مقدمة

يواجه العديد من التلاميذ عدة مشكلات تكون سببا في تدني مستواهم الدراسي من خلال انخفاض درجات التحصيل في المواد الدراسية، كالحساب والقراءة والكتابة. ولعل الكثير من المختصين والدارسين كانوا يفسرون هذا الانخفاض في الأداء بالعوامل المدرسية منها المعلم وطريقة التدريس والبيئة المدرسية أو لعوامل أسرية واقتصادية، وربما لأسباب تتعلق بالتلميذ نفسه كعدم الاهتمام والغيابات والحرمان النفسي والعاطفي. ولكن بتطور الأبحاث خاصة في الميدان التعليمي اكتشف المختصون أن الأسباب الحقيقية هي معاناتهم من اضطرابات في عملية التعلم، سواء في الفهم أو التعرف أو التركيز أو الحفظ أو التنظيم أو تجهيز المعلومات أو غيرها، والتي تعمل على اضطراب العمليات المعرفية التي تنعكس على سلوك التلميذ في جملة من المظاهر السلوكية، كآليات دفاعية نحو عملية التعلم، كالحركة الزائدة والاندفاعية والنسيان وعدم الاهتمام والعدوان، هذا سلوكيا. أما تعليميا فتظهر مشكلات الحذف والقلب والعكس وعدم تركيز الانتباه في القراءة أو الحساب أو الكتابة واضطرابات حتى في مسك القلم وفقدان مواقع الكتابة وتحريف الخط ...الخ. وهذه المشكلات هي التي اتفق عليها المختصون على أنها "صعوبات التعلم".

إذ تعد صعوبات التعلم من المشكلات التعليمية الأساسية للتلاميذ في المدرسة والتي تعيق تحصيلهم الدراسي بالمستوى المتوقع منهم. وتبدأ هذه الصعوبات في الظهور مع بداية تمدرس التلميذ، أي بداية سنوات المدرسة الابتدائية خاصة السنوات الثلاثة الأولى. وقد عرف مصطلح صعوبات التعلم عدة تسميات منها: اضطراب التعلم، العجز عن التعلم، حتى أصبح التلميذ يصنف على أنه "معاق تعليميا".

وقد هدفنا من خلال هذا الكتاب إلى الاهتمام بهذه الفئة، وذلك بتوفير مادة علمية نظرية للكشف عن بعض جوانب موضوع صعوبات التعلم، من خلال انتقاء المعلومة من مصادرها، وايصالها للقارئ بأسلوب بسيط ومركز.

والله المستعان

صعوبات التعلم بين التنظير والتفسير

د. باللموشي عبد الرزاق
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

مقدمة:

تعاني مجموعة من التلاميذ في المدارس التعليمية بعض المشكلات التي تعيق عملية تحصيلهم، ومن بين هذه المشكلات نجد صعوبات التعلم التي اهتم بتناولها كثير من الباحثين من عدة جوانب فمنهم من اهتم بجانب التشخيص والمحكات ومنهم من تطرق إلى الأنواع والأشكال وفي هذه الدراسة سنتطرق إلى موضوع الاتجاهات والنماذج والنظريات العلمية المفسرة لهذا الموضوع الغاية في الأهمية مثل النظرية العصبية والنظرية المعرفية والنظرية السلوكية ونموذج العمليات النفسية، على اعتبار أن هذه المقاربات هي الأساس الذي تعتمد عليه التطبيقات العلاجية.

الاشكالية:

إن الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التربوية هو الشغل الشاغل لمعظم المقاربات التعليمية الحديثة وذلك بواسطة مرافقته البيداغوجية في جميع المراحل الدراسية، لا سيما المراحل التعليمية الدنيا حيث يلاحظ عند كثير من المتعلمين بعض المشكلات التعليمية المتنوعة والتي تؤدي في معظمها إلى إعاقة تمدرس التلميذ بسبب ضعف النتائج التحصيلية. وعند متابعة هذه المشكلات نجدها متنوعة منها ما يدخل في مشكلة بطء التعلم ومنها ما يدخل في مشكلة التأخر الدراسي العام أو الخاص ومنها ما يدخل في اضطراب التعلم، ومنها ما يدخل في التخلف العقلي ومنها ما يدخل في الفشل الدراسي ومنها ما يدخل في صعوبات التعلم.

ويمكن تعريف صعوبات التعلم حسب "عبد العزيز العبد الجبار" بأنها: مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهيجاء أو القيام بالعمليات الحسابية، وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في

الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي البسيط أو إلى عدم القدرة على القراءة أو إلى عدم القدرة على الكلام، ويستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب سلوكي أو حرمان بيئي أو ثقافي (ابراهيم، 2007، ص.55).

ويستند هذا التعريف على عدة مقاربات نظرية منها النظرية المعرفية من خلال الإشارة إلى اضطراب الفهم واللغة والمقاربة الطبية من خلال إصابة المخ والمقاربة النمائية من خلال ضعف نمو الخلايا العصبية التي تسبب خلل في القراءة وهناك من يرجعها إلى خلل سلوكي يؤدي في المحصلة إلى صعوبات تعلم في أنواع مختلفة، ولذلك فإن مقاربة نظرية تنظر إلى موضوع صعوبات التعلم من زاوية معينة تبني على أساسها كل تحليلاتها وتفسيراتها لهذا المشكل التعليمي وهذا ما يدفعنا إلى طرح التساؤل التالي: ما المقصود بصعوبات التعلم؟ وما هي أنواعها؟ وما هي العوامل المسببة فيها؟ وما هي خصائص ذوي صعوبات التعلم؟ وما هي أهم النظريات والمقاربات النظرية التي تستعمل كإطار نظري لتفسير صعوبات التعلم؟

1- تعريف صعوبات التعلم: لقد تعددت التعريفات حول مصطلح صعوبات التعلم بتعدد الباحثين والمفكرين والمهتمين بهذا المجال وهي كما يلي:

- **تعريف نبيل عبد الفتاح حافظ:** هو عبارة عن اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة ويظهر في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة (حافظ، 1998، ص. 1).

- **تعريف بيتمان:** عرف بيتمان الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم" أولئك الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية وقد تنشا تلك الإضرابات عن الاختلال الوظيفي للعصب المركزي، في حين أنها ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس.

- **تعريف كليمنت:** حيث أشار كليمنت إلى أن الأطفال الذين تم تشخيص حالتهم على أنهم يعانون من خلل وظيفي مخي بسيط هم أولئك الذين يقع معدل ذكائهم ضمن المعدل الطبيعي للذكاء أو أقل قليلا، ويعانون من صعوبات في التعلم أو السلوك تتراوح بين خفيفة إلى حادة،وتنتج هذه الصعوبات عن انحرافات بسيطة ناتجة عن تغيرات جينية وراثية أو شذوذ كيميائي حيوي أو أذى للمخ قبل الولادة أو أمراض أو إصابات تحدث خلال مرحلة نمو ونضج أجزاء الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر على الإدراك واللغة وعلى كبت للحوافز وعلى التحكم في الجوانب الحركية.

- **تعريف أحمد غباري (2011):** هو تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية.

وفي عام 1981 قدم كل من هامل، ليف، جالنت، لارمن تعريفا جديدا لصعوبات التعلم نشر في مجلة يشير التعريف إلى أن صعوبات التعلم هي تعبير عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة تظهر بصورة واضحة كعجز في قدرات وتحصيل واستخدام مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ومهارات الحساب، وقد يعزى هذا العجز في هذه القدرات إلى خلل في الجهاز العصبي وقد يصاحب صعوبة التعلم إعاقة حسية أو سمعية أو بصرية أو إعاقة عقلية، إضافة إلى اضطرابات انفعالية واجتماعية، ولا ينفي هذا تأثير عوامل البيئة المختلفة مثل العوامل الثقافية وطرائق التدريس غير الملائمة (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص.26).

- **تعريف جمعية أطفال صعوبات التعلم:** صعوبات التعلم حالة متقدمة ومزمنة لها منشأ عصبي يؤثر على قدرات الفرد اللفظية غير اللفظية تحول دون تطوير وتكامل هذه القدرات، والاضطراب متباين في شدته ويؤثر على حياة الإنسان وعلى تقديره لذاته وعلى تأهيله المهني، وحياته الاجتماعية وعلى مستوى نشاطاته الحياتية اليومية.

- **تعريف اللجنة الائتلافية الاتحادية لصعوبات التعلم1987:** صعوبات التعلم هي اضطراب يعود إلى أسباب مختلفة تظهر لدى الفرد على شكل صعوبات لها علاقة في اكتساب وتوظيف

قدرات الفرد في مجال الإصغاء والقراءة والكتابة الكلام والتعليل والرياضيات والمهارات الاجتماعية (العزة، 2002، ص.43).

- **تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لعام 1990:** صعوبات التعلم مصطلح شامل (عام) يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ، والتي يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلى صعوبة تعليمية بحد ذاتها، ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (كالإعاقة الحسية والتخلف العقلي والاضطراب الانفعالي الشديد جدا) أو على مؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم أو غير الكاف) إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات (البطاينة وآخرون، 2005، ص.35)

من خلال كل ما سبق من تعريفات مصطلح صعوبات التعلم يمكن أن نعرفه كما يلي: صعوبات التعلم هي الحالات التي يبدو فيها أن مستوى تحصيل التلميذ أقل من مستوى تحصيل التلاميذ الآخرين من نفس عمره في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية: (القدرة على التعبير الكتابي، فهم واستيعاب المادة المسموعة، وفهم واستيعاب المادة المقروءة، المهارات الأساسية في قراءة العمليات الحسابية).

2- تصنيف صعوبات التعلم: تصنف هذه الأخيرة إلى نوعين نمائية وأكاديمية وهي كما يلي:

2-1- صعوبات التعلم النمائية: وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم، وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب

في إحدى العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها (خطاب، 2006، ص. 77).

ويمكن أن نحدد معاني العمليات المعرفية كما يلي:

- **الانتباه:** هو عملية معرفية يقوم فيها الطفل بتركيز حواسه على شيء معين أو نحو مثير سمعي أو بصري يحدث أمامه. وتكمن المشكلة هنا في عدم قدرة الطفل على تركيز انتباهه لفترة طويلة، ويعتبر البعض أن هذه المشكلة خاصة مشتركة لدى الأطفال الصغار في السن لكنها إن زادت عن حدودها المعقولة واستمرت وأصبحت مشكلة. ولقد لوحظ انتشار هذه الخاصية بين الأطفال من قديم الزمان عزى الرسول (صلى الله عليه وسلم) يختار الجمل القصيرة في التخاطب مع الأطفال فعندما أراد أن يعلم الطفل آداب الطعام قال له يا غلام.. سم الله، ثم كل بيمينك، وكل مما يليك.

وتظهر مشكلة صعوبات تركيز الانتباه بشكل كبير في المدرسة الابتدائية حينما يفشل التلميذ في التركيز على المهام الدراسي أو عدم الانتباه لما يشرحه المعلم. وقد حاول العديد من المربين تعريف الانتباه، فقد وصفه ريد وهرسكو (Reid & Hersko) انه قدرة الطفل على تركيز الوعي على المثيرات الخارجية والداخلية، وعرفه كيرك وكالفنت (CalfantKirk & 1984) بأنه عملية انتقائية لاستقطاب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزا للوعي، مع استبعاد المثيرات التي ليست لها علاقة (الشريف،2011، ص94)

- **الإدراك:** هو عملية ترجمة التي يقوم بها الدماغ للمحسوسات التي نقلت إليه عن طريق الحواس على شكل رسائل مرمزة على شكل نبضات كهربائية تسري من خلال الأعصاب الحسية الرابطة بين أعضاء الإحساس والدماغ.

ويمكننا تفسير وجود صعوبات التعلم عند الأطفال من خلال إدراكنا للدور الذي تلعبه عمليات الإدراك في التعلم وإعطائها المعاني الملائمة للحروف والكلمات وغيرها فالأطفال الذين يعانون من اضطرابات في عمليات الإدراك بسبب عجزهم في تفسير وتأويل المثيرات البيئية والوصول إلى مدلولاتها نظرا لخلل الوظائف الإدراكية لديهم فإنه يسبب لهم لا محال صعوبات في

التعلم مما يتمكن من الكشف عن هذه الاضطرابات والعمل على معالجتها من خلال برامج تربوية فعالة للتخفيف من آثارها عليهم وتسهيل مهمة التعلم (البطاينة وآخرون،2005، ص.97).

- **التفكير**: يعتبر التفكير من العمليات المعقدة لأنها تشتمل على كثير من أنواع العمليات العقلية والتي في كثير من الأحيان لم يتم فهمها بشكل تام فنحن نستخدم كلمة تفكير للدلالة على عمليات معرفية متعددة وواسعة مثال أنت تفكر بطريقة جيدة، بماذا تفكر، سوف تفكر في مشكلة ما...الخ.

لا يقصد بالتفكير هنا الذكاء لأن الطفل من ذوي صعوبات التعلم لا يدخل في إطار الإعاقة العقلية. وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في عمليات التفكير وقد أكد هلهان وآخرون على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، وكذلك أكد فلافل 1976 Falavel وتورجسن 1979 Toegesen على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما بعد المعرفة، أي قصور في الرقابة العقلية النشطة، وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية، وقصور في الطرائق والخطط التي تساعد في تعليم أفضل، كذلك فقد أكد كولنان وآخرون (Cullinan & 1980 etal) وكاجن (1966Kagen,) أنه يغلب على الأطفال ذوي صعوبات التعلم التصرف باندفاع كما يمكن ملاحظة السلوكيات التالية:

- لا يستطيع تطبيق ما تعلمه.
- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.
- يتمكن من التفكير الحسي في حين أنه يعاني من ضعف في التفكير المجرد.
- لا يستطيع إتباع التعليمات أو تذكرها.
- تنقصه القدرة على تنظيم أوقات العمل (كوافحة وعبد العزيز، 2003،ص. 125).

- **الذاكرة:** هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته، أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية، قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والهجاء والكتابة وإجراء العمليات الحسابية (كامل، 2003، ص. 14).

- **حل المشكلة:** إن التعامل مع المواقف الصعبة والتغلب على العقبات وإجابة الأسئلة المركبة وحل المشكلات اليومية تعد جزءا مهما من عمليات النمو ولذلك غالبا ما يفشل الكثيرين من أطفال صعوبات التعلم في ملاحظة طريقة تطور المواقف المشكلة أو تحديد المشكلة أو إيجاد أساليب مناسبة لحل المشكلات عند التعامل مع هذه المشكلات نظرا لنقص قدراتهم العقلية أو أساليبهم في حل المشكلات بالإضافة إلى استخدام الإستراتجيات غير المنطقية في حلها. لذلك يجب تدريب أطفال صعوبات التعلم على تطوير إستراتجيات مناسبة لحل المشكلات التي تمكنهم من الاستجابة بصورة أكثر ملائمة لمشكلات الحياة اليومية (البطاينة وآخرون، 2005، ص.117).

2-2- صعوبات تعلم أكاديمية: وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتساب التعلم في المراحل التعليمية التالية (النوبي، 2006، ص.78).

ومن أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية:

أ- صعوبات القراءة: وهي من أكثر الموضوعات انتشارا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يمكن أن نجد الكثير من المظاهر الموجودة بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ومن بين هذه المظاهر نجد الطالب يعاني من ضعف في فهم ما يقرؤه، وقد يكون السبب ناتجا عن عدم قدرته على تحليل صوتيات الكلمات، كما قد نجد هذا الطفل يقوم بعكس الكلمات والمقاطع عند الكتابة أو القراءة ومن المميزات أيضا إن معدل التحصيل الدراسي لديه أقل من الطلبة العاديين بعام أكثر مع أنه يتساوى معهم من حيث درجة الذكاء (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص.128).

ب- صعوبات الكتابة: والتي تسمى بالخطأ في ترتيب الحروف، أو إبدال حرف بحرف آخر وتعود إلى أسباب تتمثل بالقدرة الحركية الدقيقة أو عجز في التأخر البصري الحركي أو عجز القدرة على إدراك الرموز ومن مظاهر صعوبات الكتابة أن الطفل لا يستطيع أن يكتب شيء من التلقائية كأقرانه الآخرين، وربما يظهر ذلك جليا في إملائه وكثرة أخطاءه النحوية فعلا عن عدم التنسيق والتنظيم بين الأحرف والكلمات والسطور (الظاهر، 2008، ص.242).

ج- صعوبات الحساب: هي صعوبة تعم شديدة في الرياضيات ترتبط باضطراب إدراكي يعيق التعلم الكمي ومصطلح العجز عن تعلم الحساب هو مصطلح طبي يشير إلى نقص في قدرة الفرد على القيام بالوظائف الرياضية أو العجز في قدرته على إجراء العمليات الرياضية الرمزية، وترتبط هذه الحالة بالتلف الدماغي أو الخلل الوظيفي العصبي ويعاني الطلبة العاجزون عن تعلم الحساب من صعوبات مختلفة تتعلق بالإدراك البصري والعلاقات الفراغية ومعرفة الوقت والاتجاهات وقد يفتقر هؤلاء الطلبة إلى استراتيجيات التعلم، كما يعانون من ضعف الذاكرة وضعف القدرات اللغوية (الدهمشي،2007، ص.172).

3- العوامل المساهمة في صعوبات التعلم:

من خلال دراستنا لمفهوم صعوبات التعلم وتعريفاتها، يستطيع القارئ الاستدلال على بعض أسبابها وتختلف الأسباب باختلاف الاتجاهات المعرفية لها سواء كانت تربوية أو طبية أو نفسية، أو بيئية، أو وراثية. ويمكن تلخيص الأسباب في المجالات التالية:

3-1- العوامل الفردية: هي العوامل المتعلقة بالفرد من تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسمات الشخصية ويمكن إجمالها فيما يلي:

3-1-1- الوراثة: فقد اتضح للعلماء من دراسة عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم انه مثل هذا النوع من المشكلات منتشر بين تلك العائلات.

3-1-2- الخلقة أو الجبلة: وهي سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثية ,أو إلى عوامل مرضية ,أو تحول صفات متنحية إلى سائدة أو تنحي صفات سائدة مما قد ينتج

عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي الذي يلعب دورا هاما في عمليات التعلم.

3-1-3- الغدد: إذ أن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن يؤثر سلبا في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم (حافظ، 2009، ص.9).

3-2- العوامل البيئية: تعتبر البيئة من العوامل المساعدة في موضوع صعوبات التعلم ويشير كير وكشك وهلا هان (Coruikshont1962 andHallahan1978) بعض الأسباب البيئية المتمثلة في نقص الخبرات التعليمية, وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب, أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة.

أما بوش وونك (Buch and Waugh ,1976) فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة، إلا أن كروكشانك يعتبر العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عند الحديث عن أسباب صعوبات التعليم. ومن العوامل التي قد يكون لها أثر:التباعد الزمني بين الولادات وعدد أطفال العائلة وكثرة التنقل والسفر، ومستوى دخل الأسرة وعمر الأم عند ولادة الجنين (كوافحة، 2003، ص.110).

3-3- العوامل التربوية: وتشمل ما يلي:

- مشاكل التعليم المختلفة.
- الفروق الفردية.
- المنهاج الواحد.
- اختلاف طرق التدريس.
- عدم جاهزية غرفة الصف لحاجيات الطالب التعليمية.
- نقص مهارات المعلمين التدريبية.
- توقعات المعلمين العالية والمنخفضة.
- توقعات الأهل العالية والمنخفضة.

- أساليب التنشئة الاجتماعية من دلال وإهمال وتجاهل وعقاب وتمييز بين الأخوة وغيرها.

3-4- العوامل النفسية والعقلية: وتشمل ما يلي:

- اضطراب في الوظائف النفسية الأساسية وتشمل:
- الإدراك الحسي.
- التذكير.
- صياغة المفاهيم.
- تذكر المادة.
- فهم الاتجاهات.
- تنظيم الأفكار.
- كتابة جملة مفيدة.
- بطئ الفهم.
- صعوبة في تفسير المفاهيم.
- ضعف القدرة على التنظيم والتصميم والتعبير.
- تدني المهارات الحركية واللفظية.
- ضعف الذاكرة قصيرة المدى.
- قصور في الوصول إلي نهايات الأفكار.
- عدم القدرة على التكيف.

يتصف هؤلاء الأطفال بالقهرية وتدني مفهوم الذات والنشاط الزائد وعدم القدرة على الإنجاز والتشتت والتهور والإلحاح وحدة الطبع وسرعة الانفعال والكسل (العزة،2002، ص.48).

4- خصائص الأطفال ذوي صعوبة التعلم:

لقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي يظهر تأثيرها واضحا على مستوي تقدم الفرد في المدرسة، ويمكن تصنيف تلك الخصائص

إلي خصائص سلوكية، وخصائص عقلية معرفية، نفسية، انفعالية واجتماعية، لغوية فكرية، وخصائص حركية وهي كتالي:

أ- خصائص سلوكية: يتميز المتعالمين ذوو صعوبات في التعلم بكثير من الخصائص السلوكية، والتي تمثل انحرافا على السلوك السوي لأقرانهم العاديين ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم في المدرسة، ويمكن إن نلخص هذه الخصائص في النقاط التالية:

- العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاعية.
- العجز عن مسايرة الأقران.
- النشاط الحركي الزائد.

ب- خصائص عقلية معرفية: على الرغم من أن المتعلمين ذوو صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية، إلا أن منهم ذوو صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم أو أي مادة دراسية أخري، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- قصور الانتباه وقصور التآزر الحسي.
- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.
- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
- تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتدخل وتؤثر سلبيا على مقدار تعلمهم لمهام الدراسية.

ج- خصائص نفسية: أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين، ووجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

- انخفاض تقدير الذات.
- انخفاض الدافعية للإنجاز.
- انخفاض مستوى الطموح.
- يظهرون ضعفا ملحوظا في تقدير السلوك (إبراهيم، 2010، ص.146).

د- خصائص انفعالية واجتماعية: تعتبر المرحلة الأولى من حياة الأطفال العاديين فترة إنجازات نفسية كبيرة فالطفل تتشكل شخصيته المستقبلية في السنوات الأولي من حياته أما ذوو صعوبات التعلم فيتسمون من الناحية الاجتماعية والانفعالية بما يلي:

- التلبث في النشاط بتكرار نفس السلوك المنافي للحاجة.
- صعوبة الضبط الذاتي وعدم تقدير نواتج السلوك حيال الأخر
- الانسحاب الاجتماعي الذي يتجلى في الكسل واللامبالاة والتمركز حول الذات.
- الاعتمادية الزائدة.
- العدوانية اتجاه الآخرين لأسباب غير مبررة.
- العوز للذكاء الاجتماعي إذ لا يلتقطون التلميحات الدقيقة والإيحاءات.
- تدني مفهوم الذات وسلبيته.
- الإحساس بالعجز المتراكم من الفشل في الوصول إلي مستوى عام للتمكن وعدم الثقة بالنفس التي تولد التوتر الدائم والشعور بالإهانة وعدم الإحساس بالوقت (سماح، 2007، ص. 68).

هـ- خصائص لغوية فكرية: إن نمو اللغة ييسر للفكر حدوثه وللمفاهيم تشكيلها وللآراء ثراءها وعلى ضوء ذلك يسمى بلوغ المهارات التي تشمل اللغة والفكر النمو المعرفي. إن كثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تؤدي انطباعاتهم الحسية إلى معلومات ذات معنى مفيد مما يؤدي إلى اختلال في نمو اللغة وفي عمليات التفكير.

ومن مظاهر صعوبات اللغة لدي ذوى صعبات التعلم صعوبة إدراك اللغة وتمييزها بصريا وسمعيا مما يؤثر على الاكتساب والتوظيف اللغوي بمظاهره الأساسية (الكتابة، القراءة الكلام، الاستماع) وما يرتبط بذلك من مهارات (التحليل، التركيب، التنظيم التدقيق الاستيعاب،...).

ومن مظاهر صعوبات التفكير لدى صعوبات التعلم:

- عدم المرونة في الانتقال من الاكتساب إلي التطبيق.
- الاهتمام البسيط بالتفاصيل ومعاني الكلمات.
- التمكن من التفكير الحسي والضعف في التفكير المجرد.

- الحاجة إلى مدة زمنية معتبرة قبل الاستجابة.

و- خصائص حركية:

تتمثل الخصائص الحركية لذوي صعوبات التعلم فيما يلي:

- يجد صعوبة في التوازن.
- يأتي بحركات عشوائية غير منتظمة.
- يعاني من ضعف ووهن في قدراته.
- لا يفرق بين اليمن واليسار (الشريف،2011، ص.89).

ويضيف ايهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد (2014) مجموعة من الخصائص المتعلقة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي:

- الخصائص العقلية: وتتلخص فيما يلي:

- انخفاض التحصيل الدراسي في مادة أو في كل المواد.
- اضطرابات واضحة في عمليات الذاكرة والتفكير والإدراك والانتباه.
- عدم القدرة على الحكم والمقارنة والاستدلال.
- عدم القدرة على التقويم وحل المشكلات واتخاذ القرار.
- تبني أساليب غير مناسبة لحجرة الدراسة تؤثر سلبا على مقدار تعلمهم في المهام الدراسية.
- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
- الاستجابة السلبية دائما والإخفاق المستمر في الأداء بالنسبة للآخرين.
- عدم القدرة على انتقاء واختيار الاستراتيجية المناسبة للموقف التعليمي.

- الخصائص السلوكية: وتمثلت في:

- النشاط الحركي الزائد على نحو مفرط أو مرضي.
- انخفاض تقدير الذات.
- انخفاض الدافعية للإنجاز.
- انخفاض مستوى الطموح.

- الميل إلى التحكم الخارجي أكثر من الداخلي.
- عزو النجاح أو الفشل الدراسي إلى عوامل خارجية مثل الخطأ أو الصدفة.
- ضعف مستوى التمكن من المهارات والمعلومات المحددة والتي تظهر من خلال التفاعل مع الأقران أو من نتائج الاختبارات.
- البطء في الاكتساب والاضطراب في سير التعلم وعدم السير أو السلاسة في التعلم.
- صعوبات في القراءة وخاصة جانب الفهم والقدرة على التركيز.
- صعوبات رياضية لا سيما في جوانب العمليات الحسابية الأساسية والقدرة على التفكير الكمي أو أي مهارة رياضية ذات علاقة.
- صعوبة اللغة المكتوبة أو الشفاهية.
- مشاكل الإدراك الحركي.
- اضطراب التآزر العام.
- مشاكل التوافق الاجتماعي.
- مشاكل عصبية.

- ملخص لخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

ويمكن أن نلخص بصفة عامة خصائص ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية:

- قصور في التعبير عن الذات وفي التعامل مع الآخرين.
- قصور في التميز وفي الذاكرتين السمعية والبصرية.
- التشتت في الانتباه.
- النشاط والحركة الزائدة.
- عند مالا يكتمل التلميذ ما يبدأ به من عمل عند ما يطلب منه ذلك.
- عدم كتابة ما يطلب من التلميذ بالشكل الصحيح.
- صعوبات إجراء العمليات الأساسية في الرياضيات.
- الحاجة إلى وقت طويل لتنظيم أفكار التلميذ قبل الاستجابة.

- ضعف اكتشاف الأخطاء ذاتيا.
- ضعف التناسق الحركي.
- تقلب حاد في المزاج (مرقص، 2006).

5- **نسبة انتشار صعوبات التعلم:** تبلغ نسبة صعوبات التعلم في الولايات المتحدة حسب إحصاءات مكتب التربية الأمريكي عام 1984 حوالي 4% من مجموع طلاب المدارس (من 3-21 سنة) وتمثل هذه النسبة حوالي 40% من الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة وهي نسبة 72% للذكور و27% للإناث، أما في السعودية 1989 فقد بلغت النسبة 22.7 % بالنسبة لصعوبات الانتباه والفهم والذاكرة و20.6 بالنسبة لصعوبات القراءة والكتابة والتهجي. وفي الإمارات العربية المتحدة 1991 وصلت النسبة 13.7% في إحدى الدراسات على المرحلة الابتدائية منها 15.14% ذكور و11.8% إناث. وفي مصر تراوحت النسبة ما بين 26% في القراءة و28.4% في الكتابة في دراسة تمت نسبة 1993، أما الرياضيات فقد وصلت النسبة في الحساب 46.28% في دراسة أجريت سنة 1992و13.5% في دراسة تمت سنة 1993 على تلاميذ الابتدائي وفي الجبر بلغت النسبة 15.7%على تلاميذ الإعدادي في دراسة أجريت سنة 1989. (حافظ، 2006، ص.6).

وتشير البحوث والدراسات النفسية إلى أن الاهتمام المبكر بالطلبة ذوي صعوبات التعلم يساعد في تقليل الصعوبات والمشكلات التي قد تنتج عن صعوبات التعلم في مراحل التعليم اللاحقة والإعدادي والثانوي، ففي دراسة قام بها شيفمان (Schiffman 1982) حول الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة وجد في دراسته أن الكشف المبكر والتعرف عن هؤلاء الطلبة بصورة مبكرة وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة لهم في الأول الابتدائي أدى إلى تحسينهم بصورة ملموسة وبنسبة تصل إلى حوالي 84% بينما تنخفض نسبة التحسن إلى 46% إذا ما تم الكشف والعلاج في الصف الثالث الابتدائي. كما أن نسبة التحسن لا تتجاوز 18% في حال الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي وتقديم البرامج

العلاجية في تلك المرحلة، وإذا تم التشخيص والكشف والعلاج في الصف السادس الابتدائي فإن نسبة التحسن قد تصل إلى 8% فقط (كوافحة،2003، ص. 122).

6- محكات التعرف إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم: لقد أستخدم أكثر من محك لتحديد صعوبات التعلم ولكن المحكات التي استخدمت في تحديد صعوبات التعلم هي:

6-1- محك التباين الشديد بين التحصيل والقدرة الكامنة: كما جاء في التعريف فإن تحصيل الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية يكون أقل من قدراتهم العقلية ويكون هذا التحصيل المتدني في اللغة الشفوية، والاستيعاب السمعي والاستيعاب القرائي، والقراءة والكتابة، والإملاء، والاستدلال الرياضي أو الحساب، وذلك على الرغم من أن نمو الطالب وقدرته العقلية جيدة حيث أن جزءا من الوظائف المعرفية – وليس كلها – فقط تتأثر. فعلى سبيل المثال، ربما يكون الطالب متفوقا في الفن والرياضيات ولكنه يكون ضعيفا في الاستيعاب، والتواصل اللفظي والقراءة.

لقد ضمنت جميع الولايات الأمريكية مبدأ التباين في إجراءاتها للتعرف إلى الأطفال ذوي الصعوبات التعليمة، وقدم ثلاثة أرباع الولايات إرشادات لكيفية حساب التباين الشديد ذكرت كل ولاية أنه ينبغي أن يكون التباين بين التحصيل والقدرة الكامنة كبيرا حتى نستطيع وصفه بالحاد (البطاينه وآخرون،2005، ص.39).

6-2- محك الاستبعاد: وهو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والإعاقة الانفعالية مشتركة، أي عندما يجرى تعريف صعوبات التعلم يستثنى من ذلك الإعاقات الأخرى ذات المظاهر المشتركة كالإعاقة العقلية والانفعالية والحسية ويمكن الاستفادة من هذا المحك كموجه ومرشد للتعرف على صعوبات التعلم، ولا بد من الإشارة إلى أنه يمكن أن يرافق صعوبات التعلم إعاقات أخرى كفقد البصر أو السمع أو الاضطرابات السلوكية (الظاهر،2008، ص.238).

3-6- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج والتربية الخاصة: فقد تختلف معدلات النضج من طفل لآخر، وقد يكون ذلك غير منتظم، أي أن الخلل في عملية النضج قد يؤدي إلى الصعوبة التعليمية. وقد قال بندر(Bender) وسلنجرلاند (Slingerlqnd) أن من الحقائق المعروفة نفسيا في نمو الأطفال الذكور إنهم أبطأ من الإناث، كما أن هناك علاقة أخرى من العلامات التي تدل على الصعوبة التعليمية (الدهمشي، 2007، ص.183).

4-6- محك العلامات النيورولوجية: حيث يمكن الاستدلال عن صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ التي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ المرضي للطفل ويعبر عن العلامات النيورولوجية بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ، والتي تنعكس في:

- الاضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري والسمعي والمكاني).
- الأشكال غير الملائمة من السلوك (النشاط الزائد والاضطرابات العقلية).

ج- صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

وغني عن البيان أن الاضطرابات في الوظائف على مستوي المخ ينعكس سلبا على العمليات العقلية (انتباه، تفكير، تعلم، تذكر، حل مشكلة)، مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل ويؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية عامة (حافظ،2006، ص.5).

5-6- محك التوجيه التربوي: بناء على تحقيق محكي والابتعاد يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية وهناك عدة أسباب للتوجيه التربوي أكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم أبرزها:

- لغاية الآن لم يتم معرفة فيما إذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة.
- لم يتم تحديد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.
- عدم موثوقية اتساع وتيرة التقدم الأكاديمي في حال تشجيع مسألة تدريب مناطق خاصة في الدماغ (سماح، 2008).

7- التقييم التربوي النفسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم: يتطلب تقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلم مراعاة المبادئ العامة التي يتم إتباعها عند تقييم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بوجه عام مثل (تطبيق الاختبار باستخدام طريقة التواصل التي يستخدمها الطفل المفحوص، وعدم الاعتماد على اختبار واحد لتحديد برنامج الطفل، وقيام فريق متعدد التخصصات بتنفيذ عملية التطبيق).إضافة إلى ما سبق، ينبغي تطبيق إجراءات إضافية لجمع المعلومات عن أداء الطفل. وتشمل تلك الإجراءات أشكالا متنوعة من التقييم الرسمي وغير الرسمي مثل (الملاحظة، وسلالم التقدير، وقوائم التحقق الشطب،...الخ). وبناء على تعريف صعوبات التعلم يجب تحديد مستوى الأداء العقلي العام (الذكاء) للطفل، مستواه التحصيلي، ومعالجته للمعلومات. وكما هو معروف، فصعوبات التعلم تكون موجودة إذا كان هناك تباين ملحوظ بين الذكاء والتحصيل في واحدة أو أكثر من المجالات التالية:

- التعبير الشفوي.
- الاستماع.
- التعبير الكتابي.
- الاستيعاب القرائي.
- مهارات القراءة الأساسية.
- الحساب.

ويقاس الذكاء باستخدام اختبارات الذكاء الفردية المقننة مثل (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال أو إي اختبار ذكاء فردي آخر يتمتع بالخصائص السيكومترية المناسبة). وبعد ذلك، يتم تقييم التحصيل الأكاديمي للطفل باستخدام اختبارات تحصيلية مقننة عامة مثل اختبار بيبوي التحصيلي الفردي المعروف اختصارا بالرمز (PIAT) أو باستخدام اختبارات تحصيلية محددة لقياس مستوى التحصيل في مجال أكاديمي معين. كذلك ينبغي تقييم قدرة الطفل على معالجة المعلومات ويتم ذلك باستخدام اختبارات مثل: اختبار الينوى للقدرات النفسية اللغوي (Psycholinguistic Atilitie illionois Test of) أو اختبار ويمان للتمييز السمعي

(Audi tory Discrimination Test) أو اختبار الإدراك البصري (Motor Free Visual Preception Test) وعند اتخاذ قرار بوجود صعوبات تعلميه لدى الطفل تستدعي تزويده بخدمات التربية الخاصة، يتم جمع المعلومات عن مستوى الأداء الراهن للطفل لتحديد حاجات التربوية، وهذا بدوره يمكن تحقيقه باستخدام اختبارات رسمية واختبارات غير رسمية (الخطيب والحديدي،2009، ص.87).

8- دور معلم ذوي صعوبات التعلم: إن اكتساب المعلم الإدراك والفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم لأمر ضروري هام جدا، فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ وهو أول من يستطيع أن يلاحظ ويرصد ومن ثم يتمثل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء اللازم (محمد علي، 2011، ص.204).

حيث يتمثل دور المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم في الفصل فيما يلي:

1- تفريد التعلم: حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل يراعي فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله، ومستوى أدائه اللغوي وخاصة القدرة القرائية والمفردات المنطوقة والمكتوبة ومستوى ذكائه ومستوى نضجه الانفعالي وتاريخه التربوي، فالبرنامج لابد أن يكون برنامج خاصة بالفعل.

2- أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أداؤه سواء كان هذا المستوى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسيا.

3- أن يكون تعليم الطفل وفقا لنمط مشكلته بمعنى: هل تتضمن الصعوبة جوانب التكامل في أداء الوظائف المختلفة؟ وهكذا في جميع الأحوال يجب أن يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة.

4- يجب عدم اقتصار الخطة التربوية على جوانب التكامل، فهو أسلوب غير كاف أن استخدمناه بمفرده لأن أساس الصعوبات هو قصور في الجوانب الحية العصبية ومن ثم يجب تنمية التكامل بينهما.

5- ضبط المتغيرات المهمة، وهذا يتطلب من المدرس التحكم في متغيرات رئيسية مثل الانتباه من خلال السيطرة على المشتتات، والتحكم في درجة القرب والبعد مع التلاميذ ضبط الحجم بالنسبة للكلمات المكتوبة أو الأشياء المادية.

6- الاهتمام بالتعلم اللفظي وغير اللفظي. بمعنى أنه ينبغي التركيز على المكونات اللفظية في مشكلة التعلم مع تخطيط الجهة، بحيث يتم ربط الجانبين، ويمكن المزاوجة بينهما.

ينبغي مراعاة الاعتبارات النفسية والعصبية، فالمدرس يجب أن يهتم بالاحتياجات العلاجية سواء من الناحية السلوكية أو الجوانب النفسية (سالم وآخرون،2006، ص.190).

ويستطيع المعلم مساعدة ذوي صعوبات التعلم في تحسين وتيرة تعلمهم من خلال تطبيق مبدأ الاستراتيجية في التدريس والذي يعني تنويع طرق التدريس وأساليبه من خلال بناء خطة دراسية تشمل أهم الوسائل التعليمية التي سيستعين بها في سير الدرس كما تشمل التوقيت اللازم والأهداف المحددة لكل وحدة دراسية بالإضافة إلى إتباع أنماط التقويم الحديثة وخاصة التقويم التكويني الذي يفيد في معالجة القصور في حينه دون الانتظار إلى نهاية الفصل الدراسي

9- دور المرشد الطلابي نحو برنامج صعوبات التعلم: يكمن دور المرشد الطلابي نحو برنامج صعوبات التعلم فيما يلي:

- إعداد الخطط السنوية لبرنامج التوجيه والإرشاد لطلاب ذوي صعوبات التعلم في إطار الخطة العامة للتوجيه والإرشاد.
- متابعه حالات الطلاب التحصيلية والسلوكية وتقديم الخدمات الإرشادية لهم.
- التعرف على طلاب ذوي صعوبات التعلم واتخاذ الوسائل والإجراءات الكفيلة بتلبية احتياجاتهم بالتعاون مع معلم صعوبات التعلم.
- تحري الأحوال الأسرية لطلاب ذوي صعوبات التعلم ومساعدة المحتاجين منهم.
- دراسة الحالات الفردية للطلاب اللذين تظهر عليهم بوادر سلبية في السلوك وتفهم مشكلاتهم.
- العمل على توثيق الرابط بين البيت والمدرسة وإطلاع أولياء الأمور على مسيرة أبنائهم في البرنامج.

- الاتصال والتعاون مع معلم البرنامج ومع لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة بهدف جمع المعلومات عن الطالب لتعبئة السجل الشامل أو دراسة حالته.
- توعية المجتمع المدرسي بأهداف التوجيه والإرشاد وأهداف برنامج صعوبات التعلم وخططه وكيفية التوافق بينهما في الميدان.
- المشاركة في البحوث والدراسات والدورات والندوات والمؤثرات في مجال عمله وفي مجال صعوبات التعلم (العبد اللطيف، 2009).

10- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم: تنوعت النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم حيث نذكر منها ما يلي:

10-1- النموذج الطبي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المشكلة الأساسية التي تكمن وراء ظهور هذه الصعوبات هو الجانب الفسيولوجي حيث يحدث اختلال في الأداء الوظيفي للمخ الذي يعد السبب الرئيسي لها ويركز الاتجاه الطبي في التوصل إلى الأسباب الفسيولوجية التي تحدث هذه المشكلة فعدم التوازن في كيمياء الدم يسبب مشكلة أو تعليمه وعليه من الممكن تقديم معالجة طبية تتضمن بعض العقاقير التي تعمل على تصحيح وعلاج اختلال التوازن، واختلال التوازن بين النصفين الأيمن والأيسر من المخ ومعالجة مشكلة التعرض للرصاص وعليه فإن اتجاه الطب المعاصر يحدد علاج العديد من الاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم, وهناك أيضا مشكلات تحدث أثناء الولادة كالاختناق الذي يعيق وصول كميات من الأكسجين إلى الاندفاع مما قد يسبب هذه المشكلة (هلا لاهان وآخرون، 2007، ص.435).

ويفترض هذا النموذج أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية، ويظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم كثيرا من الإشارات العصبية أكثر من الأطفال العاديين، حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة، وصعوبات في التعلم المدرسي يمكن أن يؤدي إلى خلل المخ الوظيفي، وتغيير

في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينه من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية (سالم وآخرون،2003، ص. 42).

10-2- النموذج السلوكي:

يرجع هذا النموذج إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من السر والمدرسة والمجتمع، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيل للتلميذ (إبراهيم،2010، ص67).

ونتيجة لانتشار وشيوع الاتجاه السلوكي فقدراتهم عدد من الباحثين باشتقاق العديد من المبادئ والاستراتيجيات التي تحكم أساليب التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فترى هاردنج (1986)، بضرورة استخدام استراتيجية أساسية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهو استخدام التعزيز الإيجابي لتكوين وتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة.

ويرى جيرهيرت (1985) بجدوى وفعالية الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي يستخدمها أصحاب التوجه السلوكي مع الأطفال اللذين يفتقرون إلى التشجيع والإنجاز (الزيات، 1998، ص.164).

يتضح من خلال النموذج السلوكي إن له العديد من نقاط القوة حيث يركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضا اكتسابه للمهارات المفقودة.

10-3- النموذج النمائي:

أو ما يعرف بنظرية التأخر في النضج يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية، والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي ونظرا لأن كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب

بطء النضج، فإن كلا منهم يختلف في معدل أسلوب اجتيازه بمراحل النمو ونظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة.

ومن بين الانتقادات التي توجه لنظرية التأخر في النضج أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة (إبراهيم، 2010، ص.67).

10-4- النموذج المعرفي:

في حين ترى النظرية المعرفية بإنتاج مباشر للغة من خلال النمو المعرفي، إذ اهتم بياجيه Piaget بالربط بين نمو اللغة بالنمو المعرفي فعندما يكون لدى الطفل مخططا معرفيا فإنه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه. وبالتالي يتجاوز كل الصعوبات المتعلقة بهذه العملية.

يعتقد علماء المعرفيون أن هناك تفاعلا متواصلا بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك، ويسمي ألبرت بندورا هذا التفاعل بالحتمية المتبادلة أو التبادل السببي ، مما يعني أن الإنسان يطور مفاهيم معينة عن المثيرات البيئية وعلاقة بعضها ببعض، وهذه المفاهيم تؤثر بدورها في ردة الفعل الذي يحدث لديه، فالاقتصار بين المؤثرات والاستجابات ليس كافيا وإنما لابد من دراسة العمليات المعرفية التي تتوسط هذه العلاقة (جرار،2008، ص.115).

10-5- النموذج التطوري:

يرى علماء النفس التطويريون أن هناك علاقة بين النضج والتعلم, فالنضج يحدد مستوى ما يستطيع الفرد أن يقوم به. بينما التعلم شأنه تحسين ذلك المستوى ورفعه ويقدم علم النفس مسارا لنمو الأطفال العاديين في المراحل المختلفة ويشمل النمو الجسمي والحركي والعقلي والاجتماعي والانفعالي، ويمكن تفسير مظاهر صعوبات التعلم بأنها انحراف عن مظاهر النمو العادي عند الطفل ذوي صعوبات التعلم إما بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فهم يعكسون نضجا بطيئا للعمليات الإدراكية والحركية واللغوية المتعلقة بالانتباه وكثيرا ما يستخدم أصحاب هذا النموذج مفاهيم "بياجيه" لتفسير الطبيعة المتطورة لصعوبات التعلم ويفسرونها على

أنها تحرك لطفل تحركا غير مناسب كأن تقدم له معلومات لم يكن مهيأ لتعلمها عبر مراحل تطوره العقلي وتضعف حينئذ قدرتهم على تطوير منظومات معرفية وتعديل هذه المنظومات في ضوء المعلومات الجديدة (جرار، 2008، ص.121).

10-6- النموذج التشخيصي العلاجي:

الفكرة التي يقوم على أساسها النموذج التشخيصي العلاجي هو أن بعض العمليات النفسية السيكولوجية أو المجلات الأكاديمية قد تتعرض للخطأ، ومن ثم تم تقديم برامج علاجية معينة تعمل على علاج تلك العمليات الخاطئة حيث يشير جورج شون (2002) على أن النموذج التشخيصي العلاجي يركز بطبيعة الحال على مجالات أكاديمية كالقراءة، أو كما يرى سينل (2007) على أنه يركز على الإعاقات الشديدة والمتعددة وغالبا ما يركز أخصائيو لتشخيص والمعلمون على تحديد المشكلات التي تظهر في العمليات السيكولوجية كالذاكرة السمعية حيث يفترضون أن بإمكانهم علاجها.

فإذا واجه التلميذ صعوبة في القراءة فيجب على أخصائي التشخيص أن يقوم بتقديم التلميذ ليرى فيما إذا كان يواجه مشكلات تتعلق بالذاكرة السمعية أو ثبات الأشكال أو الغلاف البصري أي الإدراك شيء معين بعد رؤية جزء منه أما بالنسبة للمفاهيم الحسابية فيجب التعرف على أي المفاهيم الرياضية التي قد تم التعرف إليها وأيها يستطيع القيام بحلها، ولذا يركز كلا من سوانسون وتورجيسين إلى أمرين هما:

1- الاختيار الدقيق المناسب الذي يكشف عن صعوبات التعلم النوعية المحددة التي يعاني منها التلاميذ حيث أن الاختيار يستخدم بهدف التشخيص والتخطيط للعلاج.

2- التركيز على تجهيز المعلومات وهي تعتبر الإجراءات التي يتضمنها التفكير (هلالاهان وآخرون، 2007، ص.438).

