الفصل الخامس

دور الأخصائى النفسى

فى علاج صعوبات التعلم

مقدمة و تعريف بالمصطلح :

كانت "التربية الخاصة" حتى وقت قريب تهتم بشكل أساسى بالأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود إما : إلى الإعاقة السمعية ، أو البصرية والتخلف العقلى والاضطرابات الانفعالية الشديدة ، أو اضطرابات التواصل فى الجانب اللغوى والكلام ، وغيرها من الحالات الجسمية والصحية الأخرى ، لذا قامت المدارس بتطوير مناهج متنوعة لتربية وتعليم هذه المجموعات بطرق وأشكال مختلفة ، أما الأطفال الذين لم يتعلموا فى المدرسة وليسوا بمكفوفين أو متخلفين عقليا فإنهم لم يتلقوا خدمات خاصة بسبب عدم توافر برامج مناسبة لهم .

ونتيجة لهذا الوضع أدرك علماء النفس أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال الذين يظهرون فى تعلم الكلام واستخدام اللغة بشكل جيد ، وكذلك فى تطوير إدراك بصرى أو سمعى عادى أو القراءة والكتابة ، والهجاء ، والحساب . فبعض هؤلاء الأطفال لا يفهمون اللغة ولكنهم ليسوا بمكفوفين وليسوا بمتخلفين عقليا . هذه المجموعات من الأطفال أصبحت تندرج تحت ما يسمى "بالصعوبات الخاصة بالتعلم " ، ولقد أصبحت صعوبات التعلم مصطلحا مقبولا يضم أنواعا كثيرة من المشكلات غير المتضمنة فى الفئات الخاصة

التقليدية (الصم ، وكف البصر ، والمتخلف العقلى وغيرها من أشكال العجز المعروفة) .

تعريف ذوى صعوبات التعلم :

تعتبر معرفة الصعوبات الخاصة بالتعلم كنمط من أنماط الإعاقة حديثة العهد نسبيا ، فقد اكتسب هذا المصطلح شيوعا فى عام ١٩٦٣ عندما التقى ممثلون عن منظمات أهلية تهتم بالأطفال المعوقين إدراكيا وممن لديهم تلف مخى فى مدينة شيكاغو الأمريكية لمناقشة مشكلاتهم المشتركة ومن أجل تأسيس منظمة وطنية . وفى هذا الاجتماع قرروا استخدام مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم . وقد أطلق على المنظمة التى تم تأسيسها اسم " جمعية الأطفال ذوى صعوبات التعلم " .

إن مفهوم " صعوبات التعلم " يشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين ، ولكنهم بلا ريب بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية . ويعتبر استخدام مصطلح " الصعوبات الخاصة بالتعلم " أفضل من التسميات المحددة ، مثل عثر ، أو احتباس قصور اللغة ، العجز عن القراءة ، العجز عن إجراء العمليات الحسابية البسيطة ، العجز عن الكتابة وغيرها من المسميات .

منذ عام ١٩٦٣ حاول عدد كبير من الأفراد تعريف " صعوبات التعلم " ولكن أحدا لم يضع تعريفا مقبولا للجميع ، وكذلك الحال بالنسبة للمهنيين العاملين مع الأطفال ذوى " صعوبات التعلم " فهم يميلون إلى تعريف "صعوبات التعلم " من خلال وجهات نظرهم المهنية الخاصة . ولهذا اقترحت عدة تعريفات من قبل العديد من المهنيين ، فى ١٩٦٨ وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين فى المكتب الأمريكى للتربية تعريفا "لصعوبات التعلم " أصبح بعد تنقيحه متضمنا فى القانون العام رقم ٩٤ – ١٤٢ عام ١٩٧٥ الذى دعا إلى تربية جميع الأطفال المعوقين .

وينص التعريف على أن مصطلح " الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة بالتعلم " يعنى أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تدخل فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة ، أو المكتوبة ، ويظهر هذا القصور فى نقص القدرة على الاستماع أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية . وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة فى الإدراك أو إلى إصابة فى المخ ، أو إلى " الخلل الوظيفى المخى البسيط " ، أو إلى عثر القراءة أو إلى حبسه الكلام . ولا يشتمل الأطفال ذوى " صعوبات التعلم " الناتجة عن إعاقة بصرية ، أو سمعية ، أو حركية ، أو تخلف عقلى أو اضطراب انفعالى ، أو حرمان بيئى وثقافى واقتصادى .

ومع أن تعريف الحكومة الاتحادية لعام ١٩٦٨م قد لاقى قبولا واستحسانا من قبل الكثيرين ، إلا أنه لم يسلم من نقد الآخرين ، وقد تركزت الانتقادات الأساسية حول :

١- غموض عبارة "الاضطرابات النفسية " .

٢- عدم التعرض للنظام العصبى المركزى كإطار مرجعى يؤثر على النواحى الإدراكية الحركية وبالتالى على المهارات الأكاديمية .

٣- استبعاد الإعاقات الأخرى ، إذ يؤمن بعض الخبراء بأن الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية أو المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة (أو إعاقات أخرى) قد تكون لديهم " صعوبة فى التعلم " ولهذا يتم اعتبارهم متعددى الإعاقة .

ونتيجة لهذه الانتقادات ، قدم كثير من المهنيين تعريفات بديلة ، إلا أنها لم تصل إلى تعريف الحكومة الاتحادية . وفى السنوات القليلة الماضية ، عملت لجنة مشتركة لعدة جمعيات مهنية على إدخال تحسينات على مصطلح "صعوبات التعلم " ، وقد توصلوا إلى تعريف الحكومة الاتحادية . وقد عرفوا " صعوبات التعلم " على النحو التالى :

يعتبر مصطلح " صعوبات التعلم " مصطلحا عاما يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التى تظهر من خلال صعوبات واضحة فى اكتساب واستخدام قدرات الاستماع ، والكلام والقراءة والكتابة ، والاستدلالات أو القدرات الرياضية ، وتعتبر هذه الاضطرابات أصلية فى الفرد ويفترض أن تكون ناتجة عن " خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى " ، وإذا ظهرت "صعوبات التعلم " متلازمة مع حالات إعاقة أخرى (مثل إعاقة حسية ، أو تخلف عقلى ، أو اضطراب انفعالى واجتماعى) أو متلازمة مع مؤثرات بيئية (مثل : الاختلافات الثقافية ، التعليم غير الملائم ، وعوامل نفسية) فإن "صعوبات التعلم " ليست نتيجة مباشرة لتأثير هذه الإعاقات .

وفى ختام النقاش حول سبب تقديم هذا التعريف وموافقتهم عليه ، اعترفت اللجنة بأن التعريف ليس كاملا ، ولكنه يعتبر خطوة لتحسين التعريفات السابقة ، ووفقا لما ذهبت إليه اللجنة المشتركة فإن هذا التعريف يمكن تغييره من خلال تقديم أفضل فى المستقبل .

وقد حاولت التعريفات الأخرى المقدمة التفريق بين صعوبات التعلم وبين الظروف الأخرى التى تؤدى إلى انخفاض التحصيل الأكاديمى . إذ يوجد فى أى مدرسة ما بين ١٠ – ١٢٪ من الأطفال ينخفض تحصيلهم بدرجة كبيرة لسبب أو لآخر .

مظاهر حالات صعوبات التعلم :

تتعدد مظاهر صعوبات التعلم ، فقد تبدو هذه المظاهر فى المظاهر السلوكية أو البيولوجية أو اللغوية ، ويعتبر الفرد عاجزاً عن التعلم إذا بدت عليه واحدة أو أكثر من المظاهر الرئيسة التالية :

أولاً : المظاهر السلوكية :

١- صعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء .

٢- الاستمرار فى النشاط دون توقف .

٣- اضطراب المفاهيم (المضادات ، الأطوال ، الأشكال ، الاتجاهات) .

٤- الاضطراب السلوكى ، الحركى ، والسلوك الزائد (يظهر اضطراب فى التوازن الحركى أو المشى ، صعوبة القبض على الأشياء) .

ثانياً : المظاهر العصبية (البيولوجية) .

تعتبر الاضطرابات اللغوية أكثر المظاهر وضوحاً واهتماماً من قبل الباحثين فى ميدان صعوبات التعلم ، فقد صنفت " لى " ١٩٧٤ Lee ، مظاهر الاضطرابات اللغوية التى تقع ضمن ميدان العجز عن التعلم ، وأهمها "الديسلكسيا " (Dyslexia) أو صعوبة القراءة والكتابة ، وتعتبر الديسلكسيا من الموضوعات البارزة والمميزة لمظاهر الاضطرابات اللغوية لذوى الصعوبات ، الطفل الذى يعانى من العجز القرائى ويكون هذا الضعف دون مستوى قدراته الفعلية بالرغم من توافر ظروف التعلم المختلفة ، يمكن تمييز نوعين من الضعف القرائى :

أ- الضعف القرائى الناتج عن ظروف بيئية خارجية ، وتشمل الحالات التالية :

١- تَدنٍ فى مستوى الذكاء .

٢- الظروف الأسرية التى تؤثر على الجوانب الانفعالية .

٣- الغياب عن المدرسة وتكرار الغياب .

ب- الضعف القرائى الناتج عن ظروف داخلية :

نستطيع أن نميز نوعين منها :

١- ديسلكسيا عضوية .

٢- ديسلكسيا نمائية أى تطورية .

أما بالنسبة إلى العجز القرائى العضوى : وهو ضعف القراءة والكتابة المسبب من عوامل عضوية تلف دماغى ، وهذا الأثر البسيط لا يترك أثراً مباشراً على الطفل وإنما تكون له آثار بعد السنة الأولى أو عند دخول الطفل المدرسة ، ومن أهم أسبابه :

١- عسر الولادة .

٢- الولادة المبكرة .

٣- تعرض الأم خلال فترة الحمل إلى ارتفاع ضغط الدم أو النزيف .

٤- نقص الأكسجين من الدماغ عند الطفل أثناء عملية الولادة .

ديسلكسيا القراءة النمائية أو التطورية : هى عبارة عن العجز فى الكتابة والقراءة عند الطفل ، والتى لا ترتبط بأى تلف دماغى وإنما يلعب العامل الوراثى دوراً فى تكوين هذه الحالة حيث يتكرر حدوث هذا العجز فى عائلة الطفل .

إذا كان فشل الطفل فى المدرسة مقتصراً على بعض الجوانب التى تتضمن القراءة والكتابة بشكل خاص دون وجود الأسباب السابقة الذكر (العضوية) فإننا يمكن القول بأن الطفل يعانى من ديسلكسيا نمائية وفى هذه المرحلة يجب أن أبحث عن محكات وعن جوانب قصور أخرى تؤكد مثل هذا الاضطراب ومنها (محكات التعرف على الديسلكسيا النمائية) .

١- استمرار العجز فى القراءة والكتابة حتى مرحلة النضج .

٢- وجود طبيعة غريبة فى أخطاء القراءة والكتابة مثل الكتابة العكسية .

٣- تكرار حدوث العجز فى عائلة الطفل .

٤- تكرار حدوثها عند الذكور أكثر من الإناث .

٥- اضطراب إدراكى ، واضطراب نفسى .

٦- فشل مستمر فى القراءة بالرغم من وجود تدريس مناسب .

٧- غياب التخلف العقلى أو بطء التعلم ، أى وجود درجة عادية للذكاء .

ما هى الأخطاء الشائعة فى القراءة والكتابة عند الطفل الذى يعانى من الديسلكسيا :

١- عدم القدرة على لفظ أى كلمة غير مألوفة مع الميل إلى التخمين عند قراءتها .

٢- صعوبة فى التمييز للكلمات المتشابهة فى الكتابة أو الصوت ، مثل (توت، حوت) (قلم ، علم) .

٣- صعوبة فى تمييز الفرق بين الكلمات ، أو الأحرف عن أساس سمعى .

٤- صعوبة فى تتبع مكان الوصول فى القراءة .

٥- الحيرة والارتباك عند الانتقال من نهاية السطر الأول إلى بداية السطر الثانى أثناء القراءة .

