الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الفروق الفردية وصعوبات التعلم

أ. يحيى محمد نبهان

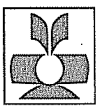
رقم الإجازة المتسلسل لدى دائرة المطبو عات والنشر : 2007/4/1206
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية : 2007/4/1145

الطبعة العربية - 2008

جميع حقوق الطبع محفوظة

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق إستعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال ، دون إذن خطي مسبق من الناشر
عمان - الأردن

All rights reserved . No part of this book may be reproduced , stored in a retri-eval system or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher .



اليازوري

دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

عمان / الأردن - شارع الملك حسين - تلفاكس: ٤٦١٤١٨٥
ص.ب ٥٢٠٦٤٦ الرمز البريدي ١١١٥٢
www.yazori.com

الفروق الفردية وصعوبات التعلم

تأليف
أ. يحيى محمد نبهان

2008

اليازوري

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الإهداء

إلى

إلى كل الذين يعملون

في مجال التربية الخاصة

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الفهرس

الإهداء ٥

مقدمة ١٣

الفصل الأول

كيف التعرف على من لدية صعوبات تعلم ١٧

أنواع صعوبات التعلم ١٧

محكات يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها وهي ١٨

ما هي صعوبات التعلم ٢٠

تعريف صعوبات التعلم ٢٤

الأسلوب الأمثل لمواجهة صعوبات التعلم لدي الأطفال ٢٥

دور الوالدين تجاه طفلهما ذي صعوبات التعلم ٣٠

الفصل الثاني

حالات صعوبات التعلم ٣٧

الخصائص الجسمية ٣٨

الخصائص العقلية ٣٩

الخصائص الاجتماعية ٣٩

الخصائص الأكاديمية ٣٩

ظهور اضطرابات إما ٤٠

السمات الشخصية للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية ٤٢

أساليب تعديل السلوك ٤٤

الفصل الثالث

معلمي أطفال صعوبات التعلم ٥١

١- معلم خاص ٥١

٢- معلم عادي ٥١

تطوير مهارات التصور في عملية التهجئة ٥١
إرشادات لمدرس أطفال ذوي صعوبات تعلم ٥٣
المناهج الخاصة بصعوبات التعلم ٥٤
نسبة صعوبات التعلم ٥٤
قياس وتشخيص صعوبات التعلم ٥٥
طرق التعرف على حالات الصعوبات الخاصة بالتعلم ٥٥
الخصائص التعليمية لأطفال صعوبات التعلم ٥٦
تضيف الصعوبات التعليمية وأقسامها ٥٧

الفصل الرابع

طرق التدريس ٦١
استخدام غرفة المصادر ٦١
الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر ٦٢
صعوبات التعلم الأكاديمية ٦٣
أسباب صعوبات التعلم ٦٣
مراحل تحديد وتقويم وتخطيط البرامج العلاجية ٦٣
نصائح ضعوبات تعليم ٦٤
صعوبات التعليم في الحاسب الآلي ٦٤
التعليم والتدريب وتأهيل النفسي ٦٥

الفصل الخامس

مظاهر صعوبات التعلم ٦٩
برنامج معالجة صعوبات التعلم ٧٢
التعليم الأساسي و دور المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم ٧٢
أسباب وعوامل صعوبات التعلم ٧٤
العوامل والأسباب التي تهيئ وتمهد لوجود الصعوبة واستمرارها ٧٤
أولاً: العوامل الجسمية والصحية ٧٤

ثانيا: العوامل النفسية (صعوبة التعلم التطورية)..... ٧٥
ثالثاً: العوامل البيئية..... ٧٥

الفصل السادس

عيوب في نمو مخ الجنين..... ٧٩
العيوب الوراثية ٨٠
تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير ٨٠
مشاكل أثناء الحمل و الولادة ٨١
مشاكل التلوث و البيئة ٨١
هل صعوبات التعلم ناتجة عن اختلافات في المخ؟..... ٨٢
الخلط بين مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى..... ٨٢
برنامج معالجة صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي ٨٤
المعلم ودوره في اكتشاف صعوبات التعلم..... ٨٥
دور معلمة المادة ٨٦
دور معلمة التربية الخاصة ٨٧

الفصل السابع

الطرائق المستخدمة لتدريس ذوي صعوبات التعلم ٩١
ظاهرة الصعوبات التعلمية وأثرها على الطلاب ٩٧
وصف وتعريف لظاهرة الصعوبات التعلمية ٩٨
أنواع الصعوبات التعلمية ١٠١
المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعلمية ١٠٣
الأسباب التي تعود إليها ظاهرة الصعوبات التعلمية ١٠٩
الحياة الاجتماعية لذوي الصعوبات التعلمية ١١٠
طرق تشخيص الصعوبات التعلمية المتبعة ١١١
التوجهات العلاجية المتوفرة لمتابعة ذوي الصعوبات التعلمية ١١٤

الفصل الثامن

كيف أعرف أن طفلي لديه صعوبة في التعلم ١٢١

مهام معلم صعوبات التعلم ١٢٢
خصائص طلاب صعوبات التعلم ١٢٤
أولاً: الخصائص اللغوية ١٢٥
ثانيا: الخصائص الاجتماعية والسلوكية ١٢٥
ثالثاً: الخصائص الحركية ١٢٦
رابعاً: الخصائص المعرفية ١٢٦
برنامج ماكتون للتواصل اللغوي ١٢٧
الخصائص التعليمية للمتأخرين ذهنياً ١٢٨
المناهج والبرامج الخاصة بالمتأخرين القابلين للتعلم ١٣٢
برامج التدريب المهني للمتأخرين ذهنياً ١٣٤

الفصل التاسع

الفروق الفردية ١٣٩
مراعاة الفروق الفردية في الأسرة ١٤٠
الفروق الفردية لدى أطفال ما قبل المدرسة ١٤٢
الفروق بين الجنسين ١٤٣
القدرات العقلية ١٤٣
صفات الشخصية ١٤٤
بنية الأسرة ١٤٨
الفروق الاجتماعية والثقافية ١٥١
الطبقة الاجتماعية والفروق في اللغة ١٥١
الفروق الاجتماعية والثقافية في أنماط التعزيز ١٥٣
الفروق الفردية في مكونات الشخصية ١٥٤
الفروق الفردية في النواحي المزاجية ١٥٦
أثر الوراثة في الفروق الفردية المزاجية ١٥٧
اثر العوامل البيئية في الفروق الفردية المزاجية ١٥٧
التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب ورعايتها ١٥٨

الفصل العاشر

أنواع المخاوف ١٦٣
التفكير بين النظرية والتطبيق ١٦٩
تعريف التفكير ١٧٠
الخصائص الفردية المميزة للتفكير ١٧٤
أنواع التفكير ١٧٦
الوحدات الأساسية للتفكير أو البنى العقلية ١٧٨
وظائف التفكير ١٨١
التفكير وطريقة حل المشكلات ١٨٢
العوامل المعرقلة لطريقة حل المشكلات ١٨٣
خصائص التفكير ١٨٤
مستويات التفكير ١٨٥
مهارات التفكير ١٨٦
تعليم التفكير كهدف تربوي ١٨٨
اتجاهات تعليم التفكير ١٨٩
استراتيجيات تنمية التفكير ١٩٠

الفصل الحادي عشر

المعلم ورعاية الإبداع ١٩٥
التفكير فيما وراء الواضح ١٩٨
التفكير الإبداعي واستراتيجياته ٢٠٣
العوامل التي تكون القدرة على التفكير الإبداعي ٢٠٥
التفاكر (العصف الذهني) ٢٠٦
تنفيذ مواقف تعليمية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني ٢١٠
الإبداع ٢١٢
علاقة الإبداع بالذكاء ٢١٥

مراحل الإبداع ٢١٥
عوامل التفكير الإبداعي ٢١٧
تقنيات أثارة الإبداع ٢١٩
تربية الإبداع ٢٢٠
دور الأسرة في تنمية الإبداع ٢٢١

الفصل الثاني عشر

الذكاء ٢٢٥
الفروق الفئوية في الذكاء ٢٢٥
أثر المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء ٢٢٦
الفروق العرقية في الذكاء ٢٢٧
أنماط القابلية في الفئات العرقية ٢٢٨
أهمية الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم ٢٣٠
قضايا ومشكلات الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم ٢٣٣

الفصل الثالث عشر

كيف تساعد طفلك على التعلم؟ ٢٤١
غياب الآباء في الحضور إلى المدرسة ٢٤٥
العقاب تربوياً ٢٥٠
مشاركة الأب والأم في التنشئة ٢٥٤
تنمية الذكاء عند الأطفال ٢٥٨
استراتيجيات بصرية لتحسين عملية التواصل ٢٦٧
أهداف البرمجة والتدريب ٢٧٠
المراجع ٢٧٥
المراجع الأجنبية ٢٧٨

مقدمة

الطفل ومن منطلق إنساني هو أولاً وقبل كل شيء كينونة بشرية بصرف، النظر عن تميزه أو تأخره- مؤهلة لكل ما يليق بالإنسان، ولكل طفل شخصيته، وصفاته وميزاته الخاصة به، وكل طفل مختلف فيما لديه من قدرات ومواطن تميز أو ضعف. غالباً ما تفوق نقاط التميز نقاط الضعف عند الأطفال، ولكن ثمة أطفالاً تغلب عندهم مواطن الضعف على مواطن القوة، وهؤلاء الأطفال هم من يدعون "ذوي الاحتياجات الخاصة" أي يكون لديهم صعوبات تعلميه ومتفاوتة من فرد إلى أخر.

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة يعرفون تربوياً بأنهم الذين يواجهون صعوبات ومشاكل تعليمية تحجب عنهم إظهار جميع قدراتهم التي تساعدهم على التقدم والتطور، ولذلك يحتاجون إلى تدخل ودعم تربوي خاص، وبالتالي تفهم "التربية الخاصة" أو "تربية الاحتياجات الخاصة" على أنها تربية موجهة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، حتى تقدم لهم القدر الأكبر من الدعم الذي يساهم في تعلمهم وارتقائهم في المجتمع، مثل أي طفل آخر من خلال تخصيص أساليب تربوية ملائمة ومصادر متنوعة ودعم دراسي فعال.

في السابق كانت التربية الخاصة عبارة عن تربية معزولة في مؤسسات ومدارس خاصة لأطفال يعانون من إعاقات عقلية، حسية أو جسدية، ولأطفال يتسربون من المدارس لأسباب تتعدى تلك الإعاقات الشائعة. أما اليوم، ومع إصدار الأمم المتحدة لوثيقة حقوق الإنسان والطفل، أصبحت "تربية ذوي الاحتياجات الخاصة" جزءاً مهماً من التربية العادية والمدارس العادية التي أصبحت تحوي في داخلها أطفالاً يحتاجون إلى دعم تربوي خاص.

انتشر مفهوم دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في سياق واحد، وبشكل كلي مع الأطفال العاديين، وطفت على السطح الحاجة لتوضيح الاحتياجات الفردية والشخصية لكل طفل حتى يحصل على الرعاية التربوية التي يحتاجها.

من هذا المنطلق، أصبح هناك عناية بالمعلمين الذين يعملون بهذا المجال وعقد دورات لهم تحت عنوان صعوبات التعلم " حتى يزيد الوعي والمعرفة عند المعلم بهذه الفئة المتواجدة في المدارس وفي الصفوف العادية، ولا يعجز عن التعامل السليم والعادل مع جميع طلابه.

بحيث أصبح يمتلك كل الوسائل والإمكانات التي تساعده على ذلك وأيضاً يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة حيث تساهم البيئات المختلفة في خلق فروق فردية بين التلاميذ لأنهم أيضاً من طبقات مختلفة مما يخلق مفاهيم مختلفة وظروف الأسرة ووضعها الاجتماعي والتعليمي يساهم في وجود فروق فردية بين التلاميذ، وليس فقط الطلاب الذين لديهم إعاقات يكون عندهم صعوبات تعلم.

والله من وراء القصد

المؤلف

الفصل الأول

كيف التعرف على من لدية صعوبات تعلم

أنواع صعوبات التعلم

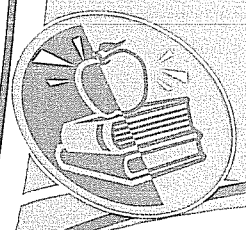
محكات يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها وهي

ما هي صعوبات التعلم

تعريف صعوبات التعلم

الأسلوب الأمثل لمواجهة صعوبات التعلم لدي الأطفال

دور الوالدين تجاه طفلهما ذي صعوبات التعلم



الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

كيف التعرف على من لدية صعوبات تعلم

اختلف العلماء في تحديد تعريف لصعوبات التعلم وذلك لصعوبة تحديد هؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم وكذلك صعوبة اكتشاف هؤلاء التلاميذ على الرغم من وجودهم بكثرة في كثير من المدارس فهم حقا فئة محيرة من التلاميذ لأنها تعاني تباينا شديدا بين المستوى الفعلي (التعليمي) والمستوى المتوقع المأمول الوصول إليه، فنجد أن هذا التلميذ من المفترض حسب قدراته ونسبة ذكائه التي قد تكون متوسطة أن فوق المتوسطة أو يصل إلى الصف الرابع أو الخامس الابتدائي في حين أنه لم يصل إلى هذا المستوى.

فمن هو الطفل الذي يعاني 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 والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا الطفل لا يصل إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة.

أنواع صعوبات التعلم

١. صعوبات تعلم نمائية: وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي

والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه - الإدراك - التفكير - التذكر - حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

٢. صعوبات تعلم أكاديمية: وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التالية:

محاكات التعرف على صعوبات التعلم

محكات يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها

وهي:

١. محك التباعد: ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

أ. التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.

ب. تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية.

فقد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

٢. محك الاستبعاد: حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي ـ الإعاقات الحسية ـ المكفوفين ـ ضعاف البصر ـ الصم ـ ضعاف السمع ـ ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد ـ حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي).

٣. محك التربية الخاصة: ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

٤. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كأن هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسية في القدرة على التحصيل.

٥. محك العلامات الفيورولوجية: حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة.

ما هي صعوبات التعلم؟

الواقع أن هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم، ومن أشهرها أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية:

القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة. أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر.

فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة / أو الكتابة / أو الحساب، وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة، وغالبًا يكون ذلك متصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم.

إذن الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم هو وجود تأخر ملاحظ، مثل الحصول على معدل أقل عن المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر (فذوي صعوبات التعلم تكون قدراتهم الذهنية طبيعية)، وطالما أن الطفلة لا يوجد لديها مشاكل في القراءة والكتابة، فقد يكون السبب أنها بحاجة لتدريب أكثر منكم حتى تصبح قدرتها أفضل، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية، وربما (وهذا ما أميل إليه) أن يكون هذا جزء من الفروق الفردية في القدرات الشخصية، فقد يكون الشخص أفضل في الرياضيات منه في القراءة أو العكس. ثم إن الدرجة التي ذكرتها ليست سيئة، بل هي في حدود الممتاز.

ويعتقد أن ذلك يرجع إلى صعوبات في عمليات الإدراك نتيجة خلل بسيط في أداء الدماغ لوظيفته، أي أن الصعوبات في التعلم لا تعود إلى إعاقة في القدرة السمعية أو البصرية أو الحركية أو الذهنية أو الانفعالية لدى الفرد الذي لديه صعوبة في التعلم، ولكنها تظهر في صعوبة أداء هذه الوظائف كما هو متوقع.

ورغم أن ذوي الإعاقات السابق ذكرها يظهرون صعوبات في التعلم، ولكننا هنا نتحدث عن صعوبات التعلم المنفردة أو الجماعية، وهي الأغلب التي يعاني منها طفلك.

و تشخيص صعوبات التعلم قد لا يظهر إلا بعد دخول الطفل المدرسة، وإظهار الطفل تحصيلاً متأخرًا عن متوسط ما هو متوقع من أقرانه – ممن هم في نفس العمر والظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية– حيث يظهر الطفل تأخرًا ملحوظًا في المهارات الدراسية من قراءة أو كتابة أو حساب.

وتأخر الطفل في هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم، وما يظهر بعد ذلك لدى الطفل من صعوبات في المواد الدراسية الأخرى يكون عائدًا إلى أن

الطفل ليست لديه قدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى، وليس إلى عدم قدرته على فهم أو استيعاب معلومات تلك المواد تحديدًا.

والمتعارف عليه هو أن الطفل يخضع لفحص صعوبات تعلم إذا تجاوز الصف الثاني الابتدائي واستمر وجود مشاكل دراسية لديه. ولكن هناك بعض المؤشرات التي تمكن اختصاصي النطق واللغة أو اختصاصي صعوبات التعلم من توقع وجود مشكلة مستقبلية، ومن أبرزها ما يلي:

١. التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي.
٢. وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام.
٣. ضعف التركيز أو ضعف الذاكرة.
٤. صعوبة الحفظ.
٥. صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.
٦. صعوبة في مهارات الرواية.
٧. استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه.
٨. وجود صعوبات عند الطفل في مسك القلم واستخدام اليدين في أداء مهارات مثل: التمزيق، والقص، والتلوين، والرسم.

وغالبًا تكون القدرات العقلية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم طبيعية أو أقرب للطبيعية وقد يكونون من الموهوبين.

أما بعض مظاهر ضعف التركيز، فهي:

١. صعوبة إتمام نشاط معين وإكماله حتى النهاية.
٢. صعوبة المثابرة والتحمل لوقت مستمر (غير متقطع).
٣. سهولة التشتت أو الشرود، أي ما نسميه السرحان.

٤. صعوبة تذكر ما يُطلب منه (ذاكرته قصيرة المدى).

٥. تضييع الأشياء ونسيانها.

٦. قلة التنظيم.

٧. الانتقال من نشاط لآخر دون إكمال الأول.

٨. عند تعلم الكتابة يميل الطفل للمسح (الإمحاء) باستمرار.

٩. أن تظهر معظم هذه الأعراض في أكثر من موضع، مثل: البيت، والمدرسة، ولفترة تزيد عن ثلاثة أشهر.

١٠. عدم وجود أسباب طارئة مثل ولادة طفل جديد أو الانتقال من المنزل؛ إذ إن هذه الظروف من الممكن أن تسبب للطفل انتكاسة وقتية إذا لم يهيأ الطفل لها.

وقد تظهر أعراض ضعف التركيز مصاحبة مع فرط النشاط أو الخمول الزائد، وتؤثر مشكلة ضعف التركيز بشكل واضح على التعلم، حتى وإن كانت منفردة، وذلك للصعوبة الكبيرة التي يجدها الطفل في الاستفادة من المعلومات؛ بسبب عدم قدرته على التركيز للفترة المناسبة لاكتساب المعلومات. ويتم التعامل مع هذه المشكلة بعمل برنامج تعديل سلوك.

ورغم أن هذه المشكلة تزعج الأهل أو المعلمين في المدرسة العادية، فإن التعامل معها بأسلوب العقاب قد يفاقم المشكلة؛ لأن إرغام الطفل على أداء شيء لا يستطيع عمله يضع عليه عبئًا سيحاول بأي شكل التخلص منه، وهذا ما يؤدي ببعض الأطفال الذين لا يتم اكتشافهم أو تشخيصهم بشكل صحيح للهروب من المدرسة (وهذا ما يحدث غالبًا مع ذوي صعوبات التعلم أيضًا إذا لم يتم تشخيصهم في الوقت المناسب).

وليست المشاكل الدراسية هي المشكلة الوحيدة، بل إن العديد من المظاهر السلوكية أيضًا تظهر لدى هؤلاء الأطفال؛ بسبب عدم التعامل معهم بشكل

صحيح مثل العدوان اللفظي والجسدي، الانسحاب والانطواء، مصاحبة رفاق السوء والانحراف، نعم سيدي.. فرغم أن المشكلة تبدو بسيطة، فإن عدم النجاح في تداركها وحلّها مبكرًا قد ينذر بمشاكل حقيقية. ولكن ولله الحمد فإن توفر الاهتمام بهذه المشاكل، والوعي بها، وتوفر الخدمات المناسبة والاختصاصيين المناسبين والمؤهلين يبشر بحال أفضل سواء للطفل أو لأهله.

تعريف صعوبات التعلم

هناك العديد من التعاريف التي تم صياغتها لوصف الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم حيث يعتبر اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه أو يسمعه أو في ربط المعلومات القادمة من أجزاء مختلفة من المخ.

ويعتبر التعريف الفيدرالي أشهر هذه التعاريف جميعا حيث ينص على أن صعوبات التعلم عبارة عن اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها سواء كأن ذلك شفاهة أم كتابة بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجئة أو أجزاء العمليات الرياضية وتنطوي أوجهه الاضطراب المذكورة أعلاه على حالات مثل قصور الإدراك الحسي وإصابة الدماغ والخلل البسيط في وظائف المخ وعسر القراءة وعدم القدرة على تطوير مهارات التعبير والكلام.

وهناك تعريف آخر لاضطرابات التعلم:"أنه عبارة عن اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من الأبنية الأساسية والتي لها تأثير على قدرات الطفل في فهمه واستعماله للغة المنطوقة أو المكتوبة سواء في الإصغاء أو الكلام أو القراءة أو الكتابة".

وتعريف مايكل بست"Mykle Best": وهو "يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية أو العصبية في التعلم ليشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن والتي تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو الحوادث أو سببا نمائيا".

وتعريف كيرك "kick":"وهو تشير الصعوبات الخاصة بالتعلم إلى تخلف معين أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات النطق أو اللغة أو الإدراك أو السلوك أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة أو الحساب ".

أما التعريف الأقرب للمنطق والذي تأخذ به حاليا السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية فهو "تعني الصعوبة الخاصة في التعلم (Learning Disability) اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة (مكتوبة أو منطوقة) واستخدامها ".

الأسلوب الأمثل لمواجهة صعوبات التعلم لدي الأطفال

إدراك الوالدين للصعوبات أو المشكلات التي تواجه الطفل منذ ولادته من الأهمية حيث يمكن علاجها والتقليل من الآثار السلبية الناتجة عنها.

وصعوبات التعلم لدي الأطفال من الأهمية اكتشافها والعمل علي علاجها فيقول د. بطرس حافظ بطرس مدرس رياض الأطفال بجامعة القاهرة: أن مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، حيث يتعرض الأطفال لأنواع مختلفة من الصعوبات تقف عقبة في طريق تقدمهم العملي مؤدية إلى الفشل التعليمي أو التسرب من المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها.. والأطفال ذوو صعوبات التعلم

أصبح لهم برامج تربوية خاصة بهم تساعدهم علي مواجهة مشكلاتهم التعليمية والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من الأطفال.

ويضيف د. بطرس حافظ بطرس ـ مدرس رياض الأطفال أن صعوبات التعلم تعد من الإعاقة التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتلازم الإنسان مدي الحياة وعدم القدرة علي تكوين صداقات وحياة اجتماعية ناجحة وهذا ما يجب أن يدركه الوالدان والمعلم والأخصائي وجميع من يتعامل مع الطفل، فمعلم الطفل عليه أن يعرف نقاط الضعف والقوة لديه من أجل إعداد برنامج تعليمي خاص به إلى جانب ذلك علي الوالدين التعرف علي القدرات والصعوبات التعليمية لدي طفلهما ليعرفا أنواع الأنشطة التي تقوي لديه جوانب الضعف وتدعم القوة وبالتالي تعزز نمو الطفل وتقلل من الضغط وحالات الفشل التي قد يقع فيها.

❖ دور الوالدين تجاه طفلهما ذي صعوبات التعلم:

❖ القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف علي أسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف علي الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.

❖ التعرف علي نقاط القوة والضعف لدي الطفل بالتشخيص من خلال الأخصائيين أو معلم صعوبات التعلم ولا يخجلان من أن يسألا عن أي مصطلحات أو أسماء لا يعرفانها.

❖ إيجاد علاقة قوية بينهما وبين معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به.

❖ الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوى الطفل ويقول د. بطرس حافظ:أن الوالدين لهما تأثير مهم علي تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم مثلا:

❖ لا تعط الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد وأعطه وقتا كافيا لإنهاء العمل ولا تتوقع منه الكمال.

❖ وضح له طريقة القيام بالعمل بأن تقوم به أمامه واشرح له ما تريد منه وكرر العمل عدة مرات قبل أن تطلب منه القيام به.

- ضع قوانين وأنظمة في البيت بأن كل شيء يجب أن يرد إلى مكانه بعد استخدامه وعلي جميع أفراد الأسرة إتباع تلك القوانين حيث أن الطفل يتعلم من القدوة.
- تنبه لعمر الطفل عندما تطلب منه مهمة معينة حتى تكون مناسبة لقدراته.
- احرم طفلك من الأشياء التي لم يعدها إلى مكانها مدة معينة إذا لم يلتزم بإعادتها أو لا تشتر له شيئا جديدا أو دعه يدفع قيمة ما أضاعه.
- كافئه إذا أعاد ما استخدمه وإذا أنتهي من العمل المطلوب منه

من حيث القدرة على التذكر:

- تأكد من أن أجهزة السمع لدى طفلك تعمل بشكل جيد.
- أعطه بعض الرسائل الشفهية ليوصلها لغيره كتدريب لذاكرته ثم زودها تدريجيا.
- دع الطفل يلعب ألعابا تحتاج إلى تركيز وبها عدد قليل من النماذج ثم زود عدد النماذج تدريجيا.
- أعط الطفل مجموعة من الكلمات (كأشياء، أماكن، أشخاص).
- دعه يذكر لك كلمات تحمل نفس المعنى.
- في نهاية اليوم أو نهاية رحلة أو بعد قراءة قصة دع الطفل يذكر ما مر به من أحداث.
- تأكد أنه ينظر إلى مصدر المعلومة المعطاة ويكون قريبا منها أثناء إعطاء التوجيهات (كالنظر إلى عينيه وقت إعطائه المعلومة).
- تكلم بصوت واضح ومرتفع بشكل كاف يمكنه من سماعك بوضوح ولا تسرع في الحديث.

- علم الطفل مهارات الاستماع الجيد والانتباه، كأن تقول له (أوقف ما يشغلك، أنظر إلى الشخص الذي يحدثك، حاول أن تدون بعض الملاحظات، اسأل عن أي شيء لا تفهمه)
- استخدم مصطلحات الاتجاهات بشكل دائم في الحديث مع الطفل أمثال فوق، تحت، ادخل في الصندوق.
- من حيث الإدراك البصري: تحقق من قوة إبصار الطفل بشكل مستمر بعرضه علي طبيب عيون لقياس قدرته البصرية.
- دعه يميز بين أحجام الأشياء وأشكالها وألوانها مثال الباب مستطيل والساعة مستديرة

القدرة على القراءة:

التأكد من أن ما يقرؤه الطفل مناسبا لعمره وإمكانياته وقدراته وإذا لم يحدث يجب مناقشة معلمه لتعديل المطلوب قراءته، أطلب من المعلم أن يخبرك بالأعمال التي يجب أن يقوم بها في المواد المختلفة مثل العلوم والتاريخ و الجغرافيا قبل إعطائه إياها في الفصل حتى يتسنى لك مراجعتها معه.

- لا تقارن الطفل بإخوانه أو أصدقائه خاصة أمامهم.
- أتركه يقرأ بصوت مرتفع كل يوم لتصحح له أخطاءه وأخيرا يضيف د. بطرس حافظ بطرس أن الدراسات والأبحاث المختلفة قد أوضحت أن العديد من ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا علي تعليم أكاديمي فقط خلال حياتهم المدرسية وتخرجوا في المرحلة الثانوية لن يكونوا مؤهلين بشكل كاف لدخول الجامعة ولا دخول المدارس التأهيلية المختلفة أو التفاعل مع الحياة العملية، ولهذا يجب التخطيط مسبقا لعملية الانتقال التي سوف يتعرض لها ذوو صعوبات التعلم عند الخروج من الحياة المدرسية إلي العالم الخارجي

الخيارات المتعددة لتوجيه الطالب واتخاذ القرار الذي يساعد علي إلحاقه بالجامعة أو حصوله علي عمل وانخراطه في الحياة العملية أو توجيه نحو التعليم المهني، وعند اتخاذ مثل هذا القرار يجب أن يوضع في الاعتبار ميول الطالب ليكون مشاركا في قرار كهذا.

أحيانا نعجز عن تفسير بعض الظواهر أو أن نفشل في فهم بعض البديهيات ، لكن لا يعني ذلك عجزنا التام عن الفهم أو التعلم أو المحاولة في التفسير والبحث عن خفايا ما نراه بأعيننا ونشعره بقلوبنا.

لكن هؤلاء الأطفال قد عانوا من هذا العجز الحقيقي عن التعلم والقدرة على تفسير الأشياء وربطها بعقولهم وأحاسيسهم.

فيتوقفون عن أي ردة فعل لهذه الظاهرة، عاجزين عن التعبير، والتفاعل مع ما يرونه أو يحسونه.

ففي كثير من الأحيان ينتاب الأبوين الخوف والقلق لما يلاحظانه على صغيرهما من عدم القدرة على إمساك الأشياء بكلتا يديه أو كثرة حركته واندفاعه وبخاصة في أثناء اللعب أو السير أو لعدم تجاوبه مع ما يدور حوله من حركة أو أحداث مثيره.

وفي الجهة الأخرى نرى الأمر نفسه يحدث مع المدرسين ، إذ كثيرا ما يواجهون صعوبات في أداء رسالتهم وذلك لما يواجهونه من مشكلات في توصيل المعلومات في أداء رسالتهم وذلك لما يواجهونه من مشكلات في توصيل المعلومات وتفسيرات الظواهر لخيالات وتفكير هؤلاء الأطفال ، فمنهم من يقوم بإثارة الشغب داخل الفصل ، ومنهم من يقوم بالاعتداء على زملاءه ومنهم من يضايق غيره ومنهم المهمل في أداء واجباته وفهم دروسه.

لكن كل هذه التصرفات ترجع إلى سبب خارج عن إرادتهم وهو عجزهم عن التعلم والربط وهو سبب خارج عن نطاق التخلف العقلي أو الإعاقة

السمعية أو البصرية وإنما قد تكون إعاقة في مجال الإدراك والربط بين ما يرونه وما يصل للمخ.

لذا فهم بحاجة لمن يقوم بدور الربط بالنسبة لهم ليساعدهم في التخطي والوصول لمرحلة الفهم والاستيعاب بين ما يرونه وما يشعرونه وما يدركونه بعقولهم.

دور الوالدين تجاه طفلهما ذي صعوبات التعلم

- القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف علي أسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف علي الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.
- التعرف علي نقاط القوة والضعف لدي الطفل بالتشخيص من خلال الأخصائيين أو معلم صعوبات التعلم ولا يخجلان من أن يسألا عن أي مصطلحات أو أسماء لا يعرفانها.
- إيجاد علاقة قوية بينهما وبين معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به.
- الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوي الطفل ويقول د. بطرس حافظ:إن الوالدين لهما تأثير مهم علي تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم مثلا:
- لا تعط الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد وأعطه وقتا كافيا لإنهاء العمل ولا تتوقع منه الكمال
- وضح له طريقة القيام بالعمل بأن تقوم به أمامه واشرح له ما تريد منه وكرر العمل عدة مرات قبل أن تطلب منه القيام به.
- ضع قوانين وأنظمة في البيت بأن كل شيء يجب أن يرد إلى مكانه بعد استخدامه وعلي جميع أفراد الأسرة إتباع تلك القوانين حيث إن الطفل يتعلم من القدوة

❖ تنبه لعمر الطفل عندما تطلب منه مهمة معينة حتى تكون مناسبة لقدراته.

❖ احرم طفلك من الأشياء التي لم يعدها إلى مكانها مدة معينة إذا لم يلتزم بإعادتها أو لا تشتر له شيئا جديدا أو دعه يدفع قيمة ما أضاعه.

❖ كافئه إذا أعاد ما استخدمه وإذا انتهي من العمل المطلوب منه

❖ لا تقارن الطفل بإخوانه أو أصدقائه خاصة أمامهم

❖ دعه يقرأ بصوت مرتفع كل يوم لتصحح له أخطاءه وأخيرا يضيف د. بطرس حافظ بطرس أن الدراسات والأبحاث المختلفة قد أوضحت أن العديد من ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا علي تعليم أكاديمي فقط خلال حياتهم المدرسية وتخرجوا في المرحلة الثانوية لن يكونوا مؤهلين بشكل كاف لدخول الجامعة ولا دخول المدارس التأهيلية المختلفة أو التفاعل مع الحياة العملية، ولهذا يجب التخطيط مسبقا لعملية الانتقال التي سوف يتعرض لها ذوو صعوبات التعلم عند الخروج من الحياة المدرسية إلى العالم الخارجي

الخيارات المتعددة لتوجيه الطالب واتخاذ القرار الذي يساعد علي إلحاقه بالجامعة أو حصوله علي عمل وانخراطه في الحياة العملية أو توجيه نحو التعليم المهني، وعند اتخاذ مثل هذا القرار يجب أن يوضع في الاعتبار ميول الطالب ليكون مشاركا في قرار كهذا.

اضطراب القراءة النمائي

وهذا النوع من الاضطراب يسمي أيضا عسر القراءة (Dyslexia) وهو نوع ينتشر بين الأطفال حيث أن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالي ٢ – ٨ ٪ ويكثر انتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس وهو أكثر انتشارا بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة ٣: ١

ويحتاج الطفل لكي يستطيع القراءة أن يتحكم في هذه العمليات العقلية في نفس الوقت:-

١. تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة والتحكم في حركة العينين خلال سطور الصفحة.

٢. التعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف.

٣. فهم معاني الكلمات وإعرابها في الجملة.

٤. بناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل.

٥. اختزان تلك الأفكار في الذاكرة.

أ. وتلك الحيل أو العمليات العقلية تحتاج إلى شبكة سليمة وقوية من الخلايا العصبية لكي تربط مراكز البصر واللغة والذاكرة بالمخ٠والطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يكون لديه اختلال في واحد أو أكثر من تلك العمليات العقلية التي يقوم بها المخ للوصول إلى القراءة السليمة.

ب. وقد أكتشف العلماء أن عددا كبيرا من الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة يكون لديهم إعاقة مشتركة وهي عدم القدرة على التعرف أو التفرقة بين الأصوات في الكلمات المنطوقة وبعض الأطفال الآخرين يكون لديهم صعوبة مع الكلمات ذات الإيقاع الواحد مثل بطة وقطة.

الطفل المصاب بعسر القراءة قد يستطيع:

١. قراءة الكلمات التي مرت عليه في السابق لكنه لا يستطيع قراءة حتى ابسط الكلمات الجديدة وإذا كان التعليم المبكر للطفل يعتمد على النظر للكلمات ولفظها فانه قد يستطيع قراءة العديد من الكلمات، لكنه في هذه الحالة يتعرف عليها من شكلها الكلى.

٢. لا يستطيع استعمال الحروف كمكونات للكلمات إن الأطفال المصابين بعسر القراءة بشكل خطير قد يكونون غير قادرين على التعرف على الحروف أو التمييز بينها .أما الأطفال المصابون بدرجة معتدلة من عسر القراءة فقد يتعرفون على الحروف كل على حدة من دون أن يقدروا على تجميعها لتكون كلمات.

٣. تكوين الطفل للحروف ضعيف جدا حتى وهو ينسخ:

بما أن الحروف بمفردها لا معنى لها بالنسبة إليه فإنها تفقد وحدة الشكل،وبالتالي يعجز الطفل عن تكوينها .

٤. قد لا يعرف الطفل يمينه من يساره:

بالرغم من أن جميع الأطفال الصغار يجب أن يتعلموا أين اليمين وأين اليسار،فإن معظمهم يفعلون ذلك عن طريق الاكتشاف التدريجي لأجسادهم فيتعلم الطفل أن إحدى يديه تسمى باليمنى وأن أي شيء يقع على جهة هذه اليد هو أيمن وليس أيسر أما الطفل المصاب بعسر القراءة والذي لا يعرف يمينه من يساره فإنه يعجز عن التمييز بين ذراعه اليمنى وذراعه اليسرى.

٥. الصعوبة في معرفة الوقت لأنه لا يستطيع أن يميز ما إذا كانت عقارب الساعة تشير إلى الساعة بالضبط أو بعدها .

٦. الصعوبة في ربط ربطة العنق، أو أي عمل يدوى يتطلب معرفة اليمين واليسار.

٧. الصعوبة في الحساب: معظمنا لا يعير هذا الموضوع إلا القليل من الأهمية،ولكن رغم ذلك فإن معرفة اليمين من اليسار حيوية بالنسبة إلى الحساب فعمليات الضرب مثلا تصبح كابوسا إذا ظهرت الأرقام عشوائياً .

٨. قد تكون لديه صعوبات متفاوتة في التعرف على أنواع أخرى من الرموز فعلامات الزائد والناقص والضرب والقسمة يحدث فيها خلط.

وجد العلماء أن اكتساب هذه المهارات أساسية لكي نستطيع تعلم القراءة، ولحسن الحظ فقد توصل العلماء المتخصصون إلى ابتكار وسائل لمساعدة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة للوصول لاكتساب تلك المهارات ومع ذلك فأنه لكي تستطيع القراءة تحتاج لأكثر من مجرد التعرف على الكلمات فإذا لم يستطيع المخ تكون الصورة أو ربط الأفكار الجديدة مع تلك الأفكار المختزنة بالذاكرة، فأن القارئ سوف لا يستطيع فهم أو تذكر الأفكار الجديدة ولذلك تظهر الأنواع الأخرى من صعوبات القراءة في المراحل الدراسية المتقدمة عندما تنتقل بؤرة القراءة من مجرد التعرف على الكلمات إلى القدرة على التعبير عن الكلمات.

الفصل الثاني

حالات صعوبات التعلم

الخصائص الجسمية

الخصائص العقلية

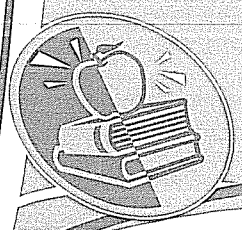
الخصائص الاجتماعية

الخصائص الأكاديمية

ظهور اضطرابات إما

السمات الشخصية للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية

أساليب تعديل السلوك



الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

حالات صعوبات تعلم

"١"

الطفل مشعل يبدو متوقد الذهن، وهو في العاشرة من عمره، لكن حالته تحطم قلب أبويه، فقد تجاوز بسوء سلوكه حدود الصبر عندهما، كأن يختلف عن أخوته تماما في تصرفاته، إذ كأن كثير الحركة والشغب ويعتدي على الآخرين بالضرب أو العض دون سبب، ويضايق أخوته الثلاثة الذكور.

من ناحية الخصائص الجسمية:

كأن يتمتع بجسم سليم وصحيح وكأن قوي البنية ولا يعرف الخوف، فعندما عرض في التلفاز برنامج الانطلاق إلى القمر، وجدته أمه يلعب دور رجل الفضاء، وقد أوشك أن يلقي بنفسه من نافذة الدور الثاني، ولم يكن قد بلغ الثالثة من عمره حيث أصيب بجرح بليغ في رأسه استوجب أربعين غرزه بسبب ميله إلى تسلق الأسطح والسقوط منها وكأن يصعب ضبطه في الأماكن العامة أو المطاعم.

من ناحية الخصائص العقلية:

كأن لا يعي نتائج التصرفات التي يقدم عليها إذ كأن لا يترك شيئا في مكانه دون كسره أو الاعتداء عليه، وقد قرر أحد الأطباء النفسانيين عندما عرض عليه مشعل أنه يعاني من اضطراب انفعالي، ولكن الطفل لم ينتفع من العلاج الذي كلف أهله غاليا مع أنه استمر في تعاطيه سنة كاملة وقد وضع الوالدين ولدهما في دار للمصابين بالاضطرابات الانفعالية حيث كأن عليه أن يقضي الأربع سنوات الأولى من عمره هناك وكأن عمره آنذاك ١١ شهرا ولكنه كأن يرفض التعلم وقد خلع أضلاع سريره ودأب على الحركة المستمرة منذ ذلك الحين.

من ناحية الخصائص الأكاديمية:

كانت الأربع سنوات التي قضاها في دار المضطربين انفعاليا لم تزد الحال إلا سوءا فهو لم يتعلم القراءة والكتابة، فاقترح أن يتم فحصه في مدرسة خاصة أنشئت للأطفال المصابين بالعجز عن التعلم وهنا اكتشفوا عجزه عن التعلم وكأن في العاشرة من عمره.

لقد نشأت علة مشعل من حرمان مؤقت في الأكسجين في أثناء ولادته فأصبح من المتعذر عليه ترجمة أفكاره إلى كلمات لذلك كأن مخزونه من المفردات صغيرا فلم تتجاوز كلماته بما يتصل بما يحسه أو يراه من الأشياء وبالفعل لم تكن لديه مفردات يستطيع التعبير بها عن رغباته وعواطفه. فكأن يشتاط غضبا لعجزه عن التعبير عن أفكاره، وكأن أسهل عليه أن يقوم بفعل الأشياء من أن ينطق بالكلام فكأن يلجأ إلى النشاط المفرط تعويضا عن ضالة مفرداته.

"٢"

محمد في الحادية عشر من عمره، تنبه له والده مبكرا إلى أنه كأن مختلفا فلم يكن يحب الألعاب التي يتلهف لها الأطفال ولا يظهر سوى القليل من الفضول ويبقى قليل الحركة على الرغم من مرور الشهور، وأن لعب كأن لعبه هادئا لا هدف له.

الخصائص الجسمية

حينما أصبح عمره ١٣ شهرا اقترح طبيب الأطفال إجراء فحص عصبي له فتم فحصه وتقرر أن تخلف محمد من النوع الطفيف وأكد طبيب آخر سلامته وجاءت الفحوص البدنية المتتابعة لتؤكد خلو ما يكو من أية إعاقة.

وكأن فاتر الصحة طوال سنوات ما قبل المدرسة ولما بلغ الخامسة دخل روضة حكومية خاصة بالمتخلفين عقليا. وبعد ثلاث سنوات تحول من طفل هادئ إلى طفل نزق سريع الغضب ولم يتعلم في السنة الأولى إلا (الخبطبة).

الخصائص العقلية

لم يستطيع محمد أن يتعلم حروف الهجاء في الصف الأول، ولكنه استظهر مائة كلمة من كتاب القراءة وكأن يقرأها بطاعته وكأن يرفض أداء أي شيء ما لم يكن متمكنا منه.

كما كأن يعاني من مشكلة في الإدراك، حيث كانت تبدو له الحروف المطبوعة مطموسة على الرغم من سلامة بصره، كما كانت تبدو له الأشياء مقلوبة أو معكوسة ولذلك لم يتمكن من فهم الرموز المطبوعة، كما أنه تعذر عليه فهم المفاهيم الأساسية للأعداد، ولم يكن ينتبه فيما إذا كأن عدد المكعبات في مجموعة أكبر أو أصغر منها في مجموعة أخرى ولم يكن يستخدم يديه.

الخصائص الاجتماعية

كأن كثير الشجار في فصله ولا يحب التعاون مع أحد زملائه في الرسم أو التلوين أو اللعب.

الخصائص الأكاديمية

تم إدخال محمد مدرسة خاصة بالأطفال المصابين بالعجز عن التعلم حيث بدأ التعلم وقضى كثير من الوقت يتدرب على أيدي اختصاصيين في الإدراك والمواءمة.

ظهور اضطرابات إما

١. أنمائية. ٢. أكاديمية.

وهناك طرق التعرف على حالات الصعوبات الخاصة يتعلم الطفل في بداية نموه العادي والطفل يكتسب أشكالا مختلفة من الحركة أثناء عملية النمو..

أما الصعوبات التعليمية في مجالات الدراسة فهي تقع ضمن إطار الدراسة المفصلة لطرق التدريس، والمناهج التعليمية، وتقتصر على الإشارة إلى الأشكال التي تظهر فيها هذه الصعوبة الناتجة عن المشكلة الإدراكية أو الحركية، أو مشكلات تكوين المفاهيم في مجالات المهارات الأكاديمية الأساسية والقراءة والحساب والكتابة.

١. صعوبات القراءة:

وهذه تشكل نسبة كبيرة بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، لأن التعلم المدرسي يعتمد بقدرة كبيرة على المقدرة على القراءة، وهي ذات أثر مدمر وهدام للطفل، ويستخدم مصطلح عسر القراءة (Dyslexia) أحد الأعراض الأولية للصعوبة في تعلم القراءة.. وقد اختلقت التعاريف لهذا المصطلح، لأنه لا ينطبق على جميع الأطفال دون تمييز، وبوجه عام فيستبعد منهم الأطفال الذين لديهم مقدرة عقلية منخفضة أو المعاقون في حدة الحواس السمع والبصر بصفة خاصة. أو الذين لديهم اضطرابات انفعالية أو اجتماعية. كما أن التلف النيترولوجي قد يوجد في حالات عسر القراءة أو لا توجد على الإطلاق.

وقد عرف «فريوسون» عسر القراءة بأنه:

«عجز جزيء في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم به الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية» وقد وصبت تعاريف كثيرة ومختلفة لذلك..

وما علينا أن نعلم أن تفسير هذا المصطلح لا بد أن يتم في علاقاته بالإطار أن يناقش فيه.

- أنواع عسر القراءة:

أ. عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات، وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء، نظرا لعدم القدرة على استخدام المهارة الصوتية.

ب. عيوب في القدرة على الإدراك الكلمات ككل، مثل: نطق الأصوات وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ويقومون بكتابتها بواسطة تهجي الكلمات بطريقة تعتمد على أصوات الحروف مما يترتب عليه أخطاء إملائية.

ج. قد تكون الصعوبة في الطريقتين السابقتين معا، لذلك فيبقى هؤلاء الأطفال يعانون من هذا العجز.

٢. صعوبات الكتابة والهجاء:

فقد يعاني الطفل من هذه الصعوبة وهذا المصطلح يسمى (Dysgraphai) أو (Dysorthography)، وهذه تعتمد على كثير من المهارات الفرعية، وقد يحتاج المعلم إلى تحديد بدقة الطبعة الخاصة بهذه الصعوبة.

وبالرغم من عدم إعطاء الأهمية الكافية لهذه الصعوبة إلا أن بعض المربيين يؤمنون بأن وجود التميز البصري والسمعي، والمقدرة على إدراك التتابع، والتنسيق بين حركة العين واليد، والذي يتطلب في علاجه إلى تحليل أنواع الأخطاء التي يقع فيها الطفل باستخدام استراتيجيات تعليمية خاصة للتغلب على هذا العجب، مثل ذكر أشكال الحروف حتى يستجيب شفويا لدرس الهجاء مع الاستمرار في العمل على علاج هذه الصعوبة بطريقة فردية ومستمرة.

٣. صعوبات في تعلم الحساب:

على هذه الصعوبة يطلق عسر العمليات الحسابية (Dyscalulia) لأنها تحتاج إلى استخدام رموز، والمقدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز.

وقد تكون الصعوبة في هذا التمييز بين الصور أو الأشكال الرمزية المتشابهة رقم (٨،٧) أو رقم (٦،٢) وتحتاج العمليات الحسابية الأولية إلى مقدرة على إدراك الترتيب والتتابع، كي يتمثل ذلك في عملية العد كما أن هناك مشكلات إضافية تظهر عند استخدام مصطلحات ورموز مجردة مثل:

١) أكثر من ٢) أقل من ٣) يساوي... الخ.

واستخدام الأشياء المحسوسة في تعليم العد يكون مفيدا في زيادة مقدرة الطفل على الاستيعاب الحسابي.

السمات الشخصية للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية

هناك تشكيلية واسعة من السلوكيات والصفات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم شأنها شأن معظم الإعاقات الأخرى وتعتبر الخصائص السلوكية للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم مهمة للتمييز بين هؤلاء التلاميذ الآخرين (العاديين) ويتفق المختصون في مجال صعوبات التعلم على ارتباط صعوبات التعلم بالخصائص الاجتماعية التربوية التالية:

١. الانخفاض في درجة الذكاء (أقل من المستوى العادي بأنحرافيين معياريين أو أكثر).

٢. التدني الشديد في المستوى الدراسي.

٣. العجز بما لا يقل عن مجالين من مجالات السلوك التكيفي.

وقد يعاني الأطفال من مشكلات لغوية فلا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو لا يكونون قادرين على إرسال رسائل صوتية لغيرهم، لذلك يحصل لهم فشل دراسي إذا كأن أسلوب التدريس المستخدم بأسلوب صوتي لا يستطيع تشكيل الإعاقة بين الصوت والرمز، ولم يعد قادرا على تمييز أصوات اللغة، أو قد تكون المشكلة في الذاكرة فهو لا يستطيع استدعاء أشياء مثل الكلمات المرئية، وجدول الضرب.

أهم أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي التي تؤدي إلى الصعوبات التعليمية:

أ. النشاط الزائد (Hyperactivity):

وقد وصفها (واكر) أنها مرض من الأمراض.. وأن وراء سلوك الطفل الذي يظهر نشاطا زائدا ورافعا قويا يجعل حيز الطفل محدودا وناقص الانتباه، وقد يجد الطفل صعوبة في النوم أو التعلم أو الجلوس أو الاستجابة للنظام، وقد تظهر عليه هذه العلاقات أثناء النهار أو في الصباح فقط، أو في المساء فقط، أو بعد تناول الطعام. وعلاجها: طبيا وفرديا هناك علاج المعايير العادية للسلوك.

ب. السلوك الاندفاعي:

فهم يندفعون لعمل أشياء دون تفكير في العواقب ويكونون تحت ضغط أو تفكير مفاجئ وغير متوقع.

ج. القابلية للتشتيت (Distactidility):

زمن السهل جذب انتباه هؤلاء الأطفال إلى مثيرات أخرى مختلفة، ويرتبط هذا بقلة الانتباه وقصره، بحيث لا يستطيع الطفل تركيز انتباهه فترة طويلة إلى الأمر المثير.

د. الثبوت:

وهو عكس التشتيت، ويكون سلوك الطفل فيه استجابيا لفترة طويلة، وتكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملائمتها للموقف لأن الطفل يعجز عن إنهائها في الوقت المناسب مثل:

تكرار الرسم أو النقاط أو الخطوط.

ه. عدم الثبات الانفعالي:

وهو تغير متكرر في حالة مزاجية، مع عدم ثبات الانفعال، وهذا من مظاهر عدم الثبات أو الاستقرار الانفعالي بسبب خلل في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي، وقد لوحظ أن كثيرا من هذه الأعراض السلوكية السابقة تميل إلى الاختفاء في مرحلة ما قبل المراهقة، أو في فترة المراهقة وقد تستمر كنتيجة للمظاهر السلوكية السابقة. ومن الضروري البدء في برنامج علاجي فردي في وقت مبكر بحيث يتضمن تشخيصا دقيقا لحالة الطفل ويتم ذلك من خلال تعاون فريق من الأخصائيين الذين يقومون بدورهم بتقديم الإرشاد والتوجيه للأهالي.

