

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المعلمون
وعلاقتها بالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية

مذكرة مكملة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

إشراف الدكتورة
حنيفة صالح بن شريف

إعداد
عبدلرحمنوني

السنة الجامعية

2016 - 2015



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية و العلوم الإسلامية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالتكفل المبكر
بتلاميذ المرحلة الابتدائية.

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

إشراف الدكتورة
حنيفة صالح بن شريف

إعداد الطالبة
عبلة رحموني

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
1	رحال غربي محمد الهادي	أستاذ	جامعة باتنة	رئيسا
2	حنيفة صالح بن شريف	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة	مشرفا ومقررا
3	حدة يوسف	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة	عضوا مشرفا
4	سعيد بوعون	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة	عضوا مشرفا

السنة الجامعية 2015-2016

إهداء

إلى والدي

إلى إخوتي وأخواتي

عبد

شكر و تقدير

الحمد لله شكرا والحمد لله دائما وأبدا

أتقدم بجزيل الشكر و العرفان للأستاذة الدكتورة **حنيفة صالح بن شريف** على حرصها و إشرافها على هذا العمل.

أشكر الأستاذة الدكتورة رئيسة مشروع الماجستير **فريدة بن فليس** على جهودها المبذولة اتجاه الدفعة. كما لا يفوتني أن أشكر كل الأساتذة المكونين للدفعة.

أتقدم بالشكر المسبق للأستاذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة.

أشكر كل من ساهم بنصيب مهما كان لإتجاح هذا العمل وخاصة مشاء المؤسسات التربوية و المعلمين و المعلمات.

الباحثة

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
-	شكر وتقدير
أ	فهرس المحتويات
هـ	فهرس الجداول
ز	الملخص باللغة العربية
ح	الملخص باللغة الأجنبية
1	مقدمة
الفصل الأول: إشكالية الدراسة و منطلقاتها	
4	1- تحديد الإشكالية
7	2- فرضيات الدراسة
8	3- أهداف الدراسة
8	4- دواعي اختيار الموضوع
9	5- أهمية الدراسة
10	6- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة
11	7- عرض الدراسات السابقة و التعقيب عليها
الجانب النظري	
الفصل الثاني: المدخل إلى صعوبات التعلم	
42	تمهيد
43	1- ماهية صعوبات التعلم
51	2- أنماط صعوبات التعلم
57	3- المداخل المفسرة لصعوبات التعلم
60	4- أسباب صعوبات التعلم
65	5- خصائص ذوي صعوبات التعلم
69	6- تشخيص صعوبات التعلم
75	خلاصة
الفصل الثالث: صعوبة تعلم القراءة	
77	تمهيد
78	أولا- القراءة
78	1- مفهوم القراءة وأهميتها

79	2- أنواع القراءة
82	3- طرق تعليم القراءة
87	4- مراحل تعليم القراءة
88	5- مهارات القراءة
90	ثانيا- صعوبة تعلم القراءة
91	1- مفهوم صعوبة تعلم القراءة
93	2- أنواع صعوبة تعلم القراءة
95	3- صعوبة تعلم القراءة و علاقتها بصعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية
99	4- مظاهر صعوبة تعلم القراءة
100	5- تشخيص صعوبة تعلم القراءة
106	خلاصة
الفصل الرابع: صعوبة تعلم الكتابة	
108	تمهيد
109	أولا- الكتابة
109	1- مفهوم الكتابة و أهميتها
110	2- أبعاد مهارة الكتابة
112	3- طرق تعلم الكتابة
114	4- مراحل تعلم مهارة الكتابة
118	5- المهارات اللازمة للكتابة
122	ثانيا- صعوبة تعلم الكتابة
122	1- تعريف صعوبة تعلم الكتابة
123	2- أنواع صعوبة تعلم الكتابة
127	3- صعوبة تعلم الكتابة و علاقتها بصعوبات التعلم النمائية
128	4- مظاهر صعوبة تعلم الكتابة
130	5- تشخيص صعوبات الكتابة
138	خلاصة
الفصل الخامس: صعوبة تعلم الحساب	
140	تمهيد
141	أولا- الفرق بين الحساب و الرياضيات
145	1- ماهية الرياضيات
145	2- ماهية الحساب
145	3- الفرق بين الرياضيات و الحساب

146	ثانيا- صعوبة تعلم الحساب
146	1- تعريف صعوبة تعلم الحساب
147	2- أهمية دراسة صعوبة تعلم الحساب لدى التلاميذ
148	3- أنواع صعوبة تعلم الحساب
148	4- صعوبة تعلم الحساب وعلاقتها بكل من صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية
153	5- مظاهر صعوبة تعلم الحساب
155	6- تشخيص صعوبة تعلم الحساب
158	خلاصة
الفصل السادس: التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	
160	تمهيد
161	أولا- التكفل
161	1- مفهوم التكفل بذوي صعوبات التعلم
162	2- الفرق بين التكفل المبكر وبعض المفاهيم
166	3- هل يمكن التغلب على صعوبات التعلم أم اعتبارها كمشكلات تستمر مدى الحياة؟
167	4- الأسس العامة التالية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
169	ثانيا- استراتيجيات و برامج التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
169	1- استراتيجيات و أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
180	2- البرامج العلاجية و الإرشادية النفسية
184	3- البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
186	4- فريق العمل المتعدد التخصصات في برنامج التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
194	خلاصة
الجانب الميداني	
الفصل السابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
196	تمهيد
197	أولا- إجراءات الدراسة الاستطلاعية و أدواتها
207	ثانيا - إجراءات الدراسة الكمية و أدواتها
214	ثالثا- إجراءات الدراسة الكيفية و أدواتها
الفصل الثامن: عرض نتائج الدراسة الميدانية و مناقشتها	
220	تمهيد
221	أولا - عرض نتائج الدراسة الكمية و مناقشتها

231	ثانيا - عرض نتائج الدراسة الكيفية و مناقشتها
243	ثالثا- مناقشة عامة
245	التوصيات و المقترحات
247	الخاتمة
250	قائمة المراجع
261	الملاحق

الملخص

هذه الدراسة بعنوان: " صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المعلمون و علاقتها بالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر شيوعا في المرحلة الابتدائية، وأيضا التعرف على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية، وفيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراكاتهم تعزى للجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي. إضافة إلى التعرف على العلاقة بين التكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية و تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

أجريت الدراسة على عينة تقدر ب (170) من معلمي و معلمات المرحلة الابتدائية. و لتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية، و تكونت القائمة من (60) فقرة، وقد استخدمت في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي.

أشارت النتائج إلى أن العينة الحالية أظهرت مستوى أدراك متوسط (معتدل)، و أن صعوبة تعلم الكتابة الأكثر شيوعا في المرحلة الابتدائية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي. و أخيرا أشارت النتائج أن التكفل المبكر يعتمد على تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، صعوبات التعلم الأكاديمية، الإدراك، التكفل المبكر، المعلم، التلميذ، المرحلة الابتدائية.

Summary

This study is entitled: “Academic Learning Disabilities as perceived by teachers and their relation with early care of primary school pupils”.

The study aimed at detecting the most Academic Learning Disabilities common in primary school. It also identifies teacher’s perception level of Academic learning disabilities, and whether there are statistically significant differences in their perception level according to: gender, academic qualification, and years of experience. As well as identifying the relation between teachers appreciations for Academic Learning Disabilities and early care of primary School pupils.

The study was conducted on a sample of (170) teachers from primary school. To achieve the objectives of this study, the researcher developed a list of appreciation for Academic Learning Disabilities, The list consists of (60) items, and he used Descriptive analytical method in the present study.

The findings indicated that the current sample showed a moderate perception level for Academic learning disabilities, and dysgraphia is the most prevalent at the primary school. Results also show that there were no statistically significant differences in teacher’s perception level of Academic learning disabilities due to gender, years of experience, academic qualification. Finally, results indicated early care relies on teachers appreciations for Academic Learning Disabilities.

Key words: Learning Disabilities, Academic Learning Disabilities, Perception, Early care, Teacher, Pupil, Primary school.

مقدمة

يكتسب معظم الأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية مهارات القراءة و الكتابة و الحساب، غير أنه هناك من الأطفال من يفشل في اكتساب تلك المهارات و يستمر ذلك الفشل إلى مراحل متقدمة من المرحلة الابتدائية، و هؤلاء الأطفال يطلق عليهم ذوي صعوبات التعلم.

وتعتبر صعوبات التعلم من المشكلات المدرسية الشائعة في الوسط المدرسي خاصة المدرسة الابتدائية، أين تنتشر تحت مشكلات أخرى من وجهة نظر بعض القائمين على تعليم الطفل من مربين و معلمين و أولياء الأمور، حيث تشترك هذه المشكلة مع المشكلات المدرسية الأخرى كالتأخر الدراسي و بطء التعلم في قاسم مشترك يجمع بينها و هو انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي، حيث لا يستطيع هؤلاء الأشخاص غير المختصين التمييز و التفريق بينها و الأسباب الحقيقية التي تقف وراء هذه المشكلة المدرسية، و خاصة منهم المعلم باعتباره من يقوم بتعليم الطفل و الأقرب إليه بعد والديه، إلى جانب قضاء الطفل معظم وقته في المدرسة، لذلك فالمعلم هو من يستطيع أن يلاحظ ويتنبأ بوجود أي مشكلة لدى الطفل كما أنه يلعب دورا كبيرا في التكفل بهذه الفئة من التلاميذ.

إن معرفة المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية معرفة صحيحة هذا يؤدي إلى الكشف المبكر و التعرف على هؤلاء التلاميذ، حيث أن هذا الكشف يساعد على وضع برامج تكفلية في الوقت المناسب و بالتالي التكفل المبكر بهم.

و جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية الذي يعتمد على مستوى إدراكهم لها و التكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية. ولتحقيق هذا المشروع البحثي أطر هذا العمل في فصول هي:

الفصل الأول نقف في هذا الفصل لنعرف بموضوع الدراسة والذي يتضمن الإشكالية المراد طرحها في هذه الدراسة، إلى جانب الفرضيات المقترحة، ودواعي اختيارنا للموضوع، وأهميته، والأهداف التي يمكن تحقيقها من هذه الدراسة، وما يكمل تمهيدنا لهذه الأخيرة التعريف بمتغيراتها وذلك في إطار التعريف الإجرائي للمصطلحات، هذا إضافة إلى مجموعة من الدراسات ذات صلة بموضوع الدراسة و التعليق عليها.

الجانب النظري والذي يتضمن خمسة فصول متتالية بهذا الترتيب:

الفصل الثاني خصص للحديث عن مدخل عام في صعوبات التعلم في البداية تمهيد الفصل، ثم ماهية صعوبات التعلم، المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم، ثم بعد ذلك أنماط هذه الصعوبات، وأيضاً أسبابها، ثم خصائص ذوي صعوبات التعلم، و في الأخير تشخيص صعوبات التعلم، ثم خلاصة الفصل.

الفصل الثالث تناول صعوبة تعلم القراءة في البداية تمهيد الفصل، أولاً تناولنا القراءة من مفهوم

و أهمية، و الأنواع، و طرق و مراحل تعلمها. ثم تناولنا صعوبة تعلم القراءة من مفهوم صعوبة تعلم القراءة و أنواعها، و صعوبة تعلم القراءة و علاقتها بصعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية، و مظاهر صعوبة تعلم القراءة و تشخيص صعوبة تعلم القراءة، ثم خلاصة الفصل.

الفصل الرابع تناول صعوبة تعلم الكتابة في البداية تمهيد الفصل، أولاً تناولنا الكتابة من مفهوم و أهمية، و أبعاد مهارة الكتابة و طرق و مراحل تعلمها، و المهارات اللازمة للكتابة. ثم تناولنا صعوبة تعلم الكتابة من مفهوم صعوبة تعلم الكتابة و أنواعها، و صعوبة تعلم الكتابة وعلاقتها بصعوبات التعلم النمائية، و مظاهر صعوبة تعلم الكتابة و تشخيص صعوبة تعلم الكتابة، ثم خلاصة الفصل.

الفصل الخامس تناول صعوبة تعلم الحساب في البداية تمهيد الفصل، أولاً تناولنا الفرق بين الحساب و الرياضيات من ماهية الرياضيات و ماهية الحساب و الفرق بين الرياضيات و الحساب. ثم تناولنا صعوبة تعلم الحساب و أنواعها، و صعوبة تعلم الحساب و علاقتها بصعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية، و مظاهر صعوبة تعلم الحساب و تشخيص صعوبة تعلم الحساب، ثم خلاصة الفصل.

الفصل السادس تناول التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في البداية تمهيد الفصل، أولاً تناولنا التكفل من مفهوم و الفرق بين التكفل المبكر وبعض المفاهيم، و هل يمكن التغلب على صعوبات التعلم أم اعتبارها كمشكلات تستمر مدى الحياة؟ و الأسس العامة التالية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. ثم تناولنا استراتيجيات و برامج التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، من استراتيجيات و أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و البرامج العلاجية و الإرشادية النفسية، و البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و فريق العمل المتعدد التخصصات في برنامج التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ثم خلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني فينقسم إلى قسمين هما :

الفصل السابع تضمن إجراءات الدراسة الميدانية في جوانبها الثلاثة، الدراسة الاستطلاعية و الكمية و الكيفية.

الفصل الثامن خصص لعرض عرض لنتائج الدراسة الميدانية في شقيها الكمي و الكيفي، و تضمن أيضاً مناقشة الفرضيات و مناقشة عامة، ثم الاقتراحات و الخاتمة.

وأخيراً عرضنا المراجع والملاحق.

الفصل الأول: إشكالية الدراسة و منطلقاتها

- 1- تحديد الإشكالية
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- دواعي اختيار الموضوع
- 5- أهمية الدراسة
- 6- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة
- 7- عرض الدراسات السابقة و التعقيب عليها

1- تحديد الإشكالية

إذا ألقينا نظرة سريعة على أي مجتمع مدرسي نجد أنه هناك تلاميذ يقبلون في المدارس العادية و لا يستطيعون تعلم المقررات التي تطرحها البرامج التعليمية العادية، علما بأنهم لا يعانون من الإعاقة العقلية أو الحركية أو الإعاقة البصرية أو السمعية و غيرها من الإعاقات، و في الوقت نفسه هم محرومون من خدمات التربية الخاصة و الذين تم التعارف عليهم بذوي صعوبات التعلم.

يعتبر موضوع صعوبات التعلم موضوع الساعة ف سابقا كان الاهتمام منصبا على الأطفال ذوي الإعاقات المعروفة و الظاهرة للعيان كالإعاقة الحركية، البصرية، السمعية و العقلية، و لكن بسبب ظهور فئة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي و السمعي و البصري و الحركي فقد بدأ المتخصصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم و خاصة في الجوانب الأكاديمية بهدف التكفل بهذه الفئة من الأطفال.

يؤكد العلماء أن ميلاد حقل صعوبات التعلم يمكن تأريخه من يوم 6 أبريل 1963 ذلك اليوم الذي أعلن فيه صامويل كيرك في كلمة ألقاها في مؤتمر لإحدى منظمات الأطفال.(أحمد أحمد عواد، 1998، ص83-85).

و قد اقترح كيرك مصطلح صعوبات التعلم (Learning Disability) كمسمى للصعوبات بغض النظر عن مفهوم التأخر والاضطراب، هذه الصعوبات التي تظهر لدى بعض التلاميذ في اللغة والكلام والقراءة و الكتابة و المهارات الحسابية و يستبعد كل من العجز الحسي والعقلي.

(Marie-Catherine St-Pierre et al, 2010, P100) .

نظرا لتعدد المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم واختلافها باعتبارها مجموعة غير متجانسة، فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة و اقتراح أساليب التشخيص و الخدمات الملائمة لكل مجموعة. فقد قدم كيرك سنة 1984 تصنيفا لصعوبات التعلم والمتمثل في صعوبات التعلم النمائية و الصعوبات الأكاديمية و الذي يعتبر من أبرز التصنيفات لصعوبات التعلم دقة و شمولية، حيث تمثل صعوبات التعلم النمائية في الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الدراسية المتمثلة في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه و الإدراك و الذاكرة و التفكير و اللغة الشفهية، كما يمكن أن تظهر هذه الصعوبات لدى الطفل في سن دخول المدرسة. (نجاح مسعد أبو الديار وآخرون، 2012، ص123-124).

أما صعوبات التعلم الأكاديمية فيقصد بها الصعوبات المتعلقة بالأداء الدراسي للتلميذ في الجوانب الأكاديمية أو المدرسية و المتمثلة في صعوبات تعلم القراءة، و الكتابة والحساب، والتي تظهر لدى الأطفال في المدرسة.(عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، 2011، ص91).

لأشك أن المعلم يدرك منذ اللحظة الأولى اختلاف تلاميذه في الصفات الجسمية و العقلية و الانفعالية، فالمعلم أول من يقوم بالكشف عن المشكلات المدرسية التي يعاني منها الطفل، و هذا

راجع إلى عدة أسباب أهمها انه يقضي وقت طويل مع الطفل و هو بذلك يأتي في المرتبة الثانية بعد الأولياء، إلى جانب ذلك فهو الذي يوجه القسم والأهم من ذلك فهذا النوع من المشكلات تكون بينتها الرسمية القسم.(Martin Kutscher, 2009, P3-4) .

يعتبر موضوع الدراسة الحالية واحدة من أكثر المشكلات المدرسية في حاجة للاهتمام، لأن صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية أصبحت شائعة و سائدة و أكثر انتشارا بين كثير من التلاميذ، و يترتب عليها مشكلات دراسية و سلوكية تؤدي بهم إلى سوء التكيف. و نظرا لأن صعوبات التعلم الأكاديمية تكون واضحة في أساسها في المواقف التربوية المختلفة، فإن ذلك الدور الذي يؤديه المعلم يعتبر الأكثر أهمية من بين تلك الأدوار التي يقوم بها مختلف المختصين في هذا المجال، و ما يؤكد هذا الدور المهم هو أن معظم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية يقضون جزءا هاما من وقتهم المدرسي في أقسام التعليم العام لذا فهم موضع اهتمام من معلمي المراحل التعليمية الأولى لتلك المدارس.(دانيال هلالاهان و آخرون، 2007، ص 88).

إن إدراك المعلمين لصعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ في المرحلة الابتدائية من الأهمية حيث يمكن التدخل و المساعدة بالتقليل من الآثار السلبية الناتجة عنها، و صعوبات التعلم لدى الأطفال من الأهمية اكتشافها و العمل على التكفل بها، و يقول بطرس حافظ بطرس في هذا الصدد: " أن مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، حيث يتعرض الأطفال لأنواع مختلفة من الصعوبات تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي مؤدية إلى الفشل المدرسي أو التسرب من المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة إذا لم يتم مواجهتها و التغلب عليها. كما أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم أصبح لهم برامج تربوية خاصة بهم تساعد على مواجهة مشكلاتهم الدراسية و التي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من الأطفال".(يحيى محمد نبهان، 2008، ص 25-26).

يعتبر المعلم من أقدر الأطراف المعنية على الكشف عن صعوبات التعلم نظرا لكثرة احتكاكه بالتلميذ ومعرفة بالمقررات ومدى تحصيل التلميذ لها وقدرته على تحليل سلوكه، لذلك فإنه من الأهمية بمكان إشراكه في البرامج والأنشطة التي تخطط لمعالجة هذه المشكلة وتنفيذها، ومن ثم تقويم التحسن الذي يطرأ. فقد أوضحت الدراسات الحديثة أن الكشف المبكر يسهم بدرجة كبيرة في التغلب على صعوبات التعلم بمعنى أن التكفل المبكر يعتمد بالضرورة على الكشف المبكر، كما أشارت هذه الدراسات إلى إن ملاحظات ولي الأمر و تقديرات المعلم أفضل بكثير من وسائل التشخيص العلمية في الكشف عن حالات صعوبات التعلم.(عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، 2011، ص 88).

إن أحكام المعلمين وتقديراتهم من أبرز الأدوات التي تستخدم في الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، و قد أكد أوكلاند Oakland و آخرون على أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في عملية التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عند توفر الأدوات التي تساعد في تحديد المشكلات الأكاديمية و السلوكية التي يعاني منها بعض الطلاب في الفصل العادي بحكم علاقته و معرفته المستمرة بهم. و قد أشار شيبارد Shepard وسميث Smith بأن 76 % من حالات صعوبات التعلم تم تحويلهم من قبل المعلمين، في حين 8 % تم تحويلهم من قبل الأهالي.(جويد عيد الشريف، 2007، ص 8-9).

و يعتبر التشخيص و التعرف عن طريق قائمة التقدير التي يقوم بتعبئتها المعلم أو الوالدين من الخطوات الهامة المعمول بها في البحوث و الدراسات الأجنبية المختلفة، حيث يشير كل من **كالفى Calfée** و **غلينيس Glynis** أن قائمة التقدير بصفة عامة هي الخطوة الأولى للتعرف على التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم الأكاديمية و يؤكد **ماكغينز McGinnis** و **سميث Smith** أن عمل المعلم هو التعرف على التلاميذ الذين يمكن أن يستفيدوا من التعليم المنظم، و التلاميذ الذين يرى أنهم بحاجة إلى مساعدة خارج القسم. (أحمد السعيدى، 2009، ص58-59).

كما تعتبر تقديرات المعلمين لمهارات استعداد الطفل و استراتيجياته التعليمية مصدر تنبؤ أكثر فعالية من الاختبارات المسحية فملاحظات المعلم ذات قيمة كبيرة و ذلك لأن المعلمين يقيمون الأمور التي لا يستطيع الاختبار أن يقيّمها. (محمود أحمد الحاج، 2010، ص102).

تشير معظم الدراسات و البحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم و التي قامت على استخدام قوائم و مقاييس التقدير، إلى أن تقدير المعلم و ملاحظاته للخصائص السلوكية لأطفال هذه الفئة تشكل عاملا بالغ الأهمية في الكشف و التحديد المبكرين لذوي صعوبات التعلم.

و يرى **ريدواي Ridway** و **هارينغ Haring** أن تحليل السلوك الفردي الذي يتم بمعرفة المدرسين و مدى ارتباطه بالخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم أكثر فاعلية من التحديد القائم على استخدام الاختبار الجماعية و الفردية. أي أن بإمكان المدرس تحليل السلوك الفردي للتلاميذ من حيث أمده و تواتره و تزامنه، الأمر الذي يجعل تقدير المدرسين للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم أكثر فاعلية من استخدام الاختبارات الجماعية و الفردية. (عمر محمد خطاب، 2006، ص64).

و يذكر الباحثان **فريندن Ferinden** و **جاكوبسون Jacobson** أن 80% من الأطفال الذين تم تحديدهم من ذوي صعوبات التعلم تؤكد بالفعل أنهم يعانون من صعوبات تعلم، و أنهم باتوا متعلمين مشكلين. و يؤكد الباحثان أن هذا التنبؤ تم اعتمادا على أحكام و تقديرات المدرسين و دون الاستعانة بأية أدوات أخرى، و أن القيمة التنبؤية ترتفع حتما إذا اقترنت هذه الأحكام و التقديرات بقوائم أو مقاييس تقدير تشتمل على الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، حيث تصل دقة التنبؤ و مستواه إلى 90 % أو أكثر. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 227-228).

كما قارنت **غلازارد Glazzard** القيمة التنبؤية لبعض الاختبارات بمقياس كيرك لتقدير الخصائص السلوكية 1966 بالتطبيق على (87) من أطفال ما قبل المدرسة، و توصلت **غلازارد** إلى أن تقدير الخصائص السلوكية التي تتم بمعرفة المدرس هي أكثر المنبئات فاعلية. و من ثم فإن مقاييس التقدير تتفوق على باقي الأدوات الأخرى الجماعية و الفردية في التحديد و الكشف المبكرين عن ذوي صعوبات التعلم. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 228).

و في دراسة **اجلستون Egelston** و كان موضوعها " تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم" و قد أجريت هذه الدراسة على (153) طفل من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث طلب من مدرسي هذه الصفوف أن يحددوا أسماء التلاميذ الذين تكون قدراتهم العقلية فوق المتوسط بالنسبة لأقرانهم. و في الوقت نفسه يكون مستواهم التحصيلي أقل من المتوسط في القراءة و الفهم اللغوي و الرياضيات، و قد

أمكن من خلال الأدوات المستخدمة التعرف على ذوي صعوبات التعلم و تصنيفهم في فئات شملت حوالي 80-90% من تلاميذ العينة بأنهم من ذوي صعوبات التعلم بالفعل. (عمر محمد خطاب، 2006، ص60).

مما سبق من الدراسات التي قامت على الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم و تحديدهم، أشارت إلى الأهمية المتعاطمة لأحكام و تقديرات المدرسين و ملاحظاتهم المباشرة في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ و تلميذات المرحلة الابتدائية و الإعدادية. إلا أن و وفقا للوكس Lux فإن هناك مشكلة واحدة تتمثل في أن التلاميذ المصنفين على أن لديهم صعوبات تعلم غالبا ما يخفون أي مواهب و قدرات خاصة لديهم و من ثم يصبح ضعفهم الأكاديمي محور تركيز و اهتمام معلمهم و زملائهم بعيدا عن معرفة قدراتهم الحقيقية. (مراد علي سعد و وليد السيد الخليفة، 2008، ص193-194).

إن اكتساب المعلم الإدراك و الفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم لأمر ضروري و هام جدا، فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، و هو أول من يستطيع أن يلاحظ و يرصد و من ثم يتصل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء اللازم. فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه و مستوياتهم الذهنية و المعرفية العلمية و مشاكلهم الإدراكية كلما أصبح أكثر فهما و تميزا للفئات المختلفة من التلاميذ مما يساعد ذلك على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة فكلما أسرع المعلم بتحويل ذوي الاحتياجات الخاصة من بينهم ذوي صعوبات التعلم إلى إدارة المدرسة أو الأخصائي النفسي كلما استطاع الآخرون كل في مجال اختصاصه القيام بما يخدم هؤلاء التلاميذ. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 135).

بناء على ما سبق وإضافة إلى ما أشارت إليه الدراسات العربية و الأجنبية إلى وجود صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، قد يكون من الضروري للوقوف على جوهر هذه الظاهرة و معرفة آراء و وجهة نظر المعلمين لها. و من هنا نشأت الحاجة إلى هذه الدراسة التي تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية في البيئة المدرسية الجزائرية كما يدركها أحد محاور العملية التعليمية و هم معلمي المرحلة الابتدائية من جهة، و من جهة أخرى علاقة تقديراتهم لها بالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية، و مما تقدم يمكننا طرح الإشكالية وفقا للتساؤلات التالية:

- ما هي صعوبات التعلم الأكاديمية الشائعة في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون وفقا لأداة الدراسة؟

- ما مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ذوي مستويات الخبرة المختلفة في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للمؤهل العلمي؟
- هل التكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية يعتمد على تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية؟

2- فرضيات الدراسة

من خلال التساؤلات المطروحة سابقا تم صياغة الفروض الآتية:

- نتوقع شيوع صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون على أداة الدراسة.
- نتوقع مستوى إدراك منخفض لدى المعلمين على قائمة تقدير المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ذوي مستويات الخبرة المختلفة في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للمؤهل العلمي.
- التكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية يعتمد على تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

3- أهداف الدراسة

- معرفة صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر شيوعا في المرحلة الابتدائية.
- التعرف على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغير الجنس على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغير الخبرة على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغير المؤهل العلمي على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف فيما إذا كان يمكن الاعتماد على تقديرات المعلمين في الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية و الذي يعني التكفل المبكر بهم.

4- دواعي اختيار الموضوع

- التكفل المبكر هو أهم أهداف التشخيص المبكر وهذا الأخير يعتمد على معرفة المعلم بهذه الفئة، باعتبار أن هذا النوع من المشكلات المدرسية أول ما تظهر في القسم و المعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلميذ، فهو أول من يستطيع أن يلاحظ ويرصد مشكلات التلاميذ في القسم ومن ثم الاتصال بالجهات المتخصصة لاتخاذ الإجراءات اللازمة.
- عدم قدرة المعلم التمييز و الخلط بين صعوبات التعلم و المشكلات المدرسية الأخرى أهمها التأخر الدراسي و التخلف العقلي و بطئ التعلم وغيرها...
- حاجة المعلم إلى إعداد تربوي في مراكز خاصة (المعاهد التكنولوجية).
- صعوبة تشخيص هذه الفئة أكبر عقبة يواجهها الأخصائي النفسي (تجربة شخصية).
- حاجة الأخصائي النفسي التابع لقطاع الصحة المدرسية إلى تكوين في مجال صعوبات التعلم.
- غياب أقسام خاصة بذوي صعوبات التعلم (غرفة المصادر) في المدارس الابتدائية.
- غياب معلم صعوبات التعلم أو تربية خاصة في المدرسة الابتدائية لمساعدة المعلم العادي للتكفل بهذه الفئة.

5- أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من متغيراتها:

- المرحلة الابتدائية

تبرز أهمية الدراسة من المرحلة العمرية التعليمية التي تتناولها وهي المرحلة الابتدائية، وترجع أهمية هذه الدراسة إلى خطورة مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبارها المرحلة الحرجة التي يكتسب فيها التلميذ المهارات التي تمكنه من اكتساب المهارات الأساسية، و ممهدة للمراحل التعليمية اللاحقة، حيث تعتبر المرحلة الابتدائية الركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة لذا يجب توفير البيئة التعليمية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

و انطلاقا من أهمية المرحلة الابتدائية فإنه يجب التركيز عليها و الاهتمام بها بصورة أكبر، سيما و أن أي خلل قد يعتري هذه المرحلة سيتراكم في هذا الأساس و سيمتد في تأثيره إلى مراحل التعليم اللاحقة.

- المعلم

هو حجر الأساس في المدرسة الابتدائية فالمعلم هو أول من يتنبأ بوجود المشكلات المدرسية فهو بذلك يعد من اقدر الأطراف بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم.

و تعد الدراسة الحالية محاولة لإبراز دور المعلم في التعرف و الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية باعتبار هذه الصعوبات أول ما تظهر في القسم. و تقديرات المعلمين هي خطوة ايجابية نحو التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الوقت المناسب قبل تعقدها.

و تتمثل أهمية الدراسة أساسا في تفعيل دور معلم المرحلة الابتدائية في التعرف أو الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ في هذه المرحلة.

- التكفل المبكر

إن التكفل المبكر بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية يمنع تفاقم الصعوبة أو على الأقل يخفف من الفشل المدرسي فيما بعد في المراحل التعليمية المتقدمة.

- صعوبات التعلم

صعوبات التعلم من اخطر المشكلات المدرسية و تكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم في كونها مشكلة خفية، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أسوياء حيث لا يستطيع المعلم أو الأهل ملاحظة أي ظواهر شاذة تستوجب تقديم المساعدة.

كما تشكل صعوبات التعلم أحد العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى صعوبة و تعثر في التحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، و عدم قدرتهم على التكيف مع المقررات الدراسية في المراحل التالية للتعليم.

تكمن أهمية هذه الدراسة في الحاجة إلى دراسات في مجال صعوبات التعلم أولها وأولها هي التعريف بهذه الظاهرة التي يجهلها الكثيرون، إلى جانب وجود عدد من التلاميذ لديهم مشكلات مدرسية أخرى صعوبات التعلم سببا مباشرا في ظهورها، هذا فضلا عن وجود شكوى متكررة من أولياء الأمور و كذلك المعلمين من ضعف تلاميذ المدارس بصفة عامة من بينهم ذوي صعوبات التعلم. كما أن المعرفة الصحيحة لكل من المعلم والأخصائي النفسي لصعوبات التعلم سيساعد على الكشف والتكفل بذوي صعوبات التعلم في الوقت المناسب.

و لأن صعوبات التعلم هي بمثابة مدخل أو بوابة لظهور مشكلات مدرسية أخرى شكلت تحديا كبيرا أخطرها التسرب المدرسي الذي يعتبر تأشيرة للدخول والعودة إلى الأمية من جديد.

و تزداد الأهمية في غياب الدراسات المختلفة التي تسعى إلى تحقيق ما هدفت إليه الدراسة الحالية، الأمر الذي يعني أن الدراسة ستسهم في سد النقص الحاصل في هذا المجال، كما انه هناك أكثر من جهة يمكنها الاستفادة من هذه الدراسة وتتمثل هذه الجهات في:

- أولياء الأمور.

- المعلمين في المدارس الابتدائية.

- الباحثين في مجال صعوبات التعلم.

- واضعي السياسة التعليمية.

6- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

- صعوبات التعلم الأكاديمية

صعوبات التعلم الأكاديمية هي صعوبات في القراءة و الكتابة و الحساب حيث تظهر تلك الصعوبات في المرحلة الابتدائية والتي تعبر عن مظاهرها فقرات القائمة التي أعدت من طرف الباحثة.

- الإدراك

كما تقيسه أداة الدراسة هو وعي المعلم وفهمه ومعرفته لصعوبات التعلم الأكاديمية، أو مجموعة الانطباعات و الافتراضات و الأفكار والتصورات التي يحملها المعلم حول صعوبات التعلم الأكاديمية، و التي تعبر عن نفسها على شكل المظاهر أو الأعراض السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن إدراك المعلمين تمثله المؤشرات السلوكية الملاحظة من طرف المعلم.

و تم التعبير عنه إجرائيا من خلال استجابة المعلمين وتقديرهم للفقرات التي تعكس إدراكهم للصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. أي يقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المعلم (ة) على قائمة تقدير المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية.

- المعلم

معلم المدرسة الابتدائية.

- التكفل المبكر

هو الإسراع قدر الإمكان في تقديم الخدمات التدريسية و الإرشادية لتلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية، بهدف التخفيف من الصعوبات في المواد الدراسية في القراءة و الكتابة و الحساب و ما يترتب عليها من آثار على شخصية التلميذ.

و يعتمد التكفل المبكر بالضرورة على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية، حيث يرتبط مستوى الإدراك بصحة معرفة المعلمين بخصائص و سمات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تعتبر مجموعة السمات و الخصائص أهم المحكات العالمية و التي تبنى عليها مقاييس التقدير في التعرف و الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

- المرحلة الابتدائية

المرحلة الابتدائية هي المرحلة التعليمية التي تتضمن خمس سنوات دراسية تبدأ بالسنة الأولى ابتدائي و تنتهي بالسنة الخامسة ابتدائي. و المرحلة المقصودة في هذه الدراسة هي السنة الثالثة ابتدائي.