وقدم "أحمد حامد سيد" تحليل آخر لصعوبات التعلم حيث نوه إلى مجموعة من الاتجاهات وهي:

- الاتجاه النفسي العصبي

- الاتجاه السلوكي التحليلي
- الاتجاه المعرفي

كما قدم مجموعة من النظريات العلمية والنماذج التفسيرية المتمثلة في ما يلي:

- **النظرية النيورلوجية:** وتفترض هذه النظرية أن الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية بسيطة، حيثُ يظهروا كثيرًا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، ويؤكد أصحاب النظرية النيورلوجية أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ ، والعوامل الكيميائية والحيوية التي تؤدي اضطرابات مثل عسر القراءة أو اختلال الوظائف اللغوية، ويرجع سبب إصابة المخ إلى نقص كمية الأوكسجين أثناء فترة الحمل أو إلى الغيبوبة ونقص التغذية عند الأم الحامل، أو حالات فقدان كمية كبيرة من الدم أثناء الولادة.
- **نظرية تأخر النضج:** وتعتمد هذه النظرية في تفسير حدوث صعوبات التعلم إلى البطء في نضج العمليات البصرية، الحركية، اللغوية، الإدراكية، التذكر، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، حيثُ نجد كل طفل يعاني من صعوبات التعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج.
- **النظرية السلوكية:** ويفسر أصحاب النظرية السلوكية حدوث صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئ، نتيجة استخدام طرق تدريس غير ملائمة، وافتقار الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة، وكثرة عدد المتعلمين، وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم والدراسة لديهم، إضافة إلى الظروف البيئية غير الملائمة في الأسرة والمدرسة والمجتمع. وكذا عدم مراعاة المناهج التعليمية للفروق الفردية وميول واهتمامات التلاميذ.
- **نموذج العمليات النفسية:** ويعتمد أصحاب هذا النموذج على أهمية التجهيز العقلي للمعلومات ، حيث يعتمد التجهيز العقلي ومعالجة المعلومات على العمليات الإدراكية، وقدرات الانتباه، والذاكرة (العمليات العقلية العليا)، ويرجع أصحاب هذا النموذج أن أطفال صعوبات التعلم لديهم قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، كما يروا أن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي لدى الفرد، وأن اضطرابات العمليات النفسية الأساسية

يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط للدماغ، مما يؤدي لحدوث الأعراض الأكاديمية، والأعراض الانفعالية والاجتماعية. ويشترك النموذج النمائي والتطوري في اهتمامهم بمسألة النضج يذهب أصحاب النظريات المتعلقة بهذين الاتجاهين إلى تفسير صعوبات التعلم بأنها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية، والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي مما يؤثر على نمو الإدراك والانتباه والتركيز والذاكرة وحل المشكلة.

- **نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (النظرية المعرفية):** ويهتم أصحاب هذه النظرية بكيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة، إضافة إلى الاهتمام بدراسة الأنماط المخية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات. وتنظر النظرية المعرفية (تجهيز ومعالجة المعلومات) إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بالحاسب الآلي في استقبال المعلومات ومعالجتها ثم استدعائها مرة أخرى في صورة استجابات مناسبة عند الحاجة إليها، لذلك تركز على كيفية استقبال المخ للمعلومات ثم تحليلها وتنظيمها من خلال التنظيم والتتابع على نحو معين.

واتفق محمد علي كامل (2003) مع هذا التفسير السابق في اعتماده النظرية النيورولوجية ونظرية تجهيز المعلومات، وأضاف عليهم نظرية الاضطراب الإدراكي الحركي والنظريات المتعلقة بمهام التعليم كما يلي:

- **نظرية الاضطراب – الحركي:** تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي – حركي، ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي – الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال أصحاب " صعوبات التعلم" يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي- الحركي، وان هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهى الاضطراب في المجال الإدراكي- الحركي.

وقد تأثر بهذه النظرية كل من " بارش" و"جتمان" و" كيفارت" في نظريته أن الأطفال العاديين يتم نموهم الإدراكي- الحركي بشكل ثابت وسليم بحلول الوقت الذي يبدأ فيه نشاط التعلم المدرسي، أي في حلول سن السادسة في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم، ويتكون لديهم

إدراك غير مطابق للواقع, مثل هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية لافتقادهم إلى إدراك واقعي وثابت للعالم الذي يحيط بهم.

ويعتبر ذلك سببا في الصعوبات الدراسية فانه يجب البدء في تحسين المهارات الإدراكية-الحركية وذلك كشرط مسبق وخطوة أولية لعلاج العجز عن التعلم. وفي ضوء ذلك نجد أن الأنشطة المقترحة في البرامج العلاجية المبنية على نظرية الاضطراب- الحركي تتضمن التدريب على الأنشطة الحسية – الحركية- البصرية، والرسم، التدريب على التوازن، وأنشطة لتقوية الإحساس بالاتجاهات، وكذلك الأنشطة المرتبطة بتكوين الأشكال وغيرها .

- **النظريات المتصلة بمهام التعلم :** تركز هذه النظرية على حقيقة أن العمل المدرسي غالبا ملائما للأنماط المميزة للأطفال في القدرة في أساليب التعلم وانه يمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التي يدرسه بها (الأسلوب المعرفي للتلميذ) وتتضمن هذه النظريات اتجاهين لتفسير صعوبات التعلم هما: الأسلوب الأول هو: تأخر في النضج (بطء في النمو) والثاني يتمثل في الأساليب المعرفية.

- **تأخر في النمو (بطء في النمو):** ويذهب أصحاب هذا الاتجاه في تفسير " صعوبات التعلم" إلى أنها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي وانه نظرا لأن كل طفل يعاني من " صعوبات التعلم" لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مختلف مراحل النمو. ونظرا لان المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما فان هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة.

ويركز المشتغلون بنواحي في النضج على أن المهام التحصيلية ينبغي أن تتلاءم مع ما لدى الطفل ممن استعداد للتمكن فيها، وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه، وحين يتعلم الأطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى أساليب تدريس خاصة.

– الأساليب المعرفية: ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير " صعوبات التعلم " أن كثيرا من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة ومع ذلك فان أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل مع – وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن – وليس اقل قدره من- أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها، وان هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم باستراتيجية تعلم أفضل، أو حيث يمكنهم نضجهم من تطوير استراتيجية أكثر ملاءمة.

11- قراءة في المقاربات المفسرة لصعوبات التعلم:

توجد العديد من النظريات والمقاربات المفسرة لصعوبات التعلم والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم من عدة أوجه بحسب ما تتبناه كل فئة من الباحثين والعلماء والمفسرين فليس هناك اتفاق حول الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم، فالبعض يرجعها إلى عوامل فسيولوجية " خلل أو إصابة المخ" ، ويعتقد آخرون أن السبب يرجع إلى اضطرابات نيورولوجية المنشأ في المجال الإدراكي- الحركي، أما الفئة الثالثة من العلماء والمفسرين فيرجعون السبب إلى الطرق المستخدمة و غير الملائمة في تجهيز ومعالجة المعلومات، ويرجع آخرون السبب إلى أن الواجبات والمهام التعليمية تفوق مستويات نضج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولا تتفق مع أسلوبهم في التعلم. فالاتجاه الطبي ومعه النظرية النيورولوجية ترجع صعوبات التعلم إلى اختلال في الأداء الوظيفي للمخ الذي يعد السبب الرئيسي لها ويركز الاتجاه الطبي في التوصل إلى الأسباب الفسيولوجية التي تحدث هذه المشكلة فعدم التوازن في كيمياء الدم يسبب مشكلة كبيرة للطفل وتعرقل تعليمه، أما الاتجاه السلوكي ومعه النظرية السلوكية فتركز على العادات الدراسية الخاطئة في طرق التدريس الغير الملائمة وغياب الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة والمتنوعة وكثرة عدد المتعلمين مما يؤدي إلى ضعف الدافعية للتعلم والدراسة بالإضافة إلى وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من السر والمدرسة والمجتمع.

في حين ذهب أن الاتجاه المعرفي ومعه النظرية المعرفية إلى خلل في النمو المعرفي ونمو اللغة فعندما يكون لدى الطفل مخططا معرفيا فإنه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه وبالتالي يتجاوز صعوبات الكتابة والقراءة، أما صعوبات الحساب فقد ترجع إلى توقف النمو في مرحلة عقلية معينة تجعل الطفل يتأخر في العمليات الحسابية ولذلك يؤكد "جان بياجيه" على ضرورة القيام بالتطبيقات التربوية المهمة لنمو المفاهيم والنمو العقلي عموما عند الطفل، كما أن تعامل الوالدين في المرحلة العمرية الأولى من مراحل النمو العقلي وهي المرحلة الحسية الحركية بطريقة صحيحة تتناسب مع مقدار البنى المفاهيمية للطفل، وهذا ما يجعل انتقاله للمرحلة الثانية وهي مرحلة الحدس يكون انتقال سلس، وهكذا حتى يصل باستعداد قوي لمرحلة ما قبل العمليات التي تصادف المرحلة الابتدائية وهي المرحلة التي تنتشر فيها مشكلة صعوبات التعلم. ويعتقد النموذج النفسي أن أطفال صعوبات التعلم لديهم قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، كما يروا أن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي لدى الفرد، وأن اضطرابات العمليات النفسية الأساسية المتمثلة في الانتباه والإدراك والذاكرة مما يؤدي لحدوث الأعراض الأكاديمية، والأعراض الانفعالية والاجتماعية.

وبالاعتماد على كل هذه النماذج والنظريات والاتجاهات التفسيرية لمشكلة صعوبات التعلم تمت صياغة التطبيقات العلاجية وأنماط التكفل بهذه الفئة للحفاظ على مسارهم التعليمي وتجاوز صعوباتهم المختلفة للتقليل من ظاهرة التسرب المدرسي والفاقد التعليمي من جهة واستثمار القدرات والإبداعات المهمة للتلاميذ المنتمين لهذه الفئة واستغلالها في تحسين نوعية ومردودية مخرجات العملية التعليمية على اعتبار أن معظم التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مقبولة أو مرتفعة أحيانا في اختبارات الذكاء المختلفة.

12- النظريات والتطبيقات العلاجية:

تتأثر التطبيقات العلاجية لمشكلة صعوبات التعلم بالنظريات والمقاربات النظرية وعليه فنجد عدة أنواع للعلاج منها العلاج الطبي والعلاج التربوي والعلاج السلوكي والعلاج النفسي.

12-1- العلاج الطبي: تحتاج بعض حالات صعوبات التعلم إلى التدخل الطبي كما في حالات ضعف التركيز ونقص الانتباه وفرط الحركة ويتم التعامل معها بأساليب متعددة منها:

- العلاج بالعقاقير الطبية في حالة فرط النشاط
- العلاج بضبط برنامج غذائي يتضمن التقليل من السكريات والنشويات أو المواد الكيميائية المواد الملونة المضافة.
- العلاج عن طريق الفيتامينات المهمة في عملية النمو.

وعموما فإن الممارسات العلاجية الطبية لا تستطيع القضاء كلية على صعوبة التعلم مهما كان نوعها ولكنها تخفف بعض الحركات المصاحبة لهذه الصعوبة وتعالج القلق الناجم عنها من خلال استخدام أدوية مضادات الاكتئاب ومحاولة تحقيق التوازن الكافي للجسم.

12-2- العلاج السلوكي المعرفي: بواسطة تعديل السلوك الغير مرغوب فيه بواسطة تعديل الأفكار الخاطئة التي تسكن ذهن التلميذ عن التعلم وصعوبته وعن المعلم والمدرسة عموما وتغييرها بأفكار بديلة ايجابية من جهة ومن جهة أخرى محاولة تعليم التلميذ كيفية المسك السليم للقلم في الكتابة وتعديل أخطاء القراءة بواسطة القراءة المتكررة الصحيحة بتأني وبشكل يرغب فيه التلميذ وبالنسبة للحساب فيجب تقديم الخطوات الصحيحة للوصول إلى تقدم في تعلم الحساب من خلال الاستعانة بالوسائل التعليمية والطرق التدريسية المطبقة لتفريد التعليم.

12-3- العلاج النفسي: من خلال المشكلات النفسية المتعلقة بالشخصية مثل ضعف تقدير الذات وغياب اتخاذ القرار مما يسبب نقص في الثقة بالنفس وزيادة درجة الاكتئاب والقلق لدى التلميذ. وتوجد عدة تقنيات للأخصائي النفسي لمواجهة هذه الاضطرابات مثل خفض الحساسية التدريجي و المنظم و الكف بالنقيض و التعلم الاجتماعي والزيادة التفاعل الاجتماعي وزيادة مستوى تقدير الذات من خلال تذكير التلميذ بنجاحاته في مناسبات أخرى مقارنة مستواه الدراسي في المواد المتفوق فيها وجعلها معيارا لتطور تحصيله.

12-4- العلاج التربوي: من خلال تنظيم البيئة الصفية وجعلها أكثر ايجابية وتنظيما وتوفير خطة تربوية واستخدام التكنولوجيا الحديثة وإتباع استراتيجيات تدريسية حديثة مع إتباع نظم

التعزيز والحوافز الفردية مع هؤلاء التلاميذ للتخفيف من آثار صعوبات التعلم، كما أن تزويد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ببعض الخدمات في غرفة الصف مع تقديم الدعم النفسي والاجتماعي ونقل بعض التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية الى صفوف خاصة مكيفة بدوام جزئي أو كلي من شأنه أن يقلل من حجم هذه المشكلة.

ومن حيث المناهج التعليمية فيجب بناء مناهج خاصة تراعي فئة صعوبات التعلم من خلال ما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ وتقديم نشاطات تعتمد على إدراج الصور والوسائط التعليمية التحفيزية
- تقديم محتويات المنهاج بشكل تدريجي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
- إدراج نشاطات تتضمن العاب تربوية مثل الألعاب الغير تقليدية والعاب المغامرات التي تساهم في تعليم مهارات التفكير. وتوفر الممارسة على المهارات الأكاديمية.
- إدخال أنشطة لا صفية تستعمل في قضاء وقت الفراغ على السلوك الجيد.

ويمكن التركيز على علاج أحد أهم الصعوبات واعقدها وهي صعوبة تعلم الكتابة حيث أكد نبيل عبد الفتاح (2000) على تحسين عملية الكتابة عند التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم الكتابة من خلال عدة إجراءات أهمها:

- معاينة نماذج الدوائر والخطوط والأشكال الهندسية والحروف والأعداد قبل البدء في الكتابة وذلك باستخدام العضلات الكبيرة للذراعين واليدين, والعضلات الدقيقة للأصابع.
- دعوة الأطفال إلى الرسم على الصلصال أو الرمل المبتل للحروف والأعداد والأشكال.
- تدريب الطفل على الجلسة السليمة على منضدة الكتابة.
- وضع ورقة الكتابة فوق المنضدة بحيث تكون معتدلة عند كتابة الحروف المتصلة, ومائلة إلى اليسار عند كتابة الحروف المنفصلة بمعرفة الطفل الأيمن, والعكس صحيح بالنسبة للطفل الأيسر.
- تدريب الطفل على الإمساك الصحيح للقلم لتعلم الكتابة.

- يوجه الطفل إلى وضع ورقة الستنسل مكتوب عليها الحروف والأعداد والأشكال الهندسية ويضعها فوق ورقة بيضاء ويدعى الطفل للضغط عليها بالقلم الرصاص ثم يرفعها ليرى الكتابة التي انطبعت فوق الورقة البيضاء ويمكن للطفل قص ما كتبه ومضاهاته على النموذج.
- وضع قائمة من الحروف والأعداد والخطوط والأشكال الهندسية ووضعها تحت ورقة شفافة ويطلب من الطفل كتابة مثلها.
- تدريب الطفل على الكتابة المزدوجة للحرف.
- تقديم نماذج منقطة لحروف وأرقام وأشكال, ويدعى الطفل إلى استكمالها.
- تقديم أشكال لحروف ناقصة ويدعى الطفل إلى استكمالها.
- تقديم أوراق مطبوع عليها خطوط متوازية ملونة ويدعى الطفل إلى كتابة الحروف الهجائية بينها.
- يمكن استخدام نماذج من الورق المقوى الملون لكتابة الحروف بينها.
- البدء بالحروف السهلة (أ – ب) ثم الأصعب (لا).
- تقديم إرشادات لفظية عند كتابة الطفل للحرف: تحت/فوق ...الخ, أثناء إمساك الطفل بالقلم وشروعه في الكتابة.
- التدريب على الكتابة المتصلة: وهذا يستحسن عدم تدريب الطفل عليها إلا بعد أن يتقن أولا كتابة الحروف المنفصلة وهي مهارة يتعين أن تراعي فيها اعتبارات أخد المسافات والحجم ودرجة الميل والتهميش عند كتابة الكلمات والجمل والفقرات.

خاتمة:

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الخصبة للدراسة والتفسير في حقل علوم التربية، حيث اهتمت به كل المناهج التعليمية الحديثة وأخذته بالتفسير والتحليل من خلال مختلف النظريات العلمية التي تناولت هذا الموضوع حسب الزاوية التي تعتمد عليها، حيث فسر أصحاب النظرية النيورلوجية صعوبات التعلم أنها تنتج من إصابات المخ المكتسبة، في حين يرجعها السلوكيون إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئ، نتيجة استخدام طرق تدريس غير

ملائمة، وافتقار الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة، وكثرة عدد المتعلمين، وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم والدراسة لديهم، إضافة إلى الظروف البيئية غير الملائمة في الأسرة والمدرسة والمجتمع، أما نموذج العمليات النفسية فيفسرونه على أنه اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية التي تعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط للدماغ، مما يؤدي لحدوث الأعراض الأكاديمية، والأعراض الانفعالية والاجتماعية، وتركز النظرية المعرفية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ثم تحليلها وتنظيمها من خلال التنظيم والتتابع على نحو معين، أما نظرية مهام التعلم فإنها تفسر صعوبات التعلم بأنها بطئا في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي. وتمثل هذه النظريات المفسرة تعتبر أساسا للعمليات الوقائية والعلاجية لصعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

- ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2007). المخ وصعوبات التعلم. القاهرة. مكتبة الانجلو مصرية

- البطاينة، أسامة وآخرون (2005). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- جرار، عبد الرحمان محمود (2008). صعوبات التعلم قضايا حديثة. دولة الكويت: مكتبة الفلاح للنشر التوزيع.

- حافظ، نبيل عبد الفاتح (2006). صعوبات التعلم والتعلم العلاجي. مصر: مكتبة الزهراء لنشر والتوزيع.

- حافظ، نبيل عبد الفتاح (1998). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- خطاب، عمر محمد (2006). مقاييس في صعوبات التعلم. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- الخطيب، جمال محمد ومنى صبحي الحديدي (2009). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الدهمشي، محمد بن عامر (2006). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. (ط1). عمان الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الزيات، فتحي (1998). صعوبات التعلم والأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. (ط1). القاهرة جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.
- سالم، محمد عوض، عبد الله، الشحات، مجدي، محمد، عاشور، احمد حسن (2003). صعوبات التعلم التشخيص والتعلم. عمان الأردن: دار الفكر.
- سماح، بشقة (2007). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.
- سيد ، أحمد حامد (د .س). مجلة سنابل الأمل لذوي الإعاقة.http://asdmag.net
- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الظاهر، قحطان أحمد (2008). مدخل إلى التربية الخاصة. (ط2). عمان الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العبد اللطيف، سليمان بن عبد العزيز (2009). المرشد لمعلمي صعوبات التعلم. (ط4). المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.
- العزة، سعيد حسيني (2002). المدخل إلى التربية الخاصة لأطفال ذوي الحاجات الخاصة - مفهوم- التشخيص- أساليب التدريس. عمان الأردن: الدار العلمية الدولية لنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

- غربي, عبد الناصر (2014). فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية " ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي, رسالة دكتوراه, جامعة قاصدي مرباح, ورقلة.
- كامل محمد علي (2003). علم النفس المدرسي- الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية. القاهرة: مكتبة ابن سينا.
- كامل، محمد علي (2003). صعوبات التعلم بين الفهم والمواجهة. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- كوافحة، تيسير مفلح (2005). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كوافحة، تيسير مفلح وعمر فواز عبد العزيز (2003). مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اللالا، زياد كامل، وآخرون (2013). أساسيات التربية الخاصة. الأردن: دار المسيرة.
- مستجدات التربية والتكوين. تاريخ النشر: 2016/09/16 تاريخ الاسترجاع: 2019/03/25 الساعة: 22:50. enscprsvt.wordpress.com
- المصري، ايهاب عيسى ومحمد، طارق عبد الرؤوف (2014). علم النفس المدرسي. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي محمد (2002). صعوبات التعلم. (ط1). عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- هالالاهان، دانيال، كوفمان، جيميس، لويد، جون، ويس، مارجريت، مارتنيز إليزابيث (2007). صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها –التعلم العلاجي. ترجمة: عادل عبد الله محمد. مصر: دار الفكر ناشرون وموزعون.

المقاربات المفسرة لصعوبات التعلم

د. شريفي حليمة
جامعة محمد بوضياف – المسيلة

مقدمة:

يعدّ تفسير ظاهرة صعوبات التعلّم أهم خطوة على الإطلاق تساعدنا على التقرّب أكثر منها ومحاولة لإيجاد الحلّ لها، خاصة إذا عرفنا أنه قد تعددت النظريات والمقاربات المفسّرة لذلك، رغم أن جلّها تؤكّد على أنها ظاهرة محيرة، إلاّ أنه لا يوجد اتفاق بين العلماء والباحثين المشتغلين بصعوبات التعلم في تفسيرهم لها، فهناك النورولوجيون الذي يرجعون أسبابها إلى إصابات في المخ، وأغلبهم يعتقدون أن هذه الإصابات مكتسبة، وأنه لا يوجد توازن في قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحيوية. في حين يذهب أصحاب النموذج النمائي (التطوري) في تفسيرهم لصعوبات التعلم إلى التركيز على التنظيمات الهرمية للسلوك بمعنى تحديد الأنماط السلوكية البسيطة أولا ثم المعقّدة، ثم الأكثر تعقيدا، في ضوء انتظام واستمرارية النمو السوي.

أما النموذج السلوكي فإنه يستند إلى أساليب التدريس الخاطئة، كاستخدام طرق غير ملائمة مع الافتقار إلى الوسائل التعليمية المناسبة. وأيضا نموذج العمليات النفسية الذي يرتكز على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة بينما يعتقد البعض الآخر أن سبب الصعوبة يرجع إلى قصور العمليات النفسية.

من جانب آخر نجد أن هناك باحثين وعلماء اجتهدوا في التقصّي حول أنجع الطرق لتشخيص حالات صعوبات التعلم، فظهرت توجّهات حديثة، كلّ منها ساهم من منظوره الخاص في ذلك.

هناك فريق من الباحثين يميل بآرائه إلى التقويم النفس عصبي، خاصة منهم الأطباء والمختصين في العلوم البيولوجية والعصبية، إذ أنهم يعتبرون أن أساس صعوبات التعلم هو خلل على مستوى المخ، إذ لابدّ من ان تكون بداية التشخيص نفسية عصبية.

فريق آخر من الأخصائيين، خاصة منهم النفسانيون، الاجتماعيون والتربويون، يميلون إلى التقويم الموقفي أو ما يسمى بالتقويم البيئي الإيكولوجي، إذ أنهم يعتبرون أنه في عملية التشخيص يجب أن نبدأ بالبيئة المحيطة بالطفل قبل الطفل في حدّ ذاته، لأن المجال التربوي أو الاجتماعي الذي يعيش ضمنه الطفل هو الذي يعطينا الحقائق الدقيقة اللازمة حول الطفل الذي يعاني من الصعوبة التعلمية، قبل أن نقيس لديه الاضطرابات أو الخلل.

هناك فريق ثالث ينادي بالتوجّه القائم على التباين والتنوع في الخصائص العامّة، وينطلق من فكرة أنه لابدّ من قياس التباين بين التحصيل الأكاديمي المتوقّع والتحصيل الحقيق، وذلك بمجموعة من الخطوات العلمية الضرورية.

أما الفريق الرابع، وهو الذي يفضّل التشخيص القائم على التقييم من أجل التدريس، إذ يقترح مجموعة من أنواع التقييم الدقيقة للتقرّب أكثر من المشكلة ومحاولة إيجاد الحلول السليمة لها، فوضعوا خمسة أنواع، هي:

- تطبيق اختبارات التحصيل معيارية المرجع.
- التقارير القائمة على الملاحظة.
- الاختبارات محكية المرجع.
- الاختبارات التي يقوم المعلم بإعدادها.
- التقييم المبني على المنهج. (ممارسات التقييم داخل الفصل)

وفي ما يلي عرض لأهم المقاربات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم:

أولا: النظريات المفسرة لصعوبات التعلّم:

1- النظرية النورولوجية (العصبية):

يفترض هذا النموذج أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية، ومن ثم يظهرون بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك (كامل، 1996، ص. 44).

يعني ذلك أن ذوي الصعوبات التعلمية حسب وجهة النظر النورولوجية (العصبية) لديهم إصابات مخ مكتسبة، ينتج عنه في غالب الأحيان عدم توازن في قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ، وخلل في الإفرازات الكيميائية الحيوية.

من أجل أن نفهم ما توصّل إليه المنظرون في النموذج النورولوجي، قمنا بالبحث حول الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلّم، فوجدنا أن أصحاب هذا التوجّه قد ذكروا العوامل العصبية التالية:

1-1- إصابات المخ:

يتعرض الطفل للإصابة المخية، إما قبل الولادة وهي ترتبط بنقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل، كذلك بالأمراض التي تصاب بها هذه الأخيرة، وهناك إصابات أثناء عملية الوضع وإصابات ما بعد الولادة (كيرك وكلفانت، 1988، ص ص. 30 - 31).

نفس الشيء أكّده مارتن Martin, 1980 (النوبي، 2011، ص ص. 56 – 57). إذ أرجع الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال إلى مجموعة من العوامل العضوية، أبرزها إصابة المخ، والتي قال عنها أنها تعود إلى تعرّض الطفل لمرض يسبب له تلفا دماغيا، وأن من أكثر هذه الإصابات خطورة على دماغ الطفل، التهاب السحايا، الحصبة الألمانية، التهاب

الخلايا الدماغية، كما يمكن أن يصاب دماغ الطفل نتيجة تعاطي والدته المخدرات أو العقاقير التي تحتوي على نسبة عالية من السموم، أو تعرّضها لعملية ولادة متعسّرة ينجم عنها نقص في الأوكسيجين الذي يتنفّسه الطفل. وقد استطاع علماء الأعصاب أن يحددوا المنطقة من الدماغ التي إذا أصيبت، فإنها تؤدّي إلى صعوبات في القراءة، الكتابة والحساب.

1-2- عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ:

يُعتقد أن صعوبات التعلم تنتج من عدم توازن القدرات التجهيزية المعرفية لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث أشار **Jorden جوردان** إلى أن كلاّ من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالتكامل الشامل للمثيرات البصرية المكانية والنصف الكروي الأيسر الذي يختص بالتكامل المتتالي للمثيرات اللغوية، فالتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن، وبالتالي صعوبات في التعلم (Coplin & Morgan, 1988, P. 615).

أظهرت الدراسات الحديثة أن هناك أسباب متعددة ومتداخلة تؤدي إلى الاضطرابات التعلمية، إذ أن هناك دلائل جديدة تثبت أنها تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة أو معينة في المخ ولكن بسبب وجود صعوبات في تجميع وربط المعلومات من مناطق المخ المختلفة، "وتثبت النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم أن الاضطراب يحدث بسبب خلل في التركيب البنائي والوظيفي للمخ، وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون أن هذا الخلل يحدث قبل الولادة وأثناء الحمل" (اللوبي، 2011، ص. 58).

يُجزم العلماء والباحثون في هذا المجال أن تشخيص ذلك ليس بالشيء البسيط أو العشوائي، وإنما لابدّ من فحص طبّي، من أجل تحديد ما إذا كانت صعوبات التعلم تحدث نتيجة لاختلال في الأداء الوظيفي العصبي أم لا، ما يتضمّن تلك الدراسات التي تقوم على الفحص

الطبي للجثة بعد الوفاة، نذكر على سبيل المثال ما قام به كلّ من **جالابوردا Galaburda وجيسكويند Geschwind** وزملائهما (هلالاهان وآخرون، 2007) والذين اثبتوا رغم قلّة عدد الحالات من الأطفال الذين كانوا يعانون من عسر القراءة والأطفال العاديين، والذين أجري عليهم الفحص بعد وفاتهم، استطاعوا أن يصلوا إلى نتيجة أن غالبية الأطفال ممن لم يكونوا يعانون من عسر القراءة، كان جزء من الفص الصدغي الأيسر لديهم، أكبر من نظيره في النصف الكروي الأيمن، وتتضمن هذه المنطقة جزءا كبيرا من منطقة فيرنيك **Vernicke** ويطلق عليها التسطّح الصدغي Planum temporal بينما كانت النتائج مختلفة بالنسبة للأطفال المعسرين قرائيا حيث بدا هذا الجزء لدى غالبية الحالات مساويا في حجمه لمثيله في النصف الكروي الأيمن أو أن السطح الصدغي في النصف الكروي الأيمن كان أكبر في حجمه من مثيله في النصف الكروي الأيسر أي أن السطح الصدغي في الفص الصدغي الأيسر بالنسبة للأفراد المعسرين قرائيا يكون إما مساويا في حجمه لمثيله في النصف الكروي الأيمن أو أصغر منه حجما (هلالاهان وآخرون، 2007، ص ص. 114 – 116).

1-3- العوامل الكيميائية الحيوية:

أشارت دراسات تمّ بموجبها قياس مستوى المواد الكيميائية في الدم والبول والسائل الشوكي إلى أن وجود خلل أو عدم اتزان في هذه المستويات يؤدي إلى بروز مشكلات في عمل الدماغ، وقد أكّد هذا الاعتقاد التحسن الذي طرأ على الأداء بعد استخدام الأدوية المضادة للقلق النفسي ولقلة الانتباه، وتلك التي تستخدم في علاج الأشخاص الذين يعانون من خمول أو نعاس أو انطواء (النوبي، 2011، ص ص. 55 – 56).

كما أن هناك دراسات أشارت إلى احتمال أن تكون العوامل البيوكيميائية سبب يؤدي إلى التلف الدماغي الذي بدوره يؤدي إلى الصعوبات التعلمية، أشار كل من (الخطيب والحديدي،

2009) إلى هذه العوامل متمثلة في: إساءة استخدام العقاقير، عدم التوازن الغذائي، التسمم بالرصاص، اضطرابات التمثيل الغذائي، فلوريد الصوديوم.... ألخ (الخطيب والحديدي، 2009، ص. 84).

هذا وقد وصل بعض الباحثين كما يشير جرير (Greer, 1990) إلى أن تعاطي الكوكايين من جانب الأمهات الحوامل يمكن أن يؤدي إلى حدوث تلف نورولوجي لدى الجنين في طور النمو (Greer, 1990, PP. 382 – 384).

على الرغم من أنه ليس كل الباحثين يتّفقون على أن تعاطي الكوكايين من شأنه أن يؤدي إلى صعوبات التعلم فإننا نرى أنه من المعقول جدا أن الأطفال الذين يولدون من أمهات تتعاطى الكوكايين يكونون أكثر عرضة لإصابات المخ، وبالتالي لصعوبات التعلم، فضلا عن بعض المشكلات السلوكية الأخرى.

حوصلة:

لقد حاولت النظرية النورولوجية (العصبية) تفسير صعوبات التعلم في ضوء وجود حد أدنى من الخلل الوظيفي (M.B.D) أو وجود إصابات بالمخ، أو لأن كلا منهما يمكن أن يؤدي إلى إصابة أنسجة المخ، والتي تؤدي بالتالي إلى سلسلة من جوانب التأخر في النمو أثناء الطفولة. كما أن الإصابة المخية يمكن أن تحدث تغيرا في وظائف عقلية معينة، تؤثر بعد ذلك على مظاهر التعلم المختلفة، والتي يمكن أن تظهر في أي شكل من أشكال التعلم.

يقوم هذا التوجه على افتراض مؤداه أن أي إصابة في الجهاز العصبي وخاصة المخ سيتبعها بالضرورة ظهور سلسلة من المشاكل والاضطرابات، التي تؤثر بالتالي على جانب النمو المعرفي والعمليات العقلية المختلفة، مما يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم.

انتُقِدَت هذه النظريات، نظرا لصعوبة تحديد ما سُمّي بالحد الأدنى لخلل المخ الوظيفي، وإن كان أصحاب تلك النظريات قد اعتمدوا على مؤشرات رسم المخ الكهربائي لتحديد ذلك، وهو ما لا يفيد العاملين في المجال التربوي، كما أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقييم الإشارات أو العلامات العصبية البسيطة هي اختبارات سيكولوجية أو سلوكية أكثر منها مقاييس عصبية.

كذلك حذّر سباك **Spach, 1976** من خلال استعراضه لعدد كبير من البحوث التي تناولت العلاقة بين إصابات الجهاز العصبي المشتبه فيها وصعوبات القراءة من التسرع في الربط بين جميع أنماط صعوبات القراءة وإصابة الجهاز العصبي على أساس الاشتباه دون التأكد بشكل قاطع من إصابة المخ، أو خلل الجهاز العصبي، خاصة وأن نتائج البحوث لم تجد مؤشرات عصبية في جميع حالات صعوبات التعلم (أبو حجاج، 2001، ص. 78).

2- النظرية النفسية:

تذهب هذه المقاربة في تفسيرها لصعوبات التعلم إلى قصور في العمليات النفسية إذ تعتبره مظهرا أوليا للاضطراب الوظيفي البسيط. تتمثل هذه العمليات من وجهة النظر النفسية في: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير والفهم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، سنقوم بعرض لكل هذه العمليات وكيف يمكن لها أن تكون سببا في حدوث الصعوبات التعلمية، في ما يأتي:

2-1- الانتباه:

قبل أن نخوض في فحوى المقاربات النفسية التي تفسّر صعوبات التعلم بالرجوع إلى اضطراب عملية الانتباه، لابدّ لنا من تحديد لمفهوم المصطلحات ذات الصلة بهذه العملية، وهي: اضطراب ضعف الانتباه، تشتت الانتباه وتشتت الانتباه المصحوب بالفرط الحركي:

2-1-1- اضطراب ضعف الانتباه:

يعرّف بأنه صعوبة في التركيز والبقاء على المهمة، وقد يصاحبه نشاط زائد أو قد لا يصاحبه.... يتّصف الأطفال الذين يعانون من عجز في الانتباه بالتهوّر، وعدم القدرة على تركيز الانتباه وإكمال الأعمال، ويعطون للآخرين انطباعا بأنهم لا يستمعون إلى ما يقال، ويتشتت انتباههم بسهولة، ويقفزون من فكرة إلى أخرى، ويتّصف أداؤهم بالإهمال واللامبالاة (الدهمشي، 2006، ص. 171).

2-1-2- التشتت:

يعرف التشتت بأنه ميل الفرد إلى المثيرات الداخلية التي ليس لها علاقة بالمهمة التي يقوم بها، ويعرف أيضا بميل الفرد إلى الانتباه إلى التفاصيل الصغيرة دون الانتباه إلى الجوانب الأساسية في المهمة، ويستخدم هذا المصطلح عادة كمرادف لمصطلح قصر فترة الانتباه (Short Attention Span)، علما بأن هذا الأخير يتضمن عدم قدرة الفرد على التركيز على شيء واحد ولفترة زمنية دون وجود المشتتات أو المثيرات الداخلية (الدهمشي، 2006، ص. 172).

2-1-3- اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة (Attention Deficit Hyperactivity Disorder ADHD): يعرف هذا الاضطراب بأنه الصعوبة في التركيز والبقاء على المهمة ويصاحبه النشاط الزائد. كما يعرف النشاط الزائد بأنه نشاط حركي غير هادف مع الموقف أو المهمة، ويسبب الإزعاج للآخرين. يتضمن المعيار التشخيصي لاضطراب العجز عن الانتباه وفرط النشاط ما يلي: (الدهمشي، 2006، ص. 171).

- عدم الانتباه (مثل فشل الفرد في إكمال المهمات والصعوبة في التركيز).
- التهور (مثل التصرف قبل التفكير في الأمر وصعوبة تنظيم العمل).
- النشاط الزائد (الحركة المتواصلة).

نستنتج مما سبق أن الانتباه هو عملية اختيار وتركيز للمنبهات التي يواجهها الكائن الإنساني في حياته، لذا فإن لاضطراباته علاقة وثيقة بصعوبات التعلم، ذلك أن قلة الانتباه والعجز عن الانتباه وتشتته وعدم الاستماع والاندفاعية والنشاط الزائد كلها أسباب رئيسية يُنسب إليها عدم التحصيل الدراسي الجيد، "فقد لاحظ عدد من التربويين ارتباطا بين تدني أداء التلاميذ المدرسي بعدم الانتباه سواء كان ذلك عند تقديم المعلم للتعليمات، أو الفشل في الاستمرار بالمهام الموكلة إليهم نظرا لعدم استطاعتهم مواصلة الانتباه"، (البطاينة وآخرون، 2007، 79) ولكون الانتباه عملية معرفية فلا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وإنما يمكن ملاحظة النتائج التي تحدث نتيجة لنقصها، كالفشل في اتباع التعليمات أو عدم القدرة على الاستمرار في المهام أو عدم القدرة على إكمال الواجبات وغيرها، إنما هي نتيجة من نتائج تشتت الانتباه عند التلاميذ.

قام **فانس (Vance 1980)** في هذا المجال بتحليل صعوبات التعلّم من منظور العجز في الانتباه، وبيّن أنه من الممكن أن يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلّم (وليس كلّهم) من مشكلات في الانتباه وأن هذا التصنيف قد يقود إلى فعالية أكثر في مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولمشكلاتهم المحددة. كما أضاف نفس الباحث إلى أن الدراسات العلمية تدعم وجود علاقة بين اضطرابات الانتباه والمشكلات التعلّمية (الخطيب والحديدي، 2009، ص. 85). يؤدي بنا ذلك إلى القول إلى أن اضطرابات الانتباه تشكل عاملا أساسيا من العوامل التي تكمن وراء تدني التحصيل لدى الأطفال العاديين.

يشير كل من هالاهان وريف (Hallahan & Reeve, 1980) وبيلهام (Pelham,1981) أن الباحثين قد توصّلوا إلى نتيجة مفادها أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الانتباه، وباستخدام العديد من المهام العملية فضلا عن الملاحظات السلوكية في حجرات الدراسة توصّلوا إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالبا

ما يواجهون مشكلات في العديد من جوانب الانتباه، سواء فيما يتعلّق بالإبقاء على الانتباه، مواصلة الانتباه أو الاستمرار في العمل أو الأداء الأكاديمي بالإضافة إلى أنهم يواجهون مشكلات أخرى تتعلّق بتشتت الانتباه والانتباه الانتقائي (هلالاهان وآخرون، 2007، ص 390). نفس النتائج كان قد توصّل إليها باحثون أخرون في السبعينات أمثال (Hagan & Hale 1973) الذين توصلا إلى أن أعدادا كبيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم تأخر نمائي في الانتباه الانتقائي لفترة طويلة. أما رورك وكزودنر (Rourk & Czudner 1972) في دراسة لهما على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي، وجدا أن الأصغر سنّا في المجموعة يعانون من مشكلات كبيرة في الانتباه، في حين أن الأطفال الأكبر سنّا لا يواجهون مثل تلك المشكلات.

أجرى كلّ من سنف وفشباك (Senf & Feshback, 1976) سلسلة من الدراسات التي أوضحت أن تطوّر الانتباه هو العامل الحاسم الذي يميّز أداء الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما قام كلّ من ترافر وهالاهان (Traver & Hallahan, 1974) بمراجعة لواحد وعشرين دراسة تجريبية حول ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، توصّلوا إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من عجز في القدرة على الحفاظ على الانتباه لفترات زمنية طويلة (الخطيب والحديدي، 2009، ص. 86).

كلّ ذلك يؤدّي بنا إلى القول، أن الانتباه عملية أساسية وضرورية للتعلّم، وكلّ قصور أو عجز أو تشتت فيها قد يؤدّي بالطفل إلى مواجهة مشكلات وصعوبات تحول بينه وبين التعلّم، فيصبح من ذوي صعوبات التعلّم، خاصّة وأن العلماء أثبتوا أن من لديهم قصورا أو تشتتا في

الانتباه، يصعب عليهم التركيز، متابعة التعليمات وإتمام المهمات، وكلّها شروط ضرورية للتحصيل الدراسي.

2-2- الإدراك:

يحتل الإدراك أهمية كبيرة في مجال التعلم لذا فقد استقطب العديد من علماء التربية والمهتمين بصعوبات التعلم ومنهم ستراوس ولنتين Strauss & Lehtinen (كوافحة وآخرون، 2010 ص. 124). حيث أظهرت بحوثهم أن الصعوبات الإدراكية كانت المميّز الرئيسي لجميع الأطفال الذين خضعوا للدراسة، وهذا يثبت أن موضوع الإدراك يحتلّ مركزا محوريا في صعوبات التعلم، حيث تعبّر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات عمليات الإدراك من خلال المظاهر التالي:

- الفشل المدرسي، وهو انخفاض وضعف التحصيل الأكاديمي.
- الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التآزر أو الإدراك الحركي.
- الفشل في تكامل النظم الإدراكية الحركية.

كلّ هذا يدلّ على أن الإدراك يلعب دورا بالغ الأهمية في تشكيل الصعوبات لدى الفرد لدرجة أن الصعوبات الإدراكية كانت التسمية الأصلية لمجال صعوبات التعلم، وقد أوضحت تعريفات صعوبات التعلم أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور أو ضعف في القدرة على إدراك المثيرات المختلفة وتفسيرها كأحد العمليات النفسية التي تؤثر في التعلم، على سبيل المثال، لا يستطيع التلميذ قراءة قطعة من النثر، وذلك لوجود مشكلات في الإدراك البصري وصعوبة في تكامل المعلومات البصرية.

حتى نفهم أكثر علاقة عملية الإدراك بالصعوبات التعلمية لابدّ من التفصيل في جزئياتها، خاصة وأنه يشمل الإدراك البصري، السمعي والحركي:

2-2-1- الإدراك السمعي Auditory Pereeptual Disability:

يقصد به عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأصوات، أو ربما سماعه شيئا مختلفا عما يقوله المتحدث، وقد يكلفه ذلك الكثير من الوقت للتحقق من الكلام أو المعنى المقصود، أو اتباع التعليمات المعطاة له، فيخلط بين الأصوات ولا يستطيع التمييز بين المثيرات الصوتية من خلفياتها، مما يعطينا انطباعا بأنه غير منتبه أصلا بالرغم من أن نمط الحديث الذي تمّ استخدامه وسرعته كان مناسبا لأقرانه من الأطفال العاديين (اللالا وآخرون، 2011، ص. 178).

2-2-2- الإدراك البصري:

يصعب على الطفل ذو الصعوبة على ترجمة ما يراه، وقد لا يميّز علاقة الأشياء ببعضها البعض،(مثلا: لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لعبور الشارع بطريقة آمنة قبل أن تصدمه سيارة (القمش، 2007، ص. 182).

2-2-3- الإدراك الحركي:

يجد الطفل صعوبة في التموضّع في الفضاء، كأن يرتطم بالأشياء، ويسكب الأشياء السائلة على الأرض، ويعاني صعوبة في المشي أو الجري أو ركوب الدراجة، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم (القمش، 2007، ص. 182).

يُعدّ الإدراك بجوانبه الأساسية، السمعي، البصري والحركي، عملية أساسية في التعلّم، إذ اعتبر العلماء أن أي قصور في واحدة منها قد يؤدّي بالطفل إلى الصعوبة التعلّمية، في القراءة، الكتابة أو الحساب.

2-3- اضطرابات الذاكرة:

يوجد لدى الأفراد ثلاثة أقسام رئيسية للذاكرة، وهي: الذاكرة القصيرة، الذاكرة العاملة والذاكرة البعيدة، حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها. "الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية عادة يفقدون القدرة على

توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات، مما يدفع المعلم إلى ذكر التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها" (القمش، 2007، ص. 184).

يقصد بإضرابات الذاكرة عدم قدرة الفرد على الاحتفاظ النسبي بالمعلومات التي تقدم له سواء على المدى القريب أو البعيد، وقد لاحظ لوريساك وجيفري (1985) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون عادة من مشكلات في المثيرات السمعية والبصرية، ويتمثل ذلك في تكرار نسيان هؤلاء التلاميذ لهجاء الكلمات وتذكر الحقائق، والتلميذ ذو صعوبات التعلم يعاني كذلك من اضطرابات في الذاكرة البصرية ويظهر عادة صعوبات في استرجاع النص مما يؤدي بدوره إلى انخفاض الأداء الأكاديمي عنده (الروسان، 1988، ص. 115).

2-4- اضطرابات في التفكير:

يعتبر التفكير من العمليات المعقدة لأنها تشتمل على الكثير من العمليات العقلية، والتي في كثير من الأحيان لم يتم فهمها بشكل تام، فنحن نستخدم كلمة تفكير للدلالة على عمليات معرفية متعددة وواسعة، مثال ذلك أنت تفكر بطريقة جيدة، بماذا تفكر، سوف تفكر في مشكلة ما... إلخ.

لا يقصد بالتفكير هنا الذكاء، لأن الطفل ذو الصعوبة التعلمية لا يعاني من إعاقة عقلية، وقد أكّدت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في عمليات التفكير، وقد أشار **هالاهان وآخرون Hallahan & etal, 1973** إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، وأيضا **فلافيل Falavel, 1976 وتورجسن Torgesen, 1979** على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما بعد المعرفة أي قصور في الرقابة العقلية النشطة، وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية، وقصور في الطرائق والخطط التي تساعد في تعلّم أفضل، كذلك توصّل **كولنان وآخرون**

Cullinan & etal, 1980 وكاجن Kagen, 1966، أنه يغلب على الأطفال ذوي صعوبات التعلم التصرف باندفاع كما يمكن ملاحظة لديهم السلوكات التالية: (كوافحة، 2010، ص ص. 125 – 126).

- لا يستطيع تطبيق ما تعلّمه.
- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.
- يتمكن من التفكير الحسي في حين أنه يعاني من ضعف في التفكير المجرد.
- لا يستطيع اتباع التعليمات أو تذكرها.
- تنقصه القدرة على تنظيم أوقات العمل.

هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء وكذلك عن الحديث والتعبير الكتابي، ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم، لكي يتمكن الانسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة، "ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعلمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة، إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة" (كوافحة، 2010، ص ص 184 – 185).

2-5- اضطرابات في الفهم:

يجد الطفل صعوبة في فهم التعليمات التي تعطى لفظيا ولمرة واحدة من قبل المعلم، تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب بسبب مشاكل التركيز والذاكرة لذلك نجدهم يسألون المعلم تكرارا عن المهمات أو الأسئلة التي يوجّهها للطلاب، كما وأن البعض منهم لا يفقهون التعليمات المطلوبة منهم كتابيا، لذا يلجئون إلى سؤال المعلم أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجّه إليهم المعلم ويرشدهم فرديا (كوافحة، 2010، ص. 185).

حوصلة:

بعد هذا العرض للمقاربة النفسية، لابد أن نشير إلى أن أصحاب هذه المقاربة قد اجتهدوا في تبيين دور العمليات النفسية في عملية التعلم، إذ اعتبروها هي أساسيات عملية التعلم، وما لذلك من علاقة وثيقة بصعوبات التعلم، خاصة فيما يتعلّق بالعسر القرائي، إذ وجدنا أن أغلب الباحثين قد ركّزوا على هذا النوع من الصعوبات التعلمية، لكن لابدّ من الإشارة أن العمليات النفسية التي تطرقنا لها (الانتباه، الإدراك، التذكر، التفكير والفهم) تؤثّر في أساسيات التعلم وهي القراءة، الكتابة والحساب.