أساليب تعديل السلوك التي يمكن استخدامها معهم

أ. التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcemevt):

ويستخدم هذا الأسلوب من أجل زيادة أنماط سلوكية مرغوب فيها مثل تعلم الكلام، ارتداء الملابس وتناول الطعام بطريقة سليمة، ويعتبر التعزيز الإيجابي من أفضل الأساليب المستخدمة، وقد يكون على شكل مواد غذائية أو على شكل ألعاب أو على شكل تعزيز اجتماعي، كما يمكن أن يكون بشكل رمزي.

ب. التعزيز السلبي (Negative Reinforcement):

ويشير التعزيز السلبي إلى زيادة قوة الاستجابة بعد حدوثها وذلك بإزالة الأحداث المؤلمة، ومن الأمثلة على التعزيز السلبي ما يذكره (Lovans, Schaelfer & Simmons , 1965) في استخدام أسلوب التعزيز السلبي في تشجيع اثنين من الأطفال (Autistic) على الحديث مع الآخرين حيث وضع الأطفال في غرفة مكهربة الأرضية، فإذا اتجهوا نحو الكبار والحديث معهم، فإذا الصدمة تقل أو تنتهي، وهذا يعني أن السلوك المرغوب قد عزز بطريقة سلبية (Kazdinأ، ١٩٨٠).

كما استخدم التعزيز السلبي مع الأطفال المعوقين عقليا من أجل تنمية ميلهم نحو بعض الألعاب، واستخدم أيضا في تعديل سلوك طفل يبول على نفسه عن طريق استخدام جهاز التنبيه.

ج. العقاب (Punishment):

ويعني إيقاع حدث مؤلم أو سحب مثير مرغوب فيه. ومن الطرق المستخدمة هنا مع المعوقين طريقة التصحيح الزائد (Over Correction) كما يحدث لدى الفرد الذي لديه سلوك تخريبي لسريره. فنجعله يرتب سريره والأسرة الأخرى أيضا. كما يمكن استخدام الصدمة الكهربائية أحيانا كعقاب ولكن هذا له محاذير وشروط خاصة، وقد تستخدم الصدمة الكهربائية في حالات مص الإصبع، التبول، إيذاء العيون، اضطرابات الكلام مثل: اللجلجة، اللعب بالأدوات الحادة، في الأشياء على الآخرين، القفز من الأماكن العالية.

ومن طرق العقاب الحرمان من الحصول على شيء مرغوب فيه ويحبه، فالمعاقون عقليا يحبون الأكل ويتلذذون من امتلاء بطونهم بالطعام من أي نوع وبأي كمية، ويتأثرون جدا إذا حرموا من الأكل، وهذا يجعل الطفل مهيئا نفسيا

لتقبل الإرشاد والتوجيه (مرسي، ١٩٧٠) وينصح استخدام التعزيز الإيجابي معهم بدلا من العقاب.

د. المحو (Extinction):

ويعني التقليل التدريجي من تعزيز استجابة متعلمة سبق تعزيزها ويمكن أن يبدأ المحو عن طريق تعزيز استجابات بديله مرغوب فيها من أجل محو استجابات غير مرغوب فيها.

ويمكن استخدام المحو في محو سلوك التقيؤ عند طفلة بإهمالها عند القيام بهذا السلوك والعناية بها عندما لا تفعل ذلك.

ويمكن استخدام المحو أيضا، كاستخدامه في حالة محو سلوك العدوان لدى الطفل، فقد أهمل سلوك العدوان، وعزز سلوك التصرف اللائق عن طريق الانتباه من المعلمة (Kazdin , 1980).

ه. التشكيل والتسلسل (Shaping & chaining):

أن تشكيل السلوك هو تعزيز التقاربات المتتابعة لسلوك نهائي مرغوب فيه، وفي عملية التشكيل نشير إلى مهارة واحدة مثل عملية الإخراج أو خلع القميص أو لبس البنطلون.

أما عملية التسلسل فهي عملية تستخدم لوصل عدة وحدات سلوكية معا، وهنا نشير إلى مجموعة من المهارات الفرعية المتسلسلة التي تؤدي إلى السلوك النهائي، مثلا في حالة اللبس الكامل فأن التسلسل هنا يشير إلى لبس الملابس الداخلية، ثم البنطلون، ثم القميص، الجوارب، الحذاء في تتابع مستمر.

و. النمذجة (Modeling):

وتعتبر من أكثر الطرق فعالية في اكتساب الطفل سلوك معينا، حيث يوضح له كيف يقوم بعمل شيء ثم يطلب منه أن يكرر ما قمنا به أي يسلك عن طريق تقليد النموذج.

هذا وقد وجد (Banduca , 1965) بأن نتائج التعلم عن طريق النموذج أفضل من التعلم الإجرائي خاصة إذا كانت الاستجابة المطلوبة جديدة أو السلوك المراد أداؤه جديدا.

وبالنسبة للألعاب يمكن استخدام مبدأ أو أسلوب النمذجة استعمالا كبير في تعليمها.

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الفصل الثالث

معلمي أطفال صعوبات التعلم

١- معلم خاص

٢- معلم عادي

تطوير مهارات التصور في عملية التهجئة

إرشادات لمدرس أطفال ذوي صعوبات تعلم

المناهج الخاصة بصعوبات التعلم

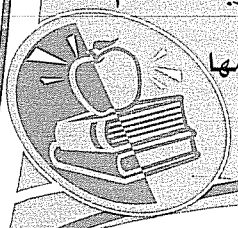
نسبة صعوبات التعلم

قياس وتشخيص صعوبات التعلم

طرق التعرف على حالات الصعوبات الخاصة بالتعلم

الخصائص التعليمية لأطفال صعوبات التعلم

تضيف الصعوبات التعليمية وأقسامها



الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

معلمي أطفال صعوبات التعلم

١. معلم خاص:

حيث يبدأ مع الطفل في غرفة المصادر ويقوم بتدريس الطفل المواد بطريقة مبسطة مسهلة تتناسب مع خصائصه التعليمية وفي غرفة المصادر يتم تعليم الطلاب مهارات يفتقدونها مثل تعليمهم لمهارة الانتباه لفترة طويلة أثناء القراءة والحساب.

٢. معلم عادي:

وهو مدرس الصف العادي حيث يقضي فيه الطالب بقية يومه ويستكمل بقية المواد مع الطلاب الآخرين.

ويجب مع المعلم العادي التعاون مع معلم غرفة المصادر من أجل إكمال ما بدأه معلم غرفة المصادر والتعاون من أجل رفع مستوى الطالب وقدراته والمهارات لديه.

كذلك يجب على معلم غرفة المصادر تقديم المشورة لمعلم الفصل العادي في الأمور التي تخص الطلاب ذوي صعوبات التعلم مثل طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية.

وأساليب التعامل مع الطالب وأساليب تأدية الامتحانات ووضع الدرجات وكتابة التقارير.

تطوير مهارات التصور في عملية التهجئة

تعتبر الذاكرة البصرية إحدى أكثر العوامل ارتباطاً بالقدرة على التهجئة والتي تعني القدرة على التصور أو التخيل أو القدرة على تخيل تسلسل

الحروف في الكلمة.فالأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في التهجئة والقراءة يواجهون صعوبات بالغة في تذكر شكل الكلمة وباستخدام التمرين والتدريب يتمكن هؤلاء الأطفال من تحسين تذكرهم للكلمات.

أما بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في التهجئة،فقد استخدمت معهم الإجراءات العلاجية التالية بشكل واضح:

١. اكتب كلمة غير معروفة للطفل على اللوح أو على ورقة ومن ثم لفظها.

٢. الطلب من الطفل أن ينظر إليها ويسميها.

٣. اطلب منه أن يتتبع أحرف الكلمة ويرسمها في الهواء بينما هو ينظر إليها،اسمح للطفل أن يسمي كل حرف من حروفها.ويسمح هذا الإجراء للطفل تصور الكلمة بشكل أكثر دقة.

٤. أمسح الكلمة أو قم بتغطيتها واطلب منه أن يرسمها في الهواء ويقرأها في نفس الوقت.

٥. أعد الخطوة الثالثة إذا كان ذلك ضرورياً.

٦. أجعل الطفل يتتبع الكلمة ويرسمها في الهواء ويلفظها في نفس الوقت إلى الحد الذي يشعر فيه الطفل بأنه قادر على تذكرها بشكل صحيح.

٧. اطلب من الطفل أن يكتب الكلمة من الذاكرة وينطق بها، أعد هذا الإجراء عند الضرورة.

٨. درس كلمة أخرى بنفس الطريقة.

٩. اطلب من الطفل أن يرسم الكلمة الأولى في الهواء ومن ثم يكتبها من الذاكرة.

١٠. إذا فشل أعد الخطوات ٢ إلى ٧.

١١. عندما يكون الطفل قد تعلم تهجئة الكلمة الأولى وكلمة أخرى من الذاكرة،اكتب الكلمة في الدفتر الخاص بتقدم الطفل،ويعتبر هذا الدفتر

سجلاً خاصاً بالطفل وكذلك برنامجاً للمراجعة،ويمكن استخدامه أيضاً لتسجيل عدد الكلمات التي تعلمها الطفل كل يوم.

١٢. استخدم الكلمات المتعلمة في الجمل والواجبات المدرسية حيثما كان ذلك ممكناً

إرشادات لمدرس أطفال ذوي صعوبات تعلم

وهي مجموعة من الإرشادات مقدمة لمدرس غرفة المصادر أو مدرس الصف العادي أو الفصول الخاصة منها:

١. تكلم ببطء وثبات وبوضوح وبصوت مقبول.

٢. يجب الإصرار على أن يتبع الطفل التعليمات التي توجها له.

٣. استمر بتوجيه الطلاب خلال أداء الواجبات.

٤. امنح الطالب الوقت الكافي للإجابة.

٥. يجب أن تكون لديك معرفة وخبرة بأساليب تعديل السلوك.

٦. لا تستخدم أسلوب التهديد والوعيد.

٧. وفر البيئة التعليمية المناسبة لكي يظهر الطفل استعداداته الكافية وذلك عن طريق النماذج والتعيينات الدراسية.

٨. خذ بعين الاعتبار أن جميع التلاميذ احتياجاتهم مختلفة.

٩. لا تهمل الفروق الفردية.

١٠. أن يصمم البرنامج الخاص من خلال حاجات وقدرات الطفل.

١١. استخدام المواد التعليمية بتتابع منتظم.

١٢.نظم استجابات الطفل في المواقف التعليمية.

المناهج الخاصة بصعوبات التعلم

لا تختلف مناهج أطفال صعوبات التعلم عن مناهج العاديين حيث يدرس أطفال صعوبات التعلم نفس المنهج العادي للعاديين وفي مدارس عادية والاختلاف ليس في المنهج ولكن في طريقة التدريس في البرامج التربوية.

نسبة صعوبات التعلم

تعتبر صعوبات التعلم من كبرى فئات التربية الخاصة حجما وقد حددت نسبة الأطفال الذين تزيد لديهم صعوبات التعلم مابين ٤٪ إلى ٥٪ من طلاب المدارس الذين يتراوح أعمارهم مابين ٦ إلى ١٧ سنة ونتيجة للنقص في الإحصائيات المتعلقة بأعداد الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم في مدارسنا.

كأن لابد من محاولة تقدير العدد التقريبي لهؤلاء الأطفال وقد اقتضت هذه المحاولة استخدام معدلات الانتشار المقررة في الولايات المتحدة الأمريكية والبالغة ٤,٥٪ للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم مابين ٦ سنوات إلى ١٧ سنة ولأن أعداد الطلاب والطالبات للفئة العمرية نفسها تبلغ ٤,٠٠٠,٠٠٠ تلميذ وتلميذه في المملكة العربية السعودية فأن العدد التقريبي للطلاب والطالبات الذين لديهم صعوبات في التعلم في مدارسنا سيكون حوالي ١٨٠,٠٠٠ أي نسبة ٤,٥٪ ولأن صعوبات التعلم تنشر لدى الذكور أكثر من الإناث بنسبة ١:٣ فأن عدد الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم سيكون حوالي ١٣٥,٠٠٠ بينما عدد الطالبات ٤٥,٠٠٠ هذا وينبغي النظر إلى هذه التغيرات بنوع من التحفظ وذلك للفروق بين البلدين.

قياس وتشخيص صعوبات التعلم

طرق التعرف على حالات الصعوبات الخاصة بالتعلم:

تحتاج عملية التعرف على هذه الحالات إلى تجميع بيانات إضافية واسعة عن الطفل ويقوم بذلك فريق متكامل من الأخصائيين والمعلمين والأهالي وتكون عملية التقويم شاملة للطفل لمعرفة وجود صعوبات في التعلم..

وتستمد المعلومات من الملاحظة خارج الفريق الذي يعد التقرير ويقوم بالتشخيص.. وتستمد أيضا ملاحظة الطفل أكاديميا داخل الفصل.

وهناك أساسيات يمكن الاعتماد عليها في ذلك.. مثل:

١. الاستبعاد:

أي يستبعد الأطفال الذين لديهم عجز أو قصور يسبب لهم هذه الصعوبة وهذا لا يعني أنه ليس من المعاقين من يعاني من الصعوبة التعليمية غير أن هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة تتناسب مع إعاقتهم.

٢. التباعد:

بناء عليه لشخص الصعوبة الخاصة في التعلم في الحالات التالية:

- نقص معدل التحصيل الدراسي.
- عدم تناسب التحصيل مع مقدرة الطفل.
- وجود تباعد وانحراف حادبين المستوى التحصيلي والمقدرة العقلية.
- وجود اضطراب واضح يعوق القراءة والكتابة والفهم.

على الرغم من أنه لا يمكن الحكم على هؤلاء الأطفال إلا بعد وضعهم تحت محكي التباعد والاستبعاد، فهناك محك آخر وهو:

٣. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج والتربية الخاصة:

فقد تختلف معدلات النضج من طفل لآخر وقد يكون ذلك غير منتظم أي أن الخلل في عملية النضج قد يؤدي إلى الصعوبة التعليمية وقد قال (بندر Bender) و (سلنجرلأند Slingerland) أن من الحقائق المعروفة نفسيا في نمو الأطفال الذكور أنهم أبطأ من الإناث، كما أن هناك علاقة أخرى من العلامات التي تدل على الصعوبة التعليمية.

٤. العلامات النيترولوجية:

مثل: التلف العضوي أو النيترولوجي عند الأطفال وعلى الرغم من أن الصعوبات التي تواجه فريق الباحثين والخبراء في هذا المجال إلا أن المحاولات لا زالت مستمرة.

الخصائص التعليمية لأطفال صعوبات التعلم

١. انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.
٢. ضعف في طلاقة القراءة الشفهية.
٣. ضعف في فهم ما يقرأ.
٤. ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.
٥. صعوبات في التهجي.
٦. عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة.
٧. عكس الحروف والأرقام عند الكتابة.
٨. ضعف في معدل سرعة القراءة.

٩. تعلم مهارة الحساب محدودة.

١٠. مقصور الانتباه.

١١. انخفاض مستوى تحصيل الأطفال في الحساب عن عمرهم العقلي.

١٢. التشتت والشرود.

١٣. النشاط الزائد.

١٤. الاندفاعية.

تضيف الصعوبات التعليمية وأقسامها

هناك حالات متنوعة في الصعوبات التعليمية مثل مشكلات الرياضيات أو القراءة، أو الهجاء أو اللغة أو الانتباه الدراسي أو الاضطرابات النفسية، ومشكلات الذاكرة، أو الإدراك البصري والسمعي، ويمكن تصنيفها إلى فئتين:

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الفصل الرابع

طرق التدريس

استخدام غرفة المصادر

الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر

صعوبات التعلم الأكاديمية

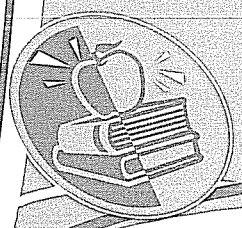
أسباب صعوبات التعلم

مراحل تحديد وتقويم وتخطيط البرامج العلاجية

نصائح صعوبات تعليم

صعوبات التعليم في الحاسب الآلي

التعليم والتدريب وتأهيل النفسي



الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

طرق التدريس

من أهم طرق التدريس المستخدمة هي:

استخدام غرفة المصادر

ويعني أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكن أن يستفيدوا من مناهج الفصل العادي ولكن مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة التي يقدمها المدرس الخاص لطالب صعوبات التعلم في غرفة خاصة تسمى غرفة المصادر ويوضع بها الطفل لفترة قصيرة من اليوم الدراسي ويكمل باقي يومه الدراسي في الفصل العادي حيث يتوفر له فرصة التفاعل مع الأطفال العاديين ومع طلاب آخرين.

ومن خلال غرفة المصادر يتم التعاون بين المدرس الخاص ومدرس الفصل العادي من أجل تنفيذ برنامج تربوي تعليمي للطالب والذي يمكن تقسيمه إلى خمس خطوات بهدف وضع خطة تربوية فردية يتم من خلالها تحديد وقياس مظاهر الصعوبات وعمل برنامج تعليمي له وتتكون هذه الخطوات من:

١. قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها.

٢. تخطيط البرنامج التربوي ويعني صياغة الأهداف وطرائق تنفيذها.

٣. تطبيق البرنامج التربوي.

٤. تقييم البرنامج التربوي.

٥. تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج عملية التقييم.

الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر

تحتوي غرفة المصادر على العديد من الأنشطة اللازمة لمساعدة الطفل ذوي الصعوبات التعليمية للتغلب عليها وكذلك تحتوي على أنشطه تساعد كل من مدرس غرفة المصادر ومدرس الفصل العادي على التعامل بفعالية مع الطفل ذوي صعوبات في التعلم وعلى فهم حاجاته والتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف لديه وتشمل غرفة المصادر:

١. أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب.

٢. طرق أساليب تدريس تتناسب مع طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل.

٣. مواد تعليمية تتناسب مع طبيعة طرق وأساليب التدريس.

٤. تدريس الأطفال في مجموعات يراعي فيها نوع ودرجة الصعوبة التي تعاني منها هذه المجموعة.

٥. أنشطة وأدوات تعليمية تثير اهتمام المتعلم وبالتالي تضمن تعاونه ومشاركته وتفاعله.

٦. جداول تنظيم المدة التي يقضيها كل طفل في غرفة المصادر وفي الفصل العادي.

٧. التخطيط التعاوني بين مدرس المصادر ومدرس الفصل العادي.

يستطيع مواصلة التحصيل وتحسين مستواه التعليمي ولكن بعد إعادة السنة الدراسية فأن سلوكه ما زال كما هو ولم يحدث تحسن في مستوى القراءة والكتابة له.

صعوبات التعلم الأكاديمية

حيث يشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على:

١. صعوبات القراءة.

٢. صعوبات الكتابة.

٣. صعوبات الحساب.

أسباب صعوبات التعلم

١. التلف الدماغي المكتسب.

٢. عوامل جينية أو وراثية.

٣. عوامل كيميائية حيوية.

٤. الحرمان البيئي والتغذية.

مراحل تحديد وتقويم وتخطيط البرامج العلاجية

هناك طريقة مكونة من ست مراحل لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتقويمهم وتخطيط البرامج العلاجية بشكل منظم وهي كالتالي:

المرحلة الأولى: التعرف على الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض.

المرحلة الثانية: ملاحظة ووصف سلوك الطالب.

المرحلة الثالثة: إجراء تقييم غير رسمي.

المرحلة الرابعة: قيام فريق التقييم بإجراء تقييم رسمي.

المرحلة الخامسة: كتابة تقرير التشخيص.

المرحلة السادسة: تخطيط برنامج علاجي.

نصائح صعوبات تعليم

١. أهمية دور المدرسة في تفهم مشكلة الطفل.

٢. بدء اللحظة الفردية المحضصة للطفل.

٣. من الضروري استعمال الاستراتجيات الخاصة بصعوبات التعليم في التعامل مع الطفل.

- الابتعاد عن تكثيف الواجبات المعطاة للطفل كتقوته للضعف للذي يعينه إلى أن قدرته على التعليم أضعف من الطفل العادي. فذلك قد يؤدي إلى نتيجة عكسية وإحباط مع زيادة كرهه المادة.
- من المهم أن يعرف المعلم أن الطفل غير مهمل عن قصد و ليس مصابا بالغباء و لكن لدية إعاقة سمعية و ذهنية و التوحد (تسمي صعوبات التعليم).
- استعمال التشجيع المستمر لرفع المعنويات سواء كأن في البيت أو المدرسة من الأساسيات في صعوبات التعليم.

صعوبات التعليم في الحاسب الآلي؟

- لا شك أن تخصصات الحاسب من المجالات الديناميكية والتي تتطور بسرعة فائقة، ويتزايد الطلب على التعليم في هذا المجال، ولذا يجب أن

يقابل هذا التزايد بزيادة عريضة من الخبراء والمختصين في هذه التخصصات الحديثة والمتنوعة، والتحدي الكبير هو في كيفية استيعاب المستجدات السريعة في علوم الحاسب وتقنية المعلومات في وقت قصير.

التعليم والتدريب وتأهيل النفسي

لاشك أن هناك تباين واضح في القدرات العقلية وطرق التكيف والتأقلم لدى أطفال متلازمة نونان.لذلك فأن إعطاء الأهل توقعات لقدرات الطفل العقلية في المستقبل من الأمور الصعبة وقد يشوبها عدم الدقة.لذلك نركز دائما على الحرص على بدء برنامج التنشيط (التحفيز) المبكر لدفع الطفل بالقيام بأقصى ما يستطيع بغض النظر عن ما قد يصير إليه الطفل في المستقبل عندما تكون الرؤية أوضح. وعند ملاحظة تأخر في اكتساب المهارات ينصح بالقيام بفحوص نفسية لتقييم هذه المهارات وتحديد الأمور التي تحتاج المزيد من العناية لتقليل تأثيرها على قدرات الطفل في المستقبل.كما ينصح وبشك خاص على أجراء فحوص الدورية لتأكد من سلامة حاسة السمع أو معالجة مشاكل الأذن الوسطى بشكل يمنع أو يقلل من تأثيرها على سلامة النطق والغة. كما قد يحتاج بعض الأطفال للمساعدة والتدريبات الخاصة لتجاوز صعوبات التعليم والتي من الضروري تقديمها في وقت مبكر.ومع هذا كله فلا ننسى أن قدرات الأطفال السليمين والمصابين بمتلازمة نونان متفاوتة بقدر تفاوت قدراتهم العقلية.

الفروق الفردية وصعوبات التعلم

الفصل الخامس

مظاهر صعوبات التعلم

برنامج معالجة صعوبات التعلم

التعليم الأساسي و دور المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم

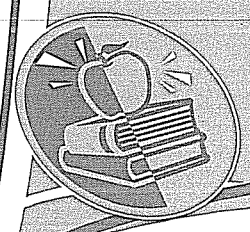
أسباب وعوامل صعوبات التعلم

العوامل والأسباب التي تهيئ وتمهد لوجود الصعوبة واستمرارها

أولاً: العوامل الجسمية والصحية

ثانيا: العوامل النفسية (صعوبة التعلم التطورية)

ثالثاً: العوامل البيئية



الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

مظاهر صعوبات التعلم

موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبياً في ميدان التربية الخاصة وبدأ التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم التي قد تظهر عند التلاميذ ولاسيما في الجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية للتعرف أكثر على معنى صعوبات التعلم وأسبابها وطرق التعامل معها، التقينا بالباحثة التربوية ناديا أبو عمار مسؤولة التربية الخاصة في وزارة التربية وعضو الجمعية السورية للعلوم النفسية التي حدثتنا قائلة: تعرف الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين الأمريكية للعام ١٩٦٨ الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية.

وحول صعوبات التعلم التي يمكن أن يعاني منها التلاميذ قالت الباحثة أبو عمار: في أغلب الأحيان لا تعود صعوبات التعلم إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات وتتمثل هذه الصعوبات في اضطرابات القراءة وتتجلى في تأخر جوهري في القدرة على القراءة واكتساب ما هو منتظر ومتوقع من التلميذ في سن معين إضافة إلى التعثر في ضبط الكلمات وتكرار الأخطاء عند الكتابة وكذلك اضطرابات في الكتابة وصعوبة رسم الحروف والكلمات والنصوص والأرقام، وأخيراً هناك اضطرابات في تعلم الحساب واكتسابه وعدم قدرة التلميذ على إجراء عملية حسابية شكلية أو استعمال الرموز العددية لفهم بيانات المسائل الحسابية وحلها.

وفيما يتعلق بالأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم بينت الباحثة أبو عمار أن هناك عدة عوامل يمكن أن تؤثر في هذا المجال منها عوامل صحية

وتتمثل في إصابات عصبية مخية ناتجة عن صدمات مرحلة الولادة الحديثة أو قصور ناتج عن عامل جيني أو اضطرابات بصرية أو اضطرابات سمعية، إضافة إلى وجود العوامل البيئية الاجتماعية الناتجة عن اضطرابات خطيرة في الوسط العائلي تؤدي إلى انعكاسات على علاقات الأنا مع العالم الخارجي مما يسبب حدوث اضطرابات في الجوانب الوجدانية للتلميذ، إضافة لمحدودية الوسط الاجتماعي أو الثقافي أو ازدواجية اللغة أو الإهمال من جانب الوالدين للطفل أو الإفراط في الخوف عليه وحمايته. وهناك العوامل التربوية والمتعلقة بالمدرسة والشروط التي يتم ضمنها التعلم والتي تنعكس سلباً على الطفل، مثل التعلم المبكر والمفروض على الطفل في المواد الأساسية في الكتابة والقراءة والحساب أو المحيط المدرسي الزجري واستخدام العقوبات المتكررة للطفل خاصة في بداية التعلم أي في مرحلة الروضة أو بداية المرحلة الابتدائية.

وأضافت الباحثة أبو عمار: هناك أخيراً العوامل النفسية والمتمثلة في نشاط مفرط في الحركة مع نقص الانتباه أو نضج فكري غير كاف أو شعور بعدم الأمان أو تقدير ضعيف للذات أو غياب الحافز والدافعية أو يكون هناك إفراط في الدافعية.

وحول كيفية العلاج ودور المعلم في ذلك قالت الباحثة أبو عمار: أن معرفة الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم ليس بالأمر السهل بل يحتاج ذلك إلى اختبارات معينة، إلا أنه من أكثر مظاهر صعوبات التعلم وضوحاً ظاهرة الفشل الدراسي أو التحصيل المتدني لدى الطفل الذي يبدو قادراً على الأداء بشكل أفضل أما الشيء الأساسي في المعالجة فهو تحديد استجابات المتعلمين الخاطئة ومحاولة خلق بيئة تعليمية وبرنامج فردي مناسب لكل مشكلة بقصد الحد من ظهورها، ويكمن دور المعلم في تطبيق البرنامج الذي وضعه الاختصاصي والمتابعة معه لأجل التقويم وتنفيذ الخطة الفردية فقد يحتاج الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم إلى جلسات تعليم فردي مع المعلم أو الاختصاصي في التربية الخاصة.

وتابعت الباحثة أبو عمار أن أغلب الدراسات التي أجريت على الأطفال في المرحلة الابتدائية بينت أن صعوبات التعلم يمكن أن تظهر في مختلف مراحل حياة الإنسان ولا تقتصر على مرحلة الطفولة فقط.

إلا أنه ينبغي أن نشير هنا إلى أن الأسرة تلعب دوراً أساسياً في معالجة صعوبات التعلم ذلك كون الأهل أكثر التصاقاً بالطفل وهم أقدر على معرفة نقاط القوة والضعف لديه فوجودهم أثناء التشخيص أمر أساسي وعليهم المتابعة والقيام بتدريب الطفل في المنزل وحسب البرنامج الفردي الذي تم وضعه من قبل الاختصاصي ومتابعة تقدم الطفل بالتعاون مع المدرسة.

وفيما يتعلق بوجود متخصصين لدينا بهذا المجال قالت الباحثة أبو عمار: إلى الآن لم يوجد لدينا في سورية متخصصون في مجال صعوبات التعلم إلا أن توجهات الوزارة في هذا المجال تكمن في الاهتمام المتزايد بمسائل التربية الخاصة سواء بالمتفوقين أو بالمعوقين وتتعاون الوزارة في هذا الاتجاه مع القطر الأردني الشقيق لإقامة تعاون مثمر في مجال صعوبات التعلم وقد بدأت بدورة توعية حول صعوبات التعلم أقيمت في شهر أيلول في العام الماضي ويتم التحضير حالياً لإقامة دورة تخصصية في التشخيص لوضع البرامج العلاجية التي يمكن تدريب معلم الصف العادي عليها إلى أن يتوافر معلم التربية الخاصة المؤهل والمعد إعداداً جيداً.

الخلط بين الأماكن بين الآحاد والعشرات من صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم: يقال للتلميذ أن لديه صعوبة في التعلم عندما يكون هناك تأخر بين التحصيل الدراسي وبين العمر العقلي للتلميذ أي ما هو متوقع منه في عمر ما والصعوبات تتمثل في ثماني أنواع من المهارات يصعب على التلميذ أن يجيد إحداها أو أي منها أو جميعها وهي كالتالي

١. مهارات النمو الحركي (وتشمل الحركات الكبيرة والدقيقة)

٢. مهارات نسق الجسم

٣. مهارات التوجه المكاني (وهي ما نعنيه في هذه الحالة الطفل ينقصه القدرة على التوجه المكاني لخانتي الآحاد والعشرات)

٤. مهارات الأيدي المسيطرة والجانب المسيطر

٥. مهارات الإدراك (وتشمل البصري والسمعي واللمسي)

٦. مهارات الذاكرة قصيرة المدى

٧. مهارات التركيز والانتباه

٨. مهارات التتابع (ويشمل المكاني واللفظي والزمني والعددي)

وفي حالتنا هذه يمكن للمعلم بالفصل إجراء لعبة (نشاط) يضع كل طفل رقم على صدره ويطلب من الولد الذي لديه تلك الصعوبة أن يكون مع زميله عدد ما وليكن العدد ٦٤ فعندما يقف الولد على يمين زميله يقوم زميله بتعديل المكان وهنا يتعلم باستخدام القرين، ثم يكرر العمل مرات إلى أن يتعلم الولد ذلك.

يكرر النشاط بتنويعه أخرى حيث يقف التلميذ هذه المرة لكي يرتب أقرأنه وعندما يطلب منه تكوين العدد ٣٥ مثلا فأنه عندما يضع زميلاه في الوضع ٥٣ فأنهم سوف يقومون بتعديل أنفسهم ويرشدوه إلى ذلك وعندها يبأ في التغلب على تلك الصعوبة بتكرار النشاط مرات ومرات

برنامج معالجة صعوبات التعلم

لدى تلاميذ الحلقة الأولى في مدارس

التعليم الأساسي و دور المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم

يعاني حوالي ٢٠٪ من مجموع الطلاب في العالم من أحد أشكال صعوبات التعلم و١٠٪ من مجموع الطلاب يعانون مما يعرف بعسر القراءة

الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي و يؤدي إلى هدر طاقاتهم وإمكاناتهم و ينعكس ذلك في بعض الأحيان على صحتهم النفسية وقد يؤثر على مستقبلهم العملي.

ويعتبر موضوع صعوبات التعلم،من الموضوعات الجديدة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، حيث كأن اهتمام التربية الخاصة سابقاً منصباً على أشكال الإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية،والسمعية، والبصرية، والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي والذين يعانون من مشكلات تعلمية، فقد بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم وخاصة في الجوانب الأكاديمية و الحركية و الانفعالية.

لذا فأن مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، إذ أنه يتعرض لدراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير من تلاميذ المدرسة، والتعرف على طبيعة تلك الصعوبات التي يعانون منها وأنسب استراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان. وقد تكون تلك الصعوبات نوعية تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية بعينها كالقراءة أو الكتابة، وقد تكون عامة كالتي تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مادة دراسية، وهنا يكون معدل أدائه للمهارات والمهام أقل من المعدل الطبيعي أو المعدل المتوقع أداءه من التلميذ العادي.

وتكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم في كونها"صعوبات خفية" فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم يكونون عادة أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة،بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل و اللامبالاة أو التخلف والغباء، وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب و بالتالي التسرب من المدرسة.

فما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين، ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها و تعزيزها وتقليص .واطن الضعف المحددة لديهم، لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها، بالإضافة إلى الإستراتيجيات التعلمية أو الأساليب التي سوف تساعدهم في السير في دراستهم وفقاً لقدراتهم الفعلية. فعلاج صعوبة التعلم عند كل تلميذ يبدأ بمجرد اكتشافه والتعرف على أنه يعاني من صعوبة ما تؤثر في تحصيله الدراسي. لذا يعتمد نجاح البرامج التعليمية أو فشلها على اتجاهات معلمي الصف، وكفايتهم والدعم الذي يتلقونه.

أسباب وعوامل صعوبات التعلم

الأسباب التي تكون مسؤولة مسؤولية مباشرةً عن حدوث الصعوبة التعلمية:

القصور الوظيفي الدماغي

المورثات كالعوامل الجينية

الأسباب الإحيائية الكيميائية

العوامل والأسباب التي تهيئ وتمهد لوجود الصعوبة واستمرارها

أولاً: العوامل الجسمية والصحية:

- إختلالات البصر والسمع.
- الاختلاط في الجانبية المخية.
- التوجه المكاني.

- سوء التغذية.
- ضعف الصحة العامة.
- التعرض للإصابات والإشعاعات وإضاءة الفلورسنت.
- تأثير التدخين والكحول والمخدرات.

ثانياً: العوامل النفسية (صعوبة التعلم التطورية):

١. اضطرابات الانتباه.
٢. الضعف في الإدراك أو التمييز السمعي أو البصري أو الحركي.
٣. القدرات التفكيرية غير المناسبة.
٤. التأخر اللغوي.

ثالثاً: العوامل البيئية:

أ. عوامل أسرية و تتضمن:

- الضغوط الأسرية و اتجاهات المربين السلبية.
- عدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة
- سوء معاملة الآباء للأبناء
- عدم رعاية الآباء للأبناء

ب.عوامل مدرسية وخاصة بالميل نحو المادة الدراسية وتشمل:

- سوء معاملة المعلم للتلميذ
- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ
- عدم التعاون بين المدرسة والمنزل.
- طرق التدريس غير المناسبة
- عدم جاذبية المادة الدراسية

- صعوبة المادة
- طول المنهج الدراسي
- عدم الاستفادة من المنهج
- الكفاية التدريسية أو النقص في الخبرة التعليمية.
- عدم تشجيع المعلم للتلميذ

ج. عوامل خاصة بجماعة الأصدقاء و تتضمن:

- سوء العلاقة بين التلميذ وزملائه
- عدم رغبة التلميذ في تكوين صداقات مع الزملاء
- عدم رغبة التلميذ في العمل الجماعي
- عدم القدرة على التحاور مع الزملاء

الفصل السادس

عيوب في تمو مخ الجنين

العيوب الوراثية

تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير

مشاكل أثناء الحمل و الولادة

مشاكل التلوث و البيئة

هل صعوبات التعلم ناتجة عن اختلافات في المخ؟

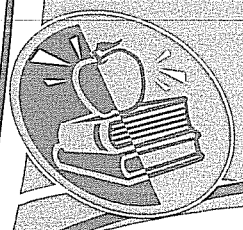
الخلط بين مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى

برنامج معالجة صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي

المعلم ودوره في اكتشاف صعوبات التعلم

دور معلمة المادة

دور معلمة التربية الخاصة



الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

عيوب في نمو مخ الجنين

طوال فترة الحمل يتطور مخ الجنين من خلايا قليلة غير متخصصة تقوم بجميع الأعمال إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون من بلايين الخلايا المتخصصة المترابطة التي تسمى الخلايا العصبية وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها البعض.

ففي مراحل الحمل الأولى يتكون جزع المخ الذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التنفس والهضم، ثم في المراحل اللاحقة يتكون الفصان الكرويان الأيمن والأيسر للمخ، وهو الجزء الأساسي للفكر،وأخيرا تتكون المناطق المسئولة عن البصر والسمع والأحاسيس الأخرى وكذلك مناطق المخ المسئولة عن الانتباه والتفكير والعاطفة.

ومع تكون الخلايا العصبية الجديدة فأنها تتجه لأماكنها المحددة لتكوين تركيبات المخ المختلفة، وتنمو الخلايا العصبية بسرعة لتكون شبكة اتصال مع بعضها البعض ومع مناطق المخ الأخرى، وهذه الشبكات العصبية هي التي تسمح بتبادل المعلومات بين جميع مناطق المخ المختلفة.

طوال فترة الحمل فان نمو المخ معرض لحدوث بعض الإختلالات أو التفكك، وإذا حدث هذا الاختلال في مراحل النمو المبكر فقد يموت الجنين، أو قد يولد المولود وهو يعاني من إعاقات شديدة قد تؤدي إلى التخلف العقلي، أما إذا حدث الخلل في نمو المخ في مراحل الحمل المتأخرة بعد أن أصبحت الخلايا العصبية متخصصة فقد يحدث اضطراب في ترابط هذه الخلايا مع بعضها البعض، وبعض العلماء يعتقدون أن هذه الأخطاء أو العيوب في نمو الخلايا العصبية هي التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم في الأطفال.

العيوب الوراثية Genetic Factors

مع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث دائما في بعض الأسر ويكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس، فيعتقد أن له أساس جيني - وراثي، فعلى سبيل المثال فان الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة.

وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر، منها: أن صعوبات التعلم تحدث أساسا بسبب المناخ الأسرى،فعلي سبيل المثال فان الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة، وفي هذه الحالة فان الطفل يفتقد النموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة ولذلك يبدو وكأنه يعاني من إعاقة التعلم.

تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير

كثير من الأدوية التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل تصل إلى الجنين مباشرة، ولذلك يعتقد العلماء بأن استخدام الأم للسجائر و الكحوليات و بعض العقاقير الأخرى أثناء الحمل قد يكون له تأثير مدمر على الجنين، لذلك لكي نتجنب الأضرار المحتملة على الجنين يجب على الأمهات تجنب استخدام السجائر أو الخمور أو أي عقاقير أخرى أثناء فترة الحمل.

وقد وجد العلماء أن الأمهات اللاتي يدخن أثناء الحمل يلدن أطفالا ذو وزن أقل من الطبيعي، وهذا الاعتقاد هام لأن المواليد ذو الوزن الصغير (أقل من ٢,٥

كيلو جرام) يكونون عرضة للكثير من المخاطر ومن ضمنها صعوبات التعلم، كذلك فإن تناول الكحوليات أثناء الحمل قد يؤثر على نمو الجنين و يؤدي إلى مشاكل في التعلم و الانتباه والذاكرة والقدرة على حل المشاكل في المستقبل.

مشاكل أثناء الحمل و الولادة

يعزو البعض صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل، ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدى إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين.

كما قد يحدث التواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في الكبر.

مشاكل التلوث و البيئة

يستمر المخ في إنتاج خلايا عصبية جديدة وشبكات عصبية وذلك لمدة عام أو أكثر بعد الولادة، وهذه الخلايا تكون معرضة لبعض التفكك والتمزق أيضا، فقد وجد العلماء أن التلوث البيئي من الممكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية، وهناك مادة الكانديوم والرصاص وهي من المواد الملوثة للبيئة التي تؤثر على الجهاز العصبي، وقد أظهرت الدراسات أن الرصاص وهو من المواد الملوثة للبيئة والناتج عن احتراق البنزين والموجود كذلك في مواسير مياه الشرب من الممكن أن يؤدي إلى كثير من صعوبات التعلم.

هل صعوبات التعلم ناتجة عن اختلافات في المخ؟

بعد مقارنة الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم مع الأفراد الأسوياء وجد العلماء بعض الاختلافات في تركيب ووظائف المخ . فعلى سبيل المثال وجد العلماء أن هناك اختلافا في بعض مناطق المخ التي تسمى المنطقة الصدغية (planum temporale) وهي منطقة مسئولة عن اللغة وتوجد في السطح الخارجي على جانبي المخ، و قد وجد أن هذه التركيبات المخية تكون متساوية على كل من فصي المخ في الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة، و لكن في الأفراد الأسوياء تكون تلك التركيبات المخية أكبر في الناحية اليسرى عنها في الناحية اليمنى، و يأمل العلماء أنه مع تقدم الأبحاث سوف يستطيعون في النهاية التوصل إلى الأسباب الدقيقة لتلك الإعاقات وذلك من أجل علاج ومنع حدوث تلك الإعاقات في المستقبل.

الخلط بين مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى

من الضروري التفرقة بين حالات صعوبات التعلم وبعض الحالات الأخرى كالتأخر الدراسي وبطء التعلم والضعف العقلي حيث أن البعض يخلط بين هذه المفاهيم. فالتأخر الدراسي كما يعرفه التربويون هو "الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو عن مستوى سابق من التحصيل. أو أن هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم

الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية" (الوقفي، وآخرون، ١٩٩٨م).

وقد يكون التأخر الدراسي تأخراً عاماً في جميع المواد الدراسية أو تأخراً في مادة دراسية معينة. وقد يكون تأخراً دائماً أو مؤقتاً مرتبطاً بموقف معين، أو تأخراً حقيقياً يعود لأسباب عقلية أو غير ظاهري يعود إلى أسباب غير عقلية.

أما المفهوم الآخر فهو بطء التعلم حيث تم تعريفه كما يلي:"أن يجد التلميذ صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديمية المدرسية، وذلك بسبب قصور قدرته على التعلم أو قصور في مستوى الذكاء" (المصدر السابق).

ومن صفات التلميذ بطيء التعلم بطء في الفهم والاستيعاب والاستذكار، وتتراوح نسبة ذكائه ما بين (٧٠- ٨٠) إذا توافرت الظروف الملائمة للتلميذ سواء في المدرسة أو المنزل، وذلك من خلال تدريب التلميذ على الاستذكار، واستعمال الأشياء المحسوسة في التعلم، وتنمية الثقة في النفس، ووضع المثيرات لتحفيز التلميذ على التعلم، والاعتماد على طريقة التكرار، وكذلك التعاون ما بين المدرسة والمنزل لاستمرار العملية التعليمية. بهذا يمكن للتلميذ مواصلة اندماجه مع المناهج الأكاديمية المدرسية.

ويعتبر مفهوم الضعف العقلي أيضاً من المفاهيم التي يخلط بينها وبين مفهوم صعوبة التعلم. و يعرف الضعف العقلي بأنه: " حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي والمعرفي، يولد بها الفرد أو تحدث له في سن مبكرة، نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد، مما يؤدي إلى نقص الذكاء، وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعليم والتوافق النفسي"(المصدر السابق).

وهكذا يكون التفريق بين كل هذه المفاهيم عامل مساعد على عدم حدوث أي خلط بينها. وتشكل صعوبات التعلم أحد العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى صعوبة وتعثر في التحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية أو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعدم قدرتهم على التكيف مع المقررات الدراسية في المراحل الأعلى من المدرسة. وبالتالي يشكل ذلك هدراً في الكفاءة الداخلية للتعليم، وهذا ما حدا بالوزارة إلى تبني برنامج معالجة صعوبات التعلم. ومن الأسباب الأخرى التي دفعت الوزارة لتطبيق البرنامج هو اعتقاد البعض من المربين بأن موقع فئة التلاميذ الذين يعانون من بعض المشكلات أو الصعوبات التعلمية أو ذوي الإعاقات السمعية والبصرية البسيطة ليس مدارس التعليم الأساسي أو العام بل مدارس التربية الخاصة على أساس عدم مقدرتهم على مسايرة المنهاج المدرسي في تلك المدارس مما يؤدي إلى فشلهم في أداء المهارات المرتبطة بنجاحهم في بعض المواد الدراسية ونتيجة لهذا يتم فصلهم أو تحويلهم إلى دراسات تعليم الكبار أو المطالبة بتحويلهم إلى مدارس التربية الخاصة. ومن هذا المنطلق فقد أقرت الوزارة تطبيق هذا البرنامج في مدارس التعليم الأساسي.

برنامج معالجة صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي

١. برنامج معالجة صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

٢. وضع الحلول والمقترحات المناسبة للتغلب على الصعاب التي قد يواجهها البرنامج خلال العام الدراسي.

٣. تسليط الضوء على البرنامج و ترسيخ سبل التعاون بين المدرسة والأسرة بما يحقق المزيد من الرعاية لفئة الطلاب الذين يعانون من هذه المشكلات لإكسابهم المهارات المتعلقة بالتعلم.

٤. توفير واقتراح البرامج والورش التدريبية للمعلمين للارتقاء بالخدمات التعليمية المناسبة لهذه الفئة من الطلاب.

- توفير معلمة تربية خاصة في كل مدرسة من المدارس المنفذ فيها البرنامج للعمل على مساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية بالتعاون مع الكادر التدريسي والإداري بالمدرسة.
- عقد دورات تدريبية عن صعوبات التعلم وكيفية التشخيص وسبل العلاج المختلفة، حضرتها معلمات التربية الخاصة و بعض معلمات المجال، والمرشدات التربويات في مدارس البرنامج. كما حضرتها أيضاً بعض مديرات المدارس والموجهات التربويات.
- إعداد نماذج استمارات للخطط الفردية العلاجية واستمارات لمتابعة تحسن مستوى التلاميذ.

المعلم ودوره في اكتشاف صعوبات التعلم

أن هذا البرنامج الطموح بحاجة إلى دعم من المعلم في مدرسته، فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية و المعرفية الفعلية، ومشاكلهم الإدراكية، كلما أصبح أكثر فهماً وتمييزاً للفئات المختلفة من التلاميذ مما سيساعد ذلك على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة. فكلما أسرع المعلم بتحويل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إدارة المدرسة أو المرشد التربوي، كلما استطاع الآخرون، كل في مجال اختصاصه، القيام بما يخدم هؤلاء التلاميذ.

لذا فأن اكتساب المعلم الإدراك والفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم لأمر ضروري وهام جداً، فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، وهو أول من يستطيع أن يلاحظ و يرصد ومن ثم يتصل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء اللازم.

أن مساعدة هؤلاء التلاميذ هي مسؤولية مشتركة بين الجميع، ولمعلمة المادة دور كبير في مساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية بالإضافة إلى الدور الذي تقوم به معلمة التربية الخاصة بالمدرسة. فبينما يعطى التلميذ بعض المساعدة والتعليم العلاجي لفترة محددة وقد لا تزيد للبعض منهم على حصتين أسبوعيا أو حسب حاجة التلميذ، فأن التلميذ يتلقى تعليمه مع باقي أقرانه في غرفة الصف معظم اليوم الدراسي. ولذا فللمعلمتين دور في تعليم هؤلاء التلاميذ و تنمية قدراتهم. وتعتبر أدوار المعلمتين مكملة لبعضها البعض، وفيما يلي عرض لدور كل من معلمة المادة ومعلمة التربية الخاصة:

دور معلمة المادة

- اكتشاف نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ وإعداد برامج إثراء أو تقوية أو علاج لها.
- خلق جو من التعاون بين التلميذ و بين المعلمة.
- تشجيع التلميذ على اكتشاف العلاقات المختلفة بين المواد المتعلمة الجديدة وبين المعلومات القديمة، وذلك من أجل تسهيل عملية الانتقال بحيث تكون قدرة التلميذ على التحصيل أفضل.
- تقييم الصفات المميزة للمادة الجديدة والتأكد من فهم التلميذ لها وأن يربطها بمعلومات سابقة.
- الاهتمام بأن تكون المادة المتعلمة ذات معنى ومفهومة من قبل التلميذ لمساعدته على التعلم.
- التعرف على استراتيجيات التعلم لدى التلميذ وتدريبه على استخدامها، واستخدام استراتيجيات تعليمية تناسبه.
- استخدام الوسائل التعليمية المختلفة كالسمعية والبصرية والمحسوسة المناسبة للدرس لإيصال المعلومة بطريقة أفضل وأسرع.

- ضرورة جلوس التلميذ في الصف الأمامي المواجه للسبورة، بعيداً عن كل ما يشتت الانتباه.
- مراعاة الفروق الفردية لكل التلاميذ.
- تكليف التلميذ بعمل أنشطة خاصة به ومناسبة لقدراته ومتابعته.
- التعاون مع معلمة التربية الخاصة في وضع الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و متابعتها. والخطة التربوية هي خطة توضع لكل تلميذ لديه صعوبة تعلمية ما لتحديد الأهداف التي سيتم تحقيقها.
- تعزيز نجاح و تحسن أداء التلميذ.
- التعاون مع معلمة التربية الخاصة عند تواجد الأخيرة داخل غرفة الصف لمساعدة التلاميذ الذين قد لا يحتاجون لتعليم فردي أو في مجموعات صغيرة في غرفة خاصة.
- إشراك التلميذ في الأنشطة المختلفة بالمدرسة، وتكليفه بالقيام ببعض الأعمال البسيطة لبث الثقة في نفسه وتعويده الاعتماد على النفس.

دور معلمة التربية الخاصة

أما دور معلمة التربية الخاصة فهو يتحدد فيما يلي:

١. تقوم معلمة التربية الخاصة بإجراء بعض الاختبارات التشخيصية والتقييمية للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلميذ وتحديدها بدقة سواءً كانت صعوبات في الإدراك أو التذكر أو غيرها من الصعوبات. ولا يكتفي بأجراء اختبار واحد لتكوين صورة شاملة عن التلميذ، بل يجب استخدام اختبارات متنوعة.

٢. تضع معلمة التربية الخاصة ومعلمة المادة خطة تربوية فردية تتضمن الأهداف المراد أن يحققها التلميذ. وكما تتضمن الخطة أساليب العلاج

سواءً داخل أو خارج الصف والوسائل و الأنشطة التي ستستخدم لتحقيق هذه الأهداف.

٣. تقوم معلمة التربية الخاصة باستخدام غرفة مصادر التعلم أو أي غرفة أخرى بالمدرسة لتقديم العون الكافي للطالب. ويكون التعليم فردياً أو في مجموعات صغيرة وذلك حسب حاجة كل طالب ومدى شدة الصعوبة لديه.

٤. وقد تقوم معلمة التربية الخاصة داخل غرفة الصف بمساعدة التلميذ ذي الصعوبة التعلمية البسيطة أو الذي حقق بعض التحسن بعد التعليم العلاجي الفردي الذي أعطي له بشكل منفرد.

٥. تضع معلمة التربية الخاصة بعض البرامج التربوية للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلمية، وتحتوي هذه البرامج على نشاطات موجهة نحو تطوير نمو التلميذ وقدراته المختلفة من حسية وإدراكية و لغوية وكتابية وتطوير مهارات ومفاهيم التلميذ الاجتماعية.

ويلاحظ مما سبق أن الدور مشترك بين معلمة المادة ومعلمة التربية الخاصة في متابعة التلميذ ومعرفة مدى أنجاز هذا التلميذ للأهداف، حيث أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين ورعاية مناسبة لمساعدتهم في اكتساب المهارات الدراسية والاجتماعية التي يحتاجونها.

