المحاضرة العاشرة: تفسير صعوبات التعلم (المقاربات)

تقديم: لقد تم تناول صعوبات التعلم بالدراسة أثناء السنوات الأخيرة من طرف العديد من الدراسات والأبحاث وتطورت الكثير من النماذج التفسيرية، هذا التعدد تترجمه العديد من الأوساط التربوية باستخدامها للعديد من المصطلحات المختلفة لتحديد التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم عن طريق تطبيق نماذج أو طرق متنوعة في التقويم والتدخل، وهذا ما تناولته العديد من المقاربات (**Georgette goupil,2001,p69**)

كما ساهمت عدة علوم في توليد حقل صعوبات التعلم وإلقاء الضوء عليها، فظهرت نتيجة لذلك مفاهيم مختلفة لصعوبات التعلم وتفسيرات متفاوتة لها بتفاوت تلك العلوم، ويجدر بالمعلمين أن يكونوا على وعي بالمفاهيم الرئيسية التي يتضمنها هذا الحقل، لأن الاستراتيجيات التي يمارسونها في التعليم تتأثر بهذه المفاهيم، فصعوبة القراءة مثلا من وجهة نظر عصبية نفسية هي ديسلكسيا يعكس فيها الطفل أخطاء الرؤية لديه الناتجة عن تلف دماغي أو قصور وظيفي دماغي طفيف، وهي من وجهة نظر تطورية أو نمائية أعقد مما يتحمله مستوى نضج إبن السادسة، وهي من وجهة نظر معرفية عدم قدرة الذاكرة على تكوين نسق معرفي يربط فيه الطفل بين معارفه السابقة والحالية، وهي من وجهة نظر سلوكية فشل أساليب ضبط بيئة التعلم وتقديم التعزيز المناسب، بالإضافة إلى وجهة النظر اللغوية التي تفسرها بعدم القدرة على استيعاب المقروء (**راضي الوقفي، 2003، ص29**). وعليه فإن التفسيرات التي قدمت لصعوبات التعلم تتنوع بتنوع المداخل النظرية من نفسية إلى نمائية، معرفية، سلوكية، لغوية. وفي ما يلي عرض موجز بأهم هذه النظريات والمذاهب.

1- الإطار النفسي العصبي:

حسب هذا التفسير يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من التلف العضوي في المخ الذي يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية، وهو ما يعبر عنه بمصطلح "الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ" تمييزا لها عن الاضطرابات الحادة الناتجة عن الإصابة الشديدة للمخ أو قصور نموه الذي يؤدي إلى التخلف العقلي بحيث يفترض الأطباء وعلماء الأعصاب أن ثم مسارات بصرية وشمية ولمسية وحركية ترتبط بمراكز في المخ تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية وتربط بينها وتضفي عليها الدلالة العلمية في ضوء تراكم الخبرات، ثم توظفها في مجال التفكير والحركة والوجدان، بحيث نجد أن خلل في مركز ما من مراكز المخ ينعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به.

فقد أثبتت التجارب أن هناك بعض الأدلة تشير إلى أن الفص الأمامي للمخ يرتبط بالأفكار، في حين يرتبط الفص القفائي بالإبصار، ويعتبر المخيخ مسؤولا عن التوازن والتآزر الحركي، وبينت التجارب أن النسق الدماغي

الأيسر يرتبط عند معظم الناس بالعمليات اللفظية. بينما يرتبط الشق الأيمن بالمهمات السمعية مثل اتساق الأصوات والمهمات البصرية المكانية غير اللفظية ومن ثم فان حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز المركزي لدى الطفل ينعكس تماما على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية المعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لدى الطفل. والواقع يؤيد ما ذهب إليه الاتجاه النفسي العصبي بحيث تدل الوقائع اليومية أن إصابة الدماغ مثلا في حادث مرور أو سقوط أثناء اللعب أو إصابة مرضية معينة وما يصاحبها من تلف بسيط أو عميق في خلايا القشرة الدماغية أو إصابات بسيطة، تؤدي إلى التعطل الجزئي أو الكلي للوظائف المسؤولة عنها تلك المناطق، مما يعيق فيما بعد نمو العمليات العقلية المختلفة وما ينجر عنها من تأخر في التحصيل الدراسي، وبذلك تبدأ الصعوبة في الظهور في جانب أو واحدة من العمليات الدراسية المختلفة. وحسب هذا الاتجاه فإن هناك عدة طرق للتشخيص مثل الاختبارات التشخيصية ومنها: خريطة النشاط الكهربائي للمخ، جهاز رسم المخ، اختبار المخ النيورولوجي السريع الذي يتضمن عدة اختبارات، ويتم العلاج بالعقاقير والتغذية الجيدة بالتخلص من الأغذية الزائدة مثل: المواد الحافظة والأطعمة الصناعية وضبط السكر في الدم وتعاطي الفيتامينات (**نبيل عبد الفتاح، 2000، ص18**).

