

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Constantine 2 Abdel Hamid Mehri



Université Constantine 2 Abdel Hamid Mehri
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Le Conseil Scientifique

جامعة قسنطينة 2- عبد الحميد مهري
كلية علم النفس وعلوم التربية
المجلس العلمي

مستخرج من محضر اجتماع لكتب المجلس العلمي للكلية

ليوم 2022/04/27

* اعتماد المطبوعات البيداغوجية السابقة

بعد ورود التقريرين الإيجابيين للخبرين :

د. حيواني صباح
أ.د. بن فليس خديجة
جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2
جامعة باتنة 01

وافق المجلس العلمي على اعتماد المطبوعة البيداغوجية الموسومة "بصعوبات التعلم" للأستاذة: جعيرير سليمة ونشرها على موقع الكلية.

رئيس المجلس العلمي

أ.د. شلبي محمد
رئيس المجلس العلمي
كلية علم النفس وعلوم التربية
الأرطوفونيا



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة -2-



كلية علم النفس وعلوم التربية

قسم علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

مطبوعة بعنوان:

صعوبات التعلم

موجهة لطلبة السنة الثالثة تخصص علم النفس المدرسي

من إعداد:

د. جعير سليمة

أستاذة محاضرة قسم أ-

السنة الجامعية 2021-2022

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	مقدمة
17-3	أولاً: مدخل مفاهيمي حول صعوبات التعلم
3	تمهيد
3	1_ التطور التاريخي لصعوبات التعلم
6	2_ انتشار صعوبات التعلم
8	2_ مفهوم صعوبات التعلم
15	3_ اتجاهات تصنيفات تعاريف صعوبات التعلم
16	4_ مشكلات ميدان صعوبات التعلم
17	5_ مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم
26-20	ثانياً: المداخل النظرية لصعوبات التعلم
20	تمهيد
20	1_ النظريات المفسرة لصعوبات التعلم
26	2_ الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم
35-31	ثالثاً: خصائص صعوبات التعلم
31	تمهيد
32	1_ الخصائص السلوكية
34	2_ الخصائص اللغوية
35	3_ الخصائص الأكاديمية
75_38	رابعاً: تصنيفات صعوبات التعلم
38	تمهيد
40	1_ صعوبات التعلم النمائية
40	1.1 صعوبة الانتباه
42	2.1 صعوبات الإدراك
45	3.1 صعوبات في الذاكرة
47	4.1 صعوبات في التفكير
48	5.1 صعوبات اللغة

49	2. صعوبات التعلم الأكاديمية:
49	1.2 صعوبة تعلم القراءة
66	2.2 صعوبة الكتابة
71	3.2 صعوبات الحساب
75	3. الفرق بين الصعوبات التعلم والنمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية
85_76	خامسا: طرق الكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم:
76	تمهيد
76	1_ محكات تشخيص صعوبات التعلم
78	2. الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم
78	3. مستويات تشخيص صعوبات التعلم
81	4. أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلم
85	5. خطوات عملية تشخيص صعوبات التعلم
99_92	سادسا: علاج صعوبات التعلم:
92	تمهيد
92	1. كيفية إعداد المناهج لفئة ذوي صعوبات التعلم
95	2. بيئة غرفة المصادر
97	3. دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية
100	4. استراتيجيات التربية الخاصة لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم
102	خاتمة
103	قائمة المراجع

مطبوعة بيداغوجية: صعوبات التعلم

المستوى: السنة الثالثة ليسانس _ تخصص علم النفس المدرسي

وحدة التعليم: الأساسية الرصيد: 5 المعامل: 3

أهداف التعليم:

- ✓ تمكين الطالب من التعرف على موضوع صعوبات التعلم وماهيته.
- ✓ تمكين الطالب من التعرف على أنواع صعوبات التعلم وخصائصها.
- ✓ تعريف الطالب بكيفية تشخيص ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ تمكين الطالب من التعرف على كيفية علاج ذوي صعوبات التعلم.

المعارف المسبقة المطلوبة: أن يكون الطالب داريا بمختلف الصعوبات المدرسية

محتوى المادة:

المحور الأول: مدخل مفاهيمي حول صعوبات التعلم

المحور الثاني: المداخل النظرية لصعوبات التعلم

المحور الثالث: خصائص فئات ذوي صعوبات التعلم

المحور الرابع: تصنيفات صعوبات التعلم

المحور الخامس: طرق الكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم

المحور السادس: علاج صعوبات التعلم

توزيع المواضيع على عدد أسابيع السداسي الأول لطلبة علم النفس المدرسي

الأسبوع	عنوان الموضوع	محتويات الموضوع الرئيسية
الأول	ماهية صعوبات التعلم	تمهيد، نشأة صعوبات التعلم، انتشار صعوبات التعلم، مفهوم صعوبات التعلم.
الثاني	مشكلات ميدان صعوبات التعلم وشرح المفاهيم المتصلة بالتعلم بعلاقتها بصعوبات التعلم	اتجاهات تصنيفات تعاريف صعوبات التعلم مشكلات ميدان صعوبات التعلم، مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم
الثالث	المداخل النظرية لصعوبات التعلم	تمهيد، النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم.
الرابع	خصائص صعوبات التعلم	الخصائص السلوكية، الخصائص اللغوية، الخصائص الأكاديمية
الخامس	تصنيفات صعوبات التعلم	تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، صعوبة الانتباه، صعوبات الإدراك.
السادس	صعوبات التعلم النمائية	صعوبات في الذاكرة، صعوبات في التفكير، صعوبات اللغة
السابع	صعوبات التعلم الأكاديمية	صعوبة القراءة (تعريفها، مظاهرها، أسبابها، أنواعها، أثارها على الانتباه والادراك، تشخيصها وعلاجها)
الثامن	صعوبات التعلم الأكاديمية	صعوبة الكتابة (تعريفها، مظاهرها، أسبابها، تشخيصها وعلاجها)
التاسع	صعوبات التعلم الأكاديمية	صعوبة الحساب (تعريفها، مظاهرها، أسبابها، تشخيصها وعلاجها)
العاشر	طرق الكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم	تمهيد، محكات تشخيص صعوبات التعلم الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، مستويات تشخيص صعوبات التعلم.
الحادي	طرق الكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم	أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلم،

عشر	صعوبات التعلم	خطوات عملية تشخيص صعوبات التعلم.
الثاني عشر	علاج صعوبات التعلم	كيفية إعداد المناهج لفئة ذوي صعوبات التعلم، بيئة غرفة المصادر.
الثالث عشر	علاج صعوبات التعلم	دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، استراتيجيات التربية الخاصة لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مقدمة:

إن قدرة الأطفال العاديين على استيعاب ما هو جديد وإعادة معالجته وتذكره لا حدود لها عمليا، وإن اختلفت سبل إثارة اهتمامهم نحو الدراسة فإنهم لا يقلون عن الكبار في إصرارهم للتغلب على الصعوبات.

تعتبر ظاهرة صعوبات التعلم من الظواهر الشائعة في المجتمعات إلا أنها شهدت انتشارا واسعا في الآونة الأخيرة، فمصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات النفسية الحديثة نسبيا والتي جذبت انتباه العديد من الباحثين، حيث اشتركت العديد من التخصصات المختلفة في البحث والإسهام في هذا الجانب، إذ أن اللبنيات والإرهاصات الأولى للاهتمام بصعوبات العلم تعود للمجال الطبي، وفي مطلع القرن العشرين بدأ الاهتمام بصعوبات التعلم من قبل التربويين، كما شهد العقدين الأخيرين من القرن العشرين تطورات مهمة ومتنامية في هذا الميدان نظرا لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد، أين تم التركيز على البعدين الوقائي والعلاجي للآثار النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لصعوبات التعلم، وقد أثبتت الدراسات أنه يوجد العديد من الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي يعانون من صعوبات التعلم بنسب متفاوتة، حيث تقف في سبيل تقدم الطفل في المدرسة والتي تؤدي في الكثير من الأحيان إلى الفشل أو التسرب الدراسي رغم تمتعهم بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة.

فقد كثرت المفاهيم والمصطلحات المطلقة على هذه الفئات من المجتمع بحيث أنه يوجد مصطلح يضبط هذه الحالات وتعددت هذه الفئات منها صعوبات التعلم، صعوبات التواصل والتعلم، اضطرابات الكلام واللغة، اضطرابات النطق والكلام بحيث لكل مفهوم خصائص وطرق وأساليب لتشخيص وعلاج مثل هذه الحالات في المجتمعات الحديثة، خاصة بعدما وصلت إليه البحوث الحديثة في هذا المجال وكل السبل التي من خلالها تسعى الأسر والمجتمعات جاهدة للتصدي وعلاج هذه الظاهرة كتوفير الإمكانيات المادية وإنشاء المراكز البيداغوجية الخاصة.

إن معرفتنا غير الكاملة عما يعانيه الطفل، وما يحيط به من ظروف والأسباب التي دعت إلى ذلك، وإحاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل معه في ظل ظروفه الخاصة، لن يكون لها أثر ملموس في التغلب على هذه المعاناة، وفي التعامل معه بما يضمن له مستوى مقبول من النجاح، فعلى أن لا نتصرف إزاء هذه الحالة من تفهم الأمور والوقوف - ما أمكن - على حقيقتها، وعلينا أن نتفهم

بكل جدية واهتمام فأني نجاح سوف نصيبه هو بالدرجة الأولى نجاح لنا ولأولادنا / تلامذتنا / مرضانا، وأي فشل سيلحقنا هو بالتالي فشل لنا ولهم.

ومن خلال هذه المطبوعة العلمية الخاصة بمقياس صعوبات التعلم، سنحاول الإلمام بمختلف جوانب هذا الموضوع، من تعريف له، وذكر أسبابه وخصائصه، مع شرح المداخل النظرية لصعوبات التعلم، وذكر تصنيفات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى التعرف على طرق الكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم وشرح كيفية علاجها.

أولاً: مدخل مفاهيمي حول صعوبات التعلم:

تمهيد:

إذا ألقينا نظرة سريعة على أي مجتمع مدرسي نجد طلبته ينقسمون إلى مستويين، العاديون وغير العاديون، فالمستوى الأول مستوى واضح أما المستوى الثاني مستوى فهو المستوى الذي طال بحثه من قبل المتخصصين في التربية الخاصة ومن بينهم الأطفال ذوو صعوبات التعلم، ولعل العامل الحاسم الذي حدا للمتخصصين لدراسة أولئك الأفراد هو ما لاحظوه من وجود طلاب يقبلون في المدارس العادية ولا يستطيعون التكيف مع المهمات التي تطرحها البرامج التعليمية العادية، علماً بأنهم لا يعانون من الإعاقة العقلية أو الحركية أو الإعاقة البصرية أو السمعية وغيرها من الإعاقات، وفي الوقت نفسه هم محرمون من خدمات التربية الخاصة والذين تم التعرف عليهم بذوي صعوبات التعلم.

1. التطور التاريخي لصعوبات التعلم:

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد. ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني (فرانسيس جال , **Francise Gall** 1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام، وصاغ فكرة مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة.

وفي اتجاه التأييد لما توصل اليها "جال" اظهرت دراسات " بروكا " عام 1870 ان اضطراب النطق واللغة تعود الى اصابة في منطقة معينة من الفص الجبهي وهي المنطقة التي تعرف الآن بمنطقة بروكا وفي عام 1872 استطاع عالم الأعصاب الألماني "كارل فيرينك " تحديد منطقة في الفص الصدغي الأيسر من الدماغ على أنها مسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات التي ربطها باللغة المكتوبة وكذلك الكتابة وتعرف هذه المنطقة بمنطقة "فييرنيك"، على حين تقوم منطقة بروكا بإنتاج الكلام فإن منطقة فييرنيك تتعامل مع فهم الكلام وامتدادا لجهود "جال" حاول "جون جاكسون" عام 1885 تحديد مواقع اضطراب الحديث أو اللغة المنطوقة في القشرة المخية. (صلاح عميرة علي، 2005، ص 14-15)

ونشر مرجان " Morgan " (1986) عالم البصرييات في الجريدة الطبية البريطانية ما أسماه بـ "عمى معرفة الكلمات" عند التلاميذ ضعيفي القراءة، كما أشار "جون هاستون" John Huston (1915) إلى وجود أنواع متعددة من العجز اللغوي تتضمن فقدان القدرة على الكلام والكتابة والقراءة، أما "جيمس هنشلود" Gems Hinshelwood طبيب العيون الانجليزي الذي عمل مع العديد من أطفال المدارس الذين يعانون من صعوبات تعليمية في القراءة فقد وجد أن عددا قليلا جدا من التلاميذ الذين تم تحويلهم إليه بسبب ضعف في القراءة غير ناتج عن مشكلات بصرية، وفي بداية العشرينات من هذا القرن قامت عالمة النفس "فيرنالد" بالتصدي للمشكلة المتمثلة في عدم قدرة التلاميذ الذين يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسط على تعلم القراءة والتهجي، وقد نجحت "فيرنالد وكيلر" (1920) في تدريس القراءة لخمسة من التلاميذ الذين لا يعرفون القراءة وذلك عن طريق كتابة الكلمات والجمل من الذاكرة، وقد أطلقت "فيرنالد" على هذا النظام (الحس والحركة) حيث يستخدم فيها الطفل اللمس، والحركة العضلية عند تعلمه للكلمات والجمل. (عبد العظيم، 2008، ص 12)

وفي عام (1931) تأسس أول قسم للتربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان هذا عاملا هاما من العوامل التي أدت إلى تنامي الوعي والاعتراف بحيوية مجال التربية الخاصة وأهميتها وبدأت الحكومات الفيدرالية تعكس قدرا من التسليم بضرورة العمل على توفير بعض الخدمات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي أواخر الخمسينات وبداية الستينات التحق العديد من التلاميذ ببرامج التربية الخاصة بسبب عدم قدرتهم على التعلم، وقد سمح لهؤلاء التلاميذ بالالتحاق بالمدرسة، ولكنهم لم يستطيعوا الالتحاق بالفصول الخاصة بسبب عدم تشخيصهم أو تصنيفهم كالمكفوفين أو المتأخرين الجانحين، وهي التصنيفات المعترف بها حينذاك للفصول

الخاصة، وبناءا عليه سعت جمعيات الآباء لتنظيم فصول توفر الخدمات التربوية الملائمة لهؤلاء التلاميذ بالمدارس العامة.

وقد شهد مطلع الستينيات من القرن الماضي كما يرى هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kuffman; 2003) تقديم اقتراح من صموئيل كيرك Somuel Kirk يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم.

وقد قام "صامويل كيرك" (1962) بمحاولة وضع تعريف لصعوبات التعلم فيذكر أنها تشير إلى تخلف، اضطراب، تأخر نمائي في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الرياضيات أو غيرها من المواد الدراسية نتيجة خلل وظيفي مخي وهي ليست ناتجة للتخلف العقلي، الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية والتعليمية.

ويؤكد جونسون (Johnson)، (1980)، أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام 1963، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك في اشتقاق مصطلح "صعوبات التعلم" كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال، وفي هذا المؤتمر أكد صمويل كيرك أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.

وقد قدم "بيتمان" (1965) تعريفا ينص على التلاميذ الذين لديهم اضطرابات في التعلم هم هؤلاء التلاميذ الذين يبدون تباينا دالا تربويا بين طاقاتهم العقلية الكامنة ومستوى الأداء العقلي وارتبط هذا التباين بالاضطرابات الأساسية في عملية التعلم التي لا تكون نتيجة التخلف العقلي العام أو الحرمان الثقافي أو التعليمي أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو فقدان الحواس.

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقي اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام 1965 وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلات صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم، وكذلك توالى التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت

أكثر من أحد عشر تعريفا ذو صيغة رسمية، بعضها قبل بالرفض أو النقد والآخر حظي بالقبول، إلا أن أكثر التعريفات قبولا من المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون 94 - 142 والصادر في 29 نوفمبر لعام 1975 والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. ثم كان تحديد المصطلح - صعوبات التعلم - خلال الفترة من 1975-1977 وذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية. (سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، 2010، ص 88)

2. انتشار صعوبات التعلم:

تعد مشكلة صعوبة التعلم من المشاكل الأساسية التي تواجهها الكثير من المجتمعات المتقدمة، ولا شك بأن معرفة الأرقام الخاصة بانتشار صعوبات التعلم خير ما يساعد على تخطيط البرامج التربوية وتمويلها، غير أن تحديد نسبة حدوث أو انتشار هذه الصعوبات محفوف بمخاطر تتعلق بالمفهوم والمحكات والأساليب، والأداة المستخدمة في التشخيص. ومما لا شك فيه بأن العدد المتزايد للبرامج الموجهة نحو ذوي الصعوبات، والتصورات الخاطئة حول الصعوبات التعليمية، واختلاف التعريفات والمستويات الأدائية المطلوبة في الاختبارات قد أسهمت في التشويش على إمكان الوصول إلى نسبة عامة متفق عليها وجعلت هذه النسب تتفاوت في تقديرات الباحثين بين 1% _ 30% من مجموع طلبة المدارس، وعلى هذا فليس من الغريب أن نجدها تتراوح بين 7% _ 8% في إحدى الدراسات (Myklebust et al, 1969) وحوالي 15% في دراسة أخرى (Meier, 1971) ولم تتجاوز في دراسة متشددة 2.5% (Kirk & Elkins , 1975). (الوقفي، 2009، ص 74)

ومنه نستنتج بأنه تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية اختلافاً كبيراً جداً، أي أطفال لديهم انحراف في الأداء بين قدراتهم واستعداداتهم في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع التي حددها القانون الفدرالي العالمي وهي: مهارة القراءة، الفهم القرائي، العمليات الحسابية، الاستدلال الرياضي، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، الفهم السمعي. وفي هذا الصدد أشارت دراسات عديدة عربية من بينها دراسة الزراد (1998) التي هدفت إلى تحديد أهم الاضطرابات الأكاديمية في اللغة العربية وأهم النتائج قد بلغت نسبة الاضطراب لعسر القراءة عند الذكور (34.6) بينما عند الإناث (44.6). (أسماء خوجة، 2019، ص 106)

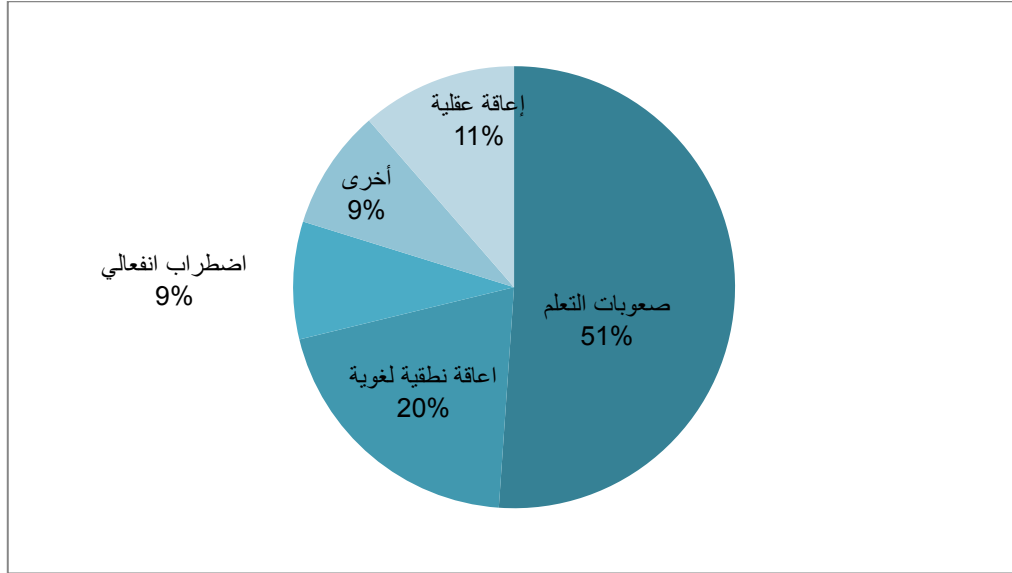
كما أظهرت العديد من الدراسات التي قام بها المعهد الوطني للعناية بالطفل في "الو.م.أ"، إلى أن صعوبة القراءة المحددة تظهر لدى طفل واحد من بين كل 05 أطفال، وأن صعوبة القراءة هي

من أكثر أنواع صعوبات التعلم شيوعاً وتصل نسبتها إلى 85 % من مجموع الأطفال الذين يندرجون ضمن صعوبات التعلم.

وفي دراسة للجمعية الكويتية لصعوبة القراءة أجريت سنة 2007 حول صعوبة القراءة وانتشارها كان من نتائجها أن 15% إلى 30% من سكان العالم يعانون من صعوبة في القراءة وهم ينتمون إلى ثقافات مختلفة وبيئات فكرية متنوعة ومستويات اجتماعية واقتصادية متفاوتة، وإذا تعمقنا في هذه الدراسة نجد أنه من بين كل خمسة أطفال هناك طفل يعاني من صعوبة ذات علاقة بالقراءة. (هناء إبراهيم، 2008، ص 48)

ومن المعلوم أن نسبة انتشار الصعوبات التعليمية تكون عادة أعلى إذا كان المحك المستخدم فضفاضاً واستوعب الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية البسيطة الذين قد لا يحتاجون خدمات خاصة، بينما تنخفض هذه النسبة إذا اقتصر المحك على الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية المتوسطة والحادة أو الحادة فقط. وتميل هذه النسبة كذلك إلى الاختلاف زيادة أو نقصاً وفقاً للجنسين، باعتبار أن الصعوبات التعليمية بين الذكور تكتشف أكثر مما تكتشف لدى الإناث، وقد تصل النسبة إلى ثلاثة أو أربعة أمثال ما هي عليه بينهن، ثم إن النسب تتفاوت إذا كانت الدراسة تقتصر على مرحلة دراسية معينة أو كانت تتناول مختلف المراحل الدراسية، فالنسبة تتزايد إذا جرت الدراسة على المرحلة الابتدائية وما دونها بسبب وجود جميع الأطفال عاديين أو ذوي صعوبات في المؤسسات التربوية حيث لم يتسربوا بعد من الدراسة، أما إذا شملت الدراسة مختلف المراحل فإن النسبة تقل نظراً لإمكان تسرب عدد كبير من المدرسة بسبب عدم مقدرتهم على مواجهة متطلبات الدراسة العادية كلما ارتقوا في السلم التعليمي.

وبين الشكل رقم (01): نسبة انتشار صعوبات التعلم بين فئات التربية الخاصة، ويلاحظ فيه أن أكثر من نصف طلبة التربية الخاصة هم من ذوي صعوبات التعلم كما جاء في تقرير دائرة التربية الأمريكية عام 1997. (الوقفي، مرجع سابق، ص 75)



الشكل رقم (01): يمثل نسبة انتشار صعوبات التعلم بين فئات التربية الخاصة

ازدادت أرقام انتشار هذه الظاهرة وكذلك الأعداد الحقيقية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية الذين يتلقون خدمات خاصة بشكل مثير في المدارس الحكومية في أمريكا منذ تطبيق القانون العام في سنة 1975، فبينما لم يصنف سوى 1.8% من مجموع الطلاب كذوي صعوبات تعليمية في تلك السنة، صنف في السنة الدراسية 84/83 نحو مليوني طفل في الولايات المتحدة كأطفال ذوي صعوبات تعليمية، أي ما نسبته 4.57% من المجتمع المدرسي الكلي خلال تلك السنة ووصلت هذه النسبة 5.5% في العام 96/97، ويمكن تفسير هذا التزايد في نسب ذوي صعوبات التعلم إلى جملة أسباب من بينها: ازدياد الوعي على صعوبات التعلم، وتحسين أساليب تقييم وتشخيص صعوبات التعلم، والقبول الاجتماعي لتصنيف الطفل كذو صعوبة تعلم وتفضيل تصنيف الطفل ذي الحاجة في هذه الفئة على غيرها من الفئات. (الوقفي، مرجع سابق، ص 75)

ويمكن القول خلاصة بأن أرقام انتشار الظاهرة ستبقى غير واضحة ومشوشة حتى تصبح إجراءات التشخيص أسهل وأكثر وضوحاً، وحتى يجري مزيد من الأبحاث الموضوعية يتحدد فيها تماماً معنى الصعوبات التعليمية، ويجمع العلماء على تعريفها وممارسات تشخيصها.

3. مفهوم صعوبات التعلم:

تعد إحدى النقاط مناط الاهتمام لدى باحث يريد أن يتعرف على أي مجال أو مفهوم علمي هي أو لا التعرف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم – والذي سوف يوفر له الإطار العلمي الجيد الضابط لحركة بحثه، فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر، نجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم.

بعد معرفة تاريخ تطور مفهوم صعوبات التعلم، يتوقع ظهور أكثر من تعريف وذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم وسلامة قنوات الإحساس كالبصر والسمع وإتاحة فرص التعليم العام بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية، إن ما حصل هو بالفعل ما كان متوقعا، حيث أخذ العلماء في وضع تعريفات اتصفت بالتنوع، فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالنواحي التربوية لهذه الظاهرة، ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى، وأشهرها المجال الطبي.

لقد استخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضل، إلا أن تلك التسميات كانت تحمل معانٍ قليلة، إذ يمكن استخدام أحد المصطلحات ليشير إلى سلوكيات عدة مختلفة، أو قد تصف مصطلحات مختلفة نفس السلوكيات.

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، ولم يقتصر الأمر على في التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلم، وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة ومتعددة. "

(أبونيان، 2001، ص 15)

لقد تعددت المجالات العلمية التي تناولت صعوبات التعلم والتي تبنت مدارس فكرية مختلفة وتباينت رؤيتهم التي تقف خلف تطور المجال، والتي أسهمت جميعها في تطور وفهم صعوبات العلم كالطب وعلم النفس واللغة والتربية وعلم الأعصاب والصحة النفسية والمنظمات والهيئات التشريعية وغيرها، لذلك تعددت تعريفات مفهوم صعوبات التعلم بتعدد تلك المشارب، حيث يؤكد ذلك **كريكشانك Cruickshank** سنة 1972 والذي لاحظ وجود أكثر من أربعين مصطلحا تستخدم للتعبير عن الطفل الذي يعاني صعوبات التعلم ويستطرد قائلا " أنه لا يوجد منطقة أخرى في مجال التربية الخاصة تحتاج إلى استمرار الجهد وصولا إلى تعريفات أدق ومفاهيم أكثر تحديدا، مثل إطار البحث في مجال صعوبات التعلم.

كما حدد Hammill سنة 1990 أحد عشر تعريفا لصعوبات التعلم تشكل أكثر التعريفات قبولا على مدى التاريخ القصير لمجال صعوبات التعلم، ومع ذلك لا تزال مشكلة التعريف تستقطب اهتمام كافة المشتغلين بمجال صعوبات التعلم. (بكوش الجموعي، جلول، 2019، ص 510) وفيما يلي عرضا للعديد من تعريفات صعوبات التعلم لنعطي فكرة شاملة عن مفهوم صعوبات التعلم، ولقد تم تصنيف تعريفاتها الى أربعة أنواع يمكن عرضها كما يلي:

1.3 التعريفات التربوية:

حيث قدمت بيتمان (Bateman ;1965) تعريفا للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وينص هذا التعريف على أن " الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، هم الذين يظهرون تباعدا دالا تربويا بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتب ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحسي. " (إيمان عباس على، 2009، ص 36)

إن أهم ما يميز تعريف بيتمان هو إضافة محك التباين بين التحصيل المتوقع الذي يمكن قياسه بإحدى اختبارات الذكاء، والتحصيل الفعلي الذي يظهره المتعلم في المدرسة " اختبارات التحصيل " وكما استبعدت من فئة الصعوبات التعليمية المتخلفين عقليا وذوي الاعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية والحرمان التربوي أو الثقافي.

وعرفا هاري ولامب (Harre & Lamp ;1983) الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه " يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة ".

ويذكر كرسيني (Corsini ;1994) أن مفهوم صعوبات التعلم "هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية عادية ولا يظهر عليه أي مظاهر الاختلال الفيزيولوجي العصبي ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب في اطار المنهج الموضوع ".

ويشير صالح هارون إلى أن " صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجى والحساب والتي

تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات.
(أنور الشرقاوي، 2002، ص 15)

كما يشير محمد غنيم وكمال عطية 1996 إلى صعوبات التعلم على أنها مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادي متوسط أو فوق المتوسط بينما مستوى تحصيلهم منخفض عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية. (سليمان عبد الواحد، 2010، ص 27)

نجد أن التعريفات التربوية لمفهوم صعوبات التعلم تقوم على ثلاثة افتراضات رئيسية:
_ نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة.

_ مظاهر العجز الأكاديمي للطفل والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية.

_ التباعد أو الانحراف والفرق بين مستوى الإمكانيات العقلية والأداء الأكاديمي الفعلي للطفل.