الفصل السابع

الطرائق المستخدمة لتدريس ذوي صعوبات التعلم

ظاهرة الصعوبات التعلمية وأثرها على الطلاب

وصف وتعريف لظاهرة الصعوبات التعلمية

أنواع الصعوبات التعلمية

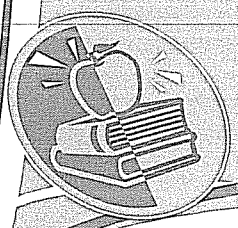
المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعلمية

الأسباب التي تعود إليها ظاهرة الصعوبات التعلمية

الحياة الاجتماعية لذوي الصعوبات التعلمية

طرق تشخيص الصعوبات التعلمية المتبعة

التوجهات العلاجية المتوفرة لمتابعة ذوي الصعوبات التعلمية



الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الطرائق المستخدمة لتدريس ذوي صعوبات التعلم

- تختلف طرائق التدريس التي تستخدمها معلمة التربية الخاصة قليلاً عن تلك المستخدمة في غرفة الصف العادي، وتكون هذه الطرق أكثر مرونة وتنوع لتناسب الصعوبة التي يراد معالجتها. وتستخدم معلمة التربية الخاصة وسائل تعليمية وطرق تدريس تعتمد على وسائل سمعية وبصرية ومحسوسة. وتتنوع الوسائل والطرق لتراعي إستراتيجيات التعلم المختلفة لدى التلاميذ، وذلك حتى لا يصاب التلميذ بالملل وتشتت الذهن أو بالإحباط والقلق والتوتر إذ قد يعيق كل هذا عملية التعلم لدى التلميذ وقد تؤدي به بالتالي إلى الفشل.
- تقسم العملية العلاجية إلى خطوات صغيرة بحيث تشتمل كل خطوة على استجابة محددة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.ولا تستطيع المعلمة الانتقال من هدف إلى آخر إلا بعد إتقان التلميذ للهدف الذي يسبقه.وتختلف الفترة الزمنية لتحقيق الهدف العام من طالب إلى آخر، فهناك من يحتاج إلى فترة أطول من الآخرين وقد تطول المدة لدى البعض منهم.

وتتضمن الخطة الموجهة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدارس المنفذ فيها البرنامج الخطوات الإجرائية التالية:

١. تحديد الطلبة من قبل معلمات الصف وذلك من خلال ملاحظة سلوكيات التلاميذ وأدائهم للمهارات المختلفة المستخدمة في كل من مادتي اللغة العربية والرياضيات أو أحدهما و إحالتهم لمعلمة التربية الخاصة.

٢. مشاهدة معلمة التربية الخاصة لبعض الحصص وملاحظة أداء التلاميذ داخل مجموعاتهم في صفوفهم العادية وذلك لدراسة حالتهم بدقة.

٣. تطبيق بعض الاختبارات التشخيصية والتقييمية المختلفة كالاختبارات الإدراكية والاختبارات العصبية النفسية والاختبارات الأكاديمية لمعرفة نواحي الضعف والقوة عند هؤلاء التلاميذ ولتحديد الصعوبة بشكل أكثر دقة.

٤. وضع نتائج التقييم في التقرير الخاص بالتلميذ والذي يوضح حالة التلميذ بدقة والذي يبين كذلك الصعوبة التي يعاني منها التلميذ ومستوى أدائه للمهارات المختلفة. كما يشمل التقرير وصف الوضع الاجتماعي والاقتصادي والصحي للاطلاع على العوامل الأسرية التي قد تؤثر في عملية التعلم لدى التلميذ والتي قد تكون من أحد الأسباب التي قد تساعد على ظهور صعوبة تعلمية لديه. ويحتوي هذا التقرير على ملاحظات معلمات المجال ومعلمة التربية الخاصة والمرشدة التربوية ونتائج الاختبارات التشخيصية وتحديد نوع المساعدة التي يحتاجها التلميذ سواءً داخل أو خارج الصف أو مساعدة المرشدة التربوية. وتقوم اللجنة المدرسية المسؤولة عن متابعة برنامج معالجة صعوبات التعلم بالمدرسة بإعداد هذا التقرير. وتتكون هذه اللجنة من: مديرة المدرسة والمرشدة التربوية والمعلمات الأوائل للمجالين الأول والثاني ومعلمة التربية الخاصة.

٥. وضع خطة تربوية فردية خاصة بكل طالب لديه صعوبة أو صعوبات تعلمية معينة، بحيث تحتوي هذه الخطة على الأهداف العامة المراد تحقيقها في فترة زمنية محددة، ويجب التأكيد هنا على أنه من الضروري أن توضع الأهداف العامة في هذه الخطة من قبل معلمة المادة ومعلمة التربية الخاصة وذلك تأكيداً على ما ذكر سابقاً أن مساعدة هذا التلميذ أنما هي مسؤولية المعلمتين. وكما تحوي الخطة أساليب العلاج(داخل أو

خارج الصف) والوسائل والأنشطة التي سوف تستخدم لتحقيق الأهداف الموضوعة.

٦. عقد اجتماع مع ولي أمر التلميذ لتعريفه بحالة التلميذ والصعوبة التي يعاني منها وكيفية التغلب عليها. ويتم في هذا الاجتماع تعريف ولي الأمر بالخدمات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية ودور الأسرة في مساعدة الأبناء اجتماعياً أو نفسياً أو دراسياً.

٧. إصدار مطوية توضح مفهوم صعوبات التعلم وأهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى بعض الإرشادات لأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأسلوب بسيط وواضح.

٨. يتم فتح صف خاص أو استخدام أحد الغرف في المدرسة كغرفة مصادر التعلم أن أمكن لاستقبال الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى التعليم الفردي ضمن جدول يحدد الحصص خلال الأسبوع. أو يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة(من ٤ إلى ٥ طلاب) وذلك حسب ما يناسب كل حالة.

٩. عمل مشاغل تدريبية لرفع كفاءة المعلمات وتزويدهن بالمهارات اللازمة لمساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية.

١٠. يتم فتح ملف لكل طالب يحتوي على:

- استمارة ملاحظة معلمات المواد
- نماذج من الاختبارات التي أجريت للتلميذ
- تقرير عن حالة التلميذ.
- نسخة من الخطة التربوية الفردية
- استمارة تقييم الخطة التربوية الفردية

- نسخة من استمارة متابعة التلميذ
- نماذج من أعمال التلميذ

والهدف الرئيسي من هذا البرنامج هو رغبة الوزارة في توفير الخدمات التعليمية المناسبة للتلاميذ ومنحهم فرص تعليمية متكافئة ومراعاة الفروق الفردية في القدرات لدى التلاميذ ومساعدتهم على التغلب على بعض المشاكل التي قد تؤثر على عملية التحصيل الدراسي وبالتالي تؤثر على نجاحهم في الحياة داخل المدرسة وخارجها.

الدسكلسيا:

- الدسكلسيا تأتي من كلمة يونانية معناها (صعوبة مع الكلمة)
- صعوبات التعلم تشمل ضعف في القراءة أو الكتابة والإملاء أو الاثنين معا و أحيانا الرياضيات.
- حسب الإحصائيات حوالي ١٠٪ من السكان مصابون بـ DYSLEXIA 4% فقط حالات متقدمة أو شديدة.
- الأشخاص المصابون مستوى ذكاءهم عادي جدا أو مرتفع أي(ليس له علاقة بالتخلف العقلي) و عادة ما يكونوا مبدعين في مجالات أخرى مثل الرسم..أو نواحي حرفية.
- أحيانا صعوبات التعلم تكون مصاحبة لمرض تقص الانتباه وزيادة الحركة ADHD

صعوبات القراءة READING DISORDER

- تكون قدرة الطفل عند القراءة اقل من مستوى ذكاءه أو عمره (وذلك يتم عن طريق اختبارات نفسية معينة).
- أيضاً هذا الضعف يؤثر على مستوى الطفل في المدرسة من ناحية درجاته فهو ضعيف في مادة القراءة ولكنه جيد في المواد الأخرى.

- عند القراءة نرى أن الطفل يزيد أو ينقص حرف في الكلمة أو ينطقها بطريقة خاطئة.
- أيضا يقرا الطفل ببطئ.. وتفهمه لما يقرا ضعيف
- أحيانا تراه يقراء الكلمة صحيحة في أول الصفحة ثم إذا تكررت في سطر أخر قد ينطقها بصورة خاطئة.
- الضعف في التركيز يؤدي إلى ضعف في استرجاع الحروف و معرفة أصواتها.

صعوبات الكتابة WRITTING DISORDER

- تكون الجمل المكتوبة من قبل الطفل تحتوي على أخطاء إملائية كثيرة وعدم تنظيم في الفقرات.
- نقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة.
- يعكس الأرقام و الحروف عند الكتابة مثل ٦،٢
- يجد صعوبة في التعرف على اليمن أو الشمال.
- تلاحظ في مادة التعبير مثلا أن الجمل بدائية غير متوقعة من عمره ، اختيار المفرادات أحيانا يكون غير جيد أو غير مناسب للمكان.
- تسلسل أفكاره في الكتابة غير مرتب ومادة الإملاء تصبح من المواد المكروه لديه..حيث تزيد عليه عدد الكلمات اللازم عليه إتقانها.
- درجاته ضعيفة في الإملاء و لكنه جيد في بقية المواد الأخرى.
- صعوبات الكتابة قد تصاحب صعوبات القراءة وأيضا قد تصاحب ضعف الفهم و التعبير اللغوي MIXED RECEP/ EXP DISORDER .

صعوبات في المواد الحسابية:

- قد يصاحب صعوبات الكتابة و القراءة أو قد يكون صعوبة مستقلة..
- وتتضمن صعوبة في فهم المسائل الحسابية وتحويل المسألة المكتوبة على شكل قصة إلى أرقام. (LIQUSTIC)
- صعوبة في معرفة وفهم الرموز الحسابية + أو – وترتيب الأرقام .(PERCEPTUAL SKILL)
- أيضا صعوبة في أداء عمليات الجمع و الطرح و القسمة. (MATHERMATICAL SKILL)
- ضعف في الانتباه على العلامة الموضوعة هل هي – أو + أو >< . (ATTENTIONAL SKILLS)

نصائح:

- دور المدرسة مهم في تفهم مشكلة الطفل.
- بدا الخطة الفردية المخصصة للطفل.
- من الضروري استعمال الاستراتيجيات الخاصة بصعوبات التعلم في التعامل مع الطفل.
- الابتعاد عن تكثيف الواجبات المعطاة للطفل كتقوية للضعف الذي يعانيه.. فالمجهود الذي سيبذله مضاعف مقارنة بالطفل العادي بالإضافة إلى أن قدرته على التعلم اضعف من الطفل العادي..فذلك قد يؤدى إلى نتيجة عكسية وإحباط مع زيادة كرهه للمادة.
- من المهم أن يعرف المعلم أن الطفل غير مهمل عن قصد وليس مصاب بالغباء.. ولكن لديه إعاقة تسمى صعوبات التعلم.
- استعمال التشجيع المستمر لرفع المعنويات سواء كأن في البيت أو المدرسة من الأساسيات في صعوبات التعلم.

ظاهرة الصعوبات التعلمية وأثرها على الطلاب

سيتم في هذا المقال تسليط الضوء على ظاهرة صعوبات التعلم من الزوايا التربوية والنفسية، متناولين تعريف المشكلة وطرق تمييزها والأسباب التي تعود إليها حسب النظريات التربوية والطبية والنفسية الحديثة.

التفاصيل

ظاهرة الصعوبات التعلمية كانت ومازالت محور حديث التربويين، على مختلف الأصعدة التربوية والتخصصات، في المؤسسات التربوية المختلفة؛ وقد باتت من القضايا العصرية التي يخصص لها الميزانيات والموارد البشرية والطاقات الفكرية لدى الدول الغربية. تميِّز هذه الظاهرة، الطلاب الذين يظهرون عاديين في العديد من المواقف الاجتماعية والحياتية الاستقلالية، ولكنهم يظهرون كالمعاقين تعليمياً؛ ومع الوقت يحظون بألقاب جارحة وغير عادلة، مقارنة بأترابهم الذين قد يكون أداءهم العقلي أقل منهم، ومع ذلك يتقدمونهم في العديد من المجالات العلمية والحياتية. أن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من الإعاقات المخبأة، يشعرون بعدم الثقة بالذات مما يؤخر أو يحبط تقدمهم بالشكل الطبيعي؛ وبالتالي يتعثرون في المضي قدماً نحو تحقيق الأهداف المتوقعة منهم كسائر رفاقهم من نفس العمر.

سأحاول في هذا المقال تسليط الضوء على هذه الظاهرة من الزوايا التربوية والنفسية، متناولاً تعريف المشكلة وطرق تمييزها والأسباب التي تعود إليها حسب النظريات التربوية والطبية والنفسية الحديثة. إضافة إلى ذلك، سأتطرق إلى أهم القضايا التي تشغل بال التربويين، والأهل وكذلك المشاعر

المركبة والاحباطات لتي يمر بها الأطفال الذين يمرون بتلك الصعوبات. كما سيخصص جزء عملي لطرح الحلول والاقتراحات العلاجية التي تهم التربويين والأهل والأطفال أنفسهم على السواء.

وصف وتعريف لظاهرة الصعوبات التعلمية

العسر التعليمي، أو الإعاقات التعلمية أو الصعوبات التعلمية، كلها مرادفات مختلفة لنفس الاصطلاح العلمي المترجم عن اللغة الانجليزية (Learning Disabilities) حسب الاصطلاحات الأمريكية. ولكن لتوحيد الاصطلاحات المعربّة ولمنع البلبلة عند القارئ، سوف يتم التطرق إلى المصطلح تحت العنوان "الصعوبات التعلمية" وسوف يتم توضيح ماهية الاصطلاح بالتفصيل من خلال التعريف.

أن من أكثر التعريفات شيوعاً هو تعريف الجمعية الأمريكية الوطنية للصعوبات التعلمية (The National Joint Committee on Learning Disabilities) وينص على أن الإعاقات التعلمية، هو اصطلاح عام لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية، المتضمنة في فهم اللغة، أو استخدامها سواء كانت شفهية أم كتابية. وهذه الاضطرابات تظهر على شكل عجز عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب أو التفكير. هذه الاضطرابات تتضمن الحالات التي كأن يطلق عليها إعاقات في الإدراك، إصابات دماغية، العسر القرائي، الأفازيا التطورية..الخ. ويفترض أن يكون الأساس في تلك الاضطرابات ذاتي في الفرد، ويعود إلى سوء أداء الجهاز العصبي المركزي (CNS)، وقد يحدث خلال أي مرحلة من مراحل العمر. وتعتبر مشاكل الضبط

الذاتي للسلوك العام، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، من الظواهر الشائعة المترافقة للصعوبات التعلمية ولكنها لا يمكن أن تكون لوحدها السبب لتلك الإعاقات (National Joint Committee.., 1993).

وبالرغم من أن الصعوبات التعلمية قد تترافق مع إعاقات عقلية أو جسدية، أو اضطرابات انفعالية- سلوكية، أو إعاقات أولية في الحواس كالسمع أو البصر، أو أسباب خارجية، مثل حرمان بيئي أو طرق تعليم فاشلة؛ إلا أنها ليست نتيجة لتلك الإعاقات أو الظروف، بل هي إعاقة قائمة بحد ذاتها (Lerner, 1993; Levine and Reed, 1999).

بشكل عام، تبدو القدرات العقلية لهؤلاء الأطفال متوسطة، أو فوق المتوسط (لدى قسم منهم، أداء عقلي ما دون المتوسط أو حدودي). هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات مختلفة بأدائهم العقلي، وبقدراتهم الحركية، وبالملائمة الحركية - الإدراكية. لدى العديد منهم اضطرابات مرافقة (على الأغلب، مشاكل سلوكية- انفعالية، نتيجة الفشل المستمر في التعلم؛ وأحيانا إحساس بالعجز، الذي يؤدي بدوره إلى تقييم ذاتي متدني وقلق مستمر).

تثبت الأبحاث والمعلومات التي أجريت ووثقت، فيما يتعلق بذوي الصعوبات التعلمية، أن الإصابة قد تحدث أثناء فترة الحمل نتيجة للأمراض أو تعرض الحامل للأشعة أو تناول المواد السامة والعقاقير، أو أثناء الولادة نتيجة لولادة قيصرية، أو عسر في الولادة أدى إلى نقص الأكسجين؛ أو بعد الولادة نتيجة لحوادث أو أمراض قد تصيب الجهاز العصبي والدماغ للطفل نفسه. كما ويوجد لدى البعض منهم تاريخ عائلي لصعوبات تعلمية، حيث يعاني المقربون من الدرجة الأولى من ظواهر شبيهة (Lerner, 1993; Levine and Reed, 1999).

تبدأ الصعوبات التعلمية منذ الطفولة المبكرة وقد تستمر مدى الحياة. هذه الصعوبات تصيب الذكور والإناث على السواء، وتتواجد في جميع الطبقات

الاجتماعية على اختلاف تنوعها، والحضارات على اختلاف تشعبها. أمّا بالنسبة لنسبة انتشار الظاهرة، تفيد الإحصائيات العالمية، أن نسبة الأفراد الذين يعانون من الصعوبات التعلمية، قد تصل إلى ٣٠٪، حيث يعتمد ذلك على نوعية وشمولة أدوات وطرق التشخيص، إضافة إلى القرارات المتعلقة بمدى شدة أو بساطة الإعاقة. فإذا كانت المعايير المستخدمة متشددة وتصر على إجراء جميع الفحوصات اللازمة (مثل: فحوصات طبية، وعصبية، ونفسية، وأكاديمية،..الخ) فأن ذلك يقلل بشكل ملموس من نسبة المصنفين بتلك الصعوبات. ومن جهة أخرى يمكن لتلك النسبة أن ترتفع عندما يتم اختيار هؤلاء الأطفال دون اللجوء إلى معايير متشددة، وعندما يتم دمج ذوي الصعوبات الطفيفة إلى القائمة. إضافة إلى ذلك فقد تزيد النسبة في المجتمعات النامية عنها في المجتمعات المتقدمة (Lerner, 1993).

أغلب التعريفات الأخرى تشترك بعدة نقاط هامة تتلخص على النحو التالي:

١. يفترض أن المشكلة متعلقة بالجهاز العصبي المركزي (أي أن الأساس بيولوجي).

٢. مستوى نمائي غير متساوي: أي أن الفرد يعاني من مشكلة عدم تطور القدرات الذهنية بنفس الوتيرة الطبيعية، وبالتالي قد يحدث لدينا مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات.

٣. المشكلة ذاتية متعلقة في الفرد وليس في البيئة أو في طرق التعليم.

٤. استبعاد وجود إعاقات أخرى كمسبب للصعوبات التعلمية، مثل الإعاقات العقلية وإعاقات الحواس.

٥. صعوبات واضحة في القدرة على التعامل مع المهمات التعليمية المدرسية، مثل القدرات اللغوية أو القدرة على القراءة والكتابة، أو الحساب.

٦. وجود فجوة كبيرة بين التحصيل المدرسي والقدرات العقلية الكامنة (أي أن يكون مستوى الذكاء ملائماً لجيل ٨ سنوات، ويكون أداء الطفل في مستوى عمر ٦ سنوات أو الصف الأول).

٧. قد تحدث المشكلة في أي مرحلة من العمر وقد تستمر مدى الحياة (Lerner, 1993).

أنواع الصعوبات التعلمية

تنقسم الصعوبات التعلمية إلى نوعين أساسيين، وهما:

١. الصعوبات التعلمية التطورية

٢. الصعوبات التعلمية الأكاديميّة.

أ. الصعوبات التعلمية التطورية، مكونة من ستة فروع مرتبطة بأداء الوظائف العليا للدماغ (Super function) وهي: صعوبات في الذاكرة، والإدراك، واللغة، والتفكير، والإصغاء والتركيز، والمهارات الإدراكية- الحركية. هذه الإعاقات هي الأساس لوظائف الدماغ، في كل ما يتعلق باكتساب الخبرات والتجارب الفكرية والإنسانية والاجتماعية والحركية. والطفل الذي يفتقد لأي منه هذه الوظائف الهامة، سيعاني لاحقاً في الأداء المدرسي، وفي اكتسابه للمهارات الأساسية. ومن بين المؤشرات القوية لوجود صعوبات تعلمية في الطفولة المبكرة، الاضطرابات التطورية في قدرة الطفل على النطق واللغة. فهؤلاء الأطفال يستصعبون من السيطرة على سرعة ودقة الكلام أو تمييز الأصوات السليمة للكلام وبناء الجمل. وبعض الأطفال يعانون من اضطرابات في اللغة التعبيرية (Developmental expressive language disorders) حيث يبذلون جهداً كبيراً في التعبير عن أنفسهم وتحديد طلباتهم بلغة محكية واضحة، فنجدهم يتعثرون في

الكلام، ولا يستطيعون بناء جمل لأكثر من كلمتين في عمر ٤ سنوات (National Institute of Health, 1997).

ب. الصعوبات التعليمية الأكاديمية: هؤلاء الطلاب يتميزون بتأخرهم دراسياً عدة سنوات عن أبناء جيلهم في المهارات الأساسية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب على النحو التالي:

- اضطرابات تطورية في القراءة، ويطلق عليها بظاهرة العسر القرائي (Dyslexia)، حيث يتميز الطالب بعجزه قدرته على تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات والقواعد، وتمييز الأصوات وعلاقتها بالكلام، وتخزين المعلومات في الذاكرة واستخراجها في الوقت المطلوب. بشكل عام تظهر المشكلة جلية عندما يستصعب الطالب من بناء الرموز والأفكار وربطها بالمعلومات المخزنة بدماغه، فأنه بالتالي لن يستطيع تذكر أو فهم المفاهيم الجديدة (National Institute of Health, 1997).
- اضطرابات تطورية في الكتابة، ويطلق عليها بالاصطلاح عسر الكتابة (Dysgraphia). عملية الكتابة العادية تتطلب من الدماغ القيام بعمليات ذهنية مركبة في أن واحد، ومن هذه الوظائف، استرجاع المفردات من القاموس اللغوي المخزن بالدماغ، وتوظيف القواعد اللغوية، وحركات اليد والأصابع، والتنسيق ما بين اليد والعين، وتوظيف الذاكرة لتنسيق كل تلك العمليات. لذلك، قد تنشأ مشكلة الكتابة من ضعف أو عجز في أي من هذه الوظائف. فعلى سبيل المثال قد يعجز الطالب عن كتابة جملة مفيدة للبدء بالإنشاء (National Institute of Health, 1997).
- اضطرابات تطورية في المهارات الحسابية، وتعرف تلك الظاهرة بمصطلح العجز الحسابي (Dyscalculia)، حيث يستصعب الفرد من فهم الإشارات والمفاهيم المجردة، والتفسيرات المنطقية للمفاهيم والرموز الرياضية، ومن صعوبة التفرقة ما بينها. وقد تظهر تلك المشاكل عند

الطلاب من خلال البلبلة في اتجاهات الأرقام مثل ٧، ٨ أو عدم معرفة وضع المنزلة في المكان الصحيح، إضافة إلى صعوبة فهم المسائل الكلامية وتحول الأرقام إلى كلمات والعكس (National Institute of Health, 1997; Lerner, 1993).

المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعلمية

يتميز ذوو الصعوبات التعلمية عادة، بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في الواقف المتنوعة والمتكررة. ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

١. اضطرابات في الإصغاء: تعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد. إذ أنهم لا يميّزون بين المثير الرئيس والثانوي. حيث يملّ الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق. فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو أنهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين. بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000).

٢. الحركة الزائدة: تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك

الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD). وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط (Barkley, 1997). وعرِّفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM-4: American Psychiatric Association, 1994)، كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والاندفاعية والحركة الزائدة. عادة، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعلمية. وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعلمية ظاهرة (Barkley, 1997).

٣. الاندفاعية والتهور: قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة. مثلاً، قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك. وقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته. كما وأن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم، بشكل قد يوقعهم بالخطأ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور (Levine and Reed, 1999; Lerner, 1993).

٤. صعوبات لغوية مختلفة: لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية. حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الإعاقات اللغوية. كما ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

٥. صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي): يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي. هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيراً في التعبير اللغوي الشفوي. إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحيانا دون معنى؛ عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا. وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. أن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلمية.

٦. صعوبات في الذاكرة: يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة. حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها. الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية، عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها (Levine and Reed, 1999; Lerner, 1993).

٧. صعوبات في التفكير: هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي. ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات

إلى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعلمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة. إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة (Lerner, 1993).

٨. صعوبات في فهم التعليمات: التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة. لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلاب. كما وأن البعض منهم لا يفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً، لذا يلجؤون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فردياً (Levine and Reed, 1999).

٩. صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم: يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع..الخ (Levine and Reed, 1999).

١٠. صعوبات في التآزر الحسي -الحركي (Visual- Motor Coordination): عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فأن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام

بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير. هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين ـ يد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000).

١١. صعوبات في العضلات الدقيقة: مسكة القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة، أو أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

١٢. ضعف في التوازن الحركي العام: صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ، وتضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

١٣. اضطرابات عصبية- مركبة: مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000).

١٤. صعوبات تعلمية خاصة في القراءة، الكتابة، والحساب: تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة؛ ولكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزاً من المنهاج. وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000).

١٥. البطء الشديد في إتمام المهمات: تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت، مثل الكتابة، وتنفيذ الواجبات البيتية.

١٦. عدم ثبات السلوك: أحيانا يكون الطالب مستمتعاً ومتواصلاً في أداء المهمة، أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين؛ وأحيانا لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقاً (Bryan, 1997).

١٧. عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل: هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة. فهو يبغض المفاجآت ولا يريد أن يكون في مركز الانتباه دون معرفة النتيجة لذلك. فمن خلال تجاربه تعلم أن المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة، وقد يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ. لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو محجباً عن المشاركة؛ لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو النتيجة (Lerner, 1993; Bryan, 1997).

١٨. صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة: أن أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساساً للآخرين، وأن يدرك كبقية زملائه، قراءة صورة الوضع المحيط به. لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم..الخ (Lerner, 1993; Bryan, 1997). وقد أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته ٣٤٪ إلى ٥٩٪ من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية، معرضون للمشاكل الاجتماعية. كما وأن هؤلاء الأفراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنِّفوا كمنعزلين، ومكتئبين، وبعضهم يميلون إلى الأفكار الانتحارية (Bryan, 1997).

١٩. الانسحاب المفرط: مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحيانا الخارجية (Lerner, 1993).

جدير بالذكر هنا، أن هذه الصفات لا تجتمع، بالضرورة، عند نفس الطفل، بل تشكل أهم الميزات للاضطرابات غير المتجانسة كما تم التطرق إليها بالتعريف. كما وقد تحظى الصفات التي تميز ذوو الصعوبات التعلمية، بتسميات عدة في أعمار مختلة. مثلاً، قد يعاني الطفل من صعوبات في النطق في الطفولة المبكرة، ويطلق عليها بالتأخر اللغوي؛ بينما يطلق على المشكلة بصعوبات قرائية في المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة الثانوية يطلق عليها بالصعوبات الكتابية (Lerner, 1993).

الأسباب التي تعود إليها ظاهرة الصعوبات التعلمية

أن معرفة الأسباب التي تعود إليها الصعوبات التعلمية، تساعد في إزالة الغموض المهيمن على الظاهرة، وتسهل عملية اختيار الطرق المناسبة لمعالجتها. وهذه الأسباب- كما يصنفها الباحثون- تعود إلى عدة عوامل، ومنها البيولوجية- العضوية، والعوامل الاجتماعية النفسية، والعوامل العصبية. ويمكن تلخيص أهم النقاط المتعلقة بهذه **الأسباب** على النحو التالي:

أولاً: العوامل العضوية البيولوجية، والتي تعود إلى تلف في أنسجة خلايا الدماغ، نتيجة لتعرض دماغ الطفل إلى الأمراض، مثل التهاب السحايا، أو التسمم، أو الحصبة الألمانية، أو نقص الأكسجين أثناء الولادة. تستخدم تلك المسببات كفرضيات من قبل الأطباء لتفسير الأسباب التي تعود تلك الظاهرة إليها، ومن هنا جاءت التسمية العلمية إصابة دماغية بسيطة (Brain Damage).

ثانياً: هنالك افتراضات لوجود علاقة جينية وراثية تتعلق بالصعوبات التعلمية، حيث أن لهؤلاء الأطفال قريب عائلي يعاني من نفس الظاهرة، وقد تم

تأكيد ذلك من خلال النسبة العالية لانتشار المشكلة في أوساط التوائم،التي أجريت عليها الدراسات (Lerner, 1993; Levine and Reed, 1999 Bryan, 1997؛).

ثالثاً: المواد البيوكيماوية: حيث تشهد الحضارات الصناعية والمتقدمة في الآونة الأخيرة اهتماماً متزايداً في الدور السلبي الذي تلعبه المواد الغذائية الحافظة على اضطرابات النمو، إضافة إلى مشاكل عملية التمثيل الغذائي (الخطيب، ١٩٩٧).

رابعاً: الأسباب البيئية الطبيعية: ويقصد هنا بالأسباب المتعلقة بالتعرض للمخاطر البيئية الطبيعية، كالتسمم والكحول والإشعاعات الضارة، إضافة إلى التعرض للدخان على مختلف أنواعه. وهنا يجدر التنويه إلى أن المشاكل المتعلقة بأنماط التربية البيئية، مثل سوء المعاملة، وانعدام القدرة على لتعليم أو اتخاذ طرق تعليم فاشلة؛ لا تعتبر السبب المؤدي لتلك الصعوبات ولكنها كما تم التنويه في بداية المقال، تساهم بشكل كبير في تراكم وتضخم المشكلة.

خامساً: الأسباب النمائية: أي تأخر نضج الجهاز العصبي المركزي (CNS)، حيث يؤدي ذلك إلى انعدام التناسق في مراحل التطور الذهني العادية لنفس الجيل (الخطيب، ١٩٩٧).

الحياة الاجتماعية لذوي الصعوبات التعلمية

يعاني البعض من الأطفال المعسرين تعليمياً من صعوبات في التأقلم النفسي والاجتماعي، كردة فعل للصعوبات والفشل المتواصل. كما ويعاني العديد منهم من مشاكل ناتجة من الظاهرة نفسها؛ أي أنهم يظهرون في بعض

الأحيان مهارات اجتماعية وبين شخصية ضعيفة، على أثر صعوباتهم في فهم رموز الاتصالات الاجتماعية اللغوية اللفظية وغير اللفظية المألوفة بين الناس. مثلاً، عدم القدرة على تمييز تعابير الوجه، وعدم القدرة على التأقلم للمواقف الاجتماعية الجديدة، أو صعوبات في التمييز ما بين الأشياء الأساسية والفرعية، أو صعوبات في تأجيل الرغبات..الخ.

تشير الدراسات إلى أن الأطفال الذين يظهرون بعض الأنواع من الصعوبات التعلمية، يعانون أيضاً من ضائقات اجتماعية تتمثل معظمها برفضهم من قبل زملائهم، ومن انخفاض توقعات الأهل والمعلمين منهم، وتجاهل مقدراتهم في المجالات الأخرى كالرياضة والفنون..الخ (Bryan, 1997).

طرق تشخيص الصعوبات التعلمية المتبعة

تشخيص الظاهرة تبدأ في البيت منذ المراحل المبكرة بعد الولادة، وتستمر إلى مراحل الروضة والمدرسة. من خلال مراقبة سلوكيات ومراحل تطور الطفل، وسرعة ردود فعله، ومن خلال توظيفه للمهارات الحركية والحواس، وقدرته على فهم اللغة والرموز الاجتماعية؛ يمكن - حينها- الشك بإمكانية وجود صعوبات تعلمية مستقبلية. فالطفل الذي يستصعب القيام بتمارين رياضية - حركية بسيطة مثل الوثب، أو الحجل على رجل واحدة، أو المشي على خشبة التوازن، قد يدل هذا على احتمالية وجود الظاهرة. ونفس الاحتمالية قد تنطبق على الطفل الذي لا يتذكر كلمات أنشودة بسيطة في جيله، أو لا يفهم ما يقال له، أو لا يستطيع التعبير عن نفسه بكلمات واضحة، أو لا يميز التشابه والاختلاف بين الصور، وغيرها من السلوكيات المتوقعة من جيله، قد تكون من مؤشرات الصعوبات التعلمية لاحقاً في المدرسة. كل هذه السلوكيات وغيرها يمكن

ملاحظتها من قبل الأهل أو الحاضنات ورياض الأطفال، وعلى ضوء ذلك يمكن التوجه للاستشارة من قبل أخصائيين في الموضوع (Erickson, 1992).

كما وتعتبر دراسة الحالات للمعلم- وكل من له علاقة بالطلاب- كأداة تربوية قوية، من حيث قدرتها على عكس وضع الطالب وإظهار أهم نقاط القوة والضعف، ونقل الصورة عن سلوكه وظروفه الاجتماعية في البيت والمدرسة. كما وأنها تزود المعلم بفرصة دمج المهارات العلمية النابعة من النظرية والمشاهدة، مع القدرات العملية التطبيقية النابعة من التشخيص الديناميكي والتعليم. طريقة ترتيب نقاط الحالة، وبناء تسلسل النقاط العلاجية تعتمد على الفلسفة العلمية- التربوية التي يعتمد عليها المعلم، إضافة إلى المهارات التشخيصية والتحليلية التي اكتسبها المشخص (Erickson, 1992).

تعرض اريكسون (Erickson, 1992) في النموذج التالي، وبهدف التوضيح، التسلسل العلمي المتبع لمناقشة حالة، بعد مرور الطالب بجميع خطوات التشخيص، على النحو التالي:

المرحلة الأولى: فعاليات ما قبل التحويل للفحص (Prereferral activities): بعد بداية الفصل الأول من العام الدراسي، يلاحظ المعلم سلوكيات طلابه، من خلال نتائج المسح الصفي الأولي، ومن خلال الملاحظات الأولى ونتائج الامتحانات والتمارين التي تعطى للطلاب. وبناء على ذلك يتم تصنيف الطلاب الذين بحاجة لفحص أعمق ومعرفة قدراته من زوايا مهنية تخصصية أكثر. في هذه الحالة يتم الاجتماع من خلال مربي/ة الصف مع بقية المعلمين الذين يعملون مع الطالب نفسه، ويتم مناقشة وضع الطالب والاستماع إلى وجهات نظر المعلمين الآخرين، وعلى ضوء ذلك يتم الخروج بتوصيات عملية لمساعدته في التغلب على بعض الصعوبات أن أمكن.

إذا باءت محاولات المعلمين بالفشل، يتم عندها تحويل الطالب- خلال مدة أيام قليلة- إلى مراحل الفحص في التربية الخاصة (Erickson, 1992).

المرحلة الثانية: عملية التحويل والتخطيط الأولي (Referral and initial planing): تبدأ هذه المرحلة بدعوة الأهل للحضور إلى المدرسة بهدف مناقشة حالة ابنهم. حيث يتم إبلاغ الأهل بالتطورات والصعوبات المتعلقة بأداء وطريقة العمل مع الطالب داخل الصف (العادي). في الوقت نفسه، يقوم المعلم بتعبئة نماذج التحويل المتعلقة بالتربية الخاصة لفحص قدرات الطالب، وفق الخطوات المتبعة في المدرسة. التخطيط الأولي للطاقم متعدد التخصصات يشتمل على النقاط التالية: مشاهدة داخل الصف، ومراجعة التاريخ الصحي والفحوصات السمعية والبصرية، اجتماع مع الطالب نفسه وفحص التاريخ التطوري والتعليمي، إضافة إلى قراءة أ، تنفيذ التقارير والفحوصات النفسية، وأخيراً فحص مستوى الأداء الأكاديمي الحالي للطالب (Erickson, 1992).

المرحلة الثالثة: التقييم متعدد التخصصات (Multidisciplinary evaluation): وتشتمل على الخطوات التالية:

١. مشاهدة الطالب في الصف ومراقبة سلوكياته في المواقف العادية وتحت الظروف المتغيرة (Allison, Harris, Bernstein, & Wabor, 2000).

٢. مراجعة المعلومات الصحية والتأكد من سلامة الحواس (فحص بصر وسمع) وكذلك تنفيذ تشخيصات عصبية وطبية لفحص سلامة الحواس والجهاز العصبي المركزي.

٣. اجتماع مع الطالب

٤. الخلفية التطورية والتعليمية: إجراء تشخيصات أكاديمية لفحص المهارات التعليمية التي من المتوقع أن يكون الطالب متمكناً منها، وتشمل مهارات القراءة والكتابة والمفاهيم الحسابية إضافة إلى الذاكرة البصرية والسمعية، والإدراك السمعي والبصري..الخ (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000).

٥. التقارير النفسية ومعايير القدرات والاستعدادات التعليمية: إجراء فحوصات نفسية لتحديد مستوى الذكاء ولإظهار القدرات النفسية والمهارات الإدراكية المختلفة الملائمة لجيل الطالب (Erickson, 1992).

٦. مستوى الأداء التعليمي الحالي ويشمل مهارات الفهم اللغوي الشفوي (مهارات الفهم والاستقبال)، وقدرات الطالب على التعبير اللغوي الشفوي (مهارات التعبير)، والقراءة وفهم المقروء، إضافة إلى اللغة المكتوبة (مهارات التعبير الكتابي)، وأخيراً المهارات الحسابية والمفاهيم المجردة (Allison, Harris, Bernstein, & Wabor, 2000; Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000).

التوجهات العلاجية المتوفرة لمتابعة ذوي الصعوبات التعلمية

تشير الأبحاث إلى أن أكثر من ٩٠٪ من المعسرين تعليمياً يتعلمون معظم الوقت في صفوف التربية العادية (National Joint Committee.., 1993). ولكن ومن أجل أنجاح تجربة دمجهم في الأطر العادية على التربويين والمسؤولين مراعاة العوامل التالية:

- حاجات هؤلاء الطلاب التعليمية والاجتماعية والانفعالية والتي على أساسها يتم تقديم البرامج التربوية- التعليمية المناسبة.
- ملائمة الصفوف التعليمية العادية بحيث تكون مرنة إلى الحد الكافي لضمان تقديم على المساعدات التربوية لهؤلاء الطلاب.
- إجراء التعديلات اللازمة، وتوفير المواد والاستراتيجيات التعليمية التخصصية لتلائم احتياجاتهم الفردية.

- بسبب تغير احتياجات هؤلاء الطلاب التعليمية النفسية والاجتماعية مع مرور الوقت، يجب إجراء تشخيصات وتقييمات مختلفة لفحص مدى ملائمة الخدمات التي تقدم إليهم، وإجراء التعديلات اللازمة بناء على هذه التغيرات.
- يعتبر التقبل الاجتماعي لهؤلاء الطلاب – من أهم العوامل التي تعمل على دعم ثقتهم بذاتهم وتقديرهم لقدراته؛ لذلك على المدرسة والهيئة التدريسية أن تكون حسّاسة لتلك النقطة وتعمل تقبلهم في الإطار التربوي على أكمل وجه.
- من أجل ضمان أنجاح عملية دمج الطلاب المعسرين تعليمياً، على إدارة المدرسة بشكل خاص ملقاة مسؤولية إضفاء جو ايجابي لتقبلهم من قبل الجميع (National Joint Committee.., 1993).

إضافة إلى النقاط العلاجية الهامة التي تم ذكرها أنفاً، فأن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية خاصة، يحتاجون إلى طرق علاجية متنوعة تراعي صعوباتهم التطورية المتعلقة بالإصغاء والتركيز والذاكرة والإدراك والتفكير، والتي تشكل لهم عقبات جمة في التقدم على الصعيد الأكاديمي في مراحل اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب فبالمدرسة لاحقاً. وقد تشمل هذه الطرق العلاجية الخاصة ما يلي:

- تخصيص بعض الوقت للتعلم في صف تخصصي منفرد، ويطلق على هذا الصف بصف المصادر المتخصص للصعوبات التعلمية (Specialized LD Resource Room). في هذه الطريقة يمكن مساعدتهم على التركيز بالمهمات من خلال العمل ضمن برنامج فردي مع المعلم أو مع مجموعة مصغرة.
- استخدام نموذج التعليم التعاوني (Collaborative Teaching): حيث تتعاون معلمة التربية الخاصة مع معلمة التربية العادية، وتقومان المعلمتان بالتواجد في لصف العادي، حيث تهتم المعلمة العادية بتوصيل المفاهيم لمجموع الطلاب العاديين، بينما تقوم معلمة التربية الخاصة أو معلمة

الصعوبات التعلمية بالتركيز على الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية، ضمن مجموعة مصغرة (Lokerson, 1992).

- نموذج الاستشارة (Consultation): في هذه الحالة تقوم معلمة التربية الخاصة بتوجيه الإرشاد والنصائح للمعلمة العادية، حول كيفية العمل مع الفئات الخاصة وبالتحديد ذوي الصعوبات التعلميّة. وقد تشمل الخدمات الاستشارية التي تقدمها معلمة التربية الخاصة، تزويد المعلمة العادية بالمراجع والوسائل التعليمية المناسبة، وتقديم الدعم والأفكار بشأن أفضل الطرق للتغلب على مشاكل الإصغاء، وطرق توظيف استراتيجيات خاصة في عملية توصيل المعلومات وضبط السلوك (Lokerson, 1992).

تتواجد ظاهرة الصعوبات التعلمية بشكل طبيعي لدى جميع المجتمعات على اختلاف قدراتها الاقتصادية وتوزيعها الجغرافي، و تنتشر بين الذكور والإناث على جميع الفئات العمرية والقدرات العقلية، وقد تتجاوز نسبتهم ١٠٪. وتشير الأبحاث إلى أن الظاهرة تحدث أثناء الحمل والولادة أو في فترة الطفولة المبكرة نتيجة لأسباب أولية عديدة، من بينها فقدان الأكسجين أو التعرض لأمراض عديدة، تؤثر بالأساس على أداء الدماغ والجهاز العصبي المركزي. يتميز الطلاب الذين يعانون من تلك الظاهرة بعجز قدراتهم عن الإصغاء والتركيز، وصعوباتهم في المهارات الأساسية المتعلقة بالقدرات الحركية والذاكرة والإدراك وتوظيف اللغة. هذه المؤشرات التي تميزهم، تتطلب القيام بخطوات وإجراءات تربوية علاجية، تشمل تعديلات عدة تركز على طرائق التدريس والتعامل مع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية.

أخيراً، يتمتع الغالبية العظمى من هؤلاء الأطفال بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، لدرجة يصل بها البعض منهم إلى قمة الإبداع والاختراعات؛ حيث يمكنهم القيام بالكثير من المهارات التي يعجز عنها الفرد العادي أو

المتفوقون تعليمياً في المدرسة. لذا فأن العناية التربوية السليمة بهم تساهم في إبراز قدراتهم الحقيقة الدفينة، وتضعهم في مراتبهم الطبيعية في المجتمع.

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الفصل الثامن

كيف أعرف أن طفلي لديه صعوبة في التعلم

مهام معلم صعوبات التعلم

خصائص طلاب صعوبات التعلم

أولاً: الخصائص اللغوية

ثانيا: الخصائص الاجتماعية والسلوكية

ثالثاً: الخصائص الحركية

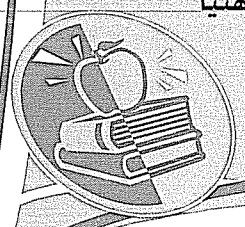
رابعاً: الخصائص المعرفية

برنامج ماكتون للتواصل اللغوي

الخصائص التعليمية للمتأخرين ذهنياً

المناهج والبرامج الخاصة بالمتأخرين القابلين للتعلم

برامج التدريب المهني للمتأخرين ذهنياً



الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

كيف أعرف أن طفلي لديه صعوبة في التعلم

يمر الأطفال، خلال نموهم، في مراحل أو علامات مميزة، مثل نطق الكلمة الأولى، أول محاولة للمشي، وغيرها. وعادة ما ينتظر الآباء والأطباء هذه العلامات المميزة للنمو، للتأكد من عدم وجود عوائق تؤخر النمو المعتاد للطفل. ولذلك فأنه يمكن الحذر من صعوبات التعلم، بطريقة غير مباشرة، عن طريق ملاحظة أي تأخر ملحوظ في نمو مهارات الطفل. فمثلاً يعتبر وجود تأخر يعادل مرحلتين دراسيتين اثنين (كأن يكون الطفل في الصف الرابع الابتدائي، لكنه يقرأ مثلاً في مستوى طلاب الصف الثاني الابتدائي في مدرسته) يُعد تأخراً كبيراً.

وبينما يمكن اعتبار وسيلة الملاحظة إحدى العلامات المنبهة، بطريقة غير رسمية (غير مهنية)، فأن التشخيص الفعلي لصعوبات التعلم يكون باستخدام الاختبارات القياسية العامة ليتم مقارنه مستوى الطفل بالمستوى المعتاد لأقرأنه في العمر والذكاء (في الحقيقة يندر وجود هذه الاختبارات القياسية في الدول العربية!). حيث لا تعتمد نتائج الاختبار على مجرد قدرات الطفل الفعلية، بل كذلك على مدى دقة هذه الاختبارات، وقدرة الطفل على الانتباه، وفهم الأسئلة.

١. ما هو اضطراب نقص الانتباه What is attention deficit disorder؟

٢. اضطراب نقص الانتباه Attention Deficit Disorder (ADD)، واضطراب

٣. نقص الانتباه وفرط الحركة Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) عبارة عن تشخيصات تنطبق على الأطفال والأشخاص الذين يظهرون بطريقة منتظمة بعض السلوكيات المميزة وعلى مدى غير قصير. ولعل أكثر السلوكيات الشائعة تنقسم إلى ثلاث فئات: عدم أو نقص

الانتباه inattention، فرط الحركة hyperactivity، وردة الفعل المبالغة والفجائية impulsivity. فالأشخاص الذين يعانون من عدم الانتباه يجدون صعوبة في تركيز تفكيرهم على شيء واحد، وقد يضجروا من نشاط أو مهمة معينة خلال بضعة دقائق. حيث يبدو هؤلاء الأشخاص كأنهم في حركة دائمة، وكأنهم يشعرون بحاجة دائمة إلى الحركة. أما الأشخاص ذوي ردة الفعل الفجائية أو المبالغة فأنهم لا يستطيعون كبح جماح ردود أفعالهم، ولا يميلون إلى التفكير اقبل عمل شيء ما.

مهام معلم صعوبات التعلم

معلم الصف عليه مسئولية الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم، أما معلم صعوبات التعلم فمسئولياته ومهامه كثيرة، نوجزها في ما يلي:

- المشاركة مع الفريق المتخصص في وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن يتوقع أن لديه صعوبات تعلم.
- القيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبات التعلم.
- إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع ذوي الصعوبة.
- تقديم المساعدات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم من خلال غرفة المصادر.
- التشاور مع معلم الفصل العادي في الأمور التي تخص الطلاب مثل طرق التدريس، الامتحانات، التعامل معهم، استراتيجيات التعلم.
- تبني قضايا الطلاب وتمثيلهم في المدرسة.
- التعاون مع المرشد ومع أولياء الأمور وتعريفهم بمشكلات أبنائهم.
- نشر التوعية.
- الاهتمام بغرفة المصادر وتفعيلها.

- المشاركة في إعداد الدروس التدريبية.
- العمل على تنمية المهارات الأساسية لذوي صعوبات التعلم، سمعيه، بصرية، اجتماعية، تحكم ذاتي.

الفرق بين صعوبات التعلم، بطيئين التعلم، المتأخرون دراسياً؟

هناك العديد من الفروقات في جميع الجوانب، كما يلي:

١. جانب التحصيل الدراسي:

- طلاب صعوبات التعلم: منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية الرياضيات – القراءة – الإملاء
- الطلاب بطيئين التعلم: منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.
- الطلاب المتأخرون دراسياً: منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية

٢. جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي

- صعوبات التعلم: اضطراب في العمليات الذهنية – الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك
- بطيئين التعلم: انخفاض معامل الذكاء.
- المتأخرون دراسياً: عدم وجود دافعيه للتعلم.

٣. جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية)

- صعوبات التعلم: عادي أو مرتفع معامل الذكاء من ٩٠ درجة فما فوق.
- بطيئين التعلم: يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء ٧٠– – ٨٤ درجة.
- المتأخرون دراسياً: عادي غالباً من ٩٠ درجة فما فوق.

٤. جانب المظاهر السلوكية:

- صعوبات التعلم: عادي وقد يصاحبه أحيانا نشاط زائد.
- بطيئين التعلم: يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك التكيفي – مهارات الحياة اليومية – التعامل مع الأقران – التعامل مع مواقف الحياة اليومية.
- المتأخرون دراسياً: مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة.

٥. جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة:

- صعوبات التعلم: برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.
- بطيئين التعلم: الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج.
- المتأخرون دراسياً: دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة.

خصائص ذوي صعوبات التعلم

هناك العديد من الخصائص التي تلاحظ في طلاب صعوبات التعلم، قد نلاحظ بعضاً منها في بعض الأطفال وليس الآخرون، كما قد نلاحظ مجموعة منها، من هذه الخصائص:

١. الخصائص اللغوية.

٢. الخصائص الاجتماعية والسلوكية.

٣. الخصائص الحركية.

٤. الخصائص المعرفية.

أولاً: الخصائص اللغوية

قد يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.. كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولاً ويدور حول فكرة واحدة أو قاصراً على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ.

ثانيا: الخصائص الاجتماعية والسلوكية

يظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتي تميزهم عن غيرهم من الأطفال، ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

١. النشاط الحركي الزائد.

٢. الحركة المستمرة والدائبة.

٣. التغيرات الانفعالية السريعة.

٤. القهرية أو عدم الضبط.

٥. السلوك غير الاجتماعي.

٦. التكرار الغير مناسب لسلوك ما.

٧. الانسحاب الاجتماعي.

٨. السلوك غير الثابت.

٩. يتشتت انتباهه بسهولة.

١٠. يتغيب عن المدرسة كثيراً.

١١. يسيء فهم التعليمات اللفظية.

١٢. يتصف عادة بالهدوء والانسحاب.

ثالثاً: الخصائص الحركية

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي، ومن أوضح هذه المشكلات:

١. المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي: مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل مشكلات في المشي والرمي والإمساك أو القفز أو مشي التوازن، يتصف الطفل بأنه أخرق يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازناً.

٢. المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص.. وغيرها، كما يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في التلوين.

رابعاً: الخصائص المعرفية:

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

أ. القراءة:

١. يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين وصل.

٢. يخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة.

٣. يستخدم أصابعه لتتبع المادة التي يقرؤها.

٤. لا يقرأ عن طيب خاطر.

٥. لا يقرأ بطلاقة.

ب. الحساب:

١. يواجه صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص.

٢. يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.

٣. يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية.

٤. لا يتذكر القواعد الحسابية.

٥. يخلط بين الأعمدة والفراغات.

ج. التهجئة:

١. يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.