2 – الإطار النمائي (التطوري):

يركز هذا النموذج على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى نضج الطفل، إذ يجب اكتساب مهارات التعلم وفق النمو المرحلي للطفل، فالنمو المعرفي مثلا له مراحل مميزة ومستويات معقدة إذ يشير المنظرون لهذا الاتجاه أن الصعوبة ترجع بصفة عامة إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية والتي تسبب فشلا في تعلم المواد الأكاديمية. وقد اقترح (بياجيه) أن النمو المعرفي أو الإدراك يتكون ن مراحل مختلفة ومنفصلة، التي تبدأ بالمرحلة الحسية الحركية (0-2) من الميلاد إلى عامين، بحيث يتعرف الطفل على العالم الخارجي عن طريق الأفعال المحسوسة فقط دون فهم الرموز، ثم "المرحلة الإجرائية" (قبل العمليات) (2-7) من عامين إلى سبعة سنوات، وفيها يطور الطفل الفهم للرموز ويركز على الإحساس وليس على فهم الأفكار، وبعدها المرحلة الثالثة مرحلة العمليات المحسوسة (7-11) من سبعة سنوات إلى إحدى عشرة سنة، وفيها يطور الطفل العمليات المحسوسة ويقدر على المشاركة في التفكير الكمي والتحليل وتقسيم وتصنيف الأشياء، ويمكن أن يعكس بعض العمليات المنطقية، أما في المرحلة الأخيرة والتي تبدأ من 11 عاما فيطور الطفل العمليات الرمزية التي تشمل التفكير المجرد. وبحسب هذا الكلام فإن هناك نظاما تطوريا يجب أن يمر عليه الطفل لكي ينتقل إلى المراحل اللاحقة، وأن أي تأخر في النمو المعرفي يؤدي إلى تأخر في الوصول إلى مستويات معرفية أعلى، مما يؤدي إلى صعوبة التعلم.

ويهتم المنشغلون بنواحي التأخر في النضج على المهام التحصيلية، حيث يؤكدون على أنه يجب أن تتلازم هذه المهام مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن منها، وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه، كأن يدفع الطفل للقيام بمهام أكاديمية أكبر من عمره أي القيام بإجراءات تفوق طاقته، بحيث يميل الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى تأدية وظائف مريحة ويتجنبون المهام غير المريحة لأن لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة. وأكد الكثير من المهتمين بصعوبات التعلم على أنها نتيجة للنمو غير الكافي في مهارات الإدراك الحسي البصري ومهارات الإدراك الحركي البصري التي تؤثر عكسيا على اكتساب الطفل للقدرات الإدراكية المعرفية وعلى الإنجاز الأكاديمي والانجاز المدرسي بوجه خاص.

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن العديد من الأطفال المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم هم بصفة عامة غير مهيئين وغير ناجحين بالدرجة التي تسمح لهم بالقيام بمهام التعلم. بحيث تفترض وجهة النظر النمائية أن صعوبات التعلم تكون نتيجة لنقص الثقة بكل من النمو المعرفي العام أو مهارات التجهيز النوعية، وعدم النضج يتفاعل مع مطالب المهمة التي تكون فوق مستوى نمو الطفل، مما ينتج عنه ضعف في المهارات.

