الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص:لسانيات تطبيقية

المـــوضـــوع:

صعوبات التعلم "أنواعها وعلاجها"

إعداد الطالب (ة):

حسناوي خديجة

إشـــراف:

أ.د أحمد دكار

لجنة المناقشة		
أ.الدكتور	بن عزة عبد القادر	رئيسا
أ.الدكتور	والي دادة	ممتحنا
أ.الدكتور	د.أحمد دكار	مشرفا مقررا

العام الجامعي : 2019-2018/1440-1439

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

- أهدي عملي هذا إلى منبع الحنان و العطف التي طالما سهرت الليالي و غرست فينا حب العلم والمعرفة أمي الحنونة.
- إلى الذي لم يبخل علي يوما مثلي الأعلى أبي الغالي حفظهما الله لي.
- إلى أخي العزيز و جدتي أطال الله عمرها، و إلى أختي و رفيقة دربي و زميلتي بوتشيش خديجة.
- إلى كل الأصدقاء و الأقارب الذين شاركوني في ذكريات الماضي و أعمال الحاضر و أحلام المستقبل.
- إلى كل من يحمل لقب حسناوي و بوتشيش و إلى كل من ساعدني في هذا البحث من قريب أو بعيد.
- إلى أعز الصديقات: خديجة، مريم، سارة، فاطنة، حياة، شهيناز، ناريمان، نادية، فرح، سارة، إكرام...
- إلى السند و الأخ العزيز الذي ساعدني في جمع الحقائق و المعلومات دارس علم المكتبات: الأخ يونس فلاح.
- و إلى الأخ الثاني و الذي ساعدني في طبع هذه المذكرة الأخ: كريم محمد أمين.

إليكم جميعا أسمى التحيات و الشكرات

خديجة حسناوي

شكر و عرفان

" من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

الحمد لله أولا على نعمة العلم و ثانيا على توفيق في إنجاز هذا العمل المتواضع حمدا كثيرا مباركا فيه كما ينبغي لجلال وجه و عظيم سلطانه.

عرفانا منا بالجميل، تقديرا منا و امتنانا نقدم بكل فخر و اعتزاز أسمى عبارات الشكر الخالص و أنبل مقاصد العرفان الصادق إلى أساتذتنا الأفاضل و على ما بذلوه معنا من مجهودات طيلة المشوار الأكاديمي. كما نخص بالذكر و الشكر: الأستاذ أحمد دكار على صبره معنا و قبوله لتقييم هذا العمل الذي آمل أن يكون في المستوى المطلوب كما أشكر الوالدين الكريمين اللذان أعانوني و شجعوني بكل الوسائل المادية و المعنوية.

شكرا خالص إلى كل عمال و أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها و كل من ساعدني طيلة هذا المشوار و كل من أعانني من قريب أو بعيد.

خديجة حسناوي

مقدمة

بسم الله الرحمان الرحيم، و الحمد لله الذي أنعم علينا و تكرم و خصنا بأكبر فضل و جعلنا من أمة سيد المرسلين و خاتم النبيين سيدنا و مولانا محمد صلى الله عليه وسلم و آله و صحبه وسلم. أما بعد:

فإن التعلم له دور هام في حياة البشر، إذ به ترقى المجتمعات و الدول و تسعى هذه لمكافحة الجهل. وهو سمة و قدرة يكاد يتميز بها الكائن البشري عن باقي المخلوقات الأخرى. و لكن ما يثير انتباهنا اليوم وجود مجموعة من العوائق و الصعوبات التي تواجه هذه العملية الفريدة من نوعها، و ذلك من خلال ظهور و انتشار مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من تدني في التحصيل الدراسي، واختلافهم من حيث الطرق و الأساليب التي يتعلمون بها. لذلك ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا يدخل في إطار اللسانيات و علم النفس التربوي، و الموسوم بـ" صعوبات التعلم"، إذ تعتبر إعاقة خفية غير واضحة الملامح و متعددة الأنواع و تشمل مستويات متفاوتة من حيث الحدة تتطلب في تشخيصها وعلاجها اختبارات و مقاييس متنوعة. وهي تشير إلى عدد من الظروف التي قد تؤدي تؤثر في الاستيعاب أو التنظيم أو الاحتفاظ أو الفهم أو استخدام المعلومات، و بالتالي ضعف في عملية واحدة أو أكثر المرتبطة بالتفكير أو التذكر أو التعلم.

ومن هنا نطرح التساؤل الاتي:

ماهي اهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلمهم؟

و قد اقتضت طبيعة الموضوع أن نتناوله و نعرضه في مدخل و فصلين و استهللناه بمقدمة وختمناه بخاتمة.

فالمدخل كان موضوعه يصب حول التعليمية والتعلم و التعليم ثم تطرقنا إلى التطور التاريخي لصعوبات التعلم و مدى نسبة انتشارها.

في حين جعلنا التعلم و أهم نظرياته عنوانا للفصل الأول تناولناه في عدة عناوين و عرضنا فيه: مفهوم التعلم في القرآن و الحديث و في اللسانيات و في علم النفس، ثم تطرقنا إلى أهم مراحل

العملية التعليمية وذكرنا فيها أهم الأنواع و الشروط للتعلم، و كذلك أهمية التعلم و خصائصه وفي الأخير أهم النظريات التي فسرت عملية التعلم. أما الفصل الثاني فكان الحديث عن صعوبات التعلم وجعلناه في عدة عناوين إذ عرضنا فيه: تعريف صعوبات التعلم، ومن هم ذوي صعوبات التعلم؟ وأهم الأسباب و العوامل المؤدية لها و الأنواع و كيفية معالجة هذه الصعوبات. وختمنا هذا البحث بخاتمة حوصلنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها.

أما سبب الاختيار لهذا البحث هو معرفة أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلمهم و معرفة كذلك الحالة النفسية لهؤلاء داخل القسم وكيفية المعاملة معهم من قبل الأسرة أو المدرسة، وأثناء هذه الدراسة العلمية اعتمدنا على المنهج الوصفي الاستنتاجي. حيث قمنا بوصف هذه الاعاقة الخفية وذكرنا أهم العوامل و الأسباب المؤدية لها ، كما اعتمدنا على عدد من المصادر و المراجع نخص بالذكر: معاجم عربية: لسان العرب لابن منظور، و كتبا في علم النفس أهمها: علم النفس التربوي وتطبيقاته لمحمد جاسم العبيدي، وصعوبات التعلم لـ: د. إيمان عباس الخفاف، والتعلم أسسه ونظرياته و تطبيقاته لـ: أ.د ابراهيم وجيه محمود، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية لمحمد مصطفى زيدان.

أما في يخص صعوبات البحث تمثلت في: شساعة الموضوع

وأخيرا أشكر الله سبحانه و تعالى على إعانته لي في هذا البحث و أشكر الأستاذ "أحمد دكار" الذي أشرف علي في هذا البحث العلمي و الذي أعطاني الرغبة في إنجاز هذا البحث، دون أن أنسى من ساعدني في جمع المعلومات و الحقائق دارس علم المكتبات يونس فلاح

بتاريخ: 2019/06/30م

الموافق لـ: 27شوال 144هـ

الطالبة:خديجة حسناوي

المكان: جبالة –ندرومة

المدخل:

التعليمية و التطور التاريخي لصعوبات التعلم

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وميزه عن سائر المخلوقات بالعقل، ليتدبر ويتعلم بما في هدا الكون من أسرار، ويحصل على المعرفة المتنوعة التي يتناقلها الأفراد فيما بينهم عن طريق اللغة .

- فالتعليمية يعود أصلها اللغوي الى الكلمة الأجنبية Didactiqueذات الاشتقاق اليوناني Didactikosالذي جاء من الأصل DIDASKEINوهو يدل على فعل التعلم Enseignementوالتكوين.[1]

- فمصطلح الديداكتيك يقابله عدة مصطلحات في اللغة العربية: التعليمية، التعليمات، التدريس، التدريسية.

- فالتعليمة في الاصطلاح هي: فن التعليم، وقد عرفها سميت 1962 «بأنها فرع من فروع التربية، موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة»، أما ميلاري 1979: يعرفها بأنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلم، أما بروسو 1983 يعرفها بأنها: تنظيم تعلم الآخرين وأن الموضوع الأساسي للتعليمة هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعليمية المقترحة على التلميذ[2].

- والتعليمة تلتقي فيها علوم إما في الجانب المعرفي أو في الجانب المنهجي أو فيهما معا.

- ومن هنا: فإن العملية التعليمية تقوم على عنصرين أساسيين ألا وهما: التعليم والتعلم.

1.التعليم : Istruction, teaching/ Instruction, enseignement

- فللتعليم تعاريف كثيرة، من بينها تعريف **محمد الدريج**إذ يرى بأنه:« نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها

[1]– ليلى بن ميسية: تعليمة اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة وتقويم لدى تلاميد الثالثة متوسط – مدينة جيجل أنموذجا– مذكرة الماجيستير مقدمة الى جامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر،بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية 2009-2010- ص5

[2]– فريدة قبلة وسهام لسود، علاقة علم النفس التربوي بالتعليمة السنة الثالثة متوسط أنمدجا ، مذكرة الماستر مقدمة الى جامعة العربي التبسي تبسة كلية الآداب واللغات: تخصص تعليمية. 2016-2017 ، ص46، 47.

بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها (....) من طرف الشخص أو (مجموعة من الأشخاص) الذي يدخل كوسيط في إطار موقف تربوي، تعليمي".

- ومن هنا يتبين لنا بأن التعليم هو العملية التي يقوم بها المعلم (الأستاذ)، والذي يعمل على توفير جميع المواقف والشروط الضرورية العلمية منها والنفسيةفي إطار مخطط ومنظم تمهيدا لحصول عملية التعلم.

- ومن هنا عد التعليم: "عملية إعادة بناء الخبرة Restruturingالتي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم... إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل إكسابه خبرات تربوية معينة"[1].

2.التعلم: Apprantissage/ Learning

- أما التعلم هو العملية التي يقوم بها: المتعلم، وذلك من خلال استقبال كل المعلومات والمهارات من قبل المعلم، ومن هنا يحمل التعلم في حد ذاته ثلاثة مفاهيم أساسية:

أولها: التعلم كعملية تذكر

ويرجع هذا المفهوم إلى وقت بعيد ويرتبط أساسا بسيكولوجية هاربارت، الذي كان ينظر إلى العقل وعلى أننا نولد به وهو كالصحيفة البيضاء وأن الخبرة والتعلم يمدانه بكل مواد المعرفة.[2]

أي أن التعلم جهد فردي يقوم به المتعلم للحصول على المعرفة والمعلومة.

ويرجع هذا المفهوم إلى: الخزن، وعملية الخزن هذه تحتاج إلى الحفظ أولا، فكان لهذا المفهوم أثر قوي في تخطيط المناهج وفي طرق التدريس، إذ قسمت المعارف إلى عدد من المواد الدراسية، وقسمت كل مادة إلى عدد من الموضوعات، ليسهل تصنيفها وحفظها.

---

[1]- مرجع سبق ذكره، ص 03

[2]- ابراهيم وجيه محمود،"التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته"، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية 2009، ص17.

كما أن عمليتي التعلم والتعليم وفق نظرية الخزن والتذكر هذه أصبحت محددة بخطوات منطقية واضحة هي:

1. تصنيف المعارف إلى مواد.
2. تحديد المواد التي تدرس، واختيار أجزاء المادة التي تدرس لكل فرقة.
3. إعطاء التلاميذ هذه الأجزاء من المادة.
4. استذكار التلاميذ لها وعمل التمرينات والتطبيقات اللازمة ومراجعة المدرس لهذه التمرينات والتطبيقات.
5. اختيار التلاميذ فيما حفظوه من المادة الدراسية .

-ولقد أثبتت الأبحاث على أهمية الفهم في عملية التعلم، وفهم التلميذ للمادة المتعلمة، فمع أننا نؤكد أهمية تذكر التلميذ لما يتعلم ومع أن الطرق الصحيحة في التعلم تشجع على استعمال التلميذ لذاكرته، إلا أنه يجب أن يوضع الفهم موضع الاعتبار الأول الذي يليه التذكر، فالمادة يجب أن يفهمها التلميذ أولا حتى يستطيع تذكرها.

ثانيا: التعلم كتدريب العقل

فهذا النوع من التعلم يرتبط بـ "نظرية التدريب الشكلي FormalDisiplino، والتي تنتسب إلى الفيلسوف الانجليزي لوك loock، والتي بنيت أساسا على فكرة أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل التفكير والتذكر والتخيل والتصور... الخ، وأن التعلم ينتج من تدريب هذه الملكات العقلية.

ونظرية التدريب العقلي تؤكد أن لبعض المواد أهمية خاصة في تدريب تلك الملكات، فمثلا: إذا تدرب الطالب على التفكير في المسائل الرياضية، فإنه يمكنه أن يستخدم تفكيره في أي ناحية أخرى.[1]

[1] – ابراهيم وجيه محمود. "التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته"، ص18، 19.

أي أن المسائل الرياضية تنشط عقل الطالب عكس المواد الأخرى.

وإذا تدرب على تذكر اللغات، فإنه يستطيع أن يتذكر في أي ناحية أخرى...وهكذا.

فلهذه النظرية أثر بالغ في تدريب عقول الطلبة وإعمالها، وأصبح لبعض المواد أهمية خاصة في نظر المدرس، وعلى التلميذ أن يتلقنها وأن يحفظها مهما كانت هذه المواد جافة أو غير محببة للتلميذ أو ذات فائدة بالنسبة له[1].

ثالثا: التعلم كتعديل السلوك

ننظر من هذا المنطلق على أن عملية التعلم على أنها عملية تغير وتعديل في سلوك الفرد، وهذا التغير يستمر مدى الحياة، فعند تكيف الفرد يكتسب أساليب جديدة تتفق مع ميوله ويشبع حاجاته وتعمل على تحقيق أهدافه. فالتعلم بهذا المفهوم يشمل تغيرات جسمية وانفعالية وعقلية، وينتج عن كل هذا اكتساب أفكار ومعلومات واتجاهات ومهارات، من خلال التفاعل القائم بين الفرد والبيئة، أو ما يعرف بالخبرة، وذلك باستخدام آليات كالتكرار والاسترجاع، فمن هنا سيجد المتعلم نفسه ينظم ويقوم المواد المتعلمة.

فإذا قدمت المادة بشكل لا يسمح للتلميذ إلا بحفظها واسترجاعها كما هي بدون ملاحظة التلميذ أو تعرفه على المضمون ومعرفة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم، فهنا ستكون الفائدة قليلة وستصبح عملية التعلم آلية عقيمة؛ أما إذا انضمت المادة على ضوء الأغراض التي يجب تحقيقها من خلال تعلمها، وأعطيت الفرصة للتلميذ للتعرف عليها تعرفا حقيقيا وتتبع التغيرات التي تطرأ عليها وملاحظة التقدم الحادث أثناء التعلم فإن النتيجة هنا ستختلف وسيحقق التعلم الأغراض المرجوة منه.[2]

ومن هنا فإن التعلم بمعانيه الثلاث، هو خاص بالتلميذ يستطيع من خلاله أن يتذكر ويخزن المعلومات وأن يعدل من سلوكه ليصبح قادرا على حل مشكلاته

[1]- المرجع السابق ص19،20

[2]- المرجع السابق ص20،21،22،23،24

ولكن في بعض الأحيان قد يلقى التلميذ صعوبات تقف عند عقبته وتعجزه عن التعلم، وذلك لأسباب وأغراض كثيرة، سنتطرق إليها في بحثنا هذا.

التطور التاريخي لصعوبات التعلم

من المعروف عبر التاريخ أن التقدم الحضاري والتكنولوجي يصنعه الأفراد المتعلمون، فهم لبنةأي تقدم عبر الزمن، ولعل الأمم تتفاخر وتتباين في ترتيبها الحضاري، فتتسابق الدول فيما بينها في القضاء على نسبة أمية التعليم، فإذا ألقينا نظرة سريعة على أي مجتمع مدرسي نجد طلبته ينقسمون إلى مستويين: العاديون، والغير العاديين، فالمستوى الأول واضح أما المستوى الثاني: فهو المستوى الذي طال بحثه من قبل المتخصصين في التربية الخاصة، ومن بينهم الأطفال ذوي صعوبات التعلم[1].

ومن هنا يتبين لنا أن موضوع صعوبات التعلم LearningDisafilitiesمن الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، وقد تزايد هذا الاهتمام في منتصف الستينيات وبداية السبعينيات بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم السمعي والبصري والحركي، والذين يعانون من مشكلات تعليمية، إلا أن هؤلاء الأفراد ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى، وذلك لأن لديهم تباينا ملحوظا في القدرات التعليمية، وهذا التباين يوجد في التحصيل والأداء العقلي، إلا أن هناك مؤشرات تؤكد استخدام المصريين القدماء لأساسيات هذا المفهوم، حيث يقول (سيجمون) أنه إذا كانت الطبيعة الحقيقية لصعوبة التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال أو فهم الرموز اللغوية المصاحبة لبعض المظاهر العصبية، فإن بداية هذه الفكرة تعد مبكرة جدا، ذلك عندما لاحظ القدماء المصريين اقتران فقدان القدرة على الكلام بإصابات الدماغ أو الأضرار التي يتعرض لها المخ.[2]

[1] – د.أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد سلمان الخطاطبة، صعوبات التعلم والنظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع زالطباعة، عمان، ط01 ، 2005م – 1425 هـ ، ص21.

[2] – أ.د إيمان عباس الخفاف، صعوبات التعلم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2015 م/1436 هـ ، ص 15.

ويؤرخ العلماء لأول مصدر مكتوب عن صعوبات التعلم عام 1552 قبل الميلاد، وهذا المصدر عبارة بردية طبية علاجية وجدت في مصر القديمة وضعت فيها بطيء التعلم دون التمييز بينها وبين المرض العقلي.

ويعد عام 1800 حجر الزاوية في تطور رعاية ومعالجة المعاقين وذلك على يد الطبيب "جين مارك جاسباردJeanMarcGaspard" الذي تم الاستعانة به من قبل مدير المعهد الوطني للصم البكم في فرنسا للعمل على ولد صغير يسمى "فيكتور Victor"، عاش طيلة حياته الكاملة في غابة جنوب وسط فرنسا، حيث تم العثور عليه، وقد تم تطوير برنامج تربوي لفيكتور استنادا إلى أعمال لوك، كان هدفها تطوير أحاسيسه وأفكاره وعواطفه، ومع أن فيكتور كان يعاني من صعوبات دالة في اللغة والتفاعل الاجتماعي، إلا أنه اكتسب العديد من المهارات.[1]

وفي عام 1802 حاول العالم "فرانس جال" تحديد العلاقة بين الإصابة المخية واضطرابات اللغة (الحسبة) من خلال تقديمه لخريطة الفراسة العقلية والتي تمكن من خلالها تحديد موقع بعض الوظائف مثل: الذاكرة والشخصية، والرياضيات والكلام والذكاء في أجزاء محددة من الدماغ، وكذلك ما أشار إليه بيبر بركه أن الشق الأيسر من الدماغ يختلف في وظائفه عن الشق الأيمن، وتعود اضطرابات النطق واللغة إلى إصابة في الفص الأمامي من الدماغ، والتي لا تزال تعرف بمنطقة بروكا، وهذا ما اكتشف سنة 1860.

وفي عام 1872 استطاع "كارل ويرنك CarlWernick" من تحديد منطقة في الفص الصدغي الأيسر من الدماغ: على أنها مسولة عن فهم الألفاظ والأصوات وربطها باللغة المكتوبة وكذلك الكتابة، وتعرف هذه المنطقة بمنطقة ويرنك.

فحين تقوم منطقة بروكا بإنتاج الكلام، فإن منطقة ويرنك تتعامل مع فهم الكلام.[2]

---

[1]- أ.دإيمان عباس، صعوبات التعلم، مرجع سابق: ص 15. 16.

[2]-Samuel A.kirk ; JeamesC.chalfant ترجمة أ.د. زيدان أحمد السرطاوي و أ.د. عبد العزيز مصطفى السرطاوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ط01، 2012 م– 1433 ه ، ص60.

وفي عام 1915 أكد هاكسون على وجود أنواع متعددة من العجز اللغوي، والتي ضمنت فقدان القدرة على الكلام والكتابة والقراءة .

ومن الذين أسهموا في تلك الفترة بأعمال تستحق الذكر ، منهم: "باتشمانBachman" عندما اقترح في عام 1927 فكرة الخلفة النضجية كسبب لصعوبة القراءة ورد هذه الخلافة إلى تأخر نضج بعض عناصر الجهاز العصبي أو إعاقة تتدخل في مسيرة نمو الدماغ وتحول دون نموهوفق الأنماط السوية لنمو الدماغ وتطوره.

وفي عام 1937 استخدم "صاموئيلأورتون SamuelOrton" مصطلح : التشوه الرمزي في توضيح فكرة أن صعوبات التعلم تعزىالى عدم سيطرة أحد شقي الدماغ في وصف حالات الأطفال الذين يدركون الرموز سواء أكانت إعدادا أو حروفا بطريقة مشوهة، وقام أورتون بوضع برنامج علاجي يقوم على أساس التقدم البطيء في الصوتيات، وقام بتطوير منهج لتحديد العيوب الخاصة بأساليب هؤلاء الأطفال، فلقد توصل "Orton" من خلال أبحاثه إلى أن : اضطرابات القراءة والاضطرابات اللغوية قد تنتج من اضطرابات وظائف المخ، أو تنتج من تدمير القشرة المخية.[1]

ولا ننسى طبيبة النفس الاجتماعية "ماريان فروستج Marianforstige" التي وصلت إلى الولايات المتحدة الأمريكية في عام 1938، والتي كان اهتمامها منصبا بصورة خاصة على الأطفال ذوي الصعوبات التعلم.

وفي الستينيات سادت مجموعة من المصطلحات للدلالة على الأطفال الذين يظهرون صعوبات التعلم مثل: الخلل المخي الوظيفي البسيط، التخلف القرائي الأولي، الأطفال المعوقون تربويا، والأطفال الذين يعانون من صعوبة اللغة، والأطفال المعوقون إدراكيا، والإعاقة الأكاديمية، عسر القراءة (دسلكسيا)، الحبسة الرياضية (العجز عن إجراء العمليات الحسابية البسيطة، الإعاقة العصبية، ثم أصبح مصطلح صعوبات التعلم هو المصطلح المتعارف عليه.[2]

[1]- أ.د. إيمان عباس الخفاف، صعوباتالتعلم،مرجع نفسه ص 18.

[2]- المرجع نفسه ص 19.

وفي عام 1968 صدرت أول مجلة متخصصة في مجال صعوبات التعلم:

"Journaloflearningdisafilities" والتي لا تزال تصدر حتى الآن.

وبصدور القانون الأمريكي :230/91 المؤرخ في عام 1970 أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى.

أما في عام 1971 فقد قام العالم "نويل كيفارتNewellkephart" بدراسة الاضطرابات الإدراكية- الحركية لغير القادرين على التعلم (بطيء التعلم) ، وقد توصل إلى أن المهارات الحركية تعد أساس النمو الإدراكي، وأن النمو الإدراكي يسبق المفاهيم ورأى أن علاج بطيء التعلم يجب أن يبدأ بعلاج القصور في العمليات الحركية الإدراكية قبل أن يتم تعليم هذه الفئة أي موضوعات أكاديمية.

وفي عام 1975 صدر قانون 142/94 وهو قانون تشريعي يكد على تربية خاصة ملائمة لكل الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويعد هذا القانون من أهم القوانين لدى التربويين، والذي يضمن لذوي الاحتياجات الخاصة حقوقهم بشكل عام في التعليم والخدمات الأخرى المساندة وحدوث أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم ، وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة، وقد تغير اسم هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات، فقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1970 الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم قاعدة قانونية ، يستفيد منها في مناداتهم ومطالبهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.[1]

وفي عام 1981 قامت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم بتحديد دقيق لفهم صعوبات التعلم.

وفي عام 1994 قامت اللجنة القومية المشتركة بنشاط أكثر اتساعا في تحديد من هم ذوي صعوبات التعلم، وما المنشأ في صعوباتهم سواء كانت نمائية أو أكاديمية، ومع تقدم البحث في هذا

[1]- مرجع سبق ذكره، د. إيمان عباس الخفاف ، صعوبات التعلم،ص20.

الموضوع الحيوي وانتشار مراكز البحث والمؤسسات المتخصصة في دراسته وعلاج حالات صعوبات التعلم في الجوانب المختلفة الأكاديمية أوالنمائية، خفت حدة الخوف والقلق لدى أصحاب هذه الحالات وذويهم، والقائمين على تربية ورعاية هذه الفئة.[1]

نسبة انتشار صعوبات التعلم:

إن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة ترتبط بمجتمع معين أو دولة معينة أو لغة معينة، بل هي ذات طابع عام توجد لدى بعض المتعلمين في أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغات متباينة.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية والمعرفية، وقد أكدت تقارير هذه الدراسات والبحوث، أن هؤلاء الأطفال ليست لديهم أي مشكلات في الذكاء، ولكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو الكتابة أو في النطق، كما توجد لدى البعض الآخر صعوبات في تعلم العمليات الحسابية .

وقد تبين من نتائج تقارير البحوث والدراسات الدولية التي نشرتها الأكاديمية الدولية للبحث في صعوبات التعلم (The international AcademyforhesearchinglearningDisabilities(LARID أن المشكلة تتزايد في حالة وجود بيئات وثقافات وقيم وعادات مختلفة داخل المدرسة الواحدة وخاصة الصعوبات التي تتصفبتعددتلاميذ هذه المدارس ذات الثقافات المختلفة والبيئات الاجتماعية واللغات المختلفة، وتزداد هذه المشكلة، حيث تكون لدى التلاميذ صعوبة خاصة سواء أكانت أكاديمية أو نمائية ، وبصورة عامة فإن حوالي 20% من مجموع التلاميذ في العالم يعانون بما يعرف بصعوبة القراءة الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي أو يؤدي إلى هدر طاقاتهموامكاناتهم وينعكس ذلك في بعض الأحيان على صحتهم النفسية ويؤثر على مستقبلهم العلمي .

[1]- المرجع نفسه ص 21.

أما دراسة "مايكل بست MihelBest,1969" في ولاية الينوس الأمريكية فقد بينت أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين هي: (10%و 7%) من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وكانت نسبة صعوبات التعلم هي أعلى نسبة من بين نسب الإعاقات الأخرى كالسمعية والبصرية.[1]

ويذكر بريان و براين (Byan/Brayn) أنه هناك زيادة في أعداد الأطفال ذوي صعوبات التعلم خلال السنوات الماضية، حيث ازداد عدد هؤلاء الأطفال إلى أكثر من 48 % خلال الفترة مابين (1971-1981)، حيث وصل العدد إلى ما يقارب (465000) طفل في الولايات المتحدة الأمريكي، في حين توصلت دراسة "شيبردوسمث1983, Shapard/Smith" في الولاية الأمريكية (كولورادو) أن 7% من عينة الدراسة البالغة (1000) تلميذا وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم ، وأن 10% من أفراد عينة الدراسة يعانون من إعاقات حسية، و 12% من بطيء التعلم ز 45% يعانون من مشكلات سلوكية ثانية.

أما في الوطن العربي فقد دلت نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال كدراسة (الروسان1987) التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن إلى أن 21% من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية.

كما أشارت دراسة (أحمد عواد،1988) إلى نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس ابتدائي لعينة بلغت 245 تلميذا وتلميذة هي: 52.24% ككل، وأن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة هي: 57.96%، وفي المحصول اللغوي والتعبير 68.16% وفي القراءة 47.37% وفي الفهم والاستيعاب 41.22%.

وفي دراسة (مصطفى كامل،1988) التي أجريت على عينة بلغت (419) تلميذا وتلميذة، أوضحت نتائجها إلى نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت 26% وفي الكتابة

[1]- أ.د. إيمان عباس الخفاف، صعوبات التعلم، ص 36،37.

28.4%، وفي دراسات أخرى أجراها نفس الباحث في عام 1988 في المجتمع السعودي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث ابتدائي إلى الصف الأول متوسط قوامها 344 تلميذا وتلميذة، فقد توصلت إلى أن نسبة صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة 22.7%[1] .

ومن هنا يتبين لنا من خلال هذه البيانات الإحصائية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في العالم كله نسبية، وهذا راجع لسببين:

1. اختلاف تعريفات صعوبات التعلم.
2. اختلاف إجراءات الكشف عنهم.

وتصنيف العالمة "ليرنر" أن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور (72%) أما الإناث (28%)، وذلك راجع لعدة عوامل:

أ- العوامل البيولوجية:

تشير الدراسات أن الأطفال الذكور عرضة للإصابة بتلف الدماغ في مراحل ما قبل الولادة أكثر من الإناث، لأن أوزان الأطفال عند الذكور تكون أكثر من أوزان أطفال الإناث.

ب- العوامل المتصلة بالنضج:

حيث يلاحظ: بأن معدلات نضج الذكور أبطأ منها لدى الإناث منذ سن الولادة وحتى المراهقة كما أن النمو العصبي للقشرة الدماغية والذي يرتبط بالانتباه واللغة يسير بمعدلات أبطأ لدى الذكور منه عند الإناث.

[1]- المرجع نفسه. ص 37.

ت- العوامل الاجتماعية :

ومن هنا لوحظ أن العوامل الاجتماعية ترتبط بالعوامل المتعلقة بالنضج بشكل غير مباشر، إذ أن معدلات النضج البطيئة لدى الذكور والتي تمت الإشارة إليها سابقا تؤدي إلى ضعف الاستعداد المدرسي لديهم، وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى ضعف أدائهم الأكاديمي وخصوصا في الصفوف الأولى.[1]

[1]- مصطفى نوري القمش وفاد الجوالده،"صعوبات التعلم"، رؤية تطبيقية عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع (ط1 2012م- 1433هـ)،(ط2 2016م- 1437هـ) ص46.45.

الفصل الأول

التعلم ونظرياته

لقد حظي التعلم اهتماما كبيرا من قبل علماء التربية وعلماء النفس، فتعددت المفاهيم والتعاريف حوله، ومن هنا كان:

1-مفهوم التعلم لغة واصطلاحا: Learning

التعلم لغة: من عَلَمَ وعَلِمتُ الشيء، أعلَمه عِلماً ، عرفتُه، قال ابن بري: وتقول عَلِم وفقِه أي: تعلم وتفقه، وعلم وفقه، أي ساد العلماء والفقهاء، وقوله تعالى : (إلى يوم الوقت المعلوم الذي لا يعلمه الا الله) وهو يوم القيامة، وعلّمه العلم وأعلمه إياه فتعلَّمَه، وعلّمته الشيء فتعلّم، ويقال تعلم في موضع اعلم.[1]

أما اصطلاحا: فلقد أعطي لهذا المصطلح عدة تعاريف أهمها :

1) **تعريف جيتس (Gates)**: يرى بأن التعلم هو: "تغيير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة يتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة"، ومن الممكن تعريف التعلم تعريفا آخر، ويقول: "بأنه طرائق ترضي الدافع وتحقيق الغاية ".

2) **أما فاخر عاقل**فيقول: بأن "التعلم هو العملية التي تولد وتتغير بواسطتها فاعلية ما عن طريق الاستجابة لوضع محيطي، شريطة أن تكون صفات التغير لا تفسرها استجابية فطرية ، أو مجرد النضج أو حالة مؤقتة للعضوية كالتعب أو المرض".[2]

زمن هنا فإن التعلم نشاط ذاتي، يقوم به المتعلم (التلميذ) من أجل اكتساب المعارف والمهارات لتحقيق النجاح.

[1]- ابن منظور ، لسان العرب، المجلد 10، دار صادر، بيروت، ط4، 2005 ص 263 مادة علم.

[2]- اسماعيلي يامنة وقشوش صابر، الدماغ والعمليات العقلية، الإنتباه، الإدراك، التفكير، التعلم، الذاكرة، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية،2014، ص 218.

3) **أما جون هاسر(JohsonHaserl)**: يعرف التعلم بأنه: "حدوث أي تغيير دائم نسبي على السلوك أو المعرفة وسببه تفاعل معين أو مجموعة من التفاعلات مابين الفرد والبيئة التي يوجد فيها".

4) **أما ثروندايك(Thorndike)** يعرفه بأنه: "العمل الواعي المنظم الذي يقوم به الفرد لتحسين بعض خصاله الشخصية وتكوين خصال جديدة ضرورية ومثمرة".

5) **أماكرونباخCronbach's1977**يرى بأن التعلم هو "تغيير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة"[1].

6) **ويعرف أحمد زكي صالح التعلم** بأنه: "التعلم كما نستدل عليه، ونقيسه هو تغير في الآداء يحدث تحت شروط الممارسة".

أما د. رمزية الغريب ترى بأن: "التعلم نوع من التكيف لموقف معين يكسب الفرد خبرة معينة".

فالتعلم إذن وظيفة أساسية للكائنبصفة عامة ، والإنسان بصفة خاصة[2].

2- العلم في القرآن الكريم والحديث الشريف:

إن الكتاب الكريم يربط بين التعلم وبين السلوك، فيستنكر على اللذين يعترفون بالله، وباطلاعه على أعمالهم وأحوالهم دون أن يغيروا سلوكهم تبعا لذلك فيقول الله تعالى: ﴿أَلَمۡ يَعۡلَم بِأَنَّ ٱللَّهَ يَرَىٰ﴾ (العلق:4).

وكذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخۡشَى ٱللَّهَ مِنۡ عِبَادِهِ ٱلۡعُلَمَٰٓؤُاْ﴾(فاطر:28).[3]

أما في الحديث الشريف يقول صلى الله عليه وسلم: "ومن عمل بما آتاه الله علم ما لم يعلم"، وقوله كذلك "الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها".[4]

---

[1]- مرجع سبق ذكره . ص220.

[2]- د.محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص26.

[3]- مرجع سبق ذكره ، ص11.

[4]- مرجع سبق ذكره، ص 12.

ومن هنا فإن التعلم هو عملية عقلية داخلية تستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج التي تظهر من عملية التعلم، وتكون في صورة تعديل أو تغيير يطرأ على السلوك الإنساني سواء أكان إنفعاليا، مثل اكتساب قيم إتجاهات، عواطف، ميول جديدة، أو عقليا مثل اكتساب المعلومات والمهارات والإستعانة بها في التفكير في مواقف حقيقية لغرض الوصول إلى هدف أو حل بعض المشكلات، أي أن التعلم الجيد هو هضم وتمثيل ما تعلمه لا مجرد تلقي، وهذا يتطلب نشاطا داخليا ذاتيا يقوم به المتعلم نفسه لا المعلم.[1]

أي التعلم يمثل الركيزة الثانية التي تنطلق بها العملية التعليمية التعلمية ، فالتعلم هو كل ما يكتسبه الفرد، وهو حاصل التعليم والتدريس والتدريب ، مما يحدث تعديلا في سلوك المتعلم ، لذا فإنه يعرف بأنه تعديل السلوك تنشده التربية والتعلم ملازم للتعليم والتدريس والتدريب ، وأفضل تعليم أو تدريس أو تدريب هو ما يؤدي إلى أفضل تعلم.[2]

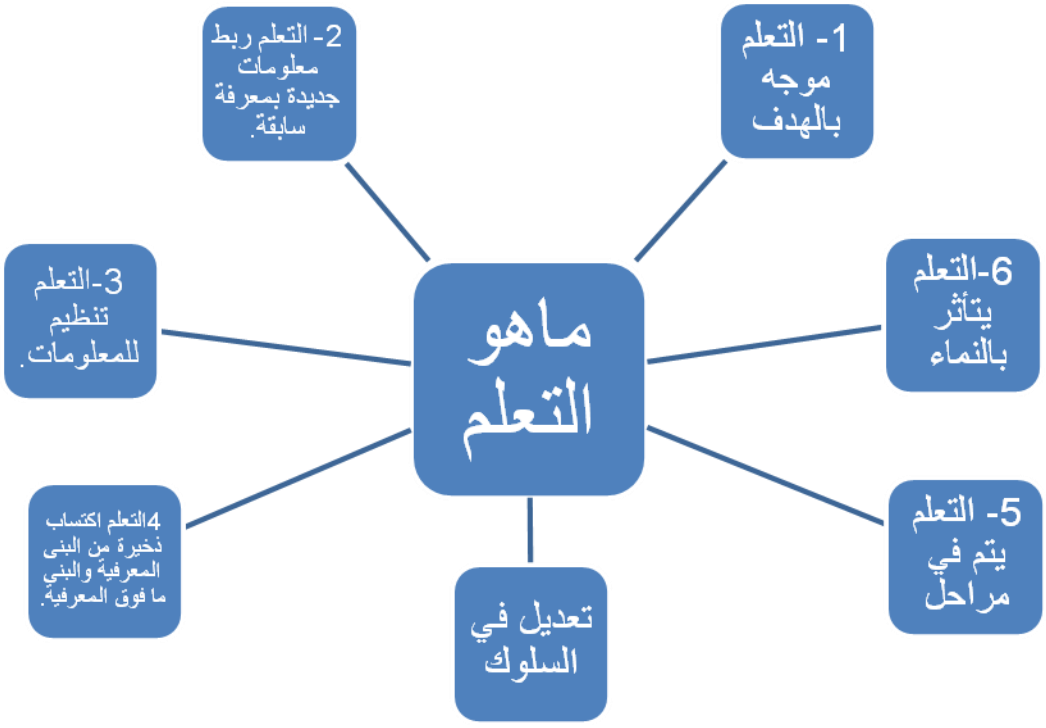
إذن تبقى عملية التعلم عملية فردية، ونشاط ذاتي يقوم بها المتعلم وهو عملية مهمتها التحصيل والإكتساب والتطوير والتعديل في السلوك الإنساني، والتجديد للمعلومات والمعارف.