ما يؤخذ على هذا التوجّه في تفسير صعوبات التعلم أنها حصرت المشكلة في العمليات النفسية فقط، مهملين بذلك جوانب عديدة أخرى، كعامل النمو (النضج) مثلا أو العامل العصبي، كأن يكون التلف الدماغي البسيط هو سبب الاضطراب في الانتباه أو الإدراك مثلا، أو أن تكون العوامل البيو كيميائية هي السبب في أن يكون التلميذ مفرطا حركيا مما يؤثّر على انتباهه وبالتالي تحصيله الأكاديمي.

3- النظرية التطورية (النمائية):

يركز المشتغلون بنواحي التأخر في النضج على المهام التحصيلية حيث يؤكدون على أنه يجب أن تتلازم هذه المهام مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن منها، وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه (كامل، 1994، ص. 36).

امتدادا لهذه الفكرة يذكر بعض علماء النفس أن الكثير من حالات صعوبات التعلم كان من الممكن تلافيها، حيث تحدث هذه الصعوبات بسبب دفع الأطفال لأداء مهمات أكاديمية قبل أن يكونوا جاهزين لها (قادرين عليها)، ومما يزيد من حدة بعض حالات صعوبات التعلم هو إجراء تجارب فوق طاقة التلميذ واستعداده في مرحلة معينة من مراحل النضج، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يميلون إلى تأدية وظائف مريحة ويتجنبون المهام غير المريحة لأن لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة .

من جهة أخرى فإن هذه المقاربة تركّز على الخصائص الرئيسة لعمليات نمو الطفل، ويفترض أن أي خلل أو اضطراب أو بطء في عمليات النمو الأساسية يؤدي إلى صعوبات في التعلم، وذلك من فرضية مؤداها أن النمو الإنساني عموما ونمو الجانب العقلي المعرفي فيه يخضع لسياق متتابع من المراحل، تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة. "هذا السياق تعبر عنه مصطلحات عديدة مثل: **السياق الثابت Invariant Sequence** الذي تحدث عنه بياجيه Piagetومصطلح **مطالب أو واجبات النمو Development Tasks** الذي صاغه عالم النفس الأمريكي **هافجهورست Havughirst**، ومفهوم **جداول النمو Development Schedules**التي أعدها عالم النفس الأمريكي **أرنولد جيزيل Gesel** " (حافظ. 2000. ص. 19).

تقوم المقاربة النمائية على المسلمات الآتية: (حافظ، 2000، ص. 22).

- توجد أنماط نمائية للنمو الطبيعي (العادي).

- هذا النمو ليس عفويا أو متقلبا، وإنما هو محكوم بقوانين، هي: الاستمرار، الانتظام والتتابع.
- أي انحراف أو تباعد أو اضطراب في تتابع النمو ينتج عنه سلوكات غير سوية أو متباعدة أو منحرفة (هذا ما نعبّر عنه بالصعوبات).
- عند ظهور هذه الصعوبات فإن فحص تتابع خطوط النمو ومراحله أو انتظامه يمكن أن يكشف عن موقع الانحراف أو التباعد.
- على ضوء تحديد موقع أو نقطة الانحراف أو التباعد يمكن اقتراح الأساليب التي تقود إلى الوصول بهذه الانحرافات (الصعوبات) إلى الأنماط المحددة للنمو العادي.

حوصلة:

نستنتج أن هذه المقاربة تركّز في تفسيرها لصعوبات التعلم على الخصائص أو المظاهر الأساسية لنضج الطفل ونموه، حيث يفترض أنصار هذا التوجه وجود نمط واضح ومحدد للنمو الطبيعي أو العادي للطفل. ويفسّر هذا المدخل صعوبات التعلم بأنها تعكس انحرافات دالة عن متوسط منحنى أو خط النمو الطبيعي، ومن ثم فهم يبدون اهتماما حقيقيا بتحديد الأسباب النوعية التي تقف خلف صعوبات التعلم، مع اقتراح البرامج العلاجية التي تركز على الأسباب أكثر من الأعراض، ويتبنى هذا المدخل الافتراض القائل: إن أفضل أسلوب لمواجهة مشكلة مرضية أو عرضية هو البحث عن الأسباب التي تقف خلفها، والعمل على علاجها .

كما يفترض أن يكون هذا النموذج (النمائي) أفضل أسلوب لعلاج حالات صعوبات التعلم لأنه يبحث عن أسباب الصعوبة، والعمل على علاج تلك الأسباب، وليس علاج الصعوبة نفسها. في هذا الصدد يشير **"كوبلن ومورجان Coplin,J & Morgan,s "** إلى أن العديد من الأطفال المصنفين على أنهم ذوو صعوبات تعلم هم في الغالب يتَّسِمُون **بتأخر في النضج Maturational lag** سواء في النمو المعرفي العام أو في مهارات المعالجة النوعية، ويتفاعل

عدم النضج مع المطالب المهمة التي تكون غالبا فوق مستوى نمو الطفل، مما ينتج عنه ضعفا في المهارات (صقر، 2017، ص. 120).

من ثم يفترض أنصار المقاربة النمائية أنه يمكن التغلب على صعوبات التعلم عن طريق تقديم المهام المناسبة للنمو المعرفي للطفل، مع علاج واستثارة المهارات النوعية التي لم يتم تنميتها لديه، وأنه حين يتعلم الأطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى استخدام أساليب تعلم خاصة.

رغم كلّ ذلك إلاّ أنه وجّهت لهذه المقاربة كذلك بعض الانتقادات:، إذ ذكر **الصاوي** (2009) منها: (الصاوي، 2009، ص. 54).

- أنها لا تأخذ في اعتبارها تداخل الأنظمة النمائية التي يقف خلف ظهور الخصائص ونموها وتكاملها، ومن ثم فإن التعامل مع هذه الأنظمة على أساس تجزيئي قد لا يكون مفيدا.
- فشلها في تفسير أسباب عدم استجابة صعوبات تعلم معينة للعلاج حتى عندما يتم تقديم مهام مناسبة لمستوى نمو الطفل الذي يعاني منها.
- لا يهتم هذا الاتجاه بالمداخل العلاجية التي تتجاهل وجهة النظر النمائية، حتى ولو أثبتت فاعلية في العلاج.

لدينا فكرة أخرى يمكن أن نعتبرها انتقادا يؤخذ على المقاربة النمائية، وهي أن خطوط النمو ومعدله لا تسير بالشكل المحدد لدى جميع الأفراد رغم اضطراده، فهي تختلف من فرد لآخر ومن مرحلة لأخرى، وذلك انطلاقا من مبدأ الفروق الفردية، هذا بالإضافة إلى اختلافه النسبي من إطار ثقافي إلى أخر، كما يتأثر باختلاف الجنس، ويخضع لمجموعة من العوامل الوراثية أو الجينية والبيئية، وكذلك عوامل التنشئة والخبرة والتعلم والتي قد تعمل على تسريع أو إعاقة مسار النمو، وهذا بدوره يتطلب مراعاة تلك العوامل في تحديد ووضع معايير وخصائص النمو.

هذا وقد أشار كذلك كلّ من **كابلان ومورغان (Coplin & Morgan, 1988)** أن من أبرز المشاكل التي اصطدمت بها طروحات النموذج النمائي هو عدم المقدرة على تحديد المرحلة النمائية الملائمة، فالأطفال من ذوي صعوبات التعلم يظهرون مدى واسعا في التأخير في جانب نوعي من جوانب النضج، كالانتباه والذاكرة قصيرة المدى، رغم ذلك فهم أيضا يظهرون تداخلا كبيرا مع الأطفال العاديين في هذه الجوانب، وهناك مشكلة أخرى لهذ النموذج، في الفشل في تفسير سبب ظهور صعوبات معينة تستعصي على العلاج بالرغم من أن العلاج تمّ ضبطه ليناسب المستوى النمائي للطفل بالإضافة إلى أنه هناك بعض الأطفال لا يستطيعون التغلب على صعوبات التعلم بالرغم من توفّر الوقت المناسب للنمو والنضج بالرغم من أنهم يبدون تقدّما في نواحي أخرى(Coplin & Morgan, 1988, P681)).

4- النظرية السلوكية:

ظهر النموذج السلوكي كرد فعل للنموذج العصبي، وقد ذكر **روس (Ross.1976)** أن فرضية اختلال وظيفة المخ، لا يمكن الأخذ بها كلّية، مستدلا بذلك على ما يوجد من إصابة مماثلة في المخ لدى البالغين (هالاهان وآخرون، 2007، ص. 123).

يفترض النموذج السلوكي أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يفشلون للعديد من الأسباب بخلاف الاختلال العصبي حيث لا ترجع صعوبة التعلم بالضرورة إلى عوامل داخلية لدى الفرد، بل إن هناك عوامل خارجية مثل متغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم التلميذ من الأمور المهمة الحاسمة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كما أن علاج مشكلات التحصيل سيتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للتلميذ (Coplin & Morgan, 1988, P. 619).

إن الأمور التي يركز عليها النموذج السلوكي، هي: الاتجاهات الوالدية، الحرمان البيئي وسوء التغذية، واستراتيجيات التدريس، والأسلوب المعرفي للفرد (سالم، 2008، ص. 49).

لذلك فهو يدعو إلى الفردية في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبة التعلم، وعلى تقييم تاريخ تعلم الطفل، وأيضا اكتسابه للمهارات المفقودة.

كما اهتمت النظرية السلوكية كذلك بالجانب اللغوي لدى الطفل ذو صعوبات التعلم، إذ ركّز روادها في معالجتهم لنمو واكتساب اللغة على العلاقة بين المدخلات والمخرجات وعلى أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم مثل: النمذجة، التقليد، المحاكاة، التدعيم والتعميم: (النوبي، 2011، ص ص . 68 – 70).

4-1- التقليد:

نذكر على سبيل المثال **باندورا Bandura (1977)** "الذي افترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والآخرون في الحياة العادية". نعم فالطفل يبدأ بتعلّم اللغة من المحيط الذي ينتمي إليه، ممثلا خاصة في أبويه، إذ يبدأ بتقليد ما يقولون من كلمات، حتى ولم تكن نفسها، وحتى ولو كانت مقلوبة.

4-2- المحاكاة:

كما تمّ إثبات نظرية المحاكاة في اكتساب اللغة من خلال تأكيد على أن بعض الجمل التي يتعلّمها الأطفال في سن مبكرة هي محاكاة لكلام الأم.

4-3- التدعيم:

"يشير سكينر Skinner إلى أن اللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التدعيم الإيجابي للكلام، وهو يرى أن اللغة عبارة عن مهارات تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ وتكرار الأفعال وتدعيمها عن طريق المكافأة وقد تكون أحد الاحتمالات العديدة: التأييد الاجتماعي أو التقبل

من الوالدين أو الأخرين للطفل عندما يقوم بمنظومات لغوية معينة خصوصا في المراحل المبكرة من النمو".

4-4- التعميم:

يشير إلى اكتساب اللغة بمحاكاة الآباء والمحيطين بالطفل: فإن الأم التي تحفّز الطفل على تكرار الألفاظ العشوائية وتدعم هذا التكرار بواسطة استجابة الأم الحامية فإن بذلك تجعل الطفل يستمر في سلوكه، وينتج عن هذه العملية في النهاية أن المقاطع اللفظية ترتبط بالأشياء الهامة في البيئة مثل (بابا ... ماما ... باي ...) وبعد اكتساب الكثير من الأشياء يتدرّج الطفل في المزاوجة بينها. بمعنى أن الطفل يبدأ بمحاكاة الأم والأب، وبعد مرور فترة يقوم بمزاوجة المفردات وتعميمها إلى أن يصل إلى تكوين الجمل.

4-5- التشكيل:

والذي يطلق عليه **التقريب المتتابع** Successive Approximation أو **مفاضلة الاستجابة Response Differentiation** وهو أسلوب لتوليد سلوكات جديدة عن طريق التدعيم لسلوكات موجودة لدى الفرد، بالتدريج يتم سحب التدعيم من السلوكيات الأقل مماثلة، ويركز على السلوكات الأكثر تشابها والتي تصبح شيئا فشيئا مشابهة للسلوك النهائي المرغوب. يمكن استخدام أسلوب التشكيل في التدريب على إجراء الحروف، في البداية يقوم المربي بتدعيم استجابة تقليد الأصوات التي تصدر عن الطفل، ثم يدرّب الطفل على التمييز، ويدعم المربي الاستجابات الصوتية لإخراج حرف من الحروف إذا حدث في خلال ثوان من النطق للطفل، وفي الخطوة الثالثة يكافئ الطفل عند إصدار الصوت الذي أصدره المربي، أما في الخطوة الرابعة فإن المربي يكرر ما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت آخر شبيه بالصوت الذي تم في الخطو الثالثة (الشناوي، 1996، ص.337).

يتّضح لنا مما سبق أن المدرسة السلوكية تركّز على مبادئ التعلّم في اكتساب ونمو اللغة، وعلى مبادئ النمذجة، التقليد، التدعيم والتشكيل باعتبارها أساسا في اكتساب اللغة. هذا في الجانب اللغوي للطفل فقط أما في تفسيرها للصعوبات التعلمية، فإن رواد المدرسة السلوكية، كما أسلفنا لا يرجعون المشكل إلى الجانب الداخلي للطفل – كما يعتقد العصبيون – بل حمّلوا المسؤولية للبيئة والمحيط الذي يعيش في كنفه هذا الطفل.

من جهة أخرى ينطلق التصور السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها سلوكا مشكلا يظهر في صورة فشل التلميذ في الوصول إلى المستوى العادي للأداء في مجال دراسي معين، وهذا يعني وجود حالة من انخفاض في التحصيل **Underachievement** يتعين التغلب عليها، وذلك برفع مستوى تحصيل التلميذ إلى المستوى العادي المقبول والمتفق عليه تربويا. ومن ثم نكون بصدد صعوبات تعلم نوعية **Specific Learning Disabilities** لابدّ للتغلب عليها من صياغتها في صورة إجرائية ليسهل التعامل العلاجي معها.

يقوم الإطار المنهجي لهذه المقاربة على عدة افتراضات مشتقة من قوانين المدرسة السلوكية؛ إذ يرى أن أي اضطراب أو خلل سلوكي هو نتاج مباشر لخلل في عملية التعلم (خطأ في عملية التعلم). كما يقوم هذا المدخل على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المشكل، ومحاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة محل نمط السلوك غير الفعال.

حوصلة:

تعدّ هذه المقاربة الأكثر أهمية كاستراتيجية للتدخل أو العلاج، فهي تقوم على التركيز والاقتحام المباشر للمشكلة أو السلوك ذاته، ومحاولة معالجة نمط السلوك غير الفعال، أو إحلال أنماط سلوكية فعالة محلّه. كما تركّز كذلك على مفهوم السواء في ضوء مستوى الأداء

الوظيفي العام والحسي، والوضع الفسيولوجي الكلي للطفل، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم هم عاديون تماما عدا الصعوبة النوعية التي يمكن معالجتها، والتعامل معها بصورة مباشرة.

كما أنها تنطلق من عدة افتراضات أساسية هي: (الزيات، 1998، ص. 163).

- إن التدخل المباشر لعلاج السلوك المشكل (صعوبات التعلم) أكثر أهمية من البحث عن الأسباب.
- توجد بعض المحكات السلوكية للتعلم الفعال، وهي تمثّل الإطار المعياري للنمط العادي للتعلم، الذي يتوقع للطفل العادي (متوسط الذكاء والتحصيل) تحقيقه والوصول إليه.
- عدم تحقيق الطفل لهذا المستوى المتوقع - الذي يمثل الإطار المعياري - يعبر عن وجود صعوبة أو مشكلة.
- إن تحديد أسباب الصعوبات لا يساعد فقط في تجنب أو منع المشكلات المستقبلية، ولكنه يساعد في التخطيط أو ممارسة العلاج.
- إن محور التدخل العلاجي هو مساعدة الطفل (ذي الصعوبة في التعلم) على الوصول إلى المستوى المتوقع منه في ضوء الإطار المعياري للتعلم الفعال.

يمكننا أن نجمل الأسباب التي يمكن أن تعود إليها صعوبات التعلم من وجهة النظر السلوكية في مجموع النقاط التالية:

- استخدام طرق تدريس غير ملائمة. لأنه في بعض الأحيان قد يكون المعلم فاقدا لكفايات التدريسية، فيستخدم طرقا تدريسية لا تتناسب مع مستوى المتعلّمين، فتكون النتيجة تحصيلا منخفضا من قبلهم.
- عدم استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة، والتعزيز السالب للتخلص من الأنماط الحركية غير المرغوبة بشكل ملائم.

- افتقار الفصل الدراسي للوسائل التعليمية التدعيمية والأنشطة التربوية المناسبة خاصة وأنه من شروط نجاح العملية التعليمية التعلمية التدعيم بالوسائل المناسبة.
- أن تنعدم أو تنقص الدافعية لدى المتعلّم، ربما للأسباب التي ذكرناها سابقا أو لأسباب اجتماعية أو أسرية.
- معايشة المتعلّم لظروف بيئية غير ملائمة في الأسرة والمدرسة.

5- النظرية المعرفية:

تفترض المقاربة المعرفية أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، وأن هذه العمليات تتنظم وتتابع على نحو معين. يقول **محمد علي كامل (1996)** مستندا إلى النظرية المعرفية، أن الفرد الذي يعاني من صعوبات تعلمية، هو فرد لديه خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات (كامل، 1996، ص. 46).

من جهة أخرى أشار **أسامة محمد البطاينة (2009)** إلى أن الإنسان مخلوق عاقل باحث عن المعلومات يشبه جهاز الحاسوب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات، ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات (البطاينة، 2009، ص. 167). بمعنى أن عقل الانسان يستقبل ويعالج المعلومة من أجل أن يستجيب بالطريقة المناسبة، لكن إذا وقع له خلل على مستوى هذه المعالجة، فإن استجابته لن تكون سليمة أو صحيحة.

كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يوصفون دائما أنهم متعلمون غير نشطين وسلبيين بسبب فشلهم في الإصغاء بشكل انتقائي وفي تنظيم المادة المراد تعلمها، وفي استخدام استراتيجيات فعالة أو في المحافظة على سلوك المهمة التي يتم تنفيذها.

يرتبط بهذا النموذج ثلاثة مفاهيم أساسية وثيقة الصلة بصعوبات التعلم وهي قصور ما وراء المعرفة، الدافعية، وتجهيز المعلومات البصرية.

أما من الجانب اللغوي فإن النظرية المعرفية ترى أن اللغة تنتج بصورة مباشرة من خلال النمو المعرفي، فقد اهتم **بياجيه Piaget** "بالربط بينهما (اللغة والنمو المعرفي)، لأنه عندما يكون الطفل مخططا معرفيا فإنه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه" (النوبي، 2011، ص. 70).

في دراسة نظرية تحليلية قامت بها الباحثة فيرونيك بولوغران (**Veronique Pellegrin, 2015)** أشارت إلى أن المدرسة المعرفية تقرّ بأن كل تعلّم هو نتاج بناءات عقلية، مما يجعل التلميذ يشارك بصورة نشطة في تشكيل معارفه. وتضيف أن التعلم يشترط التفكير والتحكّم في الوسائل المعرفية اللازمة للانتقال من المدرك إلى المفهوم، هذا الانتقال يحتّم على التلميذ تكوين تصورات عقلية، مجرّدة لكل شيء مدرك. هذا التصوّر يمكن تعريفيه على أنه إعادة بناء شاملة لكلّ ما يدركه التلميذ، إنه إذن تفعيل وإنتاج في الوقت ذاته لنشاطاته العقلية وللمحتوى المعروض عليه.

استطاعت الباحثة أن تعرّف التلميذ ذو الصعوبة التعلّمية من خلال مجموعة من السمات التي يمن أن يتّصف بها من وجهة نظرها المعرفية:

- قدرته على تكوين تصورات عقلية ضعيفة.
- الانتقال من المدرك إلى المفهوم صعب.
- صفات (التناقض، الشك، البحث، استقلالية التفكير) غير مقبولة بالنسبة له.

حوصلة:

يتّضح لنا بعد الاطلاع على تفسير المقاربة المعرفية لصعوبات التعلم، أنها لم تركّز على الجانب المعرفي للطفل فقط، إذ اعتبرت أن أي اضطراب في مستوى معالجة المعلومة، الذي يكون

سببه اضطراب في استقبالها، والذي بدوره يؤدي إلى خلل في الاستجابة، الدليل على وجود صعوبة تعلمية، بل اهتمّت أيضا بالجانب الميتا معرفي (ما وراء المعرفة)، والجانب اللغوي كذلك.

نلاحظ كذلك أن هذه المقاربة تتقاطع بشكل واضح مع المقاربة النفسية، خاصة عند الإشارة إلى مهارات تجهيز المعلومة التي تضم، الانتباه، الإدراك، الذاكرة، الفهم والاستيعاب.

لكن ما يمكن أخذه على هذا النموذج أنه استند في تحديده لأسباب صعوبات التعلم على العمليات المعرفية، والانتقال من المدرك إلى المفهوم فقط، مهملا بذلك المهارات الاجتماعية مثلا التي أدرجها كلّ من **بريان (Bryan, 1991) وتايلور (Taylor, 1997)** في تحليلهم لصعوبات التعلم، إذ ذكرا بأنه " إذا كان بعض الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يتمتّعون بمستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية، فإن غالبية هؤلاء الأفراد تتدنى لديهم المهارات الاجتماعية بشكل كبير، ونتيجة لذلك فإنهم يسببون مشكلات اجتماعية خطيرة... كذلك فإن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطرابات انفعالية أو سلوكية متزامنة، بمعنى أنها تتزامن مع أو تتلازم مع صعوبات التعلم التي يعانون منها..." (هالاهان وآخرون، 2007، ص. 152). وبالتالي فإن قياس أو تقييم الإدراكات والتفاعلات الاجتماعية يعدّ بمثابة جانب هام وأساسي في قياس وتقييم صعوبات التعلم.

6- النظرية متعددة الأبعاد:

بعد هذا العرض لمختلف المقاربات التي اجتهدت في تفسيرها لصعوبات التعلم، كلّ حسب ما يؤمن به من توجّهات في علم النفس، وبعد أن استطعنا أن نقدّم نقدا لكل واحدة منها، مما يدلّ على أنها لم تكن ملمّة بشكل وافٍ لجميع الأسباب والعوامل المؤدية لمثل هذه الظاهرة التي تعدّ فعلا محيرة ومقلقة للآباء والمربين والقائمين على العملية التربوية، نستنتج أن الاكتفاء بسبب واحد فقط لتفسير الصعوبة يعد قصورا في رؤية الفرد الذي يعاني من الصعوبة.

من جهة أخرى يمكن أن نعتبر التفسيرات التي قدّمتها هذه المقاربات متكاملة، لأنها لم تكن متباينة أو متعارضة، فالصعوبات قد ترجع إلى مشكلات إدراكية، وإلى مشكلات نورولوجية، وإلى مشكلات معرفية، وإلى مشكلات طبية، أو إلى مشكلات في تشغيل وتجهيز المعلومات، أو إلى بعض المشكلات المرتبطة بالاضطراب الإدراكي- الحركي، أو إلى وجود حد أدنى من الخلل الوظيفي.

لهذا يمكن أن يكون النموذج متعدد الأبعاد، الأقرب إلى تفسير صعوبات التعلم من ناحية دراسة العوامل الأولية التي تسهم في مشاكل التعلم لدى التلاميذ، وأيضا أثر تفاعل تلك المؤثرات على التعلم. إذ أن تقييم التلميذ ذي العجز العصبي النفسي الواضح مثلا سوف يدرس مستوى نمو التلميذ والأسلوب المعرفي وطرق التعلم والأنظمة المساعدة إضافة إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأسوياء أيضا.

ثانيا: التوجهات الحديثة في تشخيص صعوبات التعلم:

لقد وصلنا في هذا الجزء من الكتاب إلى أهمّ مرحلة من مراحل التعامل مع ذوي صعوبات التعلّم، إنها مرحلة التشخيص التي تعدّ أهم عملية على الإطلاق، لأنه على أساسها يتمّ تصميم البرامج العلاجية اللازمة لتخطي الصعوبة التعلّمية، وقبل ذلك يتمّ وضع الطفل ذو الصعوبة ضمن الإطار الصحيح بصورة علمية ودقيقة، حتى يتسنّى للأخصائيين والعاملين التربويين خاصة منهم المعلّم المسؤول المباشر على تنفيذ تلك الخطط وقبلها تشخيص الصعوبة، في شدّتها، نوعها ومدى تقدّمها لدى الطفل .

ذكر **أبو الديار (2012)** في هذا الصدد مجموعة من الفوائد لعملية التشخيص بالنسبة للمعنيين بالعملية التربوية، من أهمها: (أبو الديار، 2012، ص. 14).

- توفير التغذية الراجعة للتلميذ:

تساهم عملية التشخيص في تزويد التلميذ بالمعلومات الضرورية التي تمكّنه من توجيه جهوده نحو بعض جوانب المنهاج الدراسي وتحديد الأهداف المباشرة وبعيدة المدى ذات العلاقة بنشاطه المقبل كذلك. فالقياس يوفّر جودة شاملة عن قدراته واستعداداته، الأمر الذي يساعده في اختيار نوع التعليم الملائم.

- تزويد المعلّم بالمعلومات الكافية عن خصائص تلاميذه:

حيث يساعده على تكوين صورة واضحة عن خصائص تلاميذه، الشيء الذي يساعده في تحديد حاجاتهم التربوية.

- تسهيل عملية النمو المهني للمعلم:

من حيث تمكينه من الحكم على مدى فعاليته في أدواره ضمن العملية التعليمية.

- تصنيف التلاميذ على البرامج التعليمية المتنوعة وتوزيعهم:

إذ يساعد القائمين على العملية التعليمية من التحقق من مدى ما يتوافر لدى التلاميذ من قدرات أو مهارات تؤهلهم للالتحاق ببرنامج تعليمي.

- مساعدة القائمين على عملية التقويم التربوي:

في اتخاذ القرارات الصائبة والحكيمة بشأن الأفراد، البرامج، المناهج أو طرائق التدريس.

نستنتج من هذا أن عملية التشخيص تعود بالفائدة على جميع أطراف العملية التربوية، على التلميذ ذو الصعوبة التعلمية بالدرجة الأولى لأنه هو المستهدف الأول للتشخيص وبالتالي الوصول إلى الأساليب السليمة للعلاج، ثم المعلّم المسؤول المباشر على عملية التشخيص وإيجاد الحلول المناسبة للحالات المستهدفة من ذوي صعوبات التعلم، دون أن ننسى الأطراف الأخرى خاصة منهم الأخصائيون النفسانيون، الأخصائيون الاجتماعيون، الأطباء وأولياء الأمور الذين يساهمون بدرجة كبيرة في عملية التشخيص، لأن عملية التعلم لا تحدث في فراغ، ولا تحدث

بمعزل عن المجتمع، مما يجعل كلّ هذه الأطراف تتدخل بصورة مباشرة أو غير مباشرة في عملية التشخيص وبالتالي المساهمة في وضع خطط علاجية مساعدة.

يرى بعض الباحثين على أنّه كلّما كانت عملية التشخيص مبكرة، كلّما كانت البرامج العلاجية أكثر فعالية، وأن التأخر في الكشف يقلل من فرص نجاح العلاج. ويصبح التعامل مع المشكلة أكثر صعوبة إذا كانت متصاحبة مع مشكلة أخرى مثل: الاضطرابات الانفعالية أو التأخر العقلي، أو إذا كانت الإجراءات العلاجية المتبعة غير كافية، كذلك فإن تأخر عملية التشخيص لصعوبات التعلم النمائية قد يؤدي إلى تكاثر وتشابك الصعوبات الأخرى التي تترتب عليها وبالتالي فإنه سيكون من العسير تشخيصها، والبحث في العلاج الملائم لها.

هناك فئة أخرى من الباحثين لا يفضّلون ذلك، لأنهم يعتبرون أن عملية التشخيص المبكر لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم تحمل مجموعة من النقائص تمسّ بالعملية في حد ذاتها، استطاع **النوبي (2011)** أن يجملها في النقاط التالية: (النوبي، 2011، ص. 51).

1- غموض التشخيص:

حيث يصعب تحديد وتنفيذ إجراءات تشخيص الصعوبات الخفيفة والمتوسطة، خصوصا مع صغار السن، كما أن الصعوبات المتعلقة بالكلام أو القراءة يصعب تحديدها قبل سن السادسة أو السابعة.

2- الاختلافات النمائية؛

حيث تؤثّر هذه الاختلافات بين الأطفال جسميا وعقليا في دقة التشخيص، فقد يعجز النمو العقلي عن مسايرة النمو الجسمي، كما أنه يصعب في معظم الأحيان تقويم نمو الجهاز العصبي المركزي، فلا تبدو الحالة مؤكَّدة للمُقَوِّم.

3- دلالات التسميات:

عندما يصعب التأكد من دقة التشخيص فإن التسميات قد تكون غير مطابقة للواقع، فينجم عن ذلك مشكلات نفسية وآثار جانبية قد يترتّب عليها شعور الطفل بأنه دون أقرانه، فتقلّ ثقته بنفسه، ويستسلم للعجز، ومن هنا برزت الحاجة للاستعانة بمعلمين مدرّبين قادرين على تفهّم الحالة التي يتعاملون معها وتشخيصها.

لكن مهما كان التوقيت الذي يتمّ فيه التشخص، سواء كان مبكرا أو متأخرا، فهذا لا ينقص من أهميته ومن ضرورة القيام به في الوقت المناسب، خاصة إذا كان لهذا الأخير أسبابا وأغراضا عديدة يعمل على تحقيقها، خدمة للتربية الخاصة. إذ صدر عن **لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة Commission for Excellence in Special Education (2001) واللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلّم NJCLD (2005)** ثلاثة أغراض لعملية التشخيص اعتبرتها مهمة، وهي: (بيندر، 2011، ص ص. 251 – 252).

- الغرض الأول:

ويتمثّل في حماية مصالح الطفل، لأنه وفي كثير من الأحيان يمكن أن يصنّف على أنه متأخر عقليا، بسبب صعوبات أو مشكلات يمرّ بها، كأن لا يتمكن من إنجاز واجباته المنزلية مثلا، في هذه الحالة يقوم المعلّم بإبعاد الطفل عن الفصل العادي إلى فصول التربية الخاصة لهذا يعدّ اختبار الذكاء مثلا كأحد أنواع الاختبارات المستخدمة في التشخيص بصورة فردية إحدى الطرق التي يمكّن من خلالها حماية الطفل من أنواع أخرى من الإساءة التي يمكن أن يتعرّض لها.

- الغرض الثاني:

هناك حاجة من جانب المدارس للتعرّف على الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة مبكرة، فالكثير من التلاميذ الذين يرسبون في الامتحانات، لكن ليس كلّ طفل يرسب يُصنّف على

أنه ذو صعوبة تعلمية، فالفشل يحدث لعدة أسباب منها مثلا خلل منزلي الذي يترتّب عليه عدم إكمال الواجبات المنزلية، الشيء الذي يستدعي آليات تمكنها من فحص الأطفال بشكل منتظم وتحديد أي الأطفال يكون فشلهم كنتيجة لصعوبات التعلم. لذلك فإن السبب الرئيسي للتقييم على المستوى الفردي هو الحاجة إلى توثيق تشخيص الطفل وتحديد أنواع خدمات التربية الخاصة المقدمة له بواسطة المدارس.

- الغرض الثالث:

وهو الحاجة إلى معرفة المستويات الفعلية للأداء في مهام الفصل المختلفة بشكل جيد من أجل تقديم الخطة التربوية الفردية. لا يتحقق ذلك إلاّ عن طريق التقييمات الدورية التي يقوم بها المعلم أسبوعيا أو في منتصف الأسبوع أو يوميا، والتي من الأفضل أن تكون بصورة فردية حتى تكون أكثر فعالية.

على هذا الأساس ظهرت توجّهات حديثة لتشخيص صعوبات التعلّم، الهدف الأساسي من ورائها هو الوصول إلى الطريقة الأسلم والأدقّ في التعرّف والتقرّب أكثر من الحالات التي تعاني من المشكلة، وبالتالي إيجاد الحلول المناسبة بتصميم البرامج العلاجية الملائمة والناجعة.

سوف نقوم في الجزء اللاحق بشرح مفصّل لجميع هذه التوجّهات:

1- التوجّه القائم على القياس أو التقويم النفس عصبي:

كنّا قد أشرنا سابقا إلى أن من بين المقاربات المهمة في تفسير صعوبات التعلم تلك المتعلّقة بالعوامل النورولوجية (العصبية). لهذا فإن النورولوجيون كذلك كان لهم مساهماتهم في القياس التشخيص لهذه المشكلات التعلمية، فقد اقترحوا استراتيجية للقياس والتقويم ربطوا فيها المشكلات العصبية بالخصائص النفسية، سمّيت بالقياس أو التقويم النفس عصبي.

عادة ما تتضمّن هذه الاستراتيجية المتّبعة في القياس إعطاء بطارية مقاييس يفترض أن تقيس مجموعة من العمليات التي تتأثّر باختلال الأداء الوظيفي للمخ.

أشار **هالاهان (2007)** إلى أن مثل هذه الاختبارات التي يتمّ استخدامها قد تقيس توتّر العضلات، وضع الجسم، الجري، المهارات الحركية، التآزر، الإدراك السمعي والبصري، الانتباه، الذاكرة، اللغة التعبيرية والاستقبالية، المعارف والتحصيل الأكاديمي (هالاهان وآخرون، 2007، ص. 154).

ذكر **كل من هيند وكوهين (1983) Hynd & Cohen في كتابهما (عسر القراءة، النظرية النيوروسيكولوجية والأبحاث والتمييز الكلينيكي)** أشهر إجراءات الفحص العصبي: (بيندر، 2011، ص ص. 129 - 130).

- اختبارات وظائف المخ:

وتشمل استخدام اللغة، مستويات الوعي، القدرات الذهنية، التركيز والتوجّه والحالة الوجدانية والانفعالية.

- اختبارات أعصاب الجمجمة (tests of cranial nerves):

تشمل اختبار السمع، البصر والكلام بشكل عام، حركات عضلت الوجه وانعكاسات حدقة العين.

- اختبارات وظائف المخيخ (Tests of cerebellar functions):

تشمل اختبار الحركات التبادلية السريعة بين الإصبع والأنف والسير التبادلي بين الكاحل ومشط القدم والوقوف مع فتح وغلق العينين.

- اختبارات الأداء الوظيفي الحركي (Tests of functioning):

تشمل حجم العضلات وقوّتها، التآزر والأفعال المنعكسة.

- اختبارات الأعصاب الحسية (Tests of sensory nerves):

تشمل الإحساس السطحي عن طريق اللمس والإحساس السطحي بالألم.

هذا جانب من أنواع الاختبارات التي تستخدم في تشخيص ذوي الصعوبات التعلّمية، من الناحية النفس عصبية، وكلّها تقنيات طبية، تستلزم طبيبا متخصصا أو أخصائيا نفسيا مدرّبا على هذا النوع من الاختبارات، حتى يكون التشخيص سليما.

لكن ما يؤخذ عن هذا النوع من المقاييس أنها:

1- لا تقيس الأداء الوظيفي النورولوجي بشكل مباشر، إذ أنها تقيس ما يمكن أن ينتج عن هذا الأداء من سلوكات مهارية أو حسّية فقط.

2- صمِّمت هذه المقاييس في أساس للمراهقين والراشدين ولم تصمم للأطفال مباشرة، مما يجعل صدقها، ثباتها وملائمتها محلّ شكّ بالنسبة للأطفال. قال في هذا الصدد كلّ من **أوبرزوت وبوليك Obrzut & Bolick (1991)** "أن صدق وثبات العديد من بطاريات الاختبارات النفس عصبية التي يتم استخدامها في سبيل قياس وتحديد صعوبات التعلم يعتبر موضع تساؤل أو موضع شكّ حيث أن العديد منها قد تمّ تصميمها في الأساس للاستخدام مع المراهقين والراشدين الذين يعانون من تلف بالمخ، ومن ثمّ فإن توسيع مجال استخدام تلك المقاييس وتوجيهها للأطفال يشكك في ملاءمتها لهم وذلك بسبب الفروق النمائية في الأداء الوظيفي النفسي- والعصبي بين الأطفال والمراهقين والراشدين" (Obrzut & Bolick, 1991, PP.121.145).

3- تنفيذ مثل هذه المقاييس يتعذّر على جميع الاشخاص كالأخصائي النفسي- والمعلّمين مثلا نظرا لتعقّد وغموض العلوم العصبية، إذ لا يمكن القيام بالقياس النفس عصبي إلا طرف الطبيب فقط، لأنه المؤهّل الوحيد الذي حصل على تدريب خاص في علم الأعصاب. هذا ما

ذكره **هالاهان (2007)**، إذ اعتبر أن علم الأعصاب هو من اختصاص الطبيب المختص فقط ومع ذلك، فإن القياس النفس عصبي قد يتم إجراؤه من طرف الأخصائي النفسي- الذي يتخصص في دراسة العلاقة بين المخ والسلوك. ولا يوجد إلا عدد قليل من المعلمين الذي يمكنهم استخدام القياس النفس عصبي بكفاءة، فإن المعلمين عامة يجب أن يكون لديهم دراية ومعرفة جيّدة بأنواع الاختبارات التي يمكن استخدامها وتطبيقها، ومدى الاستفادة منها في اختبار تلك الأساليب التربوية المختلفة التي يمكن استخدامها مع أولئك التلاميذ (هالاهان وآخرون، 2007، ص 154).

2- التوجّه القائم على تقييم السياق الموقفي:

يقوم هذا التوجّه على فكرة ضرورة التقرّب أكثر من التلميذ ذو صعوبة التعلّم، لأن المشكلة في الأساس ليست قائمة على مجرّد اختبار أو قياس نواتج التعلّم بل يجب أن تقوم على ما يعرف بتقييم السياق الموقفي أو الانتباه للسياق، بمعنى الانتباه للتلميذ كشخص يعيش في بيئات مختلفة.

"في هذا الإطار يجب أن يتم قياس إدراكات التلميذ لبيئات المدرسة والفصل وأفكاره حولها، والخصائص الموضوعية لبيئة التعلم ذاتها فضلا عن جوانب أخرى من حياة التلميذ خارج المدرسة وعادة ما يتضمن قياس تلك السياقات إجراء المقابلات مع التلميذ وغيره وملاحظة التلميذ بشكل مباشر في السياقات المختلفة التي يمكن أن يتواجد بها" (هالاهان وآخرون، 2007، ص. 155).

يطلق على هذا التوجّه أيضا **مصطلح النموذج البيئي الإيكولوجي Ecological Model أو مصطلح المنظور السياقي Contextualist**، هذا ما أشار إليه **ويليام بيندر (2008)**، إذ ذكر الآتي:" يختلف الممارسون في المجال الطبي عن التربويين في مدخلهم إلى دراسة الأطفال ذوي

صعوبات التعلم، ففي حين يميل النموذج الطبي إلى تحميل الطفل وحده مسؤولية الصعوبة، يهتمّ التربويون بالتعرّف على أنماط بيئات التعلم التي قد تؤدي إلى إتقان الطفل لمادة تعلّمية معينة، وفي حين يؤدي التوجّه الطبي بالممارس إلى البحث عن مواطن الخلل في الجهاز العصبي المركزي للطفل يكون التربويون أكثر ميلا إلى البحث عن المشكلة التي يتفاعل فيها الطفل مع بيئته التربوية" (بيندر، 2008، ص. 247).

من جهة أخرى فإن التقييم الدقيق للسياق يتطلّب أيضا البحث في السجلات المدرسية لتحديد ومعرفة تاريخ مشكلات التلميذ، وغالبا ما يكون مثل هذا البحث مفيدا جدا بما يضمنه من معلومات حول السياقات الاجتماعية والأكاديمية التي يخبرها التلميذ. "لكن بعض المعلّمين قد يتجنّبون في الواقع الرجوع إلى سجلات التلميذ حتى لا ينحازوا لما يقوله الكثيرون عن ذلك التلميذ"، هذا ما أشار إليه واكر وآخرون **(Walker et al, 1991)** (هالاهان وآخرون، 2007، ص. 155).

مع ذلك فإن البحث المنظم في مثل هذه السجلات قد يؤدي بنا إلى الحصول على المعلومات التي يكون من شأنها أن تساعد المعلم على توقّع المشكلات وتجنّب الأخطاء التي قد يرتكبها الآخرون واختيار تلك الاستراتيجيات التي يحتمل لها بدرجة عالية أن تحقق النجاح. على هذا الأساس فإن الخوف من التحيّز لا يجب أن يمنع المعلمين من استخدام المعلومات المختلفة المتاحة أمامهم.

هناك وسيلة أخرى تستخدم من أجل تحقيق أهداف هذا التوجّه، والحصول على المعلومات الهامة المتعلّقة بالسياق الذي يعيش ضمنه التلميذ ذو الصعوبة التعلمية، هي إجراء مقابلات مع التلاميذ وذويهم، "إذ يرى كلّ من **هوجير وبيكر (Hoghes & Baker, 1990) وكوفمان (Kauffman, 1997)** أن جعل التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أكاديمية أو اجتماعية في

المدرسة يتحدّثون بصراحة حول تلك المشكلات التي يعانون منها لا يعدّ إنجازا قليلا، حيث يعدّ في الواقع بمثابة أمر هامّ في هذا الصدد إذ أن الحصول على معلومات دقيقة وذات صلة من تلك المقابلات التي يتم إجراؤها معهم إنما يتطلّب في الأساس أحكاما صائبة ومهارات جيّدة للتواصل" (هالاهان وآخرون،2007، ص. 155).

تعدّ تلك المقابلات التي يتمّ إجراؤها بمهارة وإتقان مع التلاميذ، أولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس، مهمّة جدّا لأنها تعطينا الكثير من المعلومات، من أهمها:

- الأنشطة التي يفضّلها أو لا يفضّلها التلاميذ.
- أفكار التلاميذ حول قدراتهم المختلفة.
- قدرة ورغبة الوالدين في الإشراف على الأنشطة التي تتضمّنها الواجبات المنزلية.

كلّها معلومات تفيد في التخطيط للتدريس وتدارك المشكلات والأخطاء التعليمية التي يمكن أن تكون عائقا في طريق تحقيق أهداف التعلم وتحقيق النجاح للتلميذ.

بالإضافة للمقابلات نسجّل كذلك أهمية الملاحظات المباشرة على سلوكات الأطفال في الفصل الدراسي أو خارجه، كالفناء مثلا، لأنها وسيلة قياس مهمة لحصر مختلف المشكلات الأكاديمية أو الاجتماعية التي يواجهونها، وأن الملاحظات التي يتمّ تسجيلها داخل الفصل الدراسي يمكن أن تكون هي الأساس لتقييم بيئة التعلّم مما يساهم في تحديد أساليب يمكن من خلالها تغيير البيئة بالشكل الذي يساعد على تناول مشكلات التعلم من جانب التلميذ.

"لكي تصبح تلك الملاحظات مفيدة في هذا الإطار فإنه يجب أن يتمّ التخطيط لملاحظة التلميذ والبيئة بكلّ عناية وبشكل منظّم ومتّسق حتى يتسنّى لنا التحديد الدقيق للسلوك والظروف البيئية التي يوجد التلميذ فيها، والحصول على عينات ملائمة للنشاط المستهدف،

وعرض النتائج بالشكل الذي يمكن فهمه واستيعابه. هذا ما أشار إليه كلّ من **ألبيرتو وتروتمان (Alberto & Troutman)**" (هالاهان وآخرون، 2007، ص. 156).

هناك أيضا طريقة رصد الاخطاء، لا نقصد بالرصد هنا مراقبة التلميذ من أجل اصطياد أخطائه، بل نقصد بها مهارة المعلّم في التعرّف على الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها التلميذ ويكرّرها فتكون سببا في وقوعه في الصعوبات التعلّمية، فيقوم بتدوينها، ووضع محدد للتعلّمات تساعد التلميذ على تجنّبها.

يرى كلّ من **كولفين وآخرون Colvin & al 1993** (هالاهان وآخرون، 2007، ص. 156). أن نمط الأخطاء التي يرتكبها التلميذ سواء في مهمة أكاديمية أو موقف اجتماعي غالبا ما تعدّ بمثابة مفتاح التعليم الناجح، وعندما يتمكّن المعلمون من توقّع الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها التلميذ يصبح بوسعهم أن يقوموا بتصميم الخطط التي يكون من شأنها أن تساعد التلاميذ على أن يتعلّموا تجنّب الوقوع في مثل هذه الاخطاء، هذا ويمكن أن يقوم المعلمون وغيرهم من المختصين بتحليل الأخطاء في كلّ جانب أو مجال من عملية التقييم. ذكرا مثالا عن **اختبار القراءة المعياري** الذي يمكن المعلّم من تقييم نمط الأخطاء التي قد يرتكبها التلميذ، ويوصله إلى أن التلميذ لا يمكنه أن يقوم بفك شيفرة الحروف المتحرّكة التي توجد وسط الكلمة وذلك بشكل صحيح، أو أنه لا يعرف الحقائق التي تتعلّق بالتضاعف.

تمكّن هذه الطريقة المعلّمين من تحليل أخطاء التلاميذ ووضع خطط تدريسية فعّالة لمثل هؤلاء التلاميذ تخدم الأغراض التعليمية المختلفة.

3- التوجّه القائم على التباين والتنوع في الخصائص العامّة:

إن أول ما يمكن ملاحظته عند التلاميذ ذوو صعوبات التعلم هو التباين والتنوع في الخصائص العامّة، كما يمكن تمييز هؤلاء التلاميذ بتباين واسع في تحصيلهم الأكاديمي في المادة الواحدة وبين

نتائج المواد مجتمعة، لذا عندما يريد الأخصائي تشخيص وتقييم التلاميذ للتعرّف على ذوي صعوبات التعلم لابدّ له من استخدام وسائل متعددة يستطيع التلميذ الاستجابة للاختبارات التشخيصية باستخدام المدخلات البصرية والسمعية، فالاختبارات يجب أن تتضمّن استخدام الكلام والإشارة والكتابة أحيانا وهذا العمل يتطلّب إيجاد فريق متكامل التشخيص.

قدّم **بتمان Betman** أربعة تصورات للخطوات التي ينبغي اتباعها لتشخيص صعوبات التعلم، تتميّز هذه الصعوبات بالبساطة والتدرّج، وبأنها تؤدّي مباشرة إلى تخطيط علاجي، وهي: (كوافحة وعبد العزيز، 2010، ص. 136).

- الخطوة الاولى:

المقارنة بين المستوى المتوقّع للمتعلّم وأدائه الفعلي، عندما نلاحظ تباينا بين المستوى المتوقّع الفعلي معتمدين على ما هو معروف من نتائج اختبارات عقلية مقارنة مع من هم في مثل سنّه فإننا بذلك نرجع وجود صعوبة التعلم.

- الخطوة الثانية:

محاولة الوصول إلى وصف سلوكي تفصيلي للصعوبة في التعلم وما يرتبط بها من أعراض وعدم وضع أسباب غير معروفة حيث يذهب الكثيرون إلى وضع أسباب غير واقعية للصعوبة.

- الخطوة الثالثة:

مراقبة ما يظهر من سلوك عند الطفل الذي يتوقّع أنه يعاني من صعوبة في التعلّم شريطة أن يكون هذا السلوك المراقب مرتبطا بالصعوبة في التعلم كأن يكون هناك تذبذب في علامات الطالب في المادة الواحدة أو بين المواد المختلفة وهذا التذبذب يكون واضحا في نتائج هذا التلميذ مقارنة مع زملائه في نفس الصف وفي نفس الفئة العمرية.

