

كلية التربية

ديافز الأطفال

السنة الثانية □ الفصل الثاني

محبوبات التعلم

مدرس المقرر

د. أحمد الكنج

العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م

صعوبات التعلم

تعريف صعوبات التعلم :

هي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو في ما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة .

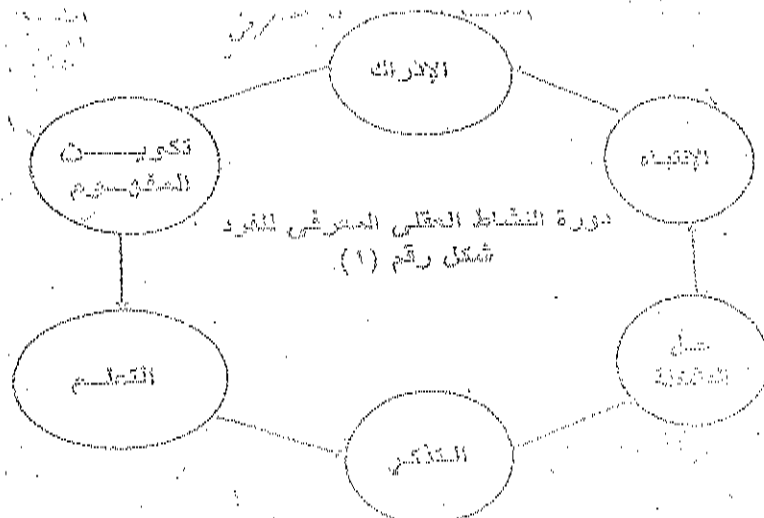
تصنيف صعوبات التعلم :

يمكن تصنيف صعوبات التعلم الى مجموعتين من الصعاب :

أولاً : - صعوبات التعلم الثمانية أو النفسية :

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافق الشخص والاجتماعي والمهني وتشمل :

صعوبات الانتباه و الإدراك والتفكير (تكوين المفهوم) والتذكر وحل المشكلة ولذا أن نتصور دورة للنشاط العقلي المعرفي تعد مسؤولة عن اكتساب الخبرة التربوية عن طريق الوسائل المدرسية واللامدرسية للتعلم ثم إسترجاعها للاستفادة منها في المواقف الإختبارية ومواقف الحياة العملية وذلك على نحو التالي :



ولاشك أن دراسة اضطراب الدورة السابقة يساعد على التحصيل الدراسي السليم وما يستتبعه من اكتساب الفرد إختراعات ضرورية لتسيير حياته العملية .

ثانياً :- صعوبات التعلم الدراسية :

وتشمل صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما يستتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في مراحل التعليمية التالية .

ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية (كبرك وكالفنت : ١٩٨٨)

محكات التعرف على صعوبات التعلم :

ثمة محكات خمسة يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها هي :

١- محك التباعد :

ويقد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران :

- أ- التفاوت بين القدرات العقلية للطالب (القدرة اللغوية بالإضافة إلى نسبة ذكاء معقولة) والمستوى التحصيلي في اللغة العربية مثلاً .
- ب- تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية فقد يكون متفوقاً في الرياضيات عادياً في اللغات ويعاني من صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية ، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلاً قد يكون طلق اللسان في القراءة جيداً في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية .

٢- محك الاستبعاد :

حيث تستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الذين سيعالجون :

- أ- حالات التخلف العقلي .
- ب- حالات الإعاقة الحسية (العميان وضعاف البصر والصم وضعاف السمع) .
- ت- ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة (مثل الاندفاعية والنشاط الزائد) .
- ث- حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي .

حقا يعاني هؤلاء من أشكال ودرجات من صعوبات التعلم بحكم أعاقتهم وظروفهم الخاصة إلا أن لهم طرق تعلم صممت خصيصا لهم تبعاً لخصائصهم الشخصية ، تختلف على الطرق المخصصة لذوي صعوبات التعلم .

٣- محك التربية الخاصة :

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العادين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين ، وإنما يتعين كيفية لون من التربية الخاصة (تشخيصاً وتصنيفاً وتسكيناً وتعليماً ورعاية نفسية واجتماعية) تختلف عما يهيا للفئات سابقة الذكر .

٤- محك المشكلة المرتبطة بالنضوج :

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم ، فمما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالى الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهينين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية والفروق بين الجنسين في القدرة على التحصيل .

٥- محك العلامات النيورولوجية :

حيث يمكن الاستدلال عن صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإابة البسيطة في المخ التي يمكن فتحها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ المرضي للطفل ويعبر عن العلامات النيورولوجية بمصطلح الإضطرابات البسيطة في وظائف المخ Minimal Brain Dysfunction والتي تنعكس في :

- أ- الإضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري والسمعي والمكاني) .
- ب- الأشكال غير الملائمة من السلوك (النشاط الزائد والاضطرابات العقلية) .
- ت- صعوبات الأداء الوظيفي والحركي .

وغنى عن البيان أن الإضطراب في وظائف المخ ينعكس سلباً على العمليات العقلية (انتباه / إدراك / تفكير / تعلم / تذكر حل المشكلة) مما يعوق إكتساب

الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل ويؤدي إلى قصور في النمو الإنفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية عامة . (فتحي عبد الرحيم : ١٩٨٢)

العوامل المسهمة في صعوبات التعلم

ليس من شك في أن التلميذ كائن اجتماعي له خصائصه الفردية وظروفه البيئية التي قد تساعد أو تعوق نمو مستواه التحصيلي في المواد الدراسية المختلفة وفي الحالة الأخيرة تحدث صعوبات التعلم التي تتطلب تدخلاً علاجياً . وفي ما يلي عرض للعوامل المسهمة في صعوبات التعلم عند التلميذ :

أ- العوامل الفردية :

وهي العوامل المتعلقة لأفرد منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية ويمكن إجمالها فيما يلي :

١ الوراثة :

فقد اتضح للعلماء من دراسة عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أنه مثل هذا النوع من المشكلات منتشر بين تلك العائلات .

٢ الخلقة أو الجيلة :

وهي سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثية أو إلى عوامل مرضية أو تحول صفات متنتحية إلى سائدة مما قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي الذي يلعب دوراً هاماً في عمليات التعلم .

٣ الغدد :

إذ أن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن يؤثر سلباً في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم .

ب- العوامل البيئية :

هي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد ويتمو وأبرز مظاهره ما يلي :

١- البيئة البيولوجية (الرحم) :

في هذه البيئة ينمو الطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذية الأم الحامل ونقص الرعاية الجسدية و النفسية والاجتماعية المتوفرة لها ، وإصابتها بالأمراض مثل الزهري والحصبة الألمانية أو تعرضها للإشعاع أو تناولها المضدرات أو المسكرات أو العقاقير دون أشواف الطبيب . كل العوامل السابقة يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للطفل وإكتساب الخبرات التربوية فيما بعد .

٢- البيئة الاجتماعية أو الثقافية :

تتوافر لدينا بحوث تشير نتائجها إلى العلاقة بين العوامل البيئية الجغرافية أو الطبيعية وصعوبات التعلم لدى الأطفال وإن كان هناك اتجاه لدى علماء نفس النمو إلى أن البيئة ذات الإمكانيات الطبيعية الوفيرة تساعد على التعلم والنمو .

٣- البيئة الاجتماعية أو الثقافية :

وتتمثل في الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التي تساعد على حفز الفرد على التعلم أو تفوقه ومنها :

(أ) الأسرة :

هي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الفرد وهو يؤثر في نمو الطفل من خلال عدة جوانب كما يلي :

حجم الأسرة :

إذا كان كبيراً غالباً ما يؤثر سلباً على نمو الطفل وتحصيله الدراسي قد تول "سويف" (١٩٦٨) إلى نتيجة مؤداها أن ذكاء الطفل مرهون بحجم أسرته ، ويرجع هذا إلى إمكانيات الإشراف والمتابعة للأطفال من جانب الوالدين وغيرهما .

تركيب الأسرة :

فالأسرة المتكاملة التي تضم الوالدين والأبناء تكون أفضل في تربيتها لأبنائها وإشرافها على تعلمهم ومتابعة نموهم التحصيلي من الأسرة المفككة بالشجار أو الهجر أو الطلاق أو غياب أحد الوالدين أو كليهما أو موت أحد الوالدين أو كليهما ، لأن هذا يترتب عليه - الغالب - مشكلات نفسية واجتماعية وإحساس بعدم الأمان لدى الأطفال وضعف متابعتهم الإشراف على نموهم النفسي والدراسي .

المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة :

فقد ثبت لعلماء النفس والتربية والاجتماع أن تدنى المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانيات التي تساعد على نمو شخصيته وقد تُل الأمر إلى مرتبة الحرمان الثقافي الذي لا يساعد على قدح زناد استعدادات الأطفال العقلية وتحولها إلى قدرات .

كما أن مستوى الأسرة يلعب دوراً هاماً في

على العنف واستخدام العقاب البدني أو الاقناع

وواضح أن الأسلوب الأخير غالباً ما يكون أجدى في تعلم الأطفال وتربية .

سلوكهم ، وأخيراً وليس آخراً نجد مستوى الدافعية للتعلم — وهو يلعب دوراً هاماً في التعلم — غالباً ما يرتفع لدى الطبقات الوسطى والعليا أكثر من الدنيا ما لم يساعد نظام المجتمع أبناء الطبقات الأخيرة كما هو الحال في دولة الخدمات والرفاهية العامة .

ترتيب الطفل بين أخواته :

فالطفل الأول قد يحظى — خاصة إذا كان مرغوباً من ناحية جنسه — برعاية قد لا تتاح لأخوته ، والطفل الثاني قد يلقي أخاه الأكبر ويستفيد من خبرة الوالدين بصورة أفضل .

والطفل الأخير قد يكون مدلاً، ونفس الشيء ينطبق على الطفل الوحيد الذي قد يتمتع بقدرة من الحماية الزائدة من والديه يعوق نمو شخصيته، بيد أن كل هذه الاعتبارات مرهونة بدرجة وعي الأبوين وبظروف المعيشة في الأسرة .

الاتجاهات الوالدية في التنشئة :

فليس من شك في أن الاتجاهات الوالدية غير السوية مثل القسوة والإهمال والحماية الزائدة والتدنيب وإثارة الألم النفسي تعوق من نمو الأطفال النفسي مما يؤثر — سلباً — في تعلمهم ولكن هذا يتوقف على مدى إدراك الأطفال لمثل هذه الاتجاهات .

(ب) المدرسة :

ليس من شك في أ، المدرسة تلعب الدور الرئيسي في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب . لأنها المسئولة فنيا ورسميا عن تحيل الطلاب للمواد الدراسية المقررة وهي تلعب ذلك الدور الهام من خلال الوسائط التربوية التالية :

١- المنهج والمقررات الدراسية :

هل هو ملائم لقدرات الطلاب وميولهم واتجاهاتهم وسمات شخصياتهم وظروفهم المعيشية أم لا ؟ وهل تتوافر بقدر كاف - خدمات التوجيه و الإرشاد التربوي للطلاب ؟

٢- الكتاب المدرسي :

هل يعرض المادة العلمية عرضاً جيداً ملائماً أم لا ؟

٣- الوسائل التعليمية :

هل هي كافية ومتنوعة وتستخدم استخداماً كما في العملية التعليمية أم لا ؟

٤- النشاط المدرسي :

المرتبط بالمادة التعليمية وهل يسهم في استيعابها ورسوخ مفاهيمها أم لا ؟

وكذلك النشاط غير المرتبط لها :

هل يسهم في بناء شخصيات التلاميذ ويساعدهم على تحصيل أم يعوق نموهم ويشتت جهدهم الدراسي ؟

٥- المعلم :

شخصيته و إعداده العلمي والتربوي واتجاهه نحو مهنته ومدى إشباعها لتطلعاته المادية والمهنية والاجتماعية، والجوانب السلبية في حياته - لا شك - تعوق أداءه لدوره مع الطلاب مما يؤثر في مستوى تحصيلهم .

٦- نظام التقويم والامتحانات :

وأي القدرات يقيس : التذكر أم التفكير أم المهارات أم الميول والاتجاهات والقيم أم القدرة على التقويم والقدرات الابتكارية ؟ هل هو مستمر أم آخر العام ؟ شامل أم جزئي ؟ مرن أم جامد ؟

٧- المباني المدرسية وإمكاناتها :

من أفنية وحجرات ومدرجات ومعامل ومابها من تجهيزات وأدوات تساعد على نجاح العملية التعليمية أم تعوقها ومدى كفاءتها في تلبية الحاجات التربوية للطلاب .

٨- الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي :

هل هو ديمقراطي أم قائم على التسلط ؟ هل يسوده الحزم أو التسبب والتساهل ؟

(ج) وسائل الإعلام :

هل تساعد على تحصيل عن طريق البرامج التعليمية والثقافية أم تعوقه وتزكي الاتجاه نحو الجريمة والانحراف والممارسة الخاطئة للجنس مما يرف الطلاب عن الاهتمام بتحليله الدراسي .

(د) دار العبادة :

هل تزرى قيم الإنفاق والتسامح والأتران النفسى أم تشجى على التعصب والتطرف ؟

هل تقدم خدمات تربوية لطلاب المدارس فى صورة مجموعات تقوية أم لا ؟

(هـ) جماعة الأقران :

هل تصرف أنشطتها السوية والمنحرفة الطالب عن استذكار دروسه أم يساعد أعضاؤها بعضهم بعضاً عن طريق تبادل الخبرات والمساعدات

ج - العوامل الفردية البيئية :

هى عوامل تتفاعل فيها العوامل الفردية البيئية وتشمل

١ () عمر الوالدين :

حيث وجدت بعض البحوث أن العمر المتقدم للوالدين خاصة الأم قد تترتب عليه أخطاء كروموزومية تؤدي إلى مولد أطفال غير أصحاء . ولكن مثل هذه النتائج ليست مؤكدة على طول الخط .

٢ (نوع الولادة :

حيث وجد أن ولادة التوائم قد لا تسفر عم أطفال أصحاء بسبب السعة الحيوية للرحم وما تقفم من فرص نمائية أثناء الحمل كما أن الولادة بالعدد والولادة المبكرة (قبل الأوان) التي لا تهيأ للوليد بعدها فرصة الحضانة الكافية .
كل هذا قد يسفر عن صعوبات ومشاكل نمائية تعوق التعلم واكتساب الخبرات فيما بعد .

٣ (تعرض الطفل للأمراض والحوادث والإعاقات :

خاصة أثناء الطفولة المبكرة وبصفة أخص الأمراض التي تصيب المخ والجهاز العصبي والتي تسفر عن إصابة أو تلف في الخلايا العصبية أو قصور في نموها مثل الحميات بأنواعها كما أن الإعاقات قد لا تجعل ظروف التحصيل الدراسي مبسرة .

٤ (التغذية :

والغذاء غير المتوازن الذي لا يحتوي على المواد الكربوهيدراتية التي تزود الجسم بطاقة والمواد البروتينية التي تسهم في بناء الخلايا والأنسجة ونمو الجسم والفيتامينات التي تقى من الإصابة بالأمراض لا تجعل التلميذ ينشط ويبذل الجهد الذي يتطلبه التحصيل الدراسي .

٥ (النضج والتعلم :

فليس من شك في أن النضج يعد شرطاً للتعلم الجيد ولكن إلى جانبه لابد من توافر الدافعية الجيدة التي تحفز التلميذ على بذل الجهد ويرتبط بها عدة عوامل من بينها :

- ١ - وجود مفهوم ذات موجب يشجع الطالب على التحصيل فإذا كان سالبا أو مثاليا لا يتمق مق قدراته فإنه يعوقه عن التحصيل .
- ٢ - وجود مستوى طموح واقعي يتفق مع قدرات الطالب وميوله .
- ٣ - اتجاه موجب وميول موجبة نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو الدراسة ككل ، فإذا كانت سلبية أعاققت التعلم والتحصيل .
- ٤ - الاتزان الانفعالي والتوافق النفسي الذي يساعد على التحصيل الجيد .
- ٥ - الأسلوب المعرفي الذي يتبناه الطالب : هل هو مستقب أم معتمد على الآخرين، هل هو مندفع أم متزن ؟

رابعاً : بعض المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

هناك مداخل نظرية عامة حاولت تفسير ظاهرة صعوبات التعلم وبينها ما يلي : المدخل النمائي ، المدخل السلوكي ، المدخل النفسي العصبي ، المدخل المعرفي .

ولكن وقبل الحديث عنها لعله من المفيد الإشارة إلى أن هذه المداخل أو الاتجاهات أو النظريات تتقاطع في قسم غير قليل منها مع أسباب صعوبات التعلم وتتداخل معها أو لنقل إن هذه المداخل تستند بالأساس على ما يمكن أن يقال حول أسباب صعوبات التعلم . ولهذا فإن التعرف على التوجهات النظرية والبحثية والمنهجية لهذه الظاهرة بالإضافة إلى ما يمكن أن يذكر حول أسبابها قد يساعد على تكامل الصورة فيما يخص فهمنا لهذه الظاهرة وتفسيرها وبالتالي تسهيل عملية الكشف عنها وتشخيصها ووضع الخطط والإجراءات لمعالجتها أو الوقاية منها .

١ - المدخل النمائي :

يرى أصحاب هذا المدخل بأن هناك نمطا واضحا ومحددا للنمو الطبيعي أو السوي أو العادي وأن تتبع أي تعثرات أو اضطرابات أو انحرافات في منحنى نمط النمو (أو خط النمو) هذا يمكن أن تكون مؤشرا على سبب أو أسباب تقف خلف مشكلات التعلم ، وعليه فالانحراف الدال في معدل نمو الخاصية أو المهارة أو الأداء موضوع المتابعة عن معدل النمو الطبيعي أو السوي يمكن أن يفسر بعض أنماط صعوبات التعلم أو المشكلات التي تترتب على ذلك ويدعونا للبحث عن الأسباب الحقيقية التي تقف وراء تعثر منحنى نمط النمو هذا أو لنقل خط نمط النمو . وقد حدد الزيات (١٩٩٨) الافتراضات والمنطلقات الأساس التي يقوم عليها هذا المدخل بما يلي :

أ - هناك أنماط نمائية طبيعية محددة للنمو السوي الطبيعي أو العادي .

ب - النمو ليس عفويا أو عشوائيا أو متقلبا وإنما هو محكوم بقوانين للنمو
مستمرة ومنظمة ومتتابعة وبالتالي فإن النمو الطبيعي يؤدي إلى إمكانات
وسلوكات طبيعية أو عادية معينة لدى الفرد .

ج - إن أي تفاوت أو انحراف أو تباين في النمو يؤدي إلى سلوك غير عادي .

د - في حال ظهور مشكلات سلوكية أو صعوبات فإن فحص خط النمو أو
مراحله أو انتظامه يمكن أن يؤدي إلى تحديد موقع الانحراف أو التباعد
أو الصعوبة .

هذا وقد أسهم في هذا الاتجاه الكثير من الباحثين فقد قام جتمان (Guttman) بوضع نظرية تدعى (النظرية البصرية الحركية) قوامها التركيز على فهم النواحي الإدراكية الحركية . وفي هذا الصدد يرى (Guttman) بأن الطفل يكتسب المهارات الحركية وفقا لخط نمائي معين أو لنقل وفقا لمراحل متتابعة بحيث أن كل مرحلة تعتمد على المرحلة التي تسبقها بحيث يتم البدء فيها وبالتتابع من : نمو جهاز الاستجابة الأولى ، نمو جهاز الحركة العامة ، نمو جهاز الحركة الخاصة ، نمو الجهاز الحركي البصري ، نمو الجهاز الحركي الصوتي ، الذاكرة السمعية والبصرية والحركية ، الإبصار والإدراك ، الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز والنمو العقلي (السيد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥٢) .

أما كيفارت (Kephart) فإنه يرى في نظريته التي تدعى (النظرية الإدراكية الحركية) بأن الطفل يبدأ بتعلم ما في المحيط من حوله من خلال الحركة ، هذه الحركة التي يستطيع الطفل من خلالها فيما بعد تطوير تعميمات حركية وبالتالي تطوير وبناء تركيب إدراكي معرفي . كما يرى (كيفارت) أن الطفل يكتسب هذه التعميمات الحركية من خلال التدرج الهرمي لها بحيث يتم البدء فيها وعلى التوالي من : المحافظة على ثبات الجسم واتزانه ، يلي ذلك

القبض على الأجسام وتركها للتعرف على ماهيتها ، الانتقال الحركي كالزحف والمشي والقفز بهدف استكشاف المحيط وتمييز العلاقة بين الأشياء في هذا المحيط ، وأخيرا القوة الدافعة كالإمساك بالأشياء ودفعها وسحبها والضرب والرمي وغيرها ، وهذه التعميمات الحركية تتم وعلى التوالي في كل مرحلة من المراحل الأربع المذكورة ولهذا فالأطفال العاديون يستطيعون تطوير عالم من الخبرات الإدراكية الحركية الثابتة في سن السادسة أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم فيكون عالم الخبرات الإدراكية الحركية لديهم غير ثابت وبالتالي هم غير منتظمين حركيا أو إدراكيا أو معرفيا (السيد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥٢-١٥٣).

وما يؤخذ على هذا المدخل أنه لا يأخذ بعين الاعتبار تداخل الأنظمة النمائية أو بمعنى آخر ما يؤخذ عليه النظرة التجزئية للأنظمة النمائية ، وتجاهله لمسألة العلاقة بين النمو والنضج .

أما مزاياه فتكمن في أنه يقدم معايير نموذجية مقننة للعديد من الخصائص والسمات السلوكية وفي مختلف الأعمار مما يمكن من تحديد الوضع النسبي لمختلف خصائص الطفل وبالتالي الوقوف على حجم التباعد أو الانحراف ومداه، كما تكمن في أن هذا المدخل يقدم تمييزاً دقيقاً للفرات أو المراحل الحرجة من حياة الطفل والتي تكون مفيدة لدى اتخاذ القرار بشأن اختيار استراتيجيات العلاج المناسبة ، يضاف إلى ذلك أن هذا المدخل يساعد على تحديد موطن الصعوبة ومجالها وبالتالي تسهيل عملية الكشف عن هذه الصعوبات .

٢- المدخل السلوكي :

يركز أصحاب هذا المدخل في نظرتهم إلى صعوبات التعلم على المظاهر السلوكية وعلى إمكانية قابلية هذه المظاهر للقياس أي ما معناه أن هناك سلوكا محكيا أو معياريا معينا وهو السلوك الطبيعي والسوي والاعتيادي في عملية

التعلم الفعال فإذا ما واجه الطفل صعوبة في تعلمه وبدأت هذه الصعوبة لديه على شكل مظهر سلوكي معين فإن هذا الشكل أو هذا المظهر السلوكي ووفق هذا المدخل السلوكي هو ما ينبغي النظر إليه ومعالجته للوصول بالطفل إلى المستوى المتوقع أو الإطار المحكي أو المعياري أو المرجعي للتعلم الفعال دون التطرق للأسباب التي أدت لظهور مثل هذا السلوك .

ولعل من أهم العيوب أو الأسباب الشائعة لدى ذوي صعوبات التعلم والتي تعتبر أسباباً لعدم مقدرتهم على التعلم الفعال والسليم ما يلي : عيوب الإدراك البصري والسمعي ، والتشتت ، وعدم التمييز السمعي أو البصري ، وعيوب في مدى الذاكرة البصرية والسمعية ، وعدم القدرة على الإدراك اللفظي ... (السيد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧٩) .

ويمكن إجمال الافتراضات التي يقوم عليها المدخل السلوكي بما يلي :

أ - التدخل المباشر لمعالجة السلوك الذي ينطوي على إشكالية معينة أكثر أهمية من البحث عن الأسباب .

ب - هناك محكات سلوكية قابلة للتحديد تعبر عن نفسها من خلال التعلم الفعال للطفل . فالطفل إذا ما فشل في واحدة أو أكثر من هذه المحكات ووجد صعوبة فيها فإن الواجب الرئيس الذي يجب القيام به هو العودة بهذا الطفل إلى محك السلوك العادي والطبيعي وباستخدام التعزيز الإيجابي لتدعيم السلوكيات المرغوبة وتشكيلها والتعزيز السلبي للتخلص من المظاهر السلوكية غير المرغوبة ومحاولة استبدالها بأخرى مرغوبة وفي هذا الإجراء ما يشكل التوجه الأساس وفق هذا المدخل في التعامل مع الأطفال ذوي الصعوبات في التعلم .

ج - تحديد أسباب الصعوبات يساعد فقط في تجنب المشكلات المستقبلية أو منعها وليس في التخطيط أو ممارسة العلاج ووفق هذا المدخل السلوكي .

د - تنشأ صعوبات التعلم نتيجة لتكرار الفشل في اكتساب المهارات الدراسية الأساسية (الأكاديمية) مما يولد لدى الأطفال ذوي الصعوبات في التعلم الاعتقاد بأنهم يفتقرون للقدرة على النجاح .

وما يؤخذ على المدخل السلوكي أن اقتحامه المباشر للسلوكيات التي تتطلب على الصعوبة قد يزيد من مستوى القلق لدى الطفل ويعرضه للشعور بدرجة عالية من الإحباط ، وأن في تركيزه على مواد أو موضوعات أقل من مستوى أعمار أو صفوف الأطفال ما قد يؤدي إلى تزايد مشكلات نقص الدافعية لديهم وتفاقمها .

أما مزاياه فتكمن في إمكانية ربط الأنشطة والبرامج العلاجية بالمنهج والمقررات الدراسية ، وفي أن التشخيص المباشر للصعوبة يساعد على تصميم وإعداد البرامج والأنشطة الملائمة لها وفي ضوء طبيعة الصعوبة والخصائص السلوكية للطفل (الزيات - ١٩٩٨) .

٣ - المدخل النفسي العصبي :

ويركز هذا المدخل على الفكرة القائلة بأن صعوبات التعلم تكمن في الخلل البسيط الموجود في المخ أو الجهاز العصبي المركزي ، ولعلنا نتذكر ما أشرنا إليه سابقاً بهذا الخصوص ولأكثر من مرة ، وهذا المدخل يطرح أسئلة وإشكاليات متعددة وبينها : كيف يتعلم الإنسان ؟ وعندما يواجه صعوبة في التعلم ما الشيء المسؤول عن هذه الصعوبة ؟ وكيف يستقبل المعلومات ؟ وكيف ينظمها ويحللها ويخترنها ويقوم بتوظيفها ؟ وكيف يخطط ويبرمج ويتحكم في سلوكه والإجابة عن ذلك تكمن في الجهاز العصبي المركزي والأعصاب الواردة والصادرة والتوصيلية ، وربما في المستقبل القريب أو البعيد وخلال العقود القادمة من الألفية الثالثة يستطيع العملاء الإجابة عن أسئلة معينة من مثل كيف يسمع المخ ؟ وكيف يتكلم ؟ وكيف يقرأ ؟ وكيف يتعلم ؟ .

وما يؤخذ على هذا المدخل أن نتائج الدراسات والأبحاث التي أجريت في ظله ما زالت تقتصر إلى مستوى مقبول من التعميمات وأن معظم ما تم تحقيقه فيها هو التمييز بين ذوي الاضطرابات وغيرهم من العاديين . ثم إن التفسيرات التشخيصية في ظل هذا المدخل تحتاج إلى خبرات اكلينيكية (عيادية) ماهرة ومدرّبة وهو أمر يصعب توفيره بالنسبة للأعداد الكبيرة والمتزايدة من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخرى . *الحسين السيد*

أما ميزاته فلعل أهمها أن هذا المدخل كان دافعا لابنتكار واشتقاق عدد من أجهزة وأدوات القياس الاختبارية والتشخيصية من مثل : خريطة النشاط الكهربائي للمخ ، وجهاز رسم المخ ، وجهاز قياس الطاقة ، والرسم الطبقي بالكمبيوتر وغيرها والتي تتناول الأسس المعيارية لنمو الجهاز العصبي المركزي والأجهزة المسؤولة عن العمليات العقلية المعرفية العليا التي تقف خلف الإدراك والتعلم والسلوك . (الوقفي - ٢٠٠٣) (الزيات - ١٩٩٨) .

