

## الفصل الثاني

### صعوبات التعلم النمائية

### Developmental Learning Disabilities

مقدمة.

أولاً: مفهوم الصعوبات النمائية.

ثانياً: أنواع صعوبات التعلم النمائية.

ثالثاً: انتشار الصعوبات النمائية.



## مقدمة:

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

لقد كان علمي بالفعل عنها أنها صعوبات تستقر في عدد محدود، حتى إنني لما طالعت أحد الكتب العربية المؤلفة في مجال صعوبات التعلم وجدت ما كتب عنها لا يعدو ورقتين. وطالعت أكثر فإذا بي أجد أن عدد الصعوبات النائية يشكّل على حصره ويصعب على عدده، وظللت ثلاث سنوات ونيف أطلع كتب الأجانب والدوائر المعرفية العالمية في المجال فإذا بي أجد نفسي وقد أجهدني العي (الجهل)، ودوختني الوفرة، وخلصت في النهاية إلى أن كل صعوبة نائية مستدقة هي في حاجة إلى كتاب كامل حتى يؤطر لها بما يستوعبها، وبما يُجملها ويفصلها، وعلمت حينئذ أنني في حاجة إلى سنوات ثلاث آخر، واستبدت بي الغيظ والحقن وطرحني مخدعي، ولفظني فراشي، وأصابني الهم، والهم رسول شر إذا داعب أهداب العيون خلع عنها الراحة وأصابها بالسهاد، وقلت في نفسي ما لا يدرك كله لا يترك جله، فما عساي أن أفعل؟ فقد أفضل تفصيلاً وفيراً ممطوطاً فيصبح مملاً، وقد يقلص الأمر ويختصر فيصبح الأمر مخلاً.

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

ومن هنا، فما من صعوبة نهائية إلا ووضعنا لها عددًا من العبارات التي تدل عليها.

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

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

المبدئي من خلال هذه الإشارات والعلامات التي تتناولها القائمة. وذهبنا في هذه الصعوبة النهائية نضع أشهر العمليات الفرعية التي تنتمي إليها لننظر إليها في 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 النهائية الأساسية الأخرى من إدراك وذاكرة ولغة، هذا بالإضافة إلى الجانب الحركي وفائدة التعلم الحركي بعد بيان ماهيته، ثم كان درب السير فيها على شاكلة ما تقدم.

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

### أولاً: مفهوم الصعوبات النمائية Developmental Disabilities Concept :

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

وتأكيد القانون على تحديد العمر الزمني من ثلاث إلى خمس سنوات يرجع إلى أن هذه المرحلة العمرية تمثل الفترة الزمنية التي يدخل فيها الطفل الحضانه ويمكن أن تواجهه صعوبات نهائية من نوع ما، وبحدة ما تعوق نموه التعليمي في الحال والمآل.

إن مصطلح نمائي يتضمن تلك المشكلات التي يبدأ ظهورها في بواكير حياة الطفل، وتتدخل بالتأثير في النمو بصورة غير عادية، وأن العلامة التي تظهر أو تدلل على وجود الاضطراب النمائي أو الصعوبة النهائية؛ هو أن يحدث انحراف و/ أو تأخر في النمو عن النمو الطبيعي.

وتذهب العديد من هيئات الاختصاص والسلطات إلى تسمية الأطفال الذين يعانون نقص المهارات قبل الأكاديمية - أو ينخفض أداؤهم في هذه المهارات عن مستوى الخط القاعدي للنمو فيها أو عن مستوى ممن هم في مستوى ذكائهم - لا عمرهم الزمني - تذهب إلى تسميتهم أطفالاً ذوي صعوبات نهائية، وذلك باعتبارها نوع من الصعوبات يختلف عن تلك الصعوبات الأكاديمية التي 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 النهائية مفهوم يشير إلى الصعوبات التى تصيب المهارات القبلية Pre skills الضرورية لتعلم النواحي الأكاديمية، بينما يشير مفهوم الصعوبات الأكاديمية إلى نواحي القصور التى تحدث فى المواد الدراسية التى يتلقاها الطفل فى المدرسة كتلك التى يواجهها فى القراءة، والكتابة، والتهجى، والحساب.

وعليه، فإن الصعوبات النهائية هى صعوبات ما قبل تناول تعليم نظامى من خلال ما يدرسه الطفل من موضوعات أكاديمية، وهذه الصعوبات النهائية تعد الأساس المهد للصعوبات الأكاديمية فيما بعد. فالانحراف عن الطبيعى أو التأخر المحدد والنوعى فى مجالات أو مهارات مثل النواحي الحركية، والإدراكية، والحركية - 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 التي تظهر من خلالها صعوبات التعلم تختلف باختلاف المرحلة النهائية التي يمر بها الفرد، كما تختلف مظاهر الصعوبة الخاصة في التعلم باختلاف المرحلة النهائية التي يمر بها الفرد وتقدمه في الدراسة، وهو ما يرجع إلى اختلاف الطرائق والأساليب التي يتبعها الفرد في تناوله وتجهيزه للمعلومات، والتي تختلف بالطبع باختلاف المرحلة النهائية التي يمر بها الطفل، وفي جانب آخر للتغير الحاصل فيما تتطلبه المناهج الدراسية التي يتناولها الفرد.

