جامعة وهران2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

أطروحة
مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم
في علم النفس وعلوم التربية
تخصص الإرشاد والتوجيه

عنوان الأطروحة

صعوبات التعلم لدى الأطفال (سبل الوقاية والعلاج) وإرشاد الأسر

دراسة ميدانية لـ (10) حالات

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: بوزعكه احمد

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
أ.د. ماحي إبراهيم	أستاذ	جامعة وهران2	رئيسا
أ.د. منصوري عبد الحق	أستاذ	جامعة وهران2	مقررا
أ.د. مكي محمد	أستاذ	جامعة وهران2	مناقشا
أ.د. حولة محمد	أستاذ	جامعة مستغانم	مناقشا
أ.د. عبد الرحيم ليندة	أستاذة	جامعة سيدي بلعباس	مناقشة
د. مسعودي أمحمد	أستاذ محاضر.أ.	جامعة عين تموشنت	مناقشا

السنة الجامعية 2022/2021

رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِين. (الآية - 19 - سورة النمل)

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى والدي الكريمين ربي أرحمهما كما ربياني صغيرا وإلى أهلي وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد وأخص بالذكر كل من أنار لي درب العلم في سبيل الله

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله والشكر لله أولا وأخيرا ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله، وعليه فإن أحق الناس بالشكر أستاذ ي الكريم الذي تشرفت بإشرافه على هذا العمل الأستاذ منصوري عبد الحق حفظه الله ورعاه، والشكر موصول لأساتذتي الكرام، وأخص بالذكر لجنة المناقشة فلهم مقدما كل الثناء والتقدير، كما أتوجه بالشكر إلى عينة الدراسة وأوليائهم على الثقة التي وضعوها في شخصي رجاء أن أكون عند حسن ظنهم، وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة صعوبات التعلم لدى الأطفال سبل الوقاية والعلاج وإرشاد الأسر، من منظور عيادي لعشر حالات تراوحت أعمارهم ما بين ثلاث سنوات إلى أثنى عشرة سنة، بهدف بناء تصور وفهم عام حول الموضوع، والتعرف على الأسباب الكامنة، من خلال هذا النوع من التكفل العلاجي الفردي المقترح للوقاية والعلاج، و بالتالي الحد من تفاقم و انتشار هذا الاضطراب، عن طريق إيجاد آليات عملية مساعدة في التشخيص والعلاج، وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أنه يمكن اعتماد محك آخر لتشخيص أطفال صعوبات التعلم، وهو محك مستوى القصور في إدراك واكتساب المفاهيم الأساسية لمعالجة العمليات المعرفية اللازمة لعمل الدماغ لدى هؤلاء الأطفال، وأن هذا القصور جاء نتيجة لاحتمالات متعددة، ومنها مرورهم بفترات حرجة وصعبة خلال المراحل الأولى للنمو كعسر الحمل والولادة، وتعرضهم للأمراض، وخبرات تعلم غير مناسبة لخصائصهم في مراحل التنشئة الاجتماعية المبكرة، بالإضافة إلى القصور المسجل على مستوى التحريض والاستثارة الحسية، وهذا ما استدعى لفت انتباه الأولياء ولجان الصحة المدرسية والأسرة التربوية بصفة عامة، إلى ضرورة الاهتمام بأطفال ذوي صعوبات التعلم وبهذا اللون من الرعاية العلاجية الفردية، باستعمال الألعاب التربوية بعد الاكتشاف المبكر لمثل هذه الحالات، لكي نحول دون تفاقم هذا الاضطراب وتطوره إلى صعوبات تعلم أكاديمية مع مرور الزمن، كما دعت هذه الدراسة إلى استغلال مثل هذه البرامج التعليمية وتطويرها واقتراح أخرى جديدة، وانتهت هذه الدراسة في الأخير إلى استخلاص خمس مراحل أساسية للنمو المعرفي حسب المفهوم لدى الإنسان وهي: ما قبل المفاهيم، ثم مرحلة المفاهيم الأساسية، وتليها مرحلة المفاهيم النمائية ثم مرحلة المفاهيم المجردة، وتتخلل هذه المراحل مرحلة المفاهيم المافوق مجردة، مثل التخاطر والرؤى والأحلام، والإلهام، والمكاشفة إلى غير ذلك من الظواهر الميتافيزيقية المعروفة لدى الناس.

Summary:

This study dealt with children's learning difficulties, prevention and treatment Counseling families methods from a clinical perspective for ten cases, whose ages ranged from three to twelve years, with the aim of building a general perception and understanding about the subject, identifying the underlying causes,Through this type of the proposed individual therapeutic care in prevention and treatment, and thus reducing the exacerbation and spread of this disorder, by finding practical mechanisms that help in diagnosis and treatment. The results of the study concluded that another criterion for diagnosing children with learning difficulties could be adopted, that is, the level of deficiency in perceiving and acquiring basic concepts to address the cognitive processes necessary for these children's brain functioning, and that this deficiency came as a result of multiple possibilities, including their passing through critical and difficult periods during the early stages of development, such as difficult pregnancy and childbirth, their exposure to diseases, or learning experiences inappropriate to their characteristics in the early stages of socialization ,in addition to the deficiency at the level of stimulation and sensory arousal, all this necessarily requires drawing the attention of parents, school health committees, and educational staff in general to the need to pay attention to children with learning difficulties. With this kind of individual therapeutic sponsorship, by using educational games after early detection of such cases, we may be able to prevent the aggravation of this disorder and its development into true academic learning difficulties over time. This study called for the exploitation of such programs educational and their development or suggesting new ones, and ultimately ended by highlighting five basic stages of human cognitive development, according to the concept, namely : pre-concepts stage , then basic concepts stage, followed by the developmental concepts stage and then the abstract concepts stage. These stages are interspersed with the stage of extra-abstract concepts, such as telepathy, visions, dreams, inspiration, disclosure and other metaphysical phenomena that people know.

قـائـمـة المحتويـات:

الاستهلال .....أ

الاهداء.....ب

كلمة الشكر..... ج

ملخص البحث.....د

قائمة المحتويات .....و

قائمة الجداول .....ع

المقدمة.....1

الفصل الأول: تقديم البحث 3

تمهيد:.....4

الإشكالية: 5

التساؤل العـام:.....7

التساؤلات الجزئية: 7

التساؤلات الجزئية: 7

أهداف البحث: 7

أهمية البحث: 8

دواعي البحث 8

التعاريف الإجرائية: 8

خلاصة:.....10

الفصل الثاني: صعوبات التعلم سبل الوقاية والعلاج : 11

تمهيد:.....12

تعريف صعوبات التعلم:.....12

تصنيفات صعوبات التعلم: 18
تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية: 18
الذكاء وصعوبات التعلم: 22
تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:..... 23
محكات صعوبات التعلم :..... 24
أدوات الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم:..... 26
أسباب صعوبات التعلم :..... 26
أسباب صعوبات التعلم حسب تصنيف أخر:..... 28
العوامل الممهدة لصعوبات التعلم: 29
المناهج الدراسية: 30
دور المدرسة في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:..... 31
تعريف التدريس العلاجي:..... 32
نموذج الاستجابة للتدخل المبكر لذوي صعوبة التعلم: 34
دور الأسرة في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :..... 35
تعريف الإرشاد والتوجيه:..... 36
جوانب النمو العقلي: 38
خصائص النمو العقلي:..... 38
خلاصة:..... 42
الفصل الثالث: نماذج من الدراسات السابقة حول صعوبات التعلم..... 45
تمهيد:..... 46
عرض نماذج من الدراسات السابقة حول صعوبات التعلم: 46
خلاصة: 52

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية 53

تمهيد: 54

الدراسة الاستطلاعية: 55

الخلاصة: 79

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية 80

تمهيد 81

منهج البحث: 81

مجتمع البحث خصوصيات العينة وكيفية اختيارها: 81

حدود الدراسة: 85

أدوات الدراسة: 86

خطة التكفل العلاجي بأطفال صعوبات التعلم (من إعداد الباحث): 88

العرض التفصيلي لخطة التكفل العلاجي بأطفال ذوي صعوبات التعلم: 116

الخطوات التنفيذية لبروتوكول الفحص: 124

الإجراءات التنفيذية لبروتوكول الفحص: 127

مرحلة تقويم النهائي للبرنامج: 134

الخلاصة: 134

الفصل السادس: الإجراءات التنفيذية لخطة التكفل العلاجي: (عرض الحالات وجلسات البرنامج العلاجي) 135

تمهيد: 136

الحالة ألأولى:.. 136

خلاصة: 187

الحالة الثانية: 189

خلاصة: 210
الحالة الثالثة: 211
خلاصة: 231
الحالة الرابعة 232
خلاصة: 250
الحالة الخامسة 251
خلاصة: 262
الحالة السادسة: 264
خلاصة: 270
الحالة السابعة 272
خلاصة: 283
الحالة الثامنــة 285
خلاصة: 292
الحالة التاسعة 293
خلاصة: 299
الحالة العاشـرة 300
خلاصة: 303
ملخص عام للحالات: 305
خلاصة واستنتاج: 306
الفصل السابع: مناقشة النتائج على ضوء تساؤلات البحث 307
تمهيد: 308
الإجابة على التساؤل العام : 308

الإجابة عن تساؤلات الدراسة الفرعية:..... 311
الاجابة عن التساؤل الأول 311
الاجابة عن التساؤل الثاني.....316
الاجابة عن التساؤل الثالث.....318
الاجابة عن التساؤل الرابع 321
الاجابة عن التساؤل الخامس.....323
مناقشـة عامـة:..... 325
المحاور الأساسية للتكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلم: 332
الخصائص النمائية المستخلصة لمراحل نمو المفهوم لدى الطفل: 350
خلاصة:.....354
الخاتـمـة 356
اقتراحـات الدراســة:..... 359
قائمة المراجع و المصادر:..... 361
قائمــة الملاحـق:.....369

قـــــائـــــمـــــة الجـــــــداول

الرقم	محتوى الجدول	الصفحة
01	الجدول رقم (01) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس	77
02	الجدول رقم (02) يبين توزيع أفراد العينة حسب السن	77
03	الجدول رقم (03) يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة التعليمية	78
04	الجدول رقم (04) يمثل نموذج من اضطرابات النطق لدى الحالة الأولى	140
05	الجدول رقم (05) يمثل نموذج آخر لاضطرابات النطق لدى الحالة الأولى	146
06	الجدول رقم (06) يمثل نموذج لفنية إكساب مفهوم العد باستعمال جدول الحساب	185
07	الجدول رقم (07) يمثل ملخص عام للحالات ومآلها بعد نهاية التكفل	305
08	جدول رقم (08): يعرض مفاهيم المرحلة الأساسية	334
09	جدول رقم (09): يعرض مفاهيم المرحلة النمائية	339
10	جدول رقم (10): يعرض مفاهيم المرحلة الأكاديمية	341

المقدمة:

إن نمو عمليات الإدراك العقلي لا تتحقق لدى الأطفال بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة إلا بتوفر الموارد الأولية اللازمة لذلك من جهة و بإيجاد أنظمة معرفية قابلة للإدراك وغير عصية على الضبط والتحكم من جهة أخرى، بشكل يتماشى مع مختلف مراحل نمو الأطفال حسب مستوياتهم المعرفية، بدء من المستويات الدنيا القابل للتذهن إلى أعلى مستويات التجريد غير قابل للتذهن، ووفقا لصيرورة التدرج في الاكتساب علما أن هذا التدرج في الرقي لا يبدأ إلا باكتساب المفاهيم الفطرية الأولية التي نعدها من بديهيات التعلم، وهذا من ما ذهب إليه **سعدية محمد علي** حين قال أن جميع أنماط السلوك المعقدة تبنى أصلا على استيعاب الطفل للمفاهيم الأساسية وتمكنه من استخدامها.(**سعدية محمد علي بهادر،1979 :11**) في حين يبقى مستوى نمو هذه المفاهيم في ذهن المتعلم حكرا على الخبرات التي يمر بها في الحياة، وهذا ما يعزز أهمية الدور الملقى على عاتق البيئة التي تهتم بإعداد برامج إرشادية لفائدة الأخصائيين والأسرة والمدرسة لكي نتمكن من بلوغ هذه الأهداف.

إن جهود الأخصائيين حين تنصب على قياس مستوى تقدم أطفال ذوي صعوبات التعلم في إحراز النتائج المرجوة من التكفل يعد أسلم من قياس مستوى ما يتمتعون به من قدرات كامنة أو مما هو ظاهر، وعليه فإن تفعيل ورعاية ملكات التعلم لدى الطفل بتنمية قدراته والعمل على تطوير عملياته المعرفية ينبغي أن يكون من أولى الأولويات الملقاة على عاتق الأخصائيين، كما يتعين عليهم إيجاد معايير أكثر إنصافا يكون مجالها أرحب لإصدار الحكم المناسب والداعم لجهود التكفل والعلاج، فكلما توفرت الملكات السليمة والقابلية للتعلم لدى الطفل، كلما أصبح هذا الحكم منصفا ويعطيه الحق في أن يحظى بفرص أنسب للتعلم لأجل تحقيق النجاح، وبالأخص تلك الفرص المتجددة بتجدد الأفراد في الزمان و المكان، حسب مواهبهم الشخصية ومستوياتهم العلمية والمهارية وإيمانهم بتحقيق ما بوسعهم تحقيقه.

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة لتطلع على أحوال هذه الفئة والتحديات التي تواجههم سواء تعلق الأمر ببيئتهم النفسية أو التربوية أو الاجتماعية، أو بتلك المحن التي تواجه بعض الأطفال عادة في هذه الحياة بصور و درجات مختلفة كما هو الحال عندما يصابون بأمراض أو يتعرضون لمخاطر الاختناق الناتج عن عسر في الولادة أو عندما يعانون من نقص على مستوى الاستثارة الحسية أو العاطفية أثناء مراحل التنشئة الاجتماعية ، فكلها عوامل يمكن أن تكون من جملة الأسباب البارزة التي تحد من قدرات الأفراد فيما يبذلونه من جهود في سبيل استغلال قدراتهم وإمكاناتهم.

لقد جاءت هذه الدراسة لتثير هذا الموضوع من هذه الزاوية ووفقا لهذه الرؤية، واستنادا على منهج دراسة الحالة بأسلوب ميسر ومساعد على اكتشاف وتشخيص وعلاج نماذج من تلك الحالات التي تعاني في صمت من صعوبات التعلم خاصة تلك التي تتصف بنقص الفعالية مع وجود القابلية للتعلم، لذا سعت هذه الدراسة نحو البحث أو الكشف عن الآليات الفاعلة أو المكنيزمات الضرورية لأنظمة المعالجة، مع تحديد أنجع الطرق وأنسب الوسائل لتطوير عمل العمليات المعرفية اللازمة للتعلم لاعتباره غاية وجد لأجله الدماغ لكي يمارس وظائفه بإتقان، لأنه بدون هذه العمليات المعرفية سيبقى عمل الدماغ متعثرا و فاقدا للكفاءة. ولأجل هذا جاءت هذه الدراسة لتطرق هذا الموضوع وفق تناول منهجي مشكل من سبع فصول نظرية و تطبيقية مفصلة كما يلي:

الفصل الأول تضمن مدخل الدراسة حيث تم فيه إثارة إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وأهميتها ودواعي اختيارها و انتهت بتحديد التعاريف الإجرائية المتعلقة بالدراسة.

أما الفصل الثاني فقد تناول المدخل النظري للدراسة حيت تطرقنا فيه إلى بعض المفاهيم اللغوية والاصطلاحية للموضوع كما استعرض فيه الباحث التجاذب النظري الذي عرفه مفهوم صعوبات التعلم منذ أن وصفه **كيرك** بهذا المعنى إلى يومنا هذا مرورا بالأسباب ونموذج الاستجابة للتدخل العلاجي وكيف يمكن أن يسهم إرشاد أسر ذوي الحاجات الخاصة في برنامج التكفل.

بينما انفرد الفصل الثالث بعرض بعض الدراسات السابقة حول الموضوع حيث استعرضنا فيه نماذج مختلفة من الأبحاث النظرية والتطبيقية حول سبل التكفل و العلاج.

أما الفصل الرابع فقد تطرقنا فيه إلى الدراسة الاستطلاعية حيث حاولنا فيه إبراز مفهوم "صعوبات التعلم" من الواقع خاصة من بيئته الطبيعية التي يتم فيها عادة اكتشافه ومعالجته ألا و هي المدرسة.

وخصص الفصل الخامس للدراسة الأساسية حيث عرجنا فيه على التعريف بالإجراءات المنهجية للدراسة بدءا بالمنهج إلى العينة والأدوات التي تم اعتمادها بهدف البحث وتقصي الحقائق وفق طريقة إكلينيكية اعتمدت على دراسة الحالة نموذجا، كما تم فيه عرض حالات الدراسة ومحتوى جلسات الخطة العلاجية حسب خصوصيتها.

أما الفصل السادس فقد ضمناه مناقشة نتائج الدراسة والإجابة عن تساؤلات البحث و الخروج باستنتاجات بنينا على أساسها إرشادات تدعونا نحو كيفية استغلال مثل هته البرامج واقتراح أخرى جديدة في المجال الإرشاد والإنمائي والوقائي والعلاجي وأتممنا في الأخير هذا الفصل بخاتمة و اقتراحات .

الفصل الأول:

تقديم البحث

الفصل الأول:

تقديم البحث

- تمهيد
- إشكالية البحث
- أسئلة البحث
- أهداف لبحث
- أهمية البحث
- دواعي البحث
- التعاريف الإجرائي
- خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا البحث موضوع " صعوبات التعلم لدى الأطفال: سبل الوقاية والعلاج" وحددت متغيراته بكلمات مفتاحيه مفصلة كما هي على التوالي:- صعوبات التعلم ، لدى الأطفال، سبل الوقاية، العلاج، إرشاد الأسر. بغرض فهم الموضوع من خلال تطبيق خطة علاجية وفق جلسات تتبعيه معمقة مقدمة وفق مقاربة عيادية لعدد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية وأكاديمية، سواء كانوا عاديين أو من ذوي الحاجات الخاصة القابلين للاندماج والتوجه نحو العادية ليصبحوا كغيرهم من الأطفال.

يحظى موضوع صعوبات التعلم في الأوساط المدرسية باهتمام متزايد، إذ يعتبر مجالا خصبا للباحثين لطرح تصوراتهم النظرية والحلول العملية التي يرونها، مساعدة على تقديم الخدمة لأطفال ذوي صعوبات التعلم ولمعلميهم لأجل مساعدتهم على التكيف الإيجابي مع هذه الفئة في قاعة الدراسة. وأن مما يسهم في تحقيق هذا المسعى معرفة النماذج التفسيرية لصعوبات التعلم من الناحية الطبية، وبالتشخيص العلاجي، السلوكي، والمعرفي، والبنائي، وأهميته، وكيفية توظيفه وتطبيقه تربويا عند تدريس هذه الفئة من الأطفال لتجاوز هذه الصعوبات.(شوقي ممادي، 2013: 253)

إذن *فما ماهية صعوبات التعلم؟*

لقد تباينت رؤى الباحثين في الموضوع و لم تستطع أن تجمع على تعريف واحد منذ أن بدأ تداول هذا المفهوم مع **كيرك** عام 1962 حيث بدأ معه يشتهر هذا المفهوم والذي ينص على أنه عبارة عن عجز أو تأخر يمس واحدة أو أكثر من العمليات التالية النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية(محمد مصطفى شحدة أبو رزق،38:2011)

غير أن تعريف **سلفر** (silver) يمكن أن نعده من ضمن أحدث التعاريف في هذا المجال حين أعتبره كمصطلح شامل يشير إلى جماعة غير متجانسة تعاني من اختلالات معينة تظهر من خلال الصعوبات التي تعترضها في إتقان و استعمال اللغة و الكتابة أو العمليات الحسابية أو المهارات الاجتماعية، و هذه الاختلالات ذاتية متأصلة في الفرد و هي ناتجة عن قصور في وظيفة النظام العصبي المركزي (وليد عبد بني هاني، 2008 : 16)

لقد ظل الجدل قائما حول منهجية ضبط مصطلح صعوبات التعلم من حيث الوصف والتفسير والعلاج وبدى ذلك جليا في نتائج الكثير من الأبحاث والدراسات منذ اكتشافه إلى غاية يومنا هذا، غير أنها ما فتئت تجد نفسها أمام تساؤلات أخرى تبقى في حاجة إلى إجابة، وهذا مما فتح المجال

لتناول هذا الموضوع من زوايا مختلفة، بغية الإحاطة التامة بالموضوع وتغطية ما يمكن تغطيته عن طريق البحث والتنقيب، وهذا مما دفعنا للدلو بدلونا في هذا الموضوع بناء على ما جاء في التعريف الأخير السالف الذكر ومن منطلق الإشكالية التالية:

1- الإشكالية :

ينطلق هذا البحث من إشكالية مفادها أن صعوبات التعلم لدى الأطفال سواء كانوا في سن التمدرس أو ما قبل التمدرس لا تزال في حاجة إلي المزيد من الفهم الذي يمكننا من التعرف عن منشأ هذه الاضطرابات والوقوف على أسبابها و على الخصوصيات التي تميزها عن باقي الاضطرابات أو الإعاقات المشابهة ، ونظرا لما يكتسيه التشخيص من أهمية كبرى في مختلف الدراسات بصفة عامة وفي الدراسات العيادية والمخبرية بصفة خاصة فإن هذا البحث يركز أساسا على فهم الأسباب المساعدة على تشخيص صعوبات التعلم، باعتبار هذا الأمر خطوة ضرورية لتسطير برنامج الوقاية والعلاج، بناء على القاعدة الطبية التي تقول بأنه لا علاج بدون تشخيص والتشخيص نصف العلاج.

لهذا فإن إشكالية اختبار السبب المفترض لصعوبات التعلم يتطلب تقييم معمق لجوانب القوة والضعف لدى هؤلاء الأطفال باستخدام منهج علمي و عملي ملائم لهذا النوع من الدراسة، وباستعمال وسائل وأدوات تربوية مناسبة لهذا الغرض، بهدف تقييم الناتج الابتكاري للعمليات التعليمية التعلمية في علاقته مع صعوبات التعلم بشكل عام، بما يمكننا من تسجيل ما يمكن تسجيله من ملاحظات علمية خلال الفحص الإكلينيكي أو في الفصل الدراسي أو خارجه، وعن طريق إجراء مقابلات مع أولياء هؤلاء الأطفال وأثناء اللعب إلى غير ذلك، مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج الفحص الطبي إن وجدت في جميع مراحل حياتهم العمرية، كما نهدف من وراء كل هذا أيضا إلى محاولة الكشف عن الاستعدادات الممكنة لديهم من أجل تمييز الفرق بين قدراتهم الكامنة و بين الإنجاز الفعلي لأدائهم التربوي والتعليمي، ليتيح لنا معرفة مواطن القصور والعلل التي تحول دون تحقيق السواء بهدف ترشيده وعلاجه حتى يتسنى لهم مسايرة الأقران وتحقيق أعلى مستويات التحصيل الدراسي والتكيف المدرسي والاجتماعي.

لقد كانت بدايات الاهتمام الفعلي للباحث بهذا الموضوع منذ سنة 2008 حين تلقى دعوة من قبل مديرة إحدى المؤسسات التربوية في الطور الأول (الابتدائي) بصفته كأخصائي نفساني بغرض تشخيص مشكل بعض الأطفال الذين تعثروا في مشوارهم الدراسي، فتبين من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية أن تلك الحالات كانت تعاني من صعوبات التعلم وأنها أهدرت العديد من السنوات بسبب

غياب إستراتيجيات التشخيص والتكفل المبكرين على مستوى مؤسساتنا التربوية من جهة، وافتقار كل من المنهاج و البرامج الدراسية إلى معايير الجودة و الفاعلية من جهة أخرى، لأنه بمقدور التلميذ الانتقال من مستوى إلى آخر عن طريق الحفظ باسترجاع ما تلقنه من معلومات في الامتحان حتى ولو من دون فهم وهذا ليس معيارا أساسيا للكفاءة، بل يعتبر من أهم ما يعمق الهوة بين تحصيلهم العلمي ومستواهم الدراسي مع مرور الوقت كلما تطلبت هذه البرامج والدروس مستويات أعلى من التفكير حسب المستويات والأطوار، و سيتسبب هذا النهج في تعثر الكثير من المتعلمين ممن لم يسعفهم الحفظ بمعزل عن الاستثمار في المستويات العليا من التفكير حين يرتكز التقويم على استرجاع المخزون فقط.

لقد اعتمد الباحث على أدبيات البحث و الدراسات التطبيقية السابقة وفق منظور متعدد الأبعاد لمختلف النظريات خاصة نظرية تجهيز المعلومات عند ذوي صعوبات التعلم، والتي سلمت بفرضية وجود خلل في العمليات المعرفية لنظام المعالجة على مستوى الدماغ من جهة، كما سلمت بوجود قصور في قدرة الفرد على اكتساب المفاهيم الأساسية من جهة أخرى، ليصبح هذا التخمين موضوعا للدراسة بهدف البحث في علاقة التأثير والتأثر بين كلا هذين المتغيرين بحيث إذا عان الفرد من وجود أي خلل في العمليات النفسية الأساسية فان ذلك يعني أنه يعاني من قصور في اكتساب المفاهيم الأساسية والعكس صحيح ، بمعنى أن وجود أي قصور في مستوى اكتساب المفاهيم الأساسية يعني بالضرورة وجود خلل في العمليات النفسية الأساسية كالإدراك والانتباه إلى غير ذلك والعكس صحيح.

لأجل هذا عمدنا إلى فحص بعض المفاهيم الأساسية المسؤولة عن هذه العمليات و التي بدونها تختل وظيفة العمليات العقلية فهل يعقل على سبيل المثال أن يطلب المعلم من المتعلم أن يضع نقطتين فوق شكل حرف التاء وهو لم يدرك بعد معنى فوق و لم يدرك بعد حقيقة الرقم اثنان و ما يأتي قبله أو بعده. وإذا تقدمنا بالمتعلم إلى مستويات أعلى في التفكير فان المعلم سيصبح سببا من أسباب إعراض المتعلم عن التعليم بشكل عام إذا خاطبه بما يفوق طاقة الاستيعاب لديه كأن يطالبه أن يعي قواعد اللغة وهو لا يميز بعد بين الحروف.

لقد تطور اهتمام الباحث بهذا الموضوع بعد دراسته لعدة حالات استفادت من استشارات نفسية علاجية في إطار إكلينيكي، الأمر الذي جعله يتحسس عن قرب ما يكتنف هذا الموضوع من تعقيد وتشعب خاصة فيما يتعلق بالأسباب الكامنة وراء ما يعانيه هؤلاء الأطفال من قصور في اكتساب المفاهيم الأساسية مما يستدعي التفكير بطريقة علمية ومنهجية مناسبة تتيح له إمكانية التحقق من تلك الفرضيات والإجابة عن التساؤلات المثيرة في هذا الموضوع، من أجل الفهم وتقديم المساعدة والتدخل

وفق ما يمكن أن نصطلح عليه بالنموذج الإكلينيكي، لأجل هذا ارتأينا من خلال هذا البحث أن نجد إجابة للتساؤلات التالية:

1- 1- التساؤل العام:

لماذا يعجز أطفال ذوي صعوبات التعلم عن تحقيق مكتسبات التعليم والتعلم بالأساليب التقليدية التي لا تتطلب تربية خاصة أو ترويضا خاصا للعمليات المعرفية أو إدراكا انتقائيا للمفاهيم الأساسية وللعلاقات الذهنية الماوراء المعرفة بالضرورة، في حين أن غيرهم يستطيع ذلك ما هو السبب، ثم هل يمكن أن يستجيب أطفال ذوي صعوبات التعلم لأساليب التعلم القائم على أسس إكساب الاستراتجيات المعرفية وفق أنظمة المفاهيم الأساسية التي تحكم العمليات المعرفية لأنشطة التفكير لما وراء المعرفة بأسلوب التعليم بالألعاب التربوية؟.

1-2- التساؤلات الجزئية:

- هل هناك علاقة بين المفاهيم الأساسية للتعلم وما يعانيه أطفال ذوي صعوبات التعلم من قصور على مستوى الاكتساب؟.

- ما نوع العوائق البيئية التي تحد من قدرة أطفال ذوي صعوبات التعلم على إكساب المفاهيم الأساسية؟.

- ما مدى فاعلية خطة التكفل العلاجي الفردي في علاج أو تذليل صعوبات التعلم لدى الأطفال؟.

- ما هي أهم سبل الوقاية الممكن اعتمادها للحد من انتشار صعوبات التعلم لدى الأطفال؟.

ما مدى فاعلية الإرشاد الأسري في الوقاية من صعوبات التعلم لدى الأطفال وعلاجها؟.

1-2- - أهداف البحث: نهدف من خلال البحث إلى:

- محاولة بناء تصور عام حول مفهوم صعوبات التعلم لدى الأطفال.
- التعرف على الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال.
- التعرف على سبل الوقاية والعلاج من صعوبات التعلم لدى الأطفال.
- السعي لإيجاد آليات مساعدة في التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى الأطفال.
- لفت انتباه الأولياء ولجان الصحة المدرسية والأسرة التربوية بصفة عامة إلى ضرورة الاهتمام بأطفال صعوبات التعلم بشكل أكبر، خاصة من خلال الاكتشاف والتكفل المبكرين حتى لا تستعصي على العلاج أو للحيلولة دون تفاقمها مستقبلا.
- فهم العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية المصاحبة لها.

– التعرف على مدى فعالية خطة التكفل العلاجي المطبق على هؤلاء الأطفال، بغرض اقتراح برنامج وقائي علاجي لفائدة هذه الفئة من الأطفال.

3- أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على واقع نموذجي لأطفال يعانون من صعوبات التعلم في بلادنا، لنقف عند حدوده، فنعايش ونستكشف عن قرب حيثياته وانعكاساته على الأطفال وأوليائهم والأسرة التربوية على حد سواء، ونخص بالذكر أولئك الأطفال الذين وقعوا ضحية سوء التشخيص فأصبح أمرهم بذلك معلقا، فلم يصنفوا ضمن المعاقين ليتم توجيههم إلى مدارس خاصة ولا ضمن العاديين حتى يتسنى لهم مزاولة دروسهم بشكل عادي كغيرهم من الأطفال في المدارس النظامية، أو على الأقل ما يمكنهم من التصنيف ضمن إطار يمنحهم حق الاستفادة من برامج التأهيل والعلاج، حتى لا يضيع سعيهم فيصبح مستقبلهم محاصرا بين قوانين المدرسة التي تنص على إجبارية التعليم إلى غاية سن السادس عشر(16) كحق مشروع يكفل لهم تكرار السنة لأكثر من مرة، وبين غياب برامج التكفل والعلاج الذي يساعدهم على تجاوز صعوبات التعلم لمواكبة العاديين والاندماج معهم وتحقيق أعلى مستويات التحصيل الدراسي. و ما تقدمه هذه الدراسة قد يسهم في تزويد المختصين بكثير من المعلومات التي يمكن أن تثير اهتمامهم وتدفع بعجلة البحث والتكفل بهؤلاء الأطفال بالطرق الأكثر تقدما.

4- دواعي البحث

نأمل من خلال هذه الدراسة أن نصبر أغوار هذا الموضوع، لكي نساهم في ترشيد هذه الفئة، وفي إيجاد حلول لما تواجهه من مشكلات، كما أن هذه الدراسة يمكن أن تثري معارف وخبرات أهل الاختصاص بإستراتجيات تكفل جديدة تعزز جهود العلاج بالرعاية والاهتمام بمثل هذه الحالات، خصوصا في ظل الندرة التي يعرفها هذا النوع من البرامج العلاجية في بلادنا.

5- التعاريف الإجرائية:

ـ **العلم:** هو عبارة عن مجموعة من التصورات حول حقيقة شيء ما يمكن استيعابها على نحو معقول بواسطة ترميز سمعي بصري حسي يظهر علامات الربط أو التطابق بين الشيء ومعناه أو بين الدال ومدلوله أو الأسباب ومسبباتها أو الأحداث ونتائجها.

ـ **التعلم:** هي عملية ممارسة الفهم لشيء ما واستيعاب حقيقته والاستدلال بذلك على نحو معقول بواسطة ترميز سمعي بصري يظهر علامة الربط بين الشيء ومعناه أو بين الدال و مدلوله أو بين الأسباب و مسبباتها أو الأحداث ونتائجها. كما يعني قدرة الفرد على استغلال ملكاته لإدراك معنى شيء ما بالحفظ والاسترجاع النظري أو بالممارسة العملية أو هما معا بإتقان.

تعقيب: بمعنى أنه إذا سمع الفرد كلمة ماء كترميز لفظي لساني مسموع أو مكتوب (كدال) فانه يستحضره بخياله في ذهنه فعلا بترميز بصري أو كصورة بصرية مطابقة لما هو معروف في واقع الحياة (كمدلول) سواء بمعنى محسوس أي الشيء نفسه – الماء– أو بما يرمز إليه H2O، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى إذا تمكن الفرد من إدراك سبب سقوطه من السماء مثلا على الأرض نتيجة الجاذبية، فإن هذا الربط المجرد يعبر عن فهم العلاقة القائمة بين السبب (الجاذبية) و النتيجة (السقوط نحو الأسفل)،

وفي الأخير يمكن القول إن التعلم الحقيقي هو الذي يمكن الفرد من التحرر من القيود اللفظية للشيء المتعلم مع إدراك المعنى أو من القيد الإجرائي لفعل التعلم حتى تظهر بصمته الشخصية في الأداء.

ـ **التعليم:** هو أي عمل يهدف إلى تمكين المتعلم من موقف يجعله يدرك و يستوعب منه شيئا جديدا عن طريق إحدى العمليات الأساسية للتعلم: التلقين، أو التجريب، أو المحاكاة، أو المعايشة، أو الاستبصار أو بالترتيب الموجه، أو بالعمليات الثانوية المتضمنة في الأساسية كالإلقاء والتمثيل إلى غير ذلك، حتى وإن تعددت الطرق التعليمية الرامية لتحقيق هذا الهدف.

ـ **الذكاء:** يمكن تعريفه إجرائيا على انه القابلية للتعلم واستغلال القدرات مع وجود فاصل التفاضل والتفاوت بين بني البشر قائم على أساس مستوى السرعة والإتقان في استغلال هذه القدرات وفي إدراك الحقائق واكتساب التعلمات وحل للمشكلات.

ـ **صعوبات التعلم:** نقصد بصعوبات التعلم من الناحية الإجرائية ذلك الاضطراب الذي يسبب عجزا وظيفيا على مستوى العمليات المعرفية الأساسية لدى فئات غير متجانسة من الأطفال، كالتركيز والانتباه والتذكر والإدراك والفهم وفي اللغة الاستقبالية والتعبيرية والسلوك وغيرها، مما يؤثر سلبا في قدرتهم على التعلم بشكل عام وفي تمكنهم من تعلم القراءة والكتابة والحساب بعد ذلك بشكل خاص رغم قابلية هؤلاء الأطفال للتعلم بناء على ما يتمتعون به من قدرات واستعدادات.

تعقيب: لقد خلصت الكثير من الدراسات إلى استنتاج الصلة الوثيقة بين العجز الوظيفي الذي يصيب العمليات المعرفية الضرورية للنمو السوي، و بين قدرة الطفل على تعلم القراءة والكتابة

والحساب من جهة وبين هذه الأخيرة والمظاهر الدالة عليها والتي يمكن ملاحظتها من خلال ما يعتري اللغة المنطوقة والمكتوبة من عجز واضطراب يظهر على شكل حذف وإضافة واقلاب للأحرف، وخلط بين الأحرف المتشابهة، فضلا عن القصور الملاحظ على مستوى اكتساب بعض المفاهيم الأساسية للإدراك كمفهوم الاتجاهات والجانبية والتصنيف إلى غير ذلك مما يمكن قياسه وملاحظته على أطفال ذوي صعوبات التعلم بعد التأكد من إمكانية **تبني نماذج مشابهة لنموذج التكفل المعروفة وفق خطة علاجية أو برنامج إرشادي علاجي ضمن إطار إكلينيكي كنموذج حل المشكلة أو نموذج الاستجابة لعملية التدخل المبكر**، وهذا هو المعيار المرجعي الذي تم اعتماده في الاكتشاف والتكفل العلاجي بأفراد العينة الذين تمت معاينتهم في هذه الدراسة. كإجراء عملي لما جاء في خلاصة هذا التعريف الإجرائي.

ـ **المفاهيم الأساسية:** هي عبارة عن مجموعة من المصطلحات أو الصور الذهنية المجردة التي تستعمل لوصف الأشياء أو الأفعال بطريقة واعية في وضعيات معينة مثل مفهوم التصنيف أو التشابه ، فهي لا ترتبط بهذه الأشياء كارتباط الدال بالمدلول أي كارتباط ألأشياء بمسمياتها فقط وإنما تستعمل أيضا للدلالة على معنى وظيفي مرتبط بحالة تلك الأشياء.

لقد اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم الأساسية الضرورية لعمل العمليات المعرفية: كالإدراك والانتباه والذاكرة والتركيز، والتي لا غنى لنا عنها و بدونها يختل الفهم و تتعطل فاعلية هذه العمليات الذهنية على أداء وظائفها.

ـ **الملاحظة الوصفية:** هي عبارة عن مشاهدة تصويرية تتبعيه سردية نشطة مصحوبة بتدوين وصفي تحليلي تفسيري للسلوك محل الدراسة.

الخلاصة:

يتبين من الإشكالية المطروحة في هذا الفصل ومن دواعي هذا البحث وأهدافه وتعريفاته الإجرائية، أنه يندرج ضمن البحوث النوعية التي تعتمد على وصف الظاهرة كما هي في الواقع باعتباره مصدرا مباشرا لجمع البيانات، لذا يمكن أن نشرع في هذا الموضوع وفق مقاربتين أساسيتين: مقاربة وصفية تحليلية ترتكز أساسا على وصف واقع أطفال صعوبات التعلم الملاحظ من خلال المعاينة الاستطلاعية، و مقاربة أخرى إكلينيكية متعلقة بدراسة أحوال هذه الفئة من كافة الجوانب وصولا إلى فهم معمق ودقيق لطبيعة المشكلة بعد التعرف على أسبابها واستكشاف نوع التدخلات المناسبة لعلاج ما يمكن علاجه من مشكلات تثيرها.

الفصل الثاني :

صعوبات التعلم سبل الوقاية

والعلاج

الفصل الثاني :

صعوبات التعلم سبل الوقاية والعلاج

- **تمهيد**
- **تعريف صعوبات التعلم**
- **تصنيفات صعوبات التعلم**
- **الذكاء وصعوبات التعلم**
- **تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم**
- **أدوات الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم:**
- **أسباب صعوبات التعلم**
- **العوامل الممهدة لصعوبات التعلم**
- **المناهج الدراسية أدوات الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم**
- **دور المدرسة في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**
- **تعريف التدريس العلاجي**
- **نموذج الاستجابة للتدخل المبكر لذوي صعوبة التعلم**
- **دور الأسرة في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**
- **تعريف الإرشاد والتوجيه**
- **جوانب النمو العقلي**
- **خصائص النمو العقلي**
- **خلاصة**

تمهيد:

لقد لقي موضوع إعاقات التعلم بشكل عام وصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى الأطفال بشكل خاص رواجا واسعا في أوساط العاملين في ميادين التربية والتعليم، وأثار اهتمام الكثير من الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية وعلم نفس الأعصاب، مما ساهم في تشكل وفرة و زاد تراكمي معتبر من الدراسات التربوية، حتى أصبحت في متناول الجميع إذا ما قورن بالكثير من المواضيع في مجالات أخرى، رغم ذلك فإنه تبين من خلال اطلاعنا أن هناك حاجة ماسة إلى المزيد من الأبحاث والدراسات الرامية إلى تقديم تغطية شاملة لكل المواضيع ذات الصلة التي لم تحظى بعد بما يكفي من البحث والتنقيب. ويعد الأطفال الذين يستجبون لخطة التكفل العلاجي لصعوبات التعلم من ضمن هذه المواضيع لاسيما في سنته الأولى من الدراسة، لاعتبارها رافدا رئيسيا لعمليات الاكتشاف والتشخيص الأولي للطفل وفي عملية التكفل والعلاج بعد ذلك، ولأجل هذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على هذا الواقع بغية إثارة المزيد من الاهتمام بهذا الموضوع.

يشتمل هذا الفصل كذلك على أدبيات الدراسة التي تطرقت إلى أسباب صعوبات التعلم، فعلى الرغم أن موضوع الأسباب هذه من المواضيع التي لا تزال محل بحث إلا أن ما تم التوصل إليه يعد عاملا أساسيا ومهما في تسطير برنامج الوقاية والعلاج، فمعرفة الأسباب وتفاديها يعد في حد ذاته وقاية كما أن التعرف على الأسباب يساعد بشكل رئيسي أيضا في عملية التشخيص، الذي هو شرط أساسي سابق لأي تكفل أو عملية إرشادية لذوي صعوبات التعلم وأسرهم، لذا سيتناول هذا الفصل مجمل هذه النقاط وغيرها بهدف بناء أساس وخلفية نظرية لبرنامج الوقاية والعلاج من صعوبات التعلم وإرشاد الأسر.

1- تعريف صعوبات التعلم:

نبدأ أولا بكلمة صعوبة التي اشتقت من لفظ صعب و الذي يحمل معنى العسر أو المشقة. فنقول صعب بمعنى اشتد وعسر.

أما كلمة تعلم لكونه مفهوم يحتاج إلي شرح فقد عرفه **خالد المير**(1995) بأنه النشاط الذي بموجبه يستطيع أن يحقق تغيرا في ذاته أو في العالم الخارجي من حوله بتأليف علاقات جديدة. أو بمعنى النشاط الذي بموجبه يكسب الفرد المعارف والمهارات التي بفضلها يشبع حاجاته ودوافعه .

إن التعلم هو اكتساب للمعارف وبهذا المعنى يصبح التعلم عملية تغيير دائم في سلوك الإنسان مع العلم أن التعلم لا يشمل كل تغيير طرأ على سلوك الإنسان وذلك لأن نشاط الإنسان بفعل عوامل النضج والاستجابات الأولية والارتكاسات (Réflexes) لا تعتبر تعلما، فوقوف الطفل على قدميه نتيجة

نموه الطبيعي لا ينظر إليه على أنه تعلم, لأن التعلم عملية تحصيل لسلوك أو تصرف معين, شريطة أن يتم هذا التحصيل (الاكتساب) في وضعية محددة (الوضعية التعليمية) من خلال تفاعل فعلي بين الشخص المتعلم وموضوع التعلم، وبهذا يصبح التعلم أيضا نتيجة تفاعل حيوي بين أبعاد نمو الطفل وظروف تعلمه، ومعنى هذا أنه يتوجب على المدرسة فهم العلاقة المعقدة بين ظروف تعلم الأطفال وأبعاد نموهم لتحديد المدخل إلى التعلم أي المدخلْ إلى تشكل عقل الطفل.(عواطف إبراهيم 1993).

لعبت الترجمة دورا في ما عرفه هذا المفهوم من الخلط وخاصة ما حدث لكل من مفهوم Learning Disabilities ومفهوم Learning Difficulties الذين يترجمان إلى اللغة العربية بنفس المعنى مع بقاء اختلافهما على مستوى النص الأجنبي على الرغم من وجود بونأ شاسعا بين المصطلحين من الوجهة النفسية والتربوية فقد أشار **سيجودين** إلى أن مصطلح Learning Difficulties يشير إلى مجموعة الأطفال الذين لديهم انخفاض طفيف في الذكاء وآخرون يعتبرون هذا المصطلح يناظر فئة الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ويرى **كالفنت** أن هذا المصطلح يندرج تحته الأطفال الذين ترجع مشكلات تعلمهم إلى ظروف معوقة تعود إلى البيئة. وأما الأطفال الذين ترجع مشكلات تعلمهم إلى أسباب داخلية ولكن لا تخص انخفاض نسبة الذكاء يندرجون تحت مفهوم Learning Disabilities, أي أن مصطلح Difficulties استخدم في فترة من الفترات في المجتمعات الأجنبية ليصف فئة من الأطفال يعانون من انخفاض في الذكاء, أو بمعنى آخر استخدم في بعض الأحيان ليصف فئة الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم, كما أن هذا المصطلح يصح أن يستخدم لوصف الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم بسبب متعلق بالمحتوى الدراسي أو المنهج سواء مثل صعوبة المحتوى, أو عدم اتساقه مع المقاييس العلمية, أو عدم مراعاته لطبيعة خصائص الطفل ونموه النفسي (إسماعيل صالح الفرا، 2005:11).

لقد بدأ مفهوم صعوبات التعلم يطفو على السطح للاستخدام العلمي منذ بداية (1960) وذلك عندما أدرك المتخصصون أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تواجههم مشكلات في أكثر من مهارة أو مجال ووجدوا أن هذا القصور وتلك المشكلات في حاجة ماسة إلى العديد من طرق العلاج واستخدام أكثر من أسلوب في هذا الصدد وإنه من الواجب تكوين المنظمات المتخصصة وذلك بهدف توفير المعلومات الخاصة بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم و الاهتمام بهؤلاء الأطفال الأمر الذي أدى بالفعل إلى إنشاء العديد من المراكز العلمية المتخصصة في تشخيص صعوبات التعلم وبدأت عديد من الجامعات في تدريب مدرسي التربية الخاصة وإنشاء مدارس متخصصة لهؤلاء الأطفال، وفي سنة (1975) استطاع الكونجرس الأمريكي أن يصدر القانون 94/142 وذلك بشأن

توفير الظروف الملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارها إحدى فئات التربية الخاصة. (السيد عبد الحميد سليمان السيد 2003 :64). و هذا ما جعل العديد من الجهات البحثية تجتهد في إيجاد تعريف جامع يصف هذه الفئة ويحدد خصائصها.

لقد ظهرت العديد من التعريفات حول صعوبات التعلم و قد نص معظمها على أنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو على شكل اضطرابات في:

- الاستماع.
- التفكير.
- الكلام.
- القراءة.
- الكتابة(الإملاء،والتعبير،والخط)
- الرياضيات.

والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات (المُرشِد لعلمي صعوبات التعلم، 1422– 1423: 7).

من أشهر هذه التعاريف أيضا تلك التي نصت على أنها الحالة التي يظهر أفرادها 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 العناصر مجتمعة و قد تظهر منفردة أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنين أو ثلاثة مما ذكر. (عبد الرحمان بن نور الدين كلنتن ، 1427 هـ: 5)

وتعرفه الحكومة الفيدرالية الأمريكية بأنه خلل في واحدة أو أكثر من العمليات الذهنية المشتركة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو مكتوبة، و تظهر كنقص في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة (فتحي الزيات، 1998، 85)

كما تعرف على أنها حالة ينتج عنها تدني مستمر في التحصيل الأكاديمي للتلميذ مقارنة بزملائه في الصف الدراسي ولا يعود السبب إلى وجود (تخلف عقلي أو إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عدم الاستقرار النفسي أو الظروف الأسرية والاجتماعية)، ويظهر التدني أو الصعوبة في مهارة أو أكثر من مهارات التعلم: كالعمليات الحسابية أو المهارات الأساسية للقراءة والكتابة أو العمليات الفكرية

(الذاكرة، التركيز، التمييز) أو القدرة على الاستماع أو الإدراك والتفكير والكلام (فردوس بنت جبريل أبو القاسم 2006: 09) .

نظرا لشمولية هذا التعريف فقد تبنته المملكة العربية السعودية كتعريف رسمي لصعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطراب الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط، والرياضيات) والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية.(ياسر بن أحمد حبيب، 2006: 02)

يميل التعريف المعتمد في المملكة العربية السعودية إلى كونه تعريفا إجرائيا يضم خمسة عناصر أساسية في وصف اضطرابات هذه الفئة هي:

- الاضطرابات في عملية أو أكثر من العمليات النفسية .
- الاضطرابات في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة .
- الاضطرابات في الاستماع ، التفكير ، الكلام .
- الاضطرابات في القراءة أو الإملاء أو الرياضيات .
- أن لا تكون الإعاقات الأخرى كالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها سببا في ذلك.

(فردوس بنت جبريل أبو القاسم، 2006 : 08)

يُعرف كل من عبد الله الكندي وآخرون، الصعوبة في التعلم على أنها كل ما يعوق التلاميذ في الوصول إلى الحل السليم في أي خطوة من خطوات حل المسألة اللفظية، واعتبرت الأخطاء التي تتكرر بصورة ملحوظة بين كثير من تلاميذ صعوبات التعلم والأخطاء التي تتكرر بنسبة (30 %) فما فوق تمثل صعوبة جديرة بالذكر. (عماد رمضان ،محمد شبير، 2011: 18)

كما عرفت أيضا على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطراب الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط، والرياضيات) والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية، نظرا لشمولية هذا التعريف فقد تبنته المملكة العربية السعودية كتعريف رسمي لصعوبات التعلم.(ياسر بن أحمد حبيب، 2006: 02)

أما اللجنة الوطنية المشتركة لإعاقات التعلم National joint Committee for Learing Disabilities فترى أن إعاقات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تبدو من خلال الإعاقات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والاستنتاجية، هذه الاضطرابات تكون داخل الفرد و تعزى إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، و على الرغم من أن إعاقة التعلم قد تحدث متلازمة مع إعاقات أخرى مثل: الإعاقات الحسية و التخلف العقلي و الاضطرابات النفسية الشديدة أو مع عوامل و تأثيرات أخرى خارجية مثل: التدريس الغير الملائم و الاختلافات الثقافية إلا أنها ليست النتيجة لهذه الإعاقات و التأثيرات (زيد بن محمد البتال، 2006 :3)

واستخلصت نورة المناعي من تعريفات صعوبات التعلم الخصائص المميزة لهؤلاء الأطفال ومنها، اضطراب النشاط الحركي والذي يتمثل في قصور على مستوى التآزر الحركي وفي زيادة مستوى النشاط وانخفاضه،اضطراب في الذاكرة السمعية والبصرية والحركية، تشتت الانتباه وعدم القدرة على الانتباه الانتقائي، واضطراب في السلوك كالانسحاب الاجتماعي والعدوانية والعمل غير المنظم (المناعي، نورة محمد، 2000 : 03)

وهناك من يضيف اضطرابات نفسية يمكن أن ترافق اضطرابات التعلم، مثل نقص الانتباه وما يرافقه من ضعف في مقاومة عملية التعلم، الإفراط الحركي، واضطرابات التصرف كالسرقة والكذب و الهروب والعدوانية حيث يرافقها مرارا صعوبات مدرسية وتعليمية، التحدي و المعارضة عند الطفل كأن يزعج هذا الطفل المعلمين ويشتم ويفقد أعصابه بسرعة ومن الاضطرابات النفسية الأخرى التي يمكن أن تصاحب صعوبات التعلم كذلك، القلق الانفصالي – اضطراب الهوية – اضطراب الأكل وأنماط اتصال غالبا ما تكون غير حميدة. (رنا نديم بوعجرم ،176:2005)

لقد توافقت التعاريف السالفة الذكر في ربط صعوبات التعلم بوجود اضطرابات أو خلل يؤثر على عمل العمليات النفسية وعلى التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، وهذا ما يعوق قدرته على التعلم. غير أن تعريف **غريشام** Gresham تبنى معيارا جديدا لتحديد هذه الفئة حين احتكم إلى معيار الاستجابة للتدخل.

لقد وصف **غريشام** ذوي صعوبات التعلم وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل على النحو، الآتي: " هم أولئك الطلاب الذين يفشلون في الاستجابة للتدخل لخطة المعالجة الدراسية والتي تنطوي على فعالية ذاتية ومصداقية تجريبية ". وبالتالي فإن نموذج الاستجابة للتدخل يقوم على خطوات عملية ، وهي كالآتي:

- تقديم للطلاب مدخلات دراسية ذات مصداقية تجريبية.
- رصد ومتابعة مدى تقدم الطلاب في هذه المدخلات الدراسية.
- الطلاب الذين لا يستجيبون للتدخل يتلقون مدخلات تدريسية إما مكثفة أو مختلفة.
- رصد ومتابعة مدى التقدم الذي يحرزونه بعد المدخلات المدرسية الجديدة.
- اعتبار الطالب من ذوي صعوبات التعلم إذا استمر الفشل في الاستجابة للتدخل، ويصبح مؤهلاً للالتحاق بالتعليم الخاص.

بناء على الافتراضات التي يقوم عليها نموذج الاستجابة للتدخل حدد كل من **فوشي و ضوقلاس ولين** (Fuchs,Douglas,Lynn)، افتراضات يقوم عليها نموذج الاستجابة للتدخل وهي، كالتالي:

- إن النظام التعليمي القائم على التشخيص الذي يعتمد على التحليل الكيفي يمكن أن يعمل بفاعلية لجميع التلاميذ باختلاف صعوباتهم.
- إن التدخل المبكر يعتبر من الأمور المهمة التي تساعد على منع ظاهرة انتظار الفشل.
- إن نموذج الاستجابة للتدخل يقدم خدمات متعددة الجوانب من الناحية الأكاديمية والناحية النفسية، فهو يحاول رفع مستوى المهارات المحددة للتلميذ و زيادة دافعيته نحو التعلم.
- إن نموذج الاستجابة للتدخل يجب استخدامه من أجل اتخاذ قرارات صحيحة شأن خدمات التربية الخاصة التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إن التدخلات العلاجية يجب أن تكون مصممة عن طريق منهج أكاديمي عالي الجودة.
- يجب مراقبة تقدم مستوى التلميذ عند تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من أجل معرفة مدى نجاح التدخلات الأكاديمية المقدمة له.(زياد رشيد، 2016 : 27)

نموذج الاستجابة للتدخل فتح المجال بشكل أوسع لفئات أخرى يصعب تصنيفها حتى بتطبيق محك الاستبعاد و لعل هذا من الأسباب التي حالت دون إيجاد تعريف موحد: لذا قيل عن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم يسهل و صفه و لكن يصعب وضع تعريف له، فإذا وضعنا تعريفاً لصعوبات التعلم فإنه سيكون تعريفاً عاماً يتناول ما هو عام و ما هو متوسط و ما هو شائع، وبالتالي يساعدنا في فهم التلميذ كفرد، و عندما يقال يسهل وصفه و يصعب تعريفه ، يتأكد لدينا أن أكبر مسئولية تجاه هذا التلميذ هي أن نركز على وصفه و ليس تعريفه أو تصنيفه، لأن وصف تلميذ يتعرض لمشكلة تعلم وصفًا دقيقاً شاملاً و مستوفياً أصوب و أجدى في علاجه من أن نركز على تصنيفه و وضعه في قائمة فئة ظناً بأنه يشبه أفرادها (الجوهرة الحمد الحليلة : 5)

2- تصنيفات صعوبات التعلم:

صنف كيرك و كالت صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسين هما:(سعيد دبيس، 1994: 27)

– صعوبات التعلم النمائية: و ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتشمل صعوبات فرعية أولية تتعلق بعمليات الانتباه والذاكرة والإدراك وصعوبات ثانوية تتعلق بالتفكير والكلام والفهم. و يدخل تدني مهارات الفهم في القراءة الصامتة ضمن صعوبات التعلم النمائية الثانوية.

– صعوبات تعلم أكاديمية: و هي وثيقة الارتباط بالصعوبات النمائية و الناتجة عنها وترتبط بالمواد الدراسية كصعوبات القراءة والكتابة والتحدث وبالتالي فإن صعوبات التعلم النمائية لابد أن تؤدي إلى صعوبات تعلم.

2-1- تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية: وأهمها ما يلي:

2-1-1- عسر القراءة (Dyslexie): وهي خليط من القدرات و الصعوبات الموجودة عند الأفراد والتي تؤثر على عملية التعلم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة و الكتابة و الهجاء، و ربما تكون هناك صعوبة أخرى مصاحبة ولاسيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات و الذاكرة قصيرة الأجل، و التتابع و الإدراك البصري و السمعي للمعلومات و اللغة المنطوقة و المهارات الحركية. وللصعوبات الخاصة بعسر القراءة علاقة باستخدام وإتقان اللغة المكتوبة و قد تظهر أيضا في استخدام الحروف الألفبائية و الأرقام و النوتة الموسيقية.(جاد البحيري، 2006)

ومن مظاهر صعوبات القراءة لدى أطفال السنة الأولى ابتدائي، عدم التعرف على الكلمات، القراءة من الذاكرة، القراءة المتقطعة، الخلط بين الحروف المتشابهة في القراءة، العجز عن معرفة صوت الحرف حسب الشكل، عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير الممدود، عدم تمييز صوت التنوين، الخلط في النطق بين اللام الشمسية واللام القمرية، التعثر في النطق، والقراءة العكسية، إضافة كلمات غير موجودة وحذف كلمات موجودة، إغفال سطر أو أكثر، القصور في فهم المراد من المادة المقروءة، صعوبة إدراك المطلوب في وصف شيء من الأشياء.(إبراهيم قاسم محمد، 1996: 12)

2-1-2- عسر الكتابة (Dysgraphia):

يعد مايكل بست Myklebust أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي (Dys–graphia صعوبات الكتابة) ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي.

كما حدد مفهوم عمى الكلمة word blindness باعتباره حالة تصاحب الإبصار العادي حيث ترى خلاله الحروف والكلمات بوضوح، مع عدم قدرة الفرد على تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ومثل هذه الصعوبة يمكن أن ترجع إلى خلل أو اضطراب في المنطقة المسؤولة عن تخزين الذاكرة البصرية للكلمات والحروف بالمخ و بصفة خاصة في جزء ما من النصف الكروي الأيسر من المخ. (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم،2010 : 320)

2-1-3- تعريف صعوبات تعلم الرياضيات(Dyscalculia): وتعرف بأنها "كل ما يعوق الطالب عن الوصول إلى الحل السليم عند حله لتمارين الهندسة، كما يرى أنه يمكن قياس الصعوبة عن طريق الخطأ الشائع الذي يتكرر الوقوع فيه بنسبة 25% فأكثر من التلاميذ، و يُعرف القاموس الدولي للتربية صعوبة التعلم بأنها "هي الدرجة التي تكون فيها مهمة ما من مهام التعلم شاقة على التلاميذ، كما أنها تستخدم للدلالة على أمر من الأمور تعوق التعلم."(عماد رمضان محمد شبير، 2011: 18)

2-2- تعريف صعوبات التعلم غير لفظية: صعوبات التعلم غير لفظية هي اضطراب عصبي نمائي يؤثر على كل جزء من حياة الطفل تقريبا رغم أنه قد تم التعرف على هذا الاضطراب منذ أربعين سنة، إلا أن البحوث والدراسات المتعلقة بها مازالت في بداياتها. (صالح سعيد باحشوان ، 1996: 12)

وتعرف أيضا بأنها اضطرب نفس–عصبي عبارة عن متلازمة لعدد من الأعراض الناتجة عن خلل في وظائف النصف الكروي الأيمن من الدماغ ، وهو المسؤول عن التعامل مع المعلومات غير اللفظية وهو المسؤول أيضا عن تحليل المعلومات الخاصة بالفراغ والمعلومات البصرية، والبداهة، والتنظيم، والتخيل. إن صعوبات التعلم غير لفظية لا تشبه صعوبات التعلم المعروفة ، وإنما يمكن النظر إليها على أنها أقرب ما تكون إلى اضطراب في النمو الشامل الذي يؤثر على الفرد مدى الحياة. وفي كثير من الحالات فإن الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم غير لفظية يكونون بعكس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يكون قارئين جيدين وليست لديهم مشاكل في الإملاء مما يجعلهم يبدون مثل معظم الطلبة الأسوياء ، فلهذا يصعب التعرف عليهم وعلى احتياجاتهم نظرا لأن مستوياتهم الدراسية متوسطة ولا يحتاجون إلى مساعدة في هذا المجال.(المرجع نفسه : 2)

2-3- الصعوبات الخاصة في التعلم: يمكن أن تعريف الصعوبات الخاصة في التعلم بأنه المصطلح الذي يضم مجموعة غير متجانسة من الأطفال الذين لا يتواءمون تماماً مع الفئات التقليدية المعروفة بالأطفال المعوقين لأنه يوجد عدد كبير من الأطفال الذين يتخلفون في تعلم الكلام و الذين لا تنمو لديهم سهولة في استخدام اللغة أو الذين لا تنمو لديهم المدركات البصرية أو السمعية بشكل

عادي، أو الذين يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة أو الهجاء أو الكتابة أو القيام ببعض العمليات الحسابية، و بعض هؤلاء الأطفال غير مستقبلين للكلام أو اللغة مع أنهم ليسوا صماً و بعضهم غير قادرين على الإدراك البصري مع أنهم ليسوا مكفوفين و آخرون يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين ذهنياً.

وقد أطلق الباحثون و الأخصائيون في مجال الصعوبات الخاصة في التعلم في تعريفاتهم بعض الأسماء لهذه الفئات في كتبهم، منها: المصابون بالتلف الوظيفي المخي البسيط – التلف الوظيفي في العمليات المركزية، و المعوقون إدراكياً، و غيرها من المسميات، ضف إلى ذلك أنه مجال يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين و منهم الأطباء النفسانيين و علماء الفسيولوجيا الأعصاب، و علماء النفس و أخصائيو عيوب النطق و المربين، وعليه يمكن تقسيم التعاريف الخاصة بالصعوبات الخاصة في التعليم إلى: فئة تولي اهتماما بوظائف الجهاز العصبي المركزي و ما يصيبه من تلف. أما الفئة الأخرى هي التي تؤكد على ظاهر السلوك دون أن تشير على وجه الخصوص إلى الاضطراب الكامن في الجهاز العصبي. (فتحي عبد الرحيم، 1982: 86)

إن من أهم المشكلات التي يطرحها التعلم المكيف لدى هذه الفئة هو: – وجود فروق داخل الفرد الواحد، ففي هذا المجال نجد أطفالاً غالباً ما يبدون و كأنهم عاديون تماماً في معظم المظاهر إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو آخر من مجالات التعليم، و كذلك نجد أطفالاً يبدو و كأنهم متخلفون عقلياً إلا أنهم يملكون قدرات عادية في بعض المجالات.

ومن بين الصعوبات الخاصة بالتعلم:

- مشكل تصنيفهم إلى فئات طبقاً لجانب القصور.
- مشكل تباين صعوبات التعلم لأنها تضم درجات مختلفة من الحدة.
- تتطلب أساليب علاجية متعددة لأن بعضها قد يكون ملائما لنوع و غير ملائم لنوع آخر.(المرجع نفسه: 86)

2-4- الأطفال الموهوبون ذوي الإعاقات « فئة الاستثناء المزدوج »: لم تعد صعوبات التعلم كوصمة يتصف بها الأطفال الذين يعرفون بتدني مستوى التحصيل بعد أن اشتهرت عند الكثير من المشاهير الذين عانوا منها و من بينهم **روكفلر، وتوماس إدسون، وكان أوجست رودين، وويلسيون، وإلبرت أنشتين** وغيرهم. (نورة المناعي،2000: 03)

كما أن هناك فئة أخرى من الأطفال يوصفون بالموهوبين ذوي الإعاقات يعانون من صعوبات التعلم تجد لديهم موهبة واضحة في مجال واحد أو أكثر وقد حددتها **سلفيا ريم** في كتابها رعاية

الموهوبين في المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الابتكاري– القدرة على القيادة، الفنون البصرية والأدائية – القدرة الحس الحركية. (عادل عبد الله، 2004: 96)

في منتصف التسعينات أجريت أول دراسة مكثفة في جامعة **كونيكتكت** للتعرف على خصائص الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وإيجاد استراتيجيات لمساعدتهم، وقد وجد بعض الباحثين أن الأخذ بدرجة اختبار الذكاء (130– 140) كأساس لتحديد الموهبة فيه إجحاف وتجاهل لكثير من الأفراد. كما أنه يتعارض مع أصحاب الفرضية المقنعة الذين يقولون أن صعوبات التعلم والموهبة يطمس كل منهما لآخر، فهم يرون أن صعوبات التعلم تؤدي إلى خفض درجة الذكاء عن الحد الفاصل نتيجة تركيز بنود اختبار الذكاء على الألفاظ وتتجاهل جوانب أخرى، فقد نجد على سبيل المثال أن مدرب كرة القدم لا يختار اللاعبين على أساس أدائهم في اختبار الذكاء، كما ذكر **نلسون** وأن ذلك من ما يولد الشعور بالإحباط لدى الفرد، و يرى أنه لا داعي لاستخدام اختبار الذكاء مع بعض الفئات و ذلك لعدة أسباب أخلاقية، كما ذكر **ديفز وريم** أنه تم إضافة بعض الأساليب الأخرى والتي قد تسهم في التعرف على هذه الفئة، كتوصيات المعلم و والدي الطالب و حتى زملاؤه.

قام **استوويبنج وآخرون** بتحليل 36 دراسة فوجدوا فروقا ضئيلة جدا بين الطلاب الذين أداؤهم أقل من المتوسط وذكائهم منخفض مقارنة بالطلاب الذين ذكاؤهم مرتفع وأداءهم منخفض أيضا، فقد ساهمت هذه الدراسات مع نظريات الذكاءات المتعددة **لغاردنز** في تطوير مفاهيم الموهبة واتساع تعريفاتها لتضم فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم ومتدني انخفاض مستوى الجهد أو النشاط بوجه عام وصعوبات في السلوك الاجتماعي والانفعالي والتحصيل وغيرهم، وقد استخدمت مصطلحات كثيرة للدلالة على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم ومنها ثنائيو غير العادية، وقد ذكر **الحروب** أن تسمية ذوي الاستثناءين لم تعد حكرا عليهم، بل أضحت تضم مجموعات أخرى من الطلاب كالموهوبين: (المتوحدين أو ذوي الاضطرابات السلوكية أو ذوي الإعاقات البصرية والسمعية والحركية) وقد عرف مكتب **كولورادو** للتربية أن الطلاب ذوي الاستثناءين يتم الكشف عنهم كموهوبين أو متفوقين في واحد أو أكثر من القدرات الإنسانية الاستثنائية إضافة إلى الكشف عن وجود إعاقة واحدة من الإعاقات التي حددها المعيار الأمريكي (كصعوبات التعلم، أو الإعاقة الانفعالية، أو الجسدية، أو الحسية، أو التوحد، أو النشاط الزائد). (أمينة الهرمسي الهاجري، 2015: 17)

3- الذكاء وصعوبات التعلم:

أشار كل من **كفالي وفرونس** إلى أن الأطفال الذين تقع نسبة ذكائهم بين 70 و90 لا يمكن تصنيفهم ضمن فئة الإعاقة العقلية بحكم عدم توافر معيار (انحراف معياري) دون المتوسط كأحد معايير الإعاقة العقلية، ومن ما هو ملاحظ أيضا أن الرابطة الأمريكية للإعاقة العقلية قامت بتغيير المصطلح القديم وهو الإعاقة العقلية، إلى مصطلح الصعوبات العقلية والنمائية هذا من جهة ومن جهة أخرى بقت هذه الفئة من الأطفال غير مصنفة ضمن فئة صعوبات التعلم باعتبار أن الذكاء المتوسط أو ما فوق ذلك هو أحد معايير تشخيصهم، مع العلم أنه يمكن أن تقع نسبة ذكاء أطفال الإعاقة العقلية ما بين 70– 75 ولكن يتم تصنيفهم ضمن المضطربين سلوكيا بناء على عوامل أخرى يتم جمعها من قبل فريق الاختصاص. (الحيلواني ياسر عبد الله، أحمد عباس عبد الله،2010 :20)

لكن السؤال الذي تم طرحه وقبل بالنفي هل أن وجود نسبة عالية من ذوي الذكاء الحدي ضمن المنحنى الإعتدالي لا يبرر بالضرورة وجود ما يسمى (بطيء التعلم) لاعتبارات أخلاقية لأن المشكلة لم تكن مرتبطة بنسبة الذكاء ولا بالتسمية ذاتها و إنما تكمن في مدى مرونة ومناسبة المناهج بما يكفي لإلغاء الحاجة لافتراض وجود هذه الفئة من الناحية التربوية و لاعتبارات اجتماعية واقتصادية، فعندما تتسم المناهج بالمرونة كما في الولايات المتحدة الأمريكية و معظم الدول الغربية مثلا فإنه يمكن لهذه الشريحة أن تتكيف معها بمساعدة المعلمين المؤهلين، وفي ظل توفير كل هذه العوامل فإن أي تجاهل لقدراتهم يصبح تمييزا ضدهم، ولهذا يرى كل من **الحيلواني ياسر عبد الله** و **أحمد عباس عبد الله** أن المناهج التربوية وأساليب تقييم أداء الطلبة في الكويت – وعلى الأرجح في دول عربية أخرى – تبدو مناسبة لشريحة الطلبة من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، أما ذوي الذكاء الحدي أو الذكاء المنخفض نسبيا يواجهون مشكلات كبيرة في التكيف مع المناهج، لذا تبقى المشكلة في مدى استعداد المؤسسات التربوية للتكيف مع متطلبات هذه الشريحة. (الحيلواني ياسر عبد الله، أحمد عباس عبد الله،2010 :21)

ولعل هذا ما جعل البعض يختزل الذكاء في "القدرة على التعلّم" كما هو الشأن عند **كلفن**، و قد وصفه **كوهلر** بأنه: "القدرة على إدراك العلاقات عن طريق الاستبصار والتوافق العقلي في المواقف الجديدة التي تقابل الفرد في حياته"، وعرفه **بيرت ودبر بورن** بالقدرة الفطرية العامة أو عامل عام يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي و تشتمل هذه القدرة على إدراك العلاقات.**(محمد أحمد سليم خصاونة، 2013: 01)** يعد موضوع الذكاء من أهم المواضيع التي اختلفت فيه وجهات نظر العلماء لذا تبقى أي محولة لتحقيق الإجماع على المستوى الاصطلاحي صعب المنال إلا أنه من الممكن أن نقرب الآراء

في التعبير عنه من خلال امتلاك الفرد لقدرات بغض النظر عن نوع هذه القدرة. فهذا هو الوصف الأنسب لوصف أطفال الصعوبات القابلين للتعلم.

من الملاحظ أن تعدد روافد مجال صعوبات التعلم أدى إلى تبني كل من المنظمات الحكومية وغير الحكومية وعلماء النفس والتربويين تعريفات ومنطلقات متباينة، تؤكد كل منها على خصائص أو أبعاد محددة، مما أدى إلى تعقد بنية المجال أو أساليب البحث فيه والتصميمات المنهجية المستخدمة، وضعف اتساق نتائج البحوث ومن ثم عدم قابليتها للتعميم. (فتحي الزيات، 1998 :103)

وعليه ووفقًا للوثيقة "تنظيم الخدمات التعليمية للطلاب المعرضين للخطر والطلاب ذوي الإعاقات أو الاختلالات الاجتماعية أو صعوبات التعلم، فإن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأساسية هم أولئك الذين: لم تجدي معهم التدابير العلاجية التي وضعها المعلم أو غيره من المتدخلين خلال فترة زمنية كبيرة لم تسمح برفع مستوى التقدم في تعلمهم لتمكينهم من تلبية الحد الأدنى من المتطلبات للنجاح في لغة التدريس أو دورة الرياضيات وفقًا لبرنامج التعليم.(par Josée Authier; 2010)

4- تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

يحتاج الفرد إلى التشخيص الشامل والمتكامل والمبكر وذلك مرورا بعدة مراحل وعمليات متكاملة ومتخصصة في المجلات الطبية والتربوية والنفسية والاجتماعية بحيث تؤدي إلى صورة شاملة ومتكاملة عن إمكانات الفرد وإيجابياته وسلبياته حتى يتم تنمية موطن القوة و علاج جوانب القصور لديهم مع الأخذ في عين الاعتبار النظرة المستقبلية للفرد و النظر إلى مستقبله التعليمي والمهني لإعداده جيدا من الآن. لذا فإن عملية التشخيص هي عملية مستمرة مع تقديم البرامج والأساليب التعليمية والتأهيلية، وكذلك الوقائية من الإعاقات على مختلف صورها. فالتشخيص الوقائي يركز على الفرد ومستقبله وأسرته وخصوصا أخوته واستجابة الأسرة للإعاقة وذلك للحد من تلك الإعاقة والآثار المترتبة عليها بقدر الإمكان. (سليمان عبد الواحد، 2010)

حتى نستطيع أن نتعرف على مفهوم التقويم ينبغي لنا أن نتعرف أولا على المفاهيم الأخرى المشابهة والقريبة منه ونفرق بينها وبين مفهوم التقويم ومن هذه المفاهيم أو التعريفات ما يلي:

الاختبار هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المهام يطلب من الدراسات الإجابة عنها تحريريا أو شفهيا أحيانا بوسائل أخرى مثل التمثيل والألعاب، بينما القياس هو العملية التي يقدر بها أداء الدراسات بالنسبة للمعارف والمهارات والسمات المختلفة باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب ، و

يعبر عن القياس بقيمة رقمية لأن القياس أوسع من الاختبار، بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات مثل الملاحظة أو قوائم التقدير أو بأي وسيلة أخرى تسمح بالحصول على معلومات بصورة كمية، والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمي أو الدرجة ولا يتضمن القياس حكما قيميا على النتيجة. على عكس التقييم الذي يتم فيه تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى الدراسات أو طرق التدريس وإصدار أحكام عليها باستخدام طرق وأدوات متنوعة. أما التقدير فهو يجمع بين القياس والتقييم ويعتمد على الخبرة والمعرفة في قياس الصفة أو السمة التي يصدرها الفرد. ويختلف كل منهما عن التقويم في كون التقويم يستخدم إما نتائج القياس أي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة من جهة ، وفيه يتم إصدار أحكام على أداء الدراسات في جوانب المنهج أو جوانب سلوك الدراسات لمعرفة وتحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو بين النواتج الواقعية للتعلم والنواتج التي كانت متوقعة من جهة أخرى. ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى المتعلم. أما مفهوم التشخيص فهو عملية وصف أو تحديد مختصر للحالة التي يعاني منها الفرد ويشمل (القياس، والتقدير، والتقييم). (المرجع نفسه:)

5- محكات صعوبات التعلم :

اختلفت وجهات نظر الباحثين حول الأسس النظرية و التطبيقية المعتمدة في تعريف صعوبات التعلم والتي جاءت على أنقاض المحكات التشخيصية لبعضها البعض ويمكن أن نعرض نماذج من هذه بالانتقادات كما يلي:

5-1- محك العلامات الفيزيولوجية:

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 في الاضطرابات العقلية ، صعوبة الأداء الوظيفي. و كما أشارت نتائج بعض التحقيقات فإن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية و تطبيقها والاستفادة منها بل تؤدي إلي قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية بشكل عام.(محمد مصطفى شحدة أبو رزق 2011: 43) لكن هذا الرأي قوبل بالنقد من عدة وجوه ومنها:

- لم يكن المصطلح له أساس طبي فالخلل العصبي لم يتم إثباته إلا من خلال مؤشر طبي.
- إن خلل الدماغ أمر جوهري في حد ذاته لذا لا يوصف بالبسيط.

– تم تطوير اختبارات مسحية لقياس المهارات الحركية واللغوية والإدراكية والبصرية فهي التي يتم معالجتها وليس الدماغ.

– الخلل الوظيفي في الدماغ لا يمكن علاجه عن طريق التدريب المباشر للدماغ.

– المصطلح غير مرتبط بعملية البرمجة ويؤدى إلى تشكيل توقعات سلبية برغم أن هذا المصطلح لازال يُسمع في بعض الدوائر الطبية إلا أن مصطلح صعوبات التعلم أصبح بديلا عنه.(أحمد حسن محمد عاشور، 1432هـ ، 2011)

5-2- محك مصداقية الانحراف الشديد (التباعد):

- لم يورد هذا المحك ما هي القدرة أو الذكاء الذي يمكن اعتباره محددا لمصداقية المستوى العقلي.
- و ما هو الاختيار الذي يمكن أن يمثل القدرة الوظيفية للذكاء تمثيلا جيدا.
- و هل يوجد اختبار يقيس كل القدرات على وجه شامل.
- ثم إن المشكلات المرتبطة بالإحصاء تمثل انحدار النتائج نحو المتوسط ... (مصداقية التباعد)
- ولم نعرف أيا من القدرات ينصب عليها التركيز في إصدار حكم التباعد كمقياس.
- كما أن هناك دراسات فرضت وجودها و طعنت في محك مصداقية التباعد.

5-3- محك الاستبعاد بين الصعوبات التكوينية والصعوبات البيئية المنشأ: يتفق معظم الممارسين على أنه من الصعب استبعاد الآثار الاقتصادية والبيئية والثقافية عن التعلم وهذا المحك حسب Lyon أن استبعاد هذه العوامل من تعريف وتحديد وتشخيص صعوبات التعلم غير علمي وغير منطقي ولا منهجي.

5-4- محك التباعد و تكريس آليات انتظار الفشل: محك التباعد ينتظر تعرض الطفل لخبرة الفشل لقياس مستوى الانحراف الشديد و هذا ما يتنافى مع فلسفة الكشف المبكر و يقلل من فاعلية التكفل فيما بعد.

5-5- محك التباعد وإغفال صعوبات التعبير الكتابي: ينطوي هذا المحك على غموض من حيث أنه أغفل الإشارة إلى المكونات الأساسية للكتابة: الكتابة اليدوية والتهجي والطلاقة في التعبير القائم على المعنى وارتباطه بالطلاقة والأسس المعرفية.

5-6- محك التباعد و صعوبة الفهم الاستماعي والتعبير الشفهي: هذا المحك أغفل التعبير الكتابي كأساس التحصيل (على حساب) الفهم الاستماعي والتعبير الشفهي باعتبار الفهم الاستماعي قدرة مركزية في عملية التجهز والمعالجة والفهم القرائي أكثر مما هو مجال للتحصيل ...

5-7- محك التباعد وصعوبات التعلم المعرفية المنشأ: بما أن 80 إلى 95 بالمئة يستجيبون للتحسن فإن الكثير من صعوباتهم هي ذات طابع تعليمي المنشأ أكثر من كونها نوعية نمائية أو معرفية أو عصبية المنشأ.

5-8- محك الكشف المبكر تجنبا لانتظار الفشل: افتقار التعريف لآليات الكشف المبكر تجنبا لانتظار الفشل: ليس له (خفة) للاكتشاف المبكر والاستفادة من التدخل المبكر, ويفوت فرصة التميز بين المشكلات التعلمية وصعوبات التعلم الحقيقية, يركز على التباعد و انحرافه الشديد الذي يكون في وقت متأخر فضلا عن عدم تحديد الآليات.

5-9- محك تداخل الفئات ذات المشكلات التعلمية المدرسية المنشأ مع الحالات الشديدة لدى صعوبات التعلم:

هناك الكثير من الحالات ينطبق عليهم محك التباعد و لكن لا تتوفر فيهم الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لأن انخفاض تحصيلهم يرجع إلى مشكلات مدرسية وأسرية وليست نمائية أو معرفية أو نيورولوجية المنشأ، وهذا ما يؤدي إلى ارتفاع أعداد ذوي صعوبات التعلم بما يعكس نسبا غير حقيقية، وهذا ما يطرح تداعيات على المستوى النفسي الأكاديمي الاجتماعي الاقتصادي والتربوي.

5-10- محك نموذج التدخل المبكر: هذا النموذج لم يقدم معلومات للتدخل المبكر أو معلومات في استراتيجيات التكفل.(فتحي الزيات،2007)

6- أدوات الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم:

تعتمد عملية الكشف عن ذوي صعوبات التعلم على عدة أحكام منها حكم أولياء الأمور عن أبنائهم، وكذلك أحكام المعلمين والخبراء... كخطوة بالغة الأهمية في التعرف على هذه الفئة كما يمكن أن تستخدم نتائج أحكام هؤلاء الأفراد لدعم نتائج أدوات القياس الموضوعية المقننة فيما بعد كأدوات القياس الإكلينيكية (أمين علي محمد سليمان، 2013: 161) ومن بينها الاختبارات والمقاييس، والملاحظة، والمقابلة، والاستبيانات، والتقدير الذاتي للطالب، وتحليل إنتاجه.

7- أسباب صعوبات التعلم:

يمكن إجمال الأسباب التي أشارت إليها مختلف البحوث إلى عوامل شخصية وتربوية وأخرى وراثية متعلقة بوجود خلل في نمو مخ الجنين، بالإضافة إلى عيوب الوراثة و تأثير العقاقير أو غيرها أثناء الحمل، كما أشار المختصون إلى أن هناك أنواعا مختلفة من الصعوبات مرتبطة بالجانب النمائي والأكاديمي و صعوبات الضبط الذاتي و في الإدراك و التفاعل الاجتماعي، و هذه الصعوبات قد تظهر في مجال ولا تظهر في مجال آخر، و قد تظهر على مستوى القراءة و الحساب أو على

مستوى عمليات المعالجة كالذاكرة و التفكير أو في المجال الاجتماعي العلائقي و مفهوم الذات أو في المجال اللغوي.(صالح أحمد شاكر صالح، 1427-1996: 04)، بالإضافة إلى العوامل الكيميائية وإصابات الدماغ و الحرمان البيئي الحاسي و سوء التغذية (صلاح عبد السميع محمد أحمد: 17)

ونفصل مجمل هذه الأسباب فيما يلي:

1-7- إصابة المخ المكتسب:

إن إصابات المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط من أكثر الأسباب شيوعا حول صعوبات التعلم والتي يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها.

1-1-7- إصابة المخ قبل الولادة، و من آثارها:

- نقص تغذية الأم.
- الإصابة بالحصبة الألمانية في الشهور الثلاثة الأولى.
- إدمان الكحول و تناول العقاقير.
- ارتطام رأس الجنين.

2-1-7- الإصابة أثناء عملية الوضع. مثل:

- التفاف الحبل السري على عنق الطفل.
- الاختناق أثناء عملية الوضع.
- إصابة رأس الجنيين بآلة من الآلات الطبية.
- سقوط الجنين على الأرض.

3-1-7- الإصابة بعد الولادة.

- يتعرض الطفل السليم للسقوط والارتطام على الرأس.
- الإصابة بإحدى أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ أو الالتهاب السحائي أو الحصباء أو الحمى القرمزية.

2-7 -عوامل الكيمياء الحيوية.

الزيادة والنقصان في العناصر الكيمائية الحيوية في الجسم والتي بدورها تؤثر على توازن الجسم.

3-7 - العوامل الوراثية و بالأخص الجينات:

وتظهر آثارها في التوائم المتماثلين و لا تظهر في التوائم غير المتماثلة.

4-7- الحرمان البيئي:

-نقص التغذية لدى الطفل أثناء نمو الجهاز العصبي.

– نقص المثيرات البيئية والاجتماعية. (مازن عبد الهادي احمد ، فلاح أجعاز نغم صالح نعمه ، 2006 : 2)

8- أسباب صعوبات التعلم حسب تصنيف أخر:

8-1- إصابة الدماغ المكتسبة و قد تحدث في مرحلة قبل الولادة مثل:

8-1-1- عدم توافق العامل "الرايزس" ، إصابة الأم الحامل بالأمراض مثل السكري ، اختلال عمل الغدد الصماء مثل قصور الغدد الدرقية ، التعرض للإشعاعات، تناول الأم للعقاقير، عدم كفاية غذاء الأم الحامل ، الحصبة، التدخين والكحول والمخدرات (عاكف عبد الله الخطيب، 2009 :55)

8-1-2- العوامل المرتبطة بالخلل الوظيفي العصبي أثناء مرحلة الولادة كنقص الأكسجين، حدوث نزيف في رأس الطفل أثناء الولادة، صدمات الرأس، عسر الولادة.

8-1-3- العوامل المرتبطة بالخلل الوظيفي العصبي بعد الولادة: التعرض لأمراض مثل التهاب السحايا و التهاب الدماغ، انخفاض نسبة السكر في الدم، تناول المواد السامة (الرصاص)، إصابات الرأس و النزيف الدماغي ، الحمى الشديدة و ارتفاع درجة الحرارة عند الطفل.

8- 2- الاضطرابات الكيماوية الحيوية في الجهاز العصبي المركزي: يعتقد الباحثون بأن أجسام الأفراد ذوي صعوبات التعلم تنتج كميات كافية من النواقل العصبية كالدوبامين وأنيفزين و السروتونين والتي تقوم بإرسال السائل العصبي من خلية إلى أخرى.

8- 3- العوامل الوراثية : لقد أشارت البحوث الجنينية إلى أن صعوبات التعلم اقترنت بإثنين من الكرموزومات و هما الكرموزوم رقم (6) و (15) اللذان يلعبان دورا في انتقال صعوبات القراءة عن طريق التوريث، كما أشارت دراسة **أون** إلى انتشار صعوبات التعلم في عائلات محدودة حسب الدراسة التي أجريت على العائلات و التوائم و التي خلصت إلى أن 25 %إلى 40% من الأطفال انتقلت إليهم تلك الصعوبات عن طريق الوراثة. (المرجع نفسه: 57)

8-4- العوامل البيئة: أما العوامل البيئية فتتمثل بشكل خاص في نقص الخبرات التعليمية و عدم فعالية التدريس و سوء التغذية و سوء الحالة الطبية و قلة التدريب و إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة و أساليب التنشئة الاجتماعية الرديئة التي يتبعها الوالدان و إساءة معاملة الطفل و نقص الخبرات البيئية و الحرمان من المثيرات البيئية المناسبة. (المرجع نفسه: 57) أي مرجع مقصود هنا؟

9- العوامل الممهدة لصعوبات التعلم:

هناك من يورد عوامل أخرى لا يعتبرها كأسباب غير مباشرة لصعوبات التعلم ولكنها يمكن أن تكون عوامل ممهدة لظهور صعوبات التعلم واستمرارها ومنها ما يلي:

9-1- العوامل الجسمية والصحية :

- اختلالات البصر والسمع.
- الاختلاط في الجانبية المخية.
- التوجه المكاني.
- سوء التغذية.
- ضعف الصحة العامة.
- التعرض للإصابات والإشعاعات وإضاءة الفلورسنت.
- تأثير التدخين والكحول والمخدرات.

9-2- العوامل النفسية (يسميها بعضهم ، صعوبة التعلم التطورية) :

- اضطرابات الانتباه.
- الضعف في الإدراك أو التميز السمعي أو البصري أو الحركي.
- القدرات التفكيرية غير المناسبة.
- التأخر اللغوي.

- **9-3- العوامل البيئية :**

- **9-3-1- عوامل أسرية :**

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

9-3-2- عوامل خاصة بجماعة الأصدقاء ، و تتضمن :

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

9-3-3- عوامل مدرسية وخاصة بالميل نحو المادة الدراسية ، وتشمل ما يلي:

- 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.(جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي الخزرجي، 2005 :9-10)

10- المناهج الدراسية:

لقد أظهرت دراسة لـ **برو محمد** (2014 : 108) أن المناهج الدراسية من أكثر العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم وكان ذلك حسب رأي 07. 74% من معلمات و معلمي السنة الخامسة ابتدائي، و فسر هذا على أساس تركيز المناهج على الجانب النظري و تهميشها للممارسة العملية.

العوامل التربوية تندرج هي الأخرى ضمن الأسباب المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية، لأن النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الصف يتطلب تفعيل أطراف العملية التعليمية من طّلاب وبيئة صفية و معلمين و طرق تدريس و وسائل تعليمية مساندة، و يعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة وأطفال صعوبات التعلم بصورة خاصة على مقدار الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف عموما، فكلما ازداد تفاعل الطلاب مع أطراف العملية التربوية بصورة ايجابية زاد تعلمهم و كلما قل تفاعلهم انخفض مستوى تعلمهم. (مثال عبد الله غني، 2010: 154)

لهذه الأسباب أصبحت المدرسة تلعب دورا حساسا و جوهريا متعدد الأقطاب لكونها طرفا فاعلا من جميع الجوانب، سواء تعلق الأمر بوصف هذه الفئة أو بتحديد بالأسباب أو سبل الوقاية أو الكشف المبكر أو العلاج، خصوصا حول ما يمكن أن تبذله من جهد في سبيل إنقاذهم من الرسوب أو التسرب المدرسي.

11- دور المدرسة في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يرى كل من **إيمان عباس علي و هناء رجب حس**، (2009) أن المدرسة تلعب دورا مهما في مساعدة هؤلاء الأطفال بسبب الموقع المتميز الذي تحتله في العملية التربوية، والمعلم يضطلع بالجزء الأكبر منه من منطلق المهام التي يستطيع أن يقوم بها هذا الأخير لمساعدة التلاميذ على تجاوز صعوبات التعلم التي يتعثر بسببها تحصيلهم الدراسي، عن طريق :

- المساهمة في اكتشاف هذه الفئة و تحديد بعض حاجاتها، مستغلا في ذلك الاحتكاك المباشر و المنتظم مع أفرادها.
- جذب انتباه الأطفال إلى العملية التربوية من خلال عمليات التعليم.
- تزويدهم بفرصة كافية لممارسة ما تعلموه .
- الاعتماد على الأشياء الملموسة إلى أقصى حد ممكن.
- تغيير الطريقة التعليمية كلما فشلت طريقته أو استبدالها بمهارة أبسط.
- مهارته في مراعاة قدراتهم و متطلبات مهامهم و مستوى نضجهم الشخصي .
- مراعاة الخصائص التنظيمية المرتبطة بالبيئة المدرسية .

تفعيل دور المختص في التربية الخاصة و تنسيق مهامه مع مختلف الشركاء: كالأولياء والمرشد النفسي أو التربوي أو الأخصائي النفساني أو المدير والطاقم التربوي.

في هذا الصدد يضيف **بيارقان** (2009: 60) أن فشل الأولاد الذين يعانون من صعوبات في التعلم هو بحد ذاته فشل للنظام المدرسي لأن المدرسة تخلق في طريقة سيرها الفشل.

إن المعدل الكبير للرسوب الذي يثبت أن هناك مشكلة مؤسساتية يجب أن نعيد فيها التفكير ونعرف التفكير و نعرف بوضوح تصاميم الدروس بأكملها ، فالنجاح أو الفشل المدرسي يأتي نتيجة حكم محدد من قبل المدرسة، و تعريفه يختلف من مركز دراسي إلى آخر و من صنف إلى آخر حسب تصاميم الدراسة. (المرجع نفسه ، ص.68)

أبدت العديد من المدارس محاولات جادة لمساعدة هذه الفئة، وقد ساهم هذا الاتجاه في إعادة النظر في منظومة التعليم ككل، لاسيما حول مفهوم التدريس و التدريس العلاجي بما يتماشى و فلسفة التعليم و التدريس في وقتنا المعاصر، و منها ما يلي:

11-1- مفهوم التدريس: يعرف التدريس بأنه كل الجهود المبذولة من المعلم لأجل مساعدة التلاميذ على النمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وإمكاناته. (عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، 2011 :7) كما يعرف أيضا بأنه نشاط مهني يتم إنجازه من خلال عمليات رئيسية هي: (التخطيط،

والتنفيذ، والتقويم)، ويستهدف مساعدة الطلاب على التعليم والتعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثم تحسينه. (محمد أبو شقير وداود درؤيش حلس:13)

11-2- التدريس كعلم أو فن:

تباينت وجهات نظر التربويين على مر العصور، فبعضهم يقول بأن التدريس فن، فيكفي أن يلم المعلم به لكي يقوم بموضوعات المادة التي سيدرسها و لا حاجة إلى إعداده للقيام بتلك العملية، بينما يرى البعض الآخر أن التدريس علم قائم على مجموعة من الأسس العلمية و يستند في تحسينه إلى نتائج الدراسات و البحوث في مجال التربية و علم النفس، و بذلك لا يقتصر على إعطاء المعلومات للتلاميذ بل إنه يتعدى ذلك إلي ضرورة تفعيل بعض المتغيرات التعليمية الأخرى. (عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، 2011 :8) و لعل هذا ما دفع **أمين علي محمد سليمان** (2013 : 266) إلى إعادة التأكيد أنه ليس هناك طريقة تدريس مفضلة يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم و لا مع الأفراد العاديين بل يتوقف على المعلم الماهر أن يأخذ من كل طريقة ما هو أنسب للموقف التعليمي ولحاجات الأفراد وقدراتهم العقلية.

يكتسي هذا التعريف الأخير للتدريس نوعا من المرونة، مرونة تمنح للمعلم الفسحة للتصرف وبذل ما بوسعه من جهد، لأجل إعداد و تنفيذ الخطط العلاجية التي تمكنه من التغلب على معوقات التحصيل التي تعترض طريق المتعلمين، و بهذا أصبح المعلم بشكل عام و معلم التربية الخاصة و صعوبات التعلم المهندس الفعلي لما يسمى بمفهوم التدريس العلاجي.

11-3- دور معلم التربية الخاصة صعوبات التعلم :

أثبتت البحوث التجريبية أن نظرة المعلم لتلاميذه لها أثر كبير على تحصيلهم و تقبلهم. فإذا كان المعلم ينظر إلى تلاميذه على أنهم أذكياء وقادرون على التعلم و جادون، و يحسون هم بذلك، فسيؤثر هذا إيجابيا عليهم، أما إذا كان المعلم ينظر إليهم على أنهم كسالى ولا يفهمون شيئا فسيكونون كذلك. (فردوس بنت جبريل أبو القاسم، 2006: 19)

12- تعريف التدريس العلاجي:

تشير **شقير** إلى أن التدريس العلاجي هو مجموع الجهود و الإجراءات التربوية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل للارتقاء بالمستوى التحصيلي لمن تحول المعوقات الحسية والمعرفية والنفسية دون وصولهم إليه بشكل عادي، والذين يوصفون عادة بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم وهذا الارتقاء بالمستوى التحصيلي قد يتم بشكل فوري حسب ما يقتضيه الموقف التدريسي أو فيما بعد حين تتوافر

لدى المعلم مجموعة من العناصر التي تتطلب التخطيط لإجراءات علاجية لها.(هند بنت حمود الهاشمي، فايقة بنت راشد الوهيبي، 2011. 08)

12-1- غرفة المصادر: تطور الاهتمام بالتدريس العلاجي و أصبحت الكثير من المدارس تخصص غرفا للمصادر للحد من معانات هؤلاء الأطفال من صعوبات وقد عرفها **عاكف عبد الله الخطيب** (2009: 9) بأنها فصل دراسي ملحق بالمدرسة العادية يتلقى فيها أولئك الطلاب الذين تستدعي حالاتهم وظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة أكبر مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم العاديين ، يأخذون فيها برامج متخصصة تكفل لهم تعلما فرديا مناسبا لخصائصهم واحتياجاتهم وقدراتهم حيث تمكنهم هذه الغرفة من قضاء جزء من وقتهم و يقوم المعلم بإمدادهم بالطرق والأساليب والوسائل التي تكفل له مسايرة أقرانهم العاديين.

ومما ينبغي أن نبرهن عليه حسب **بارقيان** (2009 :60) هو إعادة النظر في المشكلات المتعلقة بالمؤسسات المدرسية لنتعرف بوضوح على تصاميم الدروس بأكملها فالنجاح أو الفشل المدرسي يأتي نتيجة لحكم [أو معايير] محددة من قبل المدرسة فطرق تقييمها للمتعلم يختلف من مركز دراسي إلى آخر و من صف إلى آخر حسب تصاميم الدراسة.

يستطيع التدريس العلاجي أن يحقق أهدافه و يقطف ثماره إذا تضافرت جهود كل من المدرسة والأسرة و أخصائي التربية الخاصة بما يقدمه من دعم و إرشاد لأسر هؤلاء الأطفال، و يتجلى دور الأسرة فيما يلي:

12-2- التدخلات العلاجية التربوية في الفصل المدرسي:

لم تحظى التدخلات العلاجية التربوية بالقدر الكافي من اهتمام الدراسات والبحوث، خاصة في المواقف المدرسية، والفصل المدرسي، وتعتمد هذه التدخلات بالدرجة الأولى على الإدارة أو المعالجة الأكاديمية للسلوكيات غير المرغوبة، للتلاميذ ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، وترتيب أو تنظيم بيئة التعلم على نحو يخدم المتطلبات الملائمة سلوكيا وأكاديميا ومعرفيا لهؤلاء التلاميذ مثل:

- تخفيض مستوى الضوضاء ومشتتات الانتباه داخل الفصل.
- توزيع التلاميذ داخل الفصل على نحو يثير الألفة والهدوء والانسجام بين التلاميذ.
- إجلاس التلاميذ ذوي قصور الانتباه مع فرط النشاط في المقاعد الأمامية.
- توفير فترات راحة بين المهام الأكاديمية ومهام التعلم التي يكلف بها هؤلاء التلاميذ. (فتحي مصطفى الزيات، 2006)

12-3- التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها:

هناك نوع آخر من التدخل خاص المعالجة الأكاديمية كتحليل المهمة التعليمية لمساعدة ذوي صعوبات التعلم على التعليم.

هذا التدريب قائم على تحليل المهمة وتبسيطها، ويستحسن تطبيق هذا الأسلوب في الموضوعات الأكاديمية مثل: القراءة والرياضيات أو الكتابة بحيث تبسط المهمات المعقدة مما يساعد على إتقان مكوناتها بالشكل المطلوب. ويفترض أصحاب هذا الاتجاه أن مشكلة صعوبات التعلم تقتصر على نقص في التدريب والخبرة في المهمة ذاتها، ويفيد هذا الاتجاه في جعل الطفل يتقن عناصر المهمة البسيطة، ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات بما يساعد على تعلم و إتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم.(وليد عبد بني هاني، 2008،: 34)

13- نموذج الاستجابة للتدخل المبكر لذوي صعوبة التعلم:

يؤكد كل من **لين** و **دوغلاس** أن هناك ثلاثة مستويات للتدخل: التدخل الأول يوجه للتلاميذ الذين يفشلون في الاستجابة للبرنامج أو المنهاج الأساسي العام، يلتحقون بعملية تصنيف صعوبة التعلم باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل.

أما التدخل الثاني يتم التعامل مع مجموعات صغيرة وبطرق علمية في عملية التعلم. فالتلاميذ الذين يستجيبون بشكل ضعيف لهذا التدخل المكثف ويظهرون " فشلا غير متوقع" يصبحون مرشحين للتدخل في المرحلة الثالثة،

في المرحلة الثالثة يخضعون إلى تقييم تربوي في مختلف المواد الدراسية المصممة للإجابة على الأسئلة المطروحة أثناء التدخل الأول والثاني ولعزل أشكال الإعاقات الأخرى التي يمكن أن تكون سببا في الفشل. بالنسبة للتدخل في المرحلة الثالثة يتم تكثيف عملية التعلم التفريدي، مع المتابعة المستمرة للتقدم الحاصل، فإذا تم تحقيق أداء كافي ومناسب فإن التلميذ يدخل في برامج المستوى الثاني أو الأول، وبهذه الطريقة فإن نموذج الاستجابة للتدخل له هدفان، هما:

- تصنيف الخطورة بشكل مبكر وبالتالي يصبح التلاميذ شركاء في برنامج الوقاية قبل بداية ظهور الخلل والعجز والتي يصعب علاجه في ما بعد.
- تصنيف التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في التعلم و الذين يثبتون عدم الاستجابة إلى أشكال التعلم المعياري والفعال وبالتالي يقدم لهم برنامج في التعلم التفريدي يلبي احتياجاتهم. (زياد رشيد، 2016: 32)

معظم نماذج الاستجابة للتدخل تستخدم كلمة ' التدخل' لتعكس الأنشطة المستخدمة لمساعدة التلاميذ على تجاوز الصعوبات التعليمية، كما أن نماذج أخرى تستخدم كلمة ' تدريس'، باعتبارها استجابة لعملية التدريس. إلا أنه في بعض الأحيان نجد استخدام المصطلحين معاً حيث تسمى الاستجابة للتدخل واحد (Rtl1) والاستجابة للتدخل اثنين (Rtl2) على غرار إدارة التعليم في ولاية الالسكا و كاليفورنيا بالولايات المتحدة. فالتدخل في الحقيقة هو مجرد مصطلح مرادف لمصطلح التدريس. وسابقاً، كلمة التدخل تشير إلى التدريس الأكثر تحديدا وكثافة، خصوصا في المجال الطبي. فالتدخلات المشار إليها سابقاً هي في الواقع أنواع فقط من طرق التدريس التي تتناسب مع الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ، من الناحية التقنية، لا يهم إذا ما سميناه بالتدخل أو التدريس ، أو أي شيء آخر. وما يهمنا هو أن تستخدم ممارسات تعليمية قائمة على أسس علمية تستجيب لاحتياجات التلاميذ. و بهذه الطريقة فإن المعلمين هم المعنيون بالاستجابة و ليس التلاميذ و ما عليهم إلا تقديم المساندة أثناء عملية تدريس التلاميذ أو التدخل أو النشاطات الأخرى، و لذلك فنحن بحاجة إلى جعل التدريس يتماشى مع حاجاتهم التعليمية و التحقق بانتظام من التقدم الحاصل و معرفة مدى استجابتهم لذلك.(المرجع نفسه: 29)

14- دور الأسرة في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

- العمل على توفير بيئة اجتماعية أسرية متوافقة تسعى إلى تحقيق الانسجام بين الوليدين والأطفال
- توفير بيئة اجتماعية غنية بالمثيرات المساعدة على التعلم .
- تنمية مستوى الثقافة الصيحة و التربوية و النفسية لمساعدة الطفل في التغلب على صعوبات التعلم وحل مشكلاته وتلبية حاجاته الإرشادية بالتنسيق مع المدرسة.(أبواب مفتوحة، ملتقيات، حفلات)
- مراعاة برنامج غذائي متوازن للطفل.
- علاج العجز أو القصور النمائي في الخصائص المتعلقة بسيكولوجية النمو لدى الأطفال فور اكتشافها. (إيمان عباس علي ذهناء رجب حس، 2009)

ولتحقيق هذا الدور المنوط بالأسرة يتطلب الأمر تأهيل أولياء أسر ذوي الحاجات الخاصة وتسليحهم بثقافة الوقاية وبأساليب التنشئة الاجتماعية الصحيحة عن طريق تفعيل مهام أخصائي التوجيه والإرشاد، لا سيما بعد أن أصبح الإرشاد يعرف كتخصص مكمل لباقي التخصصات التي تهتم بفئة ذوي الحاجات الخاصة، و تنوعت الخدمات الإرشادية التي يقدمها للمسترشدين و هذا ما أشارت إليه مختلف التعاريف التي تناولت مفهوم الإرشاد.

15- تعريف الإرشاد والتوجيه:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت الإرشاد من الناحية الاصطلاحية، فهناك من أضاف كلمة التوجيه إلى الإرشاد ليضفي عليه نوعا من الإثراء لأن كليهما يضمن معاني مشتركة والفرق المهم بينهما كالفرق الموجود بين ما هو نظري وبين ما هو تطبيقي، أو كالانتقال مما هو عام إلى ما هو خاص حسب المجالات الإرشادية، ونخص بالذكر في هذا الصدد دور الإرشاد في المجال الأسري وإرشاد ذوي الحاجات الخاصة.

عرف **حامد عبد السلام زهران**، التوجيه والإرشاد النفسي بأنه عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة ، تهدف إلى مساعدة و تشجيع الفرد لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته و يدرس شخصيته جسمياً و عقلياً و اجتماعيا و انفعالياً، و يفهم خبراته، و يحدد مشكلاته و حاجاته، و يعرف الفرص المتاحة له فيستخدم و ينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يتخذ قراراته و يحل مشكلاته في ضوء معرفته لنفسه، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع، والتوافق معهم شخصياً وتربوياً ومهنياً وزوجياً وأسرياً.(بوزعكه أحمد، 2009 : 10) .

15-1- الإرشاد الأسري: يعرفه علاء كفافي: بأنه أحد أنماط الإرشاد النفسي ويركز على الأسرة كوحدة حتى يتم علاج المشكلة المستهدفة في إطار الوحدة الأسرية ، و يمكن أن يحضر الجلسات الإرشادية أعضاء الأسرة أو بعضهم فقط أو الوالدان أو حتى إحداهما و ذلك في سبيل تحقيق نفس الأهداف حتى يتحقق التوافق الأسري. (أميرة طه بخش، : 04)

15-2- الإرشاد الأسري لأسر ذوي الحاجات الخاصة: يُعرّف بأنه عملية يستخدم من خلالها المرشد خبراته وكفاءاته المهنية في مساعدة آباء وإخوة الطفل على الوعي بمشاعرهم نحوه وتفهم حالته وتقبلها وتطوير واستثمار أكبر قدر ممكن مما لديهم من إمكانات للنمو والتعلم واكتساب المهارات اللازمة لمواجهة المشكلات والضغوط الناتجة عن وجوده بالأسرة و المشاركة بفعالية في دمجه و تعلمه و تدريبه و التعاون المثمر مع مصادر تقديم الخدمات بما يحقق إمكانات النمو والتوافق.(منتدى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة: 16)

15-3- أهداف إرشاد ذوي الحاجات الخاصة: تهدف عملية إرشاد ذوي الحاجات الخاصة إلى تحسين الظروف البيئية التي يعيش فيها الطفل والعمل على توعية الأسرة بخصائص نموه وتدريبهما على كيفية التعامل معه وتشجيعهما على تجاوز مرحلة الأزمة وتقبل الطفل وقبول إعاقته والسعي إلى

تأهيله ، مع ضرورة أن يكون المرشد مدركا لتلك الدفاعات التي يسلكها الآباء حتى يسهل عليه إرشادهما وتوجيه الطفل إلى ما يتفق مع قدراته وإمكاناته وميوله.(سهيلة بنات وآخرون، 2010)

وتتم هذه العملية الإرشادية عبر جلسات وهي عبارة عن سلسة الجلسات الإرشادية التي يتم عقدها بين المرشد والمسترشد لحل المشكلة، حيث تبنى وتسير وفق أهداف وأساليب مهنية محددة، (خديجة علاوي، 2011: 13) كما تنفذ ضمن إطار علاقة مهنية تفاعلية تعاونية تشاركية محورها المسترشد و يتشارك فيها المرشد و المسترشد في تحديد الأهداف المنشودة وطرق تحقيقها. (المرجع نفسه : 08)

تعتبر نظريات علم النفس وعلوم التربية المادة الخام للإرشاد والتوجيه وقد استخدمت العديد من هذه النظريات حسب مقتضيات العملية الإرشادية انطلاقا من الخلفيات التي بنيت عليها، وبناء على ما أكدته البحوث الامبريقية من نتائج أوجدت إجابات وافية لكثير من التساؤلات التي ظلت مطروحة، وقد تنوعت تفضيلات الباحثين و دوافع اختيارهم لنظرية دون أخرى لعدة أسباب و منها كنتيجة لما يوافق مويولات الباحث أو ما يناسب وطبيعة المشكلة المبحوثة، أو يأخذ من كل نظرية ما يلبي حاجات المسترشدين عند بناء أي برنامج إرشادي أو خطة علاجية كما هو الشأن بالنسبة لأنصار الاتجاه التكاملي.

إن مما هو ملاحظ أيضا من خلال تحليلاتنا لتدخلات الأخصائيين العلاجية أنها مبنية على أسس نظرية و نتائج إجرائية، لاسيما إذا تعلقت بالمجال ألأكاديمي، حتى أصبحت المناهج التربوية والخطط العلاجية لا تبني مرتكزاتها إلا على هذا الأساس، فأصبح لزاما على المختصين في التربية أن يراجعوا الخصائص النمائية المميزة للنمو السوي لدى الطفل لمعرفة ما هو غير سوي عبر كل المراحل الدراسية، وتعد النظرية المعرفية **لبياجيه** في النمو العقلي والمعرفي من أشهر النظريات التي تجاوبت مع اهتمامات الكثير من الأخصائيين كما هو الشأن بالنسبة لهذه الدراسة. و تعد المقاربة المعرفية من أهم المقاربات التي راعت الجوانب المتعلقة بسيكولوجية النمو لاسيما النمو العقلي أو المعرفي، لذا فإن دراستنا للخصائص النمائية لنمو الطفل يصب في صميم موضوع صعوبات التعلم ويساعدنا في استثمار نتائجها و إثرائها بالمزيد من التحليل و المناقشة، و سنعرض فيما يلي أهم المراحل التي أشارت إليها هذه النظرية.

16- جوانب النمو العقلي:

درس **بياجيه** النمو العقلي دراسة مفصلة وفسر جوانبه في نظريته المعرفية، و فيها يحدد مجمل جوانب النمو العقلي الذي قسمه إلى أربع مراحل هي:

16-1- المرحلة الحسية – الحركية:

حيث يستخدم الطفل الأشياء المحسوسة التي يتلقاها من العالم الخارجي، و يتعامل معها حركيًا عن طريق اليدين والعضلات، فمثلا عندما يرى الطفل لعبته يقوم بإمساكها و التعرف على أجزائها ، و هذا مثال لاستخدام الجانب الحسي الحركي.

16-2- مرحلة ما قبل العمليات:

وفيها لا يستجيب الطفل للمؤثرات البيئية بطريقة حسية حركية مباشرة ، وهو يعمل على ترميزها وتمثيلها، فمثلا عندما يتمكن الطفل من نسج قصة من خياله، أو معرفة أن الطيور تشترك في خاصية الطيران و يعمم هذه المعرفة بذلك يكون قد دخل في هذه المرحلة من النمو العقلي. وتمتد هذه المرحلة من سنتين إلى سبع سنوات.

16-3- المراحل الحسية:

وفيها يتمكن الطفل من تطبيق الأشياء المحسوسة و مقارنتها، فمثلا يستطيع أن يربط بين العناصر المتشابهة في مجموعتين من حيث الشكل و اللون ، و تمتد هذه المرحلة من 7 إلى 12 سنة.

16-4- مرحلة العمليات الشكلية:

وفيها يتمكن الطفل من إدراك المفاهيم المجردة مثل العدالة والصدق والأمانة وتظهر هذه القدرات ابتداء من سن 11 و 12 سنة.

إن هذه المراحل مجتمعة تشكل الوظيفة العقلية للإنسان. (Piaget , 1947)

17- خصائص النمو العقلي:

اتصفت كل مرحلة من المراحل السالفة الذكر بمجموعة من الخصائص نوجزها فيما يلي:

استخدم **بياجيه** الملاحظة المنظمة في دراسته للنمو الحس حركي للطفل من ميلاده حتى سنتين، ثم استخدم الطريقة المعملية التي تناول فيها سؤال الطفل و تحليل استجاباته في مواقف شبه طبيعية.(عواطف إبراهيم 1993 :9)

مفهوم الذكاء عند **بياجية:** الذكاء عنده يعني:التكيف مع البيئة، و التكيف ما هو الا توازن بين عمليتي التمثيل والموائمة:

– التمثيل assimilation وهو النشاط الذي يكشف عن تكوين بنيات الذكاء عند الصغير.

– والموائمة الاشارية accommodation التي تكشف عن نمط وعي الطفل بهذا البناء العقلي التكويني ونعلقه له عن طريق التجريب.

– التمثيل والموائمة = تكيف + بناء بنيات عقلية تحدد مراحل النمو العقلي والمعرفي حسب **بياجي** كما يلي:

17-1- المرحلة الحسية الحركية: (0–2سنة) تمتد من الميلاد إلى سنتين وتتضمن هذه المرحلة:

– تدريبات منعكسة في الفترة من الميلاد حتى الشهر.

– عادات أولية في الفترة من شهر إلى أربعة أشهر كأنه فيه نوع من القصدية.

– ترابط عضلات القبض مع عضلات الأبصار وتبدأ في التناسق مع بعضها ما بين أربعة و ثمانية أشهر من عمر الرضيع.

– تترابط البنيات الثانوية عند الطفل مع بعضها وتفهم هذه المرحلة بتطبيق الطفل لما تعلمه في المواقف الجديدة من سن ثمانية أشهر تقريبا.

– يبدأ الطفل في نهاية هذه المرحلة في استنباط البنيات التي يتعلمها و يبتكر وسائل جديدة في المواقف المتنوعة في حدود 18شهر.(عواطف إبراهيم 1993: 10– 14).

17-2- المرحلة القبل إجرائية أو مرحلة ما قبل المفاهيم: و تمدد من 2 إلى 4 سنوات تتميز بالتمركز حول الذات وعدم المعكوسية وتتميز هذه المرحلة بظهور لغة الطفل بوظائفها الرمزية المتعلقة بنشاطه العقلي و بداية استبطان صور عقلية عن بنيات أفعاله. في هذه المرحلة يصبح قادرا على تصور أفعاله بدلا من أدائها فقط , و تصبح مكنيزمات التنظيم الحركي تسمح للطفل بمعالجة طرق أدائه الناقص، و بمرور الوقت يتحول هذا التنظيم البسيط إلى عمليات محسوسة أي أفعال يمكن للصغير أن يستنبطها و يكوّن منها صور عقلية.

وعموما تتميز هذه المرحلة بما يلي:

- التمركز حول الذات.
- عدم القدرة على المعكوسية للتفكير.
- التركيز على خاصية معينة (خاصية في التجارب التي يشترك فيها عدة عوامل) .
- عدم القدرة على إدراك حالات التحول(لا يستطيع مراقبة أحداث تعاقب سقوط شيء ما مثلا) .
- التفكير الانتقالي كأن يقول هذا كرسي و لا يقول هذه كراسي.

- عدم القدرة على ثبات الاحتفاظ.
- إثبات العدد– الطول– الكمية المادة الصلبة والسائلة – و المساحة – الحجم (عبد اللطيف حسن حيدر 1996 :53)

وعندما يصبح الطفل قادرا على تصور أفعاله بدلا من أدائها فقط في دنيا الواقع يمكن للصغير أن يستنبطها و يكوّن منها صورا عقلية. (عواطف إبراهيم 1993 :25)

17-3- مرحلة العمليات المحسوسة (4-12) أو المرحلة الإجرائية العيانية:

تنقسم بدورها إلى مستويين:

- المستوى الأول للعمليات المحسوسة يبدأ من4 إلى7 سنوات: في هذه المرحلة يصبح الطفل قادرا على تصنيف الأشياء تبعا لمعيار إشاري مثل اللون، الحجم، الشكل، و اتجاه الأشياء في المكان، التناظر بين مجموعتين من الأشياء، يدرك تفاعله مع الأشياء بإعادة تشكيلها بحيث يستنبطن الطفل أفعاله شيئا فشيئا و تأخذ هذه الأفعال المستنبطة شكل العمليات المحسوسة (صور عقلية يمكن التفكير فيها) فيكشف أن للأشياء أسماء و أنها تصنف و تنتمي إلى فئات معينة سواء كان تصنيفا شكليا مثل (اللون) أو وظيفيا مثل وظيفة (الكوب) الشرب أو وجدانيا كإدرار الفرح.

المستوى الثاني للعمليات المحسوسة تبدأ من (7إلى 12سنة): و تسمى أيضا بمرحلة العمليات المادية حيث يصبح الطفل قادرا على التفكير المنطقي و فهم عمليات الجمع و الضرب و القسمة ويتطور لديه مفهوم اللغة و يصبح أكثر اجتماعيا بدلا من التمركز حول الذات فقط و يتطور مفهوم البقاء (ثبات المادة وزنا و كما) بالنسبة للسوائل، و تطابق الشيء مع نفسه مثل الماء الذي يمكن أن يتحول إلى ثلج آو إلى بخار و مفاهيم مرتبطة بتكوين المادة كأن يتعرف على أن السكر تحول وذاب في الماء. (نبيل عبد الهادي 1999, 73).

17-4- مرحلة العمليات الشكلية المجردة:

تبدأ هذه المرحلة من 11 أو 12 سنة حيث يطلق عليها **بياجيه** فترة العمليات الشكلية المجردة وفيها يبدأ الطفل بتكوين ما يسمى بالتفكير المنطقي الافتراضي، و يعني أنه يستطيع أن يفكر في الحوادث و المشكلات بطريقة علمية مجردة، و يستطيع أن يمارس التفكير كما يمارسه العالم بالتفكير العلمي في حل مشكلة ما عن طريق تحديد المشكلة و جمع المعلومات عنها و وضع فرضيات انتهاءً بالوصول إلى النتائج و إصدار أحكام، وهنا الطفل يبدأ في امتلاك القدرة على وضع بعض الحلول للمشكلات التي تواجهه عن طريق معالجتها بشكل منطقي نظرياً. (المرجع نفسه : 74) وقد أوصت الدراسات النفسية التي قام بها **بياجيه** فبهذا المجال بضرورة تصويب إدراك الطفل الحسي البصري

واللمسي لشكل الشيء. ومن الأهمية بمكان أن يتم تدريب الطفل حسياً في الوقت المناسب لأن أي تأخير لهذا التدريب أو انعدامه يعوق التكوينات العصبية عن عملها في تنظيم المجال الإدراكي الذي يسمح للطفل بتمييز شكل الشيء. هذه الآلية مرتبطة بالإدراك، فتعامل الطفل مع الأشياء في بيته يؤدي إلى إدراك الصغير بديمومة أبعادها الحقيقية.(عادل عبد الله،2004: 17) وافترض **كيفارت** كذلك أن التطور الإدراكي الحركي يشكل أساس السلوك واللغة لتعلم المفاهيم واعتقد أن الطفل الذي لا يستطيع التفريق بين الأجزاء اليسرى من اليمنى في الجسم سوف يواجه صعوبات عندما يحاول التفريق بين أحرف مثل: (q,p) أو بين (d،b) وكان **كيفارت** يؤمن بأن النمو الحركي يسبق النمو الإدراكي، وبناء على هذه الفرضية فإن كل المثيرات التي يشاهدها أو يسمعها الطالب لا بد من ربطها باستجابة شفوية أو حركية و هذا ما يشكل الأساس الحركي للتطور المعرفي. (الحيلواني ، ياسر عبد الله ، 2010 :19)

ضمن هذا السياق يرى خبراء الرياضيات مثلا أن هناك مفاهيم رياضية تسبق مفهوم العدد ومهارة العد ويطلق عليها مصطلح – مفاهيم ما قبل العدد مثل:– التصنيف– التناظر الأحادي– المقارنة.

- العلاقات التبولوجية مثل فوق/ تحت/ داخل/ خارج مغلق/ مفتوح/ أمام /خلف.
- المفاهيم الهندسية مثل المربع– المثلث– المستطيل– الدائرة الخ. وهم يرون أن هذه المفاهيم لازمة بل وضرورية لتهيئة أذهان الأطفال لتعلم الرياضيات و نظرا لأهمية مفاهيم ما قبل العدد نجد هذه الموضوعات توضع بمثابة (وحدة أولى) في مناهج و كتب الرياضيات للصف الأول. (انتصار عشا، نافر البقيعي، محمد العبسي،2014)

لقد ساعدت نتائج هذه الأبحاث في معرفة صيرورة نمو الإدراك و تطوره لدى الطفل حسب العمر الزمني ، فقد أكدت الدراسات الحديثة أن ما بين سن الخامسة والسادسة يستطيع الطفل أن يدرك تساوي المجموعات في العدد، وذلك عن طريق إقامة تناظر أحادي بين المجموعتين، كأن يضع مثلا أمامه خمسة أطفال من المجموعة الأولى و خمس كراسي من المجموعة الثانية بعدها يتطور نمو الطفل العددي من مستوى التجمعات العددية إلى مستوى التتابع العددي، فيستطيع أن يعد على أصابعه أو استخدام أصابع الأفراد الآخرين، لينتهي به الأمر إلى إدراك الأعداد دون الاستعانة بالعد على الأصابع. (رحمة صادقي، 2014 : 147)

كما ساهمت هذه مثل الافتراضات التي قامت عليها النظرية المعرفية في بلورة الفلسفة التربوية وفي بناء المناهج الدراسية، وأدت إلى ظهور تصورات أخرى جاءت على أنقاض هذه النظرية.

5-17- تطبيقات نظرية بياجيه في التربية:

انعكاس العمل التربوي على ضوء نظرية بياجه ما يلي:

- تمكين المدرس من التعرف على المشكلات التي يستطيع الطفل حلها وفق مراحل تطوره المعرفي، حتى لا يعطل أعماله العقلية.

- مساعدة مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال في مختلف المراحل التعليمية.

- التأكيد على دور و أهمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال في تحقيق النمو الذاتي و تقليل التمركز حول الذات لتنمية الصحة النفسية لديهم.

- إتاحة فرصة وضع اختبارات تقيس النمو العقلي عند المتعلمين.(جودت بن جابر وآخرون: 2002: 120)

الخلاصة:

تبين من خلال تفحصنا للتراث النظري أن هناك جملة من المسائل المثيرة للجدل، أولها حول مفهوم صعوبات التعلم كمصطلح، هناك من يرى أن الترجمة الصحيحة لهذا المفهوم من الانجليزية إلى العربية هي إعاقة التعلم بدل صعوبات التعلم لأن الصعوبة يمكن أن تكون كنتيجة وليست كسبب في حد ذاتها ، بينما يصبح العوق في هذه الحالة هو السبب المؤدي إلى تلك الصعوبة، لأن هذا اللفظ يدل على أن هناك ما يعيق عملية تعلم الطفل فيجعلها صعبة، ولكن نظرا لاعتبارات أخلاقية وعلمية مساعدة، يصبح مصطلح صعوبات التعلم أنسب، ويرفع الحرج عن هذه الفئة لأنه ما من إنسان إلا ويتعرض لصعوبة ما في مجال معين مقارنة بآخر، بينما يجد نفسه ميسرا لشيء أكثر من غيره، فلا وجود لإنسان ماهر ومحيط إحاطة تامة بكل شيء.

ومن المسائل المثارة أيضا أن هناك بعض التعريفات قد أوردت عامل الذكاء المتوسط كمعيار من ضمن معايير توصيف هذه الفئة، لكن دون أي اعتبار لنوع الذكاء المقصود و دون أي تخصيص أو تعليق حول كيفية الاحتكام إليه وهذا مما يجعلها هي الأخرى في حاجة إلى تعريف بغض النظر عن ما يشوب هذا الاضطراب في حد ذاته من تعقيد يصعب معه تحقيق الإجماع على تعريف موحد، لأن معيارية المرجع تحتاج إلى وسائل قياس مقننة، و بما أن المعلمين غالبا ما يحتكمون في تقييم مستوى المتعلم إلى اختبارات التحصيل الدراسي غير المقننة، تبقى مصداقية الحكم على هؤلاء الأطفال تفتقر إلى الموضوعية، لأننا نجد التلميذ الذي تحصل على نتائج مدرسية في حدود المتوسط في مجتمع ما يعد ضعيفا في آخر، وهذا ما يستدعي الحاجة إلى تضافر جهود العديد من المختصين

لتقريب الرؤى بما يخدم المتعلم بدل استنفاذ الجهد في تصنيف المتعلمين في خانات متعددة بتعدد المعايير و المحكات التي قد يستعصى بعضها على تحقيق الإجماع أو التعميم، فليس بمقدور المختصين مثلا من غير الأطباء أن يكشفوا عن حقيقة الخلل المفترض وجوده لدى التلميذ على مستوى الجهاز العصبي والتأكد من صحة ذلك، خصوصا إذا فند هذا الزعم من قبل آخرين إذ افترضوا وجود هذا الخلل على مستوى العقل (أفكار الدماغ) و ليس على مستوى الدماغ (الجهاز العصبي)، أو أن هذا الخلل جاء كنتيجة و ليس كسبب و هذا ما قد يعزيها إلى شيء آخر، و إلا كيف نفسر وجود هذا الخلل الوظيفي مع وجود الكثير من الحالات ممن وصفت بهذا الاضطراب – صعوبات التعلم (باعتباره اضطراب مزمن حسب البعض) – ومع ذلك يحققون أعلى مستويات الموهبة والإبداع التي لم يبلغها غيرهم ممن لم يوصفوا بهذا الاضطراب.

إن مهمة تقصي ما جاء في مجمل تعاريف صعوبات التعلم التي أقرت بوجود هذا الخلل الوظيفي سواء على مستوى استقبال المعلومات عبر الحواس أو كنتيجة لاضطراب القدرة على التعلم بشكل سليم، بغض النظر عن التفاوت الملحوظ بين قدرات الفرد العقلية بصورة عامة وبين أدائه الأكاديمي السالب أو الموجب المتباين في مجال دون آخر بصورة خاصة، فصعوبات التعلم تبقى كسمة لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعترض المتعلم في عملية التعلم، غير أن هذا الطروح أو غيره لا يخلوا هو أيضا من انتقادات تعد مفيدة في عملية البحث عن حقيقة هذا الاضطراب.

انطلاقا من الأوصاف السالفة الذكر والتي هي عبارة عن آراء تقف استدلالاتها عند حدود الوصف المشتت لجهود الإجماع، رغم أنه من المحتمل أن يتفق جموع العاملين في حقل البحث العلمي على شيء واحد هو السعي و إبداء الرغبة في تقديم يد المساعدة لهذه الفئة القابلة للتعلم، حينها سيبدأ العمل المثمر بالفعل لصالح التكفل حتى في ظل وجود اختلافات على مستوى الطرح والتي هي بمثابة تحديات، وبهذا الأمر يصبح سعيهم واحدا و إن تعددت الأساليب والطرق، فإنها لا تعدو دون أن تنحصر في استغلال قدرات هؤلاء الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، بما يلبي احتياجاتها الإرشادية لتحقيق الذات وتحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف مع الآخرين.

يلاحظ من ما سبق أيضا أن هناك تداخلا و ترابطا كبيرين بين كل العناصر الفاعلة في هذا الموضوع، بحيث أن بعضها يكمل البعض الآخر، فالعملية التعليمية التعلمية هي التي تكشف لنا عن صعوبات التعلم لدى الأطفال فلا نستطيع أن نتعرف على هذا المفهوم إلا من خلال المنطلقات الموسومة في هذا البحث بالمحكات و التي تحيلنا هي لأخرى إلى الأسباب والأسباب لا تفسر إلا بالتشخيص والتشخيص يعزز الجهود المبذولة لأجل العلاج، لأن العلاج لا يتحقق بدون تشخيص فهو

بمثابة الوجه الثاني لهذه العملية، والشاهد على كل ما تقدم هو ما يحرزه المتعلم من تقدم أو تحول من اللاسواء نحو السواء باستعمال المقارنة على الأقل، ووقوفا عند حدود ما أقرته بعض النظريات المعتمدة في مجال علم النفس كما هو الشأن بالنسبة للنظرية البنائية المعرفية التي بات موضوع هذه الدراسة يحاكيها في بعض الجوانب التي هي من خصوصياتها.

الفصل الثالث

نماذج من الدراسات السابقة

حول صعوبات التعلم

القصل الثالث: نماذج من الدراسات السابقة حول صعوبات التعلم:

-دراسة للباحثة **دبراسو فطيمة** تناولت فيه العلاقة بين اضطراب التصور الجسدي والمهارات الأولية، وصعوبة تعلم القراءة و الكتابة عند الأطفال في المرحلة الابتدائية.

-دراسة للباحثة **سعاد حشاني،** حول فاعلية الكفالة النفسية الأرطوفونية للتخفيف من صعوبات التعلم الآكاديمية لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة

-ثمة دراسة لـ **محمد أحمد سليم خصاونة** هدفت إلى استقصاء تطور القدرة المكانية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم بمنطقة حائل وعلاقتها ببعض المتغيرات.

-يوجد دراسة لـ **قيس المقداد و أسامة بطاينة وعبد الناصر الجراح** أظهرت العلاقة بين صعوبات التعلم وبين القصور في المهارات الاجتماعية، وتكيف ذوي صعوبات التعلم في الصف المدرسي.

- هناك دراسة لـ **فردوس بنت جبريل أبو القاسم** تناولت قياس مدى فعالية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية.

- عرضت الباحثة **جنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله القبطان** دراسة حول بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط

- يوجد دراسة لـ **مازن عبد الهادي احمد، وآخرون،** أظهرت أهمية استخدام اللعب كوسيلة لمعالجة بعض أنواع صعوبات التعلم(صعوبات التأزر الحسي– حركي)

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض نماذج من الدراسات السابقة المتنوعة التي تناولت موضوع صعوبات التعلم حتى نحيط علما بمختلف وجهات النظر حول بعض الخصائص المميزة لهذه الفئة و نستعرض نماذج من أساليب التدخل و خلاصة ما توصلت إليه هذه البحوث والدراسات من نتائج حول صعوبات التعلم بشكل شمولي، في ظل الشح الذي يعرفه التناول الإكلينيكي لهذا النوع من الدراسات حول هذا الموضوع، خصوصا وأن هذه الفئة من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة تمثل شريحة عريضة من فئة المتعلمين إذا أخذنا بعين الاعتبار الحالات التي لم يتم تشخيصها ولا تصنيفها في أي فئة من فئات ذوي الحاجات الخاصة رغم أن الدول تكفل إجبارية التعليم ومجانية التعليم في تشريعاتها لكل فئات الإعاقة بمختلف أنواعها كالإعاقة السمعية أو البصرية أو المتخلفين أو غيرهم .

1- عرض نماذج من الدراسات السابقة حول صعوبات التعلم:

إذا استندنا إلى نتائج الأبحاث في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية واطلعنا على واقعهم، فإن أول ما يمكن أن يتبادر إلى أذهاننا هو كيف سيكون حالنا نحن إذا تمت فعلا هذه الدراسات المسحية لإحصاء ذوي الحاجات الخاصة بشتى أصنافها، إذا كان واقعهم كما أشارت هذه الدراسة، حيث أظهرت أن هناك العديد من الطلبة ممن يتم التعرف عليهم بشكل مستمر على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم، فنسبة هؤلاء تبلغ حوالي50% من عدد طلبة التربية الخاصة بناء على الإحصائيات المقدمة من مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية لعام 1993 وعام 2000 وقد أشار كل من **لويد و هالهن** أن زيادة الأعداد في هذا المجال يعزى إلى أسباب عدة منها التناقضات الموجودة على مستوى التعريف الذي يشير إلى أن صعوبات التعلم ذات طبيعة متنوعة و ذكر **كالفي** سببا آخر هو عدم الالتزام بتطبيق مبدأ التباين بين القدرة و التحصيل و القوانين و الإجراءات المنصوص عليها بهذا الخصوص. (الحيلواني، ياسر عبد الله، 2010 :26).

لقد تنوعت ألوان التكفل وأساليبه بهذه الفئة إلا أننا لم نجد ضمن حدود إطلاعنا أي بحث تناول هذا الموضوع تناولا شموليا وفق منظور إكلينيكي، وتوجد في المقابل كثير من الأبحاث التي تناولت جوانب من هذا الموضوع تخدم جزئيات محددة لها علاقة بالدراسة الحالية و نذكر منها ما يلي:

دراسة للباحثة **دبراسو فطيمة:** تناولت فيها العلاقة بين اضطراب التصور الجسدي والمهارات الأولية (الجانبية، المكان، الزمان، التناسق الحركي، الإدراك الحركي)، صعوبة تعلم القراءة و الكتابة عند الأطفال في المرحلة الابتدائية، فاستخدمت المنهج العيادي على 6 حالات من تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي، تبلغ أعمارهم 8 سنوات و استعانت بمجموعة من الأدوات كالملاحظة والمقابلة

العيادية، كما صممت الباحثة اختبار صعوبة تعلم القراءة و الكتابة و طبقت مجموعة من الاختبارات الأدائية (اختبار رسم رجل، الإدراك البصري المكاني، ترتيب الصور و رسوم المكعبات **لـ وكسلر**، واختبار الإدراك البصري الحركي **لبندر**) . لقد اعتمدت الباحثة على هذه البطارية بناء على التراث النظري و قراءتها المتنوعة حول الموضوع و من أهم ما استخلصته من تلك النتائج وجود علاقة بين اضطراب التصور الجسدي و المهارات الأولية (الجانبية، المكان، الزمان التناسق الحركي، الإدراك الحركي) و ظهور صعوبة تعلم القراءة و الكتابة لدى الطفل في المرحلة الثالثة ابتدائي مع جميع حالات الدراسة، و انتهت بتقديم اقتراحات للمعلمين والأولياء والباحثين المهتمين بالدراسات المماثلة، تمثلت في الحاجة إلى تحسيس المعلمين بخطورة هذا الاضطراب، توظيف الأخصائيين النفسانيين للكشف عن هذه الحالات و تكوين المختصين لعلاجها في فصول خاصة، تثقيف الأولياء وتنبههم إلى أهمية الاكتشاف والتكفل المبكرين، كما أوصت الباحثين في الأخير بضرورة مواصلة البحث في الموضوع في مراحل دراسية مختلفة.(دبراسو فطيمة، 2014)

وفي دراسة ثانية لـ **سعاد حشاني** (2016) هدفت إلى اختبار مدى فاعلية الكفالة النفسية الأرطوفونية للتخفيف من صعوبات التعلم الآكاديمية لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة بعد تطبيق البرنامج على عينة مكونة من تلاميذ متمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي عمرهم ضمن حدود تسعة سنوات، اختيروا بطريقة قصدية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ثلاثة حالات تجريبية وثلاثة حالات ضابطة، معتمدة على التصميم التجريبي، وبعد تطبيق الأدوات التالية، اختبار *وكسلر* واختبار الكتابة الإملائية والاختبار النطقي الفونولوجي واختبار رسم العائلة و مقياس تقدير الذات لـ *كوبر سميث*، وبرنامج الكفالة الارطوفوني المتمثل في تطوير الكتابة بتحليل و تركيب الوحدات اللسانية لإدراك مختلف الوحدات اللسانية و تمييز المتشابه و غير المتشابه و النفسي المتمثل في رفع ثقة التلميذ بذاته وزيادة قدرته على التركيز و الانتباه و تحمل الإحباط و مواجهة الصعوبات و تدريبه على الاسترخاء لتخفيف القلق و التوتر، فخلصت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالا في التخفيف من صعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة ونمى عندهم مهارة الكتابة، مع وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، واقترحت من خلال هذه الدراسة ما يلي:

- تفعيل دور الأسرة من خلال فهمهم للصعوبات بشكل عام.
- التركيز على التعليم التعاوني النشط مع تنويع أساليبه، مع تقديم الدعم النفسي لهؤلاء الأطفال.

هناك دراسة أخرى لـ **محمد أحمد سليم خصاونة** هدفت إلى استقصاء تطور القدرة المكانية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم بمنطقة حائل و علاقتها ببعض المتغيرات، بالإضافة إلى التعرف على

الفروق في الأداء على اختبار القدرة المكانية وعلاقتها بمتغير الصف الدراسي، ونوع الصعوبة التعلّمية، والجنس. طبقت الدراسة على221 طالباً وطالبة من طلبة ذوي صعوبات التعلّم التابعين لمدارس مديرية التربية والتعليم في منطقة حائل، استجابوا لمقياس القدرة المكانية لـ **فاندنبرغ** (Vandenberg) المحوسبة . أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء تعزى لمتغير الصف الدراسي، و هذه النتائج لا تتفق مع توصلت إليه الدراسات السابقة و رُدّ هذا الاختلاف إلى كون نظام التعليم في غرف المصادر في منطقة حائل لا يعمل على تقديم برامج مناسبة لأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد يعود ذلك إلى النقص الشديد في الكوادر المدربة، وعدم وجود أدوات الكشف والتشخيص المناسبة، وإلى الافتقار إلى البرامج التدريبية؛ مما أدى إلى إضعاف القدرة المكانية لدى طلبة الصف السادس، إلا أن النتائج أظهرت فروقاً ظاهرية و ليس إلا بين درجات الطلبة في اختبار **فاندنبرغ** (Vandenberg) للقدرة المكانية تبعاً لمتغير الصعوبة التعلّمية، وجنس الطلبة. و في ضوء النتائج أوصى الباحث بالاهتمام بغرف مصادر صعوبات التعلّم من حيث توفير الكوادر المدرسية و البرامج التدريبية وأدوات الكشف والتشخيص المناسبة، لتحقيق أكبر فائدة و لتحسين قدرات ذوي صعوبات التعلّم. (محمد أحمد سليم خصاونة، 2013) .

إن من أهم الخصائص المميزة لأطفال صعوبات التعلم أيضا قصور المهارات الاجتماعية، فقد استخلص **قيس المقداد و آخرون** (06:2011) من خلال مجموعة من الدراسات السابقة حول هذا الموضوع، أن هناك علاقة ارتباطيه بين صعوبات التعلم وبين القصور في المهارات الاجتماعية، كما أن القصور في المهارات الاجتماعية يحد من إمكانية تكيف ذوي صعوبات التعلم في الصف الدراسي، ويقيّد تفاعلهم مع زملائهم و معلميهم، و يضيّع عليهم فرصاً كبيرة للتعلم. كما أكدت الدراسات أن حدة القصور في المهارات الاجتماعية يرتبط بأنواع معينة من صعوبات التعلم دون غيرها مثل اضطراب النشاط الزائد، وصعوبات الحساب، والصعوبات التعليمية المختلطة، وأن الآثار الاجتماعية لتلك الصعوبات هي أشد قسوة على الإناث مقارنة بالذكور.

لقد توافقت تلك الدراسات السابقة مع ما توصل إليه هؤلاء الباحثون في دراستهم الحالية والتي استهدفت استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعاً لمتغيري الجنس أو الفئة العمرية أو التفاعل بينهما، شارك في الدراسة (278) طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً و طالبة من الطلبة العاديين و (97) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية، استخدمت الدراسة صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية

للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره **هارون** (2005) لغرض جمع البيانات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة بشكل عام و على أبعادها الفرعية، وأن الطالبات العاديات كن الأكثر امتلاكا للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين و خصوصاً في المهارات المتصلة ببعدي إظهار عادات عمل مناسبة و إتباع لوائح المدرسة و قوانينها، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين من الفئتين العمريتين الأصغر(7- 9 سنوات) والأكبر(أكثر من 12 سنة) كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من الفئة العمرية الوسطى (9-12 سنة) وعلى الأخص في بعد التفاعل مع الآخرين، غير أنهم وجدوا أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين، وفي الأخير أوصت الباحثين بضرورة تطوير المعلمين لتوقعاتهم المنخفضة تجاه هذه الفئة، وإجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع وبالتعاون مع المعلمين لاقتراح برامج جديدة لتحسين المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.(المرجع نفسه)

أما دراسة **فردوس بنت جبريل أبو القاسم** التي كانت تهدف إلى قياس مدى فعالية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية دراسة والتي أجريت على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، وشاملة لكل من: مديرات المدارس التي طبق بها البرنامج، أولياء الأمور، الطالبات ذوات صعوبات التعلم، المشرفات التربويات للبرنامج، معلمات الفصل العادي، معلمات صعوبات التعلم، و كان تركيز الدراسة على المناطق التي طبق فيها برنامج "صعوبات التعلم" في كلا من: الرياض، جدة، الدمام، خلال الفترة ممتدة ما بين 1996م- 2006م ، فقد أظهرت النتائج حول فاعلية البرنامج في مدارس تعليم البنات ما يلي:

- 87.1% من معلمات الفصل العادي يلاحظن دائما التقدم الدراسي على تحصيل الطالبات بعد التحاقهن بالبرنامج و89.45 من معلمات صعوبات التعلم لاحظن دائما الأثر الايجابي للبرنامج على تحصيل الطالبات الدراسي التعليمي.
- 47.6% من مديرات المدارس لاحظن ارتفاع التحصيل الدراسي للطالبات و76.1 من أولياء الأمور أيضا لاحظوا التقدم الدراسي التعليمي لبناتهم، فيما كان تقبل أولياء الأمور للبرنامج كبيرا حيث أن 93,5% منهم يوافقون دائما على تلقي ابنتهم لخدمة غرفة المصادر في حال احتياجها لذلك و100% من معلمات صعوبات التعلم يحصلن على موافقة ولي الأمر لتلقي بناتهن لخدمات غرفة المصادر.