7- عرض الدراسات السابقة و التعقيب عليها

هناك زخم و تنوع في الدراسات التي اهتمت بموضوع صعوبات التعلم وهذا إنما يعود إلى أن هذه

المشكلة عالمية وموجودة في جميع الثقافات، و بعد مراجعة العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ونظرا للكم الهائل لهذه الدراسات سنكتفي بذكر الدراسات الأقرب إلى متغيرات الدراسة الحالية حسب التقسيم التالي وفق محاور وتسلسل زمني لتناول تلك الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية.

- محور الدراسات التي تناولت المعلمين و صعوبات التعلم.

- محور الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية.

- محور الدراسات التي تناولت التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

1-7- عرض الدراسات السابقة

1-1-1- محور الدراسات التي تناولت المعلمين و صعوبات التعلم

- دراسة ج. اجلستون 1978 R. Egelston

المعونة بـ " تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم ".

أجريت هذه الدراسة على (153) طفل من تلاميذ المرحلة الابتدائية. حيث طلب من معلمي هذه الصفوف أن يحددوا أسماء التلاميذ الذين تكون قدراتهم العقلية فوق المتوسط بالنسبة لأقرانهم. و في الوقت نفسه يكون مستواهم التحصيلي أقل من المتوسط في القراءة و الفهم اللغوي و الرياضيات. و قد أمكن من خلال الأدوات المستخدمة التعرف على ذوي صعوبات التعلم و تصنيفهم في فئات شملت حوالي 80 - 90% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالفعل. (عمر محمد خطاب، 2006، ص 60).

- دراسة و.ج. سجلكا 1982 W.J Cegelka

يرى سجلكا أنه يجب على كل شخص يعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يكون ملما و ذلك بالإضافة إلى المتطلبات الأكاديمية بـ :

- نظريات التقويم و بناء الاختبارات و الإحصاء.

- نمو الطفل.

- مدخل إلى التربية الخاصة.

- مقاييس الذكاء و التحصيل.

- تخطيط و تطوير المناهج.

- نظريات التعلم.

- أساسيات إدارة و ضبط السلوك. (عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، 2002، ص 179).

- دراسة ديفز Davis و شيبارد Shepard 1983

المعنونة بـ " مقدرة الأخصائيين و المعلمين في تشخيص و تحديد ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما أكثر الاختبارات استخداما في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

- ما مدى معرفة الأخصائيين بالخصائص الفنية لهذه الاختبارات ؟

- ما مدى إلمام المهنيين في تفسير الانحراف و التشتت في علامات الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

- ما هي الممارسات المستخدمة للحصول على تشخيص صادق للطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما تكون اختبارات القياس النفسي قد جرت في العيادة ؟

اشتملت عينة الدراسة الممثلة لمجتمعها على (452) معلما لذوي صعوبات التعلم و على (130) من المتخصصين في علم النفس المدرسي ، و كذلك على (179) معلما للغة و الآداب في مدينة كولورادو الأمريكية. استخدم استبياننا خاصا تم عرضه على عينة الدراسة للإجابة عن أسئلة البحث.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاختبارات المستخدمة في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مازالت نتائجها غير دقيقة إلى درجة كافية، و ذلك بالرغم من استخدام الاختبارات المتصفة بثبات و صدق عاليين.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى مبالغة المتخصصين في تقديرهم للاختبارات التي يستخدمونها، و تشير أيضا إلى أن أحكام غالبية المتخصصين في تشخيص ذوي صعوبات التعلم تتم باستخدام العلامات على الاختبارات في العيادة النفسية. إلا أن هناك متخصصين لا يستهان بعددهم مازالت تنقصهم المعرفة بالإجراءات الملائمة للتأكد من صدق هذه الأحكام، إذ أن ما بين الثلث و النصف من كل مجموعة من مجموعات المتخصصين لم تستطع أن تفسر على وجه الدقة انحرافات في القدرة على التحصيل. (تيسير مفلح كوافحة، 2007، ص41-42).

- دراسة آن غراف Anne Grave و آخرون 1992

في هذه الدراسة أوضحت غراف و مجموعة من الباحثين قائمة بالمهارات اللازمة لإعداد معلم صعوبات التعلم شاملة للأبعاد التالية :

- الاحتياجات و طبيعتها لذوي صعوبات التعلم.

- الدعم الأكاديمي و يشمل المهارات الدراسية و المهارات المهنية.

- مناهج دعم للمساعدة في تعديل المناهج المدرسية.

- طرق التشخيص و القياس.

- تقديم الفصل الدراسي و إدارته.
- مهارات التعاون و الاستشارة.
- الاستراتيجيات التعليمية الخاصة.
- النواحي التاريخية و القانونية.
- الممارسات و الإجراءات غير التقليدية.
- الجوانب الطبية و خبرات التطبيقية. (عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، 2002، ص 180).

- دراسة عوض الله سالم محمود 1994

المعونة بـ: "قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلميذ نحو المواد الدراسية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلميذ نحو المواد الدراسية. و استخدم الباحث عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددها 64 معلم و معلمة ممن يقومون بتدريس المواد الاجتماعية والعلوم في الصف الأول الإعدادي. كما استخدم عينة من التلاميذ الذين يدرسون عند هؤلاء المعلمين، و لم يحددها.

و استخدم الباحث الأدوات التالية :

- مقياس قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم من إعداد الباحث.

- مقياس الميل نحو المواد الدراسية من إعداد فؤاد أبو حطب.

- اختبار نيومان كولز.

و توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) في أبعاد الاهتمام و الحرية بين مجموعة التلاميذ للمعلمين القادرين على التشخيص وبين مجموعة التلاميذ للمعلمين غير القادرين على التشخيص، وذلك لصالح تلاميذ المعلمين القادرين، في حين اختلفت الفروق بين المعلمين في بعد المنفعة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المعلمين ذوي التخصص العلمي والأدبي في أبعاد الاهتمام و الحرية، في حين وجدت فروق في بعد المنفعة لصالح المعلمين ذوي التخصص العلمي.

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في أبعاد الحرية والصعوبة و المنفعة بين تلاميذ المعلمين والمعلمات لصالح تلاميذ المعلمات، بينما لا توجد فروق في بعد الاهتمام. (فاتح لغزيلي، 2008، ص).

- دراسة زيدان السرطاوي 1995

المعونة ب: "خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في المملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأكثر هذه الخصائص شيوعاً من وجهة نظر المعلمين. و تكونت عينة الدراسة من (549) طالباً في المرحلة الابتدائية، منهم (333) طالباً من ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات ومن (216) طالباً عادياً.

استخدم الباحث أداة في تطوير دراسته المشتمة على (57) سلوكاً تم تصنيفها وتجميعها ضمن أربعة أبعاد رئيسة تمثلت في الاضطرابات السلوكية والخصائص الأكاديمية والاضطرابات الإدراكية، معتمداً على المنهج الوصفي التحليلي.

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع السلوكيات التي تشير إلى صعوبات أكاديمية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مرتفعة، وكان أهمها حاجتهم لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائهم، والصعوبة في إجراء العمليات الحسابية وفي القراءة وبطء في إنجاز العمل وحاجتهم إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم وصعوبة تطبيق ما تعلموه ونقص في القدرة على التمييز وعلى الاستماع مع عدم فهم ما يسمعون. (زيدان السرطاوي، 1995، ص 147-158).

- دراسة ر. بارمر R. parmer و ج. كاولي J. Cawleu 1997

في هذه الدراسة تم التركيز على المعايير المتخصصة الواجب توافرها في معلمي الرياضيات لذوي صعوبات التعلم، و هي النمذجة و التعلم بالرياضيات، و معرفة التلاميذ كمتعلمين للرياضيات، و معرفة طرق تدريس الرياضيات، و المعرفة بنظريات التعليم مثل النظرية السلوكية، و نظر المعنى الموجه و نظرية التكوين العقلي. (عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، 2002، ص 180).

- دراسة فوزي 2000

المعونة ب: "صعوبات تعلم الكتابة للطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين و المعلمات".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية في تعليم الكتابة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها في مدارس تربية إربد في الأردن في حين اشتملت العينة على (150) معلماً و معلمة.

وقد استخدم الباحث الاستبيان كأداة للحصول على البيانات والمعلومات من أفراد العينة، معتمداً على المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى أن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الحروف الساكنة، من شأنه أن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لديه، حيث وافق نسبة (79%) من مجموع الإجابات على ذلك. (علي حسن حباب، 2011، ص 16).

- دراسة عبد العزيز بن محمد العبد الجبار 2002

المعونة بـ: "المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها و مدى امتلاكهم لها".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم و معرفة ما يتوافر منها لديهم. و لتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية حيث بلغت العينة (110) معلما.

وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

- استمارة جمع البيانات الأولية من إعداد الباحث.

- مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم الصادر عن رابطة الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية قام بتطويره الباحث.

و توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- جاءت المهارات مرتبة من قبل مجتمع الدراسة حسب أهميتها على التوالي: المهارات الأكاديمية، و مهارات الاستراتيجيات التعليمية، و مهارات بيئة العمل. و جاء ترتيب المهارات من قبل مجتمع الدراسة حسب توافرها لديهم على التوالي: المهارات الأكاديمية، و مهارات بيئة العمل، و مهارات الاستراتيجيات التعليمية.

- كما بينت النتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات بحيث يمكن أن تعزى إلى لمتغيرات الخبرة، و التقدير الأكاديمي، و عدد الحالات المتكفل بها، و كانت هناك فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير العمر.

- و من جانب آخر أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوافر تلك المهارات لمتغير التقدير الأكاديمي. (عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، 2002، ص175).

- دراسة قامت بها لجنة تربوية تابعة لوزارة التربية الوطنية بالجزائر ما بين سنتي (2003-2002)

المعونة بـ: "دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها".

دراسة أعدتها لجنة بوزارة التربية الوطنية بالجزائر للفترة ما بين 2003/ 2002 قادتها تورييرين خيرة مختصة في علم النفس ومفتشة التربية والتكوين، بمعية مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس وعاملين في القطاع التربوي. و يهدف هذا الدليل إلى:

- تحسيس المعلمين بضرورة التكفل بصعوبات التعلم لدى التلاميذ في المواد القاعدية: القراءة، الكتابة،

التعبير، التربية الرياضية.

- إعطاء المعلمين وسائل التكفل البيداغوجي بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم.

- وضع أدوات تكون في متناول المعلمين لتقصي الصعوبات التعليمية وتصنيف صعوبات التعلم حسب طبيعتها واقتراح نوع المعالجة المناسبة.

استخدمت اللجنة عينة مكونة من (164) معلم و معلمة لمرحلة التعليم الابتدائي، حيث أخذت هذه العينة من ثمانية ولايات هي: الجزائر، بومرداس، سعيدة، ميلة، الأغواط، تيبازة، عنابة، الطارف.

واستخدمت اللجنة استبياناً طبق على جميع أفراد العينة المذكورة آنفاً، والمكونة من (21) معلماً مختصين في التعليم المكيف و (143) معلماً هم معلمون عاديون في التعليم الابتدائي، إضافة إلى استخدام مقابلات مع بعض هؤلاء المعلمين.

توصلت هذه اللجنة إلى نتائج مهمة، أهمها عدم تمكن أغلب المعلمين من تطبيق المعارف المتعلقة بتحديد طبيعة صعوبات التعلم التي يظهرها التلاميذ. كما اقترحت العديد من النقاط في هذا المجال أهمها: الإفادة من تقنيات الاستدراك، وتعيين وسائل الاستكشاف المبكر لدى تلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم، والتقيد بالمبادئ البيداغوجية التي تنص على التقرب من التلميذ، واعتبار ذوي صعوبات التعلم أول مصدر للمعلومات والتكفل بالفروق الفردية لدى التلاميذ، والتقييم المستمر لوحداث التعلم، إضافة إلى إشراك مختلف المتدخلين التربويين من معلمين، مديرين، مفتشين. (فاتح لعزيلي، 2008، ص 16).

- دراسة دابي نابوزوكا (2003) Dabie Nabuzoka

المعنونة بـ: "تقديرات المعلمين و ترشيح الأقران للتمتع و سلوكات أخرى للأطفال ذوي صعوبات التعلم و العاديين".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تقديرات المعلمين و ترشيحات الأقران للأطفال ذوي صعوبات التعلم و العاديين لسلوك التمتع و سلوكات أخرى و معرفة مدى ارتباط تقديرات المعلمين و ترشيحات الأقران.

في هذه الدراسة تم الحصول على تقديرات المعلمين حول التمتع و السلوكات الأخرى من (121) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (8-12) سنة يتضمنهم (20) طفلاً ممن يعانون من صعوبات التعلم، كما تم الحصول على ترشيح (55) منهم من قبل الأقران (15) من ذوي صعوبات التعلم و (40) من الأطفال العاديين.

أسفرت النتائج على أن الارتباطات بين تقديرات المعلمين و الترشيح كانت كبيرة للأطفال العاديين مقارنة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم. و أن أغلب الأطفال يعانون صعوبات التعلم يكونون ضحايا للتمتع و لديهم شعور بالخجل و الارتباك، بينما العاديون أكثر تنمراً و يرفضون السلوك التعاوني و يحبون فرض السيطرة. (مسعد نجاح أبو الديار، 2012، ص 116).

- دراسة عمر محمد الخرابشة و احمد عبد الكريم عربيات 2005

المعونة بـ "الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر.

أجريت الدراسة على عينة قوامها (166) معلما و معلمة العاملين في غرفة المصادر، و استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس ماسلك للاحتراق النفسي المعرب.

و توصلت نتائج الدراسة إلى:

- درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم درجة متوسطة على بعدي الإجهاد الانفعالي و تبدل المشاعر، و بدرجة عالية على بعد نقص الشعور بالإنجاز.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس و لصالح الإناث بالنسبة لبعدي نقص الشعور بالإنجاز، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس بالنسبة لبعدي الإجهاد الانفعالي و تبدل المشاعر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الثلاثة بالنسبة لمتغير الخبرة و لصالح ذوي الخبرة ممن لديهم خمس سنوات فأكثر. (عمر محمد الخرابشة و أحمد عبد الكريم عربيات، 2005، ص 292-331).

- دراسة جمال الخطيب 2006

المعونة بـ: "مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية، و معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفة و قناعات المعلمين حول صعوبات التعلم.

أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الست الأولى تكونت من (405) معلما و معلمة يتواجدون في (30) مدرسة عادية حكومية و خاصة. و لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

- اختبار تحصيلي يقيس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم.

- مقياس تقدير رباعي يقيس القناعات التي يحملها المعلمون حول تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- برنامج تدريبي يتضمن معلومات أساسية و أساليب تعليم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية مستوى متوسط، كما اتضح أيضا أن هناك تباينا ظاهريا في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم لدى المعلمين تبعا لمتغيرات الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعا لمتغيرات العمر و المؤهل العلمي و عدد سنوات الخبرة.
- البرنامج التدريبي كان له أثر في تنمية مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- البرنامج التدريبي كان له أثر في تنمية القناعات الايجابية لدى المعلمين بصعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية. (طارق بن منير المرشدي، 2008، ص ص2-79).

- دراسة فاتح لعزيلي 2008

المعنونة بـ: "علاقة تكوين المعلمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم دراسة ميدانية لمعلمي الطور الأول الأساسي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين تكوين المعلم وقدراته على استكشاف الصعوبات التعليمية التي يظهرها تلاميذه في أقسام الطور الأول من التعليم الأساسي بالجزائر. استخدم الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي على عينة شملت (80) معلم و معلمة، طبق عليها استبياننا خاصا بالمعلمين من إعداد الباحث. وكانت النتائج كالتالي:

- لا توجد هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص محاور التكوين البيداغوجي التي تلقوها أثناء فترة التكوين.
- لا توجد هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص محاور التكوين النفسي التي تلقوها أثناء مرحلة الإعداد للخدمة.
- لا توجد هناك فروقا دالة بين المعلمين فيما يخص رأيهم فيما إذا كان التكوين الذي تلقوه قد أهمل بعض الجوانب.
- لا توجد هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص رأيهم في الجوانب التي أهملها التكوين الذي كان مبرمجا لهم قبل التحاقهم بمهنة التعليم.
- لا توجد هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص إجاباتهم عن مدى تلقيهم تكوينا حول صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

- لا توجد هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص إمكانية متابعتهم لحالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل صفوفهم الدراسية.
- لا توجد هناك فروق دالة بين المعلمين فيما يخص الأساليب المستعملة في الصف الدراسي للتعرف على حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- لا توجد هناك فروق بين المعلمين فيما يخص الأدوات المستعملة من طرفهم في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- لا توجد هناك فروق بين المعلمين فيما يخص إجاباتهم حول صعوبات التعلم في القراءة التي أظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي.
- لا توجد هناك فروق بين إجابات المعلمين المتعلقة بصعوبات تعلم الكتابة التي يظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي.
- لا توجد هناك فروق في إجابات المعلمين المتعلقة بصعوبات التعلم التي يظهرها تلاميذهم داخل الصف الدراسي في مادة الحساب.
- لا توجد هناك فروق بين المعلمين فيما يخص مدى اجتهدهم في الكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في وقت مبكر.
- لا توجد هناك فروق بين المعلمين فيما يخص الطرق المستعملة من قبلهم في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.
- لا توجد هناك فروق بين المعلمين فيما يخص رأيهم في ضرورة أن يكونوا قادرين على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.
- لا توجد هناك فروق في إجابات المعلمين فيما يخص الجوانب التي تجعلهم ضروري أن يكونوا قادرين على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم.
- لا توجد هناك فروق في إجابات المعلمين حول إمكانية وجود علاقات مع مختلف المختصين.
- لا توجد هناك فروق في إجابات المعلمين حول ما إذا كانت لقاءاتهم مع المختصين تعد كافية.
- لا توجد هناك فروق في إجابات المعلمين فيما يخص محاولتهم في التأكد من صعوبات التعلم لدى تلاميذهم مع المختصين.
- لا توجد هناك فروق في إجابات المعلمين المتعلقة بمدى تلقيهم للمساعدة في المجال من طرف المختصين.
- لا توجد هناك فروقا بين إجابات المعلمين فيما يخص مدى استفادتهم من دورات تكوينية في مجالات تربوية متعلقة بمهنتهم.

- لا توجد هناك فروق في إجابات المعلمين حول رأيهم فيما إذا كانت الدورات التكوينية المنظمة لهم كافية.
- هناك فروق في إجابات المعلمين حول الأسباب التي تجعل من الدورات التكوينية المنظمة لهم غير كافية.
- لا توجد هناك فروق في إجابات المعلمين حول رأيهم في الجوانب التي تركز عليها الدورات التكوينية المنظمة لهم.
- لا توجد هناك فروق في إجابات المعلمين حول رأيهم فيما إذا كانت الدورات التكوينية المنظمة لهم يمكنها تعويض النقص الموجود في برامج التكوين.
- لا توجد هناك فروق في إجابات المعلمين حول رأيهم في الأسباب التي تجعل من الدورات التكوينية المنظمة لهم لا يمكنها تعويض النقص الموجود في برامج التكوين. (فاتح لعزيلي، 2008، ص 7-120).

- دراسة طارق بن منير المرشدي 2008

المعونة ب: "المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالإدارة المدرسية و التجهيزات المكانية و الوسائل التعليمية، و المتعلقة بمعلمي ذوي صعوبات التعلم و الإشراف التربوي، و التعرف على اختلافهما حسب الإدارة التعليمية. و استخدم الباحث في هذه الدراسة عينة قوامها (341) معلما من معلمي ذوي صعوبات التعلم العاملين في غرف المصادر.

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- يواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بتعاون معلم الفصل العادي.
- يواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم ذوو الخبرة القليلة مشكلات تعيق تعاملهم مع ذوي صعوبات التعلم.
- يواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم التابعون للإدارات التعليمية البعيدة مشكلات و عقبات تعيق عملهم مع ذوي صعوبات التعلم. (طارق بن منير المرشدي، 2008، ص ص 2-79).

- دراسة ل.إيلي يونغ L.Ellie Yong و آخرون 2008

المعونة ب : "تصورات معلمي المدارس الخاصة للتحرش الجنسي بين طلاب ذوي صعوبات التعلم".

تناولت هذه الدراسة تصورات معلمي المدارس الخاصة إزاء انتشار التحرش الجنسي بين الطلاب الذين يعانون صعوبات، و اختبرت مجموعة عشوائية من معلمي التعليم الخاص تقدر ب (129) معلما، و ذكر ما يقرب من (92%) من أفراد العينة أنهم لاحظوا تحرش جنسي بين طالب و طالب و سلوكات موحية بالجنس، و تبين أن الذكور أكثر تحرشا من الإناث، لكن تبين أن الإناث و الذكور متساوون على

مقياس ضحايا تحرش الجنسي، و شملت السلوكيات الأكثر شيوعا النكات و الشائعات ذات الطابع الجنسي، و توجيه الشتائم. و قد تم التدخل بنسبة (82 %) و عند المواجهة توقف فوراً (74 %) من الطلاب عن الاستمرار في التحرش. و أكد أغلب أفراد العينة من المعلمين أن المربين المتخصصين ساعدوا في خفض التحرش الجنسي من خلال التدخل و الاستجابة استجابة فعالة. (مسعد نجاح أبو الديار، 2012 ج، ص 120).

- دراسة سعيد الظفري وإبراهيم القريوتي 2010

المعونة بـ "الاحترق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان".

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية المسحية التي هدفت لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان في ضوء متغيرات المؤهل الدراسي، والتخصص، والوضع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، والدورات التدريبية للمعلمة، بالإضافة إلى المستوى الاقتصادي لطلبة المدرسة.

تكونت عينة الدراسة من (200) معلمة من معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى (الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي) من التعليم الأساسي في ثماني مديريات من بين (11) مديرية من مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان. و استخدام الباحثان مقياس ماسلاك وجاكسون للاحتراق للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة. و أشارت نتائج الدراسة إلى :

- وجود مستوى منخفض من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة.

- أن مستويات الاحتراق اختلفت باختلاف التخصص لصالح التخصصات العلمية والمؤهل الدراسي لصالح حملة البكالوريوس مقارنة بحملة الدبلوم العالي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى للحالة الاجتماعية للمعلمة.

- أن جميع أبعاد الاحتراق لدى المعلمات ترتفع كلما انخفض المستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة، بينما لم توجد علاقة لمعظم أبعاد الاحتراق بالخبرة التدريسية والدورات التدريبية. (سعيد الظفري وإبراهيم القريوتي، 2010، ص 175).

- دراسة رهدف محمد شعشاعة 2011

المعونة بـ "مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلوكسيا (صعوبات القراءة) دراسة مسحية في مدينة إدلب".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة وأثر بعض المتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية) على تلك المعرفة، ومعرفة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وعلاقة تلك الاتجاهات بمعرفة المعلمين.

تكونت عينة الدراسة من (298) معلما ومعلمة موجودين في (15) مدرسة من مداس التعليم الأساسي. و استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- استبيان للكشف عن معرفة المعلمين بصعوبات القراءة من إعداد الباحثة.
- مقياس لاتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من إعداد الباحثة.
- و أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة هي:

- أعلى مستويات معرفة المعلمين بصعوبات القراءة كانت كالتالي: المعرفة الأدائية، يليها المعرفة بأساليب التعليم، فالمعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، فالمعرفة بأساليب التشخيص، وأخيرا المعرفة بأسباب صعوبات القراءة.

- اتجاه المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو تلاميذ ذوي صعوبات القراءة كان إيجابيا، أما بالنسبة للأبعاد الفرعية للمقياس فقد كان اتجاه المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيادي، وكان اتجاههم نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إيجابي، أما اتجاههم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من حيث (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم) فقد كان حيادي.

- كانت نسبة المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية (82.4%) بينما بلغت نسبة المعلمين (17.6%) الذين خضعوا لدورات تدريبية.

- أشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين تبعا لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو تلاميذ ذوي صعوبات القراءة عند مستوى دلالة 0.05. (رهن محمد شعشاعة، 2011، ص195-196).

- دراسة على حسن حباب 2011

المعونة بـ"صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص. وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلما ومعلمة، (44) ذكورا و (79) إناثا.

و قد تم استخدام استبيان مؤلف من (33) فقرة.

و أظهرت الدراسة النتائج أن:

- أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي و لصالح البكالوريوس فأكثر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير التخصص. (علي حسن حباب، 2011، ص ص 1-32).

- دراسة عصمت بانو Ismat Bano وآخرون 2012

المعونة بـ " ادراكات المعلمين العاديين و معلمي التربية الخاصة لصعوبات التعلم".

قام بانو و آخرون بدراسة هدفت إلى معرفة إدراك المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة لصعوبات التعلم.

وقد تم اختيار عينة الدراسة عشوائيا حيث تضمنت (300) معلم من المدارس العادية و (300) معلم من مدارس التربية الخاصة. كما تم جمع البيانات من خلال نوعين من الأدوات البحثية:

- أسلوب الاستبيان فهو التقنية الأكثر ملائمة للتحقق من المشكلات الخاصة و التعرف و الاتجاهات نحو مشكلة معينة.

- مقابلات مع مديرين و معلمين عاديين ومعلمي تربية الخاصة.

و أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- أن مفهوم صعوبات التعلم لدى المعلمين العاديين يختلف عنه لدى معلمي التربية الخاصة.
- إدراك المعلمين العاديين لخصائص أطفال صعوبات التعلم يختلف عنه لدى معلمي التربية الخاصة.
- إدراك المعلمين العاديين لأسباب صعوبات التعلم يختلف عنه لدى معلمي التربية الخاصة.
- تقييم وتحديد المعلمين العاديين لمستوى أطفال صعوبات التعلم يختلف عنه لدى معلمي التربية الخاصة. (Ismat Bano and al, 1012, P113-117).

2-1-7- محاور الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية

- دراسة ليفنغستون 1962

قامت ليفنغستون بفحص الأخطاء الإملائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين تقع أعمارهم

بين التاسعة و العاشرة. و كانت عينة بحثها تتراوح بين (150-160) طالبا موزعين على أربعة فصول. و كان الغرض من البحث تصنيف أخطاء الإملاء، ثم تحديد النسبة المئوية التقريبية للشائع منها.

و قد اشتمل البحث على ثلاث مجموعات، مجموعة طلاب الصف الخامس الابتدائي كلهم، و مجموعة الطلاب المتفوقين في الإملاء، و مجموعة الطلاب الضعاف في الإملاء. و كان القصد من ذلك هو معرفة أنواع الأخطاء التي تقع فيها كل مجموعة من هذه المجموعات، و تم تحديد العمر الإملائي للطلاب باستخدام الاختبار الذي طبقه بيرت على الأطفال الاسكتلنديين.

استخدمت الباحثة اختبارات قصيرة متنوعة و اشترطت لأداء الامتحان شروطا كان من أهمها وجوب إملاء الكلمات منفردة، و كتابة التلميذ للكلمات بعد إعادتها مرة ثانية، و الاهتمام بالنطق الصحيح للكلمات، على أن يقوم بذلك المدرسون الأصليون لهذه الفصول. و لتلافي أثر التعب جعلت الامتحان على فترتين.

و قد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

- شاع الخطأ في صورتى الإبدال و الحذف لدى مجموعة تلاميذ الصف الخامس.
- و كانت أخطاء التلاميذ المتفوقين هي نفس أخطاء المجموعة السابقة تقريبا، و لكنها كانت أقل كما منها.
- سجلت المجموعة الضعيفة زيادة في الأخطاء، و هذه الزيادة كانت في إبدال مكان الحرف، و في التضعيف، و في الحذف، و في إبدال الحروف.
- الأشكال المشتركة في الخطأ كانت هي: الإبدال، و الحذف، و التضعيف. (حسن شحاتة، 1999، ص63-64).

- دراسة فيصل محمد خير الزراد 1992

المعونة ب : "صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وتحديد الصعوبات النمائية، والصعوبات الأكاديمية في اللغة العربية والحساب، ومعرفة فيما إذا كانت هذه الصعوبات تختلف باختلاف المستويات الدراسية والجنس.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة قوامها (500) تلميذ و تلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا (الرابع و الخامس و السادس) في مدارس منطقة أبو ظبي التعليمية، بشكل طبقي، عشوائي من المواطنين و المواطنات فقط. و لأغراض الدراسة قام الباحث بتصميم دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم و الاستفادة من كشوف درجات التلاميذ في اللغة العربية، و الحساب، و البطاقة المدرسية للتلميذ، و السجل الصحي بالإضافة إلى اختبارين مصورين للذكاء العام.

و أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- أن صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة بين أطفال عينة الدراسة هي حسب الترتيب من حيث الأهمية صعوبات الحساب، و صعوبات التعبير، و صعوبات الكتابة، و صعوبات القراءة.
- أن صعوبات التعلم النمائية المنتشرة بين أطفال المرحلة الابتدائية أفراد عينة الدراسة هي حسب الترتيب من حيث الأهمية صعوبات اللغة و الكلام، صعوبات إدراكية حسية و صعوبات الانتباه والتركيز، و صعوبات الذاكرة و الاحتفاظ، و صعوبات المعرفة و التفكير.
- لا توجد فروق جوهرية بين ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها، و في المستويات الدراسية المختلفة داخل الجنس الواحد.
- توجد فروق جوهرية بين تلميذات المستويات الدراسية المختلفة من حيث حجم الصعوبات الأكاديمية، و ترتيبها حسب الأولوية.
- لا توجد فروق جوهرية بين تلاميذ المستويات الدراسية المختلفة في ترتيب الصعوبات الأكاديمية من حيث الأهمية. (منال رشدي العكة، 2004، ص47).

- دراسة مازن محمد الدبس 2000

المعنونة بـ " صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى نسبة الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي الذين لديهم صعوبات تعلم أكاديمية في اللغة العربية، وذلك بدراسة عدة متغيرات. و للتعرف على الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة قام الباحث بتصميم استبيان مكون من (32) فقرة، منها (17) فقرة في مهارات القراءة، و (15) فقرة في مهارات الكتابة.

وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن نسبة طلبة العينة الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هي (11.58%)، وأن أعلى خمس صعوبات في القراءة، توصلت إليها هذه الدراسة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية وهي:

- صعوبة التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- بطء القراءة.
- فقدان موقع الكلمة بسهولة أثناء القراءة.
- إضاعة السطر عند الانتقال من سطر إلى آخر أثناء القراءة.
- الصعوبة في تهجئة الكلمات كبيرة المقطع. (علي حسن حباب، 2011، ص 15-16).

- دراسة إبراهيم السيد 2003

المعنونة بـ "مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الصف الثاني بدولة الكويت".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من (1027) بواقع (531) تلميذا و (469) تلميذة.

وقد استخدم الباحث في دراسته ثلاث أدوات هي:

- مصفوفات رافن المتتابعة المعيارية.

- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

- مقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم القراءة و الكتابة والرياضيات.

و كشفت نتائج الدراسة أن:

- نسبة (16 %) من مجموع أفراد عينة الدراسة المفروزة المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل، والبالغ عددهم (81) لديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة (12.3 %) لديهم صعوبات في الكتابة، وأن نسبة (18.5 %) لديهم صعوبات في الرياضيات، كما بينت الدراسة أن (19.2 %) من الذكور، لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل (10.3 %) في عينة الإناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات في الكتابة لدى الذكور (7.7 %) مقابل (20.7 %) لدى الإناث، وبالنسبة لصعوبة الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور (11.5 %) مقابل 31 % (31 %) لدى الإناث، وكانت دلالة الفروق عند مستوى (0.05)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية، لصالح التلاميذ الذكور.

كما كشفت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات، ونسبة شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات. (علي حسن حباب، 2011، ص 14-13).

- دراسة بشير معمريّة و إبراهيم ماحي 2005

المعنونة بـ: "صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق لدى تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي".

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

- التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة بين تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي بمدينة باتنة.

- التعرف على الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية.

- التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الطور الأول من (08) مدارس ابتدائية منهم: (41) ذكورا و (23) إناثا، و تراوحت أعمار العينة بين (06 - 13 سنة). واتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن.

من أجل تحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان أداتين و هما:
- استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية ويتكون من (39) صعوبة تعلم أكاديمية.

- قائمة المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية من إعداد صلاح الدين محمد أبو ناهية وتتكون من (96) عبارة موزعة على (06) أبعاد للمشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية وهي(النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة و اللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني، السلوك الانسحابي).

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الصعوبات الأكثر انتشارا بين تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي هي صعوبات التعلم الأكاديمية العشر الأولى في الترتيب من حيث حجم تكرارها تتعلق ست صعوبات منها بالكتابة وأربع صعوبات بالقراءة. فالصعوبات التي تتعلق بالكتابة وهي سبعة:

- يكتب كلمات غير كاملة.

- لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل : ض.ظ. س. ش.

- يكتب بخط رديء.

- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.

- ينسى كتابة كلمات عندما تملأ عليه.

- يبطأ في الكتابة.

- تختلط عليه الحروف المتشابهة شكلا أثناء كتابتها مثل : ب. ت. ث أو ج. ح. خ.

أما الصعوبات التي تتعلق بالقراءة فهي سبعة كذلك:

- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.

- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل : جليد - جديد.

- لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه.

- لا يتعرف بسهولة على الكلمات أثناء القراءة الجهرية.

- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.

- يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية.

- يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية.

أما صعوبة التعلم الوحيدة في الحساب فهي كما يلي : يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.

- جاءت النتائج تبين أن السلوك الإنسحابي والنشاط الزائد وسلوك التمرد في المدرسة هي المشكلات السلوكية السائدة لدى التلاميذ والتلميذات والعينة الكلية الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.

- توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح الذكور.

- توجد فروق بين التلاميذ والتلميذات في مشكلات سوء التوافق (النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة و اللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني، السلوك الإنسحابي) لصالح الذكور. (بشير معمري و إبراهيم ماحي، 2005، ص ص 53-64).

- دراسة سماح بشقة 2008

المعنونة بـ: " المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و حاجاتهم الإرشادية (دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي) ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، و التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية و صعوبات التعلم الأكاديمية، و التعرف على الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

و استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

- استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الباحثة.