نشير أيضًا إلى أن كل اضطراب نهائي يتميز بمجموعة من الخصائص في التأخر النهائي التي تميزه عن غيره من الاضطرابات الأخرى، فعلى سبيل المثال نجد في الدليل التشخيصي الخامس DSM-VI أن عَرَضًا مثل التخلف العقلي ينظر إليه على أنه تأخر في العديد من المجالات النهائية المحددة، وأن الاضطرابات النهائية تتحدد بالانحراف عن الحدود العادية في النمو في مجال بعينه أو مجموعة من المجالات المرتبطة.

وبناء عليه، فإن تشخيص هذه الاضطرابات النهائية يتطلب منا أن نحدد على وجه الدقة بعض أنماط الانحراف في النمو، وهي بالطبع انحرافات لا يمكن أن نحددها بمصادقية ودقة إلا بعد الرجوع أو الوقوف على النمط الطبيعي أو العادي في النمو.

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

على أية حال، إننا في هذا الجانب، والذي يثير قضية كيفية الحكم على النمو غير العادي، والمعياري الذي يمكن الرجوع إليه للحكم على هذا الجانب يمكننا أن نشير إلى أن الدليل التشخيصي الخامس على سبيل المثال يذكر العديد من الاضطرابات

النمائية والذي ينص في متنه على أنها مجالات نهائية، 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 في الجانب النمائي. إنه انحراف عن النمو الطبيعي. وفي معظم الحالات فإن نمط الانحراف في النمو عن الطبيعي يتحدد عادة بالتباعد في مجال بعينه أو عدد من المجالات بالخط القاعدي Base line للنمو في هذه المجالات، فعلى سبيل المثال نجد أن الاضطراب في تعلم القراءة، والحساب، والتعبير الكتابي، أو مجالين من مجالات التواصل مثل التعبير اللغوى أو الجانب الاستقبالي أو الجانبين التعبيري والاستقبالي مختلطين معاً يتحدد بالفرق في التحصيل والإنجاز عن هذا الخط القاعدي؛ حيث في مثل هذه الاضطرابات - أن الطفل أقل في تحصيله عن العادى في مجال محدد ونوعى مثل القراءة أو التعبير اللغوى مقارنة بزميله في الذكاء، وليس بمن هم في العمر الزمنى نفسه لهذا الطفل.

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

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

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

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

وعندما تكون قدرة الطفل اللغوية أقل تباعدًا عن الذكاء العملي، أو أن أداء الطفل في اختبارين يقيسان مجالين مختلفين أكاديميًا، كأن يكون أحد الاختبارين يقيس المهارات الأساسية في القراءة، والآخر يقيس المهارات الأساسية في الحساب، ثم حدث تباعد دال إحصائيًا بين درجات أداء الطفل في المهارات الأساسية في القراءة، والأداء في المهارات الأساسية في الحساب فإن هذا الطفل يتعاضم احتمال معاناته من صعوبات نهائية؛ وذلك لأن أمر أداء الطفل يتعلق بالمهارات الأساسية والأولية في 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 نهائية. أى إنه قد يستدل على وجود الصعوبات النهائية مادام الفرق بين الأداء في الاختبارين ككل أو في 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 في القراءة لدى طفل في السادسة أو السابعة، أو أصغر من ذلك أو أكبر، ثم ضمنا هذا الاختبار المهارات الأساسية التى تعد متطلبًا قبليًا للمهارة في القراءة، فضمناه مثلًا 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 في 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 آخرًا في الحساب يتضمن المهارات الأولية أو الأساسية التى تعد مطلبًا قبليًا للمهارة في الحساب، ثم أظهر الطفل أداء يتسم بالتباعد الجوهري أو الدال إحصائيًا بين تقديرات أدائه في الاختبارين فإن هذا الطفل يعانى صعوبات نهائية.

ولو أننا قيمنا أداء هذا الطفل في الاختبارات الفرعية في اختبار القراءة مثلاً فوجدنا تباعداً جوهرياً في أدائه بين أى اختبار فرعى واختبار فرعى آخر، بمعنى أن أدائه مرتفع بصورة دالة إحصائية في أحد الاختبارات مقارنة بأدائه في اختبار فرعى آخر؛ فإن هذا الطفل يعانى صعوبات نهائية.

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

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

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

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

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

إن من الواضح، أو البين الجلي، أنه عندما يكون هناك فارق أو تباعد أو انحراف قدره انحرافان معياريان أو أكثر فإنه لا يعد في 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 النهائية، إننا عندما نستخدم محكًا، ثم نضع عليه أداء الأطفال في قدرتين مختلفتين على متصل هذا المحك، ثم يتباين الأطفال على هذا المحك في هاتين القدرتين هذا التباين الواضح فإننا هنا نكون قد توصلنا إلى أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون اضطرابًا نهائيًا.