- الخطوة الرابعة:

الغرض التشخيصي أو تطوير طريقة العلاج وسمّي بالغرض العلاجي لأنه يكون خاضعا للتعديل حسب الحالة أثناء العلاج، أي اقتراح خطوات علاجية واقعية قابلة للتغيير والتعديل أثناء فترة العلاج تتناسب مع التلميذ صاحب المشكلة.

4- التوجّه القائم على التقييم من أجل التدريس:

كثير من البحوث والدراسات الحديثة في التقييم توجّهت نحو التقييم من أجل التدريس أمثال **برايانت (1999) Bryant وجونس (2001) Jones،** جميع هذه البحوث أثبتت فعالية التقييمات الدورية التي يقوم بها المعلم أسبوعيا أو في منتصف الأسبوع أو يوميا، وقد ناقش المنظرون عمليات التقييم في ميدان التربية الخاصة وأوضحوا أن التقييم يصبح أكثر فاعلية عندما يكون بصورة فردية، لذلك يجب مقارنة أداء الطفل من خلال قائمة محددة بمحك أو أهداف سلوكية ومعرفة ما تمكّن منه الطفل، بدلا من الدرجة العشوائية أو الاعتباطية التي تقودنا إلى الجماعة المعيارية للأطفال في هذا الاختبار الخاص (بيندر، 2011، ص. 252).

بناء على ذلك يمكن القول أن مفاهيم مثل تطبيق الاختبارات محكية المرجع، تحليل المهمة، التقييم المبني على المنهاج والاستجابة للتدريس، لاقت تأكيدا متزايدا من قبل البحوث والدراسات.

فيما يأتي بعض استراتيجيات التشخيص القائم على التقييم من أجل التدريس، والتي كما أسلفنا الذكر أنها الأكثر إقبالا من طرف الباحثين والأخصائيين:

1- تطبيق اختبارات التحصيل معيارية المرجع:

لقد أعيدت صياغة أغراض التقييم من أجل التدريس عدة مرات في التاريخ الحديث، باتداء من اختبارات التحصيل الأكاديمية معيارية المرجع، وإدارة القدرات الفردية المستخدمة.

تقوم الاختبارات معيارية المرجع بمقارنة أداء التلميذ بأداء التلاميذ الآخرين، وغالبا ما تكون هذه المقارنة قائمة على درجة العمر أو الصف المكافئ أو الدرجة المعيارية.

من الناحية التاريخية تهدف مثل هذه الاختبارات إلى تقسيم الأفراد إلى مجموعات تدريسية، كما تمدّنا بمعلومات قليلة عن قيمة التدريس لأنها مكونة من عدد محدود من الأسئلة لكل مستوى صفي منفصل، ورغم ذلك فإن الكثير من هذه الاختبارات قد يستخدم اليوم للتشخيص بناء على إجراءات التباعد بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل، ويعتقد عدد قليل من الممارسين أن هذه الاختبارات تمدّنا ببعض الأسس الواقعية للتدريس (بيندر، 2007، ص. 286).

2- التقارير القائمة على الملاحظة:

يستخدم عدد من تقارير الملاحظة غير الرسمية في تقييم الأطفال والراشدين ذوي صعوبات التعلم، عندما نشكّ مبدئيا أن الطالب لديه صعوبة تعلم، فقد يُطلب من المعلم استكمال تقييم الملاحظة غير الرسمية التي تهدف إلى تحديد الأنواع الخاصة من المشكلات التي يعاني منها التلميذ داخل الفصل، وهذا النوع من التقارير يُشار إليه على أنه تقرير ما قبل الإحالة لأن المعلومات التي يتم تجميعها قبل الإحالة الرسمية إلى خدمات التربية الخاصة.

إضافة إلى ذلك، فقد تستخدم قوائم المراجعة للملاحظة غير الرسمية وتقارير الملاحظة في أي وقت، سواء كان ذلك قبل الإحالة أو بعدها، وفي العديد من الحالات، ربما نحتاج إلى قوائم الملاحظة السلوكية المقننة أو المنتجة تجاريا، وفي بعض الحالات الأخرى قد يكون تسجيل الملاحظة غير الرسمية أمرا مطلوبا (بيندر، 2007، ص. 287).

3- الاختبارات محكية المرجع:

بسبب الحاجة إلى مزيد من المعلومات المتكاملة عن أداء الطفل، طُوِّرت الاختبارات لكي تقارن أداء الطفل على قائمة من الأهداف السلوكية في جوانب المهارة المنفصلة بدلا من مقارنته بأداء الأطفال الآخرين. مثلا، قد يقيّم الاختبار محكي المرجع بمفرده عددا كبيرا من عمليات الجمع، من خلال خمس مفردات لكل نوع من مسائل الجمع، فكل الأهداف في مثل هذا الاختبار لها سؤال خاص أو مجموعة من التساؤلات تعبّر عنها، ولو فقد التلميذ الوضع الخاص لهذه المفردات فغن المهارة المفقودة يجب أن تكون شمن مكونات خطته التربوية الفردية، فتحديد معلومات كاملة من أجل عملية التدريس، والأسس النظرية لهذا النوع من إجراءات الفحص منظورها سلوكي (بيندر، 2011، ص. 287).

تعرّف الاختبارات محكية المرجع أو مرجعية المحك على أنها "الاختبارات التي يتم تصميمها لقياس مدى إجادة التلاميذ لمهارات معينة ويتم تطبيق بنود الاختبار في ظل ظروف معيارية معينة، كما توجد محكات موضوعية لتقدير الدرجات إلا أنه عادة ما تتم مقارنة تلك الدرجات التي يحصل التلاميذ عليها بمعيار متوقّع (كأن تكون مثل هذه الإجابات صحيحة بنسبة 90% على الأقل). وذلك بدلا من مقارنتها بأداء مجموعة معينة، وفي الواقع فإن التوقعات المعيارية أو المحكات المستخدمة إنما يتم اشتقاقها من تحليل ما يمكن لغالبية التلاميذ في المستوى العمري المقارن أن يتعلّموه، وبذلك فغن الاختبارات مرجعية المحك تقارن أداء التلميذ بالمحك ذاته فقط وليس بأداء التلاميذ الآخرين" (هالاهان وآخرون، 2007، ص. 159).

4- الاختبارات التي يقوم المعلم بإعدادها:

تتضمن مثل هذه الاختبارات مجموعة من الإجراءات يقوم معلم الفصل أو أي أخصائي آخر بإعدادها وتصميمها من أجل قياس مهارات معينة، وهناك العديد من المزايا التي تميّز تلك الاختبارات، من أهمها: (هالاهان وآخرون، 2007، ص. 159).

- المرونة.
- انخفاض التكلفة.
- السماح باحتمال اشتقاق البيانات التي لها صلة مباشرة بالتعليم داخل الفصل.
- تسمح بقياس المقادير الصغيرة من المعارف أو المهارة.
- توضّح مدى تمكن التلميذ وقدرته على تعلم المادة.

رغم كل هذه المزايا لهذا النوع من التقييم، إلا أن **تايلور (Taylor, 1997)** أشار إلى مجموعة من العيوب، لخّصها في الآتي: (Taylor, 1997, p. 176).

- عدم وجود معايير محددة لها.
- تجنب إجراء المقارنة بين التلاميذ في الفصل.
- احتمال أن يتم تصميمها وتطبيقها بشكل مناسب مما قد يجعلها مضللة.

إلا أن المعلم الماهر يضيف **تايلور** يعرف متى وكيف يختبر فهم تلاميذه، وكيف يمكنه استخدام هذه القياسات غير الرسمية في التخطيط للخطوة القتالية من التعليم. ويعتبر الاختبار غير الرسمي الذي يقوم المعلم بإعداده ذو أهمية كبيرة في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث ان ما يحرزه هؤلاء التلاميذ منم تقدّم في المنهاج يجب أن يتمّ تسجيله بشكل أكثر دقّة وأكثر استمرارية مقارنة مع التلميذ العادي.

5- التقييم المبني أو المرتكز على المنهاج. (ممارسات التقييم داخل الفصل):

يرى كلّ من **كواتي (Choate, 1995) ودينو وفوكس (Deno & Fuchs, 1987) وهاويل ومورهيد (Howell & Morehead, 1987) ولوفيت Lvitt, 1991** أن هذا النوع من التقييم يعدّ بمثابة أسلوب خاطئ في المزاوجة بين ما يتم تعليمه وما يتم اختياره، وذلك من خلال عينات معينة من أداءات التلميذ يتم أخذها مرتين في الأسبوع على الأقل بصفة مستمرة، وهو

الأمر الذي غالبا ما يحدث في المواد المختلفة التي يتضمّنها المنهاج المستخدم للتدريس اليومي في القراءة والحساب ومواد أخرى (هالاهان وآخرون، 2007، ص. 160).

أما بيندر Bender **(2011)**، فقد اعتبر أن هذا النوع من التقييم يشبه بدرجة كبيرة التقييم محكي المرجع (المشار إليه سابقا)، لكنّه يحدث بصورة أكثر تكرارا، لأن مستويات أداء الطالب تكون متغيّرة إلى حدّ بعيد مع مرور الوقت (بيندر، 2011، ص. 287). لذلك يوصي الباحثون بتقييم مبني على عمل التلميذ في الفصل، بحيث يتم ذلك بصورة يومية على الأقل مرتين في الأسبوع، لأن هذه التقييمات المتكررة تساعد على مراقبة أداء التلميذ.

خلاصة:

يعد هذا العرض للمقاربات المفسّرة لصعوبات التعلّم، من خلال التعرّض لأهم النظريات التي فسّرت هذه الظاهرة، والتوجّهات الحديثة التي اجتهدت في إعطائنا أنجع الأساليب والطرق في تشخيص صعوبات التعلّم، يمكن أن نقول أن البحث في هذا المجال لا يزال مستمرّا رغم كلّ ما توصّل إليه الباحثون والعلماء في المجال، لأن ظاهرة صعوبات التعلّم فِعْلاً تعدّ مشكلة محيّرة، بسبب ما يبدو على التلميذ داخل الفصل، فهو هادئ لا يقوم بأي سلوكات سلبية تخلّ بالنظام الداخلي كالعنف مثلا، ويتمتّع بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسّط، ولا يعاني من أي إعاقة حسّية، حركية أو انفعالية، لكنّه في الوقت نفسه، متأخّر دراسيا مقارنة مع ما هو متوقّع منه.

لهذا السبب صنّف هذا التلميذ ضمن فئات التربية الخاصة، لأنه يحتاج إلى رعاية خاصة، وأنه كلّما كان اكتشاف حالته مبكرا كلّما كان ذلك مفيدا لديه، وكانت النتائج أفضل.

لا يمكننا أن نتبنى مقاربة دون أخرى في التفسير أو التشخيص، بل لابدّ أن نخضع هذا التلميذ إلى دراسة معمّقة ودقيقة، حتى نجد له أحسن الطرق وأكثرها نجاعة وفعالية ليتخطى الصعوبة التعلمية التي يعاني منها، في القراءة، الكتابة أو الحساب.

إن الاهتمام بهذه الفئة من ناحية البحث عن الأسباب الحقيقية وراء المشكلة، ومن خلال تشخيص الحالة بالطريقة السليمة، يؤدي إلى تكفّل سليم، بتصميم برامج علاجية ملائمة، والعمل على إعداد مدرّسين متخصصين للتعامل مع هذه الفئة.

قائمة المراجع:

- أبو الديار، مسعد نجاح (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. ط 1. سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل. الكويت.

- أبو حجاج، أحمد زينهم (2001). استراتيجية تعرف الكلمات لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي والعاديين بالمدرسة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة, كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة. مصر.

- البطاينة، أسامة محمد وآخرون (2007). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. دار المسيرة. عمان. الأردن.

- البطاينة، أسامة محمد (2009). علم نفس الطفل غير العادي. دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع. كمان. الأردن.

- بيندر، ويليام ن (2011). صعوبات التعلم، الخصائص، التعرف واستراتيجيات التدريس. ترجمة. سيد سليمان، عبد الرحمان وآخرون. ط 1، عالم الكتب. القاهرة.

- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2006). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط 3. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة.

- الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي (2009). المدخل إلى التربية الخاصة. ط 1. دار الفكر ناشرون وموزّعون. عمان. الأردن.

- الدهمشي، محمد بن عامر (2006). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. ط1. دار الفكر ناشرون موزّعون. عمان. الأردن.
- الروسان، فاروق (1998). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- الزيات، فتحي (1998). صعوبات التعلم النظرية الشخصية والعلاجية. سلسلة علم النفس. العدد 4. كلية التربية. جامعة المنصورة. مصر.
- سالم، محمد عوض الله (2008). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. ط1. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان. الأردن.
- الشناوي، محمد محروس (1996). العملية الإرشادية. مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.
- الصاوي، اسماعيل (2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية، مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح. ط 1. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
- صقر، السيد (2017). فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي. المجلة التربوية. العدد 50. مصر.
- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمان (2007). سيكلوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- كامل، محمد علي (1994). فعالية برنامج لتعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة طنطا. مصر.

- كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز (2010). مقدمة في التربية الخاصة. ط 4. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- كيرك وكلفانت (1988): صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- اللالا وآخرون (2011). أساسيات التربية الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.
- النوبي، محمد (2011).صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان, الأردن.
- هلالاهان، دانيال وآخرون (2007). صعوبات التعلم. ترجمة، محمد، عادل عبد الله. ط 1. دار الفكر ناشرون وموزّعون. عمان. الأردن.
- Coplin, J & Morgan, S. B (1988). Learning disabilities: multidimensional perspective. Journal of Learning Disabilities. V 21
- Greer J.(1990). Les bébés toxicomanes. Enfants exceptionnels. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2303082
- Obrzut, J . E & Bolick, C. A (1991) : Neuropsychological assesment of childhood learning disabilities. In H. L. Swanson (Ed), Handbook on the assessment of learning disabilities. Austin . TX. PRO-ED.
- Pellegrin, V (2015). Approche de la difficulté scolaire. PLP Biotechnologies. EREA 72 . Paris.

- Taylor, R. L (1997). Assessment of exceptional students , Educational and psychological procedures. 4th Ed. Allyn & Bacon. Boston. USA.

طرق قياس صعوبات التعلم ومحكات تشخيصها

د. بلعسلة فتيحة
د. خطوط رمضان
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – الجزائر/ جامعة محمد بوضياف - المسيلة

مقدمة:

يعاني الكثير من التلاميذ من مشكل صعوبات التعلم التي تعرف بكونها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية المرتبطة باللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب والتي لها علاقة ببعض الاضطرابات سواء كانت سلوكية، ذهنية أو حركية أو غيرها وهي تخلق صعوبات تعلمية نوعية في أي عمر زمني، فهي إعاقة خفية أي أنها مستندة داخل الفرد لها علاقة ببعض الاضطرابات التي تعيق تقدم التلاميذ، وتتسم عملية التشخيص في مجال صعوبات التعلم بالصعوبة ويرجع ذلك الى عدم تجانس ذوي صعوبات التعلم فهم يختلفون من حيث الخصائص مما يجعل عملية التشخيص ليست بالهينة.

لذا نجد أن عملية التقييم والتشخيص في هذا المجال معقدة خاصة أنها تختلف حسب الفئة العمرية للأطفال باختلافهم من حيث التمدرس وذلك قياسا بالمهارات الأكاديمية ومن حيث الحكم والتشخيص بالنظر الى اضطرابات النمو عند الفئة غير المتمدرسة من الأطفال، وعليه اتفق العلماء والمختصون على ايجاد مجموعة من المؤشرات التي يمكن استخدامها في تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال في مختلف الأعمار وبناء عليه ظهرت مجموعة من المحكات لهذا الغرض.

وسوف نستعرض أهم الصعوبات التعليمية وأشكالها، ووسائل وأدوات قياس وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعرف على مختلف محكات هذا التشخيص.

ماهية صعوبات التعلم: يعتبر التعلم العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيًا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية (قمبر، 1991، ص.128). وقد تصادف عملية التعلم هذه عدة

معوقات قد تكون خارجية مرتبطة بمحيط المتعلم أو داخلية مرتبطة بخصائص شخصية متعلقة بالمتعلم ومنها صعوبات التعلم، والتي يعرفها المكتب الفيدرالي الأمريكي لصعوبات التعلّم بكونها اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المتعّلقة باستخدام اللّغة أو فهمها سواء كان ذلك شفاهة أو كتابة بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الرياضية والّذي قد يرجع إلى قصور في الإدراك الحسي أو إصابة الدماغ أو الخلل البسيط في وظائف المخ، أو العسر القرائي أو الحبسة النمائية، وقد لا يرجع إلى إعاقة بصرية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو ظروف بيئية أو اقتصادية أو ثقافية غير مواتية (وليد وآخرون، 2006 ، ص.13).

أما دائرة التربية الأمريكية فتعرف الأطفال ذوو صعوبات التعّلم المحددة هم الذين يفصِحون عن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم اللُغة واستعمالها، محكّية كانت أم كِتابية، يتجّلى على شكل اضطراب في الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء حسابات رياضية (الوقفي، 2003، ص. 22).

وتعرف الرابطة البريطانية (2003) هذه الصعوبات بأنها خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد التي تؤثر في عملية التعلم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء.

وهي تشمل صعوبات تعلم القراءة، والكتابة، والحساب في المدرسة الابتدائية وما يتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية، وعليه تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية (الروسان، 1999).

أما التعريف التربوي لصعوبات التعّلم فيركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة وعلى مظاهر العجز الأكاديمي الّتي تتمّثل في العجز عن تعلّم اللّغة، القراءة، الكتابة والهجاء والّتي لا ترجع إلى أسباب عقلية أو حسية، كما يركّز على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للطفل (أوشقة، 2007 ، ص.27). فهو يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة وعلى مظاهر العجز الأكاديمي للطفل التي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة القراءة و

الكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية و أخيرا، و على التباين بين التحصيل الأكاديمي القدرة العقلية للفرد فصعوبة التعلم حسب هذا التعريف تحدث مدى الحياة لدى الفرد، وأنها لا تصاحب الطفل خلال مراحل تعلمه فقط، بل تتعدى ذلك لتصل إلى الكبار أيضا، و إن الأعراض الظاهرة للصعوبة إنما تظهر من خلال ما يعانيه الفرد من مشكلات تعلم في اللغة و القراءة والمواد الأخرى، باعتبار هذه المشكلات مظهر الصعوبة و التي من الممكن أن ترجع إلى وجود خلل بالجهاز العصبي المركزي (السنوسي، 2011 ، ص.24-27).

فهي إعاقة خفية أي أنها مستندة داخل الفرد لها علاقة ببعض الاضطرابات سواء كانت سلوكية أو ذهنية أو حركية وغيرها من الإعاقات التي تعيق تقدم التلاميذ، فهي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي (السيد، 2010).

ومثل هذه الصعوبات قد تمس تشكيلة واسعة من الأطفال، الذين لا يستطيعون التأقلم مع متطلبات الإطار التعليمي العادي لأسباب متعددة، ولا نستطيع أن نميزهم من خلال المظهر الخارجي، ولا يعانون من أي مشكلة في الحواس، وهذا يعني أن مشاكلهم التعليمية ليست نابعة من مشكلة الإدراك الحسي، وانما ناتجة عن خلل في جهاز الإدراك المركزي، وفي معظم الحالات تكون درجة ذكائهم عادية (نصر الله وآخرون، 2011).

ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تظهر مع إعاقات أخرى مثل: إصابة الحواس، تخلف عقلي، اضطراب عاطفي واجتماعي أو تأثيرات بيئية، مثل فروق حضارية، أساليب تنشئة وتعليم غير ملائمة وأسباب نفسية (نصر الله وآخرون، 2011). فهي ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات.

ويمكن تصنيف صعوبات التعلم ضمن فئتين عامتين: صعوبات التعلم النمائية في الوظائف النفسية الأساسية والتي تتضمن الانتباه والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية والصعوبات الأكاديمية في القراءة والكتابة التعبيرية بما فيها التهجئة والحساب. ورغم اختلاف العلماء في صيغ التعريفات، إلا أنهم يتفقون على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم (Facolodc,et.al 2012)

وأكثر الاضطرابات شيوعا لدى ذوي صعوبات التعلم تلك التي يعاني التلاميذ منها في تأخر قدرتهم على القراءة والكتابة والقدرات الحسابية بسنوات عن زملائهم في نفس السن. وينقسم التشخيص في هذا الاضطراب الى اضطراب القراءة النمائي واضطراب الكتابة النمائي وكذلك اضطراب مهارة الحساب النمائي (الهاشمي ،1986،ص.18).

وتندرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة الى الشديدة، وقد تظهر هذه الصعوبات في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه والذاكرة والادراك والتفكير وكذلك اللغة الشفوية وتظهر على مدى حياة الفرد فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب، وقد تؤثر على النواحي الهامة لحياة الفرد كالاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة الاخرى وقد تكون مصاحبة لأي اعاقة أخرى كما توجد لدى المتفوقين والموهبين وتظهر بين الاوساط المختلفة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً (الهاشمي 1986،ص.25)،

ويتم تحديد هؤلاء التلاميذ بوجود عينة منهم داخل حجرات الدراسة لا يعانون من مشكلات نفسية، أو إعاقات حسية أو حركية أو عقلية أو مشكلات صحية، كما لا يعانون من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي، وقدراتهم العقلية في حدود المتوسط فأكثر، و منهم أذكياء جدًا، و مع ذلك فان مستوى تحصيلهم الدراسي ضعيف، أو أقل من قدراتهم مقارنة بتحصيل زملائهم من نفس المستوى التعليمي والسن ومستوى الذكاء، وهذه العينة من التلاميذ هم الذين تنطبق عليهم خصائص التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم (معمرية ،2007،ص.40).

فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلمية هو الطفل الذي لديه ذكاء عقلي متوسط وما فوق ذلك، لكنه يعاني من ضرر دماغي في جهاز الأعصاب المركزي، الذي يؤثر على المهارات الذهنية التعليمية والتحصيلية الموجودة عند الطفل، مثل الاستيعاب، والإد راك، التذكر، التحليل التركيب، والتميز في المجالات العلمية التي تؤثر على تصرفاته وقدراته على التأقلم والتكييف مع البيئة مثل: القراءة، الكتابة الحساب (نصر الله و مزعل،2011).

فيوصف الطفل بأنه ذو صعوبة تعلمية عندما يوجد تباين واسع بين قابليات الطفل ومستوى تحصيله الأكاديمي (الوقفي، 2003، ص.268). وكذلك إذا:

1 - سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله الأكاديمي، في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع التي حددها القانون الفيدرالي وهى: مهارة القراءة - الفهم القرائي - العمليات الحسابية أو الرياضية- الاستدلال الرياضي - التعبير الكتابي - التعبير الشفهي – الفهم السمعي.

2 - سجل التلميذ أو الطفل انحرافاً أكاديمياً في واحدة أو أكثر من هذه المهارات يقع في عداد ذوى صعوبات التعلم.

3- تعددت حالات الانحراف لدى الطفل مما يؤدي الى تعدد أنماط صعوبات التعلم.

4 - أضفنا إلى بعد الانحراف الأكاديمي، بُعدي الخصائص المعرفية، والخصائص الاجتماعية الانفعالية التي تشمل كل منها ست خصائص تصنيفية، ليتكون لدينا أكثر من نصف مليون نوع لصعوبات التعلم من هذه الأبعاد الثلاثة (مفلح، 2004، ص.43).

بالنسبة للأسباب، تعد عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعّلم، عملية صعبة، ولكن الباحثين، في هذا الميدان، يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعات تتمثل في: إصابات الدماغ والاضطرابات الانفعالية نقص الخبرة (الزيات، 1988).

لقد تأسست أولى المنظمات الخاصة بذوي صعوبات التعلم في عام (1957) وهي منظمة الأطفال المعوقين إدراكيا، في الولايات المتحدة الأمريكية، كما أنشئت في نفس العام رابطة نيويورك للأطفال ذوي الإصابات الدماغية لذلك أصبح يؤرخ لبداية صعوبات التعلم منذ عام 1963.

ويعود الفضل إلى "صمويل كريك" في صك مصطلح صعوبات التعّلم عام1963 ، ليدلَّ على "فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة يّتسمون بالذكاء العادي ومع ذلك يعانون من مشكلات التعّلم. ويطلق على هؤلاء أحياناً تسميات أخرى مِثل: التأخر الدراسي، بطء التعّلم، التفريط التحصيلي، عسر الأداء الوظيفي للمخ، وعجز التعّلم" (أبو حطب، 1996، ص.104-105).

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

إن مسؤولية الكشف عن خصائص صعوبات التعلم مسئولية دقيقة اشترك فيها عدد من المختصين في مجالات عدة، منها الطب وعلم النفس العيادي، والتربية بما فيها التربية الخاصة وعلم الأمراض العصبية والطب العقلي، و أن تحديد ذلك ليس سهلاً نظراً لوجود خلافات شائعة في الرأي حولها (سليمان،، 2001، ص.129).

فتُعد معرفة خصائص الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم كنمط من أنماط الإعاقة حديثة العهد نسبيا وقد أشار "كالجود" و "كولسون" (1978) بأن هناك حوالي (52) خاصية ثابتة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأن هناك من خمسة الى سبعة من هذه الخصائص توجد لدى هؤلاء بمعدل متوسط وأن واحدة فقط من هذه الخصائص توجد لديهم بمعدل شديد، أما الأطفال العاديون فربما يمتلكون بعضا من هذه الخصائص ولكنها بدرجة أقل (محمد علي وآخرون 1996).

فالأفراد ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن بعضهم البعض، فهم مجموعة غير متجانسة يعانون من جوانب عجز مختلفة من حيث طبيعتها و درجة شدتها، على الرغم ما يجمع بينهم من تفاوت أو تباين شديد بين ما يتمتعون به من قدرات عقلية عادية أو مرتفعة من ناحية، وأدائهم الأكاديمي الفعلي من ناحية أخرى (عبيد،2016، ص.3).

وبمراجعة الدراسات التي أجريت في مجال خصائص ذوي صعوبات التعلم تم وضع ثلاث مجموعات من الخصائص كما يلي:

- المجموعة الأولى: خاصة بما يلاحظه المدرسون من خصائص لهؤلاء الأطفال.
- المجموعة الثانية: خاصة بما أجمع عليه الأخصائيون النفسيون وأخصائيو الأعصاب وأخصائيو الأطفال وهي بوجه عام ترتبط بمشاكل الإدراك الحركي.
- المجموعة الثالثة: وهي المجموعة التي أجمع عليها معظم المهتمين بشؤون الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وهي تتمثل في: ضعف في الذاكرة السمعية – ضعف التمييز السمعي- ضعف في الربط بين الأصوات - ضعف الذاكرة البصرية- ضعف التمييز البصري - قصور في القدرة على المتابعة والتسلسل البصري و البصري الحركي- عجز أو ضعف في السيطرة أو الهيمنة المخية -

الخلط بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار ومشاكل في الاعتماد على جانب واحد من جوانب الجسم وفي تحديد الاتجاه – عدم التناسق في الحركة الدقيقة-عدم البراعة في الأداء- قصور في تآزر حركة العينين – قصور في الانتباه ونشاط حركي زائد.

ومن الدراسات ما يصنف خصائص ذوي صعوبات التعلم الى:

أولا - خصائص معرفية : الطلاب ذوي صعوبات التعلم عُرضة لكثير من المشكلات المعرفية والتي ترجع الى اضطرابات أو قصور في اللغة أو الفهم اللغوي والتي تتمثل في:

1- صعوبات في فهم وتمثيل المفاهيم المجردة.

2- صعوبات في المهارات والتفاعلات الاجتماعية.

3- اضطرابات ومشكلات في الذاكرة بسبب الافتقار إلى القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات (إبراهيم، 2011).

4- مشكلات الشعور بضعف الفاعلية الذاتية: عندما يستخدمون مهارات وعمليات ما وراء المعرفة والضبط الذاتي للتفكير.

5- يفتقرون إلى المعرفة بالمعرفة "الاستراتيجيات المعرفية".

6- يفتقرون إلى القدرة على تعميم المهارات أو الاستراتيجيات الفعالة عبر مدى واسع من الأنشطة.

ثانيا - خصائص أكاديمية تظهر من خلال:

- خلل في وظائف مخ التلميذ.
- خلل في العمليات العقلية مثل الانتباه - الاد راك - تكوين المفهوم – التذكر - حل المشكلة.
- خلل في الوظائف والمهام الدراسية مثل القراءة – الكتابة –الحساب.

كما أنهم يتميزون بخصائص مثل كونهم:

1- يفتقرون إلى المهارات الأساسية الضرورية للمتطلبات الأكاديمية فالعديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن المهارات الأساسية الأكاديمية ذات تأثير جوهري على الأداء الأكاديمي للطلاب.

2- يفتقرون إلى قدر من المعرفة المتعلقة بالمهارات الأساسية الأكاديمية.
3- يفشلون في استخدام الاستراتيجيات التعلمية الملائمة.
4- لا يملكون معلومات أو معرفة سابقة كافية تمكنهم من استمرار التعلم.
5- لا يميلون إلى استخدام الاستراتيجيات الملائمة في التعلم والأداء المعرفي.
6- يفشلون في استخلاص واستحداث واكتساب المعرفة القائمة على المعنى وتوظيف هذه المعرفة واستخدامها في استخراج الاستراتيجيات الملائمة.
7- يفشلون بصورة متكررة في الاستفادة من ظروف التعلم فهم يستسلمون لأحكامهم الزائفة بصعوبة المقررات أو الامتحانات أو عدم ملاءمة أو طول المقررات، أو تقصير المدرسين.

وبمعنى آخر يتجهون لتفسير ظروف التعلم لأسباب خارج إرادتهم أو إمكاناتهم وجهودهم (إبراهيم ،2011).

ثالثا- خصائص سلوكية:

قد يتسم الطلبة ذوو صعوبات التعلم ببعض الخصائص السلوكية التي تمثل انحرافاً عن معايير سلوك الأطفال العاديين ممن هم في مثل سنهم، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الطفل في المدرسة وعدم قابليته للتعلم، بل وتأثيرها أيضاً على شخصية الطالب، والصعوبة في التعلم والقدرة على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أم خارجها، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طالب إلى آخر وفق درجة الصعوبة ونوعها لديه (عواد، 1998، ص ص.104-105).

الصعوبات التعلمية وأشكالها:

تنقسم الصعوبات التعليمية إلى نوعين أساسيين و هما:

1- الصعوبات التعليمية التطورية (النمائية):

عندما نتحدث عن صعوبات التعلم التطورية، فأننا نقصد بذلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، لذا يمكن التقرير بصورة مؤكدة أن

الصعوبات النمائية هي السبب المباشر الذي يؤدي إلى نشوء الصعوبات الأكاديمية اللاحقة، التي سوف يعاني منها الطلاب في المراحل العمرية المختلفة (نصر الله ومزعل،2011).

ويضم هذا النوع المهارات التي يحتاجها الطفل/ الطالب، حتى يستطيع الوصول إلى التحصيل التعليمي المقبول في الموضوعات الأكاديمية وهي مكونة من ستة فروع مرتبطة بأداء الوظائف العليا للدماغ وهي: صعوبات في الذاكرة والإدراك واللغة، والتفكير، الإصغاء، التركيز والمهارات الإدراكية، الحركية.

وهذه الإعاقات هي الأساس التي تقوم وتعمل عليه وظائف الدماغ، والطفل الذي يفتقر لأي وظيفة من هذه الوظائف الهامة، سوف يُعاني في المستقبل في الأداء المدرسي الذي يُطلب منه القيام به، وفي اكتسابه للمهارات الأساسية التعليمية والسلوكية والحياتية اليومية.

وتشتمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات السابقة التي يحتاج الطفل إليها بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لا بد من أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد، والتسلسل والذاكرة وغيرها وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضاً، لا بد أن يطور تمييزاً بصرياً وسمعياً مناسباً، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات، ولحسن الحظ فإن هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية. فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية (كيرك وكالفنت، 1988، ص.19).

وصعوبات التعلم النمائية هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، بحيث يظهر هذا النمو مختلفا أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يُقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، وبذلك فان الطفل الذي يعاني نقصاً في القدرة على الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين، وكذلك الأمر فالصعوبة في الإدراك أو التفكير تجعل المهام التي يقوم بها الطفل أقل مما ينتظر منه .وهذا النوع من الصعوبة يسبق النوع الثاني

وهو الصعوبات الأكاديمية المرتبط ارتباطا وثيقاً بالصعوبات النمائية السابقة عليها، بمعنى أن الصعوبات النمائية تظهر لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة، وتستمر في مسيرة تطور الطفل إذا لم تعالج، بينما تظهر الصعوبات الأكاديمية فيما بعد السن المدرسية عندما يتعلم الطفل مواد أكاديمية كالقراءة والتهجئة والكتابة والحساب (أبو فخر،2005، ص.162).

2- الصعوبات التعليمية الأكاديمية:

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم: القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة. فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم, ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم: القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو التعبير الكتابي (كامل، 2003 ،ص. 15).

وهي عادة ترتبط بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة وصعوبة إجراء العمليات الحسابية بالإضافة إلى صعوبة الهجاء (شقير، 1999، ص.282).

فهي نوع من المشكلات التي تظهر لدى طلاب المدارس في المراحل المختلفة، حيث يتميز هؤلاء الطلاب بتأخرهم دراسيا عدة سنوات عن أبناء جيلهم وذلك في المها رات الأساسية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب والهجاء والتعبير الكتابي والذي يحدث على النحو التالي:

- اضطرابات تطورية في القراءة و "العسر القرائي".
- اضطرابات تطورية في الكتابة "عسر الكتابة".

ويعاني الطالب ذو صعوبات التعلم فجوة كبيرة بين الأداء الأكاديمي الحقيقي والأداء المتوقع، ويواجه هذا الطالب صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها أو إنتاجها، أو قد يعاني أكثر من صعوبة في الوقت نفسه. كما يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الغالب مشكلات لغوية أو صعوبة في سماع الاختلافات الدقيقة لأصوات اللغة؛ مما يؤدي إلى صعوبة في اكتساب مهارات تعرف الكلمات، وبالتالي لا يستطيع تشكيل علاقة بين الصوت والرمز(سليمان، 2001 ص.153).

والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة؛ حيث تشكل الأسس النمائية المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي، وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة (الجمل، 2004، ص.54.)

فهذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماما بل هناك علاقة ارتباطية قوية بينهما، فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لابد أن يؤدي به ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية بالإضافة إلى أن صعوبات التعلم النمائية تتعلق بالوظائف الدماغية و العمليات المعرفية و هذه الصعوبات في الأصل ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي. فإذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية النمائية ويبدو ذلك في الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الحساب، حيث ترتبط الصعوبات الأكاديمية إلى حد كبير بالصعوبات النمائية، فقد يكون تعثر الطالب في القراءة راجع إلى عدم قدرته على تركيب و جمع الأصوات في كلمة واحدة، و قد ترجع إلى صعوبة في الذاكرة البصرية، أو لديه صعوبة في إدراكه للمثيرات (سليمان، 2113 ، ص. 2).

وتظهر الكثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة ,وقد نعرفها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية (كامل، 2003،ص.14).

وعلى اختلاف تعاريفها وخصائصها ،هناك أشكال من الصعوبات التعلمية والتي قد تميز مجموعة عن أخرى من التلاميذ ولكن هي في الأساس صعوبات ترتبط سواء بعسر القراءة أو عسر الكتابة.

المشكلات الأساسية التي تواجه فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تتلخص المشكلات الأساسية التي تواجه هذه الفئة من التلاميذ في عدم استمرارية الانتباه، وانخفاض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع لهم، فعندما تتعرض هذه الفئة للدراسة الرسمية المحددة بمواعيد وزمن محدد لا يستطيعون الاحتفاظ بانتباههم طوال مدة الحصة الدراسية، لذا فإن تعليم هؤلاء التلاميذ يُعد إحدى المشكلات التي تواجه معلمي معظم

المواد الدراسية. وإزاء التوسع الكمي في التعليم، وما تبعه من تعدد المستويات واختلاف الدوافع والاستعدادات عند التلاميذ، بالإضافة إلى فصول الأعداد الكبيرة، ونظرة المعلم إلى أن وحدته التعليمية هي الفصل ككل وليس المتعلم الفرد، كل ذلك زاد من الهوة بين أفراد الصف الواحد والعمر الواحد، فاختلفوا فيما بينهم في معدلات التعليم فأصبحت هناك نسبة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل فصل دراسي يحتاجون إلى تدريس علاجي معين، مما جعل الأمر صعباً على معلمي تلك الفصول للعمل في ظل هذه الظروف (بهجات، 2004، ص. 31-32).

و يقول (الصمادي، 1997) في هذا الصدد أن صعوبات التعلم لا تعتبر مشكلة تربوية فحسب، بل مشكلة نفسية تكيفيه تؤثر علي الطفل ووالديه وأسرته، مما يستلزم التدخل التربوي والعلاجي، بل واستخدام تكنيكيات الإرشاد والعلاج النفسي الملائمة، بما يُسهم في تخفيف معاناة هؤلاء الطلاب.

ويصف عدد من المعلمين المشكلات التي غالباً ما يتكرر ظهورها لدى ذوي صعوبات التعلم بعدَّها مشكلات واقعية أكثر من كونها نظرية، حيث حُصرت مجموعة من المشكلات التي تظهر في صورة صعوبات تعلم في الفصل الدراسي وهي:

- **أ**خطاء نوعية شاذة في الهجاء ,و مشكلات تعرف الحروف.

ب- مشكلات التمييز السمعي والبصري.

ج- اضطرابات في التناسق الحركي.

د- اضطرابات التوجه المكاني.

هـ- مشكلات في الحركة الدقيقة وتظهر في الكتابة.

و- اضطرابات في الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية.

ز- اضطرابات في التمييز اللفظي.

ح- مشكلات تمييز الحروف.

ط- مشكلات العد وتعرف الأرقام (Wolf ; Miller & Donnelly, 2000, p. 380)

طرق قياس مظاهر صعوبات التعلم:

يمّثل التشخيص مرحلة حاسمة في عدة مجالات، ولاسيما في مجال الخدمات الإنسانية، كالطب، وعِلم النفس، والتربية الخاصة، إلا أنه في ميدان التربية الخاصة يعد تمييز الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عمن سواهم، وكذلك التمييز بين مجموعات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من المواضيع الصعبة والحاسمة (Wood, 1999).

تهدف عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، كما يُشير إليها **"ليرنر"** إلى جمع البيانات عن الطلبة المعنيين حيث تمر عملية التشخيص بخطوات منها:

1- تحديد الأطفال الذين يعانون من تلك المشكلات.

2- إجراء عملية مسح أولي لأطفال ما قبل المدرسة لتحديد من يشك بوجود مشكلة لديهم وممن لديهم استعداد مبكر للتعرض للمشكلات المختلفة ويقدم المسح الأولي فحوصا سريعة للقدرات الحسية والحركية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والادراكية.

3- مرحلة التشخيص الفردي ويكون الهدف من هذا التشخيص هو تحديد ما إذا كان هناك مشكلة حادة تتطلب علاجا مبكرا أو إجراءات وقائية (السرطاوي، 1984). بالإضافة الى:

- إجراء تشخيص شامل لتحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء تقويم تربوي شامل لتحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء الطلبة ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم.
- تحليل عملية التعلم المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي لهم.
- توضيح الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة هؤلاء الطلبة على التعلم.
- استبعاد احتمال وجود إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية ، كأسباب أساسية لصعوبات التعلم لديهم.
- الحصول على وصف لسلوك اللغة كما لوحظ من قبل الوالدين أو معلم ما قبل المدرسة أو كلهما.
- مراجعة السجل الطبي لرؤية فيما إذا كان هناك توضيحات من وجهة نظر طبية.

- دراسة موقف العائلة لتحديد فيما إذا كان هناك عوامل في البيت تساهم في وجود صعوبة.
-ف حص الطفل مستخدمين اختبارات رسمية وغير رسمية لتحديد القدرات والصعوبات. فهم اللغة وربط الاشياء المسموعة بالخبرات السابقة.
- تحديد ما الذي يستطيع الطفل أن يعمله ولا يعمله في مجال محدد على سبيل المثال إذا كان الطفل ينجز المهام في معظم الحالات، ولكنه لا يتحدث، فإن الخطوة اللاحقة هي اكتشاف إذا كان الطفل يفهم اللغة & (Kirk , Gallagher Anastasiow,2003)

وعلى العموم هناك وسائل وأدوات قياس متعددة من أبرزها:

1- تاريخ الحالة.
2- الملاحظة الإكلينيكية.
3- اختبارات التحصيل المقننة.
4- اختبارات القدرات العقلية.
5- الاختبارات التحصيلية غير المقننة.
6- اختبارات التكيف الاجتماعي.
7- الاختبارات الخاصة بصعوبات التعلم (نصر الله وآخرون،2011).

مما سبق، يتضح لنا أن هناك خطوات معينة مهمة لابد من احترامها وتبنيها من أجل قياس صعوبات التعلم وهناك وسائل وأدوات مناسبة للقيام بهذا التشخيص.

بعد مرحلة التشخيص هذه، يتم تحويل الأطفال الذين يشك أنهم يعانون من صعوبات التعلم إلى أخصائي في قياس حالات صعوبات التعلم وتشخيصها وغالبا ما يتم التحويل من قبل الاولياء أو المدرسة أو الطبيب أو ممن لهم علاقة بذلك.

وتهدف عملية قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها إلى تحديد تلك المظاهر والتعرف على أسبابها ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها .

وبناء على ذلك فعلى الاخصائي في قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها أن يتبع الخطوات التالية:

1- إعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية وذلك بواسطة اختبارات الذكاء العامة المعروفة والاكاديمية ويتم ذلك من خلل التعرف على مدى التباين بين التحصيل الاكاديمي المتوقع والحالي عند الطفل.

2- إعداد تقرير عن مهارات الطفل في القراءة و الكتابة.

3- إعداد تقرير عن عملية التعلم لدى الطفل، ويقصد بذلك البحث عن الأسباب الممكنة لمظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل وخاصة جوانب القوة في تعلمه وكذلك الضعف.

4- البحث عن أسباب صعوبة تعلم الطفل ويقصد بذلك البحث عن الأسباب الممكنة لمظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل.

5- وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة على ضوء جمع المعلومات الخاصة بالحالة.

6- تطوير خطة تدريسية على ضوء الفرضيات التشخيصية ويُقصد بذلك تحديد الاهداف التعليمية والمواد التعليمية المناسبة وطرائق تدريسها (الروسان، 1999).

يمكن الاستناد الى عدد من العوامل التي يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم منها:

- ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.
- سجل المدرس المحتوى بيانات عن تحصيل المتعلم.
- تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات او خبرات او معرفة بالخبرات الجديدة.
- سلامة الطفل جسميا وحسيا وعصبيا.
- الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم الى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ القرار اللازم (سيد،1990، ص.30-32).

وفي إطار التشخيص يمكن الاستعانة بما يلي:

- طريقة التشخيص التفريقي:

هي عبارة عن عملية تشخيص تستهدف فهم الصعوبة من جهة وتمييزها عن غيرها من الاعاقات الأخرى. والسبب وراء هذا النوع من التقييم هو أن البرنامج التعليمي لذوي

الصعوبة التعليمية يختلف عن البرنامج الذي يوضع لأطفال آخرين يعانون من إعاقات أخرى بالرغم من أن المشكلة الملاحظة على الطفل ذي الصعوبة التعليمية كضعف النطق مثلا قد تبدو هي نفسها في حالة إعاقة أخرى. إلا أن هذا الضعف لدى طفل ما قد يكون ناتجا عن خلل قوي بالسمع بينما يكون ناتجا لدى طفل آخر عن تخلف عقلي حاد أو مشكلة انفعالية (الوقفي، 2004).

كما يختلف أسلوب التشخيص بين أطفال ما قبل المدرسة وأطفال المدرسة، فأطفال ما قبل المدرسة يتم تشخيصهم من خلال التعرف على الفروق في جوانب نمائية يظهر في بعضها قصور عما هو متوقع لفئة العمر التي ينتمي إليها الطفل. أما بالنسبة لأطفال المدرسة فيتم بين القابلية والتحصيل.

أما تقييمهم من خلال التباين بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة فإن تشخيص صعوبات التعلم يتم من خلال ما تحقق من أنماط السلوك المميزة للمرحلة العمرية وتشمل هذه الانماط مهارات مرتبطة بالاستعداد للتعلم مثل ملاحظة ضعف في الحركات الدقيقة أو الكبيرة أو ملاحظة بطء في نمو القدرة على الكلام والتفكير (الكيلاني والروسان، 2006).

- طريقة التقييم المعتمد على المنهاج:

يتم تقييم التلاميذ وتصنيفهم بناء على هذا المبدأ على الدرجة التي يحصلون عليها من خلال تعلم محتوى منهج محدد، ويكون السؤال الأساسي في التقييم المبني على المنهاج هو: كيف يتقدم التلميذ في منهاج المدرسة المحلية؟ يعتقد التربويون الذين يستخدمون هذا النوع من التقييم ومن ثم تصنيف التلاميذ في ضوء اكتساب المهارات والمعرفة المُتضمنة في منهاج المدرسة أكثر أهمية من مقارنة أداء التلميذ مع جميع الأطفال من حيث الدرجة المعيارية (Howard,1996)

وقد اكتسب هذا النوع من التقييم أهمية خاصة لسببين رئيسين هما:

- الاتجاه الأكثر أهمية الذي ظهر في العقدين الماضيين في مجال التربية الخاصة هو دمج التلاميذ ذوي الصعوبات في التعليم العام.

- في مجال استخدام المهمات الادائية : القياس كان المجال الاكثر أهمية في البحث والتطوير (Wong,1998).

- طريقة تقييم الاداء:

يعتبر هذا النوع من التقييم وثيق الصلة بالتقييم الحقيقي حيث هو مُصمم لتقييم ما الذي يفعله التلميذ فعليا في المنهاج، ويتطلب هذا النوع من التقييم أن يقوم التلاميذ بتأدية بعض المهام الصفية بمعنى أن ينتجوا يعرضوا، وينجزوا ويصنعوا ويبنوا ويطبقوا ويحلوا، ويخططوا ويظهروا ويمثلوا ويوضحوا.

وبالرغم من أن هذا الاسلوب مستخدم من قبل المعلمين باستمرار إلا أن التركيز الجديد هو على تنظيم هذه العملية (Poteet, Choate & Stewart, 1993).

طريقة التقييم الحقيقي:

الهدف الذي يقف وراء التقييم الحقيقي هو تقييم التفكير الناقد وقدرات حل المشكلة في مواقف حياتية حقيقية ومن الأمثلة على هذا النوع من التقييم الحقيقي الملفات الذاتية وهي عبارة عن مجموعة أو عينات من عمل التلميذ عبر مدة معينة وتُوصي بعض السلطات بالنسبة لهذه الأعمال أن:

- تجمع بشكل نظامي في فترات محددة مسبقا.
- تظهر مراحل متنوعة من تعلم المفاهيم أو المهارات.
- تناقش مع الطالب من أجل تحديد نقاط القوة والضعف (Hallahan & Kauffman, 1996)

طريقة التقييم البنائي:

ويقصد به قياس سلوك التلميذ لمعرفة مدى تقدمه ويهتم هذا النوع من التقييم بكيفية أداء الطالب في ضوء قدراته وليس بمقارنة أدائه بالتلاميذ الآخرين وهناك عدة أنواع من التقييم البنائي ولكنها تشترك في النقاط التالية:

- أن يتم التقييم من قبل معلم الطفل وليس من قبل الاخصائي النفسي أو أخصائي التشخيص المدرسي.
- يقوم المعلم بتقييم سلوك غرفة الصف بشكل مباشر ، بمعنى أنه إذا كان يريد قياس لفظ الطفل بالحرف (ب) مثلا فإنه يركز على هذه النقطة فقط.
- يستخدم المعلم هذا النوع من التقييم لقياس تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف التربوية.
-يستخدم المعلم هذا النوع من التقييم لمراقبة فعالية البرنامج التعليمي.