3- فرضيات التعلم:

يرى جونز ورفاقه (1988) أن هناك ست فرضيات عن التعلم مستندة إلى نتائج البحث التربوي، وأن هذه الفرضيات تشكل المفهوم الجديد للتعلم ، وأنها ذات أثر حاسم في الكيفية التي ينفذ بها التدريس ويمثل المخطط أدناه الفرضيات الست المذكورة :

[1] - أ.د. محمد جاسم العبيدي ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان، ط1، (2009م، 1430ه)، ص47.

[2] -تياقوتلعلاوي،نجاة مرابط، أهمية اللسانيات الملفوظية في تعليمية اللغة العربية، مذكرة ماستر، مقدمة إلى جامعة بجاية عبد الرحمن ميرة ،كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، تخصص علوم اللسان ، 2014/2013، ص48.



الشكل1:فرضيات التعلم.

- **فالفرضية الأولى** : التعلم موجه بالهدف.

يتفق معظم الباحثين والمربيين على أن التعلم موجه بالهدف، وبالتحديد يبدوا أن هناك مزيدا من الإتفاق على أن المتعلم الماهر يبلغ قصارى جهده في بلوغ هدفين ،1) فهم معنى المهمات بين يديه، 2) ضبط تعلمه.

- **الفرضية الثانية**: التعلم ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.

يعتقد الباحثون في المجالات المختلفة أن المعلومات تخزن في الذاكرة في هيئة بنى معرفية تسمى مخططات ، ويمثل المخطط الواحد جملة ما يعرفه الفرد عن موضوع أو شيء ما وهي شديدة الترابط

و ذات صفات حيوية ، تتيح للمتعلم أن يقوم بأنواع مختلفة من النشاط المعرفي الذي يتطلب الكثير من التفكير والتخطيط ، مثل إجراء الاستدلالات والتقييم.[1]

- **الفرضية الثالثة:** التعلم تنظيم للمعرفة .

إن النمط التنظيمي للمعرفة عبارة عن تركيب للأفكار والمعلومات يمكن تمييزه، وإن إحدى الخصائص الرئيسية المميزة للخبراء عن المبتدئين تكمن في أن الخبراء يمتلكون بنى معرفية أكثر تنظيما وأكثر توحيدا .

- **الفرضية الرابعة:** التعلم استراتيجي.

ويقصد بذلك أن المتعلم في هذه الحالة يعي ويدرك الاستراتيجيات والمهارات الخاصة التي يستعملها في التعلم، ويسيطر على كيفية استعمال هذه الاستراتيجيات والمهارات ، ويعبر الباحثون هن هذه الخاصية بالإدراك فوق المعرفي للتعلم، أي أن المتعلم لا يدرك المعرفة فحسب، بل يرتفع إلى مستوى أعلى، بحيث يدرك استراتيجيات الإدراك المعرفي، ثم ينتقل إلى مستوى أعلى من ذلك يتمثل في استخدام هذه الاستراتيجيات، ومعرفة الظروف التي ينبغي أن تستخدم فيها.

- **الفرضية الخامسة:** التعلم يميز في مراحل، لكنه مع ذلك يتسم بالمعاودة.

أي أن التعلم لا يحدث فجأة أو مرة واحدة، وإنما يحدث على شكل دفعات في مراحل متلاحقة، ورغم عدم وجود اتفاق على مراحل التعلم غير أن أحد التقسيمات المقبولة لدى الباحثين، أن التعلم يحدث على ثلاث مراحل تبدأ بمرحلة التحضير للتعلم التي تشمل تنشيط معرفته السابقة ومرحلة المعالجة المباشرة المضبوطة التي تنطوي على تقييم فرضياته في ضوء المعرفة الجديدة، والعودة إلى التعلم

[1] – أ.د. صالح محمد أبو جادو ، علم النفس التربوي EDUCATIONAL PSYCHOLOGY ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط11، 2014م-1435هـ، ص148،147.

السابق للتحقق منه وتوضيحه وتوليد المعنى وربطه بالمعرفة القبلية، وأخيرا مرحلة التعزيز والتوسع، التي تنطوي على عملية الإدراك الكلي للمعنى وإدماجه في المخزون المعرفي السابق.

أما المعاودة فيقصد بها العودة إلى الذاكرة عند ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة للتحقق منها وعدم ربط المعرفة الجديدة بشيء مختلف.[1]

ومن هنا نستنتج أن التعلم بدون معرفة سابقة أو تخزين أو إدراك فهو في حد ذاته هنا هو عملية فاشلة.

- **الفرضية السادسة**: التعلم يتأثر بالنماء.

دلت الكثير من الأبحاث التربوية على أن هناك فروقا واضحة في التعلم بين الطلبة الصغار والطلبة الكبار، وبين الخبراء والمتعلمين الماهرين من جهة، والمبتدئين والطلبة الأقل براعة من جهة أخرى ، تتعلق بالفوارق في المعرفة العقلية وبنماء المهارات التي تمكن من اكتساب المعرفة في مجالات المحتوى المختلفة، وتشير الدراسات إلى أن الطلبة المتدنين في التحصيل يحتاجون إلى فرص متنوعة للتدريب على المهارات، ولتطبيقها في ظروف مختلفة على أن يكون ذلك مصحوبا بتغذية راجحة تصحيحية، وبتعليم صريح مطول للإستراتيجيات يشتمل على عناصر إدراكية فوق معرفية.[2]

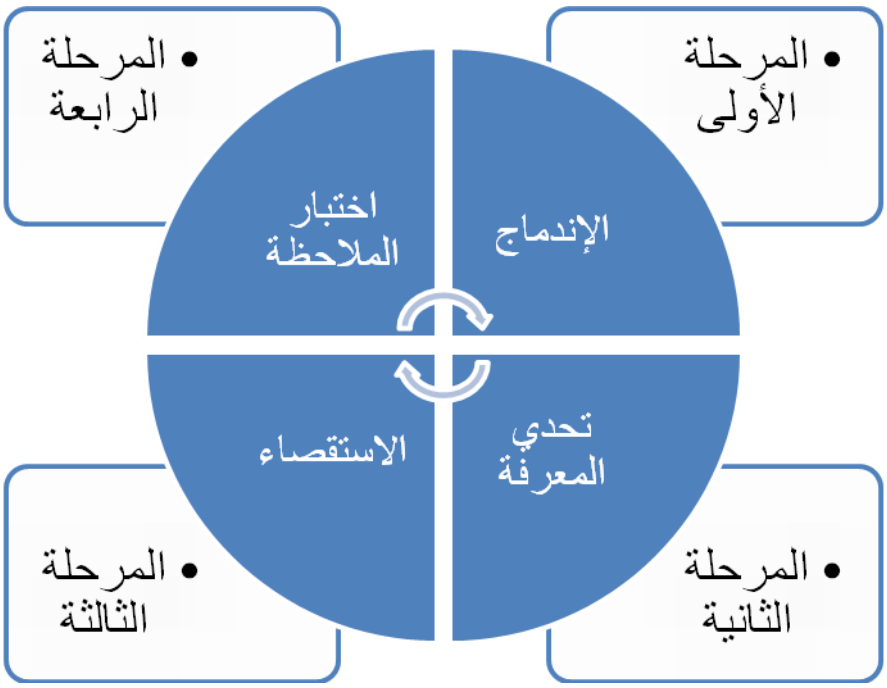
4-مراحل عملية التعلم:

لقد تعددت الآراء والأقوال حول مراحل عملية التعلم، ومن خلال بحثنا هنا وجدنا اتجاهين.

[1]- مرجع سبق ذكره ص148، 149.

[2]- مرجع سبق ذكره، ص149.

1) **الاتجاه الأول**: يذهب إلى وجود أربعة مراحل في العملية التعليمية وهي موضحة في المخطط الآتي:[1]



فهذه المراحل تساعد على إثبات وجود المتعلم في العملية التعلمية ، وتساعده وبكل سهولة على تلقي المعلومات ، وينطلق تعديل السلوك بناءا على العمر العقلي والعمر الزمني.

المرحلة الأولى: الاندماج« ENGAGING »

وهي أن يعي المتعلم أنه بحاجة إلى اكتساب معلومات التعامل مع المحتوى العلمي وهذه الخطوة لا تتحقق إلا إذا اندمج المتعلم في عملية التعلم من خلال التعرف على الفكرة العامة للمحتوى العلمي.

المرحلة الثانية: تحدي المعرفة « CHALLENG THE KNOWLEDG »

[1] – أ.د. فاطمة بنت محمد العبودي، و د. هيفاء بنت سليمان القاضي ، استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، مشروع التأسيس للجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامجي، كتيب رقم 3، 1434، 1435 ص20. تصميم وإخراج وكالة بحر المداد للدعاية والإعلانDAD.NETwww.AIL-MEE

فلا ينتقل المتعلم لهذه المرحلة إلا بعد أن يكون اندمج في الفكرة العامة للموضوع، وهذه المرحلة هي مرحلة تحدي المتعلم بين ما يتعلمه، ولكي ينتقل المتعلم لهذه المرحلة يجب أن ينخرط في حوار حول الموضوع، سواء مع عضو هيئة التدريس أو مع قرائنه كوسيلة التحدي ، وتسمى هذه الطريقة "التعلم من خلال الحوار".

المرحلة الثالثة: الإستقصاء« INVESTIGATING »

وهي مرحلة البحث والتقصي حول المعلومة ومحاولة إدراك المفاهيم والعلاقات في محاولة التوصل إلى إجابة عن الأسئلة التي لم يتمكن المتعلم من التعامل معها في المرحلة السابقة.

المرحلة الرابعة: اختبار الملاحظة « TEST THE OBSERVATIONS »

وهي محاولة تحقق المتعلم من صحة ودقة الإجابة عن السؤال الذي توصل له، وفي هذه المرحلة يطلب من المتعلم التركيز على الفكرة الرئيسية، وربطها بالإجابة للتوصل إلى معرفة حقيقية ذات معنى للمتعلم من خلال تقديمه لتفسير صحيح للإجابة التي توصل إليها.[1]

2) **أما الإتجاه الثاني**: فلقد دلت نتائجه من خلال البحوث والدراسات على أن التعلم يتم عبر ثلاث مراحل أساسية، يمكن اختصارها على النحو التالي:

أ. مرحلة الإكتساب :

وهي المرحلة التي يدخل أو يمثل الكائن الحي من خلالها المادة التي يتعلمها، وهي التي يتم خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد، ليصبح جزءا من حصيلته السلوكية.

[1]- مرجع سبق ذكره، ص21.

ب. مرحلة الإختزان:

وهي إحدى مراحل التعلم التي يتم خلالها حفظ المعلومات، فبمجرد حدوث عملية الاكتساب تنتقل المادة المتعلمة إلى الذاكرة.

ت. مرحلة الإستعادة :

وتتضمن قدرة الكائن الحي على استخراج المعلومات المخزنة لديه في صورة استجابة بشكل أو بآخر.

ومن هنا فإن إحدى الطرق المستخدمة في فهم المعنى السيكولوجي للمتعلم، هي معرفة ما لا يعتبر تعلما، فالتعلم ليس شيء يحدث فقط في غرفة الصف (القسم)، بل هو يحدث بشكل مستمر، وفي كل يوم من أيام حياتنا، فهو لا يتضمن فقط كل ماهو صحيح، فإذا ما أخطأ الطالب في تهجئة كلمة ما في اختبار، فإنه لا يمكننا أن نقول إنه لم يتعلم، ومن هنا فالتعلم لا يقتصر دائما على المعرفة والمهارات بل يمكن أن يتضمن تعلم الاتجاهات والعواطف.

ومن هنا يتبادر في ذهننا سؤال وهو : ماذا يتضمن التعلم إذا؟:

فالإجابة هي: أن التعلم يتضمن تغيرا في الشخص الذي يتعلم، وقد يكون هذا التعلم مقصودا أو غير مقصود نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، وحتى يعتبر هذا التغير تعلما فيجب أن يحدث من خلال المروربالخبرة والتفاعل بين الفرد وبيئته، فالتغيرات الناتجة عن النضج لا تعتبر تعلما، والتغيرات الطارئة المؤقتة الناجمة عن التعب وعن المرض أو الجوع تستثنى أيضا من التعلم[1].

وفي الأخير مهما تعددت المراحل وتنوعت، تبقى السبيل الواحد والأساسي للمتعلم من أجل اكتساب المعرفة والعمل على تطويرها وتجديدها.

[1]- د. صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي EDUCATIONALPSYCHOLOGY ص151،152.

5-أنواع التعلم وأنماطه:

1.5 أنواع التعلم

من الممكن تصنيف التعلم إلى ثلاث أنواع رئيسية على النحو التالي:

- التعلم التنافسي « COMPITITIVE LEARNING ».
- التعلم الفردي « INDIVIDUALISTIC LEARNING ».
- التعلم التعاوني « COMPERATIVE LEARNING ».

- التعلم التنافسي « COMPITITIVE LEARNING »

التعلم التنافسي أحد أوجه التعلم المتمركز حول المادة الدراسية، ويكون موقف المتعلم فيه سلبيا، ويكون عضو هيئة التدريس المصدر الرئيسي للتعلم، حيث يقوم بإلقاء المعلومة على أسماع المتعلمين ويكون التقويم معياري المحك.

- التعلم الفردي « INDIVIDUALISTIC LEARNING »

هو استقلال المتعلمين في عملهم عن بعضهم البعض معتمدين على أنفسهم في إنجاز المهمة الموكلة إليه في ضوء قدراته الخاصة، ودور عضو هيئة التدريس هنا يتلخص في ترتيب الصف بشكل يجنب المتعلمين تشتت الإنتباه، كما يزودهم بالأدوات اللازمة للتعلم، ويجيب على تساؤلاتهم.

- التعلم التعاوني « COMPERATIVE LERNING »

يؤكد الكثير من الباحثين المهتمين بالتعليم على الفاعلية العالية للتعلم التعاوني، فالتعلم التعاوني يزيد من دافعية المتعلمين وقدراتهم على التفكير الناقد، ويتم من خلاله التأكيد على العمل الجماعي

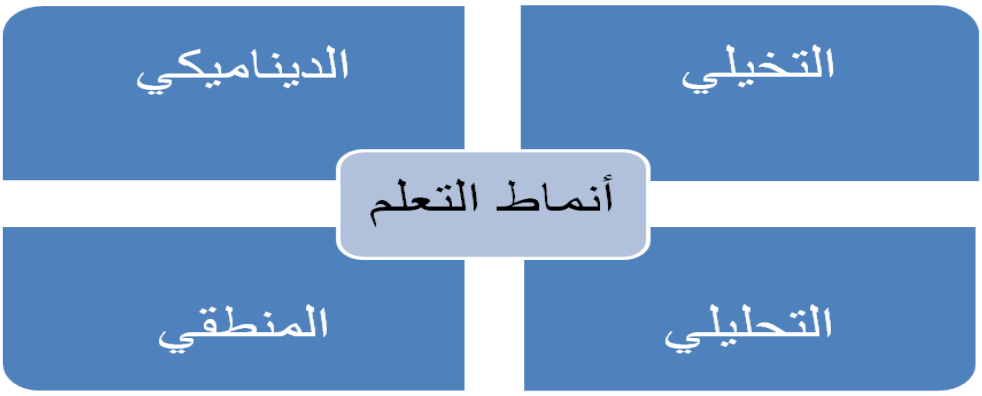
والأخذ بالاهتمام والعمل بروح الفريق بين المتعلمين teamwork. واستخدام هذه العلاقات في تحفيز التعلم.[1]

2.5 أنماط التعلم LEARNING STYLES:

هي مزيج من المميزات العقلية والإنفعالية والجسمية التي تعمل مؤشرات ثابتة نسبيا على كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية والتفاعل معها والإستجابة لها، وتتمثل في أنماط السلوك والأداء التي يواجه بها المتعلم الخبرات التربوية، وترجع جذور هذا الإختلاف إلى النظام العصبي الذي يتشكل نتيجة تطور الشخص والشخصية وخبرات التعلم في البيئة والمدرسة.

- نموذج أنماط التعلم الأربعة (4 mat)

يعد من أشهر النماذج المستخدمة في التعلم، وهو عملية لتوصيل المعلومات بطريقة تناسب جميع أنماط تعلم المتعلمين وتسمح لهم بالممارسة والاستخدام المبدع لمواد التعلم خلال كل درس، وقد شجع نظام الفورمات المعلومات على الاهتمام بعدة جوانب (لماذا وكيف يتعلم المتعلم وليس فقط ما يتعلمه ؟)[2].



[1]- مرجع سبق ذكره ، استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، أ.د. فاطمة بنت محمد العبودي، و د. هيفاء بنت سليمان القاضي ص 22،21.

[2]- مرجع سبق ذكره، ص 24،23.

الشكل 3:أنماط التعلم

وكل واحدة مرهونة تناسب النمو المصاحب.

وتستند أنماط التعلم الأربعة إلى المداخل المختلفة في استقبال المعلومات ومعالجته، ويوضح الجدول التالي تصنيف أنماط التعلم الأربعة :

نمط التعلم لدى المتعلم	صفات المتعلم
المتعلم التخيلي	يبحث في المشاركة الشخصية والمعاني والترابطات في كل ما يتعلمه، ويتفاعل جديا، ويتأمل في خبرته، ويحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئا معينا؟، والمتعلم في هذا النمط يدرك المعلومات بطريقة عملية، ويعالجها بطريقة تأملية، ويتعلم المتعلم التخيلي بطريقة أفضل عن طريق المشاركة والاستماع والتكامل ما بين الخبرة والذات.
المتعلم التحليلي	يبحث عن الحقائق والمعلومات، ويشكل الأفكار، ويفكر من خلال الأفكار المجردة والتأمل، ويحتاج للتركيز على محتوى ما يتعلمه، وفي هذا النمط يستقبل المتعلم أو يدرك المعلومات المجردة، ويعالجها عن طريق التأمل، ويقدر أصحاب هذا النمط بالتعلم المتتابع ويتعلمون بطريقة أفضل في ظل الطريقة التقليدية.

المتعلم المنطقي	يفضل التعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات ويحصل عل المعلومات خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة، ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما تعلمه، ويدرك صاحب هذا النمط المعلومات بطريقة مجردة، ويعالجها عن طريق التطبيق والنشاط، ويحتاجون المتعلمون المنطقيون إلى تكامل ما بين النظرية والتطبيق، فهم يختبرون الأفكار عن طريق التجريب.
المتعلم الديناميكي	يتعلم من خلال البحث والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ، يجب التجريب والفحص لتجاربه عمليا، وتطبيق ما تعلمه في المواقف الجديدة، ويعالج أصحاب هذا النمط أفكارهم عن طريق النشاط، ويحاولون تحقيق التكامل ما بين الخبرة وتطبيقاتها العملية.

جدول يوضح أنماط المتعلمين[1]

6- تصنيفات التعلم وأهم شروطه:

I. 1- يصنف التعلم من حيث أشكاله وموضوعاته إلى :

1) تعلم معرفي: يهدف إلىإكساب الفرد الأفكار والمعاني .

2) تعلم عقلي: يهدف إلى تدريب الفرد على استخدام الأساليب العلمية في التفكير سواء في مجال المشكلات أو في مجال الحكم على الأشياء.

3) تعلم انفعالي وجداني: يهدف إلىإكساب الفرد الاتجاهات، والقدرة على ضبط النفس في بعض المواقف الانفعالية.

[1]- مرجع سبق ذكره، استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم لـ : أ،د فاطمة بنت محمد العبودي و د. هيفاء بنت سليمان القاضي. ص 25.

4) تعلم لفظي: يهدف إلىإكساب الفرد العادات المتعلقة بالناحية اللفظية كالقراءة الصحيحة لنص معين، أو أبيات شعرية، أو حفظ الأعداد ومعاني الكلمات.

5) تعلم اجتماعي أخلاقي: يهدف إلىإكساب الفرد العادات الاجتماعية المقبولة في مجتمعه، وتعلم النواحي الخلقية، كاحترام القانون واحترام كبار السن، والدقة في المواعيد... الخ.

2- ويصنف التعلم من حيث السهولة والصعوبة الى نوعين :

1) تعلم آلي (غير مقصود) : هو تعلم بسيط، يحدث بطريقة غير هادفة أو مقصودة ، كخوف الطفل من الطبيب لاقتران الطبيب بالإبرة.

2) تعلم مقصود (إرادي): هو تعلم معقد، حيث يتطلب من الفرد القيام بالجهد والفهم والتدريب والانتباه، واستخدام بعض وسائل الإيضاح، سواء أكان حركيا أو عقليا.[1]

II. شروط التعلم :

لقد تعددت الآراء والأفكار حول شروط التعلم، لأنها هي السبيل الوحيد في تنظيم العملية التعلمية، ومن هنا نركز على أهم هذه الشروط:

أولا: النضج: (Maturation)

النضج هو عملية نمو متتابع يتناول جميع نواحي الكائن، وتبدو مظاهره في جميع الكائنات الحية، فنلاحظ ذلك مثلا في نمو الطفل في الوزن وفي الطول حتى يصل تكوينه الجسمي الى مستوى معين يمكنه من القيام بوظائف جسمية معينة، والى جانب هذا النضج الظاهري نوع آخر يسير مصاحبا له: هو نضج الجهاز العصبي الذي يبدو أثره في سلوك الفرد وقدرته على تمييز الأشياء وإدراكها والتصرف بالنسبة لها خلال مراحل نموه المتتالية.

[1] - إسماعيلي يامنة وقشوش صابر، الدماغ والعمليات العقلية، الغنتباه، الادراك، التفكير، التعلم، الذاكرة ص 221، 222.

عرف "ماك كونيل" النضج على أنه "النمو الذي يحدث بالتدريج في وجه التغيرات المختلفة للشروط البيئية"[1].

ومن هنا يثر النضج في عملية التعلم من حيث أنه يمكن الفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك يتعذر اكتسابها دون اكتمال نضج الأجهزة الحسية الخاصة بها، كما أن النضج يساعد الفرد على التفاعل مع البيئة، الأمر الذي يمكنه من اكتساب الخبرات المتعددة، فعندما يتمكن الطفل من المشي، فإن ذلك يعني أنه أصبح قادرا على التحرك في البيئة المحيطة به، وبالتالي زيادة فرص التعلم، كما أن الأفراد لا يستطيعون تعلم بعض المهارات كالكتابة والقراءة ما لم يصبحوا قادرين على تركيز حاسة البصر على المهمات الأكاديمية ذات العلاقة، ومن هنا نلاحظ أن النضج والتعلم مترابطان ويسهمان في حدوث عملية النمو لدى الأفراد[2]

ومن خلال هذا، يتبين لنا بأن النضج شرط مهم في عملية التعلم إما ظاهريا أو داخليا يتأثر بالمؤشرات البيئية ويساعد المتعلم على اكتساب المهارات.

ثانيا: الإستعداد(Standby)

إن الاستعداد للتعلم هو من ألزم المواضيع اللازمة لقيام التعلم، ويقصد به وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارات عن طريق عوامل التعلم الأخرى المؤثرة، وهذا يعني أن قدرة الفرد على التعلم يحددها عاملان اثنان هما: "نضجه وخبراته السابقة" ويستدل على الاستعداد من خلال ما يأتي:

---

[1]- أ.د ابراهيم وجيه محمود ، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية – طبع، نشر، توزيع، ب ط 2009، ص: 75 و 77.

[2]- د، عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس، مبادئ علم النفس التربوي. Principales of EducationalPsychology. دار الكتاب الجامعي دولة الإمارات العربية المتحدة، الجمهورية اللبنانية: ط4 ، 2016م – 1436هـ ، ص83.

- حماس الفرد ونشاطه وميله إلى خبرة ما لممارستها وتعلمها.
- النجاح في أداء مهمة طلبت منه.
- توفر النضج وخاصة أن هناك علاقة بين النضج والاستعداد، حيث أن كل منهما يعتبر مؤشرا لتوفر الآخر.

ومن هنا ، فإن للاستعداد نوعان:

1.الإستعداد العام للتعلم المدرسي: ويقصد به عادة بلوغ الطفل المستوى اللازم من النضج الجسمي والعقلي والإنفعالي والاجتماعي الذي يؤهله للإلتحاق بالصف الأول الإبتدائي ، ويعرف الاستعداد أيضا بأنه المستوى الارتقائي الذي يصل إليه الطفل والذي يساعد على تحقيق المطالب التي يعرضها النظام التعليمي وهو ما يؤثر تأثيرا مباشرا على التوافق المدرسي للطفل في بداية حياته، أما تأثيراته غير المباشرة فتمتد أحيانا إلى ما أبعد من ذلك بكثير، ومن أمثلة هذا النوع : استخذام الطفل لأصابعه في عملية إمساك القلم وقدرته للربط بين ما يراه، وما يقوم بكتابته بعد توفر قدرة التآزر الحسي والحركي.

2.أما النوع الثاني: الإستعداد التطوري للتعلم: ويقصد به الحد الأدنى من مستوى التطور المعرفي لدى الطفل. الذي يجب توفيره كي يكون مستعدا لتعلم موضوع معين بسهولة وفعالية دون متاعب انفعالية، وهذا النوع من الاستعداد يختلف مع الطفل الواحد من موضوع إلى آخر، كما يختلف من طفل إلى آخر أمام الموضوع الواحد[1].

أي هذا النوع يؤدي إلى الليونة والسهولة في التعلم وهو مختلف مابين المتعلمين والمواضيع المخصصة لهم.

[1]- أ.د رؤوف محمد القيسي، علم النفس التربوي، عمان: دار دجلة، ط1، 2008م – 1429هـ.

ويشير بياجيه إلى أن مفهوم الاستعداد التطوري للتعلم هو مفهوم نسبي وعليه فيجب عدم مواجهة الطفل بمشكلات تتطلب أعمالا عقلية لا تتناسب مع مرحلة تطوره المعرفي، ويضاف إلى ذلك أنه يجب عدم الحيلولة بينه وبين ممارسة الأعمال العقلية التي يؤهله نموه العقلي لممارستها[1]

أي أن الاستعداد هو توافر عوامل عقلية وجسمية وتربوية وانفعالية، شخصية، لدى المتعلم تجعله قادرا على فهم وتقبل التفاعل مع الخبرات ومع الجو التعليمي، فالأطفال الأكثر ذكاء هم أقدر على التعلم من قليلي الذكاء، والأطفال ذوي الحواس والأعضاء السليمة هم أكثر استعدادا من غيرهم للبدء في عملية التعلم[2].

ثالثا: الممارسة أو الخبرة (Experience).

1.الممارسة:

إن : "الممارسة هي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز"

- والتكرار الروتيني القحأي تكرار الموقف بحذافيره، دون تعزيز أو توجيه لا يؤدي إلى تحسين في الأداء، والتوجيه المعزز هو الذي يحول التكرار إلى ممارسة، ويؤدي إلى التحسن في الأداء.

- ومن هنا تعد الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث تعلم دون ممارسة، لذلك فإن الممارسة تشمل جميع أساليب النشاط سواءا كانت تتعلق باكتساب المهارات أو المعلومات أو طريقة التفكير، ويلزم أن يبذل المتعلم نشاطا ذاتيا في تعلمها وأن يمارس بنفسه الموقف التعليمي حتى يحدث تغير في الأداء[3].

[1]- مرجع سبق ذكره : ص50،51.

[2]- اسماعيلي يامنة وقشوش صابر، الدماغ والعمليات العقلية، الانتباه، الادراك التفكير، التعلم، الذاكرة، ص: 224.

[3]- د. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. ص37.

- أي أن الممارسة شرط مهم، فبدونها لا نستطيع الحكم على حدوث تعلم جيد، وهي الوسيلة الوحيدة التي نعرف من خلالها أساليب الأفراد وما يحدث عليها من تغيرات.

ومن أهم خصائص هذه الممارسة:

أولا: المواءمة بين الميول والقدرات: يميل الطالب إلى المادة ذات الدلالة والمعنى الوثيقة الصلة بالحياة الخارجية والتي يمكن ربطها بخبراته السابقة، والمادة بهذه الصفات تجعل الطالب له ميل نحو ممارستها، أي يقبل على ممارستها بسرور، وتؤدي إلى حدوث التعلم بأقل جهد ممكن.

ثانيا: مراعاة الفروق الفردية: يقصد بالفروق الفردية أن الأفراد وان كانوا يتحدون في صفات (سمات معينة، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في مقدار هذه الصفات، ويلاحظ أن إعطاء الطلبة الذين يمثلون المستويات الدنيا كميات أكبر من الممارسة قد تؤدي إلى نتائج طيبة لكنها لا ترفع مستوى الذكاء المتوسط إلى مستوى الذكاء العالي، مهما تضاعفت كميات الممارسة.

ثالثا: وضوح الهدف.

إن وضوح الهدف يؤدي إلى معرفة نتائج كل أسلوب من أساليب الأداء التي تتضمنها الممارسة تدفع الفرد نحو تحقيق الهدف، فالنجاح الذي يلمسه الفرد بعد أداء معين يشعره بالرضا عن النفس، ويدفعه إلى تحقيق نجاح آخر.

رابعا: نوعية الممارسة.

أظهرت البحوث التجريبية أن فترات الممارسة القصيرة أفضل من فترات الممارسة الطويلة بالنسبة لنفس العمل، بمعنى أن الممارسة الموزعة تؤدي إلى نتائج أفضل في التعلم من الممارسة المركزة.

أما نماذجها فهي تتمثل في:

- القراءة:

القراءة هي الوسيلة الهامة للتحصيل ولتزويد الطالب بالمعاني والأفكار، وتنمية قدرة الفرد على الفهم والنقد.

والقراءة كنموذج للممارسة في الموقف التعليمي يجب أن تشمل بالإضافة إلى الكتاب المدرسي كتب خارجية تعالج نفس المادة المتعلمة أو موضوعات قريبة الصلة بالمادة المتعلمة[1].

- الشرح والاستماع:

الشرح والاستماع عمليتان متلازمتان في الموقف، فالمدرس هو الذي يقوم بعملية الشرح وهي ممارسة جهرية، بينما الطلاب هم الذين يستمعون، ويعتبر الاستماع ممارسة صامتة.

- التجارب:

أ. التجارب عندما يجربها المدرس أمام الطلاب تعتبر ممارسة صامتة بالنسبة لهم، وفي هذه التجارب يعرض المدرس الجهاز المستخدم ويشرح تركيبه، والغرض منه وكيفية استخدامه.

ب. يناقش التجربة ويستنتج مع طلبته خطوات العمل، ثم يجري التجربة ويسجل النتائج ويناقشها حتى يصل إلى النتيجة المطلوبة.

ت. التجارب عندما يجريها الطلاب تعتبر ممارسة عملية، وفي هذه الحالة يناقش المدرس التجربة ويسجل معهم خطوات العمل، ويوزعهم على المعمل إما فرادى أو في مجموعات، ويلزم المدرس أن يقوم بعملية التوجيه لجميع الطلاب أثناء إجراء التجربة.

[1] – مرجع سبق ذكره: د. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص38، 39.

ث. تتمثل أهمية التجارب التي يجريها المدرس في أنها: تعطي تحقيقا واقعيا عمليا لما قرأه الطلاب أو استمعوا إليه، أما التجارب التي يجريها الطلاب أنفسهم فإنما تتيح لهم، فرصة الاتصال المباشر بالمواد

والأجهزة، والاحتكاك بها والتعرف على خصائصها[1].

2.**الخبرة:**

الخبرة ويقصد بها الموقف الذي يواجهه المتعلم بمميزات بيئية يتفاعل معها ويحدث تغير لديه بفعل هذا التفاعل، فالظروف البيئية لها أهمية المتعلم حيث أنها تحدد إلى درجة كبيرة بنموه وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته، كما تسهم إلى درجة كبيرة في تشكيل الذخيرة المعرفية لديه، ويمكن تفسير ذلك أن البيئة الفقيرة بمميزاتها تحد من قدرات واستعدادات أبنائها[2].

ومن خلال هذا، نلاحظ بأن الممارسة والخبرة عاملين أساسيين في عملية التعلم، فالتعلم لا يتحقق إلا بفضلهما.

رابعا: الدوافع أو الدافعية للتعلم (Motivation):

تعرف الدافعية على أنها حالة داخلية تستشير سلوكا ما لدى الفرد، وتوجه هذا السلوك، وتحافظ على استمراريته، وتمثل الدافعية حالة نقص أو تؤثر داخلي بحاجة إلى خفض أو إشباع قد ينشأ بسبب عوامل داخلية كالجوع مثلا: أو بسبب عوامل خارجية كالحاجة إلى التقدير، وتلعب الدافعية دورا في حدوث التعلم في كونها تقوم بثلاث وظائف رئيسية في هذا الشأن تتمثل في:

- توليد السلوك وتحريكه(ACTIVATION)
- توجيه السلوك نحو الهدف (ORIENTATION)

[1]- مرجع سبق ذكره: ص39، 40.

[2]- د. رؤوف محمود القيسي، علم النفس التربوي، ص51.

- الحفاظ على استمرارية وديمومة السلوك (MAINTAINING)[1].

- "فالدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته، لتحقق التوازن الداخلي، أو تهيء له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية"[2].

- ويمكن أن ننظر إلى الدافع من ناحيتين أو زاويتين أساسيتين:

1)الحوافز " Drives" وهي تعني في الغالب المثيرات الداخلية والنواحي العضوية التي تبدأ بالنشاط وتجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين، ويشعر بها الكائن كإحساس بالضيق أو التوتر أو الألم، ومن أمثلتها حافز الجوع والعطش وحافز الإحساس بالبرودة أو السخونة... الخ

2)البواعث "Inventives": وهي الموضوعات التي يهدف إليها الكائن الحي وتوجه استجاباته سواءاتجاهها أو بعيدا عنها، ومن شأنها أن تعمل على إزالة الضيق أو التوتر... الخ، التي يشعر بها، ومن أمثلتها الطعام الذي يقابل حافز الجوع، والماء الذي يقابل حافز العطش،... وهكذا.[3]

ومعنى هذا أن الدافع هو المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب الفرد عن طريقها أشياء جديدة أو يعدل عن طريقها سلوكه أو بمعنى آخر هو المحرك الرئيسي وراء عملية التعلم[4]

[1]- د.عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي Principales of EducationalPsychology، ص85.

[2]- د. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص41.

[3]- أ.دإبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 56.

[4]- مرجع سبق ذكره: أ.د ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 58.

تصنيف الدوافع:

تنقسم الدوافع إلى:

1)**دوافع فطرية:** وقد يشار إليها بالدوافع الفسيولوجية أو الأولية أو البيولوجية أو الأساسية أو الوراثية، وهدفها المحافظة على الفرد والنوع ويولد الكائن الحي وهو مزود بها، ومن أمثلتها:

- دافع الجوع: وينتج عن استهلاك الكائن الحي للطاقة الحرارية في عمليات البناء والهدم وذلك تعويضا لما يفقده من الطاقة حيث أن نقصا في الجسم أو نقص أي عنصر غذائي آخر يحتاجه الجسم يؤدي إلى الحاجة إلى الطعام.
- دافع العطش: وينشأ عن نقص كمية الماء في جسم الكائن الحي فيقوم بسلوك البحث عن الماء لتعويض الفاقد.
- دافع الجنس: وينشأ نتيجة لعدم التوازن الفسيولوجي الناتج عن نضج الغدد الجنسية أو التناسلية وهو دافع غرائزي ضروري لحفظ النوع واستمراريته، ويبدأ هذا الدافع فسيولوجيا ويقترن بدوافع أخرى اجتماعية وغريزية كدوافع الأبوة والأمومة وتحقيق الذات والدافع الاجتماعي، وبذلك قد يستمر الفرد في ممارسة الجنس حتى مع انعدام العامل الفسيولوجي، فكما يشبعه الرضيع عن طريق الرضاعة يشبعه الشيخ عن طريق الحديث الشفهي عن الجنس أو عن طريق الحواس الأخرى غير أعضاء التناسل.
- دوافع الأمن: تتمثل في المحافظة على الحياة وتجنب المخاطر مثل الادخار وتجنب الألم والهرب والاستغاثة وهي جميعها تضمن بقاء الكائن الحي، واستمراريته، ويرى البعض أنها مكتسبة إلا أن الادخار موجود لدى الإنسان والحيوان[1].

