

مفاهيم أساسية حول صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

Basic concepts about developmental and academic difficulties

تاريخ القبول: 01/07/2017

تاريخ الارسال: 25/04/2017

بن يوسف حنان
جامعة مولاي الطاهر- سعيدة
menissa.assinate@yahoo.fr

ملخص:

لطالما اختلفت وجهات النظر المتعلقة بصعوبات التعلم، بل وتعارضت في بعض الأحيان، خاصة فيما يتعلق بأسباب هذا الاضطراب وبالنظريات المفسرة له، وذلك راجع بطبيعة الحال إلى حداثة البحث في مشكلة صعوبات التعلم بنوعيتها وقلة الدراسات -خاصة العربية والمحلية- التي اهتمت بالبحث فيها مقارنة باضطرابات أخرى أكثر شيوعا، أما بالنسبة لأنواع صعوبات التعلم فنجد أن هناك نوعين أساسيين هما صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية حيث أن الأولى هي سبب للثانية التي تعتبر نتيجة أكيدة إن لم نقل حتمية للصعوبة الأولى، وتحكم صعوبات التعلم النمائية دورها مجموعة من العمليات المعرفية التي قد يؤدي اختلالها إلى حدوث هذه الصعوبة.

Abstract :

There has always been a great disagreement as far as learning difficulties are concerned. Opinions even contradicted in some cases especially concerning the reasons of such disorder and its interpreting theories as a result of the lack of studies - particularly the Arabic and the local -and the learning difficulties research novelty comparing to some more prevalent disorders.

There are two basic types of learning difficulties; developmental and academic. Academic learning difficulties come as an absolute result of the developmental ones if their inevitability is not reduced thus they control a set of cognitive processes whose disorder can lead to academic difficulties.

مقدمة

توجهت أنظار العديد من الباحثين في التسعينيات إلى النمو المعرفي فاهتموا بدراسة التغيرات التي تطرأ على النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد لمعرفة الأحداث التي تقع حوله، واشتمل هذا المنحى على نظرية معالجة المعلومات التي لعبت دوراً هاماً في تفسير صعوبات التعلم، وذلك من خلال تحديد العمليات المعرفية التي تكمن خلف الأداء لفهم دور هذه العمليات في آلية التعلم ومن ثم توضيح سبب الصعوبة، وهذا ما تحدث عنه أيضاً هاميل (hamill,1993)، وتتمثل هذه العمليات في الانتباه، الإدراك والتذكر، وتعتبر من أهم العمليات التي تدخل في إطار صعوبات التعلم وقد يكون لها دور أساسي في تلك الصعوبات، وعندما تكون مثل هذه العمليات المعرفية من الصعوبات التي يتعرض لها الطفل فإنها تدخل في الواقع في إطار ما أطلق عليه الصعوبات المعرفية¹. كما شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم ويرجع ذلك إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني (فرانسيس جال، 1802) الذي أوضح أن هناك مناطق محدودة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية².

تعريف صعوبات التعلم:

يعود الفضل إلى صموئيل كيرك (kirk) في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم (learning difficulties) لمفهوم تربوي جديد، حيث طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية. ويعرف صموئيل كيرك (1962) صعوبات التعلم على أنها "مفهوم يشير إلى التأخر والاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية"³.

¹ محمد عادل عبد الله، قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، القاهرة: عربية للطباعة والنشر، 2006، (ط1)، 231.

² يوسف سليمان عبد الواحد، ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2011، (ط1)، 20.

³ يوسف سليمان عبد الواحد، 2011، نفس المرجع، 25.

تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية:

تشير صعوبات التعلم الأكاديمية إلى المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدرسة وتتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشمل على أنواع فرعية مثل صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي⁴.

تعريف صعوبات التعلم النمائية:

تشير صعوبات التعلم النمائية إلى تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية، وهذه الصعوبات ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتشتمل على صعوبات تعلم نمائية أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبات تعلم نمائية ثانوية مثل التفكير والكلام والفهم⁵.

