الفصل الثانى

صعوبات التعلم النمائية

Developmental Learning Disabilities

مقدمة.

أولًا: مفهوم الصعوبات النمائية.

ثانيًا: أنواع صعوبات التعلم النمائية.

ثالثًا: انتشار الصعوبات النمائية.

مقدمة:

قبل تكوين هذا الفصل وكتابته كان يُخيل إليّ أن الصعوبات النهائية من ناحية الأنواع عددها قليل، كما كان يُخيل إليّ أيضا أنها من البساطة بمكان. لكن ما إن استمررت فى القراءة والإطلاع حتى علمت أننى لم أكن أعرف الكثير عنها، وكان علمى عنها سطحيًا. فلما قرأت، وازددت فى القراءة، علمت أننى لا أزال فى الصحراء بعيدًا عن الإقيانوس المحيط بما يعب من ماء، وعلمت أن ما يقال عنها فى العديد من مؤلفاتنا أمر زهيد، وضحل إلى حد بعيد.

لقد كان علمى بالفعل عنها أنها صعوبات تستقر فى عدد محدود، حتى إننى لما طالعت أحد الكتب العربية المؤلفة فى مجال صعوبات التعلم وجدت ما كتب عنها لا يعدو ورقتين. وطالعت أكثر فإذا بى أجد أن عدد الصعوبات النهائية يشكُل علىَّ حصره ويصعب على عده،وظللت ثلاث سنوات ونيف أطالع كتب الأجانب والدوائر المعرفية العالمية فى المجال فإذا بى أجد نفسى وقد أجهدنى العى(الجهل)، ودوختنى الوفرة، وخلصت فى النهاية إلى أن كل صعوبة نهائية مستدقة هى فى حاجة إلى كتاب كامل حتى يؤطر لها بما يستوعبها، وبما يُجملها ويفصلها، وعلمت حينئذٍ أننى فى حاجةٍ إلى سنوات ثلاث أخر، واستبد بى الغيظ والحنق وطرحنى مخدعى، ولفظنى فراشى،وأصابنى الهم، والهم رسول شر إذا داعب أهداب العيون خلع عنها الراحة وأصابها بالسهاد، وقلت فى نفسى ما لا يدرك كله لا يترك جله، فما عساى أن أفعل؟ فقد أُفصل تفصيلًا وفيرًا ممطوطًا فيصبح مملًا، وقد يقلص الأمر ويختصر فيصبح الأمر مخلًا.

فعزمت أمرى على أن أسير على هذا النهج وهو أن أُضَمِّنَ هذا الكتاب أكبر عدد من هذه الصعوبات، وأحاول أن أجعل فيها جزءًا إجرائيًا يقوم على رصد بعض المؤشرات السلوكية السريعة فى عبارات موجزة ومحددة تساعد الوالدين والمعلمين والعاملين فى العيادات المختصة على سرعة الوصول وتشخيص حالات هؤلاء الأطفال من خلال هذه العبارات ، أو على أقل تقدير تلفت انتباههم بأن شيئًا ما فى سلوك هؤلاء الأطفال ليس على ما يرام.

ومن هنا، فما من صعوبة نمائية إلا ووضعنا لها عددًا من العبارات التى تدلل عليها.

نعم، إن الصعوبات النمائية من الكثرة والوفرة بمكان، هى كلمة أو كلمتان ولكنها تشبه فى عسرها وصعوبة تناولها صعوبة كلمة "معركة" فى رواية على منتج ومخرج قليلى الحيلة لا تسعفهما سعة اليد ولا حذق التناول. فما بال الأمر لو أن مؤلفًا ساذجًا كتب هذه الكلمة فى رواية أكثر من مرة، فهو يعدها يسيرة وهى عليهما كبيرة عسيرة ، وهكذا الأمر فى الصعوبات النمائية: كلمات قليلة لكنها صعبة وعسيرة وطويلة.وأزعم أننى لم أقصر فى تناولها إلى الحد الذى يجعلنى أجلد ذاتى أو أرميها بالقصور والتقصير فسردت منها ما نحن فى حاجة إليه ولا يتواتر ما أذكره مما تم سرده فى كتب سابقة.

لقد تناولت العديد من الصعوبات النمائية الأساسية، فتناولت الانتباه وما يرتبط به من مشكلات فى إطار الصعوبة وخصائص هؤلاء الأطفال، ولم نذهب فى هذا الجانب مذهب المقدمات فى علم النفس، أو علم النفس العام، فنطيل من النظرى بعامة تاركين أو متناسين فهمنا فى إطار الصعوبة. لكننا ذكرنا بعضًا من التأطير النظرى الخاص بها ثم انهمكنا فى تناولها فى إطار موضوع الكتاب، وذيلنا ذلك بقائمة يمكن أن تساعد مبدئيًا فى المسح والتقييم والتشخيص السريع، راجين التنويه والتعبير بأن كل قائمة من هذه القوائم لم يحسب لها صدقها ولا ثباتها إنما هى بمثابة إرهاصة تساعد العاملين فى العيادات والمراكز الخاصة بصعوبات التعلم على الحكم

المبدئى من خلال هذه الإشارات والعلامات التى تتناولها القائمة.وذهبنا فى هذه الصعوبة النمائية نضع أشهر العمليات الفرعية التى تنتمى إليها لننظر إليها فى إطار صعوبات التعلم غير متناسين أو متجاهلين أن نبدأ بماهيتها حتى تعم الفائدة، وحتى يكون الكتاب غير عسر ولا صعب على المبتدئ بحياء والمتخصص بجسارة.ثم كان بعد ذلك أن تناولنا الصعوبات النمائية الأساسية الأخرى من إدراك وذاكرة ولغة، هذا بالإضافة إلى الجانب الحركى وفائدة التعلم الحركى بعد بيان ماهيته ، ثم كان درب السير فيها على شاكلة ما تقدم.

إن قارئ هذا الكتاب قد يلتمس لنا عذرًا عندما يسير فى هذا الفصل أو هذا الكتاب ثم يجد بالفعل أن هذه الصعوبات متعددة ومتنوعة، فليكن معى الآن لنقرأ سويًا.

أولاً: مفهوم الصعوبات النمائية Developmental Disabilities Concept:

ينص قانون الإعاقة فى التربية الخاصة رقم ٩٩-٤٥٧، والقانون ١٠٢- ١١٩ فى تسعينات القرن المنصرم الفقرة " ب" الصادر من مكتب التربية الأمريكى للأطفال المعاقين على الحقوق نفسها لأطفال ما قبل المدرسة، من الذين تتراوح أعمارهم من ثلاث إلى خمس سنوات - على الحقوق نفسها - التى يتمتع ويتسم بها الأطفال الذين هم فى المدرسة.

وتأكيد القانون على تحديد العمر الزمنى من ثلاث إلى خمس سنوات يرجع إلى أن هذه المرحلة العمرية تمثل الفترة الزمنية التى يدخل فيها الطفل الحضانة ويمكن أن تواجهه صعوبات نمائية من نوع ما، وبحدة ما تعوق نموه التعليمى فى الحال والمآل.

إن مصطلح نمائى يتضمن تلك المشكلات التى يبدأ ظهورها فى بواكير حياة الطفل، وتتدخل بالتأثير فى النمو بصورة غير عادية، وأن العلامة التى تظهر أو تدلل على وجود الاضطراب النمائى أو الصعوبة النمائية؛ هو أن يحدث انحراف و/ أو تأخر فى النمو عن النمو الطبيعى.

وتذهب العديد من هيئات الاختصاص والسلطات إلى تسمية الأطفال الذين يعانون نقص المهارات قبل الأكاديمية ـ أو ينخفض أداؤهم فى هذه المهارات عن مستوى الخط القاعدى للنمو فيها أو عن مستوى ممن هم فى مستوى ذكائهم ـ لا عمرهم الزمنى ـ تذهب إلى تسميتهم أطفالاً ذوى صعوبات نمائية، وذلك باعتبارها نوع من الصعوبات يختلف عن تلك الصعوبات الأكاديمية التى ترتبط بتعلم المواد الدراسية كصعوبات تعلم القراءة، وفهم اللغة، وإجراء العمليات الحسابية... إلخ، وهى الصعوبات التى يظهرها الأطفال فيما بعد أثناء التعلم فى المدرسة.

وفى هذا الإطار يذهب ليرنر(Lerner,1997) إلى أن مفهوم الصعوبات النمائية مفهوم يشير إلى الصعوبات التى تصيب المهارات القبليةPre skills الضرورية لتعلم النواحى الأكاديمية، بينما يشير مفهوم الصعوبات الأكاديمية إلى نواحى القصور التى تحدث فى المواد الدراسية التى يتلقاها الطفل فى المدرسة كتلك التى يواجهها فى القراءة، والكتابة، والتهجى، والحساب.

وعليه، فإن الصعوبات النمائية هى صعوبات ما قبل تناول تعليم نظامى من خلال ما يدرسه الطفل من موضوعات أكاديمية، وهذه الصعوبات النمائية تعد الأساس الممهد للصعوبات الأكاديمية فيما بعد. فالانحراف عن الطبيعى أو التأخر المحـدد والنوعى فى مجالات أو مهارات مثل النواحى الحركية، والإدراكية، والحركية ـ الإدراكية، ونمو اللغة خلال سنوات ما قبل المدرسة يؤدى إلى الصعوبات الأكاديمية فيما بعد.

ومن المعروف أن الطفل الطبيعى فى النمو هو الذى يكتسب أو تنمو لديه المهارات قبل الأكاديمية نموًا طبيعيًا قبل دخوله المدرسة بشكلها وتعليمها المعروف، أما إذا حدث تأخر فى نمو هذه المهارات، أو تأخر أو حدث تشوه فى اكتسابها فإنه عند الالتحاق بالمدرسة يكون فى حاجة لتلقى خدمات علاجية لعلاج القصور فى هذه المهارات القبلية المؤهلة لتلقى المواد الدراسية العادية.

وحرى بنا أن نشير هنا إلى أن الطريقة التى تظهر من خلالها صعوبات التعلم تختلف باختلاف المرحلة النمائية التى يمر بها الفرد، كما تختلف مظاهر الصعوبة الخاصة فى التعلم باختلاف المرحلة النمائية التى يمر بها الفرد وتقدمه فى الدراسة، وهو ما يرجع إلى اختلاف الطرائق والأساليب التى يتبعها الفرد فى تناوله وتجهيزه للمعلومات،والتى تختلف بالطبع باختلاف المرحلة النمائية التى يمر بها الطفل، وفى جانب آخر للتغير الحاصل فيما تتطلبه المناهج الدراسية التى يتناولها الفرد.

نشير أيضًا إلى أن كل اضطراب نمائى يتميز بمجموعة من الخصائص فى التأخر النمائى التى تميزه عن غيره من الاضطرابات الأخرى، فعلى سبيل المثال نجد فى الدليل التشخيصى الخامسDSM-VI أن عَرَضًا مثل التخلف العقلى ينظر إليه على أنه تأخر فى العديد من المجالات النمائية المحددة، وأن الاضطرابات النمائية تتحدد بالانحراف عن الحدود العادية فى النمو فى مجال بعينه أو مجموعة من المجالات المرتبطة.

وبناء عليه، فإن تشخيص هذه الاضطرابات النمائية يتطلب منا أن نحدد على وجه الدقة بعض أنماط الانحراف فى النمو، وهى بالطبع انحرافات لا يمكن أن نحددها بمصداقية ودقة إلا بعد الرجوع أو الوقوف على النمط الطبيعى أو العادى فى النمو.