- كان الأثر النفسي والاجتماعي على الطالبات بعد الالتحاق بالبرنامج ظاهرا حيث أن 78% من طالبات صعوبات التعلم دائما يشعرن بالثقة بالنجاح بعد تلقيهن خدمة غرفة المصادر و50% من الطالبات قلت تعليقات زميلاتهن على تدني مستوياتهن بعد التحاقهن بالبرنامج و60% من الطالبات أصبحن يشاركن زميلاتهن في الفصل والدرس والأنشطة الأخرى، كما أن85.1% من معلمات صعوبات التعلم تلمسن الأثر الايجابي دائما على التفاعل الاجتماعي للطالبات بعد التحاقهن بالبرنامج و 89,4% منهن لاحظن ثقة الطالبة بنفسها بعد التحاقها بالبرنامج.

ومن أهم ما أوصت به الباحثة لزيادة فاعلية البرنامج: تأهيل المعلمات، والاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير مثل هذه البرامج، وتوسيع دائرة البرنامج وتفعيل دور الإعلام في التوعية والتثقيف. (فردوس بنت جبريل أبو القاسم، 2006 : 01)

وفي دراسة لـ **جنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله** (2011) للتعرف على الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارًا لدى طلاب صعوبات التعلم من حيث النوع والدرجة في الصفوف: (الخامس والسادس والسابع والثامن) من التعليم الأساسي، حول ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في حدة الاضطرابات النفسية لمستوى القلق والاكتئاب والمخاوف المرضية وفقًا لمتغير النوع، والمرحلة التعليمية، والمنطقة السكنية، وقد اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلبة وطالبات ذوي صعوبات التعلم من مدارس الحلقة الثانية بولايات محافظة مسقط، والبالغ عددهم 153 طالبا وطالبة من طلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ عدد الطلاب الذكور62 طالبًا، وعدد الإناث 91 طالبة. واستخدم فيها المنهج الوصفي، كما تم بناء أداة لقياس الاضطرابات النفسية، والتي تضمنت ثلاثة مقاييس، مقياس القلق لدى الأطفال وتضمن 43 فقرة، موزعة على ست مجالات هي مجال الضغوط الحادة، وقلق الانفصال، والمخاوف الخاصة، وسلوك رفض المدرسة، والقلق العام، والمخاوف الاجتماعية، ومقياس الاكتئاب وتضمن 32 فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي مجال السوداوية والقنوط، واضطراب النشاط الجسمي والحركي، وانخفاض الروح المعنوية، والتبلد الانفعالي، ومقياس المخاوف المرضية والذي تضمن 24 فقرة، وأربعة مجالات هي مجال المخاوف البسيطة، والخوف من الأماكن المفتوحة، والمخاوف الاجتماعية والخوف من المستقبل، وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال استخدام أسلوب التحكيم، ومن خلال الصدق التكويني الذي تم حسابه عن طريق معاملات الارتباط بين المقياس ككل ومجالاته. كما تم تقدير ثبات الأداة، بطريقة ألفا كرونباخ وأظهرت النتائج تمتع الأداة بمعاملي صدق وثبات مقبولين لأغراض الدراسة، كما عولجت بيانات الدراسة بالحزمة الإحصائية SPSS، باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار ت (T-Test) ، ومعامل الاختبارات البعدية للتحقق من مصدر

الفروق، ومعامل ارتباط بيرسون لتقدير الصدق البنائي للمقياس، وألفا كرونباخ لتقدير ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة، تم التوصل إلى ما يلي:

- الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن) من التعليم الأساسي هي المخاوف المرضية وقد بلغ قيمة المتوسط الحسابي2.05، والمتوسط المئوي 68.45، يليه اضطراب القلق بمتوسط حسابي قيمته 1.77، والمتوسط المئوي 58.89. أما اضطراب الاكتئاب فقد بلغ المتوسط الحسابي 1.74، والمتوسط المئوي 57.89)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حدة اضطراب القلق و المخاوف المرضية وفق متغير النوع عند مستوى دلالة 0.01

وعلى ضوء ما أسفرت عليه النتائج أوصت الباحثة بضرورة الكشف المبكر عن هذه الاضطرابات، والاهتمام بتوفير برامج الرعاية لهذه الفئة لتقدير احتياجاتهم، مع تفعيل دور توعية الأسرة و تزويد المدارس بالمختصين في الإرشاد إلى جانب المعلمين.

وفي دراسة أخرى لـ **مازن عبد الهادي احمد، و آخرون،** (2006) أظهرت أهمية استخدام اللعب كوسيلة لمعالجة بعض أنواع صعوبات التعلم(صعوبات التأزر الحسي– حركي، و صعوبات التوازن الحركي العام) والتي هي من أهم صعوبات التعلم لدى الأطفال في هذه المرحلة العمرية، حيث شملت عينة البحث 21 تلميذاً واستخدم الباحثون المنهج التجريبي لملائمته وطبيعة حل المشكلة ،كما تم استخدام برنامج تعليمي مقترح بأسلوب اللعب المركب المتنوع من أجل معالجة أو تخفيف هذه الصعوبات التي من الممكن معالجتها عن طريق أنشطة الوعي بالجسم وأنشطة الاتزان وأنشطة الوعي بالفراغ والتوافق. و تضمن البرنامج21 وحدة تعليمية متنوعة زمن الوحدة التعليمية (40) دقيقة واستخدم الباحثون اختبار المشي على اللوح لقياس التوازن و القوام واختبار (إبقاء البالونة في الهواء باستمرار) لقياس توافق العين و اليد أو توافق العين والقدم و قد استنتج الباحثون ما يلي :

-وجود فرق معنوي بين الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعة (التأزر الحسي– حركي) و مجموعة (صعوبات التوازن الحركي العام) و لصالح الاختبار البعدي.

-وجود فرق معنوي في الاختبارات البعدية بين المجموعتين ولصالح مجموعة التآزر الحسي حركي

-حقق البرنامج المقترح أهدافه و ذلك لكون كلا المجموعتين حققت نسب تطور جيدة.

وفي الأخير أوصي الباحثون بما يلي :

- ضرورة وضع برامج حركية متنوعة تساعد على تخفيف بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال وحسب مراحلهم العمرية.

- استخدام أسلوب اللعب الحركي المتنوع كطريقة لتحقيق ومعالجة بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال.

إن مثل هذه المبادرات في البحث والتكفل بأطفال صعوبات التعلم ليست وليدة الحاضر وإنما إسهام العلماء السابقين لم يتوقف عند حدود توضيح المشكلة بل ساهموا أيضا في اقتراح إجراءات التكفل ضمن إطار التربية العلاجية وقد كان من أعلام هذا الاتجاه العالم الفرنسي **ايتلرو** والطبيب الفرنسي **إدرارد سيجان** والطبيبة الايطالية **ماريا منتسوري** والذين ركزوا على أن المعرفة يتم اكتسابها من خلال الحواس والتي يجب تطويرها وتطوير الجهاز العصبي كذلك ومراكز القصور فيه لذا اقترحوا برامج لتطوير قدرات الطفل الذاتية على تمييز الألوان والأشكال والمسافات وتدريب القدرات السمعية والبصرية وتمييز الألوان وتدريس مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والكلام (جمال مثقال مصطفى القاسم، 2015 :19) .

الخلاصة:

لقد تم خلال هذا الفصل عرض نماذج مختلفة من الدراسات السابقة حيث تناولنا فيه عددا من المتغيرات التي لها علاقة بموضوع صعوبات التعلم ولاحظنا من خلال نتائج دراسة الباحثة **دبراسو فطيمة** أن قصور الطفل في اكتساب المهارات الأولية يؤدي إلى صعوبات العلم، كما خلصت دراسة حشاني سعاد إلى أن الكفالة النفسية والارطفونية تساهم في التخفيف من صعوبات التعلم، فهذه النتيجة ذات أهمية بالغة لأنها تفتح الأمل في إمكانية تعافي طلاب صعوبات التعلم من الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا كتلك التي حصرتها جنان عبد اللطيف في دراستها، أو ذلك الذي أشار إليه قيس المقداد وآخرون في دراستهم حول ما تعانيه هذه الفئة من قصور المهارات الاجتماعية. ومن ما هو مستخلص أيضا من الدراسات السابقة أن النقص الملاحظ في إعداد البرامج الأخصائيين المدربين في غرفة المصدر يحد من تحسين قدرات ذوي صعوبات التعلم خصوصا لما تنخفض توقعات المعلمين تجاه هذه الفئة، وعلى العكس من ذلك تماما لما تكون البرامج فعالة فإنها تترك أثرا ايجابيا على هذه الفئة حسب فردوس بنت جبريل أبو القاسم، كما هو الحال بالنسبة لاستخدام اللعب كطريقة لتحقيق ومعالجة بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال إذا تم تخصيص برامج حركية متنوعة تناسب مختلف المراحل العمرية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد
- الدراسة الاستطلاعية
- الملاحظة الوصفية
- التدريس الصفي للأطفال لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
- استبيان الدراسة الاستطلاعية لمهارات التدريس
- خلاصة

تمهيد:

لقد لقي موضوع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى الأطفال رواجا واسعا في أوساط العاملين في ميادين التربية والتعليم، وأثار اهتمام الكثير من الباحتين في مجال علم النفس وعلوم التربية وعلم نفس الأعصاب، مما ساهم في تشكل وفرة وزاد تراكمي معتبر من الدراسات التربوية، حتى أصبحت في متناول الجميع إذا ما قورنت بالكثير من المواضيع في مجالات أخرى، رغم ذلك فإنه تبين من خلال اطلاعنا أن هناك حاجة ماسة إلى المزيد من الأبحاث والدراسات الرامية إلى تقديم تغطية شاملة لكل المواضيع ذات الصلة التي لم تحظى بعد بما يكفي من البحث والتنقيب. وتعد أساليب التدريس الصفي للأطفال ذوي صعوبات التعلم من ضمن هذه المواضيع لاعتباره رافدا رئيسيا لعمليات الاكتشاف والتشخيص الأولي للطفل لاسيما في سنته الأولى من الدراسة وفي عملية التكفل والعلاج بعد ذلك، ولأجل هذا جاءت هذه الدراسة الاستطلاعية لتسلط الضوء على هذا الواقع لأجل إثارة المزيد من الاهتمام بهذا الموضوع.

لقد اشتملت هذه الدراسة الميدانية على دراسة استطلاعية وأخرى أساسية زاوجت بين البحث الوصفي والإكلينيكي فأما التناول الوصفي لهذا الموضوع فيتمثل في دراسة مسحية لصعوبات التعلم الأكاديمية أجراها الباحث خلال الدراسة الاستطلاعية، أما التناول العيادي فقد شمل دراسة حالة لعينة من أطفال ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الأساسية بنوعيها النمائي والأكاديمي على حد سواء.

تعتبر مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي ظاهرة معروفة لدى الأساتذة الذين سبق وأن درسوا أطفال السنة الأولى ابتدائي، فمنها ما هو عابر كالضعف الملاحظ على مستوى تثبيت بعض المفاهيم الأساسية كمفهوم الجانبية و إقلاب الأحرف ، و منها ما هو مستديم كاضطراب العمليات المعرفية مثل: الانتباه والتركيز على مستوى الدماغ. ومما هو ملاحظ أيضا أن هذا المفهوم لا يزال يعتريه الكثير من الغموض من الناحية الاصطلاحية، و هذا ما جعل الكثير من الأساتذة و المعلمين في هذه المرحلة لا يرونه أصلا كاضطراب و يبقى في حاجة ماسة إلى التكفل و العلاج ضمن مجال التربية الخاصة خصوصا من خلال الاكتشاف المبكر.

إن التكفل بفئة ذوي صعوبات التعلم كما يراه كل من **منصوري مصطفى، و كحلول بلقاسم** (2016: 68) يكون من خلال إعداد المعلمين و تحسين تكوينهم في مظاهر الصعوبات و تشخيصها وإعداد برامج دراسية مبنية على أسس تربوية و سيكولوجية " و هذا مما يسهل اندماجهم بشكل جيد مع أقرانهم من الأطفال العاديين في الصفوف الدراسية. تكتسي عملية تشخيص أنواع الصعوبات التي تواجه أطفال ذوي صعوبات التعلم أهمية كبرى في ظل بيدغوجيا الإدماج على وجه الخصوص، لأن

التشخيص الناجع لا يقف عند حدود وصف نوع الصعوبة أو طبيعتها، إنما هو عملية تحديد طبيعة وكثافة وآثار صعوبات التعلم الناتجة عن عوامل معينة، ومحاولة الكشف عن سبب تعثر التلاميذ والبحث عن تفسير الخلل والتعثر في تعلمهم، أو العوائق التي كانت عاملا مسببا لعدم تحقيق الأهداف المتوخاة و يستند هذا التشخيص إلى فرضيات ينطلق منها لتفسير نتائج التعلم وصعوباته مثل: مؤهلات المتعلم أو وسطه الأسري أو طريقة التدريس أو نوعية الاختبارات، كما أنه يعتمد على مجموعة من الخطوات المنهجية يمكن أن نوجزها في العناصر التالية:

أ- تحديد المشكل و التعرف عليه ثم ضبطه و صياغته.

ب- تصميم خطة لبحث المشكل لتحديد الهدف من التشخيص وأسلوبه و أدواته.

ج- تنفيذ عملية التشخيص.

د- تحليل نتائج التشخيص.

هـ- اتخاذ قرارات تصحيح ثغرات التلميذ.(أحمد فرحات، عوين محمد الهادي فيفري2014: 196)

وتستند هذه الخطوات السالفة الذكر من الناحية الإجرائية إلى عدة مهارات عملية تبدأ أولا بمرحلة التعرف و تنتهي في الأخير بالتخطيط لبرنامج علاجي لهؤلاء الأطفال.

1- الدراسة الاستطلاعية:

هدفت هذه الدراسة أساسا إلى الإحاطة بشتى جوانب الموضوع وتسليط الضوء عليه بهدف فهمه و تحليله بعمق وبغرض الإحاطة بالعوامل المرتبطة به و بمختلف التحديات التي تحد و تعترض برامج الوقاية و العلاج، بعد إخضاعها للبحث و التنقيب من خلال التجربة الميدانية لترشيد ما يمكن ترشيده فيها و في مختلف السياسات التربوية والإرشادية بدء من الدراسة الاستطلاعية و انتهاء بالدراسة الأساسية. و قد تم تقسيم الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

1-1-الدراسة الاستطلاعية الأولى:

تشكلت بدايات هذا الاهتمام بعد أن أشرف الباحث على تدريس أحد الأطفال دروس خصوصية باعتباره طفل يعاني من صعوبات في التعلم، جاءت هذه الصعوبة نتيجة إصابته بإعاقة دماغية بسيطة منذ الولادة أثرت نوعا ما على أدائه الوظيفي الحركي، و هذا ما جعله يعاني من تأخر شامل في مختلف مجالات النمو كالخصائص النفسية والمعرفية، الأمر الذي أثر وبشكل كبير على تحصيله الدراسي، حيث ظل يعاني من صعوبة في التعلم بشكل عام خاصة القراءة و الكتابة، رغم ما يتمتع به من مهارات أخرى في الحساب و قواعد اللغة العربية. لقد بدأ الباحث في متابعة هذه الحالة عندما كان

طفلا يدرس في السنة 4 من التعليم الابتدائي، و دامت هذه المتابعة إلى غاية انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط بعد اجتيازه لامتحان شهادة السنة الخامسة ابتدائي.

لقد أكتسب الباحث من هذه التجربة خبرة و تبلور لديه تصور موضوعي حول صعوبات التعلم، الأمر الذي ساهم في تطور اهتمامه بالموضوع، خصوصا لما تناوله بالبحث والدراسة في إطار عيادي لعدد من الحالات التي كانت تعاني من صعوبات في التعلم خلال سنة 2009، و من بين هذه الحالات حالة نرمز لها بالحرف (غ) ذكر يبلغ من العمر14 سنة يتابع دراسته في السنة الرابعة ابتدائي، وكانت الحالة تعاني من بطء في الفهم رغم أنه يبدو عاديا في أغلب المظاهر النفسية، و هذا ما جعله ضحية سوء التشخيص، حيث أعتقد أولياؤه أنه لا يرغب في الدراسة فكانوا يعنفونه بالضرب والشتم على غرار معلميه.

تبين من خلال التشخيص أن الحالة (غ) تعاني من صعوبات في القراءة والكتابة و الحساب، وفي التركيز و الانتباه و تكوين المفهوم و قصور في اللغة و التعبير الشفهي و الكتابي، رغم أنه لا يعاني من أي اضطراب في النطق أو الكلام.

لقد أرجع الحالة (غ) سبب تأخره الدراسي، على حد قوله ، إلى حقد المعلمة عليه خصوصا بعد أن عيرته قائلة له:" أنت لست سوى خردة اذهب إلى أمك لتبيعك مع ما تبيع من الخردة" وتعد هذه الحالة من ضمن أهم الحالات التي أهدرت سنين من العمر، في ظل غياب برامج التربية العلاجية الخاصة بالتكفل و العلاج بمثل هذه الحالات.

طلب الباحث من الحالة (غ) أن يكتب تعبيرا إنشائيا حول موضوع حر يختاره من تلقاء نفسه فكتب حول العيد قائلا: " **عندما عيد الأضحى يذهب أبي إلى الصلاة لصلاة عيد و عندما يتهون بحل من صلاة و نأت أبي و صحبها لا يذبحن كبش و نبقى ننظر إلى أبي كيف يذبح كبش إلى نتعلم كيف نذبح كبش**".

نلاحظ من خلال هذه الفقرة من التعبير الإنشائي الحر المقترح من طرف الحالة(غ)، أنه يفتقر إلى القدرة على إدراك قواعد الإملاء مع وجود عسر واضح في القراءة و الكتابة، خاصة في التعرف على رموز الكتابة من حيث الفهم أو الإنتاج وهذا ما ينم عن وجود خلل في تنظيم بنية اللغة لإنتاج جملة مفيدة.

2-1- الدراسة الاستطلاعية الثانية:

لقد تلت هذه الدراسة دراسة أخرى انطلقت منذ مطلع سنة 2011 اثر إعداد الباحث (مداخلة غير منشورة) حول موضوع صعوبات التعلم عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. لقد أتاحت هذه الدراسة فرصة لسبر أغوار هذا الموضوع، خصوصا بعد ما تبين من خلال الأبحاث أن صعوبات

التعلم ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، لأنه يمكن أن تتواجد عند العاديين كما يمكن أن نجدها مصاحبة لأي إعاقة أخرى و نستطيع معاينتها أيضا مع فئة الموهوبين والمتفوقين.

وفيما يلي عرض مختصر لحالة نرمز لها بحرف (م) وهو ذكر يبلغ من العمر 08 سنوات ، يدرس في السنة الأولى ابتدائي. كانت ظروف حمله عادية غير أن ولادته كانت عسيرة و نتيجة لذلك أصيب بإعاقة حركية. عرفت هذه الحالة نوعا من التأخر في النمو في جميع خصائصه النفسية لاسيما النمو الحس الحركي، فقد بدأ النطق بعد سن الثالثة، فكان يعاني من تأخر ظاهر في النمو اللغوي و خلل واضح في العمليات المعرفية باعتبارها مظهر من المظاهر المميزة لأطفال صعوبات التعلم.

تبين من خلال اختبار رسم العائلة أنه يعاني أيضا من مشاكل نفسية عاطفية بسبب شعوره بالحرمان والنبذ، حيث رسم نفسه خارج الأسرة، و هذا مما عبر عنه صراحة أثناء المقابلة العيادية، باعتباره طفل تربى عند جدته بعيدا عن أمه، بحكم الاضطرار لأن الجدة تقطن بالولاية التي يتلقى فيها العلاج الوظيفي لإعاقته الحركية.

لقد عانت الحالة (م) من تأخر دراسي و كانت معلمته تشكو من صعوبة في تعليمه، غير أنها سرعان ما لمست لديه نوعا من التحسن بعد مباشرته للتكفل العلاجي بصعوبات التعلم من قبل الباحث، و كان من بين أبرز نتائج هذا التكفل أنه استطاع أن يظهر مدى نجاعة و فاعلية بعض الفنيات العلاجية في تنمية و تطوير مهاراته اللغوية و كذا في القراءة والكتابة والحساب، نتيجة تطوير طريقة إدراكه للمفاهيم الأساسية اللازمة لمباشرة العمليات المعرفية، كمفهوم الاتجاهات، والألوان، والمخطط الجسمي، والتصنيف، والمتعاكسات إلى غير ذلك من المفاهيم، وهذا ما انعكس إيجابا على تحصيله الدراسي و لم يتوقف هذا الأثر العلاجي عند هذا الحد بل امتد إلى تحسن مستوى أدائه الوظيفي الحركي، بعد أن استعاد ثقته في نفسه وازدادت إرادته لتنعكس بشكل إيجابي على برنامج التأهيل الحركي الذي كان يتلقاه من قبل المختص الفيزيائي.

لقد ساعدت نتائج الدراسات السالفة الذكر في إثارة عدة تساؤلات حول واقع التدريس النظامي في ظل وجود مثل هذه الحالات المتأزمة من أطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل الصفوف الدراسية، و حول نوع المسؤولية الملقاة على عاتق المدرسة إزاء هؤلاء الأطفال، و نخص بالذكر في هذه الدراسة ما يتعلق بأسلوب التدريس الصفي المراعي لاحتياجاتهم، فما حظ هؤلاء من التعليم داخل حجرات الدراسة سواء من حيث نوعية التدريس و أساليبه أو من حيث نوع التدخل المناسب لتحقيق

الكفاءات المستهدفة أو من حيث القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال بشكل عام و ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للاندماج بشكل خاص.

لقد ساهمت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية الأولية على تحديد ملامح البرنامج العلاجي الخاص بالتكفل بأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى حد كبير، و هذا ما سمح بإعداد تصور متكامل حول هذا الموضوع كآلية تسمح بدراسة هذه الظاهرة في المؤسسات التربوية، فلم تقتصر إستراتيجية البحث في الدراسة الاستطلاعية على المنهج العيادي من خلال دراسة الحالة، بل امتدت أيضا إلى دراسة وصفية أخرى أدرجت ضمن إطار الدراسة الاستطلاعية الأساسية، لتشمل مدارس ابتدائية غطت مختلف المستويات الدراسية بدء من الصف الأول إلى غاية الصف الخامس بهدف تكوين إلمام أكبر بالموضوع .

يعتبر المنهج الوصفي من أنسب المناهج لهذا النوع من الدراسات التي تعتمد على وصف و تحليل معطيات الواقع وصفا دقيقا من خلال المعايشة لأجل فهمها و تفسيرها واستنتاج مختلف العلاقات التي تحكمها، حسب ما يتوافق و خصوصيات كل دراسة وما يغطي أهدافها، و هذا مما جعلنا نختار الملاحظة الوصفية كأداة للدراسة من بين أدوات هذا المنهج.

1- 3 - الدراسة الاستطلاعية الثالثة:

لقد شملت الدراسة الاستطلاعية الأساسية زيارات ميدانية لثلاثة مؤسسات تعليمة و هي: مدرسة "بزغود مصطفى" و مدرسة "شقراني "، و مدرسة "طه حسين " بولاية وهران، بجميع مستوياتها الدراسية ابتداء من السنة الأولى ابتدائي إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي، بمعية الطلبة الأساتذة الذين أشرف الباحث على تأطيرهم في التربص الميداني، الذي خصصته المدرسة العليا للأساتذة لتكوين الأساتذة في مختلف الأطوار، بما فيهم أساتذة التعليم الابتدائي، بهدف معاينة هذا الواقع، والإحاطة بهذا الموضوع و دراسته من شتى الجوانب لاسيما المراهنة على أهمية تأهيل و تكوين أساتذة أكفاء كإحدى الخيارات المناسبة، للكشف عن مثل هذه الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم، وتفعيل الدور المنوط بهم في عمليات التكفل والعلاج خاصة الأمر المتعلق بالتدريس الصفي المراعي لاحتياجاتهم، و لتكييف و تأهيل وعلاج هذه الحالات عن طريق التدخل الفردي بما يسهل عملية تكفل و إدماج هؤلاء الأطفال مع العاديين.

لقد اقتصرت الدراسة الميدانية في سنتها الأولى على مؤسسة "بزغود مصطفى" فكانت أول زيارة ميدانية إليها في بداية شهر جانفي من سنة 2012 ثم شملت باقي المؤسسات في السنتين المواليتين إلى غاية أفريل من سنة 2014، بمعدل زيارتين في الأسبوع لأحدى هذه المؤسسات الثلاثة خلال كل

موسم دراسي على مدار ثلاث سنوات، كما امتدت إلى مدرستين أخريين هما مدرسة " أبو اليقظان " ومدرسة " بوجمعة عبد الله" ، لنفس الأهداف و أيضا لغرض تكوين صورة مسحية عن هذا الاضطراب (صعوبات التعلم) كما هو في الواقع حتى نقف على معاناة هؤلاء الأطفال كمرحلة أولى ممهدة لدراسة هذا الموضوع بشكل أعمق في دراسة أساسية في إطار إكلينيكي من حيث التناول عن طريق دراسة الحالة.

إن تحمل مسؤولية أطفال صعوبات التعلم لم تعد في وقتنا المعاصر حكرا على أولياء أمور هؤلاء الأطفال فقط، بل أصبحت المدرسة متمثلة في شخص المعلم بشكل خاص و المنظومة التربوية بشكل عام يتقاسمان معا جزءا كبيرا من هذه المسؤولية، الأمر الذي جعلنا نتساءل عن واقع العملية التعليمية التعلمية في ظل وجود أطفال ذوي صعوبات التعلم، كما سبق و أن أشرنا إليها بمفهومها الاصطلاحي في التعريف الإجرائي، بالإضافة إلى كل ما من شأنه أن يعسر عملية التعلم و التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، سواء تعلق الأمر بالمادة العلمية أو بأسلوب التدريس، أو بما يمكن أن يقدمه المعلم من جهد أو من مبادرات أثناء سير التدريس لتسهيل الفهم، وتحقيق للكفاءات المستهدفة بطريقة تشاركية لكي تشمل جميع المتعلمين.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة ركزت أيضا بشكل أساسي على الملاحظة والمقابلة للتلاميذ والمعلمين بغرض الاستفادة من خبراتهم و تشخيص مختلف أنواع الصعوبات لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، و معاينة التلاميذ الذين تم تعيينهم من قبل المعلم أو تم ملاحظتهم من قبل الباحث، أو من قبل الطلبة المتربصين داخل الحجرة الدراسية و اختبار مدى فاعلية التدريس الصفي في ظل وجود أطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بغرض دراسة هذا النوع من الحالات دراسة عيادية معمقة فيما بعد.

انطلقت مجريات الزيارة الميدانية الأولى بمقابلة مع مفتش التربية الوطنية، فتمحور موضوع لقاء الباحث معه حول واقع التعليم في المؤسسات التربوية في علاقته مع موضوع البحث، و يمكن أن نلخص مجمل ما جاء في هذه المقابلة من خلال هذا التقرير:

بدأ الحوار أولا عن طبيعة عمله فقال إن مفتشي التربية أوكلت لهم مهمتين رئيسيتين الأولى خاصة بالأعمال الإدارية كونه همزة وصل بين مديرية التربية ومدراء المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعته، فهو الذي يحيطهم علما بالمستجدات و يمدهم بجميع المناشير التي تصله من مديرية التربية، كما يعمل هو الآخر على تبليغ المدير بكل التقارير المتعلقة بالأمور الإدارية، سواء الخاصة بالأساتذة أو المدراء بالإضافة إلى الاجتماعات الدورية التي يحضرها سواء بمعية الأمناء العامين

لمديرية التربية، أو مع المدراء أو حتى مع الأمين العام للتربية إلى غير ذلك. أما المهمة الثانية التي أوكلت إليه تلك المتعلقة بالأعمال البيداغوجية و التي يهدف من خلالها إلى إعداد تربصات و ندوات و أيام دراسية لصالح المعلمين أو المدراء، والمشاركة في أيام دراسية لتكوين المدراء والتي عادة ما تجري في معاهد التكوين، بالإضافة إلى التكوين عن بعد الخاصة بالمعلمين وإعداد لجان منهم للإشراف أو المشاركة في تصحيح امتحانات نهاية الطور.

يعد التفتيش من ضمن أهم الأعمال البيداغوجية التي يحتاط لها كل من المدراء و المعلمين على حد سواء لكونها آلية لتقويمهم و كآلية من الآليات التي تساعد المعلمين في الحصول على الترقية أو التثبيت في مناصبهم، فضلا عن كون الزيارات التفتيشية أداة لتوجيه المعلمين و معالجة قصورهم أثناء ممارستهم لمهام التربية والتعليم. أما بالنسبة لمعايير التقويم يضيف المفتش فإنها تراعي مدى كفاءة المعلم و مدى قدرته على ممارسة و أداء الأنشطة المنوطة به، سواء أكانت ذات طابع أدبي أو علمي أو فني باعتبارها أهم جوانب أو مجالات التقويم.

مفتش التربية له سلطة الرقابة و المتابعة التي من شانها تعزيز الإجراءات التنظيمية، يقوم بزيارات تفتيشية فجائية إلى مختلف المدارس يقف من خلالها على ظروف التدريس و يشخص مستوى تحكم المعلم في توجيه العملية التعليمية التعلمية، و كيفية إعداده للمذكرات وفق منهج التدريس بالكفاءات، ويمحص مدى تمكنه من اكتساب الطريقة المناسبة للتعليم و عن ماهية الجهود المبذولة من طرفه لإنجاح هذه العملية و مدي كفاءته و قدرته على كسب اهتمام و ارتياح المتعلمين، بالإضافة إلى مدى اطلاعه على حقوقه و واجباته و مختلف القوانين المتعلقة بالتشريع المدرسي، ليستفيد المعلم بعد ذلك من مختلف التوجيهات والملاحظات الشفوية.

تختم زيارة المفتش بتقارير يمكن أن تؤهل المعلم للترقية أو التثبيت بعد زيارتين على الأقل يحضرهما أثناء قيام المعلم بمهام التدريس، فضلا عن التقرير الكتابي الذي يبلغ به الجهات الوصية والذي يعطي الحق للمعلم في التنصيب إذا توافق أداءه مع المعايير المعمول بها في هذا المجال، بعد تكوين لجنة مكونة من المفتش و المدير و معلم مثبت من نفس المستوى ذو أقدميه مهنية إن أمكن. فبعد إجراء المقابلة الشفوية يعطى للمعلم الحق في الإجابة عن مختلف تساؤلات هذه اللجنة والمتمحورة حول الأنشطة ومجالات التدريس و يعطى له الحق في الإجابة عنها إما شفويا آو كتابيا حسب ما تقرره اللجنة والمعلم.

انتقل حوار المفتش مع الباحث بعد ذلك إلى واقع المقاربات التي مر بها التعليم في الجزائر، حيث قسمه إلى مراحل ثلاثة: المرحلة الأولى في المقاربة بالمضامين: إذ لا يعدو التعليم وفق هذه

المقاربة أن يكون عبارة عن مجموعات من المحتويات ينبغي نقلها إلى عقول التلاميذ. تم الانتقال في المرحلة الثانية إلى المقاربة بالأهداف وهي مقاربة قائمة على أساس أنشطة هادفة قائمة على وضعيات تعلمية تبني بغرض إبراز سلوك مرغوب الاستجابة لدى التلميذ. أما المرحلة الثالثة والمعتمدة حاليا وهي المقاربة بالكفاءات، بنيت لتجعل من المتعلم محور العملية التعلمية التعلمية، فالمعلم هو بمثابة منشط يحاول أن يحرك في التلاميذ عمليات البحث لإثراء الموضوع بالإجابة عن الأسئلة المطروحة.

انتهى اللقاء مع المفتش بعد أن عرج على بعض التحديات التي تواجه المدارس كالاكتظاظ الذي تعرفه هذه الأخيرة ، وعقاب التلاميذ، وما يواجهه المعلم من مشاكل مع أولياء التلاميذ و الخلافات بين المعلم و المدير و الضغوط التي يواجهه المعلمين من كثافة البرنامج ومشكل تواجد الفقر لدى شريحة واسعة من التلاميذ و استدل المفتش على اتساع دائرة الفقر بما وجهه أحد المدراء لما تعرض للتهديد من قبل أولياء التلاميذ الذين لم يطلهم الحظ للاستفادة من المنحة التي تخصصها الدولة للتلاميذ المعوزين بعد ما طالت 300 تلميذ فقط من ما مجموعه 1000 تلميذ و تلميذة.

أما فيما يخص ما تبذله المنظومة التربوية من جهود للتكفل بأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد أشار إلى وجود خلية مختصة بالواقع الاجتماعي للتلاميذ تابعة من الناحية الإدارية للمتوسطة، فإذا تقرر قابلية الطفل للاندماج عملت هذه الخلية على تحويله إلى قسم مكيف على مستوى المدرسة، غير أن معدل تواجد هذه الأقسام المكيفة ظل محدودا جدا بمعدل قسم واحد في كل 30 مدرسة ابتدائية، كما أن هذه الأقسام المكيفة ظلت تفتقر إلى الإمكانيات خاصة من حيث الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة.

وقد تبين للباحث فيما بعد من خلال أحد الأقسام المكيفة أنه يعاني هو الآخر من غياب البرامج التربوية المتخصصة ومهمة التكفل فيه بأطفال صعوبات التعلم لم تتعدى تلقين المقرر الدراسي المخصص لأطفال السنة الأولى، من قبل أحد المعلمين لأطفال لم تشخص صعوباتهم، و لم يحظوا بأي فحص معمق من قبل فريق متخصص في مجال علم النفس، و لم يتوفر على أدنى شروط التكفل كوجود غرفة للمصادر و ألعاب تربوية.

لقد لعبت الملاحظة الوصفية خلال الدراسة الاستطلاعية دورا رئيسيا في التعرف على مختلف العوامل المدرسية المحيطة بهذه الفئة، مما عزز الجهود لمحاولاتنا الرامية إلى فهم و تفسير إشكالية صعوبات التعلم لدى الأطفال والعوامل المرتبطة بها، و في كل ما يسهم في تطوير التعليم بشكل عام

و سبل الوقاية و التكفل بأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، و سنستعرض باقي مجريات هذه الدراسة فيما يلي:

1- 3 -1. الملاحظة الوصفية:

1- 3 -2. تعريف الملاحظة الوصفية: الملاحظة الوصفية (حسب التعريف الإجرائي للباحث) هي عبارة عن مشاهدة تصويرية تتبعية سردية نشطة مصحوبة بتدوين وصفي تحليلي تفسيري للسلوك محل الدراسة.

يتضح من خلال هذا التعريف الاصطلاحي أن الملاحظة الوصفية عبارة عن نقل كتابي مباشر للأحدث محل الملاحظة نقلا تفاعليا يهدف أساسا إلى تقييد و تفسير كل ما له علاقة بموضوع البحث، حتى السلوكات اللاإرادية لأنها بمثابة مثير يمكن أن يؤثر على نوعية الاستجابة أو باعتبارها متغيرات تربط بين الأسباب والنتائج الظاهرة على السلوك.

1- 3 -3. الهدف من الملاحظة الوصفية: نستهدف من خلال هذه الملاحظة الوصفية من الناحية التربوية إلى رصد التفاعلات التربوية وفق مقاربة بيداغوجية تراعي جميع العناصر المتحكمة في مستوى نجاح العملية التعليمية أو المعيرة لمستوى جودتها و مردوديتها خاصة ما تعلق بعناصر التواصل البيداغوجي: معلم – متعلم – وسط – نظام التواصل – محتوى التعلم. كما أن هذا النوع من الدراسة السردية الوصفية يساعد في تحليل الحصة تحليلا وصفيا كيفيا، سواء من حيث الكيفيات التي قدمت بها الحصة، أو ما يتعلق بأسلوب المعلم في التدريس و إدارته للصف، وحول الطرق الديداكتكية المستخدمة في إعداد الدرس و تقديمه له، بهدف إبراز دور الدراسات النقدية في تحليل الظواهر التربوية لتطويرها والارتقاء بها إلى أعلى المستويات. إن هذا النوع من الملاحظة حسب رأي الباحث أداة بحثية مناسبة لرصد مجريات سير الدرس ضمن سياق الصف الدراسي، من غير أن نختزلها فيه، حين نحدد معالمها وإطارها العام لغرض وصف السلوك الملاحظ ودراسته بشكل شامل ومركز بما يتماشى و خصوصيات هذا النوع من البحوث.

1- 3 4. كيفية إجراء الملاحظة الوصفية في الميدان: بعد استقبال المعلم للباحث تم اختيار مكان مناسب للملاحظة في آخر الصف خلف التلاميذ حتى لا يتشتت انتباههم بما يفعله الباحث، و حتى يتمكن من تسجيل ملاحظاته حول سير الدرس إلى غاية نهاية الحصة.

1- 3 -5. الجوانب السلوكية المستهدفة من الملاحظة: ركزت الملاحظة الوصفية على رصد السلوكات التربوية و التعليمية المقصودة من المعلم لتعليم التلاميذ، وكل الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة

منه أو الموجهة إليه من قبل التلاميذ بهدف رصد ردود الأفعال، و وقع تلك الرسائل التعليمية التعلمية على كلا الطرفين في إطار ما هو تربوي، و علاقة كل ذلك بتحقيق مختلف الكفاءات المستهدفة من هذا التعليم.

1- 3 -6. كيفية تحليل بيانات محتوى الملاحظة الوصفية: تم في هذه الدراسة النقدية تحليل السلوكات التربوية و التعليمية المستهدفة تحليلا كيفيا مبني على أسس و حقائق الدراسات النظرية و التطبيقية ذات الصلة بالموضوع و عن طريق استنباط الحقائق و العلاقات التي تربط بين الأحداث والنتائج من خلال الشرح و التأويل وتعليل تلك القراءات النقدية الملحوظة بالحجة والبرهان مع توخي الدقة والموضوعية بهدف الوصول إلى استنتاجات مجيبة على تساؤلات الدراسة.

1- 3 -7. ايجابيات الملاحظة الوصفية: أنصب تركيزنا على هذا النوع من الملاحظة نتيجة لاتصافها بمجموعة من الخصائص أهمها ما يلي أنها تساعد في:

– تحليل الاستجابات السلوكية للأفراد تحليلا نفسيا و تربويا سواء أثناء ممارسة هذا النوع من الملاحظة أو بعدها.

– اكتشاف و استخراج القوانين التي تحكم مختلف الظواهر الإنسانية و التربوية.

– تُكسب الملاحظ مهارة التعبير الكتابي السردي و الوصفي باعتبارهما مادة خام لتحرير المقالات وتأليف الكتب.

– تنقل للقارئ صورة واقعية عن الواقع محل المشاهدة كما هو، لا كما يألفه الباحث أو كما يصيغه الآخرون بأسلوبهم الشخصي .

– تنمية التفكير الإبداعي و تعزيز قدرة الفرد على الملاحظة.

– إتاحة الفرصة للملاحظ فيما بعد لمراجعة التقارير الوصفية مما يسهم في استخراج بعض الاستنتاجات و التفسيرات بشكل تفصيلي، لأن الاستغراق في التحليل و التفسير أثناء سير الملاحظة قد يأخذ حيزا من الزمن و الجهد في التفكير و هذا ما قد يفوت عليه الفرصة في متابعة باقي مجرياته.

– إعداد دراسات نقدية بناءة بوجهات نظر مختلفة مما يسهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

أما في مجال العملية التعليمية التعلمية فالملاحظة الوصفية تساعد الباحث أو المعلم المتربص في:

– تنويع خبراته النظرية حول نماذج التدريس و أساليب التفاعل الصفي.

– تحت ضوء هذه النماذج من التقارير المكتوبة وفق منهج الملاحظة الوصفية يمكن أن تساعد في إعداد مذكرات التدريس.

– تسهيل و ترسيخ عملية التعلم الجيد و في اكتساب المهارات القابلة للنمذجة و المحاكاة:

- تقييم و تقويم الأداء و تعديل السلوك عن طريق التغذية الراجعة.
- بناء بطارية مقاييس التقدير التشخيصية أو شبكات الملاحظة السيكومترية.
- إدخال التعديلات المناسبة مما يمكن من تطوير تجربتنا الشخصية والسير بها نحو بناء نموذج أكثر تقدما.

بالرغم من كل ما تتمتع به الملاحظة الوصفية من محاسن إلا أنها أيضا لا تخلوا من نقائص أو من عيوب أهمها، ما يمكن أن تسببه من إحراج أو حتى من كف في سلوكات الشخص الملاحظ حين يستشعر أن كل سلوكياته محل ملاحظة، أو ما قد تسببه أيضا من إجهاد حتى للباحث حين يجد نفسه أنه مطالب بتدوين كل صغيرة و كبيرة عن السلوك محل ملاحظة، خصوصا في ظل تسارع الأحداث وطول مدة الملاحظة بطول المدة التي يستغرقها النشاط الملاحظ، و يزداد الأمر تعقيدا حين لا يجد الملاحظ ما يسعفه من عبارات تصيغ صياغة دقيقة لما يجري، بغض النظر عن ما يتطلبه هذا الوصف من تعليق حول دلالات السلوك و ما تتضمنه من إيحاءات و من معاني خفية في مظاهر الاتصال والتفاعل اللفظي وغير اللفظي، نشرح فيها للقارئ ما يحدث بالضبط داخل الصف، لذا يمكن القول في الأخير أن الملاحظة الوصفية تبقى بدون معنى إن لم تتبع بتحليل و شرح وتفسير لما يحدث، لأنه بمثابة ذلك التعليق المصاحب لمشاهدة شريط الفيديو، و بدونها تصبح أشبه بمن يشاهد هذا الشريط بدون أي صوت أو تعليق.

1- 3 -8. التدريس الصفي للأطفال لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

التدريس الصفي هو ذلك التدريس الذي يراعي صعوبات الأطفال في التعلم باعتبارها اضطراب يمكن أن يواجه أي تلميذ (عادي، موهوب أو من ذوي صعوبات التعلم، ...) ، و في أي مادة دراسية.

نستشف من هذا التعريف الاصطلاحي السابق والذي اتخذناه كمنطلق لوصف مهارات التدريس الصفي أنه تجاوز تلك النظرة التقليدية للتدريس، على أنه نقل للمعلومات من المعلم نحو المتعلم، و اتجهت نحو تبني مقاربة ذات بعد استراتيجي في عملية التدريس، ينطلق من تحكم المدرس في المتطلبات الأساسية للعملية التربوية، و توجيهها نحو تحقيق النمو الشامل و المتكامل للمتعلم حتى يستوعب مختلف أبعاد شخصيته، وفق مقتضيات الحكمة التي تستلزم فعل ما هو مناسب في الوقت المناسب و بالطريقة المناسبة.

إن خصائص المقاربة بالكفاءات التي تستوجب أن يتمتع المعلم بروح المسؤولية و يتصف بالمرونة و يمتلك إرادة المثابرة و الاستعداد للتكيف مع مختلف الظروف و المواقف، لتتيح لهذا الأخير

كامل الفرص لتوفير البيئة التعليمية التعلمية التي يستطيع أن يجسد في ظلها، ضمن الأهداف المرجوة ، مثل هذا التصور الواعد المشار إليه في التعريف السابق.

إذا سلمنا سلفا بفرضية وجود أطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصفوف الدراسية، فإن ذلك يتطلب تكييفا و تطوير أساليب التدريس بما يتماشى و مبدأ احترام الفروق الفردية بين التلاميذ، مما يساعد الجميع على تحقيق الكفاءات المستهدفة من الدروس المقدمة، وهذا الموقف التربوي الذي يتناغم مع مطالب كل فرد متعلم تمليه مبادئ التعليم و قوانينه أصلا، فضلا عن انعكاساته الايجابية الكثيرة على مستوى النجاح و في جلب انتباه المتعلم و تطوير كفاءاته و قدراته و تحسين أداءه، بناء على ما رصدته تحقيقات الباحثين و دراساتهم مع عينات من التلاميذ بمستويات مختلفة ينتمون إلى فئات متباينة، والتي جاءت نتائجها تؤكد على ضرورة التكفل بالحاجات الفردية كأنجع وسيلة تضمن السير الطبيعي للعملية التربوية، وهذا مما نسعى إلى ملاحظته و تعبيره من خلال هذه الدراسة النقدية التحليلية لدرس نموذجي معتمد، بهدف النظر في ما إذا كان نوع التعليم فعالا بشكل عام وداعما لعلاج صعوبات التعلم لدى الأطفال و يساعد على تذليل ما يعانونه من صعوبات في التعلم أم لا، وبهدف ترشيد ما يمكن ترشيده في السياسة التربوية والتعليمية بما يخدم التدريس الصفي الداعم لعلاج صعوبات التعلم لدى الأطفال، و بهدف المساهمة في تعزيز الجهود الرامية إلى تطوير المنظومة التربوية، و السعي للارتقاء و التكفل بأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى أعلى المستويات.

وفيما يلي عرض نموذجي لملاحظة وصفية سجلها الباحث أثناء حضوره لإحدى الدروس النموذجية التي تم بحثها بعد حضورنا مع تلاميذ السنة الأولى ابتدائي في الصف الدراسي ، في إحدى الحصص حول نشاط الرياضيات تناولوا فيه موضوع الحساب و بالتحديد العد من واحد إلى عشرة، ونشاط القراءة حول نص "*في البادية*" (درس من كتاب القراءة مقرر السنة الأولى ابتدائي)، للنظر في ما إذا كان هذا التدريس الصفي للأطفال يستجيب لحاجات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أم لا من خلال هذا التقرير:

في صبيحة يوم الأربعاء 28 من شهر نوفمبر سنة 2012 استأذنت المديرة من معلمة قسم السنة الأولى من التعليم الابتدائي و طلب منها أن تسمح للباحث في الحضور فأذنت له، و قالت تفضل. وقف التلاميذ مقدمين له و للمديرة التحية بصوت جماعي: السلام عليكم و رحمة الله تعلى و بركاته فردا السلام، وبعد أن انصرفت المديرة طلبت المعلمة من التلاميذ فور بداية الدرس أن يكتبوا التاريخ، و وجدناهم قد اخرجوا كتاب الرياضيات الخاص بالسنة الأولى. بدأت المعلمة بعدّ الأرقام من

واحد إلى عشر بأصابعها ملامسة كل أصبع ذقنها، و حين أنهت العد طلبت منهم أن يعدوا مثلها حتى العشرة، ثم رسمت مكعب رند على السبورة و طلبت منهم أن يعدوا عدد النقاط التي بداخله. عينت المعلمة عشر ذبابات و وضعتها في حيز أي مجموعة و طرحت السؤال التالي: ما هو عدد الذبابات؟ كانت المعلمة تتنقل بينهم لتتفقد كتب التلاميذ و تنتقل معهم من مثال إلى آخر بنفس التعليمة طالبة إياهم أن يضعوا دائرة على العدد المطلوب، و يشطبوا على الباقي.

دامت هذه العملية حوالي 15 دقيقة ثم انتقلت معهم إلى درس آخر، ثم طلبت منهم أن يكتبوا العدد عشرة على السطر، و بدأت تكتب على سبورة مُسطّرة بخطوط متوازية الرقم 10 أربع مرات، و هي تبين لهم كيف ينبغي أن يكتبوا الرقم 10على السطر الرئيسي منه إلى الأعلى، وكانت تدور عليهم لترى ماذا صنعوا في الكتاب أي المقرر الدراسي، علما أن هذه العملية دامت حوالي 32 دقيقة من الساعة 09:45 إلى غاية 10:17. بعد أن أنهى أغلب التلاميذ هذا التمرين طلبت منهم بعد ذلك أن يضعوا الكتب في الدرج، واستخرجت كتاب القراءة و طلبت منهم أن يجمعوا الأيدي و ينتبهوا، و بدأت تقرأ نص " في البادية " ترفع رأسها بين الحين والآخر موزعة نظراتها على كل التلاميذ فكان أغلب التلاميذ منتبهين، وحين انتهت من القراءة سألت المعلمة أين نجد خيام البدو؟ فأجابوا في الصحراء، ثم سألتهم لماذا خرج الأب؟ فأجاب تلميذ لطلب الماء، ثم قالت لقد وجد جماعة ماذا سألهم، فأجابوا هل عندكم ماء. المعلمة: كيف أجابوه، فأجاب التلاميذ بشكل جماعي بل لبن و تمر، ثم سالت ماذا أيضا؟ فأجاب تلميذ والشاي. المعلمة: ماذا أجابه أحدهم؟ تلميذ انتم ضيوفي، المعلمة: ماذا حضرت إلام؟ تلميذ حضرت الأم طعاما شهيا، بعد رجوع من؟ التلاميذ إجابة جماعية، بعد رجوع الرعاة. كانت المعلمة تختار عدة إجابات متكررة من التلاميذ الذين يرغبون في المشاركة بعد استئذان وكانت تشجعهم بعبارات الاستحسان عند الإجابة. سألت المعلمة بعدما كانوا يرعوا ماذا؟ فأجاب تلميذ يرعوا الكباش، ضحكت المعلمة و كررت السؤال، فأجاب تلميذ الراعي يحرص الكباش، المعلمة ممن يحرصهم؟ تلميذ من الذئب، ثم سألت بعد العشاء ماذا فعلوا ؟ فأجاب تلميذ باتوا ساهرين على الشاي.

انتقلت المعلمة بعد ذلك إلى نشاط آخر و طلبت منهم أن يخرجوا الألواح، و قالت : نرفع القلم، ثم قالت: نكتب "رضا". بعد مهلة الإجابة تطلب منهم رفع الألواح ثم بتدوير الألواح إلى الوراء لتمكين الباحث و طلابه المتربصين من ملاحظة إجاباتهم، ثم طلبت منهم كتابة كلمة "عاد" فكان أغلب التلاميذ قد كتبوها و أجابوا إجابات صحيحة، غير أني لاحظت بعض التلاميذ يعانون من مشاكل في الكتابة تمثل في صعوبة بالغة في فهم الخط مع وجود خلل تمثل في الاقلاب، لقد كتبت المعلمة هذه الجملة " حضرت الأم طعاما شهيا "، و وضعت كلماتها في خانات، و لونت حرف الهاء بلون مغاير

وأصعدت إلى السبورة بعض التلاميذ وأمرتهم أن يعيدوا قراءة تلك الجملة. بعد ذلك طلبت منهم أن يكتبوا كلمة " شهيا" على اللوحة ثم أمرتهم أن يمحوا حرف " ش" و حرف " ي" و " أ " و بقي حرف "هـ" ثم سألتهم ماذا بقي؟ فأجاب عدد من التلاميذ: بقي حرف " هـ" ثم قالت: ماذا حضرت الأم؟ تلميذ: "حضرت الأم طعاما شهيا"، كتبت المعلمة حرف "هـ" برسم إملائي على السبورة، ثم طلبت منهم كتابة حرف " د" و في وسطه حرف "مـ" فتشكل بذلك حرف " هـ " .

طلبت المعلمة بعد ذلك من التلاميذ أن يرفعوا اليد اليمني فانتبهت إلى تلميذ رفع اليد اليسرى بدل اليمنى بدا مترددا كأنه لم يميز الفرق بين اليمنى واليسرى، ثم قالت له بماذا تكتب باليمني أو باليسرى، ثم التفتت إلى السبورة في الفضاء و قالت لنكتب حرف الدال و في وسطه حرف الميم في الهواء، ثم طلبت منهم قراءة جماعية بعد أن اختارت بعض التلاميذ لقراءة حرف "هـ"، ثم كتبت الحرف على السبورة و كانت في كل مرة تضيف حرفا آخر إلى الهاء و تطلب منهم قراءة ما هو مكتوب: هَـ =ها، هُـ = هو، هِـ = هي.

أمرت المعلمة التلاميذ أن يدخلوا لألواح وأن يعطوها كلمات فيها حرف الهاء، فأجاب بعض التلاميذ: هاتف، نهر، هرة، هاجر، هدية، هواري، وأجابت تلميذة: "شيماء" وقال آخران:"دب وحصان"، فكتبت المعلمة "شيماء" على السبورة و نادت التلميذة قائلة أريني حرف الهاء فقالت لا يوجد، واصلت المعلمة الاستماع إلى محاولات التلاميذ في إيجاد كلمات فيها حرف الهاء، فكانت تشجعهم و تصوب إجاباتهم و تكتب المحاولات غير الصائبة على السبورة، و تقول للتلميذ أين حرف الهاء كما هو الحال في كلمة: دب، و حصان، و زرافة. إن مثل هذه الأمثلة من التعثر عند بعض التلاميذ تنم عن ما يعانه بعضهم من صعوبة في تذهن هذا المفهوم كعملية ذهنية تبقى في حاجة إلى تدريب خاص، بينما لاحظنا بعضهم الآخر يتمتع بمهارات تظهر مستوى قدرتهم على التفكير كما هو الشأن في كلمة هرب ، هجرة ، و ذي الهجرة ، و ذكر أحد التلاميذ لقب إحدى زميلاتها، فقالت المعلمة صفقوا عليه نعم هذا اسم معلمة تعمل معنا في المؤسسة.

سألت المعلمة بعض التلاميذ الذين لم يرفعوا أيديهم للمشاركة أن يحاولوا مرة أخرى، ثم طلبت من الجميع أن يجمعوا الأيادي، ثم عادت إلى السبورة فقرأت الجملة "حضرت الأم طعاما شهيا": هَا، هو، هي. طلبت من إحدى التلميذات أن تقرأ ما هو مكتوب على السبورة، لما أكملت التلميذة قالت للتلميذ تفضل فقال لها شكرا، فقالت له عفوا حين كانت تسلمه المسطرة التي كانت تتابع بها الكتابة على السبورة، تعثرت إحدى التلميذات في القراءة فطلبت من أحدهم أن يصحح لها الخطأ، ولما تكرر الأمر

قالت نصحح لها مرة واحدة داعية التلاميذ أن يتركوها تحاول، فكانت تطلب منها قراءة الحرف الأول بالتحديد، فانطلقت التلميذة في القراءة بشكل أحسن.

غيرت المعلمة النشاط و طلبت منهم أن يستخرجوا كراس القسم و يكتبوا التاريخ بعد أن أشارت عقارب الساعة إلى 10:55 دقيقة، كونت المعلمة بمجموعة من النقاط على السبورة أربعة خطوط مستقيمة على شكل سطور، كتبت في مقدمة كل سطر حرف الهاء برسوم إملائية مع إدخال الحركات المختلفة عليها بالكيفية التي تكتب بها حسب موقعها في الجملة.

في الوقت الذي انشغل فيه الأطفال في الكتابة نطقت تلميذة "بابا جاي" بمعنى أبي قد جاء فقالت المعلمة من أين قالت التلميذة من فرنسا فقالت صح، كانت المعلمة تبدو أكثر تسامحا وكانت ردود انفعالاتها خالية من العنف وتكتفي بغضب عقلي غير انفعالي لتبين من خلاله عدم رضاها على السلوكات غير الايجابية، بعد ذلك طلبت منهم أن يقلبوا الصفحة و يكتبوا جملة "سهرت العائلة ". دق الجرس وانتهى الوقت مع هذا النشاط على الساعة 11:15.

من خلال تحليلنا لما جاء في محتوى الملاحظة الوصفية ، استوقفتنا في هذين الدرسين جملة من الملاحظات والاستنتاجات ومنها ما يلي:

ملامسة المعلمة لذقنها أثناء العد و طلبها من التلاميذ تقليدها في العد بهذه الكيفية، قد تبدو لغير المتخصصين سلوك عفوي لا اعتبار له، بينما الأمر ليس كذلك فبغض النظر عن كونه نوع من التعليم بأسلوب تعدد الحواس (سمعي، بصري، حسي، حركي)، فإنها أيضا عملية جد مهمة في هذه المرحلة التي يعتمد فيه الأطفال على التفكير المحسوس للتعلم، لأنه كثيرا ما يخفق الطفل في التوفيق بين عملية التفكير و العد و الكم بشكل متناسق إن لم يسبقه تدريب مكثف. فقد تجده يتقن العد من واحد إلى غاية الرقم عشر أو يزيد، لكن إذا استوقفته و سألته أن يستعمل أصابعه أثناء العد فإنك ستلاحظ نوعا من الخلط، لأنه يجد صعوبة في التنسيق بين لفظ العدد و ترتيبه حسب العد و ما يقابله من كم باستعمال الأصابع كمثال، لكن بالإمكان إن تسهل عليه الأمر حين تطلب منه توظيف الإدراك الحسي الذي يعطيه القدرة على التمييز بين الأصابع التي تم احتسابها أثناء العد و التي لم يأتي عليها الدور بعد بهذه الطريقة و هذا مما يفسر لجوء المعلمة إلى ملامستها لذقنها أثناء العد كأحد الخيارات.

إن صعوبة التنسيق بين التفكير الحسابي أو العددي و المنطوق اللفظي الموازي للكم العددي مقابل الإدراك الحسي التتابعي للعد ليس مرهونا بخصائص التفكير المميز لهذه المرحلة عند هؤلاء الأطفال، بل قد يمتد مع الكثير من الناس حتى سن الرشد كلما تعقدت هذه العملية. فإذا طلبنا من أي إنسان على سبيل المثال أن يعد و يحسب من واحد إلى مئة حسب كم عدد الخطوط الموجودة في

أصابع اليد لكلتا اليدين بحساب ذهني دون الاستعانة بأي وسائط حسية أو حركية، كأن يتابع ببصره هذه العملية أثناء العد أو أن يحرك أصابعه أو غير ذلك، ثم أوقفناه بعد تعليم خط البداية و سألناه مثلا في أي أصبع و في أي خط يقع الرقم واحد و سبعون، فقد تبين بالتجربة من خلال أمثلة نموذجية أن الكثير من الناس يشعرون بالخلط مع الشك أو الارتياب من صحة الإجابة مع الوقوع في الخطأ بهذه الطريقة التي تبقى في حاجة إلى تحقيق التناسق بين العد الحسي و العد الذهني، فإذا كان هذا حال الراشدين بمختلف مستوياتهم العلمية فكيف هو الحال عند أمثال هؤلاء المتعلمين الصغار محدودي القدرات والخبرات.

والجدير بالذكر أن نشير في هذا الصدد إلى أن الدراسات الحديثة تؤكد أن ما بين سن الخامسة والسادسة يستطيع الطفل أن يدرك تساوي المجموعات في العدد، و ذلك عن طريق إقامة تناظر أحادي بين المجموعتين، كأن يضع مثلا أمامه خمسة أطفال من المجموعة الأولى و خمس كراسي من المجموعة الثانية بعدها يتطور نمو الطفل العددي من مستوى التجمعات العددية إلى مستوى التتابع العددي، فيستطيع أن يعد على أصابعه أو استخدام أصابع الأفراد الآخرين، لينتهي به الأمر إلى إدراك الأعداد دون الاستعانة بالعد على الأصابع (رحمة صادقي، 2014: 147)

رغم كل هذا يبقى هذا النوع من التدريس الذي يعتمد على التلقين بالطرق التقليدية بدل التدريب الممنهج غير فعال، حين لا يأخذ بعين الاعتبار أولويات التفكير المناسبة للخصائص النمائية للأطفال من جهة، و حين لا يعتمد على توظيف أنسب الوسائل التربوية من جهة أخرى، كاستعمال القشيبات والقريصات كما كان معمولا به في المناهج القديمة، فبالرغم من أنه يفترض أن يكون التطور إلى ما هو أنجع في المنهاج الجديدة، غير أن الشيء الملاحظ في الواقع أنه ليس كذلك، قد يقول قائل لقد استحدثت الكثير من المستجدات التي عمقت الفروق الفردية بين المتعلمين و زادت الهوة بينهم لدرجة أن بعضهم في السنة الأولى يحسن القراءة و الكتابة والحساب و بعضهم الآخر لا يتقن أي شيء مما هو مقرر، نتيجة ما بذله بعض الآباء من جهود فردية في تعليم أبنائهم، فنقول هذا صحيح، غير أنه يمكن القول أن العبرة في تقييم مستوى نجاعة السياسة التربوية و جودة التعليم في ما هو رسمي ونظامي لا في ما هو عصامي.

إن تعليم الأطفال الحساب بدء بإكسابهم مفهوم الكم باستخدام المحسوسات، كأن تطلب منهم على سبيل المثال إدخال دوائر ملونة صغيرة في أعمدة خشبية بناء على ما يقابلها في الرسم من كم عددي حسب اللون أو الشكل أو هما معا، كأسلوب أنجع لإكساب هذا المفهوم بهذه الطريقة بدل التلقين، لأنه عندما نسأله أن يقلدنا في العد من واحد إلى عشر من دون أن يكون لهذا العد أو الأرقام

المجردة أي معنى في ذهن الطفل يصبح هذا النوع من التلقين تلقينا غير مجدي أو منتج، خصوصا إذا اكتفينا في تعليمه على التقليد غير الواعي، و غير مصحوب بأية روابط ذات معنى أو غاية ملموسة، و حين لا يكون المعلم أيضا واعيا بآلية تذهن الطفل للمعرفة، ثم أن هذا النوع من التدريس الذي يركز على التلقين في هذه المرحلة بالذات غير فعال ويفتقر إلى الجذابية، و يقلل من مستوى دافعية الطفل للتعليم لاسيما عندما لا يكون مصحوبا بمختلف أنواع الحوافز أو المعززات.

مما هو ملاحظ أيضا أثناء حضورنا لدرس نشاط القراءة "في البادية"مع تلامذة الصف الأول من التعليم الابتدائي، أن أسلوب قراءة المعلمة للنص كان جذابا بالفعل وملفتا للانتباه، غير أنها أثناء بناء التعلّمات لم تركز إلا على الأسئلة الاستقصائية التي لا تستثير إلا المستويات الدنيا والمتوسطة من التفكير لأنها كانت مقتصرة على أسئلة و أجوبة مستوحاة من النص بشكل مباشر، و لم تنور بأسئلتها المستويات العليا من التفكير، فبالرغم من أهمية هذه الطريقة التي فيها أخذ و رد بين المعلم والمتعلم في البناء الفكري للنص في ذهن التلميذ، إلا أنها لم تثر بأسئلتها الأفكار الإبداعية، ولم تستثمر بشكل مباشر المكتسبات القبلية للتلاميذ حول موضوع نص القراءة، والأهم من ذلك كله، أنه كان يفترض منها أن تركز في مثل هذه المواقف على الأهداف التربوية المبتغاة من هذا الموضوع، حتى لا يبقى هذا النص المقرر مجرد ضرب من ضروب القصص الخيالية لأحوال الناس في البادية في عقول عموم التلاميذ لمن أمكنه أن يتصور و يفهم مثل هكذا قصص من الناحية الواقعية.

بناء على ما سبق ذهبت الرابطة القومية لتعليم صغار الأطفال الأميركية ضمن هذا السياق لتؤكد على بعض الإرشادات لتعليم الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية بناءً على ما جاء في النظريات النمائية لكل من **بْياجِيْه** Piaget و**فايجوتْسك** Vigostsky، والتي تقول بأن التعلم غير الملائم لمستوى التطور النمائي الراهن للطفل سوف يؤدي إلى تعلّم غير وظيفي، وإن جوهر الممارسة الملائمة على نحو تطوري هو التعلم النشط، والمنهج المستند إلى اللعب يتيح للأطفال الفرصة من أجل إقامة معنىً لما يتعلمونه و لبناء تقدير الذات و الكفاءة الاجتماعية، ولفهم أنفسهم و العالم من حولهم.(قطر الندى، 2008: 07)

إن تحديد الكفاءات المستهدفة من الأنشطة المقررة تكتسي أهمية كبرى، خاصة تلك التي تربط النص بواقع التلميذ بهدف التأكيد على غرس القيم و تثبيت الأخلاق الحميدة كاستثمار صفة الكرم من خلال نشاط القراءة، كموضوع يمكن أن يتداول حوله الحوار و النقاش، و كمجال لعرض الخبرات والتجارب والتخطيط لإعداد مشاريع حقيقية من هذا النوع في الواقع العملي، حتى يصبح التعليم تعليما تربويا من أجل الحياة قولا وعملا، لأن أمثال هذه القيم أهداف تربوية ينبغي السعي لغرسها في الأجيال

الصاعدة، و كطريقة أو أسلوب نغري من خلاله المستويات العليا من التفكير لدى المتعلمين كالتفكير الناقد، لأن التعليق على الشيء و إبداء الرأي فيه بحد ذاته يظهر ما فيه من محاسن أو مساوئ أو ما فيه من إيجابيات أو نقائص كامنة، حتى لا تغيب عن عقول المتعلمين في مثل هذا السن، فمن الممكن أن نحول قراءة النصوص و دراستها بفضل هذا النهج إلى أنشطة هادفة و مؤثرة تساهم في صياغة الشخصية الإنسانية و بناء العقول المفكرة و تطوير مهارات التدبير، و مثل هذه المسؤولية في الإعداد يتقاسمها المنهاج من حيث توفيره الأطر و الهياكل التنظيمية المساعدة على انخراط الأفراد في عملية التعلم باستعداد و رغبة، و كذلك الأساتذة بخصائصهم الشخصية و بفضل مؤهلاتهم و مهاراتهم المكتسبة يبعثون في المقررات ومختلف المحتويات دينامية و يفعّلون حركية من شأنها أن تنهض بهمة هؤلاء المتعلمين و تستثير فضوليتهم، وأي نقص يتمثل في هذين المستويين بالخصوص يكون له انعكاس سلبي على أداء التلاميذ و تحصيلهم الدراسي.

لقد لاحظنا من خلال الدراسة الميدانية وجود بعض الأطفال الذين يعانون من عسر في الكتابة، مع وجود أخطاء تنم عن وجود صعوبات في التعلم، و قد دلتني الأستاذة بعد نهاية الحصة على عينة من هؤلاء الأطفال، و كنت خلال تلك المدة التي قضيتها في الدراسة الاستطلاعية عادة ما أفحص كراريسهم وأجري معهم مقابلات شفوية حول مستوى تمكنهم من كتابة بعض الأرقام أو كتابة بعض الحروف الهجائية المتشابهة التي يكثر فيها الاقلاب و الحذف و الإبدال، و من حيث مستوى إدراكهم لبعض المفاهيم الأساسية وتثبيتهم لها على مستوى العمليات المعرفية كمفهوم الكم والترتيب والأشكال والألوان.

إن أطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي الذين تمت مقابلتهم وانتقائهم من طرف الأساتذة بهدف إخضاعهم للمعاينة من قبل الباحث بطريقة مقصودة بناء على ما أظهروه من تلك الأعراض السالفة الذكر والتي هي بمثابة مقدمات أو مؤشرات دالة على أنهم كانوا يعانون من صعوبات تعلم نمائية، سببت لديهم صعوبات في تعلم القراءة و الكتابة و الحساب، في المؤسسات الثلاثة التي تمت زيارتها، أي أن صعوبات التعلم النمائية تشير إلى وجود قصور على مستوى اكتسابهم للمفاهيم الأساسية أثرت سلبا في تحصيلهم الدراسي، لأن الخصائص النمائية المعرفية للطفل تسمح بادراك مثل هذه المفاهيم في المرحلة النمائية ما قبل المدرسية كما كان يفترض، وهذا ما أكدته أدبيات البحث حول الموضوع حين أقرت بوجود ارتباط وثيق بين صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية حيث أن ما يعانيه الطفل من قصور على مستوى العمليات المعرفية الأساسية

كالتركيز والانتباه والتذكر والإدراك والفهم واكتساب المفاهيم الأساسية، يؤثر سلبا في قدرته على التعلم بشكل عام و في قدرته على تعلم القراءة و الكتابة و الحساب بشكل خاص.

لقد أكد كل من ***كيرك و كالفت*** في تصنيفهما لصعوبات التعلم على هذا الارتباط الوثيق بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية واعتبرا أن صعوبات التعلم الأكاديمية ناتجة عن صعوبات التعلم النمائية و ترتبط بالمواد الدراسية كصعوبات القراءة و الكتابة و بالتالي فصعوبات التعلم النمائية لا بد أن تؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية. (صلاح عبد السميع محمد أحمد: 17)

إن مما هو ملاحظ أيضا أن هناك حالات تبقى في حاجة ماسة إلى تعليم مكيف سواء في أقسام مكيفة، أو بتوظيف إستراتيجية تفريد التعليم، أو حصص الدعم من قبل أخصائيين مؤهلين، لذا تبقى مهمة تنبيه الأساتذة أمر لازم وضروري حتى يكونوا على علم و دراية بخصائص التفكير لدى الأطفال بشكل عام، والأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم بشكل خاص، وأن لا يفوتوا فرصة الوقوف عند مثل هذه الاضطرابات التي يظهرها التلاميذ أثناء العملية التعلمية التعلمية، كالتأكد من اكتساب مفهوم الجانبية لدى الطفل الذي أظهر نوعا من التردد في التمييز بين اليد اليمنى و اليد اليسرى حين سألتهم المعلمة أثناء الحصة أن يرفعوا اليد اليمنى.

إن لوعي الأستاذ وانتباهه لمثل هذه الأعراض دورا مهما في عملية الاكتشاف والتشخيص واقتراح برنامج الوقاية والعلاج، خصوصا إذا كان يعلم التلاميذ بعقلية الباحث الملاحظ المكتشف، الذي يسعى إلى تفسير و ضبط مختلف الظواهر التربوية بشكل مستنير وفق تغذية راجعة لذاته ولطلابه، كأن تكون المعلمة المقدمة للدرس محل الملاحظة على علم بالغاية من وراء طلبها من التلاميذ رفع الأصابع و إعادة كتابة الكلمة في الفضاء، وأن تفسر آلية التذهن لدى الأطفال الذين لم يوفقوا في الإجابة لما طلبت منهم إيجاد كلمة فيها حرف الهاء، خاصة أولئك الذين أجابوا بكلمات ليس فيها حرف "الهاء" لتعرف ما السبب وراء هذا الإخفاق و بذلك تتمكن من إدراك كيف يفكرون، كما ينبغي لها أن تكون على علم و دراية بالعمليات الذهنية التي كانت من وراء انطلاق التلميذة في عملية القراءة بشكل سليم بمجرد أن ذكّرتها باسم الحرف الأول الذي بدأت به الجملة المكتوبة على السبورة، فعلينا أن لا نكتفي بتصويب الأخطاء و نقف عند حدود التلقين، من غير أن نعي ماهية و نوع العمليات الذهنية اللازم توظيفها أثناء بناء تلك التعلمات، وأساليب إدارتها بما يمكن أن نصطلح علية باستراتيجيات التدريس بأساليب التذهن ، بمعنى استراتيجيات التدريس وفق أساليب تذهن الأطفال، أي حسب كيفيات تمثلهم و استيعابهم للمعرفة، كما هو الشأن في تلك الأمثلة التي أشرنا إليها فيما سبق أو في غيرها من الأمثلة والملاحظات التي تم رصدها خلال الحصة، باعتبارها نماذج حية تعزز

صحة فرضية البحث، لأن نمط بناء تلك التعلمات بهذه الطريقة غير فعال و غير داعم لتعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

في ظل التعقيد الملاحظ في عملية التعليم أو في عملية التعلم، نستنتج أن هناك الكثير من العمليات المعرفية في حاجة إلى من يظهرها، أو من يعيد صياغتها و اختزالها مبسطة في شكل قوانين بما يناسب مختلف الفئات العمرية، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص التعلم حسب العمليات العقلية والمعرفية خاصة بتنشيط عمليتي الاكتشاف و الإدراك مع التخزين و الاسترجاع، و خصائص التدريس وفق سيكولوجية عمل العمليات العقلية والمعرفية بتكييف المعرفة مع الفطرة السليمة لنمو الإنسان، كإكساب الأطفال المفاهيم الأساسية الضرورية للإدراك و التفكير و بالاكتشاف المبكر لمختلف أوجه القصور النمائية في نمو الطفل قبل سن التمدرس، وأن نركز على خصائص التربية حسب غاياتها عن طريق غرس المبادئ والقيم بكل صدق وإخلاص بهدف تعميق معاني الحياة و سبل الفلاح و التمكين في عقول المتعلمين.

إن مثل تلك النماذج من الملاحظات السالفة التي هي بمثابة استنتاج عام لهذه الدراسة تتوافق مع المقاربة النظرية الجديدة (التدريس بالكفاءات) والمعتمدة في التدريس حاليا، بل بإمكانها أن تثري تطبيقاتها العملية إلى حد بعيد، مما يعزز فهم و تطوير الظواهر التربوية والتعليمة بقدر كبير، و مما يدفع بعجلة التعليم والتعلم إلى الأمام بشكل دائم و مستمر بفضل هذا النوع من التعليم بعقلية الباحث الملاحظ و المربي في آن واحد.

تعتبر صعوبات التعلم من المواضيع التي تنطوي على وفرة معرفية معتبرة، فحتى الدراسات السابقة حولها أشارت إلى العديد من استراتيجيات التدريس الفردية والجماعية المطبقة داخل الفصل و خارجه سواء بأسلوب العزل في فصول خاصة بأطفال صعوبات التعلم، إلا أننا لم نعثر ضمن حدود اطلاعنا خلال هذا البحث على دراسات تعالج هذا الموضوع من زاوية التدريس الصفي النظامي المراعي لخصوصيات أطفال صعوبات التعلم بما ييسر تعليمهم في الفصول العادية، غير أن هناك الكثير من الأبحاث التي أشارت في أدبياتها إلى استراتيجيات التدريس وفق خيار الدمج، و حول نوعية التدريس والسياسات المترتبة عن دمج هؤلاء الأطفال في الصفوف العادية، والمسؤولية الملقاة على عاتق المعلمين لرفع هذا التحدي لغرض إنجاح برنامج صعوبات التعلم، كدراسة **الجوهرة عبد الرحمن الحمد الحليلة**،(نوفمبر 2006: 07)، و دراسة (مروة محمد الباز: 88) التي تقترح توفير مدرس التربية الخاصة ليتم العمل جنبا إلى جنب مع المعلم العادي إذا تطلب الأمر، و دراسة أخرى لـ **جاد البحيري**، (نوفمبر 2006: 13) حول استراتجيات تدريس المعسرين قرائيا حيث عرجت على

بعض الخطوات المرتبطة بأسلوب تدريسهم و استراتيجيات أخرى تتعلق بمهارة تعليم هذه الفئة داخل الفصل إلى غير ذلك و كلها تتمحور حول توجيهات تساعد المعلم على تدريس المعسرين قرائيا.

إن مما تجدر الإشارة إليه ما يتعلق بمسؤولية المنظومة التربوية تجاه الشأن الوقائي والمتعلق بضرورة إعداد معلمين أكفاء قادرين على تقلد مسؤولية تربية و تعليم النشء، و بتوفير ظروف تمدرس ملائمة في بيئة صحية تربوية نمائية للمتعلمين، بفضل ما تعده من مناهج و برامج و كوادر بشرية مؤهلة و هياكل و أدوات وإقرار أساليب تعليمية تعلمية مناسبة من جهة وبإيجاد الشروط الداعمة لسبل الاكتشاف و التشخيص و التكفل المبكر الخاص بهذه الفئة لعلاج صعوبات تعلم لدى هؤلاء الأطفال، وتفعيل سياسة الدمج المدرسي لفئة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين من جهة أخرى، إذا أرادت المدرسة أن تعفي نفسها من التبعات المتعلقة بالأسباب التي يمكن أن تحملها جزء من المسؤولية المترتبة عن أسباب تأزم أوضاع هذه الفئة داخل مؤسساتنا التربوية.

إن من الأهداف الأساسية وراء تلك الزيارات الميدانية لهذه المؤسسات التعليمية السالفة الذكر، هو مرافقة الطلبة في مسار تكوينهم و تقلدهم لمقاليد التدريس، بالإضافة إلى تكوين فهم متكامل حول موضوع الدراسة، من خلال هذا الجهد المضاعف الذي التزم فيه الباحث بحضوره الشخصي مع التلاميذ للعديد من الأقسام التي يوجد فيها أطفال يعانون من صعوبات في التعلم لاسيما قسم السنة الأولى ابتدائي، لمعاينة هذا الواقع باعتباره البيئة الطبيعية التي نجد فيها عادة مثل هؤلاء الأطفال ، وتعمل برامج التربية الخاصة على إعدادهم للتكيف معها، كما نسعى لتجسيد مساعي إصلاح المنظومة التربوية بإعداد أساتذة أكفاء قادرين على أداء رسالتهم التربوية في بيئة نموذجية مثلى تساهم في تذليل صعوبات التعلم لدى الأطفال، خاصة الأمر المتعلق بالدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة متمثلة في المناهج والمعلم بشكل خاص، لنستشف وطأة التأثير الملقى على هؤلاء الأطفال كيف ما كان سلبا أو إيجابا، لأننا لا نستطيع أن نحيط علما بمختلف حيثيات الموضوع إلا من خلال الاطلاع على واقع أطفال صعوبات التعلم في الميدان و معايشة يومياتهم في المدارس والأقسام و التعرف على مختلف العوامل المدرسية التي لها علاقة بصعوباتهم، ونختبر هذه التجربة عن قرب، بهدف التعرف على نوعية التدريس المعتمدة و النظر في ما إذا ما كانت تُراعي خصوصيات هؤلاء الأطفال أو لا، بغية الاهتداء إلى الأساليب الداعمة في علاج ما يعانونه من صعوبات في التعلم أو مساعدتهم على التغلب عليها، و بغرض تعزيز الجهود الرامية إلى تطوير مهارات التربية و التعليم، و تعبيد طريق بناء فهم متكامل يساعد في إعداد برامج الوقاية و العلاج من جهة، و ترشيد ما يمكن ترشيده في السياسة التربوية و التعليمية من جهة أخرى. و لأجل تحقيق هذا الهدف عمدت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى

توظيف كل من المنهج الوصفي باستخدام الملاحظة الوصفية و المقابلة أداة له و منهج دراسة الحالة، كما هو الشأن في الدراسة الأساسية على المنهج الإكلينيكي لدراسة هذا الموضوع بعمق، بالاعتماد على دراسة حالات تلقت استشارة علاجية بهذا الخصوص في عيادة خاصة بالطب النفسي بهدف تحقيق التكامل بين هذين المنهجين.

لقد ساهمت النماذج الكثيرة و المتعددة من الحالات و من التقارير التي كان يسجلها الباحث سواء بأسلوب الملاحظة الوصفية أو بغيرها في إعداد دراسة نقدية تساهم في تحليل الظاهرة التربوية و في إعداد شبكة الملاحظة التي ساعدت في توجه و تطوير أداء الأساتذة المتربصين في ممارسة مهام التدريس.

لقد مكنتنا مهمة الإشراف هذه من الإسهام في توجيه جهود الطلبة المتربصين إلى ما يكللها بالنجاح، باعتبارهم متعاونين بالإضافة إلى كونهم ملزمين بالاستجابة للقوانين و لمتطلبات التكوين المقرر من قبل كلا طرفي التعاقد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي و وزارة التربية و التعليم بهدف تكوين الأساتذة لمختلف الأطوار، في سبيل تكوين فعال يعزز أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية من شتى الجوانب، خاصة في الشق المتعلق بمستوى كفاءته في إتقان مهارات التدريس لتسهيل و تسريع عملية التعلم لدى جميع المتعلمين الذين يدرسهم، و المتعلق أيضا بالدور المنوط به إزاء تذليل ما يمكن تذليله من صعوبات في التعلم لدى الأطفال بما فيهم أطفال صعوبات التعلم بدء من عملية الاكتشاف و التشخيص و انتهاء بعملية العلاج و الإدماج ضمن جملة الأهداف المستهدفة من تلك الزيارات الميدانية، وقد تكللت كل هذه الجهود بإعداد الباحث لاستبيان تقويمي هدفه الرئيسي اختبار أداء الطلبة وتقييم مستوى استفادتهم من هذا التربص الميداني الذي يعد من أهم مراحل التكوين.

1- 3 - 9. استبيان الدراسة الاستطلاعية لمهارات التدريس:

خضع هذا الاستبيان لعدة تعديلات إلى أن استقر في الأخير في صورته النهائية كما سيأتي فيما يلي وذلك بعد أن تم الأخذ بعين الاعتبار جل الملاحظات التي أبداها حوله بعض الأساتذة المكونين.

لقد تم إعداد هذا الاستبيان المستلهم من البحوث النظرية و ملاحظاتنا لما هو ايجابي و فعال في مهارات التدريس لتعزيزها وما فيها من نقائص لتداركها، و بناء أيضا على ما رصدناه من حاجيات ومتطلبات التكوين الرامي إلى إعداد هؤلاء الطلاب ليصبحوا مثلا للمعلم الكفء، وهذا ما جعلنا نركز في هذا الشق المتعلق بمستوى كفاءتهم في إتقان مهارات التدريس، من خلال ما كان يتم تدريبهم عليه

في حصص التطبيق و في قاعات الدروس على مستوى الجامعة، بهدف تمكينهم من اكتساب مهارات التدريس، أي الجانب التفصيلي العملي حول ما تم عرضه من مهارات التدريس لمجمل ما جاء في شبكة الملاحظة من مهارات، أو غيرها من الأمور المتعلقة بعلم النفس وعلوم التربية حسب ما هو مقرر في تكوينهم البيداغوجي، والغاية الكبرى من وراء كل هذا هو إكسابهم القدرة على تسهيل وتسريع عملية التعليم و التعلم لجميع المتعلمين الذين يدرسونهم بما فيهم الأطفال الذين يجدون صعوبة في التعلم للمضي قدما نحو تحقيق النجاح.

وقصد الإجابة على السؤال المتعلق بقياس و تقييم مدى نجاعة العملية التعلمية و كفايتها من خلال إتقان المهارات الأساسية اللازمة لعملية التدريس وفق مقتضيات شبكة الملاحظة التي أعدت كمقياس يقيس أداء الطلبة الأساتذة، بناء على مستوى إتقانهم للفنيات الأساسية لعملية التدريس، مما يسمح للطالب بمزاولة مهنة التعليم مستقبلا في إحدى المؤسسات التعليمية على مستوى التراب الوطن بموجب العقد الذي أمضاه هؤلاء الطلاب مع وزارة التربية الوطنية بعدما اختاروا المدارس العليا للأساتذة للتكوين كأساتذة في التعليم الابتدائي. لقد أعدت شبكة للملاحظة في شكل استبيان تم بناءه من قبل الباحث وفق سلم تقديري يقيس مستوى قدرات الطلبة المتربصين على الإلمام بالمهارات الضرورية لمهام التدريس من حيث الممارسة، كما هي موزعة على الأبعاد الرئيسة لهذا الاستبيان على النحو التالي:

فن الإعداد: و يشمل كل الأنشطة التي تستلزم الإعداد و التحضير لهذه العملية قبل الشروع في التدريس.

فن التدريس: يحيط بالمهارات الأساسية و الضرورية لتحقيق أهداف التدريس أثناء ممارسة هذه العملية.

فن الإلقاء: يركز هذا البعد على أمر مهم ينظر من خلاله إلى مهنة التعليم على أنها علم، بمقدار ما هي فن يهتم بالإتقان و يسعى إلى تحقيق الكمال والذي لا يتم إلا بتقديم الدرس في أجمل حلة يحبها المتعلمون تزيدهم حبا فيه و إقبالا عليه. (أنظر قائمة الملاحق)

تم استخدام هذا الاستبيان كوسيلة لتقييم و تقويم الطلبة خلال مرحلة التربص المغلق، مع أخذ الأساتذة المكونين بعين الاعتبار للشق المتعلق بالأخلاق والمواظبة والمثابرة و تنمية الذات في عمليتي التقويم والتقييم، حسب تقديرات الأستاذ المطبق، بعد أن مر تدريبهم بمرحلتين سابقتين، وهما مرحلة الملاحظة و تبدأ عادة مع بداية الموسم الدراسي، و فيها يعمل الطالب المتربص على ملاحظة كل ما تعلق بمتطلبات العملية التعليمة التعلمية بأسلوب ناقد يثمّن فيها ما هو ايجابي ليقتدي به، ويكتشف ما

هو غير ايجابي أو غير فعال لتفاديه، ثم تليها بعد ذلك مرحلة التجريب أو الممارسة و التي تسمح له بتقلد مقاليد التدريس أو دور المعلم بشكل جزئي، مما يسمح له بتدريس نشاط تعليمي ما أو جزء منه خلال أي حصة دراسية تطبيقية ليجعل ما تعلمه خلال مرحلة الملاحظة محل فعل. والشيء الذي يميز هذه المرحلة عن غيرها هو إمكانية تدخل أستاذ القسم المطبق أو المعلم المكون في الحصة ومشاركته للأستاذ الطالب المتربص في عملية التدريس، بهدف إتمام النقائص أو لإصلاح العثرات التي يمكن أن يقع فيها الطالب المتربص، ليتوج في نهاية فترة التربص المغلق مع أواخر السنة الدراسية بالفوز و النجاح، إذا ما اجتاز مرحلة التربص المغلق بسلام، بعد تدريسه لدرسين على الأقل، يستوفي فيهما متطلبات التكوين والتأهيل الخاص بالتربص الميداني، وحين يتوافق فيهما أدائه أو عمله مع ما هو مطلوب كما ما هو مفصل في شبكة الملاحظة السالفة الذكر.

لقد تم استقصاء نتائج هذا التكوين من خلال اختيار عينة عشوائية و بالحصص حيث تم اختيار خمسة عشر طالب من كل مؤسسة من المؤسسات الثلاث التي احتضنت هؤلاء الطلبة المتربصين ليصبح مجموع الطلبة الأساتذة خمسة و أربعين طالب و طالبة ممن تم تقييمهم من قبل الأساتذة المكونين بناء على شبكة الملاحظة كما هي مشار إليها أعلاه للفنيات الأساسية المؤهلة للأستاذ لمزاولة مهنة التدريس و كانت خصائص هذه العينة الاستطلاعية كما يلي:

الجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	3	%6.7
أنثى	42	%93.3
المجموع	45	100%

الجدول رقم (02) يبين توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	العدد	النسبة المئوية
بين 20 و22	3	%6.7
بين 23 و25	42	%93.3
المجموع	45	100

الجدول رقم (03) يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة التعليمية

إبتدائية	عدد الطلبة المتربصين	النسبة المئوية
بزغود مصطفى	15	%33.3
الإخوة شقراني	15	%33.3
طه حسين	15	33.3%
المجموع	45	% 100

أما فيما يتعلق بالأساليب الإحصائية المستعملة فقد تم الاستعانة بنظام الحزمة الإحصائية SPSS لتفريغ المعطيات و نظام EXCEL لحساب النسب المؤوية للأبعاد و على المقياس ككل.

بناء عليه خلصت النتائج إلى ما يلي:54.6% كان تقديرهم على شبكة الملاحظة دائما،25.3% غالبا ، بينما كانت نتائج 14.4% من هؤلاء الطلاب أحيانا. فإذا جمعنا تقديراتهم في الأداء المتراوح بين غالبا و دائما نجد أن نسبة 79.9% من الطلبة كان مستوى تقييمهم مرتفعا على مستوى شبكة الملاحظة الخاصة الفنيات الأساسية للعمليات التدريس.

وما هو مستخلص من النتائج أيضا أن بعد "الإعداد" أي إعداد مستلزمات التدريس قد حظي بنسبة مئوية كبيرة على شبكة الملاحظة – الاستبيان – بحيث بلغ مستوى أداء الطلبة في هذا البعد 73.1% وهذا ما يدل أن إعدادهم لمذكرات التدريس كان على الدوام.

بينما كانت نتائج إتقانهم ل "مهارات التدريس": 45.6% دائما و28.0% غالبا و18.5% أحيانا. جاءت أقل من البعد السابق لكن تبقى مرتفعة نسبيا إذا تم الجمع بين بدائل الإجابة (دائما، غالبا) وهذا ما يعني أن غالبية الطلبة المتربصين متحكمون في مهارات التدريس إلى حد بعيد، ونفس الشيء فيما يتعلق ببعد "فن الإلقاء" الذي جاءت فيه النتائج كما يلي: 50.6دائما و29.5%غالبا و 17.5%أحيانا.

لقد فسر ما جاء في النتائج السالفة الذكر على ذلك النحو الايجابي في البعد الأول "فن الإعداد" مقارنة بالبعدين المواليين، بأن الطالب المتربص يمنح فرصة التحكم في الوقت و البحث و يملك حرية اختيار المصادر، و هذا ما يجعله يحيط علما بموضوع الدرس الذي سيشرف على تقديمه، على عكس ما واقع في بعد "التدريس" و بعد "الإلقاء"، كما أن بعد "فن الإعداد" يتيح له إمكانية معالجة كل ما يعتري مذكراته من نقص بالاستعانة بالأساتذة أو بزملائه، أو حتى بمصادر البحث كالمراجع والانترنت لمنحه هذه الحرية في الحركة فرصة تكوين نفسه بنفسه، فهذا النوع من العمل خالي من مصادر

الضغوط الخارجية التي يمكن أن تعترض سبيل الطالب المتربص، مثل خضوعه للملاحظة المباشرة من قبل الأستاذ المطبق و المتعلمين و من زملاءه بالإضافة إلى ما يسببه قلق الامتحان من من انعكاسات سلبية على أداء المتعلم، ثم إن عمليات التدريس و مهاراته تتحدى قدرات الطالب المتربص بسبب ما يعتريها من صعوبات ناتجة عن المتعلمين، فهم يدركون أن الطالب مجرد أستاذ متربص و تقويمه لهم لن يؤثر بأية حال من الأحوال على نتائجهم الدراسية، كما أن عملية ضبط الصف في حد ذاته يحتاج إلى وقت و مهارة و خبرة طويلة في مهنة التدريس.

الخلاصة:

على العموم تبقى مثل هذه النتائج المتحصل عليها جد مشجعة و يمكن الاستفادة منها في اقتراح نموذج يقتدى بها على مستوى إعداد و تأهيل الأساتذة لمهنة التدريس، بعد أن بينت النتائج مدى أهمية التربص الميداني ودوره في إكساب الطلبة الأساتذة للمهارات الأساسية اللازمة لعملية التدريس، وهذا ما يؤهلهم لتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقهم مستقبلا إزاء الدور المنوط بهم، للتكفل بذوي صعوبات التعلم داخل الصف من منطلق التكوين الذي تلقوه، وهذا مما عزز التكامل بين عملية التكفل العيادي و الدمج المدرسي لذوي صعوبات التعلم في الصفوف الدراسية العادية. لقد تبين من خلال تطبيقات الاستبيان السالف الذكر أنه قد ساهم في إثراء خبرات الطلبة الأساتذة المتربصين، بل وامتد آثاره الإفادة و الاستفادة حتى إلى الأساتذة المكونين، الذين كانوا مطبقين و محكمين للمقياس في آن واحد فضلا عن كونه أعد ليكون أداة لقياس و تقويم أداء الطلبة الأساتذة في عملية التدريس.

إن لمهارات التدريس هته دورا فعالا في شد انتباه التلاميذ، و تزويد دافعيتهم للدراسة، لكونه أسلوب ناجع يحول دون إعراض التلاميذ عن الانتباه والتركيز اللازمين للتعلم، ولكونها أسلوب جذاب و ممتع، يوفر الحظ للتلاميذ جميعا في البناء التشاركي للتعلمات، بشكل محفز يجر فضول واهتمام حتى الأطفال الذين يعانون من بطء أو من صعوبات في التعلم، خصوصا أثناء توظيف فنيات تذليل صعوبات التعلم، فبغض النظر عن الفروق الفردية بين الأساتذة، وما يتمتع به بعض هؤلاء الأساتذة المتربصين من مهارات إبداعية خاصة على مستوى العرض و التقديم، و هذا ما جعل أحد الأساتذة المكونين يعلق مبديا إعجابه من وضعية انطلاق إحدى الطالبات و هي طالبة متربصة قائلا للباحث : "أنظر إلى وضعية الانطلاق هته لم يسبق لي أن رأيت مثلها حتى لدى الأساتذة المكونين من ذوي الخبرة في التعليم. إن دل هذا على شيء إنما يدل على ما ينطوي عليه بعض الأساتذة من مهارات شخصية صقلتها الإرادة والتكوين"، ونحن في حاجة ماسة إلى تمثيل مثل هذه النماذج من التجارب البشرية المميزة.

الفصل الخامس

الدراسة الأساسية

الفصل الخامس:الدراسة الأساسية

- تمهيد
- منهج البحث
- مجتمع البحث خصوصيات العينة وكيفية اختيارها
- حدود الدراسة
- أدوات الدراسة
- المكان والمدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة:
- أدوات الدراسة
- خطة التكفل العلاجي بأطفال صعوبات التعلم (من إعداد الباحث)
- الألعاب التربوية
- الفنيات التربوية
- العرض التفصيلي للبرنامج العلاجي للتكفل بأطفال ذوي صعوبات التعلم:
- الخطوات التنفيذية لبروتوكول الفحص:
- الإجراءات التنفيذية لبروتوكول الفحص
- مرحلة تقويم النهائي للبرنامج
- خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهج البحث و فيه نعرف كلا من المنهج العيادي و مفهوم دراسة الحالة كما تطرقنا فيه إلى عرض مجتمع البحث خصوصيات العينة و كيف تم اختيارها، بالإضافة إلى حدود الدراسة و المكان و المدة الزمنية التي استغرقتها و الأدوات التي استُخدمت فيها، ليختتم الفصل بعرض البرنامج التفصيلي للتكفل العلاجي بأطفال صعوبات التعلم حسب الزمن و الجلسات العلاجية الإجراءات التنفيذية لبروتوكول الفحص.

1- منهج البحث:

اتبعت هذه الدراسة المنهج العيادي أو المعروف بالإكلينيكي و اتخذت من دراسة الحالة أداة للبحث باعتبارها من أهم الأدوات التي يرتكز عليها المنهج العيادي لأنها أداة ملائمة لهذا النوع من الدراسات ولكونها تفسح المجال بشكل مناسب لجمع أكبر قدر ممكن من المعطيات حول الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم باستخدام جملة من الأدوات الأخرى جنبا إلى جنب، ومنها المقابلة، والملاحظة، والاختبار النفسي، وغيرها حسب ما تيسر، أو يتفق و خصوصيات الدراسة و طبيعة الحالات محل الدراسة.

1-1- تعريف المنهج العيادي: المنهج الإكلينيكي أو العيادي هو المنهج العيادي، حيث أن Clinic تعني عيادة.. و البعض يسميه علم النفس السريري (الذي يتخذ من الفراش موضوعاً للدراسة) والبعض يخلط بينه و بين علم النفس المرضي، لكن الصحيح أن الإكلينيكي يشمل الأسوياء أيضا.. كما يقال له العيادي؛ بمعنى أنه يشمل الحالات التي ترتاد العيادة و التي لا ترتاد العيادات (خالد عبد الرزاق النجار،14:2008)

2- مجتمع البحث وخصوصيات العينة وكيفية اختيارها:

لقد تم اختيار العينة بطريقة مقصودة و حسب ما تيسر و البالغ عددها عشرة حالات و قد اختيرت حسب خصوصيات الدراسة و طبيعة المشكلة المبحوثة حسب تخميناتها، بما يتوافق و أهداف

الدراسة، وقد تم اختيارها بناء على مصادر متعددة منها: استجابة لطلب أولياء هؤلاء الأطفال للاستشارة بهذا الخصوص، وإما عن طريق الإحالة من قبل جهات أخرى كالمعلمين والمختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية، وتم هذا الاختيار القصدي بعد أن تمت معاينتها و التأكد من أن هذه الحالات مناسبة للبحث والدراسة ولا تعاني من تخلف عقلي أو إعاقة حسية أو اضطراب انفعالي محض، وأن مشكلتها الأساسية ترجع إلى خلل وظيفي على مستوى العمليات الذهنية وأن هذه الحالات تملك القابلية للتعلم و التوجه نحو العادية بعد علاج ما تعانيه من صعوبات.

وهذا ما جعلنا نميل إلى تبني تعريف **سيد أحمد عثمان** كخلفية نظرية لمفهوم صعوبات التعلم خلال هذا البحث لأن هذا التعريف يتلاءم مع طبيعة التناول المستهدف في هذه الدراسة، حيث وحدناه يركز على توصيف التلميذ الذي يتعرض لإحدى صعوبات التعلم بدلا من تعريفه حيث يصعب وضع تعريف عام وشامل كل أنواع صعوبات التعلم، بحيث ينضوي تحته بسهولة كل تلميذ يتعرض لمشكلة أو لصعوبة في التعلم، و لأن وصف تلميذ يتعرض لمشكلة تعلم وصفا سليما و دقيقا شاملا، أصوب و أجدى في علاجه من أن نركز على تصنيفه و وضعه في طائفة أو فئة نظن أنه يتشابه مع أفرادها، و لذا فإنه يصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات التعلم و أنشطته المتاحة في الفصل المدرسي و خارجه، مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة التعليمية ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه و هم ليسوا من بين أولئك الذين يجب إحالتهم إلى جهات خارج المدرسة.(محمد عبد الحليم محمد حسب الله، 2004: 7)

بناء على هذا التعريف الذي تبنيناه في هذه الدراسة و انطلاقا من الوصف السالف الذكر و الذي يفسح المجال ليشمل بعض الحالات التي تعاني من صعوبات تعلم مركبة أو ذات بعد مزدوج يصعب تصنيفها، لأن صعوبات التعلم لديها مصحوبة ببعض الأعراض المعروفة عادة في اضطرابات أخرى كطيف التوحد، أو النشاط الزائد، أو الاضطراب الانفعالي، و هذا مما يوسع دائرة المقاربة و المقارنة بين هته الفئات غير المتجانسة حتى يشملها هذا الوصف هي أيضا ما داموا قابلين للاندماج

والتوجه نحو العادية، و كي لا نحرم أولئك الأفراد الذين تعتريهم بعض السمات المتداخلة مع اضطرابات أخرى من الاستفادة من خدمات التربية الخاصة، ولأجل هذا تم الأخذ بعين الاعتبار تاريخ الحالة لعينة الدراسة و الاستعانة بالملف الصحي لبعض الحالات إن وجدت فيه ملاحظات مساعدة في عملية التشخيص.

ويعرف التشخيص بأنه الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد جوانب نمو الفرد وسلوكاته. (المرجع السابق: 13)

وعليه تم الاستعانة بقائمة الأعراض المساعدة في التشخيص أثناء اختيارنا للعينة البحث وهي أعراض عادة ما يتصف بها أطفال ذوي صعوبات التعلم بنوعيها النمائي والأكاديمي ومنها ما يلي:

2-1- الأعراض المعتمدة في اختيار الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم:

- وجود مشكلات في النطق (بعد سن 3).
- مشكلات متعلقة بمهارات حركية دقيقة يعاني منها (بعد سن 3) .
- صعوبة في الربط بين الصوت و الحرف في سن 4.
- خلط في استعمال الكلمات الأساسية.
- خلط بين الحروف خاصة المتشابهة.
- خلط في الرموز الرياضية كالجمع و الطرح.
- صعوبة في استيعاب التوجيهات.
- صعوبة في تذكر الحقائق و المعلومات.
- صعوبة في التخطيط.
- يعاني من شرود ذهني.
- تأخر في اكتساب بعض المهارات المتعلقة بالحياة اليومية كارتداء الملابس.

- تأخر في النمو اللغوي.
- اضطراب في اللغة.
- اضطراب في التفكير .
- اضطراب على مستوى الفهم .
- اضطراب في التعبير.
- اضطراب في الإدراك.
- صعوبات في الذاكرة.
- اضطراب في التآزر الحس حركي.
- قصور في معرفة الاتجاهات.
- تشتيت في الانتباه .
- نقص في المهارات الحركية.
- نشاط زائد أو فرط في الحركة.
- اضطرابات سلوكية .
- صعوبة السلوك الاجتماعي والانفعالي.
- صعوبة في التواصل ومسايرة الأقران .
- قصور في الاعتماد على الذات.
- صعوبة في مسك القلم.
- ضعف في التآزر البصري الحركي.
- ضعف على مستوى التمثل المعرفي إي لمهارات ما وراء المعرفة من خلال القدرة على إدراك العمليات التي يوظفها من الناحية الذهنية.

ملاحظة: لقد تم الاعتماد على هذه الأعراض أيضا استنادا إلى ما أفرزته أدبيات الدراسة وبعض الدراسات السابقة حول الموضوع فضلا عن معطيات الدراسة الاستطلاعية حول الخصائص المميزة لهذه الفئة.

لا يشترط أن تكون هذه الأعراض مجتمعة كلها في حالة واحدة، غير أن المحك المرجعي الذي تم اعتماده هو أن تكون هذه الحالات المستهدفة تملك القابلية للتعلم و التغلب على العوائق التي تحد منه بعد الاستفادة من خدمات التربية الخاصة و المتمثلة في هذا البرنامج العلاجي محل الدراسة.

2-2 - أهم الأعراض المستبعدة في اختيار الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم:

تم استبعاد من عينة الدراسة الحالات التالية:

– حالات ذوي الإعاقات المركبة كحالات الإعاقة الحركية و التخلف الذهني و الإعاقات الحسية كالإعاقة السمعية.

– الحالات التي ليست في حاجة إلى هذا النوع من التربية الخاصة.

– الحالات التي تعاني من اضطراب نفسي شديد كالذهان بحيث يصير هذا الاضطراب النفسي سببا لهذه الصعوبة التي يعانيها منها الطفل بحيث لا يصبح الاضطراب نفسي في مثل هذه الحالة عرض من أعراض صعوبات التعلم.

3- حدود الدراسة:

لقد شملت عينة الدراسة الأساسية عشرة حالات كلها لأطفال يعانون من صعوبات التعلم بنوعيها النمائي و الأكاديمي امتدت من سنة 2011 إلى غاية 2017 و بقي الباحث يستعلم عن أحوال البعض منهم و ما يعترضهم من عوائق إلى غاية جوان 2018.

3-1- المكان والمدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة:

تم إجراء الدراسة الأساسية في عيادة خاصة بولاية وهران حيث استغرق البحث مع هذه الحالات حوالي سبع سنوات أي في الفترة الممتدة من بين 2011 إلى 2017 علما أن هناك تباينا بين الحالات من حيث المدة الزمنية المستغرقة في البحث و الدراسة أو في الفحص و التكفل الذي حظيت به هذه الحالات حسب ما يميزها من فروق فردية أو لأسباب تفصيلية أخرى، تم تناولها في فصل عرض الحالات، فمنها من استغرق بضعة أشهر و بعضها الآخر أزيد من سنة إما بمعدل ساعتين أو ثلاث ساعات في الأسبوع بغض النظر عن فترات الانقطاع أو الغياب عند جميع الحالات لاعتبارات شخصية و خاصة بكل حالة كالمرض أو السفر أو بسبب فترات العطل إلى غير ذلك.

4- أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات و هي كما يلي:

4-1- الملاحظة العيادية:

تعتبر وسيلة أساسية للحصول على المعلومات اللازمة عن سلوك المريض وهي من أقدم وسائل جمع المعلومات خاصة في العلوم السلوكية فهي ملاحظة السلوك في مواقف الحياة الطبيعية و مواقف التفاعل الاجتماعي بكافة أنواعه.

4-2- المقابلة العيادية:

هي عبارة عن أداة من أدوات جمع المعطيات وهي عبارة عن علاقة ديناميكية و تبادل لفظي بين شخصين أو أكثر الشخص الأول هو الفاحص و الشخص الثاني هو المفحوص الذي يتوقع أن يتلقى مساعدة من الأخصائي، و الهدف من هذه التقنية هو الكشف عن ديناميات السلوك المرضي قبل أي اعتبار و يتوقف نجاحها في تقديرنا على قدرة الأخصائي في بناء علاقة دافئة ومشجعة ومتينة مع المريض، قائمة على أساس الثقة المتبادلة. و تعتبر هذه الأداة من ضمن الوسائل الأساسية المساعدة على تشخيص الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم لدى أفراد العينة بصفة عامة و من محيطه بصفة خاصة بما فيهم الأولياء و الأسرة التربوية.

4-3- دراسة الحالة:

هي الوسيلة التي يتم من خلالها دراسة ظاهرة ما بشكل مكثف على مدار الزمن داخل بيئتها الطبيعية في موقع واحد أو عدد قليل من المواقع بتوظيف مجموعة متعددة من الوسائل الخاصة بجمع البيانات مثل المقابلات و الملاحظات و المستندات المسجلة مسبقا و كذلك البيانات الثانوية بالإضافة إلى الاستنتاجات التي تدور حول الظاهرة المبحوثة. (أنول باتشيرجي،2015: 271)

ضمن هذا السياق يضيف **وليد عبد بني هاني** (2008: 29) بأن دراسة الحالة تفيد الأخصائي بمعلومات أساسية تتعلق بنمو الطفل خاصة فيما يتعلق بمراحل النمو و متى ظهرت مراحل النمو الحركية مثل الجلوس و الوقوف، و مرحلة الحمل و الأمراض التي أصيبت بها الأم الحامل و الحالة الصحية العامة و المستوى الثقافي و الاقتصادي للأسرة.

لقد تبنى الباحث هذه الأداة لكونها من أهم أدوات المنهج الإكلينيكي أو إحدى صوره لكونها طريقة بحث لها عدة ايجابيات، أهمها تمتعها بالمرونة اللازمة للبحث في الحالة و جمع البيانات عنها بأقل قدر ممكن من القيود، و من حيث قدرتها على التناول الشمولي المتعدد الجوانب بفضل تنوع الأدوات المتاحة لذلك، كالملاحظة و المقابلة والتلخيص والملف الطبي وغيره لجمع المعلومات الإكلينيكية الممكن الحصول عليها عن طريق تاريخ الحالة، كما تتيح الفرصة للتعمق في الموضوع بشكل أكبر لغرض الفهم والعلاج، و هذا النهج يتماشى تماما مع البحث الكيفي المناسب لهذا الموضوع والذي يبقي في حاجة ماسة إلى المزيد من الأبحاث لغرض الكشف عن الكثير من الحقائق الهامة في الوقاية و العلاج.

إذن فدراسة الحالة في علم النفس الإكلينيكي تهدف إلى دراسة معمقة للشخص عن طريق التشخيص والتقويم و المساعدة و العلاج و تعد هذه الأداة أهم وسيلة يعتمدها الباحث لاختبار فروض البحث.

لقد استعملت في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات غير مقننة و هي عبارة عن العاب تربوية استعملت لغرض الكشف عن طرق استخدام الطفل لعملياته المعرفية المرتبطة بالإدراك و التركيز والانتباه و الذكاء بدء مما هو سهل إلى ما هو صعب نسبيا حسب عمره الزمني و حسب الخصائص النمائية التي هو فيها بغرض فهم هذا الموضوع، مع العلم أنه قد تم استبعاد اختبارات الذكاء لأنها لا تتماشى مع فلسفة البرنامج الذي يختزل الذكاء في القابلية للتعلم و ليس بقياس الاستجابات الفطرية أو المتعلمة، وبما أن أطفال صعوبات التعلم يعانون من مشكل على مستوى العمليات المعرفية خاصة الإدراك فإن ما نحصل عليه من نتائج في مثل هذه الأحوال يمكن أن تكون مضللة، وقد تبين للباحث من خلال تطبيق الاختبارات التالية (اختبار قوس، واختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد سرى، واختبار وكسلر النسخة العربية) أن شروط التطبيق لا تتفق في بعض تعليماته مع الخصائص المميزة لهذه الفئة مثل عدم مطابقة اللفظ مع المعنى و كثرة الأخطاء التي تنم عن فقدان التركيز، و سرعة تشتت الانتباه و بالتالي الدخول في مشكل مصداقية الوقت الفعلي المستغرق في الإجابة إلى غير ذلك، كما أن استجابة الحالات التي تعاني من صعوبات في التعلم أثناء تطبيق الاختبار غير منفصلة عن الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي تتسم بها هذه الفئة، فضلا عن كونها اختبارات غير مقننة و لا

تقيس العمليات النفسية الأساسية المستهدفة في هذا البحث.

4-3-1 تاريخ الحالة: فضل **هيدا بولجار** استخدام مصطلح تاريخ الحالة" للإشارة إلى البيانات الخام و"طريقة دراسة الحالة" للإشارة إلى الاستخدام العلمي لتاريخ الحالة. و تشكل الوثائق الشخصية وبروتوكولات الاختبارات و السجلات الطبية وسجلات المقابلات التشخيصية و العلاجية "تاريخ الحالة" إلا أنها لا تمثل طريقة دراسة الحالة بوصفها طريقة للبحث. (خالد عبد الرزاق النجار،14:2008).

يعد تاريخ الحالة جزء مهم من دراسة الحالة إذا يهتم بتفاصيل الحالة من خلال كل الوسائل ذات الصلة بجمع المعلومات عن الحالة، كالملف الطبي و السجل المدرسي و الوثائق الشخصية إلى غير ذلك بشكل منظم و وفق تسلسل زمني محدد ابتداء من مرحلة ما قبل الحمل بمعرفة إن كان الطفل مرغوبا في قدومه إلى كل ما يهم من تفاصيل متعلقة بحمله و ولادته وتنشئته إلى غاية الوقت الراهن الذي يتم فيه الفحص و التكفل بالحالة.

5- خطة التكفل العلاجي بأطفال صعوبات التعلم (من إعداد الباحث):

5-1-مفهوم خطة التكفل العلاجي (برنامج التكفل العلاجي):

البرنامج العلاجي هو عبارة عن إستراتجية مصممة وفق خطوات منظمة تهدف أساسا إلى استثمار الخدمات العلاجية والإرشادية المقدمة للمفحوصين وفقا لخطوات علمية امبريقية، بهدف تمكينهم من تحقيق أكبر استفادة ممكنة من تلك الخدمات، الأمر الذي يسمح بتقويم هذا العمل من قبل المختصين كالمرشدين أو المسترشدين و أولياء أمورهم أو غيرهم، و هذا ما يسمح أيضا بتعديل وتطوير المناهج و الوسائل و الطرق التي تقدم بها هذه البرامج لكي تتمكن من تلبية احتياجات أكبر عدد ممكن من المسترشدين حسب ما يتوافق مع خصوصيات كل منهم.

يقوم هذا البرنامج على الأسس الفلسفية و النفسية و التربوية والخلفية النظرية و التطبيقية كما تقدم عرضها في ما سبق و هو عبارة عن إستراتيجية منظمة هادفة مبنية على أسس علمي عملي أعدت بغرض تقديم الخدمات التربوية و التعليمية والنفسية باستعمال مجموعة من الألعاب التربوية و الفنيات العلاجية للتكفل بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل عام، والأطفال الذين هم في

حاجة إلى خطة تربوية و تعليمية فردية بشكل خاص وفق ما يناسب منهج دراسة الحالة المعتمد في هذه الدراسة، لأجل مساعدتهم في التغلب على ما يواجههم من صعوبات.

2-5- فلسفة هذا البرنامج وخصوصياته:

تأهيل الحواس و اكتشاف المفاهيم الناقصة لاكتسابها و اكتساب الجديد أو المزيد منها و اكتشاف استراتيجيات العمليات النفسية غير فعالة و استبدالها بأخرى فعالة، و بعث النشاط في الحياة النفسية لتصبح أكثر دينامية، بتوظيف أساليب تعليمية أكثر فاعلية و جاذبية.

مبدأ العلاج يتحقق على أساس العمل بالتعلم العملي لا النظري الذي يقتصر على التلقين، فعندما نعرض التلميذ لمجموعة من الخبرات أو ما يمكن أن نسميه (الفنيات التربوية بالألعاب التربوية العلاجية) التي تكسبه مفاهيم محددة و تجعله يمارس مهارات التعلم و التفكير بمفرده أو بمساعدة وتوجيه بسيط مباشر أو غير مباشر من قبل معلمه وفق هندسة بشرية تعليمية تعلمية، أي لطرائق التعليم و أدواته، كأن يتعلم عن طريق الاستبصار أو بالمحاولة و الخطأ أو بالهندسة التفكيرية أو غير ذلك، أي بإعداد المهمة التعلمية التعلمية للمتعلم وفق ترتيبات محددة تقوده نحو الاهتداء إلى الحل، وعن طريق تصويب و تقويم خطوات سير العمل المحقق للهدف بكلمة "صح –خطأ" و بتعزيز محاولاته الصحيحة و بأسئلة سابرة باعثة للتفكير و محققة للاستبصار، و لا يلجأ المعلم إلى مثل ذلك إلا بعد أن يستنفذ المتعلم كل محاولاته الجادة و قبل أن يصل إلى مرحلة الدخول في المحاولات اليائسة، و التي يمكن ملاحظتها عادة من خلال الاستجابات الخبطة عشوائية المعبرة عن مظاهر التذمر و النفور من العمل خاصة الجزئية منها المفضية نحو العزوف عن إكمال المهمة المطلوب إنجازها بشكل كامل.

إن الفرق الجوهري في هذا النوع من التعلم الغرضي و الممنهج الذي يؤثر في السلوك بشكل محدد ومدروس، وفق مقاسات تعتمد على النوع والكيف والكم والزمن والهدف وطبيعة الشخص، وقائمة على أساس تشخيص كيفية توظيف المتعلم (خاصة أطفال ذوى صعوبات التعلم) لاستراتيجياتهم الذهنية أو لعملياتهم الفكرية ما وراء المعرفة، لأن دور ما وراء المعرفة في التعلم ذو أهمية كبيرة حيث أنه يرتبط بوعي المتعلم بالتفكير و التعلم، و أن الأطفال المعسرين قرائيا لديهم ضعف في الوعي ما وراء المعرفي و هذا يقودهم لتبني سلوك التعلم غير الملائم في القراءة والتهجي. (فتحي عبد الحميد وآخرون، 2008: 72)

إن كيفية تفعيل العمليات المعرفية و تطويرها أو تكييفها مع مختلف المواقف أو اكتسابهم لأخرى جديدة تكون أكثر نجاعة و أكثر فاعلية، و لأن فاقد الشيء لا يعطيه ينبغي على المعلم أن

يفكر هو الآخر في كيفية تطوير استراتيجياته التعليمية بما يلاءم خصائص أطفال صعوبات التعلم، ليبحث عن ماهية الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي تمكنه من تطوير مهارات التعليم أو إنتاج أخرى جديدة تكون أكثر فاعلية من جهة وكيف يوظف وسائل تربوية و تعليمة بشكل ابتكاري أو إيجاد أخرى جديدة من جهة أخرى، بغرض تحديث العملية التعليمية وإصلاح التعليم بشكل دائم ومستمر.

إن أطفال صعوبات التعلم قد لا يسعفهم ذلك النوع من التعلم النمطي الذي اكتسبوه بالفطرة مما تعارف عليه البشر كل حسب قوميته، فمثلا الحروف كل مجتمع له كيفيات معينة في كتابتها، فالأطفال العاديون قد يتعلمون هذه الرموز بالتلقين وبوتيرة سريعة جدا، دون الاستبصار بالقوانين النروفيزيولوجية والحس حركية اللازمة لذلك لأنها تعمل بالسجية، فرموز الحرف أو الأصوات تترسخ بالتلقين، غير أن الاستبصار بالأساليب و العمليات الذهنية المسؤولة عن هذه التعلم في غاية التعقيد، فأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يسعفعهم هذا النوع من التعليم النمطي الذي يعتمد على ترسيخ الحرف بالتكرار دون مراعاة خصوصياتهم، لاعتبار أن التلقين أسلوب من الأساليب التي يتعلم به حتى الحيوان ما دام لا يعتد فيه بالذكاء بشكل أساسي، لأن أطفال صعوبات التعلم في حاجة إلى تعلم واعي و ممنهج، ينمي ما يفتقرون إليه من استبصار لإيجاد الحل وفق تغذية راجعة تعتمد على ترسيخ المحاكمات العقلية التي تصبح عندهم بمثابة مرجعية يعودون إليها كلما انتابهم الشك في صحة أمر ما أو بطلانه وتأكيده باليقين، عندما يجدون معايير موضوعية تمكنهم من قطع الشك باليقين بقناعة و طمأنينة تلهمهم اليقين في صحة اعتقادهم أنهم على صواب من دون تبعية و من غير اتكال على الآخرين.

إن فلسفة هذا البرنامج ليست قائمة على أساس تحديد مخرجات أو كفاءات قاعدية محددة حسب فترة زمنية وعمر زمني معينين كما هو معمول به في مختلف المناهج التعليمية تقريبا، وإنما هو برنامج يتجاوز الأنماط المعتادة في التعليم ضمن حدود اطلاعنا، لأنه برنامج لا يركز على تلقين المعارف و المعلومات، و إنما يركز على تفعيل عمل العمليات العقلية و لأنه قائم على أساس إكساب المهارات النمائية و الأكاديمية الأولية لتعلم الأطفال في مختلف مراحل الطفولة الأولى، كالنطق السليم للحروف أو إدراك مفهوم الكم أو المخطط الجسمي للإنسان إلى غير ذلك من المفاهيم و أوليات التعلم الأساسية، بدء من سن الثالثة إلى غاية مرحلة الطفولة المتوسطة كي نساعد هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم على استدراك ما فاتهم من ما ينبغي اكتسابه في المراحل السابقة وذلك، طبعا حسب طاقة استيعاب كل واحد منهم حسب مستوى نموه المعرفي و وتيرة تعلمه بغض النظر عن الخصائص النمائية للمرحلة التي هو فيها، كالتي حددت سلفا في مختلف النظريات أو الأبحاث و الدراسات لنفتح الباب أمام مفهوم آخر أو ما يمكن أن نصطلح عليه "بالتعلم بالاقتدار"

محترمين مبدأ الفروق الفردية عند كل طفل فإذا كان بمقدور الطفل تعلم أي مفهوم من المفاهيم الأساسية الضرورية لعمل العقل و الذي به يتذهن المعرفة يبقى هذا الخيار المعيار الوحيد الذي به نختزل أي عمر زمني و أي مرحلة عمرية حتى و لو كانت سابقة لأوانها، لأن التعليم الممنهج يعمل على استغلال استعدادات الأطفال وقدراتهم الكامنة لتفعيل عمل العمليات المعرفية و مهارات التفكير النمائية كشرط أساسي لاكتساب أي مهارات أكاديمية.

إن وعينا بسيكولوجية التعلم المنطقي أو ميكانيزم التعلم الذي يقوم به المخ و تجريد هذه المكنيزمات لإخراجها عن منطق اللاوعي بالخبرة و التعلم إلى منطق الوعي بالخبرة و التعلم لدى كل من المعلم والمتعلم على حد سواء يمنحهما القدرة على السيطرة على العمليات النفسية المعرفية المتحكمة بدورها في الظواهر التعليمية التعلمية، فمثلا لو أخذنا أي شخص تعلم الحروف و الأرقام بدء بالطفل إلى الطالب في الجامعة و سألناه عن كيفية تعلمه أي عن ميكنيزم تعلمه للحرف الهجائي لأي لغة ما أستطاع أن يجيبنا بطريقة علمية لأن كلامه لن يتعدى ما هو بديهي كوجهة نظر فيقول حفظتها كما حفظت أو تعلم بطرق التعلم التقليدية عن طريق إحدى أساليب التعليم كالتلقين مثلا، ولكن الباحث المتأمل في مجال سيكولوجية التعلم سيدرك أن مثل هذه الحقائق أشبه بمن يشاهد مسلسل منتظم الحلقات لأحداث مفضية إلى نتائج فلو أخذنا على سبيل المثال آلية تعلمنا للحروف والأرقام فإننا سنجد أنفسنا أو على الأقل كما هو ملاحظ ومستنبط من ملاحظاتنا لمكانيزم التعلم لدى الأطفال في المراحل الأولى من التعلم سنجد أن المتعلمين بشكل عام يبدءون أولا من الصغر بحفظ الحروف بعد التعرف عليها قبل أن يدركوها على أنها رموز و يدركونها كرموز قبل أن يجردوها ضمن تخمين استقرائي على أنها مجرد رسومات ورموز متعارف عليها وليس إلا و يستطيع العقل البشري أن يجردها قبل أن يتذهنها والتذهن هو عملية إدراك واعي لكل هذه العمليات الذهنية التي تمر بها هذه العملية أو غيرها من العمليات التي يمر بها التفكير الإنساني و قوانينه.

والجدير بالذكر أن نشير في هذا الصدد إلى أن هذه الدراسة أجريت ضمن إطار منفتح على بعض النظريات العامة كالنظرية السلوكية النظرية المعرفية و النظرية التربوية، و تلك التي تتماشى مع النظريات الخاصة بصعوبات التعلم و كذا الإطار النظري و الدراسات السابقة، بغية الاستثمار في بعض الحقائق التي توصلت إليها في عملية التكفل والعلاج.

5-2-1- إشكالية تشخيص صعوبات التعلم :

إن الشيء الملاحظ من خلال تقديرات بعض المدرسين والأخصائيين الذين يواجهون بعض التلاميذ الذين يصفونهم بالمتأخرين فيوجهونهم إلى مراكز الإعاقة العقلية أو يتركونهم دون إي توجيه

نحو تعليم مكيف أو إحالة إلى جهات متخصصة ما هو إلا نتاج غياب تصور لآليات التشخيص والتكفل في مراكز التأهيل البيداغوجي لمثل هذه الحالات التي تعاني من قصور و خصوصا حين يستندون إلى اختبارات ذكاء غير مقننة بل وحتى لو كانت مقننة فما هي إلا وسيلة مساعدة و ليست غاية مرجعية في التشخيص في حد ذاتها فهل تعد النتائج المحصلة في هذه الاختبارات المحك المرجعي في تقرير مصير هؤلاء الأطفال فيصنفونهم ضمن ذوي صعوبات التعلم إذا كانت نتائجهم في هذا الاختبار في حدود المتوسط أو تفوق أو كمتخلفين إذا كانت نتائجهم دون المتوسط نتيجة قصورهم في التعلم. أليس بالإمكان اعتماد تطبيقات أخرى غير هذا الخيار تحت ظلال نظرية الذكاءات المتعددة ما دام ليس هناك أي مانع، ومادام هؤلاء الأطفال قادرين على الرقي بأنفسهم مستوى العاديين أو يزيد إن تلقوا فرصة للاستفادة من تكفل علاجي فعال.

إن تصنيف هؤلاء الأطفال على أساس محك نتائجهم بناء على اختبار الذكاء لا ينبغي أن يكون محكا فاصلا بالضرورة وهذا هو المنطلق أو الخلفية التي بنينا عليها افتراضنا لأن التصنيف وفق هذا الأساس سيضع الطفل في خانة يساء فيها إليه لما ينظر إليه كحال الميؤوس منه فقد يصبح حقا كذلك بحكم الاعتقاد المولد للفعل إذا تم التعامل معه على هذا الأساس، لأن النتائج تتأثر بنوع التوقع، خصوصا إن لم يلقى أو يحظى بكفالة لائقة و لأجل هذا ينبغي الاحتكام إلى معايير أخرى، و على رأسها سلامة ملكات التعلم لدى الطفل مثلا فإذا أيقنا أن الطفل يتمتع بملكات سليمة فينبغي لنا أن نبحث بعد ذلك في تاريخ حياته فإذا وجدنا أن تأخر نموه ناتج عن ظروف تربوية يمكن أن يتعرض لها أي إنسان، كالتي تنسب مثلا إلى الحرمان سواء كان بيئيا أو عاطفيا يعزى إلى أسلوب التربية أو لمستوى التوافق النفسي والاجتماعي للأسرة أو تفاوت المستوى الثقافي والتعليمي للآباء بحيث أننا لم نصل بعد إلى مستوى الذي يسمح لنا بفصل هذا الحرمان كاضطراب عقلي مستقل عن صعوبات التعلم حسب إحدى التصنيفات المعتمدة في علم تصنيف الأمراض النفسية، مع الأخذ بعين الاعتبار مثل هذه العوامل في عملية التشخيص والعلاج كالتي تكون نتيجة لما واجهه الطفل في المراحل الأولى من النمو كتعرضه لبعض الأمراض أو معاناته من عسر في الولادة أو معاناته من أنواع الحرمان العاطفي الناتج عن قلة الخبرة لدى أولياء أموره أو عدم وعيهم بمخلفات أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة و بكيفية إسعافه لعلاج آثارها السلبية على شخصيته، فكل هذه العوامل الموضوعية يمكن أن تكون من ضمن جملة الأسباب البارزة التي تحد من قدرات الطفل و تحول دون استغلال ما يتمتع به من ملكات و إمكانيات لكي يستعيد فرصته للتعلم بشكل عادي كغيره من الأطفال.

2-2-5 - الأولوية للذكاء أو القابلية للتعلم:

لقد سبق و أن عرفنا الذكاء من الناحية الإجرائية على انه القابلية للتعلم واستغلال القدرات مع وجود فاصل التفاوت والتفاضل بين بني البشر قائم على أساس مستوى السرعة و الإتقان في استغلال هذه القدرات في إدراك الحقائق و اكتساب التعلمات و حل للمشكلات.

وبناء عليه فإننا نجد المشكل الأكبر الذي تطرح في اختبارات الذكاء أنها تقيس مستوى البداهة في أداء أو إنجاز الشخص وفق محك مرجعي أعلى يصف ما يتمتع به البعض من قدرات خارقة سواء عن طريق الاستكشاف باستعمال حواسه و عملياته النفسية بغض النظر عن دور الخبرة والتعلم في استغلال هذه الحواس و الملكات باعتبارها مادة خام ينطوي عليها غالبية الأفراد لتكوين بنيتهم المعرفية. إن مسألة الاعتداد بالاختبارات التي تعتمد على الجانب اللفظي أو حتى بعض الاختبارات غير اللفظية لتمحيص قدرات الفرد التي يصعب حصرها، يمكن أن تظهر قدراته على هذه الاختبارات بناء على ما هو فطري جبلي أو بناء على ما تلقاه الفرد من إثارة و تحريض لهذه الحواس و الملكات لتفعيل القدرات والاستعدادات لكونها مادة خام مسخرة من قبل الاستعداد الوراثي، بعد أن أصبحت هذه القدرات مادة مصنعة جاءت كنتاج للخبرات التي تعرض لها الفرد في مسيرة حياته من خلال نوع البيئة و التنشئة الاجتماعية الداعمة للمثابرة أو المثبطة لها:

من المعلوم أن الإنسان لا يولد عالما و إنما يكتسبه العلم بتفعيل واستغلال ما وهبه الله من حواس و أفئِدة، دون أن ننسى مختلف العوامل الأخرى التي تحجب عنا حقيقة ما يتمتع به الفرد من قدرات و كيفية الوصول إلى إمكانية تسخيرها، سواء أكان ذلك نتيجة لعوامل خارجية أو داخلية، و نخص بالذكر هنا التنشئة الاجتماعية بدء من مرحلة الاختيار الزواجي والمرحلة الجنينية بشكل خاص و تأثير قلق الاختبار و تأثير العوامل النفسية كمفهوم الذات المتدني، والروابط الذهنية السالبة الناتجة عن الخبرات الصادمة ككره المتعلم لمادة التعلم مما يحول دون اكتشاف قدراته الحقيقية فيها، ضف إلى ذلك ما يتعلق بدور البيئة الفزيقية و الطبيعية و تأثيرها على الصحة العامة للإنسان والتغذية الصحية بما توفره من طاقة للعقل لتمكنه من ممارسة وظائفه ونشاطاته إلى غير ذلك مما لا يعتد فيه بدور الفطرة التي قد تخفي ما ينطوي عليه الفرد من قدرات إن لم تجد لها بواعث دافعة للظهور أو إذا لم نهتدي إلى الأسباب الفاعلة أو المساهمة في تفتيقها.

إن خلاصة الأمر في كل ما قلناه حول القدرات و الذكاء و ما يترتب عليه من حكم مصيري في ظل تأثره بكل العوامل السالفة الذكر على الفرد بطريقة واعية و غير واعية أثناء ممارسة إسقاطاته على الأشياء سيفتح المجال بشكل أو بآخر للبحث في مستوى مصداقية النتائج المتحصل

عليها، خصوصا إذا نسبت لأثر الاستعداد الفطري دون تحييد دور الخبرة و التعلم ، وإذا استبعدنا الفئة الشاذة التي تقع بين طرفي النقيض المتخلفين و العباقرة، فبإمكاننا على سبيل المثال أن نعرض طفل ما لخبرة سابقة و تدريب خاص في كيفية رسم إنسان مثلا، ثم يحظى من قبيل الصدفة بتطبيق اختبار رسم الشخص لتقييم قدراته من قبل أحد الباحثين فيبني عليه حكمه، الأمر الذي يجعلنا نتساءل نحن كملاحظين هل النتائج المتحصل عليها تعبر بصدق عما ينطوي عليه هذا الطفل من ذكاء فطري إذا ما قورن مع طفل آخر لم يسبق له على الإطلاق أن تعرض لمثل هذه الخبرة، ستكون الإجابة بالطبع لا ، فهكذا دواليك مع باقي أنواع الاختبارات، إن دل هذا على شيء إنما يدل على أن هذا النوع من التقديرات لا ينبغي التسليم بها بشكل مطلق.

أما إذا احتكمنا إلى عوامل أخرى معيارية المرجع كاختبارات الذكاء التي لا تراعي الخصوصيات بالبيئية للطفل، فإنه سيصبح هذا النوع من الاحتكام بناء على هته الاختبارات في حد ذاته مضلل بدلا من أن يكون مساعد، وعلى النقيض من هذا كله، فإنه إذا ذهبنا إلى ما هو أبعد من ذلك ونظرنا إلى خلاصة ما يتمتع به الإنسان من ذكاء في هذه الدنيا مقابل الآخرة فإننا نجد أن أرقى أنواع الذكاء ذاك الذي يقود الفرد لاختيار ما عند الله لأجل الفوز بالجنة والنجاة من النار وحينها لن يبقى أي معنى للذكاء عند إنسان آخر مهما بلغ إن لم يقوده ذكاءه نحو اختيار هذا الخيار، أو على الأقل ما يكنه من اكتشاف حقيقة الحياة، كأن يدرك أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يوجد هذا الكون نفسه بمحض الصدفة، بل لابد له من خالق وأن لا إله إلا الله الخالق.

إن ما يفترض عليه بالذكاء الحاسي المتعلق بفتوة الحواس وفاعليتها و مستوى قدرتها على ممارسة الانتباه و الإدراك، حسب درجة إرهافها يختلف من إنسان إلى آخر، فبناء على ما نجده من ذكاءات متعددة عند الناس، فإننا نجد أنفسنا أمام فروق فردية مفروضة علينا يصعب معها تحديد نوع الذكاء اللازم لقبول الطفل في المدرسة أو رفضه، خصوصا إن كانت نتائجه الدراسية لا تسمح له بالانتقال من مستوى إلى آخر، لأنه ولد مفطورا بنوع معين من الذكاء دون آخر، أو يكون قد اكتسبه نتيجة ظروف بيئية معينة، فأصبح يعرف به دون غيره، حين نجد أن مستواه في باقي الأنواع من الذكاء منخفض أو متدني، فكيف يمكن للمدرسة أن تتعامل مع هذه حالات، وهل يفترض منها أن تجد مكانا لمثل هؤلاء الأطفال في المدرسة بالرغم من وجود هذا المشكل، أم أن إقصائهم خيار لابد منه، أو هل يحق لها أن تعترف بأنواع معينة من الذكاء لتقرها كمعيار لقبول الطفل أو رفضه فتسنها كقانون من قوانين التشريع المدرسي وتقصي ما سواها أم لا.

إذا افترضنا أن وجود هذه الأنواع من الذكاء ضروري لقبول الطفل، فكيف يمكن لها أن تحدد الحد الأدنى لكل نوع. ما دام الإيمان بها، يملي علينا أن نسلم أن كل إنسان ميسر لما خلق له، فهل يحق لنا أن نقصي فرد ما لأنه يفتقر إلى ذكاء محدد، فنفسح المجال لنوع دون آخر، وبهذا تصبح برامج التعليم وفرص التعلم مستنسخة بناء على تلك الأنواع المحدد من الذكاء وتلغي باقي الأنواع، أم إن التعليم النظامي قادر على استيعاب كل أنواع الذكاء، بحيث تتعامل معها بإنصاف وكأنها تملك الحقوق نفسها بإتاحة الفرصة لكل نوع منها بشكل متساوي وفقا لمبدأ تكافؤ الفرص مع العلم أن هذه الخاصية تصف البعض من ذوي الذكاء المرتفع الاختبارات جد مهمة لأجل اكتشافهم ورعايتهم.

بناء على ما سبق إذا توقفنا عند حدود هذا التفكير الناقد الذي يدفعنا إلى ضرورة التفكير في حلول وتبني معايير أخرى في تقدير ذكاء الأفراد لتمحيص قابليتهم للتعلم مما يفسح المجال أمام تنويع خيارات الانتقاء، بما يتيح الفرص بكم أكبر للكثير من الناس الذين يمكن أن تقصيهم هذه الاختبارات في نوع وحد على الأقل أو أكثر بشكل غير موضوعي إلى حد كبير، و ربما دون وعي منا، وهذا ما يدفعنا بدلا من ذلك إلى اقتراح خيار محك صناعة القابلية للتعلم بطرق غير تقليدية، أي بناء على ما يتمتع به الأفراد من ذكاءات مختلفة وفق مبدأ الفروق الفردية، ليصبح مبدأ الدراسة الانتقال من قياس الذكاء إلى صناعة الذكاء وغايتها إمكانية التأهيل واعتماده كطريقة لفرز أطفال ذوي الحاجات الخاصة القابلين للتعلم والاندماج في الصفوف الدراسية مع العاديين، من غير القابلين للتعلم مع العاديين، لأنهم في حاجة إلى أقسام خاصة سواء كانوا موهوبين أو من المتخلفين ذهنيا أو غيرهم ممن يستوجب إلحاقهم بمراكز خاصة أو عامة كمراكز التكوين المهني باعتبارها كإحدى الخيرات المقترحة، وبناء عليه سيصبح هذا المبدأ تحدي للمعلم بشكل أكبر بدل من أن يكون تحدي للمتعلم، حين يمتهن قدرته على استفزاز قدرات المتعلم بإعداد وتنمية ما هو غير جاهز للنمو المتعلم وليس العكس.

3-2-5 إشكالية التقويم:

مما لا شك فيه أن الكل يتفق على أن الطفل غير مكلف ولا يتحمل مسؤولية نفسه مادام غير قادر فهو فاقد للأهلية، فقد يستودعه ولي أمره كأمانة يضعها بين يدي معلم أمين ليتكفل بتعليمه، فمن اللازم على المعلم أن يبذل قصار جهده من أجل تحقيق الرسالة التي وظف لأجلها، وعليه فإنه لا يحق له تحت أي سبب من الأسباب أن يحمل الطفل مسؤولية أي إخفاق في التحصيل، خصوصا إذا كان الطفل يمتلك قدرات وإمكانيات كافية للتعلم، ولأجل هذا فإن أي عجز قد يصادف أحد الطرفين ويحول دون تحقيق الأهداف المرجوة فإن المسؤولية ستعود بالدرجة الأولى على نوعية الكفاءة (معلم، محتوى) أو على المنهاج الدراسي ككل. لأجل هذا فإن التقويم الفعال هو الذي لا ينتظر الفشل حتى

يتدخل وإنما يبادر في أمر الإعداد والوقاية قبل العلاج باستخدام ما يلزم من أدوات وأساليب مناسبة للتعليم والتعلم ويعمل على تزويد المتعلم بمتطلبات النجاح و بالخطوات الاحترازية التي تحد من الوقوع في الفشل، واتخاذ الإجراءات المناسبة للوقاية بما في ذلك خيار الإحالة إذا دعت الضرورة لذلك قبل فوات الأوان.

لكن المشكلة ليست في هذه الإجراءات الاحترازية وإنما في معرفة كيف و متى نحكم على المتعلم أنه قد وقع ضحية للفشل، فهل هذا يعني أنه وجد صعوبة في التحصيل أو أن هناك إشكالية في التقويم.

إن إشكالية التقويم تطرح العديد من القضايا التي تبقى كمتغيرات في حاجة إلى الفصل بين ما هو تابع وما هو مستقل ومنها ما يلي:

- مثلا على أي أساس نقوِّم الطفل حين يطلب المعلم منه أن يجيب ويريه صورة سيارة ويكون اختياره للإجابة من البداية صائبا، ثم يعيد نفس السؤال مرة ثانية فتكون إجابته خاطئة أو يجيب على السؤال الثالث حين يسأله أين الطائرة فيجيب بإجابات متعددة بشكل عشوائي لمختلف وسائل النقل بما في ذلك السيارة التي أشار إليها في البداية، رغم أن الطائرة تختلف تماما عن السيارة، فمحاولات الإجابة هته تبدو وكأنه يريد أن يعفي نفسه من التفكير وإعمال العقل لاستحضار خبرة تعلمها سابقا لاختيار إجابة واحدة بدل من ترك التقييم للمعلم ليختار له من هته المحاولات ما هو صح منها وما هو خاطئ، وهذا ما يجعل المعلم يستشف أن استجابات المتعلم المتكررة بهذا الشكل غير منطقي وغير مبني على الفهم، ما دام أن كل سؤال لا يقبل إلا اختيارا واحد لا يتكرر في باقية الأسئلة، فكيف يمكن الحكم على إجابة المتعلم في مثل هذا الأحوال.

- هناك الكثير من المعلمين ممن قد لا تهمهم معرفة الأسباب التي جعلت المتعلم يخطأ في الإجابة لكن نحن كمختصين لو فتحنا باب البحث على الاحتمالات الممكنة سنجد أمامنا الكثير من التساؤلات التي تبقى في حاجة إلى أجوبة و منها: هل أخطأ المتعلم في الإجابة عن السؤال لأنه حقا لم يعرف الإجابة، أو أخطأ نتيجة قلة التركيز، أو لأنه لم يفهم السؤال، أو لأنه لم يحمل هذا الأمر محمل الجد أو كنتيجة لشيء آخر كسوء الاتصال، فهل يحق للمعلم أن يقوم الخطأ دون مراعاة السبب رغم أن هذا الأمر جزء لا يتجزأ من عملية التقويم سواء كان تشخيص أو علاجي، علما أننا لو راعينا احتمال قلة التركيز لوحده لوجدناه نتيجة لعدة أسباب منها،عدم الرغبة أو اللامبالاة أو الملل أو التعب أو نتيجة لسلبية الطفل وعناده وعدم تعاونه مع المعلم, فأين من هذه الاحتمالات تكون لها الأولوية وهل ينبغي علينا هنا أن نركز على تقويم الأسباب أو تقويم الأخطاء.