2.3 التعريفات الطبية:

حيث يشير كليمنتس (Climentes ;1966) إلى أن مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط إلى هؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو المتوسط أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية .

في حين يرى ابراهيم (Ebraham ;1992) صعوبات التعلم بأنها " اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزها للمعلومات غير كافية."

نجد أن التعريفات الطبية تركز في تعريفها على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم والمتمثلة في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

3.3 التعريفات الفيزيولوجية والنيرولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت اهتماماً كبيراً بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

يذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman ;1996) أن صموئيل كيرك (1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها " مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة باللغة، القراءة الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية.

ويعرف سليمان عبد الواحد (2008) مفهوم صعوبات التعلم بأنه " مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية)، وإنهم ليسوا متخلفين عقليا ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي أم اقتصادي أم تعليمي) وأيضا لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي.

نجد أن التعريفات الفسيولوجية اهتمت اهتماما كبيرا بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم.

4.3 التعريفات الفيدرالية (المؤسسات أو الهيئات):

_ تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين:

في 1968 وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفا " لصعوبات التعلم " أصبح بعد تنقيحه متضمنا في القانون العام رقم 94 -142 عام 1975 الذي دعا الى تربية جميع الأطفال المعوقين.

وينص التعريف على أن مصطلح "الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم " يعني أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستمتاع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور الى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ، أو إلى " الخلل الوظيفي المخي البسيط "، أو إلى عثر القراءة أو إلى حبسة الكلام، ولا يستعمل الأطفال ذوي " صعوبات التعلم " الناتجة عن إعاقة

بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي.

_ اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين NACHC 1977:

وقد استخدم هذا التعريف على نطاق واسع بالولايات المتحدة الأمريكية بعد تعديل التعريف السابق بتاريخ 29 نوفمبر 1977 بقانون 94 132 نتيجة الانتقادات التي وجهت له، وأقرت بأن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وأن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجي أو القيام بالعمليات الحسابية، وأيضاً يحتوي التعريف على الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ والخلل البسيط في وظائف المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوي العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية.

_ تعريف اللائحة الفدرالية 1977:

وأصدر مكتب التربية للولايات المتحدة USOE، والذي يكاد يطابق تعريف NACHC، ويقر بأن صعوبات التعلم النوعية تعني اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تعبر عن نفسها في نقص أو عدم اكتمال القدرة على السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية أو الرياضية ويشمل المصطلح حالات التعويق الإدراكي والإصابات الدماغية والخلل الوظيفي المخي البسيط والحبسة الكلامية النمائية، ولا يشمل المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم تكون أساساً نتيجة لإعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي. (الزيات، دس، ص 114)

_ تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم:

ظهر هذا التعريف نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف الفيدرالي الصادرة عام (1977)، وقد رأت الهيئة الوطنية المشتركة وضع تعريفاً لتلافي سلبيات التعريف السابق وينص على أن صعوبات التعلم "هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي في الصعوبات التي تتعلق بمجالات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والاستدلال وإجراء العمليات الحسابية والتي تكمن داخل الفرد والتي ترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والتي تصاحبها

بعض الإعاقات مثل (الإعاقة الحسية، التأخر العقلي، الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو بعوامل بيئية مثل (الفروق الثقافية والتعليم الغير الملائم) إلا أنها غير ناتجة مباشرة لتلك الظروف."

_ تعريف اللجنة القومية المشتركة 1994 (NJCLD):

وهذا التعريف نص على أن صعوبات التعلم "هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع والكلام والقراءة والاستدلال والقدرات العقلية وهذه الاضطرابات، وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوبا باضطراب في السلوك والادراك الاجتماعي. (نبيل عبد الفتاح، 2006، ص 58)

_ مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم 1986: قامت رابطة صعوبات التعلم الأمريكية بصياغة تعريف خاص بها ويعبر عن وجهة نظر أعضائها، وأشارت فيه إلى أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى حالة مزمنة ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي، والتي تؤثر في النمو والتكامل أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية وأن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحية وتظهر خلال ممارسة المهنة والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية.

_ مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم 1987: قامت وكالة مجلس صعوبات التعلم بإصدار تعريف خاص بتا سنة 1987 بعد اجتماع وكالة المجلس التي تتكون من 12 هيئة من الهيئات التي تكون قسم الصحة والخدمات الإنسانية وقسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية والذي جاء فيه أن مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم عام يشير على مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب والاستماع والكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو قدرات الحساب أو المهارات الاجتماعية، وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، لذا فإن صعوبة التعلم قد تحدث متصاحبة مع ظروف الإعاقة الأخرى مثل الإعاقة الحسية أو التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي وكذلك التأثيرات الاجتماعية البيئية مثل الفروق الثقافية، التعلم غير المناسب، أو غير الكفئ أو العوامل النفس جينية وخاصة العيوب الخاصة بالإدراك، وأن كل هذه الحالات من الممكن. (محمد النوبي،

(2011، ص 35_36)

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نشير هنا إلى أنه يوجد بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية الأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم نوضحها فيما يلي:

- أن معظم التعريفات اتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفيا وليس عضويا، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.
- استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض الصعوبات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية التخلف العقلي، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمان بيئي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية.
- ضعف الأداء الأكاديمي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- قلة التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولا بالنسبة للعاديين.
- التباعد بين نسبة ذكاء المتعلم ذوي صعوبات التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمي.

4. اتجاهات تصنيفات تعريف صعوبات التعلم:

من خلال التعريفات السابقة نجد أن هناك أكثر من اتجاه تناول صعوبات التعلم بالتعريف نذكر منها:

_ الاتجاه الذي يهتم بالتعريفات التي تركز على الأسباب:

ويركز أصحاب هذا الاتجاه في تعريف صعوبات التعلم على الإصابات الدماغية والإصابات المخية البسيطة، خلل في الجهاز العصبي المركزي.

_ الاتجاه الذي يركز بالدرجة الأولى على المظاهر السلوكية:

ويركز أصحاب هذا الاتجاه على المظاهر السلوكية والخصائص السلوكية للطفل مثل الاضطرابات الإدراكية وصعوبات الكلام.

_ الاتجاه التكاملي: ويدمج أصحاب هذا الاتجاه الاتجاهين السابقين معا، ويرى بأن صعوبات

التعلم ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي الذي يؤثر في العمليات النفسية الأساسية لدى الطفل والذي بدوره يؤثر في عملية التعلم. (الزيات، مرجع سابق، ص 106)

5. مشكلات ميدان صعوبات التعلم:

بالرغم من أن مجال البحث في ميدان صعوبات التعلم كان خصبا، فقد اهتم به العديد من العلماء وتجلّى ذلك من خلال تعريفاته المتنوعة، إلا أنه لازالت بعض قضاياها تشكل اختلافا جوهريا بين الباحثين، ومن أهم المشكلات المعاصرة التي يعاني منها: (Brayan,1991, p194)

_ مشكلة التعريف: وهي مشكلة يعاني منها ميدان صعوبات التعلم، حيث أصبحت تشكل اهتماما محوريا للباحثين في هذا المجال، ولعل أبلغ دليل على ذلك هو عدم التوصل إلى تعريف موحد جامع مانع لصعوبات التعلم، فكل تعريف يعكس زاوية من زواياه المختلفة حسب تخصص الباحث.

_ مشكلة الهوية: حيث ألقت مشكلة التعريف بظلالها لتشكّل لنا مشكلة الهوية، التي تتعلق أساسا بكيفية الكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتحديد إجماع إجرائيا، أي الطريقة التي تسمح لنا بالحكم على التلميذ إن كان من ذوي صعوبات التعلم أو لديه مشاكل تعليمية أخرى كالتأخر الدراسي مثلا، فعقب صدور تعريف 1968 للجنة الاستشارية الوطنية للمعاقين في أمريكا، وضعت كل ولاية معايير وإجراءات تشخيصية وتصنيفية مختلفة، هذا ما طرح مشكل تباين أساليب التشخيص، فقد يتم تصنيف تلميذ في ولاية على أنه من ذوي صعوبات التعلم، بينما لا يكون كذلك في ولاية أخرى، أما المشكل الأكبر في واقع الممارسة العملية لتحديدهم فقد كان يعتمد بالدرجة الأولى على ذاتية القائم بالتعليم (أي المعلم)، وليس إلى معايير إجرائية موحدة وصادقة، وبالتالي فقد كان العديد من المعلمين يصنفون المتأخرين دراسيا وذوي التحصيل المنخفض على أنهم من ذوي صعوبات التعلم.

_ مشكلة عدم التجانس: تشكل الاختلافات في الخصائص والمظاهر الإدراكية لذوي صعوبات التعلم مصدر مشكلة لوضع تعريف دقيق لهم، فهم يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى داخل نفس العمر الزمني، إذ تتنوع الصعوبات التي يعانون منها ضمن المهارات الأكاديمية التي حددها القانون الفيدرالي الأمريكي لتشمل مهارات القراءة والفهم القرائي، المهارات الرياضية، التعبير الكتابي والشفهي، الذاكرة، الإدراك واللغة، وحتى الذين يعانون من نفس الصعوبة الأكاديمية نجدهم يختلفون كما ونوعا في المهارات الفرعية التي تندرج ضمن تلك المهارة الأكاديمية، وكل ذلك يولد مشكلة في التشخيص والتصنيف.

_ مشكلة التربية الخاصة: إذ تشكل هذه النقطة كذلك جدلا بين الباحثين، فمنهم من يرى ضرورة مواصلة هؤلاء الأطفال دراستهم داخل الفصول النظامية، وقيمون حجتهم في ذلك على أن هؤلاء الأطفال ليسوا متأخرين عقليا أو لهم ذكاء منخفض، وأنه يصعب تجميعهم في فصول خاصة نظرا

لتنوع وتباين الصعوبات التي يعاني منها كل واحد منهم، وبالتالي فإن تعليمهم في فصول نظامية أو عادية له أثر إيجابي على مجمل شخصيتهم، في حين أن تعليمهم في فصول خاصة أنه يترك آثارا نفسية محطمة على شخصيتهم، كما أن تعليمهم النظامي سوف يكسبهم الكثير من أنماط السلوك المرغوبة ويخلصهم من الأنماط غير المرغوبة مع استمرار تفاعلهم مع أقرانهم العاديين. ومنهم من يرى ضرورة وضعهم في أقسام خاصة ويقيم حجتة في ذلك على أن هؤلاء الأطفال لهم خصائص معرفية، اجتماعية وانفعالية خاصة تختلف عن أقرانهم العاديين، وبالتالي فإنه من الظلم لهم إدماجهم داخل فصول عادية، كما أن وضعهم في فصول عادية سوف يتيح لهم مقارنة أنفسهم بأقرانهم العاديين، ويدركون بأن لهم صعوبات خاصة تجعلهم ينفرون من المدرسة.

ـ مشكلة التدريس المتمايز: وهي مشكلة تتداخل مع مشكلة التربية الخاصة، ففي حالة وضع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في أقسام نظامية هل للمعلم أن يتبع الأسلوب العادي في التدريس، وهوما يجعل ذوي صعوبات التعلم يتأخرون في التحصيل الدراسي أم يتبع الأسلوب الخاص بذوي صعوبات التعلم، وبالتالي إهدار الكثير من وقت التلاميذ العاديين في الأمور البسيطة، وفي حالة وضع ذوي صعوبات التعلم في أقسام خاصة كيف للمعلم أن يقوم بتدريس هؤلاء مع اختلاف صعوباتهم وتنوعها، فالأساليب الدراسية المتبعة في هذه الحالة تختلف باختلاف نوع الصعوبة وحدتها وتكرارها من تلميذ لآخر، في الأخير تجدر الإشارة أن الدراسات التي تهتم بذوي صعوبات التعلم ترى أفضلية وأهمية التدريس الفردي لهم، حتى تراعي الحاجات التعليمية لكل واحد منهم.

(عمراني، 2019، ص 192)

6. مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم:

لزيادة تحديد مصطلح صعوبات التعلم لابد من إبراز الفرق بينه وبين بعض المفاهيم التعليمية المشابهة لها:

1.6 صعوبات التعلم وبطء التعلم:

رغم أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي في بعض أو كل المقررات الدراسية فإن قدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسط. أما الأفراد بطيئي التعلم فتعد قدراتهم على التعلم في كل المقررات الدراسية متأخرة مقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني، كما أن لديهم مستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطئ التعلم في التقدم والانجاز الدراسي.

كما تعد إحدى النقاط ذات الأهمية في التفريق بين بطئي التعلم وذوي الصعوبة في التعلم هو أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم وتحصيلهم الفعلي، بينما الأطفال بطيئي التعلم لا يتسمون بهذا، وهوما جعل سوانسون وكينج يؤكدان على ذلك حين أشارا إلى أنه: يعتبر الفرق بين الاستعداد لدى الفرد وتحصيله الحقيقي من المحكات الجوهرية التي تستخدم من الوجهة العملية للتفريق بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم وكذلك المتخلفين، كما يشير أن النقطة الثانية وذات الأهمية في التفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ بطيئي التعلم هو أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون فشلا دراسيا غير متوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية، أما بالنسبة للتلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ منخفضي التحصيل يكون الفشل الدراسي لديهم في جميع المواد الدراسية.

2.6 صعوبات التعلم والإعاقة التعليمية:

يشير مفهوم المعاقين تعليميا من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليصف الفرد الذي يعاني من نقص في قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة وعلى مزاولة السلوك الاجتماعي السوي نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسمي أو حسي أو عقلي أو اجتماعي. (سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 43)

3.6 الاضطراب التعليمي: يجمع الباحثون على حد تعبير كتس وموسلي..... على أن التلاميذ المضطربين تعليميا هم تلاميذ ذوو مشكلات شخصية ليس لها حل إذ إنهم يعانون من اعتلال صحي، إعاقة بدنية تتدخل بالتأثير في عملية تعلمهم وسلوكهم، كما أنهم يعانون من انخفاض في نسبة ذكائهم، الأمر الذي إلى صعوبة تعلمهم المواد الدراسية، وأن يسايروا المناهج العادية في المدارس، كما تعتبر الصعوبات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التي تعوق تعلمهم، إذ غالبا ما ينحدر هؤلاء من بيوت تتسم بالصعوبات الأسرية الحادة ونقص في الاهتمام المنزلي بهم وعدم وجود الوقت الكافي لمتابعة أو لادهم ورعايتهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى عدم توافقهم، حيث لا يجد هؤلاء التلاميذ ما يشبع حاجاتهم الانسانية من الحب والأمان والمعرفة. (فيصل محمد خير الزراد، 1998، ص 26-27)

4.6 صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق عن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادي، وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى.

أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية مثل ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة، كما أنه يشار إليه بأنه انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لمادة دراسية أو أكثر.

بذلك فإن التأخر الدراسي يعتبر مظهرا من مظاهر صعوبات التعلم لأن التأخر الدراسي يحدث نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم.

كما تعد إحدى النقاط المهمة للتفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ المتأخرين دراسيا هو أن أداء التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم يتغير من يوم إلى يوم، ومن موقف إلى موقف تعليمي، فهو تارة يكون مرتفعا وتارة يكون منخفضا في أدائه التعليمي، وهو ما لا نجده يميز بين المتخلفين دراسيا، حيث يتسم أدائهم بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد شبه ثابتة أو مستقرة الانخفاض.

5.6 صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم، حيث تستخدم صعوبات التعلم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ولا ترجع الصعوبة إلى لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي. وكما تشير تعريفات الهيئات الدولية المتخصصة التي تم عرضها - هم فئة من الأطفال ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهر فيهم تباعد بين استعدادهم العقلي وما يحققونه من تحصيل فعلي في ضوء نسبة ذكائهم وعمرهم الزمني وعمرهم العقلي.

أما الأفراد ذوي مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه أو الإعاقة العقلية، كما أن الأفراد الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في دراسة، كما أنهم أكثر بعدا عن الأنشطة التربوية بالمدرسة، وبذلك فإن مصطلح مشكلات التعلم أعم وأشمل من صعوبات التعلم. (سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 43)

ثانيا: المداخل النظرية لصعوبات التعلم:

تمهيد:

اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها والأسباب الفعلية لها، وكيفية تشخيص الأطفال الذين يعانون منها والاستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لهؤلاء الأطفال، لذلك تنوعت وتعددت المداخل النظرية المفسرة لهاته الظاهرة تبعا لاختلاف المهتمين بهذا المجال من أطباء وعلماء النفس والتربويين، حيث ظهر في البداية النموذج الطبي للتدخل والعلاج لتخفيف المشكلات الدراسية والتمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين، ونتيجة لنقص الدليل على تعميم نتائج تدخلات العلاجية العصبية لتخفيف المشكلات الدراسية وكذا نتيجة للمسؤولية المتزايدة على المدارس الحكومية بالنسبة لتعليم التلاميذ ذوي إعاقات التعلم انتقل الاهتمام من الاتجاه الطبي إلى الاتجاه النفسي التربوي التعليمي في تفسير صعوبات التعلم

1. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

وفيما يلي أهم تلك النماذج والنظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم:

1.1 النظرية النيورولوجية:

وتتضمن هذه النظرية " الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ "، كتفسيرات لصعوبات التعلم حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة المخ أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية " لصعوبات التعلم " إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك، في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلاف الوظائف اللغوية، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها: نقص الأكسجين الذي يحدث أثناء حالات الغيبوبة أو الاختناق، أو نقص التغذية، أو حالات سيولة الدم، ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة. ويمكن تحديد إصابة المخ أو الخلل البسيط به من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربائي للمخ.

وقد سادت هذه النظرية فترة من الوقت وانعكست على بعض تعريفات " صعوبات التعلم " فقد استخدم " كليمنتس، 1966 " مصطلح " خلل المخ الوظيفي البسيط " للإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة " لصعوبات التعلم "

على حين استخدم "جونسون" و"ميكلبست"، (1967) مصطلح العجز عن التعلم السيكونيورولوجي، ليشمل مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي.

ويمكن تفسير ما سبق بالشكل التالي:

خلل في وظائف مخ التلميذ				
خلل في العمليات العقلية				
الانتباه	الإدراك	تكوين المفهوم	التذكر	حل المشكلة
خلل في الوظائف والمهام المدرسية				
القراءة	الكتابة	الحساب	المهارات الحركية	المقررات المدرسية

شكل رقم (02): يوضح مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم

(محمد علي كمال، 1996، ص 44)

على الرغم من المزايا التي قدمها أصحاب النظرية النيورولوجية إلا أن التفسيرات التشخيصية في ظل هذه النظرية تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدرية وهذا ما يصعب توفيره للأعداد المتزايدة من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخرى.

2.1 نظرية تجهيز المعلومات:

تتظر نظرية تشغيل المعلومات الى المخ الانساني على أنه أشبه بجهاز الحاسب الآلي فكلاهما يستقبل المعلومات، ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات، ومن ثم تحليلها. وهو تصور يحاكي فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس ويضفي الدلالة لها بواسطة التفكير، ثم يخرجها في صورة سلوك لفظي أو عملي مثل الحاسب الآلي الذي يستند عمله على ثلاث مكونات هي: المدخلات / العمليات أو المعالجة / المخرجات والشكل الآتي يوضح المماثلة بين العقل البشري والحاسب الآلي:

العقل البشري -	خبرات حسية	عمليات عقلية	سلوك لفظي أو عملي
الحاسب الآلي -	المدخلات	العمليات أو المعالجة	مخرجات

الشكل رقم (03): يوضح المماثلة بين العقل البشري والحاسب الآلي

(Lerner , 2000 ;p200)

ويشير عبد الوهاب كامل إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتابعة أو متزامنة ويتم تشغيل المعلومات بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما، أما تجهيز المعلومات المتزامن والمتواقت فإنه يتم في حالة وجود المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة (مسألة رياضية مثلاً) أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه أو مصفوفة المتشابهات....الخ، وأخيراً فهناك تشغيل المعلومات المركب أو المتكامل وهو الذي يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين. (محمد علي

كمال، 2003، ص 43)

3.1 النظرية النمائية (الارتقائية):

ويرجع أصحاب هذه النظرية سبب صعوبات التعلم إلى البطيء في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، أي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتخلفون عن أقرانهم العاديين في التحصيل نتيجة للفروق الفردية في توقيت النضج لكل من النمو المعرفي العام أو مهارات التجهيز النوعية وليس للفروق في القدرات، وبذلك يكون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير مهينين لأداء مهام معينة بسبب التأخر في نمو بعض العمليات المعرفية الشيء الذي يسبب فشلاً لديهم في تعلم المواد الأكاديمية، أي أن الفرق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فرق في درجة النمو وليس في النوع كل حسب أسلوب اجتيازه مراحل النمو المختلفة. (سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 67)

لم تسلم نظرية التأخر في النضج من الانتقادات حيث وجه إليها أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد وواضح

بصورة ملموسة. (Lerner ;2000 ;p187)

ومن خلال ما سبق فالمهام التحصيلية ينبغي أن تتلاءم مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن فيها، وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقاً لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه، وحين يتعلم الأطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى أساليب تدريس خاصة.

4.1 النظرية اللغوية:

تركز النظرية اللغوية على نظرية تشومسكي التي تعتمد على الميل النظري لاكتساب اللغة والتي تشير إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي فهم يرثون التركيب البيولوجي خاصة الجهاز العصبي المركزي الذي يمكنهم من استعمال السمات اللغوية العامة، وقد أطلق على المخطط التفصيلي لاكتساب اللغة " أداة اكتساب اللغة وهي تفتقر إلى عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات وهي تقوم بإعداد المعلومات وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة، وقد أكدت دراسة لينبرج **Lenneberg** وأيدت على أدوار القدرة الفطرية على اكتساب اللغة، حيث افترض بأن تطور اللغة يسير سيرا مع التغيرات العصبية التي تحدث كنتيجة للنضج وهو يشير إلى حقيقة وهي أن الأطفال في جميع الثقافات يتعلمون اللغة تقريباً في نفس العمر ويرتكبون نفس الأخطاء في التغير بلغتهم... كما يشير إلى أن حدوث تغيرات في منظومة العقل في سن الثالثة مما يساعد الأطفال في قدراتهم على فهم اللغة والتعبير بها وهذه السرعة التي يتمكن بها الأطفال من لغتهم بين 2 3 سنوات يصعب تفسيرها دون الرجوع إلى التغيرات التي تطرأ على القدرة العصبية الكلية لاكتساب اللغة.

5.1 نظرية الاضطراب الإدراكي الحركي:

وتعتمد هذه النظرية في تفسيرها لصعوبات التعلم على أساس حس حركي ثم يتطور الإحساس الإدراكي الحركي إلى إدراكي معرفي، لذا نجد أن أصحاب هذه النظرية يعتقدون أن الأطفال يتعلمون أو لا الأمر من خلال سلسلة من الاكتشافات الحركية الأساسية، كما أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أسس حسية حركية ثم تتطور هذه الأسس من الإدراك الحركي إلى مستوى أعلى من التنظيم هو الإدراك المعرفي، وبهذا يذهب أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي الحركي وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي الحركي.

(سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 67)

6.1 النظرية السلوكية (المدخل السلوكي):

يفترض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفشلون في الوصول إلى مستوى عادي، أو متوسط أو معياري، أو محكي للأداء في المجال المدرسي للعديد من الأسباب بخلاف الاختلاف العصبي، حيث لا ترجع الصعوبة في التعلم بالضرورة على عوامل داخلية في الفرد، بل إن هناك عوامل خارجية مثل متغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل من الأمور الهامة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كما أن علاج مشكلات التحصيل الدراسي سيتم بشكل أفضل ن طريق إحداث تغيير أو تعديل في الظروف البيئية المحيطة بالطفل.

كما يركز هذا المدخل على مفهوم السواء في ضوء مستوى الأداء الوظيفي العام والحسي، الوضع الفيزيولوجي الكلي للطفل، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم عاديون تماما عدا الصعوبة النوعية التي يمكن معالجتها والتعامل معها بصورة مباشرة. (مزارة نعيمة، 2015، ص 134).

وتعتمد هذه النظرية في تفسيرها لصعوبات التعلم على أساسين رئيسيين:

الأساس الأول : يكمن في أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة التي ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم.

الأساس الثاني :يكمن في الظروف البيئية غير الملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ومتغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل التي تعد من الأمور المهمة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية. (عدل عبد الله، 2010، ص 359)

وبهذا يفترض أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كثيرا ما يأتون من أسر منخفضة المستوى الاجتماعي الاقتصادي وتنقصهم الخبرات الاجتماعية والثقافية واللغوية المطلوبة للنجاح الأكاديمي. لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه لعلاج مشكلات التحصيل لذوي صعوبات التعلم يجب ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للطفل وتعديل تلك الظروف البيئية والتعليمية.

ومن الانتقادات الموجهة للمدخل السلوكي هو فشله في تقديم دليل أو تعليل كاف لأسباب صعوبات التعلم، فالعناصر البيئية، وفاعلية الذات، والأسلوب المعرفي للفرد يمكن أن تغل نقص إجمالي التحصيل والإنجاز، لكنها لا تشرح ولا تقدم تفسير للسؤال التالي: لماذا يعمل بعض هؤلاء الأطفال

في بعض المجالات الأكاديمية وبطريقة غير مقبولة في مجالات أخرى؟ (محمد على كمال، 1996، ص 49).

7.1 نموذج العمليات النفسية:

ساد الاتجاه المعرفي لتفسير الظواهر النفسية في فترة الثمانينيات من القرن الماضي وأصبح أكثر قبولاً نتيجة قصور النماذج والنظريات السابقة التي حاولت تفسير صعوبات العلم عن تقديم تفسيرات مقنعة لبعض اضطراب العمليات المعرفية بصفة عامة وصعوبات التعلم بصفة خاصة، ويقوم هذا الاتجاه على افتراض أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، وأن هذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين، فيركز هذا الاتجاه على كيفية معالجة الطفل للمعلومات وكيفية تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم إلى:

_ وجد مشكلات في تجهيز ومعالجة المعلومات.

_ وجود قصور في استخدام استراتيجيات التعلم أ الاستراتيجيات المعرفية الملائمة لنوع وصعوبة المهمة.

_ وجود قصور في المهارات المعرفية وما وراء المعرفة

ويركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة.

ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي.

وعلى هذا نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم، وقد ذكر في هذه التعريفات أن الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وأيضاً المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

(سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 62)

2. الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم:

يؤكد أخصائيو الصحة النفسية بأنه ما دام لا أحد يعرف السبب الرئيسي لصعوبات التعلم، ولكن هناك احتمالات عديدة لنشوء ذلك بعكس الشيء الذي كان متوقعا في الماضي أين كان العلماء يضمنون هناك سبب واحد لظهور تلك الإعاقات، لكن ما نجده في الدراسات الحديثة من خلال الافتراضات التي تقف خلف تفسير صعوبات التعلم كثيرة ومتعددة بتعدد الآراء والاتجاهات المهتمين بهذا التخصص، وتعتبر عملية التعرف على الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم عملية صعبة وشبه مستحيلة.

يذكر فتحي الزيات (2000) أن صعوبات التعلم عموما تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية، والعوامل البيئية والثقافية الغير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية، أو العصبية، أو الكيميائية، أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ.

في حين يمكن أن نقول أن صعوبات التعلم ماهي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري التي تؤثر بشكل عكسي على اكتساب الفرد لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمي.

لكن الباحثين في هذا الميدان يقسمون تلك الأسباب إلى جملة من الأسباب تتمثل في:

_ إصابات الدماغ

_ الاضطرابات الانفعالية

_ نقص الخبرة

كما أن هناك مجموعة أخرى من الباحثين تقسم أسباب صعوبات التعلم إلى مجموعات من العوامل المختلفة:

1.2 العوامل العضوية والبيولوجية: يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم وتحدث إصابة

الدماغ والتي تؤدي إلى تلف في عصب الخلايا الدماغية وهي بدورها تكون نتيجة عدة عوامل بيولوجية أهمها التهاب السحايا أو التسمم أو التهاب الخلايا الدماغية أو الحصبة الألمانية أو نقص الأوكسجين أو صعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير، أو أثناء الولادة قد يحدث التواء الحبل السري حول نفسه مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأوكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إعاقة عمل المخ، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه الأسباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية، لهذا

فإن إصابة المخ نتيجة لتعرض الطفل لأحد تلك الأمراض السابقة يسبب لديه تلفا دماغيا وقد استطاع علماء الأعصاب أن يحددوا المنطقة من الدماغ التي إذا أصيبت فإنها تؤدي إلى صعوبة في القراءة والكتابة والحساب، حيث أنه يوجد اعتقاد بأن التلف المخي هو لب صعوبات التعلم بالرغم من أن جهود البحث عن الاضطراب الوظيفي في المخ كسبب ممكن لصعوبات التعلم ليست مثمرة بشكل مشجع إلا أن الأمل لا يزال موجودا في البحوث المستقبلية التي ستكشف عن الاضطراب الوظيفي في المخ كسبب واضح لصعوبات التعلم.

