

صعوبات التعلم النمائي

المحاضرة الاولى

الفصل الثاني

صعوبات الانتباه

مقدمة:

يعد الانتباه إحدى العمليات المعرفية العليا (الانتباه الإدراكي، الذاكرة، التفكير)، وهو المدخل الذي تتم من خلاله تحديد هوية المعلومات وتنقيتها قبل دخولها إلى عالم الذاكرة، بحيث تسمح للمعلومات المطلوبة أن تمر، وتمنع المعلومات غير المطلوبة، بل وتجعل الفرد في حالة يقظة للتعامل مع المثيرات والمواقف المختلفة المحيطة به، ومن ثم فإنه يزيد من قدرته على التواصل والتفاعل مع الآخرين والبيئة المحيطة.

من الشرح: هي أول مرحلة المعلومات التي يتجلى إلى الفرد بتدخل في الأول إلى حيز الانتباه فهي أول عملية يقابلها الفرد بجري الفرد على المعلومات لديه بلجئ إلى تنقيتها قبل دخولها إلى عالم الذاكرة يعني ينتبه ثم يدرك ثم تدخل المعلومات إلى عالم الذاكرة وقلنا أن لابد تنقية المعلومات في مرحلة الأولى التي هي الانتباه أي لما تدخل الذاكرة معناها أن سيتم استبقاؤها وإنها تنسى في هذه المرحلة ليس كل معلومات ننتبه لها أي التي ننتبه له تتم ولي ماننتبه له راح تنسى

وتظهر أهمية الدور الذي تلعبه القدرة على الانتباه من خلال الدور المهم الذي يقوم به في التفاعل والاستجابة للأحداث والمثيرات المختلفة، وخصوصاً تلك التي ترتبط بالجانب الانفعالي، وتظهر العلاقة الوطيدة بين كل من الانتباه من جانب والعواطف والانفعالات من جانب آخر؛ في محاولة الباحثين فهم الانفعالات من خلال مصادر الانتباه **Attentional Resources**، لذا فيطرح العلماء سؤال مهم مؤداه: هل يمكن معالجة المعلومات ذات الطبيعة الانفعالية في ظل غياب مصادر الانتباه؟ ويرى علماء علم النفس المعرفيون أن المعالجة قبل انتباهية (المعالجة الغير مقصودة) تمثل مرحلة مبكرة من معالجة المعلومات تحدث بشكل سريع وبصورة لا شعورية.

من الشرح: الانتباه أحد العمليات الضرورية أحد العمليات المعرفية العليا مدخل تتم من خلاله تحديد هوية المعلومات هي المرحلة الأولى قبل متدخل المعلومات إلى الإدراك والذاكرة هي الانتباه بيلعب دورا كبيرا في زيادة قدرة الفرد على التواصل والاجتماعي والتفاعل مع الآخرين أيضا من خلال الانتباه يلعب دور مهم التي بناديه في التفاعل والاستجابة للأحداث والمثيرات المختلفة

مفهوم الانتباه: التعريف اللغوي:

وبالكشف في لسان العرب على مفهوم الانتباه، وَجِدَ أن الأصل اللغوي لمفهوم الانتباه إلى الفعل الثلاثي "نَبِهَ" والذي يعني: النَّبَهَ: الْقِيَامُ وَالْإِثْبَاءُ مِنَ النَّوْمِ، وَقَدْ نَبَّهَهُ وَأَنْبَهَهُ مِنَ النَّوْمِ فَتَنَّبَهُ وَأَنْتَبَهَ، وَأَنْتَبَهَ مِنْ نَوْمِهِ: أَيِ اسْتَيْقَظَ وَمِمَّا سَبَقَ يُمْكِنُ الْقَوْلُ أن الانتباه في اللغة يعنى الشعور بالأمر أو الشيء يعني **يا فلان انتبه ركز** وهو يتطلب اليقظة وقدر من النشاط العقلي والفتنة في تقدير الأمور والأشياء يعني وعكسه الخمول، وهو يتم بصورة مقصودة شعورية.

انتبه يعني ركز استيقظ ابذل جهد عقلي الي غير ذلك

وبالرجوع إلى قاموس Longman فإن الانتباه يعني: "الاستماع والنظر والتفكير في شيء أو أمر ما"

من الشرح: انظر لشي امامي واعرف عناصر كلها بتركيز

أما في قاموس **جامعة كامبريدج Cambridge** فإنه يعني: " **توجيه النشاط العقلي إلى الإنصات والفهم والملاحظة** "

من الشرح :استمع جيد وافهم جيد ماينقال والاحظ بشكل جيد

المفهوم النفسي:

ومن التعريفات النفسية للانتباه ذلك التعريف الذي قدمه قاموس موسوعة علم النفس (The Encyclopedia Dictionary of Psychology,1986) والذي يرى أن الانتباه هو " القدرة على التركيز على تركيز على المظاهر الدقيقة الموجودة في البيئة ، اختيار الكائن الحي لمثيرات معينة ومقاومة التحول الناتج عن المثيرات الأخرى "

في الحياة العامة احنا قلنا هناك مثيرات كثيرة لا يستطيع الفرد ان ينتبه الى كل هذه المثيرات ولكنه ينتقي منها بعض المثيرات يركز عليها عشان قال مقاومه التحول الناتج عن المثيرات الاخرى بركز على مثيرات معينة وانتبه فيها زي ماجى بتعريف

كما يعرف **محمد عثمان نجاني (١٩٨٠)** الانتباه على أنه نوع من التهيؤ الذهني للإدراك الحسي حيث يشير التهيؤ إلى الوجهة الذهنية التي تمثل استعداد خاص لدى الفرد لتوجيه الانتباه نحو الشيء المراد إدراكه.

من شرح: اني اركز شعوري حوليه شي مراد ادراكه

ويرى كيرك وكالفانت (Kirk & Chalfant, 1984) أن الانتباه هو عملية انتقائية لالتقاط المثيرات ذات العلاقة الوثيقة بالمهمة وجعلها في مركز الوعي الشعوري.

من الشرح

خلي بالك من كلمة انتقائية تعني ايه بكون عندي مثيرات اخرى كثيره والمثيرات يعني ---الاشياء اشوفها بالبينه العينين--- بتجيب لي الصورالاذن --- تسمع لي كلمات الانف --- تجيب لي الروائح اليد --- الحاسه بتعني بتجيب لي مستويات مختلفه من الملمس الى غير ذلك من الاشياء هذي مثيرات موجوده كلها ايه الي عاوز تقوله في التعريف يقول ان الانتباه عمليه انتقائيه أي انك تنتقي بعض الاشياء وليس كل الموجود في الكون ننتبه له لانتقاء المثيرات ذات علاقته وثيقه بالمهامه وجعلها في مركز الوعي الشعوري مثال:خضرتك قاعد تذاكر الكتاب تمسك وذاكر فيه وجنبك اصوات وتلفزيون شغال واخواتك او ابنائك بيتكلمون الي غير ذلك الانتباه كيف لما تكون انت مركز على الكتاب اوالمهمه او العمل هو ذا في مركز الشعوريالوعي بتاعك ومع غير ذلك في مركز للاوعي هنا بنقول انت تتقن تعريف كيرك كالفانت

كما يعرف **جالوتى (Galotti,1998)** الانتباه على أنه " مصادر معرفية Cognitive Resources، وجهد عقلي Mental Effort، وتركيز مقصود للعمليات المعرفية".

من الشرح :جهد نشاط عقلي __ لذلك بعض الناس بتقول ان الانتباه هو بمثابة جهد عقلي شديد او حاجه تتعني الي هي بالفعل ليه لان بتطلب تفكير وتركيز مقصود يعني تركيز العمليات المعرفيه

وأشار **جولدشتان (Goldstein,1995)** إلى ان التلميذ ذوى اضطراب الانتباه مع فرط النشاط (حركه زائده)يعانى من أربعة اضطرابات هي: التشتت (مب قادر يركز)والاستثارة العاليه (مضايق على طول) والاندفاعية يتصرف بدون تفكير واول مايسمع السؤال يجاوب على طول دون مايمررالمعلومه على عقله (وصعوبه إرضاءه.)حتى تفرزغيره مشكله عند ارضاءه)

ومن جانب آخر تعرف **صفيناز ابراهيم (٢٠٠٧)** اضطرابات الانتباه على أنها عدم استطاعة الطفل التركيز على المعلومات والاحتفاظ به طوال فترة ممارسة الأنشطة مع عدم الاستقرار، والحركة الزائدة دون الهدوء أو الراحة مما يجعله مندفعاً يستجيب للأشياء دون تفكير مسبق".

ويعرف الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية الصادر عن (A.P.A, 2004) اضطراب الانتباه والنشاط الزائد على أنه "نمط من نقص الانتباه /أو النشاط الزائد المتكرر والشديد الذي يظهر كثيراً لدى أطفال معينين بالمقارنة مع أقرانهم" في (Mclauphlin, 2004 & Kelly).

مما سبق يمكن القول أن التلميذ الذي يعاني من اضطراب الانتباه هو ذلك التلميذ الذي لديه قصور واضح في القدرة على مواصلة الانتباه لفترات زمنية طويلة، وقد يصاحب/لا يصاحب ذلك نشاط زائد، وهو يعاني من: **التشتت والاستشارة العالية والاندفاعية وصعوبة إرضائه**

أنواع الانتباه:

يوجد العديد من أنواع الانتباه يمكن الإشارة لها على النحو التالي:

١. **انتباه قسري:** وفيه يتجه الفرد للانتباه إلى المثير رغم عن إرادته كالانتباه إلى طلقه **مسدس** أو **ضوء** خاطف أو ألم مفاجئ في الجسم
من الشرح: مثال انت ماسك الكتاب منتبه له ومرمزوفجاءه سمعت اطلاق نار وقمت تشوفه اونحله جات قرصت فتقوم هو ذا القسري
٢. **انتباه تلقائي:** وهو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل إليه ولا يبذل جهداً في سبيله.
من الشرح مثل: أنا احب مشاهدته المباراه تلاقيني اتابع مباراه طول النهار لا بمل ولا يبذل مجهود والوقت بعدي ومشاهدته المباراه ساعتين والعملية تعدي كانهم دقيقتين ولما امسك الكتاب مشكله ده انتباهه تلقائي
٣. **انتباه ارادي:** وهو الانتباه الذي يقتضي من الشخص بذل جهد مثل الاستماع إلى محاضرة أو إلى حديث ممل.

مكونات الإنتباه:

إن الانتباه ليس مكوناً من عملية واحدة بل يتضمن ثلاثة مكونات فرعية عملية هامة حددها **پاراسيرمان** (Parasurman,1998) في كتابه المخ مركز الانتباه وهي:

المكون الأول: التوجه أو الانتقاء Selection or Orientation: الانتقاء هو اختيار التجهيز المطلوب عندما يحدث تنافس مع مصادر أخرى مشتتة، من الشرح: يعني ايه التوجيه هنا مش قلنا ان الانسان لايستطيع ان ينتبه الي جميع المثيرات المتعرض عليه طيب المكون الاول التوجيه والانتقاء انت تنتقي من جملة مايعرض عليك من مسائل انتباهي هاو موضوعات بعض الاشياء الي بتركز عليه قد تكون الاشياء المحبيه اليك انت عاوز تعرفها ايا كان اذا هو اول حاجه عندنا التوجيه والانتقاء

ويصبح المطلوب هو التوجه نحو المصدر المطلوب، أو انتقائه من بين هذه المصادر المتنافسة، مع ضرورة أن يتم تجاهل باقي المصادر الأخرى التي لا تؤثر على عملية الانتقاء أو التوجيه. من الشرح: يعني عندي مجموعه عناصر تنافسيه في بعضها انت بتركز على حاجه معينه مع ضرورة ان يتم تجاهل باقي المصادر تنسى الباقي خالص ماياثر على عملية الانتقاء التوجيه ويتم ذلك بصريا أو سمعياً، ويصبح مسمى الانتباه هنا الانتباه الانتقائي البصري، أو الانتباه الانتقائي السمعي، من الشرح: يعني المعلومات تاتي الي الفرد من مصادر مختلفه سواء يصري او سمعي او لمسي اذا من الممكن ان يكون الانتقاء بصري او انتقاء سمعي ويصبح مسمى الانتباه هو انتباه انتقائي اذا ارتبط بالبصر انتقاء بصري__ يعني اذا ركزت على المثيرات البصريه دون غيرها فهو انتقاء بصري وهكذا بانتقاء سمعي __ يعني اركز على المثيرات السمعيه دون غيرها والانتقائية هي المكون الأكثر أهمية في عملية الانتباه. وهو الأكثر تناولا في دراسات الانتباه

هنا دكتور يقول لوجبت سوال يعاني افراد ذوي الصعوبات الانتباه من مشكلات -----

المكون الثاني: التيقظ Vigilance: عملية تجعل الفرد في حالة من الانتباه المستمر sustained attention، بحيث يمكن لجميع المثيرات أن تصبح مع الفرد في حالة نشطة، تقل هذه الحالة كلما قام الفرد بانتقاء إحدى المثيرات، مما يدفع الفرد أن يقلل من حالة التيقظ حتى يسمح له بالتركيز والتوجه نحو المثير المستهدف.

من الشرح : أي يقظه عقليه __ في قدره على مواصلة الانتباه لفترة طويلة يقولك ده فلان يقظ او متيقظ يعني عنده قدره على الانتباه مستمر ومثلاً عندك بعض تلاميذ من اول حصه وهو مركز الين اخرها ده عنده يقظه اما بعض تلاميذ اول دقيقتين معاك وبعدها تلاقيه نايم راح نقول هنا ماعنده يقظه عدم قدره على الانتباه

المكون الثالث: الضبط التنفيذي Executive control: هي العملية التي تساعد الفرد أن يحتفظ بحالة التوجه نحو الهدف، في ظل حدوث توقف أو الانشغال بأهداف أخرى أو جديدة، دون أن يؤثر ذلك باستمرار حالة التوجه السابقة نحو الهدف. ويتعرض الضبط التنفيذي لانخفاض مستوى الكفاءة عندما تظهر بشكل متزامن (بنفس الوقت) مثيرات قوية وشديدة الدقة تجعل من الصعب على الفرد أن يستمر بنفس الكفاءة محتفظاً بحالة التوجه نحو الهدف السابق. **ويطلق باراسيرمان Parasurman** على هذا المكون الضبط الانتباهي Attentional Control ، بينما يطلق عليه كل من Posner & Di Girolamo الانتباه التنفيذي executive attention

من الشرح : يعني لما احط هدف معين واستمراري يتركيز على هذا الهدف برغم من وجود بعض المشاغل الاخرى هذي هي الضبط التنفيذي قالو بيباثر لما تكون فيه مثيرات اخرى تاتي متزامنه أي بنفس الوقت وتكون المثيرات قويه وشديده مع نفس الهدف الي انا حاظه وتجعل صعب على الفرد ان يستمر في نفس الكفاءة متحفظ بحالة التوجه الهدف السابق

وتقوم عملية الضبط التنفيذي بالعديد من الوظائف من أهمها:

١. جعل المثيرات المستقبلية حسيًا نشطة، (تخلي المثيرات في حاله نشطه) حتى تتضح لإماعتها مما يسهل على المرشح الانتباهي (يعني جزء بفلتر المعلومات ياخذ فيها المهم او يستبعد غير المهم وتخليها نشطه الين توصل له) أن يقوم بانتقائها أو تجاهلها. وكلما كانت هذه المعلومات واضحة (من شرح :لما نجي نتكلم عن العوامل المؤثره في الانتباه راح نلاقي ضمن العوامل المؤثره في الانتباه مدى وضوح المعلومه نلاقي الضوء ساطع الي غير ذلك اشياء راح نعرفها بتاثر) وذات عبء إدراكي(من الشرح :يعني عبء في ادراكها وفهمها يعني العبء في تمثيلها ومعرفتها) منخفض كان قرارا لانتباه الانتقائي يتم بسرعة كبيرة مما يجعل الانتباه مبكراً، وكلما انخفضت في وضوحها زاد عبئها الإدراكي، أدى إلي استغراقها زمن أكبر في تنشيطها بحثاً عن أي إماعات ترتبط بعملية تجهيز المعلومات المناسبة.
٢. تنشيط المرشح الانتقائي وتوجيهه نحو المعلومات المثيرات المخزنة في المخزن الحسي.
٣. مرور تأكيدي للمعلومات بزيادة تنشيط خصائص المثير السيمانتية نحو وضعها في مرحلة الانتباه الإرادي.

نظريات الانتباه:

أولاً: نظرية الانتباه أحادي المصدر: Single- Resource Theory

وترجع تلك النظرية إلى عام ١٩٥٨ للعالم **دويتش وآخرون (Deutsch et al., 1958)** وتتلخص تلك النظرية في (أن الانسان يتكمن من الانتباه لمثير واحد فقط ويدخله حيز المعالجة ولا يتمكن من معالجة مثيرين في وقت واحد،) من الشرح :يعني بياخذ مثيرواحد ويستبعد مثير الاخر مثال: لا يتمكن الفرد من التحدث في الهاتف وكتابة رسالة الى شخص آخر، وبمعنى آخر يقوم الفرد بعزل كل المثيرات ويدخل مثير واحد لغرض المعالجة.

وتقوم تلك النظرية على عدد من المسلمات مؤداها:

أ- إن المعلومات أثناء معالجتها تمر بمراحل:

- مرحلة التعرف: تشمل عمليتي: الإحساس، الإدراك.

- مرحلة اختيار الاستجابة.

- مرحلة تنفيذ الاستجابة.

ب- إن الانتباه قدرة أحادية المصدر لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين فهي طاقة محددة السعة تستطيع التركيز على مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى.

ج- هناك مرشحا "Filtre" يسمح بمعالجة المعلومات من خلال تركيز الانتباه عليها، ويمنع بعضها الآخر

ثانياً: نظرية الانتباه متعدد المصادر:

وتقوم تلك النظرية على أساس أن هناك مجالات متعددة للانتباه، وأن كل مجال مصمم وفي إطار تلك النظرية يمكن القول أن الانتباه يمكن توجيهه إلى أكثر من مصدر من المعلومات المختلفة، ويستمر خلال مراحل المعالجة دون حدوث أي تداخل فيما بينها، أو وجود تأثير على مستوى الانتباه الموجه إليها، وفي هذا الصدد يمكن القول أن الانتباه يمكن أن يتوزع عبر قنوات مختلفة عن بعضها البعض إلى أنواع مختلفة عبر مراحل المعالجة دون الحصول على أي تداخل في هذه العملية. للتعامل مع نوع معين من المعلومات

توصلت دراسة ان الفتره الزمنية التي يقضيها الطفل في مشاهدة التلفاز تلعب دوراً مهماً في قدرته على الانتباه والتركيز داخل المدرسة، هنا دكتور قال ان فيه دراسه اجريت بخصوص مشاهدته التلفاز قالوا من المشاهده التكنولوجية الموجوده المتمثله في الكمبيوتر واجهزة التلفزيون هل يتاثر على الانتباه فقالوا نعم تاثر فنصحوا ان نبعد ابناءنا عن التلفزيون والكمبيوتر باوقات معينه طول النهار شغال بالالعاب راح يسبب نوع من العدوانيه وقدرته على الانتباه بتقل داخل المواد الدراسيه

العوامل المؤثرة في الانتباه:

- الحاجات العضوية: فالجائع إذا كان سائرا في الطريق تجذب انتباهه الأطعمة

من الشرح :مثال انا وزميلي نتمشى وحنا نمشي لفت انتباهي المطعم لاني جائع

- التهيق الذهني: إذا كان هناك شخص يريد شراء سلعة معينة فأنها تجذب انتباهه عندما يراها

من الشرح : حاط بالي نوع جوال اشترته ودخلت المحل وفورا على الجهاز الي انا حاطه بالي لاني تهيات ذهني

- الميل المكتسبة: تؤثر ميول الشخص على ما يجذب انتباهه فمثلا الطبيب يجذب انتباهه الأمراض، وشكل المستشفيات وسيارات الإسعاف في الشارع.

عوامل تشتيت الانتباه:

يشكو كثير من الناس من تشتيت انتباههم أثناء العمل أو المذاكرة، ويرجع هذا إلى عدة عوامل تساعد على تشتيت الانتباه وهي

- عوامل جسمية: مثل التعب والإرهاق وعدم الحصول على قدر من النوم الكافي

- عوامل نفسية: مثل عدم ميل الطالب إلى المادة أو الانشغال بأمور أخرى أو الشعور بمشاعر أليمة مثل القلق أو الاضطهاد

- عوامل اجتماعية: مثل وجود مشكلات في المجتمع أو حدوث نزاع بين الوالدين أو صعوبات مالية

- عوامل فيزيائية: مثل عدم كفاية الإضاءة أو سوء التهوية أو ارتفاع درجة الحرارة والرطوبة أو وجود ضوضاء وأصوات عالية.

- عوامل مرتبطة بالإفراط في استخدام التكنولوجيا الحديثة:

ويمثل الإفراط (الاكثار) في استخدام التكنولوجيا الحديثة أحد أهم العوامل ذات التأثير في تشتت ونقص القدرة على الانتباه، حيث سعت دراسة **فريستين ديهملر (Dehmier,2009)** إلى بحث تأثير استخدام التكنولوجيا الحديثة من الانترنت والتلفاز والتليفونات المحمولة خلال الفترات المخصصة للنوم على جودة النوم و صعوبات الانتباه وأدائهم الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التقنيات التكنولوجية ليلاً إنما يؤثر تأثير سلبي على جودة النوم، كما أنه يعد احد العوامل الهامة ذات التأثير في صعوبات الانتباه مما ينعكس سلبياً على الأداء الأكاديمي

مفهوم اضطرابات الانتباه ومعدل انتشارها:

ويعرف الطفل ذوى اضطراب فرط الانتباه (ADHD) طبقاً **تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA,2000)** على أنه طفل يعاني من جملة من الأعراض تتمثل في عدم القدرة على المثابرة ويتسم بسرعة النسيان وعدم القدرة على الاسترجاع ما تم تعلمه بسهولة، وتظهر تلك الأعراض بوضوح في الجانب الأكاديمي والاجتماعي والمهني.

وتعد اضطرابات فرط النشاط (ADHD) من أكثر الاضطرابات التي يعاني الأطفال حيث تتراوح معدلات انتشارها ما بين **٣٪-٦٪** من إجمالي عدد الأطفال في سن ما قبل المدرسة (APA,2000)، وعلى الرغم من ذلك فإن بعض الدراسات توصلت إلى أن نسبة انتشارها تتراوح ما بين **٨-١٢٪** من إجمالي عدد الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (faroane et al., 2003).

كما يرى باركلي (barkley,2003) أن حوالي من **٣٠-٤٠٪** من الحالات التي تتوجه إلى المراكز والعيادات النفسية يعانون من اضطرابات فرط الانتباه، وأن معدلات الإصابة بين الذكور تفوق الإناث حيث يمكن القول أن معدلات الإصابة بين الذكور والإناث تتراوح بين **٢:١** لصالح الذكور

هنا دكتور قال يمكن يجب سوال عن نسبة لصالح الذكور يعني انتبهوا لنسب

نظرة تاريخية لاضطرابات الانتباه:

إن مصطلح اضطرابات الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد ADHD إنما يمتد إلى أكثر من قرن من الزمان، ففي عام ١٨٤٥ قام الطبيب **Dr. Heinrich Hoffman** المعروف بكتاباتة الطبية وخصوصاً التي تتناول الأمراض العقلية، بكتابة قصيدتين لابنة البالغ من العمر ثلاث سنوات بعنوان " قصة فيلب القلوق " **The Story of Fidgety Philip**، والأخرى بعنوان " هاري الناظر إلى السماء (Harry Who Looks in the Air) (National Institute of Mental Health [NIMH], n.d.; Wolraich, 2006).

وتدور القصيدتين حول **طفلين فيليب وهاري** ممن يعانون من أعراض مشابهة تماماً لما يطلق عليه الآن اضطرابات الانتباه المصحوبة بنشاط زائد ADHD وعلى

الرغم من أن دكتور هوفمان لم يضع أية محكات تشخيصية إلا أنه كان ذو بصيرة في وصف سلوكيات تلك الفئة ضمن قصائده. وتلي ذلك أعمال دكتور **تلي منت (Dr. Clements,1966)** التي انتهت بالاضطرابات المخية الدنيا "Minimal Brain Dysfunction" وقام بعرض نتائج أبحاثه في المؤتمر الذي عقد بالمعهد الوطني للأمراض العصبية وإصابات العين (NINDB) وتضمن وصفاً لأهم الجوانب التشخيصية التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد ذوى الاضطرابات المخية منها مستوى الذكاء (مستوى الذكاء فوق المتوسط)، واضطراب في القدرة على التذكر، وصعوبة في الانتباه، والوظائف الحركية.

ويرى كل من: **(Barkley, 2007; Conners, 2000)** أن تلك الأعراض لتعطى دليلاً على ارتباط اضطرابات الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد ببعض الاضطرابات أو الاعتلالات المخية.

الغرض من النظره التاريخه ان هذه الاضطرابات الانتباه موجوده من زمان وليست وليده الصدفة

المحاضرة الثانية

النماذج المفسرة لاضطرابات الانتباه:

في عام ١٨٩٠ ذكر **وليام جيمس** حقيقة عمليه مؤداها: " أن كل شخص يعرف حقيقة ما ينتبه إليه Everyone knows what attention is "، ومن خلال تلك الحقيقة يؤكد جيمس على أهمية الانتباه الانتقائي للمثيرات المختلفة التي يتعرض لها الفرد، ويرى أن الانتباه تركيب معقد متعدد الأبعاد، وتلي ذلك العديد من الجهود من جانب علماء علم النفس أفرزت تلك الجهود عدد من النظريات التي تحاول أن توضح البنية والعوامل التي تؤثر في قدرة الفرد على الانتباه، ومن تلك النظريات والنماذج:

النظريات النفس عصبية لاضطرابات الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد

Neuropsychological Theories of ADHD

نموذج بوسنر للانتباه الطبيعي Posner's Model of Normal Attention

ويحدد نموذج بوسنر (Posner,1994) **ثلاث مكونات** للانتباه أطلق عليها شبكات الانتباه Attention Networks هي: شبكة المعالجة/التحكم التنفيذي executive-control network، شبكة الإنذار alerting network، شبكة التوجه/التحرك orienting/shifting network.

وتعد شبكة المعالجة/التحكم التنفيذي هي أول شبكه والمسئوله عن اكتشاف المثيرات وتضمينها إلى وعى شعوري، وفي داخل المخ يفترض أن تلك الشبكة تقع في منتصف المنطقة الأمامية من المخ والأجزاء القاعدية منه، في حين تقوم شبكة الإنذار بتهيئة الخلايا العصبية المخية للاستجابة لتلك المثيرات التي تم اكتشافها والتعرف عليها عن شبكة التحكم التنفيذي، وتقع تلك الشبكة في المنطقة الجانبية للأجزاء الأمامية للمخ، كما تقوم شبكة التوجيه/التحرك بتوجيه الانتباه للمثير الجديد والفصل بين المثيرات وتقع تلك الشبكة في الفص الأوسط من المخ، وقد قام **بريجر وبوسنر (Berger & Posner, 2000)** بدراسة على عينة من الأطفال ذوى فرط النشاط المصحوب باضطراب الانتباه في ضوء نموذج بوسنر (١٩٩٤) وتوصلت تلك الدراسة إلى أن اضطرابات الانتباه المصحوبة بنشاط زائد إنما تعود إلى اضطراب وخلل في الدور الذي تقوم به تلك الشبكات الثلاث للجهاز العصبي المركزي بالمخ والحبل الشوكي.

من الشرح: خلاصه الكلام - أن عندي ثلاث شبكات داخل المخ في نموذج بوسنر هم المسؤولين عن مش وجود مشكلات انتباه في كل شبكه تكون واقعه في جزء معين من المخ وكل شبكه يكون لها دور معين

نموذج بار كلى

ويعرف ذلك النموذج بنموذج بار كلى للمنع Barkley's (1997) theory of disinhibition وهو نموذج قائم على نتائج مجموعة من الدراسات التي تناولت اضطرابات الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد مثل دراسة كل من: (Barkley,1997; Barkley,2003; Nigg,2001; Willicutt et al.,2005)، وهو يقوم على مسلمة أساسية مؤداها " أن اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إنما يرتبط باضطراب في الوظائف التنفيذية، ويشير مصطلح الوظيفة التنفيذية executive function إلى مجموعة من الوظائف العليا التي تهدف تنظيم السلوك وتوجيه نحو الهدف، وتتضمن تلك الوظيفة مجموعة من العمليات المساعدة مثل الذاكرة العاملة، المرونة المعرفية، واليقظة، والتخطيط، والتنظيم.

ويرى ذلك النموذج أن مصطلح اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إنما يرتبط باضطراب نمائي في الوظائف التي تقوم بها العمليات السابقة، ويظهر ذلك بوضوح في عدم القدرة على ضبط النفس والسيطرة عليها

نموذج سيرجنت

بينما يركز نموذج بيركلى على المنع، فإن نموذج سيرجنت (١٩٩٩) ينظر إلى مشكلات الانتباه من منظور معرفي(من شرح إلي هي العمليات المعرفية)، لذا فيمكن أن يطلق على هذا النموذج بالنموذج المعرفي النشط-cognitive-energetic model، ويقوم هذا النموذج على مسلمة أساسية مؤداها هنا دكتور يقول خلى بالك حنا نتكلم عن اضطرابات الانتباه المصحوبة بنشاط زائد سواء نموذج بار كلى أو بوسنر اوسيرجنت " إنما تكمن اضطرابات الانتباه المصحوبة بنشاط زائد إلى اختلال في القشرة أَلحانية بالمخ المسئولة عن الشعور بالإثارة،من الشرح يعني ان السبب

وجود قصور الانتباه المصحوب بنشاط زائد انما يكون راجع من الدرجة الأولى من وجود الخلل في القشرة اللحائية بالمخ المسؤولة عن الشعور طبعاً لو تجي تشوف المخ البشري راح تلاقي اجزائه مسؤله عن عمليات كثيره في جزء بالمخ مسؤول عن الشعور الاثاره وما يصاحب ذلك الاضطراب من نقص في الجهد المبذول والنشاط المعرفي"، ويعرف الجهد في هذا النموذج على أنه " الطاقة اللازمة لتلبية وتحقيق متطلبات المهام المختلفة التي يتفاعل معها الفرد"، وأن حدوث اضطراب في تلك الطاقة إنما يقود إلى مشكلات ثانوية (أي ليست أساسيه) في السلوك، يظهر مصاحباً للأفراد ذوي اضطرابات الانتباه.

المحكات التشخيصية:

ويبدو أن تلك التعريفات إنما تُرجع اضطرابات الانتباه إلى اضطرابات فسيولوجية أو عصبية، ومن أشهر المحكات التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص الاضطرابات المرتبطة بالانتباه هو الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM)، والذي يعرف اضطرابات الانتباه على أنها " استجابة/رد فعل حركي يتسم بالإفراط في النشاط"، وتتضمن النسخة المعدلة من الدليل (DSM-II) أن اضطراب اختلال الانتباه Attention Deficit Disorder (ADD) على أنه اضطراب متعدد الأبعاد Multidimensional وهو يقسم اضطرابات الانتباه إلى قسمين رئيسيين هما: اضطرابات مصحوبة بنشاط حركي زائد، واضطرابات غير مصحوبة بنشاط حركي زائد، من الشرح: الأكثرهم خطوره اضطرابات الانتباه المصحوبة بنشاط حركي زائد لماذا لأن بالإضافة الى اضطرابات الانتباه هو لديه نشاط زائد يعني ايه يعني عنده مشكله بالانتباه والتهور والاندفاعيه وتشتت باضافه لذلك انه يقوم بمجموعه من الحركات العشوائيه ومن جانب ثالث تتضمن النسخة الثالثة من الدليل (DSM-III-R) أن اضطرابات الانتباه متغير متعدد الأبعاد يتضمن من (٨ - ١٤) عرض.

وحاليا يشير الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-IV-RT) إلى أن اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد (ADHD) يتضمن ثلاث أشكال مختلفة هي: أعراض ثانوية (ADHD:P1)، أعراض أساسية (ADHD:H1)، أعراض مختلطة (ADHD:C).

من الشرح: أذن مسألة تشخيص الانتباه ليست عمليه سهله ولكن عن طريق متخصصين لابد أن هم يشخصون لي الاضطرابات الانتباه

أسباب اضطرابات الانتباه:

تتنوع العوامل والأسباب التي تقف خلف اضطرابات الانتباه، وهذا التنوع يرجع إلى تعقد عمليات الانتباه وتداخلها مع العمليات المعرفية الأخرى، ويمكن حصر بعض هذه العوامل فيما يلي:

أولاً: عوامل عصبية:

وتشتمل العوامل العصبية على ما يلي:

١. الإصابات المخية: وأشار روتر (Rutter,1977) إلى أن ٥% من ذوي اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لديهم إصابات مخية على الرغم من أن معظم الذين لديهم إصابات مخية ليست بالضرورة لديهم اضطرابات في الانتباه.

٢. الإرسال العصبي: أشار زاميتسكس وآخرون (Zamitkin et al., 1993) إلى وجود علاقة ارتباطية بين اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط وكفاءة الناقلات العصبية، التي تتأثر بالعديد من المخدرات، كما أشار إلى العلاقة بين عمليات الإيض وتدفق الجلوكوز داخل الفص الأيسر للمخ وزيادة اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط.

من الشرح: الوصلات العصبية او الارسال العصبية سرعة ارسال وصول المعلومه من وصله لوصله لو فيها أي مشكله راح يكون عنده اضطرابات الانتباه مع فرط نشاط

وأضاف جولد شتاين (Goldstein,1995) إلى كفاءة الناقلات العصبية التي تلعب دوراً مهماً في كفاءة عمليات الانتباه والتحكم في السلوك الاندفاعي لدى ذوي اضطرابات الانتباه. من الشرح الناقلات العصبية الي هي الوصلات العصبية ومايربط بين كل وصله عصبية انتو عارفين ان المخ مكون بمجموعه من الوصلات اومن مجموعه الخلايا العصبية

ويربط بين كل خلية بمجموعه من خلايا وصلات ديه كفاءة الوصلات مثل جهاز البوكس التلفون الموجود برا موصلينه بسلك التلفون داخل السلك هذا اشبه بوصله العصبية بين الخلايا لو فيها مشكله وراح يكون في سرعه بوصول المعلومه او الاقي شوشره راح يكون سرعه قليله يعني الناقلات العصبية لو فيها مشكله راح يكون نقص في عمليات الانتباه والتحكم في السلوك الاندفاعي لدى اضطرابات الانتباه .

ثانياً: عوامل وراثية:

أشار جودمان وستيفنسون (Goodman & Stevenson,1989) إلى أن اضطرابات الانتباه أكثر وضوحاً لدى التوائم المتطابقة مقارنةً بالتوائم المتأخية.

من الشرح :لما سويانا المقارنه بين المتطابقه والمتأخيه لقينا نسبة الانتشار اضطرابات الانتباه عند التوأم المتطابقه اعلى حنا حتى نفرق بين التوأم المتطابقه والمتأخيه

التوأم المتطابق ____ هي بويضة وحد ملقحه بحيوان منوي واحد بعد تلقيحها انفصلت وصارت بويضتين بيطلع توأم مشابه نسبة التشابه عاليه بينهم هذي اسمها توأم المتطابقه او المتماثله

أما التوأم المتأخية ____ بويضتين ملقحين بحيوانيين منويين بيطلع توأم ولكنه متأخي وليست متطابق في فرق بينهم عشان كذا قال ان نسبة اضطرابات الانتباه اكثر وضوحاً لدى التوائم المتطابقة مقارنةً بالتوائم المتأخية.

وأشار دافيسون وآخرون (Davison,1997) إلى أن هناك بعض الصفات الوراثية التي ينشأ عنها اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط مثل صغر حجم الفص الأمامي للمخ، وعدم كفاءة التمثيل العقلي (من الشرح : قدررة على انه يمثل المعلومات العقلية كلمه تمثيل عقلي__ استعانه معلومه عقليه)وخلل في الوظائف المخية.

ثالثاً: عوامل نفسية:

أشار عثمان النجاتي (١٩٩٥) إلى أن دوافع الفرد وحاجاته ورغباته المختلفة أهمية كبيرة في توجيه الانتباه إلى الأشياء والمواقف الملائمة لإشباعها، كما أن ميول الإنسان واهتماماته وقيمه وعاداته أثر كبير في توجيه الإنتباه إلى الأشياء الملائمة لتلك الميول، وأضاف إلى أن أي خلل في تلك العوامل الانفعالية إنما يؤثر على الانتباه.

رابعاً: العوامل البيئية:

يذكر مادرونا (Madrona,2002) بعض الأسباب و العوامل البيئية التي قد تؤدي إلى الإصابة بصعوبات الانتباه مع فرط النشاط على النحو التالي:

- سوء التغذية للأم أثناء فترة الحمل.(حنا نقول دايم العقل السليم في الجسم السليم)

- الحمية الصارمة التي تستخدمها الأم الحامل، قد تؤدي إلى عدم الاستفادة أو حرمان الجنين أثناء الفترة التطورية لنمو الدماغ.

- تدخين الأم الحامل قد يؤدي إلى عدم وصول كميات كافية من الأوكسجين لنمو وتطور دماغ الجنين.

- اضطراب الزيادة أو النقصان في إفرازات الغدة الدرقية.

- نقص في أحماض أوميغا ٣ الدهنية.

- انخفاض وزن الطفل عند الولادة.

- نقص بعض الفيتامينات والمعادن في الجسم كالكالسيوم والحديد والمغنسيوم للأم أو للطفل.

الاضطرابات المصاحبة لاضطرابات الانتباه:

هناك بعض الاضطرابات المصاحبة لاضطرابات الانتباه، وسوف نوجزها فيما يلي:

أولاً: الاضطرابات السلوكية:

تنتشر الاضطرابات السلوكية بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه خاصة السلوك العدواني من الشرح :

تأخذ اشكال قد يكون (عدوانيا لفظيا مثل :يشتم ,او عدوانيا جسديا مثل:يضرب)؛ حيث يؤدي هذا السلوك إلى اضطراب في علاقتهم الاجتماعية بالآخرين، وبالتالي فإنهم يعجزون عن التكيف مع البيئة المحيطة بهم.

ولقد أجرى **بيد رمان وآخرون (Biederman, et al.,19991)** دراسة هدفت إلى التعرف على معدل انتشار بعض اضطرابات الانتباه، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاضطرابات السلوكية تنتشر بين (٥٠ %) من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه.

كما أجرت **ماريا وآخرون (Maria, et al.,1996)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار كل من: اضطرابات الانتباه، والاضطرابات السلوكية والانفعالية بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن حوالي (٣٠ %) من هؤلاء الأطفال لديهم اضطرابات في الانتباه، وأن أكثر الاضطرابات المصاحبة لاضطرابات الانتباه هي الاضطرابات السلوكية.

وتتمثل أهم الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها ذوي اضطرابات الانتباه في الآتي:

١. مشكلات في تفاعلاتهم مع أقرانهم. ماعندهم زميل ولا أصدقاء ٢. عجز مهارات الاتصال الاجتماعي.

٣. الافتقار إلى التنظيم الانفعالي (ماتعرف ردة فعله ساعات يأتي استجابة غير متوقعة)

٤. التحيزات المعرفية والاجتماعية.(من الشرح:يبني قضيه ويومن بها وان قضيتي هي الصح والباقي خطأ مثل الاطفال ديكوماتيين)

٥. مشكلات في الذاكرة والعمليات الإجرائي(من الشرح :لو تأخذ كلمة التحيزات المعرفيه والاجتماعيه فهو تصلب لما نجي يتعامل مع مشكله بذاكره فهو متصلب ماينقلج لو اكتشف ان حل المشكله خطأ ماينقل وجه ذهنيه أو ينقل إلى حل جديد وبالتالي عنده مشكله بالذاكره والعمليه الاجرائيه تلاقيه عمل ادائه اقل من زملائه وتقول له ادائك اقل ودليل الدرجات الي عندي بقول لك انت ماعرفت تصح من قال كذا هو يؤمن برأيه)

٦. الاندفاعية.(تصرف دون تفكير او متهور)

٧. الجمود والتصلب السلوكي(الجمود الفكري الإيمان برأي حتى لو كان خاطئا الدنيا كلها تقول أن الشمس تطلع من شرق لوانا شفت تطلع من الغرب يبقى الغرب كلهم غلط والغرب صح هذا هو الشخص المتصلب)

ثانياً: الاضطرابات الانفعالية:

كثيراً ما يتلازم اضطراب الانتباه لدى الأطفال بالاضطرابات الانفعالية، خاصة: القلق والاكتئاب، ولقد بين **بيد رمان وآخرون (Biederman, et al.,1991)** أن هناك نسبة كبيرة تصل إلى (٧٠ %) من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه لديهم اكتئاب، و (٢٠ %) منهم لديهم قلق عصبي.

كما توصلت **دراسة نوسباوم وآخرون (Nussbaum et al., 1988)** إلى أن السلوكيات غير المقبولة التي يقوم بها الأطفال مفرط النشاط الحركي، تؤدي إلى رفضهم الاجتماعي من الأقران، وأن هذا الرفض الاجتماعي يؤدي إلى عزلتهم الاجتماعية، ولذلك فإنهم دائماً يشعرون بالوحدة النفسية، والقلق، والاكتئاب.

وفي محاولة للتعرف عما إذا كانت الاضطرابات الانفعالية سبباً أو نتيجة لاضطراب الانتباه لدى الأطفال، قام **بليزكا (Pliszka, 1989)** بدراسة استهدفت معرفة مدى الاستجابة للعلاج لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه، ويلزمه اضطراب انفعالي آخر، وقد تكونت عينه الدراسة من مجموعتين من الأطفال، الأولى كانت تعاني من اضطراب الانتباه، ويلزمه قلق، والثانية تعاني من اضطراب الانتباه بدون قلق، وقد توصلت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه والمصحوبة بقلق لا يستجيبون للعلاج، بينما استجاب أطفال المجموعة الثانية للعلاج، وعندما قام الباحث بعلاج القلق لدى أفراد المجموعة الأولى، وجد أن أعراض الاضطراب تختفي تلقائياً، مما يشير إلى أن اضطراب الانتباه لدى أفراد هذه المجموعة كان عرضاً للقلق.

ثالثاً: اضطراب النوم:

ينتشر اضطراب النوم بين الأطفال المصابين باضطرابات الانتباه، مما يجعلهم يشعرون دائماً بالإرهاق، ونظراً لأن هذا الإرهاق يؤثر على الكفاءة الانتباهية، لذلك قام بعض الباحثين بدراسة طريقة نوم الأطفال وفحص طبيعة العلاقة بين اضطراب النوم، واضطرابات الانتباه، وتوصلت تلك الدراسات في مجملها إلى اضطراب النوم ينتشر بنسبة (٨١%) بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه.

سمات ذوي اضطرابات الانتباه:

من خلال مراجعته أدبيات البحث التربوي والدراسات والبحوث السابقة في إطار اضطرابات الانتباه يمكن تحديد بعض من أهم سمات الأفراد ذوي اضطرابات الانتباه على أنهم ذوي:

١. **مركز تحكمهم خارجي:** فهم يعززون (يرجعون) أسباب النجاح والفشل عند التعامل مع المهام والمواقف المختلفة إلى عوامل خارجية تتمثل في البيئة الخارجية المحيطة بهم، كما أنهم يعززون فشلهم الأكاديمي كذلك إلى عوامل ترتبط بنقص القدرة على بذل مزيداً من الجهد وقلة القدرات والإمكانات العقلية، كما أنهم يرون أن إمكانياتهم وقدراتهم محدودة نتيجة لتأثير عامل الوراثة (من الشرع: أن مثلاً تقول فلان نجح ودرجاته حلوه وماشالله فراح يقول يا عمي ارادة حظ ولافتان شطاره ربك لما يريد يسهل الأمور كل الكلام ده عوز يبعد النجاح عن بذل المجهود وهنا المساله فيها خطوره ولما تقوله ليه جبت درجات منخفضه فراح يقول يرجعها لك بعوامل خارجيه ولا راح يقول اني ماذكرت ولافشلنا لا بيتحجج مثلاً بناظر مضطهدي او ماده صعبه وغصبن عني ولا يقول انه مساله مساله مجهود هذا يسمونه مركز تحكمهم خارجيه وهناك مركز تحكم داخلي وترجع اسباب الفشل والنجاح إلى عوامل داخليه لما يكونوا بمركز تحكم داخلي يكون أفضل) وهنا انتبهوا تحكمهم خارجي وليس داخلي بس لتوضيح

٢. **نمط دافعيتهم خارجي:** حيث يتسم الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الانتباه بأنهم يفضلون التوجه الدافعي القائم على الأداء/إحجام، أي أنهم يتسمون بنمط دافعي خارجي قائم على التعلم من أجل تحقيق الدرجات التحصيلية دون السعي إلى الفهم أو إتقان المادة المتعلمة، فالدرجة لديهم تمثل هدف في حد ذاتها، كما أنهم لا يسعون إلى الدخول في منافسات تظهر قدراتهم المحدودة، ومن ثم فهم يتجنبون المهام الصعبة التي تظهر قدراتهم أمام الآخرين، كما أنهم يسعون إلى استخدام محكات المقارنة بالآخرين ولكن الآخرين الأقل منهم. (من الشرع: نمط الدافعي الداخلي يحب النجاح من أجل النجاح يعني ان الولد عنده نمط دافعي داخلي مايحب حد يقوله ذاكر هو من نفسه راح يذاكر لان يريد التفوق والي يطلع أول مب أحسن مني هو دايم يفكر كذا بينما نمطهم دافعي خارجي مايذاكر الا لما ابوه يقوله ذاكر وانجح عشان اشتري لك دراجه هنا راح يقدم على المذاكره ويحاول انه ينجح عشان دراجه لو ماقله ابوه ماراح تفرق معاه وطبعاً الأفضل الافراد الي نمطهم الدافعي داخلي) بس انتبهوا خصائصهم خارجيه وليست داخليه لان دكتور حاب يوضح إلي نمطهم دافعي داخلي

٣. أسلوب تعلمهم سطحي: حيث يتسمون بأنهم ذوي أسلوب تعلم سطحي قائم على المعالجة السطحية للمعلومات والمهام التي يتعاملون معها، (يحفظ ويردد الأرقام أو الكلمات دون أن يفهم) حيث توصلت دراسة براند (Brand et al., 2002) إلى أن (٨٠%) التلاميذ ذوي اضطرابات الانتباه مفرط النشاط يفضلون أسلوب التعلم السطحي طبقاً لنموذج انتوستل.

٤. فعاليتهم منخفضة: كما أنهم يتسمون بفعالية ذات منخفضة، ويظهر صدى ذلك في أنهم يعانون من نقص واضح في بذل الجهد، بالإضافة إلى أنهم ليس لديهم الإصرار والتحدى للتغلب على العقبات التي تواجههم، كما يظهر تأثير ذلك في توكيدهم المنخفض لدواتهم.

٥. قدرتهم التكيفية محدودة: ويتصفون كذلك بأن قدرتهم على التكيف مع التغيرات والمثيرات البيئية المحيطة تتسم بالمحدودية، ويظهر ذلك بوضوح في أن تصوراتهم لبيئات التعلم على أنها بيئات غير مشجعة على التعلم (عكس ذلك مشجعة بس هو تلاقيه كاره المدرسه)، بالإضافة إلى أنهم يرفضون أساليب التدريس التقليدية.

٦. ويشير بروفي (Brophy, 1996) إلى أن التلميذ ذوي فرط النشاط تظهر عليه بعض الأعراض منها:

- تصدر منه مستويات من النشاط المرتفع في مواقف لا تتطلب ذلك.

- غير قادر على كبح جماح نشاطه. (غير قادر على انه يسيطر على نشاطه)

المحاضرة الثالثة

ضعف العلاقات الاجتماعية:

أن الأطفال ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط يعانون من مجموعة من المشكلات منها أنهم لا يحسنون التعامل مع الآخرين، كما أنهم غير مقبولين من الجماعة (أي منبوذين)، وغير متعاونين (يعني مايدخل نشاطات تعاونيه مع زملائه الآخرين) وليس لديهم أصدقاء كثيرون. (يعني عدد الاصدقاء قليل ولايكتشف صداقات ولايحافظ على صداقات لان من الاشياء التي تسبب هذا ان ماعنده قدره على قرآه الوجه)

وتؤدي تلك السلوكيات الغير مرغوبة (الي هي :يتحرك من مكانه -يجري-يضرب زملائه) التي يقوم بها مضطربي الانتباه إلى الرفض الاجتماعي من الآخرين، وينعكس ذلك بوضوح في قدرتهم على التكيف الاجتماعي.