- مما لا شك فيه أيضا أن إشكالية الاعتداد بالفروق الفردية يفسح المجال لقبول التباين بين المتعلمين في مستوى التحصيل، فعندما يجتهد الفاحص أو المعلم في إكساب الطفل مفهوم ما وهو يحصي عدد المحاولات وعدد الأخطاء المتكررة من المتعلم مع حساب الوقت الذي يستغرقه كل متعلم بغض النظر عن المدة الفاصلة بين عملية الاكتساب والتقييم البعدي اللازم لعملية التثبيت، حين يعاود الاستذكار بعد يوم مثلا أو أسبوع أو شهر فإذا وجد أن المفهوم المكتسب في البداية وكأنه قد تبخر عند بعض الحالات فالحكم على تعلمات الطفل ينبغي أن يكون حسب التقويم الأول أو الأخير، أي الأول الذي تمكن فيه من اكتساب المفهوم أم الثاني الذي لم يحتفظ فيه بالمفهوم و كيف يمكن أن نضيف الفترة الزمنة التي يستغرقها كل متعلم لا كتساب المفهوم في عملية التقييم والتقويم.

- قد يدرك المعلم المتمرس أن التقويم التحصيلي لا يعدو أن يكون أحيانا معيارا لنجاح المتعلم حتى لو كانت إجاباته على الأسئلة كلها صحيحة، لأن هناك الكثير من الإجابات قد تكون مجرد استجابات سلوكية خالية من الاستبصار نظرا لارتباطها بالحفظ من دون فهم أو بالصدفة أو بما هو نمطي كالعادة أكثر مما هو مرتبط بالتعلم، خصوصا لما تبقى رهينة الأمثلة النموذجية، ما دام المتعلم غير قادر على ممارسة التحويل والانتقال أو التعميم إذن فما كفاءة التقويم التحصيلي إذا ظل محصور فيما قلناه.

- إن من بين أهم المسائل التي يطرحها التقويم أيضا بالنسبة للمعلم هو دور البيئة وأثرها على التحصيل، فهل ينبغي أن يقتصر التقويم على الخبرات المكتسبة من قبل المعلم، أم أنه ينبغي أن نقحم دور الأولياء في هذه العملية. مما لا شك فيه أن الطفل يتعرض يوميا إلى خبرات متنوعة فيها ما هو تربوي وفيها أيضا ما هو غير تربوي، فتفاوت الأطفال في مستوى التحصيل قد نجد له علاقة مباشرة بهذا العامل، خاصة من حيث إسهام الأولياء في تزويد الطفل بالمعارف وبالخبرات والتصورات والمهارات اللازمة لفهم أساسيات الحياة حسب سنه، فدورهم يمكن أن يوسع هوة الفروق الفردية في مستوى التحصيل بين المتعلمين حسب وعيهم وحسب ما يبذلونه من جهد، ودليل هذا العامل ما نجد من ولي أمر الطفل حين يدافع عن ابنه لما يقول للمعلم أو المختص إن ابني يعرف هذا المفهوم لقد علمته إياه أي أنه يستطيع الإجابة عن هذا السؤال لكن المشكلة أنه لا يستطيع أن يجيب عليه بطريقة أكاديمية، أو أنه غير قادر على توظيفه في السياق المطلوب، ففي مثل هذه الأحوال يصعب إثبات أو نفي هذا الادعاء، غير أنه إذا توافق كلا الطرفان (المعلم وولي أمر الطفل) أن هذا السلوك متكرر وأبدى كل منهما الرغبة في التعاون لأجل تقويمه، فإنه يتعين تقويمه إما على مستوى النظري بمهارات الذاكرة والتذكر أو على مستوى التطبيقي بترويض الخبرات، وإما على مستوى العمليات المعرفية وما

تتطلبه من مفاهيم أساسية للإدراك، وإما على مستوى الحواس وما تتطلبه من إرهاف، بغض النظر عن العوامل النفسية الأخرى يمكن أن تحد من عملية التعلم لدى الطفل: مثل قلت الثقة في النفس أو كأن نكتشف أن الطفل يعاني من خوف وقلق أو من الخجل وشرود في الذهن، فهل التقويم يتحقق بعلاج هذا المشكل في مستوى واحد أو ينبغي أن يشمل جميع تلك المستويات المذكورة.

قد يتعذر علينا أن نحيط علما في هذا المقام بجميع القضايا التي تطرحها إشكاليات التقويم كتوفير الظروف المناسبة لعملية التقويم وحول تصور الطفل للاختبار وكيف يؤثر على الأداء، والتطرق إلى معاير إعداد الاختبار، و عن ماهية التعلمات المطروحة لقياس القدرة، وكيفية تحديد الحد الأدنى من التحصيل في كل مجال، وهل يتوجب على المتعلم أصلا أن يحصل الكفاءة في جميع المواد المقررة بنسبة معينة بغض النظر عن أولوياتها في كل مستوى تعليمي وعن ماهية المعايير التي تسمح لنا بفحص وإدماج الخبرة (الحياتية المتعلمة) أو محك التعلمات الأكاديمية (أسئلة البرنامج الدراسي) في هذه العملية مع تمييز الفرق في التقويم بين ما هو شفهي أو كتابي أو ما تعلق بالأداء الحركي عن طريق اللعب مثلا، وهل تم قبل كل هذا الاستناد إلى معاير موضوعية مناسبة لتوجيه الطفل وإحالته إلى القسم المناسب (عادي، خاص ، مكيف) أو لا.

نظرا لحساسية موضوع التقويم فأنه ينبغي أن يجند لها كلا الطرفين (المعلم والمتعلم) لهذه العملية، لذا آثرنا أن نشعر أخصائي التربية الخاصة بضرورة التفطن إلى ما يثيره من إشكالات لأنه سيصبح إشكالا مركبا حين يتعلق الأمر بأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولأجل التقليل من درجة هذا التعقيد فإنه يتعين على الأخصائي الاهتمام أكثر بالتقويم الاستكشافي على أساس الكيف لا على أساس الكم التحصيلي الذي يختزل جهد الطفل وقدراته في علامة محددة جاءت كنتيجة لهذا التقويم الذي لا يخلوا من الانتقاد، بينما التقرير الوصفي جاء ليحرر المختص من قيود كثيرة ويمنحه سلطة تقديرية ذاتية حول كيفية الحكم على الطفل ضمن حدود الاستدلال والاستنتاج المعقول أو المقبول علميا ومنطقيا، حتى يبقى التقويم كوسيلة أساسية مساعدة على إعداد الخطة العلاجية أو وصف ما يعانيه الطفل من صعوبات في التعلم وليس كغاية، لأنه يفتح أبواب السعي لإيجاد التفسيرات المساعدة على ضبط تلك الصعوبات والتنبؤ بمآلاتها قبل أي شيء آخر، سواء عند الأطفال الذين استفادوا من التكفل العلاجي أو الذين لم يستفيدوا منه بعد، بغض النظر عن كل ما تم طرحه في إشكالية التقويم.

4-2-5 تجليات العلاقة التعليمية التعلمية:

إن العلاقة التربوية المناسبة للتعلم هي بمثابة الأسلاك الموصلة للتيار الكهربائي بين البطارية والمصابيح، ينبغي أن تكون علاقة آمنة وغير مكهربة أي توفر جو خالي من التهديد المنذر بكف

عمل العمليات المعرفية، علاقة تجعل المتعلم في حالة من الجد والحزم مع اليقظة والشغف لعملية التحصيل، و يتوقف هذا الأمر إلى حد كبير على مرونة شخصية المعلم الذي يؤثر بشخصيته في نفوس المتعلمين و يحيي في أمزجتهم الاتجاهات الايجابية للتعلم، شريطة أن لا يقلل من احترامه لنفسه أمامهم حتى لا يتجرأ عليه المتعلمون بتجاوز حدودهم مما يؤدي إلى الإخلال بالعلاقة التعليمية التربوية والنظام العام الخاص بالمدرسة ككل.

إذا أدرك المعلم أن تركيزه يوثر بشكل كبير في تأطير مستوى تركيز المتعلمين لاسيما وأنه مرتبط بمستوى جديته و حرصه على إبلاغ الرسالة، و هذه الأخيرة مرتبطة بقوة المشاعر المؤثرة في نفوس الآخرين حسب طبيعة الطاقة المنبعثة سواء كانت مثيرة للحماس أو باعثة على الاسترخاء أو محركة للذكريات المؤلمة أو تحيي العواطف السلبية.

من الممكن أن تبقى أذهان المتعلمين مشدودة إلى المعلم بشكل كبير إذا لم يكن اتجاههم سلبيا نحوه، أو نحو الرسالة التي يرسلها، وعندما يمتلكون القدر الكافي من مخزون الطاقة الذهنية و حاجات الجسم من الطاقة اللازمة لبذل الجهد المطلوب عن طريق أخذ ما يكفيه من هواء و ماء و غلوكوز ومن راحة (نوم) واسترخاء مقاوم للضغط والتوتر، كما أن تركيزهم مرهونا أيضا بمستوى طاقة تحملهم، وسلامتهم من حيث الصحة الجسمية العامة للفرد، خصوصا لما تكون البيئة التعلمية باعثة على الارتياح و خالية من مثيرات التشويش المشتت للانتباه و هذا مما ينبغي مراعاته قبل بناء أو تثبيت أي تعلمات جديدة.

كما أن التنوع في أنماط الشخصية والأمزجة من ضمن العوامل التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في تقدير نوع العلاقة التربوية التي توجه سلوك الطرفين المعلم والمتعلم الوجهة السليمة.

إن التعليم القائم على قواعد المنطق العقلي السليم في بناء المعرفة وفق لغة بسيطة ميسرة للفهم وخطوات عملية منظمة لهندسة للفكر هي أساس التعلم، لأجل تأهيل الطفل لممارسة التعليم الذاتي والتكوين العصامي إلى حد كبير، لأن التدريس الفعال هو الذي يثير، في المتعلم روح المناقشة والحوار وإثارة التفكير بإعمال العقل، لأجل بناء التعلمات فقد يكسب المعلم المتعلم مفهوم الجانبية "يمين– يسار" مثلا و هو في وضعية تقابل معه، رغم أنه يبدو لنا مفهوما بسيطا جدا لكنه ليس كذلك بالنسبة للأطفال خاصة ذوي صعوبات التعلم – فعندما يصحح إجابة الطفل الخاطئة حين يسأله مثلا أين يدك اليسرى، وهو يضرب له مثالا عن نفسه مشيرا إلى يده اليسرى في وضعية تقابل مع الطفل و هو يقول 'هدي يدي اليسرى'، فإن الطفل عادة ما يحاكيه (بوضعية المرآة) وهو يشير إلى يديه اليمنى، فإن تدارك المعلم هذا الأمر وأشار إلى يديه اليمنى داعيا الطفل بأن يقلده بالإشارة إلى يداه اليسرى،

فإجابة المعلم في هذه الحالة تصبح هي الخاطئة و إن صحت إجابة الطفل بعد أن يقلده وفق وضعية المرآة، لأنه غير قادر على إدراك مفهوم التناظر التقابلي المعكوس في هذه المرحلة الأولى، لاعتباره مفهوم سابق لأوانه ولا يتماشى مع التدرج الذي ينبغي أن يسلكه المعلم عند إكساب المفاهيم الأساسية للطفل، فهذا النوع من التعليم غير مبني على أساس عقلي سليم، و لا يتوافق مع قواعد اللغة والمنطق، ومن شأنه أن يعقد العملية التعليمية التعلمية، خصوصا إذا أصر المعلم على جعل الطفل يدرك مفهوم الجانبية بوضعية التناظر التقابلي المعكوس، فيتسبب في إدخال الطفل في دوامة الخلط والارتباك، فقد يرضيه الطفل بالإعادة والتلقين من غير فهم، وقد تؤثر هذه الطريقة على إدراك الطفل لمفهوم التناظر التقابلي العكسي في المراحل اللاحقة نتيجة هذا التعليم غير الممنهج.

هناك نوع آخر من الاستجابات يعتمدها الطفل في الإجابة عن أسئلة المعلم، قائمة على أساس الصدفة أو على الخواطر أو الإشراق الذهني أو الإلهام الذي ليس فيه استبصار بالأسباب والمقدمات المحيلة إلى النتائج أو المفضية إلى نفس الحلول لدى كل الناس على العموم، فالإشراق الذي يحصل للفرد عند اكتشافه للحلول المتعلقة بالتساؤلات المطروحة وفق عمليات ذهنية يصعب تحليلها أو اكتشاف كنهها أصلا، بغرض نمذجتها واختزالها في معادلات منطقية أو رياضية مما يمنح المتعلم القدرة على إخضاعها للفعل الإرادي، و هذا الرأي لا يعني على الإطلاق أننا نطعن في الإلهام أو الإشراق الذي يحصل للطفل نتيجة الفهم باعتباره عملية معقدة جدا يستند فيها إلى متغيرات مدركة وغير مدركة كملاحظة الإيماءات و نبرة الصوت أو حتى الإحساس القلبي و محاولة فهم الآخر بعيدا عن الأمثلة النموذجية إلى غير ذلك، و إنما ينبغي أن يترك الإشراق الذهني كخيار بديل فلا نعتد بتحكيم هذا التذهن المرتبط بالإشراق، إلا لما تنتفي الأسباب والقوانين الحسية التي تساعدنا في إيجاد الحلول للمشكلات و تساعدنا على تفسير الظواهر ورصد أسرارها.

ومن أمثلة التعلم الفعال وأسبابه إكساب المتعلم مهارات الانتباه والتركيز كأن يطلب منه أن يعيد ما قاله المعلم، أو كأن يدعوه إلى استخدم ملاحظة دقيقة لاكتشاف شيء ما، لذا ينبغي للمعلم هنا أن يبدأ بنفسه أولا ففاقد الشيء لا يعطيه، فحين يبقى المعلم مركزا على المتعلم ويعمل على شد انتباهه نحو مادة التعلم، ويجتهد في تعويده على سلوك التركيز والانتباه ويمده بالمهارات اللازمة لذلك ويبصره بالآليات التي تمكنه من قياس ذلك، وينبهه إلى الأسباب التي تجعله يخطأ أو يصيب حين يصيب، فإن المتعلم يصبح في مثل هذا الحال محور العملية التعليمية فعليا قبل أي شيء آخر، لأنه يتعلم منه كيف يصطاد المعرفة قبل أن يتعلم كيف يتناول المعرفة.

إن من أهم العوامل التي تنذر بتدهور التعليم حسب ما استقيناه من بعض نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية و الأولى، خصوصا إذا ظل يركز على الكم و النوع الذي لا يناسب الطاقة الاستيعابية للمتعلم على حساب إثارة ملكات الفهم و التميكن بتجريد القواعد التي تحكم الظواهر العلمية وصياغتها على شكل كفاءات، نسعى لأجل بنائها في أذهان المتعلم عن طريق الاستبصار واستكشاف الخوص المرتبطة بالمفهوم، بدل الاقتصار على خاصية واحدة وإلغاء كل أنواع المقارنات التي تخصب عقل الطفل، بتمييز الأشياء التي لها علاقة بالمفهوم المراد بنائه من حيث العدد والصنف والغرض إلى غير ذلك، فهذا النوع من الاستكشاف أصيل في سلوك الطفل، لذا عادة ما نجده يتمتع بالفطرة بدقة الملاحظة التي تجعله يرغب في استكشاف كل شيء بنفسه، لدرجة أنه أحيانا يعمل على كسر شيء ثمين ليعرف ما بداخله، بينما نجد جل أسئلة التعليم في كتب القراءة من قبيل اقرأ وألاحظ وأفهم النص عن طريق الإجابة على أسئلة من النص أو استرجاع المادة العلمية منه و هذا ما يجعل المتعلمين ينصرفون مباشرة إلى الكلمات المتضمنة في النص والسؤال للوصول إلى الإجابة المطلوبة، في حين تقل الأسئلة التي تعتمد على توليد الإجابة من فهم المغزى واستنتاج الأفكار من النص، وباكتشاف مختلف المعاني المنضوية في طياته في علاقتها مع الواقع لغرض تنمية معنى حقيقي نفعي مباشر عن معاني الحياة في عقول المتعلمين

إن مما هو ملاحظ من تركز المتعلم في نشاط القراءة على القراءة التصويرية للكلمات بدون فهم على حساب التهجي الذي يكسب المتعلم آلية القراءة بشكل فعال حين تطعم بمهارات الإلقاء والتعبير اللفظي (النبرة المعبرة والنطق السليم)، وغير اللفظي (الإيماءات والاتصال مع الانفعال والتناسق الجسدي) على الرغم من أن القراءة التصويرية للكلمة مع التهجي في آن واحد مهم جدا في اكتساب مهارة الاسترسال في القراءة، إلا أن التصويرية للكلمات لن تغني بالضرورة عن تعلم القراءة بالتهجي مع الفهم الذي هو بمثابة الوجه الثاني للعملة الواحدة، وبدونها تصبح القراءة التصويرية مجرد حفظ آلي من الذاكرة، تجعل القارئ يخطئ في الكلمات المتشابهة من حيث الرسم والمختلفة من حيث الشكل والمعنى خصوصا لما تكون غير مشكلة، لأنها تتطلب الفهم والتعبير بنبرة معينة حسب السياق الذي وردت فيه، أي تلك التي تقرا و تفهم حسب دلالة المعنى المراد لها في النص، كما ينطبق هذا الأمر أيضا على الجملة التي يمكن للفرد أن يستوعب دلالاتها عن طريق السليقة حين يصقل البناء اللغوي للتعلمات بشكل فعال مستقيم من قبل المعلم، لأن مهارات القراءة المعبرة بالفصحى التي تخفي ضمن طياتها العيوب المترتبة عن التهجي، وبالتكرار يكتسب المتعلم من خلاله مجسات استشعار للتفريق

بين ما هو مناسب للدلالة اللفظ وبين ما هو غير مناسب بطريقة عفوية من غير الرجوع إلى قواعد اللغة، لأن تعزيز الروابط الذهنية المرغوبة لهندسة البناء اللغوي يغني عن قواعد اللغة.

3-5- مقتضيات الخطة العلاجية (برنامج التكفل):

مما سبق من خلال هذه الخطة العلاجية المقترحة و التي بنيت على فرضية مفادها أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو طفل يعاني من قصور في قدرته على اكتساب المفاهيم الأساسية الضرورية لتوظيف العمليات المعرفية أو الذهنية، مثل: الإدراك والانتباه والذاكرة، والتركيز الخاصة بالعمليات المعرفية، و بسبب ما يعتريه من قصور في توظيف حواسه بشكل فعال، مما يحد أو يكبح من مستوى فعالية هذه الوظائف المعرفية أو تطورها فيبقيها في مستويات غير فعالة، فينعكس سلبا على ممارسة الفعل التعلمي أو اكتسابه. بناء على ذلك تم إعداد برنامج علاجي يرمي إلى إكساب المتعلم هذه المفاهيم الأساسية بهدف تذليل صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال و التغلب على تلك العقبات التي تحد من قدرته على التعلم.

للتحقق من هذا الافتراض من الناحية التطبيقية و العملية تطلب الأمر ضرورة توفير وسائل مناسبة لذلك مثل: الألعاب التربوية و أساليب نفس تربوية تعليمية، بحيث تجعل المفحوص يسقط تلك العمليات الذهنية عليها بما يمكن الفاحص من تقييم إستراتيجياته وكيفية توظيفه لعملياته المعرفية في الذهن، بغرض تقييم الناتج الابتكاري الذي يمكنه من إظهار القدرات والمهارات ويشخص مواطن القصور واستراتيجيات التفكير غير الفعالة، فعندما نطلب من الطفل مثلا أن يربط عددا من النقاط الملونة بدوائر بلاستيكية فإذا استطاع أن يربطها دون أن يعير أهمية لتصنيفها حسب اللون فإننا، نفهم بذلك أن مفهوم اللون لم يثبت و لم يصل به الطفل بعد إلى مرحلة الوعي بالخبرة و هذا دليل أيضا على أنه يعاني نوعا من القصور على مستوى العمليات النفسية الأساسية كالتركيز و الانتباه.

يعد هذا الأسلوب التعليمي أو العلاجي من إحدى أهم الآليات الفعالة و المساعدة على إثارة تلك الملكات العقلية للطفل، و كوسيلة من وسائل صقلها في آن واحد سواء عن طريق التعلم الذاتي، أو عن طريق الهندسة الفكرية بتصفيف المهمات التعليمية المقدمة للمتعلم بطريقة مرتبة و منظمة وبشكل متدرج و مقصود بغرض إكساب الطفل مفهوم أساسي محدد و لإثارة و إثراء العمليات المعرفية في آن واحد، بشكل يمكن المتعلم من الوصول إلى النتائج بناء على مقدمات تفضي إلى الانفراج والوصول للحل، أو عن طريق انتهاج أسلوب المحاولة والخطأ، أو عن طريق التدريب الاستشرافي من قبل المعلم أو الفاحص الذي يعتمد فيه على أسلوب التوجيه و الإرشاد البسيط الغير مباشر، حين

يفسح المجال للمتعلم كي يفعّل ملكة الاستبصار بطرح أسئلة مثيرة للتفكير، وفق منهج يهديه نحو تحقيق الهدف عندما يصير بإمكانه قيادة محاولاته في اتجاه حل المشكلة، وهذا ما يستدعي ضرورة إقامة علاقة تربوية يعتمد فيها المعلم على أسلوب المرافقة، وفق خطوات تقود المتعلم بشكل ممنهج إلى إدرار أكبر قدر ممكن من المحاولات الدالة على المثابرة في العمل، باعتبارها مجهودات لازمة و مطلوبة لتعبيد الممرات التي تمر به محاولاته للتعلم على شكل أنشطة تخطيطية تزكي جهوده الناجحة، بشكل واعي تصاعدي إلى غاية الوصول إلى مرحلة اكتساب المهارة في الأداء الذي يفتح له الآفاق لتوظيف طرق إبداعية لتحقيق ما هو مطلوب، لاسيما حين يصبح بمقدوره تجاوز تلك الممارسات التقليدية التي تتصف بالتكرار النمطي الخالي من الاستبصار في إنجاز المهمة، وإبداع أخرى جديدة خصوصا تلك التي تتيح لنا فرصة قياس أثر التعلم النشط، الذي يثمر فيه عند نهاية الأمر ألوانا شتى من الوعي والفكر والذكاء، بدءا بتشخيص المشكل وعلاجه وانتهاء بإرساء ملكات التعلم التي تعطيه القدرة على التعلم بشكل عادي على الأقل كغيره من الأطفال أو كغيره من الموهوبين مما يدفعهم نحو التطور والنمو.

لقد اهتم الباحث بهذه المفاهيم الأساسية لكونها مقتضى أساسي خاص بهذا البرنامج العلاجي لنبرز أهميتها ضمن إطار يراعي خصائص المتعلم من حيث العمر الزمني، والعمر العقلي و نوعية الصعوبات التي تواجه هؤلاء الأطفال، والخصوصيات الشخصية للمتعلم التي لها علاقة مباشرة بطبيعة التنشئة الاجتماعية و الخبرات السابقة من جهة، و طبيعة الوسائل المستخدمة في التشخيص و القياس و في التكفل و العلاج من جهة أخرى، و الذي يفترض أن يتحقق من خلال هذا البرنامج باكتساب و تثبيت هذه المفاهيم بمقدار كمي و نوعي سواء بالتوسع الأفقي أو العمودي أو هما معا بحيث يصبح من الممكن قياس قدرة المتعلم على ممارسة التحويل و الانتقال في تعميم الخبرة التعلمية بطريقة استقرائية بدءا مما هو حسي إلى ما هو مجرد مع مرور الزمن.

فالتوسع الأفقي على سبيل المثال يمكن المتعلم من اكتساب أكبر قدر ممكن من العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير المحسوس عن طريق تركيب نموذج بازل لصورة معينة واحدة عدة مرات و بعدة طرق أو العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير المجرد كالمعاني المرتبطة بأي مفهوم محدد، كأن يستعمل مفهوما واحدا مثل: (بعد) ظرف مكان أو زمان يفيد التعاقب في عدة مواقف بأشكال مختلفة، أو أن تكون لها معاني مختلفة باختلاف السياق أو بتوظيف اشتقاقي يظهر دلالة الفهم و إدراك المعاني و الدلالات، مثل استخدام كلمة: يلد، والد، ولد، مولود، مولد، أو، خالق، خلاق، مخلوق،

الخلق...، رغم أن هذا المثال الأخير يعد مستوى متقدم جدا من التأهيل في العمليات المعرفية لدى أمثال هؤلاء الأطفال.

أما التوسع العمودي فنهتم من خلاله بإكساب المتعلم أكبر قدر ممكن من العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير دائما كتركيب نموذج بازل نوع واحد مصحوب بصور عديدة تشكل كل صورة من هذا النموذج مرة واحدة عن طريق التطابق والإسقاط و بالاختيار الواقعي و الاختيار المثالي، وتستعمل أيضا فيما هو محسوس أو مجرد كذكر الأسماء أو الأوصاف المرادفة البديلة المؤدية لنتيجة واحدة ذات دلالة لمعاني تصف شيء واحدا، مثل: كلمة إنسان، بشر، نفس، ذات.

الاختيار الواقعي الاختيار الأمثل: سنوضح من خلال هذا المثال ماذا نعني بالاختيار الواقعي والاختيار الأمثل حتى يتمكن الطفل من إنجاز لعبة من لعب البازل كلعبة بازل طول (أنظر قائمة الألعاب التربوية) فإنه يجب عليه أن يراعي نقاط التماس أو نقطة التشابك بين قطعة و أخرى حسب ما هو مهيكل (Forma)، فمحاولات الطفل في استخدام التجريب، جزء لا يتجزأ من أسلوب التعلم عن طريق المحاولة و الخطأ و لكون التجريب وسيلة و أسلوب يصعب معه إحصاء الخيارات نتيجة غياب المحاكاة المرجعية التي تمكننا من إحصاء الخيارات الممكنة لنجربها على التوالي وفق تسلسل محدد إما لسبب دقة هذه المحاكاة التي تميز الفرق بين الخيارات المتاحة بين الشيء و غيره لدرجة أنه يصعب تمييزها بالعين المجردة أو لا يصعب إما لارتباطها بمتغيرات أخرى تابعة فطاولة البازل مثلا التي تعتمد على الفك و التركيب نجد الطفل يجرب فيها البرغي ليشد به قطعة أخرى فيكون خيار التجريب بين مختلف البراغي المتشابهة واحدا لكن هذا الخيار الذي اعتمد فيه على التجريب دون سواه أو دون أن يكون واعيا بأي محك محدد يملي عليه أو يلزمه أن يختار هذا الخيار دون آخر سيجد نفسه في الأخير أمام مشكلة تتطلب منه أن يحدد و يصنف اختياره ليصبح إما اختيارا أمثلا أو اختيارا واقعيا، فالاختيار الواقع يصدقه الواقع و النتيجة الواضحة للعيان فهو مكتفي بذاته بينما الاختيار الأمثل يراعي ما قبله و ما بعده لأن البرغي الذي اختاره في الاختيار الواقعي رغم أنه حقق جزء من المهمة لكن لا يتيح له فرصة توصيله بالقطعة الموالية التي تأتي فيما بعد لأنه قصير نوعا ما فهذا الخيار لن يتيح له فرصة إتمام المهمة، و هذا ما سيلزمه بالتوقف و العودة إلى نقطة الصفر ليجد الحل في الاختيار الأمثل بوضع الشيء في موضعه بالنسبة لكل شيء حتى نهاية المهمة بالكامل.

بما أن هذه الخطة العلاجية جاءت كمحاولة لتحقيق فهم أعمق حول الموضوع فإنه لم يسعى لقياس مستويات تدرج حالات الدراسة في أداء المهمة، لذا لم يحدد سلما زمنيا معينا لإنجاز المهمة أو لقياس قدرة المتعلم على الاحتفاظ والاسترجاع أو التذكر، مع احتساب الفارق الزمني الفاصل بين كل

جلسة و أخرى و مجموع الحصص العلاجية المستغرقة لاكتساب المفهوم، وإنما تعلما ذاتيا يعتمد على إيقاع الحالة وظروف التكفل.

لقد أكدنا في البرنامج على أهمية توصيف جميع التعليمات اللفظية وغير اللفظية الخالية من التعقيدات اللغوية، ونعني بذلك تلك التعليمات المساعدة على فهم رسائل الاتصال اللازمة للعملية التعليمية التعلمية، حتى لا يساء فهم المتعلم، فينجر عن ذلك إصدار أحكام غير صائبة في تقديراتنا للمتعلم بوصفه أو بالحكم عليه بأنه غير قادر على مجارات أقرانه العاديين سواء بوجود التكفل أو بعدم وجوده، في حين أن واقعه قد يكون على خلاف ذلك، لأن هناك حالات نجدها تنطوى على ذكاء عالي أو في حدود المتوسط أو ما يمكن أن نسميه ذكاء رمزي، إذا طبقنا عليهم اختبار الذكاء قبل التكفل خصوصا بالنسبة للحالات التي تعاني من صعوبة في الإدراك الحسي، أو من قصور في فهم واستيعاب العلاقات الاتصالية والتواصلية مع الآخر سيزيد الأمر تعقيدا بسبب هذا القصور، وهذا ما يتيح للبعض مبررا لإصدار أحكام على مثل هذه الحالات بوصفهم متخلفين عقليا رغم أنهم في الحقيقة ليسوا كذلك.

بالإضافة إلى ما سبق هناك عوامل أخرى تلعب أدوارا غير مستقلة عن برنامج التكفل الخاص بأطفال صعوبات التعلم، كالظروف البيئية و الحالة النفسية لكل من المعلم والمتعلم والخبرات السابقة ونوعية التعليم القبلي – أي قبل تطبيق البرنامج – والاضطرابات النفسية التي يمكن أن تعتري المتعلم باعتبارها عرض مستقل عن القدرة، كالإحباط أو تدني مفهوم الذات الناتج عن أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة و المشاكل النفسية المرتبطة بوجود خلل في النمو، أو ترادف الخبرات السلبية المترتبة عن امتهان الذات أو ذكاء الفرد بالتحديد، فاكتشاف مثل هذه العوائق النفسية التي تحد من فاعلية العمليات الذهنية وتحول دون إظهار تلك القدرات الفعلية التي يتمتع بها كل إنسان أمر في غاية الأهمية عند بناء الخطة العلاجية، لأجل إعداد فنيات مناسبة لعلاج تلك العوائق النفسية لإدراجها ضمن ما هو علاج نفسي أكثر مما هو إرشاد تربوي، في إطار البرنامج العام المقترح للتكفل بأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مهما تكن موضوعية الوسائل و الظروف البحثية و الاختبارية تبقى نتائجها نسبية من حيث التقدير الذي نقيم به مستوي المتعلم، لاعتبار قدرات الإنسان أوسع من أن نحصرها في أدوات محددة، لأجل هذا ينبغي أن يكون تقديرنا ايجابيا لصالح قدرات المتعلم باعتبار مستواه أعلى و أحسن بكثير مما هو عليه أو مما حصله من نتائج، ملتمسين لأنفسنا أعذارا يمكن أن تبرر لنا سبب عدم تحقق توقعاتنا بشكل كامل إلى محدودية قدرتنا على تحقيق التواصل الجيد، أو عدم توظيف الوسائل المناسبة لتحفيز

المفحوص بما هو مناسب لتفتيق قدراته و لإبراز ما يزخر به من إمكانيات و قدرات كامنة، أو بسبب الظروف البيئية المعيقة و غير داعمة للمجهودات المبذولة من كلا الطرفين المعلم والمتعلم.

5-4- الهدف من البرنامج العلاجي:

- يهدف هذا البرنامج أساسا إلى اختبار مدى فاعلية خطة التشخيص والعلاج المقترح في تذليل صعوبات التعلم لدى الأطفال.
- تقييم وتعديل البرنامج بناء على ما أفرزته نتائج الدراسة.
- اقتراح خطط تكفل بديلة لضمان فاعلية أكبر على مستوى الأهداف المحققة والنتائج المرجوة منه مستقبلا.

5-5- أهمية البرنامج العلاجي:

تتجلى أهمية هذا البرنامج في كونه نموج عملي للخبرة الميدانية التي تثري حقل الاستكشاف التجريبي حول هذا النوع من البحوث الخاصة بالبحث التربوي، ولمساعدة هؤلاء الأطفال على الاستفادة من التكفل العلاجي لتحقيق النمو والتطور، ولإرشاد الأولياء والمهتمين بهؤلاء الأطفال في تكوين ثقافة مجتمعية تربوية تعليمية علاجية قادرة على تفعيل دور الوقاية و العلاج لمثل هذا النوع من الاضطرابات.

5-6- المستفيدون من البرنامج العلاجي:

خصص هذا البرنامج لفئة الأطفال في مرحلتي الطفولة المبكرة والوسطى لمختلف أنواع حالات التي تعاني من صعوبات التعلم بنوعيها النمائي والأكاديمي حسب نوع الأعراض التي تم اعتمادها في تشخيص هذه الحالات وحسب ما يتوافق مع التعريف الإجرائي لهذه الدراسة

5-7- الزمن والجلسات العلاجية:

بما أن هذا البرنامج جاء لأغراض إنمائية و وقائية وعلاجية للحالات محل دراسة فلم يتم تخصيص وقت محدد لإنهاء هذا البرنامج ما دامت هذه الحالات في حاجة إلى تكفل إنمائي بعد إنهاء التكفل العلاجي و بعد أن تصبح قادرة على مسايرة الأقران في الروضة أو المدرسة، و على الرغم من ذلك بإمكان ولي الأمر أن ينسحب من الجلسات من تلقاء ذاته أو بإرشاد و توجيه من قبل الفاحص كلما رأى أن ابنه قد حقق ما كان يصبوا إليه من أهداف أو وجد خيارات أنسب لمصلحة ابنه في تسريع عملية التكفل لتحقيق ما هو مطلوب كأن يواصل معه برنامج التكفل بنفسه بعد تعرفه على استراتيجيات التكفل ، كما يمكنه أن ينسحب لأسباب شخصية إذا رأى أن البرامج العلاجي الإنمائي لم يستجيب لآماله و تطلعاته عملا بخيارات و مقترحات الفاحص الاستشارية أو غيره من المستشارين

كتخصيص معلم دائم يعمل معه كل يوم نصف ساعة كحد أدنى على الأقل أو تخصيص مرافق نفسي يساعده على الإدماج، أو إدماجه في روضة مؤهلة بفريق عمل متعدد الاختصاص تساعده على التطور من جميع الجوانب إلى غير ذلك من الاعتبارات.

5-8- مكان المعالجة و مستلزمات الفحص:

وقف هذا البرنامج على الحد الأدنى من المتطلبات المتمثلة في قاعة هادئة خالية من مشتتات انتباه الأطفال، متوفرة على مكتب و كرسي خاص بالفاحص و كرسيان لأولياء أمر الطفل و طاولة فحص أخرى مع كرسي خاص بالمفحوص مناسبين لسن الأطفال و خزانة لتورية الألعاب عن أنظار الطفل مما يبقي تركيزه مشدودا إلى ما يضعه الفاحص في متناول المفحوص حتى لا ينشغل باله بألعاب أخرى داخل الخزانة.

5-9- أدوات البرنامج التعليمي العلاجي:

هذه الأدوات عبارة عن مجموعة من الفنيات أو الطرق العلاجية و من الألعاب التعليمية المساعدة على اكتساب المهارات المعرفية الضرورية لممارسة فعل التعلم و إمكانية تجسيده.

بالرغم من أن هذه الألعاب يمكن أن تؤدي أكثر من وظيفة في وقت واحد والمتعلقة أساسا بالتشخيص و العلاج و تنمية مختلف المهارات اللغوية التواصلية والمعرفية وإكساب المفاهيم الأساسية لتنمية للذكاء و ما إلى ذلك، و تصنيفنا لها قائم على أساس تحقيق الأهداف الرئيسية و لتحقيق الأغراض المستهدفة التي وجدت لأجلها حسب المراحل النمائية، لكن من حيث التكفل نبدأ دائما من بناء البنيات العقلية الدنيا إلى تلك التي لم يحصلها الطفل بعد، ثم ننتقل إلى العليا بشكل متدرج مراعين الميل و الاهتمام و التدرج في الانتقال من الأسهل إلى السهل ومستوى حاجة الطفل إلى بناء نوع معين من العمليات المعرفية للازمة للنمو المعرفي، كما يمكن تكييف اللعب المستعملة في المرحلة المتقدمة لسن الطفل، إذا كان الطفل يمتلك الاستعداد لا كتساب المفهوم و الغرض منه حتى مع غياب المنطوق اللفظي الذي يدل على ذلك لكن قدرة الطفل و تمكنه من فهم المطلوب وتنفيذه، شيء يعبر عن قابليته للتعلم، فهذا مبرر كافي يسمح لنا باستعمال هته اللعبة بغض النظر عن طبيعة المرحلة التي هو فيها فهذه القاعدة في التعليم أولى من احترام خصوصيات ومتطلبات المرحلة التي هو فيها، إذا أضفنا إلى ذلك أساليب تعليمية مناسبة خصوصا إذا كان الطفل يمتلك القدرة على التجاوب معها دون أن نفتن عقله بشيء يفوق قدراته، فاحترام قدرات الطفل و إمكاناته بعد الرغبة والترغيب المثير للدافعية للتعلم من أولى أولويات هذا البرنامج لذلك فقد راعى الباحث في اللعبة المتطلبات التالية:

- تحديد نوعية الصعوبة و طبيعتها وأسبابها والخصائص المميزة لها وكيفية علاجها باللعب.
- تحديد نوع المهارة و الأداء المطلوب و المرجو تحقيقه (ككفاءة مستهدفة).
- تحديد الأدوات أو الوسائل اللازمة لتنفيذ المهمة.
- تحديد الخطوات التنفيذية أو التكتيكية للإجراء العملية.
- تحديد نوعية العلاقة التربوية المحققة للتجاوب و التعاون مع الفاحص.
- تحديد صيرورة التعلم واكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف في إنجاز المهمة وسبل التغلب عليها.
- تحديد محكات التقويم الخاصة بتحقيق فعل التعلم والكفاءات المستهدفة الخاصة بالفرد بغض النظر عن معيارية المرجع.

أما من حيث التطبيق ، فقد راعى برنامج التكفل العلاجي إتباع الخطوات التالية:

- الوقوف عند الحد الأدنى من المكتسبات السابقة.
- تشخيص كيفية توظيفه لعملياته النفسية (كيف يتذهن المعرفة).
- تحديد مهارات التعليم من حيث الأسلوب المناسب له و عمليات الاستيعاب.
- اكتشاف القدرات الكامنة و الميول و الاتجاهات و المهارات الفنية والإبداعية الذاتية و المتعلقة بنمط الشخصية.

- 5-9-1- الفنيات التربوية والعلاجية المستخدمة في هذا البرنامج:

عبارة عن مجموعة الأساليب العلاجية المستعملة في الوقاية والعلاج، والمستخلصة من التراث النظري للإرشاد النفسي والتربوي ومن التجربة العملية للباحث وخبرته في التعاطي مع هذا اللون من الإرشاد، وبما أن هذه الفنيات خالية من آي آثار جانبية، فإن استعمالها ليس مقيدا بعمر زمني بقدر ما هو مقيد بقدرة الفاحص على تكييف هذه الأساليب العلاجية مع طبيعة الحالة أي حسب تشخيصها الإكلينيكي ومقيد بقدرات الطفل المعرفية وقابليته للاستيعاب، وبقدرته الفزيولوجية على التنفيذ حسب مقتضيات العملية التعليمية التعلمية وحاجاته الإرشادية سواء كانت إنمائية أو علاجية، وبناء على هذا تم تقسيمها إلى فنيات أساسية وثانوية، فالأساسية يمكن أن نبدأ بممارستها مع الطفل انطلاقا من سن الثالثة، أما الثانوية فغرضها الرئيسي إنمائي ويمكن أن نمارسها حتى مع الأطفال الأقل من ثلاث سنوات.

- الفنيات الأساسية:

-فنية التعليم بالمحاكاة: يجلس فيها الفاحص مقابل المفحوص و يطلب منه تقليده وفق ترددات نغمية سيكودرامية باستعمال أسلوب المحاولة و الخطأ.

-التقنيات العلاجية باستخدام المعينات التربوية العلاجية كالسماعة الطبية: هي معين تربوي علاجي يعمل على تنمية و تطوير الإدراك السمعي لدى المتعلم و كوسيلة لتعزز استجابات التنطيق والتعلم بشكل جيد كما أنها تحقق تغذية راجعة ذاتية لنطق المفحوص مقارنة بنطق الفاحص للحرف أو للكلمة.

-مهارات تعزيز الدافعية للتعلم: التعزيز الإجرائي (غير مشروط):

وهو مستوحى من نظرية **فردريك سكنر** إذ يعتبر من أهم الأساليب العلاجية لتنمية الدافعية للتعلم لدى الأطفال بعيدا عن التعزيز المشروط من قبل المعلم كأن يقول للمتعلم 'افعل كذا لأكافئك بكذا' و إنما هو نوع من المكافأة المعنوية غير متوقعة تقترن بالاستجابة بشكل فوري عقب إنجاز المهمة أو المحاولة و تصبح أكثر فعالية عندما تقدم بأسلوب انفعالي فيه نوع من الانبهار و الإعجاب المولد للحماس كأن تقول للمفحوص في جلسة تناظر 'اضرب بقوة يا بطل', بالتصفيق التقابلي مرة عمودي و مرة أخرى أفقي لكلتا يدي المفحوص مع الفاحص بشكل متتالي بهدف رفع مستوى طاقة النشاط و الحماس لتحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف.

-فنية الترتيب الموجه: يتم فيه تدريب المتعلم على ممارسة التفكير المهيكل بناء على مراحل منظمة أثناء عملية تنفيذ المهمة، والترتيب الموجه يجبر المتعلم على تتبع خطوات محددة ليس بغرض إقصاء التفكير العشوائي باعتباره إحدى طرق الانجاز وإنما يستخدم لغرض إكساب المتعلم مفاهيم أخرى و بهدف هندسة عمليات التفكير لديه في عقله، بأوجه مختلفة للرفع من مستوى فاعليته الانجاز بأسرع الطرق و بأقل جهد ممكن .

- فنية الإشارة إلى مفهوم الاتجاه المزدوج: (4×2): عبارة عن لعبة يتم فيها تعيين أربع نقاط على الورقة مع الإشارة إليها كما يكتب الرقم ثمانية مقلوبة و تسمية تلك الاتجاهات كما يلي:

فوق يمين **فوق يسار**

تحت يسار **تحت يمين**

- فنية قوة العقل: هي تقنية يعمل فيها الفاحص على ممارسة نوع من التأمل الذاتي لاستكشاف مهارات التذكر، و هي تقنية ترتكز على الاسترخاء و إغماض الأعين و بدء المفحوص بعدها بتوجيه

الوعي و التركيز إلى الذكريات بحيث يطلب من الشخص استحضار ذكريات معينة و مراقبة الروابط والمسارات أو الممرات التي تمر منها تلك الذكريات التي تخرج من الذاكرة إلى ساحة الوعي بهدف تدريب الذاكرة على ممارسة الاسترجاع بالاكتشاف والتعرف على الآليات المساعدة على التحكم في المهارات الماوراء المعرفة.

– **فنية تدوير اليدين:** هي فنية يعمل فها الفاحص على ثني الذراعين كي يشكل زاوية قائمة و يشد قبضته على راحة اليدين مع ترك مسافة صغيرة تسمح بتدوير اليدين كما تدور العجلة و لكن باتجاهين متعاكسين بهدف تنمية التركيز و تنشيط فصي الدماغ للعمل في نفس الوقت و بنفس الفعالية تقريبا.

– **تنمية الإدراك الحسي و الوعي الفونولوجي لجهاز النطق:** كاستعمال اللمس بتحسس الحنجرة أو الهواء الذي يخرج من الفم.

– **فنية حركات الفم:** سحب و مد اللسان كمن يريد إصدار الزغاريد و تمديده في كل الاتجاهات وإصدار أصوات به كأنه سياط و بطريقة أخرى العمل على الشفتين و كأنهما أوتار تصدران أصوات مختلفة، و رجاج الشفتين تقطيع الهواء الخارج من الفم بالفتح و الغلق باليد لإصدار صوت متقطع زائد المحاكاة الفمية التنطيقية للفاحص زائد النطق بالإيقاع مع التطبيل الإيقاعي إلى غير ذلك ، كلها بهدف ترويض جهاز النطق.

- **فنية الاسترخاء بالحركات الرياضية الثلاثة:** وهي من الفنيات الفعالة المساهمة في تفريغ الشحنات الانفعالية السلبية لدى الطفل و تفريغ النشاط الزائد بالإضافة لكونها وسيلة مهيئة تكسب الطفل استعدادا أفضل للعمل و الحركات.

تطبق كما يلي: يستلقي الطفل على السرير و نطلب منه أن يعمل هذا التمرين الرياضي عشر (10) مرات بحيث يرفع يديه ليشكل زاوية قدرها 180 درجة فوق الرأس ثم إعادتها إلى وضعها الطبيعي مستقيمة مستلقية على السرير مع تقديم المساعدة إن عجز عن تطبيق هذا التمرين بمفرده. نفس الشيء بالنسبة للرجلين يرفعهما و هو أيضا مستلقي ليشكل بهما زاوية قائمة أو يزيد قليلا ثم ننهي هذا التمرين بحركة أخرى نطلب منه أن يقعد ليشكل زاوية قائمة بحيث يبقي على الرجلين ممتدين على السرير، و نطلب منه أن يعود إلى وضعية الاستلقاء ثانية، و ينصح بهذا التمرين فقط مع الأطفال الذين يعانون من فرط في الحركة و يمكن استخدامه في حالات استثنائية مع الأطفال الذين يعانون من الخمول ممن يمكن أن يعيد لهم هذا التمرين الحيوية والنشاط، و يشترط في هذا التمرين ما يلي:

أولا. على مستوى اليد و رفعها صعودا و نزولا لتلمس سرير الفحص مرة فوق رأسه و مرة ممتدتين في استقامة وبشكل محاذي للجسم لعشر مرات. يبقي المفحوص في حالة استلقاء على السرير.

ثانيا. على مستوى الرجلين يرفعهما و هو أيضا مستلقي على السرير حتى يشكل زاوية قائمة على مستوى الجذع و الحوض ثم يعيد وضعهما على السرير و يكرر هذه العملية ل 10 مرات.

ثالثا. و في الوضعية الثالثة يستوي قاعدا على السرير ليشكل أيضا زاوية قائمة باستقامة الظهر جلوسا و رجلاه ممتدان لعشر مرات ثم يستلقي و يرتاح ليتهيأ للدخول في الاسترخاء من النوع الثاني والمتمثل في الاسترخاء بالتدليك:

– **فنية الاسترخاء بالتدليك:** وهي فنية يعمل فيها الفاحص على تمرير يديه أولا على جسم المفحوص و لكن بالكاد تلامس يده جسمه ثم يعمل بعد ذلك على التدليك الخفيف لبعض العضلات المهمة و التي تساعده على الاسترخاء و هي الكتفين و الذراعين و الفخذين و الصدر بشكل دائري والرجلين ثم الساقين و ذلك بكل لطف مع لفت انتباهه إلى تمييز الفرق بين عملية شد العضلة بلطف ثم إطلاقها بلطف حتى ينقل هذه العملية إلى مراكز الضبط و التحكم عن طريق العقل الواعي.

- **الاسترخاء بالرجاج:** أسميتها كذلك لأنه يجعل الجسم في حالة من الاهتزاز بحيث يصبح بالكامل يرتجف كما يرتجف الإنسان من البرد و يحدث هذا لما يكون الجسم تحت وقع الضغوط فنعمل على تفريغه من هذا الضغط عن طريق الاستلقاء على السرير مع رفع كل من الكتفين والرجلين واليدين فوق الجسم و كذلك الرأس ما بين عشرين إلى ثلاثين سنتيمتر، و حين يبدأ الجسم بالارتجاف نشجع المفحوص على البقاء في هذه الوضعية إلى غاية أقصى طاقة تحمّل يطيقها المسترخي (و لا ننصح أحدا أبدا في تحميل نفسه ما لا تطيق حتى لا يُصاب الجسم بأعراض جانبية كالتشنجات التي يمكن أن تعرقل تحقيق الأهداف المرجوة من الاسترخاء) فعندما يتوقف الرجاج نترك الجسم يعود إلى وضعية الاستلقاء ثم نطلب من المفحوص أن يستشعر كيف بدأت الراحة تأخذ مكان الضغط في كامل الجسد و عندما يرتاح تماما يعود لحالة الحيوية و النشاط.

- **الاسترخاء بالمسح المغناطيسي:** وهي فنية يعمل فيها المفحوص على تهدئة الطفل الذي يعاني من نشاط زائد عن طريق الاسترخاء بحيث يعمل على تمرير يديه من أعلى الرأس إلى أسفل القدمين بحيث بالكاد يلامس جسم الطفل في الوقت نفسه يطلب منه أن ينتبه إلى كيف أصبح يسترخي بلطف وبهدوء.

- **الاسترخاء التخيلي:** و هو عبارة عن جمل نحث من خلالها المفحوص على الهدوء برتم منغم وباعث على النوم لكي نمكنه من الوصول لحالة **الألفا** وهي عبارة عن موجات كهربائية تحمل ترددات

معينة ، يقيسها المختصون في علم الفيزياء الحيوية بجهاز التخطيط الكهربائي للدماغ :EEG وهي مرحلة تقع ما بين اليقظة و النوم أين يتمكن للعقل الباطن من برمجة ما يسمعه أو يوحى له من كلام إيحائي، أن نقول أنه سيصبح أفضل، أو بأنه سيتغلب على ما يواجهه من صعوبات، في الوقت نفسه نطلب منه أن يعيش ذهنيا ما يريد أو يتمنى تحققه و هذا يعطيه استعدادا لاكتساب صور ذهنية مناسبة لما هو مطلوب منه في الواقع.

- **فنية التسجيل:** تتم بتسجيل ما تطبيقه بشكل جيد بالفيديو و إعادة بثه على المفحوص كتغذية راجعة.

- **فنية التجاهل:** لبعض السلوكات السلبية التي يتعمد فيه لفت الانتباه بتغيير مجال الإدراك دون أن يشعر.

- **فنية الحركات الرياضية:** هدفها تنمية المهارات الحس حركية و امتصاص النشاط الزائد أو لتجديد النشاط عند حالة الخمول.

- **فنية التصفيق التفاعلي:** وهو عبارة عن وضعية تقابلية يعمل فيها كل من الفاحص والمفحوص على التصفيق بطريقة تقابلية، اليد اليمنى للفاحص مع اليد اليسرى للمفحوص و العكس، مرة بشكل أفقي و مرة بشكل عمودي، والثالثة تصفيق ذاتي أي المفحوص بكلتا يديه مع نفسه لتنمية التركيز وتطوير العمليات المعرفية والحس حركية.

- **فنية اضرب بقوة يا بطل:** بالتصفيق التقابلي لليدين – فاحص ومفحوص– مع تحميسه بطريقة انفعالية.

- **فنية قبضة الكماشة براحتي اليد:** فنية يعمل فيها المفحوص على الإبقاء على يديه في حالة تأهب مفتوحتين بمقدار 3 سم تقريبا على هيأة تصفيق و محاولة المسك بشيء متدلي بخيط، في الوقت نفسه يبقى الفاحص يناور بسحب الشيء قبل أن يطبق عليه المفحوص براحتي يديه بهدف تنمية مهارة التركيز و التآزر البصري الحركي بطريقة مرحة.

- **فنية التمثيل:** توظف للاستبصار و كمرآة تحاكي الحياة النفسية للمفحوص و تعكس سلوكه من غير سخرية بهدف، تعزيز ما هو ايجابي وكأسلوب و وسيلة علاجية و تعليمية تساعد في اكتساب بعض المهارات مثل تنمية الخيال و إدرار المشاعر الايجابية بطرق واعية و لا واعية.

- **فنية الرسم في الفضاء:** وهي تقنية تعليمة توظف الخيال لنقل الصور المحسوسة إلى صور خيالية يتعامل معها الطفل تماما كتعامله مع ما هو محسوس. وهذه المهارة أصيلة في الأطفال بحيث

نجد اللعب الإيهامي يبدأ معهم في الطفولة المبكرة فقد تجده يركب المكنسة و يتعامل معها و كأنها حصان. و توظف هذه الفنية بغرض تفعيل العمليات الذهنية و المعرفية مما يسهل عملية التعلم.

- **فنيئة توسيع مجال الإدراك:** عن طريق الإحاطة بكل ما هو في مجال إدراك محدد و نطلب منه أن يكتشف أو يتذكر أكبر قدر ممكن من الأشياء المتشابهة و من أشياء أخرى متعاكسة أو مختلفة.

- **فنية التنطيق بصدى الصوت:** صدى الصوت نجده عادة في الجبال فهذه الفنية نستعملها لإدرار الكلام و لتحفيز الطفل على نطق كلمات كتغذية رجعية لذاته و كوسيلة علاجية تساعد الطفل على لانتباه و التركيز لصوته و لأصوات الآخرين. و يمكن أن نختار غرفة فيها خاصية رد صدى الصوت ، كما يمكن أن نستعين ببوق أو مكبر الصوت أو كل ما من شأنه أن يعيد الكلام بهدف التسلية كما هو الحال في لعبة القط TOM.

- **فنية البرمجة الذاتية:** هي عبارة عن أسلوب يتضمن كيفية التحدث مع الذات بشكل إيجابي بهدف تنمية مفهوم ايجابي للذات، عن طريق برمجة العقل الباطن تأكيدات ايجابية عن إمكاناته وقدراته، و هذا مما يساعد الفرد على تبني اتجاهات إيجابية، **و**على تحسين أداءه باستمرار، بناء على ما يوحيه لنفسه أو يعتقده عنها مثل: أنا نشوف غايا أسمع غايا ... و هكذا.

بالإضافة إلى ما ذكرناه من فنيات يمكن أن نؤكد في هذا الصدد على بعض **الفنيات الثانوية** المساعدة في الوقاية من صعوبات التعلم النمائية وعلاجها، من خلال التفطين المبكر لقدرات الأطفال وتطويرها عن طريق إرشاد أولياء الأطفال و تدريبهم على كيفية إكساب مختلف المهارات التربوية لتسريع النمو اللغوي و المعرفي لدى أطفالهم حتى نصل بها إلى مستوى المهارة ويمكن أن نبدأ في ممارسة هذه التقنيات وتدريب الطفل عليها منذ العام الأول من الولادة ، و منها ما يلي:

ـ الفنيات الثانوية:

– تقنية إطفاء الشمعة و يفضل الالكتروني منها لأن استعمالها آمن و يخلو من أي مخاطر.

– تقنية إرهاف الحواس باستعمال لعبة اكتشاف أصوات آلات الموسيقى بإغماض الأعين و هكذا بالنسبة لأشياء أخرى بمختلف الحواس أما بالنسبة لحاسة البصر فبالإمكان إرهافها عن طريق فرز المتشابهات وألعاب المطابقة.

– تقنية أللألعاب الحركية بالحركات الرياضية كالأرجوحة، و لعبة الدوران (كالمروحية) و التصفيق المتقابل بوضعيات متعددة مع الإيقاع والتغني.

– تقنية التضحيك و إثارة روح الدعابة حتى لإثارة الطاقة العاطفية ضمن حدود مقبولة تربويا دون مبالغة حتى لا تنقلب إلى ما هو غير تربوي.

– تقنية التعزيز الشرطي الايجابي للحركات الحس حركية المهارية و الأفعال الإرادية.

– تقنية التعزيز السلبي مثل عدم الاستجابة لرغبات الطفل وطلاباته إلا بعد التعبير اللفظي أو بمحاولة التعبير ولو بإصدار صوت بعد السؤال مثل: ماذا تريد لتشجيعه على التعبير بغرض تنمية المحصول اللغوي.

– تقنية اللعب بالكريات المختلفة الأوزان والأحجام والألوان.

– تقنية اللعب الاستكشافي المنظم بغرض تعلم كيفية استغلال ملكاته بشكل فعال مثل لعبة تصنيف الألوان بالتناوب.

ملاحظة:

لقد اشتركت كل حالات الدراسة في البعض من هذه الألعاب التربوية و هذه الفنيات العلاجية، بينما انفرد بعضها الآخر بألعاب تربوية دون غيرها من مجموع الألعاب المستعملة في هذه الدراسة بناء على مجموعة من المعايير أهمها:

– خصائص المرحلة النمائية و مستوى القصور الذي تعاني منه كل حالة .

– مستوى تطور أو تقدم الحالة في البرنامج العلاجي.

– حسب احتياج الحالة للعبة تربوية معينة دون أخرى حسب الأغراض العلاجية ومستوى الاكتساب و التثبيت.

– مستوى احتياج الطفل للعبة التربوية معينة دون أخرى حسب الأغراض العلاجية.

– سن الحالة و متطلبات المرحلة النمائية كأن يتم التركيز على إكساب المفاهيم بالنسبة لطفل يعاني من صعوبات نمائية بدل التركيز على المهارات الأكاديمية، أما بالنسبة لمن يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية لأنه ينبغي أن نعمل على إكسابه ما يكفي من مفاهيم أساسية، حتى يتمكن من بناء مفاهيم أكاديمية.

– حسب مستوى التزام أولياء الأمور بالعقد العلاجي إلى غاية إنهاء البرنامج.

-5-9-2- الألعاب التربوية:

هي عبارة عن مجموعة من الأدوات المصنوعة بالخشب أو البلاستيك أو أوراق الكارطون، أو برامج الكترونية تعمل على الأجهزة اللوحية أو الهواتف الذكية، صممت لأغراض مختلفة لتستهدف كفاءات محددة، فلم تعدّ لغرض اللعب و اللهو فحسب، وإنما أُعدّت خصيصا لتنمية و تطوير قدرات الفرد في مختلف المجالات و استعملت أيضا في هذه الدراسة كوسيلة لاختبار و تشخيص و علاج

المهارات المعرفية ما قبل أكاديمية لدى حالات الدراسة.

لقد تم انتقاء هذه الألعاب التربوية بكل عناية بما يتوافق و خصوصياتنا الثقافية مع تجريدها من الأغراض غير تربوية إن وجدت، من خلال تثقيف الطفل واطلاع أولياء الأمور على أهدافها التعليمية وكيف استغلال اللعب بهذه الألعاب لأجل إكسابهم المفاهيم و المهارات الضرورية للنمو أطفالهم، وحثهم على اقتناء نسخ منها إن تيسر لهم الأمر، بعد اطلاعهم على كيفية استخدام مثل هته الألعاب في تحقيق أكبر قدر ممكن من المكاسب التعليمية، وهذا ما سنبينه من خلال هذا العرض أو الشرح المقتضب.

تعرف الألعاب التربوية بأنها نشاط منظم و مخطط له و موجه نحو غايات تربوية محددة يقوم بها الطفل مستخدما الأدوات و المستحدثات التعليمية المناسبة لذلك. (الهام حميد جراغ، 1993:131)

نستشف من خلال هذا التعريف السالف الذكر أن الألعاب التربوية وسيلة لتحقيق الغايات التربوية وكفنية تعليمية لأنها تحقق أغراضا تعليمية حتى وإن لم نستشعر ذلك، لأجل هذا قمنا بعرض نماذج من هته الألعاب التربوية المستخدمة ضمن هذا البرنامج، ولأجل تحقيق غايات علاجية وتعليمية و بهدف تنمية قدرات الأطفال و تطوير ذكائهم و إكسابهم المهارات الضرورية لنمو العمليات المعرفية و نمو العقل، لأن الإدراك البصري لدى الطفل أهم من الإدراك السمعي وهذا ما يجعله منجذب نحو المثيرات البصرية أكثر مما هو منجذب نحو الكلام، كما أن هذه الألعاب تساعد على إقامة جسر للتواصل بين الطفل و المربي، وهذا مما ينمي شخصيته من جميع الجوانب.

لقد تم تقسيم هذه الألعاب إلى أربع أصناف بناء على حاجات النمو المعرفي لدى الأطفال وما يناسب الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية من جهة، وبناء مقتضيات هذا البرنامج الذي يولي أهمية كبرى لاهتمامات وميول الأطفال و قدراتهم من جهة أخرى، كما تمت الإشارة في الأخير إلى صنف آخر من الألعاب التربوية غرضها الأساسي ضمان صيرورة النمو والتطور المعرفي لدى الفرد، ومن أهم ما يميز هذا التصنيف هو تدرجه في الصعوبة من السهل إلى الصعب حسب المراحل النمائية، بحيث أنه يستدرج قدرات الطفل ويدعوه للارتقاء من مستوى إلى آخر وفقا لمعيار الميل والقدرة لا معيار الزمن أو العمر العقلي الذي هو فيه، مع تحديد الأغراض أو الكفاءات المستهدفة من كل لعبة، لأجل هذا لم تعد تختزل في اللعب والتسلية، إنما سخرت لما هو أسمى من اللعب لتصبح حقا بمثابة فن من فنون التربية والتعليم، وثمة في الملاحق عرض نموذجي لمجمل هته الألعاب الموظفة في برنامج التدخل العلاجي.**(أنظر الملاحق)**

6- العرض التفصيلي لخطة التكفل العلاجي بأطفال ذوي صعوبات التعلم:

لقد استعانت هذه الخطة العلاجية بمجموعة من التقنيات التربوية و العلاجية التي تم تقسيمها إلى مجالين رئيسيين حيث شمل المجال الأول على ثلاثة محاور أما المجال الثاني على محورين بالإضافة إلى الألعاب التربوية التي أعدت خصيصا لأغراض تربوية لتطوير العمليات المعرفية عن طريق التعلم الذاتي، وبأسلوب الهندسة الفكرية بتصفيف المهمات التعليمية المقدمة للمتعلم بطريقة تدريجية منظمة و مقصودة وعن طريق التدريب الاستشرافي من قبل الفاحص الذي أعتمد فيه على أسلوب التوجيه غير مباشر حسب حاجات كل مفحوص وخصوصياته وحسب ما تيسر من إمكانيات بمراعاة ما يلي:

8-1 المجال الأول: يضم التقنيات العلاجية ذات الطابع النمائي وقد ارتكز على ثلاثة محاور هي:

8-1-1- المحور الأول: و يشمل التأهيل المعرفي المحسوس: عن طريق فحص مستوى إكساب وتثبيت واستيعاب بعض المفاهيم الأساسية اللازمة للعمليات المعرفية والتي لها علاقة بصعوبات التعلم كما سبق وأن أشرنا إليها في التعريف الإجرائي لهذه المفاهيم على أنها استعمال وظيفي لمجموعة من الصور الذهنية المجردة بحيث تطلق وصفا معينا على تلك الأشياء أو الأفعال في وضعيات معينة غير ملازمة لها، فحين نقول لطفل أن القطة فوق الطاولة فكلمة فوق غير ملازمة للقطة لأنها يمكن أن تنزل فتصبح تحت بينما لفظ " قطة " كلمة ملازمة لصورتها و لفظ قطة يمكن أن يصبح هو الآخر كمفهوم في المراحل المتقدمة من النمو المعرفي لما يدرك الطفل أن هذا اللفظ "قطة" مجرد اصطلاح تعارف عليها الناس كتسمية لهذا الحيوان يمكن أن نجرد هذا الاسم فيصبح لفظ أخر بلغة أخرى مع الاحتفاظ بنفس الصورة أي "صورة القطة".

لقد اقترح الباحث مجموعة من هذه المفاهيم، تم اختيارها و تصنيفها انطلاقا من خبرته الذاتية في العمل العيادي مع الأطفال، كما تم خلال هذه الدراسة اكتشاف مفاهيم أخرى, بناء على ما أكتسبه بعض الأطفال العاديون من مفاهيم حسب ما سميناه بالمرحلة الأساسية والنمائية مع العديد من الأطفال بما فيهم حالات الدراسة، بينما اقترحنا بعض المفاهيم الخاصة بالمرحلة الأكاديمية بناء على ملاحظتنا لخصائص النمو المعرفي الذي اتصف به بعض الأطفال العاديين، و قد أنتقى الباحث منها ما رآه ضروريا لعمل العمليات المعرفية وصناعة الذكاء، مع السعي لاستكشاف أخرى جديدة خلال عملية التكفل و العلاج، بهدف إكسابها عن طريق الإسقاط باستعمال الألعاب التربوية، بحيث تم رصد كل ما يلزم من ألعاب تربوية لإكساب هته المفاهيم المقترحة للدراسة. فكل هذه المفاهيم يمكن لعقل الطفل أن يدركها و يتعامل معا عن طريق عمليات التفكير الاسقاطي الذي يوظفه أثناء اللعب

بالألعاب تربوية، كما تم تقسيم وتصنيف هته الألعاب التربوية هي الأخرى حسب نفس المراحل النمائية لنمو المفهوم لدى الطفل، سواء بتعبير لفظي (كمفهوم عقلي و رمزي قابل للتجريد أي يعيه و يعبر عنه لفظيا مثل تسمية الألوان خصوصا عندما لا يقف عند حدود الأمثلة النموذجية المكتسبة بل يعمم مفهوم اللون المكتسب على كل الأشياء التي لها نفس اللون)، و هذا ما يعني انه مارس التحويل والانتقال أو بتعبير غير لفظي (كفعل يمارسه و لكن لا يدركه أو لا يعي معناه بتعبير لفظي مثل التجريب، لما يحاول الوصول إلى شيء ما بعيدا عن متناول يديه، فيستعمل وسائل عدة لأجل تحقيق هذا الغرض مثل الكرسي أو العصا إلى غير ذلك) ولكن لا يستطيع أن يعبر على ما يفعله بكلمة أقارب ثم أجرب، و هكذا الأمر بالنسبة للعقل البشري بإمكانه أن يتعامل مع الأشياء من دون أن يكون واعيا بمدلولها اللفظي، ناهيك عن التفسير العلمي لمثل هذه العمليات المعرفية، وقد تم تقسيم هذه المفاهيم الأساسية حسب مراحل النمو المعرفي للمفهوم إلى:

– **مفاهيم المرحلة الأساسية:** سميت كذلك لأنها بمثابة حجر الأساس لتحقيق فعل التعلم أو وسيلته من جهة و كعلامة دالة على وجوده من جهة أخرى، فبها يدرك الأولياء أن أطفالهم بدؤوا يتعلمون، وهي مفاهيم غالبا ما يحصلها الطفل بالعادة و بطريقة عفوية و في سن مبكرة من خلال احتكاكه بالآخرين، لأنها غير مبرمجة و لا تحتاج إلى وضعية تعليمية تعلمية مقصودة أو تعليم ممنهج نستحضر فيه أدوات و أسلوب تعليمي معين لهذا الغرض، و بالتالي فهي ليست أكاديمية، يكتسب معظمها من قبل الأطفال العاديين بنوع من السهولة حتى قبل نهاية عامهم الأول لأن تداولها كبير و إسقاطاتها في الواقع محسوس ومتكرر في أنشطة اتصاله اليومي بالآخرين، كما أن توظيفها يدخل ضمن العادات الضرورية لفهم العالم من حوله، و من بين هذه المفاهيم ما يلي: مفهوم الجانبية (اليمين واليسار)، مفهوم الاتجاهات الستة، مفهوم الشيء، مفهوم الألوان الأساسية، مفهوم المكان إلى غير ذلك.

– **مفاهيم المرحلة النمائية:** توصف مفاهيم هذه المرحلة بعكس ما قلناه في الأول لأنها مفاهيم يحتاج اكتسابها إلى تعليم واعي و ممنهج لا يعتد فيه بالعادة، كما يحتاج إلى ألعاب تربوية معدة خصيصا لهذا الغرض، و يمكن وصفها بأنها مفاهيم شبه أكاديمية، و تبدأ مع الطفل في حدود ثلاثة سنوات أي مقابل سن دخوله إلى الروضة، و هي مفاهيم عصية نسبيا على الاستيعاب مقارنة بالمفاهيم السالفة الذكر، لأنها تتطلب مستوى معينا من النضج الفزيولوجي و المعرفي لدى الطفل، لأنها مفاهيم تبنى على أساس المرحلة السابقة و تعتبر من أساسيات المرحلة النمائية أو النمو المعرفي

لدى الطفل، ومن بين هذه المفاهيم ما يلي: مفهوم الأشكال الأساسية ، مفهوم المخطط الجسمي، مفهوم الحساب إلى غير ذلك.

– **مفاهيم المرحلة الأكاديمية:** مفاهيم هذه المرحلة لا تلغي السابقة لكنها تعبر عن وجودها لأنها مبنية على فرضية أن الطفل الذي اكتسب و ثبت ما يلزم من مفاهيم في المرحلة السابقة إلى غاية خمس سنوات، يصبح بمقدوره اكتساب مفاهيم هذه المرحلة فهو مؤهل و مستعد بما فيه الكفاية لتلقي ما هو أرقى من ما سبق، فباستطاعته ممارسة التحويل و الانتقال وتوظيف ما اكتسبه في المرحلتين السابقتين في وضعيات تعليمية أكاديمية، ومن ثم الانتقال إلى ما هو أصعب، فعندما يستطيع عقل الطفل أن يفهم و يدرك أو يتعامل مع كل المفاهيم التي تسبق هذه المرحلة سواء بتعبير لفظي أو غير لفظي فإن ذلك يعني أنه قادر و مستعد لإجراء عمليات تطبيقية أكاديمية فعلية بحثة يمارس من خلالها التحويل والانتقال فيحل تمارين و مسائل تتطلب نوعا من التفكير العقلاني، تفكير يوجهه نحو التجريد و يمكنه من فهم بعض المفاهيم النظرية التي لها دلالات معنوية، بغض النظر عن ما هو محسوس، كما أن هذا النوع من العمليات الذهنية(التفكير) يصعب تجسيد معانيه بالاقتصار على أسلوب التعليم بالألعاب التربوية فقط لأن إدراكها يحتاج إلى قدرة عقلية مجردة نوعا ما عن التفكير المحسوس و من بين هذه المفاهيم ما يلي: ، مفهوم التسلسل، مفهوم التعاقب، مفهوم الزمن، مفهوم المسافة وغيرها.

المفاهيم المقترحة يتم إكسابها للطفل حسب النمو المعرفي و قدرات الطفل واحتياجه من جهة و حسب مقتضيات الخطة العلاجية و أولوية الحاجة إليها من جهة أخرى مع تقديم أولوية القدرة على أولوية المرحلة بمعنى أن هذه الخطة العلاجية تركز على ما يمكن أن يدركه الطفل بغض النظر عن أي سن هو فيه، وبغض النظر عن التقسيم الافتراضي لهته المراحل التي تم وفقها تقسيم المفاهيم، بالإضافة إلى افتراضنا السالف الذكر و الذي ينص على أن صعوبات التعلم مرتبطة بوجود خلل على مستوى إدراك الطفل لهذه المفاهيم خاصة الأساسية منها، و أنه بالإمكان التغلب على هذه الصعوبات بمجرد تمكن الطفل من اكتساب هذه المفاهيم أو التعامل معها بشكل سليم على الأقل حسب فرضيات هذه الدراسة.

6-1-2- المحور الثاني التأهيل اللغوي: ويضم المهارات التالية:

– مراقبة جهاز النطق عند النطق.

– مساج الفم بمرآة مناسبة لإظهار الوجه كاملا مع التدليك الذاتي للفم لإضفاء المرونة على الشفتين بشكل خاص.

- تقنية التطبيل الإيقاعي على الطاولة (مثل ماما بابا مع إمساك يد الطفل بالإيقاع و التمايل).
- تقنية التعرف على الحيوانات باستعمال أصواتها فقط.
- تقنية إظهار مختلف أنواع العواطف بأسلوب التمثيل–السيكودراما– مع تسميتها لتنمية الذكاء العاطفي.
- تقنية ترديد الأصوات و الكلمات باستعمال المرآة أو بالمحاكاة كلعبة "القط طوم" .
- تقنية التنطيق بالمساعدة و التوجيه بتحريك الشفتين.
- تقنية التغني الإيقاعي بالأصوات العربية بالحركات السبعة.
- إكساب الصور الذهنية و أسماء الأدوات اليومية بالصور.
- تقنية التغذية الراجعة بتسجيل الصوت أو إعادة تقليده.
- التقليد والنمذجة للفاحص و لحالات أخرى كالأطفال مثله ممن تم علاجهم أو من الأطفال العاديين.
- تمارين التنفس بإكسابه مهارات التنفس.
- تمارين التنطيق بتعليم مخارج الحروف.
- تمارين الإيقاع و التنغيم باستعمال الإنشاد.

6-1-3- المحور الثالث التأهيل النفسي ويضم المهارات التالية:

- تمارين الاسترخاء.
- التدليك والمساج المغناطيسي.
- إكساب المخطط الجسمي للشخص.
- تكوين صور ايجابية عن الذات.
- تنمية تقدير إيجابي للذات برابط لفظي للتشجيع أحسنت يا بطل.
- مهارات توكيد الذات.
- علاج الصراعات النفسية بالإسقاط عن طريق الرسم والحوار.
- توظيف السيكودراما العلاجية لعلاج بعض الاضطرابات السلوكية.
- تنمية مهارات الاعتماد على النفس عن طريق التعلم الذاتي والمراقبة الذاتية مثلا.
- تنمية مستوى الدافعية للتعلم.
- تنمية الذكاء العاطفي بفهم الذات والآخر عن طريق الاستبصار.
- اكتساب بعض السلوكات المتعلقة بالآداب العامة، ولأنشطة الحياتية اليومية كالنظافة.
- مهارات التواصل الاجتماعي.

– تعزيز التوافق والتفاعل الاجتماعي.

2-6- المجال الثاني: يركز على التقنيات العلاجية ذات الطابع الأكاديمي وقد شمل على محورين أساسين ضم كل محور مدخل علاجي باستعمال مجموعة الأنشطة العلاجية كما يلي:

ملاحظة: تجدر الإشارة أن نذكر هنا بالمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا البرنامج وهو التركيز على الألعاب التربوية مع منح الطفل فرصة للتعلم الذاتي عن طريق المحاولة و الخطأ، حتى يتمكن من استعمال استراتيجياته العقلية في الوقت الذي نعمل فيه نحن كمرشدين على تبصيره بأخطاء قلة الانتباه و التركيز و أساليب التفكير الخاطئة و نعلمه إستراتيجيته التركيز والانتباه السليمة و نبرمجه لغويا عن طريق التأكيدات الايجابية وعلى ترديد عبارات منغمة إيحائية هادفة كالتي نستعملها أثناء نشاط تعليمي أكاديمي كالقراءة مثلا: ("اليق نسمع غايا، ونشوف غايا ونفكر غايا أونقرا غايا أونكتب غايا أونراجع غايا") قبل أن يبدأ ثم نعمل على ما يلي:

8-2-1- المحور الأول التأهيل المعرفي المجرد و يضم المهارات التالية:

– كتابة العدد الناقص.

– ترتيب الأعداد.

– العمليات الحسابية (الجمع والطرح).

– رسم الإشارة للعمليات الحسابية.

– تعلم الأرقام كتابة و قراءة و عدا.

– اكتسابه عملية نطق الحروف بالحركات قراءة و كتابة.

– وضع الكلمات في الخانة المناسبة حسب الحروف,

– تنمية مهارات التفكير.

– تنمية مستوى القدرات الإبداعية باستعمال مهارات حل المشكلات.

– العد بشكل عكسي.

أ ـ تحتوي الأنشطة السابقة الذكر على مداخل علاجية لتطوير مهارات التعلم واكتساب مهارات أخرى و منها:

– إكسابه الشكل الصحيح لكتابة الحروف.

– إكسابه الإدراك الواعي بمخارج الحروف.

– إكسابه طرق وأساليب المذاكرة المناسبة لعمل الذاكرة.

– إكسابه قوانين بديلة أو مكملة للقواعد اللغوية لتصحيح الأخطاء مثل كيف تكتب **ال** التعريف والهاء.

– تدريبه على الإيقاع الموسيقي و التنغيم الصوتي للتفريق بين الصحيح و الخطأ بالسليقة و ما تتضمنه من قوانين و توظيفه في عملية التعلم كما هو الشأن في القراءة بدون تشكيل.

– إكسابه كيفية تطبيق تمارين التركيز بالاسترخاء للأطراف الأربعة مع التنفس زائد وضعية v للرجاج لتفريغ التوتر والطاقة السالبة.

– ترويض حواسه بتمارين إرهاق الحواس.

– إكسابه أساليب التفكير لتعويض النقص على مستوى الذاكرة كتقنية التفكير والإبداع بالروابط الذهنية أو بالتخيل باستعمال تمارين محددة.

– فحص مستوى اكتسابه لقوانين معينة و اختبار مستوى إدراكه لها عن طريق لعبة أشبه بفك الأحاجي لمعرفة توقعاته و تنبؤاته في كيف يكون حل مشكلة ما ليبحث هو الآخر عن حلول لتثبيت إستراتجيات تفكير ممنهج بطرق محددة.

– تدريب العقل على عمليات مهارية في ممارسة التفكير الرياضي مثل العد التنازلي من 100 إلى 1 للأعداد الزوجية ثم الفردية دون توقف ,,,,إلى غير ذلك من العمليات الفكرية التي يصبح هدفها الأساسي ترويض الفكر لإتقان ممارستها أو كيفية أدائها في حد ذاته.

– إكسابه طرق بديلة لإيجاد الحلول و تعويض النقص الموجود على مستوى الحساب الذهني مثل كيف يستعمل أصابعه في إجراء العمليات الحسابية.

– تقنية الإشارة إلى الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة مثنى مثنى في حجرة الدراسة مثلا.

6-2-2- المحور الثاني: التأهيل القرائي و الكتابي: و يضم المهارات التالية:

– تعليمه كيفية تهجئة الكلمات لتعلم طريقة القراءة الصحيحة.

– تعليمه كيفية شرح جملة من كتاب القراءة عن طريق إعادة صياغاتها.

– التشجيع على الانطلاق في عملي القراءة ة بدء بالمحاولات و المبادرات الذاتية.

– تعليمه عن طريق السؤال و طلب الإجابة في شرح الجمل واحدة تلوى الأخرى بالتتابع كأن نسأله عن شيء فيه الإجابة من خلال ما يقرأه بالتوالي.

– ضرب له الأمثلة الخاصة بالشرح من خلال ما يعرف من المحيط الأقرب إليه خاصة تلك المتعلقة باحتياجاته.

– إعادة طلب القراءة بالمحاولة والخطأ من أجل التركيز حتى يتمكن من قراءتها بشكل صحيح.

– الإشارة إلى الحركات كالضم و التسكين حتى يأخذها بعين الاعتبار.

– طلب شرح الإجابة و تعليلها خصوصا إذا فهمها فهما خاطئا لنطلب منه التوضيح من أين أتى بهذا الكلام بهدف استقصاء ميكانيزم التفكير و التذهن لديه.

– التذكير بأساليب التعلم غير فعالة و الفعالة مثل التركيز والفهم بغرض تعزيزها.

ب ـ تحتوي الأنشطة السابقة الذكر على مداخل علاجية لتعديل سلوكات معينة أو اكساب مهارات محددة مثل:

– علاج السلوكات غير مرغوبة عن طريق التمثيل المسرحي و عن طريق التشجيع و توظيف عبارات الاستحسان (كأن تقول له أنت ذكي أنت بطل حسن عاقل).

– التعزيز الإيجابي غير المشروط و يكون فورا عقب السلوك المرغوب فيه مباشرة.

– أسلوب تعديل السلوك عن طريق الاستبصار (مثال كيف أصبحت عاقل).

– استعمال الأسلوب القصصي الذي يمنح الفرد الاستبصار واستخلاص عواقب السلوك السيئ عندما تطلب من الأطفال فور إنهاء القصة إعادة شرحها بطريقتهم الخاصة مع استخلاص العبر و العواقب مع تكرارها على مسامع العديد من التلاميذ مما يمنحهم فرصة لترسيخها وفهمها وحفظها (مثل الأسلوب الدرامي) أو على لسان الحيوانات من تمثيل التلاميذ.

– أسلوب النمذجة عن طريق التفاعل الاجتماعي بإيجاد فرصة لملاحظة نموذج جيد قابل للتقليد والمحاكاة.

– الرسم الحر مع إعطاء فرصة للتعبير عن دلالته وإتاحة فرصة لإسقاط والتنفيس والتعبير عن نفسه.

ملاحظة: يعتبر كل نشاط تعليمي نعلمه للطفل بطارية منسجمة لعدد من المهارت المدمجة لأجل هذا يترتب على المعالج أن يعمل على تجريدها لإكسابها للمتعلم بطريقة عملية و بسعي واعي و مقصود قابل للملاحظة ومناسب لسن الطفل، والأهم من ذلك هو أن يعمل الفاحص على تحسس مستوى قدرة عقل الطفل على استيعاب أكبر قدر ممكن من المفاهيم أو التعامل معها بطريقة مجردة حتى لو لم يملك المنطوق اللفظي للتعبير عن مدلولاتها، لأنه من الممكن أن يدركها إن كان عقله يستطيع تذهنها أو التعامل معها على الأقل على مستوى اللاوعي بحيث يصبح (لا يدري أنه يدري) لأن هذه المفاهيم قابلة للتجريد كقابلية الطفل و تهيئته للتعامل معها بكفاءة وبذكاء، حتى ولم يكن قادرا على إدراك مدلولها من الناحية المجردة كما هو الشأن في هذا المثال:

فلو أخذنا لعبة رمي الكرة المتبادل بين شخصين و أحصينا عدد المهارات الفرعية التي يمكن أن نسعى إلى إكسابها و تعليمها للطفل بوعي أو من غير وعي فمن خلال لعب الكرة المتبادل بين

شخصيين أو أكثر حسب نوع اللعبة إن كانت فردية أو جماعية يمكن أن يكتسب المتعلم من خلالها القدرة على ما يلي:

- تقدير مسافة الرمي المناسب.
- تقدير حجم الكرة و وزنها و تقدير ردة الفعل المناسبة للتعامل مها.
- تحقيق التآزر الحس الحركي المناسب للرمي.
- تقدير الزمن أو التوقيت المناسب للاستجابة لمسك الكرة مثلا.
- تقدير وزن الكرة و سرعة و قوة الرمية بالوضعية المناسبة لصدها أو تصويبها عند استعمال.
- التمييز بين الكرات المتفاوتة من حيث الوزن و من حيث الطراوة و الصلابة,
- تقدير الاتجاه و المكان المناسب للحركة أو التصويب.
- تقدير مستوى الجرأة و الثقة بالنفس في قدرته على مواجهة أو استقبال الكرة كي لا تصطدم بالوجه.
- تقدير مستوى المرونة و القوة أو الجهد اللازم لتحقيق الهدف.
- تقدير الكيفية أو نوع التخطيط المناسب لتحقيق الهدف.
- تقدير كيفية صد الكرة و موقعه في الجسد حسب قوة الرمي أو باستعمال وسيلة ما.
- تقدير مستوى التهيأ حسب خطة الاتفاق بين المعلم و المتعلم و تعداد المرات مع مراعاة السرعة المطلوبة لاستجابة صد الكرة أو رميها.
- تقدير نوع الدور المنوط به في علاقته التواصلية و التفاعلية مع الآخرين حسب قوانين اللعبة.
- تقدير حركة و وزن الجسم في الفضاء مع مختلف العوامل المرتبطة بها مثل أرضية اللعب.
- تقدير مستوى الجاهزية والاستعداد اللازم للاستجابة في الوقت المطلوب حسب قدرته على قراءة سلوك الطرف الثاني.
- تقدير مستوى توقع الخصم للاستجابات النمطية و إبداع استراتيجيات أخرى في المراوغة مثلا لتسجل الهدف.

إلى غير ذلك من المهارات الفرعية حسب المرحلة العمرية و نوع الألعاب الكروية الفردية منها والجماعية التي تمكن الفرد من تنمية قدراته اللغوية والتواصلية و التفاعل مع الجماعة و اكتساب بعض المفاهيم الأساسية كأن تقول له ارمي فوق أو تحت باعتبارهما مفهومان لهما توظيفات عديدة خصوصا إذا تم إكساب هذه العمليات النفسية بشكل واعي ولا واعي بالخبرة تحت إشراف مدرب قادر

على تزويد المتدرب بتغذية راجعة تساعده على بلوغ مرحلة المهارة حين يثبتها في منطقة الضبط والتحكم.

لا تنحصر هذه البطارية من المهارات على التعلمات الحس حركية أو السلوكية بل نجدها في جميع المجالات التعلمية حتى المجرد منها.

لأجل هذا فإننا نرى أنه من الضروري أن نركز على إكساب المتعلم الجوهر و نترك باقي التفاصيل للزمن بغض النظر عن المكاسب العاجلة فإذا اكتسب المتعلم مفهوما رياضيا كالجمع أو الطرح فهذا هو النجاح الحقيقي الذي ينبغي التركيز عليه و يبقى مستوى إتقان الفرد للعمليات الحسابية الخاصة بهذين المفهومين بالتمرن و التدريب مع مرور الزمن عندما نتيح له فرصة للانتقال من مستوى إلى أخر و لا نلزمه حين ذلك بأن يكون نجيبا في كل شيء بل علينا أن نحترم إيقاع سيره ما دام يسير ويستدرك متطلبات التعلم و التأهيل فكل من سار على الدرب لا بد له أن يصل، و هذا شأن الكثير من أطفال صعوبات التعلم الذين سبقوا أقرانهم في مراحل متقدمة من العلم في حين أن أقرانهم لم يتجاوزوا تطلعات العاديين.

7- الخطوات التنفيذية لبروتوكول الفحص: وتتم هي الأخرى عبر عدة مراحل و هي:

7-1- مرحلة الاستقبال:

إن الدور الإرشادي للفاحص يبدأ باستقبال أولياء الحالة على إنفراد لكون المقابلة الإرشادية وسيلة:

- لدراسة تاريخ الحالة.
- ولتشخيص نوع الاضطراب.
- وتفريغ المكبوت نتيجة ما قد يسببه هذا الاضطراب من جرح نرجسي للأولياء.
- لنيل الاستبصار الموجه نحو الحالة و المشكل الذي تعاني منه.
- وكوسيلة لمعرفة طريقة تصور الأسرة للاضطراب الذي يعاني منها المفحوص.

- لتحقيق الأغراض العلاجية من خلال التوجيه والإرشاد (فحتى طبيعة الأسئلة التي يطرحها الفاحص هي عبارة عن توجه غير مباشر للمسترشد حين ندرس معه أنواع الخيارات المتاحة أمامه لضمان التكفل الذي يراه مناسبا للحالة).

7-2- مرحلة الانفراد (الفاحص مع الحالة):

- بهدف إقامة علاقة ألفة بين الفاحص و المفحوص.
- قياس قدرات و ردود أفعال المفحوص تجاه الفحص بعيدا عن أي مؤثرات خارجية.

– رصد مختلف أنواع السلوكات واستراتيجيات التصرف إزاء الهدف من هذا الموقف العلاجي وطريقة إدراكه له.

– تمييز الفرق بين حضور الأولياء مع المفحوص في الجلسة و بدون حضورهم.

– تمييز الفرق بين تفاعل المفحوص مع الفاحص في حضرة أولياء أمر و عند غيابهم.

– تمييز الفرق بين مستوى تجاوب المفحوص مع الفاحص وأولياء أمر الطفل أثناء الوضعية التعليمية التعلمية وعند إتاحة الفرصة للأولياء من مقبل الفاحص للعب دور الفاحص لأجل تعليم أولادهم.

7-3- مرحلة الملاحظة بالمشاركة مع الأولياء:

ملاحظة: يطلب من الأولياء في هذه المرحلة تقييد ما يمكن تقييده من ملاحظات أو توجيهات.

كما يتجلى الدور الإرشادي للفاحص في هذه المرحلة في إتاحة الفرصة لولي أمور المفحوص بالمشاركة الفعلية في العلاج عن طريق لعب الدور بهدف:

– تسهل عملية التواصل مع الطفل وتعطيه نوع من الإحساس بالأمان بحضور ولي الأمر في الجلسة.

– تتيح الفرصة للأولياء لتكوين فكرة عن سيكولوجية الاضطراب الذي يعاني منه الطفل من خلال ما يقدمه من شرح وتحليل إرشادي.

– تمكنهم من اكتساب فكرة عن سيكولوجية التكفل والعلاج وحول ما يقوم به الفاحص مع المفحوص باعتباره عملية معقدة

– كما أن فنية لاعب دور الفاحص حتى نكشف سيكولوجية العلاقة التربوية ونوعية التفاعل القائم بين الحالة وولي أمره.

- فالإجراء السالف الذكر وسيلة مساعدة لتأهيل الأولياء من خلال إشراكهم في البرنامج العلاجي.

يبدأ التكفل النفسي بأطفال ذوى صعوبات التعلم، ببروتوكول خاص بالفحص العيادي أو الإرشادي النفسي، انطلاقا من مقابلة تشخيصية تجرى عادة في أول لقاء، وقد تمتد أحيانا إلى جلسة ثانية أو ثالثة إذا تعذر فهم طبيعة الصعوبة التي يعاني منها المفحوص، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة يتمحور مضمونها حول صيرورة الخصائص النمائية التي مر بها المفحوص بدء من مرحلة الحمل إلى غاية اللحظة التي تقدم فيها للفحص، فهي ليست أسئلة استجوابيه تقف عند حدود المعطيات الظاهرة، بل هي تساؤلات تبدأ بنقاط بسيطة ثم تمتد في الاتساع و التشعب حتى تشمل كامل النسق الأسري و المدرسي و الاجتماعي، و الغرض من ذلك كله تكوين فهم أعمق لمشكلة

المفحوص،عن طريق جرد أكبر قدر ممكن من العوامل المتداخلة و المتفاعلة بشكل نسقي لمعرفة علاقات التأثير و التأثر فيما بينها، خاصة من خلال التركيز على تلك العوامل التي لها علاقة مباشرة بمشكلة المفحوص، بغض النظر عن باقي أفراد الأسرة، حتى يتسنى لنا تحديد مواطن قصوره وحاجاته الإرشادية.

من المهم بالنسبة للفاحص أن يكون على علم بمشكلة المفحوص أو سبب الاستشارة قبل الشروع في تطبيق هذا البروتوكول، حتى يتيح لنفسه فرصة للاستعداد و التحضير الجيد للفحص و ما يتطلبه من مستلزمات مادية وفق أسس أرغونومية ، أو تحضيرات معنوية خاصة تلك المتعلقة بتصور أنسب العلاقات التواصلية المحققة لأكبر قدر ممكن من التفاعل بين المرشد والمسترشد بما يضمن نجاح المقابلة.

إن الترتيبات المسبقة للمقابلة العيادية بتحضير ما يلزم بدل التحضير لها أثناء موعد الفحص، يوفر الكثير من الوقت ويسهم في بناء انطباع ايجابي في ذهن المسترشد، و يقي المرشد من التعرض لأي تشتت، أو ارتباك قد يحصل له نتيجة ردود أفعال غير متوقعة أو غير مرغوب فيها من قبل المسترشد، مما قد يعكر المزاج لأحد الطرفين أو لكليهما، فإذا انشغل المرشد مثلا بأمور التحضير عن طفل اندفاعي ذو نشاط زائد حين لا يطلب إذنه في استعمال شيء ما من أغراضه مما قد يعرضها للإتلاف، أو حين ينشغل عنه من أول لقاء في التحضير تاركا الطفل خائفا يترقب لا يدري ما الذي سيحل به، أمر يحول دون تلقائية الطفل و انشراح صدره للعمل باعتبارهما محكان رئيسيان لضمان تعاون الطفل مع المرشد لاختبار قدراته و تحديد حاجاته الإرشادية في أنسب الظروف البحثية.

ولأجل ضمان نجاح المقابلة مع الفاحص عليه أن يعمل في البداية على استقبال أولياء المفحوص على انفراد بمعزل عن الطفل لكي يعفي آذان الطفل من سماع ما لا يرضيه إذا وجدت بعض الأجوبة المحرجة من قبيل: هل الطفل كان مرغوبا فيه أثناء حمله أو جاء من غير إرادة و رغبة أبويه أو كان ضحية لصدمة ما أو تعرض لأي تعنيف من قبل أي شخص، أو غيرها من الأسئلة المحرجة المثيرة لصراعات الطفل التي يمكن أن تكون لها علاقة بمشكلة الطفل، فإعفاء الطفل من السماع لمثل هذه الأجوبة خاصة إذا كانت سالبة، نكون بذلك قد حصنا الطفل من التأثر السلبي من الاستماع لمثل هذه الأمور حتى لو كان فهمه لها قاصرا، لأن عقله اللاوعي يسجل كل ما يسمعه، و هذا ما قد يفسر سببية الكثير من الاضطرابات التي نراها لدى الأطفال ولا نعرف لها منشأ أو سببا مباشرا، لأجل هذا ينبغي أن نعفي أنفسنا من إمكانية التسبب في صراعات أخرى مما يزيد الأمر تعقيدا، و رغم كل هذا ينبغي أن يحرص الفاحص على استقبال الطفل وملاحظته ملاحظة استكشافية، تتيح له تكوين صورة

أوليه عن شخصية المفحوص لأن الفاحص المتمرس يمكنه أن يفهم الكثير عن نمط شخصية الطفل، الأمر الذي يساعده في توجيه المقابلة و بروتوكول الفحص في الاتجاه الصحيح، لتكوين فهم أكبر عن مشكلة المفحوص لتحديد حاجاته الإرشادية.

8- الإجراءات التنفيذية لبروتوكول الفحص:

تتم هذه العملية من خلال الفحص النفسي ليستخلص المرشد النفسي ما إذا كان الطفل يعاني من مشكلة ما أم لا مبدئيا بناء على دلالات مرضية معينة مما هو ظاهر على سلوك الطفل، فيعمل على تصنيفها و ترتيبها ضمن فئات مرضية متعارف عليها، و يتعرف على الأعراض المرضية المتداخلة مع اضطرابات أخرى من خلال تصنيف الأعراض، و يفصل في مشكلة التداخل بين الأعراض المتشابهة مع اضطرابات أخرى عن طريق التشخيص الفارق أو التمييزي إذا لزم الأمر، إذ تتوضح الاحتمالات التشخيصية حسب أولوية ترجيحها ثم يرجح أحد هذه الافتراضات التشخيصية إكلينيكيا، أو بناء على الفحص النفسي و بعد ذلك يضع المرشد أو الأخصائي النفسي الصياغة التشخيصية للحالة النفسية للطفل.

8-1- برتوكول الفحص:

من الأهمية بمكان عند تناولنا لأي حالة يتوجب على المرشد النفسي أن يسعى إلى تكوين فهم متكامل لمشكلة أو اضطراب المفحوص، بالقدر الذي يمكنه من معرفة زملة العوامل و الأسباب التى لها علاقة بهذا الاضطراب قبل الشروع في تطبيق أي برنامج علاجي، و يتطلب هذا الإجراء ضرورة التعرف على ما يلي :

- معلومات عامة عن **المفحوص** من حيث السن الجنس وترتيبه بين والإخوة المستوى الدراسي.
- معلومات عامة عن **الإخوة.** من حيث السن الجنس وترتيبهم ومستواهم الدراسي، و هل سبق وأن أصيب أحد الإخوة من نفس الاضطراب يطلب من أجله الاستشارة.
- معلومات عامة عن الأولياء من حيث السن و المستوى الدراسي ومهنة أولياء و هل تجمعهما قرابة ، و عن عمر الأولياء عند ولادة الطفل و عن تاريخ هذا الاضطراب داخل الأسرة إذا لزم الأمر.
- تتبع صيرورة التاريخ المرضي للحالة و تحديد العمر الزمني لظهور هذا الاضطراب.

– تاريخه الدراسي سن دخوله إلى الروضة أو المدرسة و ما طبيعة تكيفه الدراسي و هل اعترضته صعوبات معينة حتى يبحث في طبيعية هذه الصعوبات ومعرفة نوع المشكلات المدرسية المسجلة لديه.

– من المهم بالنسبة للمختص أن يفحص مستوى اكتسب الطفل لبعض المفاهيم الأساسية ومستوى تثبيت كل من مفهوم الجانبية، والمخطط الجسمي، والتصنيف، و مفهوم الألوان، و الأشكال، والأحجام و الكم و الزمن و العدد و الأوزان، إلى غير ذلك على وجه الخصوص.

– أن مسألة البحث عن المعاش النفسي للطفل بشكل عام لا تقل أهمية عن البحث في قدراته والنظر ما إذا كان متوافق مع ذاته والآخر أم لا، و أن هذا المعاش لم يؤثر سلبا على هذه القدرات فيتسبب في كفها وتعطيلها.

في دراسة الحالة المتعلقة بالطفل على الأخصائي أن يبحث عن كل العوامل التي يمكن أن تؤثر على الحالة في حالة السواء و الشذوذ و يبحث عن الأمور التي يجب مراعاتها قبل إصدار التشخيص المقترح عن دراسة الحالة بعد الاطلاع عن الخصائص النمائية الطبيعية للنمو ب بدء من:

مرحلة الحمل: على الفاحص أن يراعي ما يلي:

–هل الحمل كان طبيعيا.

–هل كان الطفل مرغوبا فيه من قبل أبويه.

– هل أصيبت الأم بأمراض معينة أثناء فترة الحمل.

– هل تناولت الأم أدوية لها تأثيرات سلبية على الجنين.

– هل كانت مارست عادات سلوكية غير صحية كالتدخين.

– هل عانت ألأم من سوء التغذية خاصة في مرحلة الوحم.

– هل كان وحمها طبيعيا.

– هل تعرضت الأم لاضطرابات أو صراعات نفسية معينة.

–هل تعرضت لمخاطر الإشعاع كالأشعة السينية.

– هل كانت تتعاطى التدخين أو المخذرات أو الكحول.

– هل تعرضت لحادث ما أوشك على إجهاض الطفل حين كان جنين.

مرحلة الولادة :

– هل تمت الولادة بعد 9 أشهر.

– هل الولادة كانت عادية.

- هل الولادة كانت طبيعية.
- هل ولد في المستشفى.
- هل تعرض المولود للاختناق.
- هل تطلب إسعافه الاستعانة بالحضانة الاصطناعية.
- هل صرخ عند الميلاد.
- هل تعرض لإصابة ما أثناء ولادته.

مرحلة ما بعد الولادة :

-هل ولد سليما ضمن حدود ما هو طبيعي من حيث الحجم والوزن والطول.
- هل ولد بمرض أو تشوه حلقي معين.
-هل أتم الرضاعة الطبيعية إلى غاية عامين.
- هل حركاته الانعكاسية كالمص والقبض...كانت طبيعية.
- هل ابتسم قبل سن ثلاثة أشهر.
- هل ناغ قبل ستة أشهر.
-هل بدأ أفعال التقليد.
-هل نموه الحركي كان ضمن حدود ما هو طبيعي.
- هل نموه اللغوي كان ضمن حدود ما هو طبيعي.
- هل كان يعبر عن انفعالاته بشكل طبيعي.
- هل هناك ملاحظات أخرى غير عادية.

هناك مجموعة أخرى من الأسئلة التي يمكن للفاحص أن يطرحها إذا دعت الضرورة لذلك خصوصا حينما تصقله الخبرة الميدانية سيقوده حدسه إلى كيفية توجيه الحوار مع الأولياء في الاتجاه الصحيح للتحدث حول العوامل التي يمكن أن تكون قد أثرت في حالة الطفل، و التي يمكن ان تكون لها علاقة بالاضطراب بعد اطلاعهم عن الخصائص النمائية المميزة لنمو الطفل بهدف حصر كل العوامل و الأسباب التي يمكن أن تحد من مستوى تقدم الحالة في برنامج التكفل و العلاج ليصبح بإمكانه إدراج أي معلومة مهمة في التقرير الذي يحرره حول الحالة و يستغنى عن المعلومات غير مهمة إذا كانت عادية و لا تساعد على فهم حالة المفحوص، أو التي ليس بإمكانها تفسير سببية الاضطراب أو في علاجه لإدراجها كعامل من العوامل الداعمة لخطة الوقاية والعلاج.

يبقى من الضروري بالنسبة للأخصائي بعد كل هذا أن يبلور تصورا متكاملا لطبيعة المشكلة التي يعاني منها المفحوص من خلال هذه الأسئلة و من خلال الأسئلة التي يولدها حوار البحث عن الخصائص النمائية للطفل خاصة النمو الحس الحركي ونموه اللغوي والانفعالي الوجداني والمعرفي والاجتماعي مع مراعاة خصائص كل مرحلة نمائية حسب ما هو متعارف عليه في نظريات النمو وحول آخر ما استقرت إليه مستجدات البحث العلمي في هذا المجال .

إن للوراثة المكتسبة دورا مهما في تحديد و تشخيص الحالة الصحية والصحة النفسية للمريض، فالصراعات الأسرية والطقوس المرضية التي يوظفها الآباء في الأبناء عامل من ضمن أهم العوامل المفسرة للاضطرابات النفسية و العقلية التي تصيب الطفل، فقد يكون مرضه مجرد عرض لاضطراب تعاني منه الأسرة ككل لذا يبقى من المهم على الفاحص أن يكون على علم بمستوى تأهل الأولياء للتربية وبمستوى توافقهما النفسي و العقلي و بنمط شخصيتهم وبطبيعة الأساليب التنشئة الاجتماعية التي ينتهجانها في تربية الأبناء، وعن الظروف الرعاية التي يحظى بها الأبناء في كنف الأسرة خصوصا إذا كانت الأم عاملة والنظر فيما إذا كان غياب الأم عن الطفل بسبب العمل قد أثر على نموه وتوافقه أم لا.

بعد انتهاء بروتكول الفحص الخاص بمقابلة أولياء الطفل يأتي الدور على مقابلة الطفل، بمفرده ومع الأولياء حتى يميز بين أنماط التفاعل مع الفاحص بحضور الأولياء و بدون حضورهما لاكتشاف مختلف المنعكسات الشرطية أو ما يمكن أن نصطلح عليه بالروابط الذهنية التي تكشف لنا عن دينامية الحياة النفسية للحالة و نبدأ في هذا البروتكول أولا ب:

- حسن الاستقبال و ما يتطلبه الموقف من روح الدعابة مع الأطفال.
- الاجتهاد في إقامة علاقة تآلف مع الطفل.
- بدء الحديث في المواضيع العامة التي لها علاقة مباشرة بواقع الطفل لاستدراجه نحو الإقبال على العمل بالتعاون مع الفاحص.
- نشخص انطباعه الأولي عن هذا الفحص لكي نبلور تصوراته الأولية في طريقة إدراكه للفاحص والتكفل لكي نصحح أي تصور سلبي عنهما إن وجد لنرسم بدلا منه صورة أكثر ايجابية عن هذه العملية في ذهنه.
- نعمل في البداية على استدراجه و الرفع من مستوى معنوياته بتكليفه بمهمات سهلة وجذابة من تلك التي يتوقع منه أدائها باستعمال العاب تربوية مناسبة.
- نبحث عن مواطن العلل في شخصيته عن طريق إجراء بعض الاختبارات التشخيصية أو غيرها.

– نبدأ في تجريب فعالية أدائه العقلي والمعرفي المتعلق بالفهم و بالكتابة و القراءة والحساب حسب السن والتأكد إن كان قد اكتسب المفاهيم الأساسية أو يستطيع إدراكها بحسن التعامل معها أو لا سواء حسب ما يوافق مستواه العقلي المعرفي و الدراسي أو مستوى إمكاناته و قدراته.

– ثم نحدد بعد كل هذا الخطوط العريضة المتعلقة بإستراتيجيات التكفل والعلاج وفق برنامج زمني محدد.

2-8- مرحلة التركيز على إقامة علاقة تربوية: وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل اللازمة لهذا البرنامج إذا أخذنا بعين الاعتبار ما يظهر عند هذه الفئة من مشكلات انفعالية وسلوكية واجتماعية من جهة، ولأن أشكال العلاقات التواصلية بين كل من المعلم والمتعلم ستساهم غالبا في تحديد نوع الاستعداد ونوع الاستجابات التي سيبديها للفاحص كما أنها ستفرز نوع الاستعداد الذي سيطغى على نمط الشخصية التي سيتطبع بها الطفل حاضرا ومستقبلا، وهي مرحلة قائمة على أساس عقد تربوي علائقي تكاملي، علاقة تأخذ بعين الاعتبار جميع الأبعاد التربوية بدءا من ما هو نفسي ومعرفي وإنساني إلى ما هو اجتماعي وتربوي حسب الأولوية قوامه بلورة تصور نظري لنوع التواصل المناسب بين الفاحص والمفحوص أو بين المفحوصين أنفسهم أو مع أفراد الأسرة، كمدخل نفس تربوي علائقي يمكن الفاحص من كسب جاذبية المفحوص نحو العمل بالتعاون مع الفاحص ولن نجد بالنسبة للأطفال ما يغريهم لمثل هذا الأمر ما هو خير من الألعاب التربوية الجذابة والممتهنة لقدراته، لاعتبار أن اللعب حاجة فطرية عند الإنسان خصوصا في مثل هذا السن، ولكونه وسيلة جذابة وممتعة يمكن أن نحقق من خلالها الكثير من القيم والأهداف التربوية بأقل قدر ممكن من السلبية، حتى يضمن إقامة علاقة نفس تربوية تواصلية ناجحة، خاصة إذا استشعر الطفل أن علاقته التربوية مع الفاحص قائمة على أساس الود والرحمة والحلم من غير تملق أو قسوة زائدة، أو تعاطف زائد ينم على تبني الفاحص لاتجاه الشفقة إزاء مشكلة الحالة، بل ينبغي أن تكون العلاقة مبنية على الحلم من غير إفراط أو تفريط أو إثارة زائدة للطاقة العاطفية أو النشاط الزائد لدى الطفل أو إحداث أي سلوك مخل بالاحترام لأن التملق مفسد للطباع، ومثل هذه السلوكات مدخل لكل أنواع السلبية كالرعونة والتزلف التي تعرف عادة عند بعض الأطفال، كما يتم إرشاد الأولياء بعواقب مختلف أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، كالحماية الزائدة، أو القسوة، أو التذبذب، وغيرها من الأساليب الخاطئة، وإرشادهم إلى أهمية تنويع الأساليب التربوية في التعامل مع الطفل حينما نعرف متى نستعمل أسلوب الحوار، أو أسلوب، الإرشاد، أو الإقناع، أو الحيلة، العقاب... وفق مقتضيات الحكمة التي تستلزم أن

نفعل ما هو مناسب في الوقت المناسب وفي المكان المناسب وبالطريقة المناسبة وبالقدر المناسب من الشخص المناسب إلى الطفل المناسب.

3-8- مرحلة التركيز على تطوير المهارات النمائية الأساسية: وهي مرحلة التفطين والاكتساب وهي قائمة على أساس خطوات منهجية تشخيصية تفصيلية حسب نتائج التشخيص،(تاريخ الحالة ، تقييم قدرات، المقابلة، السجلات، الملف الطبي إن وجد، الملاحظة أثناء اللعب بألعاب معينة لها دلالة مثل كيف يلعب أو يتفاعل مع بعض الألعاب التربوية، وبعد كل هذا يبدأ التشخيص التفصيلي في قياس مدى كفاءة الحواس بدء بتمرين إرهاف الحواس بما في ذلك إرهاف حاسة الحركة والتوازن لليدين والرجلين، اليدين (التعلم اليدوي بالعاب الفك والتركيب)، ثم تأتي مرحلة تقييم مستوى الفهم والإدراك لمختلف الكفاءات المستهدفة من الألعاب التربوية آو الدروس التربوية المعدة خصيصا لهذا الغرض من جهة، ولأجل تقويم استراتجيات التفكير لديه أثناء عمليات البحث عن الحلول بما يكشف عن مستوى القدرات، واسترجاع وتوظيف المكتسبات القبلية لاستغلالها في المواقف الجديدة، عندما نعرض عليه مجموعة من الألعاب التربوية غير أنه، تبقى مهمة الفحص الكيفي أهم من الكمي لكل من المفاهيم المعرفية والتقنيات التعليمية أو من الفنيات التربوية باستعمال معينات تعليمية أو ألعاب تربوية لأنه أجدى لعملية العلاج ما دام الهدف من هذا التكفل هو تمكين، المفحوص من إدراك مقاصد وغايات العملية التعليمية بالتعاون مع الفاحص لأجل تحقيق الأهداف المنشودة، فمن خلال لعبة واحدة من لعب الفك والتركيب مثلا يمكن أن تحقق من خلالها ما يلي:

– إكساب المفحوص مهارة الفك والتركيب.

– إكسابه التفكير التقني والهندسي على شاكلة تركب هيكل لطاولة مصغرة مثلا.

– إكسابه مرونة في الأصابع أثناء استعمال البرغي بالفك والتركيب بغرض ترويض أصابعه لمسك القلم.

– إكسابه القدرة على الاستغراق المطول في العمل لأطول مدة من الزمن لتنمية مدى التركيز وتعزيز مهارة الصبر والمثابرة لديه.

– إكسابه القدرة على تعود الجلوس في وضعية تربوية وتعليمية.

–إكساب الطفل القدرة على استهلاك الطاقة بشكل ممنهج واستغلالها فيما هو مفيد أو لغرض لامتصاص النشاط الزائد حتى لا يعيق النمو السوي.

– إتاحة الفرصة للطفل لممارسة ألوان التفكير والتعلم، كالتعلم بأسلوب المحاولة والخطأ وإثارة عمليات التذهن بالسؤال والجواب.

– إتاحة له الفرصة لإسقاط استراتجياته الفكرية في حل المشكلات واختيار الحلول والطرق الإبداعية.

– إتاحة الفرصة لإسقاط ردود أفعاله الانفعالية واستراتجيات تصرفه تجاه المواقف الضاغطة أثناء المحولات الفاشلة المولدة للإحباط.

–إتاحة له الفرصة لتطوير قدراته وخبراته المعرفية والذكائية.

–إتاحة له الفرصة لاكتشاف استعداداته وتطوير ميوله المعرفية واستراتيجيات التفكير لديه كالتفكير التقني مثلا.

–إتاحة له الفرصة للتعامل مع غير الفاحص لتمييز الفرق بين التفكير الممنهج وغير الممنهج ولتدريب ولي أمره على الأساليب الأكثر فاعلية والتعرف على مدى رغبة الطفل في الانجاز والتعلم الذاتي والذي يعتمد فيه على الغير.

– تمكين الطفل من توظيف ما تعلمه من مفاهيم من خلال توظيفها في لعبة ما مثل " لعبة بازل طول" فنسأله مثلا هل هذا البرغي يدخل من فوق أو تحت ، و هل هذه القطعة تلصق من جهة اليمين أو اليسار ، ما هي الخطوة المولية حسب الترتب الذي تراه في الدليل ، كم يوجد من شكل من لهذا النوع من القطع وما هي الألوان والأشكال المتشابهة ، ما اسم هذا الشكل...إلى غير ذلك من المفاهيم التي سبق وأن تعرف عليها في المراحل السابقة. ويتم توزيع هذه التعليمات على مجموعة من الحصص باستعمال مجموعة من التقنيات العلاجية لتحقيق أهداف مرحلية أو خاصة أو عامة بما يسهم في تحقيق التكفل والعلاج.

8-4- مرحلة التركيز على تطوير المهارات الأكاديمية: وهي مرحلة الدمج الوظيفي للمكتسبات وتتجسد عمليا حين يعمل المفحوص على توظيف تلك المفاهيم المكتسبة وبشكل مقصود يعطيه القدرة على الاستبصار بفضل توجهات الفاحص التي تهديه وترشده إلى الأساليب المناسبة لانجاز المهمات التي تمكنه من تذهن الآلية التي بها يكتسب المفهوم بطريقة التصحيح الذاتي بحيث يعمل في هذه المرحلة على تجنيد مكتسباته بطريقة منظمة وبشكل واعي ومقصود حتى يفعل عملية التعلم الذاتي، لأجل استثمار تلك المكتسبات من المفاهيم وتوظيفها أثناء الممارسة بدء من الاستيعاب إلى التثبيت إلى التحويل والانتقال وانتهاء بإنتاج طرق إبداعية جديدة من غير ما هو مألوف.

9- مرحلة التقويم النهائي للبرنامج:

يتم التقويم بشكل عام عن طريق تشخيص الباحث لمشكلة المفحوص كإجراء أولي، ويبقى مستمر في الزمن حسب مستوى التقدم الذي يحرزه المفحوص سواء من مرحلة إلى أخرى، أو من خلال ما توصل إليه بعد استفادته من البرنامج أو بإحصاء مجموع الحصص المنجز فعليا، بالإضافة إلى ملاحظات الأولياء والمحيطين بالطفل، وكذا انطباعات المعلمين بناء على التقارير اللفظية التي يدلون بها لأولياء أمورهم (لتعويض ذلك الغياب الملاحظ على مستوى التنسيق المباشر بين الباحث والمدرسة والمعلم وما يتطلبه من إجراءات تندرج ضمن صعوبات الدراسة).

الخلاصة:

رغم ثراء وخصوبة هذا البرنامج بالعشرات من التقنيات العلاجية والوسائل المتعلقة بالكشف والعلاج المتمثلة أساسا في الألعاب التربوية، يبقى من الصعب إخضاع هذه التقنيات لضوابط التصميم التجريبي وهذا مما يستدعي ضرورة اختزالها فيما هو امبريقي، عن طريق جمع مجموعة من البيانات التي تقود إلى مجموعة من الاستنتاجات ، باستغلال أدوات هذا البرنامج حسب متطلبات كل حالة لأن الغرض الأساسي منها هو معرفة مدى فاعليتها لاستكشاف الظاهرة واستخلاص تفسيرات عامة، مبنية على أساس الاستنتاج العقلي والإدراك الحسي النابع من الخبرة العملية التي تستمد مشروعيتها من الواقع باعتبارها معرفة علمية جاءت كنتيجة لهذا الإجراء.

الفصل السادس

الدراسة الميدانية:

(عرض الحالات)

الفصل السادس:

الإجراءات التنفيذية لخطة التكفل العلاجي: (عرض الحالات وجلسات البرنامج العلاجي)

- تمهيد
- الحالة الأولى ويرمز لها ب (أ)
- الحالة الثانية ويرمز لها ب (ح)
- الحالة الثالثة ويرمز لها ب (م)
- الحالة الرابعة ويرمز لها ب (ر)
- الحالة الخامسة ويرمز لها ب (يا)
- الحالة السادسة ويرمز لها ب (ف)
- الحالة السابعة ويرمز لها ب (ن)
- الحالة الثامنة ويرمز لها ب (ي)
- الحالة التاسعة ويرمز لها ب (و)
- الحالة العاشرة ويرمز لها ب (إ)
- خلاصة

تمهيد:

تناول هذا الفصل تقديم حالات الدراسة وما تضمنه محتوى كل جلسة من جلسات التكفل، وفق أنموذج العرض المفصل كما هو الشأن بالنسبة للحالة الأولى، أو نموذج العرض الإجمالي بالنسبة للحالة الثانية، أو الجمع بينهما كما هو الشأن مع باقي الحالات، بهدف إظهار أسلوب البرنامج وخطته التنفيذية وبهدف تقديم الشروحات التفصيلية حول مجريات العملية، وكيف تم بناء التعلمات العلاجية لدى حالات الدراسة، بناء على ما تم عرضه في الخطة العلاجية من جهة وحسب خصوصيات كل حالة من جهة أخرى، فضلا عن القواسم المشتركة التي جمعت بين الحالات في إستراتجية الفحص أو التكفل والعلاج، وتبقى بعض النقاط التي تعبر عن شيء من الخصوصية لكل حالة سيتم التطرق إليها ضمن مضمون هذا العرض، بالقدر الذي يسهم في تقييم وتقويم الحصيلة الناتجة عن هذا الإجراء، ويسهم في تذليل أو علاج ما اعترى تلك الحالات من صعوبات في التعلم،

عرض دراسة الحالة للحالات العشر:

1- الحالة ألأولى:

التعريف بالحالة: تفاصيل المقابلة الأولى مع الأم. الحصة (01) أجريت بتاريخ 12-03-2013

- الحالة نرمز لها بالرمز (أ)
- الجنس: أنثى.
- من مواليد: 10 أوت 2006.
- السن: 06 سنوات.
- المستوى الدراسي: أولى ابتدائي.
- ترتيب الحالة بين الإخوة: هي الثانية لها أخ واحد يكبرها.

السابق الشخصية:

- **الحمل والولادة:**

- الحمل والولادة: تم بشكل طبيعي.
- الحمل كان مرغوبا فيه.
- الولادة بعد 9 أشهر+3 أسابيع.
- طبيعة الولادة كانت عادية.
- بعد الولادة بأسبوعين اكتشف أن لديها مشكل في المعدة (لذا كانت تعاني من القيء) .

- **النمو اللغوي:**

- وجود صرخة الميلاد بشكل عادي.
- المناغات كانت بشكل عادية.
- الكلمة الأولى بعد عامين.
- بدأت توظف كلمة ماما بعد أربع سنوات ونصف بعد أن استفادت من تكفل أرطفوني اتبعت معها إحدى الأخصائيات أسلوب الصرامة و كان ذلك بعد6 أشهر من التكفل.
- بعد 5 سنوات أصبحت تنطق بعض الكلمات.
- عانت من تأخر في النمو اللغوي.

- **النمو الحركي:**

- عانت أيضا من تأخر في هذا المجال بحيث.
- لم تمر بفترة الحبو.
- عانت من تأخر في النمو الحركي حيث بدأت المشي بعد عامين.

- **مظاهر نمائية أخرى:**

- كانت تلعب.
- سلوكها بدا للأم بأنه طبيعي.
- الفهم كانت تراه عاديا.
- تم التكفل بها لأول مرة من قبل أخصائية أورطفونية في المستشفى لما كان عمرها ثلاثة سنوات
- تشخيص الأرطفونية تبين منه أنها تعاني من تأخر عميق في النمو اللغوي.
- بالنسبة للأمراض السابقة تعرضت لارتفاع في الحمى وصلت إلى 40 درجة لما كان عمرها أقل من سنة.
- لا توجد سوابق مرضية في العائلة.
- ومجمل الأعراض التي عانت منها هذه الحالة ما يلي:

– مشكلات في النطق (بعد سن3)

– مشكلات متعلقة بمهارات حركية دقيقة.

– عدم القدرة على استعمال الكلمات الأساسية ذات الاستعمال اليومي أو الأدوات اليومية.

– الخلط بين الحروف خاصة المتشابهة.

– صعوبة في استيعاب التوجيهات.

– صعوبة في تذكر الحقائق والمعلومات.

– الشرود ذهني.

– تأخر في اكتساب بعض المهارات المتعلقة بالحياة اليومية كارتداء الملابس.

– تأخر كبير على مستوى اكتساب اللغة.

– اضطراب في التفكير.

– اضطراب على مستوى الفهم.

– اضطراب على مستوى التعبير اللفظي وغير اللفظي.

– اضطراب في الإدراك.

– صعوبات في عملية التذكر.

– اضطراب في التآزر الحس حركي.

– قصور كبير على مستوى التعامل مع المفاهيم الأساسية.

– تشتيت في الانتباه.

– نقص في المهارات الحركية.

– صعوبة السلوك الانفعالي والاجتماعي.

– صعوبة في التواصل ومسايرة الأقران.

– قصور في الاعتماد على الذات.

– ضعف شديد على مستوى التمثل المعرفي إي تمثل مهارات ما وراء المعرفة من خلال القدرة على إدراك العمليات المعرفية التي يجب توظيفها من الناحية الذهنية كما هو ملاحظ من الألعاب التربوية.

– اضطراب سلوكي متمثل في مزاج عنيد و حاد متصلبة وغير متعاونة.

ملاحظة: – صرحت الأم أن الحالة كانت تمرض أسبوع قبل ذهاب الأب إلى العمل وقبل أسبوع من عودته علما أنه يتغيب عن المنزل بحكم العمل لمدة شهر ويعود للأسرة بعد أن يتحصل على إجازة للشهر الموالي، وهكذا دوليك (وقد تم تفسير هذا برغبتها في جلب الحنان والاهتمام خصوصا من قبل الأب الذي كان أسلوبه في التربية يميل نحو الدلال المفرط) .

– تبين من خلال الفحص أن الحالة تعاني من حساسية في الأنف تسبب لها صعوبة في التنفس ونقص على مستوي تناسق الفكين بشكل جيد

الفحص العيادي:– بالنسبة للمظهر العام: لباس الحالة منسق ومرتب ونظيف.

- الشكل المرفولوجي، تتصف الحالة بقامة معتدلة تناسب عمرها الزمني وبنية جسدية عادية.
- ملامح الوجه: تفتقر إلى التعبير الانفعالي من حيث الإيماءات المعبرة.
- المزاج والعاطفة: برودة في المزاج والعاطفة.
- الاتصال: هناك عزوف في الاتصال لأنها تشعر بالنقص لكونها تدرك أنها متأخرة لا تحسن النطق والكلام.
- اللغة: تعاني من تأخر في النمو اللغوي وقصور على مستوى نطق أصوات بعض الحروف.
- الإدراك: تعاني من نقص على مستوى إرهاف الحواس وإدراك المفاهيم ومنها.
- عدم اكتساب مفهوم الجانبية.
- عدم اكتساب مفهوم الاتجاهات.
- عدم اكتساب مفهوم الكم.
- صعوبة في الانتباه والتركيز والذاكرة.
- الحالة تعاني من الخوف وقلة الأمن تجاه الغرباء.
- كما أنها تظهر نفورا غير عادي تجاه الرسم لما طلبت منها ذلك (وقد فسر ذلك بأنها تشعر بالنقص ولا تحب أن تضع نفسها في موقف حرج يكشف فيه أمرها بأنها لا تعرف وربما أيضا بسبب الخبرات السابقة غير السارة التي مرت بها حول الرسم ومنها أسلوب الإرغام) .
- الحالة تعاني من نقص كبير جدا في اكتساب المفاهيم الأساسية.
- سبب الاستشارة مشكل في اللغة وصعوبة في التعلم.

التقرير السيكولوجي للحالة:

بعد انتهاء مقابلة الأم وأخذ ما يلزم من معلومات حول الحالة، انتقلنا بعد ذلك إلى الحالة (أ) وشرعنا في عملية الفحص انطلاقا من الخطوة الأولى حيث عملنا على كسب تعاونها، بعبارات الترحيب ثم بدأنا الفحص باختبار قدرة التعرف على بعض أعضاء الجسم ومستوى اكتسابها لمفهوم الجانبية بدء من اليد اليمنى واليسرى، ثم مفهوم الاتجاهات فأجابت بشكل صحيح غير أن مفهوم الاتجاهات والجانبية لم يثبت بعد بشكل جيد.

استأذن الفاحص من الأم بالانصراف من قاعة الفحص غير أن الحالة (أ) شعرت بالفزع، وظلت تبكي ملتصقة بأمها رافضة أمر خروجها من القاعة رغم أني طمأنتها بأنها باقية تنتظرها في قاعة الانتظار. بعد أن هدأت تم مواصلة فحص اكتساب مفهوم تصنيف الأشكال والألوان ومفهوم المخطط

الجسمي باستعمال ألعاب تربوية فأظهرت النتائج أنها تعاني من عجز واضح في إدراك هذه المفاهيم وفي القدرة على الإدراك والانتباه والتركيز.

صيرورة التكفل:

بدأت مرحلة التكفل بالحالة من قبل أرطفونية منذ أن كان عمرها ثلاث سنوات غير أنها أبدت تحسن بسيط وبقت تعاني من تأخر في الكلام إلى غاية بداية التكفل العلاجي بالحالة حيث اشتمل على مجموعة من الحصص تنوعت فيها التقنيات العلاجية.

الحصة (02): يوم 24-03-2013

تم في هذه الحصة مواصلة الفحص بهدف تشخيص مختلف أوجه القصور التي تعاني منه الحالة فتبين أنها تعاني من الأعراض التالية:

- قصور في اكتساب مفهوم الأشياء المتشابهة وفق خاصية التطابق حسب الشكل الهندسي رغم اكتسابها لمفهوم الأشكال الأساسية مثل (المربع والمثلث) .
- صعوبة على مستوى الذاكرة و هذا ما يسبب حتما صعوبة في التعلم.
- قصور في اكتساب مفهوم الترتيب التصاعدي والتنازلي حسب الحجم.
- قصور في تصويب الكرة و رميها في السلة على بعد قصير متر و نصف تقريبا.
- اضطرابات على مستوى النطق مثل:

الجدول رقم (04) يمثل نموذج من اضطرابات النطق لدى الحالة الأولى

الكلمة	اضطراب نطق للكلمة	نوعه
عصير	عصيل	إبدال
سيارة	سيادة	إبدال
بطاطا	طاطاطا	حذف وإضافة
مشطة	مسطة	إبدال
منشفة	مشسفة	حذف وإبدال وإضافة
معجون	جون	حذف
معجون	معزون	إبدال

لقد تبين أن نطق الحالة (أ) للحروف المعزولة التي وردت في الكلمات التالية (عصير بطاطا سيارة منشفة مشط) مكتسب بشكل جيد ما عدا حرف – ر–، و هذا يدل على أن مشكلتها تعلقت أساسا باضطراب على مستوى اللغة وليس على مستوى النطق.

أسلوب التعليم قائم على أساس تنمية مستوى الإدراك والتخزين قبل الاسترجاع، أي بمعنى ترسيخ المفهوم حتى يصل إلى التثبيت أي لا وعي بالخبرة لهذا المفهوم الذي نعمل على إكسابه إياها، مثل مفهوم التشابه عن طريق تركيب الأشكال الهندسية مع بعضها البعض حسب خاصية محددة كالشكل أو اللون أو هما معا, بعد استيعابها لأنواع الأشكال الأساسية، كالمستطيل والمعين وغيرها وكيفية إدخال الأشكال في مكانها حسب طبيعة الشكل وحسب تطابقه مع المدخل المناسب له، سواء كان أحاديا أو ثنائيا أو ثلاثيا أو على شكل خط مستقيم أو زاوية قائمة كما هو الشأن في لعبة (Toy أنظر في قائمة الألعاب التربوية).

أما الفنية العلاجية المعتمدة لإثارة الدافعية هي أسلوب التعزيز (أضرب بقوة ,مع التصفيق بشكل تقابلي لليدين – فاحص ومفحوص– مع تحميسها بطريقة انفعالية بغرض تنشيط دوافعها لأنها تعاني من الفتور وهبوط في المزاج).

كما استعنا بسماعة الطبيب لتنمية الإدراك الحسي للفت انتباهها إلى لمس الشفتين بذكر حرف الباء، مع النقر الإيقاعي والتكرار ورفع الصوت لعلاج مشكل النطق.

الحصة رقم (03): يوم 25-03-2013

بدأت الحصة بلعبة Toy بغرض إكسابها مهارة التآزر الحس حركي وإكسابها مفهوم التصنيف عن طريق تصنف الأشكال المتشابهة مع بعضها البعض حتى يسهل عليها إعادة تركيبها بعدما تبين أنها تعاني من الخلط في التصنيف و هذا ما يعقد الأمر و يجعلها تشعر أو تعاني من صعوبة كبيرة في إدراج الأشكال في أماكنها الصحيحة.

لقد تبين من خلال هذه الفنية أنها اكتسبت هذا المفهوم خاصة بعد مساعدتها بواسطة الترتيب الموجه، استطاعت أن تدخل كل الأشكال في مكانها الصحيح و بدون أي صعوبة و بدون أي مساعدة من قبل الفاحص.

أسلوب التعلم مع هذه الحالة يرتكز على داعمتين أساسيتين:

- إكسابها المفاهيم الأساسية الأولية لعمل العقل والذاكرة.
- تنمية مستوى الوعي والاستبصار الذي يكسب الحالة الفطنة وملكة التعلم الذاتي العصامي مع تنمية الشخصية وتطويرها.

انتقل الباحث بعدها إلى فنية لعبة المخطط الجسمي و ركز على تصنيف المخطط الجسمي(أنثى) إلى قسمين، وعمل على توزيع القطع الخشبية التي تأتي في الأعلى إلى اليمين والتي تأتي في الأسفل على اليسار، فأصبحت الحالة تمارس مهارة التفكير والتركيز والانتباه بالتجريب والمحاولة والخطأ ،

وقد ساعدتها فنية الترتيب الموجه على إحراز تقدما جيدا، وهذا دليل على أنها بدأت تفعل العمليات العقلية بكفاءة جيدة بفضل الألعاب التربوية الهادفة المخصصة لهذا الغرض بالإضافة إلى ما يوظفه (الباحث) من إيحاء وتعزيز ايجابي بالاقتدار والمهارة والذكاء...الخ , وأنها ستصبح أفضل.

لقد استطاعت الحالة أن تنجز فنية المخطط الجسمي لوحدها رغم أن هذه المهمة كانت أول تجربة بالنسبة لها و لم يتدخل الفاحص إلا بإرشاد و توجيه غير مباشر، لما قال لها إن هذه القطعة ليست في مكانها الصحيح هذه من هنا و هذه من هنا (للذراعين) فأتمت كل التمرين لوحدها بشكل صحيح.(لعبة المخطط الجسمي).

انتقلت بعدها إلى لعبة فرز الأشكال على أساس اللون (Shapes sorting game) فطلبت منها في البداية أن تصف الأشكال التي هي عبارة عن أشكال هندسية، مربع – مستطيل ...الخ. فنجحت بنسبة 100% غير أنها واجهت صعوبة في تصنيف هذه الأشكال المرتبة في الأعمدة حسب دليل البطاقات المصورة، وعانت من عجز و قصور كبير و لم تستطع تصنيف الأشكال وفق خاصيتين في نفس الوقت اللون و الشكل مع بعض، فاعتمدت على تصنيف الأشكال وفق خاصية واحدة كما هو مبين في مخطط الصور(أنظر قائمة الألعاب التربوية) وهو اللون فقط بينما لم تعر أي انتباه إلى تصنيف الأشكال وفق خاصية الشكل الهندسي.

وحتى ترتيب هذه الأشكال وفق خاصية اللون أخطأت في ترتيبها حسب الأعمدة وهذا ما يستدعي ضرورة تنمية مستوى إدراكها لمفهوم التصنيف.

بعد هذا الأداء قدم لها الباحث بعض التوجيهات و حاول إرشادها إلى تصنيف الأشكال حسب خاصية الشكل واللون ومراعاة للترتيب حسب الأعمدة ووفق التطابق الموجود في البطاقة المصورة للأدوات اليومية فاستطاعت أن تنجز هذه المهمة ولكن بصعوبة رغم أنها كانت في كل مرة تتلقى توجيه عن طريق الإشارة إلى لون معين لتختار بدورها اللون الذي يشبه اللون المطلوب وحسب الشكل الموجود في بطاقة الصور فبدأت تستوعب المهمة شيئا فشيئا.

الحصة رقم (04) : يوم 26-03-2013

تبين من خلال الملاحظة في الحصة السابقة من خلال لعبة فرز الأشكال على أساس اللون (Shapes sorting game) أنها تعاني من صعوبة في الإدراك والتفكير فقد عجزت عن ترتيب الأشكال كما هي مرتبة في الصورة دون مساعدة الفاحص.

انتقلنا في هذه الحصة الموالية إلى فحص مفهوم المتعاكسات من خلال البطاقات المصورة , فتبين أن هذا المفهوم مكتسب فقط من حيث قدرتها على استخراج الأشياء أو الصور المتشابهة مع عجز

كبير حول وصف محتواها أو حتى قدرتها على استخراج ما هو غير متشابه فيها أو بالأحرى الأشياء المتعاكسة.(بطاقات الصور المتعاكسة)

ثم انتقلنا إلى مفهوم المخطط الجسمي و يبدوا أنه مكتسب عن طريق المحاولة و الخطأ ، كما يبدو أن أثر الخبرة السابقة في إنجازها للمخطط الجسمي بالفك والتركيب قد ساعدها على التقدم في مستوى الإنجاز، ولوحظ أن الحالة تملك القدرة على التخزين بالنسبة للأشياء التي اختبرتها مما تحب، فأثر التعلم ظاهر خاصة الأشياء المجردة التي لا ترتكز على اللغة أثناء انجاز المهمة وهذا شيء طبيعي فالصعوبة التي تجدها في النطق والتعبير من ضمن الأمور التي يجعلها تشعر بعدم الثقة في الإنجاز اللغوي نتيجة تدنى مستوى إدراكها لذاتها على مستوى أدائها اللغوي وهذه العوامل تحد من مستوى تقدم الحالة في هذا الاتجاه.

انتقلنا بعد ذلك إلى لعبة مربع الأذكياء (Intelligence Box) و تبين أنها قد أتقنت إدخال الأشكال الهندسية في أماكنها الصحيحة حسب تفاصيلها الهندسية مع وجود بعض الأخطاء التي صححت من قبل الفاحص مع تقديم المساعدة والتوجيه غير مباشر.

الحصة رقم (05): يوم 30-03-2013

بدأت العمل بفنية مربع الأذكياء (Intelligence Box) لاكتساب مفهوم التصنيف المزدوج وفق خاصيتين اللون والشكل، ولتنمية الإدراك الحسي لمواقع الإشكال لننتقل إلى فنية فرز الأشكال على أساس اللون Shapes sorting game ، تبين من خلالها أنها تعاني من نقص في مستوى الإدراك البصري فهي تعاني في نقص على مستوى إدراك الألوان مع صعوبة في التمييز بين اللونين الأحمر والبرتقالي، كما تبين أنها تعاني من:

- نقص في اكتساب مفهوم التسلسل من خلال التصنيف حسب الأعمدة .
- كما أنها لا تزال تعاني من نقص في اكتساب مفهوم الترتيب، لأن ترتيبها للأشكال بطريقة مطابقة للوحة المرسومة و بشكل تتابعي وصيرورة التخزين في الذاكرة والاحتفاظ مع الاسترجاع غير فعالة.

لقد تبين كذلك من خلال إعادة التمرين السابق أنها تملك القدرة على الانتباه واكتشاف الخطأ الذي ارتكبته فصححت نفسها بنفسها وهذا ما يعزز قناعة الفاحص بعدم التسرع في تصحيح أخطاء المفحوص مما يتح لها الفرصة لممارسة الاستبصار ومهارة المراقبة الذاتية أو التصحيح الذاتي بهدف

إكسابها مهارة التعلم العصامي وتنمية مستوى الإدراك لترسيخ مادة التعلم بإتاحة المجال للمزيد من الاستبصار لدى الحالة بالأسباب التي تجعلها تخطأ.

انتقلنا بعد ذلك إلى تنمية الإدراك السمعي عن طريق لعبة آلات الموسيقى لتمييز الأصوات فقد لوحظ أن هذا الفنية أصبحت توظفها بشكل أنجع بحيث أنها لم تخطأ إلا في سبع محاولات من مجموع 30 محاولة وهذا دليل على أنها بدأت تحرز تقدما ملحوظا.

الحصة رقم (06): يوم 31-03-2013

- تبين بعدما أجرت التمرين المتعلق بلعبة فرز الأشكال أن أدائها تحسن قليلا في قدرتها على التركيب حسب لوحة الدليل غير أن أدائها الذهني في طريقة تركيبها لا يزال منخفضا.

- انتقلنا بعد هذا الأداء إلى لعبة بازل الألوان لعبة متعة حل الألغاز (colors puzzle) و قد لاحظ الباحث أنها تعاني نقصا حادا في تمييز الألوان و تركيبها حسب الخاصية المشتركة بينها ، وقد لاحظ الباحث من خلال اللعب بهذ اللعبة أنها تعاني من نقص في إدراك التشابه وفق خاصية اللون.

- أما فنية التنطيق باستعمال المتعاكسات السلسلة (2) فقد تبين أن مظاهر اضطرابات اللغة لا تزال كما هي مثل: يضحك نطقتها مرة: يحكك ومرة: حك وكلمة يبكي نطقتها مرة: يـيكي ومرة. بكي.

الحصة رقم (07): يوم 07-04-2013

- تبين من خلال فنية المخطط الجسمي أن الحالة لا تزال تعاني من صعوبة في الإدراك وهذا ينم ربما عن وجود نقص في مستوى التركيز.

- ثم انتقلنا إلى فنية التنطيق بالبطاقات المصورة للأدوات اليومية وهذا ما جعلنا نركز في هذه الحصة على تعليم نطق الحروف فوجدت إشكالا في نطق حرف (ج) (ر) و نطق حرف (د) و حرف الميم (م) لكن باعتماد فنية التنطيق بالتدريب والترويض الوظيفي لجهاز النطق بمختلف حركات الفم زائد محاكاة جهاز نطق الفاحص والتنطيق بالإيقاع مع التطبيل الإيقاعي فتحسن نطقها في جميع الحروف ثم انتقلنا إلى المذاكرة لقياس مدى تذكرها للحروف مع تفعيل التغذية الراجعة بإغماض الأعين وتحسس النطق بالفم لتعزيز التذكر الحسي والتعزيز بلمس جهاز النطق خاصة الحنجرة عند نطق حرف الحاء.

الحصة رقم (08) يوم 20-04-2013

- الحالة لازالت تعاني من قصور في الاتجاهات فهي غير مثبتة ووجدت صعوبة ، لذا تبقى في حاجة إلى تدريبات الذاكرة ورفع مستوى الجاهزية للتعلم لأنها تبدي نوعا من الكسل وضعف على مستوى اليقظة.

- فنية أشكال الفراشة – حجر البناء لتركيب الأشكال.

- فنية فرز الأشكال حيث استغرقت في البطاقة (1) حوالي7 دقائق أما البطاقة (2) فحوالي 9 د و 10 ثا.

- فنية المشاهد الأولى: واستعملت في هذه الحصة لتروض الذاكرة لما طلبت من الحالة أن تختار سلسلة من الأحداث المتتابعة مكونة من ثلاث صور بنفس الخلفية وطلبت منها أن تقلبها على وجهها بعد أن تعرفت على محتوى كل واحدة منها ثم بدأ الفاحص يغير مواقعها وتجيب على سؤاله بسرعة فتبين أنها تتمتع بمهارة عالية جدا بحيث أنها لم تجد أي صعوبة في التذكر و بقيت محتفظة بتركيزها طيلة مدة التمرين إلى غاية انتهاء التمرين، و هذا إن دل هذا على شيء إنما يدل على أن الحالة تملك قدرات كبيرة في حاجة إلى ترويض مع الاستغلال الأمثل.

لقد تم إرشاد الأم إلى ضرورة إكسابها مفهوم الاتجاهات والألوان وأرشدتها إلى بعض الألعاب التربوية الضرورية لتنمية ذكائها ومنها لعب (بازل) ولعبة (الأشكال المغنطيسية – ولعب الذكاء المتدرجة في الصعوبة).

الحصة رقم (09): يوم 30-04-2013

- فنية لعبة قلعة الذكاء.
- فنية التنطيق باستعمال الحرف الخشبية.
- فنية المخطط الجسمي.

- فنية العلاج النفسي الإرشادي بالتمركز حول المشكلة من قبل الباحث بعد ما اكتشفت بالصدفة أنها لا تحب ذاتها عندما سألتها هل أنت "زينة" أو "شينه" فقالت 'شينه' فقلت لها 'علاه' أي لماذا فانزعجت كمن يريد البكاء ثم قلت 'هل تحبينني أو لا' فقالت نعم فقلت أنا لا أحب من لا يحب (آ) أي نفسها، أتحبين (آ) فقالت أنها تحب إخوتها ثم ذكرت لها أمها قالت نعم أحبها ثم أخوها و لما قلت لها عانقي نفسكي بوضعية الذراعيين المتصالبتين إلى كتفها فانزعجت ثانية, ثم لجأ الفاحص إلى تقدير مستوى تقبلها لأعضاء جسمها فأشار إلى بعض أعضاء الجسم فقال لها ليس "شعرك شباب صح أو لا" فقالت نعم شابة وهكذا دواليك مع بعض الأعضاء، ثم قلت لمن هذا مشيرا إلى ذاتها أليس كله "شباب" بمعنى جميل أو لا فقالت نعم فقلت عانقي نفسكي إذن ففعلت و هكذا تم تغيير طريقة إدراكها

لذاتها وقد تبين للباحث أن تكرار الخبرات السلبية الفاشلة عن نفسها سبب من أسباب تدني مفهوم الذات لديها وعدم رضاها عنها، بالإضافة إلى تعودها على هذا النمط من الاستجابات عندما تقع في مواقف حرجة كهته.