[1] – أ.د محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، عمان دار الثقافة للنشر والتوزيع ط1، 2009م،1430هـ، ص61،62.

2)الدوافع المكتسبة:

وتسمى أحيانا بالدوافع الثانوية أو الاجتماعية وهي التي توجه السلوك الإنساني وهي تصنف إلى دوافع اجتماعية عامة يشترك فيها جميع أفراد النوع ويشترك فيها الجنس البشري، أما الصنف الثاني وهي الدوافع الحضارية والتي يشترك فيها أبناء الحضارة الواحدة، فالدوافع بها لتكوين عادة جيدة وأساسية وتبنى القيم الأخلاقية السامية تختلف عن قيم وأخلاقيات غير المسلم بها، أما الصنف الثالث تسمى بالدوافع الفردية وهي تلك الموجودة لدى فرد بعينه دون وجودها عند الآخر، ومن أمثلة الدوافع المكتسبة:

- الدوافع إلى التحصيل والنجاح والمنافسة.
- الدافع إلى الظهور والقيادة.
- الدوافع إلى تحقيق الذات.

➢ الدافع إلى التحصيل والنجاح والممارسة.

وهو الذي يدفع الفرد إلى القيام بذلك الجهد من أجل الوصول إلى أهداف مرغوبة. وينمو هذا الدافع من الطفولة نتيجة لتشجيع وتحفيز الوالدين لأبنائهم.

➢ الدافع إلى الظهور والقيادة:

حيث يميل البعض إلى الظهور والشهرة وقيادة الآخرين نتيجة لمقومات فطرية أو مكتسبة، مثل القدرة على التأثير والإقناع الاختياري الديمقراطي أو عن طريق الأساليب البدائية أو الحيوانية عن طريق القوة المادية والفهم والتسلط، حيث تسيطر بعض الحيوانات على القطيع وتقوده بناءا على مقومات القوة الجسدية، إلا أن القيادة عند الإنسان تكون في معظمها حضارية ومتعددة المقومات.

- الدوافع إلى تحقيق الذات:

وينمو هذا الدافع نتيجة للتفاعل الاجتماعي والتواجد مع الآخرين وتقمص شخصياتهم، إلا أن الفرد سرعان ما يوازن بين إمكانياته وقدراته الواقعية وبين الانطباع والصورة التي يرى بها نفسه، ويعمل من خلال تلك الموازنة على إثبات ذاته واحترامها والاعتزاز بها، وإذا أخفق في ذلك يعتبر شخص غير سوي بمعايير الصحة النفسية[1].

ومعنى هذا أن الدافع يسعى إلى تحقيق وجود المتعلم في المحيط البيئي الذي يعيش فيه.

3) الدوافع الشعورية:

وهي تلك التي يشعر بها صاحبها مباشرة، مثل الشعور بالجوع كدليل على حاجة الجسم الى الطعام، فيتوجه الكائن الحي إلىإشباع الحاجة أو سد النقص فيها.

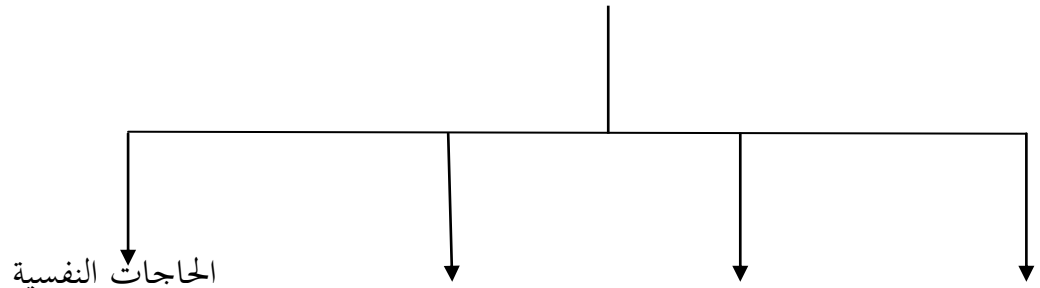
4) الدوافع اللاشعورية:

وهي تلك التي توجه سلوك الفرد دون وعي فيه بالهدف من السلوك إلا إذا تمعن وتمحص وتحرى عن السبب الحقيقي الذي جعله يسلك هذا المسلك، فقد تدبر رقم الهاتف بهدف الاتصال بصديق لك، وفجأة تسمع عبر السماعة صوتا غير الصديق المعني بالاتصال[2].

[1]- مرجع سبق ذكره ص:62،63.

[2]- أ.د محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي و تطبيقاته التربوية، ص46.

تقسيمالدوافع والحاجات[1]



دوافع بيولوجية في المرتبة الأولى	دوافع بيولوجية في المرتبة الثانية	دوافع اجتماعية مكتسبة	الحاجات النفسية
1-الأمومة	1- الراحة	1- المقاتلة	1- المحبة(العطف)
2-الجوع	2- الرياضة	2- الهرب	2- الأمن والطمأنينة
3-العطش	3- تجنبالألم الجسمي	3- حب الاجتماع	3- النجاح
4-الجنس	4- تجنب الحر والبرد	4- حب الاستطلاع	4- الحرية
	5- الإخراج	5- الحل والتركيب	5- التقدير
		6- حب الظهور	6- الضبط

ومن هنا تكون الدافعية للتعلم ذاتية (EX trinsic Motivation) تنطلق من المتعلم نفسه لا من عوامل وحوافز خارجية كالتعزيزات المادية ، وهذا النوع من الدافعية يحتاج من المتعلم إلى:

[1]- د.محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، ص46.

أ- بذل الجهد (EFFORT) المطلوب في تعلم المادة المراد تعلمها سواء كان جسميا أو عقليا، وبالتالي على المتعلم لأن يبذل هذا الجهد لاشتقاق المنشطة العقلية، أو التفكير فيها عندما يقدمها له المعلم من أجل أن تؤدي إلى تعلمه بالشكل الأفضل.

ب- تركيز الانتباه(ATTENTION) لما يراد تعلمه، كالتقيد بالتعليمات التي يوجهها المعلم للمتعلم لدى اشتقاق المنشطة العقلية أو التفكير فيها، إذ أن التركيز الانتباه يساعد على توظيف الذاكرة لاستقبال المعلومات، وتنسيقها وبرمجتها ومن ثم خزنها في الذاكرة طويلة الأمد.

ت- الشعور بأن المادة التعليمية التي يتلقاها المتعلم لها قيمة ومعنى (Relevence) بالنسبة له، وبالمثل عليه أن يشعر بأهمية اشتقاقه للمنشطة العقلية أو التفكير بها .كأن يدرك أهمية استخدام المنشطات العقلية التي تسهل عملية الفهم والاستيعاب ومن ثم التعلم .

ث- أن يشعر المتعلم بالثقة بنفسه (confidence) وبأنه قادر على التعلم ولديه القدرة والطاقة اللازمتان لذلك، وبالتالي على المتعلم أن يشعر بأنه قادر على الاشتقاق المنشطة العقلية أو معالجتها المقدمة له من قبل المعلم بنجاح، إذ أن مثل هذه الثقة هي التي يشعر بقدراته، وهي التي تؤدي إلى نجاحه، إن حاول وعمل.

ج- إشعار المتعلم بالرضي عن عمله (Statisfaction) ، وأنه قد أنجز شيئا جيدا ومهما، وهذه العملية تحتاج إلى عمليات مستمرة من التعزيز والتغذية الراجحة للعمل الذي ينخرط به المتعلم.[1]

وبالتالي: فإن الدافعية تضع المتعلم أمام أهدافه ليسعى إلى تحقيقها ويصل إلى مبتغاه، وتمده الطاقة الكافية لتثير نشاطه وتشجعه على المذاكرة، وتجعله فردا واثقا بنفسه وبقدراته العقلية والجسمية.

[1] – أ.د أفنان نظيره دروزه، أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطات كأساس لتصميم التعليم (دراسات وبحوث وتطبيقات)، عمان، الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1 ، 2004، ص: 363 ، 364.

خامسا: الوسائل التعليمية والتعلم:

إن الوسائل التعليمية أو ما تسمى بالمعنيات التربوية أو تكنولوجيا التعلم، يرى البعض أنها ستخرج بالمدرسة الحديثة من التخلف الذي تعيشه اليوم إلى عالم القرن العشرين بمنجزاته العلمية والتكنولوجية، ويرى آخرون أنها مجرد حركة تسعى إلى تحويل كل من المعلم والتلميذ إلى نوع من الإنسان الآلي كما تتخيله الروايات والقصص العلمية، وأن هذا الخلاف يعود إلى سببين رئيسيين هما:

- الفشل في التمييز بين نوعين من معاني التكنولوجيا التربوية، يشير أحدهما إلى تطبيق مبادئ سيكولوجية التعلم في مواقف التدريس، ويشير الآخر إلى تطبيق مبادئ الهندسة في صنع أدوات التدريس.
- الصراع الإنساني بين الرغبة في الاستفادة بمنجزات العلم الحديث من ناحية، والرغبة في الاحتفاظ بحرية الإرادة لدى الإنسان الذي يستمتع بهذه المنجزات.

إن التدريس هو فن كأي فن يعتمد على العناية باختبار التفاصيل، اختبار نوع الخبرة المنقولة ومن ينقلها، وما هي هذه الخبرة ؟ وبأي واسطة تنقل؟ ولأي نوع من التأثير والخبرة؟ وهذا يتطلب اختبار المقرر أو التعيين للمتدربين، واختبارهم، وتوزيع الدرجات ... الخ. من الممارسات التربوية التي يتم بواسطتها نقل الخبرة أو التأثير من المعلم إلى المتعلمين ... وأن خبرة التعليم هو ما أدى بالمتعلم إلى الفهم والإدراك عن طريق الوعي التام ...، وهذا يعني أن التعلم والإدراك والفهم يتم عن طريق الحواس التي هي المنافذ الرئيسية للإنسان للاتصال بالعالم الخارجي وأن التعلم الجيد هو ما ساهمت فيه أغلب الحواس وكلما أشركنا أكبر عدد ممكن منها في التعلم كان أفضل وأثبت وأيسر للتذكر، ولم يعد التعليم والكلام في الوقت الحاضر موافق لشئ واحد.[1]

وقد لوحظ من بعض البحوث، أن الحواس تساهم بالنسبة المئوية الآتية في علم التعلم:

[1] – مرجع سبق ذكره، أ.د محمد جاسم العبيدي علم النفس التربوي، ص 55، 56.

- حاسة البصر: 83%
- حاسة السمع 11 %
- حاسة الشم 1.3 %
- حاسة الذوق 1 %

وقد توصلت بعد الدراسات العلمية إلى أن نسبة تذكر الفرد لما أن تعلمه تختلف باختلاف الحاسة أو الحواس التي نفذت من خلالها الرسالة وحملت إلى دماغ المتعلم الفرد، ولقد توصلت هذه الدراسات إلى أن الفرد يتمكن من تذكره:

10%مما قرأ.

20%مما سمعه.

30%مما شاهده.

50%مما شاهده وسمعه في الوقت نفسه.

70%مما رواه أو قاله.

90% مما رواه أثناء أدائهلعمل معين.

إن الكتاب المدرسي لم يكن المصدر الرئيسي للحصول على المعلومات، وأن وسائل المعلمين التقليدية لم تعد كافية لإعداد وتدريب الطلبة بعد التراكم المعرفي الكبير والتقدم الذي لم يسبق له مثيل في الأبحاث العلمية مصحوب بتطور تقني لا نظير له في أيامنا هذه.

إن التعلم أو التعليم والتدريس في المعاهد والمؤسسات التربوية بدون استخدام وسائل تقنية يعد كعاهة بارزة على جسم الإنسان تشوه قوامه وتؤثر على إنتاجيته وبالتالي على تعامله مع العالم الخارجي إن لم تكن قد سببت له عقد أو أزمات، إننا نرى اليوم المزارع الحديثة تستخدم آخر الوسائل

التقنية وكذلك المصانع وكذلك ربات البيوت... الخ... وغيرها، ولكن إذا التفتنا إلى المدارس والكليات...[1].

ومعنى هذا أن التعلم بدون تكنولوجيا هو تعلم فاشل لا يحقق لنا الغاية المرجوة، لذا نرجو من القائمين على تنظيم المؤسسات التربوية توفير الوسائل التعليمية الحديثة لمواكبة كل ماهو جديد ومعاصر، خاصة في المدارس والكليات والابتعاد عن كل ما هو تقليدي قديم لا يخدم التعلم والتعليم.

سادسا: التعزيز والمكافأة:

التعزيز هو المحفز الحقيقي للتعلم، فهو الذي يجعل سلوك المتعلم المرغوب فيه يتكرر باستمرار في المواقف المشابهة، والتعزيز المتواصل في مراحل تعلم الفرد للمهارات الدراسية شرط رئيسي لاستمرارية عملية التعلم، ويمكن الاعتماد على التعزيز المتقطع بعد اكتساب الفرد للمعرفة، يتأثر بمستوى الإشباع عند الفرد Noveltyوبأنواعه، وأفضل الأنواع ما كان اجتماعيا، والتعزيز شرط رئيس لتشكيل سلوك التعلم وتسلسله عند الفرد خاصة إذا كان إيجابيا، والتعزيز يجب أن يأتي مباشرة بعد السلوك المرغوب فيه الذي قام به الفرد[2].

فالتعزيز يرتبط بالثواب والعقاب في التعلم، فالثواب هو ما يؤدي إلى الشعور بالرضى أو الإرتياح، أما العقاب هو عكس الثواب، فتكون مكافأة الطفل من خلال الجوائز المالية أو المادية أو التقديرات المدرسية، وهذا ما يؤدي به إلى النجاح وتحقيق الأهداف[3].

ومن هنا نستنتج بأن التعلم مهمة نبيلة وليس بعملية عشوائية جاء صدفة، بل له شروط تعززه وترفع من قيمته لتساعد المتعلم في اكتساب المعلومات والمهارات، وتجعله يرسم في ذهنه أهداف

[1]- مرجع سبق ذكره: ص56،57.

[2]- د. ربيع محمد و د.طارق عبد الرؤوف عامر، الإدراك البصري وصعوبات التعلم، عمان الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية 2008، ص53.

[3]- بتصرف: أ.د. محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص57،58.

يسعى الى تحقيقها مستقبلا، ومن هنا يقول صلى الله عليه وسلم: "من سلك طريقا يلتمس به علما سهل الله به طريقا إلى الجنة". رواه مسلم

7- نظريات التعلم:

تعد نظريات التعلم محاولات لتفسير السلوك الإنساني، بهدف تنظيم المعرفة والحقائق والمبادئ حول التعلم، والذي من شأنه أن يساعد في فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به وضبطه ، وتتعدد نظريات التعلم تبعا لتعدد واتساع المواضيع المرتبطة بعملية التعلم، ويرجع السبب في اتساع وتعدد مواضيع التعلم إلى حقيقة أن الإنسان كائن مميز وفريد يمتاز باتساع دائرة أنشطته وتعدد سلوكاته وتنوعها وتعدد العوامل والمتغيرات المرتبطة بها، وتهتم نظريات التعلم بدراسة عملية التعلم كونه يشكل جوهر المعرفة النفسية، ولأن معظم السلوك الإنساني ناتج عن هذه العملية[1].

ومن أهم هذه النظريات:

أولا: نظرية ثورندايك "التعلم بالمحاولة والخطأ" أو"الإختيار والربط":

صاحب هذا النوع من التعلم هو العالم الأمريكي **أدورليث ورندايك** (1974-1949) كانت تجاربه مخصصة في دراسة سلوك الحيوان وقيام تجارب عليهم، ولخص كل هذا في كتابه (AnimalIntelligence) "ذكاء الحيوان".

ولقد أعطيت لهذه النظرية أسماء كثيرة: المحاولة والخطأ، الوصلية، الإنتقاء والربط ، الاشتراط الدرائعي أو الوسيلي[2].

[1]- اسماعيلي يامنة وقشوش صابر، الدماغ والعمليات العقلية(الإنتباه، الإدراك، التفكير، التعلم، الذاكرة).

[2]- مرجع سبق ذكره: ص240.

ومن هنا: يرى ثرونديك أن التعلم بالمحاولة والخطأ أو بالاختيار والربط هو أظهر أشكال التعلم عند الإنسان والحيوان، ولقد استنتج ذلك من البحوث التي قام بها هو وأتباعه على بعض الحيوانات وعلى الأخص القطط، ومن بعض التجارب على الفأران والكلاب، وبعض القردة والأسماك.

وأساس هذا التعلم بهذه الطريقة يتوقف على شرطين أساسيين:

أولهما: مدى ذكاء الكائن الحي ومقدرته على التذكر وتصور خطط الحل قبل الشروع في تنفيذها.

ثانيهما: مدى صعوبة المشكلة المعروضة والتي يراد حلها أو تعلمها[1].

ومعنى هذا كله أن هذه النظرية اهتمت بالسلوك الإنساني، ومعرفة أهم المواقف التي يحاول فيها ويخطئ.

تجربة ثرونديك على القطط:

قام ثرونديك بإعداد قفص حديدي مشبك لا تسمح فتحاته بهروب الحيوان (القطط)، ثم جعل بابا لهذا القفص ووضع للباب مزلاجا ، فإذا أراد الحيوان الخروج إما أن يمد يده الى المزلاج ويفتح الباب أو تقع يده على حبل متصل بالباب ففتح.

وكان يضع ثرونديك خارج القفص وقرب الباب طعاما لذيذا يحبه القطط وهو (السمك)، وعلم ثرونديك القطط على تناول الطعام كل ثلاث ساعات كي يصبح القط في حالة الجوع، حتى يسيطر على صدق الدافع عند الحيوان (أي يعرف متى يجوع القط ويطلب الطعام) فإذا مرت ثلاث ساعات على القط بدون طعام أصبح في حالة الجوع وعندئذ يضعه داخل القفص ويضع الطعام خارج القفص.

[1]- د. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية ص: 81.

حينئذ يقوم القط بمحاولات وحركات داخل القفص محاولا الخروج فيقوم بمحاولة عض القطبان أو المواء، فيسرع نحو الباب ويفشل، ويذهب إلى جهة أخرى ويفشل في الخروج ثم يعود نحو الباب مرة ثانية، وقد ينجح أو يفشل في الخروج فإذا فشل ارتد وذهب إلى جهة أو جهات متعددة داخل القفص ثم يعود ثالثة، ورابعة وخامسة إلى الباب، إلى أن تنجح واحدة من الحركات فتؤدي إلى فتح الباب فيخرج القط ويتناول الطعام، أي أن الفشل المتتالي يقود للنجاح، أما النجاح فإنه يقود للوصول إلى الهدف، أي بعد الفشل نجاح وبعد النجاح الهدف.

وفي أثناء هذه المحاولات التي قام بها القط حسَبَ **ثورندايك** زمن كل محاولة فوجده في المرة الأولى (160) ثانية، وفي المرة الثانية (90) ثانية، وفي المرة الثالثة (120) ثانية وفي الرابعة (70) ثانية، وفي المرة الخامسة (90) ثانية، وفي السادسة (40) ثانية، وفي المرة السابعة (50) ثانية. وبقي الزمن مستمرا في الصعود والنزول حتى في المرة الثانية والعشرون، حيث كان الوقت المستغرق لفتح الباب (7ثوان) واستمر إلى المرة الرابعة والعشرون، وكان الوقت 7 ثوان أيضا، وعند ذلك حصل التعلم، أي في المرة (22)، وذلك لثبوت نفس الزمن في المرات (23) والمرة (24)، وهنا أيقن ثورندايك أن التعلم قد حصل[1].

ومن هنا نستنتج: أن نجاح هذه التجربة كائن بالتكرار، حيث توصل القط بتفادي الحركات الخاطئة بالتدريج، إلى أن وصل إلى فترة زمنية قصيرة لفتح باب القفص، وكان ذلك تحت ضوء المثير والاستجابة.

شروط حدوث التعلم عند ثورندايك :

يرى ثورندايك أن هناك خمسة شروط لحدوث التعلم وهي:

[1]- أ.د رؤوف محمد القيسي، علم النفس التربوي، عمان: دار دجلة: ط1، 2008م – 1429هـ.

أ- "وجود الدافع" وهو شرط مهم للتعلم عند ثورندايك، وهو القوة التي تدفع الفرد لبذل الجهد من أجل تحقيق هدف معين.

ب-"وجود عائق" الباب المغلق هو العائق بالنسبة للحيوان، أما بالنسبة للفرد فصعوبة المادة وحداثة الموقف أو المادة الدراسية هي العائق.

ت-"وجود الحركات العشوائية": وهي تكرار المحاولات الخاطئة، وعليه يقول ثورندايك أن " كل مهارة يتعلمها الفرد لابد من وجود الخطأ مهما كان ماهرا.

ث-"الوصول إلى الحل عن طريق الصدفة": إن فتح الباب بالنسبة للقطط في المرة الأولى حدث بالصدفة.

ج- يقاس التحسن في التعلم بتناقض الوقت اللازم لحل الموقف.

ح- "حداثة الموقف": التعلم دائما يحدث في المواقف التي تعد جديدة تماما على الفرد، وفيما عداها يكون التعلم عبارة عن انتقال لأثر التدريب.

هذه هي الشروط التي يعتقد ثورندايك أنها ضرورية لكل من يريد أن يتعلم إنسانا كان أم حيوانا.[1]

قوانين التعلم عند ثورندايك:

1) القوانين الرئيسية:

1- قانون الأثر: " Law of Effect"

عندما تتكون رابطة قابلة للتعديل بين مثير واستجابة، وتكون هذه الرابطة مصحوبة أو متبوعة بحالة من الرضي أو الارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت هذه الرابطة مصحوبة أو متبوعة بحالة من الضيق أو الإنزعاج فإنها تضعف.

[1]- مرجع سبق ذكره: أ.د رؤوف محمد القيسي، علم النفس التربوي، ص:194.

ويقصد ثورندايك أن العامل الرئيس في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، وقد عدل ثورندايك في كتاباته الأخيرة قانون الأثر، بحيث اقتصر على الأثر الطيب الذي يؤدي الى الرضى والارتياح، وذكر أن حالة عدم الارتياح الناشئة عن العقاب ليس من الضروري أن تضعف هذه الروابط، وبهذا التعديل أصبح قانون الأثر من القوانين الرئيسية في التعلم الإنساني[1].

ومن هنا نستنتج بأن الأثر الطيب يقوي ويعزز الارتباط، أما الأثر السيئ يضعف الارتباط، وبالتالي تنخفض الإستجابات الصحيحة[2].

2- قانون التكرار أو المران : " Law of Exercis"

(المران يؤدي الى الإتقان)

يتكون هذا القانون من شقين: قانون الاستعمال (Use) وقانون الإهمال أو عدم الاستعمال (Disuse)، وينص قانون الاستعمال على مايلي: "عند تساوي الظروف أو العوامل الأخرى، يؤدي تكرار التمرين إلى قوة الرابطة العصبية بين المثير والاستجابة"، بمعنى أن تكرار تمرين أو تدريب التلميذ على أداء مهامه أو معرفة معينة يؤدي إلى سرعة استجابة التلميذ عند تكرار نفس الموقف أو عند مواجهته لموقف مشابه[3].

أي يقوم هذا القانون على التكرار والممارسة.

بينما ينص قانون الإهمال أو عدم الاستعمال على مايلي: " عند تساوي الظروف أو العوامل الأخرى يؤدي الإهمال أو عدم تكرار التمرين لفترة من الزمن إلى إضعاف الروابط العصبية بين

[1]- د. صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي EducatinalPsychology، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط11، 2014م – 1435هـ ، ص157.

[2]- بتصرف: اسماعيلي يامنة و قشوش صابر، الدماغ والعمليات العقلية، ص 244.

[3]- أ.د فتحي الزيات ، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة: دار النشر للجامعات، سلسلة علم النفس المعرفي، ط2، 2004م – 1424هـ ،ص190.

المثيرات والاستجابات" بمعنى أن إهمال التلميذ أو عدم تكرار التدريب على أداء مهارة أو معرفة معينة يؤدي إلى ضعف استجابة التلميذ عند تكرار نفس الموقف أو عند مواجهته لمواقف مشابهة[1].

بمعنى آخر: أن الرابطة التي تجمع ما بين المثير والاستجابة في هذه الحالة تضعف عن طريق إهمالها.

3- قانون الاستعداد :Law of Readiness .

يحدد هذا القانون الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر، ويوضح الظروف التي يكون فيها الكائن الحي في حالة ارتياح أو في حالة ضيق، ويحدد بهذا الخصوص ثلاثة ظروف يمكن أن يعمل الكائن الحي تحت تأثيرها في مواقف التعلم هي:

أ- حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل، فإن عدم عملها يريح الكائن الحي.

ب-حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل، فإن عدم عملها يسبب الضيق للكائن الحي.

ت-حينما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل وتجبر عليه، فإن العمل يسبب الضيق للكائن الحي [2].

2) القوانين الفرعية :

لقد صاغ ثورندايك عددا من القوانين الفرعية التي تفسر عملية التعلم وتتمثل في: قانون تنوع الاستجابة ، قانون الإتجاه، قانون قوة العناصر، قانون الإنتماء، وقانون الإستجابة بالمناظرة أو المماثلة.

1. قانون تنوع الإستجابةResponse Variation.

[1]- مرجع سبق ذكره: د. فتحي الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، نفس الصفحة 190 .

[2]- أ.د ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية، طبع- نشر- توزيع ب ط 2009، ص 150-151.

يمثل قدرة المتعلم على استخدام استجابات متنوعة لمواجهة الوضع المثري من أجل الحصول على الرضا والارتياح[1].

2. قانون الإتجاه : "Law of Attitude"

يشير هذا إلى تأثر السلوك بنوع الإتجاه الذي يظهره الفرد حيال الوضع المثيري، حيث أن وجود إتجاه إيجابي لدى الفرد نحو مثير معين يسهل ظهور السلوك حيال ذلك المثير .

3. قانون قوة العناصر: "Law of Prepotency of Elements":

يشير الى الإستجابة الإنتقائية التي يؤديها الفرد إلى العنصر الأقوى في الوضع المثيري، حيث يختار الفرد عادة العنصر الأقوى في الموقف المثيري كي يستجيب له.

4. قانون الإنتماء Belongigness:

يتمثل هذا المبدأ في أن الإرتباطات تتشكل بسهولة بين العناصر التي تنتمي إلى نفس الموقف أو المجموعة أو الوضع المثيري.

5. قانون الاستجابة بالمناظرة أو المماثلة "Law of Response by Analogy"

يشير هذا القانون الى قدرة المتعلم على تعميم الارتباطات إلى الأوضاع المثيرة الجديدة المشابهة للأوضاع التي تم تشكيل الإرتباطات فيها.

وهناك قوانين أخرى تحدث عنها ثورندايك والتي تؤثر في طبيعة الارتباطات مثل قانون القطبية، والتعرف، والذخيرة السلوكية، هذا ويمكن أن يفسر نموذج ثورندايك بعض المظاهر السلوكية عند الإنسان كالمظاهر السلوكية المعرفية المتعلقة بالتفكير وأسلوب حل المشكلة، والحركية المتعلقة بتعلم

[1] – د.عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، Psychology Principales of Educational دولة الإمارات العربية المتحدة، الجمهورية اللبنانية، دار الكتاب الجامعي ط4 1436-2016 ص101.

المهارات والأداء الحركية وبعض العادات الاجتماعية ، وأنماط السلوك الاجتماعي، إذ أن مثل هذه الأنماط السلوكية قد يطورها الفرد في ضوء محاولاته المتعددة حيال المواقف التي يواجهها في أثناء تفاعلاته الحياتية[1].

ومن خلال كل هذا نرى بأن هذه القوانين التي أتى بها ثورندايك ساهمت في إثراء عملية التعلم، والتي من خلالها يستطيع المتعلم حل المشكلات، وتبسط كل ما لهو صعب.

- **خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ:**

1- يمكن استخدام هذا النوع من التعلم مع الحيوانات الدنيا، كما يمكن استخدامه مع الأطفال الصغار الذين لم تنمو عندهم القدرة على التفكير، بل قد يستخدمه بعض الكبار في حالات الانفعال.

2- يتعلم الإنسان عن طريق المحاولة والخطأ لانعدام عامل الخبرة والمهارة أو عدم توافر القدر الكافي من الذكاء لحل المشكلات.

3- يمكن لهذا النوع من التعلم أن يكون أساس اكتساب بعض العادات والمهارات الحركية وتكوينها مثل السباحة، إذ حاول الشخص تعلمها دون إشراف مدرب.

ومن هنا يرى ثورندايك أن الإنسان يتعلم من خلال عملية المحاولة والخطأ، ولهذا فإن مهمة المعلم توفير الفرص للمتعلم لممارسة هذه المحاولات ومساعدته على التعرف على الاستجابات الناجحة ليعمل على تكرارها، والاستجابات الفاشلة فيعمل على تجاوزها، وقبل ذلك فإن مهمة المعلم أن يستشير في التلميذ الرغبة في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ.

ومن أهم التطبيقات التربوية من خلال نظرية ثورندايك نذكر:

1- على المعلم أن يأخذ في الاعتبار ظروف الموقف التعليمي الذي يوجد فيه الطالب.

[1]- مرجع سبق ذكره: د. عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي ص 101-102.

2- أن يضع المعلم في اعتباره الاستجابة المرغوب ربطها بهذا الموقف.

3- الأخذ بعين الإعتبار أن تكوين الروابط لا يحدث بمعجزة، لأنه يحتاج إلى جهد والى فترة يمارس فيها المتعلم هذه الاستجابة مرات عديدة

4- على المعلم تجنب تكوين الروابط الضعيفة، وتجنب تكوين أكثر من رابطة في الوقت الواحد، والعمل كذلك على تقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف.

5- تصميم مواقف التعلم على نحو يجعلها مشابهة لمواقف الحياة ذاتها .

6- التركيز على التعلم القائم على الأداء وليس القائم على الإلقاء.

7- الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب، ومن الوحدات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا.

8- إعطاء فرص لممارسة المحاولة والخطأ. مع عدم إغفال أثر الجزاء المتمثل في قانون الأثر لتحقيق السرعة في التعلم والفاعلية[1].

ومن هنا نستنتج أن هذه النظرية تقوم على: التكرار والممارسة، والرغبة، والمثير والاستجابة، والمحاولة والخطأ دافع للمتعلم نحو التعلم هادف يسعى من خلاله إلى تحقيق نتائج في الصدف.

ثانيا: نظرية بافلوف التعلم الشرطي:

صاحب هذه النظرية العلامة الروسي إيفان بافلوف (1849م-1936م) فكان مجال أبحاثه هو الدراسة الفسيولوجية للجهاز الهضمي عند الكلاب ، إذ كانت معظم اكتشافاته هو الفعل المنعكس الشرطي الذي يتصل أكثر بدراسة السلوك [2].

[1]-د. صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي Psichology Educational، ص162،161،160.

[2]- أ.د ابراهيم وجيه محمود ، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، ص163.

سميت هذه النظرية بأسماء أخرى مثل :"الاشتراط الإستجابي"، أو "الاشتراط البافلوفي" أو "التعلم الانعكاسي"[1].

ولقد جاءت هذه النظرية نتيجة ملاحظاته أثناء إجراء تجاربه على الكلاب "أن المثير الذي يصاحب تقديم الطعام كرؤية الوعاء الذي يوضع فيه الطعام أو صوت هذا الوعاء أو حتى وقع أقدام حامل الطعام تحدث إسالة اللعاب، فإذا كان الطعام في الفم يعتبر من غير شك مثيرا طبيعيا لمسيل اللعاب بفعل منعكس، فمن الصعب أن تكون رؤية الطعام أو خطوات حاملة مثيرا طبيعيا لهذه الاستجابة.

وقد أثارت هذه الظاهرة بافلوف، فحاول أن يدرس مدى استجابة الحيوان لمثير صناعي (كصوت الجرس) مصاحب للمثير الأصلي وهو تقديم الطعام ، وتوضح التجربة الآتية طبيعة الظروف التي كان يجري فيها بافلوف تجاربه:

أحضر بافلوف أحد الكلاب إلى معمله المبطن الجدران، بحيث لا تنفذ الأصوات والمؤثرات الخارجية الأخرى إلى داخل الحجرة، وضع الكلب فوق إحدى الموائد وربطه بحيث لا يستطيع الحركة ، وكرر هذه العملية عدة مرات وكان يحضر الكلب في كل منها لنفس الحجرة ثم يربطه إلى نفس المائدة ، ثم يخرجه بعد ذلك، هذا التدريب السابق ضروري في الواقع حتى يتعود الكلب على هذه الظروف ويصبح هادئا عند ربطه أثناء إجراء التجربة .

وأعد بافلوف جهاز يمكن بواسطته جمع لعاب الكلب مباشرة من الغدد اللعابية، وتسجيل كمية اللعاب المسال[2]

[1]- د. عماد عبد الرحيم الزغلول ، مبادئ علم النفس التربوي، ص89.

[2]- مرجع سبق ذكره: أ.د ابراهيم وجيه محمود ، التعلم، أسسه نظرياته وتطبيقاته، ص163،164.

ثبت بافلوف جسم الكلب وأطرافه، ثم قدم له طعاما وفي نفس الوقت أجرى مثيرا آخر صناعيا مثل دق الجرس، وعند بدء التجربة وجد أن دق الجرس وحده لا يثير أي استجابة لعابية ، ولكن اقترانه بتقديم الطعام من 20 – 40 مرة أكسب هذا المثير الثانوي أو الصناعي القدرة على إسالة اللعاب حتى ولم لم يكن مصحوبا بتقديم الطعام ويفسر بافلوف عملية التعلم تفسيرا فسيولوجيا على أساس تكوين ارتباطات عصبية دقيقة بين الأذن والطعام.

فالعملية تبدأ بإثارة الحواس ثم تنتقل بواسطة الألياف العصبية إلى المراكز العصبية وتنتهي بالتقلص وإفراز الغدد[1]

أهم المفاهيم الأساسية في نظرية بافلوف:

1) المثير الغير الشرطي: "Unconditional Stimulus" هو أي مثير فعال يؤدي الى إثارة أية استجابة غير متعلمة منتظمة، وقد استخدم بافلوف مسحوق الطعام كمثير غير شرطي يؤدي إلى الأثر المعروف، وهو إحداث استجابة انعكاسية مؤكدة تتمثل في إقرار اللعاب الذي يحدث بصورة لا سيطرة عليها .(الطعام).

2) الاستجابة غير الشرطية "Response Unconditional" وهي الاستجابة الطبيعية والمؤكدة التي يحدثها وجود المثير غير الشرطي ، وتعتبر الاستجابة غير الشرطية عادة انعكاسية قوية يستدعيها وجود المثير غير الشرطي، وتعتبر الاستجابة غير الشرطية عادة انعكاسية قوية يستدعيها وجود المثير غير الشرطين ومن أهم الأمثلة الشائعة عن الاستجابات غير الشرطية إفراز اللعاب عند وجود الطعام، (إسالة اللعاب).

3) المثير الشرطي: " Conditional Stimulus" وهذا هو المثير الذي يكون محايدا (أي لا يولد استجابة متوقعة) في بادئ الأمر ولكنه من خلال تواجده قبل المثير غير الشرطي (أو في نفس الوقت

[1] – د. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص112.

مع هذا المثير) فإنه يصبح قادرا على إحداث الاستجابة الشرطية، ومن بين مقومات المثير الشرطي أنه ينبغي أن يكون حدثا يقع ضمن نطاق مدى إحساس الكائن المراد إشراطه (صوت الجرس).

4) الاستجابة الشرطية (Resonse Conditional) وهذا هو الانعكاس للمتعلم الجديد والذي يحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي، فهذا الإقتران هو أحد المقومات الرئيسية للإشتراط البافلوفي، فالإستجابة الشرطية قد تختلف عن الاستجابة غير الشرطية من حيث قوتها أو سعتها أو فترة كمونها ، وتوصف الاستجابات الشرطية بالاستجابات الإعدادية ، إذ أنها تعد الكائن للوصول إلى المثير غير الشرطي (إسالة اللعاب عند سماع صوت الجرس) (استجابة متعلمة)[1].

5) التنبيه أو الإستشارة : ويقصد به القدرة على توليد الاستجابة الشرطية أو استدعائها، ففي التعلم وفقا لما يراه، عندما يقترن المثير الذي كان محايدا في الأصل ، مع مثير غير شرطي، فإنه يصبح مثيرا شرطيا ، وعندها يقال أنه قد اكتسب القدرة على التنبيه أو استدعاء الاستجابة الشرطية، فقرع الجرس كمثير شرطي اكتسب القدرة على توليد استجابة شرطية (سيلان اللعاب) بفضل اقترانه بالمثير غير الشرطي وهو مسحوق الطعام.

6) الكف "Inhibition" ويعني إضعاف الاستجابة الشرطية ومحوها بالتدريج من خلال تقديم المثير الشرطي وحده دون المثير غير الشرطي، وهذا ما فعله بافلوف في تجربته حين اكتفى بتقديم رنين الجرس وحده عدة مرات دون أن يقرنه بتقديم مسحوق الطعام وقد لاحظ أن إفراز اللعاب قد أخذ يتناقص، حتى أن الكلب في نهاية التجربة لم يعد يفرز لعابا عند سماعه رنين الجرس .