إننا من السهولة بمكان أن نحدد أن شيئا ما غير طبيعى فى نمو الطفل، ولكن فى الوقت نفسه لا نستطيع أن نعرف أن هذا البعد عن العادية فى النمو يمكن رده إلى محك محدد مرتبط أو مقارنته به، ولا أن نحدد بدقة وبثقة عالية كم يكون هذا الانحراف فى الناحية النمائية الذى يعبر بأن هذا يمثل اضطرابًا فى النمو.

على أية حال، إننا فى هذا الجانب، والذى يثير قضية كيفية الحكم على النمو غير العادى، والمعيار الذى يمكن الرجوع إليه للحكم على هذا الجانب يمكننا أن نشير إلى أن الدليل التشخيصى الخامس على سبيل المثال يذكر العديد من الاضطرابات

النمائية والذى ينص فى متنه على أنها مجالات نمائية، وأنه يمكن تحديد الاضطراب فيها من خلال مظاهر سلوكية واضحة يمكن قياسها، ومن هذه الاضطرابات اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على سبيل المثال.

إن كل الاضطرابات النمائية عادة ما تحدد بالانحراف عن العادى فى الجانب النمائى. إنه انحراف عن النمو الطبيعى. وفى معظم الحالات فإن نمط الانحراف فى النمو عن الطبيعى يتحدد عادة بالتباعد فى مجال بعينه أو عدد من المجالات بالخط القاعدي Base line للنمو فى هذه المجالات، فعلى سبيل المثال نجد أن الاضطراب فى تعلم القراءة، والحساب، والتعبير الكتابى، أو مجالين من مجالات التواصل مثل التعبير اللغوى أو الجانب الاستقبالى أو الجانبين التعبيرى والاستقبالى مختلطين معًا يتحدد بالفرق فى التحصيل والإنجاز عن هذا الخط القاعدى؛ حيث فى مثل هذه الاضطرابات ـ أن الطفل أقل فى تحصيله عن العادى فى مجال محدد ونوعى مثل القراءة أو التعبير اللغوى مقارنة بزميله فى الذكاء، وليس بمن هم فى العمر الزمنى نفسه لهذا الطفل.

ولأن الاضطرابات النمائية تحدد بعدم الاتساق Unequal فى الإنجاز أو التحصيل لذا فإننا فى حاجة إلى الوصول إلى جانب كبير من المعلومات عن مفهوم العادية فى التغيرات الخاصة بالتحصيل؛ وذلك كى نقف بدقة على التحصيل الذى يعد مختلفًا أو غير عادى عن التحصيل الطبيعى حتى يتسنى لنا الحكم بأن هذا الطفل يعانى الاضطراب النمائى فى هذا المجال أو ذاك .

إننا فى النهاية نود القول بأن قيمة ومعنى محك التباعد يختلف باختلاف الاضطراب ؛ وذلك لوجود فروق فى كيفية تحديد مؤشر القدرة والذكاء ، وعلى وجه التحديد نجد أن تحديد اضطرابات التواصل اللغوى يتطلب مقارنة التحصيل فى الجانب اللغوى بالذكاء غير اللفظى PIQ فضلاً عن مقارنته بالذكاء الكلى FIQ.

إن هذه الإعادة فى التحديد لمؤشر القدرة يعطى احتمالية لزيادة وجود تباعد بين

اللغة والذكاء وذلك لأن اللغة ترتبط بقوة أكبر بالذكاء اللفظى VIQ من الارتباط بالذكاء العملى PIQ، وهو ما يعنى أن احتمال ملاحظة تباعد بين اللغة ونسبة الذكاء العملى أكبر من احتمال وجود تباعد بين اللغة ونسبة الذكاء اللفظى VIQ.

وعندما تكون قدرة الطفل اللغوية أقل تباعدًا عن الذكاء العملى،أو أن أداء الطفل فى اختبارين يقيسان مجالين مختلفين أكاديميًا، كأن يكون أحد الاختبارين يقيس المهارات الأساسية فى القراءة، والآخر يقيس المهارات الأساسية فى الحساب، ثم حدث تباعد دال إحصائيًا بين درجات أداء الطفل فى المهارات الأساسية فى القراءة، والأداء فى المهارات الأساسية فى الحساب فإن هذا الطفل يتعاظم احتمال معاناته من صعوبات نمائية؛ وذلك لأن أمر أداء الطفل يتعلق بالمهارات الأساسية والأولية فى أى من المجالين.

ولو حدث أن وجد فرق دال إحصائيًا بين أداء الطفل على أى اختبارين فرعيين يقيسان مهارتين فرعيتين داخل المهارة الكبرى التى يقيسها الاختبار فإن ذلك قد يعبر عن صعوبة نمائية. أى إنه قد يستدل على وجود الصعوبات النمائية مادام الفرق بين الأداء فى الاختبارين ككل أو فى المهارات الفرعية التى يتضمنها كل اختبار من هذين الاختبارين فارقًا جوهريًا أو كبيرًا إلى حد ما؛ أى دال إحصائيًا بشرط أن تكون المهارات التى يتضمنها الاختبار هى المهارات الأساسية التى تمثل متطلبًا قبليًا لتعلم المهارة الكبرى التى تنتمى إليها هذه المهارات الفرعية.

فعلى سبيل المثال لو أننا أردنا أن نقيس المهارات الأساسية فى القراءة لدى طفل فى السادسة أو السابعة، أو أصغر من ذلك أو أكبر،ثم ضمنا هذا الاختبار المهارات الأساسية التى تعد متطلبًا قبليًا للمهارة فى القراءة، فضمناه مثلاً أبعادًا تقيس:

١- مهارة التعرف على الحروف.

٢- مهارة التمييز بين الأحرف المتشابهة أو رثوجرافيًا أو كتابيًا.

٣- مهارة تحويل الحرف المنفرد إلى مقابله الصوتى.

٤- مهارة تحويل تجمعات الأحرف (مقاطع أو كلمات) إلى مقابلاتها الصوتية.

٥- السرعة المناسبة فى أداء المهارات : ١، ٢، ٣، ٤. وهذه السرعة تقدر بحوالى أربعة حروف لكل ثانية؛ أى ألا تزيد الفترة الزمنية لتحويل الطفل كلمة مكتوبة إلى مقابلها الصوتى عن ثانية واحدة، أى بواقع ربع ثانية لكل حرف.

ثم أنشأنا اختبارًا آخرا فى الحساب يتضمن المهارات الأولية أو الأساسية التى تعد متطلبًا قبليًا للمهارة فى الحساب، ثم أظهر الطفل أداء يتسم بالتباعد الجوهرى أو الدال إحصائيا بين تقديرات أدائه فى الاختبارين فإن هذا الطفل يعانى صعوبات نمائية.

ولو أننا قيمنا أداء هذا الطفل فى الاختبارات الفرعية فى اختبار القراءة مثلا فوجدنا تباعدا جوهريا فى أدائه بين أى اختبار فرعى واختبار فرعى آخر، بمعنى أن أداءه مرتفع بصورة دالة إحصائيا فى أحد الاختبارات مقارنة بأدائه فى اختبار فرعى آخر؛ فإن هذا الطفل يعانى صعوبات نمائية.

ومن زاوية أخرى قد يعتبر الطفل يعانى صعوبة نمائية إذا كان أداء هذا الطفل فى أحد الاختبارات الفرعية لا يصل إلى سقف المجموعة المعيارية لأداء أقرانه فى الذكاء فى أى من هذه الاختبارات الفرعية.

ومن زاوية ثالثة قد يعتبر الطفل يعانى صعوبة نمائية فى مجال بعينه إذا كان هناك تباعد واضح بين أدائه المتوقع وأدائه الفعلى فى المهارات الأساسية أو الأولية التى تعد متطلبًا قبليًا للأداء فى هذا المجال.

ويرى المؤلف أيضًا أن التباعد بين أداء الطفل فى مهارتين كبيرتين تنتميان إلى مجالين مختلفين قد يدلل بجلاء على أن هذا الطفل يعانى صعوبات نمائية؛ كأن يعانى الطفل تباعدًا بين أدائه فى اختبار للقراءة يتضمن المهارات الأولية أو الأساسية المتطلبة لمهارة القراءة، وأدائه فى اختبار مماثل يخص الحساب.

فعلى سبيل المثال لو أن طفلًا حصل على درجات معيارية تمثل تقديره فى اختبار

القدرة اللغوية التعبيرية قدره (٦٥) درجة معيارية، وحصل على درجات معيارية فى اختبار القدرة اللغوية الاستقبالية قدره (٧٥) درجة معيارية، ونسبة ذكاء لفظية (٨٥) ، ونسبة ذكاء فى الجانب العملى قدرها (٩٥) فهنا نلحظ أن نسبة الذكاء العملى تزيد عن التعبير اللغوى بثلاثين نقطة أو انحرافين معياريين.ومن هنا، فإنه فى مثل هذه الحالة نكون فى حاجة لأن نعتبر أنه من المناسب أن نقول إن الطفل يعانى اضطرابات نمائية نوعية أو محددة Specific Developmental Disorder.

إن من الواضح، أو البين الجلى، أنه عندما يكون هناك فارق أو تباعد أو انحراف قدره انحرافان معياريان أو أكثر فإنه لا يعد فى هذه الحالة محكًا منفردًا هو الذى أظهر أو بين هذا التباعد على الإجمال، أى إن هذا الانحراف الكبير قد يغنى عن الكثير من المحكات للتدليل على وجود الصعوبات النمائية، إننا عندما نستخدم محكًا، ثم نضع عليه أداء الأطفال فى قدرتين مختلفتين على متصل هذا المحك،ثم يتباين الأطفال على هذا المحك فى هاتين القدرتين هذا التباين الواضح فإننا هنا نكون قد توصلنا إلى أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون اضطرابًا نمائيًا.