- ثم انتقلنا إلى فنية فرز الأشكال الهندسة في الأعمدة على أساس اللون فأبدت تحسنا معتبرا في تركيزها فاستطاعت أن تنجز اللوحة الأولى في حوالي 6 د بشكل عادي ولم تجد أي صعوبة في الإدراك والانتباه بشكل ملفت للانتباه بعد ما تمت مساعدتها بعزل أشكال اللوحة النموذجية.

- قبل نهاية الحصة تمت مقابلة الحالة (آ) مع حالة أخرى لأغراض تنافسية في البداية لم تقبل الحالة (آ) وجود الحالة (ع) رغم أنها رحبت بها و لم تمانع كما مانعت هي أي الحالة (آ). وحين تم الإخاء بين الحالتين بعد أن أبدى الفاحص نوع من الإشادة والإعجاب من إنجازات الحالة (آ) بحضور الحالة (ع) فبدأت (آ) تنفتح لما رأت الاندهاش في وجها و بدأت الألفة بينهما تتزايد في باقي مجريات الحصة.

الحصة رقم (10): يوم 16-05 - 2013

- الفنيات المطبقة:

علاج مشكلة النفور (آ) من عملية الكتابة عن طريق البرمجة الإيجابية حيث قام الفاحص بالإشادة بأصابعها باستعمال أسلوب التغني والإنشاد "أصبعان جميلان يكتبان يرسمان" لترغيبها في الكتابة، إلى أن بدأت تتجاوب مع طلب رسم الشخص كأول محاولة ثم طلب منها رسم الأشكال فتبين أن الحالة تعاني من مشكل كبير في كل من رسم الشخص والأشكال، ثم انتقلنا إلى فنية لصق حيوانات المزرعة المغناطيسية (بازل) ثم فنية التنطيق باستعمال البطاقات المصورة للأدوات اليومية عن طريق محاكاة الفاحص وجها لوجه وباستعمال الإيحاء والمبرمجة الإيحائية، وأنها تتعلم بسرعة مع توظيف فنية الإيقاع والتغني بدء بالكلمات السهلة والقصيرة فكانت تجد صعوبة في التعرف على الحروف مع وجود إقلاب في النطق لبعض الكلمات مثل:

الجدول رقم (05) يمثل نموذج آخر لاضطرابات النطق لدى الحالة الأولى

الكلمة	اضطراب النطق	نوع الاضطراب
مسطر	مسطلة	حذف وإضافة
مقص	قص	حذف
كتاب	كتان	تبديل
محفظة	محطبة	حذف وإضافة

الحصة رقم (11) يوم الخميس 30-05-2013

الفنيات المطبقة:

-تمرين تركيب هرم الدوائر (لعبة تربوية)

-المخطط الجسمي (لعبة تربوية)

-تمرين تركيب الأشكال حسب البطاقات، البطاقة الأولى حوالي 5 دقائق، و هذا مما يدل على أن أدائها بدأ يتحسن بشكل جيد في لعبة فرز الأشكال.

-فنية تركيب حيوانات المزرعة المغناطيسية.

ملاحظة: لقد كانت طريقة تركيبها للحيوانات المغناطيسية بشكل مقلوب في اتجاه معاكس لها أحيانا وتتعامل معها و كأنها في وضعية صحيحة وهذا ما ينم عن وجود اضطراب في الإدراك (لقد كان انجازها جيدا بمساعدة توجيه غير مباشرة عن طريق تصويب محاولاتها بنعم أو لا أو عندما أسألها هكذا يركب أو بتوجيه بسيط كقولي لها مثلا: أديري الرأس فتعلمت مفهوم أدير، وأقلب.

-فنية التنطيق باستعمال البطاقات المصورة الأدوات اليومية، تبين إثرها أنه لا يزال هناك وجود قصور في اللغة كالكلمات التي فيها حرف الراء و أيضا في كلمة بنان تنطقها (نانة).

-طريقة التعلم بالمحاكاة و تعليمها مخارج الحروف باستعمال السماعة الطبية، والمرآة, والاستبصار كقول: الفاحص(كيف استطعتي أن تنجزيها"غاية") و عن طريق التغذية الراجعة بتسجيل إنجازاتها بالفيديو و إعادة مشاهدتها لتلك التسجيلات مثل كلمة (دبدوب) التي كانت تنطقها (ديوب) تمت الاستعانة بفنية تقسيم الكلمة إلى قسمين لكنها كانت ترددها كاملة و بشكل خاطئ (دبوب) لكن بتمديد المقطع الثاني بعد نطق المقطع الأول نطقتها بشكل صحيح فقد تحسن أداؤها بشكل جيد، وتم تثبيت هته المكتسبات عن طريق توظيف الخيال بإيجاد روابط خيالية حول ضرورة وعيها بالمكان الذي تخزن فيه محاولاتها الصائبة في المخ حسب تقنية قوة العقل.

لقد أظهرت خلال هذه الحصة ردود أفعال نكوصية طفلية خصوصا لما عرضت عليها تسجيل الفيديو كتغذية راجعة لأدائها نفرت من أدائها بشكل طفلي في البداية و لم ترغب في مشاهدة المقطع ولما تم تجاهل السلوك و أبدى الفاحص اهتماما شخصيا بالفيديو مع محاكاة ذلك الحوار المسجل في مقطع الفيديو بدأت هي الأخرى تقلد و تتابعه بشكل جدي و بسلوك ناضج كمن بدأت تتقبل أداءها كيفما كان خصوصا بعدما كانت نهايته سعيدة حيث أصبحت تتقن النطق الصحيح للكلمة بعد العديد من المحاولات الخاطئة، و الفضل في ذلك يعود إلى التعليق السلبي التنفيري من ذلك الفعل الطفلي النكوصي و تشبينه عن طريق توجه النقد لمثل هذا السلوك المشين مع إظهار اعتبار ايجابي للحالة.

وكخلاصة لما سبق يمكن القول أن فنية التجاهل و التغذية الراجعة بالفيديو هما السببان اللذان عززا التصرف الناضج، مما ساهم في تحول سلوكها من السلب إلى الإيجاب و تم إرشاد أأفراد الأسرة إلى ضرورة الاستعانة بهذه الفنية في علاقتهم مع الحالة (آ)، وأن يتحينوا الفرص الإيجابية التي تبدي فيه سلوكا ناضجا و يعملوا على تعزيزه على الفور، و أن يوحوا لها بأنها قد أصبحت تكبر بشكل أحسن بهذا الفعل و لم تعد رضيعة " بيبي" و هذا كعلاج أنسب لسلوكها الطفلي لأنها حساسة ضد أي تجربة فاشلة و هذا ما يجعلها ترفض المحاولة بسبب تدن مفهومها لذاتها و هذا شيء طبيعي لأنها تدرك يقينا أن أداءها أقل من أقرانها بشكل واضح غير أن قدراتها تبقى في حدود المتوسط أو يفوق و قد أبدت خلال هذه الحصة تحسنا كبيرا جدا بالمقارنة مع أول حصة ثم إن فنية التعلم بالمحاولة و الخطأ بدأت تعمل معها بشكل آلي و تلقائي رغم كثرة عدد مرات مراجعتها للفاحص لكي تحصل منه على التأكيدات أو الموافقة من عدمها أثناء كل محاولة أو أداء لأي نشاط تقوم به و هذا مما يدل على ضعف مستوى ثقتها بنفسها.

الحصة رقم (12): يوم 02 جوان 2013

الفنيات المطبقة خلال الحصة:

- فنية المخطط الجسمي.
- فنية TOY تركيب الأشكال.
- فنية لعبة البينغو (Bingo Game) لتركيب القريصات.

- فنية رمي الكرة على بعد أقل من مترين . بعد أكثر من 30 محاولة لم تنجح إلا في 4 محاولات و لعبت الصدفة دورا كبيرا في ذلك، كما أنها لم تستطع مسك الكرة عندما تصوب إليها وهذا ما يستلزم علاج مما تعانيه من قصور في المهارات الحركية.

- انتقلنا إلى مفهوم الألوان بالروابط الذهنية مثل الأحمر الذي ربطناه بالطماطم وتبين أنه أيضا غير مكتسب.

- وإرشاد سلوكي للتنفير من السلوك الطفلي حيث رفضت أن تقوم بحركات رياضية بطريقة غير ناضجة فعلقت عليها 'هذا سلوك (بيبي)' و قلت لها 'أتريدين أن تكوني (بيبي) أو كبيرة' فقالت 'كبيرة'.

- ولما بدأت أتحدث مع الأب عن سلوكها الطفلي فقال إنها ترفض النهوض مبكرا فقلت له صبوا عليها الماء مزاحا و لما أردت أن أخبرها بحضرة أباها بأنها في المرة القادمة ستلعب الرياضة رغما عنها غضبت وخرجت من القاعة في حالة من الكبرياء، وهذا السلوك ينطوي على وجود معتبر للشخصية وهذا ما يدل على أنهت تملك الاستعداد لتصبح شخصية قوية.

– الحالة تبقى في حاجة إلى تعلم طرق مثيرة و محفزة لمستوى الدافعية لأنها تتصف غالبا بنوع من الهبوط في المزاج، كما أنها تعاني من مشكل التثبيت و النكوص إلى المراحل الطفلية أثناء التعبير عن دوافعها.

الحصة رقم (13): يوم 01-09-2013

تناولت هذه الحصة لعبة فرز الأشكال Shapes sorting game .

- الحالة لا تزال تعاني من صعوبة في إدراك الأشياء.
- صعوبة في الذاكرة و التذكر.
- صعوبة في النطق والحساب (عدم القدرة على تذهنه) .
- صعوبة في الكتابة.

من خلال لعبة فرز الأشكال على أساس اللون علمتها كيف تستعمل مفهوم التصنيف والتمييز فتركز مثلا على نوع اللون المطلوب في اللوحة أولا ثم الشكل المطلوب ثم نوع اللون ثانيا لتجعل باقي الأولون و باقي الأشكال على هامش الوعي لكي تتغلب على التشويش و حتى يسهل عليها عملية حفظ الشكل بلونه في الذاكرة العاملة و تجعله في بؤرة الشعور و باقي الأشكال على هامشه و هذا ما يسهل عليها عملية البحث في إيجاد الشكل المطلوب و يجعلها تتغلب على مشكل تشتت الوعي وصعوبة الذاكرة.

الحصة رقم (14): يوم 1-10-2013

ملاحظة:جاءت الحالة بعد غياب دام شهر كامل بسبب مرض الأم، و الأب غائب بسبب العمل.

بدأت الجلسة بإعطائها ألعاب تربوية بهدف إتاحة الفرصة للحالة لاسترجاع المكتسبات القبلية لاستثمارها من خلال الفنيات التالية:

- لعبة فرز الأشكال Shapes sorting game .
- فنية لعبة أشكال الفراشة – حجر البناء Butlerffy.
- فنية ترتيب صوار الأفعال الأولى. وتعتبر بمثابة مراجعة وتهيئة الحالة لمواصلة البرنامج.

الحصة رقم (15): اليوم 8-10-2013

الهدف منها متابعة إكساب المفاهيم الأساسية:

- فنية تشخيص مستوى اضطرابات النطق المتبقية (بقراءة الحروف) ، كان نطق الحروف كلها تقريبا سليما ما عدا حرف الراء (ر) الذي استبدل بحرف (ل) , ثم انتقلنا إلى فنية ترتيب هرم الدوائر حسب الحجم ترتيبا تصاعديا و منه انتقلنا إلى إكساب مفهوم اللون .

-فنيات تعزيزية للتنطيق تمثلت في النطق باسم اللون بقوة مع ضرب الاسفنجة و تغير إيقاعات ووزن نطق الكلمة حتى يسهل نطقها لأن الشحنة الانفعالية التي تخرج بها الكلمة تساعد على التغلب على صعوبات النطق و تساهم في تثبيتها في الذاكرة بطرق أسهل و أسرع.

-ثم انتقلنا إلى توسيع قاموسها اللغوي باكتساب عدد من أسماء الأشياء كمفهوم أساسي باستعمال (صور الأدوات اليومية) ، مع الاستعانة بفنية تعزيزية تمثلت في المرآة لمحاكات الفاحص ولتصحيح النطق، بالتغذية الراجعة بسماعة الطبيب.

-الإشارة بلفت الانتباه إلى الوضعية ميكانيكية نطق الحروف في الفم لغرض الاستبصار بمخارج الحروف في جهاز النطق.

الحصة رقم (16): يوم 09-10-2013

الفنيات المستعملة:

-فنية المتعاكسات السلسلة (2) و لكن بعدما تبين من خلال ترديدها لكلمة حذاء (متسخ) خاصة أنها تعاني من عجز في نطق الكلمة مما يؤكد وجود اضطراب متمثل في تأخر الكلام بالإضافة إلى نقص في الانتباه والتركيز لجأت إلى تطبيق فنية الاتجاهات عن طريق التركيز بالفنية التالية:

(ف ي تي × ف ي ت ي) ف

ف ي: تعني فوق يمين **ف ي:** تعني فوق يسار

تي: تعني تحت يسار **ت ي:** تعني تحت يسار

-الاستعانة بجهاز الأيباد لرسم هذا المخطط (IPAD الأيباد وهو من الحواسيب اللوحية).

-وتثبيت العملية برسم نقاط في الفضاء والتدرب عليها خياليا.

-ثم لجأت إلى فنية إضافية وهي التصفيق التقابلي مع الفاحص(1) بشكل أفقي(2) بشكل عمودي (3) ذاتي أي ، يصفق المفحوص بكلتا يديه بشكل عمودي لتنمية التركيز لدى المفحوص.

- فنية قبضة الكماشة: تتم بالتصفيق بغرض إمساك شيء ما بكلتا يديه كمن يريد أن ينقض عليها بكفيه، في الوقت نفسه يبقى الفاحص يناور كي يحول دون ذلك كي لا تمسك به و هي تبقي يديها مفتوحتين قليلا بمقدار 3 سم تقريبا.

- ثم انتقلت بعد ذلك إلى تسجيل الكلمة في جهاز الصوت (أوديو) و طلبت منها أن تحاكي الصوت.

- ثم انتقلت إلى كتابة هذه الكلمة (متسخ) لتقرأها بمفردها مع تعزيز الاتكال على الذات لتنويع أساليب التعلم و التعليم لتعزيز التعلم الذاتي.

الحصة رقم (17): يوم 05-11-2013

1) فنية ترتيب المكعبات.
2) تركيب المخطط الجسمي.
3) تثبيت مفهوم الألوان.
4) تشخيص اضطرابات النطق.
5) اختبار للتعرف على أسماء الصور و الأدوات المستعملة يوميا, مثل بطاطا, عصفور, ساعة, ... الخ. عن طريق الإشارة إلى الصور التي يسميها الفاحص، مع الاستعانة باللغة الدارجة المستعملة في حياتنا اليومية إذا أخفقت في الفهم.

الشيء الملاحظ أنها لم تحفظ بعد الحروف وأنها تجد صعوبة في نطق بعض الحروف مثل: 'ر' لا تزال تنطقه 'ل' وتخلط بين(ث و ت), ولم تصل بعد إلى المستوى المطلوب في نطق حروف أخرى مثل ج , ز , ك , ل., م, فهذه الحروف تنطقها ولكن ليس بشكل سليم .

طريقة المعالجة تمت بمحاكاة الفاحص و إبصارها بمخارج الحروف + المرآة +وسماعة الطبيب+ التكرار.

ملاحظة : بعد غياب دام قرابة شهر ورغم أنها لم تتلقى أي علاج إلا أنها أتت بعزيمة أفضل وبقدرات مهيأة للتعلم، سبب الغياب مرض الأم وانشغالها بالمولود الجديد و بعد غياب الأب عن البيت بسبب العمل.

الحصة رقم (18): يوم 9-11-2013

هذه الحصة ركزت على علاج تدني تقدير الذات لديها عن طريق التمارين التالية: مثل ضرب الكرة بقوة مع إصدار صوت "يع", والضرب على الاسفنجة، وتوظيف الاسترخاء التخيلي مع الإيحاء والبرمجة الإيجابية بالكفاءة و الاقتدار، ثم إحداث مواقف انفعالية مثيرة للحماس مع تعزيز تكرار تلك المواقف ومع إرشاد الأسرة إلى ضرورة إدماجها مع أطفال يتمتعون بالحيوية والنشاط لكي تحاكيهم.

الفنيات المطبقة لهذا اليوم مفهوم المتعاكسات (موسخ، نظيف)، (قديم، جديد)، (يضحك، يبكي)، (داخل، خارج). من خلال الصور.

- الفنيات التعزيزية عن طريق استعمال المرآة (للاستبصار بكفية استعمال جهاز النطق.
- توظيف الخيال بإغماض الأعين لتذهن العملية بنمط تمثلي حسي.
- البرمجة بتذهن كيفية ترسيخها في الذهن.
- استعمال السماعة الطبية للتغذية الراجعة.

- استعمال التهجئة لمحاكاة الفاحص في كيفية نطقه للحرف أو الكلمة.

الفنيات المستعملة أيضا لعبة فرز الأشكال sorting Shapes لقد أنجزت البطاقة الأولى بشك جيد مما يدل على أنها بدأت تستوعب العملية.

ثم انتقلنا إلى فنية رمي الكرة مع إصدار صوت (يع) لكنها نكصت إلى سلوك طفولي ولم تستجب لأوامر الفاحص , نفس الشيء بالنسبة للضرب على الاسفنجة.

الحصة رقم (19): يوم 13-11-2013

-المخطط الجسمي.

-التنطيق : لجملة تحمل الكرسي الأعراض التي أظهرتها تمثلت في:الإقلاب والتشويه وعدم التفريق بين نو، لو، أقول لها (م) و هي تعيدها (ن), عند تهجئة كلمة (تحملو) هكذا (تح- م -لو).ملو – تقلبها – مرة : ليلو ، – و مرة : ميمو، فهي لا تزال تعاني من صعوبة في التركيز والذاكرة اللغوية.

الفنيات العلاجية :

-التغذية الراجعة بالتسجيل الصوتي.

-محاكاة صوت الفاحص وإعادته.

-نطق كلمة نحملوا بالتقطيع إلى مقطعين(تح) (ملو) تم تقطيع هذه الكلمة وتكرارها بإيقاعات صوتية متعددة مع الاستعانة بالسماعة الطبية , والمرآة , والتطبيل , ولفت الانتباه للاستبصار وتنمية التركيز.

-عانت أيضا من اضطراب آخر متعلق بالإضافة: فهي تكمل الكلمة المطلوبة بحرف آخر عندما أقطعها بهذا الشكل (تحم) تنطقها جيدا ثم أضيف (لو) فتنطقها جيدا و لكن إذا قطعت الكلمة (تح) لوحدها و(ملو) لوحدها، فتبين أنها مرة تنطقها (ممو) أو (للو) أو (منو) أو (ليلو).

الفنيات التجريبية الأخرى هي إعادة نطق الكلمة بتوظيف التمثيل المسرحي بالأصوات البهلوانية مع طلب تسمية قطة يمكن أن يجلبها لها أبوها (ميو) و نطقت "حملو" بلغة هزلية كالرسوم المتحركة لإضفاء روح الدعابة على الموقف،لإثارة الانفعالات الإيجابية مثل نطق ذلك المقطع بصوت مرتفع وبانفعال لنعزز مثل هذا الحماس في نفسها حتى لا تمل أو تيأس من كثرة المحاولات الفاشلة. انتهت الحصة لكن دون أن تتقن نطق هذه الجملة كما هو مطلوب.

الحصة رقم (20): يوم 23-11- 2013 (آ)

الفنية المطبقة: استكشاف مفهوم الحساب: تبين أنها لا تزال لا تدرك مفهوم الحساب لا عداً ولا تمثيلا محسوسا أو مجردا. كما تجد صعوبة كبيرة في العد من 1 إلى 5.

- الاستعانة بلعبة بطاقات الأرقام الممتعة (لعبة تربوية) لتعلم العد من 1 إلى 5.

- كما تم العد باستعمال أصابع اليد إلا أنها وجدت أيضا صعوبة كبيرة بسبب ضعف مستوى التركيز و الانتباه و التذكر.

- إكسابها مفهوم الكم عن طريق العد المحسوس باستعمال لعبة تركيب كم الأرقام بالدوائر (Teaching lagarithm) حيث طلب منها تخزين العدد المطلوب في الرأس بعد إغماض الأعين و إدخاله الرقم المطلوب في الرأس وتخزينه عن طريق الخيال ولمسها لرأسها إدخال كم الدوائر في العمود الخشبي حسب العدد المطلوب والذي خزنته في رأسها.

- فنية تعزيز مستوى اليقظة عن طريق الربت وهي فنية يطلب فيها من المفحوص أن ينقر بأصبعه بلطف في المنطقة الموجودة بين العينين والأذنين تحت الفص الصدغي، كما تم تعزيز مستوى اليقظة عن طريق تحت التصافح التقابلي (فاحص، مفحوص) بالإضافة إلى التكويدات الإيجابية وهي عبارة عن عبارات تخاطب نفسها فيها كأن يطلب منها أن تقول لنفسها أنا أعقل غايا.

- وإعادة الثقة بالنفس بالتعزيزات الإيجابية الصحيحة بفنية إضراب بقوة مع الانفعال حتى تخرج من (دائرة الكسل).

الحصة رقم (21) : يوم 26-11-2013

الفنيات المطبقة:

-تركيب حيوانات المزرعة المغنطيسية Animaget de la ferme.

-فنية تعلم الحساب عن طريق تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستيكية لعبة "Teaching lagarthm " لتعلم الحساب.

في هذه الحصة واصلنا إكساب الحالة مفهوم العدد ولكن هذه المرة تم تفريغ كل مكونات اللعبة وتعمل هي على إعادة تركيبها علما أنها لا تستطيع العد من1 إلى 5 إلا من خلال الأرقام عندما تكون مرسومة أمامها و إلا فإنها تعاني من خلط كبير و متكرر، و لأجل هذا طلب الباحث من الحالة أن تضع الرقم أولا ثم تضع المربع الذي فيه كم الرقم ثم تختار العمود المناسب لكم الدوائر ثم تختار الدوائر و تعدها بإدخالها في الإصبع و هي تحسب و تشير في الوقت نفسه إلى شكل الرقم المرسوم أمامها (أنظر قائمة الألعاب التربوية)، و هذا ما جعلها تتذهن مفهوم الرقم و بدأت تعد بشكل صحيح ولكن ببطأ كبير، مما يدل على أنها تعاني من خلل في التفكير و لذلك طلبت منها أن تعيد عدها و عينيها مغمضتين لتعزيز التكرار حتى تمكن من حفظها و كنت أقول لها ادخليها في رأسك من الجبهة إلى القفا بتوظيف الخيال بتقنية قوة العقل.

لقد لاحظ الباحث أنها أسرعت في العمل بعد أن أخبرتها بأننا انهينا وأنها ستنال مكافأ تمثلت في تمكينها من اللعب في الأيباد (Ipad : حاسوب لوحي وتختار ما تشاء من الألعاب فاختارت لعبة وبدأت اللعب بها في وضعية مقلوبة، فقلت لأمها انظر قرابة دقيقة وهي تلعب بها دون أن تدرك أنها تلعب بشكل مقلوب ربما لأن دماغها يراها بشكل صحيح بسبب وجود اضطراب في الإدراك على مستوى الدماغ فمثل هذا الاضطراب معروف لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، مع العلم أنها تتمتع بمهارة فائقة في اللعب بالألعاب الإلكترونية باستعمال الأيباد، وفي تركيب بعض الأشكال الهندسية في مكانها على عكس زميلها الذي يدرس في الصف الأول يتعلم بشكل جيد ولديه فهم وقدر على التعبير بشكل ممتاز إلا أنه يعاني من عجز كبير في تركيب بعض الأشكال الهندسية مثل (أشكال الحيوانات المغناطيسية).

الحصة رقم (22) : يوم 28-11-2013

إعادة تطبيق تمرين تعلم مفهوم الحساب بلعبة تركيب كم الأرقام بالدوائر Teaching lagarithm من 1 إلى 7 حيث تبين أن هذا المفهوم لم يثبت جيدا وعملت هذه المرة على إعادة تثبيته بالتكرار واستعملت 7 خطوات:

1. أن تبحث عن الرقم.
2. أن تجد ما يقابله من الدوائر المرسومة على اللوحة الخشبية المربعة.
3. أن تختار العمود المناسب.
4. أن تقوم بعد الدوائر البلاستيكية بإدخالها في الأصبع.
5. أن تعد الدائرة المرسومة على اللوحة مقابل الرقم.
6. أن تدخلها في العمود.
7. أن تكرر الرقم بصوت مرتفع وبشكل جهوري ومعبر.

لأنها كانت في البداية تلفظ الرقم بشكل خافت و هذا ما قلص من حماسها و قدرتها على التذكر وتكرار المحاولات الخاطئة بسبب ما تعانيه من قلة التركيز و لكن تحريك الجانب الانفعالي العاطفي من خلال تشجيعها و تعزيز اليقظة و من خلال أساليب التعجب و الانبهار الذي يبديه الفاحص تجاه مواقف اليقظة و من خلال فنية التعزيز بـ 'أضرب بقوة' بشكل تقابل لكل من يدا الفاحص والحالة (أ) وهذا ما يجعل جسمها يقشعر و تتبسم و تستعد بشكل أكبر لمواصلة العملية و هذا ما يساعدها على التقدم في الحساب و رفع من مستوى قدرتها على الفهم و تذهن الحساب و قدرة ذاكرتها على الاستيعاب والتخزين. فبالرغم من تكرار محاولتها الخاطئة في العد من 1 حتى 5 إلى أن طلبت منها

أن تستعمل اليد اليسرى في حجز الأصابع التي تستعملها في العد باستعمال السبابة و الخنصر والوسطى , و هذا ما جعلها تستوعب مفهوم العد في يدها و تحصي الحساب و العد بفضل تلك اللعبة من 1 حتى7 , كما أن إرشادات الفاحص المتعلقة بإبصارها بالأخطاء التي تقع فيها نتيجة قلة التركيز والانتباه و قد نبهتها بذلك بتعلمة أنها "تشوف غايا" أي تتمعن جيدا معززا محاولتها الناجحة المصحوبة باليقظة و تهيئة الجسم بما يدل على ذلك كتثبت كلتا القدمين بشكل مستقيم على الأرض و المرفقين على الطاولة مع الاعتدال في الجلوس كعلامات إيجابية دالة على اليقظة و هذا ما جعلني أصفها بالذكية ككلمة إيحائية بأنها تعرف "غايا". إن الشيء الملفت للانتباه أنها تسرع في كل مرة أتمت فيه التمرين إلى جهاز الأيباد (ipad) لتلعب (Jeux) حيث تبين يقينا أنها تتمتع بمهارة غير عادية في الألعاب الإلكترونية.

ومما هو ملاحظ أيضا أنها أحرزت تقدما جيدا في اكتساب اللغة كما تخلصت من بعض السلوكات السلبية خاصة الانصياع لأوامر الفاحص أثناء العمل.

الحصة رقم (23): يوم 03-12-2013 (آ)

– إكسابها مفهوم الزمن عن طريق (لعبة الخطوات التالية) فتعمل على ترتيب أحداث القصة بشكل متسلسل مع وصف تلك الأحداث.

– الحالة لا تزال تعاني من صعوبة في إدراك الأشكال من خلال لعبة فرز الأشكال Shapes sorting game . طلب الفاحص منها إنجاز المهمة حسب البطاقة المطلوبة بالتركيز على نوع اللون المطلوب أولا ثم الشكل المطلوب ثانيا لتمييز ما هو مطلوب بدلا من البحث في كل الأشكال والأوان في وقت واحد. الهدف من اللعبة تنمية مستوى الإدراك والذكاء و هذه العملية أحرزت منها نجاحا و تقدما في مدة الإنجاز بعدما أصبحت تطبق التعليمة السابقة و تركز على ما هو مطلوب و تجعل الباقي في هامش الشعور.

الحصة رقم (24): يوم 05-12-2013

-فنية لعبة Toy.

-فنية اللعب الذاتي , لعبة تركيب كم الأرقام Teaching lagarithm

-فنية تعلم الكتابة باستعمال جهاز الأيباد (Ipad). بدأت العملية بتعلم مفهوم الأشكال (خط – مستقيم – عمودي – مثلث – مربع – دائرة) ثم إعادة كتابتها على الورقة، ولوحظ بأنها بدأت تتحسن في طريقة مسكها للقلم.

-فنية ضرب الإسفنجة و النطق بسرعة مع كل تنفس عميق و الإجابة السريعة على الأسئلة البديهية كاسمها وعمرها, بهدف شحذ العزيمة والحماس وللتغلب على(الكسل) وتوليد الاستجابة السريعة عند السؤال لتفعيل العمليات الذهنية بالاستجابات السريعة والفاعلة. و كذلك لإثارة الروابط الانفعالية الايجابية في شخصية الحالة.

-تحسين عملية النطق و تقوية جهاز النطق عن طريق رفع الصوت.

-علاج الخوف و مختلف الروابط الذهنية السلبية كالاستجابات السلوكية الطفلية .

-تنمية الثقة بالنفس عن طريق عبارات التشجيع الاستحسان لتحسين الأداء.

الحصة رقم (25): يوم 10-12-2013

-فنية تركيب الأشكال البطاقة(1) فرز الأشكالShapes sorting game.

-فنية تثبيت مفهوم الأشكال (– مستقيم – عمودي – مثلث – مربع – دائرة – مستطيل).

-فنية التعرف على مفهوم الأشكال في الجهاز الأيباد, ومفهوم طويل–قصير من (أشكال وأحجام).

الحصة رقم (26) :يوم 15-12-2013

تمرين : طلب رسم الشخص والمنزل , الهدف منه علاج الروابط السلبية والخبرات الصادمة تجاه الكتابة، عن طريق مدح الأصبعين أولا بالتغني بهما قبل و أثناء العملية, هكذا (أصبعان جميلان ترسمان تكتبان + تصويرها و إعادة بث مقطع الفيديو عليها أثناء الرسم و الغناء للتغذية الراجعة.

- فنية البرمجة الإيحائية كلما استعملت حواسها بشكل أكثر فاعلية، والهدف من ذلك تنمية مستوى الاستبصار و التركيز و لفت انتباهها إلي أهمية الاستعمال الأمثل للحواس إذا أرادت أن تصبح تلميذة نجيبة بعد نجاحها في إتقان مفهوم الاتجاهات بشكل جيد بعد تمرين لاختبار سرعة الاستجابة عندما قال لها الفاحص ضعي هذا الشيء فوق العلبة تحت ... أثناء تطبيق تمرين الألوان الذي ربطها بأشياء حسية موجودة في مجال إدراك تعاملها اليومي أو خبرات حياتها.

-وتمرين : (كيفاش وليتي غايا, على خاطر وليتي تسمعي) و هي تكمل (غايا) مشيرة إلى أذنيها ثم (تشوفي غايا) مشيرة إلى عينها ثم (تفكري أو تعقلي غايا) مشيرة إلى دماغها و جبهاتها ثم (تتكلم أو تقرأ غايا) مشيرة إلى فمها ثم (تكتب غايا) مشيرة بيدها إلى طريقة التخطيط الكتابي.

-فنية تصنيف الصور (أشكال و أحجام) حسب المتشابهات مع بعض مثل المثلث مع المثلث و المربع مع المربع و هكذا.

-فنية التنطيق بصدى الصوت لإدرار الكلام لترغيبها في نطق الكلمات كتغذية راجعة.

الحصة رقم (26): يوم 17-12-2013

بعد أن أشتكى ولي أمرها من السلوكات السلبية المخلة بنظام القسم لجأنا إلى فنية التعلم بالاكتشاف للتمييز بين الخطأ والصواب عن طريق بطاقات الصور المسلية (أنظر قائمة الألعاب التربوية) والتنطيق وباستعمال الحاسوب اللوحي لعب Ipad. مع تربية سلوكية للتركيز والانتباه والجلوس باعتدال وتربيع الأيدي والنظر إلى وجه الفاحص لكي لا يتشتت انتباهها في أشياء أخرى أثناء الإجابة, والعمل على تصحيح أخطائها اللغوية بتوظيف لعبة صور الأدوات اليومية.

لقد وجدت صعوبة في نطق حرف (الفاء) بسبب اضطراب الحذف والإبدال والإضافة حتى بتقسيم الكلمة فإذا قلت لها (مح) فتعيد (مح) ثم أقول (فظة) فتقول (طضة).

طريقة العلاج :الاستبصار بمخارج الحروف,إعادة تقسيم مقاطع الكلمة فبدل من نطق (مح) – (فظة) أصبحت (محف) ظة، ثم عملنا عن طريق التكرار إلى إزالة الفاصل الزمني القصير بين المقطعين لتنطق الكلمة كاملة.

-توظيف لغة الجسد أثناء النطق لتحسين التعبير والتخلص من التكلف المنافي للتلقائية لمساعدة على النطق السليم, مع التركيز على الجانب الانفعالي، إيماءات الوجه والصوت المعبر حتى ينسجم النطق مع واقع الحال والمقال.

الحصة رقم (26): يوم 19-12-2013

-فنية ترتيب المكعبات بمحاكاة الفاحص بالتقابل للعبة الطوب الخشبي(Wooden bricks) فهي تستطيع التقليد بشكل جيد نوعا ما غير أنها تفتقر إلى تعلم الترتيب مع إحكام توازن المكعبات لتشكيل أعلى برج ممكن.

- تمركزت هذه الحصة على تعليمها النطق بعدما اكتسبت الاستعداد اللغوي اللازم لذلك أي بعد أن استوعبت أهم المفاهيم الأساسية ، لذا ركزنا في هذه الحصة على التنطيق باستعمال بطاقات (الأفعال الأولى) وبالتركيز على نطق كلمة واحدة مع الاستعانة بلفظ نون أي حركة التنوين الذي يتردد في الكلام، مع توظيف سيكولوجية المسافة، عن طريق الاتصال عن بعد وفق مسافة محددة حتى تستشعر العلاقة التربوية كالتي تجدها من المعلم في القسم، لتعزيز مستوى الاستقلالية والاعتماد على النفس أثنا القيام بالمهمات، ثم نطلب منها أن تنطق الكلمة بصوت مرتفع حتى يمكن سماعه وقد نجح التمرين فلم تعد تحرج من عيب نطقها بل وجدت الأمر مسليا وأصبحت ترفع صوتها وهذا مما يقوي حبالها الصوتية وجهاز النطق لديها بشكل عام. الكلمات المتقنة هي: يأكل , نلعب , تكتب.

وطريقة التصحيح كانت بالمحاكاة والاستبصار بمخارج الحروف مع الاستعانة بالمرآة.

الحصة رقم (27) : يوم 22-12-2013

تمحور برنامج الحصة حول تعليم و إكساب و تثبيت مفهوم الخط المستقيم العمودي والأفقي والمثلث والمربع باستعمال لوحة Ipad. زائد مفهوم الاتجاهات.

تبين من خلال هذه العملية أنه من الضروري أن نستعمل مفاهيم محددة معها و أخذنا بعين الاعتبار توحيد استعمال المفاهيم في وضعيات محددة حتى نتفادى التشويش والاضطراب في الفهم، فعندما نطلب منها أن تضع شيئا في مكان ما نستعمل مثلا لفظ فوق الطاولة أو تحتها بينما عندما نتعامل مع هذين المفهومين في الورقة نوظف لفظ أعلى الصفحة وأسفل الصفحة فأعلى الورقة وأسفل الورقة وفوق الورقة وتحت الورقة مثلا يختلف المقصود منه حسب ما يريده السائل، وهذا مما يسبب الخلط ولأجل هذا ينبغي أن نحتاط ونستعمل المفاهيم في مكانها المحددة ونختار مفاهيم أخرى مناسبة لأغراض أخرى كأن أقول لها (نقطة الباء تكتب في الأسفل وتاء نقطتان تكتبان في الأعلى) ولما وظفنا كلمة أعلى في الأخير أدركته بمعنى فوق بشكل صحيح.

انتقلنا بعد ذلك إلى التنطيق باستعمال جهاز الأيباد (ipad) ولكن هذه المرة بالبحث في قاموسها عن الكلمات التي تعرفها وتسميعها للفاحص، و تبين أنها تفتقر إلى القدرة على استحضارها أو الاسترجاع رغم قدرتها الجيدة على التذكر أو التعرف من خلال الصور إذا طلب منها أن تجلب شيء ما تبين أنها استطاعت أن تحصي العديد من الكلمات و هذا ما جعلني أساعدها على تذكر مسميات الأشياء بدء مما هو موجودة في مجال إدراكها وفي ذاتها. كما تم إرشاد الأب إلى أن يدربها على إحصاء الأشياء الموجودة في غرفة ما في البيت ثم ينتقل بها من غرفة إلى أخرى و يطلب منها أن تتذكر كل ما تعرفه من أشياء موجودة في الغرفة التي كانت فيه قبل قليل كطريقة من الطرق المساعدة على تفعيل ذاكرة القاموس المعرفي للكلمات بالإضافة إلى ما أرشدناه من طرق أخرى لتنشيط ذاكرة الاسترجاع.

الحصة رقم (28): يوم 24-12-2013

- فنية اكتشاف شيئين مختلفين مرة و متشابهين مرة أخرى مما هو موجود في مجالها الإدراكي قاعة الفحص وقد وجدت صعوبة في ذلك.

- محاكاة صوتها بالقط توم جهاز الأيباد (ipad) مع التشجيع على إدرار الكلام من الذاكرة.

الحصة رقم (29) يوم 29-12-2013

الفنية المطبقة هي : تعليم الحساب عن طريق كم الأرقام بالدوائر Teaching lagarithm بعد التأكد من اكتسابها لمفهوم العد من 1الى 10 ، رغم أنه لم يثبت بعد جيدا لذا كانت تستعين بلوحة الأرقام

المصورة فكانت تعيد العد إذا أخطأت، لكي تختار العدد المطلوب من الدوائر لتقوم بعدها بإدخالها في العمود مرة أخرى.

- لقد أحسنت العد جيدا من 1 إلى 5 مع إدخال الدوائر بشكل صحيح لسهولة الكم و لانسجام لون كم النقاط مع كم الدوائر البلاستكية بينما الأرقم من ستة إلى عشرة يستلزم منها أن تراعي الكم و اللون معا. لكن مع تنوع لون النقاط المرسومة بدأت تجد صعوبة و هذا ما أفقدها التركيز ومستوى اليقظة واستسلمت للعشوائية وبدأت تكمل العمل بدون تفكير أو استخدام للعقل فتصيب مرة و تخطأ أخرى حتى بالعد من 1 إلى5 بعدما كانت في البداية تعد بشكل صحيح من 1 الى10 رغم وجود بعض التردد أحيانا و عدم التأكد من صحة العد.

- و بعد أن تركت لها حرية العمل كما تعرف فأخطأت حتى في ترتيب الأعمدة من الأصغر نحو الأكبر.

- و تم في نهاية الحصة إرشاد الأب إلى ضرورة ممارسة التعرف على الأشياء المتشابهة والمختلفة في المجال الإدراكي بالتناوب مع أخيها و تمارين الألعاب الغنائية مع أقرانها و المعروف في الثقافة الشعبية لدى الصغار "بلماغين" مثلا.

-كان الفاحص خلال الحصة يعزز بعض المهارات المكتسبة مثل مفهوم فوق تحت والألوان ويختبر مدى تثبتها وهذا ما ساعد بعد ذلك في تذليل صعوبة التمييز بين الرقمين المتشابهين في كتابة الرقم 6 و9 من خلال مفهوم فوق تحت فنجحت في الأخير بفضل هذين المفهومين.

الحصة رقم (29): يوم 2014/01/02

إن ما تعانيه الحالة من تشتت الانتباه يتطلب العمل على هذا الجانب حسب تنامي الحاجة للتركيز والانتباه لذا بدأنا بفنية البرمجة الذاتية فبمجرد أن يشير الفاحص إلى حاسة ما أو عملية ذهنية ما تجيب هي بقولها أنا نشوف غايا وأنها تسمع غايا وتفكر غايا وتكتب غايا وهكذا، فأصبحت بفضل هذه الفنية تستعين بالإشارة فقط لتدرك ما هو مطلوب أي أنه تخاطب نفسها بتلك بالتوكيدات الايجابية من دون أن تعتمد على أسلوب الإعادة مع الفاحص عن طريق التكرار اللفظي، و كان الهدف من هذا التمرين ما يلي:

- تثبيت وتنمية التركيز والانتباه.
- تنمية مستوى التآزر السمعي الحركي.
- تنمية مستوى التواصل البصري.

- ثم انتقلنا إلى فنية الحساب باستعمال اللعبة التربوية كم الأرقام بالدوائر TEACHING.

- بالإضافة إلى إرشاد الأب إلى استعمال فنية البرمجة الذاتية تسمع غايا وتشوف غايا مع الأشياء قبل بداية الأنشطة خاصة تمارين التعرف على الأشياء المتشابهة والمختلفة في الحياة اليومية بطريقة قصدية بالإضافة إلى تثبيت المفاهيم الأساسية مع تعزيز عملية التثبيت عن طريق ربط تلك المفاهيم بأشياء مألوفة تتعامل معها يوميا مثل الألوان وربطها بالملابس.

الحصة رقم (30) : يوم 2014/01/05

فنية اكتساب مفهوم الكم لعبة كم الأرقام بالدوائر Teaching lagarithm مع التعزيز والإيحاء بأنها تعرف غايا مع تطبيق تقنية قوة العقل عندما تخطأ في تسمية العدد وتعمل على استدعائه بطلب من الفاحص و يمكنها أن تستعين بعدة طرق منها مراقبة العد على اللوحة أو العد من رأسها بالاستناد إلى على الذاكرة. أما عن الخطوات التنفيذية اللازمة للقيام بالعملية جاءت كما يلي:

1. يرتب المتعلم الدوائر المنقطة مع أرقامها الموجودة في الأسفل.
2. يعمل على ترتيب الأعمدة من الأقصر إلى الأطول.
3. ثم ينظر في أسفل اللوح ويختار الدوائر المطلوبة حسب الكم واللون.
4. يعمل على إدخالها في الأصابع مع العد للتثبيت وتعزيز هذه العملية بالإدراك الحسي.
5. ثم يقوم بعد ذلك بإدخالها في العمود مع العد لتتأكد من صحة الفرز حسب الكم واللون مع بتوظيف أصابع اليدين معا الأولى لإدخال الدوائر والثانية لمتابعة ما يقابلها في اللوحة المنقطة.

دور الفاحص أثناء تنفيذ هذه المهمة:

-يطلب منها في كل مرة إحصاء المجموع الكمي الذي أدخلته في أصبعه.

-يطلب منها أيضا أن يقسم الرقم الكبير إلى مجموعات عند الإدخال حسب اللون بعد أن يسأله كم هو مجموع الدوائر الموجود في أصابعك.

-يسألها ثانية أن تقوم بعد مجموع الدوائر البلاستيكية بمختلف ألوانها حسب الترتيب في اللوح قبل أن ينتقل إلى العدد الموالي حتى آخر عدد وهو 10.

بإمكان الفاحص أن يستعين بطرق تكميلية أخرى لغرض تثبيت هذه الفنية ومنها: تثبيت اكتساب مفهوم العد والكم من 1 إلى 10.

-بوضع الأرقام على الأرض وترتبها حسب مربعات البلاط ويقوم المتعلم بعدها برجليها صعودا ونزولا لتكسبها مفهوم العد بالتتابع واكتساب مفهوم العد التصاعدي والتنازلي دون أن تتخطى أي رقم قبل أن تعده مع ممارسة الاستبصار الموجه كقول الفاحص للحالة (نتبعوا ولى نقزو) أي نتابع العد

بالرتيب أو نتخطى الأرقام دون عدها أو (نكملوا أو نرجعوا) أي بمعنى والآن نواصل العد أو نعود من حيث بدأنا العد.

-ثم يقوم بإرجاعها إلى اللوح بالترتيب وإعادة عدها حتى نجمع بين الطريقتين.

ملاحظات:

- الحالة كانت تخطأ بين العدد 4 و7 و6 و9 و هذا مما يقع فيه عادة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

-كما تبين أنه ينبغي أن تحترم الخطوات و لا نضيف أي شيء آخر يمكن أن يعيق فهمها لذا ينبغي أن نحملها على تطبيق الخطوات بحزم .

-كانت تقلب الأعداد في ترتيبها على اللوح أيضا مثل العدد 4 تضعه بالمقلوب وكان يطلب منها أن تصحح الخطأ بنفسها و تصوره في الوضعية الصحيحة في عقلها و تقارنه مع العدد الذي يشبهه للتمييز بينهما ثم توظف في الوقت نفسه ما يلزم من مفاهيم مثل (فوق، تحت).

-كنا نستعمل فنيات تعزيزية مختلفة منها التصفيق، والإيحاء الإيجابي وغيرها من المعززات.

-عادة ما كانت تحصل على ما تحب من اللعب وكانت تختار جهاز الأيباد كمكافأة على عملها وتختار منه ما تشاء من الألعاب لمدة معينة لا تتجاوز 10 دقائق ثم نعلمها أن تلك المكافأة التي تحصلت عليها جاءت كنتيجة لاجتهادها.

-تعتبر لعب الأيباد المتاحة لها تربوية ومساعد على إكساب المفاهيم الأساسية.

-وقد تبين من خلال هذا الجهاز اللوحي (ipad) أنها تمتلك القدرة على استعماله بشكل جيد وقد حسن من إدراكها البصري أثناء اللعب.

الحصة رقم (31): يوم 2014/01/09

-أعدنا نفس التمرين السابق لتعزيز المكتسب وإتمام الناقص.

-الحالة تبين أنها تعاني من صعوبة في الحساب ابتداء من الرقم 6 وأحيانا عندما تطول معها العملية تفقد التركيز ويبدأ ذهنها يتشتت مع إضفاء بعض التعديلات على خطوات العمل.

طريقة العمل: كالعادة تقوم بحساب النقاط على اللوح (كم) ثم تقوم بإدخالها في أصبعها حسب اللون والكم بالعد ثم نعيد عدها بإدخالها في العمود المناسب وعندها يبدأ التعقيد من 6 إلى 10 بتنوع الألوان في اليد ثم ندخلها في العمود بالعد بدون تميز الألوان.

ملاحظة 1: الحالة لاتزال تعاني من الخلط بين الأرقام المتشابهة وهذا مما يصعب عليها الأمر ويجعلها تنطق بدون تفكير مثل 4,7،6،9 وتفقد التركيز كلما فقدت التغذية راجعة.

ملاحظة 2: لا تزال تتعامل مع بعض الألعاب في جهاز الأيباد Ipad وهي مقلوبة مشكلتها تفقد الانتباه والتركيز وعندما تفقده تصبح تنطق بأي شيء كضربة حظ للفت الانتباه من قبل الآخر فعندما تعمل بمفردها أو تعمل مع الفاحص لا تجتهد في استحضار العمليات العقلية أو المحاكمات المنطقية الضرورية لعملية التعلم.

ولعلاج هذا المشكل الشيء الذي ينبغي التركيز عليه هو تقوية وتنمية التركيز والانتباه والتكرار حتى يستوعب العقل اللاواعي المهارة فيصبح يتقن الاسترجاع أي استرجاع ما هو متعلم حتى بدون تفكير مثل العد من 1 إلى 10 وهذا ما يساعد على اكتساب علاقات منطقية أخرى.

بناءا على ما هو بديهي أو بسيط من بين التمارين المساعدة على التركيز رمي الكرة في السلة مع التدرج في زيادة المسافة شيئا فشيئا كلما اكتسبت المهارة نعمل على تعقيدها لتنميها حتى تصبح أكثر دقة.

-رمي الكرة في السماء مع التصفيق مدة وإمساك الكرة بعد ذلك وتزيد عدد التصفيقات باليدين كلما تحسن الأداء باستمرار.

-استعمال ألعاب التصفيق باليدين بشكل متصالبتين مع التصفيق في وضعيات متعددة أعلى أسفل يمين شمال وأمام مع الاتفاق على عدد الضربات كل مرة مصحوبة بغناء أطفال كما هي معروفة في الثقافة الشعبية للأطفال.

-ينبغي أن تركز شخصية المعالج على بعث روح الود و يبتعد عن كل أشكال العنف و التهديد ويعمل على بث روح المرح في هذه العملية و الإيحاء الايجابي بأنها ذكية و تعرف (غايا) في أدنى مهارة أو انجاز يتم تحقيقه مع إبداء المشاعر المتعلقة بالإعجاب و التحدي بالفوز و تحقيق النجاح باعتبارهما فريق واحد يريد أن يحققوا الفوز كما يفعل المدربين مع رياضيهم في إعدادهم ليكونوا متألقين للفوز في البطولة, فهذا النوع من الإحساس عندما يسود بين كل من المعلم والمتعلم يزيد من مضاعفة جهدهما في إحراز التقدم وتحقيق النتائج لإحراز المزيد من النجاح، خصوصا إذا كان مصحوبا بالأمن والحب يصبح من أهم الدوافع الداعمة لزيادة الرغبة في التعلم. فعندما يستشعر المفحوص متعة هذا التعزيز يصبح عملية الحرمان وسيلة عقابية عند إبداء أي سلوك سلبي. في هذا الأمر ينبغي أخذ الحيطة و الحذر كي لا يتحول هذا الأسلوب إلى أداة يستعملها المتعلم كرد فعل لهذا الحرمان لاستفزاز المتعلم فيتعمد في تقصيره و ارتكابه للأخطاء ليشبع رغبته في كسر احترام المعلم وجديته و هذا ما يستدعي ضرورة استحضار الحكمة في فهم نفسية المتعلم حتى يعمل على تفادي ما قد يبديه من سلبية.

إن من أفضل الطرق لكسب ود المتعلم و تعاونه هو أن نعمل على كل ما من شأنه أن يساعد على تنمية مفهوم إيجابي لذاته أو كل ما من شأنه يساعد على بث روح المدح و يذلل أمامه ما قد يراه من مصاعب أو عقبات ناتجة عن الإدراك السلبي لقدراته مما قد يجني رابط الخبرات السلبية لديه أو يرفع من معدل الإحباط الناتج عن خبرات الحياة التي يعيشها في يومياته.

الحصة رقم (32) : يوم 28-01-2014

جاءت الحالة (أ) في حالة نفسية جيدة مهيأة للتعلم، بعد أن أحرزنا تقدما ملحوظا في البرنامج اللغوي و أثرينا حصيلتها اللغوية بالعديد من الكلمات المتداولة في حياتنا اليومية , كما تحسن أدائها في اكتساب مفهوم الرقم و مفهوم الكم رغم أنها ترتكب بعض الأخطاء بسبب قلة الطاقة الذهنية التي تبقيها في حالة تركيز، غير أنها على العموم تستطيع أن تعد الأرقام بشكل صحيح من 1 إلى 10 رغم الأخطاء المرتكبة بسبب الخلط بين الرقم 6, 9، أما في هذه الحصة تم التركيز على برنامج الكتابة مع تقديم برنامج خاص للمعلمة بدأت برسم شكل يدها على الورقة نضع يدها على ورقة وترسم باليد الأخرى حسب حدود يدها ثم تلون أظافرها مع التغني أصبعان جميلان... مع تقبيلها لأصابعها بنفسها وإظهار اللطف في معاملتها لذاتها.

انتقلنا إلى مفهوم الأشكال رسم (مثلث، دائرة) للتذكير ، ثم إلى مفهوم المستقيم دون التركيز عليه، ثم إلى مفهوم الحساب بنفس اللعبة للتثبيت ثم بعذ ذلك إلى التنطيق باستعمال توم في ال Ipad.

إرشاد الأم لتشجيعها على الكتابة بالتغني و رسم يدها فوق الورقة بمتابعة حدودها والأشياء مع التلوين.

الحصة رقم (33) : يوم الخميس 29- جانفي -2014

تمرين تشكيل (بازل) الأرقام الخشبية: بعدما تبين أنها لا تميز الوضعية الصحيحة للقطعة وهذا ما جعلها تفشل وتعجز عن انجاز المهمة عمدت إلى تمرير القطع أمامها ملفتا انتباهها بالتركيز والاستبصار إن كانت سليمة أي في وضعيتها الصحيحة أو معوجة فمررت عليها كل القطع البالغ عددها 30 فعملت على تعديلها في الوضعية الصحيحة إلا قطعة واحدة ، فأعدت طرح السؤال 'هل هي معوجة أو في وضعية صحيحة' إلى أن وصلت إلى القطعة المقلوبة فعمدت إلى تصحيحها، وهذا ما ساعدها على تركيب القطع أو إتمام المهمة تركيب القطع (بازل) بسرعة بعدما عجزت في البداية عن إنجازها، ولما وصلت إلى إحدى القطع في التركيب بعدما أخذت القطعة التي تقع في الوسط لم تجد لها مكانا، فجربت كل الأماكن الفارغة ولم تجد لها مكانا فاستعانت بي فقلت لها أوجدي الحل بنفسكي (دبري راسك) فوضعتها جانبا لتكمل القطع الباقية لتعود إليها وتكملها.

- تبين أنها تعاني من قلة المرونة في إيجاد الحلول بتغير الأسباب بدلا من نمطية في الأداء لإيجاد الحل.

- كانت تضع في بعض الأحيان القطع بشكل مقلوب و لكن سرعان ما تكتشف ذلك و تعدل الوضعية رغم ضعف القدرة على التصنيف بتميز الشكل بالخواص أو الخصائص التي تميزه مثل الشكل و اللون و الأشكال الهندسية المرسومة داخله.

- انتقلنا بعد ذالك إلى تمرين تركيب و فرز الأشكال sorting shapes حسب البطاقات تمرين البطاقة الثانية (2).

- قضت في اللوحة حوالي 15 دقيقة رغم مساعدة الفاحص لها، حيث تبين أنها لا تزال تعاني من التشتت و تفتقر إلى مفهوم التصنيف الذي يساعدها على إنجاز الشكل المطلوب كما هو مرسوم في اللوحة بسرعة حيث أنها لم تكن تكتفي بالبحث عن الشكل المطلوب حسب اللون والشكل (مربع, مستطيل) بل كانت تبحث في كل الأشكال بدل عزل الأشكال الأخرى والتركيز فقط على الشكل المطلوب حسب اللون المطلوب ولما الفت انتباهها إلى ذلك تحسن أدائها ، وهذا ما تبين بعدما انتقالنا إلى إعادة تمرين مفهوم الأشكال باستعمال الرسم ورقة بيضاء وقلم الرصاص.

الحصة رقم (34) : يوم 04-02-2014

تناولت الحصة موضوع الكتابة لكن هذه المرة ليس لتعزيز فعل الكتابة بالروابط الايجابية التي سبق ذكرها مثل التشجيع والتغني بهما بل لممارسة عملية الكتابة وتحويلها إلى فعل تعليمي تربوي بواسطة توظيف مفهوم الأشكال فقد وجدت في البداية صعوبة غير عادية مع حرف العين لكن استطاعت أن تتغلب عليها، أما باقي الحروف فكانت صعوبة كتابتها نسبي لأنها في الأخير كتبت كل الحروف رغم ما كان ينتابها من مشاعر سلبية نتيجة كثرة المحاولات غير صائبة أي الإحباط الناتج عن صعوبات الكتابة.

الحصة رقم (35) : يوم 06-02-2014

الفنيات المطبقة:

صور الأدوات اليومية للتنطيق لأنه منذ مدة لم نطبق تمرين التنطيق، فبالرغم من أن حالة النطق تحسنت عندها إلا أن هذه العملية تحتاج إلى تذكير لتعزيز نموها و لفت انتباهها إلى مواطن القصور باستعمال الفنيات التالية:

-التنطيق بالصور للتثبيت أو التعرف على غير مدرك منها وبهدف تجويد النطق لأجل ترسيخ آلياته بغرض ممارسته كتقنية وتعميمها على الكلمات الجديدة.

-توظيف الاستبصار بالمرآة.

-تدليك الشفتين 'مساج' لترويض جهاز النطق ليصبح أكثر مرونة .

-تعليم التنطيق بمخارج الحروف.

-تعزيز الإدراك الذاتي للصوت بسماعة الطبيب.

-الاستبصار بإغماض الأعين و تذهن كيفية النطق بالإحساس و التصور الذهني.

-التكرار للتعزيز والترسيخ والتثبيت حتى تصل بها إلى مرحلة لا وعي بالخبرة.

-التشجيع المعنوي لتعزيز التجاوب والتعاون مع الحالة تفاديا للسلبية المنفرة من التعلم كما هو كان معروف عندها ولعبة توم الذي يردد كلامها، وهذا ما يعطيها تغذية راجعة لنطقها فتفتحه بنفسها لتتكلم بشكل أحسن شيئا فشيئا.

-وأخيرا مكافئتها باللعب بما تشاء من ألعاب الأيباد Ipad.

الحصة رقم (36): يوم 20-02-2014

الفنيات المطبقة: بعد طول غياب دام 14 يوم حاول الفاحص أن يرى مدى تثبيت مفهوم الحساب. فنية الحساب باستخدام لعبة كم الأرقام بالدوائر Teaching

فتبين مما سبق: أنها لا تزال لم تتقدم و بقيت تعاني من خلط بين بعض الأرقام كالإقلاب بين الرقم (4, 7) و (6 , 9).

-العدد من 1 إلى 10 من رأسها :غير مثبت.

-الحساب على اللوحة بإتباع الأرقام: مثبت إلى حد كبير.

-تنمية الإدراك لإكساب مفهوم الترتيب من الأقصر إلى الأطول: فقد كانت في البداية تعاني من خلط لكن أداءها تحسن بفضل الإيحاء الذاتي و التأكيدات الإيجابية حول ما تعبر به عن نفسها كقولها: (أنشوف غاية). بدأت تنجح و يتحسن مستوى إدراكها غير أن في البداية لم أتركها لوحدها تعيد نفس الخطأ إلا أنها في الأخير بدأت تنجح حتى لما تعمل بمفردها انتقلنا بعد ذلك إلى لعبة كم الأرقام بالدوائر.

-الحساب على اللوحة بإتباع الأرقام : مثبت إلى حد كبير.

-إدخال الدوائر في العمود مع العد : كان أداءها جيدا.

ملاحظة: اعتمدت على فنية التأمل بالاسترجاع عن طريق تقنية قوة العقل الاسترجاع العدد المنسي بالاستبصار.

-اعتمدت على توظيف الاتجاه لتمييز الفرق بين 6 و9، وعللت لها بقولي هل 6 تنظر في تجاهي أو تجاهكي فتجيب (تجاهك) أي تجاه الفاحص والعكس بالنسبة للرقم 9 بعد أن اكتسبت مفهوم الفرق بين تجاهي أو تجاهكي في ما سبق.

ملاحظة: كانت الحالة تخلط بين تجاهي و تجاهكي أثناء الإجابة فكانت تجيب بكلمة تجاهي بدلا من تجاهك فاقتصر الفاحص في البداية على استعمال لفظ "تجاه" فتكمل هي بضمير (ك) أو (كي) حسب ما هو مطلوب في الإجابة إلى أن تفطنت وأصبحت تستعملهما بشكل صحيح رغم ما كان يكتنف العملية من تعقيد لأنها كانت تتطلب منها أن تتعامل مع عدت متغيرات في وقت واحد وهي: التركز على الرقم المعني ، و أن تدرك اتجاهه وتميز الفرق بينه وبين الرقم الذي يشبهه (6 و9) ثم تجيب بالضمير (ك أو كي)المناسب حسب السؤال.

-تم مكافئتها في الأخير بما تحب وهو اللعب بجهاز الـ Ipad كما كان الفاحص يؤكد على عبارات التعزيز.

-طبقت فنية التوجيه والإرشاد من قبيل فكري واعملي بعقلك ركزي ....، و كنت أوجهها لتستعين باللوحة لتتذكر الرقم الذي يأتي بعد الرقم الذي وقفت عنده.

-لقد لاحظ الفاحص أن الحالة يقل تركيزها بشكل أكبر مما هو عليه عندما أتظاهر أني لست أراقب أدائها.

-مما يدل على أن تركيزها مرهون بتركيز الفاحص.

كنت أؤكد لها على الإعادة من الأول كلما أخطأت لهدفين: الأول: حتى تثبت الحساب بشكل أكبر والثاني تتعلم الإصرار والمثابرة والاتكال على الذات دون الملل ولكي تتعلم التركيز حتى تستفيد من الأخطاء ولأجل تشويقها إلى أهمية التقدم في العمل وانجاز المهمات لتوفير الوقت في اللعب بما تشاء من الألعاب لأن إعادة المحاولات الخاطئة سوف يفوت عليها فرصة المكافئة باختيار اللعبة المفضلة.

-ثم انتقلنا بعد ذلك إلى فنية الربط فتبين أنها تتمتع بتركيز أكبر في عملية وصل الحيوان بأمه لعبة من جهاز الـ Ipad بينما يقل التركيز في لعبة بازل تلصيق قصصات الصور لتكوين صورة كلية و لكي نعلمها التركيز و الانتباه بشكل جيد.

-وكنت أغتنم الفرصة من حين لآخر لتصحيح الخلل أثناء الحديث لتثبيت أو إضافة أو تصحيح شيء ما في سياق الكلام مثل تصحيح النطق.

الحصة رقم (36) : يوم 06-03-2014

مجريات الحصة:

-تناولت لعبة " سلسلة المتاهة بهدف تنمية الذكاء وتطويره، في البداية تعاملت مع اللعبة بشكل غير مناسب أي في وضعية مقلوبة ثم أريتها كيف تعمل بها وما المطلوب منها).

-ثم انتقلنا إلى فنية الكتاب الإلكتروني الناطق للحروف والكلمات. في البداية أعطيتها فرصة لإشباع الفضول وإتاحة الفرصة للاكتشاف ثم تعلمت كيف تتجاوب معه و كانت النتيجة 10/10 لأنها هي أصلا تتمتع بهذا النوع من الذكاء مع الألعاب الإلكترونية.

الحصة رقم (37) : يوم 22-04_2014

أجريت معها أول اختبار حول ترتيب الأشكال تصعديا من الأصغر إلى الأكبر (بازل هرم الأشكال: Melessa) فتبين أنها فقدت مفهوم الترتيب لأنها أخطأت في كل الأعمدة، ثم انتقلنا إلى لعبة تركيب كم الأرقام بالدوائر Teaching lagarthm لتتعلم مفهوم الكم، فتبين أيضا أنه غير مثبت جيدا ونقص مستوى إدراكها في جميع المهارات المكتسبة حتى العد من1 إلى10، وأخطأت في كل الأعمدة وهذا ما جعلنا نلجأ إلى المراحل المنهجية الأولى التي بدأنا فيها تعليم مفهوم الكم وفق الخطوات السالفة الذكر.

الحصة رقم (38) : يوم 23-04-2014

الفنيات المطبقة:

-فنية تركيب الأشكال هرم الأشكال (لعبة Melisso).

-فنية تركيب الدوائر (لعبة هرم الدوائر).

-فنية تركيب الأشكال (لعبة Toy).

-الهدف منها تنمية الإدراك والذكاء والتفكير والاستبصار والتعليم الذاتي.

-ملاحظات: تبين مما سبق أنها تعاني من مشكل في تمييز الشكل حسب الحجم لترتيبه من الأكبر حجما إلى الأصغر، و من تحت إلى فوق. لكن لما أتحت لها فرصة للتعلم الذاتي دون أدنى مساعدة ثم حمّلتها مسؤولية تركيب لعبة Toy بإدخالها للأشكال في أماكنها كما أخرجتها بدأت تمارس عملية البحث عن الحل بأسلوب المحاولة و الخطأ بدل المحولات العشوائية لتتيقن في الأخير أنه لا بد من التمعن وإعمال العقل وهذا ما جعلها تهتدي إلى الحل في المحاولات النهائية نتيجة الاستبصار والرغبة في حل المشكلة كأن اللعبة هته أجبرتها على التفكير لحلها، ثم انتقلنا إلى فنية تسريع الاستجابة في الإدراك و الإجابة عن السؤال (فنية أريني شيئين متشابهين).

الحصة رقم :(39) يوم 30-04-2014

الفنية المطبقة:

-فنية الإثارة الانفعالية بلعبة تثير الحماس بإيجاد أكبر عدد من الأشياء (الأزواج المتشابهة بالتناوب مع الفاحص) فتبين أنها وجدت صعوبة رغم التنافس المشجع (صعوبة في الإدراك) نتيجة نقص على مستوى توظيف الخيال.

-ثم انتقلنا إلى إيجاد الأزواج المتشابهة في الجسم نفس الشيء وجدت صعوبة في ذكر زوج يدين أو رجلين.

-ثم انتقلنا إلى مفهوم الكم بلعبة كم الأرقام بالدوائر Teaching lagarthm فطلبت منها أن تفرغ كل شيء وتبدأ أولا بترتيب الأعمدة من الأصغر إلى الأكبر فكانت النتيجة أنها تعاني صعوبة كبيرة في الإدراك، و بعد العديد من المحاولات من التعليم الموجهة بشكل غير مباشر استطاعت أخيرا أن ترتبهم تصاعديا بشكل صحيح.

-ثم بدأت تصنف الأرقام مع الدوائر أو النقاط في اللوح و الدوائر البلاستكية في العمود فكانت تعمل بشكل جيد و ميسر من 1إلى5 لأنها بلون واحد، و لما بدأت تنوع الألوان بدأت تشعر بالارتباك على مستوى الإدراك.

الحصة رقم (40) : يوم 07-05-2014

-بدأنا أولا بفنية ترويض العمليات الفكرية بلعبة " ***فرز الألوان*** " (Farbsortierspiel mit 12 vorlagebrettchen) فكانت مبهرة ، لقد استطاعت أن تنجز حوالي 6 بطاقات منفصلة بشكل صحيح.

-ثم انتقلنا إلى فنية اكتساب مفهوم الكم كالعادة بلعبة كم الأرقام بالدوائر Teaching lagarthm فكان ينتابها التشويش في التفكير فتبدأ في الخلط خاصة بعد الرقم 5 فتقول مثلا 3 ثم 5 و كأنها في حالة سرحان فعملت على علاج المشاكل بتعلم العد السريع لنقل العملية من العقل الواعي إلى العقل اللاواعي و توظيف عامل السرعة في العد + بغلق الأعين لمدة و فتحها مرة أخرى.

-ثم انتقلنا إلى العد بطريقة عكسية وبشكل مجرد من 10إلى1 فكانت النتيجة جيدة فقد استطاعت فعل ذلك رغم أن هذه العملية كانت تجربتها لأولى مع العد التنازلي.

الحصة رقم (41): تابع يوم 07-05-2014

تم تعليمها كيفية كتابة رقم 1 بشكل صحيح ورقم 2، باستعمال الأيباد لم تستطع في البداية لكن لما لجانا إلى التعلم بتوظيف مفهوم الأشكال كانت النتيجة جيدة، فقد استطاعت إتقان العملية رغم أنها تبدوا للوهلة الأولى أنها صعبة عليها حين مارسنا العملية بالطريقة التقليدية في التعليم وهي التلقين ، لكن بعد أن جربنا طريقة التعليم بالمفاهيم التي تحتها خط كانت النتيجة جيدة بإتباع الخطوات

التالية: تبدأ أولا برسم دائرة ثم ترسم خطا مستقيم مائلا متجها نحو (الأسفل) باتجاه يدها اليسرى وخط آخر حيث ينتهي الأول باتجاه يدها اليمنى بشكل أفقي.

الحصة رقم (42) يوم 17-05-2014

-في البداية تم إرشاد الأم إلى ضرورة الاهتمام بنوعية الغذاء لتوفير غذاء متوازن يمنحها طاقة ذهنية كافية لممارسة عمليات التفكير.

-إرشاد الأم إلى ضرورة تحويل المعلومات من الوعي إلى اللاوعي بالخبرة عن طريق تمرين الأشياء المتشابهة في الجسم و الفضاء و المكان المحيط بها حتى تتقنها.

-ملاحظة: لا تحب أن يختبرها أي إنسان فهي تتجنب مواقف الامتحان بسبب حساسيتها وشعورها بالنقص و الغيرة من الآخرين الذين هم أحسن منها في الانجاز.

-انتقلنا بعد ذلك إلى فنيات ألعاب الأبياد بهدف تنمية الإدراك و التركيز و تحقيق المرونة على مستوى استعمال اليد و لتنشيط فصي الدماغ و إرهاف حاسة السمع بـ البيانو و لعبة تقطيع الفاكهة باليدين معا، ولعبة مفهوم الأشكال بتركيبها، و تمرين توصيل كل حيوان بأمه.

-**ملاحظة:** الحالة تبدي نوعا من النكوص لما تكون بصحبة أمها في الجلسة فيقل تجاوبها وتتعنت بفرض رأيها في اختيار ما تريد أو تقرأ، و نكوصها كان هذه المرة باستجابة عدوانية برمي الأشياء من فوق الطاولة و الخروج من القاعة ببكاء مصطنع، و كانت ردة فعل أمها غير مناسبة للموقف لأنها كانت تتعاطف معها بنوع من الدلال المفرط و هذا ما يعزز عندها النكوص و كانت استجابتها مشروطة فعادة ما تعدها بالشكولاطة عند القيام بالسلوك الحسن.

-كان يقترض أن تتعامل معها بحزم فنسحب العاطفة عندما تبدي سلوكات غير مناسبة للموقف التربوي لتفادي الدلال و تعزيز ثقتها بنفسها بالتشجيع و الإثابة غير مشروطة كلما كانت متجاوبة معها أو مع الفاحص أثناء القيام بالتمارين التربوية.

الحصة رقم (43): يوم 31-05-2014

الفنيات المطبقة: - كتابة الحروف نقلا.

-تعلم أسماء الحروف ونطقها بالكتاب الإلكتروني، و تبين أن لديها حب استطلاع كبير جدا و حبا للعمل بواسطة هذه اللعبة التربوية غير أنها ترفض العمل بها مع أمها في المنزل، وهذا ما ساعدها على ممارسة التعلم الذاتي والمراقبة الذاتي بفضل ما تتمتع به هذه اللعبة من ميزات.

-**الحصة رقم (44)** : يوم السبت 15-06-2014

تطبيق تقنية تطوير مستوى الإدراك الشكلي بواسطة لعبة العصف الذهني (Brain storm) ، و قد ساهمت هذه اللعبة في تحسين مستوى الإدراك لديها من خلال مقارنة الأداء عند بداية أول استعمال وعند نهاية العمل بها.

الحصة رقم (45) : يوم 31-05-2014

تثبيت الحروف وقد تبين من خلال هذه الحصة أنها:

- لا تزال تعاني من الإقلاب (قلب الحروف).

-وتعاني نقصا على مستوى إدراك مفهوم التشكيل ومشكل الحذف أو الإضافة.

الحصة رقم (46): يوم 03 -06-2014

أجرينا تمرين (بازل) بواسطة استعمال لعبة العصف الذهني Brain storm لتعليم الإدراك الشكلي والهندسي والهندسة الفكرية :

- تبين أن عملية العد من1 إلى10 لا تزال غير مثبتة رغم التأكيد على التركيز عليها كواجبات منزلية.

-انفصام في تتابع العد بالترتيب و هذا ما يسبب الخلط نتيجة نقص الانتباه و التركيز و نقص على مستوى التذهن بسبب ضعف الطاقة الذهنية.

-تفتقر إلى مهارة العد بطريقة سريعة و بشكل تتابعي بسبب ضعف على مستوى الدافعية وهذا ما يجعلها تدخل الدوائر في لعبة كم الأرقام بالدوائر بدون عد لأنها لم تتبع الخطوات التي يفترض أن تتبعها أثناء حساب الكم المناسب لكل عدد.

في نهاية الحصة إرشاد الأب إلى ضرورة التحلي بالحزم عند إبدائها للسلوكات الطفلية النكوصية وتعزيز السلوكيات الناضجة.

الحصة رقم (47): يوم 21-06-2014

تم خلال هذه الحصة اختبار إعادة نقل الحروف عن طريق الكتابة بدء من المقاطع والكلمات (الملاحظة: لقد تبين أن الحالة قد اكتسبت استعداد جيد للكتابة ويعد الأب ممن له الفضل في مساعدتها على تعلم الكتابة بأسلوب الترتيب الموجه عن طريق رسم شكل الحرف بالنقاط بحيث تعمل هي على توصيل النقاط لرسم الحرف المطلوب وذلك بعد استجاباته لإرشادات الفاحص بهذا الخصوص.

انتقلنا إلى فنية إكساب مفهوم الحرف الأول من الكلمة، كان استيعابها لهذا المفهوم صعبا جدا لدرجة أنها كانت تدرج حروف لا علاقة لها بالكلمة المعنية ولكنها في النهاية استطاعت أن تفهم و

تتعرف على الحرف الأول في الكلمة المقروءة باستعمال اللوحة المصورة للحروف والكتاب الإلكتروني تم إرشاد الأب إلى ضرورة الاقتصار على لوحة واحدة لتفادي الخلط حتى تتمكن من التعرف ثم تنتقل بعد ذلك للحفظ والتثبيت بعد اكتساب القدرة على معرفة استرجاع اسم الحروف بتذكر الكلمة والحرف الأول الذي ألفت استخراجه من الكلمة المكتسبة.

ومن الفنيات المطبقة أيضا سلسلة المتعاكسات وكانت طريقة التطبيق تستلزم في البداية ترتيب سلسلة من الصور على الطاولة ثم تطابق كل صورة في المقابل حسب عاكسها ثم نعمل بعد ذلك على ما يلي :

- معالجة وتصحيح ما يعتري كل كلمة من اضطراب في النطق
- كيفية تكوين جملة من كلمتين على الأقل.
- توظيف اسم إشارة (كمفهوم يحتاج إلى اكتساب).
- تعزيز عملية النطق وفق مخارج الحروف مع استرجاع المكتسبات القبلية بتقنية قوة العقل العكسي بالتخزين مع الاستبصار بمنطقة التخزين.
- استعمال المرآة لممارسة التغذية الراجعة.
- استعمال سماعة طبية كذلك.
- التعزيز بلعبة ال Ipad كمكافئة.

ركزت العملية الإرشادية أيضا على تحميل هذه الحالة جزء من المسؤولية المتعلقة بالنضج المناسب لخصائصها النمائية أي لسنها، خاصة عن طريق التنفير من السلوك السلبي، كما طلب من الأب هو الآخر بنفس الشيء لأنه كان يدللها أكثر من اللازم حيث كانت تفرض نفسها عليه بسلوكاتها الطفلية فكان يعززه من دون وعي منه لدرجة أنه يبدو وكأنه معجب بها بدلا من أن ينصحها أو ينهاها بالكف عن تلك السلوكات النكوصية على خلاف الأم التي استجابت لإرشادات الفاحص بحيث عدلت من معاملتها معها وهذا مما ساهم في تنمية مستوى نضجها.

الحصة رقم (48): يوم 26-06-2014

الفنية المطبقة: إكساب مفهوم الحروف بعدما تبين من اختبار التعرف والكشف عن اسم الحرف أنها ضعيفة جدا في إدراكها لدرجة أنها كانت تكرر حرفا واحدا مع عدة أحرف مثل تسمي (ض- ب/ و , ف – ب / م – ث / ن – ب / هـ – بو / ي – ب...الخ) وهذا مما يدل على غياب تام للتفكير المنطقي لدى الحالة (أ) لأجل هذا تم:

- لفت انتباهها إلى اللامنطقية في التفكير من خلال إجاباتها.

-اكتساب مفهوم التنطيق للحروف الهجائية بالأسلوب الغنائي.

تبين أن هناك عجزا تاما في القدرة على إعادة مقطع الوحدة الإنشائية بالتغني (أ, ب, ت, ث, ...) نفس الشيء بشكل ثنائي فكانت تعيدها و لكن من دون تغني رغم أني حذفت الإيقاع بالتطبيل والتتبع باستعمال الأصبع لاسم الحرف كما تبين أنها تعاني من عجز شبه تام من التنفس من الأنف وهذا ما يقلل مستوى الطاقة الذهنية الضرورية للتركيز.

التعليمة الثانية : اليوم نتغنى بالحرف بدلا من قراءته لإزالة الروابط السلبية الناتجة عن إدراكها لما تعانيه من سوء الحفظ، باستعمال ما يلي:

-الخطوة الأولى التغني ببطء.

-ثم نزيد من مستوى السرعة، وباستعمال حرفين فقط بهدف ترويض القدرات العقلية والحد من التوقفات بسبب قصر النفس لتعزيز الانسيابية في عملية القراءة حسب المقطع.

-وبعد أن عجزت عن النطق بمقطعين، انتقلنا إلى مقطع واحد بالتغني وفق إيقاع (الفن) باء، تاء، بشكل متتابع رغم ذلك لم تستطع لأنها كانت تتوقف بين النطق الأول والثاني رغم أن تكراره لا يتعدى مرتين لكل حرف لكن بشكل سريع مع الإيقاع و بدون طبل أو التأشير عليه بالأصبع.

بعد العجز انتقلنا إلى استعمال النطق بتنظيم ميكانيزم التنفس فظهر أن عجزها عن التنفس بشكل سليم من أكبر العوائق التي تحد من إتقان هذه العملية لذا لجأنا إلى:

-التدريب على التنفس وفق التعليمة التالية: استنشاق الهواء ثم انطقي (ألفن , ألفن) مرتين مع تحريك الرأس كبديل للإيقاع فاستطاعت ولكن دون تحريك الرأس.

-استعملنا التنطيق بالتغني هذه المرة مع إرشادها إلى كيفية النطق بعدما تبين ما تعانيه من اضطرابات في النطق مثل الإقلاب والحذف والتحريف وهذه المرة وظفنا المرآة.

-نجحت أخيرا بالتنفس والمرآة مع حرف واحد واستطاعت أن تجمع بين الألف والباء مع أسلوب الغناء مع التأرجح (بتحريك الرأس) لكن برتم ثقيل ، كما أنها نسيت التنفس بشكل إرادي وعميق إلا أنه أصبح عاملا معاونا و يعمل بشكل شبه تلقائي.

فنية التعزيز المصاحبة لهذه العملية هي التصفيق، واللعب بالأيباد في النهاية إضافة إلى إرشاد عقلاني بهدف كفها عن التصرفات الدالة عن النكوص لما أبدت نوع من الرفض حول توظيف التنطيق المصحوب بالإيقاع مع الحركة والتطبيل.

الحصة رقم (49): 01 جويلية 2014

الفنيات المطبقة: التغني بالحروف هذه المرة بأسلوبين هما:

-طلب الإعادة بتتبع الإيقاع حتى ولو بتوظيف أسلوب التعلم بالمحاولة والخطأ دون تصحيح للحروف الأربعة الأولى (أ،ب،ت، ث) حتى تتعلم أو بالأحرى كي يتعلم العقل اللاواعي كيف يستجيب لإيقاع بهدف تحرير الانسيابية الحس حركية للنطق من الأحادية إلى الثنائية والثلاثية والرباعية للمقاطع الصوتية بالإيقاع بالنفس الواحد.

ركزنا على تعليم الأحرف لتسهيل التعلم لإكساب الجاذبية و المتعة في عملية التعلم، بالإيقاع وتحرير المخ ليصبح أكثر مرونة. لقد تبين أن الحالة (أ) تعاني :

-من صعوبة في إخراج الحروف الفمية قد يعود إلى حاجتها إلى ترويض الشفتين بالتدليك لإعادة التأهيل الحركي (في الشفتين) لأنها تعاني من تشوه خلقي طفيف متمثل في عدم تطابق الفكين وهذا ما يحول دون تطابق الشفتين عند نطق الباء مثلا لأن (الشفتان: إحداهما داخلة والأخرى خارجة) لكن يمكن تعديله هذا العجز بإعادة التأهيل الحركي فقط.

-من الإجابات العشوائية عندما نسألها عن الحروف فتجيب بشكل عشوائي على أي حرف رغم أنها تعرف بأنه ليس هذا هو المقصود.

-من مشكل التعرف و حفظ بعض الحروف مثل: ج – غ – ف –ق–...

-من مشكل توظيف الإدغام عند نطق الحرف (السين) تكتفي بقول (س ش) مع الخلط بين الأحرف التالية: س – ش، ص – ض – ط – ظ , ع – غ.

انتقلنا بعد ذلك إلى درس التعرف على الحرف الأول في الكلمة المكتوبة على لوحة الحروف الورقية فكان الفاحص يشير كلمة معينة في حيت تعمل هي في الوقت نفسه على استخراج الحرف الأول للكلمة المشار إليها وجدت في البداية صعوبة لكنها استطاعت في نهاية الأمر أن تستوعب الدرس.

الحصة رقم (50): يوم 12-07-2014

ملاحظة: بعد غياب دام لعدة أيام بسبب إصابة على مستوى الفم نتيجة تعرضها للسقوط جاءت في هذه الحصة بمعنويات لا بأس بها غير أن مشكل الحساسية على مستوى الأنف يعتبر من العوائق التي كانت تحد من مستوى تقدمها في عملية العلاج و بقت لحد الساعة بدون علاج.

-بدأنا الحصة بفنية أشكال الفراشة حجر البناء بتركيب الأشكال فتبين أنها تركب الأشكال دون توظيف لمفهوم وكانت تعتمد على المحاولة والخطأ لإرغام الشكل على الدخول غالبا بالالتصاق مع قطعة أخرى و رغم ذلك استطاعت أن تنجزها بشكل صحيح و هذا يدل على قدرتها على استعمال

محاكاة غير ظاهرة للغة اللفظية. كانت تركب الصورة وهي في وضعية مقلوبة وهذا دليل على أن الاضطراب في الإدراك لا يزال موجودا.

- انتقلنا إلى اكتساب مفهوم الحرف الأول الذي تبدأ منه الكلمة مع تصحيح اضطرابات النطق في البداية كان عسيرا لكنها بدأت تكتسب المفهوم بشكل جيد.

الحصة رقم (51): يوم 15-07-2014

الفنيات المطبقة: قراءة الحروف بالتغني لتثبيت نطق الحرف حسب الشكل بَ، ب ، بِ بالحركات مع توظيف الإيقاع بالطبل و بتمايل الرأس يمنة ويسرى.

الحصة رقم (52): يوم 19-07-2014

برنامج اليوم يرتكز على إكساب المتعلم الاستبصار الواعي لمكانيزم عمل الدماغ و اكتشاف الخطاطات الفاعلة في عملية التعلم والتي تحكم قانون كل مادة و نشاط تعلمي مثال:

- معرفة آلية النطق ومخارجه بالتجربة والاستبصار.
- معرفة ميكانيزم اللغة كيف تتشكل أو يشكل الكلام ابتداء من نطق الحرف بصوت واحد فهذا هو أصل النطق الصحيح للحرف العربي كل صوت يقابله حرف واحد فقط مثل ج بدل جيم ومنه ننتقل نحو الكلمة, ثم جملة ..الخ (الحرف لتكوين كلمة والكلمة لتكوين جملة ...الخ).
- معرفة مكانيزم الكتابة عن طريق إكساب ميكانزم التهجئة.
- إكساب ميكانيزم التعبير عن طريق استرجاع الذكريات من الذاكرة قصيرة المدى وفق تقنية اقتفاء الأثر كتذكر مشوارك من البيت نحو المدرسة وعن طريق الوصف و السرد و الحوار و المجادلة المنطقية و التعبير عن مكنونات النفس.
- إكساب مكانيزم التفكير عن طريق تقنيات التفكير في حل المشكلات مثلا.
- إكساب ميكانيزم الفهم و ماذا تعني كلمة الفهم و ما هو الفرق بين الشيء المفهوم و غير المفهوم.

هذه التقنيات بعد شرح الآلية الأولى بشكل مبسط بدء من البديهيات إلى الحد الأدنى الذي تتقنه الحالة عادة ثم بدأنا في التقدم معها و إبصارها بالأخطاء و أسبابها و ما الذي جعلها تخطأ لأجل إكسابها السليقة التي تتحقق بملكة التعلم الذي تحصله عن طريق الخبرة.

بالنسبة للطريقة الموظفة لإكسابها السليقة ما يلي: لفت انتباه المتعلم إلى ما هو أصوب بالاختيار بين البدائل أو بإجابة المتعلم على السؤال بنعم أو لا أو حين نسأله كيف ينبغي أن نقول (ليصبح

اللفظ أو التعبير سليما) حسب ما يجري عادة على اللسان بما هو مناسب ومن خلال الاستناد إلى الإيقاع وعلى الفهم مع التأكد من أن إصابة المتعلم للصواب لا تتحقق نتيجة ضربة حظ، أو بشكل عشوائي وإنما أيضا بناء على الإحساس بالإضافة إلى ما تقدم ذكره.

- إن ملكة السليقة حسب رأي الفاحص تنشأ في ذهن المتعلم من خلال كثرة تمرن المتعلم على مادة التعلم حتى يكتسب في ذهنه إيقاع محدد (بحيث يصبح طريق المعلومة آمن و معبد لكل المعلومات المشابهة من دون الاستناد إلى قواعد اللغة) كما ينشأ من خلاله الارتياح النفسي وإذا ما تحقق هذا الميكانيزم تنشأ من خلاله محاكمة عادلة تسلك فيها المسائل التي تندرج من نفس جنس الخبرة أو المادة العلمية على هذا الميكانيزم ليتصفحها و يبث في مدى ملائمتها و أهليتها للرفض أو القبول وفق معيار رضا النفس عنها و بما توفره من ارتياح نفسي فتتقبل كل ما هو مناسب ترفض أي شيء غير مناسب بناء على هذا الارتياح.

لقد تبين في الأخير من خلال هذه الحصة أن هذا النوع من الإرشاد الذي يعتمد على ما هو لفظي غير مجدي مع مثل هذه الحالات في ظل غياب الرجع و هذا مما يصعب تقييم عملية الاستيعاب.

الحصة رقم (53): يوم19-08-2014

- بدأنا أولا بقراءة الحروف بالتغني للاستذكار.

- ثم قراءة الحروف مع الإدراك أو الاستبصار بمخارجها عن طريق المرآة وعن طريق التغذية المرتدة مع الفاحص.

- ثم انتقلنا إلى إدراك مفهوم الحروف من خلال التنطيق كل صوت له رمز، الرموز نعني بها الحروف لتكوين الكلمات ومن الكلمات لتكوين جمل، فاكتسبت المفهوم كاملا بعد الاستعانة بالكتاب من الحرف إلى الكلمة و من الكلمة إلى الجملة وبهذه الطريقة نصل إلى تأليف الكتاب، لكي تدرك الكتاب الذي تقرأ فيه ما هو إلا مجموعة من الحروف والكلمات والجمل كونت لنا نصوص.

- ثم انتقلنا إلى إكساب مفهوم عدد الحروف المكونة للكلمة ثم تكتبها، فتبين أن صعوبات الكتابة تعيقها من اكتساب هذا المفهوم عنده تبين ضرورة علاج صعوبات الكتابة أولاً.

الحصة رقم (54): يوم 09-09-2014

تبين بعد غياب دام أزيد من شهر بسبب العطلة أنها ليست مهيأة بشكل تام للعملية التعليمية بسبب وجود انخفاض ملحوظ في مستوى الإدراك و نقص على مستوى الإدراك الكمي للأرقام بسبب ما عنته من اختلال في الحساب باستعمال العد بالأصابع والعد الكمي باستعمال القريصات .

ثم تبين أنها لا تزال تعاني من أثار الدلال المفرط لدرجة أنها رفضت العمل بحضور أمها و أقدمت على نوبة هستيرية وهذا ما اضطر الفاحص لتوظيف الحزم بعد خروج أمها وقد تبين أن الحزم يجعلها تعمل بأكثر يقظة و قد حققت نتيجة جيدة.

كما تم خلال الحصة إرشاد الأم إلى ضرورة مقاومة شعورها بالنقص جراء ما تعانيه ابنتها لأنها حين تكون محبطة بسبب تلك السلوكات الطفلية لأبنتها تصبح غير قادرة على مقاومة سلبيتها وعنادها كما أن هذا الإحباط يجعلها متطلبة لمزيد من الدلال المفرط وهذا ما يعزز من مستوى نقص النضج ونكوص نحو الأفعال الطفلية البدائية لكي تحصل على ما تريد في المواقف الانفعالية، كما هو الشأن حول ما حصل خلال هذه الحصة. لذا نصحنا الأم ببرنامج عملي لمقاومة الإحباط وإكسابها أساليب فعالة في التعامل مع الحالة حسب نفسيتها و إيقاعها و هذا البرنامج ليس عاما لأن كل طفل وشخصيته، لذا ننصح أن يستفيد كل ولي أمر ببرنامج خاص حسب خصائص ابنه بعد تعرفهم على للمبادئ العامة في تربية وتعليم الأبناء، وهذه الحالة تتصف عموما بالاتجاه السلبي يتمثل في هروبها من كل موقف محرج فيه امتحان لقدراتها نتيجة وعيها بعجزها وهذا ما جعلها تنتهج سلوكا عدوانيا تجاه من هو أحسن منها أحيانا، أما غيرها من الأطفال فقد تجد عندهم اتجاها سالبا تماما نحو التعلم مع بعض الأشخاص (كالأب أو المعلم) و يرفضون كل من يخدش كرامتهم أو من يشعرهم باللوم نتيجة ضعفهم أو تقصيرهم.

فمن خلال ما سبق تبين أن هذه الحالة تبقى في حاجة إلى:

-رسم صور إيجابية تلقائية للتعلم الذاتي مصحوب برابط للمتعة للتقليل من النفور الدراسي الناتج عن عمليات التعلم خاصة ذلك الحاصل نتيجة الخبرات السلبية و استبداله بصورة إيجابية و غرسها في العقل الباطن عن طريق التخيل.

-تدريبها على إيقاع الاستجابة للأوامر في حدود ما هو تربوي باللغة العربية الفصحى.

-تدريبها على فهم ما هو بديهي أو منطقي من تلقاء نفسها دون انتظار الموافقة أو المصادقة من الآخرين بهدف غرس القناعة الذاتية و الثقة بالنفس.

-تدريبها على اكتساب مفهوم التصريف بالضمائر مع مراعاة الزمن (الحاضر والماضي والمستقبل).

الحصة رقم (55): يوم 2014/09/11

الفنيات المطبقة: فنية إكسابها مفهوم الحركات بدءاً بالفتحة والضمة والكسرة مع حرف واحد ثم التغني بالحروف مع باقي الحركات.

الخطوات التنفيذية: لوحة و قلم (السيالة) ثم نطلب منها بعد أن نكسبها مفهوم رمز– الفتحة – الضمة – الكسرة، نعمل على إدخالها على حرف واحد تلو الآخر ثم نلقنها كيفية نطقها فنطلب منها في كل مرة أن تضع الحركة و تقرأ الحرف بعد أن نسألها كيف تقرأه.

ملاحظة: تبين من خلال هذا الأسلوب أن الحالة وقعت تحت وطأة قانون الجهد المعكوس لأنها كلما حاولت أن تتفادى الوقوع في الخطأ وقعت فيه، ثم أنها تفتقر إلى التركيز والعمل بدافع جني المتعة فلما طلبت منها في البداية أن تنطق الحرف (مُ) بدل (بَ أو بُ أو بِ) كانت تخطأ وتحول مثلا (بَ) إلى (بٌ) بتنوين الضم بعدما سبق تدريبها في البداية على نطق كل حرف مع الحركات السبع (7) أو علامات التشكيل وهي الفتحة والضمة والكسرة والتنوين ب الفتح والضم والكسر وأخيرا حركة السكون فأصبح نطقها وكأنه "لازمة" أي نمطي. بحيث طغى التنوين على الفتح لذا يستحسن في البداية أن نقتصر على تعلم كيفية نطق كل حرف حسب الحركات ثلاثة (3) الأولى فقط وهي الفتحة والضمة والكسرة وعندما تثبت ننتقل إلى التنوين ، كما أكدنا على ضرورة حرص الأولياء على ترويض الشفتين لتمكينها من استعمالهما بمرونة خاصة الشفا العلوية للتقليل من مستوى معاناتها.

لقد استطاعت هذه الحالة في البداية أن تدرك مفهوم الحركات الثلاثة (بَ، بُ، بِ) باستعمال اللوحة مع حرف واحد بالكتابة لكن وجدت صعوبة عن طريق النطق المجرد بدون وجود أي رابط بصري أو حسي حركي أي الاكتفاء بالمحاكاة اللفظية فقط لأنها تعاني من ضعف في تحقيق التناسق الحس حركي، لأن التلقين لا يجدي معها نفعا كبيرا في إرساء المفاهيم ، و لهذا لا بد من إضافة طرق أخرى تساعد في إرساء المفهوم كأن يطلب الفاحص من الحالة أن تستعين بيدها لتشكيل حركة معينة كرابط يشير إليها و يدل عنها حتى تصبح اليد رابطا ذهنيا للتذكر.

إن نطق الحروف أو الأصوات التي تعرف نوعا من التشابه في المخرج أو تستعمل فيه نفس الآلية من حيث حركة الفم عند النطق يمكن إضافة (ن) التنوين عند نهاية لفظ الحرف أثناء النطق لكي تتحسس مخرجه بشكل واعي كفارق جوهري بين (بُ، بٌ) من غير كتابته على اللوح كتابة عروضية حتى لا تبرمج بشكل خاطئ على هذا النوع من النطق بالشكل الإملائي.

إن إكساب مفهوم الحروف بالحركات عند هذه حالة هو آلية كفيلة للولوج نحو المعنى الدلالي للحروف أو الاستيعاب و تذهن معانيها وحاجتها إلى هذا الأمر كحاجة المتعلم إلى تذهن الضمائر وصرفها حسب الأزمنة لمن يريد تعلم القراءة والكتابة.

ومما يلفت الانتباه أيضا أن مشكل قانون الجهد المعكوس لدى الحالة لا يزال مسيطر لأنها تنطق عكس ما تريد نطقه رغما عنها فلهذا لا يجب أن نركز على قمع استجاباتها خصوصا إن كانت

تقتصر على التلقين بنفس الآلية فعندما تعجز عن نطق (بُ) وتستبدله ب (بٌ) فالخيار الأمثل هو أن نتجاهل هذا الزلل ونركز على شيء آخر و قد نلجأ إلى تأجيل هذا الدرس لننتقل عنه إلى شيء آخر لكي لا نثبت المحاولات الخاطئة بالتكرار فتستعصي على العلاج بسبب وطأة الجهد المعكوس، لذا علينا أن نبحث عن مواطن الخلل الذي يحول دون قدرتها على نطق الحرف بالحركة المناسبة كتطوير طريقة التحكم في جهاز النطق أو تدريبه على التحكم في إيقاعات معينة أو إكساب العمليات المعرفية المزيد من المفاهيم التي تنمي مراكز الضبط والتحكم لتوسيع مجال الإدراك إلى غير ذلك.

إن من بين أهم العوائق التي تعترض هذه الحالة هو أن طاقة التركيز لديها لا تزال ضعيفة في أغلب المجالات الأكاديمية لدرجة أنها تبدو كمن يفقد السيطرة على العمليات و يترك الأمر للصدفة والتلقائية من غير أي قيد و قد يكون العمل بالذاكرة العشوائية يريح ذهنها أكثر ويقيها من التوترات التي هي بمثابة فضلات التفكير التي عادة ما تزعج النفس البشرية لأن التفكير غير المرن عملية شاقة و متعبة.

الحصة رقم (56): يوم 2014/09/14

بدأنا بنفس تمرين الحصة السابقة ولكن العمل الرئيسي من هذه الحصة يتمثل في تنمية مستوى تركيز الحالة من خلال السؤال كيف يُقرأ الحرف (ب) مرة في حالة (الضمة، الكسرة، الفتحة) فكانت تكتب على الطاولة ثم تجيب فواصلت معها بهذه الطريقة. فبدأت أولا تكتب الحرف بالتشكيل في اللوحة ثم تكتبه بالأصبع على الطاولة باستعمال الخيال فقط قبل الإجابة ثم طلبتُ منها أن توظف هذا الخيال وهي مغمضة العينيين لتمارس الاستبصار الذاتي و تلغي أكبر قدر ممكن من مشتتات الانتباه فلوحظ ما يلي:

-كانت تتردد في نطق (بُ) و تستعين بوضع يدها أو أصبعها على فمها حتى تنطقه في حالة إغماضها للعينين فكانت الاستجابة أسرع و كل محاولاتها صحيحة إلا واحدة من 10 محاولات تقريبا.

-أعيدت التجربة بهذا الترتيب فتحة، كسرة، ضمة عشر مرات ثم يعقب هذا استراحة.

-أعادت التمرين بفتح العينين فكانت النتيجة جيدة، و في المرة الموالية بتغير ترتيب الحركات أي نطق الحرف 'ب' بالحركات الثلاثة بشكل عشوائي فتبين أن مدى تركيزها زاد بفضل هذه الفنيات التعليمية غير أني لما طلبت منها أن تعيد معي نطق الحرف بالحركات بشكل عشوائي دون اتباع ترتيب معين مع إمكانية نطق نفس الحرف بنفس الحركة بشكل متتالي لأكثر من مرة بدأت تخطأ قليلا وكانت كلما فقدت تركيزها تطلب من الفاحص الإعادة، وهذا مما يدل على أن ترويض العمليات الذهنية يزيد من مستوى التركيز.

- لما انتقلنا إلى الحرف (أ) كانت تقرأه بالحركات كما تقرأ (ب) بالحركات وكأنها لم تدرك أنها مع الحرف (أ) و هو دليل على أنها لم تثبت مفهوم الحركات بعد، لذا كنا نستعمل دائما في البداية اللوحة و الطباشير أو الأقلام السيالة (marker)، لكن سرعان ما اكتسبت القدرة على قراءته بسهولة أكبر و بتركيز أكبر و استطعنا بهذه الطريقة أ ن نثبت مفهوم ' فوق– تحت' من خلال تحويل الهمزة إلى الأسفل مع الحركة، كانت في بعض الأحيان تخطأ وتكتب الفتحة مكان الضمة بسبب نقص التركيز ولكن هذا الخطأ لم يؤثر على قدرتها على نطق الحرف بالحركة بالشكل المطلوب.

- عندما انتقلنا إلى حرف (ت) واجهتنا نفس المشكلة غير أن التعلم بالقلم والممحاة من أنجع الطرق لإسراع العملية. رغم أنه لا تزال تتعامل مع الحرف أو الكتابة بوضعية مقلوبة دون أن تنتبه إلا عندما ننبهها بالسؤال فتصحح نفسها بنفسها، ولأجل هذا ركزنا في عملية التعلم على زيادة المسافة وعلى استعمال أسلوب السؤال بالإصرار كمن يناقش، حتى ننمي لديها مهارة التفكر كأن أسألها ما هو هذا الحرف كيف يقرأ و بفنية الاقتراح الاختيار بين البدائل هل نقرأه بتغيير مكان الهمزة، فوق أو تحت، نفس الشيء بالنسبة لحركة الكسرة فوق الحرف أو تحته في حرف (تِ)، ثم أطلب منها أن تنزع الحركات و تقرأه بشكل مجرد و كانت تقرأه بشكل صحيح، علما بأنها لم تكتسب مفهوم عدد النقاط لهذا الحرف، ثم تستجيب كما استجابت في الحرفين (أ) و(ب) أملا أن تتم عملية التحويل والانتقال بنفس الآلية لبقية الحروف لكن ليس بالسرعة و الوتيرة المأمولة ، وهذا ما جعل الباحث يكتفي بالتشجيع و يحرمها من مكافئتها المحبوبة (اللعب بالأيباد) في هذه الحصة غير أنها ظلت تحرز تحسنا ملحوظا.

الحصة رقم (57): يوم 29-09-2014

الفنيات المطبقة:- فنية الكتابة بالمساعدة بمسك اليد و توجيهه.

- التعليم بإكساب مفهوم السطر و الكتابة حسب مخطط السطور على الكراس.

- الكتابة حسب النقاط تبعا لما هو مرسوم في كراس الخط.

- تدريب الأصابع على المرونة بنسج السمكة الخشبية والضغط على الكرة الاسفنجية التي يستعملها عادة الأخصائي الفيزيائي بكثرة مع مرضاه.

- تعديل وضعية الكراس (استدارة الجسم والجلوس على الطاولة حسب الوضعية الارغونومية المناسبة للكتابة).

- فنية عد الأشياء المتشابهة والغير متشابهة.

ملاحظة: كانت تعاني من ضيق كبير نتيجة ما كانت تجده من صعوبة في النسج بالخيط على (اللوحة مجسم سمكة) نتيجة ما يتطلبه هذا التمرين من تركيز ومرونة في استعمال المهارات الدقيقة للأصابع و لأجل هذا كان الفاحص يشجعها على الاستمرار لإزالة الضيق وزيادة سعة مجال التركيز في شيء واحد بإتمام المهمة بالمزيد من الصبر قبل الانتقال من نشاط إلى آخر، وهذا مما أثر إيجابا على مستوى تحسنها العام ليس من خلال حبها للتعلم مع الفاحص فحسب وإنما حتى بإبدائها الرغبة في الدراسة والتعلم مع الأم كما بدأ سلوكها ينضج و يتطور إلى ما هو مناسب لسنها.

الحصة رقم (58): يوم 2014/11/20

بعد غياب دام حوالي شهر وأسبوع (5 أسابيع) تبين أن الحالة حسب شكوى الأولياء عادت إلى السلوكات الطفلية في علاقتها التربوية مع المعلم عند الاستجابة أو أثناء التواصل، ربما بسبب قلة اهتمامه بها لأنها تميل للاستجابة لمن يعاملها بعناية خاصة، فلما أهملها انطوت على ذاتها و بدأت تتعمد اللخبطة في الكراس ولا تنتبه لما يقوله المعلم و قد يكون السبب أيضا عجزها عن مداراة زميلاتها وهذا مما يشعرها بالعجز بالإحباط، زيادة على أنها أصلا قليلة الاهتمام بالدراسة في المنزل أو في مطاوعة أمها على المراجعة وحتى في التعلم الذاتي رغم توفر الكتاب الإلكتروني الذي تبدي له اهتماما كبيرا أثناء العمل به مع الفاحص و لا تهتم به من الناحية التربوية في التعلم لما تكون مع أمها.

الحصة رقم (59): يوم 2014/11/27

بعد أن أعطيتها المهلة و الفرصة للعب ثم أمرتها بالقيام بلعبة تعلم كم الأرقام بالدوائر كانت في البداية عجزت عن ترتيب الأعمدة ترتيبا تصاعديا وهذا ما سبب في وجود خلل ولم تكتشفه حتى مع وجود بعض الأعمدة القصيرة التي لا تتسع لكم الدوائر المرقمة حسب العدد على اللوحة الخشبية الصغيرة المنفصلة غير أن أدائها تحسن بعد استعانتها بالتعليمات التي قدمتها لها على شكل مخططات وفق المراحل المعهودة:

-بعد الانتهاء ترتيب الأعمدة تأتي عملية التقييم فوجدتها قد أخطأت في 3 أعمدة لم ترتبها بشكل صحيح وأبقت على دائرتين لم تدخلها رغم أنها تبين أنها كانت تدرك أنها لم تنجزها بشكل صحيح.

-لما أشرت لها و عينت لها الأعمدة الخاطئة من حيث ترتيب الدوائر البلاستيكية نزعتها جميعا ثم أعادت ترتيبها بشكل صحيح.

هذا ما يدل على أن تركيزها بدأ يتحسن بشكل أفضل فعززت هذه المهارة بلعبة من لعب الأيباد IPAD.

ثم انتقلنا إلى فنية وضع الحركات على الحروف لترويض عمل الدماغ بإتباع الفنيات التالية:

-كتابة الحرف ثم طلب وضع ضمة أو كسرة أو فتحة بالرسم على للوح الالكتروني "الايباد".

-أظهرت نوعا من العجز عند ممارسة التحويل والانتقال من حرف الباء إلى حرف التاء بحيث كانت تقرأها دائما (ي) بسبب نقص في التركيز والانتباه بشكل خاص.

- لكن بفضل تعزيز الكيفية المناسبة لاستعمال جهاز النطق مع الاستعانة بالمرآة ولفت انتباهها نحو ملاحظة الكيفية سرعان ما تجاوزت هذا المشكل شيئا فشيئا وبدأت تمارس التحويل والانتقال إلى أن طلبت من الأب إتمام هذا التمرين في المنزل باستعمال اللوحة الطباشيرية أو لوحة القلم الفسفوري لأنه لم يتوفر لديها الحاسوب اللوحي كالأيباد الذي تحبه جدا باعتباره وسيلة محفزة لها على العمل.

الحصة رقم (60): يوم 2014/12/09

الفنيات المقترحة:

-اختبار مستوى اكتساب المفاهيم.

-إعداد لوحة كم الأرقام بالدوائر بعد أن تبين أنها لا تزال تعاني نقص في تثبيت مفهوم الكم.

-قياس أثر التعلم و وتيرته.

تبين من خلال لعبة إكساب كم الأرقام بالدوائر ما يلي:

-عدم العمل حسب الخطوات المعهودة مما يدل على أنه ينبغي تثبيت و ترسيخ مفهوم الموالاة أو العمل بالخطوات بتوظيف مفهوم الترتيب و التسلسل.

-لا تزال تعاني من الإقلاب، و بالخصوص إقلاب الأرقام 3 و4.

-لا تزال تعاني من غياب المراقبة الذاتية لأنها بالرغم من أنها تعلم أن إنجازها غير صحيح و لكن تواصل العمل، و كانت تظهر وكأنها تطلب تدخلي من أجل الحكم على عملها إن كان صح أو الخطأ.

-لا تزال تعمل بمزاج و دافعية منخفض وكأنها تبدي نوعا من النقص في مستوى الحماس والرغبة الذاتية للعمل.

-كما تبين أن مفهوم 'كبير' و 'صغير' لا يزال غير مكتسب بعد.

ملاحظة: ما يعقد مشكلة هذه الحالة نقص مستوى الحصيلة اللغوية وهذا مما يعيق مستوى الفهم والتواصل بين الطرفين معلم متعلم.

الحصة رقم (61): يوم 2014/12/25

فنية الحروف بالإيقاع + المتابعة بهدف تدريب الإدراك السمعي مع التآزر البصري و الحركي باليد بالتتابع النغمي والإيقاعي مع النطق. عانت في البداية من صعوبة كبيرة ثم بدأت تتجاوب بشكل أفضل لتتخلص من الخلط الذي كان يحصل لها حين تصادف الحرفين (ك) و (ق). كما أن أسلوب التغني بأكثر من إيقاع ساهم في تطوير مهارتها على النطق.

الحصة رقم (62): يوم 2015/01/15 الفنيات المطبقة:

– فنية فرز الأشكال حسب اللون في الأعمدة حسب صور (البطاقات) لعبة Shapes sorting .

– فنية تنمية الإدراك السمعي عن طريق الإدراك البصري (عن بعد) لتنمية التركيز عن طريق التصفيق باليدين مباشرة بعد سماع الرقم 3 بعد العد من 1 إلى 3 بأقل فاصل زمني ممكن، فكانت فنية جيدة و فعالة في تنمية مستوى استجابتها و تركيزها.

– ثم انتقلنا إلى فنية رصد الأشياء المتشابهة في مجالها الإدراكي (المكتب) بصوت مرتفع و في حالة وقوف و بتوظيف أكبر سرعة ممكنة مع الحركة، والهدف الأساسي منها هو تنشيط الجانب الانفعالي و علاج الخمول و قلة الثقة بالنفس المرتبطة بالخجل الناتج عن ما تعانيه من اضطراب في النطق و من ضعف ثقتها بنفسها و في قدرتها على التواصل (قصور مهاراتها اللغوية).

لقد أظهرت الحالة في البداية نوعا من التجاوب لكن بعد أن طلبتُ من الأم أن ترى مستوى إنجاز وتعلم ابنتها في الربع الأخير بدأت تُظهر نوعا من النكوص في السلوك ، وتظاهرت بالبكاء الطفلي في حضن الأم لأني طلبت منها أداء المهارات السابقة في حالة وقوف وهذا ما جعلها ترفض بالبكاء المتطلب فتظاهرتُ أنني سأخرج الأم من المكتب فبدأت تحتج غير أن إصراري المرن (بلطف) + أسلوب الاستبصار من خلال شرحي لسلوكها أمام الأم و تفسيري لسببه خصوصا بعدما قالت الأم أنه لا تظهره إلا لما تكون بصحبتها فقلت لها بل لما تكون بحضوركما (الأم و الأب) وهذا بسبب أسلوب الدلال المفرط، أما أسلوب الفاحص فكان مرنا يميل نوعا ما إلى التشجيع و اللين و لكن في موضعه، فطلب الفاحص من الأم أن تعرفها عن السلوكات غير مرغوبة كي نعمل على إدراجها ضمن الخطة العلاجية فمن خلال هذا الحوار مع الأم و بتشجيعي لها تجاوبت و ارتفع مستوى تركيزها بعدما كانت تبدو و كأنها تائهة بأعين محملقة في الفضاء (لما حولها) وحين بدأت في استعمال أسلوب الانتقال الموجه من نقطة إلى أخرى من اليمين إلى اليسار في الغرفة بدأت تستعمل أعينها لتتبع حركة الفاحص عن بعد يصل إلى3 أمتار، استعادت تركيزها ثانية لما يقوله الفاحص.

الحصة رقم (63): يوم 2015/01/29

الهدف من الجلسة تحريك الجانب الانفعالي و توظيفه في العملية التعيلمية وإكسابها التركيز والمفاهيم و التآزر اللفظي اللمسي (الإشارات) و التآزر الفكري (ما تريد أن تقوله أو ما تلمسه بالفعل أو تحركه بالفعل أو تفعله بالفعل). كل هذه المهارات تكتسب بحركات رياضية كبيرة مع توظيف انفعالي فيه نوع من الحماس.

الطريقة (1): نبدأ بالتسخين الحركي لكامل الجسم بحركات بسيطة، بتدوير الرأس إلى الرجلين وانتهاء بوضعية البطة وقوف جلوس حسب طاقة التحمل.

الطريقة (2): نبدأ بالإشارة إلى الأشياء المتشابهة في الجسم باللفظ من الأعلى إلى الأسفل.

الطريقة (3): ممارسة إكساب المفاهيم وتثبيتها عن طريق تدوير الرأس يمين يسار وفي اتجاه الخلف والأمام واليدين فوق تحت ثم الرجلين بالإشارة (1-2) .

الطريقة (4): ثم إكسابها مهارة التوازن برفع الرجل اليمنى ثم اليسرى مع العد من 1 إلى 10 (لم تستطع لحد الآن أن تشد توازنها بالوقوف على رجل واحدة).

الطريقة (5): فنية إثارة الانفعال بالضرب بأسلوب الملاكمة بكل قوتها على الاسفنجة، مع شرط تفعيل عامل السرعة والانفعال بغرض تدريبها على رفع الصوت، وتحقيق التناسق بين العد والضرب على الاسفنجة حسب العدد المطلوب.

– ثم انتقلنا إلى فنية إكسابها الحروف تعرفا ونطقا ونغما، والهدف من هذه العملية إكسابها الإيقاع النغمي في الدماغ وهي تتابع ترتيب الحروف بالأصبع لإحداث نوع من التآزر الحسي الحركي بصري سمعي نغمي لفظي فكري زمني إيقاعي عن طريق التغني بالحروف، بهدف إكسابها: التركيز – والتعرف على الحروف نطقا وكتابة بالكيفية الصحيحة، ولأجل بلوغ هذا الهدف يتطلب الأمر تدريب مكثف خارج أوقات الحصة إلى غاية تحقيق المهارة.

الحصة رقم (64): يوم 2015/02/05

-تمرين بازل لصق الحيوانات المغناطيسية (لعبة حيوانات المزرعة المغناطيسية).

-تمارين حركات رياضية.

-تمرين التغني بالحروف بالإيقاع الطبلي مرة (بالفتحة والضمة والكسرة).

-حضور الأب في الربع ساعة الأخير بهدف إرشاده إلى أسلوب العمل.

-ثم انتقلنا إلى تدريبات إكساب إدراك الحروف عن طريق اكتشاف الحرف الأول في الكلمة.

الحصة رقم (65): يوم 2015/02/12

الفنيات المطبقة:

-كتابة الحروف في كراسة الخط مصحوب بالقراءة بعد كتابتها، بالإضافة إلى كيفية كتابتها في أول و وسط و آخر الكلمة مع التهجئة.

-تعزيز وترسيخها بالمرآة والتركيز على استثمار الحروف السابقة و تصحيح اضطرابات النطق بالتنطيق حسب مخرج الحرف.

-إدخال الحركات الثلاثة (بالفتحة والضمة والكسرة) ولكن دون تلقين بحركة الشفاه من قبل الفاحص مع سؤالها كيف يقرأ عندما ندخل عليه ضمة أو الكسرة ...

الإشكالية الكبرى التي تطرحها الحالة أنها لا تزال تعاني من عدم اكتساب الصورة البصرية المعرفية للحروف كلها مع نقص حاد في جودة نطق حرف (ب) غير أنها أظهرت تحسنا ملحوظا في تهجئة الحروف للنطق بكلمة معينة رغم ما يصاحب هذه التهجئة من تعقيدات لغوية مثل ما هو الحال في كلمة ليمون بحيث أن التشكيل يبلع الحروف الموالية فتفقد وجودها ضمن التهجئة و هذا ما يسبب ارتباكا في تعلم هذه الحالة.

الحصة رقم (66): يوم 2015/02/19

تمت زيارة ميدانية إلى المدرسة استجابة لطلب الأم التي تشكوا من المعلم الذي لا يبذل أية جهود معتبرة لإشراكها في الأنشطة المدرسية على حد قولها وهذا ما جعل الفاحص يتنقل و يستمع إلى شهادات المعلم الذي قال إنها لا تشارك و تحتج يوميا بعدم وجود القلم رغم أن الأم تقول أنها يوميا تقوم بشراء الأقلام لدرجة أن صاحب المكتبة المجاورة للمدرسة يحفظها من كثرة ترددها عليه، وألقت اللوم على المعلم الذي قالت فيه إنه كثيرا ما يعيرها أقلامه و من المشكلات التي تثيرها ما يلي أنها:

- لا تتم التمارين و تقول أكملت.

- لا تستجيب إلا للتعليمات المباشرة الموجهة لها شخصيا من قبل المعلم.

- أقرار المعلم بأنه لأول مرة يدرس و يفتقر إلى الكفاءة وأن قسمه مكتظ حيث بلغ عدد الطلاب فيه 44 تلميذا.

فأبدى الفاحص رغبته في التعاون مع المعلم لتسهيل عملية اندماجها وإطلاق قدراتها في العمل بأكثر جدية كما هو الحال مع الفاحص أو مع المعلمة التي كانت تدرسها سابقا.

الحصة رقم (67): يوم 2015/02/25

-فنية كتابة الخط (كراس الخط) لتعزيز مهارة الكتابة (التعلم بطول نفس، تعلم الكتابة، تعزيز السرعة، تعزيز الوضعية الأرغونومية بهذه التعليمات :– ممنوع العمل بالنوم على الطاولة أو الاتكاء على الكرسي بالرجوع إلى الخلف أكثر من اللازم)

-تعزيز اكتساب المهارة المطلوبة بتناول الزبيب.

-فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر.

الحصة رقم (68): يوم 2015/04/16

الفنيات المطبقة: – بازل المخطط الجسمي حسب مراحل النمو .

– تعلم القراءة بالأيباد لعبة هيا بنا اقرأ لي (من إنتاج *أماني العشماوي* تم تحميل التطبيق من الانترنت) وهي تتدرب على التتبع بالإصبع لتتعلم القراءة بصورة الكلمة بطريقة كلية وليس بالتهجئة كما هو معتاد.

-وهذا بعد أن راجعنا قراءة الحروف مع تصحيح اضطراب النطق.

الحصة رقم (69): يوم 2015/04/30

استعمال فنية الكتابة باستعمال كتاب Livre D'activation Le Nombre فكانت إيجابية بشكل كبير في التعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية البسيطة المتعلقة بعدد الأشياء وإحصاء كل مجموعة منها برقم.

الحصة رقم (70) : يوم 2015/05/07

-فنية اكتساب مفهوم العد باستعمال جدول الحساب مشكل من صف أعداد الآحاد من 1 إلى10 ترتيب أفقي بدء من اليسار إلى اليمين حسب النظام التربوي المعتمد حليا في كتب الرياضيات وصف آخر عمودي على اليسار يبدأ من1 وينتهي إلى الرقم 9 بحيث نزيح الرقم الأول من الآحاد بخانة واحدة نحو اليسار ليقابل أسفل منه الرقم اثنان بدل واحد ثم نضيف صف ثالث عمودي على اليمين مكون من العشرات يبدأ من– 20...إلى 100، بحيث نجعل عشرون تقع مباشرة أسفل عشرة في صف الآحاد الأفقي، وفي الأخير نطلب من المتعلم أن يملأ ما بداخل الجدول بحيث يسقط عند القراءة رقم الآحاد الأفقي المتكرر في كل خانة على رقم الآحاد العمودي الذي يبقى ثابت بهدف التعرف على رقم العشرات بشكل تصاعدي إلى غاية الوصول إلى مئة كما يمكن الاستعانة بنفس الطريقة عندما نريد التعرف على مقام الآلاف والجدول التالي مثال نموذجي لكيفية تشكيل أرقام العشرات كما يلي:

الجدول رقم (06) يمثل نموذج لفنية إكساب مفهوم العد باستعمال جدول الحساب

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	20
2	1	2	3	4						30

40									3	2	1	3
50										2	1	4
60											1	5
70												6
80												7
90												8
100												9

لقد تبين من خلال هذا التطبيق أن هذه الطريقة فعالة وعملية لتعلم الحساب بعد أن يكسب الطفل مفهوم الكم غير أنها تبقى في حاجة إلى تدريب مكثف لتثبيته.

الحصة رقم (71): يوم 2015/06/13

ملاحظة: بعد غياب دام قرابة الشهر قالت الأم لقد لاحظوا تحسنا ملحوظا جدا وقالت رغم أنهم قد غيروا المدرسة بعدما كانت الأم تشتكي من المعلم السابق بأنه لا يبذل ما بوسعه لجذب اهتمام الحالة للمشاركة في القسم و القيام بالواجبات لكنها وجدت نفس المشكلة مع المعلم في المدرسة الجديدة على حد قولها وقد نلتمس لهم العذر في ظل ما تعرفه هذه الأقسام من اكتظاظ مع كثافة البرنامج الدراسي.

لقد تناولنا خلال هذه الحصة تمرين اكتساب مهارات الحساب 'الجمع' باستعمال الكتاب Livre D'activation Le Nombre، وتبين أن 'الجمع' مكتسب كمفهوم في نسقه البسيط إلى حد كبير أما بالنسبة للطرح ليس بعد لأنه في بدايات الاكتساب.

استنتاج:

إن مما هو ملفت للانتباه بالنسبة لهذه الحالة بناء على ما استعرضناه في مضمون هذه الحصص العلاجية يمكن القول أن ما أحرزته هذه الحالة من تقدم مشجع على العمل ويبقي الأمل كبير في إمكانية التحسن خصوصا في ظل توفر محك التباعد وما يتمتع به من مصداقية حول اتساع الهوة بين قدراتهم وبين مستوى إنجازهم كما أشارت إليه أدبيات الدراسة.

وكمثال على ذلك ما لمسناه لدى هذه الحالة حين استوقفتنا إحدى المواقف المحيرة حين أحضر فيها الفاحص ثلاث صور ووضعها أمام الحالة بالترتيب وطلب منها أن تعقل وتثبت في ذاكرتها موقع كل صورة وعما تحتوي ثم قلب الصور بحيث أصبحت لا تستطيع أن تميز الفرق بينها لأن خلفية الصور الثلاثة متطابقة ومتشابهة عند قلبها على وجهها، ثم بدأ الفاحص يغير موقع صور واستبدالها من مكان إلى آخر وكان يسألها في كل مرة عن محتوى كل صورة، فاستطاعت الحالة في كل الأحوال أن تتذكر كل صورة بموقعها ومحتواها وبقت محتفظة على تركيزها.

لقد عمد الباحث في الشطر الثاني من التجربة إلى رفع من مستوى السرعة في تغير مواقع البطاقات و بقيت تلك الصور مقلوبة كما هي فاستطاعت الحالة أن تحافظ على تركيزها و تجيب عن كل تغيير في المواقع بإجابة صحيحة إلى أن فقد الباحث هو الآخر تركيزه بعد طول المدة و لم يعد يتذكر المواقع مما أضطره للتأكد عن طريق قلب الصور والتأكد من الإجابة فلما بدأت تتكرر معه هذه العملية بدأت هذه الحالة تبتسم لأنها عرفت أن الباحث فقد تركيزه لأنه في كل مرة يقلب الأوراق ليتأكد من صحة إجابتها، فهكذا كان تركيز الحالة جيدا رغم أن هذه النتيجة المكتشفة لم تكن مقصودة في هذا المثال وأن الشاهد فيها يثبت ما تنطوي عليه هذه الحالة من قدرات، إن هذا الاستنتاج من الأمور التي تغير انطباع الملاحظين والمختصين الذين قد يقللون من قدرات الحالة ويرون عدم أهليتها للتعلم، الأمر الذي يجعلنا نفكر بضرورة إعادة النظر في أنظمة التعليم التي قد تحول دون إظهار ما تنطوي عليه مثل هذه الحالات من قدرات أو تفعيلها في الميدان و إلا ستصبح هذه المناهج مقابر للقدرات لا مناهج بعث أو إحياء لها.

فهذا المثال من العوامل التي جلتنا نتنبأ بإمكانية تغلب الحالة على صعوبات التعلم إذا تم تعميم هذا التركيز الانتقائي على باقي التعلمات باعتبار التركيز من أولى العمليات المعرفية اللازمة للتعلم خصوصا إذا طعم بمهارات التثبيت على مستوى الذاكرة.

خلاصة:

في التقييم العام للحالة يمكن القول أنها قد أحرزت تحسنا رغم ما كان يعترض التكفل من صعوبات أهمها كثرة الغياب و عدم الالتزام بالمواعيد بالإضافة إلى انشغال الأم بالأمومة و بالعمل لأن مهنة التعليم تستحوذ على قدر كبير من الوقت داخل البيت و خارجه كما أن الأولياء لم يظهروا حرصا كبيرا في الاستفادة من الإرشاد التربوي و التعليمي و إلقائهم المسؤولية بشكل كلي تقريبا على الفاحص وهذا مما يعيق عملية تثبيت المعلومات التي هي الأخرى تحتاج إلى مراجعة دورية وفق رتم أو إيقاع الذاكرة المناسب لكل حالة من الحالات حتى نصل بها إلى مرحلة المهارة، على خلاف الآباء الذين يرغبون في تعلم استراتيجيات التكفل بغرض التكفل بأبنائهم كما تبين من خلال زيارة الفاحص للمدرسة التي تدرس بها أن انشغال المعلم بعدد كبير من التلاميذ و مع كثافة البرنامج و قلة الخبرة في التعامل مع هذه الحالات وانعدام أخصائي التربية الخاصة دبلوم ذوي صعوبات التعلم يحول دون قدرة هذه الحصص العلاجية المحدودة على تحقيق جميع أهدافها بالمستوى المطلوب، غير أن الحالة لا تزال نتائجها في حدود المتوسط رغم أنها قد استفادت من سنة دراسية في قسم مكيف من قبل معلم غير مختص، وتلقت مساعدة خاصة من قبل مرافقة لازمتها ابتداء السنة الثانية إلى غاية الرابعة ابتدائي،

وهي الآن لا تزال تزاول دراستها خلال الموسم الدراسي من سنة 2018-2019 في السنة الرابعة ابتدائي، و تمكنت من الانتقال إلى السنة الخامسة بنتائج في حدود المتوسط، رغم ذلك تعد كل هذه المجهودات المبذولة غير كافية وقد أنهى الفاحص العمل مع هذه الحالة بتوصية الأولياء بضرورة مواصلة التكفل عند أخصائي مختص في علاج ذوي صعوبات التعلم كخير سبيل لتحقيق الهدف المرجو وهو التغلب على ما تعانيه من صعوبات في التعلم.

2- الحالة الثانية:

الحصة رقم (01) : يوم 05-09-2015

التعريف بالحالة : الحالة (ح) ، الجنس ذكر، السن: 3 سنوات و10 أشهر، المرتبة 2 ، الوزن 2.7، الحمل: طبيعي، الولادة: طبيعية، الرضاعة طبيعية حتى 7 أشهر، النمو الحركي: عادي، الكلمة الأولى: 3 سنوات وبضع أشهر، الأسباب المرضية قبل الفحص، مشاهدة التلفاز لوقت طويل في مرحلة الرضاعة ، بدأ التكفل عند أحد الارطفونيين واستمر لمدة 4 أشهر لكن لم يحرز تقدم ملحوظ حسب شهادة الأب.

الأعراض التي ظهرت بعد لقاح 18 شهر: هي الحمى حيث وصلت إلى 40 ، والانطواء. وتوقفت عندما بلغ العامين من العمر.

عان المفحوص أيضا من الأعراض التالية: المشي على الأصابع، رفرفة الأصابع، صعوبة في الأكل، بالنسبة للاستجابة أحيانا يستجيب و أحيانا لا، و كان يعاني من نشاط زائد.

أخته أيضا تكلمت حين بلغت 3 سنوات رغم ذلك زاولت دراستها بشكل عادي و كانت نتائجها الدراسية جيدة بل ومشرفة.

يمكن القول أن الحالة كانت تعاني حسب تاريخها من بعض الأعراض الأولية المعروفة عادة عند أطفال التوحد لكن عند مباشرة الفاحص العمل مع الحالة حسب الأعراض التي أتى بها تم تشخيصه وفق الأعراض الآتية كحالة تعاني من صعوبات تعلم نمائية. لقد جاءت الحالة إلى الاستشارة وهو يعاني من الأعراض التالية:

- مشكلات في النطق يختزل في الإشارة أو تسمية الأشياء في صوت واحد هو حرف كا(بعد سن3)
- مشكلات متعلقة بمهارات حركية دقيقة (بعد سن 3).
- عدم القدرة على استعمال الكلمات الأساسية ذات الاستعمال اليومي أو الأدوات اليومية.
- صعوبة في استيعاب التوجيهات.
- صعوبة في تذكر الحقائق والمعلومات.
- صعوبة في المحافظة على النظام.
- شرود ذهني.
- تأخر في اكتساب بعض المهارات المتعلقة بالحياة اليومية كارتداء الملابس.
- تأخر كبير على مستوى اكتساب اللغة.

- اضطراب في التفكير.
- اضطراب على مستوى الفهم.
- اضطراب على مستوى التعبير اللفظي وغير اللفظي.
- اضطراب في الإدراك.
- صعوبات في عملية التذكر.
- اضطراب في التآزر الحس حركي.
- قصور كبير على مستوى التعامل مع المفاهيم الأساسية.
- تشتيت في الانتباه.
- نقص في المهارات الحركية.
- النشاط الزائد أو فرط في الحركة.
- اضطرابات سلوكية متنوعة.
- صعوبة السلوك الانفعالي والاجتماعي.
- صعوبة في التواصل ومسايرة الأقران.
- قصور في الاعتماد على الذات.
- عدم القدرة على تمثل المعرفي إي تمثل مهارات ما وراء المعرفة أو القدرة على إدراك العمليات المعرفية التي يجب توظيفها من الناحية الذهنية.
- اضطراب سلوكي متمثل في مزاج حاد عنيد متصلب وغير متعاون مع الآخرين.

الحصة رقم (02): يوم 2015/09/12

البرنامج الإرشادي المقترح على الأولياء:

-أخذه في نزهة لمرات متعددة و لأماكن مختلفة كحديقة الحيوانات و يسمي له الأشياء المشار إليها و يعلمه كيفية النطق بها.

-استعمال كلمات و جمل قصيرة و بسيطة.

-تركه يتكلم و تشجيعه على الحديث والقراءة بصوت عال، وأن لا يتكلموا بالنيابة عنه.

كما طلب من الأب و الأم ما يلي:

- قراءة له قصة بصوت عال ومفهوم.
- استعمال لغة واحدة تلك متداولة عادة في المنزل وهي العربية الدارجة.

- التخفيف من درجة التوتر و القلق بتفادي المشاحنات خاصة مع أخته بهدف التقليل من السلبية.

- مراقبة حالته النفسية في حالة غضب وفي حالة الراحة أو في حالة الخجل و عدد الأصوات التي يستعملها والمقارنة بين الحالات الثلاثة.

- تفادي استعمال لغة الإشارة أثناء التواصل معه.

تدريبه على كيفية إخراج الحروف من مخارجها الصحيح بعد تعريف الأب أولا على هته الطريقة.

الحصة رقم (03) : يوم 2015/09/19

فنيات التنطيق:

-التغني بالحروف (يمسك الحرف في منطقة النطق لمدة ثم يختمه بالمد " أ ") كما تم في هذه العملية توظيف.

-لوحة الحروف الورقية ، وسماعة الأذن، والمرآة.

-فنية تركيب الألوان (مع مفهوم الأشكال) لعبة فرز الأشكال.

-نسج مجسم السمكة الخشبي لامتصاص ما يبديه من السلبية ناتجة عن النشاط الزائد.

-فنية التنطيق بأسماء بعض الحيوانات.

-فنية المخطط الجسمي.

-فنية التعريف بأعضاء الجسم بالصور (للتعرف).

الحصة رقم (04) : يوم 2015/09/29

-فنية المخطط الجسمي.

-فنية التنطيق بصور الأدوات اليومية.

-فنية التنطيق بإدخال الألوان في الأعمدة (لعبة فرز الأشكال).

-فنية التنطيق بأسماء أعضاء الجسم.

-فنية التنطيق للحيوانات وإدخالها في مكانها بالتطابق حسب الظل.

-فنية التنطيق بترديد الحروف

- نسج مجسم السمكة الخشبي لامتصاص النشاط الزائد وتحرير اللاوعي لأداء المهمة بطريقة تلقائية.

الفنيات الإضافية:

-المساعدة على تنمية النضج بأسلوب التوجيه والإرشاد (بالنهي والتنفير من السلوك السلبي).

-تعزيز الفنيات الإيجابية أو المحاولات الصحيحة بالتصفيق و النط، أو التشجيع السيكودرامي والتضحيك.

-إرشاد الأولياء إلى ضرورة التركيز على تنمية مستوى النضج النفسي حتى يتماشى مع العمر الزمني.

-التركيز على تدريبات النطق .

-إعطائه بطارية صور المفاهيم الأساسية وإعلامه أنه ليس من المهم أن يدركها كالكبار و لكن من المهم أن يدرك كيفية استعمالها في الحياة مع الأشياء والأفعال والأوصاف مثل 'فوق– تحت'.

الحصة رقم (05): يوم 2015/10/01

-فنية المخطط الجسمي.

-فنية التنطيق بتركيب الحروف في لوحة الحروف الخشبية (بالتنطيق والتغني والإيقاع بتوظيف الطرق المناسبة بما يساعد على نطق الحرف بهدف تثبيته مثل (د) بترديد كلمة دو دو أولا قبل أن نعلمه كيفية نطق حرف د الذي يجد فيه صعوبة).

-فنية التنطيق بالحيوانات و وسائل النقل الخشبية ثم أعضاء الجسم بدءا من الشعر إلى القدمين.

الحصة رقم (06) : يوم 2015/10/10

الفنيات المطبقة :

-فنية الفك والتركيب لعبة Toy.

-فنية تنطيق الحروف مع الحركات بلعبة الحروف الخشبية.

-فنية الإشارة إلى أعضاء الجسم (الوجه) وإلى بعض الأشياء باب ،ضوء (للتنطيق) باستعمال (سماعة الطبيب) والبوق و المرآة لتعزيز المحاكاة.

الحصة رقم (07) : يوم 2015/10/12

ملاحظة: بعد حوالي سبع حصص اكتسب بفضل هذا البرنامج استعدادا أفضل للنطق وأصبح يمتلك القدرة على تسمية بعض الأشياء المتعلقة بما يشاهده في حياته اليومية كلغة بسيطة و مختصرة فواصلنا العمل بتطبيق الفنيات التالية:

-فنية تركيب أشكال الفراشة.

-فنية فرز الألوان (بلعبة فرز الأشكال).

-فنية التنطيق (أشكال الحيوانات ووسائل النقل) مع تركيبها في أماكنها (ظلها).

-فنية التنطيق بالصور (الأدوات اليومية) بهدف تعزيز الأصوات من مخارجها قبل التركيز على نطق الكلمة مع استغلال الفرصة لتثبيت الأصوات الجديدة.

الحصة رقم (08): يوم 2015/10/17

-تم التركيز على التنطيق بالحروف باستعمال الحروف الخشبية المصورة مع الحركات الثلاثة الفتحة و الضمة و الكسرة .

-فنيات التنطيق بالاسترخاء العضلي.

-حركة تنطيق إخراج الحرف بإخراج النفس من البطن باستعمال ثني الركبتين.

الحصة رقم (09): يوم 2015/10/24

-ترتيب الأشكال : لعبة تركيب الأشكال هرم الأشكال.

-التنطيق بلوحة الحروف الخشبية (التطبيل والإيقاع والنغمة).

-التنطيق بالكلمات لأعضاء الجسم.

الحصة رقم (10): يوم 2015/10/29

-تمارين الاسترخاء لعلاج النشاط الزائد وقد نجحت معه هذه الفنية في ذلك خصوصا بأسلوب السيكودراما وتظاهر الفاحص بأنه استشعر هذا الاسترخاء بدلا عنه (لكي لا يفهمه كعقاب خاصة مع توظيف الحركات الرياضية).

-تمارين التنطيق بالحروف الخشبية وبالكلمات لأعضاء الجسم، و بالإشارة إلى صور الأدوات اليومية (أنظر قائمة الألعاب التربوية).

الحصة رقم (11): يوم 2015/11/07

مواصلة تمرين التنطيق بالتغني بالحركات وإدخال الحروف الخشبية في ظلها، لعبة الحروف الخشبية (وقد تبين أنه يعرف ترتيب الحروف بشكل جيد).

الحصة رقم (12) : يوم 2015/11/10

-فنية تركيب الأشكال Toy.

-فنية تركيب الألوان وتسميتها لعبة فرز الأشكال.

-فنية ترديد الحروف بالحركات لعبة الحروف الخشبية.

-فنية نطق الكلمات للأدوات اليومية.

-فنية تركيب و لصق أشكال الحيوانات المغناطيسية (anlmaragemel de ferme لعبة تربوية)

الحصة رقم (13) : يوم 2015/11/28

- مواصلة البرنامج لمعالجة سلوك المشاكسة و التغلب عليها عن طريق الحيلة بالمزاح وتغير الموضوع و التجاهل و التغني بالحروف و الحركات.

-بدأنا بنطق الكلمات و تثبيتها بالتكرار والتعويد جهاز النطق عليها حتى يتمكن من التحويل والانتقال إلى كلمات أخرى.

-فنية الإشارة إلى أعضاء الجسم وتسميتها.

-إرشاد أسري حول كيفية تعليمه والتعامل معه.

-بعد أن أظهر سلوكا سلبيا طبقنا معه بعض التمارين المتعلقة بالاسترخاء العضلي.

-إرشاد أسري حول تشجيعه على النطق، تعزيز الأصوات الجديدة بالتكرار والمعززات.

الحصة رقم (14): يوم 2016/01/29

الفنيات المطبقة:

- فنية أشكال الفراشة.
- التغني بالحروف بواسطة توظيف الحواس المتعددة عن طريق:

✓ الإيقاع النغمي للحروف بالحركات الثلاثة الفتحة والضمة والكسرة.

✓ الطبل بالإيقاع على أصابعه الثلاثة من قبل الفاحص كل أصبع يمثل رابط لحركة معينة من الحركات الثلاثة.

✓ الطبل بالإيقاع على الطاولة بواسطة شيء من قبل الفاحص.

✓ توظيف الإيقاع الحركي بتمايل الرأس الفتحة نحو اليمين و الضمة نحو الأمام و الكسرة نحو اليسار.

✓ الترديد مع الفاحص مع الوزن و التوقيت بالتوفيق بين الحركة و اللمس و الإيقاع و الطبل والنغمة و الصوت.

✓ توظيف الإيماءات المعبرة.

✓ البرمجة التوجيهية بالأسئلة المنتظمة: ما هو الحرف الذي يأتي هنا، ما اسم الحرف، تعلم كيفية إدخاله في مكانه المناسب وكأنها لوحة البازل.

الحصة رقم (15): يوم 2016/02/07

-الحروف بالإيقاع مع تهجئة الكلمات الموجودة على لوحة الحروف.

-اللعب بالإيقاع بتعديد عدد الأحرف السهلة النطق للحالة حسب الإيقاع الذي يناسب مثل التغني بالحروف مع الإيقاع بما يناسب (يهدف إلى تثبيت الحرف اللازم والمساعدة على نطق الكلمة بشكل صحيح).

الحصة رقم (16): يوم 2016/02/08

-فنية تركيب الأشكال بلعبة فتح مربعات الاستخبار wooden toys لتصحيح اضطراب الإدراك.

-فنية المخطط الجسمي بنت.

-فنية المخطط الجسمي جد جدة حسب مراحل العمر الأساسية (الرضاعة، الطفولة، الشباب، الشيخوخة).

-فنية تنطيق الحروف بالتركيز على الكسرتين والضمتين والفتحتين والسكون.

-التركيز على (أون) باعتبارها كمثال للاقلاب فـ (بون) ينطقها (بوم). فتصحيح هذا الخطأ يتم بترديد مقطع (نون، ونن) و بعد تثبيته نكتبه ويردد (نون) فقط أو بالتسكين الممدود (نون) بإلصاق اللسان في منطقة سقف اللسان (اللهاة) مدة من الزمن لينطقه. هذه الفنية تحتاج إلى استعمال موضعي وظيفي حسب ما يناسب اضطراب نطق الحالة للحرف الذي يجد فيه صعوبة، مع استعمال التغذية الراجعة بالمرآة ليضبط كيفية وضع اللسان في المكان المناسب لنطق الحرف. كما يستحسن توظيف الإيقاع وأساليب جذابة لإضفاء المتعة و روح الدعابة على هذه العملية.

-الحالة كانت تستعمل طريقة خاطئة في عملية النطق وهو إخراج اللسان وهذا من ضمن الأسباب التي تجعله يعجز عن النطق بشكل كبير.

الحصة رقم (17): يوم 2016/02/11

-تم التركيز في هذه الحصة على كيفية الاستعانة بخافض اللسان الذي يستعمله عادة الطبيب لفحص التهاب اللوزتين و توجيهه إلى الموضع المناسب للنطق بالحرف (أن) ليتعرف على موضع اللسان عند نطق حرف (نُ، نْ) مع فصل المقطعين بشكل غير متصل و عند تثبيتهما نزيل الفاصل و ننطقهما بشكل متصل وإرشاد الأولياء بهذه الفنية.