وخلاصة القول دعنا نشير إلى أنه على الرغم من أن الأطفال الذين يقعون في سن ما قبل المدرسة لا يتلقون مواد أكاديمية بالمعنى المتعارف عليه في 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 في الوعى الفونيمى (الصويته)، وكذلك قصور القدرة على التحليل الصوتى والقدرة على التوليف الصوتى، وفي التسمية بسرعة، وكذلك في معرفة تسمية الأحرف بأصواتها، وفي التناظر البصرى - الإدراكى، وفي التكامل البصرى - الحركى (Fletcher & foorman, 1995). (Lerner, 1997). وهو ما يجعلنا نشير إلى أننا لو استطعنا أن نكتشف هؤلاء الأطفال في ضوء هذه العلامات فإنه يمكننا حينئذ التدخل بالعلاج المناسب، الأمر الذى يقيهم الفشل الأكاديمى عندما يدخلون

المدرسة، وهو الأمر الذي يستلزم تغييرًا في القوانين واللوائح التعليمية في الدول العربية، بداية من إلزام دور الحضانة عند ترخيصها بأن يشرف عليها أساتذة متخصصون في صعوبات التعلم أو على أقل تقدير من المتخصصين في علم النفس التعليمي، على أن يتم بالتوازي إنشاء فصول لذوى صعوبات التعلم ملحقة بالمدارس العادية، أو الأخذ بنظام تقديم الخدمات الاستشارية من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة أو علم النفس التعليمي لهؤلاء التلاميذ ومعلميهم على أن يكون ذلك ضمن العبء التدريسي 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 الأكاديمي في اللغة و القراءة والحساب، أما أن ننتظر حتى يقع الطفل في الصعوبة فإن مثل هذا الأمر يعد مكلفا من الناحية الاقتصادية، هذا إلى جانب التعقيدات وصعوبة الإجراءات التي سيتم اتباعها في التشخيص والعلاج، ولعل ما يؤكد ذلك هو نتائج العديد من البحوث التي أكدت أهمية التدخل المبكر بالعلاج؛ حيث يشار في هذا الإطار إلى أن الطفل الذي يترك يعاني الصعوبة في القراءة حتى الصف الثالث ثم يتم التدخل بالعلاج في هذه السن المتأخرة فإنه يظل يعاني صعوبات حتى الصف التاسع.

إن أطفال ما قبل المدرسة من الذين يواجهون صعوبات تعلم هم في حاجة إلى مناهج دراسية معدة بصورة خاصة، مناهج غنية بالمثيرات والتدريبات في العديد من المجالات، ومعظمها يكون من تلك المناهج التي تتضمن مكونات ذات طبيعة نمائية ومثيرات وتدريبات قبل أكاديمية. وهنا تقوم الفكرة الرئيسة في 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 الأكاديمي في مجالات القراءة والكتابة والحساب.

## ثانياً: أنواع صعوبات التعلم النماية:

تتعدد أنواع صعوبات التعلم النماية بدرجة كبيرة وذلك بحسب الرؤية المستخدمة في تصنيف أنواع هذه الصعوبات، فهناك من ينظر إلى الصعوبات النماية من زاوية كونها تقع في الجانب اللفظي أو تقع في الجانب غير اللفظي، وآخرون ينظرون إلى الصعوبات النماية في ضوء الأسباب، هنالك نجدهم يحملون أنواعاً لهذه الصعوبات تختلف في التسمية والسمت عن الأنواع السابق ذكرها في التصنيف الأول، ورب ثالث يعتمد في تصنيفه الصعوبات النماية على العمر الزمني الذي تقع فيه الصعوبة، حينئذ نجد تصنيفاً لهذه الصعوبات يتضمن أنواعاً ذات طبيعة تتفق وهذا الأساس. وهكذا نجد أنواعاً مختلفة للصعوبات النماية.

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

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

هذه المجالات تتمثل في:

١- المجال اللغوي.

٢- المجال المعرفي.

٣- المجال الحركي - البصري.

وأن كل مجال من هذه المجالات يمثل مجالاً كبيراً يتضمن العديد من المجالات الفرعية، وأن الصعوبات النماية في هذه المجالات جل الصعوبة فيها أنها تتداخل مع بعضها البعض بالتأثير والتداخل سلباً وإيجاباً.

إن من وجهة نظر المؤلف أن هناك صعوبة بالغة في أن تجد صعوبة نماية في مجال بعينه لم تتأثر بالصعوبة في مجال آخر؛ ولذلك يعد تشخيص مثل هذه الصعوبات النماية أمراً مرهقاً ومكلفاً وغير نقي في الوقت نفسه، وهو واحد من أهم الصعوبات في هذا المجال.

إن الاختلاف في تصنيف صعوبات التعلم النهائية والمجالات التي تقع فيها هذه الصعوبات أمر وارد، وذلك لاختلاف الأساس الذي يُعتمد عليه في التصنيف، فهناك من يصنفها في ضوء الأعراض الظاهرة، وهناك من يصنفها في ضوء الأسباب، وما بين هذين التصنيفين ستجد بالطبع تصنيفات بينية أخرى. وعليه، فإنك قد تجد تبايناً واضحاً في ذكر أنواع هذه الصعوبات والمجالات التي تقع فيها وتمثل محتوى لهذه الصعوبات والتي يمكن أن تظهر من خلالها.

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

وخلاصة القول، إننا إذا اعتمدنا على الأساس السببي أساسًا للتصنيف فإنه يمكننا أن نجد العديد من الصعوبات النهائية التي يمكن تضمينها في هذا الإطار، وهذه الصعوبات النهائية تتمثل في :

١- الصعوبات النهائية ذات الأسباب العصبية.

٢- التأخر في نمو العمليات النفسية الأساسية المسئولة عن التحصيل الأكاديمي.

٣- الخلل الوظيفي في 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 النهائية، فإنه يمكن تصنيف الصعوبات النهائية إلى :

١- صعوبات تعلم نهائية لفظية (VLD) Verbal learning disabilities .