طريقة دراسة الحالة:

تعتبر هذه الطريقة واحدة من الطرائق الرئيسية في التعرف إلى مظاهر صعوبات التعلم كما تزود هذه الطريقة الاخصائي بمعلومات جديدة عن نمو الطفل، وخاصة فيما يتعلق بمراحل العمر والوقت الذي ظهرت فيه مظاهر النمو الرئيسية الحركية كالجلوس، والوقوف، والتدريب على مهارات الحياة اليومية، والأمراض التي أصابت الطفل .وتصف الاسئلة المتعلقة بدراسة الحالة كما يشير إليها "**ليرنر**" ما يلي:

1- خلفية الطفل العامة وحالته الصحية.
2- الاسئلة المتعلقة بنمو الطفل الجسمي.
3- الاسئلة المتعلقة بالأنشطة الحالية للطفل.
4- الأسئلة المتعلقة بالنمو التربوي للطفل.
5-الاسئلة المتعلقة بالنمو الاجتماعي والشخصي.

- طريقة التقييم التفاعلي:

يسعى المعلم في هذا النوع من التفاعل إلى تهيئة تعليمية منسابة أساسها الثقة السائدة بين المعلم والطالب ويعمل على تقييم قدرة الطالب على التعلم في الموقف التعليمي. وتوضع الخطة في هذا التقييم على أساس البدء بعرض المادة بأسلوب يعتمد المرونة وزيادة نشاط الطالب وملاحظة مدى قدرته على التعلم في ظروف ملائمة، وتشكل نوعية العلاقات الاجتماعية بين المعلم والطالب أساسا هاما في هذا الأسلوب التقييمي لكونها متغيرا هاما في تحسين القدرة على

التعلم وتنميتها، كما يعتمد على الحكم الذاتي للمعلم وليس على درجات الاختبارات في تقييم قدرة الطالب على التعلم إذا ما تهيأت له بيئة تعليمية قائمة على التفاعل ويمثل أسلوب التعليم التبادلي الجانب التعليمي في هذا الاسلوب من التقييم (الوقفي، 2003).

- اختبارات القدرة العقلية و السلوك التكيفي:

يهدف استخدام اختبارات القدرة العقلية العامة، مثل مقياس "ستانفورد بينيه" أو "وكسلر" إلى تحديد مدى الكفاية العقلية للطفل، إذ يعتبر تحديد القدرة العقلية للطفل المعيار الاول في تشخيص مظاهر صعوبات التعلم للطفل.

ويقصد بالسلوك التكيفي قدرة الفرد على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مع نظرائه من نفس المجموعة العمرية (الروسان،1986).

يذكر " ليرنر" Lerner, 1976 أن عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم هذه تهدف إلى جمع البيانات عن الطلبة المعنيين والعمل على تحليلها والربط بينها للو صول إلى عملية تخطيط ناجحة تتضمن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة.

ويهدف تشخيص صعوبات التعلم الى الكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية تعيق لديهم إنجاز المهمات التعليمية منهم ومن أجل مساعدة هؤلاء الأطفال على التغلب على هذه الصعوبات ما أمكن، وإن القيام بعملية قياس وتشخيص التلميذ الذي يُعاني من صعوبات التعلم يتطلب التعرف على نوعية الصعوبة التي يُعانيها وعلى درجة هذه الصعوبة ومحاولة معرفة أسبابها والظروف المحيطة بها بغية رسم استراتيجية علاجية مناسبة للتلميذ والتي تشتمل على وضع أهداف وتحديد خطوات واختيار أساليب ومواد تعليمية مناسبة (الروسان، 1994، ص. 258).

كما تهدف عملية قياس و تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما رأيناه سابقا ،إلى جمع البيانات عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحليلها للوصول إلى عملية تخطيط ناجحة، تتضمن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المنا سبة .وتمر عمليتا القيا س هذه والتشخيص بخطوات عدة منها:

1- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
2- إجراء تقويم تربوي شامل لتحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء الطلاب ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم.
3- تحليل عملية التعلم المنا سبة لطلاب ذوي صعوبات التعلم في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي لهم.
4- توضيح الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة هؤلاء الطلاب على التعلم.
5- استبعاد احتمال وجود إعاقات سمعية وبصرية أو حركية أو عقلية كأسباب لصعوبات التعلم لديهم.
6- بناء خطة تربوية فردية خاصة بكل طالب يعاني صعوبات التعلم في ضوء نتائج التشخيص وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لمستوى الأداء (عاشور، 2003).

والذي يقوم بعملية التشخيص هو فريق عمل متكامل متعدد التخصصات كي يقرر ما إذا كان الطفل أو التلميذ يعاني من صعوبات في تعلمه لما يتميز به كل مبحث عن غيره من خصائص (الزيات، 2002،ص. 483-486).

ومما سبق تبين لنا أن هناك مجموعة من الوسائل والطرق التي تسمح بقياس وتشخيص صعوبات التعلم والتي يجب أخذها بعين الاعتبار في عملية التشخيص هذه حتى يتم اتخاذ التدابر اللازمة والتي تكون على أسس علمية سليمة وتصل الى الهدف الذي وضعت لأجله.

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

توجد بعض المؤشرات العامة المتفق عليها للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، وهي مبادئ اتفق عليها السيكولوجيون، واستخدمت **كمحكات** في معرفة ذوي صعوبات التعلم وهي:

1- محك التباعد أو التباين:

ويقصد به التباين بين القدرات الحقيقية للشخص والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية، وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى، فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، وقد يكون العكس فينمو في الجانب

الحركي لكنه يعاني من قصور في اللغة، أو يكون التفاوت بين القدرة العقلية العامة أو القدرة العقلية الخاصة والتحصيل الدراسي (مصطفى، 2012 ، ص.236).

فهو عدم قدرة الفرد على التحصيل في أحد المجالات الأكاديمية بما يتناسب مع سنه وقدراته، ولا يكون ذلك ناتجا عن أية إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية، أو أي ظروف مرضية أخرى (عماد، 2004،ص ص. 324-325).

يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تباعداً في واحداً من المحكين أو كليهما كما يلي:

- **التباعد الداخلي:** وهو تسجيل تباعداً واضحاً في نمو العديد من أنماط السلوك النفسية: الانتباه التميز، اللغة، القدرة البصرية، الحركة، الذاكرة، إدراك العلاقات. ويشير إلى ما يبديه هؤلاء الأطفال من تباعد بين قدراتهم الكامنة و تحصيلهم المدرسي يقصد به وجود تفاوت بين القدرات الذاتية لهؤلاء التلاميذ تظهر في تباعد العديد من السلوكيات والعمليات النفسية داخل الفرد مثل الانتباه، الذاكرة، القدرات البصرية الحركية اللغة والتي يمكن قياسها باستعمال مجموعة من الاختبارات.

- **التباعد الخارجي:** وهو عبارة عن تباعد واضح بين أداء التلميذ المُتوقع وأدائه الفعلي الحالي من خلال اختبارات الذكاء، والاختبارات التحصيلية مقارنة بزملائه من نفس السن والصف الد راسي و يُقصد به التباعد بين مستوى الذكاء و مستوى التحصيل يظهر هذا التباين في إحدى الحالات التالية:

*وجود فرق ذي دلالة بين القدرة العقلية للطفل مستوى تحصيله الفعلي في مجال واحد أو أكثر من مجالات الاصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجئة، بحيث يفشل التلميذ في أن يرقى بمستوى تحصيله إلى مستوى ذكائه، ويعتبر هذا المحك من المحكات الرئيسية في تشخيص صعوبات التعلم.

*وجود تباعد بين المستوى التحصيلي للطفل ذو الصعوبة والمستوى التحصيلي لزملائه من نفس سنه وفي نفس قسمه ويمكن أن يمتد الفرق من 18 الى 24 شهرا (عبد الباسط، 2005، ص.23).

2- محك الاستبعاد:

وفق هذا المحك تمثل صعوبات التعلم تلك الحالات التي لا ترجع فيها الصعوبة الى حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي، وينص هذا المحك على استبعاد، من حقل صعوبات التعلم، كل الاطفال الذين تنشأ مشكلتهم التعلمية من العوامل السابقة إلا في حالة وجود صعوبة مضاعفة، مثل أن يعاني الطفل من صعوبة تعلم بالإضافة إلى الاعاقة (الزهيري، 2003).

ففي هذه الحالة يتم استبعاد الطفل من فئة ذوي صعوبات التعلم إذا كانت المشكلة ناتجة عن إضرابات أو إعاقات (اعاقة بصرية أو سمعية أو عقلية أو حركية أو اضطرابات انفعالية أو عوامل بيئية) (مصطفى، 2012 ، ص.236). ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذو الإعاقة العقلية والإعاقة الحسية، والاضطرابات الانفعالية الشديدة، والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، ونقص فرص التعليم (ابراهيم، 2013). أو اضطرابات انفعالية شديدة أو جرمان بيئي أو ثقافي أو حالات نقص فرص التعلم حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبارها إعاقات متعددة (ابراهيم ،2010، ص.138). لأن هذه الحالات ينتج عنها تخلف تربوي وتُصنف خطأ ضمن صعوبات التعلم.

3-محك العمليات النفسية الأساسية:

إن القانون التربوي الخاص بهذه الفئة يشير بوضوح الى أن تدني التحصيل يكون نتيجة اضطراب داخلي في احدى العمليات النفسية الأساسية والتي تعود الى القدرات التي تكتسب بها المعلومات كالنظر واللمس والاستماع، القدرات التي تعالج بها المعلومات كالانتباه والتمييز والذاكرة وتمثيل المعلومات ودمجها وتشكيل المفهوم وحل المشكلات، اضافة الى القدرات الضرورية للاستجابة كالكلام والحركة الجزئية (أسامة وآخرون، 2005، ص.39).

4-محك التربية الخاصة:

وفق هذا المحك التلميذ ذو صعوبة في التعلم هو التلميذ الذي يكون غير قادر على التعلم ومتابعة الدراسة بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم الأطفال بل يحتاج إلى أساليب خاصة،

هذا العلاج التعليمي يجب أن يكون مختلفا في العديد من النقاط عما يقدم في التعليم الصفي العادي (بنت محمد، 1993).

حيث يشير إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب معهم وعلاج مشكلاتهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنعهم من التعلم (سليمان ،2011).

وهذا من منطلق أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة من الأطفال الذين ليست لهم صعوبات تعلم، كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستعملة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم وانما يحتاجون الى طرق خاصة (مصطفى، 2012، ص.236).

فهذا المحك يعتمد على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون الى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم (ابراهيم، 2010، ص.138).

5- محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم:

ويقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط قصور الانتباه، الإحساس بالدونية يشيع تكراراها وتواترها لذوي صعوبات التعلم ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك (ابراهيم، 2010، ص.138).

6- محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج:

يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل والنضج، حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر مما يؤدي الى صعوبة تهيئته لعملية التعلم (مصطفى، 2012، ص.236).

حسب هذا المحك التلميذ ذو صعوبة التعلم هو الطفل المتخلف في النضج فمثلا التلميذ الذي يكون في سن الخامسة أو السادسة و يكون غير مستعد أو مهيأ من ناحية المظاهر الادراكية

أو الحركية للتمييز بين الحروف الهجائية، وبالتالي فان هذا المحك يرتبط بمشكلة التخلف في النضج أكثر من ارتباطه باضطرابات فعلية كامنة في الطفل.

وهو ينطلق من أن معدلات النمو تختلف عن طفل لآخر مما يؤدى إلي صعوبة تهيئته لعمليات التعلم، وأن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية للتعلم و التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تهتم بقصور النمو ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية والفروق بين الجنسين في القدرة على التحصيل.

7- محك العلامات النيورلوجية:

يقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي أو إصابة البسيطة في الدماغ (مصطفى، 2012، ص.236). ويعبر عن العلامات النيورلوجية بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ والتي تنعكس في الآتي:

1- الاضطرابات الإدراكية والإدراك البصري والسماعي والمكاني.

2- الأشكال غير الملائمة من السلوك " النشاط الزائد و الاضطرابات العقلية."

3- صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

ويهتم هذا المحك بالبحث عما يسمى بالعلامات "النيورولوجية" التي تظهر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تدل على الاصابة المخية أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، فالاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلباً على العمليات العقلية، انتباه، إد راك، تفكير، تعلم، تذكر حل مشكلة مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها، بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية عامة (عبد الرحيم، 1982، ص.3-8).

ما يعاب على هذا المحك هو أن رغم تسميته بمحك العلامات" النيورولوجية"، إلا أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقويم هذه الاخيرة هي اختبا رات سيكولوجية أو سلوكية وليست مقاييس "نيورولوجية".

8- محك نمط معالجة المعلومات المُسيطر للنصفين الكرويين بالمخ أو السيطرة المخية:

المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح اذ يحتوي على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد افكارنا وسلوكياتنا ،فاذا نظرنا الى المخ من أعلى نرى شرخا عميقا يقسم المخ الى نصفين متماثلين تقريبا يسميان **"الكرويان"** ولكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم ،أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم، ولكل من النصفين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير (ابراهيم، 2010، ص.139).

وهنا يشير عكاشة (1991، ص.22). الى أن أنماط معالجة المعلومات (الأيمن أو الأيسر أو المتكامل) يقصد بها الأسلوب الشائع لدى الفرد في التعامل مع المعلومات وذلك من خلال تحديد النصف الكروي المسيطر لديه: ففي حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذي يفضل النمط الأيسر في معالجة المعلومات ، ونفس الشيء بالنسبة للنمط الأيمن، وبناء على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان في معالجة المعلومات هما النمط الأيمن والنمط الأيسر، وفي حالة عدم سيطرة أي من النصفين الكرويين لدى الفرد يُقال أنه متكامل.

ومن هذا المنطلق نجد أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وبناء على ذلك يظهر تباعدا واضحا لدى هؤلاء الأفراد كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها (ابراهيم، 2010،ص.141).

وتستعمل المحكات السابق ذكرها للتعرف على الأطفال والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وانتقائهم دون إحداث خلط مع الحالات التي تشابهها مثل ضعف التحصيل حتى يتم انتقاء وتحضير البرامج العلاجية التي تقدم لهم وفق أسس واعتبارات خاصة بتقويم ذوي صعوبات التعلم.

وكأمثلة عن عمليات التشخيص نورد في هذا المقام ما يلي:

1- تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة:

تخضع عملية تشخيص عسيري القراءة إلى نفس محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة خاصة محك الاستبعاد ومحك التباعد لأنهما، حسب الأخصائيين، الأكثر نجاعة وفاعلية وبالتالي الأكثر استعمالا، الإجراءات والوسائل المستخدمة لتحديد بدقة نوع ودرجة العسر القرائي الذي يعاني منه كل تلميذ على حدة باعتبارها عملية دقيقة هامة يتوقف عليها إعداد وتصميم البرامج التربوية والعلاجية لهؤلاء التلاميذ.

تشخيص التلميذ عسير القراءة معناها تقييمه في مجموعة م الأبعاد هي: الذكاء، القدرة الإدراكية، التحصيل الأكاديمي، النمو السلوكي و النمو الانفعالي/الاجتماعي لذا نجد أن عدة تخصصات تشترك بمقاربات مختلفة في هذه العملية منها الطبية، النفسية والمعرفية و النفس-عصبية و التربوية، لكل منها وسائلها و أدواتها (Bawman,1988).

لكن عملية تشخيص صعوبات القراءة بصفة عامة تشمل عدة مراحل مثل إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة ويتطلب هذا الإجراء مجموعة من الأدوات والوسائل تسمح بجمع البيانات اللازمة منها التعرف على تاريخ الحالة الملاحظة عن طريق ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي، خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم وملم بالسلوكيات والتصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسيري القراءة مثل حركة الرأس والعينان، باستعمال الإصبع لتتبع الأسطر، وضعية الجسم وطريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة ونوع الأخطاء المرتكبة يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ (بنت محمد ،1993).

- إجراء تقييم تربوي شامل يسمح بتحديد نقاط القوة و الضعف لدى عسير القراءة لتحديد مجالات القصور، وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام مختلفة، وتتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية ووظائفه المعرفية، والتي يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية هي:

أ- اختبارات القدر ة العقلية.

ب - اختبارات العمليات المعرفية النفسية المرتبطة بالتعلم.

ج- الاختبارات الأكاديمية التحصيلية.
د - أحكام و تقديرات المدرسين

2- **تشخيص ذوي صعوبات تعلم الكتابة:**

- **تشخيص رسمي:** يقوم به متخصصون مثل تشخيص مهارة الدمج البصري الحركي، ونموذج مسكات اليد وفق السلم التطوري، وفحص الذاكرة البصرية السمعية للمدى القصير، وفحص المهارات الحركية الدقيقة، وفحص الإدراك البصري والتسلسل.

- **تشخيص غير رسمي:** يقوم به المعلمون داخل الصفوف الدراسية لتلاميذ الصفوف الأساسية منها:

1- النسخ والإملاء: نسخ حروف منتقاة من حروف اللغة العربية بأشكالها المختلفة من قِبَل التلاميذ وفق معيار زمني محدد، ورصد عدد الأخطاء في الحروف، نسخ التلاميذ لنص لغوي (إملاء منقول) وفق معيار زمني محدد، ورصد عدد الأخطاء كتابة التلاميذ لنص إملائي غيباً وفق معيار زمني محدد، ورصد عدد الأخطاء الإملائية والأخطاء في طريقة الكتابة.

2- المقابلة: مع أولياء الأمور لمعرفة تاريخ العائلة في إطار عسر الكتابة.

3- **المشاهدة المباشرة:** للتلاميذ في كيفية إمساك القلم وملاحظة كافة مظاهر عسر الكتابة وتدوين الملاحظات للاستفادة منها (الكيلاني وآخرون، 2007، ص.25-46) .

وعادة الذي يقوم بعملية التشخيص هو فريق عمل متكامل متعدد التخصصات كي يقرر ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات في التعلم ام لا (السرطاوي، 1992، ص.69).

3- تشخيص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

على الرغم مِن الأهمية المتزايدة للرياضيات في عصرِنا الحالي وتنوع استخداماتها وتطبيقاتها في جميع مجالات الحياة، إلا أنّه يلاحظ أن كثيراً من التلاميذ والطلبة يعانون صعوبات في تعّلمهم لهذه المادة، إذ أنها تُمّثل لدى فِئَة واسعة من الطلبة مشكلة حقيقية تتطلب دِراستها مهارة وذكاء خاصا (الصادق، 2001، ص.169).

تعرف صعوبات التعّلم في الرياضيات بأنّها العوامل التي تؤثّر سلباً في عملية تعّلم الرياضيات وقد تكون سبباً في قلق الرياضيات لدى الطلبة، وقد ترجع إلى الطالب نفسه أو العوامل المتعّلقة بمعّلم الرياضيات أو المنهاج والكِتاب المدرسي (المعشني،2002 ، ص.11).

وإذا أمعّنا النظر في صعوبة تعّلم الرياضيات بوجهٍ خاصٍ وجدناها تتمّثل في مواجهة مشكلات إجراء العمليات الحسابية من جهةٍ وصعوبة في حلّ المسائل من جهةٍ أخرى، ويمكن أن تحدث هذه الصعوبة منفردة أو مصاحبة لصعوبات تعّلم أخرى (الوقفي، 2004، ص. 270).

وفيما يخص تشخيص هذا النوع من الصعوبات يقسمه بعض الباحثين إلى تشخيص رسمي وآخر غير رسمي كما يلي:

- التشخيص الرسمي: يتم عبر اختبارات مقننة يجريها الخبراء والمختصون الخبراء، حيث يقومون بقياس نسبة الذكاء، قياس القدرات الرياضية، قياس الميول والاتجاهات نحو الرياضيات، قياس درجة القلق نحو الرياضيات، قياس مستوى النمو العقلي، قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمحيط الذي يعيش فيه الطفل، الفحص العصبي، تطبيق استبانة تشخيص صعوبات تعلم الحساب و يتم بمعرفة المعلم.

- التشخيص غير الرسمي: يقوم به معلم الرياضيات أو أولياء الأمور ممن يهتمون بتدني تحصيل ابنهم في الرياضيات، من خلال إتباع الإجراءات التالية: تحديد مستوى التحصيل في الرياضيات، تحديد مواقع العجز في العمليات الرياضية، وتحديد التباعد بين التحصيل والقدرة الكامنة، ثم تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات تعلم الرياضيات (مثقال، 2000، ص.113).

خاتمة:

يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد خاصة منهم فئة التلاميذ الذين يعانون منها من الأولويات التي يجب أن يلتفت اليها الباحثون والإخصائيون حتى يمكن اتخاذ التدابير اللازمة من مثل بناء وإيجاد مقاييس ومحكات جديدة تتناسب والمعطيات العلمية

الحديثة، تحيين مقاييس قديمة مع ما يتماشى والتطورات الحاصلة في هذا المجال وإعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بداية ظهورها لتفادى النتائج الوخيمة التي قد تنجر عنها، كما أن عملية تشخيص صعوبات التعلم تعد أمرا بالغ الأهمية في مجال التربية والتعليم حتى نتمكن من تفادى الإهدار التربوي للطاقات البشرية التي يجب الاهتمام بها.

قائمة المراجع:

- أبو شقة، سعدة أحمد. (1994). تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة تجريبية، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- أبو شقة، سعادة إبراهيم. (2007). المهارات الاجتماعية وصعوبات التعّلم - دراسة تجريبية. ط1، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال.(1996) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط3 ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو العزائم، محمود جمال. (2007). اضطرابات التعلم، دار الوطنية، الكويت.
- ابراهيم، سليمان عبد الواحد. (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- إبراهيم، سليمان عبدالواحد . (2013). الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع.عمان الأردن .
- أبو فخر، غسان. (2005) . التربية الخاصة بالطفل، منشورات جامعة .دمشق.
- بنت محمد، فوزرية . (1993). المدخل الى تعليم ذوي الصعوبات التعلمية والموهوبين. مكتبة التوبة، الرياض.
- الروسان فاروق، وياسر سالم، و تيسير صبحي. (1994). رعاية ذوي الحاجات الخاصة. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين

- بهجات، رفعت محمود . (2004). أساليب التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة.
- الروسان، فاروق. (1999). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. مقدمة في التربية الخاصة، ط5 . دار الفكر للطباعة والنشر. عمان.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم، أين مدارسنا منه جامعة الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2002). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة.
- الزهيري، ابراهيم عباس. (2003). تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم، إطار فلسفي وخبرات عالمية . دار الفكر العربي . القاهرة.
- السنوسي، محمد. (2011). محمد صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر التوزيع. عمان.
- السرطاوي، زيدان احمد وكمال سي سالم . (1992) . المعاقون أكاديميا وسلوكيا خصائصهم واساليب تربيتهم . ط2. مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- سيد، أحمد عثمان . (1990) . صعوبات التعلم. مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة .
- سليمان، عبدالحميد. (2011) . التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم، ط1، القاهرة.
- السيد، عبد الحميد سليمان . (2010). صعوبات التعلم : تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط2، دار الفكر العربي . القاهرة.
- سليمان، نبيل علي. (2001) . التخلف وعلم نفس المعوقين . ط4. منشورات جامعة . دمشق.
- السرطاوي، عبد العزيز. (د.ت). مكتبة الصفحات الذهبية. الريا ض.
محمد علي الحسن وفايز جابر. (1996). المدخل الى صعوبات التعلم، مجلة رسالة المعلم . عمان. المجلد (37).

- الصمادى جميل محمود.(1997) . صعوبات التعلم والإرشاد النفسي والتربوي . المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد 2.
- عماد، أحمد حسن .(2004). استخدام بعض أساليب التفاوت في تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط . المجلد 20. العدد1.
- عكاشة، محمود فتحي .(1991). أنماط معالجة المعلومات وعلاقتها بالتفضيلات المهنية للأفراد، مكتبة النهضة المصرية . القاهرة.
- عبد الباسط، متولي خضر.(2005). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث الكويت.
- عبد الفتاح، نبيل.(2000) . صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة، زهراء الشرق . القاهرة.
- قمبر ،محمود ، وآخرون .(1991) . دراسات في أصول التربية ،ط 2، دار الثقافة، الكويت
- الكيلاني، زيد ، عبد الله علي .(2007) .التشخيص في التعليم، ط 1. فلسطين: منشورات وزارة التربية التعليم الفلسطينية.
- كامل، محمد علي. (2003) . صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب. الإسكندرية.
- كيرك، س .كالفانت، ج (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي.
- معمرية ، بشير.(2007) . بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، الجزائر.
- مفلح ، تيسير. (2004) .صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار الوطنية للنشر . الكويت.
- مصطفى، اسامة فاروق. (2012). مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية : الأسباب والتشخيص. ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

- نصر الله، عمر عبدالله، مزعل، عمر مسعود. (2011). صعوبات التعلم ومشكلات اللغة (طبيعتها تشخيصها علاجها) ط 1، دار وائل للنشر. عمان.
- الهاشمي ،عبد الحميد محمد . (1986) . التوجيه والارشاد النفسي، دار الشروق، جدة.
- الوقفي، راضي. (2003) .صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، ط 1، منشورات كّلية الأميرة ثروة. عمان، الأردن.

- Bawman, J.E. when is intervention announce of prevention? Reconceptualizing the prereferral intervention process. (ERIC) Documented Reproduction service No. ED285361.19
-Fakoladc. O, A, Adeniyi, S, Tella, (2012). Attitudes of Teachers Toward.The Inclusion Of Special Needs children In General Education Classroom. International Electronic Journal
Of elementary Edcation,Vol.1Issue 3.
-Hallahan,D.P. et Kauffman,J.M(1996).Introduction to learning distabilities (3rd Ed)Allyn and Bacon .

صعوبات تعلم الرياضيات

د. جلاب مصباح / د. بونويقة نصيرة
جامعة محمد بوضياف - المسيلة

مقدمة:

لقد أصبح الاهتمام بمسألة التعلم ضرورة حتمية؛ لما له من أهمية في حياتنا اليومية، وتحديد المكانة الاجتماعية للفرد، لا سيما أننا في مطلع الألفية الثالثة التي تشهد تطوراً علمياً وتكنولوجياً سريعاً. و ما دام التعلم قائماً وباقياً بقاء الحياة، فلا بد من البحث عن سلسلة من المقومات التي لها علاقة بعلمية التعلم، و البحث عن الصعوبات التي تواجه عملية التعلم، ومعرفة أسبابها حتى يمكننا التغلب عليها؛ لأن كل من يتعلم يواجه صعوبة أو مشكلة أو توقفاً في سيرة، عند اكتساب معلومة جديدة، أو اكتساب مهارة حركية جديدة، أو عند محاولة حل مسألة صعبة أو حل مشكلة معقدة، ونجاحنا في التغلب على صعوبات التعلم، يساعدنا على تحقيق أهداف التعلم، و الوصول إلى مراميه بشكل سليم. وفي هذا الإطار يشهد المجتمع الجزائري في ظل واقع الجديد ما يسمى بالإصلاح التربوي، لرفع مستوى مدخلات التعلم و مخرجاته، وتحسين نوعيته في مختلف مراحل التعليم الأساسية، والثانوية، والجامعية. "والرياضيات كأحد فروع المعرفة تعتبر لغة رمزية عالمية وشاملة، وتاريخها يقدم صورة جيدة من تطور حضارتنا ككل، و هي الأساس للكثير من أنماط، وتواصل، وتعايش الإنسان من حيث التفكير والاستدلال الحسابي، أو الرياضي، وإدراك العلاقات الكمية، والمنطقية، والهندسية، والرياضية" (الزيات،1997، ص.554).

ولعل الرياضيات من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، ولقد لوحظ أن العديد من التلاميذ والطلاب يجدون صعوبات حادة في مجال الرياضيات إلى درجة أن صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم أهمية وشيوعاً واستقطاباً للاهتمام الإنساني، لذلك تعتبر الرياضيات من التخصصات العلمية التي يقبل على

دراستها قلة من الدارسين في المرحلة الجامعية. لقد وجد " شونيل" أن كثيراً من الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من مشكلة التسرب من المدرسة، أو التنقل من مدرسة إلى أخرى، وأنهم يعانون من عدم التكيف مع طرق التدريس واختلافها من معلم لآخر (مثقال، 2000، ص.112) .

هذا ما دفعنا لاختيار هذا الموضوع من أجل إلقاء الضوء على أبعاده محاولين تشخيص أهم أسبابه والعوامل المساعدة على ظهوره لنخلص في الأخير إلى أهم التوصيات من أجل مواجهة هذا المشكل خاصة في ظل الإصلاح التربوي الجديد الذي مس جميع المناهج الدراسية من بينها مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط التي شهدت تغيرات تكاد تكون جذرية كان الهدف منها تبسيط المحتويات وتسهيل تعلمها واكتسابها من طرف التلاميذ، لكن الواقع الملموس يظهر بأن هناك فئة كبيرة من التلاميذ يعانون من صعوبة تعلم هذه المادة .

1- بعض المصطلحات المرتبطة بصعوبة التعلم

1-1- مصطلح اضطراب التعليم:

أجمع الباحثون على أنه يصف تلاميذاً ذوي مشكلات شخصية ليس لها حل إذ أنهم يعانون من اعتلال صحي، أو إعاقة بدنية، انخفاض في نسبة ذكائهم، مشكلات بيئته وأسرية حادة ، حرمان حسي، وثقافي وغيرها يعيق عملية تعلمهم وعدم توافقهم في المدرسة. وفي موسوعة التربية الخاصة: يشار إليه على أنه "ضعف جسمي أو عصبي يؤثر في إنجازات الفرد الاجتماعية والأكاديمية".

1-2- مصطلح التأخر الدراسي:

مصطلح يعبر عن هؤلاء التلاميذ الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى ذكائهم أو يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين من الذين في مستوى أعمارهم ومستوى صفوفهم الدراسية .

ويعرف الطفل المتأخر دراسياً : بأنه يتمتع بمستوى ذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض المواهب والقدرات التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة، ورغم ذلك فقد

يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاماً أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر، ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية خاصة (سليمان، 2000، ص.147).

وترجع أسباب التأخر الدراسي نتيجة عوامل اجتماعية، أو انفعالية، أو تربوية، أو عوامل جسمية، أو أسرية، أو لظروف الحرمان الثقافي والتعليمي، أو لعوامل مدرسية؛ ويعتبر اضطراب التعليم أحد الأسباب المؤدية إلى التخلف الدراسي .

1-3- مصطلح بطيء التعلم:

يصف هذا المصطلح حالة التلميذ في التعلم من ناحية الزمن، أي يشير إلى سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية، ومن ناحية تربوية يكون تحصيلهم الدراسي أقل من تحصيل أقرانهم بمقدار يتراوح بين 20-25 % عما هم عليه من عمر زمني فيكون حاصل ما يحققونه من إنجاز أقل من 80%. ومن الناحية العملية : يشير إلى فئة من الأطفال نسبة ذكائهم أقل من المتوسط، فهي تحتاج إلي خدمات تربوية متخصصة بما يتناسب مع استعداداتها العقلية.

1-4- الصعوبة:

يعرفها جود (Good:1973) بأنها كل ما يمكن أن يعوق التلاميذ عن استيعاب مفهوم أو الوصول إلى حل مشكلة، أو هي عدم القدرة على الوصول إلى الإجابة الصحيحة. ويمكن أن تقاس كمياً بالوقت أو الجهد المتطلب لتعلم المفهوم أو حل المشكلة، أو بحساب النسبة المئوية للتلاميذ الذين تعلموا وفقاً للحالات الطبيعية.

وتعرف الصعوبة في قاموس التربية بأنها "نسبة الإجابات الخاطئة التي يجيب عنها مجموعة من الأفراد في اختبار معين".

ويعرفها مجدي ابراهيم بأنها عدم القدرة على الوصول إلى الإجابة الصحيحة الشاملة للسؤال نتيجة عدم معرفة أو فهم محتوى المادة ومهاراتها العملية (سليمان، 2000، ص.150).

يتضح مما سبق أن هناك تشابهاً واضحاً في المسميات و تعريفات الصعوبة، فالبعض يعرفها بأنها العائق، أو عدم القدرة على معرفة الإجابة الصحيحة، والبعض يراها تتمثل بالأخطاء الشائعة التي يتكرر حدوثها بين التلاميذ بنسبة 25 %فما فوق. ومن الواضح أن كل خطأ شائع يؤدى إلى صعوبة في التعلم و كل عائق يؤدى إلى صعوبة أيضاً في التعلم، وكلما زادت نسبة الإجابات الخاطئة لدى التلاميذ ارتفعت نسبة الصعوبات.

1-5- صعوبات التعلم:

كان هناك ارتباك وخلط في تقديم تعريف دقيق لمفهوم صعوبات التعلم. ونستطيع أن نشير إلي ثلاث مراحل مر بها المفهوم قبل أن يستقر على معناه الحالي:

1- مرحلة التأسيس: امتدت من سنة 1900 حتى 1930 . اقتصرت جهود الباحثين فيها على بحث الأسباب المرضية لاضطرابات التعلم، وتصنيفها إلي أنواع، وتقديم العلاج للكبار الذين يعانون من اضطرابات في اللغتين المكتوبة أو المقروءة أو في العمليات الحركية.

2- المرحلة الانتقالية: امتدت من 1930 وحتى 1960 تركزت الجهود فيها على تحويل التراث النظري والمعلومات الخاصة بفئة المضطربين تعليمياً إلي ممارسات تشخيصية وعلاجية، كما تركز الاهتمام على تصميم اختبارات لقياس الاضطراب في النواحي اللغوية ووضع برامج علاجية لها. مثل اختبارات إلينوى للقدرات النفس لغوية.

3- المرحلة المتكاملة: بدأت من مؤتمر شيكاغو 1963 وحتى الآن.

يعتبر كيرك أول من أشار لموضوع صعوبات التعلم في مؤتمر جامعة الينوى في أفريل 1963. واعتبرها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالتحدث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي نتيجة اضطرابات وظيفية في المخ، أو اضطرابات سلوكية، أو انفعالية" (الزيات،1997، ص.105).

ويرى أنور الشرقاوي أن الأطفال أصحاب الصعوبات لا يستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى

التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه، ويستثني من هؤلاء المتخلفين عقلياً، والمعوقين جسمياً، والمصابين بأمراض وعيوب السمع والبصر.

وفي معجم المصطلحات التربوية: تعرف بأنها "الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون صعوبات مرتبطة بالتلميذ نفسه سواء كانت اجتماعية، أم اقتصادية، أم نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها كأساليب التدريس المستخدمة أو شخصية المعلم، أم المناخ العام السائد داخل المدرسة (احمد وعلي،1996، ص.122). يمكن القول إن تعريف صعوبات التعلم يأخذ اتجاهين:

الأول : يؤكد على الصعوبات النمائية، والأكاديمية .

الثاني: يؤكد على مستوى القدرة العقلية لدى التلميذ .

وهذا ما يؤكده ليرنر 1976، فهو يرى أن هذا التعريف يتضمن بعدين رئيسين:

- البعد الطبي:

ويركز على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

- البعد التربوي : والذي يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة؛ مما يترتب عليه عجز أكاديمي في مهارات القراءة، والكتابة، والتهجئة، والمهارات العددية (مينا،1994، ص.14).

ومن التعريفات التي تؤكد الاتجاه الأول:

تعريف عواد الذي يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات، تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، والانتباه، والكلام، والقراءة والكتابة، والاستدلال الرياضي، ويفترض في هذه الاضطرابات أن تكون ناتجة من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وأنها ليست تخلفاً عقلياً، أو تخلفاً حسياً، أو بسبب اضطرابات نفسية، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي (عواد،1995، ص.87).

ومن التعريفات التي تؤكد على الاتجاه الثاني: تعريف السيد فيشير إلى مجموعة أطفال ذوي احتياجات تعليمية خاصة، وغالباً ما يتم وضعهم في برامج خاصة بهم طبقاً لاحتياجاتهم، كما

يتكرر رسوبهم الدراسي إذا ما وضعوا داخل فصول دراسية عادية، ويكون مستوى الذكاء لديهم في حدود المتوسط على الأقل (مينا،1994، ص.18).

وفي بريطانيا: يستخدم التعريف ليصف طفلاً يعاني من مشكلات في تعلمه مقارنة بأقرانه؛ مما يجعله لا يستطيع مواصلة تعليمه بصورة جيدة وترجع هذه المشكلات إلى المنهج، ومحتواه، وطبيعته ومستواه.

وفي أمريكا: يستخدم هذا المصطلح ليؤكد على وجود فرق في الإنجاز أو التحصيل مقارنة بأقرانه من نفس العمر والذكاء.

ويميل التربويون إلى تبني هذا الاتجاه الأخير، فمن التعريفات التي تأخذ بهذا الاتجاه:

تعريف لافي وسالم صعوبات التعلم هي "الحالات التي يبدو فيها أن مستوى تحصيل التلميذ أقل من مستوى تحصيل التلاميذ الآخرين من نفس عمره في واحد أو أكثر من المجالات الآتية:

القدرة على التعبير الكتابي، فهم و استيعاب المادة المسموعة، وفهم واستيعاب المادة المقروءة، المهارات الأساسية في قراءة العمليات الحسابية" (مصطفى وسعيد،1996، ص.46).

أو هي "مفهوم يستخدم لوصف مجموعة من الأطفال في الفصل الدراسي لديهم صعوبة تعلم في القراءة، و النطق، و الحساب وهم غير متخلفين عقلياً، وليست لديهم مشكلات حسية".

أما تعريف صعوبات التعلم عند جابر وسليمان يصف مجموعة من التلاميذ في الصف الدراسي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أن لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالقراءة، والنطق، والتهجي، والكتابة، والفهم، ويستبعد من هؤلاء المعوقون والمتخلفون عقلياً (جابر وسليمان،1987، ص.146).

ويشير السيد في تعريفه لصعوبات التعلم إلى "مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي

لديهم في المهارات الأساسية لفهم واستخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، والمجالات الأكاديمية الأخرى" (عبيد،2000، ص.126).

2- الرياضيات وصعوباتها:

يشمل منظور الرياضيات العمليات الحسابية أو العددية والقياس والحساب، وإجراء العمليات الحسابية والهندسية والجبر إلى جانب القدرة على التفكير وحل المشكلات من خلال استخدام المفاهيم والرموز والقواعد والقوانين والنظريات الكمية.

ومفهوم الرياضيات هو مفهوم أشمل و أعم من مفهوم الحساب، فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للأعداد وعلاقاتها، أما الحساب فيشير إلى إجراء العمليات الحسابية.

وتمثل صعوبات تعلم الرياضيات أكثر أنماط صعوبات التعلم أهمية وشيوعاً، حيث أنها غالباً ما تبدأ في المرحلة الابتدائية، وتستمر حتى المرحلة الثانوية، وربما بداية المرحلة الجامعية، بل ويمتد تأثيرها إلى حياة الفرد اليومية والمهنية.

وقد يرجع هذا إلى طبيعة الرياضيات التجريدية و التركيبية، أي تبدأ بالسهل البسيط الملموس، وتتطور حتى تصل إلى الصعب المجرد "فمن مجموعة المسلمات تشتق النتائج والنظريات عن طريق السير بخطوات استدلالية تحكمها قوانين المنطق" (المفتي، 1995، ص.9).

إن الخوف من الرياضيات أصبح منتشراً الآن بشكل أوسع من ذي قبل بين التلاميذ، و أن نسبة كبيرة من التلاميذ لا يحبون الرياضيات، ولا يتحمسون لدراستها ، بل ويكرهونها، و يمكن ملاحظة ذلك من خلال الشعور الذي يبديه هؤلاء التلاميذ عندما يواجهون مشكلة حسابية، أو رياضية بسيطة.

كثيرا من الدراسات و الأبحاث تحدثت عن صعوبة الرياضيات، و قلق التلاميذ، وخوفهم من دراستها، ويؤكد عفانة على وجود علاقة عكسية بين مظاهر قلق تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المدارس وتحصيلهم في مادة الرياضيات.

و هناك شبه اتفاق بين هذه الصعوبات، والتي تكمن في طبيعة المادة الرمزية، وبعدها عن الواقع الوظيفي في حياة التلاميذ، فطبيعة مادة الرياضيات التجريدية هي أحد أسباب عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن دراستها، كما أن الرياضيات علم تراكمي تتطلب دراستها المعلومات السابقة، وبالتالي المتابعة والاستمرارية؛ مما يؤدي إلى قصور ملحوظ في عملية التتابع الأفقي والرأسي عند دراسة المفاهيم والحقائق والمهارات الأساسية .

بالإضافة إلى ما سبق فإن أحد صعوبات تعلم الرياضيات يعود إلى جفاف طريقة التدريس التي تعتمد على التلقين، وإعطاء القواعد، والقوانين دون التركيز على إعطاء الفرصة للطالب للتأمل والبحث والاستقصاء واكتشاف القواعد بنفسه، واقتصار معظم المعلمين في تدريسهم على التدريبات الموجودة في الكتاب المقرر، وعدم إثرائهم المنهاج بمواد تعليمية تساعد على تنمية القدرات الفكرية والإبداعية للطلاب.

2-1- تعريف صعوبات تعلم الرياضيات:

يطلق أحياناً على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية؛ لأنها تحتاج إلى استخدام الرموز وقدرة عالية على التمييز الصحيح لهذه الرموز.

وتظهر الصعوبة في عجز التلميذ التعامل مع الأرقام، والعمليات الحسابية، والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية والحسابية، أو استخدام المصطلحات والرموز المجردة.

ويرى الزيات أنها مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في المجالات الآتية:

- الفهم الحسابي، والاستدلال العددي، والرياضي.
- استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية.
-إجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية.

3- أنواع صعوبات تعلم الرياضيات:

تتمايز صعوبات تعلم الرياضيات في أنواع مختلفة، حيث تتطلب معالجات مختلفة داخل الفصول المدرسية و هذه الأنواع هي:

3-1- صعوبات التمكن من الحقائق العددية والرياضية الأساسية:

يشير هذا النمط من الصعوبات إلى الضعف في حفظ وتذكر الحقائق العددية، أو الرقمية والرياضية وفي العمليات الأربع المتعلقة بالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة.

وقد يلجأ هؤلاء الطلاب إلى حمل جداول، أو بطاقات تتعلق بالحقائق الرياضية والعددية مثل:

- جداول الضرب، ومقاييس الأوزان، والأطوال، والمساحات، والحجوم.
- جداول الجذور التربيعية، والنسب المئوية، والكسور العشرية، والاعتيادية وغيرها كثير، أو استخدام الآلات الحاسبة اليدوية بهدف استخدامها في حل المسائل الرياضية الأكثر تعقيدا أو حتى في إجراء العمليات الحسابية البسيطة.

3-2- صعوبات الترميز الرياضي للمواد المحسوسة:

يعاني الكثير من الطلاب من صعوبات في الترميز الرياضي للمواد أو المسائل اللفظية؛ بسبب صعوبات في فهم الرموز، وكيفية التعبير عنها، فهم يبدون اضطرابات في المعرفة، والحقائق والمفاهيم الرياضية المتعلقة بالإجراءات الشكلية التي يتم التعبير عنها من خلال المعادلات الرياضية، ويعتبر هذا النمط من أكثر أنماط صعوبات تعلم الرياضيات شيوعاً في مدارسنا وخصوصاً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بسبب ضعف التطبيقات الرياضية المقدمة لهم، وافتقار التدريبات المدرسية إلى التطبيقات الحياتية على مواد محسوسة ومتنوعة.

3-3- صعوبات تعلم لغة الرياضيات:

يعاني الطلاب ذوو صعوبات تعلم الرياضيات من صعوبات في تعلم وفهم لغة الرياضيات، ويبدو هذا واضحاً من خلال الحفظ، والتداخل، والتشويش الذي يعكسونه حول المفاهيم، والمصطلحات الرياضية، وصعوبة تتبعهم أو متابعتهم للشرح اللفظي لهذه المفاهيم، وتوظيفها، واستخدامها، وضعف المهارات اللفظية في التعبير عن الخطوات الحسابية.

3-4- صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية:

يبدي عدد غير قليل من الأطفال صعوبات إدراكية في التنظيم المكاني الحركي للأشكال الهندسية في الرياضيات والتي ترجع بسبب الافتقار إلى عدة مهارات منها:

- عدم التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية مثل: المعين، وشبه المنحرف، ومثلث حاد أو قائم أو منفرج وغيرها ....
- صعوبات كتابة الأرقام والتعبير عنها، والتداخل في الترتيب المكاني للأرقام على الصفحة.
- صعوبة أو ضعف في إدراك معنى الأرقام.

وهؤلاء الطلاب غالباً ما يكون لديهم اضطرابات أو قصور إدراكي؛ نتيجة لوجود خلل وظيفي في النصف الكروي الأيمن من المخ (الزيات،1997، ص.567).

4- أسباب صعوبات تعلم الرياضيات:

هناك مجموعة من العوامل التي أسهمت وما زالت تقف خلف عزوف الطلاب عن دراسة الرياضيات من جهة، وفي تعمق صعوبات التعلم لديهم من جهة أخرى، وقد صنف الزيات هذه العوامل إلى ثلاث مجموعات (الزيات،2002، ص.559).

4-1- مجموعة العوامل المتعلقة بالنظام التعليمي:

يشير النظام التعليمي إلى المستوى التحصيلي الذي يحصل عليه الطالب، والمتمثل في المجموع الكلي للدرجات بغض النظر عن استعدادات الطلاب، وقدراتهم العقلية المتفاوتة، واستعداداتهم النفسية وطموحاتهم، وميولهم، وهذا النظام أوجد مجموعة من الظواهر التربوية والتي نوجزها فيما يأتي:

- تقديم الرياضيات للطلاب في قوالب تقليدية، تركز على الكم دون الكيف، مع تجاهل مثير لتطبيقاتها الحياتية في أرض الواقع، وعدم ربطها بواقع الطالب.
- توجيه مناهج ومقررات الرياضيات وفقاً لمعايير الأعمار الزمنية، مع تجاهل كامل لمعايير الأعمار العقلية.
- انتشار الكتب الخارجية والملخصات، بغض النظر عن الأحكام الموضوعية عليها من حيث الشكل والمضمون.

- انتشار الدروس الخصوصية، وما يترتب عليها من آثار مدمرة على كل من الفرد والمجتمع.
- انحسار دور الطالب والنشاط الإيجابي الذي يمارسه، ودوره المباشر في استيعاب وفهم المواد، وإدخالها في بنائه المعرفي.
- انتشار احتراف التدريس أو المدرس المحترف- لا المتميز- في وضع الأسئلة والإجابات النموذجية عليها والتي تضمن حصول الطلبة على الدرجات النهائية بغض النظر عن مدى فهمهم لها.
- تبني النظام التعليمي لفكرة نماذج الأسئلة والامتحانات التي يتقيد بها واضعو الامتحانات من ناحية، ويقتدي بها الطالب في دراسته من ناحية أخري.