الحصة رقم (18): يوم 2016/02/18

-استغلال الموهبة التي اكتسبها في الروضة و هي الرسم و التلوين و تعزيزها بوسائل تربوية مع إرشاد الأب إلى ضرورة استغلال هذه الموهبة والاستعانة بمختص في الرسم لتنميتها وتطويرها.

-فنية التدريب الموجه لرسم الأشكال والصور بالكتاب لعبة الفبيتيك (Alphabet Stencil Book)

الحصة رقم (19) : يوم 2016/02/20

فنية تعلم أسماء الأشكال والنطق بالانفعال مع التعزيز بالتغذية الراجعة بالمرآة بالضرب على الاسفنجة أثناء نطق الحرف أو الكلمة أو الشكل. وكانت ناجحة لإخراج الصوت وتذليل صعوبة النطق وإرجاع الثقة في النفس مع رسم الأشكال على الورق بإتباع الشكل الهندسي المجسم على الأشكال البلاستيكية (مربع، دائرة، مثلث، ...).

الحصة رقم (20): يوم 2016/02/23

-فنية تركيب مخطط الجسمي (الجد ومخطط البنت).

-تركيب كم الأرقام بالدوائر.

-فنية التنطيق بالتغني لصور الأفعال الأولى.

الحصة رقم (21): يوم 2016/02/27

هذه الحصة تتمة لنشاط إكسابه الحروف للتنطيق، و مواصلة التدريب على اكتساب النطق بالإيقاع + تمارين تنشيط الفصي الدماغ. بدأ هذه المرة مع تقنية تعلم النطق والكلام بفنية القلم و اللوحة و بفنية البطاقات التعليمية المصورة. مع هذه الحالة تمكنا من استغلال موهبة الكتابة في تعليم النطق والكلام و تثبيتها عن طريق كتابة الكلمات المراد تعلمها.

الحصة رقم (22): يوم 2016/03/11

طبقنا في هذه الحصة التعليم بالكتب الموجودة في الإنترانت من تأليف وإنتاج **أماني العشماوي** الإلكترونية+ برنامج الروضة في الحاسوب وهي بعض الألعاب الإلكترونية

الحصة رقم (23) : يوم 12-03-2016

-فنية البطاقات التعليمية المصورة.

-كتابة بعض الكلمات بالتهجئة باستعمال الحروف الخشبية.

الحصة رقم (24): يوم 2016/03/15

في هذه الحصة تم التركيز على إكسابه كيفية تكوين كلمة باستعمال الحروف الخشبية.

الحصة رقم (25): يوم 2016/04/05

واصلنا في هذه الحصة ما بدأناه في الحصة الماضية باستعمال فنية البطاقات التعليمية المصورة للتعرف + كتابة الكلمات بالتهجئة عن طريق الحروف الخشبية.

الحصة رقم (26): يوم 2016/04/07

-في هذه الحصة استعملنا فنية إكسابه الحوار من خلال تحليل الصور و وضعها عن طريق التعريف بالمحتوى مع التمثيل باستعمال (صور التأثيرات).

-ثم انتقلنا إلى طريقة إكسابه مفهوم الكم عن طريق اللوحة الخشبية كم الأرقام بالدوار وبطريقة استخدام فصي الدماغ من خلال تحديد مهام خاصة لكل يد وما دورها في العمل.

-لوحظ أنه يتمتع بتركيز عالي رغم أن هذه اللعبة التربوية لم يعمل بها إلا مرة واحدة ولم يستعملها بهذه الكيفية إلا في هذه الحصة ورغم ذلك لم يخطئ في تصنيف الدوائر حسب الكم لأنه كان يعد بيد و يضعها في العمود باليد الأخرى و هذا ما ساعده على اكتساب مفهوم الكم.

الحصة رقم (27): يوم 19-04-2016

الفنيات المطبقة:

-التنطيق بالحروف الخشبية مع الحركات (3).

-التنطيق الغنائي بالصور (صور الأدوات اليومية) مع التمثيل السيكودرامي (مثال: هذا قط ميو ميو ميو).

الحصة رقم (28): يوم 28-04-2016

تم تطبيق: – فنية اكتساب مفهوم الزمن بالتعرف على الوقت (ساعة المؤشر).

-فنية التعلم بالإرشاد لكيفية استعمال الكتاب الإلكتروني.

الحصة رقم (29): يوم 03-05-2016

-فنية التصفيق التقابلي مع الفاحص و بوضعيات مختلفة فوق تحت و بشكل متصالب على شكل حرف x (من الألعاب التقليدية المعروفة عادة عند البنات) لإكسابه الإيقاع و التناسق الحس حركي.

-فنية التنطيق بالكلمات.

-فنية التنطيق بالحروف الخشبية.

-إكسابه المفاهيم بفنية تركيب الشكل في الظل.

الحصة رقم (30): يوم 07-05-2016

-لعبة فرز الألوان لإكساب مفهوم الألوان + مفهوم الشكل.

-مفهوم المتعاكسات(يبحث عن الصور المتعاكسة) السلسلة (1) و(2).

الحصة رقم (31) : يوم 12-05-2016

-طبقنا تمرين فك و تركيب الأشكال المرتبة تصاعديا من الأصغر إلى الأكبر في الأعمدة الثلاثة (هرم الأشكال)

- ثم تمرين لعبة عقارب الساعة

-ثم انتقانا إلى لعبة المشاهد الأولى، لأول مرة و قد أتقنها نوعا ما وأدرك هذا النوع من الترتيب

- ثم انتقلنا إلى تمرين فرز الأشكال حسب اللون.

- ثم انتقلنا إلى التعرف على الأدوات اليومية للتنطيق مع تصحيح النطق و طبقنا تمرين تعديل السلوك مع الحالة حين تصادف خلال الحصة مع حالة أخرى تقاربه في السن غير أنها تعاني من اضطراب النشاط الزائد حيث أصبح يقلده في نشاطه الزائد و يضحك من كل تصرفاته وهذا ما خلق جوا من الفوضى، غير أن الفاحص استطع أن يعدل سلوكهما نوعا ما باستعمال الحزم استتب جو من الهدوء الذي منحهما القابلية للتعلم مع بعض، فقد ساعدت هذه الجلسة الثنائية على توظيف مهارات التواصل خاصة مهارة الاستماع وانتظار الدور قبل الحديث.

الحصة رقم (32): يوم 2016/05/14

- تمرين رسم مخطط جسمي للإنسان (على الورقة).
- تمرين أحرف كلمات (تعليم كيفية تكوين الكلمة بواسطة الحروف).

الحصة رقم (33): يوم 2016/05/17

-فنية تصنيف الكرات المغناطيسية لعبة " *سلسلة المتاهة* " (Maze series) في المكان المناسب.

-الأشكال في الصندوق القابل للفك و التركيب (لعبة مربع الاستخبارات).

-لعبة أحرف كلمات.

الحصة رقم (34): يوم 2016/05/19

-تم فحص واختبار مستوى ترسيخ المفاهيم الجانبية، والاتجاهات والألوان، و الترتيب التصاعدي والتنازلي و المتعاكسات حيث تبين أنه يمتلك إدراكا سليما من حيث الفهم و لم يبقى إلا أن يصل بها إلى مرحلة التثبيت.

الحصة رقم (35): يوم 2016/05/24

-فنية تركيب الكريات المغناطيسية لعبة " *سلسلة المتاهة* " (Maze series).

-فنية التغني بالحروف+ الأفعال الأولى بالتغني مع التعريف بالمحتوى.

الحصة رقم (36) : يوم 2016/05/25

-لعبة اكتساب مفهوم تصنيف الأشياء على أساس المجموعات أشكال الحيوانات، ووسائل النقل.

الحصة رقم (37): يوم 26-05-2016

-تركيب هيكل الطاولة (بازل طول).

الحصة رقم (38): يوم 2016/05/28

-بازل طول، زائد صور شرح محتوى التأثيرات.

الحصة رقم (39): يوم 2016/06/09

-فنية فك وتركيب بازل طول.

-فنية التغني صور الأدوات اليومية (مع الاستعانة بأخته الكبرى لتمثيل دور الفاحص و تدريبها على كيفية مساعدة أخيها باستعمال الأسلوب الغنائي)

-التغني بصور الأفعال الأولى.

-مع التركيز على الفهم من خلال بطاقات التأثيرات اليومية لتعلم كفية فهم المحتوى.

الحصة رقم (40): يوم 2016/06/11

بعد استقباله تم التحدث معه (محاورته) عن أحواله حتى نعلمه كيف يوظف جيدا مفهوم الحوار ويكتسب هذه المهارة بشكل جيد ثم استعمال تقنية لعبة فرز الأشكال على أساس اللون لتثبيت مفهوم اللون والتصنيف و نطق كل لون بصوت مرتفع و بنبرة حادة لتأكيد الذات مع ترتيب الألوان ثم العمل استعمال تقنية التغني ببطاقات الأفعال اليومية مثل: أهذه البنت ، هذي البنت، نقرا في الكتاب، مرتين مع الإيقاع.

هذه البنت تكتب في السبورة ثم فنيه التغني بالحروف مع إرهاف الحواس عن طريق تمرير الحرف على الأصابع الخمس كل حرف بحركة في أصبع واحد من أصابع اليد زاد مع الكف وراحة اليد لتمثيل وتثبيت رابط ذهني حسي باليد لجميع الحركات في منطقة التماس مع الحرف بالحركة.

ثم انتقلنا في الأخير إلى:

-فنية تطوير الفهم (صور التأثيرات).

الحصة رقم (41): يوم 2016/06/14

لعبة بازل طول والتغني بصور الأفعال الأولى، إن الهدف من تكرار هذا التمرين تدريب اللسان على النطق السليم وترويض أصابع اليدين والفكر.

الحصة رقم (42): يوم 2016/06/16

فنية التغني بالحروف بالحركات باستعمال حركات مصورة في بطاقات تحمل كل بطقة حركة محددة بحيث يعمل هو على نطق الحرف حسب نوع الحركة المحددة التي تحملها كل بطاقة على حدى.

الحصة رقم (43): يوم 2016/06/23

-بازل طول، البطاقات التعليمية المصورة (حيوانات = الغابات + الحواس).

-التغني بالأفعال الأولى.

-لعبة تركيب أجزاء مخطط الجسم وجهي جسمي المغناطيسية، الكتاب الالكتروني.

-تم إرشاد الأولياء بعد أن أصبح يوظف اللغة بشكل الكلمة الجملة بالكلمتين وتحسن مستوى الفهم لديه تم إرشاده إلى ضرورة تكوين ثقافة عامة لما حوله عن طريق تعليمه وظائف الأشياء خاصة المستعملة في حياتنا اليومية مثل الملعب للعب، المكتبة للقراءة.

الحصة رقم (44) : يوم 2016/06/28

-لصق الثمار الممغنطة في الشجرة المغناطيسية (البستان البهيج) وتركيب مخطط وجهي جسمي المغناطيسي.

-التغني بالحروف مع الحركات في البطاقات التي رسمت فيها الحركات بحيث يمرر كل الحروف على كل الحركات و ينطق كل حرف حسب نوع الحركة.

الحصة رقم (45): يوم 30-06-2016

-بازل طول + لعبة بازل الحيوانات NEW PACKAGE.

الحصة رقم (46): يوم 06-08-2016

الفنيات المطبقة:

-الحوار بالحديث في أمور عامة من اليوميات.

-فنية فك و تركيب بازل طول مع أخته بهدف اكتساب مهارات التفكير الهندسي و بهدف إكسابه مهارات التعاون و التفاعل مع الأخت لتحسين العلاقة التواصلية معها بهدف التخفيف من حدة العناد والمشاكسة معها حتى تعينه على اكتساب اللغة و تلعب معه دور معلم مع المتعلم حتى يسايرها لتحقيق هذا الغرض.

-فنية البطاقات التعليمية المصورة بهدف إكسابه الكلمات المكتوبة كصور بصرية و الصور في وضعيات مختلفة كلغة شفهية بالتعاون مع الأخت عن طريق إخفاء الصورة و ترك اسمها المكتوب مرة والعكس في المرة الموالية.

-إرشاد الأب إلى ضرورة التركيز على تطبيق الفنيات السابقة في البرنامج التعليمي وعلى ضرورة استعمال الحوار بالمحاكاة باستعمال أخته كأن يسألهما مع بعض سؤالا واحدا له نفس الإجابة يسأل أولا الأخت عندما تجيبه يسأله هو الآخر ليجيب بنفس الإجابة بكلمة واحدة أو اثنتين على الأكثر، مثل: "بماذا تعشيت اليوم فيجيب مثلا بالبطاطا".

-التركيز على الحوار كأسلوب للتعليم بعدما لاحظناه بأن هناك تحسنا ملحوظا بحيث أصبح ينطق الكثير من الكلمات بشكل صحيح ويبقى في حاجة ماسة إلى تثبيتها بتوظيفها في أمور الحياة اليومية.

الحصة رقم (47): يوم 2016/08/02

-لعبة المتعاكسات بالصور الأربعة على شكل مجموعات.

-لعبة العصف الذهني، الكتل الخشبية الإبداعية Brain storm. لقد لوحظ من خلال هذه اللعبة بشكل خاص أنها مهمة بالنسبة له لأنها محفزة على استخدام الذكاء.

الحصة رقم (48): يوم 2016/08/23

- فنية تركيب بازل طول.
- تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستكية.

الحصة رقم (49): يوم 2016/08/30

-بازل طول فك تركيب بالتعاون مع الحالة (ع) + التنطيق بصور الأفعال الأولى مع الحالة لمحاكاته لأنه أحسن منه نطقا والحالة (ح) أحسن من الحالة (ن) في التعاون الاجتماعي.

الحصة رقم (50): يوم 2016/09/01

-فنية وصف مشاهد مصورة (رسومات للأسرة وهي تجمع الثمار).

-التنطيق بالتغني للأفعال الأولى بغرض التثبيت.

-إزالة خجل برفع الصوت و مشكل البحة المكتسب بسبب إدراكه لقلة كفاءته في التعبير اللغوي والحوار عن طريق الضرب بقوة على الاسفنجة مع النطق بصوت مرتفع للأصوات خاصة أصوات الحروف.

الحصة رقم (51) : يوم 2016/09/09

-فنية شرح محتوى بطاقات التأثيرات.

-فنية لغتي العربية (لعبة لوجيكو).

الحصة رقم (52): يوم 2016/09/11

-فنية الإجابة عن الأسئلة الاستفهامية في وضعية التعلم البيداغوجي كالقسم، مثل أين أباك؟، فيجيب هو في الدار مع التأكيد على ضرورة النظر في الوجه والفم بالتحديد لتعزيز التواصل الجيد.

-التعزيز بلعب الأيباد لترويضه على اللعب الإلكتروني لأنه يعاني من نقص في مهاراته اليدوية في كيفية استعمال الجهاز.

الحصة رقم (53): يوم 2016/09/13

-فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر.

-ترويض مهارات التركيز وكيفية استعمال اليد في بعض لعب الـ Ipad.

الحصة رقم (54): يوم 2016/09/15

-فنية من سلسلة الخطوة التالية (مجموعات من أربع مشاهد) مع وصف لأحداث بالتسلسل.

الحصة رقم (55): يوم 2016/09/20

-سلسلة معارفي الأولى (لعبة لوجيكو).

الحصة رقم (56): يوم 2016/09/22

-سلسلة معارفي الأولى (لعبة لوجيكو)

الحصة رقم (57) : يوم 2016/09/24

-فنية ما هي الخطوة التالية سلسلة البطاقات الأربعة.

الحصة رقم (58): يوم 2016/09/27

-سلسلة معارفي الأولى (لعبة لوجيكو).

الحصة رقم (59): يوم 2016/09/29

-سلسلة معارفي الأولى.

الحصة رقم (60): يوم 2016/10/01

-تدريب بالكتاب الإلكتروني، تبين أنه لم يتدرب على كيفية استخدامه في المنزل لأجل هذا تم إرشاد الأب إلى ضرورة استعماله

-لأنه يعاني من مشكل في التميز الصوتي للأحرف والكلمات في هذا الكتاب وللتعرف على الحروف لتثبيتها لأنه لم يطبق تمرين التنطيق بالحروف منذ زمن كما أنه يبقى في حاجة إلى علاج اضطراب النطق عن طريق الإيقاع حتى يصل إلى مرحلة التثبيت بحيث تصبح تلك المعلومات تخرج من الذاكرة بطريقة تلقائية وبشكل لاواعي بحيث لا يحتاج إلى بذل جهد في تذكرها.

الحصة رقم (61): يوم 2016/10/06

-فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر للتثبيت.

-فنية حديقة حيوانات المزرعة مع تصويب النطق.

الحصة رقم (62): يوم 2016/10/08

-تم إكسابه فنية المخاطبة والخطاب والحوار عن طريق الأسئلة و يضع كرية بيضاء في مكان محدد عند الإجابة الصحيحة و سوداء في الخاطئة (لعبة Pentago بانتاغو) مع تعديل السلوك ليصبح تربوي الجلوس المعتدل و الانتباه و النظر في الوجه خاصة في فم المعلم حتى يتعلم كيفية النطق مع الاعتدال في الجلوس ليصبح تربويا مع احترام مسافة التعلم.

- التنطيق بالبطاقات عند السلوك الصحيح و بطاقات أخرى بالسلوك الخاطئ.

- تمرين مقابلة حرة بين أثنين مع حالة أخرى لتوظيف الحوار لفترة قصيرة من الزمن حوالي ربع ساعة.

- في لعبة تقسيم الكريات من لعبة بانتاغوPentago تبين أنه يعاني من غيرة، عندما نصوب سلوك (زميله الحالة م) الذي يبدوا أكثر اتزانا منه بينما هو يستجيب بسلوك صبياني بكاء متطلب عندما يخطأ في الإجابة لدرجة أنه لم يستطع أن يجيب لما سألته إن كانت أخته ولدا أم بنتا فكان كثيرا ما ينسى إجابة ذكر أو يصف أخته بأنها بنت، بينما أجاب إجابة صحيحة على الأسئلة التالية:

هل أباك رجل كبير أم طفل صغير؟

هل أنت ولد أم بنت؟

هل أنت بنت أو ولد كان الفاحص من يبدل من حين لآخر صياغة السؤال بهدف مراقبة مستوى التركيز الحالة عند الإجابة؟

الحصة رقم (63): يوم 2016/10/11

- فنية التدريب لوجيكو لغتي العربية تم الاقتصار على البطاقة التربوية رقم 1 و5.

- الحروف الخشبية الهدف التربوي التعرف على الحروف داخل الكلمة أو خارجها (مع رسمها إملائيا بأشكال مختلفة وإخراجها من لوحة الحروف لتشكيل الكلمة المطلوبة و قراءتها).

ملاحظة: (الحالة) كان يبدوا متعبا وفي حاجة إلى التدريب على التنطيق للحروف الغير مثبتة + فنية أحرف كلمات + تعلم الكتابة باستعمال اللوحة.

الحصة رقم (64): يوم 2016/10/13

- الرسم بالكتابة Alphabet Book مع إتمام الناقص بإسقاط لا بأس به، كان مستواه في حدود المتوسط مما كان مطلوب منه إنجازه.

الحصة رقم (65): يوم 2016/10/15

- تابع مع فنية الكتابة بالرسم تتمة للتمرين السابق Alphabet Book (ألفيتيك بوك).

- فنية أحرف كلمات وتصنيف الحروف وتقسيمها حسب الذي يأتي في الأول أو في الوسط أو الأخير أو المنفردة المختلطة قد تأتي في أي مكان حسب موقعها في الكلمة باستعمال مفهوم الاتجاه.

الحصة رقم (66): يوم 2016/10/20

- فنية فك بازل طول.

- فنية المحاورة الشفهية بالإجابة على الأسئلة، ما اسمك، كم عمرك، هل أنت طفل، ...

-فنية التغني بصور الأفعال الأولى.

الحصة رقم (67): يوم 2016/10/22

-فنية ما هي الخطوات التالية مع التمثيل أي توظيف سيكودرامي نموذجي لبعض الأحداث المتتالية في الصور حسب المشاهد المصورة الصور الأربعة.

-ثم يعقبها بأسئلة.

-يتمثل الوضعيات بعد الإجابة على الأسئلة، ماذا فعل القط هنا، فيجيب القط نائم، ثم من تسلل إلى القط، الكلب تسلل إلى القط، كيف استيقظت القطة؟، استيقظت من النوم وهي خائفة، ماذا فعل القط بعدها؟، فيجيب: هرب من الكلب.

الحصة رقم (68): يوم 2016/10/25

- تم توظيف فنية معارفي الأولى و لعبة لغتي العربية (لوجيكو).

الحصة رقم (69): يوم 2016/10/27

-فنية العد والحساب من 1 إلى10 بعد أن تبين أن مفهوم الكم قد تثبت من خلال لوحة كم الأرقام بالدوائر غير أن مفهوم العد مع التطابق الكمي بالتماثل لا يزال غير مثبت حتى في عملية الحساب من 1إلى10 لذا تم اعتماد طريقة مطابقة كم النقاط مع ما يناسبه من كم باستعمال الكتاب الإلكتروني فكانت العملية ناجحة.

الحصة رقم (70): يوم 2016/10/29

-فنية كم الأرقام بالدوائر وإدخالها في الأعمدة، حيث تبين من خلالها أن العد أو الحساب متقن مع ما يماثله من كم باستعمال الأصابع إلا أنه عان من النسيان خاصة في حفظ الرقم 4 لقد ركزت في هذه الحصة على تثبيت هذا الرقم.

-حاولت معه عن طريق التلقين مرارا لكن بدون جدوى و عن طريق التغذية بالمرآة كذلك وبالحركة الرياضية (القفز) فلم تفلح معه إلا طريقة كتابته على الورقة مع تسميته و طلب الفاحص إعادة قراءته لأمه عند عودته إلى المنزل مع إرشاد الأب إلى ضرورة تذكيره أو سؤاله عن اسم هذا الرقم في الطريق.

الحصة رقم (71) : يوم 2016/11/03

-جاء إلى الحصة وقد أتقن حفظ الرقم 4 كما أتقن الحساب بلوحة الأرقام و الدوائر بشكل جيد.

- فنية السؤال والإجابة عن الحرف المطلوب باستعمال الكتاب الإلكتروني.

- فنية ما هي الخطوات التالية المكونة من 4 صور متعاقبة لحدث ما.

الحصة رقم (72): يوم 2016/11/05

-لوحة الأرقام بالدوائر للتثبيت مفهوم العدد في اللاوعي لأنه يعاني من خلط في تقييد العدد بكم من الدوائر بما يناسب، ومن قصور في الإدراك للتميز بين الأعمدة.

-لعبة الخطوة التالية سلسلة 4 مشاهد مع توظيف الأسئلة التالية: ماذا؟ لماذا؟ أين؟ كيف؟ ...، والتركيز على ضرورة توظيف حرف الجر، و التصريف بالتلقين و السؤال من خلال الإشارة إلى هذه الأمور وتنبيهه تمهيدا لإكسابها له مستقبلا.

الحصة رقم (73): يوم 2016/11/10

-فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر.

-فنية ما هي الخطوة التالية سلسة 4 مشاهد.

-فنية لغتي العربية لعبة لوجيكو.

الحصة رقم (74): يوم 2016/11/12

-فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستيكية.

-فنية أحرف كلمات مع تميز الاتجاه من خلال الإشارة إلى الحرف المطلوب وتصنيفها بتطبيق فنية المواقع على أنه فوق أو تحت أو يمين أو يسار.

الحصة رقم (75): يوم 2016/11/17

-فنية اختيار مستوى تثبيت الحروف جيد.

-فنية معرفي الأولى لوجيكو بهدف التعرف على الشكل الخطأ فكان أدائه جيد.

-فنية التنطيق وتعلم اللغة العربية بمحاكاة الفاحص لنطقه حسب مخارج الحروف بصور الأفعال الأولى.

الحصة رقم (76): يوم 2016/11/19

-فنية إكساب مفهوم الجمع الحساب بلعبة عالم التعلم الحسابي (Arithmetic learning world) باستعمال مثال 1 زائد (عملية الجمع) مع كل الأرقام حتى9 وبالاستعانة بالدوائر كشيء محسوس ومألوف لدى الحالة.

الحصة رقم (77): يوم 2016/11/23

-فنية الحساب بنفس اللعبة المستعملة في الحصة السابقة (التعلم الحسابي).

-فنية الخطوة التالية: يروي العادات اليومية التي ينبغي أن يعملها عند الاستيقاظ من النوم

الحصة رقم (78): يوم 2016/11/26

-تمرين أحرف كلمات كتابة + تنصيب الحركات لهذه الكلمات، حسب النطق مع:3 بطاقات.

-تمرين تنصيب الحركات 7 على الحروف حسب نطقها من "ب" حتى "خ" وطلب تكملته كواجب منزلي مع باقي الحروف في البيت مع أخته.

الحصة رقم (79): يوم 2016/12/01

-سلسلة معارفي الأولى (لوجيكو) فينيكي في الروضة للبطاقات التالية: 2،8 ،4 ،6 ،3 5،...

الحصة رقم (80): يوم 2016/12/3

-فنية أحرف كلمات.

-فنية وضع أو تشكيل الحرف فوق أو تحت حسب نوع الحركة المنطوقة من قبل الفاحص مع كل الحروف.

الحصة رقم (81): يوم 2016/12/8

-فنية بازل طول.

-فنية الحروف مع تسمية الحركة المنطوق بها لترويض وإرهاف حاسة السمع أكثر بحيث يعمل الفاحص على نطق حرف ما بحركة ما ويعمل هو على تسمية نوع التشكيل المنطوق به

الحصة رقم (82): يوم 2016/12/10

-فنية تعليم الحساب الجمع باستعمال لعبة بلعبة عالم التعلم الحسابي (Arithmetic learning world) لجمع الأعداد من 1 حتى 9 لغرض التثبيت.

الحصة رقم (83): يوم 2016/12/17

– استعمال لعبة لغتي العربية البطاقة C1.

– فنية قراءة كلمة ما من قبل الفاحص و يعمل المفحوص على إخراج الحروف الخشبية المكونة للكلمة و وضع الحركات المناسبة لنطق الكلمة من قبل الفاحص تم يقرأها بناء على ما تعلمه من نطق الحركات السبعة بدءا من الفتحة ثم الضمة ... الخ

ملاحظة: تبين أنها فعالة غير أنه لم يثبت بعد كيفية نطق الحرف بكل الحركات.

الحصة رقم (84): يوم 2016/12/23

-فنية تمرير كل الحروف الهجائية مع الحركات السبع بحيث هو يمثل دور المعلم (سيكودراما) والفاحص دور المتعلم فيسأل عندما نضع أمام الحرف (المعين) الفتحة كيف يقرأ، مع استعمال فنيات التعزيز كرابط، اضرب بقوة يا بطل أو التشجيع.

الحصة رقم (85) : يوم 2016/12/24

-فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر في الأعمدة لتثبيت مفهوم الكم .

-فنية الحروف بالحركات لإكساب الإيقاع والسليقة والتكرار ولكن مع 3 حركات فقط بتقسيم هذا التمرين إلى 3 أقسام "بَ""بُ""بِ" ثم انتقل إلى "بً""بٌ""بٍ"ثم السكون "بْ" مع جميع الحروف (مع التكرار والإيقاع والتغني).

ملاحظة: وجد صعوبة في نطق الحرف "ب"بالفتحتين.

الحصة رقم (86): يوم 2017/01/05

-فنية ما هي الخطوة التالية (4 صور متعاقبة).

الحصة رقم (87): يوم 2017/01/07

-فنية لعبة تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستيكية.

-بعد أن أطلع ولي أمر الحالة (ح) الفاحص على أنه مقبل على موعد مع طبيب الأسنان وأنه متخوف من ردة فعلها، عمد الفاحص إلى إعداده لهذا الموقف بالفنية التالية:

-فنية السيكودراما مسرحية (عند طبيب الأسنان) طلب الفاحص من المفحوص أن يحاكيه فقال له الفاحص تنفس ثم أقول له ما بك فيقول المفحوص أنا مريض، ثم أقل له اصعد على طاولة الفحص ففحصه أولا بالسماعة ثم تظاهر أنه يحقنه بإبرة مثل ينزع له ضرس من أضراس أسنانه ثم أطلب منه أن ينزل فكتب له الفاحص وصفة، ثم أرشده إلى ضرورة شرب الدواء في الصباح و المساء.

-فنية صور التأثيرات بطريقة الشرح مع توظيف التغني لتثبيت مهارة التعبير الشفهي. مثال: هاتان البنتان بالأرجوحة تلعبان.

الحصة رقم (88) : يوم 2017/01/12

ملاحظة: لقد تبين حسب شهادة الأب أن الفنية التي طبقت في الحصة الماضية رغم بساطتها إلا أنها قد ساهمت تهيئته نفسيا لهذه العملية مع طبيب الأسنان، فقد ساعدته على التغلب على الخوف والتعاون مع طبيب عندما وجه ذلك الموقف في الحقيقة، فقد أظهرت هذه الفنية أهمية الإعداد النفسي عن طريق بالتخيل الابتكاري في مواجهة المواقف الضاغطة المثيرة للخوف أو القلق.

-فنية مص قصاصات الأوراق و بنفس واحد (باستعمال قلم مجوف للحفاظ على الهواء داخل البطن لأطول مدة يطبقها).

-فنية رمي الكرة في السلة.

-فنية لعب دور المعلم مع الفاحص للتدرب على تسمية صور الأدوات اليومية بهدف تنمية مستوى النضج لإدراك مفهوم العملية التعليمية التعلمية جيدا ليتهيأ بشكل أفضل للمدرسة.

الحصة رقم (89): يوم 2017/01/14

-فنية تثبيت مفهوم الجمع بلعبة التعلم الحسابي، 1 مع جميع الأرقام إلى غاية الرقم 7.

-فنية كتابة الحروف بالتقليد على اللوحة.

الحصة رقم (90): يوم 2017/01/19

-تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستكية.

-فنية تمثيل دور المعلم لإكسابه فن الاتصال ولعب الدور لتهيئته لتحقيق توافق مدرسي.

-فنية معارفي الأولى لوجيكو.

الحصة رقم (91) : يوم 2017/01/21

-فنية معارفي الأولى لوجيكو مع البطاقة رقم 1، 10، 11، 15، من اختيار الحالة بهدف تأكيد الذات وإكساب مهارة التعليم الذاتي أو العصامي.

الحصة رقم (92): يوم 2017/01/26

-لعبة لغتي العربية للتعرف على الحرف الأخير في الكلمة ثم التعرف على حرفين من الكلمة.

-ثم الانتقال إلى الكتابة للتعرف على الربط بين حرفين وقراءتهما كمقطع "أ" مع كل الحروف ثم "ب"و "ت" مع كل الحروف.

تتبعنا التسلسل التالي بعد اكتساب القدرة على نطق الحروف بالحركات وانتقلنا إلى كتابتها منفردة ثم إلى مرحلة كتابتها بالحركات بعد أن أتقن كتابتها بشكل منفرد.

الحصة رقم (93): يوم 2017/01/28

-الفنيات المطبقة: فنية إكسابه مفهوم الخالق عن طريق تعريفه من خلق السماء والشمس والقمر وتعريفه بالجنة والنار واختيار مستوى فهمه أو إدراكه لها من خلال ذكر بعض أفعال الخير فيقول: تدخل الجنة وأفعال الشر التي تستوجب النار بعد تعريفه على بعض الصفات التي تميز الحيوانات فتبين أنه يستطيع استيعاب هذا المفهوم.

-فنية صور المشاهد الأولى عن طريق اللغة العربية وقد استطاع أن يستوعب كيفية ترتيبها مع إكسابه مفهوم الضمائر وحروف الجر والفصحى أثناء العملية ومنها: من، في، ل، ما، مثل: تقدم الطعام لصغارها،ماذا، مع الأفعال، يفتح، يقطع، يحمل، مع وصف محتوى المشاهد.

الحصة رقم (94): يوم 2017/02/02

– فنية الصور المسلية للتعرف على الأفعال الخاطئة التي ينبغي تجنبها من خلال صور هته اللعبة.

– فنية لوجيكو لغتي العربية مع البطاقة رقم B9 C1

– الحالة تبقى في حاجة إلى التعرف على الحروف التي تقع في أول ووسط وآخر الكلمة كما يحتاج إلى تعلم نوع الحركة المناسبة للحرف حسب النطق مشافهة.

الحصة رقم (95): يوم 2017/02/04

-لعبة أحرف كلمات.

-فنية التعرف على الحرف الذي يقع في بداية الكلمة أو في وسطها أو في آخرها باستعمال فنية (X) إكس والاتجاه بحيث يستطيع أن يفهم أن الحرف يأتي في بداية الكلمة إذا كان ذنبه متجها نحو اليسار وإذا كان ذنبه متجها نحو اليمين فيعني أنه يقع في نهاية الكلمة أما إذا كان ممتدا من الجهتين فيعني أنه يقع في الوسط بعد أن نستثني الحروف المنفردة.

الحصة رقم (96): يوم 2017/02/09

-فنية تصنيف الحروف حسب موقعها في الجملة حسب الذنب أو الذيل باستعمال لعبة أحرف كلمات مع الاستعانة بطريقة اكس والاتجاه بعد عزل الحروف المنفردة، بحيث يطلب منه أخذ الحرف الذي يمكن وصله بحرف آخر قبله (مثل ـــب) فيضعه بيده اليسرى على جنبه الأيمن أما الحرف الذي يمكن وصله بحرف آخر بعده (مثل بـــ) فيضعه بيده اليمنى على جنبه الأيسر وهكذا، والهدف من هذه العملية هو لفت انتباهه إلى تمييز الحرف المناسب لتشكيل الكلمة حسب اتجاه زيله.

الحصة رقم (97): يوم 2017/02/11

-فنية التعليم بالكتاب الإلكتروني تنطيق الحروف والكلمات والتهجئة بالكتاب لكل الحروف + إعادة اكتشاف واستخراج الحرف1 من الكلمة كمراجعة للحصة السابقة.

الحصة رقم (98): يوم 2017/02/16

-فنية العمل الجماعي لاكتساب مهارة التعاون في انجاز مهمة وهي تركيب بازل طول مع الحالة(ر).

-صياغة الحروف بالأشكال المغنطيسية بلعبه " فن الألغاز".

-التعرف على الحرف الأول مع ذكر حركته وقراءة الكلمة المصورة والمكتوبة باستعمال البطاقات التعليمية المصورة .

الحصة رقم (99): يوم 2017/02/18

-ملاحظة: تم مواصلة الفنية الماضية مع تعلم القراءة بالتهجئة البطاقات التعليمية المصورة، فتبين أنه لم يثبت بعد قراءة الحرف المنون بالضم (الضمتين) فاشتغلنا عليها مع فنية سؤال وجواب فيجيب

بدوره بالفصحى وقد تمحورت الأسئلة والأجوبة حول أمور بسيطة بهدف تهيئته للمشاركة في القسم مثل من أين أتيت؟.

خلاصة:

لقد تم تقييم هذه الحالة بناء على هذا الحد من الحصص، بعد أن حقق تقدما ملحوظا و أبدت معلمته نوعا من الإعجاب حول ما يحرزه من تقدم، كما وصل الفاحص والأب إلى مرحلة الاطمئنان على مآله واكتفينا بهذا الحد من الحصص، خصوصا بعد ما رآه متفوقا على أقرانه في الصف الدراسي في الكثير من المهارات الأكاديمية. وأن نتائجه كانت جيدة وأهلته للانتقال إلى السنة 03 ابتدائي وقد تمكن من تجاوز ما يعتريه من صعوبات نتيجة التزامه بالبرنامج ومواعيد الحصص إلى حد كبير كما أن الحجم الساعي الذي استفاد منه مكنه من الاستفادة من جل الألعاب التربوية المعدة للتكفل بمثل هذه الحالات مع الفاحص، بالإضافة إلى أنه حظي بوقت إضافي للعب الحر بباقي الألعاب في وقت الفراغ وهذا ما عزز من أسلوب التعلم الذاتي والمراقبة الذاتية لديه، خصوصا أثناء مرافقة الأب ومشاركة له أحيانا سواء بمفردهما أو بمعية الفاحص في الربع ساعة الأخير من الحصة، وقد اقتصر الباحث مع هذه الحالة على عرض محتوى الحصص دون التطرق إلى نتائج التقويم التفصيلي لأن كل الفنيات التعليمية والتربوية المدرجة كانت مناسبة وفعالة وهذا ما جعلها تثمر وتبني تعلماته بشكل طبيعي، كما أنه لم يواجه أي عوائق متعلقة بالمدرسة لأن ظروف دراسته كانت مناسبة في المدرسة الخاصة مقارنة ببعض العوائق التي تعيشها حالات مماثله في المدرسة العمومية وأهمها الاكتظاظ .

3- الحالة الثالثة

الحصة رقم (01): يوم 2014/08/18

التعريف بالحالة:

الحالة (م).، الجنس: ذكر.، السن 07 سنين.، المرتبة: 1 من بين 2 ، مرحلة الحمل تعرض لخطر الإجهاض المنذر، الولادة كانت عادية وليست قيصرية إلا أنها كانت عسيرة ، ولد في حالة غيبوبة، عان من نقص في الأكسجين وتم تفطينه بالإنعاش، لم يبكي لمدة أسبوع بعد الولادة ، الرضاعة طبيعية 3سنوات، التحكم في الرأس عادي ، لم يمر بمرحلة الحبو لكن استطاع المشي بشكل عادي في حدود عام و شهرين ، بالنسبة للكلمة الأولى في حدود العام و نصف، المناغاة عادية، عان من مشكلات في النطق حتى بعد 3 سنوات، كان يعاني من مشكلات متعلقة بمهارات حركية دقيقة حتى (بعد سن3) ، يعاني من الخلط بين الحروف خاصة المتشابهة .، خلط في الرموز الرياضية كالجمع والطرح.، صعوبة في استيعاب التوجيهات.، صعوبة في تذكر الحقائق والمعلومات.، يعاني من شرود ذهني.، تأخر في اكتساب بعض المهارات المتعلقة بالحياة اليومية كإرداء الملابس.، اضطراب في اللغة.، اضطراب في التفكير.، اضطراب على مستوى الفهم.، اضطراب في التعبير.، اضطراب في الإدراك.، صعوبات في الذاكرة.، اضطراب في التآزر الحس حركي.، قصور في معرفة الاتجاهات.، تشتيت في الانتباه .، نشاط الزائد أو نوعا ما من فرط في الحركة.، اضطرابات سلوكية متمثل في العناد .، صعوبة السلوك الاجتماعي والانفعالي سوء التوافق.، صعوبة في التواصل ومسايرة الأقران .، قصور في الاعتماد على الذات .، صعوبة في مسك القلم .، ضعف في التآزر البصري الحركي.، ضعف على مستوى التمثل المعرفي أي مهارات ما وراء المعرفة من خلال القدرة على إدراك العمليات التي يوظفها من الناحية الذهنية.

التقرير السيكولوجي للحالة (م):

الحالة (م) ذكر يبلغ من العمر07 سنوات يدرس بالسنة الأولى وله أخ آخر يصغره بـ3 سنوات، جاء هذا الطفل لطلب الاستشارة بصحبة إحدى جيرانه بطلب من أوليائه خاصة بعد أن اشتكت أمه من عزوفه عن أداء واجباته الدراسية حتى كتابة الدروس في القسم و التملص من الدراسة بالتظاهر بالمرض (التمارض).

أتت الحالة إلى الفحص بإيماءات تعبر عن السرحان أما من حيث اللغة و التعبير فكان متعاونا ومعبرا رغم أنه يخفي بعض الحقيقة حول الأشياء التي يعرفها، فقد صرح في البداية حين تحدث عن

حياته المدرسية أن المعلمة تضرب الذين لا يقرؤون فأنكر في البداية و قال أنها لم تكن تضربه غير أنه صرح في الأخير بعد أخذ و رد في الحوار معه بأنها ضربته.

لم يجد الفاحص أي صعوبة في كسب ثقة الحالة لأنه كان متعاونا منذ البداية فكان يجيب على الأسئلة ابتداء من المعلومات العامة حوله و حول أسرته ثم المدرسة لينتقل الحديث في اختبار علاقته بأسرته فطرح عليه الفاحص السؤال 'من تحب في أسرتك' فبدأ بأبيه ثم أخيه.

الحصة رقم (02): يوم 2014/02/18

في هذه الحصة تم فحص مهاراته و قدراته من خلال الألعاب التربوية المتعلقة بالتفكير و التركيب رغم أنها لا تستعصي حتى على الأطفال الأقل سنا منه الذين هم في حدود ثلاث سنوات إلا أن نتائج المقابلة الأولية أشارت إلى أن الحالة يعاني من الأعراض التالية:

-قلة التركيز و الانتباه.

-الافتقار إلى المحكات الرمزية اللازمة للانتباه وإعمال العقل لحل المشكلة.

-قلة الإصرار على المحاولة في إيجاد الحل و لجوئه إلى الانفعال بتصنع البكاء أو العدوانية برمي الأشياء أو بتغيير المهمة(كان يتجاهل العمل مع الفاحص) و كان لعبه عبثا ولعبا غير هادف و بدون أي معنى.

-عدم إدراكه مفهوم التطابق.

-الإعراض عن العمل و العناد و استخدام كلام غير مفهوم.

طلبتُ منه في إحدى المرات أن يعدَ من هم الأشخاص الذين يحبهم و تعمدت إعادة صياغة السؤال ثلاث مرات غير أنه في كل مرة يعيد نفس الأشخاص دون أن يذكر أمه.

أما من حيث مزاجه فيمكن وصفه بأن إيماءاته غير معبرة و لا تعبر على وجود ذكاء عاطفي أو ثراء في الحياة النفسية لأنها مكسوة بالبؤس و قلة الثقة بالنفس لدرجة أنه عندما سأله الفاحص إن كان يريد أن يصبح مجتهدا (قافز) فقال"لا"، رغم أنه يرغب في ذلك من الناحية الصريحة و السبب في ذلك ترادف خبرات الإحباط الناتجة عن ما يواجهه من صعوبات في التعليم أو في مسايرة أقرانه، ودلالة هذه الصعوبة في المجال الإدراكي كانت بادية في أدائه من خلال اختبار رسم الشخص و من خلال اختبار الرسم الحر الذي دلت نتائجه على تدني مستوى أدائه و هذا ما أكدته ملاحظة الباحث في الصعوبات التي وجدها في طريقة علاج الأعراض السالفة الذكر.

-بدأ الفاحص بتفطينه عن طريق إثارة الحماسة بالإيحاء بأنه قادر مع توظيف أسلوب التضحيك والإيحاء الإيجابي والتكويدات الإيجابية من خلال و صفه بأنه " ذكي" و عندما ينجح يتم تشجيعه

عن طريق التصفيق بالضرب التقابلي لكلتا يداه مع يدا الفاحص مع إظهار مشاعر الإعجاب و الفخر المفعمة بالحماس والإثارة مما يجعله يقشعر بسبب ذلك، فكانت هذه الطريقة أشبه بالمنشطات التي بعث ثقته بنفسه.

أسلوب التعليم و فنياته:

بدأت أولا بإعطائه الفرصة للتعلم الذاتي بالمحاولة والخطأ والبحث عن الحل عن طريق الاستبصار وعن طريق تحليل المهمة بمساعدته أولا على إيجاد العلاقات بنفسه ثم توجيهه لإبصار تلك العلاقات الارتباطية الموجودة بين الأشياء مثل نوع الشكل مع النوع المطابق بهدف اكتساب مفهوم التطابق.

الملاحظة: يبدو أن الحماس منشط جيد للانتباه و التركيز و الاستبصار الموصل الحل و اكتشافه والوصول إلى إنجاز المهمة.

- تصغير اللغة لتتناسب مع الأطفال و بطريقة مضحكة أحيانا لإضفاء جو المتعة على العمل.
- طرق المساعدة تركزت على لفت الانتباه في محاولات وصوله إلى الحل الصحيح مع مدحه عند تحقيق ما هو مطلوب.
- إعداد اللعبة بطريقة الترتيب الموجه لتمكينه من الوصول إلى الحل للتقليل من المحاولات الفاشلة ولتفادي الإحباط لأنني كنت أدير الشكل و أجعله في وضعية مناسبة ليتناوله بسهولة حتى يدخله في المكان المناسب، عندما لا يدخل الشكل في مكانه، كنت أقول له أنظر و جرب في مكان آخر، أو أخيرهُ بين مكانيين فأقول له هنا أو هنا.

لقد تبين أنه لم يكتسب بعد مفهوم المكان (هنا أوهنا) ومفهوم (كيف كف) أي التشابه، كأن نقول له (عدله).

كان التوجيه مقتصرا على الكيفية الصحيحة التي يتم بها إنجاز المهمة عندما يعجز تماما عن المحاولة نطلب منه أن يحاكينا (بالتقليد والمحاكاة فكانت طريقة التعليم بالتركيز على المفاهيم الأساسية بلعب البازل تعينه بشكل كبير جدا على مواجهة الصعوبات والتغلب عليها وهذا ما أعطاه الاستعداد لإكسابه المهارات الأكاديمية.

الحصة رقم (03): يوم 2013/02/25

الفنيات المطبقة:

- ترتيب الدوائر البلاستكية من الأكبر إلى الأصغر على شكل هرم.
- التعرف على الألوان الأساسية (مكتسب).
- فنية التعرف على الأشياء (الأدوات اليومية) (مكتسب).

-فنية التعرف مفهوم الأشكال الأساسية (مكتسب).

-مفهوم الجانبية (مكتسب).

- مفهوم وضع الحيوانات في مكانها (فورم بازل) (مكتسب).

- مفهوم تصنيف الأشياء حسب اللون (مكتسب).

- مفهوم الكم (مكتسب لعبة فرز الأشكال).

لقد ساعدته هذه الألعاب التربوية على اكتساب و تثبيت الكثير من المفاهيم اللازمة للإدراك وهذا مما يبرر بدايته الحسنة، غير أنه لا يزال يعاني من كف على مستوى الخيال و في الإدراك، كما تنقصه الثقة بالنفس بسبب تدني مفهوم الذات والتعبير عنها بطريقة ايجابية، كما يعاني.

لقد تم التأكد وجود هذا الكف على مستوى الخيال عن طريق المقابلة غير موجهة فبدأ أولا بوصف علاقته مع أبيه حيث تبين أن بينهما علاقة يطغى عليها الألفة بدل العناد كما هو الحال مع أمه، ثم انتقل إلى عرض مثال نموذجي عن نشاطه حول كيف كان يقضي يومه في مشاهدة مسلسل تلفزيوني، فعبر عن ما كان يشاهده موظفا التمثيل المسرحي، كان البطل يقتل المجرمين ، وهذا ما دل على أن ما يعانيه من عجزه على مستوى الخيال متعلق بالكف وليس عدم القدم القدرة على توظيفه.

الحصة رقم (04): يوم 2013/03/11

التقنيات المطبقة:

-تدريبه على إرهاف الحواس لتنمية الإدراك السمعي بمختلف أصوات الآلات الموسيقية.

-إكساب مفهوم الألوان الأساسية بغرض التثبيت.

-إكساب مفهوم الحروف نطقا بالاستعانة بالكتاب الإلكتروني لأعضاء الجسم بالصور.

-إكساب مفهوم الحروف بالإملاء كتابة أما إن عجز عن التعرف عليه يكتبه نقلا.

-كتابة كلمة أقل من خمسة أحرف نقلا.

-كتابة الأرقام من 1إلى 10 إملاء فكان أدائه جيد.

لقد استطاعت الأم اليوم أن تأتي إلى العيادة بصحبة ابنها وأكدت أن ما يعانيه الابن من صعوبة في التعلم هو ناتج عن معاناة بدأت منذ بدايات الحمل بمرض الأم ثم عسرة الولادة و تأخر في النمو بالإضافة إلى إصابته بمرض متمثل في خروج الماء من العين و هذا ما زاد من مشكل حساسية على مستوى الأنف، بحيث أصبح مزكوما في أغلب الأحيان.(لقد صادف الباحث عدة حالات غير حالات الدراسة تعاني من هذا المشكل لكن هذا النوع من الحساسية يمكن علاجها عن

طريق العقاقير الطبية وعلاجها مساهم بشكل كبير في تحسن الحالة لأن مستوى التركيز مرهون أيضا بسلامة الصحة الجسمية فالنفس الجيد عامل مهم وضروري لإنتاج الطاقة الذهنية).

لقد تبين من خلال التقنيات المطبقة أن الحالة تعاني من صعوبة في الكتابة و لا يمكن حاليا أن نتحدث عن القراءة ما دام لم يتعلمها بعد و أنه لا يزال يفتقر إلى التعرف على الكثير من المفاهيم الأساسية الأخرى كأسماء الأدوات المستعملة في الحياة اليومية أو مفاهيم الأشياء الضرورية للفهم والتعلم لذا نؤكد على ضرورة تعليمه المفاهيم الأساسية).

كما أنه يعاني من مشكل الإحساس السلبي الذي ينتابه عند القيام بعمل يتطلب الكتابة مثل تمرين نقل الكلمات وهذا الرابط السلبي ناتج عن إدراكه المتدني لقدراته و هذا ما يعبر عنه بكلمة (لا أعرف) نتيجة هذا الإحساس بعدم القدرة و هو ناجم عن خبرات الإحباط و تدني مفهوم الذات الذي هو انعكاس لخلل على مستوى أسلوب تربية الأم التي كانت غالبا ما تعنفه وتنعته بالحمار، بالإضافة إلى اضطراب في التكيف وهو اضطراب علائقي في طبيعته ظهر نتيجة تغيير الأم لمكان السكن حيث اضطر إلى تغيير المدرسة و بالتالي الابتعاد عن معلمته الأولى التي بنى معها علاقة حب جيدة و كانت مقدرة لإمكاناته، فكانت إيجابية هذه العلاقة مساعدة له على تجاوز الكثير من الصعوبات فاستطاع أن يتعلم مفاهيم الأشكال و الألوان و الأرقام، و بعض الحروف، بينما المعلمة الجديدة رأته غير قادر على مجارات زملائه خصوصا بعد ما استقبلته في منتصف السنة الدراسية و هذا ما جعل الأمر يزداد تعقيدا بالإضافة إلى مشاكل الأسرة التي تعاني من الفقر و أب يعاني من إعاقة سمعية يتعامل معه بلغة الإشارة أما الأخ الأصغر فهو الآخر يعاني من إعاقة سمعية، و أم محبطة تكابد الأمرين مع الوقت لأجل تقبل هذا الواقع.

العلاج: لقد تبين أنه ينبغي أن يرتكز على مهارات تنشط الذاكرة مثل المنافسة في اكتشاف الأشياء المتشابهة في الغرفة، كما أن الألعاب التقليدية وسيلة مجدية جدا لإكساب المفاهيم فضلا عن كونها وسيلة تسلية وترفيه و رياضة.

- وفي حاجة إلى تعزيز الثقة بالنفس بالرابط الذهني الايجابي بتقنيات البرمجة اللغوية العصبية.

الحصة رقم (05): يوم 2014/04/15

الأعراض التي أتت بها إلى العيادة من خلال شكوى الأم:

- الرفض التام للدراسة خاصة مهمة الكتابة.
- إصدار أصوات لا معنى لها (ربما لجلب الانتباه).
- التمرد على أوامر المعلمة و الأم في المنزل.

-كذلك تبين للفاحص من خلال لعبة بازل (تركيب قطع الأرقام المرسومة بالفواكه والأشياء لإجراء عمليات حسابية) أن الحالة تعاني من نقص في حدة النظر و هذا ما يفاقم مشكلة الإدراك البصري.

لذا تم إرشاد الأم إلى ضرورة عرضه على طبيب العيون لاقتناء النظارات المصححة للنظر.

-التمارين المنجزة: إكساب مفهوم الكم: لعبة تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستكية.

-تمرين الاسترخاء مع البرمجة: تناولنا الاسترخاء العضلي بأسلوب تفريغ الضغط بالرجاج (أنظر فنيات الاسترخاء)، و عن طريق التنفس البرمجة الإيجابية بأنه أصبح يحب الدراسة وسيصبح معلما كبيرا وعندما يكبر سيحصل على مال كثير (باعتبارهم فقراء) وسيشتري أشياء كثيرة لنفسه وأمه و أبيه وأخيه و كنت أشجعه على التحمل في الإبقاء على الأرجل مرفوعة مع اليدين و بررت له بقولي بأنه إن وجدوه ضعيفا لن يقبلوه في الشرطة (باعتباره يريد أن يصبح شرطيا في المستقبل عندما يكبر).

الحصة رقم (06): يوم2014/04/22

-تبين من خلال هذه الحصة أن الحالة (م) لا تزال تعاني من قصور في تثبيت مفهوم الاتجاهات والأشكال والترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي.

لقد تم معالجة قصور مفهوم الأشكال: عن طريق لعبة IPAD (لعبة تعلم العثور والتشابه والأحجية بهدف تطوير مستوى الإدراك، والتفاعل وإكساب مهارة التعليم الذاتي).

-أسلوب التعلم بالمزاج والمرح والدعابة مع التعزيز بفنية 'الضرب بقوة يا بطل'.

-التعليم بتوظيف مهارات التعلم والمفاهيم أثناء الحوار.

-علاج السلوك الهستيري بتصنع الشلل الهستيري كوسيلة هروبية من التعلم و لأن معاملة المعلمة كانت سيئة معه إذ أنها كانت ترفضه مما جعله يتوقف نهائيا عن المحاولة حتى مع أمه.

-تعلم اليوم مفهوم الهلال والمثلث والخط العمودي والأفقي والمربع والمستطيل.

-ثم طلبتُ منه تركيب هرم الأشكال بشكل تنازلي فلم يستطع أن يمارس التفكير العكسي رغم أنه يستطيع ترتيبها تصاعديا من الأكبر إلى الأصغر.

الحصة رقم (07): يوم 2014/05/13

التقنيات المطبقة:

-لعبة ترويض الذكاء عن طريق لعبة "***فرز الألوان*** " (Farbsortierspiel mit 12 vorlagebrettchen وكان أدائه فيها جيدا.

-فنية رسم الأشكال مع التركيز على المربع والمستطيل لإكسابه مفهوم (طويل، قصير، والتشابه ولتميز الأطوال و القدرة على تقدير المسافات المتساوية)

-فنية إزالة الروابط السلبية المتعلقة بالكتابة عن طريق المقابلة الإرشادية والحوار.

-وعن طريق أسلوب التغني "إصبعان جميلان تكتبان ترسمان"

-وبإزالة الأفكار السلبية المتعلقة باعتقاده عن نفسه بعدم القدرة.

-وعن طريق المزاح و روح الدعابة لامتصاص الطاقة السلبية.

-وعن طريق إعطائه الحرية بدون أي انتقاد "أكتب ولا تكترث بالخطأ" من ملاحظاتنا لما يبديه من أخطاء، فرغم هذا قال:(منعرفش نكتب كي أنكون شطور بزاف).

-وعن طريق التوجيه والإرشاد بأن لا يهاب الكتابة عندما تكون لعدة أسطر مع طلبي منه أن يركز على السطر الأول فقط، فيكتب كلمة ثم السطر 2؛ 3 و هكذا حتى النهاية، مع جعله يركز على إنجازه بدلا من التركيز على ما تبقى له فكان هذا الأسلوب الإرشادي فعال في علاج هذه المشكلة.

الحصة رقم (08): يوم 2014/06/14

لعلاج ما تعانيه الحالة من صعوبات التعلم القراءة عمد الفاحص تتبع الخطوات التالية وتطبيق ما يلي:

-تعلم الحروف حتى مستوى الاكتساب.

-تعلم الحروف بالحركات السبع.

-تعلم المقاطع الصوتية.

-بدأنا بالكلمات المكونة من ثلاثة أحرف مع توظيف التشكيل.

-علاج الاضطراب المتعلق بالكتابة بالتحريف والحذف والإضافة والمرتبطة باضطراب اللغة.

-دحض الاعتقاد السلبي عن نفسه والمعبر عنه في كلمة 'لا أعرف' واستبداله بالعبارات الدالة التقدير والكفاءة عن ذاته.

-انتقالنا في الوقت نفسه إلى الكتابة باستعمال الرسم الإملائي وفق الطرق الأرغونومية لحركة اليد أثناء الكتابة مع استعمال وتوظيف المفاهيم'فوق'،' تحت' وغيرها لإدراك الخصائص المميزة لكل حرف،

الحصة رقم (09): يوم 2014/05/17

التقنيات الطبقة:

تم التركيز في هذه الحصة على تشخيص صعوبة الكتابة، فتبين أنه يعاني من صعوبة جاءت نتيجة:

-ضعف في مستوى التآزر الحس حركي الناتج عن قصور في العمليات المعرفية للدماغ,

-استعمال حيل دفاعية ضرورية كوسيلة لمقاومة الإحباط و الاستسلام المصاحب لردة فعله(ما نعرفش).

-كما أكدنا للأولياء على ضرورة إجراء فحص بصري لأنه كان يلتصق بشكل غير مناسب في الكراس كمن يريد النوم فوقه.

-يعاني من بطء شديد في الكتابة (يكتب حرف حرف مع العودة لمطالعة الحرف المنقول أكثر من مرة كأنه متردد لأنه لا يستطيع أخذ صورة له و تثبيتها في الذهن بسبب ضعف على مستوى الذاكرة العاملة).

-قلة الانتباه والتركيز مع تشتت في الذهن نوعا ما كمن هو سرحان و يتعمد ذلك بتصنع هذا الفعل لغرض تضييع الوقت في أمور غير مهمة، شارد الذهن يفكر في أشياء أخرى غير ما هو مطلوب.

-يعاني من قصور في تتبع الخط (الكتابة على السطر المطلوب).

-نسيان بعض الحروف في الكلمة المراد نقلها أو كتابة الكلمات التي قد تقدم كتابتها دون أن يدرك ذلك بسبب نقص على مستوى التركيز والإدراك.

-صعوبة في القراءة تبين من خلال عدم التفريق بين الألف واللام.

-يقرأ (أ) مرة بقراءة الحرف الذي قبله بالمد ثم يعيد قراءة الألف الممدودة والمقصورة.

-يعاني من قصور في الإدراك السليم للقراءة الصحيحة للكلمة ناتجة عن نقص في مستوى تتبع تشكيل الكلمات بالكامل في الكتاب المقرر. هذا ما تم تشخيصه خلال الحصة هذه والحصة السابقة التي جرت يوم 2014/05/13

أما للفنيات العلاجية المصممة فهي كما يلي:

-إزالة الاعتقاد السلبي بعدم القدرة من خلال المناقشة والحوار وممارسة أسلوب الإقناع.

-البرمجة الإيجابية لهذا الفعل من خلال أنشودة ' أصبعان جميلان تكتبان ترسمان ' باستعمال أسلوب التقني.

-تعديل جلسة الكتابة و إبصاره بالوضعية السلمية لها و تكييف مسك القلم.

-تغطيته للسطور التي لم يأتي عليها الدور أثناء الكتابة و الإبقاء فقط على السطور المراد كتابتها وإرشاد الأم إلى استعمال بطاقة مقوى مثقوبة في الوسط حسب خط الكتابة بحيث تجعلها تظهر الكلمة المراد نقلها فقط في مجال إدراكه و هذا ما يعنيه على التركيز حتى يكتسب هذه المهارة.

-إكسابه القدرة على ممارسة هذه المهمة من خلال فعل الكتابة دون انتقاد أو التمادي في الوقوف على كل خطأ بالتأنيب كما تم أرشاد الأم إلى.

-تعليمه ميكنيزم الكتابة بسرعة عن طريق النقل بدل الإملاء بهدف تحرير العقل من الكف الذي يقلل من آلية الكتابة.

-كتابة الكلمات نقلا مع السرعة والتحفيز والاستثارة والتشجيع في جو تنافسي مع الذات.

-البدء بقراءة الأغنية ' أصبعان جميلان يرسمان يكتبان ' و إعادة كتابتها لبرمجة نفسه و لتحبيب هذا الفعل إليه وإزالة الروابط السلبية التي سببت له النفور من عملية الكتابة.

الحصة رقم (10): يوم 2014/05/31

تقرير الحصة:

تم تطبيق في هذه الحصة الفنيات التالية:

-نقل الحروف والمقاطع والكلمات الثلاثية والرباعية والخماسية ، فتبين أن الحالة لا تزال تعاني من عدم التعرف على بعض الحروف و تمارس الإقلاب و الحذف مع وجود نقص في إدراك مفهوم الشكل بسبب الإضافة و الحذف.

-تعلم الحروف باستعمال النطق الصحيح للحروف:

أولا باستعمال:

-المرآة.

-التنطيق بالاستبصار.

-البرمجة الإيجابية بتخزينها في المكان المناسب باستعمال تقنية قوة العقل.

-استعمال سماعة الطبيب .

-استعمال التكرار للتخزين.

ثانيا: يبدأ في تعلم روابط الحروف الأبجدية بالكلمات المصورة في الكتاب الإلكتروني ثم إيجاد منطق الإدراك عن طريق الاستبصار والإدراك اللفظي للتنطيق بهدف إدراك الحرف الأول الذي تتكون منه الكلمة، فيحصل ربط ذهني بين صورة الكلمة و الكلمة و الحرف الأول الذي تبدأ منه.

لقد توقفت الحصة عند هذا الحد و حاولنا أن نقيم مستوى تقدم الحالة فتبين أن أطفال صعوبات التعلم في حاجة ماسة إلى المتابعة المستمرة و أن الحصص التي يتلقاها من قبل المختص تبقى في حاجة إلى تكامل من أطراف أخرى كإسهام الأسرة و تعاون المدرسة خاصة إذا وجد تنسيق بين هذه الأطراف الثلاثة فإن المكتسبات التي يحصلها الطفل عند أخصائي التربية الخاصة تبقى في حاجة إلى تثبيت حسب رتم ذاكرة الطفل في الاستيعاب و الحفظ و هذا ما يمكن استفادته من الأسرة والمدرسة إذا تضافرت الجهود.

الحصة رقم (11): يوم 2014/6/28

الفنيات المطبقة:

- فنية اكتساب مفهوم الحساب باستعمال اللعبة التربوية تركيب كم الأرقام بالدوائر.

الطريقة: هذه المرة أُعطيت له الحرية للتعلم الذاتي مع متابعة كيفية توظيفه لإستراتيجياته العقلية:

-الخطوة الأولى التي قام بها هو ترتيب الأرقام و الدوائر المرسومة في المربعات الخشبية.

الملاحظة(1): بدأ يرتب بعضها في الأسفل وبعضها الآخر في الأعلى فطلبتُ منه أن يضع الأرقام في الأسفل و نقاط الدوائر في الأعلى، كما بدأ يرتب الأعمدة مع الدوائر بالعد واحد تلو الآخر.

الملاحظة(2): كان يخطئ في تصنيف الأعمدة و الدوائر البلاستيكية المجوفة و لكن كان يمارس التصحيح الذاتي.

الحصيلة النهائية للعمل كما يلي: استطاع أن ينجز التمرين بشكل صحيح مع إبداء بعض الملاحظات أهمها أنه كان في بعض الأحيان يرتب الدوائر حسب كم الرقم دون أن يضع بعين الاعتبار ترتيب ألوانها من الأعلى إلى الأسفل أو العكس حيث أنه يبدأ بترتيب ألوان الوسط ثم يبدأ في الألوان الأخرى من الأسفل أو الأعلى، وتكرر معه هذا الأمر في كل من الأرقام 7؛6؛9؛10 وهذا يدل على عدم تثبيته لمفهوم الترتيب.

الملاحظة (3): هي أنه قام بقلب الرقم 6 دون أن يدرك.

-انتقلنا بعد ذلك إلى محاولة إكسابه مفهوم الجمع ، فتبين أنه غير مثبت جيدا فكان يضع الرقمين بدون إشارة (+) كما أنه كان يعيد الرقم المحتفظ به.

التعليمات: لابد أن نكمل عندما نحتفظ بالرقم مثل 5 نحتفظ به في الرأس (ندس ونكملوا) نزيد عليها الرقم المطلوب و لا نعيد حسابه مرة أخرى من الأول. *التعليمة*: "ندسوها ونزيد ونكملوا عليها".

الملاحظات: كان أحيانا يضيف الرقمين مثل 1+ 1 يكتبها 2؛1 .

ثم طلبت منه أن يستعمل العد بالمحسوس، بعد الاحتفاظ يضع الرقم المطلوب حسب عدد الأصابع ويعمل على ملامسة كل أصبع لذقنه كعلامة على عده مع ثني الأصبع ، و هذه هي الطريقة الأولية لإكساب مفهوم العد بعدما اكتسب مفهوم الكم عن طريق اللعبة التربوية "كم الأرقام بالدوائر". كان يقترح عمليات من تلقاء نفسه و يعدها بشكل صحيح مع تقديم توجيه بسيط متعلق بطلب إعادة الكرة إذا أخطأ و بتذكيره بعدم حساب الرقم المحتفظ به بل نكمل الذي يليه مباشرة و هذا يدل أيضا على عدم اكتساب وتثبيت مفهوم التتابع بشكل جيد مما يجعلنا نؤكد في عمليات إرشاد الأولياء على ضرورة تثبيت المفاهيم.

التقنيات التعزيزية: كانت تتمثل في الإعجاب من حسن أدائه و بالتصفيق و إثارة روح الدعابة والمزاح كأنني أتظاهر بالغضب على ادعائه أنه لا يعرف، وحاله عكس ما يدعيه حين ينجز عملا صحيحا، فضلا عن إيحائي له أنه أحسن مقارنة بالعديد من الأطفال وأنه قد أصبح بطل.

كما تم إرشاد الأم إلى تفادي الظهور بالمظهر المحبط أثناء أي عملية تعليمية كي لا يتحطم الاعتقاد في نفسه على أنه قادر على تحقيق الانجاز فقد لاحظت خلال الحصة أنها كانت مستاءة منه و هذا ما جعله يهرب من الاستماع و كنت أحذر أمه من خطورة مثل هذا التصرف خاصة حين ننعته بأوصاف مقللة من شأنه فيما يتعلق بمهارته الأكاديمية.

الحصة رقم (12): يوم 2014/07/01

خلال هذه الحصة طلب منه كتابة الحروف التي يعرفها فتبين أنه لم يثبت كل الحروف كما ينبغي لأنه يعاني من خلط بين الحروف المتشابهة التالية: ص، ض، ط، ظ، و، ك، ف، ق. أما الحروف الغير المثبتة: أ، ف، و، كما تبين أنه لا يزال يعاني من صعوبات في الكتابة، كما أنه يقلب حرفي 'ع' و 'غ' يبقى في حاجة إلى تثبيت بأسلوب التغني و توظيف المفاهيم الأساسية كمفهوم الشكل.

الحصة رقم (13): يوم 2014/07/5

الفنيات المطبقة:

-ترويض اليدين لمسك القلم بترويض الأصابع عن طريق نسج السمكة.

-تنمية الإدراك الحس حركي المكاني وتطوير مهارات الإدراك المخطط الجسمي و تعليمه الحروف باستعمال IPAD و باستعمال المفاهيم الأساسية.

ملاحظة: تبين أن تجنب تعنيف أطفال ذوي صعوبات التعلم و تفادي تحريك عدوانيتهم أو عنادهم بأي شكل من الأشكال مهم لأن خبرات التعلم السلبية عندهم تثير سلوكات مولدة للغضب و مستوجبة للعقاب، و عدوانيتهم تزيد من تعمقيد المشكلة ومن مستوى نفورهم، لذا يستحب استعمال أساليب تربوية مناسبة كالترغيب و جعل التعلم في حد ذاته ممتعا لجني من خلاله مكافئة ذاتية نابعة من تقديره لذاته.

الحصة رقم (14): يوم 2014/07/08

الفنيات المطبقة:

-فنية تركيب بازل كم الأرقام بالدوائر لتعلم الحساب ولتنمية الانتباه والتركيز.

-ثم انتقالنا إلى فنية (بازل pausyl).

-لعبة put wooden وهي بين أفضل الألعاب المساعدة لإكساب الطفل التركيز و الانتباه وفضاء رحب لتوظيف المفاهيم الأساسية بالإضافة إلى ترويض العمليات الذهنية المختلفة أهمها الإسقاط و القياس و الشكل و المسافة و اللون إلى غير ذلك من المتغيرات المساعدة على إيجاد المكان المناسب للقطعة و توظيف مفهوم الشكل المناسب في المكان المناسب من أقوى الروابط المقوية للذاكرة.

إن عملية إرساء المعالم والمرجعيات المعرفية لتشغيل المحاكمات العقلية المساعدة على إصدار الحكم اليقيني و إرساء المفاهيم الأساسية بهذه القواعد التي تبنى على أساسها المعرفة البديهية من بين أهم الأدوات التربوية المساعدة على إعمال العمليات المعرفية (خاصة الذاكرة التركيز) لتعويض ما فقده الطفل من نقص في الإثارة و التحريض الكافي في المرحلة النمائية المبكرة.

الحصة رقم (15): يوم 2014/07/12

- مواصلة في لعبة (بازل)put wooden together.
- انتقالنا إلى تمرين القراءة من خلال نص قدمته له المعلمة سبقوا أن درسوه في القسم.
- صدم في بداية الأمر بالورقة التي أحضرتها أمه رغم تعرفه عليها، ثم أنكر و قال أنها ليست ملكه وبدأ يتهرب من فعل القراءة رغم أن الفاحص لم يطلب منه فعل أي شيء.
- لما سألته عن السبب قال "ما تعجبنيش القرية" أي لا تعجبني الدراسة و واصل في سلوكه التجنبي. قلت له سأريك طريقة ستصبح القراءة أمرا يعجبك:

-الخطوة الموالية طلبتُ منه أن يقرأ الكلمات التي يعرفها فكان يقرأ الكلمات بحروف منفردة بدون تهجيئة الكلمة.

- ثم طلبتُ منه أن يكتب الكلمات التي قرأها جيدا بالإملاء فتبين أنه يعاني من اضطرابات في القراءة ظهر أيضا في الكتابة خاصة (الحذف و الإضافة) ثم لم يعرف كيف يكتب الحرف في الكلمة حسب موقعه حيث كان يكتبه حرف الجيم في وسط الكلمة بهذا الشكل(ج) بدلا من (جـ) .
- بالنسبة للفنيات المصاحبة لهذه العملية هي: الإيحاء بالمعرفة و السهولة و روح الدعابة والبدء بما يعرف وبتغير مجال إدراكه بتوجيه التركيز إلى ما هو ايجابي بهدف زرع الثقة في النفس.
- ثم استغل الفاحص البعد الروحي كأسلوب لدحض مزاعمه و اعتقاده بعدم المعرفة حين يدعي ويقول إنه لا يعرف في حين أن هذه الحيلة يستعملها كوسيلة للتملص من القيام بالمهمة ، فقد تبين أن صعوبة القراءة و الكتابة لديه هي نتاج ضعف على مستوى الانتباه و التركيز والذاكرة والإيقاع كما تنم أيضا عن نقص في مستوى توظيف الطاقة الذهنية زيادة على حساسيته (الزكام) التي تسبب له الالتهاب الذي أثر بدوره على الأذن والحنجرة وهذا مما يقلل من مستوى التركيز.

الحصة رقم (16): يوم 2014/07/15

-*الفنيات المطبقة*:التنطيق بالحروف بالتغني وبالحركات الفتحة والضمة والكسرة وبالإيقاع وإكسابه رابط لتذكر الحروف التي يخلط بينها من خلال الكلمة المكتوبة و المرسومة أمام الحرف في اللوحة مثل ق(قلم) و نفس الشيء بالنسبة للحرفين ك، ل وهذا مما ساعده على تجاوز المشكلة.

الحصة رقم (17): يوم 2014/08/23

تبين من خلال هذه الحصة أنه نسي بعض الحروف حتى التي كان يعرفها، جاء بنشاط زائد لكنه ضعيف مقارنة مع ما كان عليه و يغلب عليه قلة التركيز و السلبية المستفزة و المستوجبة للعقاب من قبل الآخرين.

-ثم تطبيق تمرين التركيز ثم الاسترخاء التخيلي بطريقة "***شولتز***" زائد البرمجة بالإيحاء بأن الراحة تبدأ تصعد من الرجلين لتمر عبر كامل الجسم إلى الدماغ فتطرد الطيش و تدخل الراحة و تجعله يقرأ جيدا، ثم أسأله أن يتأمل كيف جعلت عقله يعمل غايا و أنه أصبح عاقلا ' يسمع غايا' و ' يشوف غايا' و ' يفكر غايا' و ' يكتب غايا' و ' يقرأ غايا'. و يتجاوب مع الطبيب و يستجيب لأبيه و أمه و معلمته. وقد تجاوب مع هذا النوع من الاسترخاء بشكل جيدة؟

الحصة رقم (18): يوم 2014/09/20

الفنيات المطبقة:

- فنية التنويم تمت حول نشاطاته إي كيف يقضي يومه "كيف ينبغي أن يقضيه بالتركيز على الجد والاجتهاد" بالإضافة إلى تعزيز وتثبيت ما تم برمجته في الحصة الماضية من كلمات إيجابية أنه يسمع غايا و يشوف غايا ويتابع غايا و يفهم غايا و يعقل غايا و يقرأ غايا و يكتب غايا و أنه أصبح ناجحا مثل الطفل في القسم. فقد ذكر لي بعد التنويم تلميذا اسمه *الحاج* و قال يقرأ شويا و ذكر لي ابن المعلمة و اسمه *عماد* باعتبارهما من الأطفال الذين يود أن يصبح مثلهم.

- ثم برمجية على كيفية رؤيته للحروف في شاشة التلفاز الموجودة داخل رأسه قبل التنويم وأثناء التنويم وعندما استيقظ من التنويم ساعدته هذه الفنية على كتابة الحروف بشكل جيد و كانت التعليمه المتعلمة في التنويم الإيحائي هي (شوف كيفاش تكتب حرف (أ) في التليفزيون نتاع راسك كما هو الحال في كلمة أسد كرابط) و هكذا بالنسبة لباقي الحروف مع إرشاده أنه عندما يريد أن يدخل أو يحفظ أي شيء في رأسه عليه أن يستعين بتقنية الخيال بالتلفزيون و شاشة الرأس والهدف من هذا التطبيق هو تعويده على ممارسة فنية التخيل الابتكاري.

الحصة رقم (19) : يوم 2014/09/27

الفنيات المطبقة:

-فنية تنمية القدرات الذاتية عن طريق التركيز.

-العد التصاعدي تمثيله بالسلالم صعودا والتنازلي و كأننا ننزل منها حيث نعود من حيث بدأنا

-ثم انتقلنا إلى الأعداد الزوجية. صعودا و نزولا (مع توظيف السرعة أثناء العد) لترويض العقل على الاستجابة السريعة لتفادي الخمول.

-ثم فنية التعرف على الأشياء المتشابهة بسرعة.

-فنية الأشياء غير متشابهة كذلك.

-ثم فنية الجلوس بدون حركة لمدة من الزمن و هو ينظر في واجبه المنزلي أي (يفكر بعقله فقط).

-وفنية تخيل أنه يعالج خلل صعوبة الكتابة في مخه عن طريق الخيال (أي تُركت له حرية ممارسة التفكير الابتكاري).

-فنية تعلم الكتابة بإزالة الحساسية و رفض الكتابة بتشجيعه على الكتابة مع إيحاء إيجابي بالقدرة مع الأغنية "أصبعان جميلان تكتبان ترسمان" لإدماج الروابط الإيجابية حتى تصبح مصاحبة لهذه العملية.

-فنية الكتابة بمسك اليد من قبل الفاحص حتى يتعلم التهجئة من جهة و لترويض اليد على إيقاع الانسيابية في الكتابة كتعلم الطفل ركوب الدراجة إلى أن تتركه في الأخير يقود بنفسه دون أي مساعدة.

ويمكن أن نوجز الفنيات المطبقة: لتعليم الكتابة كما يلي:

الخطوات الإجرائية:

-تعلمه كيفية مسك القلم.

-تعلمه الكيفية المناسبة للجلوس على الكرسي.

-تعليمه الحركة المناسبة لحركة اليد أي كيف يكتب الحرف وفق المفاهيم الأساسية أي توظيف الجانبية أو الاتجاهات و مفهوم بعض الأشكال مثل(ح) نصف دائرة مفتوحة جهة اليمين فوقها خط أفقي.

-تدريبه من الناحية الفزيولوجية على كيفية الكتابة بمسك يديه من قبل الفاحص لكن دون أن يلامس الفاحص القلم ليتعلم أسلوب الضغط المناسب لكتابة الكلمة و يتعلم هو تذهن العملية بإغماض الأعين.

-تم إرشاده و توجيهه بالاستماع و العمل بالتوجيهات اللازمة لنجاح العملية.

-استبصاره بالأخطاء من قبيل الضمة ينبغي أن تكون صغيرة أو التزام السطر و عدم تكبير الحروف فوق اللازم و ضرورة احترام المقاييس.

ملاحظة: لقد تبين أنه لا يزال في حاجة إلى تعلم أو تثبيت الحروف و نطقها حسب الحركات الأساسية قبل تعلم الكتابة خاصة بالفتحة والكسرة والضمة والتنوين و السكون.

- انتقالنا إلى فنية لفت الانتباه لتعزيز التميز بين الأصوات (أصوات الحروف) وأشكالها عن طريق طلب إدخال الحركات على الحروف.

- ثم طلب منه وضع النقاط على الحروف المتشابهة وإعادة حذفها وتمييز شكل نطق كل واحد منها.

إضافة إلى كل هذا عملنا على ترويض عقله على الاستجابة و لفت انتباه المفحوص إلى استعمالنا لبعض الضمائر التي تساعده على تذليل صعوبات القراءة و الكتابة.

الحصة رقم (20): يوم 2014/11/22

بعد غياب دام قرابة الشهرين لاحظنا عليه تحسنا كبيرا و من أسباب ازدياد مستوى الدافعية لديه وجدت عنده اعتقادا مفاده أنه ("لو كان ما نقراش غادي نولي حمار") و هذا ما لم يقبله لنفسه وهذا مما جعله يتحمس كي لا يصبح حمارا، إن دل هذا على شيء إنما يدل على مدى براءة الأطفال.

الفنيات المطبقة:

-فنية مراجعة الحروف المثبتة إلى حد بعيد ما عدا حرفين ' ق' و ' ض' .

-فنية الإشارة إلى الحروف باستعمال لوحة الحروف الخشبية.

-فنية اكتساب التنوين بالضم وقد تبين من خلال العمل أن (بٌ) مكتسب.

-ثم انتقلنا إلى التهجئة فوجدته قد اكتسب نوعا ما فنية تهجئة الحروف و كيفية كتابة كلمة مثل ماما، بابا.

-لقد تعلم كيف يمارس التهجئة عن طريق إخراج الحروف من لوحة الحروف الخشبية ثم يعمل على كتابة الكلمة غير أن هذا الإجراء اعترضه مشكلة تمثلت في كتابة الكلمة بشكل منفصل كما هي مصورة في اللوحة كحروف (خا) (خ) الكلمة و هذا ما عرقل نجاح عملية التهجئة بهذه الطريقة.

الحصة رقم (21) : يوم 2014/11/29

الفنيات المطبقة:

-فنية تثبيت الحروف و علاج مشكل الخلط بين الحروف المتشابهة (لأنه يعاني من الخلط بين الحروف التالية ص، ض، ط، ظ، ع، غ ف، ق، ك، ل). عمدت إلى تعليمه – باستعمال الكتاب

الإلكتروني – كيف يتتبع الحروف و التجهئة مراعيا السرعة. وجد في البداية صعوبة غير أن إيقاع دماغه استجاب لرتم الكتاب الإلكتروني سواء أثناء قراءة الحروف أو أثناء تهجئة بعض حروف الكلمة.

-ثم انتقلنا إلى توظيف آلات الموسيقى و المرآة و التغذية الراجعة لإرهاف حاسة السمع حتى يتدرب على كيفية تغير إيقاع الحرف بعد إدخال الحركة عليه.

-ثم أسلوب التغني به للتغلب على المشاكسة و رفض الانصياع للطلبات و أوامر الفاحص عن طريق تحبيب العمل و الدراسة إليه بما يلي: (" أحب دوما أن أكون تلميذا عاقلا، أن أكون تلميذا ناجحا، أن أكون تلميذا رائعا "). مع القليل من الحزم و النصح و الإرشاد فكانت من بين الطرق المساعدة في ضبطه.

-أرشدت الأم كما هو معتاد في آخر كل حصة إلى ضرورة التغلب على القلق كإشارة من الفاحص إلى ضرورة عرض نفسها على أخصائي نفسي بهدف مساعدتها على ضبط القلق حتى تتمكن من مساعدة ابنها كما هو مطلوب حين تصبح قادرة على ملاحظة ابنها وإقناعه بحنان و بدون انفعال ثم قراءة القصص له قبل النوم و إكسابه مهارة المحاورة بهدف التغلب على ما يبديه من عناد سلبي.

الحصة رقم (22) يوم 2014/12/13

الفنيات المطبقة خلال الحصة:

-استخراج الكلمات التي فيها الحرف المطلوب من النص (من كتاب القراءة).

-البدء من بداية النص.

-توظيف الأصبع.

-تصوير الكلمة بالعين و تخزينها في الرأس.

-كتابة الكلمة المطلوبة بالأصبع في الفضاء.

-توظيف الاستبصار في عملية التخزين و الاسترجاع عن طريق قوة العقل.

-التأكيد على الخطوات التالية:

- فهم السؤال أو فهم التعليمة كالتأكد من معرفة الحرف المطلوب واستخراجه من النص.
- بداية البحث من أول النص.
- ترويض الأصبع.
- تصوير الكلمة بالعين لترويض الذاكرة الفورية على الاحتفاظ.
- استعمال قوة العقل لتذهن عملية الاسترجاع (أنظر في الفنيات التربوية) تتم مع إغماض الأعين.

- تقييد الكلمة بكتابتها مباشرة بعد الاسترجاع.
- احترام الوضعية الأرغونومية المناسبة لما هو تربوي و تعليمي كالاعتدال في الجلوس و الجد في العمل مع المرونة و توظيف الرجع و عبارات الاستحسان.

الحصة رقم (23): يوم 2014/12/24

الفنيات المطبقة:

-فنية فرز الأشكال حسب اللون باستعمال البطاقات المصورة بهدف اختيار مستوى التركيز، فتبين وكأنه يعاني من عمى في الألوان بسبب نقص التركيز.

-علاج السلوك السلبي عن طريق الصمت والتجاهل وإظهار الرضا والإعجاب بالنسبة للسلوك الايجابي ثم توظيف الأسلوب العقلاني في الإرشاد و حثه على أهمية احترام الوقت لأن الوقت الضائع هو خسارة له بالدرجة الأولى.

-ثم توظيف أسلوب الحيلة بتغير مجال إدراكه ثم إدماجه في العمل و كأن شيئا لم يكن حتى لا يمارس التثبيت و يعود إلى العناد.

-ثم انتقلنا إلى أسلوب التغني بالحروف مع تتبع الحروف المذكورة أثناء المرور عليه باستعمال اليد و بهدف قياس مستوى التركيز.

-ثم انتقلنا إلى تمرين الإملاء باستعمال التهجي مع التركيز على مخارج الحروف و هذا بعد أن تمت الإشارة مثلا إلى فنية بديلة للقاعدة وهي أن التصاق اللسان باللهاة يدل على أن الكلمة فيها (ال) الشمسية والإشارة إلى كيف يكون الحرف في أول الكلمة و في وسطها و في آخرها.

-إزالة البرمجة السلبية لردود فعله عند إظهار العجز بقوله "مانعرفش" و إبدالها بتأكيدات إيجابية بديلة كقوله أستطيع أن أتعلم بالمحاولة و استغلال حبه لأبيه و استعمال البرمجة الإيجابية بالقول له إن أباه سيفرح به كثيرا على هذا الإنجاز علما أنه يحبه أكثر من أمه.

الحصة رقم (24): يوم 2015/01/14

تناولنا في الحصة فنية اكتساب مفهوم العد وفق النظام العد الآلي التتابعي بمعنى كيف يتعلم العد المنطقي بتلك الآلية التي تمكنه من العد من 1 إلى مليون بإضافة الصفر أمام الأرقام 1؛2؛9 وقد نجح إلى حد كبير غير أنه في حاجة إلى تثبيت هذه المهارة و إدخالها لمنطقة اللاوعي بالخبرة و هذا كله بعد مراعاة الوضعيات الارغونومية أثناء الأداء.

الحصة رقم (25): يوم 2015/03/07

- ***الفنيات المطبقة***:- فنية إكسابه مفهوم الحساب بالتركيز على أسلوب التعليم بالمفاهيم بعد التأكد من اكتسابه مفهوم الكم.
- ثم تم تدريبه على اكتساب آلية العد وفق أسلوب العداد الآلي بكيفية الانتقال من مرتبة الآحاد إلى العشرات إلى المئات خصوصا بعد ما تبين ما كان يعانيه من خلط في توظيفه حتى للترتيب التصاعدي للآحاد عندما تكون مع العشرات أو في مرتبة المئات، و لأجل هذا أرشدت أمه بقولي "من غير المعقول أن تدريبه على كيفية حل عمليات الجمع في مرتبة المئات مثل 222+ 222 و هو غير مستوعب أصلا لمفهوم هذا الرقم" و لأجل هذا عملت معه طوال الحصة على إكسابه العد بهدف تذهن هذا العدد (222) عن طريق فنية التحويل والانتقال:
  - ✓ 1؛2؛3؛.....10
  - ✓ 10؛ 20؛30.....100
  - ✓ 100؛200؛300.....1000

الحصة رقم (26): يوم 2015/03/14

واصلنا بنفس الطريقة التي عملنا عليها في الحصة السابقة سواء كان في مرتبة العشرات أو المئات أو الآلاف، لقد بدأ يستوعب ويدرك مفهوم العد حتى مليون بهدف تمكنه من تذهن الرقم والعد لنعمل فيما بعد على إكسابه العد التتابعي بإدخال الأرقام (1...الى10 بين المئات والآلاف).

الحصة رقم (27): يوم 2015/01/30

طبقنا خلال هذه الحصة تمرين الكتابة نقلا (من غير إملاء) وكانت الملاحظات التالية:

- عدم القدرة على معرفة مكان التوقف.
- الكتابة حرف حرف، مع تشتيت في الانتباه.
- الشغب و تضيع الوقت تهربا (بغرض اللعب على الأعصاب كما يفعل مع أمه).
- انتقال اضطرابات النطق الحرفية إلى الكتابة (بالتحديد أخذت مظهر الحذف والإضافة).
- يعاني مشكل حساسية الزكام المزمن مما يعرقل العمل بشكل جيد.
- الكتابة بشكل بطيء جدا .
- عدم اكتساب الإيقاع الهندسي للكتابة حسب الحروف كيف يكتب من أين يبدأ الحروف وكيف ينتهي.

الفنيات العلاجية:

-علاج الشغب بالحزم (غير مسبب للاضطراب حتى لا نثير عناده فيتوقف عن المحاولة تماما).

-علاج الوضع الأرغونومي بتتبع كتابة الكلمة حرف بعد حرف بالأصبع لكي يتخلص من مشكل الحذف والإضافة.

-تشجيعه على تصوير الحرف في المخ و لتعزيز دقة الانتباه مع كل شيء في الورقة ثم إضافة حرفين ثم ثلاثة و هكذا حتى يتعلم كيف يصور كلمة في ذهنه فينقلها.

-توظيف التهجئة من قبل الفاحص أثناء الكتابة.

-توظيف الشرح بهدف فهم معنى الكلمة.

-توظيف الهندسة الوظيفية في طريقة كتابة الأحرف عن طريق التوجيه و الإرشاد و المحاكاة مع المفاهيم.

ملاحظة: يبقى في حاجة ماسة إلى إكسابه الشكل أو طريقة كتابة الحرف أولا عن طريق كراسة الخطوط قبل اكتسابه مهارة الكتابة.

-إكسابه القواعد الشاذة في كتابة الأحرف غير قابلة للتهجئة كالحروف التي تُكتب و لا تُقرأ أو تُقرأ و لا تُكتب كقواعد استثنائية.

الحصة رقم (28): يوم 2015/02/14

الفنيات المطبقة:

-فنية مراجعة مستوى تثبيت مفهوم الكم (جيد جدا) مثبت و مكتسب من خلال لعبة كم الأرقام بالدوائر البلاستكية.

-ثم انتقلنا إلى فنية تذليل صعوبات الكتابة عن طريق تعليمه كيفية تصوير كلمة في المخ ، بعد تصوير الكلمة لبضع ثواني من الزمن نبدأ أولا حسب رتمه، و عندما يكتسب الفنية نبدأ بتحديد التوقيت حسب الحروف مثل5 ثواني لكل حرف.

-لقد أحرز نوعا من التقدم غير أنه يعاني من مشكل عدم إدراك كيف ينبغي كتابة الحرف في أول الكلمة أو وسط الكلمة أو آخر الكلمة وكيف يتخلص من الكتابة العروضية للتنوين.

الحصة رقم (29): يوم 2015/02/21

الفنيات المطبقة:

-فنية لعبة بازل عمليات الجمع.

-فنية تعلم الحساب عن طريق الكتاب الإلكترونية (تبين أنه يعاني من خلط ولم يكسب مفهوم (+) و(−)، حيث كان يعاني من نقص في فهم السؤال الذي يطرحه في الكتاب الإلكتروني رغم أنه مسموع

وواضح كما أنه كان يعاني من خلط بين عمليات الجمع و الطرح خاصة في عمليات الطرح. إلا أنه حقق في الأخير تجاوبا ايجابيا مع الكتاب بالرغم من أنه كان يظهر بعض السلوكات السلبية تجاه الكتاب و التي تعبر عن إسقاط عناده على الكتاب، لكنه في الأخير استوعب المفهومين بشكل جيد.

-ثم انتقلنا إلى فنية وضع علامة نقطة على الحروف المنقطة باحتساب الوقت فاستطاع أن يعلم 18 حرف في 24 في دقيقتين.

-ثم انتقلنا إلى العمليات الحسابية كتابيا في الورقة .

-يتبين أن أسلوب تعليم الأم للحالة لا يزال يتصف بعدم التفهم وقلة التحكم في الأعصاب أو الانفعال الذائد وضعف مستوى تجاوبها مع الأساليب التربوية الفعالة في عملية التعليم لأن أسلوب تعليمها لا يناسب حتى الطفل العادي ناهيك عن طفل ذوي الحاجات الخاصة .

فبغض النظر عن عدم إدراكها للفنيات التعلمية المناسبة لابنها بشكل خاص و التي تعتمد أساسا على فهم سيكولوجية تذهن هذا الطفل للمعرفة من جهة و على الوضعية التعلمية (البنية التعلمية بما فيها نوعية علاقة الحالة النفسية لكليهما والكفاءة المستهدفة من الدرس و الوسائل المستعلمة و الأساليب البيداغوجية والمهارات التعلمية و الوسائل التعزيرية مثل الدافعية النابعة من الذات(الذاتية) أو التشجيع الخارجي و المتعلق بالتعزيز بالمكفئات و مقدار جني المتعة و أساليب التحفيز و طبيعة المعززات (المكافئات) التي يتوقعها من خلال هذه العمل.

الحصة رقم (30): يوم 2015/02/28

-تناولت هذه الحصة موضوع الحساب، باستعمال السبورة .

-فتبين أنه لا يزال يعاني من نقص في إدراك مفهوم قراءة العدد الذي يأتي بعد مئة و قصور في إدراك أو قراءة العدد(200) فاستطاع أن يكتسب المفهوم بالعد التصاعدي والتنازلي غير أنه عندما يصل إلى العدد (209) كان يضيف الرقم 10 كما هو لينتقل إلى مرتبة الألف بدل من أن يغير الرقم (0) العشرات بعد المائة (110) فاستعملنا طريقة الاستيعاب بالإطار المرجعي أي بالجدول النموذجي المقسم إلى مرتبة الآحاد و العشرات و المئات والآلاف لاكتساب العد من منطلق طريقة إدراكه مع الاستعانة بالمفاهيم و هذا ما جعله يفهم المقصود من هذا التمرين.

الحصة رقم (31): يوم 2014/04/25

-لقد سبق وأن تناولنا فنية الحساب من 1 إلى مليون لكن من دون تثبيت لأن التثبيت يحتاج إلى تكرار وهذا ما لم يحصل نتيجة غياب لمدة طويلة من جهة كما أنه رفض أن يواصل العمل مع الأم في المنزل ن جهة أخرى.

- أما في هذه الحصة فقد تناولنا فنية تعليم الحروف بالحركات مع تثبيت غير المثبت خاصة الحروف المتشابهة (ص، ض، ط،ظ)عن طريق الاستبصار اللفظي الفنولوجي (كيف تنطق والاستبصار إيقاع المخ) بمهارات لما وراء المعرفة مع استشعار (حركات الجسم والإحساس والتعبير) (وضعية الاسترجاع).

خلاصة:

لقد استطاعت الحالة أن تحرز تقدما ملحوظا حتى و لو أنه لم يحظى إلا بمساعدة الأم فقط لأن الأب يعاني من إعاقة سمعية رغم أنه كان متعلقا به بينما كان أقل تعلق بالأم بسب ما تعانيه من عصبية و ضعف مستوى القدرة على ضبط النفس أثناء تعلمه في حين أنه يتعمد استفزازها بالعناد رغم إدراكها أن أسلوب التعنيف الذي انتهجته مرارا وتكرارا لا يجدي نفعا. لقد تبين من خلال هذا البرنامج أن الجانب النفسي عنده أهمية كبيرة و أن مفهوم الذات المتدني من ضمن العوامل التي تحول دون تفعيل قدرات الفرد فقد استطاعت هذه الحالة أن تتخلص إلى حد ما من سلوك الرفض خاصة في أداء الواجبات و أبدى محاولات منتجة إلا أن نتائجه جاءت دون الوسط وهذا ما أدى إلى تكراره للسنة الثانية والسنة الثالثة أما خلال الموسم الدراسي 2019/ 2020 فهو يزاول دراسته في الصف الخامس ونتائجه الفصلية في حدود المتوسط، لقد تمركزت الفنيات العلاجية على المهارات الأكاديمية بناء على حاجات الحالة وقد استفاد بالعديد من التقنيات المساعدة على التعلم والتي لم يكن ليتثنى له تعلمه من غير تكفل ولعل هذا ما جعل نتائجه الدراسية تبقى في حدود المتوسط رغم أنه لم يتلقى أي تكفل إضافي آخر.

4- الحالة الرابعة

الحصة رقم (01): يوم 2016/10/01

التعريف بالحالة:الحالة (ر)،السن05 سنوات، المرتبة 01 والطفل الوحيد،الحمل عادي (9 أشهر)، الوحم طبيعي، الولادة طبيعية، الولادة عسيرة، صرخة الميلاد لم يطلقها إلا بعد التقطين، الرضاعة كانت طبيعية، بالنسبة للنمو الحركي كان عادي، والمناغاة عادية، والكلمة الأولى كانت في حدود 01 سنة ولكن من دون تميز،وأصبح يوظفها بالتميز بعد 4 سنوات ، بالنسبة التلقيح كان عادي، والتبسم طبيعي، أما التحكم في استعمال المرحاض فكان في حدود 3 سنوات، بدأ يزاول الدراسة القسم التحضيري حين بلغ سن خمس سنوات، مشاهدة التلفاز منذ كان في عمره 1 شهر وكان يجلس معه طوال النهار، وقد شرع في التكفل الارطفوني منذ كان في عمره سنتين.

جاء يعاني من الأعراض التالية:

-سرعة الغضب.

-يعاني من الرطانة (يتكلم بكلام غير مفهوم).

- صعوبة في النطق يعاني من نقص في النضج العاطفي.
- لا يزال يعاني مشكلات في النطق لحد الساعة.
- يعاني من مشكلات متعلقة بمهارات حركية دقيقة حتى (بعد سن 3).
- خلط في استعمال الكلمات الأساسية المستعملة في حياته اليومية.
- الخلط في نطق الحروف خاصة المتشابهة.
- يعاني من صعوبة في استيعاب التوجيهات والأوامر.
- يعاني من صعوبة في التذكر.
- يعاني من شرود ذهني.
- يعاني من تأخر في اكتساب بعض المهارات المتعلقة بالحياة اليومية كارتداء الملابس.
- يعاني من تأخر في النمو اللغوي.
- اضطراب في التفكير.
- اضطراب على مستوى الفهم.
- اضطراب في التعبير.
- اضطراب في الإدراك.
- صعوبات في الذاكرة.

– اضطراب في التآزر الحس حركي.

– قصور في معرفة الاتجاهات.

– تشتت في الانتباه.

– نقص في المهارات الحركية.

– يظهر اضطرابات سلوكية متنوعة.

– صعوبة السلوك الاجتماعي والانفعالي.

– صعوبة في التواصل و مسايرة الأقران.

– قصور في الاعتماد على الذات.

– صعوبة في مسك القلم.

– ضعف في التآزر البصري الحركي.

– ضعف على مستوى التمثل المعرفي أي مهارات ما وراء المعرفة من خلال القدرة على إدراك العمليات التي يوظفها من الناحية الذهنية.

فنيات الاختبار:

- القدرة على ترتيب أو تصنيف الألوان سليم.
- تركيب الدوائر في طور الاكتساب.
- ترتيب أشكال الحيوانات سليم.
- التنطيق ببعض أصوات الحيوانات المألوفة سليم.
- التنطيق بالحروف مكتسب إلى حد كبير.

تعاني الحالة نوعا من الحرمان العاطفي من جهة الأم بسبب إصابة الأم باكتئاب ما بعد الولادة قد يكون من ضمن الأسباب، لكن بما أنه تربى في أسرة ممتدة لم يؤثر عليه هذا الاضطراب بشكل ظاهر.

الحصة رقم (02): يوم 2016/10/05

الفنيات المطبقة:

- لعبة " لغز الكتلة": لعبة خشبية
- فنية التنطيق بالحروف مع الضرب بانفعال مع الحركات (3) الضمة والفتحة والكسرة.
- فنية المخطط الجسمي + تصنيف الألوان لعبة فرز الأشكال.
- فنية الرسم بلعبة كتاب الفابيتيك لتنمية استعداده لمهارات الكتابة.

-فرز الصور في مجموعات لعبة الخطوة التالية كل (4 صور).

الحصة رقم (03): يوم 2016/10/16

تبين من خلال الفحص أن مشكلة الطفل خلفها أسباب محتملة متعلقة بعسر الولادة بالإضافة إلى حرمان أمومي ناتج عن إصابة الأم باكتئاب جاء نتيجة اضطراب هرموني أصيبت به بعد الولادة، بالإضافة إلى مشكل التأثير السلبي للتلفاز على جهازه العصبي رغم أن طريقة التأثير هذه تظل غير واضحة لكن الشيء الأكيد هو أن التلفاز يسبب حرمانا حسيا للطفل لأنه يحرمه من تحقيق التواصل والاستفادة من الاستثارة الحس حركية و هذا ما تسبب في إصابته بالانفصال العاطفي بالإضافة إلى مرض الأم و بفقر الدم و هذا ما تسبب له في نقص على مستوى النضج العاطفي.

الفنيات المطبقة:

-فنية Toy، والمخطط الجسمي.

-فنية التنطيق حسب مخارج الحروف (ج، ث، ت، ز، س، ص، غ، ل).

-إرشاد الأم إلى مهارات التنطيق عن طريق ترويض جهاز النطق و مخارج الحروف و بعض المهارات المساعدة على نطق الحروف التي تستعصي عليه.

-إرشاد الأم إلى أهمية المفاهيم الأساسية للنطق.

-تم إرشاد الأم ضرورة تعليمه بالطاقات المصورة خاصة صور الأدوات اليومية والأفعال الأولى والخطوة الموالية (أنظر الألعاب التربوية).

-لقد بدأت الأم و غيرها من المقربين يشاهدون تحسنا ملحوظا على الحالة مذ بدأ التكفل.

الحصة رقم (04): يوم 2016/10/23

تم إرشاد الأم إلى ضرورة الاهتمام بالنضج الانفعالي وتطوير الجانب المعرفي.

الفنيات المطبقة:

-فنية Toy والمخطط الجسمي، وهرم ترتيب الدوائر من الأكبر إلى الأصغر.

-فنية " لغز الكتلة"

-الحروف بالحركات للتنطيق وتثبيت الحروف.

-*وسائل التعزيز*:

- التعزيز أيضا بفنية الضرب بقوة يا بطل، مع التضحيك.

-لقد تبين أن الألعاب التربوية يحبها و يتجاوب معها بشكل جيد غير أنه يتجنب التنطيق

الحصة رقم (05): يوم 2016/10/25

الفنيات المطبقة:

-تم تطبيق فنيات التفاعل بالحركات الرياضية و ترتيب الألوان مع أسلوب اللعب التعاوني مع حالة أخرى تعاني من نفس المشكل.

-ثم فنية تصنيف القريصات "لعبة البينغو" والمخطط الجسمي، و أشكال الفراشة ، وإكسابه كم الأرقام بالدوائر البلاستيكية.

الحصة رقم (06) : يوم 2017/10/2

الفنيات المطبقة:

-فنية إلباس الملابس للدب، للمخطط الجسمي الخشبي بما يناسب حسب نوع الجنس بهدف ترويض الأصابع.

-فنية المخطط الجسمي.

-فنية تسمية الألوان و فرزها و تصنيفها في الأعمدة حسب الشكل.

-فنية الإشارة إلى وسائل النقل في الكتاب الإلكتروني حسب النموذج المشار إليه في أشكال وسائل النقل الخشبية.

-الحروف بالحركات مع الضرب بالإيقاع على الاسفنجة بهدف توليد الحماس.

الحصة رقم (07): يوم 2016/11/08

الفنيات المطبقة:

-فنية التغني بالحروف والضرب على الاسفنجة بالحركات.

-فنية المخطط، والشكل والظل لعلاج اضطرابات الإدراك.

-فنية المتعاكسات للتنطيق وبهدف تطوير الإدراك والتمييز وإثراء قاموسه اللغوي.

الحصة رقم (08) يوم: 2016/11/12

الفنيات المطبقة:

-فنية التنطيق بصور الأدوات اليومية.

-فنية تفريق بين(الولد والبنت) وتصنيف الجنسين في سلتين مع وصف محتوى كل صور لعبة بطاقات الأفعال الأولى.

-فنية التنطيق للحروف بالحركات مع الضرب في الاسفنجة مراجعة و تثبيت.

-التعزيز بالدغدغة والإعجاب عند النطق بشكل سليم أو التعرف الذاتي مع إتاحة له الفرصة لممارسة الرياضة كالأرجوحة.

-تصحيح محاولاته الخاطئة في التنطيق بالمحاكاة والمرآة بفنية التدليك والتقليد و تعليمه كيفية إخراج الحرف حسب المخارج.

- فنية المخطط الجسمي + فنية تصنيف الألوان حسب الطلب لعبة فرز الأشكال.

-فنية المطابقة بين أشكال الحيوانات ووسائل النقل مع التعرف عليها في الكتاب الإلكتروني بالصوت والصورة.

-فنية التنطيق بالحروف + الرسم بالكتاب ألفابيتيك (Alphabétique).

الحصة رقم (09): يوم 2016/11/16

الفنيات المطبقة:

-فنية التميز بين البنت والولد (الأفعال الأولى) لإكساب مفهوم التصنيف.

-فنية الإجابة على السؤال بنعم بدل لا لعلاج المصادة (الإكولاليا) مع التعزيز.

الحصة رقم (10): يوم 2016/11/19

الفنيات المطبقة:

-فنية Toy+ فنية الاستجابة عند السؤال بكلمة (نعم) بمعنى الأسئلة الصحيحة حول أمور بسيطة من الحياة اليومية.

-فنية التعريف على صور الأفعال الأولى و تمييزها إن كانت بنت أو ولد و تصنيفها في كل علبة على حدة حسب نوع الجنس.

-فنية التعرف السريع على الولد والبنت وتصنيفهما من قبل الفاحص بهدف ترويض فصي الدماغ.

-فنية التنطيق للحروف بالضرب على الاسفنجة و بالحركات و لكن هذه المرة منحه الفاحص حرية أكبر في الحركة و التلقائية و الابتعاد عن الأطر الرسمية لتشجيع السجية و تحرير العلاقة التربوية الرسمية من بعض القيود مثل الكرسي والطاولة.

-فنية تعليم الحساب والعد من خلال لعبة مجسم الأرقام الخشبية.

الحصة رقم (11): يوم 2016/11/26

الفنيات المطبقة:

-فنية الحروف بالحركات مع التغني بها.

-فنية الخطوة التالية للصور الأربعة الخاصة بالكلب و القطة مع التمثيل السيكودرامي لها حسب تسلسل الأحداث.

الحصة رقم (12) : يوم 2016/12/03

الفنيات المطبقة:

-فنية الحروف بالتغني مع التنويع الإيقاعات.

-لعبة نسخ مخطط السمكة (فك الخيط المنسوج).

إكساب مفهوم أقلب بعد حوالي 40 محاولة من اللعب.

-فنية Toy لفك وتركيب الأشكال الهندسية.

-فنية لصق الصورة المقسومة على 2 مع تسميتها بهدف التمييز والتعرف.

-فنية رمي الكرة في السلة.

-فنية الرياضة مع العد لإكساب المهارات الحركية وإكساب مفهوم العد .

مفهوم العد لا يزال (في طور الإكساب).

الحصة رقم (13): يوم 2016/12/07

الفنيات المطبقة:

-فنية تصنيف الكرات المغناطيسية لعبة " سلسلة المتاهة ".

-فنية التنطيق للحروف بالحركات مع الضرب على الاسفنجة والتعزيز بالتضحيك و سكودراما 'أضرب بقوة يا بطل' (فكانت النتيجة إيجابية).

-فنية التعزيز بلعب "الأبياد" لاكتساب المفاهيم وتعلم كيفية استخدام الألعاب الإلكترونية.

-لعبة مطابقة الأشكال .

-لعبة توصيل الحيوان بأمه.

-لعبة الرسم والتلوين الحر.

-لعبة إدخال الكرة في السلة.

-فنية Toy مع استعمال المفاهيم حول الأشكال، 'أخرجه'، 'أدخله' ، 'أدره' ، مع التوجيه عن بعد لقياس الفهم و الانسياب مثل: 'أخرج هذا' 'أبعد هذه' بهدف تنمية التواصل البيداغوجي عن بعد.

-بدأ يستجيب بشكل عفوي فتم تعزيز هذه الاستجابة بالثناء و المواصلة كما ساعدته على تصنيف وتمييز مدخل الأشكال و ترويض الأصابع خاصة السبابة و هذا ما يعطيه مرونة أكبر لإكساب مرونة في مسك القلم.

-فنية التنطيق بالكتاب الإلكتروني للتعرف على الأشياء (الحيوانات، ووسائل النقل مع شكلها الخشبي).

-فنية التنطيق بالأدوات اليومية لبعض الأشياء استجابته جيدة ، لكنه عان من إقلاب في النطق لكلمة قطة كان ينطقها (قكة) فحاول الباحث تصحيح النطق عن طريق استعمال سماعة الطبيب والمرآة والمحاكاة وإثارة التركيز والتغذية الراجعة.

الحصة رقم (14): يوم 2016/12/10

الفنيات المطبقة:

-فنية تصنيف الألوان مع تسميتها (من لعبة فرز الأشكال).

-التغني بالحروف وبالحركات 3.

-صور المتعاكسات لتنمية التركيز عن طريق تغير مواقع الصور مع التعرف عليها بسرعة.

-إكساب مفهوم الكم باستعمال الدوائر البلاستكية.

-تنمية المهارات الحركية عن طريق إكساب مهارات القفز بالتآزر.

الحصة رقم (15): يوم 2016/12/17

الفنيات المطبقة:

-فنية نطق الحروف بالحركات و ذلك بوضع الحرف أمام الحركة المناسبة في قصاصات الحركات حسب الصوت الذي يسمعه من الفاحص.

-بالإضافة إلى فنية Toy+ المخطط + تصنيف الكرات المغناطيسية لعبة " سلسلة المتاهة ".

الحصة رقم (16): يوم 2016/12/20

الفنيات المطبقة:

-فنية بازل طول لإكسابه المهارات اليدوية والتفكير الهندسي والميكانيكي.

-فنية تركيب الأشكال في الظل "لعبة " لغز الكتلة".

-فنية إكساب كم الأعداد بالدوائر البلاستكية.

الحصة رقم (17): يوم 2016/12/26

الفنيات المطبقة:

-فنية إرشاد الأم إلى كيفية استعمال بطاقات المشاهدة الأولى (3) وفق الخطوات التالية:

✓ طلب تصور المشهد بشكل كامل لتكوين صورة كلية عن الأحداث المتعاقبة.

✓ طلب وصفه للمشهد بعد سؤاله عن الأحداث وهو يجيب عن طريق الإثبات أو النفي.

✓ طلب تحديد أو ترتيب المشاهد مع الإشارة إلى الصورة المناسبة بتغيير المواقع الأولى والثانية والثالثة.

-كما تم إرشاد الأم إلى ضرورة تثبيت الحروف بالحركات لتحسين النطق مع التركيز على وصف الأشياء في الحياة اليومية والسرد بعد السؤال ليتعلم فن السؤال مع الوصف و التعبير.

-فنية تركيب كم الأرقام في الأعمدة بالدوائر.

-ثم انتقلنا إلى فنية الشكل و الظل.

-ثم إلى فنية تصنيف الكرات المغناطيسية حسب اللون لعبة " سلسلة المتاهة ".

الحصة رقم (18): يوم 2016/12/28

الفنيات المطبقة:

-فنية الحساب لأجل فهم الكم الأرقام بالدوائر مع الأم لتعويده العمل معها حتى تكتسب معه علاقة بيداغوجية لتتقمص دور الفاحص.

-فنية رسم أشكال جسم الإنسان لعبة وجهي جسمي المغناطيسية (Maginetiq shapes).

-فنية المخطط الجسمي (جد، جدة).

-فنية التنطيق بالحروف مع الحركات والضرب على الاسفنجة ولتصحيح الأخطاء بتوظيف الرجع عن طريق المرآة والتعديل بالمحاكاة.

لقد تبين من خلال جميع حصص السالفة أن الحالة هذه تمتلك استعداد جيد للتعلم وفق هذا الأسلوب من العلاج الذي يعتمد على الفنيات التربوية والألعاب التعليمية وهذا ما ساهم على تنمية مستوى التجاوب مع هذا النوع من التعلمات بشكل جيد.

الحصة رقم (19): يوم 2017/01/04

الفنيات المطبقة:

-فنية أشكال الفراشة.

-فنية المخطط الجدة.

-فنية أشكال Toy.

-فنية القفز باستعمال الدرج (درجتين فقط) لترويض المهارات الحركية.

-فنية الوثب فوق الخيط لمسافة قصيرة.

-فنية الشقلبة+ الرياضة لليدين و الرجلين و الجزع مع العد لتثبيت و إكساب الاستعمال الوظيفي للعد.

-فنية رمي الكرة في السلة مع تباعد المسافة بين مكان الرمي و السلة بعد كل محاولة – أتقن المهارة.

-فنية ترويض الأصابع بنسج السمكة.

-ثم أنهينا الحصة في الأخير بفنية التغني بالحروف مع الحركات السبع

ملاحظة: الحالة أصبحت تتطور من الناحية الانفعالية حيث بدأ الخوف من القفز يزول و أصبح يستعيد توازنه الحركي بالصعود فوق الدرج مع تحقيق التوازن بفتح اليدين أثناء القفز لاستعادة التوازن كما أصبح مجال نضجه أكبر من خلال فنية التضحيك التي ساعدته على التخلص من البكاء بأسلوب طفلي بألفاظ وأصوات بدائية فيها نوع من (الرطانة) كلما طلب الفاحص منه ممارسة تلك المهارات الحركية السالفة الذكر خاصة القفز و الشقلبة بسبب الخوف.

الحصة رقم (20): يوم 2017/01/07

الفنيات المطبقة:

-فنية المخطط الجسمي.

-فنية المخطط الجسمي الجدة.

-فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستكية.

-فنية القفز من فوق درج طاولة الفحص المكون من درجتين مع رمي الكرة في السلة من فوف الدرج لتطوير مستوى التآزر الحركي والمهارات الحركية، و بهدف تنشيط حاسة التوازن كاستعمال الوقوف على رجل واحدة والمكوث على هذه الوضعية لمدة من الزمن

-إزالة الخوف باستعمال التشجيع و تهوين الأمر بالحوار العقلاني.

-استرجاع الثقة بالنفس بالتشجيع والإيحاء الايجابي للاقتدار.

-تنمية مستوى النضج باستعمال فنيات أخرى كالغمر والشقلبة وإزالة الحساسية التدريجي و الرابط الذهني السلبي و تعمد إرباك التوازن و إعادته بالبرمجة اللغوية العصبية عن طريق تحريك الكرسي لتخويفه و نزع توازن الكرسي على الأرض ليتمايل به بهدف علاج ضعف التوازن وإزالة الخوف والتخشب المكتسب و إكسابه التوازن المرن بالتناسق الحس حركي المناسب بوضعية رمي كرتين في السلة في نفس الوقت.

الحصة رقم (21): يوم 2017/01/14

الفنيات المطبقة:

-فنية الحروف بالضرب على الاسفنجة مع التغني.

-فنية تركيب الشكل و الظل.

-فنية Toy لتركيب الأشكال.

-فنية التميز بين ولد و بنت من صور الأفعال اليومية (لإكساب مفهوم المذكر والمؤنث).

-إرشاد الأم إلى التركيز على الحروف بالحركات والرياضة مع التدليك (المساج) وإكساب مفهوم التصنيف بالحيوانات لما تحمله من خواص متعددة من حيث معايير التصنيف.

ملاحظة: لا زالت الحالة تعاني من مشكل كبير في قلة التركيز لدرجة أن الفاحص يعد معه نفس التمرين عدة مرات لكن يخطأ فيه كل مرة.

الحصة رقم (22): يوم 2017/01/18

الفنيات المستخدمة:

-فنية فرز الأشكال على أساس اللون زائد إكساب مفهوم الترتيب من الأكبر إلى الأصغر مع توظيف المفاهيم المرتبطة بها و منها (اللون، فوق، من الخلف، واللي في يديك اليمنى أو اليسرى، ومفهوم المتعاكسات طويل، قصير بالإضافة إلى تركيب الأشكال في مكانها مثل الدوائر في الأعمدة حسب الشكل أو حسب الحجم باستخدام لعبة " الجمع بين المتماثلات").

-فنية التغني بالحروف ولكن هذه المرة مع اختبار قدرته على التعرف على الحرف الموالي و تذكر اسمه ثم يحاول التغني به مع الحركات الثلاثة أو بعض من الحركات المتبقية مثل التنوين مع الإيقاع.

-فنية الحركات الرياضية مع العد إلى العشرة.

-فنية رسم المخطط الجسمي في اللوحة.

الحصة رقم (23): يوم 2017/01/25

الفنيات المستخدمة:

-فنية المخطط الجسمي.

-فنية الحروف بالضرب على الاسفنجة مع الحركات.

-فنية تركيب الأشكال في الصندوق لعبة فتح مربع الاستخبارات.

-فنية التنطيق والتصنيف ولد بنت (للتفريق بين المذكر والمؤنث).

-فنية الكتابة على اللوحة لإكسابه مفهوم الخط العمودي والأفقي والدائرة.

ملاحظة: هذه المرة جربت معه سلوك الحزم والإصرار على العمل مع التذبذب في المكافأة بين أسلوب التنفير كونه يخاف من الصعود فوق طاولة الفحص مثلا و بين فنية التضحيك (فأعطت هذه الطريقة نتيجتين:

الأولى ايجابية: بحيث تنوعت مشاعره وتطورت شخصيته لدرجة أنه بدأ يفرض نفسه ويدافع عنها بالبكاء أو حتى بإظهار العدوانية بهدف توكيد الذات.

والثانية سلبية: لأنها كونت عنده الرغبة في النفور من العمل مع الرغبة في ممارسة التسلط و الميل إلى فرض ما يرغب فيه هو من ألعاب تربوية أو أنشطة تعليمية.

الحصة رقم (24): يوم 2017/02/01

الفنيات المطبقة:

-فنية تنمية المهارات الأدائية والذكاء بلعبة قلعة الذكاء. (intelligence castle)

-فنية تعلم الحساب بتركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستكية عن طريق المحاولة والخطأ بطلب من الفاحص مع التوجيه.

ملاحظة: لم يكتسب بعد مفهوم الرقم سواء بالتعرف أو بالعد رغم أن مفهوم ترتيب الأعمدة من الأصغر إلى الأكبر مكتسب وعنده (إدراك جيد)، أما تركيب كم الأرقام في الأعمدة فيعاني من قلة القدرة على التتابع في العد حسب كم النقاط و لونها مع الدوائر و ينقصه التنسيق الحس حركي بين التتبع باليد اليمنى وأخذ الدائرة باليد اليسرى حسب اللون و العدد و وضعها في الأعمدة حسب ما يقابلها من كم عددي .

-فنية الحروف بالتغني بالحركات (7) .

الحصة رقم (25): يوم 2017/02/04

الفنيات المطبقة:

-فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستكية.

-لعبة قلعة الذكاء.

-التعرف على كيفية رسم مفهوم الأشكال.

-فنية فك بازل طول.

الحصة رقم (26): يوم 2017/02/08

الفنيات المطبقة:

-فنية تشكيل المخطط الجسمي بالأشكال المغناطيسية (لعبة وجهي جسمي).

-فنية الشكل والظل 30 قطعة.

-فنية قلعة الذكاء.

-فنية تركيب بازل طول (تركيب).

ملاحظة: تبين أنه من المهم بالنسبة لهذه الحالة أن تتاح له فرصة الانتقال إلى النشاط الترفيهي بعد عدد لا يتعدى أربع فنيات من أعمال الفكر أو فنيات أو أنشطة مثل الألعاب الرياضية أو ألعاب الأيباد لتعزيز مستوى التقدم الذي ينجزه كالشقلبة أو كرة السلة.

الحصة رقم (27): يوم 2017/02/15

الفنيات المطبقة:

-فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستكية.

-فنية تركيب الأشكال (Toy).

-فنية قلعة الذكاء في حدود 04 بطاقات مع التصويب بالتوجيه.

-فنية التنطيق بصور البطاقات التعلمية المصورة مع تدريب ولي أمر الحالة على كيفية العمل بها بهدف تكوين صورة بصرية كتابية للكلمات كما هو الحال في الصور التي يمكن أن يتعرف عليها بدون كتابة مرة، ويتعرف على الكتابة بدون صورة مرة أخرى.

الحالة تعاني من نقص في الانتباه لأن مدى تركيزه قصير لذا يبقى في حاجة إلى الألعاب التي يتطلب إنجازها وقت طويل نسبيا مثل بازل طول حتى يكتسب مهارة الاستغراق التفكير والاهتمام بالعمل كما يبقى في حاجة إلى الاستعانة بالمكملات الغذائية المساعدة على التركيز مثل أومقا ثلاثة وهذا ما تم إرشاد الأولياء إليه.

الحصة رقم (28): يوم 2017/02/25

الفنيات المطبقة:

-فنية لعب دور المتعلم مع حالة أخرى يستجيب للتنطيق بالحروف.

ملاحظة: تبين أنه ينبغي توظيف اللغة الوظيفية بالصور و القصص لأنها من الأمور التي تجعل الحالة تستوعب أكثر.

- فنية التعرف على الصور لعبة معارفي الأولى مع تقديم المساعدة والتوجيه.
- فنية تطوير الذكاء لعبة قلعة الذكاء من1 إلى 4 (intelligence castle).
- فنية ألعاب التميز بين الجنسين ولد بنت لعبة وجهي جسمي المغناطيسية.

ملاحظة: تم إرشاد الأم إلى ضرورة الرياضة وألعاب الذكاء والألعاب الإلكترونية خاصة التربوية منها لترويض ما يتمتع به من إمكانيات و التأكيد على اقتناء الألعاب التي تجعله يستغرق في العمل والتركيز لإطالة مدى الانتباه والمثابرة والعمل و إلى مهارات بالإضافة إلى مهارات التنطيق بالحروف مع الحركات وإكساب المهارات والنضج الانفعالي بالإرشاد المعرفي.

-فنية الإرشاد الأسري عن طريق:

✓ منح الأم فرصة لممارسة دور الفاحص لاكتساب مهارة تعليم الانتباه و التركيز في الربع ساعة الأخير من الحصة.

✓ تم توجيهها إلى تنويع أساليب التنشيط بالتعزيز و بالرياضة.

✓ والاستعانة بالمكسرات والعنب المجفف (الزبيب) وتوظيف أسلوب التنفير السلبي والعقاب الذي لا يسبب نفور من عملية التعلم أي ذلك الذي لا يهدد الاستمتاع والرغبة في التعلم مثل اللعب والمكافأة.

✓ تم إرشادها إلى ضرورة تطبيق تطبيقات ***أماني العشماوي*** *وتطبيقات موجودة في موقع* (*www.edukitteno.com*) لأن الدوام على مارسها معه يوميا لنصف ساعة لمدة أسبوع سيزيد تركيزه بشكل كبير و مضاعف.

الحصة رقم (29): يوم 2017/03/04

الفنيات المطبقة:

- فنية بازل المخطط الجسمي – جيد جدا.
- فنية الأشكال المغناطيسية لعبة " سلسلة المتاهة ".
- فنية الأفعال الأولى : وقد أحرز فيها تقدما كبيرا.

ملاحظة: إن مما زاد الطين بلة وأعاق عملية التكفل بهذه الحالة هو أنه يعاني من نقص في مستوى النضج العاطفي بسبب الدلال المفرط الناتج عن تساهل الأولياء في هذا الجانب وهذا ما عزز فيه الاتكال وقلت الاعتماد على الذات والعيش في الخيال (لأنه لا يزال يتصرف بأسلوب طفلي لا يناسب سنه كما أنه لم يستطع أن يدرك ما يفعله الآخرون لأجله) لذا تجده غير مبالي بسبب هذه العواطف بالبدائية، لأجل هذا يبقى في حاجة ماسة إلى أساليب التعلم التفاعلية مع الأقران لإثارة هذا الجزء المهم لتطور الشخصية، فمن خلال التفاعل يتعلم المنافسة والغيرة إلى غير ذلك من العواطف المعروفة لدى الأطفال العاديين.

ملاحظة: تبين إن تحسن الحالة مرهون أيضا بما يخصص له من وقت في القسم لأنه يهدر الكثير من الوقت في المدرسة دون فائدة نتيجة قلت الانتباه و التركيز و إضاعة الوقت في الشرود وأحلام اليقظة، بالإضافة إلى نقص على مستوى السند الأسري بسبب ما يبديه من سلوك سلبي مثير للأعصاب عند الآخر وهذا مما يصعب من عملية العمل معه، رغم ما يتمتع به من استعداد و قابلية للتعلم،

الحصة رقم (30): يوم 2017/03/10

الفنيات المطبقة:

-فنية فك تركيب بازل طول مع حالة أخرى وفق أسس التعلم الجماعي.

-فنية تركيب حيوانات المزرعة المغناطيسية بالتسابق والتنافس مع حالة أخرى عنده نفس المشكل وهذا ما عزز السرعة في الإنجاز خصوصا بعد تخصيص مكافأة تمثلت في الحصول على المكسرات.

-فنية تركيب الأشكال المغناطيسية (03) صور.

ملاحظة: الحالة أحرزت تحسنا ملحوظ فقد تخلص من الإيكوليا، وأصبح يوظف اللغة التواصلية رغم ما كان يعتريها من اضطراب في النطق و تأخر في النمو اللغوي الذي يعبر عن اضطراب في العمليات العقلية لأنه يوجد مفاهيم في حاجة إلى تثبيت، إلا أن محدودية الحصص وضعف مستوى تجاوب الحالة مع الأولياء أثناء تعليمه في المنزل من الأسباب التي جعلت التكفل لا يحقق جميع الأهداف المرجوة منه.

الحصة رقم (31): يوم 2017/04/08

-فنية تركيب الحيوانات المغناطيسية.

-فنية تركيب الأشكال المغناطيسية Shapes).

-فنية التغني بالحروف مع الإيقاع (سطرين).

الحصة رقم (32): يوم 2017/05/05

-فنية تركيب شكلين من أشكال لعبة الجمع بين المتماثلات (Teaching and combination).

-الإشارة إلى الأشياء المسماة في السبورة الورقية.

-فنية التصريف حسب الضمير أذكر له الاسم مثل:- أمي هاتي.

- أبي هات.
- المعلم هات.
- خالتي هاتي.

- الإجابة على سؤال هل أنت ولد أو بنت، فأظهر له عدم الرضا إذ جمع بينهما أو عندما يخطأ في وأثني عليه حين يجيب بشكل صحيح.

- فنية تركيب الشكل و الظل بعدما اكتشفت من خلال لعبة الكلمة وعكسها أنه يتعامل معها بشكل مقلوب فساعدته هذه اللعبة على تعديل من طريقة إدراكه للشكل.

- فنية الكلمة وعكسها.

- فنية ترتيب الكريات المغناطيسية لعبة " سلسلة المتاهة ".
- فنية تعليم الحساب بالاعتماد لعبة تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستيكية.

الحصة رقم (33): يوم 2017/05/20

- فنية المخطط الجسمي (الجد)
- فنية لصق الحيوانات المغناطيسية.
- فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستيكية.

ملاحظة: لقد جاء في هذه الحصة و بمزاج جيد وراغب في العمل بدون إظهار أي مشاكسة كما بدأ يكتسب الاستعداد للتعلم مع زيادة نسبة التركيز رغم ما لوحظ نقص على مستوى الطاقة الجسمية وهذا ما يبرز دور الدافعية للعمل.

الحصة رقم (34): يوم 2017/07/23

- بعد غياب دام حوالي شهرين جاء بنفس الملاحظة الأخيرة بمزاج جيد وراغب في العمل

الفنيات المطبقة : - تركيب كم الأرقام الدوائر.

-فنية التغني بالحروف والحركات07 حتى الحرف (ص) و باقي الحروف بالتعريف فقط – ينقصه إتقان النطق.

- فنية المخطط الجسمي (الجد).

الحصة رقم (35) : يوم 2017/07/30

- فنية التمييز بين الذكر والأنثى بالأشكال المغناطيسية لعبة " التطابق خطة الطفل.
- فنية الكلمة وعكسها (بازل " المتعاكسات" (Opposites).
- فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستيكية بالاستعانة بغلاف العلبة (للحساب).

الحصة رقم (36): يوم 2017/08/08

- فنية تركيب الأرقام بالدوائر للحساب.
- فنية لعبة قلعة الذكاء Intelligence castle .

ملاحظة: تم إنجاز 10 بطاقات وقد لوحظ تقدم كبير فيما يخص نسبة الصواب والقدرة على الصبر خاصة بعد أن استعملت التشجيع عن طريق المكافئة (باستعمال مروحية تعمل بجهاز التحكم عن بعد) بالإضافة إلى (اضرب بقوة).

كما لوحظ أنه قد اكتسب مفهوم "أقلب الصفحة" و القدرة على التوازن و التقابل بين الشكل ومكانه في اللوحة من خلال لعبة لعبة قلعة الذكاء "Intelligence castle" التي ستساعده أيضا مستقبلا على

تتبع التعليمات في الكراس من قبل المعلم غير أنه لا يزال يفتقر إلى القدرة على التركيز والتتبع بالأصبع عند الانتقال من شكل إلى آخر على لوحة الكراسة و ما يقابله في اللوحة البلاستكية.

– انتقلنا إلى فنية رياضة الأطراف 03.

– وفنية النط من على كرسي طاولة الفحص، وقد ساعدته على إزالة الخوف عن طريق فنية الغمر وبالعمل على إنزاله من الكرسي وهذا ما أزال الحساسية تدريجيا بتكرار هذا التمرين.

– فنية رمي الكرة في السلة من على فوق الكرسي بدون خوف خصوصا بعد حضور أحد أقربائه (الخالة) في الـ 05 دقائق الأخيرة .

الحصة رقم (37): يوم 2017/08/13

الفنيات المطبقة:

– فنية فك و تركيب البيضة البلاستكية وتقسيمها إلى نصفين.

– فنية التغني بالحروف إلى غاية الحرف (ص) بالحركات الثلاثة.

تبين أن الحروف غير مثبتة رغم قدرته على الحفظ، لأنه لا يزال يعاني من مشكل على مستوى الحزم من ، لأنه يحتاج إلى تنشيط بالرياضة و العمل الجماعي وأغذية الطاقة والطرق النفسية كإثارة الحماس للتخلص من الإحساس بالإعياء على المستوى الجسمي و العقلي.

– فنية الحساب (لقد استوعبها إلى حد كبير غير أنه يفتقر إلى التركيز التتابعي للعدد).

الحصة رقم (38) : يوم 2017/08/20

الفنيات المطبقة:

– فنية أحرف كلمات بالخطوات التنفيذية التالية: حيث يعمل الفاحص على استخراج الحروف للازمة لكتابة الكلمة بعد أن يختار المفحوص الصورة التي يريد كتابة اسمها ثم يستعمل التهجئة لكتابة الكلمة بالمحاولة و الخطأ ثم يعمل على تصويرها بالهاتف بعد أن يقرأها، ثم يصورها و يعيد كتابتها على الورقة باستعمال القلم، و إذا فشل يستعين بالصورة المصورة في الهاتف لكتابتها ويتم تعزيز هذه العملية بحصوله على ما يسره.

ملاحظة: بما أنه لم يحفظ الحروف بعدُ، فإن هذه اللعبة تهدف إلى إعطائه الجانب الوظيفي للحروف التي لم يتعلمها بعد ليعرف قيمتها.

– انتقلنا إلى فنية المتعاكسات السلسلة (01) و (02). بحيث يعمل الفاحص إخراج الصور المتعاكسة ثم يطلب من الحالة أن يريه الصورة المعاكسة لها من مجموع الصور.

- انتقلنا إلى فنية الحروف بالتغني بالحركات 07 مع طلب الاعتماد على نفسه.

الحصة رقم (39): يوم2017/08/27

الفنيات المطبقة:

- تركيب الأرقام بالدوائر.
- لصق المتعاكسة في الصورة السلسة (01) و (02) لقد استطاع أن يكتسب مفهوم المتعاكسات.

الحصة رقم (40): يوم 2017/10/21

ملاحظة:

- بعد غياب دام قرابة شهرين جاء ولي أمره في هذه الحصة يشكوا من صعوبات التعلم التي تواجهه وهي عدم القدرة على التعرف على كم الشيء مباشرة فقلت أن هذا تحصيل حاصل لأنه في مرحلة التفكير المحسوس ويعاني من صعوبات ولم يسبق له أن اكتسب هذا المفهوم.
- كما لمسنا عنده صعوبة اكتشاف الحروف في وسط الكلمة، وأنه في حاجة إلى وسائل تعليمية ومن الضروري أن نعلمه حسب مستواه بإتباع البناء التدرجي للتعلمات وفق خصائص التعليم والتعلم الملائمة لذي الصعوبات التعلم.

ملاحظة: لقد عمل أولياء أمر هذا الطفل على تخصيص معلم لتدريسه في المنزل خلال فترة الغياب بالإضافة إلى ما كانت تبذله الأسرة من جهود إلا أن معلمته في القسم تشكوا من مشكل عدم المتابعة والعمل كغيره من الأطفال لأنه لا يستجيب إلا إذا وقفت عليه في كل أمر تطلبه منهم، لأنه لم يستوعب بعد أوامر التعميم ولم يكتسب ما يكفي من الاستقلالية لتحقيق الانجاز والمراقبة أو التقييم الذاتي، وهذا مما حال دون قدرة المعلمة على تقديم ما يمكن تقديمه من مساعدة بسب كثافة البرنامج وبسبب الاكتظاظ المسجل عندها في القسم حيث وصل إلى 40 تلميذ.

لقد تبين من خلال استخدام فنية "كتابة الأحرف" أنه لا يزال يعاني من قصور على مستوى تثبيت المفاهيم الأساسية مثل: يمين، يسار لذا تجده يكتب بعض الحروف من اليسار إلى اليمين، كما يعاني أيضا من قلت التركيز وهذا ما تبين من خلال فنية كم الأرقام بالدوائر، فبالرغم من أنه قادر على العد و إدراك العد بشكل سليم إلا أنه يفتقر إلى التركيز أحيانا عند حساب الكم حسب ما يناسب الرقم المطلوب وهذا ما جعله يقع في الأخطاء.

الحصة رقم (41): يوم 2017/10/28

الفنيات المطبقة:

- فنية المخطط الجسمي الجدة.
- فنية تركيب الأرقام بالدوائر.

ملاحظة: أحرز تقدما كبيرا غير أنه لا يزال يعاني من قصور في ترتيب الأعمدة مع قليل من الخلط، ويعاني من مشكل الخلط في العد من 08 إلى 10 رغم أنه يحتفظ بكم الدوائر بشكل جيد.

- فنية تركيب أشكال الأرقام في اللوحة.

ملاحظة: لما طلبت منه أن يقول ما هو الرقم الذي يأتي بعد 05 قال 09 بدل 06، دليل على الخلط بينهما ونفس الملاحظة أثناء طلبي منه أن يكتب الأرقام من 01 إلى 20 فكتب 06 بدل 09.

لقد أكسبته العشرات لأول مرة بطريقة كتابة الآحاد مع زيادة الرقم واحد في كل مرة من جهة اليسار، و كان يحتج على تعليقي وطلبي إصلاح الأخطاء.

الحصة رقم (42): يوم 2017/11/02

الفنيات المطبقة:

- فنية الأرقام الخشبية.
- فنية عصا الاختبارات لحساب كم الأشكال والألوان مع العد.
- فنية فرز الألوان (Farbsortierspiel mit 12 vorlagebrettchen):.

الحصة رقم (43): يوم 2017/11/11

الفنيات المطبقة:

- فنية كم الأرقام بالدوائر.
- فنية " الجمع بين المتماثلات" (Teaching and combination).
- فنية تصنيف الألوان في الأعمدة "فرز الأشكال على أساس اللون".
- فنية اكتساب مفهوم الجمع باستعمال ملصق الأوراق المغناطيسي في الصبورة.

الحصة رقم (44): يوم 2017/11/14

تم اختبار مفهوم الحساب عند هذه الحالة بعد طلب ولي أمر رغم أن الفاحص يدرك أنه غير مؤهل بعد لهذا لأنه في حاجة إلى تعلمات قبلية خاصة لتثبيت المفاهيم .

- فتم اختباره من خلال لعبة علم التعلم الحسابي (Arithmetic).
- كم الأرقام بالدوائر باستعمال فنية الترتيب الموجه.
- وفنية **لوجيكو** المفاهيم الرياضية سلسة العد والمقارنة للبطاقة رقم (02)، (03) فتبين أنه يعني من قصور على مستوى إدراكه للمفاهيم الرياضية.

خلاصة:

لقد تبين من خلال هذا الكم من الحصص أن الحالة هذه بدأت تتجاوب مع التعلمات الأكاديمية وأنه يستطيع أن يحقق نتائج جيدة إذا واصل إتمام البرنامج خاصة إذا تلقى مساعدة من قبل الأسرة أو إذا وجد تعليما مكيفا يعمل فيه المختص في التربية على تثبيت كل المفاهيم الأساسية الضرورية لعمل العمليات المعرفية بعيدا عن أعباء البرنامج الدراسي الذي يثقل كاهل أمثال هؤلاء الأطفال بما هو مهم على حساب ما هو أهم.

بعد مرور عام ونصف تم إعادة فحص الحالة فأفرزت نتائج الفحص ما تنبأنا به حيث وجدنا أنه قد حقق تحسنا جذريا فأصبح يكتسي مظاهر الشخصية السوية على مستوى النضج الانفعالي والسلوك والتواصل اللغوي . أتت به الأم بغرض الاستشارة بعدما أن اعترضتها صعوبة في تعلم الرياضيات فقالت أن نتائجه في حدود المتوسط ومشكلته الأكبر في مادة الرياضيات، لقد تبين من خلال الفحص أنه لم يثبت بعض المفاهيم و من بينها مفهوم الكم، والترتيب، ومفهوم التصنيف، ومفهوم الأشكال، ومفهوم الترتيب التصاعدي و التنازلي، الحروف بالحركات. و أحال الفاحص ما يعانيه من بقايا صعوبات التعلم إلى هذا القصور في تثبيت ما تبقي من مفاهيم وأنه من الممكن جدا أن يتجاوب بكل سهولة مع هذا النوع من الدروس المقررة في البرنامج الدراسي إذا أتم برنامج التكفل هذا حسب ما تبين من نتائج الاختبار المبدئي الإجرائي الذي أجراه خلال عملية الفحص.

5- الحالة الخامسة

الحصة رقم (01): يوم 2014/07/05

التعريف بالحالة: الحالة (يا). السن 12 سنة: المرتبة بين الإخوة: 2– 4. السنة الدراسية:1 متوسط. الولادة عادية. الحمل: لم يكن مرغوبا فيه (بعد الولادة عوض بالتعلق الشديد بعدها). الرضاعة اصطناعية. الوحام كان غير طبيعي. النمو الحركي عادي. النمو اللغوي عادي.التلقيح عادي.

- الأمراض التي تعرض لها في الأيام الأولى : شرب ماء الرحم (السائل الامينوسي عند الولادة) ، وكذلك كان يعاني من مشكل التبول اللاإرادي.
- النشاط التعبيري: كان لا يحب القراءة.
- الدخول المدرسي لم يكن عنده نفور دراسي في السنوات الأولى.
- كان يعاني منذ البداية من صعوبات التعلم.
- كان يعاني من تشتت في الانتباه مع قلة التركيز.
- النشاط الزائد حيث كان دائم الحركة أثناء الحصة.
- يجد صعوبة في القراءة والكتابة مما أدى به إلى كرههما.
- الخلط بين الحروف خاصة المتشابهة.
- خلط في استيعاب المفاهيم الرياضية.
- صعوبة في استيعاب التوجيهات.
- صعوبة في تذكر الحقائق والمعلومات.
- يعاني من شرود ذهني.
- اضطراب في التعبير.
- اضطراب في الإدراك.
- صعوبات في الذاكرة.
- صعوبة السلوك الاجتماعي والانفعالي.
- صعوبة في مسك القلم.
- ضعف على مستوى التمثل المعرفي أي مهارات ما وراء المعرفة من خلال القدرة على إدراك العمليات التي يوظفها من الناحية الذهنية.
- *الفنيات المطبقة* :

-فنية المخطط الجسم (لقياس مستوى الإدراك والانتباه و توظيف استراتيجياته المعرفية فوجدته عادي).

- فنية لعبة تركيب هرم الأشكال (MeLissaS & Dougo) .

- فنية لعبة العصف الذهني (BraInStorm) وهرم الأشكال، لقياس الذكاء (1، 2، 2): استطاع انجازها بشكل عادي.

التقرير الأولي: للحالة (ر):

بدأت معاناة هذا الطفل مع صعوبات التعلم في مرحلة الروضة حيث كان يمتنع عن الذهاب إليها لعدم قدرته على مسايرة أقرانه في الدراسة أو نتيجة الصعوبة التي كان يجدها في التعلم على خلاف أقرانه الذين كانوا يحبون الذهاب إليها حسب رأي الأب، وفي سن التمدرس كان يجد صعوبة لدرجة أنه كان يقرأ الكراس بالمقلوب و هذا ما ينم عن وجود خلل على مستوى الإدراك.