وخلاصة القول دعنا نشير إلى أنه على الرغم من أن الأطفال الذين يقعون فى سن ما قبل المدرسة لا يتلقون مواد أكاديمية بالمعنى المتعارف عليه فى النظام المدرسى العادى أو النظامى إلا أنهم يبدون بعض العلامات التى تنبئ بأنهم سوف يكونون من ذوى صعوبات التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة، فالأطفال الصغار ذوو صعوبات التعلم غالبًا ما يظهرون قصورًا واضحًا فى الوعى الفونيمى(الصويتة)، وكذلك قصور القدرة على التحليل الصوتى والقدرة على التوليف الصوتى، وفى التسمية بسرعة، وكذلك فى معرفة تسمية الأحرف بأصواتها، وفى التناظر البصرى ـ الإدراكى، وفى التكامل البصرى ـ الحركى (Fletcher & foorman,1995 In Lerner,1997). وهو ما يجعلنا نشير إلى أننا لو استطعنا أن نكتشف هؤلاء الأطفال فى ضوء هذه العلامات فإنه يمكننا حينئذ التدخل بالعلاج المناسب، الأمر الذى يقيهم الفشل الأكاديمى عندما يدخلون

المدرسة، وهو الأمر الذى يستلزم تغييرًا فى القوانين واللوائح التعليمية فى الدول العربية، بداية من إلزام دور الحضانة عند ترخيصها بأن يشرف عليها أساتذة متخصصون فى صعوبات التعلم أو على أقل تقدير من المتخصصين فى علم النفس التعليمى، على أن يتم بالتوازى إنشاء فصول لذوى صعوبات التعلم ملحقة بالمدارس العادية، أو الأخذ بنظام تقديم الخدمات الاستشارية من الأساتذة المتخصصين فى التربية الخاصة أو علم النفس التعليمى لهؤلاء التلاميذ ومعلميهم على أن يكون ذلك ضمن العبء التدريسى لأساتذة أقرب كلية تربية؛ وذلك لأن خدمة التدخل بالتشخيص والعلاج لدى مثل هؤلاء الأطفال يجب أن تؤسس مبكرا وذلك قبل أن يتعرض هؤلاء الأطفال للفشل الأكاديمى فى اللغة و القراءة والحساب،أما أن ننتظر حتى يقع الطفل فى الصعوبة فإن مثل هذا الأمر يعد مكلفا من الناحية الاقتصادية، هذا إلى جانب التعقيدات وصعوبة الإجراءات التى سيتم اتباعها فى التشخيص والعلاج، ولعل ما يؤكد ذلك هو نتائج العديد من البحوث التى أكدت أهمية التدخل المبكر بالعلاج؛ حيث يشار فى هذا الإطار إلى أن الطفل الذى يترك يعانى الصعوبة فى القراءة حتى الصف الثالث ثم يتم التدخل بالعلاج فى هذه السن المتأخرة فإنه يظل يعانى صعوبات حتى الصف التاسع.

إن أطفال ما قبل المدرسة من الذين يواجهون صعوبات تعلم هم فى حاجة إلى مناهج دراسية معدة بصورة خاصة، مناهج غنية بالمثيرات والتدريبات فى العديد من المجالات، ومعظمها يكون من تلك المناهج التى تتضمن مكونات ذات طبيعة نمائية ومثيرات وتدريبات قبل أكاديمية. وهنا تقوم الفكرة الرئيسة فى التدخل بالعلاج لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات نمائية على تدخل يقوم بتزويد هؤلاء الأطفال بالمهارات قبل الأكاديمية أو مهارات الاستعداد للقراءة وذلك لتأهيل هؤلاء الأطفال للتعلم الأكاديمى فى مجالات القراءة والكتابة والحساب.

ثانيا :أنواع صعوبات التعلم النمائية :

تتعدد أنواع صعوبات التعلم النمائية بدرجة كبيرة وذلك بحسب الرؤية المستخدمة فى تصنيف أنواع هذه الصعوبات، فهناك من ينظر إلى الصعوبات النمائية من زاوية كونها تقع فى الجانب اللفظى أو تقع فى الجانب غير اللفظى، وآخرون ينظرون إلى الصعوبات النمائية فى ضوء الأسباب ، هنالك نجدهم يجملون أنواعًا لهذه الصعوبات تختلف فى التسمية والسمت عن الأنواع السابق ذكرها فى التصنيف الأول، ورب ثالث يعتمد فى تصنيفه الصعوبات النمائية على العمر الزمنى الذى تقع فيه الصعوبة، حينئذ نجد تصنيفا لهذه الصعوبات يتضمن أنواعًا ذات طبيعة تتفق وهذا الأساس. وهكذا نجد أنواعا مختلفة للصعوبات النمائية.

وبناء على ذلك نحاول هنا رصد أهم تصنيفات أنواع الصعوبات النمائية.

وفى هذا الإطار يمكن القول: إنه فى مقابل ما ذهب إليه قانون الإعاقة فى التربية الخاصة يرى البعض أن الصعوبات النمائية تقع فى ثلاثة مجالات بصورة أساسية.

هذه المجالات تتمثل فى:

١ - المجال اللغوى.

٢ - المجال المعرفى.

٣- المجال الحركى - البصرى.

وأن كل مجال من هذه المجالات يمثل مجالًا كبيرًا يتضمن العديد من المجالات الفرعية، وأن الصعوبات النمائية فى هذه المجالات جل الصعوبة فيها أنها تتداخل مع بعضها البعض بالتأثير والتداخل سلبًا وإيجابًا.

إن من وجهة نظر المؤلف أن هناك صعوبة بالغة فى أن تجد صعوبة نمائية فى مجال بعينه لم تتأثر بالصعوبة فى مجال آخر؛ ولذلك يعد تشخيص مثل هذه الصعوبات النمائية أمرًا مرهقًا ومكلفًا وغير نقى فى الوقت نفسه، وهو واحد من أهم الصعوبات فى هذا المجال.

إن الاختلاف فى تصنيف صعوبات التعلم النمائية والمجالات التى تقع فيها هذه الصعوبات أمر وارد، وذلك لاختلاف الأساس الذى يُعتمد عليه فى التصنيف، فهناك من يصنفها فى ضوء الأعراض الظاهرة، وهناك من يصنفها فى ضوء الأسباب، وما بين هذين التصنيفين ستجد بالطبع تصنيفات بينية أخرى. وعليه، فإنك قد تجد تباينًا واضحًا فى ذكر أنواع هذه الصعوبات والمجالات التى تقع فيها وتمثل محتوى لهذه الصعوبات والتى يمكن أن تظهر من خلالها.

وعلى أية حال، فإننا إذا ما نظرنا فى أحد الأدلة التشخيصية على سبيل الاسترشاد والاستهداء فقط فإننا نجد مثلاً الدليل التشخيصى الثالث DSM-III الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسى، و الدليل التشخيصى الخامس DSM-IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسى الصادر سنة (١٩٩٤)، والدليل التشخيصى العاشر الخاص بمنظمة الصحة العالمية الصادر سنة (١٩٩٢) ICD-10,World Health Organization تجد الأخير على سبيل المثال يصنف الأمراض النفسية Psychopathology- والصعوبات النمائية أو الاضطرابات النمائية-على أساس الخصائص الظاهرة وليس على أساس الأسباب المرضية للاضطرابات،وقد علل الدليل التشخيصى العاشر الخاص بمنظمة الصحة العالمية الصادر سنة (١٩٩٢) اتباع هذا الأساس فى الحكم على الاضطرابات ـ متعللا ـ بأن ذلك يمثل الأساس الأفضل الذى يمكن أن يوفر اتفاقا بين العلماء فى الحكم والتصنيف للاضطرابات بصورة أفضل من الوصف النظرى للاضطراب، أو من خلال ذكر أسباب عضوية يصعب أحيانا التحقق منها. كما أن استخدام هذا الجانب فى تصنيف الاضطرابات النمائية يتيح لنا أن نضع فئات أخرى من الأطفال المعاقين ضمن التصنيفات النمائية، وفى هـــذا الإطار سوف نجد أن هذا المحك أو التصنيف يوفر لنا وضع فئات المعاقين عقليا، وفئة الأطفال التوحديين، وفئة الأطفال الذين يعانون اضطرابات نمائية أخرى كالأطفال الذين يعانون اضطرابات لغوية نمائية، وكذلك الأطفال الديسلكسيين، والمصابون بالأبراكسيا النمائية والديسيجرافيا، والأفازيا فى فئة واحدة ألا وهى فئة المضطربين نمائيًا.

وخلاصة القول، إننا إذا اعتمدنا على الأساس السببى أساسًا للتصنيف فإنه يمكننا أن نجد العديد من الصعوبات النمائية التى يمكن تضمينها فى هذا الإطار، وهذه الصعوبات النمائية تتمثل فى :

١ - الصعوبات النمائية ذات الأسباب العصبية.

٢ - التأخر فى نمو العمليات النفسية الأساسية المسئولة عن التحصيل الأكاديمى.

٣- الخلل الوظيفى فى العمليات النفسية الأساسية والفرعية وتحت الفرعية.

٤ -التكامل بين هذه العمليات النفسية الأساسية.

أما إذا اعتبرنا المظاهر والأعراض السلوكية أساسًا للوقوف على أنواع صعوبات التعلم النمائية، فإنه يمكن تصنيف الصعوبات النمائية إلى :

١ -صعوبات تعلم نمائية لفظية(Verbal learning disabilities (VLD .

٢ - صعوبات تعلم نمائية غير لفظية(Nonverbal learning Disabilities(NVLD .

وإذا ما عولنا على تصنيف أنواع الصعوبات النمائية فى ضوء المجالات التى تقع فيها الصعوبات النمائية فإننا نجد أنواعًا عديدة لهذه الصعوبات، منها:

١ - صعوبات النمو البدنى Physical Development.

٢ - صعوبات النمو المعرفى Cognitive Development.

٣-صعوبات النمو فى المجال الحركى - البصرى Visual-Motor.

٤ - صعوبات النمو اللغوى Communication Development.

٥ - صعوبات النمو الاجتماعى أو الانفعالى.Social or Emotional Development

٦ - صعوبات نمو القدرة على التكيف Adaptive Ability Development.

ولأن الصعوبات النمائية والقصور فى بعض هذه المهارات تعد مترابطة ومتفاعلة مع بعضها البعض، لذا فإننا قد نجد بعض الأطفال الذين يعانون تأخرًا أو قصورًا واضحًا فى النواحى التى تتطلب إجراء عمليات حسابية،نجدهم فى الوقت نفسه

يعانون تأخرًا أو قصورًا واضحًا فى النواحى الخاصة بالقراءة، فى الوقت ذاته قد نجد بعض الأطفال يعانون صعوبات أو تأخرًا واضحًا أو قصورًا فى كل من القراءة والكتابة والحساب معًا، وهناك بعضهم تكون الصعوبات لديهم فى اللغة المنطوقة دون غيرها، وآخرون قد تجدهم يعانون صعوبات نمائية فى النواحى الاستقبالية أو التعبيرية فى اللغة، وإن بقى هناك بعض من هؤلاء الأطفال ممن يظهرون سلامة فى مهارات اللغة المنطوقة ولكنهم يعانون صعوبات نمائية فى اللغة التعبيرية.

وعليه، فإننا هنا يمكن أن نصنف صعوبات التعلم النمائية إلى نوعين، هما :

١ - صعوبات التعلم النمائية اللفظية Verbal learning disabilities (VLD).

٢- صعوبات التعلم النمائية غير اللفظية Nonverbal learning Disabilities(NVLD):.

وفيما يلى إيضاح مقتضب لكل نوع من هذه الصعوبات:

١ -صعوبات التعلم النمائية اللفظية Verbal learning Disability (VLD) :

يتضمن هذا النوع من الصعوبات النمائية ما يخص القصور فى المهارات القبلية اللازمة لتعلم المهارات الأكاديمية والمواد الدراسية ذات التكوين اللفظى فى معظمها، ومن هذه المهارات التى تقع فيها هذه الصعوبات النمائية مهارة القراءة. فالطفل كى يتعلم القراءة فهو فى حاجة لأن يكون ذا كفاءة واقتدار فى المهارات القبلية اللازمة لذلك مثل المهارة الإدراكية ـ السمعية والتى تعد من المهارات اللازمة للتعرف على الأصوات التى تشكل الكلمات أو ما يسمى بالوعى الفونيمى أو الوعى بالصويتة Phonological Awareness. وكذلك الكفاءة والاقتدار على أن يميز إدراكيًا الحروف والكلمات، والقدرة على التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة صوتيا، وهى نواحى قصور نمائية تخص عملية الترميز Decoding، والتى يمتد أثرها ليشمل تأخرًا وانخفاضًا واضحًا أو صعوبات فى اللغة المكتوبة ولا سيما

التهجى. وكذلك المهارات قبل الأكاديمية اللازمة لتعلم المواد الدراسية مثل: التحدث، فهم اللغة والقراءة، ومن هذه المهارات النمائية، مهارات: التشفير أو الترميز الكتابى للفونيمات المسموعة، التشفير أو الترميز الفونيمى، التوليف الصوتى، التحليل الفونيمى.