4-2- مجموعة من العوامل المتعلقة بالطالب:

هناك مجموعة من العوامل التي تقف خلف عزوف الطالب عن دراسة الرياضيات، واختيارها كمجال التخصص الأكاديمي النوعي ومن هذه العوامل:

- ضعف اكتساب الطلاب للمفاهيم، والعلاقات، والقوانين الرياضية الأساسية بشكل راسخ.
- ضعف قدرة الطالب على التمثيل المعرفي للمعلومات الرياضية؛ مما يؤدى إلى عدم قدرته على فهم المشكلات الرياضية، التي ترتبط ارتباطاً منطقياً ومعرفياً بالصياغات اللفظية لها؛ ولذا يوجد ارتباطا قوي بين صعوبات الفهم القرائي، وصعوبات تعلم الرياضيات.
- عدم اهتمام الطالب بالتوظيف الكمي التراكمي للمعرفة الرياضية، والاكتفاء بالاكتساب الموقفي للمعلومات الرياضية بطريقة تعكس عزل عناصر المعرفة الرياضية.
- انصراف اهتمام الطلبة إلى الأنشطة والمجالات الأكاديمية السهلة، التي لا تتطلب جهداً عقلياً نشطاً ومستويات عليا من التفكير.
- تعليم وتعلم الرياضيات يتم من أجل الامتحان، وليس من أجل ديمومة تعلمها، والبناء عليها؛ لتحقيق فكرة تعتبر من أهم خصائص تعلم الرياضيات، ألا وهي: التراكمية المعرفية.

4-3- مجموعة من العوامل المتعلقة بالسياق النفسي والاجتماعي السائد:

يؤثر السياق الاجتماعي السائد في المجتمع تأثيراً بالغاً على تطلعات الطالب، وطموحاته، وتوجهاته وفي اختياراته وتفضيلاته ، وتلعب المحددات الثقافية والاجتماعية أمام اختيار كل من

الذكور والإناث، فيتجه الأولاد إلى ممارسة أنشطة اللعب بالمكعبات، والمتاهات، والقفز، والوثب، أما البنات فتتجهن إلى اللعب بالعرائس، والملابس، والحديث، والقراءة، والتطريز وغيرها من أنشطة يغلب عليها الطابع الأنثوي، ومن هنا تفقد الإناث الأرضية اللازمة لبناء القدرات المكانية والعددية والرياضية.

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن صعوبات تعلم الرياضيات لا تجد الاستهجان الاجتماعي من قبل أفراد المجتمع، ومن المقبول اجتماعياً أن نجد العديد من الناس ذوي الذكاء المرتفع لا يخجلون لكونهم ذوى مستوى متدن في الرياضيات، فالمجتمع يرحمهم ولكنه لا يجد العذر لمن يعانون من صعوبات تعلم القراءة، والكتابة، والفهم، والتعبير، والتي لا يمكن إخفاؤها، و لكن يمكن إخفاء الأولى.

وأرجع الأمين أسباب صعوبات تعلم الرياضيات إلى ما يلي: (الأمين،2001، ص.146-149).

- الأسباب الحسية والأسباب المتعلقة بالكلام:

يفشل بعض الطلاب في الأداء الجيد للمواد التعليمية بسبب عيوب سمعية، أو بصرية، أو أخرى خاصة بالكلام، فالطالب الذي يعاني من ضعف الرؤية البصرية، قد يفشل في فهم المفاهيم والأساسيات، والذي يعاني من صعوبات في السمع قد يبدو غير منتبه، والطلاب الذين لديهم عيوب في الكلام قد يتسمون بالخجل وعدم الاستجابة، كما أن الطلاب الذين يعانون من الحرمان البيئي الحسي وعدم تعرضهم للمثيرات الحسية يضعف مدركاتهم الحسية، وبعض الوظائف العقلية لديهم.

- نواحي القصور العقلية:

هناك بعض الطلاب الذين قد يكونون غير قادرين على إتقان المهارات، المفاهيم، مبادئ الرياضية، لأنهم يعانون من نواحي قصور عقلية ، تتمثل في نقص القدرة على الفهم، والانتباه وضعف الذاكرة، والنسيان .

- الأسباب النفسية:

يعاني التلاميذ من انفعالات الخوف، والقلق، وضعف القدرة على التعامل مع زملائهم ومدرسيهم؛ مما يجعل تكيفهم صعباً، ويعيق قدرتهم على التعليم.

- أسباب نقص الدافعية:

إن نقص الدافعية لتعلم الرياضيات قد يكون سببه مشكلات تعلم أخرى، أو قد يكون نتيجة الخبرات غير السارة في محاولة تعلم الرياضيات، وهناك بعض الطلاب الأصحاء جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً قد يكونون منخفضي التحصيل في الرياضيات، على الرغم من أنهم يؤدون أداء جيداً في مواد أخرى.

- الأسباب الاجتماعية:

يعاني الطلاب من مشكلات اجتماعية تعوق تقدمهم في تعلم الرياضيات؛ لأنهم غير قادرين على التوافق مع النظام الاجتماعي للمدرسة أو الفصل.

- صعوبات القراءة:

إن مشكلات القراءة العامة، وعدم القدرة على قراءة ، وفهم الشرح، والتوضيحات الخاصة بالأفكار الرياضية، يمكن أن تجعل لدى الطلاب مشكلات في تعلم الرياضيات، ويمكن أن يكون للغة المستخدمة في تقديم المفاهيم والأسس الرياضية تأثير واضح على قدرة الطلاب على فهم هذه الأفكار.

- أوجه القصور التعليمية (التدريسية):

إن النظام المدرسي والمعلم قد يكونان السبب في مشكلات تعلم معينة، فالإمكانات المادية الضعيفة داخل المدرسة، ونقص الموارد التعليمية يمكن أن يكون له أثر سلبي، فالمعلمون الذين لديهم احتمال خبرة محدودة بالتدريس، يمكن أن يكونوا سبباً في وجود صعوبات التعلم لدى الطلاب، كما أن الكتب الدراسية قد تكون سبباً في صعوبات التعلم، فقد يكون أسلوب عرض المادة في الكتاب المدرسي غير مناسب أو ترتيب المقرر غير ملائم.

- أسباب أخرى مثل:

- الأسباب الثقافية:

ترجع لاختلاف الثقافة التي يتلقاها التلاميذ في بيوتهم عن تلك التي يحصلونها في مدارسهم.

- الحرمان الوجداني:

وينتج بسبب طلاق الوالدين فيحس التلميذ بالنبذ، أو عدم التقبل من أحدهما؛ مما قد يؤثر على شخصيته ونموه العقلي.

- سوء التوافق الأسري:

كالشجار الدائم بين الوالدين، أو الطلاق، أو انخفاض مستوى الأسرة الثقافي والاقتصادي، والذي ينعكس آثاره في نقص القدرة على التعلم.

- أساليب التنشئة الأسرية غير السليمة:

كالإسراف في التدليل، والإهمال الزائد، والتسلطية والتسيب الحاد، والحرية لدرجة الفوضى، والحرص والتدخل الشديدين ، واستخدام أساليب التهديد، والإهانة التي تؤدى إلى الشعور بالدونية، وعدم الرضا عن الذات.

ويصنف كل من الحلواني وآخرون سبعة أسباب لصعوبات التعلم في مجال الحساب وهي كالآتي:

- ضعف القدرة العقلية لدى الطالب.
- خلل في الجهاز العصبي المركزي، أو تلف في منطقة اللحاء البصري والفص الجداري في الجزء الأيسر من القشرة الدماغية.
- مشكلات في الإدراك البصري، و صعوبات في العلاقات المكانية .
- مشكلات نفسية انفعالية وأخرى اجتماعية.
- مشكلات في الذاكرة السمعية أو البصرية .
- قصور في وظائف العمليات المعرفية (كالتفكير الكمي، والاستدلالي، والاستقرائي ،وصعوبات في المقارنة والانتباه وغيرها).

- صعوبات تنجم عن التعلم (في القراءة والكتابة، عدم وجود المهارات الأساسية، خلل في نمو اللغة، التدريس غير الجيد، قصور في فهم الإجراءات الصحيحة عند حل مسالة ما (الحيلواني،1997، ص.14).

5- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

بين الباحثون أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لهم الخصائص التالية :

- قصور في التعبير عن ذواتهم والتعامل مع الآخرين.
- غالبا ما يظهر عليهم التشتت في الانتباه.
- النشاط والحركة الزائدة.
- لا يكمل ما يبدأ به من عمل عندما يطلب منه ذلك.
- ضعف اكتشاف أخطائه بنفسه.
- ضعف التناسق الحركي.
- قصور في التمييز والذاكرة السمعية أو البصرية.
- عدم كتابة ما يطلب منه بشكل صحيح.
- صعوبة إجراء العمليات الأساسية في الرياضيات.
- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- تقلب حاد في المزاج (الحيلواني،1997، ص.35).

ويتضح لنا مما سبق أهم الخصائص التي تميز الطالب ذي الصعوبة في التعلم عن غيره. وقد يكون من هذه الخصائص وليس ضروريا أن تكون جميعها موجودة فيه. وان وجود الطالب يمتلك بعضا من هذه الخصائص في سلوك الطالب يكون مؤشرا على أنه من ذوي صعوبات التعلم وبالتالي يجب إعطاؤهم رعاية خاصة لمساعدتهم في علاج صعوبات التعلم لديهم .

6- مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات:

يظهر على طلاب ذوو الصعوبات الرياضية الضعف في عدة صور منها:

- صعوبة تمييز الحجوم.
- صعوبة تمييز الأشكال.
- صعوبة تمييز قيمة المنزلة للعدد.
- صعوبة في المهارات الحسابية.
- الإخفاق في فهم المسائل الرياضية شفويا.
- الإخفاق في قراءة الرموز الرياضية بشكل صحيح (الأعداد، والعلاقات الحسابية، وفهم مدلولها وصعوبة نطقها).
- صعوبة كتابة الأرقام الحسابية والرموز الرياضية بشكل صحيح. والخلط بينها.
- الصعوبة في إنتاج الأشكال الهندسية.
- استغراق وقت طويل في تنظيم الأفكار.
- صعوبات الحساب الحياتية مثل: صعوبة التعامل بالنقود للشراء أو التنقل أو التعرف على الاتجاهات.
- صعوبات الحساب المجردة: وتعني الصعوبة في تطبيق القوانين والنظريات كإجراء عمليات الجمع أو الطرح على الأعداد الصحيحة (الزيات،1998، ص.120).

ويذكر محمد علي، بأن مظاهر الصعوبات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم تتمثل فيما يلي:

أ. صعوبات في التحصيل الدراسي: ويكون قصور في المواضيع الدراسية كما يلي:
- الصعوبات الخاصة بالقراء ة.
- الصعوبات الخاصة بالكتابة.
- الصعوبات الخاصة بالحساب.

ب. صعوبات في الإدراك الحسي والحركي، مثل:
- صعوبات في الإدراك البصري.
- صعوبات في الإدراك السمعي.
- صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام.

ج. اضطراب اللغة والكلام:

فقد يكثر هؤلاء من الإطالة والالتفات حول الفكرة عند الحديث، وقد يعانون من التلعثم أو البطء في الكلام الشفهي.

د. صعوبة في عمليات التفكير:

فقد يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة.

هـ. خصائص سلوكية:

حيث أن الكثير من الطلبة المصابين بصعوبات في التعلم يعانون من نشاط حركي زائد ويصعب السيطرة عليه.

وإن إهمال هذه الصعوبات الرياضية و الأكاديمية والتغاضي عنها، وتزويد المتعلم ذي صعوبات التعلم بمعلومات جديدة من قبل المعلم يؤدي إلى تراكم الصعوبات إلى درجة تجعل المتعلم ينصرف عن التعلم، وربما تؤدي إلى الفشل المتكرر، لذا فإن على المعلمين وأولياء الأمور عدم التقليل من شأن هذه الصعوبات واجراء التشخيص والعلاج المناسبين .

7- خطوات تشخيص وعلاج صعوبات التعلم:

هناك أربع خطوات أساسية لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم وهي:

- تحديد أي الطلاب لديه صعوبات التعلم.
- تحديد طبيعة صعوبات التعلم لدى الطلاب.
- تحديد العوامل التي تسبب صعوبات التعلم.
- تطبيق الخطوات العلاجية لصعوبات التعلم .

وإنه من الضروري التأكيد على أهمية الخطوات السابقة. حيث أنها تساعد في تحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم في وقت مبكر وتساعد في الكشف عن طبيعة صعوبات التعلم لدى الطلبة وكذلك تؤكد على معرفة أسباب صعوبات التعلم. وبناء على ما سبق يتم وضع خطة علاجية واضحة ومرنه للطلبة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على علاج هذه الصعوبات (الحيلواني،1997، ص.60-63).

8- التحديات التي تواجه علم الرياضيات:

يتضح من خلال الواقع الحالي، أن أهم الصعوبات التي تواجه الرياضيات هي نظرة التلاميذ إليها، حيث يعتبرونها رياضيات مدرسية صرف، ويعود السبب في ذلك الى نقص عاملين مهمين هما:

- الحس العددي في المراحل المبكرة.
- الإثراء الرياضي.

8-1- الحس العددي:

الحس العددي هو ذلك الجزء الهام في الرياضيات والذي يركز على النظام العددي ويهدف إلى تنمية الإدراك العام لدى التلميذ للعدد والعمليات عليه، وإدراك حجم العدد ومقارنته بأعداد أخرى، والمرونة في تنمية استراتيجيات متعددة للحساب الذهني والتقدير التقريبي، واختيار العلامة العددية المميزة، كل ذلك يظهر في أداء التلاميذ من خلال بيئة نشطة وبنية رياضية تتسم بالترابط بين طرائق الحساب المختلفة، بالإضافة إلى التواصل بين الرياضيات المدرسية والمواقف الحياتية.

أي انه عملية تشير وتصف النقاط التالية:

- الإدراك الكلى والفهم العام للأعداد والعمليات عليها.
- الميل نحو استخدام هذه الأعداد.
- المرونة في التعامل مع المنظومة العددية.
- القدرة على تجهيز المعرفة الرياضية.
- المرونة في إنتاج استراتيجيات متعددة للتعامل مع الأعداد وتطويرها بصفة مستمرة.
- تقدير نواتج العمليات، والحساب الذهني، وإصدار الأحكام. كل ما سبق في إطار من السببية والمنطقية في الأداء.

إن الاهتمام بتنمية الحس الرياضي بصفة عامة والحس العددي بصفة خاصة له تأثير كبير على تحسين أداء الطلاب، كما أن كثيرا من الوثائق المعنية بإصلاح الرياضيات المدرسية

وخاصة في الدول الصناعية تؤكد على ضرورة إلقاء الضوء على تنمية الحس العددي، وأنه منذ عام 1995 بدأت الأبحاث تركز على المعلمين وإمدادهم بالأدوات اللازمة لتنمية الحس العددي، والتركيز على كيفية تصميم بيئة تعليمية تنمى مهارات الحس العددي.

إن الحس العدد هو الجزء الأساسي من تعلم الرياضيات والذى يبنى لدى التلميذ الكفاءة الذهنية والقدرة الحسابية، والمتعة عند التعامل مع المنظومة العددية ،فالحس العددي كما سيتضح من تعريفه ومهاراته فيما بعد يعتبر من المهارات الهامة والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمل الذهني وقدرة الفرد على رصد خطوات عمله الذهني لذلك يمكن القول انه يوجد منذ القدم لدى هؤلاء الذين يعتمدون في معاملاتهم الحسابية على الأداء الذهني. ومن خلال ما تقدم تتضح الفجوة بين الرياضيات داخل الفصل الدراسي والرياضيات الحياتية، والتي أدت إلى ظهور التصورات الخاطئة حول جمود الرياضيات وزوال أهميتها بزوال ممارستها في المدرسة، وكان نتاج ذلك ظهور مفاهيم كثيرة إلى حيز البحث منها الحس الرياضي بصفة عامة (فردريك،1987، ص.40-45).

8-1-1- إمكانية تطوير الحس العددي عند الطالب:

تثبت الدراسات والأبحاث انه بالإمكان تطوير وتنمية الحس العددي عند الطالب وذلك من خلال أمور كثيرة نذكر منها ما يلي:

- العمل منذ المراحل المبكرة للتعليم على تجسيد مفهوم الأعداد في سياقات مختلفة (الكمّ، القياس ... الخ) وربطها مع الواقع قدر الإمكان.
- تجسيد المفاهيم من خلال استعمال الوسائل التعليمية الملموسة والقريبة من واقع الطالب (لوحات، رسومات, العاب, برمجيات كمبيوتر الخ).
- عرض المسائل الحسابية المحفزة للحس العددي للطالب منذ المراحل المبكرة للتعليم، وذلك باختلاف أنواعها ومستوياتها.
- تأكيد العلاقات بين الإعداد واستخدام العمليات الحسابية بالشكل الصحيح والتيقن من الفهم السليم للطالب لها.

- استخدام استراتيجيات حل مختلفة لنفس السؤال من خلال إكساب الطالب مهارات مختلفة من بينها التعامل المرن مع الأعداد واستخدام استراتيجيات التقدير, وإتباع أسلوب المناقشة لفسح أفاق تفكير جديدة أمام الطالب. الابتعاد عن التعامل مع الأمور كأشياء مسلّم بها وغير قابلة للنقاش والفحص أو النقد (أو النقض كذلك).
- فحص الإجابة بعد الحل بشكل منهجي والتأكد من منطق الإجابة ومدى تلائمها وتوافقها مع الواقع.

8-2- الإثراء الرياضي:

الإثراء يعني زيادة التوسع في الموضوع وزيادة معلومات التلميذ وفتح آفاقه نحو مواضيع أخرى تختلف عن المواضيع المطروحة في المنهاج.

يتفق معلمو الرياضيات وباحثو التربية الرياضية على أهمية الإثراء الرياضي للتلاميذ من جيل ما قبل المدرسة وحتى الجامعة، ويرجعون لها تأثيرات كبيرة على المشتركين في العملية الإثرائية. واليوم أصبح هناك اهتمام متزايد بإدخال مواضيع إثرائية في الرياضيات إلى صف الرياضيات.

وهذا الاهتمام يتزايد اليوم لسببين:

- محاولة تقديم طُرق تدريس بديلة تُحاول التغلب على مصاعب تعليم وتعلُم الرياضيات.
- أنسنة علم الرياضيات وتقديمه على أنه علم يتطور دائماً وجزء من حضارة إنسانية محددة.

ومن الوظائف التي يتفقون عليها للإثراء الرياضي بالنسبة للتلاميذ هي:

- إضافة بُعد جديد للرياضيات وهو بُعد التحدي وتنمية المثابرة والصمود أمام التحديات والمتعة واللعب وهذا يؤدي إلى تنمية شعور إيجابي تجاه الرياضيات.
- تطوير المقدرات الرياضية عند التلاميذ ذوي المستوى الرياضي المتوسط والعالي.
- إشغال التلاميذ ذوي المستوى الرياضي العالي بمهام إثرائية تابعة لنفس الموضوع المُتَعلم. عندما يشعر المعلم أن اهتمام التلاميذ بالموضوع المتعلم، أو بالوظائف المعطاة انتهى لأنهم يعتقدون أن مستوى الموضوع أو الوظائف المعطاة سهل، ويجب أن لا يكرسوا وقتاً أو جهداً إضافياً

لدراستها، وقد يحدث ذلك مثلاً حين ينتهون قبل غيرهم من التلاميذ من المهام الصفية، أو في إطار وظيفة بيتية (فردريك،1987، ص.46-48).

- دمج التلاميذ بمشاريع لا منهجية يتعرف بها التلميذ على الرياضيات الخاصة بظاهرة معينة مثل النسبة الذهبية، أو ظاهرة الأمواج الشمسية أو الزخرفة أو بناء القباب.
- زيادة اهتمام التلاميذ بالموضوع.
- يساعد التلاميذ على إعطاء معنى ومغزى للرياضيات.
- تطوير التفكير الرياضي والمنطقي عند التلاميذ.
- التلاميذ سيدركون المفاهيم الرياضية بصورة أفضل.
- فهم وتفسير بعض الظواهر الطبيعية .
- المواضيع الإثرائية تُنمي التفكير الرياضي، والتحليلي عند التلاميذ وتحثهم على إثارة الأسئلة والاستفسار بالنسبة لبعض القضايا المثيرة للجدل في موضوع الرياضيات.
- المواضيع الإثرائية تقرب التلاميذ من بيئتهم وسيدركون أن الرياضيات مهمة فهي ليست علم مجرد، إنما موجودة بكل مكان فهي جزء من طبيعتنا ،والقدماء سابقاً لم يطوروا هذا العلم إلا بسبب حاجتهم له في شتى المجالات، فمثلاً: علم المساحة والهندسة والحساب في مصر الفرعونية نشأ تحت ضغط الحاجات الاقتصادية والاجتماعية، ففيضانات وادي النيل دفعت المصريين القدماء إلى ابتكار طرق وأساليب هندسية لتحديد مساحات الحقول، وتنظيم الزراعة والري، كما أن اهتمامهم ببناء الأهرامات جعلهم يتقدمون في استعمال الخطوط والحساب.
- دمج المواضيع الإثرائية في صف الرياضيات يُعتبر أحد الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، حيث على المعلم أن يُشجع التلاميذ على التفكير الناقد بسياقات مختلفة، فهنا يمكن أن نثير أسئلة مختلفة بعد الاطلاع على الخلفية الرياضية.

يمكن دمج عدة استراتيجيات عند تعلم تاريخ الرياضيات مثل: أسلوب البحث، التعلم التعاوني، استعمال التكنولوجيا، وحل المشكلات.

الصعوبات والمشاكل في التطرق للمواضيع الإثرائية في صف الرياضيات هي:

- يميل معظم معلمي الرياضيات للتقيد بمادة المنهاج وهذا الميل يرجع إلى عدة أمور منها: إدارة المدرسة تفرض عليهم ذلك.
- ضعف التلاميذ في الرياضيات: يشكو المعلمون من ضعف التلاميذ وعدم معرفتهم بالأساسيات الرياضية المطلوبة مما يسبب هدراً للوقت أثناء الحصة، ويضطر المعلم للخروج عن الدرس وصرف بعض الوقت إن لم يكن كل الوقت في توضيح الأساسيات التي من المفترض أن يكون التلميذ قد ألمّ بها واستوعبها من خلال المراحل التعليمية السابقة التي مرّ بها. لذلك يُفضل المعلمون تكريس الوقت الإضافي لمراجعة مواد سابقة بدلاً من التوسع بمواضيع مختلفة.
- المناخ الصّفي لا يُساعد بإجراء دروس إثرائية، عند معرفة التلاميذ أن هذا الدرس سيكون إثرائي فإنهم لا يُبدون اهتمام كما يجب.
- هناك ظاهرة منتشرة وسط التلاميذ بكون الرياضيات مادة مُجرده يُصعب فهمها، لذلك لا يكون عندهم تلك الرغبة التي تجعلهم يقومون بمهام بحث واستكشاف للتعرف على مواضيع جديدة. وهذا الاعتقاد بأن الرياضيات مادة صعبة ناتج من عدم فهم التلميذ لطبيعة هذا العلم.
- تدخُل أولياء الأمور بصورة مباشرة في عمل المعلمين، حيث يجادلون في عمل المعلمين ويخطئونهم في أساليب تعاملهم وتعليمهم ويشككون في قدراتهم وكفاءتهم، ويعتبرون خروج المعلم عن نطاق المنهاج بأنه مضيعة وقت ولن يعود بالفائدة على أولادهم لأن اهتمامهم ينصب تجاه علامة أبنهم فقط.
- المعلمين لا يُفضلون التطرق لمواضيع إثرائية، وذلك بسبب ازدحام جدول المعلم وتحميله بالمزيد من الأعباء فهو يلعب أدوار مختلفة في المدرسة كالإشراف اليومي، والريادة والنشاط.
- عدم تعاون بعض إدارة المدرسة مع معلمي الرياضيات لإجراء دروس إثرائية.
- عدم توفر أساليب وتقنيات حديثة للقيام بفعاليات مختلفة، والتطرق لمواضيع إثرائيه. فالكثير من المدارس تفتقد لحواسيب أو تكنولوجيات حديثة، لذا لا يتشجع المعلم للقيام بهذه الخطوة.
- نقص في معرفة معلمي الرياضيات بالنسبة لكيفية إدخال ودمج المواضيع الإثرائية في صف الرياضيات، بالرغم من كثرة المصادر التي تتحدث عن أهمية إدخال الإثراء في صف الرياضيات

ودمج هذه المواضيع الإثرائية في صف الرياضيات، إلا أن المصادر التي تُعطي أمثلة على كيفية الدمج ما زالت قليلة وغير معروفة من قبل مُعلمي الرياضيات.

- وجهة نظر المعلمين بالنسبة لطبيعة الرياضيات: وجهة نظر معلمي الرياضيات بالنسبة لطبيعة الرياضيات، وتعليم وتعلم الرياضيات يؤثر على رغبة هؤلاء المعلمين في دمج المواضيع الإثرائية في تعليم الرياضيات. إذا نظر هؤلاء المعلمون إلى الرياضيات على أنها جسم معرفي ثابت ومنته، وإذا نُظِر إلى تعليم الرياضيات كنقل هذا الجسم من المعرفة من المعلمين إلى التلاميذ، عندها لا يكون هناك فُسحة أو مجال للمواضيع الإثرائية في عملية تعليم وتعلم الرياضيات، بينما إذا نُظر إلى الرياضيات كواحد من أشكال مُتعددة من المعرفة، أو حتى كتعبير ومظهر حضاري أو كنشاط إنساني، عندها الإثراء في هذا الموضوع سيكون له معنى، والتوسع في هذا الموضوع سيصبح وسيلة لمعرفة أفضل للعلاقات بين الجنس البشري والمعرفة الرياضية، ضمن إطار حضاري مُعين.

- معظم كتب الرياضيات الدراسية لا تحوي شيئاً من المواضيع الإثرائية، هذا يجعل معلمي الرياضيات ينظرون إلى المواضيع الإثرائية على أنها منفصلة عن تعليم ومنهاج الرياضيات وغريبة عن النشاط اليومي المتعلق بالتربية الرياضية (فردريك،1987، ص.49-56).

9- استراتيجية حل المشكلات وتدريس الرياضيات:

لقد اعتنت التربية الحديثة بالتفكير الذي يتماشى مع جهد الطلبة وأعمارهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وخبراتهم التعليمية التعلمية، وتسعى لتدريبهم على حل المشكلات التعليمية داخل الفصل وخارجه بطريقة علمية سليمة تثير دافعية الطلبة للتعلم للوصول إلى الحلول المطلوبة.

9-1- طبيعة حل المشكلات في الرياضي:

قبل التطرق إلى استراتيجية حل المشكلات كمفهوم لا بد أن نتعرف على المشكلة كمفهوم بالدرجة الأولى، وهناك عدة تعريفات للمشكلة نذكر منها:

يعرف صلاح أبو أسعد، المشكلة بأنها موقف جديد ومميز يواجه الفرد ولا يكون لديه حل جاهز في حينه (ابو اسعد،2010، ص.141).

ويمكن القول بأن هناك مشكلة بالنسبة لفرد معين إذا توفرت الخصائص الآتية:

- أن يندفع الفرد لتحقيق هدف واضح تماما بالنسبة له.
- أن يكون هناك عائق بين الفرد والهدف ، وأنماط السلوك التي يستخدمها الفرد ساعتئذ لا تكفي للتغلب على العائق والوصول إلى الهدف.
- أن يقوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف ويكون الأمر مختلطا عليه، ولكنه ليس مرتبكا كلية .

ويعرف إسماعيل إبراهيم حل المشكلة الرياضية إجرائيا بأنها عملية يستطيع من خلالها الفرد استخدام معلومات رياضية اكتسبها مسبقا، ويربطها بالمشكلة الجديدة ليصل إلى حل للمشكلة ،الذي يبدو لأول وهلة غامضا وليس له طريقة حل حاضرة في الذهن.

ويرى العالم جون ديوي أن طبيعة حل المشكلة الرياضية والعوامل المؤثرة فيها تربط التفكير المنتج بالطريقة العلمية المطبقة في حل المشكلات الإنسانية الممتدة من المشكلات البسيطة للحياة اليومية إلى المشكلات الاجتماعية المعقدة والمشكلات المجردة، وكذلك يعتبر حل المشكلات أعلى نوع من أنواع التعلم عند جانييه ، وبرونر يؤكد على أن المهم في عملية التعلم ليس النتيجة المكتشفة فقط، بل إن الأهم سلسلة العمليات المؤدية إلى هذه النتيجة ، وهذا يتفق تماما مع عملية حل المشكلات (الأمين،2001، ص.144).

9-2- استراتيجية حل المشكلات وتعريفها:

إن من أهم أهداف تدريس الرياضيات هو اكتساب الطلبة استراتيجيات تفكير سليمة. ويؤدي استخدام استراتيجيات حل المشكلات في تدريس الرياضيات دورا هاما في توظيف جميع استراتيجيات التفكير، ليس فقط في دراسة التلاميذ للرياضيات ولكن في حياتهم اليومية أيضا. وارتبط أسلوب حل المشكلات بالتفكير العلمي وأصبحت الخطوات التي اقترحها ديوي كوسيلة للتفكير العلمي وللعمليات العقلية التي تتطلبها السياسة التعليمية، وأصبحت

موضوع اهتمام التربويين في أنحاء العالم والمعلمين في المؤسسات التعليمية المختلفة. وتنبع أهمية هذا الأسلوب من أن الإنسان يواجه في حياته مشكلات متنوعة ويحتاج إلى حلها فعلا بإتباع أسلوب محدد فاعل، والخطوات التي يقوم عليها هذا الأسلوب هي الشعور بمشكلة وتحديدها، جمع المعلومات عنها ثم تكوين الفروض أو اقتراحات لحلها واختيار صحة الفروض للوصول إلى الحل وتعميم النتائج (الأمين،2001، ص.150).

3-9 مميزات استراتيجية حل المشكلات:

تستخدم هذه الاستراتيجية في تعويد المتعلمين على مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة مزودين باتجاهات ومهارات لحلها، وتفيد هذه الاستراتيجية في التعلم في مجالات دراسية متعددة وفى معظم المجالات والذي يتغير هو طبيعة المشكلات ومن مميزات التعلم باستراتيجية حل المشكلات ما يلي:

- ضمان الدافعية للتعلم مما يعين على الاهتمام بموضوع التعلم لدى المتعلم والدافعية مهمة للتعلم وشرط من شروط حدوثه .
- استمرار الانتباه و الاهتمام خلال عملية التعلم مما يبقي المتعلم نشيطا طوال الوقت ويقدم الجهد و الوقت اللازمين و يقلل من الملل و الإهمال .
- الحصول على معلومات وظيفية خلال خطوات حل المشكلات و ذلك عن طريق الاكتشاف مما يجعل تذكرها أسهل من تذكر المعلومات الجاهزة التي تقدم للمتعلم ونسيانها أقل فالتعلم هنا عن طريق العمل .
- اكتساب مهارات عقلية أو فكرية أو اجتماعية، تفيده في دراساته و في حياته العملية و في علاقاته مع المسئولين و مع الزملاء .
- اكتساب بعض السمات و الصفات الشخصية مثل سعة الأفق و الاحتكام إلى المصادر الأكيدة، وتوخي الدقة في اتخاذ القرارات، وعدم التسرع والبحث عن المسببات وراء الأحداث والظواهر ، و زيادة حب الاستطلاع.
- ينمي التدريس بطريقة حل المشكلات اتجاه التفكير العلمي ومهاراته.

- تدريب الطلبة على استراتيجية مواجهة مشكلات الحياة الواقعية.
- استراتيجية حل المشكلات تغرس قيما واتجاهات تتفق مع مواصفات المستقبل المرغوب في تشكيله.
- الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم وشعروا بوجودها وبضرورة حلها لأنها تتحدى مفهوماتهم، ومعروف أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع المتعلم بعملية التعلم.
- تعويد الطالب على العمل الجماعي و التعاوني و تنمي لديه اتجاهات ايجابية نحو المعلم والزملاء الذين يشتركون جميعهم معه في مجابهة المشكلة و حلها، إضافة إلى تعويد الطلبة الصبر و الأناة و تحمل المسئولية.
- إنه الأداة المناسبة لتنمية أساليب التفكير العلمي السليم مثل:
- التفكير الابتكاري الذي يقوم على ربط العلاقات بعضها ببعض لتكون نظاما متسلسلا متماسكاً.
- التفكير الاستدلالي الذي يقوم على استنباط العلاقات و النتائج بعضها من بعض .
- التفكير الناقد الذي يقوم على تحليل وتقويم عناصر وجزئيات الموقف وإعطاء المبررات واكتشاف العلاقات (ريان،1999، ص.131).

9-4- نماذج استراتيجية حل المشكلات:

من بين أكثر النماذج استعمالا وفعالية نجد نموذج "بوليا"، حيث يعد جورج بوليا (Polya George) من الرواد في مجال حل المشكلات، وتعتبر استراتيجيته في حل المشكلات من أكثر الاستراتيجيات قبولاً في الرياضيات ولقد حدد بوليا اثني عشر استراتيجية خاصة بحل المشكلة تعرف بالاستراتيجيات التنقيبية ووضع بوليا استراتيجية عامة لحل المشكلات تعتمد على مجموعة من الأسئلة المتتابعة في خطوات محددة بشكل محكم لتوجيه مسارات تفكير التلاميذ نحو الحل الصحيح للمشكلة، وقد حدد بوليا استراتيجيته تبعاً لأربع مراحل هي: (الأمين،2001، ص.249).

المرحلة الأولى: فهم المشكلة:

ولفهم المشكلة يوجه المعلم عدة أسئلة مثل :ما هي المعطيات؟ حدد المطلوب من السؤال؟ ارسم شكلا توضيحياً.ً استعمل رموزا مناسبة. هل يمكنك إيجاد علاقة بين المطلوب والمعطيات؟

المرحلة الثانية: وضع خطة للحل :يوجه المعلم عدة أسئلة لطلابه مثل:

هل رأيت مشكلة مماثلة لهذه المشكلة من قبل؟ هل رأيت المشكلة نفسها في صيغة مختلفة؟ إذا كانت الإجابة نعم فهل تستفيد منها؟ هل يمكنك تبسيط المشكلة الحالية؟ هل تحتاج لرسم توضيحي لتوضيح العلاقات؟ هل يمكنك تنظيم بيانات المشكلة بشكل أسهل؟ كيف يمكنك ذلك؟ هل استعملت كل المعطيات؟ هل تعرف مفهوم أو نظرية توصلك للحل؟

المرحلة الثالثة: تنفيذ خطة للحل:

عند تنفيذ خطة الحل تأكد من كل خطوة . هل تستطيع أن تبرهن على أنها صحيحة؟ هل راعيت كل الشروط؟ هل استخدمت في الحل كل المعطيات؟

المرحلة الرابعة: مراجعة الحل والتحقق من صحته:

لمراجعة الحل والتحقق من صحته يوجه المعلم الأسئلة التالية: هل تستطيع أن تتأكد من صحة الحل؟ هل الحل يحقق كل شروط المشكلة؟ هل هناك حلول أخرى؟ هل هناك طريقة أخرى للحل؟ هل تستطيع استعمال النتيجة أو الطريقة في مشكلات أخرى؟ هل توصلت لصيغة عامة يمكن تطبيقها في مواقف أكثر عمومية؟

- مميزات استراتيجية بوليا لحل المشكلات:

- إن هذه الاستراتيجية خاصة أساساً بالرياضيات.
- إن هذه الاستراتيجية تم تطبيقها في مجا ل الرياضيات وثبتت فعاليتها.
- إن هذه الاستراتيجية بسيطة ويسهل تدريب المعلمين عينة الدراسة على استخدامها في حل لمشكلات ثم تدريب طلابهم عليها.

- إن هذه الاستراتيجية لها مراحل رئيسية محددة (الأمين،2001، ص.247).

ولكي يوظف المعلم استراتيجية حل المشكلات بأحسن الطرق عليه أن يكون قادرا على حل المشكلات مراعيا الشروط التالية :

- يعرف المبادئ و الأسس و الاستراتيجيات اللازمة لذلك فإن فاقد الشيء لا يعطيه.
- اكتساب المعلم القدرة على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات البحث.
- أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير التلميذ، ويتحداه خارج غرفة الصف وينبغي أن تكون من النوع الذي يستثنى التلقين أسلوبا لحلها .
- استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ أسلوب حل المشكلات.
- التأكد من المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها.
- تنظيم الموقف التعليمي لتوفير التدريب المناسب ولا يمكن تعلم حل المشكلات عن طريق المحاضرة والإلقاء .
- توفير التبصير والنظرة الجشطالتية للمشكلة وإلا فإن التلميذ لن يستطيع إدراك الحل إلا بصعوبة.
- توافر المواد و الأدوات اللازمة للحل في الموقف حتى يستطيع التلاميذ استخدامها.
- التوجيه والإرشاد على شكل تلميحات مساعدة على الحل .
- يجعل العمل الجماعي حل المشكلات عملا ممتعا و يؤدي إلى حلول متنوعة وفعالة .

خاتمة:

لقد جاءت خاتمة هذا البحث كمحاولة لتقديم بعض الإرشادات لتدريس المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

- ضرورة التركيز على مهارات القراءة الرياضية، وتوضيح معاني الرموز الرياضية والمصطلحات الرياضية بصورة دقيقة ليسهل على التلميذ قراءة وفهم المسائل الرياضية.
- العمل على تنمية الإبداع لدى التلميذ وخاصة من خلال حل المسائل بطرق متنوعة والتركيز على التطبيقات غير النمطية.

- محاولة الإكثار من ربط موضوعات الرياضيات بالحياة العملية للتخلص من الشعور بجفاف هذه الموضوعات، وذلك بضرب أمثلة عملية من بيئة وحياة التلميذ.
- الإكثار من الأمثلة المشروحة من حيث أفكارها ومستوى صعوبتها.
- تنويع الاساتذة لطرق التدريس المستخدمة بحيث لا يقتصرون على الطريقة التقليدية.
- ضرورة إعطاء التلاميذ فرصة للتفكير في حل الأسئلة في الفصل وعدم إهمال الواجبات البيتية مع متابعتها.
- ضرورة مراعاة الاساتذة للفروق الفردية بين التلاميذ.
- ضرورة اهتمام الاساتذة بالتقويم المستمر وعدم اقتصار التقويم على الاختبارات ومناقشة التلاميذ في أخطائهم، وذلك للاستفادة من نتائج التقويم في تحسين أداء التلاميذ.
- إعداد الطلبة في كليات التربية بشكل جيد وتدريبهم التدريب اللازم لتدريس الرياضيات.
- تدريب الاساتذة أثناء الخدمة على أفضل الطرق لتدريس هذه المادة.

قائمة المراجع:

- الأمين، اسماعيل محمد (2001)، طرق تدريس الرياضيات، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- الحيلواني، ياسر وآخرون (1997)، مقدمة في تقييم ومعالجة الصعوبات الأساسية في الحساب، دار الكتاب الجامعي العين.
- الزيات، فتحي مصطفى (2002)، المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفي (1998)، صعوبات التعلم (الأسس النظرية، التشخيصية العلاجية)، الطبعة الأولي، مصر، دار النشر للجامعات.
- السيد، عبد الحميد سليمان (2000)، صعوبات التعلم تاريخها ومفهومها و تشخيصها وعلاجها، الطبعة الأولي، القاهرة، دار الفكر العربي.

- صلاح، عبد اللطيف أبو أسعد (2010)، أساليب تدريس الرياضيات، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- فكري، حسن ريان (1999)، التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، ط4، عالم الكتب، مصر.
- القاسم، جمال مثقال (2000)، أساسيات صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان.
- المفتي، محمد (1995)، قراءات في تعليم الرياضيات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- بل فردريك (1987)، طرق تدريس الرياضيات، الجزء الأول، ترجمة: محمد المفتي وممدوح سليمان،ط2، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.
- سالم، مصطفي و لافى، سعيد (1997)، تشخيص صعوبات تعلم النمو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد5.
- عواد، أحمد و عبد الله، مسعد ربيع (1995)، مستقبل التربية المعاصرة ،المجلد الأول، العدد1.
- عبيد، ماجدة السيد (2000)، المبصرون بآذانهم، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، جابر الخضري، سليمان (1987)، دراسات نفسية في الشخصية العربية، عالم الكتب، القاهرة.
- مينا، فايز مراد (1994)، قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات مع إشارة خاصة للعالم العربي، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الجامعية (الخصائص وطرق التكفل)

د. لشهب أسماء / د. قايد عادل

جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي/ جامعة ابن خلدون – تيارت

مقدمة:

ما تزال صعوبات التعلم تعد محور اهتمام التربويين، وقد باتت من القضايا العصرية التي استرعت اهتمام الأفراد والهيئات على حد سواء، وخصصت لها ميزانيات معتبرة في الكثير من الدول. ويتفق معظم العاملين في مجال التربية الخاصة على أن ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى ضمن المدى العمري الواحد؛ مما صعب مهمة إعطاء تعريف موحد لصعوبات التعلم.

وكون على رأس أهداف التربية الخاصة الحديثة مساعدة مختلف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة على بلوغ أقصى درجات النضج تبعا لما تمكنهم قدراتهم وخصوصياتهم؛ فإنها تسعى إلى تحسين أداء الأفراد ذوي صعوبات التعلم سواء من حيث المعارف أو المهارات، أو من حيث تواصلهم مع المجتمع، وكل ذلك انطلاقا من استثمار ما يمتلكونه من طاقات وقدرات فردية، حيث يأمل المحدثون في مجال التربية الخاصة بأن تسهم البحوث المتراكمة في ميدان صعوبات التعلم في "تحسين أوضاع هذه الفئة، بحيث تؤدي في النهاية إلى أن يتمكن ذوو صعوبات التعلم من أن يكون لديهم البصمة المدرسية الناجحة في ظل ظروف تراعى فيها خصوصيتهم التعليمية، وألا يكون هدفها فقط تحسين الأداء، بل أيضا إحداث تغيير اجتماعي ايجابي يكون من نتائجه أن يتكيفوا مع مجتمعهم ويندمجوا به بشكل فعال، وفي نفس الوقت اقتلاع الظروف التي تؤدي إلى وصمهم بالاختلاف أو النظر إليهم بنظرة تمييزية في المجتمع" (الخطيب، 2014، ص. 6).

وتتباين صعوبات التعلم من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وتبدو تلك الصعوبات بمظاهر مختلفة في كل مرحلة من المراحل، ولقد اعتقد العديد من الباحثين ولفترة من الزمن أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمكنهم التغلب على مشكلاتهم عند بلوغهم مراحل عمرية متقدمة كالمراهقة والرشد، إلا أن الدراسات الحديثة قد أثبتت العكس حيث وجد أن العديد من طلبة الجامعة يعانون من صعوبات التعلم، منهم من تمكن من استكمال مساره الدراسي رغم مشكلاتهم ومنهم من أعاقته عن ذلك، وتهدف هذه الورقة إلى إلقاء الضوء على صعوبات التعلم لدى البالغين عموما وطلبة الجامعة خصوصا.

مشكلة الدراسة:

يعد ميدان صعوبات التعلم -المقارنة مع غيره من ميادين التربية الخاصة- من أكثر الميادين التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين وذلك نتيجة للاهتمام المتزايد من قبل الأهل والمربين بمشكلة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، والذين "يعانون من مشكلات سلوكية وتعليمية بالرغم من أنهم لا يعانون من أي إعاقة ظاهرة (كالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو الجسدية...) ويبدون أسوياء من حيث قدراتهم العقلية، ويكون ذكاؤهم حول المتوسط أو فوقه، إلا أنهم يعانون من صعوبات مختلفة منها نمائية(كاضطرابات الانتباه والإدراك والذاكرة) أو أكاديمية (كصعوبات القراءة والكتابة والحساب)" (الفاعوري، 2010، ص.2).

وتحظى قضية صعوبات التعلم باهتمام عالمي واسع؛ وذلك بسبب التزايد المتسارع في أعداد هذه الفئة، إضافة إلى أن التعامل مع أفرادها يتطلب جهدا كبيرا؛ نظرا لعدم تجانسهم ولتعدد أشكال وأنواع هذه المشكلة. "فمشكلة ذوي صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، تتفاوت نسبة انتشارها في المجتمعات المختلفة لتتراوح ما بين 10-12%" (حسن، 2016، ص. 30).

وفي الوقت الذي عزفت فيه الدراسات العربية عن الخوض في دراسات صعوبات التعلم لدى البالغين، نجد اهتماما بالغا من الدراسات والبحوث الأجنبية التي تعكس تفهما لطبيعة وخطورة الصعوبة في هذه المرحلة حيث تنعكس آثارها على الحياة العملية، والنمو والتوافق المهني، والاجتماعي والذي يؤثر على المجتمع بأسره كدراسة كل من Ruban(2000) وSmitely (2001)، وTrainin&Swanson (2005)، والتي أشارت إلى أن الطلاب الجامعيين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات خطيرة وهامة متعددة في المجالات الأكاديمية المختلفة مما ينعكس على المجتمعات العملية التي يؤهلون للخروج إليها، وأكدت هذه الدراسات على أن انتشار فئة ذوي صعوبات التعلم من البالغين أدى إلى إعادة تشكيل الحكومات لصورة التعليم المتبع وتزايد الخدمات والمجهودات من أجل خدمة ذوي صعوبات التعلم، وبمصاحبة هذه التطورات فان مؤسسات ما بعد التعليم الثانوي تبذل قصارى جهدها لتفادي الآثار السلبية الناتجة عن انتشار صعوبات التعلم لدى الراشدين، منطلقة من التعرف على خصائص هذه الفئة ومرورا بمضاعفات تلك الصعوبات في هذه المرحلة العمرية ومنتهية إلى وضع أسس التشخيص والعلاج اللازمين (أبو سالم، 2016، ص. 3).

فقد توصلت الدراسات إلى أن صعوبات التعلم تؤدي إلى ضعف مستوى الانجاز لدى المتعلمين على الرغم من وجود الاستعداد العقلي، كما تعمل على توليد ضغط نفسي على المتعلم مما يجعله ينفر من العملية التعليمية ككل ويكتسب اتجاها سالبا نحوها، وأن إهمال صعوبات التعلم يزيد من المجهود المبذول للتغلب عليها ويستلزم برنامجا علاجيا يستنزف وقتا طويلا، كما أن تدني المستوى التعليمي لذوي صعوبات التعلم يجعلهم ينعزلون عن أقرانهم مما يسبب لهم بعض الأمراض النفسية (لعجال، 2015، ص. 165).

وقد أجريت دراسة (Schraufinagel, 2003) لبحث العلاقة بين الاكتئاب والإدراك لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، من خلال دراسة طولية وعرضية هدفت إلى تحديد أي العمليات الإدراكية التي لها صلة بأعراض معينة للاكتئاب، أو بالاكتئاب بشكل عام، وطبقت على (40) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم من ضمن(227) طالب تم دراستهم سابقا، وأعيد تقييمهم بعد مرور (20-25) عاما، وبعد إجراء التحليلات الطولية لتحديد قوة التنبؤ لهذه العملية بعد مرور الوقت، أيدت النتائج المتوصل إليها النموذج المقترح واكتشفت علاقة وطيدة بين العوامل الإدراكية وأعراض الاكتئاب (القبطان، 2011، ص. 67).