الحصة رقم (02): يوم 2014/07/09

بدأت الحصة بمقابلة الأب ليخبرني عن مشكل صعوبة تذكره للحروف فقال مرات كان ينسى فسألته هل كان ذلك على مستوى التذكر أو على مستوى التعرف فقال على مستوى التعرف لأن التذكر يستطيع أن يقرأ و هذا ما يدل على أن هناك مشكلا في الفهم يسمع اللفظ و يردده دون أن يكون له صورة ذهنية وهذا ما سبب له الارتباك بالإضافة إلى خلل في العمليات الذهنية كالتركيز، فشرحت للأب أنه يعاني من وطأة رواسب الخبرات غير سارة و المحبطة والصادمة وهذا ما يفسر حالة الغضب التي تكاد لا تبارحه و التي هي سبب مانع تحد من فعالية التعلم لديه و لذا يجب أن يبدأ بتحرير المكبوت من الخبرات الصادمة عن طريق اقتراح البرنامج التالي: الاسترخاء بالتركيز الرباعي للأطراف الأربعة بالشد والتنفس، ثم تمرين الاسترخاء التخيلي عن طريق كبسولة الزمن حيث يطلب منه عندما يكون في حالة التنويم الإيحائي أن يتخيل أن أن مركبة فضائية أقلته وأخذته إلى كوكب آخر لتشحنه بالطاقة ثم ترجعه إلى الأرض وتأخذه إلى حكيم يسكن في كوخ في أعلى جبل مرورا بغابة ليستنصحه حول مشكلته المتعلقة بالدراسة ليستمع منه ويحصي ما يقدمه له من حلول ونصائح.

ملاحظة: هذه التقنية ينبغي أن لا توظفها إلا من قبل المختصين المتمرسين في التنويم وبحذر شديد.

نعمل بعدها من خلال المقابلة على علاج وأعراض الصدمة النفسية النشطة أو الخبرات الصادمة والأفكار العالقة التي لا تزال عالقة أو لم يجد لها حل، بالإضافة إلى حاجة الطرفين فاحص مفحوص إلى المزيد من الوقت لإقامة علاقة ألفة والتخلص من قلق الاختبار.

- قبل بداية الحصة بدأ التمهيد لها و إتاحة الفرصة للحالة لاستعادة الهدوء في الوقت الذي كنت أكتب فيه هته الأسطر، و في الوقت نفسه أعطيته مهلمة للتفكر في الأشياء التي كان يسمعها أثناء حديثي مع الأب، فقال ما كنت أسمع شيئا و بعد إصرار قال أنسى الحروف ثم طلبت منه أن يتذكر و يتفكر كيف كانت مسيرته الدراسية (حول الخبرات السلبية في التعلم والدراسة).

- ثم قلت له هل تعرضت للضرب مثلا (بعد أن قلت له و بالإيحاء صحيح أنك تتذكر تلك الخبرات أليس كذلك، ألست ترى أنه لم يعرفوا كيف يدرسونك أتدري أن حالك يشبه نوعا ما حالة **إنشطاين**، ليكن في علمك أنه خرج من المدرسة رغم أنه ما كان يملك من قدرات واستعدادات ثم اكتشافها فيما بعد.

- ثم انتقلت إلى سبب غضبه قال أنا عادي مع المعلم رغم أن شخصيته تبدوا انطوائية و كتومة وظل يعض أظافره طوال الحصة، و ملامح الغضب بادية على وجهه.

- وكنت أسأله في الوقت نفسه عن سبب غضبه و عن خبرات الغضب السابقة فذكر أن أمه مرة ضربته لأنه صفع أخته التي فصلت تيار الكهرباء عن الكمبيوتر الذي كان يعمل به.

- ثم قلت له أتعلم أن الغضب يحد من دخول المعلومات و بدأت أمازحه أن يريني كيف يبتسم ويريني شكل ابتسامته أو فرحته.

- لأنتقل معه إلى فنية تحليل صورة الذات في المواقف النفسية المختلفة عادي، غضبان، فرحان، وبعدها إلى تحليل مجموع الصور التي حاول تحليلها بنفسه أو بمساعدة الفاحص، بما في ذلك تحليل وضعية التعلم والحالة النفسية التي كانت تنتابه في القسم وكنت أشرح له أنه كيف كان ينتابه الشرود والتشتت وقلة الانتباه.

- الإحساس بألم في الرأس لم ينفي تلك الأعراض ولم يؤكدها.

- انتقلنا بعد هذا الحوار إلى تمرين الاسترخاء عمليا بالأطراف الأربعة بالشد والتنفس بعد تقديم تدريبات مختصرة حول أسلوب التنفس البطني السليم و هذا بعد تقديمي كل التعليمات حول كيفيات إجراء هذا التمرين وتم التمهيد لهذه الجلسة بعبارات الإيحاء:

- " مراك تسمع أي صوت من غير لكلام اللي راني نقوله ليك " (هذه التعليمة بهدف الإغلاق السمعي) ثم انتقلنا إلى تقنية الاسترخاء بالرجاج (أنظر الفنيات التربوية) وهو في وضعية الاستلقاء على الظهر مع رفع كل من الرأس واليدين والرجلين على الأرض في استقامة بمقدار 15 إلى 20 سم.

- ثم انتقلنا منه إلى الاسترخاء التخيلي بعد أن استجاب للاسترخاء بالرجاج مع الإيحاء بالراحة وأنه أفرغ كل التعب و العياء والغضب في السرير وأدخل مكانه الراحة والسعادة وأنه بدأ يحب نفسه و يسامح نفسه و أباه و أمه و إخوته فنام خلال الجلسة إلى أن جاء أبوه و دق الباب ليستفيق من النوم لا يضطر الفاحص لإيقاظه بالعد من 5 إلى10 مع الإيحاء باستعادة القوة والحيوية والنشاط وانتهت هذه الجلسة عند هذا الحد مع إرشاده إلى إعادة فنية الاسترخاء بالرجع.

الحصة رقم (03): يوم 2014/07/12

- بدأنا بفنية اختبار القراءة والكتابة للتشخيص ما يعترضه من صعوبات القراءة فتبين أن الحالة تعاني من صعوبة في التهجئة، القراءة والكتابة بشكل سليم (من حيث مخارج الحروف) ومن حيث الفهم.

كما تعاني من عدم الثقة في النفس (لأنه كان يغطي ما يكتبه) و من عدم وضوح الخط فضلا عن أنه يكتب بطريقة عروضية.

- تمرين الحساب: لوحظ أنه يتقن مفهوم الجمع و الطرح و قد اكتسب مفهوم الضرب و مفهوم القسمة و تم إرشاد الأب إلى ضرورة تطبيق تمرين الاسترخاء بالتركيز و التنفس بهدف التخفيف من مستوى الضغط الذي يعاني منه.

الحصة رقم (04): يوم 2014/08/23

الفنيات المطبقة:

المقابلة الإرشادية مباشرة حول ماهية الأشياء التي " تحد أو تكبحه و تجعله لا يقرأ جيدا، أي التي تشغله عن الدراسة. فقال بسبب قلة التركيز، وتشويش الرفاق عليه في القسم، وقال أنه كان يكره بعض الأساتذة بسبب التعنيف والتفرقة بين التلاميذ، وبسبب تعنيف الأب، وبسبب الرغبة في اللعب بدل الدراسة وبما أن دافعيته للدراسة ضعيفة عمل الباحث على علاج هذا المشكل قبل الشروع في علاج تلك الصعوبات عن طريق فنية شحن العزيمة فسألته ماذا تربح إذا درست لتنجح وتصبح متعلم وماذا تخسر لو لم تدرس و تبقى (جاهل) فطلبت منه أن يربط إجابات بروابط ذهنية السلبية منها في اليد اليسرى والإيجابية في اليمنى فعلق قائلا: الدراسة تمكنني من:

- الحصول على شغل جيد لأخدم به أبي وأمي .
- سيمنع الآباء أبنائهم من اللعب معي إذا لم أدرس.
- أصبح جاهلا لا أعرف كيف أتعامل مع الوثائق الإدارية عندما أكبر.
- أنا بروحي "منعرفش" نقرى أولادي عندما أكبر لن أستطيع مساعدة أبنائي في الدراسة مستقبلا."

طلبت منه أن يعكس كل الأفكار السلبية التي سردها ويعكسها ويحولها إلى أفكار إيجابية أي يتخيل نفسه أنه أصبح عكس ما قال.

أنهينا الحصة بتمرين التركيز للأطراف الأربعة مع التنفس ثم إرشاد الأب إلى كيفيات تطبيق هذا لمساعدته على إعادته في البيت لتدريبه على ممارسة التركيز باعتباره أول مهارة مساعدة في علاج مختلف الصعوبات لتدريب الابن عليه.

الحصة رقم (05): يوم 2014/08/26

الفنيات المطبقة:

- فنية الاسترخاء بالتنفس والأطراف الأربعة.
- فنية تثبيت مخارج الحروف وتطبيقها العملي في الإملاء بالكلمات التي ليس له إدراك جيد لمخارج حروفها.
- فنية تدوير اليدين في اتجاهين متعاكسين لتنمية التركيز (أنظر الفنيات التربوية).
- فنية كتابة الرقم ثمانية مقلوبة بحدقة العينين.
- فنية تطوير عملية التركيز بالعد بدون لمس لخطوط الأصابع مع إحصاء الرقم الذي توقف عنده في أي أصبع وفي أي خط مع الخطوط الثلاثة هذه الفنية بقيت في حاجة إلى المزيد من التدريب.

الحصة رقم (06): يوم 2014/08/31

الفنيات المطبقة:

-ممارسة فنية التذكر بممارسته تقنية قوة العقل و باستعمال الاستبصار لاكتشاف الروابط الذهنية المساعدة على التذكر.

-فنية إرشادية لإزالة الغضب الداخلي الذي يجهل مصدره، و قد تبين للفاحص أن التنشئة الأسرية التي تتصف بأسلوب التربية القائم على التسلط لا يتماشى مع ما يتصف به من نمط في الشخصية قائم على أساس رفض السلطة و العناد وعدم الانصياع للأوامر إلا بكبرياء. و لعلاج هذا المشكل لجأ الفاحص إلى أسلوب الحديث مع الذات باستعمال المرآة ينظر في المرآة و يحادث نفسه فيها ، و الفاحص يبدأ يطرح عليه أسئلة من هذا القبيل:

- لماذا أنا غاضب، ما السبب؟ .
- هل أغضبني أبي .. قال أنا هكذا تغيرت مشاعره و رفض النظر إلى نفسه و التحدث معها في المرآة و قال أنا لست 'مهبول' ، فقلت له من قال أن من يحدث نفسه في المرآة أنه 'مهبول' و بعد إصرار أخذ ينظر إليها على اعوجاج وكبرياء.

ثم واصلت طرح الأسئلة:

- ماذا و كيف أكون لو بقيت هكذا كيف يراني الناس وأنا هكذا؟

انتقلنا بعدها مباشرة إلى ممارسة بعض الفنيات المستوحاة من علم النفس الإيجابي " كيفاش راني باغي نكون باش نحب نفسي ويحبوني والديا والناس .... الخ ووالدي يتعبون عليا من أجل ماذا؟ "

ثم طلبت منه تذكر أكثر عدد من المواصفات التي يحبها الناس في الإنسان المحبوب مع طلب التأمل الداخلي وصب التركيز على الداخل لتأمل الذات مع طلب تذكر 10 مواصفات يحبها الناس في الإنسان (ناس ملاح) في عشرة دقائق من التأمل لا يتحرك فيها بهدف التحكم الداخلي وإثارة التفكير الإيجابي وإزالة النشاط الزائد و تنمية ضبط الذات. ثم طلبت منه أن يتخيل نفسه بهذه المواصفات وغيرها و منها:

- "يعرف "يقرأ غايا " و لا يقول كلام السوء و أنه بدأ يتصف بمكارم الأخلاق.
- يُبعد الأذى عن الطريق، و لا يظلم غيره(ما يحقرش).

وقد لاحظ الفاحص أنه كان يعاني من مشكل في التمثيل أو (الخيال) و عجز عن ذكر الصفات فاضطر إلى تطبيق تقنية التذكر بالعكس أو بالضد وبحيث أقترح عليه صفة خلقية سلبية يعمل هو علي إيجاد الصفة الايجابية الملائمة لها كما يلي:

- صادق ≠ كاذب (لم يستطع أن يتعرف على ضدها).
- حليم ≠ غضوب أو رعونة (لم يعرف الضد).
- كريم ≠ بخيل (لم يعرف الضد).
- جريء ≠ خائف (لم يعرف الضد).
- معبر ≠كتوم (لم يعرف الضد).
- مبتسم ≠عابس (لم يعرف الضد).
- نشيط ≠ خامل (لم يعرف الضد).
- مجتهد ≠ كسول (لم يعرف الضد).
- خير ≠ شرير (لم يعرف الضد).
- نظيف ≠ متسخ (لم يعرف الضد).

ثم نطبق هذه الصفات ليتمثلها و يمتثل بها عن طريق الرابط الذهني و عن طريق الضرب على الاسفنجة و أن يتخيل نفسه بها و بعدها يعيد هذا التمرين في المنزل كواجب منزلي مع التأمل و

استخدام تقنية " قوة العقل " و أن يضع التوقيت أمامه ليحسب كم من دقيقة قضاها في التأمل دون حركة كفنية أساسية لممارسة التركيز.

الحصة رقم (07) : يوم 2014/09/04

المقترحات في هذه الحصة:

- اختبار الإملاء و الخط و تطبيق تمرين الإملاء بالإدراك اللفظي + الإملاء مع شرح كل جملة مفهومة بالإضافة إلى حفظ النص المملي عليه عن طريق الحفظ بتلخيص الأفكار وبأسلوب الشرح شرح دلالات الأفكار بتعبيره الخاص وفق الخطوات التالية: التهجئة اللفظة الواعية، لأجل فهم وشرح طريقة المساعدة على الفهم؟ من خلال:

- التصور البصري للكلمة (كلمة >صورة >) أي يحاول أن يتخيل ما يقرأه.
- أن يتمعن في الكلمات التي تطابق فيها الدال مع المدلول مثل: (مواء القطط).
- فهم الفكرة من خلال السياق باعتبارها (مرتبة أرقى تحتاج إلى تفكير مجرد).

ثم تم تطبيق الفنيات التالية:

- إكسابه مفهوم الكتابة الصحيحة للحروف بالمفاهيم الأساسية كالخطوط ونصف الدائرة والمثلث .. الخ ، التي هي الأشكال ومختلف الأشكال والخطوط بأسلوب هندسة الخط والكتابة.
- لقد أصيب خلال هذه الحصة بكف كبير على مستوى التذكر حيث أنه بقي مترددا لمدة طويلة وهو يحاول استرجاع حرف (ظ). تبين فيما سبق أنه يعاني من صعوبة في التمييز بين بعض الحروف المتشابهة مثل: ض، ذ، ظ.

لقد تم في هذه الحصة مواصلة علاج صعوبات الكتابة والتركيز على كتابة الحروف باحترام الزوايا والكتابة على الخط المستقيم وقد هدفت أيضا إلى إكسابه مهارة التميز بين الكلمات التي تنتهي بتاء مربوطة والتي لا تنتهي بتاء في آخر الكلمة باستعمال طريقة أخرى من غير اللجوء إلى قواعد اللغة مثل التعرف عن طريق السليقة مع التحسس كأن يلمس الحنجرة ليلاحظ كيف يستعملها في الكلمات التي تنتهي بحرف التاء مع فتح الفم أو الشفاه قليلا.

كما تم إرشاد الأب إلى أن أعراض صعوبة التعلم شيء يحتاج إلى تربية خاصة لأن مثل هؤلاء الأطفال لا يتجاوبون بشكل جيد مع الطرق التقليدية في التعليم وينسون ما تعلموه بسرعة لذا تبقى طرق العلاج ببرامج التربية الخاصة الحل الأمثل لمشكلتهم كما أن هذه الحالات تتجاوب مع أساليب التعلم المبنية على علاقة تربوية ناجحة وهم في حاجة ماسة لمن يساعدهم على التخلص من الروابط السلبية التي اكتسبوها في علاقتهم التربوية مع باقي المعلمين لتستبدل بعلاقة إيجابية كما ينبغي للأسرة

أن تلعب دورا مهما في مساعدة الطفل على تثبيت المعلومات والمهارات التي يكتسبها في الحصص العلاجية وقد تم إقناع ولي أمر الطفل من خلال هذا المثال حين خاطبه الفاحص بلغة أخرى لا يفهمها ولما طلب منه الفاحص أن يعيد الجملة التي خاطبه بها فلم يستطع و بدا و كأنه لم يسمعها أو كأنه يعاني من إعاقة سمعية رغم ترديدي للجملة التي لم تتجاوز 03 كلمات أكثر من مرة و قد شرح له هذا المثال لأن العقل لا يستوعب الرموز الصوتية التي لا يدركها حتى يتمكن من إدراكها. و ينبغي أن نعمل على إرهاف حاسة السمع حتى تتعود مثل هذه الأصوات فيستطيع بعد ذلك أن يدركها كأي إنسان آخر يتقن مثل هذه اللغة أو كما يدرك هذه الجملة باللغة التي يفهمها و هذا المثال ينطبق تماما على ما يعانيه ابنه من صعوبات في الإدراك و هو ما يؤكد ضرورة تعليم مثل هؤلاء الأطفال وفق قوانين العقل لتذهن المعرفة كما أكد الفاحص على أهمية التعليم بالأساليب المسلية خصوصا مع هذه الحالة التي تتصف بمظهر التعصب وضعف مستوى المرونة التي تمكنه من التعامل الحسن مع الآخرين.

أما بالنسبة لهذه الحالة فقد ركز الفاحص على إثارة دافعية المفحوص للتعلم بتوظيف روح الدعابة لكسر الحواجز بعدما رآه يتذمر من تعليمات الفاحص أثناء علاج مشكلات الخط و الكتابة عن طريق إقناعه بأهمية الخط الواضح لأن المعلم يصعب عليه قراءة خط غير واضح و قد يجهد نفسه في قراءة مثل هذا الخط لكن دون جدوى مما يجعله يمتنع عن قراءته و هذا مما يعرض التلميذ للحصول على نقطة ضعيفة حتى ولو كانت إجابته صحيحة على خلاف ذلك لو وجد هذه الكتابة بخط واضح وسليم وهذا ما يؤهل المتعلم للحصول على نقطة أو علامة جيدة عندما تكون إجابته صحيحة على عكس الورقة الأولى التي ستحصل على علامة ضعيفة بسبب سوء الخط و هذا مما ساهم في رفع دافعية المفحوص بعد أن شرحت له هذا المثال بأسلوب سيكودرامي كما أرشدته أنه بإمكانه الاستيعاب بشكل جيد بتوظيف أسلوب التخيل لأن مهارة تعلم الكتابة أشبه بلعبة إلكترونية مثل (play) فقد يرى نفسه في البداية أن كفاءته ضعيفة لكن بالتمرن يزداد مستوى نجاحه بإتقان قوانين اللعبة لتصبح أسهل شيئا فشيئا وهكذا بالنسبة لأسلوب التعلم لذا فلا داع لليأس أو الغضب فأسلوب الفاحص في التعليم لا يكون مثل أسلوب الأب الذي يتصف بالتعنيف و العقاب لأن أسلوب المختص في التعليم مسل و ممتع ويمكنك تخيله وكأنك تتعلم باللعب بشكل ممتع كاللعب بلعبتك المفضلة (play) .

الحصة رقم (08): يوم 2014/09/09

تم خلال هذه الحصة مواصلة تمرين التغذية الراجعة للحروف فتبين أنها لم تثبت فتم تثبيتها بإرهاف الحواس عن طريق الاستبصار وبالكتابة الإملائية للكلمات التي فيها حروف سوء الإدراك مثل (د ، ذ ، ز ، ض ، ظ).

تبين كذلك أن كبرياءه جعله يطلب من أمه أن يتوقف عن العلاج ربما لأن توجيهاتي له كانت حادة لما بدأت أطلب منه بأسلوب الإرشاد المباشر أن يدع الكسل و يعدل جلسته و يظهر البشاشة بدل التعامل مع الناس بوجه عبوس مع إجراء تمرين تطبيقي في المرآة للاستبصار بحالته النفسية. و واستعان الفاحص خلال هذه الحصة بالأب لتمييز الحروف من خلاله و من خلال برامج التنطيق من الإنترنت لمساعدته على تنمية الإدراك السليم لعملية النطق الصحيح للحروف.

تناولنا خلال هذه الحصة ترسيخ و تثبيت الحروف بالإدراك و الاستبصار بمخارج الحروف التي لم يتمرن عليها لأنه لم يجد من يساعده في الحكم على محاولات التعلم بالسلب أو الإيجاب ما دام يعاني من نقص في الإدراك فلا يستطع تقييم مستوى تقدمه لذا ينبغي تسجيل نماذج من النطق الصحيح والخاطئ لصوته كما ينبغي له أن يستعين بشريط صوتي لفحص مستوى جودة نطقه بنفسه من خلال النماذج (الفيديوهات) المعروضة على الانترنت مثلا، كما أن هذه الحالة خاصة تعاني من حدة في الطبع (عابس على طول) لذا عملت على تشيين هذا السلوك و تنفيره منه في الحصة الماضية و قد يكون هذا الأمر من ضمن الأسباب التي قللت من مستوى دافعيته للعمل بالإضافة إلى الإحباط الذي يعانيه لكون تلك الدروس التي يتلقاها يتقنها حتى الأطفال في السنة الأولى ابتدائي أو أقل من ذلك كأطفال القسم التحضيري و هذا مما يجعله مترددا وفاقدا للثقة في النفس و أثر ذلك على الكتابة كلها ثم على قدرته على فهم ما كتب، و من ثم يكون التعلم بدون فهم مكلفا و غير ممكن و سريع النسيان وغير قابل للتوظيف وممارسة التحويل والانتقال. و تبين من خلال المقابلة الإرشادية مع الأب أن هذا الأخير أيضا ينطق (ض، ظ) فهو الآخر يعاني قليلا من هذه المشكلة و هو ما يصعب عملية التكفل بسبب تأثير الثقافة الاجتماعية غير المدعمة لعملية العلاج.

الحصة رقم (09): يوم 2014/09/11

الفنية المطبقة:

فنية دحض أو تبطيل مفعول النفور الدراسي باستعمال تقنية المقايضة العكسية الاستعارة لمدة أسبوع أي كأنه يستعير دوافع معينة بحيث يطلب من التلميذ بعد تذكر ما تم تطبيقه في الحصة الماضية باستعمال تقنية قوة العقل مع إغماض الأعين زائد الاستعانة بهذه التقنية لعد أو إحصاء

خمس أسباب تجعله يحب اللعب وأسباب تجعله يكره الدراسة. فبعد أن يعدّ في كل من اليد اليمين ما يحبه في اللعب وفي اليد اليسرى ما يكرهه في الدراسة و قد ساعدته من خلال السؤال فتذكر ما يلي:

- ما يحب في اللعب: المتعة.الحرية.المنافسة. لا يفرض عليك أحد شيء .وفيها الصحة.
- أماما يكرهه في الدراسة:الأستاذ.المادة.لا يفهمها. يدرسها بغير العربية.

إن هذه الفنية عززت تقنية التأمل و التركيز وساعدت على إرساء صورة ذهنية إيجابية للدراسة لجني المتعة منها بتذكر ما قلت له في بداية الحصة من قصص إرشادية عن أناس كانوا يحبون الدراسة لدرجة أنهم لا يجدون وقتا للأكل، فهذه التقنية أكسبته في مخيلته صورة إيجابية عن الدراسة بتحويل ملذات اللعب نحو الدراسة كما أن الوعي بلذة اللعب يضعف من مفعولها وتصبح تحت سيطرة الوعي.

لقد أتقن التأمل جيدا و ركز و نقص مستوى فرط الحركة إلى 100%، ثم انتقلنا بعدها إلى فنية الإرشاد العقلاني حول أسباب اللاعقلانية لكره للأستاذ فقلت له أن المادة العلمية لا ذنب لها إن كانت عندك مشكلة مع المعلم فهناك من يساعدك على تحصيلها، وهذا ما جعله يتقبل الفكرة من الناحية العقلية إلا أن التخلص من المشاعر السلبية يبدو أنه في حاجة إلى المزيد من الوقت لكي ينساها.

الحصة رقم (10): يوم 2014/09/14

بدأنا السؤال عن الأحوال و هل بدأ يتحسن أو لا قال : ("شويا") أي قليلا ، ثم سألته ماذا ينقصه حتى يصبح كما يتمنى أن يكون و كما يتمنى كذلك أبوه و أمه ، و استقر القول معه حول (المخير انتاع المخير) أي من خيرة التلاميذ.

ثم انتقلنا إلى فنية إيجاد الصورة المأمولة وجذبها من خلال التصور والخيال المدة حوالي 5 دقائق .

ثم انتقلنا إلى فنية إزالة المعتقدات السلبية بعدما تبين لي من الفنية السابقة أنه يريد أن يوقف الدراسة في السنة 4 متوسط، فلما سألته وجدت أن أمه قالت 'حصّل' فقط السنة الرابعة ثم أخرج و اعمل في "السونطراك" أي في المحروقات وكان هو يريد أن يصبح مصلحا للكهرباء.

فلما بحثت معه وجدت عنده اعتقاد أنه يرى الدراسة صعبة فلما أصررت عليه ذكر بعض المواد التي تتطلب مجهودا في الحفظ مثل الفرنسية و الإنجليزية والإسلامية فلما ناقشته بالإرشاد و بينت له أنه بالتركيز يستطيع أن يستغل قدراته لفهم أي مادة حتى لو بدأ معدل فهمه لها قليل لكن بمرور الوقت يزيد ويكبر حتى إلى ما المستوى المطلوب، إذن ما عليه إلا أن يزيل الاعتقاد السلبي عن نفسه بعدم المعرفة، فقلت له: أن عقلك سيقول لك ما دمت اعتبرتني لا أفهم فلماذا تريدني أن أفهم، حاول

أن تقنعه بأنه يستطيع أن يفهم فتركز و تحاول أن تفهم فسترى نفسك كذلك. ثم ضربت له مثل عن كلام غير مفهوم وغير ذي معنى فلم يفهم منه شيئا في حين أنه كان يفهم ما كنت أفهمه لأباه.

ثم أعطيته مثال آخر بسرد قصة حول نيوتن عن الجاذبية يستطيع أن يفهما فأعاد القصة كاملة مئة بالمئة فقلت له كيف حفظتها وأنت كنت تشكوا من طول الدروس و أنها تختلط مع بعضها البعض كيف حفظتها مرة واحدة ثم طلبت منه أن يمارس فنية قلب الدوار ليمثل دور الفاحص ويعيد شرح ما كنت أفهمه إياه بهدف تقديم تغذية راجعة ولغرض الاستبصار والتثبيت.

إجراء تمرين : إعادة شرح ما طلبت منه ثم إعادة التخيل و إسقاط هذا النجاح على كل المواد.

عززنا هذا الاعتقاد حول ما يتمتع به من قدرات من خلال تمرين تبديل مواقع البطاقات وهي مقلوبة على وجهها فاقتنع كيف أنه بإمكانه أن يمارس التركيز بشكل جيد.

الحصة رقم (11): يوم 2014/09/20

الفنيات المطبقة:

- فنية الاسترخاء العضلي مع الإيحاء التخيلي في كيف يمكن أن يقضي يومه من النوم إلى الاستيقاظ ثم الوضوء والصلاة والحركات الرياضية ثم المراجعة بعد التأمل حول كيفية قضاء يومه ابتداء من الدراسة و ما تتطلبه من انتباه ('يسمع غايا'، و 'يشوف غايا'، و 'ينتبه غايا'...) ثم يعطي حق جسمه في الأكل واللعب والمراجعة وقد اتفقنا على تسمية هذه الفنية بفنية الفلم الذهني، ثم انتقلنا إلى فنية مهارات المذاكرة.

خطوات المذاكرة:

1) اجلس و أتأمل و أردد ففي نفسي هذه التأكيدات التالية: هذا الدرس (سهل و واضح و بسيط).

2) أقرأ و أفهم مع الاستعانة بالقاموس أو شخص آخر. قال لم أفهم كلمة رئيسية فضربت له مثالا: هل الكتب الدراسية من الأدوات الأساسية أو الثانوية، فقال: من الأمور الأساسية للدراسة، فقلت: كذلك بالنسبة للقلم فهو من الأدوات الرئيسة للتعلم.

3) أسأل و أجيب باستعمال التلخيص والتقليص.

4) التسميع و التنغيم + تقنية التلخيص مع الاستعانة بالرسم بدل الكتابة مع الترميز.

5) التلخيص بالترميز مع الحفظ والتكرار و نعني بالترميز إمكانية الاستعانة بالمخططات والاختصار بالرموز مثل فنية الخريطة الذهنية.

كما طلبت منه أن يستعين بالفنيات المقترحة التالية:

- شحذ العزيمة بالتأكيدات الإيجابية.

- التأمل و تحرير الخيال (قصة نجاح درامية يتخيل نفسه في المستقبل كأن يقول و هو يحكي لأولاده لما كان في عمري 12 عاما عان من صعوبات و كيف استطاع بالإرادة التغلب عليها بالبرمجة الإيجابية، ثم يخاطب نفسه بقوله ' أعد نفسي أن أنجح لن أستسلم أبدا '.

الحصة رقم (12): يوم 2014/09/23

الفنيات المطبقة:

-فنية اختيار مستوى تثبيت المفاهيم الأساسية فقد تبين أنه لا يزال يعني من قصور.

-فنية المراجعة لاختبار التذكر، و تبين من خلال الجلسات أنه بإغماض الأعين يصبح يقلل من فرط الحركة أو تصير معدومة و يصبح تركيزه أفضل (كمراجعة لما سبق).

-فنية التأمل و تحرير الخيال، قصة نجاح مستقبلية و هو يتخيل أنه يحكيها لأولاده.

الحصة رقم (13): يوم 2014/09/29

الفنيات المطبقة:

-القراءة الإلقائية المعبرة بالسكودراما بهدف تحقيق التوافق الحس حركي (لفظي) و تحريك العواطف وتوظيفها كأسلوب تأكيد الذات و إزالة الخجل و تحقيق المرونة أي يصبح من إنسان طيب ولطيف (لكي يتخلص من الشخصية العبوسة).

-فنية الكتابة بمسك اليد ومحاكاة الفاحص والامتثال بالوضعية الأرغونومية اللازمة للكتابة السليمة.

خلاصة:

إن من أهم ما يمكن أن نلاحظه من خلال دراسة هذه الحالة أن الاهتمام بالعوامل النفسية له دور مهم، فلا يمكن لهذا النوع من التكفل أن يحقق الأهداف المرجوة ما لم يهتم المعالج بالعوامل النفسية أولا، لأنها هي المتحكمة في مستوى تحقيق أهداف البرنامج، وأن للعملية الإرشادية في هذا السن دورا مهما لتزويد الدافعية للتعلم، وإصلاح مخلفات الخبرات المؤلمة الناتجة عن صعوبات التعلم، كما أن التكفل المتأخر بصعوبات التعلم النمائية قبل سن التمدرس يجعلها عصية على العلاج فيما بعد و تستغرق وقتا طويلا وجهدا كبيرا، لأنها تبقى في حاجة إلى تقنيات أخرى أكثر فعالية بحيث يصبح التركيز على الألعاب التربوية غير كافي، لأن ترويض العمليات المعرفية عن طريق المفاهيم الأساسية في هذه المرحلة يحتاج إلى تقنيات أخرى تربوية و تعليمية تعتمد أساسا على توظيف الخيال أي على ما هو واقعي ومجرد، فما تعانيه هذه الحالة من صعوبات تعلم أكاديمية جاء كنتيجة لغياب هذا النوع من التكفل اللازم في سن ما قبل التمدرس، فكلما كان التكفل مبكرا كلما كانت نتائجه الايجابية أنجع و أسرع.

يعتبر هذا الكم من الحصص التي استفاد منها المفحوص غير كافي، إذا قورن بحاجاته الإرشادية ، و مع ذلك كانت نتائجه الدراسية في حدود المتوسط ، و استطاع من خلالها أن ينتقل من مستوى إلى آخر حسب ما رصدناه من معلومات حول الحالة عن طريق الاتصال بولي أمره فقط، خلال سنة 2019 (، وهذا ما يدل على أن صعوبات التعلم في مثل هذه المرحلة تبقى ملازمة للمتعلم، و أنه من الصعب التنبؤ بمآلتها إن لم تتبع هذه النوع من الدراسات بأخرى تتبعية.

6- الحالة السادسة:

تم الفحص بتاريخ 2016/02/16

- الحالة (ف) أنثى.
- السن 4 سنوات ونصف (ولدت في جويلية 2010).
- ترتيبها: تحتل المرتبة 3 من بين 4.
- الحمل كان عاديا.
- الولادة كانت صعبة و عسيرة مما تطلب إنعاشها بالأكسوجين.
- الوزن كان عاديا.
- ولدت بمرض يسمى الالتهاب الفيروسي للكبد.
- تعرضت إلى ارتفاع شديد في الحمى كانت في مرحلة التسنين تصل إلى40 درجة
- كانت لا تبكي حتى لتلبية حاجاتها البيولوجية.
- الرضاعة كانت طبيعية لغاية 9 أشهر.
- لم تتحكم في شد الظهر إلا بعد 7 أشهر.
- المشي بعد 18 شهر .
- النطق بالكلمة الأولى بعد حوالي عامين و لم تحرز أي تقدم طوال 03 سنوات من العمر.
- قبل ثلاثة سنوات كانت الحالة تعاني من اضطراب في النوم
- بالنسبة للتحكم في الإخراج تم بعد03 سنوات غير أنها ظلت تعاني من هذا المشكل في الروضة.
- منذ 03 سنوات وهي في الروضة ، فكانت تقضي فيها يومها من الصباح إلى المساء.
- كانت لا تهتم بالتلفاز.
- بدأ الفحص النفسي منذ كان في عمرها 03 سنوات، بدأت الحالة التكفل مع أخصائية نفسانية بمعدل مرتين في الأسبوع، لمدة ستة أشهر تقريبا، وحسب شهادة الأم قالت أن الأخصائية كان تركيزها منصب على تعليم الكتابة (وكانت تستعمل معها السبورة فقط)، ومعها بدأت تِؤشر بالأصبع بعد المتابعة النفسية التي تلقتها من الأخصائية النفسانية..
- تقدمت للفحص مع الفاحص لما بلغ عمرها 03 سنوات ونصف
- تبين أن شخصيتها تتصف بنوع من العناد فهي غير متعاونة حتى مع أفراد الأسرة.

وقد عانت من الأعراض التالية:

- مشكلات في النطق حتى (بعد سن 3 سنوات).

- مشكلات متعلقة بمهارات حركية دقيقة (بعد سن 3).
- خلط في استعمال الكلمات الأساسية والمستعملة في الحياة اليومية.
- خلط بين الحروف خاصة المتشابهة.
- صعوبة في استيعاب التوجيهات الزمانية والمكانية.
- صعوبة في تذكر الحقائق والمعلومات.
- شرود ذهني مع قلة التركيز.
- تأخر في اكتساب بعض المهارات المتعلقة بالحياة اليومية كارتداء الملابس.

كما عانت من:

- تأخر في النمو اللغوي.
- اضطراب في التفكير.
- اضطراب في الفهم.
- اضطراب في التعبير.
- اضطراب في الإدراك.
- صعوبات في الذاكرة.
- اضطراب في التآزر الحس حركي .
- قصور في معرفة الاتجاهات.
- تشتت في الانتباه.
- نقص في المهارات الحركية.
- صعوبة السلوك الاجتماعي والانفعالي
- صعوبة في التواصل ومسايرة الأقران
- قصور في الاعتماد على الذات.
- صعوبة في مسك القلم رغم أن التكفل كان يركز على هذه المهارة السابقة لأوانها.
- ضعف في التآزر البصري الحركي.

تم تشخيص الحالة على أنها تعاني من صعوبات تعلم نمائية بالإضافة إلى نقص الاستثارة والتحريض الحس حركي وربما بسبب انشغال الأم عنها بسبب العمل مع قلة فعالية التكفل الذي تلقته من قبل.

الحصة رقم (02): يوم 2016/04/09

الفنيات المطبقة:

- التنطيق الحروف و بصور الأدوات اليومية
- نسج مجسم السمكة

ملاحظة: لقد تبين من خلال الفحص أن الحالة تعاني أيضا من الخجل لأجل هذا تم تطبيق فنية بالضرب على الاسفنجة (طاولة الفحص) بهدف تحفيز الحالة والرفع من مستوى طاقتها الانفعالية للتغلب على اضطراب النطق عن طريق صرف انتباهها للتركيز على النطق بدل الخجل.

الحصة رقم (03): يوم 2016/04/12

- بازل الفراشة
- لعبة toy
- التنطيق بالحروف لعلاج اضطرابات النطق
- التنطيق بصور الأدوات اليومية
- الاستعانة بالضرب على طاولة الفحص لعلاج اضطراب الخجل من خلال التأكيدات الايجابية.

الحصة رقم (04): يوم 2016/04/30

تم تطبيق فنية تركيب أشكال الفراشة، والتنطيق بالحروف الخشبية مع تأكيد الذات بالضرب على الاسفنجة وفنية المخطط الجسمي، و لعبة رمي الكرة بعد العد إلى 03 متر بهدف اكتساب إيقاع الاستجابة حسب التوقيت الزمني.

لقد تبين أن الحالة لا تزال تعاني من قصور على مستوى المفاهيم الأساسية لأجل هذا فهي في حاجة ماسة إلى التركيز على الألعاب التربوية الخاصة لإكساب وتثبيت المفاهيم، كما تحتاج إلى تمارين لإزالة الخجل باستعمال أسلوب السيكودراما والتغني و تعزيز ثقتها بنفسها عن طريق انجاز المهمات الممكنة حتى تنمي كفاءة الوعي الذاتي بالاقتدار كما أن أمها تحتاج إلى إرشاد معرفي لتفادي أسلوب التربية المعتمد على الدلال المفرط.

الحصة رقم (05) : يوم 2016/05/03

الفنيات المطبقة:

- فنية فرز الأشكال حسب خاصية اللون.
- التنطيق بالحروف الخشبية بصوت مسموع و مثير للحماس لأجل التغلب على الخجل من الآخرين (خاصة الغرباء).

– إرشاد الأولياء إلى ضرورة تجنب الدلال المفرط و التركيز على إكسابها المفاهيم باستعمال الألعاب التربوية مع ولدتها ؟ ملاحظة كيفية التعامل معها بدون دلال عند تلبية رغباتها و ذلك بهدف وضع خطة علاجية إرشادية داخل المنزل.

تجاوبت الحالة بشكل إيجابي مع عملية التنطيق بالحروف إلا أنها عانت من صعوبة كبيرة في نطق حرف (ق) و وجدنا صعوبة أيضا في كل من حرف (ع، غ).

الحصة رقم (06): يوم 2016/05/17

– فنية التركيب بالتناوب لهرم الأشكال في الأعمدة الثلاثة مع مفحوصة أخرى في جو تنافسي.

– فنية التنطيق بالحروف مع التغني بالحركات السبع ما عدا السكون.

– فنية التعرف على صور المتعاكسات مع التنطيق بمحتوى الصور.

الحصة رقم (07): يوم 2016/05/31

الفنيات المطبقة:

– الحروف بالتغني.

– تصنيف الكرات المغناطسية.

– فك وتركيب أشكال Toy.

– التنطيق بالكتاب الإلكتروني (جلسة ثنائية مع حالة أخرى) لأجل التنافس.

الحصة رقم (08): يوم 2016/06/07

الفنيات المطبقة:

– فنية الكرات المغناطيسية.

– فنية التعرف على المشاعر من خلال البطاقات التعليمية المصورة.

– فنية فك و تركيب بازل طول: لقد ساعدتها هذه اللعبة على إخراج ما لديها من حيوية و نشاط بشكل غير عادي لدرجة أنها بعد انتهاء الحصة أصبحت تمازح الفاحص بعد أن كانت خجولة عند بداية الحصة.

الحصة رقم (09): يوم 2016/06/12

الفنيات المطبقة:

– فنية الأشكال Toy.

– فنية الحوار حول الأمور العامة.

– فنية الكتابة بالرسم (لعبة الفبيتيك Alphabet Stencil Book)

- **ملاحظة** (تشعر بنقص الحب من جهة الأب و هذا ما جعلها تشعر بالغيرة من أخيها)، و هذا من بين الأهداف التي كان الأولياء متحمسين لأجل تحقيقها بالإضافة إلى مهارة الكتابة.
- فنية ترويض اليد للكتابة.

الحصة رقم (10): يوم 2016/08/02

الفنيات المطبقة:

- فنية الخط باستعمال كتاب لعبة الفبيتيك (Alphabet Stencil Book).
- فنية تنطيق الحروف مع الحركات السبعة.

ملاحظة: هناك تحسن ملحوظ خصوصا من خلال تجاوز سلوك الخجل إلى حد كبير فأصبحت تكتسب مهارة المبادرة و مسك القلم و النطق ماعدا حرف (ق، خ، ح، ك، ر).

استعملنا فنية التعزيز بالضرب بقوة على الاسفنجة لتوليد الحماس وتنمية الثقة بالنفس.

الحصة رقم (11): يوم 2016/11/25

الفنيات المطبقة:

- فنية الكتابة عن طريق استعمال القلم المغناطيسي و الكريات المغناطيسية بهدف ترويض مهارات مسك القلم و مهارات التصنيف كإحدى المفاهيم الأساسية.
- فنية صد الأسماك للتحكم أكثر بمهارة اليدين.
- فنية فك و إعادة نسج مجسم السمكة لترويض الأصابع على مسك القلم.
- فنية قراءة بعض الحروف الأبجدية بلوحة الحروف.
- فنية الكتابة رسم خط مستقيم على اللوحة لتدريب اليد على الكتابة.

الحصة رقم (12): يوم 2016/12/03

الفنيات المطبقة:

- فنية نسج مجسم السمكة.
- فنية تنطيق بالحروف (خ، ح، ف، أ، ّ).
- فنية الكرات المغناطيسية (بدأت تحرز تقدما ملحوظا).
- فنية الكتابة بدءا بحرف (أ) بشكل كبير وتلوينه
- فنية رسم دائرة لترويض اليد على مسك القلم والتحكم في عملية الكتابة.

الحصة رقم (13): يوم 2017/05/09

جاءت الحالة بعد غياب دام حوالي خمسة أشهر، جاءت و لا تزال تعاني من تلك الأعراض التي كانت تعاني منها، خاصة القصور في الإدراك و تأخر في النطق و نقص في مستوى النضج بسبب أسلوب الدلال المفرط التي ينتهجانه أولياها معها، فهذا الوقت الضائع من الأمور التي تستلزم مضاعفت الجهد كلما زادت الهوة بين التكفل المبكر والتكفل المتأخر.

الفنيات التالية:

- فنية بازل لصق الحيوانات المغناطيسية.
- المخطط الجسمي الجد والجدة.
- التنطيق للحروف بالحركات الثلاثة و ظلت تعاني من قصور في نطق كل من حرف (ف، ك).
- فنية مطابقة الرقم للظل للأرقام الخشبية العشرة مع الإشارة.

الحصة رقم (14): يوم 2017/05/22

الفنيات المطبقة:

- فك وتركيب الأرقام في اللوحتين الخشبيتين المكونتين 01 إلى 10.
- تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستكية.
- فك وتركيب المخطط الجد والجدة.

ملاحظة: الحالة لا تزال تعاني من تأخر كبير على مستوى المفاهيم الأساسية كما أن استجابة الأولياء لإرشادات الفاحص غير كافية، خاصة فيما يتعلق بالتركيز على تعليم المفاهيم نظرا الإمكانيات اللازمة لشراء الألعاب بالإضافة إلى أسلوب الدلال المفرط الذي ينتهجانه في التربية، وهذا ما عزز لدى الحالة الاعتماد على الآخرين بدل الاعتماد على الذات.

الحصة رقم (15) : يوم 2017/05/29

الفنيات المطبقة: – فنية تركيب الشكل في الظل.

- فنية التغني بالحروف بالحركات 7مع اللمس إلى غاية حرف (ض) وبالحركات الثلاث لبقية الحروف مع محاكاة أخيها الأصغر الذي كان يساعدها في تعديل نطق الحروف بالتقليد و خاصة (ق، ك) مع توظيف التغذية الراجعة بسماعة الطبيب والمرآة.

الحصة رقم (16): يوم 2017/06/12

- فنية المخطط الجسمي (الجد والجدة).

ملاحظة: تبين من خلال الملاحظة أنها تفتقر إلى التركيز مقارنة بأخيها الأقل سنا حيث تبين أن هذا الأخير يملك طاقة تركيز في فك وتركيب الألعاب التربوية أحسن من الحالة (ف).

الحصة رقم (17): يوم 2017/07/29

- فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستيكية
- لعبة " الأشكال المغناطيسية
- فنية التعرف على الحروف بالعثور على الحرف المطلوب والتغني به بالحركات الثلاثة مع الضرب على الاسفنجة

خلاصة:

لقد انتقلت الحالة بعد الحصة 16 إلى مواصلة العمل مع أخصائي نفساني آخر نزولا عند رغبة أبويها، وقد تبين من خلال هذه الفنيات التربوية المطبقة أن مستوى تقدمها كان دون الوسط لأن مستوى التزامها بمتطلبات برنامج التكفل والعلاج كان محدود بعدما عرف نوعا من الاضطراب، كما أن الحالة عانت من دلال مفرط و لم تكن تتجاوب إلا مع الفنيات و التعلمات التي تحبها هي. و رغم أن العمل معها بفنيات الحزم من دون عنف يساعدها بشكل فعال على تطوير مستوى نضجها إلا أن أولياء أمور الحالة لم يستسيغوا هذه الفكرة ورفضوا العمل بها خصوصا وأن انشغالهم بالعمل قلل من مستوى إسهامهما في تنفيذ خطة البرنامج المتمركز حول تثبيت المفاهيم الأساسية والعمل بالفنيات المعتمدة فيه، فما أحرزته هذه الحالة من تقدم في التكفل كان ضعيف.

فبالرغم من أن الحالة واصلت العمل بهذا البرنامج نفسه مع أخصائية نفسانية أخرى لبضع حصص غير أنها عانت معها من نفس المشكل وهذا مما أثر سلبا على مستوى تحصيلها الدراسي، و جعلها تعيد السنة الأولى ابتدائي بعد أن توقف التكفل حتى مع تلك الأخصائية النفسانية، و لم تتلقى أي تكفل علاجي بديل عند مختص آخر لمدة قاربت ثلاثة سنوات، و ظلت تعاني من الصعوبات في التعلم إلى غاية آخر تقييم خلال السنة الدراسية 2019 / 2020.

بالرغم أنها انتقلت إلى السنة الثانية ابتدائي بحكم الصعود التلقائي الذي أقرته وزارة التربية إلا أن مؤهلاتها لا تسمح لها باستيعاب أو تحصيل برنامج السنة الثانية ابتدائي حيث تبين من خلاله هذا التقييم أن الحالة لا تزال لم تستطع توظيف حتى الإدراك الانتقائي وأن أسلوب العمل عندها مبني على العادة والتجريب الاعتباطي وعلى الحفظ الآلي الذي يفتقر إلى الاستبصار، فحين اطلب منها مثلا أن تريني الشكل الأكبر في لعبة هرم الأشكال بعدما تبين أنها تدرك إلى حد ما مفهوم أكبر لكن لم تكتسب بعد الطريقة المثلى لتوظيفه، لأنها كانت تختار أي شكل من غير الاستناد إلى آلية المقارنة ولكن لما بدأ الفاحص يلفت انتباهها إلى إمكانية الاستعانة بآلية المقارنة بين شكلين يفترض أنهما الأكبر حجما من بين مجموعة الأشكال المتشابهة باستخراجهما من المجموعة على حدا أصبحت

تهتدي بكل سهولة إلى اكتشاف الشكل الأكبر لأن المقارنة بين شيئين فقط أسهل للإدراك من المقارنة بين أكثر من شيء، فكانت بعد ذلك تستخرج في كل مرة على التوالي الشكل الأكبر حجما من المجموعة ومقارنته مع الذي بقي في يديها، فحتى حين تتخطى الشكل الأكبر حجما بدرجة واحدة من مجموع الأشكال عند استخراجه كانت سرعان ما تهتدي إلى اكتشاف الأكبر حين تقارنه مع الذي بقي في يديها لأن مستوى التباين في الحجم بين الأشكال المتبقية وبين الشكلين الموجودين في يديها يصبح ظاهر بشكل جلي وحين تحيد الأكبر وتقارن الذي بقي في يديها مع الشكل الأكبر حجما من المجموعة يصبح من السهولة بمكان اكتشاف الأكبر وهكذا إلى غاية إتمام التمرين.

إن دل هذا على شيء إنما يدل على إمكانية تطوير قدرات مثل هذه الحالات إذا حظيت بتكفل يعرف نوعا من الاستمرار والالتزام بمثل هذا النوع من البرامج بالكم المطلوب إلى غاية تحقيق الأهداف، لأن هذا النوع من التعليم ليس قائم على أساس تلقين البرنامج وتحفيظه للأطفال وإنما على أساس ترويض العقل على منهجية التعلم الفعال حتى يتعلم كيف يتعلم فمن غير المعقول أن نطلب من الطفل أن يقرأ بالتلقين ونحن لم نتدرج معه في اكتساب آليات القراءة، كما أن العلاقة التربوية التي تربط بين الطرفين (معلم ، متعلم) تكسب المتعلم الكثير من العمليات المعرفية والتربوية التي يتربى عليها والتي قلما يتفطن إليها الكثير من الناس.

كما أن العلاج الطبي الرامي إلى إزالة الحساسية التي تسبب صعوبة في استنشاق الأكسجين على مستوى مجاري التنفس من الأمور التي يمكن أن تزيد من فعالية أداء الدماغ لدى هذه الحالة.

7- الحالة السابعة

التعريف بالحالة:

الحصة رقم (01): يوم 2012/09/22

- اللقب والاسم: (ن).
- الجنس: ذكر.
- تاريخ الميلاد: 16 مارس2009.
- السن: ثلاثة سنوات ونصف
- المرتبة بين الإخوة: 1 والوحيد.
- الميلاد: في المستشفى.
- الولادة: بعد 9 أشهر.
- الولادة عادية.
- صرخة الميلاد عادية.
- ظروف الولادة عادية.
- النمو الحس حركي عادي.
- النطق بالكلمة الأولى: عام ونصف.
- الرضاعة : عامين.
- السمع :عادي.

الأعراض الحالية: غير متماشية مع سنه

- تأخر في النمو اللغوي.
- ضعف على مستوى التواصل البصري.
- مشكلات في النطق (لا تزال حتى بعد سن 03).
- ويعاني من مشكلات متعلقة بمهارات حركية دقيقة.
- خلط في استعمال الكلمات الأساسية.
- الخلط بين الحروف خاصة المتشابهة.
- صعوبة في استيعاب التوجيهات.
- صعوبة في تذكر الحقائق والمعلومات.
- يعاني من شرود ذهني وقلة التركيز,

- تأخر في اكتساب بعض المهارات المتعلقة بالحياة اليومية كارتداء الملابس.
- اضطراب في اللغة.
- اضطراب في التفكير.
- اضطراب على مستوى الفهم.
- اضطراب على مستوى التعبير.
- اضطراب في الإدراك.
- صعوبات في الذاكرة.
- اضطراب في التآزر الحس حركي.
- قصور في معرفة الاتجاهات.
- تشتيت في الانتباه.
- نقص في المهارات الحركية .
- نشاط الزائد أو فرط في الحركة.
- اضطرابات سلوكية.
- صعوبة السلوك الاجتماعي والانفعالي.
- صعوبة في التواصل ومسايرة الأقران.
- قصور في الاعتماد على الذات.
- ضعف في التآزر البصري الحركي.
- كما يعاني من قصور كبير على مستوى إكساب المفاهيم الأساسية.

✓ التقرير الأولي:

تبين من خلال الملاحظة الأولية أن الحالة (ن) يغلب عليه اضطراب النشاط الزائد المصحوب بقلة الانتباه والتركيز وأنه يملك قدرات عادية في معظم مظاهر الذكاء و لأجل هذا يحتاج إلى برنامج أولي خاص بإرهاف الحواس بالإضافة إلى علاج فرط الحركة وفي حاجة إلى علاج أعراض صعوبات التعلم وفرط الحركة المصحوبة بنقص الانتباه بشكل خاص بالإضافة إلى إكساب المفاهيم الأساسية.

برنامج الحصص كان بمعدل ثلاث حصص في الأسبوع:

وقد تم التركيز على الفنيات التالية:

- تمرين الاسترخاء العضلي بالرجاج.

- تنمية مستوى التواصل البصري عن طريق تنويع المثيرات الصادرة من أعين الفاحص مع طلب التدخل لإزالة تلك المثيرات حتى تعود في وضعها العادي.

- فنية الإشارة إلى أعضاء الجسم لإكساب المخطط (ج).

- فنية تنمية الإدراك بالألعاب التربوية.

الحصة رقم (02) : يوم 24-09-2012

برنامج الحصة:

- بدأ بإرشاد أسري هدفه تشخيصي، و بعد أن تبين من خلال دراسة الحالة أنه يعاني من نشاط زائد مصحوب بقلة الانتباه تم إرشاد الأسرة إلى ضرورة استخدام الاسترخاء (بالمساج) لعلاج هذا النشاط لأنه قد أعطى نتائج إيجابية خلال الحصة، كما تم نسج اللوحة الخشبية للسمكة (فك) واستغرق بذلك مدة من الزمن فعالجت نشاطه الزائد كما تمكن من ترتيب وفرز بعض الأشكال حسب اللون فكان نجاحه إلى حد كبير جدا.

- كما استطاع أن يصنف الحيوانات في موقعها بشكل صحيح كما امتلك القدرة على تقليد بعض الأصوات بشكل جيد.

التشخيص النهائي: الحالة تعاني من صعوبة في التعلم مصحوب بفرط الحركة.

الحصة رقم (03): يوم 2012/10/08

الفنيات المطبقة:

- تمرين اللعب بأكوام الأكواب الملونة.

- لعبة تركيب أشكال الفراشة.Butterfly

- لعبة أحوال دبدوب للتنطيق لتمثيل الوضعيات = للتنطيق باستعمال اليد و تقليد أحوال دبدوب بالتمثيل.

- فنية القفز لترويض المهارات الحركية.

الحصة رقم (04): يوم 12-10-2012

الفنيات المطبقة :

- مفهوم الإشارات إلى الأشياء المحيطة التي يسميها الفاحص مثل : باب، ضوء، ... الخ

- إكسابه مفهوم المتعاكسات باستعمال الصور.

- فنية اكتساب مفهوم الألوان: عن طريق الإشارة كوب بلون معين، و يرتبهم حسب اللون المطلوب (الألوان الأساسية فقط) فيتعلم من خلالها أيضا الاستجابة للأوامر و الطلبات، مفهوم الأشياء وأن للأشياء مسميات كما لها مواصفات تعرف بها، مثل:اللون.

- الوسائل: الأكواب الملونة.

- الطريقة: طلب الفاحص منه تسمية الألوان بالتكرار و بنفس الترتيب، بدأ يدرك مفهوم اللون بفنية المحاولة والخطأ مع طلب ترديد اسم اللون ثم انتقلنا بعد ذلك إلى فنية نسج لوحة السمكة لامتصاص النشاط الزائد.

الحصة رقم (05): يوم 15-10-2012

الفنيات المطبقة:

- فنية نسج اللوحة الخشبية لمجسم السمكة.
- فنية المخطط الجسمي.
- فنية التنطيق: نطق الحروف المصورة في البطاقة الكرتونية المصورة للحروف.
- فنية التنطيق بالإشارة إلى أسماء الأشياء في المحيط (ضوء، طاولة، كرسي،...الخ)

الحصة رقم (06): يوم 20-10-2012

الفنيات المطبقة:

- فنية التنطيق باستعمال محاكاة أصوات الحيوانات.
- فنية التنطيق باستعمال محاكاة صوت السيارة (سيارة الإسعاف)، الدراجة النارية.
- فنية التنطيق للحروف المصورة باستعمال السماعة (سماعة الطبيب) والنطق قرب الأذن مع طلب الإعادة بتقليد الفاحص.
- فنية الإشارة إلى مسميات الأشياء في المحيط.
- فنية نسج اللوحة الخشبية لمجسم السمكة.
- فنية تقليد الأفعال المصورة (بطاقة الأفعال الأولى).

ملاحظة: لوحظ أنه يجتهد في إتمام اللعبة أو المهمة المطلوبة منه إذا كان يحبها غير أنه يرفض ما لا يفضله كالتنطيق بالحروف المصورة.

المفاهيم الأساسية الضرورية لتحسن الحالة:

- الإشارة إلى أعضاء الجسم.
- مفهوم الإشارة إلى المسميات.

- مفهوم الألوان.

الحصة رقم (07): يوم 24-01-2013

الفنيات المطبقة:

- لصق الأشكال المغناطيسة لحيونات المزرعة المغناطيسية.
- التعريف بمسميات الصور صور الأدوات اليومية.

لقد تبين من خلال العمل مع هذه الحالة أنه من المهم أن يأخذ الفاحص بالملاحظة التالية:

ينبغي أن لا نعلم الطفل و هو يعتقد أننا نلعب معه بل علينا أن نلعب معه و هو يعتقد أننا نعلمه باللعب اعتقادا جادا حتى يأخذ ما يتعلمه بمحمل الجد بهدف التعلم وهذا مما ساعد الحالة على العمل والتعاون مع الفاحص بشكل جيد.

الحصة رقم (08): يوم 02-02-2013

الفنيات المطبقة:

- المخطط الجسمي.
- فنية لعبة تركيب الأشكال Toy.
- فنية محاكاة الأصوات الكلمات باستعمال الحديث قرب الأذن واليد لتحسس الصوت والموجات الصوتية مع توظيف المرآة لمراقبة الذات أثناء النطق.
- تنمية مفهوم إيجابي للذات عن طريق معانقة الذات واستعمال المرآة بتقبيلها ومعانقتها (ملاحظة لا يحب المرآة ولكن أحببتها له لما بدأ يقبل صورته في المرآة.

الحصة رقم (09) : يوم 21-02-2013

الفنيات المطبقة:

- فنية نسخ خرز الأشكال المجوفة.
- فنية الاسترخاء العضلي بالتدليك.
- تعليم النطق، التنطيق بالحروف الخشبية.
- تعزيز نطق الكلمات بالصور وبالمحاكاة لطفل آخر أحسن منه في النطق.
- فنية الإرشاد الأولياء إلى كيفية تطبيق فنية (الربت) أو النقر الخفيف على الفص الصدغي المستوحاة من تقنية الحرية النفسية، وبتغميض الأعين بهدف تفريغ الشحنات السلبية ولتعزيز التواصل البصري وكوسيلة لعلاج قلت التركيز و تشتت الانتباه
- تعزيز النظر إلى الأعين.

لقد تبين من خلال برنامج التكفل أن علاج مثل هؤلاء الأطفال قائم على أساس العمل على بلورة تصور متكامل حول ماهية مشكلتهم و أهم الأسباب الفاعلة فيها مع تسطير برنامج قائم على تقييم وتحديد الاحتياجات المثالية حسب مستوى تقدم الحالة في عملية التعلم حتى يأتي على كامل البرنامج المسطر في التكفل والعلاج.

الحصة رقم (10): يوم 2013/03/14

من خلال هذا التقييم الأولي لمستوى تقدم الحالة بناء على ما تقدم من حصص تبين أن مشكلته الأساسية تكمن في نقص في آليات الاتصال بسبب فرط الحركة المصحوبة بنقص الانتباه وضعف مستوى التواصل البصري و قلة التركيز وكنتيجة لذلك أحرز تحسننا ملحوظا.

لقد تم مواصلة البرنامج على هذا النحو إلى غاية العلاج التام.

الفنيات المطبقة:

- نسج مجسم السمكة.
- التنطيق بتهجئة الكلمات (بطاقات أحوال دبدوب).
- فنية تركيب الأشكال(Toy).
- التنطيق بالحروف.

الحصة رقم (11): يوم 2013/03/15

الفنيات المطبقة:

- **ملاحظة:** لا يجب الاتصال المباشر مع الآخرين من دون اللعب و كان الهدف من المقابلة هو تعليمه مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي و خاصة التواصل البصري.
- طبقت عليه فنية 'فرقعة الأصابع' فجلبت اهتمامه البصري والشخصي بشكل جيد.
- فنية المخطط الجسمي (بازل).

ملخص تقرير حول مجريات الحصص العلاجية ونتائجها:

لقد تبين من خلال الفنيات السالفة الذكر في الحصص السابقة أن الأنشطة التي ساهمت في ظهر ملامح التحسن هي الاسترخاء بالإضافة إلى أنشطة النسج (كنسج السمكة ونسج الأشكال الهندسية المقعرة....الخ) ولعبة Toy، كل هذه التمارين و غيرها ساهمت في تنمية تركيزه ومهارته حول عمل جاد منمي للذكاء، ثم ركز الفاحص على الفنيات المساهمة في تحسين النطق كالتحدث بالتناجي قرب الأذن بأسلوب مسلي و تعزيز محاولاته للنطق بأسلوب جذاب مثير للضحك مما جعله يرغب في النطق أكثر مع الضحك أثناء كل محاولة تنطيق، كمن يزعجه ارتفاع صوته في الأذن وهذا مما جعل

الفاحص يبدو بمظهر المنزعج من صوته المرتفع والمدوي بشكل مسلي بهدف تعزيز رغبته في الكلام أو النطق بكلمة معينة، مع الاستعانة بسماعة الطبيب، وباستعمال جهاز Ipad للألعاب الالكترونية ومنها القط TOM.

الحصة رقم (12): يوم 06-11-2012

الفنيات المطبقة:

- تمرين تركيب مجسمات الأعداد حسب الأشكال لعبة الأرقام الخشبية.
- تمرين مفهوم المخطط الجسمي.
- تمرين التنطيق باستعمال مجسمات الحيوانات الخشبية (أصوات الحيوانات).
- تمرين الإشارة إلى أعضاء الجسم للإشارة إلى الحواس (الوجه بالتحديد): تبين أنه يعرفها كلها (لقد تعلم هذا بفضل مجهودات الأسرة).
- تمرين الإشارة إلى الأشياء مع النطق بمسمياتها بالإضافة إلى الأشياء المحيطة به مثل الكلمات التالية: ضوء، باب، كرسي، ... و قد استطاع أن يحرز تقدما ملحوظا.
- فنية تركيب الحيوانات في مكانها.
- فنية تسمية محتوى الصورة (لعبة الوجبة الغذائية).

الحصة رقم (13): يوم السبت 2012/11/10

الكفاءة المستهدفة: تنمية مستوى النطق عن طريق المحاكاة.

الفنيات المطبقة:

- فنيات التنطيق باستعمال المحاكاة (ترديد أصوات الحيوانات).
- التنطيق قرب الأذن مع طلب التقليد والتأثر بشكل مثير للضحك من قبل الفاحص.
- فنية لصق المجسمات (مجسمات الحيوانات بغرض تنمية مستوى التفكير وتبين أنه يتقن هذه الفنية إلى حد كبير).

الحصة رقم (14): يوم 2012/11/22

ملاحظة: يلاحظ أن الحالة تعاني من نشاط زائد حال دون تعلمه بشكل سليم رغم أنه يملك قدرة كبيرة على المحاكاة و أن قلة تركيزه وانتباهه تعسر من العملية التعليمية كما تبدوا عليه علامات الذكاء والفهم والحفظ السريع نسبيا مقارنة بأقرانه.

الفنيات المستعملة:

- تسمية بعض الأشياء كالضوء والكرسي.

- نسج اللوحة .
- فنية أعطني (صور الأشياء والأدوات اليومية).
- فنية الاسترخاء بالتدليك (المساج).
- فنية التنطيق (تنطيق الحروف: أ – ب – ت –...) : أصبح متقنا لهذه الفنية.
- فنية تركيب الحيوانات في مكانها,
- فنية تسمية محتوى الصور (لعبة الوجبة الغذائية).

الحصة رقم (15): يوم 2012/11/24

الفنيات المطبقة:

-فنية لعبة فرز تركيب الأشكال في الأعمدة.

-فنية تقليد الأفعال المصورة (مشاعري).

-فنية إكساب المفاهيم عن طريق رد الصدى في الأذن بالاستعانة بسماعة الطبيب لتعزيز التنطيق.

-فنية تقليد الأصوات مع الإيماءات لحركات الفم (Lemonvnnan Le Laponch).

-فنية التنطيق للحرف باستعمال لوحة الحروف الخشبية المصورة و سماعة الطبيب.

-فنية المخطط الجسمي.

الحصة رقم (16): يوم 2012/11/24

الفنيات المطبقة:

-فنية لغة Toy.

-فنية التنطيق باستعمال السبورة المصورة.

-فنية الاسترخاء العضلي.

-فنية التنطيق والإشارة إلى الأشياء من خلال السؤال (أين الباب، النافذة،الأشياء المألوفة).

-فنية اللعب بالكرة لترويض المهارات الحركية، الإرشاد الأسري للأب حول أهمية الاعتناء بالثقافة الصحية والنفسية والتنشئة الاجتماعية.

الحصة رقم (17): يوم 2012/12/06

الفنيات المطبقة:

- فنية الرياضة لإكسابه المفاهيم: أمام، خلف، يمين، يسار عن طريق تحريك الرأس في الاتجاهات الأربعة.

- فنية الاسترخاء العضلي.
- فنية جلب صور أسماء الأفعال والأشياء المصورة في بطاقات.
- فنية رمي الكرة في السلة باستعمال جهاز الأيباد (لمدة قصيرة لا تتعدى 05 دقائق).
- فنية لعب البيانو لتنمية الإدراك السمعي لمدة قصيرة أيضا لا تتعدى 05 دقائق.

ملاحظة: لقد أحرز تقدما ملحوظا فأصبح لا ينقصه إلاّ ترك الخشونة في اللعب، و أصبحت قدرته على الفهم ومحاكاة الأصوات جيدة.

الحصة رقم (18): يوم 2012/12/27

الفنيات المطبقة:

- فنية نسج اللوحة الخشبية لمجسم السمكة.
- الاسترخاء العضلي والتدليك.
- التنطيق للحروف بالإيقاع والتنغيم.
- فنيات المخطط الجسمي.
- فنية الإشارة إلى أسماء الأشياء المسماة في مجال إدراكه.

الحصة رقم (19): يوم 2012/12/29

الفنيات المطبقة:

- فنية الاسترخاء " ركزنا في هذه الحصة على استشعار الجسم بالرفق والحس الرقيق والإصغاء لمختلف التنبيهات القادمة من الجسم خاصة القلب.
- فنية تثبيط النشاط الزائد بواسطة نسج مجسم السمكة.
- فنية التنطيق بلوحة الحروف المصورة.
- فنية الإشارة إلى الأشياء المسماة من قبل الفاحص.

الحصة رقم (20): يوم 2013/03/15

الفنيات المطبقة:

-فنية إكساب مفهوم الألوان بالطلب: يطلب الفاحص منه أن يعطيه لون مشابه للون المطلوب بعد أن يسميه.

-فنية لصق الأشكال المغناطيسية لتشكيل مجسم الحيوان المطلوب، لعبة حيوانات المزرعة المغناطيسية (Aninagnets de La farrne).

-فنية الإشارة إلى أعضاء الجسم.

-فنية التنطيق بالصور مع رفع الصوت.

-فنية التغني بالحروف مع تنويع الإيقاع مثل:

الفاحص:ألف، ألف، ألف، من جهة و باستعمال الإيقاع من جهة أخرى، وتوظيف الحركة لجذب الاهتمام ولكسر أو التغلب على الكف عن طريق التنفيس الحركي والإلهاء، للتغلب على العوامل النفسية كالخجل مع الاستعانة بالتوجيه والإرشاد والتدخل كتعديل الحنك و الشفتين مع طلب التقليد و المحاكاة.

- نفس الشيء بالنسبة لفنية التنطيق مع النط في السماء كلها تقنيات فعالة ساهمت في تحسن وعلاج الحالة.

الحصة رقم (21): يوم 2013/04/04

الفنيات المطبقة:

-الإشارة إلى أعضاء الجسم بالمرآة.

-إكسابه مفهوم يمين، يسار.

-مفهوم الأشكال (بلعبة فرز الأشكال في الأعمدة).

-التنطيق باستعمال الصور والتطبيل الإيقاعي مع التغني وتعزيز المحاولات الناجحة بشكل خاص (النط).

الحصة رقم (22): يوم 2013/04/03

الفنيات المطبقة:

-فنية التنطيق للحروف جميعها وفق مخارج الحروف عن طريق التقليد والمحاكاة.

-فنية المخطط الجسمي أصبح يتقن هذه اللعبة (بازل).

-قبلها فنية آلات الموسيقى بهدف إرهاف الحواس مع التباري مع ثلاث حالات أخرى.

-فنية Toy.

-فنية تنطيق الكلمات و لا يزال يجد صعوبة في النطق.

ومن الأسباب التي جعلت أداءه منخفضا في هذه الحصة هو وجود الأب داخل القاعة و هذا ما جعل فنية تنطيق الكلمات رغم التعزيز غير فعال بسبب زيادة نسبة النشاط الزائد و لأجل هذا السبب حاولت أن أهدئه بالاسترخاء لكنه لم يستجيب إلا بنسبة ضئيلة جدا لأن الأب رابط ذهني لهذا النشاط.

الحصة رقم (23): يوم 2013/04/13

الفنيات المطبقة:

-فنية تركيب الأشكال الهندسية (ButterfLy) لعبة أشكال الفراشة.

-فنية الكلمات بالمحاكاة وبأسلوب المطابقة مع تعزيز بكلمات الاستحسان وباستعمال التعزيز وبالتصفيق وباستعمال المرآة وسماعة الطبيب وباستعمال حركات الفم للتدليك بما فيه لمس الشفتين وتعديل الشفتين بعدها.

-ثم الانتقال إلى إرشاد الأولياء الهدف منه هو إكساب الأب أسلوب التعلم الأمثل للتنطيق، أولا نطلب من الأب أن يرينا كيف يعلمه بالبطاقات قال أضع له 3 صور و أطلب منه أن يعطيني اسم الصورة بعد أن يسميها ويجيب بشكل صحيح ثم يسحبها من المجموعة و يضع مكانها صورة أخرى.

الإرشادات المقدمة للأب:

أرشدته إلى ضرورة استعمال التعزيز، مراجعة أسماء الصور في دليل الصور و تسميتها باللغة العربية الفصحى كما أن لا يطلب منه تقديم أي صورة لم يتعرف عليها بعد أو لم يسبق له أن اكتسبها كما لا ينبغي التركيز على أسلوب التعريف بمحتوى الصور و إهمال التنطيق بل لا بد من الانتقال إلى أسلوب التنطيق مباشرة بعد التعرف عن طريق تسمية محتوى الصورة كما طلبت من الأب أن يستعين بأشياء حقيقية من الواقع تتطابق مع محتوى الصور حتى يكتسب ويوظف هته المفاهيم خاصة التطابق والتعميم، و بالتركيز على الربط والمقارنة بين صورة الشيء وحقيقته في الواقع.

-العمل معه أثناء (التدريس) على توظيف الربط بالمطابقة بين الصورة الشيء الدلالة الرمزية الدالة عليه لفظيا وكتابيا بالنسبة للصور المصحوبة بالكتابة بالإضافة إلى (اللعب بمجسم الشيء) أو الشيء نفسه كما هو معروف في الواقع.

-توظيف مهارات أخرى أثناء التنطيق كالرجع والمحاكاة.

-السعي لإيجاد مكان مناسب خال من مشتتات الانتباه.

-إرشاد سلوكي لتصويب السلوكات غير السوية(خاصة السلوكات العدوانية)عن طريق تعديل السلوك بالتي هي أحسن مع تفادي إظهار الإحباط أو مظاهر الملل و بالتركيز على عامل المتعة و إحداث تقدير أصيل نابع من الذات حتى يحاكيه.

- ممارسة التعلم المجزأ لتفادي الضغط و الملل.

التقييم الأولي للمرحلة السابقة:

لقد تبين أنه في طريق التحسن فأصبح ينتبه أكثر و يستجيب أكثر وينطق الحروف بصفة شبه جيدة و ينطق الكلمات بشكل مفهوم كما أصبح يفهم أكثر فصار بمقدوره الإشارة إلى للأشياء ، و كل

هذا ساعد على التقليل من نشاطه الزائد لهذا أصبح إيجابيا ومتعاونا مع كل من الأب و الأم في عملية التعلم.

الحصة رقم (24): يوم 2013/04/20

الفنيات المطبقة:

-فنية الاسترخاء مع التدليك المسحي المغناطيسي و البرمجة الإيجابية عن طريق الإيحاء بأنه أصبح "يسمع جيدا (غايا) ،و يرى (يشوف) جيدا و يفكر جيدا و يكتب جيدا و يجلس جيدا ".

-فنية فرز الأشكال حسب اللون و حسب دليل البطاقات.

-البطاقة الأولى تحسن أداءه و تركيزه غير أنه رفض الاستمرار مع بقية البطاقات الموالية.

-فنية التنطيق بالصور، صور الأدوات اليومية.

ملاحظة: لقد حقق معه الاسترخاء نتيجة فعالة جدا في امتصاص نشاطه الزائد حتى قال والده 'لدرجة أني لم أسمع حسه على الإطلاق' كما أنه جلس على الكرسي بوضعية أكثر تكيفا.

الحصة رقم (25): يوم 2014/05/17

تم تقييم مستوى تحسن الحالة بعد غياب دام حوالي عام و شهر، تبين من خلال التقييم الأولي في هذه الحصة ما يلي: أن الحالة أظهرت تحسنا أو نضجا نفسيا ظاهرا رغم أنه لم يتلقى أي تكفل آخر حيث أستطاع أن يتأقلم مع نظام الجلوس كما يجلس الأطفال العاديون غير أن هذا لا يعني أنه قد أكتسب آلية التعلم بشكل تام لأنه لا يزال يعاني من نشاط زائد مصحوب بنقص الانتباه و مع ذلك فإن حالته صارت أفضل مما كانت عليه.

خلاصة:

الحالة على العموم أصبحت تمتلك قدرات تدل على بداية توظيفه للعمليات المعرفية كالتفكير والتذكر، إلا أنه تبين من خلال تشخيص مواطن القصور أنه لا يزال يعاني من :

-قصور في فهم بنية اللغة وتوظيفها.

-قصور في اكتساب المفاهيم الأساسية.

-تشتت في الانتباه ونقص على مستوى التواصل اللفظي والبصري

-وعرف نوع من التأخر في التطور الحركي

وبما أنه لم يتغلب بشكل نهائي من هته الأعراض السالفة الذكر تم إرشاد الأولياء إلى بضرورة مواصلة العمل معه حسب ما مقتضيات البرنامج وبما تقدم من توصيات إلى غاية تحقيق الأهداف المرجوة.

بعد مضي خمس سنوات تم الاتصال بالأب بهدف تقصي أحوال الحالة الدراسية فتبين أن نتائجه في السنة الأولى كانت جيدة غير أنه عرف نوعا من التعثر خلال السنة الدراسية 2017-2018 مما جعله يكرر السنة الثانية غير أنه استطاع في السنة الموالية أن يحرز تقدما فكانت نتائجه جيدة بمعدل يفوق ثمانية من عشر(10/08) وظل يواصل في التحسن إلى أن بدا مستوى تقدمه يبعث على الاطمئنان حيث أصبح الآن يزاول دراسته بشكل عادي.

8- الحالة الثامنة

الحصة رقم (01) : **يوم 2015/10/18**

التعريف بالحالة:

- الحالة (ي),
- تاريخ الميلاد :2013/02/25.
- السن: سنتين وتسع أشهر.
- الولادة قيصرية.
- صرخة الميلاد: نعم.
- المناغاة: عادية.
- النمو الحس حركي: عادي.
- الكلمة الأولى في حدود العادي.
- التخلص من الحافظات ليس بعد (لأنه راجع إلى قلت فرص تدريب الطفل على كيفية استعمال المرحاض كما هر أيضا إلى العناد و رغبته في المشاكسة و كوسيلة لفرض سيطرته على الأولياء)

كما يعاني أيضا من:.

- صعوبة النوم (قليل النوم).
- يعاني من فرط الحركة.
- مشكلات في النطق
- مشكلات متعلقة بمهارات حركية دقيقة
- عدم القدرة على استعمال الكلمات الأساسية ذات الاستعمال اليومي أو الأدوات اليومية.
- الخلط بين الحروف خاصة المتشابهة.
- صعوبة في الامتثال للتوجيهات.
- صعوبة في تذكر المعلومات.
- صعوبة في المحافظة على النظام.
- شرود ذهني.
- تأخر في اكتساب بعض المهارات المتعلقة بالحياة اليومية.
- تأخر كبير على مستوى اكتساب اللغة.

- اضطراب على مستوى الفهم.
- اضطراب على مستوى التعبير اللفظي وغير اللفظي.
- اضطراب في الإدراك.
- صعوبات في عملية التذكر.
- قصور كبير على مستوى التعامل مع المفاهيم الأساسية.
- تشتيت في الانتباه.
- النشاط الزائد أو فرط في الحركة.
- اضطرابات سلوكية متنوعة.
- صعوبة السلوك الانفعالي والاجتماعي.
- صعوبة في التواصل ومسايرة الأقران.
- قصور في الاعتماد على الذات.
- اضطراب سلوكي متمثل في مزاج حاد عنيد وغير متعاون مع الآخرين.

الحصة رقم (02) يوم 2015/11/16

تمرين التنطيق بالأسلوب الغنائي الإيقاعي خاصة حرف النون (نا) لتدريب اللسان على الحركة لأنه بحاجة إلى ترويض بتحريكه بشكل جيد لذا يبقى في حاجة إلى تمارين خاصة بهذه المهارة ثم إرشاد الأولياء إلى بعض منها.

الحصة رقم (03) يوم2015/11/18

الفنيات المطبقة:

-التنطيق بالحروف بأسلوب التضحيك (وبالأسلوب الغنائي).

-تنطيق الحروف بالحركات والكلمات بصور الأدوات اليومية.

لم يستجب في بداية الأمر بسبب كثرة النشاط الزائد، لذا لجئنا إلى نسج لوحة السمكة الخشبية بالخيط لامتصاص النشاط الزائد.

الحصة رقم (04): يوم 2015/11/28

في الحصص السابقة تم التركيز على إكسابه التنطيق بالألعاب التربوية لتنمية الإدراك وعلى تعلم بالحروف بهدف التنطيق أي اكسبه مهارات النطق والكلام.

-بترديد الحرف للتنطيق بشكل منفرد.

-بالترديد المتكرر مع الإيقاع للحرف الواحد.

-ترديد الحروف بالحركات الثلاثة الفتحة والضمة والكسرة.

-ترديد الحروف بالتغني مع تنويع الإيقاع.

-الترديد لكل حرف مع باقي الحروف لتكوين مقاطع تمهيدا للعمل فيما بعد عليها بالتغني مع توظيف الحركات.

الحصة رقم (05-06-07) : أيام -14-15-2016/02/16

– مواصلة نطق الحروف بالتغني زائد إكساب بعض المفاهيم و ترويض العمليات المعرفية بالألعاب التربوية.

– لعبة تركيب و فرز الألوان في الأعمدة و بازل الدجاجة و أشكال الفراشة و الحيوانات و وسائل النقل والمخطط الجسمي.

– التنطيق بالصورة للكلمات للتعرف وإكسابه النطق الصحيح للكلمة.

– ثم انتقلنا في هذه المرة إلى التنطيق للحروف بالأفعال بدل الصورة المصورة في لوحة الحروف حسب الحرف المطلوب في بداية الكلمة الأولى لمساعدته على تذكر الحرف و الكلمة مع ربط هذه الأفعال بذات المفحوص.

مثل:(ح) = حامي وإثارة الم خيف في يده بغرض إكسابه صورة ذهنية حسية عن المفهوم و لإحداث روابط ذهنية مساعدة على تثبيت الحروف واكتساب الكيفية الصحيحة لنطق الحرف الذي يجد معها صعوبة في النطق.

الحصة رقم (08): يوم 2016/02/17

مواصلة لما سبق من فنيات للتنطيق بهدف التثبيت بالإضافة إلى وسائل النقل وألعاب الفك والتركيب مثل أشكال الفراشة والمخطط الجسمي وأشكال الحيوانات.

الحصة رقم (09): يوم 2016/02/21

– مواصلة و لكن هذه المرة مع توظيف اللغة العربية الفصحى.

– ترتيب الأشكال لعبة فرز الأشكال على أساس اللون لكن التركيز على الشكل دون اللون لإكسابه مفهوم التصنيف ومفهوم الشكل.

– تنطيق الحروف بالفنيات السابقة بهدف التثبيت.

– التعرف و التنطيق للكلمات بمحاكاة القراءة بتقليد الكتاب الإلكتروني.

الحصة رقم (10): يوم 2016/02/22

تم التركيز في هذه الحصة على أسلوب التعليم باللغة العربية الفصحى وبالتمثيل غير أنها أثارت نشاطه الزائد والذي جاء يعاني منه من البداية وهذا مما كان يحد من تجاوبه لذا استبدلناها بأسلوب التعليم باللغة الدارجة مع طلب محاكاة الفاحص في تعليمه بهدوء كنمط نرغبه فيه و نطبعه عليه بهدف ترسيخ << سمت الحشمة و الوقار>>. رغم ذلك كانت استجابته لهذا الأسلوب ضعيفة.

الحصة رقم (11): يوم 2016/04/19

الفنيات المطبقة:

ترويض العمليات المعرفية زائد امتصاص النشاط الزائد مع نسج السمكة +بالإضافة فنية Toy والتنطيق بالحروف مع إرشاد الأم إلى تعليمه الحروف التي لا يحسن نطقها بفنيات معينة مثل: ح، بإحداث ألم بسيط والتعبير عنه بصوت (أح) و(خ) وربطه بصوت قناع لوحش (أخ) و (غ) بغرغرة الماء الفم لترويض مخارج الحروف.

الحصة رقم (12): يوم 2016/04/30

- تم تطبيق فنية بازل الفراشة.
- وفنية التنطيق بالحروف مع التغني.

ملاحظة: الحالة لا تزال تعاني من النشاط الزائد و سلوك المشاكسة و لأجل هذا تم إرشاد الأم إلى ضرورة تجنب الجانب الانفعالي في التواصل معه حتى نخفف من سلوك العناد لديه لأن جزء كبيرا من هذا السلوك مرتبط بالجو الأسري الذي يتصف بكثرة الشجار بين الإخوة.

الحصة رقم (13) : يوم 2016/05/03

الفنيات المطبقة:

-فنية تركيب الأرقام الخشبية في مكانها + فنية تعليم الحساب عن طريق لعبة كم الأرقام بالدوائر البلاستكية.

-التغني بالحروف: و قد تأكد من خلال الحصة أنه لا يزال في حاجة إلى علاج النشاط الزائد وتفادي مشاحنته و معاندته والتعامل معه بأسلوب الوقار وأن لا جدوى من معاندته أو التعنت معه غير أن هذا الأمر يتطلب علاجا أو إرشادا علاجيا بالتنسيق مع كافة أفراد الأسرة بالإضافة إلى حاجة ماسة لمساعدة إضافية لكي يكتسب المفاهيم من معلمته وكيفية تصحيح الكلمات.

الحصة رقم (14): يوم 2016/05/10

بدأنا هذه الحصة بتركيب الأشكال و بعدها بدأنا بالحروف إلا أنه أظهر بعض العناد والمشاكسة فلجأنا إلى نسج السمكة لامتصاص النشاط الزائد، ثم بدأنا بعملية تلقين الحروف بالإيقاع مع التركيز على الحروف التي لا يزال يحتاج فيها إلى تدريب وهي كما يلي (ح ، ز، س ، ش، ص ، ظ ، ع ، غ، ف).

ملاحظة: كانت الحالة تنتاهبه فترات من الملل أثناء تلقينها الحروف حيث بدأ يداعب شعره بيديه ولا يريد النطق بما يطلب منه وكان لا يتجاوب أحيانا وهذا مما قلل من مستوى تقدمه.

الحصة رقم (15): يوم 2016/5/17

الفنيات المطبقة:

- فنية التنطيق بالحروف بالحركات.
- فنية ترتيب وتصنيف الكرات الهندسية حسب اللون.
- فنية تركيب الأشكال الهندسية في الصندوق القابل للفك (لعبة مربع الاستخبارات).
- فنية التنطيق بالمتعاكسات (سلسلة صور المتعاكسات) لإكساب التفكير والتميز التصنيفي لإثراء قاموسه اللغوي.

الحصة رقم (16): يوم 2016/05/25

الفنيات المطبقة:

- التغني بالحروف مع الحركات.
- لعبة بازل طول(Tool) فك وتركيب لترويض المهارات اليدوية وامتصاص النشاط الزائد.

الحصة رقم (17): يوم 2016/05/28

- إعادة نفس الفنيات المطبقة في الحصة السابقة.
- بازل طول زائد لعبة المتعاكسات.

الحصة رقم (18): يوم 2016/05/31

الفنيات المطبقة:

- الحروف بالتغني + صور أحوال "دبدوب" لتنمية النضج العاطفي ولاستغلال العاطفة في تقدير مشاعر الآخرين و ما يسببه لهم من متاعب.
- إرهاف حاسة السمع بأدوات الموسيقى مع التغني باللسان لترويضه لا لا لا بالحركات.

الحصة رقم (19): يوم 2016/06/04

الفنيات المطبقة:

-لعبة Toy+ لعبة بازل طول بالإضافة إلى إكسابه المفاهيم بالألعاب التربوية، غير أنه يبقى في حاجة إلى برنامج تنمية الجانب الحواري العلائقي مع مراعاة الجانب العاطفي، و هذا مما يصعب تحقيقه لأن الأم مغلوب على أمرها مع سوء التوافق الأسري و تصدع العلاقات بين جميع أفراد الأسرة خاصة الإخوة.

الحصة رقم (20): يوم 2016/06/11

الفنيات المطبقة:

-لعبة التغني بالحروف مع الحركات (با، بو، بي) زائد تصنيف تركيب الألوان بعد التعرف على الأشكال لأنه يميل إليها لأن أغلب الأطفال يميلون عادة إلى تصنيف الشكل قبل اللون.

-تصنيف الأشكال في الأعمدة حسب ما هو مطلوب بحيث يعمل على مطابقة الشكل بالمحاكاة دون مراعاة اللون.

-الاسترخاء بالحركات الرياضية الثلاثة مع (المساج) المسح المغناطيسي مع التغني والبرمجة الإيجابية.

-فنية فك و تركيب بازل طول.

الحصة رقم (21): يوم 2016/04/12

ملاحظة: بعد غياب دام حوالي عام بحيث لم يتلقى أي تكفل آخر جاء وقد أحرز تطورا في قدراته اللغوية مع وجود بعض اضطرابات النطق واللغة خاصة على مستوى نطق الحرف أحيانا مع بعض الكلمات مما يدل على ضرورة الاستمرار في تثبيت الحروف بالحركات مع الإيقاع إلى غاية تحقيق التحسن التام. و مما أمكن معاينته أن اكتساب اللغة والتواصل والتعبير أصبح أكثر سلامة ونضجا، كما أصبحت السلوكات غير السوية قليلة مقارنة مع ما كان عليه.

الفنيات المطبقة خلال هذه الحصة:

- فنية تركيب وفرز الأشكال Teachgaidconbidien.
- فنية تركيب ولصق الحيوانات المغناطيسية (لعبة حيوانات المزرعة).
- فنية التغني بالحروف مع الحركات.
- فنية الخطوات التالية للأفعال المتعاقبة (1) القطة، الطير.

لقد تبين من خلال هذه الحصة أنه قد أحرز تقدما ملحوظا بحيث أصبح أدائه جيدا وأكثر تعاونا مما كان عليه.

الحصة رقم (22): يوم 10-12-2016

تم اختبار قدرته المعرفية لمعرفة مستوى احتفاظه بمهاراته المكتسبة و قدرته على تفعيل العمليات المعرفية من جهة أخرى حول الفنيات التالية:

مفهوم الفك و التركيب من خلال لعبة Toy فكان أدائه جيد ، نفس الشيء بالنسبة لترتيب الألوان زائد تركيب كم الأرقام بالدوائر من حيث تطابق الكم مع عدد النقاط ، و تم إرشاد الأم إلى أهمية مواصلة البرنامج.

الحصة رقم (23): يوم 2017/01/14

بعد غياب دام حوالي شهر جاء هذه المرة بثروة لغوية أكبر واكتسب نوعا من النضج العاطفي وأصبح يعبر عن ذاته و احتياجاته و هذا ما قلل من سلوك المشاكسة أثناء الحصة و كذالك لأنه اشتاق إلى جو العمل الذي ساعده على اكتساب العديد من المهارات. كما أصبح أكثر مرونة في العمل واستبصارا بالاستجابة المناسبة لمعرفة الصواب من الخطأ في التعامل مع اللعبة بالإضافة إلى توظيف اللغة المعبرة عما يفعل و كأنه أصبح ثرثارا غير أنه ليس كذلك.

الفنيات المطبقة:

-فنية تركيب الأشكال في الظل (لعبة لغز الكتلة).

-فنية Toy.

الحصة رقم (24) : يوم 26-01-2017

الفنيات المطبقة:

-فنية الكرات المغناطيسية الزوجية لترويض اليدين و إكساب الاستعداد لمسك القلم.

-فنية التنطيق لحرف (خ) مع تدريبه على كيفية إخراجه.

-فنية تركيب الأشكال في الظل لعبة لغز الكتلة.

الحصة رقم (25): يوم 01-02-2017

الفنيات المطبقة:

-فنية بازل طول فك اللعبة مع الأم وإعادة تركيبها مع الفاحص لملاحظة أسلوب تفاعله مع الأم.

-فنية تركيب كم الأرقام بالدوائر (له استعداد جيد و يملك القدرة الكاملة للتعلم و إكساب مفهوم الحساب بكل مرونة كأطفال السنة الأولى كما تبين أنه قد اكتسب مفهوم اللون والكم وأصبح مثبتا).

الحصة رقم (26): يوم 04-02-2017

الفنيات المطبقة:

-فنية تركيب المخطط الجسمي (مخطط الجدة).

-فنية Toy.

-فنية تعلم الكتابة البدء بتدريبه على كيفية رسم مفهوم الأشكال بالإضافة إلى المخطط الجسمي للإنسان مع تقديم المساعدة بمسك اليد فتبين أنه يمتلك مهارة المسك الجيد للقلم.

الحصة رقم (27): يوم 06-02-2017

-الحروف بالتغني والإيقاع مع الحركات إلى غاية حرف (ز).

ملاحظة: الحركات لم تثبت بعد، ولم يستطع التعرف على روابط الإيقاع الخاص بكل حركة حسب اليد أو حسب رموز الحركات بعد.

الحصة رقم (28): يوم 22-02-2017

الفنيات المطبقة:

-فنية التغني بالحروف زائد تطبيق الحركات في البطاقات حسب رمز كل حركة ابتداء من (ز) كتتمة لما سبق.

-فنية معارفي الأولى البطاقة رقم 1 ليلى، بهدف إكسابه القدرة على الوصف و التعبير اللغوي من خلال المشاهد.

خلاصة:

التقييم الأولي للحالة: يمكن القول أنه أستطاع بهذا المحتوى من البرنامج أن يكتسب مهارات عديدة وأصبح يوظف ويتعامل مع جل المفاهيم حتى التي لا يكتسبها أقرانه عادة إلا في سن التمدرس كما تطور نموه اللغوي وأصبح سلوكه يميل إلى الانضباط وإتباع النظام بدل المشاكسة والنشاط الزائد رغم أنه لم يتلقى أي مساعدة أخرى خارج البرنامج المقترح من قبل الفاحص.

وبعد مضي ثلاثة سنوات أجري تقييم ثاني للحالة فتبين من خلال الفحص أنه يتمتع بقدرات مذهلة من حيث القدرة على الاستيعاب والقدرة على الإدراك والتعامل مع كل مفاهيم الأساسية التي تم التركيز عليها في هذه الدراسة بشكل جيد وهذا ما مكنه من امتلاك القدرة على ممارسة المهارات الأكاديمية كالحساب الذهني بشكل مجرد.

9- لحالة التاسعة

الحصة رقم (01): يوم 2015/01/07

- الحالة:(و).
- الجنس : ذكر.
- تاريخ الميلاد: 2 جانفي 2008.
- المرتبة 2 من بين 2 .
- المستوى الدراسي: الأولى ابتدائي.
- الحمل :طبيعي.
- تناول الأم أدوية في مرحلة الحمل خاصة بالحساسية.
- الحمل: كان مرغوبا فيه.
- الولادة: قيصرية.
- صرخة الميلاد: نعم.
- النمو الحركي عان فيه من تأخر بسبب الوزن الزائد مما أجلسه في "المشاية" وعدم إعطائه الفرصة لتوظيف الحركة بالإثارة والتحريض والحبو.
- المشي كان بعد حوالي عامين و نصف.

بالنسبة للنمو اللغوي:

- المناغاة : كانت بشكل(عادي).
- الكلمة الأولى : حوالي عامين.

الاضطرابات الأخرى:

- عان من مشكل التبول اللاإرادي
- الخلط بين الحروف خاصة المتشابهة.
- صعوبة في استيعاب التوجيهات.
- صعوبة في تذكر والمعلومات.
- شرود ذهني.
- اضطراب في التفكير.
- اضطراب على مستوى الفهم.
- اضطراب في الإدراك.

– صعوبات في عملية التذكر.

– قصور كبير على مستوى التعامل مع المفاهيم الأساسية.

– تشتيت في الانتباه.

– نقص في المهارات الحركية.

– صعوبة السلوك الانفعالي والاجتماعي.

– صعوبة في التواصل ومسايرة الأقران.

– قصور في الاعتماد على الذات.

– ضعف على مستوى التمثل المعرفي إي تمثل مهارات ما وراء المعرفة من خلال القدرة على إدراك العمليات المعرفية التي يجب توظيفها من الناحية الذهنية.

الحصة رقم (02): يوم 2016/01/17

الفنيات المطبقة:

-تركيب أشكال الحيوانات والتعرف على أصواتها.

-تركيب هرم الدوائر البلاستكية.

-نسج اللوحة الخشبية لمجسم السمكة.

-فنية إخراج وتركيب الأشكال Toy.

-فنية تركيب الأشكال (Butterfly) أشكال الفراشة.

-فنية تصنيف الألوان (shopessor) لعبة فرز الأشكال.

الهدف من هذه الحصة: هو مواصلة تشخيص مستوى اكتسابه للمفاهيم والبدء في تنفيذ برنامج التكفل والعلاج بتنمية مستوى الإدراك من خلال الإجراءات التنفيذية بالفنيات التعليمية والألعاب التربوية.

نتاج الفنيات التشخيصية:

تبين أنه يعاني من قصور كبيرة جدا في اكتساب جميع المفاهيم الأساسية سواء على المستوى النظري أو على مستوى الرمزي أي من خلال الإدراك وكيفية إسقاطه على الألعاب بشكل صحيح يتماشى مع عمره الزمني وما يتمتع به من قدرات كامنة وحتى على المستوى التطبيقي إلى حد كبير، وهذا ما تأكد في كل من الحصة الأولى والثانية.

لذا تم إرشاد الأم إلى ما يلي:

-العدول عن أسلوب التلقين.

-إعطاء الطفل الفرصة الكاملة للتعلم بأسلوب المحاولة والخطأ.

-تحويل المرجعية الخارجية في الحكم على مستوى الانجاز تدرجيا من الآخر إلى الذات أي بالمراقبة والتقييم الذاتي، وتحويل المرجعية الخارجية في تقدير الذات عند إنجاز المهمات أو بناء التعلمات من تقدير الأم نحو تقدير الذات حتى لا يعمل من أجل إدخال السعادة على أمه فقط بدلا من نفسه.

-توظيف أسلوب التدخل الإيجابي المنمي للإدراك عن طريق طرح السؤال وتوجيه الحالة بطرح التساؤلات بدل من الاقتصار على التلقين فنسأله مثلا" وين راهي ألي كيفها " أي أين الشيء الذي هو مماثل لها و كطريقة لإكسابه مفاهيم جديدة مثل " كيف كيف " مفهوم التشابه.

-استغلال الجانب الانفعالي للحالة بطريقة إيجابية تساعده أيضا على تنمية التركيز وتشجعه على إتمام المهمة أو المهارة حتى آخر مرحلة عن طريق عدم التدخل إلا بإثارة ملكات التفكير عند الضرورة حين تكون محاولات المتعلم عبثية و غير واعية حتى يكتسب التعلم الذاتي (تشجيعه في المواصلة بالثناء عليه لإتمام المهمة وعند إتمامها عن طريق تعزيز الاكتشاف بالسؤال " كفاش ندورلها " أي كيف نعملها وعن طريق التوجيه والإرشاد البسيط المساعد في الوصول إلى الحل عن طريق مراعاة الجانب الارغونومي كأن نضع الأشياء المطلوبة في متناولة كنوع من الترتيب التلقائي والموجه ثم نصعب عليه المهمة بالتدرج كخلط كل الأشكال ومطالبته بفرزها بنفسه حتى نتدرج في بناء التعلمات من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد بغرض استدراج قدراته وتفتيقها بسلاسة بدءا من التركيز على إكسابه مفهوم التجريب أو التجربة والاكتشاف وبأسلوب المحاولة والخطأ وتعزيز الجانب الإدراكي بالاستغلال الفعال للحواس مثل قولنا له " شوف غايا " أي تأمل جيدا).

-تعزيز الجانب الإدراكي بالبرمجة اللغوية العصبية (PNL)" شوف غايا "ونعمل على ترديدها عدة مرات وهذا مما ساعد الحالة (و) على انجاز المهام بشكل أسرع وأنجع.

-استعمال فنية إعادة إنجاز المهمة أي التمرين نفسه مرة أخرى لقياس أثر التعلم من جهة وتعزيز المهارات المكتسبة وترسيخ مستوى إكسابها من جهة أخرى.

-وختم الإجراء التنفيذي بإرشاد الأم إلى كيفية العمل أيضا فيما يخص هذه العملية وكيفية العمل معه لإكساب مفهوم بطاقات المتعاكسات عن طريق سؤاله وفق التعليمات المحددة:

1/ القدرة على:

أ) اختبار قدراته على تسمية الشيء بادراك (الصورة) وعكسها من خلال الفرز.

ب) تمييز الفروق بين الصورة الأولى والثانية.

ت) القدرة على نطق باسم الشيء وعكسه,

2/ القدرة على وصف التعليمة أو تسمية الشيء بشكل دقيق عن طريق الاختيار بين البدائل:

أ) هنا لابد من ضرورة الاقتصار على تسمية واحدة.

ب) القدرة على إيجاد الكلمة وعكسها بشكل دقيق.

3/ القدرة على التوظيف المشترك لعدد من العمليات الذهنية يتم فيها الربط بين ما يتعرف عليه و ما هو موجود في خبرته وفي استعمالاته اليومية:

أ) ترجمة المفهوم من العامية إلى الفصحى بقولنا له "كيف نقول في القسم عند المعلمة ".

ب) القدرة على التعبير الحر المشخص لمستوى استيعاب الحالة للمفهوم من الناحية الوظيفية.

ج) القدرة على ممارسة التوظيف بالوصف عن طريق(السكودراما) بالتمثيل والخيال وتشخص مستوى الأفكار الإبداعية من حيث بناء البنية الفكرية واللغوية لمعرفة كيفية عمل نظام المعالجة ومستوى المفاهيم المكتسبة والموظفة خلال العملية.

الحصة رقم (03): يوم 2015/11/19

بعد غياب دام حوالي 11 شهر جاءت هذه الحالة (و) وهو يدرس الآن في السنة الثانية ابتدائي فبالرغم من التقدم الذاتي الذي أحرزه من الناحية اللغوية إلا أنه لا يزال يعاني من قصور في إكساب المفاهيم الأساسية و يعاني من صعوبات على مستوى المهارات الأكاديمية الأساسية خاصة الحساب وتثبيت الحروف و مستوى القراءة و الكتابة لأنه لا يزال يعاني من قصور واضح في هذا المجال كما أن مستوى انتباهه وإدراكه لم يتجاوز مستوى من كان في عمر3 أو 4 سنوات كما أنه يعاني من صعوبات في الانتباه والتركيز وفي قدرته على إدراك العمليات المعرفية اللازمة لعملية التعليم حتى أنه لم يكتسب حتى تلك التي امتحن فيها في أول حصة.

أما عن الفنيات المطبقة في الحصة فهي كما يلي:

-فنية اختبار رسم الرجل.

-اختبار مستوى إكساب مفهوم الأشكال.

-فنية تركيب المخطط الجسمي زائد فنية ترتيب هرم الدوائر زائد حساب كم الأرقام بالدوائر البلاستكية.

لقد تبين من خلال هذه الألعاب التربوية أنه لم يحصل أي كفاءة في أي واحدة منها.

لذا تم إرشاد الأم إلى ضرورة إكسابه المفاهيم وانتهاج منهج التعلم العلمي العملي بأسلوب التعلم الذاتي بعيدا عن التلقين وبعيدا عن اللوم والانتقاد والتقليل من قيمة الذات بل ينبغي مساعدته

ليكتسب صورة إيجابية عن ذاته بالتركيز على ما يتمتع به من قدرات والاستعانة بالوسائل التعليمية، على أن التدخل العلاجي كأفضل خيار لإحراز تحسن لأن المدرسة غير قادرة على التكفل بمثل هذه الحالات بسبب افتقارها إلى مختصين في هذا المجال وإلى الوسائل المساعدة لهؤلاء الأطفال لكي يتجاوزوا ما يعترضهم من صعوبات.

الحصة رقم (04): يوم 2016/11/21

الفنيات المطبقة:

- فنية المخطط الجسمي وقد تبين من خلاله ما يعانيه من عجز وقلة الإدراك.
- فنية أشكال Toy (يعاني أيضا من قصور على مستوى الإدراك).
- تركيب وترتيب هرم الدوائر ترتيبا تنازليا.

لقد طلبت منه إعادة المخطط بحضور الأولياء وبينت لهم من خلاله ما يعانيه من صعوبات وما أعترضه من صعوبة سابقة تبين أن أثر التعلم كان ضعيفا و لكن ليس الغرض من هذا الإجراء إيجاد الحل في تركيبها بسرعة (أي لعبة المخطط الجسمي أنظر قائمة الألعاب التربوية) بل شرحت للأولياء بعد حوالي 20 دقيقة من المحاولة لا تعني أنه لم يتعلم شيئا بل إن التعلم بأسلوب المحاولة والخطأ يكسب المتعلم المثابرة، فيتعلم من خلالها أيضا كيف يتعلم، كما أنها كانت فرصة لبث رسائل الإيحاء بأنه " يعرف غايا " حتى لا ييأس ولكي يحاول أن يجد الحل بنفسه وبدون مساعدة وهذا ما جعلني ألاحظ الابتسام والسرور في وجه الحالة (و) عندما يتنفس الصعداء بعد الجهد والعناء عند إحراز أدنى تقدم كما أنه تعلم الاستمرار في العمل مع الاستبصار لذا لا ينبغي أن نفكر نيابة عنه لأن ذلك لن ينفعه في شيء وهذا سر تأخره ، لحد الآن لم ينجح مع أمه في التعلم و لا مع المعلم الذي خصصته لتدريسه دروس خصوصية رغم أنها قالت أنه صاحب أقدميه في التعليم لأنه ينتهج أيضا طريقة التلقين مع التسرع في تقديم الإجابة أو الحل في الوقت الذي كان ينبغي أن يتمتع فيه المعلم أو المختص بنفس طويل ويمنح للطفل فرصة كافية للتفكير وإعمال العقل حتى يصل إلى الحل بنفسه.

الحصة رقم (05): يوم 2016/11/25

الفنيات المطبقة: – فنية المخطط الجسمي.

-فنية Toy.

-تركيب الدوائر زائد أشكال الفراشة، زائد الكتاب الإلكتروني كما تم تطبيق صورتين من اختيار TAT.

ملاحظة: لقد تبين من خلال هذه الحصة أنه بدأ يحرز تقدما في اكتساب المهارات المعرفية وأنه يعاني من نقص في التفكير العقلاني وتوظيف الخيال و هذا ما تبين من خلال نتائج اختبار TAT والتخيل .

الحصة رقم (06): يوم 2016/11/30

الفنيات المطبقة: – فنية المخطط الجسمي زائد تركيب هرم الدوائر .

- فنية أشكال الفراشة.
- فنية تركيب الشكل في الطل (yuanx).
- فنية المخطط الجسمي بدأ يتقن العملية.

الحصة رقم (07): يوم 2016/12/03

-إرشاد الأم إلى المتغيرات التي ينبغي توظيفها بالتدرج (تصنيف، الشكل، اللون، وتسمية كل من الشكل واللون).

-الحالة تحتاج إلى جلسات خاصة بالعلاج النفسي لأنه يعاني من خبرة صادمة وتدني مفهوم الذات ومن الإحباط ، القلق ، والصدمة متمثلة في قلق الفراق باعتبار أباه يعمل خارج الوطن ويضطر في كل مرة للبقاء مع أمه وهذا مما يجعله يفتقده خصوصا لما كان يهدده بالسفر عندما يرتكب سلوكا سلبيا.

الحصة رقم (08): يوم 2017/12/17

الفنيات المطبقة:

-فنية العلاجات النفسية لعلاج قلق الانفصال أو الخوف من ترك أمه أو أبيه بمفرده.

-عن طريق التفريغ الانفعالي والبرمجة الإيجابية بالضرب على الاسفنجة وترديد التأكيدات التالية: "راني قوي– أنا بطل– لا أخشى شيء ".

-فنية التحدث مع الذات بشكل إيجابي أثناء النظر في المرأة.

-فنية الاسترخاء بالرجاح مع البرمجة الإيجابية بالتغني بعد ذكر اسمه يردد ما يلي: (يسمع غايا، يعرف غايا، "قافز" غايا... باعتبارها كلمة تحمل معاني الذكاء والنجابة).

-فنية التنفس البطني العميق كوسيلة لضبط الذات والتحكم في القلق.

-فنية إرشاد الأم إلى تمارين الاسترخاء والتنفس البطني وإرشاده إلى كيفية تدريبه على التنفس بإطفاء الشمعة ونسف فقاعات الصابون ومص قصاصات الورق وتحويلها من مكان إلى مكان آخر بشد النفس مع زيادة المسافة شيئا فشيئا مع كل محاولة.

خلاصة:

الحالة لم تواصل البرنامج و توقفت عند هذا الحد و انقطع عن التكفل بعد أن استجابت الأم لرغبة الحالة (و) في عدم المواصلة بسبب ما يعانيه من خوف وقلق الانفصال الذي يجعله يشعر بنوع من الضيق والرغبة في إنهاء الحصة بسرعة مع تأكده على الدوام من أن أمه في قاعة الانتظار ويحصل على تطمين منها بأنها لن تتركه وهذا ما يمكن أن نسميه بقلق الانفصال، لقد تبين من خلال هذه الدراسة أن الخوف يزيد من كف للعمليات الذهنية ويجعلها مضطربة وهذا ما يؤكد ضرورة الاهتمام بالشق النفسي العاطفي للمتعلم جنبا إلى جنب مع الشق الذهني المعرفي، مع التأكيد كذلك على استحالة الفصل بين ما هو ذهني وبين ما هو نفسي وينطبق هذا الأمر على مختلف مصادر الخوف وأنواعه، وأنه ليس هناك ما هو أنسب للوضعية التعليمية التعلمية من توفير الظروف أو الأجواء الممتعة.

لقد اكتفت الأم بتخصيص دروس خصوصية في المنزل من قبل معلم قالت أنه ذو خبرة غير أنه تبين من خلال سؤالي حول ما يعلمه وكيف يعلمه أنه مجرد تعليم بالتلقين للبرنامج المدرسي وهذا مما أثر بشكل كبير على مستوى تقدمه حيث بقيت نتائجه في حدود المتوسط.

كما أن هذا الخيار فرصة مناسبة لمعرفة صيرورة التحسن الذي يمكن أن تصل إليه الحالة عن طريق التكفل بالأسلوب التقليدي بميزة التعليم الفردي بالدروس الخصوصية.

لقد تم تقصى مستوى تقدم الحالة بعد مضي ثلاثة سنوات على آخر تقييم وبعد أن انتقل إلى السنة الخامسة ابتدائي قالت الأم الحالة لا يزال يعاني من صعوبات التعلم رغم استمرار الدروس الخصوصية إلا أنه ظل يواجه صعوبات كبيرة في التعلم وهذا ما جعل الأم تلجأ إلى الاستعانة بمرافقة تلازمه حتى أثناء فترات الدراسة، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن صعوبات التعلم تبقى في حاجة إلى تكفل متخصص لأنها أكبر من أن يختزل في تلقين المنهاج، إذا راعينا أولويات التعليم الممنهج وفق مقتضيات ما توصلت إليه مختلف الأبحاث في هذا المجال، كما تشير هذا الأمر إلى أنه من الممكن أن تلازم هذه الصعوبات المتعلم مدى الحياة، كما أن هذا النوع من المرافقة في هذه المرحلة المتأخرة والتي تعد هي الأخرى من خيارات التكفل من الأمر التي تعزز الاعتماد على الآخرين بدل الاعتماد على الذات ويقلل من الفرص المتاحة الفرد من أجل تحقيق الاستقلالية.

10- الحالة العاشرة

الحصة رقم (01) : يوم 2015/01/30

التعريف بالحالة:

- الحالة: (إ).
- السن: 7سنوات.
- تاريخ الميلاد: 8 جويلية 2009.
- المرتبة: 4 والأخير.
- المستوى الدراسي: أولى ابتدائي.
- الحمل: 9 أشهر عادي.
- الولادة: كانت قيصرية.

- الحمل: كان مرغوبا فيه.
- صرخة الميلاد: (نعم) لكن كانت خافتة وهذه من ضمن المؤشرات الدالة على احتمالية تعرضه لعسر الولادة.
- البكاء : (لم يكن يبكي لمدة تصل لحوالي شهر).
- التبسم: كان يبتسم بشكل عادي.
- كان يعاني من الإمساك.
- نقص في مظاهر النمو الانفعالي.
- المناغاة حوالي 9 أشهر .
- الكلمة الأولى 1 سنة.
- اكتساب اللغة بداية من السنتين.
- النمو اللغوي كان يعاني من مشكل في اللغة إلى غاية 5 سنوات و بعد حوالي 6 سنوات بدأ الكلام بشكل أفضل غير أنه ظل يعاني من اضطراب في النطق إلى حد الساعة (أي مع بداية التكفل).

- النمو الحركي: التحكم في الرأس: عادي. القدرة على الجلوس: عادي. الحبو : لم يمر بمرحلة الحبو. بدأ المشي في حوالي العام والنصف.
- التحكم في الإخراج حوالي 5 سنوات.
- التلقيح: عادي.

-التعلق: لم يكن ظاهر ولم يكن يبكي على فراق أمه.

-الروضة : ابتداء من 5 سنوات و المدرسة: 6 سنوات.

ارتكزت الحصة الأولى على دراسة تاريخ الحالة و قد تبين من خلالها أن الحالة لم تعرف تعقيدات صحية أو نفسية كبيرة ما عدا بعض القصور على مستوى النمو الانفعالي و قد استطاع أن يتغلب عليها بشكل تلقائي، ولم تظهر عليه خلال عملية الفحص أي اضطرابات على المستوى الانفعالي، و أن صعوبات التعلم لديه يمكن أن تعزى إلى ما يعانيه من قصور على مستوى اكتساب بعض المفاهيم الأساسية كما أن قلة الثقة بالنفس ربما كانت نتيجة لهذا القصور، غير أن استعداده للتعلم بشكل عام في مستوى متقدم و يحظى بسند أسري يؤهله لتجاوز هذه الصعوبات بشكل جيد خصوصا بعد عمل الأولياء بتوصيات هذا البرنامج وقد سبق أن عان من الأعراض التالية:

– مشكلات في النطق

– الخلط بين الحروف خاصة المتشابهة.

– تأخر على مستوى اكتساب اللغة.

– اضطراب على مستوى التعبير اللفظي.

– قصور على مستوى التعامل مع بعض المفاهيم الأساسية.

– نقص في الانتباه والتركيز.

– ضعف على مستوى التمثل المعرفي إي تمثل مهارات ما وراء المعرفة من خلال القدرة على إدراك العمليات المعرفية التي يجب توظيفها من الناحية الذهنية كما هو ملاحظ من خلال الألعاب التربوية.

الحصة رقم (02): يوم 2016/02/11

بدأت هذه الحصة بتشخيص الحالة من خلال الألعاب التربوية وقد وجدت عنده صعوبة في تتبع التعليمات، أما من حيث تشخيص المفاهيم بدأنا مع مفهوم الترتيب و قياس مستوى إدراكه لمفهوم المتعاكسات 'صغير' و 'كبير' بالتصنيف المتدرج.

ثم انتقلنا إلى التشخيص العلاجي باستعمال الفنيات التالية:

-فنية ترتيب هرم الدوائر .

-فنية بازل الدجاجة.

-فنية تركيب الأشكال.

تمت مواصلة الفحص من خلال استعمال العديد من الفنيات و تبين من خلال فنية فرز الأشكال أنه يعاني من نقص في مستوى التركيز (لم يفلح في تركيب البطاقة الأولى) و قصور في إدراك مفهوم الاتجاهات. كما أنه لم يكتسب بعد مفهوم الجانبية، و لديه قصور في إدراك بعض المفاهيم الأساسية من الأدوات اليومية.

- مفهوم لألوان (مكتسب) ولكن بالنسبة للألوان الأساسية فقط

-مفهوم العد مكتسب بشكل سليم و صحيح من 1 إلى 32، غير أنه لم يذكر الرقمين 33 و 44 وتوقف عند 50.

-عدم الإمساك الجيد: الورقة مسكها بشكل مائل إلى الأعلى و هذا ما يعني أن الوضعية غير سليمة.

-مفهوم الحروف غير مثبت حاليا، رغم أن الأم قالت أنه لما كان في الروضة كان يعرف الحروف.

و أنه – دائما حسب الأم – لما دخل المدرسة تدهورت حالته و تبين أنه يعاني من صعوبات في التعلم ولأجل هذا جاءت به للاستشارة التربوية

الفنيات المطبقة:

- بدأ بلعبة تركيب المخطط الجسمي (بازل).

-ثم انتقل إلى المخطط بازل حسب مراحل النمو الأساسية للإنسان مخطط جد جدة.

-ثم إلى لعبة لصق وتركيب الحيوانات المغناطيسية باللصق والتشكيل (Hminagnets de La ferne).

-ثم انتقلنا إلى تشخيص القدرة على نقل الحروف كتابة علما أنه لم يكتسب الحروف بعد على مستوى التعرف كما يعاني من الإقلاب عند إعادة نطقها بالتلقين باستعمال الحركات خاصة التنوين فتجده ينطق مثلا " حً " (حاءً) ينطقها (حاقً) ، ثم اختبار كتابة والجمل نقلا.

تبين من خلال هذا التشخيص أنه يعاني من صعوبة و قصور في جميع هذه الفنيات كما كان ينتابه الشعور بالتعب في عمليات الكتابة و هذا من ضمن مؤشرات الدالة على أنه يعاني من صعوبات الكتابة.

الحصة رقم (03): يوم 2016/04/23

الفنيات المطبقة:

بدأنا بفنية الفك و التركيب من خلال لعبة تركيب أشكالTOY و لعبة تركيب أشكال الفراشة، ثم انتقلنا إلى الحروف مع التنطيق بالتغني مع الإيقاع مثال: (سا–سا–سا، شا– شا– شا، فا–فا–فا) بالإيقاع و النقر على الطاولة وكذا النطق بالتغني مع الإيقاع (من الألف إلى الياء) كما تم تدريبه على بعض مهارات النطق مثل:

-حرف(ث) ينطق بإخراج اللسان وعضه قليلا مع إخراج الهواء.

-حرف (س) ينطق بوضع مقدمة اللسان أمام الأسنان الأمامية وهي مطبقة مع إخراج الهواء.

وتندرج هذه الفنيات ضمن علاج اضطرابات النطق حسب مخارج الحروف.

ملاحظة: أظهرت الحالة تحسنا ويبدوا أنه سريع التعلم حيث تبين نطقة أصبح أحسن بكثير مما كان لأنه غيّر اعتقاده السلبي عن ذاته من خلال الحصص التي استفاد منها خصوصا لما بدأت أعزز محاولاته الناجحة فأصبح يملك قابلية للتعلم كالعاديين كما أنه استطاع أن يكتسب الفنيات التي طبقj خلال الحصة بسهولة.

الحصة رقم (04): يوم 2016/06/11

الفنيات المطبقة:

-فنية نسج اللوحة (مجسم السمكة).

-فنية الكتابة بالرسم باستعمال لعبة الفبيتيك (Alphabet Stencil Book)

-فنية اختبار قدراته من حيث القراءة والكتابة عن طريق لعبة أحرف كلمات.

الحصة رقم (05) : يوم 2016/06/14

الفنية المطبقة:

-فنية تصنيف الكرات المغناطيسية.

-فنية تركيب بازل طول.

-فنية التغني بالحروف بالإيقاع والحركات.

-اللعب بالكتاب الإلكتروني فنية السؤال والجواب.

-فنية تعلم مسك القلم والخط والتلوين باستعمال كتاب . (stenciLLingis fun).

خلاصة:

يمكن وصف صعوبات التعلم التي مرت بها هذه الحالة بأنها سطحية وليست عميقة لأنه وقد تمكن من التغلب عليها إلى حد كبير نتيجة لعدة أسباب أهمها، أن هذه الصعوبات ليست معقدة، كما حظيت الحالة بمساعدة من قبل أفراد الأسرة بما فيهم الإخوة، ثم أن ما يتمتع به من قدرات أعطته الاستعداد لممارسة العلاج الذاتي للعمليات المعرفية عن طريق استغلال بعض الألعاب التربوية المقترحة من قبل الفاحص على الأولياء بهدف اقتنائها للحالة أي تلك المندرجة أساسا في برنامج الدراسة وقد لاقت ترحيبا جيدا من قبل الأولياء وإقبالا معتبرا من قبل المفحوص، بعد أن أظهر حسب

ملاحظة الأم و الفاحص نوعا من الانجذاب والتفاعل الدال على الاهتمام بهذه الألعاب التي أكسبته مرونة كبيرة على مستوى العمليات المعرفية خاصة لعب تطوير الذكاء.

ومما هو ملاحظ أيضا أنه لو قدر للمعلمة المكلفة بالدروس الخصوصية أن تتجاوب أو تتكيف مع الحالة حسب خصوصياته لكي تفتك منه الرغبة في العمل معها لكانت نتائجه أحسن بكثير، فقد تبين من خلال شهادة الأم أن المعلمة المكلفة بتدريسه دروس خصوصية لم تعمل بالإرشادات الموصى بها والتي ينبغي التركيز عليها حول كيفية التعامل مع مثل هذه الحالات وحول أهمية الألعاب التربوية وإكسابه المفاهيم الأساسية اللازمة للإدراك السليم فهذا مما حال دون قدرتها على ضبطه وتعليمه إلا أن ما تم اكتسابه من خلال جهود الأولياء ومن تكفل الفاحص بالحالة فما بذله أفراد الأسرة قد ساعده على إتقان الكثير من الحروف من حيث النطق التعرف بشكل عام وتسميتها بشكل صحيح. وهذا ما أهله للتأقلم مع الحياة المدرسية و تعلم الكثير من الكفاءات، فكانت نتائجه الدراسية ضمن حدود المتوسط بحيث لم تتعدى 6/10.

وفي الأخير تم إرشاد الأم إلى ضرورة التركيز على إكسابه أكبر قدر ممكن من الأسماء (أسماء الأشياء) بلعبة الكتاب الإلكتروني من حيث التعرف، والنطق لإثراء قاموسه اللغوي ومن خلال الرسم بالواجبات المنزلية المقدمة، وتتمثل في مواصلة ترويض مهاراته المعرفية من خلال الألعاب التربوية وتأهيله لاكتساب مهارات القراءة و الكتابة بشكل خاص حتى يتأهل بما يلزم من كفاءات ضرورية لمستوى الثانية ابتدائي.

1- ملخص عام للحالات:

الجدول رقم (07) يمثل يمثل ملخص عام للحالات ومآلها بعد نهاية التكفل

الحالات	تاريخ الفحص السن ومكان الميلاد	المستوى التعليمي	عدد الحصص	السبب المحتمل للصعوبة	الهدف الرئيسي من التكفل	صيرورة الانتقال الدراسي	المدة التي مرت على التكفل إلى غاية 31 ديسمبر 2019	المستوى الدراسي للحالة خلال الموسم 2019/ 2020	الملاحظات المتعلقة بالمسار الدراسي
01 (أ)	2013-03-12 06 سنوات و5 أشهر وهران	الأولى ابتدائي	70	ارتفاع درجة حرارة الطفلة في سن مبكرة	استكشافي علاجي	كررت السنة الأولى ثلاثة مرات	06 سنوات و03 أشهر	السنة الخامسة ابتدائي	لا تزال تعاني من صعوبة في الكتابة وهذا سبب وجيه رخص لها الاستعانة بالمرافقة في القسم إلى غاية السنة الخامسة
02 (ح)	2015-09-05 03 سنوات و10 أشهر وهران	ما قبل المدرسي	99	الإدمان على مشاهدة التلفاز في سن مبكرة وارتفاع درجة حرارة الطفل	استكشافي علاجي	عادي	04 سنوات و03 أشهر	السنة الثالثة ابتدائي	تبين أن الالتزام ومواصلة البرنامج يعد من أهم العوامل المساعدة على تغلب الحالة على صعوبات التعلم
03 (م)	2014-08-18 07 سنين وهران	الأولى ابتدائي	31	تعرضه لخطر الإجهاض المنذر وعسر الولادة	استكشافي علاجي	كرر السنة الثانية والثالثة	05 سنوات و04 أشهر	السنة الخامسة ابتدائي	لا يزال يعاني من صعوبات التعلم وهذا سبب وجيه جعله يكرر السنة مرتين ويبقى في حاجة إلى مساعدة
04 (ر)	2016-10-01 05 سنوات غليزان	ما قبل المدرسي	44	وعسر الولادة و الإدمان على مشاهدة التلفاز في سن مبكرة	استكشافي علاجي	عادي	03 سنوات وشهرين	السنة الثالثة ابتدائي	لقد استطاع أن يحرز تحسنا ملحوظا لكنه لا يزال يعاني من صعوبات في تعلم الرياضيات
05 (يا)	2014-07-05 12 سنة وهران	الأولى متوسط	13	شرب الجنين للسائل الامينوسي أثناء الولادة	استكشافي	/	05 سنوات و05 أشهر	/	لم نتمكن من الاتصال بولي أمر الحالة لنعرف آخر التطورات
06 (ف)	2016-02-16 4سنوات ونصف	ما قبل المدرسي	14	عسر الولادة وارتفاع درجة حرارة ، الإصابة	استكشافي	كررت السنة الأولى	03 سنوات و10 أشهر	السنة الثالثة ابتدائي	لا تزال تعاني من صعوبات التعلم لأنها لم تتلقى أي تكفل بديل عدا

	وهران			بمرض الالتهاب الفيروسي					الذي استفدت منه في هذه الدراسة
07 **(ن)**	2012-09-22 03 سنوات ونصف وهران	ما قبل المدرسي	25	يصعب معرفة الأسباب غير أنه يمكن لفرط الحركة دور في ذلك	استكشافي علاجي	كرار السنة الأولى	07 سنوات و03 أشهر	السنة الثالثة ابتدائي	أصبح يحرز تقدم بعد تكراره للسنة الأولى والنتائج التي حصل عليها جيدة مما يثبت تغلبه على صعوبات التعلم
08 **(ي)**	2015-10-18 2 سنة و9 أشهر وهران	ما قبل المدرسي	28	الولادة القيصرية مع احتمال وجود سب يعزى لاضطراب فرط الحركة	استكشافي علاجي	عادي	04 سنوات وشهرين	السنة الأولى ابتدائي	لقد تبين من خلال الملاحظة الاستكشافية أن مستواه جيد ولا يعاني من أي صعوبات تذكر
09 **(و)**	2015-01-07 06 سنوات وهران	أولى ابتدائي	08	تناول الأدوية في فترة الحمل الولادة القيصرية	استكشافي	عادي	04 سنوات و11 شهر	السنة الخامسة ابتدائي	لا يزال يعاني من صعوبات في التعلم وهذا سبب وجيه جعله يكره الدراسة حسب الأم لكن كفاحه لا يزال مستمر
10 **(إ)**	2015-01-30 06 سنين وهران	أولى ابتدائي	05	الولادة القيصرية احتمال تعرضه لعسر في الولادة	استكشافي	عادي	04 سنوات و11 شهر	السنة الخامسة ابتدائي	الحالة تدرس بشكل عادي وقد دلت نتائجه الدراسية أنه متغلب على صعوبات التعلم.

خلاصة واستنتاج:

يستنتج من خلال عرضنا لهذه الحالات ما يلي: هناك تفاوتا بين مستويات الصعوبة من حيث الدرجة والسبب ومتطلبات التكفل، فهناك حالات تتطلب دراسات طولية المدى و بالتالي تكفل عيادي طولي أيضا قد يستغرق العديد من الحصص وبالتالي العديد من السنوات في ظل غياب التكفل النظامي المتخصص بتوفير الأقسام المكيفة، لأن التكفل المتأخر أو طويل المدى ليس في صالح الطفل، لأنه قد يسبب له تأخر دراسي إن لم يبدأ التكفل مبكرا، مما قد يترتب عن ذلك مشاكل نفسية كالإحساس بالنقص وضعف تقدير الذات والاتجاه السلبي نحو الدراسة فمن أجل تفادي مثل هذه المشاكل ولأجل تحقيق مكاسب أكبر وأسرع من برنامج التكفل ينبغي توفير إمكانيات مادية و بشرية متخصصة، لاسيما الأقسام الخاصة و المكيفة لتأهيل مثل هذه الحالات تمهيدا لإدماجها في أقسام عادية، مع التركيز على تقديم خدمات التكفل العيادي وفق خطط علاجية فردية تراعي خصوصيات كل حالة.

الفصل السابع

مناقشة النتائج على ضوء

تساؤلات البحث

الفصل السابع:

مناقشة النتائج على ضوء تساؤلات البحث

- تمهيد
- الإجابة على التساؤل العام
- الإجابة عن تساؤلات الدراسة الفرعية
- مناقشة عامة
- المحاور الأساسية للتكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلم
- المرحل المستخلصة لنمو المفهوم في العقل
- الخلاصة
- الخاتم

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج والإجابة عن تساؤلات الدراسة ونبرز من خلاله خلاصة الخبرة النظرية والتطبيقية التي جاءت كنتيجة لما عايشناه مع العديد من الحالات بما في ذلك الحالات التي لم تدرج ضمن نطاق هذه الدراسة.

1- الإجابة على التساؤل العام :

لماذا يعجز أطفال ذوي صعوبات التعلم عن تحقيق مكتسبات التعليم والتعلم بالأساليب التقليدية التي لا تتطلب تربية خاصة أو ترويضا خاصا للعمليات المعرفية أو إدراكا انتقائيا للمفاهيم الأساسية وللعلاقات الذهنية ما وراء المعرفة بالضرورة، في حين أن غيرهم يستطيع ذلك فما هو السبب، وهل يمكن أن يستجيب أطفال ذوي صعوبات التعلم لأساليب التعلم القائم على أسس اكتساب الاستراتجيات المعرفية وفق أنظمة المفاهيم الأساسية التي تحكم العمليات المعرفية لأنشطة التفكير لما وراء المعرفة بأسلوب التعليم القائم على الألعاب التربوية؟.

لقد تبين من خلال هذه الدراسة أن عجز أطفال ذوي صعوبات التعلم عن تحقيق مكتسبات التعليم والتعلم بالأساليب التقليدية جاء كنتيجة لعد عوامل أثرت على مختلف مظاهر النمو وما اعتراه من قصور والذي بدوره في قدرة هؤلاء الأطفال على إدراك أو اكتساب المفاهيم الأساسية اللازمة لعمليات التعلم.

إن ما يواجهه أطفال صعوبات التعلم من تعقيدات صحية و تربوية نتيجة مرور البعض منهم بظروف نمائية حرجة سواء في مرحلة الحمل أو أثناء الولادة أو ما بعدها، كعسر الولادة، والولادة القيصرية وارتفاع الحمى إلى مستويات يكون فيه الدماغ عرضة لاضطراب من الناحية الوظيفية فتصيبه بخلل يحول دون قدرة المستقبلات الحسية المرتبطة بالدماغ على تمثل و استيعاب هته المفاهيم بطرق التربية أو الاتصال الاعتيادية، ولعل هذا ما جعل البعض يؤكد على أن العوامل المرتبطة بالخلل الوظيفي العصبي أثناء مرحلة الولادة كنقص الأكسجين، حدوث نزيف في رأس الطفل أثناء الولادة، صدمات الرأس، عسر الولادة. (عاكف عبد الله الخطيب، 2009 :55)، ناهيك عن التعقيدات الصحية الملازمة لبعض حالات الدراسة كالحالة (أ) والحالة (م) والحالة (ر) والحالة (ف) والمتمثلة في وجود حساسية على مستوى الأنف ينتج عنها زكام مزمن يقلل من إمداد الدماغ بالأكسجين، وما يسببه هذا النقص في الأكسجين من ضرر للدماغ، خاصة ما تعلق بإنتاج الطاقة

الضروري لأداء وظائفه بشكل فعال، وما ينجر عن ذلك النقص من ألم وتعب وخمول ووهن، مثبط للجهد والأداء، باعتبارهما أمرين ضروريين للتحصيل، فحاجة هؤلاء الأطفال للتأهيل والعلاج نتيجة ما يعتري أدمغتهم من لأي خلل وظيفي، كحاجة أعضاء الجسم إلى التأهيل الفيزيائي الوظيفي الحركي أو التربية الحركية لاستعادة نشاطه الطبيعي إذا أصيب أحد أعضاء البدن نتيجة حدوث خلل ما، لأن غايات الصحة واحدة سواء كانت نفسية أو عضوية، مع مراعاة جوانب الاختلاف الملاحظ بينهما من حيث الطرق و الوسائل المستعملة في العلاج، وعلى مستوى التقدم الذي يحرزه البناء المعرفي نتيجة التأهيل الممنهج، حسب مراحل النمو المعرفي و هذا ما أقرته نتائج الفحص وحصص الدخل العلاجي لدى جميع الحالات.

كما يمكن أن نضيف سببا آخر محتمل و ندرجه كمعيار شاهد و مسبب لهذا الخلل الوظيفي الذي يعوق عمل العمليات الذهنية لكونه يقف وراء ما تعانيه بعض الحالات من صعوبات في التعلم هو ما يسببه الإدمان على مشاهدة التلفاز والأجهزة اللوحية الذكية من خلل في الأداء الوظيفي الطبيعي للعمليات المعرفية والنمو السوي للأطفال، نتيجة لافتقار المستقبلات الحسية إلى ما تحتاجه من استثارة حسية وانفعالية لازمة للعمل الطبيعي من خلال الاتصال المباشر مع الآخرين، بهدف إكساب العقل أدوات العمل والإدراك، أو ما نسميه العمليات النفسية الضرورية لمعالجة مختلف المثيرات التي يستقبلها من البيئة، لاسيما إذا حدث هذا الإدمان المسبب للحرمان في سن مبكرة، ،وهذا الشيء الذي يجعلنا نفسر ونؤول ما تعرضت له كل من الحالة الثانية و الحالة الرابعة من صعوبات كنتيجة لهذا السبب، فقد عانت الحالة الثانية (ح) من اضطراب على مستوى السلوك الاجتماعي والانفعالي مصحوب بنشاط زائد في تاريخ حياتها قبل مباشرة الفاحص لبرنامج التكفل، مع أن الشيء الذي تشترك فيه جميع هذه الحالات هو ثبوت وجود هذا الخلل الوظيفي بنفس الخصائص المميزة لصعوبات التعلم مع وجود تباين على مستوى هذا العجز واختلاف مظاهره من الناحية النمائية والأكاديمية، ومتطلبات التكفل التي تتفاوت أيضا من حالة إلى أخرى ومن مرحلة إلى أخرى و هذا ما يمكن أن نميزه بشكل جلي في أساليب التدخل المطبقة مع كل حالة.

من المعلوم أن النمو السوي للأطفال العاديين من الناحية الصحية يمنحهم فرصة التفاعل مع المحيط بشكل طبيعي مما يتيح للعقل والجسم اكتساب ما يلزم من مهارات وعمليات معرفية بشكل فطري وملائم، ويتم ذلك في أغلب الأحيان بطريقة غير واعية حين ينمو هذا العقل في بيئة اجتماعية غنية بالمثيرات الحسية، فمتطلبات الاتصال والتواصل تلزم الفرد بتوظيف هذه المفاهيم بشكل تلقائي،

فلما تطلب الأم من الطفل حين تريد أن تناوله شيئا ما للأكل أن يأخذه باليد اليمنى بدل اليسرى امتثالا وإقتداء بالأدب النبوي، فهي تعلمه مفهوم الجانبية بدون علم و من حيث لا تشعر، وهو أيضا يكتسب مفهوم الجانبية من دون وعي بالهدف أو من دون أن يدرك بأنه مفهوم معرفي أساسي للعمليات المعرفة و أنه ضروري لنمو العمليات ما وراء المعرفة و نفس الشيء لما تقول له هيا أجلس في مكانك هنا أو تقول له هناك فوق أو تحت فهي توظف مثل هته المفاهيم وغيرها كثيرا من غير قصد علمي، فكلها روافد تندرج ضمن العوامل الثقافية والدينية والتربوية التي لا يمكن الاستغناء عنها، لأنها ضرورية للاتصال والفهم ونمو العمليات المعرفية الأساسية لدى الإنسان، فما عانته هذه الحالات من صعوبات يمكن أن تعزى أيضا بشكل غير مباشر إلى نقص على مستوى الاستثارة والتحريض الحسي واللغوي، دون أن نختزلها في الأسباب المتعلقة بالحرمان الثقافي أو التربوي، لأن فرص التربية والتعليم التي تلقوها هي نفسها إذا ما قورنوا بالإخوة الأشقاء أو بغيرهم من الأطفال.

إن تأخر اكتساب اللغة لدى هؤلاء الأطفال يعد إحدى أسباب هذه الصعوبات و كنتيجة لها و هذا مما يزيد الأمور تعقيدا باعتبارها عامل يؤثر و يتأثر بدرجة الصعوبة التي يعاني منها هؤلاء الأطفال،لأنها من ضمن العوامل التي تزيد من تفاقم مستوى الإحباط والعجز الذي يواجههم في عملية التعلم حسب متطلبات المراحل التعليمية المتباينة، لأن اللغة وعاء الفكر و الفكر ينمو و يزداد بنمو اللغة، فهذه الأخيرة هي مادته الخام فكلما تضاعفت وتطورت كلما نمت معها مختلف القدرات والعمليات المعرفية الأساسية، كما هو الحال بالنسبة للحالة الأولى، بغض النظر عن الأسباب العضوية والتي زادت من حدة المشكلة، خاصة ما تعلق بوجود خلل على مستوى تطابق الفكين العلوي والسفلي وما تعانيه من حساسية مزمنة على مستوى الأنف والتي بدورها تعيق عملية دخول الهواء باعتباره عامل رئيسي في عملية النطق.

إن غياب برامج الاكتشاف المبكر الذي ينبغي أن ينطلق من اللحظات الأولى من الولادة إلى غاية أواخر مرحلة التفكير المحسوس و بداية التكفل بمثل هذه الحالات خلال هذه المرحلة، هذه الفترة المهمة إذا حرم فيها طفل صعوبات التعلم من فرص الاستفادة من تعويض بديل بتوظيف مختلف طرق التفطين النفسي و التربوي بالمزيد من الاستثارة العلاجية من الناحية الحسية و العاطفية فإن ذلك سيؤثر على نمو البنيات المعرفية بشكل فعال و مستقيم، و يحول دون نموها بطرق سوية مما يجعلها مستعصية على التدخلات العلاجية بتوظيف المفاهيم الأساسية التقليدية لاحقا، وهذا ما يبقي بناء التعلمات في حاجة إلى أساليب تربوية أكثر تقدما إذا تم التكفل بها في مرحلة التفكير المجرد، بينما

إمكانية استجابة أطفال ذوي صعوبات التعلم للتحسن أصبحت متاحة، وفق أساليب التعلم القائم على أسس إكساب الاستراتجيات المعرفية وفق أنظمة المفاهيم الأساسية التي تحكم العمليات المعرفية لأنشطة التفكير لما وراء المعرفة بوسائل التعليم القائم على الألعاب التربوية، وأن مؤشر تطور حالات الدراسة أثمر ردود أفعال ايجابية بالتربية العلاجية، فباتت إمكانية التعافي الشامل واردة لدى جميع الحالات، وفق مقتضيات الخطة العلاجية والمنتهجة في هذه الدراسة إذا أتمت الاستفادة بما يكفي حتى النهاية، أو تلقت منه على الأقل ما يلبي أهم احتياجها حسب خصوصية كل حالة وهذا مما يمكن الإشارة إليه فيما سيأتي.

2- الإجابة عن تساؤلات الدراسة الفرعية:

2-1- الإجابة على التساؤل الأول: هل هناك علاقة بين المفاهيم الأساسية للتعلم وما يعانيه أطفال ذوي صعوبات التعلم من قصور على مستوى الاكتساب.

لقد أظهرت كل الحالات ما قبل سن التمدرس والحالات التي تدرس في السنة الأولى ابتدائي نوعا من القصور في إدراكها لجل المفاهيم التي كانت محل دراسة أي تلك المفاهيم الأساسية التي هي محل دراسة حول مستوى إدراكها واكتسابها لها، أو في قدرتهم على تسخيرها لمعالجة الوضعيات التعليمية التعلمية، مع العلم أنه لم يتسنى لنا اختبار كل المفاهيم ومع جميع الحالات خاصة الأكاديمية منها، بعد أن تبين لنا أنه عجز الطفل عن إدراك المفاهيم السهلة و البسيطة، يحول دون قدرته على إدراك ما هو أصعب لذا فإن إدراكه للمفاهيم الصعبة والمعقدة أمر مؤكد من باب أولى، لذلك لم يبقى داعي لاختبار جميع المفاهيم، كما أن غياب التجانس بين أفراد العينة يندرج ضمن الأسباب ثم أن إتمام البرنامج يتطلب وقتا وجهدا كبيرين، لأن هذا النوع من التقويم يحتاج إلى توظيف أساليب أخرى من غير الألعاب التربوية لتقييم مستوى اكتسابها وتثبيتها، وما قلناه عن الإدراك سينطبق على الاكتساب فمن المؤكد أنه كلما كان الطفل عاجز عن اكتساب المفاهيم الأساسية المصنفة في المرحلة الأولى فإن عجزه سيكون محتملا إلى حد كبير في اكتساب المفاهيم المصنفة في المرحلة الموالية، ورغم ذلك يمكن القول أن ما اختبرناه من قصور في اكتساب المفاهيم ومن مهارات أولية للنمو كان كافيا للاستدلال والحكم بهذا الوصف على مستوى إدراك حالات الدراسة لهذه المفاهيم، كما لمسنا نوعا من التباين بين هذه الحالات (عينة الدراسة) في مستوى اكتسابها وتثبيتها لبعض المفاهيم دون أخرى، وفي قدرتها على ممارسة التحويل والانتقال بغرض التعميم حتى لا تنحصر ضمن حدود التجربة أو المثال

النموذجي، بينما بقيت آثار هذا القصور في اكتساب هذه المفاهيم تخيم بظلالها على الحالة (رقم خمسة والتي رمزنا لها بحرفي – يا–) فقد اكتسبت المفاهيم بصفة متأخرة وهذا ما يعني أن صعوبات التعلم لديه تحولت من ما هو نمائي إلى ما هو آكاديمي خاصة على مستوى القراءة والكتابة والحساب، نتيجة لما مرّ به من صعوبات تعلم نمائية.