محكات صعوبات التعلم :

إن محكات التشابه بين مفهوم صعوبات التعلم و المفاهيم الأخرى يقودنا إلى طرح السؤال الأتي كيف يمكن التعرف على ذوي صعوبات التعلم و تميزهم عن غيرهم من الأطفال ؟

من الممكن تحديد خمس محكات التي على أساسها يتم تميز هذه الفئة وذلك على النحو التالي: ⁶

1 - محك التباعد :

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

أ/ التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.

ب/ تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية .
فقد يكون متفوقا في الرياضيات، عاديا في اللغات، ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة، جيدا في التعبير، ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية .

2 - محك الاستبعاد :

حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي - الإعاقات الحسية - المكفوفين - ضعاف البصر - الصم -

⁴العريشي جبريل بن حسن ،بننت رشاد وفاء ،علي عيد عبد الواحد، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2013، (ط1)، 33

⁵العريشي جبريل بن حسن ،بننت رشاد وفاء ،علي عيد عبد الواحد، 2013، نفس المرجع، 32

⁶ أحمد البهي وحيش وآخرون، "الغزو السببي للنجاح و الفشل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد 21 ديسمبر، 1998.

ضعاف السمع - ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد - حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.

3- محك التربية الخاصة:

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

4 - محك المشكلات المرتبطة بالنضوج :

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيين 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 في القدرة على التحصيل.

- محك العلامات الفيورولوجية :

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي). ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة .

أسباب صعوبات التعلم :

يذكر كيرك وكالفانت (ترجمة عربية 1988) أنه منذ ظهور مفهوم صعوبات التعلم والعلماء يحاولون بالبحث والتشخيص لمعرفة أسبابها الرئيسية التي تقف خلفها، حتى يتسنى لهم تركيز اهتمامهم العلاجي عليها. ونتج عن عملية البحث والتشخيص هذه ؛ التعرف على معظم هذه والتي تتمثل أساسا في العوامل الوراثية، إصابات الدماغ قبل وأثناء أو بعد الولادة، العوامل الكيميائية الحيوية، الحرمان البيئي، سوء التغذية الشديد، العوامل الوجدانية والدافعية التي لا يرجع السبب فيها إلى أحد العوامل السابقة⁷ .

علاقة العمليات المعرفية بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية:

الانتباه وصعوبات التعلم:

⁷ أحمد البهي وحيش وآخرون، 1998، المرجع السابق، 76-77

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد حيث يأتي في مقدمتها ويؤثر بالقطع على العمليات المعرفية الأخرى التي تليه وتترتب عليه، فيعتبر أساساً لها⁸، ومن هنا فالانتباه "هو القدرة على التركيز على المثير الجوهري في موقف التعلم لفترة مناسبة من الوقت، فبدون الانتباه والتركيز على المثير لا يمكن المرء أن يكون صورة مميزة عنه"⁹، ويقصد به أيضاً "القدرة على اختيار المنبه المناسب" ويوصف الطفل بأنه قابل للتشتت عندما لا يستطيع فرز المنبهات.¹⁰

ولاحظ تورجسن (Torgesen, 1982) أن اضطرابات الانتباه تؤدي إلى اضطرابات في تجهيز ومعالجة المعلومات، سواء في الفشل في اختيار وتطبيق الاستراتيجيات الفعالة، وضبط أو تطويع هذه العمليات في التجهيز والمعالجة، أو الافتقار إلى تنظيم الأنشطة المعرفية وتوظيفها في التجهيز أو المعالجة الملائمة لمهمة معينة، وعلى هذا فالانتباه من العمليات المعرفية التي تقف خلف عمليات التجهيز المعرفي الأكاديمي للمعلومات¹¹. ويعد العجز على الانتباه نحو المثيرات الخارجية من أبرز الصفات التي يتميز بها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، إذ يملون من متابعة الانتباه لذات المثير لمدة مناسبة، ويميلون بشكل تلقائي لتوجيه إنتباههم نحو مثيرات خارجية (13)¹².