٤ - المدخل المعرفي في معالجة المعلومات :

وأما هذا المدخل فأصحابه يرون بأن العمليات العقلية والمعرفية تعمل ككل متكامل تؤثر وتتأثر ببعضها وكل عملية منها تقوم بوظيفة معينة وكجزء من نظام متكامل وهذه العمليات تكون منتظمة ومتتابعة وضمن سياق معين . ويمكن تشبيه عمل العمليات المعرفية بعمل الحاسوب فهو يستقبل ويعالج ويخزن وينظم ومن ثم ينتج المعلومات ويمكن القول بطريقة أخرى : هناك مدخلات ومخرجات في أنظمة الحاسوب وكذلك الحال يمكن أن يقال للنظام الإنساني في التعلم ودور العمليات المعرفية في ذلك فخلال عملية تعلم الفرد هناك مدخلات (المثير السمعي مثلاً أو غيره) وهناك المعالجة (وتشمل العمليات المعرفية كالذاكرة والتفكير واتخاذ القرار ... وغيرها) وأخيراً هناك المخرجات (التي يمثلها) العمل أو السلوك . وكما يحدث في جهاز الحاسب الآلي فإن الدماغ

الإنساني يحصل على المعلومة (المدخلات) ويقوم بتخزينها (من خلال أنظمة الذاكرة) ومعالجتها و من ثم يستجيب للمعلومات (المخرجات) . وبناء على ذلك فإن صعوبات التعلم تعود وفق هذا المنظور المعرفي (المدخل المعرفي) إلى وجود اضطراب أو خلل أو نقص في وظائف إحدى تلك العمليات التي تظهر في التنظيم أو التحليل أو الترميز أو التذكر أو تصنيف المعلومات ... أو غيرها من الوظائف العقلية أو وجود اضطراب في نظام المدخلات والاستقبال أو المخرجات ونتيجة للاضطرابات في العمليات العقلية الأساسية . (الناطور - ٢٠٠٣) .

ويجمل الزيات (١٩٩٨) المنطلقات الأساس التي يقوم عليها هذا المدخل المعرفي بما يلي :

أ - تختلف خصائص البناء المعرفي لذوي صعوبات التعلم كما وكيفا عنها لدى أقرانهم العاديين من العمر نفسه .

ب - الصعوبات التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم تكمن في الاستراتيجيات أو الأساليب التي يستخدمونها وليس في القدرات أو الامكانيات العقلية الموجودة لديهم .

ج - يمكن عزو (إرجاع) الفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم في الأنشطة العقلية المعرفية واستراتيجيات التجهيز والمعالجة إلى البنى المعرفية الفارقة بينهم .

د - تعتمد كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات على تفاعل مكونات التجهيز مع محتوى البناء المعرفي للمعلومات .

هـ - تنشأ صعوبات التعلم نتيجة للفشل في الاحتفاظ بالمعلومات أو تخزينها أو توظيفها أو استخدامها ، أو الفشل في تجهيز ومعالجة المعلومات

واشتقاق الاستراتيجيات الملائمة ، أو في ضعف كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات (الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ٢٠٣) .

تلك هي بشكل عام أهم المداخل النظرية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم سواء النمائية منها أم الأكاديمية ويبقى علينا القول بأن التكامل ما بين هذه المداخل هو الأساس في مساعدتنا على تفسير ظاهرة صعوبات التعلم وحصر كافة الأسباب المؤدية إليها وبعض النظر عن منشئها .

أولاً - أهمية الكشف المبكر عن الأطفال ذوي الصعوبات في التعلم:

يتفق التربويون حول أهمية التربية أو التنشئة في سن مبكرة في أي أمر نرغب بتعليمه وصياغته عند الأطفال وهذا ما أكدته بلوم منذ العام (١٩٦٤) حين أشار إلى أن التأثير الحتمي للظروف البيئية يحصل بين السنة الأولى والسنة الرابعة من عمر الطفل وما أكدته فلين دومان (١٩٦١) من قبله حين أشار إلى أن عملية التعلم تبدأ منذ الولادة وحين يبلغ الطفل الخامسة من عمره ويذهب إلى الروضة أو المدرسة يكون قد اكتسب قدراً كبيراً من المعلومات يضاهي من حيث النسبة جميع ما سوف يتعلمه في بقية حياته فالطفل عند دخوله الروضة يكون قد تعلم الحقائق الأساسية عن أسرته وجيرانه ورفاقه وأقاربه واكتسب لغته الأم. وعملية التعلم عند الطفل في سنواته الأولى تسير بسرعة هائلة إذا لم يعرقلها أو يعطلها عائق ما. فالرغبة في التعلم عند الطفل جذوة لاهبة وعلى الأهل والمربين أن يكونوا على علم ودراية بذلك وأن يحاولوا الاستفادة القصوى من هذا الاستعداد الفطري الذي يملكه الطفل، ويضيف دومان على ذلك بأن دماغ الطفل يبلغ (٨٠ %) من حجمه النهائي خلال السنوات الخمس الأولى من عمره لذلك فإن مرحلة ما قبل المدرسة تعتبر فترة حاسمة في حياة الطفل كما يشير إلى أن عمله الطويل في معهد أنماء الطاقات البشرية لمدة تزيد على عشرين عاماً تدعوه للقول : بأن ما قبل الخامسة من العمر تعتبر الفترة الذهبية لتعليم الطفل معظم الحقائق حيث تتبلور شخصيته خلالها من خلال تفاعله مع الأسرة والمربية ومع أقرانه من الأطفال (زحلق، ٢٠٠٠) .

كما يتفق هؤلاء التربويين وبناء على هذه الحقيقة أن السنوات الأولى من حياة الإنسان وبخاصة السنوات الخمس الأولى منها تعد حاسمة في مستقبله وتصبح أكثر حسماً حين يتعلق الأمر بنموه العقلي أو الحركي أو الجسمي أو الاجتماعي في حال كان ينحرف انحرافاً ملحوظاً وبشكل سلبي عن المتوسط

ويضعه وهو في عمر الروضة أو عمر ما قبل المدرسة كطفل معرض للخطر أو لظهور أي نوع من أنواع المشكلات السلوكية والتعليمية أو بمعنى آخر يصنفه كطفل على حافة الخطر .

ولهذا تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالكشف المبكر عن ذوي الصعوبات في التعلم وبضرورته إيماناً لدى الكثير من المهتمين والمعنيين بأن الكثير من المشكلات السلوكية والتعليمية والتربوية يمكن تداركها وتجاوزها أو تصحيحها إذا تم تشخيصها والكشف عنها في عمر مبكر وإيماناً منهم أيضاً بأن هذا الكشف المبكر قد يساعد على تنمية الذكاء لدى بعض الأطفال وتنمية كافة الجوانب المشكلة لشخصيتهم أو لنقل الكشف عن أصحاب المواهب والطاقات غير العادية وتوفير البرامج التربوية والتعليمية الملائمة لهم .

وحين يتم الكشف المبكر عن الأطفال المعرضين للخطر أو للإصابة بأي نوع من أنواع المشكلات السلوكية والتعليمية أو حتى الإعاقات ففي ذلك ما يقلل من إجهاد الأسرة ومعاناتها فيما بعد حين يكون ولدها في المدرسة وبالتالي توفير الكثير من النفقات والمصاريف التي تتطلبها خدمات التربية الخاصة ومتطلباتها .

وتشير الكثير من الدراسات والأبحاث التي وقفت في موضوعاتها عند الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات في التعلم وأهمية مثل هذا الكشف إلى أن قابلية هذه الفئة من الأفراد لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي تتضاءل وبساطراد مع التأخر في الكشف عنهم كما وتؤكد هذه الدراسات على أن الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم يؤثر تأثيراً إيجابياً على فعالية البرامج والأنشطة والخطط المعدة لعلاجهم والعناية بهم (الزيات ، ١٩٩٨) .

ففي دراسة لبيكر وكوف (Becker&Keogh,1973) تبين بأن نسبة تدارك الأطفال ذوي صعوبات التعلم لصعوباتهم هذه وتجاوزها تتباين

من مستوى دراسي معين إلى آخر وأن هذه النسبة تصل إلى ٨٥ % في الصف الثاني الابتدائي في حين أنها تتضاءل إلى ١٦ % في الصف الخامس أو السادس من المرحلة الابتدائية (Philip, 1978) .

وفي دراسة أخرى لفليتشر وفورمان (Fletcher & Foorman-1994) تبين بأن صعوبات القراءة تزداد مناعة ومقاومة للعلاج كلما ارتفعنا في صفوف المدرسة حتى أن ٨٢ % من التلامذة الذين شخضوا على أنهم من ذوي الصعوبات في التعلم عندما كانوا في الصفين الأول والثاني الابتدائيين أمكن مساعدتهم للوصول بهم إلى مستوى أقرانهم العاديين لكن هذه النسبة تراجعت إلى مستوى ١٠ - ١٥ % عندما تم تشخيص هؤلاء الأطفال فيما بين الصفين الخامس والسابع (الوقفي ، ٢٠٠٣) .

ويعني هذا كله على الرغم من الاختلاف في هذه النسب أن فعالية البرامج العلاجية والتربوية تتضاءل وإلى حد كبير كلما تم التأخر في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم وما يقلل عن فاعليتها أن أشكال صعوبات التعلم إذا لم يتم الكشف عنها في وقت مبكر يصبح من الصعب جدا تشخيصها وعلاجها وبسبب من تداخلها مع بعضها وليس هذا معناه الكشف عنها وبالروضة حصرا وإنما كلما بكرنا في هذا الكشف كان ذلك أفضل .

ويمكن التعبير بشكل آخر بالقول كلما تم الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في وقت مبكر تيسرت شروط أفضل للمتخصصين لتوفير البرامج العلاجية الملائمة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة وربما تدارك مثل هذه الصعوبات وشفائها . وكلما تم التأخر في الكشف عنهم أدى ذلك إلى مزيد من استفحال المشكلة لديهم وتعقدها وبالتالي صعوبة علاجها وبما يؤدي إلى مزيد من تزايد حجم مثل هذه الظاهرة .

ويضع الزيات (١٩٩٨) مجموعة من المنطلقات أو الفرضيات التي يؤكد على ضرورة قيام الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم عليها ويكون من المفيد الاستشهاد بها والتوقف عند أهمها وهذه المنطلقات هي :

أ - إن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءا كبيرا من طاقاته العقلية وإمكاناته واستعداداته وتسبب له اضطرابات تكيفية تترك بصماتها على مجمل شخصيته وبالتالي تكوين صورة سلبية عن الذات .

ب - إن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم هو طفل ذو ذكاء عادي أو فوق العادي وربما من الأذكياء ولهذا فإنه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي في المدرسة

ج - حين لا يتم العمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم فإننا نهبط الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت وطأة أو ضغط الاحباطات المستمرة والتوترات النفسية وما يمكن أن تتركه هذه الاحباطات من آثار مدمرة للشخصية .

د - إن الخصائص والسمات السلوكية لذوي صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد وتمييزها عن غيرها من السمات وعلى الرغم من اختلاف أشكال هذه المشكلات وتباينها لدى هذه الفئة من الأطفال إلا أنه يمكن تحديدها وتمييزها وبالتالي فإن هذه السمات تعد نقطة البداية لأي برنامج للكشف عن مثل هؤلاء الأطفال .

هـ - إن المعلم أو المربية هم أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر والسمات السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم ولهذا فإن المعلمين يمكن أن يكونوا من أهم العناصر إسهاماً في أي برنامج للكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وتنفيذ البرامج والخطط العلاجية لهم من خلال الأنشطة والممارسات العلاجية والتربوية داخل الصف أو ما يعرف بالتدريس العلاجي .

و - إن المعلم أو المربية هو أو هي من أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة والممارسات التربوية والتقدم الذي يمكن إحرازه من خلال هذه البرامج أو تلك الأنشطة .

ز - إن المشكلة الرئيسة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تكمن في شعورهم بالافتقار إلى النجاح فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها الطفل تجعله يبدو أقل قبولاً لدى معلميه وأقرانه وربما لدى أبويه حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السلبية نحوه .

وعلى هذا وبناء على ما تقدم فإنه يمكن القول بأن الكشف المبكر عن الأطفال ذوي الصعوبات في التعلم سواء في المدرسة أم الروضة هو ليس مسؤولية المعلم أو المربية فقط وإنما المؤسسات التربوية والعلاجية المتخصصة والمدرسة والأسرة والجهات المعنية أيضاً ويتعاون هذه المؤسسات التربوية مع بعضها أو لنقل يتعاون هذه المؤسسات المتخصصة مع المعلم والمدرسة والأسرة يمكن أن تساعد هؤلاء الأطفال على تسريع تطورهم العقلي المعرفي وتطورهم الاجتماعي والحد من مشكلاتهم السلوكية التعليمية التي تعكس صعوبات التعلم الموجودة لديهم، والحيولة دون ظهور مشكلات ثانوية تصاحب الصعوبة الأساسية لديهم كانهخفاض مفهوم الذات والعدوان والانطواء أو الانسحاب .. أو غيرها .

ثانياً - حجم ظاهرة صعوبات التعلم :

ما حجم ظاهرة صعوبات التعلم ؟ والإجابة عن هذا السؤال ليست بالأمر السهل فالتقديرات في ذلك تتراوح ما بين ١% إلى ٢٠% من الأفراد فمثلاً تشير ليرنر (١٩٨٥) في معرض تعليقها على حجم هذه الظاهرة بأن نسبة الأطفال والطلبة ذوي الصعوبات في التعلم ووفق إحصاءات مكتب التربية الأمريكي لعام

(١٩٨٤) بلغت ٤% من مجموع طلبة المدارس الذين يقعون في الأعمار من (٣ - ٢١) سنة (القريوتي والسرطاوي ، ١٩٩٥)

كما تشير ليرنر (١٩٧٥) في مكان آخر بأن نسبة هؤلاء الأطفال ممن هم في عمر المدرسة الابتدائية وبحسب تقدير الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية بلغت ما بين (١ - ٣%) (الروسان - ١٩٨٩) أما الخطيب والحديدي فيشيران إلى أن حجم هذه الظاهرة وبحسب اعتقاد البعض يتراوح ما بين (١ - ٢٠%) إلا أنهما يعاودان للقول وبالإستشهاد بإحدى الدراسات بأن حجم هذه الظاهرة عموماً يبلغ ما بين (٢ - ٣%) (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧). وأما القريوتي والسرطاوي (١٩٩٥) فيقدران حجم هذه الظاهرة في البلدان العربية وبعد مراجعتهم لعدد من الدراسات والأبحاث التي أجريت حول هذا الموضوع بما مقداره (٣ - ٦%) . (القريوتي والسرطاوي ، ١٩٩٥) .

وعلى كل الأحوال ومهما يكن من شأن هذه النسب فإن ما نريد قوله هو أن التقديرات لحجم هذه الظاهرة تتفاوت بحسب المعيار المعتمد في تحديد مفهوم صعوبات التعلم وبحسب العمر وبحسب درجة الصعوبة أو شدتها واختلافها من شخص لآخر . فمثلاً قد يتم الأخذ بمعيار التباين ما بين مجالات النمو وقد يتم الأخذ بمعيار التباين داخل المجال وقد يكون هذا المعيار من خلال التباين ما بين التحصيل البعلي الحقيقي والتحصيل المتوقع وقد يتم الأخذ بالمعيارين معا وقد يضاف إليهما الصعوبات التكيفية والاجتماعية ثم إن هذه الصعوبات تكون في عمر المدرسة على شكل صعوبات أكاديمية أما في الرياض فهي نمائية وقد تكون أكثر انتشاراً في المدرسة الابتدائية ، ويضاف إلى ما سبق أن هذه الصعوبات تختلف وتباين من شخص لآخر وبحسب درجتها وأشكالها فقد تكون من درجة بسيطة جداً وقد تكون من درجة معتدلة وقد تكون من درجة شديدة

وقد تظهر على شكل صعوبات في اللغة أو صعوبات في القراءة أو صعوبات في الحساب أو التهجئة أو في أكثر من واحدة منها . وقد يجد بعض الأشخاص أنفسهم يقولون أنني أعاني من صعوبة في العمليات الحسابية البسيطة أو أعاني من مشكلة في تنظيم التفكير أو أنني أفعل أحيانا مثل هذا أو ذاك وقد يكون ذلك صحيحا ولكن هذه الصعوبات البسيطة غالبا ما يتم تعويضها ثم إن هذه الصعوبات البسيطة التي لا تؤثر على النمو العقلي للفرد ولا تجعل هناك تفاوتاً ما بين التحصيل الفعلي للفرد والتحصيل المتوقع الذي يجب أن يتلاءم مع مستوى ذكائه لا تعد صعوبة في مجال التعلم وعلينا أن نتذكر دائما بأن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم ومعالجتها في الوقت المناسب يؤدي إلى الحد من أثر هذه الصعوبات وتطورها إلى الدرجة التي يصبح الحديث فيها عن الإعاقة التعليمية أو لنقل تطورها بمستوى قد تتحول فيه هذه الصعوبات التعليمية البسيطة إلى إعاقات تعليمية .

وباختصار كلما قلت المعايير وتم التساهل في الحد الذي يفصل ما بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين زاد حجم ظاهرة صعوبات التعلم وكلما زادت المعايير وتم التشديد على الحد الفاصل ما بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين مثلاً انحراف التحصيل الفعلي عن متوسط التحصيل المتوقع بمقدار ملحوظ وذو دلالة أو التباين الواضح في المجالات النمائية قل حجم هذه الظاهرة وبشكل عام فالمراجع المختصة تقدر هذا الحجم عموماً بحوالي ٣ % أو لنقل تشير إلى أن النسبة الأكثر شيوعاً لهذه الفئة من الأفراد وفي أية شريحة عمرية كانت هي حوالي ٣ % .

ثالثاً - مظاهر صعوبات التعلم لدى الأطفال في الرياض :

إن مظاهر صعوبات التعلم لا ترتبط بالمدرسة فقط وإنما تبدو جلية وواضحة في عمر ما قبل المدرسة أو الروضة ، حيث تأخذ هذه المظاهر

صورة أعراض أو سلوكيات تعكس وجود عيب أو اضطراب في مجال أو أكثر من مجالات النمو وهذه المجالات ، وكما مر معنا سابقاً ، تقع في ثلاثة أنواع رئيسة وهي :

النمو اللغوي ، والنمو المعرفي ، والنمو الحركي البصري ويضاف إليها وكنتيجة لها النمو الاجتماعي والشخصي . ويعد الطفل في الروضة بأنه ذو صعوبة في التعلم وكما مر معنا أيضاً حين يبدي تبايناً في النمو ما بين هذه المجالات الثلاثة أو تبايناً في جانب أو أكثر من الجوانب التي تقع ضمن المجال الواحد فقد يكون الطفل ضعيفاً في إحدى المجالات ومتميزاً في الجوانب الأخرى سواء فيما يخص هذه المجالات الثلاثة أم الجوانب التي تقع ضمن المجال الواحد. وينظر التربويون إلى هذه المظاهر أو الأعراض كمنبئات أو مؤشرات لصعوبات أكاديمية لاحقة في المدرسة أو لنقل ينظرون إليها كمؤشرات سابقة للصعوبات الأكاديمية .

وسوف تقف الفقرات التالية عند أهم المظاهر التي تبدو في كل مجال من هذه المجالات الأربعة والتي تعد مؤشرات هامة على وجود صعوبات تعليمية لدى بعض الأطفال في الروضة دون غيرهم ومؤشرات هامة على ضرورة التدخل المبكر وتوفير الخدمات والبرامج العلاجية الملائمة وبسبب من التداخل في النمو ما بين هذه المجالات الأربعة وبخاصة التداخل ما بين النمو المعرفي والنمو الحركي البصري فسوف نعتد سياقاً آخر في عرضها وذلك على الشكل التالي: المجال اللغوي ، المجال الإدراكي ، المجال الحركي ، المجال الاجتماعي على أن يتم التفصيل في هذه المظاهر أو الأعراض أو الخصائص وبمجالاتها الأربعة أو الثلاثة ، وفي كيفية علاجها في فصول لاحقة من هذا الكتاب إن شاء الله.

ولكن وقبل ذلك لعله من المفيد التذكير بما أشرنا إليه سابقا وفيه القول :
بأنه علينا اتخاذ الحيطة والحذر أو لنقل اعتماد الدقة والموضوعية وعدم بسطرة
الأمر في إطلاق الأحكام وجزافا على الأطفال بأنهم يعانون من صعوبات في
التعلم لمجرد إظهارهم لبعض السلوكات أو الأعراض التي قد تكون عارضة أو
مؤقتة وبخاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن عدم الاتزان النمائي يعد من أهم
الخصائص التي تميز هؤلاء الأطفال في مثل هذه السن أو بمعنى آخر : من أهم
الخصائص التي تنسم بها هذه المرحلة النمائية من حياة الفرد. ولعله من الأفضل
القول في هذا المجال بأن الاستمرارية في السلوك أو السلوكات التي تشير إلى
الصعوبة في التعلم واجتماع أكثر من سلوك أو عرض واحد منها يعد المؤشر
الرئيس للحكم على الطفل في الروضة — ولو بشكل مبدئي — بأنه ذو صعوبة
في التعلم أو خلاف ذلك.

١ — المجال اللغوي :

يتفق الباحثون على أن هناك علاقة قوية بين اللغة والتفكير وبأن اللغة هي
ضرورة لجميع أنواع التعلم كما يتفقون على أن إتقان مهاراتها يتطلب إتقاننا
مسبقا لها في مرحلة ما قبل المدرسة .

وتتكون اللغة من عدة جوانب ولعل أهمها النظام الصوتي والصرف
والنحو واستخدام اللغة ويقصد بهذه الجوانب وكما يشير إليها الوقفي (١٩٩٦) ما
يلي :

* النظام الصوتي (الفونولوجيا) : وهو ذلك الجانب الذي يبحث في
الأصوات اللغوية الأساسية التي يجب أن يتعلمها أو لا كل من يريد أن يتعلم أية
لغة كانت . وتسمى هذه الأصوات بالفونيمات وهي بحد ذاتها لا معنى لها .

* الصرف : وهو دراسة أصغر الأجزاء اللغوية ذات المعنى (المورفيم) .
وهذا المورفيم قد يكون كلمة كاملة مثل (سار) أو (دار) وقد يكون جزءا من

كلمة ويؤدي وظيفة لغوية معينة كعلامات التنثنية والتنوين والجمع والتأنيث في اللغة العربية وعلى سبيل المثال . فكلمة «بابان» مثلا تتكون من جزأين هما باب وعلامة التنثنية .

*النحو : ويدرس هذا الجانب كيفية ترتيب المفردات اللغوية وتركيبها لتشكيل جمل ذات معنى و دلالة .

*الاستخدام اللغوي : وهو الجانب الذي يبحث في كيفية تأثير استخدام اللغة على النجاح المدرسي وخارجه أخذاً بالاعتبار العلاقة بين المتكلم والسامع ومدى معرفة السامع لموضوع الحديث وأنواع السلوك المختلفة المتعلقة بعملية التخاطب والتواصل (الوقفي — ١٩٩٦ — ص ١٥) .

وأما الاضطرابات فيها فيمكن تصنيفها في ثلاثة أقسام رئيسة وذلك على الشكل التالي : الاضطرابات اللغوية الداخلية ، والاضطرابات اللغوية الاستقبالية، والاضطرابات اللغوية التعبيرية .

وتتعلق هذه الاضطرابات اللغوية الداخلية بالنظام اللغوي الذاتي الذي يستعمله الفرد عند التحدث مع نفسه (أي : الكلام الداخلي) ويسميه بياجيه مرحلة ما قبل التفكير وقد تشتمل عملية اكتساب هذه القدرة اللغوية أو الكلام الذاتي على تكوين الصور اللفظية للكلمات والمفاهيم. ويبدو الاضطراب الأساسي في هذا النوع من اللغة في عدم القدرة على تحويل الخبرات إلى رموز لفظية .

وأما الاضطرابات اللغوية الاستقبالية فتتمثل في عدم القدرة على فهم الرموز اللفظية والذين يعانون من مثل هذا الاضطرابات يسمعون ما يقال لهم لكنهم لا يفهمونه وقد تم إطلاق تسميات مختلفة لهذا النوع من الاضطرابات اللغوية وبينها: الصمم الكلامي ، والحبسة الاستقبالية ، والحبسة الحسية ، وعدم القدرة على فهم المسموع ويعاني الأطفال المصابون بهذه الاضطرابات من

صعوبة في ربط الأسماء بمدلولاتها ، ومن صعوبة في تسمية الأشياء ، وتذكر أسمائها وقد يعاني بعض من هؤلاء من مشكلة تكرار المفردات والجمل دون فهم معناها .

وأما الاضطرابات اللغوية التعبيرية فتبدو في عدم القدرة على استخدام اللغة التعبيرية كوسيلة للتواصل فالأطفال الذين يعانون من هذا النوع من الاضطراب يسمعون ما يقال لهم ولكنهم لا يفهمونه وعادة الطفل الذي يعاني من اضطراب في التعبير يعاني أيضا من اضطراب في الاستقبال اللغوي لأن الاضطراب في أحدهما يؤثر في الغالب على الأداء في الجانب الآخر وتسمى اضطرابات اللغة التعبيرية بالحبسة الكلامية أو الحبسة الحركية أو العمى اللفظي الخفي والأطفال أو الطلبة الذين يعانون من مثل هذا النوع من الاضطرابات اللغوية قد يواجهون صعوبة في استرجاع الكلمات حين الحاجة إليها وإلى استخدامها أو يعانون من صعوبة في تنظيم الكلمات والعبارات لاستخدامها في التعبير عن الأفكار وقد لا يستطيع المصاب بهذا النوع من الاضطراب وفي الحالات الشديدة منه تقليد الأصوات أو نطقها . (الوقفي ، ١٩٩٦ ، ص ص ١٧ - ٢٠)

ولعل هذه الاضطرابات أو الصعوبات اللغوية وبأقسامها الثلاثة هي من أكثر صعوبات التعلم انتشارا وشيوعا لدى الأطفال في الرياض ففي جانب اللغة الداخلية أو الكلام الداخلي أو لنقل اللغة التي يتحدث بها الإنسان مع نفسه نجد الطفل يعاني من عدم المقدرة على ربط ما يتم سماعه بالخبرة السابقة وعدم القدرة على التعميم ويمكن القول بشكل آخر بأن هذه الصعوبة في اللغة الداخلية للطفل في الروضة تتمثل في أن هذا الطفل قد يجد صعوبة في استخدام اللغة في التفكير بسبب من الصعوبة في تخزين المعلومات وتنظيمها وربطها مع غيرها من المعلومات السابقة وأما في جانب اللغة الاستقبالية فقد نجد الطفل عاجزا عن

فهم اللغة بشكل كلي أو جزئي مما يشكك بوجود إعاقه سمعية لديه ولكن الحقيقة خلاف ذلك فحاسة السمع لديه تكون سليمة ومعنى العجز لديه في اللغة عدم اللغة على فهم الرموز اللفظية للكلام الذي يسمعه لاضطراب في ذاكرته أو ضعف في قدرته على الربط بين المفردات والحوادث . وأما في جانب اللغة التعبيري فتتمثل المشكلة أو الصعوبة فيها لدى الأطفال ممن هم في عمر الروضة في عدم المقدرة على اكتساب التعبير اللفظي أي ما معناه : عدم المقدرة على التعبير عن الذات بالرموز والألفاظ إذ نجدهم يحاولون استرجاع الكلمات استرجاعاً آلياً لاستخدامها في جمل أو أشباه جمل للتعبير عن ذواتهم . ويفضل البعض استخدام مصطلح التأخر في الكلام ، أو حبسة الطفولة ، أو صعوبة اللغة الشفوية للدلالة على هذا النوع من الصعوبة في اللغة أو الصعوبة في التعلم بشكل عام .

وبالتأكيد فإن هذه الاضطرابات أو الصعوبات التي تعتري جانباً أو أكثر من هذه الجوانب اللغوية تترك بصماتها وبشكل سلبي على مهارات التفكير وتقلل من المخزون اللغوي للطفل أو الثروة اللغوية لديه وتؤثر وبشكل سلبي على عملية التواصل . ويعني هذا كله ضرورة تصويب لغة الطفل وتصحيحها في مثل هذا العمر المبكر من حياته وبمساعدة المؤسسات العلاجية المتخصصة وقيام الأهل والمربية بدورهم وبشكل كامل .

٢ - المجال الإدراكي :

يقصد بالإدراك العملية التي يتم فيها تعرف المعلومات وتفسيرها وهو بهذا الشكل يعني القدرة العقلية التي تعطي المعاني للمنبهات الحسية والأساس في المعرفة والعمليات العقلية العليا كالتحليل والتخيل والتجريد .. وغيرها ، والعملية الإدراكية تبدأ باستقبال وسيلة أو أكثر من وسائل الحس للمعلومة أو المثير ومن المعروف في هذا المجال أن الأشخاص يختلفون في الوسيلة التي

يفضلونها أكثر من غيرها في استقبال المعلومات وتمثلها وهم في ذلك أنواع فمنهم البصريون الذين يتعلمون بشكل أفضل إذا ما رأوا المعلومات ومنهم السمعيون الذين يدركون بشكل أفضل إذا استمعوا للمعلومة ومنهم الحركيون الذين يؤثرون الكتابة ويتحسن تعلمهم إذا ما كتبوا المعلومة .

ولكن حين نقول بأن بعض الناس بصريين أو سمعيين أو حركيين في استقبال المعلومات فنحن لا نستطيع إطلاق مثل هذه الأحكام بمنأى عن التكامل ما بين أنظمة الاستقبال هذه أو لا نستطيع إطلاق هذه الأحكام في حال تعطيل وسائل الاستقبال الأخرى .