انخفاض مفهوم الذات:

يتصف ذوي اضطرابات الانتباه بانخفاض مفهوم الذات لديهم (من الشرح :المعني المفهوم الذات :هي الصورة التي اكونها عن ذاتي) وذلك نتيجة للأحباطات المتكررة (الناتج من ان هناك تاريخ من الفشل الاكاديمي) التي يتعرضون لها، كما توصلت العديد من الدراسات أن حوالي (٧٠%) من الطلاب الذين يعانون من صعوبات الانتباه مع الإفراط في النشاط يعانون من نقص مفهوم الذات منخفض، أو أنهم ذوي مفهوم ذات سالب.

السلوك العدواني:

يتصف ذوي اضطرابات الانتباه وخصوصاً ذوي النشاط الزائد بالسلوك العدواني بدنيا اي يضربهم ولفظيا بتلفظ عليه الفاظ خارجة اوالى غير ذلك مع كل من يتعاملون معهم، كما أنهم لا يهتمون بأثر هذا السلوك على الآخرين. (يعني لما انا اضايق زميلي ولما اتلفظ عليه مش شغالي انا كفرد مضطرب انتباه مع فرط نشاط تأثير هذا السلوك الي انا قمت به على الآخرين)

ويتمثل السلوك العدواني في:

- الحركات العنيفة عشوائية وغير منظمة.

- صعوبة الاستقرار في مكان واحد لفترات طويلة من الوقت.

- الانشغال بأشياء مزعجة كالسقوط من على المقعد.

- التحدث بصوت مرتفع.

- إحداث ضوضاء داخل حجرات الدراسة.

المشكلات المعرفية:

يعانى ذوى اضطرابات الانتباه من مشكلات معرفية مختلفة لعل أهمها يتمثل في:

- ضعف في مهارات حل المشكلات. حنا قلنا ان المشكله : يعني هو الموقف التي بيحول دون الفرد وتحقيق اهدافه (

فهو يتعرض عليه مشكله سواء اجتماعيه سواء مشكله مرتبطه بحياه العامه او سواء كانت الصوره او اللفز فهو يجد ضعف في مهارة حل المشكلات

- صعوبة في ترميز المعلومات وتشفيرها داخل الذاكرة. مايقدر يستوعب المعلومات لان عنده الذاكره فيها مشاكل

- صعوبة التنظيم وتصنيف المعلومات الواردة وصعوبة معالجتها.

- القدرة على التنظيم الذاتي للمعلومات والمعارف المختلفة التي يتفاعل معها الطفل.

- عدم القدرة على تنظيم السلوك تجاه الحاضر والمستقبل والأهداف وصعوبة التكيف السلوكي.

كما يحدد كل من **أحمد أحمد عواد و موفى سعيد الخطيب (٢٠١٠)** بعض من خصائص الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه وقلة التركيز، فالطفل غالباً ما:

- يخفق في الانتباه إلى التفاصيل أو يقوم بارتكاب أخطاء نتيجة عدم الاكتراث. (يشوف الحاجات متشابهه)

- يواجه صعوبة في استمرار الانتباه للمهام المطلوبة.

- يبدو غير مصغٍ (لما تجي تكلمه وتشوفه كانه مش منتبه) عندما يتم التحدث إليه مباشرة. (لما تجي تكلمه وتقله خلي بالك معاي ليه لانك ببتهس ان انت كشخص متحدث ان هو مش منتبه معاك)

- لا يتبع التعليمات ويخفق في إنهاء المهمات. (مايوصل المهمه الى نهايتها)

- يواجه صعوبات في تنظيم العمل والنشاط.

- يتجنب أو لا يحب المهمات التي تتطلب جهود عقلية متواصلة. المهمه هي جمع مهمات والمهمه هي العمل

- يفقد الأشياء الضرورية التي تتطلبها الأنشطة أو المهام.

- يرتبك عندما يتدخل أي مثير طارئ.

- ينسى الأنشطة اليومية.

وقد سعى العديد من الباحثين والعلماء إلى تحديد الخصائص السلوكية للأطفال ذوى صعوبات الانتباه مع فرط النشاط من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ على النحو التالي:

مرحلة الطفولة المبكرة:

من الخصائص المميزة لاضطرابات الانتباه والحركة المفرطة في مرحلة الطفولة المبكرة ما يلي:

- البكاء والصياح بصوت مرتفع. - سرعه الاستثارة، والغضب.

- الحركة المفرطة. - اضطرابات النوم - التي سيتم استعراضها لاحقاً بشي من التفصيل.

مرحلة ما قبل المدرسة:

ومن المظاهر السلوكية المصاحبة لاضطرابات الانتباه في مرحلة ما قبل المدرسة ما يلي:

- العنف في التعامل مع الأشياء والآخرين. (عنده شدة في التعامل)
- زيادة في اضطرابات النوم. - سرعه التغيير المزاجي. (متقلب المزاج ساعات حزين وساعات سعيد)
- تصلب الرأي وعدم الانصياع للأوامر. (عنيد) - قصر مدة الانتباه.

- مشكلات في الكلام واللغة، حيث يوصف الكلام في تلك المرحلة بأنه لا يتلاءم والعمر الزمني والعقلي للطفل (طفل عمره ٥ سنوات ولكن قدره على التحدث لا تناسب عمره يكون اقل)، وانه غير متناسق ومفهوم وغير مترابط.

- مشكلات في التكيف مع أقرانه مما يساعد على زيادة السلوك العدواني والعنف

مرحلة المدرسة:

تستمر المظاهر السلوكية لمرحلة ما قبل المدرسة مع الطفل حتى مرحلة المدرسة، لكنها تأخذ شكلاً أكثر حدة وأكثر وضوحاً لما تتطلبه تلك المرحلة من الجلوس بهدوء لفترات زمنية طويلة والتعامل مع الواجبات المنزلية تلك التي تتطلب التركيز والانتباه إضافة إلى التعاون مع الزملاء والمشاركة في الأنشطة المدرسية وأداء الواجبات والتكليفات المختلفة.

ونتيجة لما يتميز به الطفل من الانشغال وعدم الانتباه وعدم الانصياع للأوامر والتوجيهات ومقاومة القوانين واللوائح المدرسية، تزداد مشكلاته في المدرسة، ولقد أشار **باركلي (Barkley, 1995) أن ما بين ٣٠ - ٥٠ %** من هؤلاء الأطفال ممن تراوح أعمارهم ما بين ٧- ١٠ سنوات تصدر عنهم أشكال مختلفة من اضطرابات التصرف والسلوك المعادى للمجتمع مثل الكذب والسرقة ومعاداة السلطات إضافة إلى أن حوالي ٢٥% منهم يتشاجرون مع أقرانهم بشكل متكرر.

مرحلة المراهقة:

تنخفض حدة الحركة المفرطة (بيدئ يهدئ) في مرحلة المراهقة في حين تبقى مشكلات الاندفاع وقصور الانتباه على درجتها من الحدة وتزداد حصيلة المراهق في هذه المرحلة من خبرات الإخفاق (يعني بتزداد يوم عن يوم عدد مرات الإخفاق التي يتعرض عليها لانه ما ينجح) والفشل المتمثلة في الفشل الدراسي والفشل في إقامة علاقات اجتماعية سوية مما يزيد من حدة السلوك المعادى والمضاد للمجتمع. (نتجيه تكرار خبرات الفشل يكون عنده سلوك مضاد للمجتمع)

ورغبة من المراهق في أن يكون مقبولا اجتماعيا فإنه يبحث عن أقران بخصائصه السلوكية، ومن هنا تنشأ الجماعات الإرهابية والإجرامية المختلفة.

المراهق يحاول ان يكون مقبولا اجتماعيا عاوز يلاقي صدقات ومرحله مراقبه هي مرحله ان الانسان يكون فيها صداقات ويكون له شله موجوده وهؤلاء الاصحاب باثرو عليه اكثر من البيت او المدرسين ويحاولوا يكونوا تشكيل فيما بينهم ويخرجون عن النظام والقوانين الشخص الي هو المراقب المضطرب الانتباه قال فانه لما بجي يدور عن اشخاص بببحت عن اقران نفس خصائصه السلوكيه زي المثل بيقول اكل ماتصاحب اقول لك من انت

من اصحابك اعرف انت مين فهي نفس العمليه هو بيدور عن ناس نفس خصائصه عشان فيها نوع من التوافق فيما بينهم ومن هنا تنشأ جماعات الاهاربيه والاجراميه

ويضيف **فتحى الزيات (٢٠٠٧)** أن هناك أنماط سلوكية مميزة للطفل مفرط النشاط تتمثل في العلاقات مع الآخرين على النحو التالي:

- لا يستطيع تكوين صداقات

- يتشاجر مع غيره من الأطفال دون تحريض أو استفزاز.

- تصرفاته وعاداته مزعجة وحادة الطبع.

- ينزع إلى السيطرة والاستبداد بمن حوله بشكل زائد.

- يجد رفضاً ونبذاً من الآخرين بشكل مستمر

مرحلة الرشد:

أشار باركلي (Barkley,1995) إلى أن أعراض اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة تبقى خلال مرحلة الرشد لدى أكثر من نصف عدد الذين كانوا يعانون من هذه الاضطرابات خلال مرحلة الطفولة، وأن ما بين ١٠ - ٢٠ % منهم فقط يصلون إلى مرحلة الرشد دون أن يعانون من مشكلات أو اضطرابات نفسية، كما أن حوالي ٢٥ % من الراشدين يظهرون أنماطاً مختلفة من السلوك المعادى للمجتمع، وأن ٥٠ % منهم يلجئون إلى المخدرات والكحوليات والمكيفات وشرب السجائر. هي خروج عن تقاليد

ومن أهم الصفات التي يتصف بها مضطربي الانتباه في تلك المرحلة ما يلي:

١. السلوك العدواني.(بدئ ينضج وبدئ حاس ان فيه قوه جسمه فيأخذ السلوك العدواني هنا مش بطابع اللفظي بس وانما بياخذ طابع الجسدي ايضا)

٢. ضعف الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

٣. تقلب الحالة المزاجية.

٤. مفهوم الذات منخفض.

٥. لديهم عجز متعلم.

٦. نقص الدافع للإنجاز.

٧. إشاعة الفوضى داخل الجماعة التي ينتمون إليها.

٨. عدم الاهتمام بالعمل وكثرة الغياب والمشاحنات مع الزملاء والمديرين

علاج اضطراب الانتباه:

هناك عدد من الطرق لعلاج اضطراب الانتباه أهمها:

أولاً: العلاج الطبي: _____ من اسمه علاج طبي يعني في ادويه والادويه هذي يكتبها الطبيب ويأخذها الطفل من الممكن والتي تؤدي الى ان الولد يتخلص من مشكله اضطراب الانتباه طبعاً العلاج الطبي من العلاجات المعروفة في مجال التربية الخاصة منذ زمن قديم اي استخدمت العلاج مع اطفال ذوي اعاقه عقليه واطفال الضطربين الانتباه وانواع كثيره من اطفال ذوي احتياجات خاصه استخدمنا معاهم العلاج الطبي

النقطه الي حاب يوصلها الدكتور هي _____ ان القطب الفاعل في العلاج الطبي هو الطبيب هو الي بيعمل كذا هو الذي يكتب العلاج

إن اضطرابات الانتباه تعود في المقام الأول إلى اختلال في التوازن الكيميائي في الوصلات العصبية بالمخ (حنا قلنا ان المخ يعني مكون بمجموعه من الخلايا كل خليه واخرى في وصله عصبية تربط فيما بينها مع المخ وقالوا في توازن كيميائي بين الوصلات العصبية تؤدي الى اضطرابات الانتباه)، أو في التنشيط الشبكي لوظائف المخ، لذلك فإن العلاج الكيميائي الذي يستخدم من خلال العقاقير الطبية يهدف إلى إعادة التوازن الكيميائي لهذه الوصلات العصبية، حيث أنه يزيد من الكفاءة الانتباهية لدى الطفل، كما أنه يؤدي إلى زيادة قدرته على التركيز(تلاقي الولد مركزاً هناك بعض الادويه بياخذها الاطفال ومعروفه بكثير من المتخصصين يكتبها الطبيب بعض الادويه تعطينا فتره انتباهيه مدتها

٤ ساعات وبعضها تعطينا ٨ ساعات وأنا لما اشوف الطفل رايح المدرسه بيدخل على الدرس اعطيه حبتين حبه ساعه كذا وحبه ساعه كذا بحيث ان هم يعطونه فتره انتباهيه طويله ، ويقتل من مستوى الاندفاعية والعنوان، والنشاط الحركي المفرط.وتزيد من زيادة التركيز لديه

ركزوا هنا من هذا الكلام ولكن العلاج بالعقاقير الطبية لا يكون فعالاً مع جميع الحالات حيث نجد أن الأطفال المصابون بهذا الاضطراب لأسباب تتعلق بتلف في المخ لا يستجيبون للعلاج الكيميائي، وعلى الرغم من ذلك فإن العلاج بالعقاقير الطبية يمثل علاجاً فعالاً في بعض حالات اضطرابات الانتباه، ألا أن له بعض الآثار الجانبية التي تظهر على الطفل مثل: الأرق، والخمول، والميل للنوم، فقدان الشهية للطعام، والصداع، وآلام البطن، والرعشة، وتقلب الحالة المزاجية لدى الطفل، ولكن هذه الأعراض تزول تلقائياً وبالتدريج بعد أسبوع أو أسبوعين من بدء العلاج، كما أن بعضها الآخر يمكن التغلب عليه من خلال تنظيم وقت استخدام هذه العقاقير، فمثلاً الأدوية التي يترتب على استخدامها فقد الشهية للطعام يمكن استخدامها أثناء تناول الطعام أو بعد تناوله ، كما أن تناوله يفضل في الفترة المسائية قبل النوم وخصوصاً الأدوية التي ينتج عنها خمول أو رعشة، أو تؤدي إلى اضطراب في النوم.

كما يجب الإشارة إلى أن اضطراب الانتباه يؤدي إلى تقلص العضلات لدى الأطفال، كما أن هناك بعض العقاقير الطبية المنبهة التي تستخدم في علاج هذا الاضطراب تزيد من تقلص العضلات مما يجعلها تتحرك لدى الطفل بطريقة لا إرادية وتظهر في صورة إلزامية يطلق عليها باللوازم العصبية، فإن ظهرت هذه اللوازم العصبية لدى الطفل أثناء تناوله لهذه الأدوية فيجب في هذه الحالة وقف استخدامها فوراً واستبدالها بعقاقير أخرى لا تؤدي إلى تقلص العضلات مین الي بوقف هذا العلاج اولا انا كولي الامر اشوف الاعراض اوقف العلاج بس مش انا بقرر اخذ العلاج الثاني بل اذهب بالطفل لطبيب واقوله هذي الاعراض والطبيب بعدها بقرر نوع الدواء الجديد عشان كذا انا قلت لك ان في العلاج الطبي القطب الفاعل فيه هو الطبيب بس في محاضرة الدكتور اتوقع ملخبط وقال المعلم بس الصح الطبيب

احتمال اجيب لك سوال هنا

العلاج الطبي القطب الفاعل فيه يعني من الي بقرر هو

المعلم ولا الطبيب ولا ولي الامر ولا جميع ماسبق صحيح طبعا الجواب هو _____ الطبيب بلا شك

ثانياً: العلاج السلوكي: مش كل علاجات بنعالجها عن طريق العلاج الطبي ولكن هناك علاجات اخرى غير الطبي وهو العلاج السلوكي

والقطب الفاعل فيه هو المعلم ليه لان المعلم اعد من كليات تربيته او برامج كليات التربية الى استخدام هذا النوع من العلاج

يعتبر العلاج السلوكي من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج اضطراب الانتباه لدى الأطفال، ويقوم هذا الأسلوب العلاجي على نظرية التعلم حيث يقوم المعالج بتحديد السلوكيات غير المرغوبة (خروجه من المقعد او حديثه دون اسنذان) لدى الطفل، وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة (يقعد مكانه مايتحرك او مايتكلم الا بأسنذان) من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية.

وعادة ما يستخدم التعزيز الإيجابي مع العلاج السلوكي لهؤلاء الأطفال، وهو يعنى مكافئة الطفل بعد قيامه بالسلوك الصحيح الذي يتدرب عليه، وقد يكون التعزيز الايجابي مادياً مثل مكافئة الطفل ببعض النقود أو قطع الحلوى، أو معنوياً مثل تقبيل الطفل أو مداعبته، أو مدحه بعبارات الشكر والثناء.

طبعا يتوقف نوع المدعم او التعزيز على حسب لستجابه الطفل يعني : بعض الاطفال يحبون قطع الحلوى اكثر من النقود والبعض النقود اكثر من الحلوى والبعض يحب الشكر والثناء اكثر من مداعبه الي غير ذلك

ويجب الإشارة إلى أن تقديم التعزيز الإيجابي يجب أن يقدم عقب السلوك المراد تعزيزه مباشرة لأن تأجيله قد يؤدي إلى نتائج عكسية.(يعني الولد الاقيه قاعد مكانه اعطيه اسلوب التعزيز بعد السلوك المرغوب الي انا قايل عليه ماتتظر فتره طويله لان راح ينسى لما اجي اعطيه التعزيز هو اخذ تعزيز ليه لكن بعد السلوك ولا ينفع اقدم التعزيز قبل السلوك

فعلى سبيل المثال: إذا ما قام الطفل بسلوك مرغوب فيه وأراد المعالج مكافئته عليه، فيجب في هذه الحالة أن يتم التعزيز عقب قيام الطفل بهذا السلوك مباشرة، لأنه في حاله تأجيل التعزيز قد يقوم الطفل بسلوك آخر غير مرغوب فيه، وعندما يتم التعزيز بعد ذلك فإن الطفل يعتقد بأن هذا التعزيز كان للسلوك الأخير ، مما يشجعه على القيام بتكرار هذا السلوك غير المرغوب مرة أخرى، وذلك لاعتقاده الخاطئ بأن التعزيز الذي تم قبل ذلك كان موجهاً له، أي أن العلاج السلوكي يأتي بنتائج عكسية في هذه الحالة، حيث أنه سوف يعمل على تنمية السلوك غير المرغوب فيه لدى الطفل

كما أن المدخل السلوكي يركز في تفسيره لاضطرابات الانتباه على الخصائص السلوكية من خلال خاصيتين هما:

- عجز الانتباه. - الاندفاعية.

وفي ضوء تلك الخاصيتين يؤكد هذا المدخل على عدد من المحاور هي:

١. إن اضطرابات الانتباه تجعل الطفل ووالديه عرضة لبعض الاضطرابات الانفعالية (انا كولي امر او انتي ولية امر لوعندك او عندي طفل اضطراب انتباه انا اكثر عرضه لانفعال عشان ابني والولد نتيجته السلوكيات الي يشوقها مني يكون ايضا اكثر عرضه لانفعال)

٢. أن عجز أو قصور الانتباه والإفراط في النشاط مكونين مستقلين يعكس الرؤية الأحادية التي تبنتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس من خلال الدليل التشخيصي الإحصائي (الطبعة الثالثة).

٣. أن عملية تشخيص اضطرابات الانتباه يجب أن تتم على أساس استمرارية الأعراض والخصائص السلوكية لفترة زمنية معينة. (يعني لما طفل يخرج من مقعده مره واحده او يتحدث بدون استاذان مره واحده ما اقول عنه مضطرب انتباه او مثلاً في الحياه اسنله يجاوب خطأ مره واحده قلت مب مشكله ماسمع عدل اذا استمر بخطا معناته عنده اضطراب)

٤. يقوم المدخل السلوكي على الاهتمام بالأعراض الناشئة عن اضطرابات الانتباه دون الاهتمام بالأسباب المباشرة التي تقف خلف تلك الأعراض.

ثالثاً: العلاج النفسي:

فبالنسبة للطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه نجد أن المشكلات التعليمية التي تنجم عن هذا الاضطراب تؤدي إلى تأخره دراسياً، كما أن قيامه ببعض السلوكيات غير المقبولة يؤدي إلى اضطراب علاقته الاجتماعية مع المحيطين به خاصة أقرانه، ومحصلة كل ذلك أن يشعر الطفل بالفشل وينخفض تقديره لذاته، كما أنه يشعر بالوحدة النفسية والقلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات الانفعالية الأخرى.

أما بالنسبة للوالدين فالبعض منهم يعتقد أنه هو السبب في إصابة طفلهم باضطرابات الانتباه ولذلك فإنهم يشعرون بالذنب، (حتى بالتربية الخاصة بصفه عامه دائما الوالدين يلقون اللوم على انفسهم او اللوم لبعضهم البعض) كما أن السلوكيات غير الاجتماعية التي يقوم بها الطفل المصاب باضطرابات الانتباه وهو أساساً الطفل دائماً يأتي بتصرفات الغير مرغوبه يتصرف بطبيعته ماعنده مفهوم ان يضايق امه او ابوه تؤدي إلى توترهم وتسبب لهم ضغوطاً نفسية كثيرة تنعكس على العلاقة بين الوالدين التي قد تؤدي إلى تصدع أسرى كل واحد يتصل من المسؤوليه ، ومن هنا كان التدخل النفسي والذي إما أن يوجه لوالديه بهدف تخفيف حدة هذه الاضطرابات الانفعالية أو أن يوجه مباشرة إلى الطفل المصاب.

العلاج النفسي مهم جدا اما يقدم للوالدين او الى الطفل مباشرة

رابعاً: العلاج التربوي:

إن الأطفال المصابين باضطرابات الانتباه يوجد لديهم بعض صعوبات التعلم الي هو ذكي وتحصيله متدني ماعنده أي اعاقه او أي مشكله بالاسره متلازمة لهذا الاضطراب التي إما ان تكون سبباً أو نتيجة لهذه الاضطرابات، كما يوجد لدى بعضهم الآخر هذا الاضطراب بدون صعوبات في التعلم ،فإن كان الطفل الذي يعاني من اضطرابات الانتباه لديه صعوبة في التعلم فإنه في هذه الحالة يحتاج إلى خطة تعليمية خاصة، حيث يجب أن تكون حجرة الدراسة العادية التي يدرس فيها مع أقرانه الأسوياء مجهزة بطريقة خاصة بحيث يكون موقعها بعيداً عن الضوضاء والمؤثرات الخارجية المبطنه بالخشب تعزل الاصوات التي تشتت الانتباه السمعي لدى الطفل، كما يجب أن تكون حجرات الدراسة جيدة

التهوية ومؤثثة بأثاث سليم يريح الطفل في جلسته حيث أن الطفل المكسور أو الصغير الحجم إنما يسبب القلق ويجعل الطفل يشعر بالملل سريعاً.

كذلك يجب أن تكون هناك بالإضافة إلى ذلك حجرات دراسية خاصة بالأطفال ذوي اضطرابات الانتباه يتم فيها التدريس لهم بشكل فردي، كما يجب أن يقوم بالتدريس فيها معلم آخر غير الذي يدرس للطفل في الفصل الدراسي العادي، وذلك بهدف تنوع الموقف التعليمي وأثراء ذلك أن الطفل مضطرب الانتباه يشعر بالملل سريعاً وخصوصاً من التكرار الذي لا داعي له، لذلك فتغير حجرة الدراسة والاستعانة بمعلم آخر أو ذات المعلم ولكن بطريقة أخرى للتدريس يؤدي إلى جذب انتباههم نحو المادة المتعلمة.

أما إذا كان الطفل الذي يعاني من اضطراب في الانتباه لا يعاني من صعوبة في التعلم فيجب في هذه الحالة تقديم الاهتمام والعناية الخاصة في ظل وجوده داخل حجرات الدراسة العادية مع أقرانه العاديين في ظل مواقف تعليمية تتسم بالإثارة والتشويق والتنوع.

الشروط الواجب توافرها في العلاج التربوي

يحتاج العلاج التربوي إلى بعض الشروط الواجب توافرها حتى يكتب له النجاح من أهمها:

١. يجب أن يحسن اختيار المعلم الذي سيقوم بالتدريس للأطفال المصابين باضطرابات الانتباه، بحيث يتمتع بالصبر ويكون لديه استعداد نفسي وبذني للعمل مع هؤلاء الأطفال، وذلك لأن العمل مع هؤلاء الأطفال يحتاج إلى الصبر وبذل الجهد أكثر مما يحدث مع الأطفال العاديين.

٢. أن يتم تدريب المعلم على كيفية التدريس للأطفال المصابين باضطرابات الانتباه، وتزويده بفنيات العلاج التربوي التي تساعد على نجاحه في عملة معهم.

٣. يجب أن يتم تكوين فريق عمل بالمدرسة يتكون من مدير المدرسة والمعلم الذي يتم اختياره ليقوم بالتدريس لهؤلاء الأطفال والأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، والزائرة الصحية أو الممرضة، ويجب تزويدهم بالمعلومات الكافية عن اضطرابات الانتباه من حيث الأسباب والأعراض والمظاهر السلوكية.

٤. يجب أن يقوم فريق العمل بوضع خطة علاجية شاملة يشترك فيها أعضاء الفريق كل حسب تخصصه، كما يجب أن يقوم كل عضو بمتابعة الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب كل حسب تخصصه، مع تدوين الملاحظات لمناقشتها مع فريق العمل.

٥. يجب أن يكون هناك اتصال مستمر بين فريق العمل وأسرة الطفل لكي يحصلوا من الوالدين على بعض المعلومات المتعلقة بالتاريخ التطوري للاضطراب، وكذلك أعراضه في البيئة المنزلية

خامساً: الإرشاد الأسري: يقدم للوالدين

يحتاج آباء وأمهات الأطفال الذي يعانون من اضطرابات الانتباه إلى البرامج الإرشادية المناسبة التي تساعد في التعامل مع أبنائهم وكذلك تساعد على تقديم النصيحة والمشورة لهم، وتهدف برامج الإرشاد الأسري إلى:

- مساعدة الآباء على توفير المناخ الأسري المناسب القادر على استيعاب أبنائهم، والمحفز والمشجع لهم.

- مساعد الآباء على التكيف مع أبنائهم وإحداث قدر أكبر من التقبل والتوافق النفسي لهم.

- مساعدة الآباء على خلق بيئة إثرائية مشجعة ومستوعبة ومتقبلة ومعززة للطفل وسلوكياته.

ويقوم الإرشاد الأسري على تقديم الجلسات العلاجية والإرشادية للآباء حول **خصائص وسمات** الأطفال المضطربين الانتباه وكيفية التعامل معهم، والمصاحبات النفسية والاجتماعية والسلوكية للاضطراب، وكيفية تقبل الطفل ومساعدته في التخلص من تلك الاضطرابات.

ومن برامج الإرشاد الأسري المستخدمة في علاج اضطرابات النشاط الزائد برنامج سوانسون وآخرون

المحاضرة الرابعة

هذي المحاضره الاخير ه في صعوبات الانتباه

سادساً: التدخل العلاجي بالتغذية:

يستند هذا التدخل على وجود علاقة موجبة بين الحساسية لأنواع معينة من الغذاء واضطرابات فرط النشاط لدى الأطفال.

حيث توصلت الدراسات في هذا المجال إلى أن حوالي (٢٤%) من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه انخفاض نشاطهم السلوكي الزائد إلى النصف وذلك حينما تم استبعاد بعض العناصر الغذائية التي تسبب لهم الحساسية من طعامهم.

ومن الأطعمة التي تسبب أو تزيد من النشاط الحركي لبعض الأطفال: (الأطعمة المحفوظة- المعبات- الشيكولاته- الشببسي بأنواعه، واللحوم المجمدة- والجبن المطبوخ).

لابد ان حنا نبعد عن هذه الاشياء لكي الأطفال يكونوا أكثر استقرار وأكثر هدوء

سابعاً: العلاج المعرفي

يقوم العلاج المركز على أن الانتباه عملية معرفية محورية في نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد، ويقوم على مجموعة من المحددات هي:

إن الانتباه من العمليات المعرفية الأساسية التي تقف خلف عمليات التجهيز التنفيذي أو الإجرائي التي تضم المراحل التالية:

- **مرحلة ما قبل التجهيز الإدراكي:** بطريقه لاراديه وفيها يحدد التلميذ الخصائص الرئيسية الأكثر أهمية في المعلومات سواء معلومه سمعيه او بصريه او شميه التي يتعين عليه تركيز الانتباه ومن ثم تلتقطها الحواس وهي عملية آلية تلقائية تعتمد على كفاءة الحواس ونمط الانتباه ومداه.

- **مرحلة التجهيز الادراكي:** وفيها يميز التلميذ المعلومات الواردة إليه وخصائصها الرمزية والشكلية ولذلك فهي تصبح قابلة للتخزين في الذاكرة طويلة المدى وجاهزة للاسترجاع والاستخدام.

س/في هذه المرحله يتعين على الطفل تركيز الانتباه وهي عملية آليه تلقائيه تعتمد على كفاءة الحواس ونمط الانتباه,,,,,هي مرحلة ما قبل التجهيز الإدراكي

ثامناً: الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة للتدخل العلاجي لعملية الانتباه منها:

التدريب على العمليات النفسية:

وينادي أنصار تلك الاستراتيجية بالأخذ بمفهوم العمليات النفسية (القصود بها: هي العمليات الاساسيه الضروريه المسؤوله عن القراءه والكتابه والحساب اوالي هي الانتباه والادراك والذاكره يسمونها عمليات نفسيه) وحنا نتحدث عن الانتباه أذن من الممكن ان ادرب التلاميذ على عناصر انتباهيه من شأنها ان تزيد في قدره او المدى الانتباه عند التلميذ عند التخطيط لبرامج تربويه لذوى صعوبات التعلم، أي تلميذ عنده صعوبات تعلم لازم اندربه على الانتباه والادراك والذاكره باعتبار ان هذه العمليات الثلاث من الممكن التي تقف وراء صعوبات التعلم الاكاديميه حتى ويعتقد أن هذه العمليات تلعب دوراً مهماً للتقدم في الموضوعات الدراسية وأنه يمكن التدريب على هذه العمليات كي يتحسن أداء الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه، ويظهر صدى ذلك بوضوح في الأداء الأكاديمي.

لو ظل عند مشكلة الانتباه _____ من الممكن ان اعرف مفهوم الانتباه ثم مكونات الانتباه ثم طبيعة الصعوبة الموجودة عند الطفل هي ايه ومن الممكن اعمل انشطه تدريبيه عليها وتعالج الطفل من مشكلات الانتباه وبالتالي سوف يؤدي ذلك بوضوح في الاداء الاكاديمي

إن سلوك الانتباه كغيره من المهارات النمائية لا يمكن تحسينه بشكل مجرد لذلك فإن جميع الإجراءات التعليمية المقصودة منها تحسين عملية الانتباه يجب أن يتم تطويرها بشكل يرتبط بمهارة محددة (يعني ماينفع اقول انا رايح اتدرب على الانتباه كذا ولكن يجب ان انا اربط التدريب على الانتباه بمهاره محدده او محتوى معين ، ولذلك فإننا لا نستطيع أن ندرّب الانتباه في حد ذاته ولكننا الانتباه مش حاسه ملموسه وجاي اعدله ولكننا ندرّب على توجيه الانتباه نحو شيء معين وعندما يتم اختيار سلوك الانتباه الذي ستم التدريب عليه يعني ماروح لطفل واقول له افتح دماغك وريني الجزء بتاع الانتباه ومعدليه ومطلعين الجزء خاص للانتباه ومغسلينه ومركبينه بمخ الولد لا انا بدرّب على مهام هذي المهام هي عباره عن مثيرات بقدمه له واقله خلي بالك من هذه المثيرات لما تتقدم لك تنظرون لها بطريقه فلانيه او تتعامل معها بطريقه فلانيه ومما يؤدي الى تحسين السلوكيات الانتباه في هذه المهمه وفي المهام الاخرى ، على المدرب إيجاد الأساليب أو الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد على زيادة الدافعية وكذلك سلوك الانتباه في مهارات تعليمية محددة.

ومن هذه الاستراتيجيات:

- أعمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة بالمهارة التربوية المحددة. يعني يستعد المثيرات البعيده ويركز على مثيرات ذات علاقته يعني مثال لو ادربه على انه يميز بين صوت تلفزيون وصوت جرس الباب يعني يركز على المثيرات ذات علاقته ويستبعد كل ماعدا ذلك في الموقف

- أخبر الطفل بالمثيرات المهمة أثناء تحليل المهمة.

- قلل من عدد المثيرات الأخرى ذات العلاقة بالمهمة وكذلك من تعقيداتها.

- أكثر (كثّر) من حدة المثيرات ذات العلاقة بالمهمة.

- استخدم المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة.

- وظف أسلوب اللمس والحركة عن طريق استخدام الحواس.

يعني افترض ان انا عندي كلمه (كتاب) بالسبوره اطلع الولد معاي ويحط يده على حرف الكاف وينظر له وينطقها اذن انا استخدمت اكثر من حاسه لمسيه __ لمس, بصريه __ شافها, لفظيه __ نطق.... فاستخدم اكثر من حاسه يجعله ينتبه

- اعرض المواد في شكل مجموعات متجانسة

أسلوب التعلم الذاتي:

يعتبر التعلم الذاتي احد استراتيجيات العلاج السلوكي المعرفي وهو عبارة عن تصريح ذاتي مباشر في شكل حوار خارجي يستخدمه الأفراد في حل مشاكل الأطفال. (بعض الأوقات بنخلي الطفل يتكلم بطريقة حله هو أو أنا كمعلم عشان احل هذه المسألة يجب أن أنا اعمل بوصف مايدور بعقلي)

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى ان استخدام فنية العلاج القائم على التعلم الذاتي لمدة أربعة شهور إنما يؤدي إلى تحسين المهارات الأكاديمية، وتطوير مهارات التنافس. (نطلع طالب يقف جنب المعلم والمعلم يقول ان المساله هذي عشان احلها يجب عليا ان اعمل كالاتي يبدأ بوصف خطوات الحل والتلميذ يقلده وقالوا ان التدريب عليها لمدته فتره فان الطفل يتخلص من مهارات مشكلات الاكاديميه ويطور المهارات التنافسيه بعد ماكان شخص انطواني ماله دعو بزميله يبقى شخص يشارك معاهم

كما تعرض سحر الخشرمي (٢٠٠٧) لمجموعه من الاستراتيجيات ذات الفعالية في علاج اضطرابات الانتباه هي:

١. إستراتيجية علاج الوظائف التنفيذية:

حيث يعزى الطلاب ذوى اضطرابات الانتباه الفشل الأكاديمي إلى أسباب مرتبطة بوجود اضطراب في الوظائف العملية وهو ما يؤثر على العمليات العقلية التي تساعد في تنظيم السلوك المعقد المباشر، وتشمل هذه العمليات وضع الأهداف والتخطيط والسببية والمرونة والقدرة على تأخير الاستجابة، كذلك فإن سعة (هي تستوعب اد ايه (كم وكفاءة (القدرة على القيام) الذاكرة العاملة تعد من العوامل الهامة ذات التأثير، ومن هنا تأتي أهمية إستراتيجية علاج الوظائف التنفيذية في تحسين سعة الذاكرة العاملة وزيادة القدرة على التذكر وكفاءة منظومة عمل الذاكرة

٢. إستراتيجية التركيز البصري:

حيث أظهرت العديد من الدراسات أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات في الانتباه يميلون إلى عدم الطاعة وإتباع التعليمات أكثر من غيرهم من الأطفال، وخاصة الأطفال ذوى السلوك العنادي (لايسمع الكلام ابد) **Oppositional Defiant Disorder** والآلية التي من خلالها يتزايد هذا السلوك لدى الأطفال غير واضحة تماماً، لكن هناك نظرية تشير إلى أن الأطفال عادة إذا ما وجه لهم أمر من الأوامر مثل "أترك لعبتك جانباً" فإن الأطفال العاديين غالبوا ما ينصاعوا للتعليمات أما الأطفال ذوى اضطرابات الانتباه فبأنهم يميلون إلى الاندفاع ويتسمون بردود أفعال سريعة تترجم إلى سلوك يطلق عليه العناد.

٣. إستراتيجية الإشراف والمتابعة الفردية:

وتقوم تلك الإستراتيجية على الدور الإشرافي الذي يقوم به المعلمون والآباء في متابعة الأبناء ذوى صعوبات التعلم ممن يعانون من فرط النشاط، حيث أن المتابعة المستمرة لهم مع التوجيه غير المباشر يدفع بهم إلى الاستجابة وردود أفعال أكثر ايجابية.

اضطرابات الانتباه و صعوبات التعلم: هل هناك علاقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم ؟

حنا قبل شوي كنا نقول ان اضطرابات الانتباه لها علاقة بصعوبات التعلم وقلنا قد تكون صعوبات التعلم سبب في اضطرابات الانتباه او قد تأتي صعوبات التعلم ملازمه لاضطرابات الانتباه

تنتشر صعوبات التعلم بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه اي طفل يكون عنده اضطرابات انتباه سيكون نسبة معاناه من صعوبة التعلم مرتفعه -لماذا؟ لان انا قاعد داخل الفصل مش منتبه لا حصه العلوم او الرياضه او الانجلىزي او القراءه ولا اعرف ماهي الواجبات ولا اميز بين الحروف المتشابهه ولاالكلمات ولايد بالتالي ان تكون لدينا صعوبة ما هو التعلم في المدرسه قائم على العمليات الاساسيه وهي الانتباه -الادراك -الذاكره ، حيث أن معظمها قد يرجع إلى إما لعدم قدرتهم على القراءة الشاملة للمادة المقروة، أو أنهم يعانون من اضطرابات اللغة، وتتحدد العلاقة بين اضطراب اللغة وصعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن اضطراب اللغة ترتبط بعلاقة موجبة مع صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال، فهي أكثر انتشاراً مابين انواع صعوبات التعلم الي هي صعوبة في اللغة اكثر من الحساب ومن المهارات الاجتماعيه حيث أن اضطراب اللغة يجعلهم يعجزون عن تقديم الاستجابة الصحيحة، فضلاً عن ذلك فإن اضطراب الحديث (مايقول جمل مفيده) لديهم تجعلهم يفتقرون من موضوع إلى آخر غير قادرين على تقديم الاستجابة الصحيحة في صورة منطقية متسلسلة (السيد على، فأنقة بدر، ١٩٩٩).

وقد لعبت العلاقة الوثيقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم دوراً مهماً في تنشيط وتفعيل حركة البحث العلمي في هذا المجال، اعتماداً على الاعتقاد السائد بأن اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسية خلف صعوبات التعلم، وقد تمايزت البحوث في استكشاف هذه القضية في محورين يتناولان نمطي مهام الانتباه هما:

- مهام الانتباه الانتقائي،

- ومهام الانتباه طويل المدى

الانتباه الانتقائي:

يعرف الانتباه الانتقائي بأنه " القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه إلى موضوع الانتباه في ظل وجود العديد يعني انا ركزت على شئ معين من المشتتات".

في محاضرتين كنت بكمك أن قدرة الانسان على الانتباه محدوده لا يستطيع الفرد ان يعالج جميع المثيرات الوارده له عبر حواسه المختلفه كل المثيرات التي انشوفها بحياتنا ماقدر اعالج عليها ولكن انا اركز على موضوعات معينه انتبه لها

س/يعرف على انه القدره على الاحتفاظ او الاستمرار في الانتباه الى موضوع الانتباه في ظل وجود العديد من المشتات,,, الانتباه الانتقائي

وفي هذا الإطار أجريت دراسات عدة اعتمدت مهام الانتباه الانتقائي، حيث تم اختيار مجموعتين من الأطفال إحداهما تمثل ذوى صعوبات التعلم، والأخرى تمثل العاديين من غير ذوى صعوبات التعلم وعرضت على المجموعتين مجموعة من المثيرات (صور لحيوانات) تمثل المثيرات المحورية أو موضوع الانتباه الانتقائي على خلفية تمثل مثيرات عارضة.

وقد قيل للمفحوصين في كل تجربه أن تركز على المثير المحوري موضوع الانتباه الانتقائي، ولم يطلب أي شيء بالنسبة للمثيرات العارضة، وكان مؤدى الافتراض التي تقوم عليه هذه الدراسة أن الأطفال ذوى القدرة العالية على الانتباه الانتقائي سيركزون على الفقرات أو المثيرات المحورية موضوع الانتباه، في حين يقوم الأطفال ذوى القدرة أو المهارة المنخفضة على الانتباه الانتقائي، بالانتباه لكل من المثيرات المحورية وكذا المثيرات العارضة معاً.

وقد طلب من أفراد المجموعتين كتابه ما يتذكرون عقب عرض قائمة من الفقرات، كل منها يحتوى على مثير مركزي يمثل موضوع الانتباه مع مثيرات عارضة تمثل خلفية لهذا المثير.

وقد كشفت النتائج أن الأطفال العاديين احتفظوا بعدد أكبر من المثيرات المركزية، عندما قورنوا بأقرانهم من ذوى صعوبات التعلم، على حين كان احتفاظ ذوى صعوبات التعلم بالمثيرات العارضة أكبر من أقرانهم العاديين.

وقد قادت تلك النتائج إلى تقرير أو استنتاج أن ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في الانتباه الانتقائي

الانتباه طويل المدى:

حنا قلنا فيه فروق فرديه بيننا وبين بعض انا قدرتي الانتباهيه قليله فبتالي انظر لشيء وبعد شوي انساه ماقدر استمر معاه فتره طويله بينما حضرتك عندك فتره انتباهيه طويله يعني انك تستطيع ان تستمر في النظر الي الشئ لموضوع الانتباه لفتره زمنيه طويله دون ان تنساه

يقصد بالانتباه طويل المدى أو الممتد لفترة مستمرة أو طويلة أن يظل الانتباه للشيء موضوع الانتباه لفترة من الزمن"ممكن يجي سؤال

والواقع أن مفهوم الانتباه طويل المدى أو استمرارية الانتباه لفترة، هو تعبير غير دقيق حيث أن هذه الفترة غير محددة، غير محدده بالوقت يعني بتختلف من مجدي لسين(س)ول(ص)ول(ع) يعني اذا وصفت مجدي باته قصير المدى في الانتباه فمن الممكن بالنسبه للمجموعه اخرى من الاطفال يكون طويل المدى او بالنسبه لمهامه اخرى من الممكن ان يكون طويل المدى ومن ثم يخضع لاجتهادات الباحثين، على الرغم من أن معظم الدراسات التي قامت على الأطفال اعتمدت ألا تقل الفترات الزمنية للمحاولات عن عشر دقائق، في هناك بعض دراسات عشان اوصف طفل ذو قدره انتباهيه عاليه لابد ان يستمر لفتره زمنيه لاتقل عن عشر دقائق منتبه لشيء عشان كذا في مجال صعوبات التعلم بقول ان لما تجي تعطي التلميذ ذو صعوبات تعلم مهام ويقصد بالمهام (لاعمال) يجب ان تقسم هذه الاعمال على اوقات عشان ازيد الفتره الانتباه لان مايقدر يعقد ساعه ينتبه الى موضوع بمعنى أن يظل الطفل في أدائه على المهمة لمدة لا تقل عن عشر دقائق، مع تعرضه لمثيرات تقطع هذه الاستمرارية، كان تظهر أو تقدم بعض المثيرات السمعية أو البصرية خلال ممارسة الأداء أو متابعه الانتباه طويل المدى إذا كان بمقدوره أن يكبح ميله للاستجابة للمثيرات المصاحبة أو التي تقطع أمد الانتباه.

وقد أظهرت الدراسات في مجملها التي تناولت مهام الانتباه طويلة الأمد أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ليس لديهم قصور في أداء مهام الانتباه طويل المدى، وعلى النقيض من ذلك أظهر ذوى اضطرابات الانتباه المصحوبة بفرط النشاط الكثير من الأخطاء على مهام قياس الانتباه طويل المدى. يعني مشكلتهم بالانتباه الانتقائي

وتأخذ صعوبات التعلم موقعاً مركزياً بين صعوبات التعلم المختلفة، مما حدا بالكثير من العاملين في مجال التربية الخاصة إلى أن يعتبروا صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات القراءة،

والفهم القراني، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب، والرياضيات، بالإضافة لصعوبات التأزر الحركي، والصعوبات الإدراكية بشكل عام (فتحي الزيات، ١٩٩٨).

وعلى الرغم من هذه العلاقة الوطيدة بين اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد وبين صعوبات التعلم فمازال هناك غموض يحيط بهذا الموضوع في عالمنا العربي، حيث يتم التعامل مع الأطفال الذين يظهرون صعوبات تعلم ناتجة من ضعف الانتباه والنشاط الزائد، على أنهم من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

كما أن مشكلاتهم التعليمية تعالج غالباً باستراتيجيات تقليدية ولا تتماشى مع طبيعة هذا الاضطراب.

ومن الجدير بالذكر أن هناك ثلاث أسباب على الأقل تعد مدعاة للتدخل الكبير بين صعوبات التعلم واضطرابات الانتباه المصحوبة بالنشاط الحركي المفرط تتمثل في:

١. أن صعوبة التعلم تسبق مشكلات الانتباه حيث قد تصدر عن التلاميذ سلوكيات تدل على قصور الانتباه بسبب ما ينتابهم من إحباط على أثر ما يتعرضون له ويخبرونه من فشل متكرر.

٢. أن مشكلات الانتباه قد تسبق صعوبة التعلم حيث قد يؤدي قصور الانتباه إلى الفشل في التعليم الأكاديمي مما يكون سبباً في تدنى مستوى الأداء الدراسي. ان هو مب منتبه بالحصة والدراسة يبغي لها انتباه وتركيز

٣. أن مشكلات الانتباه وصعوبات التعلم قد تظهران كحالتين منفصلتين ومستقلتين عن بعضهما البعض ولكنهما تتزامنان مع بعضهما. في ٣ اشكال اما صعوبه تعلم مصاحبه لاضطرابات الانتباه او تكون سبب او مترمن

علاوة على ذلك فإن هناك خصائص أخرى شبيهة بما تم تحديدها على أنها قصور في الانتباه مصحوب بنشاط زائد وهي:

- أن العديد من هؤلاء الأطفال يعانون من تلف بسيط في الدماغ.

- أن العديد منهم ذوو مستوى ذكاء عادي.

- أن النسبة الأكبر من الحالات يعدون من البنين مقارنة بالبنات.

- أن هناك أساساً وراثياً مشتركاً.

-

ومن الصعوبات الأكاديمية والنمائية التي تظهر لدى ذوي اضطرابات الانتباه ما يلي:

أولاً: الصعوبات اللغوية:

في دراسة قام بها رابنرو وآخرون (Rabiner et al., 1999) حول الصعوبات التعليمية التي يمر بها الطلاب في المرحلة الابتدائية، حيث كانت الدراسة تقوم على متابعة التغيرات الأكاديمية لمجموعة من الأطفال الذين كانوا يعانون من مشكلات في الانتباه بمرحلة رياض الأطفال تمت متابعتهم لخمس سنوات لاحقة، وقد ظهرت مشكلات أكاديمية واضحة لدى الأطفال خاصة في التحصيل القراني، حيث كان أدائهم منخفضاً في هذا الجانب مما يشير إلى أن مشكلات الانتباه قد تكون مؤشراً لحدوث صعوبات القراءة لاحقاً لدى الأطفال في حال ما أهملت متابعتها.

ثانياً: صعوبات الرياضيات:

يعانى الطلاب ذوي اضطرابات الانتباه من صعوبات تعلم أكاديمية في المواد الأكاديمية المختلفة، وإن أكثرها شيوعاً هي صعوبات الرياضيات

ومن المشكلات الشائعة في الرياضيات لدى هؤلاء الأطفال ما يلي:

- المشكلات المرتبطة باستيعاب مفاهيم الرياضيات.

- استيعاب الحقائق الأساسية لاستكمال حل المشكلات في الوقت المناسب.

- استخدام الاستراتيجيات المناسبة.

- مشكلات في إجراء العمليات الحسابية المختلفة.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات الانتباه يبدون أداء أفضل عندما تنظم المهام الرياضية لتناسب مع المستوى الأكاديمي الفردي، وعندما تقدم لهم تغذية راجعة مستمرة حول أدائهم، كذلك عندما تكون نتائج أدائهم ظاهرة ومرتبطة بعملهم، في حين يتم استخدام إجراءات مناسبة لتقديم دروس الرياضيات لهم كاستخدام القصص والأساليب المثيرة، فإن ذلك يشد أنباه الأطفال ويعمل على تحسين أدائهم الأكاديمي

ثالثاً: الصعوبات النمائية:

ومن الصعوبات النمائية التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات الانتباه المصحوبة باضطرابات الانتباه مع فرط النشاط ما يلي:

عدم القدرة على التحكم في الذات Self-Control.