- قائمة المشكلات السلوكية من إعداد صلاح الدين محمد أبو ناهية.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن على عينة قوامها (130) تلميذ و تلميذة وزعت على النحو التالي:

- تلاميذ الطور الأول (64) تلميذ و تلميذة.

- تلاميذ الطور الثاني (66) تلميذ و تلميذة.

أسفرت نتائج الدراسة عن النتائج الآتية :

- صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من كلا الجنسين و الطورين تتعلق ببعدي القراءة و الكتابة.
- المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بأبعاد السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، و السلوك الاجتماعي المنحرف.
- هناك ارتباط موجب دال بين المشكلات السلوكية و صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة البحث.
- تتعلق الحاجات الإرشادية في صعوبات التعلم الأكاديمية في حاجة التلاميذ إلى الكشف التعرف المبكر عن الصعوبات لديهم و حاجتهم إلى زيادة الألفة مع المادة المقروءة و إلى تدعيم النشاط الكتابي و التمكن من المفاهيم و المبادئ الرياضية.
- تتعلق الحاجات الإرشادية في المشكلات السلوكية بالحاجة إلى التدريب على السلوك الاندماجي و السلوك المستقر، و الحاجة إلى الشعور بالانتماء و الحاجة إلى التخلص من التوتر و القلق و الحاجة إلى تشكيل سلوك الانتباه و الحاجة إلى النمذجة و القدوة، و الحاجة إلى اللعب و الحاجة إلى التحديد النوعي للمطلوب عمله. (سماح بشقة، 2008، ص ص 79- 138).

3-1-7- محور الدراسات التي تناولت التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

- دراسة هانز Hens و آخرون 1983

المعونة بـ: "أثر التعليم المباشر على تعليم اللغة المكتوبة و المنطوقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعليم المباشر على تعليم اللغة المكتوبة و المنطوقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و تكونت عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و قد جرى تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات إحداها ضابطة و اثنتان تجريبية و زود أفراد المجموعتان التجريبيتان بتعليمات سلوكية و إشراف تعليمي مباشر و تركيز على مهارات الاستيعاب و قراءة الجمل و إعادتها و غير ذلك من المهارات، و أما المجموعة الضابطة فقيمت دون تدريب، و توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات و لصالح المجموعتان التجريبيتان. (إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 102).

- دراسة رانجل Rangel 1987

المعونة بـ: "تأثير التعلم التعاوني على مهارات الهجاء و مفهوم الذات و التحصيل الدراسي".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير أسلوب التعلم التعاوني على مهارات الهجاء و مفهوم الذات و مركز التحكم و التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. و تضمنت عينة الدراسة (20) طفل من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية و الأخرى ضابطة.

توصلت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني له دور فعال في تحسين مهارات الهجاء و مفهوم الذات و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، كذلك هناك علاقة

دالة موجبة بين مهارات الهجاء و مفهوم الذات و التحصيل الدراسي.(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص188-189).

- دراسة تيسير صبحى 1988

المعونة ب:-"أثر استخدام الحاسوب على تحصيل المهارات العددية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة المقارنة بين طريقة الحاسوب و الطريقة التقليدية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقد أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي، بلغ عددها (20) تلميذا و تم استخدام طريقة التعليم الصفي مع المجموعة الأولى في حين استخدم الحاسوب مع المجموعة الثانية و تم معالجة البيانات إحصائيا و قد كشفت الدراسة تفوق طريقة التعليم بواسطة الحاسوب على طريقة التعليم العادية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.(إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 114).

- دراسة لينز Lenz و هيوغس Hughes (1990)

المعونة ب:-" أثر التدريب على إستراتيجية التعرف على الكلمة في أثناء القراءة الشفوية و تنمية دقة التعرف على الكلمة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على إستراتيجية التعرف على الكلمة في أثناء القراءة الشفوية و تنمية دقة التعرف على الكلمة. و تكونت عينة الدراسة من (12) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في القراءة من صفوف السابع و الثامن و التاسع، تتراوح أعمارهم الزمنية من (13-15) سنة، تم تصنيفهم بناء على محك التباعد بين الذكاء و التحصيل و وجود اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية، و استبعاد ظروف الإعاقة الأخرى.

و ضمن إستراتيجية التعرف على الكلمة تم تدريبهم على إستراتيجيات فرعية منها استخدام مؤشرات السياق، و تحليل بنية الكلمة. و حتى يتم فهم الإستراتيجية، ثم تطبيقها من خلال التدريب على عدة نصوص متدرجة في الصعوبة ، و يستمر التدريب على الإستراتيجية إلى أن يصل المفحوص إلى نسبة تمكن في القراءة الشفوية قدرها (99%). و لتقدير التحسن في التعرف على الكلمة، فقد تم استخدام مقياس التعرف في أثناء القراءة لنص في مستوى القدرة، و آخر لنص في مستوى الصف، و الثالث لقياس التعرف على الكلمة من خلال نص من كتاب العلوم المدرسي.

من أهم النتائج التي كشفت الدراسة ازدياد عدد الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في اختبار التعرف على الكلمة أثناء القراءة للنص الذي في مستوى الصف مقارنة بعدد الأخطاء التي يرتكبونها في اختبار التعرف على الكلمة في النص الذي في مستوى القدرة، و تناقص أخطاء التعرف على الكلمة في أثناء القراءة في اختبار التعرف على الكلمة في النص الذي في مستوى القدرة، و كذلك النص الذي في مستوى الصف بعد التدريب على الإستراتيجية.

كما أفادت هذه الدراسة بأن التدريب على عمليات التعرف على الكلمة يؤدي إلى تحسن الفهم لدى ذوي

صعوبات القراءة. (أحمد السعيد، 2009، ص 68-69).

- دراسة ديكهوك (1992) Duchhock

المعونة بـ: " التدريب على الوعي الصوتي من خلال مقارنة البناء السمعي و طريقة الحواس المتعددة (VAKT) ".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريب الوعي الصوتي عند التلاميذ الذين يعانون من الدسلكسيا من خلال نموذجين هما : نموذج المزج الصوتي، و نموذج تعدد الحواس (VAKT). و تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً، مقسمين إلى ثلاث مجموعات متساوية، تم مزاجتهم حسب الجنس و العمر و مستوى القراءة و معدل الذكاء.

كانت أدوات الدراسة عبارة عن برنامج استخدم (15) مهمة غير لفظية ، تكونت من وحدتين صوتيتين في كل طريقة سبع وحدات صوتية، كما استخدمت ثلاثة معايير لتقويم فاعلية البرنامج هي : عدد التكرارات اللازمة لإتمام مفردات التدريب، و عدد مفردات التدريب التي تم إنجازها بشكل صحيح، و علامة اختبار القراءة البعدي.

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه بعد فصل دراسي واحد تحسن الأداء لدى جميع أفراد الدراسة الذين تم تدريبهم وفق نموذج تعدد الحواس (VAKT)، كما ظهر بأن هناك تفاعلاً بين الطريقتين، و أن التلاميذ ذوي العسر القرائي الديسلكسيا أظهروا تحسناً أفضل من المجموعتين الضابطين، و أن طريقة تعدد الحواس ربما تكون ذات تأثير أفضل لكل أفراد الدراسة. (أحمد السعيد، 2009، ص 70-71).

- دراسة هالان و آخرون Hallahan et al

المعونة بـ: " أثر المراقبة الذاتية - الانتباه- أثناء أداء المهمة التعليمية على إتقان المهمة التعليمية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر المراقبة الذاتية – الانتباه- أثناء أداء المهمة التعليمية على إتقان المهمة التعليمية و أجريت هذه الدراسة على ثلاثة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من الدرجة الشديدة، و قد تم تدريبهم على كيفية القيام بالمراقبة الذاتية أثناء القراءة الشفوية أي جعل التلميذ يراقب نفسه أثناء القراءة الشفوية ليتعرف على أخطائه بنفسه و قد تم هذا التدريب وفق برنامج مراقبة ذاتية مدروسة بعناية و توصلت الدراسة إلى فاعلية طريقة المراقبة الذاتية في أثناء أداء المهمة التعليمية الشفهية أثناء تعلم المجموعات الصغيرة. (إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 81).

- دراسة أحمد حجازي (2001)

المعونة بـ: " فعالية التدريب على برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التدريب على برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين

صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بالإضافة إلى إعداد اختبار لتشخيص صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وقد تضمنت الدراسة عينة مقدارها (24) تلميذا و تلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من بعض مدارس سيدي سالم بمحافظة كفر الشيخ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، تم تقسيمها إلى مجموعتين بالتساوي بواقع (12) تلميذا و تلميذة (ن = 12) كمجموعة تجريبية، (ن = 12) كمجموعة ضابطة، و استخدمت الدراسة المنهج التجريبي .

و استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

- اختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد / الباحث.
- اختبار القدرة العقلية العامة إعداد / مصطفى كامل (1986).
- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد / مصطفى كامل (1990).
- قائمة ملاحظات سلوك الطفل إعداد / مصطفى كامل (1987).
- استمارة المستوى الاقتصادي- الاجتماعي إعداد / محمد الطيب.
- اختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد / عبد الوهاب كامل (1989).
- البرنامج المقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين مستوى الأطفال ذوي صعوبات القراءة من إعداد الباحث.

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في القياس القبلي و القياس البعدي لصالح القياس البعدي على أبعاد اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في المهارات التالية " مهارة التعرف- مهارة فهم الكلمة - مهارة فهم الجملة - مهارة فهم الفقرة، لصالح المجموعة التجريبية". (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص199-200).

- دراسة دالة فرحان 2002

المعونة ب:- أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفة في تحسين أداء عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية .

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الإستراتيجية المعرفية و ما وراء المعرفة في تحسين أداء عينة من تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية

شملت العينة (100) تلميذ و تلميذة تم توزيعها إلى عينتين تجريبية و ضابطة من الطلاب الدارسين في غرفة المصادر الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم تلقت المجموعة التجريبية البرنامج المقترح بينما تلقت المجموعة الضابطة برنامجها الاعتيادي.

قامت الباحثة بتطوير أداة لقياس أداء التلاميذ في حل المسائل الرياضية و استخدامها كاختبار قبلي و بعدي لأغراض هذه الدراسة. و أظهرت النتائج فاعلية الإستراتيجية المعرفية و ما وراء المعرفية في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية.

- دراسة جلال محمد رومية 2004

المعنونة بـ: " فاعلية برنامج يعتمد تكنولوجيا الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة شمال غزة " .

هدفت الدراسة الحالية إلى فاعلية برنامج يعتمد الحاسوب لعلاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة شمال غزة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة في الجانب النظري من (360) طالبا وطالبة والجانب

التجريبي من (30) كما استخدم الباحث ثلاث أدوات في هذه الدراسة. كما صمم الباحث برنامج يعتمد علي تكنولوجيا الحاسوب لعلاج تلك الصعوبات.

و توصلت الدارسة للنتائج التالية :

- أن مستوى تحصيل الطلبة للاختبار التحصيلي / التشخيصي متدن قبل تطبيق البرنامج.

- أن جميع فقرات الاختبار لوحدتي الضرب والقسمة تشكل صعوبة.

- يتضح من خلال استبيان المعلمين أن جميع مجالات الإستبانة هي فعلا أسباب حقيقية للصعوبة وهذه المجالات مرتبة تنازليا المادة، المعلم، الطالب، الكتاب المدرسي.

- فاعلية البرنامج المحوسب لتدريس برنامج يعتمد تكنولوجيا الحاسوب لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات. (محمد مصطفى أبو رزق، 2011، ص74-75).

- دراسة عادل سعد خليل حرب 2004

المعنونة بـ: " فاعلية برنامج إرشادي للحد من بعض الآثار السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة)".

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي للحد من بعض الآثار السلبية، سواء نفسية أو اجتماعية أو دراسية، الناتجة عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

تم تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق معلمهم باستخدام مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية إعداد زيدان أحمد السرطاوي 1995. كما تم تحديد مستوى بعض الآثار السلبية سواء النفسية أو الاجتماعية أو الدراسية الناتجة عن صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ باستخدام مقياس الآثار السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إعداد الباحث، كما أعد الباحث برنامجاً إرشادياً في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

و توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين على مقياس الآثار السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد التدخل بالبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الآثار السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي و التبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية.

- دراسة ك. سامس K. Sams و آخرون (2006)

المعنونة بـ: "إمكانات العلاج المعرفي لدى أفراد ذوي صعوبات التعلم".

بحثت الدراسة في إمكانية استخدام العلاج المعرفي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم م حيث قدرتهم على إدراك الانفعالات والتمييز بين الأفكار والمشاعر والسلوكيات، وذلك على عدد (59) ممن يعانون من صعوبات التعلم. وأظهرت الدراسة إمكانية استخدام العلاج المعرفي برغم ظهور تشوهات معرفية لدى البالغين وكذلك المعارف السلبية عن الذات واستخدامهم لأساليب معرفية خاطئة مما يؤثر على تقديرهم لذاتهم ومعاناتهم من الاكتئاب والأفكار الأوتوماتيكية السالبة وزيادة معدل القلق.

- دراسة ماجد محمد عثمان 2007

المعنونة بـ: "أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي.

تكونت عينة الدراسة من (69) طالبا من الذكور من ذوي صعوبات الفهم القرائي وجميعهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين المجموعة الأولى تجريبية وتكونت من (40) طالبا والثانية ضابطة وتكونت من (29) طالبا.

وقد تمثلت أدوات الدراسة في:

- اختبار الفهم القرائي إعداد **خيري المغاري**.
- اختبار التعرف القرائي إعداد **محمد عبد السلام**.
- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء إعداد **لويس كامل مليكة**.
- مقياس ما وراء الفهم من إعداد الباحث.
- البرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي من إعداد **الباحث**. وقد تم التدريس على البرنامج خلال (13) جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا.
- وتمثلت نتائج الدراسة في تحسن مستوى ما وراء الفهم وكذلك الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية، ولم يظهر هذا التحسن لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة. (**إيمان أحمد النوري، 2010، ص125**).

- دراسة محمد بن طليحان الشدادي (2009)

المعونة بـ:" دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وذلك بإجراءات التشخيص، و الأساليب التدريسية، و إعداد الخطة التربوية و تنفيذها، و تفعيل غرفة المصادر. و احتوت عينة الدراسة على (55) معلما من معلمي ذوي صعوبات التعلم.

و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبيان مكون من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي إجراءات التشخيص، الأساليب التدريسية، إعداد الخطة التربوية الفردية، تفعيل غرفة المصادر.

و أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- درجة مرتفعة لدور المشرف في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم على جميع المحاور الأربعة للاستبيان.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بسبب اختلاف الخبرة التعليمية حول محاور الاستبيان الأربعة. (**محمد بن طليحان الشدادي، 2009، ص ص 6- 125**).

- دراسة هشام أحمد غراب 2010

المعونة بـ: "برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت و نقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي في الحد من اضطراب التشتت و نقص الانتباه لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. و لهذا اتبع الباحث المنهج التجريبي باستخدام مقياس اعد لتقدير أعراض التشتت و نقص الانتباه إضافة إلى البرنامج الإرشادي المقترح، على عينة قدرها (20) طفلا من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم من الصف الخامس ابتدائي و كانت أعمارهم 11 عاما تقريبا. حيث تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين مجموعة تجريبية و تضم (10) أطفال و مجموعة الضابطة و تضم (10) أطفال.

و قد أظهرت النتائج بعد تطبيق البرنامج ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة و التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم و متوسطات درجاتهم بعد تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيق البعدي (بعد انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة) و القياس أو التطبيق التتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي) لأداة الدراسة على المجموعة التجريبية في معظم فقرات القياس.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في تحصيل أفراد المجموعة التجريبية في مادة الرياضيات قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، و كذلك توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تحصيل أفراد المجموعة التجريبية في مادة اللغة العربية قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- أن البرنامج الإرشادي كان له انعكاسات إيجابية على تحصيل أفراد المجموعة التجريبية في مادتي اللغة العربية و الرياضيات و بالتالي فإن زيادة الانتباه لها علاقة مباشرة بزيادة التحصيل الدراسي.
- الذي يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي و أثره في تحسين مستوى الانتباه لديهم و انخفاض في مستوى نقص الانتباه و التشتت لدى أفراد العينة التجريبية. (هشام أحمد غراب، 2010، ص 356-394).

- دراسة حسين عبد الله الصمادي و نايفة قطامي 2010

المعونة بـ: "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. و قد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين إحداهما ضابطة و الأخرى تجريبية

و قياس قبلي و بعدي للتعرف على مدى التحسن في مهارات الذاكرة بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية. و تألفت عينة الدراسة من (50) طالب و طالبة من ذوي صعوبات التعلم ملتحقين بغرف المصادر، حيث تم اختيارهم قصداً. و تكونت المجموعة التجريبية من (13) ذكر و (12) أنثى، المجموعة الضابطة من (13) ذكر و (12) أنثى أيضاً.

قام الباحثان بتطوير اختبار التذكر بهدف قياس مستوى التذكر السمعي و البصري الحركي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم و مفردات الاختبار كانت مستقاة من الكتب المقررة للصفين الثالث و الرابع الأساسيين. و برنامج التدريبي لتنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث تم تنفيذ البرنامج ثلاث شهور و بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً. على المجموعة التجريبية فقط.

توصل الباحثان إلى وجود فروق دالة إحصائية في العلامات المتحققة على مقياس الذاكرة الكلي و على جميع أبعاده بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم و لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي، و لم تظهر فروق دالة إحصائية في الدرجات المتحققة على مقياس أو تفاعل الجنس مع المجموعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة عونية عطا صوالحة و جهاد عبد ربه تركي 2013

المعونة ب:- "واقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة من وجهة نظر معلمي غرف المصادر".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة من وجهة نظر معلمي غرف المصادر. و قد قام الباحثان بتصميم مقياس تقييم غرف المصادر و طبق المقياس على عينة الدراسة البالغ عددها (21) معلماً و معلمة غرفة مصادر في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة تم اختيارها بالطريقة العشوائية القصدية.

و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

- تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام جاءت ضمن المدى المتوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير الجنس. على بعدي معلم غرفة المصادر (الدور و المؤهلات) و الإدارة المدرسية (مدير المدرسة) لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير الجنس على كل من أبعاد مشاركة أولياء الأمور و غرفة المصادر (الخصائص و التجهيز) و سير العملية التربوية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير الخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمؤهلهم العلمي و لصالح المعلمين من حملة المؤهل العلمي (أعلى من البكالوريوس). (عونية عطا صوالحة و جهاد عبد ربه تركي، 2013، ص ص 809-819).

- دراسة محمد علي مهيدات (2013)

المعونة ب:- ادراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ادراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والملتحقين في غرف مصادر صعوبات التعلم. وفيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراكاتهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس " إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ". وطبق على عينة من المرشدين المدرسيين في المدارس الحكومية التابعة لمديرتي التربية والتعليم في إربد الأولى والثانية، والبالغ عددهم (128) مرشدا ومرشدة.

أشارت النتائج إلى أن درجة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة كانت متوسطة، إذ جاء في المرتبة الأولى مجال الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم، أما مجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد جاء بالمرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الخدمات المقدمة للمعلمين. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير العلمي. وأخيراً أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. (محمد علي مهيدات، 2013، ص ص 435-467).

- دراسة أمجد محمد هياجنة و فتحية بنت محمد الشكري 2013

المعونة ب:- فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشاد جمعي، وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الشرقية في سلطنة عمان.

تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي قوامها

(20) طالبة من مدرسة سيح العافية للتعليم الأساسي، تم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد ، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أية معالجة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدي والمتابعة، وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية. (أمجد محمد هياجنة و فتحية بنت محمد الشكري، 2013، ص ص189-225).

2-7- التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة نستخلص النقاط التالية:

- أن موضوع صعوبات التعلم يعد من المشكلات المدرسية التي تقف متحدية كل من التلميذ و المدرسة و الأسرة و حتى القائمين على التشخيص و التكفل.

- معظم الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم ركزت على التلاميذ و على معلمي غرفة المصادر و لم تتطرق إلى المعلمين العاديين إلا نادرا و بشكل غير مباشر.

- هناك من الدراسات من استعملت مصطلحات قريبة من مصطلح " إدراك" المعلم لصعوبات التعلم الأكاديمية في الدراسة الحالية ففي دراسة ل.إيلي يونغ و آخرون (2008) استخدم مصطلح التصور، أما في دراسة زيدان السرطاوي (1995) و دراسة فوزي 2000 و علي حبايب 2011 و محمد الشدادي (2009) و دراسة عونيه صوالحة و جهاد تركي (2013) استخدم مصطلح الاتجاه، و في دراسة جمال الخطيب (2006) و رهدف شعشاعة (2011) استخدم مصطلح مستوى معرفة، و هذه المصطلحات جملة تعني معرفة و انطباعات المعلمين حول موضوع صعوبات التعلم. أما الدراسة الحالية استخدمت إدراك المعلمين وتشترك معها في ذلك دراسات أجنبية كدراسة ميكا كاتاوكا وآخرون (2004) و عصمت بانو وآخرون (2012)، و الدراسات العربية في دراسة محمد علي مهيدات (2013).

- نظرا لخطورة هذه الظاهرة وما لها من آثار سلبية فقد تعددت و تنوعت الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث حظيت صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بنصيب وافر من الدراسات التي تهدف على الكشف و التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- هناك تباين في الهدف من الدراسة فقد حاولت بعض الدراسات التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث تشخيص صعوباتهم و تفعيل بعض البرامج التكيفية للتخفيف منها .

- انتهجت معظم الدراسات السابقة و الدراسية الحالية المنهج الوصفي الملائم لمثل هذا النوع من الدراسات، حيث اتبعت معظم الدراسات المنهج الوصفي التحليلي و بعضها الآخر استخدم المنهج

الوصفي التحليلي و التجريبي، أما الدراسة الحالية تتناول المنهج الوصفي التحليلي، و يرجع ذلك إلى طبيعة هذه الدراسات و هدفها.

- تباينت الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة في عملية تشخيص و تحديد ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و لقياس تقديرات المعلمين اعتمدت الدراسات على مجموعة من الأدوات المختلفة سواء أعدت من باحثين آخرين أو قام الباحث نفسه بتصميمها أو مترجمة. و لقد اعتمد الباحثون على قوائم التقديرو الاستبيانات وهي الأكثر استخداما في معظم الدراسات حيث انه في غالبية الدراسات قام الباحثون ببناء استبيان. وتوجد دراسات من الدراسات السابقة ترتبط مباشرة مع الدراسة الحالية من حيث المقاييس و الاختبارات التي تم استخدامها.

- استخدمت الدراسات عينات مختلفة (التلاميذ- المعلمين- المدرء -الأخصائيين)، كما أنه هناك اختلاف داخل العينة فمثلا العينة المستهدفة من التلاميذ (ذوي صعوبات التعلم و العاديين)، و عينات شملت المعلم الخاص(ذوي صعوبات التعلم أو غرفة المصادر أو تربية خاصة).

- الدراسات في معظمها للتكفل بذوي صعوبات التعلم طبقت برامج تجريبية لقياس أثرها و فاعليتها في التخفيف من الصعوبات في المهارات الدراسية أو الاضطرابات، حيث أجمعت الدراسات على الأثر الإيجابي للبرامج التدريسية و الإرشادية و السلوكية في تحسين المهارات الدراسية و التخفيف من الاضطرابات النفسية. و يتضح مما سبق حاجة ذوي صعوبات التعلم إلى برامج تدريسية خاصة و الرعاية والمساندة النفسية وخدمات العلاج و الإرشاد النفسي إذ ظهر جليا أنهم يعانون من سوء التكيف.

- الدراسة الحالية سلطت الضوء على الدور التشخيصي للمعلم و أهميته في البرنامج التكفلي بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تهتم بالتكفل المبكر بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية. و من خلال مراجعة الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، لا توجد دراسة محلية أو عربية في حدود علم الباحثة تناولت التكفل المبكر بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، وتفعيل دور المعلم في التكفل المبكر ومن هنا تكتسب الدراسة أهميتها .

- تشترك كل الدراسات السابقة في الموضوع "صعوبات التعلم" مع الدراسة الحالية، وحتى وان اشتركت معها في متغير " صعوبات التعلم الأكاديمية" فهي تختلف عنها في المتغيرات الأخرى للدراسة المرتبطة بصعوبات التعلم، فلم تتطرق أي دراسة محلية أو عربية في حدود علم الباحثة إلى الجمع بين متغيرات الدراسة الحالية ومن هنا تكتسب الدراسة أهميتها.

الجانِب النظري

الفصل الثاني: أساسيات صعوبات التعلم

تمهيد

1- مدخل إلى صعوبات التعلم

2- أنماط صعوبات التعلم

3- المداخل المفسرة لصعوبات التعلم

4- أسباب صعوبات التعلم

5- خصائص ذوي صعوبات التعلم

6- تشخيص صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة، التي شهدت نمواً متسارعاً، بحيث أصبح محورا للعديد من الأبحاث و الدراسات. و مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة ترتبط بمجتمع معين أو دولة معينة أو لغة معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، توجد لدى بعض المتعلمين في أجناس مختلفة ذات ثقافات و لغات متباينة. كما أن هذه المشكلة متعددة المصطلحات و التعاريف و الأنماط و المداخل المفسرة و الأسباب. وهذا التعدد قد ساهم في التشويش على إمكانية تحديد نسبة حدوث و انتشار هذه الصعوبات و الوصول إلى نسبة عامة متفق عليها من أجل التخطيط للبرامج التكيفية.

1- مدخل إلى صعوبات التعلم

1-1- مفهوم صعوبات التعلم

إن ما يعرف الآن باسم صعوبات التعلم كان يعرف من قبل المختصين قبل عام 1960، بعدد من المصطلحات من قبل: (الخلل الوظيفي المخي البسيط) و (الإصابة المخية) و (الاضطرابات العصبية النفسية) و (صعوبة القراءة) و (قصور في الإدراك) و كذلك أطلق على هذا الموضوع مصطلح (العجز عن التعلم، و الإعاقة الخفية). و لقد مر مصطلح الصعوبات التعليمية بعد تطورات و تغيرات، و بالتالي ظهرت عدة تعريفات لصعوبات التعلم، (عاكف عبد الله الخطيب، 2009، ص 51). و فيما يلي عرضا للعديد من تعريفات صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية و العربية:

1-1-1- التعريفات التربوية

يعرف صامويل كيرك صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي، و تنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، و ليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 105).

قدمت باربارا دي باتمان Barbara de Bateman تعريفا للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، متضمنا فكرة محك التباعد بين الإمكانيات العقلية و التحصيل الدراسي، و ينص هذا التعريف على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعدا بين إمكانياتهم العقلية و مستوى أدائهم العقلي، و يرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، و التي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، و التي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحسي. (أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2009، ص 31).

يعرف سيد أحمد عثمان ذوي صعوبات التعلم بأنهم غير قادرين على الاستفادة من خبرات و أنشطة التعلم المتاحة داخل و خارج الفصل المدرسي و لا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم، و لا يتضمن ذلك الطفل المعاق عقليا أو جسميا أو حسيا. (كريمان بدير، 2006، ص 115-116).

ينظر نبيل عبد الفتاح حافظ إلى صعوبات التعلم على أنها اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه و الإدراك و تكوين المفهوم و التذكر و حل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة و الكتابة و الحساب و ما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 96).

من التعريفات السابقة يرى الاتجاه التربوي أن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم يكون ناتجا عن

عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، يصاحب ذلك عجز أكاديمي خاصة في المهارات عند الطفل شريطة ألا يكون سبب هذا العجز أكاديميا أو عقليا أو حسيا، لذا نجد عند الطالب ذو صعوبات التعلم تباينا في التحصيل الأكاديمي بين المواد المختلفة و داخل المادة الواحدة أيضا.

1-1-2- التعريفات الطبية

تعرف جانيه ليرنر Janet Lerner صعوبات التعلم بأنها اضطراب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية عن الفرد قد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب و الدماغ، و يؤثر الاضطراب على قدرات الفرد العقلية بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمي في مجال مهارات القراءة و الكتابة و التهجئة و المهارات العددية، و لا يرجع السبب إلى إعاقة عقلية أو حسية مع ملاحظة تباين بين القدرة العقلية و أداء الفرد الأكاديمي. (سعيد حسني الغزة، 2007، ص44).

يرى مايكل بست Mykelbust أن صعوبات التعلم هي اضطرابات نفسية عصبية في التعلم و تحدث في أي سن، و تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، و قد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية. (جمال مثقال القاسم، 2000، ص13).

يشير إريال إبرهام Ariel Ebrahim إلى أن صعوبات التعلم هي اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، و تعني مجموعة غير متجانسة من الحالات التي ليس لها فئة واحدة و لا سبب واحد و تبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات و يظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية و مستوى التحصيل و الفشل في بعض المهام و ليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية و طرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية. (سعيد كمال الغزالي، 2011، ص43-44).

يركز البعد الطبي من خلال التعريفات السابقة على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية و التي تتمثل في الخلل الوظيفي العصبي أو التلف الدماغى هي السبب الرئيسي لصعوبات التعلم.

أشارت ليرنر إلى أن هناك خمسة عناصر لا بد و أن نضعها في الاعتبار عند مناقشة صعوبات التعلم و هي: (الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، و الاضطرابات في العمليات النفسية و النمو غير المنتظم، و التباين الواضح بين التحصيل و القدرات الكامنة، و تجنب و استبعاد العوامل و المسببات التي تؤدي إلى مشاكل دراسية كالإعاقات البصرية أو السمعية، الحرمان الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي، و الاضطرابات الانفعالية، التخلف العقلي، و صعوبات التعلم في المواد الأكاديمية التي تتمثل في صعوبات القراءة و الكتابة و الرياضيات و التفكير و المهارات الإدراكية و اللغة). (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007 ج، ص 90).

كذلك حدد هلهان Hallahan و كوفمان Kauffman خمسة مظاهر رئيسية متضمنة أو مشتركة في معظم تعريفات صعوبات التعلم و هي:

- ظهور مشكلة أكاديمية لدى الطفل في القراءة أو الكتابة، أو التهجئة أو الحساب... الخ.

- النمو غير المتوازن لقدرات الطفل و يبدو ذلك في التباين بين قدراته العقلية و الأكاديمية، فقد يكون لديه علاقات مرتفعة في الرياضيات و لكنه في اللغة ضعيف كما أن قدراته لا تنمو بشكل طبيعي أو

منظم فبعضها ينمو نموا طبيعيا و البعض الآخر ينمو نموا بطيئا أو يتأخر في النمو و قد أطلق عليها **Gallgher** **عدم التوازن النمائي** و قال عنها **كيرك الفروق داخل الفرد**، مثال ذلك قد يكون لديه قدرة جيدة في الرياضيات و لكنه في العلوم ضعيف و في اللغة متوسط و في الاجتماعيات ممتاز... الخ.

- وجود خلل عند ذوي صعوبات التعلم في الجهاز العصبي المركزي.

- لا تعود صعوبات التعلم إلى إعاقة عقلية أو اضطرابات انفعالية. (تيسير مفلح كوافحة، 2007، ص 29-35).

1-2- نسبة انتشار صعوبات التعلم

يعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين الهامة التي ينبغي الاهتمام بها نظرا لتزايد نسب المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية و في معظم بلدان العالم، و لما تعكسه من آثار سلبية على المتعلمين و المعلمين في وقت واحد. حيث تختلف التقديرات حول أعداد أو نسبة انتشار صعوبات التعلم و ذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، و بسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص من جهة أخرى.

تختلف تقديرات العلماء لحجم مشكلة صعوبات التعلم باختلاف البلدان التي تدرس فيها هذه المشكلة و كذلك الفترة الزمنية التي تصدر فيها هذه الدراسات و كذلك الكثافة الصفية في هذه البلدان. كما تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم اختلافا كبيرا جدا، و ذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، و بسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى 1%، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20%، إلا أن النسبة المعتمدة عموما هي 2%- 3% في أديانها و 5% في أعلاها. (سعيد كمال العزالي، 2011، ص 53-54).

و يمكن القول خلاصة بأن أرقام انتشار الظاهرة ستبقى غير واضحة و مشوشة حتى تصبح إجراءات التشخيص أسهل و أكثر وضوحا، و حتى يجري مزيد من الأبحاث الموضوعية يتحدد فيها تماما معنى صعوبات التعلم، و يجمع العلماء على تعريفها و ممارسات تشخيصها.

1-3- صعوبات التعلم في المراحل التعليمية

بالرغم من أن جهود أولياء الأمور و المهنيين المبكرة قد انطلقت من حاجات الأطفال في المرحلة الابتدائية، إلا أنه ظهر من الدراسات التي جرت فيما بعد أن صعوبات التعلم توجد في جميع الأعمار الزمنية و في مختلف المستويات و المراحل التعليمية و تتخذ أشكالا مختلفة باختلاف العمر. و لما كان لكل مجموعة عمرية أو مستوى دراسي مهاراته و قدراته فإن سمات معينة لصعوبات التعلم تبدو أكثر ظهورا في مستويات عمرية معينة.

1-3-1- مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة التحضيري)

كثيرا ما تبدأ صعوبات التعلم بالظهور في سنوات ما قبل المدرسة، حيث يتم التعرف إلى الصعوبات عند هذا المستوى بميزات خاصة تتجلى على شكل قصور في التطور الحركي و التخلف في تطور اللغة و اضطرابات الكلام، و في ضعف القدرة على التفكير و تكوين المفاهيم و غيرها من أنواع السلوك اللازمة للتحصيل المبكر للمعارف و المهارات و السلوك الاجتماعي. (راضي الوقفي، 2009، ص 68-69).