أي ما معناه اعتماد بعض الأفراد على إحدى أدوات أو قنوات الاستقبال للمعلومات أكثر من غيرها ونتيجة لمرحلة النمو المختلفة التي مروا بها ودون أن ننسى العملية التكاملية ما بين أنظمة الاستقبال جميعها وسلامتها وفعاليتها على استخدام أكثر من وسيلة استقبالية في الوقت نفسه .

ومما يلاحظ على بعض الأطفال ممن هم في عمر الروضة الاضطراب في النمو ما بين أنظمة الاستقبال وتكاملها . فعلى سبيل المثال قد نجد الطفل العادي بأنه قادر على استقبال المعلومة من خلال أداة أو قناة أو وسيلة استقبالية واحدة ولتكن الاستماع إلى المعلم أو المربية وهي تلفظ كلمة معينة ولتكن (قطة) أو (عصفور) مثلاً والنظر إلى هذه الكلمة المقدمة له سواء عل السبورة أو الكتاب المصور لديه . في حين أن الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم نجده غير قادر عل سماع المعلم وهو يذكر هذه الكلمة أو غير قادر إلى النظر إليها لا على السبورة ولا في الكتاب المصور أو غير قادر على كلتا الحالتين مع بعضهما ويعني ذلك عدم المقدرة على استقبال المثيرات السمعية والبصرية معا وفي آن واحد . ومثل هؤلاء الأطفال يعانون في الغالب من صعوبة في استقبال المعلومات من خلال وسيلتين أو نظامين حسيين . أو أكثر من وسيلة في الوقت نفسه .

ونظرا لما تتطلبه الكثير من المهمات التعليمية من استخدام أسلوب أو وسائل أو حواس البصر والسمع والحركة واللمس فإن الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التكامل ما بين هذه الوسائل أو أنظمة الاستقبال سوف يجدون صعوبة في التعلم إذا ما عرضت عليهم المثيرات الحسية في الوقت نفسه وبخاصة حين تكون سرعة في عرضها .

وعلى كل الأحوال فالصعوبات الإدراكية لا تظهر من خلال التكامل ما بين أنظمة الاستقبال فقط وإنما من خلال كل نظام على حدة أيضا ولعل من أهم هذه الاضطرابات في هذا المجال الاضطرابات في الإدراك السمعي ، والاضطرابات في الإدراك البصري .

* الاضطرابات في الإدراك السمعي : ويقصد بها الضعف في الإدراك

السمعي على الرغم من سلامة حاسة السمع وحدتها أي ما معناه : الاضطراب أو الضعف في القدرة على التعرف لما يسمع وتفسيره ومن أمثلة هذا النوع من الاضطرابات ما يلي :

أ - الاضطراب في مهارات الوعي الصوتي : أي ما معناه عدم الوعي أو عدم المقدرة على معرفة أن الكلمات التي يتم سماعها تتكون من أصوات عدة فالكلمة (راح) مثلا (تسمع بالنسبة لذوي صعوبات التعلم من خلال صوت واحد أما في حال العاديين فإنها تسمع من خلال ثلاثة أصوات وهي (ر - ا - ح) والحال ذاته يمكن أن يقال فيما يخص الكلمات ذات الوزن المتشابه (راح - ساح - ناح) أو (غيث - ليث) أو بالإنكليزية (Sat - map) (met - set) وما شابه . وتكون نتيجة ذلك عدم المقدرة على فهم واستخدام مبادئ الهجاء الصحيحة واللازمة لتعلم الأصوات والتعرف إلى صورها الرمزية وتحليل المفردات إلى أصواتها التي تشتمل عليها أو التي تكونها (تعود للمفردات) .

ب - الاضطراب في الذاكرة السمعية : ويقصد بذلك الضعف في القدرة

على تخزين ما تم سماعه واستدعاؤه عند الضرورة ويتم التأكد من ذلك من خلال تكليف الأطفال شفويا بسلسلة من الأعمال التي تقيس مثل هذا الجانب وبما يتناسب بالتأكيد مع عمرهم الزمني والعقلي . ويمكن أن نضرب أمثلة عديدة حول هذا النوع من الاضطراب في الذاكرة السمعية فعلى سبيل المثال الطفل في نهاية عامه الثاني من المفترض أن يكون قادراً على استرجاع أحداث الأمس.

واستدعائها ، وعلى البحث عن الألعاب المفقودة، ومن المفترض أيضاً أن تكون لديه حصيلة معينة من المفردات أو الكلمات المنطوقة التي يفهمها ويستخدمها في كلامه الخاص ، فإذا ما كانت لديه صعوبة أو اضطراب في تذكر ما سمعه أو ما شاهده (إذا أردنا أن نتحدث عن الاضطراب أو الصعوبة في الإدراك البصري) فإنه سوف يواجه صعوبة في تعلم أسماء الألوان والأحجام والأعداد والأشياء والأحداث... وغيرها .

ج - الاضطراب في المزج الصوتي : والقصد من ذلك الاضطراب في

القدرة على تركيب أصوات مفردة ومزجها لتكوين مقاطع وكلمات وتركيبها مع بعضها لتصبح ذات معنى ودلالة .

* الاضطرابات في الإدراك البصري : ويقصد بها وكما هو الحال في

الاضطرابات السمعية عدم القدرة للتعرف على المرئيات وتمييزها لا لضعف في البصر أو الدقة فيه وإنما نتيجة للاضطرابات في النظام الإدراكي المتعلق بهذا الجانب ومن الأمثلة على مثل هذا النوع من الاضطرابات ما يلي :

آ - الاضطراب في التمييز البصري : وهو الاضطراب في القدرة على

التفريق بين الأشياء المرئية والتمييز ما بينها من حيث الحجم أو الشكل أو الهيئة أو العمق أو المسافة أو ما شابه كأن لا يستطيع الطفل مثلاً التفريق أو التمييز بدقة بين الأحرف المتشابهة من حيث الهيئة من مثل (ب - ت - ث) أو

التمييز ما بين حرفي (n-h) أو (b /d) أو (ح - خ - ج -) أو ما بين كلمتي (big/dig) وما شابه... أو التمييز ما بين الدائرة والمربع والمستطيل وهكذا .

ب - الاضطراب في التمييز بين الخلفية والصورة : أي الاضطراب في تمييز الشكل عن الخلفية وتبدو هذه الصعوبة في تشتت الانتباه نحو مثيرات لا تتعلق بالمهمة المطلوب إنجازها .

ج - الاضطراب في الإغلاق التعبيري : ويقصد به إغلاق مثير يعرض بشكل ناقص أو غير كامل كأن يدرك الطفل دائرة غير متصلة على أنها دائرة أو يدرك وهو يقرأ كلمة معينة ينقصها حرف أو نقطة على أن القصد بها هو كذا والشيء ذاته يمكن أن يقال فيما يخص الأعداد والأشكال الهندسية الأخرى وبالتأكيد لا بد في هذا النوع من الاضطراب الأخذ بعين الاعتبار المرحلة النمائية التي يمر بها الأطفال في مثل هذه السن وعدم إطلاق الأحكام جزافا وبخاصة إذا ما تذكرنا بأن من أهم خصائص هذه المرحلة عدم الاتزان النمائي .

د - الاضطراب في الإدراك الكلي والجزئي : مما هو ملاحظ لدى المتعلمين بأن بعضهم يدرك الأشياء بكليتها في حين أن بعضهم الآخر يدركها من خلال الأجزاء والتفاصيل ومن دون الانتباه للصورة الكلية للشيء إلا أن التعلم الفعال يتطلب من المتعلمين هذين النوعين من الإدراك (أي : الكلي والجزئي) ففي القراءة مثلاً من المطلوب من المتعلم أن ينتقل من الكل إلى الأجزاء ليدرك الأشياء بكليتها ومن ثم الانتقال إلى الأحرف وتمييزها أو العكس أي من الأجزاء إلى الكليات وما يلاحظ على الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في هذه النوع من الإدراك أنهم يعتمدون على طريقة واحدة في الإدراك مع أنه من المفروض من الطفل ذي الصعوبة في التعلم أن يدرك

معتمدا على الطريقتين أو هذين النمطين أو الأسلوبين من الإدراك الكلي والجزئي فعلى سبيل المثال قد يقوم الطفل بتلوين ساعدي أو ساقي صورة إنسان أو فتاة أو رجل بلون مختلف عن الساعد أو الساق الأخرى ويعني هذا أن مثل هذا الطفل لا يدرك الكل وأنه يقتصر في إدراكه على الجزئيات أو التفاصيل فقط.

٣- المجال الحركي:

من أهم المظاهر الحركية التي يمكن أن تلاحظ على الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن هم في عمر الروضة الارتباك والرعونة في أداء المهارات الحركية الكبيرة كالمشي والركض والرمي والركل والقفز وصعود ونزول الدرج ومسك أو رمي الطابة واللعب بالألعاب الفردية أو الجماعية..... وغيرها حيث أن هذه المهارات جميعها تتطلب تناسقا للعضلات الكبيرة للجسم . ومما يلاحظ أيضا الاضطراب أو البطء في أداء المهارات الحركية الدقيقة التي تقوم بها العضلات الصغيرة كالمعصم والأصابع وعضلات الصوت والتي تبدو على شكل بطء غير عادي في مهارة ارتدائهم لملابسهم وزر الأزرار وتعلم الأكل وتجميع الخرز والتقاطه والقص والإمساك بالقلم أو الطباشيرة أو ألعاب البناء والتناسق بين اليد والعين أو العين والقدم (التآزر الحركي البصري) .

كما يلاحظ النشاط الزائد (أو فرط الحركة) على بعض من هؤلاء الأطفال حيث يكونون دائبي الحركة والنشاط لا يهدؤون ولا يمكنون على حال أو في مكان واحد حتى إن بعضهم إذا بقي في مقعده فإنه لا يتوقف عن التلطمل والنظر إلى هنا وهناك أي الاضطراب في الانتباه والتشتت فيه .

ومن الجدير ذكره هو أن هذه المظاهر يمكن ملاحظتها بسهولة من خلال فشل الطفل في تحصيله للمهمات النمائية التي يكتسبها غيره من أقرانه العاديين

وعند دخول الطفل للمدرسة فإن مثل هذه المظاهر التي تدل على الصعوبات الحركية تؤدي به إلى مشكلات في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة التي تتطلب تناسقاً للحركات الصغيرة وتعد أساسية للنجاح في هذه المهارات . وبشكل عام فالصعوبات الحركية يمكن تحديدها والتعرف إليها من خلال الملاحظة المباشرة لعدد من السلوكيات التي يقوم بها الأطفال ومن خلال مقارنة هذه السلوكيات بالمعايير النمائية للأطفال العاديين .

٤- المجال الاجتماعي والانفعالي :

يرتبط بالمظاهر أو الأعراض السابقة مظاهر أخرى تتبدى على شكل اضطراب في نمو المهارات الاجتماعية والانفعالية فالضعف أو ^١الاضطراب في المهارات الحركية قد يؤدي إلى الاضطراب في تفاعل الطفل مع أترابه ومشاركته لهم ألعابهم ^٢والضعف في القدرات اللغوية بشكل عائق في تواصل هذا الطفل معهم . وقد يبدو على بعض الأطفال مظاهر الانسحاب والعزلة عن الآخرين أو النشاط الزائد والعدوانية أو الاعتمادية القوية على الآخرين والعجز عن أداء بعض المهمات التي تتناسب مع عمره بشكل مستقل ^٣وغير ذلك من هذه السلوكيات التي تكون نتيجة للاضطرابات في المجالات اللغوية والإدراكية والحركية .

وبناء على ما تقدم فإنه يمكن القول بأن في تضافر هذه الصعوبات أو الاضطرابات مع بعضها ما يؤدي إلى الضعف في الاستعداد للمدرسة . فالضعف في الذاكرة السمعية أو البصرية مثلاً لا يساعد الطفل للتعود الطبيعي على الحروف الهجائية والمفردات والتمييز بين الأصوات أو (الفرنيومات) والضعف في المهارات الحركية الدقيقة يؤدي إلى سوء الخط ونتيجة للضعف في التآزر الحركي البصري ما بين العين وقبضة اليد لديه وعموماً ففي تضافر هذه العوامل مع بعضها ما يؤدي إلى البطء في فهم الكلمات أو المفردات

والمفاهيم العددية والكمية ومفاهيم الزمان والمكان وسوء التنظيم والتصنيف والتمييز بين الأشكال أو الأحجام.... وغير ذلك من هذه المعوقات وبالتالي الضعف في الاستعداد للمدرسة.

رابعاً - خطوات تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال في الرياض:

يمكن لنا تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال في الرياض من خلال الخطوات والإجراءات التالية :

١- الملاحظة المباشرة لعدد من السلوكيات والأنشطة التي يقوم بها الأطفال وهم في حجرة الصف أو باحة الروضة فإذا لاحظت المربية أو اكتشفت وعلى سبيل المثال بأن هناك من لديه ضعف واضح في معرفة الألوان وتسمية أجزاء الجسم والعد غيباً من (١-١٠) أو مقارنة الحجم والزمن والأشكال من مثل (فوق - تحت) (قبل - بعد - بين) (أكبر - أصغر) أو اكتشفت بأن هناك من يعاني من تأخر واضح في الكلام وفهم اللغة واستخدامها ومن سلامة النطق أو الضعف الواضح في سعة الذاكرة أو التعرف لاسمه كاملاً وجنسه وأسرته . يضاف إلى ذلك أن المربية إذا اكتشفت أو لاحظت بأن هناك من يعاني من قصور واضح في المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة كالإمساك بالكرة والحجل والوثب إلى أعلى والوثب الطويل وبناء عدد من المكعبات ولمس أطراف أصابع اليد بالأخرى والقص بمقص لتقليد الأشكال البسيطة والحروف أو اكتشفت بأن هناك من يلاحظ عليه القصور الواضح في التفاعل مع الأقران والآخر وفي السلوك التكيفي ككل من مثل عدم المقدرة على التعود على مهارات الأكل والشراب وتعود العادات الصحية في الحمام والاتكالية وبشكل مستمر على الآخرين والرعونة إذا اكتشفت المربية سلوكاً أو أكثر من هذه السلوكيات والمظاهر المتعلقة بالمهارات المعرفية واللغوية والحركية والتواصلية ومهارات العناية بالذات التي ذكرت بالتفصيل في الفقرة السابقة وإذا تابرت على الملاحظة

وأكدت ملاحظات جديدة ما تم اكتشافه وملاحظته فإن ملاحظات المربية تقدم دليلاً مهماً للقول بوجود صعوبة في التعلم لدى الطفل الذي تمت ملاحظته .

ويمكن تدعيم ملاحظات المربية بملاحظات الوالدين وطبيب الصحة والمشرفين التربويين في الروضة وممن لهم معرفة بالطفل والمربية التي تستمر مع الطفل في الروضة لفترة من الزمن بإمكانها تعديل ما تمت ملاحظته حول الطفل حتى تصبح ملاحظتها أكثر دقة وموضوعية .

٢- الأخذ بعين الاعتبار (محصل الاستبعاد) أي : استبعاد الحالات

الأخرى التي تعود للإعاقة العقلية أو الإعاقة السمعية أو البصرية أو الضعف في السمع أو البصر أو حالات الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي .

٣- تطبيق مجموعة من الاختبارات المقننة أو المعيرة والمناسبة لمثل

هذه السن وذلك لتحديد التباين بين المجالات النمائية وبينها : اللغوية والمعرفية والحركية والتواصلية والتوافقية ، وتحديد التباين أيضاً حتى ضمن المجال الواحد في عدد من الجوانب فيه . (أي : محك التباين بين المجالات ومحك التباين ضمن المجالات) . حيث يتم مقارنة التباين بين المجالات أو ضمن المجالات بمعدلات النمو السوية أو الطبيعية أو معدلات النمو لدى الأطفال العاديين ولعلنا نتذكر ما تمت الإشارة إليه سابقاً فيما يخص هذا الأمر وبخاصة في الفقرة الخاصة بالمدخل النمائي في تفسير صعوبات التعلم .

وبالطبع لا ننسى خصائص هذه المرحلة من العمر التي يأتي في مقدمتها عدم الاتزان النمائي ولا ننسى أيضاً مسألة الفروق الفردية بين الأطفال ولهذا علينا الحيطة والحذر في تحديد مثل هذا التباين وبالطبع فإن كل الروائز والمقاييس في كشف صعوبات التعلم تراعي مثل هذه الأمور .

ولعل من أهم هذه الروائز والمقاييس التي يمكن أن تذكر في هذا المجال أو في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم ما يلي :

أولاً - تعريف الانتباه وصعوباته :

الانتباه عملية عقلية معرفية ، تتطلب تركيز الوعي على المثيرات الخارجية أو الداخلية . وبعضهم يعرف الانتباه بأنه "استجابة مركزة وموجهة نحو مثير معين يهم الفرد، وهو الحالة التي يحدث في أثناءها معظم التعلم ، فيجري عملية تخزين للمعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها لحين الحاجة إليها .
ومنهم من حدد الانتباه بعدد من المكونات فمثلاً (موراي Moray 1969) يحددها بالتركيز العقلي ، والانتباه الانتقائي ، والبحث ، والتنشيط ، والتهيؤ ، والتحليل التوليفي . أما بوزنر ١٩٧٥ فيقترح مكونات ثلاثة هي : اليقظة العقلية ، والاختيار أو الانتقاء ، والجهد (الزيات ١٩٩٨ ص ٢٤٩) .

وبصورة عامة يمكن القول إن الانتباه استجابة حسية وعقلية تتطلب اليقظة والتركيز ، وتوجيه الشعور نحو مثير معين مع جهد يتركز على ما يهم الفرد ويكسبه من خبرات .
والاضطراب في هذه العملية لها آثار على مجمل سلوك الفرد ونشاطه الحياتي العقلي وتتجلى هذه الآثار بصورة رئيسة بالتعلم .

إن اضطراب أو قصور الانتباه غالباً ما يترافق مع فرط النشاط لدى ذوي صعوبات التعلم حيث تظهر الأعراض على النحو التالي : هناك مدى انتباهي قصير ، واندفاعية باتجاه المثيرات ، وإفراط في النشاط، وقد ارتبطت هذه الأعراض مع ذوي صعوبات التعلم ، حتى بعض الدراسات تنظر إلى صعوبة الانتباه وفرط النشاط كوجهين لعملة واحدة بالرغم أن كليهما قد نشأ في ظل نظام تصنيفي مختلف .

ثانياً - العلاقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم :

يدخل الانتباه في كل نشاط تعليمي ونشاط حياتي . وإذا لحق الاضطراب بأي مكون من مكونات الانتباه ، فإن ذلك ينعكس على نشاط الإنسان وفاعلية عمله ، يصدق ذلك على الكبار صدقه على الصغار .

ويميز بين عدة أنواع من الانتباه نتوقف عند نوعين منها هما الانتباه الانتقائي والانتباه طويل المدى . الأول : يركز على مثير معين بين مجموعة مثيرات مختلفة أخرى ، ولقد أجري في هذا المجال دراسات على أطفال عاديين وأطفال من ذوي صعوبات التعلم حيث قدم لكل من المجموعتين مجموعة من المثيرات بعضها يمثل مثيرات أساسية وهي المطلوب تمييزها ، وبعضها الآخر ، مثيرات ثانوية عارضة في خلفية اللوحة المقدمة مثلاً . وبصورة عامة تمكن الأطفال العاديون من التركيز على المثيرات الأساسية وإهمال المثيرات العارضة أو الثانوية بينما الأطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا قدرة أقل على ذلك قياساً مما أظهروه الأطفال العاديون ، حيث تشتت انتباههم وتوزع على كل المثيرات .. وقد قادت مثل هذه الدراسات إلى استنتاج إن ذوي صعوبات التعلم لديهم قصوراً أو اضطراب في الانتباه الانتقائي .

أما الثاني : الانتباه طويل المدى والذي يقصد به قدرة الطفل أو الفرد على تركيز الانتباه لفترة طويلة ، وتجميع المعلومات ، فقد أظهرت الدراسات أيضاً أن مجموعة ذوي صعوبات التعلم ينقصهم القدرة على متابعة الانتباه لفترة طويلة قياساً بأقرانهم العاديين .

ثالثاً - متطلبات الانتباه :

يتطلب الانتباه مجموعة من القدرات أو المهام أهمها :

- ١ - اختيار المثير : أي القدرة على التركيز في موضوع واحد وصرف النظر عن بقية المثيرات أو الموضوعات التي قد تلازم موضوع الاهتمام .
- ٢ - هناك من المهام ما تتطلب فترة معينة من الانتباه ، كالمهام الدقيقة وهذه تحتاج إلى استمرار الانتباه حتى إنجازها .
- ٣ - المرونة في الانتباه والانتقال من موضوع لآخر بحسب ما يتطلب الموقف ذلك .

٤ - القدرة على تتبع المثيرات والربط فيما بينها (كيرك وكالفانست ١٩٨٨) .

رابعاً - تقييم صعوبات الانتباه :

من أجل تقييم صعوبات الانتباه ومعرفتها عند الطفل لا بد للمعلمة ، أو المربي من أن يجيب عن مجموعة من الأسئلة تشكل خطوات التقييم التي في ضوءها يتم وضع خطط العلاج ومواجهة الصعوبة، وتتحدد هذه الأسئلة بالمجالات التالية :

١ - وصف المظاهر السلوكية التي تشكل محور الانتباه وتستم الإجابة فيه عن الأسئلة التالية :

- ماذا يفعل الطفل بالضبط بحيث يعد مؤشرا على ضعف الانتباه لديه ؟
- ما مدى تكرار السلوك الذي يعبر عن ضعف الانتباه ؟
- ما هي متطلبات الانتباه الضرورية كي يتعلم الطفل المهمات التي يواجه فيها صعوبة بالانتباه ؟

٢ - تحديد العوامل والظروف البيئية التي يحدث فيها ضعف الانتباه وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية :

— ما الظروف التي تظهر قبل أو بعد أو أثناء سلوك عدم الانتباه ؟

— هل يتم سلوك عدم الانتباه في فترات زمنية معينة ؟

— هل يرتبط سلوك عدم الانتباه في كل المواقف أم في مواقف معينة ؟

٣ - تحديد العوامل التعليمية : إن ضعف الانتباه لدى بعض الأطفال قد

يتصل بالمعلم أو المربية والطريقة التي يحرض فيها سلوك الانتباه ولهذا فإن

تحديد هذه العوامل يمكن معرفتها عن طريق الإجابة على الأسئلة التالية :

— لماذا اعتقد أن المشكلة التعليمية تكمن في عدم الانتباه ؟

— هل تعليمي واضح ، واختياري للأنشطة مناسبة ؟

— هل تم تجزئة المهمات إلى خطوات يسهل أداؤها ؟

٤ - تحديد العوامل الجسمية والانفعالية : وهذه العوامل متصلة بحالة

الطفل ، والأسئلة لتحديد هذه العوامل يمكن أن تكون ؟

— هل يعاني الطفل من مشكلات سمعية أو بصرية ، أو صحية معينة ؟

— هل يقع أداء الطفل في مستوى الأداء العقلي العادي ؟

— هل الحالة الانفعالية للطفل تتدخل في أداء المهام التي يقوم بها ؟

٥ - اختيار الأهداف : وتقوم على ثلاثة اعتبارات هي :

— اختيار السلوك المرغوب المرتبط بالانتباه عند الطفل .

— اختيار الظروف التي يجب على الطفل أن يقوم بأداء السلوك فيها .

— اختيار معيار الحكم على مدى تحقق الهدف (السرطاوي وآخرون

٢٠٠١) .

خامساً - تصنيف صعوبات الانتباه :

تصنف صعوبات الانتباه بتصنيفات مختلفة ، بينها فروق ، وبينها نقاط مشتركة وهذه التصنيفات منها ما يأخذ بالجانب النفسي الطبي ومنها ما يأخذ بالجوانب التربوية ، وهذه التصنيفات هي :

الفئة الأولى - صعوبة الانتباه المصحوبة بحركة أو نشاط زائد .

ويمكن ظهور هذه الفئة عندما نلاحظ على الأقل ظهور ثلاثة جوانب مما يلي :

١ - الفشل في إنهاء المهمات التي بدأها الطفل

٢ - ظهور الطفل أنه غير منته (عدم الاستماع)

٣ - يتشتت بسهولة .

٤ - يعاني من صعوبة في التركيز على المهمات المعطاة له والتي تتطلب الانتباه .

٥ - صعوبة الاستمرار في نشاط ما معين .

كما يتصف الطفل بالاندفاعية في هذه الفئة إذا ما توافرت لديه جوانب

ثلاثة على الأقل من الأمور التالية :

٦ - الميل إلى التصرف قبل التفكير اللازم للمهمة .

- سرعة التنقل من نشاط إلى آخر .

- يعاني الطفل من صعوبة في أداء عمله .

- حاجة الطفل إلى المزيد من الإشراف والتوجيه .

- يعاني من صعوبة الانتظار وأخذ دوره في الألعاب والأنشطة الجماعية .

أما النشاط الزائد فيبدو في إطار هذه الفئة فيما إذا توافرت صفتين من

الصفات التالية :

- كثرة الارتطام بالأشياء وإسقاطها .

- كثرة التملل عندما يطلب منه الجلوس .

- الحركة بشكل مفرط أثناء النوم .

— يقوم بصورة دائمة بأنشطة حركية .

أما الفئة الثانية وهي صعوبة الانتباه غير المصحوبة بنشاط زائد فتقتصر على المظاهر المرتبطة بصعوبات الانتباه مثل عدم القدرة على التركيز لفترة طويلة ، وعدم القدرة على الانتباه الانتقائي .

الإدارة الصفية للأطفال ذوي صعوبات الانتباه المصحوبة بالحركة الزائدة

سوف تواجه معلمة الرياض أطفالا متفاوتي القدرات والامكانيات ، وسوف نلاحظ من بين الأطفال من لا يتمكنون من تركيز الانتباه ، وحركتهم نشطة غير موجهة، ففي هذه الحالة يجب أن تعمل على ما يلي :

① — ينبغي أن تكون التعليمات الصفية ، والتعليمات الخاصة بالأنشطة المختلفة واضحة ، ومختصرة ، وأن تكون النتائج مباشرة وسهلة التنفيذ .

② — لابد من جذب انتباه الطفل قبل إعطاء الإرشادات ، وجعل هذه الإرشادات واضحة ومحددة ، وإذا لم تكن متأكدة من استيعاب الطفل لها يجب أن تطلب منه إعادتها .

— تجنب إعطاء إرشادات على هيئة سؤال مثل هل بإمكانك ...؟

— استخدام اليد للتعليمات البسيطة مثل رفع اليد للدلالة على قف ،

والإشارة إلى العين للدلالة إلى " انظر " وإلى الأذن للدلالة إلى " السمع " واستخدام إشارة خاصة لتذكير الطفل بعدم الاندفاع للإجابة بسرعة ودون فهم .

— اختيار مكان للطفل قريب من المعلمة بحيث يكون بعيدا عن الأماكن

المشتتة للانتباه ، والتقليل من المشتتات البصرية .

— تكوين علاقة مع الطفل ، قائمة على التواصل بأبعاده المختلفة ،

وبخاصة التواصل عبر البصر بطريقة قدر الإمكان لا يكون فيها إجبار أو

إكراه. (السرطاوي وآخرون ٢٠٠١ ص ٣١٦) .

سادساً - طرق العلاج :

يتجه العلاج في مسارين اثنين: الأول هو العلاج الطبي الذي يتجه إلى الحالات التي تعاني من اضطراب في الانتباه مقرون بالنشاط الحركي الزائد ، لأن النشاط الحركي الزائد يرتبط بمشكلات عصبية دماغية حيث إن هذا العلاج يعمل على التقليل من حدوث العديد من الخصائص السلبيه لدى الأطفال واليافعين الذين يعانون من تشتت أو حركة زائدة ، وبخاصة فيما يتعلق بالتقليل من النشاط الحركي . ومن المراجعة لتأثير الأدوية على ضبط السلوك الزائد فقد أشار جادو 1981 Gadow إلى أن الأدوية تساعد في إظهار السلوكات والاستجابات شبه العادية والتحسين من الأداء على المهمات التي تتطلب ضبط زمن الرجوع واستمرار الانتباه .

ومن الأدوية المستخدمة في علاج تلك الحالات دكسدرين dextedrin وريتالين Ritalin والسابلزت cylet إلا أن هذه الأدوية من غير المعقول أن تساهم لوحدها في معالجة الصعوبات المدرسية .

ولهذا السبب فإن الطريقة الثانية تعتمد على البدائل النفسية - التربوية في معالجة اضطرابات الانتباه والمعنيون الأساسيون هم الوالدان والمعلمون ، والمختصون التربويون الذين ينبغي أن يتبعوا استراتيجيات تهدف إلى زيادة القدرة على التركيز عند الطفل وتحسين انتباهه . يحدد هذه الاستراتيجيات (كيرك وكالفانت ١٩٨٩) بما يلي :

٢- العمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة : وتتضمن هذه الخطوة العمل على ما يلي :

أ - إخبار الطفل بالمثيرات المهمة وذلك قبل الشروع بمحتوى المهمة المطلوبة.