ويؤكد نموذج باركلي على أن أهم الخصائص الأساسية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات الانتباه مع فرط النشاط عدم القدرة على التحكم في الذات، وتكون مصاحبة لصعوبة الانتباه، حيث يرى باركلي أنه أثناء مرحلة نمو الطفل، فإن التأثير والتحكم بسلوك الطفل يتحول تدريجياً من المصادر الخارجية إلى أن يصبح وبشكل متزايد محصناً بقوانين ومعايير داخلية، وهو ما يقصد به التحكم الذاتي:

فعلى سبيل المثال: الطفل الصغير تكون لديه قدرات محدودة للتحكم بسلوكه الاندفاعي فمن الشائع أن الأطفال الصغار يفعلوا عادة ما يخطر على بالهم، وأن لم يفعلوا فيكون ذلك على الأغلب نتاج موانع محيطة بهم، كأن يلقي الطفل بالألعاب على الأرض حين يغضب ويمتنع عند وجود أشخاص محيطين به يشكلون مصدراً للتهديد.

ويرى باركلي أن الأطفال الذي يعانون من اضطرابات الانتباه غالباً ما يعانون من ضعف التحكم في الذات كنتيجة لخلل في الوظائف والعمليات الأساسية ومنها:

الذاكرة العاملة:

يعاني الطفل ذوي صعوبات التعلم المصحوبة بنشاط زائد من نقص واضح في كفاءة **ان تعمل بكفاءة ولا لاوسعه** الذاكرة العاملة، التي تؤثر بدورها على كفاءة الأداء اليومي والتفاعل مع الآخرين وأداء المهام الأكاديمية المختلفة.

الحديث مع الذات:

يعاني الطفل ذوي صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات في النشاط من عدم القدرة على الحديث الداخلي ما يقدر **يوصف الي يدور بعقله ومايقدر يوصف بعمل ايه بالمسالة او القراءه** الموجة نحو قيادة السلوك والأفعال وحل المشكلات، حيث ان تلك القدرة تتطور وتنمو في وقت متأخر من مراحل النمو. قدرة ما

قيمة الوقت:

كما يعاني كذلك الطفل ذوي الصعوبة في التعلم المصحوبة باضطراب الانتباه من عدم القدر على تقدير الوقت المناسب لأداء المهام المختلفة، والزمن الأزم للانتقال من مهمة إلى أخرى. **يعني العمل الي مستوى ٣ دقائق يسويه ١٠ دقائق** والي عشر دقائق يسويه ساعه

توجهات الأهداف:

كذلك يتسم الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه بأنهم ذوي توجه هدف قائم على الأداء أي أن الدرجة تمثل لديهم هدف وقيمة في حد ذاتها، **يعني حاط عينه على الدرجة ويبي يحققه بصرف النظر يحققها بطريقه سليمه او لا فهم لا** يتعلمون من أجل التعلم واكتساب المعلومات والمفاهيم الجديدة أو إتقان المادة الدراسية، كما أنهم لا يحبون المهام الصعبة التي تتطلب مزيداً من الوقت والجهد لتنفيذها.

بعض الحلول المقترحة لعلاج مشكلات صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات الانتباه:

وتقدم سحر الخشرمي (٢٠٠٧) مجموعة من الحلول المقترحة لعلاج مشكلات صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات الانتباه في الآتي:

١. ضرورة التدخل المبكر ووضع البرامج التشخيصية والتدريبية المناسبة لمشكلات صعوبات التعلم عند الطلاب.
من سن المبكر اكتشاف طبيعة الصعوبة إذا كانت صعوبه انتباهيه من المعلوم ان العلاج من الصغر يؤدي الى تحسين الاداء
٢. التقييم المستمر للمهارات اللغوية عند الأطفال في مراحل ما قبل المدرسة لاكتشاف جوانب الضعف في تلك المهارات والعمل على تطويرها، لتلافي حدوث صعوبات التعلم لاحقاً. اشوف المهارات اللغويه الي عندي واعمل لها متابعه مستمره
٣. مراعاة الفروق الفردية في تقديم النشاطات الأكاديمية للطلاب الذين لديهم أعراض اضطرابات الانتباه، التي تعتبر عنصراً أساسياً في تحسين تعلمهم، كمنحهم وقت اضافي وشرح المفاهيم والتعليمات الصفية غير الواضحة، ومتابعتهم أثناء العمل.
٤. العمل على الاستفادة من التقنية الحديثة كبرامج الكمبيوتر في علاج المشكلات المرتبطة بالتعلم، وتدريبات الذاكرة الهادفة إلى تحسين القدرة على التذكر.
٥. تدريب جوانب الانتباه عند الأطفال يعد من العناصر الأساسية الهامة لنجاحهم وقد يساعد ذلك في ذلك التعليمات واللوائح الصفية المكتوبة وتدوين الملاحظات
٦. تنبيه الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم مصحوبة باضطراب في الانتباه على تقدير الوقت وقيمة المهمة، من خلال استخدام ساعة توقيت لتنبيه الطفل وتحسين قدرته على الانتباه لانجاز العمل المطلوب في الوقت المناسب.
- ٧.حث الطفل على استخدام واستغلال المعلومات المتاحة لديه بصورة تطبيقية مع التوجيه والإرشاد من جانب المعلم أو ولي الأم
٨. التغذية الراجعة المناسبة.
٩. تنظيم المعلومات في صورة خطوات متتابعة وتوجيههم لكيفية تنفيذ كل مرحلة من المراحل.
١٠. استخدام أدوات ووسائل تعليمية مجسمة ومحسوسة لتحسين الانتباه البصري للطفل، وكذلك الوسائل السمعية كالأشرطة التسجيلية لتحسين الانتباه السمعي.
١١. استخدام إجراء التعلم عن طريق الأقران لاستثارة حماس واهتمام الطلاب للمادة الدراسية مع استخدام الحوافز
١٢. تفعيل استخدام أساليب فعالة في سلوك التلاميذ من قبل المعلمين والأسرة كالتعزيز الايجابي والتشجيع للطلاب على الأداء المناسب.
١٣. تفعيل دور الأسر من خلال مجالس الآباء
١٤. الاهتمام بالبرامج الأسرية التي تقدم للآباء والأمهات.

المحاضرة الخامسة

مفهوم الإدراك

النفس البشرية نفس معقدة التركيب والبنية نفسنا الى حنا نشوقها النفس الانسانية بتاعت الانسان هي نفس معقدة وليست سهله وليست بسيطة ، وعلى الرغم من تعدد القدرات مختلفه والسمات مختلفه المكونة للنفس البشرية إلا أن علماء النفس يرون أنها تحتوى على ثلاث متغيرات أو مكونات أساسية هي:

الإدراك، وهو أن تدرك النفس البشرية الكينونة التي يناظرها سواء بشرية كانت أم غير بشرية، مادية كانت أم معنوية، وذلك بالأوصاف والصفات للحدث أيأ كان. يعني المقصود بالادراك ان انا افهم الشئ الموجود امامي وادركه

الوجدان، و هو تولد شعور ما نحو هدف ما بعد إدراك لهذا الهدف. فلا وجدان إلا يسبقه إدراك، ما قدر حيكون عندي شعور نحو اي شئ الا اذا كان سبق هذا الاتجاه او هذا الشعور ادراك لهذا الشئ لان مش حيبقى عاطفه اتجاهه ولا اتجاه يمته (اتجاهه) الا انما انا مدركه وملم به والوجدان إما حب أو كره أو حقد أو سرور ويكون اتجاهاً إدراكياً فمثلاً الخبر السار ونقله يسمى إدراكاً، والفرح والسرور المترتب عليه يسمى وجداناً، وكذلك رؤية الزهرة الجميلة يسمى إدراكاً يعني المام بعناصر الشئ والحب لهذه الزهرة يسمى وجداناً. يعني في فرق ما بين الإدراك والوجدان يعني الحب والكره اما الادراك المام بعناصر الشئ

النزوع، وهو التحرك بالأفعال والأقوال نتيجة الوجدان المترتب عن الإدراك (صلاح المغربي، ١٩٩٩).

فالإدراك هو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان مع هذه المثيرات الموجودة في بيئته، فهو لا يستطيع أن يأكل إلا إذا أدرك بطريقة ما أن ثمة ما يؤكل موجود في بيئته، ما يقدر يتناول الطعام ألا لما يدرك ويفهم أن الطعام ده موجود في قلب البيت ولا يستطيع أن يحافظ على حياته وأن يستمر في الوجود إلا إذا أدرك وجود الأخطار التي تهدد من عدم وجودها

يعني الانسان نفسه مايقدر يستمراو يحافظ بحياته الا لما ادرك وجود اخطار تقابله

مفهوم الإدراك اننا قلت ان الادراك يعني الفهم او المام

فالإدراك الإنساني، طريقة يستقبل ويفسر بها الإنسان المثيرات التي تحيط به لما اجي وأقولك ماهذا ومبين لك تلفون تقوم تقول هذا تلفون محمول بما انك قلت تلفون يعني انت ادركته يعني الممتة بعناصر ، وتمر عملية الإدراك بثلاث مراحل: الاستقبال يعني استقبال المعلومة، والتفسير، الاستجابة أو رد الفعل هنا دكتور قال احتمال اجيب سوال بكم مرحله تمر بها الادراك بمرحلة ولا مرحلتين ولا ٣ مراحل، إن إدراكنا للأشياء والحوادث يكون من خلال هيكل أو بناء يتألف في العادة من عاملي المكان والزمان، كما إن تلعب حاستي البصر والسمع دور كبير لماذا لان تقدمان لنا أعقد أنواع الخبرة الإدراكية، فالبصر هو أفضل وسيلة من وسائل إدراكنا للمكان، وهو يعطينا أنماطاً مختلفة للشكل واللون في أبعاد ثلاثة، كما أنه يساعدنا في إدراك الزمن بشكل جيد، حيث أننا عن طريقه نلاحظ التتابع والحركة والتغيير (محيى الدين توق، عبد الرحمن عدس، ١٩٩٣).

قال راح من الممكن يجي سوال من وسائل الادراك المكان البصر ام السمع طبعا البصر

الادراك كعملية مكونه من ٣ مراحل عملية ضروريه

المعنى اللغوي للإدراك:

وبالرجع إلى معجم لسان العرب: وفي معجم الصحاح من اللغة:

الإدراك: النُحوقُ. يقال: مشيتُ حتَّى أدركْتُه، وعِشْتُ حتَّى أدركْتُ زمانه، وأدركْتُه ببصري، أي رأيته، وأدرك الغلامُ وأدرك الثمرُ، أي بلغ، وربما قالوا أدركَ الدقيقُ بمعنى فتي.

واسنَدَرَكْتُ ما فات وتَدَارَكْتُه، بمعنى، وتَدَارَكَ القومُ، أي تلاحقوا، أي لحق آخرهم أوْلَهم، الدَّرَكُ: اللِّحاقُ، وقد أدركه، ورجل دَرَاكَ: مُدْرِكٌ كثير الإدراك

المعنى النفسي للإدراك: الإدراك هو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان بالعالم الخارجي، وتعتبر حواسنا هي النوافذ التي نطل منها على هذا العالم المليء بالموضوعات والأشياء والناس. يعني بالحواس المختلفه هي وسلتي اني ادرك العالم المحيط الخارجي بي

والإدراك في معظمه دالة للخبرة خبرة الفرد بتلعب دور في الإدراك لان انت بتفسر الشئ في ضوء الخبره لما اجي اقول لك ضربت لك مثال ماهذا بتقول لي تلفون لو انت ماشفته قبل كذا ماراح تقدر تقولي تلفون ، أي أنه سلوك متعلم ومن هنا كانت ضرورة تنمية الإدراك بصورة سوية طالما هو متعلم وليس وراثي اذن من الممكن تنمية الإدراك، حيث أن الذي تحدد خبرته الإدراكية، أو تهمل لن يستطيع أن ينمي استجاباته الإدراكية بصورة عادية كما في حالة الذي يحرم من المثيرات البيئية. إن الطفل الي حنا راح نبعد عن أي مثيرات الإدراكية لو انت حببت بيوم من الايام ان تنمي هذه المثيرات الإدراكية تبقى في مشكله مش زيه زي أي طفل عادي الي نمينا عنده الي هي عملية الإدراك ليه لان الإدراك شئ ضروري وينمو عند الفرد وبالتالي اذا كان عندي طفل عنده مشكله ادراكية يعني مشكله في الإدراك سواء سمعي او بصري بيخلط بين الارقام ويخلط بين الحروف المتشابهه يبقى من الممكن ان انا اقدم له برنامج والى غير ذلك

فالإدراك عملية سيكولوجية اي عملية نفسيه فأنت عندما تكره إنساناً لا ترى سوى عيوبه لانه عملية نفسيه لو كنت تحب انسان بتشوف مزايه كلها لو تكره انسان ماتشوف منه غير المساو، وتفسر أي سلوك صادر عنه على أنه شر طالما كرة واحد خلاص اي عمل ياتي به حتى لو عمل أيه خلاص كل مايقوم به شر وبتشاف مساووه ، وبالعكس عندما تحب إنساناً ترى سماته الحسنه بينما تفسر عيوبه بصورة تضفي عليها معنى آخر يتلاءم مع هذا الحب الي بحب انسان بيتقاضى عن مساووه ويشوف العيوب هذه على الاساس انها بسيطه هو ماكان قاصد او يفسرها بمنطوقه . معنى ذلك أن الخريطة الإدراكية للفرد ليست التقاطاً فوتوغرافياً للعالم الخارجي يعني الموقف المدرك ممكن يختلف فيه مش بالصوره ولكن بالتفسير وإنما هي بناء شخصي انتقى منه الفرد موضوعات معينة لتلعب الدور الأكبر وأدرك هذه الموضوعات بطريقته الخاصة فكل إنسان مدرك هو إلى حد ما فنان يرسم صورة للعالم الخارجي تعبر عن نظرتة للواقع.

لقد عبرت اضطرابات الإدراك عن نفسها من حيث الأهمية والعمومية يعني خلي بالك وانتوا بتتكلّموا عن الإدراك وان الإدراك هذا من الموضوعات المهمه والضروريه لان من خلال التعريف الفيدراي لصعوبات التعلم حنا عندنا حاقه اسمها صعوبات تعلم التلميذ الي عنده صعوبات تعلم تلميذ ذكي وذكاءه عالي وتحصيله منخفض ده تلميذ الي عنده صعوبة في التعلم وقالوا ان مشكلات الإدراك بتقف خلف معظم صعوبات التعلم لها باعتبارها واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تقف بصورة كبيرة خلف صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. كانه مشكله الإدراك هي سبب في حدوث صعوبات التعلم سواء اكاديميه او نمانيه

إن الإدراك الحسي هو الخطوة الأولى في اكتساب المعرفة المعلومه بتجيني من خلال الحواس اول مرحله من مراحل التعامل هي ادراك حسي عن طريق الحواس ، كما أنه ثاني العمليات العقلية المعرفية في عملية قبل منها قبل الإدراك ان هي الانتباه يعني يسبق الإدراك الانتباه يعني الانتباه ثم الإدراك يبقى الإدراك هو ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى يسهل عمليات التوافق مع البيئة المحيطة بعناصرها المادية والاجتماعية.

ويمثل الإدراك المرحلة الثانية التي تتعاقب وربما تتزامن خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، حيث يعكس الإدراك قدرة الفرد على تمييز المعلومات ودلالاتها لما يتشوف زميلك جاي من مسافه بعيدة وانت مش شايفه ولكن من خلال المشيه تقول ده محمد صديقي وايه الي عرفك ان انت ميزت اذن الإدراك هو تميز المعلومات ودلالاتها بجي لك تلفون مفاجئ من غير ماتنظر للرقم بتقوم فاتح التلفون وحاطه على اذنك واول ماتسمع الصوت انت مش شايف الي بكلمك ولكن بتعرف من الي كلمك ده ليه لانك بتقدر اتميز هنا ادركت تميز المعلومات ودلالاتها اي انك ميزت الصوت ، وخصائصها الرمزية والشكلية والمعاني المتضمنة فيها، وكذا التمييز بين وحدات المعلومات وعندئذ تنقل المعلومات وتختزن في الذاكرة طويلة المدى طبعاً لما بندرك تنتقل المعلومات وتختزن بالذاكرة طويلة المدى اذن المعلومات بتدخل على الحواس ثم تدخل الى حاجه اسمها ذاكرة قصيرة المدى ثم تخزن في نظام التخزين دائم المدى الي هو صغيرة المدى وتصبح متاحه للاسترجاع والاستخدام الفوري خلاص يعني المعلومات تجيني عبر الحواس تدخل مخزن الذاكرة الحسيه مخزن ذاكرة قصيرة المدى ثم تنتقل الى مخزن طويلة المدى او ذاكرة طويلة المدى وتصبح متاحه للاسترجاع والاستخدام الفوري ومع اكتساب المتعلم لهذه المهارات يصبح هذا المستوى من التجهيز آلياً، يعني احنا بنبذل مجهود في بدايه في التعامل مع المعلومات لكن مع اكتسابك عملية التجهيز دي اليا يعني لما اجي اقولك رقم تلفون تاخذه وتحفظه في اول مره وانت تحفظ التلفون تفضل تبذل مجهود في عملية الحفظ عشان تربطه بتاريخ ميلاد تربطه باعداد ربما تكون بتتكرر على نحو التصاعدي الى غير ذلك فتبذل مجهود لكن مع مرور الوقت تبقى عملية تجهيز العقلي بالنسبه اول ماتجي لك اي رقم تلفون تحاول تربطه بتاريخ ميلاد تحاول تربطه بمضاعفات اعداد الي غير ذلك فتصبح هذه العملية اليا ويحدث بأقل قدر من وعى المتعلم، ولا يخضع للضبط الشعوري له، وحتى تصبح هذه العمليات آلية فيما بعد

وقد عرف محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) الإدراك بأنه عملية نفسية تهدف إلى تحليل المثيرات القادمة إلى المخ عن طريق الحواس وإعطائها معانيها الصحيحة.

ويرى محمد نجاتي (١٩٨٤) الإدراك الحسي على أنه تنظيم الإحساسات وإضفاء معنى عليها.

وترى إسراء السامرائي (١٩٩٩) الإدراك اللغوي على أنه أدراك لمعنى ما، وليس إدراكا بذاته لانه لغوي ، فالطفل قد يبتكر اصواتا تمتدات ومقطعات من الأصوات لا معنى دلاليها، ثم تعبر الكلمة عن شيء ما عنده على قدر طاقته الاستيعابية ويتم التلاحم بين الكلمة والصوت والشيء المعبر عنه خلاص ببديئ يتطور . ويصبح بإمكان الطفل معرفة تفهم غالبية معاني الكلمات، وربط الصوت بالمعنى، ويتطور الإدراك اللغوي بتقدم الأطفال في العمر كل مايتقدم الطفل بالعمر يتطور الادراك عنده ويأتي هذا التطور بعد الاستعمال اللغوي. أما الازدواجية اللغوية فتعني وجود نمطين لغويين مختلفين في نظامهما التركيبي، والازدواجية يدرس ضمن المنهج التقابلي الذي يعني دراسة لغتين متضادتين من حيث أنظمتها.

ويتضمن الإدراك اللغوي المكونات التالية:وهو ان يكون قادراً على

- الإدراك العكسي.يعني يجيب عكس الكلمة

- إدراك الجملة.يعني عارف معنى الجملة

- إدراك الاستدلال اللفظي.

- إدراك ترتيب حروف المفردات.

- إدراك المفردات

الإدراك البصري

هو ضروري جدا يبقى عندي قدره على فهم الأشياء البصرية التي يتعرض علي بصريا ابقى اعرف معاني الأشياء التي يتعرض علي بصريا اقدر اعرف افرق ما بين الأشياء المتشابهة بصريا ده اسمه ادراك البصري وضروري ان يكون موجود لانه لو في مشكله في الادراك البصري او صعوبه في الادراك البصري الولد يبقى عنده مشكله تحصيليه في المدرسه

ويعرف فتحي الزياد (١٩٩٨) الإدراك البصري على أنه عملية تأويل يعني اعطاء الأشياء معانيها ودلالاتها وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات، وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطلت يعني كل الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه، ويتضمن الإدراك البصري مجموعة من العمليات الفرعية تعبر عن نفسها من خلال مجموعة من المهارات هي:

التمييز البصري Visual Discrimination.

ويعني القدرة على التعرف على الحدود المميزة لشكل ما عن بقية الأشكال المشابهة من ناحية الشكل، واللون، والحجم، والنمط، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف.يعني معنى الكلام ان مجدي عنده قدره على الادراك البصري يعني انه قادر على ان يتعرف على الأشياء المتشابهة مع بعضها يميز المختلف يدرك لو جبت له مجموعة اعداد اي عدد مختلف يفرق ما بين ٢ و٦ وما بين ٧ و٨ ما بين اكبر من واصغر من وما بين الحرف ب وت وت كحروف متشابهة هذي المقصود بالقدرة على التمييز البصري وبالتالي لو ان عندك طفل عنده مشكله بالتمييز البصري اوصعوبة التمييز البصري راح يبقى عنده صعوبه في تعلم وادائه الدراسي يبقى منخفض

الإغلاق البصري Visual Closure

ويعني القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له، أو معرفة الكل حينما يفقد جزء أو أكثر من الكل.مثلا يقولك فلان عنده غلق يعني عنده قدره على اكمال ما هو ناقص بس بصريا لان بتكلم عن غلق البصر زي لما اجيب طفل الصغير شكل كرسي ناقص رجل يستطيع ان يقول ان الكرسي ده ناقص رجل يبقى تعرف على الشئ الناقص او اجيب له صورته ارنب ناقص اذن او صورته عقرب الساعه ناقصه عقرب الثواني يبقى يقدر

يتعرف ده بنسميه اغلاق بصري وطبعا العمليات الي احنا بنقول عليها مقابل لها سمعي حنا قلنا في ادراك سمعي وبصري ان قلت في تميز بصري يعني اكيد في تميز سمعي وان قلت في اغلاق بصري يعني فيه اغلاق سمعي

الذاكرة البصرية Visual Memory

وتمثل في القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة، مثل استدعاء الحروف والأرقام والأشكال واللغة المكتوبة والتهجي. استرجع الأشياء التي عرضت علي بصريا لذلك بعض الطلاب او الأطفال الذين لديهم مشكله في الذاكرة البصريه يعني أي انه لا يستطيع استدعاء المثيرات أو الأشياء التي نعرض عليه بصريا

إدراك العلاقات المكانية Perception Spatial Relations

ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك وضع الأشياء في الفراغ حيث يتعين على الفرد أن يتعرف على إمكانية تسكين الشيء به (حرف- كلمة- أرقام- صور- أشكال) في علاقة مكانية مع بقية الأشياء الأخرى المحيطة به

بعض الافراد مايقدر يتعرف على يمين يسار اعلى فوق بنسبها علاقات مكانيه بتاثر ايضا على مابين اكبر من اصغر من مايقدر يميز مابين القيمه المكانية للاعداد تجي تقوله انا ساكن بيت ٢١ ٤٠ هو مش فاهم ان الواحد في خانه الاحاد ب ١ و ٢ في ٢٠ خانه العشرات ولا ٤ في خانه المئات اربعيه لما يجي يكتب بقولك انا اسكن بالبيت رقم ٢٠١٤ نفس الاعداد بس قلبها

التمييز بين الشكل والأرضية Figure Ground Discrimination

ويتمثل في قدرة الفرد على فصل أو تمييز المثير الأساسي أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به.

يعني دايه يقولك في شكل وفي ارضيه الارضيه هي المساحه الي تبقى كبيره الشكل هو المثير الحافز الموجود على الارضيه لو انا قلت الان ان انا لابس قميص لونه ابيض وجيت حطيت هنا نقطه حمرة عليه او نقطه صفرة يعني ايه القميص كله ارضيه والنقطه شكل

بعض التلاميذ عندهم مشكلات في التميز الشكل عن الارضيه يعني لا يستطيع ان يفصل الشئ الضروري من الاشياء المحيط به يعني في ارض الفصل وهو قاعد يقرئ في قلب الكتاب التلميذ الي عنده مشكله في تميز بين الشكل والارضيه الكتاب بيكون موجود قدامه مايقدر يتابع الكلمه الا هو المعلم بيتكلم عليها من الارضيه الي هي الكتاب كله وفيتالي المعلم لو بشرح الدرس والدرس ده في صور والمعلم بيتكلم عن كلمه لفظيه هو في قلب الكتاب يقرئ وهو مركز على الصور يبقى هو مايقدر يفصل الشكل عن الارضيه التميز بين الشكل والارضيه في بصري تميز بين الشكل والارضيه السمعي يعني شنو يعني مايقدر يفصل صوت المدرس عن اصوات الطلاب وعن المثيرات الموجوده

ويعرف السيد عبد الحميد (٢٠٠٣) الإدراك البصري على أنه إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري.

وقد عرف ويلس (willo,1998) الإدراك البصري على أنه القدرة على تفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعنى المناسب لها وتحويل المثير البصري الخام إلى جشتلت يسهل إدراكه.

كما يعرف فتحي الزيات (١٩٩٦) الإدراك على أنه تلك العملية التي من خلالها يتم التعرف على المعلومات الحسية وتفسيرها، أو هو عملية إعطاء المثيرات أو المنبهات أو المعلومات الحسية معانيها ومدلولاتها، ومن ثم فالإدراك عملية عقلية ومعرفية تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحسية.

والمدرک الناتج عن عناصر حسیة جشتلت یختلف عن العناصر الحسیة المكونة له یعنی لما انا بدرك عماره موجوده مبنى قائم فانا ادركه على اساس انها عماره ولكن في الاصل هو مش عماره هم مجموعه اضواء فوق بعضها لكن انا لما اشوفها بشوفها على شكل كلي الي هو بناء متكرر ، فالمرجع يجب أن يستقبل على أنه شكل كلي لا أربعة خطوط منفصلة لو شفت شكل مربع الي هو شكل ده هو في الاصل اربع خطوط ولكن لما ادركه ادركه على اساس انه مربع ليسى له اربع خطوط منفصله ، ومن ثم فالإدراك عملية إثراء أو إضفاء معاني ودلالات وتفسيرات للمثيرات الحسية وهى مهارة متعلمة هنا دكتور قال ركز على كلمة مهاره متعلمه يعني طالما متعلمه اذن لو فيها مشكله من الممكن

علاجها أو اكتساب الطفل بعض المهارات الإدراك الجيده ، ولذا فإن عمليات التدريس وأساليبه تؤثر تأثيراً كبيراً على تيسير اكتساب الطفل للمهارات الإدراكية.

كما يعرف محمد جمل (٢٠٠١) عملية الإدراك على أنها الوسيلة التي يتكيف بها الكائن الحي مع البيئة التي يعيش فيها، ولا يتم الإدراك إلا إذا وجدت تغيرات بيئية خارجية (الأشياء - الحيوانات - المنشآت) كما أنه يتوقف على سلامة الحواس هي الي بتنقل وتفسر لو في مشكله في الحاسه مراح يتم في ادراك يعني شنو مشكله في الحاسه يعني انا ماشوف غير مبصر فيبقى الادراك البصري مش موجود (البصر، السمع، التذوق، الشم، الإحساس باللمس، الإحساس الحركي).

ويعرف أحمد عاشور (٢٠٠٢) الإدراك على أنه عملية نفسية دقيقة تهدف إلى تحليل وتمييز المثيرات القادمة إلى المخ عن طريق الحواس وتفسيرها وإعطائها مواصفاتها ومعانيها الصحيحة ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد.

ويعرف محمد جاسم (٢٠٠٤) الإدراك بأنه: التعرف إلى العالم الخارجي عن طريق المثيرات الحسية المختلفة، وهو استجابة لمثيرات حسية معينة عندما تمر بإحدى حواسنا في لحظة إحساس معينة فإنها تقودنا إلى إدراك ما نحسه ونفهمه ونفهم مصدره، وهناك أشياء تفرض وجودها علينا فرضاً فتجذب انتباهنا دون غيرها مثل الصوت العالي على طول تنتبه له رائحه نفاذه على طول انتبه لمصدر الرائحه من وين ولدغة حشره اشوف يدي على طول وهكذا

ويعرف كل من فؤاد أبو حطب، وعبد الحليم محمود السيد (ب.ت) الإدراك بأنه: العملية المعرفية التي تلخ معنى ودلالة على المثيرات التي يتم الإحساس بها أو الانتباه إليها. وبعبارة أخرى فالإدراك هو الذي يقوم بتفسير وتأويل المثيرات الحسية وصياغتها على نحو يمكن فهمه.

طبيعة عملية الإدراك

يعد الإدراك ميكانزم يتمكن من خلاله الفرد من تمييز المثيرات الحسية، وإكسابها المعنى والربط الذهني الدقيق للمثيرات الراهنة بالذكريات من الخبرات الحسية، وتتضمن عملية الإدراك من وجهه نظر علماء علم النفس على استخلاص المعلومات في السلوك التكيفي للإنسان التي لايد من الربط بينهما وبين النمو المعرفي، ومن ثم يمكن القول أن الإدراك هو العملية المحورية في اكتساب المعرفة والمعلومات.

ويعد الإدراك أكثر الأنشطة المعرفية الأساسية ومنه تنبثق الأنشطة الأخرى كما أنه نقطة التقاء الواقع بالمعرفة، كما أنه يعد دالة للخبرة ليه لان انا افسر المثيرات في ضوء الخبره مثل يوم ضربنا مثال عن التلفون ، أي أنه سلوك متعلم، كما أن الإدراك عملية سيكولوجية فانت عندما تكره إنساناً لا ترى سوى عيوبه، وتفسر أي سلوك صادر عنه على أنه شر، وبالعكس عندما تحب إنساناً ترى سماته الحسنه بينما تفسر عيوبه بصورة تضيي عليها معنى آخر يتلاءم مع هذا الحب . معنى ذلك أن الخريطة الإدراكية للفرد ليست التقاطاً فوتوغرافياً للعالم الخارجي وإنما هي بناء شخصي انتقى منه الفرد موضوعات معينة لتلعب الدور الأكبر وأدرك هذه الموضوعات بطريقته الخاصة فكل إنسان مدرك هو إلى حد ما فنان يرسم صورة للعالم الخارجي تعبر عن نظرتة للواقع (سهير كامل أحمد، ١٩٩٩).

طبيعة الإدراك

كما يحدد لنزال دافيد وف (١٩٨٨) طبيعة الإدراك على أنه عملية نشطة معقدة تتحدد في الجوانب التالية:

أولاً: أن الحواس البشرية لا تستجيب إلى كثير من المظاهر التي تحيط بنا. فنحن لا نستطيع سماع الأصوات ذات الطبقات العالية التي يسمعا الخفاش، ولا نتأثر بالطاقة المغناطيسية والكهربائية مثلما يحدث لبعض الحشرات والأسماك والطيور.

ثانياً: يدرك الإنسان أحياناً مثيرات غير موجودة. فالإنسان عندما يتعرض للمرض والتعب والملل قد يعتبر نفسه أدرك مثيرات غير موجودة أصلاً.

ثالثاً: يعتمد الإدراك البشري على التوقعات، والدوافع، والخبرات السابقة، ولكن يظهر تأثير التوقعات على الإدراك بسهولة.

كما يعرف أحمد عبد الخالق (١٩٩٣) الإدراك على أنه العملية التي من خلاله يصبح لنا وعى ببيئتنا باختيار وتنظيم وتفسير التأثيرات التي تأتي إلى حواسنا من خلال تلك البيئة.

كما يعرف محمد الصبوة (١٩٩٣) على أنه العملية التي تتيح للوعي الذاتي أن ينتبه من خلالها الفرد للمثيرات المحيطة به ومن ثم يتحقق الاتصال بالواقع، ومن ثم يزيد من كفاءة الذاكرة والقدرة على التفكير.

عملية الإدراك تتضمن عدة مراحل

وعند حديثه عن طبيعة الإدراك يرى عبد العلى الجسماني (١٩٩٤) أن عملية الإدراك تتضمن عدة مراحل أو خطوات هي:

١. الخطوة الأولى تتألف من **مرحلة الإدراك المبهم** هنا قلنا الإدراك يعني تفسير أو الالمام اما الإدراك المبهم يعني **مرحلة فهم غير كامله ، وهي المعرفة الأولية بما هو موجود في بيئة الفرد.**

٢. **تلي المرحلة السابقة مرحلة إدراك ما هو كائن في المجال الحسي والبصري ، التي يغلب عليها الشمول.**

٣. **مرحلة التخصص في الإدراك** إذ يكون الفرد المدرك على وعي تام بما يريد إدراكه.

٤. **مرحلة التحديد وفقاً لما هو مدرك ففي هذه المرحلة يتم استيعاب المدركات البصرية على صورة أشياء موضوعية.**

٥. **إن الإدراك عملية تمييز بين المنبهات التي تتأثر بها الحواس –الاعتيادية المعروفة وتفسير معاني تلك المنبهات والإدراك هذا يتخلل عمليات الحواس فيظهر أثره في السلوك. وليس الإدراك مجرد استنساخ ما في البيئة من منبهات عن طريق الحواس فقط، هي ليس نقل الصورة لا بل هي اعطاء الصورة معانيها ودلالاتها وليس استنساخ إنما هو عملية معقدة يؤديها الدماغ تتضمن الغربة والتصنيف والتفسير لطبيعة تلك المنبهات. الأشياء المعروضة العقل يقوم بتنظيمها وتفسيرها ويعطى بعضها معانيها ودلالاتها**

ويشير محمد ريان (٢٠٠٦) إلى مفهوم وطبيعة وتعريف الإدراك عبر مجموعة من النقاط في محاولة لفهم الإدراك على النحو التالي:

١. **إننا لا نستطيع أن نفهم كيف ندرك إلا إذا فهمنا كيف نحس، بمعنى أنه الاستجابة لمثيرات حسية معينة، فالحس يسبق الإدراك. انا ماقدر اعطي الشئ معانيها ودلالاتها الا من خلال الحواس**

٢. **الإدراك هو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان بالعالم الخارجي، وحواسنا هي النوافذ التي نطل منها على هذا العالم الزاخر بالأشياء والمواقف.**

٣. **إن الإدراك الحسي ما هو إلا استجابة كلية لمجموعة التنبيهات الحسية الصادرة عن موضوعات العالم الخارجي، وهو في نفس الوقت استجابة تصدر عن الكائن الحي بكل ما له من ذكريات وخبرات واتجاهات وميول**

. **محتوى الإدراك لدى الإنسان وحده المدركات وهي: المكان، والزمان، والأشياء، والوقائع، والغايات، والأهداف، والمواقف، وانسجام الإنسان مع نفسه ومع الآخرين.**

٥. **الحواس هي منافذ الإدراك وكل ما يدركه الإنسان أو يتعلمه إنما نفذ عن طريق الحواس، وأن حاستي البصر والسمع تقدمان لنا أعقد أنواع الخبرة الإدراكية. لما أقولك ايه ده بتقول لي تلفون عشان انت نفذ لك هذه الصورة من خلال حاسه البصر لما تفتح اذاعه القران الكريم وتسمع صوت مقرئ تقوم تقول ان هذا فلان الفلاني طيب ايه الي عرفك ادركت الصوت نفذت اليك عن طريق حاسه السمع**

٦. **الإدراك مهم جداً للإنسان، فالإنسان إذا عطل إدراكه عطل إنسانيته. طبعاً مش حيبقى في انسان بدون ادراك**

٧. **إن إدراكنا للأشياء والحوادث يكون من خلال هيكل أو بناء يتألف في العادة من عاملي المكان والزمان.**

٨. **في عملية الإدراك نحن لا نستقبل إحساسات سمعية وبصرية وشمية وحسية وحسب ولكننا نسمع صوتاً ونبصره، انت مش بتسمع الصوت بس ماهو الصوت عبارته عن الفاظ لكن بتسمع صوت وتعطيه مدلولات الكلمه دي**

معناها ايه الصوت معناه ايه الصوت ده حلو الصوت ده وحش الى غير ذلك ومعنى ذلك أننا في الإدراك نقوم بعملية تفسير الإحساسات، كما أننا نحدد الإحساس ونعطيه اسماً معيناً.

٩. عملية الإدراك عملية عقلية وانفعالية وحسية معقدة، حيث يدخل فيها الشعور والتخيل والتذكر، كما أنها تتأثر بعادات الفرد ودوافعه، واتجاهاته، وخبراته.

١٠. الإدراك قدرة معرفية متعددة الجوانب، فالإدراك يشمل أنشطة معرفية عديدة.

١١. الإدراك أساس لكثير من العمليات العقلية العليا كالتفكير كنشاط عقلي، والتذكر استرجاع الاحداث، والتخيل، والتعلم يعتمد على الادراك.

١٢. الإدراك يوجه السلوك ويعدله ويساعد الفرد على التكيف للظروف البيئية التي يعيش فيها.

كما يرى سهير كامل أحمد (١٩٩٩) إن التركيز في عمليات الإدراك يدعى الانتباه، فعملية الانتباه هي انتقاء، إننا دائماً نقع تحت تأثير عدد من المثيرات لا نهاية لها، إن أذهاننا تختار المثيرات الهامة

وتترك المثيرات الأخرى حتى يحصل عليها تغيير ما يجعلها هامة، ومن ثم تجذب انتباهنا.

وتتسم العملية الإدراكية بمجموعة من الخصائص المميزة لها هي:

- إن الإدراك عملية معرفية بنائية نشطة وإيجابية، وهى عملية تتوسط المثيرات التي يستقبلها الفرد وتسجلها الحواس، ونتائج عملية الإدراك.

- إن الإدراك لا يحدث مباشرة اعتماداً على مدخلات المثيرات، وإنما يحدث نتيجة للتفاعل بين تأثيرات نمط ونوع المثيرات، والتكوينات الفرضية الداخلة والمعرفة أو البناء المعرفي والتوقعات والأحكام الذاتية، والعوامل الدافعية والانفعالية.

- تحدث أخطاء الإدراك (صعوبات الإدراك) نتيجة لتباين الأفراد بعضهم البعض لأن انا مختلف عنك فانا قد يكون عندي قدره ادراكيه عاليه وانت عندك قدره ادراكيه منخفضه ترجع الى وتباين المواقف المختلفة، وكفاءة الحواس الي بتنقل الصورة والعوامل المختلفة التي يتم من خلالها معالجتها وتجهيزها.

- إن الاضطرابات التي تصيب الوظائف الإدراكية تنتج بالضرورة صعوبات إدراكية تعبر عن نفسها من خلال:

١. صعوبات التمييز بين المثيرات.

٢. صعوبات الإغلاق الجشطلي.

٣. صعوبات التأزر البصري الحركي. ما قدر استخدم اكثر من حاسه في وقت واحد

٤. بطء الإدراك واختلاله. لما اشوف واحد اوواحد واقول ان هذي اسمها كذا اوسمه كذا بسرعه لان في بطء في عمليه التجهيز

٥. صعوبات تنظيم المدركات.

٦. الصعوبات الناشئة عن التنميط الإدراكي.

٧. إن كم وكيف البنية المعرفية للفرد ورصيده المعرفي يؤثر تأثيراً بالغاً على ناتج عمليات تأويل وتفسير المثيرات والمدخلات، والوصول إلى دلالاتها ومعانيها.

٨. إن أية اختلالات وظيفية تصيب العمليات المعرفية التي تعالج محتوى النشاط المعرفي ينتج عنها اضطرابات واختلالات إدراكية

٩. تؤثر الاضطرابات الإدراكية على مختلف الاداءات المعرفية والمهارية والحركية، التي تبدو في ضعف أو انخفاض فاعلية النشاط العقلي المعرفي التي تؤثر بالانخفاض على المستوى الاكاديمي.

١٠. إن عملية الإدراك عملية نفسية تتضمن الوصول إلى المعنى من خلال الحواس.

١١. تتكون كل حادثة إدراكية من عدة رسائل حسية ولا تحدث في معزل عن الأشياء الأخرى.

١٢. تشكل الحوادث المدركة القاعدة الأساسية لمعرفة الفرد عن البيئة المحيطة به.

١٣. يستجيب الفرد عادة للحوادث التي تسترعي انتباهه الشيء الي انت بيلفت نظرك هو الي بتدركه بسرعه و تفتكره مثل واحد ماشي بشارع الجوالات وشاف جوال معروض وشكله مميز وبيلفت انباهه وبالتالي يدركه يروح يقول لو حد وراه له بيقول اه ده نوعه كذا ، ويعتمد عدد الحوادث المدركة على سعة إدراك الفرد واهتماماته ورغباته وحب الاستطلاع لديه.

١٤. قد يدرك الفرد الشيء كما هو، وقد يدركه بصورة تتناسب مع وجهة نظره، أو خبراته السابقة، أو دوافعه وظروف البيئة التي يعيشها.

لذلك: يفترض أن يراعى في تصميم المادة التعليمية أن تكون من بيئة المتعلمين، ومنسجمة مع خبراتهم السابقة، ودوافعهم الحالية، وأن تكون متنوعة ومشوقة.

١٥. يتضمن المخ عدة مناطق إدراكية متخصصة.

١٦. يعتبر الانتباه مطلباً أساسياً للإدراك لان انا انتبه ثم ادرك لان بدون الانتباه لا يكون هناك ادراك جيد والذي ينعكس بصورة أساسية في العديد من المخرجات التعليمية لعل أهمها التحصيل الدراسي، ويعود الانتباه إلى قدرة التلميذ على التركيز بشكل انتقائي على المثيرات المناسبة.

١٧. الإدراك هو إحدى خصائص الشخصية الإنسانية وعملية من عملياتها ومحدد في محددات السلوك الفردي.

١٨. أن الإدراك يشتمل على ما هو أكثر من الإحساس والإحساس هو جزء من الإدراك، فالمثيرات التي تحيط بنا كثيرة ولا تهتم كافة الناس بنفس الدرجة. انا اهتمامي غير اهتمامك وبالتالي ادراكي غير ادراكك

١٩. الإدراك عملية مركبة تبدأ بالحواس وتمر بالتحليل والمقارنة والرجوع للخبرات السابقة، ثم تفسير المنبه، ثم تنظيم المدركات ضمن مدركات الفرد.

٢٠. الإدراك بحد ذاته هو " انتقاء" وهذا يعني أننا:

أولاً: لا نحس بكل ما يدور حولنا.

ثانياً: إن ما ندركه ليس بالضرورة مطابقاً للواقع. لما قلت لك لو تحب حد تشوف مزايه يبقى الناس كلها عارفه انه كله مساوؤ وانت الوحيد الي بتشكر فيه اذن هذا غير مطابق للواقع

ثالثاً: إن كل فرد منا يدرك نفس الموضوع بطريقة مختلفة عما يدركه الآخر ويتصرف حسب ذلك

المحاضرة السادسة نماذج

شروط الإدراك

ومن الشروط الواجب توافرها واللازمة للقيام بعملية إدراكية سليمة ينعكس تأثيرها في مخرجات التعلم المختلفة ما يلي:

- يدرك الفرد الأشياء ككل، فالكل أكبر من مجموع الأجزاء يعني أنا عندما أدرك الشيء أدرك الشيء الكلي والكل أكبر من مجموع أجزاءه يعني وأنت ماشي كذا تشوف عماره وأنت تدرك العمارة ككل بتقول الله العماره دي كويسه لكن متقول أن العمار هدي عبارة عن ادوار فالإدراك هو أدراك الصيغة الكلية .

-يتزايد مستوى الإدراك كلما زاد الفرق في اللون، والسرعة، أو الحجم... الخ >> ممكن يجي سؤال

-الإدراك عملية نتعرف من خلالها على العالم الخارجي، ونحقق بها توافقاً مع البيئة المحيطة.

-معرفتنا للعالم الخارجي، وتوافقنا مع البيئة، هما من نتائج الإدراك.

-الحواس هي وسيلة الاتصال بين المثيرات والحوادث والأشياء من جهة، والعقل من جهة أخرى.

- توافر الحواس السليمة.

-توافر البيئة الغنية بالمثيرات.

-الخبرات السابقة.

-شدة جاذبية المثير.

- إن السلوك الذي يمارسه الفرد سواء كان سلوكاً ظاهراً أو مستتراً يتأثر بفهم وإدراك الفرد للظروف التي تحيط به وما تحتويه من مثيرات ويتم ذلك التأثير من خلال عمليات إدراكية تنتهي بتكوين معان وتفسيرات معينة لما تتلقاه حواس الفرد عن هذه المثيرات.

العوامل المؤثرة في عملية الإدراك: كلمة تؤثر في الإدراك يعني تخلي أدراك يتم على نحو سليم أو على نحو غير سليم

إن الفرد لا يمكن أن يدرك العالم المحيط به بكل متغيراته زى حنا مقالنا أن قدرة الفرد على معالجة المعلومات في بعض الأوقات بتكون محدودة يعني أنا لا أستطيع أن انتبه إلى جميع المثيرات وبالتالي لاستطيع أن أدراك إذا كنت لانتبه إلى جميع المثيرات ، وإنما يمكن أن يدرك بعضها ما أتيح له ذلك نتيجة مجموعة مختلفة من العوامل منها:

العوامل الذاتية:

يرى فراج المطيرى (١٩٩٦) أن العوامل الذاتية تمثل القوة النشطة التي هي محصلة قوى داخلية وقوى خارجية، وتكون وراء كل ما يفعله الفرد، ويمكن القول بشكل عام أن الفرد الأكثر دافعية أفضل إدراكاً. يعني لما تكون دفعيتي عاليه حكون مدرك الشئ إدراك عالي

ومن تلك العوامل التي ترتبط بالجوانب الذاتية للفرد ما يلي: >> ممكن يجي سؤال

-حاجات الفرد.

-التهيهو الذهني للفرد.

-القيم التي يؤمن بها الفرد.

- الانفعالات النفسية والاجتماعية.

- العواطف والميول.

ومن تلك العوامل الداخلية ذات التأثير في عملية الإدراك:

١. عامل الانتباه:

وهو تركيز العقل أو الشعور حول موضوع معين أو بلورة شعور الفرد حول مثير معين ، فالانتباه شرط أساسي للإدراك، فكلما كان المنتبه أكثر يقظة وشمولاً كان مدرك

٢. عامل التوقع

فنحن ندرك الأشياء كما نتوقع أن تكون عليه، لا كما هي في ذاتها. فانت عندما تقف تنتظر صديقك في الطريق وتنتظر إلى المارة " تراه " قادماً من بين منات القادمين، فالإدراك يتأثر بالتوقع أو التهيو أو الاستعداد العقلي للشخص المدرك.

٣. الخبرة السابقة للفرد وتعلمه:

إن الفلكي يدرك في السماء ما لا يدركه المتخصص النفسي ويدرك عالم النبات في الغابة غير ما يدركه عالم الحيوان فكل منا يدرك ما حوله وفق تعلمه والخبرات السابقة التي مر بها. نضرب مثال: لو ثلاث دخلوا حديقة واحد نجار واحد شاعر واحد فنجان يخرج النجار شويت خشب ينفع يعملوا كراسي عشره على عشره يطلع الفنان يقولك على جمال اللوحة الطبيعية الربانية التي ربنا رسمها فأذن كل واحد حيدرك حسب الخبرة السابقة

٤. الانفعال والحالة المزاجية:

تؤثر الحالة الانفعالية للفرد على إدراك ما حوله من أشياء، فالشخص في حالة الانفعال يدرك الأشياء على غير حقيقتها يعني فيها نوع من المبالغة ، فالغضبان يرى من عيوب خصمه ما لا يراه في حالة هدونه يعني لو أنت غضبان زى مايقولك الشيطان يتنطط في وجه الواحد يعني إيه بتشوف من خصمك عيوب أنت وانت هادئ مش يمكن تشوفها عشان كذا ينصح دايماً أن لاتتخذ قرار عندما تكون في حالة انفعالية ومزاجيه متقلبة ابعء عن الموقف الحكم عليه ولذلك تلاقي بعض الأفراد إلى عندهم خبره في الحياة العامة يقولك أنا ما احكم على الأمور وأنا منفعل هتسبني النهارده وارد عليك بكره في الموضوع ده ماتاخذ قرار في حياتك العامة في مشاكل أسريه مع الزوجة وقت الانفعال لان راح يرتبط القرار بحجم الحالة الانفعالية أو وضع الحالة الانفعالية ، فمثلاً الشخص الخائف يدرك في حفيف الأشجار وقع أقدام، وفي الأحجار صور شبح يتحرك. الشخص الخائف بيدرك الحالة الانفعالية خوف تلاقيه لو أنا خايف مستني مشكله تحصل لو أي شوية هوى ادرك أن شخص أنا إلى خايف منه هو عبارة عن الهوى القادم ده اعتقد انه قاتل

٥. صحة الفرد النفسية:

فالصحة النفسية تؤدي إلى دقة إدراك الواقع وسلامة الحكم عليه، وبالتالي كفاءة التعامل معه.

٦. الحالة النفسية الراهنة:

وهي الوجهة الذهنية، حيث يكون الفرد مهياً لإدراك ما يتفق وحالته النفسية، فمثلاً لو كنت منتظر مجيء شخص ما، خيل إليك أن ما تسمعه هو وقع أقدامه أو طرقه على الباب. دايماً أنت قاعد منتظر حد واناخر عليك كل حركة كل جرس تلفون تتوقع أن القادم هو شخص إلي تنتظره والرجل المريض يدرك في كوب الماء المقدم له الدواء تلاقيه يأخذ أي شئ ويعتقد أن ديه فيها علاج بأذن الله ، والحزين يدرك العالم ومن فيه مليء بالحزن والكآبة. يشوف الدنيا من نظاره سوده زى مايقول كن جميلاً ترى الوجود جميلاً شخص سعيد دايماً بنظر لدنيا على أساس أنها بنفسج ونرجس ويبقى مبسوط بينما الشخص الحزين بنظر للعالم من خلال منظوروا النظاره إلى هو شايفه .

٧. الميول والعواطف والاتجاهات والقيم والحاجات:

إننا لا نرى في الأشياء عادة إلا ما يتفق وميولنا واتجاهاتنا وقيمنا وحاجاتنا النفسية. ويبدو ذلك واضحاً في التعصب لنادي معين عند مشاهدة مباراة كرة القدم مثلاً.

٨. البيئة الثقافية والاجتماعية:

يختلف إدراك الأشخاص باختلاف ثقافتهم وبينتهم. فإذا رأى شخصان أحدهما من أوروبا والآخر من أفريقيا صورة لجبل مغشى بالثلوج، فقد يرى الأول فيها حركة ونشاط وتزحلق على الجليد، بينما يرى الثاني شيئاً بارداً جامداً لا حياة فيه.

٩. ميكانيزمات الدفاع:

ميكانيزمات الدفاع تفسد إدراكنا للواقع ولأنفسنا. لو انا بدافع عن نفسي او مركز تحكمي خارجي دايماً لما افشل في الماده بقول الحق ايه فشلت بماده الدرسين مضطهدين لي الماده صعبه مش عاوزيني انجح ده واقفين ضدي وضد

السيره التقدميه بتعاني دي مبررات اقولها عشان ارضي نفسي دي تعمي عيني عشان ماشوف الواقع المرواليم الي هو انا ماذكر فهي تجعلنا نعي عن عيوبنا ودوافعنا ومقاصدنا السيئة. ففي التبرير يقدم الفرد أسباباً تبدو للعقل منطقية عشان يتقبلها ولكنها ليست كذلك. وفي الإسقاط يرمي الفرد غيره بما فيه من عيوب يعني ان انا ارمي على الاخرين موافقي يعني لو انا قاعد ارتعش بضحك اوي واستهزء بزميلي ده قاعد خايف في حين انا بالفعل الي خايف

١٠. الإيحاء:

يؤدي الإيحاء إلى الخطأ في الإدراك. فمن التجارب التي قام بها أحد الأساتذة بين طلبته أن أحضر زجاجة مغلقة وأخبرهم أن بها عطراً قوياً. وطلب ممن يبدأ في شم هذه الرائحة أن يرفع إصبعه فرفع عدد من الطلبة أصابعهم ولم يكن بهذه الزجاجة سوى ماء. وكثيراً ما يستغل هواة الألعاب السحرية الإيحاء لجعل الناس يرون ما يرغبون لهم رؤيته.

مما سبق يتضح أن الجوانب المختلفة من شخصية الفرد خبراته، وميوله، واتجاهاته، وقيمه، وتوقعاته، ومعتقداته، ودوافعه، وحاجاته -تؤثر في استجاباته الإدراكية وذلك من ناحيتين

١. أنها توجه الإدراك وجهات معينة دون غيرها، أي تحدد موضوع الإدراك.

٢. تكيف شكل المدرك الحسي ومعناه. أي أنها تؤثر في تأويله وتؤدي إلى تحريفه، فقد يدرك الفرد الابتسامة سخرية وليس تحية

العوامل الخارجية

ويشير عبد الرحمن العيسوي (١٩٩٧) أن المقصود بالعوامل الخارجية والتي تؤثر في الإدراك على أنها تلك العوامل التي تتميز بها موضوعات العالم الخارجي نفسه أي الشكل أو اللون الذي تتخذه هذه الموضوعات ومعنى ذلك أنها عوامل مستقلة عن تفكير الإنسان المدرك وعن اتجاهاته وميوله وذكائه. ويطلق عليها "قوانين الإدراك" وكذلك "مبادئ التنظيم الإدراكي" التي تتحدد في كل من:

أولاً: الكل أكبر من مجموع أجزائه:

يعود الفضل إلى مدرسة الجشطالت الي هم كوهلر وفلتهيمر في الاهتمام بدراسة وقوانين الإدراك، وتوصلت إلى قانونه الأساسي وهو أن الكل أكبر من مجموع أجزائه. فانت حين تقرأ كلمتي (باب)، (أب) وهما مؤلفتان من نفس الحروف فانت لا تدرکہما كحروف منفصلة وإنما كوحدة كلية، وعلى هذا الأساس أمكن التوصل إلى القوانين والعوامل الأخرى للإدراك (فؤاد أبوحطب، عبد الحليم محمود السيد، ب.ت). ضربنا مثال: انك لما تشوف العمار تشوفها ككل، لما اشوف صوابي اشوف كصابع اصبع كامل ولكن ابدئ اشوف انه مكون من عقد

ثانياً: عوامل التجميع الإدراكي:

وهي عوامل موضوعية اي متعلقه بشئ المدرك تؤدي إلى تجمعات معينة، ولقد أطلقت مدرسة الجشطالت على هذه العوامل اسم "عوامل تنظيم المجال الإدراكي" ؛ لأنها تتصل بعناصر الموقف (الإدراكي). ((حلمي المليجي، ١٩٨٢، عبد الرحمن العيسوي، ١٩٩٧). وتتحدد على النحو التالي

١. التقارب

ومؤداه أن الأشياء المتقاربة في المكان أو الزمان يسهل إدراكها كصيغة متكاملة من شكل وأرضية، الشئ القريب من بعض بندركه على اساس ان هم شئ واحد حتى في الحياه العامه لما تشوف اثنين ماشين مع بعض على طول تقول ده هم حاجه وحده يعني لو اثنين اصدقاء على طول مش فارقه يجي واحد يقول رأييه والثاني انا سمعت منه وخلص كان واحد منكم قال راي الثاني انتوا حاجه وحده لو حظيت مجموعه نقاط جمب بعض راي على اساس ان هي حاجه وحده ده تقارب فالنقط المرسومة كل زوج على حدة ندرك كل زوج منها كوحدة ولا ندركها نقطة نقطة. لو انا حاك كل نقطتين جم بعض ندركهم على اساس حاجه واحده مش بدرك دي نقطه وحده ودي وحدها

فالعناصر القريبة من بعضها تدرك على أنها تنتمي إلى شكل واحد وتؤلف نمطاً إدراكياً متميزاً. فانت تدرك كراسي حجرة الجلوس كوحدة متكاملة بعكس الحال لو كان كل كرسي منها في حجرة مستقلة.

*ممكن يجي سؤال / الأشياء المتقاربة في المكان أو الزمان يسهل إدراكها كصيغة متكاملة من شكل وأرضية؟**التقارب**

٢. التشابه: Similarity

العناصر المتشابهة من حيث اللون أو الشكل، أو الحجم، أو السرعة، أو الشدة، أو اتجاه الحركة، أو النوع، تميل إلى التجمع في وحدة أو نموذج أكثر من العناصر غير المتشابهة.

فنحن ندرك صفوفاً من النقاط والدوائر المظلمة وصفوفاً أخرى من الدوائر البيضاء.

٣. الانتظام أو التماثل: Symmetry

عناصر الرؤية التي تتكون من أشكال منظمة وبسيطة ومتوازنة ترى وكأنها تنتمي لبعضها، فمعظم الناس يقرروا مشاهدة مربعين متداخلين أكثر من أنه شكلين غير منظمين ومثلث يبق الحاجات الي هي المتماثلة او القريبه وبالتالي لما يكون عندي صوره مربعات ومثلثات ادرك المربعات وحدها والمثلثات وحدها اكثر من ادرك لصوره المربعه والمثلث مع بعض

٤. الاتصال أو الاستمرار: Continuity

في أي موقف إدراكي نميل إلى إدراك التنظيمات التي تتماسك أجزاؤها بأكثر قدر من الاستمرار أو الاتصال، ولذلك فإن عناصر الرؤية التي تسمح للخطوط والمنحنيات أو الحركات بالاستمرار في الاتجاه المستقر نميل إلى تجميعها مع بعضها.

٥. الإكمال أو الإغلاق: Closure

تتمثل عملية الإغلاق في الإدراك بملء الثغرات وسد الفجوات في الموقف التنبهية لكي تجعل منه شيئاً له معنى، قلت لك انك تستطيع ان تدرك الاشياء ناقصه تدركها زي ستدرك الاشياء الناقصه تتعرف على الشئ الناقص قلت لك لما نجى في الادراك او غلق اللفظي زي ماقولك لفظ كلمة كتاتقول الي ناقص (ب) كتاب مدرس تقول مدرسه زي معل تقول معلم ده علق في غلق شكلي او بصري اجيب لك شكل ارنب ناقصه اذن تقول ناقصه اذن الكرسي ناقصه رجل تقولي ناقص رجل ساعه ناقصه عقرب الدقائق تقولي ده المقصود بالاغلاق فالمفردات التي تكون نمطاً متكاملاً مغلقاً ينظر إليها كوحدة واحدة.

والأشياء غير الكاملة عادة تكتمل وترى وكأنها كاملة، وهذه النزعة تسمى الإغلاق، فالمخ يمدنا بالمعلومات التي لم تكن حواسنا قد وفرتها خصوصاً إذا كان الشيء المعروض مألوف.

٦. السياق أو الشمول: Inclusiveness

يميل الشخص إلى إدراك معنى المثير وفقاً للمثيرات الأخرى التي تسبقه أو تصاحبه أو تلحقه موقع الكلمة في السياق ساعات كده تبص تلاقي ايه ان تجيني كلمه مش عارف معناها فعرفها وهي وسط الكلمه فيما يسبقها او يتبعها او انت تكلمني مانتبهت لكلامك لكن لحقت الجزء الاخير افسر الجزء الاول من خلال السياق كسابق له ، وهذه المثيرات المحيطة تسمى السياق. فالسياق يتحكم في معظم الكيفيات المدركة التي يتحدد معناها وفقاً للسياق المحيط لها أو التنبيهات الأخرى التي سبقتها أو تصاحبها

ثالثاً: مبدأ الشكل والأرضية: في محاضره السابقيه لما قلت انا لابس القميص القميص يبقى الارضيه لوحطيت القلم ده هنا يبقى القلم شكل لو ان بصيت للمنظر الى انا موجود فيه كده او ورايه المكان ده كله يبقى انا الشكل ورايه الارضيه

في موقف الإدراك عادة ما يوجد مثير أساسي له خصائص بارزة يسمى الشكل، ومثيرات أخرى أقل بروزاً تسمى الأرضية، وهي الخلفية التي يظهر عليها هذا الشكل. فالكلمات المطبوعة على هذه الصفحة هي أشكال سوداء على أرضية بيضاء، واللحن الذي تعزفه آلة الكمان هو شكل على أرضية من الأصوات التي تعزفها آلات أخرى يبقى الشكل هو المثير الحافز الارضيه هي مثيرات اخرى اقل بروزا تسمى الارضيه وبالتالي يجب ان افصل الشكل من الارضيه الولد

الشاطر الي عنده ادراك جيد بفصل الشكل عن الارضيه يعني انتوا قاعدين بالبيت والده ببيكمه وهناك اصوات اخواته وتلفزيون شغال وبلاي ستشن شغال طيب يبقى ان الولد لو عنده ادراك جيد يستطيع ان يميز الشكل المقصود به الصوت والده عن الارضيه الي هي مثيرات الاخرى الموجوده في المجال عشان كده اقولك ايه الولد الكويز الموجود بالمدرسه يستطيع ان يميز الشكل عن الارضيه ايه المقصود بالشكل :صوت المدرس ,الارضيه :كل المثيرات المحيطه

وهناك خصائص تمكننا من إدراك الشكل والأرضية:

١. الشكل له صيغة وله حدود في حين أن الأرضية لا صيغة لها ولا حدود.
 ٢. أن الشكل يقوم فوق أو يرتكز على الأرضية. زي ماقلت القلم على الارضيه ,نقطه حمرة موجوده على القميص ,انا موجود والي وراى خلفيه يبقى موجود عليه
 ٣. أن الشكل عادة ما يكون أصغر من الأرضية. لما اجي امسك الورق واحط على الورق المفاتيح عباره عن شكل والارضيه هي الورقه
- وعندما يتساوى حجم كل من الشكل والأرضية يختلف إدراكنا للشيء وندركه على صور متعددة أو ندركه على شكل ما يختلف عما يدركه الآخرون، ويعتبر ذلك من مؤشرات الغموض الإدراكي الغموض في الموقف إذ يتساوى الشكل والأرضية في البروز. يعني انا لاسطيع ان اميز الشكل من الارضيه

رابعاً: الثبات الإدراكي:

إن وجود رجل فوق برج مرتفع لا يعني انكماشه، وارتفاع الطائره لا يعني نقصان حجمها، رغم تغير الصورة المتكونة على الشبكية لدى المشاهد في الحجم.

إن الثبات الإدراكي يعني أن الأشياء المرئية من زوايا مختلفة وعلى مسافات مختلفة أو تحت ظروف إضاءة متباينة يظل إدراكنا لها ثابتاً بنفس الشكل والحجم واللون.

وهذا الثبات يعطينا قدراً من الاستقرار لعالمنا الإدراكي. وتفسر العديد من النظريات حدوث

هذا الثبات عن طريق استخدام الإنسان للمعلومات المكتسبة من الخبرة، في إكمال الصور التي تلتقطها الشبكية.

وثبات الشكل يتمثل في تخيلك أنه عندما تشرب فنجان الشاي في الصباح تنظر إلى الفنجان من أحد جوانب المنضدة الموضوع عليها فما شكل قمة الفنجان؟ إذا تمكنت النظر سوف تجدها بيضاوية وليست دائرية ومع ذلك أنت تدركها على أنها دائرية فلا يمكن أن تنطبع دائرية قمة الفنجان على الشبكية إلا إذا كنت تنظر إليه بصورة عمودية من أعلى أي أننا نحس أن قمة الفنجان بيضاوية (هذا إحساس) إلا أننا نتذكر أنها مستديرة.

وهناك أيضاً ثبات اللون، تخيل أنك ترتدي نظارة سوداء وتقود سيارتك بسرعة فأنك سوف ترى كل ما حولك من أناس ومنازل وطرق وأشجار بلونها الطبيعي الذي يميز كل منها.

خامساً: الخداع الإدراكي:

ويعرف الخداع الإدراكي على أنه سوء تأويل للمثيرات باعتبارها تنتمي إلى عالم الواقع، فهو إدراك حسي خاطئ أو غير صحيح. و الخداع الإدراكي ظاهرة نفسية طبيعية يتعرض لها معظم الناس.

ومن أشهر الخداعات خداع الطول أو المسافة والذي ينسب إلى مكتشفه ولذلك يسمى خداع مويبلر – لاير. وهناك العديد من أنواع الخداع الإدراكي، منها: خداع الشكل، وخداع تشويه الزوايا، وخداع وجهة الإدراك للأشكال الغامضة، وخداع المستحيلات.

من أمثلة الخداع الإدراكي في حياتنا اليومية:

أ. أن راكب القطار وهو يسير بسرعة يرى الأشجار من حوله هي التي تجري بسرعة باتجاه معاكس، وأن القطار هو الساكن.

- ب. نشاهد الفيلم السينمائي بأحداثه وأشخاصه المتحركة، وهي في الحقيقة صورة مجزأة تعرض بسرعة مناسبة.
- ج. يرى الإنسان بعينه العادية أن الشمس تتحرك من الشرق إلى الغرب كل يوم، وأن الأرض ساكنة، بينما يؤكد العلم أن الشمس مستقرة نسبياً، وأن الأرض هي المتحركة من الغرب إلى الشرق.
- د. ظاهرة السراب، فهي ظاهرة طبيعية تحدث في الصحراء وقت اشتداد الحر، ترى فيها المرئيات البعيدة كما لو كانت منعكسة عن سطح ماء.

العوامل الخارجية التي تؤثر على الانتباه

وتتضمن العوامل الخارجية أيضاً ما يلي:

- الوسط الذي يعيش فيه الفرد، لذا لا بد أن يكون جو الصف مريحاً ومشجعاً.
- وجود فرق بين شكل المثير والأرضية (البيئة المحيطة بالمثير) يسهل عملية الإدراك.
- مثال: مشاهدة جمل يسير على الطريق السريع في مدينة راقية.
- الفرد يميل إلى إدراك المثيرات المستمرة والمنظمة أكثر من إدراك المثيرات غير المستمرة أو المتقطعة.
- الفرد يميل إلى إدراك المثيرات بشكل كلي بالرغم من نقصها الفيزيقي، (الفيزيائي) فنحن نرى المربع الذي نقص منه شيئاً على أنه مربع كامل في (محمد ريان، ٢٠٠٦).

كما يتوقف الإدراك على:

- خصائص الفرد: الخبرات السابقة، الحاجات والدوافع، التوقعات، الثقافة، الاهتمامات، أثر الهالة....
- خصائص المثير: حجم المثير، قوة وشدة المثير، التباين، التكرار، الحركة، الجودة والألف..
- الخبرة السابقة: فكلما ازدادت ذخيرة الفرد من المعارف والمعلومات والمهارات والممارسات السابقة فإن ذلك يساعده على إدراك أفضل للمتغيرات اللاحقة.
- العوامل الوراثية: يتأثر النمو الإدراكي إلى حد كبير بالعوامل الوراثية، فالسلامة الجسدية والحسية تساعد على الإدراك كما ينبغي، كما أن سلامة عمل الغدد إنما ينعكس بشكل كبير في كفاءة العمليات العقلية ولعل أهم تأثيراتها يظهر في الجانب الإدراكي للفرد في

***نسبة انتشار صعوبات الإدراك: الإدراك يؤثر على صعوبات التعلم لو ولد عنده مشكلة في الإدراك سيكون تحصيله الدراسي منخفض داخل الفصل وبالتالي من الممكن أن تكون عنده صعوبة لو عندك ابن وابنه أو عندك ولد وبنت وعندها مشاكل في التحصيل فتش عن الإدراك بض للعملية العقلية بناعت الإدراك بشقين السمعي أو البصري**

لقد سعت العديد من الدراسات إلى محاولة تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم بين المتعلمين وخصوصاً الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة منها:

دراسة برينر وآخرون (Brenner, et al., 1967) التي ضمت (٨١٠) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين (٨-٩) سنوات تم تشخيصهم على أنهم ذوي صعوبات تعلم، بلغت نسبة من لديهم صعوبات تعلم إدراكية بصرية- حركية حوالي (٦,٧).

كما توصلت دراسة فيجنس وميريويثر (Feagans & Merriwether, 1990) إلى أن نسبة أعداد الأطفال في سن السادسة والسابعة من أعمارهم الذين يعانون من صعوبات إدراكية بلغ نسبتها حوالي (٦,٩%) من إجمالي أعداد الأطفال البالغ عددهم (٥٩٠).

صعوبات الإدراك:

تحتل اضطرابات الإدراك أو الصعوبات الإدراكية موقعاً مركزياً أو محورياً بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة أنت عندك المادة الي حنا بندرسها صعوبات التعلم النمائية هي واحده من صعوبات التعلم وصعوبات التعلم شقين صعوبات التعلم الأكاديمي /وهي صعوبه بلقيها التلميذ في ماده الدراسيه معينه كالقراءه والكتاب والحساب وصعوبات التعلم النمائية المقصود بها الانتباه والادراك والذاكره الي بنسبها الاولى او صعوبات التعلم الثانويه التفكير واللغه الشفهيه ، وترتبط اضطرابات الإدراك ارتباطاً وثيقاً باضطرابات الانتباه، بل تتوقف في معظمها عليها إن لم تكن نتيجة لها.

تأثير صعوبات الإدراك على التعلم

ومن المسلم به أن التعلم لا يحدث بصورة مفاجئة عندما يصل الطفل إلى العمر الزمني خمس أو ست سنوات، أو عند دخوله المدرسة، فخلال سنوات ما قبل المدرسة ينشغل الأطفال منذ طفولتهم المبكرة بالكثير من الأنشطة التعليمية، حيث يتعلمون وربما يسيطرون على العديد من المهارات والأنشطة قبل الأكاديمية، ويكتسبون كمية هائلة من المعرفة والمعلومات، والقدرات التي تؤهلهم لتعلم الكثير من الموضوعات الأكاديمية.

أما في سنوات ما قبل المدرسة يكتسب الطفل مهارات في الإدراك السمعي والإدراك البصري، تيسر انتباههم للأشياء، ترفع من كفاءة أنشطة وعمليات الذاكرة والتفكير لديهم، كما تساعدهم على تعلم وفهم استخدام ويرى كثير من الباحثين أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري التي تؤثر بشكل عكسي في اكتساب الطفل لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمي، فالأطفال ذوي اضطرابات الإدراك البصري يخلطون بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة وكذلك الكلمات والأشكال الهندسية في قراءتهم وكتابتهم ومن ثم يفشلون في أداء المهام المقدمة إليهم، كذلك الفشل في التوجه المكاني وإدراك الشكل والأرضية والتذكر البصري والمشكلات ذات العلاقة. والإدراك كعملية عقلية معرفية يتميز في عدة أبعاد ذات تضمينات مختلفة يتعين تناولها لفهم صعوبات التعلم الناشئة عن الاضطرابات الإدراكية وهي: اللغة

لا يتم التعلم بدون وجود ادراك جيد عشان تؤدي او يؤدي الطفل في المدرسه على نحو جيد لازمه ثلاث عمليات اساسيه لازمه ١. انتباه جيد الي المثيرات المعروضه عليه الانتباه ايه ايه المثيرات :هي المعلومات التي يقدمها المدرس فلا بد ان يكون قدرته الانتباهيه عاليه يبقى اذن عشان يؤدي اداء جيد لابد مايكون عنده مشكله في الانتباه

٢. لابد من ادراك بصري وسمعي جيد الي حنا بصده ادراك يبقى عندي قدره على تفسير الاشياء السمعيه على نحو جيد اقدر اميز ما بين الاصوات المتشابهه والمختلفه اقدر اميز ما بين (س،ث) والحروف التي تتشابه في منطوقها الصوتي وايضا لابد ان يكون لدي ادراك بصري قدره على تميز ما يعرض علي بصريا اقدر اميز ما بين الشكل الكلمه المختلفه زي ايه اشكال الكلمات المختلفه ا و الحروف قالي خط الحروف زي (س.ش) نفس بعض الفرق ما بينهم النقاط (ب.ت.ث) (ج.ح.خ) (ف.ق) كل هذي مشاكل (ع،غ) فلا بد من وجود ادراك بصري سليم وسمعي (٦٠,٩٠) يتشابهوا في نطق اقدر اميز ما بينهم (س،ث) كلمه (قلب،كلب) يتشابهوا في المنطوق (ساعه ،سماعه) يتشابهوا في المنطوق اذن لابد من وجود ١- انتباه ٢- ادراك والادراك شقين سمعي وبصري ٣- الذاكره تذكر قدره الذاكره جيده لو التلميذ عنده مشكله في احد العمليات هذي ثق تماما ان حتكون عنده مشكله في جانب الأكاديمي

المحاضرة السابعة

الوسيط الشكلي الإدراكي:

يقوم دور الوسيط الشكلي في اضطرابات الإدراك على التسليم باختلاف أساليب التعلم لدى الأفراد، يعني الأفراد يكون عندهم اساليب في التعامل مع المعلومات المختلفه واختلاف الوسيط الشكلي الذي يعتمد عليه تعلمهم هم يعتمدوا على ايه حاسة السمع حاسه البصر على ايه يعتمدوا ، فبعض الطلاب يكون تعلمهم أفضل وأكثر فاعلية اعتماداً على حاسة السمع أو الوسيط السمعي وهذي بنشوفها في المدارس ان بعض الاطفال يكون الوسيط الشكلي عنده اكثر كفاءه ووسيط حاسه السمع او وسيط حاسه السمعى وبالتالي هؤلاء الاطفال بنسبهم احنا حتى السمعيين كلمه طرف سمعي يعني يجب يتعرض عليه المعلومه عن طريق السماع او الوسيط السمعي والبعض الآخر يحتاج إلى إعادة كتابة ما يريد تعلمه، تلاقية يكتبها بكراسه يلخص كما قد يجمع البعض في تعلمه

واحد ممكن يكون سمعي واحد بصري واحد سمعي بصري يعمل على تكامل هذه الوسائط والأساليب في الوصول إلى المستوى المرغوب من التعلم.

النظم الإدراكية وتزايد عبء التجهيز والمعالجة:

إن النشاط العقلي المعرفي الذي يقف خلف القدرات الإدراكية يشكل قضية خلافية، بسبب حدوث عمليات الإدراك داخل العقل وصعوبة قابليتها للملاحظة والاختبار والقياس، لذا فإن الاستقطاب الذي فرضته موضوعات علم النفس المعرفي وقضاياها على اهتمامات علماء علم النفس قاد إلى إبراز أهمية التعلم المعرفي وتجهيز و معالجة المعلومات النهارده تسمع عن علم جديد اتجاه جديد اسمه تجهيز المعلومات معناها: ينظر كيف يعمل العقل ماذا يعمل العقل عندما يتعامل مع المعلومات بيعمل ايه وخصوصا في مجالات الادراك والوظائف الادراكية ودور الإدراك والوظائف الإدراكية فيه، وعلى ذلك فإن أي خلل يصيب أي من هذه النظم يؤثر على تكاملها، ومن ثم تنتج اضطرابات في الإدراك أو الوظائف الإدراكية.

الإدراك السمعي:حنا بنقول ان الادراك شقين وكنا بنقول الادراك: يعني قدره على تاويل وتفسير الاشياء ,الادراك شقين اما ادراك سمعي واما ادراك بصري وضربت لك مثال/ انا ساعات بتجي لك مكالمه من تلفون من غير ماتبيص للارقام بتقوم شاييل التلفون حاطه على اذنك بتسمع صوت الي بيتكلم بتقوله اهلا يا فلان من غير ماتشوفه ده ايه ده ادراك سمعي أي انك كان لديك القدره على تميز الصوت من غير ماتشوف شكل صاحبه اذن الادراك اما سمعي واما بصري والادراك البصري لما اقولك ايه ده بتقول لي مفاتيح اذا هذا هو الادراك البصري

ويتضمن الإدراك السمعي مجموعة من المهارات هي:

- التمييز السمعي: وهي القدرة على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام، والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة.

في واحد بيكون عنده القدره على تميز ما بين الكلمات المتشابهه يعني ولد يستطيع ان يميز بين (س,ش) هذا عنده قدره على التمييز السمعي يقدر يميز (ج,ح,خ) الفرق ما بينهم يبقى عنده القدره على التمييز السمعي

- الذاكرة السمعية: هي القدرة على استدعاء مثيرات صوتية سبق تقديمها للفرد، قد تكون هذه المثيرات أرقاماً أو كلمات أو جملًا.

يعني يعطيه حاجه سمعيه اعداد كلمات جمل وبيستدعيها فبعض الاطفال عندهم مشكله في الذاكره السمعيه

- المعالجة السمعية: وهي القدرة على الإنصات والتفكير في الأسئلة قبل الإجابة عليها.يقولوا هي المرحله الي تسبق الاستجاباه انت بتعالج المعلومه ازي

الإدراك البصري:

ويتضمن الإدراك البصري مجموعة من المهارات هي:

١. التمييز البصري: في القدرة على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين عدة مثيرات من خلال إدراك الخصائص الرئيسية المميزة لكل منها.يبقى التمييز السمعي تميز اصوات يعني يقدر يميز حرف (س) منطوق من الساء ده السمعي لكن البصري يميز الشكل الحرف الفرق ما بينهم ان السمعي يميز النطوق لكن البصري يميز الشكل

٢. الذاكرة البصرية: وهي القدرة على استدعاء مثيرات بصرية بعد فترة من رؤيتها.يعني لما نعرض له الكلمات قدامه ماده علميه يحفظها يبقى عنده قدره على الاستدعاء البصري

٣. العلاقات المكانية: وهي القدرة على إدراك وضع الأشياء في توجيهها في المكان.

٤. التمييز بين الشكل والأرضية: وهي القدرة على تمييز مثير معين عن مثيرات أخرى توجد في الخلفية المحيطة بهذا المثير.

٥. الإغلاق البصري: وهو القدرة على التعرف على الشكل الكلى عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط مثال: صورة ساعه ناقصه عقرب تستطيع انك تكمل الي ناقص بصوره ده بنسميه غلق بصري

تكامل النظم الإدراكية:

حيث تعمل جميع الأنظمة السابقة مع بعضها البعض في تكامل وترابط وتناغم. وقد أكدت الدراسات وجود اضطرابات إدراكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة أكثر من وجودها بين أقرانهم العاديين، ويجمع العديد من المتخصصين في المجال على أن دور العمليات الإدراكية في علاج أشكال صعوبات التعلم يمثل واحدة من القضايا الملحة، حيث تعمل الأنشطة الإدراكية على تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية، لذا فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في العمليات الإدراكية تؤدي إلى إعاقة التناسق

البصري السمعي الحركي والعلاقات المكانية والتمييز البصري والسمعي، كما أنهم لا يستطيعون تفسير المثيرات ومعرفة معناها مما يؤثر بشكل مباشر على مهاراتهم الأكاديمية.

كذلك فقد أشار كل **من سوزان ورايت (Susan & write,2000)** إلى أن اضطرابات الإدراك البصري تنشأ نتيجة عدم قدرة التلميذ على تنظيم وتكامل المثيرات الواردة إليه عبر حاسة البصر وصعوبة معالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة مما يؤدي إلى اختفاء المعلومات أو الكلمات أو الأشكال قبل إعطائها المعاني والدلالات المعرفية وينعكس ذلك على التحصيل الدراسي في صعوبة نسخ الحروف وصعوبة التمييز بين الكلمات بالإضافة إلى صعوبة التمييز بين الأشكال والأعداد وهي مهارات ضرورية في اكتساب المفاهيم الرياضية والتحصيل في مادة الرياضيات كما ينعكس على صعوبة تعلم العمليات الحسابية الأساسية.

وقد قارن **"السيد صقر" (١٩٩٢)** بين ٣٧ طفلاً ذوي صعوبات تعلم في القراءة والحساب، ١٨ عاديين من تلاميذ الصفين الثالث والرابع في الخصائص المعرفية واللامعرفية التالية: الانتباه، الإدراك، والتذكر وتقدير الذات، دافعية الإنجاز، القلق، وقد أسفر عن وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في: الإدراك والانتباه، وكذلك في تقدير الذات والدافعية للإنجاز لصالح العاديين يعني أن الأطفال العاديين كان استقدارهم لذاتهم أو لذواتهم أفضل من ذوي الصعوبات لأن ذوي الصعوبات تقديريهم لذاتهم منخفض نتيجة تكرار الفشل أيضاً كان الأفراد ذوي الصعوبة أقل في دافعية الإنجاز بينما كانوا الأفراد العاديين متفوقين وفروق لصالحهم في دافعية الإنجاز يعني عنده قدره على الاداء ، كما كشفت الدراسة عن أن أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين أفراد العينة هي: صعوبات القراءة والحساب معاً، تليها صعوبات القراءة، ثم الحساب.

وتمشياً مع الافتراض القائل بأن العمليات الإدراكية تكون الأساس لاكتساب وتنمية المهارات الأكاديمية تعرض أمانة شلبي (٢٠٠٤) بعض عمليات الإدراك البصري وتأثيرها في صعوبات التعلم على النحو التالي

الإدراك البصري

و يعرف الإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات. وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطلت الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه.

لما أقولك ايه ده تقولي قلم / ايه الي عرفك ان ده قلم لانك ادركت العناصر بتاعته بفسر هذا القلم على ضوء خبره السابقه ان مرت على خبرتي ا نده قلم رصاص لو ماكنت مرت على خبرتي مش اقدر ادي له المعنى او الدلاله

ويلعب الإدراك البصري دوراً بالغ الأهمية في التعلم المدرسي، وبصفة خاصة في القراءة ويجد الأطفال ذوو صعوبات التعلم صعوبات ملموسة في المهام التي تتطلب تمييزاً بصرياً للحروف (ج، ح، خ) والكلمات، وكذا الأعداد القدره انه يميز ما بين (٢،٦) بين (٧،٨) ما بين (١٠،١١) ما بين أكبر من وأصغر من والأشكال والتصميمات الهندسية، والصور وكافة الأشكال المرئية، أو التي تستقبل من خلال الوسيط الحسي البصري.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات التعلم إلى أن هؤلاء الأطفال – ذوي صعوبات التعلم – يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

- صعوبات التمييز البصري للأشكال والحروف/الكلمات والمقاطع والأعداد.

- صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية أو الشكل والخلفية. - صعوبات في الإغلاق البصري

- صعوبات في إدراك العلاقات المكانية. - صعوبات التعرف على الأشياء والحروف.

- صعوبات في إدراك معكوس الشكل أو الرمز. - صعوبات إدراك الكل والجزء.

ومن خلال مراجعة أدبيات البحث العلمي في مجال التربية وعلم النفس بصورة عامة وفي مجال التربية الخاصة وصعوبات الإدراك بصورة خاصة

أمكن الإشارة إلى كل من هذه الصعوبات بالعرض والتحليل على النحو التالي:

صعوبات التمييز البصري

ويشير التمييز البصري إلى القدرة على التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها. من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضع والوضوح والعمق والكثافة.. الخ. وهذه القدرة ضرورية لتعلم الطفل القراءة والكتابة والحساب والرسم.

وترتبط هذه القدرة بسرعة الإدراك والقدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة، وتقاس هذه القدرة - القدرة على التمييز - باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة. كأن يطلب من الطفل أن يستخرج حرف الـ ص من بين مجموعة من

حروف الض وال ر من الز، ال ط من الط، ال ف من الق، وال ت من الدث، وال ع من ال غ، ال ح، من ال خ، والأرنب ذو الأذن الواحدة من بين مجموعة من الأرناب ذات الأذنين وهكذا. والمزاوجة بين الكلمات والحروف والأشكال والصور والأعداد المتماثلة (محمد ريان، ٢٠٠٦).

ويعود التمييز البصري إلى الإجراءات التي تمكن الفرد من التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة، فالطفل صاحب الصعوبة يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل، كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة والمعكوسة للحروف أو الأرقام أو الأشكال فهو يكتب حرف س بصورة معكوسة وكأنة في مرآة، كذلك بالنسبة للأرقام وخاصة تلك التي تتطلب اتجاهاً صحيحاً في كتابتها مثل رقم ٣ ورقم ٤ ورقم ٢ وهكذا والعكس صحيح، كما يتطلب الرقم ١٠ هكذا ١، كما يصعب التمييز بين الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع ويقوم بجمع العمليات الحسابية بطريقة خاطئة

التمييز البصري حنا قلنا ان التميز السمعي القدره على اعطاء الاشياء معانيها ودلالاتها

ويشير التمييز البصري إلى القدرة على التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما، من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضع والوضوح والعمق والكثافة وغيرها، وهذه القدرة ضرورية لتعلم الطفل القراءة والكتابة والرياضيات والرسم.

وترتبط هذه القدرة بسرعة الإدراك والقدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة، وتقاس هذه القدرة باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة، كأن يطلب من الطفل أن يستخرج حرف ال ص من بين مجموعة من الحروف، والأرنب ذو الأذن الواحدة من مجموعة من الأرناب ذات الأذنين وهكذا، والمزاوجة بين الكلمات والحروف والأشكال والصور والأعداد المتماثلة.

ولذا يكون الطفل الذي يعاني من صعوبة التمييز البصري هو الطفل الذي لا يستطيع إدراك الفرق بين مثيرين أو أكثر بصرياً، أو يعاني من قصور في هذا الجانب وذلك فيما يخص الحجم والشكل والمسافة واللون. كذلك توجد حقيقة واقعة في الإدراك والتمييز البصري، مؤداها: أنه توجد فروق بين إدراك الأشكال وإدراك الحروف والكلمات بصرياً، فالأشياء عند إدراكها بصرياً لا تتأثر بانعكاس وضعها في الفراغ أو اتجاهها، فالكرسي يظل كرسيًا مهما كان وضعه في الفراغ سواء نظر إليه الطفل مائلاً أو مستوياً، صغيراً أو كبيراً، والحيوان يظل عند إدراكه بصرياً حيواناً سواء كبر أو صغر، أو نُظر إليه من الأمام أو الخلف أو نائماً أو واقفاً على جنبه، أما إدراك الحروف والكلمات فيتغير إدراكها بصرياً باختلاف وضعها في الفراغ أو زاوية الرؤية، كذلك بتغير نهاياتها واتجاهاتها، فهناك فروق كبيرة بين إدراك الرقمين (٧-٨) و (d-b)، (٦-٢) بصرياً بتغير وضعهما، إذ يؤدي هذا التغير على تغير المعنى، ومن ثم القدرة على التمييز البصري متطلب سابق وأساسي لتعلم القراءة والكتابة والرياضيات يعني عشان نتعلم القراءة والكتابة والرياضيات ضروري جداً ان يكون عندك تميز بصري

صعوبات الإغلاق البصري

ترتبط هذه العملية بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط واستكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات أو صورة من الصور ساعات نجيب التلميذ كلمه مكتوبه (م-د-ر-س) نقوله ايه الي ناقص يقول (التاء المربوطه) لانها مدرسه او اجيب له كلمه (ك-ت-ا) واقوله ايه الي ناقص يقولي (ب) لانه كلمة كتاب اذن هو بكمل كلمه او صوره من الممكن ان اجيب لك صوره ارنب بأذن وحده واقوله كمل الناقص يقوم رسمها او لما يشوف دائره ناقصه جزء يكملها ، وهذه العملية لها علاقة واضحة بعملية القراءة بصفة عامة؛ فالأطفال الذين يمتازون بقدرة عالية على قراءة الجمل قد حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار الإغلاق البصري أكثر من الأطفال الذين يتصفون بضعف في عملية القراءة. يقولك ان واحد الي عنده قدره على اغلاق البصري يكون له القدره على القراءه زي ماقلت لك ضربت مثال / ان من الممكن اجيب لك كلمات انت بتكملها ساعات بنجيب لنا في القراءه سؤال او قطعه او رأس سؤال كده او فقره بنقول عليها فقره ناقصه كلمه هنا الولد الي عنده قدره يستطيع يكملها او لما يجيب لي في اختيارات بدائل ٣ يختار البديل الصح او ٤ لان عنده قدره على غلق بصري

والإغلاق البصري مكون إدراكي يشير إلى قدرة الطفل على معرفة الصيغة الكلية من خلال صيغة جزئية، أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من هذا الكل، ومن أمثلة ذلك قدرة الفرد على قراءة سطور بعض النصوص القرآنية عند تغطية النصف الأعلى المطبوع يعني بنجيب له بيت شعر ولا حاجة ونقوم مغطين منه كلمه او الجزء الثاني من بيت الشعر يستطيع ان هو يكمله من هذه السطور والكشف عن النصف الأدنى منها، بحيث يمكن الاستدلال على التلميحات أو الدلالات المتعلقة بحروف هذه السطور، ويمكن للطفل العادي القيام بإغلاق بصري لها اعتماداً على قدرته الإدراكية.

وتشير الدراسات والبحوث إلى افتقار (انخفاض) ذوي صعوبات التعلم وخاصة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الإدراك أو الوظائف الإدراكية إلى القدرة على الإغلاق البصري الجشطلتي سواء أكان إغلاقاً سمعياً نكمل كلمه ناقصه حرف زي ماقولك مجنو وقوم ساكت هو يقولك مجنون يكمل النون الي ناقصة أو بصرياً حيث يصعب عليهم بأورة أو تركيز الانتباه على الشكل فيبدو الشكل بالنسبة لهم نهائياً أو ذاتياً ان هو يشوف الشئ الناقص على اساس انه شئ مكتمل ده نهائي بينما الي عنده غلق جيد يدرك انه ناقص وان عليه البحث عن الكلمه الناقصه أو غير مستقل عن الأرضية أو الخلفية التي تركزت عليها.

صعوبات الذاكرة البصرية كلمة ذاكره في فرق مابينها ومابين التذكر والذاكرة :هي مكان استبقاء واختزان المعلومات والتذكر هي عملية جلب معلومات أو استدعاء معلومات سابقة ومخزنه في الذاكرة يبقى في فرق مابينهم

الذاكرة البصرية تعرف بأنها القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة وتعد هذه القدرة الهامة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية الي عنده مشكله في الذاكرة البصريه وانتي بتشوفها في ابنك او انت بتشوفها في ابنك او ابن الجيران الي عنده مشكله في الذاكرة البصرية يبقى مش قادر يكتب الحروف الهجائية وينسخها من الذاكرة بفضل نحفظه وينساها والأعداد والمفردات المطبوعة وكذلك في اللغة المكتوبة والتهجي.

ويشير عبد الرقيب بحيرى (١٩٩٥) إلى أن الذاكرة البصرية تعرف على أنها تلك العملية التي يتم من خلالها استرجاع الخبرات البصرية الحديثة، وتعد هذه العملية مهمة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات المطبوعة وكذلك في مهارات اللغة المكتوبة والتهجي.

وعند القيام بتحسين الذاكرة البصرية يجب إتباع الإجراءات التالية:

- يطلب من الطفل أن يرى شكلاً أو حرفاً أو رقماً ثم يغلق عينيه ويعيد تصويره أو تخيله ثم يفتح عينيه للتأكد من إلمامه به.

- يعرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم إخفائها عن الطفل ويطلب منه إعادة كتابتها.

- يطلب من الطفل أن ينظر إلى الحروف أو الكلمة أو الشكل أو العدد ثم ينطق كلا منهما.(منفصلاً)

- يطلب من الطفل أن يعيد تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال حتى يلم بها ثم تبعد عنه ليعيد كتابتها من الذاكرة.

تمرين بسيط جدا من الممكن اجيب له على المكتب احط له تلفون وساعه وكتاب ومفاتيح ونقود ينظر عليهم بعدها يغمض عينه واشيل حاجه منهم واعينها من غير ماياخذ باله واقوله تذكر الي كان موجود وتعرف على الناقص ايه الي حنا شلناه

والذاكرة البصرية تتضمن القدرة على استدعاء الصور البصرية، وإن كان بعض الأطفال لديهم القدرة على استرجاع الصور الذهنية للمثيرات البصرية (الكلمات- الحروف- الأشكال) إلا أنهم يجدون صعوبة في تذكر المثيرات البصرية في ترتيبها الصحيح.

المشكلة الاكبر لو انت بتدي له حاجات بصريه وتقوله عيها بنفس التسلسل الصحيح زي ايه يعني انا اعرض عليه التلفون واعرض عليه المفاتيح ثاني حاجه على طول واعرض عليه القلم واعرض عليه الساعه هذي ٤ اشياء واقوله استرجعهم بنفس الطريقه الي انا عرضتها فيقولني نفترض عشان يبقى الاجابه صح التلفون -مفاتيح - القلم - الساعه لو قال الساعه الاول او قال المفاتيح تبقى الاجابه خاطئه فدي بنقول عليها ان يستدعيها بنفس الترتيب الي عرضت به

صعوبات إدراك العلاقات المكانية

يشير هذا المفهوم إلى قدرة الطفل على وضع الأشياء في الفراغ، ويتعلق هذا الجانب من جوانب الإدراك البصري بالقدرة على إدراك العلاقات المكانية في الفراغ حيث تبدو هذه المشكلات كما لو كانت قراءة الكلمات من خلال المرآة (قراءة وكتابة كلمات بطريقة من اليسار إلى اليمين)، فيرى الفرد كلمة (ل م ع) بدلاً من كلمة (ع م ل) ومثل هذه المشكلات تقع في نطاق المشكلات المرتبطة بتكامل الإدراك المكاني.

كما يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء ما أو رمز أو شكل (حروف- أعداد- صور- أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة ففي القراءة على سبيل المثال: يجب أن تستقبل الكلمات كوحدة أو جشتلط يعني انا لما ابشوف كلمه انت قدامك شريحه صعوبات ادراك العلاقات المكانية كعنوان انا لما بشوفها بشوفها كأدراك جشتلط كلي ما بشوفها حرف حرف باءه وكده ولكن انا بشوفها كأدراك كلي أو كينونات كلية محاطة بالفراغ، وتمثل القدرة على إدراك العلاقات المكانية أساساً هاماً من الأسس التي يقوم عليها التعلم وخاصة تعلم الرياضيات والتصميمات الهندسية والبيولوجي والرسم.

العلاقة بين قدرات الإدراك البصري، وبخاصة إدراك العلاقات المكانية، والتعلم المدرسي قد حظيت باهتمام العديد من التربويين والعديد منهم ينظر إلى صعوبات الإدراك البصري وصعوبات إدراك العلاقات المكانية على أنها السبب أو على الأقل تسهم بنسبة كبيرة في الفشل الأكاديمي، وأنها السبب الرئيس لمشكلات التعلم التي يعاني منها الأطفال.

وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال أشارت إلى وجود فروق داله إحصائياً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم اضطرابات في الوظائف الإدراكية والعاديين في القدرة على إدراك العلاقات المكانية وذلك لصالح العاديين.

صعوبات تمييز الشكل والأرضية

يقصد بالتمييز بين الشكل والأرضية القدرة على الفصل أو التمييز بين الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به، والأطفال في هذا المجال لا يستطيعون التركيز على فكرة السؤال أو الشكل مستقلاً عن الخلفية البصرية المحيطة به، ويترتب على ذلك أن ينشغل الطفل بمثير غير المثير المستهدف، ومن ثم يتشتت انتباهه، ويتذبذب إدراكه ويخطئ في مدركاته البصرية.

تلاقي في كتاب الابتدائي صور والمعلم بيشرح معنى الكلمات بتشوف تلميذ الي عنده صعوبات تعلم مايقدر يفصل الشكل عن الارضيه يعني يركز مع الكلمه الي بيقرأها المعلم بعيد عن الصور تشوفه يعدد الصور كم ولد وكم بنت لابسين ايه معاهم شنت ولا لاماشين رايعين فين حاجات بعيدة مما يفقده الانتباه

وترتبط هذه الصعوبة بالانتقائية في الانتباه وسرعه الإدراك، وقد أجريت العديد من الدراسات تناولت مشكلة الشكل والأرضية لدى صعوبات التعلم، وتوصلت تلك الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التمييز بين المثير الهدف (الشكل)، والمثيرات المنافسة (الأرضية أو الخلفية) ويؤدي هذا إلى صعوبات في تعلم هؤلاء الأطفال.

قبل ما تكلم عن مشكلات التميز السمعي ان الدراسات إلي بتقارن أن هناك دراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين يطلع التفوق العادي أكثر من ذوي صعوبات تعلم الأداء على المهام الي هي بتقدمها الدراسات ا وان ذوي صعوبات التعلم أقل من العاديين في الأداء

تتمثل سلوكيات الطفل الذي يعاني من مشاكل في التمييز السمعي بين الشكل والخلفية بوحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية:

- عدم الانتباه للمدرس.

- من السهل إثارة انتباهه بالأصوات. وهو في الفصل سمع صوت حد برا ببتكلم تلاقي ينظر له

- يفقد القدرة على الفهم إذا سمع اصواتا خارجية

صعوبات التعرف على الشيء والحرف

تشير هذه الصعوبات إلى ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تخيلها. وهذه تشمل صعوبات التعرف على الحروف الهجائية لما تقوله ايه الحرف ده يقولك (ن) وهي (ب) والأعداد تقوله ايه العدد ده (٧) بقولك (٨) والكلمات والأشكال الهندسية مثل: المربع والمثلث والدائرة والأشياء مثل الكرسي، والزهرية والأباجوره، وقد وجد بعض الباحثين أمثال رايتشك وآخرون (Richek et al., 1996) أن التعرف على الأشياء والحروف والكلمات والأشكال منبئ جيد تابع للتحصيل القرائي. إذا كان الولد له القدرة على التعرف على الأشياء حيكون ادائه جيد للعمل الدراسي او في المدرسة

صعوبات التمييز بين الأشكال أو الرموز ومعكوسها

يصعب على بعض الأطفال التمييز بين الأشكال أو الرموز ومعكوسها وترتيب حروفها مثل:

- الأرقام (٦، ٢)، (٨، ٧)،

- في اللغة الإنجليزية (top-pot), (no,on), (p,q), (b,d)

- في اللغة العربية (عمل – علم) (قلب – لقب) (أمنية – أمانة) (حلم – حمل).

وقد وجد أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفشلون في عمل التحسينات أو التعديلات الضرورية للتعليمات الإدراكية التي تم تعلمها أو اكتسابها مبكراً.

هؤلاء لا يستطيعون التمييز بين العديد من المفاهيم السابق تعلمها أو اكتسابها، فيظلون يستخدمون هذه المفاهيم في غير موضعها أو ضمن سياقات لا تتطلب ذلك. أو على الأقل تتطلب تطويراً في استخدام هذه المفاهيم على نحو ما يقتضيه السياق

صعوبات إدراك الكل من خلال الجزء

من الصعوبات الأخرى الأكثر أهمية ما يتعلق بصعوبات إدراك الكل من خلال الجزء. أو ما يسمى بذوي إدراك الكل "Whole Perceivers". ومدركو الكل هم أولئك الذين يرون أو يدركون الشيء في صيغته الكلية أو التامة أو في شكل جشتلطات. بينما مدركو الجزء هم الذين يميلون إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة أو الأجزاء، ويفتقرون إلى إدراك الكليات أو الجشتلطات.

والجمع بين إدراك الكل وإدراك الجزء يعد مطلباً أساسياً للتعلم الفعال، ففي مهام القراءة مثلاً يجب أن يكون المتعلمون قادرين على التحرك بمرونة وفعالية من الكل إلى الأجزاء أو العناصر المكونة له، حيث يحتاج هؤلاء إلى إدراك الكلمات ككليات أو جشتلطات

أحياناً، كما يحتاجون إلى إدراك التفاصيل أو الحروف التي تميز هذه الكلمات عن غيرها من الكلمات الأخرى. ومن أمثلة ذلك (house, horse) وعربياً (أمنية، أمانة، التجارب (العملية – العلمية)، تجارب، تجارب.. الخ.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه الخاصية إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وخاصة الذين يعانون من اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية أي الجزئيون أو مدركو الجزء، وكذا الكليون أو مدركو الكل – هؤلاء الأطفال يجدون صعوبات ملموسة في القراءة والكتابة وإدراك الرسوم والرموز والحروف.

وفي إحدى التجارب البحثية التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الإدراكية حيث طلب من هؤلاء الأطفال تلوين بعض الرسومات والأشكال. وقد كانت الخصائص السائدة لدى هؤلاء الأطفال عند إجاباتهم أنهم يرون الجزء لا الكل – وقد أطلق الباحثون على هؤلاء الأطفال مدركو الجزء.

ويمكن أن تندرج مثل هذه الصعوبات تحت ما يسمى النمذجة الإدراكية والتي تشير إلى الأسلوب أو النموذج الإدراكي المفضل: السمي - البصري - السمي البصري - الحركي - والذي يميل الطفل إلى استخدامه.

وتشير بعض الدراسات إلى حالة الطفلة التي تعاني من مشكلة التعرف على زميلاتها في الفصل اعتماداً على الإدراك البصري لهن. وأنها تفشل في التعرف عليهن ما لم تسمع أصوات كل منهن. ومن ثم فهي تعتمد كلية على حاستها السمعية في التعلم على الرغم من أن حاسة البصر لديها عادية تماماً. وعلى ذلك يعتمد إدراكها للمثيرات أو المعلومات على الوسيط الإدراكي السمي والذي يمثل النموذج الإدراكي المفضل لديها

المحاضرة الثامنة

صعوبات الإدراك السمي

ويمكن تعريف الإدراك السمي على أنه " نظام مخصص للتعامل مع نماذج المثيرات المؤقتة التي نظمت بشكل متسلسل إلى الحد الذي فيه يرتبط النظام الرمزي الشفوي بالشكل الحسي السمي كما يجب أن يوصف على أنه نظام تجهيز متتالي" في: (Stefanatos and wasserstein, 2001)

كما يمكن تعريف الإدراك السمي بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع وتفسيره، وهو يعد وسيطاً إدراكياً هاماً للتعلم، وتشير الدراسات والبحوث التراكمية في هذا المجال إلى أن العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل من صعوبات سمعية إدراكية، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية والصعوبات الفونولوجية أو الصوتية (Schweitzer et al., 2006).

وهؤلاء الأطفال ليس لديهم صعوبات أو مشكلات تتعلق بالسمع أو حذته، ولكن المشكلة أو الصعوبة الأساسية لديهم تتمثل في الإدراك السمي، وبسبب أن نمو قدرات الإدراك السمي يتم عادة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، فإن العديد من المدرسين يفترضون أن جميع الأطفال يكتسبون هذه المهارات، وهو افتراض خاطئ لا يؤيده الواقع الفعلي للأطفال الذين يعانون من اضطراب الإدراك السمي لديهم، وتشمل مهارات الإدراك السمي:

مهارات الادراك السمي

- ✓ إدراك النطق (Phonological awareness) ~ الوعي الصوتي
- ✓ والتمييز السمي (Auditory Discrimination)
- ✓ والذاكرة السمعية (Auditory Memory)
- ✓ والترتيب أو التسلسل أو التعاقب السمي (Auditory Sequencing)
- ✓ والمزج أو التوليف السمي (Auditory Blending)
- ✓ إدراك نطق أو منطوق الحروف (Phonological Awareness)

إدراك نطق أو منطوق الحروف

وهي قدرة ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق معرفة أو إدراك أن الكلمات التي نسمعها تتكون أو تشكل من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها، وتسمى هذه المهارة الوعي بالنطق أو إدراك النطق، فمثلاً كلمة فصل يمكن نطقها بثلاثة أساليب أو تشكيلات مختلفة كل منها يعكس معنى مختلفاً تماماً كلمة دين، دين، والطفل الذي

يفتقر إلى النطق الصحيح للكلمات عند قراءته لها يفقد معناها، ومن ثم يصعب عليه فهمها، فتتضاءل حصيلته اللغوية والمعرفية، وينحصر لديه الفهم القراني والقدرة على القراءة.

والأطفال الذين لديهم صعوبات أو اضطرابات أو عجز في القراءة يفتقرون إلى الإدراك أو الوعي بالتراكيب اللغوية، أو بكيفية وضع المفردات اللغوية مع بعضها البعض، حيث يكونون غير قادرين على التمييز بين تجميع المفردات أو فصلها، أو الوقوف عندها وفقاً لما يقتضيه المعنى الكامن في النص موضوع القراءة، وما هي الأصوات التي يتعين نطقها وصولاً إلى معاني الكلمات أو المفردات المقصودة في النص موضوع القراءة.

وتتشكل قدرات إدراك النطق أو الوعي به خلال سنوات ما قبل المدرسة، ومن المهم للغاية تقويم هذه القدرات قبل حمل الأطفال على القراءة، وتقديم التدريبات المكثفة والملائمة للأطفال الذين يفتقرون إلى هذه القدرات، أو الذين يبدون صعوبات فيها.

وتشير الدراسات والبحوث إلى إمكانية اكتساب الأطفال لهذه المهارات من خلال أساليب تدريسية معينة، كما يمكن تنميتها لديهم، وأن هذه الأساليب التدريسية لها تأثيرات إيجابية على التحصيل القرآني، وتدعيم الانقرانية لدى الأطفال.

والواقع أننا نفتقر في مدارسنا إلى التأكيد على مثل هذه الأساليب، فضلاً عن التضاؤل الملموس في الاهتمام بها، الأمر الذي يفرز آثار تربوية خطيرة على الناتج النهائي للمنظومة التعليمية على النحو التالي:

١. انحسار وضعف الفهم القرآني لدى الأطفال ، ومن ثم تضائل حجم مفرداتهم اللغوية يؤدي إلى عجزهم عن تأويل وتفسير المثريات التي يستقبلونها، وإعطائها المعاني والدلالات، وينتج عن ذلك اضطرابات أو صعوبات إدراكية.

٢. انحسار الميل للقراءة، وتكوين اتجاهات سلبية نحوها، بسبب عجز هؤلاء الأطفال

اضطرابات التجهيز السمعي

وتعرف الجمعية الأمريكية للتحدث- اللغة – السمع (ASHA,1997) اضطرابات التجهيز السمعي بأنه ضعف أو قصور أو اضطراب في واحدة أو أكثر من المظاهر التالية:

أ- مخارج الأصوات.

ب- التمييز السمعي.

ج- التعرف على الخصائص أو المظاهر السمعية الموقّعة أو الموقّفة.

ح- انخفاض أو ضعف الأداء السمعي.~ بالرغم انه ليس عنده أي مشاكل سمعية

د- انخفاض أو ضعف الأداء السمعي مع تشتت الإشارات السمعية.

ومن المتطلبات الأساسية للتجهيز السمعي ما يلي:

١. الانتباه السمعي.

٢. الذاكرة السمعية.

٣. مستوى مناسب من الدافعية.

٤- لا يستمع إلى القصة إلا إذا كانت مصحوبة بصور.

٥- لا يحب الألعاب اللفظية، ويفضل اللعب الانعزالي

صعوبات التتابع أو التسلسل السمعي

. صعوبات التتابع أو التسلسل السمعي: Auditory Sequencing Disabilities

أن التسلسل يعني الترتيب المنطقي لمجموعة مثيرات تؤدي في نهايتها إلى نتيجة ذات معنى كترتيب كلمات جملة مفيدة، وهذا ما يعانيه الطفل حيث لا يستطيع ترتيب الكلمات في الجمل بشكل منطقي أو ترتيب أجزاء صورة بحيث تعطى صورة متكاملة وكذلك فهو لا يستطيع الاستجابة لثلاثة أوامر متسلسلة قد ينجزها ولكن دون تسلسل.

وأشار ديفيلير إلى أن المقصود بالتعاقب أو التسلسل السمعي القدرة على تذكر ترتيب أو تعاقب أو تسلسل الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة، ومن أمثلة ذلك ترتيب الحروف الأبجدية، أو الأعداد، أو شهور السنة الهجرية، أو السنة الميلادية أو سور القرآن الكريم. وكل هذه الأمثلة يتم تعلمها واكتسابها من خلال التعاقب أو التسلسل السمعي.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على خاصية التعاقب أو التسلسل السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال، أن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون، كما أنهم - أي هؤلاء الأطفال - يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية والبصرية - والبصرية المكانية. ويترتب على ذلك صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، والقراءة، والكتابة، والتهجي. بالإضافة إلى صعوبة اكتساب المهارات الحركية.

***ممكن يجي سؤال /تعريف صعوبة التتابع اوالتسلسل السمعي مالمقصود به ويضع خيارات**

خصائص التلاميذ ذوي مشاكل الترابط السمعي

وقد استخدم كيربي وآخرون (Kirby, et al.,1996) نموذج التخطيط الانتباهي المتزامن والمتتابع وذلك للكشف عن طبيعة الفروق الإدراكية في أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم مستخدماً بعض الاختبارات منها اختبار يقيس القدرة على التجهيز السمعي المتوالي والمتسلسل والذي يشمل على سلسلة من الكلمات محدداً لها الوقت ونسبة التحدث ومهمة الطفل في هذه السلسلة الكلامية تكرار سلسلة الكلمات بنفس ترتيب سماعها، وتزداد السلسلة في الطول من كلمتين إلى 9 كلمات ونتيجة الطفل هي عدد الكلمات التي سمعها بترتيب صحيح، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأداء على هذا الاختبار الذي يقيس عملية التسلسل السمعي.

ويمكن أن يلاحظ على الطفل يعاني من مشاكل في الترابط السمعي واحدة أو أكثر من السلوكيات الآتية:

- لا يربط بين الأصوات البيئية ومصدرها.
- يعطى إجابة غير ملائمة ومصدرها.
- لا يستجيب للألعاب التي تتطلب وصفاً لفظياً.
- لديه صعوبة في التعرف على الأضداد (عكس الكلمة).
- لا يمارس الألعاب التي تحتاج إلى تخيل.
- قصصه مشوشة.
- لا يفهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة.
- لا يستطيع أن يربط ربطاً بسيطاً بين الكلمات التي يسمعها

صعوبات الذاكرة السمعية:

الذاكرة السمعية هي القدرة على تخزين واسترجاع ما يسمعه الفرد من مثيرات أو معلومات وتقاس الذاكرة السمعية من خلال أن يطلب من الطفل أو الفرد عموماً القيام بعدة أنشطة متتابعة، أو في نفس الوقت، أو تكليفه بمجموعة من التعليمات المتتالية، أو إعطائه عدد من الحقائق المتباينة.

ومن أمثلة هذه الأنشطة: أن يغلق الباب، ويفتح النافذة، ويضع كتاب "الأسس المعرفية، ويحضر كتاب سيكولوجية التعلم، ويعيد تنظيم الكتب الأخرى على المكتب".

والأطفال الذين يجدون صعوبة في تخزين واسترجاع ما يسمعون من مثيرات أو معلومات المسموعة، ويكون من الملائم لهؤلاء الأطفال الاعتماد على المعلومات المقروءة.

تعد الحاجة إلى التذكر السمعي أمراً ضرورياً فالتعلم يبني بصفة أساسية على احتفاظ المتعلم بالمعلومات التي تقدم له بطريقة لفظية، وتذكره لهذه المعلومات، ويمكن الاستدلال على وجود مشكلة في التذكر قصير المدى إذا ما لوحظ الطفل يعاني من صعوبة في تتبع سلسلة التعليمات التي تعطى له بطريقة لفظية، كذلك يمكن التعرف على وجود مشكلات في التذكر بعيد الأمد إذا ما أظهر الطفل صعوبة في تذكر المادة التي سبق أن تعلمها عن طريق السمع

وترتبط صعوبات الذاكرة السمعية في المقام الأول بالجانب الأكاديمي في مجال القراءة والكتابة بشكل صحيح.

ويظهر الطفل الذي يعاني من مشاكل في التذكر السمعي واحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية:

- لا يستطيع استرجاع كيفية نطق أسماء الأشياء - لا يستطيع استرجاع وتتبع التعليمات التي سمعها.

- لا يستطيع أن يعيد ترتيب الكلمات أو الأصوات التي سمعها في تتابعها.

- صعوبة تعلم أيام الأسبوع والفصول والشهور والعناوين وأرقام الهواتف وتهجئة الأسماء.

- لا يستطيع أن يسترجع تهجئة الكلمات.

- لا يستطيع أن يسترجع الأحداث في تسلسل منظم

صعوبات التكامل البصري الحركي/الإدراك الحركي

تمثل صعوبات الإدراك الحركي أكثر أنماط الصعوبات تأثيراً على إدراك الطفل لذاته من خلال الأحكام التقويمية التي يصدرها على مهاراته الحركية، ومدى قدرته على إحداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الإدراكي الحركي، وتبدو صعوبات التوافق الإدراكي الحركي من خلال التعامل مع كافة الأنشطة التي تعتمد على هذا التوافق، وهذه الأنشطة على تنوعها وتباينها يمكن أن تتميز في أربع مجموعات:

- أنشطة التوافق الإدراكي البصري الحركي.

- أنشطة التوافق الإدراكي السمعي الحركي.

- أنشطة التوافق الإدراكي السمعي البصري الحركي.

- أنشطة التوافق بين مختلف النظم الإدراكية الكلية.

ويشير التكامل إلى قدرة الفرد على تحقيق التآزر والترابط بين الإبصار وحركة أجزاء الجسم المختلفة، فالطفل الذي يعاني من مشكلات في التكامل البصري الحركي يجد صعوبة في الكتابة وفي نقل الرسوم وما شابه.

وتتمثل صعوبات التكامل البصري الحركي في:

١. ضعف القدرة على استخدام الدلالات أو التلميحات البصرية.

صعوبات التكامل البصري الحركي

٢. ضعف القدرة على التكامل بين الحركات الكبيرة أو الكلية والحركات الدقيقة.

٣. عدم القدرة على التخيل أو العلاقة بين الأداء والفراغ المحيط.

ويتصف الطفل الذي يعاني من صعوبات التكامل البصري الحركي بأنه يقوم بـ:

- تكرار الاصطدام بالأشياء.

- يضع الأشياء على حافة الأرفف أو المناضد أو الأماكن.

- تسقط منه الأشياء دائماً.

- يجلس على حافة مقعدة.

- يجد صعوبة في معرفة وتذكر الأماكن أو الشوارع أو المنازل.

- يضطرب حين يفقد نقطة البداية مكانياً.

ويظهر تأثير صعوبات التكامل البصري الحركي أو صعوبات التأثر البصري الحركي على مجمل نواحي حياة الطفل الاجتماعية، والأكاديمية، والعملية، كما تؤثر صعوبات التحكم في المهارات الحركية الدقيقة على خط الطفل اليدوي، وكتاباته وتنظيمه لهذه الكتابات داخل الصفحات، والانتقال إلى فراغ الصفحات، واستخدام السبورة، والأشكال والجدول والرسومات.

وتشمل أنشطة التوافق الإدراكي البصري الحركي التعرف على الشكل، والحجم، واللون، والمسافات، والمساحات، والأنشطة المتعلقة بالتوجه المكاني والعلاقات المكانية، وسرعة الإدراك وغيرها، ويبدو تأثير اضطرابات أو صعوبات ممارسة هذه الأنشطة في صعوبات القراءة والكتابة والحساب أو الرياضيات، كما أنها تؤثر بشكل غير مباشر على التوافق الاجتماعي والانفعالي الذي يكتسبه الطفل نتيجة لإخفاقه المستمر في إحداث التوافق المنشود خلال ممارسته لهذه الأنشطة.

والأطفال الذين يعانون من الاضطرابات أو الصعوبات الإدراكية يخفون على نحو ملموس في ممارسة هذه الأنشطة، ويبدو معدل النمو الإدراكي لديهم بطيئاً إذا ما قورنوا بأقرانهم من الأطفال العاديين.

وقد درس **فيوتينو (Vellutino, 1979)** مظاهر الاضطرابات أو الصعوبات الإدراكية من خلال العديد من الدراسات التي قام بمسحها وتحليل نتائجها، حيث استنتج أن هذه الاضطرابات أو الصعوبات تقف خلف العديد من الصعوبات الأكاديمية والمهارية ومنها: القراءة والكتابة والحساب أو الرياضيات عموماً من ناحية، وأنشطة الوثب والركل والمسك والرسم من ناحية أخرى، ويرى أنها نتيجة لاضطرابات أو خلل في الجهاز العصبي المركزي.

صعوبات التكامل السمعي :

ويقصد بالتكامل أو الدمج السمعي بأنه عملية مزج أو دمج الأصوات أو الحروف لتكوين الكلمات، مثل مزج حروف كلمة كلب بدلا من قلب/أو كلمة اضطراب بدلا من اضطلاع وهكذا.

كما يقصد بها كذلك القدرة على تجميع الأصوات المتشابهة مع بعضها البعض لتكوين جملة مفيدة، فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معاً لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر- أ- س) لتكوين كلمة رأس على سبيل المثال، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة، ومن ثم ينعكس ذلك بشكل واضح في صعوبات القراءة والتهجي والقدرة على التعبير الشفهي.

يلاحظ على الطفل الذي يعاني من مشاكل في التمييز/التكامل السمعي واحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية:

- لا يستطيع أن يخبر ما إذا كانت الأصوات التي يسمعها متشابهة أو غير متشابهة.

- لديه مشاكل في الصوتيات.

- مشاكل في التعرف على الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة

الإغلاق السمعي:

تتمثل سلوكيات الطفل الذي يعاني من مشاكل في الإغلاق السمعي بواحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية:

- لا يولف بين الأصوات والكلمات.~لا يمزج بينهم

- لا يستطيع أن يتعرف على الكلمة إذا سمع جزء منها.

- لديه صعوبة في فهم كلمات الأغاني.

- لا يفهم إذا ما تحدث إليه أحد بسرعة.

- لا يفهم إذا ما تحدث إليه أحد بهمس.

- لا يستطيع أن يفهم إذا كانت يتنقل داخل الفصل أو إذا كان غيرمواجه له.

- يعاني من صعوبة في فهم كلام الأفراد الذين تختلف لهجتهم عن لهجته.

- لا يستجيب للتلميحات التي تعطى له أثناء محاولته قراءة الكلمات.

اختبارات الإدراك السمعي: Tests of Auditory Perception

هناك العديد من الاختبارات المقننة التي تستخدم في قياس الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الأطفال ومن هذه الاختبارات:

١. اختبارات "ديترويت" للاستعداد للتعلم (2) (Detroit Test of Learning Aptitude)

٢. اختبارات "ديترويت" للاستعداد للتعلم ٣ (الحروف المعكوسة، الكلمات المتتابعة) (Detroit Test of Learning Aptitude -3 (reversed letters, Word Sequences)

٣. بطارية اختبارات المهارات السمعية

مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة باضطرابات الإدراك

وتعبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات الإدراك عن نفسها من خلال ثلاثة مظاهر أساسية هي:

- الفشل الأكاديمي أو الانخفاض في التحصيل الدراسي.

- الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التأخر الحركي.

- الفشل في تكامل النظم الإدراكية والإدراكية الحركية.

- وفي ظل هذه التأثيرات المختلفة الناشئة عن اضطرابات الإدراك يمكن تقسيم صعوبات التعلم إلى الأنواع أو الأشكال التالية:

- صعوبات ينعكس آثارها على الأداء العقلي المعرفي

- صعوبات ينعكس آثارها في الأداء الحركي المهارى.

- صعوبات مركبة ينعكس آثارها في الاداءات العقلية المعرفية والحركية المهارية.

النظريات المفسرة لعملية الإدراك

أولاً: نظرية تحليل المعلومات:

تعتبر هذه النظرية من النظريات الناجحة جداً في تفسير كيفية إدراك الأشكال، وسميت بهذا الاسم لأن أنصارها يفترضون أن عملية التعرف على الشكل تمر بعدة مراحل لتحليل المعلومات المدخلة عن الشكل، ووفقاً لتصوير أنصار هذه النظرية تقوم الشبكية بتجميع المعلومات المختلفة عن الشكل ويرسلها إلى المخ عبر الأعصاب، كما يفترض أنصار هذه النظرية أيضاً أن هناك تمايز في الخلايا العصبية بحيث تتكامل تلك الخلايا مع بعضها البعض للتعرف والتمييز للمثيرات وإدراكها بحيث تكون المعلومة التي يحملها العصب هي التي تمثل نمط الشكل الذي يدركه الجهاز البصري.

ورغم نجاح هذه النظرية، إلا أنه يؤخذ عليها أنها أكدت على أن التعرف على الشكل يتم من خلال وجود ملامح ثابتة في هذا الشكل، علماً بأن هذه الملامح ليس لها قاعدة ثابتة للحكم عليها، ولكنها بالأساس تخضع لحكم الأفراد، الأمر الذي يفسر مبدأ الفروق الفردية بين الأفراد من حيث إدراك كل فرد مقارنة بغيره.

ثانياً: نظرية إدراك الشكل بناء على النموذج:

تعتمد هذه النظرية على الذاكرة والخبرات السابقة لدى الفرد عن الشكل والسياق والاستراتيجيات التنظيمية العامة، والتوقعات المبنية على المعرفة بمكونات السياق. ولذلك فإن عملية التعرف على الأشكال من وجهة نظر أنصار هذه

النظرية تتم بناء على النموذج الذهني للشكل، وهذا يعني أن الجهاز البصري يقوم بمقارنة الشكل الذي يراه بالنموذج المخزن عن هذا الشكل في ذاكرة الفرد البصرية مع وجود عدة اقتراحات مسبقة لدى الفرد عن توقعاته نحو هذا الشكل، ولذلك فإن الأشكال التي يدركها الفرد لا بد أن يكون لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية

إجابيات تلك النظرية:

ومن أهم إجابيات النظرية ما يلي:

١. فسرت كيفية التعرف على الأشكال التي سبق للفرد أن تعرض لها في حياته اليومية.

٢. استفاد من إسهاماتها النظرية مهندسو الالكترونيات في تصميم ماكينات تعمل بالذكاء الصناعي.

ومن المآخذ التي تؤخذ على هذه النظرية أنها لم تتعرض لكيفية معالجة الأشكال الجديدة التي يراها الفرد لأول مرة.

ثالثاً: نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها

تفترض هذه النظرية أن الأشكال تتكون من: مجموعة مكونات أولية حيث يتم التعرف على الشكل وإدراكه من خلالها.

ولقد جاءت هذه النظرية كي تعالج المشكلتين الناجمتين عن نظرية تحليل المعلومات، ونظرية إدراك الشكل بناء على النموذج، وفضلاً عن ذلك فإن هذه النظرية قد قدمت أيضاً تفسيراً لبعض المظاهر الرئيسية للتعرف على الأشكال.

رابعاً: نظرية تكامل الملامح:

وتفترض هذه النظرية أن إدراك الشكل يتم من خلال مرحلتين رئيسيتين وفقاً لدور الانتباه في معالجة معلومات الشكل:

المرحلة الأولى: مرحلة المعالجة قبل الانتباهية، وهي تعني أن عملية معالجة معلومات الشكل في هذه المرحلة تتم دون أن يكون للانتباه دور مؤثر فيها حيث تقوم العين بتجميع المعلومات المختلفة مرة واحدة من المشهد البصري من خلال حركات العين مثل: معلومات اللون، والاتجاه، والحركة، والحواف... الخ، ثم يقوم الجهاز البصري بعد ذلك بتكوين صورة كلية للمشهد البصري.

أما المرحلة الثانية: فإنها تركز على دورا لانتباه الانتقائي في معالجة معلومات الأشكال المختلفة التي يحتويها المشهد البصري حيث تتم بطريقة متتالية لأشكال المشهد البصري كل شكل على حدة، ودور الانتباه في هذه المرحلة هو أنه ينتقي شكلاً ذا ملامح خاصة في موقع معين ويركز عليه ثم يحول ملامحه إلى خصائص إدراكية ويقوم بتسجيلها في ملف خاص عن هذا الشكل، وبعد ذلك يقوم الجهاز البصري بمقارنة المعلومات التي تم جمعها في هذا الملف الخاص عن هذا الشكل بالمعلومات المخزنة عنه في الذاكرة البصرية.

وعندما يتحول الانتباه البصري لشكل آخر فإن الشكل السابق يختفي من الرؤية لأن الجهاز البصري في هذه الحالة يقوم بعملية حذف بصري لملف الشكل السابق لذلك يجب عن الرؤية ويحل محله ملف الشكل الجديد الذي يتركز انتباه الفرد عليه، ويرى بعض العلماء أن دور الانتباه الانتقائي في هذه المرحلة يكون بمثابة الفتيل الذي يربط بين الملامح المنفصلة للشكل، ويجمعها معاً في مكون واحد لشكل يمكن إدراكه.

خامساً: نظرية الجشطالت:~ الادراك الكلي

يرى أنصار نظرية الجشطالت أن العقل قوة منظمة تحيل ما بالكون من فوضى إلى نظام وذلك وفقاً لقوانين خاصة، وبفعل عوامل موضوعية تشتق من طبيعة هذه الأشياء نفسها، وتعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكي الحسي، - التي سبق الحديث عنها تحت عنوان " العوامل الخارجية التي تؤثر في الإدراك " متمثلة بعوامل التجميع الإدراكي- وهي عوامل أولية فطرية لذلك يشترك فيها الناس جميعاً، وبفضل هذه القوانين تنظم المنبهات الفيزيائية والحسية في أنماط أو صيغ كلية مستقلة تبرز في مجال إدراكنا، ثم تأتي الخبرة اليومية والتعلم لكي يعطي لهذه الصيغ معانيها

السرعة الإدراكية: Speed of Perception

تعتبر السرعة الإدراكية أحد الوظائف المعرفية المهمة والتي تعد أكثر قدرات الإدراك تأكيداً في البحوث العملية (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣).

ويعرف عادل العدل (١٩٩٥) السرعة الإدراكية على أنها "السرعة في أداء الأعمال التي تتطلب سرعة فهم النموذج أو الشكل البصري المقدم، وتحديد حدوده وخواصه من بين نماذج أو أشكال مشابهة له تتميز بالخداع البصري، كما أن الاضطراب في عملية الإدراك يتمثل في المقام الأول في مظهرين من الاضطراب هما: البطء الإدراكي في مقابل سرعة الإدراك، والخطأ الإدراكي في مقابل دقة الإدراك؛ بحيث لو كان أحد الأفراد يعاني من بطء في الإدراك البصري، بمعنى يحتاج إلى زمن أطول من غيره للتعرف على منبه ما، فليس معنى ذلك أنه يعاني من صعوبات في الرؤية أو قصور في الجهاز البصري بقدر ما يكون مؤشراً لاضطراب في الوظيفة العامة للجهاز العصبي المركزي ولكنها مشكلة في الإدراك

قياس السرعة الإدراكية:

تقاس السرعة الإدراكية، في بطارية الاختبارات المعرفية العملية، التي ظهرت في صورتها الأولية عام ١٩٧٣م، واشترك في إعدادها فرنش واكستروم، (French, Ekstrom) عقب سلسلة طويلة من البحوث والدراسات. ثم بريس (Price) و خضعت العوامل والاختبارات التي تضمنتها هذه البطارية لجهود متصلة من البحث في مركز الاختبارات التربوية بنيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، حتى ظهرت البطارية في صورتها الأخيرة عام ١٩٧٦م، وقد قام الشرقاوي، وسليمان الخصري، ونادية عبد السلام بتعريب الاختبارات المرجعية لعامل السرعة الإدراكية عام ١٩٨٣م، والذي يتكون من ثلاثة اختبارات رئيسية هي:

١. اختبار شطب الكلمات (اكتشاف الحرف) Finding A's A Test

ويرمز لهذا الاختبار ب (رد -١)، وهو عبارة عن خمسة أعمدة من الكلمات ويطلب فيه من الفرد شطب (A) كل عمود يحتوي على خمس كلمات تتضمن الحرف وهو يحتوي على قسمين وزمن تطبيق كل قسم، (A) الكلمة التي تحتوي على الحرف دقيقتين.

٢. اختبار مقارنة الأعداد: Number Comparison Test

ويرمز لهذا الاختبار ب (رد -٢)، ويطلب فيه من الفرد أن يبين أزواج الأعداد المختلفة أو المتشابهة، وهو عبارة عن قسمين وزمن تطبيق كل قسم دقيقة ونصف.

٣. اختبار الصور المتماثلة: Identical Pictures Test

ويرمز لهذا الاختبار ب (رد -٣)، وفيه يطلب من الفرد أن يحدد الشكل المشابه للشكل الأصلي من بين عدة مجموعات من الأشكال، كل منها يتكون من خمسة أشكال، وهو عبارة عن قسمين وزمن تطبيق كل قسم دقيقة ونصف

*مكونات البطارية ليست مطلوبة ولكنها للفائدة هذا ما ذكره الدكتور

المحاضرة التاسعة

الفصل الرابع صعوبات الذاكرة

مقدمة:

تعد ظاهرة التذكر مجال خصباً لدراسة الإنسان والتمييز بينه وبين الحيوان فسلوك الإنسان يدل على أنه يستعيد ماضيه ليواجه به حاضره، فيعالجه بقدر أكبر ومهارة أعلى وينفرد الإنسان دون غيره من الحيوانات بأنه لا يواجه في حياته

مواقف جديدة كل الجدة يعني أنا بحياتي المواقف أو المشاكل إلي بتعرض لها ليست جديدة كل الجدة ولكن فيها جزء من القديم ليسه ، لأن ذاكرته مع تفكيره المجرد يجعلان كل جديد عليه يشابه القديم في احد الجوانب مما يساعد على تعامل أفضل معه. لذلك الإنسان إلي عنده قصوره في الذاكرة لما يجيبه له موقف بيعتقد أن هذا الموقف جديد فما يقدر يستفيد مما هو موجود في البناء المعرفي عنده في الذاكرة في توظيفه في هذا الموقف .

وبدون الذاكرة يصبح التفكير الإنساني محدودا للغاية , حيث يرتبط فقط بعملية الإدراك الحسي العياني المباشر ولذي فالذاكرة شرط أساسي للحياة النفسية وحجر الزاوية للنمو النفسي , بدونها يدرك الفرد الإحساسات التي تتكرر عليه , كما أدركها في المرة الأولى وبذلك لا يحدث تعلم وبدون الذاكرة لا نستطيع أن نخطط للمستقبل استناد إلى الخبرة الماضية. ويكاد يتفق المهتمون بعلم النفس بصفة عامة وعلم النفس المعرفي على نحو خاص على أن الذاكرة هي أحد الموضوعات الرئيسية ومبحثا هاما من مباحث علم النفس.

١- تعريف الذاكرة

تعد الذاكرة من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان ويقوم عليها عدد من العمليات الأخرى مثل التعلم والتفكير وحل المشكلات والتحدث وبصفة عامة كل ما نفعله في حياتنا يعتمد على الذاكرة , بل إن الحضارة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الذاكرة.

وترى رمزية الغريب (١٩٧٦: ٤٤٥) أن الذاكرة هي القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد من خبرات.

ويرى (فؤاد البهي السيد ١٩٦٩: ٤٠٨) أن الذاكرة هي العملية العقلية التي تمكن الفرد من استرجاع الصور الذهنية والسمعية وغيرها من الصور الأخرى التي مرت به في ماضيه إلى حاضره الراهن <ممكن يجيب سوال>.

ويعرفها (أحمد عزت راجح ١٩٧٠: ٢٩٥) أنها استرجاع ما تعلمناه واحتفظنا به. كما يعرفها حسنين الكامل (١٩٧٣: ٢٥) أنها العملية العقلية الدالة على تخزين واستبقاء المعلومات.

أما (فؤاد أبو حطب ١٩٨٣: ٢٢٨) فيعرفها بأنها عملية تخزين المعلومات واسترجاعها واستعادة هذه المعلومات بصورتها الأصلية.

ويعرفها (أحمد آل موسى ١٩٩٣) بأنها العملية العقلية التي يتمكن الإنسان بواسطتها من حفظ نتائج تفاعله مع العالم الخارجي.

أما التذكر فيعرفه (حسين الكامل ١٩٧٣: ٢٥) بأنه عملية جلب المعلومات من الذاكرة وقد يكون ذلك في صورة استدعاء أو تعرف.

ويرى (فؤاد أبو حطب ١٩٨٣: ٢٢٨) بأن التذكر عملية معقدة تشتمل على تخزين المعلومات Storage واسترجعها أو استردادها Retrieval ولا يتم هذا إلا بعد التعلم الأساسي أو الاكتساب حيث يتطلب الأمر إعادة قياسه بعد فترة من الزمن.

٢. قياس الذاكرة:

تنبأ الفلاسفة بوجود الذاكرة منذ زمن بعيد إلا أن البحث العلمي في هذا المجال بدأ مع تجارب (ابن جهاوس) ١٨٨٥ الذي كان وبحق أول عالم نفس يدرس التذكر بشكل منتظم وتوجد عدة طرق لقياس الذاكرة هي الاستدعاء- التعرف - إعادة التعلم وفيما يلي وصفا مختصرا لطرق قياس الذاكرة. من خلال ثلاث المقاييس اقدر احكم على ان الذاكره قويه و لاضيفه

أ. الاستدعاء: Recall

القدرة على تذكر معلومات مطلوبة على وجه السرعة ويستخدم علماء النفس أنواعا عديدة في أبحاثهم فهناك استدعاء متسلسل يعني أنك تستدعي المعلومات بنفس طريقة العرض مثل ٥-٦-٣-٤-٣-٤-٥-٦-٣ بنفس الطريقة

Serial Recall وفيه يجب تذكر المادة في ترتيب معين. بينما الاستدعاء الحر **Free Recall** يتطلب استدعاء المعلومات في أي ترتيب كان. يعني مش مطالب تقول ٦-٤-٣-٥-٤-٣ احتقول ٦-٤-٥-٣ ايا كان

ب. التعرف: Recognition

ويقصد بهذه الطريقة أن المفحوص بعد تعلم عمل ما يعرض عليه عدد من الوحدات ويطلب منه أن ينتقى منها الوحدة أو الوحدات التي تعلمها في الأصل ويعطى درجة في عدد الوحدات التي يمكنه التعرف عليها تعرفا صحيحا التعرف اسهل من الاستدعاء لما اجي واجيب لك واقولك دي مفاتيح ودي تلفون ودي ساعه خلاص شفتهم تقولي: نعم بعد شوي اقولك ساعه دي مرت عليك ولا لاء راح تقول نعم او لا ده تعرف

ج. التوفير Saving أو إعادة التعلم:

أول من استخدم هذه الطريقة **أينجهاوس** فقد تخيل عدد من المقاطع التي لا معنى لها وأخذ في ترديدها حتى يمكن من تسميعها وسردها دون أخطاء وبعد فترة أخرى من التدريب اختبر نفسه بطريقة معينة فوجد أنه نسي معظمها فشرع في إعادة حفظها، وحسب الوقت المستغرق حتى استطاع حفظها وبمعنى آخر كان يقيس الذاكرة بمقدار ما توفر من تكرار ويعبر عنها كالتالي:

$$\text{درجة التوفير} = \frac{\text{التعلم الأصلي} - \text{إعادة التعلم}}{100 \times}$$

التعلم الأصلي

❖ أنواع الذاكرة:

يوجد شبه اتفاق بين المنظرين في علم النفس حول تقسيم الذاكرة وفقا **لمحكات ثلاث**:

أولا: تقسم الذاكرة وفقا لطبيعة النشاط النفسي إلى: يعني وفق لطبيعته العمل التي تقوم به الذاكره

(أ) الذاكرة الحسية العيانية: Concrete Memory

وتتضمن الذاكرة البصرية (تحفظ الحركه) والذاكرة السمعية (تحفظ الكلام) والذاكرة اللمسية (الملمس والذاكرة الشمية) أنت ماشي في طريق شमित ريحة الطعام في بيت معين بتقول الناس دي عامله طعام نوعه كذا ايه الي عرفك ، و الذاكرة التذوقية. تغمض عينك ونضع في فمك مانجو بتقول دي مانجو ايه الي عرفك التذوقيه الذاكره التذوقيه عرفت على الطعم

(ب) الذاكرة اللفظية المنطقية: Verbal Logical Memory

ويطلق أحيانا على هذا النوع مصطلح ذاكرة المعاني.

(ج) الذاكرة الحركية: Motor Memory

وهي ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها واستدعائها. مثل لاعبه الباليه لما حد يشوفها يحاول يقلدها

(د) الذاكرة الانفعالية: Emotional Memory

وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوبا بانفعالات معينة مثل وانت تذكرت موقف معين وابتسمت هذي ذاكره انفعاليه لان هذا الموقف الي بتسرتجعه معاه موقف مضحك فضحكت او لما تفتكر لحظة وافاة والدك او والدتك لا قدر الله فتقوم باكي ليه لانها مرتبطه بالانفعالات معينه

ثانيا: تقسم الذاكرة وفقا لأهداف النشاط إلى

(أ) الذاكرة الإرادية: Voluntary Memory

كان يتذكر الطالب في الامتحان موضوعات معينة مرتبطة بأهداف السؤال ومتطلباته <<ممكن يجيب سؤال

(ب) الذاكرة اللاإرادية: Involuntary Memory

وفيها لا توجد أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة وجهة معينة ، كأن يتم تذكر لحن موسيقى أثناء قراءة كتاب معين. وأنا أقرى تذكرت لي موقف أو صوت اغنيه ده للارديه

ثالثا: تقسم الذاكرة وفقا لاستمرارية الاحتفاظ بمادة التذكر إلى:

(أ) الذاكرة قصيرة المدى: Short Term Memory

يمكن يجيب سوال <قوامها استبقاء وتخزين المعلومات لفترة وجيزة ويطلق عليها الذاكرة اللحظية والذاكرة الأولية والذاكرة الفورية والذاكرة العملية.

(ب) الذاكرة طويلة المدى: Long Term Memory

وتتميز بالاستبقاء طويل المدى للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة مثل : لما أسالك أنت عملت إيه في السنة إلي فاتت في اليوم كذا يوم نجاحك سنه إلي فاتت أنا بسالك عن حاجه من الذاكرة طويلة المدى

❖ نظريات تفسير الذاكرة:

يعرض الباحث هنا باختصار لبعض نظريات تفسير الذاكرة وهي: لان علم الذاكرة من المواد الي احنا بندرسها او من الاشياء الي منها كتابات كثيرة فالنهارده في نظريات بتفسر الذاكرة كيف تعمل الذاكرة قالوا ان هناك ٣ نظريات عندنا او مجموعه من النظريات حنعرض لها جميعا

١. نظرية العملية الواحدة:

تذهب نظرية العملية الواحدة في تفسير الذاكرة إلى أن عملية الحفظ يمكن تفسيرها طبقا لمجموعة واحدة من المبادئ، وأكثر نظريات العملية الواحدة قبولا على نطاق واسع هما النظرية الارتباطية، نظرية الأثر.

(أ) النظرية الارتباطية:

تذهب النظرية الارتباطية في تفسيرها للذاكرة إلى أن تكرار الارتباط بين المثير والاستجابة يشكل أساس الذاكرة، كل مره اشوف شكل محمد فيثبت في ذهني نتيجة تكرار ان محمد قدامي يبقى خلاص ده محمد او في ماده علميه تعطيني اياها بصفة مستمرة على طول بتكررها فتثبت المعلومه هذي اسمها نظريه ارتباطيه وكلما زاد عدد تكرار الاقتران بين المثير والاستجابة الخاصة بحدث معين يقوى الارتباط .

وفى ضوء هذا تعتبر الاستجابات التي يمكن تذكرها بمثابة عادات.

(ب) نظرية الأثر:

وتذهب هذه النظرية إلى أن عملية التذكر تنتج عن أثر عميق يوجد في الجهاز العصبي نتيجة الخبرة وفى نظريات الأثر تتفاعل كل خبرة جديدة مع الآثار السابقة التي تدعمها أو تعد لها. نتيجة قيامك بعملية التذكر هذا تذكر بيترك بصمه على الجهاز العصبي

٢. نظرية العمليتين في تفسير الذاكرة:

قدم ووف ونورمان Waugh & Norman ١٩٦٥ نموذجا جديدا يفسر الذاكرة وهو نموذج العمليتين افترضا فيه أن المفردة يعني معلومه تدخل أولا منظومة الذاكرة الأولية ويحدث النسيان نتيجة الإزاحة (الإحلال) من جانب المفردات اللاحقة والمفردات التي تفتقد بهذه الطريقة يتم تسميعها ذهنيا وللتسميع الذهني فوائد كثيرة أولهما أنه ينعش المفردات القديمة ويمنع إزاحتها عن طريق المفردات القديمة ويمنع إزاحتها عن طريق المفردات الجديدة وثانيهما أن المفردات التي يتم تسميعها ذهنيا قد تدخل الذاكرة الثانوية. يعني بقول نظرية العمليتين ذي ان عندي ذاكرتين اول ماتدخل المعلومات عندنا ايا كانت معلومات سمعيه او معلومات بصريه حتخزن بالتالي بتدخل المعلومات دي الى ذاكرة الاوليه والذاكرة الاوليه مخزنها محدود فبتخزن فيها المعلومات ببحصل بتنكسب المعلومات زي قالي جايب معلومات جديده

وتطرد معلومات قديمه الي هو الازاحه طيب المعلومات المتطابقه هي المعلومات التي ينتبه لها الانسان او يكررها ثم بعد ذلك بتدخل الى الذاكره الثانيه

٣. النموذج الثلاثي للذاكرة:

يعد نموذج **أتكنسون، شيفرين Atkinson & Shiffrn** نموذج مقبول من عدد كبير من العلماء، ويعطى النموذج وصفا للعملية التي تسير على هديها ثلاثة أنواع من الذاكرة الحسية، وقصيرة المدى، وطويلة المدى وفيما يلي وصف هذا النموذج:

(أ) الذاكرة الحسية: Sensory Memory

تتعرض أعضاء الحس لدينا لعدد كبير من المنبهات بشكل مستمر وبالرغم من أن الفرد لا يستطيع أن يتلقى كل هذه المنبهات مجتمعة وينتبه إليها، يعني قدرتي انا كفرد على التذكر قدرتي كفرد على الانتباه فتبقى قليله مش حقد انتبه لجميع المنبهات الواجهه الي مثال : وانت جاي من طريق الى جامعته او خرجت في رحلة بتلاقي عربيات و افراد وتلاقي طريق وناس بتتعارك مع بعضها واطفال صغيرين ماشيه هل الذاكره بتخزن جميع هذه الاشياء /لا هل ينتبه لها ؟ لا لكن لما اروح البيت ممكن ابقى فاكر بعض المناظر فيها يعني منهم مناظر الي انتبه لها فإن كثيرا من المعلومات التي تتلقاه الحواس تدخل إلى مخزن الذاكرة الحسية، ويبدو أن كثيرا مما يصطدم بأعضاء الحس يمكن تذكره على الأقل لبرهة وجيزة، ويمكن أن تدخل المثيرات المخازن الحسية دون اعتبار عما إذا كان الفرد ينتبه لهذا المصدر أم لا وعلى هذا فإن المخازن الحسية قليلة الاهتمام ولا يتم تمثيل المدخل في صورة حرفية.

ويقوم نظام التخزين الحسي بنقل صورة العالم الخارجي بدرجة كبيرة من الدقة والكمال ومدة بقاء هذه الصورة في العادة تتراوح ما بين ٠,٠٥، ٠,٠١ من الثانية مما يبين مدى سرعة استقبال أجهزة الحس للمعلومات الواردة إليها من المثيرات، ولولا هذه السرعة في نقل المعلومات عبر النيرونات العصبية لما أمكن تكوين الصورة النهائية عن المثيرات التي تستقبلها الحواس. ولا بد من معالجة المادة بسرعة في نظام الاختزان الحسي كي تنتقل إلى الاختزان قصيرة المدى أو مرحلة الاختزان طويل المدى وألا استصعب استعادتها فيما بعد. كأمن المعلومات الي أدهالك هنا بتدخل ذاكره الحسيه المخزن هذا كبير بيسئوعب المعلومات ولكن المعلومه بتعطي لفترة وجيزة ثم بعد ذلك المعلومات الي انا ينتبه لها او بركز عليها تبقى تنتقل الى المخزن الثاني او الذاكره الثانيه الي تبقى موجوده عندنا اذن اول ماتدخل المعلومات الي بتدخل ذاكره الحسيه

يمكن يجب سوال >>توجد عدة صور للذاكرة الحسية، ولكن أكثر صورتين لفتتا أنظار الباحثين هما الذاكرة الحسية البصرية والتي تسمى **الذاكرة الأيقونية Iconic Memory** والذاكرة السمعية والتي تعرف بالذاكرة الصدى **Echoic Memory** وتتميز الذاكرة الأيقونية بتخزين المعلومات الحسية وقد تم دراستها من قبل عالم النفس السويدي **سيجنر Segnar** ١٧٤٠ فقد قاس الفترة التي تأخذها الرؤية من خلال تجربة بسيطة حيث الصق قطعة من الفحم المشتعل في عجلة عربية تدور حول نفسها بحرية. وقد ترك الفحم مكونا بصريا من الضوء واستطاع أن يحسب درجة الاستمرار للرؤية وقد وجدها حوالي ١٠٠ مللي ثانية. لو شفت طفل صغير وهذا الطفل جاب قطعة فحم وقام ولعها وماسك قطعه ديه وملفقه بسرعه تحسي ان هناك اطار مضى من النار تستمر للأجزاء من السلبي وبعد كذا الصور بتتلافى

أما **الذاكرة الصدى** فهي تسمح باستدعاء فوري ومحدد، ووجود مثل هذا المخزن السمعي يكون أكثر أهمية مع السمع ووجد العلماء أن المخزن الصدى يستمر لفترة ٢٥٠ مللي ثانية وتوجد تجارب أخرى تؤكد أن الذاكرة الصدى قد تستمر إلى ١٠ ثوان.

وهذا الاختلاف يرجع إلى تنوع المنبهات التي استخدمت في بحوث الذاكرة الصدى وتعدد ومرونة الكائن الحي الإنسان وتوصف المعلومات التي تختزن في الذاكرة الحسية بأنها معلومات خام لا معنى لها، لأنها بتدخل بنفس ماخذت عليه الصوره او سماعه مايقراش عليها تحليل او تفسير لهذه المعلومات وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة **سبيرلينج Sperling** ١٩٦٠ فقد قدم لأفراد تجربته سلاسل تحتوى على مجموعة من الحروف، والأرقام، وطلب منهم أن يتذكروا الأرقام عندما تكون النغمة عالية بينما يتذكروا الحروف عندما تكون النغمة منخفضة وكانت النتيجة أن أفراد التجربة لم

يستطيعوا التمييز بين الحروف والأرقام. وهكذا أثبتت هذه التجربة أن المعلومات المختزنة في الذاكرة الحسية خام لم تحلل إلى معاني.

يبقى كأن الذاكرة بنموذج ثلاثي عندي أول حاجة ذاكره حسية مخزنها كبير بتدخل فيه معلومات بتبقى بجزء وقت قليل من الثانية مما من ذاكره الموجودة الذاكرة الحسية الي هي الذاكرة الايقونية والذاكرة الصدية

(ب) الذاكرة قصيرة المدى: Short Term Memory

لقد كان العالم الأمريكي **وليم جيمس William James ١٩٨٠** من أوائل من ميز بين ذاكرة المدى القصير Short Term Memory وذاكرة المدى الطويل Long Term Memory الفرق بينهم ان ذاكرة المدى القصير المخزن قليل ومدة بقاء المعلومات من مخزن قليل مدة بقاءها قليلة اما ذاكرة المخزن الطويل فمخزن كبير وتسال عن المعلومات القديمة فيها وقد سمي النوع الأول الذاكرة الأولية وتستمر الإحساسات لفترة أطول قليلا بعد صدور المثير الموضوعي الذي أحدثها أما إذا استمر المثير وقتا كافيا، بحيث يؤدي إلى أحداث صورة أكثر دواما فإن **وليم جيمس** يسمي هذا النوع بالذاكرة الثانوية وتتضاءل الذاكرة الأولية بمرور الوقت بينما تكون الذاكرة الثانوية أقل تعرضا للتضاؤل.

وقد ذكر **ميللر Miller ١٩٥٦** أن الذاكرة قصيرة المدى يمكنها أن تسع ٧ وحدات مضافا أو مطروحا منها وحدتين وإذا نظمت هذه المعلومات في وحدات ذات معنى يمكن أن تسع أكثر (ويتم تشفير المعلومات صوتيا في الذاكرة قصيرة المدى ويحدث النسيان بصورة كاملة في زمن لا يجاوز بل قد يقل عن (٣٠ ث)).

وتتميز هذه الذاكرة بقدرة محدودة على الاستيعاب، كما تفقد المعلومة في هذا المخزن خلال (١٥ ث) تقريبا وهي تستمر لفترة تختلف من شخص لآخر وتبقى المعلومات التي انتبهنا إليها في الذاكرة قصيرة المدى ثم تنتقل بعد ذلك إلى الذاكرة طويلة المدى وتستطيع الذاكرة طويلة المدى الاحتفاظ بعدد معين من المعلومات المرمزة بغض النظر عن شكل هذه الوحدات أو نمطها سواء كانت هذه الوحدات حروفا أو مقاطع كلمات (١٢).

هذا ويمكن التمييز بين نوعين من الذاكرة قصيرة المدى

❖ الذاكرة اللفظية قصيرة المدى

وفيهما يمكن استدعاء الحروف والكلمات بعد عرضها مباشرة وتكون المفردات الأخيرة أحسن استدعاء من المفردات الأولى في القائمة.

مثل /لما اجي اقولك مجموعه كلمات ١-٢-٣-٤-٥-٦ استدعيهم بنفس الطريقة ١-٢-٣-٤-٥-٦ يقوم بقولي ان وضع الحرف لرقم (١) اكثر حظا في الاستدعاء عن (٦) لانه هو في مرحلة الاخير هنا بنجيد التذكر الاشياء الحديثه

ب٢- الذاكرة البصرية قصيرة المدى Visual Short Term Memory:

اكتشف **سبيرلنج Spirling ١٩٦٠** المخزن الحسي البصري ويفيد في فحص المعلومات المكانية وقد تم دراسته بواسطة عدد من الباحثين مثل **كيل وبوسنر Keel and Posner ١٩٦٧** و**بديلي وآخرون Baddely et al. ١٩٧٥** و**ليبرمان Liberman ١٩٨٠**. وتعد الذاكرة قصيرة المدى مركز الوعي لدى الإنسان والمعتقد أنها تحتوى على كل الأفكار والمعلومات والخبرات التي مرت بالإنسان في وقت من الأوقات وتوجد وظيفتين للذاكرة قصيرة المدى هما:

(أ) التخزين المؤقت للمعلومات.

(ب) الإدارة الشاملة. هي المسؤولة عن عملية التذكر ويعنى هذا اختبار للمادة التي تبقى مؤقتا في مخزن الذاكرة ونقل الخبرات إلى الذاكرة ذات المدى الطويل وكذلك سحب المعلومات من أجهزة الذاكرة المختلفة. ومن الممكن أن تبقى المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى لفترة زمنية غير محدودة باستخدام عملية التسميع أو التردد، حيث يساعد التسميع على بناء الشفرات وثباتها لفترات زمنية أطول ومن المعلومات التي تؤدي إلى دخول أحد العناصر دون غيرها في ذاكرة المدى الطويل ما يلي:

١- أن المثير قد عرض بطريقة أكثر حدة أو لفترات زمنية طويلة

٢- جهاز التذكر قد يكون في حالة تاهب لانتقاء عناصر معينة دون سواها لتدخل في المخزن

٣- أن المثير قد تم تسميته ذهنيا Rehearsal بينما لا يزال في ذاكرة المدى القصير

(ج) الذاكرة طويلة المدى

تستطيع الذاكرة طويلة المدى الاحتفاظ بكمية كبيرة من المعلومات ولفترات زمنية طويلة، قد تصل في بعض الأحيان إلى سنوات يوم الزواج يوم ولدت ابني وتجدر الملاحظة إلى أن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى أقل عرضه للتأثر بالمعلومات أو المدخلات الجديدة فضلا عن أن الذاكرة طويلة المدى تقوم بعمليات كثيرة جدا للمعلومات المرمزة بشكل أولى فتحولها وتطورها وتهذبها وتنظمها. يعني بتشفير المعلومة

والذاكرة طويلة المدى أقل عرضه للنسيان، وهو يحدث بصورة بطيئة جدا وقد لا يحدث على الإطلاق ما قدر انسى بعض الاحداث مرتبطه بالمثل بالانفعالات مضحكه او محزنه وتشفر المعلومات في الذاكرة طويلة المدى سيمانتيا ويتم استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى باستمرار إلا أن الذاكرة قصيرة المدى تهيمن على عملية الاسترجاع وتكون المهمة أحيانا سهلة وآلية فلا يتطلب الأمر جهدا، وعندما يبدأ الناس عملية الإدراك فإنهم يقارنون الحاضر بالماضي وهذا أيضا يتم بدون مجهودا غير أنه في بعض الأحيان، يكون استرجاع الذكريات طويلة المدى أمرا شاقا وعصيبا.

وكما يذكر دك Dick ١٩٧١ فإن عملية استرجاع المعلومات، من مخزن الذاكرة طويلة المدى عملية تكتنفها بعض الصعاب، فالفرد لا يستطيع أن يتذكر كل الأشياء ويمكن توضيح الصعوبات التي تتضمنها عملية الاسترجاع من هذا الوعاء عن طريق هذا المثال: إذا وضعنا كرة سوداء في وعاء كبير، فإن احتمال استردادها من هذا الوعاء عن طريق المصادفة يكون احتمالا كاملا نظرا لأنها الكرة الوحيدة التي يحتويها الإناء، ولكن إذا أضفنا إلى الوعاء تسع كرات بيضاء، يكون احتمال استرداد الكرة السوداء ١ : ٩ ويضيف لك أن تخزين المعلومات في ذاكرة المدى الطول لا يتم بمثل هذه الطريقة العشوائية التي ذكرها المثال السابق لأن المعلومات تنظم في فئات ومجموعات فرعية قبل تخزينها

هنا طول الدكتور بشرح بالامثلة فبقول لكم الزبد من الامثلة ان احنا اذا ماتعبنا ولاشفرنا المعلومات ومابدلنا مجهود مارح نقدر نسترجعها واذا تعبنا وشفرنا المعلومات صح راح نسترجعها ببسر وسهولة مثل امين المكتب لما يوزع الكتب الجغرافيا على حده وكتب تاريخ على حده وعلم نفس والفلسفه على حده واسم المؤلف الي بحرف (ا) هنا والي بحرف(ب) هنا وهكذا ولما نجي نقوله نبي كتاب جغرافيا واسم المؤلف فلان الفلاني راح على طول وجابه لان تعب بتشفير المعلومات ونظمها اذا ماتعب وخلي الكتب عشوائية فمن صعب عليه يلقي الكتاب واذا عندي امتحان بكرة لازم أذاكر واكرر المعلومة اتعب عليها عشان يكون الامتحان امره سهل ويسير و اذا ماذكرت فبيكون صعب ان شالله وضحت الفكرة واذا حابين الامثلة رجعوا للمحاضرة

❖ ديناميكيات مخزن الذاكرة طويلة المدى

تتعرض بعض المعلومات في الذاكرة طويلة المدى إلى الاضمحلال بالقياس إلى الكمية الكبيرة التي تبقى مخزونة في هذه الذاكرة، مثلا يوم ٢٥/ذي الحجة ١٤١٨ هـ الي حصل ماتقدين تذكرين اي الي حصل في اليوم هذا ولكن هناك معلومات ممكن تقولين ان السنه هذي حصل كذا وكذا في معلومات بتغفل أن مخزن الذاكرة طويلة المدى شبه في ضوء هذا المفهوم بالمكتبة ، فالمكتبة تضم في جوانبها آلاف الكتب ويمكن الحصول على أي كتاب إذا تم تخزين الكتب أو تصنيفها بطريقة منهجية معينة بحيث يحمل كل كتاب رمزا معيناً يمكننا من الحصول عليه، وإذا فشلنا في الحصول على الكتاب الذي نريده فإن ذلك يعود إلى صعوبة تحديد مكانه في المكتبة أي عدم معرفتنا بالرمز الخاص به وهذا يعود إلى فشل إستراتيجية الاستدعاء.

❖ الذاكرة في إطار تجهيز المعلومات:

تجدر الإشارة إلى أنه مع نهاية الحرب العالمية الثانية بدأت بوادر اتجاه جديد أخذ مكانة على خريطة علم النفس المعرفي هو اتجاه تكوين وتنازل المعلومات، وقد اهتم العلماء بدراسة العمليات المعرفية الأساسية التي يقوم بها الفرد. منذ ظهور المثير حتى خروج الاستجابة سواء أكان ذلك في التذكر أو حل المشكلات وقد جاء هذا الاهتمام كرد فعل لعدد

أ. ساعدت ظروف الحرب العالمية الثانية على خروج علماء النفس من معاملهم للاهتمام بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي يعتمد عليها الإنسان في مواقف القتال حيث بدأ ينظر إلى الإنسان على أنه صانع قرار Decision Maker أو ناقل للمعلومات، ففاند الطائرة أثناء الحرب عليه أن يوجه انتباهه، تارة إلى لوحة التحكم في قيادة الطائرة وتارة أخرى إلى التعليمات الموجهة إليه عبر الراديو حتى يقرر اللحظة المناسبة لضرب الهدف.

ب. كان لظهور نظرية معالجة المعلومات وظهور علوم جديدة مثل هندسة الاتصال أثر كبير في ظهور مفاهيم جديدة مثل قنوات الاتصال Communication Channel عدم التأكد Uncertenety والتجهيز المتوازي Parallel Processing والتجهيز المتتالي Serial Processing واستخدم علماء النفس هذه المفاهيم لوصف عمليات التفكير لدى الإنسان بحيث يمكن التنبؤ بالعمليات المعرفية التي يقوم بها العقل قبل ظهور الاستجابة.

ج. أدى ظهور الحاسب الآلي والتوسع في استخدامه إلى تحويل اهتمام علماء النفس لدراسة نظام العقل الإنساني باعتباره نظاماً آلياً تتشابه العمليات التي يقوم بها الإنسان بالبرامج المستخدمة في تشغيل الحاسب الآلي.

ومما هو جدير بالذكر أن نظرية تجهيز المعلومات قد قدمت العديد من الإسهامات التي كان لها دور بارز في تقديم بحوث العمليات العقلية مثل الإسهامات الخاصة بوجود عدد من المراحل Stages والعمليات Process والمستويات Levels

دكتور قبل مانهي محضره تكلم عن نقطه مهمه : ازي التخزين او بنفهم من الذاكره طويله المدى قلت ان ذاكرة طويلة المدى تدخل لها معلومات حنا معروف ان الانسان يولد وعقله صفحه بيضاء طيب تفضل المعلومات تخزن في مخزن حسي ثم قصير المدى ثم تنتقل لطويل المدى فتدخل المعلومه في مخزن طويل المدى فتتلاقى مكان مخزن فاضى فتأخذ راحتها تجي معلومه جديده لها تقوم جايه داخله وقاعده على المعلومه القديمه فراح تقول لها المعلومه القديمه انا بترك المكان وامشي لك فتقوم داخله شوي وموسعه له وتجي معلومه جديده تطرد القديمه والقديمة تطرد الاقدم منها لغاية يبقى مخ الانسان مليان معلومات القديمه الى اول حاجه انا اكتسبتها وتنسى لذلك المعلومات القديمه تنسى الا بعض المعلومات الى ارتباط بحالات من الفرح او السرور .

المحاضرة العاشرة

تابع / صعوبات الذاكرة

٥. الذاكرة في إطار تجهيز المعلومات:

تجدر الإشارة إلى أنه مع نهاية الحرب العالمية الثانية بدأت بوادر اتجاه جديد أخذ مكانة على خريطة علم النفس المعرفي هو اتجاه تكوين وتنال المعلومات، وقد اهتم العلماء بدراسة العمليات المعرفية الأساسية التي يقوم بها الفرد. منذ ظهور المثير حتى خروج الاستجابة سواء أكان ذلك في التذكر أو حل المشكلات وقد جاء هذا الاهتمام كرد فعل لعدد

من المتغيرات التاريخية التي لخصها لاشمان ولاشمان وبترفيلد Lashamn – Lashamn and Butterfield

١٩٧٩ وهي:

أ. ساعدت ظروف الحرب العالمية الثانية على خروج علماء النفس من معاملهم للاهتمام بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي يعتمد عليها الإنسان في مواقف القتال حيث بدأ ينظر إلى الإنسان على أنه صانع قرار Decision Maker أو ناقل للمعلومات، ففاند الطائرة أثناء الحرب عليه أن يوجه انتباهه، تارة إلى لوحة التحكم في قيادة الطائرة وتارة أخرى إلى التعليمات الموجهة إليه عبر الراديو حتى يقرر اللحظة المناسبة لضرب الهدف.

ب. كان لظهور نظرية معالجة المعلومات وظهور علوم جديدة مثل هندسة الاتصال أثر كبير في ظهور مفاهيم جديدة مثل قنوات الاتصال Communication Channel عدم التأكد Uncertenety والتجهيز المتوازي Parallel Processing

Processing والتجهيز المتتالي Serial Processing واستخدم علماء النفس هذه المفاهيم لوصف عمليات التفكير لدى الإنسان بحيث يمكن التنبؤ بالعمليات المعرفية التي يقوم بها العقل قبل ظهور الاستجابة.

ج. أدى ظهور الحاسب الآلي والتوسع في استخدامه إلى تحويل اهتمام علماء النفس لدراسة نظام العقل الإنساني باعتباره نظاماً آلياً تتشابه العمليات التي يقوم بها الإنسان بالبرامج المستخدمة في تشغيل الحاسب الآلي.

ومما هو جدير بالذكر أن نظرية تجهيز المعلومات قد قدمت العديد من الإسهامات التي كان لها دور بارز في تقديم بحوث العمليات العقلية مثل الإسهامات الخاصة بوجود عدد من المراحل Stages والعمليات Process والمستويات Levels

أولاً: المراحل: Stages

ترى نظرية تجهيز المعلومات أن معالجة أية معلومة يتضمن مرورها بعدد من المراحل عكس نظرية الأثر التي كانت تقول إن التذكر ينتج عن أثر في الجهاز العصبي أو في المخ أو نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة ، فحينما يقدم منبه ما لفرد فإنه يبقى في مخزن يسمى بمخزن الذاكرة الحسية ثم تنتقل الشفرات المعرفية بعد ذلك إلى المخزن قصير المدى Short Term Store وتبقى المعلومات فيه فترة أطول من تلك التي تبقى في المخزن الحسي حيث تبقى المعلومات في المخزن قصير المدى حوالي ٣٠ ث بقلبك من ١٥ الي ٣٠ ثانية ويمكن تزيد لو انت مسمعه ثم تنتقل المعلومات المختزنة في المخزن قصير المدى إلى مخزن الذاكرة طويلة المدى التي تتسم سعة التخزين فيه بأنها واسعة جداً مثله في ذلك مثل المسجل الحسي.

ثانياً: العمليات: Process

والعملية هي الطريقة التي يتناول بها الفرد المعلومة المقدمة ومن العمليات المرتبطة بالذاكرة عملية التشفير، التخزين، الاسترجاع. ان الذاكره بتقوم بمجموعه من العمليات العقلية مثل عملية التشفير والتخزين والاسترجاع

ثالثاً: المستوى: Level

يتحدد المستوى الذي يتم من خلاله تجهيز المعلومات من خلال الطريقة أو الشكل الذي تتمثل فيه المعلومة داخل العقل ويوجد ثلاث مستويات للتجهيز:

(أ) المستوى السطحي أو الهامشي Shallow Processing قدرة الفرد على التعامل مع المعلومة ولكن بمستوى سطحي مثل ما حضرتك ماسك الكتاب تقرأ العناوين سريعه كذا ده اسمه تجهيز سطحي

(ب) المستوى الثاني (المتوسط العمق) يعني الواحد يهتم اهتمامها متوسط

(ج) المستوى الثالث (الأعمق) Depest Level Processing الي هو بذل فيه مجهود وقعد يكرر وفهم هذي ثلاث اشياء الي حنا بنتكلم عليها ان نظرية تجهيز المعلومات قدمت ما يسمى بمراحل نقيم عليهم بتمر مجموعه من المراحل حتى يتم وصولها الى الصورة النهائية ثم تدخل الاول زي ما قلنا الي هي بتدخل مخزن الذاكرة الحسية ثم قصيرة المدى ثم طويلة المدى ايضاً العمليات وهي العمليات التي تقوم بها الذاكرة والذاكرة تقوم بثلاث عمليات التشفير والتخزين والاسترجاع ثم مستوى المعالجة طريقة معالجة المعلومات الي هي عندي مستوى سطحي او مستوى متوسط العمق في التعامل مع المعلومة أو مستوى عميق قدرتي بتعامل مع المعلومة

❖ . عمليات الذاكرة

يتفق علماء النفس على أن هناك ثلاث عمليات مميزة للذاكرة هي: عملية التحويل الشفري (التشفير- التخزين - الاسترجاع) وفيما يلي وصفا لهذه العمليات:

أولاً: التشفير: Encoding بقلبك الفلان ده بيتذكر كويس ليه لان عنده القدره على التشفير عالية يبقى فلان بشفراو بيسترجع كويس ليه لان عنده القدرة على الشفير عالية

تعد عملية التحويل الشفري أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد عملية إدراك عناصر المعلومات التي تعرض عليه أو يتعرض لها في المواقف المختلفة.

حيث يتم في هذه المرحلة تحويل وتغيير شكل المعلومات من حالاتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد إلى مجموعة صور أو رموز أي تتحول إلى شفرة لها مدلولها الخاص. زي رقم تلفون معين لما أجي أحفظه اربطه بتواريخ ميلاد أو اربطه بأن الأرقام دي بتكرر بطريقة معينة هي دي عملية تحويل الشفري لو انا ولا انت له رقم تلفون كل واحد منا له طريقته الخاصة بالحفظ

ويرى بيست Best ١٩٩٢ أن مصطلح التشفير يشير إلى عملية تحويل المثير إلى شكل ما يسهل الاحتفاظ به داخل الأنظمة المعرفية لدينا ويعني ذلك تجهيز المثير للتصنيف كما يتضمن هذا الإعداد في المقابل تنظيم المثير ما تمهيدا لتخزينه. هو قايل لي من الأول أي معلومة أنا مش قادر أتعامل معاها بحولها الي معلومات يسهل حفظها بحول رقم تلفون قصيده شعريه أحفظها أحفظها بطريقة معينة كلمات حد عطاني إياها أحفظها بلجا إلى طريقة معينة يعني بحولها من صورتها الطبيعية إلى صور أخرى

ويرى أحمد عبد الخالق (١٩٩٣) أن الترميز أو التشفير هو تحويل المعلومات الحسية كالصوت أو الصورة إلى نوع من الشفرة أو الرمز الذي تقبله الذاكرة

Encoding التشفير:

ويميز الباحثون بين نماذج شفرة الذاكرة على النحو التالي: << ممكن يجيب سوال

(أ) الشفرة البصرية Visual Code: حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره البصري الدال عليه.

(ب) الشفرة السمعية Acoustic Code: حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره السمعي الذي يبل عليه.

(ج) الشفرة اللمسية Haptic Code: حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة خلية اللمس التي تميزه.

(د) الشفرة السيمانتية Semantic code: حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المعنى الذي يبل عليه.

والإنسان لا يستطيع ترميز أو تشفير كل المعلومات الواردة له بسبب عدم امتلاكه إلى الأجهزة الحسية اللازمة لاستقبال هذه المثيرات، مثل الموجات الضوئية أو الأشعة فوق البنفسجية فالفرد لا يستطيع أن يعالج إلا كمية محددة من المعلومات في وقت واحد. هذه الكمية من المعلومات التي يتعامل معها الفرد تعالج أثناء مرحلة الترميز بواحدة من إحدى الطريقتين التاليتين:

(أ) إستراتيجية المعالجة المتسلسلة: تشفر المعلومة عنصر عنصر

ممكن يجيب سوال >> حيث يقوم الفرد بمعالجة مثير بعد آخر فيرمز المثير المرغوب فيه ويتجاهل المثيرات غير المرغوبة.

(ب) إستراتيجية المعالجة المتوازنة: Parallel Process وتشير إلى ترميز المثيرات المتزامنة جميعا في وقت واحد (٢٨ : ٣٧٥).

❖ وجهات نظر علماء النفس في عملية التشفير:

من الملاحظ عدم وجود اتفاق بين المنظرين في علم النفس المعرفي فيما يتعلق بتشفير المثيرات، فبعض العلماء يرى أن المثيرات يتم تشفيرها تلقائيا كنتيجة لارتباطها ببعض الأشياء الموجودة في العالم الخارجي، ويفسر المنظرون في علم النفس ذلك بأن الأفراد مزودون بحساسية لهذا النوع من المثيرات الموجودة في العالم، مش محتاجه ان ادرب الافراد على التشفير ليه لان قالي ان بعض الافراد بيقوموا بطريقة تلقائية بيقوموا بعملية تشفير انت من دون ان تدري تقوم بعملية تشفير لما بعطيك رقم تلفون بتغيره بتجي تحفظ تاريخ ميلاد ابنك تربطه بحاجه معينه يعني عندنا مثلا عيد العمال في مصر بتاريخ ٥/١ ده عيد عمال فلما يجي ابني ومولود بنفس اليوم يبقى فانا بربط اتوماتك تاريخ ميلاد ابني بتاريخ عيد العمال ذي حاجه مش حتنسي فقالي خلاص المسأله روتينيه فتقوم بعملية التشفير لوحدة ومن ثم فإن تشفير تلك المثيرات يأتي تلقائيا ولذا فإنا لسا في حاجة إلى مزيد من العمليات المعرفية عند تشفير المثيرات المحيطة بنا والموجودة بالعالم الخارجي.

غير أنه توجد طائفة ثانية من المنظرين في علم النفس المعرفي يعارضون وجهة النظر السابقة ويقولون ان معظم المثيرات التي تحيط بنا تعتبر مثيرات غامضة بحيث أن تشفيرها وتنظيمها يحدث بالعديد من الطرق و الاستراتيجيات، فعلى سبيل المثال لما أعطيك رقم التلفون في ناس تنساه لكن من يلجاء الى التشفير سواء بتسميحه او ترديده سيكون أفضل ويبقى معاه لفترة طويلة نجد كلمة Grounds قد تعنى خلفيات أو خصائص أو أسباب أو... وما يهمنا أن هذه الكلمة لا ترتبط بمعنى معين في ذاتها، ومن ثم فإنه يلزم لنتذكر هذه الكلمة أن يتم تشفيرها و بالتالي فنحن في حاجة إلى بعض المعاني التي تلزم عملية التشفير

❖ **طبيعة تشفير المثير وأثره على الاسترجاع:** هنا كنا بنقول ان المعالجة المعلومة اما عميقة او سطحية ياترى قدرتي على التعامل مع المثير اذا انا بذلت للمثير مجهود بطريقة جيدة ورسمت مجهود حيودي بيا الى نتائج في مجال استرجاع طيب ياترى المثير هو لو انا تعاملت معاه بطريقة سطحية مابذلت مجهود حيكون ايه دوره في الاسترجاع

مما لاشك فيه أن طبيعة تشفير المثير تؤثر على مدى سهولة أو صعوبة عملية الاسترجاع وكما يذكر **بجورك لاند** (Bjork Lund ١٩٨٩ : ١٦٥) يعني كل ما تبذل مجهود لعملية التشفير يكون عملية الاسترجاع سهلة وميسورة ولما تبذل مجهود قليل في عملية تشفير يكون عملية الاسترجاع صعبة عشان كذا يقولك أن ما يتذكره الإنسان إنما هو نتاج لكيفية تمثيل أو تشفير المعلومات وأن ما يتم الاحتفاظ به يتحدد بما يتم استقباله وكيف تم ترميزه مثل ما ضربنا مثال عن أمين المكتبة انه يبذل مجهود كبير في تنظيم الكتب عشان كذا أول ما نروح له هات لنا كتاب على طول رايح جايب الكتاب المسألة سهلة لكن لو ما بذل مجهود يفضل يدور كتاب يمكن يلقاه ويمكن ما يلقاه وكذلك في مجال الدراسة انت في اول يوم من الامتحان ماسك الكتاب وبتشفر المعلومات بتخزنها وبتسترجعها لما يجي يوم الامتحان عشان كذا يقولك يوم الامتحان يكرم المرء او يهان نتجية عملي خشوفه لو كنت بذلت مجهود من أول سنه بذاكر اجي الاقي إن في سهوله ويسر في استدعاء المعلومه لكن ما كنت بذلت مجهود اجي استدعي المعلومات تقولي انا مش خارجة من المخزن ليه ما هو أنت كنت بتعامل معاي معاملته سطحية أنا الآخر مش قادر اخرج لكن لو انا بذلت مجهود تقوم خارجة المعلومه عشان كذا يقولك هي نتاج لما بذله الفرد من جهد أثناء التشفير . ويعد كريك ولو كارت Craik (١٩٧٢ : ٦٨٤ - Lochart) من الرواد الذين حاولوا فهم طرق وأساليب تشفير المثير. وقد كانوا معارضين في ذلك لفكرة النظام الثابت لمخازن الذاكرة ومراحلها ولذا كان لزاما عليهما تقديم وجهة نظر بديلة لمخازن الذاكرة ومراحلها. وبالفعل قدم كريك ولو كارت وجهة نظر بديلة قائمة على مستويات التجهيز Levels of Processing وفيها يتم معالجة المثير من خلال العديد من المستويات:

١. المستوى الأول وهو يعتمد على تجهيز بسيط على سبيل المثال قد يعالج الفرد معالجة حسية من خلال التركيز على خصائصه الطبيعية (الحسية) واحد ماسك الكتاب يشوفه تركيز بسيط سهل

٢. المستوى الثاني ويعتمد على التجهيز الفونيمي Phonemic Processing للمثيرات وذلك من خلال التركيز على السمات السمعية عند تشفير المثير.

٣. المستوى الثالث ويعتمد على التجهيز السيمانتى Semantic Processing الي هو له معنى للمعلومات كمعاني في المثيرات ويرى كريك أن التحليل السيمانتى يؤدي إلى شفرات عميقة ذات معنى وكلما زاد عمق الشفرة كلما كانت أكثر بقاء واستمرارية في الذاكرة.

معنى الكلام ده ان كل ما كان فيه بذل مجهود في عملية تشفير المعلومات كل ما كانت ألقدره على الاسترجاع شئ

❖ **أوجه النقد التي توجه لنظرية مستويات المعالجة (مستويات التشفير):**

رغم اعتبار مفهوم مستويات المعالجة مفهوم مقنع فإنه توجد بعض المثالب التي تعترض هذه النظرية منها:

- تعارض نتائج بعض الدراسات فعلى سبيل المثال نجد نيلسون Nelson ١٩٧٩ يقرر عدم فعالية مستوى المعالجة العميقة في حين يذكر بادلي Baddeley ١٩٨٧ أن مجال مستويات تجهيز المعلومات من المجالات التي لم تصل فيه الدراسات والبحوث إلى كلمة نهائية.

✓ أن مفاهيم مستوى المعالجة غير واضحة ويصعب اختبارها.

✓ عدم وجود مقياس موضوعي لقياس عمق التجهيز مما يؤدي إلى دائرية التفكير.

✓ المستوى التجهيزي يؤدي إلى ذاكرة أفضل لأننا نتذكر أشياء تكون عميقة التجهيز أصلاً

❖ الجهد والتشفير

يرى بعض العلماء أن الفرد الذي يبذل مجهوداً كبيراً في تنظيم المعلومات بغرض تذكرها سوف يكون أكثر كفاءة في استرجاع المعلومات من الفرد الذي كانت مجهوداته غير منتظمة وعشوائية ، إذن فالحقبة كما يقرر **بيست Best** ١٩٩٢ ليس هي طبيعة التشفير بل هي تفوق بعض أشكال وطرق التشفير على أقرانها الأخرى. قال خلي بالك ان تشفير تحويل المعلومات له طرق واحد يحولها الى شفرة بصرية واحد الى سمعية واحد سمانيه واحد بشفر عن طريق تكرار واحد عن طريق تنظيم واحد عن طريق تجهيز وكل واحد منا طريقه وفي منها قليله كفاءه ومنها عاليه الكفاءه

❖ التشفير في النموذج الثلاثي للذاكرة:

تناول عدد من العلماء التشفير في الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى وفيما يلي عرض موجز للتشفير في النموذج الثلاثي للذاكرة.

(أ) التشفير في الذاكرة الحسية:

تقوم الذاكرة الحسية بدور كبير في نقل صورة العالم الخارجي بدرجة كبيرة من الدقة والكمال، كما تستقبلها حواس الإنسان. ومعنى هذا أن المعلومات الحسية هي معلومات (خام) لم يتم تحليلها لمعرفة معناها يعني مايتمش تشفير في المخزن الحسي

(ب) التشفير في الذاكرة قصيرة المدى:

تحتفظ الذاكرة قصيرة المدى فقط بالمعلومات التي أعطيناها اهتماماً بالمعلومات هذي الي حنا سمعناها وكررناها الي انتبهت لها ، ولا تعنى عملية الترميز وضع المعلومات التي انتبهنا إليها في الذاكرة فقط بل تعنى أيضاً وضعها في صورة خاصة أو رمز معين أو شفرة Codes وتوجد أنواع عديدة من الشفرات في الذاكرة قصيرة المدى منها السمعي والبصري والمعتمد على معاني الكلمات وتناسب الشفرة الصوتية المادة الغوية

<< ممكن يجيب سوال

أما العناصر التي لا تعتمد على اللغة فتتناسبها الشفرة البصرية، وقد دلت التجارب الحديثة عن إمكان اللمس والرائحة لترميز الذكريات قصيرة المدى.

(ج) التشفير في الذاكرة طويلة المدى:

تقوم مرحلة الترميز في الذاكرة طويلة المدى على معاني العناصر ولا تستخدم شفرة صوتية ولا بصرية وعلى الرغم من أن التشفير السيماني هو الطريقة السائدة في ترميز المادة اللفظية في الذاكرة طويلة المدى فإننا نقوم أحياناً بالترميز بطرق أخرى فمعرفة صوت شخص يتحدث في التلفون دليل كاف على أننا قمنا بترميز الصوت (وضع شفرة صوتية) انا جاني تلفون بقول أهلا يا محمد صالي فتره ما شقتك انا لم اري صورة محمد امامي وثلت التلفون وحطيته على اذني على طول طيب عرفت من اين ديه شفره صوتيه يعني عرفه من الصوت

❖ استراتيجيات التذكر (التشفير): أن إستراتيجية التشفير هي الي بتخليني انا استرجع كويس أو لا يعني لما أقول فلان عنده قدرة عالية جداً على التذكر بنقوم بلغتنا إحنا أنقول إيه لأنه بشفر المعلومات صح نسال يعني ايه بشفر يعني بيستخدم استراتيجيات او طرق فاعلة في التعامل مع المعلومات طيب يبقى نفهم يعني ايه مفهوم الاستراتيجيه ثم نتناول الاستراتيجيات

أ. مفهوم الإستراتيجية:

انبتق مفهوم الإستراتيجية أساساً من حقيقة مؤداها أن كثيراً من المهام المعرفية يمكن أن تؤدي بأكثر من طريقة مختلفة، وقد تواتر مفهوم الإستراتيجية في مجالات عديدة في علم النفس مثل الذاكرة وحل المشكلات وقد أدى ذلك إلى اختلاف النظر إليها

ويقرر (مالين Malin ١٩٧٩ : ١٠٣) أن فعالية الإستراتيجية تتحدد في ضوء اختزالها عملية البحث عن المعلومات حيث تجنب أو تبعد بالفرد المسارات غير الفعالة في شبكة المعلومات أثناء الأداء على المهمة وبذلك تختزل كثيرا من أعباء التجهيز مما يقلل من الزمن المستغرق للوصول إلى الحل.

بينما يذكر (ميسيك Messick ١٩٨٤) أن الاستراتيجيات هي طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية وهي بمثابة طرق للإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتكوين وتناول المعلومات وتساعد الإستراتيجية على:
<<ممكن يجيب سوال /من مزايا الاستراتيجية ؟

- ✓ تيسير اكتساب المعلومات بأقل جهد ممكن.
- ✓ تقلل الجهد المعرفي الواقع على قدرات الاستدلال وقدرات الذاكرة إلى أقل حد ممكن.
- ✓ تقلل عدد الأخطاء التي يقع فيها الفرد أثناء قيامه ببناء فئات للمعلومات.

ويذكر (محمد حسانين ١٩٩١ : ١٤٢) أن الإستراتيجية التي يستخدمها الفرد أثناء الأداء على المهمة تتأثر بعدة عوامل منها طريقة صياغة المهمة حيث تختلف الاستراتيجيات والتمثيلات العقلية باختلاف طريقة صياغة المهمة , وخصائص الأفراد المعرفية حيث تشير البحوث إلى اختلاف نموذج التجهيز لدى الأفراد باختلاف خصائصهم المعرفية

ب. استراتيجيات التشفير :

يعد موضوع استخدام الفرد لاستراتيجيات الذاكرة بؤرة اهتمام معظم الباحثين الدارسين لتطوير الذاكرة على مدى العشرين عام السابقة ورغم الاختلاف الطفيف في تعريف استراتيجيات الذاكرة نظرا لاختلاف من عرفوها , إلا أنهم جميعا أشاروا إلى دراسة الخطط التي يتبناها الأفراد للوصول إلى جودة الأداء والموضوع لتقييم الإدراك.

ويرى (لاهاي , وهاريس (Leahey, and Harries ١٩٨٠ : ١٤٣) ممكن يجيب سوال >> أفضل الطرق المعرفية في تحسين الذاكرة هو تحسين فن التشفير والطريقة الوحيدة لذلك هو استخدام استراتيجيات التشفير من أجل استرجاع أكثر كفاءة.

ويرى (جابر عبد الحميد ١٩٩٤ : ٢١٦) أن لاستراتيجيات التشفير أثر على الحفظ والتذكر وأنها تقوم بعملية التذكر وفقا لاستراتيجيات التشفير فهي:
<<ممكن يجيب سوال

- (أ) توفر سياقاً يمكن على أساسه تنظيم البنود التي لا رابط بينها.
- (ب) تحسن معنى ما يتعلم عن طريق ربطه بمعلومات أكثر ألفة ومعنى كالمواضع.
- (ج) إنها تزود التلميذ بإمادات استرجاع متميزة ينبغي ترميزها مع المادة التي تتعلم.
- (د) أنها تجبر المتعلم على أن يكون مشاركا نشطا في عملية التعلم وأن يفكر في طبيعة المادة ومعناها.
- (هـ) تزيد من أداء الذاكرة عن طريق ربط ما نتذكره بشيء ما. في حين توجد بعض

❖ القيود على استخدام الاستراتيجيات :

- (أ) غير عملية وتصبح من عملية التعلم لضرورة تعلم معلومات إضافية إلى ما يريد المرء تعلمه.
- (ب) حيلة Trick للذاكرة.
- (ج) بمثابة عكاز Cruch للذاكرة.
- (د) لا تساعد التلميذ على الفهم.
- (هـ) تتعارض بعض النتائج الخاصة بمدى فاعلية بعض الاستراتيجيات مثل استراتيجيه التسميع.

(و) قد لا تساعد مساعدات الذاكرة كثيرا في المادة ذات المعنى الموجودة بالفعل إلا أنها مفيدة في تعلم المعلومات اللفظية العشوائية والتي لا يوجد ترابط بين عناصرها.

أذن هذي كلها نقاط تدور حول الذاكرة أو التشفير والتشفير: هي إن ألقدره على تخزين المعلومات .

التشفير : هي عملية تحويل المثيرات من صورته طبيعیه إلى صور أخرى تقبلها الذاكرة .

أهم حاجه عندنا عشان يكون عندي التذكر جيد لابد أن أنا أحسن مما يسمى بفن تشفير

الاستراتيجيات تؤدي المهمة بأكثر من استراتيجيه في مجال التذكر هناك استراتيجيات كثيرة وهذه الاستراتيجيات توجد فروقا بينها هذه الاستراتيجيات ليست واحده هناك استراتيجيات جيده واستراتيجيات غير جيده في فروق ما بين الاستراتيجيات طيب إنا متعلم اعمل إيه قالي يجب على الفرد المتعلم أن يختار الاستراتيجيه الفاعلة إنا اعرف من أين إن هذه الاستراتيجيه فاعله أو غير فاعله اعرف من إن الاستراتيجيه فاعله أو غير فاعله على حسب

١_ اختزالها لزمن ٢_ اختزالها للوقت ٣_ النتائج بتاعتها

هل الاستراتيجيات ضرورية ؟ ضرورية ليه لأنها بتوفر معنى لما تتعلمه بتربط بين عناصر بعيدة مع بعضها البعض بتخليك تبقى متعلم نشط إنشاء عملية التعلم تساعدني على فهم ما يقدم لي دي كلها مزايا لاستراتيجيه عشان كذا تقولي ان الاتجاه للحديث هو تدريب الأفراد ذوي صعوبات تعلم على ما يسمى بالاستراتيجيات لكن البعض يقول إن هي حيلة أو عكاز للذاكرة لا تساعد التلميذ على الفهم في بعض الاستراتيجيات أقل كفاءة مثل استراتيجيه التسميع هي أقل كفاءة لما تقارنها باستراتيجيه أخرى قالوا أيضا لا تساعد التلميذ لما تكون المادة المقدمة مادة منظمة بطبيعة الحال قال هي بتعمل إيه أنت بترد على الكلام ده ونقول معظم الأشياء غير منظمه يبقى أحنا في حاجه إلى ندرّب على الاستراتيجيات التشفير ونعرف إيه هي الاستراتيجيه الفاعلة

والسؤال أو التحدي ~ هل بالإمكان التعرف على الاستراتيجيات الغير فاعله لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وإحلال استراتيجيات فاعله مكانها وخصوصا إذا علمنا أن الاستراتيجيه المكتسبة مافيش حد بيتولد وعقله في استراتيجيات غير فاعلة بطبيعة الحال ومافيش حد بيتولد وعنده استراتيجيات فاعله بطبيعة الحال فاعله ولا غير فاعله أنا اكتسبها من الموقف أو البيئة أو حسب قدرتي إلى غير ذلك من الأشياء

المحاضرة الحادية عشر

استراتيجيات التشفير

محاضره هذي راح نتكلم عن استراتيجيه التشفير أي الاستراتيجيات التي تستخدم في تشفير المعلومات في الذاكرة أيه هي ووضع كل استراتيجيه هي قوية ولا ضعيفة وكيف استخدمها وماذا تعني هذه الاستراتيجيه .

أ. استراتيجيه التسميع: **Rehearsal strategy** (أو يسمونها استراتيجيه التكرار)

تتمثل استراتيجيه التسميع في محاولة المفحوص (الفرد) ترديد أو تسميع المادة موضوع الحفظ عدة مرات إلى أن يتم حفظها مثل لما يطلب منك تحفظ آيات أقرانيه ونكررها أكثر من مره ولما يطلب منا نحفظ خمس عواصم الدول العربيه مثل : مصر~القاهرة ,السعوديه~الرياض ,السودان~الخرطوم نفضل نكررها أكثر من مره ، ممكن يجيب سؤال >>وتعد هذه الاستراتيجي أقل أنماط الاستراتيجيات فاعليه في الحفظ والتذكر. وهذه الاستراتيجي شائعة الاستخدام عند تذكر المعلومات بطريقة الاستظهار وعلى سبيل المثال إذا أراد الفرد تعلم أسماء عواصم خمسين دولة فإن الفرد يقوم بتكرار أسم الدوله متبوعا باسم العاصمه لعدة مرات حتى يحدث التعلم , كما يستخدم التسميع كوسيلة تعلم عند تذكر سطور في أغنية أو قصيدة أو عند تذكر معاني بعض كلمات اللغة الأجنبية ولا يتضمن التسميع البحث عن الروابط والعلاقات بين هذه المعلومات وبين المعرفة السابقة، كذلك نجد أن التسميع لا يتضمن تنظيم المعلومات , ومن ثم فإن المعلومات التي يتم تسميعها لا تكون موجودة بأية حال داخل الذاكرة طويلة المدى ولذلك يكون استرجاع هذه المعلومات بعد فترة من الزمن عملية غاية في الصعوبة..

وهناك صورتين للسمع هما **السمع اللفظي Verbal Rehearsal** يمكن يجب سؤال >> وهو يناسب المعلومات **اللغوية** , **والسمع البصري Visual Rehearsal** وهو يناسب المعلومات ذات الطابع المكاني ويمكن أن يتفاعل التسمع البصري واللفظي في بعض مواقف التسمع.

وتتعارض وجهات النظر حول كفاءة إستراتيجية التسمع ففي الوقت الذي يؤكد فيه كل من فلافل Flavel وبيتش Beach وتشنيسكى Chinsky ١٩٦٦ على أهمية إستراتيجيه التسمع. نجد دراسة كول ويونج cole, and young ١٩٦٩ تؤكد على عدم كفاءة استراتيجيه التسمع في استدعاء الكلمات , يبقى اول استراتيجيه من الطرق المتبعة هي استراتيجيه التسمع زي ما يجي لك تلفون صديقه فتأخذي رقم التلفون وتفضلي تمسكي الرقم وتقولي ٥٨٠ و ٧٠٠ والي غير ذلك ده اسمه تكرار

وقد وجد (اورنشتين Ornstein ١٩٦٩) أن هناك اختلاف في أسلوب التسمع لدى الأفراد التسمع قد يكون تسمع بصري وتسمع لفظي لما قارنوا أيهم أفضل التسمع اللفظي ولا البصري لقوا أن التسمع اللفظي أفضل لأن التسمع اللفظي يستخدم اللفظ والسمع في نفس الوقت فبعض الأفراد يميل إلى تسمع مفردة واحدة مثل رقم التلفون بفضل تردد رقم ولا تثنين أو نردد الأرقام كلها أو اثنتين على الأكثر من القائمة وتسمى هذه الطريقة بالتسمع السلبي وفي المقابل نجد أن بعض الأفراد يميل إلى تسمع قائمة المفردات كلها وتسمى هذه الطريقة بالتسمع الايجابي.

وقد ميز كريك ولوكارت Craic & Lockhart ١٩٧٢ بين نوعين من التسمع الايجابي هما:

أ. التسمع المستمر ويعنى التكرار المتواصل فقط للمعلومات وهو لا يؤدي إلى تقوية الذاكرة وزيادة مدى بقاء المعلومات في الذاكرة , بل يقتصر دوره على الاحتفاظ بالمفردة في الذاكرة ومما تجدر الإشارة إليه أن التسمع المستمر يركز على الجوانب الصوتية للمثير.

ب. التسمع المتطور ويعنى المعالجة المتتالية والعميقة للمثير مما يؤدي بالتالي إلى زيادة مدى بقاء المثير في الذاكرة، كما انه يركز على الجوانب السيمانتية في المثير.

أذن نحن نتحدث عن أول استراتيجيه وهي التسمع :هي تكرار تلاوة المادة المتعلمة وهذه الاستراتيجيه لما قارنوها باستراتيجيه التنظيم أو التسجيل قالوا إن هذه الاستراتيجيه هي أقل الاستراتيجيات فاعلية

ب. استراتيجيه التنظيم:

لا يسجل الإنسان المعلومات تسجيلا سلبيا عندما نتعامل مع هذه المعلومات لا نتعامل معاها تعامل سلبي وإنما يفكر تفكيراً ايجابيا في المعلومات التي يحاول تعلمها، وعلى هذا يكون من المهم تناول إستراتيجية ثانية من الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في إتقان مهمة بعينها. ويرجع الفضل في اكتشاف هذه الإستراتيجية إلى بوسفيلد Bousfield في تجربته التي كان يقوم فيها بتدريب المفحوصين على تعلم قائمة من ٦٠ مفردة. مصنفة إلى أربع مجموعات كل منها تتكون من ١٥ كلمة منتقاة من الفئات السيمانتية الأربع أسماء (الأشخاص – الحيوانات – الخضروات – المهن), وكانت تعرض الكلمات كل كلمة على حده بنظام عشوائي ثم أعطى للمفحوصين ما يشاءون من وقت للاستدعاء, وقد وجد بوسفيلد أن الكلمات التي تنتمي إلى نفس الفئة تميل إلى أن يتبع بعضها بعض في ترتيب الاستدعاء على نحو أعلى من المصادفة وعلى هذا فإنه على الرغم من أن المدخلات كانت عشوائية فإن المخرجات كانت منظمة.

يمكن أجيب سؤال >حوتتمثل هذه الإستراتيجية في محاولة المفحوص تصنيف المادة موضوع الحفظ في **فئات (استراتيجية التنظيم)** بحيث تصبح هذا المعلومات وحدات في المجموعات الفنية المكونة للبناء المعرفي للفرد مع توظيف تلك المعلومات توظيفا قابلا للاستخدام المتكرر. وقد يتم التنظيم بناء على التشابه similarity والتقارب proximity في فئات متفاعلة، تعمل على تكوين مجموعات يسهل تعلمها ويشير التنظيم إلى البناء الموجود والمفترض وجوده بين مجموعه المفردات التي يدل تذكرها على مستوى الأداء فيما بعد، ففي محاولة لتذكر ما يجب أن يشتره البقال من المخزن فإننا نستخدم تكنيك تنظيم المعلومات إلى فئات (منتجات يومية : لحوم، خضراوات ووجبات).

ويرى بادلي (Baddeley ١٩٩٠: ١٧٥).

أن استراتيجيه التنظيم تتطلب من الفرد إدراك العلاقات بين الكلمات فعلى سبيل المثال لو طلب من الفرد حفظ هذه القائمة من الحروف O G D I A L A Z N R A E N E R فإنه من السهل حفظ هذه الحروف إذا تمكن الفرد من ملاحظة أن تلك الحروف يمكن استخدامها في الهجاء لعبارة ذات معنى عبارة مفيدة Organize and learn نظم وتعلم. ويرى باور Bower وكوهين Cohen أن التنظيم المعرفي عنصر أساسي في التخزين والاسترجاع في حين نجد أورنشتين Ornstein وارد Gohbson أكثر تشددا حين يقولون أن تنظم تعنى إلى حد بعيد أن تتذكر لما جوا العلماء قارنوا استراتيجيه التسميع مع استراتيجيه التنظيم وجدوا استراتيجيه التنظيم أعلى و لذلك نجد الأفراد العادين يستخدموا استراتيجيه التنظيم بينما الأفراد الصعوبة في التعلم يستخدمون استراتيجيه التسميع

ج. إستراتيجية القصة: Story Strategy

وفى إطار مناقشة استراتيجيات التشفير المختلفة تجدر الإشارة إلى استراتيجيه مفيدة للذاكرة هي استراتيجيه القصة أو الرواية، وتعتمد على تحويل المادة المطلوب تذكرها إلى موضوع paragraph قصير وتصلح هذه الطريقة عند تعلم القوائم الطويلة. << ممكن يجب سؤال

فعلى سبيل المثال قائمة المفردات التالية (عمل - طالب - طريق - ضابط - وقت - سيارة - تليفزيون - طبيب - الامتحان - الأرض). يمكن استدعاؤها بسهولة ويسر إذا قمنا بعمل قصة على النحو التالي:

أثناء ذهابي إلى العمل شاهدت طالبا يعبر الطريق، وفجأة صدمته سيارة بسرعة كان يقودها ضابط شرطة، وحمل الطالب من على الأرض وذهب به إلى الطبيب الذي كان يشاهد التليفزيون في ذلك الوقت وعمل له الإسعافات الأولية واستطاع الطالب حضور الامتحان.

د. إستراتيجية التخيل

هي إحدى استراتيجيات الذاكرة التي يستخدمها الأفراد عند استرجاع المعلومات المخزنة بالذاكرة ويتميز التخيل بعنصر إبداعي لم يسبق أن مر بخبره الشخص.

ويختلف التصور عن التخيل ، فالتصور عبارة عن استحضار صورة الشئ من الذهن بعد غياب فترة طويلة أما التخيل فهو جمع عدد من الصور الذهنية وتركيبها بشكل جديد غير مألوف أي أنه أرقى من التصور لأنه ينطوى على ابتكار وإبداع.

ويتضمن التخيل في الغالب بناء صورة عقلية متفاعلة Interactive تربط المفردات المطلوب تذكرها معا وإيجاد تمثيل لهذه المفردات فلو أراد الفرد تذكر شراء كرتونه لبن وهو في طريقه إلى المنزل فإنه يمكن على سبيل المثال تخيل صورة لبقرة تجلس على مقدمة السيارة التي يقودها فالتخيل كاستراتيجية من استراتيجيات الذاكرة تعنى إضافة الصور الحسية للنص المجرد على سبيل المثال إذا كان لدينا تعريف خاص بنبات إلي يعملوا عليه مخلل "اللفت": هو نبات خضري من العائلة الخرولية يتميز بأعضاء مورقة وجذر منتفج ملون وهنا يمكن للفرد أن يتذكر التعريف من خلال تكوين صورة ذهنية ترتبط بهذا التعريف.

ويستخدم التخيل العقلي أيضا في حفظ الأعداد فلو طلب من الفرد حفظ قائمة الأعداد التالية (٥٣٩٤٠٧٩) فإنه يمكن تخيل خمسة أشخاص ولدو سنة (٣٩) وبعد (٤٠) عاما كان عمرهم ٧٩ عاماً ويمكنك أيضا استخدام التخيل المرئي لتذكر قائمة التسويق بربط اللبن ذهنياً بالباب الأمامي. (عوه لبن معلقه بمقبض الباب ، والببيض بالرصيف) البيض يتدحرج باتجاه منزلك على الممشى والقهوة بركن الشارع القهوة تنساب في البلاعة عند التقاطع.

أذن كلن منا له استراتيجيات خاصة في التذكر هناك من يسمع المفردات هناك من يلجاء إلى التسميع اللفظي هناك من يلجاء إلى التسميع البصري من يلجاء لتسميع السلبي من يلجاء إلى تسميع الايجابي هناك استراتيجيه القصة هناك التنظيم هناك التخيل كل هذي استراتيجيات وكل فرد منا في ضوء إمكانياته قدراته يستخدم الاستراتيجيات إلي هو شايه

هـ. إستراتيجية المواضع المكانية ~ إن الفرد بيتصور المكان المألوف له وليكن غرفة النوم أو المطبخ أو البيت ويبدأ يحط المفردات في أماكن معينه هو يعرفها وبالتالي لما يجي يسترجع يقوم برحله ذهنيه إلى الأماكن دية ويسترجع الكلمات

ويرجع استخدام هذه الطريقة إلى عهد اليونانيين والرومانيين حيث كان يستخدمها الخطباء لتذكر ترتيب الموضوعات التي يرغبون في تغطيتها، أثناء الحديث الذي كان يتسم بالطول وتتلخص هذه الطريقة في أن الفرد يقوم بإبداع كل مفردة من مفردات القائمة المطلوبة تذكرها في موضع (مكان) مشهور كحجرات منزله أو شارع ما ومن ثم فإن استرجاع هذه المفردات فيما بعد يشبه (المسيرة العقلية) خلال هذه الأماكن بغرض تذكر تلك المفردات على أساس ترتيبها السابق فعلى سبيل المثال إذا كانت الحجرة تتضمن (منضدة - لمبة - كاسيت) في حين توجد لدينا قائمة المفردات (قشدة- لبن - تفاح) فإن الفرد يقوم بمزاوجة الأشياء مع المفردات كما يلي توجد قشدة على المنضدة أما اللمبة فلونها لبنى وتوجد تفاحه فوق الكاسيت.

وكمثال لاستراتيجية تخيل المواضيع يذكر (طلعت الحامولي ١٩٨٨ : ٥٠١) أنه إذا كان لدينا عشرة مفردات يراد تفسيرها واستدعاؤها يمكن أن نتذكر صورة مكان مألوف مثل المطبخ ويتم تخيل كل من المفردات العشر ووضعها في موضع مميز في صورة المطبخ ، واحدة في الفرن ، واحدة على المغسلة، وهكذا وعند الاستدعاء نتخيل المطبخ ثانية ونتخيل المفردة التي في الفرن التي على المغسلة.. الخ حتى تستعاد جميع المفردات وعلى الرغم من كون استراتيجية المواضيع من الاستراتيجيات ذات الفعالية في عملية التذكر إلا أنه هناك عدة قوائم تحكم استخدام هذه الاستراتيجية:

١. أن هذه المواضيع ينبغي أن تكون متفاوتة الواحد عن آخر بحيث تكون سلسلة طبيعية.
٢. يلزم عدد كبير من الأماكن أو المواضيع حتى نزواج بينها وبين قائمة الكلمات التي يريد حفظها.
٣. ينبغي أن نرقم المواضيع في السلسلة من واحد إلى آخر موضع وهكذا يمكن استخدام نفس المجموعة في المواضيع على نحو متكرر ويمكن أن يمضي الاسترجاع من مكان إلى آخر في السلسلة متقدما أو راجعا
٤. ينبغي أن تكون المواضيع المختارة مألوفة جدا ويسهل تصورها، وأفضل المواقع هي المستمدة من الخبرة الشخصية ومع ذلك يمكن استخدام مواضيع خيالية.
٥. لا ينبغي أن تكون مواضيع التذكر متشابهة في المظهر الواحد مع الآخر ولكي نقلل مصدر التداخل الممكن إلى الحد الأدنى ينبغي التأكيد على الملامح المميزة.
٦. ينبغي أن نتخيل بصريا كل موضع باحتوائه على قطعة من الأثاث تميزه أو خاصية معمارية.

وتجدر الملاحظة أن خطوات استخدام إستراتيجية المواضيع المكانية تتحدد في:

١. تصور طريق معروف لدى الفرد وليكن بيته أو الشارع الذي يسكنه.
٢. يضع الفرد صورة كل معلومة يريد تذكرها في موقع معين داخل البيت أو الشارع.
٣. يقوم الفرد بنزهة خيالية في المنزل بحيث يمر على كل الصور التي تمثل المعلومات.

و. إستراتيجية الكلمة المفتاحية:

تعد إستراتيجية الكلمة المفتاحية التي أشار إليها اكنسون وآخرون Athinsien et al ١٩٧٥ تقنية فعالة في اكتساب مفردات لغة ثانية , وتتطلب في المرحلة الأولى من الفرد القيام بربط الكلمة الأجنبية المنطوقة مع كلمة انجليزية مثل: (كتاب بكلمة الانجليزيه تعني bookأتخيلها لفظ باللغة العربية مرادف لهذه الكلمة وهي كلمة بوك الفلوس يبقى أتخيل صورته كتاب على بوك السيدة هنا اعرف الكلام) وهي تلك الكلمة المفتاحية التي يكون نطقها (صورتها - نغمتها) متشابه مع بعض جزئية الكلمة الأجنبية , وتتطلب المرحلة الثانية من الأفراد القيام بصياغة وتكوين صورة ذهنية أني تخيلت الكتاب على بوك السيدة للكلمة المفتاحية المتداخلة.

مع الترجمة الإنجليزية. ولهذا يمكن أن يتم وصف أسلوب (طريقة) الكلمة المفتاحية على أنها سلسلة من رباطين تقوم بربط الكلمة الأجنبية بترجمتها الإنجليزية. ويتم ربط الكلمة الأجنبية بالكلمة المفتاحية عن طريق التشابه الصوتي. (الرباط الصوتي) وقد يتم ربط الكلمة المفتاحية بالترجمة الانجليزية عن طريق الصورة الذهنية (التخيل الذهني).

وكمثال لتوضيح ذلك الكلمة الروسية (Zvonok) التي تعنى بالانجليزية كلمة (Bell) جرس يتشابه إلى حد ما نطقها مع كلمة (Zvohn - Oak) مع شدة تركيز الضغط على المقطع الأخير وتحتوى على صوت يتشابه نسبيا مع صوت

الكلمة الانجليزية (Oak) التي تعنى خشب البلوط ويتوظيف استخدام الكلمة الإنجليزية ككلمة مفتاحية يمكن أن يتخيل أو يتصور الفرد شئ ما مثل شجرة البلوط مع قليل من الأجراس النحاسية تتدلى منها كالثمار.

وكمثال آخر على هذه الاستراتيجية إذا كان لدينا الكلمة الاسبانية (Poto) والتي تعنى بطة مع العلم بأن هذه الكلمة تشبه في نطقها كلمة انجليزية الأصل وهى (Pot) بمعنى (براد - للشاي مثلاً) ففي هذه الحالة يقوم المتعلم بتخيل صورة عبارة عن بطة تحمل براد فوق رأسها، وحتى إذا قابلته الكلمة مرة أخرى، فإن الفرد يقوم باستدعاء الصورة ومن ثم يتذكر هذه الكلمة الجديدة (Poto).

ز. إستراتيجية الأحرف الأولى (الأكرونيوم) من زمان وحنا صغيرين كانوا يحفظونا ألوان الطيف عن طريق انك تأخذ من كل لون من ألوان الطيف حرف فيسموها كلمة حرص خزين هي حروف من ألوان الطيف كل حرف منهم يوحى بلون من ألوان الطيف هي نفس العملية إستراتيجية الأحرف الأولى نأخذ من كل كلمة حرف ليكن الحرف الأول نكون كلمة خاصة بنا لما نجي نتذكر يبقى أحنا عارفين أن الكلمة ديه مدلولها حاجة معينه

تقوم هذه الطريقة على استخدام جملة مألوفة لدى الفرد بغرض تذكر قائمة الكلمات بشرط تماثل الحروف لكلمات الجملة مع الحروف الأولى لكلمات القائمة مثلاً: إذا كان الفرد يرغب في تذكر البحيرات الخمس العظمى – Huron – Ontario – Michigan – Erie – Superior فإنه يمكن للفرد باستخدام هذه الطريقة أن يجمع هذه الأسماء في كلمة Homes بحيث يصبح أكثر سهولة في التذكر كما يمكن للفرد صياغة جملة مساعدة لبلوغ نفس الهدف فإذا كان الفرد يرغب في تذكر السلم الموسيقى (E.G.B.O.F).

فيمكن صياغة جملة Every Good Boy Does Fine كل ولد طيب يؤدي أداء أحسن وذلك لتسهيل عملية التذكر.

وعلى سبيل المثال ألوان الطيف يمكن حفظها إذا تذكرت هذا الاسم Roy G B I v فكل حرف من هذا الاسم يرمز للون (أصفر – Yellow – برتقالي – Orange – أحمر – Red – بنفسجي – Violet – أزرق غامق (نيللي) – Indigo – أزرق (Bleu – أخضر (Green) (١٥:٣٦٥) وفي العربية نستخدم كلمة (حرص – خزين).

ح. إستراتيجية الكلمة المقفاة أو الربط الذهني:

يحاول بعض الأفراد تنظيم المواد المراد تعلمها بربطها بنوع من اللحن أو الكلمات المقفاة، حيث يميل بعض الأفراد إلى تكرار مثل هذه العبارات مرات ومرات حتى يحفظونها تماماً (٢٢:٥٦). ويشير المنظرون في علم النفس أن طريقة الكلمة الوتدية (أو المقفاة) كنظام تذكر تخيلى يتطلب تكوين أغنية ذات قافية Single تحوى كلمات تعمل كأوتاد The Regs تترابط مع المفردات المطلوب تذكرها كي يرددها الفرد بلحن مميز يساعد على استدعاء ما يريد تذكره والمثال على ذلك تعلم ربط الأرقام المترابطة من ١ إلى عشرة بكلمة ملموسة لها وزن كما يلي:

١	كعكة	Abun	غواصة
٢	حذاء	Ashow	بطة
٣	شجرة	Atree	تمساح
٤	باب	Adoor	
٥	خلية	Ahive	
٦	العصا - عكاز	Astickes	
٧	السماء	Aheaven	
٨	بوابة	Agate	
٩	الخمير	Awine	

مثل: الأطفال إلي بروضه ١ _____ الله ٢/ _____ بابا وماما ٣/ _____ خواتي ٤/ _____ فصول السنة إلي غير ذلك عن طريق اللحن

فلو كانت الكلمة الأولى غواصة – نتصور غواصة تصدم في كعكة ضخمة عائمة وإذا كانت الكلمة الثانية بطة ففي هذه الحالة تتصور بطة في حذاء وتقول (كك) أو تصدر صوتا، والعنصر الثالث قد يكون تمساح وهذا التمساح تنمو من فمه شجرة.

ويرى (طلعت الحامولى ١٩٨٨) أنه عند الاستدعاء تسترجع الأغنية ذات القافية ويستثير اللحن الصور التي تبنى بها مما يمكن من استرجاع المفردة. وعلى هذا ففي نظام الكلمة الوجدانية يتعلم الفرد لحنًا بسيطًا أولاً مثل واحد كعكة..... إلخ وعندما يقوم بمتواليّة من المفردات للاسترجاع يحاول أن يفكر في كل عضو في القائمة متفاعلاً مع الكلمة الوجدانية المقابلة حتى يتم تشفيرها ويحدث هذا أيضاً عند الاسترجاع

أذن هناك استراتيجيات مختلفة تؤدي بها ألمهمه هناك في التشفير المعلومات في تسميع وتسميع بصري ولفظي وإيجابي وسلبي وفي تنظيم وفي القصة وفي التجزئ وهو غير التنظيم التجزئ تقسم ألكلمه إلى نصين مثل تحفظ رقم التلفون الحسن رقمها (٥٨٠) فتقول (٥٨٠ و ٦٤٠ مثلاً) يبقى ده اسمه التجزئ قسمتها نصين اما التنظيم ده مختلف انك بتنظيم بطريقه معينه وفي التخيل وفي الكلمة الوجدانية وفي كلمة ألفتاحيه هذه طرق نستخدمها في التعامل مع المعلومات في تذكر الكلمات طبعاً في فروق ما بينا كأفراد في استراتيجيات هناك من يستخدم استراتيجيات ذات فعالية هناك من يستخدم استراتيجيات أقل كفاءة من المعلوم أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يستخدموا استراتيجيات أقل كفاءة إيه إلي يعرفني انه أقل كفاءة أو لا يستخدمون استراتيجيات هم ما استخدموا خلاص معروف أما بيستخدموا أقل كفاءة إيه قالي ان كفاءتها بتكون قليله فما تكون عندي استراتيجيه لها كفاءة بتكون كفاءتها أقل أو لا يستدل لهم على استراتيجيه أذن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يستخدموا استراتيجيات طيب إيه إلي عرفك أن استراتيجيات ذات كفاء ولا لا قال في دراسات أن بعض استراتيجيات ذي ذات كفاءة وبعض استراتيجيات مالها كفاءة ويميلوا طلاب إلى استخدام استراتيجيات الأقل كفاءة

المحاضرة الثانية عشر

ثانياً: التخزين:

يحدث معظم الفقد في الذاكرة نتيجة الفشل في التشفير كونك تخزن معلومات وتدور عليها ماتلقاها فثق تماماً ان هذه المشكلة نتيجة لفشل في التشفير يعني المجهود الذي بذلته في عملية التشفير مجهود بسيط أو كنتيجة لاستراتيجيات الاسترجاع غير المناسبة، أو تستخدم طريقة استرجاع المعلومات طريقه غير مناسبة وتمثل هذه النتائج حيرة كبيرة للعديد من العلماء المعرفيين الذين يجدون صعوبة في تحديد كيفية تسجيل المخ لأثر طبيعي (حسى) للخبرة وأدى كل ما سبق من غموض إلى اعتبار موضوع التخزين من الموضوعات الغير مرغوب البحث فيها نظراً لما يكتنفها من غموض. الطريقة التي يتعامل بها الفرد بتشفير المعلومات هي طريقة مهمه

ورغم فشل علماء النفس المعرفيين الذين بحثوا في المخ في استنتاج شيء ما، يمكن الاعتماد عليه فإنه يوجد لديهم شعور عن أهمية وجود نظرية واضحة في تفسير التخزين.

ويرى (أنور الشرقاوى ١٩٨٤) أن عملية التخزين تشير إلى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تحول إليها من المرحلة السابقة الي هي التشفير ، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها. ويستدل على حدوث عملية تخزين المعلومات من خلال أداء الأفراد لمهام التعرف والاستدعاء دون نسيان خلال عملية الاسترجاع. امتى نقول عندك تخزين جيد لما بتسترجع المعلومات ويكون الاسترجاع لهذه المعلومات هو استرجاع جيد

بينما يرى (أحمد عبد الخالق ١٩٩٣) أن عملية التخزين هي عبارة عن حفظ المعلومات التي تم ترميزها في الذاكرة أي تخزينها ويمكن أن تختزن المعلومات في الذاكرة فترات زمنية مختلفة تتراوح بين بضع ثوان وطوال العمر لما يكون مخزن في ذاكره الحسيه ولا قصيرة المدى يبقى فترة قليلة لكن في الطويلة تبقى فترة طويلة

أ. التخزين في الذاكرة الحسية:

تحدث عملية التخزين في الذاكرة الحسية آليا، أي أنه ليس لزاما على الفرد أن ينتبه للمثيرات وبالتالي فإن سعة التخزين في الذاكرة الحسية ليس لها حدود لأنه من المفترض تخزين جميع المثيرات الواردة، حتى لو كان ذلك التخزين لفترة وجيزة.

ب. التخزين في الذاكرة قصيرة المدى:

تعد كمية المعلومات التي يمكن الاحتفاظ بها في ذاكرة المدى القصير تعد صغيرة جدا يبقى عندي تخزين في الذاكرة الحسية كبيره ليه لان كل المعلومات مفروض تخزن منه وان كانت بتقعد فترة قليلة لكن التخزين في الذاكرة القصيرة المدى هنا مخزن قليل ليه لان سعة التخزين في المخزن ذاكرة قصيرة المدى قليلة لان المعلومات بتقعد فيها لفترة قليلة زي الفلاش صغير يادوبك بتنقل بها من المعلومات من جهاز كمبيوتر إلي جهاز كمبيوتر ١ جيجا ولا ٢ جيجا لو أنت بتخزن بها المعلومات دايمة عندك تجيب كبيره سعه التخزين او تجيب الهارد وقام ميللر Miller ١٩٥٦ بمراجعة التراث السيكلوجي في هذا الصدد وتوصل إلى أن سعة الذاكرة قصيرة المدى تتحدد بسبع وحدات مضافا إليها اثنين أو مطروحا منها اثنين العدد السحري (7 ± 2) يعني ذاكرة قصيرة المدى بتسترجع المعلومات او تخزن فيها من ٥-٩ ليه لان $(9 = 7 + 2)$ او $(5 = 7 - 2)$ ويمكن أن تكون الوحدات التي يتعامل معها الفرد مفردات فردية قد تكون سبعة أعداد أو كلمات. يا ترى السبعة أعلى حاجة أقوله لا ممكن إن تتغلب على هذه السعة المحدودة بتكوين جزل: يعني مجموعات كلمات مع بعضها زي ما قلنا نحطها في فئات فئات الملابس فئات أدوات الكهربائية إلي غير ذلك ويستطيع الإنسان أن يتغلب على هذه السعة المحدودة بتكوين الجزل Chunking كل منها يتكون من مفردتين أو ثلاثة أو أكثر. وبناء على هذا فإن تنظيم المفردات في شكل جزل يزيد من حدود السعة وتبدو عملية تحديد سعة المخزن قصير المدى Short Term Storage عملية صعبة وتتمثل هذه الصعوبة في مظهر واحد رئيسي هو عدم اتفاق معظم المنظرين، بشأن المصطلح ذاته كريك ولو كارت Craike and Lockhart ١٩٧٢ فقد يعني ذلك (سعة المخزن) كم أو مقدار المعلومات التي يمكن لمكونات النظام الاحتفاظ بها، أو قد يعني به سعة المعالجة ~ هو عدد الواحدات التي تستطيع الذاكرة أن تتعامل مع في أن واحد تتعامل غير التخزين المقصودة داخل المخزن أي أننا نركز في هذا الجانب على مقدار المعلومات التي يتم معالجتها داخل المخزن قصير الأمد، كما تجدر الإشارة إلى صعوبة تحديد أحد العاملين السابقين ذو تأثير أكبر فعالية في تحديد سعة المخزن قصير المدى وذلك نظرا لصعوبة الاطلاع على هذا المخزن

ج. التخزين في الذاكرة طويلة المدى:

يستوعب مخزن الذاكرة طويلة المدى جميع المعلومات الواردة إليه، وقد قدر بعض الباحثين عناصر المعلومات التي تخزن في الذاكرة طويلة المدى إلى حوالي عشرات الملايين ، ممكن يجيب سؤال مما يشير إلى أن مخزن الذاكرة له سعة مطلقة لا حدود لها، ويتفق معظم علماء النفس على أننا نستخدم في الحقيقة جزء ضئيلا فقط من قدراتنا وأن هناك الكثير من الأماكن في مخزن الذاكرة تظل شاغرة تنتظر معلومات جديدة. كل يوم تكتسب معلومات تدخل مخزن طويلة المدى تستوعبها وتبدأ المعلومات القديمة تتلاشى إلي هي نظرية الاضمحلال إلي كنا نتكلم عليها

ومن خلال العرض السابق يتضح أن:

١. سعة الذاكرة الأقل محدودة، تؤثر سلبيا في الاستخدام الكفاء أو الملائم لاستراتيجيات تشفير واسترجاع المعلومات في الذاكرة، مما يؤدي إلى زيادة أخطاء التشفير والاسترجاع.

٢. إن الفرد كمجهز للمعلومات لا يكون قادرا على اختزان أو تشفير إلا مقدارا معينا من المعلومات في الذاكرة قصيرة الأمد.

ثالثا: عملية البحث عن المعلومات في الذاكرة:

يتفق علماء النفس المعرفيون على أن الطريقة التي نستخدمها في معالجة المعلومات "التشفير" تؤثر على احتمالية الاحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة، غير أن جميع استراتيجيات التشفير تبدو غير فائدة إن لم تساعد على تحقيق استرجاع المعلومات المختزنة في الذاكرة ، فالاسترجاع يعنى الممارسة الفعلية والعملية للذاكرة وبدونه لا تتم هذه الممارسة العملية للذاكرة.

ويفرض السؤال التالي نفسه على البحث في هذا الميدان. كيف يتم استرجاع المعلومات من الذاكرة العاملة ؟ كان هذا التساؤل محور اهتمام سترنبرج Sternberg ١٩٦٦ ، ولذلك قدم سترنبرج إجراء لتفسير الاسترجاع من الذاكرة العاملة عبارة عن مهمة مسح الذاكرة Scanning Memory Task حيث يقدم للأفراد متسلسلات من الأعداد الأحادية كمجموعات ذاكرة وتتناوب مع حيث الحجم من واحد إلى ستة أعداد وبعد ٢ ث من تقديم مجموعة الذاكرة يقدم المجرى مفردة الاختبار وتتمثل في عدد أحادي واحد فقط، وتكون مهمة الفرد هي الضغط على أحد زررين يدل كل منهما على ما إذا كانت مفردة الاختبار متضمنة في مجموعة الذاكرة أم لا وتعرف المحاولات التي تكون فيها الإجابة بـ نعم بالمحاولات الإيجابية والمحاولات الأخرى تعرف بالمحاولات السلبية. مثل أنا أبي اعرف أنت شلون تبحث عن المعلومة وحطيت قدامك جهاز وعرضت عليك عشر صور وبعدها اعرض عليك الصورة قد تكون من العشرة إلي عرضتها عليك وقد لا تكون وأقول لك هل عرضت عليك الصورة ولا لا أذن أنت حتجاوب أما بنعم أو لا بالضغط على الزر وعشان تقوم على العملية ذي لازمك إيه أن العشر الصور دول لابد ان يختزنوا في الذاكره ثم نسألك عن صوره معينه انت بتأخذ لحظه بصريه لصوره تمشي مررها على العشر الصور طبقها مع العشر الصور الموجودة بالذاكرة اذا كانت متطابقة تقول نعم وإذا كانت غير متطابقة يعني ماعرضت عليك تقول لا عشان كذا تقول إيه

ويرى سترنبرج Strenberg ١٩٧٥ أن الاسترجاع من الذاكرة العاملة يتطلب أربع عمليات أساسية هي:

١. تشفير مفردة الاختبار. (الي هم عشر صور) - مقارنة مفردة الاختيار مع جميع المفردات الموجودة في الذاكرة.

٣. اتخاذ قرار بشأن تزاوج المفردة مع قائمة الذاكرة أم لا. . إصدار الاستجابة العلنية

يرى سترنبرج Strenberg ١٩٧٥ أن هناك على الأقل ثلاث استراتيجيات قد يستخدمها الأفراد في انجاز مهمة البحث عن المعلومات في الذاكرة وهي:

أ. استراتيجية المعالجة المتوازية: **Aparaller Comperyien Process** كنا قلنا في محاضرة الي فاتت ان مرة وحده قال لي انت جيت لي عشر صور وقلت لي خلي بالك منهم وبعد شويه تقوم تطبقهم وطلعت لي صوره ثانيه وقلت لي هي موجوده عندك ولا لا يقوم انا مأخذ شكل الصورة الي انت بعرضها لي في مخي وأقارنها مع عشر صور مره وحده الموجودين في الذاكرة وأحكم اذا كانت موجودة ولا لا ما أمرها صوره صوره عشان كذا قالوا عنها استراتيجيه المعالجة المتوازية مره وحده

يمكن ويجب سؤال >>حيث يقارن الأفراد بين مفردة الاختبار من ناحية وبين العديد من إعدادات مجموعة الذاكرة من ناحية أخرى في آن واحد، فقد ثبت إمكانية تحقيق الفرد للمقارنة بين مفردة الاختبار وجميع مفردات مجموعة الذاكرة في آن واحد ويطلق على هذا النوع من المعالجة المتوازية ومن ثم فإن التشفير في حجم مجموعة الذاكرة لن يؤثر على زمن رد الفعل. لأنها مره واحده

ب. إستراتيجية البحث المتسلسل ذاتي التوقف **Serial Self –Terminating Process**: هنا عكس بحث المعالجة المتوازية راح أجيب لك عشر صور تشوفهم بمعنى تشوفهم أطبقهم وأشيلهم من جدامك وأجيب لك صورة حتأخذ أنت الصورة إلي إنا مكوناتها لاقطه لها وتدخل الذاكرة وتمشي تبحث في العشر الصور وحده وحده تتطابق مع الأولى لا يبقى افحص الثانية تتطابق مع الثانية لا يبقى افحص الثالثة تتطابق مع الرابعة نعم هنا ذات التوقف ما استمر بالفحص لان وصلت الي الهدف

يمكن ويجب سؤال >> وفي هذه الحالة يقارن الفرد بين مفردة الاختبار وبين المفردات الموجودة في الذاكرة بحيث تتم المقارنة بين المفردة وبين مفردات الذاكرة الواحدة تلو الأخرى وبطريقة متسلسلة حتى إذا توصل الفرد إلى المفردة

التي تتطابق مع مفردة الاختبار فإنه يتوقف عن المقارنة ويجب ب (نعم) أما إذا لم يقابل الفرد المفردة المنشودة فإنه يستمر في المقارنة حتى ينتهي من مجموعة الذاكرة كلها قبل الاستجابة ب(لا).

ج. البحث المتسلسل الشامل

معالجة المفردة -مقارنة المفردة الأولى -مقارنة المفردة الثانية -مقارنة المفردة الثالثة -ارتباط -نعم

يعنى هذا أن جميع المقارنات تحدث في إطار هذا النوع من المعالجة، ويبدو هذا منطقيا مع المحاولات السلبية لأنه يجب على الفرد بحث جميع المفردات قبل الاستجابة ب " لا " ولكنه يبدو غريبا إذا استخدم الفرد هذا الإجراء مع المحاولات الإيجابية. في حين يرى راتكليف Ratcliff ١٩٧٩ أن الاسترجاع من الذاكرة طبقا لنظريته في الاسترجاع هو العملية التي يتم من خلالها مقارنة مفردة التعرف مع مفردات الذاكرة المفردات التي تتضمنها قائمة الذاكرة بصورة متوازنة وأن المقارنات تتوقف ذاتيا بمجرد وجود المفردة التي تتراوح (تتصل) بمفردة التعرف.

وتتعارض نظرية راتكليف مع نظرية (سترنبرج) التي صاغها على مدى عقد من الزمان وخصوصا فيما ذكره راتكليف أن تقرير الفرد إذا ما كانت مفردة الاختبار موجودة في قائمة التذكر أم لا يتم التوصل إليه (القرار) بعد حدوث عدة مقارنات متوازية في آن واحد وأن هذه المقارنات اما تتوقف ذاتيا بمجرد حدوث الالتقاء بين مفردة الاختبار وإحدى مفردات التذكر أو إنها المقارنات، تستمر عبر المقارنات التي لا تلتقى (تتزوج) مع مفردة الاختبار وعلى النقيض تماما يذكر (سترنبرج) أن المقارنات تتم بالتسلسل وتكون شاملة لجميع مفردات قائمة الذاكرة سواء التي تتزوج أو لا تتزوج مع مفردة الاختبار، وتلقى نظرية (سترنبرج) كثير من التأييد من جانب الباحثين في المجال.

ويرى (طلعت الحامولى ١٩٨٨) أن الفشل في استخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات في الذاكرة يعتمد على ملانمة أى منها للأداء في المهمة وعلى خصائص الفرد المعرفية وكذلك سعة التجهيز الخاصة به.

❖ الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم >> في غاية الأهمية

تزعم هالاهاان ورفاقه سلسلة من الدراسات لبحث قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على تجهيز المعلومات في الذاكرة حيث كان على الطفل أن يتذكر الوضع المتسلسل للبطاقات التي تحتوى كل واحدة منها على صورة احد الحيوانات واحد الأشياء المنزلية وطلب من كل طفل أن يشاهد هذه البطاقة لمدة ثابيتين وبعد ملاحظة الطفل سلسلة من البطاقات طلب من الطفل أن يوضح المكان الذي قد يوجد فيه حيوان في الجزء الأسفل لعدد من البطاقات ويشكل عدد الاستجابات الصحيحة نتائج التذكر الرئيسية التي أحرزها الطفل وتعكس هذه النتائج جزئيا قدرة الطفل على تركيز الانتباه وبتلخيص نتائج هذه الدراسات والدراسات الأخرى **وضح هالاهاان الصفات التالية للأطفال ذوي صعوبات التعلم:**

أولاً: يختلف أداء هؤلاء الأطفال عن الأطفال العاديين /اختلاف كمي وكيفي، يعني هناك فروق في تذكر ما بين أطفال ذوي صعوبات في التعلم والعاديين لصالح العاديين أحسن قدره في التذكر من ذوي صعوبات التعلم ،، وكيفي في استراتيجيات المستخدمة يعني الأطفال ذوي صعوبات التعلم يستخدموا استراتيجيات أقل فاعلية أو كفاءة.

ثانياً: يبدو أن نمو الأطفال ذوي الصعوبات يتأخر سنتين أو ثلاثة عن نمو الأطفال الذين لا يجدون صعوبة في هذه المهمة ويشبه أداء هؤلاء الأطفال أداء الأطفال الأصغر سناً/ عشان كذا يميلون الأطفال ذوي صعوبات تعلم من هم أقل منهم سناً .

ثالثاً: يبدو أن السبب وراء هذه الاختلافات يرجع إلى فشل هؤلاء الأطفال ذوي الصعوبات في استخدام استراتيجيات فعالة بشكل تلقائي وخصوصا فشلهم في استخدام بعض أنواع التكرار اللفظي أو إستراتيجية التنظيم

كما أرجعت بعض الدراسات فشل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التذكر إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الغالب يكونون مندفعين ولذا فهم يفشلون في تأمل احتمالات التفسيرات أو الاستجابات العديدة في المواقف التي تكون فيها الاستجابات غير مؤكد ~ فيها عشوائيه

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفشلون في تبني إستراتيجية مناسبة في تشفير المعلومات كما أنهم يجدون صعوبات في التعرف على الكلمات وهذا ما أكد عليه نيلو ١٩٨٠ حيث استعرض نتائج تسع

دراسات قارنت بين عملية تجهيز المعلومات البصرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين وتوصل من خلالها أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان أدائهم اقل بصورة ملحوظة على مهام التعرف من الأطفال العاديين.

وقد استنتجت دراسة ويبستر ١٩٧٩ أن الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية يستخدمون آليات تشفير مختلفة عن تلك التي يستخدمها أقرانهم العاديين كما أنهم يواجهون صعوبات أكثر من أقرانهم ذوي المستوى الجيد (العاديين) في القراءة في التشفير اللغوي للمعلومات المدخلة و يعانون من صعوبات مماثلة في استرجاع الشفرات اللغوية المرتبطة بمفردات مشيرات محددة كما أنهم يعانون صعوبات في كل من تخزين واسترجاع المعلومات اللغوية كما يفشلون في استخدام آليات تشفير فعالة مثل التي يستخدمها أقرانهم الطبيعيون ويؤدي فشلهم في ذلك الى انخفاض مستوى التحصيل وتدنى ناتج التعلم.

وقد أكدت نتائج الدراسات وجود صعوبة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات السيمانتية (يعني معالجة المعلومات ذات المعنى) على سبيل المثال فهم لا يستطيعون استخدام إستراتيجية لتنظيم مجهودات الاستدعاء لديهم-واذا استخدم استراتيجيه تكون اقل كفاءة وفاعليه

ويذكر بارتون Barton (١٩٨٨) أن الدراسات الخاصة ببحث الذاكرة والانتباه الموجه وحل المشكلات قد استنتجت أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يستخدمون إستراتيجيات فعالة أو استراتيجيات تسميع منظمة في سلوكهم الموجه وأدى الاستنتاج إلى وصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم عموماً بأنهم سلبيين وغير فعالين وغير منظمين في مواقف حل المشكلات، ثم استنتجت دراسات أخرى إضافية أنه يمكن تحسين أداء الأفراد ذوي صعوبات التعلم إذا اكتسبوا استراتيجيات مناسبة في هذا الخصوص وهكذا فإن هذه النتائج تفترض أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من استخدام الإستراتيجيات غير مناسبة بقدر ما يوصفون بالسلبية أو غير الفعالية .

وقد أكدت سوانسون أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في التحول من إستراتيجية الى إستراتيجية أخرى أو التخلي عن الإستراتيجيات غير المناسبة كما أكدت دراسات أخرى ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبات في استرجاع المعلومات البصرية و لديهم قصور في سعة الذاكرة (مرتبطة بالتشفير لان يستخدم آليات التشفير فبالتالي سعة التخزين عنده قليلة) قصيرة المدى كما يجدون صعوبة بالغة في استدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة ويفشلون في مهام التعرف والاستدعاء

بعض الحقائق التربوية المتعلقة بالذاكرة لدى التلاميذ ذوي الصعوبة في التعلم:

١- لا يمكن إرجاع الفرق في كفاءة الذاكرة عند العاديين إلى فروق في المكونات البنائية أن البناء لذاكرة التلميذ لصعوبات التعلم زي بناء الذاكرة لكن هي فروق وظيفية أن ما يقدر يستخدم استراتيجيه فعاله أو ما يقدر يطور استراتيجيات الموجودة فتكوين الذاكرة عادي لكن هو يفتقر إلى استراتيجيات الفعالة ، بين العاديين وذوي صعوبات التعلم حيث ان الفروق في المكونات البنائية بسيطة جدا لا تذكر لذا اتجهت الدراسات و البحوث إلى التركيز على استراتيجيات أو نظم التجهيز و المعالجة لذوي صعوبات التعلم.

٢- كفاءة استرجاع المعلومات من المخزن الحسي يعد عاملا رئيسيا في اضطرابات الذاكرة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم.

٣- توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في كم التسميع كما قيس برصد حركة الشفاه أثناء الأداء على مهام تذكيرية لصالح العاديين.

٤- توجد فروق دالة (واضحة) بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في كيف أو نوع التسميع من خلال رصد الاستراتيجيات المستخدمة لصالح العاديين.

٥- يمكن استخدام العديد من الحوافز أو البواعث لزيادة كم التسميع لدى ذوي صعوبات التعلم و من ثم زيادة القابلية للحفظ أو الاحتفاظ و بالتالي الاسترجاع

٦- توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في إدراك التفاصيل و الاحتفاظ بها أو حفظها لصالح العاديين.

٧- وجود فروق فردية دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في إستراتيجيات التجهيز و المعالجة.

٨- توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في مدة الاحتفاظ بالمعلومات حيث كان معدل انحدار الاحتفاظ بالمعلومات مع تزايد الفترات الزمنية أكبر لدى ذوي صعوبات التعلم منه لدى العاديين بفروق دالة احصائيا.

٩- ضعف كفاءة كل من الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

١٠- يبدو أن ضعف فاعلية الذاكرة العاملة (تجيب معلومات من طويلة المدى وتهيمن على الاسترجاع فيها مشكلة مرتبطة ارتباطا وثيقا بفاعلية الذاكرة طويلة المدى من حيث خصائصها الكمية و الكيفية أي المحتوى المعرفي بما تشمله وما ينطوي عليه من ترابطات و تكاملات و تمايزات.

١١- تعمل الذاكرة العاملة في التمثيلات المعرفية للنشطة للذاكرة طويلة المدى ومن ثم فإن أي ضعف أو اضطراب يعترى الذاكرة طويلة المدى من حيث الكم أو من حيث كيف يترك بصماته واضحة على فاعلية الذاكرة العاملة.

١٢- العلاقة بين الذاكرة العاملة و كل من الذاكرة القصيرة المدى و الذاكرة طويلة المدى هي علاقة تأثير و تأثر و مع أن هذه المكونات في معظم نماذج الذاكرة هي مكونان متميزة إلى حد كبير إلا أن نشاط و فاعلية نظام تجهيز و معالجة المعلومات يتوقف على انسياب تدفق المعلومات بين وحداته المكونة له. و على ذلك فاضطراب عمليات التجهيز و المعالجة هي انعكاس لاضطراب أي من وحدات نظام التجهيز و المعالجة من هذه الوحدات الذاكرة العاملة

١٣- تؤثر اضطرابات كل من عمليات الانتباه والإدراك على اضطرابات الذاكرة باعتبار أن فاعلية عمليات الذاكرة تتوقف أيضا على فاعلية عمليات كل من الانتباه والإدراك.

١٤- التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال والبالغين يتأثر بمستوى كفاءة أو فاعلية الذاكرة العاملة لديهم من ناحية ومن ناحية أخرى بسبب أنهم لديهم مشكلات في التكامل اللفظي القائم على المعنى الذي ينظم مع مجالات التحصيل الأكاديمي والتي يمكن اعتبارها سببا نتيجة لاضطراب الذاكرة العاملة.

١٥- يمكن التمييز بين الذاكرة العاملة والذاكرة القصيرة المدى اعتمادا على تباين مهام كل منهما، فبينما تحمل الذاكرة العاملة المعلومات لفترة قصيرة من الزمن حتى يتم تجهيز معلومات إضافية أخرى مرتبطة أو متكاملة معها فإن الذاكرة العاملة تحمل المعلومات للمعالجة الفورية أو التخزين في الذاكرة طويلة المدى ولذا تقاس الذاكرة العاملة~ ولذا تقاس الذاكرة العاملة بطرق خاصة بها الي هي مهام الفهم القراني.

❖ **تحسين أداء الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .** ذوي صعوبات تعلم لهم مسلمات أن هؤلاء التلاميذ يمتلكون ذكاءه متوسط أو أعلى من المتوسط ففيه امكانية تدريبيه وتعليمه وهم ليس معاقين عقليا عشان أقول ما في فايده من تعليمهم بل المعاقين عقليا بنعلمهم لكن عندهم ذكاء ويمكن أن يؤدي الأداء نفسه نفس أي تلميذ العادي اذا تدرب على ذلك لذلك حنا نقول في امكانية لتدريبيهم ليه لأنهم يمتلكون ذكاء

حاولت العديد من الدراسات تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مهام الذاكرة وقد دربت التلاميذ على استخدام إستراتيجية التكرار Rehearsal strategy بصورة كبيرة حيث يؤكدون أن استخدام أسلوب التكرار ضروري لانتقال المعلومات من الذاكرة الأولية التي تتسم بسعتها وقدرتها المحدودة إلى الذاكرة الثانوية التي تزداد في سعتها وقدرتها على التخزين ويفيد أسلوب التكرار بل ويكون ضروريا حينما يتطلب الأمر تخزين عدد كبير من المعلومات والذي يصعب أن يتم الاحتفاظ به في الذاكرة الأولية وحدها ونجد أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن لا يتبعون أسلوب التكرار لا يتذكرون سوى العناصر الأخيرة من أي تسلسل يضم عناصر كثيرة داخل عمليات التعلم.

نرجع للنقطة عن التحدي الموجود عندنا هي نحل استراتيجيات الفاعلة مكان استراتيجيات غير فاعلة أنا من المعلوم عندي أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم يستخدموا استراتيجيات غير فاعلة والعلم تقدم وتطور وصرنا نعرف الاستراتيجيات الفاعلة والغير الفاعلة هل من الممكن أن نجيب أطفال عندهم قدرة عالية على التذكر أطفال العادين ونأخذ إستراتيجيتهم ونحولها إلى إجراءات لتدريب ونحطها محل استراتيجيات الغير فاعلة عند التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم؟ نعم وهذي

الاستراتيجيات معمولة وأنا واحد من الناس اشتغلت في بحث من أبحاث إلي أنا أشتغلتها عن تدريب تلاميذ ذوي صعوبات تعلم على استراتيجيات تشفير فاعلة وكان لها نتائج لان هؤلاء الأفراد يمتلكون قدرة

وصلنا إلى محاضره الأخيرة في صعوبات الذاكرة

المحاضرة الثالثة عشر

الفصل الخامس

صعوبات التفكير وحل المشكلات

❖ مقدمة:

تعد ظاهرة التفكير الإنساني ظاهرة عقلية وإنسانية من أهم واعقد الظواهر السيكولوجية فالتفكير من القدرات العقلية العليا التي تميز الإنسان عن بقية الكائنات الحية التي لا تستطيع أن تستخدم التجريدات والرموز.

وتشير طبيعة التفكير الي الكثير من أنماط السلوك وإلى العديد من المواقف إذ انه عملية كلية نستخدمه أثناء ممارستنا لعمليات التذكر والتخيل والقصد والاعتقاد. فهو عملية توسط رمزي. أو استخدام الرموز لقياس الفاصل الزمني بين تقديم بعض المثيرات الخارجية وبين استجابات أنتاجها ويعتبر التفكير عملية داخلية وغالبا ما تعزى إلى النشاط والعقل كما لا يمكن ملاحظة عملية التفكير بصورة مباشرة بل يستدل عليها من خلال ما يلاحظ من سلوك.

❖ تعريف التفكير

التفكير مفهوم مجرد لكون الأنشطة التي يقوم بها المخ عند التفكير تكون غير مرئية وما تشاهده في الواقع هو نواتج التفكير. ويعرف أيضا **التفكير** انه العملية التي يتم بها الاشتقاق العقلي للعنصر العقلية أي الأفكار من خلال الإدراكات ثم المعالجة العقلية لهذه الأفكار أو المزج بينها <<ممكن يجيب سؤال

ويعرف التفكير أيضا أنه العملية العقلية للمثيرات الحسية بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها والحكم عليها.

ويعرفه سولسو solo انه عملية تتكون من خلالها تمثيلات عقلية جديدة من تحويل المعلومات من الصورة المعقدة إلى صورة أبسط من خلال التفاعل بين الخصائص العقلية مثل الحكم والتجريد والتخيل وحل المشكلات

ويعرف عادل عبد الله التفكير بأنه عملية تقع على قمة النشاط العقلي حيث يستطيع الإنسان عن طريقها توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى. هو أعلى شئ في النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد

ويعرف التفكير بأنه وظيفة بيولوجية يقوم بها المخ من قوالب أو نماذج العمليات المحددة التي من شأنها أن تستقبل وتدرك وتفهم وتخزن وتعالج وتراقب وتتحكم في المعلومات.

ويعرف التفكير بأنه عملية عقلية موجهة إلى موقف ما سواء كان مشكلة أو غير ذلك ،وهذا بهدف التصرف تجاه هذا الموقف أما بحل المشكلة أو تفسير عناصره حتى يسهل التنبؤ بما سترتب عليه.

كما يعرف التفكير بأنه عملية عقلية يوظف فيها الفرد خبراته السابقة وقدراته الذهنية لاستقصاء ما يقابله من مواقف أو مشكلات بغرض التوصل إلى قرارات مناسبة.

وأخيرا يعرف التفكير بأنه نشاط عقلي يتضمن معالجة المعلومات الواردة وحل المشكلات وذلك لتحقيق هدف معين في مهمة ما وفي النهاية نشير إلى أننا كأفراد لا نولد بقدراتنا على التفكير كاملة وجاهزة للعمل بل أنها تنمو بشكل تتابعي مع الوقت ،وأن التفكير الانساني له أسس بيولوجية. أن الإنسان لو انحط بالبيئة مليئة بالمثيرات ان هي تستثير الفرد وبتشجعه على التفكير سيكون تفكيره أفضل من انه ينحط في بيئة فقيرة

ويتميز التفكير بالاتي:

١. التفكير عملية عقلية تتميز بالتعقيد والأهمية ويشمل على كل أنواع النشاط العقلي أو السلوك المعرفي ويتميز باستخدام الرموز أي أنه يعالجها عن طريق الكلمات والمفاهيم والصور العقلية بدلا من معالجتها عن طريق النشاط العياني المباشر

٢. التفكير نشاط فردي خاص بالفرد كما انه لا يتم بمعزل عن الآخرين ومن ثم فانه يحدث في سياق اجتماعي يتأثر ويتشكل بالبيئة المحيطة به.

٣. يرتبط التفكير باللغة التي تعبر عنه سواء باللسان أو التعلم أو الاثنين معا.

٤. يتضمن التفكير معظم العمليات العقلية كالانتباه - الإدراك - التذكر والتعلم وذلك لأننا نعلم أننا نعتمد أثناء التفكير على الأشياء التي تعلمناها والخبرات السابقة. لما بجيني موقف وأفكر فيه هذا الموقف ليس جديد كل الجدة ولكن قدرتي على التذكر العناصر المشابه لهذا الموقف يساعدني على حل هذا الموقف أو التفكير فيه

٥. التفكير سلوكا أو نشاطا داخليا لا يمكن ملاحظته وقياسه على نحو مباشر كما هو الحال بالنسبة للسلوك الحركي أو اللفظي.