٢- صعوبات التعلم غير اللفظية (Nonverbal learning disability (NVLD):

يضاف إلى أنواع الصعوبات السابقة والتى تم ذكرها آنفا ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ نوع جديد من صعوبات التعلم تم التحدث عنها فى الآونة الأخيرة ألا وهى الصعوبات غير اللفظية؛ وهى الصعوبات التى بدأ يتزايد الاهتمام بتشخيصها ودراستها فى الوقت الحاضر.

ويذهب رورك Rourke (1995) إلى القول بأن الأطفال ذوى صعوبات تعلم نمائية غير لفظية هم أطفال لديهم قصور أو ضعف فى القدرة على التعامل مع المواد غير اللفظية أو معالجتها، والتى تبدى بالطبع تأثيرها فى تعلم المواد الأكاديمية، بالإضافة إلى نواحى قصور فى الناحية الاجتماعية.

إن الإعاقات الحاصلة فى المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل والمشكلات السلوكية إنما ينظر إليها على أنها اضطرابات نمائية منتشرة، وتحدد أو تعرف على أنها انحرافات نوعية عن العمر ونسبة الذكاء.ومثل هذا المحك فى اعتبار ذلك من الاضطرابات النوعية أو هى الاضطرابات النوعية بعينها إنما يلتقى والتعريفات التقليدية للاضطرابات النمائية على اختلاف أنواعها كالأوتيزم.

إن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ومن زاوية المهارات الاجتماعية نجد هناك من يشير إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون قصورًا واضحًا فى هذا المجال فهم مثلًا يظهرون سلوكا لا يتسم بالاستقلالية ويتسم إلى حد كبير بالاعتماد على الغير، فضلًا عن أنهم لا يتصفون بالمرونة فى العلاقات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم من العاديين ، كما يتصفون بضعف القصور فى المبادأة فى النواحى الاجتماعية (السيد عبد الحميد سليمان، ١٩٩٨).

إن اعتبار القصور فى المهارات الاجتماعية واحدة من الصعوبات غير اللفظية الخاصة فى التعلم نجده قد تم التأكيد عليه بصراحة فى تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦):

The Learning Disabilities Association of America Definition

(LDA) والذى أشارت فيه إلى أن " **مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى حالة مزمنة Chronic ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبى المركزى والتى تؤثر فى النمو، التكامل، ونمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية، وأن الصعوبة الخاصة فى التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين فى درجة حدتها خلال الحياة، وتظهر من خلال ممارسة المهنة، والتطبع الاجتماعى والأنشطة الحياتية اليومية** ".

حيث نجد أن هذا التعريف قد نص صراحة على أن القصور أو الضعف فى المهارات الاجتماعية يعد إحدى أهم الصعوبات الخاصة فى التعلم، واعتبار القصور أو الضعف فى المهارات الاجتماعية صعوبات خاصة فى التعلم قد جر الكثير من الانتقادات حول هذا التعريف حيث ذهبت الانتقادات نحو هذا التعريف حول فكرة قبول أو اعتبار القصور فى المهارات الاجتماعية واحدة من الصعوبات الخاصة فى التعلم فى الوقت الذى يمكنك أن تجد العباقرة والمتفوقين يعانون قصورًا فى هذه المهارات.

إلا أن هاميل وشوماخر Hammil & Shumaker (١٩٨٧) ذهبا يؤيدان الفكرة التى ذهب إليها هذا التعريف باعتبار أن عيوب المهارات الاجتماعية هى صعوبة خاصة فى التعلم متعللين فيما ذهبا إليه بأن عيوب المهارات الاجتماعية ما هى إلا نتيجة مباشرة لوجود خلل عصبى وظيفى Neurological Dysfunction مشابه فى ذلك تمامًا للقصور فى العمليات التى تعد مسئولة عن الصعوبات الأكاديمية. (Gresham & Elliott,1989)

ويرى المؤلف أن هاميل وشوماخر قد اعتبرا أن عيوب المهارات الاجتماعية

صعوبة خاصة فى التعلم وليست نتيجة للصعوبة، متكئين فى ذلك على أن سبب الصعوبات الخاصة فى التعلم هو خلل فى الجهاز العصبى المركزى وهو السبب نفسه الذى يكمن خلف عيوب المهارات الاجتماعية، أى أنهما ذهبا إلى هذا بناء على أنه بما أن السبب واحد فى كلتا الحالتين؛ أى فى حالة الصعوبات الخاصة فى التعلم، وحالة القصور فى المهارات الاجتماعية إذن فالنتيجة عندهما هى أن عيوب المهارات الاجتماعية صعوبة خاصة فى التعلم وليست عرضًا للصعوبة، وهو الأساس نفسه الذى فى ضوئه كان السبب فى إضافة الوكالة هذا المكون ضمن الصعوبات الخاصة فى التعلم.

ومنذ ظهور مصطلح القصور فى الجانب الاجتماعى كما ورد فى التعريف ذهبت كومة كبيرة من التوجهات ترى الدمج آلية تربوية يمكن أن تؤدى إلى تطوير وتحسين المهارات الأكاديمية. وقد أجرى بالفعل فى هذا الإطار العديد من الدراسات التى تختبر أثر دمج الأطفال ذوى صعوبات التعلم داخل فصول العاديين. وهنا أجرى فوغ، إلبيوم، سيكيوم (Vaugh, Elbaum & Schumm 1996). على سبيل المثال دراسة على تلاميذ الصف الثانى والثالث والرابع وذلك بهدف دراسة بعض الوظائف الاجتماعية لديهم، وهذه الوظائف تتمثل فى تقبل الزملاء، ومفهوم الذات، والوحدة وذلك بعد عام كامل من الدمج الدراسى داخل الصف الدراسى، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات من التلاميذ وهم : فئة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وعددهم (١٦) تلميذا، وفئة التلاميذ المتأخرين دراسيًا، وعددهم (٢٧) تلميذًا ، وفئة التلاميذ ذوى التحصيل الدراسى العادى والمرتفع وعددهم (٢١) تلميذًا وبعد نهاية العام الدراسى تم قياس المتغيرات السابقة، كما كان التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتلقون تعليمًا إضافيًا خاصًا بهم على يد مدرسين متخصصين فى تدريس صعوبات التعلم، كما قضى هؤلاء التلاميذ وقتا كاملا فى الدمج داخل الفصل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانوا أكثر التلاميذ رفضًا من الزملاء كما كان نصيبهم من حب

الزملاء قليلًا مقارنة بالتلاميذ من ذوى التحصيل الدراسى العادى والمرتفع. كما أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مفهوم ذاتٍ أكاديمى منخفض مقارنة بالتلاميذ ذوى التحصيل الدراسى العادى والمرتفع، كما لم يحدث تغيير فى تقدير التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الشعور أو الإحساس بالوحدة نتيجة الدمج لمدة عام.

ويذهب آخرون إلى أن صعوبات التعلم النمائية غير اللفظية هى تلك المهارات القبلية اللازمة للتعلم الأكاديمى المناسب والتى تتدخل بالتأثير السالب عند تعلم المهارات المرتبطة بها أكاديميًا، وهى الصعوبات التى تمس التأخر فى نمو العمليات التالية:

أ- الجانب الحركى: وهى صعوبات نمائية تخص: الوقوف، الاتزان، المشى، الاتساق الحركى، الكتابة.

ب- الاتجاهية:وهى صعوبات نمائية تخص : تحديد موضع الجسم فى المكان، تحديد علاقة الجسم بالأشياء المحيطة، تحديد علاقة الأشياء الموجودة فى المكان ببعضها البعض، تحديد الاتجاهات الفراغية من قبيل اليمين فى مقابل اليسار، الأعلى فى مقابل الأسفل، الأمام فى مقابل الخلف.

ج-التآزر الإدراكى ـ الحركى.

د- التكيف الاجتماعى.

ومن الناحية الفسيولوجية والعصبية يشار إلى أن صعوبات التعلم غير اللفظية ترجع لقصور خاص بالعمليات العصبية الخاصة بالنصف الأيمن من المخ. ومن هنا ذهب العديد من العلماء إلى القول بأن هؤلاء الأطفال يعانون ضعفًا فى أداء النصف الأيمن من المخ لوظائفه.

وعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال يعانون صعوبات نمائية فى الجوانب غير اللفظية اللازمة لتعلم المهارات الأكاديمية مثل صعوبات الإدراك البصرى

والإدراك اللمسى، الذاكرة البصرية ـ المكانية، ومهارات التآزر النفس ـ حركى Complex psychomotor skills,. إلا أن هؤلاء الأطفال تجدهم لا يعانون فى بعض الأحيان قصورًا فى الجانب اللفظى.

ولقد ذهب رورك (١٩٩٥) إلى القول أيضًا بأن القصور فى القدرات أو العمليات المتقدمة لدى هؤلاء الأطفال يؤدى إلى بعض نواحى القصور فى المواد الدراسية التى تتطلب مهارات رمزية وشكلية مثل الحساب والرياضيات والعلوم والجغرافيا. ومن أمثلة تلك الصعوبات التى تدعى بالصعوبات غير اللفظية القصور فى مجالات مثل المهارات الحركية، والتوجه البصرى ـ المكانى Visual-Spatial Orientation، والنواحى الاجتماعية، والنواحى التنظيمية وكذلك الحساب من وجهة نظر البعض.

وعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال يعانون صعوبات تعلم فى الجانب غير اللفظى إلا أنه يبقى أنهم لا يعانون صعوبات فى الجانب اللفظى فى غالب الأحوال ـ كما سبق أن ذكرنا.

ومن الصعوبات النمائية التى يمكن أن نجدها فى الجانب غير اللفظى صعوبة الكتابة، ومثل هذه المهارة تتطلب العديد من المهارات النمائية الأساسية للكفاءة فيها، حيث تتطلب الكتابة العديد من المهارات النمائية مثل :المهارات الحركية، الخطط الحركية، التناسق الحركى الدقيق للأصابع والتناسق البصرى ـ اليدوى أو التآزر والاتساق بين حركات العين وحركات اليد، ومن هنا فإن أى قصور أو صعوبة فى هذه المهارات النمائية سوف ينتج عنها صعوبة أو قصور فى المهارة الأم أو المهارة الرئيسة، وهى الكتابة هنا.

ومن أنواع الصعوبات النمائية غير اللفظية أيضا تلك التى تقع فى المهارات قبل الأكاديمية اللازمة لتعلم الحساب مثل: التعرف على الأشكال الكتابية للأرقام، اتجاهات الأرقام فى الفراغ، تسلسل وتعاقب الأرقام الحسابية، والكتابة. فلكى

يتعلم الحساب فإن الطفل يكون فى حاجة ماسة لأن يكون ماهرًا فى العديد من المهارات القبلية أو المهارات النمائية مثل :المهارات البصرية ـ المكانية، المفاهيم الكيفية أو النوعية، ومعرفة الأرقام، واتجاهاتها فى الفراغ وغيرها من المهارات النمائية (Lerner,1997) .