٢. يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.

٣. يعكس الأحرف والكلمات.

د. الكتابة:

١. لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.

٢. يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.

٣. يستخدم تعبيراً كتابياً لا يتلاءم وعمره الزمني.

٤. بطء في إتمام الأعمال الكتابية.

برنامج ماكتون للتواصل اللغوي MAKATON

يعتبر برنامج ماكتون أحد برامج التواصل الذي يقدم وسيلة منظمة لتدريس مفردات لغوية تنمي عملية التواصل لدى الأطفال والبالغين الذين يعانون من صعوبات في التواصل والتعلم، فهو يستخدم الكلام والإشارات

تجميع المعلومات والأشياء أو المواد التعليمية مكانيا أبسط الطرق لبناء هذه المواد ويمكن تذكرها أسهل بالنسبة للأطفال المتأخرين ذهنياً أن يتذكروها.

الذاكرة:

أن التخلف العقلي عرف ارتباطه بضعف الذاكرة وكلما زادت شدة التخلف كلما زادت عيوب الذاكرة.

وأن هذه العيوب ترتبط مع عدم القدرة على التركيز على المثيرات المناسبة في الموقف التعليمي.

إذن كيف يمكن أن تتعامل مع هذه الخاصية داخل الفصل وإثناء تعليم أطفال متخلفين؟

نقول أساليب العالم سميث ١٩٦٨ لتسهيل الذاكرة القصيرة المدى وتثبيت المعلومات فيها:

١. قلل من المثيرات البيئية المشوشة والتي تؤدي إلى تشتيت التلاميذ.
٢. قدم كل مكون من المثيرات بشكل واضح مع المساواة بينها في القيمة الأولية.
٣. ابدأ بالمهام البسيطة وأنتقل نحو الأكثر تعقيداً.
٤. تجنب المواد غير المناسبة في المهمة التعليمية.
٥. سمى المثيرات (أعطى لكل مثير اسمه).
٦. قلل التعزيز لتتجنب التشويش الناتج عن توقع المكافأة.
٧. وفر الممارسة عن طريق الأنشطة.
٨. أربط بين ما تم ممارسته والمجالات الجديدة.
٩. اجعل المهارات المشتملة على الذاكرة قصيرة المدى مركزاً للبرنامج.

١٠. التزم بمبدأ التكرار لتحسين أداء المتعلمين في المدى القصير (الذاكرة قصيرة المدى).

١١. التكرار يحتاج إلى ثلاث إلى خمس مرات للمهارة.

١٢. لا تتوقع أن المتعلم بعد تطبيق (مبدأ التكرار) أن يكتسب قدرة على التعميم فيجب أن نفرق بين (الذاكرة طويلة المدى والتعميم أي نقل أثر التدريب).

١٣. اعتمد على التكرار المنوع في الظروف والمواقف في حصص قصيرة فهذا من شأنه أن ينتج عنه معدل أكبر في الاكتساب والتعلم ودرجة أكبر في الحفظ من الممارسة التجميعية، فالممارسة الموزعة تحسن من الأداء التعليمي للمتأخرين ذهنياً.

- الخبرة المحسوسة في المادة أو المعلومات المقدمة للأطفال المتأخرين تزيد من ميلهم لتعلمها.
- يعاني المتأخرين من قصور لغوى، ولكن الجانب اللغوي قابل للتعديل، وبالإضافة إلى مشكلات النطق هناك صعوبات في:
  - محدودية حصيلة المفردات.
  - تمييز سمعي غير مناسب.
  - بناء نحوي وصرفي ضعيف.
- أثر الوسيلة التعليمية أكبر عند الطفل المتأخر ذهنياً وخاصة أشرطة الفيديو والكمبيوتر بسبب أثر الحركة واللون والصوت وقوة التركيز أثناء المشاهدة.

اقتباس:

المناهج والبرامج الخاصة بالمتأخرين القابلين للتعلم

❖ نسبة الذكاء تقع بين (٥٠ – ٧٠).

- المشكلة الرئيسية في اختيار منهج للتلاميذ المتأخرين القابلين للتعلم (EMR) هي أنهم يختلفون فيما بينهم بشكل كبير بحيث أن ما يناسب أحدهم قد لا يكون مناسباً للآخر.
- مجموعة المتأخرين ذوي التخلف البسيط هم مجموعة مختلطة من كل السمات فيما عدا أنهم يحصلون على نسب ذكاء تقع في العادة بين (٥٠ - ٧٠).
- لا يقتصر الاختلاف بين الأطفال المتأخرين القابلين للتعلم على القدرات العقلية فقط بل يختلفون في الخصائص السمعية والخلقية والثقافية (البيئة) واضطرابات في اللغة ـ الاضطرابات السلوكية.
- هناك عامل مشترك بينهم وهي أنهم جميعاً قد قابلوا صعوبة أساسية في الفصل العادي باعتبارهم طلاب علم غير قادرين على تعلم المواد الأساسية في المناهج العادية.
- إذن المنهج أو البرنامج يكون هدفه الأساسي والرئيسي أن يملك هؤلاء الأطفال المهارات والاتجاهات لحياة ناجحة وعمل منتج في المجتمع.
- أن يمتلك المتعلم المتأخر ذهنياً مهارات مهنية وشخصية واجتماعية.
- أن يعد المنهج بحيث يحقق هذا الهدف في صورة متتابعة.
- المتعلمين المتأخرين ذهنياً (بسيط) يتلقون تعليمهم في مراحل متتالية الابتدائي والمتوسط والتأهيل وهناك مرحلة برامج ما قبل المدرسة.

- في المرحلة الابتدائية يكون محتوى المنهج منصباً على المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب.
- المرحلة المتوسطة موجهاً للإعداد والتدريب المهني بالإضافة إلى المواد الأساسية التي تركز على المهارات الأكاديمية والمواقف الحياتية ونركز على المهارات في الحياة العملية والمواقف المهنية.
- المواد الأكاديمية الأساسية تعلم فقط في إطار أنشطة المعيشة اليومية.
- البرنامج الوظيفي في مجال القراءة منصباً أساساً فقط على تلك الكلمات التي تسهل عملية التكيف في بيئة الطفل.
- التنمية الوظيفية لمهارة الحساب ترتبط أكثر بحاجات البيئة.
- الطريقة الوظيفية تقرن بين المهارة التي تعلمها للتلميذ مع المؤشرات البيئية ويؤكد سنيل (1983) Snell على أن المعلم يجب أن يستخدم المواد التعليمية الواقعية، وما يتم استخدامه في التعليم العام من وسائل تعليمية لا يكون التلميذ المتأخر قادراً على الربط بينها وبين عالمه.
- الطريقة الوظيفية هي الأفضل للتعلم التكيفي – كما تقل الطبيعة التجريدية للمقررات الأكاديمية الأمر الذي يسهل التعليم الأكثر كفاءة للتلميذ المتأخر ذهنياً
- المحتوى لكتاب المدرسين يتم بتتابع من الأسهل إلى الأصعب.
- قدم المعلومات الواقعية والتصورية في تتابع
- تذكر أن الطفل المتأخر عندما نتعامل معه بتفصيلات شديدة التحديد فأنه يقابل صعوبات كبيرة في نقل أثر التعلم والتدريب نعني به التعميم والربط ونقل الخبرة إلى موقف آخر.
- المتأخرين ذهنياً تكون لديهم القدرة على نقل أثر التدريب بشكل أكثر فاعلية إذا كانت التعليمات المعطاة لهم أكثر عمومية.

- أن وجود معنى مرتبط بالواقع له أثر في قدرة المتعلمين المتأخرين على نقل أثر التدريب وتكون أسهل في تعلمها.

اقتباس:

برامج التدريب المهني للمتأخرين ذهنيا

طريقة التشكيل أو التقريب المتتابع:

- تهتم هذه البرامج بإكساب الفرد مهارات تتصل بالمهنة
- تستخدم أساليب التعلم التي تعتمد على التشكيل والتسلسل وهما يعتمدان على تجزئة سلوك العمل (الإنتاج) إلى أجزاء صغيرة أي مهام أو واجبات
- استخدام أسلوب (التعزيز) الإيجابي منه بصفة خاصة عند إتمام كل مهمة من هذه المهمات

هناك اعتبارات أساسية نود أن ننبه إليها بهذه الصدد:

١. أن تُدرب المتعلم (المتأخر) متجهاً إلى أداء مهمة أو واجب معين وليس مجموعة من الواجبات
٢. أن تكون المسئولية المطلوبة من الأداء الذهني بما يناسب هذه القدرة
٣. أن لا يكون التدريب على مهام يستلزم العمل على الآلات أو القيام بأعمال فيها خطورة على حياة المتأخر أو غيره
٤. أن يتم التدريب على أساس فردي رغم وجود الفرد مع جماعة من المتدربين
٥. ألا يعتمد المتدرب على جوانب تجريدية
٦. أن تستخدم طريقة التكرار (مبدأ التكرار) للمهمة أو الواجب عدة مرات قبل الانتقال لواجب آخر وأن يصحب ذلك بالتعزيز المناسب

٧. يفضل أن يعرف المتدرب نتيجة عمله من حيث موقعه في المنتج النهائي واتصاله بأعمال الآخرين

٨. أن تتبع طريقة التقريب المتتابع (التشكيل) في التدريب إذا كأن السلوك النهائي يشتمل على عدة مهام أو واجبات ثم يستخدم أسلوب التعزيز عقب أداء كل مهمة

٩. يتم استخدام تعديل السلوك في الوصول إلى التوافق المطلوب وتكوين سلوكيات عمل ملائمة

١٠. أن تكون بيئة التدريب بقدر الإمكان من حيث الترتيب والوقت والإشراف والعلاقات والمحاسبة قريبة مما يحدث في سوق العمل العقلية

١١. أن يشترك أعضاء فريق التأهيل في ملاحظة سلوك المتدرب والعمل على تصحيحه أول بأول.

١٢. مرشد التأهيل أو الموجه الفني له دور في كل خطوات التأهيل وعليه أن يباشر دوره وأن يستعين بأعضاء فريق التأهيل

١٣. التدريب المهني الحقيقي فأنه يتم داخل بيئة عمل فعليه تبدأ أولاً مع مشرف أو مرشد من مركز التدريب الأساسي ثم يستقل المتدرب في عمله على أن تتم المتابعة له بصفة دورية من مركز التأهيل بالتعاون مع مركز العمل الجديد.

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الفصل التاسع

الفروق الفردية

مراعاة الفروق الفردية في الأسرة

الفروق الفردية لدى أطفال ما قبل المدرسة

الفروق بين الجنسين

القدرات العقلية

صفات الشخصية

بنية الأسرة

الفروق الاجتماعية والثقافية

الطبقة الاجتماعية والفروق في اللغة

الفروق الاجتماعية والثقافية في أنماط التعزيز

الفروق الفردية في مكونات الشخصية

الفروق الفردية في النواحي المزاجية

أثر الوراثة في الفروق الفردية المزاجية

اثر العوامل البيئية في الفروق الفردية المزاجية

التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب ورعايتها

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الفروق الفردية

الفروق الفردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات العضوية، وهي سنة من سنن الله في خلقه، فأفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم، فلا يوجد فردان متشابهان في استجابة كل منهما لموقف واحد، وهذا الاختلاف والتمايز بين الأفراد أعطى الحياة معنى، وجعل للفروق الفردية أهمية في تحديد وظائف الأفراد، وهذا يعني أنه لو تساوى جميع الأفراد في نسبة الذكاء، على سبيل المثال،فلن يصبح الذكاء حينذاك صفة تميز فردا عن آخر، وبذا لا يصلح جميع الأفراد إلا لمهنة واحدة.

وتعد الفروق الفردية ركيزة أساسية في تحديد المستويات العقلية والأدائية الراهنة والمستقبلية للأفراد، ولذلك فقد أصبحت الاختبارات العقلية وسيلة هامة تهدف إلى دراسة احتمالات النجاح أو الفشل العقلي في فترة زمنية لاحقة.

أما عن الفروق الفردية في الشخصية، فنجد أن كل إنسان متميز بذاته، ولا يمكن أن يكون كذلك إلا إذا اختلف عن الآخرين. وقد اقترح " فؤاد أبو حطب " في كتابه عن القدرات العقلية تعريفا للشخصية في إطار الفروق الفردية، حيث وصف الشخصية بأنها البنية الكلية الفريدة للسمات التي يميز الشخص عن غيره من الأفراد. وتعتمد مقاييس الشخصية على ظاهرة الفروق الفردية في الكشف عن العوامل الرئيسية التي تحدد نجاح الأفراد، حيث إن النجاح يمتد في أبعاده ليشمل كل مكونات الشخصية، في تفردها من فرد إلى آخر.

وتعد ظاهرة الفروق الفردية من أهم حقائق الوجود الإنساني التي أوجدها الله في خلقه حيث يختلف الأفراد في مستوياتهم العقلية، فمنهم العبقري والذكي جدا والذكي ومتوسط الذكاء ومنخفض الذكاء والأبله، هذا فضلا عن تمايز مواهبهم وسماتهم المختلفة.

مراعاة الفروق الفردية في الأسرة

إن الله سبحانه وتعالى لما خلق الخلق جميعا ونثر عليهم من مواهبه ، جاء كل واحد منهم مختلفا عن الآخر لا يشابهه ولا بطابقه ، وقد أكد الله سبحانه هذا الاختلاف ﴿ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَتٍ ﴾ (الزخرف من الآية ٣٢).

وهذا التفضيل قد يكون بالجسم أو بالعلم أو بطريقة التفكير أو بالأمور المادية قال الله حكاية عن طالوت

﴿ وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ ٱللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا ۚ قَالُوٓا۟ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ ٱلْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِٱلْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ ٱلْمَالِ ۚ قَالَ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُۥ بَسْطَةً فِى ٱلْعِلْمِ وَٱلْجِسْمِ ۖ وَٱللَّهُ يُؤْتِى مُلْكَهُۥ مَن يَشَآءُ ۚ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٤٧﴾ ﴾
(البقرة: ٢٤٧)

لذلك حرص الإسلام على مخاطبة الناس على قدر عقولهم وعلى مقدار ما يستوعبون ويفهمون لذلك ورد في صحيح الإمام مسلم عن ابن مسعود ﷺ: " ما أنت بمحدث قوما حديثا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة "

وورد عن علي ﷺ: "حدثوا الناس بما يطيقون أتحبون أن يكذب الله ورسوله"

ومعنى هذا الكلام كله أن الإسلام أقر بالفروق الفردية بين الأشخاص والأفراد أو بمعنى آخر أقر مبدأ الاهتمامات المختلفة فما أهتم به أنا ليس بالضرورة أن تهتم به أنت ، وما يهتم به ولدي هو غير الذي أهتم به مع وجود قاعدة أساسية لهذه الاهتمامات والاختلافات.

وإن كان هذا الكلام ينطبق على المجتمع المسلم كله فهو كذلك ينطبق على الأسرة المسلمة فما أهتم به أنا غير الذي تهتم به زوجتي فلذلك كان لزاما على

كل مسؤول عن أسرة أن ينتبه لهذه الفروق ولا يحولها إلى نقطة خلاف تسيء لحياته وحياة من حوله.

القدوة العظمى عليه السلام اهتم بهذه الفروق الفردية وبينها وتعامل معها تعاملا ايجابيا وحولها من نقطة خلاف إلى نقطة تربية وتوعية فمرة كما في صحيح البخاري عن أنس قال كان النبي ﷺ عند بعض نسائه (صرح غير البخاري بأنها عائشة) فأرسلت إحدى أمهات المؤمنين (وصرح غيره بأنها أم سلمة) بصحفة فيها طعام فضربت التي النبي ﷺ في بيتها يد الخادم فسقطت الصحفة فانفلقت فجمع النبي ﷺ فلق الصحفة ثم جعل يجمع فيها الطعام الذي كان في الصحفة ويقول غارت أمكم ثم حبس الخادم حتى أتي بصحفة من عند التي هو في بيتها فدفع الصحفة الصحيحة إلى التي كسرت صحفتها وأمسك المكسورة في بيت التي كسرت. البخاري

والنبي في تعامله مع هذه الحادثة يعلمنا طريقة للتعامل مع فارق فردي موجود عند النساء بكثرة إنه الغيرة والتعامل بحكمة مع شيء من التجاهل

وكذلك كانت طريقة تعامله عليه السلام مع الأطفال مراعاة منه لهذه الفروق فكان يحمل الحسن والحسين وهو في الصلاة كما رواه الإمام أحمد عن أبي هريرة قال كنا نصلي مع رسول الله ﷺ العشاء فإذا سجد وثب الحسن والحسين على ظهره فإذا رفع رأسه أخذهما بيده من خلفه أخذا رفيقا و يضعهما على الأرض فإذا عاد عادا حتى إذا قضى صلاته أقعدهما على فخذيه " أحمد وكم هي سعادة الأطفال عندما يتعلق بآبائهم وهم في الصلاة.

إن خطأ الكثير من الناس أنه يريد لزوجته أن تلغي هذه الفروق الفردية من حياتها ويريد من أولاده أ يلغوا كذلك هذه الفروق ويري أن يحشر الناس جميعا في رغباته الخاصة وأهواءه وما يريد هو فقط وبالتالي لا يحصد في بيته إلا شقاءا وفي مجتمعه إلا نفورا.

إن الحياة الزوجية لا تقوم على التشابه وإنما تقوم على المودة ومن يريد أن يجعل من أولاده نسخة منه فإنه لن يحصد إلا مرارة وشقاءا والأب الواعي والمستهدي بهدي النبي والسلف الصالح لا يجعل من هذه الفروق الفردية نقطة خلاف إنما يحول هذه الفروق بحكمة إلى وسيلة تربوية وإرشادية

ومن الأمثلة على الفروق الفردية التي يجب الاهتمام بها واستخدامها كوسيلة تربوية أن بعض النساء تكون الكلمة الجميلة واللطيفة من الزوج أفضل عندهن من كثير من الأمور الأخرى والزوج مثلا يعتبر هذا الكلام سخافة وهراء ولا وجود له وقد ذهب أوانه وعدم الاهتمام بهذه النقطة مثلا قد يولد بعض النفور من الزوجة

كذلك بعض الأولاد ينتظرون رجوع والدهم من عمله بفارغ الصبر ليأتي لهم ببعض الأمور كالحلوى والألعاب لكن كثيرا من الآباء ينسون هذا وتخيب آمال الأطفال برجوع آبائهم إلى البيت

إن الاهتمام بهذه الفروق الفردية أمر مهم وملح ونحن بحاجة له لنثري المجتمع بالتنوع وهولا شك أمر يتماشى مع الحياة والفطرة السليمة.

الفروق الفردية لدى أخفال ما قبل المدرسة

من السنة الثانية حتى الخامسة

تغدو الفروق الفردية والفئوية واضحة تماماً في عدد من الجوانب خلال سنوات ما قبل المدرسة. يرجع عدد من تلك الفروق إلى عوامل مترابطة متفاعلة فيمكن مثلاً إيضاح الكثير من الفروق في أطر الطبقة الاجتماعية والأصل العرقي والمستوى الثقافي الفئوي والمجتمعي. وبغية الإيضاح سوف نتفحص بعض تلك العوامل بصورة منفصلة دون أن ننسى التفاعل الهام الذي يعمل فيها

الفروق بين الجنسين

مما لا شك فيه أن هناك فروقاً كبيرة بين الصبيان والبنات في مرحلة ما قبل المدرسة تختلف أسبابها من صفة عقلية لأخرى. ويبدو أن تلك الفروق ترجع إلى عوامل حيوية واجتماعية متضافرة. أما منشأ تباين صفات الشخصية فربما يرجع بعظمه إلى الوسط الاجتماعي.

القدرات العقلية

يعتقد الكثيرون أن البنات أقدر على أداء المهمات اللفظية من الصبيان الذين يتفوقون عليهن في مهمات تقوم على الإدراك المكاني والفهم الميكانيكي. ويؤكد ماكوبي وجاكلين اللذان جمعا وقائع ضخمة في هذا المجال وجود فروق كبيرة في النمو اللغوي. فالبنات يبقين متفوقات على الصبيان حتى السنة الثالثة من العمر حيث يلحق الصبيان بهن وتستعيد البنات تفوقهن حوالي السنة الحادية عشرة وفي دراسة أخرى أبدى الإناث ومنذ سن مبكرة تفوقاً واضحاً في القدرة اللغوية واستمر هذا التفوق مدى الحياة. وقد أوضحت الملاحظات على الأطفال جميعهم سواء في ذلك العاديون والنوابغ وضعاف العقول أن البنات يبدأن في الكلام قبل الأولاد. كذلك وجد أنه في الأعمار جميعها تكون نسبة الإصابات باضطرابات الكلام أو التأخر في القراءة أقل كثيراً عند البنات منها عند البنيين. وقد أظهرت البنات تفوقاً مستمراً في روائز سرعة القراءة والألفاظ المتشابهة والمتضادة وتكميل الجمل وإعادة ترتيبها. وربما يعزى تفوق البنات في العديد من روائز الذكاء اللفظية إلى القدر الكبير الذي تتضمنه في النواحي اللغوية واللفظية (أنستازي ١٩٦٩ ص٦٠٥).

ليس ثمة ما يؤكد الافتراض القائل بتفوق الصبيان على البنات في قابلية إدراك المكان إذ أن الحكم بتفوق أحد الجنسين على الآخر يصطد بالعجز عن تحديد قابليات إدراك المكان ووسيلة قياسها. وعلى العموم فعندما تبرز فروق الأداء في قابليات إدراك المكان بين النسين يتفوق الصبيان على البنات ولقد أكد ماكوبي وجاكلين أن تفوق الصبيان على أندادهم البنات في القدرة المكانية يظهر في سن المراهقة ويستمر في سن الرشد حيث يثبت ويستقر. هذا وقد لوحظ باستمرار أن الذكور يمتازون دائماً في مختلف نواحي القدرة الميكانيكية. ويتفوق الذكور عادة في روائز لوحات الأشكال والصناديق المحيرة والمتاهات وروائز الحل والتركيب وغير ذلك من أنواع الروائز التي تدخل ضمن مكونات مقاييس الذكاء العملية. إلا أن الإناث أبدين تفوقاً واضحاً في اختبارات المهارة اليدوية والرشاقة في استخدام الأصابع. (أنستازي ١٩٦٩ ص٦،٤).

أخيراً لم يجد ماكوبي وجاكلين في مراجعتهما للفروق الجنسية في القابلية الكمية والتفكير التحليلي والمنطق أي فرق بين الذكور والإناث إلا في المراهقة. وحتى في سن المراهقة فإن أكثر الدراسات تنفي قيام فروق جنسية كبيرة في القابليات المشار إليها. وكل ما يقال الآن هو التأكيد بنفي الفروق الجنسية في تلك القابليات في مرحلة ما قبل المدرسة.

صفات الشخصية

تشمل الفروق بين الجنسين كثيراً من جوانب السلوك وتعكس تبايناً واضحاً في صفات الشخصيتين الذكرية والأنثوية. ولاشك أن التباين في صفات الشخصية بين الجنسين يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة الاجتماعية. وبهدف الكشف عن الفروق الجنسية في صفات الشخصية سندرس أثر تلك الفروق في استقلالية الإدراك واللعب والعدوانية.

عرفت استقلالية الحقل الإدراكي بالميل لتوجيه الفرد لمحيطه المباشر في إطار دلائل تنبع من داخله أما اتكالية الحقل الإدراكي فتعرف بالميل لاستخدام الدلائل الخارجية لتوجيه المحيط المباشر للفرد. ويكون الطفل الذي ينتظر توجيهات أقرانه أو الراشدين ليؤدي عملاً ما اتكالي الإدراك خلافاً لنظيره الذي يقوم الموقف ويفعل ويقرر ما يراه ملائماً فهو استقلالي الإدراك والاستقلالية والاتكالية سمتان بارزتان في الشخصية البشرية تؤثران في الكثير من ضروب سلوك الفرد.

تؤكد أغلب الدراسات ميل الإناث طفلات وراشدات لأن يكن اتكاليات النمط الإدراكي خلافاً للذكور الذين يتميزون باستقلالية النمط الإدراكي. وقد حاول بعض الباحثين إرجاع الفروق المذكورة إلى القوالب الفكرية القبلية المميزة للبيئة وما تلقيه من ضغط على المرأة لتخضع للمواصفات الاجتماعية. تؤكد ظاهرة مساواة الاسكيمو للمرأة بالرجل وانعدام فروق النمط الإدراكي بين الجنسين هناك صحة التفسير المذكور ومن طرف آخر فإن جماعة (تين) في أفريقيا الشرقية تضطهد المرأة فتظهر اتكاليتها إلى جانب استقلالية الرجل.

لقد وضعت روائز النمط الإدراكي بالأصل للراشدين إلا أن المحاولات الأخيرة قد توجهت نحو تصميم روائز لقياس تلك السمة لدى الأطفال فوضعت روائز الأشكال المخفية لأطفال ما قبل المدرسة. وتتطلب تلك الروائز من الطفل أن يجد شكلاً بسيطاً مخفياً في شكل معقد. يفترض أن استقلالي النمط الإدراكي من الأطفال أقل ميلاً من اتكالي النمط الإدراكي للانزعاج من المهمة أو لتسليم ذواتهم للتضليل الإدراكي في الشكل المعقد. وقد وجد بنتيجة الروز أن صبيان الرابعة والخامسة أميل إلى استقلالية النمط الإدراكي من بنات تلك السن.

وكما يؤكد الباحثون ترجع الفروق المذكورة إلى القوالب الفكرة السائدة والمحددة لدور الأنثى في المجتمع. ويشير ميل بنات ما قبل المدرسة للاتكالية

وصبيانها للاستقلالية إلى أن السمة المذكورة هي نتاج ضرب من التعلم الشرطي المعزز.

كان المحلل النفسي الشهير (أريك أريكسون) أول من لاحظ فروق الصبيان عن البنات في مجال اللعب. وأكد أريكسون ميل البنات للعب في الساحات الداخلية المكشوفة إذ وضعن تصاميم تشابه الممرات الداخلية للبيوت العربية المعروفة أما الصبيان فكانت أبنيتهم قلاعاً وممرات متعرجة. ولقد خاف الصبيان من تحطم قلاعهم أما البنات فكن يخشين اجتياح الحرمة الداخلية لأبنيتهن. وبرأي أريكسون تبدو الرمزية الجنسية في الفعاليات المشار إليها في غاية الوضوح. أما الشيء الغامض فهو أصل تلك الرمزية وسبب الفروق فيها. وفي محاولة للإجابة على هذا السؤال وتفسير الفروق القائمة بين الجنسين في مجال اللعب أكد بعض الباحثين خضوع اللعب عند الأطفال لإشراط اجتماعي معزز فالمألوف أن تعطي البنات دمى وأشياء نسائية ويشجعن على اللعب بها خلافاً للصبيان الذين توفر لهم مواد البناء والعربات والسيارات والمعاول والرفوش ويشجعون على اللعب بها إلا أن هذا التفسير لم يلق قبولاً عند (غرامر وهوغان) اللذين قدما رداً شاملاً ضد نظرية التعلم التي اقترحها أريكسون لتفسير تلك الفروق وأكدا على أن لعب الأطفال يعكس (مواضيع) أساسية ترتبط بفروق البنى العضوية بين الجنسين. ربما كان بعض الحقيقة في كل من التفسيرين إذ ربما توجه اختيار الأهل لألعاب أطفالهم بإدراكهم للفروق في بناهم الجسمية. وليس تشجيع الوالدين لأطفالهم للعب بالأشياء الملائمة لأجسامهم إلا خضوعاً لمبدأ إدراك الفروق الجسمية ولكنه خضوع يؤمن بالتعلم الاجتماعي الاشتراطي المعزز.

هناك فروق أخرى ترتبط بالفروق في لعب الجنسين وتتمثل بعدوانية كل من الصبيان والبنات. تظهر الفروق بين الجنسين في العدوانية باكراً في السنة

الأولى ويبدى الصبيان نزعة للعدوان والاكتشاف أشد من نظيرتها لدى البنات. وتتضح تلك الفروق وتشتد في مرحلة ما قبل المدرسة التي يهتم فيها الصبي بالأشياء خلافاً لاهتمام البنت الذي يتعلق بالناس. وتشير الدراسات المتعددة إلى أن الصبيان يصرفون من وقتهم في العدوان ضعف الوقت الذي تصرفه البنات فيه فإن اختلفت البنت مع أحد على أمر مالت إلى الخضوع أو النزاع الكلامي ولا تحاول أن تتعارك من أجل ما تسميه حقها في الشيء أما الصبيان فالعراك سبيلهم لإقرار منازعاتهم.

إن التباين في صفات الشخصيتين الذكرية والأنثوية يتجلى أيضاً في مجال التفاعل الاجتماعي. ففي مواقف المجابهة مع الوالدين أو أي شخص آخر يسلك الصبيان والبنات بصورة جد مختلفة. فتبدو البنات خائفات مترددات وتبدين حركات في الوجه تنم عن التوجس في حين لا يبدي الصبيان خوفاً ملحوظاً في مثل تلك المواقف ويديرون رؤوسهم ووجوههم بعيداً عن مشهد المجابهة. إن التفاعل الاجتماعي لكل من الصبيان والبنات في غاية الاختلاف والتعقيد ويرجع هذا الاختلاف إلى الإشراط الاجتماعي والقولبة الفكرية الاجتماعية وإلى فروق البنية الجسمية لدى الجنسين التي قد تؤدي إلى استعداد العضوية للاستجابة لواحدة من الصيغ الاجتماعية دون الأخرى.

وأخيراً ينمو وعي الطفل لدوره الجنسي وللقوالب الفكرية الاجتماعية حول الجنس بصورة جد مبكرة ففي نهاية السنة الثالثة يعرف أغلب الصبيان والبنات المظاهر الرئيسة للقوالب الفكرية القبلية بصدد السلوك الجنسي. ويستطيع أطفال ما دون الثالثة التعرف على صور الثياب والدمى والأدوات وتمييز ما يستخدمه الصبيان مما تستخدمه البنات.

بنية الأسرة

تأخذ أنماط التفاعل بين الطفل ووالديه وأخوته شكلها في بداية مرحلة ما قبل المدرسة ويكون لها أثر هام في نمو شخصية الناشئ وسوف نهتم هنا بترتيب ولادة الطفل وبغياب الوالد. وذلك لأثرهما المؤكد والعميق في شخصية الطفل عندما يبلغ الرشد.

١. ترتيب الولادة:

تتوفر أدلة في غاية الأهمية تبين أن الابن البكر يختلف بعدد من الصفات عن الطفل الأخير. فترتفع نقط البكر والوحيد في روائز التحصيل والذكاء عن نقط الطفل الأخير. وفي هذا الصدد نذكر أن الأمريكيين كلهم الذين استطاعوا الوصول إلى القمر كانوا أبكار أسرهم. ولا يزال سبب تلك الظاهرة مجهولاً على الرغم مما قيل في إيضاحها. وفي إحدى الدراسات اختيرت ثلاث عينات ممن أخذوا رائز أهلية المعونة القومية. وقد سحبت العينة الأولى عشوائياً من الذين أخذوا الرائز كلهم وسميت بالعينة المعيارية واختيرت العينة الثانية عشوائياً من المتفوقين في الرائز وشملت العينة الثالثة كل من أخذ الرائز نفسه في واحدة من السنوات الماضية شمل الرائز خمسة مواضيع هي: استخدام اللغة والحساب والاجتماعيات والطبيعيات واستخدام المفردات. ولقد تبين أن الطفل البكر من العينات الثلاث المتحدر من أسرة صغيرة قد حصل على أعلى النقط في حين أن الولد الأخير المتحدر من أسرة كبيرة قد حصل على أدنى النقط. وتفوق الابن البكر على الأولاد كلهم في المهارات الحسابية.

وفي محاولة لتعليل ظاهرة التفوق التحصيلي عند الأولاد البكر يقترح شاختر نظرية المقارنة الاجتماعية. أنه يرى أن الولد البكر يقيس نفسه في إطار تحصيل والديه فيغدو قوي النزعة للتحصيل المدرسي بسبب ضخامة الهوة بينه وبين والديه

الأمر الذي يدفعه لسد الثغرة واللحاق بهم. ويرى باحثون آخرون أن الأهل يعاملون الولد البكر بصورة مختلفة عن الصغير إذ أن الأهل يلقون ضغوطاً ثقيلة على البكر ويتوقعون منه الكثير. لهذا يبدي البكر سعياً دائماً للتحصيل. إلا أن شاختر مع تأكيد التفوق الدراسي للأولاد الأبكار قد كشف الكثير من سمات الشخصية الاتكالية لديهم ووجد أن المترددين على العيادات النفسية كان أكثرهم من نوع الطفل الأول أو الوحيد وأقلهم من الأطفال المتأخرين الذين يفضلون أن يحلوا مشاكلهم بأنفسهم وأن الأطفال المتأخرين في الترتيب أكثر ميلاً إلى إدمان الخمور من المجموع العام للسكان وإن الطيارين المقاتلين من الأطفال الأوائل أقل ممن عداهم شراسة في القتال. وبرأي هارولد كيلي أن للترتيب الميلادي أثراً في تحديد نوع الصراع على القوة عند الفرد فالطفل الأول حين يصارع غيره على القوة لا يسلك سلوكاً من شأنه أن يؤدي إلى خسارته لهم تماماً على حين أن الطفل المتأخر يعنيه أن تكون له الغلبة بصرف النظر عن نتائج الصراع في علاقته بالخصم. (سلامة، أحمد عبد العزيز، عبد الغفار، عبد السلام ص٢٣).

وأخيراً فإن البنات الأبكار اللواتي لهن أخوات أصغر منهن والصبيان الأبكار الذين لهم أخوة أصغر منهم يبدون درجة أقل من (السعي الدائب للتحصيل) والاتكالية التي تميز الأبناء الأبكار. وربما وجب على أي تعميم بصدد الولد البكر والأطفال المتأخرين في الترتيب الميلادي أن يعدل ليأخذ بعين الاعتبار جنس الأشقاء في الأسرة وفروق السن بينهم وغير ذلك من العوامل ففي الوقت نفسه الذي يبدي فيه غالبية الأطفال الأبكار التركيب الشاذ المكون من (السعي الدائم للتحصيل) والتعلق الشديد تبقى بقية الأشقاء والشقيقات في منأى عن تلك السمات وخاضعة لتأثيرات عديدة أخرى.

٢. غياب الوالد:

درس غياب الوالد جيداً لأنه افترض بأن وجود الوالد في البيت ضروري للنمو الطبيعي للأولاد وخاصة منهم الصبيان. وكما اشرنا سابقا فإن الأثر

الذي يتركه غياب الوالد عن البيت يتوقف على سن الطفل يوم يترك والده البيت سواء أكان غياب الوالد دائماً أم مؤقتاً وسواء رجع غيابه إلى الطلاق أو إلى الموت أو إلى الاستقرار المالي للأسرة أو غيرها من الأسباب.

ومن الممتع في فحص بعض تلك العوامل مراجعة دراستين مقارنتين لأسر الملاحين في كل من النرويج وإيطاليا أعطي الأولاد في كلا الدراستين دمى يلعبون بها لتقويم سلوك الفحولة أو الأنوثة واستجوبت الأمهات للغرض نفسه وقد أبدى أولاد البحارة النرويجيين الذين غاب والدهم عن البيت بالمقارنة بفئة ضابطة تصرفات مفرطة في الفحولة وأنماط تعويضية ومصاعب في التكيف مع الأقران. وذكرت الأمهات بأنهن أفرطن في وقاية الأولاد وأن لهن القليل من الاهتمامات خارج البيت. ولم تؤكد النتائج التي حصلت من إعادة الدراسة على أبناء البحارة الإيطاليين نظيرتها لدى النرويجيين فلم يختلف الصبيان في ذكورتهم عن الفئة الضابطة. وعلى النقيض من ذلك بدا أن النسوة اللواتي لم يغادر أزواجهن البيت قد أفرطن في وقاية أولادهن خلافاً للنسوة اللواتي غاب أزواجهن عن البيت. وفي كلا الحالين أرجع الباحثون سلوك الصبيان للأثر الذي يتركه غياب الوالد في الأم نفسها وللسياق الاجتماعي لغياب الوالد وليس لغياب الوالد بذاته فالمجتمع الجنوبي يخول المرأة قدراً كبيراً من الاستقلالية ويجعلها مسؤولة عن مالية الأسرة وإداراتها. إضافة لذلك فللأسرة الجنوية أسرة أعم تصل حتى الجد الثالث وهذا ما يوسع نطاق العلاقات الاجتماعية لتلك الأسرة ويجعلها منفتحة أما المرأة النرويجية فكانت أقل مسؤولية وأكثر اتكالية وأقل ميلاً من المرأة الإيطالية للعمل خارج البيت. ويعود لسبب في ذلك إلى أنه لم يكن للأسرة النرويجية أسرة أعم منها ولا أصدقاء كما هو الحال في الأسرة الجنوبية – فمن المعقول للمرء أن يستنتج إذاً أن آثار غياب الوالد في الطفل يمكن التخفيف منها عن طريق الأم ويتوقف الأمر على اتجاهات الأم وشخصيتها وسلوكها.

الفروق الاجتماعية والثقافية

يخضع الأولاد في مرحلة المدرسة لعدد من التأثيرات الاجتماعية والثقافية التي تؤدي دوراً كبيراً في تحديد أنماط تفكيرهم وسلوكهم سوف نتناول في هذا القسم اللغة وأنماط التعزيز وأساليب التنشئة على الرغم من أنه لا تتوفر لنا وقائع ذات جذور تجريبية عميقة وذلك بسبب عمومية العوامل الثقافية والاجتماعية.

الطبقة الاجتماعية والفروق في اللغة

يقوم بين علماء الاجتماع نزاع حول معاني فروق الطبقات الاجتماعية في اللغة. هناك أولاً الذين يدعون أن لأبناء الطبقة الدنيا مهارات لغوية مختلفة عن نظيرتها لدى أبناء بقية الطبقات. ويعتقد (برنستين) أن أبناء الطبقة الدنيا يتواصلون بمعونة رمزية محددة تنقلها الإشارات غير اللغوية. وذلك خلافا لأبناء الطبقتين المتوسطة والعليا الذين يستخدمون رمزية متقدمة تمكن من نقل مضامين الحوار كلها لغوياً. ويضيف برنستين أن الفروق اللغوية تؤدي إلى توجهات متباينة تشمل بقية جوانب الحياة مثل التربية والعمل والعلاقات التبادلية وسواها. فاللغة برأيه تشكل التعامل الاجتماعي وتؤطره.

توصل الباحثون في الولايات المتحدة الذين اقتفوا خطوات برنستين في بريطانيا إلى النتائج ذاتها. سئلت أمهات الطبقتين الدنيا والوسطى عدداً من الأسئلة مثل (دعينا نتصور إن ابنك على وشك دخول المدرسة أول مرة فكيف تعتقدين أنه يجب عليك إعداده لذلك؟) من الإجابات:

(اذهب أولاً وأعاين مدرسته وسوف أتحدث عن البناء ثم نرى المدرسة وأخبره بأنه سوف يقابل أطفالاً جدداً يمكن أن يكونوا أصدقاءه وأنه يمكن أن

يلعب معهم ويعمل. وسأوضح له أن المعلم سيكون صديقاً له وسيساعده ويوجهه في المدرسة وأن عليه أن يطيع المعلم الذي سيكون كأمه في غيابها).

(حسناً سأخبره أنه ذاهب للمدرسة وأن عليه أن يجلس ويهتم بالمعلم وأن يكون صبياً طيباً وسأريه كيف يسلك عندما يعطونه الحليب وكيف يفترض أن يأخذ الماصة وألا يضع شيئاً على الأرض عندما ينتهي) (هس ١٩٦٨ ص٩٦).

واضح أن الأم الثانية التي تتحدر من الطبقة الدنيا تحدثت في إطار الأوامر العامة في حين أن الأم الأولى المتحدرة من الطبقة الوسطى قد تحدثت في إطار التعليمات الإيضاحية حول قواعد المدرسة وضرورة إطاعتها. وحين سئلت الأمهات أن يسندن إلى أولادهن بعض المهام مثل فرز الأشياء بحسب لونها مالت أمهات الطبقة المتوسطة لإعطاء بناتهن إيضاحات كاملة خلافاً لأمهات الطبقة الدنيا اللواتي ملن للقول بمنتهى البساطة (ضع هذا هنا أو هذا هناك) دون أي إيضاح آخر.

إن المجال الإدراكي للبيئات الاجتماعية المختلفة يهيئ لتوجيه السلوك بالأوامر وليس بالالتفات إلى المميزات الفردية لموقف معين وهو مجال لا تتوسط السلوك فيه أية دلائل لغوية توفر الفرص لاستخدام اللغة كأداة لترميز الأشياء وتصنيفها وترتيبها أو لتعديل المثيرات الخارجية. إضافة إلى ذلك يفتقر الوسط الإدراكي للبيئات الاجتماعية المتخلفة إلى تعليم يربط الحوادث الواحد بالآخر والحاضر بالمستقبل. والحرمان في البيئة الاجتماعية يتجلى أول ما يتجلى بالحرمان من المعاني وذلك في العلاقات الإدراكية المبكرة بين الأم والطفل (هس ١٩٦٨ ص١,٣).

لقيت وجهة نظر برنستين وأنصاره التي ترى أن الفروق الطبقية ذات تأثير حاسم في النمو اللغوي للطفل اعتراضاً كبيراً من بعض علماء النفس. ويعتقد هؤلاء العلماء أن لغة أبناء الطبقة الدنيا السود والبيض على السواء ليست محدودة بل مختلفة. من جهة ثانية أبدى متحدثو الإنكليزية السود الدرجة ذاتها

من الغنى والتنوع اللغوي الذي أبداه أندادهم البيض. ومن الصعب على الباحث تعميم نتائج بعض الروائز اللغوية التي تظهر تفوق أبناء الطبقة العليا في هذا المجال على أساس أن أبناء الطبقة الدنيا والسود منهم خاصة يصابون بالإحباط السلوكي في الموقف الروزي أما في الشارع أو في المواقف المريحة أو مع الأصدقاء فإن السود يعبرون عن مختزن لغوي ضخم وتختلف التراكيب اللغوية والمفردات لديهم عن نظيرتها لدى أبناء الطبقة المتوسطة غير أن لغتهم تبقى شأن لغة أندادهم معقدة في بنيتها وحافلة في مفرداتها.

ثمة دراسات عديدة تدعم الموقف الرافض لوجهة نظر برنستين وإتباعه. وكما لاحظنا من قبل فإن العديد من الدراسات التي أجريت على أطفال ما قبل المدرسة من الطبقة الدنيا المعرضين لما أسماه برنستين بالحرمان الثقافي واللغوي قد أجريت في ظروف تشجيعية كان الصغار فيها على ألفة بالفاحص وبالموقف الروزي عامة وقد وجد أن معامل ذكاء هؤلاء قد تحسن عما كان عليه سابقاً. فلا بد إذاً من أن يؤخذ الموقف الروزي بعين الاعتبار عند تقويم الفروق الطبقية في اللغة لأطفال ما قبل المدرسة.

الفروق الاجتماعية والثقافية في أنماط التعزيز

يؤكد علماء النفس المعاصرون أن هناك فروقاً كبيرة في أنماط التعزيز والعقاب التي تمارسها الفئات الاجتماعية المختلفة. وقد قامت فيشباخ (١٩٧٣، ص١٠٧) وأعوانها بدراسة شاملة لهذا الموضوع فطلبت من مجموعة من الأمهات من فئات اجتماعية مختلفة تعليم أبنائهن حل سلسلة من الألغاز. وقيس التعزيز بتعداد العبارات الإيجابية والسلبية التي تطلقها الأم خلال فترة الشرح دون أن تحسب العبارات الحيادية. وشملت الملاحظات الإيجابية عبارات مثل

(هذا صواب) (نعم)، و (جيد) أما الملاحظات السلبية فشملت عبارات مثل: (ليس كذلك) (هذا خطأ) و (لا أرى ذلك).

أظهرت دراسة فيشباخ وأعوانها أن أمهات الطبقة الوسطى البيض أكثرن من استخدام عبارات التعزيز الإيجابي بالمقارنة مع أندادهن من أمهات الطبقة الوسطى السود. أما الأمهات من الطبقة الدنيا السود والبيض فقد استخدمن القدر نفسه من عبارات التعزيز الإيجابي. وقد استخدمت الأمهات السود من الطبقة الدنيا عبارات تعزيز سلبي أكثر من الفئات جميعها. ومن أجل التحقق من صحة نتائج الدراسة عمدت فيشباخ إلى سؤال أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لتلك الأمهات أن يعلموا طفلاً أصغر منهم كيف يحل لغزاً بسيطاً فحصلت الباحثة على النتائج نفسها.

تعتقد فيشباخ أن الأهل في الطبقة الدنيا يعانون بسبب وضعهم المالي من الحرمان والمرض والضغوط العامة أكثر من الأهل في الطبقة المتوسطة. فأهل الطبقة الدنيا الذين يجهدون لتأمين لقمة العيش يتعرضون لضغوط يومية ومطالب لا تحل بالأهل في الطبقة المتوسطة. ونحن نتوقع في ظل تلك الشروط أن يكون الأهل في الطبقة الدنيا أقل تسامحاً وأكثر انتقاداً لأخطاء أولادهم من غيرهم فالشروط الاقتصادية التي تعانيها الأسر في الطبقة الدنيا قد تدفع الأسر لاستخدام المزيد من التعزيز السلبي وذلك خلافاً لأسر الطبقة المتوسطة والعليا.

الفروق الفردية في مكونات الشخصية

أولاً: الفروق الفردية في النواحي الجسمية:

إن دراسة الفروق الفردية لا يمكن أن تكتمل دون الأخذ بعين الاعتبار نواحي التكوين الجسمي للفرد فالنواحي الجسمية تؤثر على الحالة النفسية للفرد وتتأثر بها وسوف نبين فيما يلي أهمية بعض النواحي الجسمية

١. حالة الحواس:

تعتبر الحواس حلقة الوصل بين المنبهات الخارجية أو الداخلية ووعينا وإدراكنا لها أو وسيلة إيصال بين الفرد والعالم الخارجي المحيط به فهي أبواب المعرفة في الإنسان ووسيلة الإدراك والإحساس بالمؤثرات الخارجية ويختلف الأفراد فيما بينهم في قوة الحواس أو ضعفها مما يؤدي إلى اختلاف قدراتهم على التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها.

كما تختلف شدة الإحساس من حاسة إلى أخرى في الفرد الواحد وذلك طبقا للطاقات النوعية لدفعاتها العصبية التي ولد مزودا بها.

٢. المظاهر الحركية:

تتوقف المظاهر الحركية على عوامل جسمية وعوامل عقلية في أن واحد فسرعة الحركة أو بطؤها والقدرة في التحكم في الحركة والتوافق الحركي سواء في المشي أو الكتابة أو القيام بإعمال يدوية تحتاج لمهارات خاصة وهذا يتوقف على ما يتكون بين الجهاز العصبي والعضلي وبين عمليات الإحساس والإدراك والانتباه من ارتباطات وما يحدث للشخص من تغيرات انفعالية ومزاجية وهذا من شأنه أن يجعل فروقا فردية واسعة في هذه المظاهر الحركية وكذلك تظهر هذه الفروق جلية بين الجنسين.

٣. بنية الجسم من حيث النمو والنضوج:

أن التكوين الجسمي يؤثر كثيراً على اتجاهات الشخص وعلى الكثير من جوانب سلوكه وكذلك في نظرته إلى الناس أو نظرتهم إليه وكذلك في نظرته نحو نفسه ويكون في الفروق بين الأفراد سواء في تكوين الاتجاهات أو التعامل مع الآخرين والسبب الكامن وراء ذلك هو التكوين الجسمي الذي يميز الأفراد عن بعضهم البعض.

الفروق الفردية في النواحي المزاجية

مفهوم المزاج:

إن اصل لفظ المزاج مشتق من الكلمة اللاتينية (tempera) والتي تعني النسبة (أي نسبة كل سائل من السوائل الأربعة الموجودة في الجسم كما كان يعتقد) ولكن العلماء حاليا اختلفوا في الأصول النفسية للمزاج وطريقة تقسيمها واستنادا إلى هذا الاختلاف نرى أن المزاج "عبارة عن مجموع الصفات التي تميز الحياة الوجدانية للفرد عن غيره من الأفراد إثناء الاستجابة لوقف من المواقف بحيث تكون هذه الصفات ثابتة عند الفرد الواحد".

يمكن تقسيم الناس إلى ثلاث فئات من حيث الطاقة الانفعالية وتأثر أمزجتهم بهذه الطاقة هي:

- الفئة الأولى: من يولدون بطاقة انفعالية كبيرة يصعب التحكم بها وكبح جماحها لشدتها ويتميزون بالهياج المستمر والحياة القلقة التي لا تعرف الهدوء والاتزان وهذه الفئة تمثل الطرف الموجب في مجال الفروق الفردية في المزاج.
- الفئة الثانية: والتي تمثل الطرف السالب في مجال الفروق الفردية في المزاج فهم يمثلون الأفراد الذين يولدون مزودين بطاقة انفعالية ضعيفة ويمتازون بالبرود الانفعالي والخمول المزاجي.
- الفئة الثالثة: وتقع بين هذين الطرفين من الأمزجة وأكثرية الأفراد في درجات متقاربة نحو أحدى النهايتين وهؤلاء يتميزون بامتلاك زمام نفوسهم والتحكم بها كما يتصفون بالاستقرار النفسي والهدوء العاطفي.

أثر الوراثة في الفروق الفردية المزاجية

تتأثر الفروق الفردية المزاجية بعوامل وراثية تتصل بالتكوين الجسمي فالمزاج يعتبر نتيجة تفاعل عدة عوامل جسمية مثل تركيب الغدد الصماء كالغدة الدرقية والغدة النخامية حيث تصب افرازات هذه الغدد في الدم ونسب هذه الافرازات يؤثر في النمو الجسمي والحالة الانفعالية والمزاجية للفرد.

اثر العوامل البيئية في الفروق الفردية المزاجية

تتأثر الفروق الفردية المزاجية بعوامل بيئية تساعد على تحديد أنماط سلوكية معينه في مظاهر المزاج من خوف وحب وكراهية حيث تبدأ الفروق المزاجية في السنوات الأولى من حياة الإنسان قليلة في ظهورها ثم تزداد وضوحا مع تكامل النضج الشخصي وتعقد الحياة الاجتماعية وتنوع العلاقات بين الأفراد.

الخصائص الأساسية للأمزجة:

يتحدد أي نمط مزاجي بمجموعة من خصائص الجهاز العصبي ولهذا يمكن تمييز ست خصائص أساسية للأمزجة هي:

١. الحساسية: وتم التحكم على درجة الحساسية عن طريق اقل قيمة للتأثيرات الخارجية اللازمة لاستدعاء رد فعل نفسي في أي صورة كانت.

٢. التفاعلية أو الانفعالية: وتتحد في مدى قوة رد الفعل الانفعالي لمثير خارجي.

٣. مدى المقاومة: وتعبر عن درجة مقاومة الفرد للمواقف الإحباطية.