من المفيد جدا أن نتعرف إلى الصعوبات النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، لأن مثل تلك الصعوبات قد تعيق التعلم اللاحق. إلا أن من أهم المشكلات التي تواجهنا هنا هي مشكلة عدم تطبيق المحك الأكاديمي لأن الطفل لم يتلقى التعليم بعد، لذا ينبغي النظر إلى العناصر الأخرى في تعريف صعوبات التعلم و التي يظهر فيها الطفل تأخرا ألا و هي الاستماع، و التفكير، و الكلام، و التأزر البصري الحركي (للكتابة) و كذلك ينبغي الاهتمام بعناصر أخرى لم يتضمنها التعريف كالانتباه، و تنظيم استراتيجيات التعلم، و مهارات التحليل البصري، و جميعها عناصر قابلة للملاحظة، إننا هنا في هذه المرحلة نقيم درجة التباين (عدم الانتظام) في مجالات النمو المختلفة بدلا من انخفاض التحصيل الأكاديمي. (أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2009، ص 207).

غير أن التشخيص في عمر الطفولة المبكرة لا يكون إلى على سبيل التنبؤ غير الدقيق بفعل سرعة النمو و عدم القدرة على التنبؤ بمعدل تسارعه، الأمر الذي يفرض على المربين و العاملين في القياس ألا يبتسروا الأحداث و يسارعوا إلى تصنيف الطفل على أساس أنه ذو صعوبة تعليمية من مجرد ملاحظات لصعوبات قد تكون عابرة. (راضي الوقفي، 2011، ص 69-70).

بما أن مرحلة ما قبل المدرسة لها أهميتها الخاصة، إذ أجمع المربون و علماء النفس على اعتبارها أهم فترة عمرية تمر في حياة الإنسان، و من هنا فإن التدخل المبكر في هذه المرحلة يعتبر أمرا على درجة كبيرة من الأهمية، فهو إن لم يكن قادرا على معالجة ما يطرأ من مشكلات في تلك المرحلة، فهو قادر على تخفيفها، أو على الأقل قادر على منع تفاقمها في المستقبل. (رياض بدري مصطفى، 2005، ص 176).

1-3-2- المرحلة الابتدائية

تبدأ صعوبات التعلم تتجلى لأول مرة بالنسبة للكثيرين عندما يدخلون المدرسة و يفشلون في اكتساب المهارات الأكاديمية و يظهر التباين بين القدرة و التحصيل، حيث يتم في هذه المرحلة التعرف إلى العدد الأكبر من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. و أكثر ما يلاحظ هنا الفشل في القراءة مع أنه قد يحدث في الرياضيات أو الكتابة أو غير ذلك من الموضوعات المدرسية. (راضي الوقفي، 2011، ص 70).

في السنوات الأخيرة من هذه المرحلة و خاصة مع تزايد صعوبة المواد الدراسية تبدأ في الظهور بعض المشكلات في المجالات الأخرى كما في الدراسات الاجتماعية أو في العلوم، كما تبدأ تظهر بعض المشكلات الوجدانية و خاصة بعد تكرار الفشل الدراسي لعدة مرات و وعي التلاميذ بضعف

مستواهم الدراسي مقارنة بمستوى أداء أقرانهم الذين في نفس الصفوف الدراسية (أنور محمد الشرفاوي، 2002، ص 27-29).

انطلاقاً من أهمية المرحلة الابتدائية فإنه يجب التركيز عليها و الاهتمام بها بصورة أكبر سيما و أن أي خلل قد يعتري هذه المرحلة سيتراكم في هذا الأساس، و سيمتد في تأثيره إلى مراحل التعليم اللاحقة، إذ يكتسب الطالب في المرحلة الابتدائية الكثير من العادات و القيم و الاتجاهات، أضف إلى ذلك نمو قدراته و استعداداته العقلية إلى جانب تنمية المهارات الأساسية مثل القراءة و الكتابة و الحساب. و في هذه المرحلة أيضاً يفهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة و كيفية ممارستها.(تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص 14).

3-3-1- مرحلة التعليم المتوسط و الثانوي

إن صعوبات التعلم تظهر لدى الطفل في المراحل الدراسية الأولى، و لكنها لا تظهر بشكل واضح إلا في فترة المراهقة، حيث أن التباين بين ما هو متوقع من الفرد في هذا العمر و ما يتم إنجازه يكون كبيراً لهذا يجب التركيز على الكشف الدقيق و وضع البرامج التربوية الفردية المناسبة و أن تدرس بالطريقة الفردية و حسب قدرات الطفل، و إلا فإن المشكلة سوف تزداد سوءاً و تتفاقم مع مرور الأيام. (عصام جدوع، 2007، ص 28).

إن المراهق الذي يعاني من صعوبات التعلم له مشاكله الخاصة، فالمراهقة المبكرة تتميز بالحاجة الماسة لعدم حدوث أية تغيرات بيولوجية أو نفسية أو عاطفية عند الفرد. و إذا لم تكشف صعوبات التعلم عند الطفل حتى بلوغه مرحلة المراهقة، كان عندها بحاجة إلى رعاية تربوية خاصة و شاملة، و قد يحتاج إلى العمل على تعويض على ما فاتته في السابق، و بخاصة إذا كان لديه شرخ في المهارات الأساسية التي يجب الاهتمام بها. (محمد عبد الرحيم عدس، 2000، ص ص 172-193).

تتعاظم آثار صعوبات التعلم مع التقدم في صفوف المدرسة الإعدادية و الثانوية، فمتطلبات المنهاج تزداد تعقداً و يتكرر الفشل الأكاديمي و الرسوب في المدرسة يزيد من حدة صعوبات التعلم لديهم، و تبرز ضغوط مرحلة المراهقة و تلثقي مع ضغوط تنشأ من ضرورة الحصول على شهادة المدرسة الثانوية و تلبية الحد الأدنى من الكفايات الدراسية، و تكوين القدرة على التعلم المستقل، و تطوير مهارات اجتماعية، و الإعداد لتسليم مهنة بعد المرحلة الثانوية إلى غير ذلك من العوامل التي يكون من شأنها أن تضخم من آثار صعوبات التعلم و تخلق مشكلات انفعالية و اجتماعية متعددة.(راضي الوقفي، 2011، ص ص 70-71).

3-3-1- مرحلة ما بعد المدرسة الثانوية

إن السنوات ما بين 18 و 25 سنوات حرجة للعديد من الأفراد خلال هذا الوقت، يتوقع أن يخرجوا من بيئتهم المحيطة من منزل و مدرسة ثانوية و يدخلون إلى العالم الحقيقي. هذا العالم الحقيقي يضع متطلبات أخرى من الحرية و يتطلب من الأفراد اتخاذ القرارات اعتباراً من تعليم ما بعد المدرسة، التدريب الحرفي، العمل، و ترتيبات الحياة المستقلة، علاوة على ذلك، تتزايد صعوبة التحول

عندما يواجه الأفراد توقعات أعلى اعتباراً من النضوج الاجتماعي، والاستقلال، والتوجه النفسي. (سيسيل د. ميرسر و آن ر. ميرسر ، 2008، ص 915).

و قد يتمكن بعد المرحلة الثانوية بعض الشباب من تخطي صعوبات التعلم لديهم إما بخفض مستوى درجة الصعوبة أو بتعلم كيفية تعديل أو تعويض أساليب السلوك المرتبطة بالصعوبات التي تواجههم. في حين قد يستمر بعض الشباب في المعاناة من نتائج هذه الصعوبات وتظل صعوبات والمشكلات الاجتماعية بمثابة معوقات لنموهم المهني والتواصل الاجتماعي. (أنور محمد الشرقاوي، 2002، ص 27-29).

4-1- الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتصلة بالتعلم

لنتضح الصورة العامة لصعوبات التعلم يستلزم علينا الحديث عن مصطلحات أكاديمية أخرى التي تتداخل مع المفهوم العام لصعوبات التعلم وتتشرك معها في النتائج نفسها أهمها التأخر الدراسي وبطء التعلم والتخلف العقلي. حيث يخطئ كثير من العاملين في مجال تعليم التلاميذ في المدارس الابتدائية، وحتى بعض المسؤولين الإداريين العاملين في حقل التربية الخاصة في التمييز بين صعوبات التعلم وتلك المصطلحات.

4-1-1- التعريف بالمصطلحات

- صعوبات التعلم

مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد المتعلمين، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأفراد إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي، الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2005، ص 27).

- التخلف العقلي

يعرفه الأطباء بأنه عدم اكتمال نمو الدماغ بسبب إصابة المراكز العصبية والتي تحدث قبل أو بعد الولادة. فالتعريف الطبي ركز على الأسباب المؤدية للإصابة، في حين اعتمد التعريف السيكمي على معامل الذكاء كمحك لتعريف التخلف العقلي وقد اعتبر الأفراد الذين يقل معامل ذكائهم عن 75 معاق عقلياً. (عبد الفتاح علي غزال، 2012، ص 13).

و يكون عدم اكتمال النضج العقلي لدرجة لا يكون معها الفرد قادراً على التكيف مع البيئة المحيطة، مما يدعو إلى تقديم خدمات خاصة له. (نايفة قطامي، 1999، ص 204).

- بطئ التعلم

مصطلح بطء التعلم يشير إلى حالة التلميذ بطيء التعلم من ناحية الزمن، أي يشير إلى سرعته في فهم و تعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية، مقارنة بسرعة و فهم و تعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية من العاديين (عبد الباسط متولى خضر، 2005، ص 83).

كما أن بطء التعلم هو أن يجد الطفل صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديمية المدرسية و ذلك بسبب قصور قدرته على التعلم أو قصور في مستوى الذكاء. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 134-135).

و يتمثل أيضا في ذلك الموقف الذي يكون فيه الطفل غير قادر على مجاراة الآخرين ضمن الصف الذي ينتمي إليه تحصيليا و يعود ذلك لأسباب سيكولوجية أو اجتماعية أو عقلية، و هو بحاجة إلى خطة علاجية متكاملة لمجاراة الآخرين تحصيليا. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 12-13).

- التأخر الدراسي

التأخر الدراسي هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي. (محمد النوبى علي، 2010، ص 100).

و يعرف أيضا بأنه انخفاض في المستوى التحصيلي إلى الدرجة التي لم تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه، مما يؤدي به إلى رسوبه و تكرار ذلك. (عبد الباسط متولى خضر، 2005، ص ص 81-83).

قد يكون التأخر الدراسي عاما في جميع المواد الدراسية أو تأخرا في مادة دراسية معينة، و قد يكون تأخرا دائما أو مؤقتا بموقف معين، أو تأخرا حقيقيا يعود لأسباب عقلية أو تأخرا غير ظاهري يعود إلى أسباب غير عقلية. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 12-13).

1-4-2- أوجه الاختلاف

- صعوبات التعلم و التخلف العقلي

من الأهمية بمكان معرفة العلاقة بين مفهوم صعوبات التعلم و التخلف العقلي و إذا أردنا التفريق بشكل مختصر بين الإعاقة العقلية و صعوبات التعلم فسوف نلاحظ تدني واضح في مستوى الذكاء بالإضافة إلى ضعف في مهارات السلوك التكيفي. (رياض بدري مصطفى، 2005، ص 13).

فالتخلف العقلي هو وجه من وجوه الذكاء و يفضل هذا الاستخدام لأنه يحمل معنى سلبيا، بينما أصحاب صعوبات التعلم يكون مستوى الذكاء لديهم عند المعدل الطبيعي. فأصحاب الصعوبة كما سبق القول ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط أما التخلف العقلي فيعاني صاحبه من قصور واضح في القدرة العقلية. (سعيد كمال العزالي، 2011، ص 45-46).

إن كانت صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو عصبية تؤثر في قدرة الفرد التحصيلية فإن التخلف العقلي يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء، و في الأداء العقلي بحيث يكون الفرد عاجزا عن التعلم و التوافق مع البيئة و الحياة، و لذلك فإن المتخلفين عقليا أقل تعلما و يصعب توافقه اجتماعيا. (سليمان عبد الواحد يوسف، 2012، ص 27).

- صعوبات التعلم و بطئ التعلم

الاختلاف بين بطيء التعلم و صعوبات التعلم في أن السمة الرئيسية للأطفال بطيئي التعلم هو انخفاض نسبة الذكاء و خصائصهم الجسمية و العقلية و الانفعالية تختلف عن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 22).

الأفراد ذوي صعوبات التعلم قدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسطة أي معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق، أما الأفراد بطيئي التعلم مستويات الذكاء تتراوح بين الحد الفاصل، و أقل من المستوى المتوسط للذكاء في التقدم و الإنجاز الدراسي لكنهم ليسوا متخلفين عقليا، بمعامل الذكاء 70-84 درجة و الذي يعد ضمن الفئة الحدية. (محمد النوبى علي، 2010، ص 26-27).

كما تعد إحدى النقاط ذات الأهمية في التفريق بين بطيئ التعلم و ذوي الصعوبة في التعلم هو أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم و تحصيلهم الفعلي، بينما الأطفال بطيئو التعلم لا يتسمون بهذا. (السيد عبد الحميد السيد، 2000، ص 143-144).

الخدمات المقدمة لفئة صعوبات التعلم تتمثل في برامج صعوبات التعلم و الاستفادة من أسلوب التدريس العلاجي في غرفة المصادر و الاستفادة من أسلوب التدريس الفردي. (محمد النوبى محمد علي، 2010، ص 26-27).

أما بطيئو التعلم في الصف العادي مع تعديلات في المنهج و إعداد خطة تربوية فردية داخل الصف لكل تلميذ و المرونة في الأساليب التعليمية و تقديم برامج تستهدف أولياء الأمور بهدف كيفية التعامل مع طفلهم و أخيرا تهيئة التلميذ للانخراط في المجال المهني. و بما أن نسبة ذكاء هذه الفئة بطيئي التعلم أقل من المتوسط فهي تحتاج إلى خدمات تربوية متخصصة بما يتناسب مع استعداداتها العقلية. (السيد عبد الحميد السيد، 2000، ص 144).

- صعوبات التعلم و التأخر الدراسي

لعل أهم ما يفرق بين المتأخرين دراسيا و ذوي صعوبات التعلم هو أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين ما يمتلكونه من قدرة عقلية عامة، و ما يحققون من تحصيل فعلي في ضوء نسبة ذكائهم، و هذا المحك يعتبر من المحكات الرئيسية في التفريق بين منخفضي التحصيل و التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم.

من أهم النقاط الجوهرية أيضا في التفريق بين المتأخرين دراسيا و ذوي صعوبات التعلم من الناحية السببية، و هو أن أسباب أو التأخر في التحصيل ترجع إلى أسباب عديدة، منها ما يقع داخل الفرد و منها ما يقع خارج الفرد، أو بسبب هاتين المجموعتين من الأسباب مجتمعة. (السيد عبد الحميد السيد،

2000، ص 137-138).

ومن هذه الأسباب إهمال الأسرة، التدليل الزائد، و المشاكل الأسرية كالطلاق، و الغياب و الفقر، المشاكل الصحية، و اختلاف اللهجات و اللغات، و الظروف الاجتماعية.(محمود أحمد الحاج، 2010، ص 36).

كما تعد إحدى النقاط المهمة للتفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التلاميذ المتأخرين دراسيا هو أن أداء التلاميذ ذوي الصعوبة في التعلم يتغير من يوم إلى يوم، و من موقف إلى موقف تعليمي، فهو تارة يكون مرتفعا و تارة أخرى يكون منخفضا في أدائه التعليمي، و هو ما لم نجده بين المتأخرين دراسيا، حيث يتسم أدائهم بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة أو مستقرة الانخفاض.(عبد الباسط متولى خضر، 2005، ص 82).

الخدمات المقدمة للمتأخرين دراسيا هي الدراسة في الصف العادي و دراسة حالته من قبل المرشد التربوي في المدرسة و التعاون مع ولي الأمر و تقديم دروس إضافية للتعويض عن المهارات المفقودة.(محمود أحمد الحاج، 2010، ص 38).

1-4-3- أوجه التشابه

مجال صعوبات التعلم يعاني من اللبس و الخلط مع إعاقات أخرى مثل التخلف العقلي و التأخر الدراسي و بطئ التعلم، و يكون سبب هذا الخلط هو تشابه التأثير بين صعوبات التعلم و بين تلك الإعاقات في الجوانب الأكاديمية.(رياض بدري مصطفى، 2005، ص 13).

و تمثل المشكلات الدراسية و انخفاض التحصيل الدراسي المظهر الخارجي لهذه الفئات.(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2012، ص 27).

عموما يمكن القول انه هناك عدة جوانب مهمة في التفريق بين الفئات الثلاث وصعوبات التعلم، و عليه فالمتأخر دراسيا ينظر إليه من زاوية انخفاض تحصيله مقارنة بالتلميذ العادي، أما ذو بطئ التعلم ينظر إليه من زاوية الزمن و الذي يشير إلى سرعته في الفهم و الاستيعاب و التعلم مقارنة بسرعة و فهم و تعلم أقرانه، أما المتخلف عقليا فينظر إليه من زاوية القصور الواضح في القدرة العقلية، أما ذو صعوبات التعلم ينظر إليه من زاوية التباين بين القدرة أو درجة الذكاء و التحصيل الفعلي. غير أن القاسم المشترك بين هذه المصطلحات تتمثل في واقع الأمر في انخفاض التحصيل الدراسي، إلا أن ليس كل من هو متدني التحصيل يعتبر من ذوي صعوبات التعلم بالرغم من تشابه الأعراض إلا أن الأسباب مختلفة. و يمكن تحديد بعض الفروق بالرغم من التداخلات القائمة بين هذه المفاهيم ، و ذلك بالعودة إلى الأسباب و الأعراض و طرق التشخيص، و التعريف بكل مفهوم من هذه المفاهيم.

2- أنماط صعوبات التعلم

يرى الكثير من المهتمين و المتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، و اقتراح أساليب التشخيص و الخدمات الملائمة، و قد

اتفق الكثير من علماء النفس و المهتمين بهذا المجال إلى إن أكثر التصنيفات شيوعا و قبولاً هو التصنيف الذي أورده كيرك Kirk و كالفانت Chalfant، و يميز هذا التصنيف بين مجموعتين من صعوبات التعلم:

- صعوبات التعلم النمائية.

- صعوبات التعلم الأكاديمية.

و في الصفحات التالية سوف يتم تناول كل صعوبة من الصعوبات النمائية بالتفصيل ثم تناول الصعوبات الأكاديمية في الفصول التالية باعتبارها موضوع الدراسة.

2-1- صعوبات التعلم النمائية

إن مفهوم الصعوبات النمائية مفهوم يشير إلى الصعوبات التي تصيب المهارات القبلية الضرورية لتعلم النواحي الأكاديمية، و عليه فإن الصعوبات النمائية هي صعوبات ما قبل تناول تعليم نظامي من خلال ما يدرسه الطفل من موضوعات أكاديمية، و هذه الصعوبات النمائية تعد الأساس الممهّد للصعوبات الأكاديمية فيما بعد. فالانحراف عن الطبيعي أو التأخر المحدد و النوعي في مجالات أو مهارات مثل النواحي الحركية، و الإدراكية، و الحركية – الإدراكية، و نمو اللغة خلال سنوات ما قبل المدرسة يؤدي إلى الصعوبات الأكاديمية فيما بعد. (السيد عبد الحميد السيد، 2008، ص 68).

و يقصد بها أيضا الصعوبات التي تتعلق بالعمليات المعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي مثل الإدراك، و الانتباه، و الذاكرة، و اللغة، و التفكير، و هذه الصعوبات ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، و أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذا العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية، و يمكن تقسيم الصعوبات إلى صعوبات نمائية أولية و تتعلق بالانتباه، و الإدراك، و الذاكرة، و صعوبات نمائية ثانوية و تتعلق بالتفكير، و الكلام، و الفهم، و تعتبر صعوبات التعلم النمائية أكثر انتشارا بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم و تتضمن الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، اللغة الشفهية. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص 20)

و قد تم وضع صعوبات الانتباه، و الذاكرة و الصعوبات الإدراكية - الحركية ضمن الصعوبات الأولية. إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير و اللغة الشفهية. و قد سميت صعوبات اللغة و التفكير بصعوبات ثانوية، إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية. (محمد علي كامل، 2003، ص 97). و فيما يلي توضيح ذلك:

2-1-1- صعوبات التعلم النمائية الأولية

- الصعوبات الخاصة بالانتباه

الانتباه هو تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحاسية. (فتحي مصطفى الزيات، 2006، ص 221).

و هو أيضا القدرة على اختيار العوامل المناسبة و وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة، سمعية، أو لمسية، أو بصرية أو الإحساس بالحركة التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت. (محمد علي كامل، 2003، ص 98).

يعد الانتباه العملية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية، حيث يساعد على تركيز حواس الطالب فيما يقدم له أثناء الدرس من معلومات، و يجعله يعمل ذهنه في دلالاتها و معانيها، و الروابط المنطقية و الواقعية بينها و بالتالي يساعد في استيعابها و الإلمام بها. كما يعد الانتباه من المهارات الأساسية للتعلم و النجاح الأكاديمي، لذا فإن عدم الانتباه يؤثر بشكل سلبي في التعلم و التحصيل الدراسي، كما يؤدي إلى تشتت التفكير و عدم التركيز.

و من مظاهر الصعوبة في الانتباه ما يلي:

- عدم انتباه الطالب للمثير المعروض عليه.
- القابلية للتشتت و عدم قدرة الطالب على تركيز انتباهه مدة كافية في المثير المعروض عليه.
- تثبيت الانتباه على مثير معين لأنه يستهويه.
- الاحتفاظ بالاستجابة بشكل غير مناسب أو تكرار السلوك عندما لا تكون مناسبة.
- يثير انتباهه كل ما يحدث من حوله.
- يجد صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرؤه.
- ينتقل في العادة من عمل إلى آخر، و من نشاط إلى غيره قبل أن يكمل الذي بين يديه.
- لا يعير في الغالب أي انتباه لحديث الآخرين أو أعمالهم. (ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 61-62).

إن صعوبات التعلم تنشأ بصفة أساسية نتيجة لقصور في الانتباه حيث اعتبرت مشكلات الانتباه لفترة طويلة من الخصائص الهامة لصعوبات التعلم حيث إن الضعف الانتباهي يؤثر بشدة على التحصيل الأكاديمي و بالتالي يسبب للطفل صعوبة. (محمود عوض الله سالم و آخرون، 2006، ص 45).

- الصعوبات الخاصة بالإدراك

الإدراك هو معرفة الشيء بمعنى معرفة خصائص هذا الشيء و السمات التي تميزه عن الأشياء الأخرى، و عملية الإدراك عبارة عن الآلية التي يتعامل بها الدماغ مع المنبهات الحسية و من خلال المعالجة العقلية لهذه المنبهات يتم ترجمتها و تحويلها إلى مدركات ذات معنى. (عبد العزيز السرطاوي و آخرون، 2009، ص 105).

من البديهي القول أنه من دون توفير الإدراك لا تتحقق عملية التعلم، لأن عملية التعلم تستند في أساسها على إدراكنا للمثيرات المتواجدة حولنا، وإعطاء ردود الفعل المناسبة لكل مثير منها بحسب قوته و مدى تأثيره فينا، في الوقت الذي نتعرض فيه لهذه المثيرات.

و يلعب الإدراك دورا بالغ الأهمية في تشكيل الصعوبة لدى الفرد لدرجة أن الصعوبات الإدراكية كانت هي التسمية الأصلية لمجال صعوبات التعلم و قد أوضحت تعريفات صعوبات التعلم أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور أو ضعف في القدرة على إدراك المثيرات المختلفة و تفسيرها كأحد العمليات النفسية التي تؤثر في التعليم، فعلى سبيل المثال، لا يستطيع الطفل قراءة قطعة من النثر و ذلك لوجود مشكلات في الإدراك البصري و صعوبة في تكامل المعلومات البصرية.(محمود عوض الله سالم و آخرون، 2006، ص 82).

و من أبرز مظاهر صعوبات الإدراك:

- صعوبات في الإدراك البصري (التمييز البصري، الإغلاق البصري، التمييز بين الشكل والأرضية، الذاكرة البصرية، التآزر البصري الحركي).

- صعوبات في الإدراك السمعي (الوعي الصوتي، التمييز السمعي، الذاكرة السمعية، المزج السمعي، السلسلة السمعية).

- صعوبات في الإدراك الحركي.

- الصعوبات الخاصة بالذاكرة

تعرف الذاكرة بأنها عملية استرجاع للخبرة السابقة و هي القدرة على تذكر أفكارنا و نتشارك مع خبراتنا السلوكية.(خليل إبراهيم البياتي، 2001، ص 307).

إن الذاكرة عنصر أساسي في عمليات التعلم و التفكير و متغير هام في نظام معالجة المعلومات و بالرغم من كثرة التعريفات و التوصيفات التي قدمت للذاكرة فإنها في نهاية التحليل القدرة على التفاعل مع المعلومات و تخزينها و استرجاعها عندما تدعو الحاجة إليها.(راضي الوقفي، 2009، ص 247).

توجد علاقة بين التعلم والذاكرة، فالتعلم هو تلك الخبرة السابقة التي نحتفظ بها ثم نستدعيها عند اللزوم و بذلك فإن خلل على مستوى الذاكرة سيؤدي بالضرورة إلى خلل على مستوى التعلم أيضا. (سامي عبد القوي علي، 1995، ص 167).

و قد أشار كيرك و كالفنت أن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة فآثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات، و تراكمها، و الاستفادة منها في عملية التعلم، و أن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة، و ذلك بالاعتماد على طبيعة و درجة قصور الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة، و ذلك بالاعتماد على طبيعة و درجة قصور الذاكرة من جانبه و المهمة المتعلمة

من جانب آخر، فإذا كان لدى الطفل صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات السمعية و البصرية و اللمسية و الحركية، فإن أدائه لأي مهمة تتطلب معرفة أو استدعاء ممثل تلك المعلومات سوف يتأثر بهذا القصور. (طاهرة أحمد الطحان، 2003، ص 28).

و تعد الذاكرة جزءاً أساسياً و ضرورياً في موقف التعلم المدرسي، و القصور في الذاكرة يمكن أن يوقف عملية التعلم لدى الطفل و يسبب له صعوبات في التعلم، لذلك فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة و الهجاء و الكتابة و إجراء العمليات الحسابية. (محمد علي كامل، 2003، ص 98).

2-1-2- صعوبات التعلم النمائية الثانوية

- الصعوبات الخاصة بالتفكير

تعتبر عملية التفكير من أرقى العمليات النفسية العقلية فالتفكير عبارة عن نشاط عقلي يسعى لحل مشكلة ما أو تفسير موقف غامض. (مايكل هاينز، 2009، ص 239).

تشتمل عملية التفكير على الحكم و المقارنة و العمليات الحسابية و التساؤل و الاستدلال و التقويم و التفكير الناقد و حل المشكلة و اتخاذ القرار، إن مكونات التفكير هذه يصعب تحديدها أو وصفها حيث تتطلب جميعها القدرة على تنظيم المفاهيم و تجزئة المعرفة و ربطها فيما بينها للوصول إلى هدف أو تحصيل مستوى جديد من الفهم.

إن عملية التفكير تحتل منزلة كبيرة في العمل المدرسي و ما يجب معرفته أننا نتعلم طرق التفكير المختلفة، و أن التعليم وحده هو الذي يمكنه أن ينمي طرقاً معينة للتفكير عند الطلبة و يربطها. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 162).

تظهر الصعوبات الخاصة بالتفكير لدى الأطفال في مشكلة توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية و ضعيفة لحل مسائل الحساب و فهم المقروء، و كذلك عند الحديث و التعبير الكتابي، و يعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم. (يحيى محمد نبهان، 2008، ص 105-106).

- الصعوبات الخاصة باللغة الشفاهية

تعرف اللغة على أنها نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة، يستخدمه أفرادها في التفكير و التعبير و الاتصال فيما بينهم (محمد الظفيري، 1999، ص 19).

أما اللغة الشفاهية فتعرف على أنها ممارسة فردية منطوقة أي إظهار الفرد للغته و يعني تحقيق الفرد للغة عن طريق الألفاظ المنطوقة. (صالح بلعيد، 2008، ص 61).

ترتبط اللغة بشكل مباشر بالإنجاز التحصيلي في المدرسة حيث أنها هي الأساس في صياغة و توضيح المعلومات، و هناك العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من مشاكل

لغوية ظاهرة، و تظهر هذه المشكلات اللغوية في الاستماع و التعبير الشفوي و الاستيعاب السمعي و تطوير المفردات.(رنا عبد الرحمن قوشحة، 2006، ص 45).

و ترجع اضطرابات اللغة الشفهية إلى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة، و تكامل اللغة الداخلية، و التعبير عن الأفكار لفظيا.(محمد علي كامل، 2003، ص 98). و من مظاهرها ما يلي:

- صعوبات اللغة الاستقبالية

يتمكن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية من سماع كلام الآخرين و لكنهم لا يفهمون معنى ما يقال.

- صعوبات اللغة التعبيرية

هي عدم قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق و الكلام كما أنهم يفتقرون إلى التعبيرات الوجهية.(عصام جدوع، 2007، ص 103).

- صعوبة اللغة التكاملية

هي صعوبة في التصرف بشكل رمزي فالأطفال الذين يعانون من صعوبات تكاملية سمعية شفهية يفهمون اللغة و لكنهم يعانون من صعوبة ربط ما سمعوه بخبراتهم السابقة ذات العلاقة.(ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 85). فهم يلفظون كلمة مفتاح مثلا، و لكن لا يعرفون لماذا يستخدم. و كذلك فهم لا يستطيعون فهم العلاقات مثل المتضادات (الأب/الأم، ساخن/بارد...). (عصام جدوع، 2007، ص 103).

- صعوبات اللغة الاستقبالية و التكاملية و التعبيرية المختلطة

و هو أشد أنواع صعوبات اللغة حيث يظهر لدى الطفل أعراضا لجميع تلك الصعوبات و بدرجات متفاوتة، و يتصف الأطفال المصابين بهذا النوع بعجز في فهم ما يقال لهم و استخدام رموز اللغة و التعبير عن أنفسهم بشكل شفهي. (عصام جدوع، 2007، ص 104).

و إذا كان الطفل يعاني من صعوبة في الاستقبال فإنه بالضرورة يعاني من إعاقة في التكامل و التعبير، و لكن قد يكون لدى الطفل قدرات استقبالية عادية و لكنه يكون عاجزا في القدرة على بناء الجمل و تركيبها أو تكاملها، و في مثل هذه الحالات يتأثر التعبير أيضا.(ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 86).

2-2- صعوبات التعلم الأكاديمية

يشير مفهوم الصعوبات الأكاديمية إلى نواحي القصور التي تحدث في المواد الدراسية التي يتلقاها الطفل في المدرسة.(السيد عبد الحميد السيد، 2008، ص 67-68).و المعلم الأساسي لهذه الصعوبات هو تدني التحصيل الأكاديمي، و تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة و الكتابة و التهجي و التعبير

الكتابي و الحساب.(محمود عوض الله سالم و أمل عبد المحسن زكي، 2009، ص78).

و هي صعوبات وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية و تنتج عنها حيث ترتبط هذه الصعوبات بالموضوعات الدراسية الأساسية، مثل صعوبة القراءة، و صعوبة الكتابة، و صعوبة إجراء العمليات الحسابية بالإضافة إلى صعوبة الإملاء و التعبير الكتابي.(أحمد عبد الكريم حمزة و محمد أحمد خطاب، 2008، ص 20).

2-3- العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية

إن هذين 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 و يبدو 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 عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص 21).

لقد أكد كيرك و بعض الباحثين على عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، بل و يركزون على ضرورة تحديد صعوبات التعلم النمائية في مرحلة مبكرة، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص مبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل ظهورها و من ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة قبل استفحالها و هذا ما يعتبره البعض نوعا من الوقاية الأولية للمشكلة.

إن فالعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب و نتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي و كافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي.

وهذا التداخل بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية هو ما جعل الباحثين في المجال يؤكدون على أهمية عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، بل و يؤكدون على ضرورة تحديد صعوبات التعلم النمائية في وقت مبكر، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص أولي لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل انتشارها و ظهورها و من ثم يساعد في اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة قبل استفحالها وهذا ما يعتبره البعض نوعا من الوقاية الأولية للمشكلة.(محمود عوض الله سالم و أمل عبد المحسن زكي، 2009، ص 79).

يتضح مما سبق أن الطفل الطبيعي في النمو هو الذي يكتسب أو تنمو لديه المهارات قبل الأكاديمية نموا طبيعيا قبل دخوله المدرسة بشكلها و تعليمها المعروف، أما إذا حدث تأخر في نمو هذه المهارات،

أو تأخر أو حدث تشوه في اكتسابه فإنه عند الالتحاق بالمدرسة يكون في حاجة لتلقي خدمات للتكفل بجوانب القصور في هذه المهارات القبلية المؤهلة لتلقي المواد الدراسية العادية. (السيد عبد الحميد السيد، 2008، ص 68).

3- المداخل المفسرة لصعوبات التعلم

لقد تعددت و تنوعت المداخل المفسرة لصعوبات التعلم تبعا لاختلاف المهتمين بهذا المجال من علماء النفس، و الأطباء، و التربويين، و الأخصائيين. و فيما يلي نستعرض بعض هذه المداخل في إيجاز كما يلي:

3-1- المدخل الطبي

يكاد يتفق أغلب المنظرون في هذا المدخل على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، و هدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية). و يتضمن هذا المدخل اتجاهات لتفسير صعوبات التعلم هي:

3-1-1- إصابات المخ المكتسبة

يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة المخ، أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية "لصعوبات التعلم" إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة و صعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك.

و يمكن تحديد إصابة المخ أو الخلل البسيط به من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربائي للمخ. (محمد علي كامل، 2005، ص 40-41).

3-1-2- السيطرة المخية

يقصد بالسيطرة المخية أو السيادة الجانبية سيطرة أحد نصفي كرة المخ على نشاط أو وظيفة ما من نشاطات و وظائف الجسم. حيث أن كلا من نصف المخ الأيمن و نصف المخ الأيسر مطلوبان و ضروريان لعملية التعلم و الاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب صعوبات التعلم. و من ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس تماما على سلوكه. أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث إن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية و المكانية، و النصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، و التكامل بين النصفين مطلوب و ضروري لعملية التعلم. و الاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن و بالتالي صعوبات في التعلم.

يرى بعض الباحثين في حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2012، ص 48-49).