٦- الميل إلى تحريك الشفاه أثناء القراءة الصامتة .

٧- "الفشل" فى الحصول على فهم جيد خلال القراءة الصامتة .

٨- لفظ غير صحيح لأحرف العلة .

٩- لفظ غير صحيح للأحرف الساكنة .

١٠- قلب وتبديل الأحرف ، وهى من أهم الأخطاء الشائعة فى الديسلكسيا كالكتابة المقلوبة للحرف .

والكتابة المعكوسة أو قلب الكلمة مثل باب لبـ لبـ وإبدال بعض الأحرف وقلب الكلمات مثل حسن – نسح .

١١- إضافة أو استبعاد لفظ حرف من كلمة (مثل صعوبانى التعالومى) أو حذف عدد من أحرف الكلمة تدريس – درس .

١٢- إبدال بعض الكلمات بأحرف تحمل معناها ، مثل رأيت قطة جميلة - رأيت بسه جميلة أو يعطى الكلمة التى تكون مقاربة فى المعنى التى تكون كتابة أو رمزا مثل : شمس - نار - دِفْء .

١٣- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة عند القراءة بدون مبرر .

١٤- حذف أو إضافة كلمات من أشكال مختلفة ، مثل فى قديم الزمان ، يقول بدلا منها : يمكن أن فى أقدم الأزمان ، الارتباك فى الاتجاهات من اليمين إلى اليسار ...

١٥- صعوبة فى القدرة على القراءة والتى تعود إلى أسباب طبية تتمثل فى الخلل الوظيفى للدماغ .

١٦- صعوبة فى القدرة على الكتابة والتى تسمى ديسكرابيا Dysgraphia والتى تعود إلى أسباب تتعلق بالقدرة الحركية الدقيقة ، ونقل المادة المنظورة إلى مادة حركية مكتوبة أو إلى عجز فى التآزر البصرى الحركى أو إلى عجز القدرة على إدراك الرموز .

١٧- تأخر ظهور الكلام ، يقصد بذلك تأخر وقت ظهور الكلمة الأولى عند الطفل الذى يتصف بصعوبات التعلم حتى سن الثالثة.

١٨- سوء تنظيم وتركيب الكلام ، يقصد بذلك أن يتحدث الطفل بجمل غير مفيدة ، كما قد يستخدم الكلمات والأفعال فى الأماكن غير المناسبة لها ، فقد يضع الفعل مكان الفاعل أو المفعول به ويؤخر حروف الجر وهكذا .

١٩- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وتعنى فقدان القدرة على الكلام بعد تعلم اللغة ، وذلك بسبب إصابة الدماغ الوظيفية .

عندما يطلب من الطفل أن يرسم وجه الساعة وأن يضع الأرقام عليها تبين الأرقام والساعة فإنه يركز على جزء من وجه الساعة واضعاً اثنتى عشرة إشارة فى النصف الأيمن مع إهمال الجزء الأيسر .

هذه الأخطاء يجب عدم الأخذ بأهميتها عندما تصدر من طفل حتى خمس أو ست سنوات لأنها أخطاء شائعة فى الست سنوات الأولى من العمر حتى أنها ستبقى لعمر ٨ سنوات .

الأمور التى يجب مراعاتها فى تدريس الطفل الذى يعانى من ديسلكسيا (أساليب عامة فى تدريسهم) :

طريقة التعليم يجب أن تكون مركزة ، أى : أن يتلقى الطفل تعليمه فى صفوف صغيرة .

يجب أن يتم التعليم بالتدريج ، وببطء أى البدء من الأسهل إلى الأصعب .

يجب أن يستبدل أسلوب التعليم المعتمد على طريقة انظر واقرأ إلى "أسلوب تحليلى تركيبى" .

أن تكون الوسائل التعليمية ممتعة ومثيرة والتركيز على أسلوب التعلم عن طريق اللعب .

فى الحالات المعقدة عندما تصاحب الديسلكسيا مشاكل عصابية يجب أن يطبق البرنامج تدخلاً علاجياً .

تصنيفات (صعوبات التعلم) :

بما أن ميدان " الصعوبات الخاصة " فى تعلم الأطفال يتألف من حالات متنوعة واسعة ، فمن المهم توضيح أنواع المشكلات التى يظهرها الأطفال ذوو الصعوبات الخاصة بالتعلم .

ولقد أكد بعض المهنيين بأن مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر "صعوبات التعلم " فى حين ذهب بعض المهنيين إلى أن الصعوبة فى الانتباه تعتبر الأساس الذى يجب أن يتوافر فى " الاضطرابات النفسية " الأخرى ، مثل مشكلات الذاكرة وإدراك الشكل والخلفية ، أو مشكلات الإدراك البصرية أو السمعية إذ هى الأساس أيضاً . وقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية

الأمريكية (القرار الحكومى عام ١٩٧٧م) ثلاثة أنواع من المشكلات :

١- مشكلات لغوية (التعبير الشفهى والفهم المبنى على الاستماع) .

٢- مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابى ومهارات القراءة) .

٣- مشكلات رياضية (إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضى) .

وفى ضوء ذلك يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين :

١- صعوبات التعلم النمائية التى أشير إليها فى تعريف الحكومة الاتحادية "بالعمليات النفسية الأساسية " .

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية التى يواجهها الأطفال فى المستويات الصفية المختلفة.

أولاً : صعوبات التعلم النمائية :

تشمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات السابقة التى يحتاجها الطفل بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية فى الإدراك والتناسق الحركى وتناسق حركة العين ، واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها ، وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضاً فلابد أن يطور تمييزا بصريا وسمعيا مناسبا ، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات الحسابية .

وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة وقد تتم معرفتها حين يبدأ الطفل "بالفشل" فى تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية . وقد تم وضع صعوبات الانتباه ، والذاكرة والصعوبات الإدراكية – الحركية ضمن الصعوبات الأولية . إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية . وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية ، إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية . وكثيراً ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه ،

والتذكر ، والوعى بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية . وفيما يلى توضيح ذلك :

ـ الانتباه : هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة ، سمعية ، أو لمسية ، أو بصرية أو الإحساس بالحركة التى يصادفها الكائن الحى فى كل وقت . فحين يحاول الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة فإننا نعتبر الطفل مشتتا .

و يصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التى بين أيديهم .

ـ الذاكرة : هى القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته ، أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه . فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة فى الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة فى تعلم القراءة والهجاء والكتابة وإجراء العمليات الحسابية .

ـ العجز فى العمليات الإدراكية : التى تتضمن إعاقات فى التناسق البصرى – الحركى ، والتمييز البصرى ، والسمعى واللمسى ، العلاقات المكانية ، وغيرها من العوامل الإدراكية .

ـ اضطرابات التفكير : تتألف من مشكلات فى العمليات العقلية ، الحكم والمقارنة ، وإجراء العمليات الحسابية والتحقق ، والتقويم والاستدلال ، والتفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة ، واتخاذ القرار .

ـ اضطرابات اللغة الشفهية : ترجع إلى الصعوبة التى يواجهها الأطفال فى فهم اللغة ، وتكامل اللغة الداخلية ، والتعبير عن الأفكار لفظيا .

ثانياً : صعوبات التعلم الأكاديمية :

أما صعوبات التعلم الأكاديمية ، فهى المشكلات التى تظهر أصلا من قبل أطفال المدارس ، ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على :

١- الصعوبات الخاصة بالقراءة .

٢- الصعوبات الخاصة بالكتابة .

٣- الصعوبات الخاصة بالهجاء والتعبير الكتابى .

٤- الصعوبات الخاصة بالحساب .

فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم ، ولكنه يفشل فى ذلك بعد تقديم التعليم المدرسى الملائم له ، عندئذ يؤخذ فى الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة فى تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء ، أو التعبير الكتابى .

و بعد صفحات قليلة فى الفصل القادم سوف يتناول المؤلف كلا من "صعوبات الكتابة والقراءة " بشىء من التفصيل باعتبارها أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارا ، ومن جانب آخر فهى قد تسهم بشكل أو بآخر فى إظهار صعوبات تعلم أكاديمية أخرى .

الخصائص السيكولوجية للأطفال ذوى (صعوبات التعلم) :

تشير " فاليت " ، ١٩٦٩م ، إلى سبع خصائص (صفات) غالبا ما تكون شائعة لدى " ذوى صعوبات التعلم " وهى :

١- تاريخ لتكرار الفشل الأكاديمى فى ملاحقة (مواصلة) المراحل التعليمية حيث يوجد تاريخ من تكرار مرات رسوب هذا الفرد أو فشله فى التحصيل الأكاديمى ومن خلاله يمكن توقع الفشل أو الرسوب مرة أخرى .

٢- وجود عجز ، أو خلل بيئى أو فيزيقى يؤثر على (يتفاعل مع) صعوبات التعلم ، حيث إن بعض العوامل ، مثل : الشذوذ فى البيئة أو النواحى الفيزيقية ، مثل : الاضطراب البسيط فى الرؤية ، اضطراب أو فقد السمع يمكن أن يتسبب فى حدوث عادات تعليم خاطئة أو تعلم غير منتج والتى بدورها تتسبب فى إحداث " صعوبات تعلم " كبرى تفوق حدود المشكلة الفيزيقية الأصلية .

٣- اضطراب وشذوذ فى الدافعية : حيث إن تكرار الفشل والرسوب ، والنبذ من جانب المدرسين والرفاق ، ونقص التدعيم كل هذه العوامل مجتمعه أو بعضها من شأنه أن يعمل على إضعاف السلوك الصحيح عندما يظهر من الطفل وبالتالى فهى تؤدى إلى انخفاض الدافعية لدى هؤلاء الأطفال .

٤- القلق المستمر وغير المحدد : والذى ينشأ ربما نتيجة لتكرار الفشل ومرات الرسوب وبالتالى فإن الأطفال ذوى " صعوبات التعلم " ينشأ لديهم توقع بالفشل ليس فقط فى مجال التحصيل الأكاديمى ، بل أيضاً فى باقى المجالات الأخرى (تعميم التوقع بالفشل) وبالتالى أيضا فإن توقع مجىء الفشل وتوقع تكراره من شأنه أن ينشأ لدى الطفل حالة من التوتر النفسى والقلق ، والشعور بعدم الارتياح ، وبعض مظاهر اضطراب الانتباه والانسحاب ، مثل استغراق الطفل فى أحلام اليقظة ، تبدو عليه علامات عدم الاهتمام وعدم اليقظة .

٥- سلوكيات شاذة وعنيفة (غير مستقرة) : حيث تظهر على الأطفال بعض السلوكيات المتغيرة فجأة (المتقلبة) بصورة أكثر من المتوقعة بالنسبة للعمر الزمنى لهذا الطفل ، أيضا اليقظة وسعة الانتباه ، أيضا تكون متقلبة : أحيانا يقظ ومنتبه ، وأحياناً أخرى عكس ذلك .

٦- أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تقييم كامل لتحديد الصفات والخصائص السلوكية لديهم لأنهم من خلال الملاحظة غير الدقيقة من الممكن أن يتم تشخيصهم بأنهم من المتخلفين عقليا .

٧- القصور فى القدرة على التعلم : حيث إن ذوى " صعوبات التعلم " لديهم قصور فى القدرة على متابعة الخبرات التعليمية التى تقدم للعاديين (بمعنى أنه يحتاج إلى نظام معين فى تقديم المعلومات حتى يمكنه متابعة العملية التعليمية) ، ومن ثم يمكنه إنتاج سلوك غير شاذ ويمكنه الاستفادة من العملية التعليمية .

إذ أن المشكلة تكمن فى الافتقار إلى التطابق بين الأنشطة السائدة فى حجرة الدراسة وحاجات الطفل ذى " صعوبات التعلم " اللازمة لمتابعة هذه الأنشطة ، وغالبا تأتى المشكلة من المدرس الذى يقول بطريقة ما : إن الذى نفعله فى حجرات الدراسة أننا لا نعمل فقط من أجل متابعة مثل هذا الطفل وحده .