٤. الصلابة مقابل المرونة: تعبر الصلابة عن عدم قدرة الفرد على التكيف مع تغير الظروف الخارجية في حين أن المرونة تعبر عن التكيف مع المواقف المتغيرة.

٥. الانبساطية مقابل الانطوائية:الانبساطية اعتماد الفرد في ردود أفعاله على الانطباعات الخارجية والانطوائية تعتمد على التفكير الذاتي فيما مضى أو ما هو مستقبل.

٦. مدى استثارة الانتباه: كلما زاد تأثر الانتباه بالعوامل الخارجية كان الانتباه أكثر.

التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب ورعايتها

تعريفه: مجموعة من الخدمات التربوية التي يقوم بها المرشد الطلابي والهيئة الإدارية والفنية بالمدرسة تمكنهم من التعرف على الطلاب بفئاتهم المختلفة وفي جميع المراحل الدراسية من خلال أدائهم الفعلي في مجالات اهتماماتهم المختلفة أهداف البرنامج:

١. مساعدة كل طالب على استبصار قدراته وميوله وسبل الارتقاء بها.

٢. تعزيز الجوانب الإيجابية لدى الطلاب.

٣. تحقيق النمو الذاتي للطالب وبناء شخصيته.

٤. إكساب الطلاب الثقة في أنفسهم.

٥. تبصير المعلمين بجوانب الفروق الفردية وحثهم على مراعاتها.

- المرحلة الدراسية
- جميع المراحل الدراسية
- وقت التنفيذ
- طوال العام الدراسي
- المشاركون
- المدير الوكيل المرشد الطلابي المعلمون رواد النشاط أولياء الأمور

أساليب التنفيذ

١. القيام بدراسة مسحية شاملة لجميع الطلاب منذ بداية العام الدراسي مع الاستئناس بالمعلومات المتوفرة في سجلات الطلاب الشاملة للأعوام السابقة.
٢. عمل نشرات موجهة للمعلمين تتضمن أساليب التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب وسبل رعايتها.
٣. صياغة خطة إرشادية مناسبة لرعاية جوانب التفوق لكل طالب يمتلك قدرات خاصة.
٤. إجراء بعض اللقاءات مع الطلاب وأولياء أمورهم لتحديد قدراتهم ومواهبهم.
٥. الاستفادة من آراء المعلمين وملحوظاتهم حول جوانب الفروق الفردية بين الطلاب.
٦. متابعة وتقييم المستوى التحصيلي للطلاب للتعرف على جوانب التفوق لديهم، وكذلك التأخر الدراسي.
٧. توزيع الطلاب على الفصول في بداية العام الدراسي توزيعا تربويا مع مراعاة جوانب النمو المختلفة (الجسمية - العقلية - الصحية - النفسية) بالتعاون مع إدارة المدرسة.

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

أنواع المخاوف

تقسم المخاوف التي تصيب الأطفال إلى نوعين تبعاً لتقدم نمو الطفل النوع الأول بسيط يتعلق بدافع المحافظة على البقاء ويشمل مخاوف الأطفال العادية التي تظهر في الحياة اليومية وتسهل ملاحظتها كالخوف من الظلام والحيوانات واللصوص. فالظلام هو ما يعده الطفل نوعاً من الوحدة حيث يترك المرء وحيداً دون وقاية أو طمأنينة وهو المكان الذي يتوقع مجيء الأخطار فيه وهذا ما يسمى بالخوف من المجهول. ولعل الطفل حين يصفر وهو يصعد الدرج في الظلام صفيراً خفيفاً أو يغني لا يفعل أكثر من تعزيز إحساسه بالطمأنينة والأنس كما يفعل البسطاء بإبعاد الخطر الكامن في الظلام بوساطة التعاويذ. ونظراً لما يحدثه الظلام من رعب فإنه يصبح شخصاً يمكن أن ينزل العقاب بالطفل ويمكن تفادي الخوف من الظلام بأن نعود الطفل النوم وحده وألفة الظلام حيث تكون الحالة الملازمة للنوم الهادئ.

والخوف من الحيوانات والشرطة والأطباء والأماكن العالية كلها من المخاوف الموضوعية البسيطة الأكثر شيوعاً وعلى الآباء أن يعرفوا ذلك ليسهل التغلب على الخوف ويصبح أمراً ممكناً. فالأطفال يخافون من أي شيء جديد أو غريب ولكن هذا يزول بسرعة إذا ما هيئ للطفل الوقت الكافي حتى يألف موضوع خوفه. إلا أنه لا بد من الإشارة هنا إلى أنه لا يجوز دفع الصغار وإقحامهم في المواقف التي تخيفهم بغية إعانتهم في التغلب على الخوف. والخوف الذي يتصل بالتجارب الحقيقية في مرحلة الطفولة قد يكون أمراً ضرورياً للإبقاء على النفس وتوجيه السلوك. غير أنه يجب عدم الإسراف في إثارة مثل هذه المخاوف لئلا تزداد شدتها وتصبح عاملاً معوقاً لنشاط الطفل.

ومن الحكمة أن نشجع الطفل بعد تعرضه لإحدى التجارب المزعجة على التحدث عنها كما يشاء حتى تظهر أقل غرابة وأكثر ألفة بدلاً من دفنها في أعماق نفسه مما يكون له أثر بالغ في حياته المقبلة ومن المستحسن أن يمتنع الأهل عن الاستهزاء بالطفل إذا خاف واتهامه بالغباوة أحياناً وأن يظهروا له بأنهم يقدرون مشاعره وإن هذه المشاعر المنافية لن تدوم طويلاً.

أما النوع الثاني من المخاوف فهو يرتبط بالشعور بالإثم في نفس الطفل نتيجة لصلته بالقائمين على توجيه سلوكه. إن أطفال الآباء الهادئين ينشؤون غير هيابين ويرجع ذلك إلى رزانة عقولهم أولاً وتنظيم انفعالاتهم ثانياً مما يجعلهم قدوة حسنة لأطفالهم يسرعون في تقليدها. يضاف إلى أن الآباء الهادئين يثيرون في نفس الطفل شعوراً بالخير يمكن أن ينغص حياته ويتحول إلى ضمير له مطالب مرهقة. وتعد القصص الخرافية أشكالاً جميلة يحاول الطفل من خلالها التعبير عن آماله وشكوكه بالنسبة إلى الراشدين المحيطين به وتشمل أغلب مخاوفه فيجد فيها التنين والمردة وأغرب من ذلك أيضاً حيث تتحول الوحوش إلى بشر. إن تلك القصص تغذي خيال الطفل ولكنها لا تخلقه فهو يؤلف القصص بمحض إرادته وطبيعته ومع ذلك فإن تنقية خيال الطفل من الأشياء المخيفة المرعبة تتطلب العناية بتربيته في السنوات الأولى وتعويده ضبط نفسه بعيداً عن الصرامة الشديدة.

ويلعب التقليد دوراً هاماً في مخاوف الأطفال. فالأطفال لا يقلدون والديهم في الأخلاق والعادات الاجتماعية فحسب وإنما يمتد ذلك إلى المواقف الانفعالية التي يتخذها الأطفال حيال أي موقف رأوا أهلهم فيه. فالأم التي تخاف من الظلام أو الحيوانات أو النار..الخ يمكن أن تخلف هذه المخاوف في ولدها صورة نماذج من السلوك يقوم الطفل بتقليدها ومحاكاتها لذلك ينصح الآباء والأمهات الذين يعانون من بعض المخاوف بألا يظهروها أمام أطفالهم لأنها ستنعكس وربما بشكل دائم في تصرف الطفل وهو يواجه المواقف المماثلة.

وكثير من المخاوف التي قد يتعرض لها الطفل هي من النوع الهدام الذي لا يجديه نفعاً بل يفتت نشاطه ويشل فعاليته. ويلعب التقليد هنا دوراً كبيراً في تكوين هذه المخاوف نتيجة لعلاقة الطفل بوالديه إذ يجد الآباء أحياناً أن الخوف من الطرق المجدية في فرض الطاعة وتنفيذ الأوامر. ولكن هذا ليس أساساً صحيحاً للتحكم بسلوك الطفل بل إن مثل هذه التجارب قد تترك وراءها ندوباً وآثاراً سلبية في تصرفات الطفل قد يصعب التخلص منها.

ومن السهل جداً أن يصير الخوف طاغية متمكنة من عقل الطفل إذاً ما تابعنا التلميح والإيحاء له بإمكانية تعرضه للخطر إن كثيراً من الآباء لا ينفكون عن تحذير أطفالهم وتنبيههم إلى الأخذ بلون ما من النشاط والامتناع عن غيره حتى لا يصيبهم إلى الأخذ بلون ما من النشاط والامتناع عن غيره حتى لا يصيبهم الأذى ويعتاد الطفل على سماع عبارات محددة مثل: لا تتسلق الشجرة لئلا تقع سيخطفك الشحاذ إذا خرجت من البيت – إذا أكلت الحلوى ستصاب بالمرض – سوف تتركك أمك وحيداً إذا كنت شقياً وغير ذلك من عبارات التخويف. وقد يكون هذا التحذير وسيلة مؤقتة للتهذيب لكنها ليست ذات أثر طيب في غرس السلوك الحميد. ولحسن الحظ فإن كثيراً من الأطفال سرعان ما يكتشفون زيف هذه التحذيرات ويتصرفون حيالها على أنها ليست كذلك. ومع أن الخوف وسيلة مجدية أحياناً في ضبط الطفل ضبطاً مؤقتاً غير أنه من الخير للآباء أن يوقنوا بأن أطفالهم قادرون – وبخبرتهم الخاصة – على اكتشاف الخداع والتهديد من جانبهم دليلاً واضحاً على ضعفهم وقلة درايتهم في معالجة المواقف بشكل صريح وإيجابي يحقق مصلحة الآباء والأبناء.

وليتذكر الآباء أنهم ما ربطوا عنصر الخوف ببعض المواقف أو الأشخاص أو الأشياء بهدف إخافة الطفل أو إرهابه فإنهم لا يلحقون به ظلماً كبيراً فحسب بل أنهم في ذلك يحطمون ثقته بوالديه. لذلك يجب ألا تكون انفعالات الأطفال

مجالاً للاستغلال والاستخفاف لأن ذلك لا يقل خطورة عن العبث بإحدى حواس الطفل التي يجب على الوالدين العناية بها والمحافظة عليها.

والخوف انفعال تسهل استثارته بوسائل وطرق شتى وله آثار بعيدة المدى على الآباء أن يحذروا منها ويحاولوا تجنبها في الأوقات جميعها. وهنا لا بد أن نشير إلى صعوبة فصل الخوف عن العقاب في تربية الأطفال وأن نتساءل إلى أي حد ينبغي أن يكون الخوف عاملاً في التهذيب الاجتماعي؟.

في الواقع أن موقف الطفل تجاه العقاب يجب ألا يكون قائماً على عدم المبالاة من جهة أو الهلع والخوف من جهة أخرى. بل يجب أن يتسم الموقف بنوع من الاهتمام أي أن يكون مصطبغاً بعنصر لخوف إلى حد ما. فإذا لم يشعر الطفل بالاضطراب إزاء عمل ينافي القواعد الاجتماعية وإذا لم يحفل الصغير بسخط أهله لسوء تصرفه في موقف ما فهو شخص يصعب أن نكون فيه قيماً وعادات تؤدي به إلى التوافق أو التكيف الاجتماعي.

ومن الجدير بالذكر أن الحذر ليس إلا نوعاً من الخوف ضرورياً وملازماً للنجاح. فكلما أقدم الطفل على خبرة جديدة لازمه نوع ما من الخوف يتجلى في كثير من ألوان الشك والحيطة مثله في ذلك مثل الكبار الذين يتوقعون الإخفاق وقد يصل إلى درجة تمنع تحقيق أهدافه وتؤدي إلى الخيبة.

وكثير من المخاوف التي يشعر بها الصغار ليست موضوعية أي متصلة بالأشياء المرئية أو المسموعة بل تنتج على الأغلب من خيال الطفل وتصوراته الذاتية. وهذه المخاوف الذاتية يصعب تحديد أسبابها إلا بعد وقت طويل من الدراسة الدقيقة. والطفل الخيالي قد يتصور أنواع المواقف المرعبة كلها فتبدو أمامه حقيقة لا لبس فيها مع أنها من صنع خياله فتراه يخاف منها ويرتعب كما لو كانت في الواقع المحسوس. ويظهر هذا النوع عندما يسمع الطفل قصة مرعبة تدور أحداثها في الظلام عن الكوارث والمعجزات فإذا ما أوى إلى فراشه

ليلاً – وكان وحيداً في غرفته راح خياله يستعيد شريط القصة التي سمعها ويقرنها مع الوحدة والظلمة التي تحيط به. فينتابه الرعب والذعر ويخرج من فراشه وسط البكاء والصراخ. ومن المعروف أن الخوف من الظلام لا يبدأ إلى في سن الثالثة من العمر إلا إذا تعرض الطفل قبل ذلك لخبرة مفزعة في الظلام. ورغم ذلك فإذا ما أحسن الوالدان تدبير حياة الطفل كان هذا الطور قصيراً وكان أثره في مستقبل حياة الطفل الانفعالية محدوداً الغاية.

من كل ما تقدم عن الخوف يمكن إن نستخلص الأمور التالية:

١. الخوف من المظاهر الطبيعية لدى الأطفال جميعهم وهو من الأمور المستحبة إذا كان في الحدود المعقولة إذ يمكن استخدامه وسيلة لحماية الطفل من الحوادث التي يمكن أن يتعرض لها. أما إذا زاد على حدود التحذير والتوجيه وسبب قلقاً كبيراً للطفل فسيكون عندها مشكلة يجب النظر فيها ومعالجتها بشتى الأساليب وبالسرعة الممكنة.

٢. يلاحظ بوجه عام أن نسبة الخوف عند الإناث أكثر منها عند الذكور أي أن الإناث أكثر إظهاراً للخوف من الذكور. كما تختلف شدة الخوف تبعاً لشدة تخيل الطفل. إذ تتناسب شدة الخوف طرداً مع شدة الخيال. فكلما كان الطفل أكثر تخيلاً كان أكثر تخوفاً. وإن تجارب الطفل في المواقف مع الأشياء وتكرار مصادفته لها واحتكاكه مع أترابه من الأطفال تخفف الخوف تدريجياً من هذه المواقف والأشياء حتى يألفها ويتكيف معها.

٣. تدل أبحاث جيرسيلد (A.T. Jersild) وهولمز (F.B.Holmes. ١٩٣٥) على أن مخاوف الطفل تتأثر بمستوى نضجه ومراحل نموه. فالطفل في نهاية عامه الثاني لا يخاف من الأفعى وقد يحلو له أن يمسكها ويلعب بها. وهو في منتصف السنة الرابعة يخشى منها ويبتعد عنها ثم تتطور هذه الخشية في نهاية سنته الرابعة إلى خوف واضح شديد.

٤. وتؤكد دراسات – هاغمان (F.R.Hagmen. ١٩٣٢) أن مثيرات الخوف عند الطفل فيما بين الثانية والسادسة من سني حياته تتجلى في الخوف من الخبرات الماضية المؤلمة. كالخوف من علاج الأطباء والخوف من الأشياء الغريبة كالحيوانات التي لم يعتد عليها الطفل من قبل والخوف مما يخشاه الكبار فهو يقلد أهله وذويه في خوفهم من العواصف والظلام والشياطين. أي أن الطفل يتأثر في مخاوفه بأنماط الثقافة التي تسيطر على بيئته.

٥. تنشأ مخاوف الأطفال بسبب ما يصادفونه في خبراتهم نتيجة للأخطاء التربوية التي يرتكبها الوالدان في أحيان كثيرة. فهناك أولاً المخاوف التي تهدف إلى حماية النفس وهي بمثابة النذير بالخطر من جهة والدافع الذي يحرك المرء ويهيئ له سبل الفرار من الضرر الذي قد يقع عليه من جهة أخرى وثانياً المخاوف الخارجة عن طبيعة الطفل وتنشأ عن الأشياء الموضوعية نتيجة احتكاكه بالمشرفين على رعايته ونموه ذلك النمو الذي يتطلب خضوع السلوك بمظاهر كلها لقواعد نظامية تنتهي إلى حياة اجتماعية منتظمة.

٦. من الصعوبة أن يقف الوالدان على كل خبرة قد تكون مبعثاً للخوف عند أطفالهما ولكننا نستطيع أن نقول: أن الآباء الذين ينالون ثقة أطفالهم يمكنهم الوقوف على مخاوف صغارهم حالما يشعرون بها تقريباً. ويستطيعون في هذه الحال أن يقدموا لهم التوجيه والعون وكل ما يستطيعه الأب الحصيف وقاية الطفل من التجارب التي تبعث الخوف في نفسه وإذا وقعت وجب عليه أن يعمل جاهداً للقضاء على تلك المخاوف في أقرب وأسرع وقت ممكن.

وللوقاية من الخوف الزائد لا بد من مراعاة القواعد العامة والصحيحة في تربية الطفل وخاصة ما يتعلق بتوفير متطلباته وحاجاته الأساسية من محبة وعطف وشعور بالطمأنينة والأمان ومنحه حرية التصرف في بعض شؤونه وتحمله لمسؤوليات تتناسب مع نموه ومراحل تطوره مع عدم إخافته أو حتى الإيحاء إليه بالخوف إلا في بعض الأمور التي يجب تحذيره منها وتنبيهه إليها

بعيداً عن الاستهزاء أو التوبيخ أو الفظاظة وبالإقناع بأن الشيء الذي يخافه هو غير مخيف وغير مؤذ.

والخطة العملية والمجدية هي أن تعطي الطفل الشعور بالاطمئنان والحماية والاحترام والثقة وتجعله أكثر تعرضاً للشيء الذي يخيفه. فإذا كان يخاف الظلام فإننا نداعبه مرات متعددة بإطفاء النور وإشعاله مع بعض الحركات المرحة. ولا ننسى التقليد الذي يعد صفة أساسية من صفات الطفولة. فالطفل يخفف كثيراً من خوفه إذا ما رأى أطفالاً آخرين لا يخافون من شيء يخاف منه. بل ويلعبون فيه كالدمى التي تمثل الحيوانات مثلاً وهذا ما يساعده على التكيف وإزالة الخوف بالتدريج.

والقاعدة العامة هي أن بعض الأطفال يتخلصون من مخاوفهم ويتغلبون عليها حتى ولو لم نساعدهم. ذلك لأن الطفل – مع تقدمه في العمر – يبدأ بفهم الأشياء بصورة أحسن وتبدو في نظره مختلفة عن ذي قبل مما يقلل في النهاية من تهديدها له. أما إذا لم يستطع الطفل التغلب على هذه المخاوف في الوقت المناسب ولأي سبب كان فيجب عندها التدخل لمساعدته في التخلص منها. وفي هذا الصدد لا بد أن نؤكد أن حسن معاملة الوالدين وطريقة معالجتهما للأمور شيء هام ومفيد بالنسبة إلى الطفل وتخليصه من مخاوفه أما إذا كان الخوف زائداً كما هو الحال في الإرهاب أو الخوف المرضي فمن المناسب البحث عن الاختصاصيين لتقديم العون والمساعدة في حل المشكلة.

التفكير بين النظرية والتطبيق

تحتل مسألة التفكير في علم النفس وفي علوم أخرى وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسية لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع وتتجدد

باستمرار مما يدفعه للبحث دوماً عن طرائق وأساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز والتي يحتمل بروزها في المستقبل ويتيح له ذلك فرصاً للتقدم والارتقاء.

يعد التفكير كعملية معرفية عنصراً أساسيا في البناء العقلي – المعرفي الذي يمتلكه لإنسان ويتميز بطابعه الاجتماعي وبعمله المنظومي الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها أي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والتصور، والذاكرة... الخ ويؤثر ويتأثر بجوانب الشخصية العاطفية، الانفعالية والاجتماعية... الخ ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً وأشدها تعقيداً وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات وإنتاج وإعادة أنتاج معارف ومعلومات جديدة، موضوعية دقيقة وشاملة، مختصرة ومرمزة.

تعريف التفكير

أن كلمة التفكير، كما يشير كثير من الباحثين يعوزها التحديد سواء في لغة الحياة اليومية أو في لغة علم النفس فقد تشير إلى كثير من أنماط السلوك المختلفة وإلى أنواع متباينة من المواقف. لذا من الصعوبة بمكان تعريف التفكير أو اختيار تعريف معين له تتمثل فيه طبيعة التفكير ومهامه ووسائله ونتاجاته وتحديد المظاهر التي يتجلى فيها. لذلك سنعمد إلى عرض نماذج متنوعة من التعريفات نوردها على النحو التالي:

١. تعريف التفكير بمعناه العام:

أ. التفكير بمعناه العام، هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك ويتجاوز الاثنين معاً إلى الأفكار المجردة. وبمعناه الضيق والمحدد هو كل تدفق أو مجرى من الأفكار، تحركه أو تستثيره مشكلة أو

مسألة تتطلب الحل كما أنه يقود إلى دراسة المعطيات وتقليبها وتفحصها بقصد التحقق من صحتها، ومعرفة القوانين التي تتحكم بها والآليات التي تعمل بموجبها.

ب. التفكير عملية نفسية ذات طبيعة اجتماعية تتصل اتصالاً وثيقاً بالكلام وتستهدف التنقيب والكشف عما هو جوهري في الأشياء والظواهر أي هو الانعكاس غير المباشر والمعمم للواقع من خلال تحليله وتركيبه.

ج. التفكير هو الانعكاس الواعي للواقع من حيث الخصائص والروابط والعلاقات الموضوعية التي يتجلى فيها، أي انعكاس لتلك الموضوعات التي لا يطالها الإدراك الحسي المباشر.

د. التفكير نشاط وتحري واستقصاء واستنتاج منطقي نتوصل عن طريقه إلى العديد من النتائج التي تبين مدى الصحة والخطأ لأية معطيات كانت.

ه. التفكير تمثل داخلي للأهداف والوقائع والأشياء الخارجية.

٢. تعريف التفكير كسلوك:

أ. التفكير سلوك منظم مضبوط وموجه، له وسائله الخاصة في المستوى الرمزي وله طرائقه في تقصي الحلول والحقائق في حال عدم وجود حل جاهز لها.

ب. التفكير سلوك عقلي يخضع لعملية الضبط والتوجيه في انتخاب العناصر والرموز في مجال الفكرة وضبط هذه الرموز والعناصر المفيدة ذات العلاقة بالمشكلة، أي أنه سلوك أو نشاط عقلي يتولد وينشط بسبب وجود مشكلة فشلت الأنماط السلوكية المعتادة والمكتسبات السابقة في إيجاد حل لها. ولكي يكون التفكير مضبوطاً شأنه شأن أية فعالية فلابد من أن يأخذ شكل مخطط ذهني - معرفي داخلي. ولكي يكون موجهاً يجب أن يدرج الهدف في هذا المخطط والذي سيتحقق من جراء وضع المخطط موضع التنفيذ.

والتنفيذ بدوره يستلزم تحديد الأدوات والوسائل اللازمة وانتقاء طرائق للحصول عليها للمضي قدماً باتجاه العثور على الحل أو تحقيق الهدف.

٣. التفكير كعملية عقلية:

أ. التفكير هو إحدى العمليات العقلية (mentaloperations) التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات، وهو على نوعين: التفكير التقاربي convergent thinking والتفكير التباعدي divergent thinking.

ب. أما بياجيه فيعرفه من خلال تعريفه للفكر بأنه تنسيق العمليات والعملية تشبه القاعدة التي تعد نوعاً من الصيغ الفكرية ومن ميزاتها أنها قابلة للعكس تماماً، كعملية تربيع الرقم (٨) ٢=٦٤ ومن ثم عكس العملية جذر الرقم ٦٤=٨.

٤. تعريف التفكير من خلال علاقته بالذاكرة:

أ. عرّف إدوارد بوهو Edward Boho في كتابه (آلية العقل ١٩٦٩) التفكير بأنه تدفق للنشاط من منطقة إلى أخرى على سطح الذاكرة، وهو تدفق مجهول بشكل كامل ويتبع حدود سطح الذاكرة. وعلى الرغم من أن هذا التدفق مجهول تماماً فأن أنماطاً ذات تنظيم معين تؤثر في اتجاه التدفق ويمكنها أن تصبح راسخة.

ب. التفكير قد يكون تدفقاً أو تواردا غير منتظم أحيانا من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن وتدور حول مسألة ما من اجل حلها.

الخصائص العامة للتفكير الإنساني

يتميز التفكير الإنساني بصورة عامة بالخصائص التالية:

١. التفكير واللغة يؤلفان وحدة معقدة لا تنفصم. فاللغة واسطة التعبير عن التفكير بل هي الواقع المباشر له وهي تضفي عليه طابعاً تعميمياً. فمهما

يكن الموضوع الذي يفكر فيه الإنسان ومهما تكن المسألة التي يعمل لحلها فأنه يفكر دوماً بوساطة اللغة أي أنه يفكر بشكل معمم. وقد أشار بافلوف إلى العلاقة بين اللغة والتفكير حين عرف الكلمة بأنها إشارة متميزة من إشارات الواقع ومؤشر خاص يحمل طابعاً تعميمياً، كما كتب عن الإشارات الكلامية قائلاً (أنها تعد تجريداً للواقع وتسمح بالتعميم).

٢. يتسم التفكير بالإشكالية: أي أن التفكير يتخذ من المشكلات موضوعاً له؛ ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في حالة مشخصة أو في أية ظاهرة تؤلف موضوع المعرفة أو يبدأ التقصي عادة بالاستجابة إلى الإشارة الكلامية، ويعد السؤال الذي تبدأ به عملية التفكير هو تلك الإشارة ففي السؤال تصاغ مسألة التفكير، والسؤال هو أكثر الأشكال التي تبرهن على وحدة التفكير واللغة، وما التفكير سوى مسألة محددة صيغت في قالب سؤال. والبحث عن إجابة السؤال المطروح يكسب عملية التفكير طابعاً منظماً وهادفاً.

٣. يعد التفكير محوراً لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان وهذا ما يميز الناحية الكيفية – العملية الذهنية حتى عند طفل في الثانية من عمره، إذ ما يزال يتعلم اللغة – عن الأشكال البدائية للتحليل والتركيب التي تتمكن الحيوانات الراقية من القيام بها.

٤. تقوم عملية التفكير على أساس الخبرة التي جمعها الإنسان وعلى أساس ما يحمله من تصورات ومفاهيم وقدرات وطرائق في النشاط العقلي مما يشير إلى العلاقة الوثيقة بين الذاكرة والتفكير من جهة وإلى العلاقة بين التفكير والمعارف من جهة أخرى.

٥. للتفكير مستويات عديدة فقد يتحقق في مستوى الأفعال العملية أو في مستوى استخدام التصورات أو الكلمات أي على شكل مخطط داخلي ويشتمل التفكير على عدد من العمليات التي تتصدى لمعالجة المعلومات

بطرائق متنوعة مثل (التركيب، التحليل، التصنيف، المقارنة، التجريد، التعميم... الخ) ولكي يتمكن الإنسان بوساطتها من حل المسائل المختلفة التي يواجهها نظرية كانت أم عملية، عليه أن يوظف المنظومة الكاملة لهذه العمليات تبعاً لشروط ولدرجة استيعابه لها.

٦. التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخصية أي أن التفكير ليس عملية مستقلة وإنما هو عنصر هام من مكونات الشخصية يعمل في إطار منظومتها الديناميكية. ولا وجود له خارج هذا الإطار.

الخصائص الفردية المميزة للتفكير

أن الملاحظة اليومية لسلوك الناس من حولنا وخاصة في التعليم تشير إلى مدى اختلافهم في خصائص تفكيرهم فبعضهم يتميز بسرعة التفكير وأصالته ومرونته وعمقه وبعضهم الأخر يتميز ببطء التفكير وعدم القدرة على تجاوز الأطر والقوالب التي حفظها وبالتالي يعجز عن إدراك العلاقات الجوهرية في ظواهر متشابهة مع أنها ترتبط فيما بينها بعلاقات مشتركة. إذن هناك خصائص كثيرة للتفكير تتعلق بالفروق الفردية بين الناس سنكتفي بذكر أهمها:

١. الأصالة:

أن الأصالة في التفكير تتجلى أكثر ما تتجلى في القدرة على رؤية المشكلة وتحديدها وطرحها على شكل مسألة والقدرة على إيجاد حل ملائم وجديد ومبتكر لها اعتماداً على قواه، وقد أشار جيلفورد إلى أن أصالة التفكير تعني أنتاج ما هو غير مألوف، ما هو بعيد المدى، ما هو ذكي وحاذق من الاستجابات (١).

٢. المرونة:

مرونة التفكير تعني القدرة على إجراء تغيير من نوع ما: تغيير في المعنى أو التفسير أو الاستعمال أو فهم المسألة أو إستراتيجية العمل أو تغيير في اتجاه التفكير بحيث يؤدي هذا التغيير إلى العثور على الحل الملائم لشروط المسألة موضوع التفكير. وقد ميز جيلفورد نوعين من المرونة في التفكير: المرونة التلقائية Flexifility spenleneous، والمرونة التكيفية Adaptire blexifility.

٣. السرعة (الطلاقة):

تبدو السرعة في التفكير لازمة عندما يكون من الضروري اتخاذ قرارات هامة خلال وقت قصير جداً أثناء الحروب والكوارث، والمفاجآت المختلفة والمواقف المشكلة التي تتطلب حلولاً عاجلة وبسرعة خاطفة وهذه الحالة غالباً ما يواجهها التلميذ – المتعلم في الصف وخارجه كما أن هذه المواقف هي التي يتعامل معها عمال مراكز التوجيه ولوحات التحكم وقادة وسائط النقل الأسرع من الصوت... الخ. وتتأثر السرعة في التفكير بعوامل عديدة وبالعوامل الانفعالية بشكل خاص لكن تأثير الانفعالات والتوتر والقلق متفاوت للغاية، فقد تؤدي إلى نتائج سلبية تعيق جريان التفكير وتكون سبباً في بطئه وضعف نتاجه وقد تنشطه وتزيد من مردودة.

أن العلامة المميزة لأي تفكير – بغض النظر عن خصائصه الفردية – هي القدرة على تمييز ما هو جوهري والتوصل إلى تعميمات جديدة. فالتفكير لا يقف عند تقرير وجود هذه الظاهرة أو تلك مهما كانت براقة وممتعة وجديدة ومفاجئة.

الدافعية والتفكير:

ينطلق التفكير بوجه عام مثله مثل أي نشاط أخر للإنسان من حاجات ودوافع الشخصية فإذا لم توجد حاجة ودافع للتفكير، لا يمكن أن نفكر.. أن

علم النفس يدرس الحاجات والدوافع باعتبارها القوى التي تدفع الإنسان إلى الانخراط في نشاط عقلي ويدرس الشروط التي يجب توافرها لتبرز الحاجة إلى التحليل والتركيب والتجريد والتعميم... الخ والعلاقة الوثيقة بين النشاط العقلي والحاجات والدوافع تظهر بوضوح في حقيقة أن التفكير هو دائماً تفكير الشخصية ودوافع التفكير التي يتصدى لها علم النفس تنتمي إلى نوعين من الدوافع:

١. دوافع معرفية خاصة بالتفكير: في هذه الحالة تكون الدوافع والرغبات والاهتمامات هي المثيرات والقوى المحركة والمحفزة على القيام بالنشاط العقلي مثل: حب الاستطلاع لدى الأطفال.

٢. الدوافع المعرفية الخارجة عن التفكير: تكون دوافع التفكير خارجية عندما تبدأ عملية التفكير تحت تأثير عوامل خارجية وليس تحت تأثير اهتمامات معرفية بحتة.

أنواع التفكير

هناك تصنيفات كثيرة لأنواع التفكير. بعض العلماء اعتمد في تصنيفه للتفكير على نوعين: التفكير الحسي - العملي، والتفكير المجرد - النظري، وبعضهم الأخر مثل بياجيه صنف أنواع التفكير في ضوء مراحل نموه الخاصة: حسي حركي، حدسي (ما قبل العمليات) العمليات الحسية -الملموسة، العمليات الشكلية (التفكير الفرضي المجرد)، كما صنف برونر التفكير إلى: حسي - حركي، ايقوني، رمزي، أما ألكونين فقد ذكر الأنواع التالية: حسي - حركي، حسي - صوري، نظري مجرد. وفيما يلي شرح موجز لكل نوع من الأنواع الثلاثة الأخيرة:

١. التفكير الحسي – العملي:

وهو شكل التفكير السائد عند الأطفال في السنوات الثلاث الأولى بعد الولادة حيث يلجأون إلى معالجة الأشياء والتعرف عليها من خلال ما يقومون به من حركات وأفعال ومن هذه الأفعال المادية الحسية يستخلصون معارفهم. وهذا يعني أن النشاط الحسي – الحركي هو النشاط الأول والأساس الذي يستند إليه التفكير النظري. وهكذا نلاحظ أن التفكير للطفل ولا سيما في سني حياته الأولى يأخذ شكلاً عملياً وفي إطار هذا النشاط ينمو تفكيره وكل العمليات المعرفية الأخرى لديه.

٢. التفكير الحسي – الصوري:

أن الشكل الأبسط للتفكير الحسي – الصوري أول ما يظهر لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة أي في الفترة بين (٣– ٦) سنوات علماً بأن صلة التفكير بالأفعال العملية تظل قائمة لديهم لكنها لا تظل وثيقة الصلة بها بشكل مباشر كما كانت عليه في السابق.

إذن يفكر الطفل في السن المذكور اعتماداً على الصور الحسية لأنه لا يمتلك المفاهيم بعد.

٣. التفكير المجرد:

أن الأطفال في المدرسة الابتدائية لاسيما في الصفوف الأولى منها، تنمو لديهم وعلى أساس الخبرة العملية أشكال بسيطة جداً من التفكير المجرد. فبالإضافة إلى التفكير الحسي – الحركي والتفكير الحسي – الصوري يبرز شكل جديد من التفكير يعتمد على المفاهيم والأحكام المجردة فهو بالطبع حس أولي وبسيط.

امتلاك الأطفال للمفاهيم في سياق استيعابهم لأسس العلوم المختلفة كالرياضيات، والفيزياء، التاريخ، النمو... الخ له أهمية عظيمة في نموهم العقلي اللاحق.

أن التفكير المجرد كما أشرنا إلى ذلك في تعريف التفكير يتجاوز حدود المعرفة الحسية لكنه على الرغم من ذلك لا يمكنه أبداً أن ينقطع عن أصله ومنشئه أي عن الإحساسات والإدراكات والتصورات.

الوحدات الأساسية للتفكير أو البنى العقلية

أن الشرط الضروري لتعلم واكتساب أية معلومات جديدة يكمن في توفر عدد من البنى العقلية التي تقوم بمعالجة وأعداد المادة الأساسية للتفكير والتي يقوم التفكير بدوره بتوحيدها في نسيج متماسك على شكل خبرة شاملة معقدة متنوعة ومتعددة المستويات – موضوعات ومناهج ونتاجات.

وتتكون هذه البنى العقلية – المعرفية من هياكل الصور الأولية، والصور المتفاوتة الدقة والشمول، والرموز، والمفاهيم والقواعد والمبادئ والقوانين والنظريات.

١. مخططات أو هياكل الصور الأولية:

تؤلف هذه الوحدات المكونات الرئيسية لقاعدة الهرم المعرفي لدى الإنسان والبنية العقلية الأولية التي يكتسبها في سياق عملية التعلم الممتدة على امتداد حياة الفرد. فالمخطط الأولي هو نتاج تمثل الجهاز المعرفي الأولي للسمات والخصائص الرئيسة والهامة لحدث أو ظاهرة أو شيء معين. أنه كما يقول (ويسبرغ) في كتابه (الذاكرة والتفكير والسلوك ١٩٨.) ليس صورة فوتوغرافية

للحدث أو الظاهرة أو الشيء وإنما هو (نمط عقلي مجرد) فقد تكون السمة اللازمة للمخطط الأولي للمعلم مثلاً: هي المسطرة أو العصا التي يحملها أو الصرامة التي يتصف بها، أما السمات الأخرى فغير هامة وبعبارة أخرى فأن مخططات الصور الأولية أشبه بالكاريكاتير الذي يبالغ في إبراز بعض سمات الشخص ويضخمها، أنها الهياكل الأساسية للأشياء والظواهر والناس التي تنتج عن عمل الإدراكات وتبقى كآثار لها.

٢. الصور:

الصور هي صور الأشياء المادية التي تنطبع وتسجل، وأن كل صورة حسية هي عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محددة من التشابه والاتساق (وتتميز بعمومية مبدأ انتظامها الزمني والمكاني (٢)) (وتظهر في وعي الفرد كموضوعات للمعرفة... (٣)).

والصورة مركبة ومعقدة تتكون في مستوى ما من مستويات تطور المخطط الأولي أو الهيكلي، وهي أسهل للتناول والاستخدام والمعالجة.

٣. الرموز:

هي أسماء مقررة تعرف بها الأشياء والظواهر والعمليات كأسماء الأشياء والأرقام. الفرق بين المخطط الأولي والرمز هو أن الأول غير محدد بشكل مسبق إذ يمثل مشهداً ما أو صوتاً معيناً عن طريق الاحتفاظ بالعلاقات المادية التي كانت جزءاً من الخبرة في حين أن الرمز طريقة اصطنعها الإنسان لتحل إشارة ما محل حدث أو واقعة وتستخدم الرموز في عملية تكوين المفاهيم.

٤. المفاهيم:

المفهوم أكثر ثراءاً وشمولاً من الرمز فهو يحل محل جملة من الصفات المشتركة لفئة من المخططات الأولية أو الصور بينما يحل الرمز محل شيء أو

حدث ما أي أن المفهوم صفة أو صفات تشترك فيها عدة أشياء أو ظواهر، ويمتلك بالتالي تلك الخصائص والصفات التي تشترك فيها مجموعة من الخبرات أو الأشياء: الشجرة، النهر، الديمقراطية، الشجاعة.. الخ وتقوم المفاهيم على أبعاد مشتقة من رموز أو صور أو مخططات أولية أو مشاعر مثل اشتقاق الرقم – ٥ – من الدائرة واشتقاق مفهوم الخوف من مشاعر الخوف من حيوان ما وللمفاهيم عديد من الصفات نذكر منها:

١. درجة التجريد: كلب، صداقة، عدالة

٢. درجة التعقيد: وتتوقف على عدد الأبعاد أو الصفات وتباين مستوى تمثلها أو إستدخالها، وعلى العلاقات القائمة بينها.

٣. درجة التمايز: وهي الدرجة التي يمكن فيها للمجموعة الأساسية من الصفات المشتركة التي تمثلها هذه المفاهيم أو تلك التي تتمثل في الأشكال المختلفة والمتشابهة التي تحدد النماذج المتباينة للمفهوم.

مثال: مفهوم المنزل متمايز إلى حد كبير لأنه يتجلى في أشكال عديدة متنوعة: كوخ، قصر، فيلا، بناء.

بينما المفاهيم المتعلقة بصفات الأشياء متفاوتة التمايز (جذاب، باهت، جميل، قبيح) أما مفهوم أملس فهو قليل التمايز، ومفهوم المعلم متفاوت التمايز: معلم ابتدائي، ثانوي، جامعي، معلم حرفة... الخ.

٤. مركزية الأبعاد: أي أن الصفة أو الصفات، الخاصية أو الخصائص المسيطرة أو الرئيسية بين الخصائص والأبعاد الأخرى تؤلف قطب الرحى في المفهوم والمرتكزات الأساسية له. فمفهوم الطفل الرضيع يقوم على خاصية العمر أو بعد العمر، ومفهوم الحيوان يقوم على أبعاد التكاثر وهضم الطعام وطرح الفضلات... الخ.

وظائف التفكير

تتعدد وظائف التفكير لدينا كبشر بتعدد المهمات والمسائل الحيوية التي نجابهها في حياتنا اليومية وتتطلب إجابات وحلولاً مناسبة لها فالتفكير في الأشياء والظواهر والناس والمواقف يؤدي إلى نتائج مختلفة تبعاً لطبيعة المعلومات وكميتها ونوعيتها وللقدرات العقلية والعملية التي يمتلكها الفرد وطبقاً للأهداف المتوخاة من هذه المعالجة ولهذا سننصرف عن مجموعة من الوظائف التي يؤديها التفكير ونقتصر على وظيفتين أساسيتين هما أنشاء المعاني، والاستدلال.

١. إنشاء المعاني: يعرف المعنى بأنه الفكرة الكلية العامة التي تدل على فئة من الأشياء يشترك أفرادها بصفات معينة مميزة متشابهة. ويتم تكوين المعاني بالاعتماد على الإدراكات الحسية والخبرات المباشرة أو باستخدام القدرة التمييزية والاعتماد على عمليتي التجريد والتعميم أي بادراك صفة الثبات (التشابه) والتمايز (الاختلاف) في الأشياء... ومع مرور الزمن والتمكن من استخدام اللغة تصبح العملية معتمدة على الرموز أي أن تكون المعاني والمفاهيم تتم بالتدريج وطبقاً لنوع المعاني: حسية مباشرة، شبه حسية وغير مباشرة، عقلية مجردة. ومما يساعد على تكوين المعاني صياغتها بقالب رمزي أو كلامي مما يحررها بالتالي من الواقع الحي ومن الزمان والمكان.

٢. الاستدلال: الاستدلال نوع من المحاكمة (إصدار حكم) أي إقامة علاقة بين حدثين أو ظاهرتين أو مفهومين أحدهما معروف والأخر مجهول. ويعتمد الاستدلال في جوهره على الطبيعة المجردة للعمليات العقلية وهو على نوعين:

أ. استدلال مباشر أي مستند إلى دليل مادي مباشر وشواهد وقرائن وإمارات مادية حسية.

ب. استدلال غير مباشر ويستخدم في حال عدم ملائمة الاستدلال المباشر لعدم توفر قرائن وأدلة حسية، كما يحدث عند محاولة حل مشاكل معينة لا تقود فيها الترابطات أو الأحكام إلى الوصول للحل المطلوب عندئذ نلجأ للفروض التي تمتحن ويتم التثبت من صحتها من خلال التجربة الفعلية وفي حال التثبت منها تصبح قانونا يمكن تعميمه.

على سبيل المثال: تكون استدلالات الطفل في سن ما قبل المدرسة (من ٣-٦ سنوات) سببية إحيائية نفعية كي تلائم ذاته أو عالمه الذاتي وهي ليست كذلك عند الإنسان الراشد حيث يصبح الاستدلال موضوعياً أو يأخذ هذا المنحى. والتفكير في تصديه للمشكلات وإيجاد الحلول لها وتوليد المعاني والاستدلالات في سياق ذلك يستغرق زمناً ويقوم بسلسلة من الخطوات ريثما يعثر على الحل ويسد الفجوة بين ما هو معلوم ومجهول وهذه الخطوات لها تعاقب منطقي وتسلسل منتظم، ومما يعوق أنشاء المعاني والأفكار أمور عديدة نذكر منها:

١. عدم وجود تفسير سابق للأشكال أو الموقف المشكل.
٢. عدم وجود معلومات وقواعد كافية.
٣. وجود قاعدة أو قواعد ثابتة وراسخة يصعب تغييرها.
٤. الخوف من الخطأ والنقد والتقويم.
٥. تقويم المعاني والأفكار أي إدراك مدى قيمتها وإدراك الجماعة وتقبلها لهذه الأفكار. وكذلك إدراك مدى مخالفتها للمعايير.

التفكير وطريقة حل المشكلات

هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات؛ ذلك لأن حل المشكلات يتحقق حصراً بواسطة التفكير بأنماطه المختلفة، ولا يمكن تحققه عن أي طريق

أخر، وأن التفكير وطرائقه وأساليبه ونتاجاته تتكون على أفضل وجه في سياق حل المشكلات، أي عندما يصطدم المتعلم باعتباره حلالاً للمشاكل أو المسائل والمهام التعليمية، بالمشكلات والمسائل التي تتناسب مع مستوى نموه العقلي، ويتمكن من التوجه في معطياتها، وصياغتها، ومعرفة حدودها، والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها، وإيجاد حلول لها.

العوامل المعرقلة لطريقة حل المشكلات..

توجد عوامل عديدة تعرقل الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة وتؤدي إلى استجابات غير ملائمة ولعل من أهمها العوامل التالية:

١. التهيؤ العقلي: وهو التهيؤ الذي يجعل الفرد يستجيب بطريقة معينة ويحد من مدى الفرضيات المقترحة ويؤدي إلى التعلق بحلول غير ملائمة على الرغم من عدم صلاحيتها.

٢. التثبت الوظيفي: ويشير إلى إصرار الفرد على التمسك بالحلول السائدة.

٣. التنفيذ: وذلك بتطبيق الحلول التي تم التثبت من صحتها.

طرائق أنشاء المعاني والاستدلالات

تتعدد الطرائق والأساليب التي يستخدمها التفكير في أنشاء المعاني وتكوين المفاهيم والاستدلالات والمحاكمات، لكننا سنكتفي بذكر الطريقتين الرئيسيتين وهما:

أ. طريقة الاستنتاج: هو رد الجزئي إلى الكلي أي تطبيق قاعدة على حالة جزئية خاصة ومعرفة وفهم الأشياء والأفكار الخاصة استناداً أو انطلاقا من القاعدة العامة.

ب. طريقة الاستقراء: هو جملة الإجراءات التي نقوم بها عند معالجة الحالات الجزئية المتعددة للوصول منها إلى القاعدة العامة والمعاني والعلاقات الكلية. ويتنقل التفكير خلال نشاطه دوماً من الاستنتاج إلى الاستقراء ومن الاستقراء إلى الاستنتاج وهكذا. بمعنى أن كل واحدة من كلا الطريقتين تعتمد على الأخرى وتستفيد منها وتغنيها وتتكامل معها. والالتزام باستخدام الأساليب والأدوات المألوفة والتقليدية في التفكير يقلل من احتمال وصوله إلى حل المشكلة في الوقت المناسب.

ج. الافتراضات الكامنة التي يفترضها الفرد عن المشكلة أو ما يؤلف أساساً وخلفية لهذه الفروض مثل الاتجاهات والمعتقدات... الخ.

لقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بحل المشكلات في إطار سيكولوجية التفكير، والتفكير الابتكاري بصورة خاصة، وفي إطار التربية بصورة عامة، وتتجلى أهمية طريقة حل المشكلات كإحدى أهم طرائق تنمية التفكير في أن المتعلم في شروط المواقف الإشكالية يكتشف عناصر جديدة وينمي أساليب غير مألوفة ويختبر فرضيات وتوقعات من صنعه هو، وبفضل ذلك ونتيجة له يصبح قادراً على تجاوز قدر اكبر من الصعوبات التي تواجهه، وعلى اتخاذ قرارات أكثر دقة وملائمة.

خصائص التفكير

قد حدد فهيم ريان بعض خصائص التفكير فيما يلي:

- التفكير نشاط عقلي غير مباشر.
- يرتبط التفكير ارتباطًا وثيقًا بالنشاط العقلي للإنسان.
- يعتمد التفكير على ما يستقر في العقل من معلومات.
- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.

- التفكير انعكاس للعلاقات بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل رمزي لفظي.
- التفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية، فنظام الحاجات والدوافع والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وميوله كل هذا ينعكس على تفكير الفرد.

مستويات التفكير

التفكير ثلاثة مستويات هي:

المستويات الدنيا: وتتضمن التذكر وإعادة الصياغة حرفيًا.

المستويات الوسطي: وتتضمن طرح الأسئلة، التوضيح، المقارنة، التصنيف، الترتيب، التطبيق، التفسير، الاستنتاج، التنبؤ، فرض الفروض، التمثيل، التخيل، التلخيص، التحليل، التصميم.

المستويات العليا: اتخاذ القرار، التفكير الناقد، حل المشكلات، التفكير الابتكارى، التفكير وراء المعرفي.

في حين يرى أحمد عزت راجح أن للتفكير ثلاثة مستويات كما يلي:

١. المستوى الحسي: يتعذر التفكير أو يستحيل أحيانا إذا لم يعتمد على موضوعات وأشياء ماثلة أمام حواس الفرد وتؤثر فيه.
٢. المستوى التصوري: فيه يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة، ويعتبر التفكير التصوري أكثر شيوعًا عند الأطفال عنه عند الكبار.
٣. المستوى المجرد: هو التفكير الذي يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية.

مهارات التفكير Thinking Skills

تنقسم مهارات التفكير إلى:

أ. مهارات تفكير دنيا:

التذكر: عندما يتذكر الفرد معلومة معينة سبق أن احتفظ بها في ذاكرته.

إعادة الصياغة حرفيا: عندما يعيد الفرد صياغة معلومة من صيغة إلى أخرى وتحمل نفس المعنى.

ب.مهارات التفكير الوسطية:

- طرح الأسئلة: عندما يقوم الفرد بطرح أسئلة حول موضوع ما محل تعلمه.
- التوضيح: عندما يقوم الفرد بشرح أو تبسيط معلومة لنفسه أو للآخرين بغرض كشف معناها.
- المقارنة Comparison: عندما يقوم الفرد بالتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو الظواهر أو الموضوعات وذلك بناءًا على عدد من المعايير.
- التصنيف: هو قيام الفرد بجمع مفردات في سياق متتابع وفقا لمعيار معين.
- تكوين المفهومات: عملية تكوين المفهوم تحدث عندما يتعامل الفرد مع مجموعة من الأشياء أو المواقف أو الظواهر أو الأفكار وعن طريق الملاحظة، ثم يحدد الخصائص والصفات المشتركة بين مجموعة منها ويضعها في فئة تصنيفية ويطلق عليها اسما أو رمزًا ثم يستخدم هذا الاسم أو الرمز في تصنيف الأشياء أو المواقف أو الظواهر أو الأفكار فيما بعد.
- تكوين التعميمات: عملية تحدث عندما يستخلص الفرد عبارة عامة تنطبق على عدد من الحالات أو الأمثلة أو الملاحظات.
- التطبيق: عندما يقوم الفرد بنقل خبرة محددة من موقف معين إلى موقف جديد لم يمر به من قبل.