ويذكر تورجسن و مورجان (Torgesen & Morgan, 1990) أن مشكلات الانتباه ترتبط بذوي صعوبات التعلم حيث أن صعوبات أو قصور الانتباه كخصائص مميزة لذوي صعوبات التعلم النمائية تنعكس على كافة العمليات المعرفية والأنشطة الأكاديمية الأخرى المستخدمة في التعلم¹³. ويهتم التراث السيكولوجي بخاصيتين للانتباه هما: "الانتقائية selectivity" و"الاستمرارية vigilance". وتشير الدراسات والبحوث إلى أن العجز عن الانتقائية والاحتفاظ بموضوع الإنتباه لفترات ملائمة تشكلان أهم مصدر للصعوبات النمائية والأكاديمية وأكثرها شيوعاً لدى ذوي صعوبات الإنتباه¹⁴. حيث يعرف الانتباه الإرادي أو الانتقائي على أنه القدرة على الإحتفاظ أو الإستمرار في الانتباه إلى موضوع الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات، ويعتبر الإنتباه

⁸ محمد عادل عبد الله، 2006، المرجع الأسبق، 223

⁹ الياسري حسين نوري، صعوبات التعلم الخاصة، بيروت: الدار العربية للعلوم، 2006، (ط1)، 40.
¹⁰ القمش مصطفى نوري، سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة-مقدمة في التربية الخاصة-

الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2011، (ط4)، 82.

¹¹ الزيات فتحي مصطفى، قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، مصر: دار النشر للجامعات، 2007، (ط1)، 33

¹² الياسري حسين نوري، 2006، نفس المرجع، 40.

¹³ الزيات فتحي مصطفى، 2007، نفس المرجع، 34.

¹⁴ الزيات فتحي مصطفى، 2007، نفس المرجع، 34.

الانتقائي أحد المشكلات الأساسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أنهم يفقدون القدرة على الإحفاظ والاستمرار في الانتباه على مهام الانتباه الإنتقائي مقارنة بالتلاميذ العاديين وهذا ما توصل له براين و براين (Brayn&Brayn) سنة 1986 في دراسة لهما¹⁵ كما توصل كل من هالهان و راف (Hallihan&Reev) سنة 1980 أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة أيضا في التمييز بين المثيرات المركزية والمثيرات العارضة، وتوصل (تارنويسكي) سنة 1986 أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أظهروا عجزا في الأداء على مهام الانتباه الإنتقائي عند مقارنتهم بالعادين، أما بلفيور (Belfiore,1996) فذكر أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط الزائد يفشلون في الحصول على انتباه لمهام مطولة، ويبدون إنيار في الأداء بمرور الوقت يؤدي إلى فقدان حادثة المهمة¹⁶، أما الانتباه الإستمراري أو طويل المدى فهو الانتباه الذي يستمر لفترة من الزمن للظاهرة موضوع الانتباه، وأوضحت دراسات كل من تارنويسكي (tarnowski,1986) وريشارد (Richards,1990) أن للأطفال ذوي اضطراب فرط النشاط مع قصور الانتباه الكثير من الأخطاء على مهام مقياس الانتباه طويل المدى، فكانت استجاباتهم للمثيرات المصاحبة التي تقطع أمد الانتباه أو استمراريته أكبر، وتفترض الأبحاث أن صعوبات التعلم هي نتيجة لقصور أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مكونات الانتباه التي تشمل: اليقظة العقلية، أو الانتقاء، أو المدى، أو الديمومة، أو السعة¹⁷. ويشير هالاهان و كوفمان(2003) إلى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه عادة ما يتسمون بخصائص معينة مثل الإندفاعية والتشتت والنشاط المفرط، وغالبا ما يصفهم معلموهم وآباءهم بأنهم غير قادرين على أن ينصتوا لما يقوله الآخرين، وأنهم غير قادرين على التخطيط لأنشطتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها¹⁸، ومن ناحية أخرى يرى (كوتكين و آخرون، 2001) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يعانون من مشكلات في الانتباه، وأن مثل هذه المشكلات تكون ذات مستوى شديد مما يسفر عن تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط ADHD وهو ما يعني من جانب آخر أنهم يعانون من مشكلات شديدة تتعلق بقصور الانتباه، والاندفاعية والنشاط المفرط وهذا ما ورد في دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية الطبعة الرابعة (1994)¹⁹، وبالنسبة للنظريات