كما أشار " كيرك " ، ١٩٨٣ إلى ثلاثة جوانب أساسية لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة " صعوبات التعلم " التى تعتبر عائقا نفسيا وعصبيا يتدخل فى تعلم الكلام واللغة المكتوبة أو الإدراك والمعرفة أو السلوك الحركى وهذه الجوانب هى :

ظهور تباين ما بين سلوكيات محددة ، والتحصيل أو التباعد ما بين القدرة والتحصيل .

عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية الملائمة لمعظم الأطفال مما يستدعى توفير إجراءات خاصة .

أن صعوبات التعلم ليست ناتجة بشكل أساسى عن تخلف عقلى شديد وإعاقات حسية ، أو مشكلات انفعالية أو نقص فرص التعلم .

الأسس السيكوفسيولوجية (لصعوبات التعلم) :

لما كان المخ هو عضو النشاط النفسى الراقى بما فى ذلك التعلم ، وبالنظر إلى ذلك العضو باعتباره كما ورد فى بعض الدراسات أن نظام عمله يشبه نظام عمل الحاسب الآلى من حيث استقبال وتشغيل المعلومات ، ثم إصدار الاستجابات فإن الوحدة المركزية الأساسية التى تشغل هذه المعلومات وتتعامل معها بعد استقبالها هى المخ ، إلا أن هناك تخصصا وظيفيا لهذا العضو وهذا التخصص يأتى فى إطار البناء التركيبى للمخ إذ ينقسم المخ من الناحية التشريحية البنائية إلى نصفين كرويين متماثلين تماما فى البناء ولكن بينهما

اختلافا وتخصصا فى وظيفة كل منهما .

١- نصف الكرة الأيسر :

ويطلق عليه أحياناً نصف الكرة المهيمن ، وقديما سمى بنصف الكرة الأرسطالى نسبة إلى أرسطو وعلم المنطق وتشترك أجزاء هذا النصف أساساً فى الوظائف التحليلية ، الوظائف اللفظية ، عمليات الإدراك المتتالية ، كالكتابة واللغة والكلام .

وكذلك فإن نصف الكرة الأيسر يعتمد كنمط إدراكى على المنطق الرقمى ذلك أن المعلومات التى تصل إلى نصف الكرة الأيسر يتم تشفيرها بصورة أقرب ما تكون إلى المنطق الرقمى .

كما يشترك فى عملية الاستدلال المنطقى والوظائف العلاقية ، وكل من العمليات السابقة تصلح لاتخاذ القرار المنطقى الذى يحقق البقاء .

٢- نصف الكرة الأيمن :

ويطلق عليه أحيانا غير المهيمن أو نصف الكرة الأفلاطونى نسبة إلى أفلاطون ، أما النمط الإدراكى المعرفى لمحتوى المعلومات المرتبطة به والذى ظهر من نتائج الأبحاث التجريبية فى هذا الصدد ليتصف بأنه يقوم على المحاكاة (فى شكل كميات فيزيقية بخلاف نصف الكرة الأيسر الذى يعتمد فى برمجة المعلومات على نظام رقمى قانون الكل أولا شيء .

كذلك فإن نصف الكرة الأيمن يغلب على عملياته طابع التخليق ومن جهة أخرى يظهر ارتباطه بالأداء غير اللفظى .

وإذا ما تناولنا المعلومات البصرية – المكانية وجدنا أن نشاط نصف الكرة الأيمن يتصف بنمط التأثير الماسح للصيغ "الجشطلتية" التى تشترك فى الدلالات الرمزية والتحورية .

وبالنسبة للتفكير يتصف بأنه حدسى ، وأخيراً يرتبط نصف الكرة الأيمن

بعمل الصورة من جانب ، وبالنمط الموسيقى من جانب آخر .

وعلى الرغم من أن هناك الكم الهائل من الأبحاث التى تؤكد ذلك التوظيف التخصصى لعمل النصفين الكرويين إلا أن العلم مازال يتطلب المزيد من الأبحاث العلمية التى تبحث فى نظام الشفرة التى يتحدث بها كل من النصفين الكرويين .

ولا يصح على الإطلاق أن نفصل بين الوظيفة التكاملية لعمل كل منهما فأى نشاط لابد وأن يصدر عن "!التكامل الوظيفى لعمل المخ" فعملية تشغيل المعلومات لا يمكن أن تصل إلى أعلى مستوى من الكفاءة إلا بالتكامل الوظيفى بين جميع أجزاء المخ ومن المسئول عن المعلومات التى تصل إلى النصفين الكرويين وبالتالى المسئول عن التكامل الوظيفى لها ؟ والإجابة العامة تتمثل فى التربية كعملية يتم من خلالها حدوث التعلم ، فالتربية كما يوضح "أ . ليى ماك كاب " ، ١٩٧٧ تلعب دوراً هاماً ورئيساً فى المدخلات التى تقدم إلى الفرد فى مراحل النمو المختلفة .

وكثير من المتاعب والمشاكل داخل المجتمع بجميع أفراده ترجع إلى الفشل فى أحداث التكامل بين كلا النمطين المرتبطين بكل من نصف الكرة الأيسر والأيمن.

ويبدو أن عدم الوصول إلى نظام اجتماعى متكامل يقترن بقصور التكامل بين النصفين الكرويين على مستوى الفرد وعلى مستوى المجتمع ، والتربية تمثل نقطة البداية من خلال تغير المدخلات التى تتمثل فى محتوى المنهج الذى يدرسه التلميذ ونسبة الذكاء I.Q كمفهوم أساسى فى علوم التربية التقليدية مغزاه هو النسبة بين العمر العقلى ، أو المعرفى والعمر الزمنى ، وفى الحقيقة بعد أن أصبح مصطلح الذكاء يتم تحديده وتعريفه بصورة متزايدة بلغة مقدرة كل من نصفى الكرة الأيسر والأيمن ، فإن نسبة الذكاء I.Q أصبحت تعنى فى جوهرها نسبة مقدرة نصف الكرة الأيسر إلى مقدرة نصف الكرة الأيمن

منسوبة للعمر ، والأطفال فى أغلب النظم التربوية يتم انتقاؤهم على أساس نسبة الذكاء (التحيز إلى نمط نصف الكرة الأيسر) ثم يتم وضعهم فى تلك المواقف التعليمية التى تعمل على استثارة نشاط نصف الكرة الأيسر ويتم تدعيم استجاباتهم على هذا النحو أيضا حتى يمكن أن تظهر عليهم الفائدة من استقلال تنشيط نصف الكرة الأيسر وبالتالى فهم يخرجون إلى المجتمع الذى قد يتوقع أن يتصرفوا غالبا فيه وكأن ليس لهم نصف كرة أيمن كان من الممكن أيضا استغلاله والاستفادة منه.

أما هؤلاء الذين لا يحصلون على درجات فى اختبارات الذكاء لتقدير نسبة الذكاء I.Q (بلغة علم النفس الفسيولوجى) أو قد يكون لديهم عدم كفاءة بالنسبة لنصف الكرة الأيسر بينما يكون نصف الكرة الأيمن فى حالة تامة يمكن توظيفها إذا ما تعرض إلى محتوى يستثير نشاطه الوظيفى .

وفى كلتا الحالتين فإن ما تعرضوا له من خلال عملية التربية لم يتح لهم الفرصة لتنشيط وتشغيل المعلومات بالنصفين الكرويين مما أدى إلى انخفاض ما حصلوا عليه من نتائج الاختبار .

والنتيجة النهائية لهذا الانتقاء غير الطبيعى هى فقدان لمصادر الإنسان وفقدان لإمكاناته (أى إمكانات عمل النصفين الكرويين لو تم تغذيتهما بالمعلومات الخاصة بهما) وبالتالى ضياع للطاقة الإنسانية .

وعموما إذا لم نضع فى الاعتبار خصائص عمل النصفين الكرويين والفترات الحرجة التى يمكن أن تسبب فوات الأوان لاكتساب المهارات العقلية المعينة ، فإننا بذلك لا نعطى الفرصة للاستفادة من ذلك البناء المعجز للقشرة المخية .

وبعد هذا العرض عن التخصص النوعى ومحتوى المعلومات بكلا النصفين الكرويين فإنه من الضرورى طرح تساؤل عن دور محتوى المنهج الذى يدرسه التلميذ . إن المناهج الدراسية لابد وأن تهتم بالدرجة الأولى وبلا قيد

أو شرط بوظيفة تداخل العلوم ذلك هو المخرج لبناء العقل والشخصية الإنسانية بأقصى ما توفره إمكانات المخ .

لابد وأن يوضع محتوى كل مادة فى ضوء محتوى المواد الأخرى حتى يتكون فى النهاية سيمفونية ذات هارمونى وانسجام تحقق التكامل الوظيفى لتشغيل المعلومات بالمخ ، هل آن الأوان لوحدة جميع فروع العلم داخل المدرسة ؟

فالاختلافات الحادة بين أفراد مجتمع ما تظهر نتيجة أن محتوى المنهج فى أغلب نظم التربية يعمل على استثارة وتنشيط نصف الكرة الأيسر بالمخ ، بدون وعى من القائمين على وضع المناهج وتنظيمها . إن للمنهج دوراً رئيساً وخلاقاً فى الوقاية النفسية للفرد عندما تتيح المناهج بمحتواها المتسلسل والمنظم الفرصة لتكامل وظائف كل من النصفين الكرويين بالمخ ، وبذلك نكون قد حققنا أعظم شروط الصحة النفسية للفرد ، وبالتالى أيضا يمكن حل العديد من المشاكل التطبيقية للوصول إلى أقصى صورة للاستفادة من إمكانات الإنسان .

بناء على ما تقدم تتضح لنا ثلاث حقائق أساسية هى :

١- أن المخ هو الذى يتعلم فعلا ، فهو عضو النشاط العصبى الراقى (إدراك – تخيل – تذكر – وعى) .

٢- أن المخ بطبيعته يعمل : إما بصورة كلية متكاملة كوحدة شاملة كما أن هناك تمركزا دقيقا فى وظيفة كل جزء منه .

٣- أن الوسائل النفسية من اختبارات ومقاييس الأداء ضرورة حتمية تسير فى خط متبادل مع المؤثرات الفسيولوجية والاختبارات النيورلوجية حتى تنجح التطبيقات العملية فى التنبؤ والعلاج الضرورى لحالات اضطراب السلوك الإنسانى ، فالعصر الحالى يمثل عصر التكامل والتداخل بين التخصصات .

وبناء على ما تقدم نجد أن انخفاض كفاءة الوصلات العصبية فى نقل

المعلومات وتشغيلها فى أحد النصفين الكرويين أو فى أحد المراكز العصبية المتخصصة (وظيفياً) فى القشرة المخية ينتج عنه اضطرابات فى الاستجابات الملائمة الصادرة عن الكائن الحى ، ومن ثم يصعب لديه تكوين علاقات عصبية جديدة ثابتة كالتى تنشأ لدى الأسوياء كنتيجة لأثر التعلم ، إذ أن التعلم من الناحية السيكوفسيولوجية يوصف بأنه تكوين وصلات عصبية سيكوفسيولوجية جديدة من شأنها إصدار استجابات محددة من الفرد عند تعرضه لمثيرات محددة ومن ثم فإن انخفاض كفاءة الوصلات والاتصالات العصبية بين خلايا الجهاز العصبى يؤدى إلى اضطرابات فى تمثيل المعلومات لدى الفرد ومن ثم ظهور مؤشرات " صعوبات التعلم " المختلفة بأنواعها.

المحكات المستخدمة فى معرفة وتحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

لتمييز صعوبات التعلم عن حالات الإعاقة الأخرى أو من أشكال التخلف التربوى ، فمن الضرورى وصف أو تحديد الحالات التى تميز هذه الفئات من الأطفال . وتوجد ثلاثة محكات يجب التأكد منها قبل أن نحكم بأن لدى الطفل " صعوبات خاصة فى التعلم " .. وهذه المحكات هى : محك التباعد أو التباين ، محك الاستبعاد ، محك التربية الخاصة .