7) التعميم " Generalisation" وهو عملية عقلية معرفية غالبا، يتم بها استخلاص الخاصية العامة، الشيء أو الظاهرة، وتطبيقه على حالات أو مواقف أخرى تشترك في الخاصية العامة أو المبدأ،

[1] – د. مصطفى ناصف ترجمة :د.علي حسين حجاج، مراجعة: د. عطية محمود هنا، "نظريات التعلم " دراسة مقارنة، عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب– الكويت، صدرت في يناير 1978 إشراف : أحمد مشاري العدواني 1923–1990، ص69،70.

والتعميم كمبدأ أساسي من مبادئ التعلم يعني أنه إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين، فإن المثيرات الأخرى المشابهة للمثير يمكن أن تستدعي الاستجابة نفسها.

8) التمييز "Discrimination" وهو عملية مكملة لعملية التعميم، من خلالها تأخذ العضوية في الإستجابة بصورة انتقائية لمثيرات معينة، وبذلك يميز المثير المناسب الذي يتبعه التدعيم من المثير غير المناسب الذي لا يتبعه مثل هذا التعميم، مما يؤدي الى كف الاستجابة غير المدعمة.

ومعنى هذا أن استجابة الكلب تكون مميزة للمثير الصوتي مهما اختلفت ذبذباته.

9) الانطفاء:"Extinction" وهو التوقف عن الاستجابة للمثيرات التي لم تعد قادرة على إعطاء التعزيز، ويطلق على هذه الظاهرة اسم الانطفاء، ويعني هذا أنه عندما يقدم مثير شرطي بصورة مكررة ولا يعقبه المثير غير الشرطي فإن الإستجابة لهذا المثير تتوقف في نهاية الأمر [1].

ومن هنا: نستنتج بأن لهذه المفاهيم البافلوفية أعطت أبعادا كثيرة لتفسير سلوك الكائنات الحية، وساهمت في العملية التعلمية بشكل كبير.

ومن أهم التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:

1) تشكيل العادات الحميدة والإتجاهات نحو الأشياء والمواضيع من خلال قرن هذه الأشياء بأنشطة محببة أو مثيرات تعزيزية، وكذلك تشكيل وتقوية بعض الأنماط السلوكية الإجتماعية والأكاديمية من خلال إقرانها بالمعززات.

2) تعليم بعض المهمات التعليمية من خلال استخذام مبادئ التعميم والتمييز، كتعلم الحروف والأرقام والأسماء والأشكال.

3) تنمية بعض جوانب السلوك اللغوي المتعلق بالتعرف على الأشياء وتسميتها، وكذلك الكلام

[1]- د. صالح محمد أبو جادو "علم النفس التربوي EDUCATIONAL PSYCHOLOGY" ص 165،166,

لدى الأطفال، ويتمثل ذلك من خلال قرن اللفظ بالصورة أو إقران اللفظ أو الكلام بمعزز[1].

ضرورة حصر مشتتات الإنتباه في غرفة الصف ، فقد تبين أن الإشراط يحصل بشكل أيسر حين يقدم المثير الشرطي وغير الشرطي في موقف لا تكثر فيه المثيرات المحايدة التي لا علاقة لها بالموقف التعليمي.

يمكن الاستفادة من أفكار بافلوف عن انطفاء الاستجابة في إبطال العادات السيئة التي تظهر عند التلاميذ أثناء القراءة أو الكتابة أو الحساب.

يعتبر التعزيز الخارجي من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الآن في التعلم.

تعديل السلوك، لاسيما في المجال الانفعالي، وإلقاء الضوء على طرق اكتساب العادات وعملية التطبيع الثقافي لشخصية الإنسان، ويستخدم الإجراء الإشراطي في كثير من عمليات المعالجة السلوكية للإنحرافات التي تصدر عن الأفراد[2].

ومن خلال هذا: نستنتج بان هذه النظرية تحث على المدرسين، لفت انتباه المتعلمين من خلال أصوات أو استخدام ألوان لتكون استجابتهم قوية، ومساعدتهم في التمييز ما بين ما هو صحيح وما هو خاطئ، وذلك من أجل الحصول على نتائج جيدة.

ثالثا: نظرية الجشطلت التعلم بالاستبصار:

كلمة الجشطلت معناها صيغة أو شكل computation، وترجع هذه التسمية إلى أن دراسات هذه المدرسة للمدركات الحسية بينت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي ليست هي العناصر أو

[1]- د, عماد عبد الرحيم الزغلول، "علم النفس التربوي"، ص 96،97.

[2]- د.صالح محمد أبو جادو ، "علم النفس التربوي" ص 171،172.

الأجزاء التي يتكون منها المدرك ، وإنما الشكل أو البناء العام[1].

ويرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل ولا للتجزئة ، والجشطلت كلمة ألمانية وتعني: الشكل، الصفة، الكل، النمط.

- ظهرت هذه النظرية في ألمانيا على يد "ماكس فريتمر" (MaxWertheimer) (1880-1943) ثم انظم إليه في وقت مبكر "ولفجانجكوهلر" Kohler(1887-1976) و "كيرت كوفكا" (Koffka) (1886- 1941) فهذه النظرية تختلف عن النظريات السلوكية والتي ترى أن السلوك يمكن أن يحلل إلى وحدات بسيطة وجزيئات متناثرة، ومن ثم الربط بينهما فيما بعد، بينما ترى الجشطلت بأن السلوك لا يقسم ولا يجزأ، وإنما يدرس كوحدة كلية، ويعتبر الإدراك هو الأساس في نظرية الجشطلت، والإدراك يكون بطريقة مجملة كلية، ثم يتم الإنتقال بعد ذلك إلى التفاصيل، أي أننا لا نفهم التفاصيل إلا في إطار الكل.[2]

المحاور الأساسية للنظرية:

هناك ثلاث محاور أساسية تبنى عليها نظرية الجشطلت وهي:

1. علاقة الكل بالأجزاء التي تكونه.
2. طبيعة عملية الإدراك.
3. موقف العقل من المثيرات التي يستقبلها[3].

[1] – أ.د. ابراهيم وجيه محمود، "التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته"، الإسكندرية مصر، دار المعرفة الجامعية، طبع، نشر، توزيع. ب ط. 2009، ص 239.

[2] – اسماعيلي يامنة، قشوش صابر، "الدماغ والعمليات العقلية، الإنتباه، الإدراك، التفكير، التعلم، الذاكرة" الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2014، ص:260،259.

[3] – أ.د. فتحي الزيات "سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي"، القاهرة:دار النشر للجامعات، سلسلة علم النفس المعرفي(2) ط2، 1424، 2004، ص242.

فهذه المحاور عززت نظرية الجشطلت، وزادت من قيمتها.

1) فعلاقة الكل بالأجزاء التي تكونه : كان مضمونها هو أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء التي تكونه، وإنما الكل يختلف عن مجموع أجزائه، فالمربع ليس مجرد مجموع أربعة أضلاع متساوية وأربع زوايا قائمة، ولكن المربع هو مجموع هذه المكونات الثمانية.

ومن هنا فالحرف لا يكتسب معناه إلا من خلال وجوده في الكلمة، والكلمة لا تكتسب معناها إلا من خلال وجودها في الجملة، والجملة أو العبارة يختلف معناها باختلاف السياق الذي يحتويها، واللحن أو السيمفونية ليست مجرد مجموع النغمات التي تكونها ،ومن هنا اعترف "وليم فوندت" مؤسس أول معمل لعلم النفس في مدينة ليبزج بألمانيا ، حيث يرى أن الكل العقلي أكبر وأكثر فعالية من مجموع الأجزاء أو العناصر المكونة له، ونحن نرى أن هذه الخاصية تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها الابتكار أو الإبداع أو التأليف أيا كانت صوره وأشكاله.

ومن هنا يرى فريتمر صاحب هذه النظرية أن علاقة الكل بالأجزاء تقوم على الأسس التالية :

1. أن الكل مدرك سابقا منطقيا ومعرفيا أو إدراكيا على الأجزاء التي تكونه ،حيث لا تقوم بوظيفتها كأجزاء إلا في إطار هذا الكل .
2. أن تنظيم الكل من حيث البنية والإتساق بين مكوناته أو عناصره أكثر أهمية من مجموع هذه المكونات أو العناصر[1].
3. أن هذا التنظيم للكل من حيث البنية والإتساق هي أساس فكرة الجشطلت.

2) أما طبيعة عملية الإدراك: فهي تنص على أن الإدراك هو عملية تأويل وتفسير للمثيرات وإكسابها المعنى والدلالة، نتيجة نشاط عقلي يقوم به العقل للربط ما بين هذه الإحساسات

[1]- مرجع سبق ذكره: أ.د.فتحي الزيات، "سيكولوجية التعلم مابين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي" ص:242،243.

والمثيرات[1].

- فالإدراك يقوم على مجموعتين من العوامل:

أ) العوامل الموضوعية: والتي يتم من خلالها تنظيم المثيرات الحسية وقف قوانين يطلق عليها: قوانين التنظيم الحسي.

ب) العوامل الذاتية: وهي التي تضفي على المثيرات الحسية المدركة للمعنى و الدلالة وهي ترتبط بالفرد المدرك في ضوء خبراته السابقة والمفاهيم التي تكونت لديه، وحالته النفسية أو تكوينه النفسي لحظة الإدراك.

- فعملية الادراك على مرحلتين:

أ- مرحلة تنظيم المثيرات الحسية في وحدات جشطلتية متمايزة قابلة للإدراك: و تؤثر طبيعة المثيرات الحسية و قابليتها للتنظيم و اتساقها و العلاقات التي تكونها على هذه المرحلة.

ب-مرحلة التأويل أو التفسير: تعتمد على مستوى الوحي لدى الفرد المدرك و خبراته السابقة و بنائه المعرفي و دوافعه وقيمه و اتجاهاته و ميوله من ناحية أخرى.

3) موقف العقل من المثيرات التي يستقبلها:

إن دور العقل دور إيجابي نشط في تنظيم و تبسيط و إكساب المثيرات أو المعلومات الحسية للمعاني و الدلالات و ليس له دورا جادا أو سلبيا كما يراه السلوكيون.

إننا نستوعب المعلومات، وان المعلومات تدخل في خبراتنا بعد تحويلها عن طريق المخ إلى معاني وفقا لقانون إضفاء المعاني أو الامتلاء low of prognanz.

إن نشاط المخ يقوم على التفاعل الدينامي أو الحي مع محتواه، أي ما يكتسب و يصبح جزءا من

[1]- مرجع سبق ذكره ، ص243.

خبرات الكائن الحي فضلا عن أن هذا التفاعل ينسحب على المثيرات التي يستقبلها الكائن الحي.[1]

و بالتالي إن الادراك عملية عقلية تؤدي إلى الفهم و الاسترجاع و التذكر. فهي عملية مهمة و أساسيةلدي المتعلمين و خاصة المبتدئين.

التعلم بالاستبصار:

ارتبطت نظرية التعلم بالاستبصار بمدرسة الجشطلت التي اهتمت بموضوع التعلم عند الحيوان و أهم أعمالهم بهذا الخصوص هي تجارب كوهلر(Köhler)على الشمبانزي. و الشبكة التي كان يبحث عنها كوهلر هي: هل تظهر هذه الحيوانات أي ذكاء حقيقي؟ و كان يعني بالذكاء شيئا من التعلم بالمحاولة و الخطأ أراد به شيئا آخر هو الاستبصار.

اعترض كوهلر على تفسير ثورندايك، و أوضح أن ثورندايك و غيره من علماء النفس الذين يعتقدون بأن الحيوان إنما يصل إلى حل مشاكله عن طريق المحاولة و الخطأ، إنما يغفلون ركنا هاما في عملية حل المشكلة، وهي أن الحيوان لا يرى الموقف ككل و لا يدرك العلاقات بين أجزاء الموقف كما يعتقد كوهلر. كذلك فإن التجارب التي صممها هؤلاء العلماء تحتوي على مشاكل و على درجة من الصعوبة أعلى بكثير من قدرات الحيوانات المستخدمة. و من ثم كان لا بد و أن تسلك تلمك الحيوانات سلوكا أعمى فتضرب هنا و تضرب هناك حتى تصل إلى الحل صدفة و قد لا تصل. و قد صمم كوهلر بعض التجارب على الشمبانزي توصل عن طريقها إلى تفسير عملية التعلم.

[1] – مرجع سبق ذكره: أد. فتحي الزيات "سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور العرفي. ص244-245

التجربة الأولى:

وضع الشمبانزي في القفص و كان الطعام (موزة) معلقة في سقف القفص بحيث لا يمكن الوصول إليها باليد مباشرة و في ركن القفص وضع صندوق، أخذ الشمبانزي ينظر إلى الفاكهة و يحاول الوصول إليها بمد يده و بالوثوب لكنه فشل. ثم أخذ ينتقل من ركن إلى ركن في حيرة، و أخيرا لاحظ الصندوق فنظر إليه و نظر إلى الموزة المعلقة في السقف، و فجأة جذب الصندوق إلى الوضع الصحيح تحت الموزة ثم قفز و وصل إلى الهدف فلا بد و أن الحيوان في هذه التجربة أدرك العلاقة بين الصندوق و إمكان الوصول إلى الموزة.[1]

التجربة الثانية:

كررت التجربة السابقة ووضع صندوقان بدلا من صندوق واحد لكي يضع الحيوان أحدهما فوق الآخر للوصول إلى الهدف. هذه المشكلة أكثر صعوبة و لم يستطع حلها إلا عدد قليل من الشمبانزي.

التجربة الثالثة:

وضع الشمبانزي جائعا في القفص بحيث يرى الطعام الموضوع خارج القفص، حاول أن يصل إلى الطعام باليد ففشل و بعد مرة لاحظ وجود عصا في الجزء الآخر من القفص.

أمسك بها و أخذ يلعب بها ويستخدمها بطرق مختلفة ثم أخذ ينفذها من بين قضبان القفص، وفي هذه الأثناء وقع بصره على الطعام و فجأة تغير سلوكه و استخدم العصا في جذب الطعام إليه ونجح في ذلك.

[1] – د. محمد مصطفى زيدا "نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية" الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ص 166

التجربة الرابعة:

وضع الطعام خارج القفص ووضع بجوار الشمبانزي عصا لا تكفي للوصول إلى الطعام وعلى مسافة خارج القفص وضعت عصا أخرى أطول يمكن عن طريقها جذب الطعام، إلا أنه لا يمكن الوصول إلى هذه العصا الطويلة بواسطة اليد مباشرة، و إنما يمكن الوصول إليها عن طريق العصا القصيرة الموجودة داخل القفص.

وقد نجحت بعض القردة في حل المشكلة، بأن حاولت أولا الوصول إلى الطعام بواسطة العصا القصيرة ففشلت، و بعد مدة من استخدام العصا القصيرة لاحظت العصا الطويلة فجذبتها مباشرة للحصول على الطعام.

التجربة الخامسة:

وضع كوهلر داخل القفص عصاتين قصيرتين لا تكفي الواحدة منهما لجذب الطعام، و إنما يمكن إدخال احدهما في طرف الأخرى وتكوين عصا طويلة. و قد أجرى كوهلر تجربته هذه أذكى حيواناته و هو "شمبانزي سلطان". إلا أنه لم يستطع أن يحل المشكلة بسهولة، بل استغرق وقتا طويلا في محاولات يائسة في جذب الطعام بإحدى العصاتين.[1]

وفي فترة من فترات الراحة جلس على الصندوق داخل القفص و أخذ يلعب بالعصاتين و يحركهما و أثناء لعبه وضع أحدهما في طرف الأخرى و بمجرد أن وجد الحيوان بيده عصا طويلة قفز من مكانه مباشرة و أخذ في استعمال هذه العصا الطويلة في جذب الموزة و نجح في ذلك.

ويلاحظ هنا أن الإدراك يبنى بلا شك على فهم و إدراك العلاقة بين أجزائه، و عندما أعيدت التجربة لاحظ كوهلر أن (سلطان) بدأ من بداية الموقف في وضع طرف إحدى العصاتين في الأخرى

[1]- مرجع سبق ذكره: 167-168

و لم يبذل عددا من المحاولات كما هي الحال لو كان التعلم عن طريق المحاولة و الخطأ. فالتعلم هنا قائم على إدراك العلاقات بين الأجزاء الموقف ككل، و يسمى الوصول إلى الحل عن طريق فهم وإدراك العلاقات في المجال الإدراكي لأنه يأتي نتيجة الاستبصار.[1]

المفاهيم الأساسية المتصلة بنظرية الجشطلت:

1- الجشطلت: مصطلح باللغة الألمانية، يشير إلى تجاوز مجرد، مجموع الأجزاء المكونة له، و يترجم إلى اللغة العربية بمعان مختلفة مثل: صيغة، شكل، غط، نموذج، بنية.

2- البنية (التنظيم): و تحدد البنية و فقا لعلاقات القائمة بين الأجزاء المترابطة للجشطلت (الكل)، و عليه فإن البنية تتغير بتغير العلاقات حتى لو بقيت أجزاء الكل على ما كانت عليه.

3- إعادة التنظيم: استبعاد التفاصيل التي تحول دون إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف.

4- المعنى: ما يترتب على إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الكل.

5- الاستبصار: الفهم الكامل لبنية الجشطلت (الكل) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه، و إعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو يعطي المعنى الكامن فيه، و يتم فجأة و بشكل حاسم في لحظة واحدة، و ليس بصورة متدرجة، أو من خلال تقرباتللأداء المطلوبة.[2]

قوانين التعلم في نظرية الجشطلت: أشهرها:

1- قانون التنظيم Law of organization: نحن ندرك الأشياء إذا تم تنظيمها و ترتيبها في أشكال و قوائم بدلا من بقائها متناثرة.

[1] - مرجع سبق ذكره: د.محمد مصطفى زيدان "نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية" ص168

3- اسماعيلي يامنة. قنوش صابر. "الدماغ و العمليات العقلية. الانتباه الادراك. التفكير التعلم الادراك" ص266

[2] - د. صالح محمد أبوجادو "علن النفس التربوي« EDUACTIONAL PSYCHLOGY » عمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع ط11، 2014-1435هـ، ص: 195

2- مبدأ الشكل على أرضية Law figure-ground: و يعتبر هذا القانون أساس عملية الادراك. إذ تنقسم المجال الإدراكي لظاهرة ما على قسمين: القسم المهم هو الشكل و هو الجزء السائد الموحد الذي يكون مركز الانتباه. أما الجزء الثاني فهو الأرضية و هو بقية المجال الذي يعمل كخليفة متناسقة و منتشرة يبرز عليها الشكل في البيئة.

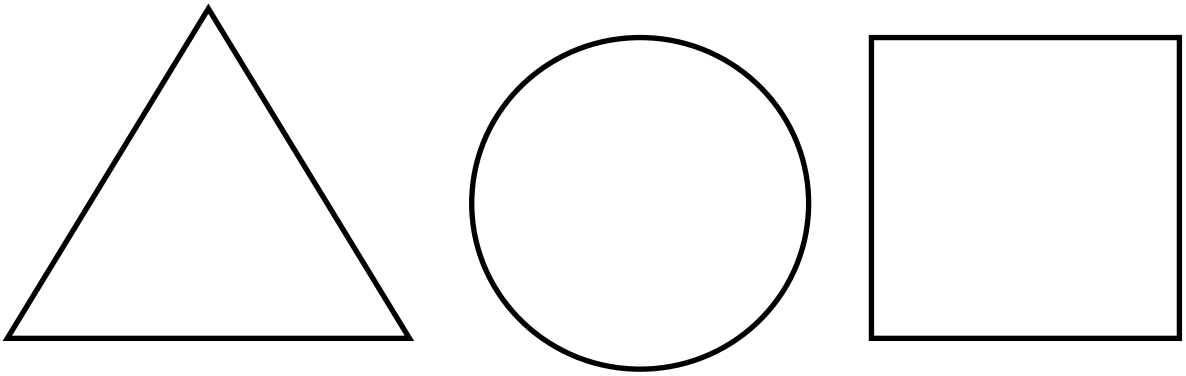
3- قانون التشابه Low of similarity: يقصد بقانون التشابه أن العناصر المتماثلة أو المتساوية تميل إلى التجمع معا.وأن العناصر المتشابهة يسهل تعليمها أكثر من العناصر الغير متشابهة. و لا يحدث هذا نتيجة الربط بين العناصر و إنما نتيجة التفاعل بينها.[1]

بمعنى: أن الأشياء التي تتشابه مثلا في الحجم أو الشكل أو اللون يسهل تذكرها و إدراكها.

4- قانون التقاربLow of Proximity: و يقصد بهذا القانون أن العناصر تميل إلى تكوين مجموعات إدراكية تبعا لمواضعها في المكان، بحيث تكون العناصر المتقاربة أيسر في التجمع. و يصدق هذا القانون على التقارب الزماني أيضا فالأصوات التي تسمع قريبة من بعض نميل أن ندركها ككل.

5- قانون الإغلاق« Low of closure »: تميل المساحات المغلقة إلى تكوين وحدات معرفية بشكل أيسر من المساحات المفتوحة و يسعى الشخص إلى إغلاق الأشكال غير المكتملة للوصول إلى حالة الاستقرار الإدراكي فهذه الأشكال على الرغم من أنها غير مغلقة إلا أن المتعلم يدركها على أنها مربع و دائرة و مثلث من أجل أن يزيل حالة عدم الاكتمال و يعطيها صفة الاستقرار بسبب الغلق أو الترابط بين الأجزاء:

[1]- انظر: المرجع نفسه مرجع سبق ذكره ، ص:197،198



6- قانون الاستمرار Low of Continuation: و قانون الاستمرار الجيد يعني التنظيم في الإدراك و الميل إلى الحدوث على نحو يجعل الخط المستقيم يستمر كخط مستقيم و الجزء من الدائرة يستمر كدائرة.[1]

أسس التعلم بالاستبصار:

1. النضج العقلي و الجسمي: فكلما كان الكائن أكثر قدرة كان و نضج كلما استطاع استخدام الاستبصار كطريقة للتعلم فمثلا من خلال توفر الحاسة المناسبة بالكفاءة المناسبة، كأخذنا مثير القلم يجب توفر حاسة مناسبة و هي قوة النظر.
2. الخبرة السابقة: لها دور صاعد في تنظيم القوى و العلاقات في الموقف الواحد.[2]

و معنى ذلك أن الخبرة تربط بين الأجزاء السابقة باللاحقة.

التنظيم: و يقصد به تنظيم المجال إذ أن الاستبصار ممكن فقط إذا كان الموقف التعليمي منظم بطريقة خاصة يسمح بالملاحظة لعناصر الموقف جميعها. و من ثم فهم المشكلة المطروحة و نستطيع

[1]- مرجع سبق ذكره ص198-199.

[2]- اسماعيلي يامنة، قنوش صابر، الدماغ و العمليات العقلية. ص271

توضيح ذلك من خلال مثال من حفظ الشعر حيث يتعذر على أي فرد أن يتذوق قطعة من الشعر دون أن يفهم أولا المعنى لهذه القطعة. و لاشك أن هذا الفهم يساعده على تعلمها.[1]

التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت:

تعد هذه النظرية من النظريات الكلية التي تؤكد وحدة الخبرة و صيغتها الكلية لأن عملية تحليلها أو تجزئتها إلى وحدات صغيرة يفقدها المعنى، الأمر الذي سيزيد في صعوبة تعلمها، و يمكن تلخيص استخداماتها التربوية على النحو الآتي:

1- استخدام الطريقة الكلية في التعليم وطرق التدريب و إعداد المناهج.

2- إعداد المواقف التعليمية بشكل يساعد المتعلم على إدراك المعاني الكلية المتضمنة فيها و عدم تجزئة الخبرات التعليمية إلى وحدات صغيرة حتى لا تفقد معانيها.

3- استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس، و الذي يتضمن إعداد البيئة التعليمية بشكل يساعد المتعلم على اكتشاف العلاقات القائمة في المواقف التعليمية مع ضرورة تقديم بعض التوجيهات و الإرشادات للمتعلم لمساعدته على تنظيم عملية الإدراك و التفكير.

4- الخبرات التعليمية بشكل معين وفقا لمبادئ التنظيم الإدراكي حتى تبدو متميزة و ذات طابع معين يجذب انتباه المتعلم إليها، الأمر الذي يسهل عليه عملية إدراكها و تعلمها.[2]

ومن هنا نستنتج بأن هذه النظرية ساهمت و بشكل كبير في التعلم و التعليم و ركزت على نقاط هامة أهمها: الإدراك- الفهم- الاستبصار (البصيرة)- استخدام العقل- التفكير- الذكاء وغيرها. فكل هذه النقاط تلعب دور في تعلم القراءة و الكتابة لدى الأطفال و تنظيم معارفهم لاكتساب خبرات و معلومات جديدة.

1_مرجع سبق ذكره: اسماعيلي يامنة، قنوش صابر، "الدماغ و العمليات العقلية" ص:271-272.

2- د. عماد عبد الرحيم الزغلول، "مبادئ علم النفس التربوي Principales of educationalPsychology دولة الإمارات العربية المتحدة الجمهورية اللبنانية، دار الكتاب الجامعي. ط4، 2016م، 1436هـ، ص138

رابعا: نظريات أخرى في التعلم

I. نظرية التعلم الاجتماعي (باندروا):

تعرف هذه النظرية بأسماء كثيرة منها: التعلم بالملاحظة و التقليد، أو التعلم بالنمذجة . تصنف هذه النظرية بوصفها حلقة وصل ما بين النظريات المعرفية و النظريات الاجتماعية و السلوكية.

ترى هذه النظرية أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش مع مجموعات من الأفراد يتفاعل معهم و يؤثر و يتأثر بهم. فهو يلاحظ سلوكيات و عادات و اتجاهات الأفراد الآخرين و يتعلمها بالملاحظة و التقليد. حيث يعتبر الفرد هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج يتم الاقتداء بسلوكهم. ومن هنا يرى باندروا أن التعلم بالملاحظة يتكون من ثلاث آليات.

1. العمليات الابدالية: فمضمونها هو أن تعلم الخبرات و الأنماط السلوكية المختلفة يتم على نحو بديلي من خلال ملاحظة الآخرين دون الحاجة لمرور الفرد بشكل مباشر بهذه الخبرات. و عند ملاحظة سلوكيات الآخرين و خبراته، وما يترتب عليها من نتائج تعزيزية أو عقابية ربما يثير الدافع لدى الأفراد الملاحظين لمثل هذه النماذج لتعلم تلك الأنماط السلوكية التي تعرضوا لها. أو تجنيب السلوك اللذين لاحظوا. فالنتائج التعزيزية أو العقابية الناجمة عن سلوك النماذج تؤثر على نحو بديلي في عملية التعلم. و هو ما نطلق عليه بالتعزيز البديلي أو العقاب البديلي.

و المثال على تلك العمليات: الخوف من الحيوانات، تعلم القلق من الوالدين، تعلم العادات و التقاليد كلها تمثل أنماط سلوكية على نحو بديلي. أما الأنماط السلوكية المعقدة تتمثل في: قيادة السيارة .فمبدأ المحاولة و الخطأ غير كافي لتعلم مثل تلك السلوكيات المعقدة ولكن لابد من ملاحظتها.

2. العمليات المعرفية: يرى باندروا أن عمليات التعلم للنماط السلوكية من خلال الملاحظة لا تتم على نحو أوتوماتيكي، فهي تتم على نحو انتقائي و تتأثر بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد

الملاحظ، مثل "الاستدلال و التوقع و الادراك" .فهناك عمليات وسيطية تتوسط بين ملاحظة السلوك و تعلم الاستجابة.[1]

معنى هذا أن هذه العمليات تساهم في بذل المجهود لدى الطلبة لمعالجة المعلومات و تطويرها.

3. عمليات التنظيم الذاتي: يشير هذا المبدأ إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها، فتعلم الإنسان لسلوك ما أو عدم تعلمه له يتوقف على التوقعات التي سيجنيها الإنسان من هذا السلوك، لذا فقد يقرر ممارسة السلوك في ظروف ما دون غيرها بحسب توقعاته لجدوى ذلك السلوك.[2]

- و يقترح باندروا ثلاثة آثار على الأقل للتعلم بالملاحظة، وهي:

1- تعلم سلوكات جديدة: يستطيع الملاحظ تعلم سلوكات جديدة من النموذج، فعندما يقوم النموذج بأداء الاستجابة جديدة، ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية. يحاول الملاحظ تقليدها و لا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحياة فقط، فالتمثيلات الصورية و الرمزية المتوافرة عبر الصحافة و الكتب و السينما و التلفزيون و الأساطير و الحكايات الشعبية، تشكل مصادر مهمة للنماذج و تقوم بوظيفة النموذج الحي.

2- الكف و التحرير: قد تؤدي ملاحظة سلوك الآخرين الى كف بعض الاستجابات أو تجنب أداء بعض أنماط السلوك و بخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من جراء انغماسه في هذا السلوك. فالمعلم الذي يعاقب أحد التلاميذ على مرأى من الآخرين ينقل أثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سببا في عقاب زميلهم.

[1] - أ.د ابراهيم وجيه محمود "التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته" الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية طبع-نشر –توزيع 2009، ص 273-274-275

[2] - مرجع سبق ذكره: ص275

3- التسهيل: يمكن أن تؤدي ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظة السلوكية، التي تعلمها على نحو مسبق و لكنه لا يستخدمها أي أن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المتشابهة لاستجابات النموذج. فالطفل الذي تعلم بعض الاستجابات التعاونية و لم يمارسها يمكن أو يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني.[1]

بمعنى أن الطفل يميل إلى الأشياء التي لم يستخدمها من قبل أكثر من التي استخدمها و لمفرده.

متطلبات التعلم الاجتماعي:

يتطلب التعلم الاجتماعي وجود نماذج يتفاعل معها الفرد بشكل مباشر أو غير مباشر. هذا ويحدد باندروا أربعة عوامل لهذا التعلم. وهي:

" الانتباه – الاحتفاظ – الإنتاج – الدافع أو الحافز".[2]

1- الانتباه: هناك الكثير من الحالات لا يحدث فيها التعلم بالملاحظة و التقليد، بسبب عدم توجيه الانتباه و تركيز الاهتمام للسلوك الذي يعرضه الآخرون . و يتوقف الانتباه على عدة عوامل أهمها:

أولا: العوامل المرتبطة بالنموذج: وهي تتمثل في خصائص النموذج كالمكانة و الشهرة و درجة تشابهه مع الملاحظ من حيث الجنس و البيئة الثقافية و الخصائص الشخصية. فعادة يميل الأفراد إلى محاكاة سلوكات النماذج التي تتمتع بمكانة اجتماعية أو فنية أو رياضية، أو إلى الأفراد الذين يتمتعون بخصائص شخصية متميزة.

[1]- د. صالح محمد أبوجادو، "علم النفس التربوي" ص 203-204

[2]- د. عماد عبد الرحيم الزغلول. "مبادئ علن النفس التربوي" ص120

ثانيا: العوامل المرتبطة بالفرد: و تتمثل بالعوامل المزاجية و مستوى الدافعية، و مفهوم الذات حيث أن الأفراد ذو مفهوم الذات المرتفع أقل ميلا لتقليد الآخرين من الأفراد ذو مفهوم الذات المنخفض.

ثالثا: عوامل تتعلق بالسلوك: و تتمثل في قيمة و أهمية السلوك بالنسبة للفرد، كما تتمثل بمستوى سهولة السلوك أو صعوبته.

2- الاحتفاظ: يتطلب التعلم الاجتماعي توفر قدرات معرفية معينة عند الأفراد كقدرة التخزين في الذاكرة و التذكر و الاستدعاء. و هذا ما يتطلب من الأفراد القدرة على تمثيل السلوكات التي يلاحظونها على نحو لفظي أو صوري أو حركي. و القدرة على تذكرها و استدعائها عند الحاجة. فمن هنا تبرز أهمية التأكيد على ضرورة تكرار تقديم الخبرات و المعلومات و المهارات للمتعلمين و لا سيما في المراحل المبكرة بأكثر من طريقة لكي يتسنى لهم تخزينها و الاحتفاظ بها بشكل مناسب و تذكرها بسهولة و يسر.

3- الإنتاج: يتطلب الإنتاج توفر قدرات لفظية و حركية لدى الأفراد، كي يتسنى لهم أداء السلوك الذي تم تعلمه من خلال الملاحظة. ففي كثير من الأحيان قد يحدث التعلم من خلال الملاحظة، ولكن لا يظهر هذا التعلم في الأداء بسبب عدم توفر القدرات اللفظية او الحركية المناسبة. فالتدريب على السلوك أو المهارة في مرحلة الإنتاج يلعب دورا بارزا في إتقان هذا السلوك.

4- الدافع أو الحافز: يتوقف ظهور السلوك الذي تم تعلمه من خلال الملاحظة على وجود دافع أو حافز. و يلعب التوقع دورا هاما في ذلك حيث إذا توقع الفرد أم محاكاته لسلوك ما ربما تتبع بمعزز. فإن ذلك سيزيد من دافعيته الانتباه لذلك السلوك و القيام به كما أن تحفيز الأفراد و تشجيعهم على محاكاة السلوك تساهم في الانتباه لذلك السلوك و تعلمه.[1]

[1]- مرجع سبق ذكره: د. عماد عبد الرحيم الزغلول "مبادئ علم النفس التربوي" ص120-121

و من هنا نستنتج بأن كل هذه العوامل تساعد الفرد على التواصل مع الآخرين للوصول إلى المعرفة و ذلك من خلال استخدام النماذج، وتعديل السلوك و تنمية المهارات الفردية.

التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي:

يمكن استخدام إجراءات التعلم الاجتماعي في مواقف التعلم و التعليم على النحو الآتي:

أولا: تنمية العادات و القيم و الاتجاهات لدى المتعلمين من خلال:

1. أن يكون المعلم قدوة للمتعلمين يمارس مثل هذه العادات و القيم.
2. استخدام نماذج من الطلبة الذين يمارسون مثل هذه العادات و القيم و تعزيزهم على ذلك أمام الطلبة الآخرين.
3. تكريم الطلبة من خلال الإشادة بهم في الطابور الصباحي أو من خلال الإذاعة المدرسية.
4. استخدام الأفلام التي تشمل على مواد تتعلق بتلك القيم و العادات و الاتجاهات.
5. استخدام القصص و الروايات.

ثانيا: تنمية المهارات الرياضية و الفنية و الحرفية المتعلقة بتدريس المواد الأكاديمية من خلال استخدام النماذج المباشرة و الغير مباشرة كالأشخاص و الأفلام و الصور.

ثالثا: تعديل السلوك لدى الأفراد من خلال إجراءات الإدارة الذاتية التي ترتكز على أسلوب حديث الذات إضافة إلى كف أو إزالة بعض السلوكات لدى الأفراد من خلال مشاهدتهم لنماذج قامت بالسلوك و تمت معاقبتها عليه.[1]

[1]- مرجع سبق ذكره: ص122

فالتعلم الاجتماعي من أهم الأسس التي تقوم عليها الدراسات التربوية و النفسية. و في حد ذاته يعتبر تعلم تواصلي يقوي العلاقات ما بين الأفراد في إطار العلم و المعرفة و هو قائم على مجموعة من العوامل و الفرضيات عززت من قيمته إذ أصبح ضروريا استخدامه في مدارسنا اليوم.

II. نظرية التعلم الخبري (كولب(kolb):

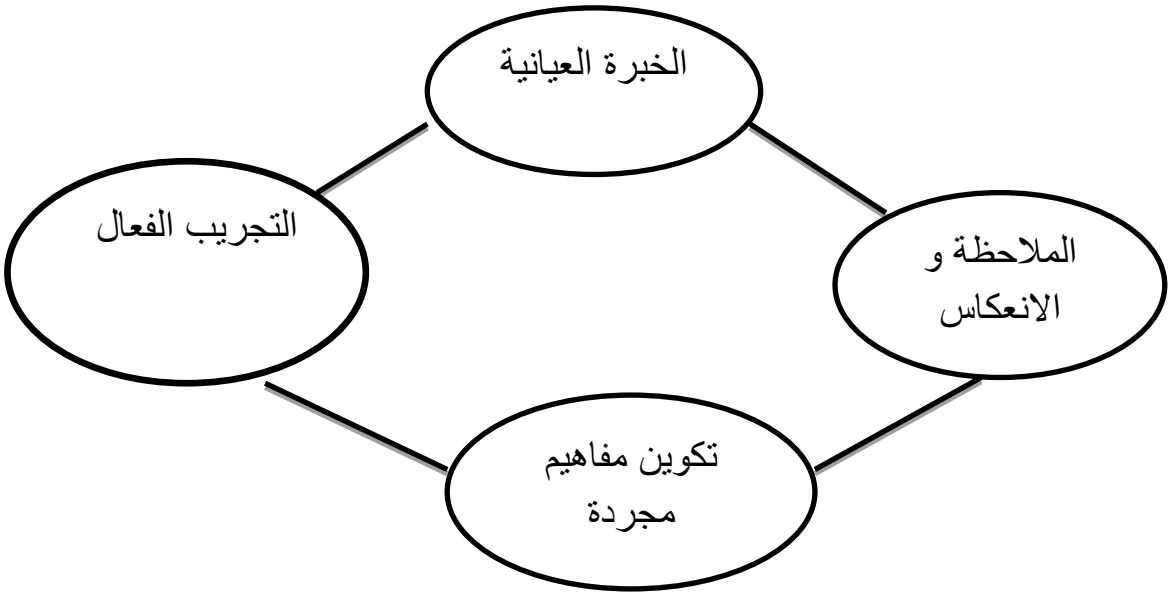
مؤسس هذه النظرية ديفيد كولب، وهذه النظرية تمزج ما بين : "الخبرة+ الإدراك+ المعرفة+ السلوك".