ب — التقليل من عدد المثيرات وتعقيداتها أكان ذلك في المهام التعليمية في القراءة أم التهجئة أم في الحياة العادية .

ج — زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة وذلك لجلب انتباه الطفل فعلى سبيل المثال : إذا كان الطفل يعاني من صعوبة في التعرف على الحروف وقراءتها تستطيع المعلمة أو أولياء الأمور جلب انتباهه إليها عن طريق تلوينها باللون الأحمر مثلا.

د — استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتى تلفت انتباه الطفل لأن التعود على بعض المثيرات يجعل الطفل يملها .

هـ — اعتماد التصنيف ووضع المواد في شكل مجموعات متجانسة لتسهيل الربط فيما بينها .

٢ — زيادة مدة الانتباه :

إن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكونون قادرين على تركيز الانتباه على المثير ذي العلاقة ، إلا أنه يفشل في التركيز لمدة زمنية مطلوبة لإنجاز المهمة ومن أجل ذلك يمكن استخدام الاستراتيجيات التالية :

أ — تنظيم المهمة وتجزئتها إلى مهام فرعية ، وإعلام الطفل ما هو متوقع منه لإنجاز المهمة المقدمة ككل .

ب — تحديد الوقت لإنجاز المهمة ، وفي حال إنجازها يجب تقديم التعزيز المناسب للطفل .

ج — القيام بزيادة الوقت المطلوب لأداء المهمة بشكل تدريجي ، بحيث يراعي المربي أن أداء المهمة يجب أن ينسجم مع قدرة الطفل على الانتباه ، ثم يجب زيادة كمية الوقت تدريجيا ، مع الانتباه إلى إعطاء الأطفال الشعور بالإنجاز والنجاح ، وإعطائهم سجل خاص يحتفظون به بحيث تسجل المربية تحسنهم .

٣ - زيادة المرونة في ضبط الانتباه :

من المهم تدريب الطفل على كيفية الانتقال من مهمة لأخرى تتطلب الانتباه ، فعلى سبيل المثال إذا كانت المعلمة تتكلم مع الأطفال ولفتت انتباههم إلى مسألة ما ، فإنه يجب عليهم في مثل هذه الحالة أن ينقلوا انتباههم من المعلمة إلى المسألة المطلوب الانتباه لها ومن المثير السمي إلى المثير البصري. ومما نجده لدى حالات من ذوي صعوبات التعلم أنهم لا يتمكنوا من استقبال المعلومات من أكثر من طريق أو قناة حسية أو اتصالية واحدة ، لهذا السبب على المعلمة أن تنتبه من أجل إعطاء الوقت الكافي لأولئك الذين لديهم اضطراب في انتباههم ، فالوقت ليس ضرورياً للانتقال من مثير لآخر فحسب بل ضروري للانتقال من مفهوم لآخر . وهذا الوقت يمكن تقليله تدريجياً ، وبهذا فالأطفال يتمكنوا من تعلم السرعة والمرونة في انتقال انتباههم من مثير إلى مثيرات أخرى .

٤ - تحسين تسلسل عملية الانتباه :

لأجل تحسين تسلسل عملية الانتباه يمكن القيام بزيادة عدد الفقرات ، فإن الانتباه إلى المكونات العديدة لمهمة تعليمية متسلسلة يمكن أن تحسن الانتباه في البداية عن طريق تقديمها على شكل سلسلة قصيرة من الحروف أو الكلمات ومن ثم العمل على زيادة عدد هذه المكونات المتسلسلة تدريجياً .

كما يمكن وضع عناصر المهمة في شكل وحدات يسهل تعلمها فعلى سبيل المثال يمكن وضع الحروف الهجائية وتجميعها على شكل وحدات تتألف كل وحدة منها من ثلاثة حروف وذلك لتسهيل التعلم ، ولا بد في حال التدريب من تكرار المهمة. فمثلاً يكون الطفل أكثر قابلية للانتباه والاستجابة إلى خطوات المهمة المتسلسلة كما في حال كيفية ارتداء السترة أو السروال فالسترة تتطلب وضع اليد الأولى ثم الثانية في كل من الجهتين اليمنى واليسرى، ثم ترزير

السترة وسحب سحبها وكذلك بالنسبة (للبنطال) فيتطلب ارتداؤه وضع الساق الأولى ثم الثانية ثم ترزير البنطال أو سحب السحاب ... الخ. وإذا تم استرجاع خطوات المهمة والتدرب عليها يتم تذكر التسلسل الكامل التي أنجزت بها تلك المهمة أو الخبرة .

أساليب أخرى لتحسين عملية الانتباه

المبدأ الأساسي في مواجهة حاجات الطفل الذي يشكو من مشكلة نمائية معينة هو تلبية هذه الحاجات بشكل فردي أو جمعي .

إلا أن التعليم الفردي ينسجم كثيرا مع هذه الحالات ، والسبب في ذلك أن هناك فروقا فردية كثيرة تتطلب التعليم الفردي . وفي التعليم الفردي يقوم المعلم أو المعلمة بتحضير مجموعة من المهمات أو الخبرات المطلوب إنجازها ، وينبغي أن تكون ملائمة لقدرات الطفل التمييزية بحيث تتناسب وإمكاناته واهتماماته، وهذه الملاحظة تقود إلى زيادة فرص النجاح في المهمة التي يقوم بها الطفل فإذا فشل مثلاً في مهارة ما يمكن أن تقدم له مسائل سهلة تقع ضمن مدى قدرته ، وبناء عليه فإن البرامج التربوية العلاجية يجب أن تنظم بشكل يضمن نجاح الطفل في الاستجابة لها في جميع الأوضاع . ويمكن ضمان ذلك عن طريق البرمجة الدقيقة لعملية التعليم واقتتران ذلك مع مبدأ التعديل والتغيير الجزئي، وهذا يساعد في المحافظة على استمرارية انتباه الطفل للمهمة .

أولاً - معنى الذاكرة وتعريفها :

تعد الذاكرة الركن الأساسي في عملية التعلم بصورة عامة فهي ترتبط بالإدراك والانتباه والتفكير واللغة ، فلو لاها لا يمكن للإنسان أن يكون إنساناً عاقلاً يمكنه اختزان تراشه الحضاري والاستفادة منه في الخبرات الجديدة ، والذاكرة بالنسبة لعملية التعلم الأكاديمية تحتل أيضاً مكانة مميزة ، فبدونها لا يتم الفهم والتحليل وسائر العمليات العقلية الأخرى .

إن الذاكرة ، وكما مر معنا سابقاً، تمكن الفرد من الاستفادة من الخبرات السابقة ، واستحضارها بالوقت المناسب بحسب ما يتطلبه الموقف أكان تعليمياً أم غير ذلك ، والقصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم ويسبب صعوبة خلال مرحلة الطفولة وسنوات الدراسة اللاحقة. لقد عرفت الذاكرة بتعريفات متعددة ، قد تكون متباينة في بعض الوجوه ، ولكنها متكاملة، فقد وصف بورو هيلجارد bower and Hilgard,1981 الذاكرة أنها (القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السابقة ، أو القدرة على التذكر " ، في حين أشار مايكل بيست Mykelbust إلى أن الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة وقد وصف هيلز وآخرون Hulse et al,1980 عملية الذاكرة بأنها تتألف من:

١- تصنيف المعلومات .

٢ - القدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لاستخدامها في المستقبل .

٣ - القدرة على الاسترجاع أو التعرف أو استدعاء المعلومات التي سبق تخزينها وتصنيفها (كيرك وكالفانت ١٩٨٩) .

ثانياً - الذاكرة وصعوبات التعلم :

ترتبط صعوبات التعلم بالذاكرة ، لأن المتعلم لا يستطيع أن ينجز أو يستبصر ما يوكل إليه من مهام دون أن يتذكر ما سبق له من خبرات ترتبط بهذه المهمة ، فبالذكر وما يرتبط به من تخزين وتصنيف واسترجاع يستطيع المتعلم أن ينجز المهمات الموكلة إليه فإذا كان لدى الطفل صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات أكانت سمعية أم بصرية أم لمسية - حركية فإن أدائه لأي مهمة سوف يتأثر بهذه الصعوبة .

ثالثاً - التصنيفات النفسية - التربوية للذاكرة :

هناك شبه إجماع بين علماء النفس والتربية حول تصنيف الذاكرة وفي العادة تصنف بالأنواع التالية :

١ - تقسم الذاكرة وفقاً للمدى إلى :

أ - ذاكرة قصير المدى وهي : تعتمد على الاستدعاء الفوري المباشر

للخبرة المكتسبة كما هو الحال في عمليات التلقين في مراحل الرياض والحلقة

الأولى من التعليم الأساسي ويطلق عليها الذاكرة اللحظية أو الذاكرة الفورية .

ب - ذاكرة طويلة المدى : وتتميز بالاستبقاء طويل المدى للمعلومات بعد

تكرارها لمرات عديدة وهي ذاكرة تتحقق فاعليتها بعد أكثر من خمس دقائق وقد

تصل إلى أيام وشهور وسنوات .

٢ - تقسم الذاكرة وفقاً لنوع العلمية إلى :

أ - التعرف : ويقصد به معرفة الفرد لما يعرض عليه من معلومات سبق

له أن تعلمها ، حيث يطلب منه أن ينتقي منها الأجزاء التي تعلمها كما هو الحال

في التعرف على بعض الأشكال أو الصور .

ب — الاستدعاء : ويقصد به استرجاع خبرات أو معلومات سبق للفرد أن اكتسبها بصورة منظمة .

٣ — تقسم الذاكرة وفقاً لنوع الأنظمة إلى :

أ — ذاكرة سمعية : وهي تتعلق بالقدرة على تذكر ما يسمعه الفرد من أصوات / كلام ، موسيقا ، أغاني ..

ب — ذاكرة بصرية : وهي تتعلق بالقدرة على تذكر ما يشاهده الفرد من أشكال أو رسوم أو مواقف في الحياة .

ج — ذاكرة حركية : وهي تتعلق بالقدرة على تذكر ما تتطلبه بعض المهام من حركات كتذكر الحركات التي يتطلبها استخدام الدراجة ، أو الألعاب الحركية ، أو استخدام جهاز الحاسب أو ما شابه ، .

د — الذاكرة الانفعالية : وهي تتعلق بالقدرة على تذكر المواقف الانفعالية. كما تصنف الذاكرة أخيراً وفقاً لنوع الخبرة المتعلّمة إلى ذاكرة قائمة على الحفظ والصم كتذكر الأغاني بالنسبة للأطفال أو حفظهم بعض العبارات أو الأقوال المأثورة والذاكرة القائمة على المعنى ، أي القدرة على استرجاع المعلومات التي تم حفظها وفهمها . (سالم وآخرون ، ٢٠٠٣) .

رابعاً — مكونات الذاكرة ومراحلها :

سنتناول لهذا الموضوع نظرية معالجة المعلومات، والتي أشرنا إليها فيما سبق، وهي نظرية قال بها كل من اتكنسون Atkinson وشيفرن (schefferin) وديفيد سوسا (sosa) .

تركز اهتمام هذه النظرية على الكيفية التي يعالج بها الفرد ما يصله من العالم الخارجي من معلومات ، كيف تدخل هذه المعلومات إلى الدماغ؛ وكيف تخزن، وكيف سيتم استرجاعها لأداء الأنشطة الأكثر تعقيداً. إن الشكل الأساسي الأبسط لنظرية معالجة المعلومات يقوم على ما يلي :

تأتي المعلومات من العالم الخارجي ، فتستقبلها الحواس حيث تتم عمليات حسية وإدراكية معرفية ، وهذه المعرفة تخزن في الذاكرة وتنقل أو تسترجع عبر عمليات الذاكرة حيث تجري عملية تفكير نواتجها ترسل إلى الذاكرة من جديد أو يعبر عنها الفرد صراح باللغة . ووفقا لهذا النموذج فالمعلومات تروح وتجيء ما بين الذاكرة وعمليات الإدراك ، وإن اللغة على اتصال بالذاكرة كما أن التفكير على صراحة بالعمليات الإدراكية .

ونموذج اتكنسون وشيفرن هو انعكاس لما قلناه حيث تأتي المدخلات البيئية بغض النظر عن نوعها : سمعية ، بصرية ، شمية ، ذوقية لتدخل إلى المستقبلات الحسية (السمع ، البصر ، الشم ، الذوق الخ) ذات السعة الكبيرة جدا ثم تحول إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى حيث تتم عمليات الضبط : التدريب ، الترميز ، القرارات وإستراتيجية الاسترجاع . بعد ذلك إما أن تذهب تلك المدخلات إلى مخزن الذاكرة طويلة المدى وإما أن تتوجه على شكل مخرجات إلى العالم الخارجي (الريحاي ٢٠٠٣) .

أما نموذج (سوسا) فله مجموعة من المستويات وفيه من التداخل والتعقيد ما يكشف عن عملية الذاكرة وكيفية تخزين المعلومات واسترجاعها حيث يتلخص هذا النموذج بالقول مع دخول المعلومات عبر الحواس إلى الدماغ تجري عملية تصفية أو " فلتر " للمعلومات وبالتالي يتم أخذ بعض المعلومات وحفظها ، وبعضها الآخر يهمله، وينفضه إلى الخارج وتتأثر هذه العملية أيضا بالخبرات الانفعالية . ويسير هذا النموذج وفق المستويات التالية :

المستوى الأول : يقوم الدماغ بعملية تصفية تفصل ما بين المعلومات المهمة وغير المهمة ، فالمهمة هي التي يسمح لها بالانتقال إلى المستوى الثاني بينما غير المهمة تنسى ولا مجال لتذكرها .

المستوى الثاني : إن البيانات أو المعلومات التي يقدر الدماغ أنها هامة
تخزن في الذاكرة قصيرة المدى لمدة ٣٠ ثانية تقريبا .

المستوى الثالث : وعندما تصل المعلومات أو البيانات إلى الذاكرة العاملة
فإن عملية معالجة واعية تأخذ طريقها وتبقى هذه المعلومات في الذاكرة العاملة
ما بين يوم ويوم نصف تقريبا ويتم التركيز عليها لمعالجتها ما بين ١٠ - ٢٠
دقيقة .

المستوى الرابع : إن المعلومات أو البيانات التي قرر الدماغ أنها معقولة
و ذات معنى ترسل إلى الذاكرة طويلة المدى . وهناك تستقر نهائيا . أما كيف
تخزن وأين ما زال الجواب على ذلك غير محسوم فالذاكرة الواحدة يمكن أن
تتجزأ إلى قطع كثيرة أشبه ما تكون بالخرائن ، كل منها يستضيف نوعا من
المعلومات ، وهذه المعلومات التي وصلت إلى نهايتها هي نفسها التي يكون
بالإمكان تذكرها للمشاركة في معالجة معلومات جديدة دخلت إلى هذا النظام
ووصلت إلى الذاكرة العاملة ، وهكذا تستمر الحركة الدائرية ما بين الذاكرة
طويلة المدى والذاكرة العاملة .

المستوى الخامس : إن المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى لا
تعرف الثبات أو الاستقرار بل هي في يقظة دائمة لتفتح النظام وتخلقه فإذا ما
توقفت لحظة فقد يدخل من المعلومات غير المنضبطة ما يخلخل نواتج أو
مخرجات هذا النظام (المرجع السابق) .

إن هذه المستويات ينبغي النظر إليها في كل متكامل ، من حيث تعقيدها
وتداخلها ، والتبسيط في النظر إليها يخل بنظام عملها ولا يقدم فائدة .

خامسا — الأطفال الذين لديهم مشكلات في الذاكرة :

بعد أن عرفنا ما هي تصنيفات الذاكرة ، سنتعرف إلى المشكلات التي
يواجهها الأطفال ذوو صعوبات التعلم في ذاكرتهم ، فهناك من الأطفال من

يعاني من النسيان ، وليس لديه القدرة على الاحتفاظ بمعلومة لفترات متباعدة قد تكون قليلة أو قد تكثر . وتوجد عوامل متعددة يمكن أن تؤثر في تخزين واسترجاع المعلومات ، ولهذا فإن التقييم الشامل يجب أن يأخذ بعين الاعتبار هذه العوامل ويحدد فيما إذا كانت مرتبطة بمشكلة الذاكرة أم لا .

١- خطوات تقييم الطفل الذي يعاني من مشكلات في الذاكرة :

الخطوة الأولى : وهي تتمثل في الصعوبة التي تظهر عند استجابة الطفل نحو أمر يحتاج لأن يتعلمه . وهنا يجب التأكد هل مشكلة الذاكرة ترتبط ببعض من المهام أو بكل المهام تقريبا ؟ فعلى سبيل المثال قد يعاني طفل ما من صعوبة في تذكر الكلمات التي سبق أن رآها ولكن لا يعاني من تذكر بعض الأسماء أو الأرقام أو الأشكال . وحين يتم تحديد المهمات التي يواجهها الطفل مشكلة في تذكرها عندئذ من المفيد تحليل هذه المهمات . وتحليل هذه المهمات يتجه نحو الأمور التالية :

(١) أ - الظروف المحيطة بالمهمة ، وما يرتبط بها من شروط بيئية أو نفسية مثل الفوضى والضجيج والإثارة والاضطراب الانفعالي ، ومشكلات التواصل .

ب - طبيعة المهمة بحد ذاتها من حيث حجمها ودرجة صعوبتها أو سهولتها ، فبعض الأطفال قد يتعذر عندهم التذكر عندما تطول المهمات تتطلب على معلومات كثيرة مثل جمل كثيرة أو كلمات كثيرة في حين يمكنهم تذكر المهمات المرتبطة بعدد قليل من الكلمات ومعلومات قليلة .

ج - مدى ارتباط المهمة باهتمامات الطفل ، فإذا كانت من واقع الخبرات التي يمر بها أم هي معلومات خارجة عن اهتمامه ولا ترتبط بواقع خبراته .

(٢) د - ما تتطلبه المهمة من مهارات إدراكية ؛ فقد تتطلب بعض المهمات أو المعلومات مهارات في التذكر السمعي ، في حين بعضها الآخر يحتاج إلى

مهارات في التذكر البصري . وقد يفشل بعض الأطفال في المهارة الأولى ولكنهم ينجحون في المهارة الثانية .

هـ — نوع الاستجابة التي تتطلبها المهمة : أهى استدعاء معلومات أم التعرف على معلومات ، تحتاج استجابة فورية ، أم استجابة متأخرة أم مؤجلة ، استجابة حركية أم لفظية . فبعض الأطفال قد ينجحون في هذه الاستجابة ولا ينجحون في استجابات أخرى .

والمعلومات المتمرنات يعرفن أو يدركن عندما يقمن بتحليل تلك المهمات كيف سيكون أداء الطفل ناجحاً أم فاشلاً فيها .

الخطوة الثانية : تتمثل في إعادة النظر بالعوامل التعليمية وما تقوم به المعلمة من طرائق في تعليمها ، ومدة الزمن التي تعرض فيها المهمات أو المعلومات المعطاة للأطفال . فقد يكون فشل بعض التلاميذ بسبب أن التعليمات أو المهمات لم تكن واضحة للطفل أو غير مفهومه أو هي فوق طاقته أو مستواه .

الخطوة الثالثة : تتمثل هذه الخطوة في تفحص إمكانات الطفل وخلوه من المشكلات الجسمية مثل الضعف في الصحة العامة أو مشكلات في السمع أو في الإبصار ، أو في جوانب أخرى من جسمه ، كما يجب تفحص أحوال الطفل وخلوه من المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية أو الانفعالية أو الاضطرابات الشديدة التي تعيق عمل الذاكرة . وهذه الأمور من الأهمية بمكان عند تقييم وضع الطفل ومشكلاته في التذكر .

الخطوة الرابعة : من الضروري معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطفل في عملية التذكر لديه . ويمكن أن يتم ذلك عن طريق تحديد المهمات التي يعاني الطفل من صعوبة في تذكرها أو تعلمها ومن ثم يتم اختيار واحدة أو

اثنين من هذه المهمات التي تتطلب استخدام الذاكرة لإتقانها . وفي هذه الخطوة يتم تحليل الاستراتيجيات التالية :

أ - الاستراتيجية التي يعتمد عليها الطفل في تخزين المعلومات : فعلى سبيل عند حفظ أغنية أو نشيد هل يبدأ بتكرارها لمرات حتى يحفظها أو أنه يحفظ الكلمات الأولى منها ثم يتابع في حفظه لبقية الكلمات ؟

ب - تدرب الطفل على استجابات الذاكرة : فعندما يتجهى الطفل بعض الكلمات كم مرة يحتاج لتعلمها ، ويمكن تحديد ذلك عن طريق دراسة أسلوب التدريب عنده ومدى نجاحه فيه .

ج - الاستراتيجية التي يعتمد عليها الطفل في استرجاع المعلومات . من الأهمية معرفة أسلوب التذكر واسترجاع المعلومات لدى الطفل ، هل يعتمد على استرجاع الجانب البصري فيها أو يستخدم وسائل لفظية أو يراجع تسلسل الحدث . فعندما يسأل الطفل أين أضعت قلمك فمن الممكن معرفة أسلوبه في استرجاع المعلومات المرتبطة بفقدان قلمه .

د - مدى مراقبة الطفل للمهام التي تتطلب التذكر : إن الأطفال الذين لا يراقبون أداؤهم لن يعرفوا متى تكون استجاباتهم صحيحة أو خاطئة ، ولهذا يجدون لا حاجة لتحسين أدائهم (كيرك وكالفانت ١٩٨٩) .

٢- بعض الاستراتيجيات العامة لمواجهة صعوبات الذاكرة لدى الأطفال :

هناك استراتيجيات عامة يمكن استخدامها مع الأطفال ، وبالوقت نفسه يمكن ترجمه هذه الاستراتيجيات إلى خطوات إجرائية في مواجهة صعوبات الذاكرة لدى الأطفال .

يصف سوانسون وكوني swanson&coney استراتيجيات الذاكرة التي يمكن تدريب الأطفال عليها كما يلي :

١ - استراتيجية التسميع

وفيها يطلب من الطفل تسميع المهمة التعليمية المطلوب حفظها وتذكرها وذلك إما عن طريق اللفظ أو الكتابة أو التصوير . ويرى بادلي baddelay ان استراتيجية التسميع استراتيجية قوية جدا وسهلة الاستخدام وقابلة للتطبيق الواسع على الأطفال بمختلف مستوياتهم وامكاناتهم .

٢ - استراتيجية الكلمة المفتاحية

تعد الكلمة المفتاحية استراتيجية مفيدة في تعلم اللغة الأجنبية للأطفال ويمكن وصفها كسلسلة لرابطين تربط الكلمة الأجنبية بالكلمة في اللغة الأم . فالكلمة الأجنبية ارتبطت بكلمة مفتاحية عن طريق التشابه في الصوت، والكلمة المفتاحية ارتبطت بالترجمة عن طريق التخيل العقلي .

وتعد هذه الاستراتيجية أكثر ملائمة في تذكر الحقائق من نماذج التدريس المباشر، منها مثلا معرفة العواصم وارتباطها بالدول .

٣ - استراتيجية الكلمة الوندية

ويمكن أن نطلق عليها الاستراتيجية الارتباطية التي تربط بين كلمة في قائمة ، وكلمات ودية لها صلة بهذه القائمة . فمثلا الكلمة الموجودة في القائمة هي " أرجوحة " والكلمة الوند هي " الشجرة " فإنه يتطلب من المتعلم أثناء حفظ هذه الكلمة بالقائمة أن يكون صورة عقلية ولتكن الأرجوحة مدلاة من الشجرة ، فالمتعلم بمجرد أن يصل إلى كلمة شجرة في قائمة الأوتاد فإنه يستدعي الصورة العقلية التي كونها ومنها يتذكر أن الكلمة المراد تذكرها هي " الأرجوحة " (الشحات، ١٩٩٦) .

أما كيرك وكالفانت فيطرحان نموذج مكون من ست مراحل للتخطيط العلاجي يتضمن :

- ١ - انتقاء المحتوى وكتابة أهداف الذاكرة .
- ٢ - التوقع من الذاكرة .
- ٣ - تنظيم المعلومات التي سيتم تذكرها .
- ٤ - عرض المعلومات التي سيتم تذكرها .
- ٥ - انتقاء استراتيجيات التدريب والإعادة .
- ٦ - مراقبة الذات .

المرحلة الأولى : يجب أن يتم انتقاء محتوى الخبرات أو المعلومات المقدمة للطفل ومن ثم كتابة أهداف تخص المهمات التي سيتم حفظها . فعلى سبيل المثال سوف يكون الطفل قادراً على استدعاء وذكر أسماء الأعداد من ١ - ١٠ وذلك بالنظر إلى الأعداد المتشابهة المقدمة بشكل عشوائي بدرجة إتقان ١٠٠ % ولمدة خمسة أيام متتالية . إن تحليل هذا الهدف يشير بأن على الطفل أن يستدعي الاسم المطابق لكل عدد . وتتضمن المهمة الأكاديمية لذاكرة الاستدعاء على أنها جزء مهم في الهدف التعليمي ، فعلى الطفل أن ينظر إلى أعداد عشوائية من ١ - ١٠ ومن ثم يستدعي ويذكر اسم العدد المناسب . وبعد توضيح عناصر الذاكرة في الهدف تنتقل المعلمة إلى تطوير الخطة التعليمية .

المرحلة الثانية : تحديد ما يتوقع أن يتم تذكره .

من الأهمية أن يتوقع الطفل المهام التي تتطلب الاستدعاء أو التذكر ففهم الطفل لما هو متوقع منه أداء مهمة ما يعتبر مهماً ولهذا فعلى المعلمة أن تبذل جهداً لإعداد الطفل للتذكر وذلك بمساعدته على فهم ما هو متوقع منه على المهمة التعليمية وخلق الدافع لديه .

المرحلة الثالثة : تنظيم المعلومات

وهي طريقة تنظم المعلومات التي سيتم تذكرها في أطر مكانية وزمانية من أجل تذكر الأحداث مثلاً ، ففي حالة المعلومات التاريخية مثلاً يمكن أن

يستخدم الطفل خريطة تمثل الإطار المكاني وقائمة تسواريخ تمثل الإطار الزمني في تنظيم الأحداث نفسها .

وفي إطار تنظيم المعلومات يمكن تجزئته المهام إلى وحدات فرعية أو فئات حتى يسهل تذكرها إذا كانت من النوع غير المتطابق أما إذا كانت من النوع المتطابق فيمكن تجميعها وفق التشابه أو الانسجام بينها فيمكن مثلا تجميع أيام الأسبوع الزوجية مع بعض والأيام الفردية مع بعض .
وفي هذه الطريقة يمكن استخدام عمليات الربط ما بين الأشياء التي يطلب تذكرها وما تنتمي إليه في تصنيفات محددة .

المرحلة الرابعة : وهي عرض المعلومات التي سيتذكرها الطفل : وهنا يجب أخذ المسائل المرتبطة بعرض المعلومات بعين الاعتبار مثل وقف المشتتات، وتحديد المعدل والفترة الزمنية المناسبة لعرض المهمات والأنشطة ، والوسائل التي تقدم بها المعلومات أكانت عبر الوسائل السمعية أو البصرية أو اللمسية — حركية ... كما يرتبط بعرض المعلومات انتباه الطفل واستعداده لذلك فلهذا أهمية في تذكر المهمة التعليمية المقدمة إليه . وهنا يكون الانتباه والتذكر عمليتان مترابطتان ، الواحدة تخدم الأخرى .

المرحلة الخامسة : في هذه المرحلة أو هذه الطريقة يجب اختيار استراتيجيات التدريب والإعادة ، ويقصد بالتدريب والإعادة تكرار المعلومات بعد أن يتم تعلم المحتوى أو التدريب على المهارة بعد تعلمها، وقد قام (تورجسن وجولدمان Torqesen and Goldman 1977) بدراسة التدريب والإعادة ومهمات التسمية عند الأطفال العاديين ومن لديهم صعوبات في التعلم ، ولقد وجد بأن الأطفال ذوي صعوبة التعلم يعانون من مشكلة في الإعادة والتسمية مقارنة بغيرهم من العاديين ، ومن الضروري القيام بالإعادة والتكرار ، إلا أن الأطفال الصغار يكونوا أقل وعيا ومعرفة حول عمليات التفكير من الكبار ،

وهذا شأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث ينقصهم عادة السوعي باستراتيجيات التكرار والتدريب فيما عدا المبنية على الحفظ .

ومن أجل بناء خطة للتكرار وتدريب الطفل لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار

المسائل التالية :

① - تحديد المكان والزمان للتدريب وتكرار المعلومات .