وحسب هذا النموذج يمكن التغلب على إعاقات التعلم عن طريق:

- إيجاد المهارات الملائمة للمستوى المعرفي لدى التلاميذ والعلاج والتحفيز للمهارة غير الناجحة بمرور الوقت.
- يجب أن نضع في الاعتبار المرحلة المعرفية السابقة للطفل وأن نضع الخطط عليها.
- عندما نكشف عن التأخر يكون من الصعب تحديد كيفية تفاعلهم مع المهام التعليمية الخاصة.
- قد لا تتحسن حالة الطفل في بعض الأوقات أثناء التدريب على الرغم من مناسبة العلاج لمستوى الطفل النمائي (**محمود عوض الله سالم، 2003، ص47**).

3- الإطار السلوكي:

ينطلق التصور السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها سلوكا مشكلا، يتجلى في فشل التلميذ في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري أو محكي للأداء في المجال الدراسي، ومن ثم فنحن إزاء حالة انخفاض في التحصيل يتعين التغلب عليها برفع مستوى تحصيل التلميذ إلى المستوى العادي المقبول والمتفق عليه تربويا، وبناء على ذلك نكون بصدد صعوبات تعلم نوعية لابد للتغلب عليها من صياغتها في صورة إجرائية تسهل التعامل العلاجي معها. وبحسب هذا الطرح فان السلوكيين يرجعون أسباب صعوبات التعلم إلى جملة من الأساليب الخاطئة في التحصيل الدراسي مثل: - غياب المعلم الكفء وقلة الوسائل والأنشطة البيداغوجية وغير ملاءمتها

أحيانا أو كثرة الطلاب داخل القسم وكذلك مناخ المدرسة – افتقار التلميذ إلى الدافعية الملائمة للتعلم والدراسة – الظروف غير الملائمة المحيطة بالتلميذ – عدم استعمال التعزيز الايجابي أو السلبي بصورة فعالة.

وعليه من الضروري دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ وتاريخه التعليمي والتحصيلي والاتجاهات الوالدية نحوه والسياق الاجتماعي العام، ولعلاج صعوبات التعلم التي يعاني منها التلميذ يعتمد السلوكيون على انتهاج البرامج التعليمية الفردية التي تركز على الطفل من جهة وعلى تعديل السلوك الظاهري من جهة أخرى، دون إعطاء عناية كبيرة بعوامله وأسبابه، ويعرض السلوكيون تصورا لوحدة السلوك يقوم على ثلاثة عناصر أساسية موضحة في التخطيط التالي:

تتمثل نقطة البداية في تقديم المثير التربوي الملائم للتلميذ فإذا ما استجاب له الاستجابة المطلوبة، فإن هذه الاستجابة يتعين تعزيزها وتدعيمها بالمكافآت بصورها المختلفة (**نبيل عبد الفتاح، 2000، ص21**).

الإجراء السابق (المثير)	السلوك المستهدف (الاستجابة)	الإجراء اللاحق (التعزيز)

4- الإطار المعرفي:

يتضمن الأدب المعرفي مفاهيم متعددة قدمت تصورات مختلفة لذوي صعوبات التعلم، فبحسب البعض يوصفون أنهم اندفاعيون ومتسرعون ويفتقرون إلى الضبط الذاتي والاستقلالية في تقديم الإجابة، لذا يغلب على إجاباتهم الخطأ، ويصفهم البعض الآخر على أنهم أفراد يتابعون التعلم بطريقة سلبية ويرجعون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية لا يستطيعون ضبطها والتحكم فيها، والنجاح برأيهم ضربة حظ، وليس لديهم إلا القليل مما يمكنهم عمله لزيادة فرصهم في النجاح. ويوجد معرفيون آخرون يرون أن مشكلات هؤلاء تتمثل في فشلهم في تطوير استراتيجيات تعلمية مجدية، ويفشلون في استخدام ما يعرفونه منها، فتتدنى قدراتهم على الاكتساب والتحصيل، ويرى معرفيون آخرون أن مشكلات هؤلاء الأفراد تقع في ضعف الذاكرة، فهم لا يتذكرون الأشكال المختلفة للمعرفة البصرية أو السمعية تذكرا جيدا، سواء تعلق الأمر بخلط المعلومات الجديدة مع القديمة أو سوء دمجها في المنظومة المعرفية. ويصفهم آخرون أنهم يفتقرون إلى القدرة على توجيه الانتباه نحو المعلومات الأساسية والحفاظ على تركيزهم فيها مدة تكفي لتقديم استجابة واعية.

فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم لا يستفيد من خبرات التعلم السابقة، ولا يكون أنظمة أو نماذج معرفية منظمة، فهو لا يعرف كيف يصل إلى المعرفة بسبب افتقاره للآليات العقلية والوظائف المصاحبة لها كالتذكر والتخزين والاستيعاب والتحليل والتركيب. وكذلك سيطرة سلوكات التسرع والاندفاع إلى المعرفة دون منهجية معينة

. "يؤكد (فيشنر Fishner 1994) أن أهم الاضطرابات العقلية المعرفية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم تتمثل في الطلاقة اللفظية بما تتضمنه من صعوبة الفهم (الحديث أو الأصوات) بالإضافة إلى صعوبات الاستماع واضطراب الذاكرة والإدراك والقصور في الانتباه" وهي كلها عمليات معرفية أساسية (**فاتن صلاح عبد الصادق، 2003، ص63**).

وتقدم مسالة الوعي المعرفي الذي يقصد به معرفة ما نعرف ومعرفة ما لا نعرف أو التفكير حول التفكير منظورا معرفيا آخر لذوي صعوبات التعلم فهم. – لا يعرفون المطلوب لإنجاز المهمة ولا يستطيعون تنظيم عملياتهم الفكرية – يهملون توجيه أسئلة نقدية لأنفسهم في الوقت المناسب – يفشلون في التخطيط للمهمة بصفته مظهرا لتنظيم التعلم يتضمن التنبؤ بالنتائج واختيار الاستراتيجيات وتصور أشكال المحاولة والخطأ وعدم محاولة إنهاء المهمة لاعتقادهم بأن إنهاءها ليس موضوع اهتمام أو مكافأة. هذه الظاهرة التي أطلق عليها (تورجسن) منذ عام (1977) "بالمتعلم غير الفعال" ومن هنا نشأ أسلوب تعليم الاستراتيجيات لذوي صعوبات التعلم من هذه الأفكار، حيث يعلم الطلاب أساليب لتشكيل أنفسهم تشكيلا معرفيا للنجاح في مهامهم الدراسية باستخدام الاستراتيجيات، وكذلك سؤال الذات والتسميع والمراجعة وغير ذلك من الاستراتيجيات، ومن المعلوم أن الوعي المعرفي يتنوع، فمن ذوي صعوبات التعلم من يعانون من الوعي المعرفي في مجال الاستماع أو الذاكرة أو الاستيعاب (**راضي الوقفي، 2003، ص32**). إذ لابد أن تقوم الاستراتيجية في الإطار المعرفي "على التنظيم وترتكز على انتقاء المعلومة المرتبطة بالنقاط الأساسية ونوعية توظيفها، وهذا يؤسس علاقة بين هذه المعلومة وكذلك العمل بالوسائل يسهل عملية فهم المعارف" (**G goubil, 1997, p97**). فقد ذكر علماء علم النفس التربوي أن أفضل طريقة في تسيير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم، نظرا لأن التعلم مرتبط بالتفكير والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وأيضا عندما نتعلم (**عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، ص138**). إذ توضح الدراسات المعاصرة أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات تتعلق بالذاكرة وعلى وجه الخصوص الاستراتيجيات التي يستخدمها أقرانهم الذين يعانون من صعوبات التعلم وهي التسميع والتنظيم وأساليب التذكر (**مارتن هنلي وأخرون، 2001، ص451**).