ومثل هذا النوع من الصعوبات النمائية يرتبط بضعف القدرة البصرية- المكانية، والذاكرة البصرية، والتخيل العقلى.

وفى هذا الإطار أيضًا ذهبت نتائج العديد من البحوث لتؤكد ما سبق قوله من أن صعوبات الحساب ترتبط بالفعل بضعف الأداء على مقاييس الذاكرة العاملة الخاصة بالناحية البصرية- المكانية Visual-Spatial Working Memory

ويشير جيلينس و كارمن(Glennis & Carmen, 2005) إلى أن هناك العديد من البحوث التى ذهبت نتائجها إلى إثبات أن الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم غير لفظية يعانون قصورًا فى العديد من المجالات التى تتضمن التنظيم البصرى ـ الادراكى Visual-Perceptual Organization، والتناسق النفس ـ حركى Psychomotor Coordination، والقدرات الإدراكية ـ اللمسية Tactile-Perceptual Abilities ، وذاكرة المعلومات غير اللفظية Memory For Nonverbal Information، والاحتفاظ البصرى Visual Retention.، وذلك بسبب نواحى القصور لديهم فى القدرات البصرية ـ المكانية.

ولعل ما يؤكد القول بأن مشكلة الأطفال ذوى صعوبات تعلم نمائية غير لفظية ترجع إلى القصور أو الضعف فى القدرات البصرية ـ المكانية ، أن البحوث التى أجريت على الكبار من ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية الذين يتسمون بارتفاع نسبة الذكاء اللفظى عن نسبة الذكاء العملى لديهم أثبتت تلك البحوث أن أداءهم يتسم بالضعف فى مهام الذاكرة العاملة البصرية ـ المكانية

ويفيد التراث النفسى بأن بحوث الذاكرة البصرية ـ المكانية، والتخيل العقلى Mental Imagery لم تلق القدر المناسب من البحوث لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية.

ولقد أفاد بحث أجراه كورنولدى، فاسيشيا و تريسولدى (Cornoldi, Vecchia, & Tressoldi, 1995) ـ وهو أول بحث أجرى فى هذا المجال على الأطفال ـ عن انخفاض أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية فى مهام الذاكرة البصرية ـ المكانية ومهام التخيل العقلى مقارنة بأقرانهم من العاديين ـ كما أشارت الدراسات السابقة ـ بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى الحساب يعانون قصورًا واضحًا فى تشفير مهام الذاكرة البصرية ـ المكانية، وكذلك قصورًا واضحًا فى الأداء فى مهام التخيل العقلى مقارنة بأقرانهم من العاديين.

نعم، لقد تعددت البحوث التى اهتمت ببحث القدرات البصرية ـ المكانية لدى الأطفال ذوى صعوبات تعلم غير لفظية حتى ذهبت إلى بحث موضوع قديم، كثيرًا ما تناولته كتابات علم نفس النمو، ذلك الموضوع يتمثل فى القدرة على تذكر الوجوه والتعرف عليها. ومن هنا يشير جيلينيس وكارمن (Glennis & Carmen, 2005) إلى أن جانبًا آخر من الذاكرة البصرية بدأ يظهر على السطح فى مجال صعوبات التعلم غير اللفظية على أنه من المجالات المهمة والتى تتطلب اهتمامًا من الباحثين ألا وهو ذاكرة الوجوه أو ذاكرة التعرف عليها Face Recognition، وذلك لما يرتبط بهذا النوع من الذاكرة أو هذه العملية من أمور ذات أهمية تتعلق بشئون الحياة اليومية، وبما يرتبط بهذا الجانب من كفاءة أداء المهارات الاجتماعية.

إننا فى هذا المجال يمكننا أن نجد بعض الأدلة التى تربط بين كفاءة وظائف النصف الأيمن من المخ وإدراك الوجوه والتعرف والذاكرة البصرية، فالمرضى الذين يعانون تلفًا مخيًا فى الفص الصدغى الأيمن من المخ Right Temporal Lobes يعانون صعوبات فى استدعاء الوجوه والتعرف عليها مقارنة بأقرانهم الذين يعانون تلفًا فى الفص الصدغى الأيسر Left Temporal Lobe، وهو ما يؤكده فيزكونتاز، ومكاندروز وموسكوفيتش (Viskontas, McAndrews, & Moscovitch, 2002) حين يشيرون إلى أن الأطفال الذين يعانون تلفًا فى النصف الأيمن من المخ يعانون قصورًا فى الحكم على مألوفية الوجوه.

كما يشير جرينبانك و موست (Greenbank & Most 2000) إلى أننا فى هذا الجانب يمكن أن نلحظ أن ذوى الصعوبات غير اللفظية يعانون ضعفًا فى تفسير تعبيرات الوجوه مقارنة بالعاديين، وأنه عند مقارنة أداء الأطفال ذوى صعوبات تعلم غير لفظية بأقرانهم من العاديين من الذين يتسمون بالقصور فى الجانب اللفظى،فإننا نجد أن فئة الأطفال ذوى صعوبات تعلم غير لفظية يتسمون بالقصور فى الذاكرة البصرية ـ المكانية مقارنة بالعاديين ذوى الوصف المتقدم.

خلاصة القول، إننا إذن يمكن أن نلحظ من خلال التراث النفسى، ونتائج الدراسات أن الأطفال ذوى الصعوبات غير اللفظية يظهرون قصورًا فى الذاكرة البصرية ـ المكانية؛ ولعل ما يؤكد ذلك أن دراسة أجراها جيلينيس وكارمن (Glennis & Carmen, 2005) بهدف مقارنة الأطفال ذوى صعوبات غير لفظية بالعاديين فى الذاكرة البصرية والذاكرة اللفظية تحت شرطى الاستدعاء المباشر والمرجأ، وكذلك مقارنة البروفيل الخاص بالقوة والضعف فى قدرات الذاكرة البصرية لدى العينتين ـ توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوى الصعوبات غير اللفظية يتسمون بالقصور والضعف فى الذاكرة البصرية مقارنة بالذاكرة اللفظية وبصورة دالة إحصائيا. وفى الواقع، وعلى الرغم من أن متوسط الأداء فى مقاييس الذاكرة البصرية كانت تحت المتوسط، إلا أننا نجد أن الأداء فى مقاييس الذاكرة اللفظية كان يقع فى المدى الممتد من المتوسط إلى ما فوق المتوسط.

ومثل هذه النتائج تتسق والنتائج السابقة والتى أشارت إلى تدنى قدرات هؤلاء الأطفال فى الذاكرة البصرية مقارنة بالذاكرة اللفظية لديهم، أى أنها تتفق والنتائج السابقة التى ذهبت إلى أن أداء هؤلاء الأطفال فى مهام الذاكرة البصرية المكانية يتسم بالقصور والضعف، وأن هؤلاء الأطفال يتسم أداؤهم أيضًا بالقصور فى الذاكرة البصرية على الرغم من المستوى المناسب لديهم فى الذاكرة اللفظية.

لقد كان أداء هؤلاء الأطفال فى الاستدعاء الفورى والمباشر للوجوه أقل من

المتوسط، إلا أن أداءهم فى مقاييس الذاكرة البصرية الأخرى كان يقع فى نطاق الأداء المتوسط، وهنا نشير إلى أن انخفاض الأداء على التذكر المباشر والفورى فى اختبار الوجوه يتفق وغالبية الأطفال، وعليه، فإنه من الواضح والبين أن الأطفال ذوى الصعوبات غير اللفظية يعانون قصورًا واضحًا فى التذكر الفورى للوجوه، وهو ما يمثل نتيجة جديدة فى هذا المجال، والشيق فى هذا المجال أيضًا أن الأطفال التوحديين يبدون ضعفًا فى تذكر الوجوه، ولكن ليس لديهم ذاكرة الكلمات.

وتذهب نتائج دراسات أخرى إلى انخفاض الأداء فى مهام ذاكرة الوجوه بصورة شديدة جدًا مقارنة بالأداء على بقية أنواع أو مهام الذاكرة البصرية الأخرى غير اللفظية، ولعل هذا الفرق الواسع فى الأداء يمكن تفسيره أو رده إلى سبب محتمل ألا وهو احتمال وجود إعاقة فى النصف الأيمن من المخ وبالتحديد فى المناطق المسئولة عن تجهيز الوجوه، وبالتحديد فى منطقة الفص الصدغى الأيمن، والتلفيفة المغزلية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية Right temporal lobe and fusiform gyrus among children with NLD

كما أن من المثير والمهم، فى مثل ما أشارت إليه هذه الدراسات، أن الأداء كان منخفضًا فى أداء التذكر المباشر للوجوه مقارنة بالاستدعاء المرجأ أو المتأخر، ولعل هذا يمكن إرجاعه إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون قصورًا فى التشفيراللحظى أو الفورى للوجوه؛ وهو ما يقلل من قدرتهم على التذكر أو الاستدعاء الفورى أو المباشر،كما أنهم يستغرقون وقتًا أطول فى تشفير الوجوه، بينما تشفيرهم أيضًا أضعف فى التعرف؛ أى أن التعرف أقل ضعفًا وقصورًا من التشفير للوجوه فى حالة الإرجاء أو التأخر فى الاستدعاء.

إن أهم ما يمكن أن يفيد منه المعلمون فى هذا الإطار، واستلهامًا من نتائج هذه الدراسة هو أن هؤلاء الأطفال يحتاجون وقتًا أطول من أجل تقوية الذاكرة for memory consolidation

كما يجب على المعلمين أن يكونوا على وعى بأن الأداء الناجح لهؤلاء الأطفال عند أدائهم للمهام اللفظية سيكون أفضل مقارنة بأدائهم فى المعلومات غير اللفظية.

إن نتائج الدراسات فى هذا الجانب تشير إلى أن الأطفال أو التلاميذ ذوى الصعوبات غير اللفظية إنما يستفيدون من إتاحة مزيد من الوقت لتجهيز وتخزين المعلومات البصرية، وأن أداءهم لن يكون جيدا فى التعلم القائم على العرض الواحد أو ما يسمى مواقف التعلم ذات الانطلاقة الوحيدة "one shot" learning situations، وأن تكرار المعلومات البصرية عليهم سوف يكون مفيدًا فى مواقف تعليم هؤلاء الأطفال.

كما أنه من المناسب القول: إنه يجب الاعتماد فى تعليمهم على استخدام الاستراتيجيات اللفظية لتعويض الضعف والقصور فى الناحية البصرية أو غير اللفظية، فعلى سبيل المثال،سوف يكون من الناجع أثناء تدريس خرائط الجغرافيا أن يتم تحويل الأشكال أو المعلومات المعروضة بصريا إلى معلومات لفظية مكافئة.

إن مثل هذه الصعوبات التى كشفت عنها دراسة جيلينيس وكارمن (Glennis & Carmen, 2005) من نواحى قصور فى الجانب البصرى ما من شك أنها ترتبط بقوة بنواحى القصور فى التواصل الاجتماعى لدى هؤلاء الأطفال، و هو الأمر الذى يلقى على عاتق الباحثين تكريس الجهد والبحوث فى .دراسة هذا الجانب وذلك من زاوية فهم نواحى القصور فى التواصل الاجتماعى داخل الفصل الدراسى، وخصائص نواحى القصور هذه، وكيف نستطيع مواجهة نواحى القصور هذه خارج وداخل الفصل فى النواحى الاجتماعية الضعيفة لديهم.