أولاً : محك التباعد أو التباين :

يظهر الأطفال ذوو " صعوبات التعلم ": تباعدا فى واحد أو أكثر من المحكات الآتية :

١- تباعدا واضحا فى نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه ، التمييز ، واللغة ، والقدرة البصرية الحركية ، والذاكرة ، وإدراك العلاقات ... وغيرها).

٢- تباعدا بين النمو العقلى العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمى ، ففى مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم الاتزان النمائى ، فى حين يلاحظ

التخلف الأكاديمى فى المستويات الصفية المختلفة .

٣- التفاوت فى النمو ، لقد لوحظ تفاوت النمو فى الوظائف النفسية واللغوية عند بعض الأطفال فى مستوى ما قبل المدرسة . وفى هذه الحالات كان الطفل ينمو بشكل عادى فى بعض الوظائف ويتأخر فى وظائف أخرى . فعلى سبيل المثال فإن الطفل الذى ينمو بشكل ملائم فى اللغة ولكنه يتأخر فى المشى ، والتناسق الحركى ، والقدرات البصرية – الحركية يكون لديه تباعدا فى عملية النمو .

وكمثال لأطفال ما قبل المدرسة ممن لديهم " صعوبة تعلم نمائية " حالة الطفلة التى وضعت وهى فى سن الرابعة بشكل خاطئ مع الأطفال المتخلفين عقليا من فئة القابلين للتدريب نتيجة لانخفاض التعبيرات اللفظية لديها وكذلك حصولها على نسبة ذكاء غير صادقة تقع دون الخمسين .

وتوجد أنواع كثيرة من صعوبات التعلم النمائية عند الأطفال ، فقد كان لدى طفلة تبلغ من العمر ٦ سنوات صعوبة فى معرفة الأشياء المشاهدة على الرغم من أن حدة إبصارها كانت عادية ، فهى تعرف زملاءها عندما يتكلمون وليس من خلال حاسة الإبصار . ففى هذه الحالة نلاحظ أن قدرات الإدراك البصرى كانت منخفضة فى حين كانت قدراتها الإدراكية السمعية تقع ضمن المتوسط ، فى حين نجد أن بعض الأطفال خاصة أولئك الذين يصابون بعجز فى الدماغ من مثل الشلل الدماغى سواء كان ذلك فطريا أو مكتسبا (من خلال مرض أو حادث) قد تكون لديهم " صعوبات تعلم نمائية " . ففى هذه الحالات تعمل بعض الوظائف بشكل عادى فى حين تتصف بعض الوظائف الأخرى بالعجز الواضح .

التفاوت بين التحصيل الأكاديمى والأداء المتوقع ، حيث يعطى الطفل دليلا على أن قدرته العقلية تقع ضمن المتوسط ، ويحقق تقدما عاديا أو قريبا من العادى فى الحساب وفى اللغة، ولكنه لم يتعلم القراءة بعد فترة كافية من

وجوده فى المدرسة ، فعندئذ يمكن اعتبار الطفل أن لديه صعوبة تعلم فى القراءة . وشبيه بذلك إذا تعلم الطفل القراءة ولكنه متخلف بشكل واضح فى (الرياضيات) .

ثانيا : محك الاستبعاد :

لقد وجدت دراسات مسحية متعددة هدفت إلى التعرف على نسبة شيوع التخلف الأكاديمى فى المدارس وتوصلت هذه الدراسات إلى أن نسبة ١٠-١٢٪ من طلاب المدارس كان أداؤهم منخفضا عن عمرهم الزمنى فى واحد أو فى جميع الموضوعات الأكاديمية المتعلقة فى القراءة ، والهجاء ، والحساب ، والكتابة . ومع ذلك فقد يكون الطفل متخلفا أكاديميا أو نمائيا ولكنه لا يعتبر ضمن الذين يعانون من " صعوبات التعلم " .

ويجب أن نتذكر أن تعريفات " صعوبات التعلم " تستبعد تلك الصعوبات التى يمكن تفسيرها بتخلف عقلى عام ، أو إعاقة سمعية أو بصرية ، أو اضطراب انفعالى ، أو نقص فرص التعلم ، وأن السبب فى استبعاد هذه الحالات قد يكون واضحا ، فالطفل الأصم لا يطور لغة بشكل طبيعى ، مع أن قدرته البصرية والعقلية قد تكون عادية . والحقيقة أن هناك تباعدا بين تعلم اللغة وأنواع التحصيل الأخرى يمكن تفسيرها بحالة الصمم . وفى هذه الحالة قد يحتاج الطفل إلى برنامج تربوى للصم بدلا من برنامج لصعوبات التعلم . وكذلك فإن الطفل الذى لم يتطور فى اللغة ، وفى الإدراك البصرى ، وفى التكيف الاجتماعى أو فى مهارات العناية بالذات ، يحتاج إلى برنامج عام فى النمو يقدم للأطفال المتخلفين عقليا ، ومن جانب آخر فإن الطفل الكفيف الذى لديه عجز فى إعطاء معان لما يحس به (نقص الشعور والإحساس فى الأصابع) قد يعتبر متعدد الإعاقة (صعوبة تعلم وكف بصر) ، وعند تصنيف الأطفال لأغراض تعليمية يجب الحذر لتجنب التشخيص الخاطئ .

إن هناك حالات عديدة ينتج عنها تخلف تربوى قد تصنف ضمن

'صعوبات التعلم " بشكل خاطئ ، وتتضمن هذه الحالات :

١- الإعاقة الذهنية .

٢- الإعاقات الحسية .

٣- الاضطرابات الانفعالية الشديدة .

٤- نقص فرص التعلم .

٥- الحرمان الاقتصادى والثقافى .

١-الإعاقة الذهنية :

ينتج عنها عادة انخفاض فى تحصيل الطفل فى الموضوعات الأكاديمية . فالطفل المعاق ذهنياً يعانى من صعوبة كبيرة فى تعلم القراءة والهجاء ، أو إجراء العمليات الحسابية فى مستوى عمره . إن كثيراً من هؤلاء الأطفال لا يبدءون القراءة على سبيل المثال حتى يصلوا إلى سن ٨ – ١٠ سنوات . ومن ثم يبدءون التعلم ولكن بمستوى ينخفض عن تعلم الطفل العادى . ولقد راجع " كيرك " وآخرون (١٩٧٨) الدراسات التى تناولت آثار التخلف العقلى على التحصيل الأكاديمى ، وقد توصلوا إلى " أنه وفقاً للعمر فإن الأطفال بطيئى التعلم يميلون إلى القراءة فى مستوى ينخفض عن عمرهم العقلى " .

فإذا كانت نسبة ذكاء الطفل ٥٠-٦٠ أو ٧٠ فإن مستواه العقلى يقع بين ٣-٤ سنوات عندما يكون عمره الزمنى ٦ سنوات .

وهذا يعنى بأن الطفل يمتلك المهارات الأساسية للقراءة حتى يبلغ من العمر ٩ – ١٢ سنة . وبما أن التخلف الأكاديمى هو نتيجة للتخلف العقلى ، فإن تربية الطفل يجب أن تكون عامة وعملية ، وتعدل لتتناسب مع معدل النمو المنخفض فليس هناك تباعد بين التحصيل والتوقع كما حددته القدرة العقلية ، واللغة والعمليات الحسابية عند مثل هذا الطفل .

٢- الإعاقات الحسية :

تؤثر الإعاقات السمعية والبصرية الواضحة أيضا فى القدرة على التعلم ، فالأطفال الصم متخلفون فى القراءة بسبب أن الصمم يتدخل فى تطور اللغة، ومن غير الممكن أيضا للأطفال المكفوفين أن يتعلموا قراءة المادة المطبوعة ، إلا أنهم يستخدمون طريقة برايل فى القراءة . ولا يعتبر الأطفال المعوقون حسيا ضمن فئة " صعوبات التعلم " بسبب أن هناك برامج صممت خصيصا للأطفال الصم أو المكفوفين ، وكذلك فإن بعض الأطفال المعوقين حسيا قد تكون لديهم صعوبة فى التعلم ، ويمكن اعتبارهم متعددى الإعاقة .

٣- الاضطرابات الانفعالية الشديدة :

يمكن أيضا أن تؤثر الاضطرابات الانفعالية الشديدة فى التحصيل الأكاديمى، ولقد أظهرت الدراسات بأن الأطفال المضطربين انفعاليا بدرجة خطيرة هم فى الوقت نفسه متخلفون تربويا . ومن الضرورى إجراء تحليل لأولئك الأطفال لتحديد ما إذا كانت صعوبة التعلم قد أثرت أم لا فى عدم التكيف الاجتماعى والانفعالى ، وكذلك فى الجوانب الأكاديمية .

٤- نقص فرص التعلم :

تعتبر نقص فرص التعلم سببا آخر فى تخلف الأطفال تربويا ، فالطفل الناضج اجتماعيا ، ومهنيا ، ولغويا ولكنه متخلف أكاديميا فإن تخلفه قد يكون ناتجاً عن عدم توافر فرص التعلم المقدمة إليه ، ومع أن هناك تفاوتا بين قدرته وتحصيله ، إلا أن الطفل لا يعتبر ضمن فئة " صعوبات التعلم " .

تخيل طفلا عمره ١٠ سنوات قدم إلى المدينة من منطقة نائية لم يسبق له أن التحق بمدرسة ، أو أنه التحق بمدرسة ولكن بشكل متقطع ، فقد يقع ذكاء هذا الطفل ضمن المتوسط ، وقد تكون قدرته السمعية والبصرية عادية ، ولكنه غير قادر على القراءة أو الهجاء ، أو حل المسائل الحسابية ، وقد لا يكون لدى

الطفل أى صعوبة نمائية ، وبالرغم من أن هناك تباينا واضحا بين قدرته وتحصيله وهو ليس متخلفا عقليا أو معوقا بدرجة خطيرة فإنه لا يصنف ضمن فئة " صعوبات التعلم "، إذ لم ينطبق عليه المحك الثالث ، وهو الحاجة لتربية خاصة . إن مثل هذا الطفل سوف يستفيد من عملية التعليم إذا توافرت له الفرصة التعليمية المناسبة ، فهو لا يحتاج إلى طرق علاجية خاصة ، وأن كل ما يحتاجه برنامج عادى فى القراءة .

٥- الحرمان الاقتصادى والثقافى :

فى بعض الأحيان يؤثر الحرمان الاقتصادى والثقافى سلبا فى الدافعية للتعلم ، فقد نجد أن بعض الأطفال ليست لديهم الدافعية للتعلم ، وذلك بسبب عدم اهتمام البيت بما يحصل مع الطفل فى المدرسة ، فقد يكون هناك تباعد بين القدرة والتحصيل ، ولكن انخفاض التحصيل قد يكون ناتجا عن الاتجاهات السلبية نحو المدرسة .

إن بعض أطفال المناطق الفقيرة والمحرومة اقتصاديا ليست لديهم الدافعية للتعلم بسبب ما يواجهونه من إحباط وعدم تشجيع .

ثالثا : محك التربية الخاصة :

الأطفال ذوو " صعوبات التعلم " هم أولئك الأطفال الذين يحتاجون لطرق خاصة فى التعليم تصمم خصيصا لمعالجة مشاكلهم وبتعبير آخر ، فإن الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة للتعلم – ولهذا كانوا متخلفين تربويا – فإنهم سوف يتعلمون بالطرق العادية فى التعلم والتى تستخدم مع غالبية الأطفال . فالأطفال المتخلفون تربويا بسبب عدم التحاقهم بالدراسة أو لأنهم التحقوا بها بشكل متقطع سيتعلمون باستخدام الطرق العادية المستخدمة مع الأطفال جميعا . ومن جانب آخر ، إذا كان الطفل متخلفا تربويا ولديه صعوبة تعلم نمائية ، فإن ذلك الطفل يحتاج وذلك من خلال طرق تعليم متميزة لا تستخدم

بشكل عام مع الأطفال جميعا . ومن طرق التربيـة الخاصـة قـراءة الشـفاه التـى تعلم للأطفال المعوقين سمعيا . وتعتبر هذه الطريقـة خاصـة إذ لا تسـتخدم مـع الأطفال العاديين ، ومن الأمثلة الأخرى استخدام طريقة الحس – حركية (كتابة كلمات وجمل مـن الذاكـرة) مـع الأطفـال ذوى " صعوبـات التعلـم الخاصـة بالقراءة " .