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

وإذا ما عولنا على تصنيف أنواع الصعوبات النهائية في ضوء المجالات التي تقع فيها الصعوبات النهائية فإننا نجد أنواعًا عديدة لهذه الصعوبات، منها:

١- صعوبات النمو البدني Physical Development.

٢- صعوبات النمو المعرفي Cognitive Development.

٣- صعوبات النمو في المجال الحركي - البصري Visual-Motor.

٤- صعوبات النمو اللغوي Communication Development.

٥- صعوبات النمو الاجتماعي أو الانفعالي. Social or Emotional Development.

٦- صعوبات نمو القدرة على التكيف Adaptive Ability Development.

ولأن الصعوبات النهائية والقصور في بعض هذه المهارات تعد مترابطة ومتفاعلة مع بعضها البعض، لذا فإننا قد نجد بعض الأطفال الذين يعانون تأخرًا أو قصورًا واضحًا في النواحي التي تتطلب إجراء عمليات حسابية، نجدهم في الوقت نفسه

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

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

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

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

وفيما يلي إيضاح مقتضب لكل نوع من هذه الصعوبات:

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

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

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

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

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

ويذهب رورك (1995) Rourke إلى القول بأن الأطفال ذوى صعوبات تعلم نهائية غير لفظية هم أطفال لديهم قصور أو ضعف فى القدرة على التعامل مع المواد غير اللفظية أو معالجتها، والتي 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 نهائية 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 النهائية 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 مثلاً يظهرون سلوكًا 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 في المهارات الاجتماعية واحدة من الصعوبات غير اللفظية الخاصة في التعلم نجده قد تم التأكيد عليه بصراحة في تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦):

#### The Learning Disabilities Association of America Definition

(LDA) والذي أشارت فيه إلى أن " مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى حالة مزمنة Chronic ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في النمو، التكامل، ونمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية، وأن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحياة، وتظهر من خلال ممارسة المهنة، والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية ".

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

إلا أن هاميل وشوماخر Hammil & Shumaker (١٩٨٧) ذهبوا يؤيدان الفكرة التي ذهب إليها هذا التعريف باعتبار أن عيوب المهارات الاجتماعية هي صعوبة خاصة في التعلم متعللين فيما ذهبوا إليه بأن عيوب المهارات الاجتماعية ما هي إلا نتيجة مباشرة لوجود خلل عصبي وظيفي Neurological Dysfunction مشابه في ذلك تمامًا للقصور في العمليات التي تعد مسؤولة عن الصعوبات الأكاديمية. (Gresham & Elliott, 1989)

ويرى المؤلف أن هاميل وشوماخر قد اعتبرا أن عيوب المهارات الاجتماعية

صعوبة خاصة في التعلم وليست نتيجة للصعوبة، متكئين في ذلك على أن سبب الصعوبات الخاصة في التعلم هو خلل في الجهاز العصبي المركزي وهو السبب نفسه الذي يكمن خلف عيوب المهارات الاجتماعية، أى أنها ذهبا إلى هذا بناء على أنه بما أن السبب واحد في كلتا الحالتين؛ أى في حالة الصعوبات الخاصة في التعلم، وحالة القصور في المهارات الاجتماعية إذن فالنتيجة عندهما هي أن عيوب المهارات الاجتماعية صعوبة خاصة في التعلم وليست عرضًا للصعوبة، وهو الأساس نفسه الذي في ضوءه كان السبب في إضافة الوكالة هذا المكون ضمن الصعوبات الخاصة في التعلم.

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

الزملاء قليلاً مقارنة بالتلاميذ من ذوى التحصيل الدراسى العادى والمرتفع. كما أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مفهوم ذات 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 النهائية غير اللفظية هى تلك المهارات القبلية اللازمة للتعلم الأكاديمى المناسب والتي تتدخل بالتأثير السالب عند تعلم المهارات المرتبطة بها أكاديمياً، وهى الصعوبات التى تمس التأخر فى نمو العمليات التالية:

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

ب- الاتجاهية: وهى صعوبات نهائية 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- التأزر الإدراكى - 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 ضعفاً فى أداء النصف الأيمن من المخ لوظائفه.

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

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

ولقد ذهب رورك (١٩٩٥) إلى القول أيضًا بأن القصور في القدرات أو  
العمليات المتقدمة لدى هؤلاء الأطفال يؤدي إلى بعض نواحي القصور في المواد  
الدراسية التى تتطلب مهارات رمزية وشكلية مثل الحساب والرياضيات والعلوم  
والجغرافيا. ومن أمثلة تلك الصعوبات التى تدعى بالصعوبات غير اللفظية  
القصور في مجالات مثل المهارات الحركية، والتوجه البصرى - المكانى - Visual-  
Spatial Orientation، والنواحي الاجتماعية، والنواحي 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 -  
كما سبق أن ذكرنا.

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

ومن أنواع الصعوبات النهائية 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 الحسائية، والكتابة. فلكى

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

ومثل هذا النوع من الصعوبات النائية يرتبط بضعف القدرة البصرية- المكانية، والذاكرة البصرية، والتخيل العقلي.

وفي 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 التي ذهبت نتائجها إلى إثبات أن الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم غير لفظية يعانون قصورًا في العديد من المجالات التي تتضمن التنظيم البصري - الإدراكي Visual-Perceptual Organization، والتناسق النفس - حركي Psychomotor Coordination، والقدرات الإدراكية - اللمسية Tactile- Perceptual Abilities، وذاكرة المعلومات غير اللفظية Memory For Nonverbal Information، والاحتفاظ البصري Visual Retention، وذلك بسبب نواحي القصور لديهم في القدرات البصرية - المكانية.