فأصولها و جذورها تمتد بشكل أو بآخر إلى أعمال كل من "ديوي" و "كيرث ليفين" حيث تأثر بهما كولب الذي يعتقد أن التعلم ما هو إلا نقل خبرة و النظرية تعرض نموذجا دائريا يجري أربع مراحل في تتابع كالآتي:

1. خبرة عيانية (أو افعل).
2. ملاحظة انعكاسية (أو لاحظ).
3. تكوين مفهوم مجرد (أو فكر).
4. تجريب فعال (أو خطط).[1]

فهذه المراحل موضحة في الشكل الآتي:

[1]- د.ابراهيم وجيه محمود "التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته" ص279



" المراحل الأربع لنظرية التعلم الخبري لكولب"

III. نظرية التعلم الموقفي (ليف Jean Lave):

صاغتها عالمة الأنتروبولوجيا جين ليف، والتي رأت بأن التعلم لابد و أن يكون موقفيا حيث أن المعرفة تحتاج إلى نشاط و تفاعل و انخراط و تعاون، لذلك فالموقف التعلمي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الاجتماعي أي أن التعلم يحدث نتيجة موقف و يتعلق بموقف و يتبع موقف و يتبع أصلا من موقف. وهذه النظرية استعملت أيضا في التعليم و ليس فقط في التعلم.[1]

IV. التعلم الاستكشافي "برونر":

لقد كتب "برونر" كتابات مكثفة عن نظرية التعلم و عملية التدريس، وفي كتابه (نحو نظرية للتدريس" يعرض وجهة نظره عن طبيعة النمو العقلي جاعلا اللغة دورا أساسيا فيها دون أن يهمل الدور الذي يلعبه تطور الإنسان كنوع و الدور الذي تلعبه الثقافة التي يعيش فيها الفرد كما أوضح في كتابه هذا سلسلة من مراحل النمو العقلي شبيه ما نجده عند بياجيه.

[1]- مرجع سبق ذكره "التعلم أسسه و تطبيقاته" ص279-280.

و تقوم هذه النظرية على أن الآراء أو المفاهيم أو المدركات العقلية أدوات أو ذرائع أو الوسائل المادية يكتسبها الإنسان من البيئة و يستخدمها أثناء تعامله مع البيئة الجغرافية و الطبيعية للتغلب على ما يعترض سبيله من صعاب في مجرى حياته اليومية و في عمله المهني. وأن أهمية هذه الأدوات وفعاليتها يتوقفان على مدى نجاحها في أداء مهمتها.

و أن النوع الإنساني بأجناسه المختلفة و مجتمعاته المتعددة ذو أصل مشترك مؤلف من جانبين:

- الجانب البيولوجي: فهو جانب يربط الإنسان بالحيوانات الأدنى منه في سلم التطور البيولوجي ويربط الأطفال بالكبار و يميزهم عنهم في درجة النضج أو تكامل النمو.[1]
- أما الجانب الاجتماعي: فهو ينص على أن داخل كل مجتمع يولد الطفل و الراشد في بيئة واحدة هذا ما يجعلهما ينفردان و يتميزان عن سائر المخلوقات.[2]

فالتعلم بالاكتشاف عند برونر هو إعادة تنظيم محددات الموقف المشكل أو موقف التعلم في صيغ أو نماذج إدراكية أو تعميمات أو علاقات جديدة. فهذا النمط من التعلم يشبه التعلم الجشطلي (التعلم بالاستبصار)، ومن أهم خصائصه:

- الديمومة: تبقي نواتج التعلم بالاكتشاف داخل البناء المعرفي للمتعلم لمدة أطول من نواتج التعلم القائمة على الطرف التقليدية الأخرى مثل: التلقي-الحفظ...الخ
- ايجابية المتعلم: يؤدي التعلم بالاكتشاف إلى أن يكون دور المتعلم نشط و إيجابي و مشارك في عملية التعلم. كما أنه يزيد من استمتاع المتعلم بما يتعلم، وهذا من شأن تنمية الجوانب الانفعالية الأخرى التي تعد معززات ذاتية أو داخلية ذات تأثير موجب.

[1] - .أ.د. رؤوف محمود القيسي "علم النفس التربوي" عمان. دار دجلة ناشرون و موزعون، ط1 2008-1429هـ

[2] - مرجع سبق ذكره: بتصرف ص228.

- تنمية المرونة الذهنية: يساعد التعلم بالاكتشاف المتعلم في تكوين تعميمات ومبادئ و علاقات جديدة كما يساعد على تنمية المرونة الذهنية لدى المتعلم .[1]

ومن أهم خصائص النمو العقلي:

ذكرها برونر من خلال كتابه نحو نظرية للتدريس ومن أبرزها:

1- يرى برونر بأننا نستطيع الحكم على حصول النمو العقلي كلما كانت الاستجابة التي يؤديها الفرد مستقلة عن المثير المباشر الذي أدى إلى تلك الاستجابة. و تزداد ثقتنا بتزايد النمو عند قيام الفرد بأداء نفس الاستجابة بالرغم من تغير البيئة التي أدت إلى حصول تلك الاستجابة.

2- يعتمد النمو على إعطاء الحوادث طابعا ذاتيا في نظام معين لخزن المعلومات و الحوادث .

3- يتضمن النمو العقلي استخدام الفرد الكلمات و الرموز بشكل متزايد، في أن يقول لنفسه أو لمن يتعامل معهم من الناس الآخرين: ماذا فعل أو ما الذي سيفعله شخص آخر.

4- يعتمد النمو العقلي على التفاعل ما بين المعلم و المتعلم ، مع مراعاة أن كل طفل يتأثر بالإطار الثقافي و الاجتماعي الذي يعيش فيه. و أن النمو العقلي يصبح متأخر جدا إذا لم يكن للطفل اتصالات متنوعة بالناس و الآخرين.

5- إن التطور الذي يحدث في عملية التعلم يأتي من خلال استخدام اللغة باعتبارها من العوامل المهمة و المساعدة في هذا التطور، كما أن الفرد يمكن أن يستثمر اللغة لإضفاء معنى على البيئة التي يعيش فيها.[2]

[1] - أ.د. فتحي مصطفى الزيات "سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي". القاهرة. دار النشر للجامعات .سلسلة علم النفس المعرفي(2) . ط2 2004م-1424هـ. ص327-328

[2] - د. رؤوف محمود القيسي."علم النفس التربوي" ص230-231

V. النظرية البنائية المعرفية (جان بياجيه):

يعترف بياجيه أن التعلم يتم بطريقة جزئية بفعل عوامل البيئة الاجتماعية و المادية، كما يقر بوجود الكائن الحي بصورة سليمة لم تمس كشرط أو لحدوث التعلم، لكنه يضيف عاملا آخر و هو عامل الموازنة الذي يقود إلى التعلم، أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض. وهي لا تنجم عما يراه الإنسان و لكنها تساعد على فهم ما يراه، و عن طريق هذه القدرة الموروثة التي يطلق عليها اسم الموازنة يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم.

و من هنا يرى بياجيه أن التفكير ينمو لدى الطفل تدريجيا. لذلك ما نراه سهلا لدى الراشد يكون صعبا لدى الطفل كونه يحتاج إلى مقدمات و حقائق أولية تعتبر متطلبا أساسيا للإدراك.

المصطلحات الأساسية في نظرية بياجيه:

- الذكاء (Intelligence): و يرى بياجيه أن الذكاء يسمح للكائن الحي أن يتصل إيجابيا ببيئته، حيث أن كلا من البيئة و الكائن الحي في تغير مستمر و التفاعل بني الاثنين يجب أن يتغير هو الآخر تغير مستمر. فالذكاء نشاط عقلي يتغير عندا ينضج الكائن الحي و عندا يكتسب خبرات جديدة في حياته، و بعبارة أخرى يرى بياجيه أن الذكاء هو "عملية تكثيف".

و يعرفه في تعريف آخر: "الذكاء" كما تحدده عدد الفقرات التي يجاب عنها، إجابات صحيحة فيما يسمى "اختبارات الذكاء".

- الاستراتيجيات (Strategiec): فعرفها بياجيه: "بأنها القدرة الكامنة لدى الفرد وهي الطريقة التي يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه و بين البيئة، و تتغير هذه الإستراتيجيات تبعا لنضج الطفل و ما يكتسبه من خبرات.

- الثوابت الوظيفية (Functional Invariants): و يسمي بياجيه هذه الخصائص الثابتة بالثوابت الوظيفية و يقصد بها الطريقة أو طريقة التعامل مع البيئة.[1]

ففي هذه النظرية نلاحظ أن بياجيه استند في التعلم للفرد إلى مجموعة من العوامل البيئية و الاجتماعية، كما اهتم بالنمو المعرفي لدى الطفل.

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

يرى بياجيه بأن هناك أربعة مراحل رئيسية من مراحل النمو المعرفي عند الأطفال و هي كالآتي:

أولا: مرحلة الحس الحركية: تمتد هذه المرحلة من الولادة إلى حتى نهاية السنة الثانية تقريبا و تمثل الصورة المبكرة للنشاط العقلي للطفل الرضيع، ويحدث التعلم بشكل رئيس في هذه الفترة عبر الإحساسات و المعالجات اليدوية، وهي عبارة عن أفعال انعكاسية فطرية لا إرادية كظاهرة المص، ثم تتحول تدريجيا إلى السلوك الإرادي. و يمكن تلخيص أهم خصائص هذه المرحلة على النحو التالي:

- يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال.
- تتحسن عملية التآزر الحس الحركي .
- يتحسن تناسق الاستجابات الحركية
- يتطور الوعي تدريجيا بالذات.
- تتطور فكرة بقاء أو ثبات المادة.
- تبدأ عملية اكتساب اللغة.

ثانيا: مرحلة ما قبل العملية: و تغطي هذه المرحلة الفترة بين نهاية السنة الثانية و السنة السابعة. و يعتبرها بياجيه مرحلة انتقالية غير مفهومة على نحو واضح، لأنها لا تتسم بمستوى ثابت و واضح من

[1] – اسماعيلي يامنة، قنوش صابر: الدماغ و العمليات العقلية الانتباه، الإدراك، التعلم، الذاكرة" الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية، ص272-273-274

حيث النمو المعرفي، ومن أهم خصائص هذه المرحلة ظهور النمو اللغوي، ويمكن للطفل من خلالها تشكيل معظم خبراته من العالم الخارجي من خلال مخططات تنمو من البيئة الحالية.

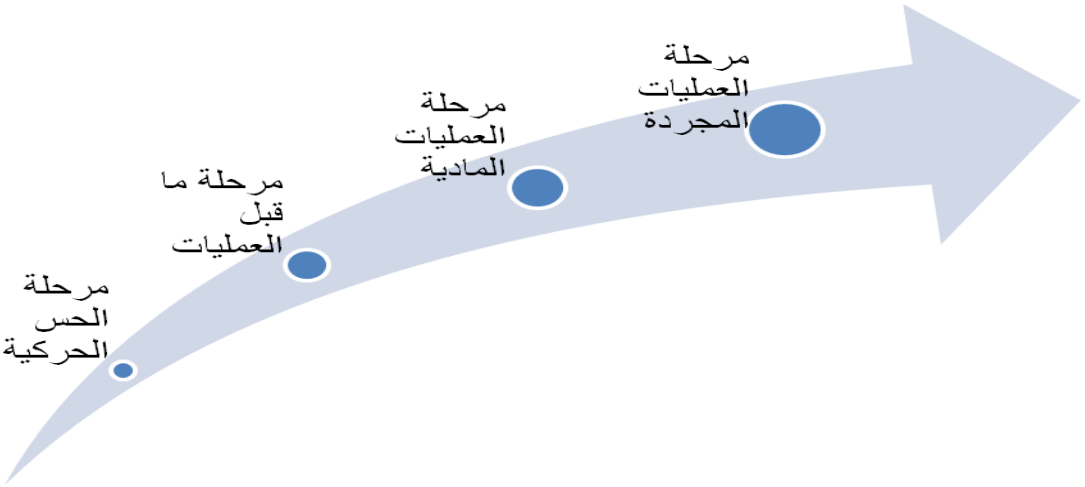
وقسم بياجيه هذه المرحلة إلى طورين هما:

أ- طور ما قبل المفاهيم: من سنتين إلى أربع سنوات. و يتميز باستدخال الخبرة، وأن الطفل غير قادر على تكوين المفاهيم، و من سماته نقص القدرة على المعكوسية. أي صعوبة قلب العملية أو تخيلها لا زال التمركز حول الذات يشكل الأساس في استقبال المعلومات و إعطائها. حيث يستطيع الطفل في هذا الطور القيام بعمليات التصنيف حسب مظهر واحد. كما أن التناقضات الواضحة لا تزعج الطفل.[1]

ب- الطور الحدسي: تمتد من أربع إلى سبع سنوات. ويقوم الطفل في هذا الطور ببعض التصنيفات الأكثر صعوبة حدسا، أي بدون قاعدة يعرفها. وفي هذه المرحلة يبدأ الوعي التدريجي بثبات الخصائص أو ما يسمى بالاحتفاظ. هذا و يمكن إيجاز خصائص النمو المعرفي في هذه المرحلة في النقاط التالية:

- ازدياد النمو اللغوي و استخدام الرموز اللغوية بشكل أكبر.
- سيادة حالة التمركز حول الذات.
- البدء بتكوين المفاهيم و تصنيف الأشياء .
- الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة واحدة.
- يتقدم الادراك البصري على التفكير المنطقي.

[1]- مرجع سبق ذكره: ص277-278-279



النمو العقلي عند بياجيه

ثالثا: مرحلة العمليات المادية: و تمتد هذه المرحلة من سبع سنوات حتى إحدى عشر سنة حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي أي القدرة على التفكير المنظم، إلا أنه مرتبط على نحو وثيق بالموضوعات و الأفعال المادية و المحسوسة و الملموسة. ومن أهم خصائص هذه المرحلة:

- يحدث تفكير الأطفال من خلال استخدام الأشياء و الموضوعات المادية.
- يتطور مفهوم البقاء و الاحتفاظ كتلة و وزنا و حجما.
- يتطور مفهوم المقلوبية و المعكوسية.
- تتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد واحد.[1]

رابعا: مرحلة التفكير المجرد: و تغطي هذه المرحلة الفترة العمرية التي عن 12 سنة إلى بداية المراهقة. و يظهر في هذه المرحلة الاستدلال المجرد و الرمزي، وفي هذه المرحلة يستطيع معظم الأطفال و ضع الفرضيات و اختبارها. فيستطيع أن يتعامل مع المشكلات و يطور الاستراتيجيات لحلها. و يفكر المراهق في هذه المرحلة على نحو مجرد، و يصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء

[1]- مرجع سبق ذكره: ص279-280

المادية أو الخبرات المباشرة. هذا و تعتبر قدرة المراهقين على ممارسة العمليات المجردة، و التفكير في الامكانات المستقبلية و التنبؤ بها، من أبرز خصائص هذه المرحلة. و تتميز هذه المرحلة بما يلي:

- يدرك الفرد أن الطرق والوسائل في المرحلة السابقة غير كافية لحل مشاكله فيقل اعتماده عليها بمعالجة الأشياء المادية.
- تتوازن عمليتا التمثيل و المواءمة و يصل الفرد إلى درجة عالية من التوازن.
- تطور القدرة على تخيل الاحتمالات قبل تقديم الحلول العملية لهذا الموقف.
- القدرة على وضع الفرضيات و فحصها و ملاحظة النتائج و وصفها بأشكال منطقية.[1]

و في الأخير نستنتج بأن نظرية بياجيه من أهم النظريات التعلمية. إذ بفضلها استطاع الإنسان معرفة أهم مراحل نموه المعرفي و أهم خصائصها.

VI. نظرية التعلم التعاوني:

يعرف التعلم التعاوني على أنه:" صيغة من صيغ تنظيم البيئة الصفية في إطار محدد وفق استراتيجيات محددة واضحة المعالم تقوم في أساسها على تقسيم المتعلمين في حجرات الدراسة إلى مجموعات صغيرة يتسم أفرادها بتفاوت القدرات. و يطلب منهم العمل معا، والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل معين. بحيث يعلم بعضهم بعضا من خلال هذا التفاعل على أن يتحمل الجميع مسؤولية التعلم داخل المجموعة وصولا لتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف من الأستاذ و توجيهه".

مبادئ التعلم التعاوني: يقوم التعلم التعاوني باستراتيجياته المختلفة على مجموعة من الأسس و المبادئ أهمها:

[1] - مرجع سبق ذكره: اسماعيلي يامنة وقنوش صابر. "الدماغ و العمليات العقلية" ص280-281

1) الاعتماد الايجابي المتبادل: ويعني ذلك إدراك كل عضو من أعضاء المجموعة للارتباط الوثيق بينهم، و أن نجاح أي منهم لا يتحقق إلا بنجاح الآخرين. إذ لابد و أن يتم العمل في صورة تحقق النفع للمجموعة كلها.[1]

و معنى هذا أن التعاون أن يحقق النفع للجميع.

و يتحقق الاعتماد الايجابي المتبادل من خلال المجموعة من إجراءات هي:

- المشاركة بالهدف: بمعنى اشتراك المجموعة في مهمة واحدة أو إنجاز عمل واحد: ككتابة تقرير أو مقال. أو جمع معلومات حول ظاهرة من الظواهر.
- المشاركة في التعزيز: أي أن يحصل كل أفراد المجموعة على مكافأة مادية أو معنوية.
- المشاركة في المصادر: بمعنى حصول الأفراد المجموعة على عدد من المصادر التي توفر المعلومات الضرورية للتعلم.
- المشاركة في الدور: تعني تبادل أفراد المجموعة لأدوارهم التي يقومون بها حتى يتحقق التعلم. و من الأدوار: دور المشجع، و القائد، والملاحظ و المسجل.
- المشاركة في المهمة : أي اشتراك جميع أفراد المجموعة في مهمة واحدة مهما جزئت، بحيث يحدث في النهاية تكامل لهذه المهمة.

2) المحاسبة الفردية: و معناه أن تتم هذه المحاسبة للأفراد داخل الجماعات بصورة فردية، فالاختبارات لا يسمح فيها بالتعاون. و هذا من شأنه أن يحقق عدم التكاسب من قبل بعض الأفراد اعتمادا على ما يقوم به زملاؤه. فإدراك الفرد بأن جهده الفردي يساعده على تحقيق هدفه و هدف مجموعته بدفعه إلى النشاط و العمل بشكل أفضل.

[1] – د. ابراهيم وجيه محمد. "التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته" ص295-296

3) التفاعل المباشر بين المتعلمين: و يعني اشتراك أفراد المجموعة في العمل بشكل يضمن المساعدة و التشجيع لكل أفراد المجموعة. و توفير الأنماط و التأثيرات الاجتماعية للتفاعل مما يزيد من الدافعية للتعلم.

4) المهارات الشخصية: و يعني توظيف المهارات الخاصة أو الشخصية داخل المجموعة مهما كانت صغيرة، و من المهارات الشخصية التي ينبغي امتلاكها: القيادة، و اتخاذ القرار وبناء الثقة والاتصال و إدارة الصراع و النزاع.

5) تشغيل الجماعة: و يقوم ذلك على تحليل أعمال أعضاء الفريق لتحديد العلاقة الطبيعية بينهم، مما يسهل مهارات التواصل و علاقات العمل السلمية التي تحقق الأهداف المنشورة.[1]

6) استراتيجيات التعلم التعاوني: تعددت و تنوعت هذه الاستراتيجيات نتيجة التطور في مجال العلم التربوي. فهناك استراتيجيات عامة و هناك استراتيجيات خاصة، أهمها:

إستراتيجية ترتيب المهام المتقطعة (أي تقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة)، و تقسيمهم إلى فرق حسب مستوى التحصيل، وجود فرق الألعاب التعاونية، التفريد من أجل الفريق أي المزج بين التعلم الجماعي و التعلم الفردي.[2]

و من هنا نستنتج أن نظرية التعلم التعاوني تساهم في إثراء المعلومات و تعطي الفرص للمبتدئين في التعلم. للحصول على نتائج جيدة في الامتحانات.

7) التعلم الالكتروني:

التعلم الالكتروني هو التعلم المتمركز حول الحاسوب و متعلقاته حيث يتم الاتصال بحاسوب مركزي وحيد مبرمج بكل المادة المتعلمة. ويتم الاستعانة بالوسائط الالكترونية مثل الأقراص المدمجة،

[1]- مرجع سبق ذكره: د. ابراهيم وجيه محمود. "التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته" ص296-297

[2]- مرجع سبق ذكره: بتصرف: ص297-300

البرامج المجهزة، الانترنت، كاميرات التصوير...الخ. لذلك فهو يفيد أيضا في حالات التعلم عن بعد أو التعلم المسافي و ذلك عن طريق استخدام شبكة انترنت عريضة، و تصميم مواقع بحثية و شخصية.[1]

مميزات التعلم الالكتروني:

1. السرعة.
2. الحداثة.
3. الدقة
4. العالمية.
5. السهولة.
6. توفير الجهد الجسماني.
7. المرونة.
8. شحذ الطاقات الذهنية.
9. المواكبة للتقدم التقني.
10. إتاحة خدمية لا تضاهى.
11. الانفتاحية.
12. الارتقاء بالأداء ومهارات التفكير.
13. تسهيل عملية التعلم عن بعد
14. الارتقاء بمهارات التواصل.
15. ضمان عملية التعلم المستمر.
16. إتاحة فرص التدريب و المران و الممارسة ، وورش العمل، و تطوير الأداء[2]

و في آخر المطاف من نظريات التعلم نستنتج بأنها على الرغم من أنها كثيرة و متنوعة و عديدة إلا أنها ساهمت في العملية التعلمية و دلت المعلم على الطريق الصحيح لإتمام مهمته على

[1]- د. ابراهيم محمود وجيه: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته" ص303

[2]- د. ابراهيم وجيه محمود. "التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته" ص304

أكمل وجه فهي نظريات أدت إلى التبليغ و الاهتمام بالمتعلم و درسته من جميع النواحي: العقلية و النفسية و الاجتماعية.

8) نتائج التعلم:

من أهم نتائج التعلم المعروفة:

1- تكوين العادات: يطلق لفظ العادة على أي نوع من السلوك المكتسب و هو أي سلوك يقوم به الفرد بصفة سهلة و آلية نتيجة التكرار و يمكننا القول أن العادة هي استعداد يكتسب بالتعلم و لا يحتاج إلى الجهد و التفكير و التركيز و الانتباه.

2- تكوين المهارات: تكتسب على مستوى الحركي و التوافق الحركي العقلي حيث يلعب التكرار دورا كبيرا في تكوينها، و تؤثر التدريبات المستمرة في التوصيلات العصبية حيث تيسر حدوث العمليات المتتالية في المهارة بسرعة و دقة من غير تركيز للانتباه. و معظم المهارات تبنى على استعداد و موهبة و قدرة خاصة بالإضافة إلى الميول التي تلعب دورا في تكوين المهارات العلمية.

3- تعلم المعلومات و المعاني: يتزود الفرد بالمعلومات و المعاني من البيئة التي يتفاعل معها في محيطه الطبيعي و الأسري و المدرسي و الاجتماعي و الثقافي الحضاري.

4- تعلم حل المشكلات: يعتمد هذا الأسلوب على فهم الموقف و تحليله ابتداء من الشعور بالمشكلة و العمل على حلها، ثم جمع المعلومات عن موضوع المشكلة و وضع الفروض الملائمة والتحقق منها بالتجربة و الممارسة للنشاط، و أخيرا الوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد اعتمادا على التحليل بالمقارنة و تنمية التفكير الاستدلالي و الاستقرائي.[1]

5- تكوين الاتجاهات النفسية: الاتجاه النفسي هو استعداد أو تهيؤ عقلي يتكون نتيجة عوامل مختلفة مؤثرة في حياته تجعله يأخذ موقفا نحو بعض الأفكار بحسب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية،

[1]- اسماعيلي يامنة، قنوش صابر "الدماغ و العمليات العقلية الانتباه- الإدراك-التفكير.التعلم. الذاكرة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ص266

والواقع أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة الاتجاهات النفسية التي تتكون نتيجة النشأة والتربية والتعليم فتؤثر في عاداته و ميوله و عواطفه و أساليب سلوكه، و يتصف تعلم الاتجاهات بالتخزين طويل المدى ، بينما يتعرض تعلم المعلومات إلى الإتلاف الناتج عن عوامل النسيان.[1]

[1]- مرجع سبق ذكره: ص226-227

الفصل الثاني

صعوبات التعلم أنواعها وعلاجها

1) مفهوم صعوبات التعلم: Learning Disabilites:

أ- **لغة: "صعوبة"**: من مادة صعب و الصعب: نقيض الذلول من الدواب وصُعب الشيء صعوبة، أي اشتد و كل شيء لم يطق فهو مُصعَب. و أمر صعب و عقبة صعبة. و الفعل من كل: صُعبَ يصعُب، صعوبة".[1]

ب- **اصطلاحا**: لقد أعطي لهذا المصطلح عدة تعاريف أهمها:

1- **تعريف علم النفس التربوي**: يرى بأن صعوبات التعلم هي الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب الآتية: القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، القدرة على الاصغاء و التفكير والكلام، القدرة على القراءة و الكتابة و الحساب، و قد تظهر هذه المشكلات مجتمعة أو منفردة.[2]

ظهر هذا المصطلح لأول مرة سنة 1963 من القرن الماضي و كان أول من استخدم هذا المصطلح (صموئيل كيرك). إذ يقول: "يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطرابات أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة و الكتابة. أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي."

2- **تعريف « Lorner »**: يتضمن بعدين رئيسين هما:

1. البعد الطبي: و يركز هذا التعريف على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

2. البعد التربوي: و يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة و يصاحب ذلك عجز أكاديمي و بخاصة في مهارات القراءة والكتابة و التهجئة و المهارات العددية. و لا يكون سبب ذلك

[1]- الخليل ابن أحمد الفراهيدي "كتاب العين" بيروت لبنان، دار الكتب العلمية. ج2. ط1(1424،2003) ص394.

[2]- أ.د صالح حسن الداهري "سيكولوجية صعوبات التعلم" الأسس و النظريات" عمان الأردن، دار الاعصار العلمي للنشر و التوزيع، ط1 ،2016.1437 ص22

العجز الأكاديمي عقليا أو حسيا كما يشير التعريف التربوي إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية للفرد.[1]

3. تعريف الحكومة الفدرالية لصعوبات التعلم:

تعني صعوبات التعلم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الداخلة في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تتمثل في القدرة المحتملة على الاستماع والتفكير ، والقراءة و الكتابة و التهجئة وإجراء العمليات الحسابية الأساسية. و يشمل هذا المصطلح حالات مثل اضطراب الادراك. و إصابات الدماغ، و اضطرابات النطق. و لا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة أساسا عن إعاقات بصرية، أو سمعية أو حركية أو عقلية، أو اضطرابات عاطفية أو مشكلات بيئية أو ثقافية أو اقتصادية.

4. تعريف اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة (NJCLD):

صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات في النطق و القراءة، و الكتابة، والتبرير، أو القدرات الحسابية. وهي اضطرابات ذات منشأ داخلي. ويفترض أنها تنتج عن مرض أو خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، كما أن صعوبات التعلم قد تحدث بشكل متزامن مع صعوبات أخرى (الاضطرابات الحسية، الاعاقة العقلية، الاضطرابات الاجتماعية و العاطفية، التدريس الغير الكافي أو غير الملائم، العوامل الوراثية، العوامل النفسية.[2]

إن مصطلح صعوبات التعلم كان يطلق عليه عدة أسامي أهمها:

---

[1] – د. مصطفى نوري القمش و د. فؤاد عبد الجوالده، "صعوبات التعلم" رؤية تطبيقية. عمان الأردن. دار الثقافة للنشر و التوزيع (ط1. 2012-1433)، (ط2: 2016.1437) ص32.33

[2] – د. أسامة محمد البطانية و د. عبد الناصر ذياب الجراح و مأمون غوانمه "علم نفس الطفل غير العادي" عمان الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة (ط1 2007-1427) و (ط2: 2009-1430) ص: 190-191.

الخلل الوظيفي الدماغي البسيط، الاصابة الدماغية، أو الاضطرابات العصبية النفسية، أو صعوبة القراءة، أو قصور في الادراك.[1]

و من خلال هذه التعاريف نستنتج بأن صعوبات التعلم مشكلة عويصة تواجه التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية من تعلمهم. فهي اضطرابات ناتجة عن مجموعة من العوامل و الأسباب.

2) ما الفرق بين صعوبات التعلم، بطيئوا التعلم، المتأخرون دراسيا؟

	جانب التحصيل الدراسي	جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي	جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية)	جانب المظاهر السلوكية	جانب الخدمة المقدمة لهذه الغاية
طلاب صعوبات التعلم	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات، القراءة، الإملاء)	اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك)	عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 85 درجة فما فوق	عادي و قد يصحبه أحيانا نشاط زائد	برامج صعوبات التعلم و الاستفادة من أسلوب التدريس الفردي
الطلاب	منخفض	انخفاض	يعد من	يصاحبه غالبا	الفصل

[1] – عصام جدوع، "صعوبات التعلم" عمان دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع. الطبعة العربية 2013، ص15

بطيئوا التعلم	في جميع المواد بشكل عام مععدم القدرة على الاستيعاب	معامل الذكاء	ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء من 70-85	مشاكل في السلوك التكيفي(مهارات الحياة اليومية، التعامل مع الأقران، التعامل مع مواقف الحياة)	العادي مع بعض التعديلات في المنهج
الطلاب المتأخرون دراسيا	منخفض في جميع المواد مع اهمال واضح أو مشكلة صحية	عدو وجود دافعية للتعلم	عادي غالبا معامل الذكاء من 85 درجة فما فوق	مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة	دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة

جدول يمثل الفرق ما بين طلاب صعوبات التعلم و بطيؤا التعلم و المتأخرين دراسيا[1]

نستنتج من خلال هذا الجدول: بأن هؤلاء الطلاب مهما واجهوا صعوبات في تعلمهم، وانخفاض في تحصيلهم الدراسي إلا و أنهم بحاجة ماسة إلى الرعاية من قبل الأسرة، والمعلمين.

[1]- انظر: أ.د. صالح حسن الداهري. المرجع السابق. ص26

3) خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

أ- من هو الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم؟

هو طفل لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرمانا ثقافيا أو بيئيا أو اضطرابا انفعاليا بل هو طفل يعاني اضطرابا في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه و الإدراك و تكوين المفهوم و التذكر و حل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة و الكتابة و الحساب. وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة، لذلك يلاحظ الآباء و المعلمون أن هذا الطفل لا يصل إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية و نسبة الذكاء متوسط أو فوق المتوسطة.[1]

ب- أهم خصائص هؤلاء الأطفال:

1. الخصائص السلوكية (النشاط الحركي الزائد المصحوب بالاندفاعية و نقص الانتباه و ضعف التركيز):

ويقصد بالنشاط الحركي الزائد بأنه حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي المعقول، ويعرف بأنه سلوك اندفاعي مفرط غير ملائم للموقف وليس له هدف مباشر و ينمو بشكل غير ملائم لعمر الطفل و يؤثر على سلوكه و تحصيله و يزداد عنه الذكور أكثر منه عند الإناث. أما الأعراض الظاهرة على الطفل ذو النشاط الزائد (الشرود الذهني، وضعف التركيز على الأشياء التي تهمه و عدم الاستجابة للمثيرات الطارئة بسهولة وكثرة التململ و التذمر و النسيان و كذلك العدائية في الحركات

[1] - أ. يحي محمد نبهان. الفروقالفردية و صعوبات التعلم . عمان الأردن ن دار اليازوري العلمية لنشر والتوزيع. الطبعة العربية 2008، ص17

و سرعة الانفعال و التهور و الاندفاع دون هدف محدد و سهولة التحول من نشاط إلى آخر و الاجابة قبل انتهاء السؤال بدون تفكير و التكلم بشكل مفرط.[1]

2. الخصائص اللغوية:

قد يعاني طلبة صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية و التعبيرية...كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولا و يدور حول فكرة واحدة أو قاصرا على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة الابدال أو حذف أو إضافة أو تشويه أو تكرار لبعض أصوات الحروف هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام.

3. الخصائص المعرفية:

و تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية التالية:

أ. **القراءة:**

- يكرر الكلمات و لا يعرف إلى أين يصل.
- يخلط بين الكلمات و الأحرف المتشابهة.
- يستخدم أصابعه ليتتبع المادة التي يقرؤها.
- لا يقرأ عن طيب خاطر.
- لا يقرأ بطلاقة.

[1] – أ.د. إيمان عباس الخفاف. صعوبات التعلم. الموسوعة التدريبية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة رقم7، عمان دار المناهج للنشر و التوزيع ط1(1436) (2015) ص77

ب. **الحساب:**

- واجه صعوبات في حل المشكلات المتضمنة في القصص.
- يصعب عليه المطابقة بين الأرقام و الرموز.
- يصعب عليه غدراك المفاهيم الحسابية.
- لا يتذكر القواعد الحسابية.
- يخلط بين الأعمدة و الفراغات.

ج. **التهجئة:**

- يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.
- يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.
- يعكس الأحرف و الكلمات.

د. **الكتابة:**

- لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
- يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- يستخدم تعبيرا كلاميا لا يتلاءم و عمره الزمني.
- بطيء في إتمام الأعمال الكتابية.[1]

4. تدني التحصيل الأكاديمي:

إن تدني التحصيل الأكاديمي هو إحدى المظاهر التي يتصف بها ذوي صعوبات التعلم، وقد تكون في مادة أو أكثر من المواد الدراسية. ونجد أن تحصيل هؤلاء لا يتصف بالاتساق، وأن القراءة والكتابة

[1] – د. عاكف عبد الله الخطيب، "مدخل إلى صعوبات التعلم دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم" الاردن، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط1 2015. ص58-59-60

من أهم الموضوعات التي تحدد نقل أو ترفيع الطالب من صف إلى آخر، وله أسبابه لنفسية والاجتماعية.

5. الخصائص الإدراكية (السمعية و البصرية):

إن الادراك السمعي و البصري يؤثر بشكل كبير على تعلم الفرد وفي تكيفه مع بيئة التي يعيش فيها، فهؤلاء الطلبة عندا يعانون من مشكلات في الادراك السمعي و البصري مثل: التمييز بين الأشياء وإدراك علاقات الأشياء و ربطها مع بعضها البعض و ضعف في التذكر البصري و ضعف في التركيز و الانتباه، و في تذكر أصوات الحروف التي تشكل الكلمات و تذكر المعلومات الشفهية وصعوبة تسلسل المعلومات، وصعوبة تركيب الصعوبات هذا كله يؤدي إلى تدني تحصيل الطلب الأكاديمي و يؤثر على تكييف مع مجتمعه.

6.صعوبات في عمليات التفكير:

قد يعاني هؤلاء الطلبة من مشكلات في التفكير و خاصة التفكير المجرد و يواجهون مشكلات في التنظيم و تسلسل الأفكار، و لابد من التذكير بأن هناك علاقة بين التفكير و اللغة وأن العلاقة ديناميكية فيما بينهم.

فهؤلاء الطلية لا يستطيعون تعميم التعلم أو تنظيم أفكاره، بأسلوب متسلسل و موضوعي. وهذا كله يرتبط بضعف قدرته على معرفة الجزئيات و التفصيلات و نظرته إلى الأمور بشكل كلي.[1]

و من خلال هذا كله نستنتج لأن هؤلاء الطلبة يمتازون بخصائص ينفردون بها عن غيرهم من الطلاب في الصف أو القسم فهم مختلفين في مبادئ شتة تجعلهم يتحصلون على أدنى النقاط. و هذا بالتأكيد راجع لأسباب و أعراض.