¹⁵ محمد عاشور أحمد حسن، "الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعادين"، مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، ب.ت، 2،

¹⁶ محمد عاشور أحمد حسن، ب.ت، نفس المرجع، 2

¹⁷ الزيات فتحي مصطفى، 2007، المرجع السابق، 34

¹⁸ محمد عادل عبد الله، 2006، المرجع السابق، 234

¹⁹ محمد عادل عبد الله، 2006، نفس المرجع، 234

التي تناولت الانتباه لدى ذوي الصعوبات التعليمية فتركز نظرية إليس نورمان (Ellis Norman) على القصور الواضح في الذاكرة قصيرة المدى، حيث يعانون من نقص واضح في نقل أثر التعلم من موقف إلى آخر، وقد يرجع ذلك إلى عدم قدرة الطفل على الانتباه لأوجه الشبه والاختلاف بين الموقف السابق والجديد. ويؤكد كل من فيشر و زومان (Fisher & Zeaman) على أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات وهو الأمر الذي يؤثر على غيره من العمليات العقلية²⁰، فالقصور في الانتباه يؤدي إلى ضعف الإدراك، وقصور في التعرف على المثيرات والتمييز بينها فلا يستطيعون إدراكها سواء سمعياً أو بصرياً، مما يترتب على ذلك نسيان الطفل لخبراته السابقة، وهذا ما يعرضه لقصور آخر في الذاكرة، فلا يتمكن من الاستفادة من تلك المثيرات، أو من تطبيق ما يكون قد تعلمه في مواقف أخرى مشابهة²¹.

الإدراك وصعوبات التعلم:

يعرف الإدراك بأنه عملية نفسية تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الحواس، حيث تعتبر حواس الإنسان أدوات الإدراك، ويرتبط الإدراك بالحاسة المستخدمة في إدراك المثير فهناك الإدراك البصري لأنه يقترن بالمثيرات البصرية القادمة من العين²²، والإدراك البصري يشتمل على الإدراك المكاني أي تحديد مكان جسم ما في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة له وبالنسبة للأشياء الأخرى²³، كما يضم التمييز البصري والذي يقصد به القدرة على التمييز بين الأشياء التي يبصرها الشخص من حيث شكلها، حجمها ولونها... الخ وتمييز أوجه الشبه والاختلاف، بالإضافة إلى الاستيعاب ويكون إما حرفياً أو تفسيرياً أو نقدياً²⁴، وهناك أيضاً الإدراك السمعي الذي يقترن بالمثيرات السمعية القادمة من الأذن²⁵، وفي هذا المجال يعاني ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في فهم ما يسمعون وفي استيعابه وبالتالي قد تتأخر استجاباتهم، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع الموضوع، وقد يخلط بين الكلمات مثل (جبل-جمل)، كما قد يجد صعوبة في التعرف على الأضداد، فضلاً عن ذلك فهو قد لا يعرف الكلمة إذا سمع جزءاً منها، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي، وإعادة سلسلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها كما قد يجد صعوبة في تعلم أيام الأسبوع

²⁰ محمد عادل عبد الله، 2006، المرجع السابق، 235

²¹ محمد عادل عبد الله، 2006، نفس المرجع، 235

²² جدوع عصام، صعوبات التعلم، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2007، (ط1)، 81