ولعل ما يؤكد القول بأن مشكلة الأطفال ذوى صعوبات تعلم نائية غير لفظية ترجع إلى القصور أو الضعف في القدرات البصرية - المكانية ، أن البحوث التي أجريت على الكبار من ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية الذين يتسمون بارتفاع نسبة الذكاء اللفظي عن نسبة الذكاء العملي لديهم أثبتت تلك البحوث أن أداءهم يتسم بالضعف في مهام الذاكرة العاملة البصرية - المكانية

ويفيد التراث النفسى بأن بحوث الذاكرة البصرية - المكانية، والتخيل العقلي 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) - وهو أول بحث أجرى في هذا المجال على الأطفال - عن انخفاض أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية في مهام الذاكرة البصرية - المكانية ومهام التخيل العقلى مقارنة بأقرانهم من العاديين - كما أشارت الدراسات السابقة - بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم في الحساب يعانون قصورًا واضحًا في تشفير مهام الذاكرة البصرية - المكانية، وكذلك قصورًا واضحًا في الأداء في مهام التخيل العقلى مقارنة بأقرانهم من العاديين.

نعم، لقد تعددت البحوث التى اهتمت ببحث القدرات البصرية - المكانية لدى الأطفال ذوى صعوبات تعلم غير لفظية حتى ذهبت إلى بحث موضوع قديم، كثيرًا ما تناولته كتابات علم نفس النمو، ذلك الموضوع يتمثل في القدرة على تذكر الوجوه والتعرف عليها. ومن هنا يشير جيلينيس و كارمن (Glennis & Carmen, 2005) إلى أن جانبًا آخر من الذاكرة البصرية بدأ يظهر على السطح في مجال صعوبات التعلم غير اللفظية على أنه من المجالات المهمة التى 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 في 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 خفيًا في الفص الصدغى الأيمن من المخ Right Temporal Lobes يعانون صعوبات في استدعاء الوجوه والتعرف عليها مقارنة بأقرانهم الذين يعانون تلفًا في الفص الصدغى الأيسر Left Temporal Lobe، وهو ما يؤكد فيزكونتاز، ومكاندروز ووموسكوفيتش (Viskontas, McAndrews, & Moscovitch, 2002) حين يشيرون إلى أن الأطفال الذين يعانون تلفًا في النصف الأيمن من المخ يعانون قصورًا في الحكم على مألوفية الوجوه.

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

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

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

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

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

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

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

إن أهم ما يمكن أن يفيد منه المعلمون في 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 في المعلومات غير اللفظية.

إن نتائج الدراسات في هذا الجانب تشير إلى أن الأطفال أو التلاميذ ذوي الصعوبات غير اللفظية إنما يستفيدون من إتاحة مزيد من الوقت لتجهيز وتخزين المعلومات البصرية، وأن أداءهم لن يكون جيدا في 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 في مواقف تعليم هؤلاء الأطفال.

كما أنه من المناسب القول: إنه يجب الاعتماد في تعليمهم على استخدام الاستراتيجيات اللفظية لتعويض الضعف والقصور في 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 التي كشفت عنها دراسة جيلينيس وكارمن (Glennis & Carmen, 2005) من نواحي قصور في الجانب البصري ما من شك أنها ترتبط بقوة بنواحي القصور في التواصل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال، وهو الأمر الذي يلقي على عاتق الباحثين تكريس الجهد والبحوث في دراسة هذا الجانب وذلك من زاوية فهم نواحي القصور في التواصل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي، وخصائص نواحي القصور هذه، وكيف نستطيع مواجهة نواحي القصور هذه خارج وداخل الفصل في النواحي الاجتماعية الضعيفة لديهم.

إن معالجة وتناول ما يسمى بالتواصل غير اللفظي يعد من الأهمية بمكان في جانب المشاركة والانتفاء الاجتماعي، وكذلك في النمو الاجتماعي، لذا نحن في حاجة إلى برامج ومزيد من الدراسات في هذا الجانب تركز على الأوتيزم وكذلك على الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

ولكن يبقى عدد من التساؤلات في 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؟

**ثالثاً: صعوبات التعلم النمائية من الناحية النمائية. الوظيفية:**

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

١- التأخر فى النمو.

٢- الخلل فى وظائف العمليات النفسية.

٣- التكامل النمائى وظيفياً.

وفىما يلى إيضاح موجز لما تقدم :

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

والملاحظ أن أى تأخر فى هذه النواحي يتدخل بالتأثير السالب فى استعداد الطفل وتميؤه لتعلم المهارات قبل الأكاديمية، فالطفل الذى يتأخر نمائياً 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 مهياً بدرجة مناسبة للتعامل المناسب مع الخبرات الوافدة أو المحيطة به، كما أنه سيؤدى إلى قصور لديه فى ترسيخ وتثبيت ما يتم استدخاله،

فضلاً 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 النهائية التى تلى المهارات التى تم تفويتها أو استدخالها بصورة مشوهة .