كما أن قد تحدث عيوب في نمو مخ الجنين، لأنه طوال فترة الحمل يتطور مخ الجنين من خلايا قليلة غير متخصصة تقوم بجميع الأعمال إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون من بلايين الخلايا المتخصصة والمتراصة التي تسمى بالخلايا العصبية وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها البعض، إذ أنه خلال مراحل الحمل الأولى يتكون جذع المخ الذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التنفس والهضم ثم في المراحل اللاحقة يتكون الفصان الكرويان الأيمن والأيسر للمخ، وهو الجزء الأساسي للفكر وأخيرا تتكون المناطق المسؤولة عن الانتباه والتفكير والعاطفة، ومع تكون الخلايا العصبية الجديدة فإنها تتجه لأماكنها المحددة لتكوين تركيبات المخ المختلفة وتنمو الخلايا العصبية بسرعة لتكون شبكات اتصال مع بعضها البعض ومع مناطق المخ الأخرى، وهذه الشبكات العصبية هي التي تسمح بتبادل المعلومات بين جميع مناطق المخ المختلفة، وطوال فترة الحمل فإن نمو المخ معرض لحدوث بعض الاختلالات أو التفتك، وإذا حدث هذا الاختلال في مراحل النمو المبكر فقد يموت الجنين، أو قد يولد المولود وهو يعاني من إعاقات شديدة قد تؤدي إلى التخلف العقلي، أما إذا حدث الخلل في نمو المخ في مراحل الحمل المتأخرة بعد أن أصبحت الخلايا العصبية متخصصة فقد يحدث اضطراب في ترابط هذه الخلايا مع بعضها البعض وبعض العلماء يعتقدون أن هذه الأخطاء الخلقية أو العيوب في نمو الخلايا العصبية هي التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم لدى الأطفال.

كما يرجع البعض صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل، ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين. (محمد النوبي، مرجع سابق، ص 85_60) كما أن بعض الدراسات تشير إلى أن الأمراض التي تصيب الأم كالحمة القرمزية والحصبة الألمانية خلال الأشهر الثلاثة الأولى للحمل قد تسبب أيضا الاضطرابات المخية المختلفة فقد

يحدث النمو غير السوي للنظام العصبي المركزي في حين قد يسبب تعاطي الأم الكحوليات والمخدرات بالإضافة للظروف التي تؤثر على الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة مثل نقص الأوكسجين أو إصابات الولادة أو نتيجة استخدام الأدوات الطبية لتلك الصعوبات.

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

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

2014، ص 41)

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

ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها. ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم.

2.2 العوامل الجينية أو الوراثية:

تشير الدراسات الحديثة في موضوع أسباب صعوبات التعلم قد يرجع إلى أثر العوامل الجينية الوراثية وما يتعلق بالصبغيات وانقساماتها وتمايزها وتوريثها من جيل الآباء إلى جيل الأبناء، أي أنه ذات أساس جيني وراثي فعلى سبيل المثال فإن الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة والدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة تفترض أن بعض حالات صعوبات

التعلم تعتبر وراثية، فقد أظهرت هذه الدراسات أنه إذا كان أحد التوائم يعاني من صعوبة في القراءة فإنه من المحتمل إلى حد كبير أن يعاني الثاني أيضا من صعوبات التعلم، كما أن تأثير العوامل الوراثية ليس عاما، أي أنه لا تحدث الصعوبة بنفس الطريقة لدى الجميع أو في عدة مواد دراسية حيث توجد جينات معينة لها تأثير مباشر في حدوث صعوبة القراءة بصفة خاصة، ولهذا فالعائلات التي يعاني أفرادها من صعوبة في القراءة تظهر تشابه في الخصائص المعرفية الأخرى إلى حد كبير. (بكوش الجموعي، جلول، مرجع سابق، ص 521)

يشير عادل عبد الله (2003) إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد.

حيث أشارت الدراسات أن نسبة 20-30% من صعوبات التعلم تكون لدى الاخوة، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من 60-100% في حالة كون الأخوين توأم. وفي هذا الاطار أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفونولوجي، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم.

3.2 العوامل البيئية:

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم، وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، وبالطبع لا بد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة، لذلك يركز الكثير من المختصين في مجال صعوبات التعلم على الأسباب البيئية غير أن معظم تعريفات صعوبات التعلم تستبعد الحالات التي تنشأ عن ظروف الحرمان البيئي الحاد، وأيضا رد الباحثون التربويون من أمثال مارتين 1980 الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال إلى مجموعة من العوامل العضوية أو البيئية، وقد أشارت دراسة سميث وسترك Smith et Strik إلى وجود علاقة بين التعلم والظروف الأسرية والمدرسية، بحيث يتحسن حال الذين يعانون من صعوبات تعلم إذا وضعوا في ظروف ملائمة وتوافرت لهم أجواء تعليمية صحية، في حين يزداد وضعهم سوءا إذا وضعوا في بيئات مضطربة تعاني من عدم كفاءة المعلمين ونقص الوسائل وعدم مراعاة الفروق الفردية. (محمد النوبي، مرجع سابق، ص 60)

_ عوامل أثناء الحمل الولادة: يرجع البعض أسباب صعوبات التعلم إلى وجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للام مع الجنين ويحدث كما لو ان جسمنا غريبا يهاجمه وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين. وان كثيرا من الأدوية التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل تصل الجنين مباشرة ولذلك يعتقد العلماء بان التدخين وتناول الكحول والعقاقير الأخرى أثناء الحمل قد يكون له اثر سلبي على الجنين لذلك تنصح الأمهات بتجنب التدخين وتناول الكحول والعقاقير أثناء فترة الحمل.

_ عوامل التلوث والبيئة: التلوث البيئي هو إحداث تغير في البيئة التي تحيط بالكائنات الحية بفعل الإنسان وأنشطته اليومية مما يؤدي إلى ظهور بعض الموارد التي لا تتلاءم مع المكان الذي يعيش فيه الكائن الحي ويؤدي إلى اختلاله، فقد وجد العلماء أن التلوث البيئي يمكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية، إذ يستمر المخ في إنتاج خلايا عصبية جديدة وسبكات عصبية وذلك لمدة عام أو أكثر بعد الولادة وهذه الخلايا تكون عرضة لبعض التفكك والتمزق بفعل الملوثات البيئية.

كما أن التلوث البيئي من الممكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية لأن المخ يستمر في إنتاج خلايا عصبية جديدة وشبكات عصبية لمدة عام أو أكثر بعد الولادة وهذه الخلايا تكون معرضة لبعض التفكك والتمزق.

وتعد مادة الرصاص من ملوثات البيئة التي تؤثر على الجهاز العصبي وقد أظهرت الدراسات ومنها (دراسة بركة) في مصر أن معدن الرصاص من أخطر المعادن ومن أهم المواد الملوثة للبيئة لأنه لا يدخل في فسيولوجيا جسم الإنسان ووجوده في جسم الإنسان بمعدلات أعلى من المسموح به يعد نذير خطر وان تأثيره على الأطفال أكبر لسهولة امتصاصه وبطء إخراجهِ والتخلص منه.

ويأمل العلماء أنه مع تقدم الأبحاث سوف يستطيعون في النهاية التوصل إلى الأسباب الدقيقة لتلك الإعاقات وذلك من أجل علاج ومنع حدوثها.

كما يمكن القول لا شك أن موضوع صعوبات التعلم غالبا ما يكون انعكاسا لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه. حيث تشير **نصرة جلجل (2000)** إلى أن الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية وعلى أية حال، فإن سوء التغذية أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية.

وتؤكد منال باكرمان (2003) أن سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة من حياة الطفل تجعلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية.

وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسبابا تربوية متعلقة بالمدرسية ترى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين، ويرى المؤلف أن هذه الأسباب مرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، ويضيف أن استخدام العقوبات المتكررة للمتعلم في بداية التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية قد يؤدي الى حدوث صعوبات في التعلم لديه في المستقبل. (عباس علي، 2009، ص 35)

ومما سبق يمكن القول أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل ومتفاعلة الأسباب الأمر الذي لا يمكن اغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، فربما تشير العوامل السابق ذكرها إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن انخفاض المستوى الوظيفي للمخ أو للمهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل والتقدم التعليمي في المراحل الدراسية التالية، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة، ومن ثم فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية على قدر كبير من القدرة على تشخيص أعراض الصعوبات في التعلم، بالإضافة إلى تدريبه على الاستخدام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة الفعالة لتلك الصعوبات.

ثالثا: خصائص صعوبات التعلم:

تمهيد:

يتميز ذوو الصعوبات التعليمية عادة، بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكررة، يلاحظ أن ما سنورده من خصائص ليس قاصرا على الطفل ذي الصعوبات في التعلم، بل قد ترد لدى الطفل العادي، ولكنها تبدو أشد وضوحا، وأكثر تكرارا وتواترا لدى الطفل ذوي صعوبات التعلم، كما أن تلك الخصائص قد ينعكس معظمها في سلوكه، وليس بالضرورة أن تنعكس جميعها.

ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

1. الخصائص السلوكية:

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

_ **الحركة الزائدة:** تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD)، وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط، وعُرِّفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM-4: American Psychiatric Association, 1994)، كدرجات تطويرية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والاندفاعية والحركة الزائدة عادة تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطويرية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعليمية، وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعليمية ظاهرة. (مراكب، 2011، ص 36)

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

_ **صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم:** يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع. الخ.

_ صعوبات في التآزر الحسي - الحركي (Visual- Motor Coordination): عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية، هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب، فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير، هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين- يد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000).

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

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

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

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

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

_ **ضعف النشاط والحركة:** وهو تماماً عكس فرط النشاط والحركة ، وعلى الرغم من عدم شيوع هذا السلوك بين ذوي صعوبات التعلم مثلما هو الأمر في النشاط المفرط ، ولكنه سلوك قائم ، ويمكن ملاحظه بتواتر بين أفراد هذه الفئة.

_ **سلوكيات شاذة وعنيفة (غير مستقرة):** حيث تظهر على الأطفال بعض السلوكيات المتغيرة فجأة (المتقلبة) بصورة أكثر من المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني لهذا الطفل.

_ **عدم التركيز:** قد يرتبط عدم التركيز بنقص الدافعية ، أو بحالة الإفراط في الحركة ، وهو سلوك يتمثل في عدم قدرة الطفل على التركيز على نشاط معين لأي في زمنية.

2. الخصائص اللغوية:

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

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

_ **صعوبات في الذاكرة:** يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة، حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها، الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية،

عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها.

_ صعوبات في التفكير: هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي، ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم، لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة، ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعليمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة، إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة (Lerner, 1993).

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

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

3. الخصائص الأكاديمية:

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

_ صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة: إن أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساساً للآخرين، وأن يدرك كبقية

زملائه، قراءة صورة الوضع المحيط به، لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تتبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم. الخ (Lerner, 1993; Bryan, 1997)، وقد أشارت الدراسات إلى أنّ ما نسبته 34% إلى 59% من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعليمية، معرضون للمشاكل الاجتماعية، كما وأن هؤلاء الأفراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنفوا كمنعزلين، ومكتئبين، وبعضهم يميلون إلى الأفكار الانتحارية (Bryan, 1997).

_ الانسحاب المفرط: مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحياناً الخارجية (Lerner, 1993). كما تشير فالبت 1961 إلى سبعة خصائص (صفات) غالباً ما تكون شائعة لدى ذوي صعوبات التعلم:

_ تاريخ لتكرار الفشل الأكاديمي في ملاحقة (مواصلة) المراحل التعليمية حيث يوجد تاريخ من تكرار مرات رسوب هذا الفرد أو فشله في التحصيل الأكاديمي ومن خلاله يمكن توقع الفشل أو الرسوب مرة أخرى.

_ وجود عجز أو خلل بيئي أو فيزيقي يؤثر على (يتفاعل) مع صعوبات التعلم حيث أن بعض العوامل مثل الشذوذ في البيئة أو النواحي الفيزيائية يمكن أن يتسبب في حدوث عادات تعليم خاطئة أو تعليم غير منتج والتي بدورها تسبب في إحداث صعوبات تعلم كبرى تفوق حدود المشكلة الفيزيائية الأصلية.

_ اضطراب وشذوذ في الدافعية: حيث أن تكرار الفشل والرسوب، والنزب من جانب المدرسين والرفاق، ونقص التدعيم كل هذه العوامل مجتمعة أو بعضها من شأنه أن يعمل على إضعاف السلوك الصحيح عندما يظهر من الطفل وبالتالي فهي تؤدي إلى انخفاض الدافعية لدى هؤلاء الأطفال. وبالتالي فنقص الدافعية قد يأتي نتيجة لعجز الطفل عن التعلم ، إلا أنه سلوك يتكرر تسجيله في تقارير تشخيص هؤلاء الأطفال ، وفي بياناتهم المدرسية.

_ القلق المستمر وغير المحدد: والذي ينشأ ربما نتيجة لتكرار الفشل ومرات الرسوب وبالتالي فإن الأطفال ذوي "صعوبات التعلم" ينشأ لديهم توقع بالفشل ليس فقط في مجال التحصيل الأكاديمي بل أيضاً في باقي المجالات الأخرى (تعميم التوقع بالفشل) وبالتالي أيضاً فإن توقع مجيء الفشل

وتوقع تكراره من شأنه أن ينشأ لدى الطفل حالة من التوتر النفسي والقلق، والشعور بعدم الارتياح، وبعض مظاهر اضطراب الانتباه والانسحاب مثل استغراق الطفل في أحلام اليقظة، تبدو عليه علامات عدم الاهتمام وعدم اليقظة.

_ القصور في القدرة على التعلم: حيث أن ذوي "صعوبات التعلم" لديهم قصور في القدرة على متابعة الخبرات التعليمية التي تقدم للعاديين (بمعنى أنه يحتاج إلى نظام معين في تقديم المعلومات حتى يمكنه متابعة العملية التعليمية)، ومن ثم حتى يمكنه انتاج سلوك غير شاذ ويمكنه الاستفادة من العملية التعليمية.

إذ أن المشكلة تكمن في الافتقار إلى التطابق بين الأنشطة السائدة في حجرة الدراسة وحاجات الطفل ذو "صعوبات التعلم" اللازمة لمتابعة هذه الأنشطة وغالبا المشكلة تأتي من المدارس الذي يقول بطريقة ما: أن الذي نفعله في حجرات الدراسة أننا لا نعمل فقط من أجل متابعة مثل هذا الطفل وحده.

كما أشار "كيرك" (1983) إلى ثلاث جوانب أساسية لا بد أن تؤخذ في عين الاعتبار عند دراسة "صعوبات التعلم" التي تعتبر عائقا نفسيا وعصبيا يتدخل في تعلم الكلام واللغة المكتوبة أو الإدراك والمعرفة أو السلوك الحركي وهذه الجوانب هي:

_ التناقض بين الذكاء والتحصيل: يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تناقضا وتباينا واضحا بين تحصيلهم الفعلي والتحصيل المتوقع حيث يحصلون على درجات متوسطة أو أعلى من المتوسط في اختبارات الذكاء مقابل ذلك انخفاض في مستوى التحصيل الذي لا يرجع الى الاعاقة الحسية والتخلف العقلي.

_ عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية الملائمة لمعظم الأطفال مما يستدعي توفير إجراءات خاصة.

_ أن صعوبات التعلم ليست ناتجة بشكل أساسي عن تخلف عقلي شديد وإعاقات حسية أو مشكلات انفعالية أو نقص فرص التعلم.

هكذا نجد بعض الخصائص السالف الذكر إما أن تكون متعارضة مثل النشاط المفرط في مقابل النشاط المنخفض ، وبعضها متداخلة في الإفراط في الانتباه أو ثبوت الانتباه ومثل تلك الخصائص

تؤدي إلى صعوبات في العمليات الرمزية، وبعضها تبقى كامنة وغير محسوسة، حتى يكلف الطفل بأنواع من الأنشطة التي تعتمد على مثل هذه الخصائص ، ومن ثم يعجز عن إتقانها ولعل هذا يفسر لنا صعوبة التعرف على مثل تلك الصعوبات قبل سن الخامسة أو السادسة. (عوض الله سالم وآخرون، 2006، ص 29-33)

جدير بالذكر هنا أنّ هذه الصفات لا تجتمع، بالضرورة، عند نفس الطفل، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة كما تم التطرق إليها بالتعريف، كما وقد تحظى الصفات التي تميز ذو الصعوبات التعليمية، بتسميات عدة في أعمار مختلفة، مثلاً قد يعاني الطفل من صعوبات في النطق في الطفولة المبكرة، ويطلق عليها بالتأخر اللغوي، بينما يطلق على المشكلة بصعوبات قرائية في المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة الثانوية يطلق عليها بالصعوبات الكتابية. وأيضاً يجب الإشارة الى أنه رغم وجود سمات عديدة لدى ذوي صعوبات التعلم فقط هناك سمة وحيدة تكاد تسود لدى جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهي الفجوة بين ما هو متوقع منهم وبين أدائهم الفعلي في العمل المدرسي، وكأن جميع أفراد تلك الفئة يعكسون هذه الخاصية بشكل صريح أو بمعنى ضمني.

رابعاً: تصنيفات صعوبات التعلم:

تمهيد:

نظراً للطبيعة المتنوعة والمتعددة والمختلفة لمظاهر صعوبات التعلم كما سبق الإشارة إليه في التعريف، فإنه بات من المؤكد على الباحثين والمتخصصين في هذا المجال تصنيف هذه الصعوبات ضمن فئات أكثر توافقاً، الأمر الذي يسهل التعامل مع تلك الفئات من خلال البرامج العلاجية المناسبة لكل فئة، وهناك عدة تصنيفات لصعوبات التعلم من بينها تصنيف **جوناون وموراسكي (Johnson & Morasky, 1980)** حيث حصراً إحدى عشر نوعاً من المشكلات التي تظهر في الفصل الدراسي وهي أخطاء نوعية شاذة في الهجاء، مشكلات التعرف على الحروف، مشكلات التمييز السمعي، مشكلات العد والتعرف على الأرقام، اضطراب التوجه المكاني، اضطراب في التمييز اللفظي، اضطرابات في التناسق الحركي، مشكلات في الحركات الدقيقة التي تظهر في الكتابة، مشكلات تمييز الحروف، اضطرابات في الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية.

نلاحظ أن هذا التصنيف ركز أساسا على الصعوبات التي تظهر في الفصل الدراسي، حيث صنف مختلف الصعوبات التي من الممكن أن يعاني التلميذ من واحدة منها أو أكثر، أما (الشقيرات، 2008، ص 261) فهو يصنف صعوبات التعلم تحت فرعين رئيسيين هما:

أ_ صعوبات التعلم اللفظية وهي تشمل:

جميع الصعوبات التي تتعلق أساسا بالمواد الدراسية اللفظية، كالقراءة، الكتابة، والرياضيات، ويمكن قياس تلك الصعوبات وتصنيفها باستعمال المراجعة الرابعة لنظام تشخيص وتصنيف الأمراض العقلية (DSM-IV) للجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA, 1994).

ب_ صعوبات التعلم غير اللفظية: وهي ضعف المحاكمات والمعالجات العقلية الإدراكية غير اللفظية مثل صعوبة الإدراك البصري والحركي، والتأزر الحركي البصري، والانتباه السمعي والبصري، والفهم القرائي، وخلل في السلوك الاجتماعي الانفعالي التكيفي، فهم عادة ما يعانون من مشكل أكاديمي خاصة في الرياضيات لكن لغتهم تكون سليمة، ولتقييم وتشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية تستعمل عادة اختبارات القدرات البصرية المكانية، الإدراك اللمسي، المهارات النفسحركية، ومهارات الإدراك البصري والسمعي (Rourke & other, 1994 ; visual & auditory skills)

ورغم أهمية هذا التصنيف وغيره إلا أن التصنيف الأكثر تدأو لا وشيوعا في الأو ساط العلمية والتربوية هو تصنيف كيرك وكالفنت (Kirk & Chalfant. 1984)، حيث ميزا بين نوعين من صعوبات التعلم:

أ_ صعوبات التعلم النمائية:

ويشير مصطلح صعوبات التعلم النمائية إلى الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية (الانتباه، الإدراك البصري والسمعي، الذاكرة وفي التفكير اضطرابات اللغة الشفهية)، التي تظهر بطريق عادية، وهذه الصعوبات غالبا ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي وقد يكون الارتباط بينهم غير واضح تماما فبعض الأطفال الذين يفسلون في القراءة يعانون من اضطرابات إدراكية حركية في حين يعاني أطفال آخرون من نفس الاضطرابات الادراكية الحركية إلا أنهم يتعلمون القراءة بشكل طبيعي. (مزرارة نعيمة، 2013، ص 137)

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطلاب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات

عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

يعرفها الزيات بأنها الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، أو الإدراك، أو الذاكرة، أو التفكير واللغة (كوافحة، 2008، ص 08)، وقد صنفت صعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك ضمن الصعوبات الأولية لأنها وظائف معرفية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، وفي حالة إصابتها باضطراب فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية، هذه الأخيرة والتي صنفت ضمن الصعوبات الثانوية لأنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية (علي كامل، 2005، ص 15).

بـ صعوبات التعلم الأكاديمية: ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي، والتي تظهر لدى أطفال متدرسين، ويشير هذا النوع إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الحساب أو الكتابة والتعبير الكتابي. (الزيات، 1998، ص 274)

1. صعوبات التعلم النمائية:

وقد صُنِّفَت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه- الإدراك- الذاكرة)، وصعوبات ثانوية (التفكير واللغة الشفهية)، أما صعوبات التعلم النمائية الأولية فتتمثل في كونها عمليات عقلية أساسية تعتبر مسئولة عن أي نشاط عقلي يقوم به الفرد فهي اللبنة الأساسية الأولى لغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر فيها وهي العمليات الثانوية (التفكير- اللغة الشفهية)، وفيما يلي توضيح لتلك الصعوبات:

1.1 صعوبة الانتباه:

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد حيث يأتي في مقدمتها ويؤثر بالقطع على العمليات المعرفية الأخرى التي تليه وتترتب عليه، فيعتبر أساسا لها (محمد عادل، مرجع سابق، ص 223)، ومن هنا الانتباه هو القدر على التركيز على المثير الجوهري في موقف التعلم لفترة مناسبة من الوقت، فبدون الانتباه والتركيز على المثير لا يمكن المرء أن يكون صور مميز عنه " (الياسري، 2006، ص 40)، ويقصد به أيضا "القدرة على اختيار المنبه المناسب" ويوصف الطفل بأنه قابل للتشتت عندما لا يستطيع فرز المنبهات (القمش، 2011، ص 82)

ولاحظ تورجسن (torgesen, 1982) أن اضطرابات الانتباه تؤدي إلى اضطرابات في تجهيز ومعالجة المعلومات، سواء في الفشل في اختيار وتطبيق الاستراتيجيات الفعالة، وضبط أو تطويع هذه العمليات في التجهيز والمعالجة، أو الانتقال إلى تنظيم الأنشطة المعرفية وتوظيفها في

التجهيز أو المعالجة الملائمة لمهمة معينة، وعلى هذا الانتباه من العمليات المعرفية التي تقف خلف عمليات التجهيز المعرفي الأكاديمي للمعلومات، ويعد العجز على الانتباه نحو المثيرات الخارجية من أبرز الصفات التي يتميز بها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، إذ يملون من متابعة الانتباه لذات المثير لمدة مناسبة، ويميلون بشكل تلقائي لتوجيه انتباههم نحو مثيرات خارجية .

ويذكر **تورجسن ومورجان (Torgesen & Morgan,1990)** أن مشكلات الانتباه ترتبط بذوي صعوبات التعلم حيث أن صعوبات أو قصور الانتباه كخصائص مميزة لذوي صعوبات التعلم النمائية تنعكس على كافة العمليات المعرفية والأنشطة الأكاديمية الأخرى المستخدمة في التعلم ويهتم التراث السيكولوجي بخاصيتين للانتباه هما: "الانتقائية" و"الاستمرارية"، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن العجز عن الانتقائية والاحتفاظ بموضوع الانتباه لفترات ملائمة تشكلان أهم مصدر للصعوبات النمائية والأكاديمية وأكثرها شيوعاً لدى ذوي صعوبات الانتباه (الزيات، 2007، ص 33_34)، حيث يعرف الانتباه الإرادي أو الانتقائي على أنه القدر على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه إلى موضوع الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات، ويعتبر الانتباه الانتقائي أحد المشكلات الأساسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أنهم يفقدون القدرة على الاحتفاظ والاستمرار في الانتباه على مهام الانتباه الانتقائي مقارنة بالتلاميذ العاديين، وهذا ما توصل له **براين وبرين (Brayn & Brayn)** سنة 1986 في دراسة لهما، كما توصل كل من **هالihan وراف (Hallihan & Reev)** سنة 1980 أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة أيضاً في التمييز بين المثيرات المركزية والمثيرات العارضة، وتوصل (**تارنويسكي**) سنة 1986 أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أظهروا عجزاً في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي عند مقارنتهم بالعاديين، أما **بلفيور (Belfiore,1996)** ذكر أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط الزائد يفشلون في الحصول على انتباه لمهام مطولة، ويبدون انهياراً في الأداء بمرور الوقت يؤدي إلى قدام حادثة المهمة (**محمد عاشور، ب س، ص 2**)، أما الانتباه الاستمراري أو طويل المدى هو الانتباه الذي يستمر لفترة من الزمن للظاهر موضوع الانتباه، وأوضحت دراسات كل من **تارنويسكي (tarnowski,1986)** و**ريشارد (Richards 1990)** أن للأطفال ذوي اضطراب فرط النشاط مع قصور الانتباه الكثير من الأخطاء على مهام مقياس الانتباه طويل المدى، كانت استجاباتهم للمثيرات المصاحبة التي تقطع أمد الانتباه أو استمراريته أكبر، وتفترض الأبحاث أن صعوبات التعلم هي نتيجة لقصور أو اضطراب في واحد أو

أكثر من مكونات الانتباه التي تشمل: اليقظة العقلية، أو الانتقاء، أو المدى، أو الديمومة، أو السعة (الزيات، مرجع سابق، ص 34) ويشير هالاهان و كومان (2003) إلى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه عادة ما يتسمون بخصائص معينة مثل الاندفاعية والتشتت والنشاط المفرط، وغالبا ما يصفهم معلموهم وآبائهم بأنهم غير قادرين على أن ينصتوا لما يقوله الآخرون، وأنهم غير قادرين على التخطيط لأنشطتهم سواء داخل المدرسة أو خارجه، ومن ناحية أخرى يرى كوتكين وآخرون (2001) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يعانون من مشكلات في الانتباه، وأن مثل هذه المشكلات تكون ذات مستوى شديد مما يسفر عن تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط ADHD ، وهوما يعني من جانب آخر أنهم يعانون من مشكلات شديدة تتعلق بقصور الانتباه، والاندفاعية والنشاط المفرط، وهذا ما ورد في دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية الطبعة الرابعة (1994)، وبالنسبة للنظريات التي تناولت الانتباه لدى ذوي الصعوبات التعليمية تركز نظرية إليس نورمان (Ellis Norman) على القصور الواضح في الذاكرة قصيرة المدى، حيث يعانون من نقص واضح في نقل أثر التعلم من موقف إلى آخر، وقد يرجع ذلك إلى عدم قدرة الطفل على الانتباه لأوجه الشبه والاختلاف بين الموقف السابق والجديد. ويؤكد كل من فيشر وزومان (Fisher & zeaman) على أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات وهو الأمر الذي يؤثر على غيره من العمليات العقلية، القصور في الانتباه يؤدي إلى ضعف الإدراك، وقصور في التعرف على المثيرات والتمييز بينها لا يستطيعون إدراكها سواء سمعيا أو بصريا، مما يترتب على ذلك نسيان الطفل لخبراته السابقة، وهذا ما يعرضه لقصور آخر في الذاكرة، لا يتمكن من الاستفادة من تلك المثيرات، أو من تطبيق ما يكون قد تعلمه في مواقف أخرى مشابهة . (محمد عادل، مرجع سابق، ص 234_ 235)

2.1 صعوبات الإدراك:

يعرف الإدراك بأنه عملية نفسية تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الحواس، حيث تعتبر حواس الإنسان أدوات الإدراك، ويرتبط الإدراك بالحاسة المستخدمة في إدراك المثير. **فصعوبات في الإدراك العام:** يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع. الخ. وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي:

_ صعوبات في الإدراك البصري: فالإدراك البصري يقترب بالمشكلات البصرية القادمة من العين (جدوع، 2007، ص 81)، والإدراك البصري يشتمل على الإدراك المكاني أي تحديد مكان جسم ما في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة له وبالنسبة للأشياء الأخرى (ربيع، عبد الرؤوف، 2008، ص 80)، كما يضم التمييز البصري والذي يقصد به القدرة على التمييز بين الأشياء التي يبصرها الشخص من حيث شكلها، حجمها ولونها...الخ.