إن الحاجة إلى طريقة خاصة بسبب وجود بعض الاضطرابات النمائيـة التـى تمنع أو تعيق قدرة الطفل على التعلم تعتبر محكا مهما على الرغم من إهمالـه غالبا – ويعتـبر هـذا المحـك ضروريـا إذ يتوجـب علـى الفـاحص بعـد القيـام بـإجراءات التشـخيص المناسـبة للكشـف عـن درجـة التبـاعد بـين القـدرة والتحصيـل وكذلـك اسـتبعاد كـل الظـروف التـى لا تنـدرج تحـت مسـمى "صعوبات التعلم " أن يحدد برنامجا علاجيا خاصا ومناسبا .

لقد وضع " كيرك " و " جالجر " (١٩٨٣) ثلاثة جوانب أساسـية لابـد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة " صعوبات التعلم " التى تعتبر عائقـا نفسـيا وعصبيا يتدخل فى تعلـم الكـلام ، واللغـة المكتوبـة أو الإدراك ، والمعرفـة أو السلوك الحركى . وهذه الجوانب :

١- ظهور تباين ما بين سلوكيات محددة والتحصيل أو التباعد مـا بـين القـدرة والتحصيل .

٢- عدم تعلـم الطفـل باسـتخدام الطـرق والمـواد التعليميـة الملائمـة لمعظـم الأطفال مما يستدعى توفير إجراءات خاصة .

٣- صعوبات التعلم ليست ناتجـة بشـكل أساسـى عـن تخلـف عقلـى شـديد وإعاقات حسية ، أو مشكلات انفعالية ، أو نقص التعلم .

ويمكـن اسـتخدام الوصـف السـابق كمرشـد لتشـخيص الأطفـال ذوى صعوبات التعلم وذلك بتحديد :

- وجود تباعد واضح بين القدرة الكامنة ، والتحصيل الدراسى .

- التخلف التربوى ليس ناتجاً عن إعاقات أخرى .

- الطفل لا يتعلم بالطرق العادية ، ويحتاج إلى طرق خاصة فى التعلم .

تشخيص (صعوبات التعلم) :

اهتم المربون وعلماء النفس والآباء منذ فترة طويلة بتشخيص الصعوبات التى تقابل المتعلم فى عملية التعليم والتعلم ، وهناك عدة محاولات لتقديم بعض المقترحات العلمية لعلاج نواحى القصور ، ونقاط الضعف التى تواجه العملية التعليمية آملين فى زيادة كفاية وفعالية العملية التعليمية ، وقد حظى مجال " صعوبات التعلم " بوسائل وفنيات متقدمة للغاية بالنسبة لتقدير درجة ومجال الصعوبة . وتشخيص " صعوبات التعلم " لا يعنى وجود هذه الصعوبة أو تجنبها فحسب بل يعنى تحديد درجتها أيضا ، أى أن عملية تشخيص " صعوبات التعلم " تهدف إلى تحديد هذه الصعوبات والتعرف على أسبابها ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها .

وتحتاج عملية التعرف على حالات " صعوبات التعلم " إلى تجميع بيانات إضافية واسعة المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعانى حقيقة من إحدى هذه الصعوبات أم لا ؟ نظراً لأن الطفل صاحب صعوبة التعلم يظهر تباعداً وتنوعاً واسعين فى الخصائص العامة ، ولهذا فعند تقييم هذا الطفل لابد لأخصائى التشخيص والتقييم أن لا يعتمد على اختبار واحد بل عليه أن يختار مجموعة من الاختبارات أو الأساليب التى تعتمد على المدخلات البصرية والسمعية حيث تسمح للطفل صاحب " صعوبة التعلم " بالاستجابة بطرق متعددة مثل الكلام ، الإشارة ، والكتابة ووضع الخطوط وغيرها من الاستجابات .

وتحكم عملية تشخيص " صعوبات التعلم " عدة مبادئ ، منها : الوصف

التفصيلى للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات ويتضمن هذا الوصف معلومات عن التاريخ التحصيلى لصاحب " صعوبة التعلم " ، وكيف ظهرت وتطورت هذه الصعوبة ، بالإضافة إلى التعرف على الإمكانات الفعلية للتلميذ التى يمكن الإفادة منها فى علاج " صعوبة التعلم " لديه .

ويتضمن ذلك استخدام أدوات ملائمة لتقدير مدى سلامة حواسه ، وتناسقه الحسى – حركى وسلامة المخ والجهاز العصبى ومستواه الصحى العام.

وعادة ما يتم جمع المعلومات التشخيصية عن حالة الطفل صاحب صعوبة التعلم عن طريق إجراء مجموعة من الاختبارات والمقاييس المعروفة فى ميدان "صعوبات التعلم" ، ومن أهم هذه الاختبارات ما يلى :

١ــ اختبارات التحصيل المقننة :

تعد اختبارات التحصيل المقننة من أكثر الاختبارات الشائعة الاستخدام فى مجال " صعوبات التعلم " ، وذلك لأن انخفاض مستوى التحصيل يعتبر من أكثر المظاهر التى يمكن ملاحظتها وقياسها عند الأطفال أصحاب " صعوبات التعلم " وتستخدم نتائج هذه الاختبارات فى تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف العامة فى التعلم المدرسى ، ومن أكثر هذه الاختبارات شائعة الاستخدام فى قياس مستوى التحصيل فى القراءة اختبار " دراييل " التحليلى، ١٩٦٢ لصعوبات تعلم القراءة ، واختبار " جيتس ميكلب " ، ١٩٦٨ لتشخيص صعوبات القراءة ، واختبار " موترو " لتشخيص القراءة .

كما أن هناك بعض الاختبارات التى تستعمل باستمرار فى قياس مستوى التحصيل فى الحساب ومنها اختبار " ستانفورد " لتشخيص صعوبات تعلم الحساب . وغيرها من الاختبارات التى يمكن استعمالها بشكل جيد من قبل المعلم فقط لأنه صاحب الدور الرئيس فى ذلك .

إذ لا يجوز للمعلم أن يستعمل نتيجة هذه الاختبارات من أجل مقارنة التلميذ بأقرانه ، بل يجب عليه أن يتحرى الأخطاء التى وقع فيها الطفل حتى يتمكن من اقتراح الحلول الملائمة لعلاجه .

٢- اختبارات القدرة العقلية :

يشير " فاروق الروسان " ، ١٩٨٧ إلى أن الهدف من استخدام اختبارات القدرة العقلية العامة ، مثل مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال هو تحديد مدى الكفاية العقلية للطفل ، إذ يعتبر تحديد القدرة العقلية للطفل المعيار الأول فى تشخيص مظاهر " صعوبات التعلم " التى يعانى منها الطفل ، فإذا أثبتت اختبارات الذكاء أن القدرة العقلية للطفل تقع ضمن حدود الاعتدال ، أى ما بين نسبة ذكاء (٨٥) إلى (١٢٥) وأظهر الطفل فى الوقت نفسه قصوراً واضحاً فى التحصيل الأكاديمى فإن ذلك يعد مؤشراً أولياً على وجود حالة من حالات " صعوبات التعلم " .

وقد أوضح " عبد الوهاب كامل " ، ١٩٩١ أن مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال من المقاييس التى شاع استخدامها فى تشخيص " صعوبات التعلم"، حيث إنه يتميز عن الاختبارات والمقاييس الأخرى ، فى أنه يمد المعلم وأخصائى التشخيص بثلاثة مكونات للذكاء هى : الذكاء اللفظى ،والذكاء العملى ، والذكاء الكلى ، وأنه غالباً ما يعتمد فى تشخيص " صعوبات التعلم " باستخدام هذا المقياس على المقارنة بين درجات الذكاء اللفظية ودرجات الذكاء الأدائية (العملية) بالإضافة إلى أن هذا المقياس يتضمن وجود درجات موزونة للاختبارات الفرعية تصلح لإعطاء درجات كمية عن مجال الصعوبة التى يمكن قياسها باستخدام هذا المقياس ، ولصياغة قرار بشأن وجود الصعوبات فى أى مجال لابد من عمل بروفيل (رسم بيانى) لأداء الأطفال على الاختبارات الفرعية للمقياس ، وذلك بتمثيل الدرجات الموزونة على المحور الصادى والاختبارات الفرعية على المحور السينى .

٣- اختبارات العمليات النفسية :

يعتبر استخدام اختبارات العمليات النفسية فى تشخيص الاضطراب فى العمليات الأساسية التى تدخل فى التعلم واحدة من الابتكارات التى دخلت ميدان التربية الخاصة بعد أن أصبح موضوع " صعوبات التعلم " ضمن هذا الميدان ، وهناك نموذجان من اختبارات العمليات النفسية هما :

أ ــ اختبار الينوى للقدرات السيكولغوية :

يعد هذا الاختبار واحدا من الاختبارات المعرفية التى ظهرت فى ميدان "صعوبات التعلم" ، إذ يستخدم هذا الاختبار فى قياس المظاهر المختلفة "لصعوبات التعلم " وتشخيصها ، وقد قام بتصميم هذا الاختبار " كيرك " وآخرون ، ١٩٦٨ ، ويتكون من (١٢) اختباراً فرعيا ويصلح للفئات العمرية من (٣) إلى (١٠) سنوات ، ويتضمن هذا الاختبار ثلاثة تصنيفات رئيسة هى :

١- قنوات الاتصال : سمعية ، صوتية ، بصرية .

٢- العمليات السيكولغوية : الإدراك ، والتنظيم ، والتعبير .

٣- مستويات التنظيم : التصور ، الآلية .

وترتبط قنوات الاتصال بالحواس المختلفة والتى عن طريقها تتم عمليتا دخول وخروج المعلومات ، وترجع العمليات السيكولغوية إلى القدرة على استيعاب المعلومات ، أما التنظيم فيرجع إلى التوجيه الداخلى للمفاهيم والمعلومات اللغوية ثم التعبير عنها ، وإذا حدث اضطراب فى واحدة أو أكثر من هذه التصنيفات فإن الطفل سوف يجد صعوبة فى التفاعل مع بيئته ومن ثم معاناته من صعوبة فى التعلم .

ب - بطارية كاوفمان لتقييم الأطفال :

تعتبر هذه البطارية من أحدث الأدوات المستخدمة فى قياس الذكاء والتحصيل وتعتمد فى قياسها على مفاهيم معاصرة مستمدة من علم النفس

الفسيولوجى . وقد قام بتصميم هذه البطارية " كاوفمان " و " كاوفمان " ، ١٩٨٣ بالاعتماد على نظرية نفس عصبية وتتكون من (١٦) مقياساً فرعياً وتصلح للفئات العمرية من (٢ - ٦) إلى (٦ - ١٢) سنة لذا فهى تعطى مرحلة ما قبل المدرسة وسنوات المدرسة الابتدائية ، ويتم تطبيقها بطريقة فردية ، وينظر للذكاء طبقاً لهذه البطارية على أنه القدرة على تشغيل (تجهيز) المعلومات بكفاءة وفعالية كوسائل لحل المشكلات غير المألوفة ، ونحصل من البطارية على نسبة ذكاء انحرافية بمتوسط (١٠٠) وانحراف معيارى (١٥) فى (٤) مجالات عامة تتناولها مقاييسها الفرعية هى : عمليات التتابع وعمليات التزامن والعمليات العقلية المركبة (من التتابع والتزامن) ، والتحصيل .

و يشير " عبد الوهاب كامل " ، ١٩٩٢ أنه طبقاً لتعليمات البطارية يتم حساب الدرجة الخام لكل مقياس فرعى ، وفى ضوء الأداء على المقاييس الفرعية يتم تشخيص "صعوبات التعلم " ونقاط القوة والضعف فى تشكيل المعلومات ومن ثم تحديد البرنامج الإرشادى والعلاجى المناسب .