وإيمانا بخطورة صعوبات التعلم لدى البالغين نجد سيلا من التوجهات والدراسات الأجنبية في السنوات القليلة الأخيرة تضافرت جهودها واتفقت توجهاتها في محاولة التعرف على خصائص وحاجات الراشدين ذوي صعوبات التعلم. حيث تنادي التربية الخاصة بوصفها "مجموعة البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصا لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشتمل على طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة، بالإضافة إلى خدمات مساندة" (آل معدي وبخاري والحواس والمياح والعبد اللطيف، 2015، ص. 14)، إلى ضرورة التكفل بأفراد هذه الفئة عبر مختلف مراحلهم الدراسية، والعمل على مساعدتهم لحل مشكلاتهم في بداية مراحلهم العمرية وبأقل الخسائر ومواصلة دعمهم ومساندتهم خلال مراحل النمو المتعاقبة لبلوغ أقصى ما تمكنهم قدراتهم من النضج السوي، للحفاظ على توافقهم النفسي والدراسي والتمتع بالصحة النفسية.

في الوقت الذي لا يزال التعامل مع صعوبات التعلم في البيئة العربية، وإلى حد كبير يركز على قطاع واحد وهو فئة تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية والنذر اليسير من المرحلة الثانوية،

وإغفال مراحل البلوغ والرشد؛ على الرغم من أن خطورة صعوبة التعلم لدى فئة الراشدين قد تتعدى في تأثيراتها السلبية الخطورة في المراحل السابقة.

على ضوء ما سبق، صيغت تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

1/ ما هي الخصائص المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية؟

2/ ما هي أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا لدى البالغين ذوي صعوبات التعلم؟

3/ ما هي استراتيجيات التعليم المناسبة لطلبة الجامعة من ذوي صعوبات التعلم؟

4/ ما هي أهم البرامج المساندة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1/ التعرف على صعوبات التعلم لدى البالغين وأهم الخصائص المميزة لأفراد هذه الفئة.

2/ التعرف على الاضطرابات النفسية الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.

3/ التعرف على طبيعة وطرق التكفل بالطالب الجامعي من ذوي صعوبات التعلم.

4/ لفت انتباه المسؤولين إلى فئة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الجامعي وما بعده.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من تزايد نسبة انتشار فئة ذوي صعوبات التعلم، وفي جميع بلدان العالم على اختلاف مستوياتها الاقتصادية والثقافية. كما تركز على فئة الراشدين والتي لم تلق الاهتمام الكافي من الدراسات التي اهتمت في أغلبها بالأطفال ما قبل سن التمدرس وفي المراحل الدراسية الأولى، لكنها أغفلت في أغلبها المرحلة الجامعية أو أولئك الأفراد الذين

تجاوزت أعمارهم هذه المراحل دون أن يتمكنوا من حل مشكلتهم، وما ينجر عنه من مشاعر سلبية وضغوط نفسية واجتماعية.

الإطار النظري للدراسة

1- مفهوم صعوبات التعلم لدى الفرد البالغ:

تؤكد الدراسات أن صعوبات التعلم تنتشر في جميع المراحل الدراسية حيث أنها تظهر قبل التحاق الطفل بالمدرسة وتبدو في صورة تأخر في اللغة، واضطراب في الكلام، وضعف في المفاهيم المعرفية، كما يمكن ظهورها في المرحلة الجامعية. وإذا لم يتلق الطالب المساعدة الكافية في المراحل الأولى من حياته، فقد تتفاقم المشكلة لديه في المراحل التعليمية الأخرى.

وقد أدى الاهتمام المتزايد بذوي صعوبات التعلم إلى ظهور عدة تعريفات، تختلف في بعض جوانبها وتتفق في الكثير من الجوانب الأخرى، بحيث قد تتباين صعوبات التعلم لدى الطفل عنها لدى الشخص الراشد، وذلك تبعا للخصائص النمائية ومتطلبات كل مرحلة عمرية.

إذ يعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، المرتبطة بفهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو اللغة المكتوبة، والتي تبدو في نقص القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى اضطراب في العمليات الإدراكية، تلف الدماغ، إصابة الدماغ الوظيفي، الديسلكسيا أو الأفازيا، ولكنها لا تعود إلى أسباب مرتبطة بالإعاقات الحسية أو العقلية أو الانفعالية أو نتيجة للحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (صوالحة، 2016، ص. 289).

وأشارت جمعية الأطفال الراشدين ذوي الصعوبات التعليمية في تعريفها الصادر عام (1985) إلى أن صعوبات التعلم حالة مستمرة، يفترض أنها تعود لعوامل عصبية تتدخل في نمو وتكامل

القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد الصعوبات التعلمية كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرات عقلية تتراوح بين العادية (متوسطة) إلى فوق العادية، وأنظمة حسية حركية متكاملة مع فرص تعليم ملائمة وكافية، وتتباين هذه الحالة في درجة ظهورها وفي درجة شدتها. ويمكن لهذه الحالة أن تؤثر مدى الحياة على تقدير الفرد لذاته، والتربية، والمهنة والتكيف الاجتماعي أو أنشطة الحياة اليومية لديه (أبو رزق، 2011، ص. 40).

كما ورد في بعض الدراسات أن صعوبات التعلم عبارة عن "مصطلح عام يستخدم للإشارة إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تنطوي على مشكلات في اكتساب اللغة واستخدامها؛ سواء في الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو إجراء العمليات الحسابية، وتعد هذه الصعوبات داخلية المنشأ وقد تكون نتيجة لخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث في أي مرحلة من مراحل حياة الفرد، وقد تصاحب صعوبات التعلم بمشكلات في ضبط النفس والسلوك والتفاعل الاجتماعي. كما أنها تحدث متلازمة مع بعض الإعاقات (الحسية أو العقلية أو الانفعالية أو الثقافية...) الأخرى غير أنها لا تكون نتيجة مباشرة لتلك الإعاقات أو المشكلات" (الطنطاوي، 2008، ص. 31).

أما اللجنة الائتلافية لعام ICLD 1987 فقد ذهبت إلى أن مصطلح الصعوبات التعلم يقصد به، مجموعة غير متجانسة(متباينة) من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام، أو الإصغاء، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية أو المهارات الاجتماعية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وعلى الرغم من أن صعوبات الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي أو التأثيرات البيئية كالفروق الثقافية، والتعليم غير الملائم أو غير الكافي، أو العوامل

النفسية وبخاصة اضطراب نقص الانتباه قد تؤدي بمجموعها إلى مشكلات تعلمية، إلا أن هذه الصعوبات التعلمية ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات (أبو رزق، 2011، ص. 40).

ويقصد بصعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية وفقا لتعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي والإعاقة Educational and Disability AHED Association on Higher: اضطراب أو قصور أو صعوبة ما تؤثر على الطريقة التي يعالج بها الأفراد ذوي مستوى الذكاء العادي أو العالي المعلومات، من حيث تعلمها، وتجهيزها ومعالجتها، والاحتفاظ بها والتعبير عنها، وهذه الصعوبات تعبر عن نفسها من خلال واحد أو أكثر من المجالات التالية: التعبير الشفهي، المهارات الأساسية للقراءة، الفهم القرائي، فهم الحقائق، العمليات الرياضية، القدرة على حل المشكلات، التمثيل المعرفي، تذكر المعلومات اللفظية، تجهيز المعلومات المدخلة ومعالجتها، الانتباه الممتد وإدارة أو معالجة المهارات الاجتماعية (موسى، 2016، ص.245).

من التعريفات السابقة، نستنتج أن أهم العناصر المكونة لمفهوم صعوبات التعلم تتمثل فيما يلي: (آل معدي وآخرون، 2015، ص. 26).

- صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات التي تستلزم التشخيص والتقويم لاكتشافها.
- يصنف مستوى الذكاء لذوي صعوبات التعلم ضمن الأشخاص العاديين والمتفوقين.
- تتفاوت درجة صعوبات التعلم من البسيطة إلى الشديدة.
- قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة الشفوية).
- تمثل حالات صعوبات التعلم مجموعات غير متجانسة في الخصائص والأعراض فيما بينها.
- تظهر على شكل قصور في الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية.

- ليست مقصورة على مرحلة الطفولة، فقد تظهر وتستمر على مدى حياة الفرد.
- تؤثر على السلوك الاجتماعي والانفعالي للفرد.
- قد تكون مصاحبة لإعاقات أخرى مثل: حالات فرط الحركة وتشتت الانتباه وقد توجد لدى الموهوبين.
- ليست نتيجة مباشرة لإعاقات أخرى أو لظروف غير ملائمة.
- قد تظهر في مختلف الأوساط الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

2- انتشار صعوبات التعلم لدى الطلبة الجامعيين والبالغين:

يعد ذوي صعوبات التعلم أكبر شرائح ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتزايد الأعداد لدى الطلبة الجامعيين الذين يصنفون أنفسهم بذوي صعوبات التعلم. وهذا ما أوضحه كل من (Gadbow& Gerber & DuBois, 1998) (Reiff, 1994، والذين قدروا وجودهم بنسبة مرتفعة تراوحت بين 5 و20% من المجتمع الأمريكي. وقد لوحظ أن نسب صعوبات التعلم في ارتفاع بصورة مستمرة ومتزايدة لدى طلاب الجامعات؛ حيث ارتفعت من 1.6% عام 1985 إلى 3% عام 1994 وصولا إلى 5.6% سنة 1998.

وأشار الحارثي (2009) في دراسته إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تظهر بصورة واضحة وخاصة في المجال الأكاديمي، في المرحلة الجامعية. حيث تمثل نسبة عالية وخطيرة تفوق التوقع وتتعدى نسب انتشار الفئات الخاصة الأخرى. حيث أكد تقرير المركز الوطني للإحصائيات التربوية (National Center for Education Statistics, 2007) أن (6%) من طلاب الجامعة يعدوا من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن 29% منهم حددوا بأن لديهم صعوبات تعلم. (29.3%) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم حصلوا على الشهادة الجامعية" (ندا، 2009، ص. 276).

ويفيد تقرير البنك القومي للمعلومات، في الولايات المتحدة الأمريكية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية تتراوح بين 0.5% في الجامعات التي تقبل طلابها وفقا لمستويات شديدة الانتقاء، و10% في الجامعات الأقل تمسكا بهذه المستويات، وأن معدلات الانتشار تختلف وتتفاوت بشكل دال وفقا لنوع المؤسسة التعليمية، والمستوى التعليمي الذي يحققه الفرد. وفي هذا الإطار أجرى فتحي مصطفى الزيات (2000) دراسة مسحية تحليلية عن مدى انتشار صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية في المجتمع المصري وكانت على عينة بلغت 378 من طلاب الدبلوم العام، وأسفرت دراسته على أن صعوبات التعلم تشيع لدى الطلاب الجامعيين بنسب تزيد عن المعدلات العالمية (موسى، 2016، ص. 247).

3- مبادئ عامة في التكفل بذوي صعوبات التعلم:

يعتمد التكفل بذوي صعوبات التعلم وعلاجهم على عدة طرق وأساليب، تختلف باختلاف نوع الصعوبة وطبيعة المرحلة العمرية للفرد ذو صعوبة التعلم، إضافة إلى خصائصه وسماته الشخصية وما يحيط به من متغيرات مادية ومعنوية؛ لكنها ترتكز بالمجمل على عدد من المبادئ الأساسية، أهمها(بن خليفة، 2016، ص ص. 42-43):

- مراعاة الفروق الفردية ونواحي القصور الخاصة لدى كل حالة.
- مراعاة المستوى اللغوي للفرد(من حيث القدرة على التعبير، الاستيعاب، الإعادة.....).
- استخدام الطريقة الكلية والجزئية في التعلم.
- الاعتماد على الأدوات الحسية في التعلم(الألوان، المجسمات....).
- تنويع وتكثيف الأنشطة المعتمدة على كل من الإدراك البصري والسمعي.
- استخدام أسلوب التعزيز.

- تنويع الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم وفق خصوصيات كل حالة وما تستدعيه من تدخل.

-توظيف جميع الحواس في عملية التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن المبدأ الأخير قد لاقى عدة انتقادات، بسبب صعوبة تنفيذه من قبل المعلم من جهة، إذ يصعب عليه إيجاد أنشطة مناسبة تستثير جميع الحواس في آن واحد. ومن ناحية ثانية، فان تركيز جميع حواس الفرد بشكل عام وذو صعوبة التعلم تحديدا أمر يصعب بلوغه.

الإجابة على تساؤلات الدراسة

1- الإجابة على التساؤل الأول: ما هي الخصائص (المعرفية والسلوكية) المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية؟

تشير الدراسات السابقة حول موضوع صعوبات التعلم لدى طلبة الجامعة إلى أنه يمكن حصر أهم الخصائص المعرفية والسلوكية التي تميز أفراد هذه الفئة في النقاط التالية (أبو سالم، 2016، ص ص.5-6):

1- 1-القدرات الأكاديمية Abilities Academic: تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على التحصيل الأكاديمي لدى الراشدين عموما وطلبة الجامعة خصوصا من ذوي صعوبات التعلم، إلى ضعف قدرتهم على تشفير الرموز وضعف القراءة الشفهية لديهم، كما أن لديهم مشكلات في تجزئة أو تقطيع الحروف والتحليل التركيبي للكلمات، ومشكلات في الاسترجاع والنطق.

1- 2- القدرات المعرفية Cognitive Abilities: تشير الدراسات إلى أن القصور أو الاضطرابات اللفظية تقف خلف اللغة الشفهية وفي تجهيز ومعالجة المعلومات وخاصة التجهيز

السمعي والإدراك السمعي والفهم والذاكرة. وتؤثر هذه الصعوبات دون شك على كل من التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية فيعانون من صعوبات في السلوك الاجتماعي والسلوك الانفعالي.

1- 3- أنماط السلوك وسمات الشخصية: تعد الدراسات التي بحثت في أنماط السلوك وسمات الشخصية للراشدين ذوي صعوبات التعلم نادرة بعض الشيء. ومن هذه الدراسات دراسة (Schonhout & Satz) التي تشير إلى أن الارتباط بين مشكلات وصعوبات التعلم المبكرة، والسلوك غير الاجتماعي، والمشكلات الانفعالية لديهم غير واضحة. كما تشير نتائج بحوث أخرى إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يتصفون بالعجز عن مسايرة الآخرين والاندفاعية والميل للعدوانية (عبد الواحد، 2015، ص. 426).

1- 4- المشكلات النفسية والانفعالية: إن صعوبات التعلم تسهم في شعور هؤلاء - ذوي صعوبات التعلم الراشدين-بالإحباط والفشل وانخفاض مؤلم وحاد في تقدير الذات وإدراك الذات على نحو سالب، ومن المشكلات النفسية والانفعالية التي تتواتر لدى ذوي صعوبات التعلم الراشدين، والتي تنتشر بين طلبة الجامعة من ذوي صعوبات التعلم، يمكن حصر الآتي:

- ضعف الوعي بالذات.
- عدم تقبل الصعوبات التي لديهم والتوافق أو التكيف معها.
- عدم القدرة على التخطيط ووضع أهداف واقعية.
- عدم الإقبال على التفاعلات الاجتماعية.
- التحفظ المبالغ فيه.
- ضعف القدرة على تقبل الضغوط.
- انخفاض عتبة الإحباط.

- الاندفاعية والاعتمادية.

1- 5- المهارات الشخصية والاجتماعية: أظهرت الأبحاث أن لدى أفراد هذه الفئة العديد من المشكلات المتعلقة بصعوبة التعامل مع المواقف الاجتماعية، وتكوين الصداقات والاحتفاظ بها ويعانون من سوء الإدراك الاجتماعي، وتفسير الدلالات والرموز والمؤشرات الاجتماعية والتي تعبر عن نفسها من خلال عدم القدرة على استخدام التعبير بالوجه والاتصال بالعينين مع الآخرين، ويكونون أكثر تمركزا حول ذواتهم وأفكارهم، ويميلون إلى تجنب المشاركات واللقاءات والتفاعلات والعلاقات الاجتماعية.

1- 6- الانجازات التربوية: تشير الدراسات إلى انخفاض نسبة الالتحاق بالكليات التي مدتها سنتين لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مقارنة بهذه النسبة لدى الطلاب العاديين حيث لم تتجاوز هذه النسبة 25% منها لدى العاديين. كما تشير الدراسات إلى الانخفاض الحاد لنسبة الالتحاق بالكليات التي مدتها أربع سنوات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بهذه النسبة لدى الطلاب العاديين (28%).

1- 7- عائدات الاستخدام أو التوظيف: هناك إدراك عام مفاده أن معظم الأفراد ذوي صعوبات التعلم يقفون في انتظار العمل. وأن الصعوبات النوعية لديهم في مختلف المهارات أو القدرات المعرفية أو القدرات الأكاديمية تقف حجر عثرة تحول دون حصولهم على أعمال معينة تحظى بالتقدير أو الاعتزاز. ومع ذلك فان الأفراد ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات الاستمرار في العمل والاحتفاظ به. على الرغم من انخفاض عائداتهم من الاستخدام والتوظيف. ربما بسبب نقص مهاراتهم على الأداء الوظيفي، فيصبح نجاح هؤلاء في العمل يحتاج إلى الدعم والتعزيز.

1- 8- مهارات الحياة المستقلة: يفتقر معظم الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى مهارات الحياة المستقلة والاعتماد على الذات من أجل مقومات الحياة. على أن هذا الافتقار ليس عاما وإنما يختلف باختلاف حدة الصعوبات. وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول الحياة المستقلة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى أن معظم هؤلاء الأفراد يعيشون مع آبائهم وغير مستقلين. ويقترح الباحثون لذلك العديد من البرامج التأهيلية والتحويلية والمهنية كي تتحسن مهاراتهم في الاعتماد على أنفسهم.

كما تفيد دراسة قامت بها انجيلا (Angela, 2007) بهدف تقييم أنماط التعلم للطلبة البالغين ذوي صعوبات التعلم، وتم استخدام نموذج فاك VAK لأنماط التعلم، بأن "(0.34) يفضلون النموذج البصري و(0.34) يفضلون النموذج السمعي و(0.23) يفضلون النموذج الحركي و(0.09) يفضلون النموذج المتعدد" (السعايدة والصبيح، 2016، ص. 8).

أما جرار (2008) فقد قام بدراسة تحليلية وصفية حول الخصائص الأكاديمية والنفسية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين الثانوية والجامعية، توصل من خلالها إلى أن تلك الخصائص تتمثل في:"(1) ضعف المهارات الأكاديمية، (2) ضعف مهارات الدراسة والاستذكار، (3) الاتكالية في اتخاذ القرار، (4) ضعف المهارات الاجتماعية، (5) تدني مفهوم الذات، (6) تغير مركز الضبط وفقدان إحساسهم الداخلي بالسيطرة على الأحداث التي تقع في حياتهم، (7) التقلبات المزاجية، (8) الاكتئاب والانتحار، (9) ضعف الدافعية. وقد أكدت الدراسات الامبريقية في البيئة الغربية هذه الخصائص"(جرار، 2008، ص. 81).

2- الإجابة على التساؤل الثاني: ما هي أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا لدى طلبة الجامعة من ذوي صعوبات التعلم؟

ذكر تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم أن صعوبات التعلم وان صاحبها اضطراب انفعالي واجتماعي، فإنها لا تكون نتيجة مباشرة لهذا الاضطراب. ولكن ما لا خلاف عليه أن الاضطرابات النفسية لدى البالغين ذوي صعوبات التعلم يمكن ردها إلى معاناتهم السابقة وخبراتهم الفاشلة مع صعوبات التعلم خلال سنوات الدراسة.

فقد أجمعت نتائج البحوث والدراسات على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يتفاعلون على نحو موجب ومقبول مع الآخرين، وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة نفسيا، ويؤدي ذلك إلى ضعف السلوك التوافقي خلال تعاملاتهم الاجتماعية، ومن أنماط السلوك اللاتوافقي المتواتر لديهم: مقاطعة المتحدث، القلق أو التوتر غير المبرر، عدم الانتباه أو اللامبالاة وضعف السيطرة على الذات. لذا فإنهم يجدون صعوبة في التكيف والتفاعل مع الآخرين بشكل سوي، إذ يغلب عليهم، ما يلي: (القبطان، 2011، ص. 24):

- الافتقار إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران.
- الافتقار إلى الحساسية للآخرين والإدراك الملائم للمواقف.
- عدم التقبل الاجتماعي من الآخرين.
- سوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

وكان لتناول الاضطرابات النفسية وبخاصة اضطرابات القلق لدى البالغين ذوي صعوبات التعلم نصيب وافر خلال عدد من الدراسات، حيث أشارت دراسة (Cooray & Bakala, 2005) إلى أن نسبة انتشار القلق والاكتئاب بلغت 80% ممن يعانون من صعوبات التعلم، وبلغت نسبة المصابين بالوسواس القهري من البالغين ذوي صعوبات التعلم 2.5% ونسبة الاكتئاب 4%. وهو ما أكدته دراسة O'dwye التي توصلت إلى أن نسبة انتشار الوسواس القهري لدى ذوي صعوبات التعلم بلغت 3.5% (فضة وأحمد، 2012، ص. 894).

وكشفت دراسات مشابهة أجريت حول المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم عن وجود "فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، إذ يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من عجز واضح في النمو الاجتماعي الذي ينعكس بشكل سلبي على المهارات الاجتماعية، وبينت بعض الدراسات الأخرى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدن واضح في مفهوم الذات وسوء التوافق الاجتماعي ويعاني البعض من حالات القلق والاكتئاب" (خزاعلة والخطيب، 2011، ص. 377).

وما يعقد المشكلة أن المرحلة الثانوية وبداية المرحلة الجامعية تقابلها مرحلة المراهقة المتأخرة، فتتزايد حدة الصعوبات ما لم يتم التدخل لعلاجها في مراحل سابقة، فميل الفرد من ذوي صعوبات التعلم إلى أن يكون أكثر حساسية لبعض المشكلات الانفعالية والاجتماعية، كما أن مفهوم الذات لديه يتأثر سلبيا بصعوبات التعلم في هذه المرحلة العمرية الحساسة.

كما أشار حمود بركي الذويبي (2009) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية يعانون من بعض المشكلات في "الإدراك البصري، والإدراك السمعي، ومشكلات في الإدراك المكاني، ويعانون أيضا من مشكلات في الذاكرة والتناسق الحركي، والتناسق السمعي الحركي والتناسق البصري الحركي. ويؤدي كل ما سبق إلى تأثيرات سلبية مدمرة لشعورهم بقيمتهم الذاتية ولعلاقاتهم الشخصية الاجتماعية، بالإضافة إلى ضعف فرص حصولهم عمل مناسب" (موسى، 2016، ص. 246)، مما يترتب عليه مشكلات واضطرابات نفسية واجتماعية خطيرة قد تستمر مع الفرد مدى حياته.

وقد فسرت دراسات علمية سبب إصابة البالغين ذوي صعوبات التعلم بالاضطرابات النفسية عامة وباضطراب الوسواس القهري على وجه الخصوص، بالآتي: (فضة وأحمد،2012، ص. 894).

1/ عدم إشباع حاجة الطفل إلى القبول والاهتمام خلال سنوات دراسته؛ مما يجعله يتبنى مفهوما سالبا عن الذات ويفقد الكثير من ثقته بنفسه، ويزداد شعوره بالقلق خاصة كلما مر بخبرة فشل طوال حياته فانه ينكص إلى خبرات طفولته. ويؤكد ذلك ما أشار إليه الفرويديون الجدد أمثال سالزمان ودامي من أن العامل الحاسم في ظهور العصاب القهري أحد أمرين:

- عدم إشباع الطفل لحاجته إلى القبول والاهتمام، مما يدفعه إلى تصرفات فظة وأنشطة كثيرة يرفضها المحيطون به ويتعاملون معها بالتحكم والتسلط ما يدفعه نحو الفعل القهري.

- الرغبة المتحدية من الطفل أمام الآخرين مما يدفعه إلى الكمال المطلق والشك والدقة المفرطة والنظام الصارم فيما يبدو في العناد والتمرد.

2/ تعرض الطفل إلى القسوة أو الإهمال أو التسلط من جانب الوالدين أو أحدهما أو المعلمين يكون أحد أسباب إصابته باضطراب الوسواس القهري.

3- الإجابة على التساؤل الثالث: ما هي استراتيجيات التعليم المناسبة لطلبة الجامعة من ذوي صعوبات التعلم ؟

تفيد برامج التربية الخاصة أن استراتيجيات التعليم التي تناسب ذوي صعوبات التعلم، يجب أن تتمتع بمعايير تناسب قدرات الفئة المستهدفة، وعلى كل فهي استراتيجيات من الممكن تطبيقها في جميع المجالات الأكاديمية وفي المناهج الثانوية والجامعية، بالإضافة إلى التعلم الاجتماعي والسلوكي. وحتى تكون هذه الاستراتيجيات ذات فاعلية فإنها يجب أن تتماشى مع الإرشادات التالية: (ندا، 2009، ص ص. 294-295).

3- 1- يستفيد الطلبة بصورة أفضل من التعليم عندما تنشط الخلفية المعرفية الخاصة بهم أو عندما يستخرج، ويبنى، ويركز على خلفية معرفية مناسبة. وتعد الخلفية المعرفية منبئ قوي بقدرة الطالب على تعلم مادة جديدة.

3- 2- يتابع المتعلمون الناجحون تقدمهم ويتحكمون فيه، فكلما كانت لدى الفرد فكرة عما يتعلمه كلما زادت فاعليته لإنجازه. ولأن "التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا صعوبة في الإدراك الدقيق لتلميحات التعبيرات الوجهية واقل قدرة على الفهم الاجتماعي ويأخذون وقتا أكثر في تحديد الانفعالات ويعانون من صعوبات في تخفي الاتصالات الانفعالية"(محمود، 2007)؛ فانه يتوجب أن تؤخذ هذه الخاصية بعين الاعتبار عند اعتماد استراتيجية ما لتدريسهم.

3- 3- الطلاب الذين يتعمقون بنشاط في تعلمهم يكونون أكثر نجاحا من الطلاب الذين يتخذون دورا سلبيا في عملية التعلم، لذا فانه يفترض في الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس ذوي صعوبات التعلم أن تتصف بالجاذبية والقدرة على استثارة الطالب خاصة في ظل ما أثبتته الدراسات من أن على رأس السلوكيات غير التكيفية لدى أفراد هذه الفئة نقص الدافعية وتشتت الانتباه والانسحاب (الفاضل، 2017، ص. 59).

3-4- التركيز على العلاقة القوية بين التعلم ومفهوم الذات والاتجاه الايجابي نحو المادة المتعلمة وما تتضمنه من أنشطة؛ فكثيرا ما يتسم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمفهوم ذات سلبي نتيجة تجاربهم الفاشلة في تعلمات سابقة.

3-**5-** ارتباط الذاكرة بالخلفية المعرفية، ومن المعروف أن من خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضعف مهارات الدراسة والاستذكار؛ لذا فانه يتوجب أن تتصف استراتيجيات تدريسهم بالقدرة على تحفيز الذاكرة إضافة إلى التركيز على البصري منها.

3- 6- التشجيع على العمل التعاوني ومشاركة الطلبة مع بعضهم البعض مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم وزيادة دافعيتهم للتعلم. فاستراتيجيات التعلم التعاوني بين الطلاب تؤدي إلى تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي من جهة، ومن جهة ثانية تساعدهم على تطوير علاقاتهم الشخصية فيما بينهم.

3- 7- تشجيع المعلم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم على طرح الأسئلة، فطرح الأسئلة يساعد على الفهم كما يجعل التعلم أكثر فاعلية، لذا يتوجب على المعلم تشجيع طلبته على توليد الأسئلة والاستجابة والمتابعة والمشاركة.

في هذا السياق، تجب الإشارة إلى "أن القياس والتقييم لذوي صعوبات التعلم من المحاور المهمة التي تتوقف عليها جميع الأنشطة من تخطيط ووضع أهداف وطرق ووسائل وأساليب أخرى، ولا تتسم عملية قياس وتقييم صعوبات التعلم بالسهولة لما يكتف هذا المصطلح من غموض وعدم اتفاق بين الخبراء، لذلك يتطلب استخدام وسائل متعددة للقياس والتقييم أكثر من أي فئة أخرى من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة" (الشباطات، 2016، ص. 203). فتشخيص نوع الصعوبة وشدتها يحدد والى حد بعيد الاستراتيجية والأنشطة المناسبة لكل فرد دون غيره، لذا فان التربية الخاصة بأساليبها الحديثة تركز على فردية ذوي صعوبة التعلم.

4- الإجابة عن التساؤل الرابع: ما هي أهم البرامج المساندة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية؟

تبعا للاهتمام المتزايد بفئة البالغين من ذوي صعوبات التعلم، فقد أفرزت البحوث والتجارب الغربية وبعض المحاولات الرائدة في العالم العربي، عدة برامج مساعدة للطلبة خلال مرحلة دراستهم الجامعية لتمكنهم من الاستفادة أكثر من التكوين الذي تقدمه الجامعة والنجاح في الحصول على شهادات أكاديمية تؤهلهم للالتحاق بوظائف ومهن يشعرون بتحقيق ذواتهم من خلالها، ومن أهم هذه البرامج المساندة وأكثرها شيوعا، نذكر ما يلي: (الذويبي، 2009، ص ص.33-38).

4-1- برنامج كلية كريCurry في مدينة ميلتن: ويقوم هذا البرنامج على فرضية أن الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمتلكون القدرة على الأداء وفقا للمتطلبات الأكاديمية الجامعية،

وهدف البرنامج هو تقديم المساعدة اللازمة للطالب ليكون من ذوي التعلم الذاتي؛ أي ليصبح قادرا على تعليم نفسه بنفسه ويحقق بذلك نجاحه الأكاديمي. وتجدر الإشارة أن هذا البرنامج قد بني نتيجة لفلسفة كلية "كيري" حول تربية فردية مميزة وهو يخدم فئة ذوي صعوبات التعلم دون غيرها من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويعتمد هذا البرنامج على سبع موارد أساسية للطلبة المشتركين فيه، والمتمثلة في: المكتبة السمعية والبصرية، الاختبارات، الهجاء، التعليم الخاص بالمواد الأساسية، الإرشاد، البرنامج المساعد الصيفي. ويقوم بتطوير مهارات الطلبة في أربعة مجالات أساسية، وهي: مهارات الدراسة، مهارات الاتصال الشفوي والكتابة، مهارات العلاقات المكانية، والمهارات الخاصة بالرياضيات. كما يشترط في الطالب الذي يريد الاستفادة من هذا البرنامج: أن يكون من ذوي صعوبات التعلم، ويخضع لاختبار ذكاء وآخر للتحصيل، كما يجب أن يمتلك الطالب دافعية للتعلم حتى يقبل للمشاركة فيه. أما بالنسبة لأعضاء الفريق المشرف على مساعدة هؤلاء الطلبة فيشترط فيهم أن يكونوا من الحاصلين على شهادة الماجستير أو الدكتوراه في إحدى تخصصات: صعوبات التعلم، علم النفس، علم النفس التربوي، التربية.

ويلتقي الطلبة المقبولون في هذا البرنامج وبصورة منتظمة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعيا مع عضو من الأعضاء المشرفين على البرنامج، في شكل مجموعات أو بصورة فردية (حسب الحاجة) ليتم مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التعرف على أساليب التعلم الأكثر مناسبة لهم، وبناء على تلك المعرفة تتم مساعدتهم على تطوير استراتيجيات في مجالات القراءة، والكتابة، وإدارة الوقت وكيفية مواجهة الامتحانات.

4-2- برنامج الدعم الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في جامعة الأمير سلطان بالرياض: تم تأسيس هذا البرنامج بالتعاون مع مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، وجامعة الأمير سلطان، وكلية لاندمارك Landmark بفيرمونت بالولايات المتحدة الأمريكية.

ومن الخدمات التي يقدمها البرنامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم: التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم كحالات فردية سواء من حيث التشخيص أو تقديم المساعدة، تطوير أدوات تشخيص باللغة العربية، إعداد ورش عمل لأعضاء الهيئة التدريسية لتعريفهم بفئة ذوي صعوبات التعلم، توجيه الهيئة التدريسية والمجتمع وإرشادهم، مساعدة الطلبة على تنظيم أوقاتهم وأفكارهم، وتدريبهم على التقنيات المساعدة، مثل:

- **برنامج تنظيم الأفكار Inspiration:** والذي يعمل على مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تنظيم أفكارهم، بحيث يتعلم الطالب كيفية غربلة أفكاره واختيار أفضلها وأكثرها أهمية وترتيبها بشكل هرمي متسلسل من خلال رسم بياني أو جدول...ثم يتوسع فيها شيئا فشيئا.

- **برنامج قارئ الشاشة Kuzweil:** حيث بمقدور الطالب أن يطلب من القارئ الإسراع أو البطء في القراءة، كما بإمكانه أن يطلب من القارئ تحديد معنى كلمة موجودة على شاشة الجهاز، ومعناها من خلال الجملة أو الفقرة الواردة فيها.

- **برنامج القلم الذكي (تدوين الملاحظات) Smart Pen:** والذي يساعد الطالب ذو صعوبة التعلم على تدوين الملاحظات أثناء الحصة، ليتمكن من مراجعتها كلما وضع القلم على الجزء المخصص؛ بحيث يعيد البرنامج كل ما قاله الأستاذ عند تلك النقطة، وبما أن اللغة الانجليزية هي لغة التدريس بجامعة الأمير سلطان فانه باستطاعة البرنامج ترجمة الكلمات العربية.

4-3- البرنامج الأكاديمي للتعليم الفعال Academic Bridges to Learning Effectiveness: بدأ هذا البرنامج ABLE مطلع سنة 1991، وهدفه إشباع احتياجات

الطلبة ذوي صعوبات التعلم بطريقة مثيرة ومشجعة، ويقدم هذا البرنامج في الكلية الاجتماعية بلونجفيوLongview بالولايات المتحدة الأمريكية، وهو عبارة عن خدمات مكثفة تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على الاستقلالية في التعلم عبر إكسابهم المهارات الضرورية لذلك، ويشترط في الطالب الملتحق بهذا البرنامج أن يكون من ذوي صعوبات التعلم المؤكدة أو من ذوي الإصابات المخية.

ويتعلم الطلبة في هذا البرنامج المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في الجامعة والعمل، بحيث يساعدهم هذا البرنامج في بناء مهاراتهم في القراءة، والكتابة، والرياضيات، واستخدام لوحة المفاتيح. ومما يشجع الطلبة على المشاركة في هذا البرنامج أنه يشترط ألا يتجاوز عدد الطلبة في الحصة 12 فردا؛ مما يشجعهم على التفاعل الفعال مع زملائهم.

ولتسهيل انتقال الطلبة من برنامج ABLE إلى برنامج الدراسة العام، فان هذا البرنامج يعمل على حجز من ثلاث إلى خمس مقاعد في عدد من مقررات التعليم العام، ويقدم البرنامج ورش عمل مرتين في الأسبوع يتعلم من خلالها الطالب مهارات الدراسة والمذاكرة الخاصة، كما يتدرب على التعلم التعاوني. كما يوفر هذا البرنامج بيئة آمنة للطالب تساعده على الشعور بالثقة بالنفس واحترام الذات مما يعزز التعلم لديه، وكان الهدف الأساسي للبرنامج تمكين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وإصابات المخ وتزويدهم بالمهارات الضرورية لضبط حياتهم وتنظيمها، والتعلم ليتمكنوا بعدها من الانتقال بنجاح إلى مقررات الكليات النظامية، أو البرامج المهنية، أو سوق العمل، ويندرج تحت هذا الهدف العام أهدافا فرعية كثيرة، أهمها: زيادة مستوى الارتياح في الجامعة، ومعرفة الذات، ومعرفة الحقوق، والمواءمات المناسبة، ومهارات صنع القرار، والحزم، والمهارات الأساسية العلاجية واحترام الذات.

ومن مميزات هذا البرنامج ونقاط قوته: قلة تكاليفه، مشاركة المجتمع، اعتماده على الإرشاد الأكاديمي والتسجيل المباشر في مكتب البرنامج، اعتماده على جلسات دراسة مكملة لمقررات المهارات الأساسية التخصصية، الجلسات الجماعية المساعدة والتي تعقد أسبوعيا، وتقييم المساعدات التي تتمثل في توفير التعديلات الأكاديمية المناسبة، واعتماد المعينات والمساعدات التكنولوجية والاجتماعية. كما يمنح هذا البرنامج وقتا إضافيا للطالب من ذوي صعوبات التعلم أثناء الامتحان، ويسمح له باستخدام الآلات الحاسبة، وأدوات مراجعة التهجي في القسم وأثناء اجتياز الاختبارات وتصحيحها، وتقديم أساليب بديلة للاختبارات كاعتماد الاختبارات الشفوية بدل الكتابية.

- خلاصة ومقترحات الدراسة:

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلّم (The Learning Disabilities) بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم. فهم قد يسردون قصصا رائعة رغم عجزهم عن القراءة أو الكتابة، وقد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا ويخفقون في إتباع أبسط التعليمات، وفي الكثير من الأحيان يبدون عاديين تماما وأذكياء ليس في مظهرهم ما يدل على أنهم أقل من ذلك، بيد أنهم يعانون من صعوبات جمة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة ويفشلون في تحقيق النجاح الأكاديمي المناسب، فبعضهم لا يستطيع تعلّم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلّم الكتابة والبعض الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلّم الرياضيات.

بالمقابل، فالعدالة الاجتماعية تكفل الحياة الطبيعية للجميع، ولكل إنسان الحق في التمتع بإنسانيته. وأن يعيش حياة كريمة، في حين أن نتائج الدراسات حول ذوي صعوبات التعلم قد أثبتت أن أفراد هذه الفئة يعانون من مشاكل كثيرة تبدأ معهم من مرحلة الطفولة وصولا إلى

مرحلة الرشد، مما قد يجعلهم أفرادا يتسمون بالعجز والاتكال على الآخر بسبب افتقارهم إلى الإعداد أو التأهيل والتوظيف الذي يحقق لهم الاستقلال المعيشي. والذي يترتب عنه الإحساس بالدونية ويحرمهم حقهم في التمتع بإنسانيتهم وكرامتهم شأنهم في ذلك شأن أي فرد عادي يعيش في مجتمع حضاري يكفل له الحرية الاجتماعية، ويتيح الفرصة المتكافئة للجميع، ويحترم القيم الإنسانية والاجتماعية لأفراده، في الوقت الذي يعتبر فيه الاهتمام بهذه الفئة من الدارسين، من بين المؤشرات التي نستطيع أن نحكم بها على تطور حياة المجتمع والدولة معا.

ومع التسليم بأهمية تعلم الأنشطة المعرفية والأكاديمية، وانطلاقا من التسليم بأن لكل فرد جوانب قوة وضعف، بما في ذلك الأفراد ذوي صعوبات التعلم. فانه يمكن تمكين الأفراد ذوي صعوبات التعلم من خلال مساعدتهم على الاستفادة بأفضل الطرق الممكنة من الخبرات والمهارات التي توفرها المؤسسات التعليمية عبر مراحلها المختلفة، وحسب متطلبات كل مرحلة وطبيعة المعارف والمهارات التي تقدمها عبر برامج مساندة مناسبة ليتمكنوا من التمتع بحقهم في الحصول على شهادات أكاديمية تناسب ما يمتلكونه من قدرات، كما يمكن إعادة تأهيل أولئك الأفراد الذين لم يتمكنوا من استكمال مسارهم الأكاديمي بما يتلاءم مع نواحي القوة لديهم من خلال بعض أو كل مما يلي: (أبو سالم، 2016، ص. 294).

التربية التحويلية: ويقصد بها تحويل مسار الإعداد المهني لهؤلاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم من الأنشطة التي تعتمد على الإعداد المعرفي أو الأكاديمي إلى تلك التي تعتمد على الأنشطة والمهارات والخبرات التي يبدي فيها هؤلاء الأفراد تفوقا نسبيا. ومن أمثلة ذلك مراكز التأهيل والتدريب المهني على اختلاف صورها ومستوياتها.

إعادة التأهيل: وهي محاولة إكساب هؤلاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم، المهارات والخبرات الفنية والعملية التي يمكن أن يحققوا فيها قدرا من النجاح مع منحهم الشهادات التي تمكنهم من الالتحاق بالعمل والانخراط في الحياة.

قائمة المراجع:

- أبو رزق، محمد مصطفى شحدة (2011)، السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

- أبو سالم، أشرف فؤاد محمد (2016)، صعوبات التعلم لدى الراشدين، معهد الإدارة العامة، إدارة خدمات المتدربين، قسم التوجيه والإرشاد، المملكة العربية السعودية.

- آل معدي، صالح بن عبد العزيز وبخاري، ياسر بن أحمد والحواس، محمد بن عبد الرحمن والمياح، سلطان بن عبد الله والعبد اللطيف، سليمان بن عبد العزيز (2015)، دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم، وكالة الوزارة للتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة صعوبات التعلم، المملكة العربية السعودية.

- بن خليفة، فاطيمة (2016)، صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العددين17-18.

- جرار، عبد الرحمن محمود توفيق (2008)، صعوبات التعلم "قضايا حديثة"، مجلة الطفولة العربية، العدد 62.

- حسن، جيهان طلعت محمد (2016)، دراسة تشخيصية للعمليات المعرفية وغير المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 29.

- خزاعلة، أحمد خالد والخطيب، جمال محمد (2011)، المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 38 (الملحق 1).

- الخطيب، محمد أحمد (2014)، أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل والنوع والاتجاه نحو المادة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 5 (8).

- الذويبي، منير حمود بركي (2009)،الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية: دراسة مسحية لآراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- السعايدة، ناجي والصبيح، أماني (2016)، أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط التعلم السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 170(1).

- الشباطات، أحمد محمد(2016)، الاحتياجات التأهيلية والخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة، مجلة العلوم التربوية، 1(1).

- صوالحة، عوينة (2016)، الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بالمدرسة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات(دراسة تشخيصية)، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 167 (الجزء الأول).

- الطنطاوي، محمود محمد (2008). صعوبات التعلم غير اللفظية، توجهات وقضايا حديثة. مجلة الطفولة العربية. العدد 62.

- عبد الواحد، عباس فاضل (2015)، صعوبات التعلم(دراسة نظرية)، مجلة دراسات في التاريخ والآثار، ملحق العدد 50.
- الفاضل، ناهد الأمين حسن (2017)، القلق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة تعليم الأساس بالمدارس الحكومية بمحلية بحري ولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الرباط الوطني، السودان.
- الفاعوري، أيهم علي (2010)، دراسة أساليب التفكير السائدة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- فضة، حمدان محمود وأحمد، سليمان رجب سيد (2012)، العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم (الراشدون والموهوبون)، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الأول، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
- القبطان، جنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله (2011)، بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- لعجال، سعيدة (2015)، الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة)، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر بباتنة، الجزائر.
- محمود، الفت (2007)، بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيروت العربية، لبنان.

- موسى، دينا عادل محمود (2016)، صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة من واقع الدراسات النفسية المعاصرة: مراجعة نظرية، مجلة الخدمة النفسية، كلية الآداب، جامعة عين شمس، المجلد 11.

- ندا، أحمد عواد (2009) صعوبات التعلم،ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

دور الإرشاد الأسري في التقليل من حدة المشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم

د. لمين نصيرة / أ. عبد الكبير حنان
جامعة محمد بوضياف – المسيلة

مقدمة:

الأسرة هي الجماعة الأولى التي يتلقى فيها الطفل ويستمد خبراته ومعلوماته، وتشكل سلوكه واتجاهاته، وهي التي تزود الفرد بالرصيد الأول من أساليب السلوك الاجتماعية، ومن ثم تنمية جميع جوانب شخصيته الجسدية والوجدانية والعقلية والاجتماعية.

كما تقوم الأسرة بالوظيفة الأساسية للتنشئة الاجتماعية للطفل من الميلاد وحتى سن المراهقة على الأقل، وتتم عملية التنشئة هذه من خلال التفاعل المشترك بين الوالدين والطفل، ويتضمن هذا التفاعل توصيل الأنماط الثقافية للقيم والسلوك وتفسيرها، وينظر إلى الأسرة على أنها نظام ديناميكي يتغير مع الوقت، وهو ما يحدث أيضًا لأفراد الأسرة (الغلبان والديب، د.ت، ص.03).

إن قدوم الطفل يعني تغييرًا في العائلة، ويعني المزيد من الالتزامات المالية والأخلاقية وهذا يعني المزيد من الضغوط النفسية بصورة أو بأخرى.

لا شك أن تعرض الأسرة لإعاقة أحد أبنائها، يحدث غالبًا ردود أفعال انفعالية مختلفة وتقوم الخصائص الأسرية بدور كبير في التأثير سلبًا على استعداد الأسرة لرعاية طفلها والقيام بوظائفها تجاهه ومن هذه الخصائص الأسرية، انخفاض المستوى التعليمي للأسرة، قلة الدخل الاقتصادي والاضطرابات النفسية والصحية التي يعاني منها الوالدان (فتحي وعزيز، 2013، ص ص.305-306).

إن وجود طفل ذوي صعوبات التعلم في أسرة ما ينجم عليها من مشكلات قد يكون له الأثر الكبير في إحداث تغير في تكيف الأسرة وإيجاد خلل في التنظيم النفسي- والاجتماعي لأفرادها بغض النظر عن درجة تقبل الأسرة لهذا الطفل.

ومن أبرز المشكلات نجد الأزمات الزوجية وزيادة العدوانية والاكتئاب والشعور بالذنب والقلق والتوتر... الخ، هذا ما يجعل الآباء في حاجى إلى الإرشاد من أجل تطوير استراتيجيات مناسبة لتلبية الحاجات المرتبطة بمشكلة الطفل فضلاً عن تلبية الحاجات الخاصة بهم لمواجهة الضغوط النفسية.

ويعمل الإرشاد الأسري على تحسين نوعية حياة الأسرة من خلال مساعدتها على فهم حالة الطفل وتقبله وتحسين أنماط التفاعل بين الطفل والوالدين وتهيئة بيئة مواتية ومشجعة للنمو الصحي المتكامل (بوغازي وعريبي، 2016، ص.265).

الإشكالية:

تعد الأسرة من أقدم المؤسسات الاجتماعية وأكثرها ثباتًا في تاريخ الإنسان الطويل، فالإنسانية كلها أسرة كبيرة، وتكوين الأسرة واستقرارها وسعادتها هو الوضع الذي ارتضاه الله لحياة البشر، وفي إطار الأسرة ينظر الكثير من الأفراد إلى الطفل باعتباره الامتداد الطبيعي لهم، ويرى البعض أن وجود الأطفال يوفر لهم نوعًا من البقاء في حين يعتقد البعض الآخر أنه لكي تكون إنسانًا طبيعيًا فإنك يجب أن تنجب أطفالاً.

وتلعب العلاقات الأسرية دورًا هامًا في نشاط الطفل؛ فالتعاون بينهما في تربية الطفل وفي حفظ كيان الأسرة يحقق جوًا هادئًا ينشأ فيه الطفل واثقًا بنفسه وبالعالم الخارجي، يرى علماء النفس أن الخلاف الأسري يعرض عبئًا عاطفيًا على الطفل لأنه يعتمد اعتمادًا كليًا في سعادته على العلاقة الحميمة بين أعضاء الأسر الواحدة.