② - تعليم الطفل استخدام الأساليب الأكثر ملائمة في التدريب والتكرار

فقد يكون ذلك أسلوب التكرار السمعي - اللفظي أو الأسلوب البصري الحركي أو الأسلوبين معا . إن المساعدات البصرية في شكل صور وقوائم تكون ذات فائدة كبيرة ، وقد تكون كتابة الأطفال ورسومهم للنشاط الذين يقومون به أسلوبا مفيدا لبعض الأطفال .

③ - تجزئة المعلومات من حيث كميتها وتوزيعها على الوقت المناسب

لضمان عمل الانتباه والقدرة على التكرار والتدريب .

المرحلة السادسة : المراقبة الذاتية لدى الأطفال ووعيهم بأي شيء له

صلة بالمعلومات التي تم تخزينها واسترجاعها ، فالطفل في هذه الحالة يكون لديه القدرة أن يحول اتجاه الذاكرة إذا كان يعرف بأن بعض الأشياء أسهل له للتذكر من أشياء أخرى .

إن التدريب على تحول الذاكرة يمكن أن يكون مفيدا في تعليم الأطفال

لمعرفة وتحديد خصائص المهمات التي تتطلب تذكرا سهلا أو صعبا . ويجب أن يتعلم الأطفال استراتيجيات الذاكرة التي تساعد في التذكر بشكل أفضل .

تلك هي بعض الموجهات الأساسية في التدابير العلاجية الأولية الخاصة

بالمشكلات المرتبطة بعجز الذاكرة أو نقصها .

الإدراك واحدة من العمليات المعرفية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالانتباه والتذكر والتفكير وتقوم على وجود الاحساسات التي تؤمن لها معينا ماديا كي تدرك بمعرفة عقلية .

وتختلف التعريفات الخاصة بالإدراك شأنه شأن العمليات المعرفية والمصطلحات الواردة في مجالي التربية وعلم النفس .

أولاً - تعريف الإدراك : يعرفه بعضهم أنه قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة (الصبوة ١٩٨٧) .

وبعضهم الآخر يرى أن الإدراك يعود إلى العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الإحساس . أو أنه عملية نفسية تقوم بتحليل المثيرات القادمة إلى المخ عن طريق الحواس وإعطائها معانيها الصحيحة (سالم وآخرون ٢٠٠٣) .

والإدراك عملية عقلية واسعة تشتمل على عمل الحواس المختلفة بشكل متفاعل ودينامي وتنتقل المدركات الحسية إلى الدماغ لتكون هناك استجابات عقلية تتجلى في الحركة والكلام والسلوك بشكل عام .

ثانياً - الإدراك ودوره في صعوبات التعلم :

إن النشاط الإدراكي يعمل على تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية لذلك فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في العمليات الإدراكية يواجهون إعاقة في التناسق البصري - الحركي السمعي والعلاقات المكانية لديهم ، كما أنهم لا يستطيعون تفسير المثيرات ومعرفة معناها ولا يستطيعون تطوير الكثير من المهارات الإدراكية مثل تناسق حركة العين واليد والتسلسل من أجل الكتابة

ومن أجل التعلم : (الزراد، ١٩٩١) وأولى الاهتمامات في مجال صعوبات الإدراك يرجع إلى سترأوس ولتكن (١٩٤٧) إذ عملا مع الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية .

ولقد وصف هؤلاء الأطفال على أنهم يعانون من إعاقات إدراكية، وهذه الإعاقات تسهم بدورها في انخفاض التحصيل التربوي ، ولقد كانت صعوبات الإدراك هي التسمية الأصلية لميدان صعوبات التعلم وتربية الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية .

وقد أكد العديد من الباحثين أمثال (بارش Barch ١٩٦٧) و(كريتي cratty ١٩٦٧) و(كيفارت Kephart ١٩٦٥) على أهمية فروق القصور الإدراكي ، كما أن المداخل الإدراكية لها تأثير واضح في صعوبات التعلم مما يكون له أثره المباشر على التحصيل الدراسي ، وأنه ليس من العجيب أن نجد برامج التقييم التربوي قائمة على تحديد المشكلات الإدراكية أولا .

وهناك بعض الصعوبات الإدراكية المتداخلة معا والتي تظهر بشكل واضح لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأمر، الذي يتطلب التدخل العلاجي للتخفيف من حدة هذه الصعوبات ومحاولة علاجها .

ثالثا - صعوبات الإدراك البصري :

إن صعوبات الإدراك البصري وفهم المثيرات البصرية ووظائف الإدراك البصري ارتبطت بشكل نظري بصعوبات التعلم منذ ظهور مجال صعوبات التعلم ويرى كثير من الباحثين أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري والتي تؤثر بشكل عكسي على اكتساب الطفل لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمي (بريان وبريان Bryan and Brayan ١٩٨٦) .

وانطلاقاً من القول بأن العمليات الإدراكية هي الأساس في اكتساب وتنمية المهارات الأكاديمية لذلك سوف يتم عرض بعض عمليات الإدراك البصري التي تؤثر في التعلم لدى الأطفال .

عمليات الإدراك البصري : ويتم التمييز فيها بين صعوبات التمييز البصري ، صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية ، صعوبات الإغلاق الصعوبات البصرية - الحركية .

١ - صعوبات التمييز البصري

قد يمتلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التمييز البصري حدة إبصار عادية؛ ولكن قد تكون لديهم صعوبة في إدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر . فمثلاً يدرك بعض الأطفال الحروف أو الأرقام بصورة معكوسة مثلاً حرف س تدرك ورقم ٣ على أنه ٤ وغير ذلك .

٢ - صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية

يقصد بالتمييز البصري بين الشكل والأرضية القدرة على فصل أو تمييز الشيء أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به . وهناك بعض الأطفال من يعاني من صعوبة في التركيز على اختيار المثيرات البصرية أو لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال أو الشكل مستقلاً عن الخلفية البصرية المحيطة به ، ويترتب على ذلك أن يشغل الطفل بمثير غير المثير الهدف ومن ثم يتشتت انتباهه ويتذبذب إدراكه ويخطئ في مذكراته البصرية (الزيات ١٩٩٨) .

٣ - صعوبات الإغلاق البصري

يرجع الإغلاق إلى معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من الكل . فعلى سبيل المثال فإذا تم عرض صورة قط أو أرنب وكان أحد أجزائها مفقوداً فإن الطفل الذي يعاني من مشكلة في الإغلاق سوف تكون لديه صعوبة في معرفة الحيوان (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٩) . وهكذا فإن هذه العملية ترتبط بقدرة الفرد

على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط أو استكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات ، أو صورة من الصور ، وهذه العملية لها علاقة واضحة بعملية القراءة عندما تدرك العين أجزاء من الحروف أو كلمات دون غيرها فتؤثر على عملية القراءة بصفة عامة . فالأطفال الذين يمتازون بقدرة عالية في قراءة الكلام قد حصلوا على درجات عالية في اختبار الإغلاق البصري أكثر من أولئك الأطفال الذين يتصفون بضعف عملية القراءة (سالم وآخرون ٢٠٠٣) .

٤ - الصعوبات البصرية الحركية

وتتمثل هذه الصعوبات عندما يفشل الطفل في التوافق الإدراكي الحركي بحيث لا يستطيع القيام بعمليات التآزر ما بين العين مع اليد في التعامل مع الأشياء ويظهر ذلك في جوانب ثلاثة : الجانب الأول فشل الطفل في تطوير وعيه للجانبين الأيمن والأيسر وحصول اختلاط عندما يقوم بعمل حركي أو بعمل بصري . الجانب الثاني : فشل الطفل في تطوير الوعي بالاتجاهات أو ما يطلق عليه العجز في الاتجاه . الجانب الثالث : الفشل في التآزر البصري الحركي عند تناول الأشياء وقيادة كل من اليد للعين ، والعين لليد .

رابعاً - صعوبات الإدراك السمعي :

كما أن هناك عمليات تتصل بالإدراك السمعي وهي شبيهة بالإدراك البصري إلا أن الأمر هنا يتعلق بالسمع وليس بالبصر وبالتالي يمكن تحديد الإدراك السمعي وصعوباته فيما يلي :

١- التمييز السمعي : يقصد بالتمييز السمعي قدرة الطفل على تمييز

الأصوات المختلفة ذات المعنى وبدون المعنى والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق مثل جمل ، جبل حيث تعتمد القدرة على تحديد مواضع الأصوات في الكلمات على مهارة التمييز السمعي .

٢ - صعوبات التمييز السمعي بين الشكل والأرضية : إن الطفل الذي يعاني من مشكلة في التمييز السمعي للشكل و الأرضية قد يعاني من صعوبة في الاستماع إلى تعليمات المعلمة حين تتكلم (الشكل) وأصوات الأطفال في الملعب أو غرفة الأنشطة (الأرضية) .

ولقد ذهب ويبمان Wepman ١٩٧٥ إلى القول بأن الأطفال الذين لا يركزون على المثيرات ذات العلاقة ويتجاهلون المثيرات الأخرى المتواجدة في البيئة يعانون من صعوبات في التعلم وذلك بناء على نتائج الدراسات التي قام بها على مشكلة الشكل - الأرضية .

٣ - صعوبات الإغلاق السمعي : ويقصد بها أن بعض الأطفال ممن يعانون صعوبات في الإدراك السمعي (الإغلاق) لا يستخدمون أو ليس لديهم الخلفية اللغوية التي تمكنهم من معرفة الكلمات إذا كانت مجتزئة وهكذا فالطفل الذي يعاني من صعوبة في الإغلاق السمعي سوف يكون لديه صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزءاً منها فقط مثل " لا أستطيع " أو " تلفو " سوف تكون لديه عدم القدرة على معرفة دلالة هذه الكلمات . وهناك ظاهرة أخرى أن الأطفال الذين يعانون من هذه الظاهرة قد لا يتمكنون من توليف الحروف في كلمات فقد يسمعون الحروف ش - ر - ب ، ولكن لا يتمكنون من ترميز الكلمات وذلك لعدم قدرتهم على تركيب الأصوات في كلمات محددة .

٤ - صعوبات التتابع أو التسلسل السمعي : يعني التسلسل الترتيب المنطقي لمجموعة مثيرات تؤدي في نهايتها إلى نتيجة ذات معنى كترتيب كلمات جملة مفيدة ، وهذا ما يعانيه الطفل حيث لا يستطيع الاستجابة لثلاثة أوامر متسلسلة قد ينجزها ، ولكن دون تسلسل .

خامساً - أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات الإدراك :

إن الأساليب المتبعة في علاج صعوبات الإدراك يمكن أن تتناول كل شكل من أشكال الإدراك أكان بصرياً أم سمعياً بالتحسين والعلاج ، أوقد تستخدم الطرائق نفسها التي تستخدم في علاج صعوبات التعلم بصورة عامة ومنها الطريقة القائمة على أسلوب تحليل المهمة والعمليات النفسية . وفيما يلي سنذكر بشكل سريع أمثلة لعلاج بعض عمليات الإدراك (سالم وآخرون ٢٠٠٣) .

١ - علاج صعوبات التمييز البصري :

يطلب المعلم أو المعلمة من الأطفال معرفة أوجه الشبه والاختلاف في الأنشطة التالية :

— الفرق بين غرفة المديرية وغرفة الصف .

— الفرق بين الألوان .

— المقارنة بين أقلام الرصاص والأقلام (حبر الناشف) .

— المقارنة بين الأشكال الهندسية (المثلث — المربع — الدائرة —) .

— مطابقة نماذج الحروف والأرقام .

٢ - علاج صعوبات التمييز السمعي :

يُدرَّب المعلم الأطفال على التمييز بين الأصوات المختلفة مع الاستعانة

بشريط كاسيت مثلاً .

— التمييز بين (أياد تصفق — هاتف يرن — جرس يدق — طقطقة أصابع —

ماء يجري) .

— الاستماع إلى الأصوات نفسها في خلفية من الضجيج (الشكل والأرضية) .

— تقديم كلمات ينصت إليها الأطفال تبدأ بحرف معين ويطلب منهم تمييز

الحرف المختلف . مثال (كرة ، كلب ، كأس ، ملعقة) .

٣ - علاج صعوبات التسلسل :

يقرأ المعلم سلسلة من الأرقام ويطلب من الأطفال إعادتها حسب ترتيب سماعها من الأكبر إلى الأصغر وبالعكس .
- يعطي المعلم للأطفال مجموعة من التعليمات ويطلب منهم تنفيذها بدقة وفق تسلسل سماعها .

٤ - علاج صعوبات الإدراك الحركي :

يطلب المعلم من الأطفال

- المشي على ألواح خشبية للتدريب على الاتجاهات وعملية الوقوف والتوازن .

- القفز على منصة من أجل تكوين مفهوم الحس والتناسق الجسمي والتوازن السليم .

- القيام بتمرينات إيقاعية جسدية تفيد في عملية التأزر الجسمي .

إن هذه الطرائق المبسطة هي إجراءات تدريبية وقائية وعلاجية بأن معا فهي إجراءات وقائية لأنها تسمح للطفل بالتدريب على التمييز البصري ، والتمييز السمعي ، وعلى تسلسل الأحداث وما شابه وهي بالوقت نفسه علاجية لأولئك الأطفال الذين لديهم صعوبات إدراكية تؤثر على عملية التعلم بصورة عامة وعمليات التعلم المدرسي بخاصة .

وانسجاما مع الطرائق العلاجية العامة في مجال صعوبات التعلم ومنها الطريقة القائمة على استخدام أسلوب تحليل المهمة والعمليات النفسية سنعرض مثالا توضيحيا لهذا الأسلوب .

* العلاج القائم على أسلوب تحليل المهمة والعمليات النفسية

سنأخذ حالة الطفل (س) الذي لم يتجاوز عمره سبع سنوات يعاني من صعوبات في الكتابة اليدوية بحروف منفصلة . وقد اتبعت مدرسة الطفل أربع

خطوات رئيسية في عملية تطوير الخطة العلاجية وهي : تحليل المهمة — تحليل الطفل — تحليل العمليات . كتابة أهداف العلاج وإجراءاته .

١ — تحليل المهمة :

تمثلت الخطوة الأولى في تحليل المهارات الفرعية التي تنطوي عليها مهارة الكتابة اليدوية بالحروف المنفصلة ، وهذه المهارات هي : حمل قلم رصاص — الخربشة — تتبع الحرف — نسخ الأشكال الهندسية — نسخ الأحرف الهجائية .

٢ — تحليل الطفل :

تمثلت الخطوة الثانية بتقييم قدرات الطفل وإمكاناته على المهارات الفرعية الخمس للتعرف على ما يستطيع أو ما لا يستطيع أدائه الطفل . وقد وجد أنه يعاني من صعوبات في كل المهارات سابقة الذكر باستثناء حمل قلم الرصاص .

٣ — تحليل العمليات :

تمثلت الخطوة الثالثة في تحليل العمليات النفسية التي ينطوي عليها هذا النشاط والتي تحدد فيما إذا كان الطفل يعاني مثلاً من صعوبات إدراكية حركية يمكن أن تؤثر في كيفية الكتابة أو أي مهارة من المهارات الفرعية ذات العلاقة بعملية الكتابة ففي حالة الطفل (س) تبين أن لديه صعوبات إدراكية — حركية في :

١ — التمييز البصري بين الأشكال الهندسية ، الحروف ، أرقام الأشكال المتشابهة .

٢ — تسلسل الأشكال والحروف والأرقام من الذاكرة .

٣ — التوجه المكاني .

٤ — اقتفاء الأثر والمسح من اليسار إلى اليمين .

٥ — التأزر البصري — الحركي الدقيق .

٤ - كتابة أهداف العلاج وإجراءاته :

تتمثل هذه الخطوة في تحديد الأهداف المتوخاة بصورة إجرائية وقد حددت خمسة أهداف لمساعدة الطفل (س) على تعلم الكتابة وهذه الأهداف تمثلت فيما يلي :

١ - أن يتمكن من تمييز الأشكال الهندسية ، والحروف الهجائية والأرقام. ويجب أن يدرك الطفل على أن جميع الحروف والأرقام تكتب بطريقة واحدة فقط وأن شقليتها يعد إجراء غير مقبول ، ولذلك فإن على الطفل أن يتتبع الأشكال والحروف والأرقام باستخدام أصابعه على ورق شفاف أو أية مواد ذات ملمس إذا اقتضت الضرورة لذلك .

فعملية التتبع تلك تضيف تلميحات حسية - حركية ولمسية للمنبهات البصرية المقدمة لكل من تلك الرموز . ويجب التركيز على نقطة البداية والتغيرات في الاتجاهات. وكذلك نقطة النهاية لكل حرف ويساعد في ذلك تجميع الحروف التي تتشابه في بداياتها والتدريب عليها مجتمعة . وفي جميع مراحل البرنامج فإن التدريبات العلاجية يجب أن تركز على الخصائص التي تميز الحروف والأرقام والأشكال عن بعضها البعض .

٢ - الهدف الثاني هو تمكين الطفل من استخدام العلاقات المكانية المناسبة في عملية كتابة الأحرف والكلمات . وهذا يبدأ في العادة من التدريبات التمييزية وتمارين المطابقة والمقارنة وبالوقت نفسه تقدم في عملية المطابقة الفراغات المناسبة بين الأحرف في الكلمات ، وبين الكلمات ، أو تشكيل الفراغات بين الأشكال المرسومة المختلفة .

٣ - الهدف الثالث : أن يستدعي الطفل الحروف والأرقام وأن ينظمها بشكل متسلسل باستخدام الفراغات والمسافات المناسبة بينها ، قد يأخذ ذلك وقتا إلا أن الأمر يتطلب بالطفل الوصول إلى الكتابة بطريقة آلية محافظا فيها على

أشكال الرموز المكتوبة أو المرسومة بأحجام مختلفة وبمسافات فيما بينها ومتسلسلة أيضاً ، ويمكن أن يفيد في ذلك مجموعة إجراءات مثل تقديم مجموعة بطاقات للطفل مكتوب عليها حروف أو كلمات ويطلب منه أن يضعها في أماكنها وتسلسلها .

٤ — الهدف الرابع : هو اقتفاء آلي للأثر من اليمين إلى اليسار : القراءة أو الكتابة تتطلب سلاسة في حركة العينين من اليمين إلى اليسار ، ففي القراءة يمكن استخدام أصابع اليد في تتبع الكلمات و الأسطر وفي الكتابة يمكن تحديد نقطة بداية ونقطة نهاية لكتابة الحرف أو الكلمة أو الشكل الهندسي .

٥ — زيادة التناسق البصري — الحركي وهذا الهدف يتجه لتحسين التناسق والانسجام بين ما هو بصري وحركي ، وبذلك فيمكن التدريب على ذلك من خلال بعض الأنشطة مثل التزير ، وربط الأربطة والرسم بالأصابع والقطع وتشكيل الخطوط الأفقية والعمودية والمنحنية ، ويجب كذلك زيادة سرعة الكتابة حتى يحقق الطفل نماذج وأشكال حركية آلية في عملية الكتابة .

الصعوبات الخاصة باللغة الشفوية

ترتبط اللغة الشفوية بالعمليات النفسية النمائية ارتباطا شديدا فلا يمكن للغة أن تتطور عند الطفل بدون المتطلبات المعرفية من انتباه وتذكر وإدراك . ومعروف كم الصلة وثيقة ما بين التطور اللغوي والتطور العقلي والعمليات العقلية . وإذا أردنا معرفة الصعوبات الخاصة باللغة الشفوية عند الأطفال ، فينبغي معرفة التطور النمائي الطبيعي للغة عند الأطفال العاديين .

أولاً - التطور اللغوي للطفل قبل سن المدرسة :

تشهد الأسابيع الأولى من عمر الرضيع فرعا تجاه الأصوات القوية وهذه المرحلة هي مرحلة الأصوات الانعكاسية إذ أن الوليد يصدر صرخات بسبب الجوع أو الألم أو الحرارة أو إثارة الجلد أو ما شابه ذلك ، وهذه الصرخات تعبر عن الأداء الفطري لعملية التصويت أو إصدار الأصوات عبر الانعكاسات التي يواجهها الوليد في مراحله الأولى .

وفي عمر الشهر الثالث ولغاية السادس تقريبا يبدأ الرضيع بإظهار اهتمام بالأصوات ، واللعب بالدمى ، والاستجابة للأصوات ، وفي هذه الفترة يبدأ الرضيع بمرحلة ثانية هي المناغاة Babbling (غ ، غ ، غ ، غ ،) هذه المناغاة يحددها النضج البيولوجي ولا علاقة لها بالتعزيز أو بسماع أصوات الأم أو التفاعل معها ، فحتى الأطفال الصم فإنهم يغرغرون لفترة زمنية محددة ولكنهم في مراحل لاحقة يفقدون التلفظ بسبب استقبالهم لتغذية راجعة محدودة لسماعهم الأصوات التي تصدر عنهم بشكل قليل ومحدود .

وفيما بين الشهر السادس والشهر التاسع يبدأ الطفل بفهم كلماته الأولى وتزداد الكلمات التي يفهمها الطفل ، ففي نهاية عامه الأول يصل متوسط عدد الكلمات التي يفهمها ١٢ كلمة ، وفي نهاية عامه الثاني يصل متوسط عدد الكلمات إلى ٣٠٠ كلمة ، وفي هذه المرحلة يمر الطفل بمرحلة تقليد الأصوات والكلمات وفهم معانيها ، تبدأ هذه الكلمات مصحوبة بحركة الأيدي مثل (سلم ،

باي) وفي عمر السنة والسنة ونصف تقريباً تكون لديه مفردات مثل بابا،
ماما، دادا ، نورو (القطة) ومن الصعب أن نعرف ماذا تعني الكلمة الأولى التي
ينطقها الطفل ولكن غالباً ما تعكس معنى جملة ، هذا المعنى موجود في ذهن
الطفل ولذلك تعرف أحياناً باسم (الكلمة – الجملة) Holophrase (الريماوي
(٢٠٠٣) .

وفيما بين الشهر الثامن عشر والسنتين يستخدم الرضيع الجملة المكونة
من كلمتين ويعتمد الطفل في نقل المعاني للآخرين من خلال هذا النوع من
الجمال على التعبيرات واللحن والسياق . ويشير سلوبين Slobin إلى أن العبارة
المكونة من كلمتين تأخذ أشكالاً منها :

الهوية : هذه قطة – المكان : الكتاب هناك – التكرارية : حليب أكثر –
الاختفاء : الشيء راح – النفي : مش مليح – الملكية : حليبي – الفعل ،
الفاعل : ماما مشيت – الفعل ، المفعول به : أعطي بابا – السؤال : أين الكرة .
وفي عام ١٩٩٨ قدم لويس بلوم Bloom . L ثلاثة أطر تمكن من فهم
أفضل للتطور اللغوي المبكر وهي :

١- ظهور الكلمات والمفردات الأساسية التي تبدأ مع نهاية السنة الأولى
وتستمر عبر السنة الثانية .

٢- التحول من قول كلمة إلى ربط الكلمات والعبارات في جمل بسيطة فسي
نهاية السنة الثانية .

٣- التحول من الجمل البسيطة إلى الجمل المركبة وتبدأ فيما بين السنة الثانية
والثالثة من العمر .

وتتطور اللغة بعد هذه السن لتصبح أكثر نضجاً مع التقدم في قواعد اللغة،
ومهارات التحليل وفهم العلاقات والمقارنة ، والشرطية .

بعد هذا العرض الموجز لتوضيح التطور النمائي للغة عند الطفل والذي يتيح لنا معرفة مواقع الخلل في السلم النمائي للتطور ، ومعرفة الصعوبات وأين موقعها في هذا التطور يكون لزاماً أن نعرف ما هي مكونات اللغة ، وعلى ماذا تقوم ؟ .

ثانياً - ركائز اللغة الشفوية :

ترتكز اللغة الشفوية على وجود مداخل سليمة كجهاز السمع المستقبل للأصوات المختلفة ، وعلى جهاز عصبي مركزي (المنطقة الدماغية الإستقبالية) الخاصة بالسمع ، والمنطقة الخاصة بالكلام والألفاظ وكذلك على وجود مخارج كجهاز النطق وما يستتبعه من أجهزة لتحرير عملية الكلام والتلفظ وارتباط ذلك بالجهاز العصبي (المنطقة المسؤولة عن التعبير اللفظي) .

وإذا أصيبت أي ركيزة من هذه الركائز باضطراب ، فإنها تؤدي إلى اضطراب النطق والكلام ، لهذا نجد أن المتخلفين عقلياً بينهم كثيرون ممن يعانون من اضطرابات في اللغة ، وكذلك نجد بين الصم من فقدوا السمع بحدود مختلفة لديهم اضطرابات في اللغة الشفوية وهناك ممن لديهم تشوهات خلقية في جهاز النطق والتنفس أيضاً يكون لديهم اضطرابات في اللغة الشفوية (أبو فخر ٢٠٠٣) .

ثالثاً - مكونات اللغة الشفوية :

تتكون اللغة الشفوية من مكون استقبالي هو السمع والبصر ومن مكون تعبري إرسالي هو جهاز النطق والحركة وهذه اللغة - وكما مر معنا سابقاً في الفصل الثالث - فيها عناصر أساسية هي :

الصوتيات phonology ويقصد بها نظام الأصوات الكلامية في اللغة وأصغر وحدة تسمى فونيماً phoneme وهي عبارة عن وحدة صغيرة تساعد

على تمييز نطق لفظة عن لفظة أخرى ، وبذلك فإن اللغات واللهجات ضمن اللغات تستخدم أصواتا مختلفة . وهناك التراكيب morphology وهي نظام خاص ببناء شكل الكلمات في اللغة كصيغ الجمع والمفرد ، والأفعال وهناك النحو syntax وهو يمثل قواعد اللغة وطريقة بناء الجملة في كلمات بناء على قواعد ثابتة . وأخيرا المعاني وتشير إلى المعنى في الكلام semantics ، كما أن هناك جوانب اجتماعية تفيد في تحقيق التفاهم والتواصل (القريوتي ، السرطاوي ، ١٩٩٥ عن هوفمان وكلهان ١٩٩١) .

رابعا - صعوبات اللغة الشفوية :

لقد لاحظنا أن من المكونات الأساسية للغة الشفوية الأصوات وعلم الصرف أو التراكيب وبناء الجملة والدلالات والمعاني بمعنى أن اللغة لها جانب صوتي ، وجانب قواعدي (نحوي) وجانب دلالات ومعاني تحملها . إن أي اضطراب يصيب أي مكون من هذه المكونات يؤثر على اللغة الشفوية وبالتالي يمكن تصنيف اضطرابات اللغة الشفوية في :

١ - اللغة الاستقبالية الشفهية .

٢ - اللغة الداخلية أو التكاملية .

٣ - اللغة التعبيرية الشفهية .

٤ - مجموع الجوانب اللغوية السابقة (الاستقبالية ، التكاملية ، التعبيرية) . إن هذا التصنيف غالبا ما ينطبق على الكبار وممن يصابون بأنواع مختلفة من احتباس الكلام كالحبسة الاستقبالية أو التعبيرية أو الكلية . أما بالنسبة للأطفال فكان لهم بحوث أخرى مختلفة سنعرض جوانب أساسية منها .

١- صعوبات اللغة الاستقبالية :

يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة الاستقبالية، مشكلات تتصل بفهم المعنى ، فهم يتمكنون من سماع الأصوات ، ولكنهم لا يتمكنون من فهم معناها والاستجابة لها الاستجابة الصحيحة ، وهذا ما يدعى بالحبسة الاستقبالية ، أو الحبسة الحسية أو ما يسمى بالصم اللفظي . وفي العادة فإن الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبة فإنهم يفشلون في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء أو الأحداث أو الأعمال التي تشير إليها . وتكون الاستجابات متباينة تبعاً لصعوبة الحالة ، وبالتالي ، فبقدر ما تكون الصعوبة أشد بقدر ما يتعذر على الطفل الاستجابة والقدرة على التعبير ، وفيما يلي مثال نقتبسه مما أورده (كيرك وكالفانت ١٩٨٩) " أحضر الطفل (س) الذي يبلغ من العمر خمس سنوات لعيادة معالجة النطق والكلام . وقد اعتقد الأهل في البداية بأنه لا يستجيب للكلام الشفهي لأنه أصم ، ومع أن التخطيط السمعى قد أشار بأنه قادر على السمع إلا أن مشكلته كانت تتمثل في عدم القدرة على فهم ما يقال . وفي الوقت نفسه فإن الطفل قد استجاب للإشارات والأوامر الحركية وكان ينزع للاستجابة بشكل حركي . فعند سماعه لعبارة " تعال هنا " فإنه لم يقوم بأي استجابة في حين استجرت إشارة اليد التي تحمل المعنى بالحضور استجابة فورية . وقد طور هذا الطفل نظام اتصال حركي بسبب عدم قدرته على استقبال وتفسير اللغة الشفهية .