²³ محمد ربيع، عبد الرؤوف طارق عامر، الإدراك البصري وصعوبات التعلم، الأردن: دار اليازوري

العلمية للنشر والتوزيع، 2008، (ط1)، 80

²⁴ الياسري حسين نوري، 2006، المرجع الأسبق، 34-36

²⁵ جدوع عصام، 2006، نفس المرجع، 81

والشهور وأرقام الهواتف²⁶، فصعوبة الإدراك السمعي تضم صعوبة تحديد مصدر الصوت، وصعوبة التمييز السمعي، بالإضافة إلى قصور الذاكرة السمعية²⁷ أما الإدراك الحركي فهو يرتبط بالتوافق ما بين المدخلات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية²⁸، فجد طفل ذو صعوبة الإدراك يرتطم بالأشياء، ويتعثر بالسجادة، وقد يبدو مختل التوازن، ويعاني من صعوبات في المشي، أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة، أو عند استخدام المقص، كما أنه لا يميز بين (اليمين واليسار، فوق وتحت، أمام وخلف)²⁹. وتحتل الصعوبات الإدراكية موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، وترتبط إضطرابات الإدراك إرتباطا وثيقا بالصعوبات النمائية من ناحية، وصعوبات التعلم الأكاديمية من ناحية أخرى، حيث يحتل الإدراك المرتبة الثانية التي تتعاقب وربما تتزامن من خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، حيث يعكس الإدراك قدرة الطالب على تمييز المعلومات ودلالاتها وخصائصها الرمزية³⁰. وتنشأ صعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب عمليات الإدراك نتيجة عجزهم عن تفسير و تأويل المثيرات البيئية، والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها، وحيث أن النمو المعرفي يعتمد على سلامة الوظائف فإن الكشف عن اضطراباتها يعد أساسا لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وبالتالي علاجها³¹، ويرتبط الإدراك بباقي العمليات المعرفية، فمثلا الانتباه والإدراك عمليتان متلازمتان في العادة، فإذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء، فالإدراك هو معرفة هذا الشيء، إذن الانتباه يسبق الإدراك ويمهد له أي أنه يهيئ الفرد للإدراك، غير أن الانتباه قد لا يعقبه إدراك أحيانا فقد ننظر ولكن نعجز عن الرؤية، ويختلف الانتباه عن الإدراك، فقد ينتبه جمع من الناس إلى موقف واحد كمشاهدة مسرحية ما، لكن يختلف إدراك كل منهم عن الآخر باختلاف خبراتهم السابقة وذكائهم³²، أيضا فيما يخص ارتباط الإدراك بعمليات الانتباه والذاكرة نذكر أنه إذا عجز الطفل عن استقبال المعلومات المتعلقة بمثير معين أو الانتباه لها فإنه لن يقدر بالطبع على تفسير تلك المعلومات التي يتلقاها في ضوء خبرته السابقة، أي أنه لن يكون قادرا على إدراكها بصورة صحيحة، وعلى ذلك فإنه من هذا المنطلق لن يكون قادرا على الاحتفاظ بتلك المعلومات وتخزينها، أو تذكرها عندما تدعو إليها

²⁶ خطاب عمر محمد، مقابيس في صعوبات التعلم، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،

2011، (ط1)، 74

²⁷ محمد ربيع، عبد الرؤوف طارق عامر، 2008، نفس المرجع، 81

²⁸ جدوع عصام، 2007، المرجع السابق، 81

²⁹ خطاب عمر محمد، 2011، المرجع السابق، 75

³⁰ الزيات فتحي مصطفى، 2007، المرجع السابق، 36

³¹ الزيات فتحي مصطفى، 2007، نفس المرجع، 38

³² الزيات فتحي مصطفى، 2007، نفس المرجع، 38

الحاجة³³ ، وهذا ما يؤدي بدوره إلى اضطراب في المهارات الأكاديمية فينتج عن ذلك صعوبات التعلم الأكاديمية. وفي هذا السياق تحدث فتحي الزيات عن دراسات أجريت على صعوبات الإدراك البصري تشير إلى اتساق ارتباطها بصعوبات القراءة، فقد وجد أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة وذوي صعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصري³⁴.