5 – الإطار اللغوي:

بالإضافة إلى التفسيرات السابقة، يرى اللغويون أن صعوبات التعلم إنما تعود إلى أسباب ترتبط باللغة، فالسبب اللغوي بحسب اعتقادهم يشمل في الأساس اضطرابات في مجال اللغة الشفوية ونموها التي تصيب واحدة أو أكثر

من عناصر اللغة كالمفردات أو القواعد أو الصوتيات أو الاستعمال والتواصل. ويظهر البحث الحديث أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون عن غيرهم في ضعف تطور المهارات في هذه المجالات، نتيجة لمشكلة كامنة في تمييز الأصوات التي تكون الكلمات سببه قصور وظيفي في الأنظمة الحسية والعصبية الحركية، ويمكن في حالة أخرى ربط ضآلة القدرة على الإنتاج الكتابي بفقر المفردات الشفوية أو بإحساس مشوش بهدف كتابة مقالة أو رسالة.

فالمظاهر اللغوية التي تتمثل في مشاكل استخدام اللغة سواء بإيجاد المفردات المناسبة لسياق الكلام أو تنظيمها في مجموعة من القواعد التي تشكل الجملة المعبر بها، أو التصويت الذي هو استعمال اللغة، فإذا لم يصدر المتعلم أصواتا واضحة ومفهومة، فإنه لا يستطيع تحقيق الرسالة اللغوية وبالتالي يفقد التواصل مع الآخرين من مدرس أو تلاميذ، وكل هذه المظاهر تؤدي إلى تأخره عن أقرانه. ويمثل المفهوم النفسي اللغوي تطبيقا مباشرا لهذه المفاهيم اللغوية في فهم صعوبات التعلم وذلك بتركيزه على دور اللغة في التفكير أي كيفية توسطها في عمليات التفكير، فالأشخاص الذين تنقصهم القدرة على اكتساب واستعمال الرموز اللفظية وغير اللفظية لا يكونون مؤهلين للتعلم الجيد، لأن الرموز تستعمل استعمالا داخليا لتنظيم التفكير. وقد استخدمت المفاهيم اللغوية في تقييم وعلاج صعوبات القراءة والتهجئة وغير ذلك من الصعوبات. ويمكن الوقوف على أنماط مختلفة من المشكلات اللغوية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم منها:

- مشكلات تصيب القدرة على اللغة الداخلية، أي اللغة التي يتحدث بها الإنسان مع نفسه.
- مشكلات القدرة الاستقبالية للغة واستيعابها.
- مشكلات القدرة التعبيرية للغة أي إمكانية الإنسان في التعبير عن نفسه بيسر وسهولة وبشكل مفهوم من المستمع.
- يقع هؤلاء الأطفال في أخطاء تركيبية ونحوية حيث قد تقتصر إجابتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة.
- يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافة كلمات غير مطلوبة، كما أنهم قد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليمة (**G goubil, 1997, p97**).

مما تقدم نستنتج أن صعوبات التعلم تنتج عن عدة أسباب: فقد تكون أسبابها عصبية نفسية متمثلة في قصور وظائف المخ وما ينتج عنها من حالات نفسية حادة من فرط الحركة وتشتت الانتباه وقصور الحيوية أحيانا، كما قد يكون السبب تطوريا نمائيا أي أن الطفل لم يمر بجميع المراحل المشكلة لعملية النمو خاصة النمو المعرفي، مما يجعل بعض الوظائف تنمو على حساب وظائف أخرى مسببة اضطرابا وخللا دراسيا، وكذلك السبب السلوكي

بحيث تنشأ الصعوبة من نقص بعض المثيرات المقدمة للطفل، وكذلك نقص الاستجابات الايجابية والتي تتحكم فيها الأسرة والمدرسة والمعلم والمقررات الدراسية، وبحسب التصور المعرفي فإن صعوبات التعلم تعود إلى قصور في أنظمة المعرفة وعدم الاستفادة من الخبرات التعليمية السابقة والقصور في بناء واستقبال وإدراك المعرفة وفهمها وتفسيرها، بالإضافة إلى السبب اللغوي الذي يمثل أساس العملية التعليمية لأن اللغة هي الوسيط في كل تعلم، فقصور المفردات أو التراكيب أو عدم إصدار الأصوات بطريقة سليمة يؤدي إلى الصعوبة. ونحن نرى أن كل هذه العوامل (عصبية، نمائية، سلوكية، معرفية، لغوية) متفاعلة فيما بينها هي سبب حدوث صعوبات في التعلم.