وبسبب عدم قدرته على فهم اللغة لم يتعلم الكلام . ولقد أشارت الفحوص النفسية إلى أن مستواه العقلي حسب اختبارات الذكاء يقع في المدى العادي . فهذا الطفل يعاني من صعوبة في اللغة الاستقبالية الشفهية .

٢- صعوبات اللغة التكاملية :

المقصود باللغة التكاملية هي اللغة التي تفسر الأصوات ، وتربط الخبرات اللغوية بعضها ببعضها الآخر ، ، بطا يقوم على فهم العلاقات السببية وعلاقات التشابه والتقارب والتمايز والاختلاف .

تبدأ هذه اللغة في مرحلة الطفولة المبكرة على شكل لغة داخلية تنمو وتتطور حين يبدأ الأطفال في تنظيم وتكامل خبراتهم اليومية بطرق ذات معنى . ويستدل على اللغة الداخلية عندما يبدأ الأطفال بالوصول إلى استنتاجات منطقية خلال اللعب والنشاطات اليومية . ثم تتطور هذه المرحلة لتصبح مرحلة يأخذ الكلام فيها بالحديث مع النفس ، حيث يتم تصنيف الأشياء لفظيا ، واستخدام التشبيهات والأقوال بحيث تكون متناسبة وموقعها في السياق العام للنشاط .

والأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة التكاملية قد يفهمون اللغة الإستقبالية ، ولكن يتعذر عليهم ربط ما سمعوه مع خبراتهم السابقة ، فعندما تعرض مجموعة من الأشياء على الطفل مثلا حذاء ، جوارب ، كرة ، مضرب فقد يربط بين هذه الأشياء بصريا ، ولكن إذا تم سؤاله ماذا يتناسب مع المضرب يتعذر عليه القول بأنها الكرة ، أو ما يتناسب مع الحذاء ، يتعذر عليه الاستجابة بلفظ جوارب ، فيكون الطفل بحالة لا يستطيع معها تحديد العلاقات الموجودة بين الأشياء ، و الاستفادة من خبراته السابقة .

ومن الدراسات التي أجريت حول صعوبات اللغة التكاملية الدراسة التي أجراها لوك وآخرون حيث قاموا بتسجيل الاستجابات اللغوية ل ٢٣٧ طفلا تم وضعهم في فصول خاصة باضطرابات اللغة الشفهية ، ووجدوا أن ٩٧% منهم يعانون من جوانب عجز رئيسية في الترابط السمعي واستخدام بناء الجملة وتركيبها . ومن تطبيق الاختبارات الخاصة بالإدراك السمعي والبصري فقد ظهر أن أداء الأطفال في الإدراك السمعي أقل من الإدراك البصري ، وكان

أدائهم في الترابط السمعي أقل من أدائهم في الإدراك السمعي والبصري . وقد استنتج (لوك والآخرين) أن أكبر عجز يعاني منه هؤلاء الأطفال يتعلق بعملية الترابط والتكامل . وبما أن ٩٧% من هؤلاء الأطفال قد أظهروا عجزاً في هذا الجانب فقد تم الاستنتاج بأن تركيز العلاج على عمليات الاستماع الإدراكي والتعبير لاتعد كافية بل يجب أن تعطى الأهمية إلى التدريبات الخاصة في التعرف والتفكير حول مفاهيم مثل المتناقضات والسبب ، والعلاقات الزمانية والمكانية ، والعدد وما شابه ذلك .

٣- صعوبات اللغة التعبيرية :

تظهر هذه الصعوبات في عدم قدرة الطفل على التعبير عن نفسه شفهيًا فهناك من الأطفال خلال نموهم لا يتمكنون من الكلام بالصورة العادية فهم أشبه بالصم والبكم ، ويتعذر عليهم إطلاق اللفظ مقروناً بالتعبيرات الانفعالية على الرغم من أنهم يفهمون ما يقال لهم . وقد حدد جونسون ومايكلست ١٩٦٧ نمطين اثنين لصعوبات اللغة التعبيرية . النمط الأول : ويظهر صعوبة في اختيار واسترجاع الكلمات وقد يعزى ذلك إلى صعوبة في الذاكرة السمعية أو إعادة ما تم سماعه . وتعد استعادة الكلمات من أجل نطقها جزءاً هاماً في عملية التعبير .

النمط الثاني : يظهر صعوبة في بناء الجمل وتركيبها حيث يستطيع هؤلاء الأطفال استخدام كلمات منفردة وعبارات قصيرة ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم الكلمات في جمل كاملة ويتصف كلامهم بحذف بعض الحروف ، أو إبدالها أو تشويهها إضافة إلى ذلك غياب لقواعد اللغة وانتظامها في سياق نحوي سليم ويمكن أن نعطي مثالا مما أورده (كيرك وكالفانت) حول هذه الحالة :

الطفل " بيلي " عمره سبع سنوات قدم للتشخيص بسبب صعوبة التعبير عن نفسه في المدرسة ، وقد حصل في اختبار الذكاء على درجة عادية توضع

بين المتوسطين أو العاديين ولكن هناك فرق بين درجة " بيلي " في الجانب اللفظي والبالغة ٨٦ ودرجته في الجانب الأدائي والبالغة ٩٨ . (هذا يعبر عن التباين في القدرات الذكائية ما بين ما هو لفظي وبين ما هو أدائي) . وقد كشف التشخيص أن الطفل لا يستخدم أكثر من كلمة إلى ثلاث كلمات فقط في الوقت نفسه ، والجمل لديه بدائية ، في حين كانت قدرته السمعية عادية وفهمه لما يطلب منه عادي وقد قدر عمره النمائي بالجانب التعبيري حول ٣ سنوات . إذا هناك فرق بين عمره الزمني وقدرته التعبيرية بمعدل ٤ سنوات وهذا يؤكد على أن الجانب العلاجي ينبغي أن يركز على زيادة الكلمات لديه وتطوير قدرته على استرجاع واستخدام الكلمات بشكل صحيح .

٤- صعوبات اللغة الكلية :

في هذه الحالة نجد أن الطفل يواجه صعوبات في كل من اللغة الاستقبالية ، واللغة التعبيرية ، واللغة المختلطة (استقبالية وتعبيرية) وهي أشد حالات الصعوبة اللغوية . فالطفل الذي لا يستطيع أن يستقبل الأصوات ولا يفهمها ، فهو على الغالب سوف يتعذر عليه التعبير عن حاجاته ومتطلبات البيئة باللغة التعبيرية .

خامساً - تشخيص صعوبات اللغة الشفهية :

يمكن لعملية التشخيص أن يقوم بها المعلم وهو بذلك يستخدم وسائل وأدوات غير رسمية ، ويمكن للمختص أن يقوم بالتشخيص مستخدماً الوسائل في القياس .

وسيكون الأمر الأول هو موضع العناية بينما يترك الأمر الثاني وهو وسائل التقييم الرسمية لمواضع أخرى في هذا الموضوع .

يمكن للمعلم أو المعلمة أن تقوم بمثل هذا التشخيص وبمر ذلك بمجموعة

من المراحل :

المرحلة الأولى : ويتم فيها قياس التباعد أو التباين ما بين القدرة الكامنة والتحصيل اللغوي ، ويتم ذلك بأدوات قياس مكونة من الاختبارات النفسية التربوية التي تفحص امكانيات الطفل اللفظية والأدائية . ويمكن للمعلم أن يقدر هذه القدرات من خلال ملاحظاته للطفل وبخاصة تلك الملاحظات المتصلة بالمهمات غير اللفظية عنده وبالتالي يمكن ملاحظة الكيفية التي يحل بها الطفل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية ... مثلا هل يلعب الطفل بالألعاب تشابه الألعاب التي يلعب بها الأطفال الآخرون في مثل سنه ، أو هل يتمكن الطفل من حل بعض المشكلات ذات الصلة بالألغاز البصرية . فإذا ظهر أن لدى الطفل قدرات غير لفظية تشبه القدرات الموجودة عند الأطفال الآخرين ، ولكن الطفل يعاني من مشكلات واضحة في الاستماع أو الكلام فإنه يمكن أن يكون لديه تباعدا ما بين سلوكه اللفظي وغير اللفظي .

المرحلة الثانية : ويتم فيها تحديد ووصف المجالات التي يعاني الطفل فيها من صعوبات لغوية . هل يعاني من صعوبات استقبالية وفهم ما يقال أو أنه يعاني من صعوبات تعبيرية أم كليهما ؟

يتمثل فحص لغة الطفل بطريقة غير رسمية من قبل المعلمين مثلا في وضع أربعة أشياء متشابهة أمام الطفل (كرة ، مشط ، قلم رصاص ، قطعة ورق ...) ويمكن وصف الاستجابات التالية وتحديد طبيعة الصعوبة في الحالات التالية :

١ - إذا لم يستطع الطفل تسمية الأشياء الموجودة أمامه عندما يطلب منه ذلك فهذا دليل على وجود صعوبة في اللغة التعبيرية . فمناك من الأطفال من لا يتمكن من التعبير اللفظي ، ولكن يفهم ما يقال له ، فهؤلاء الأطفال تمكنوا من تطوير اللغة الاستقبالية ولكن يعانون صعوبة في اللغة التعبيرية .

٢ — إذا لم يستطع الطفل الإشارة إلى الأشياء الموجودة أمامه عندما

يطلب منه ذلك ، فإنه يستنتج أنه من الممكن أن تكون لديه صعوبة استقبالية .

٣ — إذا لم يستطع الطفل لا تسميه الأشياء ، ولا الإشارة إليها فمن

المتوقع أن تكون لديه صعوبة كلية (استقبالية ، تعبيرية) ومثل هذه الإجراءات

ليست ضرورية إذا كان المعلم على إطلاع وملاحظة كافيتين للطفل ، ومن

خلال خبرته معه يمكن أن يكتفي بالأسئلة التالية :

— هل ينتبه الطفل ويستمع إلى المعلم ؟

— هل يتبع التعليمات المعطاة له أكانت تعليمات بسيطة أم معقدة ؟

في هذين السؤالين الإشارة هنا تتصل بالامكانيات الاستقبالية .

— هل يعبر الطفل عن أفكاره مقارنة بزملائه (تعبيرية) .

— هل يعاني الطفل من مشكلات في بناء الجمل أو لديه صعوبة في

تسلسل وترتيب الكلمات . وهل يطور مفاهيم تتسجم مع عمره (في هذين

السؤالين الإشارة هنا تتصل بالامكانيات التكاملية أو الكلية) .

المرحلة الثالثة : وفيها يتم تقييم امكانيات الطفل الحسية الجسمية والبيئية

والنفسية ، التي يمكن أن يكون لها دور في صعوبات التعلم لديه ، وهي تشكل

عوامل مساهمة ، فعلى المعلم أن يتحرى المسائل التالية :

أولاً— امكانيات الحس السمعي لدى الطفل . هل يعاني الطفل من مشكلات

في سمعه ويمكن أن يتحرى ذلك بوسائل غير رسمية كأن يقف خلف الطفل

ويسأل بعض الأسئلة بصوت خافت ، كما يمكن أن يتحرى المعلم مسألة الانتباه

السمعي عند الطفل . هل الانتباه للأصوات قد يكون ناتجا عن إعاقة سمعية ، أو

مشكلات واضطرابات متصلة بالفص الصدغي للشق الدماغى الأيسر .

كما يجب تحري قدرة الطفل من الناحية التمييزية . هل يميز الطفل

الأصوات التي يسمعها ، أكانت في بداية أم متوسط أم نهاية الكلمات . وأخيراً

يجب أن يتحرى المعلم قدرة الطفل على الذاكرة السمعية ، فكثير من الأطفال لديهم اضطرابا بات في اللغة الشفهية نتيجة عجز الذاكرة السمعية لديهم ، فهم لا يستفيدون من الخبرات السابقة السمعية ، وبالتالي لا يتمكنون من الاستجابات السليمة التعبيرية ، وبالوقت نفسه تكون لديهم مشكلات تتصل ببناء الجمل وقواعد اللغة .

ثانياً — امكانات الطفل العقلية . ويتم فيها تحري الصعوبات الخاصة بالتفكير مثل تشكيل المفاهيم وحل المشكلات . ويمكن للمعلم أن يخلق المواقف المختلفة لفحص امكانات الطفل في جوانب متعددة من هذا المجال مثل : امكانية الطفل على استخدام الكلمات المختلفة ، في التصنيف والبناء القوا عدي . وقدرته على معرفة أوجه الصح والخطأ في مواقف معينة وإمكانية مواجهته لمشكلات تتطلب حولا بسيطة .

سادساً — علاج صعوبات اللغة الشفهية :

نتجه علاج صعوبات اللغة الشفهية نحو طرائق منظمة تذكرها أيضا الأدبيات الخاصة باضطرابات النطق والكلام . إلا أننا في حدود هذه الصعوبة التي تتصل بثلاثة مجالات هي الصعوبة في اللغة الاستقبالية ، والصعوبة في اللغة التعبيرية والصعوبة في اللغة التكاملية أو الكلية فيمكن أن تكون لدينا مجموعة من الاعتبارات العامة في العلاج وهي :

١ — العمل مع الطفل في حدود مستوى قدرته اللغوية دون الاعتماد على كلمات مقترحة من قوائم كلمات أو طرق تعليمية أخرى .

٢ — فتح المجال أمام الطفل ليتحدث عما يحب دون تحديد وذلك تأكيداً على العقوبة في إجراء المحادثة معه ، وكذلك حتى تصبح خبرة الكلام خبرة محببة بالنسبة له .

٣ - إعطاء الفرصة للطفل من أجل استخدام ما يعنيه على التواصل إذا كان غير قادر على التعبير عن أفكاره لفظيا .

٤ - تشجيع الطفل وإعطاؤه الشعور بأنه محط اهتمام وحثه على المبادرة للكلام والكشف عن امكاناته .

* - أنشطة عملية لتدريب الطفل على اللغة الشفهية:

يمكن أن يقوم بهذه الأنشطة معالج متمرن ، وله خبرة في مجال صعوبات النطق والكلام ويمكن للمعلم أن يجتهد في ذلك على أن يكون هذا النشاط فرديا . أي عند وجود مشكلة عند الطفل يتم أفراد ساعات خاصة له وذلك لمساعدته . وهذه الأنشطة تقع في مستويات متدرجة بدءا بمستوى فهم الكلمات وانتهاء بمستوى الفهم والاستيعاب والتعبير السليم (السرطاوي والسرطاوي وآخرون ٢٠٠١) .

١ - مستوى فهم الكلمات : في هذا المستوى يمكن زيادة ثروة مفردات الطفل وتعميق إدراكه للعلاقات التي تربط هذه الكلمات فيما بينها مثل الترادفات والتضاد والتصنيف ...

وهناك إرشادات للتعامل مع الطفل الذي يواجه صعوبة في اللغة الشفهية تبدأ بالكلمات المحسوسة وتنتهي بالكلمات الأكثر تجريدا .

أ - نضع أمام الطفل مجموعة من الأشياء ونطلب منه أن يشير إليها بحسب مسمياتها ، فإذا نجح في ذلك يمكن تشجيعه أن يسمى تلك الأشياء . وفي هذه الخطوة نحاول الكشف عن ما يعرف . ويفضل أن يتم تدريب الطفل على الكلمات ذات المعنى والتي تشكل أهمية خاصة بالنسبة له .

ب - يطلب من الطفل أن يطابق الشيء مع شيء آخر يختلف عنه في الشكل والملامح العامة ، أي أن تكون هناك مجموعة أشياء محسوسة تنتمي إلى فئات ثم يتم الانتقال من مطابقة الأشياء الواقعية إلى مطابقة الصور الدالة عليها

وأخيراً وذلك بحسب مستوى الطفل يمكن الانتقال إلى مطابقة الكلمات الدالة على هذه الصور ويكون ذلك من خلال مجموعات من الفواكة أو الألوان أو الأشكال إلخ

ج - التدريب على الكلمات المجردة البسيطة التي تحمل على القيام بفعل ما كأن يطلب من الطفل أن يؤدي النشاط الخاص بالفعل مثل أن يطلب إليه المشي أو القفز أو الكتابة . ويفضل تكرار الطلب إليه مرات عديدة حتى يتمكن من فهم الكلمات وتضاف إلى مخزونه اللغوي الذي يستخدمه فيما بعد . وبعد ذلك يتم تدريب الطفل على كلمات أكثر تجريدا مثل السعادة أو الحزن أو الفرح كأن يطلب من الطفل الإشارة إلى الصورة التي تمثل طفلاً فرحاً أو إلى صورة تمثل طفلاً حزيناً وهكذا .

كما يمكن تدريب الطفل على خصائص الأشياء ، وذلك من خلال استخدام مفهوم التناقض / هذا خشن ، فهذا ناعم ، هذا طويل ، هذا قصير / لأن معنى الشيء وخصائصه تظهر من خلال نقيضه .

٢ - مستوى فهم الجمل : ويهدف هذا المستوى إلى تمكين الطفل لزيادة قدرته على فهم الجمل ، وكذلك زيادة قدرته على الاستجابة المطلوبة . ويتم ذلك عبر خطوات .

أ - تعليم الطفل أن يجيب عن الأسئلة التي تحتل الإجابة بنعم أو لا ، حيث إنها تحتاج إلى فهم السؤال (الجملة) ومن أمثلة ذلك هل لك شعر ؟ ، هل يقفز الأرنب ؟ ، هل تضيء الشمس كل يوم ؟ .

ب - يقرأ للطفل عبارة صحيحة وقصيرة ، ويسأل عدة أسئلة حولها ويترك للطفل حرية الاستجابة المناسبة كأن يحرك رأسه ، أو يكتفي (بنعم) أو (لا) ، وإذا بدأ الطفل ينوع في إجاباته كلامياً ، فيمكن اختيار جمل أو فقرات أطول .

ج - أسئلة مقارنة مثل من يحلق ذقنه في الصباح الأب أو الأم ؟

من الذي ينبج الكلب أو الأرنب ؟ .

ومن ثم أسئلة يتم فيها سد النقص مثل قراءة قصة أو أغنية والطلب إلى

الطفل إعطاء الكلمات المحذوفة .

٣ - مستوى التنويع في فهم الكلمات والجمل : وهذا المستوى هو تدعيم

للمستويين السابقين من أجل أن ينقل الطفل خبراته إلى حيز حياته العملية ويقوم

هذا المستوى على مجموعة أنشطة هي :

أ - إعطاء الطفل مجموعة من صور الفواكه ، والملابس ، والألعاب

والحيوانات وتسميتها ثم الطلب إليه أن يعيد تسميتها ومن ثم الطلب إليه تصنيفها

في مجموعات بحسب الفئة التي تنتمي إليها كل صورة .

ب - تدريبات على أنواع المتناقضات والمقارنة بين الأزواج (خشن

وناعم ، ساخن وبارد ،) ويمكن الاستعانة كذلك بالصور .

ج - مساعدة الطفل على تكوين جمل بسيطة باستخدام مقاطع متكررة

مثلا أنا أشاهد في الصورة هذا عكس هذا ومن ثم يتم الانتقال إلى

توسيع هذه الجمل وذلك من خلال الطريقة التي توجه الطفل لاستخدامها كأن

تستخدم الأسئلة : مثلا : هل هذا كتاب ؟ ثم يتم استخدام جمل تقتصر إلى بعض

الكلمات الرئيسية مثل : تطلع كل صباح ، الشمس في فصل الصيف ،

يهطل المطر في فصل

د - توفير مجموعة صور متسلسلة تعبر عن حدث أو قصة ما والطلب

إلى الطفل ربط الأحداث بشكل منطقي .

٤ - مستوى الفهم والاستيعاب : يهدف هذا المستوى لمعالجة الفهم والاستيعاب

عند الطفل ويمكن القيام بالأنشطة التالية :

أ - تكليف الطفل بأداء مهمات حركية وزيادة صعوبة هذه المهمات بالتدرج مع زيادة فهمه للتعليمات . فمثلا يمكن إعطاؤه ورقة ليعمل بها أشكال من المربعات أو المستطيلات .

ب - تشكيل الأطفال بمجموعات ، وإعطائهم التعليمات كل مجموعة تتجه إلى لعبة معينة ومن ثم تكليف طفل أن يعيد التعليمات التي أعطيت للصف أو للمجموعة .

ج - تقديم أوراق لجميع الأطفال ، والطلب إليهم بتنفيذ الأنشطة المطلوبة مثل رسم دائرة في الجانب العلوي الأيمن أو رسم مربع في وسط الورقة ، وإذا كان هناك من الأطفال من يتمكن من القراءة يمكن أن تكتب التعليمات على بطاقات ويأخذها الطفل ليطبق ما يطلب منه .

هـ - مستوى اللغة التعبيرية : ويهدف هذا المستوى إلى قيام الطفل بالمبادرة والتعبير عن نفسه والاستجابة للتعليمات المطلوبة منه ويتم القيام بالأنشطة التالية:

أ - على مستوى المفردات : يقوم المعلم بإعطاء مجموعة من الكلمات المتشابهة في معناها ويطلب من بعض الأطفال استخراج الكلمات المترادفة أو يطلب إليهم الاستماع جيدا ويطلب منهم إلحاق كل كلمة بالفئة التي تنتمي إليها بعد أن يكون قد ألحق كلمة بغير الفئة المنتمية إليه كقوله ، الحصان ينتمي إلى فئة الفواكة .

ثم يمكن تدرج التعليمات بأكثر صعوبة كالطلب إلى الطفل أن يسمي الأشياء التي لها قوائم أربعة ، أو التي لها شعر .

ب - على مستوى الجمل والنصوص : يقرأ للطفل جملة ، أو نص ويسأل فيما إذا كان الأمر صحيحا . كقولنا له : الفيلة تستطيع الطيران في الهواء

أو يأكل الأرنب اللحم . وقد يقدم إلى الطفل جملاً غير منظمة ويطلب منه إعادة ترتيبها.

وقد يأخذ النشاط منحى آخر كأن نقص على الطفل قصة بسيطة ونتوقف قبل نهايتها لنسأله ماذا يتوقع في النهاية .

ويمكن أن يجتهد المعلم أو المعلمة ، أو المعالج الذي يقوم بالتدريب على اللغة الشفهية بأنواع شتى من التدريبات يراها مناسبة لوضع الطفل وامكانياته ، ومدى قدراته في الاستجابة التعبيرية ، ولكن مثل هذه الأنشطة التي تقوم على تنشيط العمليات العقلية واللغوية بأن معا يمكن أن تحقق الغايات المطلوبة في العلاج . كما أن هذه التدريبات تتطلب تنظيماً ووضوحاً في الأهداف المتوخاة من ورائها .

الصعوبات الخاصة بالتفكير

أولاً - الملامح العامة للنمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة

إن الطفولة قبل سن المدرسة ، أو مرحلة الطفولة المبكرة هي التي تقع فيما بين (٣-٦) سنوات ، بعدها (فرويد) المرحلة القضيبية ، وبعدها (بياجه) مرحلة ما قبل العمليات .

إن التفكير جزء من البناء المعرفي للفرد ، وهو يتفاعل ويتأثر بالعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والتذكر والإدراك والملاحظة وغيرها من العمليات العقلية . وتنمو هذه العمليات بصورة متسقة غالباً ما تكون من ما هو بسيط إلى ما هو مركب ، ومن ما هو عام إلى ما هو خاص .

ففي مثل هذا السن يبني الطفل بعض المفاهيم مثل العدد والسبب والنتيجة ، وذلك من خلال خبرته ، واستعداداته للتعلم ، وهو يميل إلى التفكير في ما يمر به من خبرات ليستكشف معناها وهذه الخبرات غالباً ما تكون ذاتية ، وموضوعها يدور حول الطفل نفسه ، وبالتالي فإن الأشياء والموضوعات الخارجية غالباً ما تخضع للتفكير الذاتي ، فالطفل بهذه المرحلة ليس لديه القدرة تماماً وبخاصة في سن (٣-٤) سنوات للاحتفاظ بقيمة الأشياء فيما إذا حصل عليها التغير ، فهو يفكر أو يستطيع أن يركز على بعد واحد في الأشياء فمثلاً الإناء الطويل والنحيف يحتوي على سائل أكبر من الإناء القصير الواسع . (الريحاوي ، ٢٠٠٣) .

وفي هذه المرحلة تنمو لديه مفاهيم مختلفة كمفهوم الزمان والمكان والاتساع والعدد ، ففي سن الرابعة يعد من ١-٢ وفي عامه الخامس يجمع من الأعداد ما لا يزيد على (٥) وفي عامه السادس يطرح من (٥)

والطفل في هذه المرحلة يفشل في عد الأرقام بحسب تسلسلها فهو إذا طلب منه أن يعد مجموعة من الكراسي يعدها بطريقة هذا واحد ، وهذا واحد .

والطفل يدرك الأكثر والأقل ، فإذا عرضت عليه (٤) حبات حلوى بيد وحبثان باليد الأخرى فإنه يتناول (٤) حبات (الهنداوي ، ٢٠٠١) .

كما أن الطفل في سنته الثالثة يدرك النقصان من مجموعة فإذا أعطيته أربع قطع نقدية ثم أخفيت عنه واحدة منها ، فإنه يدرك النقصان الذي حصل عليها ، وقد يبكي حتى يجدها ولكن إذا كانت المجموعة مؤلفة من خمس قطع أو أكثر وأخفيت منها واحدة فإنه لا يدرك النقص وبالتالي لا يبحث عنه ، وهذا ما أطلق عليه " إدراك القطة " التي تلد ثلاث قطط فإذا اختفت إحداها فإنها تدرك نقصان قططها ، وإذا ولدت ستاً أو سبعا واختفى واحد منها . فإنها لا تدرك النقصان منها .

وفي هذه المرحلة يغلب على التفكير الطابع اللاواقعي ، الخرافي حيث تستمر ظاهرة الاحيائية (Animism) وهي إضفاء الحياة على الجمادات ، أي أن الأطفال يتكلمون مع ألعابهم ، وعندما يغضبون يمكن أن يعاقبوا اللعبة وكأن فيها روح . ويستطيع الأطفال في هذه المرحلة أن يصفوا الأشياء حسب مظاهرها أي حسب لونها ، أو شكلها وفي مرحلة متقدمة حسب وظيفتها .

ثانياً - الصعوبات الخاصة بالتفكير :

إن التفكير جزء من البنية المعرفية التي تتطور بتطور الفرد ونموه وهو يشتمل من حيث الإطار العام على قدرة الفرد على المقارنة والتمييز والحكم والتساؤل والاستدلال والتقويم والتفكير الناقد وغير ذلك من قدرات تتم عن قدرة الفرد على التفكير ومن الأهمية من أجل امتلاك هذه القدرات أن يكون هناك قدرة على إنشاء المفاهيم وتنظيمها وتجزئتها وربطها فيما بينها للوصول إلى الفهم، ومن الأهمية أيضاً أن يكون لديه إمكانات الربط بين المفاهيم ولذلك للاستفادة من الخبرات السابقة في تعلم الخبرات الحاضرة ولتكوين ملامح خاصة بالمستقبل .

إن قياس عملية التفكير ليس بالعمل السهل لأن هذه العملية تجري في الداخل مضمرة ، غير ظاهرة حتى في حال مواجهة الفرد لمشكلة معينة أو حل مشكلة ، ولكن يمكن في الوقت نفسه ملاحظة ما تكون عليه استجابات الطفل إزاء مجموعة من المهام التي عليها أن ينفذها ، ومقدار تنفيذها لها .

هناك مجموعة من المظاهر التي يتصف بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وهذه المظاهر لها صلة وثيقة بصعوبات في التفكير وهي متمثلة بالاندفاعية والاعتمادية الزائدة على الغير ، وعدم القدرة على التركيز وجمود التفكير وعدم مرونته ، وإظهار اللامبالاه تجاه المسائل التي تحتاج إلى حلول وقد أكد هذه المظاهر مجموعة من الباحثين مثل : هفرتيب وكاس (Havertape- Kass ١٩٧٨) وراثر وآخرون ١٩٦٧ وستون Stone ١٩٨١ واعتبروا أنها تقف حجر عثرة في تشكيل المفاهيم والربط فيما بينها (كيرك وكالفانت ١٩٨٩) فما هي هذه المظاهر؟ وكيف تعمل في تكوين المفهوم لكون المفهوم عماد التفكير؟ .

١- صعوبات تكون المفاهيم :

خلال السنوات الخمس الأولى من الحياة ، يواجه الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة ما قبل المدرسة ، مشاهد ، وأشياء ، ومواقف ، وأصوات ، وخبرات يومية عديدة منها ما تكون معروفة ومنها ما تكون جديدة وغير معروفة لهم . إن تحديد وربط هذه المشاهد والمواقف والظواهر المختلفة فيما بينها يعد من المراحل الأولى في تعلم التفكير ، وهذه المراحل يمكن تحديدها بما يلي :

أ- الوعي بخصائص الأشياء : تتمثل هذه الخطوة في قدرة الطفل على الانتباه والتركيز لما يحس من أشياء سمعية أو بصرية أو غير ذلك ويستطيع معرفة أشكالها وحجومها أو يعرف أكثر عن وظيفتها ، فكل ذلك يساهم في

تشكيل المفهوم كخطوة أولى . مثال ذلك يتعرف على لون التفاحة وشكلها وأنها
تؤكل ، أو يتعرف على العاب على شكل سيارات من حيث أشكالها وألوانها أو
وظيفتها (إنها وسيلة للنقل ، أو يعبر عنها أنها وسيلة للركوب) .

ب — معرفة أوجه التشابه والاختلاف : هذه الخطوة مرتبطة ومتداخلة
بالخطوة الأولى ، فمن أجل أن يتكون المفهوم أكثر لا بد من القدرة على تحديد
أوجه التشابه والاختلاف في الأشياء ، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم غالبا ما
يفشلون في تحديد أوجه الاختلاف والتشابه حتى على المستوى الحسي المادي ،
فهم قد يعرفون أن التفاحة والبرتقالة لهما شكل كروي أو أنهما يؤكلان ، ولكن
يتعذر عليهم معرفة أوجه التشابه على أنهما نوعين من الفاكهة .

ج — التصنيف : يعد التصنيف مفتاح عملية تكوين المفهوم ، فكثيرا من
الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقومون بتجميع الأشياء بشكل عشوائي عن طريق
التجميع القائم على استخدام أسلوب المحاولة والخطأ والذي يعد أدنى مستويات
تحديد العناصر المشتركة ، حيث يميل الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى تجميع
الأشياء على أساس اشتراكها بمظاهر خارجية محسوسة ، بينما يمكن للعناصر
المشتركة أن تكون في مستوى الاستخدام والوظيفة ، ويكون المستوى الأرقى
في تشكيل المفهوم معرفة العوامل المجردة التي تشترك بين الأشياء .

وعلى المعلم أو المعلمة أن تدرك أو تعرف المستوى الذي يقع عنده الطفل
من حيث قدرته على تحديد العوامل المشتركة هل هو في المستوى العشوائي ،
الحسي أم في مستوى الوظيفي (الاستخدامي) أم في المستوى التجريدي .

إن أطفال سن ما قبل المدرسة غالبا ما يقعون في المستوى الأول والثاني
وعلى المعلمة أن تساعد الطفل على تحسين قدراته في هذين المستويين وذلك
من خلال ما يلي :

أ - مساعدة الطفل في رفع مستوى التصنيف لديه ، من خلال وضع مجموعة أشياء على شكل ألعاب أو حاجات تتصل بالأكل أو اللباس أو النقل أو المواصلات ، الحيوانات ، الأشجار ... إلخ . وتعليم الطفل ليس فقط عملية التصنيف بل التركيز على أكثر من خاصية في الشيء الواحد . قد يلاحظ الطفل أن الحركة لدى القط أو النملة كأشياء حية ، ولكن يمكن أن ينظر إلى سيارة (لعبة) أو ينظر إلى حركة الغيوم وكأنها أيضا حية . إن الاكتفاء بعنصر واحد يفقد الأشياء خصائصها التي يمكن أن تكون أكثر جوهرية في تحديده .

ب - تعليم الطفل أسماء الأشياء وفقا للعامل الأساسي المشترك بينها فمثلا تشير كلمات : التفاح ، البرتقال ، الموز ، إلى فئة الفواكه كما تشير كلمات : الكلب ، الحمار ، الثعلب ، النمر إلى فئة الحيوانات ولكن يمكن أن تشير كلمات : الكلب ، الحمار إلى حيوانات الأليفة بينما تشير كلمات : الثعلب ، النمر إلى فئة الحيوانات غير الأليفة .

ج - التدرج في التصنيف : فإذا ما صنف الطفل مثلا قلم الرصاص وقلم الخبر ، والطبشورة على أنها أشياء طويلة فيمكن للمعلم مثلا أن يساعد الطفل على تحديد خصائص أكثر تعقيدا مثل (إن إحداها مصنوع من الخشب والثاني البلاستيك والثالث من الجير) أو بحسب الوظيفة (إن الثلاثة تستخدم في الكتابة أو الرسم) وصولا إلى المفهوم الأكثر تجريبا أنه من (القرطاسية) .

د - التحقق من صدق المفهوم : يميل الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى تشكل مفاهيم خاطئة نتيجة لعجز في إكمال المعلومات لديهم أو
لخبراتهم السابقة أو لفشلهم في تفسير المعلومات بشكل مناسب وعجزهم في
المهارات المعرفية في التمييز والمقارنة والتعرف إلى العلاقات وتشكيل المفاهيم
المجردة (السرطاوي والسرطاوي وآخرون ٢٠٠١) .

هـ - الاحتفاظ بالمفهوم : يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من اضطراب في هذه المسألة ، حيث يتطلب الاحتفاظ بالمفهوم القدرة على ربط المفاهيم المكتسبة أصلاً واستخدامها في تطوير مفاهيم أوسع وأكثر تعقيداً ، وكذلك في الاستدلال والتخطيط وتقويم الخبرات وفي التفكير الناقد ويجب على الأطفال أن يعملوا باستمرار على ربط الأشياء ببعضها ، حيث أن عملية التنظيم التي يتم بموجبها ربط ما يتم مشاهدته أو سماعه، أو الإحساس به في المستوى المحسوس ، وكذلك ربط المعلومات والأفكار في المستوى الأكثر تجريداً يعد أساساً في تطور الجانب المعرفي . فالأطفال الذين لا يعملون على دمج خبراتهم الماضية مع خبراتهم الحالية والمستقبلية فإنهم قد يقومون بأشياء غير مناسبة لعدم قدرتهم على رؤية أوجه التشابه في المواقف المختلفة ، ولذلك فهم يعانون من صعوبة في التعميم وصولاً لتكوين أو تكون المفهوم .

و- تعديل المفهوم : إن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم لا يستطيع القيام بتعديل المفاهيم الخاطئة ، مما يجعله مستمراً في الأداء بشكل خاطئ في جميع المهمات التي تعتمد أساساً على تشكيل ذلك المفهوم (كيرك وكالفانت ١٩٨٩) .

٢- العوامل المؤثرة في حل المشكلات :

هناك مجموعة من العوامل أجمع عليها الباحثون تؤثر في قدرة الفرد على حل المشكلات منها : الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة ، تعلم المفاهيم المرونة ، المعرفة .

أ - الانتباه :

يعد الانتباه أهم العمليات النفسية التي تؤثر على قدرة الفرد في حل المشكلات ، ويقصد بالانتباه القدرة على اختيار المثيرات المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة سمعية أو لمسية أو بصرية ،

ولكي يتم تسجيل كل البيانات المتصلة بمشكلة ما فإنه من الضروري الالتفات لكل المنبهات المتصلة به فإذا شرد انتباه الطفل فإنه يفقد القدرة للوصول إلى الحل الصحيح (1986 Bryan & Bryan) ومن العناصر الداخلية للانتباه التي تؤثر في قدرة الطفل في حل المشكلات : الانتباه الانتقائي واليقظة ،
والاندفاع .

١- الانتباه الانتقائي وهو يشير إلى قدرة الطفل على اصطفاء واختيار المثير المطلوب موضوع الانتباه من بين مجموعة من المثيرات . ويشير (بريان وبريان) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في الانتباه إلى المثيرات المرتبطة بالمهمة ، فضلاً عن أنهم غير قادرين على تنظيم المثيرات المناسبة والتركيز عليها ولهذا قد يصغي الطفل إلى صفات غير مناسبة لإبراز المثير مثل التركيز حول الأشياء المحيطة أو المتصلة بالمثير وليس المثير نفسه .
٢- اليقظة : وهذه لها صلة بالمثيرات الانتقائية ، أي أن الأطفال يحتاجون إلى اليقظة في حل المشكلة ، في حين أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الانتباه يتشتت انتباههم نتيجة المؤثرات الخارجية (الضوضاء) أو المؤثرات الداخلية (الملل) .

٣- الاندفاع : يتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم بسمة الاندفاع أي أنه لو اعتقدوا أنهم انهوا حل المشكلة ، فيمكن أن يتركوا المسألة أمامهم وينتقلوا إلى نشاط آخر ، أو أنهم يظهرون العجلة دون النظر في التقدير للأثار المترتبة على أفعالهم ، فهم يقومون بالعمل أولاً ثم يفكرون فيما بعد .

ب - الإدراك

هو العملية التي يتم بها تجميع وتفسير المثيرات الخارجية التي يتم تلقيها عبر الحواس المختلفة في ضوء الخبرات السابقة ، وغالباً ما تشمل هذه العملية على ظاهرة الثبات الإدراكي عن طريق حذف أو إضافة بعض عناصر المثير .

وإن الإدراك يؤثر تأثير كبيراً على حل المشكلات وإن الاضطراب فيه لا يقود إلى النظر في الموقف الذي يواجهه الطفل، والإدراك يمكن أن يكون إدراكاً بصرياً وإدراكاً سمعياً وكل من الاثنين ينطوي على التمييز البصري أو السمعي أو على الذاكرة ، و على التعرف ، وإجراء المقارنات والروابط بين الأشياء . ويرى الكثير من الباحثين أن صعوبات الإدراك تلعب دوراً بالغ الخطورة في أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث لا يستطيعون رؤية الأشياء في مجموعات أو فئات كما يجد الأطفال الذين لديهم صعوبات إدراكية صعوبة في استقبال وإدراك الرسومات أو الأشكال الهندسية كما يصعب عليهم إدراك العلاقات المكانية ، ومن ثم يجدون في إجراء العمليات الحسابية الأولية وحل المشكلات البسيطة صعوبة قياساً بأقرانهم من الأطفال العاديين (سالم وآخرون ٢٠٠٣) .

جـ - الذاكرة

نشاط حل المشكلات هو نشاط وقتي يرتبط بالموقف المشكل ويقوم على استخدام كل من المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى والمحددات التي تحكم نشاط حل المشكلات ، ويتطلب نشاط حل لمشكلات ما يلي :

(١) - الذاكرة قصيرة المدى

إن القصور في مهارات الذاكرة يمكن أن يوقف عملية التعلم لدى الطفل ويسبب له صعوبات في التعلم ، وقد يكون هذا القصور في الذاكرة السمعية والبصرية أو الحركية مما يؤدي إلى صعوبة لدى الطفل في تعلم الحروف الهجائية أو في تذكر وكتابة الأعداد في الحساب أو في تذكر الحقائق والمفاهيم التي درسها من قبل والمواقف التعليمية السابقة (سيسالم ، ١٩٨٨) ومن المفاهيم المرتبطة بحل المشكلات الذاكرة قصيرة المدى التي تحفظ البيانات

الخاصة بالمشكلة ، ولكن تختلف حدود سعة هذه الذاكرة من طفل لآخر ، ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم قصورا في سعة الذاكرة قصيرة المدى .

(٢) — سعة الذاكرة طويلة المدى

تلعب الذاكرة طويلة المدى دورا لا يقل أهمية عن الذاكرة قصيرة المدى وذلك عبر ما يخزنه الطفل من تجارب وخبرات ومفاهيم أولية حول الأشياء المرتبطة بواقعه ، ويختلف الأطفال فيما بينهم من حيث قدراتهم على استدعاء المعلومات المخزنة ، وأي اضطرابات في الذاكرة طويلة المدى يؤثر على حل المشكلات كشكل من أشكال التفكير .

(٣) — سعة المعالجة

تعد سعة المعالجة للبيانات في الذهن واحدة من العوامل التي تسهم في عملية التفكير للطفل ، وهذه السعة تتأثر بنوعي الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى ، وبالديناميات العصبية التي تجعل من ردود فعل الطفل اتجاه ما يواجهه سببا من الاستفادة من الخبرات السابقة والحالية لمعالجة أوجه الموقف الذي يكون عليه الطفل . وقد أكد (سيمال ١٩٨٨) أن كثيرا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الذاكرة ولديهم اضطرابات واضحة في تذكر المعلومات التي تعتمد على الذاكرة السمعية والتي تتعلق باسترجاع المعاني والخبرات المسموعة ، ومنهم من يعاني اضطراب واضح في تذكر المعلومات التي تعتمد على الذاكرة البصرية ، ومنهم من يعاني من اضطراب في كل من نوعي الذاكرة السمعية والبصرية ، وهذا كله يؤثر على التفكير وعلى مواجهة الطفل للمشكلات وفهمها وتنسيق المعلومات ونجاحه في الاستجابات المطلوبة .

د — تعلم المفاهيم

إن الأطفال يختلفون في طريقة تعلمهم للمفاهيم ، والكلمات لا تعني الأشياء نفسها لدى كل منهم ، ولما كانت كثيرا من المشكلات تقدم بصورة

لفظية، فإن استجابات الأطفال تختلف بمدى استيعابهم للمفهوم أو الكلمات ،
وبقدر ما يكون المفهوم واضحاً يتمكن الطفل الذي لا يعاني من صعوبة في
التعلم من استخدامه في سياق تفكيره الحسي وحله للمشكلات التي تواجهه في
مستوى نمائه وتطوره .

هـ - المرونة

يظهر كثير من الأطفال مرونة كبيرة في الاداءات العقلية ، وهم بالتالي
عندما يواجهون بمجموعة من الأشكال أو الصور يمكن أن يقبلوها حتى يظهر
الحل الصحيح لهم . في حين أن هناك أطفالاً يكونون عاجزين عن إدراك
الطرق الجديدة التي يمكن أن يتعاملوا بها مع الأشياء ويبقوا فقط على طريقة
واحدة وباتجاه واحد (سالم وآخرون ٢٠٠٣) إن هذه العوامل تنطبق على
الأطفال الصغار واليافعين الكبار ممن يعانون من صعوبات في التفكير متمثلة
في القدرة على حل المشكلات كواحدة من أوجه صعوبات التفكير .

إلا أن المعرفة المفاهيمية بالقواعد والأحكام العامة والقوانين متمثلة في
حفظ أساسيات الموضوعات ومفاتيحها واستظهار تلك الجوانب المعرفية المختلفة
من وقت لآخر خوفاً من نسيانها تشكل أيضاً واحدة من العوامل المؤثرة في حل
المشكلات وبخاصة المشكلات الرياضية والمفاهيمية لدى الطلبة ذوي صعوبات
التعلم ويذكر ابكوف وآخرون Abikoffetal ١٩٦٦ عن (سسالم وآخرون
٢٠٠٣) أن القصور في المعرفة الإجرائية أي بالاستراتيجيات المستخدمة يؤدي
إلى عم التوصل إلى الحل الصحيح ، فغياب الاستراتيجية يؤدي إلى ضعف
الأداء لدى الطالب .

ثالثاً - مراحل حل المشكلات :

إن حل المشكلات عمل يتصل بالتفكير اتصالاً وثيقاً ، لكون حل لمشكلات
تتطلب التعامل مع عمليات خاصة بالتمييز والمقارنة والتحليل والتركيب .

والأطفال ذوي صعوبات التعلم يفشلون في استخدام الاستراتيجيات الصحيحة لحل المشكلات التي تواجههم مهما كانت طبيعة هذه المشكلات ودرجتها . وهم غالبا لا يدركون أنهم يواجهون مشكلة لهذا تعد واحدة من أهم العقبات في حل المشكلات عدم إدراك وجود المشكلة والإحساس بها ، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، لا يدركون وجود المشكلة وهم يقفون إزاءها موقفا لامباليا، موقفا ليس فيه تقدير وبالتالي فهم ينسحبون ولا يواجهون المشكلة . ومن أجل مساعدة ذوي صعوبات التعلم في تنمية مهارات حل المشكلات فإنه يمكن مساعدتهم بما يلي :

١- إدراك المشكلة :

إن الطفل الذي يقوم بمسك القلم ويحاول وضع الخطوط أو الرسوم وفي لحظة ينكسر رأس القلم ، إذا كان طفلا يعاني من صعوبات في التعلم غالبا ما ينصرف ويرمي القلم دون إدراك أو وعي بوجود مشكلة ، بينما الطفل العادي يمكن أن يدرك وجود المشكلة وذلك عن طريق إما شد القلم على السورق أو وضع اللعاب على رأس القلم ، أو التفتيش عن قلم آخر . وفي كل ذلك فإن الطفل يدرك وجود المشكلة .

وعلى المربي أو المربية أن يضعوا الأطفال في مواجهة بعض المشكلات البسيطة ويلاحظوا الاستجابات ، إن تعليم الطفل ولفت انتباهه إلى وجود مشكلة، وتعويدده على الاستجابة المطلوبة في إدراك المشكلة لهو أمر ضروري من أجل حل المشكلات .

٢- اتخاذ قرار بحل المشكلة :

يجب أن يشعر الطفل في هذه المرحلة بحاجته ورغبته في إيجاد حل للمشكلة التي يواجهها ، حيث يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من التردد في حل المشكلات . وهنا لابد للمعلم أو المعلمة أن تخلق الشعور لدى

الطفل بوجود الحاجة للبحث عن حل ، وتعريفه بجوانب القوة لديه عند التعامل مع الموقف الذي يشكل عقبة وذلك لرفع وتنمية ثقته بنفسه . كما يجب رفع قدرة الطفل على تقبل الفشل وذلك للتقليل من الشعور بالإحباط واليأس عنده ، وكذلك لزيادة قدرته على مواجهة المشكلة وعدم الهروب منها بعد الفشل وتكرار المحاولة مرارا وصولا للنجاح .

٣- تحليل المشكلة :

إن عملية التفكير وإجراءاته المتعلقة بتحليل المشكلة تعد مرحلة معقدة وتتضمن ضرورة الملاحظة الدقيقة ، وجمع المعلومات . وهناك ثلاثة اعتبارات رئيسية تساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تحليل المشكلات ، وهي :

أ - أن يصف الأطفال المواقف التي تمثل المشكلة بموضوعية ودقة إلى أقصى درجة ممكنة ، ويمكن الوصول إلى ذلك عن طريق تناول المشكلات اليومية التي تبرز في البيت ، وفي الملعب ، أو في غرفة الصف ، ومساعدة الأطفال في وصف هذه المشكلات بأكبر قدر ممكن من الوضوح .

ب - التعرف إلى الأسباب التي قد تسهم في إحداث المشكلة ، وهذا يتضمن معرفة العلاقة السببية التي سببت المشكلة في الماضي والحاضر وإهمال المتغيرات التي ليس لها علاقة بالمشكلات ، ويمكن الوصول إلى ذلك من خلال المناقشات الفردية والجماعية .

ج - تدريب الأطفال على التقدير الدقيق لدرجة صعوبة المشكلة وفي الغالب فإن فهم صعوبة المشكلة يعتمد على ردود الفعل العاطفية للطفل نحو تلك المشكلة أكثر من التقدير الموضوعي لحجمها ، فعلى سبيل المثال ، فإن الطفل الذي وجد نفسه مفقودا أو معزولا عن زملائه في رحلة فإنه يضطرب ويتصرف تصرفات عشوائية على أمل أن يرى إشارات مألوقة تقوده إلى الوصول إلى زملائه . (المرجع السابق) .

٤- تشكيل أساليب بديلة

تتألف الخطوة الرابعة في حل المشكلات في تشكيل حلول بديلة عند حل المشكلات . وقد وصف (كاجان) نوعين من الاستجابات للمشكلة : الاندفاعية والانعكاس . فعندما يواجه الطفل الذي يعاني من مشكلة ما تسبب له القلق والاحباط فقد يستجيب الطفل لتلك المشكلة بسرعة كبيرة وبدون تفكير . وفي الغالب فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يلجأون إلى الاندفاعية واختيار الحل الأول الذي يبدو أنه الصحيح . (كيرك وكالفانت ١٩٨٩) . أما إذا كان عند الطفل استجابات متأنية زائدة ، ويدرك المشكلة على أنها أكثر تعقيدا مما هي عليه في الواقع ، عندئذ تظهر المعلومات التي تمنع من تشكيل بدائل لحلول أخرى . وتتضمن إرشادات العلاج لمساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من أجل تحسين أدائهم في تشكيل الحلول البديلة ما يلي :

أ - توفير أكبر قدر ممكن من الخبرات للطفل في مجال المشكلات .

ب - توضيح علاقة السبب بالنتيجة .

ج - إعطاء الطفل الوقت والفرصة الكافية لحل المشكلة .

د - توفير الأسلوب المنظم للطفل من أجل تطبيق الخبرات والمفاهيم

للأنماط المختلفة من المشكلات وكذلك في استخدام الحلول البديلة .

٥- حل المشكلة

هنا لابد من توجيه امكانات الطفل من أجل تقديم البدائل في حل المشكلات والوصول إلى حل معين ، والطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم ، لابد من توجيه جهوده ، للاستمرار في تتبع المراحل وصولا إلى حلول المشكلات التي تتناسب وامكانات الأطفال .

الصعوبات الخاصة بالقرأة

* العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية

هناك شبه اتفاق بين المتخصصين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفين رئيسيين هما :

* صعوبات التعلم النمائية Developmental learning disabilities

* صعوبات التعلم الأكاديمية Academic learning disabilities

يقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتعلق بالعمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ، التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد وفقا لذلك فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية ولذلك يمكن القول أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيس لها .

و قد أكدت الكثير من الدراسات أن أي تقصير أو تأخير في تحديد أو تشخيص صعوبات التعلم النمائية او حتى الوقاية والعلاج منها خلال سنوات ما قبل المدرسة ، تفرز أو تقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية عندما يصل أطفال ما قبل المدرسة إلى المرحلة الابتدائية .

وتوصلت إحدى الدراسات إلى انه لكي نصل إلى علاج ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الحد الأقصى لها يجب أن يكون التركيز على الوقاية ، والتدخل المبكر بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية (الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ٤) .

يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي التي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب .

وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية كما سبق أن أشرنا .

والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة . حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي .

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية .

* صعوبات تعلم القراءة

يتم تعلم القراءة عادة في الصف الأول الابتدائي ، لكن هناك الكثير من الأطفال يتعلمها فيما بعد ، تنبع أهمية القراءة في حياتنا من أننا لا نستطيع الاستغناء عنها في كل أعمالنا ومناشطنا الدراسية والمهنية والحياتية ، ويكفي للتدليل على ذلك أن القرآن الكريم بدأ بكلمة (اقرأ) ، وجاء في الكتاب المقدس (في البدء كانت الكلمة) ، والقراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية ، ويعتبر الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيس للفشل المدرسي فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية ، كما أن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللائق والقلق والافتقار إلى الدافعية وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لها .

توصل بعض الباحثين إلى أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن ٨٠% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة وتقف مشكلات وصعوبات القراءة خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية .

ولصعوبات القراءة أهمية خاصة حيث إن تناول صعوبات القراءة تحليلاً وتشخيصاً وعلاجاً لأن الأطفال يجب أن يتعلموا القراءة اليوم لكي يستطيعوا قراءة ما يراد تعلمه غداً، وأن القراءة هي الوسيلة الأساسية لكل التدخلات الأكاديمية ، وأي فشل مدرسي يرتبط دائماً بالفشل في القراءة (حافظ ، ٢٠٠٠، ص ٩١).

ويفتقر الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات ، ويعانون أيضاً من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية phonological الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحروف وإدراكها كرموز وبصورة أكثر تحديداً فإن ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد، حيث يميل صغار الأطفال إلى توجيه انتباههم على معاني الكلمات دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى .

كما أن معظم الأطفال ذوي المشكلات الحادة في التعلم والتي لا تعزى إلى التأخر أو الحرمان الثقافي أو الاضطراب الانفعالي أو القصور أو العجز الحاسي ... هؤلاء الأطفال تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات أو مشكلات في القراءة .

أولاً - تعريف القراءة :

هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أي إدراك مضامينها الواقعية . ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا .

والقراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نمائياً (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) والتي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة .

ومن ثم تستهدف القراءة القيام بوظيفتين :

الأولى : معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين جمل وفقرات .

الثانية : فهم ما تتطوي عليه من معاني ومضامين ترتبط بحياتنا .

والقراءة في رأي كثير من المفكرين - عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيهِ ، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز ، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة (كامل ، ١٩٩٩ ، ص ٢٠١) .

ثانياً - مستويات تعليم القراءة :

لا يقتصر نشاط تعليم القراءة على مجرد محو أمية الطفل أو الراشد الذي لا يعرف القراءة إطلاقاً ، وإنما يشمل أيضاً تلك الأنشطة التدريسية التي تستهدف تصحيح ما فشلت برامج التعليم الأولى في تحقيقه وفي ضوء ما سبق يمكن تصنيف تعليم القراءة في ثلاثة مستويات مختلفة :

١- القراءة النمائية : Developmental Reading

يقصد بها تعليم الطفل أو الراشد (الأمي) القراءة حسب قدراته ومستوى نموه، ويشمل هذا النوع ما بين ٨٥ - ٩٠ % من نشاط تعليم القراءة تقريباً وهي التي تتم بصورة منظمة في مدارس المرحلة الأولى وفصول محو الأمية .

٢- القراءة التصحيحية : Corrective Reading

يقصد بها تصحيح أخطاء تعلم القراءة في المرحلة النمائية متمثلة في صعوبة التعرف على الكلمة أو فهم المفردة أو الجملة أو الفقرة أو ببطء سرعة القراءة ، ويميل هذا النشاط ما بين ١٥ - ١٠ % من نشاط تعليم القراءة ، ويمكن للمدرس العادي أن يمارسه في الفصول العادية .

٣- القراءة العلاجية : remedial Reading

يقصد بها علاج ما فشلت في تحقيقه القراءة النمائية والقراءة التصحيحية، ولا تتعدى نسبة هذا النشاط ٢ أو ١ % و توجه لمن يعاني صعوبة أو عسر القراءة Dyslexia وغالباً ما يتم هذا في عيادة أو فصل علاجي.

ويمكن للمعلم أن يحدد مستويات القراءة للطفل عن طريق استخدام سلسلة من كتب القراءة الموجودة في مكتبة المدرسة، وهذه السلسلة عادة ما تكون متدرجة في الصعوبة (من الأسهل إلى الأصعب) على أن تكون السلسلة جديدة تماماً ولم يسبق للطفل قراءتها .

وبعد أن يبدأ الطفل القراءة في مستوى سهل نسبياً ، ثم يقرأ بصوت مرتفع يقوم بالإجابة على أسئلة الفهم الموضوعة في نهاية المادة المقروءة ، فإذا وجد صعوبة في الاستمرار في هذه المادة رجع إلى المستوى السابق عليه ، أما إذا نجح فيه استمر في المستويات التالية التي تزداد في درجة صعوبتها حتى تتحدد في النهاية مستويات قدرته على القراءة .

كما انه من الممكن تحديد مستوى قراءة الطفل عن طريق مجهوده الذاتي، ويتحدد ذلك بقراءة كتاب القراءة دون الوقوع في الخطأ، وفي هذه الحالة يشرف المدرس على الطفل أثناء القراءة بصوت مرتفع وفي نبرة طبيعية مع عبارات موزونة ومضبوطة الإيقاع ، ولابد للطفل في هذه الحالة أن يكون متحررا من أي توتر عصبي وان يكون معتدلا في جلسته أو في أثناء وقوفه أثناء القراءة . وإذا استمر الطفل على هذا المستوى فإنه يتقدم كثيرا في القراءة تحت إشراف و إرشاد المدرس وتوجيهاته ، وعند تقديم بعض المواد القرائية الصعبة للطفل في هذا المستوى فإنه يواجهها ويحقق فيها تقدما، مكتسبا بذلك بعض المهارات التلقائية الجديدة بمساعدة المعلم وتكثر في هذه المرحلة الأخطاء والتردد ، ولايستطيع أن يستوعب نصف ما يقرأه . وفي هذه الحالة ينبغي على الطفل أن يتوقف عن الاستمرار في القراءة ، وينبغي على المدرس أن يدرك أبعاد هذا المستوى ويحيط بكل عناصره حتى يتسنى له القيام بالدور العلاجي لهذه المشكلة (حافظ ،مرجع سابق ص ٩٢) .

ثالثا - المكونات الرئيسية لمهارات القراءة :

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما :

* التعرف على الكلمة Ward recognition

* الفهم القرائي Reading comprehension

تشير مهارات التعرف على الكلمة إلى قدرة القراء على التعرف على الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعروفة ، والكلمات الغامضة معرفة ومقروءة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف، وتزواج الحروف والكلمات مع الأصوات كما يشير الفهم القرائي إلى فهم معاني ما يقرأ (الزيات ، ١٩٨٩، ص ٩٦).

ومن ثم تصبح القراءة عملية تقوم على كلا المكونين التعرف على الكلمة، والفهم القرائي واستخلاص المعاني المتضمنة فيما يقرأ، وعلى ذلك فالطالب الذي يقرأ أو ينطق كلمات في النص موضوع القراءة دون أن يفهم معاني ما يقرأ فإنه في الحقيقة لا يقرأ .