إن معالجة وتناول ما يسمى بالتواصل غير اللفظى يعد من الأهمية بمكان فى جانب المشاركة والانتماء الاجتماعى، وكذلك فى النمو الاجتماعى، لذا نحن فى حاجة إلى برامج ومزيد من الدراسات فى هذا الجانب تركز على الأوتيزم وكذلك على الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية.

ولكن يبقى عدد من التساؤلات فى هذا المجال: أى جانب من المهارات الاجتماعية يتم تدريسها وتكون أكثر فائدة من غيرها لدى الأطفال ذوى الصعوبات غير اللفظية؟ كيف يستطيع الوالدان المساعدة كى يفيدوا بصورة واضحة وكبيرة هؤلاء الأطفال فى تنمية مهارات التواصل غير اللفظى؟

ثالثا: صعوبات التعلم النمائية من الناحية النمائية. الوظيفية:

أما من الناحية النمائية ـ الوظيفية فيمكن تقسيم الصعوبات النمائية إلى ثلاثة أنواع، هى :

١ - التأخر فى النمو.

٢ - الخلل فى وظائف العمليات النفسية.

٣- التكامل النمائى وظيفيًا.

وفيما يلى إيضاح موجز لما تقدم :

١ - التأخر فى النمو: لكى تقوم المهارات قبل الأكاديمية بأداء عملها وظيفيًا بصورة مناسبة فإن مثل هذا الأمر يتطلب درجة مناسبة من النمو الداخلى للفرد سواء أكان ذلك يخص الناحية الجسمية أو العصبية أو الفسيولوجية، واتساقًا وتكاملًا بين هذه النواحى، بما يتناسب والمرحلة النمائية العمرية التى يمر بها الطفل.

والملاحظ أن أى تأخر فى هذه النواحى يتدخل بالتأثير السالب فى استعداد الطفل وتهيؤه لتعلم المهارات قبل الأكاديمية، فالطفل الذى يتأخر نمائيًا فى الحبو سوف يتأخر فى اكتشاف البيئة فى الوقت المناسب؛ وذلك لتأخر نمو المهارات الحركية لديه، الأمر الذى يؤدى إلى تأخير اكتساب العديد من الخبرات البيئية.

والطفل الذى يعانى خللاً فى العمليات والوظائف الفسيولوجية والعصبية الداخلية لا يكون مهيئًا بدرجة مناسبة للتعامل المناسب مع الخبرات الوافدة أو المحيطة به، كما أنه سيؤدى إلى قصور لديه فى ترسيخ وتثبيت ما يتم استدخاله،

فضلًا عن أن ما يتم استدخاله سوف يستدخل بصورة مشوهة أو ناقصة، زد على ذلك، أن ما يتم من عملية تشغيل وتكامل لهذه المدخلات لن يتم بصورة مناسبة، وهو ما سوف يفوت على الطفل تعلم وتقوية المهارات النمائية التى تلى المهارات التى تم تفويتها أو استدخالها بصورة مشوهة .

٢- الخلل فى وظائف العمليات النفسية: من الملاحظ أن من المنح الإلهية للإنسان صغيرًا كان أم كبيرًا أن الله سبحانه وتعالى زوده بالعديد من العمليات النفسية الأساسية التى تمثل أداته للاتصال بالواقع الخارجى وما يعج به من مثيرات وأحداث ووقائع، وكذلك تمكن الطفل من الانفعال والإحساس بالتغيرات الداخلية والخارجية، هذه العمليات النفسية تتضمن العديد منها المهارات النفسية الأساسية كالإحساس، والانتباه والإدراك والذاكرة، والعديد من المهارات الفرعية وتحت الفرعية داخل كل مهارة أساسية من المهارات السابقة.

ومن المتعارف عليه بداهة أن هذه العمليات النفسية الأساسية تتضمن العديد من المهارات أو العمليات الفرعية وتحت الفرعية، ولكى تقوم هذه العمليات النفسية الأساسية والفرعية وتحت الفرعية بممارسة دورها وظيفيًا على المستوى المناسب فإن الأمر يتطلب درجة من الإتقان والكفاءة الوظيفية لكى يتم الاتصال بما يحيط بالطفل بصورة مناسبة وتتسم بالكفاءة، وعندما يحدث عكس ذلك فإن استدخالاً مشوهًا أو غير دقيق للخبرات سوف يقع لا محالة، وبالتالى فإن ما يترتب على ذلك عقليا داخل الطفل لن يكون دقيقًا ولاسليمًا بالقدر المناسب، الأمر الذى يؤدى إلى تشويه فى البنية المعرفية للطفل.

إن الخلل فى وظائف هذه العمليات النفسية الأساسية بما تتضمنه من عمليات أو مهارات فرعية وتحت فرعية عادة ما يرتبط بكفاءة وسلامة العمليات الداخلية للطفل سواء أكان ذلك يخص النواحى الفسيولوجية أم العصبية والتى يتمثل أعظمها وأكبرها تأثيرًا فى الجهاز العصبى المركزى.

وهنا نشير إلى أن الخلل الوظيفى فى كفاءة هذه العمليات النفسية الأساسية قد يرجع لما تقدم أو قد يرجع لنقص الخبرة والتعليم الخطأ للطفل، ومن هنا فإن صاحب هذه السطور يرى أن ظاهرة صعوبات التعلم ظاهرة معقدة تستدعى لفهمها وعلاجها التكامل بين فروع متعددة من فروع المعرفة البشرية، لعل من أهمها تضافر جهود الطب مع خبراء الصعوبة وعلم النفس.

٣- التكامل النمائي ـ الوظيفى: من النواحى المتعارف عليها أن كل عملية أو مهارة نمائية لا تعمل من الناحية الوظيفية مستقلة عن باقى العمليات الأخرى، والكل لا يعمل مستقلا عن طبيعة الفرد النمائية أو عن حالة الطفل النمائية، فالكل يجب أن يعمل متفاعلاً مع بعضه البعض فى سياق من التنسيق والتكامل والتفاعل.

إن العمليات النفسية الأساسية بما تتضمنه من عمليات أو مهارات فرعية وتحت فرعية داخل كل عملية نفسية أساسية، وبين كل عملية نفسية أساسية والأخرى يجب أن تعمل جميعها فى إطار من التنسيق والتفاعل والتكامل مع بعضها البعض و إلا إن حدث عكس ذلك بأى صورة من الصور، أو على أى مستوى من القصور فإن ذلك سوف يؤثر فى النهاية على كفاءة العمليات النفسية الأساسية فى أداء وظائفها وكفاءة هذه الوظائف.

أى أننا لا نقتصر فقط فيما يشمله هذا المفهوم من هذه الزاوية بالتحديد على العمليات النفسية الأساسية ككل، بل يمتد إلى العمليات النفسية الأساسية وتحت الأساسية والعمليات المسئولة عن التكامل بين هذه العمليات الأساسية، أو العمليات تحت الأساسية فى أدائها للوظائف الأكاديمية أو التحصيل الدراسى.

وبذلك نجد أن مفهوم الصعوبات النمائية يتسع ليشمل العديد من الصعوبات النمائية غير اللفظية مثل:الصعوبات الحركية وصعوبات التآزر الحركى، وصعوبات التآزر البصرى ـ الحركى، وكذلك صعوبات التكامل بين النظم الحسية، كما يتضمن

أيضًا هذا المفهوم ـ أى مفهوم الصعوبات النمائية ـ مفهوم صعوبات التعلم النمائية اللفظية مثل اللغة والقراءة والعمليات الفرعية المتضمنة داخل كل مجال، كما يتضمن هذا المفهوم أيضًا الصعوبات النمائية الناتجة عن التفاعل والتكامل فيما بين العمليات الخاصة بصعوبات التعلم النمائية الأساسية وتحت الأساسية والعمليات الرئيسة وتحت الرئيسة الخاصة بصعوبات التعلم النمائية الثانوية.

إننا هنا يمكننا من خلال تحليل التراث النفسى وأدبياته فى هذا المجال أن نصنف الصعوبات النمائية إلى صعوبات نمائية أساسية وهى الصعوبات التى تتضمن العمليات النفسية الأساسية وتحت الأساسية سواء أكان ذلك يتعلق بالتأخر فى نموها أم الخلل الوظيفى فى أدائها، وهى جميعها تنتمى إلى فئة الصعوبات غير اللفظية، والصعوبات النمائية غير الأساسية أو اللفظية وهى الصعوبات التى تقع فى مجال اللغة ومهاراتها القبلية الأساسية والفرعية وتحت الفرعية. وهى صعوبات ترتبط بخلل فى الجهاز العصبى المركزى سواء أكان هذا الخلل ناتجًا عن التأخر فى نموه أم الخلل الوظيفى فى أداء مهامه، وتنتمى إلى فئة الصعوبات غير اللفظية.

إن الانتباه كعملية نفسية أساسية ـ على سبيل المثال ـ يتضمن العديد من العمليات أو المهارات الفرعية التى تؤثر فى أداء هذه العملية وظيفيًا، فالانتباه مثلًا قد تجده يتضمن عددا من العمليات أو المهارات الفرعية مثل: الإحاطة أو المسح، المدى، و المدة أو المداومة، سواء أكان ذلك يتم من الناحية التلقائية أو الإرادية أو اللا إرادية. والإدراك البصرى مثلا كعملية نفسية أساسية، هو فى ذاته عملية نفسية أساسية تتضمن العديد من العمليات أو المهارات الفرعية مثل التعميم، التمييز من ناحية الشكل والحجم واللون والشدة والحدة، والإغلاق، وتمييز الشكل والأرضية، كل هذه تمثل عمليات فرعية أو مهارات تحت فرعية.ومثل هذه العمليات الفرعية أو المهارات الفرعية داخل كل نسق أو نظام إذا لم تقم بعملها داخل كل عملية نفسية أساسية على أساس من التفاعل والتنسيق والتكامل مع بقية

العمليات أو المهارات الفرعية تحت الأساسية الأخرى فسوف يؤدى ذلك إلى قصور فى نهاية الأمر فى كفاءة هذه العملية النفسية الأساسية.

وإذا كان هذا هو ما يجب أن يكون عليه الحال داخل كل عملية نفسية أساسية حتى تؤدى هذه العملية النفسية الأساسية وظيفتها فالأمر أيضا ينسحب على سلامة الأداء الوظيفى لكل عملية إذا لم يكن هناك تنسيق واتساق وتفاعل وتكامل بين كل عملية أساسية والعملية الأساسية الأخرى؛ فالقصور فى المهارة النفسية الأساسية كالانتباه مثلًا أو أحد عملياته أو مهاراته الفرعية ما من شك أنه سوف يؤثر بالقصور والصعوبة فى أداء الإدراك كعملية نفسية أساسية. إن هذا الأمر جدير بالنظر والاعتبار والتصديق طبقا للطبيعة التكاملية الكلية للفرد فى أداء ما يسند إليه.

كما أن الانتباه كعملية نفسية أساسية و الإدراك كعملية نفسية أساسية أخرى يجب أن لا تؤدى كل عملية منهما وظيفتها بمعزل عن العملية الأخرى ولكن لابد أن يتم تفاعل وتنسيق وتكامل بين العمليات جميعها البعض فى إطار من التفاعل والدينامية.