وتميز أوجه الشبه والاختلاف، بالإضافة إلى الاستيعاب ويكون إما حرفياً أو تفسيرياً أو نقدياً (الياسري، 2006، ص 34_36)، ويمكن تفسير ذلك أن بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء، وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة، وقابلة للتنبؤ.

ويعاني هؤلاء الطلبة أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها، وعندما ينسخون شيئاً فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخها، إضافة إلى ذلك يعاني كثير من الطلبة من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية، أو في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً، أو في عقد مقارنة بصرية، أو في إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية، بصورة أفضل من التعليمات البصرية.

_ صعوبات في الإدراك السمعي: في هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمعون وفي استيعابه وبالتالي فإن استجاباتهم قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث، أو السؤال، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل: جبل . جمل . أو: لحم لحن، إضافة إلى ذلك، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها، وقد يعاني من صعوبات في تعرف الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من مشكلات في تعرف الصعوبات المتشابهة، وقد يشترك كثير من تداخل الأصوات، حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات.

فضلاً عن ذلك فهو قد لا يستطيع أن يعرف الكلمة إذا سمع جزءاً منها، ويجد صعوبات في فهم ما يقال له همساً أو بسرعة، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي وإعادة سلسلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها، كما قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع والفصول والشهور والعناوين وأرقام الهواتف تهجئة الأسماء. (خطاب، 2011، ص 74)

_ صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام: الإدراك الحركي هو يرتبط بالتوافق ما بين المدخلات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية ، 28 فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب ويتعثر بالسجادة وقد يبدو مختل التوازن، ويعاني من صعوبات في المشي، أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص، أو في (تزيير) ثيابه، من ناحية، أخرى قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة أو قدم معينة، وقد يعاني من الخلفية (تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس) وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين أو الأصابع أو الأقدام فضلا عن ذلك، فقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة، بخصوص الاتجاهات الستة: فوق . تحت . يمين . يسار أمام . خلف . (سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 183، 190)

وتحتل الصعوبات الإدراكية موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، وترتبط اضطرابات الإدراك ارتباطا وثيقا بالصعوبات النمائية من ناحية، وصعوبات التعلم الأكاديمية من ناحية أخرى، حيث يحتل الإدراك المرتبة الثانية التي تتعاقب وربما تتزامن من خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، حيث يعكس الإدراك قدرة الطالب على تمييز المعلومات ودلالاتها وخصائصها الرمزية، وتنشأ صعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب عمليات الإدراك نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية، والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها، وحيث أن النمو المعرفي يعتمد على سلامة الوظائف ، إن الكشف عن اضطراباتها يعد أساسا لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وبالتالي علاجها، ويرتبط الإدراك بباقي العمليات المعرفية، مثلا الانتباه والإدراك عمليتان متلازمتان في العادة، إذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء، فالإدراك هو معرفة هذا الشيء، إذن الانتباه يسبق الإدراك ويمهد له أي أنه يهيئ الفرد للإدراك، غير أن الانتباه قد لا يعقبه إدراك أحيانا قد ننظر ولكن نعجز عن الرؤية، ويختلف الانتباه عن الإدراك، قد ينتبه جمع من الناس إلى موقف واحد كمشاهد مسرحية ما، لكن يختلف إدراك كل منهم عن الآخر باختلاف خبراتهم السابقة وذكائهم (الزيات، 2007، ص 36 _ 38)، أيضا فيما يخص ارتباط الادراك بعمليتي الانتباه والذاكرة نذكر أنه إذا عجز الطفل عن استقبال المعلومات المتعلقة بمثير معين أو الانتباه لها إنه لن يقدر بالطبع على تفسير تلك المعلومات التي يتلقاها في ضوء خبرته السابقة، أي أنه لن يكون قادرا على إدراكها بصور صحيحة، وعلى ذلك إنه من هذا المنطلق لن يكون قادرا على الاحتفاظ بتلك المعلومات وتخزينها، أو تذكرها عندما تدعو إليها الحاجة (محمد عادل، مرجع سابق، ص

(339)، وهذا ما يؤدي بدوره إلى اضطراب في المهارات الأكاديمية ينتج عن ذلك صعوبات التعلم الأكاديمية، وفي هذا السياق تحدث فتحي الزيات عن دراسات أجريت على صعوبات الإدراك البصري تشير إلى اتساق ارتباطها بصعوبات القراءة، قد وجد أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة وذوي صعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصري (الزيات، 2007، ص 46).

وعند البحث عن النظريات المفسرة لعملية الإدراك نجد النظرية الإدراكية التي صنفَت صعوبات الإدراك إلى فئات رئيسية منها "تداخل أنظمة الإدراك، الإدراك الكلي أو الجزئي، الإدراك البصري، الإدراك اللمسي، الإدراك السمعي"، أما نظرية كيفارت (kephart) للإدراك الحركي ركزت على دراسة ثبات النمو الإدراكي-الحركي للطفل، ويرى كيفارت أن عالم الخبرات الإدراكية-الحركية عند الأطفال ذوو صعوبات التعلم يكون غير ثابت وبالتالي لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منظمين "حركيا وإدراكيا ومعرفيا" يعيشون عالمين منفصلين عالم الإدراك وعالم الحركة (القمش، 2012، ص 106_107)، كما تكلمت نظرية جتمان (البصرية الحركية) عن مظاهر النمو البصري الحركي وعلاقته بالتعلم، وقد أوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة إذ تمهد المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة (الياسري، 2006، ص 48)، وتكلم الباحث عصام جدوع في كتابه "صعوبات التعلم" عن النظريات التي تفسر الإدراك الحركي والتي تقسم إلى مجموعتين الأولى ترى بأنه يجب تصحيح صعوبات الإدراك الحركي قبل تعليم وتدريب الفرد على المهارات الأكاديمية للتوصل إلى تحصيل أكاديمي جيد، أما المجموعة الثانية ترى أن جميع الصعوبات المتعلقة بالقراءة والحساب والتهجئة لا تعود إلى أسس إدراكية، وأن الإدراك الحركي لا يعتبر أمرا أساسيا للنمو المعرفي، وضبط ما استنتجه الباحث من دراسات كل من آرثر وجنكنز (1977)، لارسن وهامل (1975)، ليونثين (1979). (جدوع، مرجع سابق، ص 82_83)

3.1 صعوبات في الذاكرة:

يمكن تعريف الذاكرة بأنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المستدخلة واسترجاعها"، وتعتبر الذاكرة من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان، حيث أجرى تورجسن وديس (torgesen&Dice, 1980) مسحا للمجلات والدوريات العلمية المتخصصة بصعوبات التعلم خلال الفترة ما بين (1979-1976) وانتهى الباحثان إلى تقرير أن 18% من الدراسات التي أجريت في تلك الفترة تعلقَت باضطراب عمليات الذاكرة لدى

ذوي صعوبات التعلم (الزيات، مرجع سابق، ص 41)، وتعتمد الذاكرة على عمليتي الانتباه والإدراك، لعملية التذكر ثلاث مراحل رئيسية تتمثل في استقبال المعلومات أي استخلاص المعنى من تلك المعلومات، ثم عملية الانتباه وتأتي بعد استخلاص المعنى من تلك المعلومات التي يتلقاها الطفل، ثم المرحلة الثانية وهي تخزين المعلومات إنها تعتمد بدرجة كبيرة على الإدراك حيث يقوم الطفل بتكوين صور عقلية معينة للشيء المدرك (العريشي، 2013، ص 50)، ثم في الأخير تذكر تلك المعلومات واسترجاعها، وتحدث عادل عبد الله محمد في كتابه "قصود المهارات قبل الأكاديمية للأطفال الروضة وصعوبات التعلم" عن نتائج الدراسات المبكرة التي تم إجراؤها في هذا الميدان قد أسفرت عن أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور حقيقي في الذاكرة وهو الأمر الذي يصدق على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية، ومن الجدير بالذكر أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون كما يرى سوانسون وساكسي-لي، 2001، swanson & sachse-lee من مشكلات تؤثر على الأقل على نمطين من أنماط الذاكرة هما الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة. يتفق أغلب الباحثين على أن هناك ثلاث أنواع للذاكرة (قصيرة المدى، طويلة المدى، والذاكرة العاملة)، حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها، والأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية عادة يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات، مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها (خطاب، مرجع سابق، ص 83).

يختلف الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين في عمليات التذكر، حيث توصلت دراسة ألبرت (Elbert, 1989) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى زمن أطول في الاستجابة، وقد دعمت هذه النتيجة دراسة مانيس (Manis, 1985) عن الفروق في التعرف على الكلمة بين أفراد المجموعتين، وقدمت دراسة لهمان وبرادي (Lehman & brady, 1982) دليلاً آخر على وجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم وبين العاديين عند مرحلة الترميز في القدرة على ترميز الكلمة لصالح العاديين.

ويظهر اضطراب الذاكرة الحسية لدى الأطفال ذوو صعوبات التعلم في ضعف قدرتهم على التعرف إلى الحروف والكلمات المقدمة إليهم خلال الفترة الزمنية التي تحتفظ بها الذاكرة الحسية قبل أن تخبو لديهم، عكس الأطفال العاديين الذين يتمكنون من معالجة المعلومات وإعطائها دلالاتها قبل أن تمر الذاكرة الحسية بمرحلة الخبو، أما بالنسبة للذاكرة قصيرة المدى قد توصلت البحوث إلى

وجود فروق بين أطفال صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في استراتيجيات التجهيز والمعالجة ومدى إتقان اشتقاق هذه الاستراتيجيات وتوظيفها إضافة إلى وجود فروق في مدى الاحتفاظ بالمعلومات لصالح العاديين، كما يفشل ذوي صعوبات التعلم في عمليات الضبط والتحكم في الذاكرة قصيرة المدى عند اختيار أنماط المعلومات المراد مسحها أو ترديدها أو تسميعها (البطائنة، 2005، ص 98_100).

كما أشارت الدراسات إلى ضعف قدرتهم على تجهيز ومعالجة المعلومات، من حيث سرعة التجهيز أو كفاءته، مما يضعف كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، ومن ثم استيعابها والاحتفاظ بها واسترجاعها وتوظيفها، وباعتبار أن الذاكرة العاملة مكون تحضيري يتوسط كل من الذاكرتين القصيرة والطويلة المدى قد أجريت عليها العديد من الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في الأنشطة العقلية المعرفية "كالفهم القرائي، مهام التصور البصري المكاني، التكامل بين المعلومات الجديد والمعلومات السابق تخزينها" التي تنهض بها الذاكرة العاملة لصالح العاديين، وتوصلت دراسة سوانسون وآخرون (Swanson & et al,1989) إلى أن ضعف فاعلية الذاكرة

العاملة مرتبط بالذاكرة طويلة المدى، حيث ينعكس سلباً على كفاءة الذاكرة طويلة المدى وخاصة من حيث خصائصها الكمية والكيفية، أي المحتوى المعرفي الذي تشمله.

كما تشير الدراسات التي أجريت على الذاكرة طويلة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم إلى عدم كفاءة الاستراتيجيات المستخدمة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، بالإضافة إلى افتقارهم إلى مهارات الضبط والمراجعة الذاتية لتقويم فاعلية استراتيجياتهم في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، والفشل في إحداث التكامل بين الذاكرة اللفظية والبصرية للمثيرات البصرية عند تخزينها أو استرجاعها.

كما نلاحظ لدى أطفال هذه الفئة قلة البناء المعرفي الناتج عن صعوبة الاحتفاظ لديهم الذي يؤدي إلى اضطراب الذاكرة طويلة المدى، وأيضاً افتقار ذاكرة هؤلاء إلى الترابط والتمايز والتنظيم والتكامل مما يؤدي إلى ضعفهم في الأداء على المهام التي تتطلب التكامل بين المعاني (الزيات، مرجع سابق، ص 44).

4.1 صعوبات في التفكير: لاحظ الباحثون أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، تظهر لديهم دلالات، تشير إلى وجود صعوبات، في عمليات التفكير لديهم.

هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء،

وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي. ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعليمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة. إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة. (سليمان عبد الواحد، 2010، ص 248)

لا يقصد بالتفكير هنا الذكاء لأن الطفل من ذوي صعوبات التعلم لا يعاني من الإعاقة العقلية وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في عمليات التفكير، وقد أكد هلهان وآخرون hallana & al, 1973 على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، وكذلك أكد فلافل falavel, 1976 وتورجس torges en, 1979 في مهارات ما بعد لمعرفة أي قصور في الرقابة العقلية النشطة، وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية و المعرفية، وقصور في الطرائق و الخطط التي تساعد في تعلم أفضل (كوافحة، 2003، ص 125).

5.1 صعوبات اللغة: يعاني كثير من ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو أكثر من مشكلات الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية، حيث قد تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة. وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة، على قواعد لغوية سليمة.

من ناحية أخرى فإنهم قد يكثر من الإطالة والالتفاف حول الفكرة عند الحديث، أو رواية القصة وقد يعانون من التعلثم، أو البطء الشديد في الكلام الشفهي أو القصور في وصف الأشياء، أو الصورة أو الخبرات، وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات، حول موضوعات مألوفة، واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارات على الإجابة الصحيحة فضلاً عن ذلك، فقد يعاني هؤلاء الطلبة من عدم الكلام (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة.

حيث يجدون صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي) فيتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي، هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيراً في

التعبير اللغوي الشفوي. إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى؛ عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقاً. وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعليمية. (سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 292)

2. صعوبات التعلم الأكاديمية:

1.2 صعوبة تعلم القراءة:

1.1.2 تعريفها:

_ **صعوبة القراءة: (Dyslexia):** وأصل الكلمة إغريقي حيث تتكون من مقطعين هما (Dys) ومعناه سوء أو مرض و (Lexia) ومعناها المفردات أو الكلمات وعليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو: اضطراب أو خلل في قراءة الكلمات المكتوبة. (فتحي الزيات، 1998)

_ يعرفها قحطان بأنها: تباين ملحوظ في قدره الطفل على القراءة وعمره الزمني تختلف باختلاف درجتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سواء تعلق بالجانب البنيوي أو الخلل المتمثلة سمعيه أو بصريه أو ظروف غير سليمة في البيئة الأسرية أو البيئة المدرسية. (قحطان، 2005، 270)

عرف الاتحاد الدولي لعلم الأعصاب (1975): عسر القراءة بأنها اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توفر فرص تعليم مناسبة ودرجة ذكاء عادية في بيئة اجتماعية ثقافية عادية، ويحدث نتيجة اضطرابات معرفية عصبية في البنية المخية. (غادة، 2008، ص 22)

ويمكن تعريف عسر القراءة على أنه حالة فرد يعاني من عدم قدرة أو على الأقل صعوبة خاصة في اكتساب مهارة فك شفرات الكلمات المكتوبة، في ظل عدم وجود أي إعاقات حسية أو ذهنية أو اضطرابات سلوكية أو قصور تعليمي. (Frumholz, 1997, p18).

وقد عدّل "Lyon, 2003": تعريفه لعسر القراءة على أنها عجز تعليمي محدد له أسس عصبية، ويتسم بصعوبة في دقة وطلاقة التعرف على الكلمة أو كليهما، وضعف الهجاء وقدرات فك التشفير

للكلمات المكتوبة، ناتجة عن عجز في المكون الصوتي (الفونولوجي) للغة، ويكون غير متوقع تبعا للقدرات المعرفية وكفاءة العملية التعليمية، وينتج عنه مشكلات تراكمية في الفهم القرائي والخبرة القرائية. (Lyon & al, 2003, p.528)

_ تعريف الجمعية العالمية 2003: الديسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة. وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الأصواتي) للغة، ودائما غير متوقعة عن الأفراد إذا ما قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة، النتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد.

_ تعريف الجمعية الأمريكية للطب العقلي لعسر القراءة: يعرف عسر القراءة بأنه اضطراب يكون فيه الانجاز القرائي المقيم بواسطة اختبارات مقننة في القراءة أو المطابقة بشكل فردي، والهادفة لقياس دقة القراءة وفهمها لدى الفرد أقل وبدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع لهذا الفرد مقارنة بعمره الزمني، وبمستواه العقلي المقاس باختبارات الذكاء وبتعليم مدرسي مناسب لعمره، ويشترط التصنيف أن يشكل الاضطراب عائقا وبشكل واضح أمام النجاح المدرسي للفرد وأنشطة الحياة اليومية التي تتطلب مهارات في القراءة.

ويمكن تعريف عسر القراءة أو صعوبات القراءة بأنه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة، والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموما على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم، والاطار الثقافي والاجتماعي. (حطراف، رومان، 2017، ص 289)

_ تعريف موسوعة مكميلان الأسرية: إن العسر القرائي يشير إلى قدرة ضعيفة أو فهم ما يقرؤه الفرد، بسبب قصور تكويني أو تلف مكتسب بالمخ، وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة ويستخدم المتخصصون العسر القرائي النوعي للإشارة إلى عدم القدرة على القراءة بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع والذي لا يعزى ضعف تعلمه إلى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي والاضطراب الانفعالي. (مجلة نافذة على التربية، 2002، ص

(10)

ومن هنا تعرف صعوبة تعلم القراءة بأنها: التباين الملحوظ في قدره التلميذ على القراءة الصحيحة سواء كانت جهريه أو صامته التي أما الى قصور تكوين أو خلل العصبي المتمثل في صعوبات

ادراكه سمعيه أو بصريه ضعف في الاستيعاب القرائي رغم امتلاك نسبه الذكاء المتوسطة أو فوق المتوسط وكذلك اضطرابات وسلامه حواسهم.

هي عجز في القدرة على القراءة الصحيحة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي أثناء القراءة الجهرية من خلال عده مؤشرات متمثلة في حذف اضافته الابدال تكرار لحرف، أو كلمة. من خلال ما سبق فالقراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة. وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج، وحتى يستطيع الطالب تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة، وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة، وتنقسم هذه المهارات إلى قسمين: تمييز الكلمات مهارات الاستيعاب.

وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة. ومن المهم في تدريس هاتين المهارتين أن لا يتم تدريسهما عن طريق المحاضرة بل لابد من تدريب الطالب عليها من خلال نصوص مناسبة بالنسبة له، مما يساعد الطالب على تجزئة المادة وربط أجزائها ببعضها البعض. وعليه فصعوبة تعلم القراءة هي عبارة عن اضطراب في القراءة يعود إلى أسباب متعددة تظهر لدى الفرد على شكل صعوبات في القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة ونطقها بشكل سليم.

2.1.2 مظاهر صعوبات القراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

_ **العادات القرائية:** التي تتضمن الحركات الاضطرابية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان، فقدان مكان القراءة باستمرار مما يسبب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وتربطه، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب الوقوع في الأخطاء. (أسامة محمد البطانية، 2005، ص 147)

_ **أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:**

الحذف: حيث يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.

_ **الإضافة:** حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجوداً فيه.

_ **الإبدال:** حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفاً بحرف آخر في الجملة الواحدة.

- _ التكرار: إذ يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة إذا توقف عندها في القراءة.
- _ الأخطاء العكسية: إذ يقرأ التلميذ الكلمة من نهايتها بدلاً من بدايتها.
- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة غير السليمة للكلمات.
- التردد في القراءة لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.
- القراءة السريعة غير الصحيحة التي تكثر فيها الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف خصوصاً في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- القراءة البطيئة حتى يتمكن التلميذ من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد تحقيقه.
- استخدام علامات الترقيم بطريقة غير مناسبة.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005، ص 147-148)

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل: (ع و غ) أو (ج و ح و خ) أو (ب و ت و ث و ن) أو (س و ش) وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل: (ك و ق) أو (ت و د و ظ ض) أو (س و ز) وهكذا، وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف.
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

_ أخطاء في الاستيعاب القرائي:

- عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة حتى يتمكن التلميذ من استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة.
- عدم القدرة على فهم معاني الكلمات، لأن الضعف في اللغة والعجز عن استعمال كلماتها ونقص الثروة اللغوية.... كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة وعدم فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ إما وحدها أو في الجمل التي تدخل في تركيبها.
- عدم القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة والربط بينها وإدراك العلاقة بين أجزائها وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء.
- عدم القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة.

3.1.2 أسباب صعوبات القراءة:

الإنسان كائن حي اجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الأدتية والنفسية والاجتماعية أدوارا بالغة في تعلمه، والقراءة كنشاط مكتسب بالتعلم يتأثر بنفس العوامل التي تسهم إيجابيا أو سلبيا في ذلك ومن هنا وجد العلماء أن أبرز أسباب صعوبات تعلم القراءة ما يلي:

_ العوامل الأدتية: وتشمل الآتي:

- **اختلالات الإدراك البصري:** تستبعد حالات الإصابة العضوية لحاسة البصر بل يقصد بها خلل في حركة العين، يظهر من خلال عدم التنسيق بين العينين ومسح لساحة الرؤية. كذلك أن عملية القراءة تتضمن معالجة لأماكن الحروف المكتوبة، لهذا قد يعاني من خلل في تحليل المعلومات البصرية المدركة وتركيبها وأن عسر القراءة البصري يحدث نتيجة الادراك غير السليم أو الذاكرة البصرية غير السليمة، وهذا ما يؤدي إلى حدوث بعض الأخطاء أثناء القراءة مثل القلب.

- **اختلالات الإدراك السمعي:** وأبرز مظاهره صعوبة التعبير عن المعلومات التي تستقبلها الحواس خاصة السمعية تعبيرا دقيقا. كذلك بأن بعض الاطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من مشكل في تحديد الاختلافات السمعية الدقيقة التي تفرق بين الاصوات (الفونيمات) ويبدو أن هذه الصعوبات تؤثر سلبيا في قدرتهم على تحليل التركيبية الصوتية للكلمات تحليلا سريعا، وهذا ما يعيقهم على القراءة.

ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الادراك والتمييز السمعي والاعلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات. (لوزاعي، 2017، ص 128)

- **اتجاه الكتابة:** فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها، فضلا عن ارباك الطفل ادراكيا وانفعاليا وحركيا.

_ **الجانبية والصورة الجسمية:** أوضحت عديد الدراسات أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي صعوبة القراءة يعانون مشكلا في الجانبية، من حيث عد وضوح السيطرة الدماغية يسرى أو يمنى، كما لوحظ أن التغيير المفاجئ لليد المستعملة في الكتابة سواء طوعية أو إكراها قد يؤدي إلى أعراض صعوبة القراءة بعد ظهورها في صعوبة الكتابة، وهذا راجع إلى الترابط الشديد بين عمليتي القراءة والكتابة.

ومما سبق يتضح أن الأسباب الأداتية تعد عاملاً مؤثراً في عملية القراءة، ومن ثم فإن أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق والكلام يؤدي بلا شك إلى التأخر والضعف القرائي.

_ العوامل البيئية: يرى العديد من الباحثين المتخصصين من أمثال (Engelmann, 1973) و (Cohen, 1969) و (Bateman & Harring, 1977) و (Blair & Rupley, 1990) أن فشل الأطفال في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بالطفل أثناء تعلم القراءة من خلال عمليات التدريس واكتساب التلاميذ مهارات القراءة.

ومن بين بعض ممارسات المعلمين التي تسهم في صعوبات القراءة:

1. إهمال المعلم للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
2. استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معها على طلاب صعوبات التعلم الإفادة منها.
3. تجاهل أخطاء الطالب المتكررة.
4. فشل المعلم في ملاحظة أخطاء القراءة عند الطالب.

كما يمكن القول أن للفروق أو الاختلافات الثقافية للآباء ودعمهم للنشاط الذاتي للقراءة الحرة عند أبنائهم له دوره الآخر في تطوير المهارات القرائية لديهم في ازدادت صعوبات تعلم القراءة عند الأطفال الذين لم يمارسوا مثل هذا النشاط القرائي.

_ العوامل النمائية: من المعلوم أن القراءة تتطلب من الفرد قدراً من الاستعداد الجسمي والعاطفي والنفسي لكي يصبح الفرد قادراً على تعلم القراءة، ويمكن إيجاز بعض جوانب الاستعداد النفسي لدى الأطفال والتي تبرز على شكل استعداد ونضج عقلي حيث يميل الطفل نحو الرغبة بتعلم القراءة بالإضافة إلى نمو عادات عقلية تجاه القراءة ومع تطور في اللغة حيث يتكلم الطفل في هذه المرحلة بوضوح وبجمل مفيدة مع فهم معاني المفردات البسيطة ومعرفة بعض المفاهيم مثل فوق وتحت وكبير وصغير.... والتي تعطي مؤشراً بارزاً على استعداد الطفل لتقبل عملية القراءة والكتابة.

ويمكن القول أن العوامل النفسية التالية تقف وراء صعوبة القراءة عند الأطفال:

1. اضطرابات في الإدراك السمعي.
2. اضطرابات في الإدراك البصري.

3. الاضطرابات اللغوية.

4. اضطرابات الذاكرة.

5. اضطرابات الانتباه الإرادي.

6. انخفاض مستوى الذكاء. (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005، ص 138)

4.1.2 أنواع صعوبة تعلم القراءة:

_ **صعوبة تعلم القراءة البصرية:** ليس اضطراب البصر بما تحتويه الكلمة من معنى، بما أن النظام الخاص بالمعرفة البصرية للأشياء ليس هو السبب ولكن وظيفة النظام الحرفي هي السبب، ولهذا يواجه الأطفال المشاكل أثناء التمثيل المرئي للحروف.

فالخاصية الرئيسية لهذا الاضطراب هو زمن المرحلة المرئية للحروف يكون بطيء جداً وهناك نوعين من هذا الاضطراب:

_ **صعوبة القراءة الأبجدي:** حيث يهجي المصاب كل الحروف المكونة للكلمة قبل أن يتعرف عليها، إضافة إلى طول وقت القراءة بزيادة طول الكلمة.

_ **صعوبة القراءة الإنتباهي:** ترتكب الأخطاء البصرية في مقاطع الكلمات حيث أن قراءة الحروف داخل مقاطع تكون مضطربة، في حين لو قدمت معزولة تقرأ بصورة جيدة وسليمة.

_ **صعوبة تعلم القراءة الفونولوجية:** إن هذا النوع منتشر كثيراً، حيث يمثل حوالي 60% من الحالات، فالقارئ يستعمل الطريقة الكلية، لهذا يجد صعوبات على مستوى عملية التجميع في قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات، فتؤدي إلى ارتكاب أخطاء في عملية التحليل الفونولوجي، لكنه بإمكانه أن يقرأ الكلمات ببطء وبدون أخطاء دلالية.

_ **صعوبة تعلم القراءة السطحية:** يمثل هذا النوع من الصعوبة حوالي 20% من الحالات، ويتميز بعدم قدرة الطفل على استعمال الطريقة الكلية وبالضبط المرحلة المعجمية، حيث يكون بإمكان القارئ أن يقرأ الكلمات أو الفقرة أو النص، لكن دون الاستعانة بالطريقة الفونولوجية، وهذا ما يجعله يستغرق وقتاً طويلاً في القراءة، كما يمكنه القيام بعملية التجميع في المرحلة الحرفية وهذا النوع من الصعوبة يشبه عسر القراءة السطحي المكتسب، حيث أن الطفل يقرأ بطريقة صوتية، فيقرأ الكلمة بعد تقطيعها إلى حروف أو مجموعة من الحروف.

صعوبة تعلم القراءة العميقة: يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الملموسة والكلمات المجردة كما يجد الطفل الذي يعاني من هذا النوع من الصعوبة صعوبات على

مستوى التسمية، بالإضافة إلى ارتباك أخطاء دلالية، كما يؤدي الى ظهور اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات اللغوية، والتعرف على الكلمات انطلاقاً من الصور، حيث تعيق هذه الصعوبات الطفل على السير الحسن لإعادة التربية.