- التفسير (التعليل): عندما يقوم الفرد بتعليل أو ذكر أسباب حدوث بعض الأحداث أو الظواهر الطبيعية أو الإنسانية أو يبرهن على صحة علاقة معينة.
- الاستنتاج: عندما يتوصل الفرد إلى معلومة أو نتيجة جديدة غير موجودة مباشرة في الموضوع أو الموقف محل التفكير، بل يستدل عليه من ملاحظات مرتبطة بالموضوع أو هذا الموقف.
- التنبؤ: عندما يتوصل الفرد إلى معرفة ما سيحدث في المستقبل مستعينا بما لديه من معلومات.
- فرض الفروض: الفرض تعبير يستخدم للإشارة إلى أي احتمال مبدئي أو قول غير مثبت يخضع للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة تفسر الغموض الذي يكشف موقفا أو مشكلة.
- التمثيل: عندما يقوم بإعادة صياغة المعلومات و التعبير عنها بصورة تظهر العلاقات المهمة في عناصرها عن طريق تحويلها إلى أشكال تخطيطية أو مخططات، أو جداول، أو أشكال بيانية.
- التخيل Imagination: تحدث عندما يطلق الفرد عنان خياله ويكون صورًا عقلية مبتكرة أو أفكار جديدة غير موجودة عادة.
- التلخيص: عندما يقوم الفرد بضم المعلومات بكفاءة في عبارة أو عبارات متماسكة وهذا يتطلب إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسة فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح.
- الاستدلال: عندما يقوم الفرد بتجميع الأدلة والوقائع أو الملاحظات المحسوسة أو الحالات الجزئية بقصد التوصل إلى نتيجة عامة.
- التحليل: تحدث عندما يقوم الفرد بتجزئة موقف مركب أو نص إلى مكوناته من عناصر أساسية

ج. مهارات التفكير العليا:

- اتخاذ القرار Judging: عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف معين اعتمادًا على ما لدى هذا الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته.
- التفكير الناقد: عملية تفكيرية يتم فيها إخضاع فكرة للتحقيق وجمع الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتمادًا على معايير أو قيم معينة.
- تفكير حل المشكلات: نوع من التفكير المركب يحتوى على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة.

تعليم التفكير كهدف تربوي

- يعتقد علماء التربية أنه "يمكن تنمية التفكير والتدريب عليه حيث تتوفر وسائل وبرامج عديدة لتفعيله وتنميته" لذلك أضحى من أهم أهداف التربية الحديثة كما يري حسني عصر تعليم التلاميذ كيف يفكرون وكيف يستدلون، وكيف يواجهون مشكلات حياتهم ليحلوها، لا في المدرسة وحدها، وإنما في الواقع الحيوي خارج المدرسة، لذلك تبنى مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر ضرورة أن تشمل المستويات المعيارية لطرق التعليم والتعلم أنشطة التعليم والتعلم و مهارات التفكير المختلفة، وأن يوفر التقويم فرصًا لتنمية عمليات التفكير ومهاراته، وأن توفر مصادر المعرفة والتكنولوجيا فرصًا لتنمية عمليات التفكير ومهاراتها، و أن المستويات المعيارية للمتعلم تتضمن مجال: مهارات التفكير بحيث يستخدم المهارات العليا في التفكير في المواقف المختلفة.

لذلك يدعو التربويون إلى ضرورة تطبيق برامج مهارات التفكير ضمن مناهج المواد الدراسية، حتى يكتسب الطلاب الخبرة في الجانب العلمي لمهارات التفكير في المنهج، وأن يساعد الطلاب على أن يطوروا المهارات التفكيرية لديهم من خلال التدريب، واستخدام مواد حقيقية ورمزية والتواصل مع الآخرين، وكيف يكونوا أكثر دقة، وتدريبهم على حل المشكلات، وكيف يكونوا أكثر موضوعية وتقبل وجهات نظر الآخرين، والمشاركة في النشاطات الحرة، والبحث عن الأدلة، والنظر في اختلاف وجهات النظر، والتقييم، والتصميم والحصول على التغذية الراجعة.

اتجاهات تعليم التفكير

اختلفت وجهات النظر بين العلماء والمفكرين حول الطريقة المناسبة لتعليم التفكير ونتج عن ذلك ظهور ثلاثة اتجاهات لتعليم التفكير هي:

الاتجاه الأول: يرى أن تعليم التفكير يمكن أن يتم من خلال المواد الدراسية الأخرى

الاتجاه الثاني: يرى أن تعليم التفكير يمكن أن يتم كمنهج مستقل.

الاتجاه الثالث: يرى أن تعليم التفكير يمكن أن يتم ضمن المواد الدراسية الأخرى ويعزز ببرامج مستقلة تدرس خارج المنهج أي أنه مزيج من الاتجاه الأول والثاني.

ويؤكد حسن زيتون على اتجاهات ثلاثة في تعليم التفكير وهذه الاتجاهات هي:

١. التعليم من أجل التفكير: أي تتم عملية تعليم مهارات التفكير بشكل ضمني في سياق تدريس محتوى المواد الدراسية.

٢. الدمج في تعليم التفكير: تتم عملية تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر في إطار محتوى المواد.

٣. التعليم المباشر للتفكير: تتم عملية تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر بعيدًا عن محتوى المواد.

استراتيجيات تنمية التفكير

١. إستراتيجية التعلم التعاوني

٢. إستراتيجية حل المشكلات

٣. إستراتيجية (أعرف – أريد أن أعرف – تعلمت)

٤. إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة

٥. إستراتيجية التساؤل الذاتي

٦. إستراتيجية طرح التساؤلات

٧. إستراتيجية علاقة السؤال - الجواب

٨. إستراتيجية التقويم الختامي

٩. إستراتيجية (تنبأ – حدد - أضف – دون)

١٠. إستراتيجية التفكير بصوت عال

١١. إستراتيجية العصف الذهني

١٢. إستراتيجية النمذجة

١٣. إستراتيجية التدريس التبادلي

١٤. الإستراتيجية البنائية

١٥. إستراتيجية التلخيص

١٦. إستراتيجية خرائط المفاهيم

١٧. إستراتيجية تنمية التعلم للمستقبل: استقلالية المتعلم ويعمل المعلم كميسر للعملية التعليمية

١٨. إستراتيجية العمل طفل – لطفل (Child to Child) وقيام الأطفال بمساعدة رفاقهم.

١٩. إستراتيجية العلوم المتكاملة عبر المناهج المختلفة.

٢٠. إستراتيجية إعطاء المتعلم فرصة للتأمل حول ما يقوم به من أنشطة.

٢١. إستراتيجية الاعتماد على الحجج والجدل.

٢٢. إستراتيجية تنمية حب الاستطلاع.

٢٣. إستراتيجية تنمية الإحساس بالمسئولية وتقدير الذات.

٢٤. إستراتيجية تشجيع المبادرة عن طريق التخطيط والعمل.

٢٥. إستراتيجية المشاريع الفردية.

٢٦. استراتيجيات التنمية الأساسية.

٢٧. إستراتيجية عقود التعلم.

٢٨. استراتيجيات الإثراء.

٢٩. استراتيجيات الإسراع.

٣٠. استراتيجيات تقديم البيئات المتنوعة.

٣١. إستراتيجية الأيدي على الخبرات أو الأيدي على الأنشطة:

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الفصل الحادي عشر

المعلم ورعاية الإبداع

التفكير فيما وراء الواضح

التفكير الإبداعي واستراتيجياته

العوامل التي تكون القدرة على التفكير الإبداعي

التفاكر (العصف الذهني)

تنفيذ مواقف تعليمية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني

الإبداع

علاقة الإبداع بالذكاء

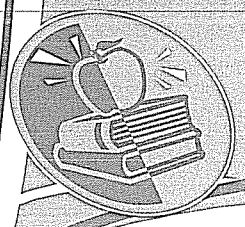
مراحل الإبداع

عوامل التفكير الإبداعي

تقنيات أثارة الإبداع

تربية الإبداع

دور الأسرة في تنمية الإبداع



الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

المعلم ورعاية الإبداع

أوضحت العديد من الندوات والمؤتمرات دور المعلم كمحور أساس في تنمية التفكير لدى الطلاب، ونادت بتغيير برامج إعداده بكليات التربية على النحو الذي يؤهله للقيام بهذا الدور، كما ظهر الاهتمام واضحًا بتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب من خلال برامج موجهة واستراتيجيات تدريس مختلفة مثل: التعلم التعاوني، أسلوب العصف الذهني، حل المشكلات، الاستقصاء، التعلم بالاكتشاف، الأنشطة المفتوحة.

وهناك بعض الإرشادات التي تساعد المعلم على تنمية الإبداع لدى تلاميذه:

- أن يشجع التلاميذ على تعلم أشياء جديدة أكثر من الاستظهار.
- أن يطرق المعالجات التي يعتمد على القدرة المكانية والتفكير البصري.
- أن يوظف الصورة أكثر من الكلمة.
- أن يعود التلميذ على أن يرى الصورة الكلية للموقف حتى لا يتوه في التفاصيل.
- أن يعطى مجالا للتفكير الحدسي.
- أن ينمى لدى التلاميذ الحساسية للمشكلات.
- مشاعر الطفل لها نفس الأهمية مثل معارفه أو معلوماته تماما أن لم تكن أهم.
- أن يجعل من الاختيار أداة لتطوير منهجه وأسلوبه وليس قيدًا
- احترام أسئلة التلميذ.
- احترام خيالات التلميذ التي تصدر عنه.
- شعور التلميذ أن أفكاره قيمة.

- ❖ السماح للتلاميذ بأداء بعض الاستجابات دون تهديد بالتقويم الخارجي.
- ❖ ربط التقويم ربطا محكما بالأسباب والنتائج.
- ❖ أن يشجع الطفل على استخدام الأشياء أو الموضوعات والأفكار بطرق جديدة مما يساعد على تنمية الابتكار لديهم وتحقيق أفضل نمو بقدراتهم الابتكارية.
- ❖ يجب ألا يجبر التلميذ على استخدام أسلوب محدد في حل المشكلات التي تواجهه.
- ❖ أن يقدم المعلم نموذجًا جيدًا للشخص المتفتح ذهنيا.
- ❖ ينبغي أن يخلق المعلم مواقف تعليمية تستثير الابتكار عند الأطفال كأن يتحدث عن تنمية الأفكار الشجاعة، وأن يقدم للأطفال أسئلة مفتوحة.
- ❖ أن يشجع الأطفال على الاطلاع على مبتكرات الأدباء والشعراء والعلماء.
- ❖ تشجيع الأطفال على تسجيل أفكارهم في كراسة خاصة بهم أو في بطاقات للأفكار.
- ❖ أن يشجع المعلم الأطفال على تطبيق أفكارهم الابتكارية وتجريبها كلما أمكن ذلك.
- ❖ تنمية مفهوم ذات إيجابي لدى الأطفال.

خصائص الأنشطة التي تنمى التفكير:

أوضح جابر عبد الحميد الخصائص التي تتميز بها الأنشطة التي تنمى التفكير منها:

١. أنشطة مفتوحة النهاية، من حيث أنه لا توجد إجابة واحدة صحيحة نبحث عنها، ففي كثير من أنشطة التفكير نجد أن الإجابات مقبولة ومناسبة.

٢. كل نشاط يتطلب تدريب وظيفة عقلية عليا أو أكثر، ففي نشاط التفكير يتطلب من التلاميذ أن يقارنوا، وأن يلاحظوا وأن يصنفوا وأن يضعوا فروضا... الخ.

٣. تؤكد أنشطة التفكير على توليد التلاميذ للأفكار بدلا من استرجاع المعلومات، وفي نشاط التفكير يتطلب من التلاميذ أن يبينوا ما الذي يفكرون فيه، بدلا من أن يطلب منهم أن يتذكروا فكر الآخرين.

ومن أهم الأنشطة التي طبقت في برامج تنمية التفكير والتفكير العلمي والابتكارى ووجدت ذات فائدة في تحقيق ذلك الخبرات والأنشطة التالية:

١. الأنشطة التي تطبق تكامل مختلف المواد الدراسية.

٢. الأنشطة التي تطبق خارج الفصل الدراسي وفي الأماكن الطبيعية.

٣. الأنشطة التي تشجع على اشتراك الأسرة والمجتمع المحلى.

٤. كتابة التقارير حول ما يقوم به الأطفال من أنشطة ومهام.

٥. كتابة المقالات في الصحف المدرسية

٦. استخدام أشكال التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسب الآلي، والانترنت وبرامج الفيديو والألعاب التعليمية والإنسان الآلي وغيرها.

٧. الاعتماد على الأنشطة الخاصة بتبسيط العلوم مع الاستعانة بالخامات البسيطة الموجودة في البيئة.

٨. أدب الأطفال وقصص التراث واستخدام جميع أنواع اللعب والفنون بمختلف أشكالها من رسم وموسيقى ورواية قصة ومسرح العرائس.

٩. المسابقات بمختلف أشكالها.

١٠. استخدام الألغاز.

التفكير فيما وراء الواضح

أن التفكير إذا اقترن بشيء مهما كأن جامداً جعله مرناً، وهذه المرونة تُعتبر القاسم المشترك بين التفكير والفن، مما يجعل من النظام باقترانه بالتفكير أكثر مرونة، ويبدو هذا هو الهدف من الكتاب، باعتبار أن الحياة كلها نظام قائم بذاته، ففكر الأنظمة مهم لأننا جزء منه، ولكي نكتسب تأثيراً أكبر على الحياة، ونحقق جودة أفضل لها، نحتاج إلى معرفة طريقة عملها.

هناك حدود لنمو الأنظمة التي يصنعها الإنسان، فجميعها في لحظة تصبح مفككة ومتهالكة ومتعرضة للانهيار، لهذا من الأفضل كلما نما النظام أن نقسمه إلى أنظمة فرعية صغيرة تكون تحت مستويات مختلفة من السيطرة.

فحين تفكك نظاماً لا تجد سماته الرئيسة في أي من أجزائه؛ إذ أن هذه السّمات تظهر حين يعمل النظام ككل، والطريقة الوحيدة لاكتشاف هذه السّمات هي تشغيل النظام، وأجمل ما في الموضوع أنه ليس عليك فهم النظام لكي تستفيد منه؛ فاستعمال الكمبيوتر لا يحتاج أن نتعلم هندسته وتكوينه من الداخل، فالفهم يُكتسب من خلال التركيب، والطريقة الوحيدة لفهم كيفية عمل النظام هي متابعة النظام وهو يعمل ككل.

العالم نظام معقّد

العالم نظام معقّد، ونحتاج إلى جهاز معقّد لكي نفهمه، فدماغ الإنسان هو أعقد بناء في العالم، ولا يوجد دماغان متماثلان. أننا نولد بالخلايا العصبية كاملة العدد، ولكن يموت منها في عامنا الأول حوالي ٧٠٪، أما الخلايا المتبقية فأنها تكون شبكة روابط معقدة فيما بينها، وبالاستخدام تقوى بعض الروابط وتذبل أخرى، أن الدماغ لا ينفصل عن العالم، فالعالم هو الذي يشكله، والنظام

الخارجي للعالم يشكل النظام الداخلي لأدمغتنا، وأول درس في الأنظمة هو معرفة نوع التعقيد الذي نتعامل معه: تعقيد في التفاصيل أو تعقيد ديناميكي.

ثبات النظام يعتمد على عوامل كثيرة، منها الحجم والعدد وتنوع الأنظمة الفعلية ونوع ودرجة الارتباط بينها، والنظام المعقد ليس بالضرورة نظام غير ثابت؛ فهناك أنظمة معقّدة عديدة ثابتة للغاية، وبالتالي تقاوم التغيير، فمثلا هناك أحزاب سياسية مختلفة تكتسب القوة دون سقوط النظام الحكومي الديمقراطي بأكمله، والأسر تسمح بالاختلاف والمناقشة دون أن تنهار، وكذلك الشركات في عملها رغم اختلاف وجهات النظر بين الأقسام، وحين يتراكم الضغط من أجل التغيير في نظام معين يمكن أن ينفجر فجأة مثل البالون، فهناك حد يفصل النظام تحت ضغط كبير، ذلك أن أقل مؤثر قد يتسبب في سقوطه، فكلما شعرت بمزيد من التوتر، كأن من المحتمل أن تفقد أعصابك بسبب أقل إثارة، أنها القشة التي تقصم ظهر البعير، فالنظام ممكن أن ينهار نتيجة أشياء تافهة، وهذا معناه أنه من الممكن إحداث تغييرات مستحبة بأقل جهد، أي أن التغيير يكون سهلا للغاية إذا عرفنا الروابط الصحيحة، وهذا ليس معناه أن تترك الضغط يتراكم، ولكن معناه أن نعرف الوقت الصحيح للتدخل بحيث يؤدي أقل مجهود إلى نتائج رائعة وإلى هذه الفعالية.

كيف تطبق فكرة الفعالية؟ يجب فحص الروابط التي تحافظ على وجود الجزء الذي تريد تغييره في مكانه، اقطع هذه الروابط أو اجعلها ضعيفة فربما يسهل هذا التغيير، وهذا مبدأ أساس في فكر الأنظمة، وهذا لا يمنع من وجود آثار جانبية.

جوهر الأنظمة

أن فكر الأنظمة هو تفكير في حلقات، وليس تفكيراً في خطوط مستقيمة، أن أجزاء النظام مرتبطة بعضها ببعض سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وهكذا

ينعكس التغيير في جزء على بقية الأجزاء. وهذا بدوره يؤثر في الجزء الذي تغيّر في الأساس، أي أن الجزء الأصلي يستجيب للتأثير الجديد، وهكذا يعود التأثير للجزء الأصلي في صورة معدلة، أي أن هناك حلقة وليس خطاً مستقيماً، وهذا ما نسميه حلقات التغذية الراجعة.

ومبدأ التغذية الراجعة يبدو بسيطاً للغاية، فهي موجودة طوال الوقت لدرجة أننا نعيش ونتنفس حلقات التغذية الراجعة ونتعامل معها كمسلمات، ومن الصعب تقييم مدى أهميتها، وهي شيء أساس في الأنظمة، فلا نظام بلا تغذية راجعة.

وهناك نوعان رئيسيان من حلقات التغذية الراجعة:

- ❖ الأول هو التغذية الراجعة الداعمة لزيادة التغيير الأساسي، بمعنى أن التغيير ينتج تغييراً أكبر في نفس الاتجاه.
- ❖ الثاني هو التغذية الراجعة الموازنة، حين تعود التغييرات لتناقض التغيير الأساسي، وبالتالي تضعف النتيجة.

أن التغذية الراجعة الداعمة، قد تفهم على أنها مدح، وتعطينا الانطباع بأنها شيء جيد، والواقع أنها قد تكون شيئاً جيداً، وقد تكون كارثة تتسبب في فقد السيطرة على النظام، والأمر يعتمد على التغيير الذي تدعمه.

وهي باختصار تؤدي إلى التغيير بنفس الاتجاه للتغيير الأصلي. وحين يكون التغيير الأصلي في الاتجاه المرغوب، فأن هذا يكون ذا فائدة عظيمة، ولكن: افترض أن التغيير الأصلي غير مرغوب!!

بذلك نجد أن التغذية الراجعة الداعمة يمكن أن تؤدي إلى دوائر خير وكذلك إلى دوائر شر.

أما التغذية الراجعة الموازنة وأحيانا تسمى بالتغذية " السلبيّة" المفهوم من التسمية أنها نقد، لأن كلمة "سلبية" توحي بشيء سيّئ، والتغذية الراجعة

الموازنة ليست شيئاً سيّئاً أو جيداً في حد ذاتها، أنها تعني –وحسب– أن النظام يقاوم التغيير، وهذا ربما يساعدنا أو يعطلنا، اعتماداً على ما نريد أن نفعله، فهي تقرب النظام من هدفه، حيث تتوقف حلقات التغذية الراجعة الموازنة، ويستريح النظام أو يصل إلى حالة التوازن.

أما التغذية التقدّمية فهي شيء أخر، فهي مختلفة بعض الشيء عن بعض أنواع التغذية الراجعة، أنها تنبع من قدرتنا على التنبؤ بالمستقبل، وفي هذه الحالة تتسبب النتيجة المتوقعة في المستقبل، والتي لم تقع بعد في السبب الذي يحدث في الحاضر، والذي لم يكن ليحدث لولا ذلك، وهكذا يتمدّد المستقبل للخلف ليؤثر في الحاضر، فمثلاً إذا توقعت أنك ستفشل، فأنت ستفشل في الغالب، وحين تتوقع أن تنجح تساعدك طاقتك وتفاؤلك ويزيد احتمال النجاح، لا شيء ينجح مثل النجاح، ولا شيء يفشل مثل الفشل.

التعلم:

التعلّم هو أن تعرف المزيد عن العالم وعن الناس من حولك، حيث يصبح بإمكانك القيام بشيء لم تكن تستطيع القيام به من قبل، ورغم أن التعليم يبدو أحيانا نشاطاً متخصصاً يجب الإشراف عليه، ويتم في أماكن معينة، إلا أنه بالفعل يحدث طوال الوقت، وأفضل تعلم هو الذي يتم على طريقتك بالقراءة، والاستماع، والتحدّث أو الممارسة.

التعلم هو أخذ القرارات، وتغيير ما نقوم به كردّ فعل للتغذية الراجعة التي نحصل عليها، أننا غير منفصلين على العالم، وبالتالي فأن ما نفعله يغيّر العالم، وعلينا أن نستمرّ في التغيير لكي نبقى في الحياة؛ لأن العالم لا يظل كما هو، وهو يتحرك باستمرار، ولكي نحافظ على توازننا، أو حتى نبقى في مكاننا علينا تحريك أنفسنا طوال الوقت، يشبه ذلك الوقوف في الماء وحولك الدوامات والأمواج، سوف تفقد توازنك إذا حاولت الوقوف بصلابة، ولكن للحفاظ على

توازنك، عليك أن تتحرك وتغير تركيز وزنك طوال الوقت، وهذا هو التوازن الحركي الديناميكي، أننا لا نستطيع أن نقف ساكنين حتى لو أردنا.

وبأكثر دقة تعرض المؤلف إلى نوع ثان من التعلّم، وهو التعلّم المولد بتعريفه بأنه التعلّم الذي يسمح لنماذجنا العقلية أن تتأثر، وربما تتغير من خلال التغذية الراجعة.

أن التعلم المولد يؤدي إلى اختيارات جديدة. ربما نرى الموقف بأكمله بصورة مختلفة. وربما نشك في شخصياتنا، وفي العمل يؤدي التعلّم المولّد إلى التساؤل حول نوعية العمل وكيف يمكن أن يكون.

"أن ما يمكن قوله هو أن كل شيء نمرّ به هو تغذية راجعة، ولنا يد في صنعه، وهذا معناه أنه يجب علينا التفكير في دوائر وليس في خطوط مستقيمة، علينا أن نصنع ارتباطات وعلاقات.

وللمؤلف وجهة نظر عن النموذج السائد الموروث عن قرون من العلم، فالبعض يميل إلى رؤية الأمور من منظور السبب – النتيجة – النهاية، وهذا النموذج يقسّم العالم ويقسّم تجاربنا، وبالتالي يعزلنا على العالم ويفصلنا عن تجاربنا ونتائج عواقب أفعالنا، أما التفكير في دوائر يعطينا قوة ومرونة أكبر.

هناك نقطة مهمة تتعلق بالنتائج والمجهود؛ إذ أنه يمكننا الحصول على تغيير كبير من مجهود صغير حين نعرف نقطة الفعالية وبالعكس، ما لم نفهم النظام قد نجد أنفسنا نبذل مجهوداً كبيراً في محاولة التأثير دون جدوى.

أن فكر الأنظمة يقترح أسئلة مفيدة يمكننا طرحها حين نكون في مشكلة وهي:

- ماذا نريد؟
- ماذا نمتلك؟

في محاولتنا لتحقيق هدفنا، نكون قد صنعنا حلقة تغذية راجعة موازنة، والتي تنتج من الاختلاف بين ما لدينا الآن و ما نريده، وأفضل شيء هو الوضوح في الحالتين.

وأخيراً بماذا ينصحك الكاتب؟

حين تهدأ الأمور يكون من السهل أن تتصرف، وقبل أن تلقي المشكلات القادمة بظلالها، يكون من السهل وضع الخطط.

الهش يسهل كسره، والصغير يسهل تبديده، خذ حذرك قبل أن يظهر الشر، نظم الأمور قبل أن تبدأ الفوضى، الشجرة الكبيرة تنبت من برعم صغير، والبرج العالي كأن كومة صغيرة على الأرض، ورحلة الألف ميل تبدأ بخطوة، والأهم في كل ذلك: المبدأ العظيم لا يمكن تقسيمه، لذا فأن الأوعية الكبيرة لا يمكن أن تحتويه.

التفكير الإبداعي واستراتيجياته

تعريف التفكير الإبداعي:Creative Thinking

يرى (جوردن ١٩٩٥ Gordon) أن \"الإبداع Creativity هو الموهبة للإنتاج ويحدث التغيير القوي والمفيد في حل أقوى المشكلات\".

ويرى(محمد المفتي ١٩٩٥) أن الإبداع\" هو عملية لها مراحل متتابعة تهدف إلى نتاج يتمثل في إصدار حلول متعددة تتسم بالتنوع والجدة وذلك في ظل مناخ داعم يسود الاتساق والتآلف بين مكوناته\".

ويرتبط التفكير الإبداعي ارتباطاً وثيقاً بالإبداع، ولكن الإبداع يصف الناتج، أما التفكير الإبداعي فيصف العمليات نفسها (دي بونو ١٩٧٧).

وعلى ذلك يعرف (منير كامل ١٩٩٦) التفكير الإبداعي بأنه \"الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في أنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية)، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة) وعدم التكرار أو الشيوع (الأصالة) \".

ويعرف(فتحي جروان ١٩٩٩) التفكير الإبداعي بأنه\" نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلي نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد – فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير – لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة \".

ويرى بعض الباحثين أمثال: < اوسبورن ١٩٩١ Osborn، جوردن ١٩٩٥ Jordan، فريمان ١٩٩٦ Freeman > أن عملية التفكير الإبداعي تتم خلال أربع مراحل متتالية هي:

١. مرحلة التحضير أو الإعداد: Preparation وهي الخلفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد وفسرها (جوردن Gordon) بأنها مرحلة الإعداد المعرفي والتفاعل معه.

٢. مرحلة الكمون والاحتضان: Incubation وهي حالة من القلق والخوف اللاشعوري والتردد بالقيام بالعمل والبحث عن الحلول، وهي أصعب مراحل التفكير الإبداعي.

٣. مرحلة الإشراق: Illumination وهي الحالة التي تحدث بها الومضة أو الشرارة التي تؤدي إلى فكرة الحل والخروج من المأزق، وهذه الحالة لا يمكن تحديدها مسبقاً فهي تحدث في وقت ما، في مكان ما، وربما تلعب الظروف المكانية والزمانية والبيئة المحيطة دوراً في تحريك هذه الحالة، ووصفها الكثيرون بلحظة الإلهام.

٤. مرحلة التحقيق: Verification وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصلية المفيدة والمرضية، وحيازة المنتج الإبداعي على الرضى الاجتماعي.

أي أن الإبداع هو أنتاج الجديد النادر المختلف المفيد فكراً أو عملاً وهو بذلك يعتمد على الانجاز الملموس.

العوامل التي تكون القدرة على التفكير الإبداعي

هناك عوامل متشابكة تكون القدرة على التفكير الإبداعي وتؤثر فيه إلى حد كبير، فقد صنف (ديفيز ١٩٩٦ Davis) القدرات الإبداعية إلى:

- لطلاقة تطوير التفسيرات القدرة على التنبؤ بالنتائج
- الإسهاب الحساسية تجاه المشاكل التفكير المنطقي
- المرونة القدرة على التعرف على المشاكل القدرة على التراجع
- الأصالة التفكير المقارن والمجازي التحليل
- التحويل التقييم التركيب
- التصور، التخيل الحدس
- التركيز

الطلاقة: يقصد بها تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها الفرد أو الطالب المبدع – في وحدة زمنية معينة.

المرونة: يقصد بها تنوع أو اختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد أو الطالب المبدع – أي درجة السهولة التي يغير بها الفرد موقفاً ما أو وجهة نظر عقلية معينة (عدم التصلب).

الأصالة: يقصد بها التجديد أو الانفراد بالأفكار التي يأتي بها الفرد أو الطالب المبدع- أي قدرة الفرد على أنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار أو الشيوع.

التفاكر (العصف الذهني)

Brain Storming

ويقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

أما عن أصل كلمة عصف ذهني (حفز أو إثارة أو إمطار للعقل) فأنها تقوم على تصور \"حل المشكلة\" على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الأخر، العقل البشري(المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب أخر. ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة.أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة (اوسبورن ١٩٦٣ Osborn عن: على سليمان ١٩٩٩) وهناك أربع قواعد أساسية للتفاكر ذكرها (أوسبورن١٩٦٣ Osborn عن: عبد الله الصافي ١٩٩٧) هي:

١. النقد المؤجل: وهذا يعني أن الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت أفكار الآخرين وندعهم يعبرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم بدون تقييم.

٢. الترحيب بالانطلاق الحر: فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كأن هذا أفضل.

٣. الكم مطلوب: كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.

٤. التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما: فالمشتركون بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل.

ويرى (ديفيز ١٩٨٦ Davis) أن عملية التفاكر (العصف الذهني) هامة لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الطلاب للأسباب التالية:

١. للتفاكر جاذبية بدهية (حدسية): حيث أن الحكم المؤجل للتفاكر ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البدهية بدرجة كبيرة.

٢. التفاكر عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد أنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.

٣. التفاكر عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

٤. التفاكر عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

٥. التفاكر عملية تدريبية: فهي طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

ويرى (محمد المفتي ٢٠٠٠) أنه من المستحيل الآن أن تظل عملية التفكير وحل المشكلات واستشراق المستقبل عملية يقوم بها مفكر بمفرده مهما كانت

قدرته أو شموليته في العلم، وأصبح من المحتم أن تقوم بهذه العملية مجموعة من المفكرين في تخصصات متنوعة تعمل عقلها الجماعي في\"أنتاج الأفكار\" و\"أنتاج حلول متنوعة للمشكلة الواحدة\"و\"أنتاج البدائل لمواجهة التحديات المستقبلية\"، وهذه المجموعات من المفكرين يمكن أن نطلق عليها \"فرق التفكير\"، ويمكن أن نطلق على التفكير الذي يمارس داخل هذه المجموعات:بالتفكير التعاوني\" والذي أقترح له التعريف التالي: \"إعمال العقل متضافراً مع غيره من العقول بأسلوب منهجي يتسم بالعلمية والموضوعية لإيجاد حلول متنوعة لمشكلات نتجت عن ظواهر طبيعية أو مجتمعية، أو لاستشراق المستقبل ووضع بدائل لمواجهة تحدياته واحتمالاته \".

ويقترح(محمد المفتي ٢٠٠٠) أنه لكي ننمي التفكير التعاوني (الجماعي) لدي المتعلم بعد أن تعود عقله ولسنوات طويلة في إطار نظام تعليمي وممارسات مقصودة داخل حجرات الدراسة على التفكير الفردي(أو المنفرد). يجب الاتجاه إلي استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، وإستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة، وحل المشكلات عن طريق إشراك مجموعات من الطلاب في التفكير،ووضع بدائل الحلول وتنفيذها، وتقويم النتائج.

ويلاحظ أن ما أقترحه (محمد المفتي) يدخل تحت نطاق العصف الذهني. والذي يتطلب بدوره معلماً قادراً على إدارة عملية التفكير في مواقف العصف الذهني الأمر الذي يستلزم تدريب المعلمين أثناء الخدمة علي كيفية استخدام إستراتيجية العصف الذهني، وكذلك إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وكليات المعلمين لتتوافق مع التوجهات الحديثة التي تطالب بتنمية التفكير الإبداعي والمهارات التدريسية اللازمة للمعلم لتنمية القدرات الإبداعية لدي طلابه.

وقد أوضح (روشكا ١٩٨٩ A. Rochka) ثلاث مراحل لعملية التفاكر هي:

- المرحلة الأولى: ويتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها،تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين

الذين يفضل أن تتراوح أعدادهم ما بين (١٠- ١٢) فرداً، ثلاثة منهم على علاقة بالمشكلة موضوع التفاكر والآخرون بعيدوا الصلة عنها، ويفضل أن يختار المشاركون رئيساً للجلسة يدير الحوار ويكون قادراً على خلق الجو المناسب للحوار وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات ويتسم بالفكاهة، كما يفضل أن يقوم أحد المشاركين بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر أسماء (مقرر الجلسة).

- المرحلة الثانية: ويتم فيها وضع تصور للحلول من خلال إدلاء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار وتجميعها وإعادة بنائها (يتم العمل أولاً بشكل فردي ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية وصولاً إلى أفكار جماعية مشتركة). وتبدأ هذه المرحلة بتذكير رئيس الجلسة للمشاركين بقواعد التفاكر وضرورة الالتزام بها وأهمية تجنب النقد وتقبل أية فكرة ومتابعتها.
- المرحلة الثالثة: ويتم فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها.

ويمكن صياغة هذه الخطوات لموقف (جلسة) العصف الذهني في صورة إجرائية كالتالي:

١. تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة).
٢. إعادة صياغة المشكلة (موضوع الجلسة).
٣. تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.
٤. البدء بعملية العصف الذهني.
٥. إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.
٦. مرحلة التقويم.

تنفيذ مواقف تعليمية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني

أولاً: المشكلة (موضوع الجلسة): \" أساليب خفض التلوث البيئي على مستوى المملكة \"

١. تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة): \" أساليب خفض التلوث البيئي على مستوى المملكة \". يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين حول موضوع الجلسة لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة لمدة (٥ دقائق).

٢. إعادة صياغة المشكلة: يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلة في (٥دقائق) على النحو التالي: التلوث البيئي يعني تلوث الهواء والماء والأرض، ويطرحها من خلال الأسئلة التالية:

كيف تقلل من تلوث الهواء؟، كيف تقلل من تلوث الماء؟، كيف تقلل من تلوث الأرض؟

٣. تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني: يقوم رئيس الجلسة بشرح طريقة العمل وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني. لمدة (٥ دقائق):

- أعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها.
- لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها.
- لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت.
- يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها.
- استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها.
- أعط فرصة لمقرر الجلسة لتدوين أفكارك.

٤. تعيين مقرر للجلسة ليدون الأفكار.

٥. يطلب من المشاركين البدء أفكارهم إجابة عن الأسئلة لمدة (٤٠ دقيقة).

٦. يقوم مقرر الجلسة بكتابة الأفكار متسلسلة على سبورة معدنية أمام المشاركين.

٧. يقوم رئيس الجلسة بتحفيز المشاركين إذا ما لاحظ أن معين الأفكار قد نضب لديهم كأن يطلب منهم تحديد أغرب فكرة وتطويرها لتصبح فكرة عملية أو مطالبتهم بإمعان النظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها أو الربط بينها وصولاً إلى فكرة جديدة.

٨. التقييم: يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في الأفكار المطروحة لمدة (٤٠ دقيقة) من أجل تقييمها وتصنيفها إلى:

- أفكار أصيلة و مفيدة وقابلة للتطبيق.
- أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث أو.....
- أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

٩. يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين لمدة (١٠ دقائق).

ثانياً: المشكلة (موضوع الجلسة): \" أسباب ضعف التلاميذ في حل المسائل اللفظية في الرياضيات \"

ويمكن إعادة صياغة المشكلة: وطرحها من خلال الأسباب التالية:-

- أسباب تتعلق بمحتوي المناهج وبنائها وطرق صياغة المسائل اللفظية.
- أسباب تتعلق بالتلاميذ ومستواهم العقلي ونموهم اللغوي.
- أسباب تتعلق بطرائق التدريس والتدريب على حل المسائل اللفظية.

ثالثاً: المشكلة (موضوع الجلسة): \" أسباب الضعف اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية \"

وبنفس الطريقة يمكن إعادة صياغة المشكلة في عدة مشكلات فرعية يمكن البحث عن حلول لكل منها وبالتالي التوصل إلى عدة حلول للمشكلة الأصلية.

ولكن يجب أن نلفت النظر إلى نوعين من المشكلات: مشكلات مغلقة لها حل واحد فقط صحيح أو طريقة واحدة للحل وتحتاج إلى نوع من التفكير المنطقي. ومشكلات مفتوحة ليس لها حل واحد صحيح بالضرورة أو طريقة واحدة للحل وإنما تحتمل حلولاً عديدة وتحتاج إلى نوع من التفكير الإبداعي ويصلح معها أسلوب العصف الذهني.

مما سبق يمكن القول أن العصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد. ومن خلال القيام بعملية التفاكر حسب القواعد التي ذكرها (أوسبورن) والمراحل التي ذكرها (روشكا) أثبت التفاكر نجاحه في كثير من المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية لأنه يتسم بإطلاق أفكار الأفراد دون تقييم، وذلك لأن انتقاد الأفكار أو الإسراف في تقييمها خاصة عند بداية ظهورها قد يؤديان إلى خوف الشخص أو إلى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم فيبطئ تفكيره وتنخفض نسبة الأفكار المبدعة لديه. وهذا يوضح أهمية عملية التفاكر في تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات للأسباب التي ذكرها (ديفيز) واقتراحات (محمد المفتي).

الإبداع

مفهومه:

أن الإبداع مفهوم أزلي،ظهر منذ أن عرف الإنسان نفسه،واكتشف مؤهلاته،ورغم أن التعريف يختلف من عصر إلى عصر،لكن المفهوم واحد وهو

ما يتميز بالخلق الجيد والجديد والنافع للناس والذي يستحوذ على إعجابهم،فالإنسان البدائي قد أنتج وأبدع أشياء كثيرة ولكنها كانت تدل على عصره وإمكانياته،فالذي اخترع المعول ليشق به الأرض أنسأن مبدع بمفهوم عصره،ولو أن التاريخ لم يسجل لنا كثيرا من المبدعين في مجالات كثيرة ،إلا أن بعض الآثار الباقية تدل على بعض المبدعين في بعض العصور الغابرة. فالأهرامات مثلا وكيف تم بناؤها والمومياء وكيف تم تحنيطها وغيرها من الآثار تدل دلاله قاطعه على أن هناك مبدعين حقا يحملون نفس الصفات التي نطلقها في عصرنا الحالي على المبدعين.

تعريفه:

الإبداع لغة مشتق من الفعل (أبدع) الشيء أي اخترعه،والله بديع السموات والأرض أي مبدعهما .وأبدعت الشيء وابتدعته أي استخرجه وأحدثته.ونقول فلأن أبدع في هذا الأمر ،أي كأن أول من فعله.والإبداع يعنى الإيجاد أو الخلق أو التكوين أو الابتكار والمبدع هو المتسم بالإبداع والخلق لا بالمحكاة والتقليد والإبداع عند الفلاسفة يعنى إيجاد الشيء من عدم والتخيل الإبداعي نوع من التخيل المستمر والخلق.والإبداعية هي النزعة نحو الإبداع ويبدو التفكير الإبداعي في اكتشاف علاقات جديدة قائمه بين أجزاء الخبرة.ويعرف أنون التفكير الإبداعي بأنه ربط الأفكار أو الأشياء بعلاقات لم تكن موجودة من قبل. أما بوتورانس(١٩٥٥) فيعرف الإبداع بأنه عمليه التحسس بالمشكلات والنقائص والثغرات في المعرفة،ثم تحديد الصعوبة،ثم البحث عن الحلول وصياغة الفرضيات ثم اختبارها وإعادة اختبارها،وأخيراً صياغة النتائج ونقلها

ويعرف شتاين(١٩٦٨)الابتكار بأنه ((عمليه ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعه معينه أو تقبله على أنه مفيد)).أما سيمسون يعرف قدرة الإبداع بأنها

((المبادرة التي يبديها الشخص بقدرته على الأنشقاق من التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كلية))،ويعرف جلفورد (١٩٦٢) الجهد الإبداعي بأنه ((استعداد الفرد لإنتاج أفكار أو نواتج سيكولوجية جديدة ويتضمن ذلك أنتاج الأفكار القديمة في ارتباطات جديدة)) بينما يعرف الإنتاج الإبداعي((بأنه نتاج الشخص الخلاق الذي يأخذ الشكل الظاهر للعمل الإبداعي مثل الشعر،والرواية والاختراع،والتصوير،....،الخ)) ويعرف غسان عبد الحي(١٩٨٩)الإبداع ((بأنه إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج ..الخ))

وهكذا فقد تنوعت تعريفات الإبداع ويمكن حصرها في فئات أربع:

١. تعريفات تركز على العملية الإبداعية أو الكيفية التي يبدع فيها المبدع عمله.

٢. تعريفات تركز على الإنتاج الإبداعي.

٣. تعريفات تركز على السمات الشخصية للمبدعين.

٤. تعريفات تركز على الإمكانيات الإبداعية كما تتكشف من خلال الأداء على الاختبارات النفسية التي تهتم بقياس القدرات الإبداعية.

من التعريفات السابقة نستطيع أن نستنتج أن الأمور التالية موجودة في مفهوم الإبداع:

١. الأصالة والحداثة: حيث يوجد اتفاق عام بأن الإبداع هو عملية خلق شيء جديد.

٢. الفائدة والقبول الاجتماعي: حيث يؤكد بعض الكتاب أن الفائدة شرط في العمل الخلاق.

٣. تفاعل الفرد مع البيئة:حيث أن الإنتاج الخلاق هو نتيجة تفاعل بين وحدوية الفرد وبيئته.

٤. القدرة على حل وإدراك المشكلات.

٥. نلمس من بعض التعريفات التأكيد على التعريف الإجرائي وذلك لتوفير المعايير الوصفية للحكم على العمل الخلاق وغير الخلاق.

علاقة الإبداع بالذكاء

تشير بعض الدراسات في هذا المجال إلى وجود ارتباط ضعيف(٠,٢) بين نسبة الذكاء والإبداع. كما تشير دراسات أخرى إلى أن ارتباط الذكاء بالتحصيل اكبر من ارتباطه بالإبداع.

ويستنتج من الدراسات أيضاً أن الطلبة المبدعين يمتازون بسمات شخصيه تميزهم عن غيرهم من الطلبة العاديين، فهم يتمتعون بقوة الأنا،وحب المخاطرة،والإقدام،والثقة بالنفس.

مراحل الإبداع

حتى تتم العملية الإبداعية لا بد لها أن تمر في عدة مراحل، وتتجاوز مجموعة من العوامل والظروف وفيما يلي هذه المراحل:

أولاً: مرحله الإعداد

وتتضمن هذه المرحلة دراسة الفرد للمشكلة ،ومعرفه جوانبها الجوهرية أو الأساسية والتأمل في المشاكل المشابهة وطرق حلولها السابقة، وحتى يمكنه تحقيق ذلك لا بد للمبدع أن يكتسب الخيال الذي يمكن أن يتعلمه من الحياة العامة ومن البيئة المحيطة به بكل ما تزخر به من عقبات وصعوبات. كما لا بد للمبدع أن يكون عارفا للمعاني الجزئية لأشياء كثيرة ولمواضيع مختلفة لأن المعاني التي يعطيها المبدع هي جزئيات مجمعة بطريقة جيدة ومتينة تجعل منها موضوعا متكاملا

ثانياً: مرحلة الجهد(المحاولة)

بعد أن يكون الفرد قد تدرب تدريبا جيدا على تكوين التصورات بوساطة الخيال وبعد أن يكون قد جمع المعلومات في اكبر قدر ممكن من حيث النوع والكم واستطاع أن يدرك المعاني ويفهمها فأنه سيكون جاهزا لكي يقوم بأي تصور جديد على ضوء المعلومات الجيدة والنوعية المختلفة ولكن لا بد من توفر الدافع أو الرغبة وكذلك لا بد من توفر التحرر الفكري عند الفرد فالحرية الفكرية هي التي تجعل المبدع حرا طليقا من كل القيود التي تجبره على الاتجاه في مسار لا يعجبه ولا يتناسب مع ما يريد البلوغ إليه

ثالثاً: مرحلة الاحتضان:

يكون المبدع عند هذه المرحلة قد حدد الموضوع الذي سيحقق ذاته فيه لكن الموضوع هو فكرة عامة وتبقى الصورة التي تحقق هذا الموضوع فالمبدع يعرف موضوعه لكن صورة الموضوع تبقى مجهولة لديه لهذا فأن لهذه المرحلة دورا كبيرا في تحديد الصورة الإبداعية ويكون المبدع في هذه المرحلة خاملا لا يظهر أي نشاط فكري يذكر وكأنه يعيش حالة ذهول لكنها في الحقيقة حالة لا شعورية تدور في عقل الإنسان ويكون الخيال أنشط من ذي قبل وكأنه يحس بالمشكلة فهو يريد المشاركة فيها ومن تأثير الواقع المشكل فأن الشخص المبدع يشعر بالتوتر والقلق فيحاول أن يدفعه عنه بوسائل كثيرة عله يجد الراحة النفسية وقد تسمى هذه المرحلة بالمخاض لما يظهر فيها من الحالات النفسية والتقلبات المزاجية.

رابعاً: مرحله الإشراق أو البصيرة

تعد هذه المرحلة بمثابة الأرضية التي ينمو بوسطها الإبداع وتتكون خلالها التصورات والأفكار وتتضح الصور الإبداعية وهي بمثابة الفرصة التي يكون فيها المبدع أكثر قابلية للعمل والإنتاج وفيها تسقط الأفكار مدرارا على عقل

المبدع وكأن هناك كائنا أخر يمده بخيط رفيع من الأفكار والتصورات فالإشراق ما هو إلا اللحظة التي يجد فيها المبدع ضالته فهو لم يكن بعيدا عنها بل كأن في خضم البحث عنه أما التوتر والقلق وعدم الراحة التي كأن يشعر بها من قبل فهي من جراء البحث عن هذه الفكرة الإلهامية.

خامساً: مرحلة التقويم أو التحقيق

وفي هذه المرحلة على المبدع عندما يصنع شيئا جديدا وقبل أن يعرضه على مجتمعه أو على الناس لا بد أنا يتأكد منه وبذلك يظل فترة زمنية يراقب هذا الشيء المبدع حتى يتحقق من أنه سيستوفي جميع القوانين المنطقية والترتيبية والجمالية وأنه لن يلاقى أي اعتراض من المجتمع وأنه لن يفشل في إبلاغ ما يريده إلى الناس كما أن المبدع في حالة إبداعه لا يصدر الحكم النهائي على كمال عمله بل يتوقع دائما النقد والحكم من الآخرين فلا يتأكد من جدوى عمله إلا عندما يتأكد من أن حكمه جاء مثل حكم الناس أجمعين ومع ذلك فقد يأتي شخص في زمان أخر بعده ويكتشف مواطن الضعف في إبداعه.

عوامل التفكير الإبداعي

يبدو أن الابتكار مستقل إلى حد ما عن الذكاء كما يعبر عنه بنسبة الذكاء ولكن في معظم الأعمال الإبتكاريه لا بد من توفر حد أدنى من الذكاء يتراوح ما بين ١١٥_١٢٠ نسبة الذكاء ودون هذا المستوى لا يمكن أن يحدث الابتكار ولحدوث الإبداع لا بد من توفر قدرات تسمى عوامل التفكير الإبداعي وهي

١. عوامل الطلاقة

وتعنى قدره الفرد على أنتاج عدد وفير من الأفكار الجيدة ذات القيمة في وحدة زمنية معينة والشخص المبدع أكثر أنتاجا لمثل هذه الأفكار من الشخص العادي

٢. عوامل المرونة

وتعنى قدرة الفرد على التغيير فالإنسان الذي يقف عند فكرة أو يتصلب إزاء طريقة اقل قدرة على الإبداع من أنسأن مرن التفكير قادر على التغيير حين يلزم ذلك

٣. الأصالة:

وتعنى القدرة على تقديم استجابات ماهرة أو غير شائعة وأن لم يمنع عدم شيوعها من أن تكون مقبولة وملائمة لطبيعة المشكلة المطروحة ومن الاختبارات التي تكشف عن هذه القدرة تلك التي تتطلب من المفحوص أن يقدم عناوين ماهرة لقصة قصيرة أو أن يفكر في عدد من النتائج المترتبة على حدوث شيء غير عادي أو التعامل بمهارة مع لغز من الألغاز المقدمة بشكل يسعفه بالحل

٤. الحساسية للمشكلات

وهي القدرة على مجابهة موقف معين ينطوي على مشكلة أو عدى مشكلات تحتاج إلى حل وأن هذا الموقف قد يكتنفه نقص ما أو يشتمل على مشكلة ما وقد تتمثل هذه المشكلة في أحدى القضايا الأدبية أو الفلسفية أو العملية أو في بعض المواقف الاجتماعية

٥. الاحتفاظ بالاتجاه

وتعنى قدرة الفرد على التركيز لفترة من الزمن في مشكلة معينة دون أن تحول المشتتات بينه وبينها وقد أيد عدد من الباحثين ممن ضمنوا هذا العامل في بحوثهم من وجود ارتباط ذات دلالة بين هذا العامل وبعض عوامل الإبداع الأخرى.

٦. التقويم

أي أنتاج إبداعي أو ابتكاري يتضمن عملية انتخاب أو اختيار وهذه تتضمن التقويم فالشخص المبدع يقتضى منه الأمر انتخاب مشكلة أو منهج

مناسب ضمن المناهج أو المشكلات المقدرة على ضوء إمكانياته ومهاراته التي اكتسبها وقد تعنى القدرة على التقويم إعادة النظر في الإنتاج الإبداعي سواء أكان هذا الإنتاج للفرد المبدع ذاته أم من أنتاج أشخاص آخرين

تقنيات أثارة الإبداع

من التقنيات المتبعة في أثارة الإبداع

١. العصف الذهني

تضم جلسه العصف الذهني من ١٠_١٢ شخصا ويكون احدهم مديرا للجلسة وتبدأ الجلسة بتوضيح من المدير للأفراد كيفية العمل والسلوك بعد أن يكون قد وضح لهم المشكلة وعلى كل فرد أثناء الجلسة أن يتجنب أي نقد أو تقويم ايجابي أو سلبي للفكرة التي يطرحها العضو وأن يقبل أي فكرة مهما كانت خيالية كما على الأعضاء الإدلاء بأكبر عدد ممكن من الأفكار إذ كلما كثرت الأفكار زاد الجيد منها وأن يتابع كل عضو أفكار الآخرين وكيفية بنائها وتجمعها ثم هناك مرحلة لتقويم الأفكار وحسابها عمليا.

٢. المناقشة والمباحث:

أن العصف الذهني تستعمل عادة لإنتاج الأفكار المتتالية، وليس من اجل حل أو إيجاد المشكلات التي تسهم في معرفة ظاهرة ما أو فحص مبدأ، أو أساس، أو طريقه. وقد اظهر المبدعون في التقنية أنهم يلجأون بشكل عام إلى المناقشة والتعاون الجماعي من اجل إعداد مثل هذه المشكلات. يرتبط نجاح الجماعة بخصائص الأعضاء ومدير الجماعة. كما يرتبط بالتحضير المسبق وبتوفر الجو المناسب، كما ينبغي أن يكون الأعضاء على قدر كبير من الاهتمام بالمشكلة، كما ينبغي الاطلاع على ما تم بحثه سابقا حول موضوع المناقشة

ومن المهم أن تكون الآراء المطروحة عبر مناقشه مختصرة وقصيرة وتمس الموضوع مباشرة. ويختلف حجم جماعة المناقشة

ما بين ستة مشتركين وعشرين مشتركا يجلسون على طاولة دائرية حيث يؤمن هذا الشكل للمشتركين رؤية بعضهم بعض.