وحرى بالنظر والاعتبار أن ذلك مقبول من الناحية النظرية وهو بالفعل يحدث من الناحية الوظيفية، إلا أن مكمن الصعوبة هو فى كيفية فصل كل عملية من العمليات الفرعية فى القياس، ثم قياسها متفاعلة أو متكاملة مع المهارات أو العمليات الفرعية الأخرى عند أداء هذا التكامل والتفاعل. إن هذا الأمر جد عسير، فإذا كان من السهل فى بعض الأحيان التمكن من قياس كل عملية نفسية أساسية أو ما تتضمنه من مهارات أو عمليات فرعية فإن الأمر من الصعوبة بمكان أن تقيسها وهى تمارس دورها متفاعلة مع غيرها من العمليات الفرعية داخل كل عملية نفسية أساسية أو بين هذه العملية الفرعية فى عملية نفسية أساسية بعينها، وفرعية أخرى تقع فى عملية نفسية أساسية أخرى.

إن الأمر الجدير بالتقدير والاعتبار فى هذا الإطار أن العمليات النفسية الأساسية لا تعمل وظيفيًا مستقلة حتى عن طبيعة ومستوى كفاءة العمليات الفسيولوجية والعصبية الداخلية، فالكل فى تفاعل، والكل فى تكامل، والكل يتأثر بعضه ببعض.

وإذا كانت العمليات النفسية الأساسية، هى واحدة من أهم أنساق النظام المعرفى للشخصية فإن هذه العمليات والأنساق المعرفية تحكم عملها أنساق وأطر ثابتة ومستقرة تتفق والطبيعة الدينامية التفاعلية التكاملية للشخصية وهى أن هذه العمليات تعمل فى إطار من التفاعل والتكامل و تؤثر فى بعضها البعض، والكل غير منعزل عن المكونات والتفعيلات الأخرى للشخصية من تأهب عقلى، واهتمامات، وميول، ومعايير، وقيم وحالة انفعالية شعورية ولا شعورية.

على أية حال،إننا نجد تعبيرًا عن صدق ما سبق من خلال مفهوم صعوبات خاصة أو نوعية فى التعلم Specific with Learning Disabilities فى تعريفى الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكى، والصادرين على المستوى الفيدرالى بالقانونين ٩١/ ١٣٢ لسنة (١٩٦٨)، ٩٤/ ١٤٢ لسنة (١٩٧٧) والمعنون بـ "التعليم لجميع الأطفال المعاقين"، والصادر كجزء من القانون العام رقم ١٠١/ ٤٧٦ سنة (١٩٩٠) تحت عنوان " أفراد ذوو صعوبات تعلم تربوية" Individual with Learning Disabilities Act (IDEA)، وهو ذاته المفهوم الذى يعد جزءًا أو مكونًا من القانون العام ١٧/ ١٠٥ لسنة (١٩٩٧) المعدل Amendments؛ حيث نجد فى هذا التعريف تعظيمًا لدور الصعوبات النمائية فى حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث نص هذا التعريف طبقًا لهذا التعديل الأخير ـ المذكور بعاليه ـ على أن **"مفهوم صعوبات خاصة أو نوعية فى التعلم مفهوم يشير إلى الأطفال الذين يعانون اضطرابًا فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وأن هذا الاضطراب يظهر من خلال قصور القدرة على الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة**

التهجى، أو إجراء العمليات الحسابية. ويتضمن مصطلح الصعوبات الخاصة أو النوعية فى التعلم حالات الإعاقات الادراكية، تلف خلايا المخ، خلل بسيط فى وظائف المخ، صعوبات القراءة و الحبسة النمائية، ولا يتضمن هذا المصطلح حالات الأطفال ذوى مشكلات التعلم التى ترجع إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية (البدنية)، وحالات التخلف العقلى، وحالات الاضطرابات الانفعالية Emotional Disturbance، أو الحالات التى تعانى قصورًا أو عيوبًا تخص النواحى البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية.

إننا طبقًا لهذا التعريف لمفهوم الصعوبات الخاصة فى التعلم نجد العديد من المفاهيم الأساسية التى يتضمنها التعريف، وتعد أساسية فى التعريف الصادر بالقانون ١٧ - ١٠٥ لسنة ١٩٩٧ هذه المفاهيم، هى:

١ - مفهوم اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية : وهو مفهوم ـ كما يراه مؤلف هذا الكتاب ـ يشير إشارة مزدوجة، فهو تارة يشير إلى الناحية النمائية والتأخر فيها، وتارة أخرى يشير إلى الخلل الوظيفى فى أداء هذه العمليات النمائية لوظائفها وهو ما يتبدى بجلاء فى مفهوم كلمة "اضطراب" الواردة فى صدر التعريف.

إن مفهوم العمليات النفسية الأساسية ـ كما ورد فى التعريف ـ هو مفهوم يشير إلى القدرات المعرفية والتى من بينها الذاكرة السمعية أو البصرية، والإدراك سواء أكان بصريًا أم سمعيًا أيضًا، التكامل الحسى كالتكامل الحسى البصرى ـ السمعى Visual-Auditory Intercessory integration، ربط الأحرف إلى مقابلاتها الصوتية المناسبة، والانتباه والمهارات الحركية، وكل هذه النواحى هى من المهارات النمائية الأساسية وتحت الأساسية.

٢ - أما المفهوم أو المكون الثانى الذى نراه فى هذا التعريف فهو القائل بأن الطفل يعانى صعوبات فى التعلم ترجع للاضطراب فى العمليات النفسية

الأساسية المتضمنة فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ينتج عنه صعوبات أو قصورات أو نواحى ضعف فى مهارات اللغة الأساسية الأربع (مهارتى الاستقبال ومهارتى التعبير) مضافًا إليها صعوبات الحساب، وهو ما يشير بجلاء إلى أن الاضطراب فى هذه العمليات النفسية الأساسية، وما تتضمنه من عمليات فرعية وتحت فرعية إما أن يكون فى تأخر نمو هذه العمليات وما تتضمنه من عمليات فرعية وتحت فرعية، وإما أن يكون لخلل فى وظائف هذه العمليات الأساسية والفرعية وتحت الفرعية؛ وأن المخاض الطبيعى لكل ما تقدم هو أن يكون أداء الطفل الفعلى غير متناسب وأدائه المتوقع فى ضوء ما يمتلكه من إمكانات شخصية.وما تقدم يشير بجلاء إلى أن صعوبات التعلم إما أن تكون نمائية أو أكاديمية، وأن الصعوبات النمائية هى التى تؤدى إلى الصعوبات الأكاديمية.

٣- والمفهوم الثالث هو أن مشكلة التعلم Learning Problem مفهوم مختلف عن مفهوم صعوبات التعلم حيث لا ترجع صعوبة التعلم إلى انخفاض القدرة العقلية، أو الإعاقة الحسية سواء أكانت بصرية أم سمعية، كما لا ترجع للإعاقات البد نية أو لظروف الاضطرابات الانفعالية أو للعيوب التى تخص نواحى القصور الاقتصادية أو البيئية أو الثقافية. وهو ما يشير إلى أن الطفل ذا الصعوبة الخاصة فى التعلم هو طفل ذو طبيعة خاصة، فسواء أكان الطفل فى سن ما قبل المدرسة أم فى سن المدرسة ووجدت لديه حالة التباعد فى الأداء؛ فإن هذا التباعد لا يرجع بأى حال من الأحوال إلى الحالات أو الظروف التى تم ذكرها، وهو الأمر الذى يوفر تفردية وخصوصية وصعوبة فى هذا المجال، إلا أن الأمر الجدير بالذكر هنا، هو أنه إذا كان يسهل تقدير التباعد بين ما هو متوقع فى ضوء إمكانيات الطفل وما يحدث بالفعل يسهل تقديره وقياسه إذا كان الطفل فى المدرسة وتناول محتويات دراسية بعينها تمثل وعاء لهذا التقدير فإن الأمر يعد من الصعوبة بمكان عندما يراد تقدير هذا التباعد النمائى إذا كان الطفل لم يتناول محتويات ومواد دراسية بعينها.

إن ما نذكره هنا ليس استحالة التقدير ولكن ما نود قوله هو صعوبة التقدير فقط، لأن الأمر هنا يحتاج أدوات قياس وتقدير ذات طبيعة خاصة، أدوات قياس متحررة من أثر التحصيل الأكاديمى وتقوم على تقدير عمليات نهائية مستقرة وصغيرة إلى حد كبير، هذا فضلاً عن المحك الذى سيكون محل اتفاق، وما هذا المحك، والدرجة الفارقة على هذا المحك ؟.

٤-أما المفهوم أو المكون الأساسى الرابع فى هذا المفهوم فهو وجود تباعد دال إحصائيًا بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

٥- كما يجب أن نلحظ من خلال هذا التعريف أنه يستبعد فئة الأطفال الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية أو إمكانيات عقلية من أن يكونوا من ذوى صعوبات التعلم لسبب انخفض الذكاء كفئة الأطفال المعاقين عقليًا، وهم الذين يعانون انخفاضًا فى الذكاء بانحرافين معياريين سالبين مقارنة بمن هم فى عمرهم الزمنى؛لأن من البدهى ألا يحقق مثل هؤلاء الأطفال مستوى من التحصيل يتناسب وصفهم الدراسى، كما أن هذا المفهوم يستبعد فئة الأطفال الذين يعانون إعاقات حسية بصرية أو سمعية أو إعاقات بدنية، أو الذين يعانون الشلل المخى أو الاضطرابات الانفعالية أو حتى الذين يعانون قلقًا شديدًا، وكذلك الذين يعانون نقص الفرصة للتعلم. ولا يتضمن مفهوم الصعوبات الخاصة فى التعلم الأطفال الذين يتباعد لديهم التحصيل الفعلى عن التحصيل المتوقع تباعدًا ليس دالًا إحصائيًا ولو حتى بالإحساس الإكلينيكى العام. وعليه، فإنه إعمالًا لقواعد التفكير المنطقى، ولقاعدة الفرع تصور للأصل، فإن الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية يحملون كل خصائص الأصل؛ أى يحملون كل خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية ولكن بفارق تمييزى واحد ألا وهو أن ذوى صعوبات التعلم النمائية يعانون قصورًا فى العمليات قبل الأكاديمية المتطلبة للتحصيل الأكاديمى مع استبقاء أنهم يتسمون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون الحرمان الثقافى أو أية نواحى قصور بيئية أو اقتصادية، وعلى

الرغم من ذلك نجد الأطفال ذوى الصعوبات النمائية يعانون تباعدًا بين ما يؤدى بالفعل وما يجب أن يكون عليه أداؤهم، أو ما يتوقع منهم من أداء؛ أى يظهرون تباعدا فى كفاءة أدائهم للمهارات القبلية اللازمة للتعلم.