٢- الخلل فى وظائف العمليات النفسية: من الملاحظ أن من المنح الإلهية للإنسان صغيراً كان أم كبيراً أن الله سبحانه وتعالى زوده بالعديد من العمليات النفسية الأساسية التى تمثل أدواته 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 بدهاة 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 وظيفياً 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 مشوهاً أو غير دقيق للخبرات سوف يقع لا محالة، وبالتالي فإن ما يترتب على ذلك عقلياً داخل الطفل لن يكون دقيقاً ولا سليماً بالقدر المناسب، الأمر الذى يؤدى إلى تشويهه 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 النواحي الفسيولوجية أم العصبية والتى يتمثل أعظمها وأكبرها تأثيراً فى الجهاز العصبى المركزى.

وهنا نشير إلى أن الخلل الوظيفي في 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 النهائي - الوظيفي: من النواحي المتعارف عليها أن كل عملية أو مهارة نمائية لا تعمل من الناحية الوظيفية مستقلة عن باقي العمليات الأخرى، والكل لا يعمل مستقلاً عن طبيعة الفرد النمائية أو عن حالة الطفل النمائية، فالكل يجب أن يعمل متفاعلاً مع بعضه البعض في 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 في 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 في النهاية على كفاءة العمليات النفسية الأساسية في أداء وظائفها وكفاءة هذه الوظائف.

أى أننا لا نقتصر فقط فيما يشمل 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 في أدائها للوظائف الأكاديمية أو التحصيل الدراسي.

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

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

إننا هنا يمكننا من خلال تحليل التراث النفسى وأدبياته فى هذا المجال أن نصنف الصعوبات النهائية إلى صعوبات نهائية 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 النهائية 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 ناتجاً عن التأخر فى نموه أم الخلل الوظيفى فى أداء مهامه، وتنتمى إلى فئة الصعوبات غير اللفظية.

إن الانتباه كعملية نفسية أساسية - على سبيل المثال - يتضمن العديد من العمليات أو المهارات الفرعية التى تؤثر فى أداء هذه العملية وظيفياً، فالانتباه مثلاً قد تجده يتضمن عدداً 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 مثلاً 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 يؤدي ذلك إلى قصور في نهاية الأمر في كفاءة هذه العملية النفسية الأساسية.

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

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

وحرى بالنظر والاعتبار أن ذلك مقبول من الناحية النظرية وهو بالفعل يحدث من الناحية الوظيفية، إلا أن مكنم الصعوبة هو في كيفية فصل كل عملية من العمليات الفرعية في 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 في بعض الأحيان التمكن من قياس كل عملية نفسية أساسية أو ما تتضمنه من مهارات أو عمليات فرعية فإن الأمر من الصعوبة بمكان أن تقيسها وهي تمارس دورها متفاعلة مع غيرها من العمليات الفرعية داخل كل عملية نفسية أساسية أو بين هذه العملية الفرعية في عملية نفسية أساسية بعينها، وفرعية أخرى تقع في عملية نفسية أساسية أخرى.

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

وإذا كانت العمليات النفسية الأساسية، هي واحدة من أهم أنساق النظام المعرفي للشخصية فإن هذه العمليات والأنساق المعرفية تحكم عملها أنساق وأطر ثابتة ومستقرة تتفق والطبيعة الدينامية التفاعلية التكاملية للشخصية وهي أن هذه العمليات تعمل في إطار من التفاعل والتكامل و تؤثر في بعضها البعض، والكل غير منعزل عن المكونات والتفاعلات الأخرى للشخصية من تأهب عقلي، 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 في التعلم Specific with Learning Disabilities في تعريفى الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكى، والصادرين على المستوى الفيدرالى بالقانونين ١٣٢/٩١ لسنة (١٩٦٨)، ١٤٢/٩٤ لسنة (١٩٧٧) والمعنون بـ "التعليم لجميع الأطفال المعاقين"، والصادر كجزء من القانون العام رقم ٤٧٦/١٠١ 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 في هذا التعريف تعظيمًا لدور الصعوبات النهائية في حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث نص هذا التعريف طبقًا لهذا التعديل الأخير - المذكور بعاليه - على أن "مفهوم صعوبات خاصة أو نوعية في التعلم مفهوم يشير إلى الأطفال الذين يعانون اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في 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 في التعلم حالات الإعاقات الإدراكية، تلف خلايا المخ، خلل بسيط في وظائف المخ، صعوبات القراءة وحبسة النائية، ولا يتضمن هذا المصطلح حالات الأطفال ذوى مشكلات التعلم التي ترجع إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية (البدنية)، وحالات التخلف العقلي، وحالات الاضطرابات الانفعالية Emotional Disturbance، أو الحالات التي تعاني قصورًا أو عيوبًا تخص النواحي البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية.