تربية الإبداع

يلهث العالم الحديث وراء المبدعين، وذلك حتى يستطيع حل المشاكل الإنسانية المطروحة مثل الطاقة البديلة، ومقاومة الأمراض العصرية والتغلب عليها ومشكلة السلام والحرب بأنواعها. ويرى الحسين الحايل أنه لا بد أن تتوفر في المبدعين شروط أساسية للإبداع بصفة عامة مثل الخيال الواسع، والقدرة على خلق تصورات جديدة، ولا يظل بعد هذا إلا نوعية المعلومات فإذا غذينا ذاكرتهم بالمعلومات التي تخص المجال الذي نريدهم أن يبدعوا فيه بالإضافة إلى تهيئة الشروط الأخرى للإبداع فأننا بهذا سنوجه عملية الإبداع لديهم.

ويمكن للتربية أن تسهم في خلق الشخصية المبدعة بوساطة ربط الدروس بالحياة النفسية والاجتماعية للطفل فالتربية الحديثة ترى أن المدرسة يجب أن تكون صورة حقيقية لواقع المجتمع الخارجي. لذلك لا يكفي أن تتضمن المناهج حقائق عن طبيعة المجتمع بل لا بد من الاعتماد على الرحلات العلمية والاستكشافية واشتراك الطلاب في الأعمال التعاونية والتطوعية في خدمة البيئة، ودعوة رجال العلم والاختصاص لإلقاء محاضرات كل في مجال تخصصه. ومن وسائل تحقيق هذه الغاية الاعتماد على طرق التدريس الجيدة كطريقة المشروع أو التعيين أو المشكلات.

ويجب أن تشبع المدرسة حاجات التلميذ وتنمي استعداداته وقدراته وتدعم السمات الشخصية المرغوبة كحمل المسؤولية، والشعور بالواجب ن والطاعة

واحترام القانون والاعتماد على النفس والثقة بها، وتكوين العادات الايجابية كالدقة والموضوعية والنظافة والأمانة والصدق والشجاعة الأدبية والقدرة عن التعبير عن الذات واحترام الغير وممارسة الديمقراطية، وتدريب التلميذ على التفكير في حل المشكلات.

دور الأسرة في تنمية الإبداع

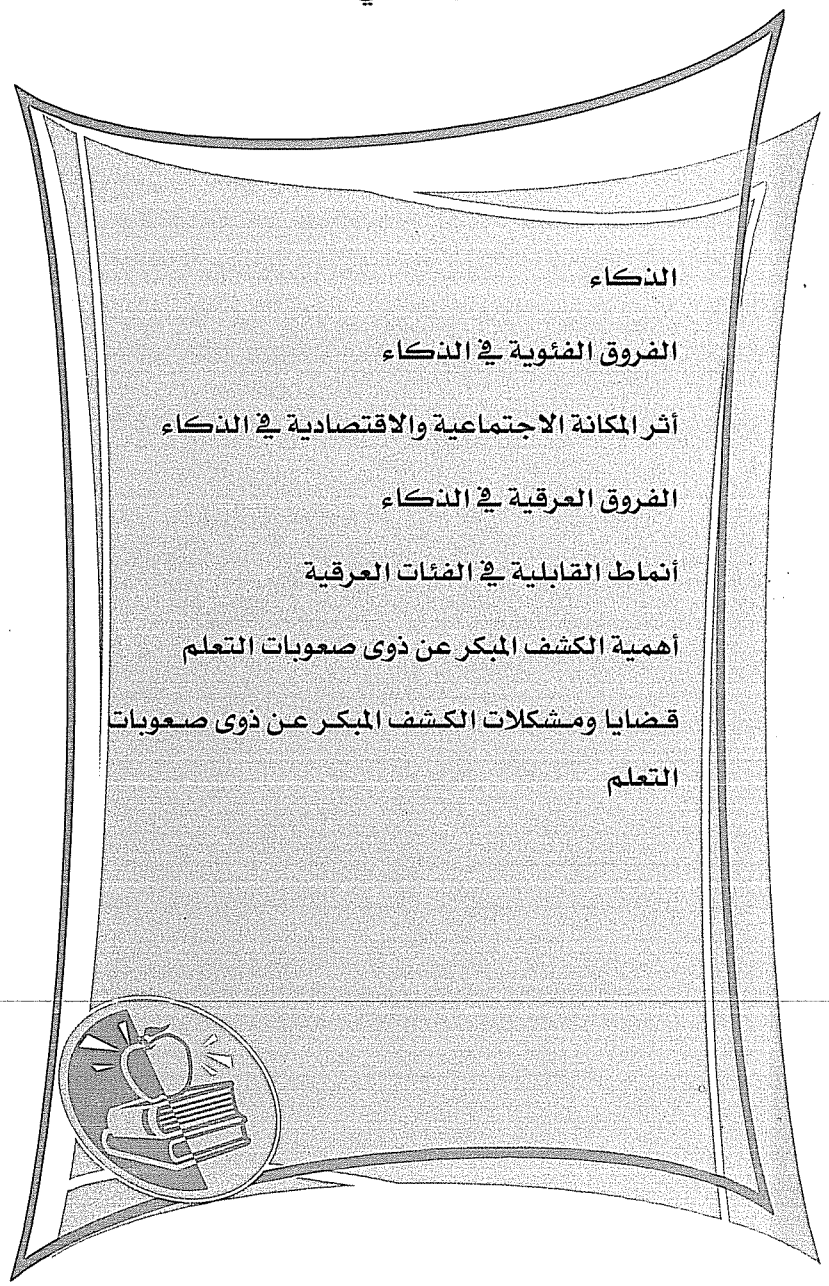
تلعب الأسرة دورا كبيرا في تنمية قدرات أطفالها على التعامل إبداعيا على التعامل مع المشكلات، ويزعم أن جميع الأطفال مبدعون وأن المدرسة هي التي تدمر هذه القدرات الطبيعية حيث يذهب توراس إلى القول بأن المدرسين يظهرون عدم قبول الطفل المبدع، على اعتبار أنه يملك أفكارا غريبة أو غير أليفة. بينما أشارة دراسات عديدة أخرى إلى أن المدرسين أكثر من أي جماعة أخرى تشجيعا لنمو الإبداع في أطفالهم، بما في ذلك الآباء أنفسهم. ويمكن للآباء تحسين عملية التفكير عند أبنائهم وذلك بالا نقنع بتعليمهم الحقائق بل نتعداها إلى تعليمهم المهارات ولا سيما في حل المشكلات.

من دراسة هذا الموضوع يمكننا أن نوصي بما يلي:-

- من المفيد أن يعرف الآباء أبنائهم معرفة حقيقية موضوعية وأن يكشفوا مواهبهم.
- إلا يقتصر اهتمام الآباء بأبنائهم بقدراتهم العقلية بل ينظر إليهم أنهم يشبهون الآخرين في حاجاتهم الأساسية وعلاقاتهم الاجتماعية.
- كما يجب على المدرسة أن تتعرف على المبدعين وذلك من خلال أراء المعلمين وملاحظاتهم من خلال الاختبارات.
- أن تتيح المناهج للطلاب فرصة الدراسة والبحث وتنمية جوانب الإبداع والابتكار.

أن تشجع المدرسة المواهب المتنوعة وأن تسد مطالب واحتياجات الموهوبين وأن تعمل على إشراك المبدعين في مجالات الأنشطة المتعددة.

الفصل الثاني عشر



الذكاء

الفروق الفئوية في الذكاء

أثر المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء

الفروق العرقية في الذكاء

أنماط القابلية في الفئات العرقية

أهمية الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم

قضايا ومشكلات الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم

الذكاء

سبق أن أشرنا إلى عيوب روائز الذكاء من حيث عجزها عن التنبؤ بالفروق الفردية والفئوية في عمر متأخر. غير أن روائز الذكاء لعمر الثالثة وما بعده تغدو أدوات تنبؤية تتمتع بدرجة من الثبات والصدق تفوق كثيراً نظيرتها لروائز المرحلة السابقة. ويمكن بسبب الثبات النسبي لمعامل الذكاء العملي خلال هذه الفترة استخدام الروائز لتقدير مساهمات العوامل المحيطية في الذكاء العملي.

الفروق الفئوية في الذكاء

قورنت فئات متماثلة البنية (أي يفترض أن تكون ذات أصل وراثي واحد) في الذكاء فلم تمكن الفروق العقلية القائمة بين فئة وأخرى من اتخاذ أي حكم قاطع بصدد تأثر الذكاء بكل من الوراثة والبيئة. وبتعبير أخر لم يكن بالإمكان في مثل تلك المقارنات عزل العامل البيئي عن العامل الوراثي. وبنتيجة ذلك تعذر تحقيق الهدف الذي يتمثل في تحديد دور العامل البيئي في الذكاء.

أما مقارنة الفئات مختلفة البنية ذات الأصول الوراثية المتباينة والتي تهدف إلى تحديد دور العامل الوراثي في الذكاء فتمكن بدرجة ما من عزل العامل الوراثي عن العامل البيئي.

وعلى أي حال لا بد للدراسة العلمية الصحيحة من أن تتجاوز الحدود الفئوية وأن تميز الفروق القائمة بين فئة وأخرى. ومن المفيد والممكن معاً عد الفروق داخل الفئة الواحدة دليلاً جيداً لأثر العامل البيئي خاصة وأن للفئة الواحدة أصلاً وراثياً يفترض أن يكون واحداً.

أثر المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء

تتفق نتائج الدراسات كلها على أن الذكاء يرتبط إيجابياً بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية للفرد. تقاس المكانة الاجتماعية والاقتصادية بمجموعة إجراءات تشمل مستوى التحصيل الدراسي للوالدين ودخلهم. وبهدف كشف دور المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء حددت معاملات الذكاء ومدى ترابطها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي عند مختلف الفئات العرقية للسكان ولقد تبين أن معامل الذكاء يترابط مع المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأطفال ما قبل المدرسة السود بمقدار.،٢٤ والبيض بمقدار.،٣٣ ولم يتخط معامل الترابط بين الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأمريكيين الهنود درجة الصفر. ولقد أجريت دراسات أخرى بهدف مقارنة متوسطات معاملات الذكاء للبيض وللسود من الطبقات الاجتماعية كلها وتوصلت إلى تأكيد وجود فروق بين معاملات ذكاء مختلف الطبقات. إلا أن تلك الفروق لم تكن على درجة كبيرة من الوضوح. أن الأمر في جملته مشابه لمعاملات الترابط السابقة. إذ تدل تلك المعاملات على وجود ترابط ملموس بين الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لكن نسبة الترابط لم تتعد الجذر التربيعي للرقم.،٣٥ والرقم.،٣. أي أن تلك النسبة تراوحت حول الخمسين بالمائة ولم تتجاوزها يبدو أن السبب في ذلك يرجع إلى ضرورة توفر قدر محدد من الذكاء للنجاح الاقتصادي في المجتمع. وهذا القدر من الذكاء يكون مسؤولاً عن ترابط المستوى الاجتماعي والاقتصادي بمعامل الذكاء.

الفروق العرقية في الذكاء

قدمت في أواخر الستينات محاولة لإيضاح الفروق بين السود والبيض في الذكاء غير أن تلك المحاولة استندت إلى فرضية متحيزة لصالح البيض إذ تدنت نقط السود عن المتوسط كثيراً فاقترح جنسون (١٩٦٩) أن السبب قد يرجع إلى الوراثة أكثر من رجوعه للمحيط. وجمع الباحث قدراً كبيراً من الأدلة الإحصائية تدعى فرضيته ولكن الفرضية أثارت قدراً واضحاً من الجدل.

أشرنا من قبل إلى عجز معامل الذكاء عن قياس المساهمات الوراثية في الذكاء عند الفئات المختلفة ولعل ذلك هو الخطأ الأساسي في نقاش (جنسن) ولقد كتب العالم ريتشارد لونتين R.Lewontin في هذا الصدد (إذا كانت لفئتين درجة وراثية رفيعة بصدد صفة ما وكأن بين الفئتين متوسط فرقي فهل يكون الفرق وراثياً بمجمله؟ ثمة احتمال أن الفئتين تختلفان وراثياً بسبب تاريخ سابق من الانتقاء التفريقي لنمط وراثي يثبت التباين النوعي.

والاحتمال الأخر هو أن الفئتين قد تختلفان نوعياً بسبب أحداث تاريخية ترجع إلى التعيين النوعي دون انتقاء تفريقي. وثالث الاحتمالات هو أن تكون الفئتان متشابهتين لكنهما تعيشان في أوساط يختلف بعضها عن بعض الأخر ببعض العوامل الحرجة المحددة تحدث تلك الحالات كلها في الطبيعة وقد تتكرر ولا يمكن إلصاق احتمال قبلي بها (لوتين ١٩٧٦ ص١٠٩).

أن الحجة الأساسية في مناقشة (جنسن) هي أن اتجاه الفرق بين البيض والسود يكشف فرقاً نوعياً عميقاً. ولكن ليس لمسلمة (جنسن) هذه ما يسوغها حتى ولو تأكد وجود فروق لا يستهان بها بين السود والبيض في الصبغيات المؤثرة في معامل الذكاء. إضافة إلى ذلك فأن إزالة الفروق المحيطية لا يعني

ببساطة تضيق الثغرة في التحصيل بين السود والبيض وإنما قد يؤدي بسهولة إلى تضييق الثغرة في الاتجاه الأخر بحيث يتفوق السود على البيض في المتوسط (ليونتين، ١٩٧٦،ص ١٠٩). من جهة ثانية نجد مناقشة جنسن خاطئة من وجهة نظر علم النفس. فالباحث يفترض أن معامل الذكاء قياس متساوي الصدق للفروق الوراثية الأصل سواء بين الفئات أم داخلها. إلا أن الروائز، وخاصة تلك التي استخدامها جنسن، تقيس الصفات المختلفة بين الفئات وليس داخلها فروائز الثبات التي وضعها بياجيه، مثلا، تعطي تقويما معقولا للنمو المعرفي الإدراكي لأطفال من أوساط متماثلة. أما عندما بُرز أطفال من أوساط متباينة، فأن أي فرق بين الفئات سوف يعكس النمو والوسط على السواء. إضافة إلى ذلك لا بد من التسليم بتماثل الوسط لتحديد الفروق داخل الفئات. وعلى هذا الأساس يمكن عد معامل الذكاء قياسا معقولا للفروق داخل الفئات، وذلك لتحديد أثر الوراثة والمحيط، عندما يمكن التسليم بثبات الوسط واستمراريته.

أنماط القابلية في الفئات العرقية

تقوم روائز الذكاء مدى واسعا من المهارات والقابليات، وتمكن نتيجة لذلك من رسم مشاخص(Profiles) توضح أنجاز الفرد في مختلف القياسات. يمكن في رائي ((فكسلر)) للأطفال مثلا، مقارنة أنجاز الفرد العملي بانجازه النظري، كما يمكن مقارنة نتائج الفرد في كل رائز فرعي بنظيرتها في بقية الروائز. ويستخدم التحليل العلمي لتحديد أنماط القابليات في مختلف الفئات ويساعد على اختيار الفرضية التي تدعي أن واحدة بعينها من مجوعات الروائز تتشبع بعامل عقلي واحد يقاس بصيغ مختلفة. وتتسع الفرضية لتشمل الروائز كلها أن رأي الباحث ضرورة لذلك. والمألوف أن يفترض الباحث عاملا واحدا

أو ذكاء عاما تتشبع به الروائز كلها التي تقيسه بصيغ مختلفة. كما أن بوسع الباحث افتراض عامل أو عدد من العوامل تتشبع بها مجموعات معينة من الروائز مثل روائز القدرات الطائفية والخاصة.

استخدم التحليل العاملي لاختبار ثبات البنية العاملية للذكاء في الفئات ذات الأصول العرقية المتباينة. تبين من إحدى الدراسات أن البنية العقلية واحدة عند الأطفال بين الخامسة والتاسعة بيضاً وسوداً على السواء. ولم تبتعد الدراسات الأخرى في نتائجها عن الخط العام الذي يؤكد وحدة البنية العقلية لفئات الناس كلها على الرغم من أنها وجدت تبايناً طفيفاً في أنماط البنى العقلية لفئات من أصول عرقية مختلفة. والسؤال الذي يبقى معلقاً يتخطى مشكلة تشابه العوامل في مختلف الفئات متسائلاً عن بروز هذا العامل أو ذاك في هذه الفئة أو تلك.

حاول أحد الباحثين الإجابة عن هذا السؤال. شمل مبحوثو تلاميذ السنة الأولى من صينيين ويهود وسود وبورتوريكيين وتساوى عدد البنات مع عدد الصبيان في الدراسة وتوازنت العينة في الأصل الاجتماعي الاقتصادي لكل طائفة عرقية. أعطي الصغار روائز قابلية عدلت لتلائم الخبرات الماضية لكل فئة ولتخفف من أثر انعدام خبرة الأولاد في الروائز ومن أثر التوافق بين الفاحص والمفحوص. وبنتيجة الدراسة وجدت فروق جدية في القابليات الأربع المنطقية واللغوية والتذكرية والمكانية بين مختلف الفئات كما وجدت علاقة قاطعة بين نقط المستوى الاجتماعي والاقتصادي وبين نقط الفئات المختلفة في القابليات الأربع. وتأكدت النتائج في دراسة أخرى وعلى الرغم من أن بعض الباحثين قد تحدى النتائج السابقة إلا أننا نشعر بعدم أهمية التحدي والنتائج المترتبة عليه وذلك لصحة الدراسات الأصلية وسلامتها المنهجية.

وفي دراسة أخرى قورن أطفال السنة الرابعة الفقراء من أصول صينية وإيطالية وسود وبورتوريكيين. طلب إلى الأولاد تصميم مكعبات والتعرف على

أجزاء شيء ما وفهمها ونسخ الأشكال الهندسية كما أعطيت لهم روائز في الطلاقة التعبيرية. تميز الصينيون في بناء المكعبات والتعرف على الأجزاء وتميز البورتوريكيون في رائز الطلاقة اللغوية. وأجريت دراسات مقارنة بين السود والبيض في رائز فكسلر للأطفال فتميز السود في الروائز اللفظية وتخلفوا في الروائز العملية أما البيض الذين عيرت الروائز عليهم في الأصل فقد تساوى تحصيلهم في مجموعتي الروائز. وتباين أنجاز أطفال الرابعة السود والبيض في رائز ستانفورد بينه فارتفعت نقط السود في روائز الفهم والذاكرة ارتفاع نقط البيض في روائز الحكم والتفكير. وفي دراسة أخرى لأطفال الرابعة تم روز البيض والسود في ستة من العوامل هي الفهم اللغوي والطلاقة الفكرية والسرعة الإدراكية والتفكير الصوري ومدى الذاكرة وذاكرة الصور فلم يتفوق الأطفال البيض على السود إلا في روائز الفهم اللغوي. تشير الأدلة المنوه عنها إلى تشابه البنية الفكرية للأطفال من مختلف الأصول العرقية كما تشير في الوقت نفسه إلى تباين مستوى الانجاز من فئة لأخرى في هذا الرائي أو ذاك ولا يمكن الاعتماد على الدراسات السابقة في معرفة أسباب التفوق في القابليات العقلية المختلفة أهي وراثية أم ناجمة عن عوامل ثقافية اجتماعية صرف.

أهمية الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم

تشكل قضية الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم أهمية بالغة، إلى حد يمكن معه تقرير أن فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير مع تأخر الكشف عنهم، حيث تتداخل أنماط الصعوبات وتصبح أقل قابلية للتشخيص والعلاج.

الافتراضات التي نقيم عليها اهتمامنا بضرورة الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم:

١. أن صعوبات التعلم التي يعانى منها الطفل تستنفذ جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون أميل إلى الانطواء أو الاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات.

٢. أن الطفل الذي يعانى من صعوبات التعلم هو من ذوى الذكاء العادي أو فوق المتوسط، وربما العالي، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي في المدرسة، كما يكون أكثر استشعاراً بانعكاسات ذلك على البيت، وهذا الوعي يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية الإحباطات التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي. وانعكاسات هذا الوضع في كل من المدرسة والبيت.

٣. أننا حين لا نعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم، إنما نهيئ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة، والتوترات النفسية،وما تتركه هذه وتلك من آثار مدمرة للشخصية، فضلاً عن إبعادهم عن اللحاق بأقرانهم، وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع، فيصبحون انطوائيين أو انسحابيين أو عدوانيين أو بصورة عامة أطفال مشكلين، بما يترتب على ذلك من تداعيات تنسحب آثارها على كل من الطفل والأقران والبيت والمدرسة والمجتمع.

٤. أن الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز،على الرغم من تباين أنماط هذه المشكلات لدى أفراد هذه الفئة، إلا أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتواترها لديهم وترتبط بنمط الصعوبة النوعية، التي تمثل فئات فرعية أو نوعية داخل مجتمع ذوى صعوبات التعلم، ومن ثم فهي تمثل نقطة البداية في أي برنامج للكشف عن ذوى صعوبات التعلم وتصنيفهم.

٥. أن المدرس هو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار Frequency، والأمد Duration، و الدرجة Degree، والمصدر Source. ولذا فإن المدرسين هم أكثر العناصر إسهاماً في الكشف المبكر عن ذوى الصعوبات، والمشاركة في وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل الفصل.

٦. أن المدرس هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة والممارسات التربوية، والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال هذه البرامج أو تلك الأنشطة، بسبب طبيعة الدور التربوي والمهني الذي يؤديه من ناحية، وبسبب درايته واستغراقه، وخبراته بالأنشطة والمقررات الأكاديمية، التي قد يفشل فيها ذوى صعوبات التعلم في الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة من ناحية أخرى، مما يمكنه تقويم مدى التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.

٧. أننا حين نكشف عن السبب والنتيجة في العلاقة بين صعوبات التعلم العامة أو النوعية، والاضطرابات المعرفية والأكاديمية والانفعالية المصاحبة لها، نكون قد أسهمنا إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية لذوى الصعوبات. حيث تختلف البرامج والأنشطة التربوية والعلاجية باختلاف كون صعوبات التعلم والاضطرابات المصاحبة لها سبباً أو نتيجة.

٨. أن الطبيعة المتباينة أو غير المتجانسة لذوى صعوبات التعلم تدعم اتجاه التشخيص الفردي لهم- ، وعلى ذلك يكون المدرس أقدر العناصر على تحليل السلوك الفردي للتلاميذ، من حيث أمده وتواتره وتزامنه،الأمر الذي يجعل تقدير المدرسين للخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم أكثر فاعلية من استخدام الاختبارات الجماعية.

٩. أن المشكلة الرئيسية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تكمن في شعورهم بالافتقار إلى النجاح، فمحاولات الطفل غير الناجحة تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه وأقرانه،وربما لدى أبويه حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوه،ومن ثم يزداد لديه الشعور بالإحباط، مما يؤدى إلى مزيد من سوء التوافق وتكوين صورة سالبة عن الذات،ويصبح هؤلاء الأطفال غير قادرين على الحصول على تعاون الآخرين، كالأقران والمدرسين والأسرة، مما يعمق لديهم الشعور بالعجز.

قضايا ومشكلات الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم

ينطوي التحديد المبكر لذوى صعوبات التعلم على عدد من القضايا والمشكلات المعقدة والمتداخلة، والتي تلقى بظلالها على مجال صعوبات التعلم، ومنها:

التباين في خطوط النمو ومعدلاته، والنضج وخصائصه، ينتظم جميع الأطفال العاديين وغير العاديين.

إن تحديد التباعدات أو التباينات بين الأداءات الفعلية والأداءات المتوقعة في ظل هذه التباينات يشكل إحدى الصعوبات التي تعترض عمليات التحديد.

تقف هذه الصعوبات وغيرها من العوامل الأخرى خلف مختلف قضايا التحديد المبكر ومشكلاته، والتي يجب أن توضع في الاعتبار عند تقويم نتائج التحديد المبكر والحكم على فاعليته.

والقضايا والمشكلات الأساسية التي تواجهها عمليات التحديد المبكر لذوى صعوبات التعلم هي: هلامية أو غموض التشخيص، الفروق أو الاختلافات النمائية، دلالات التسميات أو المسميات

أولاً: هلامية أو غموض التشخيص

تفتقر إجراءات تحديد وتشخيص ذوى صعوبات التعلم غالباً إلى الدقة أو الحنكة، وخاصة مع صغار الأطفال من المستويين الخفيف والمتوسط mild disabilities منهم.

يصعب القطع بانتماء هؤلاء إلى الأطفال لذوى صعوبات التعلم، اعتماداً على ظهور بعض الخصائص أو الأعراض أو المحددات التي تقترب بهم منهم.

الأطفال ذوو القصور أو الصعوبات الشديدة فإن الأعراض والخصائص السلوكية التي تصدر عنهم تمكن القائمين بالتشخيص من التحديد الدقيق لتلك الصعوبات.

كشفت الدراسات التي استهدفت تحديد ذوى الصعوبات الحادة Severe مقابل ذوى الصعوبات الخفيفة والمتوسطة mild، عما يلي:

بينما كان ظهور أعراض التأخر العقلي الشديد مبكراً (عند عمر ٨,٧ شهر) كان ظهور أعراض التأخر العقلي المتوسط في عمر زمني أكبر (٣٤,٥ شهراً).

بينما كانت الفترة الزمنية المنقضية بين مظاهر الشك في تشخيص التأخر العقلي الشديد، والتأكد من صحة تشخيصه ٦,٢ شهراً كانت الفترة المنقضية بين مظاهر تشخيص التأخر العقلي المتوسط والتأكد من صحة تشخيصه ١٢ شهراً.

أن تشخيص الصعوبات المعرفية المتوسطة أكثر مشقة في الكشف عنها وتشخيصها من الصعوبات الحادة أو الشديدة.

ثانياً: الفروق أو الاختلافات النمائية

- تشكل الفروق أو الاختلافات النمائية مشكلة أخرى تواجه الكشف المبكر عن ذوى الصعوبات من حيث:

كيف تساعد طفلك على التعلم؟

هذه بعض النصائح للآباء لمساعدة الأبناء الذين يعانون من صعوبات التعلم:

❖ **تعلم أكثر عن المشكلة:**

إن المعلومات المتاحة عن مشكلة صعوبات التعلم يمكن أن تساعدك على أن تفهم أن طفلك لا يستطيع التعلم بنفس الطريقة التي يتعلم بها الآخرون أبحث بقدر جهدك عن المشاكل التي يواجهها طفلك بخصوص عملية التعلم، وما هي أنواع التعلم التي ستكون صعبة على طفلك، وما هي مصادر المساعدة المتوفرة في المجتمع له

❖ **لاحظ طفلك بطريقة ذكية وغير مباشرة:**

أبحث عن المفاتيح التي تساعد على أن يتعلم طفلك بطريقة أفضل، هل يتعلم ابنك أفضل من خلال المشاهدة أو الاستماع أو اللمس؟

ما هي طرق التعلم السلبية التي لا تجدي مع طفلك؟

من المفيد أيضا أن تبدي الكثير من الاهتمام لاهتمامات طفلك ومهاراته ومواهبه مثل هذه المعلومات هامة في تنشيط وتقدم العملية التعليمية لطفلك.

❖ **علم طفلك من خلال نقاط القوة لديه:**

كمثال لذلك من الممكن أن يعاني طفلك بقوة من صعوبة القراءة، ولكن يكون لديه في نفس الوقت القدرة على الفهم من خلال الاستماع ـ استغل تلك القوة الكامنة لديه ـ وبدلاً من دفعه وإجباره على القراءة التي لا يستطيع أجادتها

وتجعله يشعر بالفشل - بدلا من ذلك اجعله يتعلم المعلومات الجديدة من خلال الاستماع إلى كتاب مسجل على شريط كاسيت أو مشاهدة الفيديو.

❖ **احترم ونشط ذكاء طفلك الطبيعي:**

ربما يعاني ابنك من صعوبة في القراءة أو الكتابة، ولكن ذلك لا يعني انه لا يستطيع التعلم من خلال الطرق العديدة الأخرى، أن معظم أطفال صعوبات التعلم يكون لديهم مستوى ذكاء طبيعي أو فوق الطبيعي الذي يمكنهم من تحدي الإعاقة من خلال استخدام أساليب حسية متعددة للتعلم، إن التذوق واللمس والرؤيا والسمع والحركة، كل تلك الحواس طرق قيمة تساعد على جمع المعلومات.

❖ **تذكر أن حدوث الأخطاء لا تعني الفشل:**

قد يكون لدى طفلك الميل لان يرى أخطاءه كفشل ضخم في حياته، من الممكن أن تجعل نفسك مثالا لتعليم طفلك من خلال تقبل وقوعك أنت نفسك في الخطأ بروح رياضية، وأن الأخطاء من الممكن أن تكون مفيدة للإنسان، إنها من الممكن أن تؤدي إلى حلول جديدة للمشاكل، وان حدوث الأخطاء لا يعني نهاية العالم عندما يري ابنك انك تأخذ هذا المأخذ مع وقوع الأخطاء منك أو من الآخرين فانه سوف يتعلم أن يتفاعل مع أخطائه بنفس الطريقة.

❖ **الاعتراف بصعوبة العمل:**

أعترف بان هناك أشياء سيكون من العسير على ابنك عملها، أو سيواجه صعوبة مدى الحياة في عملها، ساعد طفلك لكي يفهم أن هذا لا يعني أنه إنسان فاشل وان كل إنسان لديه أشياء لا تستطيع قدراته عملها كذلك ركز على الأشياء التي يستطيع طفلك إنجازها وشجعه على ذلك.

❖ **أبتعد عن الصراع غير المجدي:**

يجب أن تكون مدركا أن الصراع مع ابنك حتى يستطيع القراءة والكتابة وأداء الواجبات الدراسية من الممكن أن يؤدي بك إلى موقف معادى مع طفلك، وإن

هذا الصراع سيؤدي بكما إلى الغضب والإحباط تجاه كل منكما الآخر وهذا بالتالي سوف يرسل رسالة إلى ابنك أنه فاشل في حياته، فبدلا من ذلك من الممكن أن تساهم إيجابيا مع طفلك بأن تساهم في تنمية البرامج الدراسية المناسبة له وأن تشارك المدرسين في وضع تلك البرامج التي تتماشى مع قدراته التعليمية.

❖ **استعمل التليفزيون بشكل خلاق:**

إن التليفزيون والفيديو من الممكن أن يكونا وسيلة جيدة للتعلم، وإذا ساعدنا الطفل على استعماله بطريقة مناسبة فان ذلك لن يكون مضيعة للوقت، على سبيل المثال فان طفلك يستطيع أن يتعلم أن يركز وأن يداوم الانتباه وأن يستمع بدقة وأن يزيد مفرداته اللغوية وأن يتعلم أن يرى كيف أن الأجزاء مع بعضها تكون الكل، وأن العالم يتكون مع مجموعة من الأشياء المتداخلة ومن الممكن كذلك أن تقوي الإدراك لديه بان توجه له مجموعة من الأسئلة عما قد رآه خلال فترة المشاهدة ماذا حدث أولا؟.. وماذا حدث بعد ذلك؟.. وكيف انتهت القصة؟.. مثل هذه الأسئلة تشجع تعلم " التسلسل في الأفكار " وهي جزئية هامة من الجزئيات التي إن اختلت تؤدي إلى صعوبة التعلم في الأطفال، كذلك يجب أن تكون صبورا طول فترة التدريب طفلك لا يرى ولا يفسر الأحداث بنفس الطريقة التي تفعلها أنت.. إن التقدم في العملية التعليمية يحتمل أن يكون بطيئا.

❖ **تأكد أن الكتب الدراسية في مستوى قراءة ابنك:**

إن أغلب الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يقرؤون تحت المستوى الدراسي العادي، وللحصول على النجاح في القدرة على القراءة يجب أن تكون تلك الكتب في مستوى قدراتهم التعليمية وليست في مستوى السن التعليمي لهم، يجب أن تنمي قدرة القراءة لدى طفلك بان تجد الكتب التي تجذب اهتمامه، أو بان تقرأ له بعض الكتب التي يهتم بها، أيضا اجعل طفلك يختار الكتب التي يرغب في قراءتها

❖ **شجع طفلك لكي يطور مواهبه الخاصة:**

ما هي الموهبة الخاصة بطفلك؟

ما هي الأشياء التي يتمتع بها؟

يجب أن تشجع طفلك بان تغريه على اكتشاف الأشياء التي يستطيع أن ينجح ويتقدم وينبغ فيها.

مجموعة من النصائح العامة للأمهات للمساعدة في النمو الذهني لأطفالهم:

١. الحديث مع الطفل دوما من السنة الأولى من العمر،فمن المهم تواجد اللغة على مسامع الطفل.

٢. رددي دوما مع طفلك أسماء الأشياء الموجودة في البيت أو في الشارع.. استعيني بالكتب الملونة فهي تلفت النظر وتزيد حصيلته اللغوية.

٣. لا تتحدثي لطفلك بلغة الأطفال.. بل استعملي لغة سهلة بسيطة وجمل واضحة

٤. اجعلي طفلك يختلط مع الأطفال الآخرين اكبر وقت ممكن.

٥. الابتعاد عن النقد والاستهزاء بحديث الطفل مهما كانت درجة ضعفه وأيضا حمايته من سخرية الأطفال الآخرين، تعاوني مع المعلمة في ذلك... ومع أمهات الأطفال الذين يلعب معهم طفلك خارج نطاق المدرسة.

٦. لا تتركي الطفل فترة طويلة أمام التلفزيون صامتا يشاهد الرسوم المتحركة.. أو اجلسي معه واشرحي ما يحدث.

٧. إحكي كل يوم قصة لطفلك،واجعليه يحاول أن يعيدها لك، شجعيه وهو يحكي القصة وتفاعلي معها، أعيدا سويا نفس القصة كل يوم وجددي كل أسبوع قصة جديدة.

غياب الاباء في الحضور إلى المدرسة

يبحث التربويون من داخل المدرسة وخارجها باستمرار في حل المشكلات التربوية المتعلقة بالطلبة والتي تشكل جانبية للعملية التعليمية التعلمية، ومنها علاقة المدرسة بالبيت وبأولياء الأمور وما تعكسه تلك العلاقة من أثر على التحصيل الدراسي والانضباط عند الطلبة.

فما هي طبيعة هذه العلاقة؟

البيت هو المكان الأول الذي يحتضن الطفل بكل ما يتهيأ له من أواصر القربى الفطرية التي أودعها الله في كل من الوالدين، وما يقوم به أولياء الأمور تزويد أطفالهم بكل ما يحتاجنه من استفسارات عن أسئلتهم، فضلا عن ممارسة القدوة الحسنة ورعاة لقدراتهم المتفتحة نموا ورعاية تؤهلهم لتلبية حاجاتهم النفسية والاجتماعية.

لكن الأب وحده لا يكفي لتأهل الطفل وتنمية قدراته بالكيفية والسرعة المطلوبة، فالأمر يقتضي تخصصا، وتفرغا وإدراكا واعيا لكيفية تعهده بالرعاية، وهنا يجيء دور المدرسة وما رسم لها من أهداف ومهام في نقل الطفل من حيز الذات والتمحور حولها إلى دائرة أوسع من العلاقات الاجتماعية، وانتقال من الملكية الفردية إلى الملكية العامة، ومن العمل الخاص إلى النشاط الاجتماعي العام، و الفوضى إلى النظام، ومن الحركات العشوائية إلى اللعب المنظم.

إن الدور المشترك بين البيت والمدرسة، يفترض أن يكون تتابعيا، ثم تكامليا، ثم تأزرياً نشيطا يسير في ظل تأثير وتأثر متوافق بعيدا عن التناقض

وتباين التوجيه والتأثير، ومن الأهمية البالغة أن تكون العلاقة متناغمة متقاربة التوجيه ومنسجمة التعليمات وأساليب التربية الجيدة.

إن الدور المشترك بين المدرسة والبيت يحتم أن يكون البيت على وعي، بل ومشاركة فيما يقدم للطفل من خبرات، وثقافات في ظل الهوايات المحببة لديه. وللبيت أن يستفسر من المدرسة عن جهد الطفل / الطالب وسلوكه؛ فإما أن يبدي ارتياحه ويشجعه، أو يساهم في تقويمه، فما هي الأسس التي يقوم عليها ذلك الدور المشترك:

١. وضع تصور واضح لما يراد أن يكون عليه الطفل فمثلا يعتقد الآباء أنه من الخطأ تشجيع الطفل على الجرأة وإبداء الرأي لاعتقادهم بأن ذلك ينافي "الأدب الحسن" وهذا مما يخالف مبادىء التربية الجيدة التي يفترض أن يؤمن بها المربي ويعمل وفقها.

٢. تحديد المهارات الأساسية المستهدفة.

٣. تحديد الطرق التي تتبع في تنمية تلك المهارات

وحتى تكون المخرجات التربوية على درجة عالية من الجودة ومحققة للأهداف التي وضعتها المؤسسة التربوية "لا بد من توفر العلاقة الإيجابية بين المدرسة والبيت أي أسرة الطالب. وهذه العلاقة لا تتحقق إلا بإقبال الطرفين وقبولهما لبعضهما البعض وأن يكون عملهما في اتجاه واحد وفق خطط مدروسة وإذا عملا في اتجاهين متعاكسين كان الفشل محققاً للجميع.

يرى العديد من التربويون أن تجاوب الآباء في الحضور إلى المدرسة ضعيف أو يكاد يكون معدوماً في بعض الأحيان، ولكن لو سئل عدد كبير من مديري المدارس متى يزور الآباء المدرسة لكانت الإجابات تشابهه وهي:

- يدعى الآباء عادة بعد ظهور النتائج المدرسية الفصلية.
- يراجع بعض الآباء المدرسة شهريا أو دوريا وبشكل مستمر.

- ❖ يراجع لبعض الآخر المدرسة في كل صغيرة وكبيرة لدرجة قد تزعج الإدارة وتعيق العمل.
- ❖ بعض الآباء يراجع معلمي مواد معينة دون الرجوع للإدارة.
- ❖ في الاحتفالات المدرسية المختلفة يغتنم فرصة وجودهم في المدرسة فيبحثون في أمور أبنائهم التعليمية والسلوكية.

على الإدارة المدرسية إيلاء ظاهرة ضعف إقبال الآباء على الحضور إلى للمدرسة كل عناية واهتمام والبحث عن السبب. فقد تكون متعلقة بظروف الآباء، أو أسلوب المدير، أو المعلمين، أو أي شيء آخر فما هي هذه الظروف؟ قد تكون احد الأمور التالية:

١. خبرات الآباء السلبية المتكررة مع المدرسة.
٢. إقناع الآباء بعدم جدوى مراجعة المدرسة نتيجة تجارب سابقة أو نتيجة تمسك المدرسة بأسلوب وموقف معين.
٣. عدم الاستقرار الأسري، مما يؤدي إلى اضطراب التنسيق بين الأب والأم في مسؤولية متابعة الطالب في المدرسة.
٤. تدني المستوى الثقافي والتعليمي لدى الآباء مما يعيق إدراكهم لأهمية علاقتهم بالمدرسة أو يشعرهم بالحرج.
٥. انصراف الآباء عن المتابعة لأسباب كثيرة منها انشغالهم أو قلة اهتمامهم بشؤون أطفالهم.
٦. ضعف أساليب إدارة المدرسة في دعوة الآباء أو وعدم حفزهم على ضرورة حضورهم أو إثارة اهتمامهم.
٧. سوء إدارة اجتماعات مجالس الآباء والأمهات والاجتماعات المدرسية.
٨. كثرة مطالب المدرسة وضعف استجابة الآباء، أو عدم قدرتهم على تلبية هذه المطالب لأسباب قد تكون اقتصادية مما يشعرهم بالحرج من المواجهة.

٩. سلبية إدارة المدرسة وضعف أساليبها في التوعية بأهمية اللقاءات مع الآباء والأمهات.

١٠. قيام الإدارة أو المعلمين بتوبيخ الطلبة في حضور الأهل وآخرين من داخل المدرسة أو خارجها مما يؤدي إلى إحجام الآباء عن الحضور لتلافي مثل هذه المواقف.

في ضوء ما ذكر كيف يمكن لإدارة المدرسة أن تشيع الآباء وتدفعهم للتجاوب والحضور الى المدرسة؟وما هي الأساليب والإجراءات التي عليها إتباعها إزاء ذلك؟.

١. الانطلاق من فرضية مفادها أن هناك اتفاقية غير مكتوبة للتعاون المشترك بين البيت والمدرسة.

٢. التوعية بأهمية تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة، وذلك بوسائل إعلامية مختلفة وتعريف الآباء بشكل لائق بالمجالات التي يمكنهم المشاركة فيها.

٣. إعطاء الآباء دورا في العملية التربوية وبالذات في الفعاليات والنشاطات المدرسية وإشراكهم في اتخاذ القرارات والوصول إلى آرائهم بوساطة الاستبيان.

٤. التصرف بلباقة في بعض المواقف التي يبدي فيها الآباء عدم معرفتهم للأمور التربوية.

٥. عدم توجيه اللوم للآباء وبخاصة في ملاحظات مكتوبة ترسل مع الطلبة

٦. إعلام الآباء بالتغيرات التي تطرأ في المدرسة واستمرار التواصل مع الأسرة حتى لو كان تفاعل الآباء ضعيفا.

٧. تنويع أساليب الاتصال والإعلام المختلفة، وعدم الاكتفاء بأسلوب واحد

٨. الانفتاح على المجتمع المحلي والمدارس الأخرى، وإبراز نتائج هذا المفتاح.

٩. الإطلاع على تجارب المدارس في تفعيل العلاقة مع الآباء.

١٠. توطيد العلاقات مع الآباء والاهتمام بالعلاقات الإنسانية والمناسبات الاجتماعية، والاهتمام بالقابلات الشخصية معهم ومع أبنائهم الطلبة.

١١. عدم التمييز بين الآباء والتعامل معهم بالاهتمام ذاته حتى وإن تباينت بيئاتهم ومستوياتهم الاقتصادية والثقافية والأحياء لكل ولي أمر باهتمام المدرسة بابنه.

١٢. تدوين التعليمات والبلاغات المدرسية على لوحة داخلية توضع في مكان بارز في مدخل المدرسة.

١٣. إبراز أنشطة الطلبة وإبداعاتهم وصور الصفوف الجماعية على لوحة الإعلانات. واغتنام الفرص لإبراز أبناء اؤلئك الآباء الذين لا يحضرون إلى المدرسة، وذلك بتكليف هؤلاء الطلبة للقيام بأعمال تطوعية وإشراكهم في الأنشطة المدرسية.

١٤. تسجيل وقائع الاجتماعات العامة التي تعقد مع الآباء وذلك للرجوع للآراء والأسئلة التي طرحت.

١٥. تجنب المناقشة الحادة مع الآباء.

١٦. عدم انتقاد طريقة تربية الآباء لأولادهم والإيحاء بطريقة لبقة إلى الأسلوب التربوي المطلوبة.

١٧. اختيار الأوقات المناسبة لدعوة الآباء للاجتماع وتحديد الموضوعات التي ستبحث وإعلامهم بها مسبقا وقبل وقت كاف لدراستها.

١٨. عرض إنجازات المدرسة، وفعالياتها، وأنشطتها في الاجتماعات العامة، والتركيز على الفعاليات ذاتها التي اقتراحها الآباء أو ساهموا في إنجازها.

١٩. مراعاة ظروف بعض الآباء واتخاذ تدابير خاصة واستثنائية للالتقاء بهم وفق الأوقات التي تناسبهم.

العقاب تربويا

تعلم أخي المربي أن الطلبة يختلفون في سلوكهم وتصرفاتهم كاختلافهم في مقدارتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي، وفي الوقت الذي يتسم فيه بعضهم بالهدوء واحترام التعليمات واللوائح المدرسية، تجد في المقابل من يسلك سلوكات غير مرغوبة، ويخرج على نظم المدرسية وتعليماتها.

لذا، نجد أنفسنا مضطرين إلى معالجة مثل هذه المشكلات، ولكن كيف يتم ذلك؟هل نبادر بإيقاع العقوبة عليهم ليست أول مرة؟ أم؟ إن الإجابة عن ذلك سهلة، إذ أن العقوبة ليست أول ما يفكر به المربي لا الناجح، فالموعظة هي المقدمة، ثم الدعوة إلى عمل الخير، والصبر الطويل على انحراف النفوس لعلها تستجيب انسجاما مع قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَتۡكُم مَّوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَشِفَآءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٞ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ ٥٧ ﴾ صدق الله العظيم. (سورة يونس، آية٥٧)، وقوله تعالى ﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦۖ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ ١٢٥ ﴾ صدق الله العظيم. (سورة النحل، آية ١٢٥).

أما إذا لم تنفع مثل هذه الإجراءات مع بعض الطلبة، فلا بد من ممارسة الحزم في تهذيب سلوكهم لصالحهم قبل صالح الآخرين، ومن المناسب ممارسة العقوبة أحيانا، أو التهديد بها أحيانا أخرى. ولكن أخي المدير يا ترى ما المقصود بالعقوبة؟ وما هي إجراءاتها؟.

يمكن تعريف العقوبة إجرائيا على أنها إجراء يتخذه المدير، أو زميلك المعلم، أو تتخذه أنت بحق الطلبة المخالفين في المدرسة، بسبب سلوك غير مرض قد يصدر عنهم مخالفا للتعليمات والأنظمة المدرسية، وذلك حفاظا على نظام

المدرسة، ولتوفير مناخ تعليمي مناسب للعملية التعليمية التعلمية.كما يمكن تقسيم الإجراءات العقابية - متمثلا بالقران الكريم، والسنة النبوية الشريفة، وآراء المربين التربويين - الإسلاميين - وعلم النفس التربوي المعاصر - إلى سبعة أقسام هي على الترتيب:التلميح، والعقاب، والإشعار بعدم الرضا عن سلوك طالب ما، والتوبيخ، والإنذار، والحرمان، ثم العقاب البدني.

ماذا نستنتج من ترتيب الإجراءات العقابية المذكورة أعلاه؟

إننا لا نستغرب إذا كان استنتاجنا يتمثل في ضرورة التدرج في استخدام العقاب مع الطلبة، على أن نبدأ بأخفه وقعا وتأثيرا عليها، ثم نتدرج نحو الشدة، وذلك على النحو الآتي:

١. التلميح: إذا قام أحد طلابنا في غرفة الصف الذي ندرسه بسلوك غير مرغوب فيه، فعلينا أن نلمح له بأن سلوكه سيؤدي به إلى الفشل إذا استمر عليه مبتعدين عن التصريح (الغزالي، بلا)، وذلك عن طريق حريصين على عدم استعمال التهكم والسخرية، والنقد اللاذع مع هذا الطالب المضروب بسببه المثل على مسمع طلبة الصف (Biehler Robert، ١٩٧٨، f)

٢. العتاب: إذا أساء طالب التصرف في غرفة الصف، هل يكون الحل أن تطلب منه أن يكتب موضوعا حول:لماذا التحدث في غرفة الصف يزعج الآخرين؟. ثم تناقش الطلبة عن مساوئ التحدث داخل غرفة الصف في نفوس الطلبة الآخرين حتى تحملهم على تجنب هذه العادة والنفور منها.

وإذا عاد الطالب لهذا السلوك ثانية، فإننا نرى أن تتبع معه السلوك الآتي: - هذا أنت يا فلان، أنا أصدق ما تراه عيني، أنا مندهش، ومستغرب هذا منك، لأنني كنت أتوقع مساعدتك لي، فكيف حدث هذا، مشيرا إلى سلوك جيد صدر منه.

٣. عدم الرضا عن السلوك: إذا أحدث أحد طلبة الصف الذي تدرسه شغبا ما؛ فيمكنك أن تشعره بعدم الرضا عن سلوكه هذا من خلال:

أ. إظهار عدم الرضا بافتعال العبوس في وجه الطالب مع أن العبوس هو نوع من أنواع العقاب البسيط وهو مظهر من مظاهر الغضب، قال تعالى: ﴿ إِنَّا نَخَافُ مِن رَّبِّنَا يَوْمًا عَبُوسًا قَمْطَرِيرًا ﴿١٠﴾ ﴾ (سورة الإنسان، آية ١٠). ولذا، فإن الطالب يتأثر بهذا المظهر، ويتجنب ما يغضبك (الاهواني، بلا)

ب. الإعراض عن الطالب المشاغب:لا ضير من الإعراض عن الطالب المشاغب، حتى نجنبه الوقوع في الأخطاء، ونعدل سلوكه، انطلاقا من قوله تعالى: ﴿ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ يَعْلَمُ اللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقُل لَّهُمْ فِي أَنفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا ﴿٦٣﴾ ﴾ (سورة النساء، آية ٦٣). وذك بعد أن نفشل في الوعظ والإرشاد والكلمة الحسنة (ناصر، ١٩٧٧) (عاقل، ١٩٧٩).

٤. التوبيخ: أن عقوبة التوبيخ هي إجراء من الإجراءات العقابية المسموح بها تربويا، إذا يجوز لنا أن نعاقب بها إذا ما رأينا أن التوبيخ يكفي لإصلاح الطالب المخطئ وتأديبه؛ لكن شريطة أن لا يصل هذا التوبيخ إلى حد السباب؛ إذ أن ذلك منهي عنه في القرآن الكريم، قال تعالى ﴿ وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ ۗ كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿١٠٨﴾ ﴾. (سورة الأنعام، آية ١٠٨). وأن لا يصل التوبيخ إلى درجة السخرية من الطلبة المخطئين أو لعنهم حين ممارسة هذا الإجراء عليهم، لأن ذلك منهي عنه في السنة النبوية الشريفة، قال رسول الله ﷺ:

٥. « ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء». (الترمذي،١٩٦٢).ويشير إلى ذلك "المالكي" إذ يقول (يجوز للمعلم أن يوبخ الطالب شريطة أن لا يكون ذلك بالشتم أو السب).(المالكي ١٩٨١).

٦. الحر، ١٩٧٠، عقوبة الحرمان إجراء من الإجراءات العقابية، نستطيع بوساطتها أن نغير سلوك الطالب المنحرف إلى سلوك آخر مرغوب، ومن

أمثلة ذلك حرمان الطالب من ممارسة النشاطات الرياضية أو من الاشتراك في رحلة مدرسية أو من الاستعارة من مكتبة المدرسة أو رئاسة الأسرة عدم انضباطه في المدرسة، ومحاولة خرق نظامها.(حو، ١٩٧٠)).

٧. التهديد أو الإنذار: التهديد أو الإنارة إجراء عقابي يمارس من أجل إيقاع المخالف في دائرة القلق والخوف الذي يفيد في تعديل السلوك إيجابيا، قال تعالى ﴿ وَسَيَعْلَمُ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓاْ أَيَّ مُنقَلَبٍ يَنقَلِبُونَ ﴾. (سورة الشعراء، آية ٢٢٧). وفي هذا الصدد أشار بعض المربين المسلمين إلى أنه إذا هدد المعلم الطالب المخالف بأنه سيعاقبه، فعليه أن يعاقبه فعلا، لئلا يفكر الطالب أو غيره بتكرار سوء التصرف، انطلاقا من أن المعلم لن يعاقبه، على غرار تهديده السابق الذي لم ينفذه.(أبو العنين، ١٩٨٠).