صعوبة تعلم القراءة المختلط: يمس هذا النوع من الاضطراب الطريقتين: الفونولوجية والمعجمية بنفس الدرجة، حيث أن الطفل المصاب بهذا النوع، لا يستطيع القيام بعمليات التجميع والتراسل، إضافة إلى وجود مشاكل مصاحبة لها. فهؤلاء الأطفال رغم بقائهم في مرحلة تعلم القراءة لسنتين أو ثلاثة سنوات، إلا أنهم لم يتخلصوا من عسر القراءة الحاد. (نعيمة مزارنة، 2014، ص 173-175)

5.1.2 آثار عسر القراءة على عملية الانتباه:

يشير كثير من الباحثين بصورة خاصة عن العلاقة الوثيقة بين الانتباه وعسر القراءة حيث يشيرون في هذا الصدد إلى مقولة **ويليم جيمس W.James** من أن الأثر المباشر للانتباه هو أنه يجعلنا ندرك ونتصور وتميز وتذكر بصورة أفضل مما لو نعسر المثيرات التي تمر بنا أي انتباه ويشيرون كذلك إلى ما كتبه **هـب D.o Hebb** من أنه "لا يوجد تعلم بغير الرغبة فيه، ولا تذكر لأي حادثة حسية ما لم تلتفت إليها وقت حدوثها"

وعلى الرغم من أن الأطفال الذي يعانون من اضطراب الانتباه يعانون أيضاً من عدد من المشكلات السلوكية الأخرى إلا أن أكثر المشكلات التي يواجهونها هي الأداء الأكاديمي، فمعظم الأطفال المحولين إلى العيادات النفسية تكن بسبب نقص الانتباه والاندفاعية والتمثل هم ممن ينخفض تحصيلهم الدراسي عن مستوى قدرتهم العقلية، ولما كانت اضطرابات الانتباه تؤثر على السلوك في مواقف عديدة من بينها الفصل الدراسي، فقد دعا ذلك المعلمين إلى اعتبار الانتباه وعسر القراءة عوامل مرتبطة ومتداخلة وبأن يقولون بأن اضطراب الانتباه هو سبب محتمل لعسر القراءة.

كذلك يرى الباحثون أن صعوبات التعلم الأولية الانتباه، الإدراك والتذكر تظهر واحدة في وجود حالة عسر القراءة.

وتبدأ أهم آثار اضطراب الانتباه لدى حالات عسر القراءة فيما يلي:

1- **اختبار المثير:** يكمن أحد العناصر الرئيسية لتعلم في التركيز على المثيرات ذات العلاقة واستيعاد المثيرات غير ذات العلاقة منها، وغالباً ما يتشتت الأطفال الذين لديهم عسر في القراءة عندما يتم تركيزهم على المثيرات غير ذات العلاقة.

2- مدة استمرار الانتباه المطلوبة: فمن أجل انجاز مهمة ما يجب على الطفل أن يقوي ويثبت انتباهه لمدة زمنية محددة فمدة الانتباه ضرورية لإتقان مهارة ما تعتمد على ثلاث عوامل أساسية، هي:

أ- صعوبة المهمة: حيث يميل الطفل عادة إلى صرف انتباهه عن المهمة الصعبة والتي يصعب إتقانها بسرعة لذا فعلى المعلم أن يقدم المهام التعليمية بطريقة سهلة وقريبة من مستوى الطالب.

ب- حالة الطفل: فحالة الطفل الجسمية خلال فترة التعلم لها تأثير كبير على القدرة على التركيز على المهمة وفي استمرار الانتباه في الفترة المطلوبة لعملية التعلم فعندما تحول الطفل عن استقبال المعلومات بشكل سليم فإن الطفل يكون بذلك عاجزاً عن الاستمرار في عملية الانتباه.

ج- قدرة المعلم: فقدرة المعلم على تعديل وتطور عملية التعليمي بما يتناسب مع مستوى واهتمامات الطفل، ويعتبر تعديل أساليب التعليم أمراً هاماً وحيوياً للعمل مع الأطفال الذي يعانون من صعوبات تعليمية. (عبد العزيز المطيري)

وللمحافظة على فترة الانتباه الضرورية فإنه يلزم التحكم وضبط صعوبة المهمة أو تعديل إجراءات التدريس بما يتناسب مع حالة الطفل.

3- نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى: يعاني الأطفال ذوي عسر في القراءة من صعوبة الانتقال من مثير إلى مثير آخر بسهولة وتسمى هذه عدم القدرة على نقل الانتباه أو بالثبات والاحتفاظ حيث يستمر الطفل بشكل متكرر في القيام بالمهارة نفسها دون الانتقال إلى الاستجابة المناسبة التي يجب أن تتبع المثير.

4- الانتباه لتسلسل المهارات المعروضة: يعاني الأطفال ذوي عسر القراءة من متابع المهارات المعروضة عليهم بشكل متسلسل وقد يعود سبب هذه المشكلة إلى عدة احتمالات، فقد يركز الفرد انتباهه على المثير المقدم أو لا ويفشل في متابعة المثيرات اللاحقة وقد يستوعب الجزء الأول من التعليمات ولكن يفشل في سماع الجزء المتبقي.

ويتأثر الانتباه بعدد من العوامل، وهي:

- الحداثة

- الألفة

- الدافعية

ويفرق هاريس Hares بين ثلاثة أنواع من الانتباه هي:

- الانتباه بمعناه العام ملاحظة مثيرها.

- الانتباه الممتد وهو التركيز لفترة طويلة من الوقت.

- الانتباه الانتقائي الذي يعين القدرة على التركيز على مثير معين واستبعاد المثيرات الأخرى.

وتعتبر الانتباه الانتقائي أساس لكفاءة كل من الانتباه والإدراك والتذكر ولذلك فإن ذوي عسر

القراءة يظهرون انتباهاً انتقائياً أقل من القراءة الجهرية على مهام قرائية، وكان ذلك بسبب:

أ. أن ذوي عسر القراءة لديهم عدم القدرة على الاندفاع في القراءة، ومن ثم الانتباه لما يقرأون.

ب. عدم القدرة على النظر إلى الكلمات أو محاولة لمعرفة أي رمز للتعرف على الكلمات غير المعروفة.

ت. الهروب والإحباط والتعلق الدائم بسبب فشلهم في القراءة.

ويمكن تفسير آثار عسر القراءة على الانتباه في ضوء نظرية تجهيز المعلومات ونماذجها.

_ نماذج الانتباه الانتقائي في إطار نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات:

يمثل الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة في النشاط العقلي المعرفي، ومع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي وعملياته أصبح موضوع الانتباه محورياً أساسياً في تناول المعرفي للنشاط العقلي وعملياته.

والانتباه الانتقائي يتمثل في مدى قدرة الفرد على أن يستجيب أو إن ينتقي المثيرات المرتبط بالمهام ولا يستجيب للمثيرات التي ليس لها علاقة بتلك المهام فالرد لا يستطيع أن ينتبه إلى جميع المثيرات بل يختار أو ينتقي منها ما يتعلق مع حالة التهيؤ العقلي لديه.

ولقد حاول بعض الباحثين وضع نماذج تفسيرية توضح دور عملية الانتباه الانتقائي في إطار تجهيز ومعالجة المعلومات واعتمد كل نموذج على تصور خاص لعملية الانتباه في علاقتها بالعمليات الأخرى.

_ نماذج الانتباه الانتقائي:

لقد ظهرت عدة نماذج تفسر حدوث عملية الانتباه الانتقائي ومن بين هذه النماذج نموذج برودبنت **Broodbent** ونموذج دوتش - دوتش **Deutsch - Deutsch** ونموذج تريسمان **Treisman**. (المرجع نفسه)

وسوف تعرض لهذه النماذج بالتفصيل:

1- نموذج برودبنت Broodbent Model (المعالجة المبكرة): لقد كانت البداية الحديثة لدراسة الانتباه الانتقائي في عام 1958 على يد دونالد برودبنت **Donal Broodbent** والذي أو رد في

كتابه المؤثر "الإدراك والتخاطب" أن الانتباه نتاج لجهاز معالجة المعلومات المتاحة حيث ينتبه الفرد إلى بعض هذه الهاديات بطريقة انتقائية.

ويطلق على هذا النموذج اسم المصفاة أو الترشيح الذهني للانتباه الإدراكي، حيث قدم هذا النموذج أساساً لتفسير انتقاء الانتباه مستمداً من نظرية الاتصال على أساس تصور أن المعلومات الواردة على الحواس جميعاً تدخل مصفاة تمر بعنق زجاجة أو قناة ضيقة تتحكم في توصيل عدد محدد من النبضات العصبية إلى المخ.

ويفترض هذه النموذج أن الاختيار أو الترشيح يكون سابقاً لمرحلة التحليل الإدراكي، فبعض المعلومات التي تحظى بانتباه أقل أو التي لا يكون الانتباه إليها كافياً لكي يتم تجهيزها ومعالجتها لا تمر بمراحل التحليل الإدراكي أو يتم تجاهلها خلال هذه المرحلة ويسمى هذه النموذج أحياناً بنموذج المرشح.

ويعتبر نموذج برودبنت هو النموذج الأول الذي أوضح عملية انتباه الفرد لبعض المثيرات مع إهماله للبعض الآخر ووفق هذا النموذج تنتقل المعلومات من المخزن الحسي في تسلسل ويحث لها ترشيح وانتقاء قبل عملية التحليل الإدراكي حتى تصل إلى اختيار الاستجابة المناسبة.

2- نموذج دوتش - دوتش Deutsch – Deutsch Model (المعالجة المتأخرة):

يقترح هذا النموذج أن يكون المرشح العصبي قبل مرحلة اختيار الاستجابة، وبعد التحليل الإدراكي، فالكائن ينتبه للمثيرات التي يتعرض لها ويدركها ويتم انتقاء بعضها لحدوث استجابة مناسبة بمرورها على المرشح العصبي.

ويرى دوتش - دوتش أن المثيرات المتلاحقة في المعنى تسير في توازي دون حدوث تداخل بينها وقد وجد كل من برودبنت ودوتش - دوتش يقدمان إجابات مختلفة حيث ناقش كل منهما كيف أن الشخص عندما يوجد في حفل مشارك في عديد من الأنشطة حيث يوجد أشخاص يتحدثون بصوت مرتفع وبأحاديث هي التي تصل إلى الجهاز العصبي المركزي الخاص بالسمع، وهنا يتم التساؤل عن النقطة التي يصغى عندها الفرد لمحادثة ذات مظهر معين عن الأخرى وأيضاً عن النقطة من التحليل الإدراكي التي تنفذ إليها الرسالة.

ولذلك لا يقبل نظام تكوين وتناول المعلومات الحالي التصورات السابقة وخاصة بالنسبة لعملية الانتباه حيث يتناول هذا النظام توضيح المراحل أو العمليات الضرورية في تكوين وتناول المعلومات منذ تقديم أو ظهور المثير حتى خروج الاستجابة.

3- نموذج تريسمان Treisman Model:

لقد قامت آن تريسمان Ann Treisman وزملائها باختبار لنظرية الترشيح الذهني لبرودبنت حيث قدمت بيانات تختلف عن تصور التقنية أو الترشيح، ذلك أن بعض الخلايا المخية عليها أن تتخذ قراراً بتحليل خصائص الإشارة قبل أن تقوم بهذا التحليل، ومن الواضح أنه يجب القيام بفرز أولى للمعلومات، وقد ذهبت تريسمان إلى أن أولى مراحل هذا الفرز هي تقدير الإشارة على أساس الخصائص الفيزيائية العامة ثم يحدث فرز أكثر تعقيداً للحكم على الإشارة من حيث المعنى. وترى تريسمان أن المعلومات التي لا يتم الإصغاء إليها تكون ضعيفة، وتبقى هذه المعلومات خارج المرشح ولكنها لا ترفض تماماً ويعتمد دخول الرسالة على الدلالات الفيزيائية والنموذج السيمانتي والأصوات خاصة كلمات الفرد والمعنى والتركيب اللغوي.

6.1.2 آثار عسر القراءة على عملية الإدراك:

إن الإدراك هو تفسير المعلومات الحسية الفارقة من المخ، حيث يقوم المخ بانتقاء المعلومات وتنظيمها في مجموعات وجعلها متتابعة ولذلك فإن الكشف عن اضطرابات الإدراك يعد أمراً هاماً وحيوياً لتشخيص حالات عسر القراءة.

ولقد عرض كثير من الباحثين نسب انتشار اضطرابات الإدراك لدى ذوي عسر القراءة حيث يعرض هاردنج Harding (1986) لنسب انتشار صعوبات الإدراك لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة حيث بلغت النسبة 6.7 % وهي نسبة مئوية مرتفعة عند الأطفال وهذا الاضطراب يؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي.

ويشمل الإدراك على نوعين هما:

- الإدراك البصري.

- الإدراك السمعي.

- الإدراك البصري: إن كثير من دراسات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي عسر القراءة تفسر حالات الأطفال الذين يخلطون بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة، وكذلك الكلمات والأشكال الهندسية في قراءاتهم وكتاباتهم بأنهم لديهم اضطراب وعيوب في الإدراك البصري وهم يفشلون في أداء مهام تعتمد على الإدراك تقدم لهم. (عبد العزيز المطيري)

وتشمل عملية الإدراك البصري عمليات فرعية كثيرة، وهي:

أ. التمييز البصري.

ب. الإغلاق البصري.

ت. التمييز بين الشكل والأرضية.

ث. إدراك العلاقات المكانية.

ج. الذاكرة البصرية.

وكل هذه العمليات تؤثر مباشرة على عسر القراءة وإن التلاميذ ذوي عسر القراءة لديهم اضطرابات في هذه العمليات.

- **الإدراك السمعي:** يشمل الإدراك السمعي على جوانب هامة للتعلم داخل حجرة الدراسة ويمكن تعريف الإدراك السمعي بأنه "نظام مخصص للتعامل مع نماذج المثيرات المؤقتة التي نظمت بشكل متسلسل إلى الحد الذي يرتبط فيه النظام الرمزي الشفوي بالشكل الحسي السمعي، كما يجب أن يوصف على أنه نظام تجهيز متتالي.

ويشمل الإدراك السمعي الكثير من العمليات مثل:

أ. التمييز السمعي.

ب. الإغلاق السمعي.

ت. التمييز السمعي بين الشكل والأرضية.

ث. التتابع أو التسلسل السمعي.

ج. الذاكرة السمعية. (المرجع نفسه)

7.1.2 تشخيص ذوي صعوبات التعلم في القراءة:

هناك العديد من الطرق المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبة القراءة منها:

_ **المؤشرات:** حيث توجد مؤشرات وعلامات عديدة تساعد في التعرف على المتعلمين ذوي

صعوبات القراءة مثل الضعف في القراءة الجهرية، عدم المقدرة على التركيز والاسترجاع،

صعوبة شديدة في عملية الفهم، بالإضافة إلى أخطاء الإضافة، الحذف، الإبدال، التكرار.

_ **التباعد:** على الرغم من أن التباعد من أن محك التباعد يعد أهم معيار لتشخيص صعوبات

التعلم، ومن بينها العسر القرائي هو التناقض بين قدرة الفرد على التعلم كما يقيسها اختبارات

الذكاء والتحصيل الأكاديمي الحقيقي للطفل، فإن هناك جوانب قصور عديدة قد وجهت إلى هذا

المعيار ومنها:

- قلة الاتفاق على المدى الذي يعتبر عنده التناقض بين قدرة الفرد على التعلم والتحصيل

الأكاديمي الحقيقي، والمقصود به هنا العسر القرائي يمثل مشكلة.

- إن المشكلة الأكثر خطورة هي أن القراءات التي يتم الوصول إليها باستخدام معيار التناقض بين نسبة الذكاء، والتحصيل الأكاديمي، لا تؤدي بصورة طبيعية إلى توصيات تتعلق بالتدخل والعلاج.

- **معدلات القراءة:** وقد اعتمدت الدراسات وأدب البحث في مجال العسر القرائي في التشخيص على بعض المعادلات كأساس للتشخيص ومن هذه المعادلات:

(1) معادلة هاريس للعمر القرائي المتوقع:

$$\text{العمر القرائي المتوقع} = 2 \text{ (العمر العقلي + العمر الزمني)} / 3$$

(2) نسبة القراءة المتوقعة لهاريس:

$$\text{نسبة القراءة المتوقعة} = (\text{العمر العقلي} / \text{العمر القرائي المتوقع}) \times 100$$

(3) نسبة القراءة لهاريس:

$$\text{نسبة القراءة} = (\text{العمر القرائي} / \text{العمر الزمني}) \times 100$$

(4) معادلة بوند وتكر:

$$\text{صف القراءة المتوقع} = (\text{عدد السنوات المدرسية} \times \text{نسبة الذكاء}) / 100 + 1$$

(سليمان عبد الواحد يوسف، مرجع سابق، ص 322-323)

ويميز العلماء نوعين من الأساليب والجراءات التشخيصية التي تستخدم في تحديد صعوبة تعلم القراءة هما: التشخيص الرسمي، تشخيص غير رسمي.

أ- **التشخيص الرسمي:** حيث يرى التربويون أن التشخيص التربوي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات يستغرق وقتاً ومال وجوه ولهذا يقترحون بدلاً من تشخيص الرسمي تشخيصاً غير رسمي يقوم به المعلم داخل الفصل، وهذا النوع من التشخيص يكون على النحو التالي:

أو لا- **تحديد مستويات القراءة:** حيث نجد أنفسنا أزاء ثلاث مستويات يتعين تحديدها

- **المستوى الاستقلالي:** ويقصد به قدره التلميذ على القراءة وبنسبه اتقان 95 بالمئة في التعرف على الكلمات ويجيب نسبه 90 بالمئة اجابه صحيحه ما هو المستوى الذي يستطيع عنده التلميذ ان يقرأ كتب المكتبة العامة معتمدا على نفسه.

- **مستوى التعليمي:** وهو مستوى التلميذ عنده ان يتعرف على 90 بالمئة من الكلمات ويحصل على درجة اقل من 70 بالمئة في اختبارات فهم القراءة ولا تنجح معه الأنشطة التدريبية العادية وانما يتطلب تعليم أو تدريب علاجيا.

ثانيا: أساليب تحديد مستوى القراءة:

- يقوم المعلم باتباع الاجراءات التالية مع التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة:
- تطبيق اختبار القراءة الصامتة حيث يطلب من التلميذ قراءه قطعه ويسال عنها لتحديد مستوى فهمه لها.

- اختبار الطفل في قراءه الكلمات منفصله في سياق معين.
- تطبيق اختبار تمييز الكلمات المكتوبة امام بصر الطفل.
ويهدف المعلم من تطبيق الاختبارات السابقة تحديد مستوى التباين بين القدرة الكامنة لدى الطفل سنه ومستوى تحصيله في القراءة منسوبا الى الصف الدراسي المقيد به والتي تدرس فيه المقررات موضوع الاختبار.

8.1.2 الاتجاهات الحديثة في علاج صعوبة القراءة:

لقد تعددت الدراسات العلمية في مجال صعوبات القراءة وصممت البرامج التي تعالج المهارات المختلفة في القراءة من قبل التربويين وعلماء النفس، ويمكن تصنيف اتجاهات العلاج في محورين رئيسيين هما:

_ **المحور الأول (المدخل الوقائية):** وتتمثل في الكشف المبكر عن صعوبات القراءة وعلاجها قبل أن تظهر.

_ **المحور الثاني (المدخل العلاجية):** ويتضمن محورين فرعيين هما:

_ **علاج صعوبات القراءة النمائية:** وهي تلك البرامج التي تتناول علاج العمليات ما قبل الاكاديمية، والتي تتمثل في علاج العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشمل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ويعتبر السبب المباشر لعلاج صعوبات القراءة الأكاديمية.

_ **علاج صعوبات القراءة الأكاديمية:** وهي تلك البرامج التي تتناول علاج صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي المتعلقة بمهارات القراءة مباشرة، والتي تتمثل في علاج التعرف على الأصوات

والحروف والكلمات، وفهم المفردات والجمل والفقرات، واستخدام الافكار وغيرها من الصعوبات.
(ايمان عباس على، هناء رجب حسن، 2008، ص 145)

كما أن هناك طرق علاجية كثيرة يمكن تعديلها بما يناسب مع كل مستوى من مستويات قراءة التلميذ وتتمثل في ما يلي:

_ **برنامج دسيتار للقراءة:** أعد هذا البرنامج كل من **انجلمان وبرونر 1974** هو نظام قوي وموعد بطريقه جيده لتوصيل مهارة القراءة تحت المتوسط للتلاميذ عبر الصف الثالث وفيه يجمع التلاميذ في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة على 05 تلاميذ وذلك طبقا لقراراتهم، أول مستويين في البرنامج يتم فيه تأكيد على المهارات الأساسية عند التلاميذ ويعتمد التلاميذ في هذا البرنامج على الواجبات المنزلية والكتب العلمية التي تتضمن تمارين التالية:

_ ألعاب لتعليم المهارات والوعي باتجاه اليمين واليسار .

_ تركيب الكلمات لتعليم التلاميذ الهجاء من نطق الكلمات بطريقه بطيئة ثم سريعة.

_ تمارين الايقاع والوزن لتعليم التلاميذ العلاقة بين الالوان والكلمات.

أما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الاجتماعية على التركيز على التصحيح لا خطأ التلاميذ ومراجعتها بطريقه منظمه.

_ **برنامج ادمارك للقراءة:** ولقد نشر هذا البرنامج جمعيه ادمارك وهو مصمم لتدريب 150 كلمه لتلاميذ ذو القدرات المحدودة بطريقه التريديد خلف المدرس ويشمل على 277 درس من أربعة أنواع

هي:

_ دروس للتعرف على الكلمة وكل درس يشتمل على كلمتين فقط.

_ دروس كتب الاتجاهات فيجب على التلاميذ يتبع الخطوات والاتجاهات المطبوعة للوصول الى الكلمة.

_ دروس الصور التي تتوافق مع العبارات.

_ **طريقه ريوس:** يستخدم في هذه الطريقة صور الكلمات بدلا من الكلمات المكتوبة فعندما يرى الطفل ان يتعلم كلمه كلب فانه يرسم له صوره كلب وتتضمن هذه الطريقة ثلاث كتب كل كتاب يحتوي على 384 شكل يقوم بتسميه هذه الاشكال بقلم الرصاص ولا ينتقد التلميذ للشكل التالي الا بعد ان يجيب اجابه صحيحه وبعد الانتهاء من هذه الكتب يوجد كتاب رائع عبارة عن:

_ قاموس من الكلمات المرسومة.

_ قاموس من الكلمات المعقدة ورسمها.

_ 17 قطعه للفهم القرائي، ثم يدخل الطفل بعد ذلك مرحلة التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلا من معرفتها عن طريق رسمها، وفيها تكتب الكلمة بحروف كبيره ويدخل التلميذ بعد ذلك مرحلة القراءة المكتوبة للكلمات والجمال. (بطاطة وبوكاسي، 2013، ص 65).

- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT: تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أو الوسائط أي الاعتماد على الحواس الأربع السمع، اللمس، البصر، والحاسة الحس حركية في تعليم القراءة، إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسّن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر. (رياض، 2005، ص 158)

- طريقة فيرنالد: تقوم طريقة فيرنالد على استخدام المدخل المتعدد الحواس في عملية القراءة وتختلف هذه الطريقة عن طريقة VAKT في نقطتين:

_ تعتمد هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.

_ اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.

_ طريقة أورتون - جلنجهام: تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز وتعليم التهجي، وتقوم على:

_ ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.

_ ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.

_ ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره.

(الروسان، هارون، 2004، ص 265)

_ برنامج القراءة العلاجية:

يستخدم البرنامج مع تلاميذ الصف الأول الذين يحتلون أدنى مستوى بالنسبة لأقرانهم في نفس الفصل ويقدم لهم تعليم فردي مباشر، ومن أهم ما يميز البرنامج هو التعجيل بالتدخل المبكر خلال الصف الأول.

_ خطوات برنامج القراءة العلاجية:

1- قراءة المؤلف: يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم.

2- تسجيلات فورية موقفيه: يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءاتهم، وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد أو أكثر من الأهداف التدريسية التي تحدد أو تختار بناءا على هذه الملاحظات.

3- الكتابة: تقدم فرصاً متعددة للكتابة ويطلب من التلاميذ سماع أصوات الكلمات وتعميم الكلمات الجديدة، وتنمية العلاقة من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفونولوجي للأصوات.

4- تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى: يختار الطلاب كتب جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم ويقرأ كل من المدرس والتلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد.

_ برنامج علاج ضعف الفهم القرائي:

يستهدف البرنامج تحسين الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع وما فوق، من خلال الخطوات التالية:

_ استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهمها وفهم مفرداتها.

_ إكساب الأطفال العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم واستخداماته وإعداد أو عمل صياغات لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم ومعانيها.

_ استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار. (منال باكرمان، 2002، ص 7)

2.2 صعوبة الكتابة:

تمهيد:

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال وتعتبر قياساً بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه الفرد، حيث أن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحدثه والقراءة.

تعددت الدراسات التي بحثت في مجال صعوبات الكتابة، فمنها ما تناولها باعتبارها اضطرابات في الضبط الحركي، ومنها ما تناولها باعتبارها اضطرابات في الإدراك البصري، ومنها ما وصف صعوبات الكتابة باعتبارها اضطراب في الذاكرة البصرية، حيث يشير "مايكلبيست" 1965، إلى أن الطفل يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

1.2.2 تعريف صعوبة الكتابة:

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في اللغة الشفهية أو القراءة من الممكن كذلك أن يعانون من صعوبات في الكتابة (Hallahan et al, 1996, p.262)، إنه من الضروري أن يتعلم

الطفل التعبير عن نفاه عن طريق الكلام وأن يتمكن من القراءة بعد التحاقه بالمدرسة... إن تعلم الكتابة لا يقل أهمية عن سابقه، فبدون إتقان مهارة الكتابة والتعبير الكتابي لن يستطيع التلميذ سوى الإجابة الشفهية، أو إجابة الاختيار من متعدد أو الإجابة بنعم أو لا، بينما سوف يجد نفسه عاجزا عن الإجابة التي تتطلب شرحا أو تفسيراً وتعليلاً وحتى وصفاً...

يعرف مايكلبات «Mykelbust, 1965» عسر الكتابة بأنها صعوبات ناتجة عن خلل وظيفي بسيط في المخ، ويكون المصاب هنا غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رغم أنه يعرف الكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدتها عند رؤيتها لها، ولكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. (كامل، 2005، ص51)

ويرى "الزيات" أن عسر الكتابة هي صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، وتتسق العضلات لإنتاج الحركات الدقيقة لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل، أو الصياغة المعبرة عن الأفكار والمعاني من خلال التعبير الكتابي.

أما (Meese, 1995) فيرى أن التلاميذ ذوي عسر الكتابة هم التلاميذ الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية ولا الوظيفية للكتابة، كما لا يمكنهم إنجاز أو إتقان المهام الكتابية، أنهم يعانون من فشل في مهام الاسترجاع، والتي نقصد بها قدرة التلميذ على تذكر شكل الكلمات وتهجئتها وتمييز الحروف فيما بينها. (عمراني، 2019، ص 200)

يتطلب التعبير الكتابي توظيف مهارات في ثلاث ميادين هي الكتابة اليدوية، التهجئة، التحرير (Bender, 1995, p.215)، إضافة إلى ذلك فإن التعبير عن الأفكار والمشاعر يعتبر أكثر أهمية وتعقيدا من الجوانب الأوتوماتيكية للكتابة كالنقل مثلا، إن الاضطراب في واحدة أو أكثر من الكتابة اليدوية، التهجئة، عدم دقة وملاءمة القواعد وسوء التنظيم، من الممكن أن تجعل الفهم صعبا على القارئ، فالكتاب الماهرة يطوِّرون مهارات كافية في هذه الميادين الثلاث من أجل تمكين الآخرين من فهم أفكارهم المكتوبة، إن تقسيم مهارة الكتابة إلى هذه المكونات الفرعية ضروري من أجل مناقشة ومعرفة الجوانب المضطربة في كتابة الطفل بالإضافة إلى تصميم أدوات القياس والعلاج المناسبة.

ويذكر "لوريا"، 1966 أن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عنه صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الاشارات المناسبة للجسم والذراع، واليد.

ويضيف "جونسون"، 1967 أن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة إذ أن إعادة التخيل والتصور ترتبط بالعجز في الكتابة. (محمد علي كمال، 2003، 55)

وتمثل الكتابة بعدا معرفيا ومهاريا يتمثل بصورته النفسحركية، فالكتابة عملية تفاعلية تتطلب إتقان مهاراتها المتعددة كي يصبح الفرد قادرا على الكتابة والتي تعد من الوظائف الأساسية للمدرسة إلى جانب تعليم القراءة، فهي مهارة مكتسبة كما هي القراءة يمكن تعليمها عن طريق المدرسة التي تتطلب من المدرس تدريب الأطفال على الكتابة الصحيحة إملائيًا بخط جيد وحسن ومن ثم تعليم الأطفال التعبير عن أفكارهم وعواطفهم بوضوح.