إن نتائج هذه الدراسة حول المفاهيم توافق مع توصلت إليه الباحثة **دبراسو فطيمة**.(279:2014) بمعنى أنه كلما كان هناك اضطراب في هذه المفاهيم والمكتسبات أو المهارات الأولية كلما ظهرت صعوبات التعلم في القراءة والكتابة. وهذا مما أقرته أيضا أدبيات الدراسة حول هذا الموضوع والتي أشارت إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية ما هي إلا نتيجة لصعوبات التعلم النمائية، وأن صعوبات التعلم النمائية تتسبب حتما في صعوبات تعلم أكاديمية، فقد أكد كل من **كيرك و كالفت** في تصنيفهما لصعوبات التعلم على هذا الارتباط الوثيق بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية و اعتبرا أن صعوبات التعلم الأكاديمية ناتجة عن صعوبات التعلم النمائية و ترتبط بالمواد الدراسية كصعوبات القراءة والكتابة و بالتالي فصعوبات التعلم النمائية لا بد أن تؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية.(صلاح عبد السميع محمد أحمد: 17)

إن مما هو ملاحظ أيضا أن تفاقم هذه الصعوبات الأكاديمية يولد نفورا دراسيا بسبب كثرة الخبرات غير سارة والمحبطة في مسيرة سعيه نحو التعلم، و هذا مما قد يؤدي إلى دخول هذه الحالة (يا) ضمن وصف المتأخرين دراسيا إن لم تحظى بالرعاية الكافية إلى غاية تحقق الأهداف المرجوة من برنامج التكفل، لأن ما كان ينتابه من عسر في ممارسة عمليات التفكير و مهاراته، أضحت تشكل مصدرا لعقد نفسية، تلقى بظلالها على شخصية هذا الطفل ككل، لأن الإهمال وعدم الرغبة في الدراسة لم يكن إلا نتيجة لهذه الصعوبة، كما أن حاجته إلى اكتساب هذه المفاهيم الأساسية تتطلب الارتقاء من ما هو محسوس كتوظيف الألعاب التربوية إلى ما هو مجرد على مستوى العمليات المعرفية، لأن محاولة اكتسابها على مستوى ما هو محسوس في هذه المرحلة التي يحياها هذا الطفل لا يجدي نفعا كبيرا، لأن إدراك العقل لمثل هذه المفاهيم بالنسبة له لا تحتاج إلى تربية خاصة من هذا النوع ، إذ بمقدور أي معلم إكسابه إياها في هذه المرحلة المتقدمة من العمر، ويفترض أن حاجتها إلى الترويض تتطلب مستويات أعلى من التجريد لتثبيت خرائط العلاقات الذهنية المجردة باستعمال أهم المفاهيم اللازمة للمعالجة العقلية، فمتطلبات المرحلة تستلزم من المتعلم ممارسة مختلف الأنشطة العقلية بالتعامل مع هذه المفاهيم وتوظيفها في المستويات العليا من التفكير، كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي

وغيره، فلن يستطيع المتعلم أن يمارس مهارة المقارنة ما لم يتمكن ذهنه من التعامل بسلاسة مع مفهوم التشابه والاختلاف والتصنيف والتطابق...الخ، ويكتشف الخواص المشتركة بين هذه المفاهيم، وهذا مما يؤهل المتعلم للارتقاء بعملياته العقلية من إنتاج التفكير إلى مستوى أعلى و هو التفكير في كيفية التفكير، فهذا المستوى الأخير من التفكير يهتم بإنتاج عمليات التفكير وإدارتها بشكل محكم لتحقيق الأهداف أكثر من اهتمامه بإمكانية القدرة على ممارسة التفكير في مختلف أنشطة الحياة حسب متطلباتها.

تكتسي الصعوبات الأكاديمية التي لم يتم علاجها في سن مبكرة مظاهر أخرى حتى وان تم استيعاب أغلب المفاهيم في وقت لا حق وأصبح العقل يدركها بسهولة غير أن تأثير هذا التأخر على مستوى الاكتساب، يترك بصمته فيؤدي إلى صعوبة خاصة على مستوى الإدراك والفهم (الذاكرة العاملة) وصعوبة في التركيز والتذكر، فيجعل المتعلم يقع في كثير من الأخطاء و يجد صعوبة في الاستيعاب فيصعب عليه تخزين المعلومات غير المألوفة على مستوى الذاكرة القصيرة المدى والمتوسطة المدى والبعيدة المدى، خاصة فيما يتعلق بالتعلمات الأكاديمية بينما تكون الذاكرة أحسن أو عادية في الأمور الحياتية الأخرى. إن دل هذا على شيء إنما يدل على أن ظروف العملية التعليمية التعلمية تلعب دورا كبيرا في ذلك، وأنه كلما توجه نمط التعلم نحو اللاوعي بالخبرة أي التعلم في الظروف العادية كما يحياها الفرد بشكل عادي وطبيعي في الحياة بعيدا عن أي تعقيد، أو بأساليب مناسبة لخصائصه، كلما كان ذلك أنسب لعملية التعلم والتغلب على ما قد يعترضه من صعوبات، كما أن هذا الأسلوب المتجاوب مع حاجاته في عملية التعلم قد يساهم في تذليل باقي الأعراض المصاحبة لصعوبات مثل السلوكات السلبية وقلة الدافعية للتعلم والنفور الدراسي والسلوك العدواني.

ومن ما هو ملاحظ أيضا في هذه الدراسة أن (الحالة رقم عشرة والتي رمزنا لها بحرف – إ–) قد مرت بصعوبات مشابهة لباقي الحالات لكنها خفيفة و عابرة لذا استطاعت أن تتجاوزها بسرعة عن طريق التكفل العيادي والإرشاد الأسري حول كيفية استغلال الألعاب التربوية لعلاج مشاكل الإدراك فضلا عن كون الحالة (إ) كانت محل إعجاب واهتمام بالألعاب التربوية التي اقتراحها الفاحص على الأم لتشتريها لابنها، وهذا مما ساهم في تفطينه ومساعدته على تجاوز هذه الصعوبات بسرعة مقارنة بباقي الحالات.

إن ما هو مستنتج أيضا بالنسبة للحالات التي ثبتت بعض المفاهيم الأساسية و رغم ذلك ظلت تعاني من عسر القراءة والكتابة، يفسر كما يلي أنه لا يعتد بهذه المفاهيم الأساسية إذا لم تثبت بشكل

جيد بحيث لا تبقى عند حدود الأمثلة النموذجية، أو حين يتم اكتسابها بصفة متأخرة لأن المشكلة تكون قد انتقلت إلى ما هو أعمق من قصور على مستوى إكساب المفاهيم، كما تبين أنه لا يعتد بهذه المفاهيم عندما تكتسب بطرق آلية أي بالتلقين، فإثارة المحفوظ و إخراجه من الذاكرة و إسقاطه على أوراق الممتحن لم يكن يوما ليكون دليلا على فعالية التعلم أو التعليم، لأن هذه المفاهيم ما هي إلا وسيلة أو أداة لتشخيص مستويات الإدراك و كأدوات لتفعيل حركية العمليات المعرفية، وفق آلية الضبط الذاتي الانتقائي المرتبط بوعي المتعلم بالتفكير والتفكير فيه، و في عملية التعلم معا كمكسب ذاتي بغض النظر عن ما يحققه من مكاسب في البيئة، فليس بمقدورنا أن ندخل إلى دماغ المتعلم و نعالج ما يعترضه من خلل إلا من خلال هذه المفاهيم والأدوات – كالألعاب التربوية – التي صنعت خصيصا لإكساب مثل هاته المفاهيم، لأن مرحلة التفكير المحسوس بالنسبة للطفل تفرض علينا ذلك.

وخلاصة هذا الاستنتاج لا تتوافق مع ما أورده الباحث **محمد حولة** (2009 :70) حين قال أنه على الرغم من أن صعوبة القراءة و الكتابة تكون مصحوبة عادة بمشاكل تتمثل في اضطراب مفهوم الجانبية والمخطط الجسمي، وصعوبة في الفضاء الزمني والمكاني وخاصة نقص في تأسيس اللغة الشفهية تبقى متغيرة حسب الحالات لأنه قد نجد في بعض الأحيان أطفالا يعانون من عسر القراءة و الكتابة مع اكتسابهم لمفاهيم الزمان و المكان و الجانبية و المخطط الجسمي بشكل جيد. والعكس حيث نجد أطفالا يكتبون و يقرؤون بشكل جيد و لكن يعانون من مشاكل في المفاهيم الأساسية السابقة.

كما أن هذه النتيجة لا تتنافى والاستثناء الذي أشار إليه الباحث فيما سبق، لأن العبرة فيما هو متفق عليه من خلال العادة إجمالا، و بناء على ما تم التوصل إليه من ملاحظات حول التحسن الملحوظ لدى جميع الحالات و شروعها في تخطي صعوبات التعلم فور تمكن العقل من استيعاب مثل هذه المفاهيم والتعامل معها بشكل متدرج، انطلاقا من أدنى مستويات الاكتساب و حتى قبل الوصول إلى مرحلة تثبيت جل هذه المفاهيم، أو حتى لو كان يفتقر إلى المنطوق اللفظي التفسيري لما يفعله أو يؤديه، حين يصل إلى مرحلة اللاوعي بالخبرة، عند إنجاز المهمات التعليمية التعلمية التي تتطلب استحضار المفاهيم وتوظيفها كمفهوم التصنيف أو الترتيب وغيرها لتحقق الهدف.

فقد تبين أنه كلما كان قصورهم أكبر في إدراكهم للمفاهيم البسيطة كان عجزهم مؤكد للمفاهيم الأكثر تعقيدا حسب مستوى تعقيدها، وأن مطالب النمو النفسي ومتطلبات المستوى الدراسي في حاجة إلى مفاهيم أكثر تطورا مما سبق لتحقيق ما يلزم من تحصيل، فإدراك مفهوم التصريف لدى طفل السنة

الأولى ابتدائي ينحصر مثلا في إمكانه التحدث عن نفسه بصيغة المخاطب بدل صيغة الغائب و لا يخلط بين المؤنث والمذكر فيقول أنت للمؤنث بدل أنتي أو العكس و هكذا – بغض النظر عن خلفيات البيئية الثقافية أين نجده عند البعض أمرا عاديا لكن من حيث اللفظ لا من حيث المعنى– لأن القدرات المعرفية التي اكتسبها الطفل في المراحل السابقة مكّنته من تمييز نوع الجنس و يستطيع عقله أن يتعرف على بعض الخصائص التي تشكل الفروق الفردية بين الجنسين حتى من دون أن يكون لديه أي علم عن ماهية الفروق النفسية و التشريحية الموجودة بينهما.

كما أن مرد هذا الاستثناء المتعلق بوجود أطفال يكتبون و يقرؤون بشكل جيد ولكن يعانون من قصور في اكتساب المفاهيم الأساسية، مثل مفهوم الزمان و المكان والجانبية والمخطط الجسمي، في حين نجد أطفالا آخرون يعانون من عسر القراءة والكتابة أحيانا مع اكتسابهم للمفاهيم السالفة الذكر بشكل جيد يمكن أن يعزى إلى أسباب أخرى، نحتاج لتفسيرها إلى بحوث مكملة قصد إيجاد فهم هذا الاستثناء المذكور آنفا.

لكن مما هو ملاحظ من الدراسة الاستطلاعية عند هؤلاء الأطفال الذين يتقنون القراءة مع وجود قصور على مستوى المفاهيم الأساسية، يفسر حسب أنماط وأشكال القراءة المتعددة، فكثيرا ما رأينا أطفالا في مرحلة التعليم الابتدائي يقرؤون بشكل فصيح و معبر، لكن قراءتهم مقتصرة على الحفظ بشكل كبير أحيانا، حيث يستقبل الطفل هذه الكلمات في دماغه على شكل، صور مع قصور معتبر في تهجئة الكلمات غير مألوفة، ناهيك عن ما لمسناه من غياب تام أو شبه تام لتوظيف الفهم الاستيعابي أثناء عملية القراءة، فهذه من ضمن الأسباب التي تجعلنا نعتقد أن هذا النوع من القراءة لدى الطفل لا يبرر إمكانية تغلبه على صعوبات القراءة أو الكتابة مع وجود هذا القصور على مستوى إدراكه للمفاهيم الأساسية.

أما بالنسبة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة والكتابة أحيانا مع اكتسابهم للمفاهيم السالفة الذكر بشكل جيد، مرده يعود إلى قصور لدى المعلم وأسلوب التعليم وفي المنهاج الدراسي الذي يفتقر إلى القواعد اللازمة اتبعها لغرض إنجاح العملية التعليمة التعلمية، وهذه من ضمن الأسباب التي دفعتنا للبحث في موضوع تكوين المعلمين خاصة حول إتقان مهارات التدريس بدء من إعداد المذكرات، ووقوفا عند مهارات التدريس وانتهاء بفن الإلقاء عند إعدادنا لشبكة الملاحظة النموذجية لتقييم المعلم أو العملية التعليمية التعلمية بشكل عام في الدراسة الاستطلاعية.

إن مما ينبغي أن يندرج ضمن مناهج إعداد وتكوين المعلمين والمختصين في مجال التربية والتعليم أثناء التكوين النظري قبل التطبيقي، هو تعليم أساليب فحص وتحليل شبكة المفاهيم حين نسأل الطالب الجامعي مثلا أن ويستخرج أكبر قدر ممكن من المفاهيم التي يراها في البطاقة المصورة والتي سيتعامل معها ذهن الطفل حين يطلب منه أن يستخرج السلاسل المتشابهة لحبات العقد (قلادات) المشكلة في كل زواج من الصفوف مراعيا الكم واللون والشكل والترتيب في كل صف من الصفوف.

2-2- الإجابة على التساؤل الثاني: ما نوع العوائق البيئية التي تحد من قدرة أطفال ذوي صعوبات التعلم على إكساب المفاهيم الأساسية.

بما أن المفاهيم الأساسية تنمو لدى الطفل عادة من خلال التفاعل التربوي والتعليمي سواء المقصود منه وغير المقصود باعتبارهما عاملان جوهريان يؤثران في تشكيل نوعية الفروق الفردية الموجودة بين الأطفال فإنها تفرز أيضا عوائق تجعل البعض منهم يعاني من صعوبات تعلم ظاهرة أو عميقة أكثر من غيرهم ومن جملة هذه العوائق ما يلي:

- إن تدني مفهوم الذات و ضعف مستوى تقديرها من العوامل المنوطة بالأسرة بشكل أساسي فبسبب هذا التدني يحجب هؤلاء الأطفال من استغلال استعداداتهم خصوصا عندما يلاحظون أن مستواهم أقل من مستوى أقرانهم في مختلف المظاهر النفسية أو الجسمية وهذا ما يؤثر سلبا على مستوى اندماجهم وتكيفهم الاجتماعي مع باقي الأطفال باعتباره عاملا من عوامل النمو.
- إن البيئة الأسرية والاجتماعية غير متعاونة و غير داعمة لتقبل هؤلاء الأطفال كأفراد قابلين للاندماج والتعايش مع الآخرين نتيجة قلة الوعي أو نتيجة للإحباط وضعف الأمل في التعافي وإحراز تحسن، بالإضافة إلى قلة الخبرة في مجال التنشئة الاجتماعية والإمكانيات اللازمة لذلك.
- إن مما يعيق فعالية التأهيل أيضا أساليب التنشئة الاجتماعية التي تتصف بالإهمال أو بالحماية الزائدة أو التذبذب مع ضعف مستوى التفاعل الانفعالي الذي يدخل ضمن مجال الذكاء العاطفي الذي هو بمثابة منشط للعقل ووقود محرك نحو الانجاز ورفع التحدي لدى كلا الطرفين خاصة بين الأسرة والطفل أو بين الطفل والأخصائي فهذا العامل من ضمن أهم الأمور التي تحد من مستوى النضج الانفعالي والمعرفي وتقدمه عند هؤلاء الأطفال.
- إن لفقر البيئة الطبيعية والاصطناعية دورا كبيرا في تخلف هذه الفئة عن الركب فما ينبغي أن يعيشه العالم من تقدم وحضارة ينبغي أن يتوافق والفطرة السوية لنمو الإنسان، ولجدير به أن ينعكس

ايجابيا على جودة حياة الأفراد من حيث توفير بيئة نقية وغير ملوثة بمساحات خضراء ومركبات رياضة وحدائق للحيوانات وأخرى للتنزه تستوعب جمال الطبيعة وتنوع مظاهرها الخلاب الباعث على الخيال، ناهيك عن توفير منتجعات للتسلية مزودة بمختلف لعب الأطفال، وما يستلزم من دور للأطفال تهتم بالرياضة وبالتسلية العلمية والفنية لتنمية مختلف الاهتمامات والميول الدراسية والمهنية التي يبقى المجتمع في حاجة ماسة إليها مستقبلا إلى غير ذلك من الأمور، التي تساعد إلى حد كبير في امتصاص فراغ هؤلاء الأطفال فيما يفيدهم ويعمل على تطوير قدراتهم وعلاج ما يعانونه من صعوبات في التعلم.

- غياب الرؤية التربوية وعدم وضوح إجرائية التشريع القانوني للتربية والتعليم ما قبل المدرسي سواء على مستوى الأسرة أو على مستوى مؤسسات الدولة، لهذه المرحلة التي تحدد فيها ملامح الشخصية لرجل الغد، ونستشرف من خلالها عن أي بناء تربوي أو تعليمي لاحق، لذا ينبغي حماية الأطفال ضد كل ما يهدد أمنهم العاطفي والمعرفي، أو ما يحول دون تحصيلهم للحد لأدنى من الاستثارة الحسية والمعرفية، أو كل ما يخل بحقهم في الرعاية والتغذية الصحية، أو يحرمهم من معرفة الحقيقة التي تبصرهم بالهدف من وجودهم وبالغاية من وجودهم، فحاجة الأطفال إلى هذه الحقوق كحاجتهم للتلقيح ضد الأمراض أو الفيروسات أو هي أعظم من ذلك، وتحمل مسؤولية الأطفال لا تقف عند حدود أولياء الأمور وإنما هي قاسم مشترك مع أفراد الجميع بشكل عام، كما ينبغي أن يدرج ضمن اهتمامات الباحثين والمفكرين التربويين وسياسة الدولة ككل بشكل خاص.

يتوافق هذا الرأي مع ما خلصت إليه **لطرش حليمة** (2009، 326-313) حيث رأت أن الكشف عن الدور الكبير الذي تلعبه البيئة السليمة والصحية في تنمية وصقل الموهبة والإبداع لدى الطفل مع إبراز أثر التربية البيئية الإستراتيجية الناجعة لوسط بيئي سليم في توعية وتربية الطفل الذي يسمح بتطوير وتنمية الموهبة ورعايتها لأن التوجه الجديد يرى أن جميع الأطفال مبدعين وموهوبين، لكن المدرسة الآن والبيئة الاجتماعية عامة هي التي تدمر هذه القدرة الطبيعية، وعليه لابد من وجود علماء ومفكرين وإنشاء مراكز بحث علمي وتوفير الظروف اللازمة لحماية الموهوب والوسط البيئي الذي ينميه، كما لابد من سن قوانين لحماية البيئة .ورفع مستوى الوعي البيئي لدى الناس وإدخال البعد البيئي ضمن مناهج التعليم في رياض الأطفال والمدارس والجامعات ..والتأكيد على أهمية البيئة في تشكيل اهتمامات الموهوب فأغلب الأدباء والعلماء نمو في بيئة سليمة ساعدتهم في تقوية اهتماماتهم في الاستمرارية والتدريب لتقوية قدراتهم

2-3- الإجابة على التساؤل الثالث: ما مدى فاعلية خطة التكفل العلاجي الفردي في علاج أو تذليل صعوبات التعلم لدى الأطفال.

لقد استطاعت حصص التدخل العلاجي أن تستثمر وتوظف جل الفنيات العلاجية المقترحة في الخطة العلاجية حسب خصوصيات كل حالة وحاجاتها الإرشادية، وحسب الإمكانيات المتاحة لأجل تقصي الحقائق لتحقيق غايات علمية وعملية، فقد لمسنا نوع من التحسن لدى الحالات بعد مباشرة التكفل العلاجي الذي كان يعتمد أساسا على الألعاب التربوية هذا مما يبرز أثر في تذليل صعوبات التعلم، وقد وجدنا أن هذه الاستنتاج يتفق مع ما توصلت الباحثة **شيماء حامد** حيث وجدت أن برنامج الألعاب التعليمية قد أسهم في خفض حدة صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ذوي الصعوبات، كما وجدت الباحثة أن هذه النتائج قد توافقت مع ما وجده كل من **حافظ بطرس** الذي درس فعالية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي الصعوبات **وعزة سليمان** الذي تناول موضوع فعالية التعليم العلاجي في التخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى المرحلة الابتدائية وكذا **رحاب الصوي** الذي اختبر فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والاستعداد القرائي لدى طفل الروضة ذو صعوبات التعلم فقد أثبتوا جميعا فعالية البرامج التربوية في تحسين الجوانب العقلية والمعرفية وفي خفض حدة صعوبات التعلم (شيماء حامد، 2018: 1235).

لقد استطاعت هذه الحصص أن تتنبأ بإمكانية التحسن الشامل لدى كل الحالات خصوصا إذا تم مواصلة التكفل إلى غاية تحقيق الأهداف المرجوة من الخطة العلاجية، لأن هذا النوع من التكفل طويل المدى ويحتاج إلى شرطين أساسين، أولهما المثابرة وطول النفس من جميع الأطراف الفاعلة (الفاحص، المفحوص، الأسرة، المدرسة)، كما أنه يستغرق وقتا وجهدا كبيرين، وهذا ما توفر بشكل خاص مع الحالة (ح) التي حققت هذين الشرطين، فكانت أوفر حظا من حيث الاستفادة من برنامج الدراسة إلى أبعد حدوده، فانعكس هذا التحسن على نتائجه الدراسية ومكنه من التغلب على صعوبات التعلم رغم ما كان يعانيه، فأصبح بعد التكفل أحسن حتى من الأطفال العاديين، أما باقي الحالات فقد أحرز بعضها تقدما ملحوظ وبعضها الآخر تقدم نسبي ومتباين فيما بينها ، نتيجة لتفاوت مستوى الاستفادة من التكفل وحسب شدة الصعوبات التي عانت منها كل حالة وحسب المرحلة التي بدأ فيها التكفل لغرض علاج هته الصعوبات سواء كانت نمائية أو أكاديمية، فالأسباب التي حالت دون إتمام هذا البرنامج المقترح في هذه الدراسة، قد ساعدت بدورها على إبراز الفروق لصالح الحالات التي من كانت أوفر حظا من حيث الاستفادة حسب احتياجاته، رغم ذلك تبقى إمكانية التغلب على الصعوبات وامتلاك القدرة على تحقيق النجاح في الدراسي قائمة لدى كل الحالات إذا تلقت ما يلزم من مساعدة.

من الناحية الإجرائية وجدنا هناك نوع من توافق بين هذا النوع من التكفل الشامل بصعوبات التعلم لدى الحالات وفق المنهج المتبع في هذه الدراسة مع التكفل الجزئي لبعض مظاهر صعوبات التعلم لبعض الدراسات مثل عسر الكتابة كالتي أجرتها كل من **سعاد حشاني و شهرزاد نوار** (2016) حول نتائج تطبيق برنامج التكفل النفسي و الأرطوفوني والتي خلصت إلى أن حالات الدراسة عرفت نوعا من التحسّن على مستوى الكتابة الإملائية بشكل بارز، وبذلك تمكنت الدراسة من إثبات أن للكفالة النفسية والأرطفونية أهمية بارزة في تحسين مستوى أداء التلاميذ في مهارة الكتابة مما يمكنهم من التكيف مع الأطفال العاديين.

لقد ارتكزت الدراسة على تحسين مستوى إدراك حالات الدراسة لبعض المفاهيم الأساسية وعلى مستوى اكتسابهم لها وتثبيتها ، أو من حيث قدرتهم على التعامل مع تلك المفاهيم الأساسية، وفق ما كانت تمارسه من إسقاط للعمليات المعرفية على الألعاب التربوية، مقارنة بما كان قبل بداية البرنامج وبعد مراحل التقويم التنفيذي على مستوى الحصص العلاجية، لمعرفة الأثر الناتج عن هذا التدخل حسب مستوى الصعوبات وحسب الأشواط التي قطعته كل حالة في البرنامج، بغض النظر عن ما كان يعتري هذه الحالات من نقص على مستوى ممارسة التحويل والانتقال، في شتى مناحي الحياة، والذي يبقى في حاجة إلى نوع آخر من التقويم عبر الزمن عند بلوغ هذه الحالات إلى مرحلة التفكير المجرد بهدف قياس مستوى قدرتها على ممارسة الاستقراء الذي هو من مهام المستويات العليا من التفكير.

إن عملية الوصول بهذه المفاهيم إلى مرحلة المهارة – مرحلة الوعي بالخبرة – لا تتحقق إلا بوصول الطفل إلى مرحلة التفكير المجرد، عندما يصبح بمقدوره ممارسة التفكير المجرد بشكل استراتيجي لما يجند ما أوتي من إبداع، وحدث، وبصيرة، لإعداد خطط كفيلة تمكنه من إيجاد الحلول الممكنة لما يعترضه من مشكلات، فعملية الوصول إلى هذه المرحلة تتطلب جهودا تعليمية تعلمية كبيرة من المعلم والمتعلم، كما يبقيان في حاجة ماسة إلى مساعدة و دعم كل من الأسرة والمدرسة و جمعيات المجتمع المدني التي تعنى بالتعليم و تربية النشء، بغية الاستثمار في الرأس المال البشري باعتباره أغلى ثروة في هذه الحياة قبل أي شيء آخر لأن كل ما في هذا الكون مسخر لأجل الإنسان.

انطلاقا من هذا التقرير الأولي للباحث حول نتائج هذا التكفل المرتكز على الكيف، وبناء على تقديرات التفاؤل لكل من أولياء أمور هذه الحالات و بعض مدرسيهم، سنبقى نراهن على عامل الزمن لكي يكشف لنا عن المآلات التي يمكن أن تسلكه هذه الحالات ونحو أي مصير يمكن أن تؤول إليه

سلبا كان أو إيجابا، حتى يتبين مدى استعدادها للتكيف مع متطلبات المناهج الدراسية وما تفرضه من ضغوط بغض النظر عن ما يعتريها هي الأخرى من نقائص عبر جميع المراحل الدراسية. لأن هذه التجربة ستمكننا مستقبلا من استنساخ الظروف المؤدية إلى التوفيق إذا نجحت فنعززها أو المسببة في الإخفاق إذا فشلت فنحيد عنها، وهذا الأمر يحتاج إلى دراسات تكميلية أخرى تتبعية، وما دام التقييم مرتبط أيضا بالتعلم يبقى المسار الدراسي لهذه الحالات أنسب وسيلة أو آلية لقياس مستوى نجاعة وجدوى هذا التدخل العلاجي الجذري وأثره على المستوى البعيد رغم أنه لا ينبغي أن يكون معيارا لنجاحه، لأنه يصعب التحكم في المتغيرات التي تؤثر على فشل أو نجاح الطفل وفي مستوى قدرته على تذليل صعوبات التعلم أو فشله، فما أكثر الذين رسبوا أو لم ينجحوا في مسارهم الدراسي، لكننا نجدهم قد حققوا نجاحات عظيمة في مسارهم المهني أو في شتى مجالات الحياة، في حين نجد الكثير ممن تراوحت نتائجهم ما بين متوسط و قريب من الوسط، و لكنهم تميزوا و نبغوا في مسارهم الدراسي على المستوى البعيد كالتدرج و ما بعد التدرج، و في المقابل نجد أيضا الكثير ممن كانت نتائجهم في البدايات الأولى لمشوارهم الدراسي لا تنزل من سقف الامتياز إلى أن المطاف بهم انتهى في آخر أيام تعليمهم الجامعي بنتاج متوسطة وزاولوا مستقبلهم المهني كغيرهم من عامة الناس العاديين.

لقد كشفت بعض الدراسات أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم يرجح بشكل أكبر أن يكرروا السنة في المرحلتين الابتدائية والثانوية، هذه هي السنة الأولى الأكثر تضرراً. كما أن الذكور أكثر تكرارا من الإناث، أي ضعف عدد الفتيات تقريبا، بالإضافة إلى ذلك هناك العديد من الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم غير قادرين على الحصول على دبلوم المدرسة الثانوية أو الدراسات المهنية. وهذا ما يدفع العديد منهم إلى الانسحاب من النظام المدرسي. (Denise Gosselin,2003).

إن ما سجلناه من تكرار للسنة لدى الحالة رقم سبعة و التي رمزنا لها بـ (ن)، في الثانية من التعليم الابتدائي حسب تصريح الأب، نرجح أن يكون سببه ما كان يعترضه من صعوبات تعلم نمائية لم يتم علاجها بالكامل، لأنه كان يفترض من المدرسة أن تعمل على تشخيص مثل هذه الحالات والتكفل بها في السنة الأولى ابتدائي، لاعتبار هذه السنة حجر أساس التعليم الأساسي بدل سن قانون الانتقال الآلي لكل الأطفال و في مطلق الأحوال، حتى و لو كانوا ذوي التحصيل المتدني و مستواهم لا يسمح لهم بالانتقال إلى السنة الثانية ابتدائي، بعد أن عمدت وزارة التربية و التعليم على إلغاء تكرار السنة في الأولى ابتدائي وتأجيله إلى نهاية السنة الثانية ابتدائي، وهذا مما يسبب تراكم الضعف لدى

المتعلمين الفاشلين دراسيا، نتيجة لهذه الضغوط المضاعفة المفروضة عليهم، وأولها عدم تحصيل الكفاءة الشاملة التي تؤهل تلميذ السنة الأولى للنجاح من جهة، وبسبب ما يتطلبه منهاج السنة الثانية ابتدائي من كفاءات لم تحصل في السنة الأولى، بغض النظر عن كون المنهاج المعتمد في حد ذاتها غير ملامة حتى بالنسبة للأطفال العاديين لا من حيث الكم والنوع ولا من حيث الكيف والزمن ، ناهيك عن ما يكابده أولئك الأطفال المثقلون أصلا بعبء وتبعات صعوبات التعلم، والتي بقيت في حاجة إلى علاج، وهذا مما ينعكس سلبا بشكل كبير جدا على سياسة التربية والتعليم ككل، فما تعرفه المدارس الجزائرية من ارتفاع في معدلات الرسوب لهو خير دليل على ذلك.

2-4- الإجابة على التساؤل الرابع: ما هي أهم سبل الوقاية الممكن اعتمادها للحد من انتشار صعوبات التعلم لدى الأطفال.

لقد تبين من خلال متابعتنا لجميع حالات الدراسة أنه بالإمكان تفادي جل الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم التي وردت في هذه الدراسة، غير أن أغلب الأبحاث على غرار هذه الدراسة لا تزال تدفع بعجلة البحث نحو الأمام لأجل الكشف عن الأسباب القطعية التي تقف وراء صعوبات التعلم، غير أن مجمل الدراسات قد أجمعت على أهمية التكفل المبكر وأوصت بضرورة انطلاق التكفل المبكر فور اكتشاف أي خلل في خصائص النمو لدى الأطفال.

أن التدخل المبكر يؤدي إلى الوقاية من المشكلات في النمو، ويقلل من تأثيرات الإعاقة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم، فبما أن مظاهر النمو المختلفة مترابطة فإن تأخر زمن التدخل قد يقود إلى تأخر من نوع آخر، أو قد يؤدي إلى إعاقات أخرى ، ومن جهة أخرى قد تبين أن الخبرات الأولية في الحياة تأثير كبير على النمو في جميع جوانبه خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، أو ما يعرف بالفترات الحرجة، ولذلك فإن التدخل يسعى إلى استثمار هذه الفترات لتطوير مختلف قدرات الأطفال وتوجيه ذويهم إلى كيفية التعامل مع أطفالهم قبل أن تتطور لديهم ردود أفعال غير بناءة، كما أن التدخل المبكر يقلل من التكاليف المادية للعلاجات التي قد يحتاجها الأطفال في المستقبل. (سليمان عبد الواحد ، يوسف إبراهيم، 2010 :157) .

لقد تبين من خلال الدراسة أن الحالات التي لبت حاجاتها من التدخل المبكر قد استطاعت أن تتغلب على صعوبات التعلم كما هو الحال بالنسبة لكل من الحالة (ح) والحالة (ن) والحالة (ي) والحالة أما معظم الحالات المتبقية قد وجدت صعوبة في ذلك بغض النظر عن العوامل الأخرى تلك المتعلقة بعدم توفر الشروط اللازمة لاستمرارية التكفل إلى غاية إتمام كل البرنامج لمعرفة النتائج بشكل كلي ونهائي رغم ذلك قد حقق بعضها تحسن ملحوظ وبعضها الآخر تحسن نسبي تحسن نسبي.

إن سبل الوقاية تكمن في تربية الأجيال الصاعدة على التغذية الصحية والعمل وعلى طاقة التحمل بدء بالعناية الطبية الفائقة بالأم الحامل خاصة في مرحلة الولادة، وتجنيب الأم الولادة القيصرية قدر الإمكان بالعودة إلى أساليب إعداد الأم الحامل و تهيئة الجنين للولادة بالشكل الطبيعي، مع حمايته من المخاطر التي يمكن أن تعترضه خاصة أثناء الولادة، كما تتحقق من خلال الإرشاد وتطوير الثقافة الصحية و علم التنشئة الاجتماعية التي تبدأ من مرحلة الاختيار الزواجي ثم تتواصل في مرحلة التوافق الزوجي ومن ثم إلى ثقافة التنشئة الاجتماعية إلى غاية تمكين الطفل من الوصول إلى سن الرشد بسلام.

من العمليات المهمة عملية نشر الوعي من خلال ثقافة التكفل الإنمائي بدل الوقائي والعلاجي منذ البدايات الأولى أي عند الرغبة في الإنجاب، وهذا الأمر يتطلب بيئة غنية بالمثيرات الحسية تمكّن الطفل من توظيف إمكاناته وقدراته في ظروف آمنة خالية من الخوف أو التهديد، وهذا الأمر ليس بوسع كل الأولياء توفير ما يتطلب من إمكانيات مادية ومعنوية لذا ينبغي على الدولة توفير متطلبات التنمية الحضارية في جميع التجمعات السكانية من حدائق عمومية و قاعات للتسلية العلمية والترفيه والرياضة وكتاتب قرئانية بالإضافة إلى دور الشباب والثقافة و مكتبات عمومية ومدارس خاصة لرعاية الموهبين والمتميزين ومن دعم للجمعيات والكشافة الإسلامية وبإقامة مسابقات بين الأحياء إلى غير ذلك من الأنشطة التي يمكن أن توكل لمختلف منظمات المجتمع المدني.

تعتبر العمليات السالفة الذكر في غاية الأهمية إذا أردنا أن ننتشل أطفالنا من وحل القهر خصوصا مع انتشار ظاهرة الخوف على طفولة الأطفال التي سجنت في البيوت خلف الجدران، وأمام شاشات الغزو الإعلامي والإلكتروني بشتى أنواعه والوافد من كل حدب وصب، هذه الأجهزة التي هي بمثابة سلاح ذو حدين تبقى في حاجة إلى مرافقة وترشيد علمي وعقلاني بناء على ما ستفرزه نتائج الأبحاث والدراسات في هذا المجال، لأن الخوض في مغامرة الاستهلاك من غير وعي غير محسوم العواقب ومن المحتمل أن تكون نتائجه وخيمة على الفرد والمجتمع وما فعلته لعبة الحوت الأزرق على سبيل المثال والتي أودت بحيات الكثير من المراهقين إلى الانتحار أو محاولة الانتحار لخير دليل للاستدلال به على تأثير تكنولوجية الإعلام والاتصال لكونها أداة لبناء منظومة التفكير لدى الأفراد أو معول هدم لها.

من المهم أيضا بالنسبة لبرنامج الوقاية التركيز على تطوير الوسائل والمعينات التربوية التي تحقق مبتغى هذه الثقافة خاصة (ثقافة التكفل الإنمائي)عن طريق إشراك المتخصصين التربويين في

إعداد مثل هذه الوسائل. لذا ينبغي أن نعمل على نشر الوعي حول هذا الموضوع وإلزام الأولياء بمتابعة الأبناء بشكل دوري كمتابعتهم لتلقيح أبنائهم ضد الأمراض و تشريع نصوص تنظيمية ضد المختصين المتقاعسين عن أداء واجبهم إذا برامج الوقاية والتشخيص والتكفل المبكرين.

2-5- الإجابة على التساؤل الخامس: ما مدى فاعلية الإرشاد الأسري في والوقاية من صعوبات التعلم لدى الأطفال وعلاجها.

لقد تبين من خلال هذه الدراسة أن هناك من الآباء من يملك روح إيجابية مفعمة بالتفاؤل متسلحين بالتفرغ والوعي حسب المستوى التعليمي مع إظهار نوع من الإصرار والالتزام منقطع النظير في الحرص والمتابعة على الأقل من حيث المشاركة في التكفل وتوفير ما يستطيعون توفيره لأبنائهم لأغراض العلاج.

في حين أن هناك أولياء آخرون على غير ذلك، بل تبين أنهم في حاجة ماسة للتأهيل و تخليص أنفسهم من الشعور بالنقص الناتج عن الجرح النرجسي الذي سببه المشكل الذي يعاني منه أبنائهم فبدون هذا تبقى قدرتهم على تقديم يد المساعدة لأبنائهم جد محدودا فلا يكفي معها نصائح ولا إرشادات الأخصائيين، لأن الخيار الأمثل لهم هو الاشتراك في دورات تكوينية تأهيلية لأنفسهم أولا قبل أن يقبلوا على تأهيل أبنائهم لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

لقد لاحظ الباحث أن الآباء المتعاونين الذين يحضرون أبنائهم بأنفسهم ويحرصون على الاستفادة معهم أثناء فترة الملاحظة بالمشاركة، لتعلم المهارات اللازمة للتكفل بأبنائهم، خلال الحصص قد حققوا معهم أهدافا ومكاسب لم يحققها غيرهم، كما هو الحال بشكل خاص بالنسبة لولي أمر الحالة (ح) التي حظيت بأب له مستوى تعليمي مرتفع، جامعي، ملتزم وحريص على تحقيق الأهداف المرجوة من برنامج التكفل. و نفس الشيء بالنسبة للحالة (ر) حيث لاحظنا كيف أن الأم كانت تتكبد عناء السفر من ولاية غليزان إلى ولاية وهران لأجل التكفل بإبنها.

لقد استنتجنا من خلال الملاحظات التي أجريت خلال فترة تنفيذ برنامج التكفل، أن مشاركة الآباء لأبنائهم خلال الجلسات يتأرجح بين ما هو سلبي و بين ما هو إيجابي حسب السمات الشخصية لكل من الحالات و أوليائهم و حسب نوع العلاقة التربوية السائدة، فكلما كانت بعيدة عن الأساليب التربوية غير السوية كالقسوة والإهمال أو التدليل والحماية الزائدة كلما كانت أنسب للموقف التربوي العلاجي. فبخصوص ما هو سلبي فقد تبين أن كل الحالات في البداية يتشتت انتباهها وتزداد سلبيتها عند حضور الأولياء، بسبب عدم رغبة الطفل في امتهان الذات لتجنب النقد الناتج عنهم ولأجل الحفاظ

على تقدير إيجابي للذات أمام الأولياء وهذا ما ينم عن قلة الثقة في النفس، كما أن تدخلات الآباء و مشاركتهم في العملية الإرشادية تصبح سلبية حين يطغى عليها ما هو ذاتي بدل مما هو موضوعي مثل التسرع في الإجابة والتدخل غير المناسب مكان الطفل وحرمانه من فرصة التفكير والتعلم الذاتي، بالإضافة إلى الاستجابات الانفعالية المعبرة عن الإحباط عند إخفاق الطفل في الإجابة، مما يؤدي تشكيل تقدير متدني للطفل عن نفسه ويضفي على العملية التعليمية التعلمية جوا من الكره والنفور بدل المتعة والانجذاب، وهذا ما يجعلنا نأمل من الباحثين أخذ زمام المبادرة في سبيل تخصيص برنامج للتكفل بأولياء الأطفال الذين يعانون من صعوبات، لعلاج هذا المشكل وهذا ما يمكن الأولياء من مساعدة أبائهم على تجاوز هذا المشكل كجزء لا يتجزأ من البرنامج العام للتكفل، ولعل هذا ما جعل **لانا نجم الدين فريق الداودي** (2001: 40) توصي بضرورة تضافر المجتمع الإنساني والمؤسسات التربوية لتوجيه الأسرة والعمل على تشجيع الأمهات على الانخراط في مثل هذه البرامج بعدما خلصت نتائج الدراسة التي أجرتها على أمهات هؤلاء الأطفال بهدف بناء برنامج تدريبي للاتصال والكلام لأمهات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، إلى أن البرنامج التدريبي الذي طبقته قد نجح إلى حد ما ووفر قاعدة معلومات مفيدة تستطيع الأم من خلالها الانطلاق للبحث عن سبل وطرق جديدة لفائدة الطفل لمساعدته في حياته اليومية والمستقبلية.

أما بخصوص ما هو إيجابي فإن حضور الأولياء أثناء الجلسة سيتيح لهم الفرصة للاستفادة أكثر من برنامج التكفل، لما يكون حضورهم إيجابي لكل من الفاحص والمفحوص، حين لا يعيق وجوده مسار التعليم العلاجي، أو في أداء عمل الفاحص. إن مما يزيد من مردودية التكفل لدى الطفل لما يرى نفسه محط إعجاب من قبل ولي أمره، ففي هذه الحالة لا يجد الفاحص أي مانع من إشراك الفاحص للأولياء في تمثيل دور الفاحص، بل هذا مما يتيح لولي أمر الطفل من تحويل تلك الإرشادات المقدمة من قبل الفاحص إلى ممارسة فعلية للوصول بها إلى مرحلة المهارة، الأمر الذي يضمن نجاح الخطة العلاجية إلى حد كبير.

لقد التمسنا تفاوتا بين الأولياء في مستوى استفادتهم من الإرشادات المقدمة من قبل الفاحص والعمل بها، حسب المستوى التعليمي و تقبل ولي أمر الأسرة لإعاقة الطفل ومستوى التفاؤل بقدرته على تحقيق النجاح، ومستوى المثابرة في مساعدته على تخطي العقبات، بالإضافة إلى مقدار التفرغ الشخصي الذي يخصصه لولي الأمر لابنه باعتباره عنصر أساسي في عملية التكفل، بدل الوصاية سواء من قبل أفراد آخرين داخل الأسرة أو خارجها رغم أن تعدد مصادر المساعدة للتكفل بالطفل

داخل الأسرة أو خارجها، من العوامل المساعدة على نجاحه إذا كان مقننا، خصوصا إذا توفر المؤهل التعليمي والفنيات التربوية والإمكانيات البيداغوجية كالألعاب التربوية.

3- مناقشة عامة:

لقد ساهمت هذه الدراسة في تشكيل رؤية عامة ومتكاملة حول هذا الموضوع بناء على ما أفرزته من نتائج، كما أسهمتا في تفسير آلية الصعوبة، من منطلق الحالات التي تمت معاينتها سواء من حيث أسلوب الدراسة أو الكيفية التي يتم بها اكتشافها و فهمها و تشخيصها، و من حيث الآليات الكفيلة بالتأهيل و العلاج و هذا ما يتيح لنا بث روح الوعي الحضاري في سبيل تكوين ثقافة مجتمعية قادرة على تفهم واستيعاب مفهوم الصعوبات لدى الأطفال بين مختلف مؤسسات المجتمع التربوي بشكل عام وفي أسر هؤلاء الأطفال بشكل خاص، وهذا مما يصعب تحقيقه إذا انتهجنا مناهج بحث من غير دراسة الحالة.

لقد انطلقت فكرة هذا البحث بشكل شمولي بناء على ما انتهت إليه نتائج مختلف البحوث الأساسية والدراسات الميدانية حول الموضوع، إلى أن تبلورت و شقت طريقها نحو المعاينة الميدانية كما تم عرضها فيما سبق و قد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

إن ما يعانيه الأطفال بشكل عام و ذوو صعوبات التعلم بشكل خاص من مشكلات ذات صلة بالعملية التعليمية بشقيه النمائي والأكاديمي، أو حتى السلوك الانفعالي والاجتماعي يستدعي ضرورة البحث عن الأسباب الفاعلة، أو المعجلة في تفاقم الاضطراب وتضافر الجهود لأجل حلها أو علاجها.

لا تزال الدراسات الفرقية التي ترد مستجداتها بين الحين والآخر تؤكد في كل مرة أن ما يعانيه الأطفال ذوو صعوبات التعلم من أوجه القصور في مختلف الخصائص والسمات المرتبطة بشخصية هؤلاء الأطفال، فيما ينسب إليهم من عجز في فهم مختلف العلاقات التي تعوّد أقرانهم العاديون على فهمها واكتسابها أو التعامل معها بكل تلقائية و بأسلوب بديهي بالكاد يستشعرونه أو يتذهنونه في مجال إدراكهم، في حين أنهم في الوقت نفسه يبدون قدرات عادية أو غير عادية قد تصل إلى حد الإبداع في تعلم الكثير من الأنشطة التعليمية من غير أنشطة القراءة و الكتابة أو الحساب أحيانا.

بناء على التباين الملاحظ بين الحالات في الخصائص المميزة لصعوباتها يستلزم إعادة النظر في تحديد ملامح مفهوم صعوبات التعلم حتى يصبح أكثر مرونة، بهدف النظر إليه من زوايا متعددة لكونه مفهوم يمكن أن يستوعب العديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم بمختلف أنواعها حتى

ولو كانت مصحوبة باضطرابات نفسية مختلفة، إنه من الطبيعي أن نجد هذا النوع من التفاوت بين بني البشر لكونه من إحدى السنن الكونية الثابتة، لأن هذا التفاوت الهرمي الموجود بين الناس أشبه بالتنظيم الموجود في السلم الإداري للوزارات، فلو تصورنا أن الناس كلهم مختزلين في فئة واحدة لتعطلت أمور الناس ولختلت حركية الحياة ولما تيسرت سنة تسخير الناس بعضهم لبعض، فهذا التنوع أقرب إلى ما هو تكاملي تنوعي أكثر مما هو تفاضلي إقصائي، فبالكاد نجد إنسانا يتقن فعل كل شيء بنفس المستوى، فكل الناس تقريبا يجدون أنفسهم ميسرين أكثر لتعلم شيء ما في إحدى مجالات الحياة مقارنة بشيء آخر، فمن الطبيعي أن يكونوا متفاوتين لأن هذا من ما يضطرهم للتباري بهدف امتهان الذات واكتشاف ما ينطوون عليه من قدرات، وهذا مما يتيح لهم الفرصة للاستعانة أيضا بخبرات الآخرين في الأشياء التي يستعصي عليهم تعلمها أو القيام بها.

ثم إن هذا الأمر لا ينبغي أن يتوقف عند حدود الأطفال لأنه عندما تجد الكثير من الراشدين الذين بلغوا من الرشد ما بلغوا و ارتقوا في مراتب العلم نحو أعلى الدرجات، يوظفون يوميا الآلاف من العمليات المعرفية اللازمة للتعلم من مدرسة الحياة دون علم أو استبصار تام بهذه العمليات سواء على مستوى التجهيز أو المعالجة.

إن ما تقوم به أدمغة الناس من عمليات ذهنية معقدة أثناء التعرف على المعلومة و فهمها و تشفيرها وتفسيرها و تعزيزها بما يلزم من معاني و دلالات و بسرعة فائقة لأمر مثير للدهشة و الاستغراب، لأنها تفوق قدرة المرء على محاكاة مثل هذه العمليات بالعقل الواعي.

لقد فطر جل الناس على ممارسة مهارات التفكير بشتى أنواعه و بمختلف مستوياته دون أدنى استبصار بالكيفيات التي يتم وفقها اكتسابهم لهذه المهارات، أو المحكات أو الأسس التي تعمل بها أنظمة المعالجة الخاصة بهذه العمليات الذهنية، إذن فلا غرابة أن نرى تجاوب الناس مع أساليب التعليم التي تتعلم بها مختلف الحيوانات الأليفة و حتى الغير الأليفة التي يتم ترويضها ما دام ميكانيزم التعليم يمكن أن يتحقق دونما حاجة إلى استبصار بآلية التذهن، خصوصا إذا تم التركيز على قوانين الإدراك وضوابطه بدء من التمييز الحسي إلى الترميز الذهني (في الذاكرة) أو التجهيز الفونولوجي إلى الترميز العقلي من حيث الدلالة و المعنى والعلاقات القائمة بينها.

إن المتأمل بشكل حيادي في مثل هذه العمليات الذهنية المحققة للفعل التعليمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ما يفتأ يعيد مثل هذه التساؤلات نفسها بغية الحصول على إجابات وافية ما دامت الإجابات المتوصل إليها حاليا نسبية و غير حاسمة بما فيه الكفاية.

إن ما يواجهه كل من أطفال صعوبة التعلم و المشرفين على تعليمهم من تحديات ذات ردود أفعال مزدوجة لدى كل واحد منهما يتطلب رفعها تضحيات جسام، سواء من حيث قدرة المعلم على إحراز تقدم في تعليم هذا الطفل، أو في قدرة الطفل المتعلم على إحراز تقدم في تحصيل مادة العلم و تحقيق أهدافه، من منطلق تلك العلاقة التربوية التي تجمعهما وفي مختلف أبعادها، خاصة الإنساني منها و المعرفي قوامه الفهم المتبادل كشرط أساسي ولازم قبل تقديم أي وصف أو حكم على الطفل مادام الحكم على الشيء فرع من تصوره، لذا فإنه لا يصح بعدها الحكم على شيء ما إذا كان التصور الذي يبنى على أساسه الحكم خاطئا، أو غير دقيق حين يقل مستوى الفهم و التفهم المتبادل بين الطرفين ذلك الفهم الذي يسمح بالكشف عن مكنونات الذات.

إن المحاكاة المنطقية والاستدلالية التي نبنى وفقها أحكامنا محكومة أيضا بعوامل ظرفية زمكانية تختلف باختلاف الخصائص المميزة للطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم، وهذا ما يضع معيار المقارنة تحت المحك سواء أكان استنادنا في الحكم بين مختلف الأطفال على أساس المقارنة المعيارية حين نقيس أو نصنف أدائه على مقياس أداء الآخرين، أو حين نقيس قدراته بنفسه لما نحدد مستوى التباين في أدائه لمختلف الأنشطة التعليمية التعلمية.

إن دلالة العلاقات التواصلية بين طرفي الاتصال من حيث مدلول الرسالة و نوع الترميز المستعمل بينهما، وما تحمله اللغة اللفظية و غير اللفظية من تعقيدات في الترميز و فك الترميز الذي يتأثر بدوره بمستوى قدرة الفرد على التركيز و الانتباه و التعرف حسب مستوى رتم الدماغ و إيقاعاته في الفهم والاستيعاب، بالإضافة إلى معطيات الحالة النفسية للفرد خاصة في طريقة إدراكه لمفهوم ذاته وفي مستوى تقديره لها، كلها عوامل ذات تأثير بالغ على أدائه خصوصا لما ندرك أن طبيعة شخصية الفرد تبلور طبيعة اعتقاد الناس فيه والذي بدوره يحكم نوعية العلاقة أو المعاملة و نوعية الاستجابة المتوقعة لأدائه.

يمكن من خلال هذا المثال أن نشرح كيف تؤثر مثل هذه الأمور في مستوى مردودية العملية التعليمية التعلمية، حين نطلب من طفل ما يعاني من صعوبة في التعلم بعد أن نطلب منه أن يستخرج اللوحة وأن يرسم خطا مستقيما، لنفترض أنه استوعب المفهوم واستطاع أن يرسم خطا مستقيما، فالناس لا يعدو توقعهم في الغالب من أن يرسم لهم خطا أفقيا من يمينه إلى يساره أو العكس مشكلا قطعة مستقيمة في حين أنه كيفما رسمناه في أي اتجاه سيبقى خط مستقيم.

لنسلم فرضا أننا ألزمناه على أن يرسمه بطريقة نمطية على مقياس نمطية التفكير البديهي كما هو معروف لدى العامة من الناس، إلا أن الأمر يمكن أن يزداد تعقيدا لما نطلب منه أن يرسم نقطة فوق الخط بتلقين من المعلم فيأخذها في ذهنه كصورة ثابتة، وهذا ما يجعله يصفها في أي وضعية للورقة على أن النقطة فوق خط مستقيم في حين أنه لما يقلب اللوحة التعليمية رأسا على عاقب يتغير المفهوم فتصبح تحت الخط المستقيم، علما أن الكثير من هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يتعاملون مع الكثير من الصور أو الأشياء و يشاهدونها و هي في وضعية مقلوبة، و قد تجدهم لا ينتبهون لذلك إلا إذا نبهتهم و هذا ما ينم عن وجود خلل في الإدراك.

لن يتوقف هذا التعقيد عند هذا الحد حين نطلب من هذا الطفل أن يعيّن نقطة تحت الخط باستعمال أسلوب التلقين، فنلاحظ أنه في الأصل أن إدراكه الأولي للنقطة التي هي فوق الخط لم يتفق فيها مع فهمنا و طريقة إدراكنا، فنزيد الأمر تعقيدا حين نطالبه أن يدرك النقطة الثانية على أنها تحت الخط فتختلط ' فوق' بـ ' تحت' و ' تحت ' بـ 'فوق' ، فتتحطم المفاهيم أو المعاير المنهجية و تدخل العشوائية وضربة الحظ، خصوصا لما يجد نفسه عاجزا عن إيجاد المنطوق اللفظي الذي يجعله يتساءل و يستفسر عن طبيعة المحاكمات العقلية التي تضبط عملية اكتساب هذا المفهوم إن كانت تسير وفق قواعد محددة وهذا ما يفسر الخلط الذي نجده بين مواضع نقاط الحروف عند هؤلاء الأطفال، وهذا ما لاحظته فعلا من خلال مثال تطبيقي مع إحدى الحالات محل الدراسة و التي تعاني من صعوبات في التعلم.

في ظل المعطيات السالفة الذكر نجد ما يمكن أن يبرر أو يفسر أسباب الاستجابات النمطية القائمة على العشوائية لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبة في التعلم بدل الحتمية، حين نرى أن تعديل استجاباتهم الخاطئة جاءت بناء على أوامر أو تعليمات الآخر بهدف إرضاءه أو لغرض تجنب الصراع لا غير، بدل الاحتكام إلى قواعد منطقية ثابتة مبنية على الحتمية و عدم التناقض باعتبارها قواسم مشتركة بين كل من المعلم و المتعلم لكونها مبادئ أو أبجديات بناء المعرفة، فهي المحددة لخطى تقدمهما لاستيعاب أي مفهوم أو تحصيل أي مهارة، لتكون محل احتكام بالرجوع إليها للاستدلال بها حين يصادف أي مواقف مماثلة لحل أي مشكلة في وضعية تعليمية ذات دلالة.

فضلا عن هذا كله فان تعلم المفاهيم الأساسية يعمل على تعبيد الطريق للعمليات العقلية وتقويم منهج التفكير في ذهن المتعلم لأجل تحصيل سليم و فعال، لذا يتوجب على المربين أو القائمين على تدريس الأطفال بصفة عام و أطفال ذوي صعوبة التعلم بصفة خاصة أن يكونوا متبصرين بكل ما

يواجه هؤلاء الأطفال من صعوبات، وما يترتب عنها من مشكلات و صراعات نفسية بسبب ما تتصف به هذه العملية التعليمية التعلمية من تعقيدات تجعل هؤلاء الأطفال في عزلة من أمرهم، و تحدّ من قدرتهم على مواكبة أقرانهم في بيئة الفصل الدراسي.

إن قدرة الطفل على تجريد الدلالة الرمزية لأي كلمة و توظيف مدلولاتها في مواقف متعددة ملائمة للسياق بشكل موضوعي مؤشر يدل على تحقق الفعل التعلمي، ما دام يستطيع في كل مرة ممارسة التحويل و الانتقال من مثال إلى آخر بطرق متنوعة. فالنضج التعليمي لدى الطفل ينمو من خلال تفاعله مع مختلف مواقف الحياة، خصوصا إذا تعلم كيف يمارس مهارات التفكير وكيف يوظف استعداداته العقلية عن طريق إثارة وتحريض تلك الملكات الكامنة لديه في مواقف تعليمية تعلمية، حسب خصائص المرحلة التي هو فيها ومن حيث قدراته ودافعيته للتعلم بناء على الإمكانيات المتاحة لديه، وعدد تكرار تلك المواقف، أو الوضعيات التعليمية بطرق واعية وبفعل إرادي من المتعلم حين يأخذ من خلالها أصواب السياقات لتوظيف واستثمار مثل هاته العمليات بأنجع الأساليب الداعمة لاكتساب الفعل التعليمي التعلمي، حينها نصبح معه في أمن واطمئنان على مستقبله التعليمي لأننا قد شققنا معه الطريق الصحيح نحو الفلاح والنجاح.

إن المثال الذي ضربناه فيما سبق يعد من أبسط الأمثلة التي يمكن الاستدلال بها على إبراز مستويات التعقيد الذي يواجه كل من المتعلم والمعلم، وان بدا بسيطا و بديهيا في نظر المعلم فهو بالغ التعقيد في نظر المتعلم الذي يعاني من الخلط والارتباك، خصوصا حين يقرأ في عينيه استغرابه وتعجبه من مستوى العجز الذي يظهره الطفل على أنه غير ذكي أو غير قابل للتعلم، إن لم يكن معبرا عن ذلك بصريح العبارة ناهيك عن النعوت السلبية التي يصفونهم بها، في حين أن سوء الفهم يبقى حليف المعلم أكثر مما هو حليف المتعلم، ما لم يتفطن إلى القواعد المنهجية التي تحكم التفكير لدى الأطفال بشكل عام وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، في منطقهم البسيط و في منهج تفكيرهم الذي لا ينبغي الحكم عليه بعدم الكفاءة إذا تبنى بفطرته السليمة محكات أو آليات غير التي تحكم غالبية الأطفال، فالشذوذ عن المعتاد لا يعني بالضرورة أن الإنسان أو الفرد على غير هدى، فالموهوبون كانوا يحيدون و يوصفون بأنهم شواذ في تفكيرهم إلا أنهم أصبحوا في النهاية مرجعا لتحكيم و تعديل فكر الكثير من الناس الأسوياء وفي طريقة إدراكهم للأشياء.

بناء على النتائج الأولية التي خلصنا إليها في الدراسة الاستطلاعية، ومن خلال ما شاهدناه في العديد من التقارير التي أعدت بأسلوب الملاحظة الوصفية، من قبل الباحث، فإنه يمكن القول أن

العوامل المدرسية المتمثلة خصوصا في التدريس الصفي تلعب دورا مهما في ترشيح صحة هذه الفرضية ما دام أسلوب التدريس غير فعال و غير داعم في علاج ما يواجه أطفال ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية من صعوبات في التحصيل إلى حد كبير، بغض النظر عن العوامل المدرسية الأخرى بشكل عام، في ظل غياب الاستراتيجيات التعليمية البديلة، كتفريد التعليم، أو الأساليب التعويضية، أو التعليم العلاجي وما إلى ذلك، فضلا عن ما تعرفه هذه المؤسسات من اكتظاظ، و نقص فادح في الأقسام المكيفة وغياب تام لأخصائي التربية، باعتبارها أيضا أسبابا إضافية تضاف إلى جملة الأسباب التي تزيد من تفاقم ظاهرة صعوبات التعلم لدى الأطفال مادمت المدرسة الجزائرية يثقل كاهلها كل هذه المشاكل، فما تعانيه من ارتفاع معدلات التسرب المدرسي ما هو إلا تحصيل حاصل لمثل هذه المعوقات ولهو خسارة عظيمة للفرد والمجتمع.

ومما هو ملاحظ أيضا أن ملمح تلك المناهج التربوية لم ترقى بعد إلى المستوى الذي يلبي تطلعات المجتمع مستقبلا من خلال مخرجاته، ويعد هذا التحدي من أهم الأمور التي ينبغي أن تراهن عليها المدرسة الجزائرية، لتقلل من ارتفاع معدلات التسرب المدرسي، و تدني المستوى التعليمي الذي أصبح في حد ذاته تحصيل حاصل لمثل هذه المعوقات، و أمام هذا الوضع يمكن القول بأن المدرسة أصبحت مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بإيجاد حلول عاجلة لمثل هذه المشاكل، ونؤكد في هذا المقام على أهمية العناية بتوفير الكوادر البشرية عن طريق تولية المزيد من العناية والاهتمام بتكوين الأساتذة، وتوفير فريق الصحة النفسية والتربوية المكون من أخصائيين نفسانيين ومرشدين تربويين وأخصائي التخاطب والتربية الخاصة كاقتراح، لتحقيق تكفل شامل بالأطفال ضمن فريق عمل بما فيهم أطفال صعوبات التعلم والمتعثرين في الدراسة من جميع الجوانب.

إن للمدرسة دورا وقائيا وإنمائيا يمكن أن يتجسد في الميدان بفعل استغلال أحدث ما توصلت إليه التنمية البشرية في مجال التعليم و تطوير الذات و الاستثمار فيها، لأن الاستثمار في الثروة البشرية من أولى أولويات التربية و التعليم بالنسبة للدول المتقدمة، وخير ما يجسد ذلك الدورات تدريبية التي تخصص للطلاب بهدف ترويضهم على تحمل جزء من مسؤولية الإسهام في ترقية أو إصلاح الواقع، إن التخطيط لهذا الهدف يبدأ بالحلقة الأنسب لذلك، وهو التأكيد على إعداد وتكوين الأساتذة في معاهد التكوين، لأن المعلم هو بمثابة القائد الذي يقود الطلاب نحو الهدف، فهو الوسيط الذي تتمركز حوله كل عمليات التغيير، لأنه الوحيد الذي بمقدوره تأدية جميع الأدوار الناجمة عن أي تغير طارئ في المناهج والمقررات، فهو الذي يتعلم ليعلم، ويؤثر ويتأثر بواقع التربية وما تجنيه سلبا أو إيجابا، أخذا

وعطاء، زرعا وحصاد، تقييما وتقويما، ولن يتثنى له ذلك إلا إذا كان يتمتع بسمات أو مواصفات ومرونة كافية تأهله للتكيف الايجابي مع أي تغيير قد تشهده البرامج والمقررات التربوية سواء بشكل طارئ أو مبرمج، يتماشى ووتيرة التطور الذي يشهده عالمنا المعاصر في شتى مجالات الحياة، ثم إن التحكيم الموضوعي لهذه المناهج والمقررات الدراسية يتطلب أيضا إشراك هذه الشريحة المهمة والأخذ بآرائهم، بغرض الإسهام في ترشيد جميع السياسات التربوية نحو تحقيق الغايات، مع تسخير ما يلزم تسخيره من إمكانيات مادية وبشرية ونفس الشيء بالنسبة لباقي الشركاء، حتى تتكاتف الجهود وتزول الحدود بين المدرسة والمجتمع ويتحقق بهذا الأمر الانفتاح الفعلي للمدرسة على العالم الخارجي.

أما بالنسبة للوضع الراهن الذي باتت فيه المدرسة عاجزة عن حل مشكلات أطفال ذوي صعوبات ، فإن الدور الأكبر لحل مشكلات هؤلاء الأطفال يبقى على عاتق أولياء أمورهم، وفق ما يمكن أن يبذلونه من حلول جماعية، كالسعي نحو تأسيس مدارس خاصة لعلاج صعوبات التعلم لإنقاذ أطفالهم، أو من حلول فردية كالبحث عن أخصائيين قادرين على تحمل مسؤولية الاكتشاف والتقويم المبكر لهته الفئة والتكفل بهم، أو من خلال العمل الجمعوي الذي يبادر إلى تمويل البرامج أو الخطط العلاجية الكفيلة بقضايا الوقاية وعلاج مثل هذه الاضطرابات والسعي نحو دمج المعسرين من هؤلاء الأطفال في المجتمع كالعاديين، أو على الأقل بهدف مساعدتهم للوصول نحو الطريق الذي يمكنهم من تحقيق الاستقلالية وتحقيق الذات، وإنقاذهم من الإقصاء الذي قد يتعرضون له لأي سبب من الأسباب. كالإقصاء الناتج عن أخطاء القياس وما تفتقر إليه بعض اختبارات الذكاء من دقة بسبب محكية المرجع حين تصنف الناس بين طرفي نقيض (أذكياء أو متخلفين) أو تصنفهم مع العوام ضمن ما يعرف بحدود المتوسط الذي تتمركز حوله غالبية الأفراد العاديين في حين تجدها تغيب في الأساس خيار الصلاحية أي معيار صلاحية الاختبار من عدمه والنظر فيما إذا كان مناسبا لخصوصيات الحالة حسب اضطرابها أو غير مناسب أصلا، إذا تبين أن التقييم المعياري لا يحدد وضع بعض الأطفال مقارنة بالآخرين.

إن معيارية المرجع القائمة على مقارنة الفرد بالغالبية العظمى من الناس لا تمنحنا الحق الكامل في اتهام من يشذ عنهم بالسلب، أو النظرة الدونية خصوصا حين تحجب عنا ما يتمتعون به من امتياز، أو ما قد ينضوون عنه من تفرد خلاق لذا فإن التفكير وفق هذا المنطق يجرنا إلى دراسة خصائص أطفال صعوبات التعلم من منظورين مختلفين:

- ***المنظور السلبي*** الذي يحد من قدرتهم على تحقيق العملية التعليمية التعلمية.

– ***المنظور الايجابي*** الذي يهندس استراتجيات التفكير و الاستيعاب وفق قوالب هندسية قابلة للتجريد لتكون محل دراسة قابلة للملاحظة، حتى نعيد النظر في معايير الحكم المعتمدة، والتي نصدر وفقها أحكاما قد تكون أحيانا غير موضوعية أو مجحفة في حق هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبة في التعلم، خصوصا إذا وصل إلى حد الخطيئة أو الذنب الذي لا نعذر بجهله إذا تسببنا في تدمير مستقبل طفل ما بجرة قلم حين نحكم عليه بأنه طفل متخلف لا يصلح للتعلم، وهو على خلاف ذلك، إذا لم نفقه بعد في ماهية القواعد المنهجية التي تحكم فكرهم و تعلمهم و أساليب تدريسهم، خصوصا في ظل النقص الفادح الذي تعرفه البرامج التعليمية الخاصة بهذه الفئة مقارنة بالكم المعتبر من الأبحاث والدراسات التي توقف معظمها عند حدود التشخيص و التفسير.

إن برامج التكفل والعلاج بأسلوب الخطة الفردية تعد من أهم البدائل المطروحة لتغطية ما يشهده هذا الموضوع من نقص على مستوى التكفل العلاج بهؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، مثلما هو الشأن في برنامج هذه الدراسة، الذي خلص إلى ضرورة التركيز على أربع محاور أساسية مقترحة للتكفل العلاجي بأطفال صعوبات التعلم والتي هي من صميم هذا العمل وقد تم تقسيمها كما يلي:

4- المحاور الأساسية للتكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلم:

إكساب المفاهيم الأساسية اللازمة لتنمية الإدراك يمكن القول أن القيمة التربوية لهذه الألعاب لا تقتصر على تمكين المتعلم من ممارسة التفكير وإنما على مقدار ما تنمي لديه من مفاهيم ومن عمليات ذهنية أساسية وعلاقات معرفية كلما استطع المعلم أن يستثير لدى المتعلم ما يمكن أن يستثيره من مفاهيم باعتبارها عناصر قابل للتجريد يمكنه من تخزنها على شكل فكرة، فلو أخذنا على سبيل المثال **لعبة للأشكال الهندسية طوي (TOY)** فإنه بالإمكان أن نجعل المتعلم يدرك ويتعامل مع أزيد من ثلاثون مفهوم بل ويمكنه أن يزيد، ومن أمثلة ذلك ما يلي: توظف مفهوم الأشكال(عندما يتعرف المتعلم على أسماء أشكالها الخمسة)– والمكان (عندما يدخل كل شكل في مكانه)– واللون (عندما يتعرف على ألوانها الخمسة) – والتصنيف (عندما يصنف الأشكال في الأعمدة حسب النوع) – والترتيب (عندما نطلب من أن ينظم الأشكال وفق خاصية محددة)– والتشابه (عندما يجمع الأشياء المتماثلة حسب اللون أو الشكل)– والاختلاف (عندما يميز بين الأشياء غير متشابهة حسب اللون أو الشكل)– والتجريب (عندما نطلب منه أن يحاول إيجاد مكان الشكل بالاعتماد على نفسه) – ومفهوم

التساوي بمعنى التعادل (عندما يحصي نفس عدد الأشكال في كل الأعمدة)– والكم (عندما يحصي كم يوجد من شكل مثلا)– والعدد (عندما يبدأ في العد إلى غاية آخر رقم يحصر فيه كم الأشكال)– والحساب (عندما يبدأ في عملية الإحصاء كالجمع مثلا)– والباقي (عندما يدخل شيء ونسأله كم ينقص من شكل لم تدخله أو لم تخرجه بعد)– والاتجاه (عندما يخرج أو يدخل الشكل الدائري في العمود اللولبي من فوق في اتجاه الاسفل)– والعكس (عندما يريد إخراج الدائرة بالتدوير في الاتجاه غير صحيح من اليسار نحو اليمين فنقول له أدرها بالاتجاه المعاكسي)– والتطابق (عندما يقوم بتصفيف الأشكال بعضها فوق بعض يبقى شكل شبه منحرف لا يتطابق إلا إذا اكسبناه أياه)– والخطأ (عندما ننبهه إلى أنه ادخل الشكل في غير مكانه)– والصواب (عندما نعطيه التأكيدات الايجابية محاولاته على أنها إجابة صحيحة)– ومفهوم المجموعة (عندما كأن يصنف الأشكال في مجموعات ويحصي مجموع المجموعات)– والتناظر (عندما يتقابل مع المعلم ويدير كل واحد منهما الدائرة باتجاهين متعاكسين)– ومفهوم كامل (عندما يصنف كل الأشكال المتشابهة في مكانها)– وناقص (عندما يصنف عدد صنف معين من الأشكال ويبق واحد لم يدرجه في مكانه فنقول هذا العمود ينقصه واحد)– ومفهوم الأول و البداية (عندما نسأله مثلا عن أي من الأشكال يبدأ) –الأخير، والنهاية (عندما نعين أو نشير للشكل الأخير الذي ينهي به العمل حيث لا يبقى شيء)

يتبين من خلال هذا المثال أنه لو تعمقنا في تفصيل التفاصيل فإننا نجد ضمن هذا الشرح مفاهيم أخري غير التي أحصيناها وأعددناها كمفاهيم، وبناء عليه فإنه يمكن أن نعد هذا المثال من بين أهم الأمثلة التي تبرز دور العلاقة التربوية والتعليمية بين المعلم والمتعلم وكيف يتم من خلالها توظف الكثير من العلاقات المعرفية والتربوية المنمية للإدراك ولشخصية المتعلم وعلى الأرجح من دون أن يشعرا أي واحد منهما بذلك حول الكثير من الأمور المتعلمة، ولذلك فإن التعليم في مثل هذه الأحوال يصبح فعال، إذا استطاع المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار ماهية المفاهيم البنائية الجديدة، وماهية المفاهيم الضرورية التي ينبغي أن تكون كمكتسبات قبلية لازمة لاستيعاب المعرفة عند إعداد أي درس، وأن يعمل على التخطيط لهذه العملية الذهنية أو النفسمعرفية كما يعمل تماما على التخطيط للدرس أثناء إعداده، وعلى الرغم من كل هذا يبقى هذا النوع من الاستحضار الواعي لهذه المفاهيم على مستوى واحد وهو المعلم، لذا فإن فعاليته تزيد في عملية التحصيل حين تكون على مستويين – المعلم، والمتعلم – أي حين تستحضر هذه العلاقات الذهنية ما وراء معرفية في بؤرة الوعي بواسطة المفاهيم من كلا الطرفين أثناء ممارسة العملية التعليمية التعلمية.

لقد انتقينا من المفاهيم السالفة الذكر ومن غيرها ما هو مهم لعمل وضبط العمليات المعرفية والعلاقات الذهنية بين الأشياء، فقد تبين أنه كلما تمكن المتعلم من إدراك هذه المفاهيم والتعامل معها بسلاسة كلما تيسر أمر تعلمه وتغلبه على ما قد يعترضه من صعوبات في التعلم، فلا مناص من توظيفها أثناء بناء أي وضعية تعليمية وفي أي مجال، كما تعد أدوات أو مستلزمات ضرورية لعمل ونمو العمليات المعرفية، لاسيما الإدراك والتفكير الاستراتيجي والقدرة على إيجاد الحلول للمشكلات التي يمكن أن تعترض طريقه، من منطلق هذه المفاهيم المستوحاة من هذه الدراسة، لأن أي نشاط تعليمي يقوم به الطفل إلا ويبنى على هذه المفاهيم بل ويعتبر توظيفا دلاليا لها ويستعين بها العقل للوصل إلى معرفة الشيء المطلوب، أو لاكتشاف أشياء جديدة، كما تعتبر توظيفا رمزيا وسيطا وأداة دالة على ما يفعله المتعلم سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وبناء عليه تم اختزلها وتصنيف مجملها في أربعون مفهوم أساسيا بإمكانها أن تغنينا عن باقي المفاهيم لأنها مفاهيم يتشبع بها الإدراك فينضج وتختزل ضمن طياتها الكثير من المفاهيم الثانوية فهي تعمل على توليدها وأنتاجها، فمفهوم أكبر من وأصغر من يتضمن (ما هو قليل وكثير، ولأن الأول زائد عن الثاني إذن فهو ناقص، وقد يتضمن ما هو أطول وأقصر، أو ثقيل وخفيف، أو غليظ ورقيق، أو مرتفع ومنخفض) وهكذا فكلها أوصاف يمكن تجريدها من هذا المفهوم الأساسي، وبناء على كل ما سبق تم تقسيمها إلى ثلاث مراحل، وفقا لمراحل البناء المعرفي التربوي الذي يحياه الطفل ، وقد تم الاستعانة بقاموس معاني اللغة العربية من الانترنت لشرح معانيها وشرح مدلولها بما ييسر الفهم كما هو ما هو مفصل في ما يلي:

4-1- جدول دليل المفاهيم الأساسية:

جدول رقم (08): يعرض مفاهيم المرحلة الأساسية

رقم	مفاهيم المرحلة الأساسية	تقديم شرح حول معاني المفاهيم الأساسية ودلالاتها حسب ما يمكن أن يتصوره الطفل من 1 سنة إلى 3 سنوات.
1	مفهوم الجانبية اليمين والشمال	مفهوم يشير إلى إحدى الناحيتين جهة اليمين أو جهة الشمال، فإذا استطاع الطفل أن يميز بينهما فهذا يعنى أنه قد أدرك المفهوم. يكتسب الطفل هذا المفهوم عادة من آداب العلاقات الاتصالية في حياته اليومية، فحين يريد أن يصافح أو يأكل مثلا باليسرى وننهاه عن هذا الفعل فإن هذا الموقف يجعله يدرك تلقائيا مفهوم الجانبية، لذا تجده منذ النشأة متطبع على القيم التي تربى عليها لهذا أصبح المفهوم يكتسي بالنسبة له دلالة رمزية مجردة غير تلك التي تكون سببا في إدراكه لمفهوم الجانبية كما سيجد لها توظيفات معنوية أخرى لما يترقى في سلم التعليم وهذا ما يجعل هذا المفهوم (يمين يسار) متميز عن باقي الاتجاهات لكونه مصطلح يستعمل في سياقات متعددة الاختصاص كرمزية

		التيار اليميني واليساري أو رمزية المنزلة كالفرق بين أصحاب اليمين وأصحاب الشمال
2	مفهوم الاتجاهات	يتجسد هذا المفهوم في قدرة الطفل على إدراك الاتجاهات الستة زائد واحد وهو موقع الوسط أو المركز بشكل مفرد أو بشكل مركب فعندما نشير مثلا إلى أحدى أضلاع المربع فنقول وسط يمين أو وسط يسار، أو وسط المربع، أو حين نشير إلى إحدى زواياه فنقول فوق يمين أو تحت يسار إلى غير ذلك في إطار تفاعلاته مع الآخرين لما نطلب منه أن ينظر خلفه أو يضع شيئا ما فوق الطاولة وهكذا، ثم يرتقى في التجرد إلى أن يرتبط بقيم ومعاني أخرى كالموقف أو العلاقات مثلا في علم الاجتماع يمكن أن نصفها بالاتجاه الموجب أو سالب وفق مقدار كمي قابل للقياس، وفي الرياضيات نجسده من في معلم هندسي وفق إحداثيات شعاع ونحدد اتجاه على محور التراتيب ومحور الفواصل وهكذا
3	مفهوم الشيء	هو كل ما يمكن تصور وجوده أو يخبر عنه سواء كان حسيا أو معنويا يستوعبه الطفل لما يدرك أن لكل شيء اسما أو فعلا يحمل معنى، قد يرتبط الاسم بمعنى الشيء ووظيفته وقد لا يرتبط وعادة ما نجد الأطفال يسألون عن الأشياء الجديدة أو يطلقون عليها تسميات عشوائية من تلقاء أنفسهم إلى أن يستقر في صفته المجردة فيحل بمعنى مرادف لما هو متصور عقليا سواء كان شيء مادي أو معنوي، سواء أكان معلوما أو مجهولا.
4	مفهوم لا شيء	هذا المفهوم عكس السابق يحمل من الناحية الاصطلاحية معنى العدم لما هو محسوس ويقبل الزوال بحيث يصبح غير موجود في مجال إدراكنا و يرمز له من الناحية الرياضية بالرقم صفر و عادة ما تظهر أهميته في العمليات الرياضية و يدركه الطفل بالعادة عندما يبحث عن شيء يعتقد أنه موجود عندنا فنجيبه بالنفي 'ما عندي شيء' أو أن الشيء غير موجود أما استعمالاته المجرد لا تتحقق بهذا المعنى من الناحية العلمية وعلى سبيل المثال كما هو متعارف عليه في فيزياء الكم لأن ما كان يعتقد أنه فراغ أصبح شيء مدرك، غير أن إيماننا بالله يملي علينا أن نتقبل فكرة اللاشيء حتى وإن لم نستطع استيعابها وأن نعتقد أن الله هو فاطر الأكوان وأنه كان ولم يكن شيء معه.
5	مفهوم الألوان الأساسية	كالأصفر و الأحمر و الأزرق يكتسب الطفل هذا المفهوم أحيانا من بعض الألوان التي يراها في حياته اليومية فيكتسب هذا المفهوم و يعممه بشكل عفوي وتلقائي، وينتقل الفرد به إلى صفة التجريد حين يربطه بأشياء معينة لها دلالة معانيه فلألوان معني ورموز وتأثير على الأحاسيس والانفعالات والخبرات، وحين يتخصص الفرد في هذا المجال يتمكن من تشكيل ألوان ثانوية متعددة عن طريق المزج بين الألوان الأساسية إلى أن يصبح بمقدوره التمييز بين الآلاف من هذه الألوان.
6	مفهوم المكان	هو موضع الشيء أو المحل الذي يشغله و يدركه الطفل أيضا بالأوامر لما يطلب منه الأهل أن ينام في مكانه و يكتسبه بالإشارة إلى مكان الشيء أو بوضع الشيء في ظله كاللعب المنحوت القابلة للفك و التركيب بحيث يستطيع أن يدرك الحيز الذي يشغله، يرتقى في التجريد إلى أن يميز بين ما هو قابل الإدراك إلى ما هو غير قابل للإدراك بعتباره مجرد فراغ يمكن تصوره وتذهنه أم هو شيء مادي تحكمه أبعاد الطول والعرض والعمق.

7	مفهوم التطابق	يحمل معنى التوافق والتلاؤم نقول توافق الشكلان أي انطبق أحدهما على الآخر تماما بحيث تنعدم الفروق وهذا المفهوم يكمل مفهوم المكان. يكتسبه الطفل أحيانا بصدفة مثلا عندما يريد الطفل أن يدخل شيئا في مكانه أو أن يغلق قارورة بغطاء غير مناسب صغير أو كبير فتجده يجرب تلقائيا غطاء آخر أو يحاول حتى يجد ما هو مناسب من هنا تنطلق بدايات الإدراك، ثم ينمو إلى أن يصبح يكتسي دلالته الرمزية في الأمور المجردة كأن يدرك معنى تطابق الأقوال مثلا والبحث عن التصورات المطابقة للحقيقة وقياس مستوى هذا التطابق.
8	مفهوم التجريب	جرب الشيء أي اختبره و يتحقق إدراكه لدى الطفل بالمحاولة و الخطأ و بإعادة المحاولة بشكل مختلف و يكتسبه عادة بالصدفة لما يحاكي أفعال الآخرين و يتحقق اكتسابه عندما لا يكرر نفس الأسباب بطريقة نمطية رتيبة بل عليه أن يعزل المحاولات غير مجدية ويحاول بشكل مختلف إذا أراد أن يصل إلى الحل ويحقق الهدف المطلوب منه وينمو هذا المفهوم في الذهن إلى أن يصل إلى إدراك متطلباته العلمية حسب المناهج العلمية عن طريق الاستحضار النموذجي لمتغيرات البحث وضبط عناصرها بهدف الوصول إلى نتائج معينة.
9	مفهوم الترتيب	رتب الشيء بمعنى نظمه كما ينبغي وبطريقة لائقة، يتم الترتيب عادة وفق الخاصية المطلوبة أي يتبع نظام معينا كترتيب الأشياء بوضعها في المكان المطلوب أو ترتيب الأشياء وفق خطوات محددة، وقد نرتبها بتسلسل أو من غير أي تسلسل منطقي، المهم وفق طريقة ما أو توضع في المكان الصحيح، ويعد هذا المفهوم من المفاهيم التي يلاحظها الطفل في أنشطة البيت اليومية لما يرى الأم ترتب مختلف أغراض المنزل أو حين تأمره بذلك، ثم يتطور لدى الفرد في التجريد لما يصل إلى مرحلة توظيفه فيما هو معنوي كترتيب الأفكار أو الخطوات المتبعة في ترتيب البحوث العلمية
10	مفهوم التصنيف	هو عبارة عن فرز وتمييز الأشياء بعضها عن بعض وفق خواص مشتركة وهو جزء من التنظيم حسب النوع كتصنيف الأشياء حسب خاصية اللون أو الشكل أو الحجم أو الفئة إلى غير ذلك ، وهو من الأفعال التي يميل الطفل إلي ممارستها أثناء اللعب وقد يسمع توجيهات الآخرين حين يطلبون منه أن لا يخلط شيئا ما بآخر فقد نطلب منه أن يصنف خمسة ألوان في أعمدة لعشر أشكال بدون أن يعير أي أهمية لترتيب الأشكال في الأعمدة الخمسة. فهذا الترتيب لا يتضمن أي تسلسل منطقي كتسلسل الأعداد مثلا من الأصغر للأكبر، والإدراك المجرد لهذا المفهوم يتحقق تجميع الأشياء المشتركة في صفات معينة ضمن مجال قد يسميه فصل أو باب أو كمصنفات أمهات الكتب أي مؤلفاتها، كما يتجسد من خلال القدرة على استيعاب نظرية التصنيف.
11	مفهوم التشابه	يحمل هذا المفهوم تعليمة "كيفكف" بالدارجة للدلالة على تزاوج الصفات بين شيئين محل مقارنة أو أكثر، وعندما ينعدم التمايز بينهما يصبح يسمى تطابق، وقد يكون هذا الاتفاق بين هذين الشيئين في جميع الخواص المشتركة، وقد يكتسب أيضا من قبل الطفل لما يحدد صفة التشابه لشيء ما مقارنة بآخر سواء في خاصية واحدة أو أكثر، هذا التفكير من الأشياء الفطرية التي يميل الطفل إلى ممارسة التعميم عليها (مثل كل ما يطير

		حمامة)، لذا من المهم هنا أن نركز على الخاصية المطلوبة للمقارنة لإكساب التشابه عند استعمال شيئين ليس بينهما تطابق تام، ونشير إلى الاستثناء (الاختلاف) حين يكونان مختلفين من حيث اللون أو الشكل أو الحجم... ويمكن أن يرتقي به الفرد إلى مستوى مجرد يمكنه من إطلاقه على الأمور المعنوية كالتشبيه الموجود في ضرب الأمثال أو بلغة مجردة كالقياسات الذي يتم تطبيقها وفق معادلات رياضية.
12	مفهوم الاختلاف	الاختلاف الذي يعني وجود خاصية التمايز أي انعدام الاتفاق بين الشيئين شريطة أن لا ينحصر في الضد باعتباره مفهوم آخر، بل يتعداه إلى ما هو أعم و هو مكمل للمفهوم السابق، و يكتسبه حين بنفي التشابه بين الأشياء حتى من غير تضاده لأنه أعم منه، و يتحقق إدراكه عند للطفل لما ينتبه إلى نقاط الاختلاف أثناء عقد المقارنات أو حين يصير بمقدوره الإشارة إلى شيئين لا تجمعهما أي خاصية مشتركة على الأقل كأبسط مظهر من مظاهره ويرتقي في مستوى التجريد إلى أن يصل إدراك مفهوم اختلاف وجهات النظر أسبابه ومذاهبه وكيفية التمييز بين ما هو ممدوح وبين ما هو مذموم سواء كان مصحوب بالمفاضلة أو غير مصحوب بها أو كان محقق للتعايش أو أما مؤدي للتنافر، إلى غير ذلك.
13	مفهوم الخطأ	هو ما ينافي الصواب أي بمعنى ما لا ينسجم مع ما هو مقصود ومتصور في الذهن أو ما لا ينبغي التصرف وفقه فإذا أخفق المتعلم في إصابة المطلوب نقول له قد أخطأت وهذا ما يجعله يدرك المفهوم و يتحقق إدراكه أيضا عند الطفل بالاحتكام إلى الذات حين يستشعر الطفل أن شيئا ما لم يطاوعه كالآخرين فيدرك أن هناك خلل ما في انجازه وهذا ما يجعله يطلب المساعدة، ويرتقى إدراك الإنسان لهذا المفهوم حسب نضجه وقدرته على استيعاب منظومة القيم والقوانين والأعراف، فمفهوم الخطأ قد يبدو بسيطا ولكن يبقى مرتبط بما هو نسبي، فما يعتبر خطأ عند قوم هو عين الصواب عند آخرين والعباقرة قد يرون أشياء تبدو للآخرين خطأ ولكن يصبحون مرجعا عندما تجسد أفكارهم من الناحية الإجرائية على أرض الواقع.
14	مفهوم الصواب (الصحيح)	ينطبق ما قلناه حول مفهوم الخطأ على ما هو صحيح ولكن بشكل عكسي أي أن الصواب يطابق لما هو مطلوب أو الحقيقة المتصورة بمعنى أنه جواب للسؤال لما نعتبره صحيحا وهو مما يسهل أيضا استيعابه لدى الطفل حتى بالإشارة كدلالة على كلمة نعم أو بالتحقق من الإجابة والدفاع عنها أو تبريرها.
15	مفهوم التفكيك	فكك الشيء بمعنى جزأه أو فصل بعضه عن بعض. يكتسبه الطفل عادة من خلال حب الاستطلاع والاكتشاف عندما يستخرج الأشياء المخفية في الداخل أو يفك شيئا ما كاللعبة، كما يكتسبه كمفهوم عندما يتعلم أن هذا الشيء قابل للتفكيك وإعادته كما كان بشكل سليم وهذا من ما ينمي لديه مفهوم إعادة الشيء إلى مكانه، وينمو يديه هذا المفهوم حتى يصبح بمقدوره توظيفها في مجالات عدة مثل تفكيك الأرقام أو النصوص لاستخراج مختلف الدلالات والمعاني.
16	مفهوم التركيب	والتركيب عكس التفكيك و هو أصعب منه لأنه يتطلب عادة الاحتفاظ بالخطوات التي مرت بها عملية التفكيك لإعادته إلى وضعه الأصلي أو الصحيح أو كما هو مطلوب ، وقد يتعذر عليه إعادة تركيب الأشياء المعقدة خصوصا إن لم يلاحظ تلك الخطوات

		التفصيلية التي مرت بها عملية التفكيك، فالتجريد الحسي لهذا المفهوم قد يقودنا إلى الإبداع لأن التركيب يحمل معنى الضم أو التجميع وهذا ما ينتج عنه مركبات جديدة كالتركيبات الكميائية.
17	مفهوم الترتيب التصاعدي	يكون وفق خاصية ما مثل ترتيب الأشياء من الأصغر للأكبر كترتيب الأعداد ويحتاج الأطفال إلى من يعينهم على استيعاب هذا المفهوم لأن ترتيب الأشياء وفق خواص محددة مفهوم معقد يحتاج إلى ما يعقلن له هذا الفعل بتحديد الخاصية التي يتم على أساسها ترتيب الشيء تصاعديا. فعندما نطلب من الطفل فك هرم الدوائر البلاستيكية مثلا وإعادة تركيبها بالترتيب بشكل صحيح، فلابد له أن يكون مدركا لمفهوم أكبر و أصغر أولا. مفهوم الترتيب في أصله يبدأ وفق نظام ملموس وبسيط ثم يتحول في شكله المجرد إلى أنظمة متشعبة بالغة التعقيد تختلف بإخلاف المنهجية كما هو الشأن عند تحديد الخطوات المتبعة في ترتيب اقتصاديات الدول
18	مفهوم الترتيب التنازلي	نفس الشيء، ما قلناه في الترتيب التصاعدي نعيده في التنازلي و لكن بطريقة عكسية لأنه يكون عادة من الأكبر إلى الأصغر كترتيب أو تصفيف الأعمدة حسب الطول.
19	مفهوم أكبر من	نشاط يشير إلى قدرة الذهن على إدراك خاصية الكم أو الحجم مقارنة بشيء على أنه يزيد أو يفوق شيء آخر بناء على معيار محدد، وتجريد المفهوم يتضح من خلال توظيفاته المتعددة كما هو الشأن عند تقدير الأسس التي نعين وفقها ما هو أكبر وما هو أصغر كتحديد الضر الذي يكون أكبر من النفع.
20	مفهوم أصغر من	هو عكس مفهوم أكبر من وهو يشير إلى أن الشيء المقارن به أقل أو دون المقارن فالشيء يدركه صغيرا من عندما يتم مقارنته بشيء آخر وهذا ما يجعلنا نسأل ونقول عن هذا الشيء أصغر من ماذا.
21	مفهوم كامل	وهو حضور المجموع المشكل لمكونات الشيء الواحد المجزأ الذي يكون قابلا للتجزئة فالصورة الكلية البازل تتشكل بحضور جميع أجزائها، ويشير المفهوم إلى ما هو تام غير منقوص، بحيث تصبح الصورة أو كاملة غير منقوصة غير أن ارتباطه بما هو مجرد أو معنوي من الأمور الصعبة لأن ما قد يراه البعض على أنه كامل قد يرى ناقص عند آخرين وما هو كامل الآن قد لا يكون كذلك بعد حين فيتحول إلى مفهوم ناقص، فنقول تمت المهمة أي أتت على نهايتها، وهذا يعني حضور جميع أجزاء المهمة المكونة لها
22	مفهوم ناقص	عكس الكامل أي غير تام و يمكن أن نختبره لدى الطفل بتطابق الأشياء بالبحث عن الشيء الناقص ليصبح كامل لإنجاز المهمة بشكل كامل كما هو مطلوب.
23	مفهوم الكل	يختلف عن مفهوم كامل لأنه قد يجمع بين أجناس وأصناف متعددة لكونه حكما ينطبق إما على أشياء دون أخرى أو ينطبق على الجميع فكاس الزجاج عادة ما يتكسر عند السقوط ولا يحدث ذلك مع البلاستيك، يدركه الطفل كمفهوم حين يوظفه بطريقة تفيد الشمول الذي ينطبق على جميع الأفراد، وحين يتجرد المفهوم من ما هو محسوس يصبح يكتسي طابع الاستغراق والشمول مع التمييز والتفريق بين الأشياء أثناء البحث عن مكوناتها، وتتضح دلالاته أيضا من خلال التوظيف اللغوي فيقول كل إنسان ولا يقول

		كامل إنسان لأن الإنسان لفظ يدركك ككل وليس كجزء فهو غير قابل للتجزئة رغم أنه يتكون من عدة أجزاء.
24	مفهوم الجزء	الجزء عكس الكل فهو الأصغر ويتجزأ من الكل وهي القطعة أو مجموع القطع حين تكون مجزأة أو مقسمة إلى أجزاء، ويكتسبه الطفل حين يلحق الشيء بما هو مناسب لأنه عنصر منه، ويستجيب حسب ما هو مطلب كأن يلون جزء من اللعبة أو يلونها بأكملها، وحين يدرك أن الشيء المجزأ بمجموعه يكون الكل كوجود كل أطراف الجسم تشكل إنسان.
25	مفهوم الأول	كمفهوم يرمز إلى تحديد نقطة البداية أو الشيء الذي يسبق ما يليه أول الشيء يشير إليه المعلم عادة حين يحدد الصف الأول أو حين يحدد نقطة انطلاق معنية متفق عليها ، ويكتسبه الطفل عادة قبل مفهوم الأخير لأن الطفل يميل إلى الإشباع الفوري بدل الصبر لذا تجده يرغب في أن يستحوذ على ما يريد هو الأول قبل الآخرين، وقد يفعل ذلك من باب الغيرة أيضا، ويستوعب بشكل مجرد حين يوظفه بمعني متعددة كأن يحدد الأولية أي مبدأ الأمر بمعنى بداياته أو كيفية ظهوره كالبحوث التي قامت بها نظرية التطور حول نشوء الكائنات، ونفس الشيء بالنسبة لآخر الشيء حين يصف منتهاه أو نستعمله في مجال الرياضيات حين يطلب منا حساب المسافة بين نقطتين فلابد من مطابقة الجزر الكلي لفاصلة البداية والنهاية مع ترتيب البداية والنهاية وفق الإشارة التي ينص عليها القانون الرياضي.
26	مفهوم الأخير	وهو عكس مفهوم الأول أي من يحتل الترتيب الأخير، ويعني معلم النهاية الذي ليس بعده آخر شيء أي وصل إلى منتهاه، ويوظف كذلك عندما يكتمل الأمر و ينتهي الشخص إلى ما يريد الوصول إليه أو يتم الفعل الذي هو بصدد إحصائه.
27	مفهوم الأشكال الأساسية	مفهوم الشكل يعني ظل الشيء الذي يشغل حيز ما في الفضاء ونقصد بها تلك الأشكال الهندسية الأساسية المستعملة في الرياضيات مثل: المثلث، المربع ، والشكل الخماسي إلى غير ذلك ويتطلب اكتسابها وضعية تعليمية ممنهجة، فمفهوم الشكل في البداية يرتبط استعماله بما هو محسوس عندما نصف شكل الأشياء مثل دائري مخروطي لينتقل إلي ما هو معنوي كاستعمالاتها في الرياضيات أو حين يسقط على ما هو معنوي كمفهوم النص من حيث الشكل، ويمكن أن تكتسي الأشكال في عدة علوم طابعا تفسيريا حين تختزل الكثير من المعلومات والإحصائيات والنتائج المعيارية خاصة في مجال العلوم الإنسانية

جدول رقم (09): يعرض مفاهيم المرحلة النمائية

رقم	مفاهيم المرحلة النمائية	تقديم شرح حول معاني المفاهيم الأساسية ودلالاتها حسب ما يمكن أن يتصوره الطفل من 3 سنوات إلى 5 سنوات.
28	مفهوم المخطط الجسمي	مفهوم يستخدم في عدة علوم ومنها علم النفس هو تموقع تفصيلي للأطراف المشكلة لأبعاد الجسد لدى الإنسان كما يشير إلى التفاصيل أو المكونات الرئيسية لجسمه مما يمكن رؤيته من الخارج. إن عملية البدء بتجسيد هذا المفهوم بتوظيف مفهوم الأشكال

		يسهل على الطفل اكتساب هذا المفهوم وينمي لدى المتعلم رؤية وإدراك مبدئي حول كيفية إسقاط شيء من الواقع على اللعبة ومن بعد ذلك على الورقة ولن يجد لمثل هذا ما هو أقرب إليه من جسمه, وهذا ما يكسبه الاستعداد لممارسة التحويل والانتقال لإسقاط مختلف المخططات الجسمية لغير ذلك من الأشياء بتفاصيل دقيقة إلى أن يصل يوما إلى المستوى المجرد الذي يمكنه من استيعاب المخطط العصبي لأعضاء الجسم في القدمين كما معروف في الطب البديل أو مخطط عمارة أو تجمع سكاني إلى وهكذا يرتقي المتعلم في مستويات التجريد.
29	مفهوم المتعاكسات	بينما المتعاكسين مفهوم قد يحمل معنى وجود النقيض بين شيئين متشابهين سواء في وجه ما أو عدة أوجه مع إمكانية وجود التطابق في الصفات المقارنة بين الشيء وضده بشكل مقلوب فهذا المفهوم الرئيسي نوظف من خلاله العديد المفاهيم الأخرى التي قد لا تقل أهمية عما ورد في هذا الدليل مثل فوق تحت صغير كبير مفتوح مغلق غير أن تجريد المفهوم حينما يصبح معقد ومرتبط بمتغيرات متعددة تتطلب مستويات عليا من التفكير، كما هو الشأن في كيفية إدراك النقيض المتعدي أو عكس قضية فلسفية بتغيير المحمول بنقيضه مع الحفاظ على عين الموضوع.
30	مفهوم التساوي	التساوي كمفهوم يدل على أن هناك نوعا من التماثل أو التعادل بين الشيئين المقارنين حين تنعدم الفروق في المتغيرات التي هي محل مقارنة ويمكن أن يرمز أيضا إلى القيمة بالإضافة إلى كونه رمز يشير إلى المقدار كتعادل الكميات يبدأ إدراكه في التحقق لدى الطفل لما يستطيع مثلا أن يقسم شيئا ما بالتساوي ويتجسد وصفه المجرد بالاستغناء عن ما هو محسوس حين يستطيع الفرد كيف يتذهن مثلا المساواة بين الناس في تطبيق القانون باعتباره وصف يضم معاني متعددة تحكمه عدت متغيرات قابلة للتكييف.
31	مفهوم الحساب	ونقصد به تلك العملية الذهنية التي يمارسها العقل البشري بشكل عام و مطلق بهدف قياس قدرته على ممارسة التفكير الرياضي انطلاقا من أبسط الصور كالجمع و الطرح و تقدير كم يساوي أي تمثيل مقدار عدد معين كربط الرقم 3 بإحصاء ثلاثة أشياء بالمقابل و يتحقق إدراك الطفل لهذا المفهوم لما يصبح بمقدوره تجسد كما معينا في أصابعه ويحصي ما يمكن أن يزاد أو أنقص عنه، ويرتقي الإنسان به إلى ما هو مجرد حين يصبح بمقدوره الاستغناء عن ما هو محسوس الترقي في مستوى التجريد إلى أن يصل إلى إدراك ما لا نهاية أو أن يوظف الحساب بمعاني متعددة مثل يوم الحساب أو التعبير عن الأفكار بلغة رياضية رمزية مجردة
32	مفهوم المسافة	ويقصد به البعد أو المقدار الذي نحدد به قرب أو بعد شيء معين، و يدركه الرضيع بشكل فطري بالخبرة لما تجده يختبر النزول عند النزول من مكان مرتفع كالسرير ليقدر مستوى الخطر فإذا اختبر المسافة ووجدها بعيدة تجده يبكي أو يطلب المساعدة، وينمو لديه هذا المفهوم حتى يصل إلى ما هو أكاديمي فيكتسبه عن طريق تقدير المسافات الدقيقة مثل رسم خط بين نقطتين أو ترك مسافة محددة بين سطر و آخر – وما يتطلبه من تآزر حسي حركي– أو بتقدير المسافات الكبيرة كرمي الكرة لإصابة هدف معلوم، وتجريد المفهوم يتطلب إدراك مع التحليل كأن يدرك ويحلل ما ذا يحدث لو كانت

		الشمس أقرب من الأرض بمقدار أكبر مما هي عليه الآن أو أن يدرك سيكولوجية المسافة اللازمة بينه وبين كل إنسان حسب شخصيته.
33	مفهوم التعاقب	أي الشيء الذي يتلو ويتبع ما قبله كخطوات منتظمة تأتي على التوالي يأخذ بعضها مكان بعضها الآخر كأن يدرك الطفل أن الليل يعقبه النهار أو العكس أو أن يعمل على ترتيب بعض المشاهد المتتالية بشكل متعاقب إلى أن يصبح بمقدوره إدراك تسلسل الأيام فيصبح بمقدوره معرفة أن الجمعة يعقبها السبت وليس الأحد، وهكذا، فمن السهل على المرء أن يدرك كيف أن الليل والنهار يتعاقبان بالتفكير المحسوس ولكن ليس من السهل عليه أن يدرك به تعاقب الحضارات من غير اللجوء إلى التفكير المجرد

جدول رقم (10): يعرض مفاهيم المرحلة الأكاديمية

	مفاهيم المرحلة الأكاديمية المجردة	**تقديم شرح حول معاني المفاهيم الأساسية ودلالاتها حسب ما يمكن أن يتصوره الطفل من 5 سنوات فما فوق.**
34	مفهوم الرمز	تعتبر الحروف البدايات الأولى لتعامل الطفل مع الرمز حين يدرك أن الألفاظ يمكن تقيدها بأشكال أو علامات كما أنه معنى يشير إلى إشارة تحل محل عبارة ما مثل + أي إلحاق كم عددي ما بآخر بحيث يصبح الناتج أكبر بعد زيادة قيمة الشيء المضاف أو – فهو تقدير رمزي يشير إلى أن القيمة التي اقتطعت من مجموع الكل جعلته أقل مما كان عليه أو = بمعنى الحاصل و النتيجة باعتباره علامة رياضية إلى غير ذلك بحيث توظف كبديل على معناها الاصطلاحي اللفظي المنطوق أو المكتوب بالحروف. أو المتذهن بطريقة مجردة كما هو معروف في علم الرياضيات
35	مفهوم التناظر	بمعنى الموائمة و التقابل مثل اليدان عندما يتقابلان بشكل معكوس نجد كل أصبع يناظر أخاه فلأنهم يتساوون وبشكل متماثل في العدد وفي الطول والحجم إلى حد كبير دون أي زيادة أو نقصان، فالتناظر خاصية تميز العديد من الأشياء و الأجسام الهندسية والمعادلات الرياضية وغيرها ونبدأه مع الطفل مثلا عن طريق اللعب حين يصبح بمقدوره تركيب لعبة لمخطط جسم الإنسان مقسوم بشكل متناظر إلى نصفين فيعمل هو عن طريق هذا المفهوم على إدخال أو وضع كل عضو في مكانه المناسب حسب مخطط جسم الإنسان كالعين أو الأذن أو اليد من جهة اليمين ثم يقابلها بنفس العضو من جهة اليسار فإذا استطاع ذلك فأنه يمكن القول حينئذ أنه يعمل وفق مفهوم التناظر إلى أن ينمو ويصبح بمقدوره توظيف التناظر بأنواعه المتعددة كما هو معروف في علم الرياضيات مثلا أو في مجال آخر مع القدرة على تمييز الأجسام القابلة للتناظر وغير قابلة للتناظر.
36	مفهوم التسلسل	بمعنى التتابع الذي يشكل نوعا من التلاحق كتسلسل الأعمدة أو المشاهد المتتالية بعد ترتيبها فالترتيب قد يقود إلى التسلسل فيصبح كل تسلسل ترتيب و العكس غير صحيح بالضرورة، فقد يعمل الطفل على تصفيف أعمدة أو أحجار "الدومينو" كي يسقط بعضها بعضا حتى بدون وجود أداة ربط بسبب الاحتفاظ بالمسافة بشكل متسلسل ومنتظم، ولكن

		قد تجده يرتب أشياء عدة لا تتضمن أي تسلسل، فوجود التسلسل توقف على قدرة المتعلم على اكتشاف الخاصية التي يبني عليها السلسلة فإذا طلبنا منه إكمال سلسلة هذه الأعداد 6،4،2 فلا يستطيع المتعلم أن يجيب ما لم يكتشف الخاصية التي تميز بين العدد الزوجي والعدد الفردي
37	مفهوم الزمن	قد نقصد به المدة أو الوقت فيصبح بمقدور الطفل تحديد الأيام و ذلك حسب الوضعية التعليمية كترتيب الأحداث سواء كانت قبل أو أثناء أو بعد أي الماضي الحاضر المستقبل، ويقترن الزمن عادة بالسرعة فالزمن المستغرق هو ما يحدد سرعة شيء ما مقارنة بآخر، يجعلنا نصف بأنه سريع أو بطيء بناء على المدة الزمنية، إلى أن يصبح مقدور الفرد إدراكه بمعاني رمزية متعددة كما هو الشأن حول مفهوم الزمن في النظرية النسبية.
38	مفهوم الوصف	يتحقق بقدر الفرد على نقل أو تحويل الصور الحسية أو المعنوية إلى تعابير ونعوت لغوية سواء أكان وصفا عام ومجمل أو محدد حقيقي ودقيق ومفصل بتجريد السمات المميزة للموصف بناء على دليل، يرتبط هذا المفهوم ارتباطا وثيقا بالنمو اللغوي لدى الطفل بحيث يبدأ لدي مضطربا وغير قادر على توصيل المعنى ثم يبدأ في التمايز مع نمو قاموسه اللغوي ونمو مستواه العلمي إلى أن يكتسب القدرة على توظيفه بشكل مناسب حسب المجال المطلوب سواء كان وصفا علميا أو أدبيا أو معنويا كأسد المعارك.
39	مفهوم العلاقة – الوظيفة –	بمعنى الصلة والعلية التي تربط بين الأشياء أو بين الدال والمدلول ويتجلى أهمية هذا المفهوم في كونه يعمل على تعزيز المعنى وتوسيع دائرة إدراك الفرد في استعمالاته للفظ حتى يتمكن من الإحاطة علما بالشيء المدرك خصوصا في الكلمات التي لا تظهر فيها العلاقة بين اللفظ ومعناه، أي تلك التي وضعت لتدل على معاني مجردة، يبدأ هذا المفهوم في النمو والتوسع عند الطفل حين لا يتوقف عند حدود التعرف على مسميات الأشياء، وإنما حين يسأل عن معانيها واصطلاحاتها وفيما تستعمل، فإذا استطاع أن يدرك أن الشيء قد لا يكون وظيفيا لذاته وإنما يكون وظيفيا بناء على الأدوار التي سخر لأجلها أو تلك الأدوار التي تربطه بالأشياء الأخرى، كالقلم الذي سخر للكتابة وتربطه علاقة باللوح أو الورقة فلا يستطيع أن يتحقق الغرض من وجوده إلا بوجود الورقة، وهكذا يستمر نمو هذا المفهوم في ذهن المتعلم حتى يستوعب دلالة المصطلحات إلى ما هو أرقى كما هو معروف في علم اللغة.
40	مفهوم الصرف	مفهوم يفيد التغيير من وجه إلى وجه، ويعني ببنية الكلمة وتغيرها من حال إلى حال أو حسب موقعها في الجملة أو حسب حال المتكلم أو المخاطب أو الغائب، عادة ما يكتسبه الطفل بالتلقين والسليقة من دون قواعد بسبب تعوده على تلقي التصحيحات من الأهل حول كيف ينبغي أن يقول، و يبدأ الطفل يدركه كمفهوم لما يصبح أوليائه يعللون تلك التصحيات موظفين قواعد الصرف كأن يقول له لا تقل لأمر مضى نذهب بل قل ذهبنا وهكذا، إلى أن يصبح بمقدوره الجواب عن الأسئلة التي تطرح حول كيفية تصريف ضمائر وهذا لا يعني ذلك تلقين علم الصرف للطفل ولكن هذا المفهوم يكتسبه عادة بالتصحيح سماعيا مع التوضيح كما عهدت ذلك العرب قديما قبل أن تصنف المؤلفات حول هذا

		المفهوم، أو في علم الصرف ويبقى ويرتقي هذا المفهوم في ذهن المتعلم ، إلى أن يصل إلى مستوى معرفي يمكنه من صرف الأشياء حسب أحوالها وفهم مدلوله وتوظيفه حسب الزمان والمكان والحال والضمائر مراعيا قواعد اللغة والكلام مثلما هو الحال في قواعد اللغة العربية.

يمكن تصنيف هذه المفاهيم السالفة الذكر من حيث النوع إلى ثلاثة أقسام يندرج كل واحد منها ضمن قسم من هذه الأقسام الثلاثة فإما أن تكون أشياء، تدرك بالحواس أو أن تكون صفات يتضح معناها إما بالنطق والتصريح أو بغير التصريح فتعرف بالمعنى الذهني الاصطلاحي أو أن تكون أفعال يتحقق إدراكها وجودها عن طريق الفعل الإجرائي وبناء عليه تم توزيعها كما يلي:

- **الأشياء:** وتضم مفهوم الشيء، واللاشيء، واللون، والمكان، والزمن، والشكل.
- **أوصاف:** وتضم مفهوم الجانبية، والاتجاهات، والتطابق، التشابه، الاختلاف، الخطأ، الصواب، أكبر من، أصغر من، كامل، ناقص، الكل، الجزء، الأول، الأخير، المخطط الجسمي، المتعاكسات، التساوي، التعاقب، الرمز، التناظر، العلاقة.
- **أفعال:** وتضم مفهوم، التجريب، الترتيب، التصنيف، التفكيك، التركيب، الترتيب التصاعدي، الترتيب التنازلي، الحساب، المسافة، التسلسل، الوصف، الصرف.

4-2- تعليق مقتضب حول المفاهيم:

هذا النموذج من الشرح المقتضب والمشار إليه فيما سلف قد لا يفي بغرض الإلمام بمعنى المفهوم بشكل شامل لعدة اعتبارات، لذا فإن الشيء الذي يمكن أن يفي بالحاجة هو ما يبذله المعلم من جهد في سبيل فهم ما يريد أن يكسبه للمتعلم بدقة وفق استراتيجيات التعليم الممنهج وبمهارات ما وراء المعرفة، حتى يصل بالمتعلم إلى مرحلة الإدراك والفهم المركب والمعقد بدء من ما هو لفظي إلى ما هو غير لفظي ومن ما هو بسيط إلى ما هو معقد ومن التوسع العمودي إلى التوسع الأفقي، حتى يتمكن المتعلم من استيعاب الأمثلة النموذجية المرتبطة بالمفهوم، وتجدر الإشارة إلى أنه ينبغي على المعلم أن يحول دون تعرض المتعلم إلى الخلط والالتباس الذي قد ينتج عن ذلك التداخل الموجود بين كثير من المفاهيم، لأجل ذلك يتوجب عليه التركيز على الخاصية (المفهوم) المطلوبة في بؤرة الوعي وإبقاء باقي المفاهيم الثانوية المتداخلة التي يمكن أن تخلط فهم المتعلم على هامش الوعي دون أن يشعر، فمثلا حين يريد أن يكسبه مفهوم ترتيب الأعمدة من الأصغر إلى الأكبر فهو في الوقت نفسه يتعامل مع مفهوم الترتيب التصاعدي ومفهوم التسلسل لما تكون المسافة الموجودة بين الأعمدة نفسها

بالتوازي و دون أن يشعر فهو يتعامل مع مفهوم المسافة و مفهوم الترتيب التنازلي لما ينظر إليها من الأكبر إلى الأصغر وفي الوقت نفسه نوظف أثناء التفاعل العديد من المفاهيم الأخرى مثل عندما نقول له " نبدأ الترتيب من اليمن إلى اليسار أو من الأعلى (عمود عالي، أو طويل) إلى الأسفل" إلى غير ذلك، و بسبب هذا التفكير المتشعب يصبح من الصعب على الطفل المبتدأ أن يستوعب هذه العمليات العرفية الإستراتيجية، من خلال التعامل مع هذا الكم من المفاهيم في وقت واحد خصوصا أثناء الاقتصار على وسيلة واحدة كالألعاب التربوية، لأن نضج المفهوم في ذهن الطفل يتم بالتدرج بشكل واعي وغير واعي وبشكل أو بآخر.

ومن الأمثلة العملية لهذا النوع من التفكير المركب لما وظف الباحث لعبة "**لوجيكو المفاهيم الرياضية**" مع طفل عادي طلب منه أن يحدد الشيء الأصغر كما هو مدرك في الواقع لا كما هو مرسوم على الصورة، والذي قد تكرر في ستة مصفوفات تضمنت كل مصفوفة ثلاثة أشياء مختلفة من حيث الحجم واللون و الشكل، فلكي يتمكن المتعلم من الإجابة فإنه ينبغي له تجنيد ملكاته وعملياته المعرفية لأجل التعامل مع العديد من المتغيرات في وقت واحد، بدءا من فهم السؤال إلى ضرب مثال نموذجي إلى الملاحظة الدقيقة إلى تمييز الشكل المطلوب و عدد تكراراته في المصفوفات، إلى عدّ عدد المصفوفات التي تكرر فيها واستبعاد المصفوفات التي لم يرد فيها، إلى تمييز الحجم و الشكل واللون ومقارنة الشيء مع غيره من الأشياء الأخرى المختلفة في كل مصفوفة بمفردها بالمقارنة مع باقي المصفوفات.

لقد تبين من خلال التجربة مع طفل يدرس في السنة الأولى ابتدائي اكتسب معظم المفاهيم الأساسية السالفة الذكر و عمره في حدود ستة سنوات استطاع أن يتعامل مع كل هذه المتغيرات في نفس اللحظة وبسرعة مذهلة جدا فأجاب إجابة صحيحة بكل سهولة، و تغلب على طفل آخر يدرس بالسنة الثانية ابتدائي و عمره ثماني سنوات وجد صعوبة في الإجابة لأنه يعاني من مشكل في إدراك معظم هذه المفاهيم الأساسية السالفة الذكر، باعتبار هذه المفاهيم كفارق جوهري بين هذا الطفل الذي عان من صعوبات في الإجابة (أي يعاني من صعوبات في التعلم) لأنه لم يكتسب المفاهيم الأساسية والطفل الذي لم يعاني من مشكل في الإجابة (أي لا يعاني من صعوبات في التعلم) لأنه قد اكتسب أهم المفاهيم الأساسية، كما استنتجنا من هذه التجربة و من غيرها من التجارب أنه كلما زاد مستوى الاغتراف من هذه المفاهيم وتم توظيفها على مستوى الإدراك كلما تيسرت العملية التعليمية التعلمية والعكس صحيح.

تكتسي هذه المفاهيم الأساسية دورا جوهريا وأهمية بالغة في بنيات الإدراك المعرفي لأن مثلها كمثل بنية اللغة التي لا يمكن أن يستقيم معناها بأي حال من الأحوال إلا بوجود أدوات الربط بين كل كلمة وأخرى أو بين كل جملة وأخرى فلا غنى للفرد عنها حتى وإن اتسعت مفردات قاموسه اللغوي، نفس الشيء بالنسبة لهته المفاهيم فشأن البناء بدونها كشأن من يبني بالطوب من دون إسمنت.

وفي الأخير يمكن القول أن العبرة لا تختزل في قدرة المتعلم على توظيف المفاهيم طبقا للأمثلة النموذجية لكن العبرة حين يتحقق الفهم والتثبيت، عندما نضع المفهوم في سكة الاكتساب و التعلم الصحيح والمستمر في الزمن، حين يمكنه من السير والانتقال بالمفهوم من محطة إلى أخرى، تبدأ من الخاص إلى العام وبما هو واضح إلى ما هو معقد، فمفهوم المكان مثلا يبدأ لدى الطفل مما هو **بديهي** وبسيط من خلال اللعب حين يضع مثلا شكل ما في مكانه وفقا لمبدأ التطابق كلعب (تطابق الشكل مع الظل) ، إلى ما هو **عرفي أو** طبيعي كمعرفة مكان الأشياء كالصحن في المطبخ ثم ينمو ويتطور إلى معرفة ما هو **أنسب** كالتعرف على الزاوية المناسبة لوضع باقة الورد بناء على الذوق ، إلى ما هو **موضوعي** كأن يوفق الفرد في اختيار التخصص الدراسي بناء على استشارة مختص، إلى ما هو **علمي** افتراضي كالبحث في مجال علم الفلك عن مواقع النجوم والمجرات، وحقيقة وجود هذا الفراغ أصلا إلى ما هو **ديني** إيماني أو ميتافيزيقي كالسؤال عن مكان الله فالإنسان المتخصص حين يسأل قد لا يكتفي مثلا بالإجابة بالإشارة إلى السماء فوق، لأنه يدرك أن شكل الأرض كروي وأن كل اتجاهات الكرة الأرضية يمكن فيها للإنسان أن يرى السماء مثل غيره تماما من مختلف المناطق كما يراها هو إلى أن ينتهي عقله عند حدود الاعتقاد بمحدودية إدراكه ولن يسعه البحث في هذا المفهوم إلا أن يكون وقافا مسلما بقبول الإجابة الغيبية التي أقرتها تلك النصوص الشرعية الصحيحة والمتواترة، فإن لم ينتهي عند هذا الحد فسينقله السؤال عن مكان الله إلى البحث في ما هو **مطلق** وحينها سيجد نفسه قاصرا عاجزا عن إيجاد الإجابة، لأنه لن يجد ما هو خير من التفويض والكف عن السؤال والبحث عن هذا المكان لأنه سيدرك يقينا أن لله فوقية لا أحد يستطيع أن يحيط بها علما سواه سبحانه، وهكذا دواليك في كيفية انتقال فهم المتعلم في استيعاب المفاهيم أو في فهم تشعباتها من مرحلة إلى أخرى.

كما يمكن القول أن هذه المفاهيم السالفة الذكر خاصة تلك المنضوية تحت المرحلتين الأولى والثانية يصبح اكتسابها أيسر كمادة خام (من خلال الألعاب التربوية) كلما اقترب الطفل من نهاية مراحل الطفولة المتأخرة، والتي عادة ما تقابل أواخر المرحلة الابتدائية وبدايات مرحلة التعليم المتوسط،

أن لم يكتسبها من قبل غير أن متطلبات المستوى التعليمي تلزمه بضرورة تجنيد قدراته للتعامل مع عمليات معرفية أكثر تطورا من حيث التجريد، وتكسبه استعداد معرفي لفك الروابط الحسية المصاحبة لمرحلة اكتساب المفاهيم مع القدرة على توظيف هذه المفاهيم في سياقات متنوعة حسب مستويات التفكير المتوسطة والعليا، كأن يستعمل المتعلم مثلا مفهوم التصنيف كطريقة من الطرق لتصنيف المعارف بهدف استيعابها والتعامل معها بشكل أحسن أو كآلية لتوظيف الاستدلال والتفكير الناقد والإبداعي ولاستنتاجي إلى غير ذلك.

إن متطلبات المنهاج الدراسي تلزم المتعلم في المراحل النمائية المتأخرة، بضرورة تجريد تلك المفاهيم الحسية وتحويلها إلى علاقات ذهنية وأفكار نظرية، يستطيع بموجبها أن يفهم ويستغني عن الأمثلة النموذجية أو تلك الوسائل الحسية المستعملة لغرض الفهم، فقد يكسب المعلم للتلميذ في درس الهندسة (مادة الرياضيات) مفهوم التناظر عن طريق الاستعانة بأشياء حقيقية محسوسة وبالأشغال اليدوية بإحضار أوراق وصنع أشكال هندسية لتعريفهم على هذا المفهوم، غير أنهم سيطالبون بعد هذا العمل بضرورة إدراك هذا المفهوم بتمارين تطبيقية برسم أشكال هندسية، وباستحضار استنتاجاتهم وكتابتها على السبورة ومن ثم تقييدها على الكراريس، فسيبقى بعد ذلك هذا الدرس المقيد في الكراس مرجعهم لاستحضار هذا المفهوم، ولن يبقى المعلم مضطرا في كل مرة إلى العودة لإعادة الدرس من البداية انطلاقا من الأشغال اليدوية، بل قد يطالبهم فيما بعد من المراحل إلى إسقاط هذا المفهوم الذي اكتسبوه لرسم أشكال هندسية أخرى كالمعلم الهندسي مباشرة على الكراس، ولأجل تفعيل هذا النوع من العمليات المعرفية الضرورية لعمليات التعلم لدى المتعلم في أواخر الطفولة المتأخرة بشكل خاص ينبغي التركيز على ما يلي:

- إرهاف الحواس وتدريبها على الاستغلال الأمثل لها خاصة عن طريق التأمل بشكل خاص ورفعها إلى أعلى مستويات الفاعلية لكي يصل إلى مرحلة المهارة.

- علاج العقد النفسية والعادات السلوكية الخاطئة خاصة تلك المرتبطة بالخجل والخوف من الخطأ أمام الآخرين بشكل أساسي.

- ترويض الدماغ بألعاب تربوية ملائمة لذكاء الشخص تتحدى قدراته بشكل متدرج من السهل إلى الصعب وبشكل مستمر في الزمن، خاصة تلك التي تتناسب ونوع القصور الذي تعاني منه العمليات الذهنية التي أصابها الخلل.

- ترريض العقل بالعاب المنطق والأحجية والألغاز وغيرها لتعزيز ملكة الفهم التي بإمكانها أن تتغلب على ما يعتري العمليات الذهنية من قصور كالاستعاضة عن سوء الحفظ بحسن الفهم ترويض العمليات العقلية بمختلف أنواع رياضات الذاكرة اللفظية منها و غير اللفظية بغرض الوصول بها إلى مرحلة المهارة.

- تدريب المتعلم على استعمال الاستبصار ومهارات ما وراء المعرفة لاستكشاف أو التشخيص والعلاج الذاتي وبالمراقبة الذاتية تحت إشراف ومرافقة الأخصائيين حول كيف نفكر وحول أي نوع من أنواع الصعوبة وكيفية تذليل أي عائق يحول دون نمذجة و تمثيل ما يمكن محاكاته من نماذج بشرية متميزة.

- علاج مشكل صعوبات القراءة والكتابة والتعبير اللغوي والكتابي باستخدام التقنيات المتنوعة وبالتمرن على الخط وكيفية التعبير حسب قاعدة لغوية ما إلى غاية تثبيتها في الذهن، وبكثرة المطالعة والمران وبحفظ الأناشيد المحفوظات والأشعار والحكم والأمثال...

- مراعاة قواعد اللغة بناء على المفاهيم فلا يمكن مثلا تعلم مفهوم الفعل للطفل إذا كان مفهوم الزمن الحاضر والماضي والمستقبل غير مكتسب، وأيضا على أساس دحض العادات الملازمة للمتعلم أي تلك التي تجعل المتعلم يخطأ كعادة نسيان ال التعريف حتى يضعها نصب عينيه إلى أن يتخلص من هذا المشكل بشكل تام ونهائي كما ينبغي أن يكون تعليم هذه القواعد بأساليب متناغمة مع مهارات الذاكرة والتعلم.

- علاج مشكل صعوبات الحساب بترويض الدماغ على الحساب الذهني وكثرة حل التمارين وبتوسيع طاقة الفرد على استيعاب مجال الكم العددي (من مئة إلى ألف إلى مليون...) والتعامل معه بكل سلاسة.

- إكساب المتعلم مهارات المراجعة وفنون المذاكرة والتفوق الدراسي واكتشاف القوانين الإبداعية المناسبة للحفظ و الاستذكار من جهة و حسب ما يناسب خصوصيات كل فرد من جهة أخرى مع التشجيع المستمر لأجل إبداع قوانين أخرى جديدة من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء.

ولأجل ضمان فعالية العملية التعليمية التعلمية ينبغي على المعلم أن يضمن للمتعلم توفير ثلاث شروط رئيسية أما المتعلم ليس له إلا أن يضمن للمعلم توفير شرط واحد ونفصل مجمل هذه الشروط فيما يلي:

بالنسبة للمعلم:

- أن يضمن له محتوى تعليميا مناسبا لإمكاناته وقدراته.
- أن يربط محتوى مادة التعلم و يصرفها بروابط عملية تلبي شيئا من احتياجاته الآنية أو تستجيب لآماله المستقبلية.
- أن يخيره أو يختار له أنسب أساليب التعليم لجني المتعة و المسرعة للتعلم و المحققة للغايات والأهداف.

بالنسبة للمتعلم: أمام هذه الشروط لم يبقى للمتعلم إلا أن نضمن منه توفير الرغبة و بذل ما بوسعه لكي يجعل سعيه سعيا مشكورا بعد أن نغرس فيه حب العلم و الاستزادة منه و أن يكون متعاونا و متحليا بالخلق و النية الصادقة من خلال إبداء المحاولة الجادة للتعلم من تلقاء نفسه أو بعد ترغيبه في ذلك، وباستعمال كل ما أوتي من أساليب تربوية و علاجات نفسية، و لا مانع حتى من اللجوء إلى أساليب العقاب التربوي إذا استنفذنا كل الخيارات.

إن مما هو ملاحظ في خصوصيات النمو في مرحلة التفكير المجرد هو الاعتداد بمفهوم الذات – شخصية المتعلم – لتصبح محور العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما يبقي التكفل متمركزا حول المتعلم بصفته فاعل و ليس مفعولا به ، بينما يبقى دور معلم التربية الخاصة أو الفاحص محصورا ضمن حدود الإعداد والتوجيه والإرشاد، على عكس ما هو لازم بالنسبة للمرحلتين السابقتين لهذه المرحلة أي مرحلة ما قبل المفهوم و مرحلة المفاهيم المحسوسة، التي يعتبر فيهما المتعلم تابعا ، بينما المختص أو المعلم هو محور التغيير و مهندس العمليات المعرفية أما الطفل فهو مصدر إلهام لها.

مما هو ملاحظ أيضا في عمليات النمو السوي بأنها تدفع بالفرد نحو الارتقاء من مرحلة إلى أخرى، لكن قلما نجد تجانسا بين الأفراد في مستويات هذا الارتقاء لأن العوامل المتحكمة فيه ليست متوفرة بنفس الشروط لدى الجميع، لأجل هذا بنينا افتراضنا على إمكانية دراسة و ضبط هذه العوامل، وتوفيرها لأجل تقليص الهوة بين الأفراد في مستويات هذا الارتقاء ومن ثم مستويات التلقي، لتصبح سيدة الموقف عند استثارة أي من أنواع الذكاء أو صناعته، خصوصا إذا استطعنا أن نستوعب ما يمكن أن يبلغه العقل البشري إذا تم تسخيره بتجنيد أكبر قدر ممكن من إمكاناته و قدراته.

من هذا المنطلق انبثق رأينا حول سيكولوجية النمو المعرفي للمفهوم لدى الطفل، الذي يبقى في حاجة ماسة إلى المزيد من التجارب المخبرية، بهدف التدقيق في نظرية ***جان بياجيه*** الشهيرة، حول النمو المعرفي، هذه النظرية التي تمخضت لتبزغ نتيجة لسلسلة من الأبحاث التي كان يجريها على

الأطفال، حيث كان يتقصى خصائص نموهم المعرفي في البيئة التي كانوا يعيشون فيها، لتصبح مبادئ نظريته كقواعد فرضت بأمر الواقع على كثير من المناهج التربوية والتعليمية فصارت و كأنها مثال واقع ينطبق على الجميع دون الاكتراث بمخاطر التعميم، بدل البحث عن إجابات أخرى بديلة لتلك النماذج أو من خصائص النمو المعرفي التي أشار إليها ***بياجيه*** في نظريته والتي لا تنطبق على الكثير من الأطفال خاصة أولئك الذين استفادوا من التأهيل الممنهج من قبل أوليائهم أو من قبل غيرهم من المربين، فعملية النمو علم وفن ولا ينبغي أن تترك بأي حال من الأحوال هكذا سبهللة، وليس من المعقول دراسة خصائص نمو الصقور إذا ترعرعت بين أحضان الدجاج، في حين كان يفترض على الباحثين أن يخصصوا الجهد الأكبر لدراسة الخصائص النمائية السوية في البيئة النموذجية أو المثالية للنمو لأجل استكشاف سيكولوجية النمو المعرفي السوي لدى الفرد، بهدف توفير الظروف المثالية والملائمة لهذا النمو السوي، كإجراء أولي قبل اختبار أي نظرية، ويعملوا بعد ذلك على استخراج المبادئ و الخصائص ذات الصلة بين البيئة النموذجية والنمو المعرفي لدى الإنسان، لتصبح بمثابة المعيار المثالي الذي ينبغي السعي نحوه ودعوة الناس نحو الوصول إليه.

إذا تأملنا نحن كمسلمين في تراثنا العربي والإسلامي حول منهجهم في التنشئة الاجتماعية فلن نجد في نموذجهم من هو خير من الرسول صلى الله عليه وسلم الذي تربى يتيما، وكان وحيد أمه حين آثرت التضحية بنشأة ابنها في حضنها الدافئ بعد أيام معدودات من ولادته، في سبيل إيجاد البيئة الأصلح لنمو رضيعها، بيئة نظيفة في جوها و فصيحة في لغتها و سامية في أخلاقها، تضمن له النمو السليم خلقيا، وصحيا، عقليا، ولغويا، فأثمرت تلك البيئة و تلك التضحية نموذجا إنسانيا فريدا من نوعه لم ولن تعرف له البشرية نظيرا.

بناء على ما جاء في هذه الدراسة وكتعقيب على ما سبق خلصت هذه الدراسة إلى ضرورة إثارة هذا الافتراض الذي ينص على إمكانية إنتاج المفهوم و صناعته في أذهان الأطفال بدل التسليم بما هو حاصل أو الركون إلى نظريات بقيت كمادة خام تسطو من خلال أبحاث و دراسات الباحثين على دنيا الناس، لتقر بما هو كائن كتحصيل حاصل بدل من إنتاج ما ينبغي أن يكون.

إن هذا الافتراض جاء فضلا عن هذه الدراسة وكحقيقة صنعت أيضا في أرض الواقع بناء على ما عايشناه من تجارب وبناء على ذلك الاحتكاك الذي كان بين الباحث وبين العديد من الأطفال، بالإضافة إلى ملاحظاتنا التتبعية لخصائص النمو لدى الطفل، فضلا عن ما استقرأناه من مواقف وأحداث جرت من سير بعض العظماء الذين بزغوا في تاريخ البشرية منذ الصغر، سواء القديم منه أو

المعاصر، حيث مكنتنا هذه النظرة التأملية من محاولة بذل الجهد والسعي نحو الإحاطة بالمفهوم لنستخلص خمس مراحل لنموه في عقل الإنسان، بحيث يمكن تقسيمها إلى ما يلي:

5 – الخصائص النمائية المستخلصة لمراحل نمو المفهوم لدى الطفل:

5-1- مرحلة ما قبل المفاهيم: وهي مرحلة ما قبل اللغة اللفظية و تشمل على ردود أفعال انعكاسية لمثيرات داخلية وخارجية كما تشمل على انفعالات حسية حركية، حيث تبدو ظاهر للعيان بعد ولادة الطفل من خلال والرموز اللفظية وغير اللفظية و الاستجابات الانفعالية الدالة على رغبة الطفل في شيء ما أو رفضه لشيء ما كرفضه للحليب عند الشبع مع القدرة على إصدار ردود أفعال متمايزة لتظاهرات نفسية معينة يعيشها الطفل سلبية كانت أم ايجابية، سواء جاءت كمثير أو كردة فعل، حسب طبيعة المثير سواء أكان مرتبط باللذة كانعكاس الابتسام أو التقليد الانعكاسي بإخراج اللسان أو الألم كمثير الجوع أو الرغبة في النوم إلى غير ذلك، فهذه المرحلة قائمة على أساس الأحاسيس والمشاعر والانفعالات والخبرات الناشئة من ذات الطفل، أو كاستجابة لمثيرات بيئية وجدت ردت فعل باعتبارها عوامل خارجية و تبدأ في التلاشي مع البدايات الأولى لتكوين اللغة بتعبير لفظي إرادي ومقصود من قبل الطفل.

5-2- مرحلة المفاهيم الأساسية: وتبدأ مع قدرة الطفل على استيعاب المفاهيم الأساسية سواء بتعبير لفظي أو غير لفظي أو هما معنا فهي مرحلة قائمة على أساس إدراك الطفل للتصورات الذهنية المعاشة حسيا أو تلك التي يوظفها الطفل بشكل سليم حين يجعلنا نقرأ من خلالها أنه يدرك وظيفة الشيء كاللعب باللعبة بشكل قصدي و مناسب لها، واستعداد الطفل لاكتسابها يبدأ قبل نهاية عامهم الأول، وكمثال على ذلك حين يتعمد إسقاط الرضاعة "الببرونة" من السرير رغبة في سماع صوت ذاك الشيء الذي يرغب في إسقاطه بشكل متعمد بتأكيد ذاته ومعارضته لرفض الآخر لهذا السلوك كما تظهر دلالاتها بشكل أكثر جلاء حين يشرع الطفل في استعمال شيئا ما بشكل صحيح كالتطابق بين الألوان ولو بالتقليد، أو من خلال الإجابة عن السؤال حين يسأل إلى أن يصبح الأمر اعتيادي بعد ذلك عند بلوغهم العام الثالث.

5-3- مرحلة المفاهيم النمائية: فهذه المرحلة يصبح بمقدور الأطفال ذوي ثلاث سنوات تذهن العمليات المعرفية وممارسة الاستبصار على تلك العمليات الذهنية التي تتم أثناء عملية التفكير الواعي، والأمر الذي يبرر ويفسر هذا السلوك هو إقدام الطفل على ممارسة التفكير قبل الإقدام على

الإجابة، أو عند تبريره لسلوك فعله أو يريد فعله، ويتضح هذا التذهن أيضا من خلال قدرته على انجاز مهمة بناء على خطوات متعاقبة ومرتبة بعد إحضار ما يلزمه لذلك، كما تظهر من خلال قدرته على التمثيل أو ضرب مثال يؤكد فيه أنه فاهم ومدرك لما ترمي إليه، بدل الاكتفاء أو الاقتصار على الإجابة عن السؤل بطريقة عشوائية فهو قادر على الإجابة حين تسأله هل أنت أكبر من أخاك أو أنا أخاك أكبر منك أو هل المبذر يتقي الله أو لا يتقي الله فيثبت من خلال الإجابة أنه فاهم ومستوعب للمفهوم حتى لو طرحت السؤال بشكل معكوس وقلت له هل المتقي يبذر أو لا يبذر، فبغض النظر عن قدرته على توظيف هذا المفهوم "التقوى" في مواقف أخرى بالتحويل والانتقال، والذي يأخذه كصورة ذهنية وليس كمفهوم ديني كما أراده الشراع سبحانه، ويستمر هذا التذهن في النمو والتطور إلى أن يبلغ سن الخامسة الذي هو بمثابة العمر المثالي لولوج الطفل المؤهل إلى التعامل مع أنشطة التفكير المجرد .

5-4- مرحلة المفاهيم المجردة: تبدأ هذه المرحلة مع تطور المفاهيم بانتقالها من الإدراك الحسي إلى الإدراك العقلي، ويتحقق ذلك حين يصبح بمقدور الفرد تجريد الدلالة الرمزية للمفهوم وإحراز نوعا من التحرر والطلاقة في التفكير، بحيث يصير بمقدوره الخروج من تلك القوالب التقليدية التي تحاصره أو تقيده بالأمثلة النموذجية، لينتقل عنها إلى إجراء أو بناء تعميمات منطقية مبتكرة و معقدة في شتى المجالات، تقوم على أساس الاستنتاج أو الاستدلال أو الاستقراء إلى غير ذلك من العمليات الذهنية المعقدة بهدف الحصول على حقائق جديدة أو الوصول إلى نتائج مختلفة.

إن بمقدور الأطفال ذوي التأهيل الممنهج التحرر من بعض الوسائط الحسية عند بلوغ عامهم الخامس كإجراء بعض العمليات الحسابية البسيطة أو من إعداد أجوبة لتساؤلات محتملة أو متوقعة وعقد محاكمات عقلية منطقية سوية، أو من بناء تصورات ذهنية تخيلية معقولة وصحيحة، لها ما يؤكدها أو ينفيها في الواقع، بالرغم من أنه لم يسبق لهم اختبارها بأي حاسة من الحواس لأنها خارجة عن بيئتهم الحسية أو البيئة الشبه حسية، كالتي تكونها صور الأفلام أو الرسوم المتحركة في أذهانهم، فهذه العمليات من التجليات الأولى الدالة على وجوده والمعبرة عن توظيفه للمفهوم بشكل مجرد، فإن دل هذا على شيء إنما يدل على تمكنهم من استيعاب المفهوم وممارسة بعض التعميمات عليه ضمن نطاق معين.

إن القدرة على ممارسة العمليات المجردة لا تلغي المرجعية الحسية في تفكير الناس سواء كانوا كبارا أو صغارا، لأننا نجد حتى الكبار يستعينون بهذا النوع من التفكير أثناء إجراء المحاكمات العقلية

نتيجة لما قد ينتابهم من لبس ناتج عن قصور أو اضطراب في توظيف هذه المفاهيم وليس على مستوى إدراكهم لها، فكثيرا ما نجد الواحد منهم مثلا يريد فتح شيء ما وهو يغلقه من حيث لا يدري بدل من أن يفتحه ، وكمثال آخر كثيرا ما نجد السائقين في مواقف يتجادلون فيها حول من له الأولوية لليمين أو لليسار، ولا مناص لهم من المجادلة إلا بالاستعانة بما هو محسوس كمفهوم **الجانبية** وعن طريق تعيين **اتجاه** السير واستعمال أجسادهم كمرجع و توظيف **التناظر** لمعرفة الاتجاه **العكسي** للسائق المقابل، وإعادة تذهن **الزمن** الذي أقبل فيه كل واحد من إلى المكان المحدد الذي وصل إليه هو قبل الآخر، فكلها مفاهيم مرجعية ضرورية للإدراك عند حل المشكل غير أن توظيفها يتم عادة بطرق لا شعورية وبشكل سريع جدا من دون وعي منا، لأن تركيز الإنسان حينئذ يكون منصب على المشكل أكثر من ما هو منصب على هذه العمليات الذهنية الما وراء معرفية.