وفى هذا الإطار يشير فليتشر وآخرون (Fletcher, et al;2002) إلى أنه منذ أن أقر مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم بالقانون ٩٤/ ١٤٢ لسنة (١٩٧٧) والصادر من مكتب التربية الأمريكى وتعديلاته وقد أوصى طبقًا لهذا التعريف أن الفرد يقرر أنه ذو صعوبة فى التعلم وذلك حينما:

يعانى تباعد دالًا إحصائيًا بين التحصيل والقدرة الذهنية Intellectual Ability فى واحدة أو أكثر من هذه المجالات: التعبير الشفهى Oral Expression، الفهم الاستماعى Listening Comprehension، التعبير الكتابى Written Expression، المهارات الأساسية فى القراءة Basic Reading Skills، الفهم القرائى Reading Comprehension، إجراء العمليات الحسابية Mathematic Calculation، الاستدلال الحسابى Mathematic Reasoning. على أن الطفل لا يعتبر ولا يشخص على أنه ذو صعوبة خاصة أو نوعية فى التعلم إذا كان هذا التباعد بين التحصيل والقدرة الذهنية يعد نتيجة أساسية لأى من هذه الأسباب: الإعاقة الحسية سواء أكان ذلك يخص الإبصار أم السمع، التخلف العقلى، الاضطراب الانفعالى، نواحى القصور أو العيوب التى ترجع إلى النواحى البيئية، الثقافية، أو الاقتصادية. وهذه المحكات قد تم التأكيد عليها مرة أخرى من مكتب التربية الأمريكى سنة (١٩٩٩)، وذلك استلهامًا من تعريف الـ IDEA، وقد ورد هذا التأكيد من مكتب التربية الأمريكى فى تقريره الصادر فى سنة (١٩٩٩) فى صفحة (١٢٤٥٧). U.0S department of Education ,1999). وقد ورد فى محل التحديد لهذه الخصائص المستمدة من هذا التعريف وبخاصة ما يخص محك التباعد ما ينص على أن التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل يعد محكًا جوهريًا وخاصًا بمجال صعوبات التعلم، حيث لا يجب أن يكون هذا الانخفاض ناتجًا عن كافة حالات الاستبعاد المشار إليها،

كما أن هذا المحك لا ينطبق على فئة الأطفال المنخفضين تحصيليًا LowAchiever، (وهو ما يمثل واحدًا من أهم الفروق الجوهرية بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسى)، والذى يعد من أهم خصائصهم أن محك الانخفاض هذا لا يتوفر لديهم فى كافة المجالات المشار إليها بما فى ذلك التكامل العصبى، الخصائص المعرفية، الاستجابة للعلاج كما فى حالات ذوى صعوبات التعلم.

وحرى بالنظر القول:

إن تحليلًا لما ذهب إليه فليتشر وآخرون، وما ورد فى صفحة (١٢٤٥٧) من تقرير مكتب التربية الأمريكى لسنة (١٩٩٩) يفيد بأن هناك تأكيدًا متعاظمًا على أهمية الصعوبات النمائية من خلال الدور الذى تلعبه فى صعوبات التعلم الأكاديمية؛ لأن القصور فى الفهم سواء أكان قرائيًا أم استماعيًا أو القصور فى العمليات أو المهارات الأساسية فى القراءة يمكن أن يرجع للتأخر فى نمو العمليات أو المهارات القبلية، أو للخلل فى أداء وظائفها، والذى بدوره يمكن أن يرجع للخلل فى كفاءة أداء الجهاز العصبى المركزى لوظائفه، وكل هذا يعد من النواحى النمائية، فالفهم سواء أكان قرائيا أم استماعيا قد يرجع القصور فيه إلى اضطراب الإدراك أو التمييز الادراكى، أو للقصور فى تنقية الرسالة اللغوية المستدخلة من التشويش والتشتت من خلال تركيز النظام الإشارى العصبى للمخ، أو للقصور فى التشفير البصرى أو السمعى للمدركات اللغوية المستدخلة، أو لأسباب أخرى كثيرة تخص العمليات تحت الفرعية المتطلبة نمائيًا، والأمر كذلك فيما يخص الحساب؛ حيث يمكن أن تقع الصعوبة فى أى متطلب قبل أكاديمى كالقصور فى الذاكرة البصرية أو الذاكرة البصرية ـ المكانية، أو فى التشفير الكتابى، أو التخيل العقلى، أو القصور فى إدراك الأرقام فراغيًا، أو حتى فى الاستدخال الحسى، أو فى التكامل بين النظم الحسية لدى الطفل.

وما ذكره المؤلف آنفًا يشير إلى أن هناك خللاً ما فى العمليات النفسية الفرعية

وتحت الفرعية المتطلبة قبليًا للأداء الأكاديمى، كما يشير أيضا إلى عدم الاتساق الداخلى للطفل وذلك كما يرى فقهاء علم النفس(*).

على أية حال، إن من أخص الخصائص للأطفال الذين يتلقون تعليمًا نظاميًا أنهم يعانون تباعدًا بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع فى ضوء ما يمتلكونه من

(*) (فقه علم النفس) فرع جديد من فروع علم النفس الذى ندعو إليه. فما من علم من العلوم إلا وجدنا له تاريخًا وفقهًا. والعلم الجديد الذى ندعو إليه هو ذاك الذى ندعوه " فقه علم النفس" وهو فرع من فروع علم النفس يختلف عن فلسفة علم النفس. فالعلم الجديد " فقه علم النفس" يقوم على تأسيس قواعد عامة فى تناول المتغيرات والعوامل، هذه القواعد شبيهة بقواعد أصول الفقه فى العلوم الدينية أطهر العلوم وأسماها وأرقاها وأحكمها حجة وقوة ونظما فى ترقية المدارك العقلية فى الاستنتاج والوصول إلى الحكم، ومن هذه القواعد فى هذا العلم الجديد تلك القاعدة التى تنص على أنه" إذا تردد المتغير أو العامل النفسى الجديد بين متغيرين أو عاملين أصليين فإن هذا المتغير أو العامل الجديد يلحق بأكثر المتغيرين أو العاملين شبهًا"وهذه القاعدة مستلهمة من أصول القواعد الفقهية فى الشريعة الإسلامية أو علم قواعد أصول الفقه.

وهذه القاعدة فى فقه علم النفس تفيد فى الحكم على المتغير الجديد الذى لم يتم دراسته، والمقصود بالحكم هو الوصول إلى خصائصه وتأثيره حتى ولو لم يتم دراسته وتأثيره فى ظاهرة من الظواهر، وذلك من خلال مضاهاته بأكثر المتغيرات استقرارًا ومكنة فى علم النفس، وقد تم دراسته من قبل.ومثل هذا الأمر من شأنه أن يقلص من عدد المتغيرات فى علم النفس مما يجعل الظواهر النفسية محكمة ومعروفة ومحددة. ومن هذه القواعد الفقهية فى هذا العلم الجديد الذى ندعو إليه القاعدة التى تنص على أن" أدوات المنهج العلمى سبيل المقاصد، وكل مقصود يجب أن يوصل إليه بأقل الأدوات كلفة"

ومن هذه القواعد أيضًا تلك القاعدة التى تنص على أنه : " إذا تعارض دليلان أو شاهدان فى الحكم على متغير نفسى أو ظاهرة نفسية فإنه يرجح الدليل أو الشاهد التجريبى على الدليل أو الشاهد النظرى"

" الدليل النفسى ينسخه دليل آخر أقوى منه"

"إذا تعارضت النتائج فى الحكم على ظاهرة أو متغير نفسى فلا تجرى الدراسات النفسية على هذه الظاهرة أو هذا المتغير لأن النتائج ستضاف إلى متناقضات ويبقى التناقض"

"إذا تعارضت النتائج الكمية مع النتائج الكيفية فى الحكم على ظاهرة نفسية أو متغير نفسى فيرجح الدليل الكيفى على الدليل الكمى ما لم يوجد ما يدحض ذلك"

"لا يدرس الفرع النفسى إذا درس أصله" لأن الفرع عنوان الأصل وحقيقته.

" إذا تعارض دليل ظنى مع دليل قطعى فى فهم الظاهرة النفسية فيرجح الدليل القطعى على الدليل الظنى"

" إذا تعارض المفهوم اللغوى للمتغير النفسى مع المفهوم الاصطلاحى فيرجح المفهوم الاصطلاحى على المفهوم اللغوى"

" كل حكم أو قول أو نتيجة معلومة بالضرورة فى الشواهد أو المعانى أو المقاصد النفسية يستوجب عدم ذكره" كحدود الدراسة مثلاً.

متغيرات شخصية مثل الذكاء والعمر الزمنى، وعدد السنوات التى قضاها الطفل فى التعليم ، وهو المكون الذى يسمى بمحك التباعد الخارجى.

وفى ظلال هذا المكون أثيرت القضية عكسيًا حيث تساءل بعض العلماء:

هل ينبئ التباعد الخارجى بوجود صعوبات نمائية ؟.

وكان مبعث هذا التساؤل ـ من وجهة نظر المؤلف ـ أن تقدير التباعد بين العمليات النفسية الأساسية أو فى جانب الصعوبات النمائية لم يتطور البحث فيه إلى الحد الذى يمكن تقديره؛ لأن التباعد فى حقيقته وجوهره وأصله يقوم على تقدير التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى فى ضوء ما تلقاه الطفل من مواد دراسية ومدة تلقيه بالإضافة لما يمتلكه من متغيرات وطاقات شخصية مثل نسبة الذكاء والعمر الزمنى والعمر العقلى وسنوات مُكثه فى المدرسة. ومن هنا ذهب بعض العلماء إلى محاولة إدارة القضية بالعكس بمعنى هل يمكن من التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع أن نتنبأ بالدليل البحثى أن الطفل يوجد لديه صعوبات نمائية؟.

ثالثا: نسبة انتشار الصعوبات النمائية:

كإلف العلوم الإنسانية بعامة إذا أردنا تقدير نسبة انتشار ظاهرة بعينها فإننا نجد اختلافًا لا محالة فى تقديرات نسب الانتشار، والأمر فى تفسيره جد يسير، فالظواهر الإنسانية ظواهر تخضع فى تقديرها لمحك احتمالى، وهو محك اصطلاحى ليست له مرجعية مطلقة، كما أن الأمر يتوقف على وجهة نظر العلم وفلسفته.

على أية حال، إننا إذا أردنا أن نرصد نسبة انتشار الصعوبات النمائية فإننا يجب أن نكون على دراية بأن هذا الأمر يتوقف على وجهة النظر حول ماهية الصعوبات النمائية والمجالات التى تقع فيها، والمحك الذى يعول عليه فى التقدير.

وحول انتشار صعوبات التعلم النمائية يشير تقرير مكتب التربية الأمريكى U.S Department of Education,1998 الصادر سنة (١٩٩٨) إلى أن نسبة انتشار

الصعوبات الخاصة أو النوعية فى التعلم يتراوح من ٤: ٧٪ من مجمل أطفال المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية، بينما نسبة أطفال المدارس الذين يتلقون خدمات تربوية فى صعوبات التعلم حوالى ٥.٥٪ من مجمل هؤلاء الأطفال.بينما تبلغ نسبة انتشار الصعوبات النمائية حوالى ٤٪ من مجمل أعداد أطفال ما قبل المدرسة من الذين تتراوح أعمارهم من ثلاث إلى خمس سنوات. وعلى الرغم من هذا القول إلا أن هذه النسبة تتغير من ولاية إلى أخرى فى الولايات المتحدة الأمريكية، وقد ذكر آخرون أن نسبة انتشار الصعوبات النمائية فى بعض التقديرات تتراوح من ٨ : ١٦٪ من مجمل تلاميذ المرحلة الابتدائية ؛ وأن نسبة أطفال ما قبل المدرسة الذين يتلقون خدمات تربوية خاصة قد تزايدت لتتراوح من (١) إلى (٣) ٪، وذلك حسب تقديرات مكتب التربية الأمريكى لسنة (١٩٩٥).