[1]- أنظر: د.عاكف عبد الله الخطيب، المرجع السابق: ص60-61

4) الأسباب و العوامل المساهمة في صعوبات التعلم:

ظن بعض العلماء في الماضي أن هناك سبب واحد في ظهور اضطرابات التعلم. ولكن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة و متداخلة بهذا الاضطراب و من هذه الأسباب ما يلي:

1) إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط من أكثر الأسباب شيوعا في تفسير صعوبات التعلم الخاصة، وأن هذه الاصابة المخية يتعرض لها الجنين خلال فترة الحمل أو أثناء الولادة أو خلال فترة الطفولة.

- الاصابة قبل الولادة: لا ترتبط الاصابات المخية البسيطة هنا بالعوامل الوراثية و لكنها ترتبط بتقص التغذية لدى الأم أثناء مدة الحمل، و كذلك بالأمراض التي تصاب بها الام خلال فترة الحمل، مثل: الحصبة الألمانية أو إدمان الكحول وتناول العقاقير، أو سقوط الأم الحامل و تعرضها إلى صدمة قوية في أسفل البطن، مما يؤدي إلى ارتطام رأس الجنين ومن ثم إصابة المخ.
- الاصابة أثناء عملية الوضع: قد يتعرض الجنين أثناء عملية الوضع إلى إصابة المخ، هذه الاصابة قد تنتج عن الاختناق نتيجة لزيادة أو نقص في نسبة الاوكسجين التي تصل إلى خلايا المخ مما يؤدي إلى تلفها و من ثم تحدث الاصابة، أو شد رأس الجنين بآلة من الآلات الطبية التي تستخدم عند عسر الولادة بهدف تسهيل عملية إخراج الوليد مما يؤدي إلى إصابة المخ.
- الإصابة بعد الولادة: قد يولد الطفل سليما معافى، و لكنه يتعرض بعد ولادته لبعض الحوادث التي قد تؤدي إلى إصابة المخ كالسقوط و الارتطام، أو قد يتعرض لإحدى الأمراض التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ « Encephalitis » أو الالتهاب السحائي Meningitis،

أو الحصبة أو الحمى القرمزية، هذه الأمراض تؤثر على المخ وغيره من الأجزاء الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى تلفها.[1]

و نستنتج من خلال هذا أن هذه الاصابات من أهم الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة في التعلم.

2) العوامل الكيميائية:

و ترتبط العوامل الكيميائية الحيوية بصعوبات التعلم فان أي خلل في التوازن الكيميائي للجسم يرتبط بصعوبات التعلم فالزيادة أو النقصان يؤثر على خلايا المخ. و يسبب خللا داخليا بسيطا، و يرجع ذلك إلى طبيعة الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار و خاصة الأطعمة ذات الملونات و المحفوظة.

3) العوامل الجينية:

إن العوامل الجينية هي عوامل تتصل بالموروثات ، وتشير الدراسات في موضوع أسباب صعوبة التعلم كدراسة أحد العلماء (باناتين 1971، Bannatyne)، و دراسة ديفريزوديكر(Defries,Decker, 1981): على أثر العوامل الجينية الوراثية في حدوث صعوبات التعلم كما اشارة دراسة اون (Owen,1971) الى انتشار صعوبات التعلم بين عائلات محددة كما في دراسة حالات التوائم.

و قد أشارت الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم أن نسبة 25-40% من الأطفال و اليافعين الذين يعانون من صعوبات التعلم قد انتقلت إليهم بفعل عامل الوراثة، فالأبناء الذين يشكون من صعوبات في القراءة هم غالبا ما ينتسبون إلى أسر فيها مثل تلك الصعوبات، كما أن

[1]- أ.دإيمان عباس الخفاف. "صعوبات التعلم " الموسوعة التدريبية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة رقم 7، ص65

الفروق في النضج البيولوجي أو المناعة البيولوجية التي تلعب دورا هاما في قدرات الافراد لها أساس جيني.

4) الحرمان البيئي و سوء التغذية:

إن نقص التغذية و الحرمان البيئي لهما تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم الخاصة، فقد أكد مارتن (Martin,1981) أن هناك دلائل تشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولى يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم خاصة لديهم، أما "بش" و "وانك" (Bush ,Wang, 1976) ركزا على نقص المثيرات البيئية و الحرمان منها يعد من العوامل المساعدة في صعوبات التعلم الخاصة إلا أنها ليس من الأسباب الأولية.[1]

فالحرمان البيئي و النقص في التغذية يعدان عائق لتعلم الطفل و التواصل مع الآخرين . وهذا ما يشير إليه الإسلام في التنشئة الاجتماعية

ومن هنا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "ابتعدوا و لاتضلوا و لا تخيروا لنطفكم فإنه يعرف دليلي."

ويمكن تقسيم أهم العوامل التي تلعب دورا في ظهور الصعوبات التعليمية لدى الأطفال إلى ما يلي:

I. العوامل البيولوجية: و تقسم إلى:

1. العوامل الوراثية: أشارت بعض الدراسات إلى أن أفراد التوائم المتماثلين جينيا يشتركون على نحو أكبر مما كان لدى التوائم غير المتماثلين جينيا في صعوبات سلوكية و صعوبات في التطور

[1]- انظر: أ.دإيمان عباس الخفاف، المرجع السابق: ص66-67

النمائي، وكذلك أظهرت الدراسات أن نسبة الذين يعانون من الديسلكسيا بين الذكور تفوق نسبة الاناث التي يعانين منها بنسبة4/1أي أربعة ذكور مقابل أنثى واحدة، مما ينحي العامل البيئي.

2. العامل العصبي: جرت محاولات للربط بين المميزات التي تظهر على بعض الأفراد الذين يعانون من صعوبات محددة في التعلم وبين التلف الدماغي الناتج عن الاصابات أو الالتهابات. و قد بدت هذه العلاقة للبعض واضحة نسبيا. و بخاصة إذا أمكن تشخيص مرض محدد.

II. العوامل الكيميائية: أبرزها:

- نقص الغذاء (نقص البروتين و السعرات): حيث أن سوء التغذية يمكن أن يؤثر على نضج الدماغ و وزنه و وزن الجسم.
- نقص سكر الدم.
- اختلال توازن بعض الأحماض و نقض بعضها.
- قصور الغدة الدرقية.
- الاصابة بالسكري.
- فقر الدم الناتج عن نقص الحديد.
- نقص الفيتامينات: و من هنا نحن تحت رحمة الغدد الصماء.

III. العوامل النفسية:

وإضافة إلى ما سبق من عوامل ، فإن عوامل و متغيرات نفسية كثيرة تسهم في صعوبات التعلم، فأطفال صعوبات التعلم قد يظهرون اضطرابا في الوظائف النفسية الأساسية مثل: الادراك الحسي، التذكر، و صياغة المفاهيم.[1]

[1] – د. مصطفى نوري القمش، و د. فؤاد عيد الجوالده "صعوبات التعلم" رؤية تطبيقية" عمان الأردن، دار الثقافة للنشر و التوزيع. (ط2012:1-1433) ط2 (2016-1437) ص: 51-52-53

و على سبيل المثال في العوامل النفسية نذكر مثلا: هناك من لا يستطيع إدراك الجهات أو تذكر المادة التي تعلمها حديثا (ضعف الذاكرة القصيرة)ن أو تنظيم فكرة مهمة او كتابة جملة مناسبة. هذه السلوكيات متلازمات أو أعراض لخلل وظيفي (دماغي) أو مشكلة عصبية.

IV. العوامل التربوية:

أن نجاح أو إخفاق الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في المدرسة هو نتاج التفاعل بني ذوات الطلاب قوة أو ضعفا، و من بين العوامل الخاصة التي يواجهونها في غرفة الصف بما في ذلك:

- الفروق الفردية بيم المعلمين.
- اختلاف طرق التدريس.
- التفاعل الصفي.
- التناسب بين حاجات الطفل التعلمية و الوسائل المتاحة في غرفة الصف.
- كما تؤثر التوقعات المسبقة للمعلمين على المتعلمين و غالبا ما تكون صحيحة.[1]

V. العوامل الرئيسية التي تسهم في انخفاض التحصيل الأكاديمي بين أطفال المدارس:

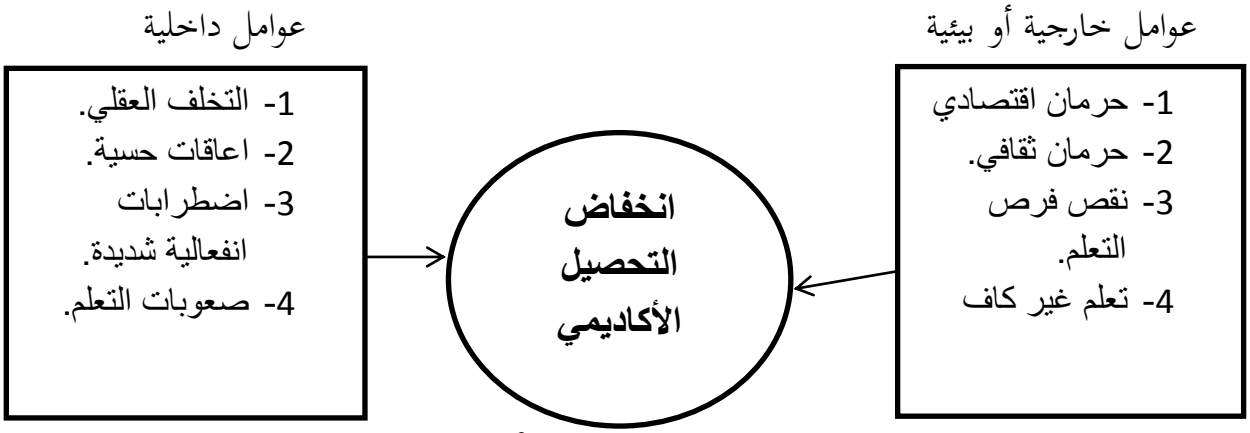
يوجد نمطين أساسين من العوامل و هما:

1- عوامل داخلية 2- عوامل خارجية

- فالعوامل الخارجية ترجع إلى: العوامل البيئية التي تسهم في انخفاض التحصيل و تتضمن العوامل الثقافية و الظروف الاجتماعية و الاقتصادية. و نقص فرص التعلم و التعليم غير الملائم الذي يكبح قدرة الطفل على التعلم و تتمثل هذه العوامل في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (الفدرالية) في عبارة الحرمان البيئي و الثقافي و الاقتصادي.

[1]- انظر: د مصطفى نوري قمش و د. فؤاد عيد جوالده، المرجع السابق . ص53-54.

- العوامل الداخلية: ترجع إلى : ظروف داخل الفرد و تتضمن: التخلف العقلي و الاعاقات الحسية و الاضطرابات الانفعالية الشديدة، و صعوبات التعلم.[1]



الشكل رقم1: العوامل المساهمة في انخفاض التحصيل الأكاديمي[2]

5) أنواع صعوبات التعلم: و تتضمن نوعين هامين، وهما:

- صعوبات التعلم النمائية: « Developmental Learning Disabilities »:

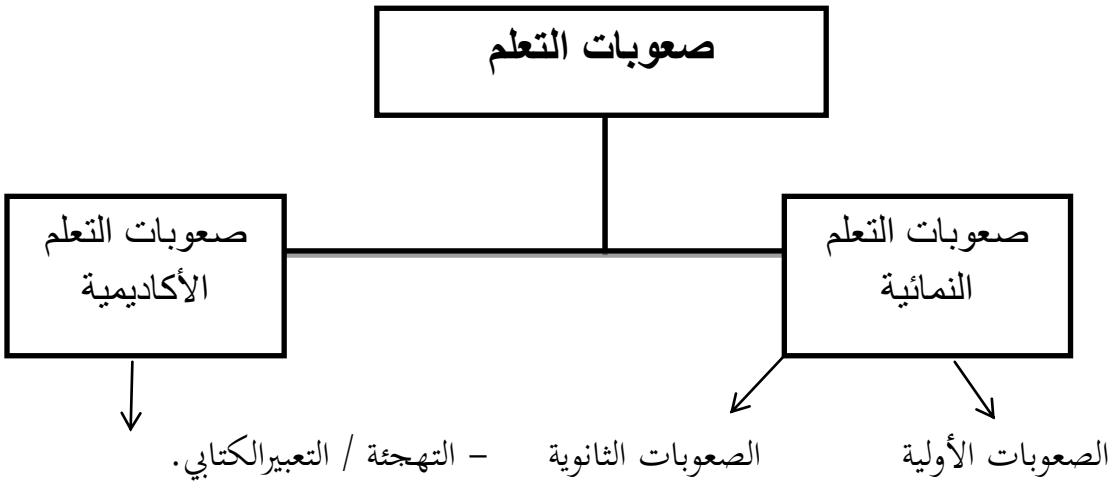
و هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية و النفسية بحيث يظهر هذا النمو متأخرا أو فيه خلل مما يجعل الطفل يقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، و بذلك فإن الطفل الذي يعاني من نقص في القدرة على الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين و كذلك الأمر بالنسبة إلى صعوبة الادراك و التفكير تجعل المهام التي يقوم بها الطفل أقل مما ينتظر منه.

أما صعوبات التعلم الأكاديمية: « Acadimic Learning Disabilities »:

[1]- عصام جدوع، صعوبات التعلم: عمان، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الطبعة العربية 2013 ص: 20-21.

[2]- انظر: المرجع نفسه: ص21

و تتمثل تلك الصعوبات بالقراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الكتبي و الحساب و ترتبط إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فإذا حدث للطفل اضطراب في العمليات العقلية السابقة فإنها تبدو واضحة في التحصيل الأكاديمي للطفل[1]. و الشكل التالي يوضح ذلك: [2]



شكل(2): تصنيف صعوبات التعلم

و من خلال هذه الأنواع: نستنتج بأن الطفل خاصة في مراحله الأولى من التعلم يواجه هذه الأنواع من الصعوبات فهي كلما تعددت و تنوعت المشاكل معها.

[1]– أ.دإيمان عباس الخفاف، صعوبات التعلم. ص72-73

[2]– انظر: المرجع نفسه: ص74

I. صعوبات التعلم النمائية:

ينقسم هذا النوع من الصعوبات إلى نوعين:

أ- الصعوبات النمائية المبدئية: و التي تتمثل في "اضطراب الانتباه، اضطراب الذاكرة" ، و اضطراب الادراك".

ب_ أما النوع الثاني فيتمثل في: الصعوبات النمائية الثانوية: وهي: "التفكير"، "اضطرابات اللغة و الكلام".

1. صعوبات النمائية المبدئية:

أ. صعوبات الانتباه:

يعرف الانتباه هو قدرة الطالب على حصر و تركيز حواسه في مثير داخلي: (فكرة/ احساس/ صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شخص/موقف).

أو هو تركيز شعور الطالب في مثير ما .. ويرى علماء النفس أن بؤرة شعور الطالب تمتلئ بالموضوع الذي يجتذب اهتمامه و يكون مركز اهتمامه.[1]

و من هنا فإن الانتباه مفهوم معقد و صعب التحديد فهناك من يعرفه:

- وضوح الوعي أو بؤرة الشعور.
- استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى.

[1]- محمود أحمد عبد الكريم الحاج، "الصعوبات التعليمية الاعاقة الخفية، المفهوم التشخيص، العلاج". الاردن، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ط2010، ص45.

أما مكوناته: التركيز العقلي و الانتباه الانتقائي و التحليل التوليفي و كذلك اليقظة العقلية و الجهد.

أماخصائصه تتمثل في: الاختيار و الانتقاء Focalization و التركيزConcentration، و الميل لموضوع الانتباه.[1]

و من هنا نستنتج بأن الانتباه عملية فريدة من نوعها تساهم في تعلم الفرد و إعطاء فرص الحصول على نقاط جيدة، لذلك يجب الاهتمام بهذه العملية و عدم الافراط فيها.

أنواع الانتباه: Attention type:

يمكن التمييز بين بين ثلاثة أنواع من الانتباه و هي :

1- الانتباه القسري أو الاجباري:

هنا تفرض المثيرات نفسها على حواس الفرد بسبب شدتها فينتبه لها مجبرا و من الأمثلة على المثيرات التي تفرض نفسها قسرا: الروائح النفاذة، الارتفاع أو الانخفاض الشديد في درجات الحرارة، أو الآلام المختلفة، أو الأصوات العالية جدا و غيرها.

2- الانتباه الارادي:

هنا يمتلك الفرد حرية الاختيار فيما إذا كان يريد الانتباه أو عدم الانتباه مثل: الانتباه للمدرس اثناء الشرح.

[1]-أ.د سامي محمد ملحم، "صعوبات التعلم « Learning Disabilities »، عمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة. ط1 (2002-1422)و ط2(2006-1426)، ص206-207

3- الانتباه التلقائي:

ينتبه الفرد للمثيرات بسبب درجة تشويقها أو جاذبيتها و لأن المثيرات تفرض نفسها إيجابيا، فإن الانتباه التلقائي هو أفضل أنواع الانتباه للتعلم، ومن الأمثلة على الانتباه التلقائي: تركيز الأطفال عند مشاهدة برامج الرسوم المتحركة، أو عند استماعهم لمعلمة الروضة وهي تحكي لهم قصة مشوقة.[1]

و من هنا فإن الانتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة بل يمكن ملاحظة النتائج التي تحدث نتيجة لنقصها، ومن خلال هذا اهتم كل من علماء التربية و علماء النفسو حقل الطب النفسي بدراسة الانتباه و تحليله و وضع خصائص ترافق عملية تشتت الانتباه. ففي مجال التصنيفات الطبية النفسية التي وضعتها جمعية الطب النفسي الأمريكية سنة1980. أشارت إلى نوعين من تشتت الانتباه، وهما:

1. النوع الأول: تشتت الانتباه المصحوب بالحركة الزائدة: و الذي يصاحبه في العادة: 1) عدم الانتباه: ويصحبه فشل في إنهاء المهمات و سهولة تشتت الانتباه و عدم الاستماع في كثير من الأحيان وصعوبة التركيز في المهام المدرسية و صعوبة الاستمرار في أنشطة اللعب.[2]

2. الاندفاعية: و التي يرافقها التصرف دون تفكير و التنقل بين النشاطات بصورة مفرطة و صعوبة تنظيم الأعمال و الصراخ و الحاجة للمزيد من الاشراف.

3. النشاط الزائد: والذي يرافقه محاولة تسلق الأشياء أو الحوم حولها و صعوبة الالتزام بالهدوء أو البقاء في مكان واحد أو الحركة بصورة زائدة أثناء النوم و القيام بأنشطة حركية مستمرة.

[1]-د. محمد أحمد خواصنة، "صعوبات التعلم النمائية" عمان الأردن دار الفكر ناشرون و موزعون ط1 2013-1434، ص40.

[2]- د. اسامة محمد البطانية و آخرون، "صعوبات التعلم النظرية و الممارسة" عمان الاردن دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1(2005-1425) ص86

4. ظهور كل هذه الأعراض السابقة الذكر قبل سن السنة السابعة و التي قد تستمر لمدة 6 اشهر على الأقل و لا ترجع لعوامل أخرى.[1]

أما بالنسبة لنسبة مدى انتشار هذا الاضطراب لضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تكون قليلة في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا و نادرة في الوطن العربي. ففي أمريكا تراوحت نسبة الانتشار ما بين (3%- 5%) للأطفال الذين هم في عمر المدرسة. فهو سريع الانتشار ما بين فئة الذكور على فئة الاناث بنسبة تبلغ: (9%-33%) لأن الاناث المصابات بهذا الاضطراب يملن أكثر إلى أحلام اليقظة و عدم الانتباه ،و يشعرن بعد الرضا عن الذات، و تدني في التحصيل. في حين إن السلوكيات العدوانية و الاندفاعية المصحوبة بالنشاط الزائد و السلوكات الموجهة ضد الآخرين تظهر عند الذكور بدرجة أكبر من الاناث[2].

أما النوع الثاني: تشتت الانتباه الغير المصحوب بالنشاطات الحركية الزائدة: و يعتبر من مشكلات الانتباه البسيطة نظرا لعدم حدوث الحركة الزائدة عند الطفل إلا أن باقي الأعراض الأخرى التي تبرز لدى الأطفال الذين يعانون من تشتت الانتباه الزائد تظهر لديه.

و لقدرة علماء النفس التربويين عند تصنيفهم لتشتت الانتباه أن أسباب التشتت ترجع إلى عوامل عصبية كيميائية حيوية أو انفعالية و لقد وضعوا تشتت الانتباه في ثلاثة مكونات أساسية، وهي:

1- الجانب الحركي: و يتضمن تشتت الانتباه المصحوب بالحركة الزائدة و يشمل الأعمار ما بين (الميلاد إلى السنة الخامسة).

2- الجانب المعرفي: و يظهر خلال (المرحلة الابتدائية) حيث يظهر على الأطفال الذين ليس لهم القدرة على الاستمرار في المهارات مما يحول دون إكمالها.

[1]- انظر: د. أسامة البطانية و آخرون ، المرجع السابق، ص86-87.

[2]- انظر: محمد أحمد خصاونة، المرجع السابق: ص41-42-43.

3- الجانب الاجتماعي: و يظهر بصورة شديدة في (المرحلة المراهقة).[1]

و من هنا نرى بأن هناك دور هام تقوم به اضطرابات الانتباه في صعوبات التعلم، و ذلك لوجود علاقة وطيدة ما بينهما، وذلك من خلال البحوث و الدراسات التي أجريت بهدف توضيح دور هذه الاضطرابات و التي تقوم على محورين أساسين تناولا: مهام الانتباه الارادي أو الانتقائي ومهام الانتباه طويل المدى و الذي يستغرق مدة من الزمن لمعرفة مدى الانتباه للشيء أو الظاهرة.[2]

علاج صعوبات الانتباه:

- التدريب على تركيز الانتباه.
- التدريب على زيادة مدة التركيز للانتباه.
- التدريب على المرونة في نقل الانتباه.
- علاج النشاط الحركي المفرط.
- علاج الاندفاعية.

- التدريب على تركيز الانتباه للمثيرات البصرية:

- احضار لون أحمر من بين عدة ألوان متوافرة.
- احضار صورة قطعة بين مجموعة من صور الحيوانات المختلفة.
- التعرف على الجزء الناقص من صورة ما.
- استخراج كلمة محددة من بين سطر أو جملة.
- تكوين الكلمات المهمة أو وضع خط تحتها.
- ربط صورة بكلمة من خلال أنشطة التوصيل.
- شطب الرموز المعينة من بين عدة رموز مثال (+، -، ÷، ×،...الخ).

[1]- انظر: المرجع نفسه: (د. أسامة البطانية) ص87

[2]- بتصرف. أ.د سامي محمد ملحم، "صعوبات التعلم « Learning Disabilities » عمان الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة (ط1: 2002-1426) ص212.

- التدريب على تركيز الانتباه للمثيرات السمعية:

-يسمع الطالب صوت معين، ثم يحاول معرفة مصدر الصوت.

-تحديد الكلمات التي تبدأ بحروف واحدة من خلال السمع، مثل: أن يطلب من الطالب تحديد الكلمات التي تبدأ بحرف ب (بطة) من خلال سماع مجموعة من الكلمات مثل: (بطة، مام، بطاطس، قمر، بابا، كتاب،...الخ)[1]

- تركيز الانتباه للمثيرات السمعية و البصرية معا:

يسمع الطفل صوت قطة، ثم يستخرج صورة القطة من بين مجموعة صور للحيوانات، اختيار الحرف الناقص للكلمة المنطوقة مثال:

- (ع، غ، م، ل) ....زال.
- (ق، م، س، ط) ...رد.
- (ث، ج، و، ع) ...نب.

- تركيز الانتباه للمثيرات اللمسية:

-يغمض الطفل عينيه، ثم يمسك بشيء مجسم (تفاحة) و يحاول التعرف عليها.

-التعرف على الدائرة من خلال اللمس.

-التعرف على الحروف المجسمة من خلال اللمس.

-التعرف على المتضادات من خلال اللمس: (طويل، قصير)، (ناعم، خشن)، (بارد، ساخن).

- تركيز الانتباه للمثيرات الشمية:

-الانتباه لرائحة الأشياء المختلفة (برتقالة، تفاح، موز...) دون التعرف عليهامن خلال العصر.

-الانتباه للمثيرات من خلال الحواس المختلفة:

- المطلوب تكوين مثلث باللون الأخضر، و المربع باللون الأحمر، و الدائرة باللون الأزرق.

[1]- عاكف عبد الله الخطيب، "مدخل إلى صعوبات التعلم" الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ط1: 2015، ص77-78

- يغمض الطالب عينيه، و يمسك بالبرتقالة و يشمها ثم يحاول التعرف عليها.
- لعبة الخرز و الخيط مع ذكر لون حبة الحرز المطلوبة.

- المرونة في نقل الانتباه: و ذلك من خلال:

-تصنيف مجموعات (الحيوانات الأليفة، الحيوانات المفترسة ، خضروات، و وسائل مواصلات).

-استخراج الاختلافات بين صورتين.

-تدريبات التوصيل.

-تكوين الأشكال بألوان مختلفة.[1]

ومن هنا نرى بأن الألوان و الأشكال و الحواس باختلافها جوهر الانتباه لدى الطالب ذوي صعوبات التعلم. فبهذه العمليات يستطيع التركيز باستخدام جميع أعضائه.

- علاجالنشاط الحركي الزائد:

-تدريب الطفل على الاسترخاء من خلال الاخصائي النفسي.

-تدريب الطفل على النمذجة من خلال الاخصائي النفسي.

-الهدوء و الثبات الانفعالي مع الطفل، وعدم الثورة في وجهه.

-تجزئة المهام المقدمة للطفل.

-تفريع طاقة الطفل.

-التدريب التدريجي على الجلوس بهدوء.

- علاج الاندفاعية:

-التدريب على النمذجة في التعامل مع الانشطة المختلفة من خلال الاخصائي النفسي.

-تدري الطفل على استخدام لعبة اللون أو الشكل مثل:

. أحمر يصفق.

[1]-أنظر: عاكف عبد الله الخطيب. المرجع السابق، ص79-80

.أصفر يقف.

. أخضر يجلس.[1]

أهم التطبيقات التي يقوم بها المعلم لجذب انتباه الطلبة:

أن المعلم هو الشخص الوحيد و الأب الثاني لطلبته فهو الذي يدرك مدى صعوبة أي تلميذ موجود في قسمه. فلا يوجد تعلم بدون انتباه لذلك نجده دائما يسعى جاهدا إلى استحداث أساليب و فنيات متنوعة بغية الاستئثار بانتباه طلابه طيلة الحصة الدراسية لتحقيق أهدافه من عملية التعليم التي يقوم بها، و من أهم الاجراءات، نذكر:

1- تحقيق التلاؤم الجسمي للأطفال، من خلال التأكد من جلوسهم بالطريقة التي تجعلهم قادرين على التركيز. فيمنع الاتكاء و الأكل و الشرب، و النوم على الطاولة.

2- تهيئة البيئة الصفية للطالب: كترتيب المقاعد، و نظافة القسم والسبورة و تقلق العوامل المشتتة للطفل.

3- الرد على استفسارات الأطفال حتى لا يتشتت انتباههم.

4- إخبار الأطفال بنتائج الاختبارات أو الواجبات.

5- حل الخلافات التي تظهر بين الأطفال.

6- تهيئة الأطفال لموضوع الدرس الجديد و اعلامهم بما هو متوقع منهم أن يتعلموه في الحصة الدراسية، و ذلك عن طريق إخبارهم بأهداف الدرس.

7- الحرص على تقديم المعرفة للأطفال بشكل منتظم و متتابع[2].

8- العمل على أساس الفهم أولا، لا على أساس الحفظ، لذا يجب الاكثار من الأمثلة و الشواهد والتشبيهات، والوسائل المعينة، ثم ينتقل إلى مرحلة التحفيض و التثبيت.

9- توظيف أساليب التدريس بشكل جيد لتشويق الأطفال عن طريق:

[1]- انظر: عاكف عبد الله الخطيبي، المرجع السابق: ص80.

[2]- د. محمد أحمد خصاونة، "صعوبات التعلم النمائية"، عمان، دار الفكر ناشرون و موزعون .ط1: 2013-1434، ص67

- طرح أسئلة التحفيز.
- الطرائف، و الحكايات و القصص.
- أنشطة استقصائية و استكشافية.
- الألعاب.[1]

ب- اضطراب الذاكرة:

ان اصطلاح الذاكرة يعبر عن الدوام النسبي لآثار الخبرة. ويعد التذكر بالنسبة لهما: "احدى العمليات العقلية الرئيسية التي يمارسها الأفراد المتعلمون في المواقف التي تواجههم" . "وهي العملية المستخدمة في استخدام المخزون المعرفي للذاكرة بطريقة اختيارية مقصودة".

فالتذكر هو عملية استدعاء مل تعلمناه سابقا و احتفظنا به و عادة ما يتم ذلك من خلال طريقتين: هما: "الاسترجاع" الذي يقصد به استحضار الماضي في صورة ألفاظ أو معان أو حركات أو صورة ذهنية و"التعرف": يقصد به شعور الفرد بأن المدركات الحالية له هي معروفة لديه و تشكل جزءا من خبراته السابقة.

وتعرف أيضا عملية التذكر بأنها عملية ترميز و الاحتفاظ بمواد التعلم لفترة زمنية معينة و استرجاعها.

والذاكرة: هي القدرة على تخزين الأحاسيس و المدركات و استرجاعها، وتتألف من ثلاثة أقسام رئيسية و هي: وحدة الاستقبال، وحدة التخزين، و وحدة استرجاع المعلومات.

فهي نشاط عقلي معرفي يعكس قدرة الفرد على ترميز و تخزين و معالجة المعلومات و استرجاعها[2]

[1]- انظر: د.محمد أحمد خصاونة، المرج السابق، ص67-68

[2]- المرجع نفسه، ص90

و من هنا نستنتج بأن للذاكرة دور مهم في عملية التعلم فهي المخزن الوحيد و الأساسي لخزن المعلومات و المحافظة عليها، و استرجاعها في الوقت المطلوب.

و من هنا فإن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة، فأثير الخبرة التعليمية يجب أن يتم الاحتفاظ بها بهدف جمع المعلومات و تراكمها و الاستفادة منها في التعليم.

فان صعوبة الذاكرة قد تنتج عنها أعراض مختلفة، و ذلك بالاعتماد على طبيعة و درجة تصور الذاكرة من جانب، و المهمة المتعلمة من جانب آخر، فإذا كان لدى الطفل صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات السمعية، و البصرية، و اللمسية والحركية فإن أداءه لأي مهمة تتطلب معرفة و استدعاء مثل تلك المعلومات التي سوف تتأثر بهذا القصور.

فهناك عدة أنواع من الذاكرة يمكن أن يعاني الطفل في قصور أي من هذه الأنواع وهي:

1) الذاكرة طويلة المدى.
2) الذاكرة قصيرة المدى.
3) الذاكرة السمعية.
4) الذاكرة البصرية.
5) الذاكرة القائمة على الحفظ أو المعنى.
6) الذاكرة التسلسلية.[1]

علاج صعوبات التذكر:

-إن علاج صعوبات التذكر يتم بصورة تدريجية.

-تحديد الوسيلة التعليمية المناسبة للطفل (سمعية، بصرية، لمسية، شمية).

-تحديد المكان و الزمان الملائمين لعلاج صعوبات التذكر.

[1]- أ.د صالح حسن الداهري، "سيكولوجية صعوبات التعلم الأسس و النظريات " عمان الأردن، دار الاعصار العلمي للنشر و التوزيع، ط1 2016-1437، ص62-63

-الاعادة و التكرار.

-فهم المادة المراد حفظها.

-وضع جدول للاستذكار.[1]

ومن هنا فإن للتذكر دور هام في تخزين المعلومات لذلك يجب على المعلم أن يعالج قضية العجز عن تذكر المعلومات لدى تلامذته.

ومن الناحية التربوية هناك استراتيجيات يمكن توظيفها لتحسين عملية التذكر و من أهمها:

1. استراتيجية الربط: وهي استراتيجية تساعد الطالب أو الطفل على تذكر المعلومات عندما ترتبط بحدث أو تاريخ أو اسم معين، مثل (ربط رقم الهاتف بميلاد أخ أو أخت أو أب..الخ).

2. استراتيجية التكرار: إن التكرار المستمر يساعد الطالب أو الطفل على طباعة المعلومات في الذاكرة و بقائها حية في الذهن يسترجعها الفرد عند الحاجة إليها. وهو أسلوب يستخدم لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فمنهم يتعلم من أول مرة، و آخرين لا يتعلمون إلا بالتكرار المستمر للمعلومة مرة ثانية أو ثالثة.

3. استراتيجية التجميع: تقوم على تنظيم المعلومات في عدد أقل من الوحدات فمثلا: تجمع الحروف القمرية و الشمسية يمكن جمعها من الحروف لتشكل كلمة أو كلمات ذات معنى فالحروف القمرية تجمع في (أبع حجك و خف عقيمة) و حروف الزيادة في كلمة (سألتمونيها) أو (اليوم تنساه).

4. استراتيجية القصة: إن القصة التي تمثل مجموعة من الاحداث المترابطة زمنيا و مكانيا تساعد الفرد على تذكرها، فلو كان هناك مجموعة من الأبيات الشعرية التي تتميز بالأسلوب القصصي فسيكون تذكرها أفضل و أسهل من تلك التي تتميز بوحدة البيت.

[1] – د.عاكف عبد الله الخطيب، "مدخل إلى صعوبات التعلم دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم"، الاردن عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط1. 2015، ص87

5. استراتيجية كتابة الملاحظات: إن كتابة الملاحظات يساعد على استرجاع المعلومات بمعدل يفوق عدم التسجيل إذ يقدر من خلال الدراسات التجريبية التي أجريت أن استرجاع المعلومات يفوق سبع مرات في حالة كتابة الملاحظات.

6. استراتيجية الحروف الأولى: وهي تقوم على بناء الكلمات ذات معنى عن الحروف الأولى لكل كلمة أو جملة أو بيت شعر لتذكرها، مثلا قد يجمع المتعلم الحروف الخمسة من الأبيات الشعرية في كلمة واحدة.[1]

فتبقى هذه الاستراتيجيات كمرحلة أساسية لتجاوز عجز الذاكرة و تحسين عملية التذكر.

علاج صعوبات التذكر البصري:

-التدريب على إعادة ترتيب الصورة بنفس ترتيبها.

-تذكر الشكل الناقص في مجموعة صور يشاهدها الطفل.

-وصف تفاصيل صورة قد شاهدها الطفل.

-سؤال الطفل عن تفاصيل الصورة.

-وصف مشهد في فيلم كرتون.

-اعادة ترتيب أدوات على المكتب كما كانت.

علاج صعوبات التذكر السمعي:

-التدريب على تذكر الجمل بصورة متدرجة.

-التدريب على اعادة المضمون لقصة يلقيها أو يسردها المعلم.

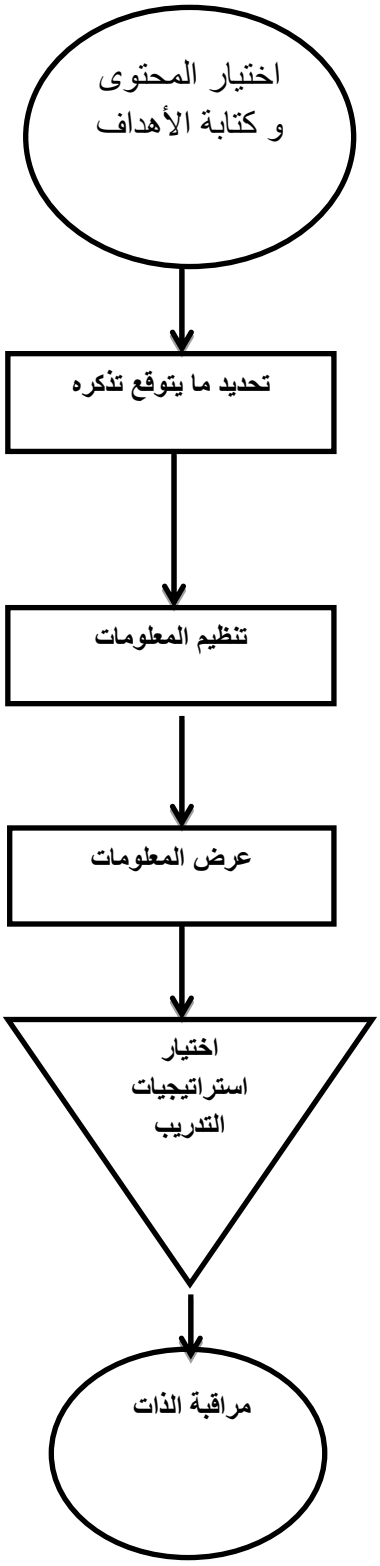
-التدريب على اعادة الأرقام بنفس ترتيبها.