3-1-3- نظرية دومان و ديلاكتو

يعتقد دومان **Doman** و ديلاكتو **Delacato** أن سبب صعوبات التعلم تكمن في الجهاز العصبي المركزي و ليس في خصائص السلوك التي يظهرها المتعلم، لذا فقد اعتقدا أن لطب الأعصاب دور مهم في تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم و معالجتها لدى الأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة أو لديهم تخلف عقلي أو خلل دماغي، و حسب وجهة نظرهما فإن جسم الإنسان يقوم بست وظائف (المهارات الحركية و الكلام و الكتابة و القراءة و السمع و اللمس). و أشارا إلى أن التنظيم العصبي الكامل للجهاز العصبي يلعب دورا مهما في تحقيق الوظائف المشار إليها فيما تقدم، لذا فإنهما طورا في الخمسينات من القرن العشرين نظرية في التنظيم العصبي و قدما طرائق لعلاج الضعف في تطور تنظيم الجهاز العصبي، كما دافعا بقوة عن برامج العلاج هذه التي يدرّب بواسطتها الأطفال على أنماط حركية محدودة بهدف تحفيز مناطق محددة في الدماغ و بهذا الشكل يتم علاج الخلل في الجهاز العصبي بواسطة معالجات مباشرة بدلا من السلوك. (إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 73-74).

3-2- المدخل النمائي

إن التعلم و النضج مظهران مهمان للنمو، و يعتمد كل منهما على عوامل متعددة، منها ما يختص بالنمو الداخلي، و منها ما يختص بالوسط المحيط، و البيئة الاجتماعية. و معرفة النضج و التطور المعرفي الطبيعي عند الأطفال يمكن الاعتماد عليه في المقارنة بين الأطفال العاديين و الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لأن وضع الطفل النضجي يؤثر في قدرته على التعلم. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 47).

يذهب أصحاب هذا المدخل في تفسير "صعوبات التعلم" إلى أنها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية و الحركية و اللغوية و عمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، و أنه نظرا لأن كل طفل يعاني من "صعوبات تعلم" لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كلا منهم يختلف في معدل و أسلوب اجتياز مختلف مراحل النمو. و نظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة. (محمد علي كامل، 2003، ص 128-129).

و يذكر المنظرون لهذا المدخل أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمرون بمراحل النمو المعرفي مثلهم مثل الأطفال العاديين و لكن يوجد بعض التأخر في النمو المعرفي لدى هؤلاء الأطفال و تأخر في النمو الإدراكي و المهارات الخاصة حيث يعتمد الطفل ذو صعوبة التعلم على العمليات الحسية عند التعامل مع الأشياء، كما أنهم يتأخرون إجماليا في اكتساب العمليات الحسية يؤخر الوصول إلى مستويات إجرائية متقدمة للتفكير مما يؤدي إلى صعوبات في التعلم.

يركز المشتغلون بنواحي التأخر في النضج على المهام التحصيلية، حيث يؤكدون على أنه يجب أن تتلائم هذه المهام مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن منها و ليس مع عمره و ما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه. (محمود عوض الله سالم و آخرون، 2006، ص 47-48).

3-3- المدخل المعرفي

يركز هذا المدخل على الصعوبات التعليمية الناتجة عن الجوانب المعرفية و العمليات العقلية، فاهتمامهم كان منصب على فهم القدرات المعرفية و الأساليب و العمليات التي يستخدمها الفرد في التعلم. و فيما يلي عرضا لهذا المدخل في تفسيره لصعوبات التعلم بشيء من التفصيل و ذلك على النحو التالي:

3-3-1- تجهيز المعلومات

تنظر نظرية تجهيز المعلومات إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بجهاز الحاسب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات، و يجري عليها بعض العمليات ثم يعطي بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات، و من ثم تحليلها. (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007، ص 98).

تقترح هذه النظرية وجود مجموعة ميكانيزمات لتجهيز أو معالجة المعلومات تجعل الفرد قادرا على استخدام إمكاناته العقلية و المعرفية أفضل استخدام فتمكنه من انتقاء عمليات معينة و ترك أخرى من أجل إنجاز المهمة المستهدفة. و يختص علم النفس المعرفي بفهم العمليات السيكلوجية المتضمنة في الاضطرابات الخاصة بالتعلم و يبين أن اضطرابات التعلم تنتج عن نقص فعلي في مجالات معينة تختص بالتعلم تتضمن: الذاكرة، و التشغيل البصري، و التشغيل السمعي، و الانتباه، و الوظائف التنفيذية. (أحمد عبد الكريم حمزة و محمد أحمد خطاب، 2008، ص 43-44).

3-3-2- العمليات النفسية

يقوم هذا النموذج على افتراض أن قصور العمليات النفسية يعد مظهرا أوليا للاضطراب الوظيفي البسيط و كذلك الصعوبات الأكاديمية، و يركز نموذج العمليات النفسية على الانتباه و الإدراك و الذاكرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باعتبار أن القصور في هذه العمليات يؤثر على المهارات الأكاديمية، و لذلك نرى أن معظم تعريفات صعوبات التعلم تشير إلى هذا القصور و أنه السبب وراء تدني التحصيل لدى هؤلاء الطلاب و قد اتفقت آراء الباحثين على أن القصور في العمليات النفسية تتمثل في الانتباه، و الإدراك، و الذاكرة تعد المسؤول الأول عن حدوث الصعوبة.

و يذكر محمود عوض الله سالم و آخرون أن نموذج العمليات النفسية التي يقوم على افتراض وجود قصور في العمليات الثلاثة (الانتباه - الإدراك - الذاكرة) يقدم تفسيراً لأسباب حدوث الصعوبة يقبله العقل، لأن قصور هذه العمليات سوف يؤثر على الفرد في جميع المواد الدراسية، و لا تفلح مع الفرد أي محاولة علاجية أكاديمية قبل علاج هذه العمليات. (محمود عوض الله سالم و آخرون، 2006، ص 45).

3-3-3- الأساليب المعرفية

إن العمل المدرسي غالبا ما يكون ملائما للأنماط المميزة للأطفال في القدرة على أساليب التعلم، غير أنه إذا كان ما يدرسه المعلم و الكيفية التي يدرسه بها لا يناسب ما يعرفه التلميذ و الكيفية التي

يتعلم بها (الأسلوب المعرفي للتلميذ).

يفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أن كثيرا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوو قدرات سليمة، و مع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة تؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم، و يرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن - و ليس أقل قدرة من- أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات و تنظيمها و التدريب على تذكرها، و أن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة. (محمد علي كامل، 2003، ص 129).

4-3- المدخل الإدراكي- الحركي

لقد أطلق عليه هذا الاسم لأنه يركز على النمو الحسي، و الحركي، و الإدراكي، فالجميع يدرك أن المهارات الحسية حركية و الإدراك الحركي يعتمد على وضع الجهاز العصبي للطفل و الخبرات العقلية و الحركية السابقة له، و الوضع الحالي للنمو الحركي. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 47).

يفترض هذا المدخل أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي- حركي ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي- الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي، و لذا يرى أصحاب هذا المدخل أن معظم أطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب المجال الإدراكي- الحركي، و أن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، و حتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة و هي الاضطراب في المجال الإدراكي - الحركي.

قد حاولت النظريات العديدة وضع افتراضات لتفسير النمو الحسي الإدراكي الحركي عند الأطفال و علاقة ذلك بالتعلم، و من هذه النظريات نظرية كيفارت، حيث يري كيفارت في نظريته أن الأطفال العاديين يتم نموهم الإدراكي- الحركي بشكل ثابت و سليم بحلول الوقت الذي يبدأ فيه نشاط التعلم المدرسي، أي في حوالي سن السادسة في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم، و يتكون لديهم إدراك غير مطابق للواقع، مثل هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية لافتقادهم إلى إدراك واقعي و ثابت للعالم الذي يحيط بهم. و يعتبر ذلك سببا في الصعوبات الدراسية فإنه يجب البدء في تحسين المهارات الإدراكية -الحركية و ذلك كشرط مسبق و خطوة أولية لعلاج صعوبات التعلم.

في ضوء ذلك نجد أن الأنشطة المقترحة في البرامج العلاجية المبنية على نظرية الاضطراب الإدراكي -الحركي تتضمن التدريب على الأنشطة الحسية- الحركية و البصرية - الحركية، و الرسم، و التدريب على التوازن، و أنشطة لتقوية الإحساس بالاتجاهات، و كذلك الأنشطة المرتبطة بتكوين الأشكال و غيرها. (محمد علي كامل، 2005، ص 41-42).

4- أسباب صعوبات التعلم

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة، ولم تتوصل الأبحاث حتى الآن إلى عوامل قطعية حول

أسباب صعوبات التعلم، و ذلك لحدثة الموضوع، و للتداخل بينه و بين الإعاقة العقلية من جهة، و بين صعوبات التعلم و الاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى، و يفترض أن سبب صعوبات التعلم عائد إلى خلل في النظام العصبي المركزي، فهناك الكثير من الأبحاث التي تشير إلى وجود تشوهات عصبية لدى الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أن كثير من التطورات في التكنولوجيا الحديثة قد استطاعت تحديد هذه الحالات، مثل الصور الطبقيّة و التخطيط الكهربائي، و يؤدي أي اضطراب في جزء من أجزاء الدماغ إلى خلل أو اضطراب في أية وظيفة من الوظائف الجسميّة و الانفعالية و العقلية أو في كل هذه الوظائف. (أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2007، ص 194-195).

قد أشار كيرك إلى أن الصعوبة تنشأ عن عجز عصبي سيكولوجي عند الفرد ينتج عنه ضعفا أو قصورا حادا في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو بسبب ضعف في الإدراك أو الفهم أو التذكر أو قصور في الحركة. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص 109).

إذا تعرض الطفل إلى اضطراب في الجهاز العصبي المركزي فإن حدة المشكلة و آثارها على الطفل تتوقف على نوع الإصابة و المنطقة التي أصيبت و على شدة و من ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى التلميذ يمكن أن ينعكس على سلوكه حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية و المعرفية و الدراسية و المهارات الحركية لدى التلميذ. (محمد النوبى علي، 2010 ب، ص 30).

كما أن درجة الصعوبة التعليمية يحدد حجمها على حسب درجة تلف المنطقة المخية و نوعها و المنطقة التي أصيبت و على مدى النمو الذي وصلته المنطقة المصابة و على شدة الإصابة و نتيجة تلك الإصابات تحدث صعوبة التعلم و هي أبسط الإعاقات أو يصاب الطفل بعدم القدرة على التركيز و تشتت الانتباه. (سعيد كمال العزالي، 2011، ص 50-51).

إن معظم الباحثين يميلون في الوقت الراهن إلى تأييد وجهة نظر معينة و يقرون بها دون تردد هي وجهة النظر التي ترى أن صعوبات التعلم إنما في الأساس و تنتج عن نوع معين من التباين في تركيب المخ أو أدائه الوظيفي، و هو الأمر الذي جعل أكثر تعريفات صعوبات التعلم استخداما و أوسعها انتشارا يرى أن أسباب هذه المشكلة ما هي إلا أسباب عصبية و ليست بيئية مطلقا. و من مسبباتها ما يلي:

4-1- العوامل الوراثية

افترض المختصون لفترة طويلة أن الوراثة تلعب دورا هاما في العديد من حالات صعوبات التعلم، حيث لاحظ الباحثون الذين تناولوا أولى حالات صعوبات القراءة مثل هنشيلوود Hinshelwood و ستيفنسون Stephenson و توماس Thomas على سبيل المثال أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة غالبا ما يكون لديهم أقارب يعانون من صعوبات القراءة أيضا. و قد استخدم الباحثون في علم الوراثة نوعين من الدراسات في سبيل التأكد مما إذا كانت صعوبات التعلم وراثية أم لا، و هذا النوعان من الدراسات هما:

4-1-1- الانتقال الأسري أو العائلي

إن الانتقال الأسري أو العائلي يحدث عندما تحدث حالة معينة كصعوبات القراءة على سبيل المثال في أسرة ما حيث يزداد احتمال حدوثه في تلك الأسرة قياساً بمعدل الصدفة المحتمل حدوثها في الأسرة العادية، و الانتقال الأسري أو العائلي وفقاً لذلك يعني ميل شيء معين للحدوث في أسرة ما.

اتضح للمختصين من دراسة عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أن هذه الحالة منتشرة بين تلك العائلات، كما أن هناك دراسات عدة اهتمت بالتعرف على أثر الوراثة على صعوبات القراءة، و الكتابة، و اللغة، و قد أجريت دراسات على بعض العوامل التي تضم عدداً من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة و اللغة، و من بين تلك الدراسات، الدراسة التي أجراها كل من **Decker و ديفريكس Defrics**. (حسين نوري الياسري، 2006، ص 151-152).

على الرغم من تأكيد العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال و التي أكدت بمجملها وجود ارتباط بين صعوبات التعلم و العوامل الجينية الموروثة إلا أنه و مع ذلك كله فلم تعرف الطريقة التي يمكن من خلالها انتقال هذا العامل الجيني إلى الأطفال من خلال أسرهم. (أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2009، ص 44).

ما يجب التنويه إليه في هذا المجال هو أن هناك دليلاً على وراثة صعوبات التعلم، إلا أن ذلك لا يعني أن هؤلاء الأطفال لا يمكنهم الانتفاع أو الاستفادة من فرص التعليم الملائمة لحالتهم. إن وجود صعوبات تعلم موروثة تعني أن هؤلاء الأطفال سيواجهون صعوبة أكبر عند تعلمهم في حالة استخدام طرق التدريس الاعتيادية، و هذا بدوره يعني أن هناك حاجة إلى التخطيط للدرس، و إلى أساليب تعلم أكثر تنظيماً و بذل جهود أكبر من جانب الطفل لتعويض الصعوبات الموروثة. (حسين نوري الياسري، 2006، ص 152).

4-1-2- قابلية التوريث من جيل إلى جيل (التوائم)

تتمثل أكثر الأساليب شيوعاً في سبيل اختيار قابلية التوريث بالنسبة لحالة معينة أي الدرجة التي يمكن أن تنتقل بها تلك الحالة وراثياً في مقارنة معدل انتشارها بالنسبة للتوائم المتشابهة و التوائم الغير المتشابهة، فمن المعروف أن التوائم المتشابهة تشترك في نفس البويضة مما يجعلهما يشتركان في نفس السمات الجينية بينما تأتي التوائم غير المتشابهة من بويضتين مستقلتين و يشتركان في نفس السمات الجينية التي يشترك فيها الإخوة الآخرون. (دانيال هلالاهان، 2007، ص 120-121).

ظهر كدليل على السبب الجيني في صعوبات التعلم ما بينته الدراسات التي أجريت على التوائم حيث أشارت إلى أن كلا الطفلين التوأمين لديهم خلل في القراءة مما يثبت دور العوامل الجينية في صعوبات التعلم. كما أفادت بعض نتائج الدراسات التي أجريت على التوائم وجود اشتراك فيما بينهم على نحو أكثر ارتباطاً مما كان لدى غيرهم من التوائم غير المتمثلة جينياً في صعوبات سلوكية و صعوبات في التطور. (أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2009، ص 46).

2-4- المشكلات التطورية

4-2-1- شذوذ البنية التشريحية للمخ

يبدأ دماغ الكائن الإنساني بالتطور منذ لحظة التصور و يستمر حتى مرحلة الرشد المبكر، و ينمو الجهاز العصبي للجنين في مراحل تتكون وفقها مناطق الدماغ المختلفة في فترات مختلفة من الحمل.

يفسر استمرار عملية النضج هذه و تعاون مناطق الدماغ السبب في قدرة الطفل على أداء مهارات معينة في أعمار معينة لم يكن يقدر على القيام بها قبل ذلك. فإذا قوطعت استمرارية عملية الربط و التواصل العصبي هذه لسبب ما في مرحلة ما فإن أجزاء معينة من الدماغ لا تنمو نموا سويا و يحدث نتيجة للعقبات التطورية من هذا النوع كثير من مظاهر صعوبات التعلم.

توصلت الدراسات التشريحية للدماغ إلى وجود شذوذ بنيوي في أدمغة ذوي صعوبات التعلم، و كشفت هذه الدراسات اختلافات في النشاط الكهربائي و الاستقلابي لأدمغتهم مقارنة بأدمغة الأسوياء. و يعتمد نمط المشكلات التي تحدث نتيجة هذه العقبات التطورية جزئيا على مناطق الدماغ المصابة، غير أنه نتيجة للارتباطات العصبية القائمة بين أجزاء الدماغ فإن أي أذى يصيب أحد أجزائه يمكن أن يؤثر على النمو و الأداء في أجزاء أخرى منه و ينتج عن ذلك ثلاثة أنماط يمكن أن يحدث أي منها لدى ذوي صعوبات التعلم و هي:

- ضعف في نشاط النصف الأيسر من الدماغ يقابله نشاط زائد في نصفه الأيمن يسبب للأطفال صعوبات في معالجة القراءة و الكتابة و أحيانا الكلام، و تترافق هذه الصعوبات بضعف في استيعاب و تذكر المواد اللفظية و المهام التي تحتاج المنطق و التحليل، و يظهر على الأطفال أنهم يتعلمون بالطريقة الكلية و لا يفهمون بسهولة أهمية تسلسل الخطوات للوصول إلى الحل.

- ضعف في نشاط النصف الأيمن يقابله نشاط زائد في النصف الأيسر حيث يعاني الأفراد مشكلات في الحس بالزمن و الوعي على الجسم و التوجيه المكاني و الإدراك البصري و الذاكرة البصرية، و يتعلم أفراد هذا النمط بالطريقة التحليلية و يبالغون في رؤية التفاصيل و يجرون وراء صغار الأشياء بحيث يخطئون مغزى الموضوع.

- ضعف في نشاط الفص الأمامي حيث يعاني أفراد هذا النمط مشكلات في التناسق الحركي و النطق و ضبط الاندفاعات و التخطيط و التنظيم و تركيز الانتباه. (راضي الوقفي، 2009، ص 118-119).

أثناء هذا التطور يمكن أن يحدث أي خلل أو قصور يؤثر في كيفية تشكل الأعصاب أو اتصالها، و وفقا لطبيعة الخلل و توقيت حدوثه و المراكز التي يحدث فيها تتحدد طبيعة المشكلات الناتجة عنه و شدتها. و لطبيعة الخلل و توقيت حدوثه و المراكز التي يحدث فيها تتحدد طبيعة المشكلات الناتجة عنه و شدتها. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص 109).

4-2-2- التأخر في النضج

ليس جميع المشكلات التطورية تتضمن شذوذا في البنية التشريحية، فهناك مسألة تأخر في نضج

بعض عناصر الجهاز العصبي المركزي، فلا يصل إلى المعايير السوية للعمر نفسه، كأن يتأخر الطفل في المشي أو في إنتاج الكلام أو في فهمه أو في الإمساك بالأشياء أو في العد أو في التكيف مع الآخرين. يقابل ذلك أن بعضاً من هؤلاء قد يطورون قدرات أخرى بسرعة لا تقل عن سرعة تطور قدرات غيرهم من الأسوياء و ربما أسرع منهم. حيث أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشبهون الأطفال الطبيعيين في العمليات الفيزيولوجية العصبية، لكنهم يتأخرون عنهم في سرعة التنخع (نضج المخ)، وفي نمو المشابك و في تركيز النواقل العصبية و غير ذلك مما له علاقة بالدماغ. و مع ذلك فإنه يتوقع للأطفال المصابين بالتأخر التطوري في أدمغتهم أن يصلوا في نهاية الأمر إلى المستويات العادية للتطور، و لكن بعد أن يكونوا قد عانوا سنوات من الحرمان التربوي حيث كانوا يعلمون ما لم يكونوا بعد مستعدين لتعلمه، حتى إنهم بعد أن تنضج أدمغتهم يظلون يعانون المصاعب لعدم وعيهم على الكثير مما فاتهم من المهارات و المفاهيم اللازمة لفهم المستويات العليا من التعلم. (راضي الوقفي، 2011، ص 119).

4-2-3- مشكلات أثناء الحمل و الولادة

- جهاز المناعة لدى الأم

أحيانا يهاجم جهاز المناعة لدى الأم الجنين متسببا في استقرار خلايا المخ حديثة التكوين في غير أماكنها في المخ، هذا النزوح ربما يفسد تكوين الشبكات العصبية اللازمة للغة و التفكير المعرفي. (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007، ص 56).

- الاختناق

أثناء الولادة ربما يصبح الحبل السري ملتو و يمنع وصول الأكسجين بشكل مؤقت إلى المخ، رغم أن ذلك نادرا ما يحدث للأطفال فإن من شأنه إذا ما حدث أن يؤدي إلى نقص الأكسجين أو توقفه كلياً عن الوصول للمخ و توقف تدفق الدم و وصوله إلى المخ. و هو الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى تلف أو قتل الأعصاب و يؤدي إلى اضطرابات في التعلم. (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007، ص 56).

- الولادة المبكرة

من شأن هذه الحالة أن تعرض الأطفال لخطر التلف النيورولوجي و صعوبات التعلم و غيرها من حالات الإعاقة الأخرى. و قد وجد روس Ross و آخرون أن حوالي 19% من الأطفال الذين تعرضوا للولادة المبكرة، و كان وزنهم خفيفا عند الميلاد قد تعرضوا لصعوبات التعلم. (دانيال هلالاهان، 2007، ص 123-124).

أن ذلك نادرا ما يحدث للأطفال فإن من شأنه إذا ما حدث أن يؤدي إلى نقص الأكسجين أو توقفه كلياً عن الوصول للمخ و توقف تدفق الدم و وصوله إلى المخ. و هو الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى تلف أو قتل الأعصاب و يؤدي إلى اضطرابات في التعلم. (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007، ص 56).

4-2-4- مشكلات التلوث و البيئة

يستمر المخ في إنتاج خلايا عصبية جديدة وشبكات عصبية وذلك لمدة عام أو أكثر بعد الولادة، وهذه الخلايا تكون معرضة لبعض التفكك والتمزق أيضا، فقد وجد العلماء أن التلوث البيئي من الممكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيرها الضار على نمو الخلايا العصبية، وهناك مادة الكانديوم والرصاص وهي من المواد الملوثة للبيئة التي تؤثر على الجهاز العصبي، وقد أظهرت الدراسات أن الرصاص وهو من المواد الملوثة للبيئة والناجم عن احتراق البنزين والموجود كذلك في مواسير مياه الشرب من الممكن أن يؤدي إلى كثير من صعوبات التعلم. (حسين نوري الياسري، 2006، ص 154)..

5-2-4- مشكلات التغذية

بالنسبة للتغذية خلال الفترة المبكرة من حياة الطفل، فقد استنتج كرافيتو و ديكاردي، بعد قيامه بمراجعة الأبحاث و إجراء دراسات متعلقة بعوامل البيئة و التغذية الآتي: " من الواضح أن الأطفال الذين عانوا من سوء تغذية شديدة لمدة كافية في سن مبكرة من حياتهم فإنهم يعانون من إعاقات في تعلم بعض المهارات الدراسية الأساسية و بذلك فهم غير قادرين على الاستفادة من الخبرات المعرفية المتوفرة لغيرهم"، كما استنتج مارتن بعد قيامه بتلخيص الدراسات في موضوع سوء التغذية بان سوء التغذية خاصة في السنة الأولى من الحياة يسبب إعاقة النمو الجسمي و خاصة نمو الجهاز العصبي المركزي. (حسين نوري الياسري، 2006، ص 155).

6-2-4- مشكلات في التوازن الكيميائي

يقصد بها التوازن الكيميائي في العناصر الحيوية في جسم الإنسان (كالحوامض، الفيتامينات،...)، إن الجسم يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية لحفظ توازن حيوية الجسم و نشاطه، و إن الزيادة أو النقصان في معدل و نسب هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ، و ينتج الخلل في التوازن الكيميائي للجسم عادة عن التغذية الخاطئة و تناول كثير من الصبغيات و المواد الملونة للحلويات و غيرها. (جمال ميثقال القاسم، 2000، ص 39).

أشير إلى ارتباطات بين بعض الأطعمة و ما يضاف إليها من عناصر منكهة أو ملون و بين صعوبات التعلم، و من ذلك الافتراض بأن النشاط المفرط و مشكلات التعلم لدى بعض الأطفال قد ترجع إلى ردود الفعل التحسسية لعنصر طبيعي أو مركب يسمى ساليسيليت موجود في الألوان أو المذاقات الصناعية التي تضاف إلى الطعام و كذلك في بعض الأطعمة الطبيعية. غير أنه و بالرغم من هذا الربط بين صعوبات التعلم و آثار بعض الأطعمة لدى بعض الباحثين إلا أن النتائج ليست نهائية في هذا المجال. (راضي الوقفي، 2009، ص 125-126).

7-2-4- الالتهاب السحائي

تعد هذه الحالة بمثابة عدوى تصيب المخ تسببها مجموعة من العوامل البكتيرية أو الفيروسية، و يمكن لها أن تؤدي إلى حدوث تلف في المخ، و يؤكد تايلور Taylor أن مثل هذا التلف الذي قد

يصيب المخ من شأنه أن يؤدي إلى صعوبات التعلم. (دانيال هلالاهان، 2007، ص 124).

من المعلوم أن أسباب صعوبات التعلم مازالت من الأمور الداعية للحيرة لدى أولياء الأمور والباحثين و ذلك لعدم القدرة على التيقن من أسبابها، فلم تصل الأبحاث في هذا المجال على اختلاف أشكالها التربوية منها و الطبية و دراسات علم النفس العصبي و غيرها إلى نتائج قاطعة تحدد أسباب صعوبات التعلم بصورة واضحة، لأن تحديد الأسباب و العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم أمر بالغ الأهمية، و ذلك من أجل تحديد الخدمات النفسية و التربوية و التعليمية التي يجب تقديمها لهذه الفئة.

5- خصائص ذوي صعوبات التعلم

ثمة صعوبة في تحديد مجموعة ثابتة من الخصائص السلوكية بحيث تنطبق على الأفراد ذوي صعوبات التعلم، نظرا للاعتبارات التالية:

- أن الأفراد 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، و أدائهم الأكاديمي الفعلي من ناحية أخرى. (ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 30).

- أن كل فرد له صعوبته الخاصة به التي يختلف بها من غيره مما يجعل أعراض صعوبات التعلم مختلفة كذلك، فكل فرد لديه صعوبة تعلم هو شخصية فريدة تظهر عليه الصعوبة في مجال ما و قد لا تظهر في مجال غيره، فلا توجد قاعدة مشتركة من المميزات يشترك فيها جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فاضطرابات الانتباه مثلا عرض قد يشترك فيه كثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم و لكنه لا يظهر عليهم جميعا. و منهم من تقع مشكلته في المجال المعرفي و تتجسد صعوبته في القراءة أو الحساب أو التفكير أو الذاكرة أو الإدراك في حين أن صعوبات آخرين لا تكون في هذا المجال. و بعضهم قد تتوافق صعوباتهم المعرفية بالمجال الاجتماعي في حين لا يظهر ذلك على آخرين. و منهم من يواجهون المتاعب في اللغة الشفوية أو يقعون تحت وطأة متاعب حركية تصيب المهارات الكبيرة أو الدقيقة. (راضي الوقفي، 2009، ص 55).

- يلعب العمر في ظهور بعض الأعراض دون غيرها، فالاندفاعية و فرط الحركة تظهر على الصغار أكثر من الكبار، و قد يظهر اضطراب اللغة على شكل تأخر في الكلام لدى طفل ما قبل المدرسة و على شكل صعوبة في القراءة لدى طفل المدرسة الابتدائية و على شكل صعوبة في التعبير الكتابي فيما بعد ذلك. (راضي الوقفي، 2011، ص 55).

- أن هذه الصفات لا تجتمع بالضرورة عند نفس الطفل، ثم إن معاناة أحد الأطفال لصفة من الصفات لا تعني أنه يعاني صعوبة تعلم، إذ يجب النظر إلى صعوبات التعلم كمتلازمة أو مجموعة من السلوكيات تؤثر مجملها تأثيرا سلبيا على الوظائف الاجتماعية أو الأكاديمية للطفل (محمود أحمد الحاج، 2010، ص 75).

إن هذا التنوع الواسع و الدقيق في الصعوبات التعليمية جعل إمكانية اشتراك أطفال صعوبات التعلم

بخصائص مشتركة محددة أمرا صعبا نظرا لهذا التنوع الواسع في صعوبات التعلم، لكن هذا الأمر لا يمنع اشتراك أطفال صعوبات التعلم بمجموعة معينة من الخصائص. و فيما يلي بعض الخصائص التي تم تصنيفها و ملاحظتها عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

5-1- الخصائص الأكاديمية التعليمية

- سوء الأداء المدرسي و الفشل الأكاديمي، كما يوصفون بأنهم متعلمون خاملون سلبيون، و تنقصهم المثابرة.

- لديهم عادات تعليمية خاطئة، و يجدون صعوبة في تتبع التعليمات و فهم المناقشات داخل الفصل.

- القابلية للتشتت، و قصور الانتباه الانتقائي (عدم المقدرة على التركيز على المثيرات المرتبطة بالمهمة و استبعاد المثيرات الأخرى في مواقف التعلم).

- استخدام أساليب معرفية غير ملائمة في معالجة مهام التعلم، و استراتيجيات غير مناسبة في حل المشكلات.

- البطء في إنجاز المهام، و التأخر في تسليم الواجبات.

- المعالجة البطيئة للمعلومات نظرا للبطء في استقبال المعلومات من الصور البصرية أكثر من المعتاد، و من ثم الاحتياج على وقت أطول لتفسير المعلومات. (سعيد كمال العزالي، 2011، ص 58-59).

5-2- الخصائص المعرفية و اللغوية

- قصور الانتباه و قصور التأزر الحسي.

- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك و الانتباه و الذاكرة.

- عجز في القدرة على تحويل و تشفير و تخزين المعلومات.

- تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتدخل و تؤثر سلبيا على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2010، ص 145-146).

- صعوبات في اللغة الاستقبالية و اللغة التعبيرية.

- الكلام المطول الذي يدور حول فكرة واحدة أو المقصور على وصف خبرات حسية.

- عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2012، ص 107-108).

- الإجابة بكلمة واحدة على سؤال بسبب عدم قدرتهم على التعبير.

- صعوبة في بناء جملة مفيدة.

- التلعثم و البطء في الكلام الشفهي.
- القصور في وصف الأشياء و الصور و الخبرات.
- عدم القدرة على الاشتراك في محادثات مألوفة.
- استخدام الإشارات بشكل متكرر للدلالة على الجواب الصحيح.
- بطء الكلام و عدم كفايته.
- اضطرابات في حديث الفرد الداخلي مع نفسه.
- صعوبات في فهم الرموز اللفظية.
- تكرار كلمات و جمل لا معنى لها.
- صعوبة في تفسير اللغة البيئية. (سعيد حسني العزة، 2007، ص 51-52).

3-5- الخصائص السلوكية و الانفعالية

- النشاط الزائد

إن زيادة الطاقة عند الطفل و وقوعه تحت ضغطها يحول دون اندماج الطفل مع رفاقه، و يمنعه من التركيز على مهمة بهدف إتمامها أو النجاح فيها. و يستدعي ذلك من الطفل أن ينتقل بين عدد كبير من المهمات و الخبرات دون أن يتم أياً منها. إضافة إلى أنه يحتاج على زمن أكثر من غيره عندما يريد إتمام مهمة معينة. (نايفة قطامي، 1999، ص 213).

- الاندفاعية

هؤلاء الأطفال يندفعون لعمل أشياء دون تفكير في العواقب و يكونون تحت ضغط أو تفكير مفاجئ و غير متوقع. (يحيى محمد نبهان، 2008، ص 43-44). و قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم، و ردود فعلهم، و سلوكياتهم العامة، فقد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك. و قد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته. كما و أن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم بشكل قد يوقعهم بالخطأ، و كل هذا بسبب الاندفاعية و التهور. (عمر محمد خطاب، 2006، ص 81).

- ثبات السلوك

و هو عكس التشتت و يكون سلوك الطفل فيه استجابيا لفترة طويلة، و تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملائمتها للموقف لأن الطفل يعجز عن إنهاؤها في الوقت المناسب مثل تكرار الرسم أو النقاط أو الخطوط. (يحيى محمد نبهان، 2008، ص 44).

- عدم الاستقرار الانفعالي (تقلب المزاج و سرعة الغضب)، و الشعور بالتوتر و القلق المستمر و الإحباط.
- الشعور بالدونية، و انخفاض الثقة بالنفس، و مفهوم الذات السالب نتيجة الفشل في مجارة التلاميذ الآخرين.
- التقدير المنخفض للذات و لاسيما مفهوم الذات الأكاديمي نتيجة الفشل المتكرر و الافتقار إلى النجاح، و سوء معاملة المعلمين، و نقصان التدعيم و التعزيز. (سعيد كمال الغزالي، 2011، ص 58).
- انخفاض الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2010، ص 147).

4-5- الخصائص الاجتماعية

- صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة و التي قد تنتج من صعوباتهم في التعبير و انتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم... الخ. (ربيع محمد و طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص 107).
- الانسحاب الاجتماعي بسبب سوء التكيف المدرسي، و يظهر ذلك في عدم الرغبة في الظهور و مع الآخرين، و العزوف عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية (محمود أحمد الحاج، 2010، ص 75).
- يظهرون دائما اعتمادا متزايدا على الآباء و المعلمين أو غيرهم و التي تبرز بصورة طلب المساعدة الزائدة أو بث الطمأنينة في نفوسهم أثناء تأديتهم للنشاطات.
- صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين فهم لا يقدرّون نتائج سلوكياتهم تجاه الآخرين. (أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2009، ص 74-75).
- غير متوافقين اجتماعيا و بخاصة في مجال علاقاتهم الأسرية و المدرسية، و منخفضين في الذكاء الاجتماعي و مهارات الاتصال اللفظي و غير اللفظي.
- عدم القدرة على أداء الأدوار الاجتماعية المطلوبة منهم. (سعيد كمال الغزالي، 2011، ص 56-57).

5-5- الخصائص الحركية

يظهر ذوي صعوبات التعلم مشكلات في الجانب الحركي من أهمها:

- المشكلات الحركية الكبيرة

- و التي يمكن أن نلاحظها على هؤلاء الأطفال مشكلات التوازن العام، و تظهر على شكل مشكلات في المشي و الرمي أو الإمساك أو القفز أو مشي التوازن، و يتصف الطفل بأنه أخط و يرتطم بالأشياء و يتعثّر أثناء مشيه و لا يكون متوازنا. (عاكف عبد الله الخطيب، 2009، ص 58-59).

- المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة

و التي تظهر على شكل طفيف في الرسم، و الكتابة، و استخدام المقص، الطي... و غيرها، كما يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام، كالمعلقة و الشوكة و السكين.(عاكف عبد الله الخطيب و محمود زايد ملكاوي، 2012، ص 28).

6- تشخيص صعوبات التعلم

يعتبر تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهم المراحل التي ينبغي عليها إعداد و تصميم البرامج التكيفية، حيث أنه يحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل طفل و الطريقة الخاصة بذلك النوع من الصعوبات.

1-6- تعريف التشخيص

يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد و درجة حدتها، و هو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي و الإرشاد النفسي و الخدمة الاجتماعية و التعليم العلاجي.(كريمان بدير، 2006، ص 189).

ويعرف التشخيص على انه وصف أو تحديد مختصر للحالة التي يعني منها الفرد.(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2010، ص 103).

و يعد التشخيص العملية الأساسية التي تسبق تحديد أساليب التكفل، وكلما أجري التشخيص في وقت مبكر من عمر الطفل كان العائد من عملية التدخل ذا تأثير فعال على سلوك الطفل، ويقوم التشخيص على السلوك وليس السبب. كما ينظر إليه على أنه عملية ثلاثية الأطراف تتضمن (الطفل، والفاحص، و أدوات أو وسائل الفحص والتشخيص).(مسعد نجاح أبو الديار ج، 2012، ص 20)

أما تشخيص صعوبات التعلم هو تحديد نوع الصعوبة لدى طلاب صعوبات التعلم و تحديد السمات و كل ماله علاقة بالصعوبة لتقديم الخدمات اللازمة للطلاب.(عمر محمد خطاب، 2006، ص 209).

2-6- أهداف تشخيص صعوبات التعلم

و يمكن حصر الهدف من التشخيص للأطفال ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية:

- الكشف عن نقاط القوة و نقاط الضعف لدى الفرد.

- الكشف عن المشكلات النمائية لدى الفرد مثل، العجز في الانتباه، التفكير، الذاكرة، الإدراك، اللغة).-
تمييز الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عن الأطفال الذين يعانون من إعاقات. (عصام جدوع، 2007، ص 44).

- المساعدة في الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم.

- تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية و تحدي نوع الصعوبة التي يعانون منها.

- مساعدة التربويين في وضع البرامج العلاجية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

- إن التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق و العميق لمشكلات التعلم، فالتشخيص يكشف عن أشكال أخرى و صفات جديدة لصعوبات التعلم بشكل مستمر، و يساعد على جمع المعلومات الخاصة عن مستوى الطفل التعليمي. (مسعد نجاح أبو الديار، 2012 ج، ص69).

يجب أن نميز بين الغرض (الهدف) من تشخيص الأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة، و بين الغرض من تشخيص الأطفال الذين هم على مقاعد الدراسة، فالهدف من تشخيص الأطفال في سن ما قبل المدرسة هو الكشف المبكر و التقييم المتخصص و العميق و تحديد ما إذا كانت هناك مشكلة حادة تتطلب تدخلا مبكرا، أو تتطلب إجراءات وقائية محددة. و يكون التشخيص فرديا لعدة مجالات لدى الطفل، كتشخيص النمو الحركي و العصبي، و النفسي، و الكلام، و اللغة، و كذلك النمو في الجوانب الاجتماعية و الانفعالية.

أما الهدف من تشخيص الأطفال الذين هم على مقاعد الدراسة فهو تحديد و تعيين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، و تقويمهم و تخطيط البرامج العلاجية بشكل منظم لهم.

و بشكل عام فإن التشخيص المبكر للأطفال في سن المدرسة و ما قبل المدرسة يكشف لنا عن المشكلات النمائية لديهم، و بالتالي تقديم المساعدة لأولئك الأطفال، و اتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع تفاقم تلك المشكلات، عدا أن التشخيص الدقيق يساعدنا على التفريق بين صعوبات التعلم و حالات الإعاقة الأخرى، و من ثم وضع البرامج المناسبة لها. (عصام جدوع، 2007، ص 43-44).

3-6- سن تشخيص صعوبات التعلم

لا تظهر صعوبات التعلم بشكل واضح و صريح و تحتاج لجهد و معرفة تامة من قبل فريق التشخيص، و العمر المناسب للتدخل لملاحظة و اكتشاف الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يكون في بداية مراحل ظهور الأعراض على الطفل، و يجب أن يكون في بداية دخوله المدرسة، و غالبا ما يكون ذلك عند سن التاسعة، أي ما يوافق الصف الثالث من المرحلة الابتدائية، حيث يوصي الباحثين باستخدامها عند هذا السن لسببين، و هما:

- إن أدوات القياس و التشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق و الثبات عند هذا العمر.

- أن هذا العمر يمثل مرحلة العمليات العقلية، كما أشار إليها جان بياجيه و هي التي يكون فيها الطفل قادرا على القراءة و الكتابة و الحساب. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 106).

إن معظم الطلاب المشخصين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم يتم التعرف عليهم في الصف الدراسي الثالث أو الصف الدراسي الرابع، و معظم هؤلاء الطلاب يستمرون عبر سنوات دراستهم في تلقي خدمات صعوبات التعلم. (وليام ن. بيندر ترجمة عبد الرحمان سليمان و آخرون، 2011، ص 99).

4-6- محكات تشخيص صعوبات التعلم

يرى كل من كالفنت Chalfant و كينغ King أنه لكي لا يحدث خلط في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم و انتقائهم بصورة فارقة عن الحالات الأخرى، و التي تتشابه مع ذوي صعوبات التعلم في ضعف التحصيل الدراسي فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار بالمحكات التالية: (جويعد عيد الشريف، 2007، ص7).

4-6-1- محك التباعد أو التفاوت

إن التباعد أو التفاوت يمثل الفجوة بين إمكانات الفرد الكامنة لديه و انخفاض مستوى أدائه في العمل المدرسي، أي يقصد به تباعد المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته و له مظهران:

- التفاوت بين القدرات العقلية و المستوى التحصيلي في مادة ما.

- التفاوت في مظاهر النمو التحصيلي للتلميذ في المقررات أو المواد الدراسية مثلا قد يكون متفوقا في الرياضيات و عاديا في اللغات و يعاني من صعوبات في العلوم أو الدراسات الاجتماعية، و قد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، مثلا في اللغة العربية قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير و لكنه يعاني من صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية. (احمد عبد اللطيف أبو اسعد و رياض عبد اللطيف الأزيدة، 2012، ص92).

كما يمكن أن يكون التباين ملحوظا في جوانب النمو المختلفة بحيث نجد التلميذ يتأخر في نموه اللغوي بينما يكون نموه في المجال الحركي جيدا، فهو يمشي في سن مبكرة، أو قد يكون التباين في مستوى التحصيل بين أجزاء مادة معينة فقد تكون له القابلية على حفظ القصائد أو الأناشيد في درس اللغة العربية، بينما نجده ضعيف في التعبير. (إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص48).

4-6-2- محك الاستبعاد

يقصد به استبعاد جميع الاحتمالات الممكنة التي تكون السبب في حدوث صعوبات التعلم كالتخلف العقلي أو الإعاقة السمعية أو البصرية أو الاضطراب الانفعالي أو التأخر الدراسي أو بطيء التعلم و حالات نقص فرص التعليم أو الحرمان الثقافي. (إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص48).

4-6-3- محك التربية الخاصة

و يعني هذا المحك أن الأطفال الذي يعانون صعوبات التعلم يحتاجون إلى برامج تعليمية تصمم خصيصا لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم و التي تمنع أو تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلم، و غالبا ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء الأطفال برامج فردية تختلف نوعا ما عما يقدم للأطفال في الفصل المدرسي العادي. (أحمد أحمد عواد، 1998، ص108-109).

6-4-4- محك المشكلات المرتبطة بالنضج

نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة و كتابة مما يعوق تعلمهم اللغة و من ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية و من ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل. (رياض بدري مصطفى، 2005، ص 31).

6-4-5- محك العلامات النورولوجية

و يقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال ملاحظة التلف الوظيفي في المخ، أو الإصابات البسيطة في المخ، و يمكن الاستدلال عليها باستخدام رسام المخ الكهربائي أو الأشعة المقطعية و تتبع التاريخ المرضي للطفل و تنعكس الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ في:

- الاضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري، السمع، المكاني).

- الأشكال غير الملائمة من السلوك (النشاط الزائد و الاضطرابات العقلية).

- صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

الأمر الذي يعكس أثره على العمليات العقلية (انتباه - إدراك - تفكير - تعلم - تذكر - حل المشكلات) و يعيق اكتساب الخبرات التربوية و تطبيقها و الاستفادة منها، مما يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي و الاجتماعي و نمو الشخصية بشكل عام. و يتبع ذلك خطوات عملية لتحقيق التشخيص الفارقي للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم و ذلك من خلال تشخيص مشكلة صعوبات التعلم و درجة هذه الصعوبة. (عبد الباسط متولى خضر، 2005، ص 24-25).

6-5-5- مراحل تشخيص صعوبات التعلم

هناك ست مراحل يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعلم و هي:

6-5-1- التعرف على الطلبة ذوي الأداء التحصيلي المنخفض

يظهر هذا في أثناء العمل المدرسي اليومي، أو مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية أو الفصلية.

6-5-2- ملاحظة سلوك التلاميذ

يتم ذلك في المدرسة سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثلا كيف يقرأ؟ ما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها ؟ كيف يتفاعل مع زملائه ؟ هل ثمة اضطراب انفعالي يجعل سلوكه غير سوي

أو غير متزن؟ هل يعاني من نشاط زائد لا يساعده على التركيز؟ الخ. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 30).

6-5-3- التقويم غير الرسمي لسلوك التلميذ

يقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك التلاميذ بمزيد من الإمعان و الاهتمام و يسأله عن ظروف معيشته و يدرس خلفيته الأسرية و تاريخه التطوري من واقع السجلات و البطاقات المتاحة بالمدرسة و يسأل زملاءه عنه، و يبحث مع باقي المدرسين عن مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها و يتصل بأسرته و يبحث عن حالته مع ولي الأمر و بذلك يكون فكرة أعمق عن مشكلة التلميذ، و في هذه الحالة قد يتكفل به المعلم أو يحيله إلى فريق من المختصين لمزيد من الدراسة. (ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 51).

6-5-4- قيام فريق الأخصائيين ببحث حالة التلميذ

يتكون هذا الفريق من معلم المادة، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي القياس النفسي، المرشد النفسي، الطبيب الزائر، و المقيم. و يقوم (الفريق) بالمهام الأربع التالية:

- فرز و تنظيم البيانات الخاصة بالتلميذ و مشكلته الدراسية.
- تحليل و تفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها التلميذ.
- تحديد هوية العوامل المؤثرة و ترتيبها حسب أهميتها.
- تحديد أبعاد المشكلة الدراسية و درجة حدتها.

إلى جانب هذا يقوم الفريق أيضا يقوم بالمهام التالية ضمن المهام السابقة:

- تقويم تربوي شامل يقدم وصفا تفصيليا للطفل في المواقف التعليمية المختلفة (مستوى التحصيل في المواد الأساسية و الغير أساسية و في المراحل السابقة، الميول و الاتجاهات نحو المدرسة ونحو النجاح أو الفشل...).

-دراسة الحالة الاجتماعية للأسرة التلميذ و ينبغي ان تتناول تاريخ نمو الطفل، تفاصيل عن حياة الأسرة و مستواها الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي، اتجاهات الأسرة نحو المدرسة. (حمزة الجبالي، 2005، ص 86-87).

6-5-5- كتابة نتائج التشخيص

تكتب النتائج في صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة و أبعادها و التلميذ و خصائصه الجسمية و النفسية و الاجتماعية و البيئية التي يعيش فيها و تؤثر فيه (الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران، جماعة القرية أو الشارع، وسائل الإعلام، دور العبادة، المنظمات الاجتماعية كالنادي أو مركز الشباب أو الكشافة أو تلك التي يستفيد التلميذ من خدماتها).

6-5-6- تحديد البرنامج التكفلي المطلوب

صياغته في صورة إجرائية يسهل تنفيذها و قياس مدى فاعليته.(نبيل عبد الفتاح حافظ،2006،ص34)

6-6- أدوات القياس المستخدمة في التشخيص

تشمل على أدوات بعضها يعتمد على القياس الكمي و البعض الآخر يعتمد على الوصف الكيفي، و ذلك على النحو التالي:

6-6-1- أدوات القياس الكمي

اختبارات القدرات و اختبارات التحصيل المقننة و غير المقننة، و اختبارات الشخصية و قوائم التقدير و البطاقات المدرسية و اختبارات الاتجاهات و الميول و اختبارات القدرات الحسية.(محمد النوبي محمد علي، 2011، ص 111).

6-6-2- أدوات القياس الكيفي

تتمثل في الملاحظة و المقابلة و دراسة الحالة و تحليل محتوى إنتاج الطفل و تصنيفه بصورة تمكن من تحديد نوعية المشكلات الدراسية التي يعاني منها.(بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 109).

خلاصة

يعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين الهامة التي ينبغي الاهتمام بها نظرا لتزايد نسب المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية، و في معظم بلدان العالم، و لما تعكسه من آثار سلبية على المتعلمين و المعلمين في وقت واحد.

و قد مر مصطلح الصعوبات التعليمية بعد تطورات و تغيرات، و بالتالي ظهرت عدة تعريفات لصعوبات التعلم، تتعدد أسباب صعوبات التعلم و تختلف حسب خلفية و فلسفة و اهتمامات العلماء و الباحثين.

إن صعوبات التعلم حالة مستمرة تظهر لدى الفرد على شكل صعوبات نمائية في مرحلة قبل المدرسة لتظهر في المرحلة الابتدائية على شكل صعوبات في المواد الدراسية وتستمر حتى مراحل تعليمية متقدمة، لتفرض بذلك نفسها كأخطر مشكلة مدرسية تقف متحديّة التلميذ، إدارة المدرسة ، الأولياء وحتى القائمين على تشخيصها و وضع برامج للتخفيف منها.

الفصل الثالث: صعوبة تعلم القراءة

تمهيد

أولا- القراءة

1- مفهوم القراءة وأهميتها

2- أنواع القراءة

3- طرق تعليم القراءة

4- مراحل تعليم القراءة

5- مهارات القراءة

ثانيا- صعوبة تعلم القراءة

1- مفهوم صعوبة تعلم القراءة

2- أنواع صعوبة تعلم القراءة

3- صعوبة تعلم القراءة و علاقتها بصعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية

4- مظاهر صعوبة تعلم القراءة

5- تشخيص صعوبة تعلم القراءة

خلاصة

تمهيد

تعد القراءة من أهم المهارات الأكاديمية التي تهتم معظم النظم التعليمية على إكسابها للتلاميذ في المرحلة الدراسية الأولى، و يعتبر إتقان هذه المهارة الذي يعتمد عليها التلميذ في تعلم و اكتساب المعرفة في المراحل الدراسية اللاحقة. فالقراءة بذلك هي أساس التعليم فأى اضطراب يعيق تعلم القراءة و اكتسابها يؤدي إلى مشكلات أكاديمية أخرى، إذ تنخفض قدرة الفرد على تعلم المواد الدراسية الأخرى. لذلك وجود أطفال لديهم صعوبات في تعلم القراءة يستدعي بالضرورة التكفل بهذه الفئة بشكل مبكر من خلال أساليب و برامج تربوية فعالة.

أولاً- القراءة

1- مفهوم القراءة وأهميتها

1-1- مفهوم القراءة

إن عملية تحديد مفهوم دقيق للقراءة أمر ضروري لان اكتساب مهارات القراءة يتوقف على مفهوم عملية القراءة، و فيما يلي نستعرض مجموعة من التعاريف:

يشير غوث Gough إلى أن القراءة هي القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة و تحويلها إلى أصوات منطوقة. (دانيال هلالهان و آخرون، 2007، ص516).

يعرف سعيد عبد الله لافي القراءة على أنها رموز مكتوبة من حروف و كلمات و جمل و النطق بها. (سعيد عبد الله لافي، 2006، ص11).

يصف بطرس حافظ بطرس القراءة بأنها فن لغوي يرتبط بالجانب الشفوي للغة عندما يمارس ممارسة جهرية بالعين و اللسان، و يرتبط بالجانب الكتابي للغة من حيث انه ترجمة لرموز مكتوبة سواء تمت ممارسة القراءة بالعين و اللسان أو بالعين فقط. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص273).

يرى هاريس Harris و سيباي Sipay بأن القراءة تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة و المكتوبة و قراءة من أجل الفهم. (احمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص11).

تذكر سناء عورتاني طيبي و آخرون بأن القراءة هي إحدى المهارات اللغوية المعقدة التي تتمثل في القدرة على ملاحظة و إدراك الاقتران بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، و كذلك في القدرة على استخلاص المعنى من الرموز المكتوبة و إدراكها. (سناء عورتاني طيبي و آخرون، 2009، ص207).

يرى إبراهيم بن حمد المبرز أن القراءة عملية عقلية شاملة تهدف إلى فهم وتفسير و ترجمة الرموز و تفاعل القارئ و تطبيقه و اقتناعه للأفكار المقروءة، مستخدماً حواسه و مهاراته الفردية في رؤية و إدراك و نطق الكلمات، وفق ظروف و ضوابط آلية تتطلبها عملية القراءة. (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010، ص61).

يشير مسعد نجاح أبو الديار بأن القراءة هي القدرة على حل الرموز، وفهمها، والتفاعل معها واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي يمر بها القارئ، والانتفاع به في حياته، عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يتمثله القارئ. (مسعد نجاح أبو الديار، 2012 ج، ص104).

يضيف نايف سليمان و آخرون بأن القراءة عملية عقلية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يقرأ و يقوم بالنقد و التحليل المقارنة و الاستنتاج و يستخدم ما يقرأه في حل المشكلات اليومية. (نايف سليمان و آخرون،

(2001، ص 165).

يرى مراد علي سعد بأن القراءة عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني و الربط بين الخبرة السابقة و هذه المعاني و الاستنتاج و النقد و الحكم و التدقيق و حل المشكلات.(مراد علي سعد، 2006، ص79).

القراءة عملية عقلية و عضوية و انفعالية يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها و نطقها و فهمها ونقدها و الاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات.(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2010، ص302).

حسب التعاريف السابقة فالقراءة نشاط عقلي فكري يدخل فيه الكثير من العوامل تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة.

2-1- أهمية القراءة

إن تعليم و اكتساب الطفل مهارة القراءة يعد من أهم الأهداف التي تسعى إليها النظم التعليمية في البلدان المختلفة حيث يحتاج الطفل إلى مثل هذه المهارة في جميع المراحل الدراسية، و يتفق جميع الباحثين على أهمية تعلم و اكتساب مهارة القراءة فتعلم هذه المهارة في السنوات الدراسية الأولى يعد الأساس الذي يعتمد عليه الطفل في عملية التعلم في المراحل الدراسية اللاحقة، كما أن تعلم هذه المهارة يعد مطلباً أساسياً لتعلم المواد الأكاديمية و المناهج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة. و إذا نظرنا إلى الموضوع من زاوية أخرى، فإن الطفل في مراحل الدراسة الأولى يتعلم كيف يقرأ، إلا أنه في المراحل الدراسية اللاحقة يقرأ من أجل أن يتعلم موضوعات أخرى.

فالقراءة بذلك أهم مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ إذ بهذه المهارة يستطيع أن يكون ماهراً في المواد الدراسية كلها، وبالضعف فيها يمكن أن ينسحب ضعفه على جميع المواد الدراسية، حيث لا تكتسب القراءة أهميتها من حيث كونها مادة من المواد الدراسية التي يتعلمها الطفل بالمدرسة الابتدائية فقط بل لأنها ضرورية و لازمة أيضاً للتحصيل الدراسي للمواد الدراسية جميعها.

تظهر أهمية القراءة في أهم مهارة يحتاجها الطالب في جميع المراحل الدراسية، كما أنها تعد المهارة الأهم مقارنة بالمهارات الأكاديمية الأخرى، إضافة إلى الجوانب الأكاديمية و التعليمية تظهر أهمية القراءة في تطوير الحصيلة اللغوية خاصة في اللغة الفصحى التي نستخدمها في كتابة النصوص و العبارات و الجمل، كما تظهر أيضاً في تمكنا من الإطلاع على الآثار المدونة التي تركها لنا أجدادنا بمختلف أصنافها العلمية و الأدبية، و بذلك يحدث نوع من التواصل بين القديم و الحديث.(سناء عورتاني طيبي و آخرون، 2009، ص 63-64).

2- أنواع القراءة

اتفق الباحثون و المتخصصون في مجال اللغة و علم النفس أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما القراءة الصامتة و القراءة الجهرية.

2-1- القراءة الجهرية (الشفوية، الصوتية)

يعرف سعيد عبد الله لافي القراءة الجهرية بأنها التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين و ترجمة العقل لها ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما. (سعيد عبد الله لافي، 2006، ص16).

يرى سليمان عبد الواحد إبراهيم بأنها نطق الكلمات و الجمل بصوت مسموع و يراعى فيها سلامة النطق و عدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة كما يراعى صحة الضبط النحوي. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص146-147).

يشير عبد الفتاح حسن البجة أن القراءة الجهرية العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة و أصوات مسموعة متباعدة الدلالة حسب ما تحمل من معنى. (عبد الفتاح حسن البجة، 2003، ص217).

يعرفها هشام الحسن العملية التي ينطق القارئ خلالها بالمقروء بصوت مسموع مع مراعاة ضبط المقروء و فهم معناه. (هشام الحسن، 2005، ص18).

ونستنتج من التعاريف السابقة أن القراءة الجهرية تعتمد على ثلاثة عناصر:

- رؤية العين للرمز.

- نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز. (مراد علي سعد، 2006، ص87).

- النطق بالمقروء بصوت مسموع. (سلوى مبيضين، 2003، ص146).

لقد تعددت مهارات القراءة الجهرية ولكنها تركزت حول محورين أساسيين هما "النطق، والأداء التعبيري"، ومن أبرز المهارات النوعية المرتبطة بهما:

- نطق الأصوات نطقا صحيحا.

- نطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطا بالشكل.

- نطق الحركات القصيرة والطويلة.

- القراءة في جمل تامة والبعد عن القراءة المتقطعة.

- تنويع الصوت حسب الأساليب المختلفة كالاستفهام، والنداء، والتعجب وغيرها.

- استخدام الإشارات باليدين والرأس تعبيرا عن المعاني والانفعالات.

كما أن هناك تصنيفات أخرى لمهارات القراءة الجهرية وذلك حسب مستوى التلاميذ والمرحلة التعليمية، إضافة إلى مهارات أخرى ترتبط بالسرعة في القراءة الجهرية، وتمثيل المعاني أثناء القراءة. (حاتم حسين البصيص، 2011، ص59-60).

2-2- القراءة الصامتة (السرية، البصرية)

يعرف سعيد عبد الله لافي القراءة الصامتة بأنها استقبال الرموز المطبوعة و إدراك معانيها في حدود خبرات القارئ و وفقا لتفاعلاته مع المادة المقروءة.(سعيد عبد الله لافي،2006،ص15).

يرى هشام الحسن بأنها قراءة ليس فيها صوت و لا همس و لا تحريك لسان أو شفة يحصل بها القارئ على المعاني و الأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات و الجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت.(هشام الحسن، 2005، ص17).

في القراءة الصامتة تلتقط العين الرموز المكتوبة و العقل يترجمها و لا عمل لجهاز النطق فيها فلا صوت فيها و لا تحريك للسان أو الشفتين، فالبصر و العقل هما العنصران الفاعلان في هذا النوع من القراءة، فلذلك تسمى القراءة البصرية فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام و توجيه كل اهتمامه إلى ما يقرأ. فالهدف الأساسي من القراءة الصامتة هو الحصول على المعاني و الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة مع استبعاد عملية التصويت.(فهيم مصطفى،1998، ص64).

وبالتالي فحسب التعاريف السابقة تقوم القراءة الصامتة أو السرية على عنصرين هما :

- مجرد النظر بالعين إلى المقروء.

-النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز.(سامي محمد ملحم،2002، ص293).

إذا كانت مهارات القراءة الجهرية في المقام الأول هي مهارات تتعلق بالنطق والأداء التعبيري فإن مهارات القراءة الصامتة تتعلق في المقام الأول بمهارات لها علاقة بالفهم و السرعة، و عموما تتضمن القراءة الصامتة عدة مهارات أهمها:

- مهارة التعرف على الكلمات الجديدة.

- القدرة على الحصول على المادة بسرعة.

- القدرة على فهم المادة بسرعة. (مراد علي سعد،2006،ص86).

- القدرة على اختيار و تقويم المادة التي يحتاج إليها.

- القدرة على تنظيم ما يقرأ.(مراد علي سعد و وليد السيد خليفة،2007 ب، ص79).

2-3- الفرق بين القراءة الجهرية و الصامتة

- يشترك هذان النوعان في المهارات الأساسية للقراءة المتمثلة في تعرف الرموز و فهم المعاني.(مراد علي سعد،2006، ص 86).

- القراءة الصامتة أعون على الفهم من الجهرية فهي عملية ربط بين النماذج المكتوبة و الفهم، في حين القراءة الجهرية هي طريقة (انظر وقل ثم افهم)،و تؤدي بطريقة آلية فضلا عن أن ذهن الإنسان ينتشتت

بين أمور عديدة في القراءة الجهرية. (حاتم حسين البصيص، 2011، ص 60).

لقد أظهرت الأبحاث و الدراسات أن القراءة الصامتة بوجه عام تصاحب بفهم أحسن فهي تساعد على الفهم، و يجب الإشارة إلى أن كثيرا من القراء الذين يقرءون قراءة رديئة يميلون إلى أن يفهموا بصورة أحسن عندما يقرءون قراءة صامتة، في حين أن كثيرا من القراء الجيدين يميلون إلى أن يفهموا بصورة أحسن عندما يقرءون قراءة صامتة، أي أن القارئ الرديئ يسلك أحسن في القراءة الجهرية و القارئ الجيد يسلك أحسن في القراءة الصامتة. (مراد علي سعد، 2006، ص 88).

- كما أن السرعة في القراءة تختلف بين القراءة الصامتة و الجهرية فالقراءة الصامتة أكثر اقتصادا للوقت من القراءة الجهرية. (حاتم حسين البصيص، 2011، ص 61).

وفي هذا الصدد توصل بازويل Bazwil إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يقرأ قراءة جهرية يفهمها السامع إذا زادت سرعته في الدقيقة 250 كلمة و أن قليلين جدا يستطيعون أن يقرءوا بأسرع من 200 كلمة في الدقيقة، على حين أن الإنسان لا يتقيد في أثناء القراءة الصامتة بهذه القيود الفيزيولوجية. (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007، ب، ص 79-80).

3- طرق تعليم القراءة

اهتم التربويون بوضع طرق مختلفة لتعليم مبادئ القراءة للمبتدئين و كان كل منهم يعد طريقته في المثلى في عملية التعليم، و هناك أربع طرق لتعليم القراءة للمبتدئين هي :

3-1- الطريقة التركيبية (الجزئية)

سميت هذه الطريقة التركيبية لأن التلميذ يبدأ فيها بتعلم الجزيئات ثم يتدرج إلى تركيب هذه الجزيئات لتكوين الكل، و بما أن الجزيئات ليس لها معنى، فإن هذه الطريقة لا تعتمد في البدء على المعنى. (سلوى مبيضين، 2003، ص 156).

هذه الطريقة تبدأ بالجزء أي " الحرف "، ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون " كلمة "، ثم من الكلمات تكونت جملا قصيرة، أي تعلم الحروف فالكلمات فالعبارات فالجمل فموضوع القراءة. كما أن هذه الطريقة تعتمد على أساس أن القراءة عبارة عن القدرة على تعرف الكلمات و النطق بها، أما الفهم فيبدو أنه كان ينظر إليه على أنه عملية عقلية يمكن أن يقوم بها المتعلم من تلقاء نفسه متى تعرف الكلمات و نطق بها. و يندرج تحت هذه الطريقة ثلاث طرق فرعية:

3-1-1- الطريقة الحرفية

تسمى أيضا بالطريقة الهجائية أو الالفبائية أو الأبجدية و تشير هذه الطريقة إلى تعليم أسماء الحروف و شكلها (ألف أ – باء ب – تاء ت). (كريمان بدير و أميلي صادق، 2000، ص 127).

و يتم تطبيق هذه الطريقة بعدة أساليب منها:

- تكرار تدريس الحروف بأسمائها و حفظها و استظهارها عن ظهر قلب و الانتقال بالتلميذ إلى معرفة

رموزها المكتوبة.

- تكوين الكلمات من مجموعة من الحروف تعرض أمام التلميذ بحيث يقرأ الحروف منفردة ثم يجمعها في كلمة مثال على ذلك (ذ ه ب ، ذهب)، مع ملاحظة أن تكون تلك الكلمات متسلسلة من حيث الصعوبة و عدد الحروف فيبدأ بكلمة مكونة من حرفين ثم ثلاثة ثم أربعة وهكذا...

- يتعلم التلميذ الحروف الأبجدية بأسمائها (ألف و جيم و كاف) و رموزها قبل تكوين الكلمات، بحيث يتقن التلميذ معرفة الحروف الأبجدية كمطلب سابق لعملية قراءته للحروف. (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010، ص 77).

3-1-2- الطريقة الصوتية

هي طريقة لتعليم الأطفال القراءة و اللفظ عن طريق إدراكهم القيمة الصوتية للحروف و مجموعات الحروف و بخاصة المقاطع. (ماريان وايتهد، 2006، ص 48).

و تقوم هذه الطريقة على البدء بتعليم الطفل أصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها و يتبع في تدريسها الخطوات التالية:

- يعرض على الأطفال بطاقة عليها حرف مثلا (أ) و عليها صورة حيوان يبدأ اسمه بحرف (أ) مثل أرنب، أسد.

- يدرّب الأطفال على قراءة الحرف متحركا (أ، إ، ؤ).

- يمرن الأطفال على كتابة رمز هذا الحرف و يدرّبهم على الربط بين صوت الحرف و رمزه الكتابي.

- يدرّب الأطفال على تكوين الكلمات من هذه الأصوات بجمع صوتين في مقطع واحد ثم ثلاث أصوات ثم تأليف الجمل من الكلمات.

- يتدرج المعلم في هذه الطريقة فيبدأ بالحروف التي تكون منفصلة في كلماتها و يمرن التلميذ على النطق بها منفردة ثم مجتمعة لتكوين كلمة مثل (درس)، ثم ينتقل بهم إلى كلمات تتصل بعض حروفها و ينفصل بعضها مثل (قرأ) ثم نطق الكلمات الجديدة ، ثم ينتقل إلى كلمات تتصل جميع حروفها مثل (كتب). (سلوى مبيضين، 2003، ص 158).

3-1-3- الطريقة المقطعية

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات و تجعل منها وحدات لتعليم الأطفال القراءة بدلا من الحروف و الأصوات و لذلك سميت بالطريقة المقطعية، و هي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف و الصوت و لكنها أقل من الكلمة. (عبد الفتاح حسن البجة، 2003، ص 235). و يستخدم الأطفال كلمات كثيرة تتكون من مقطع واحد مثل (أب، أم) أو مقطعين مثل (ماما، بابا)، إلا أن هناك صعوبة تعترض هذه الطريقة تتمثل في قلة الألفاظ ذات المقطع الواحد في اللغة العربية بالإضافة إلى صعوبة التعبير عنها بالصور التوضيحية. (سلوى مبيضين، 2003، ص 159).

من المعروف أن الكلمة العربية تتكون غالبا من مقطعين فأكثر و الطفل بهذه الطريقة يتعلم عددا من المقاطع ليؤلف بها كلمات، و لهذا عدت هذه الطريقة تركيبية أو جزئية، و من المعلوم أيضا أن الكلمات ذات المقطع الواحد في العربية قليلة مثل (من ، ما، في، لم، قل، ضد، أب، أم، أخ، دم) و أن كثيرا منها لا يمكن تقديم صور موضحة لها.

في العادة فإن هذه الطريقة تبدأ بتدريب الأطفال على كتابة حروف العلة مع لفظها و ذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف و صور تمثل هذه الكلمات، و يتكرر نطق المعلم لهذه الكلمات و لأصوات الحروف حتى يتقنها الطفل. (عبد الفتاح حسن البجة، 2003، ص235).

2-3- الطريقة التحليلية (الكلية)

تعتمد هذه الطريقة على تعليم التلميذ من الكل إلى الجزء عكس الطريقة الكلية حيث تبدأ بتعليم التلميذ الجملة ثم الكلمة و الانتقال إلى الحروف. ويبدأ المعلم بعرض كلمات سبق للتلميذ سماعها حيث يقرأ المعلم الجملة و يطلب من التلميذ تحديد كلماتها ثم يحلل حروف كل كلمة ليقوم بتهجئة الحروف و نسخها ثم كتابتها عن ظهر قلب، و لهذا سميت بالطريقة التحليلية لأن التلميذ يتعلم الكلمة مركبة كاملة ثم يحللها إلى أجزائها و هي الحروف، و تسمى أيضا الطريقة الكلية لأنها تبدأ بتعلم الكل ثم الجزء و هو الجملة ثم الكلمة و الانتقال إلى الجزء و هو الحرف. (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010، ص79).

و أشهر الطرق التي تندرج تحت هذه الطريقة هي:

3-2-1- طريقة الكلمة

تسمى هذه الطريقة أيضا طريقة (أنظر و قل) حيث يبدأ التلميذ بتعلم القراءة عن طريق الكلمة لا بالحرف و لا بالصوت و لا بالمقطع. فالأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم القراءة بالكلمة أولا ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى الحروف و الأصوات تحليلا مفصلا و تكوين كلمات جديدة من هذه الحروف و الأصوات.

في هذه الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور و البطاقات و يتبع في تدريسها ما يلي:

- الأسلوب الشائع في هذه الطريقة أن تقدم إلى التلميذ في البداية مجموعة قليلة من الكلمات المفردة المألوفة له و تصحب كل كلمة صورة تمثلها، فتكون الصورة عاملا مساعدا في تكوين ارتباطات ذات معنى في ذهن الطفل.