5-5- مرحلة المفاهيم الما فوق المجردة: يشترك في بعض من مظاهر هذه المرحلة من حيث الحدوث جميع الناس كما هو الشأن فيما يحدث مع الإنسان بشكل غير قصدي أثناء التخاطر والرؤى والأحلام، والإلهام، والمكاشفة، وأثر الذكر والبركة أو استجابة الدعاء على النتائج إلى غير ذلك من المفاهيم و الظواهر، التي يحمل أكثرها معاني الفيض في العطاء أو الكشف من غير مقدمات ولا أسباب حسية ملموسة أو ظاهرة للعيان، لاعتبارها وسائط مساعدة على اكتساب المعرفة أو الوصول إلى نتائج وحقائق معينة، لكن لحد الآن إن هذا النوع من الحقائق الميتافيزيقية تبقى في حد ذاتها وكتجارب ومفاهيم إيمانية تتلقى بالتصديق وبالخبرة الذاتية للفرد أكثر مما تتلقى بالتجربة المخبرية وقد لا تتعدى لدى البعض حدود المعرفة غير مرتبطة بالوعي أو العلم، وهناك من يتعمد إخفاؤها عندما تظهر عند أطفالهم، خوفا من العين والحسد باعتبارهما إحدى الظواهر الثقافية المنتشرة في بعض المجتمعات لا سيما العربية والإسلامية على وجه الخصوص، في حين لا يزال البحث العلمي غير قادر على إخضاعها للبحث الدقيق، وضبط جميع متغيراتها وفق منهج محدد ومعتمد يفضي إلى نفس النتائج، أو ما دامت نتائجها هي غير متاحة للتجربة المعدة سلفا أو الملاحظة العلمية الدقيقة القابلة للتكرار لدى للجميع، من غير تدخل احتمال الصدفة أو الحظ، إن مثل تلك الحقائق تبقى محصورة ضمن مجال الظواهر الشائعة إلى غاية تمكن العلم من ضبط متغيراتها وإخضاعها لعملية الوصف والضبط ثم التنبؤ، كما أن هذه المرحلة الأخيرة ليست محددة بزمن دقيق لأنه من الممكن أن يعيشها أي إنسان في أي مرحلة من المراحل الثلاثة السالفة الذكر، ثم أن هذا النوع من المعرفة ليس حكرا على أي شخص، لأنها ظواهر ميتافيزيقية غريبة، فكم من طفل نطق بحقائق حدثت في الواقع كما

عبر عنها تماما، على الرغم من أنه لم يكن يدرك مدلولها أصلا ولم يعي بعد حتى منطوقها اللفظي القابل للشرح و التعليل أو التفسير والاستدلال.

بناء على ما سبق يلاحظ أنه قد يستعصي علينا تفسير مثل هذه الظواهر أو إخضاعها للاختبار بأي منهج من المناهج الأكاديمية المعتمدة حاليا، و خاصة تلك المعروفة عادة في الحقل النفسي والتربوي، لأنه من الصعب تحديد منطلقات هذه الظواهر أو استشراف نهاياتها بالتفكير المحسوس، مادامت المناهج التي تمكننا من بناء فرضيات لمثل هذه الظواهر غير ميسرة للجميع، فلا يمكن أن تصير متاحة للتجريب المخبري من غير إحضار و ضبط مبدئي افتراضي لمتغيرات الدراسة، و بما أن هذا النوع من المفاهيم الفوق مجردة تحدث مع الكثير من الحالات بطرق أخرى، فإنه يتعذر تحليل بياناتها بشكل موضوعي سواء على المستوى الكمي أو الكيفي، فلو أخذنا على سبيل المثال ظاهرة التخاطر لكونها ظاهرة شائعة حدثت بالعادة مع الكثير من الناس، حين تجد الواحد منهم يفكر في إنسان آخر فقد لا يمكث إلا لحظات قليلة وإذ به يستقبل مكالمة من قبله وقد يحدث هذا الأمر أحيانا على الفور، فالاتصال الهاتفي يمكن تفسيره علميا ولكن الاتصال غير الهاتفي (الذي يتم بالتخاطر) يصعب تفسيره علميا.

إن عملية التدرج في النمو والارتقاء يكون على حساب هيمنة مرحلة على أخرى، ولذلك فإن بناء المفهوم يتطلب نضجا فزيولوجيا ومعرفيا، فتفاوت المتعلمين في مستويات هذا الارتقاء محكوم في بداية الأمر بالعمر الزمني وبنوع الرعاية التي يتلقاها كل طفل والتعلم المحصل من خلال إثارة وتحريض الملكات الفطرية عند الإنسان، عبر صيرورة النمو و حين يبدأ التداخل بين هته المراحل، تصبح عملية الفصل الزمني الدقيق بينها أمرا صعب المنال، وهذا ما جعلنا نفضل مصطلح "الهيمنة"، بدل الاستغراق في تحديد بداية المرحلة و نهايتها بدقة، لأن هذه المراحل لا تفني بعضها بعضا، فاللاحقة لا تلغي السابقة، بل تبقى متداخلة و متكاملة مع التي كانت قبلها والتي جاءت بعدها بشكل تراكمي معها ومع كل المراحل السابقة و اللاحقة بعدها فهي منسجمة مع بعضها البعض، كما أن هناك عوامل أخرى تؤثر في صيرورة هذا الارتقاء لا تقل أهمية عما ذكر، لأنها تحدد ملامح هذه الهيمنة ومستوى رسوخها ونضوجها وفاعليتها في ذات الإنسان ومن بين هذه العوامل: الاستعداد الفطري، وأسلوب التنشئة الاجتماعية، ونوعية المناهج التربوية والتعليمية، وفلسفة الناس ومنهجهم في الحياة، وتشبعهم بالثقافة الصحية والتنمية المستدامة وانطلاقا من ثقافة الاختيار الزواجي الأمثل إلى ثقافة التوافق الزواجي ثم ثقافة التنشئة الاجتماعية ثم ثقافة التنمية البشرية المستدامة، وكذا مستوى استثمارهم

لأسرار الوجود ولنتائج العلم والبحوث والعمل به، والنمو السوي للإنسان يتحقق وفق هذه الرؤية التربوية برعاية البعد التربوي الفطري في التربية القائم على أساس مدى السعي لاكتشاف الحقائق واستيعابها وتمييز الصحيح من الخطأ، من غير طمس أو تشويه أو إدعاء.

لقد تبين من خلال هذه الدراسة أن جل المفاهيم تتمركز في مرحلة ما قبل المدرسة إن دل هذا على شيء إنما يدل على أهمية هذه المرحلة، التي هي أساس التعليم كما يدل على أهمية الدور الملقى على عاتق الأولياء وما يترتب عليهم تجاه أبنائهم من جهة، وما تشهده في المقابل هذه المرحلة الحساسة من فراغ على مستوى البرامج التربوية والتعليمية المعتمدة بشكل رسمي من قبل المسؤولين لأجل النهوض بشعوبهم من جهة أخرى، إن نهضة أي مجتمع لابد لها أن تنطلق من التعليم، وقدرته على بلوغ المعالي مرهونة بطبيعة الأساس، لأن كل علو محكوم بالأساس والعكس ليس صحيح، إن نهضة الأمم متوقفة على نوعية التعليم، كما أن نجاحها كمجتمع أجل وأعظم شأنا من نجاح الأفراد فيه كأشخاص، خصوصا إن كانوا عرضة للاستغلال المشروع أو اللامشروع، ولأن المجتمعات أكثرا أمنا وأطول عمرا من الأفراد، كما أنها عادة لا تزول بزوال الأفراد.

لأجل هذا ندعوا في الأخير جميع العاملين في هذا الحقل إلى تكثيف الجهود بالبحث والدراسة المتخصصة لاسيما الدراسات التجريبية والمخبرية، والعيادية بهدف تفسير مثل هذا النوع من الملاحظات أو الفرضيات بغرض الوصول إلى حقائق عملية جديدة تساعد في استيعاب المفهوم وتسريع مستويات نموه لدى الإنسان لمناهضة أي تخلف يعيشه العقل، لأن نمو المفاهيم يعد من أساس بناء العلم و المعرفة، والعلم والمعرفة سبيل إدراك الإنسان لمعنى الحياة و إدراك الإنسان لمعنى الحياة يعني استغلال سننها و قوانينها لصالحه أحسن استغلال سواء بالسعي والاكتساب أو بالاجتباء حين يصطفى الله سبحانه من يشاء بالعطاء لذلك.

الخلاصة:

انطلاقا من ما سبق وبناء عليه يمكن القول أن النظريات التي بنت تصوراتها من تعميمات الواقع تبقى رهينة له، فليس كل واقع علم ولكن يبقى كل علم حقيقة وواقع بالضرورة، ففي الحالة الأولى تبنى النظريات افتراضاتها من الظواهر الاجتماعية و الثقافية و حتى الفزيولوجية وفق بعد امبريقي، بغية تفسير تلك الوقائع المشاهدة و تعميمها لتصبح و كأنها معطى واقعي ثابت غير متحرك محتوم على كل البشر، وهنا تكمن الخطورة لأن هذا الاعتقاد يجعلنا مستسلمين لتلك الوقائع و يحصرنا في فلك البوتقة رغم أنها ليست مثلا أعلى، بل تعد من إحدى العوامل الرئيسة التي تكبح عجلة البحث عن

الحقيقة و صناعتها، أما الحالة الثانية التي يبقى فيها العلم أو الحقيقة كخير سبيل لاستدلال على أي واقع، وكوسيلة للتمييز بين ما هو غير صائب و ما هو صائب و ما هو أصوب، لجدير بالسعي بالبحث والتنقيب ما دام هو في متناول كل باحث يسعى نحو الوصل إلى الحقيقة.

إن ما نراه في الواقع التربوي من تسيب في التعامل مع هذه الفئة وفي هذه المرحلة بالذات (مرحلة ما قبل التمدرس) لأمر ينم عن قلت الوعي بأهمية هذه المرحلة من جهة وبالآثار الوخيمة المترتبة عن هذا التفريط من جهة أخرى لأن الطفل لا يملك أن يدفع عن نفسه ضرا ولا يملك أن يجلب لها نفعا، فهذا المولود الذي يبدو صغيرا في حجمه عظيما في خلقه، معجزا في إبداعه إذا سألنا أنفسنا كيف اكتسب المهارت الفطرية الأولية كمهارة الرضاعة "مص الحليب" بكل ما تحمل هذه العملية من تعقيد وكيف يدفع مصاصة الحليب بلسانه إذا شبع وكيف يحتج بإبعاد الرأس ثم بالبكاء إذا أرغمناه على شربه، وكيف أستطاع في مرحلة المهد أن يفرق بين الوجه المبتسم وغير المبتسم والوجه المألوف وغير المألوف وغيرها من الأمور كثير، وهذا ما جعلنا لا نستغرب إذا تأملنا في حضارة المسلمين قديما كيف كان اهتمامهم بالأطفال يتجلى بحفظ حقوقهم فور خروجهم إلى الدنيا، واعتادوا على تحفيظهم القرآن منذ نعومة أظفارهم ثم يختمونه في سن مبكرة ، فإن دال هذا على شيء فإنما يدل على أهمية هذا الأمر وأثره الايجابي على النمو المعرفي للطفل، وهذا مما يعزز قناعتنا واعتقادنا في أهمية الاستثمار في قدرات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

إن المسؤولية الملقاة على عاتق الباحثين وما ينبغي أن يبذلوه من جهد في سبيل مساعدة أطفال ذوي الحاجات الخاصة لاسيما أطفال صعوبات التعلم، تتجلى في إخراج هؤلاء الأطفال من دائرة الوصف الضيق الذي يحسم مصيرهم في مستوى التحصيل الدراسي المتدني مقارنة بأقرانهم، إلى كل الأطفال الذين يظهرون أي عجز على مستوى الاكتساب في المجال الذي يمتلكون فيه القدرة والاستعداد لاكتسابه أو لتعلم شيء جديد، حين تمكنهم برامج التربية الخاصة من التعافي حتى لو نسبيا بتقليل معاناتهم، شريطة أن تفي هذه البرامج بالغرض و تحقق الأهداف الممكنة بعد استفادة الطفل العاجز من التكفل والعلاج لأن الهدف منها هو تمكين أطفال ذوي صعوبات التعلم من مسايرة الأقران أو الارتقاء بمستواهم إلى حدود المتوسط على الأقل بهدف تمكينهم من تحقيق الذات والعمل في إحدى مجالات الحياة المتعددة النشاط، ومن ما هو عملي بشكل خاص، أي العمل الذي يمكنهم من التكيف مع مطالب الحياة ومع متطلباتها المستجدة.

- **الخاتمة**

لقد استطاعت هذه الدراسة الشبه تتبعيه أن تظهر مقدار العناء والتضحيات المبذولة في سبيل مساعدة أطفال ذوي صعوبات التعلم، وما يتطلبه هذا التكفل من صبر ومثابرة بمثل هؤلاء الأطفال، فبالرغم أن عدد حصص التكفل محدود إلا أن برنامج التكفل استطاع أن يبرز دوره في تحقيق العلاج وإمكانية التعافي والتغلب على صعوبات التعلم لدى كل حالات الدراسة بالرغم من وجود تحديات ومعوقات كانت تحد من فعالية التكفل، إن صيرورة تقدم هذه الحالات في البرنامج و ما قطعته من أشواط نحو تحقيق أهدافه مكسب يسمح لنا بالتنبؤ بنجاحه خصوصا إذا قدر لهذه الحالات أن تحظى بتعليم علاجي في غرفة المصادر بالحجم الساعي الذي يحظى به أي طفل في قسم عادي لأمكن القول أن جميع الحالات ستتمكن من دحر صعوبات التعلم إلى حد كبير جدا.

لقد كانت هذه التجربة مهمة في بناء تصور واقعي حول سيكولوجية التكفل المستقبلية، أي تلك التي يمكن أن يتبعها المختصون بعد الاكتشاف المبكر لمثل هكذا حالات، لذا تبقى أيضا مهمة تجهيز غرف المصادر بدل الأقسام المكيفة بمثل هذه النماذج من الألعاب التربوية أمر جد مهم، لأنها تساعد بشكل كبير على تفعيل العمليات المعرفية لدى هؤلاء الأطفال وتساعدهم بشكل أكبر على التجاوب مع العلاج ما دام هذا النوع من التكفل يرتكز على اللعب ويستعمل أساليب تربوية جذابة و ممتعة تساعد على التغلب حتى على المشكلات السلوكية المعروفة عادة عند بعض هؤلاء الأطفال.

إن العبرة من هذا التكفل الذي لا يمكن اختزاله في النتائج، وإنما في تلك العبر المستخلصة وفي ذلك الفهم والتصور العام الذي يتشكل حول الموضوع والذي تبلور بصفة خاصة في أصالة العديد من الفنيات العلاجية و التفسيرات المستنبطة من هذا التدخل العلاجي و الإرشادي، وفي الاستشراف الواعد للعملية التعليمية التعلمية المبنية على هذه النماذج من التدخلات التربوية سواء كانت تعليمية أو وقائية أو علاجية، الأمر الذي جعلنا نستنتج أنه إذا تم استثمار أوقات أمثال هؤلاء الأطفال في التعليم باستعمال الفنيات العلاجية والألعاب التربوية التي وظفت في برنامج هذه الدراسة بالإضافة إلى الألعاب التقليدية و إكساب المفاهيم الأساسية المذكورة في برنامج هذه الدراسة بالحركات الرياضية و بالرياضة البدنية لاستطاع هذا الاستثمار أن يحقق نتائج مذهلة، إذا أخذنا في الحسبان المدة التي يقضيها الطفل في الروضة أو في الأقسام التحضيرية، بالمقارنة مع سويعات محدودة لا تزيد عن ثلاثة حصص على الأكثر خلال أسبوع أو أسبوعين، لذلك نوصي بأهمية إعداد وتطوير مثل هذه البرامج التي تهتم بالنمو المعرفي وتعميمها على جميع الأطفال حتى العاديين منهم، حتى تصبح جزء

لا يتجزأ من ثقافة المجتمع وقيمه الأصيلة، وهذا ما يدفعنا أيضا إلى أن نولي أهمية كبرى لتفعيل الدور الإنمائي والوقائي في العملية الإرشادية كخطوة احترازية لتفادي اللجوء إلى الدور العلاجي، من خلال الاستثمار في قدرات الأطفال ومواهبهم الخلاقة من بدايات النشأة، وأن لا نفوت فرصة التدخل العلاجي المبكر بهدف التصدي لأي طارئ يعترض صيرورة النمو السوي للطفل قبل فوات الأوان، ولن يتثنى لنا ذلك إلا إذا عملنا على تطوير أدوات القياس وأدوات والمسح الشامل للكشف المبكر عن جميع اضطرابات النمو،.

في الأخير ندعو الأسرة التربوية إلى ضرورة تفعيل محك القدرة على الاستجابة للتعلم والتوجه نحو العادية كمعيار أساسي للاستفادة من خدمات التربية الخاصة قبل أي شيء آخر، كما نأمل من المدرسة أن تنفتح على الأساليب التربوية و التعليمية الأكثر نجاعة، وتستثمر في إعداد أساتذة مؤهلين حريصين على علاج ما يعترى هؤلاء الأطفال من صعوبات في التعلم أي تلك التي تحول دون تعلمهم بشكل فعال، حتى يوفروا ما يبذلونه من وقت في تكرار الدرس أو إعادة شرحه بأسلوب أو بآخر فيما هو أهم، كما ينبغي على المدرسة أن تسهر على إعداد مناهج تتيح للطفل فرصة الاستثمار في ذاته وفي اكتشاف مواهبه بنفسه، و تتيح له الفرصة تفتيق قدراته و تخصيب فكره، مناهج تعمل على إبصار الأطفال بما ينضوون عليه من ملكات بالتدبر العميق في أنفسهم كمنطلق أساسي لفهم الكون، واكتشاف أسراره و كيفية استغلال نواميسه لأجل الرقي والتمكين، شريطة أن لا تتوقف هذه المناهج التربوية عند حدود اتخاذ المتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية فحسب، وإنما عندما تعتمده كمصدر إلهام لها وتعتبره أداة لتجديد النسل العلمي والمعرفي بما يخدم صالحه، فإذا عملنا وفق هذا الشرط، فإن الكون سيصبح كله كمرآة تعكس بما ينطوون عليه من أسرار الفطرة، وكنقطة انطلاق العلم وكشرط من تحصيله.

إن تعويد الأطفال على ممارسة التأمل و التدبر في كنه الأمور ومكنوناتها، من أهم الأمور التي تعمل على ترويض مهارات التفكير وحل المشكلات لديهم، وتجذبهم نحو التعلق بفنون العلم والإبداع والابتكار وتهديهم نحو تقديس العلم ويتجلى نفع العلم عند العمل به حين يكون موصول بالحكمة لأجل غاية إدراك معاني الحياة و أسرار الوجود، وحين ينتهج أساليب تربوية وتعليمية عصرية ممتعة متماشية مع متطلبات الواقع وفق ما يلبي احتياجات الفرد والمجتمع، فعندما يكون هم التعليم مثلا منصبا على إكساب المتعلم مهارات القراءة و فنونها مع تنمية شغفه بها مراعيا ذوق الاختيار، والقصد في الطلب، يصبح هذا المكسب في حد ذاته أولى من أي محتوى تعليمي تعلمي، إذا استثنينا

القرآن المعجز و حديث المعصوم الذي لا ينطق عن الهوى و إنما هو وحي يوحى، وما عداهما جهد بشري قابل للزيادة أو النقصان مهما كانت جودته أو نجاعته، يبقى هذا المحتوى التعليمي محصورا ضمن اجتهادات البشر التي لا تسع بأي حال من الأحوال حاجات و قدرات الجميع و إن تعددت أصنافهم وأذواقهم، لأن إرضاء الناس عليه غاية لا تدرك، بينما إذا توفر نهم القراءة والرغبة في التعلم و اتسعت فسحة الاختيار وتعددت روافد الاغتراف، فإن هذا الأمر سيتيح الفرصة لإشباع الحاجات وفق ما ينسجم مع ميول المتعلمين و اهتماماتهم، وبما يناسب إمكاناتهم و قدراتهم وبما يلبي حاجات المجتمع وأذواقه.

وعليه فإننا نأمل من القائمين على شؤون المتعلمين بصفة خاصة والمجتمع المدني بصفة عامة أن يعمل على صناعة القدوات والمثل الأعلى لهؤلاء المتعلمين، وأن يكون مرآة عاكسة لما يتعلمونه من قيم وأخلاق تربوية فاضلة خاصة خلق الحياء لتنمية شخصيات سوية تتصف بالاتزان ورباطة الجأش سواء داخل المدرسة أو خارجها، وأن يتيحوا لهم الفضاء الملائم وبعض الفرص المتجددة لتجسيد ما يتلقوه من أنشطة نظرية في بيئة تطبيقية على أرض الواقع لأجل التعلم من جهة ولأجل المساهمة في عملية البناء من جهة أخرى، لأن التكفل بصعوبات التعلم لدى أمثال هؤلاء الأطفال يتطلب تعاون وتضافر الجهود بين مختلف الأطراف التي بإمكانها مساعدتهم على تجاوز ما يعترضهم من صعوبات مثل المدرسة والأخصائيون ودور الثقافة والتسلية والمكتبات العامة والمتاحف وقاعات الرياضة والحدائق العامة، والجمعيات الشبانية المهتمة بتنمية الأطفال من خلال مختلف الأنشطة كالكشافة والمسرح والإنشاد و غيرها من الفنون، وما تعرفه بيئة هؤلاء الأطفال من نقص أو غياب لمثل هذا المرافق سيزيد من معاناتهم ويحول دون قدرتنا على تحقيق الأهداف المرجوة.

إن تحقيق روابط الصلة بين المدرسة والمجتمع وبين ما هو نظري وبين ما هو تطبيقي، حين نعد المتعلم ليكون مساهما أساسيا ومجسدا فعليا للثقافة العلمية والتربوية في أرض الواقع، لقد ظل المتعلم ولا يزال يعاني في بلادنا من تهميش كبير من حيث ما يخصص له من مرافقة ومرافق تكميلية لازمة لتنمية مواهبه وممارسة هواياته واستغلال أوقات فراغه، إن ما يعانيه الطفل من نقص شديد لمثل هذه الصروح التربوية الضرورية لاستيعاب ما يتمتع به من طاقات وإمكانات رغبة في تحقيق الذات، لمن أكثر الأشياء التي تسبب هدرا صارخا للمواهب والقدرات ومن هدر للثروة البشرية لأنها أساس الإنسان في النشأة، ولأن هذا الإعداد في حد ذاته بمثابة ثروة لا تقدر بثمن قابلة للادخار ويعود نفعها بعد حين على الفرد والمجتمع، فضلا عن كونها إنجاز من أعظم ما يمكن أن ينجزه الإنسان في هذه

الحياة إذا سما بالمتعلم نحو الرقي الفكري والخلقي والإبداعي، لذلك تبقى مهمة إعداد المدن العلمية والتربوية القادرة على تجسيد تمثلات الحياة واستيعاب الكثير من أنشطتها الملاذ الأمثل والاستثمار الأنفع للقدرات الإنسان.

- **اقتراحات الدراسة:**

1) دعوة الأخصائيين إلى ضرورة الاهتمام بالتكفل المبكر بأطفال صعوبات التعلم وحتى بالأطفال العاديين بتطوير عملياتهم المعرفية عن طريق إكساب المفاهيم الأساسية بالألعاب التربوية والعاب الذكاء، وعلى علاج الاضطرابات النفسية التي تحد من نجاح هذه العملية ،

2) لفت انتباه المعلمين بصفة عامة و الأولياء بشكل خاص إلى أهمية التركيز على إرهاف الحواس الخمس في برامج الوقاية من صعوبات التعلم أو في علاجها.

3) توجيه جهود الباحثين التربويين للاستثمار في البحوث التي تهتم بصعوبات التعلم لدى الكبار أيضا مع مراعاة أساليب التعليم وفق المدخل السيكودينامي العلائقي.

4) دعوة جميع التربويين نحو السعي لاقتراح برنامج آخر لتذليل الصعوبات يعتمد بشكل أساسي على الأنشطة التعليمية الترفيهية الفنية منها والرياضية، بأساليب فردية و جماعية كوسيلة علاجية، سواء بطابع غير رسمي ثقافي اجتماعي أو رسمي عيادي و أكاديمي.

5) إشعار الباحثين بضرورة إعداد استبيانات ودليل توجيهي لاختبار مدى أهلية أولياء الأمور واستعدادهم للاشتراك في تنفيذ برنامج التكفل، مراعين الفروق الفردية المحتملة بينهم.

6) تخصيص دورات تدريبية لأولياء الأمور حول هذا اللون من العلاج، و تشجيعهم على الانخراط فيها للإسهام في إنجاح برامج التكفل بذويي صعوبات التعلم بشكل إيجابي من جهة و بهدف الحد من تأثيراتهم السلبية التي تحول دون نجاح البرنامج من جهة أخرى.

7) نوصي مؤسسات الإعلام بضرورة تسليط الضوء على أساليب صناعة الذكاء و الموهبة و تنمية الوعي الثقافي بسيكولوجية النمو النفسي و الحضاري في أوساط المجتمع واعتباره واجب إعلامي مقدس تجاه المجتمع.

8) نحث كذلك المختصين في مجال الهندسة البشرية (الأرغونوميا) بضرورة البحث في مجال إعداد الوسائل التربوية خاصة الكتب والكراريس وفق مقاسات علمية مناسبة لكل مرحلة عمرية

9) توحيد جهود المختصين في مجال تأليف الكتب المدرسية والمختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية لأجل إعداد مادة علمية تربوية هادفة ومنسجمة مع الخصائص النمائية للأطفال

10) استحداث مادة دراسية جديدة غايتها الرئيسية تطوير قدرات الأطفال والاعتناء بتنمية الذكاء بالحكم والأمثال والأحاجي والألغاز ، والمناقشة والحوار إلى غير ذلك بهدف غرس المبادئ والقيم لأجل ضمان وتيرة التطوير المستمر للقدرات والمواهب في جميع الأطوار التعليمية.

- **قائمة المراجع و المصادر:**

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم قاسم محمد، صعوبات التعلم المستويات والمظاهر، مجلة رسالة المعلم الأردن، مج 37 ع 2-3 ،1996، الصفحات 6- 18.
2. أحمد حسن محمد عاشور، المحاضرة الأولى مدخل إلى صعوبات التعلم التعريفات وتطور المصطلح: (مصطلح صعوبات التعلم)، أستاذ مشارك التربية الخاصة \ تخصص صعوبات تعلم، جامعة الملك فيصل السعودية، 1432هـ - 2011.
3. أحمد فرحات، عوين محمد الهادي مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي العدد الخامس، فيفري 2014 الصفحات 186 – 201.
4. إسماعيل صالح الفرا، التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، كلية التربية الجامعة الأوردونية، 2005.
5. امازن عبد الهادي احمد، فلاح أجعاز، منغم صالح نعمه، استخدام اللعب كوسيلة لمعالجة بعض أنواع صعوبات التعلم لدى الأطفال بعمر 9 سنوات، جامعة بابل-كلية التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية، عدد1، مجلد 5، 2006، الصفحات 41-54
6. أميرة طه بخش، فاعلية الإرشاد الأسري في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط لدى الأطفال المتخلفين عقليا، مجلة الطفولة والتنمية، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة المجلد 1، العدد 3 .
7. أمين علي محمد سليمان، المخ البشري وصعوبات التعلم لدى الأطفال، دار الكتاب الحديث، الجزائر،2013.
8. أمينة الهرمسي الهاجري، بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية،كلية الآداب جامعة البحرين، المجلد 16 العدد 1 مارس 2015 عدد الصفحات 13- 42
9. انتصار عشا، نافر البقيعي، محمد العبسي، مستوي صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية و الآداب (الانونروا) واقتراحاتهم لمعالجتها، مجلة الجامعة طيبة للعلوم التربوية، السعودية، المجلد9 العدد 2، 2014، الصفحات 215-229

10. أنول باتشيرجي ترجمة ، ترجمة خالد بن ناصر حيان، بحوث العلوم الاجتماعية المبادئ والمناهج والممارسات، مطبعة رشاد برس، ط2، بيروت،2015.
11. إيمان عباس علي ذهناء رجب حسن ، صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق دار المناهج للنشر و التوزيع ، الأردن، 2009.
12. بارقيان، مكافحة الفشل المدرسي الدعم التربوي للولد الذي يعاني صعوبة في التعلم، ترجمة هنا قباني، دار الفارابي ط1 بيروت لبنان، 2009.
13. برو محمد، صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة العدد 15 ، جوان 2014، الصفحات 95 – 110.
14. بوزعكه أحمد ، صعوبات التعلم لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، الملتقى الوطني الرابع للإرشاد والتوجيه (المعلم والمتعلم) بكلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية بوهران 2011. (مداخلة غير منشورة).
15. بوزعكه أحمد ، صعوبات، دور الإرشاد في تنمية مفهوم ايجابي للذات الإرشاد العقلاني الانفعالي نموذجا، ، رسالة ماجستير الإرشاد والتوجيه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية بوهران 2009.
16. بوزعكه أحمد، الشلل الدماغي لدى الأطفال (الأسباب، سبل الوقاية ،العلاج) يومين الدراسيين حول– الطفولة في الجزائر : خصائصها– حاجياتها النمائية ومشكلاتها، مخبر العمليات التربوية و السياق الاجتماعي، وهران، 09–10 فبراير 2011.
17. جاد البحيري، الدسلكسيا، كيف يمكن للمدرس المساعدة؟استراتيجيات لتدريس المعسرين قرائياً، ورقة المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم،المملكة العربية السعودية، نوفمبر 2006.
18. جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط3 عمان الأردن 2015 .
19. جنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله القبطان، بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعليم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير الإرشاد النفسي، جامعة نزوى. كلية العلوم والآداب. سلطنة عمان. 2011.

20. الجوهرة عبد الرحمن الحمد الحليلة، الحاجات التعليمية لأطفال صعوبات التعلم وإستراتيجية معالجتها، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، بالرياض، المملكة العربية السعودية نوفمبر 2006.
21. حسن مصطفى عبد المعطي هدى محمد قناوي، علم النفس النمو المظاهر والتطبيقات ،ج2 ، دار قباء، القاهرة، بدون سنة:
22. حليمة لطرش، البيئة والتربية البيئية وأثرها على الموهبة والطفل الموهوب، المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية، مجلة فصلية إلكترونية طب نفسية و علم نفسية محكّمة، صفاقس تونس المجلد الخامس –العدد –23– 2009، الصفحات 326–313
23. الحيلواني ياسر عبدالله أحمد عباس عبد الله ، قضايا و مشكلات في مجال صعوبات التعلم، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج25 ، ع 97 ، 2010، الصفحات 15 – 46.
24. خالد المبير إدريس قاسمي وآخرون ، نظريات التعلم المتعلم في جماعة الفصل ، سلسلة التكوين التربوي مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب،1995.
25. خالد عبد الرزاق النجار، دراسة الحالة حقيبة تدريبية أكاديمية، دبلوم التوجيه والإرشاد الأسري، جامعة الملك فيصل، كلية المعلمين، 2008.
26. خديجة علاوي، دليل الإرشاد الأسري، المجلس الوطني لشؤون الأسرة، الأردن ،2011.
27. داود درويش حلس ومحمد ابو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ط1 ، 2000 .
28. رحمة صادقي نمو المفاهيم الرياضية لدى الطفل حسب نظرية بياجيه، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير النفسية والتربوية جامعة تمنراست، العدد 12، جوان 2014 .
29. رنا نديم بوعجرم، دمج ذوي الحاجات الخاصة وفئة الصعوبات التعليمية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط1 ، بيروت لبنان، 2005 .
30. زياد رشيد، الاستجابة للتدخل لذوي صعوبات التعلم: آليات التحديد والتشخيص، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية مركز جيل البحث لبنان ، العددين 16 –17 ، مارس ، 2016، الصفحات 23 36.
31. زيد بن محمد البتال، صعوبات التعلم: هل هي حقا إعاقة أم فقط صعوبة، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم الرياض – المملكة العربية السعودية، 19–22 نوفمبر 2006.

32. سعاد حشاني و شهرزاد نوار ، الكفالة النفسية و الأرطوفونية لذوي عسر الكتابة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية مركز جيل البحث لبنان ، العددين 17 – 18 ، مارس 2016، الصفحات 115 – 130 .
33. سعدية محمد علي بهادر ،تكنولوجيا التعليم المناسبة لإكساب أطفال الرياض المفاهيم الأساسية، تكنولوجيا التعليم– الكويت العدد 04، 1979 الصفحات 5 – 14
34. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، 2010.
35. سهيلة بناتن، يوسف مقدادي، سعاد غيث، نايفة الشوبكي، عز الرشدان، منى درويش، الإرشاد الأسري، المجلس الوطني لشؤون الأسرة، عمان الأردن، 2010.
36. السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 2003.
37. شوقي ممادي، النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13 جامعة الوادي الجزائر ، ديسمبر 2013.
38. شيماء حامد، برنامج ألعاب تعليمية للحد من صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، مجلة الطفولة، العدد التاسع والعشرون ماي 2018 الصفحات 1213: 1240
39. صالح أحمد شاكر صالح. أسس ومواصفات تصميم برامج الحاسب الذكية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، كلية المعلمين، الباحة، 1996.
40. صالح سعيد باحشوان، صعوبات التعلم غير اللفظية، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، المملكة العربية السعودية، 1427 – 1996.
41. صلاح عبد السميع محمد أحمد، فاعلية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية كلية التربية لإعداد المعلمات بخميس مشيط، بدون سنة.
42. عاكف عبد الله الخطيب، غرفة المصادر كبديل لذوي الاحتياجات الخاصة (دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم) عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع إربد الأردن ، 2009.

43. عاكف عبد الله الخطيب، غرفة المصادر كبديل لذوي الاحتياجات الخاصة (دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم) عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد الأردن، 2009
44. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية ،2011.
45. عبد الكريم غريب وآخرون في طرق تقنيات التعلم ، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، 1992 .
46. عبد الكريم غريب وآخرون في طرق تقنيات التعلم، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط،1992.
47. عبد الكريم غريب وآخرون، طرق تقنيات التعلم، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، 1992
48. عواطف إبراهيم، نمو المفاهيم العلمية والطرق الخاصة برياض الأطفال، مكتبة لأنجلو المعربة القاهرة، 1993.
49. فتحي الزيات، قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار الجامعات للنشر، مصر، 2007
50. فتحي عبد الحميد عبد القادر، مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة، العسر القرائي والمعرفة القرائية (النظرية والتطبيق)، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2008
51. فتحي مصطفى الزيات، آليات التدريس العلاجي لصعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض- المملكة العربية السعودية، 19-22 /2006/11.
52. فردوس بنت جبريل أبو القاسم، فعالية برنامج صعوبات التعلم المطبق في مدارس تعليم البنات بالمملكة)" النمو بين المعوقات والطموحات والرؤى المستقبلية، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض 2006.
53. قيس المقداد و أسامة بطاينة وعبد الناصر الجراح، مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7 ، عدد 03، 2011، 253- 270.
54. لانا نجم الدين فريق الداودي، برنامج تدريبي لأمهات أطفال لديهم صعوبات تعلم، إعداد المدرس المساعد، ماجستير علم النفس التربوي
PDF created with pdfFactory 2001 . www.pdffactory . Pro trial version

55.لورة حمد حسن المناعي أضواء على الندوة الإقليمية في صعوبات التعلم الفترة 13 –14 ، 06 عمان الأردن، 2000 نشرية دولة قطر وزارة التربية و التعليم العالي إدارة التربية الاجتماعية. (أصلها رسالة الماجستير).

56.مازن عبد الهادي احمد، فلاح جعاز ، نغم صالح، استخدام اللعب كوسيمة لمعالجة بعض أنواع صعوبات التعلم لدى الأطفال بعمر 9 سنوات، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الأول ج الخامس 2006

57.مثال عبد الله غني ، صعوبات التعلم لدى الأطفال، مجلة دراسات تربوية، مركز الدراسات تربوية بغداد، المجلد 3، العدد 10 ، 2010 ، الصفحات 143 – 166

58.محمد أحمد سليم خصاونة، القدرة المكانية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم بمنطقة حائل وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9 ، عدد 3، الأردن، 2013، الصفحات 273 – 263 .

59.محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة (فعالية برنامج إرشادي مفتوح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا،جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمتهور، قسم علم النفس التربوي،2007.

60.محمد حولة، الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، ط 3، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر، 2009.

61.محمد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس دار المسيرة ط 6 الأردن، 2015.

62.محمد عبد الحليم محمد حسب الله، فاعلية استخدام " البرمجيات الديناميكية " في تدريس الهندسة لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة ، عدد يوليو 2004.عدد الصفحات 38.

63.مروة محمد الباز، طرق تدريس ذوي الحاجات الخاصة،كلية التربية جامعة بورسعيد (بدون سنة).

64.المعايطية داود محمود، نظريات التعلم، مجلة رسالة المعلم– الأردن العدد، 2 – 3، مج 37 غير محكمة،1996 ، الصفحات 28–37

65.منتدى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، كتاب إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة http://www.gulfkids.com/pdf/Ershaad.pdf

66.منصوري مصطفى، كحلول بلقاسم ، صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي المجلد 3، العدد 1، 2016 ، الصفحات 49 – 70

67.نبيل عبد الهادي، النمو المعرفي عند الطفل، دار وائل للنشر، عمان 1999.

68.نورة المناعي، صعوبات التعلم، مجلة آفاق تربوية العدد 16، قطر يناير 2000 الصفحات 188–191.

69.الهام حميد جراغ، الألعاب التربوية، مجلة التربية – الكويت، العدد 11، مارس 1993، الصفحات131 – 133 :.

70. هند بنت حمود الهاشمي، فايقة بنت راشد الوهيبي (2011). تدريس العلاجي ماهيته وفنياته واستراتيجياته، مقدم للدكتور السيد عبد الحميد سليمان دبلوم صعوبات التعلم، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

71. هيام الزين وآخرون، من أجل بداية عادلة للأطفال في العالم العربي، قطر الندى، ورشة الموارد العربية نيقوسيا – قبرص، العدد الثاني عشر، 2008.

72.وليد عبد بني هاني، صعوبات التعلم أنشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 ، 2008.

73.ياسر بن أحمد حبيب، إنجازات وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال صعوبات التعلم، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم،الرياض 2006.

– قائمة المراجع الأجنبية:

74- Denise Gosselin ; Les difficultés d’apprentissage à l’école Cadre de référence pour guider l’intervention ; Gouvernement du Québec Ministère de l’Éducation, 2003

75- Emmanuelle Pelletier ; LES TROUBLES D’APPRENTISSAGE Guide pour les enseignants, psychologue scolaire Carole Léger, enseignante ressource ; École Marguerite-Bourgeoys, Caraquet ;Mars 2004

76- JOSÉE AUTHIER (2010) PERCEPTIONS D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE QUANT À LEURS CONDITIONS D'INTÉGRATION SCOLAIRE AU PRIMAIRE ; MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAÎTRISE EN ÉDUCATION ; UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL ; JANVIER ; 2010

77- Les nouvelles connaissances usuelles Les troubles d apprentissage Éducation, loisir et sport Québec AQETA Association québécois des troubles d'apprentissage ; Lettres en main 5483, 12e Avenue Montréal (Québec) H1X 2Z8 ;2007

- **قائمة الملاحق:**

-1- تصنيف الألعاب التربوية:

وفيما يلي عرض بالصور لأهم الألعاب التربوية التي تم استخدمها في الخطة العلاجية الفردية لحالات الدراسة.

-1-1- العاب لتنمية مهارات الاستثارة الحسية "ما قبل المفاهيم" (من 0 إلى 1 سنة):

الغاية من اللعب في هذه المرحلة هو تفطين الطفل و من أهم الألعاب المناسبة لذلك، هي مختلف الألعاب المثيرة لانتباه الحواس الخمس أي اللمس والذوق السمع و البصر و اللمس مثل: المثيرات البصرية كإنعكاس مجسم اليد على الحائط عندما يكون أمام مصباح في غرفة تحت إضاءة خافتة أو الألعاب المتحركة التي تصدر أصوات الطبيعة أو أصوات هادئة و بألوان مختلفة شريطة أن لا تعرضه لأي خطر معنوي أو مادي جسماني على الطفل خصوصا عندما يلامسها أو يدخلها في فمه أثناء اللعب.

ملاحظة: (لم يعرض الباحث أي نماذج من هذه الألعاب الخاصة بهذه المرحلة السالفة الذكر لأنه لم يوظفها في البرنامج، وعرضها هنا ما هو إلا توطئة وكأساس لم سيأتي من مراحل، لذا فإن الباحث قد اكتفى بالإشارة إليها، لأجل تيسير الفهم وتسهيل عملية المقارنة والتمييز بين مختلف مراحل نمو المفهوم من خلال الألعاب التربوية المناسبة بشكل عام لكل مرحلة، غير أن هذا لا يعني أن استعمالات هته الألعاب يبقى مرهونة ضمن حدود المرحلة، وإنما يمكن أن نستعمل العديد منها في مختلف المراحل بناء على ما يناسب إمكانيات وقدرات الطفل بشكل عام، وصيرورة نموه المعرفي بشكل خاص، وما تتطلبه عملياته المعرفية من مفاهيم بشكل أخص.

-1-2- العاب لتنمية المهارات الأساسية مرحلة حسية استكشافية: كبداية لتشكل المفاهيم" من 1 إلى 3 سنوات.

1- لعبة " أعضاء الجسم "

هذه اللعبة عبارة عن مجموعة من الصور للأطفال يشيرون إلى مختلف أعضاء الجسم و الهدف منها هو اكتساب الطفل مفهوم الشيء باسمه انطلاقا من جسمه لاعتباره من اقرب الأشياء إليه مثل مفهوم العين اليمنى والعين اليسرى، كما أن الصورة الجسمية تمنحه قدرة التعرف على أوصافها ومكوناتها وهذا من ما يساعده على إدراك وتنمية أو تكوين مفهوم الذات لأن الصورة الجسمية هي من أهم مكونات مفهوم الذات لدى الإنسان.

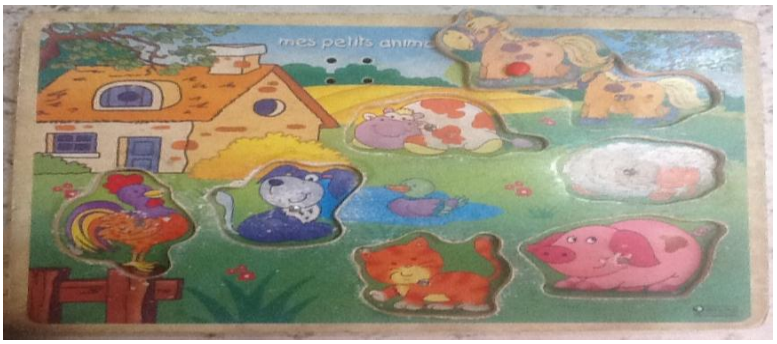
2- الوجبة الغذائية (l'heure du casse-croute):

عبارة عن مجموع من الصور حول الوجبات الغذائية يتعرف من خلالها الطفل على أسماء وأنواع الأغذية كما تستعمل للتنطيق وعلاج ما يعانيه من إضطرابات لغوية لأن الغذاء يعد من أهم الوسائل المستعملة لإغراء الطفل و كوسيلة يعبر من خلاله عن احتياجاته و هذا ما يعزز رغبته في التعبير وتعلم اللغة كما نهدف من خلالها إلى إكساب الطفل القدرة على النطق كبداية لتكوين مفردات لغوية، فبهذا يكسب مفهوم الشيء وما يميزه عن غيره من خلال مفهوم التصنيف وبالعادة ومرور الزمن يصبح قادرا على السؤال لوحده عن الأشياء التي يريد مما هو مكتسب.

3- لعبة أشكال الحيوانات (mon petit animal):

هذه اللعبة عبارة عن مجموعة من القطع الخشبية فيه صور أو أشكال منحوتة لحيوانات يطلب فيها من الطفل فك وتركيب هذه الأشكال حسب الصور النموذجية المطابقة لها هذه اللعبة تصنف في المستويات الدنيا من التفكير لأنه بمقدور حتى الطفل الأقل من عامين تنفيذ هذه المهمة لكن الأطفال الأكبر من ثلاثة سنوات الذين يعانون من خلل في العمليات الذهنية كثيرا ما يجدون صعوبة في الإجابة بسبب نقص التركيز والانتباه للأجل هذا يتم الاستعانة بها لغرض علاج هذا الخلل وإكسابهم التآزر الحس حركي ومفهوم المطابقة والتصنيف والتشابه بالإضافة إلى تمييز الاختلاف الموجود في

مخطط الحيز المكاني الذي يشغله كل واحد من الحيوانات كما تعرفه هذه اللعبة على أسماء بعض الحيوانات وأصواتها وما تتصف به من خصائص وتزوده بالمعلومات التي تثري قاموسه اللغوي والمعرفي وتعزز رغبته في التنطيق لكي يستغل المعلم هذا الدافع لإكساب الطفل مهارة التعبير اللغوي.



4- لعبة أشكال وسائل النقل:

نفس الشيء بالنسبة للعبة الموالية فهي تحمل نفس المواصفات ونفس الأهداف التي ترمي إليها لعبة أشكال الحيوانات إلا أنهما يختلفان من حيث الموضوع لأن هذه الأخيرة متعلقة بوسائل النقل غير أن موضوع المقارنة بين مختلف الألعاب التي تنمي مهارة الفك والتركيب والتلاؤم وهذا ما يساعد الطفل على ممارسة التحويل والانتقال عند إيجاد لعب أخرى مثل هاته.

5- لعبة أكوام الأكواب الملونة

هذه اللعبة عبارة عن مجموعة من الأكواب البلاستيكية فيها رسومات تتشكل وتتضح أكثر بتركيب الأكواب بعضها فوق بعض هذه اللعبة البسيطة هدفها الأساسي التعرف على الألوان الأساسية واكتشاف لوحات إبداعية جديدة عن طريق التدوير والتبديل بين الجهات الأربعة وترتيب الأكواب لتشكيل هرم وهذا ما يمكن الطفل من اكتساب مفهوم الترتيب ومفهوم اللون والتجريب من أجل اكتشاف وضعيات متعددة إلى غير ذلك.

6- لعبة هرم الدوائر

يكسب الطفل من خلال هذه اللعبة مفهوم الترتيب وفق التفكير الهندسي الممنهج أو ما نسميه بالترتيب الموجه إذا عمد الفاحص على تصفيف هته الدوائر بالترتيب ثم يطلب من الطفل أن يحترم تصفيف الفاحص فالطفل الذي يعاني من نشاط زائد عادة ما يتجاهل التعليمات وهذا ما يقوده نحو الإخفاق والفشل في إنجاز المهمة وهذا ما يجعله يطلب المساعدة من الفاحص أو المعلم، هذه اللعبة تولد للانتباه والتركيز بشكل آلي لأن العمل العشوائي لا يجدي مع أي نتيجة فإذا أقدم الطفل على إدخال الدوائر من غير مراعاة الترتيب من الأكبر إلى الأصغر سيتعذر عليه إرغام الدوائر على الدخول وهذا ما يضطره إلى البحث عن بدائل أخرى وهذا ما يجعله يكتشف ضرورة استخدام منهج المحاولة والخطأ مع احترام الترتيب لإنجاز المهمة.

7- لعبة " هرم *أكوام الأكواب* "(piles cup)

هذه اللعبة عبارة عن أكواب بلاستيكية يُطلب فيها من الطفل ترتيبها من الأكبر إلى الأصغر أو العكس مع إمكانية الاستعانة بالحروف الأبجدية أو الأرقام الموجودة خلفها لتكسب الطفل مفهوم الترتيب التصاعدي أو التنازلي ويكتشف كيف أن طولها يختزل لما تصفف من الأصغر إلى الأكبر، فيستعمل المقارنة ليكتشف الأكبر من والأصغر من إلى غير ذلك.

8- لعبة " *صيد الأسماك* ":

هذه اللعبة الخشبية تحتوي على مجسمات لأنواع مختلفة من الأسماك تلتصق بصنارة ممغنطة يطلب فيها من الطفل استعمال تلك الصنارة لصيد السمك من العلبة مثلا على بعد محدد يمكن أن يصل إليه بهدف تنمية التآزر الحسي حركي و البصري كما تنمي لديه مهارة التركيز والانتباه والتمييز بين أنواع وأشكال الأسماك المختلفة وما يميزها من ألوان، كما يمكن يستعملها في توظيف مفهوم الاتجاه فيأمر الطفل بأن ينزل الصنارة تحت ويرفعها فوق ويضع هذه من جهة اليمن والأخرى من اليسار وهكذا.

9- لعبة " *الأدوات اليومية* "

تتمثل في مجموعة من الصور للأدوات المستعملة عادة في حياتنا اليومية تستعمل للتنطيق كما نهدف من خلالها إلى إكساب الطفل القدرة على النطق كبداية لتكوين قاموس لغوي ومعرفي حين

نطلب من الطفل مثلا أن يشير إلى إسم الشيء أو نطلب منه أن يسمي محتوى الصور، فهذا الاقتران هذا ما يكسبه مفهوم الشي وبالعادة يصبح يسأل لوحده عن مسميات ومواصفات كل الأشياء التي ترعى انتباهه في مجاله الادراكي كما يمكنه تصنيفها وفق خاصية محددة حسب ما هو مطلوب.

10- لعبة الأفعال الأولى :

نفس الشيء بالنسبة لهذه الصور الموالية غير أنه في هذه اللعبة ينتقل من مرحلة الاكتفاء بتسمية الأشياء إلى مرحلة التعبير عن الأفعال أو الوضعيات تمهيدا لتكوين جملة مفيدة انطلاقا طريقة إدراكه لتلك الأفعال التي تتضمنها هته الصور كأن يقول هذه البنت تقرأ أو يضيف فيقول: هذه البنت تقرأ في الكتاب وهذا ما يساعد تنمية مفهوم التشابه والاختلاف إلى غير ذلك.

11- لعبة الشمعة الالكترونية:

هذه اللعبة عبارة عن مجموعة عن شمعة مصنوعة من البلاستيك تشتغل بالبطارية وتوقد أو تنطفئ بإخراج الهواء بقوة من الفم وتصويبه نحو رأسها المجسم على شكل شعلة تستعمل كوسيلة لتدريب الطفل على التنفس البطني العميق ولتقوية الزفير لدى الطفل وإكسابه التآزر الحس حركي ويكتسب من خلالها مفهوم قريب وبعيد فعندما يبعدها عن فمه لا يستطيع إطفاءها والعكس صحيح

وهذه العملية فرصة سانحة لتثبيت مفاهيم أخرى تدخل ضمن مفهوم المتعاكسات مثل اشتعلت انطفأت أدخل النفس أخرج النفس إلى غير ذلك.

12- لعبة أدوات الموسيقى:

هذه اللعبة عبارة عن مجموعة من الألعاب المصنوعة من الخشب ومعدن الحديد تصدر أصوات بترددات موسيقية متنوعة ومن حيث الشدة هدفها الرئيسي هو إرهاف حاسة السمع لدى الطفل عن طريق التدريب، بالإضافة إلى كونها وسائل مسلية فهي تكسب الطفل مهارة التمييز بين الأصوات المختلفة وتثبت لديه مفهوم التجريب والتعلم بالمحاولة والخطأ لما نبدأ معه بآلتين أو ثلاثة ونطلب منه أن يختبر بنفسه صوت كل واحد منها ثم يطلب منه الفاحص إغماض عينيه ليصدر صوت من إحداها ويطلب منه أن يحاول التعرف على الآلة التي صدر منها الصوت إلى غير ذلك.

13- لعبة " توم راوي القصص (TOM)" لوحة الكترونية":

هذه اللعبة عبارة عن جهاز إلكتروني هيكله الخارجي مصنوع من اللدائن (البلاستيك) تشتغل بالبطاريات وتعمل بعد تشغيلها وفق أمر واحد بالمس على مجموعة من الأيقونات معدة لتشغيل البرامج المسجلة تتضمن هذه البرامج ما يلي: (نشيد طلع البدر، والآذان وكيفية الوضوء ثم الصلاة ومجموعة

من الأدعية والأناشيد)، تمتلك هذه اللعبة خاصية استقبال الصوت وتخذينه ثم إعادة بثة على الفور وتعد هذه الخاصية أهم هدف يدعونا لاستعمال هذا الجهاز الذي أصبح يخلو من التأثيرات السلبية للأجهزة اللوحية التي يمكن أن تبرمج بتطبيق القط توم (TOM) فتعمل تماما كهذه اللعبة، غير أنه قد يصاحب هذا الاستعمال في الأجهزة اللوحية بعض الأعراض الجانبية كالإدمان أو تحدث اضطراب لنمو الطفل بشكل سوي إن لم يرافق الطفل من قبل راشد واعي، على خلاف هذه اللعبة التي لها استعمال أمن يساعد الطفل على التنطيق وعلى ممارسة التغذية الراجعة لصوته أو كلامه لكونها وسيلة مسلية، وهذا ما يكسبه القدرة على الاستبصار وممارسة التصحيح الذاتي أثناء محاولاته تعلم النطق الصحيح بأسلوب التجريب والتعلم بالمحاولة و الخطأ إلى غير ذلك.

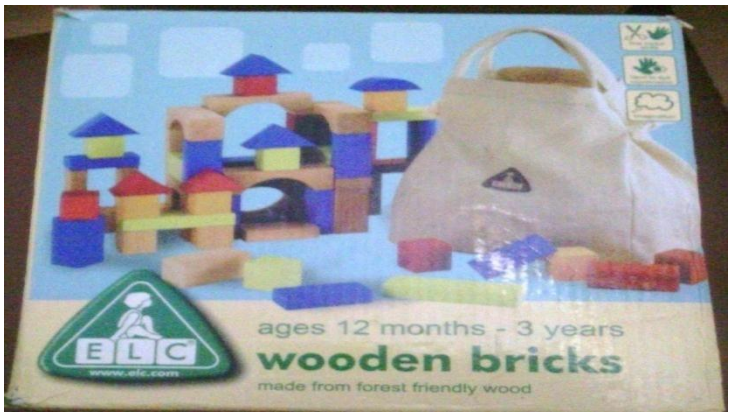
14- لعبة ***البينغو*** " Bingo Game "

عبارة عن لعبة بلاستيكية مجوفة تحتوي على ثقوب لتجميع القريصات فيها هذه اللعبة مخصص للأطفال ابتداء من خمس سنوات، يمكن اللعب بها بين كل زوج من الأفراد مع بعض بحيث يعيق واحد منهما طريق الآخر أثناء التصفيف بالتناوب والذي ينفلت من إعاقة الطريق من قبل المنافس و يتمكن من تصفيف عدد معين من القريصات ويشكل بها خطا مستقيما يكون بذلك قد حقق الهدف المطلوب.غير أنه تم استعمالها في هذا البرنامج مع الأطفال الأقل من ثلاث سنوات أيضا بحيث يطلب فيها من الطفل تصفيف القريصات وفق ترتيب معين عمودي أو أفقي أو بلون معين أو بالتناوب بين لونين حسب التعليمات وهذا مما ينمي لدى الطفل الملاحظة واستحضار النباهة والتفكير

وحل المشكل وهذا من ما يثبت لديه مفهوم الترتيب والتصنيف حسب ما يطلبه المعلم وهذا ما ينمي لديه مهارات كثيرة مثل التناسق الحركي البصري والتركيز والتذكر والانتباه إلى غير ذلك.

15- لعبة " ***الطوب الخشبي*** " (wooden bricks):

تتيح هذه اللعبة للطفل فرصة توظيف الخيال الإبداعي من خلال بناء مجسمات مختلفة كما يمكن أن نختبر بها قدرات الطفل على محاكاة الفاحص من خلال تقليده في اختيار نفس الطوب لبناء نفس الشكل و هذا ما ينمي قدرته على الملاحظة و التقليد و يكسبه مفهوم التشابه و التناظر والتصنيف وترتيب القريصات والتعرف على الصف الكامل والناقص إلى غير ذلك.



16- ***لعبة " تقطيع الخضار و الفواكه "*** :

هذه اللعبة الخشبية المنحوتة على شكل نماذج من الخضار قابلة للالتصاق يطلب فيها من الطفل تقطيع تلك الخضروات بواسطة سكين خشبي بهدف ترويض عضلات اليد و تنمية الخيال من خلال محاكاة بالإضافة إلى تنمية التآزر الحس حركي، فهي تساعده على اكتساب مفهوم التطابق والتشابه والاختلاف والتصنيف والفك والتركيب إلى غير ذلك.

-3-1- العاب لتنمية المهارات النمائية " مرحلة تثبيت المفاهيم الأساسية"(من 3 إلى 5 سنوات):

17- لعبة " ***هرم الأشكال*** " Melissa & Dougo "

هذه اللعبة عبارة عن هرم من الأشكال الخشبية تكسب الطفل مهارة التمييز و التصنيف و الترتيب من الأكبر إلى الأصغر أو العكس بشكل تصاعدي أو تنازلي و كذا التطابق والتفريق بين الأحجام والأشكال و الألوان إلى غير ذلك.

18- لعبة "*أشكال الفراشة – حجر البناء*" : لتركيب الأشكال(butterfly building block)

هي لعبة خشبية تحتوي على خمسة أشكال هندسية بألوان مختلفة نهدف من خلالها : إكساب الطفل مفهوم التصنيف و التطابق و الأشكال والألوان كما تساعده على تنشيط مختلف العمليات المعرفية خاصة الإدراك كما تكسبه مهارة و مرونة في استعمال الأصابع إلى غير ذلك.

19- لعبة للأشكال الهندسية طوي (TOY):

تتطلب من الطفل مهارة والتآزر الحس حركي بصري على مستوى اليدين لا خراج هذه الأشكال من هذه المتاهة بتخطي الحواجز وإعادة تصنيفها وتجبره الحواجز على الانتباه والتفكير بشكل قصري وعدم الانسياق وراء التصنيف على أساس اللون لأنه لم تلون هذه الأشكال إلا لغرض التمويه لذا سيجد الطفل نفسه ملزم باستخدام الذكاء للتمييز بين الإشكال ومعرفة مكان كل واحدة منها لتحقيق الهدف المطلوب، ويتعرف من خلالها على مفهوم واللون والتصنيف والتشابه والاختلاف – والتجريب ومفهوم التساوي والاتجاه والعكس إلى غير ذلك.

20- لعبة " *الحروف الخشبية* " :

هذه اللعبة عبارة عن مجسمات لحروف خشبية تدخل بالتطابق في ظلها وهي عبارة عن حفر مجوفة على قاعدة خشبية حسب شكل الحرف. تعتبر هذه اللعبة من الوسائل المهمة و المساعدة على إكساب اللغة للأطفال و تنمية الاستعداد لتعلم القراءة و الكتابة فيما بعد، و نهدف من خلالها إلى تعليم النطق للأطفال فبدل ترديد أصوات الحروف بدون معنى أو رابط مجسم نعمل على ربط الصوت بالحرف حتى يتعلم اسم الحرف من خلال الربط بين الصوت و شكله، و نستعمله كوسيلة مسلية تلهي الأطفال خصوصا التنطيق بالحركات السبعة فالأسلوب التعليم الغنائي، يطيل مدة استغراقهم في عملية التعلم من دون ملل خصوصا باستعمال النموذج الثاني المصور الذي يحتوي على صورة كلمة وصورة

الشيء الذي يبدأ به الحرف مثل أ: أسد ، و هي أنسب للأطفال الذين لا يعانون من التشتت في الانتباه وهذا ما ينمي لديه مفهوم الشكل والاتجاه واللون والترتيب المكان إلى غير ذلك.

21- لعبة الأرقام الخشبية:

هذه اللعبة عبارة عن مجسمات خشبية لأرقام ملونة ومرتبة تدخل بالتطابق في ظلها المنحوت على صفيحة خشبية عريضة ونعرض هنا في هذا المقام نموذجين من الألواح اللوحة الأولى فيها أرقام من واحد إلى عشرون والثانية من واحد إلى تسعة مضاف إليها الرموز أو الإشارات الأساسية لإجراء العمليات الحسابية هذه اللوحة تساعد الطفل على التعامل مع الأرقام بشكل ملموس، ثم إن الترتيب الهندسي التتابعي – حسب النحت– للأرقام في اللوحة تروض الطفل على اكتساب مفهوم الترتيب لأنه لا يمكن لأي رقم أن يأخذ مكان رقم أخر لما يوجد من تباين بينهما ماعدا الرقم ستة وتسعة اللذان يتشابهان في الشكل ويبقى الطفل في حاجة ماسة إلى اكتساب مفهوم الاتجاه للتمييز بينهما واختلافهما في اللون يساعد في معرفة مكان كل من الرقمين، كما أن ظل الرقم المنحوت على الصفيحة الخشبية

يساعده على اختبار قدرة إدراك للشكل من خلال مطابقة الرقم مع الظل المناسب لكل رقم حسب ترتيبها كما هو منحوت على اللوحة، وهذا ما ينمي لديه ملكة الإسقاط واستخراج العلاقة الارتباطية بين شكل الرقم وظله المنحوت على اللوحة، فهي من الأمور التي تعالج عنده مشاكل الإدراك و تنمي لديه الاستعداد في المرحلة اللاحقة لاكتساب مفهوم الكم بعد تعلم أسماء الأرقام والتمييز بين الرقم المنفرد المكون من الآحاد ومن المزدوج لونه من العشرات، بالإضافة إلى التعرف على الإشارات الضرورية لإجراء العمليات الحسابية ويتعرف على مفهوم الرمز لنكسبه إستعداد في كيفيه العمل بها مستقبلا لأن هذه الأدوات سيصبح التعامل معها شيء سهل ومألوف، لأن عملية تكرار فك وتركيب الأرقام تمكنه اكتساب مفاهيم كثيرة فحتى هذا التقديم أو هذا الشرح يظهر كيف أنه من غير الممكن الاستغناء عن توظيف هذه المفاهيم الأساسية في عملية الشرح لأنها وسيلة إدراكنا ووصفنا للعالم وأداة تفسيرنا له.

22- لعبة " ***الأرقام الممتعة***"(بطاقات تعليمية قابلة للفتح والغلق): هي وسيلة مبتكرة و حديثة للتعلم يتعرف من خلالها الطفل على الأرقام و يتعلم العد عبر تحريك البطاقات و تمرين ذاكرتة وذهنه تعتبر هذة اللعبة مبتكرة يتعرف الطفل من خلالها على الأرقام و يتعلم العد عبر تحريك البطاقات و تمرين

ذاكرته وذهنه واكتساب مفهوم العد والكم والترتيب والأول والآخر إلى غير ذلك, فالهدف الأساسي منها هو تعلم العد بكتابته بالحروف و الأرقام مثال العدد 10 عشرة مع وجود رسومات جميلة تمكنه من الحساب من واحد إلى عشرة (حسب ما ورد في دليل هذه اللعبة) كما تسعده على اكتساب مفهوم الكم.

23- لعبة " *بازل الطرح* " :

عبارة عن لعبة خشبية تضم مجسمات مجزأة لأشياء مختلفة يحتوي كل مجسم على عملية حسابية مصحوبة بمثال يوضح الإجابة باستخدام كم عددي. نهدف من خلال توظيف هذه اللعبة إلى إكساب المرونة العقلية في التفكير لدى الأطفال عن طريق توظيف العديد من المفاهيم أثناء التعامل مع هذه اللعبة و منها التصنيف، إدراك الوضعية، إدراك الشكل، إدراك الجانبية و مفهوم المكان إلى غير ذلك حسب متطلبات و حاجات الطفل مما يستلزم من الفاحص ضرورة الإشارة إلى المفهوم الذي يبقى في حاجة إلى تثبيت أو اكتساب.

24- لعبة " *عصا الاختبارات* "(Intelligence stick) :

هذه اللعبة عبارة عن مجموعة من الخشيبات مصحوبة بمربعات خشبية عليها أرقم و إشارات للعمليات الحسابية تساعد الأطفال على اكتساب المفاهيم المرتبطة بالحساب مثل: الكم والجمع والطرح بما يتناسب وخصوصيات هذه المرحلة العمرية وقدرات الطفل التي تعتمد على التفكير المحسوس .

25- لعبة وجهي جسمي المغناطيسية: (حسب ما ورد في دليل اللعبة) هي لعبة مخصصة للأطفال من سن 3 الي8 سنوات حيث تعرف الطفل علي كيفية تكوين الوجه و الجسم البشري و الأجهزة المختلفة التي تساعد علي الهضم و التنفس من خلال اللعب و التسلية تهدف هذه اللعبة إلي التعرف على أجزاء الوجه – التعرف على الهيكل العظمي –التعرف على الجهاز التنفسي و الجهاز الهضمي – التعرف على ملابس الولد و البنت

محتويات اللعبة تحتوى اللعبة على:

أربع لوحات مغناطيسية لجسم الولد,جسم بنت,وجه ولد, وجه بنت,

اثنان صور لكل من الهيكل العظمي, الجهاز الهضمي والجهاز التنفسي

ثماني صور لأجزاء الوجه(4 عيون(2 بنت 2 ولد)) 2 انف,2 فم

اثنان صور شعر بنت شعر ولد

تسعا وثلاثون كلمة تدل على أسماء جميع الأجزاء المهمة في جسم الإنسان

طريقة اللعب: قبل البدء يجب مراجعة جميع الصور و إسماعها من طرف المربي أو الأهل تحتوي اللعبة على أكثر من لعبة لذي يجب تصنيف القطع حسب نوع اللعبة و عمر الطفل فالطفل اقل من خمس سنوات يلعب بمساعدة شخص راشد إذا أعطينا الطفل لعبة تركيب أجزاء الوجه نقوم بوضع الألواح التي تحتوى على صورة وجه الولد أو البنت على الطاولة ثم نقوم بوضع القطع المناسبة

لأجزاء الوجه علي الطاولة تكون الصورة للأعلى و نطلب من الطفل محاولة التعرف على أجزاء الوجه من القطع الموجودة أمامه ووضعها في موقعها الصحيح إلى أن يكمل الوجه ويكمل اللعبة و يمكن أن ينتقل إلى لعبة أخرى كلعبة ملابس ولد و ملابس بنت وهذا ما يكسبه مفاهيم عدة ومنها المكان التصنيف التشابه الاختلاف والأشكال التعاكس إلى غير ذلك أما الأطفال فوق خمس سنوات يمكن أن يعتمدوا على أنفسهم في اللعب و استخدام مهاراتهم الذاتية في إنهاء اللعبة بطريقة صحيحة.

26- لعبة "***التطابق خطة الطفل***: هي لعبة تحتوي علي أربع مجسمات لجسم الطفل اثنان لبنتان واثنان لولدان و تحتوي عدة قطع مكونة من وكل ثلاث قطع منها تشكل لنا زيّ معين حسب كل مهنة والطفل ما عليه الا تركيبها فوق المجسم حسب الشكل و نوع الملابس ليكون الشخصية المطلوبة منه كيفية اللعب (حسب الشرح المصاحب للعبة):

يطلب من الطفل اختيار إحدى البطاقات الأربعة. بعد خلط أوراق اللعب ووضع جميع قطع اللغز على الطاولة بحيث يقوم اللاعب بدوره بتحديد مكونات الصورة الصور المطلوبة. ثم يقوم بارتداء شخصياتها بها. (بالنسبة للاعبين الشباب ، لا تحتاج قطع اللعب إلى التطابق). للاعبين الأكبر سنا. يمكنك تأكيد ما إذا كان الزي الخاص به يطابق بشكل صحيح عن طريق مطابقة الأشكال الموجودة على الجزء الخلفي من كل قطعة أو لا.وعندما يكمل اللاعب لغزه المكون من ثلاث قطع يفوز. أما بالنسبة للعب الاختياري: يطلب من كل لاعب اختيار إحدى بطاقات الشخصيات الأربعة. بعد خلط أورق اللعب ووضع كل قطع الألغاز على الطاولة بحيث تكون أنماط الأشكال مواجهة له. تصبح اللعبة بهذا لعبة التعرف على الأشكال, يقوم كل لاعب بدوره بتحديد نمط الشكل الذي يريدون ارتداء شخصياتهم فيه. بإدخال قطعة اللغز مع مواجهة الصورة لأعلى. يفوز أول لاعب يكمل بشكل صحيح

أحجية الألغاز المكون من ثلاث قطع مع مطابقة أشكال الأشكال كما هي على ظهر البطاقة حسب دليل اللعبة.

27- لعبة "*لغز الكتلة*": لعبة خشبية (Puzzle Blocks):

هذه اللعبة عبارة عن مجموعة من الأشكال المجسمة البلاستكية لها ظل منحوت على قطع خشبية يطلب فيه من الطفل و ضعها في المكان المناسب لها بالمطابقة من خلال التمييز بين الشكل والأرضية و هذا مما يساعده على تنمية الإدراك و التركيز و الانتباه و غيرها من الملكات وهي مهمة لتنمية مهارة الملاحظة، وتساعد في علاج اضطرابات الإدراك واكتساب مفاهيم عدة ومنها الشكل والمكان والألوان إلى غير ذلك.

28- " لعبة الشكل و الظل" (لعبة تعليمية مسلية تطور قدرة الإدراك البصري لدى الأطفال يشرح دليل اللعبة كيفية العمل بها) حيث أنها لعبة تعليمية مسلية تطور قدرة الطفل علي التمييز بين الشكل و ظله و تنمي قدرة الطفل على المطابقة و التحليل و الهدف من هذه اللعبة التعرف على الأشكال

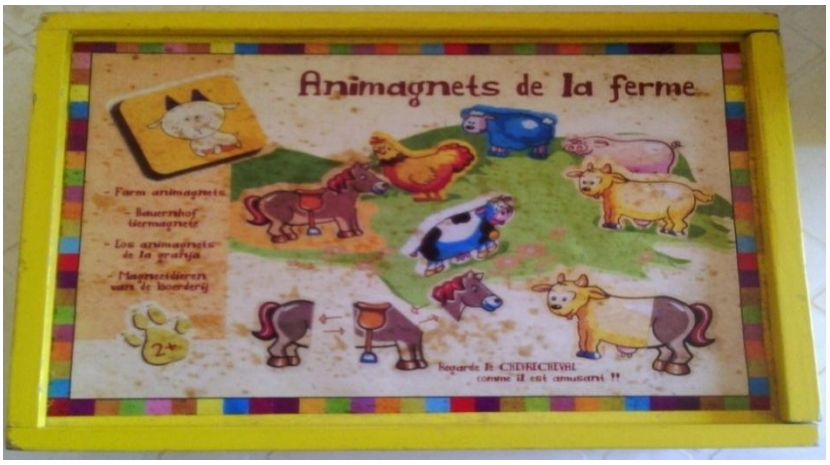
المختلفة و مطابقة كل منها مع ظلها كما تنمي و تطور الإدراك البصري من خلال مطابقة صور ثلاثية الإبعاد مع ظلها.

محتويات اللعبة : تحتوي علي30 قطعة بازل 15 منها ملونة و 15 ظل و كلمة .

كيفية اللعب: قبل البدء علي الآهل أو المربي أن يراجع جميع الصور مع طفل واحد أو أكثر من طفل ومطابقتها مع ظلها وبعدها يقوم المربي أو الأهل بتقسيم البطاقات إلى مجموعتين (ا)15 صورة و(ب) 15 ظل و كلمة تم ترتب المجموعتين على الطاولة حيث تكون الصورة إلى الأسفل ثم يختار الطفل بطاقة من المجموعة (ا) عشوائيا و يقلبها إلى الأعلى ويطابقها مع ظل الصورة في المجموعة (ب) فإذا تطابقت إحدى البطاقتين الموجودتين أمامه يبقيها معه و يضعها جانبا مع الثناء عليه و إذا لم تتطابق يرجع البطاقة إلى أسفل نفس المجموعة و من الأحسن في هذه اللعبة أن يكون اللعب مع أكثر من طفل حتى يكون التنافس و استطعام لذة الفوز و بعث روح التحدي الذي من شانه أن يعزز عملية التعلم و استيعاب المعلومات و إضفاء جو الحوار التفاعلي بين الأطفال.

29- لعبة " ***حيوانات المزرعة المغناطيسية*** "(Animagnets de la ferme):

وهي عبارة عن حيوانات خشبية مقسمة إلى ثلاثة أجزاء متصلة ببضعها البعض بنقطة تماس المغنطيس بحيث يطلب فيها من الطفل تفكيكها وإعادة تشكيلها لاكتساب مهارة الفك والتركيب والتدوير والقلب واكتساب مهارة التعلم عن طريق المحاولة والخطأ إلى غير ذلك فهي من الألعاب المساعدة على علاج مشاكل الإدراك.



30- **لعبة " فرز الأشكال "** : فرز الأشكال على أساس اللون(Shapes sorting Game)

هذه اللعبة عبارة عن لعبة بلاستكية ذات أعمدة مثبتة على قاعدة مصحوبة بأشكال هندسية بستة نسخ متشابهة من حيث الشكل و مختلفة من حيث اللون، يطلب فيها من الطفل تصنيف وترتيب هذه الأشكال في الأعمدة حسب إحدى الخواص الشكل أو اللون أو هما معنا أو حسب ترتيبها في صور المصفوفات الورقية في تساعد في إكساب العديد من المهارات والمفاهيم الأساسية بالإضافة إلى كونها من أهم الوسائل المساعدة في تنمية الذكاء وتطويره.

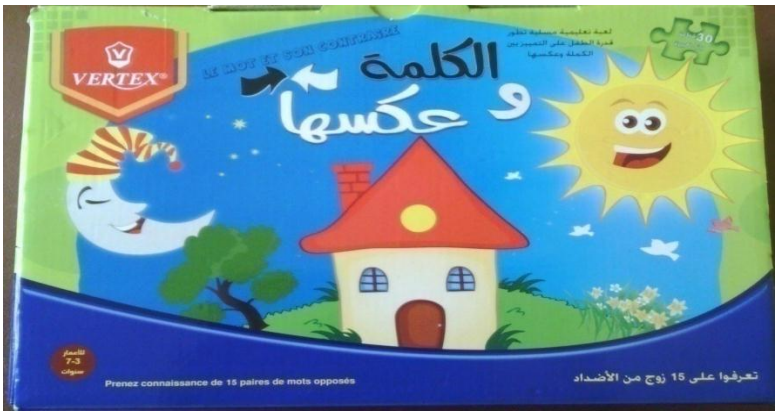
31- لعبة " *الجمع بين المتماثلات* " (Teaching and combination):

هذه اللعبة تضم مجموعة من القطع الخشبية لمختلف أنواع الأشكال الهندسية يطلب فيها من الطفل تصنيفها حسب ما تتضمنه من مهمات كما هو مشار إلية في الصورة النموذجية أدناه كتصنيف تلك الأشكال حسب خاصة الشكل أو اللون أو هما معنا كما تسهم في ترسيخ مفهوم الحجم والتصنيف والترتيب والنصف الثلث والربع بشكل خاص إلى غير ذلك من المفاهيم الأساسية.

32- لعبة "*البستان البهيج*" (Joyful orchard):

لعبة خشبية مجسمة على شكل شجيرة ممغنطة يلصق عليها فواكه يطلب فيها من الطفل لصق الفواكه في الشجرة بهدف إكسابه مهارة التركيز و والتناسق الحس حركي الدقيق، و التركيز خصوصا من خلال البحث عن نقطة الالتصاق في الفاكهة و مطابقتها مع نقطة الالتصاق في الشجيرة ولن تتم عملية إلصاق الثمار إلا بتماس وتطابق النقطتين الممغنطتين وهذا ما يكسبه مفهوم الشيء والتطابق والشكل واللون والتساوي إلى غير ذلك.

33- لعبة "*الكلمة و عكسها*" : هذه اللعبة عبارة عن 15 زوج من الأضداد التي تشير إلى الكلمة وعكسها مقسمة إلى نصفين على شكل بازل بحيث لا يستطيع الطفل أن يلصق جزء بآخر إلا إذا وجد الزوج المناسب لها وهذا ما يجبره على دقة الملاحظة بدل التجريب العشوائي، كما تكسبه القدرة على معرفة معاني الأشياء من خلال التعرف على الشيء وضده، أي مفهوم المتعاكسات.



34- لعبة "***المتعاكسات***": السلسلة رقم 2، مهارة (الجمع) تحتوي هذه اللعبة علي 20 عشرون ثنائية من الصور المتعاكسات مثل ثنائية سعيد/حزين , نظيف/ متسخ, داخل/ خارج , ساخن/ بارد,طويل/ قصير، تكسب الطفل القدرة على التمييز بين الأشياء، عن طريق أضدادها.

35- لعبة "***الكتاب الإلكتروني للمفردات***": نسخة مزدوجة بالعربية والفرنسية وأخرى بالعربية فقط وهي عبارة عن آلة ناطقة تعمل بالبطارية تلقن الطفل مختلف أسماء الأشياء في شكل مجموعات كالحروف والأرقام و الألوان إلى أسماء بعض الفواكه و الخضر و الحيوانات و وسائل النقل و أسماء أفراد الأسرة كالعم و الخال أو غيرهم.

تعتبر هذه اللعبة من أهم الوسائل التي تكسب الطفل مهارة التعلم الذاتي و تكسبه مهارة التواصل مع آلة تتمتع بنوع من الذكاء الالكتروني بحيث تعمل على طرح السؤال و تنتظر من المجيب أن يجيب بالاختيار عن طريق لمسة خفيفة بالقلم أو بالأصبع على الإجابة الصحيحة في الصفحة المباشرة، كأن تسأله أين الحرف " قاف" أو أين كلمة حصان أو جمع واحد زائد واحد فتعزز إجاباته الصحيحة بالتشجيع أو تشجعه على إعادة المحاولة عند الإخفاق (الخطأ) في إيجاد الإجابة الصحيحة عن السؤال، كما تسعده على اكتساب مفاهيم عدة ومنها الأشكال والألوان والأرقام والعمليات الحسابية إلى غير ذلك.

36- لعبة "***ابحث عن الصور المتطابقة وتعلم***" : لعبة الذاكرة الأولى – 31 مجموعة كل منها مؤلف من بطاقتين تحتويان على صورتين متطابقتين يطلب فيها من الطفل مطابق الصور لإكسابه مفهوم الشيء ومفهوم التشابه والتطابق إلى غير ذلك.

37- لعبة "***الفواكه والخضار ونباتاتها***" : طابق الفواكه أو الخضروات إلى النباتات الخاصة بهم. تعتبر هذه اللعبة من اللعب المحببة للأطفال و هي ملائمة للأطفال في السن أربع سنوات حيث تساعد على تطوير دقة الملاحظة و القدرة على التركيز و تنشيط الذاكرة و تقويتها, و القدرة على المطابقة والتصنيف و التعرف على مفردات جديدة , فاللعبة تحتوى على 62 بطاقة مرسومة بشكل جميل ومتقن وواضح يسهل علي الطفل التعامل معها, فالطفل سيقوم بتحديد و تسمية 31 نوع من الفواكه والخضروات و النباتات و ترتيبها حسب النوع و التالي يستطيع اكتشاف كيفية نموها تحت الأرض وفوقها سواء على شجرة آو نبتة ممتدة فوق سطح التربة والتعرف على أهمية الخضر والفواكه في حياتنا اليومية, وبهذا يستطيع الطفل أن ينمى مكتسباته اللغوية عن طريق التصنيف حسب الشكل والنوع واللون ويوظفها في حياته اليومية (حسبما جاء في دليل اللعبة

38- لعبة " *إلباس الدب*"(Bear Dress) :

هذه اللعبة عبارة عن لوح خشبي منحوت على هيئة دب مصحوب بقطع مفصلة كلباس بحيث يطلب من الطفل خياطة تلك القطع على الدب كمن يخيط الثوب باستعمال خيط الحذاء ثم إعادة فكه، وهذه اللعبة تساعد على ترويض الحركات الدقيقة للأصابع و تقويتها لكي نكسبه الاستعداد لتعلم الكتابة فيما بعد كما تعد هذه اللعبة وسيلة مهمة لامتصاص النشاط الزائد لدى الأطفال و تساعد في تعلم المثابرة لأنها ترغم اللاعب على الاستغراق في النشاط دون أن يشعر خصوصا عندما يكون بالتناوب بين شخصين، بالإضافة إلى كونها وسيلة لاكتساب العمل التعاوني عندما يستعين الطفل بالفاحص لإدخال الرباط بالتناوب أثناء العملية ، بغض النظر عما سيكتسبه من مفاهيم أساسية ضرورية للعمليات الإدراكية أثناء عمليات الاتصال بين كل واحد منهما مثل: "أقلب"، "أدرها"، "فوق"، "تحت"، "اليمنى"، "اليسرى"، "دخل"، "خرج" إلى غير ذلك.

39- لعبة " *فتح مربع الاستخبارات*" (Wooden Toys):

هي عبارة عن لعبة خشبية مصنوعة على هيئة علبة قابلة للفك والتركيب لتشكل ستة أوجه يتضمن كل وجه منها على مجموعة ثقوب من الأشكال الهندسية، يتعين فيها على الطفل إدخال الأشكال الهندسية المنحوتة من الخشب والمصاحبة للعبة في فتحة الثقب كل بما يناسب ، و هذا مما يطور عملياته الأساسية خاصة الإدراك و الانتباه و يكسبه مفهوم الشكل و التصنيف، ومهارة دقيقة خاصة على مستوى الأصابع.

40- لعبة " *مربع الأذكياء*" (Intelligence box):

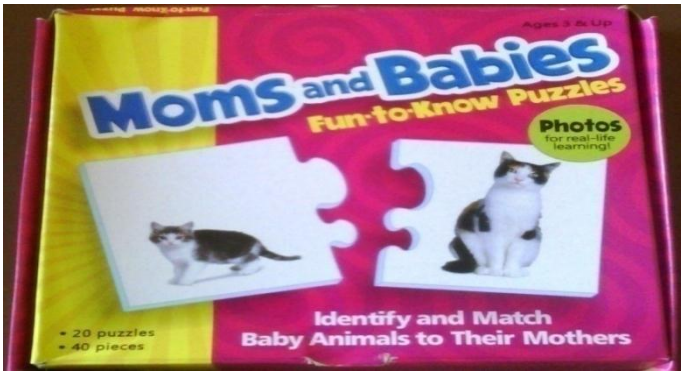
لتركيب الأشكال بنفس الكيفية و الكفاءات المستهدفة من اللعبة السالفة الذكر لأنها وجدت لنفس الغرض، غير أنها غير قابلية للفك لهذا يمكن استعمالها حتى مع للأطفال الأقل من ثلاثة سنوات مقارنة باللعبة السابقة.

41- **لعبة " *الألوان* " : متعة حل الألغاز**(Colors fun-to-know puzzles):

هذه اللعبة عبارة عن بازل الألوان مصنوع من الكرتون يتيح للطفل اكتساب مهارة الملاحظة للتمييز بين الأوان المتطابقة و الصور والأشياء الملونة بنفس اللون والجمع بينهما، كما يمكنه لصق الصور بالاعتماد على خاصية البازل بحيث يطابق الشكل الهندسي مع ما يناسبه في للوصل بين القطعتين في الجهة المقابلة.

42- لعبة *"الأمهات و صغارها"* (Moms and Babies):

نفس ما قلناه من شرح في اللعبة السالفة الذكر نعيده بالنسبة لهذه اللعبة الموالية غير أنها تكسب الطفل مهارة المطابقة بين الأشياء أي خاصية التمييز الشكل والتصنيف عن طريق إلحاق كل حيوان بأمه.



43- لعبة *"المتعاكسات"* (Opposites):

هذا البازل يشبه اللعبة السابقة غير أنه يستهدف إكساب المتعاكسات من خلال التركيز على الصورة وتسميتها باللغة العربية، دون الاهتمام بتفاصيل اللغة الأجنبية كي لا نعيق نموه اللغوي بازدواجية اللغة إذا لم تثبيت للغة الأم بعد أو لأنها غير مكتسبة، غير أن العقل الباطن سيأخذها تلك الكلمات الأجنبية كصورة ذهنية كما هو معروض في النموذج أسفله، بطريقة لا شعورية وكرابط ذهني مصاحب لصورة الشيء مما يعطيه استعدادا مضاعفا لاكتساب هته اللغة مستقبلا، لأن العقل سبق له و أن تعامل مع مثل تلك الحروف و الكلمات من قبل .

44- لعبة "*الأعداد من 1-20*"(Numbers 1-20):

تتضمن هذه اللعبة المصنوعة من ورق الكرتون بازل يحتوي على أرقام من واحد إلى عشرين مع ما يقابلها من كم بإستعمال مختلف الأشياء المصورة حسب العدد الذي يقابلها. تنمي هذه اللعبة الادراك لدى الطفل لأن الصور لا يمكن لصقها بشكل منسجم دون مراعاة ما هو مطلوب لأن بازل الصور يتطلب إيجاد الصورة الصحيحة المطابقة لكم الرقم أو العكس لكي يتمكن من إلصاقهما. و هي مفيدة لاختبار مستوى اكتساب الطفل لمفهوم الكم و تثبيته له كما تفيده في اكتساب مفهوم التعميم من خلال ممارسة التحويل و الانتقال من شيء إلى آخر على مستوى الذهن حتى يتعلم أن الأرقام تبقى ثابتة لكن كمها يمكن أن يتنوع حسب ما نريد تجميعه من الأشياء.

45- لعبة بازل الدجاجة: عبارة عن مجسم خشبي يمثل مراحل نمو الدجاجة تمثل كل مرحلة بازل بحدود معينة لا يجد مكانه المناسب إلا بالتطابق مع الحيز المناسب له وهذا مما يؤهل الطفل لمعرفة تسلسل النمو من خلال الحيز الذي يمثل مرحل من مراحل النمو فهذا مما يكسب الطفل مفهوم المكان والترتيب والنمو إلى غير ذلك.

46- لعبة " *المخطط الجسمي* " :

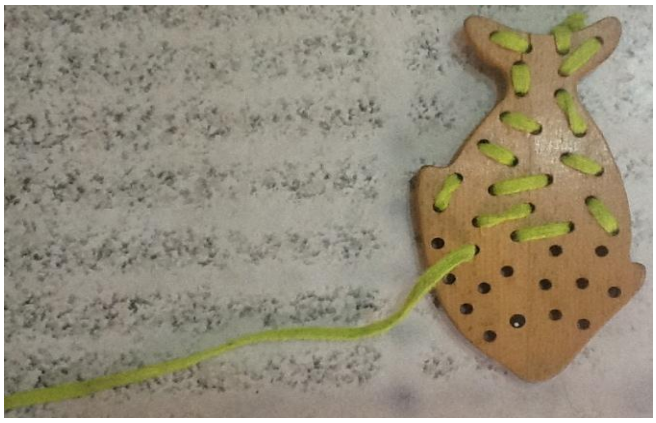
لعبة خشبية فيها مجسم لشكل الإنسان مجزأ (أنثى ذكر) منحوت على قاعدة خشبية مكونة من مقطعين، المجسم الأول الذي يقع تحت الثاني مجزأ بشكل أدق من المجسم الذي يقع في الأعلى والهدف الأساسي من هذه اللعبة هو تنمية مستوى إدراك الطفل للمخطط الجسمي للإنسان، كما تساعده هذه اللعبة على إدراك عدد من المفاهيم مثل العلاقات المكانية والتناظر والاتجاه والحجم إلى غير ذلك. كما يوجد نموذج ثاني يضم مجسمات لمختلف المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان بدء من المرحلة الجنينية إلى غاية مرحلة الشيخوخة، وهذا مما يساعد استيعاب مراحل النمو لدى الإنسان حسب المراحل العمرية.

بالإضافة إلى ما سبق هناك نموذج ثاني يساعد الطفل على تمييز الفرق بين الجنسين وأهم المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان كما هو موضح في لصورة الموالية أدناه

47- لعبة " *خرز الأشكال* ":

لعبة خشبية تتضمن أشكالا مجوفة نطالب الطفل من خلالها بملأ رباط الحذاء بهذه الأشكال كما نملأ العقد بهدف ترويض الحركات الدقيقة للأصابع و بهدف التعرف على مختلف الأشكال والألوان والعد، و تعد من الفنيات المهمة المساعدة على امتصاص النشاط الزائد.

48- فنية نسج السمكة: مكملة أو بديلة للعبة السابقة و هي عبارة عن لوحة خشبية منحوتة على شكل سمكة بها ثقوب مصحوب بخيط كخيط ربط الحذاء يطلب فيها من الطفل إدخال الخيط في ثقب وإخراجه من آخر حتى يأتي على كل الثقوب بهدف ترويض الأصابع المسؤولة عن عملية الكتابة بشكل أساسي، و بهدف امتصاص النشاط الزائد و تدريبه على الصبر و الاستغراق في التركيز عن طريق العمل لأطول فترة زمنية ممكنة أو حتى يتم المهمة وهي من الألعاب التي تنمي الصبر عند الأطفال لأنهم عادة ما ينتقلون من نشاط إلى آخر حتى قبل إتمامه وهذه اللعبة تساعدهم على اكتساب مفهوم المكان الاتجاه التطابق إلى غير ذلك.



49- الصور المسلية: هي عبارة عن مجموعة من الأفعال المصورة في وضعيات غريبة قد يثير الضحك فهو تعرف من خلالها على أشياء عدة كمفهوم الشيء لونه وشكله ولكن من الناحية التربوية تهدف إلى اختبار قدرة الطفل على اكتشاف السلوك الخطأ وما الوضع الصحيح الذي كان من المفروض أن تكون عليه تلك الأشياء الخاطئة فالطفل لا يستطيع أن يستوعب مدلول هذه الصور ما لم يتعلم من خلالها ما يليق وما لا يليق وهذا ما يمكنه استخراج الروابط العلائقية ووظائفها بين الأشياء، مما هو عادي أو غير عادي والذي به سيكتسب التفكير الناقد الذي به يحكم على خطأ الأفعال أو صوابها.

50- لعبة الصورة المقسمة: تمثل هذه اللعبة مجموعة من الصور مقسمة إلى نصفين تهدف إلى قياس قدرة الطفل على تكملة نصف الصورة بالنصف الثاني المناسب لها حتى يكتمل المشهد، تساعده هذه اللعبة على تنمية مستوى الملاحظة والإدراك لدى الطفل، ويتعلم من خلالها كيف يتشكل مفهوم الشيء ومفهوم التصنيف التشابه وغيرها.

51- البطاقات التعليمية المصورة: هي أيضا عبارة عن مجموعة من الصور التي تعد في أغلبها مألوف ومتداول ومناسب لثقافة الطفل كل صورة مصحوبة باسمها مكتوب بخط عربي واضح ومشكل وهذا مما يكسب الاستعداد لدى الطفل لتعلم الربط بين الصورة والكلمة المكتوبة ويمكن للفاحص أو المعلم أن يفحص مستوى هذا الربط وقدرة الطفل على التعرف بتغطية الصورة والإبقاء فقط على الكلمة لاختبار مستوى القراءة التصويرية للكلمة، كما يمكنه أن يعمل على اكسب الطفل مفهوم الشيء.

52- تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستيكية – إصدار تدريس اللوغاريتم Teaching lagarthm

هذه اللعبة عبارة عن لعبة خشبية مكونة من أعمدة وقطع خشبية مربعة مكتوب عليها أرقام وما يقابلها من نقاط حسب كم الرقم مقابل كم معين من الدوائر البلاستيكية بألوان مختلفة بحيث يتعين على الطفل إدخال كم الدوائر في الأعمدة بما يقابلها حسب اللون وهذا مما يكسبه مفهوم العدد بشكل حسي قابل للتذهن بدل حفظ الأرقام من غير معنى، كما أن هذه اللعبة تتيح للطفل اكتساب مفاهيم نمائية وأكاديمية ومهارات متعددة ومنها مهارة الانتباه والتركيز والتفكير... ومفهوم التناظر لأن كل رقم يقابله كم من النقاط ومن ما يماثله من الدوائر البلاستيكية بالإضافة إلي اكتسابه لمفهوم الترتيب والتسلسل والعد التصاعدي والتنازلي إلى غير ذلك، فهي من الألعاب التي تنمي في الطفل مهارة التعلم الذاتي فإذا عجز الطفل مثلا عن معرفة اسم الرقم الذي أمامه فبإمكانه أن يلجأ إلى عد كم النقاط المقابل للرقم حتى يتعرف على الرقم المطلوب والموالي لسابقه وهذا ما يكسبه مهارة الاستظهار الذاتي بل التعرف عن طريق اللجوء إلى الطرق التقليدية مثل التلقين.

53- لعبة معارفي الأولىlogico primo هي: لعبة تعليمية ثقافية مصممة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث و ست سنوات و يمكن استخدامها في كافة مراحل الطفولة فهي تقوم على إطلاق النشاط في ذهن الطفل و تجعله اقرب إلي النطق السليم و التفكير السوي كما توسع مجال إدراك الطفل و تثبت قواعد التركيز وذلك من خلال التعامل مع الأرقام و معرفة الألوان المتعددة التي تبعث في نفس الطفل البهجة و السرور كما يتعرف من خلالها على الأشكال الهندسية البسيطة وكسب المزيد من المعلومات في شتي أشكال الحياة و هي أيضا لعبة للبحث ذاتيا و لاختبار المعلومات ذات المواضيع المتعددة و التي تأتي من أوسع المجالات لتشجيع الأطفال فهذه اللعبة

عظيمة الفائدة لأي طفل من أي مستوى و من أي فئة عمرية فالمربي أو الوالدين باستطاعتهم جعل التعليم تجربة مسلية و ممتعة و ذلك بمساعدة لعبة **لوجيكو**

المحتويات عبارة عن إطار بلاستيكي بستة أزرار لعبة **لوجيكو** معارفي الأولى تحتوي على ثلاث مجموعات للطفل الروضة تضم كل مجموعة (16) بطاقة المجموع (48) بطاقة

التعليمات تتضمن حل المسائل الموجودة على البطاقة وبكل سهولة عن طريق تحريك الأزرار الملونة لمطابقة الأجوبة و بإمكانك بعد ذلك مطابقة الإجابة مع الحل الموجود على الوجه الخلفي لكل بطاقة.(مستخلص من دليل اللعبة)

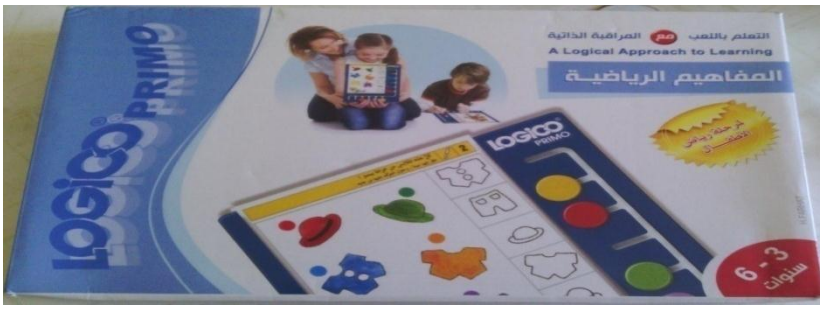
-1-4- العاب تنمية المهارات الأكاديمية " بدايات تجريد المفاهيم الأساسية "(من 5 سنوات فما فوق):

54- لعبة لغتي العربية logico primo هي لعبة للتعلم باللعب مع المراقبة الذاتية غايتها التعلم باللعب مع المراقبة الذاتية، لعبة تعليمية تثقيفية مناسبة للأطفال في المرحلة التعليمية الأولى [وحتى للأطفال في مستويات أدنى(كمرحلة الروضة)]، وهي أيضا لعبة للبحث ذاتيا و لاختبار المعلومات ذات المواضيع المتعددة و التي تأتي من أوسع المجالات لتشجيع الأطفال فهذه اللعبة لها فائدة عظيمة، كما إنها لعبة مسلية و ممتعة تبعث في نفس الطفل الحماسة و الشعور بالنجاح لأنها تقوم علي مبدأ التعلم باللعب حيث يتم التجاوب بين الملكات الحسية و الملكات العقلية لدى الطفل و بذلك يكتسب مبادئ اللغة العربية فيتعرف على البني الأساسية للكلمة و هي الحروف ثم علي الكلمات المتكونة من هذه الحروف كما نجد أن هذه اللعبة مزودة بالرسوم التوضيحية الملونة التي تعين الطفل على الفهم و الاستيعاب و التخزين اللغوي بمنهجية تربوية ممتعة و مسلية في آن واحد

تحتوي اللعبة على إطار بستة أزرار ملونة متحركة و ثلاثة مجموعات عن اللغة العربية كل مجموعة بها 16 بطاقة والمجموع 48 بطاقة، حيث نقوم بوضع البطاقة في الإطار و يقوم الطفل

بتحريك الأزرار الملونة للمكان الصحيح من الأسفل باتجاه الأعلى ثم نقوم بقلب البطاقة التي تحتوي على الحل الصحيح ومقارنة النتائج مع الألوان و بالتالي تساعد الطفل على المراقبة الذاتية عند لعبه و تعلمه في آن واحد (بالإضافة إلى شروحات أخر تفصيلية في دليل اللعبة تساعده على اكتساب مفاهيم عدة ومنها التسلسل، التعاقب الوصف، إلى غير ذلك).

55- لعبة "*المفاهيم الرياضية*" (Logico Primo) – التعلم باللعب مع المراقبة الذاتية هذه العبة تحمل نفس مواصفات logico primo السالفة الذكر إلا أن موضوعها يركز على تعليم المفاهيم الرياضية من سن 3-6 سنوات و هي من ضمن السلسلة العاب logico primo والتي يمكن استعمالها في مدارس الأطفال و الروضات و الصفوف الابتدائية حيث تقوم هذه اللعبة بالتحريض على اللعب و الكلام و التفكير من خلال مواضيع منتقاة من عالم الأطفال تعليمات هذه اللعبة حل المسائل التي على كل بطاقة و تتضمن هذه المجموعة خمسة أجزاء وهي العد و المقارنة- الاختيار و المطابقة- ، ألوان و أشكال- كميات و أعداد- انظر و تعلم، كما تنمي لديه مفاهيم عديدة ومن أهمها التناظر والتسلسل واكتشاف مختلف العلاقات التي تربط بين الأشياء.



56- لعبة "*المشاهد الأولى*"

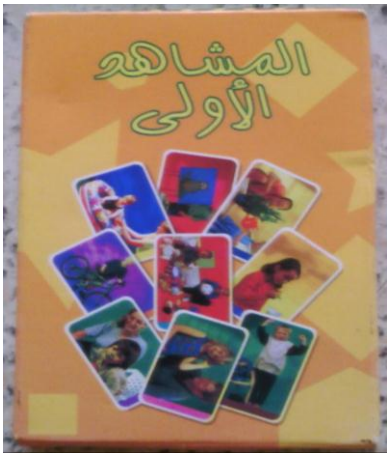
تعتبر هذه الصور سلسلة من الأحداث المتتالية موزعة على ثلاثة مشاهد يطلب فيها من الطفل ترتيبها و وصف الأحداث بهدف إكسابه مفهوم التعاقب والتصريف وتعلم الوصف و التعبير و الزمن

إلى غير ذلك من الأمور كما هي مبينة في الدليل المصاحب لهذا اللعبة و الذي نعرض نموذج عنه كما يلي:

هذه المشاهد مقسمة على ثلاث مراحل و هي مشاهد مألوفة لدى الأطفال الصغار تمثل لأغلبيتهم جزءا من حياتهم اليومية. من المهم معرفة أن الأحداث التي تقع على مراحل تساعد على فهم فكرة الماضي الحاضر و المستقبل.

كيفية استعمال بطاقات "*المشاهد الأولى*" لمساعدة الأطفال على تطوير مهاراتهم اليومية (حسب ما جاء في دليل اللعبة)

شاهدوا البطاقات معا، اختاروا الصور، قوموا برواية "حكاية " بعض المشاهد بعرض بطاقات هذه المشاهد في نفس الوقت، عندما يتهيأ الأطفال شجعوهم على التكلم عن هذه النشاطات : قوموا بعرض البطاقة الأولى لمشهد ما و اطلبوا البطاقة الموالية، اعرضوا البطاقة الثانية أو الثالثة للمقطع واطلبوا البطاقة السابقة لها، بعد ذلك اطلبوا من الطفل ترتيب المشاهد و قوموا بمساعدته إن اقتضى الأمر ذلك، تحدثوا عن التجربة الخاصة التي اكتسبها الأطفال من بعض المشاهد.



57- لعبة عقارب الساعة: ساعة المؤشر عبارة عن مجسم لساعة العقارب مصنوعة من الخشب أرقامها مصنوعة بأشكال هندسية مختلفة قابلة للفك والتركيب وهذا مما يسهل من عملية تدريب الطفل على ترتيبها ومعرفة مواضعها، كما يصبح بمقدور الطفل تحريك عقارب الساعة للإشارة إلى التوقيت الذي يطلب منه وهذا مما يساعده على اكتساب الكثير من المفاهيم مثل: الأشكال الترتيب، المكان، العد، الزمن، الاتجاه إلى غير ذلك.

58 – لعبة " *ما هي الخطوات التالية ؟* " : لعبة الذاكرة التي تطور مهارات التفكير المنطقي و سرد القصص، هذه اللعبة عبارة عن مجموعة من الصور تحتوي على سلسلة من المشاهد تحتوي كل سلسلة على أربع صور تتضمن أحداثا متتالية يطلب من الطفل ترتيبها و التعبير عن تلك الأحداث عن طريق السرد القصصي و هذا مما يساعده على اكتساب و تطوير العديد من المهارات كمهارة الملاحظة والتفكير والوصف و اللغة و اكتساب مفهوم التعاقب و الترتيب والتسلسل، إلى غير ذلك.

هذه اللعبة هي كنز من القصص المصورة التي تقدم للطفل فرصة اختبار وتطوير قدراته العقلية حيث ترتبط بالأعمال الروتينية و تسلسل الأحداث في حياتنا اليومية و المناطق المحيطة بها مباشرة.

أهداف التعليم من هذه اللعبة: هو تطوير القدرة على دقة الملاحظة وتطوير مهارات التفكير النطقي تحسين المعرفة بالمفردات والمهارات اللفظية تطوير مهارات الإدراك و إعادة صياغة القصص كما تمكن الطفل من اللعب بشكل فردي أو ثنائي أو مجموعات في الفصول الدراسية و اللعبة فعالة جدا في تطوير الأداء و تعتبر علاجية أيضا.

الطرق المقترحة للاعب: يجب علي المدرس أو الأهل أن يشرحوا للطفل كيفية بناء القصة كيف تبدأ الأحداث وكيف تنتهي و تسلسلها المنطقي حيث توضع البطاقات 34 على الطاولة و يطلب من الطفل أن يفرز 6 ست مجموعات مختلفة تم نختر قصة و نضع أمام الطفل البطاقة الأولى و نشرح له النشاط بشكل مبسط و نكمل مع باقي البطاقات المتسلسلة حتى تكتمل و من ثم نشجع الطفل على وصف المشهد الذي تظهره البطاقة ولكن بأسلوبه الخاص تم بعد دلك ننتقل إلى خطوة أخري و هي خلط البطاقات من المجموعة الواحدة و نطلب من الطفل إعادة ترتيبها حسب التسلسل الصحيح للأحداث وهكذا مع باقي المجموعات ثم ننتقل إلي خطوة أخرى وهي إخفاء بطاقة من المجموعة

الواحدة وعرض باقي البطاقات ونسال الطفل حول البطاقة المخفية ووصف مشهدها وهذا ما يمكنه من استحضار ما تعلمه وبالتالي تنشيط الذاكرة بطريقة اللعب المسلي و يجب مراعاة شعور الطفل عند التعب بالتوقف حتى لا يصاب بالملل و الثناء عليه عند نجاحه و تشجيعه أثناء اللعب كما يمكن مشاركة أكثر من طفل في هده اللعبة كما يمكن لهم تمثيل أحدات القصة.

59- لعبة صور" التأثرات": عبرة عن مجموعة من الصور تعبر عن مواقف اجتماعية وتعبيرات نفسية مختلفة يوظفها الباحث بغرض مساعدة الطفل على التعبير وكوسيلة لتشخيص مستوى إدراك الطفل لتلك المواقف وقد تكون سببا حتى لإسقاط تخيلاته أو تصوراته كما هو في الواقع بدل شرح محتوى الصورة وتفسيرها فتمكنه من اكتشاف مختلف العلاقة التي تربط بين الأشياء كما تساعده على توظيف الوصف والتصريف بمختلف أنواعه.

60- لعبة " ***بازل طول*** " (Puzzle Tool Table): هذه اللعبة عبارة عن مجموع من القطع الخشبية القابلة للفك والتركيب تشكل بمجموعها طاولة لحفظ بعض الأدوات التي تستعمل في الأعمال المكانيكية. هذه اللعبة من بين أهم اللعب التي تساعد في تنمية التناسق البصري الحركي و تطوير الحركات الدقيقة للأطفال كما تكسبهم المثابرة و الاعتماد على النفس و تساعد على إبداع الوضعيات الابتكارية التي تكسب الفرد كيفية تدبير أموره و الاستغناء عن طلب المساعدة من الآخرين و تعدّ وسيلة لامتصاص النشاط الزائد لدى الأطفال وكاكتساب مفاهيم عدة ومنها المكان والاتجاه والتشابه والاختلاف إلى غير ذلك.

61- لعبة " ***لغز المزرعة المغناطيسية*** "(Puzzle magnetic farm):

عبارة عن قطع خشبية ممغنطة من مختلف الأشكال تثبت على لوح مغناطيسي، مما يسمح ببناء مخطط هندسية و برسم وتزيين لوحات مختلفة أو لصق القطع على النماذج الورقية المصورة بما يناسب ، مما يتيح للطفل الفرصة لاكتساب مفهوم التناظر والتمييز والتصنيف وتطوير مختلف العمليات المعرفية خاصة مهارة الإبداع وتنمية مستوى التحكم في استعمال الحركات الدقيقة للأصابع.

62- لعبة "*فن* الألغاز" (Art puzzles arthcards):

نفس الشيء بالنسبة لهذه اللعبة الموالية بالإضافة إلى أنها تسمح برسم مختلف البناءات الهندسية ويمكن توظيفها أيضا لكتابة كلمات باستعمال تلك الأشكال أو باستعمال قلم السبورة المغناطيسي المصاحب للعبة، وتوظف لأغراض متعددة ومنها مفهوم التناظر مفهوم المسافة عن طريق تشكيل مجسمات مختلفة.

63- لعبة " الأشكال المغناطيسية "(Magnetic shapes):

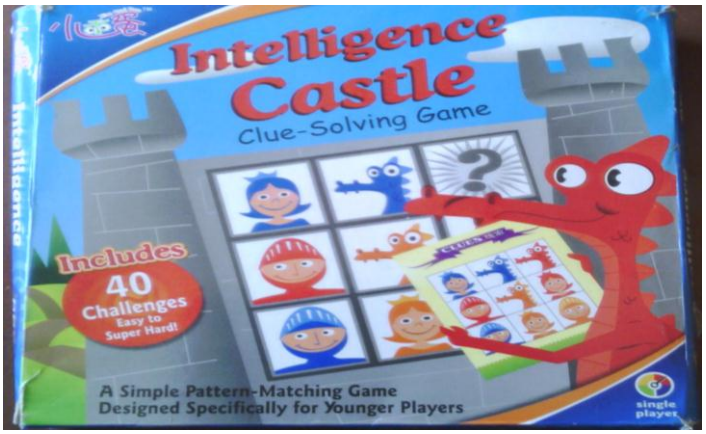
ما نقلناه في ما سبق ينطبق أيضا على هذه اللعبة غير أنها تعتمد أساسا على النماذج المصورة على شكل بطاقات تتضمن أشكالا هندسية تشكل صورا ذات معنى و هذا مما يساعد في استغلال القدرات الإبداعية و تنشيط الذاكرة والخيال لدى الأطفال، وهذا ما يمكنه من التفاعل مع الأشياء وكأنها حقيقة.

64- لعبة " *بوابة كرة الحيوانات* "(Animals Gate Ball):

هذه اللعبة أشبه بلعبة الغولف غايتها الأساسية تطوير الحركات الرياضية الكبيرة. فهي من الأدوات المساعدة في علاج الصعوبات المتعلقة بالمهارات الحسية الحركية كما تكسب الفرد تآزرا حسيا حركيا والقدرة على التصويب مما ينمي مفهوم تدقيق المسافة مهارة التركيز و الانتباه و العمل التناوبي مع الآخر إلى غير ذلك من المهارات.

65- لعبة " *قلعة الذكاء* " (Intelligence Castle):

هي عبارة عن لعبة بلاستكية تحتوي على صور يطلب من الطفل تصفيفها في المربعات التسعة حسب الدليل المرافق لها فتلك النماذج من الصور في الدليل تتدرج في التعقيد من السهل إلى الصعب، و هي مرتبة بحيث تستفز قدرات الطفل ليكتشف أماكن تلك الصور حتى بعد إزالة جهة ما أو أكثر بالتدرج من أرضية المربعات المصفوفة بشكل جزئي أو بشكل شبه كلي مع العمل على تصحيح محاولاته بمقارنة محاولاته مع الإجابة النموذجية الموجودة في صور الدليل و هذا مما يسهم في تطوير قدراته الذكائية خاصة من خلال الإدراك و المقارنة و الإسقاط وتنمية مفهوم الاتجاه والمكان والتطابق، والتماثل إلى غير ذلك.



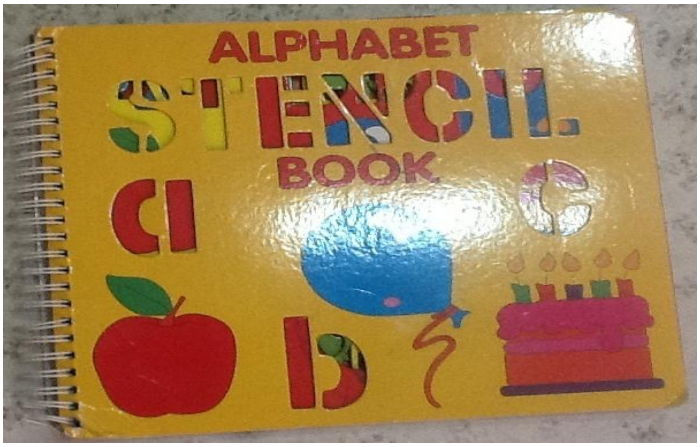
66- لعبة "*فرز الألوان*" (Farbsortierspiel mit 12 vorlagebrettchen):

هذه اللعبة الخشبية تمتهن ذكاء الطفل وقدراته على تصنيف وتصفيف تلك الأزرار المتحركة في المتاهة وفق ترتيب معد مسبقا في دليل اللعبة و هذا مما ينمي لديه عمليات التفكير و الملاحظة والتركيز و مهارة استعمال الحركات الدقيقة من خلال الأصابع.

67- لعبة "*سلسلة المتاهة*" (Maze series): أشجار الفاكهة الرقمية عبارة لعبة خشبية معها قلم وكريات ممغنطة يتطلب فيها من الطفل عد و تصنيف هذه الكريات حسب الخاصية المطلوبة منه كأن نطلب منه أن يصنفها حسب اللون كما هو مبين في النموذج الأول أدناه، أو حسب الكم واللون كما هو معروض في النموذج الثاني وهذا ما يقوي لديه مهارة الملاحظة والاستعداد للكتابة والتركيز على رأس القلم الذي يحمل الكرية الممغنطة والتعرف على اتجاه السير لاكتشاف الطريق الصحيح الذي يخرجه من المتاهة لكي يحقق الهدف المطلوب، خصوصا عندما يكون اللعب مع المنافسة بين اثنان (حسب النموذج الثاني).

68- لعبة الفبيتيك (Alphabet Stencil Book)

عبارة عن كتيب كرطزني مقسم إلى قسمين النصف العلوي فيه صورة ملونة لمجموعة من الأدوات أو الحيونات أو الأشياء المألوفة وأسفلها في النصف الثاني من الورقة الكرطونية تتكر الصورة ولكن بشكل منقوش ومحفور بحيز محدد وغير مكتمل بحيث يستعين به الطفل في الرسم على ورقة الغلاف اللوحي أو على خلفية بيضاء من ورقة أخرى ثم يعمل بعد ذلك المتعلم على إكمال الأجزاء الناقصة بالاسقاط وهذا مما يكسب الطفل القدرة على تعلم الكتابة والرسم بشكل جيد بالاضافة إلى مهارات ومفاهيم أخرى عديدة أهمها الشكل والتطابق بين الألوان و التشابه والتناظر إلى غير ذلك.



69- لعبة "***صور أحرف كلمات***" : تحتوي على 25 صورة، والأحرف المستخدمة في كتابة إسم الصور هذه اللعبة تمكن الطفل من تعلم الأحرف العربية بإشكالها المختلفة في أول الكلمة, وسطها و أخرها، أثناء اللعب و التسلية فالهدف من هذه اللعبة هو التعرف على الأحرف الأبجدية و علي الشكل الكتابي للحرف بحسب موقعه فى الكلمة و التعرف علي أسماء 25 صورة تحتوي أحرفها على جميع الأحرف الأبجدية و هي بدورها تحتوي علي 84 قطعة صغيرة مكتوب على كل واحدة احد أحرف الكلمات التي تشير إلى الصور في اللوحات, كما تحتوى اللعبة على لوح اصفر يمكن الطفل من كتابة ما تعلمه بواسطة قلم قابل للمحي (كما ورد ذلك في دليل هذه اللعبة) هذه الحروف تساعد

أيضا في تحديد مكان الحر إن كان يقع في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها حسب اتجاه زيله نحو اليمين أو اليسار أو بدون زيل إن جاء منفردا حسب موقعه في الكلمة مثل: حرف اللام يكتب (لــ ، ل ، ــل) وهذا مما يثبت مفهوم الاتجاهات.

70- لعبة "*مطابقة اللون و الشكل*" :

هي أيضا لعبة ممتعة و فريدة من نوعها لتحديد و مطابقة الأشكال والألوان فهي تساعد في تطوير الإدراك و التمييز البصري و القدرة علي حل المشاكل و التنسيق بين الرؤية و حركة اليدين و تنشيط الذاكرة التعرف علي الألوان و الإشكال المختلفة تحتوي هذه اللعبة علي 28 مجموعة كل منها علي قطعتين من البازل في الإجمال 56 قطعة.

يجب قبل البدء مساعدة الطفل على فهم الفكرة باستخدام أمثلة متنوعة و التوضيح لهم ان الأشكال والألوان موجودة في كل شيء حولنا وبالتالي مساعدتهم على تحديد الأشكال والألوان المختلفة و بعد ذلك نطلب من الطفل اخذ اللعبة و نطلب منه مطابقة الصورة مع البطاقة التي تحتوى على الأشكال و الألوان المكونة لها – و يمكن أن نساعد الطفل على فهم اللعبة من خلال مطابقة مجموعتين من البازل أمامه و بعد ذلك نسمح للطفل بمطابقة مجموعة أخرى وندعه يعيد تركيب القطع مرة أخرى بنفسه و نساعده عند الضرورة و في المرحلة التالية نوزع ارب عاو خمس مجموعات بشكل عشوائي على الطاولة و نطلب من الطفل إن يقوم بنفس النشاط السابق إلى أن ينجح في مطابقة مقطع البطاقة مع مقطع الصورة المناسبة و ننتقل تدريجيا إلي تصعيب اللعبة بتوزيع المزيد من البطاقات والصور كما يمكن مشاركة أكثر من طفل في هذه اللعبة و الفائز هو الذي يحقق اعلي عدد من المجموعات

المتطابقة. (حسب ما جاء في دليل اللعبة).

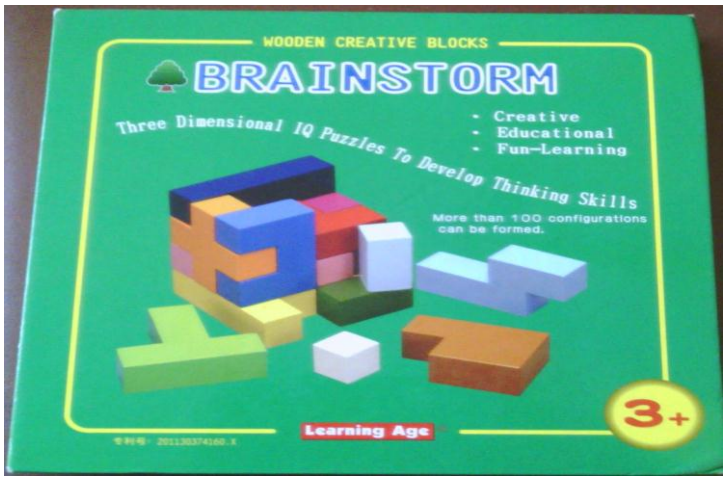
71- لعبة مطابقة الأشكال : هي لعبة تساعد في تطوير الإدراك و التمييز البصري و القدرة على حل المشاكل و التنسيق بين الرؤية و حركة اليدين الذاكرة معرفة الألوان و الأشكال المختلفة و تحتوي اللعبة على 28 مجموعة تحتوي كل منها على قطعتين من البازل في الإجمال 56 قطعة و دائما قبل البدء في لعب الطفل او تعليمه يجب مساعدة الطفل في فهم الفكرة باستخدام أمثلة متنوعة مع التوضيح لهم أن الأشكال موجودة في كل شيء حولنا ابتداء من الألعاب إلي الأبنية وان الإشكال تجتمع معا لتكون لنا أشكالا مختلفة مع إعطاء للطفل أمثلة على ذلك من خلال الكتب و المجلات وحتى في الحياة اليومية لمساعدة الطفل على تحديد الأشكال و فهمها

كيفية اللعب المطلوب من الطفل أو أكثر من طفل مطابقة الصورة مع البطاقة التي تحتوي على الأشكال المكونة لها مع مساعدته على فهم اللعبة من خلال مطابقة مجموعتين من البازل أمامه و بعد ذلك نسمح للطف بمطابقة مجموعة أخرى و ندعه يعيد تركيب القطع مرة أخرى بنفسه مع مساعدته عند الضرورة و تشجيعه والثناء عليه تم بعد ذلك نوزع ارب عاو خمس مجموعات فوق الطاولة بشكل عشوائي و نطلب من الطفل إن يقوم بنفس النشاط السابق و نصعب اللعبة تدريجيا بتوزيع المزيد من البطاقات و الصور ، كما يمكن لهذه اللعبة إن تنشد الذاكرة و ذلك بخلط جميع البطاقات 56 بطاقة ووضعها بشكل عشوائي علي وجهها و نطلب من الطفل أو أكثر من طفل بقلب بطاقتين و بحال كانت متطابقتان يدعهما مفتوحتين و يقلب غيرها و إذا كانت مختلفتان ينتقل الدور إلي طفل آخر وبالتالي يستطيع الطفل قلب البطاقات معتمدا علي قدرته في تذكر البطاقات التي قلبها سابقا تنتهي

اللعبة عندما تفتح كل البطاقات والطفل الفائز إذا لعب مع غيرة يكون فائزا إذا جمع اكبر عدد من المجموعات المتطابقة (كما نص على ذلك دليل اللعبة).

72- لعبة " ***العصف الذهني***"(Brainstorm): لعبة العصف الذهني تتكون اللعبة من أنشطة ثنائية الأبعاد و ثلاثية الأبعاد الغرض من اللعبة هو السماح للطفل باللعب و التعلم و استعمال مهارات التفكير المكاني فهي تعتبر من الغاز الذكاء ثلاثية الأبعاد لتطوير مهارات التفكير حيث يمكن تكوين أكثر من 100 شكل خلاق تربوي و هنا يصبح التعلم متعة

تتكون اللعبة من 15 قطعة متعددة الألوان و من أشكال مختلفة الحجم فإعادة ترتيب هذه الأشكال أو الأنماط المختلفة تساعد الطفل على تعلم المفاهيم المنطقية و الرياضية و كذا التعرف على الألوان و الأشكال و بالتالي تحسين مهارته المعرفية والتعلمية و هذا من شانه يعزز مستوى إبداعاتهم بشكل كبير، اللعبة مرفقة بكتيب التعليمات لكيفية ترتيب الأشكال بالتفصيل و هو مناسب للأطفال الأكثر من ثلاث سنوات.



73- لعبة " ***بانتاغو*** " (Pentago): هي لعبة إستراتيجية مجردة تلعب بلاعبين مناسبة لعمر 7 سنوات و ما فوق اخترعتها شركة سويدية حيث تلعب اللعبة على سطح 6*6 مقسمة إلى 4 طوابق جانبية 3*3 عند كل منعطف يضع لاعب كرة من لونه(حيث أنها تحتوي علي كرات ذات اللون الأبيض و الأسود فقط) على مساحة غير مشغولة (فارغة من الكرات)على سطع اللعبة ثم يتحول احد الطوابق الجانبية إلى 90 درجة في اتجاه عقارب الساعة والفائز في اللعبة هو من يتحصل على خمس كرات من صفه عموديا أو أفقيا أو مائلا (بعد تدوير السطح) إذا كانت كل مساحة من المساحات ال36 مشغولة دون تشكيل صف من خمس كرات من نفس اللون تكون اللعبة صفرية تلعب اللعبة لمدة 15 دقيقة. (وهذا حسب ما جاء في دليل اللعبة) غير أن هذه اللعبة تم تكيف مهماته للتناسب مع الأطفال الأقل سنا ليس لأجل الغرض المذكور سلفا وإنما لأجل تحقيق كفاءات أخرى، كأن نطلب من الطفل تصفيف الكريات بطريقة معينة ونقيس مستوى تركيز أو نطلب منه أن يحاكي الفاحص لنرى ما إذا كان عنده القدرة على توظيف مهارة التصنيف أو التناظر، مثلا إلى غير ذلك.

74- لعبة " ***ذاكرة اللون*** "(Colour Memory)

هذه اللعبة الخشبية عبارة عن قاعدة للوح محفور مصحوب بحجر نرد و أعمدة قصيرة ذات قاعدة ملونة يطلب فيها من الطفل إدخالها في الثقوب بشكل مقلوب حتى تظهر كلها على شاكلة واحدة كي لا تتمايز ألوانها بالكيفية التي يريدها، ثم نطلب منه أن يرمي حجر النرد و يختار العمود المطلوب حسب وجه اللون الذي استقر عليه حجر النرد لاختبار مستوى تذكره، فإذا أخطأ الهدف يعيده إلى

مكانه و يعيد المحاولة، غير أنه بالإمكان أن نساعده من البداية لما نطلب منه ترتيب الألوان وفق خاصية يمكن تذكرها وتوظيف ما تتعلمه من مفاهيم تعينه على التذكر مثل المسافة، الأول والأخير التناظر الاتجاه المكان إلى غير ذلك لكي يسهل عليه معرفة مكان اللون بشكل مباشر بدل الاعتماد على العشوائي.

75- بازل الحيوانات NEW PACKAGE :

عبارة عن قطع خشبية مقسمة وقابلة للفك والتركيب حسب البازل يطلب من الطفل تفكيك الصورة وإعادة تركيبها بغرض إكسابه مهارة الملاحظة والتركيز والتمييز من خلال الفك والتركيب والمكان والتصنيف والمطابقة، والتناظر، إلى غير ذلك.

76- لعبة عالم التعلم الحسابي (Arithmetic learning world):

هذه اللعبة عبارة عن مجموعة من القطع البلاستيكية عليها أرقام من واحد إلى عشرة تحمل كل قطعة منها رقما واحدا فقط هذه القطع مستطيلة الشكل قابلة للصق بالغرز على ورق كرطوني مقوى مثقوب تثبت عليها هته القطع، كما أن هذه الأوراق مرسوم عليها عمليات حسابية و إشارات تستعمل عادة في الحساب مثل زائد الذي هو رمز للجمع وناقص للطرح وتساوي وغيرها كما تحوي على صور تتضمن كم عددي لعملية حسابية معينة بحيث يطلب من الطفل توظيف ما يناسب من تلك الأرقام المكتوبة على القطع الخشبية لإيجاد الحل المناسب لكل عملية وتعد هذه الوسيلة التعليمية من ضمن الوسائل التي تجذب المتعلم نحو تعلم الحساب حتى يصبح عملية ممتعة لديه.

77- الألعاب الالكترونية:

بالإضافة إلى كل ما سبق فإن هناك نوعا آخر من الألعاب التربوية لا تقل أهمية عن الألعاب السالفة الذكر، إنها الألعاب الإلكترونية يحقق هذا النوع من الألعاب دور جوهريا في عملية التعلم والعلاج، إذا تم استغلالها استغلال علمي مضبوط، بناء على توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال مع التحذير من مخاطر الإدمان، وبناء على توصيات تكنولوجيا التربية والتعليم، مع مراعاة الحجم الساعي المحدد والموازي للعمر الزمني للطفل، حتى لا تترك ورائها في الطفل أي أعراض جانبية نتيجة الاستغلال غير عقلاني لهذه الألعاب خاصة بعد أن أثبتت الدراسات الحديثة الآثار السلبية للتلفاز والأجهزة اللوحية بصفة عامة على أدمغه الأطفال، غير أنه في الوقت نفسه لا نستطيع أن ننكر دور هذه التكنولوجيات التعلمية في إسعاد الأطفال و تنمية مختلف قدراتهم.

لقد استعان الباحث بمجموعة من هذه الألعاب التربوية و وظفها على جهاز لوحي (أيباد ipad) بغرض تعليم الكتابة بأصبع اليد، وبرامج أخرى لتعليم القراءة الآلية المبرمجة بالصوت والصورة من تأليف **أماني العشماوي** والتعرف على الأشكال الهندسية ولعب البازل وصيد الطيور لتعليم التركيز، ولعبة كرة السلة إلى غير ذلك . وتعد هذه الألعاب من أهم ما يسترعى اهتمام الأطفال وانجذابهم نحو اللعب، وهذا ما يجعلنا نستغل الفرصة لإكساب بعض المفاهيم من خلال هذه الألعاب أو بهدف

ترويض العمليات المعرفية والحس حركية، التي تتطلب من كلا الطرفين (المعلم والمتعلم) اكتساب بصيرة الوعي العلمي والعملي واستخدام هذا النوع من اللعب لا لأجل التسلية فحسب وإنما كوسيلة لتعليم غرضي علاجي، فعندما يقف أي إنسان غير مختص على وضعية تعليمية تعلمية بين الفاحص والمفحوص في اللعبة الالكترونية تقطيع الفواكه فيراها مجرد لعبة للعب، بينما الأمر ليس كذالك لأن دورها التعليمي مهم جدا فهذه اللعبة من اللعب التي تثبت في "الأيباد" بحيث يطلب فيها من الطفل

تقطيع أكبر عدد ممكن من الفواكه التي تظهر وتختفي من على الشاشة بسرعة، تتطلب منه أن يراوغ حتي لا يصيب الألغام التي تقلل من رصيده من النقاط المسجلة في ظرف زمني محدد، فقيمتها التعليمية تتلخص في ترويض العمليات المعرفية النمائية للطفل دقة الملاحظة والتركيز والتخلص من صعوبات الحركة (الديسبراكسيا) وتدريب عضلات اليد على سرعة الاستجابة واكتساب مهارة التناسق الحس حركية بصرية لسبابة اليد بشكل خاص، ليكتسب الخفة اللازمة والمناسبة لإيقاعات الدماغ السريعة، فمن المعلوم أن سرعة الدماغ في الأصل أسبق وأسرع من أي فعل حركي على مستوى عضلات الجسد، فهذه اللعبة من اللعب التي تحفز النشاط الحركي ليستجيب وإيقاعات الدماغ ومدركاته حتى لا تحدّ صعوبة الحركة من قدرات الدماغ فتكسبه نزعة الكسل وبطء التعلم.

إذا أسقطنا مكاسب هذه اللعبة على المهارات الأكاديمية فإننا نجد أن الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم عادة ما يعاني من مشكل كبير متعلق بنقص أو انعدام التناسق بين العد اللفظي وحساب الكم العددي للأشياء بسبب فقدان هذه المهارة، فتجد أن عده اللفظي باستعمال حركة التتبع بأصبع اليد يسبق ما يحصيه من كم عددي للأشياء التي يعدها على الكتاب مثلا، بسبب سرعة الدماغ في العد بالعقل اللاوعي والتي لا تتماشى والتركيز المطلوب والسرعة اللازمة على مستوى حركة اليد لإحصاء كم الأشياء بالأصبع، أو العكس عندما يعجز الدماغ عن التتبع والاستيعاب بالفهم ما تقع عليه حركة العين أو اليد أثناء القراءة مثلا، فاللعبة السالفة الذكر مهمة جدا في علاج هذا المشكل بشكل فعال وناجع، بغض النظر عن باقي المكاسب الأخرى التي سيجنيها من هذا النوع من الألعاب.

1-5- العاب تنمية وتطوير مهارات التفكير المجرد (من 12 سنة فما فوق):

يتم اتخاذ هذه المرحلة كإجراء إضافي وضروري لضمان صيرورة النمو المعرفي وتطوير وللعمليات المعرفية بشكل مستمر في الزمن لدى المراهق فنعمل من خلالها على إكسابه مهارات التفكير المجرد لكي يتعود على ممارسة هذا النوع من التفكير أو ما يصطلح عليه بالرياضة العقلية على نطاق واسع، ومن بين أهم الألعاب المناسبة لهذا السن حل ألغاز الذكاء، وتحويل اختبارات

الذكاء المختلفة المناسبة لهذه المرحلة العمرية إلى ألعاب تربوية قادرة على ترويض قدرات المراهق العقلية، وهذا النوع من اللعب يتماشي مع خصائص هذه المرحلة التي تتصف بالرغبة في التنافس والاهتمام الشديد بالجسم وبمعرفة القدرات، لذا ننصح بمرافقة المراهق في عملية البحث في الانترنت عن مختلف الألعاب الالكترونية التي تستثير قدراته وتكشف عن ما يتمتع به من جدارة واقتدار.

هذا التقسيم منبثق من هذه الدراسة الميدانية ويعد عامل مهم ومساعد في إعداد الألعاب التربوية المناسبة للخصائص النمائية للأطفال حسب المراحل العمرية.

2- جدول يمثل ترتيب وتصنيف الألعاب التربوية

-6-2- العاب لتنمية المهارات الأساسية مرحلة حسية استكشافية: كبداية لتشكل المفاهيم" من 1 إلى 3 سنوات.
1- لعبة " أعضاء الجسم "
2- 2- الوجبة الغذائية (l'heure du casse- croute):
3- لعبة أشكال الحيوانات (mon petit animal):
4- لعبة أشكال وسائل النقل:
5- لعبة أكوام الأكواب الملونة
6- لعبة هرم الدوائر
7- لعبة " *أكوام الأكواب* "(piles cup)
8- لعبة " *صيد الأسماك* ":
9- لعبة "*الأدوات اليومية* "
10-لعبة الأفعال الأولى :
11-لعبة الشمعة الالكترونية:
12-لعبة أدوات الموسيقى:
13-لعبة " توم راوي القصص (TOM)" لوحة الكترونية":
14-لعبة *البينغو*" Bingo Game "
15-لعبة "*الطوب الخشبي* " (wooden bricks)
16-لعبة "*قطع الفواكه* " :
-6-3- العاب لتنمية المهارات النمائية " مرحلة تثبيت المفاهيم الأساسية"(من 3 إلى 5 سنوات):
17-لعبة " *هرم الأشكال* " Melissa & Dougo "
18- لعبة "*أشكال الفراشة – حجر البناء*" : لتركيب الأشكال(butterfly building block)
19- لعبة للأشكال الهندسية توي (TOY)
20- لعبة "*الحروف الخشبية* "
21- لعبة الأرقام الخشبية

22- لعبة "*الأرقام الممتعة*"(بطاقات تعليمية قابلة للفتح والغلق)
23- لعبة "*بازل الطرح* "
24- لعبة "*عصا الاختبارات* "(Intelligence stick)
25- لعبة وجهي جسمي المغناطيسية
26- لعبة "*التطابق خطة الطفل*
27- لعبة "*لغز الكتلة*": لعبة خشبية (Puzzle Blocks)
28- " لعبة الشكل و الظل"
29- لعبة "*حيوانات المزرعة المغناطيسية* "(Animagnets de la ferme)
30- لعبة " فرز الأشكال " : فرز الأشكال على أساس اللون(Shapes sorting Game)
31- لعبة "*الجمع بين المتماثلات*" (Teaching and combination):
32- لعبة "*البستان البهيج* " (Joyful orchard)
33- لعبة "*الكلمة و عكسها* "
34- لعبة "*المتعاكسات* "
35- لعبة "*الكتاب الإلكتروني للمفردات* "
36- لعبة "*ابحث عن الصور المتطابقة وتعلم* "
37- لعبة "*الفواكه والخضار ونباتاتها* "
38- لعبة "*إلباس الدب*"(Bear Dress)
39- لعبة " *فتح مربع الاستخبارات*" (Wooden Toys):
40- لعبة "*مربع الأذكياء*" (Intelligence box):
41- لعبة "*الألوان* " : متعة حل الألغاز(Colors fun-to-know puzzles)
42- لعبة *الأمهات و صغارها* "(Moms and Babies)
43- لعبة "*المتعاكسات*" (Opposites):
44- لعبة "*الأعداد من 1-20*"(Numbers 1-20):
45- لعبة بازل الدجاجة
46- لعبة "*المخطط الجسمي* "
47- لعبة " *خرز الأشكال* "
48- فنية نسج السمكة
49- الصور المسلية
50- لعبة الصورة المقسمة
51- لعبة "*بازل طول* " (Puzzle Tool Table):
52- تركيب كم الأرقام بالدوائر البلاستيكية – إصدار تدريس اللوغاريتم Teaching lagarthm
53- لعبة معارفي الأولىlogico primo
6-4- العاب تنمية المهارات الأكاديمية " بدايات تجريد المفاهيم الأساسية " (من 5 سنوات فما فوق):
54- لعبة لغتي العربية logico primo

55- لعبة "*المفاهيم الرياضية* "(Logico Primo) –
56- لعبة "*المشاهد الأولى* "
57- ساعة المؤشر
58- لعبة "*ما هي الخطوات التالية ؟* "
59- لعبة " التأثرات "
60- التعليمية المصورة
61- لعبة " *لغز المزرعة المغناطيسية* "(Puzzle magnetic farm):
62- لعبة "*فن* الألغاز" (Art puzzles arthcards)
63- لعبة " الأشكال المغناطيسية "(Magnetic shapes)
64- لعبة "*بوابة كرة الحيوانات* "(Animals Gate Ball)
65- لعبة" *قلعة الذكاء* " (Intelligence Castle)
66- لعبة "*فرز الألوان* " (Farbsortierspiel mit 12 vorlagebrettchen):
67- لعبة "*سلسلة المتاهة* " (Maze series)
68- لعبة الفبيتيك (Alphabet Stencil Book)
69- لعبة "*صور أحرف كلمات* "
70- لعبة "*مطابقة اللون و الشكل*" :
71- لعبة مطابقة الأشكال
72- لعبة "*العصف الذهني*"(Brainstorm)
73- لعبة "*پانتاغو* " (Pentago)
74- لعبة "*ذاكرة اللون* "(Colour Memory)
75- بازل الحيوانات:
76- لعبة عالم التعلم الحسابي (Arithmetic learning world)

3- استبيان: شبكة الملاحظة لمهارات التدريس.

تعليمة الاستبيان: في إطار التربص المغلق نتقدم إليك أيها الأستاذ المطبق هذه الاستمارة راجين منك الإجابة على هذه الفقرات بما يصف ملاحظتك للطالب المعلم المتربص أثناء التدريس. حاول أن تصف تقديرك له بوضع علامة (×) في إحدى الخانات التالية: دئما. غالبا. أحيانا. نادرا. لا أبدا، حسب مستوى أدائه ونحيطك علما أن هذه المعلومات التي سوف تدلي بها ستسهم في تقويم مستوى استعداده و تأهله للتدريس، و لك جزيل الشكر.

المعلومات العامة:

اسم المدرسة:.....

اللقب والاسم:.....

السن:.....سنة

الجنس:(ضع علامة X في الخانة المناسبة): ذكر□ أنثى□

	الفقرات	البدائل				
		لا أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دئما
بعد	**فن الإعداد**					
1	إعداد المعلم للمذكرات					
2	تحضير المعلم للأسئلة قبل بداية الدرس					
3	نوعية الأسئلة واضحة ومفهومة					
4	تحضير الوسائل التعليمية قبل الشروع في الدرس					
5	ملائمة الأنشطة لمستوى التلاميذ					
6	تنظيم توزيع جلوس التلاميذ في القسم حسب القامة					
7	إجلاس التلاميذ ضعيفي السمع أو البصر في المقدمة					
8	اهتمام المعلم بالهيئة والهندام					
9	إعداد الدرس وفق منهج التدريس بالكفاءات					
بعد	**فن التدريس**					
10	تهيئة التلاميذ قبل الإعلان عن انطلاق الدرس					
11	التدريس باللغة العربية الفصحى					
12	يمنع الإستغاثة باللغة الدارجة أثناء التدريس					
13	تجنب طرح أي أسئلة صعبة وغير مفهومة					
14	توظيف الوسائل التعليمية المناسبة لأنشطة الدرس					
15	القدرة على ضبط الصف بالتي هي أحسن					
16	القدرة على تذليل صعوبات فهم الدرس					
17	توظيف عبارات الاستحسان					
18	ربط الدرس بضرب أمثلة من الواقع					
19	توظيف التغذية الراجعة					
20	مراعاة الفروق الفردية					
21	استغلال الوقت باعتدال حسب الزمن المخصص للحصة					
22	إثارة روح النشاط والتنافس الجماعي					
23	توظيف مهارة التشويق و الإمتاع					
24	استعمال فنيات الإنهاء					
بعد	**فن الإلقاء**					

25	انسجام تعابير الوجه وحراكات الجسم مع الموقف التعليمي					
26	الإحسان في معاملة التلاميذ					
27	القدرة على ضبط النفس في المواقف التربوية					
28	توظيف فنيات شد الانتباه					
29	تحفيز رغبة التلاميذ للمشاركة					
30	التفاعل اللفظي مع الموضوع					
31	مراعاة النبرات الملائمة للتدريس					
32	القدرة على توظيف روح الدعابة					

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales
جامعة وهران
Université d'Oran

قسم علم النفس وعلوم التربية

مصلحة ما بعد التدرج

المرجع : 2012 /199

السيد(ة): مدير العيادة الخاصة

بـــ HLM (A4-1)

قمبيطة _ وهران

الموضوع : طلب رخصة تربص .

في إطار تحضيره(ها) رسالة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية .

تخصص : إرشاد وتوجيه

الموضوع : صعوبات التعلم (سبل الوقاية والعلاج) .

نرجو من سيادتكم السماح للطا لب(ة) : **بوزعكة أحمد .**

إجراء دراسته (ها) الميدا نية بمؤسساتكم .

و لكم جزيل الشكر

قسم علم النفس وعلوم التربية
مصلحة ما بعد التدرج

نائب رئيس القسم
★ رحال لسزرق ★
رئيس مصلحة ما بعد التدرج
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة وهران

الدكتور يوسف عيسى فاروق
طبيب عام
Dr. YOUSSEF Aissa Farouk
MEDECINE GENERALE
Mob 0772 65 94 14