وعند البحث عن النظريات المفسرة لعملية الإدراك نجد النظرية الإدراكية (perception theory) التي صنفت صعوبات الإدراك إلى فئات رئيسية منها "تداخل أنظمة الإدراك، الإدراك الكلي أو الجزئي، الإدراك البصري، الإدراك اللمسي، الإدراك السمعي"³⁵ ، أما نظرية كيفارت (kephart) للإدراك الحركي فركزت على دراسة ثبات النمو الإدراكي-الحركي للطفل، ويرى كيفارت أن عالم الخبرات الإدراكية-الحركية عند الأطفال ذوو صعوبات التعلم يكون غير ثابت وبالتالي لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منظمين "حركيا وإدراكيا ومعرفيا" فيعيشون عالمين منفصلين عالم الإدراك وعالم الحركة³⁶ ، كما تكلمت نظرية جتمان (البصرية الحركية) عن مظاهر النمو البصري الحركي وعلاقته بالتعلم، وقد أوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة إذ تمهد المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة³⁷ ، وتكلم الباحث عصام جدوع في كتابه "صعوبات التعلم" عن النظريات التي تفسر الإدراك الحركي والتي تقسم إلى مجموعتين الأولى ترى بأنه يجب تصحيح صعوبات الإدراك الحركي قبل تعليم وتدريب الفرد على المهارات الأكاديمية للتوصل إلى تحصيل أكاديمي جيد، أما المجموعة الثانية فتري أن جميع الصعوبات المتعلقة بالقراءة والحساب والتهجئة لا تعود إلى أسس إدراكية، وأن الإدراك الحركي لا يعتبر أمرا أساسيا للنمو المعرفي، وضبط ما استنتجه الباحث من دراسات كل من (آرثر و جنكنز، 1977)، (لارسن و هامل، 1975) و(فليوثين، 1979)³⁸.

الذاكرة وصعوبات التعلم:

يمكن تعريف الذاكرة "بأنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المستدخلة واسترجاعها"³⁹ ، وتعتبر الذاكرة من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان، حيث أجرى تورجسن و ديس (torgesen&Dice, 1980) مسحا للمجلات والدوريات العلمية المتخصصة في

³³ محمد عادل عبد الله ، 2006، المرجع السابق، 239

³⁴ الزيات فتحي مصطفى، 2007، نفس المرجع ، 46

³⁵ القمش مصطفى نوري، الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. الأردن: دارالثقافة للنشر والتوزيع، 2012، (ط1)، 106-107

³⁶ القمش مصطفى نوري، 2012، نفس المرجع، 103

³⁷ الياسري حسين نوري، 2006، المرجع الأسبق، 48

³⁸ جدوع عصام، 2007، مرجع السابق ، 82-83

³⁹ الزيات فتحي مصطفى، 2007، المرجع السابق، 39

صعوبات التعلم خلال الفترة ما بين (1976-1979) وانتهى الباحثان إلى تقرير أن 18% من الدراسات التي أجريت في تلك الفترة تعلقت باضطراب عمليات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم⁴⁰، وتعتمد الذاكرة على عمليتي الانتباه والإدراك، فعملية التذكر ثلاث مراحل رئيسية تتمثل في استقبال المعلومات أي استخلاص المعنى من تلك المعلومات، ثم عملية الانتباه وتأتي بعد استخلاص المعنى من تلك المعلومات التي يتلقاها الطفل، ثم المرحلة الثانية وهي تخزين المعلومات فإنها تعتمد بدرجة كبيرة على الإدراك حيث يقوم الطفل بتكوين صورة عقلية معينة للشيء المدرك⁴¹، ثم في الأخير تذكر تلك المعلومات واسترجاعها، وتحدث عادل عبد الله محمد في كتابه "قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم" عن نتائج الدراسات المبكرة التي تم إجراؤها في هذا الميدان قد أسفرت عن أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور حقيقي في الذاكرة وهو الأمر الذي يصدق على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية، ومن الجدير بالذكر أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون كما يرى سوانسون و ساكسي-لي (swanson & sachse-lee, 2001) من مشكلات تؤثر على الأقل على نمطين من أنماط الذاكرة هما الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة⁴².