2.2.2 مظاهر صعوبة الكتابة:

_ **صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات:** وتتضمن صعوبة رسم الحروف رسما صحيحا أي التكبير أو التصغير غير المناسبين لخاصية الحرف، صعوبة الكتابة بحروف منفصلة أو متصلة وفقا للسمات المميزة، الكتابة ببطء ورسم الأحرف بلا شكل محدد وغير متناسق، عدم التوصل إلى إتباع السطر.

_ **صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة:** وتخص عدم قدرة الفرد على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من حيث إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة، ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في ادراك العلاقات المكانية الناتجة عن ادراك بصري خاطئ للمكان.

_ **صعوبة انقراية الكتابة:** صعوبة تنظيم الأفكار وترتيبها فتكون الكتابة غير منظمة أي صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات.

- صعوبة استخدام قواعد اللغة عند الكتابة، فتبرز أخطاء نحوية تشوه المعنى المراد.

- محدودية الكتابة ونقص المعاني مما يؤثر سلبا عند التعبير عن الأفكار.

- مشكلات في آلية الكتابة من استخدام لآليات الترقيم (فواصل، استفهام، تعجب..). (أسامة

محمد البطانية وآخرون، 2005، ص 163)

- يعكس الطفل الحروف والأعداد بحيث تكون دائما كما تبدو في المرآة، فالحرف (خ) مثلا قد يكتبه (غ) والرقم (3) بشكل معكوس وأحيانا قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرآة.

- يخلط في الاتجاهات، فهو قد بدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، والفرق هنا عما سبق أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة، عند الكتابة، فكلمة (ربيع) قد يكتبها (ربيع) وأحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (دار) يكتبها (راد) وهكذا.
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب) وهكذا.
- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو الكلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- يضيف حرف إلى الكلمة غير ضروري أو إضافة كلمة إلى الجملة غير الضرورية أثناء الكتابة الإملائية.

3.2.2 أسباب صعوبة الكتابة:

ترتبط صعوبات التعلم في الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات تسهم في ظهورها والتي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض العوامل النوعية التي ترتبط تكون أكثر اسهاما من غيرها. وفيما يلي عرضا لها:

_ العوامل العقلية المعرفية: ان العديد من الدراسات والبحوث اتفقت على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة، كما يعانون من القصور في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

_ العوامل النيوروسيكولوجية: تلعب العوامل النفس- عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل الوظيفي في الجهاز الصبي المركزي وخاصة المخ دورا كبيرا في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة. وفي هذا الاطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الادراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح.

كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع.

وفي هذا الصدد يذكر عبد الوهاب كامل (1996، ص 64، 65) أن مايكل بست 1965 أشار إلى أن عم القدرة على تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وكذا عدم القدرة على انتاج

وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعا أو بسبب الاضطراب في وضائف النصفين الكرويين للمخ.

ـ **العوامل البيئية:** ويقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل، وفيما يلي عرض لها:

ـ **طرق التدريس الغير الملائمة:** وتشمل على الجوانب التالية:

ـ التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة.

ـ التدريب الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.

ـ الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الاملاء والتطبيق والتعبير...الخ

ـ التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول....الخ.

ـ **استخدام اليد اليسرى في الكتابة:** بالرغم من وجود تقصير في التحديد الدقيق للذين يفضلون استخدام اليد اليسرى في الكتابة فإن حوالي ما يقرب من (90%) من البشر يفضلون استخدام اليد اليمنى في أداء معظم المهام، وأن حوالي ما يقرب من (8-9%) يفضلون ويستعملون اليد اليسرى، وهناك عددا قليل من الأفراد يتراوح ما من (1-2%) حقا مختلفون ومعظمهم لديهم توزيع أداء المهام بين اليدين.

إذا كان الطفل يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم فمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم فمحاولة إجباره على التغيير قد تجعله قد تجعله ضد مقتضيات تركيبه الفسيولوجي وهذا غالبا - ما يؤدي- في نشاط الكتابة اليدوية - إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها.

ـ **متابعة الأسرة لكتابة المتعلم:** إن الكتابة مهارة وأي مهارة تتطلب تدريب مستمر ومران دائم، ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب المتعلم على الكتابة الصحيحة لذا ننصح أن ننصح أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي لأن الفشل أو الإهمال في هذه المتابعة - غالبا- ما يؤدي إلى صعوبات في الكتابة.

4.2.2 أساليب تدريس الكتابة:

"يجب الاهتمام بمهارات الاستعداد للكتابة، حيث تتطلب سيطرة عقلية وتوافق بصري وعددي وتميز بصري، بالتالي على المعلم مساعدة الطالب لتطوير هذه المهارات قبل البدء بتدريس الكتابة العقلية، ويتم تطوير التوافق العصبي البصري عن طريق الرسم بالأصابع، التلوين، أما التوافق بين العين واليد فعن طريق رسم دوائر ثم نقلها وكذلك تطوير التميز البصري للأحجام والأشكال والتفاصيل، وهذا ينمي الإدراك البصري للحروف وتكوينها عند الطالب، ويمكن تدريب الحركات الكتابية بالكتابة على الصلصال أو الكتابة على الرمل.

_ **طريقة فرنالد:** والتي أشرنا لها قبل قليل، والتي تعتمد أسلوب متعدد الحواس لتعلم القراءة والكتابة والإملاء.

_ **أسلوب أمنير:** وهو أسلوبان لتعليم الإملاء والأول يستخدم اختبار قبلي في بداية الأسبوع ثم يدرس الطالب الكلمات التي أخفق بها للاختبار البعدي، وهو يفضل مع الطلبة الكبار الذين لديهم مهارات إملائية جيدة، والطريقة الثانية تناسب الأصغر سناً .

_ **علاج تشكيل الحروف:** هناك عدد من الإجراءات لتدريس تشكيل الحروف، ومنها: النمذجة، ملاحظة العوامل المشتركة الهامة ، المنبهات الجسمية ، التتبع ، النسخ ، التعبير اللفظي الكتابة من الذاكرة ، التكرار، تصحيح الذات والتغذية الراجعة.

3.2 صعوبات الحساب:

تمهيد:

تعد الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التي يعاني المتعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية من صعوبات في تعلمها وغالباً ما تستمر حتى المرحلة الثانوية وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية، وهكذا فقد تتواصل صعوبات تعلم الرياضيات بجانب مسيرة المتعلم الأكاديمية، مما قد يؤثر عليه في حياته بجوانبها المهنية والعلمية.

1.3.2 مفهوم صعوبات تعلم الحساب:

يشير مصطلح صعوبات تعلم الرياضيات أو الديسكلوليا النمائية إلى اضطراب معرفي في مرحلة الطفولة أو اضطراب الاكتساب السوي للمهارات الحسابية.

يشير مصطلح عسر الحساب (Dyscalculia) إلى صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات، وهذا المصطلح اشتق قياساً على عسر القراءة (Dyslexia) فهو يتألف من جزأين (Dys) وتعني صعوبة أو خلل، و (calculia) وتعني الحساب.

عسر الحساب هو عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام والمعادلات الرياضية، والتلميذ الذي يعاني من صعوبة في الحساب قد لا يستطيع التفريق بين 8.2 و 2.8، كما ليس له القدرة على الجمع الصحيح.

بينما يعرفه (الزيات، 2008) على أنه ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية والحسابية، ويضيف (Rourke, 1993, p.221) أن مصطلح «Dyscalculia» يشير إلى صعوبة إجراء العمليات الحسابية، أي صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات. وعلى نحو أكثر حداثة يرى الزيات أن صعوبات تعلم الرياضيات هي مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في. (الزيات، 2002، ص 549)

- استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية.

- إجراء ومعالجة العمليات الحسابية.

- الاستدلال العددي والرياضي.

- حل المشكلات الرياضية.

يقدم سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010) تعريفاً نيورسيكولوجياً للديسكلوليا النمائية ينص على أنها " اضطراب بنائي للقدرات الحسابية ناتج عن اختلال هذه المراكز في المخ " ويحدد ثلاث خصائص لهذا التعريف:

- الديسكلوليا النمائية تتضمن اضطراب في القدرة الحسابية مع وجود مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في القدرة العقلية العامة.

- تحدد الديسكلوليا من خلال العلاقة بين القدرة الحسابية الحالية للفرد، والقدرات الحسابية المعيارية لأقرانه ممن هم في سنه.

- يختلف العجز الحسابي عند الأطفال اختلافاً واضحاً عنه عند الراشدين.

ويرى زكريا توفيق (1994، ص 260_262) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات، ويؤكد على أن صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر

صعوبات التعلم شيوعا وانتشارا واستقطابا للاهتمام البشري على اختلاف أنماطه وتوجهاته، إذ أنها تحتل الدرجة الثانية بعد صعوبات التعلم في القراءة.

2.3.2 مظاهر ذوي صعوبات الحساب:

- لديه صعوبة في التفكير الكمي اللازم لمعرفة الكميات، فلا يستطيع التمييز بين أكبر وأصغر أو كثير وقليل.
- ضعف في معرفة مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية. مثال: عندما يطلب من التلميذ إحضار 3 أرقام يحضر 4 أو 2.
- صعوبة في اتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة.
- صعوبة في معرفة قيم الخانات والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام والأعداد وكتابة أو قراءة الأعداد المكونة من خانات متعددة.
- يواجه بعض التلاميذ صعوبة في معرفة عاني الرموز الرياضية ذات المدلولات المحددة مثل علامات العمليات الأربع.
- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعكسة مثل: (9-6) (1_7).
- يجد البعض صعوبة في إدراك الفروق بين الأشكال الهندسية وخاصة المتشابهة والعلاقة بين الأطوال والأوزان.
- يعكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة، فالرقم (25) قد يقرأه (52) وهكذا. (محمد صبحي عبد السلام، 2009، ص 72-73)

3.3.2 أسباب صعوبات تعلم الحساب: ويعرض لها فتحي الزيات (1994، ص 549-551)

فيما يلي:

- ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات.
- القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية.
- عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم.
- صعوبة في فهم وقراءة الصعوبات الرياضية.
- الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل الصعوبات الرياضية.
- قلق الرياضيات الذي يمثل عائقا أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو الرياضيات.

4.3.2 علاج صعوبة التعلم في الرياضيات: بداية لابد القول بأن هناك ارتباطاً وثيقاً لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية، فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية. ولا يمكن بديها أن يكون هناك علاج حقيقي دون تشخيص مسبق فضلاً عن أن التشخيص الدقيق ييسر عملية التدخل العلاجي.

ولقد استخدمت طرق واستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات، ولكل طريقة منطلقاتها وأسسها وإجراءاتها وسوف نعرض لها فيما يلي:

- _ **طريقة التعلم الإيجابي:** ويستند إلى الإجراءات التالية:
- _ تشجيع التعلم التفاعلي بين التلميذ والبيئة ومادة التعلم.
- _ الاستناد إلى الخبرات السابقة للتلميذ عند تقديم المادة التعليمية الجديدة.
- _ إعداد الطالب ذهنياً وفكرياً ودافعياً في عملية التعلم.
- _ تشجيع التلميذ على الاندماج في عملية التعلم.
- _ **طريقة التدريس المباشر:** وهي طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات هي:
- ويقوم على الخطوات التالية:

_ وضع أهداف محددة واضحة ليعمل الطلاب على تحقيقها، وذلك بتحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الرياضيات يستهدف تحقيقه.

- _ صياغة وترتيب الأنشطة التربوية في خطوات متسلسلة.
- _ إتاحة الفرص لاكتساب المهارات الجديدة.
- _ تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف.
- _ رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف.
- _ تقويم وتقديم التغذية المرتدة الفورية لتصحيح المسار التعليمي للتلميذ أولاً بأول.

_ **طريقة الألعاب الرياضية:** وهي طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط ممتع وهادف يقوم به المتعلم ذي الصعوبة في التعلم بقصد انجاز رياضياتية محددة في إطار قواعد معينة للعبة مع توافر التعزيز لدى المتعلم للاستمرار في النشاط. (المرجع نفسه، ص 339 - 340)

هناك مبادئ عامة لتعليم الرياضيات بطريقة علاجية، وهذه مبادئ مرنة لا تقتصر على مستوى معين في الرياضيات بل يمكن تطبيقها في أي موضوع متسلسل فيه:

أولاً: الاهتمام بتوفير الاستعداد لتعليم الرياضيات:

حيث سيوفر القاعدة لتدريس الرياضيات والتعلم قبل الرقمي مهم وأساسي للتعلم اللاحق ويجب تعليمه للأطفال إن كانوا يفتقرون لمثل هذه المهارات، ومن هذه المهارات:

- المطابقة.
 - ملاحظة إدراك مجموعة من الأشياء معا.
 - العد الآلي.
 - تسمية الرقم الذي يأتي بعد أو قبل رقم ما.
- ثانياً: استخدام التسلسل الرياضي أو مبدأ الانتقال من المحسوس:
- (المادي) إلى شبه المحسوس إلى المجرد.
- ثالثاً: إتاحة الفرصة للطالب للتدريب والمراجعة:
- رابعاً: مراقبة أداء الطالب وتوفير التغذية الراجعة:
- خامساً: تعليم التصميم: " (الخطيب، 1994: ص 128 – 138)

مما سبق نلاحظ أن لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية مفاهيم أساسية من الضروري أن يكون المختصين وحتى المعلمين والأولياء على اضطلاع بها حتى يتمكنوا من تشخيصها والتعرف عليها ور ظهورها لدى الطفل ومن تم التمكن من ضبطها والتحكم بها.

3. الفرق بين الصعوبات التعلم والنمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية:

-صعوبات التعلم النمائية:

تتعلق باضطراب أو خلل في العمليات الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل الانتباه والتذكر، والإدراك والتفكير واللغة والعمليات الإدراكية الحركية

-صعوبات التعلم الأكاديمية:

ترتبط بتعلم مهارات القراءة والحساب والكتابة والتهئية.

فصعوبات التعلم النمائية هي نتيجة صعوبات التعلم الأكاديمية.

خامسا: طرق الكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم:

تمهيد:

يعتبر تشخيص صعوبات التعلم على التلاميذ الذين يعانون منها في وقت مبكر ضروريا حتى يمكن التدخل العلاجي ومن ثم تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء التلاميذ وتحكم عملية التشخيص عدة مبادئ منها: الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات، ويتضمن هذا الوصف بيانات عن التاريخ التحصيلي لصاحب صعوبة التعلم، وكيف ظهرت وتطورت هذه الصعوبة؟ بالإضافة إلى التعرف على الإمكانيات الفعلية للتلميذ، ويتطلب ذلك استخدام أدوات مناسبة لتقدير مدى سلامة حواسه، وتناسقه الحسي، الحركي، وسلامة المخ والجهاز العصبي.

1. محكات تشخيص صعوبات التعلم:

لتمييز صعوبات التعلم عن حالات الإعاقة الأخرى أو من أشكال التخلف التربوي، فمن الضروري وصف أو تحديد الحالات التي تميز هذه الفئات من الأطفال.

نظرا للطبيعة المتباينة لذوي صعوبات التعلم فقد حدد الباحثون محكات يجب توفرها للحكم على التلميذ إن كان يعاني من صعوبات تعلم أو من مجرد مشكلات دراسية أخرى، ولقد حدد كل من (Kirk & Gallagher, 1983, p.219) ثلاث محكات تسمح لنا بتمييز ذوي صعوبات

التعلم هذه المحكات هي:

1.1 محك التباين أو التباعد: ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة معينة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته، أي بمعنى التباين بين القدرات الحقيقية للفرد وأدائه . (قحطان، 2008، ص 237)

ويتم حساب التباعد أو التباين بين مستوى التحصيل المتوقع ومعدل التحصيل الأكاديمي الفعلي من خلال استخدام أحد الأساليب الأربعة التالية: الانحراف عن المتوسط الصفي، التفاوت القائم على المستويات العمرية، التفاوت القائم على مقارنة الدرجات المعيارية، التفاوت القائم تحليل الانحدار . (العدل، 2013، ص 231)

ووفقا لمحك التباعد أو التباين يتم تشخيص صعوبة التعلم بعد التأكد من أن الطفل في جميع الحالات يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدرته العقلية. ووفقا لهذا المحك يتم تشخيص صعوبة التعلم في عدة مظاهر:

_ التباين أو التباين الشديد في نمو الوظائف النفسية كالانتباه والتمييز واللغة والذاكرة وإدراك العلاقات والتآزر البصري الحركي وتكوين المفاهيم وحل المشكلة، حيث ينمو الطفل بشكل عادي في بعض هذه الوظائف ويتأخر في بعضها الآخر (الياسري، 2006، ص 22)

_ التباين أو التباين الشديد بين القدرة والتحصيل وذلك في حالتين، الأولى في حالة وجود تباين واضح بين التحصيل الفعلي للتلميذ عن أقرانه ممن هم في نفس سنه وعمره العقلي وصفه الدراسي، والثانية في حالة وجود تباين بين التحصيل الفعلي للتلميذ ومستوى قدراته العقلية أو ما يطلق عليه التحصيل المتوقع في واحدة أو أكثر من القدرات المذكورة (القدرة على التعبير اللفظي، فهم واستيعاب المادة المسموعة القدرة على التعبير الكتابي، المهارات الأساسية في القراءة، فهم واستيعاب المادة المقروءة، إجراء العمليات الحسابية، الاستدلال الحسابي).

_ التباين أو التباين الشديد بين مظاهر النمو التحصيلي للطفل في المواد الدراسية، فقد يكون متفوقا في الحساب وعاديا في العلوم ولديه صعوبات في اللغة العربية، وقد يكون التباين التحصيلي في مقرر دراسي واحد كاللغة العربية حيث يبدو الطفل جيدا في التعبير الكتابي لكنه يعاني صعوبات تعلم في الفهم القرائي أو دروس النحو مثلا. (العدل، مرجع سابق، ص 229)

2.1 محك الاستبعاد: ويقصد به استبعاد الأطفال الذين يعانون من مشكلات - تحصيلية راجعة إلى إعاقة حسية يعانون منها بصرية أو سمعية، إعاقة عقلية، اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو تعليمي، فالتلميذ الذي يعاني من أحد المشكلات السابقة أو أكثر ولديه مشكل تحصيلي أكاديمي يجب استبعاده من فئة صعوبات التعلم (الزيات، 2002، ص 234) إن التباين في هذه الحالة يكون منطقيا، فالطفل الأصم لا يطور لغة بشكل طبيعي بينما مهاراته البصرية والحركية والعقلية تنمو بشكل طبيعي، ففي هذه الحالة نجد أن التلميذ بحاجة إلى برنامج تربوي خاص بالأطفال الصم وليس برنامج علاجي خاص بصعوبات التعلم، وكذلك الطفل الذي لم يطور لغة وإدراك بصري وتكيف اجتماعي فهو بحاجة إلى برنامج للمتخلفين عقليا وليس إلى برنامج خاص بصعوبات التعلم، إن معظم تعاريف صعوبات التعلم بما في ذلك تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994) أقرت أن صعوبات التعلم قد تظهر لدى بعض الأفراد مقترنة مع إعاقة حسية أو عقلية أو اضطراب انفعالي، لكنها ليست نتيجة مباشرة لتلك الإعاقات. (أسامة أحمد البطانية وآخرون، 2005، ص 39)

3.1 محك التربية الخاصة: ونقصد به أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا تنفع معهم طرق التدريس النظامية، بل يجب إخضاعهم إلى طريقة التدريس الفردية كما سبق أن أشرنا إليه حتى يتم

استثمار وتنمية قدرات كل فرد على النحو الملائم له، على العكس من الأطفال الذين لديهم حرمان ثقافي أو بيئي، فلو أتحنا لهم فرصة تعليمية نظامية نجدهم يحققون نجاحا في ذلك، كما أن الأطفال الذين يعانون من تأخر عقلي خفيف أو من بطء التعلم فبإمكاننا تعليمهم عن طريق فصول خاصة أو دروس الدعم.

وأضاف بعض الباحثين بعد «Kirk & Gallagher» محكا آخر لتحديد صعوبات التعلم هو:

4.1 محك الأعراض النيورولوجية: يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من الأعراض الناتجة عن التلف المخي الوظيفي البسيط باستخدام رسم المخ الكهربائي EEG، وعن طريق تتبع التاريخ المرضي للطفل، وتتجلى هذه الأعراض في اضطرابات الإدراك السمعي و/أو البصري و/أو المكاني، الأشكال غير الملائمة من السلوك، (الخمول، النشاط الزائد، العدوانية)، صعوبات الأداء الوظيفي الحركي. (الياسري، 2006، ص37)

5.1 محك الصعوبات المرتبطة بالنضوج:

ويقصد به عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء، حيث أن معدلات النمو تختلف من طفل إلى آخر مما يؤدي إلى صعوبة في تهيئته لعمليات التعلم، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم عادة ما يؤدون بطريقة عادية في بعض المجالات الأكاديمية أو المهام النمائية، في حين يظهرون قصورا حادا في مجالات أو مهام أخرى، لذا يمكن القول بأن نمو العمليات المسؤولة عن الأداء الجيد قد تم بمعدلات غير طبيعية، وهذا نتيجة عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء. (عبد الله، 2010، ص 359)

ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم، سواء أكان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في التحصيل.. (محمد علي كمال، 2005، ص 27)

2. الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم:

حظيت قضية الكشف المبكر باهتمام الباحثين رغم اختلاف توجهاتهم، حيث أن القاعدة ترى أنه كلما كان الكشف مبكرا كلما كانت هناك فرص أكبر للعلاج، وأن أي تأخر في الكشف عنهم يؤدي إلى تضاعف تحقيقهم لأي تقدم تربوي، فالكشف المبكر يؤثر تأثيرا إيجابيا على فعالية البرامج العلاجية المعدة لهم.

ـ أهمية الكشف المبكر:

تشكل قضية الكشف المبكر المحك الأساسي الذي تقوم عليه فعالية البرامج العلاجية في تحقيق أي تقدم أو نجاح أكاديمي وتتجلى أهمية الكشف المبكر فيما يلي: (الزيات، 2008، ص 20)

ـ صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءا عظيما من طاقته العقلية والانفعالية وتسبب له اضطرابات توافقية تترك آثارها على مجمل شخصيته فيؤدي به إلى الانطواء كلما تأخر التشخيص.

ـ الطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم هو من ذوي الذكاء العادي وربما العالي، ومن ثم فهو أكثر وعيا بنواحي فشله مما يولد لديه نوعا من التوترات النفسية والإحباطات.

ـ أننا حين لا نعمل على الكشف المبكر فإننا نساهم في ترك هؤلاء الأطفال ينمون تحت ضغط الإحباطات المستمرة وما تتركه من آثار مدمرة على شخصيتهم.

3. مستويات تشخيص صعوبات التعلم:

ويطلب التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم الموجودة لدى التلاميذ ثلاثة مستويات هي:

أـ **مستوى التشخيص العام** : ويهدف إلى توفير المعلومات التي تفيد تحديد نوع التدريس المناسب للحاجات العامة للتلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ الصف الواحد، وتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

بـ **مستوى التشخيص التحليلي**: ويهدف إلى استخدام المعلومات التي تم جمعها من السجلات المدرسية، ومن خلال ملاحظات المعلمين، ومن خلال الاختبارات التحصيلية التشخيصية حتى يمكن الوصول إلى جذور المشكلة وقد يعتمد التشخيص بصورة أكبر على الدرجات النهائية للتلميذ.

جـ **مستوى التشخيص الفردي**: ويقوم على دراسة الحالة فربما ترجع مشكلة التلميذ إلى انخفاض مستوى الذكاء لديه أو التأخر الدراسي وغير ذلك من المفاهيم المرادفة لصعوبات التعلم، والتي سبق تناولها وبالتالي لا يعتبر التلميذ ضمن فئة قوى صعوبات التعلم. (العدل، 2010، ص 93)

ويرى جونسون أنه يمكن الاستناد إلى عدد من العوامل في تشخيص صعوبة التعلم وهي:

ـ **الدافعية**: وتعتبر محكا جيدا ويمكن قياسها

ـ **التركيز**: فقلة الانتباه عند التلميذ يمكن أن تكون سببا نفسيا أو وجدانيا وهو ذو أهمية خاصة عند

وضع برامج لهؤلاء التلاميذ.

_الاستدلال اللفظي: وهو أحد مكونات الذكاء اللفظي ويمكن استخدامه عادة لتحديد طاقة التحصيل الدراسي.

_الاستدلال غير اللفظي: ويقاس بالمهام غير اللفظية.

_الاضطرابات في التمييز البصري وحركة العين: ويمكن قياسها باختبارات الإدراك البصري الحر والاتساق في حركات العين.

_الاضطرابات في الحركات البصرية: ويمكن تمييزه بوضوح عند صغار السن وقد يرجع إلى اضطراب الوظيفة العصبية عند الكبار.

_صعوبة اللغة: وهذا عند التلاميذ العاديين في الاستدلال اللفظي والمهارات السمعية.

_هناك صعوبات نوعية أو مشكلات موجهة للمواد المكانية: وتحديد الاتجاهات وقلة اتساع دائرة الانتباه.

_عمليات ترميز المعلومات اللفظية واسترجاع الرموز ذات المعنى أي الذاكرة طويلة المدى السمعية في مقابل الاستدلال اللفظي.

_مهارات القراءة والحساب وصعوبة التهجي وتشارك مع التذكر.

_الضعف في القدرات الحسابية، وقد يعاني منها التلاميذ العاديين في المهارات السمعية والبصرية.

وينتهي أمر التشخيص بما يسميه **بيتمان** " الفرض التشخيصي " الذي يتضمن برنامجا علاجيا ويسميه فرضا علاجيا لأنه خاضع للتحقيق والتعديل والتوسع أثناء العلاج.

إن عمليات تشخيص صعوبات التعلم التي يمكن أن تؤدي إلى برنامج علاجي ناجح تتلخص في خمس مراحل أساسية هي:

1_ تحديد مشكلة التعلم الموجودة: فالطفل الذي لا يتعلم القراءة وليس أصم أو أعمى أو متخلفا عقليا أو ليس لديه اضطراب انفعالي، ووجد في اختبارات القراءة أن هناك تنقضا بين التحصيل الفعلي له والتحصيل المتوقع منه في الفهم والتحدث والاستماع والتفكير والقراءة فإن هذا الطفل يمكن اعتباره من ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

2_ تحليل سلوكي للطفل ووصف الصعوبة:

وتتم ملاحظة ذلك من خلال الاختبارات التشخيصية التي تقدم للطفل في القراءة وتحديد الصعوبات الرئيسية في تعلم القراءة مثلا، كالتهجى أو حذف حرف أو كلمات أثناء القراءة تبديل كلمات التشكيل المعكوسات.. الخ.

2_تحديد مصاحبات الصعوبة: ويتم تحديد هذه الصعوبات وعلى أنها ثلاث مصاحبات وهي:

_مصاحبات طبيعية: ضعف بصري ضعف سمعي سوء تغذية.

_مصاحبات بيئية: حرمان أسرى نقص الخبرة المدرسية النطق بلغتين.

_مصاحبات نفسية: قلة المهارات اللفظية ضعف القدرات بطء الفهم ضعف التمييز بين الكلمات.

4_ وضع فروض التشخيص:

تعلم الطفل في التحدث القراءة التهجي والكتابة.

5_ وضع البرنامج العلاجي:

يعتمد وضع البرنامج العلاجي على فروض التشخيص، فعلى سبيل المثال عند وضع برنامج

لعلاج الصعوبة في القراءة، ينبغي أن تراعي العلاقات الموجودة داخل هذه الصعوبة، كان نكتب

أمام كلمة عدة مرات حتى يستطيع أن يقوم بكتابتها من عنده كتابة صحيحة. (العدل، مرجع

سابق، ص 96_ 97)

5.أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

لماذا يعد الحديث عن تشخيص ذوي صعوبات التعلم أمراً- يطاله الكثير من الاهتمام؟ لابد

وأن الإجابة قد تبينت من خلال العرض السابق للتعريف والمفاهيم المتداخلة مع ذوي صعوبات

التعلم، الأمر لا يتوقف عند هذا الطرح فقط بل إن الباحث حينما يلجأ للدراسات السابقة، سيجد أن

استعمالها للمقاييس في تحديدها لهذه الفئة غير محدد، ومجال الطرح الموالي يرد فيه ذكر أهم

الأدوات التي استخدمتها مجموع الدراسات السابقة في تناولها لهذه الفئة المتباينة.