مؤشرات تشخيص (صعوبات التعلم) :

تعتمد عملية تشخيص " صعوبات التعلم " على عدة مداخل مختلفة ، ومن أهم هذه المداخل ما يلى :

أولاً : المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لأصحاب صعوبات التعلم :

يقوم هذا المدخل على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتوافرها لدى أصحاب " صعوبات التعلم " ، ويمكن للمعلم داخل الفصل الدراسى ملاحظتها ومن ثم القيام بالتصفية المبدئية والكشف المبكر عن أصحاب " صعوبات التعلم " .

ثانياً : المؤشرات العصبية :

ويقوم هذا المدخل على أساس أنه يمكن التعرف على أصحاب " صعوبات

التعلم " فى ضوء المؤشرات العصبية البسيطة التى ترتبط بالأنماط السلوكية التى تصدر عنهم ، حيث يظهر بعض الأطفال أصحاب " صعوبات التعلم " علامات نيورولوجية بسيطة تتمثل فى : الاضطرابات الإدراكية والأشكال غير الملائمة من السلوك ، وصعوبات الأداء الوظيفى الحركى .

ثالثاً : مؤشر التباعد بين الأداء المتوقع ، والأداء الفعلى للتلميذ :

و يقوم هذا المدخل على أساس المقارنة بين الأداء الفعلى للتلميذ والأداء المتوقع منه فى ضوء قدراته العقلية ، ومن ثم فإنه يمكن تشخيص " صعوبات التعلم " فى الحالات التى يبدو فيها واضحا أن مستوى تحصيل التلميذ يقل عن معدل تحصيل التلاميذ الآخرين من نفس سنه ، والحالات التى يظهر فيها تباعد وانحراف حاد بين المستوى التحصيلى للتلميذ وبين قدراته العقلية فى واحد أو أكثر من المجالات الآتية : القدرة على التعبير اللفظى ، القدرة على التعبير الكتابى ، فهم واستيعاب المادة المسموعة ، فهم واستيعاب المادة المقروءة، المهارات الأساسية فى القراءة ، والعمليات الحسابية ، والاستدلال الحسابى ، مع التأكد من أن التلميذ – فى جميع الحالات – يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمنى وقدراته العقلية .

وقد ركزت معظم التعريفات التى تناولت مفهوم صعوبات التعلم على التباعد : بين التحصيل الأكاديمى الحالى ، والتحصيل الأكاديمى المتوقع من التلميذ فى ضوء قدراته العقلية كمظهر رئيسى " لصعوبات التعلم " ومن الطبيعى أن يكون هذا التباين شديداً لكى ننتهى إلى أننا أمام صعوبة فى التعلم . وهناك طريقتان لتحديد حجم هذا التباين هما :

١- وضع نسبة مئوية ، أو درجة معيارية للتباعد :

تضع المدارس نسبة مئوية ، أو درجة معيارية للانحراف بحيث إذا تأخر تحصيل الطفل عن هذه الدرجة يعد صاحب صعوبة فى التعلم ، وتفترض مدارس ولاية نيويورك مثلا تباينا بين القدرة العقلية والتحصيل مقداره (٥٠٪)

حتى يعد الطفل صاحب صعوبة فى التعلم ، وتعنى هذه النسبة أن مستوى تحصيل الطفل لا يتعدى نصف ما هو متوقع منه فى ضوء قدراته العقلية ، ويختلف هذا التباعد باختلاف الصف الدراسى ، فهو فى الصفوف الأولى أكثر خطورة منه فى الصفوف العليا .

٢- تحديد مستوى صف دراسى قاطع :

يلجأ بعض المربين إلى تقرير التباعد بين التحصيل الأكاديمى الفعلى والتحصيل الأكاديمى المتوقع من التلميذ باستخدام مقاييس لمدى ابتعاد التحصيل الحالى للتلميذ عن مستوى صف دراسى معين ، وغالباً ما يكون السبب فى ذلك هو التخلف عاماً واحداً عن مستوى الصف الأول حتى الثالث والتخلف عامين عن مستوى الصف الرابع وما بعده .

وقد ظهرت بعض الطرق التى تقيس التباعد بين التحصيل الأكاديمى الفعلى والتحصيل الأكاديمى المتوقع من التلميذ ، حيث وضع بعض المشتغلين بمعالجة صعوبات تعلم القراءة معادلات لتقدير القراءة الذى يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على الوصول إليه فى ضوء قدراته العقلية ، ومن هذه المعادلات ما يلى :

(أ) العمر العقلى الصفى :

تعتبر طريقة "العمر العقلى الصفى" من أبسط الطرق المستخدمة فى حساب مدى التباين بين قدرة الطفل المتوقعة على القراءة وبين قدراته العملية على القراءة ، ولا تستخدم هذه الطريقة العمر العقلى الحالى للطفل بطرح (٥) سنوات عقلية (سن دخول المدرسة) ويمكن صياغة المعادلة التى قدمها "هاريس" ، ١٩٦٢ لتشخيص صعوبات تعلم القراءة على النحو التالى :

صف القراءة المتوقع = العمر العقلى – (٥)

وقد توصل هاريس عن طريق استخدام هذه المعادلة إلى تقديرات المستويات

المتوقعة فى القراءة وفقاً للفرقة الدراسية للأطفال ذوى نسب الذكاء المختلفة وأعمار زمنية مختلفة .

(ب) طريقة عدد السنوات التى قضاها الطفل فى المدرسة :

يشير " سميث " ، ١٩٨٣ إلى أن الطفل الذى قضى عدة سنوات فى المدرسة أو فى صف دراسى معين يتوقع أن يحصل على معلومات أكثر من تلك التى يحصل عليها الطفل الذى يتلقى تعليماً فى سنوات أقل . وفى ضوء ذلك اقترح " بوند " و " تنكر " ، ١٩٦٧ معادلة لحساب صف القراءة المتوقع تعطى عدد السنوات التى قضاها الطفل فى المدرسة فى حساب التباين فى القراءة والتى أغفلتها معادلة " هاريس " السابقة ، وقد صاغا هذه المعادلة على النحو التالى:

$$\text{صف القراءة المتوقع} = \frac{\text{عدد السنوات التى قضاها الطفل فى المدرسة} \times \text{نسبة الذكاء}}{١٠٠} + ١$$

مراحل تشخيص حالات الصعوبات الأكاديمية :

١- التعرف على الطلاب ذوى الأداء المنخفض .

٢- ملاحظة وصف السلوك المراد تعديله .

٣- العمل على حل المشكلة داخل الصف (إجراء تقييم غير رسمى) .

٤- قيام فريق خاص بالتقييم لإجراء تقييم رسمى .

٥- كتابة نتائج التشخيص .

٦- العمل على تخطيط برنامج علاجى .

يمكن وصف الطرق المتبعة فى التعرف على التلميذ بطىء التعلـــم فيما يلى :

١- فحص سجل الأعمار الخاص بالصف فى المدرسة .

٢- فحص السجل الخاص بالتحصيل ، والتعرف على الذين تأخروا أكثر من عام فى دخول المدرسة ثم تأخروا أكثر من عام فى التحصيل .

٣- فحص سجل التحصيل المدرسى السابق لهؤلاء التلاميذ ثم أخـذ متوسـط تحصيلهم .

٤- تطبيق اختبارين مـن الاختبـارات الجمعيـة للذكـاء أو صورتـين متبـادلتين لاختبار واحد على جميع التلاميـذ إن أمكـن ، أو يطبـق علـى الأقـل علـى الذين وضعوا فى القائمة نتيجة الخطوة رقم ١ ، ٢ ، ٣ .

٥- أعط اختبارات فردية لكل تلميذ أو لهؤلاء الذين أظهرت الحقائق السـابقة أنها متناقضة أو مضللة أو غير دقيقة .

وجميع الخطوات السابقة لن تؤدى إلى نتيجة إلا بعد أن نتـأكد مـن أسـباب بطء التعلم الوظيفية والمسببات المختلفة التى تتعلق بالتلميذ خارج المدرسة .

الخصائص التعلمية للأطفال ذوى صعوبات التعلم :

فى حالة صعوبات التعلم الأكاديمية فإن الطالب غالباً مـا ترتبـط مشـكلاته التعليمية بالقراءة والحساب ، بالنسبة لمشكلات القراءة فـهى تشـمل العـادات الخاطئة وأخطاء تتصل بالاستيعاب القرائى ، ومعرفة الكلمات ، ومن العـادات الخاطئة فى القراءة لدى الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية ، حركـات متكـررة فى الرأس وإيماءات تنم عن التوتر وعدم الرغبة فـى القـراءة ، فقـدان المكـان وتكرار المادة المقروءة ، أما المشكلات المرتبطـة بالاسـتيعاب فـهى تشـمل عـدم القدرة على تذكر الفكرة الرئيسة أو تسلسل الأحـداث أو الحقـائق الأساسـية فى المادة ، أما الأخطاء ذات العلاقة بمعرفة الكلمات فهى تتمثل بحذف كلمة أو

إضافة كلمة أو استبدال كلمة بأخرى ، أو ارتكاب الأخطاء فى لفظ الكلمات .

وفيما يتعلق بمشكلات الحساب التى قد يعانى منها الأطفال ذوو الصعوبات التعليمية ، فهى تشمل عدم القدرة على تصنيف الأشياء حسب الحجم ، أو مطابقة الأشياء أو فهم لغة الحساب والمنطق الرياضى ، وقد تحدث أيضاً مشكلات فى العمليات الحسابية الأساسية بسبب استخدام عمليات خاطئة أو عدم تذكر الحقائق الرئيسة أو تقديم إجابات عشوائية .

وكغيرها من حالات الإعاقة تستدعى الصعوبات التعليمية تطوير أساليب تدريس خاصة ، فالأطفال الذين يعانون من هذه الإعاقة يعانون مشكلات حقيقية وصعبة جداً فى أكثر من جانب وبخاصة فيما يتعلق بالكتابة والقراءة والحساب والانتباه والتذكر والتفكير ، وإذا كان التوجه التربوى الحديث ينادى بتدريس الأطفال ذوى الصعوبات التعلمية فى الصف العادى فذلك لا يعنى أبداً عدم الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة ، فإذا تبين أن العملية التربوية لم تحقق الأهداف المرجوة منها ، أصبح على النظام التربوى تكييف ذاته لتوفير البدائل التعلمية الأخرى ، ولعل البديل الرئيس للصف العادى هو الصف الخاص والذى يعرف فى كثير من الأحيان باسم غرفة المصادر ، رغم أن الصف الخاص وغرفة المصادر ليسا نفس الشئ ، ففى الصف الخاص غالباً ما يبقى الأطفال خارج الصف العادى فهم يتلقون تعليمهم فى صفهم الخاص كاملاً ، أما فى غرفة المصادر فالأطفال يتلقون الخدمات التعليمية فى الصف العادى معظم الوقت ويذهبون إلى غرفة مكيفة خصيصاً لتلقى تعليمهم فيها لجزء من الوقت على يد أخصائية تربية خاصة .

نستطيع القول : إن الطفل بطىء التعلم يتعلم بنفس الطريقة الأساسية التى يتعلم بها الأطفال الآخرون ، وهى أنهم يتعلمون باستعمال خبراتهم السابقة ، فهم يقلدون ويضعون الأهداف والخطط ويفكرون ويرجعون إلى

خبراتهم الماضية وينقلونها ويعيدون تشكيلها إذا استدعت الضرورة ذلك ، وحتى يواجهوا المواقف الجديدة .

مجموعة خصائص ذوى صعوبات التعلم التى اتفق المدرسون عليها وهى :

١- ضعف التمييز البصرى وتذكر الكلمات .

٢- ضعف فى الذاكرة السمعية فيما يتعلق بالكلمات وأصوات الكلام .

٣- عند الكتابة أو القراءة أو الكلام يقومون بعكس الكلمات أو المقاطع... إلخ .

٤- قصور فى استدعاء الأشكال الهندسية البسيطة .

٥- ضعف فى تذكر التسلسل السمعى أو البصرى .

٦- قصور فى الاعتماد على يد واحدة .

٧- قصور فى التحكم باليد .

٨- قصور فى التعبير اللفظى .

٩- حركة زائدة وقابلية لشرود الذهن .