وكلا المكونين أو العمليتين - التعرف على الكلمة والفهم القرائي - متكاملتان وبينما يتم التركيز على التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعليم القراءة ، يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة أو التالية لتعلم القراءة عن طريق الاعتماد على القصص القصيرة والاستخدامات الحياتية للغة وتشبع محتواها بالمعاني .

فتعلم القراءة عمل معرفي معقد ، يتطلب مستوى عالياً من القدرات والمهارات ويصعب على الراشد أن يحل ما يقوم به أثناء القراءة ، لان عملية أساس القراءة التعرف على الكلمات، غير أن عملية القراءة تتضمن أكثر من مجرد رؤية أشكال معقدة ، تلك التي تسمى الحروف والكلمات، ولا بد أن يقدر الطفل على تفسير المثيرات التي يتلقاها على شبكية العين وان يربط بينها وبين المعنى المستمد من خبرة الفرد (Richek etal 1996).

رابعاً - المراحل النمائية لتعلم القراءة :

ثمة مراحل ثلاث يمر بها الطفل حينما يتهيأ لتعلم القراءة هي:

١- المرحلة العشوائية : غالباً ما يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة في الصحف والمجلات والكتب التي يقلبها بأصابعه وقد يسأل الكبار عما تدل عليه وفي الوقت نفسه يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للجمل والكلمات والحروف .

٢- مرحلة التمييز : في هذه المرحلة يقوم الطفل بتمييز الجمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعيناً بالمثيرين السمعي والبصري من جانب المعلم .

٣- مرحلة التكامل : أما في هذه المرحلة يتمكن الطفل من إعادة قراءة الفقرة ككل ومعرفة مضمونها بعد أن ألم بأجزائها في المرحلة السابقة .

هذه المراحل الثلاث السابقة تتبع التطور البيولوجي للطفل وتحدث في معظم المواقف التعليمية فعند محاولة السباحة للمرحلة الأولى على سبيل المثال فانك تقوم بذلك بشكل عام وغير منظم بحيث تبدأ بإصدار كثير من الحركات العشوائية . ففي المرحلة الأولى من التعلم ، يعمل الجسم كوحدة واحدة (المرحلة العشوائية) . وفي المرحلة الثانية فانك سوف تتعلم أو يتم تعليمك التفريق والتمييز بين قوى عضلية معينة وكذلك تختار حركات معينة ، ويتم تطوير كل حركة بشكل منفصل . فقد تتدرب على التنفس بشكل مناسب ، أو على استخدام القدمين في ضرب الماء ، وقد تتدرب على حركات الذراعين ، ففي المرحلة الثانية من عملية التعلم فانك تتعلم عملية التمييز ما بين النشاطات المختلفة (المرحلة التمييزية) . ولكنك لا بد وان تنتقل من هذه المرحلة إلى المرحلة الثالثة . حيث لن تصبح سباحاً ماهراً حتى تتمكن من التنسيق بين تلك الحركات المختلفة في عملية واحدة تتم ببسر وسهولة ، فلا بد أن تعمل الأجزاء المتعددة معاً ، ويصبح عملها آلياً . وكذلك أن تتناسق جميع الأجزاء المشتركة في أداء النشاط على شكل نشاط متكامل يحدث بشكل إلى (المرحلة التكاملية) .

خامساً - تعريف صعوبة القراءة أو عسر القراءة :

يعرف فريرسون (1967) Frierson صعوبة القراءة بأنها عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم به الفرد بقراءته سواء كانت هذه القراءة قراءة صامتة أو جهرية .

سادسا - أنواع صعوبات أو عسر القراءة :

نقترح بودر (١٩٧٠) Boder ثلاثة أنواع من عسر القراءة :

النوع الأول : يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية الذي يظهر فيه عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها .

النوع الثاني : يشمل الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة .

النوع الثالث : يخص هذا النوع الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معا ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات .
ويترتب على ما سبق - بالطبع - صعوبة في فهم المادة المقروءة وصعوبة في سرعة القراءة (كيرك وكالفنت، ١٩٩٨ ، ص ١٢٠).

سابعا - العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة :

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة ومن هذه العوامل ما يندرج بالدرجة الأولى تحت العوامل النمائية ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية وهذا التداخل ربما يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة ولجمع الكثيرون من الباحثين في هذا المجال على أن هذه العوامل يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات رئيسية وهي :

١ العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة :

١- مجموعة العوامل الجسمية .

٢- مجموعة العوامل البيئية .

٣- مجموعة العوامل النفسية

وتتداخل هذه العوامل وتؤثر كل مجموعة منها على المجموعتين الأخريتين كما أنها تشيع لدى ذوي صعوبات التعلم عموماً وإن كان يختص بها على نحو خاص ذوي صعوبات القراءة وفيما يلي عرض وتحليل كل من هذه العوامل :

١- العوامل الجسمية :

يقصد بالعوامل الجسمية تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفسيولوجية التي تشيع لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بوجه خاص .

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي ويقيم هؤلاء الباحثون تفسيراتهم لمنشأ صعوبات القراءة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن التغيرات أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التركيب تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء أو في الناتج الوظيفي لها .

وتوصلت عدد من الدراسات المختصة في فسيولوجيا الجهاز العصبي إلى معلومات ونتائج تشير إلى وجود فروق دالة في ناتج الوظائف أو النشاط المخي بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم أو نظرائهم من الأطفال العاديين .

وترتبط صعوبات القراءة ارتباطاً وثيقاً بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية وهذا يشكل أساساً هاماً من الأسس التي تقوم عليها القراءة، فالوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق، كما يتيح الوسيط الحسي

البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها، ومن ثم فإن أي اختلال أو اضطراب في أي من الوسائط أو فيهما معا يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية، وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة .

ويرى البعض انه يمكن عزو صعوبات القراءة إلى ^{٤٤}العوامل الوراثية أو الجينية ، ويدعم هذا الاتجاه ما وجدته عدد من الباحثين من شيوع صعوبات أو مشكلات القراءة بين أسر معينة بعينها . وان هذه الصعوبات تمتد وتنتقل من جيل إلى جيل آخر ، حيث توصلت العديد من الدراسات إلى ما يدعم هذا الاستنتاج . (الزيات ، مرجع سابق ، ٥٣٣)

٢- العوامل البيئية :

يمكن إرجاع فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس على نحو فعال وملائم كما أن المدرس هو حجر الزاوية ومفتاح إكساب تلاميذه المهارات الأساسية للقراءة الناجحة . وإن انحسار حماس المدرسين في التأكيد على أهمية القراءة الجهرية ، والالتزام بالحصص المخصصة لها ، وإلزام الطلاب بمتطلباتها ، كل هذا وغيره يشكل جانبا من العوامل الهامة التي تقف خلف صعوبات القراءة ، كما يمكن أن تسهم ممارسات بعض المدرسين في تفاقم صعوبات أو مشكلات القراءة لدى تلاميذهم .

ومن هذه الممارسات :

أ - ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال .

ب - إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال ذوي الصعوبات بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين .

جـ — استخدام مواد تعليمية صعبة إلى الحد الذي يصيب هؤلاء الأطفال بالإحباط.

د — ممارسة تدريس القراءة بمعدل يفوق استيعاب التلاميذ لها وخاصة ذوي صعوبات القراءة منهم .

هـ — تجاهل الأخطاء النوعية المكررة التي تصدر عن بعض الأطفال إلى أن تصبح عادة مكتسبة أو متعلمة .

و — القشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن الطفل ، أو إهمالها ، وعدم الاهتمام بها بسبب تكرارها وما تتطلبه من جهد لتصحيحها .

وتشمل العوامل البيئية أيضا الفروق أو الاختلافات الثقافية للأبناء ، ومدى دعمهم للنشاط الذاتي للقراءة الحرة لدى الأبناء ، وامتدادهم بألوان مختلفة وجذابة من الموضوعات التي تنمي لديهم الاتجاهات الموجبة والميول نحو القراءة ، حيث يؤدي تعرض الأطفال للنشاطات المتعلقة بالقراءة إلى تطوير مهاراتهم القرائية، كما ينمي لديهم الفهم القرائي فضلا عن تصحيح العادات غير المرغوبة في عملية القراءة .

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على العلاقة بين الخصائص الأسرية وصعوبات القراءة إلى ما يلي :

١ — إن أطفال الصف الأول الذين يعيشون مع أمهاتهم فقط اظهروا سوء توافق وصعوبات في القراءة عن أقرانهم الذين يعيشون مع الأبوين أو الام والجد .

٢ — إن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي أعلى كان مستواهم في القراءة افضل بفروق دالة ، من الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي اقل .

٣- ارتبطت المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وارتفاع الدخل على نحو أكثر تحديداً .

٤- كما ارتبطت المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بالطموحات الأكاديمية والمهنية للأباء .

٣- العوامل النفسية :

يمكن تحديد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة فيما يلي :

- أ - اضطراب الإدراك السمعي .
- ب - اضطراب الإدراك البصري .
- ج - اضطرابات لغوية .
- د - اضطرابات الانتباه الانتقائي .
- هـ - اضطراب عمليات الذاكرة .
- و - انخفاض مستوى الذكاء .

وعلى الرغم من تباين العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة ، إلا أن هذه العوامل على تباينها تنتج أو تفرز صعوبات اقرب إلى التماثل منها إلى الاختلاف ، ومن هذه العوامل ما يندرج بالدرجة الأولى تحت العوامل النمائية ، ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية وهذا التداخل يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة . (حافظ، ٢٠٠٠، ص ٩٣-٩٥)

ثامناً - التقدير غير الرسمي لصعوبات القراءة :

يوجد العديد من الطرق والأساليب والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم مهارات القراءة . ويمكن تقويم مهارات القراءة من خلال أساليب التقويم غير الرسمية informal measures مثل : استبيان القراءة غير

الرسمي ، تحليل الخطأ ، التقويم الوثائقي أو من خلال الاختبارات الرسمية
formal tests مثل الاختبارات المسحية ، والاختبارات التشخيصية ، وبطاريات
الاختبارات الشاملة.

ويرى التربويون أن التشخيص الرسمي يستلزم العديد من الدراسات
والفحوص والاختبارات ويستغرق مالا ووقتا وجهدا ولذا يقترحون بدلا من
التشخيص الرسمي تشخيصا (تقديرا) غير رسمي يقوم به المعلم داخل الفصل
ويروونه انه يتميز بالخصائص التالية :

- ١- يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح أمام المعلم
في أثناء مهام التدريس والنشاط والتقويم داخل الفصل وخارجه .
 - ٢- يغطي فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي .
 - ٣- يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومية ومناشطه .
- حيث يمكن للمدرس أن يكتشف المستوى العام للقراءة لدى الطلاب
موضوع التقويم ، كما يمكنه - أي المدرس - الكشف عن قدرات أو مهارات
التعرف على الكلمات ، وأنماط الأخطاء ، ومدى فهم الطلاب للنصوص
موضوع القراءة ، ويرى الكثيرون من الممارسين للعمل مع ذوي صعوبات
القراءة أن هذه الأساليب تنطوي على قدر من الفاعلية، كما أنها تعكس قدرا جيدا
من العملية (كامل، ١٩٩٧، ص٢٣٦) .

استبيان القراءة غير الرسمي :

يوفر استبيان القراءة غير الرسمي ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق
بمهارات القراءة ويمكن تطبيقه بسرعة وسهولة كما انه يحدد مستويات القراءة
 وأنماط الأخطاء والتقنيات التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف
 على الكلمات وعلاقتها بالخصائص السلوكية القابلة للقياس والملاحظة والحكم
 الموضوعي .

ويمكن تطبيق استبيان القراءة غير الرسمي من خلال الخطوات التالية :

يختار الفاحص أو المدرس مختارات من الكلمات تقريبا مائة كلمة ذات التراكيب الطويلة من سلسلة مستويات الصفوف الدراسية في القراءة .

يقرأ الطالب بصوت مسموع من مختلف مستويات الصفوف . وخلال ذلك يقوم المدرس بتسجيل الأخطاء ، بشكل موضوعي منظم ، إذا حقق الطالب أكثر من خمسة أخطاء لكل مائة كلمة يعطى اختبار أسهل حتى يتم الوصول إلى المستوى الذي لا يتعدى عنده الخطأ كلمتين لكل مائة كلمة لمراجعة أو تقويم الفهم يسأل المدرس الطالب من أربعة إلى عشرة أسئلة عن كل اختبار .

من خلال تحديد مستويات القراءة نجد أنفسنا إزاء ثلاث مستويات يتعين تحديدها :

١- المستوى الاستقلالي : يقصد به قدرة التلميذ على القراءة بنسبة اتقان ٩٥% في التعرف على الكلمات ويجب بنسبة ٩٠% إجابة صحيحة على أسئلة الفهم وهو المستوى الذي يستطيع عنده التلميذ ان يقرأ كتب المكتبة العامة معتمدا على نفسه .

٢- المستوى التعليمي : هو مستوى يمكن للتلميذ عنده أن يتعرف على ٩٠% من الكلمات المختارة مع فهم بنسبة ٧٠% ويستطيع ان يستفيد من توجيه ومساعدة معلم القراءة .

٣- مستوى الإخفاق : في هذا المستوى يستطيع التلميذ أن يتعرف فيه على أقل من ٩٠% ويحصل على درجة أقل من ٧٠% في اختبارات فهم القراءة وهنا لا تفلح معه الأنشطة التدريسية العادية بل يحتاج إلى تعليم أو تدريس علاجي ، ويستطيع المدرس أن يستخدم أنواعا مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة ويتضمن ذلك القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وقراءة الكلمات وتمييز الكلمات.

ويقوم المدرس باتتباع الإجراءات التالية مع التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة :

١. تطبيق اختبار القراءة الجهرية لقطعة يختارها المعلم من صفوف دراسية متدرجة والصف الذي يقف عنده يمثل مستواه في القراءة .
 ٢. تطبيق اختبار في القراءة الصامتة حيث يطلب من التلميذ قراءة قطعة ويسأل عنها لتحديد مستوى فهمه لها .
 ٣. اختبار الطفل في قراءة كلمات منفصلة من سياق معين .
 ٤. تطبيق اختبار تمييز الكلمات المكتوبة أمام بصر الطفل .
- يهدف المعلم من تطبيق الاختبارات السابقة تحديد مستوى التباين بين القدرة الكامنة لدى الطفل بحكم سنه ومستوى تحصيله في القراءة منسوبا إلى الصف الدراسي المقيد به والذي تدرس فيه المقررات موضع الاختبار .

تاسعا - أخطاء القراءة :

يقع الأطفال في أثناء القراءة بالأخطاء التالية :

١. الحذف : ويقصد به حذف حرف من كلمة مقروءة .
٢. الإدخال : حيث يدخل الطفل أو التلميذ كلمة غير موجودة إلى السياق المقروء .
٣. الإبدال : حيث يحل الطفل أو التلميذ كلمة محل الأخرى .
٤. التكرار : حيث يكرر التلميذ كلمات أو جمل حين يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها .
٥. حذف أو إضافة أصوات : قد يحذف التلميذ أصواتا (حروف) أو يضيف أصواتا إلى الكلمة التي يقرأها .
٦. الأخطاء العكسية : فقد يميل التلميذ إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية .

٧. القراءة البطيئة : فبعض التلاميذ يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباها أقل للمعنى ويقصد بها القراءة كلمة كلمة .
٨. القراءة السريعة غير الصحيحة : حيث يقرأ التلميذ بسرعة ويحذفون الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها .
٩. نقص الفهم : فبعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ونطق حروفها ويعطون انتباها أقل للمعنى (Swanson، ١٩٩٠، ١١٣) .

عاشرا - بعض الطرق لمعالجة صعوبات القراءة .

لقد تبين لنا إن صعوبات القراءة تتعلق بتفسير رموز ونطق حروف الكلمة وفهم معنى الكلمة والجملة التي تضمها والفقرة والنص القرآني ككل فضلا عن ضرورة القراءة السريعة مع الفهم ومن ثم يتعين أن نتناول علاج الصعوبات السابقة من ثلاث زوايا على النحو التالي :

أولاً - علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها :

ثمة طرق ثلاث تستهدف علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها بعضها يبدأ بالحرف وبعضها يبدأ بالكلمة وهي على النحو التالي :

١- الطريقة الصوتية : (طريقة جيلينجهام Gillingham)

وتستخدم مع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية وتسمى أيضا بالطريقة الهجائية و تبدأ بتعليم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة كما تسمى بالطريقة الترابطية لأنها تعتمد على :

١. ربط الرمز البصري للحرف مع اسم هذا الحرف
٢. ربط الرمز البصري للحرف مع نطق صوت الحرف .
٣. ربط حواس الطفل (السمع) مع سماع الطفل لصوته أو لغيره .

٢- الطريقة متعددة الحواس : طريقة فرناند Fernald وترمز V.A.K.T

وتستخدم مع الأطفال الذين لم يقرؤوا بعد أو من هم تحصيلهم منخفض وتتم على النحو التالي :

— أن يشاهد الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة البصرية

VISUAL

— أن ينطق الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة السمعية

AUDITORY

— أن يتتبع الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة الحركية

KINSTHETIC

— أن يتتبع الطفل الكلمة بإصبعه وفي هذا استخدام الحاسة

اللمسية وهي تتطلب من كل من المعلم أو الطفل (التلميذ)

ما يلي :

١- يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على ورقة ويتتبعها الطفل بإصبعه

وينطق في أثناء ذلك كل جزء منها ويكرر هذه العملية حتى يستطيع أن يكتبها من الذاكرة بعد مسحها .

٢- يتمكن الطفل بعدئذ من قراءة الكلمة التي يكتبها المدرس ويكتبها دون تتبع

٣- يتعلم الطفل كتابة الكلمة المطبوعة بقراءتها وكتابتها .

٤- يتعلم الطفل كتابة الكلمة من الذاكرة دون الرجوع الى النسخة الاصلية .

٥- يتعلم الطفل كلمة جديدة من خلال تشابهها مع كلمات سبق له تعلمها ، أي

يمتلك القدرة على التعميم (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ص٤٧٣) .

ثانيا : علاج صعوبة فهم المادة المقروءة :

يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسة التي تتضمنها ويشمل هذا بالتفصيل الجوانب التالية :

- ١- فهم معاني الكلمات والمفردات و إدراك دلالاتها .
 - ٢- استخلاص المفاهيم التي تتجاوز معنى الكلمة أو المفردة إلى المعنى القائم بين المفردات أو التعمق في إدراك الدلالة الإجرائية للكلمة أو المفردة كما تتحدد علميا وحياتيا .
 - ٣- القيام بعمليات الفهم المتدرج الشامل لموضوع القراءة وهذا يتضمن ما يلي:
 - القراءة من أجل الملاحظة واستدعاء التفصيلات
 - القراءة من أجل معرفة الأفكار الرئيسة التي يتضمنها الموضوع المقروء .
 - تتبع سلسلة من الأحداث أو الخطوات في ثنايا الموضوع المقروء
 - تنظيم الأفكار الرئيسة في القطعة المقروءة للخروج بفكرة محورية .
 - تطبيق ما قرأ في حل المشكلات الحياتية أو الإجابة عن الأسئلة العلمية.
 - تقويم المادة التعليمية بزيادة وتنمية القدرة على التفكير الناقد والقدرة على التحليل والتركيب (Harris & Sipay ,1990,P110) .
- والطفل أو التلميذ الذي يعاني من صعوبة في فهم المادة المقروءة لا يستطيع القيام بمعظم أو بعض العمليات الثلاث السابقة الذكر .

حادي عشر : كيفية علاج وتحسين فهم المادة المقروة :

يمكن تحقيق ذلك باتباع الخطوات التالية :

١- تحسين دافعية التلميذ : الدافعية شرط أساس للتعلم أي انه لا تعلم بدون دافعية ولكي نجعل الطفل يقبل على القراءة وفهم ما يقرأ يمكن أن نتبع معه ما يلي :

أ - نقدم له مهمة سهلة يستطيع النجاح فيها ثم نمدحه عقب نجاحه فيها لان هذا يشجعه على مواصلة العمل وفقا لمبدأ : النجاح يؤدي إلى المزيد من النجاح .
ب - نوضح للطفل الغرض من القراءة مثل طرح أسئلة تستدعي التركيز في القراءة فالقراءة الهادفة تساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم الدراسية والسلوكية .
ج - ننظم للطفل مادة القراءة بطريقة تسمح له بملاحظة ما أحرزه من تقدم كأن نصور له ذلك على صفحة نفسية خاصة به .

د - نتبع المرونة والتنوع في معدل القراءة وفقا لدرجة صعوبة المادة فنبدأ بالسهل أو نغير (إذا لم تكن البداية سهلة) حتى لا يصاب الطفل بالإحباط .

٢- تنمية فهم المفردات (ضمن السياق المقرء) :

لا يكفي أن يفهم الطفل الكلمة منفصلة وإنما ينبغي أن يتعدى هذا إلى فهمها في سياق جملة أو قطعة لان هذا هو الشائع في استخدامه للغة .
ويمكن تحقيق ذلك باتباع الخطوات التالية :

أ- مساعدة الطفل على استخدام القاموس لاستخراج واكتساب معاني الكلمات وتدريبه على ذلك :

ب - تدريب الطفل على استخدام الكلمات المترادفة .

ج - تدريب الطفل على البحث عن الكلمات المتضادة .

د - تدريس فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة .

هـ - التدريب على معرفة أصول الكلمات واشتقاقاتها .

١- تمكين الطفل من مهارة تكوين قاموس خاص به .
٢- تدريب الطفل على تصنيف الأشياء والأشخاص والمواقف في صورة مدركات حسية ثم مفاهيم يطلق عليها أسماء من اللغة التي يدرسها .

٣- تطوير مهارات القراءة الضرورية لفهم الجيد:

بعد تدريب الطفل على فهم معاني الكلمات المختلفة متشابهة ومترادفة ومتضادة يتعين تدريبه على استخلاص الأفكار الرئيسية من النص المقروء وهذا يتطلب :

أ- أن نعلم الطفل كيف يستخلص الفكرة الرئيسية من النص أو القطعة المقروءة.

ب - أن نعلم الطفل كيف نضع عنوانا للقطعة التي يقرأها .

ج - أن نضع للطفل أسئلة تقتضي إجابته عليها :

— معرفة الأفكار الرئيسية في القطعة .

— استدعاء التفاصيل التي تتدرج تحت الأفكار الرئيسية .

— توقع النتائج المترتبة على المقدمات المقروءة .

وهنا يمكن أن نطبق على التلميذ الذي يعاني من صعوبة في فهم المادة المقروءة استراتيجيات الخرائط المعرفية التي تستند إلى استخدام الخطوط والأقواس والتنظيمات المكانية لوصف محتوى النص وبنائه والعلاقات القائمة بين المفاهيم الأساسية فيه .

كما تساعد الخرائط المعرفية أيضا باعتبارها تنظيمات معرفية أو رؤى بصرية الطلاب على تنظيم الأفكار والتفاصيل التي يتضمنها النص بحيث تتضح صورة العلاقات الكامنة بين الأفكار والتفاصيل .

هـ - أن نعلم الطفل ملء الفراغات في القطع المقروءة وبها أجزاء لم يستكمل التعبير فيها مما يشير إلى أن المعنى ناقص .

و- أن نعلم الطفل أن يذكر ما سيحدث في قطعة ناقصة أو قصة غير مستكملة.

ز- أن نعلم الطفل مهارات القراءة الجيدة والدراسة السليمة .

ح - أن نعلم الطفل مهارات الفهم عن طريق الإنصات الجيد والاستماع إلى الدروس والمحاضرات وبرامج الإعلام .

٤- تحسين معدل سرعة القراءة :

مع متطلبات العصر الجديد ومع الانفجار المعرفي وتدفق المعلومات والتغير السريع الذي يأتي بالجديد ، لا يكفي مجرد فهم المادة المقروءة ، وإنما المطلوب سرعة متابعة المادة المعروضة للقراءة أو المطلوب قراءتها والإلمام بها لحسن الاستفادة منها في دراستنا وحياتنا ومن الطرق المتبعة لتحسين معدل سرعة القراءة ما يلي :

١- طريقة التأثير العصبي : أن يقرأ المدرس ومعه التلميذ بسرعة وبصوت عال مع التأشير على الكلمات المقروءة وأن يحث المعلم التلميذ على زيادة معدل السرعة في القراءة مع الإجادة والفهم .

٢- طريقة التصفح : وهي أن يعطي المدرس نصا أو مقطعاً ويطلب من التلميذ قراءته خلال زمن معين والخروج بالأفكار الرئيسة فيه .

٣- طريقة القراءة الحرة : وفيها يطلب من التلميذ أن يختار القطعة التي يود قراءتها وتختبر درجة سرعته في القراءة والفهم (حافظ ، مرجع سابق، ١٠١) .
تعتبر الكتابة إحدى المهارات الثلاث الأساسية للغة وهي (المحادثة ، القراءة، الكتابة) ، فاللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد فهي تمثل مهارة تعليمية ووسيلة للتعبير عن الذات وترتبط بشكل

موجب مع مهارة القراءة . وتجمع نظريات الكتابة على أن هناك ثلاثة

محاور هامة للغة المكتوبة هي :

① التعبير الكتابي Written expression والتهجئة Spelling والكتابة

اليدوية Handwriting التي تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية

للكتابة ، كما أن الكتابة بعد معرفتي إلى جانب بعدها المهاري النفسي

الحركي .

والكتابة هي مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على

التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب إعمال التفكير والعمل بين الأمام

والخلف .

وتمر عملية الكتابة بعدة مراحل هي :

١. ما قبل الكتابة

٢. الكتابة

٣. المراجعة

٤. مشاركة القارئ أو المستمع

ونتيجة لتعدد أبعاد مهارة الكتابة يواجه العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم

صعوبات في الكتابة وفي التهجئة وفي التعبير الكتابي . والمشكلات التي يعاني

منها هؤلاء الأطفال تؤثر تأثيرا بالغا على تحصيلهم الأكاديمي وربما على

مستقبلهم المهني كبالغين .

إن معظم الطلاب الذين يتلقون خدمات ذوي صعوبات التعلم يعانون وجود

مشكلات وصعوبات حادة في مهارات الكتابة . وبعض هذه الصعوبات ليس من

السهل علاجها .

وتشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى ذوي

صعوبات التعلم إلى ما يلي :

١- أوراقهم وكراساتهم أو دفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجسي ، والإملاء والقواعد ، والتراكيب ، واستخدام علامات الترقيم : النقط والفواصل ، وتشابك الحروف وكافة أنماط أخطاء الكتابة اليدوية .

٢- يغلب على كتاباتهم أن تكون غير عادية ، وغير منضبطة ، ولا تسير وفقا لأي قاعدة وتفتقر إلى التنظيم والضبط . وغالبا يحذفون بعض حروف الكلمات مثل : حروف البداية أو النهاية أو الوسط ، وقد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة .

٣- كما تشير كتاباتهم إلى صعوبات في أعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة . والتي تشمل توليد المحتوى و إنتاج النص والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعة كتاباتهم .

٤- لا يعطي هؤلاء الطلاب أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ ، حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء أكان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا . وغالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة ، وتفتقر إلى المعنى أو المضمون .

٥- مراجعاتهم وتصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها لهم المدرسون تتصف باللامبالاة . وهم أقل فهما وتقديرا لتلك الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها . كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة على النحو الذي يوجه به مدرسوهم .

٦- اعتقادهم الخاطيء بأن تقدير مستوى كتاباتهم وإدراكهم يكون أفضل من تقديرات المدرسين والأقران والآباء لها (فتحي الزيات ١٩٩٨، ص٤٩١).

ويعتقد جراهام وهاريس (١٩٩٠) أن هناك عوامل عدة تقف خلف صعوبات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم منها :

الأول : تتداخل مشكلات إنتاج النص لديهم مع العمليات المسهمة في الكتابة مثل توليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها .

الثاني: افتقارهم إلى المعرفة أو الخلفية المعرفية التي تمكنهم من توليد الأفكار
كما انهم يعجزون عن تقويم ما يعرفون وعلاقته بموضوع الكتابة .
وهذا بدوره يؤثر على فاعلية العمليات المعرفية التي تقف خلف مهارات الكتابة
الفعالة والتي تتمثل في الانتباه والفهم والذاكرة والإدراك والتفكير وحل
المشكلات .

الثالث: يستخدم الطلاب ذوو صعوبات التعلم عامة ، وصعوبات الكتابة بوجه
خاص استراتيجيات غير ناضجة أو غير فعالة .

الرابع: الطلاب ذو صعوبات التعلم أقل استخداما وأقل فهما واتباعا لمراحل
عملية الكتابة والتي عرضناها أنفا المتمثلة في مرحلة التخطيط أو ما قبل الكتابة،
ومرحلة المسودة ، ومرحلة المراجعة ، ومرحلة التحرير .