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

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

إن مفهوم العمليات النفسية الأساسية - كما ورد في التعريف - هو مفهوم يشير إلى القدرات المعرفية والتي من بينها الذاكرة السمعية أو البصرية، والإدراك سواء أكان بصريًا أم سمعيًا أيضًا، التكامل الحسى كالتكامل الحسى البصرى - السمعى Visual-Auditory Intercessory integration، ربط الأحرف إلى مقابلاتها الصوتية المناسبة، والانتباه والمهارات الحركية، وكل هذه النواحي هي من المهارات النائية 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 في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ينتج عنه صعوبات أو قصورات أو نواحي ضعف في مهارات اللغة الأساسية الأربع (مهارتى الاستقبال ومهارتى التعبير) مضافاً إليها صعوبات الحساب، وهو ما يشير بجلاء إلى أن الاضطراب في هذه العمليات النفسية الأساسية، وما تتضمنه من عمليات فرعية وتحت فرعية إما أن يكون في تأخر نمو هذه العمليات وما تتضمنه من عمليات فرعية وتحت فرعية، وإما أن يكون لخلل في وظائف هذه العمليات الأساسية والفرعية وتحت الفرعية؛ وأن المخاض الطبيعي لكل ما تقدم هو أن يكون أداء الطفل الفعلى غير متناسب وأدائه المتوقع في ضوء ما يمتلكه من إمكانيات شخصية. وما تقدم يشير بجلاء إلى أن صعوبات التعلم إما أن تكون نهائية أو أكاديمية، وأن الصعوبات النهائية هي 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 البدنية أو لظروف الاضطرابات الانفعالية أو للعيوب التى تخص نواحي القصور الاقتصادية أو البيئية أو الثقافية. وهو ما يشير إلى أن الطفل ذا الصعوبة الخاصة في التعلم هو طفل ذو طبيعة خاصة، فسواء أكان الطفل في سن ما قبل المدرسة أم في سن المدرسة ووجدت لديه حالة التباعد في الأداء؛ فإن هذا التباعد لا يرجع بأى حال من الأحوال إلى الحالات أو الظروف التى تم ذكرها، وهو الأمر الذى يوفر فردية وخصوصية وصعوبة في هذا المجال، إلا أن الأمر الجدير بالذكر هنا، هو أنه إذا كان سهل تقدير التباعد بين ما هو متوقع في ضوء إمكانيات الطفل وما يحدث بالفعل سهل تقديره وقياسه إذا كان الطفل في المدرسة وتناول محتويات دراسية بعينها تمثل وعاء لهذا التقدير فإن الأمر يعد من الصعوبة بمكان عندما يراد تقدير هذا التباعد النهائى 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 الأكاديمي وتقوم على تقدير عمليات نهائية مستقرة وصغيرة إلى حد كبير، هذا فضلاً عن المحك الذي 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 إحصائياً 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 انخفاض الذكاء كفئة الأطفال المعاقين عقلياً، وهم الذين يعانون انخفاضاً 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 قلقاً شديداً، وكذلك الذين يعانون نقص الفرصة للتعلم. ولا يتضمن مفهوم الصعوبات الخاصة فى التعلم الأطفال الذين يتباعد لديهم التحصيل الفعلى عن التحصيل المتوقع تباعداً ليس دالاً إحصائياً ولو حتى بالإحساس الإكلينيكى العام. وعليه، فإنه إعمالاً لقواعد التفكير المنطقى، ولقاعدة الفرع تصور للأصل، فإن الأطفال ذوى صعوبات التعلم النهائية يحملون كل خصائص الأصل؛ أى يحملون كل خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية ولكن بفارق تمييزى واحد ألا وهو أن ذوى صعوبات التعلم النهائية يعانون قصوراً فى العمليات قبل الأكاديمية المتطلبة للتحصيل الأكاديمى مع استبقاء أنهم يتسمون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون الحرمان الثقافى أو أية نواحي قصور بيئية أو اقتصادية، وعلى

الرغم من ذلك نجد الأطفال ذوى الصعوبات النهائية يعانون تباعداً بين ما يؤدي بالفعل وما يجب أن يكون عليه أداؤهم، أو ما يتوقع منهم من أداء؛ أى يظهرون تباعداً في كفاءة أدائهم للمهارات القبلية اللازمة للتعلم.

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

يعانى تباعد دالاً إحصائياً بين التحصيل والقدرة الذهنية Intellectual Ability واحدة أو أكثر من هذه المجالات: التعبير الشفهي Oral Expression، الفهم الاستماعي Listening Comprehension، التعبير الكتابي Written Expression، المهارات الأساسية في القراءة Basic Reading Skills، الفهم القرائي Reading Comprehension، إجراء العمليات الحسابية Mathematic Calculation، الاستدلال الحسابي Mathematic Reasoning. على أن الطفل لا يعتبر ولا يشخص على أنه ذو صعوبة خاصة أو نوعية في 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 العقلي، الاضطراب الانفعالي، نواحي القصور أو العيوب التي ترجع إلى النواحي البيئية، الثقافية، أو الاقتصادية. وهذه المحكات قد تم التأكيد عليها مرة أخرى من مكتب التربية الأمريكي سنة (١٩٩٩)، وذلك استلهاماً من تعريف الـ IDEA، وقد ورد هذا التأكيد من مكتب التربية الأمريكي في تقريره الصادر في سنة (١٩٩٩) في صفحة (١٢٤٥٧). U.OS. (1999) department of Education. وقد ورد في محل التحديد لهذه الخصائص المستمدة من هذا التعريف وبخاصة ما يخص محك التباعد ما ينص على أن التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل يعد محكاً جوهرياً وخاصاً بمجال صعوبات التعلم، حيث لا يجب أن يكون هذا الانخفاض ناتجاً عن كافة حالات الاستبعاد المشار إليها،

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

وحرى بالنظر القول:

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

وما ذكره المؤلف آنفاً يشير إلى أن هناك خللاً ما في العمليات النفسية الفرعية

وتحت الفرعية المطلوبة قبلياً للأداء الأكاديمي، كما يشير أيضاً إلى عدم الاتساق الداخلي للطفل وذلك كما يرى فقهاء علم النفس (\*).