بداية ما المقصود بالتشخيص؟ التشخيص هو تحديد طبيعة المشكلة من خلال أدوات مقننة

وغير مقننة وهو الخطوة الأولى للتعامل الصحيح مع الموضوع المشكل، ويتضمن ذلك استخدام

أدوات القياس، ولأنه كما سبق الإشارة إلى أن ذوي صعوبات التعلم كي يتم ضبطها لا بد من

تحبيدها عن بعض المشكلات المتداخلة معها(مشكلات التعلم، بطء التعلم، التأخر الدراسي،

اضطراب التعلم)، فلابد من استخدام مجموعة من المقاييس حتى تتباين عن بعضها البعض، أي

استخدام ما يسمى ببطارية اختبارات وهي " مجموعة من الاختبارات تستخدم في تقدير شخص ما

في ظروف مختلفة وعدد من المواقف تشمل التقديرات النفسية والتعليمية والعصبية والنمائية كما

تشمل الاختبارات الشخصية، وقد تركز على مهارات مختلفة ولكنها مترابطة أو على وجه معين

لمهارة ما، تساعد في صياغة التشخيص وبالتالي اقتراح تعليمات معينة للتدخل العلاجي. (أبو

الديار وآخرون، 2012 ، ص 47)

وقبل عرض الدراسات السابقة التي أجادت في اعتمادها على بطارية الاختبارات، لابد من الإشارة إلى أن هذا الطرح مر بمراحل اجتهد فيها الباحثون للوصول إلى أفضل طرق تشخيص صعوبات التعلم إلى أن توصلوا إلى ضرورة هذا الاستخدام، فإثر تعدد وتنوع تعاريف ذوي صعوبات التعلم اقتصر المحاولات الأولى للتشخيص على قياس نسبة الذكاء مع استخدام محك آخر اختلف من باحث لآخر دون الاكتراث إلى وجود اتفاق حول استخدام هذا المحك من عدمه، فعمد الباحثون إلى استخدام استبيانات تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وهناك من الباحثين من رأى ضرورة استخدام محك آخر إضافة إلى محك الذكاء تمثل في تطبيق اختبار تحصيلي في القراءة أو الكتابة.

أما الدراسات الأجنبية فقد خاضت دراسات تجريبية للبحث عن أفضل طرق تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وكان التوجه منصبا على الجوانب العصبية والنفسية، لاقى هذا الطرح اهتمام الباحثين وتوالت الدراسات للبحث في كيفية الاهتمام بهذه الجوانب لذوي صعوبات التعلم، وتم اختبار أيضا فعالية البطاريات كبطارية قياس الأطفال لـ "كوفمان"، و"ديني"، "1997" الذي شكل بطارية لذوي صعوبات التعلم في الانتباه ثبتت فعالية هذا الطرح المتمثل في استناد الباحث على مجموعة من المقاييس، والذي تم الاعتماد عليه في العديد من الدراسات فيما يلي عرض لبعض منها:

ـ دراسة "خالد السيد زيادة" (د ت): بعنوان دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات والأطفال الأسوياء في الأداء على بعض المتغيرات الانفعالية/الاجتماعية، استخدمت هذه الدراسة الوصفية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم كلا من درجات التلاميذ في مادة الحساب، الاختبار الفرعي للحساب من مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال أعده للبيئة المصرية إسماعيل وملبكة (1993)، مقياس تقدير خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من إعداد ميلر وميرسر (1997)، اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد خيري عجاج (1998)، استمارة المستوى الاقتصادي - الاجتماعي.

ـ دراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992): بعنوان: دراسة لأبعاد المجال المعرفي والوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت أدوات الدراسة من: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار القراءة الصامتة، واختبار قدرات الإدراك اللغوي، واختبار المهارات الرياضية، واختبار قدرات الإدراك السمعي، واختبار تحصيلي في

الرياضيات، وقائمة ملاحظة السلوك، وبطارية الينوي للقدرات النفس لغوية، واختبار بندر غشتالت البصري الحركي.

_ دراسة " أحمد زينهم أبو حجاج (1996) "بعنوان: برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الابتدائي، اعتمدت للكشف عن أفراد عينة الدراسة تطبيق الأدوات التالية :اختبار تشخيص الضعف القرائي، اختبار القدرة العقلية من (9_11)، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، قائمة ملاحظة سلوك الطفل، اختبار المسح النيورولوجي السريع.

_ دراسة "أحمد إبراهيم حجازي (2001) "بعنوان: فعالية التدريب على برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ، حيث اعتمدت على أدوات القياس التالية: اختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد الباحث)، اختبار القدرة العقلية العامة إعداد مصطفى كامل، (1986) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد مصطفى كامل (1990)، قائمة ملاحظة سلوك الطفل، إعداد مصطفى كامل (1987)، استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي إعداد محمد الطيب، اختبار المسح النيورولوجي السريع، إعداد عبد الوهاب كامل (1989).

_ دراسة " هيثم يوسف راشد أبو زيد (2005): بعنوان أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ارتأى الباحث فيها استخدام أدوات القياس التالية :اختبارات في القراءة والكتابة والرياضيات معدة من قبل وزارة التربية والتعليم، الاختبارات الإدراكية المعدة من قبل عبد الله زيد الكيلاني وراضي الوقفي وتشمل: اختبار التمييز السمعي، اختبار مهارات التحليل السمعي، اختبار سعة الذاكرة السمعية، اختبار الذاكرة السمعية المتتابعة، اختبار التداعي البصري الحركي، اختبار التكامل البصري الحركي (أبو زيد، 2005).

_ دراسة نواف ملعب الظفيري (2005): بعنوان الحاجات النفسية لطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بتقرير الذات .وتكونت أدوات التعرف على أفراد عينة الدراسة من: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، واختبار تحصيلي في الرياضيات، وقائمة مقاييس الحاجات النفسية الأساسية.

_ دراسة عادل عبد الله محمد (2006) تحت عنوان: برنامج تدريبي للتدخل المبكر لعلاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة .وقد اعتمدت على الأدوات التالية :

اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة) 4 ، ترجمة وتعريب لويس كامل مليكة (1998) ،
مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية إعداد محمد بيومي خليل
(2000)، ألعاب الأطفال (لوحة الحروف - الأشكال - المكعبات) ..

_ دراسة " فتحي عبد الحميد عبد القادر، مراد علي عي ي سعد (2007) " بعنوان: برنامج قائم
على تفضيلات أساليب التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها
والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم .تم الاعتماد في هذه
الدراسة التجريبية لتشخيص صعوبات التعلم: قائمة " دن " لأساليب التعلم (2004)، اختبار
تحصيلي في الرياضيات (إعداد الباحثين)، اختبار الاتجاه نحو مادة الرياضيات (إعداد الباحثين)،
مقياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي للتلميذ (إعداد الباحثين).

_ دراسة "أمل عبد المحسن زكي (2008) " بعنوان: التعلم ذاتيا كمدخل لتشخيص وعلاج
صعوبات التعلم.

استخدمت هذه الدراسة التجريبية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم كلا من :اختبار الذكاء
المصور لأحمد زكي صالح (1978)، اختبار الفهم القرائي للأطفال لخيري المغازي بدير
(1998)، اختبار بندر جشتلط البصري - الحركي تعريب مصطفى فهمي وسيد غنيم، مقياس
وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تعريب وتقنين محمد عماد الدين إسماعيل ولويس كامل مليكة
(1974)، اختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد
الباحثة)، مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)،
مقياس الدافعية الداخلية - الخارجية للتلاميذ ذوي

صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، الاختبار التحصيلي في القراءة (إعداد الباحثة)، مقياس صورة
الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة). (علوطي، عريوة، 2017، ص 207)

_ دراسة هيام صادق شاهين (2012) بعنوان: فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق
وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .طببت مجموعة من
المقاييس تشكلت من: اختبار الفرز العصبي السريع وهو من إعداد مموتي، ستيرلينج وقام بتعريبه
كامل (1989)، اختبارات المصفوفات الثلاثة التي أعدها جون رافن قام بتقنيته أبو حطب
وآخرون (1977) ، قائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد كردي (2007)، مقياس
تشخيص صعوبات التعلم النمائية من إعداد الباحثة.

إلى جانب دراسات أخرى منها: تيسير صبحي علي (1988) ، فيصل محمد خير الزراد (1991) ، هويدا أنور (2002)، أمل عبد المحسن (2005)، سودان حمد المخلص الزعبي (2008). (المرجع نفسه، ص 207)

من خلال هذا العرض للدراسات فإنه يتبين بأن تشخيص ذوي صعوبات التعلم أصبح يعتمد على استخدام مجموعة من المقاييس وإن كانت لا تتفق على مجموعة محددة، فالأمر يبقى على عاتق الباحث فله المجال لاختيار وتشكيل بطارية خاصة بموضوعه، فقط لابد أن ينصب على الجوانب المحيطة بذوي صعوبات التعلم، المتمثلة في: التحصيل الدراسي، القدرات العقلية (الذكاء)، الجوانب النفسية العصبية والانفعالية، المستوى الاقتصادي والاجتماعي. إضافة إلى المقاييس التي تشخص ذوي صعوبات التعلم، وتشخص الصعوبات الفرعية التي يريد الباحث تناولها إن أراد ذلك.

5. خطوات عملية تشخيص صعوبات التعلم:

هناك خطوات محددة نرسم خلالها الخطة التي يجب أن نسير عليها في عملية التشخيص: وذلك بتحديد:

1. يجب تحديد ما هو التعريف المعتمد لهذه الفئة.
2. لابد من وجود منحى تكاملي في عملية التشخيص، حيث يجب أن تكون هناك مجموعة من الأبعاد، سواء الأبعاد الطبية، أو التربوية، أو النفسية والأبعاد الاجتماعية كذلك .
3. على ضوء المنحى التكاملي في التشخيص، والذي يعتمد على الجوانب المذكورة أعلاه، يتم بناء آلية للتشخيص، تمر بمرحلتين:
أ- المسح السريع.
ب- التشخيص الدقيق.
4. دراسة نواتج عملية القياس والتشخيص (البروفایل) وهي الصورة النفسية المتكاملة عن هذا الطفل.
5. وضع الخطة التربوية الفردية الخاصة بالطفل (I E P).
6. بناءاً على الخطة التربوية الفردية، نرسم الخطة التربوية التعليمية الفردية (T A P) .
7. اعتماد أسلوب تحليل المهمات للخطط التربوية التعليمية الفردية، بحيث تنتج عنه مهمات لجميع المواد كاللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، إلى غيرها من المواد.

ولابد من تفصيل الخطوات السابقة:

أولاً: تحديد التعريف المعتمد لهذه الفئة:

وذلك لتحديد من هم الأفراد المنضمين تحت هذه الفئة، وقد وقع اختيارنا على التعريف التالي لأنه من وجهة نظرنا - يحدد بشكل واضح من هم الأفراد من ذوي صعوبات التعلم، بأنهم: " أولئك الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام، والقراءة والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات ".

ويحدد هذا التعريف بشكل واضح من هم الأطفال الذين من الممكن أن يندرجوا تحت مسمى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: لابد من الأخذ بعين الاعتبار جميع الأبعاد المؤثرة في عملية التشخيص:

فلابد من وجود منحى تكاملي، بحيث نقيس الجوانب الطبية، الجوانب التربوية، الجوانب الاجتماعية والجوانب النفسية، فاعتمادنا لتعريف متعدد المعايير، لابد من اعتماد تشخيص متعدد المعايير كذلك.

حيث ندرس الجوانب السابقة، بحيث تكشف لنا الحالة المراد دراستها وتشخيصها ومن ثم علاجها، وهي كما سبق وذكرنا:

• **البعد الطبي:** دراسة أي مشكلات فسيولوجية، جسدية قد تؤدي إلى الإعاقة أو مظاهر الإعاقة، أو تكون سبب من ضمن أسباب متعددة لهذه الإعاقة، وكذلك الاطلاع على نوع العقاقير التي يتناولها هذا الشخص وتأثيراتها، ودراسة أي جانب في البعد الطبي من الممكن أن يؤثر على حالة هذا الشخص وتطورها.

• **البعد التربوي:** دراسة أي مشكلات أكاديمية لها علاقة ومرتبطة بهذه الإعاقة، كتدني المستوى الأكاديمي، والاستمرار في هذا التدني، وألا يكون حالة عارضه، بل أن هذه الإعاقة هي السبب الرئيس لهذا التدني في المستوى الأكاديمي.

والبعدين السابقين يتضحون لنا - بشكل اكبر -، عند دراسة الملفات المدرسية والطبية لهذا الشخص / الطالب.

• **البعد النفسي:** حيث يقوم الأخصائي النفسي ضمن هذا الفريق، بقياس الجوانب النفسية متمثلة ب: القدرات العقلية، مستوى الذكاء، الاهتمامات، الاتجاهات، الميول، وذلك بتطبيق مقاييس مقننة ومعترف بها وتحقق الصفات السيكمترية، من صدق وثبات وامكانية استخدام، وهوما يطبق أثناء مرحلة التشخيص الدقيق في هذا التشخيص.

• **البعد الاجتماعي:** ونتناول هذا الجانب من خلال قياس السلوك التكيفي، وهل هذا الشخص قادر / غير قادر على التكيف مع البيئة الاجتماعية، الأسرية، المدرسية، وكذلك ندرس نمط التنشئة الاجتماعية، والأسرة، وذلك من خلال جمع المعلومات من مصادر متعددة، سواءاً كانت الشخص نفسه، الأسرة (الوالدين / الأخوة)، المجتمع (المدرسة، في حال كون الشخص طالب أو جهة العمل، إذا كان الشخص موظفاً)، حيث ندرس الأبعاد الاجتماعية والصفات الاجتماعية لهذا الشخص. (بالرجوع إلى محاضرات مادة الكشف المبكر للإعاقة ربيع 2001_2002، للدكتور / تيسير صبحي).

ثالثاً : على ضوء المنحى التكامل في التشخيص:

الذي يعتمد على الجوانب الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية، يتم بناء آلية للتشخيص، تمر بمرحلتين، وهما:

أ- المسح السريع.

ب- التشخيص الدقيق.

أ. **المسح الدقيق:** وهو ينطوي على استخدام طرائق مختلفة في جمع المعلومات والبيانات، ومنها: دراسة الحالة، المقابلة، الملاحظة، دراسة الملفات الطبية والمدرسية، تطبيق قوائم السمات الخاصة بالعلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلم.

1. دراسة الحالة: تتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

_ خلفية الطفل وصحته العامة (السكن / عدد أفراد الأسرة / الدخل / مهنة الأب / مهنة الأم /..)

_ النمو الجسدي للطفل.

_ أسئلة تتعلق بأنشطة الطفل واهتماماته.

_ أسئلة تتعلق بالنمو التربوي للطفل.

_ أسئلة تتعلق بالنمو الاجتماعي للطفل.

2. المقابلة: وتتطلب:

تحديد مكان المقابلة / موعدها / وقتها / تحديد جوانب الأسئلة المطروحة.....إلى غيرها من الأمور الخاصة بالمقابلة.

3. **الملاحظة الإكلينيكية:** حيث تتم ملاحظة سلوك الطفل سواء أ كان ذلك في المدرسة، وتصرفاته داخل الفصل، مع الزملاء خارج الفصل، في المنزل، مع الوالدين والأخوة، أو في أي موقف يستدعي ملاحظة سلوك الطفل أثناءه، ونستخدم نواتج الملاحظة في بيان ومعلومات حول:

_ الإدراك السمعي (السمع بشكل جيد)

_ الإدراك اللغوي (النطق بشكل جيد)

وهما جانبان مرتبطان ببعضهما البعض، فالإدراك السمعي الجيد (سماع الكلمات بشكل صحيح) يؤدي لوجود إدراك لغوي جيد (نطق الكلمات بشكل صحيح).

_ مظاهر لها علاقة بالبيئة (هل يستطيع التمييز بين الأشياء)

_ مظاهر النمو الحركي (هل يستطيع الإنسان تلبية الاحتياجات الأساسية كصعود السلالم مثلاً والقدرة على التعامل حركياً مع الأشياء)

_ خصائص سلوكية أخرى (ملاحظة أشكال من العلاقات الإنسانية كالتعاون / التقبل الاجتماعي / تحمل المسؤولية /.....، وكلما كانت قدراته أعلى في المجالات السابقة، كلما كان ذلك مؤشر على انتفاء وجود صعوبات التعلم، وعلى العكس من ذلك، كلما كانت قدراته أدنى من المعدل الطبيعي، كلما كان ذلك مؤشر على قابلية الفرد لأن يكون من ذوي صعوبات التعلم.

ففي إطار الملاحظة، نبحث المظاهر السلوكية التي يمكن مشاهدتها / ملاحظتها / تدوينها / قياسها / يمكن التعامل معها سلوكياً ، وذلك بمعنى أنها يمكن أن:

_ تصاغ بعبارات سلوكية.

_ وجود أدوات تساعد على قياس هذه السمات. (حافظ، 2000، ص 32 . 34)

4. دراسة الملفات الطبية والملفات المدرسية:

• **الملف الطبي:** حيث نستطيع عن طريق هذا السجل دراسة التاريخ الطبي لهذا الطالب، بما يحتويه من معلومات، كالأعراض التي يعاني منها مثلاً ، أو أنواع الدواء الذي يتعاطاها الطالب ومدى تأثيرها على سلوك الطالب، إلى غيرها من المعلومات المدونة في هذا السجل، والتي من الممكن أن تساعد في تكوين معلومات أو لية عن حالة هذا الطالب.

• **الملف المدرسي:** من الواجب أن تتوفر معلومات وملاحظات مختلفة، تتبع حالة الطالب وقدراته ومهاراته، وأي معلومة يرى معلمه أنها جديرة بالذكر في سجله المدرسي لما تدل عليه من سلوك أو مهارة أو قدرة يتمتع بها هذا الطالب، بالإضافة - بالطبع - لبيان المستوى الأكاديمي للطالب في هذا السجل.

5. تطبيق قوائم السمات الخاصة بالعلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلم:

وتستخدم هذه القوائم وذلك للكشف عن تلك السمات التي تميز ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الطلاب، سواءً الطلاب العاديين، أو الطلاب المتأخرين دراسياً، أو الطلاب المتخلفين عقلياً، حيث يتسم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بعدد من السمات، نذكر منها:

_ السلوك الانفعالي المتهور.

_ قلب الحروف والأرقام والخلط بينهما.

_ الخمول المفرط.

_ الافتقار إلى مهارات التنظيم أو إدارة الوقت.

_ تدني مستوى التحصيل في الحساب.

_ التشتت وضعف الانتباه.

إلى غير هذه السمات التي أو ردها كمثال فقط، فذوي صعوبات التعلم يتصفون بصفات عديدة وكثيرة ولازال المجال مفتوح لإضافة سمات جديدة سواء بالملاحظة، من داخل الميدان، أو عن طريق الاستعانة بالأدبيات التربوية.

فنستخدم هذه القوائم بالمشاركة مع باقي طرائق الملاحظة، وكذلك قد تستخدم بالمناوبة مع طرق التشخيص الدقيق، كما سيرد لاحقاً، بحيث يمكن استخدامها كأداة تساهم في إعطاء معلومات عن هذا الطالب، وتسلم هذه القوائم لكل من قد يساهم بمعلومات عن هذا الطالب، من الوالدين / الأخوة / المدرسة متمثلة بالمعلمين والزملاء، وقوائم السمات هذه أداة تتصف بقابلية الاستخدام، وسهولة التطبيق، وقلة التكلفة، ويمكن اللجوء إلى تطبيقها في حالة عدم توافر مقاييس الذكاء، واختبارات التحصيل المقننة، مع العمل في نفس الوقت - على تطوير باقي الأدوات والمقاييس. (المرجع نفسه)

ب. التشخيص الدقيق:

ويعني ذلك استخدام الأدوات والاختبارات والمقاييس المقننة، والتي تتوفر لها الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات وقابلية الاستخدام)، والتي يمكن توظيفها لاستكمال عملية التشخيص، وهذه الخطوة مرهونة باعتبارات كثيرة، منها:

_ توافر الأدوات.

_ توافر الأشخاص المؤهلين.

_ توافر الإمكانيات المتاحة.

فإذا اكتملت هذه العناصر نطبق عملية التشخيص الدقيق، مع ملاحظة أنه في حالة ذوي صعوبات التعلم، يفضل استخدام آلية الكشف هذه في مراحل عمرية مبكرة، وتبدأ بسن دخول المدرسة، ويوصي الباحثين باستخدامها بالصف الثالث الابتدائي (سن التاسعة)، وذلك لسببين:

1. لأن أدوات القياس والتشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات عند هذا العمر.

2. حيث يمثل هذا العمر مرحلة العمليات العقلية، كما أشار إليها جان بياجيه.

وبالنسبة لأدوات القياس والتشخيص المستخدمة في تشخيص حالات ذوي صعوبات التعلم، فإنه اعتماداً على التعريف المتعدد المعايير، كان لابد من استخدام آلية تشخيص متعددة المعايير والذي يأخذ في الاعتبار:

1. القدرات العقلية، كما تقيسها اختبارات الذكاء (كاختبار ستانفورد - بينيه، اختبار رسم الرجل،

اختبار وكسلر،.....

2. مستوى التحصيل الأكاديمي، كما يقاس بوساطة اختبارات التحصيل المقننة، وفي حالة عدم توافرها، نلجأ إلى الاختبارات المدرسية ؛

3. رصد / تحديد السمات السلوكية، بوساطة قوائم الرصد أو مقاييس السمات ؛

4. ويمكن الاستعاضة عن الاختبارات السابقة، وذلك باستخدام مقاييس للتعرف على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه المقاييس مقياس ما يكل بست، حيث يهدف هذا المقياس إلى التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ويعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلم.

5. وكذلك من الممكن استخدام قوائم السمات الخاصة بفئة ذوي صعوبات التعلم، وقد تستخدم بشكل منفرد وذلك لـ:

_ عدم توافر المقاييس المقننة للبيئة المحلية.

_ سهولة التطبيق.

_ قلة التكلفة المادية لاستخدامها.

_ تمتعها بدرجة من الصدق.

_ لا تحتاج للتقنين.

_ يمكن عن طريقها التعرف على ذوي صعوبات التعلم.

ولكن يشترط القيام بتطوير وتقنين أدوات القياس والتشخيص الخاصة بهذه الفئة، جنباً إلى جنب مع استخدام قوائم السمات كمقياس. (بالرجوع إلى محاضرات مادة الكشف المبكر للإعاقة ربيع 2001_2002، للدكتور / تيسير صبحي).

وهذه صورة عامة وسريعة للمقاييس والاختبارات المتعددة المستخدمة في مجال صعوبات التعلم، ويمكن عن طريقها تحديد حالة الأطفال الواردة حالتهم في السؤال السابق، ومن ثم الجانب العملي التطبيقي، من حيث بناء الخطة التربوية الفردية لكل طفل على حدة، اعتماداً على البروفایل (نواتج عملية القياس)، ثم تحديد الخطة التعليمية التربوية الفردية، وباعتماد أسلوب تحليل المهمات، تنتج لدينا مهمات في المواد المختلفة. كما سنرى لاحقاً ..

رابعاً: بناءً على المراحل السابقة تنتج لدينا صورة عامة عن هذا الطالب، القدرات العقلية، السمات السلوكية، جوانب القوة وجوانب الضعف، اهتمامات الطالب، بمعنى الصفحة النفسية للطفل، أي البروفایل، حيث يفيد القياس والتشخيص، لتحديد جوانب الضعف ومحاولة التغلب عليها، والاستثمار في جوانب القوة، واستغلال السمات السلوكية للفرد واستثمار الجيد فيها، ومحاولة تنمية القدرات العقلية من خلال استغلال اهتمامات الفرد باستخدام نمط التعلم. وبذلك تتشكل الصفحة النفسية للفرد من خلالها يمكن تحديد الخطة التعليمية التربوية للفرد.

البروفایل= أنماط التعلم + الاهتمامات + القدرات + السمات السلوكية + جوانب القوة + جوانب الضعف
خامساً: على ضوء البروفایل ونواتجه، نضع الخطة التربوية الفردية (I E P) لكل طالب على حده، بما يتناسب وقدراته، واهتماماته، وسماته، والمعارف المطلوب منه معرفتها، والمهارات التي يجب عليه إتقانها، والسلوك المراد تعديله.

سادساً: بناءً على الخطة التربوية الفردية، نرسم الخطة التعليمية التربوية الفردية (T A P)
سابعاً: اتباع أسلوب تحليل المهمات، يعطي / يوفر لنا مجموعة من المهمات في المواد المختلفة، كاللغة الإنجليزية، والحساب، واللغة العربية،.... إلى غيرها من المواد. " (الروسان، 2000، ص

سادسا: علاج صعوبات التعلم:

تمهيد:

يعتمد اختيار الأنشطة العلاجية التي يمكن استخدامها في علاج صعوبات التعلم على نمط ونوع ودرجة الصعوبة التي تم التحقيق من وجودها من خلال الأدوات والاختبارات الملائمة من ناحية وعلى تفسيرها في علاقاتها بسلوك الطفل القابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي من ناحية أخرى.

1. كيفية إعداد المناهج لفئة ذوي صعوبات التعلم:

يمكن لهذه الفئة التماشي مع المناهج المعدة للأطفال العاديين، ولكن أن يكون موازى لها برامج علاجية حسب الحالات بالإضافة إلى مدرسين مدربين على العمل مع هذه الفئة - كما أن طرق التدريس لها أسلوب معين وتشمل ما يلي:

1- السير بخطوات بطيئة وبجمل صغيرة في الشرح.

2- التكرار المتنوع.

3- شغل كل الحواس في نقل الخبرة.

4- التدرج من البسيط إلى الصعب.

5- التدريب المستمر على فترات منظمة وغير متباعدة.

6- الواقعية وربط المعلومات بواقع الطفل.

7- تبسيط المفاهيم المجردة حتى تصبح ذات دلالة ومعنى.

8- مراعاة الفروق الفردية (تعليم فردي).

9- تنمية الدافعية للتعلم.

10- تنمية القدرة على الاعتماد على النفس.

1.1 الخطة التربوية الفردية:

بناءً على المعلومات السابقة حول التلميذ يجب إعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ يتلقى خدمات البرنامج مبنية على نقاط القوة والاحتياجات الأكاديمية وغير الأكاديمية مع الأخذ بالاعتبار الخلل في المهارات النمائية إن وجد، وتزويد ولي أمر التلميذ ومعلمه في الفصل بصورة من الخطة التربوية الفردية، مع مراعاة التالي:

أ_ المعلومات الأولية عن التلميذ والتي تشمل على: اسم التلميذ، الصف، عمره، المادة، اسم المدرسة، العام الدراسي، المستوى الفعلي للتلميذ، أسماء المشاركين في الخطة. (حافظ، مرجع سابق)

ب- جدول حصص التلميذ في غرفة المصادر.

ج- نقاط القوة ونقاط الاحتياج ويراعى التالي عند كتابتها:

_ يجب أن تكون نقاط الاحتياج مبنية على نتائج التلميذ في اختبارات التشخيص الأكاديمية.
_ يجب مراعاة تسلسل نقاط الاحتياج حسب تسلسل المهارات للمنهج الدراسي وكذلك تدرجها من حيث الصعوبة.

_ التركيز على نقاط القوة داخل نقاط الاحتياج والتي لها علاقة بنقاط الضعف، فمثلاً نقاط احتياج: (قراءة الأعداد ابتداءً من أربعة أرقام وحتى سبعة أرقام) نجد أن هناك نقاط قوة وهي: (قراءة الأعداد ابتداءً من رقم واحد وحتى ثلاثة أرقام).

_ معرفة نقاط القوة عند التلميذ إن وجدت عن طريق الاختبارات التي تقدم له، فالتلميذ لا يتوقع منه معرفة قراءة الأعداد المكونة من رقم واحد وحتى ثلاثة أرقام بدون تقديمها له على شكل اختبار.

_ حصر النقاط الأكاديمية فقط، أما النقاط الأخرى فسبق التطرق لها في مرحلة جمع المعلومات وتقديم الاختبار النمائي.

د_ الأهداف التربوية:

يعرف الهدف التربوي بالتغيير المراد استحداثه في سلوك المتعلم، أو فكره، أو وجدانه وتنقسم الأهداف التربوية إلى ثلاثة أقسام:

- **الأهداف بعيدة المدى:** هي أهداف شاملة طويلة المدى، تحدد المطلوب من التلميذ في نهاية الخطة أو العام الدراسي ويجب مراعاة التالي عند صياغتها:
أ. تحديد المهارات ذكراً.

ب. معيار الأداء المقبول ويكون بالنسبة المئوية أو غيرها حسب نوع المهارة.

ج. التاريخ المتوقع لتحقيق الهدف.

- **الأهداف قصيرة المدى:** وتشكل بمجموعها الأهداف التربوية، وتترجم الأهداف التربوية قصيرة المدى إلى أهداف تدريسية. (المرجع نفسه، 2000)

ويجب مراعاة التالي أثناء صياغة الأهداف قصيرة المدى:

أ. تحديد المهارات كماً ونوعاً ولا يمكن جمع مهارتين مختلفتين في هدف واحد (يجب أن لا يكون الهدف مركباً).