٨. العقب البدني: بالرغم من أن لقوله، أجاز عقوبة الضرب بعد نفاذ جميع الوسائل التأديبية الأخرى، إلا أنه أحاطها بسياج من الشروط ينبغي على المربي المسلم ألا يتجاوزها، كعدم الضرب على الرأس أو الوجه أو الصدر لقوله، ﷺ، (إذا ضرب أحدكم أخاه فليتجنب الوجه (مسلم، ١٩٧٨) وعدم الضرب قبل سن العاشرة لقوله، ﷺ: « مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع واضربوهم عليها وهم أبناء عشر وفرقوا بينهم في المضاجع» (سنن أبي داود). وعدم الضرب أكثر من ثلاث ضربات لقوله عليه السلام: « لا يجلد احد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله»، (مسلم، ١٩٧٨)، وأن يكون كيفية معينة وبأداة مأمونة.

٩. القضاء، بالرغم من ذلك كله إلا أننا نفضل أن لا نلجأ إلى هذا اللون من الإجراء العقابي لأسا متعددة أبرزها أن هذا الإجراء العقابي يتنافى مع سياسة وزارة التربية والتعليم المتعلقة بتعليمات الانضباط المدرسي؛ إذ تشير المادة الثامنة من التعليمات نفسها إلى أنه لا يجوز العقاب البدني بأية صورة من الصور (دليل تعليمات الانضباط المدرسي، ١٩٨٨)،

إضافة إلى أن العقاب البدني يؤدي إلى نتائج جانبية سلبية منها: تعود الكذب خوفا من العقاب، والمكر والخديعة بإخفاء ما عوقب عليه عن أعين المعاقب وإتيانه في غيبته، والانصراف عن التعليم، والانطواء على النفس.(لقضاء، ١٩٩٤). ولكن لو اقترضنا جدلا أن طالبا ما، لم تنفع معه الإجراءات العقابية سالفة الذكر، واستمر في ارتكاب الأخطاء والوقوع بها، فيمكننا أن نكتب به تقريرا إلى مدير المدرسة نطالبه بتقديمه إلى مجلس الضبط في المدرسة، عندها سيصار إلى إيقاع العقوبة التربوية المناسبة بحق الطالب، إما بالنقل التأديبي إلى مدرسة أخرى ضمن مدارس المديرية أو خارجها، وإنما بالإخراج المؤقت حتى نهاية العام، وإما بالفصل من المدارس الحكومية فصلا نهائيا.

مشاركة الأب والأم في التنشئة

الرؤية الإسلامية لا تقدم مسئولية أي من الرجل والمرأة في الأسرة على الآخر، حيث إن مشاركة الأب والأم في التنشئة الاجتماعية والسياسية للطفل هي مشاركة واجبة ولازمة، إذ لا يغني أحدهما عن الآخر، ويشكلان معًا، بالإضافة للأبناء،هيكل السلطة في الأسرة من خلال مسئوليات كل طرف، وهو الهيكل أو البناء الذي لا يكتمل إذا تخلى أحد الأطراف عن واجباته، فالرعاية مسئولية الوالدين معًا وكلاهما "مسئول عن رعيته."

وقد أجريت دراسات حول أثر قيام الأم بمفردها بعملية التنشئة داخل الأسرة وأوضحت النتائج أن ذلك ينعكس بالسلب على شخصية الطفل بسبب عدم توازنها، وهو ما يظهر في غلبة السلوك الطفولي عليه حتى مع نموه في مرحلة المراهقة وميله إلى الاعتماد على الآخرين والخضوع لهم، كما يؤدي أحيانًا إلى العكس أي اتّصاف الطفل بالسلطوية، مع ملاحظة وجود فوارق بين الجنسين.

إن مشاركة الأب في التنشئة بشكل فعال مهمة جدًّا لاستقرار نفسية الطفل، بل إن الخلل في العلاقة بين الطفل وأبيه كما أثبتت بعض الدراسات قد تؤدي إلى نمو شخصية سلبية لا تشعر بجدوى المشاركة في الحياة السياسية نظرًا لعدم جدوى المشاركة في الحياة الأسرية التي يستبد فيها الأب، وسيادة نظرة يائسة من أي تغيير وفاقدة الثقة في القدرة على التأثير في مجريات الأمور العامة.

وإذا كانت نتائج الدراسات تتفاوت فإن مرد ذلك إلى اختلاف الشرائح الاجتماعية محل البحث واختلاف المؤشرات التي يستخدمها الباحثون، بيد أن هذه الدراسات تبقى ذات أهمية في الدلالة على انعكاس أي خلل في بنية السلطة وهيكل الأسرة على الطفل وإدراكه السياسي.

ويأخذ غياب الأب عن عملية التنشئة السياسية صورًا مختلفة، فقد يكون غيابا تامًا فيما يسمى بالأسرة "الأم فقط" أو "الأسرة الأموية" – ونعني هنا بالأمومة ما يقابل لفظ (Maternal) Mother-Only Family، أي الأسرة التي تتولى الأم بمفردها تنشئة الطفل الاجتماعية والسياسية وهو مفهوم يختلف عن مصطلح الأمومة Matriarchy أي سيطرة الأم مع وجود الأب، والذي طرحته كتابات "أنجلز" ومن خلفه من الماركسيين وتلته الكتابات النسوية وتأسس على دراسة القبائل التي ينسب فيها الأطفال للأم خاصة الدراسات الأنثربولوجية، وذلك للتدليل على اصطناعية مؤسسة الأسرة بشكلها السائد، ومعارضة ما يسمى بالأبوية، وهي إشكالية تعكس الصراع والعقلية الثنائية، ولا تثور في الرؤية الإسلامية للأسرة لانضباطها بالشريعة لا بميزان القوة– كما قد يكون غيابًا عن المشاركة في التنشئة رغم الوجود داخل الأسرة الزوجية، ويرجع ذلك لأسباب ثقافية مثل تصور أن مسئولية التنشئة تقع على المرأة فقط أو لأسباب اقتصادية كالانشغال بطلب الرزق طول اليوم، أو السفر للعمل بالخارج فيما يسمى بهجرة العمالة، والذي يؤدي إلى ظاهرة "تأنيث الأسرة" أي انفراد الأم بإدارة الأسرة وتنشئة الأبناء.

وبرغم توفر الدراسات عن الآثار السلبية لمثل هذا الوضع، وإمكانية قياس أثاره بمؤشرات متاحة في الدراسات الاجتماعية، إلا أن البعض ذهب إلى أنه يصعب القطع ما إذا كان أثر هذه الظاهرة سلبيًّا أم إيجابيًا؛ في حين اعتبرها أنصار ما يسمى بتحرير المرأة ظاهرة إيجابية تزيد من سلطة المرأة وتمكنها من إثبات ذاتها، وهي الظاهرة التي تعد في ميزان الرؤية الإسلامية إخلالا بسنة من السنن الاجتماعية، وتدهورًا في بنية الأسرة، ونقصًا للقوامة، وتقصيرًا من جانب الأب في تحمل مسئولياته في عملية التنشئة، وتكليفًا للمرأة بمسئولية مضاعفة قد تشغلها عن المشاركة الاجتماعية والسياسية الأوسع في المجتمع، وإهدارًا لحق الطفل في مناخ أسري ونفسي متوازن، وتجاهلاً لحقوقه الفطرية في التفاعل مع كلا الأبوين وتقويضًا لقواعد الأسرة التي تؤهلها للقيام بدورها السياسي في حفظ القيم الإسلامية وتنشئة الطفل عليها من ناحية، والتصدي لأي انحراف أو تجاوز للمثالية الإسلامية على مستوى المجتمع والدولة من ناحية أخرى.

وتشير نتائج أحدث الدراسات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى مدى تأثير الحالة الاجتماعية وحضور الآباء الفعال على تقدم الأطفال في الأسرة في مراحل التعليم المختلفة بداية من فترة الحضانة الأولى.

فالأطفال الذين ينحدرون من عائلات ثنائية العائل (أب وأم) وُجد أنهم يتمتعون بقدرات أفضل فيما يتعلق بالقراءة والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية عن أقرانهم الذين نشأوا في كنف عائلات أحادية العائل (عائلة بدون أب) حيث تتحمل الأم هنا كافة الأعباء النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

كما تشير الدراسة والتي أجراها "جيري وست" مدير أبحاث الطفولة بالمركز القومي للتعليم والإحصاء بواشنطن- إلى أن الحالة التعليمية للأمهات تلعب دورًا كبيرًا في مدى تقدم الطفل في دراسته، فكلما زادت القدرات التعليمية للأم انعكس ذلك إيجابيًّا على الطفل أثناء دراسته، وعلى الرغم من أن نتائج هذه الدراسة قد تبدو طبيعية للبعض حيث إنها تتفق مع النتائج التي تم التوصل إليها

مع مراحل سنية متقدمة، إلا أنها تُعد المرة الأولى التي يُلقى الضوء فيها على مدى قدرات الأطفال قبل الالتحاق بأولى مراحل التعليم وهي الحضانة.

فالأطفال غالبًا ما يأتون من مجتمعات وأنماط بيئية مختلفة كما يقول السيد وست، كذا فمن البديهي إجراء مثل هذه الدراسات للتوصل إلى أفضل الطرق لتنمية القدرات التعليمية لهؤلاء الأطفال في أولى مراحلهم الدراسية، ومن المنتظر أن تشمل هذه الدراسة ما يقرب من ٢٢ ألف طفل، وسوف تستغرق حوالي ٦ سنوات لتحديد كيف تساهم البيئة الاجتماعية في تنمية قدرات الطفل التعليمية مبكرًا حتى قبل دخوله الحضانة.

وتشير أهم نتائج البحث إلى أن الأطفال الذين ينحدرون من عائلات هجرها الأب وتقوم الأم بمهام العائل الوحيد، يفتقدون إلى بعض القدرات التعليمية التي يتمتع بها أقرانهم الذين ترعرعوا في كنف الأسر ثنائية العائل من الأب والأم، فمن هذا نرى أن قدرات هؤلاء الأطفال على تمييز الأشكال وعد الأرقام من ١ إلى ١٠ مثلاً بالإضافة إلى ضبط الحروف الأبجدية للغة تقل بشكل كبير مقارنة بأطفال العائلات ثنائية العائل.

وترى ماري إلين هوج [وهي عضو في منظمة تسمى "عائلات وحيدة العائل" أو "أمهات بدون أزواج" ويقع مقر المنظمة بولاية فلوريدا الأمريكية، والتي تساعد العائلات التي تعولها نساء بدون أزواج فتمنحهم التأييد النفسيَ والاجتماعي للتغلب على مشاكل الحياة] أن أعداد النساء اللاتي بدون عائل (أزواج) ويَعُلْن أبناءهم في ازدياد مستمر، وتحديدًا في دول العالم المتقدم كما في أوروبا والولايات المتحدة إلا أن مثل هذه الظاهرة قد تغزو بلدان العالم النامي كما هو مبين في أوراق العمل كمقدمة لمؤتمرات السكان المتتالية.

وتشير هوج إلى مدى الصعوبات الجمة التي تواجهها مثل هؤلاء السيدات في تربية أبنائهم؛ حيث تقع على كاهلهم أعباء مادية جسيمة فضلاً عن الأعباء

النفسية في تحمُّل مسئولية الأبناء، مما ينعكس سلبًا على قدراتهم التعليمية أثناء الالتحاق بالحضانة، ومما لا شك فيه أن الأمور تزداد صعوبة إذا كانت هؤلاء الأمهات لا يتمتعن بنصيب كافٍ من التعليم كما يقول مستر وست، ونظرًا لوجود العديد من العوامل المؤثرة فيما يتعلق بتأثير البيئة والتنشئة على قدرات الأطفال التعليمية فيجب إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في هذا الشأن وخاصة فيما يتعلق بهذه الشريحة الكبيرة من العائلات والتي تعولها النساء.

تنمية الذكاء عند الأخفال

إذا أردت لطفلك نمواً في قدراته وذكائه فهناك أنشطة تؤدي بشكل رئيسي إلى تنمية ذكاء الطفل وتساعده على التفكير العلمي المنظم وسرعة الفطنة والقدرة على الابتكار،

ومن أبرز هذه الأنشطة ما يلي:

أ. اللعب:

الألعاب تنمي القدرات الإبداعية لأطفالنا.. فمثلاً ألعاب تنمية الخيال، وتركيز الانتباه والاستنباط والاستدلال والحذر والمباغتة وإيجاد البدائل لحالات افتراضية متعددة مما يساعدهم على تنمية ذكائهم.

- يعتبر اللعب التخيلي من الوسائل المنشطة لذكاء الطفل وتوافقه فالأطفال الذين يعشقون اللعب التخيلي يتمتعون بقدر كبير من التفوق، كما يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء والقدرة اللغوية وحسن التوافق الاجتماعي، كما أن لديهم قدرات إبداعية متفوقة، ولهذا يجب تشجيع الطفل على مثل هذا النوع من اللعب كما أن للألعاب الشعبية كذلك أهميتها في تنمية وتنشيط ذكاء الطفل،لما تحدثه من إشباع الرغبات النفسية والاجتماعية لدى الطفل،

ولما تعوده على التعاون والعمل الجماعي ولكونها تنشط قدراته العقلية بالاحتراس والتنبيه والتفكير الذي تتطلبه مثل هذه الألعاب..ولذا يجب تشجيعه على مثل هذا.

ب.القصص وكتب الخيال العلمي:

تنمية التفكير العلمي لدى الطفل يعد مؤشراً هاماً للذكاء وتنميته، والكتاب العلمي يساعد على تنمية هذا الذكاء، فهو يؤدي إلى تقديم التفكير العلمي المنظم في عقل الطفل، وبالتالي يساعده على تنمية الذكاء والابتكار، ويؤدي إلى تطوير القدرة القلية للطفل.

- الكتاب العلمي لطفل المدرسة يمكن أن يعالج مفاهيم علمية عديدة تتطلبها مرحلة الطفولة، ويمكنه أن يحفز الطفل على التفكير العلمي وأن يجري بنفسه التجارب العلمية البسيطة،كما أن الكتاب العلمي هو وسيلة لأن يتذوق الطفل بعض المفاهيم العلمية وأساليب التفكير الصحيحة والسليمة،وكذلك يؤكد الكتاب العلمي لطفل هذه المرحلة تنمية الاتجاهات الإيجابية للطفل نحو العلم والعلماء كما أنه يقوم بدور هام في تنمية ذكاء الطفل،إذا قدم بشكل جيد، بحيث يكون جيد الإخراج مع ذوق أدبي ورسم وإخراج جميل،وهذا يضيف نوعاً من الحساسية لدى الطفل في تذوق الجمل للأشياء، فهو ينمي الذاكرة، وهي قدرة من القدرات العقلية.
- الخيال:هام جداً للطفل وهو خيال لازم له، ومن خصائص الطفولة التخيل والخيال الجامح، ولتربية الخيال عند الطفل أهمية تربوية بالغة ويتم من خلال سرد القصص الخرافية المنطوية على مضامين أخلاقية إيجابية بشرط أن تكون سهلة المعنى وأن تثير اهتمامات الطفل،وتداعب مشاعره المرهفة الرقيقة،ويتم تنمية الخيال كذلك من خلال سرد القصص العلمية الخيالية للاختراعات والمستقبل، فهي تعتبر مجرد بذرة لتجهيز عقل الطفل

وذكائه للاختراع والابتكار، ولكن يجب العمل على قراءة هذه القصص من قبل الوالدين أولاً للنظر في صلاحيتها لطفلهما حتى لا تنعكس على ذكائه كما أن هناك أيضا قصص أخرى تسهم في نمو ذكاء الطفل كالقصص الدينية وقصص الألغاز والمغامرات التي لا تتعارض مع القيم والعادات والتقاليد ولا تتحدث عن القيم الخارقة للطبيعة فهي تثير شغف الأطفال،وتجذبهم تجعل عقولهم تعمل وتفكر وتعلمهم الأخلاقيات والقيم ولذلك فيجب علينا اختيار القصص التي تنمي القدرات العقلية لأطفالنا والتي تملأهم بالحب والخيال والجمال والقيم الإنسانية لديهم ويجب اختيار الكتب الدينية ولمَ لا؟ فإن الإسلام يدعونا إلى التفكير والمنطق، وبالتالي تسهم في تنمية الذكاء لدى أطفالنا.

ج. الرسم والزخرفة:

- الرسم والزخرفة تساعد على تنمية ذكاء الطفل وذلك عن طريق تنمية هواياته في هذا المجال،وتقصي أدق التفاصيل المطلوبة في الرسم،بالإضافة إلى تنمية العوامل الابتكارية لديه عن طريق اكتشاف العلاقات وإدخال التعديلات حتى تزيد من جمال الرسم والزخرفة
- ورسوم الأطفال تدل على خصائص مرحلة النمو العقلي،ولا سيما في الخيال عند الأطفال،بالإضافة إلى أنها عوامل التنشيط العقلي والتسلية وتركيز الانتباه.
- ولرسوم الأطفال وظيفة تمثيلية،تساهم في نمو الذكاء لدى الطفل، فبالرغم من أن الرسم في ذاته نشاط متصل بمجال اللعب، فهو يقوم في ذات الوقت على الاتصال المتبادل للطفل مع شخص آخر، إنه يرسم لنفسه،ولكن تشكل رسومه في الواقع من أجل عرضها وإبلاغها لشخص كبير،وكأنه يريد أن يقول له شيئاً عن طريق ما يرسمه،وليس هدف الطفل من الرسم أن يقلد

الحقيقة،وإنما تنصرف رغبته إلى تمثلها، ومن هنا فإن المقدرة على الرسم تتمشى مع التطور الذهني والنفسي للطفل، وتؤدي إلى تنمية تفكيره وذكائه.

د. مسرحيات الطفل:

- إن لمسرح الطفل،ولمسرحيات الأطفال دوراً هاماً في تنمية الذكاء لدى الأطفال،وهذا الدور ينبع من أن (استماع الطفل إلى الحكايات وروايتها وممارسة الألعاب القائمة على المشاهدة الخيالية،من شأنها جميعاً أن تنمي قدراته على التفكير،وذلك أن ظهور ونمو هذه الأداة المخصصة للاتصال- أي اللغة - من شأنه إثراء أنماط التفكير إلى حد كبير ومتنوع، وتتنوع هذه الأنماط وتتطور أكثر سرعة وأكثر دقة).
- ومن هذا فالمسرح قادر على تنمية اللغة وبالتالي تنمية الذكاء لدى الطفل.فهو يساعد الأطفال على أن يبرز لديهم اللعب التخيلي، بالتالي يتمتع الأطفال الذين يذهبون للمسرح المدرسي ويشتركون فيه،بقدر من التفوق ويتمتعون بدرجة عالية من الذكاء،والقدرة اللغوية،وحسن التوافق الاجتماعي،كما أن لديهم قدرات إبداعية متفوقة.
- وتسهم مسرحية الطفل إسهاما ملموسا وكبيرا في نضوج شخصية الأطفال فهي تعتبر وسيلة من وسائل الاتصال المؤثرة في تكوين اتجاهات الطفل وميوله وقيمه ونمط شخصيته ولذلك فالمسرح التعلمي والمدرسي هام جدا لتنمية ذكاء الطفل

ه. الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية ذكاء الطفل:

تعتبر الأنشطة المدرسية جزءا مهما من منهج المدرسة الحديثة، فالأنشطة المدرسية - أياً كانت تسميتها - تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التعليم، كما أن الطلاب

الذين يشاركون في النشاط لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمي، كما أنهم ايجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم.

فالنشاط إذن يسهم في الذكاء المرتفع، وهو ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى،بل إنه يتخلل كل المواد الدراسية، وهو جزء مهم من المنهج المدرسي بمعناه الواسع (الأنشطة غير الصفية) الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية الشاملة لتحقيق النمو المتكامل للتلاميذ، وكذلك لتحقيق التنشئة والتربية المتكاملة المتوازنة، كما أن هذه الأنشطة تشكل أحد العناصر الهامة في بناء شخصية الطالب وصقلها، وهي تقوم بذلك بفاعلية وتأثير عميقين.

و. التربية البدنية:

- الممارسة البدنية هامة جداً لتنمية ذكاء الطفل،وهي وإن كانت إحدى الأنشطة المدرسية،إلا أنها هامة جداً لحياة الطفل،ولا تقتصر على المدرسة فقط، بل تبدأ مع الإنسان منذ مولده وحتى رحيله من الدنيا وهي بادئ ذي بدء تزيل الكسل والخمول من العقل والجسم وبالتالي تنشط الذكاء،ولذا كانت الحكمة العربية والإنجليزية أيضاً، التي تقول (العقل السليم في الجسم السليم)دليلاً على أهمية الاهتمام بالجسد السليم عن طريق الغذاء الصحي والرياضة حتى تكون عقولنا سليمة ودليلاً على العلاقة الوطيدة بين العقل والجسد،ويبرز دور التربية في إعداد العقل والجسد معاً..
- فالممارسة الرياضية في وقت الفراغ من أهم العوامل التي تعمل على الارتقاء بالمستوى الفني والبدني،وتكسب القوام الجيد،وتمنح الفرد السعادة والسرور والمرح والانفعالات الإيجابية السارة،وتجعله قادراً على العمل والإنتاج،والدفاع عن الوطن،وتعمل على الارتقاء بالمستوى الذهني والرياضي في إكساب الفرد النمو الشامل المتزن.

ومن الناحية العلمية:

- فإن ممارسة النشاط البدني تساعد الطلاب على التوافق السليم والمثابرة وتحمل المسؤولية والشجاعة والإقدام والتعاون،وهذه صفات هامة تساعد الطالب على النجاح في حياته الدراسية وحياته العملية، ويذكر د. حامد زهران في إحدى دراساته عن علاقة الرياضة بالذكاء والإبداع والابتكار(إن الابتكار يرتبط بالعديد من المتغيرات مثل التحصيل والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والشخصية وخصوصاً النشاط البدني بالإضافة إلى جميع المناشط الإنسانية،ويذكر دليفورد أن الابتكار غير مقصور على الفنون أو العلوم،ولكنه موجود في جميع أنواع النشاط الإنساني والبدن).
- فالمناسبات الرياضية تتطلب استخدام جميع الوظائف العقلية ومنها عمليات التفكير،فالتفوق في الرياضات (مثل الجمباز والغطس على سبيل المثال) يتطلب قدرات ابتكارية،ويسهم في تنمية التفكير العلمي والابتكاري والذكاء لدى الأطفال والشباب.
- فمطلوب الاهتمام بالتربية البدنية السليمة والنشاط الرياضي من أجل صحة أطفالنا وصحة عقولهم وتفكيرهم وذكائهم.

ز. القراءة والكتب والمكتبات:

- والقراءة هامة جداً لتنمية ذكاء أطفالنا، ولم لا؟ فإن أول كلمة نزلت في القرآن الكريم (اقرأ)، قال الله تعالى ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝ خَلَقَ ٱلْإِنسَـٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (العلق: ١- ٥) فالقراءة تحتل مكان الصدارة من اهتمام الإنسان،باعتبارها الوسيلة الرئيسية لأن يستكشف الطفل البيئة من حوله،والأسلوب الأمثل لتعزيز قدراته الإبداعية الذاتية،وتطوير ملكاته استكمالاً للدور التعليمي للمدرسة.

❖ القراءة هي عملية تعويد الأطفال: كيف يقرأون؟ وماذا يقرأون؟

ولا أن نبدأ العناية بغرس حب القراءة أو عادة القراءة والميل لها في نفس الطفل والتعرف على ما يدور حوله منذ بداية معرفته للحروف والكلمات،ولذا فمسألة القراءة مسألة حيوية بالغة الأهمية لتنمية ثقافة الطفل،فعندما نحبب الأطفال في القراءة نشجع في الوقت نفسه الإيجابية في الطفل، وهي ناتجة للقراءة من البحث والتثقيف،فحب القراءة يفعل مع الطفل أشياء كثيرة، فإنه يفتح الأبواب أمامهم نحو الفضول والاستطلاع، وينمي رغبتهم لرؤية أماكن يتخيلونها،ويقلل مشاعر الوحدة والملل، يخلق أمامهم نماذج يتمثلون أدوارها،وفي النهاية،تغير القراءة أسلوب حياة الأطفال

الهدف من القراءة

❖ أن نجعل الأطفال مفكرين باحثين مبتكرين يبحثون عن الحقائق والمعرفة بأنفسهم، ومن أجل منفعتهم، مما يساعدهم في المستقبل على الدخول في العالم كمخترعين ومبدعين، لا كمحاكين أو مقلدين.

❖ والقراءة هامة لحياة أطفالنا فكل طفل يكتسب عادة القراءة يعني أنه سيحب الأدب واللعب، وسيدعم قدراته الإبداعية والابتكارية باستمرار، وهي تكسب الأطفال كذلك حب اللغة،واللغة ليست وسيلة تخاطب فحسب،بل هي أسلوب للتفكير.

ح. الهوايات والأنشطة الترويحية:

هذه الأنشطة والهوايات تعتبر خير استثمار لوقت الفراغ لدى الطفل، ويعتبر استثمار وقت الفراغ من الأسباب الهامة التي تؤثر على تطورات ونمو الشخصية، ووقت الفراغ في المجتمعات المتقدمة لا يعتبر فقط وقتاً للترويح والاستجمام واستعادة القوى، ولكنه أيضاً، بالإضافة إلى ذلك، يعتبر فترة من الوقت يمكن في غضونها تطوير وتنمية الشخصية بصورة متزنة وشاملة.

ويرى الكثير من رجال التربية:

- ضرورة الاهتمام بتشكيل أنشطة وقت الفراغ بصورة تسهم في اكتساب الفرد الخبرات السارة الإيجابية،وفي نفس الوقت، يساعد على نمو شخصيته،وتكسبه العديد من الفوائد الخلقية والصحية والبدنية والفنية.ومن هنا تبرز أهميتها في البناء العقلي لدى الطفل والإنسان عموماً.
- تتنوع الهوايات ما بين كتابة شعر أو قصة أو عمل فني أو أدبي أو علمي، وممارسة الهوايات تؤدي إلى إظهار المواهب،فالهوايات تسهم في إنماء ملكات الطفل،ولا بد وأن تؤدي إلى تهيئة الطفل لإشباع ميوله ورغباته واستخراج طاقته الإبداعية والفكرية والفنية.
- والهوايات إما فردية، خاصة مثل الكتابة والرسم وإما جماعية مثل الصناعات الصغيرة والألعاب الجماعية والهوايات المسرحية والفنية المختلفة.

فالهوايات أنشطة ترويحية:

ولكنها تتخذ الجانب الفكري والإبداعي،وحتى إذا كانت جماعية،فهي جماعة من الأطفال تفكر معاً وتلعب معاً،فتؤدي العمل الجماعي وهو بذاته وسيلة لنقل الخبرات وتنمية التفكير والذكاء ولذلك تلعب الهوايات بمختلف مجالاتها وأنواعها دوراً هاماً في تنمية ذكاء الأطفال،وتشجعهم على التفكير المنظم والعمل المنتج، والابتكار والإبداع وإظهار المواهب المدفونة داخل نفوس الأطفال.

ط. حفظ القرآن الكريم:

ونأتي إلى مسك الختام، حفظ القرآن الكريم، فالقرآن الكريم من أهم المناشط لتنمية الذكاء لدى الأطفال،ولم لا؟ والقرآن الكريم يدعونا إلى التأمل والتفكير،بدءاً من خلق السماوات والأرض،وهي قمة التفكير والتأمل،وحتى خلق الإنسان،وخلق ما حولنا من أشياء ليزداد إيماننا ويمتزج العلم بالعمل.

وحفظ القرآن الكريم، وإدراك معانيه،ومعرفتها معرفة كاملة،يوصل الإنسان إلى مرحلة متقدمة من الذكاء، بل ونجد كبار وأذكياء العرب وعلماءهم وأدباءهم يحفظون القرآن الكريم منذ الصغر،لأن القاعدة الهامة التي توسع الفكر والإدراك،فحفظ القرآن الكريم يؤدي إلى تنمية الذكاء وبدرجات مرتفعة.

وعن دعوة القرآن الكريم للتفكير والتدبر واستخدام العقل والفكر لمعرفة الله حق المعرفة،بمعرفة قدرته العظيمة،ومعرفة الكون الذي نعيش فيه حق المعرفة،ونستعرض فيما يلي بعضاً من هذه الآيات القرآنية التي تحث على طلب العلم والتفكر في مخلوقات الله وفي الكون الفسيح.

- قول الحق ﴿ أَن تَقُومُواْ لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُواْ ﴾. (سبأ الآية ٤٦) وهي دعوة للتفكير في الوحدة وفي الجماعة أيضاً
- وقوله عز وجل ﴿ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْأَيَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ ﴾. (البقرة الآية ٢١٩) وهي دعوة للتفكير في كل آيات وخلق الله عز وجل.
- وفي هذا السياق يقول الحق جل وعلا ﴿ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْأَيَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ ﴾. .(البقرة الآية ٢٦٦)
- وقوله عز وجل ﴿ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْأَيَٰتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾. (يونس الآية ٢٤)
- و أيضا ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأَيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الرعد الآية ٣)
- وقوله سبحانه وتعالى ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأَيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (النحل آية ١١)

ويفرق الله بين المتفكرين والمستخدمين عقولهم، وبين غيرهم ممن لا يستخدمون تلك النعم.

- ويقول الحق سبحانه وتعالى ﴿ أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُواْ فِيٓ أَنفُسِهِم ﴾ (الروم: ٨)

وهي دعوة مفتوحة للتفكير في النفس والمستقبل.

- وهناك دعوة أخرى للتفكير في خلق السماوات والأرض،وفي كل حال عليه الإنسان، فيقول المولى عز وجل ﴿ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾ .(آل عمران ١٩١)

❖ بل هناك دعوة لنتفكر في قصص الله وهو القصص الحق،لتشويق المسلم صغيراً وكبيراً، يقول الحق ﴿ فَٱقْصُصِ ٱلْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾. (الأعراف ١٧٦)

استراتيجيات بصرية لتحسين عملية التواصل

تجري في معظم الفصول عملية التواصل بين المعلمين والطلبة شفهيا، وكذلك الحال في البيت والمجتمع، ونحن نعرف أن الكثيرين من هؤلاء الطلبة أو الأطفال يكون أداؤهم البصري أفضل من السمعي ، ومع ذلك فهم يعيشون ويتعلمون في بيئات تمثل طريقة التواصل الأساسية فيها تحديا لأضعف مهارتهم في أحيان كثيرة.

وبما أن الفصول الدراسية سمعية في الأساس ، فكيف يتجاوب معها الطفل؟

من الشائع أن نرى المعلمين المعنيين بالأطفال ذوي التأخر الذهني وتثلث الصبغية ٢١ وغيرهم من اللذين يعانون اضطرابات تواصلية أو مشكلات سلوكية يصفون الطفل أو الطالب في المشاركة كالتالي:

❖ إنه فعلا مشتت

❖ إنها لا تفعل إلا ما يحلو لها

❖ إنه يسيطر على الجميع

❖ إنها لا تنتبه

❖ إنه يسرح في معظم الوقت

❖ إنه متصلب لدرجة أن يتبع نفس النظام حتى لو تغيرت الأوضاع

❖ إنها لا تستطيع التكيف مع التغيير

- إنه فعلا يعاني مشكلات سلوكية كلما حاولنا القيام بنشاط جديد

ويعلق نفس المراقبين على قدرات الطفل في الاستماع كالتالي:

- إنه يفهم كل ما أقوله لكنه يسيء التصرف
- إنه يعرف ما الذي أريده بالتحديد
- إنه يفهمني لكنه يعاند. سوف يقوم بأداء هذا العمل عندما يحلو له ذلك

ويعد المعلمين أن عدم مشارك الطفل في الحوار بأي شكل من أشكال التواصل دليل على استيعابه وهذا يحدث حتى مع الأطفال والمعلمين العاديين. وهم يفسرون سلوكه بأنه عصيان من قبل الطفل أ الطالب للإرشادات.

ومن خلال الملاحظة الدقيقة لأولئك الأطفال يتضح أن الكثير منهم يعانون صعوبات لا يستهان بها في الاستخدام الفعال للمعلومات السمعية مع من حولهم والمشكلة ليست في المقدرة على لسمع ، ولكن في عملية الانتباه ، الاستقبال ، والتحليل ، واستنتاج معنى ما من الأصوات المسموعة ، ومن ثم التصرف على أساس هذه المعلومة، ومن يراقب هؤلاء الأطفال والطلبة يجد أنهم يعتمدون – إلى حد كبير– على الأدلة الحركية والبصرية والنظام البيئي حولهم للحصول على المعلومات وقد بنوا فهمهم للمتطلبات في بيئاتهم على تجميع أجزاء من معلومات بصرية ، وروتينيات متوقعة، بدلا من فهمهم لرسائل شفهية محددة.

مثال:

نعم تصل إيمان إلى المنزل عائدة من المدرسة ، وتقف في المدخل ، فتأخذها الأم بيدها ، وتقودها إلى الخزانة وتقول: (اخلعي معطفك، ثم ضعي علبة الغداء في المطبخ) وتتبع إيمان التعليمات.

فهل هي فعلا تستجيب لكلمات مسموعة، أو أنها نظرت إلى الخزانة وفهمت المطلوب أم أنها أيضا فهمت المطلوب بعد إشارة البدء لعملها كونه روتين منظم؟

وماذا عن الموقف:

تعطي المعلمة لهالة علبة اللبن الفارغة وتطلب منها أن تضعها على مكتب المعلمة ، تحمل هالة العلبة الفارغة ، إلى سلة المهملات ، وترميها . أية أدلة لها معنى عند هالة؟ إنها تستجيب لعمل معتاد تربطه بالعلبة الفارغة.

والسؤال التالي: هل يعني هذا أننا يجب أن نعلم الأطفال والطلبة أن لا يستجيبوا لهذه الأدلة؟

ونتساءل: هل هو أمر سيء أن ينتبه الطفل إلى الدلائل الحركية، أو تلك المستنتجة من المواقف؟ بالطبع لا، فكل الذين يقومون بعملية التواصل يعتمدون بشكل كبير على المعلومات البصرية ، لدقتها في تفسير الرسائل.

وفيما يلي الطريقة التي يصف بها الباحثون الرسالة التواصلية العادية:

بافتراض أن أطفالنا المستهدفين يفهمون المعلومات السمعية بصورة أقل من العاديين فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن أي جزء من اللغة المنطوقة يدخل في نطاق فهمهم للتواصل ١٠٠٪ الأشياء التي نراها مثل:

١. الحركات والإشارات
٢. تعبيرات الوجه
٣. حركات الجسد
٤. الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية والصور المجسمات وغيرها ٣٧٪ التلحين الصوتي،
٥. السرعة الكثافة أو درجة ارتفاع الصوت ٧٪ الكلمات التي ننطقها.

إذا عرفنا أن طلبتنا المستهدفين يفهمون معلومات سمعية ، حتى ولو بدرجة أقل مما يفهمه الأطفال العاديون أمكننا أن نتصور كم ÷و صغير ما يمثله الجزء الشفهي من اللغة فيما يستوعبون من مضامين التواصل.

لذلك يمكن مساعدتهم عن طريق الطرق المساندة. ومن المفيد أيضا التعرف على مدى ما يفهمون من الجزء الشفهي من الرسالة (تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل) حيث أن فهمنا لتلك الدلائل ذات التأثير على استيعاب الطفل يعتبر أمرا غاية في الأهمية عند وضع

أهداف البرمجة والتدريب

إذن كيف نعلم من كانت قدراته ٩٠٪ بصرية و١٠٪ سمعية؟

وهل التغيير هذا في برامج الأطفال سوف يعطيهم مهارات تواصلية تناسب سنهم؟

من خلال عملنا كاختصاصيين نعمل مع أطفال وطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ، فإننا نسعى إلى إصلاح أو القضاء على مواطن الضعف لديهم قدر الإمكان، إلا أنه ليس عمل شفاء لهم، فسوف يظل هناك دوما جزء من الإعاقة.

إن هدفنا من التعليم يعتمد على مضاعفة قدرات الطالب الفردية

ولتحقيق ذلك هناك ثلاثة أهداف تبدو أكثر واقعية ومنطقية:

١. تعليم المهارات:

يجب أن نساعد الطالب على مضاعفة طاقة المهارات الكامنة لديه. فهو بحاجة إلى تعلم أساليب تجعل ردود فعله التواصلية فعالة وعالمية ومقبولة اجتماعيا قدر الإمكان

٢. تعليم الأساليب التعويضية:

الأطفال والطلبة الذين يستخدمون الوسائل البصرية لمساعدتهم على تحقيق أهدافهم سيستفيدون من زيادة مشاركتهم وتعزيز استقلاليتهم. ولا شك أن الاستقلالية في حد ذاتها هدف تعليمي بعيد المدى.

٣. تعديل البيئة لتحقيق أقصى درجة من التعلم:

علينا أن نستخدم المعرفة التي لدينا حول أساليب تعلم هؤلاء الأطفال ، ولا شك أن تعديل البيئة حولهم وابتكار أساليب جديدة للتعلم سوف تزيد من فرصهم للتعلم.

سؤال:من أين نبدأ ؟

نبدأ من الجدول الدراسي

تعد الوسائل البصرية – مثل الجداول– من أهم وسائل تبادل المعلومات بأسلوب منطقي ومنظم ومتتابع ، ولذلك يلجأ إليها الكثيرون لمساعدتهم في تنظيم حياتهم اليومية.

كذلك الحال بالنسبة لفئات الطلبة الذين نتعامل معهم. ولكن نظرا لأن هذه الوسائل التقليدية قد لا تعطي القدر الكافي من المعلومات لبعض الطلبة كان لزاما إجراء بعض التعديلات عليها ، وتكييفها بحيث تشمل المعلومات اللازمة لمساعدتهم.

لاشك أن تقديم المعلومات لبعض الطلبة بشكل محسوس ومرئي سوف يساعدهم على التعامل مع وقائع كثيرة في يومهم، كان من الممكن أن تسبب لهم شيئا من الإرباك والإزعاج.

هذه المعلومات توفر الإطار اللازم للتعامل بطريقة أفضل مع المواقف والأوضاع الصعبة.

لذلك فإن إيصال المعلومات بشكل مرئي:

١. يساعد على تركيز الاهتمام وتحسين الانتباه

٢. يقدم المعلومة بأسلوب يسعد الطالب على بسرعة وسهولة

٣. يوضح المعلومات الشفهية

٤. يقدم أسلوبا محسوسا لتعليم بعض المفاهيم ، مثل الوقت والتتابع والسبب ونتائجه

٥. يقدم إطارا لفهم التغيير وتقبله

٦. يدعم عملية الانتقال بين النشاطات أو الأماكن المختلفة

الجداول

تخيل أنك في إحدى الرحلات السياحية إلى أوروبا، وأنك ستزور فيها ١٦ مدينة خلال سبع أيام، وتكتشف في أخر الرحلة أن المسؤول في المكتب السياحي نسي أن يعطيك الجدول ، فلا تعرف كل يوم إلى أين ستذهب، ولا ما الذي ستراه ، ولا مواعيد الطعام. إنه أمر مزعج ومربك، أليس كذلك؟

هذا ما يشعر به الكثير من أبنائنا في كل يوم من أيامهم.

نماذج من فوائد الجداول:

مشكلة

يصل (أحمد) بسيارة المدرسة في الساعة(٨,٠٠) صباحا ،ومن لحظة وصولة تبقى عيناه معلقتين على صندوق غذائه، وهو يردد بأنه يريد أن يأكل، عندما تخبره المعلمة بأن عليه الانتظار إلى أن يحين موعد الوجبة يبدأ بسلسلة من نوبات الغضب والبكاء.

الحل:

إن التوجيه الشفهي مثل (لا يمكنك الأكل الآن ، أو عليك الانتظار إلى أن يحل وقت الوجبة) لن يقنع (أحمد) بالعدول عن رأيه.

لمساعدته على فهم أمر كهذا يجب وضع جدول يومي يساعده في التعرف على تتابع الأحداث التي توصله إلى وقت الوجبة.

والإشارة إلى النشاطات داخل الجدول التي يجب أن تتم قبل وقت الوجبة ، سوف تساهم في وضع نظام للوقت يسهل على (أحمد) فهمه.

مشكلة

يعرف (سامي) أنه يذهب إلى الرياضة كل يوم بعد تناول الوجبة، ولكن معلمة الرياضة تغيبت في أحد الأيام ، فانتابته نوبة من البكاء ، لأن نظامه اليومي قد تغير، وأنه لن يذهب لأداء رياضته المعتادة.

الحل:

ارسم جدولا له وأوضح حصة الرياضة البدنية، ثم بالإشارة البصرية ضع علامة توضح (لسامي) بأن هناك تعديلا أدخل على الجدول ، وذلك بتغطية خانة الرياضة أمامه، أو بوضع نشاط آخر فوق صورة الرياضة البدنية.

يمكن منح (سامي) فرصة إجراء هذا التعديل بنفسه على الجدول، لتمكينه من استيعاب التغيير بشكل أفضل.

مشكلة

يصعب على (سارة) القيام بنفس النشاطات التي يقوم بها غيرها من الأطفال داخل الفصل ، عندما تحين نهاية نشاط ما، وبداية نشاط آخر فترفض ذلك التبديل بشدة كونها طفلة جديدة مثلا، وعوضا عن البقاء مع المجموعة أثناء تأدية النشاط تهيم في الفصل، وتجري إلى ركن الألعاب ، وتخرج الألعاب من مكانها.

الحل:

استخدم الجدول لإشراك (سارة) في وضع برنامج لنشاطاتها الروتينية، وفي حالة إجراء أي تغيير اذهب إلى الجدول لإزالة صورة النشاط الذي انتهى ، ووضع النشاط التالي عليه،استخدم الجدول دائما في توجيه(سارة) للاستمرار في أداء النشاط في حالة تركها له أثناء العمل.

كيفية وضع الجدول اليومي:

١. قسم اليوم إلى أجزاء

٢. اجعل لكل جزء من أجزاء اليوم اسما مثل (حلقه- ٬إدراكي...)

٣. عين نظاما للاستشهاد:

استخدم شكلا يألفه الأطفال ، حيث أن الهدف الذي تسعى إليه هو مساعدتهم على التعرف على الأشياء بسرعة وباستمرار.

وترتفع استفادة الأطفال من جدولة النشاطات كلما قل الجهد الذي يبذلونه في تمييز الرموز لذلك يجب مراعاة التالي:

- ❖ كلمات مكتوبة
- ❖ رسوم مخططة بالقلم
- ❖ صور فوتوغرافية
- ❖ إشارات أو علامات
- ❖ مجسمات

إن الجمع بين الكلمات وبعض الصور أو أي شكل مما ذكر في أغلب الأحيان هو الاختيار الأفضل ، ثم إن دمج الكلمة مع الصورة مثلا سوف يتعلم من خلاله الطفل تدريجيا قراءة الكلمات المكتوبة أسفل الصورة.

المراجع

١. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أبحاث المؤتمر العلمي الثالث عشر \"مناهج التعليم وتنمية التفكير\"، جامعة عين شمس، ٢٥-٢٦ يوليو ٢٠٠٠.

٢. الكسندر روشكا، الإبداع العام والخاص، ترجمة: غسان أبو فخر، الكويت، مكتبة عالم المعرفة، ١٩٨٩.

٣. دي بونو، التفكير الإبداعي، ترجمة: خليل الجرسي، أبو ظبي، المجمع الثقافي، ١٩٩٧.

٤. علي السيد سليمان، عقول المستقبل -استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الإبداع، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية، ١٩٩٩.

٥. فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩.

٦. محمد أمين المفتي، قراءات في تعليم الرياضيات، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٥.

٧. \"فرق التفكير وحل المشكلات العالمية \"، مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ٢٥-٢٦ يوليو ٢٠٠٠.

٨. مراد وهبة، منى أبو سنة، أبحاث ندوة الإبداع وتطوير كليات التربية من ٦-٨ مايو ١٩٩٥، جامعة عين شمس، مركز تطوير اللغة الانجليزية، ١٩٩٦.

٩. منير كامل ميخائيل، ندوة التربية العلمية ومتطلبات التنمية في القرن الحادي والعشرين، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ٤- ٥ ديسمبر ١٩٩٦.

١٠. ورقة توصيات ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، ٢٥- ٢٨ مارس ١٩٩٦، كلية التربية جامعة قطر، الدوحة، قطر، ١٩٩٦.

١١. وزارة المعارف السعودية، \"تقرير عن المؤتمر العالمي السابع للتفكير – المنعقد في سنغافورة في المدة من ١-٦ يونيو ١٩٩٧\" مجلة المعرفة، ع٣٢، مارس ١٩٩٨.

١٢. أبو خوفا، مراحل النمو، جامعة موسكو، ١٩٧٢.

١٣. تيخاميَروف، ك: سيكولوجية التفكير، جامعة موسكو، ١٩٨٤.

١٤. عبد الستار إبراهيم: أصالة التفكير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩.

١٥. سيد محمد غنيم: سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٨.

١٦. فأخر عاقل، الإبداع وتربيته، دار العلم للملايين، بيروت، ط٢، ١٩٧٩، ص٢٩.

١٧. الكاتب لوموف، ١٩٦٣م.

١٨. روبنشتين، ١٩٥٦.

١٩. التربية العامة تأليف رونيه اوبير

٢٠. نظريات التعلم د. أحمد زكي صالح

٢١. التخلف العقلي د. محمد محروس الشناوي

٢٢. تربية الموهوب والمتأخر ترجمة/يوسف ميخائيل د. محمد خليفة بركات

٢٣. المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين د. فوزية محمد أخضر

٢٤. الأصول التربوية في بناء المناهج د. حسين سليمان قورة.

٢٥. حسن، ع، س (٢٠٠٢م) "استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات التعلم". ورقة عمل مقدمة في دورة تدريبية بعنوان" الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وسبل علاجها". دائرة محو الأمية والتربية الخاصة. مسقط.(١٤-٢٠٠٢/١٨م)

٢٦. عبد المجيد، م(١) (٢٠٠٢م) "خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم". ورقة عمل مقدمة في دورة تدريبية بعنوان" الكشف المبكر عن صعوبات

التعلم وسبل علاجها". دائرة محو الأمية والتربية الخاصة. مسقط.(١٤-١٨/٢٠٠٢م).

٢٧. عبد المجيد، م (٢) (٢٠٠٢م) " أسباب وعوامل صعوبات التعلم". ورقة عمل مقدمة في دورة تدريبية بعنوان" الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وسبل علاجها". دائرة محو الأمية والتربية الخاصة. مسقط.(١٤-١٨/٢٠٠٢م).

٢٨. الوقفي، ر، عبد العزيز، م، فارع، ش، عبد السلام، ح (١٩٩٨م) مقدمة في صعوبات التعلم (مختارات معربة)، الطبعة الثانية، كلية الأميرة ثروت، عمان.

٢٩. الخطيب، جمال (نيسان، ١٩٩٧). الصعوبات التعلمية. المنال. العدد ١٠٨، ص٣٣: الشارقة- الإمارات.

٣٠. أبو ألام رجاء، شريف نادية، الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، دار القلم، الكويت ١٩٨٣.

٣١. الشيخ يوسف، عبد الحميد جابر، سيكولوجية الفروق الفردية، دار النهضة.

٣٢. براون فزربرج: مراكز مصادر التعلم وإدارة التقنيات التربوية، اتجاه جديد في تكنولوجيا التربية، ترجمة مصباح الحاج عيسي وآخرون، مكتبة الفلاح الكويت، ١٩٨٢.

٣٣. جامع حسن: التعلم الذاتي تطبيقاته التربوية،مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت ١٩٨٦.

٣٤. جلاسر. مدارس بلا فشل: ترجمة محمد منير مرسي، عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٨.

٣٥. زاهر فوزي: الزوم التعليمية خطة على طريق التفريد، مجلة تكنولوجيا التعليم العدد الثالث ١٩٨٩.

المراجع الأجنبية

1. Davis, G.A., Creativity is for Ever, 2nd ed, Dibugue, IA, Kendll &Hunt Publishing Company, Inc., 1986
2. " Measuring and Predicting Issues and Strategy paper presented at the Family and Society in the Development of Creativity", University of Qatar, Doha, 25-28 March 1996.
3. Freeman, J., Encouraging Creativity in the Gifted paper presented in "The Region workshop", Amm-an, Jordan, 1996.
4. Gordan, Rawland, "Instructional design and creativity: A response to Criticized". Educational Technology, 1995.
5. Osborn, Alex, Yaur Creative Power, Motorola University Press, Schaumburg, Illinois, 1991
6. Shalev RS, Manor O, Auerbach J, Gross-Tsur V. "Persistence of developmental dyscalculia: What counts? Results from 3-year prospective follow-up study." Journal of Pediatrics, Sept. 1998, 133:3, 358-62.
7. Wynn, K. "Psychological foundations of number: Numerical competence in human infants." Trends in Cognitive Sciences, 1998, 2, 296 - 303.
8. Constable, D (2002) Planning and Organising the SENCO Year. London. David Fulton Publishers.
9. Mittler, P (2000) Effective In-Class Support – The
10. Management of Support Staff in Mainstream and Special Schools. London David Fulton Publishers.
11. Allison, E., M., Harris, N., S., Bernstein, J., H., and Waber, D., P. (2000). Characteristics of children referred for evaluation of school difficulties who have adequate academic achievement scores. Journal of Learning Disabilities. 33(5), 489-500.
12. American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Author.

    Barkley, R., A. (September, 1998). Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder. Scientific American: Feature Articles. [Available:

13. wysiwyg://98/http://www.sciam.com./1998/0998issue/0998barkley.html]
14. Barkley, R., A. (1997). Taking Charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents. Guilford Press. New York.
15. Bryan, T. (1997). Assessing the personal and social status of students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice. 12(1), 63-76.
16. Erickson, M., T. (1992). Behavior Disorders of Children and Adolescents (2nd Ed.). Library of Congress Cataloging-in-Publishing Data. NJ.
17. Lerner, J. (1993). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (Sixth Ed.). Houghton Mifflin Co.
18. Levine, D., M. & Reed, M. (1999). Developmental Variation and Learning Disorders. (Sec. Ed.). Educators Publishing Service, Inc. Cambridge, MA.
19. Lokerson, J. (November, 1992). Learning disabilities. Erick Digits 0E516. Ed 352779. [Available: http://ericps.ed.uiuc.edu/npin/respar/texsts/special/learning.html (11/2/1997).
20. Mayes, S., D., Calhoun, S., L., & Crowell, E., W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. Journal of Learning Disabilities. 33(5), 417-424.
21. National Association for the Education of Young Children (November, 1997). The benefit of an inclusive education. Making it work. [Available: http://ericps.ed.uiuc.edu/npin/respar/special/inclu697.html]
22. National Institute of Health (December, 1997). Types of Learning Disabilities. [Available: http://www.ldonline.org./abcs-info/ld-types.html].
23. National Joint Committee on Learning Disabilities (1993). Providing appropriate education for students with L. D. in regular education classroom. Journal of Learning Disabilities. 26, 5, 330-332.
24. Source :National Institutes of Health, 1993

الفروق الفردية
وصعوبات التعلم