على أية حال، إن من أخص الخصائص للأطفال الذين يتلقون تعليماً نظامياً أنهم يعانون تباعداً بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع في ضوء ما يمتلكونه من

(\* ) ( فقه علم النفس) فرع جديد من فروع علم النفس الذي ندعو إليه. فما من علم من العلوم إلا وجدنا له تاريخاً وفقهاً. والعلم الجديد الذي ندعو إليه هو ذلك الذي 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 في تناول المتغيرات والعوامل، هذه القواعد شبيهة بقواعد أصول الفقه في العلوم الدينية أظهر العلوم وأسماها وأرقاها وأحكمها حجة وقوة ونظماً في ترقية المدارك العقلية في الاستنتاج والوصول إلى الحكم، ومن هذه القواعد في هذا العلم الجديد تلك القاعدة التي تنص على أنه " إذا تردد المتغير أو العامل النفسي الجديد بين متغيرين أو عاملين أصليين فإن هذا المتغير أو العامل الجديد يلحق بأكثر المتغيرين أو العاملين شيئاً " وهذه القاعدة مستلهمة من أصول القواعد الفقهية في الشريعة الإسلامية أو علم قواعد أصول الفقه.

وهذه القاعدة في فقه علم النفس تفيد في الحكم على المتغير الجديد الذي لم يتم دراسته، والمقصود بالحكم هو الوصول إلى خصائصه وتأثيره حتى ولو لم يتم دراسته وتأثيره في ظاهرة من الظواهر، وذلك من خلال مضاهاته بأكثر المتغيرات استقراراً ومكنة في علم النفس، وقد تم دراسته من قبل. ومثل هذا الأمر من شأنه أن يقلص من عدد المتغيرات في علم النفس مما يجعل الظواهر النفسية محكمة ومعروفة ومحددة. ومن هذه القواعد الفقهية في هذا العلم الجديد الذي ندعو إليه القاعدة التي تنص على أن " أدوات المنهج العلمي سبيل المقاصد، وكل مقصود يجب أن يوصل إليه بأقل الأدوات كلفة " ومن هذه القواعد أيضاً تلك القاعدة التي تنص على أنه : " إذا تعارض دليان أو شاهدان في الحكم على متغير نفسي أو ظاهرة نفسية فإنه يرجح الدليل أو الشاهد التجريبي على الدليل أو الشاهد النظري " " الدليل النفسي ينسخه دليل آخر أقوى منه "

" إذا تعارضت النتائج في الحكم على ظاهرة أو متغير نفسي فلا تجرى الدراسات النفسية على هذه الظاهرة أو هذا المتغير لأن النتائج ستضاف إلى متناقضات ويبقى التناقض " " إذا تعارضت النتائج الكمية مع النتائج الكيفية في الحكم على ظاهرة نفسية أو متغير نفسي فيرجح الدليل الكيفي على الدليل الكمي ما لم يوجد ما يدحض ذلك " " لا يدرس الفرع النفسي إذا درس أصله " لأن الفرع عنوان الأصل وحقيقته. " إذا تعارض دليل ظني مع دليل قطعي في فهم الظاهرة النفسية فيرجح الدليل القطعي على الدليل الظني "

" إذا تعارض المفهوم اللغوي للمتغير النفسي مع المفهوم الاصطلاحي فيرجح المفهوم الاصطلاحي على المفهوم اللغوي "

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

متغيرات شخصية مثل الذكاء والعمر الزمني، وعدد السنوات التي قضاها الطفل في التعليم، وهو المكون الذي يسمى بمحك التباعد الخارجي.

وفي ظلّ هذا المكون أثرت القضية عكسيًا حيث تساءل بعض العلماء:

هل ينبئ التباعد الخارجي بوجود صعوبات نهائية؟.

وكان مبعث هذا التساؤل - من وجهة نظر المؤلف - أن تقدير التباعد بين العمليات النفسية الأساسية أو في جانب الصعوبات النهائية لم يتطور البحث فيه إلى الحد الذي يمكن تقديره؛ لأنّ التباعد في حقيقته وجوهره وأصله يقوم على تقدير التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في ضوء ما تلقاه الطفل من مواد دراسية ومدة تلقيه بالإضافة لما يمتلكه من متغيرات وطاقات شخصية مثل نسبة الذكاء والعمر الزمني والعمر العقلي وسنوات مكثه في المدرسة. ومن هنا ذهب بعض العلماء إلى محاولة إدارة القضية بالعكس بمعنى هل يمكن من التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع أن تنبأ بالدليل البحثي أن الطفل يوجد لديه صعوبات نهائية؟.

### ثالثاً: نسبة انتشار الصعوبات النمائية:

كإلف العلوم الإنسانية بعامة إذا أردنا تقدير نسبة انتشار ظاهرة بعينها فإننا نجد اختلافًا لا محالة في تقديرات نسب الانتشار، والأمر في تفسيره جد يسير، فالظواهر الإنسانية ظواهر تخضع في تقديرها لمحك احتمالي، 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 التي تقع فيها، والمحك الذي يعول عليه في التقدير.

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

الصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم يتراوح من ٤ : ٧٪ من مجمل أطفال المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما نسبة أطفال المدارس الذين يتلقون خدمات تربوية في صعوبات التعلم حوالى ٥.٥٪ من مجمل هؤلاء الأطفال.بينما تبلغ نسبة انتشار الصعوبات النهائية 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 في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد ذكر آخرون أن نسبة انتشار الصعوبات النهائية في 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).