تبدأ علاقة الطفل بالأم وقد تؤدي هذه العلاقة إلى إشباع رغبات أو إهمال لهذه الرغبات وتزداد المومة ثراء بالمشاركة من جانب الأب وبقية أعضاء الأسرة، كما أن القلق والاضطرابات الانفعالية التي تصيب الأم أثناء الحمل يمكن أن تكون لها آثار ضارة، كما يمكن أن تكون مصدرًا من الإحساس بانعدام الأمن الذي يظهر في حياة الفرد فيما يلي، أما العلاقات المشبعة بالحب والقبول والثقة فتساعد الطفل في أن ينمو إلى شخص سوي يتقبل غيره وواثق من نفسه

والآخرين، وقد تكون العلاقة في أي اتجاه الإشباع الزائد والإهمال مصدرًا للاضطراب الانفعالي والسلوك الشاذ والاضطرابات النفسية والاجتماعية.

ويعد الجو العاطفي للأسرة من أهم العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الأبناء وأساليب تكيفهم، فالحب الدافئ الشامل الذي يمكن أن ينعم به الطفل من الأطفال يفعل فعله الكبير في مقدار ثقته بنفسه وطمأنينة نحو الحيا وقدرته على مواجهة الظروف القاسية والظروف السلمية، فإذا حل محل الحب والعطف والحنان عواطف الكره والتعود والتجنب جعلت حياته مشحونة بأشكال من الشقاء اليأس، ودفعت به إلى تكوين نظرة قاتمة نحو المجتمع وما يضمره نحو الأسرة وما تمثله وكثيرًا ما وجد الحقد لدى الراشدين مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بضعف الجو العاطفي، كذلك وجود النزوع إلى العدوان الاجتماعي مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بنقص عاطفة الحب والحنان في البيت الذي عاش فيه الفرد وتظهر آثار التغلب العاطفي نحو الأسرة في تصرفات الفرد في المدرسة وتعامله مع رفاقه، وتبدو على التلميذ السعيد آثار البيت السعيد مما يجعله شديد التعلق بالأسرة والمجتمع والانسانية (علي وآخرون، 2016، ص ص.68-69).

لذا تعد محاولة فهم طبيعة تكوين الطفل نفسيًا مسألة هامة، ومهمة جليلة لأنها تكون الأسس الصحية لوضع برامج التربية والرعاية والتهذيب والتدريب والتأهيل فضلاً عم نشاطات الترويح والإعداد وتنمية المواهب والقدرات.

والتربية الخاصة من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية والتعليم وتتناول الأفراد غير العاديين والذين ينحرفون انحرافًا ملحوظًا عن المتوسط العام للأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي-والانفعالي والحركي واللغوي، مما يستدعي اهتمامًا خاصًا من المربين وأولياء أمورهم من حيث تنشئتهم الاجتماعية ومن حيث طرق تشخيصهم وتعليمهم من خلال البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس الملائمة لهم.

وقد نما ميدان التربية الخاصة بشكلٍ واضحٍ في أواخر القرن العشرين وخاصةً في الولايات المتحدة وأوروبا، ودول شرق آسيا والدول العربية، وقد تمثل النمو في العديد من المظاهر منها صدور التشريعات والقوانين الخاصة بالأفراد غير العاديين والتي تنظم برامجهم وتحدد الكوادر التي

ترعاهم والمؤهلات اللازمة لكل فئة من فئات التربية الخاصة، فضلاً عن مجالات القياس والتشخيص الخاصة بكل فئة من فئات الإعاقة.

إن من طبيعة البشر عمومًا حاجتهم للتوجيه والإرشاد في شؤونهم العامة والخاصة، فما بالك بذوي الاحتياجات الخاصة منهم، وهي خطوة طبيعية في التربية الخاصة فما من إنسان إلا ويتعرض للضغوط النفسية والعملية والاجتماعية فيحتاج الشخص منا لمن يرشده ويوجهه للأفضل والأصلح من التصرف والعمل.

لقد خلق الله الإنسان في أحسن صورة وعلى أكمل وجه ولكن يحدث بين الحين والآخر أن تصاب أسرة سيئة الحظ في أعز ما لديها- أحد أطفالها والذي يصاب في أحد حواسه أو قدراته بما يشوه هذه الصورة الجميلة فيتحول من طفل عادي إلى طفل ذوي احتياجات خاصة يستحق المساعدة. فإن من واجب الأسرة والمؤسسات والجمعيات والمراكز المتخصصة في هذا المجال (التربية الخاصة) هو الوقوف بجانب هذا الطفل أيًا كانت إعاقته باذلين كل أنواع المساعدة والعوم سواءً المادي أو المعنوي حتى يستطيع أن يتغلب على إعاقته أو يتعايش معها ويصبح شخصية سوية منتجة نافعة لنفسه ولمجتمعه رغم إصابته.

وغالبًا ما تواجه أسر ذوي الاحتياجات الخاصة جملة من المشكلات الخاصة، وفي الوقت ذاته فإن هه الأسر عرضة للضغوطات والتوترات التي تواجهها كل أسرة في المجتمعات المعاصرة، ولعل من المهم أن نقول أن والدي الطفل لهما حق في المساندة والمساعدة المادية وأهم من ذلك المعنوية... فكثير من الأسر ينتابهم شعور عميق بالإحساس بالذنب والخجل لإنجابهم طفل من ذوي الاحتياج الخاص فالأسرة هي أولى برعاية الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير الرعاية الأسرية المتمثلة بالكيان الأسري والعلاقات الأسرية المتوافقة والأدوار الاجتماعية السلمية بين أفرادها لها آثار بالغة الأهمية للحياة النفسية المتبادلة بين الآباء والأبناء وخاصة في مرحلة الطفولة وهي مرحلة البناء النفسي واكتشاف الحالة.

لذا تكمن ضرورة إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في اعتبار طفلها (منحة وليس محنة وتقبل الطفل ذو الحاجة الخاصة كما هو واعتباره طفلاً بالدرجة الأولى ومن ذوي الاحتياجات الخاصة ثانيًا).

كما أن الإرشاد يساعد في توجيه الأهل للخيارات الطبية والعلاجية والتربوية والاجتماعية المتوفرة ويدلهم أيضًا على كيفية الحصول على المعلومات والمشاركة الفاعلة في تدعيم صورة إيجابية عن ذوي الاحتياجات الخاصة وإيفائهم كافة الحقوق التي تكفل لهم حياة كريمة ولا يقتصر دور الإرشاد على توضيح كيفية التعامل مع الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة فقد بل يشمل توضيح أهمية دور الأبناء والآباء وتقبلهم لوجود أخ باحتياجات خاصة في المنزل، كما يقوم بتوضيح كيفية التعامل مع احتياجات الإخوة والأخوات والآباء والمشاكل التي يواجهونها (فتحي وعزيز، 2013، ص ص.305-308).

ويعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت اهتمامًا متزايدًا، وتصنف صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية وصعوبات تعلم أكاديمية والتي تعرف بأنها: "جملة من الاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، وتتمثل في عجز المتعلم عن مواصلة الاستيعاب والفهم لما يقدم إليه من دروس"، وغالبًا ما تصاحب هذه الصعوبات بمشكلات سلوكية والتي تتعلق بتشتت الانتباه النشاط الزائد، قلة النشاط، نقص الشعور بالأمن، الاعتمادية، الانسحابية، نفس الدافعية العدوانية، القلق، ضعف الثقة بالذات، نقص القدرة على التعبير عن المشاعر، صعوبات المهارات الاجتماعية، الاكتئاب، وهذه المشكلات تخلق الحاجة لإرشاد هذه الفئة، ذلك أن الفروق الفردية القائمة بين الأفراد وكذا ضمن الشخصية بالإضافة إلى تنوع المشكلات يوجب تدخلاً هو ما نسميه بالإرشاد النفسي (بشقة، 2016، ص ص.101-102).

وعليه يعتبر موضوع صعوبات التعلم مشكلة كبرى للعديد من الأطفال المصابين بها، وهاجسًا لأسرهم، وذلك لما ينتج عن هذه الصعوبة من مشكلات سلوكية تؤثر على حياتهم الاجتماعية وعلى مستقبلهم الدراسي، فتتدهور علاقاتهم الشخصية مع الآخرين؛ وعليه فإن هذه المشكلات

تتطلب الحاجة إلى إرشاد هذه الفئة، وخاصة لأسرهم من خلال تحديد استراتيجيات للتعامل مع أطفالهم ذوي صعوبات التعلم، وللتخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي يعانون منها، وذلك بتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، ومساعدتهم على التكيف لتحقيق ذواتهم، وكل هذا يندرج تحت مسمى الإرشاد الأسري. ومن هنا تتمحور إشكالية الدراسة في العنوان التالي: **"دور الإرشاد الأسري في التقليل من حدة المشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم"،**

وهذا من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على الأطر النظرية.
- التعرف على دور الإرشاد الأسري في التقليل من حدة المشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

العرض:

1- التعريف بمصطلحات الدراسة:

1-1- مفهوم الإرشاد الأسري:

هو مساعدة أفراد الأسرة على تحقيق الاستقرار والتوافق الأسري وحل المشكلات الأسرية.

وعليه فإن الإرشاد أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم نعني به مساعدة أولياء الأمور في فهم حاجات أبنائهم، وتزويدهم بمعلومات حول تطور طفلهم ومساعدتهم أيضًا في اكتساب مهارات ضرورية تسمح لهم بدعم تنفيذ خطة الطفل الفردية، وتخطي الصعوبات التي تفرضها المشكلة على الأسرة (بوغازي وعريبي، 2016، ص ص.271-272).

1-2- مفهوم المشكلات السلوكية:

لا يوجد تعريف عام ومقبول للمشكلات السلوكية، ويعود السبب إلى جملة من العوامل هي:

- عدم وجود اتفاق حول مفهوم الصحة النفسية.
- وجود مشاكل في قياس المشكلات السلوكية.
- تنوع الخلفيات النظرية والأطر الفلسفية المستخدمة.

- تباين التوقعات الاجتماعية الثقافية المتعلقة بالسلوك.
- تباين الجهات والمؤسسات التي تصنف الأطفال المضطربين وتخدمهم.
- قد ترتبط المشكلات بإعاقة أخرى خاصة في حالة التخلف العقلي أو صعوبات التعلم، مما يجعل من الصعب تحديد السبب الرئيسي للمشكلات السلوكية (بشقة، 2008، ص.09).

وفيما يلي بعض التعريفات للمشكلة السلوكية:

"مجموعة من الأفعال متكررة الحدوث بشكل يتميز بالشدة، بحيث تتجاوز الحد المقبول للسلوك المتعارف عليه وتبدو في شكل أعراض قابلة للملاحظة من جانب المحيطين بالطفل خلال النشاط اليومي" (السيد، 2001، ص ص327-328).

"شكل من أشكال السلوك غير السوي، يصدر عن الفرد نتيجة وجود خلل في عملية التعلم وغالبًا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم تعزيز السلوك التكيفي" (يحي، 2003، ص ص.162-163).

1-3- مفهوم صعوبات التعلم:

ينتمي أطفال ذوي صعوبات التعلم إلى الأطفال: "الذين تتوافر فيهم حالات تعتبر انحرافًا واضحًا عن المتوسط الذي يحدده المجتمع في القدرات، والإمكانيات العقلية، أو الانفعالية أو الاجتماعية، أو الحسية، أو الجسمية والصحية، بحيث يترتب على هذا الانحراف نوع خاص من التربية والخدمات المعينة لتمكين هؤلاء الأفراد من تحقيق أقصى ما تسمح به طاقاتهم" (عيسى وآخرون، 2011، ص.13).

وأصدرت **"الحكومة الاتحادية الأمريكية"** القانون رقم **94-142** أغسطس **1977**، والذي حدد الأطفال ذوي صعوبات خاصة بالتعلم بأنهم: "الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تتطلب الفهم أو استخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط أو عسر القراءة أو حبسة نمائية في الكلام، آخذين

بعين الاعتبار أن صعوبات التعلم غير ناتجة عن إعاقة سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي بيئي ثقافي، أو اقتصادي" (المعايظة، 2006، ص.77).

2- المبادئ التي يقوم عليها الإرشاد الأسري لآباء ذوي صعوبات التعلم:

- إن التعلم يحدث في بيئة الطفل والأسرة الطبيعية، كل الأبحاث أوضحت أن الأسرة هي البيئة الرئيسية لعملية التعلم والبيئة الطبيعية لحدوث التعلم بتلقائية.
- هناك إمكانية الوصول مباشرة وباستمرار إلى السلوك.
- كلماتهم تعلم الطفل السلوك في بيئته الطبيعية وعلى أيدي الأشخاص الذين يقومون برعايته (الوالدين) ساعد ذلك على تعميم السلوك المرغوب واستمراريته.
- إذا حدث التعليم في المنزل لا بد أن تشارك جميع الأسرة في هذه العملية التعليمية، لا بد أن يتعلم الجميع كيف يتعاملون مع الطفل بمنحه مهارات وسلوكيات سليمة.
- إمكانية التعامل مع كل السلوكيات التي يتعذر التعامل معها في غرفة الصف.
- إن تدريب أولياء الأمور سيزودهم بالمهارات الضرورية للتعامل مع السلوكيات الجديدة التي يمكن أن تظهر لدى الطفل، فحين يدرب ولي الأمر يصبح قادرًا على التعامل مع كل مستجد قد يظهر في سلوكيات أبنائهم (بوغازي وعريبي، 2016، ص.271).

3- أهداف الإرشاد الأسري لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تتلخص أهداف الإرشاد لآباء الأطفال فيما يلي:

- زيادة استبصار الوالدين بحالة الطفل عن طريق تزويدهما بحصيلة مناسبة من المعلومات اللازمة عن:
- مشكلة الطفل وأسبابها.
- خصائص الطفل وإمكاناته.
- مطالب نمو الطفل واحتياجاته واستراتيجيات التعامل مع مشكلاته.
- تعريف الوالدين بحقوقهم كآباء للأطفال من خلال:
- إمداد الوالدين بالمعلومات الخاصة ببرامج التعليم والتأهيل لحالة الطفل.

- تبصير الوالدين بمصادر الخدمات المجتمعية التي تشبع حاجات الطفل.
- تبصير الوالدين بواجباتهما في رعاية الطفل ويتحقق ذلك من خلال:
- تشجيع الوالدين على دمج الطفل مع الأطفال الآخرين من خلال بعض الأنشطة.
- تدريب الوالدين على كيفية تشجيع الطفل على ممارسة بعض المهارات الأساسية كالاستقلالية والاعتماد على الذات.
- تشجيع الوالدين على توفير بيئة أسرية سليمة.
- مساعدة الوالدين على الاستبصار بطبيعة الضغوط المرتبطة بإعاقة الطفل وانعكاساتها السلبية على أداء الأسرة (بوغازي وعريبي، 2016، ص ص.271-272).

4- خصائص المشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

4-1- الخصائص المعرفية:

4-1-1- الذكاء: لا توجد نسبة محددة من الذكاء يندرج تحتها الأطفال المضطربون سلوكيا، فاختبارات الذكاء تقيس أداء الطفل لواجبات معينة ومن المحتمل أن يتدخل السلوك غير الملائم للطفل المضطرب سلوكيا في أداء الاختبار فيؤثر هذا على النتيجة النهائية ويكون السبب في هذه الحالة هو الاضطراب السلوكي وليس انخفاض نسبة الذكاء (القاسم وآخرون، 2000، ص.114).

4-1-2- الفهم والاستيعاب: بعض المضطربين سلوكيا غير قادرين على فهم المعلومات التي ترد من البيئة، يستطيع هؤلاء لفظ الكلمات وسلسلة من الكلمات مكونين جملة لقصة معينة ولكن لديهم فهم قليل لمعنى القصة، يستطيعون حل مسائل حسابية بسيطة باستخدام مهارات حسابية ميكانيكية ولا يستطيعون فهم النتائج، غير قادرين على إعادة نص معين وتفسير القصص والمسائل والاتجاهات مع ذلك يستطيعون إعادة المادة وتكرار ما سبق.

4-1-3- الذاكرة: بعض المضطربين سلوكيا لديهم مهارات ذاكرة ضعيفة فلا يستطيعون تذكر موقع ممتلكاتهم الشخصية مثل الملابس والأدوات وموقع صفوفهم وكذلك قوانين السلوك (يحي، 2003، ص.93).

4-1-4- التحصيل الدراسي: ذكر كل من **(ميلر وديفز Miller & Davies 1982)** أن معظم الدراسات قد أشارت إلى أن التحصيل الدراسي للمضطربين سلوكيًا يعد منخفضًا إذا ما قورن بالتحصيل الدراسي للأطفال العاديين، فعندما يكون للتلميذ مشكلاً سلوكيًا فإنه غالبًا ما يكون منشغلاً عن الدرس، كما أنه يلاقي في كثير من الأحيان موقفًا سلبيًا من المعلم مما يؤثر بشكل كبير في تحصيله الدراسي.

4-1-5- تشتت الانتباه: عدم القدرة على المتابعة وتركيز الانتباه على المهمات المدرسية، أي أن هذا السلوك يتضمن عدم الاهتمام بالمهمة، عدم الاهتمام بالتوجيهات المعطاة من قبل المشرف، انشغال البال، أحلام اليقظة... (القاسم وآخرون، 2000، ص.118).

4-1-6- مفهوم ذات سيء ومتدني: وهو إدراك الشخص لذاته بحيث يكون غير متقبل بالمقارنة مع فعالية الذات ومثل هؤلاء الأفراد تكون لديهم حساسية مفرطة ضد النقد، ولا تكون لديهم الرغبة في الانخراط في كثير من النشاطات (يحي، 2003، ص.96).

4-2- الخصائص الانفعالية:

4-2-1- القلق: أشار **(ميشال Mischel 1971)** إلى أن الطفل يظهر انفعالات ومشاعر تتمثل في: عدم الراحة الجسمية، عدم التنظيم في المهارات الإدراكية وحل المشاكل، التوتر عند الامتحان وسرعة الغضب ورفض المناقشة، خوّاف، متوتر، عصبي، حساس، تنقصه الثقة (يحي، 2003، ص.93).

4-2-2- مشاكل الدافعية: تتضمن الدافعية أن يكون لدى الفرد سبب إيجابي لممارسة نشاط معين عدد قليل من الأطفال لا يحثون لممارسة النشاطات في المدرسة الابتدائية وعندما يكبر بعضهم يفقد الحماسة للمدرسة والسبب وراء عدن ظهور الدافعية لديهم يمكن أن يكون في عدم فهمهم للنشاط أو الخوف من النشاطات الجديدة أو المختلفة أو انخفاض مفهوم الذات لديهم نتيجة لتكرار الفشل، ولا بد من تقييم مدى ملائمة النشاط للطفل ويتضمن معيار التقييم العمر، الجنس، الإعاقة، الخبرات الماضية (يحي، 2003، ص ص.100-101).

4-2-3- عدم النضج الاجتماعي: يقصد به السلوك غير المناسب للمرحلة العمرية، ويظهر عندما يكون الأطفال في وضع غير مألوف أو مضغوط، يتميز بمحدودي ميكانيزمات الاستجابة الاجتماعية المتواجدة للاستعمال الفوري، من صفاتهم أنهم يحبذون الأصغر أو الأكبر منهم سنًا.

4-2-4- العلاقات الشخصية غير الفعالة: التأكيد هنا على تعامل الطفل مع الآخرين، إذ يوصف بأنه لا يعرف السلوك المطلوب، غير قادر على أداء السلوك المتعرف عليه في المهمة، غير قادر على استيعاب سلوكات الآخرين، وغالبً ما يستجيب بشكلٍ غير مناسب، ليست لديه خبرات اجتماعية خاصة في مواقف محددة، يستجيب بشكل مرضٍ بسبب الخوف والاضطراب وعدم الشعور بالأمان.

4-2-5- الشكوى من علل نفس- جسدية: النفس- جسدي يشير إلى تداخل النفس والجهاز الجسدي واعتماد كل منهما على الآخر، فالصراعات الداخلية النفسية تظهر على شكل أعراض جسمية، هذه الأعراض يمكن أن تكون نتيجة اضطراب جسمي إما حقيقي أو وهمي، ويتضمن العلاج بعد ثبوت عدم وجود علل جسدية حقيقية ما يلي: تزويد الطفل بنشاطات ممتعة ومسلية فيها تحدٍ جسدي استخدام نظام تأديبي ثابت غير عقابي، تجاهل الشكوى، تعزيز الممارسات الإيجابية لديهم (يحي، 2003، ص ص.97-100).

4-3- الخصائص السلوكية:

4-3-1- السلوك الهادف إلى جذب الانتباه: وهو أي سلوك لفظي أو غير لفظي يستخدمه الطفل لجذب انتباه الآخرين؛ عادة ما يكون غير مناسب للنشاط الذي يكون الطفل بصدده، وتتضمن هذه الأنماط السلوكية الصراخ، المرح الصاخب، التهريج، الأخذ بآخر حرف من الكلمة في أي تعامل لفظي، القيام بحركات جسدية باليدين والرجلين، ...

4-3-2- السلوك الفوضوي: يتضمن السلوك الفوضوي في غرفة الصف بالكلام غير الملائم والتصفيق والضحك والضرب بالقدم والغناء والصفير وسلوكات أخرى تعيق النشاطات القائمة؛ تتضمن العجز عن الاشتراك في النشاطات واستخدام الألفاظ المسيئة، ...

4-3-3- العدوان الجسدي: ويتمثل في القيام بسلوكات جسدية عدائية ضد الذات والآخرين بهدف إيذائهم وخلق المخاوف، ويوصف بنشاطات تحطيم الذات مثل الضرب والعض والخدش، والإلقاء بالنفس على أسطح قاسية.

4-3-4- العدوان اللفظي: ويوصف بعبارات تحطيم الذات مثل قول (أنا أبله، أنا لا أساوي شيئًا...) والهدف من هذا السلوك إلحاق الأذى النفسي بالذات.

4-3-5- عدم الاستقرار: يعود إلى المزاج المتقلب المتصف بالتغير السريع من حزن إلى سرور ومن سلوك عدواني إلى سلوك انسحابي، ومن الهدوء إلى الحركة... هذا التقلب غير متنبأ به يحدث دون وجود سبب ظاهر ويوصف هؤلاء بأنهم سريعو التهيج وسلوكهم غير قابل للتنبؤ (يحي، 2003، ص.94).

وهناك العديد من الخصائص السلوكية ومن بينها: التنافس الشديد، النشاط الحركي الزائد قلة النشاط، السلبية، الانسحاب، التكرار، التمرد المستمر، السلوك الذي يتأثر بالآخرين، الانحراف الجنسي.

5- مشكلات أسر ذوي صعوبات التعلم:

5-1- المعضلات التي تواجه الأسرة:

تواجه الأسرة في عالم ذوي صعوبات التعلم مجموعة كبيرة من المشكلات أو المعضلات، ويمكن تصنيف تلك إلى مجموعة من الأصناف من أهمها:

5-1-1- المعضلات الصحية:

مشكلة التشخيص والعلاج تعد من أهم الصعوبات التي تواجه الأسرة حيث تفتقد الأسرة إلى مراكز متخصصة في تشخيص الإعاقات ومقاييسها وعلاجها، التشخيص الحقيقي يجب أن يتم بواسطة خبراء ولديهم الخبرة الكافية بالتعرف والتمييز بين الطفل العادي وغير العادي. كما أن التشخيص يحتاج إلى فريق كامل من مختلف التخصصات للقيام بتقييم شامل للجوانب المختلفة لدى الطفل مثل القدرة العقلية والملاحظة والمتابعة الطويلة للطفل وتقييم التاريخ الطبي للطفل وغيرها.

5-1-2- المعضلات الاجتماعية:

الأسرة التي يوجد فيها شخص من ذوي صعوبات التعلم تواجهه عدد من المشكلات الاجتماعية من أهمها نظرة العائلة والأقارب والجيران والأصدقاء والكوادر البشرية العاملة معها وكذلك المجتمع فيصعب التعايش مع ذوي الإعاقة.

5-1-3- المعضلات التعليمية:

التعليم حق من حقوق المواطن، حيث نصت سياسة التعليم فيها إلى هذا الحق وبصراحة تامة وليس هناك فرق بين الطلاب سواءً من ذوي الاحتياجات الخاصة أو غيرهم، ولهذا فالتعليم يعد من أخطر المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة وأسرهم سواءً في قلة المراكز الحكومية المتخصصة لتعليمهم أو المناهج أو الكوادر المدربة والمؤهلة للتعامل مع ذوي الإعاقة وحتى في برامج الدمج التي تطبق في المدارس فلا زالت تعاني من عدم وضوح الرؤية بشكلٍ يجعل أمر الدمج واقع ملموس، فالمدارس لم تهيئ للدمج الشامل أو الجزئي حتى الآن.

5-1-4- المعضلات التوعوية:

هناك مشكلات توعوية تواجه اسر ذوي صعوبات التعلم فلازالت الابحاث والدراسات تشتكي من قلة الوعي لدى كافة شرائح المجتمع عن معرفة وتقبل الطفل، كما أن المجتمع ينظر الى بعض الأطفال على أنهم أصحاء فقط من منظرهم وشكلهم العام، وهذه النظرة نتيجة لقلة الوعي عن هذه الحالات في المجتمع.

5-1-5- المعضلات الاقتصادية:

المتعارف عليه أن وجود طفل ذوي صعوبات التعلم في الأسرة يستنزف مواردها المالية من خلال التكاليف الباهظة التي يدفعها للتعليم و للعلاج الطبي أو الأدوات والمعينات المساعدة، أو بسبب تكاليف جلسات التدريب مما قد يترتب عليه ضغوط تثقل كاهل الأسرة.

5-1-6- المعضلات النفسية:

يعد وجود طفل من ذوي صعوبات التعلم في الأسرة عامل أساس في الضغوط نفسية والعاطفية كما قد يساهم في إضعاف الروابط الأسرية وبخاصة الوالدين، وفي كثير من الحالات

لا يتحمل الأب الوضع فيهرب من البيت، أو الانفصال عن زوجته، أو قد يحدث الطلاق بين الزوجين ويحمل كل طرف الآخر مسئولية حدوث الإعاقة.

5-1-7- المعضلات التدريبية:

يعد التدريب النصف الآخر من العملية التربوية، فالعلم بذوي صعوبات التعلم مهم ولكن علم بلا تدريب لا يمكن أن يحقق الثمار أهمية العلم وارتباطه بالتدريب. وارتباط العلم بالتدريب من الأمور المحبذة في التشريعات السماوية. وهناك ضعف في تدريب الأسر وتوجيهم خاصة تدريب الوالدين سواء في البيت أو في المجتمع في كيفية التعامل مع الطفل.

5-1-8- المعضلات الحقوقية:

حقوق الأطفال العاديين وغير العاديين ومنهم أطفال ذوي صعوبات التعلم كفلتها لهم القوانين والأنظمة والتشريعات الدولية والعربية والمحلية، وما نحتاجه هو تفعيل تلك الأنظمة وتطبيقها على ارض الواقع (منصور، د.ت، ص ص.118-119).

6- أهمية مشاركة أسر ذوي صعوبات التعلم:

لقد ركز العديد من الباحثين على مشاركة أولياء الأمور في كل مرحلة من مراحل العلاج ابتداءً من مرحلة التعرف إلى مرحلة التقسيم، ويظهر دور الأهل على النحو التالي:

6-1- مرحلة التعرف: ويكون دور الأهل من خلال ملاحظاتهم للإشارات المبكرة لصعوبات التعلم والوعي بالخدمات التي ينبغي أن تقدم لهم.

6-2- مرحلة القياس: ويكون دورهم من خلال جمع البيانات عن الطفل في المنزل وتقديم المعلومات التي تتعلق بالقياس.

6-3- مرحلة اختيار البرامج: حيث يشارك الوالدين في اختيار البديل التربوي المناسب للطفل، وفي وضع الأهداف التي تتضمنها خطة الطفل التربوية الفردية.

6-4- مرحلة التنفيذ: وهنا يشارك الآباء في الأنشطة المدرسية، وقد يتطوع لمساعدة المعلم في المدرسة وقد يشاركوا بالأنشطة المعتمدة على المنزل.

5-6- مرحلة التقييم: حيث يزود الآباء المتعلمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل في المهارات الأكاديمية التي يتعلمها وأيضًا المهارات السلوكية (النوايسة، 2013، ص.373).

7- دور الأسرة في رعاية ذوي الصعوبات التعليمية:

ولتوضيح الدور الهام والحيوي الذي تلعبه الأسرة في رعاية ذوي الصعوبات التعليمية، لا بد من الإشارة الى أهمية الدور التي تطلع به الأسرة نحو أبنائها خاصة إذا ما علمنا بأنها تعتبر الخلية الأولى في المجتمع، فإذا صلحت الأسرة صلح المجتمع كله، وتطبيقًا لهذا القول هناك مجموعة من الإرشادات يجب على الأسرة أن تأخذها بعين الاعتبار لحماية أبنائها من الوقوع فريسة للصعوبات، ومنها:

1- إيجاد نوع من التعاون ما بين الأسرة والمدرسة لمتابعة ظروف الطالب أولاً بأول، والسيطرة على أية مشكلة تعترض الطالب في بدايتها وقبل استفحال أمرها.

2- عقد دورات خاصة للأسر لتدريبها وتثقيفها حول السبل التي يمكن بموجبها رعاية الأطفال تربويًا ونفسيًا واجتماعيًا. ويمكن عقد مثل هذه الدورات في الأحياء والمراكز والمؤسسات القريبة من أماكن التجمعات السكانية، أو عن طريق الزيارات الميدانية التي تقوم بها المرشدات للأسرة وتثقيفها حول السبل والإمكانيات التي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال.

3- تقديم المساعدات الضرورية للأسر المحتاجة ماديا وتربويا .ويمكن للمؤسسات الاجتماعية المعنية أن تلعب دورًا هامًا في هذا المجال بحصر المشكلات، ثم العمل على حلها كل حسب طبيعتها. ومن الأمثلة الواقعية على ذلك الاطلاع على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأسر، فالفقر وانخفاض المستوى الاجتماعي يرتبطان ارتباطًا إيجابيًا بالصعوبات التعليمية. كما وأن الجو السائد في الأسرة أثره الكبير في تحصيل أبنائها، فالجو المشحون بالتوتر والقلق، وعدم الانسجام، والشجار المستمر، وعدم التفاهم وضعف الاتصال وكل ذلك يعتبر بمثابة عوامل أساسية نحو تعرض الطفل لمختلف أنواع الصعوبات والتي من أهمها القدرة على الدراسة والتحصيل في المدرسة.

4- إبعاد شبح التسلط والشدة من قبل الوالدين نحو الأطفال باستبداله بأجواء مفعمة بالتقبل والاستحسان و الامتداح والتعاطف والتفهم، وهي كلها أمور تؤدي الى ارتفاع مفهوم الذات لدى أطفالهم، وتعمل على زيادة المثابرة ودافعية الإنجاز لديهم.

5- انتهاج أسلوب التنشئة الديمقراطي القائم على الاتصال المفتوح مع الأبناء، وفيه يمكن فرض القوانين والمطالب الوالدية على الأبناء بطريقة ديمقراطية، وهي أمور يمكن بواسطتها مساعدة الأبناء على الاتصاف بالخصائص التالية:

أ- الكفاءة والاستقلالية والمرح والقدرة على الضبط الذاتي، والحس العالي بالمسؤولية الاجتماعية.

ب- يحسنون التخطيط لأعمالهم، لا يخافون ويتفاعلون مع الأطفال الآخرين بدرجة كبيرة.

ج- يتمتعون بمفهوم ذات إيجابي ومرتفع.

6- التركيز على الجانب القيمي في التنشئة الاجتماعية لتفعيل دور القيم الروحية والأخلاقية والاجتماعية لدى الأبناء لما لها من آثار إيجابية على سلوكهم وفي زيادة قدرتهم على التحصيل الدراسي في أجواء تتسم بالإيجابية والتفاعل والثقة بالنفس، ومنها على سبيل المثال، الصدق، والتعاون، واحترام الآخرين، ونكران الذات، والأمانة، والوفاء، والإخلاص، وكل ما له علاقة بالقواعد والأنظمة السائدة في المجتمع.

7- الاهتمام بالصحة الجسدية للأطفال لما لها من انعكاسات إيجابية على الصحة العامة، من حيث الاهتمام بالتغذية، والالتزام بالطعم الواقي، والحفاظ على نظافة الجسم والأسنان والأذنين، وتطبيق مبدأ الوقاية خير من قنطار علاج وغيرها .وهي كلها أمور تنعكس إيجابيًا على قدرة الطفل على الدراسة والتحصيل، وأن أي إهمال فيها سيكون تأثيره سلبيا على مجمل قدرته على التحصيل بسبب تعرضه للمشاكل المرضية.

وعليه لابد للأسرة أن تهم بكل ما له من علاقة بسلامة الطفل، وبكل ما له من صلة بالتربية والتعليم من النواحي النفسية والصحية والتربوية والاجتماعية، وهذا لا يتم إلا بالتنسيق الكامل والواعي والمسؤول ما بين المدرسة والبيت، ضمانًا لمستقبل الأطفال والذي يعتبر ضمانًا لمستقبل

المجتمع كله تطبيقا للقول المأثور "فإذا صلح الفرد صلح المجتمع كله" (الحلو، د.ت، ص ص.43-44).

ويتمثل دور الوالدين تجاه طفلهما ذو صعوبات التعلم فيما يلي:

- القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف على أسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف على الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.
- التعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطفل بالتشخيص من خلال الأخصائيين أو معلم صعوبات التعلم ولا يخجلان من أن يسألا عن أية مصطلحات أو أسماء لا يعرفونها.
- ضع قوانين وأنظمة في البيت بأن كل شيء يجب أن يرد إلى مكانه بعد استخدامه وعلى جميع أفراد الأسرة اتباع تلك القوانين حيث أن الطفل يتعلم من القدوة.
- تنبه لعمر الطفل عندما تطلب منه مهمة معينة حتى تكون مناسبة لقدراته.
- أحرم طفلك من الأشياء التي لم يعدها إلى مكانها مدة معينة إذا لم يلتم بإعادتها أو لا تشتر له شيئًا جديدًا أو دعه يدفع قيمة ما أضاعه.
- كافئه إذا أعاد ما استخدمه وإذا انتهى من العمل المطلوب منه.
- لا تقارن الطفل بإخوانه أو أصدقائه خاصةً أمامهم.
- دعه يقرأ بصوت مرتفع كل يوم لتصحح له أخطائه (القمش والمعايطة، 2014، ص.207).

8- مسؤوليات أولياء الأمور تجاه أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة:

- الاقتناع بأن عليهم واجبًا تجاه الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة يبدأ بالابتسامة الدافئة والحماية المطمئنة وينتهي بتعليمه ما باستطاعته ليخدم نفسه.
- الإحساس بوجوده والاعتراف بإمكانياته وتعزيزه عند كل نجاح مما يولد لديه مشاعر القدرة والثقة بالنفس.
- عدم السخرية منه أو الاستهزاء به أو تذكيره بما هو فيه حتى وإن كان عن طريق المزاح والمداعبة.

- عدم عزله عن الناس وعن المشاركة الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها لأنه بالمعايشة يكتسب المبادئ والقيم.
- التواصل مع الأسر الأخرى التي لديها أطفال معاقين لتبادل الخبرات وتبادل الدعم ثم لتنظيم الجهود.
- عدم اللجوء إلى عقابه أو إلى التعامل معه بقسوة.
- الابتعاد عن أسلوب المقارنة بأخواته بغية آثاره وخلق الحماس عنده حرصًا على ألا تنفجر لديه روح الحسد والغيرة.
- تجنب الحماية الزائدة والخوف المفرط لأن ذلك يحرمه من إمكانيات التعلم والانخراط والمواجهة والاستقلالية.
- إتباع أسلوب متوازن في المعاملة أي عدم الإفراط في التدليل باعتباره عاجزًا وعدم القسوة نتيجة البأس ونفاذ الصبر مما يعني ضرورة الأخذ في الاعتبار أن واقعه ليس مؤقتًا.
- إخضاعه للمعالجة الطبية والتأهيل الاجتماعي بالتعاون مع المؤسسات المتخصصة (فتحي وعزيز، 2013، ص ص.319-320).

9- الاحتياجات الخاصة لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

- الحاجة إلى فهم حالة الطفل بصورة أعمق ومعرفة ما يجب توقعه في المستقبل بالنسبة للطفل.
- الحاجة إلى معرفة معلومات تتعلق باحتياجات الطفل وكيفية مساعدته في تلبيتها وكيفية التعامل معه.
- الحاجة إلى عدم الإحساس بالفشل في إنجاب الطفل الذي يعاني من عجز في التعلم لتقبل حقيقة الأمر والتعاون والاقتناع بإمكانية العلاج.
- الحاجة إلى بناء علاقة مناسبة لتنظيم علاقة الأسرة مع الطفل.
- عدم مقارنة الطفل بأطفال آخرين.

- دعم إرشاد إخوة الطفل الذين قد يشعرون بالخجل لوجود مشكلة لدى أخيهم، فهم بحاجة إلى الشعور بالطمأنينة لوجود حلول لهذه المكلة بالتعاون مع الوالدين والمعلمين والمساهمة بفاعلية في البرنامج العلاجي لشقيقهم.
- إرشاد الأسرة نحو أسباب صعوبة التعلم لدى طفلهم وأهمية إجراء فحوصات طبية للدماغ والأعصاب وأهمية اللجوء للأخصائيين في علاج صعوبات التعلم.
- دعم الشعور النفسي للأسرة بالاطمئنان على طفلهم بوجود فرص عديدة غير المدرسة العادية التي لا يستطيع طفلهم الاستمرار فيها مثل الدراسة المهنية والتأهيل (بوغازي وعربيي، 2016، ص.274).

10- مراحل العملية الإرشادية:

ويتم تلبية احتياجات آباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال عدة خطوات نمثل مراحل العملية الإرشادية نوضحها فيما يلي:

10-1- تحديد الهدف:

للتحقق من وجود سلوك بحاجة إلى تعديل ومن ثم اتخاذ قرار مناسب، في هذه المرحلة يتم تقييم أولي يشمل المقابلة وتطبيق قوائم التقدير والملاحظة، وتساعد هذه المرحلة الاختصاصي على الخروج بانطباعات أولية.

10-2- تعريف المشكلة:

لتوجيه البرامج الإرشادية وتحديد المعايير التي سيتم في ضوئها الحكم على فعالية البرامج.

10-3- تحديد خطة العمل:

ويعتمد ذلك على الإمكانيات المتوفرة واللازمة للتنفيذ وأيضًا على مهارة وخبرة الأفراد الذي سيقومون بتنفيذها، وعلى المرشد تحديد الوضع الذي سينفذ فيه البرامج الإرشادية واختيار أساليب الإرشاد لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، وتحديد أنواع التعزيز التي سيستخدمها وطريقة المعززات وتحديد معايير الحكم على فعالية الأساليب المستخدمة والأساليب البديلة في حالة فشل الأساليب المستخدمة.

10-4- تنفيذ خطة العمل:

تتم بالتعاون مع الآباء والاختصاصين أو المعلمين ويكون تنفيذها حسب رغبة الأهل والإمكانات المتوفرة لدى المرشد.

10-5- إنهاء العلاقة الإرشادية:

بعد تنفيذ الخطة يتم تقييم النتائج وإنهاء العلاقة الإرشادية (بوغازي وعريبي، 2016، ص ص.274-275).

11- الاستراتيجيات الإرشادية لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

عمومًا هناك العديد من الاستراتيجيات التي يستخدمها الأخصائي في التعامل مع ردود الفعل الوالدية نحو الإعاقة ومساعدتهم على تقبل الطفل والبحث عن الخدمات الملائمة له منها:

11-1- المحاضرة:

من خلال تقديم معلومات لأعضاء الأسرة عن المشكلة وأسبابها وآثارها عليهم وعلى الطفل، ودور الأسرة في تخفيف تلك الآثار وطرق الوقاية منها ومفهوم الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالإعاقة وذلك فنيات إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة بطريقة بسيطة يسهل فهمها لأعضاء الجلسة الأسرية لزيادة استبصارهم وتشجيعهم على تلقي المعلومات المتضمنة في المحاضرة ذات الصلة بمشكلاتهم الخاصة ويتمثل الهدف الإرشادي التطبيقي لهذه الفنية في إعادة البناء المعرفي لأعضاء الجلسة الأسرية وتهيئة بيئة أسرية تسهم في النمو النفسي للطفل.

11-2- الحوار:

من خلال استخدام أسلوب المناقشة الجماعية كمهج ملائم يمكن أن يخدم الحوار وتبادل الرأي وتغير المعرفة بشكلٍ دينامي والذي يؤدي إلى استثارة التفكير الذاتي لأعضاء الجلسة الأسرية بما فيه أفكارهم واتجاهاتهم اتجاه طفلهم والتي تعبر بشكلٍ غير مباشر عن مشكلاتهم الخاصة.

11-3- إعادة الصياغة:

من خلال إعادة تشكيل المواقف التي تواجه عضو الأسرة وسيل حليها من زوايا مختلفة، من خلال إعادة صياغة الأفكار اللاعقلانية للأسرة تجاه الطفل وسلوكه وتبني رؤية جديدة اتجاهه.

11-4- التجسيد الأسري:

من خلال التعرف على طبيعة أداء الأسرة وطريقة التواصل بينهم من خلال تجسيد المواقف الموجودة داخل الأسرة، وبالتالي يتمثل الهدف الإرشادي لهذه الفنية في العمل على زيادة وعي أعضاء الأسرة وخاصة الوالدين بطريقة تواصلهم والصورة التي ينظرون بها إلى الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة.

11-5- التعزيز الإيجابي:

من خلال تقديم مدعمات إيجابية (مادية أو اجتماعية) للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة عند قيامه بسلوك مرغوب.

11-6- لعب الدور، وتبادل الدور:

من خلال إسناد دور ما لعضو الأسرة، ثم تبادل الأدوار بحيث يضع الفرد نفسه مكان الآخر وبذلك يدرك هذا الآخر وما دفعه إلى السلوك الذي قام به ومن ثم يتمثل الهدف الإرشادي لهذه الفنية في معايشة عضو الأسرة للدور ومهامه، فإذا قام عضو الأسرة بتمثيل دور الطفل ذوي صعوبات التعلم مثلاً فإنه يشعر مدى المعاناة التي يجدها مقارنة بالأطفال العاديين (بوغازي وعريبي، 2016، ص ص.275-276).

وتساعد برامج الإرشاد الآباء في التعامل مع مشاعرهم، فهذه البرامج يتك تنظيمها بناءً على طبيعة العائلة ومشاكل الطفل وهذه البرامج هي:

1- العلاج الفردي: ويكون الطفل وحده في حالة صعوبة تواجد الأبوين معه (الآباء المدمنين الكحوليين، الذهانيين، والذين يرفضون الطفل رفضًا باتًا).

2- العلاج الجماعي للآباء والأمهات: وذلك للذين يرغبون في الاستفادة من تجارب غيرهم في حل المشكلات الأساسية.

3- العلاج الطفل والوالدين بشكلٍ منفصل: وذلك في الأسر التي فيها العلاقات متوترة، ويكون من غير المفيد إرشاد الطفل وأبويه سويًا.

4- علاج الطفل ووالديه سويًا: وهذا يكون للأسر التي يمكنها أن تشارك المعالج دون أي نزاعات أو توتر (النوايسة، 2013، ص.372).

خاتمة:

بناءً على ما تم الطرق إليه حول دور الإرشاد الأسري في التقليل من حدة المشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم اتضح جليًا أن الإرشاد الأسري من التخصصات النفسية العملية التي زادت الحاجة إليها يومًا بعد يوم تبعًا لتعقد الحياة، وزيادة المشكلات الاجتماعية بين أفراد الأسرة إضافة إلى الصعوبات التعليمية التي أصبحت هاجسًا يؤرق الأسرة، وذلك لما يرافق هذه الصعوبات من مشكلات سلوكية تثير جملة من الاضطرابات التي تنعكس على الصحة النفسية للطفل وتنعكس سلبًا عليه وعلى أدائه الأكاديمي.

لذلك يعمل الإرشاد الأسري على مساعدة الأسرة في تقبل طفلها ذي صعوبة التعلم، من خلال خفض الضغط النفسي التي تشعر به اتجاهه، وذلك بفهم حالته وتقبله كما هو، وإلزام أسرته بتهيئة بيئة ملائمة ومشجعة للنمو النفسي- والصحي، إضافة إلى إكسابهم استراتيجيات تدريبية تزودهم بالمهارات الضرورية للتعامل مع السلوكيات الجديدة التي تظهر لدى الطفل من ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

- بشقة، سماح. (2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية- دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. تخصص إرشاد نفسي مدرسي. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الجزائر، باتنة: جامعة الحاج لخضر.

- بشقة، سماح. (2016). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. مجلة مركز جيل البحث العلمي. العددين 17-18. الجزائر، قسنطينة: جامعة قسنطينة 2.

- بوغازي، كريمة، وعريبي، سعيدة. (2016). الإرشاد الأسري لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة مركز جيل البحث العلمي. العددين 17-18. الجزائر، قسنطينة: جامعة قسنطينة 2.
- الحلو، غسان. (د.ت)، دور الأسرة والمدرسة في رعاية ذوي الصعوبات التعليمية. ورقة عمل. جامعة النجاح الوطنية.
- السيد، خالد عبد الرزاق (2001)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دط، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة.
- علي، أشرف محمد أحمد، وآخرون. (2016). المناخ الأسري وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لذوي صعوبات التعلم بمراكز الاحتياجات الخاصة بولاية الخرطوم. مجلة العلوم النفسية والتربوية. العدد 02. الجزائر، الوادي: جامعة حمة لخضر.
- عيسى، مراد علي، وآخرون (2011)، الاتجاهات الحديثة في الصم (المفاهيم- النظريات- التطبيقات)، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.
- غلبان، هالة عبد السميع، والديب، هاله فاروق. (د.ت). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإرشاد الأسري لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في تنمية بعض المهارات اللغوية لديهم. كلية العلوم والآداب. السعودية.
- فتحي، اسراء غانم عبد، وعزيز، تمار محمد. (2013). أثر برنامج ارشادي لتعديل المفهوم الخاطئ للتربية الخاصة لدى عوائل بطيئي التعلم. مجلة جامعة تكريت للعلوم. المجلد 20. العدد 05 أيار. الجزائر، العراق: جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.
- القاسم، جمال مثقال، وآخرون (2000)، الاضطرابات السلوكية، ط1، دار صفاء، عمان.
- القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبد الرحمن (2014)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة- مقدمة في التربية الخاصة، ط6، دار المسيرة للنشر- والتوزيع والطباعة، عمان.

- المعايظة، دواد محمود (2006)، التأهيل المجتمعي (مفهومه- فلسفته- مبادئه- آليات تنفيذه- تجاربه)، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.
- منصور، حمدي محمد إبراهيم. (د.ت). أساليب واستراتيجيات التدخل مع ذوي صعوبات التعلم وأسرهم. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. الجزائر، البليدة: جامعة البليدة 2.
- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2013)، ذوي الاحتياجات الخاصة- التعريف بهم وإرشادهم، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- يحي، خولة أحمد (2003)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط2، دار الفكر، عمان.