صعوبة التعلم مقابل التخلف التربوى :

يعتبر توضيح هذين المفهومين ذا أهمية كبيرة بالنسبة للتربويين ، فجميع الأطفال هم مؤهلون للتعلم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم . فالطفل المتخلف تربويا يعتبر مؤهلا لتلقى الخدمات التربوية بغض النظر عن سبب المشكلة .

أما الأطفال الذين يطلق عليهم ذوو " صعوبات التعلم " فلابد أن تنطبق عليهم ثلاثة محكات :

١- يظهر تفاوتا بين التحصيل الأكاديمى ، وما هو متوقع منه ، أو تفاوتا فى

المجالات النمائية .

٢- التخلف لا يفسر بانخفاض القدرة العقلية ، أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الانفعالية .

٣- يحتاج إلى إجراءات تربوية خاصة ، حيث إن كثيراً من المهنيين وواضعى تعريفات " صعوبات التعلم " التى عرضت سابقا لا يعتبرون الطفل المتخلف تربويا طفلا لديه صعوبة فى التعلم ما لم يكن عنده إعاقة نفسية أو عصبية داخلية للتعلم . وعلى النقيض من ذلك فإن الأطفال المتخلفين تربويا قد يكونون متخلفين عقليا ، أو معوقين حسيا ، أو مضطربين انفعاليا أو تنقصهم فرص التعليم ، أو ينقصهم التعليم المناسب ، أو محرومين ثقافيا واقتصاديا أو تنقصهم الدافعية . ولا يعنى هذا بأن الأطفال المتخلفين عقليا أو المضطربين انفعاليا بدرجة شديدة أو المعوقين حسيا لا تكون لديهم صعوبة فى التعلم ، فهؤلاء الأطفال يمكن اعتبارهم متعدى الإعاقة ويعالجون وفق ذلك .

ومن المهم التفريق بين الأطفال ذوى " صعوبات التعلم " والأطفال المتخلفين تربويا ، وذلك بسبب أن نمط التعلم المطلوب يعتمد على طبيعة الصعوبة . فالطفل ذو "صعوبة التعلم" يحتاج إلى طرق خاصة فى التدريب تتضمن : علاج العجز الأكاديمى والمهارات النمائية الأساسية أو الصعوبات النمائية فى البرنامج نفسه . أما الطفل المتخلف تربويا بسبب التخلف العقلى والصمم ، وكف البصر أو الاضطراب الانفعالى ، أو نقص فرص التعليم ، وغيرها سوف يحتاج إلى نوع مختلف من البرامج التعليمية .

النظريات المفسرة (لصعوبات التعلم) :

تشير التعريفات المختلفة التى تناولت مفهوم " صعوبات التعلم " إلى تعدد زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لوجود هذه الصعوبات لدى بعض التلاميذ ، فليس هناك اتفاق بين علماء النفس والمشتغلين بالمجال على الأسباب

الفعلية لصعوبات التعلم ، حيث يرى البعض أن السبب الرئيس فى "صعوبات التعلم " هو العوامل الفسيولوجية والتى تتمثل فى إصابة المخ ، أو " خلل المخ الوظيفى البسيط " ، بينما يعتقد آخرون أن غالبية الأطفال أصحاب " صعوبات التعلم " يعانون من اضطراب نيورولوجى المنشأ فى المجال الإدراكي – الحركى وأن هذا الاضطراب هو السبب فى عدم قدرة الطفل على التعلم وهناك فئة ثالثة من العلماء يفسرون " صعوبات التعلم " فى ضوء الطرق غير الملائمة التى يستخدمها أصحاب " صعوبات التعلم " فى تجهيز (معالجة) المعلومات فى حين يرى آخرون أن الواجبات والمهام التعليمية التى يكلف التلاميذ بأدائها تسهم فى " صعوبات التعلم " لأنها تفرض عليهم مطالب تفوق مستويات نضجهم ، أو لا تتفق مع أساليب التعلم الخاصة بهم (تتطلب المهام المطلوبة منهم قدرات أعلى من مستوى أعمارهم)، وفيما يلى عرض لأهم النظريات التى تناولت تفسير صعوبات التعلم :

١ ــ النظرية النيورولوجية :

وتتضمن هذه النظرية " الخلل الوظيفى البسيط أو إصابة المخ " ، كتفسيرات لصعوبات التعلم ، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة المخ ، أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسة " لصعوبات التعلم " إذ يمكن أن تؤدى الإصابة فى نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر فى النمو فى الطفولة المبكرة وصعوبات فى التعلم المدرسى بعد ذلك فى حين أن خلل المخ الوظيفى يمكن أن يؤدى إلى تغير فى وظائف معينة تؤثر – بالتالى – على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية ، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة ، منها : نقص الأكسجين الذى يحدث أثناء حالات الغيبوبة ، أو الاختناق ، أو نقص التغذية ، أو حالات سيولة الدم ، ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة . ويمكن تحديد إصابة المخ أو الخلل البسيط به من خلال مؤشرات طبيعية تظهر فى رسم موجات النشاط الكهربى للمخ .

وقد سادت هذه النظرية فترة من الوقت وانعكست على بعض تعريفات "صعوبات التعلم " ، فقد استخدم " كليمنتس " ، ١٩٦٦ مصطلح " خلل المخ الوظيفى البسيط " للإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة " لصعوبات التعلم "

على حين استخدم " جونسون " و " ميكلبست " ، (١٩٦٧) مصطلح العجز عن التعلم السيكونيورولوجى ، ليشمل مشكلات التعلم التى تنتج عن وجود خلل فى وظائف الجهاز العصبى المركزى .

٢ ــ نظرية الاضطراب الإدراكى - الحركى :

تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسى حركى- ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكى - الحركى إلى مستوى التنظيم الإدراكى المعرفى ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال أصحاب " صعوبات التعلم " يعانون من اضطراب نيورولوجى المنشأ فى المجال الإدراكى - الحركى ، وأن هذا الاضطراب هو السبب فى عدم قدرة الطفل على التعلم ، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعى يستلزم ذلك البدء فى علاج جذور المشكلة وهى الاضطراب فى المجال الإدراكى - الحركى .

وقد تأثر بهذه النظرية كل من : " بارش " ، ١٩٦٥ و " جتمان " ، ١٩٦٥ و " كيفارت " ، ١٩٧١ فيرى " كيفارت " فى نظريته أن الأطفال العاديين يتم نموهم الإدراكى - الحركى بشكل ثابت وسليم بحلول الوقت الذى يبدأ فيه نشاط التعلم المدرسى ، أى فى حوالى سن السادسة فى حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم ، ويتكون لديهم إدراك غير مطابق للواقع ، مثل : هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة فى التعامل مع الأشياء الرمزية لافتقادهم إلى إدراك واقعى وثابت للعالم الذى يحيط بهم.

ويعتبر ذلك سببا فى الصعوبات الدراسية فإنه يجب البدء فى تحسين

المهارات الإدراكية – الحركية وذلك كشرط مسبق وخطوة أولية لعلاج العجز عن التعلم (صعوبات التعلم) .

وفى ضوء ذلك نجد أن الأنشطة المقترحة فى البرامج العلاجية المبنية على نظرية الاضطراب الإدراكى – الحركى تتضمن التدريب على الأنشطة الحسية– الحركية ، والبصرية – الحركية ، والرسم ، والتدريب على التوازن ، وأنشطة لتقوية الإحساس بالاتجاهات ، وكذلك الأنشطة المرتبطة بتكوين الأشكال وغيرها .

٣ ـ نظرية تجهيز المعلومات :

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

وتنظر نظرية تجهيز المعلومات إلى المخ الإنسانى باعتباره يشبه جهاز الحاسب الآلى ، فكلاهما يستقبل المعلومات ويجرى عليها بعض العمليات ثم يعطى وينتج بعض الاستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها ، وفى ضوء ذلك ترجع " صعوبات التعلم " وفقاً لهذه النظرية إلى حدوث خلل أو اضطراب فى إحدى العمليات التى قد تظهر فى التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات .

ويشير " عبد الوهاب كامل " ، ١٩٩١ إلى أن " صعوبات التعلم " ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابات المخ والتى تعتبر شرطاً معوقاً يؤدى إلى ظهور مشكلات فى تجهيز المعلومات سواء كانت متتابعة أو متزامنة ، ويتم تشغيل المعلومات بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات

بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما ، أما تجهيز المعلومات المتزامن والمتواقت فإنه يتم فى حالة وجود المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة (مسألة رياضية مثلاً) أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه أو مصفوفة المتشابهات ... إلخ ، وأخيراً فهناك تشغيل المعلومات المركب أو المتكامل وهو الذى يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين .

٤ ـ النظريات المتصلة بمهام التعلم :

وتركز هذه النظريات على حقيقة أن العمل المدرسى غالبا يكون ملائماً للأنماط المميزة للأطفال فى القدرة على أساليب التعلم ، وأنه يمكن أن تسهم هذه المهام فى صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التى يدرسه بها لا يضاهى أو لا يناسب – ما يعرفه التلميذ والكيفية التى يتعلم بها (الأسلوب المعرفى للتلميذ) ، وتتضمن هذه النظريات اتجاهين لتفسير صعوبات التعلم هما :

(أ) تأخر فى النضج (بطء فى النمو) :

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه فى تفسير " صعوبات التعلم " إلى أنها تعكس بطئاً فى نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التى تميز النمو المعرفى ، وأنه نظراً لأن كل طفل يعانى من " صعوبات تعلم " لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كلا منهم يختلف فى معدل وأسلوب اجتياز مختلف مراحل النمو . ونظراً لأن المنهج المدرسى يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما فإن هؤلاء الأطفال يفشلون فى المدرسة .

ويركز المشتغلون بنواحى التأخر فى النضج على أن المهام التحصيلية ينبغى أن تتلاءم مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن فيها ، وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسى الذى ينتمى إليه ، وحين يتعلم الأطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى أساليب تدريس خاصة .

(ب) الأساليب المعرفية :

ويفترض أصحاب هذا الاتجاه فى تفسير " صعوبات التعلم " أن كثيراً من التلاميذ أصحاب " صعوبات التعلم " ذوو قدرات سليمة، ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهى تتداخل مع – وتؤثر فى – النتائج التى يتوصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن – وليس أقل قدرة من – أقرانه فى أساليبهم فى استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها ، وأن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم باستراتيجية تعلم أفضل ، أو حيث يمكنهم نضجهم من تطوير استراتيجية أكثر ملاءمة .

برامج رعاية وتدريب ذوى (صعوبات التعلم) :

لتدريب ورعاية ذوى "صعوبات التعلم" توجد ثلاث استراتيجيات تربوية هى :

١ ـ التدريب القائم على تحليل المهمة حيث يتم التركيز فيها على تسلسل وتبسيط المهمة التى سيتم تعلمها .

٢ـ التدريب القائم على العمليات النفسية ، حيث يتم التركيز على علاج صعوبات تعلم نمائية محددة .

٣ـ التدريب القائم على كل من تحليل المهمة ، والعمليات النفسية ، حيث يتم دمج الأسلوب الأول والثانى فى برنامج علاجى واحد ، وإليك البيان :

أولاً : التدريب القائم على تحليل المهمة :

يقصد بهذا الأسلوب التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطلة أن أحد الاستراتيجيات الأساسية التى دائما ما يستخدمها المدرس مع الأطفال ممن يعانون من صعوبة فى تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب فى المدرسة تتمثل فى :

١- تحديد الأهداف .

٢- تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة أو عناصر المهمة الفرعية المكونة لها .

٣- تحديد المهارات الفرعية التى يتمكن الطفل من أدائها وتلك التى يعجز عن القيام بها .

٤- بدء التدريس بالمهارة الفرعية التى لم يتقنها الطفل ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية .

و يطلق على هذا الأسلوب أسلوب تحليل المهمة الذى يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة ، ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات مما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم .

و ينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية ، مثل : القراءة ، والرياضيات ، أو الكتابة حيث تبسط استراتيجية ، أو أسلوب تحليل تلك المهمات المعقدة مما يساعد بالتالى على إتقان مكوناتها بشكل مستقل ، إذ تختصر المهمة إلى النقطة التى يتمكن الطفل من الاستجابة لها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيداً . فالمدرس - على سبيل المثال - قد يجزئ المهمة المعقدة لقراءة قطعة قراءة إلى تعلم الجملة ، وتعلم وضع الكلمات المنفصلة فى جملة ، وتعلم مقاطع الكلمة أو مكوناتها الصوتية ، ومن ثم ينمى المهارات إلى الحد الذى يسمح للطفل فى النهاية من قراءة الكلمة والجملة وقطعة القراءة . ولا يفترض أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة وجود أى مشكلة تعلم نمائية خاصة عند الطفل ، أو عجز فى أى قدرة داخل الطفل عدا نقص الخبرة بالمهمة نفسها ، وقد تم دعم وجهة النظر هذه من قبل محللى السلوك التطبيقى حينما أشاروا إلى أهمية هذا الأسلوب من حيث :

١- الكشف عما يستطيع الطفل عمله وما لا يستطيع فى مهارة معينة .

٢- تحديد ما إذا كان الطفل سيمتلك السلوكيات الضرورية للنجاح فى أداء المهمة أم لا .

٣- تحديد الأهداف بعبارات إجرائية قابلة للملاحظة .

٤- تنظيم برنامج علاجى منظم يستخدم أساليب التعزيز .

ولا يفسر محللو السلوك التطبيقى العمليات والقدرات التى تشكل أساس الصعوبات ، ولكنهم يعتمدون فقط على التاريخ التفاعلى للطفل ، وعلى السلوك الحالى والظروف البيئية . فهم يؤمنون بأن أسلوبهم – وهو أسلوب المهمة الموجهة والقابلة للملاحظة – هو أكثر الأساليب فعالية ، ويؤمن البعض الآخر بأنه الأسلوب الوحيد الذى نحتاج إليه فى أى نمط من "صعوبات التعلم " .

ثانياً : التدريب القائم على العمليات النفسية :

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب العلاجية الرئيسة ، ويتطلب هذا الأسلوب أن يحدد المعلم أو الأخصائى العلاجى عجزا نمائيا معينا لدى الطفل فإذا لم يتم تصحيح ذلك العجز فإنه يمكن أن يستمر فى كبح عملية التعلم . وهناك اختلاف وتعارض فى الآراء حول أسلوب تدريب العمليات ويعزى السبب فى ذلك إلى عدم وجود اتفاق على ما يتضمنه هذا المصطلح من معنى حيث يمكن فهمه بطرق مختلفة .

ويعزو البعض تدريب العمليات إلى تحسين القدرات العقلية الأساسية ، أن بعض التربويين تبنوا هذا الأسلوب بشكل متطرف مما أدى إلى جدل عنيف .. فعلى سبيل المثال قد تبين أن بعض ضعاف القراءة يثبتون أعينهم لمرات عديدة على نفس السطر ، بينما الجيدون فى القراءة يثبتون أعينهم لمرات أقل . وبعد ذلك يتم تحديد عملية تثبيت العين من أجل التدريب ، ويعتمد ذلك على افتراض أنه إذا كان فى الإمكان تدريب العين على التثبيت ثلاث أو أربع مرات على الخط الواحد يمكن أن يصبح الأطفال أسرع فى القراءة . وقد تم بناء المواد التعليمية بحيث تشتمل الصفحة على خمس نقاط ويطلب من

الطالب أن يثبت عينيه على النقاط عبر الصفحة ، والقسم الثانى يتضمن أربعة فقط فى كل سطر وفى القسم الثالث ثلاث نقط فى السطر .

هذا إجراء (تدريب حركات العين) يتم تقديمه فى المدرسة لتحسين سرعة القراءة ، والهدف من هذه الطريقة هو مساعدة ضعاف القراءة والذين يثبتون أعينهم (٦) أو (٧) مرات فى السطر الواحد والعمل على تقليل تثبيت العين إلى ثلاث أو أربع مرات فى السطر الواحد .

إن تدريب العين على الحركة لزيادة سرعة القراءة لم تحقق أهدافها وبالتالى لم يستمر العمل فى هذه الطريقة .

لقد وجد بأن زيادة سرعة القراءة يمكن تحقيقها بدرجة أفضل باستخدام استراتيجيات مباشرة فى مهمة القراءة نفسها . إن كثيراً من أنظمة سرعة القراءة قد قدمت العديد من الأساليب التى تساعد على زيادة سرعة القراءة .

ويعتبر تدريب العمليات أو تدريب قدرات التعلم النمائية جزءا من منهج مرحلة ما قبل المدرسة ، حيث لا يعترض أحد على تدريس الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة على النظر والاستماع والمقارنة والفهم لما يسمعونه ويتكلمونه ويعملونه ويحفظونه وينتبهون إليه ، أو حل المشكلات والتى تمثل قدرات تعلم نمائية ، إن كثيرا من الأفراد قد يعتبرون مهارات الاستعداد هذه ضرورية للتعلم ولكنهم لا ينظرون إليها على أنها وظائف من العمليات النفسية . إن الأنشطة التى تتضمنها المناهج فى معظم رياض الأطفال ومرحلة ما قبل المدرسة قد اعتبرت على أنها متطلبات سابقة من المهارات تساعد فى التعلم اللاحق .

ويجب على المدرس الذى يقوم بعملية التشخيص والعلاج أن يأخذ بالاعتبار العملية السابقة المطلوبة لكل واحدة من هذه المهارات ويحاول تحسينها من خلال تدريس المتطلبات السابقة لتلك المهارة .

فعلى سبيل المثال إذا كان الطفل بحاجة إلى تعلم تمييز الشكل لحل الألغاز ، فإن على المدرس الذى يقوم بعملية التشخيص والعلاج أن يركز على التدريس المنظم فى تمييز الشكل فى تلك المهمة بحيث يكون غرض التدريب فى مثل هذه الحالة تحسين القدرة على التمييز فى المهارة المعقدة ، وإذا كان الطفل يعانى من مشكلة تمييز بصرى ، فمن المفيد تدريس التمييز البصرى للأحرف ، والكلمات والتركيز عليه أكثر من تدريس التمييز للدوائر والمربعات .

ثالثا : الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية :

فى كل مرة يطلب فيها المدرس من الطفل القيام بمهمة معينة ، فإن على الطفل القيام بمتطلبات محددة لأداء تلك المهمة . يركز الأسلوب القائم على تحليل المهمة على المهمات الفرعية المتضمنة فى تلك المهمة فى حين يركز مدربو العمليات جهودهم على تحسين العمليات العقلية ويعتمد أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية على دمج المفاهيم الأساسية لكل من أسلوب تحليل المهمة والعمليات النفسية .

وفى الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية لم يتم النظر إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل ، وقد ننظر إلى العمليات النفسية على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بمهمة معينة . إن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة مّا تعتبر محددة ، وهى بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب .

وبدلا من تدريس التمييز البصرى على شكل رموز بصرية لا معنى لها فإن على المدرس الذى يستخدم الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية أن يدرب التمييز البصرى باستخدام الحروف والكلمات ، ويعتمد

الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية على دمج معالجة الخلل الوظيفى للعملية مع المهمة التى سيتم تعلمها ، ويطلق على التربويين الذين يستخدمون هذا الأسلوب المدرسون المعالجون أو المدرسون الذين يستخدمون التدريس العلاجى .

ويمكن وصف الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية على أنه يضم ثلاث مراحل :

- **الأولى** : تقييم نواحى القوة والعجز لدى الطفل (تحليل الطفل) .
- **الثانية** : تحليل المهمات التى يفشل فيها الطفل وذلك من أجل تحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهمات (تحليل المهمات) .
- **الثالثة** : تتمثل فى الجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل الطفل ، وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التدريسية ، والمواد التربوية التى سيتم تقديمها بشكل فردى.

و يوضح المثال التالى فى مادة القراءة استخدام الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية فى عملية علاج الطفل . " توم " كان مواظبا فى حضوره إلى المدرسة حتى سن التاسعة ، ثم تم تحويله لإجراء التشخيص المناسب لأسباب تتعلق فى عدم مقدرته على تعلم القراءة على الرغم من أن نسبة ذكائه قد بلغت ١٢٠ ، وقد أظهرت نتائج تحليل قدرات الطفل من خلال المعلومات وقدراته فى العمليات عجزا فى الذاكرة البصرية ، فقد كان غير قادر على إعادة كتابة كلمات من الذاكرة بعد أن عرضت عليه ، ومن ثم فقد أظهر عجزا فى الذاكرة البصرية عند تطبيق الاختبارات ذات المعايير المرجعية وذات المحكات المرجعية ، وتستدعى إجراءات علاج هذه الحالة تطوير برنامج يعتمد على التمييز البصرى للكلمات والجمل ، وتعتبر هذه الإجراءات التى تقتضى تدريب قدرة الذاكرة البصرية على المهمة بحد ذاتها تدريبا على تحليل المهمة

والعمليات النفسية .

ويعتبر أسلوب " فيرنالد " الحسى – الحركى نظاما يهدف إلى التدريب على الذاكرة للكلمات غير المجردة ، وهو أيضا موجه إلى التدريب على الكلمات والجمل التى يحتاجها الطفل فى تعلم القراءة ، وبذلك فإن هذا الأسلوب يقوم على تحليل المهمة والعمليات النفسية ، حيث إنه يدرب الذاكرة البصرية باستخدام الكلمات والجمل .

وقد أيد " راسك " و " ينج " ، ١٩٧٦ أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية ، وبعد مقارنتهم لنموذج تحليل السلوك بنموذج العمليات القائم على التشخيص والعلاج ، فقد اقترحوا ما يسمى بالأسلوب القائم على الحوار ، وأكدوا بأن هذا الأسلوب يجمع ما بين الأسلوبين السابقين ، وبشكل أساسى يدعو هذا النموذج المدرس للقيام بتقييم قدرات الطفل وصعوباته والقيام بتحليل المهمة للمهارات المقدمة ، وبالتالى وصف العلاج للوظائف والمهارات التى يلزم تطويرها ، وقد أكد الباحثان أن هذا الأسلوب يسمح للمدرس القيام بالتقييم والبرمجة والتدريس ، وتقييم خصائص الطفل النفس لغوية .

وقد تم فيما سبق وبشكل مختصر عرض استراتيجيات ثلاث مختلفة لعلاج الأطفال ذوى " صعوبات التعلم " وهى الأسلوب القائم على تحليل المهمة والأسلوب القائم على العمليات النفسية والأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية ، ويعتبر كل واحد من هذه الأساليب ملائما فى مواقف مختلفة ومع أطفال مختلفين لكل واحد منها قيمة كبيرة عند استخدامه فى الأوضاع المناسبة ، فالأسلوب القائم على تحليل المهمة المباشر يعتبر كافيا لمعالجة المشكلات الأكاديمية البسيطة لدى الأطفال وخاصة منهم الذين يعانون من عجز نمائى وقد تعزى صعوباتهم فى القراءة والحساب إلى نقص فى الدافعية وعدم كفاية التدريس وعدم الحضور الكافى للمدرسة .. إلخ .

ويعتبر الأسلوب القائم على العمليات النفسية مناسبا للتدريب على القدرة بحد ذاتها وعلى الأخص فى مرحلة ما قبل المدرسة . أما الأسلوب الثالث فقد يكون ضروريا لمعالجة الحالات الشديدة التى تعانى من عجز متعدد وعجز نمائى محدد وعجز أكاديمى .

وأخيرا فإن الجزم والادعاء بفعالية أحد هذه الأساليب على الأخرى يعتبر أمرا غير مقبول . فقد يحتاج المدرس إلى تطبيق الأسلوب الأكثر ملاءمة للطفل وحاجاته فى مرحلة نمائية محددة ومن الناحية العملية فقد ينصح بمحاولة استخدام تحليل المهمة المباشر فى البداية فإذا لم تكن نتائج تطبيقه مرضية فإنه يتم الانتقال إلى الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية .