

(صعوبات التعلم في ضوء تفسير النظرية المعرفية)

أ/ سليم عطاوة - جامعة الجلفة

الباحث/ عامريحيماوي

مركز بحث الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (RASVD- CRASC)

ملخص البحث:

يشهد الحقل العلمي تنافسا خلقته تيارات انطلقت من النظريات، حاولت كل نظرية إثبات نجاعتها في التفسير والتنبؤ بالظاهرة، ولعل ظاهرة صعوبات التعلم شكلت دائرة بحثية شددت إليها التربويين والباحثين في ميادين شتى من علم النفس، وأصبحت هذه الفئة مدارا للبحث والتجريب للوصول إلى ضبط المصطلح وحدوده الفئوية، وفي خضم هذه التنظيرات برزت المعرفية كنظرية علمية حاولت أن تفسر ظاهرة صعوبة التعلم، والمشكلة التي تطرح في هذا الموضوع هي: كيف تفسر النظرية المعرفية صعوبة التعلم؟ وهل يمكن تطبيق ما توصلت إليه المعرفية على فئة ذوي صعوبات التعلم؟

كلمات مفتاحية: صعوبات التعلم، تفسير النظرية المعرفية، ذوي الصعوبات

Summary:

The scientific field Witness a Competition Remaining Currents which started from the theories, every theory tried to proof its efficacy In the interpretation and prediction of the phenomenon, Perhaps the phenomenon of learning difficulties formed a research circle it attracted educators and researchers in various fields of psychology, This category has become an Orbit for Searching and experimentation To adjust the term and its categorical borders, In the midst of these theories, Cognitive emerged as a scientific theory tried to explain the phenomenon of learning difficulty, The problem that arise in this topic is: How the cognitive theory explains learning difficulty? Is it possible to apply what cognitive reached it to the persons that Find difficulties in learning.

مقدمة:

إنّ عملية التعلم شغلت التفكير الإنساني منذ القدم، ومع التقدم العلمي والمعرفي برزت الحاجة إلى بناء أطر نظرية وتطبيقية تستند إلى مرجعية فلسفية تحكم عملية التعلم، وتجعل منه مجالا للبحث عن السبيل الأنجع في تطبيق نظرياته، كما وتنافست النظريات العلمية في تفسير ونمذجة ظاهرة التعلم من حيث هي ظاهرة تعمل على تطوير قدرات المتعلم وتجعل منه فردا قابلا للتكيف مع الأوضاع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والمعرفية التي تتصاعد وتبترتها، ومع الزخم التنظيري تظهر المعرفية حقا يبحث في عملية التعلم وينظر في هذا المجال، وكون الإنسان كائن قابل للتعلم فإن هذه الظاهرة لا تقتصر على فئة دون أخرى، لتشمل فئة ذوي

صعوبات التعلم بما تتميز به من خصوصية، وفي هذا السياق تظهر النظرية المعرفية بنسقتها الابستيمي تحاول تأطير ظاهرة صعوبة التعلم وإعطائها تفسيرات تحمل المنطق العلمي وتصدّر عن المبادئ النظرية والمرجعية الفلسفية.

1- عملية البناء المعرفي وفق المداخل العقلية:

تكتسب عملية البناء المعرفي أهميتها من خلال توظيف الأنساق المعرفية وتصنيفها في بنى معرفية، وهذا ما تعمل النظرية المعرفية على ترسيخه وتفسير التعلم من خلال هذه المقاربة التي " تعتمد على خاصية الفهم وإدراك العلاقات في إطار النظرة الكلية الشاملة لعناصر الموقف تلك الخاصية التي ينفرد بها النشاط العقلي في مستوياته العليا". (أنور محمد الشرقاوي: 2012، ص102)

وإذا أصبحت البنية المعرفية (Cognitive Structure) مفهوما يؤسس للأصول النظرية المعرفية فهو يتشكّل في الحد المفاهيمي الذي تنوع بتنوع الرؤى العلمية، منها من اعتبر البنية المعرفية بأنها: " محتوى الخبرات للفرد وكيفية تنظيمها كما وكيفا واستراتيجيات استخدامها في مختلف المواقف، ويشير المحتوى المعرفي إلى تفاعل الخبرات السابقة مع المعلومات والخبرات الجديدة ليشكلان معا البنية المعرفية الحالية للفرد، كما تشير استراتيجيات الاستخدام إلى أسلوب توظيف هذا المحتوى معرفيا في علاقته بالمعلومات الجديدة ". (فتحي مصطفى الزيات: 2001، ص290)

فهذا التعريف يجعل من البنية المعرفية شمولية تراكم، مع اتخاذها صفة التنظيم والتصنيف لتصبح رصيда يتفاعل مع الخبرات الجديدة وبالتالي معالجتها وفق استراتيجيات عقلية خاصة، " تساعد الفرد في الوصول إلى هدف واضح ومحدد، أما استراتيجيات ما وراء المعرفة فإنها تعلم الفرد ممارسة التوجيه الذاتي كما أن ممارسة التخطيط والمراقبة والتقييم للمهام تساعد على تقوية البناء المعرفي للفرد ". (عدنان يوسف عتوم: 2012، ص186)

فالبنية المعرفية في مجموعها هي خبرات زائد تفاعل مع البيئة وفي هذا السياق يرى أوزبل (Ausubel) أنها: " مجموعة منظمة من الخصائص والمفاهيم والحقائق الإدراكية التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما خلال تفاعله مع البيئة فيحاول دمجها مع خبراته السابقة بطريقة منظمة وهرمية ". (عدنان يوسف عتوم: المرجع نفسه، ص186)

وكون البناء المعرفي هو سبب ونتيجة تكون في المحصلة تعلّم، وهذا ما رسمه الاتجاه المعرفي من خلال البحث في " سيكولوجية التعلم التي تغدو عنده بحثا في كيفية اكتساب المعرفة وتشكيل البنى المعرفية، لأنّ الكائن البشري لا يتعلم استجابات فحسب، بل يدرك الحقائق ويفهمها ويكتسب معلومات ومعارف مفهومية، ويتعلم تكوين البنى المعرفية التي تتبدّى في نشاطاته المعرفية، كالفهم والإدراك المعرفي والاستدلال وحل المشكلات ... ". (عبد المجيد نشواتي: 2003، ص280)

وبناء على ذلك فإن " ظاهرة التعلم أو التحصيل هي العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله، وتؤدي إلى اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات وتغير دينامي داخل الفرد، وتخلق له تصورات جديدة عن الواقع، وهذا بإدراكه واستقباله لمختلف الإحساسات والمثيرات البيئية وتفاعل المعطيات الداخلية والخارجية ومن وعيه بمحيطه ". (محمد الدريج: 2000، ص104)

ولعل تفسير المعرفية للتعلم يكون انطلاقا من مفهوم البنية الذي لم يتأصل إلا مع فكر بياجيه (Piaget) المعرفي الذي رأى أنها – البنية المعرفية – عبارة عن " نسق من التحويلات من حيث كونها نسقا وليست مجرد تجميع لعناصر وخواصها، فإنّ هذه التحويلات

تتضمن قوانين، وتُحفظ البنية وتُثرى بواسطة تفاعل قوانين تحويلاتها، والتي لا تثمر أبداً نتائج خارج النسق كما لا تستخدم عناصر من خارجها، وبالاختصار فإن مفهوم البنية عند بياجيه يشتمل على ثلاثة عناصر:

- فكرة الكمال.
- فكرة التحويل.
- فكرة التنظيم". (جان بياجيه: 2004، ص 25)

ومن خلال هذه العناصر الثلاث يتشكل المفهوم الابستيمي لعملية البنى المعرفية وكذا عملية التعلم، التي أخرجها بياجيه (Piaget) من نمطية التفسير السلوكي المبني على فاعلية الاستجابة والمثير والتعزيز، وبالتالي يغدو التعلم منشأً خارجياً تحكمه الظروف المحيطة بالمتعلم، بينما "يصير بياجيه (Piaget) على أن التعلم الذي له معنى أو التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل أو التروي (فالتعزيز) عند بياجيه (Piaget) لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته". (مصطفى ناصف: 1983، ص 281)

وإجمالاً فإن النظرية المعرفية "تركز على العمليات الذهنية التي تتوسط بين الدافع التعليمي واستجابات التعلم". (حسين محمد أبو رياش: 2007، ص 25)

ولأن التعلم المعرفي لا يكون إلا بوساطة العمليات العقلية التي تكون أساساً في اكتساب المعارف وتراكمها وتنظيمها في شكل بنى، وهذا المجال تتجاذبه علوم عديدة متمثلة في البيولوجيا والنيورولوجيا والفسولوجيا وعلم النفس المعرفي ...، لتتداخل وتتعاقد في تفسير وتحديد ماهية العمليات العقلية، وكيف يستطيع الإنسان اكتساب المعرفة؟ كلها إشكالات لازالت محل بحث ودراسة، وإن كانت تتقدم بتقدم الوسائل العلمية والتكنولوجية.

ومن نتائج هذه الإسهامات العلمية لمختلف الحقول يتم تفسير وتشخيص ظاهرة صعوبة التعلم، وتحديد معالم هذه الفئة وخصائصها، كما أن هذه الدراسات والبحوث تكوّن لدى القائمين على بناء المناهج التعليمية تصوراً يُتخذ أرضية في تكييف وتطوير البرامج والمناهج التعليمية وفق ما يمكن فئة ذوي صعوبات التعلم من تطوير وتكييف كفاياتهم مع مقتضيات السيرة المعرفية والحياتية بشكل عام.

2- المداخل العقلية والتفسير المعرفي لصعوبات التعلم:

لا يمكن للتعلم أن يكون إلا عن طريق عمليات عقلية تتم على مستوى العقل البشري، حيث تفرز هذه العمليات بنى معرفية، تظهر كمخرجات كلما تعرض المتعلم لمواقف تستدعي الخبرات السابقة متفاعلة مع ما يستجد من تلك المواقف، وفي هذا الإطار نجد النظرية المعرفية عُنيت بهذه العمليات التي لا يمكن للإنسان أن يتعلم دون أن يمر التعلم بمختلف العمليات العقلية.

ومن أهم العمليات العقلية في مجال التعلم يظهر الانتباه والادراك والتذكر والتفكير بما يقترن معه من لغة وحل للمشكلات.

أ- الانتباه (Attention): يُعتبر الانتباه من أوليات العملية العقلية ومدخلا هاما من مداخل التعلم، فهو يُشكّل " عملية وظيفية في الحياة العقلية، تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا كان هذا الموقف جديد على الفرد، أو توجيه الفرد نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا كان الموقف مألوفا للفرد، وعلى ذلك تظهر أهميته بالنسبة للعمليات العقلية الأخرى كالإدراك والتذكر، وفي هذا السياق يؤكد الباحثون أن عملية الانتباه لها أهمية كبرى في التعلم، فهي تعتبر أساسا في اكتساب الإنسان في العصر الحديث لكثير من المهارات وتكوين كثير من العادات السلوكية المختلفة التي تحقق له قدرا كبيرا من التوافق في محيطه الذي يعيش فيه. (أنور محمد الشرفاوي: 2012، ص88)

ويستمد الانتباه أهميته من طبيعته التي تعددت وجهات النظر حولها من حيث خصائصه التي يمكن أن تنقسم حسب الرّؤى النظرية فمنها من ينظر إلى الانتباه على أنّه:

- 1- " عملية اختيار تنفيذية لحدث أو مثير والتركيز فيه، وليس باعتباره أحد مكونات الذاكرة الهيكلية.
- 2- عملية شعورية في الأصل تتمثل في تركيز الوعي أو الشعور في مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى والانتباه إليه على نحو انتقائي ريثما تتم معالجته، ويمكن أن تصبح عملية الانتباه عملية لا شعورية (أوتوماتيكية) في حالة الممارسة المكثفة لبعض المثيرات والمواقف، أو في حالة المثيرات أو العمليات المألوفة.
- 3- مجهود أو حالة استثارة تحدث عندما تصل الانطباعات الحسية عبر الحواس إلى الذاكرة الحسية.
- 4- طاقة أو مصدر محدود السعة لا يمكن تنشيطها لتنفيذ أكثر من مهمة بنفس الوقت". (رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول: دت، ص 98-99)

وفي المحصلة تعد عملية الانتباه على مختلف أشكالها الرابط بين العالم الفيزيقي وسلسلة العمليات العقلية الأخرى، لذا فهي من المدخلات الأساسية في بناء المعرفة، وأي خلل في هذه العملية فإن المتعلم يبقى قاصرا عن التوصل إلى الاستيعاب والمعالجة الصحيحة لما يتعرض له من خبرات تعليمية ومواقف حياتية، وهذا ما يتجلى عند فئة ذوي صعوبات التعلم، التي تُشخّص بالاحتكام إلى عملية الانتباه ومدى قوة تركيز المتعلم في موضوع التعلم والتفاعل مع ما يُستجد من معارف، لتأتي في المرحلة التالية لعملية الانتباه عملية عقلية لا تقل أهمية، عن عملية الإدراك.

ب- الإدراك (Perception): هو " القدرة على تنظيم المثيرات بطريقة تسهل على الفرد اضماء معنى للمثير لاتخاذ رد فعل مناسب ازاءه، في هذه العملية يتم تحويل المثيرات الحسية إلى نبضات كهربائية أو عصبية لتأخذ طريقها عبر القنوات العصبية إلى الجزء المختص في الجهاز العصبي لإجراء معالجة مناسبة لها". (حسين نوري الياسري: 2006، ص 40)

وكون عملية الإدراك تأتي رديفا لعملية الانتباه فإنها تمثل واسطة العمليات العقلية لذا فإنه أخضع في البحث في البحث المعرفي إلى قوانين تمثلت فيما يلي:

- " الشكل والأرضية: يميل الإنسان بفطرته إلى تنظيم المدركات البصرية التي يراها إلى شكل وأرضية.

- التقارب: تميل الأجزاء التي تكون متقاربة من بعضها في الزمان والمكان إلى إدراكها معا.

- التشابه: تميل العناصر المتشابهة إلى جذب الانتباه إليها وإلى أن تتجمع في أنماط إدراكية متميزة.
- الاستمرار: تمثل الاستمرار أو الاتصال في ميل الأشخاص إلى إدراك أي موقف إدراكي معقد على أنه يتضمن خطوطاً أو أنماطاً متصلة.
- الإغلاق: تتمثل عملية الإغلاق في الإدراك بملء الثغرات و سد الفجوات في الموقف التنبهي لكي نجعل منه شيئاً له معنى.
- السياق أو الشمول: السياق الذي يشمل كل العناصر في الشكل يكون أكثر قابلية للتنظيم الإدراكي من أي سياق آخر.
- التماثل: تميل إلى إدراك الأجزاء المتماثلة معا على أنها تشكل مجموعة وهي تدرك قبل غيرها من الصيغ الأخرى ". (سامي محمد ملحم: 2006، ص 217-220)

وبعد عملية ادراك المتعلم لما يتعرض له من نظم معلومات تتم عملية تخزينها وهنا تظهر عملية عقلية تتمثل في الذاكرة كقدرة عقلية تتصف بحجمها الاستيعابي للكم الهائل من المعلومات يتم الاحتفاظ عن طريق آلية الترميز، ومن ثمّ المرور إلى عملية هامة من عمليات تفعيل ما خزن في الذاكرة من كمّ معلوماتي يصطلح عليها بالتذكر.

ج- التذكر-الاسترجاع- (Recall): قبل الكلام عن عملية التذكر يجب التطرق إلى تعريف الذاكرة (Memory): " فالذاكرة هي القدرة على تخزين المعلومات والخبرات التي يكتسبها الفرد منذ فترة مبكرة من حياته ". (حسين نوري الياسري: 2006، ص 51) ولها عدة آليات هي: التخزين، الاسترجاع (الاستدعاء)، التعرف (Recognition)، كما أن الذاكرة تنقسم إلى نوعين؛ الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى.

ومنه فإن التذكر هو أهم آلية من آليات الذاكرة وهو القدرة على استرجاع المعلومات المخزنة والخبرات التي اكتسبها الفرد منذ فترة مبكرة من حياته عند الحاجة إليها، وعملية التذكر هي الدليل على حدوث عملية التعلم.

د- التفكير (Thinking): يعرفه كوستا (Costa 2001) بأنه: " إجراء عمليات عقلية للمدخلات الحسية وعمل مراجعات إدراكية لهذه المدخلات للوصول إلى نهاية محددة، من خلال استخدام: الاستدلال والاستنباط وإعطاء قيمة لهذه الأفكار ". (ناصر جمال خطاب: 2008، ص 30)

ويستخدم مصطلح التفكير للإشارة إلى كل من: النية والقصد، أو التوقع، أو الاستدلال، أو التحقق أو التذكر أو الاسترجاع، أو استحضار الخبرات الماضية أو اتخاذ القرار أو حل مشكلة أو التعبير عن التخيل والإبداع. (سامي محمد ملحم: 2006، ص 232)

كل هذه العمليات تعطي دلالات عن العملية الكبرى التي تحتويها متمثلة في التفكير كعملية تكون نتيجة لعمليات عقلية سابقة، ومما يلفت الانتباه أن التفكير هو عملية ترتبط بمخرجات أخرى كاللغة في حين نجد أنّ المتعلم يوظف استراتيجيات تفكير تمكّنه من بناء المعارف.

ومن خلال التعرف لمختلف العمليات العقلية الأساسية، فإنه يظهر مدى ارتباطها بعملية التعلم باعتبارها مداخل عقلية تمكن المتعلم من بناء نسق معرفي يظهر في شكل مخرجات معرفية متفاعلة مع البيئة، ويشير إلى ذلك محمد زياد حمدان قائلاً أن: " الإدراك والذكاء والتعلم هي في مجملها نتاج للدماغ ومظاهر أساسية لوجوده ثم لقيمتها السلوكية من أجل بقاء وتقدم الإنسان ومجتمعه البشري بكامله ... ". (محمد زياد حمدان: 1986، ص 38-39)

إذن تتبين عملية التعلم من وجهة نظر المعرفية أنها تبني على عملية عقلية ترابطية ترتبط بمتغيرات خارجية تحكمها المواقف والبيئة، ومتغيرات داخلية تحكمها القدرات العقلية والمرحلة العمرية، وترتبط المتغيرات بعضها البعض، ويظهر هذا التصور عند بياجي (Piaget) الذي يرى أن " الدماغ يتطور خلال عمر الفرد وينمو معه الإدراك والذكاء والتعلم من خلال البيئة وخبراتها المتفاعلة المباشرة ". (محمد زياد حمدان: نفسه، ص 40)

وفي هذه الرؤية التي افترضها علم النفس المعرفي نجده يحاول بناء تصور عما يحدث في الدماغ البشري وكيفية المعالجة المعرفية وبالتالي البناء المعرفي وتحقيق التعلم ذو المعنى كخصيصة إنسانية، وليس المقصود بالافتراض الأحكام المسبقة والتحليل من النظريات العلمية، بل هو الافتراض العلمي المبني على ما تنتجه الأنساق المعرفية التي تتكامل فيما بينها من أجل إعطاء النجاعة العلمية والتفسيرية لظاهرة التعلم، في إطارها العام وصولاً إلى موضوع صعوبة التعلم كإشكال يواجه النظرية المعرفية، التي حاولت تقديم تصور عن هذا المفهوم الذي شغل حيزاً كبيراً من تنظيرات الباحثين التربويين والمختصين في علم النفس وحتى مجالات علمية متنوعة، مما أدى إلى وجود تعريفات عن ماهية هذه الظاهرة ومن هي الفئة التي تنطبق عليها الحدود المصطلحية لصعوبة التعلم، لذا فقد شاب مصطلح صعوبات التعلم كثير من التقلبات والتجاذبات، وتعرض للعديد من محاولات التّحقيق العلمي من أجل إيجاد صيغة مفاهيمية انطلاقاً من المجال العلمي ذاته، فحقل البيولوجيا ينطلق في تحديد المفهوم من نسق البيولوجيا وحقل التربية ينطلق من نسق علم التربية وحقل علم النفس المعرفي ينطلق من نسق المعرفية،... فكل علم يتبنى مفهوماً بناءً على مرجعياته المعرفية وما أنجز داخل منظومته العلمية من بحوث ودراسات في هذا المجال.

وهذه التعددية المفاهيمية ليست دليل اضطراب بقدر ما هي نواتج لما تحقق في مجال البحوث العلمية، بل ويمكن اعتبار ذلك تطوراً نحو تأطير متكامل للشبكة المفاهيمية لصعوبات التعلم، مع ما سيُحقق من كشوفات معرفية تعزز ما قد أُنجِز في سياق ظاهرة صعوبة التعلم.

والذي تكاد تتقاطع فيه التنظيرات في مجال صعوبات التعلم هو أن هذه الفئة (ذوي صعوبات التعلم) " تُظهر اضطرابات أو مشاكل في واحدة أو أكثر من العمليات والوظائف النفسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة واستخدامها أو اللغة المنطوقة، والتي تتجلى في صعوبات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، وقد ترجع مثل هذه الصعوبات إلى عوامل تتعلق بخلل وظيفي في الدماغ أو بعدم نمو الوظائف الدماغية، ويشترط أن لا تكون ناتجة عن إعاقة عقلية أو جسمية ". (عماد عبد الرحيم الزغول: 2012، ص261)

ومن الفرضيات البحثية التي تحاول التفسير المعرفي لصعوبة التعلم، فرضية " فشل ذوي صعوبات التعلم في الاختيار التلقائي للاستراتيجيات الملائمة في مواقف التعلم، أو في المواقف الأدائية التجريبية في حين ينتج العاديون من أقرانهم في نفس المدى العمري.

وفي سياق هذه الفرضية يُرجع الباحثون فشل ذوي صعوبات التعلم إلى عاملين هما:

- الأول: الافتقار إلى قاعدة ملائمة من المعلومات أو بنية معرفية تناظر ما لدى العاديين من أقرانهم.
- الثاني: ضعف القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها، حيث يفشل ذوو صعوبات التعلم في استرجاع العديد من مهام التعلم ". (فتحي مصطفى الزيات: 2001، ص466)

ومن معطيات هذا التفسير نجد أن إشكالية صعوبة التعلم هي في الاستراتيجيات المستخدمة، التي تراوحت بين عدم المناسبة، وسوء التطويع للخبرات السابقة، مما يشكل عدم تفاعل إدماج مع الخبرات الجديدة.

ويرى أوزبل (Ausubel) " أن عملية التعلم ينبغي أن تكون ذات معنى أي أنها تتضمن خبرة شعورية محددة بوضوح تتجلى بقدرة الفرد المتعلم على ربط المفاهيم والرموز معا، ليتم تمثيلها واستيعابها في البناء المعرفي، إذ يعتبر أوزبل (Ausubel) أن هذا النوع من التعلم وسيلة من وسائل البناء المعرفي في تعلم مادة دراسية معينة وفي وقت محدد يتم تنظيمها وتصنيفها على نحو ثابت ليسهل عملية استدعائها عند الحاجة ". (حسين نوري الياسري: 2006، ص 165)

في حين أن ماندلر (Mandler) يذهب إلى " أن الأفراد الذين يمتلكون قاعدة جيدة للمعرفة لديهم القدرة على إحداث تكامل جيد لوحداث وفئات المعرفة حول موضوعات مختلفة، كما يمكنهم من إحداث العديد من الترابطات التي تنتظم مُنتجة استراتيجيات فعالة وغير عشوائية، ويحدث هذا بطريقة تلقائية، وبأقل قدر من الجهد أو الضغط على عمليات الذاكرة، ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات، وهو ما يفتقر إليه ذوو صعوبات التعلم أو الذين يعانون من اضطرابات الذاكرة ". (فتحي مصطفى الزيات: نفسه، ص 406)

ويذهب أحد علماء النظرية المعرفية بأن عملية " ترتيب الظروف والشروط يُيسّر عملية التعلم في الموقف التعليمي، إذ أن بعض جوانب الموقف التعليمي تتعلق بعملية التعلم ذاتها، والبعض الآخر يتعلق بالبيئة التي تحيط به، إذ أن التفاعل بين الظروف الداخلية للتعلم وهي الخزين المعرفي للمتعلم وخبراته السابقة، واستعداداته الحالية، والظروف الخارجية التي تمثل الكيفية التي يتم فيها عرض المادة الدراسية، وترتيب المواد المقدمة للمتعلم، وأنواع التغذية الراجعة، كلها تيسر تحقيق الأهداف التربوية المرغوب بها والمتعلم في مثل هذا الموقف التفاعلي يمارس نوعا من النشاط العقلي يتمثل في إعادة التنظيم والترتيب والتحويل الذي يدخله على مادة التعلم، قبل أن يدمج النتائج في البنية المعرفية لديه ". (حسين نوري الياسري: 2006، ص 165)

وفي خضم تعدد خصائص ذوي صعوبات التعلم تظهر الخصائص المعرفية لهذه الفئة متمحورة حول:

- " سوء تقويمهم لقدراتهم عند معالجة المهام أو المشكلات المختلفة.
- الفشل في تخطيط أو اختبار أو اشتقاق استراتيجيات فعالة أو ملائمة عند معالجة المهام أو المشكلات.
- الفشل في تطبيق الاستراتيجيات الناجحة عند توافرها.
- تناقص حماسهم أو مثابرتهم عند معالجتهم للمهام أو المشكلات.
- الفشل في الحكم على أدائهم الكلي وتقويمه عند الانتهاء منه ". (فتحي مصطفى الزيات: نفسه، ص 467)