يتفق أغلب الباحثين على أن هناك ثلاث أنواع للذاكرة (قصيرة المدى، طويلة المدى، والذاكرة العاملة)، حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها، والأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية عادة يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات، مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها⁴³.

يختلف الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين في عمليات التذكر، حيث توصلت دراسة ألبرت (Elbert, 1989) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى زمن أطول في الاستجابة، وقد دعمت هذه النتيجة دراسة مانيس (Manis, 1985) عن الفروق في التعرف على الكلمة بين أفراد المجموعتين، وقدمت دراسة لهمان وبرادي (Lehman & brady, 1982) دليلاً آخر على وجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم وبين العاديين عند مرحلة الترميز في القدرة على ترميز الكلمة لصالح العاديين⁴⁴. ويظهر اضطراب الذاكرة الحسية لدى الأطفال ذوو صعوبات التعلم في ضعف قدرتهم على التعرف إلى الحروف والكلمات المقدمة إليهم خلال الفترة الزمنية التي تحتفظ فيها الذاكرة الحسية قبل أن تخبو لديهم، عكس الأطفال العاديين الذين يتمكنون من معالجة المعلومات وإعطائها دلالاتها قبل أن تمر الذاكرة الحسية بمرحلة الخبو⁴⁵، أما بالنسبة

40 الزيات فتحي مصطفى، 2007، نفس المرجع، 41

41 العريشي جبريل بن حسن، بنت رشاد وفاء، علي عبد الواحد، 2013، المرجع الأسبق، 50

42 محمد عادل عبد الله، 2006، المرجع الأسبق، 241

43 خطاب عمر محمد (2011). المرجع الأسبق، 83

44 الزيات فتحي مصطفى، 2007، المرجع الأسبق، 41

45 البطاينة أسامة محمد، الرشدان مالك أحمد، السبايلة عبيد عبد الكريم، الخطاطبة عبد المجيد محمد سلمان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2005، (ط1)، 98

للذاكرة قصيرة المدى فقد توصلت البحوث إلى وجود فروق بين أطفال صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في استراتيجيات التجهيز والمعالجة ومدى إتقان اشتقاق هذه الاستراتيجيات وتوظيفها إضافة إلى وجود فروق في مدى الاحتفاظ بالمعلومات لصالح العاديين، كما يفشل ذوي صعوبات التعلم في عمليات الضبط والتحكم في الذاكرة قصيرة المدى عند اختيار أنماط المعلومات المراد مسحها أو ترديدها أو تسميعها⁴⁶. كما أشارت الدراسات إلى ضعف قدرتهم على تجهيز ومعالجة المعلومات، من حيث سرعة التجهيز أو كفاءته، مما يضعف كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، ومن ثم استيعابها والاحتفاظ بها واسترجاعها وتوظيفها⁴⁷. وباعتبار أن الذاكرة العاملة مكون تحضيرية يتوسط كل من الذاكرتين القصيرة والطويلة المدى فقد أجريت عليها العديد من الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في الأنشطة العقلية المعرفية "كالفهم القراني، مهام التصور البصري المكاني، التكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابق تخزينها" التي تنهض بها الذاكرة العاملة لصالح العاديين، وتوصلت دراسة سوانسون وآخرون (Swanson&et al,1989) إلى أن ضعف فاعلية الذاكرة العاملة مرتبط بالذاكرة طويلة المدى، حيث ينعكس سلبا على كفاءة الذاكرة طويلة المدى وخاصة من حيث خصائصها الكمية والكيفية، أي المحتوى المعرفي الذي تشمله⁴⁸.