- ينطق المعلم الكلمة في صوت واضح مع الإشارة إليها و يحاكيه التلاميذ و ينظر إلى الكلمة بإمعان و دقة، و في الوقت نفسه يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة و الكلمة.

- تكرار الكلمة عدة مرات و ذلك لتثبيت صورتها في ذهن التلميذ و القدرة على نطقها بمجرد النظر إليها.

- يتدرج المعلم في الاستغناء عن الصورة التي ترافق الكلمات حتى يصبح التلميذ قادرا على قراءة الكلمة و تمييزها بمجرد النظر إليها دون ارتباطها بالصورة.
- يقوم المعلم بتحليل الكلمات إلى حروفها حتى يستطيع التلميذ تمييز تلك الحروف و ذلك بعد استيعاب التلميذ عددا كبيرا من الكلمات. (هشام الحسن، 2005، ص 69-70).

2-2-3- طريقة الجملة

ظهرت هذه الطريقة نتيجة المآخذ التي وجهت إلى طريقة الكلمة و أساس هذه الطريقة أن تعليم القراءة يقوم على أن الجملة هي وحدة المعنى و ليست الكلمة أو الحرف، و هي تطور لطريقة الكلمة يشترط في الجمل أن تكون قصيرة لا تتعدى أربع كلمات على الأكثر، و أن تكون مألوفة و لدى التلاميذ و مستنبطة من خبراتهم، و أن تكون مترابطة و مكررة في الكلمة لتساعد التلميذ على التعرف على شكلها و حروفها لتثبت في ذهن التلميذ. (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010، ص 80-81).

و يسير المعلم في هذه الطريقة وفق الخطوات التالية:

- يعرض المعلم جملا بسيطة و مناسبة لمستوى التلميذ و مألوفة لديه و مقرونة بالصور التي تمثلها.
- يقرأ المعلم الجملة بدلالة الصورة و يرددها التلاميذ بعده أفرادا و جماعات مرات كافية، ثم يقرأ جملة أخرى تشترك مع الجملة الأولى في كلمة مقصودة أو أكثر، و هكذا إلى أن ينتبه التلاميذ إلى الكلمة المقصودة.
- يستخرج المعلم من الكلمة أو الكلمات المقصودة حرفا بقصد تجريده و تعليمه للتلاميذ. (سلوى مبيضين، 2003، ص 161).

3-2-3- طريقة العبارة

يقصد بالعبارة كلمتين أو ثلاث على الأكثر إلا أنها دون الجملة من حيث المعنى و فوق الكلمة من حيث اللفظ و المعنى، و يمكن تصنيفها على أنها بين الكلمة و الجملة و مثال على ذلك العبارتين (فوق الشجرة- معلم الصف).

تبدأ طريقة العبارة بعرض المعلم كلمتين أو ثلاث على التلاميذ ثم يقرأها عدة مرات و يرددها التلاميذ معه ثم يدربهم على تحليل العبارة إلى كلمات ثم يحلل الكلمات إلى حروف، و يؤخذ على هذه الطريقة أن المعنى الكلي للعبارة مفقود. (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010، ص 81).

4-2-3- طريقة القصة

تعد طريقة القصة في تعليم القراءة امتدادا لطريقة الجملة لان جعل القصة أساسا في هذه الطريقة إنما يقوم على تحليلها إلى الجمل، ثم اتخاذ الجملة عنصرا في عملية التعليم. و يعود السبب في استخدام القصة في تعليم القراءة هو أن للقصة معنى أشمل و أكبر و أعم من الجمل، و أن الأطفال يسرون بحفظ القصص و تمثيلها و ترديد جملها قبل عملية التحليل. (سلوى مبيضين، 2003، ص 162).

تعتبر القصص من أفضل الطرق في تدريس القراءة و ينبغي على المعلم استخدام القصة كمدخل للمواضيع التي يقدمها إلى تلاميذه، بشرط أن تقدم هذه القصة بأسلوب مبسط و مثير و مناسب لقدرات و حاجات التلاميذ. و يطبق المعلم طريقة القصة بالأسلوب التالي:

- يقص المعلم قصة صغيرة جذابة وواقعية أو خيالية تحاكي الواقع.

- يكرر المعلم القصة حتى يفهمها التلاميذ.

- يمثل التلاميذ القصة إن أمكن. - يكتب المعلم الجملة الأولى من القصة على السبورة و يقرأها للتلاميذ و يكرر القراءة ثم يحللها إلى كلمات ثم إلى حروف و هكذا حتى يأتي على بقية جمل القصة. (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010، ص81-82).

3-3- الطريقة المزدوجة

من خلال استعراضنا لطرق تعليم القراءة السابقة يتبين أن لكل طريقة مزايا و عيوب و انه ليس هناك طريقة واحدة لها كل المزايا، و بالتالي فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة و بمعنى انه يؤخذ من كل طريقة محاسنها، و ترك مساوئها قدر الإمكان، لذلك ارتأى المختصون ضرورة الإفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية و من ثم تبلورت فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس، و هي الطريقة المزدوجة و تعرف أيضا بالطريقة التوليفية أو التوفيقية أو المدموجة أو التركيبية التحليلية أو الكلية الجزئية و من أهم عناصرها ما يلي:

- أنها تقدم للتلاميذ وحدات معنوية كاملة للقراءة و هي الكلمات ذات المعنى و بهذا ينتفع التلاميذ بمزايا طريقة الكلمة.

- أنها تقدم للتلاميذ جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات و بهذا ينتفعون بطريقة الجملة.

- أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلًا صوتيًا للتعرف إلى أصوات الحروف و ربطها برموزها و بهذا يستفيد التلاميذ من الطريقة الصوتية.

- أنها تعنى في احد مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما و اسما و بهذا ينتفع التلاميذ بالطريقة الأبجدية.

- تخلصت هذه الطريقة من العيوب التي لحقت بالطرق السابقة. (عبد الفتاح حسن البجة، 2003، ص240).

و يطبق المعلم هذه الطريقة بالأسلوب التالي:

- يراجع المعلم مع التلاميذ الحروف التي سبق دراستها و يفضل ان تكون المراجعة بأصوات الحروف و ليس بأسمائها.

- يقص المعلم قصة مرتبطة بالحرف و الكلمات التي سيدرسها.

- يكتب المعلم الحرف الأول من الكلمة و ينطق الحرف بصوته مع ترديد التلميذ معه.
 - يكتب المعلم كلمات من الدرس و يقرأها مع التلاميذ.
 - يختار المعلم جمل بسيطة و مناسبة للتلاميذ من الموضوع و يقرأها ثم يرددونها معه.
 - يحلل المعلم الجمل إلى كلمات و الكلمات إلى حروف مع ملاحظة ترديد التلاميذ للحروف بأصواتها.
- (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010، ص82).

4- مراحل تعليم القراءة

تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جدا لما تتضمنه من مهارات و عمليات نفسية، و تشير ليرنر Leanner إلى ست مراحل لنمو مهارات القراءة لدى التلميذ العادي:

4-1- المرحلة الأولى

هي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل القراءة، و تظهر في عمر ما قبل ست سنوات، و فيها يبدي الطفل اهتماما بالقراءة حيث يقرأ الصور و الإشارات.

4-2- المرحلة الثانية

هي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، و تظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر، و فيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات.

4-3- المرحلة الثالثة

هي مرحلة الطلاقة في القراءة، و تظهر في عمر السابعة و الثامنة، و فيها يستطيع القراءة بطلاقة و يفهم الكثير من المواد المكتوبة.

4-4- المرحلة الرابعة

هي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم، و تظهر في الفترة العمرية ما بين سن الصف الرابع و الصف الخامس الأساسي، و فيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم.

4-5- المرحلة الخامسة

هي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات، و تظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع و حتى نهاية المرحلة الثانوية، و فيها يستطيع الفرد توظيف القراءة في الحصول على المعلومات و مناقشة الأفكار، و زيادة المفردات، كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية، و القراءة النافذة.

4-6- المرحلة السادسة

هي مرحلة توظيف القراءة في عدد من مجالات الحياة، و تظهر في المرحلة الجامعية من عمر الفرد

حيث يستطيع فيها الفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية، و المهنية و فهم وجهات نظر الآخرين.
(أحمد السعيد، 2009، ص 20-21).

تمر عملية تعلم القراءة بمراحل متعددة و متسلسلة تبدأ بمرحلة ما قبل القراءة و تنتهي بمرحلة إتقان القراءة، و الطلاب الذين يعانون من ضعف في المراحل الأولى من تعلم القراءة غالباً ما يرافقهم هذا الضعف في السنوات القادمة، فالنمو في القراءة نمو مستمر يحدث في مراحل تتطلب كل مرحلة اكتساب مهارات تلزم للنجاح في المرحلة ذاتها، و تؤهل للانتقال إلى المرحلة التالية، فالقراءة عملية تطويرية تمثل كل مرحلة مطلباً أساسياً للمرحلة التي تليها.

5- مهارات القراءة

إن معرفة القراءة ليست مجرد القدرة على فك الرموز المكتوبة بل هي عملية في غاية التعقيد فهناك مهارات يحتاجها الفرد من أجل اكتساب مهارة القراءة بشكل صحيح، فتعلم القراءة إذن عمل معرفي معقد يتطلب مستوى عالياً من القدرات و المهارات، و نجاح التلميذ في تعلمه القراءة و السيطرة عليها يعتمد على كيفية تعلمه المهارات الأساسية لها، كما يعتمد إلى حد كبير على تحديد هذه المهارات.

إن الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو تنمية تلك المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة الأخرى، و يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين، و فيما يأتي توضيح مفصل لكل مكون من مكونات القراءة:

5-1- مهارة التعرف (تعرف الكلمة)

وتعرف أيضاً بمسميات أخرى مثل تطابق الكلمة أو حل شفرة الكلمة حيث أن أساس القراءة تعرف الكلمات و تعد من أهم المهارات التي يحتاج إليها القارئ.

التعرف هو التحقق من أشكال الحروف و الكلمات بالتمييز بينها منفردة أو متتابعة و عليه فإن مهارات التعرف تعكس ما يتصل بالرمز الكتابي. (سمير عبد الوهاب و آخرون، 2004، ص 89).

يقصد بمهارة التعرف أيضاً قدرة الفرد على التعرف على الكلمات المتشابهة عن بعض و يؤثر في التعرف على الكلمة صورتها الكلية. (محمود عوض الله سالم و آخرون، 2006، ص 152).

تعرف الكلمة هي فك الرموز أو فك الشفرة و يعني تحويل رموز الحروف إلى أحرف منطوقة و ربط هذه الحروف من أجل قراءة كلمات بشكل صحيح، و تتضمن مهارة التعرف على الكلمة عدة استراتيجيات تساعد التلاميذ التعرف على الكلمات و من هذه الاستراتيجيات نطق الكلمات و مدلول الكلمات و بطئ استرجاع الكلمات ودلالات أو تلميحات السياق و التحليل التركيبي. (أحمد السعيد، 2009، ص 22).

تمثل القدرة على التعرف على الكلمات إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة حيث تمكن الطلاقة في هذه المهارة القراء من التركيز على معاني النصوص موضوع القراءة، و بغير

الفاعلية الكافية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة و فاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى. و القراء الذين يبذلون جهدا كبيرا في التعرف على الكلمات تكون قدراتهم على التجهيز و المعالجة، و اشتقاق أو استخلاص المعاني من النصوص موضوع القراءة و هذه القدرات تكون ضعيفة. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 457).

2-5- مهارة الفهم

تعددت تفسيرات الفهم في القراءة و يمكن عرضها على النحو التالي:

الفهم هو المكون الثاني من مكونات القراءة و يفسر على انه جزء من التسلسل النمائي لفنون اللغة (الاستماع و التحدث و القراءة و الكتابة) والتي تتطلب فهم الرموز المكتوبة. (احمد السعيد، 2009، ص22).

الفهم القرائي في تعريفه البسيط هو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص153).

الفهم القرائي أيضا يعني المهارة التي تمكن الفرد من معرفة معاني الكلمات بشكل مفرد أو من خلال نصوص. (ناصر خطاب، 2008، ص17-18).

يعرف كذلك بأنه شرح الرموز اللغوية وتفسيرها أو أنه إدراك المعنى المقروء و تصويره، أو أنه استيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب، أو أنه عبارة عن عمليات التفكير التي تحاول فك الرموز المكتوبة. (سمير عبد الوهاب و آخرون، 2004، ص90).

الفهم القرائي هو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، و يستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية اختبارات الفهم القرائي المعدة لهذا الغرض. (ماهر شعبان عبد الباري، 2009، ص 30-31)

إن الهدف من القراءة هو الفهم و هو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، و لذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة و أن كثيرا من الانتباه و التفكير في مجال القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة، و لكن المشكلات التي تتعلق بفهم القراءة أصعب من أن تحل. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2010، ص 313-314).

إذا كان الهدف من كل قراءة فهم المعنى فإن الخطوة الأولى في هذه العملية هي ربط خبرة القارئ بالرمز و هو أمر ضروري و يعد أول أشكال الفهم، و قد لا يصل المعنى من كلمة واحدة بل يستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي، و يفهم الكلمات كأجزاء للجمل، و الجمل كأجزاء لل فقرات، و الفقرات كأجزاء للموضوع أو النص. (محمود عوض الله سالم و آخرون، 2006، ص 152).

عملية الفهم القرائي من العمليات المعقدة ولكي تتم لا بد من وجود ثلاثة مستويات لها وهي المستوى

الحرفية و المستوى التفسيري و مستوى الأفكار، كما يعتمد الفهم القرائي على ثلاثة عناصر أساسية هي القارئ والنص و السياق.

وقد قسمت دوركين **Durkin** الفهم إلى المستويات الآتية:

- **مستوى الفهم الحرفي:** الشيء المطلوب فهمه يتطلب معرفة ما كتبه المؤلف.
- **مستوى الفهم التفسيري:** الشيء المطلوب فهمه يتطلب قراءة ما بين السطور و استنتاج ما يعنيه الكاتب بما كتبه يسمى الفهم الاستدلالي.
- **مستوى الفهم النقدي:** الشيء المطلوب فهمه يتطلب من القارئ أن يحلل، يقارن، يميز، يربط، يحكم، يثير أسئلة.... و هكذا.
- **مستوى الفهم الإبداعي:** الشيء المطلوب فهمه يتطلب من القارئ أن يدمج ما قرأه بطريقة جديدة. يخمن أو يفصل بناء على ما قرأه، يستفيد منه في عمل شيء آخر، أو يستجيب بمشاعر خاصة أو تقدير خاص. (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007 ب، ص 103).

كما يعتمد الفهم القرائي على ثلاثة عناصر أساسية، هي:

- القارئ

تؤثر خصائص القارئ العقلية و المعرفية و الانفعالية و الدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، و هذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، و تؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم و الكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة و فهمه لها و مثابرتة عليها، باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء و العمليات المعرفية، و القدرات اللغوية و النفس اللغوية، و غيرها من الأنشطة العقلية الأخرى. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2010 ب، ص 314-315).

- النص موضوع القراءة

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية و الموضوعية، من حيث الوضوح و التنظيم و طريقة طباعته و ألوانه و تنسيقه و عناصر الجذب و التشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه و الاهتمام بقراءته. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 462).

- السياق

قد تؤثر خصائص سياق القراءة، و الظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، و قد وجد أن المواقف الاختبارية و التوترات التي تصاحبها يمكن، أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، و يعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي و فهم التفاصيل الدقيقة. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2010 ب، ص 315).

3-5- الفرق بين التعرف و فهم الكلمة

إن القدرة على نطق الكلمة لا تعني بالضرورة القدرة على فهم معنى الكلمة فمن المفيد أن نؤكد على أن الفرق بين قراءة أو التعرف على الكلمات وفهماها يكمن في الاختلاف في نوعي القدرات المطلوبة و العمليات السيكلوجية او العقلية ، حيث نجد الفهم يتطلب معرفة عالية بينما حل شفرة الكلمات و تحديدها لا يتطلب نفس نمط المعرفة أو الخبرة التي تشكل معرفة الطفل للأخبار و الأحداث الاجتماعية. (جاكاناز براساد داس، 2005، ص66).

إن اكتساب التلميذ للمهارات الأساسية للقراءة يمهّد له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ، و يفهم ما يقرأ فهما سليما، يكون له الأثر الإيجابي في تنمية شخصيته و صقلها، لأنه يقرأ و يدرك ما يقرأ، و يصل من خلال قراءاته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه. (فهيم مصطفى، 1999، ص 42).

ثانيا- صعوبة تعلم القراءة

تعتبر صعوبات تعلم القراءة مألوفة بين الأطفال في المرحلة الابتدائية وبخاصة عند بداية تعلم القراءة ولكن هذه المشكلة تختلف عند ذوي صعوبات التعلم من حيث مدى حدوثها وفترة استمرارها، إذ يميل هؤلاء الأطفال إلى إظهار صعوبات القراءة ولفترة زمنية أطول مما هي عليه الحال في الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم.

1- مفهوم صعوبة تعلم القراءة

عرفت صعوبة تعلم القراءة بالديسلكسيا أو عسر القراءة وغالبا ما تطلق كلمة "عسر القراءة" على ما يوصف بالقدرة القرائية الضعيفة، و كلمة عسر القراءة ذات أصول لاتينية و يونانية حيث أن « dys » تعني صعوبة مثل كلمة « dysfunction » و التي تعني اختلالا في الوظيفة، و « lexis » تعني الكلمة أو الكلام. و من ثم تعتبر كلمة « dyslexia » عسر القراءة كلمة جيدة لوصف الصعوبة القرائية. كما أن مصطلح عسر القراءة من ناحية أخرى أكثر تحديدا و خصوصية، و من ثم يمكن استخدامه لتحديد الصعوبة القرائية المرتبطة بعدم القدرة على ترجمة اللغة المكتوبة إلى لغة مقروءة. إن الطفل ذو صعوبة تعلم القراءة قد لا يتعلم أن يقرأ بشكل خاص و قد لا يكون قادرا على كتابة الكلمات التي يسمعاها، مما يمثل صعوبة في تحويل الرموز المكتوبة لكلمات منطوقة و العكس، و هذا هو الأساس المميز لصعوبة تعلم القراءة. (جاكاناز براساد داس، 2005، ص 21-22) .

يمكن القول بأن صعوبة تعلم القراءة قصور في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته سواء أكانت قراءة جهرية أو صامتة و قد يرجع هذا العجز إلى عوامل أولية أو ثانوية، و قد يكون مستمرا أو ينتهي خلال فترة محددة بعد تدابير معينة، و هو لا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية للتلميذ و لا صفه الدراسي و يمكن قياسه باستخدام اختبار تشخيص صعوبات القراءة. (عادل محمد العدل، 2011، ص 191).

يعرف سيدريك كولنجفورد صعوبات تعلم القراءة بأنها عدم القدرة على تحقيق تقدم كبير في تعلم

تعلم القراءة بسبب عوامل نفسية. (سيدريك كولنجفورد، 2003، ص 284).

يرى بيار دوبراي- ريتزن Pierre Debray-Ritzen بأن صعوبات تعلم القراءة صعوبة دائمة لتعلم القراءة و اكتساب آلياتها لدى أطفال أذكاء و متمدرسين و سلامتهم من الإعاقات الحسية. (Pierre Debray-Ritzen, 1979,P14).

يشير كل من يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي أن المعسر قرائيا هو التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة و أنه كل طفل يكون تحصيله المدرسي في القراءة أقل من تحصيله في باقي المواد الدراسية الأخرى، ومن مستوى ذكائه العام بمقدار سنة أو نصف السنة. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 178).

عرفت المنظمة العالمية للأعصاب صعوبات تعلم القراءة بأنها خلل يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة رغم التدريس التقليدي و الذكاء المناسب و توافر الفرص الاجتماعية و الثقافية. (جاد البحيري و آخرون، 2012، ص 24-25).

تعرف الجمعية العامة للديسلكسيا (الأمريكية) صعوبات تعلم القراءة صعوبة تعلم تخص اللغة و تشمل مجموعة من العوارض التي تؤدي إلى صعوبات تتعلق باللغة و تحديدا القراءة، و عادة يواجه الطلاب ذوو عسر القراءة صعوبات أخرى تتعلق باللغة مثل: الإملاء و الكتابة و نطق الكلمات، و يؤثر عسر القراءة على الفرد طيلة حياته، إلا أن درجات التأثير قد تتغير عبر مراحل حياة الشخص. و يعد عسر القراءة صعوبة تعلم، لأنه يمكن أن يعيق نجاح الفرد في حياته الأكاديمية و المدرسية إذا ما درس بالطرق التقليدية، و في حالات عسر القراءة الشديد يجب أن يتلقى المعسر قرائيا تعليمًا خاصًا و تدريبات خاصة أو مساعدة خاصة. (عبد الستار المحفوظي و آخرون، 2010، ص 21-22).

يضيف أحمد عبد الكريم حمزة بأن صعوبات تعلم القراءة هي إعاقة ملحوظة في نمو مهارة التعرف على الكلمة و فهمها الذي لا يفسرها وجود تخلف عقلي أو عدم مناسبة الدراسة، و لا تعزى لقصور سمعي بصري أو مرض عصبي و تتداخل مع الإنجاز الدراسي أو مع الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة، و تظهر في صورة اختصارات و تشوهات و استبدال للكلمات و بطء و تلثم في القراءة. (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص 57).

يذكر بطرس حافظ بطرس بأن صعوبات تعلم القراءة هي قصور في القدرة على القراءة و يرتبط في الغالب باختلال وظيفي للمخ أو بالتلف المخي البسيط، و يعجز المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأه بوضوح. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 510).

يعرف وليام ن. بيندر مصطلح صعوبات تعلم القراءة في الأساس بأنها اختلال وظيفي في المخ أو الجهاز العصبي المركزي ينتج عنه خلل في إدراك الحروف أو الكلمات. و يفترض أن تحدث صعوبات القراءة المستمرة كنتيجة لهذا الخلل في الإدراك. (وليام ن. بيندر، 2011، ص 317-318).

يضيف فتحي مصطفى الزياد صعوبات تعلم القراءة بأنها حالة من الصعوبة الحادة في تعلم القراءة تعزى إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، أو لأسباب جينية أو وراثية أو نتيجة

لاضطرابات في النضج العصبي الوظيفي. و تعبر عن نفسها في عدم القدرة أو العجز عن تعلم القراءة من خلال الأساليب العادية للتدريس داخل الفصل المدرسي. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 434).

يرى كل من ربيع محمد و طارق عبد الرؤوف عامر هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية. (ربيع محمد و طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص 112).

صعوبة تعلم القراءة هي صعوبة تعلم خاصة و هي من أكثر صعوبات التعلم شيوعا و تمثل حوالي 60% من صعوبات التعلم الخاصة (الأكاديمية) و نسبة انتشارها في المجتمع تتراوح بين 4-10% وفق الدراسات المختلفة التي أجريت للتعرف على هذه الصعوبة و التي غالبا ما تشمل الأطفال و المراهقين. (عبد الستار المحفوظي و آخرون، 2010، ص 21).

يشير فورنس إلى أن معظم الخبراء يتفقون على أن الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة يقرأ في مستوى ينخفض بمقدار سنتين على الأقل على مستوى صفه الدراسي، يتمتع بنسبة ذكاء عادية، لا يعاني من نقص في حدة سمعه أو إبصاره، أو إعاقة عصبية، أو جسمية، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي شديد، يتعلم من خلال الطريقة الصوتية البصرية. و من خصائصهم أيضا عدم القدرة على القراءة الجهرية، أو الصامتة، و التأخر في القراءة من 16 شهر إلى سنتين، و التهجئة الغريبة (الشاذة) و عدم الانتباه للإرشادات. (محمود فندي العبد الله، 2007، ص 38).

و بشكل عام فإن الأفراد ذوي صعوبات تعلم القراءة يحققون أدنى مستوى لتعلم القراءة لا يتعدى مرحلة الصف الثاني أو الثالث الابتدائي، و حتى هذا المستوى يتطلب منهم قدرا كبيرا من الجهد، و لا توجد طريقة تدريس معينة تعد هي الأكثر فعالية لتعليم هؤلاء الأفراد. (وليام ن. بيندر، 2011، ص 317-318).

2- أنواع صعوبة تعلم القراءة

1-2- التصنيف الأول

أشار هـ. ب. كوسليت H.B.Coslett إلى أن هناك نوعين من عسر القراءة:

1-1-2- عسر القراءة الخارجي / الهامشي

حدد الباحثون شروطا للعجز في جوانب المعالجة البصرية للمثيرات و التي تعوق الفرد من التواصل الفعال للكلمة ذات الشكل البصري المؤلف المحفوظ أو شكل الكلمة البصري. و هناك أربعة أنماط رئيسية من عسر القراءة الخارجي :

- العسر القرائي بدون عجز كتابي (قراءة حرف بحرف)

يعرف أيضا بعسر القراءة اللاكتابي هو الشائع في اضطرابات عسر القراءة الخارجي و يرتبط بتلف نصف المخ الأيسر، حيث بعض الأشخاص يكونون غير قادرين على القراءة تماما. (جاكمانز براساد

داس، 2005، ص45).

وآخرون يتميزون ببطء في القراءة و تبدو الحالة أنها قادرة على التعرف على الكلمة حيث تقرأ حرف بحرف و قراءة الحروف كسلسلة من الحروف وفي النهاية لا يصل إلى قراءة الكلمة.

- عسر القراءة الإهمالي

ينتج بسبب تلف الفصوص المخية و الذي يتضمن إهمالا للمثيرات في الجانب المقابل للفراغ التابع للتلف، و في أغلب الحالات الاضطراب يتزايد مع تلف جزئي في الفص الأيمن، من ثم الانتباه في الجانب الأيسر من الفراغ يتأثر غالبا. شدة الإهمال تكون عامة كبيرة عندما توجد نفس المثيرات على الجانب الأيمن و على الجانب الأيسر، فينجذب الانتباه لمثيرات الجانب الأيمن على حساب تلك الموجودة في الجانب الأيسر، و تعرف تلك الظاهرة بـ " الانطفاء " (جكناز براساد داس، 2005، ص45).

- عسر القراءة الانتباهي

هو عجز بسبب خلل في الجهة اليسرى للفص الجداري، حيث يظهر من خلال اضطراب في الانتباه الانتقائي و الذي يمنع الحالة من أن تميز بشكل صحيح العنصر اللغوي لأن هذا الأخير يتواجد وسط عناصر أخرى. (C.Canpolini et autres, 2003, P 110)

و يتصف بالمحافظة النسبية على الأقل على تركيب الكلمات المفردة، لكن هناك صعوبة في قراءة الكلمات في السياق للكلمات أو الحروف الأخرى.

2-1-2- عسر القراءة المركزي

و هناك ثلاثة أنماط رئيسية من عسر القراءة المركزي :

- عسر القراءة العميق

وصف مارشال Marshall و نيوكومبي Newcombe صعوبات تعلم القراءة من خلال اختبار جزء كبير من الدرجة الكلية المثير للانتباه جوهريا لزملة إنتاج الأخطاء في دلالات الألفاظ. حيث يظهر ذوي عسر القراءة العميق كلمة "حصن" على أنها "فارس"، و كلمة مثل "طائر" على أنها "كناريا".

و الأخطاء في دلالات الألفاظ وجد أن أغلب أنماط الأخطاء الشائعة في عسر القراءة العميق هي عبارة عن أخطاء بصرية مثل "Skate" تقرأ على أنها "Scale". و أخطاء التشكيل حيث يضيف إما مقدمة أو نهاية، أو يحذف، أو يبدل (مثال كلمة "scolded" تقرأ "scold" و كلمة "governor" تقرأ "gouvernement").

- عسر القراءة الفونولوجي (القراءة من غير ارتباطات بين الصوت و ما هو مطبوع)

يعرف أيضا بعسر القراءة المعجمي أو العسر الصوتي و هو عبارة عن عجز في استخدام مسار التجميع، و الذي يظهر من خلال اضطراب انتقائي عند قراءة شبه الكلمات و الكلمات غير المألوفة، في حين أن قراءة الكلمات المألوفة يتم الاحتفاظ بها و قرأتها قراءة سليمة.

(C.Bonjou et al, 2004, P 108).

و يؤثر هذا النوع من عسر القراءة على المعالجة التحليلية للكلمات الغير معروفة .

- عسر القراءة السطحي (القراءة بدون الدخول للمفردات)

يعرف أيضا بعسر القراءة البصري أو العسر التخيلي أو العسر الظاهري فهو عجز في استخدام مسار أو اتجاه العنوان أو المسار المعجمي، و الذي يظهر من خلال اضطراب انتقائي عند قراءة الكلمات غير المنتظمة، في حين أنه عند قراءة الكلمات المنتظمة و شبه الكلمات تكون بشكل طبيعي.

(C.Bonjou et al, 2004, P 110).

و يتميز هذا النوع من عسر القراءة بصعوبة التعرف الشامل للكلمات التي يفترض تخزينها في الذاكرة، كما تبدو الأخطاء الواردة في شكل تطبيق سيء لقواعد صدور الحرف و الصوت.

يتسم أفراد أو أطفال هذا العسر بأنهم يعانون من قصور واضح في قراءة الكلمة ككل و أن الأفراد الذين لديهم هذا الاضطراب، إنما يرتكبون أخطاء تتعلق بالمظهر البصري للكلمات و قواعد نطقها، و لكن لا تتعلق بصعوباتهم بمعاني هذه الكلمات.

كما أن من أهم خصائص هؤلاء الأفراد أنه لا توجد لديهم صعوبة في التعرف على الكلمات جميعها، إنهم يمكنهم قراءة الكلمات الحقيقية ذات التهجي المنتظم أو الشائع مثل: سيارة، مكتب، قلم و..... لكن صعوباتهم في قراءة الكلمات التي تتسم بنظام تهجئة غير شائع أو غير منتظم، و ذلك مثل كلمات: أنلزمكموها، استبراق، استدراك، فسيكفيكمهم...، كما أنهم لا يعانون من صعوبة في قراءة الكلمات غير الحقيقية، أي الزائفة، التي تتسم بسهولة نطقها. (السيد عبد الحميد السيد، 2005، ص 77).

2-2- التصنيف الثاني

قسمت بودر Boder صعوبات القراءة إلى ثلاث أصناف :

الصنف الأول

يضم التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات الصوتية حيث يظهر فيها صعوبة في التكامل بين أصوات الحروف، و هؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات و هجائها. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 179).

الصنف الثاني

يضم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القدرة على إدراك الكلمات ككليات و هؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة و غير المألوفة، كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 92-93).

الصنف الثالث

يضم التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات الصوتية و الصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 179).

3- صعوبة تعلم القراءة و علاقتها بصعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية

3-1- صعوبة تعلم القراءة و علاقتها بصعوبات التعلم النمائية

من المعلوم أن القراءة تتطلب من الفرد قدرا من الاستعداد الجسم و العاطفي و النفسي لكي يصبح الفرد قادرا على تعلم القراءة، و يمكن إيجاز بعض جوانب الاستعداد النفسي لدى الأطفال و التي تبرز على شكل استعداد و نضج عقلي حيث يميل الطفل نحو الرغبة بتعلم القراءة بالإضافة إلى نمو عادات عقلية تجاه القراءة مع تطور في اللغة حيث يتكلم الطفل في هذه المرحلة بوضوح و بجمل مفيدة مع فهم معاني المفردات البسيطة و معرفة بعض المفاهيم مثل فوق و تحت و كبير و صغير... و التي تعطي مؤشرا بارزا على استعداد الطفل لتقبل عملية القراءة.

من العوامل النفسية أو النمائية التي يمكن أن تسهم في صعوبات تعلم القراءة، اللغة، و الانتباه، والوظائف السمعية، و الذاكرة البصرية، و الإغلاق، و يمكن تناولها بشيء من التفصيل على النحو التالي:

3-1-3- صعوبة تعلم القراءة و علاقاتها بصعوبة الانتباه

لقد احتلت العلاقة بين اضطراب الانتباه و صعوبات التعلم العامة و المحددة حيزا كبيرا في كثير من الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع. فالانتباه يعد مطلباً أساسياً في عملية التعلم، و تحديد تركيز الانتباه على المثير و الانتباه الانتقائي إلى المثيرات الحسية. وإذا لم يكن التلميذ قادرا على تركيز الانتباه على المادة المطبوعة فإنه بالطبع سوف يعاني من صعوبة في تعلم القراءة. (عادل محمد العدل، 2011، ص 194).

و فيما يتصل بالعلاقة بين اضطراب الانتباه و صعوبات القراءة، فإنه يمكن الاستنتاج بأنه في حالة اقتران صعوبات القراءة بعجز الانتباه، فإن من شأن ذلك أن يؤثر على صعوبات القراءة، و هذا التأثير يكون أكثر وضوحا في الاستيعاب القرائي. (سناء عورتاني طيبي و آخرون، 2009، ص 167).

3-1-2- صعوبة تعلم القراءة و علاقتها بصعوبة الإدراك

- الإدراك البصري

يمكن القول أن من أهم الوظائف البصرية وظيفة الإدراك البصري و التي تعتمد على مهارتي التحليل البصري و التكامل البصري، فعند تعليم الأطفال القراءة و الكتابة يعلم الأطفال كيف يحللون الكلمات إلى حروفها أو تركيبها معا لتكون كلمة أو جملة، فإذا كان الطفل غير قادر على امتلاك هذه المهارة البصرية و تقدير الفراغ المناسب بين الكلمات و الحروف فإن الطفل سيواجه صعوبة في تعلم القراءة.(أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2009، ص138).

- الإدراك السمعي

تعتمد عملية تعلم القراءة عند الأطفال بصورة أساسية على حاسة السمع و التي من أهم وظائفها الإدراك السمعي الذي يرتبط بها، و أظهرت الدراسات علاقته بصعوبات تعلم القراءة كما هو الحال في الجانب البصري، بل إن الإدراك السمعي قد يكون أكثر تأثيرا عن الإدراك البصري في صعوبات تعلم القراءة، و أكثر العوامل التي يجب التركيز عليها و التكفل في هذا المجال هي التمييز السمعي، و الإغلاق السمعي، و ربط الأصوات السمعية.(عادل محمد العدل، 2011، ص 196).

إن عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية أو تمييز التشابه و الاختلاف بين الكلمات مثل (نام، قام، لام)، أو عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة تعد من أهم مميزات الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.(أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2005، ص 139).