خلاصة:

والواقع أن النظرية المعرفية بروافدها قدمت تفسيرات لظاهرة صعوبات التعلم، من تنظيرات بياجيه إلى غاية نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، وتحليلات العملية العقلية، وما تتعرض له فئة صعوبات التعلم من اختلالات في التوازنات على مستوى سلسلة العمليات العقلية، مما ينعكس على نسق البنى المعرفية وانتظامها وتحويلها إلى خبرات تتفاعل مع المحيط.

وبالرغم من سيادة التفسير السلوكي لصعوبات التعلم وسيطرته على التصورات النظرية والتطبيقات التربوية ردحا من الزمن، إلا أن التيار المعرفي شهد تصاعدا وتوسعا في الآونة الأخيرة خاصة بعد التفسيرات المقنعة التي بدأت تأخذ حيزا من الشرعية البحثية والمرجعية التربوية، ونضوجها على مستوى التنظير الذي يستمد بناءاته المعرفية من تداخل اختصاصات مختلفة، تجعل النظرية المعرفية ذات طابع شمولي ونجاعة تفسيرية عالية، كما تمكنها من رفع مردودية التطبيق التعليمي لفئة ذوي صعوبات التعلم، ومن النتائج المفصلة التي ارتكزت على المعطى النظري للمعرفية:

- صعوبة التعلم لا يمكن اعتبارها تنتمي لحقل الإعاقة بقدر ما هي تتصف بطابع الصعوبة البيداغوجية.
- إشكالية ذوي صعوبة التعلم في جوهرها معرفية، تشكل من عدم قدرة على الربط والتنظيم في البناء المعرفي.
- وجود خلل في تسلسل العمليات العقلية مما يؤدي إلى صعوبة التفاعل مع الخبرات والمواقف الجديدة، وبالتالي فقدان آلية دمج المعلومات والمعارف السابقة مع ما يستحدث من خبرات.
- لابد للبرنامج التأهيلي أن يستهدف في تخطيطه رفع قدرة العمليات العقلية لأجل تحقيق بناء معرفي متسق، يستطيع من خلاله المتعلم الذي يعاني صعوبة في التعلم تفعيله، عبر آلية الدمج، وكذا استدعاء الكفايات المعرفية المسبقة.
- تزويد فئة ذوي صعوبات التعلم بالاستراتيجيات المعرفية المناسبة لأجل معالجة المعلومات، وإنتاجها كمخرجات تعبر عن مدى تقدمهم في مجال التذكر والتفكير العلمي.

قائمة المراجع:

- 01- أنور محمد الشرقاوي (2012)، التعلم- نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو مصرية، مصر.
- 02- فتحي مصطفى الزيات (2001)، علم النفس المعرفي - مداخل ونماذج ونظريات، دار النشر للجامعات، ط1، مصر.
- 03- عدنان يوسف عتوم (2012)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط3، الأردن.
- 04- عبد المجيد نشواتي (2003)، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
- 05- محمد الدريج (2000)، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم النفس)، قصر الكتاب، الرباط.
- 06- جان بياجيه (2004)، الاستمولوجيا التكوينية، تر السيد نفادي، دار التكوين، دط، سوريا.
- 07- مصطفى ناصف (1983)، نظرية التعلم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- 08- حسين محمد أبو رياش (2007)، التعلم المعرفي، دار المسيرة، ط1، الأردن.

- 09- رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول (دت)، علم النفس المعاصر، دار الشروق، الأردن.
- 10- حسين نوري الياسري (2006)، صعوبات التعلم الخاصة، الدار العربية للعلوم، ط1، لبنان.
- 11- ناصر جمال خطاب (2008)، تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، دط، الأردن.
- 12- سامي محمد ملحم (2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، الأردن.
- 13- محمد زياد حمدان (1986)، الدماغ والادراك والذكاء والتعلم دراسة فسيولوجية لمهامها ووظائفها وعلاقاتها، دار التربية الحديثة، دط، الأردن.
- 14- عماد عبد الرحيم الزغلول (2012)، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2، الإمارات العربية المتحدة.