-التدريب على إعادة الأرقام بالعكس.[2]

[1]- انظر: د.عاكف عبد الله الخطيب، المرجع السابق. ص87-88

[2]- انظر .د. عاكف عبد الله الخطيب. المرجع السابق، ص88-89

ست طرق يجب أن يأخذها المدرس بالاعتبار عند التخطيط لعلاج صعوبات الذاكرة:[1]



المرحلة الأولى:

المرحلة الثانية

المرحلة الثالثة:

المرحلة الرابعة:

المرحلة الخامسة:

المرحلة السادسة:

[1]- Janes C. chalfant و Samuel A.Kirk ترجمة: أ.د زيدان أحمد السرطاوي و أ.د عبد العزيز مصطفى السرطاوي، صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية" عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ط1 2012-1433. ص173

ج- اضطراب الادراك:

الادراك هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى المعاني و دلالات الأشياء و الأشخاص ز الموقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها و تفسيرها و صياغتها في كليات ذات معنى و الاضطراب في الادراك بشكل عام يؤدي إلى ضعف و تشويش في الادراك البصري و السمعي و اللمسي.

و تنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسية، وهي:

أ- صعوبات في الادراك البصري: بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الادراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون و قد لا يميزون العلاقة بين الأشياء و علاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة و قابلة للتنبؤ، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة و مشوشة وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلا).

ويعاني هؤلاء الطلبة أيضا من ضعف الذاكرة البصرية فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها و عندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر إلى النماذج التي يقومون بنسخها. أضف إلى ذلك أنهم كثيرا ما يعانون من مشكلات في تمييز الشكل عن الارضية، أو في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيبا متسلسلا أو في عقد مقارنة بصرية أو في إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى مجموعة. كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية، بصورة أفضل من التعليمات البصرية.

ب-صعوبات في الادراك السمعي: في هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمونه و في استيعابه و بالتالي فان استجابتهم قد تتأخر و قد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث، أو السؤال. وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات، مثل: جبل، جمل، أو لحم، لحن إضافة إلى ذلك، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية و مصادرها وقد يعاني من

صعوبات في تعرف الأضداد (عكس الكلمة) و قد يعاني في تعرف المشكلات المتشابهة، وقد يشتكي كثير من تداخل الأصوات، حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار و من السهل تشتيت انتباهه بالأصوات.[1]

ومن هنا نرى بأن الادراك عملية عقلية يستطيع من خلال الطفل استيعاب كل ما يدور حوله وادراك المدركات، ولكن إذا كان هناك اضطراب في هذه العملية يجب معالجتها.

و فضلا عن ذلكن فهو قد لا يستطيع أن يعرف الكلمة إذا سمع جزءا منها، ويجد الصعوبات في فهم ما يقال له همسا أو بسرعة، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي، واعادة سلسلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها، كما قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع و الفصول و الشهور وأرقام الهواتف و تهجئة الاسماء.

ج- صعوبات في الادراك الحركي و التآزر العام: فهو يرتطم بالأشياء و يريق الحليب ويتعثر بالسجادة، وقد يبدو مختل التوازن، ويعاني من صعوبات في المشي، أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة. وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين، أو المقص أو في تزير ثيابه، ومن ناحية أخرى، قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين و اتجاه اليسار و يعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة أو قدم معينة. وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين، أو الأصابع أو الأقدام. فضلا عن ذلك فقد يضطرب الادراك عند بعض الطلبة بخصوص الاتجاهات.[2]

[1] - محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الاعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، الاردن عمان دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع. الطبعة العربية 2010. ص46-47

[2] - أنظر: محمود أحمد عبد الكريم الحاج، المرجع السابق، ص47-48

2. **أما النوع الثاني من الصعوبات النمائية يتمثل في الصعوبات الثانوية،** وهي اضطرابات التفكير و اضطرابات اللغة و الكلام.

أ- اضطرابات التفكير:

التفكير نشاط عقلي نكتسب من خلاله معارفنا و نحل مشكلاتنا، و يظهر السلوك الانساني بطريقة منطقية و معقولة، و بالتفكير نكتشف المعارف و العلوم التي تمكننا من السيطرة

على عالمنا الذي نعيش فيه. فهو مفهوم واسع يشمل أنواعا عديدة من النشاطات العقلية: كالاستقراء و الاستنتاج و التمييز و التحليل و التقييم والتخطيط و التخيل و إصدار الأحكام. فهناك من يعرفه بأنه" نشاط عقلي رمزي" أو "نشاط عقلي تصوري" أو "التفكير حركات عضلية تقوم بها أعضاء النطق و كأن التفكير لغة صامتة"، بينما يراه علماء النفس المعرفي على أنه "عمليات معالجة للتمثيلات العقلية".[1]

أما بمعناه العام: هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الاحساس و الادراك و يتجاوز الاثنين معا إلى الأفكار المجردة. و بمعناه الضيق و المحدد: هو كل تدفق أو مجرى من الأفكار تحركه و تستثيره مشكلة أو مسألة تتطلب الحل، كما أنه يقود إلى دراسة المعطيات و تقليبها و تفحصها بقصد التحقق من صحتها، ومعرفة القوانين التي تتحكم بها و الآليات التي تعمل بموجبها.[2]

[1]- د. أسامة محمد البطانية و آخرون، "صعوبات التعلم النظرية و الممارسة" عمان الاردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.ط1 (2005-1425) ص117-118.

[2]- د. محمد أحمد خصاونة. صعوبات التعلم النمائية. عمان دار الفكر ناشرون و موزعون، ط1 2013-1434. ص18

أنواع التفكير:

1- التفكير الحسي- العملي:

وهو شكل التفكير السائد عند الأطفال في السنوات الثلاث الأولى بعد الولادة حيث يلجأون إلى معالجة الأشياء و التعرف عليها من خلال ما يقومون به من حركات و أفعال ومن هذه الأفعال المادية الحسية يستخلصون معارفهم. وهذا يعني أن النشاط الحسي الحركي هو: النشاط الأول و الأساس الذي يستند إليه التفكير النظري. و هكذا تلاحظ أن التفكير للطفل و لا سيما في سني حياته الأولى يأخذ شكلا عمليا و في إطار هذا النشاط ينمو تفكيره وكل العمليات المعرفية الأخرى لديه.

2- التفكير الحسي- الصوري:

أن النشاط الأبسط للتفكير الحسي- الصوري أول ما يظهر لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة أي في الفترة بين ثلاث إلى ست سنوات، علما بأن صلة التفكير بالأفعال العملية تضل قائمة لديهم، لكنها لا تضل وثيقة الصلة بها بشكل مباشر كما كانت عليه في السابق.

3- التفكير المجرد:

إن الأطفال في المدرسة الابتدائية لاسيما في الصفوف الأولي منها. تنمو لديهم و على أساس الخبرة العملية أشكال بسيطة جدا من التفكير المجرد فالإضافة إلى التفكير الحسي الحركي و التفكير الحسي الصوري يبرز شكل جديد من التفكير يعتمد على المفاهيم و الأحكام المجردة. فهو بالطبع حس أولي و بسيط. إن التفكير المجرد كما أشرنا إلى ذلك فهو لا يمكنه أبدا أن ينقطع عن أصله ومنشئه أي عن الاحساسات و الادراكات و التصورات.[1]

[1]- انظر: محمد أحمد خصاونة .المرجع السابق ص 129-130

تصنيف التفكير من حيث الفاعلية:

يمكن تصنيف التفكير من حيث فاعليته إلى نوع:

1. تفكير فعال: وهو نوع يتحقق في شرطان:

أ- تتبع فيه أساليب و منهجية سلمية بشكل معقول.

تستخدم فيه أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها و كفايتها.

أما: التفكير الغير الفعال: فهو التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة دقيقة و يبنى على مخالطات أو افتراضات باطلة، او حجج غير متصلة بالموضوع.

وهناك تصانيف عدة للتفكير أهمها:

التفكير العلمي و التفكير التحليلي، التفكير التركيبي، التفكير الاستقرائي، التفكير الوظيفي، التفكير التأملي...الخ[1]

تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

تعد تنمية قدرة الطلبة على التفكير من الأهداف الرئيسية التي يسعى التربويون لتحقيقها من أجل أن يصبح هؤلاء قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة حاضرا أو مستقبلا، وتعتبر عملية التفكير للإنسان أشبه ما تكون بعملية التنفس إذ لا غنى عنها، ولقد أصبح تعليم مهارات التفكير حاجة ملحة في عالم اليوم بسبب اتساع المعرفة، حيث تزودنا هذه المهارات بالأدوات اللازمة للتعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة المتجددة التي يشهدها عالمنا المعاصر.

ومن هنا أصبح التركيز الملح على مهارات التفكير العليا وذلك للأسباب التالية:

[1]- انظر. المرجع نفسه ص 130-131-132-133

أ. كون الفرد عير قادر على حفظ هذا الكم الهائل من المعلومات في الذاكرة من أجل استخدامها في المستقبل.

ب. اتساع المعرفة.

ت. حاجة المجتمع الحديث الى المواطن الفعال.

إن التحدي الجديد لتطوير المناهج التعليمية والتربوية يفترض أن تقدم برامج تعليم التفكير لجميع الأفراد وليس لنخبة فقط.

ولقد كثرت في الآونة الأخيرة برامج تعليم التفكير للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، ولكن القليل من الاهتمام انصب حول تعليم التفكير للطلبة ذوي الحاجة الخاصة بشكل عام و للطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وذلك بسبب الاعتقاد السائد في ميدان التربية الخاصة: أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم بحاجة ماسة لإتقان المهارات الأساسية مثل تعلم القراءة والكتابة، ومن ثم يأتي الاهتمام بتعليم مهارات التفكير، لذا فلا يعتبر تعليم مهارات التفكير من أولويات التدريس في ميدان التربية الخاصة.

ويعتبر الطلبة ذوو صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة حاجة لتعلم استراتيجيات التفكير، لأن مشكلة هؤلاء الطلبة تتمثل في عدم مقدرتهم على استخدام استراتيجيات تفكير فعالة كتلك التي يستخدمها الطلبة العاديون، على الرغم من أن لديهم القابلية لتعلم هذه الاستراتيجيات إذا قدمت لهم بالطريقة المناسبة، أو التعويض عن الاستراتيجيات التي فشلوا في إنتاجها بشكل تلقائي باستراتيجيات أخرى أكثر فاعلية، ويعتقد أن أحد أهم أسباب المشاكل المرتبطة بتعلم القراءة لهؤلاء الطلبة مرتبط بعملية معالجة المعلومات لديهم[1].

[1] – د.ناصر جمال خطاب، "تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم"، عمان ، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية 2008، ص 25، 26.

وقد أشار (روتمان Rottman.1990) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل عفوي، كما أنهم غير قادرين على تكييف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات، لذلك هم بحاجة إلى تعلم استخدام استراتيجيات التفكير لتسهيل الاستيعاب لديهم، والعمل على نقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة.

ومن هنا وجدت الدراسات بشكل عام نجاحا عاليا في تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات معرفية محددة، ومن الأمثلة على ذلك ما قام به ايلس "ELLIS" حيث أدخل أربع استراتيجيات تفكير إلى منهاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم تشمل:

- عملية التركيز "OrientingProcess" حيث يقوم المعلم بتوضيح الإستراتيجية التي سيتم استخدامها للطلبة ليسهل عملية التدريس.

- عملية التشكيل "FraningProcess" حيث يقوم المعلم بتوضيح كيفية استخدام هذه الإستراتيجيةفي تعلم مهارة محددة.

- عملية التطبيق "ApplyingProcess": حيث يقوم الطالب هنا بتطبيقالإستراتيجية بشكل مستقل.

- عملية التوسع "GeneralizationProcess" حيث يتعلم الطفل هنا كيف يعمم ما تعلمه من استراتيجيات معرفية في حل مشكلات أخرى مشابهة[1].

ب- اضطرابات اللغة والكلام :

إن اللغة عبارة عن رموز يمكن بواسطتها التعبير عن الأفكار، واللغة تقسم الى جانبين هما:

أ. اللغة الاستقبالية.

ب. اللغة التعبيرية.

[1]- أنظر. د.ناصر جمال الخطاب، المرجع السابق ، ص26،27.

ويمكن تصنيف عناصر اللغة إلى الجوانب الأساسية التالية:

1. الأصوات الكلامية: وهي النظام الذي يحكم أصوات الحروف، ويعتبر الفونيم أصغر وحدة في اللغة وهو عبارة عن وحدة صوتية تتحد مع أصوات أخرى لتشكل الكلمة، والفونيم أو الحرف ليس له دلالات ذات معنى ولكن اذا ما اشترك ودمج مع أصوات أخرى فإنه يصبح ذو معنى[1].

2. الصرف: هوالنظام الذي يخدم الوحدات ذات المعنى في اللغة (الكلمة ، وهنا نتحدث عن قواعد الصرف ، فمثلا كلمة (علم) لها معنى مختلف عن كلمة (معلم)، ومعنى مختلف في كلمة (تعليم) وهكذا.

3. بناء الجملة: وهذا البناء يتضمن قواعد اللغة أو النظام النحوي، وهنا نتحدث عن الطريقة التي تجتمع بها الكلمات مع بعضها لتشكل وتكون الجملة، وهذه القواعد لها علاقة بالمعنى الذي تقدمه لنا الجملة، فمثلا: لاحظ الفرق بين الجملتين التاليتين: (زرع الفلاح القمح)، و (زُرِع القمح).

4. دلالات الألفاظ: ويعني ذلك معاني الكلمات في اللغة، ومن الملاحظ أن بعض الأطفال يظهرون مشكلات في هذا الجانب، فالطالب قد يقرض مفهوما، ولكنه لا يعرف الكلمة أو اللفظ المناسب للتعبير عن المفهوم.

5. النفعية: والنفعية تمثل الجانب للغة- والنفعية تأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين المتحدث والمستمع، وتتضمن سلوكات مثل:

- احترام الدور في المحادثة أثناء الكلام.
- عدم الخروج عن الموضوع أثناء المناقشة أو الحوار.
- طرح مجموعة الأسئلة حول الموضوع نفسه.
- المحافظة على التواصل البصري أثناء الحديث.

[1]- د. عاكف عبد الله الخطيب، مدخل الى صعوبات التعلم دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1 (2015) ، ص 69.

ج- صعوبات اللغة الشفهية:

1) صعوبات اللغة الاستقبالية(الاستماع):

حيث يتمكن الطلبة الذين يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية من سماع الآخرين، ولكنهم لا يستطيعون فهم ما يقال، وتسمى هذه الحالة "بالحسية الاستقبالية"، ويعتبر عدم القدرة على استقبال وتفسير اللغة المنطوقة هي الخاصية الأساسية في اللغة الإستقبالية، وأهم أعراضها: الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والخبرات أو الأفكار، وبسبب عدم فهم الطفل لما يقال، فإنه لا يمتلك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء، وأهم هذه الأعراض نوجزها فيما يلي:

- عدم الإنتباه للصوت.
- الفشل في التمييز بين الكلمات.
- صعوبة في إتباع التعليمات والأوامر.
- صعوبة في تعلم أجزاء معينة من الكلام، مثل حروف الجر والصفات.
- صعوبة في تعلم المعاني المتحددة لكلمة في نفسها مثلا: (عين)[1].

ومن هنا تبقى اللغة هي المحرك الأساسي للإنسان تستعمل كوسيلة للتواصل، فإذا اختلت هذه العملية المعرفية اختل التوازن التواصلي.

2) أما صعوبات اللغة التعبيرية (الكلام): ترى بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في اللغة الشفوية التعبيرية هم عاجزون عن التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، فيلاحظ عليهم بأنهم نادرا ما يشاركون في المحادثة وتقليد الكلام، وتمثيل ذلك في القدرة المنقطعة على استخدام الكلمات والعبارات والجمل.

[1]- أنظر: د,عاكف عبد الله الخطيب، المرجع السابق: ص69،70.

وفي الجانب الانفعالي: غالبا ما يبدون الهدوء ، ولكنهم يفتقرون إلى التعبيرات الواجهية، ويظهر عليهم الكسل وعدم المبالاة.

- ونجد نمطين لصعوبات اللغة التعبيرية الشفهية هما:

أ. صعوبة في اختيار واسترجاع الكلمات قد يعزي الى صعوبة في الذاكرة السمعية.

ب. صعوبة في بناء الجمل للتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة ويتصف نطقهم وكلامهم بحذف الكلمات، وتحريفها، واستخدام صيغ أفعال غير صحيحة وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ[1].

ومن هنا: فإن اضطرابات الكلام "Speech disorder" هو اضطراب يصيب النطق أو الصوت أو الطلاقة، أما اضطراب اللغة "Languagedisorder" فهو إعاقة أو انحراف يؤثر على فهم أو استعمال اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة أو نظام التواصل الرمزي اللفظي الآخر[2].

II. صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي صعوبات نجدها تشمل أهم المواد الماسة للتحصيل الأكاديمي للطالب وهي: القراءة، والكتابة والحساب والتهجئة.

فهذه المواد هي الأساسيات للطالب وخاصة في المرحلة الابتدائية، فنجد كل مادة مكملة للأخرى ووجود علاقة وثيقة بينهما.

[1]- أنظر: د.عاكف عبد الله الخطيب، المرجع السابق، ص70،71.

[2]- د. ابراهيم عبد الله الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، عمان، دار الفكر، ناشرون وموزعون، ط3: 1435-2014، ص21.

أولا: القراءة .

القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وادراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها.

وتركز على أبعاد متعددة نذكر منها التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها والمقدرة على نقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة.

وتعتبر القراءة وسيلة جيدة وأساسية لكسب ومعرفة المعلومات والخبرات وهي مصدر من مصادر المتعة[1].

ومن هنافإن القراءة هي نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والإنتفاع بها.

وتعتبر القراءة أحد المهارات الخاصة باللغة بالإضافة إلى مهارات الكتابة والتحدث والاستماع.

ويقترن بمصطلح صعوبات القراءة: مصطلح "عسر القراءة" DYSLEXIAفهو "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية"[2].

[1]- أنظر، د.عاكف عبد الله الخطيب، المرجع السابق ، ص61.

[2]- عصام جدوع،"صعوبات التعلم" ، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، 2013، ص:126،125.

1) العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة:

الشكل رقم 3: أهم العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة [1]

[1] – أ.د. سامي محمد ملحم،"صعوبات التعلم LearningDisabilities"، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1:(2002م– 1422هـ) ط2:(2006م-1426هـ) ص296.

2) خصائص الطالب الذي يعاني من صعوبة القراءة:

1. عدم القدرة على التحليل والتركيب البصري والسمعي ليقدر على فك رموز الكلمة وادراك المبنى الكامل بصريا وسمعيا، ومن ثم قراءتها بصورة كاملة وصحيحة.

2. الإفراط في تحليل الكلمة، تقسيم الكلمة الى عدة أقسام أو استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة.

3. القراءة في اتجاه خاطئ، أي الخلط في ترتيب الحروف داخل الكلمة وتبادل مواضيع الحروف إضافة بعض الحروف، تكرارها أو حذف البعض الآخر وتغيير بلفظ الحركات.

4. قراءة بطيئة وغير أوتوماتيكية[1].

ومن هنا: تعد صعوبات القراءة من أكثر المواضيع انتشارا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، اذ تتمثل هذه الصعوبات في:

1. **العادات غير الملائمة في القراءة:** ومن الأمثلة عليها: التوتر أثناء القراءة، وعدم شعور الطالب بالأمن (مثل رفض القراءة، أو البكاء، أو استخدام النبرة الحادة)، كذلك تحريك الرأس أثناء القراءة أو تقريب النص القرائي من العين.

2. **أخطاء في تعريف الكلمة:**

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، مثل حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة مثل (سافرت بالطائرة)، قد يقرأها الطالب: (سافر بالطائرة).
- الإضافة: حيث يضيف الطالب بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجود فيه ممثلا لكلمة (الكرك) يقرأها (الكراك).

[1] – أ.د صالح حسن الداهري، سيكولوجية صعوبات التعلم، الأسس والنظريات، عمان الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1 2016م – 1437هـ، ص:55،56.

- الإبدال: وتعني إبدال كلمة من النص بكلمة أخرى ليست موجودة في هذا النص مثل إبدال كلمة (العالية) بدلا من (المرتفعة)، أو (الطلاب) بدلا من (التلاميذ).
- التكرار: وتعني أن الطالب يعمل على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.
- الأخطاء العكسية: حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل: كلمة (زر) بدلا من (رز)، ويقرأ (درب) بدلا من (برد).
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا مثل (ج،ح،خ)، أو (ع،غ) أو(س،ش) أو ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، مثل (ت،د،ض) أو (س،ز) وهذا يعكس ضعفا في تمييز الأحرف وينعكس على قراءة الكلمات[1].
- التهجئة غير السليمة للكلمات.
- التردد في القراءة لعدة ثوان عند الوصول الى كلمات غير مألوفة لديه.
- القراءة السريعة غير الصحيحة، وهنا تكثر في قراءته للأخطاء وخاصة أخطاء الحذف.
- القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها
- القراءة بصوت مرتفع واستخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف.

3- **أخطاء في الإستيعاب القرائي**، وتضم:

أ- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية بسيطة من نص قرائي.

ب-عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.

ت-عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للنص أو القصة.

ث-عدم القدرة على ربط الأفكار في النص[2].

[1]- أنظر، عاكف عبد الله الخطيب، المرجع السابق، ص62،63.

[2]- أنظر، عاكف عبد الله الخطيب، المرجع السابق، ص63.

طرق لمعالجة عسر القراءة:

يتم تدريس القراءة في ثلاث مستويات :

أ- **القراءة النمائية:** وهنا يتم تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنتظم، وضمن سرعة وخطوات محددة، وهكذا فإنه يمكن تطوير مهارات قرائية تدريجيا بدءا من الأحرف وانتهاءا بالجمل وحسب مراحلهم العمرية النمائية.

ب-**القراءة التصحيحية:** وفي هذا النوع يتم تصحيح العادات السلبية في القراءة، أو ما يحدث من خلل أو اضطراب في برامج القراءة النمائية، فقد يحتاج الطفل الى مساعدة في مهارات التعرف على الكلمة أو في المفردات أو في أصوات الحروف أو في سرعة القراءة، وغير ذلك، ويمكن اعتماد أسلوب تحليل المهمات لخدمة هذا النوع من القراءة.

ج- **القراءة العلاجية:** وهي المرحلة التي تستخدم إجراءات وأساليب علاجية معينة مع الأطفال الذين لم تتطور لديهم مهارات القراءة بالرغم من تعريضهم للقراءة النمائية وكذلك على الجوانب النمائية، وكذلك الأكاديمية الخاصة بالقراءة[1].

ومعنى هذا أن عسر القراءة يحتاج الى خطوات تدريجية من الحرف الى الكلمة وانتهائها بالجملة، لكي يتمكن التلميذ من معالجة هذه المشكلة.

وكذلك من أهم الخطوات العلاجية للدسليكسيا:

1) تدريب الطلاب على القراءة المعبرة، ومن هنا تبرز أهمية القراءة النموذجية من قبل المعلم في جميع المراحل ليحاكيها الطلاب.

[1]- أنظر ، عصام جدوع، صعوبات التعلم، ص:135،136.

2) الاهتمام بالقراءة الصامتة، فالطلاب لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص حق الفهم ولذلك وجب أن يبدأ الطالب بتفهم المعنى الإجمالي للنص عن طريق القراءة الصامتة ومناقشة المعلم للطلاب قبل القراءة الجهرية.

3) تدريب الطلاب على القراءة السليمة من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات ولاسيما أوائلها أو أواخرها.

4) معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة مثل استخدامها في جملة مفيدة، ذكر المرادف، ذكر المضاد، وطريقة التمثيل وطريقة الرسم.

5) تدريب الطلاب على الفهم وتنظيم الأفكار أثناء القراءة.

6) غرس حب القراءة في نفس الطلاب، وتنمية الميل القرائي لدى الطلاب وتشجيع على القراءة الحرة الخارجة عن حدود المقرر الدراسي ووضع المسابقات والحوافز لتنمية هذا الميل.

7) تدريب الطلاب على ترجمة علامات الترقيم الى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس ليس في الصوت فقط بل حتى في تعبيرات الوجه[1].

ومن خلال هذا نستنتج بأن القراءة عملية فريدة من نوعها وهي المرحلة الأساسية لتعلم الطفل الحرف ثم الكلمة ثم الجملة وذلك باستخدام عمليات عقلية وبصرية وسمعية، ومن هنا يقول المولى عز وجل: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق۝خلق الإنسان من علق۝اقرأ وربك الأكرم۝الذي علم بالقلم۝علمالإنسان ما لم يعلم﴾ سورة العلق: الآية 1-5.

ثانيا : صعوبات الكتابة (DYSGRAPHIA)

1) إن صعوبة تعلم الكتابة: اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينهما، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل

[1] – د. ربيع محمد و د.طارق عبد الرؤوف عامر، "الإدراك البصري وصعوبات التعلم"، عمان الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية 2008، ص:116-117-118.

حرف من حيث التوجيه المكاني،أو هي عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة[1].

ومن هنا فإن هذه الصعوبة ترتبط بمجموعة من العمليات التي يفتقرها الطالب وهي: عدم التركيز والخلط بين الحروف وعدم الإمساك بالقلم بالطريقة السليمة.

فإن مهارة الكتابة أصعب من مهارة القراءة، ولابد أن يشترك في أداء مهارات الكتابة أكثر من حاسة، وهي تنحصر في ثلاث حواس هي:

العين: التي ترى الكلمة وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، فترسم صورها الصحيحة في الذهن، ومن أجل ذلك كان الربط بين دروس القراءة والكتابة بالنسبة للأطفال أمرا ضروريا.

الأذن: التي تسمع الكلمات وتميز بين أصوات الحروف، وادراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.

اليد: التي تؤدي العمل الكتابي على الكراس وجهدها في ذلك جهد عضلي[2].

2) والكتابة تقوم على ثلاث مكونات أساسية وهي:

التعبير الكتابي- الإملاء – الخط اليدوي.

1. فالتعبير الكتابي: ينظر إليه بأنه المستوى الأعلى في هرم المهارات والقدرات اللغوية وهو أيضا من أعلى أشكال التواصل بما ذلك التواصل الشفهي، فهو يحتاج الى الاستخدام الصحيح للمفردات وإتقان القواعد اللغوية بما فيها قواعد النحو والصرف والمعرفة الجيدة بدلالة الألفاظ ومعانيها وقواعد

[1]- أ. جمال بلبكاي و د.سرور طالبي، "صعوبات التعلم" مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية (مركز جيل البحث العلمي)، العدد 18،17- مارس 2016- الجزائر، قسنطينة ،ص17.

[2]- أ.د محمد ملحم ،"صعوبات التعلم LearningDisabilities" عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1 (1422-2002) ط2 (1426-2006) ص304،303.

الكتابة المتعارف عليها كاستخدام علامات الترقيم "Punctuation"أو الإملاء الصحيح للمفردات، ويعتبر اكتساب القراءة واستيعاب المادة المقروءة مطلبا أساسيا في تعلم التعبير الكتابي.

2. الخط اليدوي: ويحتاج المتعلم في الكتابة الى مجموعات من القدرات المتعلقة بالحركة الدقيقة كمسك وتحريك القلم والقدرة على التخطيط الحركي، وادراك المسافات بين الحروف والعلاقة المكانية (مثل فوق وتحت) والذاكرة البصرية وتمييز الأشكال والأحجام والقدرة على نسح أو تقليد تلك الأشكال، وتحديد اليد المفضلة في الكتابة.

ويعتبر النظام البصري والحركي مسؤولان عن حركة اليد ، ودقة هي الحركة في الرسم والكتابة وخصوصا في تقدير المسافة التي تتحرك بها الأصابع، أما المناطق الحركية في الدماغ فهي المسئولة بشكل أساسي عن حركة اليد الدقيقة .

3. الإملاء: يعتبر الإملاء من المهارات المعقدة التي تتطلب قدرات لغوية وإدراكية عالية المستوى ويمثل الإملاء الصحيح للكلمات والجمل تحديا خاصا عند المصابين بعسر القراءة، ويعتقد بعض الباحثين بأن صعوبة الإملاء تكون أشد من صعوبة القراءة ، فهناك تشابه كبير بين الأخطاء التي تظهر في القراءة والأخطاء التي تظهر في الإملاء ، فعندما يقوم الطفل بحذف حرف أو صوت من الكلمة نراه يكتب الكلمة ناقصة وذلك من خلال الحرف الذي يقوم بحذفه[1].

3) أهم العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة:

لكي يتعلم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجا عقليا بدرجة كافية ولديه الرغبة والاهتمام كيف يتعلم، بالإضافة الى ذلك يجب أن يطور الطفل: التناسق الحركي، والتناسق الحركي- البصري، والتوجه المكاني-البصري، والتمييز البصري، والذاكرة البصرية، وصورة الجسم وضبط بما يخدم الكتابة، ومفهوم

[1]-أ.د. عبد العزيز السرطاوي و د. سناء عورناني طيبي و د.عماد محمد الغزو، أ.ناظم منصور، "تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها" عمان، دار وائل للنشر، ط1: 2009، ص225،226.

الكتابة من اليسار إلى اليمين عند الكتابة باللغة الإنجليزية (ومن اليمين الى اليسار عند الكتابة باللغة العربية) وتحديد اليد المفضلة في الكتابة.

وان الصعوبات التي يواجهها الطفل في الكتابة قد ترتبط بكثير من العوامل ولقد أجرت أحد علماء النفس (هيلدرتHilderth1936) دراسة مسحية لصعوبات الكتابة وأظهرت مصادر كثيرة لهذه المشكلة، وقد قامت بتصنيف هذه الصعوبات الى مجموعتين :

- المجموعة الأولى تتألف من الصعوبات التي تنتج عن التدريس الضعيف والبيئة غير المناسبة. ومن العوامل التي تدخل ضمن هذا التصنيف (التدريس القهري، والتعليم الجماعي بدلا من التعليم الفردي وعدم الإشراف المناسب، التدريب الخاطئ، والانتقال من أسلوب لآخر.
- المجموعة الثانية تتمثل في العوامل الناشئة عن وجود مشكلة عند الطفل: مثل عجز الضبط الحركي، وعجز الإدراك المكاني والبصري، والعجز في الذاكرة البصرية واستخدام اليد اليسرى في الكتابة[1].

4) ومن مظاهر صعوبات الكتابة:

- ❖ عدم القدرة على التعبير عن الأفكار كتابيا.
- ❖ عدم استقامة مسار الكتابة.
- ❖ وجود فراغات بين الحروف والهوامش.
- ❖ رداءة الخط.
- ❖ الصعوبة في نقل مايراه التلميذ من الكتاب أو السبورة.
- ❖ الأخطاء الإملائية، صغر أو كبر الخط بشكل ملفت.
- ❖ أن يعكس التلميذ كتابة الحروف والأعداد.

[1] - James C.chalfant و Samuel A.kirk ترجمة: أ.د زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي: "صعوبات التعلم الأكاديمية والنائية"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1: 2012م – 1433هـ، ص331،330.

❖ يكون ترتيب أحرف الكلمات بصورة غير صحيحة عند الكتابة مثل (راد) بدلا من (دار)، كما يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، مثل أن يكتب (تمرة) بدلا من (ثمرة).

❖ عدم الالتزام بالكتابة على الخط نفسه من الورقة[1].

5) الإجراءات العلاجية لمواجهة مشكلات صعوبة الكتابة:

- تنبيه الطالب للطريقة الصحيحة في مسك القلم.
- التأكد كم من كيفية مسك الطلاب للقلم من خلال مراقبتهم وهم يكتبون.
- كتابة الحرف الذي يخطئ فيه الطلاب على اللوح.
- يوجه المعلم الطالب الى نقطة البدأ عند كتابة الحرف وطريقة السير في كتابته.
- يداوم المعلم على مراقبة ورصد أخطاء الكتابة لدى الطلاب.
- عمل وسائل تعليمية توضح كيفية كتابة الحرف بحجم مناسب وبألوان[2].

ثالثا: صعوبات التعبير الكتابي والتهجئة:(DYSPHASIA):

يعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي والتهجئة واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد.

1) أنماط صعوبات التعبير الكتابي:

يواجه التلاميذ الدين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي أنماط مختلفة من الصعوبات، منها:

أ- التعبير عن الأفكار:

[1] – د. منصوري مصطفى و أ.كحلول بلقاسم: "صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد "3"، 2016 بجامعة وهران ،ص56.

[2] – عصام جدوع،"صعوبات التعلم"، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. الطبعة العربية 2013،ص141،140.

- يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة، ومن المشاكل الأخرى التي يواجهونها: ضعف القواعد والمفردات وعدم إتقان أساسيات عملية الكتابة.

- ويواجهون كذلك صعوبة ومشاكل في تنظيم الأفكار، إذ يرى بعض الباحثين بأن هناك علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي، فلا يستطيع بعض الطلبة التعبير عن أفكارهم كتابة لأن:

- خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين كون الطلاب الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش أكثر قدرة على التعبير كتابيا عن أفكارهم من أولئك الطلبة الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويا مع الآخرين، ولذلك يجب التركيز في البداية على تعليم الطالب التعبير عن نفسه شفويا حتى يكتسب الخبرات الكافية التي تساعده في الكتابة عنها.

- وهناك فئة أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في هؤلاء الذين اكتسبوا خبرات واسعة ولكنهم لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة لأنهم بحاجة الى التدريب على خبرات ايجابية في الكتابة[1].

- لا يستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي: تصنيف الأفكار وترتيبها منطقيا، ولذلك تتميز كتابة هؤلاء الطلبة بعدم التنظيم والترتيب، وكثيرا ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات، وينبغي تدريب هؤلاء الطلبة على ربط الأفكار والجمل.

[1] – محمد أحمد عبد الكريم الحاج، "الصعوبات التعليمية للإعاقة الخفية المفهوم– التشخيص– العلاج"، الأردن، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية:2010، ص61،62.

ب- النحو والصرف:

- يواجه كثير من الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، صعوبة في تطبيق قواعد اللغة،لذلك تكون كتاباتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان ومن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة في مجال النحو:

- ✓ حذف الكلمات.
- ✓ ترتيب الكلمات في الجمل ترتيبا غير صحيح.
- ✓ الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال.
- ✓ الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الثقة في الترقيم.

ج- نقص المفردات:

لا مجال للشك في أهمية المفردات للتعبير الكتابي، إذ لا بد من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره، ومن الملاحظ أن كثيرا من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يعرفون العدد الكافي من المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم أو بسببه عدم التعرض الكافي للخبرات اللغوية الشفوية.

فالأطفال الذين لا تتاح لهم الفرص للاستماع واستعمال المهارات اللغوية الشفوية سيعانون من نقص في المفردات، ومن المهم لمثل هؤلاء الطلبة تزويدهم بخبرات كالزيارات الميدانية والمناقشات من أجل تطوير المفردات لديهم ولزيادة الأفكار التي تساعدهم في الكتابة.

وهناك فئة من الطلبة ممن اكتسبوا خبرات شفوية جيدة ولكنهم يعانون من مشكلة استرجاع الكلمات المناسبة في الوقت المناسب عند الكتابة، ومن المفيد في تدريب هؤلاء الطلبة أن نسمح لهم برسم الفكرة قبل البدء في الكتابة، لأن الرسم كثيرا ما يساعد على التعبير الكتابي السليم[1].

[1]- أنظر: محمود أحمد عبد الكريم الحاج، المرجع السابق، ص62،63.

2) صعوبات التهجئة وأنماطها:

التهجئة: هي عملية ترميز الحروف والكلمات، بمعنى تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات الى صيغة مكتوبة التي تتطلب من الفرد التركيز على كل حروف الكلمة، حيث يختلف رمز الحرف المكتوب باختلاف وضعه في الكلمة، فالحرف في أول الكلمة يختلف عنه في وسط الكلمة أو آخرها، بينما عند قراءة الكلمات فإننا نقرأها بطريقة كلية[1].

فالتهجئة هي مرحلة الإنتقال من المنطوق إلى المكتوب.

- أنماط صعوبات التهجئة :

تدل عملية تحليل أخطاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم عند وجود أخطاء من أبرزها :

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطالب.
- عكس كتابة بعض الكلمات.
- عكس كتابة بعض الحروف.
- التعميم الصوتي.
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة[2].

- مراحل تطور مهارات التهجئة:

[1] – د.أسامة محمد البطانية... وآخرون، "صعوبات التعلم النظرية والممارسة"، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1(2005م-1425هـ) ص 164.

[2] – أنظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، المرجع السابق، ص65.

1. المرحلة الأولى: مرحلة التهجئة لما قبل التواصل: حيث يستخدم الطفل الأحرف وأشباهها بدون الفهم لتلك الأحرف وأبعادها، وتتمثل هذه المرحلة ما قبل المدرسة من عمر 3-5 سنوات.

2. المرحلة الثانية: مرحلة التهجي البسيط لأصوات الكلام: حيث يصبح لدى الطفل بعض الوعي بأن الأحرف تستخدم لتمثيل الأصوات، ويمكن أن يستخدم الطفل حرفا أو حرفين من كلمة للدلالة على تلك الكلمة، وتمثل هذه المرحلة الأعمار، من 5-6 سنوات.