❖ أنواع التفكير

يقسم التفكير إلى الأنواع التالية

١. من حيث الموضوع

يقسم التفكير من حيث الموضوع إلى

ممكن يجيب سؤال <>أ. **التفكير الحسي**: ويمارسه الفرد حيث يتعامل مع المشكلات ذات الطابع الحسي العياني بحيث تكون عنصر المشكلة حاضرة إمامة ويتعامل معها مباشرة مثل بناء الطفل لمنزل من المكعبات.

ممكن يجيب سؤال <>ب. **التفكير التجريدي**: يمارسه الفرد مع قضايا نظرية لا تحضر إلا رموزها مثل التفكير في ظاهرة تدنى التحصيل التلاميذ أو الطلاق-أو الاعترا ب أو بعض القضايا الاقتصادية والاجتماعية

٢. من حيث الاتجاه

ويقسم التفكير من حيث الاتجاه إلي:

أ. **التفكير الواقعي** ويرتبط بمشكلات واقعية معاشة تحدد فيه عادة طبيعة المشكلة وحدودها والهدف المراد الوصول إليه والطريقة التي ستتبع لحل المشكلة وفي الأخير إظهار نتيجة التفكير للآخرين بصورة موضوعية.

ب. **التفكير الخيالي** ويحدث عندما يطلق الفرد العنان لخياله وخواطره دون هدف محدد فيسرح بأفكاره دون حدود وقيود والتفكير الخيالي قد يكون عملية إستحضار للأحداث السابقة أو توقعا لأحداث المستقبل أو يكون تخيلا وهميا كما يحدث في أحلام اليقظة.

٣. من حيث النوع

يقسم التفكير من حيث النوع إلى

أ. **التفكير الإستدلالي**: وهو ذلك النوع من التفكير الذي يعنى إقامة الدليل على وجود ظاهرة معينة أو علاقة معينة وذلك باتباع خطوات التفكير الإستدلالي كعملية عقلية تبدأ بتحديد المشكلة وجمع الأدلة عليها ثم فحص هذه الأدلة والوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة.

ب. **التفكير الحدسي**: ويشير هذا النوع من التفكير إلى الإدراك المفاجئ للحل أي بمعنى أن الفكرة الموضحة التي تطرأ فجأة على الشعور وكثيرا ما يحدث ذلك عندما يكون الفرد لا يفكر في الموضوع، وبالحديث يصل إليها أو هي عملية الاستبصار (يسمونها العلماء الجشطلط الاستبصار يعني: الانتقاط المفاجئ للحل) حيث يصل الفرد إلى استنتاجات صحيحة دون أن يستطيع شرح الأسس التي تقوم عليها هذه الاستنتاجات

٤. من حيث البساطة والتعقيد

يقسم التفكير من حيث البساطة والتعقيد إلى

أ. **التفكير البسيط** مثل تفكير أطفالنا الصغار وتفكير الأفراد العاديين في معالجة مشكلات ذات بعد واحد مثال ذلك التفكير في الذهاب إلى موعد المحاضرة في الجامعة.

ب. **التفكير المعقد** ويتناول معالجة المشكلات ذات الأبعاد المختلفة والمعقدة وهو من سمات تفكير الأفراد الناضجين والعلماء كالتفكير في إيجاد طريقة لإنعاش الاقتصاد ومحاربة مشكلات البطالة وتعاطي المخدرات.

٥. من حيث الإنتاج

يقسم التفكير من حيث الإنتاج إلى

أ. التفكير التقاربي: ويتسم هذا النوع من التفكير بالبحث عن حل واحد أو إجابة واحدة عن كل سؤال حيث يكون على المفكر أن يصل إلى الحل الصحيح وهو الحل الوحيد في نفس الوقت مثال ذلك $2+2=4$ أي لا يكون الفرد مطالب بالإتيان بأفكار فيها إنكار أو تجديد أو طرفة بل أن يذكر الحل الصحيح فقط وهو الحل المتعارف عليه وهذا النوع من التفكير هو ما تقيسه اختبارات الذكاء المعروفة والتي تتضمن اختبارات في الفهم والاستدلال والقدرات العددية وإدراك العلاقات.

ب. **التفكير التباعدى**: هذا التفكير يتميز بأنه نشاط عقلي يتميز بالبحث والانطلاق بحريه في اتجاهات متعددة بحثا عن الحلول والإجابات للمشكلة الواحدة والسؤال الواحد وهذا النوع من التفكير هو الذي يميز كل نشاط يتصف بالابتكار والإبداع والتجديد والابتعاد عن التبعية والتقليد

❖ أنشطة التفكير

يتضمن التفكير مجموعة من الأنشطة ومنها:

أ. **الموازنة والمقارنة**: حيث يلجأ الفرد إلى إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء التي تعرض عليه سواء كانت هذه الأشياء مادية أو معنوية وتحتاج هذه العملية إلى قدرة تمييزية عالية لإيجاد التشابه بين الأشياء.

ب. **التصنيف**: وهي عملية يقوم بها الفرد بتصنيف الأشياء طبقا لاشتراكها في صفة معينة كالطول واللون والحجم إلى غيرهما.

ج. التجريد: وهي من العمليات العقلية في التفكير حيث يقوم فيها الفرد بتجريد شيء ما أو فكرة ليصل إليها.

د. التحليل: وهي عملية عقلية يلجأ فيها الفرد إلى تحليل الشيء إلى عناصره المكونة له وكلما تمكن الفرد من هذه المهارة كلما حكمنا عليه بالفهم والاستيعاب حيث لا يمكن أن يكون هناك تحليل بدون فهم أو استيعاب للشيء المتعلم أو موضوع البحث.

هـ. التركيب: وتدل هذه العملية على إعادة بناء الأشياء التي أمام الفرد في صورة جديدة وصولا إلى عنصر جديد من العناصر الجزئية.

و. الاستدلال: وهي إحدى العمليات العقلية لأنشطة التفكير، والتفكير الاستدلالي نوعان استنتاجي وهو استنتاج الأمثلة والشواهد من القاعدة العامة أو الكلية و الاستدلال الاستقرائي وهو استنتاج القاعدة من خلال الجزئيات

❖ التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

اهتمت الدراسات المبكرة في حقل صعوبات التعلم بخصائص الطلاب ذوي الصعوبة وأهملت التفكير لديهم على اعتبار أن هؤلاء الطلاب لديهم ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط وبالتالي فإنهم سوف يؤدون بطريقة جيدة على اختبارات التفكير. ولكن مع التقدم العلمي في مجال التربية الخاصة ومع ازدياد الاهتمام بمجال صعوبات التعلم نشطت حركة الدراسات البحثية التي تناولت التفكير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي خرجت بنتائج غير التي كانت متوقعة فتوصلت إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة (في التفكير تظهر في شكل) في استخدام الاستراتيجيات المعرفية الفعالة فضلا عن قصور واضح لديهم في معرفة وتذكر التفاصيل ومراقبة الذات وتصحيح الأخطاء. **وان نمط التفكير لديهم من النمط التقاربي**

كما أشارت الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في التفكير وخاصة المجرد ويواجهون صعوبة في تنظيم وتسلسل الأفكار فضلا عن القصور الواضح في تعميم التعلم أو تنظيم الأفكار بتسلسل منطقي موضوعي وهذا يرتبط بقدرته على معرفة الجزئيات وإنما ينظر إلى الأمور بشكل كلي.

ويشير (يوسف قطامي، ٢٠٠٢) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبات في الآتي:

- ✓ صعوبة في تغيير الإستراتيجية المستخدمة عندما تدعوا الحاجة إلى ذلك. ~ استخدم طريقة تفكير خاطئة وبالرغم من استخدامه لطريقه خاطئة لا يغير الإستراتيجيه أو الطريقة الخاطئة المستخدمة عندما تدعو الحاجة لما نقوله خطأ غير مسار تفكيرك لا ما يعملها
- ✓ صعوبات في الاستدلال على صحة المعلومات المتوفرة. مثال : صديقي موجود بالبيت ايه الي عرفني مش انت الي موجود قدام البيت فلكيت غرفة النوم شغالة البعض يقول موجود والبعض بقول لا مش موجود هنا يجد صعوبة في الاستدلال انه موجود ولا ولا يمكن خرج وترك النور شغال يجد صعوبة
- ✓ صعوبة في التنبؤ. صعوبة في التخطيط.

❖ تعليم التفكير للطلاب ذوي صعوبات التعلم

تعد تنمية قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التفكير من الأهداف الرئيسية التي يسعى إليها المهتمون بمجال التربية الخاصة بصفة عامة وصعوبات التعلم بصفة خاصة حتى يصبح هؤلاء الأطفال قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة حاضرا أو مستقبلا وتعتبر عملية التفكير والتدريب عليها من التحديات التي تواجه مجال التربية الخاصة ويمكن القول أن هؤلاء الطلاب في حاجة ماسة إلى تعلم مهارات التفكير التي تساعد في الدراسة كما تحسن من اتجاهاتهم نحو الدراسة وتشعرهم أنهم يمتلكون القدرة على أن يصبحوا أفضل ويعتبر الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة حاجة إلى تعلم طرق التفكير. لأن مشكلة هؤلاء الطلاب تتمثل في عدم مقدرتهم على استخدام استراتيجيات تفكير فعالة كذلك التي يستخدمها الطلاب العاديون. ومما يشجع على ذلك أن هؤلاء الأطفال لديهم القابلية لتعلم الإستراتيجيات التي فشلوا في أنتاجها بشكل تلقائي باستراتيجيات أخرى أكثر فاعلية. ومما يجعلنا نتفاعل بإمكانية تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مهارات التفكير أن معظم الدراسات أشارت إلى أن هؤلاء الطلاب يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو أعلى من وهم قادرين على التفكير كما تنمو وتتطور القدرات المعرفية لديهم باستمرار ولديهم القدرة على تغيير الاستراتيجيات عندما يكتشفوا عدم جدوى استخدامها أو عدم فعاليتها كما لديهم القدرة على توقع النتائج. ومن ثم أصبح الآن يمكننا القول (أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستطيعون تعلم مهارات التفكير بصورة مباشرة) وهناك أساليب لتعليم التفكير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

ومما يجعلنا نتفاعل بإمكانية تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مهارات التفكير أن معظم الدراسات أشارت إلى أن هؤلاء الطلاب يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسطة (فوق ٩٠) وهم قادرين على التفكير كما تنمو وتتطور القدرات المعرفية لديهم باستمرار ولديهم القدرة على تغيير الاستراتيجيات عندما يكتشفوا عدم جدوى استخدامها أو عدم فعاليتها كما لديهم القدرة على توقع النتائج. ومن ثم أصبح الآن يمكننا القول (أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستطيعون تعلم مهارات التفكير بصورة مباشرة) **وهناك أساليب لتعليم التفكير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم**

يمكن يجب سؤال >> أ. تدريس التفكير كمنهج مستقل ومن البرامج التي استخدمت هذا النوع ما يلي: **تنمي التفكير فقط بشكل مستقل**

- ✓ برنامج فيور ستين التعليمي الاثرائي.
- ✓ مجموعة سומר لمهارات التفكير.

✓ برنامج الفلسفة للأطفال.

✓ برنامج الكورت في تنمية التفكير.

ب. **تدريس التفكير ضمن المناهج العادية** (يعني ضمن منهج عادي منهج العلوم أو منهج الرياضيات) ومن البرامج التي استخدمت هذا النوع مايلي:

✓ برنامج ليت Leat

✓ برنامج مهارات التفكير الفعال ACTS

❖ صعوبات حل المشكلات:

❖ مقدمة:

يوجد نشاط حل المشكلة في كل جانب من جوانب السلوك الإنساني، كما أنه يعد القاسم المشترك الأعظم بين مجالات من النشاط الإنساني ليس بينها أية صلة قريبة أو بعيدة فهو يتخلل دراستنا للعلوم والقانون والتربية وكل ألوان الابتكار التي نحتاجها في حياتنا المهنية- العلمية والأكاديمية.

كما تصادف المشكلات معظم التلاميذ في حياتهم داخل المدرسة أو خارجها ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة الحياة نفسها فلو كانت الحياة ذات طبيعة ثابتة لكانت سهلة وبسيطة ولأصبحت الأعمال روتينية تؤدي من حين لآخر بنفس النمط ولكن نظراً لطبيعة الحياة المتغيرة باستمرار وبسرعة كان حل المشكلات من الأمور الهامة ليتسنى ملاحقة هذا التطور في ظل عالم سريع التغير . ولقد أصبح إعداد البرامج النظامية ليتعلم التلاميذ كيف يفكرون أحد المهام الرئيسية للتربية لأن ما قد يتعلمه التلاميذ من حقائق وما يكتسبونه من مهارات خلال سنوات الدراسة سوف يصبح غير ملائم في عصرهم وزيادتهم الذي سيتخرجون فيه لأنهم سوف يواجهونه بمعطيات متغيرة في مجتمع مختلف تماماً مما يمثل تحدياً بالنسبة لهم، حيث لا يفيد كثيراً ما تعلموه أو اكتسبوه ومن ثم يكون خيراً للتربية أن تدرب أبناءها طوال سنوات دراستهم على كيفية التفكير وحل المشكلات من أجل أعدادهم لحياة الغد البعيد بمتغيراته ومجهوداته .

❖ تعريف المشكلة الرياضية وشروطها:

ويعرفها أحمد زكي صالح ١٩٧٢ هي العائق الموجود في موقف ما ويحول بين الفرد والوصول إلى هدفه/مثلاً أنا عوز أروح مصر وما معي ثمن التذكرة يبقى أنا بموقف مشكله عوز أتزوج وما معي ثمن الزواج والسلوك الذي يسلكه الفرد نحو إزالة هذا العائق أو التغلب عليه هو سلوك حل المشكلة . لما أدور على عمل إضافي عشان أوفر نفقات لشراء التذكرة يبقى حلت المشكل لما أدور على تذكره رخيصة يبقى حلت المشكلة

كما يشير (خليفة عبد السميع ١٩٨٢) أن المشكلة في معناها العام تتكون من هدف يندفع الفرد للوصول إليه ولكنه يواجه عائقاً يمنعه من الوصول إليه.

ويعرفها (حسن سلامة ١٩٨٥) أن الفرد يكون في موقف مشكل أو في مشكلة إذا كان لديه هدف يريد الوصول إليه ولديه من الدوافع ما يمكنه من البحث الواعي للوصول إلى هذا الهدف والاستمرار فيه ولكن ولو مؤقتاً يوجد بعض العوائق التي تمنعه من الوصول بسرعة إلى الهدف الذي يجب التغلب عليه .

ويرى (رضا السعيد ١٩٩٤) أن المشكلة عبارة عن موقفاً جديداً يواجه الطالب ولا يجد له حل جاهز في حينه بل يتطلب منه أن يحص فكرة ويجول بخاطره ويستدعي ما تعلم من مفاهيم وتعميمات رياضية.

وبالنسبة لمفهوم المشكلة في الرياضيات ترى نظله حسن خضر ١٩٧٣ أنه غالباً ما تكون المشكلة في شكل مسألة رياضية بحيث تكون موقفاً جديداً تتطلب تفكيراً يتحدى الفرد ليصل إلى الحل.

❖ تعريف المشكلة الرياضية

✓ ويرى (كيرك Krulik ١٩٧٧) أنه يمكن تحديد مفهوم المشكلة وتعريفها في ضوء الاتي:

١. وجود هدف يريد الفرد بلوغه.

٢. وجود عقبة تعترض الفرد في الوصول إلى الهدف.

٣. سلوك معين يقوم به الفرد من أجل التغلب على هذه العقبة وتحقيق هدفه

✓ ويحدد (حسن سلامة ١٩٨٥) شروط المشكلة الرياضية في العناصر التالية:

١. يجب أن تكون المشكلة ذات دلالة رياضية فلا بد للمشكلة أن تتضمن معلومات رياضية وتخدم هدفاً في تدريس الرياضيات.

٢. يجب أن تكون المشكلة مثيرة لاهتمام المتعلم حتى تخلق لديه الدافع للبحث عن حلها.

٣. أن يكون للمشكلة أكثر من طريقة للوصول إلى الحل ومن ثم فإنها تتيح فرصاً متعددة لمستويات الطلاب المختلفة للبحث وإيجاد الحل كل حسب قدراته.

٤. يجب أن تتضمن المشكلة إمكانية تعميمها لموقف أكثر شمولية ومن ثم يمكن الوصول إلى تكوينات رياضية أكثر عمومية من المشكلة موضوع الدراسة تثري المعرفة الرياضية ذاتها.

٥. يجب أن يكون حل المشكلة في حدود إمكانية المتعلم وإلا فسوف يصاب المتعلم بالإحباط في محاولاته التي لا تصل به إلى أي مكان قريب من الحل

❖ نموذج بوليا

وفي نفس الاتجاه يذكر محمود شوق ١٩٨٩ أنه لكي يكون هناك مشكلة بالنسبة لفرد ما لابد من توافر الشروط التالية:

١. أن يندفع الفرد لتحقيق هدف واضح بالنسبة له.

٢. أن يكون هناك عائق بين الفرد والهدف وأنماط السلوك التي يستخدمها الفرد عندئذ لا تكفي للتغلب على العائق والوصول إلى الهدف.

٣/ أن يقوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف ويكون الأمر مختلطاً عليه

مراحل حل المشكلة:

يتطلب حل أي مشكلة مجموعة من العوامل المتعاقبة تساعد على التوصل إلى حل المشكلة ونلاحظ اختلاف في مسميات هذه المراحل وفي عددها من باحث إلى آخر وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج.

نموذج بوليا polya ١٩٥٧:

بالرغم من قدم الخطوات التي قدمها بوليا لحل المشكلات والتي تضمنها كتابه (كيف تحلها) How to solve it. التي أثارت كثيراً من التصنيفات والخطوات لحل المشكلة وبالرغم من التقدم في مختلف مجالات علم النفس والتربية فلا زالت تلك الخطوات تشكل أساساً لأي محاولة لوضع خطوات حل المشكلات ويتكون هذا النموذج من أربعة مراحل هي:

أ - فهم المشكلة:

وفي هذه الخطوة يوجه بوليا عدة أسئلة للتلاميذ مثل:

ما هي المعلومات الموجودة بالمسألة ؟ - ما هو المطلوب إيجادها في المسألة؟

ما هي البيانات المعطاة المعطيات ؟ - هل يمكنك إيجاد علاقة بين المعطيات والمطلوب

ب-مرحلة اقتراح خطة للحل:

١. وفي هذه المرحلة يوجه بوليا مجموعة من الأسئلة مثل:

٢. هل رأيت مشكلة مشابهة مرتبطة بالمشكلة الحالية؟

٣. هل يمكنك إعادة صياغة المشكلة الحالية من جديد؟

٤. هل تستطيع عمل رسم بياني لتمثيل العلاقات؟

٥. هل يمكنك إيجاد نموذج رياضي بعكس العلاقات بين عناصر المشكلة؟

ج-مرحلة تنفيذ خطة الحل:

وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بتطبيق إجراءات الحل التي سبق تصميمها في المرحلة السابقة.

د - مرحلة مراجعة الحل: : تأكد الحل صحيح أو لا

وفي هذه المرحلة توجه إلى التلاميذ مجموعة من الأسئلة مثل هل الحل النهائي يحقق جميع شروط المشكلة؟

هل هناك حلول أخرى تفكرون فيها؟

كما يتم التحقق من النتائج يحل المشكلة بطريقة أخرى أو بالنظر إذا ما كانت النتيجة تتطابق والهدف المنشود.

المحاضرة الرابعة عشر

❖ خطوات حل المشكلة

كذلك ذكر نموذج لا بلانس Lablance ١٩٧٧ أن خطوات حل المشكلة تتمثل في أربع خطوات وهي:

- فهم المشكلة - التخطيط لحل المشكلة - تنفيذ خطة الحل

- إعادة النظر في المشكلة والحل لتحقيق هذا الحل في ضوء شروط المشكلة

وقد قدم (جابر عبد الحميد ١٩٨٠) نموذجاً يتكون من خمسة مراحل هي:

أ - الإحساس بالمشكلة: ويتوقف إحساس الفرد بالمشكلة على إدراكه للموقف كمشكلة على وملاحظته أنه يواجهها.

ب- التوصل إلى الفروض: تؤدي مرحلة الإحساس بالمشكلة وتوضيح المشكلة إلى فهم للمشكلة وينتج عن ذلك أن يقوم الفرد بوضع فروض محتمل أن تكون حلاً للمشكلة.

ج- تقويم الفروض: يلي المراحل السابقة مرحلة تقويم الفروض حيث يختبر الفرد صحة هذه الفروض هل تؤدي إلى الحل الصحيح أم لا وأن لم تصل بالفرد إلى الحل فإن عليه أن يبحث عن فرض آخر يختبره.

كما أشار (عبد المجيد النشواتي ١٩٨٤) إلى أن مراحل حل المشكلة تتكون من أربع مراحل هي:

أ- مرحلة الاعتراف بالمشكلة: وفي هذه المرحلة يقوم المتعلم بالتركيز على عناصر المشكلة وفهمها فهماً كاملاً ليتسنى البحث عن حل لها ويتوفر هذا الفهم من خلال التعرف على أبعادها المختلفة العلاقية وغير العلاقية وهذا يتطلب جمع المعلومات الضرورية ذات الصلة بها.

ب- مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات: يقوم المتعلم في هذه المرحلة بتوليد الأفكار والعلاقاتية وغير العلاقاتية بحثاً عن أكبر كمية ممكنة من الحلول البديلة وتتطلب هذه المرحلة نوعاً من التفكير المنطقي والابتكاري بحيث يكون تفكير المتعلم منفتحاً على العديد من الأفكار ولو كان يكتنفها بعض الغموض أو تبدو للوهلة الأولى وكأنها لا علاقة لها بالمشكلة موضوع الحل.

ج- مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة: يستخدم المتعلم في هذه المرحلة عدداً من الإستراتيجيات في معالجة الفرضيات التي توافرت لديه في المرحلة السابقة لاتخاذ القرار بالفرضية المناسبة للحل. فهو يقوم بعمليات مقارنة بين الفرضيات، تتناول علاقة كل منها بالحل المنشود.

د- مرحلة اختيار الفرضية وتقويمها: يقوم المتعلم في هذه المرحلة باختيار صحة الفرضية المنتقاة وذلك بتطبيقها على الوضع التعليمي المشكل للوقوف على مدى قدرتها على تحقيق أو إنجاز الحل المرغوب فيه وفي ضوء ما ينتج عن عملية التطبيق يمارس المتعلم عمليات تقويم مختلفة تمكنه من تغيير أو تعديل أو تطوير الفرضية موضع التجريب.

وفي نفس السياق قدم (عماد ثابت ١٩٨٤) نموذج من خمس خطوات حيث يرى أن مراحل حل المشكلة تتحدد في:

– تحديد المشكلة

- جمع المعلومات والبيانات

- فرض الفروض واختيار صحتها

- الوصول

– للحل الصحيح.

- مراجعة الحل.

ومن الجهود التي بذلت لتوضيح خطوات حل المشكلة بشكل عميق والتي تعتمد على جهود جود ديوى في هذا الخصوص ما قدمه برانسفورد وستاين، Bransford & stein ١٩٨٤ حيث ذكر أن حل المشكلة يمر بخمس خطوات هي:

أ-تحديد المشكلة Indintifying the problem:

حيث يقوم الفرد بتحليل عقلي للمشكلة أكثر من جمع معلومات حولها ويفكر الفرد في تحديد أو تعيين ما هي المشكلة .

ب-تعريف المشكلة Defining problem:

يعتبر تعريف المشكلة من أهم وأدق الأمور والمراحل في حلها فقد نتفق على أن هناك مشكلة لكننا تختلف في تعريفها أي تعريف المشكلة بعد المشكلة يعد الدليل الأهم في معرفة أسبابها وحجمها ووضع الخطط لمعالجتها وتحديد متغيراتها والاعتبارات التي يجب مراعاتها في حل تلك المشكلة .

ج-استكشاف الخيارات المختلفة لحل المشكلة Exploring Alternative Approaches

هذه المرحلة أو الخطوة مرحلة عقلية بالدرجة الأولى حيث يقوم فيها الفرد الذي يحاول حل المشكلة بطرح واقتراح والتفكير في خيارات أو فروض Hypothess حلول متعددة للمشكلة أنها مرحلة إبداع حلول للمشكلة أن الأمر لا يقتصر في هذه المرحلة على التفكير في فروض مختلفة كحلول للمشكلة وإنما يرافق ذلك التفكير في استراتيجيات مختلفة منها العام ومنها الخاص في التحقيق في هذا الخيار للحل أو ذاك .

د-تنفيذ الحل المطلوب Acting on the plan:

المراحل الثلاث السابقة مراحل نظرية والمرحلة الرابعة تعد محل حقيقي للقدرة والكفاءة وهي تحتاج إلى نوع من الدقة والمثابرة والتنفيذ الدقيق للخطة وهناك فروقاً فردية بين الناس في القدرة على حل المشكلات فقد يكون الشخص في حاجة إلى المساعدة في تنفيذ الحل وقد يكون قادراً على تنفيذه بنفسه .

هـ-التقويم Evaluation:

من أهم وأدق مراحل حل المشكلات مرحلة التقويم سواء كان حل المشكلة قد تكلل بالنجاح أم بالفشل وهناك بعض الأسئلة التي يجب على الفرد أن يلقيها على نفسه أثناء هذه المرحلة . ما مدى مشاركتي في حل المشكلة وما نوعية هذه المشاركة؟ هل محاولة حل المشكلة يسهم في تحقيق هدفي أم لا؟.

هل تحقيقي لهدفي يسهم في المشكلة؟

كما أشار (محمود الأبياري ١٩٨٥) أن خطوات حل المشكلة تتحدد في:

أ – مرحلة تحليل المشكلة:

وتشمل هذه المرحلة على مجموعة العمليات التي ينبغي أن يقوم بها الفرد في بداية تناوله للمشكلة الرياضية مثل قراءة المشكلة لغرض فهم المدلول الرياضي للألفاظ والرموز قراءة المشكلة بفرض تحديد المعطيات والمطلوب- عرض العبارة اللفظية في صورة رمزية، رسم الشكل المساعد- ترجمة المعطيات إلى علاقات أو رموز. ووضعها على الشكل المساعد.

ب-مرحلة استكشاف الحل:- وهي عند بوليا التخطيط للحل

وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بالبحث عن الحل التخطيطي للمشكلة مثل استدعاء المشكلات الشبيهة بالمشكلة الحالية أن وجدت. محاولة وضع خطة لحل المشكلة الحالية عندما لا تتوفر لدى الفرد مشكلات شبيهة- تحديد العلاقات اللازمة لانجاز الحل.

ج-مرحلة إنجاز الحل:

وفيها يقوم الفرد بتنفيذ الحل مثل التحويل من وحدة قياس إلى وحدة قياس أخرى إجراء العمليات الحسابية بصورة صحيحة- كتابة الحل في صورة منطقية.

د-مرحلة تقويم الحل:

يمكن يجيب سؤال <>وفيها يقوم الفرد بمراجعة الحل من حيث معقوليته وتحقيقه لشروط المشكلة (مرحلة تقويم الحل)مراجعة الحل للتحقيق من صحة نتيجة كل خطوة من خطواته والبحث عن طرق حل بديلة.

ويحدد (فريدريك ١٩٨٦) خمس خطوات لنموذج عام لحل المشكلات وهي:

١. عرض المشكلة في صورة عامة.

٢. إعادة صياغة المشكلة في صورة إجرائية قابلة للحل.

٣. صياغة فروض وإجراءات بديلة لمواجهة المشكلة.

٤. اختيار الفروض وتنفيذ الإجراءات للحصول على حل أو مجموعة الحلول الممكنة.

٥. تحليل وتقويم الحلول وإستراتيجيتها والطرق التي قادت إلى اكتشاف تلك الإستراتيجيات

وفي عام ١٩٩٢ قدم مسعد ربيع نموذجاً لحل المشكلات يرى فيه أن حل المشكلة يمر بأربعة مراحل:

أ- تحديد المشكلة: ويشمل قراءة المشكلة جيداً، رسم شكل هندسي- تحديد المعطيات- تحديد المطلوب.

ب- وضع خطة الحل: وتشمل إدراك العلاقات- جمع البيانات ذات الصلة- اقتراح الأفكار المناسبة.

ج- تنفيذ خطة الحل: وتشمل اختيار الحل المناسب، كتابة الحل خطوة بخطوة.

د- تقويم الحل: وتشمل مراجعة خطوات الحل ومناسبة الحل وإيجاد حل آخر

❖ **العوامل التي تؤثر في حل المشكلات** ~ هنا نقول هناك افراد عندهم مهرة في حل المشكلات وهناك افراد ما عندهم مهارة حل المشكلات يا ترى أي من العوامل التي من الممكن أن تساعد في حل المشكلة أو تعوق في حل المشكلة

هناك مجموعة من العوامل أجمع عليها الباحثون تؤثر في قدرة الفرد على حل المشكلات منها الانتباه - الإدراك - الذاكرة - الاندماج - المعرفة الإجرائية والمفاهيمية وسوف يقوم الباحث بعرض هذه العوامل .

١- الانتباه:

يعد الانتباه من أهم العمليات النفسية التي تؤثر على قدرة الفرد في حل المشكلات ويقصد بالانتباه القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة سمعية أو لمسية أو بصرية .
ولكن يتم تسجيل كل البيانات المتصلة بمشكلة ما فإنه من الضروري أولاً: الالتفات لكل المنبهات المتصلة بها فإذا شرد انتباه الفرد فقد تفقد بيانات هامة ويستحيل الوصول إلى حل صحيح للمشكلة .

وفي نفس الاتجاه يؤكد سميولز Samuels ١٩٨٧ أن الانتباه يلعب دوراً كبيراً في تشكيل الصعوبة فتعلم القراءة وأداء العمليات الحسابية والاستماع إلى محاضرة كل هذا يتطلب الانتباه والانتباه في الواقع له عدد من الصفات أو الملامح المعنوية التي يمكن ملاحظتها مباشرة مثل ملاحظة المدرس في الفصل لأحد الطلاب وهو غير منتبه شارد الذهن وهذا يعني أن أعضاء الاستقبال الحسية مثل العينين والأذن في وضع استقبال لا يتناسب مع المصدر الذي يعتبره المعلم ملائماً للموقف التعليمي. بينما تلعب الملامح الداخلية دوراً كبيراً في صعوبة التعلم ومن العناصر الداخلية للانتباه والتي تؤثر على قدرة الفرد في حل المشكلات الانتباه الانتقائي واليقظة.

أ- الانتباه الانتقائي يشير إلى المقدرة على ترشيح وتصفية الانتباه الغير مطلوب وتركز الطاقة الانتباهية على العناصر المرغوبة في المسير - أي اركز على الاشياء المهمة

ويشير بريان وبريان Bryan & Bryan ١٩٨٦ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في الانتباه إلى المثيرات المرتبطة بالمهمة فضلاً على أنهم غير قادرين على تنظيم المثيرات المناسبة والتركيز عليها ولهذا قد يصغى الطفل إلى صفات غير مناسبة لإبراز المثير مثل التركيز على الصور الموجودة بالكتاب بدلاً من التركيز على المادة المناسبة أي النص المكتوب ويجد هؤلاء الأطفال صعوبة في تنظيم المادة الإدراكية وفي التركيز على الصفات المناسبة لهذه المدخلات يجدون صعوبة إلى حد ما في عزل المجال من الأرضية.

يمكن يجب سؤال >>ب- اليقظة (قدرة الفرد على مواصلة الانتباه لفترة طويلة) تعد قدرة الطفل على تعزيز الجهد المبذول في المهمة هي المكون الثاني للانتباه وإلى أن تكتمل المهمة أو تحل المشكلة تؤثر مقاومة الطفل للاضطرابات الخارجية الضوضاء. مثلاً أو الاضطرابات الداخلية الملل على ما يتعلمه الطفل فالأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر انتبهاً للمشتتات الخارجية وينتبهون إلى أشياء خارجية لا ترتبط بالمهمة.

ج- أما المكون الثالث للانتباه والذي يؤثر على قدرة الفرد في حل المشكلة هو الاندفاع (يعني بجواب بسرعة ويكون عنده اخطاء مايفكر) وترتبط سمة الاندفاع لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالانتباه حيث لو اعتقد الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة خاطئة أنهم انهوا المهمة بنجاح فمن المحتمل أن يسحبوا انتباههم منها.

فالأفراد المندفعين لا يفكرون في المشكلة التي تعرض عليهم ويقل احتمال وصولهم إلى الحل الصحيح ولقد بين فيرنو أنه بالنسبة لمشكلات من مستوى معين من الصعوبة يمكن لأي شخص الوصول إلى الحل الصحيح إذا ما استغرق وقتاً محدداً نسبياً هذا الوقت يمثل الحد الأدنى للوصول إلى الحل الصحيح ولن يصل هذا الشخص إلى الحل الصحيح إذا استغرق زمناً أقل من الحد الأدنى المطلوبة وبالتالي تقل قدرته على حل المشكلات.

يمكن يجب سؤال >>وقد أثبتت دراسة هافرتيت وكاس Havertap & Kass ١٩٧٨ أن ٤٠% من أجوبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهام حل المشكلات تتسم بالاندفاعية حيث يميل هؤلاء التلاميذ إلى المخاطرة في اتخاذ

قراراتهم والإجابة على المشكلة بسرعة بصرف النظر عن صحة أو خطأ الإجابة وغالباً ما لا يضع هؤلاء الأطفال في تقديرهم الآثار المترتبة على أفعالهم كما يبدو أن هؤلاء الأطفال يقومون بالعمل أولاً ثم يفكرون فيما بعد

❖ إستراتيجيات تحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

بالتأمل والبحث في الضعف الانتباهي للأطفال ذوي صعوبات التعلم نجد أنه ليس بالمستغرب أن نجد جهوداً قد بذلت لمساعدة الأطفال الذين يعانون من ضعف في الانتباه ومنها:

❖ العمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة بالمهمة.

❖ استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة.

❖ استخدام المعاني والخبرات السابقة.

❖ عرض المواد في شكل مجموعات متجانسة.

❖ اخبر الطفل بالمثيرات المهمة.

❖ عزز الانتباه للمثيرات ذات العلاقة.

❖ درب الطفل على أساليب مراقبة الذات

❖ الإدراك:

هو العملية التي بها تجمع أو تفسر المنبهات الواردة من الخارج عبر الحواس المختلفة في ضوء الخبرات السابقة وغالباً ما تشمل هذه العملية على ظاهرة الثبات الإدراكي عن طريق حذف أو إضافة بعض عناصر المنبه، وتؤثر الواجهة الذهنية للفرد على مدى ونوع التنبيهات المدركة، فإذا كانت هذه الواجهة شديدة الضيق والتحديد فقد تستبعد بعض البيانات الأساسية مما يؤثر على عملية حل المشكلات وإذا كانت فضفاضة أو شديدة الاتساع فستؤثر على عملية حل المشكلات بطريقة مختلفة وتؤثر الاضطرابات الإدراكية أيضاً على كفاءة حل المشكلات حيث قد لا يتم تسجيل بيانات المشكلة بطريقة صحيحة

ويقسم الإدراك إلى نوعان هما: الإدراك البصري – الإدراك السمعي.

أ -مهارات الإدراك البصري:

بعض الطلاب الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرونه، وقد لا يميزون علاقة الأشياء بعضها ببعض فقد لا يستطيع الطالب ذوو صعوبة التعلم تقدير المسافة والزمن اللازم لعبور الشارع بطريقة آمنة قبل أن تصدمه سيارة، وقد يجد مشكلات في الحكم على الأشياء مثل حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه، وربما يعاني هؤلاء الطلاب من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية أو في ترتيب الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً أو في عقد مقارنة بصرية كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية بصورة أفضل من التعليمات غير اللفظية كما أنهم يعانون من صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابهة

ب-مهارات الإدراك السمعي:

يعانى الطلاب ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في فهم ما يسمونه واستيعابه وبالتالي فإن استجاباتهم قد تتأخر وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث أو السؤال وقد يخلط بين الأرقام التي لها نفس الأصوات مثل (٦)، (٩)، (٦٠)، (٩٠) وقد يجد صعوبة في التعرف على الأضداد عكس الكلمة، وقد يعاني من مشكلات في التعرف على الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة، ويعانى من مشكلات في التذكر السمعي وإعادة سلسلة في الكلمات أو الأصوات في متابعتها.

٣-الذاكرة:

نشاط حل المشكلات هو نشاط وقتي يرتبط بالموقف المشكل ويقوم على استخدام كل من المعلومات المختزنة في الذاكرة قصيرة المدى Short term memory (تذكرون لما قلت لكم أن الإنسان لا يواجه في حياته موقف جديدة كل الجدة لكن أي جزء يتعرض عليك أكيد مر جزء منه في خبرتك السابقة لو انا عندي ذاكرة قوية استطيع أن انا استرجع الحل ايضا مش بعد الذاكرة باسترجاع الحل في تشفير العناصر المشكله المشكلة بتاتعتي خطوات واحد اثنين ثلاث واسترجعها وأرجعها وهكذا اذا الذاكرة ضرورية) والمحددات التي تحكم نشاط حل المشكلات، ويتطلب نشاط حل المشكلات قدرات تذكيرية نشطة أو فعالة وهذا على مستوى الذاكرة قصيرة المدى فعلى سبيل المثال ربما يعرف الفرد

من خلال المعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى أن $7 + 9 = 16$ ، ولكنه لا يستطيع أن يفعل شيئاً ما لم تنشط الذاكرة قصيرة المدى وسلوك حل المشكلة يتطلب أيضاً اكتشاف واسترجاع كلاً من المعرفة الواقعية والمعرفة الإجرائية من الذاكرة طويلة المدى

ولكي تتم عملية حل المشكلة لابد من أن تسترجع القواعد Rules والأحكام والقوانين المختلفة أو ما يمكن تسميته بالمهارات المعرفية التي تم تعلمها سابقاً والتي لها علاقة من بعيد أو قريب بحل المشكلة أن المشكلات لا يمكن حلها من فراغ بل لابد من الاستعانة بالقواعد والأحكام ذات العلاقة بالمشكلة .

❖ سعة الذاكرة قصيرة المدى

ويذكر [ستيرنز Stearns ١٩٨٦] أن مهارات الذاكرة ترتبط بحل المشكلات على جميع المستويات مثل استرجاع المعلومات من الأساس المعرفي، ومثل استدعاء الاستراتيجيات المستخدمة في المواقف المشابهة السابقة، وكذلك مثل استدعاء الفروض والاستجابات التي يفترضها الفرد في حل المسألة الحالية كل هذه العمليات وغيرها تتضمن مهارات الذاكرة.

والقصور في مهارات الذاكرة يمكن أن يوقف عملية التعلم لدى الطفل ويسبب له صعوبات في التعلم، وقد يكون هذا القصور في الذاكرة السمعية والبصرية أو الحركية مما يؤدي إلى صعوبة لدى الطفل في تعلم الأحرف الهجائية أو في تذكر وكتابة الأعداد في الحساب أو في تذكر الحقائق والمفاهيم التي درسها من قبل والمواقف التعليمية السابقة.

ومن المفاهيم الأساسية المرتبطة بدور الذاكرة في حل المشكلات ما يلي:

أ - سعة الذاكرة قصيرة المدى:

تلعب الذاكرة قصيرة المدى دوراً كبيراً في عملية حل المشكلات حيث لابد أن تحفظ البيانات الخاصة بالمشكلة في الذاكرة قصيرة المدى وتختلف حدود سعة هذه المخزن من فرد لآخر، ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم قصوراً في سعة الذاكرة قصيرة المدى.

● سعة الذاكرة طويلة المدى

ب-سعة الذاكرة طويلة المدى:

تلعب الذاكرة طويلة المدى دوراً لا يقل أهمية عن دور الذاكرة قصيرة المدى، حيث يكون بعض الأفراد على استعداد لاستدعاء نسبة كبيرة من المعلومات المخزونة، بينما يحتاج الآخرون إلى مفاتيح تساعدهم في أداء هذه العملية لدرجة أن قدرتهم على التعرف تتعدى قدرتهم على الاستدعاء، وقد تتداخل العيوب في أي من هذه الوظائف مع التفكير بشكل أو بآخر، ويتطلب حل المشكلة استدعاء المعلومات السابقة من الذاكرة طويلة المدى وأي اضطراب في الذاكرة طويلة المدى يؤثر على قدرة الفرد في حل المشكلة.

ج-سعة المعالجة:

تعد القدرة على تخزين بنود أكثر من البيانات في الذهن ومعالجتها في آن واحد ميزة كبرى، حيث إن حدود سعة المعالجة قد تضع نوعاً من القيود على مدى تعقد المشاكل التي يستطيع الفرد حلها ويؤثر أي اضطراب يصيب سعة الذاكرة المباشرة للفرد على التفكير وعلى عملية حل المشكلات تأثيراً سلباً (ر. و. يبين ١٩٩٣).

وتشير دراسة [ويبستر Webster ١٩٨٠] إلى أن الطلاب ذوي الصعوبات الحادة في الحساب يعانون من قصور في مدى الذاكرة قصيرة المدى البصري والسمعي، ويعد هذا القصور هو المسئول عن ضعف أداء هؤلاء الطلاب على الاختبارات الرياضية، وأنه يجب أخذ الذاكرة في الاعتبار عند تصميم برامج علاجية لهؤلاء الطلاب لما له من دور كبير في عملية التعلم.

❖ دور الذاكرة في حل المشكلات - مهم التركيز عليه

وفي نفس الاتجاه يؤكد (كمال سيسالم ١٩٨٨) أن كثيراً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الذاكرة ولديهم اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة والتفكير، فمن هؤلاء التلاميذ من يعاني من

اضطراب واضح في تذكر المعلومات التي تعتمد على الذاكرة السمعية والتي تتعلق باسترجاع المعاني والمفاهيم والخبرات المسموعة، ومنهم من يعاني اضطراب واضح في تذكر المعلومات التي تعتمد على الذاكرة البصرية، ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستيعاب المعلومات التي تعتمد على الذاكرتين السمعية والبصرية معاً، كما نجد مجموعة من التلاميذ يعانون اضطرابات في التفكير والقدرة على حل المشكلات وفهمها وتنسيق المعلومات وتنظيم النتائج، وقد يجمع بين اضطرابات الذاكرة واضطرابات التفكير في وقت واحد.

وللذاكرة دورا بالغ الأهمية في حل المشكلات يتمثل في الآتي:

- ✓ استرجاع الحقائق والاستراتيجيات في الذاكرة أثناء عملية حل المشكلة.
- ✓ تخزين المشكلات الفرعية في الذاكرة في حالة احتواء المشكلة على مشكلات فرعية.
- ✓ تخزين المشكلة نفسها في الذاكرة.
- ✓ يبحث الفرد في الذاكرة السيمانتية (ذاكرة المعاني) عن التفسيرات السيمانتية المحتملة للمعنى

❖ -الخلل في القدرة على تعلم المفاهيم:

مما لا شك فيه أن هناك فروقاً فردية في الطريقة التي يتم عن طريقها التعلم الأولى للمفاهيم، وبعبارة أخرى فالكلمات لا تعنى نفس الأشياء بالنسبة لكل الناس، وحيث إن كثيراً من المشكلات تقدم بصورة لفظية فقد تؤدي المشكلات نفسها إلى تفضيل معانٍ مختلفة لدى الأفراد المختلفين اعتماداً على الطريقة التي تعلموا من خلالها أن يستخدموا الكلمات أو المفاهيم، ومن ثم فإن الخلل في القدرة على تعلم المفاهيم وتكوينها يؤثر تأثيراً سلبياً على حل المشكلات، ويظهر بعض الأفراد عجزاً تاماً عن استخدام المفاهيم التي سبق تعلمها في تنظيم البيانات الجيدة، ويبدو أنهم ينظرون إلى كل عنصر من عناصر البيانات على أنه عنصر فريد من نوعه يعني علامة على شيء ما هي بتاعت علم هنا بتقول عليها تقسيم في بعض البلاد بتقول عليها علم ده مفهوم هنا من الممكن أو أنا ما عندي مفاهيم واضحة لمجموع العملية دي يبقى عندي مشكله في الحل أو قصور في حل المشكلة ,,, اشترى محمد ٧ أقلام سعر القلم ٦ ريالات فما جملة ما دفعه محمد؟ هنا كلمة فما جملة أنا بسال عن مفهوم الجمع إن هو يجمع فلوس أنا مش عارف فما جملة يبقى مش حقدّر أحلها فلا بد أن أتعلم المفاهيم لازمه في حل المشكلة ولذلك يصبحون عاجزين تماماً عن رؤية العناصر المشتركة بين الأشياء ويؤدي هذا الاضطراب إلى استخدامات شاذة للكلمات.

٥-التصلب: --من العوامل التي تؤثر على قدرة الفرد عدم المرونة العقلية أو الانغلاق الفكري أو الداء الكو ماتيه الواحد الي بيؤمن برأيه ولا يناقش آراء الآخرين رأي أنا السليم وغيري ما يفهمون ولا يعرفون حاجه ده شخص متصلب ما يقدر يحل المشكلة عنده قناعاته الخاصة به حتى هو لو حل المشكلة خطأ بيستمر بالخطأ وتجي تقنعه فيقولك فليكن أنا حلي السليم يا سيدي الشمس بتطلع من شرق مب الغرب لو هو مقتنع بغرب يبقى هو بغرب وكل الناس ما تفهم

يعد التصلب إحدى الخصائص التي يتسم بها الأداء العقلي عند حل المشكلات فقد يتطلب حل المشكلات عدداً من التجميعات التصورية المختلفة للبيانات وعدداً من التنازلات المختلفة قبل أن يظهر الحل الصحيح، وعلى أية حال فإن بعض الأفراد يكونون عاجزين عن إدراك طريقة أخرى لتصوير البيانات تختلف عن الطريقة السابقة لتصورها وهذا من شأنه تحديد مدى وعدد الحلول الممكنة ويؤثر على التفكير سلبياً.

❖ قصور المعرفة المفاهيمية والإجرائية:

لنجاح الفرد في حل المشكلة لابد من توفر نوعان من المعرفة أحدهما المعرفية المفاهيمية تشمل معرفة الحقائق والمبادئ والخوارزميات algorithms التي نحتاج إليها لحل المشكلات، والأخرى هي المعرفة الإجرائية وتركز على معرفة الفرد للإجراءات والاستراتيجيات الضرورية لحل المشكلات ويتطلب الأداء الصحيح للمشكلة وجود نوعاً العلاقة بين المعرفة الإدراكية والإجرائية.

ويذكر (بن مانع ١٩٩٦) أن المعرفة المفاهيمية لها دور بالغ الأهمية في حل المشكلة أي المعرفة بالقواعد والأحكام العامة والقوانين متمثلة في حفظ أساسيات الموضوعات ومفاتيحها واستظهار تلك الجوانب المعرفية المختلفة من وقت

لآخر خوفاً من نسيانها إلى آخر ما هناك من أمور مهمة جداً وأهمية استخدامها في الحل فعلى سبيل المثال هناك مفاهيم ومبادئ عامة وأحكام لابد من فهمها لحل المسألة الحسابية التالية ٨ - ٦ = ٢، حيث لابد ليحل التلميذ هذه المسألة أن يكون قد عرف ماذا يعنى مفهوم (=) وكذلك مفهوم (-) ولابد أن يكون قد عرف أيضاً ما معنى (٨) وما معنى (٦)، ولابد أن يكون قد عرف أيضاً أن العدد الأصغر يطرح من العدد الأكبر هذه الأمور مهمة للغاية يلزم أن يكون الطالب قد تعلمها وقادراً على تطبيقها.

ويذكر (ابكوف وآخرون Abikoff. et. al., ١٩٩٦) أن القصور في **المعرفة الإجرائية** أي بالاستراتيجيات المستخدمة يؤدي إلى عدم التوصل إلى الحل الصحيح فغياب الإستراتيجية يؤدي إلى ضعف الأداء لدى الطلاب.

فان أصبت فهو من الله, وان أخطأت فهو مني ومن الشيطان

انتهت المحاضرة الرابعة عشر

أختكم /ميمي الصغيرة و اتمني التوفيق للجميع ☺

مراجعة/ام وعد