ب. أن يحتوي الهدف على فعل إجرائي (يحل، يقرأ، يقارن)

ج. أن يكون الهدف قابلاً للقياس بوضع معيار للأداء المقبول يكون بالنسبة، أو بالكم، أو بالحكم،

مثال على ذلك (بنسبة 8 إلى 10، أو ثمان كلمات من أصل عشر كلمات، أو بدون أخطاء)

د. التاريخ المتوقع لتحقيق الأهداف.

هـ. كيفية قياس الهدف.

- **الهدف التدريسي:** هو عبارة تصف ما يتوقع أن يكتسبه التلميذ من مهارات أو معلومات في نهاية فترة محددة كدرس واحد.

ويجب مراعاة التالي أثناء صياغة الأهداف التدريسية:

أ- تحديد المهارة كماً ونوعاً ولا يمكن جمع مهارتين في هدف واحد (يجب أن لا يكون الهدف مركباً).

ب- أن يحتوي الهدف على فعل إجرائي (يحل، يقرأ، يقارن)

ج- معيار الأداء المقبول.

د- التاريخ المتوقع لتحقيق الهدف.

هـ- كيفية قياس الهدف.

ملاحظات هامة:

_ يفضل أن لا تتجاوز الأهداف قصيرة المدى لكل هدف بعيد المدى سبعة أهداف قصيرة، ولكن كثافة التدخل المبنية على احتياجات التلميذ هي الأساس في عدد الأهداف.

_ الأهداف التدريسية لا يفصلها أي إجازة، وإن حدث، يجب إعادة الأهداف من البداية.

_ تقيم الأهداف قصيرة المدى التدريسية مع نهاية كل هدف وقبل الانتقال إلى الهدف الذي يليه، وتدون الملحوظات اليومية لكل تلميذ مع تقويم التقدم الحاصل له، والتعديل في الخطة حسب الاحتياج.

_ تحتوي الخطة التربوية الفردية على أهداف بعيدة مدى وأهداف قصيرة مدى موزعة زمنياً بالتواريخ، أما الأهداف التدريسية فلا تكتب إلا عند الشروع في تدريس الهدف قصير المدى، وتكون ضمن الخطة الفردية التدريسية المتفرعة من التربوية.

_ عند اختلاف التاريخ المتوقع عن التاريخ الأساس فلا يعتبر ذلك مصدر قلق للمعلم حيث أن غياب التلميذ أو المعلم ووجود الاختبارات وزيادة الحصص الإضافية التي تعطى للتلميذ تكون سبباً في اختلاف التاريخ المتوقع عن الأساس، ولكن يجب على المعلم تحري الدقة أثناء توزيع التواريخ زمنياً، وعلى المعلم توثيق أسباب غياب التلميذ عن البرنامج في الخانة المخصص لها في ورقة التحضير، ونموذج التواصل.

_ قد يستغرق تحقيق الهدف التدريسي لظروف ما، حصة دراسية أخرى، فإن حدث ذلك، على المعلم أن يقوم بتدوين اليوم والتاريخ للحصة الأخرى في خانة الملاحظات، والتقويم يكون في النهاية عند إتقان المهارة مع كتابة الملاحظات والتوصيات والتعديل حسب الاحتياج.

_ عند تحقق الأهداف قصيرة المدى التدريسية يدون تاريخ التحقق مباشرة في خانة الأهداف مع عدم تعديل التاريخ المتوقع والذي سبق إعداده أثناء تنفيذ الخطة.

_ الهدف قصير المدى لا يتم تقويمه بعد آخر هدف تدريسي مباشرة، وإنما يتم ذلك بعد فاصل زمني لا يقل عن يوم مع كتابة الملاحظات والتوصيات والتعديل حسب الاحتياج.

_ لا بد من تحقيق المهارات الأساس (التأسيسية) قبل الانتقال إلى مهارات أخرى، أما المهارات الفرعية فبالإمكان تعديل الهدف بتخفيض نسبة الإتقان في الخطة وتجاوزه إلى هدف آخر وذلك عند فشل محاولة تغيير طريقة التدريس أو الهدف السلوكي أو زيادة المدة الزمنية المخصصة للهدف.

2. بيئة غرفة المصادر:

إن مفهوم غرفة المصادر يتعدى مجرد الحيز المكاني الذي تجري فيه وتنطلق منه الخدمات التربوية المتخصصة فهو نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للطالب تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته قدراته في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي وليست المعلومات والمهارات، الأكاديمية فحسب بل والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين.

1.2 تعريفها: نعي بغرفة المصادر، نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ

تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدرات وتعتبر هي البيئة المناسبة لذوي صعوبات التعلم في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب، بل التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذين يعتبران عنصراً من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة فمن أهم الأسس التي تبنى عليها

برامج غرفة المصادر أن يقضي التلميذ نصف يومه الدراسي على الأقل مع زملائه في الفصل العادي. (البندري، دس، ص 05)

فهي غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة تقدم خدمات تربوية خاصة لأطفال ذوي الصعوبات التعلمية الذين يعانون من اضطراب واحد أو أكثر في العمليات الإدراكية المعرفية مما يؤدي إلى إخفاق الطفل في بعض المقررات الدراسية، أن أهمية غرفة المصادر تكمن في أنها تعطي الحق لأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في الحصول على فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للإحباطات والمحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولاً لدى مدرسيهم وأقرانهم وربما أبويهم حيث يدعم فشلهم المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوهم.

ولتوضيح المستلزمات المكانية والبشرية ونوعية الخدمات المقدمة في غرفة المصادر، سنعرض تجربة (مدارس المشرق الأهلية) بالأردن، غرفة المصادر في مدارس المشرق يعمل فيها فريق من المعلمين المختصين في التربية الخاصة، يحول إليهم الطالب من قبل معلم الفصل. ويخضع الطالب في غرفة المصادر لتقييمات مختلفة لتحديد نوع الصعوبات التي يعاني منها الطالب، ودرجتها، ومدى تأثيرها على بقية المواد الدراسية، ومن ثم وضع خطة تربوية فردية لكل طالب يحدد فيها كيفية تنمية المهارات العقلية المعرفية والتي تؤثر بدورها على المواد الأكاديمية. فغرفة المصادر هناك ليست مكان يتلقى فيه الطالب دروس خصوصية أو دروس للتقوية للمواد التي يواجه صعوبة فيها، بل هي المكان الذي يعمل فيه المعلم المختص مع الطالب على المهارة ذاتها والتي تؤثر على تحصيله في المادة الأكاديمية.

2.2 أقسام غرفة المصادر:

تقسم غرفة المصادر إلى أقسام مختلفة كل قسم مسؤول عن تنمية مهارة معينة، ومن ثم يقسم الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية إلى مجموعات متجانسة من حيث نوع الصعوبة وحدتها بصرف النظر عن المرحلة الدراسية للطلاب وأقسامها هي:

1- قسم لتنمية مهارات القراءة.

2- قسم لتنمية مهارات الكتابة.

3- قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعلم الرياضيات.

4- قسم للتعليم المنفرد.

3.2 أثاث غرفة المصادر:

1- طاولة كبيرة في كل قسم تتسع من (3-4) طلاب.

2- حواجز متحركة تحجز كل قسم على حدا.

3- خزائن لكل قسم لحفظ الوسائل التعليمية الخاصة به.

4- خزانة إلى جانب مدخل غرفة المصادر لحفظ ملفات الطلاب.

5- مقاعد منفردة للتعليم الفردي. (منال باكرمان، 2002، ص 5)

4.2 أنواع الخدمات المقدمة لطلاب ذوي صعوبات التعلم من قبل غرفة المصادر:

- خدمات مساندة للطلاب تقدم له من خلال تواجده بالفصل مع زملائه، بحيث يتم التنسيق بين معلم المادة ومعلم غرفة المصادر ليتواجد معلم غرفة المصادر أثناء المادة التي يعاني الطالب من صعوبة.

- خدمات تقدم للطلاب من خلال تواجده في غرفة المصادر حسب الجدول الخاص به.

(البندري، مرجع سابق، ص 06)

3. دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية:

مدى تحقيق الدمج لمبدأ بيئة التعليم الأقل تقيداً للطلاب من ذوي صعوبات التعلم، هو الهدف المنشود والغاية القصوى لهذه البرامج بمختلف أشكالها وأنواعها، ومدى فاعلية تجربة الدمج الأكاديمي كخطوة أولى، في تحقيق المرحلة التالية والمنشودة كغاية نهائية، وهي الدمج الاجتماعي، وإيجاد أدوار إيجابية لذوي صعوبات التعلم في تنمية مجتمعاتهم مدرسة المستقبل مدرسة الجميع وهي مدرسة تتصف بعدد من الشروط التي نتمنى توافرها في مدارسنا العربية، بحيث تحقق الهدف من عملية الدمج لذوي صعوبات التعلم، وتكون ذات هيئة تدريسية وإدارية تحقق ما نريد تحقيقه وغاياتنا من هذا الدمج، وتشمل هذه المدرسة عدد من الخصائص لا بد من توافرها، ومنها:

_ المنهج في مدرسة المستقبل يتسم بالشمولية والمرونة فهو شامل لجميع الأطفال باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم التعليمية.

_ إعادة النظر في إجراءات تقييم أداء الأطفال وجعل التقييم المستمر جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية.

_ توفير سلسلة متصلة الحلقات من الدعم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب الحاجة بدءاً بالمساعدة في الصف ومروراً بالمساعدة في المدرسة وانتهاءً بالمساعدة خارج المدرسة.

_ توظيف التكنولوجيا لتيسير الاتصال والحركة والتعلم. (الروسان، 2001، ص 223 - 224)

1.3 البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم:

" إن تخطيط البرامج التربوية وتنفيذها يتطلب توفير بدائل تربوية لذوي صعوبات التعلم، وهي من الأكثر تعقيداً إلى الأقل تعقيداً، تقسم إلى:

_ مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

_ الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية.

_ دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المدرسة العادية.

أولاً: المراكز (المدارس) الخاصة بصعوبات التعلم:

وهي مختصة بمن يعانون من مشاكل تعليمية أو انفعالية شديدة ويجدون صعوبة في التفاعل مع المدرسة العادية بالتالي من الممكن لهم أن يحضروا إلى هذه المراكز أو المدارس الخاصة بدوام جزئي أو كامل.

وهنا يتم مراعاة شدة المشكلة، التكلفة المترتبة على العائلة، النقل والمواصلات، درجة العزل أو التقيد، الظروف المنزلية، رغبة الأهالي في هذا النوع من المدارس.

ثانياً: الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية:

يجب أن يكون هذا البرنامج عالي التنظيم يكاد يخلو من المشتتات يحتوي عدد قليل من الطلاب ما بين 8 - 12 طالب حيث يقوم معلم مؤهل للتعليم الخاص ومساعد معلم بالتدريس ويقضي هؤلاء الطلاب معظم وقتهم في هذا الصف، ويجب أن يكون هذا البديل لذوي الصعوبات الشديدة وقد أثبتت الدراسات أن نتائج ذوي صعوبات التعلم في هذا الصف أفضل مما كانت عليه في الصفوف العادية.

ثالثاً: دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المدرسة العادية:

حيث يتعلم هنا الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع العاديين في الصفوف العادية، وهذا البديل هو من أحدث البدائل التي يتم التوجه له، حيث أنه الأقل تعقيداً من بين البدائل الأخرى. ومهما كان شكل البديل التربوي لذوي صعوبات التعلم، فإن إعداد البرامج التربوية هي الأساس الأول في تلك البدائل. " (الروسان، مرجع سابق، ص 223 - 224)

2.3 معلم ذوي صعوبات التعلم:

"يعتبر المعلم أكثر مصادر المدرسة أهمية، فمن المشكوك فيه أن يتحقق النجاح لأي منهج إذا لم تظهر نوعيات الأفراد العاملين ومهاراتهم المطلوبة في مجموعة المدرسين الذين يقومون بتدريسه، فالمعلم هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية المنهج والأنشطة والممارسات التربوية

والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال المنهج، إضافة إلى ذلك أنه أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار، الأمد، الدرجة، المصدر. فالمعلم له دور رئيسي في الكشف عن صعوبات التعلم لدى الأطفال وبالتالي يسهم إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية من خلال غرفة المصادر.

لقد أكد بيان سلامنكا الذي أقيم في إسبانيا عام (2000) بشأن المبادئ والسياسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، إلى أهمية إعداد جميع المعلمين على نحو يجعلهم عاملاً رئيسياً من عوامل فلسفة التربية للجميع والمدارس الجامعة، واقترح البيان:

- التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التأكيد على أن المهارات والمعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.
- الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند منح شهادات مزولة مهنة التعليم.
- تنظيم الحلقات الدراسية وتوفير المواد المكتوبة للمديرين والمعلمين ذوي الخبرة الواسعة، ليقوموا بدورهم في دعم وتدريب المعلمين الأقل خبرة.
- دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.
- قيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي بإجراء البحوث وتنفيذ البرامج التدريبية التي تعزز دور معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إشراك الأشخاص المعوقين المؤهلين في النظم التعليمية ليكونوا نموذجاً يحتذى به.

3.3 مهام معلم صعوبات التعلم:

- وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن لديهم صعوبة في التعلم وتحويلهم إلى المدرسة التي ينفذها هذا البرنامج.
- القيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبة التعلم.
- إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات كل طالب من الطلاب المستفيدين من خدمات غرفة المصادر.

_ تقديم المساعدة الأكاديمية لطلاب ذوى صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم ؛ تقديم المشورة لمعلم الفصل العادي في الأمور التي تخص طلاب صعوبات التعلم مثل:
أ- طرق التدريس.

ب- الاستراتيجيات التعليمية.

ج- أساليب التعامل مع الطالب.

د- أساليب تأدية الامتحانات.

6. العمل على تنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم مثل: المهارات السمعية، والمهارات البصرية، والمهارات التعليمية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التحكم الذاتي
7. تبني قضايا الطلاب ذوى صعوبات التعلم وتمثيلهم في المجالس المدرسية.
8. التعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي في إعداد الجداول الخاصة بكل طالب من المستفيدين من غرفة المصادر.
9. التنسيق مع المرشد الطلابي بشأن التعاون مع أولياء أمور الطلاب ذوى صعوبات التعلم من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبناؤهم.

4. استراتيجيات التربية الخاصة لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم

1.4 طريق التدريب على العمليات:

في ظل هذه الظاهرة يتم تصميم خطة التدريس بهدف علاج وظائف العمليات التي تعاني من ضعف عند الطفل على سبيل الشلل إذا كان الطفل يعاني من مشكلة في القراءة نتيجة لضعف مهارات التميز بين احد الأصوات وصوت آخر فيجب أن تستمر هذه المهارة في النمو والتطور حتى تسهل التقدم في المهارات الكلية للاستماع والقراءة فيما بعد، على أساس التحسن في نمو هذه العمليات وتطورها يؤدي إلى تحسين في المهارات التعلم المدرسي في المواد الدراسية وتطورها.

2.4 أسلوب التحليل واجب التعليمي:

يتضمن أسلوب تحليل الواجب التعليمي (الطريقة العلاجية) لتعلم أي واجب من الواجبات التعليمية فهذه الطريقة تسمح للمعلم أو الأخصائي النفسي أن يحدد تحديدا دقيقا، الخطوات التي تصلح لأن يبدأ منها التعليم الطفل ويمكن الحصول على مثل هذه المعلومات من خلال القياس أو الملاحظة التي تتم بعناية فائقة. (ابراهيم محمد المغازي، 2004، ص 46)

3.4 الجمع بين أسلوب التدريب على العمليات والتحليل الواجب:

-الشعور بالمشكلة:

من بعض الطلبة الذين يقومون بالتدريس للصف الخامسة ابتدائي قال: أحسنا من خلال تدريبنا للمنهج الصف الخامس في مدرسة الزهراء بور فؤاد وأيضا من خلال اطلاعنا على آراء العديد من الموجهين وأيضا من المدرس القائم بتدريس منهج الصف الخامس أن هناك مشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس فكل من:

-العمليات الأساسية وخاصة الضرب، القسمة المطولة.

-فهم المسائل اللفظية.

-هناك صعوبات في الحجم والسعة.

-القدرات العقلية:

دراسة القدرات العقلية من أهم موضوعات علم النفس التي تهتم المدرسين والعاملين الحقل التعليمي المجال الرئيسي، لهذه الدراسة هو البحث الكمي للفروق الفردية في القدرات العقلية، وتفسير هذه الفروق تفسيراً علمياً سليماً فيهتم ببيان هذه الفروق، وكيف تتأثر بعوامل النمو والتدريب، وكيف ترتبط القدرات العقلية في صورة تنظيم معين إلى غير ذلك من النواحي التي ترتبط أساساً في هذا الموضوع الرئيسي لموضوعات علم النفس، كما يمتد أيضاً إلى وسائل قياس القدرات العقلية وشروط الواجب توافرها من هذه الوسائل. (إبراهيم محمد المغازي، مرجع سابق،

ص 46)

وفي الأخير يمكن القول أن التعلم محور التقدم والتطور والحضارة وإن عدم حصول عمليات يعني عدم حصول تغيرات في السلوك أو الخبرة إذ تشكل الإعاقة بشكل عام مشكلة واسعة ومنشرة أكثر مما هو معروف عنها، وأن انتشار حالات الإعاقة بالنسبة إلى عدد السكان أصبحت أمراً شائعاً، ومن تلك الإعاقات هي صعوبات التعلم التي لا تعني في مجال التعليم والمدرسة فقط بل هي في كل مجالات الحياة. وظهور صعوبة العمليات المتصلة كالفهم والتفكير، والإدراك والذكاء التي تؤثر على القراءة والكتابة والاستيعاب، الأمر الذي ينعكس على الحياة الاجتماعية وطريقة التفاعل مع الناس، خاصة إذا اتصف بالسلوك الانسحابي عن المواقف الاجتماعية وضعف التفاعل والمشاركة وزيادة الشعور بالخجل.

ومن خلال ما تقدم نلخص إلى أن ذوي صعوبات التعلم أصبحت حالة اجتماعية تفرض على المجتمع وضع حلول وطرق ووسائل محاولة منه تقليل أو الحد منها.

خاتمة:

يعد التعلم محور التقدم والتطور والحضارة وأن عدم حصول عمليات يعني عدم حصول تغيرات في السلوك أو الخبرة، إذ تشكل الصعوبة بشكل عام مشكلة واسعة ومنتشرة أكثر مما هو معروف عنها، فصعوبات التعلم التي لا تعني في مجال التعليم والمدرسة فقط بل هي في كل مجالات الحياة.

وظهور صعوبة العمليات المتصلة كالفهم والتفكير، والإدراك والذكاء التي تؤثر على القراءة والكتابة والاستيعاب، الأمر الذي ينعكس على الحياة الاجتماعية وطريقة التفاعل مع الناس، خاصة إذا اتصف بالسلوك الانسحابي عن المواقف الاجتماعية وضعف التفاعل والمشاركة وزيادة الشعور بالخجل.

فاهتمام المجتمعات المعاصرة والمنظومات التربوية بصعوبات التعلم يعكس مدى أهميتها وخطورتها في آن واحد على تقبل المتعلم، وفي حين أن الدراسات البحثية في الوطن العربي عموماً وفي الجزائر خصوصاً قد ركزت على صعوبات التعلم الأكاديمية من منطلق أنها تحدث في الوسط المدرسي وتخص الجانب البيداغوجي للتلميذ، وهو الجانب الأكثر أهمية بالنسبة لها، متناسية أنه ثمة جوانب أكثر أهمية في شخصية التلميذ ولها علاقة وتأثير كبير على مساره البيداغوجي والاجتماعي ونمو الشخصية السوية كصعوبات التعلم النمائية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي... وأن تأثير صعوبات التعلم الأكاديمية لا يمكن أن يمس الجانب البيداغوجي للتلميذ فحسب، بل يمتد ليشمل جوانب أخرى في شخصية التلميذ ويؤثر عليها .

كما أن لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية مفاهيم أساسية من الضروري أن يكون المختصين وحتى المعلمين والأولياء على اضطلاع بها حتى يتمكنوا من تشخيصها والتعرف عليها فور ظهورها لدى الطفل ومن ثم التمكن من ضبطها والتحكم بها. ومن خلال ما تقدم نلخص إلى أن ذوي صعوبات التعلم أصبحت حالة اجتماعية تفرض على المجتمع وضع حلول وطرق ووسائل محاولة منه تقليل أو الحد من الظاهرة.

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*، ط 1، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
2. أبو زيد، هيثم يوسف راشد. (2005). أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *أطروحة دكتوراه*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
3. أسامة أحمد، البطانية وآخرون. (2005). *صعوبات التعلم: النظرية والممارسة*، عمان، الأردن: دار المسيرة.
4. إبراهيم بن سعد، أبونيان. (2001). *صعوبات التعلم _ طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة*.
5. إبراهيم محمد المغازي. (2004). *أطفالنا المعاقين إلى أين*، مكتبة جزيرة الورد بالمنصورة، جامعة قناة، د.ط، السويس.
6. الاستعانة بمحاضرات مادة *الكشف المبكر للإعاقة* ربيع 2001_2002، أساليب تشخيص صعوبات التعلم للدكتور / تيسير صبحي.
7. أسماء، خوجة. (2019). "صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". *مجلة الجامع في الدراسات في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، المجلد 04، العدد 01، جامعة محمد بوضياف المسيلة، ص ص 101_128.
8. أنور محمد، الشرقاوي (2002). *صعوبات التعلم*، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
9. ايمان، عباس علي، هناء، رجب حسن. (2009). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*، عمان - الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
10. البلوشي، عواطف محمد. (2014). *برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات*، ط1، عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
11. البندري، بنت سعد محمد الشايع. (دس). *البرنامج العلاجي المقترح لتلاميذ صعوبات التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة*، إدارة التربية الخاصة.
12. تيسير مفلح، كوافحه، عمر فواز عبد العزيز. (2004)، *مقدمة في التربية الخاصة*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

13. تيسير مفلح، كوافحة. (2003). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*، ط1، عمان-الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
14. تيسير مفلح، كوافحة. (2003). *صعوبات التعلم*، عمان: دار المسيرة.
15. جدوع، عصام، *صعوبات التعلم*، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
16. جمال، مثقل ومصطفى، القاسم. (2000). *صعوبات التعلم*. ط1، عمان-الأردن: دار صفاء.
17. حافظ ، نبيل. (2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
18. حطراف، نور الدين، رومان، محمد. (2017). "اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر"، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، العدد 07، جامعة وهران (2)، ص ص 285_309.
19. خطاب، عمر محمد. (2011). *مقاييس في صعوبات التعلم*، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
20. الخطيب، جمال محمد. (1994). *مناهج وأساليب في التربية الخاصة*، ط1، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة: مطبعة المعارف.
21. الخمايسية، رشاد ذياب صالح، (2013). *أنماط صعوبات تعلم الكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلبة غرف المصادر التعليمية بالسلط محافظة البلقاء*، الأردن.
22. خيرى، المغازي عجاج. (1998). *صعوبات القراءة والفهم القرائي*، ط1، القاهرة: زهراء الشرق.
23. رياض، بدري مصطفى. (2005). *صعوبات التعلم*، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
24. الزيات، فتحي مصطفى. (2007). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم*، مصر: دار النشر للجامعات.
25. زيدان أحمد، السرطاوي وكمال، سالم. (1992). *المعاقون أكاديمي وسلوكيا*، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
26. سليمان، عبد الواحد، يوسف، ابراهيم. (2010). *صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*، ط1، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

27. سيد عبد الحميد، سليمان السيد. (2000). "صعوبات التعلم"، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
28. صلاح، عميرة علي. (2005). "صعوبات التعلم القراءة والكتابة"، ط1، بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
29. طارق، عبد الرؤوف، ربيع، عامر. (2008). *الادراك البصري وصعوبات التعلم*، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
30. عادل محمد العدل. (2013). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*، ط1، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
31. عادل، عبد الله محمد. (2010). *مقدمة في التربية الخاصة*، ط1، القاهرة: دار الرشاد للطبع والنشر.
32. عبد العزيز، المطيري، العلاقة بين أخطاء القراءة الجهرية وصعوبات الادراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس بمملكة البحرين، رسالة دبلوم غير منشورة بجامعة الخليج العربي_البحرين.
33. العريشي، جبريل بن حسن، بنت رشاد وفاء، علي عيد عبد الواحد. (2013). *صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية*، عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.
34. علوطي، عاشور، عريوة، مريم. (2017). واقع تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي بين النظرية والتطبيق (دراسة تحليلية)، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، العدد 06، ص ص 200_210.
35. عمران زهير، خلفي عبد الحليم. (2019). *صعوبات التعلم لدى الطفل المتمدرس وأثرها على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي*، *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية*، المجلد 08، العدد 02، ص ص 187_209.
36. غادة، عبد الغفار. (2008). *اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النفس العصبي الاكلينيكي*، ط1، القاهرة: إيتراك للطباعة.
37. فاروق، الروسان وهارون، صالح. (2004)، *صعوبات التعلم*، الرياض: الصفحات الذهبية.
38. فاروق، الروسان. (2001). *دراسات وأبحاث في التربية الخاصة*، ط1، عمان_ المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

39. فتحي محمد، الزياد. (د س). *صعوبات التعلم*، ط1، مصر: دار النشر للجامعات.
40. فتحي، الزياد. (1998). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*، سلسلة علم النفس المعرفي، ط1، الجزء الرابع، المنصورة: دار النشر للجامعات.
41. فيصل، محمد الزراد. (1989). دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة، *مجلة الثقافة النفسية المتخصصة*، دار النهضة العربية: بيروت، العدد 34، المجلد 09، نيسان - أبريل.
42. قحطان، أحمد الظاهر. (2008). *مدخل الى التربية الخاصة*، الأردن-عمان: دار وائل للنشر.
43. القمش، مصطفى نوري. (2011). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة-مقدمة في التربية الخاصة*، الأردن: دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة.
44. القمش، مصطفى نوري. (2012). *الموهوبون ذوو صعوبات التعلم*، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
45. كمال، محمد علي. (2003). *علم النفس المدرسي الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية*، القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع.
46. لوزاعي، رزيفة. (2017). مقارنة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الاطفال في الطور الثاني ابتدائي، *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة الجزائر2، أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
47. مجلة نافذة على التربية. (2002). *برامج صعوبات التعلم*. العدد 46.
48. محمد النوبي، محمد علي. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطراب*، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
49. محمد صبحي عبد السلام. (2009). *صعوبات التعلم والتأخر الدراسي*، ط1، القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع.
50. محمد علي، كامل. (2005). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
51. محمد، عاشور أحمد حسن. ب س. "الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين"، *مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة*.

- 52.مراكب، مفيدة. الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة مقارنة معرفية تربوية، *رسالة ماجستير*، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية قسم علم النفس، عناية .
- 53.مزرارة، نعيمة. (2014). *أساليب المواجهة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالتكيف المدرسي*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية: مصر.
- 54.مشالي، ايهاب عبد العظيم. (2008). *صعوبات تعلم الرياضيات، تشخيصها وعلاجها بالتعزيز*، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 55.المغازي، ابراهيم محمد. (2004). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، *دراسات نفسية*، مصر، مج 14، ع 4، ص ص 493_469.
- 56.منال، باكرمان. (2002). *الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل*، ورقة عمل مقدمة لندوة (مدرسة المستقبل)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- 57.مومن، بكوش الجموعي، جلول، أحمد. (2019). *صعوبات التعلم_ رؤية نظرية، مجلة قبس للدراسات الانسانية والاجتماعية*، المجلد 03، العدد 02، ص ص 508_531.
- 58.نبيل عبد الفتاح، حافظ. (2006). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، ط9، القاهرة: مصر مكتبة زهراء الشرق.
- 59.هناء إبراهيم، صندقلي. (2008). *من صعوبات التعلم "الديسلكسيا" _ دليل للأهل والأساتذة*، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- 60.الوقفي، راضي. (2009). *صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي*، ط 1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- 61.الياسري، حسين نوري. (2006). *صعوبات التعلم الخاصة*، بيروت: الدار العربية للعلوم.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

62. Lyon, R., Fletcher, M., (2003): Learning disabilities, 2003. In: Barkley, R & al: Child psychopathology, 2nd ed, Guilford press, New York.
63. Hallahan, D., Kauffman, J; (1996). Learning Disabilities. 3rd edition, Allyn & Bacon.
64. Frumholz, M., (1997): Ecriture et orthophonie, Wien, Paris.
65. Lerner, J.w (2000). Children with learning Disabilities. Theorie Diagnosis, and Teaching Strategies. Eight. Edition, U.S.A: Mifflin company.
66. Brayan, T. (1991): Social problems and learning Disabilities. In Wong, B: Learning about Learning Disabilities. Academic Press. San Diego.pp190-230.
67. Bender, W: Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies, Allyn & Bacon, 2nd edition, 1995.
68. Kirk, S., Gallagher, J. (1983): Educating Exceptional children. 4th edition. Houghton Mifflin. Boston.