3. المرحلة الثالثة: مرحلة تهجئة أصوات الكلام ، حيث يمكن الطفل جميع المعالم المميزة الأساسية في تهجئة كلمة، ويختار الأحرف لإصدار الأصوات، وتمثل هذه المرحلة الأطفال ضمن : عمر 6 سنوات.

4. المرحلة الرابعة: مرحلة التهجئة الانتقالية، والتي يبدأ بها الطفل باستخدام بدائل تقليدية لتمثيل الأصوات وتضمين حرف علة في كل مقطع، ويلفظ الطفل معظم الكلمات بالشكل الصحيح مع ارتكاب بعض الأخطاء، وتمثل هذه المرحلة الأعمار من 3-8 سنوات.

5. المرحلة الخامسة: مرحلة التهجئة الصحيحة: حيث نطق معظم الكلمات بشكل صحيح ويستخدم القواعد الأساسية للغة، ويميز الطفل في هذه المرحلة إذا بدت الكلمة مخطوءة ويعطي البديل لها، وتمثل هذه المرحلة الأعمار من: 8-9 سنوات[1].

- **عوامل صعوبات التهجئة:**

تنجم معظم أخطاء التهجئة من خلال الذاكرة البصرية: وتتمثل في عدم تذكر الحروف وكيفية ترتيبها في الكلمات وتسلسلها ووجود صعوبة في الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمات.

وكذلك عدم القدرة على تذكر الحركات أثناء الكتابة للكلمة، ونسيان وضعية حركة اليد .

[1] – أ.د صالح حسن الداهري، "سيكولوجية صعوبات التعلم الأسس والنظريات" عمان الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1: 2016م-1437هـ ،ص60.

وصعوبة في تحليل التتابعات والأنماط الصوتية المختلفة في المحاولة عن التهجئة[1].

رابعا: صعوبات الحساب: "DYSCALCULIA".

صعوبة الحساب تتمثل في مشكلات إجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل، ويعني ذلك: عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية ويحلل ذلك بسيطرة غير فعالة على المعلومات وإلى ضعف الذاكرة وضعف القدرة على التفكير والاستنتاج، فمثلا: قد يخلط الطفل بين الآحاد والعشرات، وقد يغير الرقم: فبدلا من أن يكتب (24) يكتب (42)، ولا ينهي العمليات الحسابية الأربع (الجمع والطرح والضرب والقسمة)، أما صعوبة حل المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية.

أنواع الأخطاء في تعلم الحسابات:

أ- الخطأ في الربط بين الرقم ورمزه، فقد يطلب منه أن يكتب الرقم (9) ويكتب الرقم (8).

ب- الخلط وعدم التمييز بين الأرقام المتشابهة وذات الاتجاهات المتعاكسة مثل(٢)،(٦)أو (٧)،(٨) .

ج- الخطأ في اتجاه كتابة الحروف.

د- عكس الأرقام أثناء القراءة أو الكتابة فمثلا قد يقرأ الرقم (٧٢) (٢٧)، ويكتبه كذلك.

هـ- الخطأ في إتقان المهارات والمفاهيم الحسابية الأساسية كعمليات الجمع والطرح والقسمة والضرب.

و- يقع في أخطاء ذات علاقة باختيار المعلومات أو الإجراءات بسبب الخلط في الحقائق والعمليات الحسابية .

[1]-أنظر، بتصرف: محمود أحمد عبد الكريم الحاج، المرجع السابق، ص:66،67.

ز- يقع في أخطاء ذات علاقة باختيار الخطوات المتسلسلة ضمن الطريقة أو الإجراء المستخدم، وذلك بعمل الخطوات بترتيب أو القفز عن بعض الخطوات.

ح- يقع في أخطاء ذات علاقة بتسجيل العمل بسبب الإهمال في تشكيل الأعداد ونقل الأرقام والخطأ في تسلسل الأرقام[1].

ومن هنا نستنتج بأن الرياضيات هي لغة رمزية تستند إلى مجموعة من العناصر أهمها : الأرقام والرموز والأشكال والأحجام والأوزان والهندسة والإحصاء ،فأي خلل في هذه العناصر يؤدي الى خلل في تعلم الطفل.

أبرز المهارات الرياضية التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التعلم الى تعلمها ، هي:

1) حل المشكلة ProblemSolving : يعتبر تعلم حل المشكلة عن طريق تطبيق المعلومات المكتسبة سابقا في تعلم الأشياء الجديدة، أحد أهم التقنيات الأساسية في تدريس الرياضيات.

2) الألفة مع الأفكار الرياضية "Communication of MathematicalIdeas" ويركز على تعليم لغة الرياضيات للأطفال، وعلى تدريبهم على تمثيل الأفكار الرياضية من خلال الرسم والكتابة والكلام.

3) الاستدلال الرياضي "ReasoningMathematical" ويتعلم الطلاب هنا استخدام البحث عن النتائج من خلال الاستنتاجات ونذكر النماذج واستخدام المعرفة الرياضية لدعم التخمين الرياضي.

4) التطبيق الحياتي للرياضيات "Appling of Mathematical to everdaysituatuation": ويشجع الطلبة هنا على ترجمة الخبرات اليومية الى أشكال رياضية، مثل: استخدام الجداول والرسوم البيانية.

[1]-د. مصطفى نوري القمش و د.فؤاد عيد الجوالده، "صعوبات التعلم رؤية تطبيقية"، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 (2012م-1433هـ)، ط2: (2016م-1437هـ)، ص:113-114.

5) الإنتباه الى عقلانية النتائج: "Alertness To The ReasonablenessResults":

يدرب الطلبة على فحص صدق التخمين الرياضي باستخدام الحاسوب والآلات الحاسبة.

6) التقدير "Estimation": على الطلبة أن يكونوا قادرين على استخدام الحاسب العقلي في الحل وذلك للتأكد من معقولية الجواب، ويتضمن التقدير أيضا، ادراك القياسات مثل : الطول، العرض والوزن.

7) التفكير الجبري استخدام الجبر "AlgebraThinking": يتعلم الطلبة الحروف وارتباطاتها بالمعدلات الرياضية وتمثيلها وبالجداول والرسوم البيانية والمعدلات الرياضية.

8) المهارات الحسابية المناسبة "AppropriateComputationalSkills": وتتضمن إتقان الجمع والطرح والضرب والقسمة على جميع الأعداد بالإضافة للتعامل مع الكسور.

9) القياس "measurement": يتعلم الطلاب المفاهيم الرئيسية للقياس(المساحة، الحجم، الوقت، الزوايا، الكثافة).

10) الهندسة "Geometry": المفاهيم الهندسية المتعلقة بالإقترانات والأبعاد الثلاثية للعالم والتوازي والتناظر والتبادل وتطابق المثلثات وغيرها مع تمثيل هذه المفاهيم من خلال مسائل حياتية.

والإحصاء والاحتمالات: يتعلم الطلبة هنا كيفية حساب عدد مرات حدوث تجربة ضمن شروط معينة وتمثيل مسائل إحصائية في جداول ورسوم بيانية وخرائط وأشكال رياضية[1].

[1] – د. ناصر خطاب، تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم، عمان الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية 2008، ص:23،24.

6) النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

هناك العديد من النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم من عدة زوايا بحسب كل فئة من العلماء والمفسرين لأهمها: النظرية النيرولوجية، نظرية الاضطراب الإدراكي-الحركي- ونظرية تجهيز المعلومات والنظريات المتعلقة بمهام التعلم

1. النظرية النيرولوجية:

تتضمن هذه النظرية الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ كتفسيرات لصعوبات التعلم، حيث يرى أصحابها أن إصابة المخ أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك، في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغيير في وظائف معينة تؤثر على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم، مثل: عسر القراءة، اختلال الوظائف اللغوية، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عدة : نقص الأوكسجين الذي يحدث أثناء حالات الغيبوبة ، الاختناق، نقص التغذية، أو حالات سيولة الدم، ويحدث ذلك قبل وأثناء وبعد الولادة ، ويمكن تحديد إصابة المخ من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربائي للمخ، وقد سادت هذه النظرية فترة من الوقت، وانعكست على بعض تعريفات صعوبة التعلم، فقد استخدم (كلبمنش)، مصطلح خلل المخ الوظيفي البسيط للإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة لصعوبات التعلم.

2. نظرية الاضطراب الإدراكي-الحركي:

تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي-حركي، ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي- الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي، ولذا يرى أصحابها أن معظم أطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي- الحركي،

وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، وحتى يتمكن من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك في علاج جذور المشكلة: وهي في المجال الإدراكي- الحركي، وقد تأثر لهذه النظرية كل من (بارش) و (جتمان) و (كيفارت) في نظريته [1].

أي هذه النظرية تنص على غياب الانتباه والتركيز لدى التلاميذ.

ومن هنا ترى هذه النظرية أن الأطفال العاديين يتم نموهم الإدراكي- الحركي بشكل ثابت وسليم بحلول الوقت الذي يبدأ فيه نشاط التعلم المدرسي ، أي في حلول سن السادسة في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم ويتكون لديهم إدراك غير مطابق للواقع، مثل هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية لافتقادهم إلىإدراك واقعي وثابت للعالم الذي يحيط بهم .

وفي ضوء ذلك نجد أن الأنشطة المقترنة في البرامج العلاجية المبنية على نظرية الاضطراب الحركي تتضمن التدريب على الأنشطة الحسية- الحركية البصرية، والرسم، التدريب على التوازن، والأنشطة لتقوية الإحساس بالاتجاهات المرتبطة بتكوين الأشكال وغيرها.

3. نظرية تجهيز المعلومات:

تفترض هذه النظرية أن هناك مجموعة من آليات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي 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 في الحال من أجل انجاز المهمة المستهدفة وتنظم هذه النظرية الى المخ الإنساني باعتباره يشبه جهاز الحاسب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها

[1] - جدو عبد الحفيظ، "استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم"مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس العيادي" مقدمة الى جامعة سطيف -2- كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، تخصص : تربية علاجية،2014،2013، ص: 56،55،54.

بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز هاته النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفقا لهذه النظرية ترجع صعوبات التعلم الى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

4. النظريات المتصلة بمهام التعلم:

ترتكز هذه النظرية على حقيقة أن العمل المدرسي غالبا يكون ملائما للأنماط المميزة للأطفال في القدرة في أساليب التعلم، وأنه يمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم، إذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التي يدرس بها (الأسلوب المعرفي التلميذ، وتتضمن هذه النظريات اتجاهين لتفسير صعوبات التعلم هما:

1-بطئ في النمو أو تأخر في النضج و 2-الأساليب المعرفية.[1]

أ- تأخر في النمو(بطء في النمو): يذهب أصحاب هذا الإتجاه في تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، وأنه نظرا لكل طفل يعاني من صعوبات التعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطئ النضج، فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مختلف من مراحل النمو، ونظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة .

ب-الأساليب المعرفية: ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أن كثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي القدرات السليمة ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم، ويرون أن

[1]- مرجع سبق ذكره: جدو عبد الحفيظ ، ص56-57.

الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن أقرانه في أساليبهم وفي استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها[1].

وهناك العديد والكثير من النظريات المفسرة (صعوبات التعلم من بينها: النظرية السلوكية ونظرية الذاكرة ونظرية العلاج السلوكي المعرفي ونظرية التعلم الاجتماعيوالانفعالي.

- النظرية المعرفية.
- نظرية التحليل النفسي.
- نظرية معالجة المعلومات.
- نظرية الذكاءالمتعددة.[2]

ومن هنا نستنتج بأن هذه النظريات فسرت معنى صعوبات التعلم وأعطتنا أهم العوامل والأسباب المسببة لهذه الإعاقة الخفية التي تصيب هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم، وبالإضافةإلى ذلك أعطت طرق وأساليب لمعالجة هذه العقبات التي تغير مسار التعلم للطلبة والتلاميذ.

7) علاج وتشخيص صعوبات التعلم:

أ) لقد تعددت الطرق العلاجية والتربوية (لتعديل هذه الصعوبات والاضطرابات، ولمواجهتها يجب أن يشترك فيها فريق علاجي يضم طبيب نفسي، وطبيب أعصاب، ومعالج نفساني، وأخصائي اجتماعي، يعملون جميعهم متعاونين لإتباع الطرق والأساليب التالية:

1. التربية العلاجية: وتضم التعلم في البيئة، وتفريد التعلم والتأهل المهني، ويدخل في هذا الأسلوب اتجاهات علاجية عدة: الاتجاه المعتمد على معالجة المعلومات وتجهيزها، والإتجاه المعرفي، والنموذج السلوكي، والتعلم الموجه.

[1] – مرجع سبق ذكره، جو عبد الحفيظ،ص:57

[2] –بتصرف،أ.د صالح حسن الداهري، سيكولوجية صعوبات التعلم، الأسس والنظريات" عمان الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1: 2016-1437، ص من 161-221.

2. العلاج الدوائي (الطبي): وتستخدم فيها الأدوية النفسية المعالجة الأعراض النفسية المرافقة لصعوبة التعلم مثل استخدام Nethylphenidate في معالجة الانتباه وفرط النشاط.

3. العلاج النفسي: بأساليبه المتنوعة وخاصة العلاج السلوكي والمعرفي، ومعالجة أعراض الاضطراب والإعاقة، مثل: القلق، الانسحاب، الاكتئاب، الخوف، اضطرابات النوم، وهنا يستخدم النفسيون تقنيات مثل: التعلم الاجتماعي والقدرة والتعزيز، وإعادة البناء المعرفي[1].

ب) أهداف تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

وهذا يمكن حصر الهدف من التشخيص للأطفال ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية:

1. الكشف على نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الفرد.

2. الكشف عن المشكلات النمائية لدى الطفل (العجز في الإنتباه، التفكير، الذاكرة، الإدراك...)

3. تمييز الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عن الأطفال الذين يعانون من إعاقات أخرى.

4. المساعدة في الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم (التدخل المبكر).

5. تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية وتحديد نوع الصعوبة التي يعانون منهاالقراءة ، والحساب...).

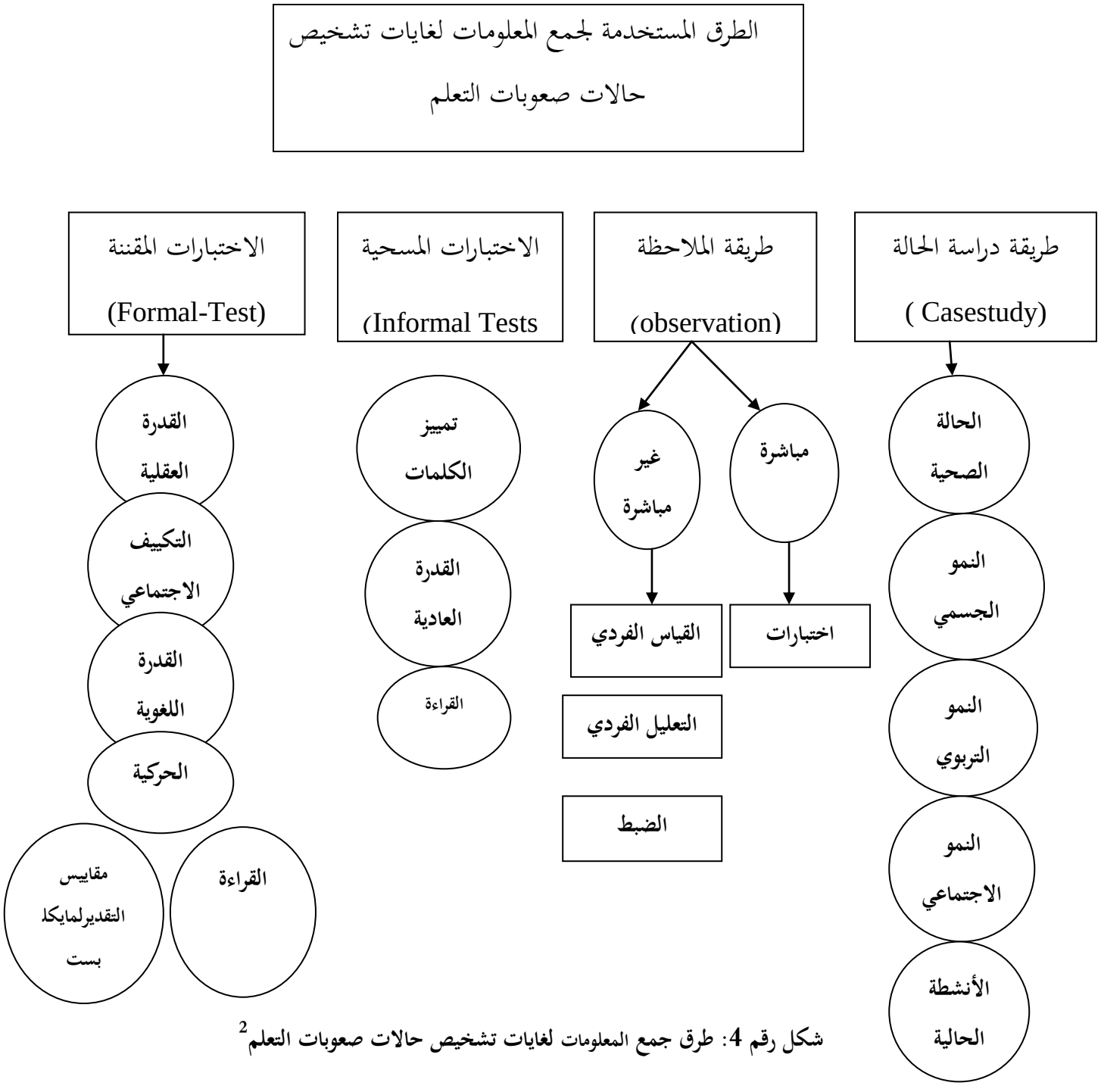
6. مساعدة التربويين في وضع البرامج العلاجية.

7. إن التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق والعميق لمشكلات صعوبات التعلم، فالتشخيص يكشف عن أشكال أخرى لصعوبات التعلم ويساعد على جمع المعلومات الخاصة على

[1] – د. محمد قاسم عبد الله، "مدخل الى الصحة النفسية"، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون ط2: 2004-1425، ص:472.

مستوى الطفل التعليمي.[1]

ج) الطرق المستخدمة لجمع المعلومات لغايات تشخيص حالات صعوبات التعلم:



شكل رقم 4: طرق جمع المعلومات لغايات تشخيص حالات صعوبات التعلم[2]

[1] – د.مصطفى نوري القمش، و د.فؤاد عيد الجوالده، "صعوبات التعلم رؤية تطبيقية"، عمان الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1: 2012-1433 ط2: 2016-1437، ص:138،137.

[2] – مرجع سبق ذكره د. مصطفى نوري القمش، ود .فاد عيد الجوالده، مرجع سبق ذكره، ص149.

ومن خلال هذا المخطط نرى بأن هذه الطرق تعالج الجانب الصحي والتربوي والجانب النمو الجسمي والجانب اللغوي والتكيف الاجتماعي لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

د) العلاج المبكر لذوي صعوبات التعلم:

ويكون هذا العلاج من خلال تركيز الوالدين على طفلهما والذي يكون في سن قبل التمدرس أي قبل سن السادسة أو السابعة من عمره ،إذ يكون هنا الشخص إجراءاته خفيفة ومتوسطة وخاصة، دراسة الصعوبات المتعلقة بالكتابة أو القراءة.

ولذلك اتفق الباحثون في هذه القضية وعلى أهمية الكشف المبكر عن مواضع وأسباب هذه المشكلة، لأن الكشف المبكر يجعل البرامج العلاجية أكثر فاعلية، كما أن التأخر في الكشف يقلل فرص نجاح العلاج، ويصبح التعامل مع المشكلة أكثر صعوبة وخاصة اذا كانت متصاحبة مع مشكلة أخرى، مثل: الاضطرابات الانفعالية أو التأخر العقلي، أو إذا كانت الإجراءات العلاجية المتبعة غير كافية، كذلك فإن تأخر عملية التشخيص لصعوبات التعلم النمائية قد يؤدي الى تكاثر وتشابك الصعوبات الأخرى التي تترتب عليها، فإنه سيكون من العسير تشخيصها، والبحث في العلاج الملائم لها[1].

هـ) مكان ونظام ممارسة تعليم ذوي صعوبات التعلم (التدريب العلاجي):

يتمتنفيذ البرنامج العلاجي لدراسة حالة صعوبات التعلم في "غرفة المصادر"، بحيث يقضي التلميذ جزءا من اليوم مع زملائه في القسم، وبقية اليوم في غرفة المصادر ليتلقى تعليما علاجيا.

[1]- بتصرف، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، "الصعوبات التعليمية، الإعاقة الخفية المفهوم –التشخيص العلاج" ، عمان –الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية 2010، ص:83،82،81.

فهذه الغرفة (غرفة المصادر) تجمع فريق من المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة، يوجه لهم أحد طلاب ذوي صعوبات التعلم ، فيخضعونه الى تقييمات مختلفة لتحديد نوع الصعوبات اتي يعاني منها، ومدى تأثيرها على بقية المواد الدراسية.

ومن هنا: فإن هذه الغرفة هي البيئة المناسبة لذوي صعوبات التعلم لأنها تفسح لهم المجال لتعلم المعلومات والمهارات الأكاديمية، فهذه الغرفة تنقسم إلى ثلاث أقسام:

1. قسم لتنمية مهارات القراءة.
2. قسم لتنمية ماهرات الكتابة.
3. قسم للتعليم المنفرد.

وكذلك تضم هذه الغرفة مجموعة من المستلزمات والوسائل التعليمية[1].

و) دور المعلم والأسرة في مواجهة صعوبات التعلم:

1. دور المعلم:

على المعلم الذي يتعامل مع صعوبات التعلم أن يعرف نوع العلاج الطبي الذي يتعاطاه الطالب، وما لهذا آثار جانبية عليه، وأن يحسن مراقبته أثناء تصرفاته وأعماله، وأن يكون حذرا في تعامله، فيحترم مشاعره وأحاسيسه، ويحفظ له كرامته واحترامه، فلا يشعره أمام زملائه وبشكل علني على أنه مصاب أو أنه يعاني من مشاكل وصعوبات خاصة.

مهام المعلم يجب أن يراعيها للتعامل مع ذوي الصعوبات التعلم.

[1] – بتصرف أ.د. صالح حسن الدالهري، "سيكولوجيةصعوبات التعلم، الأسس والنظريات "، عمان الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1 2016م-1437هـ، ص:247، 248، 249.

❖ توفير أفضل بيئة تعليمية:

يجب أن يكون تصميم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبما يتماشى مع نوع الصعوبة التي يعاني منها الطالب، فعدم التركيز والانتباه يتطلب شيئا آخر وله احتياجات غير تلك التي يتطلبها النشاط الحركي الزائد، أو الصعوبات القرائية، أو صعوبة الادراك السمعي والبصري وغير ذلك، فمن يعاني من تشتت الانتباه يجلس قريبا من المعلم ليزيد بذلك من يقظة المعلم له، وانتباهه منه وإدارته له، وأن يكون مقعده في الأمام وظهره تجاه بقية الطلبة حتى يتفادى كثرة المثيرات البصرية وتقليصها الى أكبر حد ممكن، وأن يكون الطلبة من حوله ممن لا يحبون المشاكل ولا يخلقونها، وأن تقل في الغرفة المثيرات التي تبعث على تشتت الانتباه كالنوافذ الكثيرة، والأبواب المفتوحة، وأن لا يكون قريبا من الأماكن التي تزدحم بها حركة المرور وتكثر فيها الحركة، وأن لا يسمح بوجود حركة نشطة داخل الصدف التي لا لزوم لها، لأنها تبعد الإنتباه وتشتته[1].

ومن هنا: فإن المعلم هو الأب الثاني لهؤلاء الفئة من الطلبة، فهم مرشدهم وطبيبهم، يعمل قدر المستطاع حل المشاكل المتعلقة بتلامذته وإبعاد كل ما يضر بهم وإيجاد الحلول المناسبة لصعوباتهم الأكاديمية والنمائية.

ومراعاته للفروق الفردية، وأن يكون عادلا ما بين الفئة العادية من الطلبة والفئة ذوو صعوبات التعلم.

❖ تزويد الطالب بالتعليمات اللازمة والواجبات المطلوبة:

حين يعطي المعلم تعليماته ويكلف الطالب بالواجبات المطلوبة،عليه أن يشفع الاتصال معه بحركات العينين، وإشارة اليد التي تدعم ما يقوله، وتوحي بالهدف الدي يريده، ويعزز أقواله له بما تدل

[1] – عصام جدوع، "صعوبات التعلم" ، عمان الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية 2013، ص:161،162.

عليه حركاته من معان ودلالات وأن تكون هذه التعليمات والإرشادات واضحة ومحددة، وأن يكون عامل الثبات متوافرا بين تعليماته وإرشاداته للطالب ويبين ما يتوقعه منه من إنجازاتها، كما عليه أن يتأكد من أنه فهم واستوعب هذه التعليمات، فلا يكتفي بمجرد قراءتها له، أو إملائها عليه، وقيل أن يبدأ العمل وأن يعيدها على مسامعه مرة أخرى إدا دعت الحاجة إلى ذلك دون أن يعرضه إلى ضيق أو حرج ، ومن المفيد أن يحتفظ بدفاتر يدون فيها مذكراته عن أحوال الطالب وعما هو مطلوب منه القيام به اتجاهه يوما بيوم.

❖ تصنيف أنواع السلوك غير المقبول:

يجب أن تكون قواعد النظام وأسسه واضحة ومفهومه، وأن يكون المعلم في تطبيقها أقرب الى الثبات والقوة منه الى الضعف والتردد، وأن يكون في تعامله معه معلما ومربيا، وليس موبخا ومعنفا ومشجعا أقرب منه مثبطا، وأن يكون رد فعله على كل نجاح وتقدم من الطالب ايجابيا وسريعا، وأن يحتفظ باتزانه وهدوئه أثناء أي نقاش يجريه معه ويتجنب الحدة في ذلك، والبعد عن كل ما يثير إحساسه أو يجرح شعوره.

❖ رفع المعنويات وتقدير الذات:

إن نباء كيان الفرد والمساعدة عليه أمر هام، ومن واجب المعلم أن يكافئ الطالب على تقدمه وانجازاته وبأسلوب محتمل بعيد عن التطرف والمغالاة، وعلى أن لا يمهل ما يستحقه من إثابة وتقدير مهما كانت الأسباب، وأن ينتهز كل فرصة ممكنة تشجعه على الإنجاز وتحفزه على العمل ، وتعزز ثقته بنفسه وبقدراته مهما كانت بسيطة في نظر الآخرين، وأن يكون على اتصال وتواصل معه ليستأنف الحوار في كل ما يعرض له من أمور أو يستجد من مشاكل للوصول إلى حلول لها تخضع للتجربة والاختبار وإعادة النظر بعد ذلك.[1]

[1]- مرجع سبق ذكره، عصام جدوع، ص162،163.

2. دور الأسرة وكيفية التعامل مع طفلها ذوي صعوبات التعلم:

- زيادة الحصيلة المعرفية حول صعوبات التعلم للمساعدة على التعامل مع الطفل ذوي صعوبة التعلم.
- منح الطفل الاستقلالية المناسبة.
- العمل على مساعدة الطفل في تنظيم المهارات مع استخدام التعزيز المناسب.
- تشجيع الطفل على تنفيذ المهارات التي تم تعلمها سابقا في المدرسة.
- مساعدة الطفل على بناء علاقات اجتماعية من خلال الاشتراك بالرحلات والمخيمات المدرسية.
- الاطلاع على تجارب عائلات لديهم نفس المشكلات.
- المتابعة والاتصال مع المدرسة والمعلمين من أجل تكامل الجهود المبذولة لتعلم الطفل.
- المشاركة في إعداد الخطة التربوية للطفل.
- الابتعاد عن تأنيب الضمير.
- الانتباه عند تكليف الطفل بتنفيذ بعض المهام بعدم الإكثار من التعليمات والتوجيهات.
- تنظيم الوقت وتبسيط الروتين العائلي.
- التنوع في الألعاب التي تمارسها الأسرة مع طفلها.[1]

[1] – أ.د. صالح حسن الداهري، "سيكولوجية صعوبات التعلم، الأسس والنظريات"، عمان الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1: 2016م- 1437هـ، ص:318.

خاتمة

لقد أفضى هذا البحث لهذا الموضوع جملة من النتائج نجملها فيما يلي:

- أن التعلم تغير في الأداء أو تعديل في السلوك ثابت نسبيا عن طريق الخبرة والمران.
- للتعلم شروط و مراحل و نظريات فسرت حقيقة هذه العملية.
- و تبين لنا كذلك من خلال هذه الدراسة أن للتعلم صعوبات تواجه التلاميذ في تعلمهم. لذا يجب التكفل بذوي صعوبات التعلم و تشخيصهم للتحسين من مستواهم الدراسي.
- تتعدد صعوبات التعلم و تتنوع من حيث الحدة والعلاج، فهناك: صعوبة القراءة، و صعوبات الكتابة، وصعوبة الحساب ، وصعوبة التفكير وهي بدورها تنقسم إلى جزئين: صعوبات التعلم الأكاديمية و صعوبات التعلم النمائية.
- هناك عدة عوامل و أسباب لهذه الاعاقة الخفية فمنها البيولوجية وهناك الصحية وهناك الاجتماعية.
- يجب على المعلمين تحسين المعاملة مع هاته الفئة من التلاميذ و تخصيص لهم وقت كافي لمعالجة أي نقص في تعلمهم.
- يجب على الأسرة أن تكون يد العون لهؤلاء الأطفال لتخطي مرحلة هذه الإعاقة الخفية.

و من هنا أنوه بأهمية دراسة هذه الصعوبات، باعتبارها إعاقة خفية و أنصح المعلمين بالتفطن السريع لمعالجة التلاميذ الذين يعانون من هاته الصعوبات التعليمية.

و أخيرا خير الكلام الختام، وخير الختام قول السلام:

فالسلام عليكم و رحمة الله و وبركاته

مكتبة البحث

Janes C. chalfant و Samuel A.Kirk ترجمة: أ.د زيدان أحمد السرطاوي و أ.د عبد العزيز مصطفى السرطاوي، صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية" دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان ط1 2012

- ابراهيم عبد الله الزريقات، "اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج" .دار الفكر ناشرون و موزعون ط3 2014
- ابراهيم وجيه محمود "التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته". دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع الاسكندرية 2009
- أسامة محمد البطانية و د. عبد الناصر ذياب الجراح و مأمون غوانمه "علم نفس الطفل غير العادي". دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان الاردن ط1 2009
- أسامة محمد البطانية و آخرون، "صعوبات التعلم النظرية و الممارسة". دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان الاردن ط1 2005
- اسماعيلي يامنة وقشوش صابر، الدماغ والعمليات العقلية (الإنتباه، الإدراك، التفكير، التعلم، الذاكرة). ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2014
- أفنان نظيره دروزه، "أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطات كأساس لتصميم التعليم (دراسات وبحوث وتطبيقات)". دار الشروق للنشر و التوزيع عمان الاردن ط1 2004
- إيمان عباس الخفاف. "صعوبات التعلم ". دار المناهج للنشر و التوزيع عمان ط1 2015
- ربيع محمد و د.طارق عبد الرؤوف عامر، "الإدراك البصري وصعوبات التعلم". دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع عمان الاردن ط ع 2008
- رؤوف محمد القيسي، "علم النفس التربوي". دار دجلة عمان ط1 2008

- سامي محمد ملحم، "صعوبات التعلم « Learning Disabilities » دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان ط1 2002 ط2 2006
- صالح حسن الداهري، "سيكولوجية صعوبات التعلم، الأسس والنظريات ". دار الاعصار العلمي للنشر و التوزيع عمان الاردن ط1 2016
- صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي Educational Psichology، دار المسيرة للنشر و التوزيع ط11 2014
- عاكف عبد الله الخطيب، "مدخل إلى صعوبات التعلم دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم". عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع الاردن ط1 2015
- عبد العزيز السرطاوي و د. سناء عورناني طيبي و د.عماد محمد الغزو، أ.ناظم منصور، "تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها". دار وائل للنشر عمان ط1 2009
- عصام جدوع، "صعوبات التعلم". دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع عمان ط ع 2013
- عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي Principales of Educational Psychology. دار الكتاب الجامعي دولة الامارات العربية المتحدة الجمهورية اللبنانية ط4 2016
- فتحي مصطفى الزيات "سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي". دار النشر للجامعات سلسلة علم النفس المعرفي القاهرة ط2 2004
- محمد أحمد خواصنة، "صعوبات التعلم النمائية" دار الفكر ناشرون و موزعون عمان الاردن ط1 2013
- محمد أحمد عبد الكريم الحاج، "الصعوبات التعليمية للإعاقة الخفية المفهوم- التشخيص- العلاج. دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع الارذن عمان ط 2010
- محمد جاسم العبيدي ، "علم النفس التربوي وتطبيقاته". دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان الاردن ط 2007

- محمد قاسم عبد الله، "مدخل الى الصحة النفسية". دار الفكر ناشرون و موزعون عمان ط2 2004
- محمد مصطفى زيدان، "نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية". ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر
- محمد ملحم ،"صعوبات التعلم Learning Disabilities" دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة عمان ط1 2002 ط2 2006
- مصطفى نوري القمش و د.فؤاد عيد الجوالده، "صعوبات التعلم رؤية تطبيقية"، دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان الاردن ط1 2012 ط2 2016
- ناصر جمال خطاب، "تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم". دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان الاردن ط ع 2008
- يحي محمد نبهان، "الفروق الفردية و صعوبات التعلم" دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع عمان الاردن ط ع 2008
-

قائمة المذكرات:

- ليلى بن ميسية: تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة و تقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط مدينة جيجل أنموذجا. مذكرة الماجيستير مقدمة الى جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر بكلية الاداب و العلوم الاجتماعية 2009-2010
- فريدة قبلة و سهام لسود، علاقة علن النفس التربوي بالتعليمية السنة الثالثة متوسط أنموذجا.
- تياقوت لعلاوي، نجاة مرابط، أهمية اللسانيات الملفوظية في تعليمية اللغة العربية مذكرة مقدمة الى جامعة بجاية عبد الرحمن ميرة كلية الاداب واللغات قسم اللغة والادب العربي تخصص علوم اللسان 2013-2014

- جدو عبد الحفيظ، "استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي مقدمة الى جامعة سطيف كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا تخصص تربية علاجية 2013-2014

ثانيا: المواقع الإلكترونية:

- DAD.NETwww.AIL-MEE

فهرس المحتويات

الإهداء	
شكر و تقدير	
مقدمة	**أ-ب**
مدخل	**2**
الفصل الأول: التعلم و نظرياته	
مفهوم التعلم لغة و اصطلاحا	**15**
العلم في القرآن الكريم و الحديث الشريف	**16**
فرضيات التعلم	**17**
مراحل عملية التعلم	**20**
أنواع التعلم و أنماطه	**24**
تصنيفات التعلم و أهم شروطه	**28**
الوسائل التعليمية و التعلم	**41**
نظريات التعلم	**44**
نتائج التعلم	**85**
الفصل الثاني: صعوبات التعلم، أنواعها، و علاجها	
مفهوم صعوبات التعلم	**88**

ما الفرق بين صعوبات التعلم، بطيئوا التعلم، و المتأخرون دراسيا	**90**
خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	**92**
الأسباب و العوامل المساهمة في صعوبات التعلم	**96**
أنواع صعوبات التعلم	**101**
صعوبات التعلم النمائية	**103**
صعوبات التعلم الاكاديمية	**125**
النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	**143**
علاج و تشخيص صعوبات التعلم	**146**
الخاتمة	**155**
قائمة المراجع	**156**

الملخص:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من المواضيع التي نالت اهتماما من قبل علماء النفس و علماء التربية واللسانيات، إذ تهدف هذه الدراسة إلى الكشف المبكر عن هذه الصعوبات و معرفة الأسباب و العوامل المؤدية لها و الأنواع التي تتسم بها و التي تتمثل في صعوبات القراءة و الكتابة و الحساب والتفكير.

الكلمات المفتاحية: صعوبات، التعلم.

A bstract :

The difficulties of learning has been a hot topic for variouspsychotherapits, pedagogues and linguists .

This humble researchwill focus on thosedifficultieswhich face anylearner (child) and what are the reasonsthat lead to those obstacles mainlyreading, writing, calculating and criticalthinking .

Key words : Learning, Difficulties.

Le Résumé :

Les difficultés d'apprentissage est l'un des l'un des sujets qui interessent le plus les psychologues , pédagogues et l'inguistes, dans le but de detecter ces difficultés le pus tot possible et d'identifier les causes et les facteurs qui les conduisent et les types qui les caractérisent, à savoir les difficultés de lecture, d'écriture et de penser.

Les mots clés :Les difficultés, Apprentissa