كما تشير الدراسات التي أجريت على الذاكرة طويلة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم إلى عدم كفاءة الاستراتيجيات المستخدمة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، بالإضافة إلى افتقارهم إلى مهارات الضبط والمراجعة الذاتية لتقويم فاعلية استراتيجياتهم في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، والفشل في إحداث التكامل بين الذاكرة اللفظية والبصرية للمثيرات البصرية عند تخزينها أو استرجاعها. كما نلاحظ لدى أطفال هذه الفئة قلة البناء المعرفي الناتج عن صعوبة الاحتفاظ لديهم الذي يؤدي إلى اضطراب الذاكرة طويلة المدى، وأيضا إفتقار ذاكرة هؤلاء إلى الترابط والتمايز والتنظيم والتكامل مما يؤدي إلى ضعفهم في الأداء على المهام التي تتطلب التكامل بين المعاني⁴⁹.

خاتمة:

مما سبق نلاحظ أن لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية مفاهيم أساسية من الضروري أن يكون المختصين وحتى المعلمين والأولياء على اضطلاع بها حتى يتمكنوا من تشخيصها والتعرف عليها فور ظهورها لدى الطفل ومن تم التمكن من ضبطها والتحكم فيها.

46 البطاينة أسامة محمد،الرشدان مالك أحمد، السبائلة عبيد عبد الكريم، الخطاطبة عبد المجيد محمد سلمان، 2005، نفس المرجع، 100

47 الزيات فتحي مصطفى، 2007، نفس المرجع ، 42

48 الزيات فتحي مصطفى ، 2007، نفس المرجع ، 43

49 الزيات فتحي مصطفى، 2007، المرجع السابق ، 44

قائمة المراجع والمصادر:

- البطاينة أسامة محمد، الرشدان مالك أحمد، السبايلة عبيد عبد الكريم، الخطاطبة عبد المجيد محمد سلمان، **صعوبات التعلم النظرية و الممارسة**، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع، 2005، (ط1).
- أحمد البهي وحيش وآخرون، "الغزو السببي للنجاح و الفشل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، عدد 21 ديسمبر 1998.
- الزيات فتحي مصطفى، **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**، مصر: دار النشر للجامعات، 2007، (ط1).
- العريشي جبريل بن حسن، بنت رشاد وفاء، علي عيد عبد الواحد، **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**، عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2013، (ط1).
- القمش مصطفى نوري، **سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة-مقدمة في التربية الخاصة**، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2011، (ط4).
- القمش مصطفى نوري، **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**. الأردن: دار الثقافة للنشر و التوزيع، 2012، (ط1).
- الياسري حسين نوري، **صعوبات التعلم الخاصة**، بيروت: دار العربية للعلوم، 2006، (ط1).
- جدوع عصام، **صعوبات التعلم**، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، 2007، (ط1).
- خطاب عمر محمد، **مقاييس في صعوبات التعلم**، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، 2011، (ط1).
- سعيد عبد الله، ديبس، "دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات"، **مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب**، عدد 29 مارس 1994.
- محمد عادل عبد الله، **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**، القاهرة: عربية للطباعة و النشر، 2006، (ط1). - محمد عاشور أحمد حسن، "الإنتباه وذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد و العاديين"، **مجلة أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة**، ب.ت.
- محمد ربيع، عبد الرؤوف طارق عامر، **الإدراك البصري وصعوبات التعلم**، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، 2008، (ط1).
- ناصر ابراهيم عبد الله، بن طريف عاطف عمر، **مدخل إلى التربية**. الأردن: دار الفكر ناشرون و موزعون، 2009، (ط1).
- يوسف سليمان عبد الواحد، **ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية - خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاته**، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2011، (ط1)