- الإغلاق

يستخدم مصطلح الإغلاق للإشارة إلى الاستجابة المألوفة و التي تم حذف جزء منها، و يمكن للإغلاق أن يكون بصريا أو سمعيا، فإذا كان لدى الطفل إغلاق بصري جيد فإنه سوف يكون قادرا على استجابة معقولة و مقبولة عند حذف جزء من الكلمة أو الصورة، و يسرى ذلك على الإغلاق السمعي، فإذا كان لدى الطفل إغلاق سمعي جيد، فإنه سوف يكون قادرا على إكمال كلمة أو شبه جملة من خلال تقديم بعض أجزائها، و قد تم التأكيد على أن مشكلة الإغلاق أكثر شيوعا في الصف الثالث منها في الصف الأول.

هذا و يمكن تطبيق الإغلاق أيضا في فهم التلميذ للمعنى، فإن الأسلوب التكميلي (ملء الفراغ) يمكن استخدامه لتشخيص قدرة التلميذ على فهم المعنى، و يستخدم هذا الأسلوب حين يتمكن التلميذ من تفسير رموز الكلمات و لديه صعوبة في الفهم، فإذا كان التلميذ غير قادر على كتابة الكلمات المفقودة في الجملة يكون لديه صعوبة في الفهم. (عادل محمد العدل، 2011، ص 196).

- مزج الأصوات

يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معا لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر، أ، س) لتكوين كلمة "رأس" على سبيل المثال، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة و من الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ سيواجهون صعوبات في تعلم القراءة.

و كثيرا ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز في التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها بعضا، فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة و بالتالي يصعب عليه جمعها معا لتكوين كلمة.(بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 296).

3-1-3- صعوبة تعلم القراءة و علاقاتها بصعوبة الذاكرة

تعد الذاكرة عنصرا أساسيا في عملية التعلم بشكل عام و في تعلم المهارات الأكاديمية بشكل خاص، فنحن نعتمد كثيرا على خبراتنا السابقة في التعلم، و فيما يخص صعوبات التعلم يشير عدد كبير من الباحثين و العاملين في هذا المجال إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم العامة أو المحددة يواجهون صعوبات في أنواع معينة من الذاكرة، و على وجه الأخص الذاكرة قصيرة الأمد و التي تعد هامة جدا في عملية التعلم، و كذلك الذاكرة طويلة الأمد و الذاكرة السمعية و البصرية.

- الذاكرة العاملة / الآنية

هي نوع من الذاكرة تحتفظ بالمعلومات لفترة بسيطة لا تزيد عن ثواني معدودة، و هي نظام من الذاكرة يعد أساسيا في جميع النشاطات العقلية بما فيها تعلم المهارات الأكاديمية، و تنقسم الذاكرة العاملة إلى مجالين **الذاكرة المكانية-البصرية** و هي نوع من الذاكرة تختص بالمعلومات البصرية. و تظهر أهمية هذا النوع من الذاكرة في عملية القراءة في كثير من المجالات. فعلى سبيل المثال يصعب فهم جملة ما عند قراءتنا لها إذا لم نحفظ أو نتذكر جميع الكلمات الواردة في هذه الجملة، و الأمر نفسه ينطبق على قراءة الفقرات أو النص بشكل عام. كما أننا لا نستطيع كذلك الانتقال إلى المستوى الآخر من الذاكرة، أي الذاكرة طويلة الأمد و الاعتماد عليها في تخزين المعلومات الجديدة أو دمج هذه المعلومات مع الخبرات السابقة إذا لم نتمكن من الاحتفاظ بهذه المعلومات و تذكرها لفترة قصيرة.

- الذاكرة طويلة الأمد

و هي المخزن الدائم للمعلومات و الخبرات التي مر بها الفرد و التي تم نقلها إلى هذا المستوى من الذاكرة. ففي عملية التعلم تتأثر كمية و نوع المعلومات التي تحول إلى الذاكرة طويلة المدى بعدة عوامل

منها ما يتعلق بنوعية المعلومات و الطرق أو العمليات التي اتبعت في تخزينها. و لا يمكن أن تتم عملية القراءة دون الاعتماد على معلوماتنا و خبرتنا السابقة في حل الرموز و الاقتران بين الحرف المكتوب و الصوت المنطوق، و كذلك الاعتماد على المعنى المخزن في الذاكرة لكل من الكلمات أو العبارات التي نقرأها، و غير ذلك من المعلومات الخاصة بعملية القراءة و التي نقوم باستدعائها أثناء عملية القراءة لتحقيق فهم و استيعاب أفضل للنص المقروء.(سناء عورتاني طيبي و آخرون، 2009، ص 167-172).

- الذاكرة البصرية

الذاكرة البصرية هي القدرة على استرجاع المعلومات البصرية من الذاكرة، و قد ارتبطت لفترة

طويلة مع القدرة على القراءة، و قد اعتقد أن مركز الذاكرة البصرية يقع في الجانب الأيسر من الدماغ و أن أي خلل في هذه المنطقة يؤدي إلى عمى الكلمات، و في مرحلة مبكرة أظهرت بعض الدراسات أن القارئ الضعيف في المستويات الصفية الأولى لديه ضعف في الذاكرة البصرية المتسلسلة أكبر مما لدى القارئ الجيد من نفس المستوى الصفّي. (عادل محمد العدل، 2011، ص 195).

تعد الذاكرة البصرية من أهم أنواع الذاكرة في عملية القراءة و هذا النوع من الذاكرة من أكثر أنواع الذاكرة التي أخضعت للبحث و الدراسة لدى المصابين بصعوبات القراءة، حيث ساد الاعتقاد لفترة طويلة أن هذه الفئة من الأفراد يعانون من صعوبة أو مشكلة في تذكر الحروف، و بالتالي الأصوات الدالة عليها و القدرة على حل الرموز المرئية. و من الباحثين من يعارض حالياً هذا التوجه، و ذلك بسبب الطرق التي استخدمت في الدراسات التي تبحث في العلاقة بين الذاكرة البصرية و صعوبات القراءة، حيث اعتمدت معظم هذه الدراسات على استخدام المثيرات اللفظية كتسمية الصور أو غير ذلك من موضوعات. و بناء عليه، فمن الممكن أن تعزى الصعوبات التي يواجهها الأفراد ذوي صعوبات القراءة إلى الذاكرة اللغوية و ليس الذاكرة البصرية.

- الذاكرة السمعية

هي القدرة على استقبال و تخزين المعلومات السمعية و من ثم استرجاعها عند الحاجة و هي من أنواع الذاكرة التي تعد أساسية في اكتساب اللغة و الكلام. و تظهر أهميتها في عملية القراءة في كثير من المجالات و منها القدرة على ربط الحروف المكتوبة و الأصوات الدالة عليها، و كذلك في عملية التهجئة و تذكر الأصوات و تحديد تسلسلها في الكلمة، و في تذكر معاني و دلالة الكلمات. و تسمى القدرة على تذكر المعلومات السمعية بتسلسل معين بالذاكرة السمعية المتسلسلة، و من الأمثلة على هذا النوع من الذاكرة معروفة الحروف الأبجدية بالترتيب الصحيح و الأرقام و أشهر السنة، و غير ذلك من الأحداث المتسلسلة. (سناء عورتاني طيبي و آخرون، 2009، ص 171).

2-3- صعوبة تعلم القراءة و علاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية

تعد القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم و الأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي.

إن صعوبة تعلم القراءة ينشأ عنها صعوبة تعلم في العلوم الأخرى لأنه لو افترضنا مثلاً أن الإنسان الذي يريد أن يتعلم الحساب لابد له أن يقرأ جيداً أولاً و هكذا، فإن الفرد الذي يريد أن يعرف معلومات عامة سواء كانت معلومات عملية، أو معلومات اجتماعية، فلا بد له أن يقرأ أولاً. فالقراءة ضرورية للفرد في جميع المراحل التعليمية. (كريماني بدير و إميلي صادق، 2000، ص 133).

إن عدم اكتساب مهارة القراءة بشكل صحيح لابد و أن يسبب صعوبة في الإملاء و التعبير الكتابي و يظهر هنا بشكل خاص أهمية الاقتران بين الصوت المنطوق و الحرف المكتوب، كما أن صعوبات المستوى الفونولوجي بما فيها الوعي الفونولوجي و الاسترجاع الفونولوجي تسبب صعوبة الإملاء الصحيح للمفردات.

و كذلك فإن الاضطرابات المصاحبة لعسر القراءة مثل صعوبات الإدراك السمعي و البصري و غير ذلك من الصعوبات الإدراكية تسبب صعوبات الإملاء التي تصاحب عسر القراءة. (عبد العزيز السرطاوي و آخرون، 2009، ص 231).

4- مظاهر صعوبة تعلم القراءة

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشارا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الحروف إلى الكلمة.

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة.

- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تتشابه معها في المعنى.

- قراءة نفس الكلمات بأخرى قد تتشابه معها في المعنى.

- قراءة نفس الكلمة أكثر من مرة دون حاجة لذلك.

- قلب الأحرف و تبديلها و هي من الأخطاء الشائعة بكثرة بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات القراءة حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، و كأنه يراها في المرآة.

- ضعف في التمييز بين الأحرف التي تتشابه في اللفظ و تختلف في الرسم من مثل: (ك،ق) أو (ت،د).

- ضعف في التمييز بين أحرف العلة.

- صعوبة في متابعة المكان الذي يصل عنده في القراءة و تحديد السطر الذي يليه.

- قراءة الجملة أو الكلمة بصورة بطيئة جدا، و هذا يؤثر على قدرة الطالب في فهم المعاني و تفسير ما يقرأ.

- صعوبة في استرجاع الكلمات، فتراه أحيانا يقرأ الكلمة صحيحة في أول الصفحة ثم إذا تكررت في سطر آخر قد ينطقها بصورة خاطئة. (محمود أحمد الحاج، 2010، ص 54-55).

- عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات و بالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

- عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة و كأنهم يواجهونها لأول مرة. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص 159).

- التكرار لكلمات أو جمل، و خاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.

- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.
- الأخطاء العكسية، حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية.
- القراءة السريعة و غير الصحيحة.
- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك و تفسير رموز (حروف) الكلمات.
- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط. (جمال مثقال القاسم، 2000، ص121-122).

5- تشخيص صعوبة تعلم القراءة

لما كانت صعوبة تعلم القراءة تمثل واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمية فإن الأساس في تشخيصها هو تلك المؤشرات السابق الإشارة إليها مسبقا في تحديد ذوي صعوبات التعلم، حيث يتضمن تشخيص صعوبات القراءة ثلاثة أنواع من التشخيص تتصل بالعوامل التي سبق ذكرها فثمة تشخيص يتصل بحالة التلميذ الجسمية و النفسية و الاجتماعية أو البيئية التي سبق الحديث عنها، و ثمة تشخيص يتم داخل الفصل حيث يكلف التلميذ بالقراءة ليتم التعرف على أخطائه في النطق و الفهم و سرعة القراءة، و ثمة تشخيص إكلينيكي يستخدم المادة المتجمعة عن الطالب ليحدد مستويات القدرة اللغوية و التعرف على الكلمة و القراءة الشفوية و الصامتة و الفهم و غير ذلك.

و يقترح علماء النفس و التربية نوعين من التشخيص تشخيص رسمي بمعرفة الخبراء و تشخيص غير رسمي بمعرفة المعلمين.

5-1- التشخيص غير الرسمي

هي المرحلة التي لا تستخدم فيها اختبارات مقننة و لكن لا بد من القيام بفحص مستوى قراءة الطفل و أخطائه من الكتب و الأوراق و المواد التعليمية المستخدمة في الفصل المدرسي، و في هذه الحالة يتم ملاحظة استجابات الطفل عند القراءة، و يحدد بناء عليه مستوياتهم القرائية و درجة إتقانهم للقراءة في ذلك المستوى الصفّي، و كذلك يلاحظ المدرس معدل القراءة و سرعته عند الطفل. (محمود عوض الله سالم و آخرون، 2006، ص 154).

يرى التربويون أن التشخيص الرسمي يستلزم العديد من الدراسات و الفحوصات و الاختبارات و يستغرق مالا و وقتا و جهدا، و لذا يقترحون بدلا من التشخيص الرسمي تشخيصا غير رسمي يقوم به المعلم داخل الفصل و يرون أنه يتميز بالخصائص التالية:

- يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس و النشاط و التقويم داخل الفصل و خارجه.
- يعطى فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي.

- يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي و نشاطاته.(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 96).

تختلف أنماط صعوبات القراءة من شخص إلى آخر نظرا لاختلاف نوعها و حجمها عند الشخص و لذلك هي بحاجة إلى تشخيص دقيق و واضح حتى يتمكن المعلم من التعامل معها، فأول خطوات التشخيص يبدأ من غرفة الصف و من خلال ملاحظة معلم الصف لقراءة الطالب و التي تلفت نظره لتكرار حدوثها و التي تتم في العادة خلال دروس القراءة اليومية.

يمكن للمعلم كما يرى دينو Deno و هاويل Howell و دافيدسون Davidson أن يقوم بتصنيف تلك الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في القراءة و ذلك خلال اختبارات القراءة غير الرسمية. و يعد اختبار القراءة غير الرسمية بمثابة سلسلة من قطع القراءة أو قوائم الكلمات التي تتدرج في صعوبتها، و يقوم التلميذ بالقراءة من بين سلسلة من القوائم أو القطع على أن يبدأ بقائمة أو قطعة يرى المعلم أنها سهلة. و عندما يقرأ التلميذ بطريقة جيدة عند مستوى معين فغن المعلم ينقله إلى المستوى التالي الأكثر صعوبة. و بالتالي فإن التلميذ يستمر في التقدم خلال القوائم أو القطع التي تزداد في صعوبتها تدريجيا حتى يرتكب العديد من الأخطاء. و مع ذلك فإن هذا الاختبار ليس على نفس درجة الثقة التي يتسم بها العديد من الاختبارات الرسمية للقراءة، و لذلك يجب أن يتم استخدامه بحذر و حرص شديدين.

و مع قيام التلميذ بالقراءة يقوم المعلم من جهة أخرى بمراقبة الأداء و أنواع الأخطاء المختلفة التي يرتكبها التلميذ كحذف الكلمات، أو النطق الخاطئ لها، أو التردد على سبيل المثال، و إذا كان اختبار القراءة غير الرسمية يتألف من العديد من القطع فإن المعلم يجب عليه أنذاك أن يقوم بتوجيه الأسئلة للتلميذ حتى يتأكد من فهمه لتلك القطعة أو المادة التي يتم تقديمها إليه و يقوم المعلم بالتالي بتسجيل الأخطاء و الإجابات حتى يعود إليها بعد ذلك و يتفحصها.(دانيال هلالاهان و آخرون، 2007، ص 537-538).

2-5- التشخيص الرسمي

يقوم به الخبراء و الأخصائيون و يشمل الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء و الفحص النفسي للقدرة العقلية و الميول القرائية و سمات الشخصية سواء و مرضا بمعرفة الأخصائيين النفسيين، و البحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ في الأسرة و الفصل و الحي بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين و أخيرا و ليس آخر التشخيص التربوي لمظاهر و درجات و أنواع صعوبات القراءة بمعرفة أخصائيي التربية.

و يستخدم في التشخيص الرسمي اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكافية للقراءة و مستوى التحصيل فيها، و من أمثلة هذه الاختبارات:

- الاختبارات الإدراكية

تم تطوير هذا الاختبار و تقنيته في عينات من الأطفال الأردنيين تتراوح أعمارهم بين السادسة

و السادسة عشرة، و يمكن تلخيص الأغراض التي يستخدم من أجلها هذا الاختبار كما يأتي:

تقويم مهارات الطفل في التحليل البصري و الكشف عن أية صعوبات يعاني منها الطفل في مرحلة التعليم الأساسي في مهارات ذات صلة بتعلم القراءة و الكتابة. و تقديم معلومات تشخيصية أساسية عن جوانب الضعف أو القصور في المهارات التي يقيسها الاختبار يفيد منها المختصون، و بخاصة المعلمون الذين يصممون برامج علاجية لمشكلات اللغة و الكلام عند الأطفال. و استقصاء جوانب تطويرية في اكتساب اللغة و القدرات المعرفية المرتبطة بها في دراسات و بحوث تعنى بالتطور اللغوي عند الأطفال. و لاستكمال المعلومات التي يمكن أن تتجمع من تطبيق أساليب أخرى في تقييم صعوبات التعلم و مشكلاته، بما يعزز الأحكام و القرارات التي يتم التوصل إليها و التي يتم على أساسها تصميم البرامج العلاجية. و يمكن استخدام الأشكال في الاختبارات في تدريب الطفل على مهارات التحليل البصري بشكل منظم و فعال. و هذه الاختبارات هي ما يأتي:

- اختبار التمييز السمعي.
- مهارات التحليل السمعي.
- سعة الذاكرة السمعية.
- الذاكرة السمعية المتتابعة.
- اختبار التداعي البصري الحركي.
- اختبار التكامل البصري الحركي.
- اختبار مهارات التحليل البصري. (محمود فندي العبد الله، 2007، ص81-82).
- اختبارات الذكاء

يمكن استخدام أي مقياس للذكاء بشرط أن يكون قد تم تطويره و تقنيه في البيئة التي يتم فيها تطبيقه، و غالبا ما تشتمل هذه المقاييس على خمسة اختبارات فرعية هي: المفردات، الحساب، المتشابهات، المتضادات، العلاقات، و تهدف إلى قياس القدرات العقلية من خلال عوامل ثلاثة هي: العامل اللفظي، و العددي، و التفكير المنطقي، و هناك مجموعة من الاختبارات التي تم تطويرها إلى البيئة الأردنية مثل، مصفوفات رافن، و اختبار ستانفورد- بينيه، و اختبار وكسلر وغيرها.

- اختبارات مقننة في الاستعداد للقراءة و صعوبات القراءة

و هنا يمكن الاستعانة باختبار قراءة مقنن بهدف قياس تحصيل الطلبة في القراءة، هذا و تحفل المكتبة الأجنبية بالعديد من الاختبارات التي تشخص صعوبات القراءة (تعرفا و سرعة و فهما الخ)، و في العالم العربي نجد بعض الاختبارات التي تقيس الاستعداد للقراءة و صعوبات القراءة و يمكن الإشارة هنا إلى نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من إعداد:

- محمود السيد و آخر من إعداد محمد صلاح الدين علي مجاور و قد نشرته إدارة البحوث التربوية في المنظمة العربية و الثقافة و العلوم في جامعة الدول العربية.

- مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية من إعداد راضي الوقفي كلية الأميرة ثروت.(محمود فندي العبد الله، 2007، ص80-81).

- اختبار القدرات اللغوية النفسية لهدى برادة و فاروق صادق (1980).

- مقياس صلاحية القراءة تأليف جورج كلير J.Klare ترجمة إبراهيم الشافعي (1988) و هو يقيس القدرة على القراءة أو الاستعداد للقراءة و تشمل القدرة و السرعة و الفهم القرائي.

- اختبار مفهوم تعلم القراءة لغسان خالد بادي (1990) و يقيس المحتويات و الميول و المهارات القرائية و ينظر للقراءة كوسيلة للتواصل في ضوء تكاملها مع المقررات الدراسية الأخرى التي يتضمنها المنهج.

- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "أحمد عواد (1995)" و يقيس صعوبات القراءة و النطق و التهجي و الكتابة و الإملاء و التعبير (القدرة اللغوية).

- مقياس القدرة على القراءة الصامتة ليوسف عبد الصبور و سلمى الأنصاري (1988).(محمد علي كامل، 2003، ص 79-80).

- اختبار دورين Doren التشخيصي للقراءة من خلال التعرف على الكلمات و هذا الاختبار يقيس مهارات التعرف على الكلمات من خلال قياس المهارات التالية:

- التعرف على الحروف.

- التعرف على الكلمات.

- التعرف على أصوات النهايات.

- الإيقاع الجمعي للأصوات.

- التهجي.

- اختبار الفهم القرائي لوايدر هولت Wieder holt و يقسم هذا الاختبار الفهم القرائي بشكل عام و يشمل معاني المفردات العامة و المتماثلات و فقرة قرائية، بالإضافة إلى اختبارات فرعية هي المفردات الرياضية و معاني المفردات الاجتماعية مفردات علمية.(محمود عوض الله سالم و آخرون، 2006، ص 153-154).

- الاختبارات التحصيلية

في حالة عدم توفر الاختبارات المقننة يمكن تعويضها بالاختبارات التحصيلية المدرسية حيث يمكن

للمعلم كما يرى دينو Deno و آخرون أن يقوم بتصنيف تلك الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في القراءة وذلك خلال اختبار القراءة غير الرسمية. (دانيال هلالاهان و آخرون ، 2007، ص 536-538). و عندما يكون لدى التلاميذ صعوبة غير عادية في القراءة فإن الأساليب التشخيصية التالية يمكن اتخاذها كحد أدنى:

- يجب أن يعطى الطفل اختبار ذكاء غير لفظي (الاختبار الذي يتطلب القراءة، من الواضح أنه ليس له فائدة في حالة المتأخرين قرائياً، لأن مثل هذا الاختبار سيعبر فقط عما هو معروف و هو أن الطفل يقرأ بصعوبة، و يمكن في ذلك استخدام اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح).

- يجب عمل فحص للبصر و السمع.

- يجب أن تكون لدينا بعض المعلومات عن الخبرات القرائية السابقة للطفل. و تتضمن سجلاً لجوانب فشله، و ردود أفعال الآباء تجاه ذلك.

- يجب عمل تقييم لاهتمامات الطفل و اتجاهاته نحو المدرسة. فالمعلومات التي نحصل عليها قد تخدم كأساس لنوع المادة العلاجية التي يجب أن تستخدم.

- يجب أن يعطى الطفل اختباراً تشخيصياً قرائياً جيداً، فالمعلومات عن قدرات الطفل القرائية و التي يمكن الحصول عليها من مختلف الاختبارات المقننة عادة ما تتضمن تقييماً لسرعة القراءة و الفهم و بعض قياس المفردات، وغالباً ما تتضمن أجزاء تقيس مهارات قرائية خاصة مثل قراءة استخدام الفهرست، و قراءة الأدوات الحسابية أو غيرها من الأدوات التكنولوجية. (عبدا الباسط متولى خضر، 2005، ص 56-57).

كما أن التشخيص لا يكون بدرجة واحدة فهو يتألف من مستويات و هذه المستويات هي :

- مستوى التشخيص العام و الذي يكون لجميع الطلاب في المدرسة.

- مستوى التشخيص التحليلي و هذا المستوى يختص بالحالات التي تحتاج لدراسة تحليلية بدرجة أكبر فهو تقييم تفصيلي لهذه الحالات.

- مستوى التشخيص المعروف بـ (دراسة الحالة) و هذا المستوى يكون للتعامل مع الحالات الفردية المعقدة. (راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي، 2005، ص 342).

إن تشخيص الصعوبات التي تواجه الأطفال في القراءة تمثل أحد المداخل المهمة لمراجعة النظم التربوية و تقويم فعاليتها، و أحد الركائز المهمة لتحسينها، و في ضوء ذلك تصبح الحاجة ملحة إلى تحديد هذه الصعوبات من وجهة نظر المعلمين، لأنهم أكثر قدرة على تحديدها من الأطفال أنفسهم.

يراعى عند تشخيص هذه الصعوبات أن يكون مستوى أداء الطفل في مهارة قرائية أو أكثر، دون متوسط أقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني و العقلي و صفه الدراسي، و أن إخفاقه في المهام القرائية أو أدائه المنخفض يحدث رغم تمتعه بمقدرات حسية بصرية و سمعية عادية، و مستوى ذكاء عادي

و كذلك رغم كفاية فرص و خبرات اجتماعية و ثقافية و تعليمية معتادة أو كفاية للنمو في بيئته المنزلية و مدرسته.

خلاصة

إن تعليم و اكتساب الطفل مهارة القراءة يعد من أهم الأهداف التي تسعى إليها النظم التعليمية في البلدان المختلفة حيث يحتاج الطفل إلى مثل هذه المهارة في جميع المراحل الدراسية. و قد أوضحت العديد من الدراسات نتائج الإخفاق في تعلم هذه المهارة على الصعيد المعرفي و الاجتماعي و النفسي للطفل.

لاشك أن صعوبات تعلم القراءة تمثل مشكلة خطيرة على المستوى العالمي ليس فقط بالنسبة للفرد فحسب و لكن تمتد آثاره كذلك إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد،و تعتبر معظم صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ و خصوصا في المرحلة الابتدائية ترجع في المقام الأول إلى صعوبات تعلم القراءة، حيث إن القراءة تعد الأساس في تحصيل المواد الأخرى، و إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لا يستفيدون من تواجدهم في الصفوف النظامية الاستفادة التامة. و لكن من الممكن تدارك هذه المشكلة و الأخذ بأيدي هذه الفئة من التلاميذ عن طريق تشخيص هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة باعتبارها عجزا لغويا ناتجا عن اضطراب في معالجة للمعلومات، و هذا ينعكس على عدم القدرة على إتقان المهارات اللغوية المشتملة في عملية القراءة، و بناءا على هذا التشخيص يمكن بناء برنامج أو إستراتيجية تساعد في تحسين مستواهم.

الفصل الرابع: صعوبة تعلم الكتابة

تمهيد

أولا- الكتابة

1- مفهوم الكتابة و أهميتها

2- أبعاد مهارة الكتابة

3- طرق تعلم الكتابة

4- مراحل تعلم مهارة الكتابة

5- المهارات اللازمة للكتابة

ثانيا- صعوبة تعلم الكتابة

1- تعريف صعوبة تعلم الكتابة

2- أنواع صعوبة تعلم الكتابة

3- صعوبة تعلم الكتابة وعلاقتها بصعوبات التعلم النمائية

4- مظاهر صعوبة تعلم الكتابة

5- تشخيص صعوبات الكتابة

خلاصة

تمهيد

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات و القدرات اللغوية فتعليم الكتابة و تعلمها يمثل عنصرا أساسيا في العملية التربوية، و لا نغالي إن قلنا أن القراءة و الكتابة هما من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية.

و تشكل عملية الكتابة مهارة معقدة تحتاج إلى سنوات من الممارسة الصحيحة لكي تنمو و تتشكل في اتجاه صحيح، غير أن بعض التلاميذ تواجههم صعوبات في تعلم مهارة الكتابة بمختلف مظاهرها سواء في الكتابة اليدوية (الخط) أو الإملاء أو التعبير الكتابي، و هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى طرق و أساليب تدريسية خاصة بهم للتخفيف من تلك الصعوبات.

أولاً- الكتابة

1- مفهوم الكتابة و أهميتها

1- 1- مفهوم الكتابة

الكتابة لغة تتضمن معنى تصوير اللفظ بحروف الهجاء، يقال كتب، يكتب، كتابة، الكتابة صور فيها اللفظ بحروف الهجاء، و كتب الشيء و كتبه كتابا و كتابة: خطه. و فلان مكتّب، يكتب الناس أي يعلمهم الكتابة، ينسخهم أو يملئ عليهم. (راتب قاسم عاشور، 2009، ص203).

يعرف رشدي احمد طعيمة الكتابة على أنها عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. (رشدي احمد طعيمة، 2004، ص189).

يشير حمدي علي الفرماوي إلى أن عملية الكتابة قراءة معكوسة حيث يتم تشفير الكلمات في صورة مكتوبة بدلا من فك شفرة الكلمات كما يحدث أثناء القراءة. (حمدي علي الفرماوي، 2006، ص29).

يرى بطرس حافظ بطرس أن الكتابة هي عملية جسمية يجب على الشخص أن يكتب بيده بواسطة أداة كتابة كالقلم أو الحاسوب.

يذكر جالب Gelb أن الكتابة هي نظام للتواصل يعتمد على علامات مرئية و متفق عليها.

(Alain Desrochers et Marie Josée Berger, 2011, P8).

يضيف مسعد نجاح أبو الديار و آخرون أن الكتابة هي أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي وهي عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على كل من الشكل و الصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم و معان و تخيلات. (مسعد نجاح أبو الديار و آخرون، 2012، ص173).

في هذا الصدد فالكتابة و حسب حاتم حسين البصيص تتمثل في إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف اصطلاح عليه أهل اللغة، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي يدل عليه و ذلك بغرض نقل الأفكار، و الآراء و المشاعر من كاتب إلى قراء بوصفهم مستقبلين. (حاتم حسين البصيص، 2011، ص76).

إن مفهوم الكتابة يتخطى حدود رسم الحروف و إجادة الخط ففي عملية الكتابة نقوم بما يسمى بالترميز أو التشفير، بمعنى تحويل الكلمات و العبارات و الجمل التي تجول بخاطرنا و التي نرغب في كتابتها إلى رموز معينة كالحواف و علامات التشكيل و الترقيم ، ونستخدم في سبيل ذلك قواعد الإملاء و الكتابة المتفق عليها بين أصحاب اللغة. (سناء عورتاني طيبي و آخرون، 2009، ص183).

كما أن الكتابة ليست نشاط آلي يهدف إلى نسخ الطفل لحروف يتعلمها فنسخ الحروف ما هو إلا مظهر

من مظاهر الكتابة فقط، كما أنها ليست رسوما مجردة فحسب بل هي أيضا رموز تكون كلمات أو جملا ذات معنى وظيفي. و على هذا الأساس فإننا لا نستطيع أن نحكم على الطفل انه قد تعلم الكتابة إلا عندما يكتب تلقائيا كلمات تملأ عليه، أو عندما يكتب تلقائيا كلمات أو جملا يعبر بها عن نفسه و نشاطاته و احتياجاته المختلفة. فالكتابة بذلك تعني أكثر من المحتوى و تقاليد اللغة .

2-1- أهمية الكتابة

للكتابة أهمية كبيرة في حياة المتعلم فهي وسيلته في التعبير عن فكره ومشاعره، و هي مكون أساسي من مكونات المعرفة التكاملية الوظيفي للقراءة والكتابة في النظام المعاصر، ومن جوانب الوظيفية فأنها اعتبرت مظهرا من مظاهر النمو السليم، و أداة مهمة للصحة العقلية، و لهذا آتخذ منها علم النفس وسيلة للعلاج النفسي فحين تفصح الذات عن مكوناتها ومشكلاتها النفسية تنمو و تتحسن الصحة العقلية وحتى الجسمية، و التعبير عن هذه المشكلات يخرجها من نطاق الكبت، ويسهم في تنمية القدرة على التحمل، ومواجهة مشكلات نفسية أخرى.

للكتابة قيمة تربوية في تعلم التلميذ فهي تثير قدراته العقلية وتنميها وتعطي التلاميذ المجال للتفكير و التدبير، ومن ثم اختيار التراكيب، وانتقاء الألفاظ، وترتيب الفكر، إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة، وغير ذلك من المهارات والقدرات، التي يسهم التعبير في إبرازها، ويعد دافعا ومثبرا لها، إضافة إلى قيمته الفنية، المتمثلة في تمكين التلميذ من إنشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين فكر الكاتب، وخواطره، وملاحظاته، حيث ما فرضت عليه أي مناسبة، وذلك بأسلوب صحيح واضح مؤثر، ينتج عنه مساهمة القارئ كل كتاباته، ومتابعته بشوق، ومن ثم التأثير بعواطفه، و الشعور بالقيمة الفنية لهذه الكتابات. (حاتم حسين البصيص، 2011، ص31-32).

2- أبعاد مهارة الكتابة

تتضمن الكتابة قدرات مختلفة منها سهولة أو سلامة اللغة المحلية و القدرة على القراءة و مهارة في التهجئة، و مستوى معقول من الكتابة (الخط)، إضافة إلى معرفة بقوانين و استخدامات الكتابة، و إدراك لاستراتيجيات التخطيط و التنظيم في الكتابة. و تؤكد ليرنر بأن للكتابة مكونات و هي :

2-1- الكتابة اليدوية (الخط اليدوي)

يعد الخط اليدوي مهارة مهمة في حياة الفرد لارتباطها في كثير من المهام التي يقوم بها من الأعمال الكتابية سواء أكانت هذه الأعمال كتابة تعبيرية عن الأفكار و العواطف أم كانت تعبيراً وظيفياً عند الحاجة إلى مستلزمات الحياة اليومية مثل واجبات مدرسية أو اختبارات.

يعرف الخط لغة بأنه الكتابة بالقلم أما اصطلاحاً فهو رموز يرسمها الإنسان تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات، فالخط تصوير اللفظ برسم حروف هجائه التي ينطق بها بتقدير الابتداء و الوقف عليه و ذلك بان يطابق المكتوب المنطوق به من الحروف.

عرف ابن خلدون الخط بأنه رسوم و أشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في

النفس. (راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي، 2009، ص252).

يعتبر الخط من المهارات الأكاديمية و تختلف هذه المهارة عن مهارات التواصل الأخرى لأنها تزودنا بسجل مكتوب، و الكتابة لا يستغنى عنها في عملية التعبير الكتابي. وتعتمد الكتابة اليدوية على المهارات الحركية لإعادة إنتاج شكل الحرف إضافة إلى معرفة التلميذ بالحروف ليكون قادراً على ربط الحرف بشكله و تمثيل الحرف من الذاكرة بصورة دقيقة إلى جانب قدرته على الوصول للحرف من الذاكرة. (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007 ج، ص159).

2-2- الإملاء (الهجاء)

الإملاء عملية تشكيل للكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف اللغوية. (سيسيل د. ميرسير و آن ر. ميرسر، 2008، ص556).

الإملاء أيضاً هو القدرة على كتابة الحروف منفردة و متتابعة في كلمات و جمل. (سمير عبد الوهاب و آخرون، 2004، ص 116).

يعرفه فتحي مصطفى الزيات بأنه عملية ترميز للحروف و الكلمات أي تحويل أو ترجمة الصورة الذهنية الرمزية للحروف و الكلمات إلى صيغة أو أشكال و رموز مكتوبة. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص518).

يشير راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي إلى أن الإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة و ذلك لاستقامة اللفظ و ظهور المعنى المراد. (راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي، 2009، ص229)

يعد الإملاء أحد المهارات اللغوية الضرورية لإتمام المهام الكتابية في القسم، لذا من أهداف تدريس الإملاء تدريب التلاميذ على رسم الحروف و الكلمات رسماً صحيحاً اعتماداً على أنواع الإملاء (الإملاء المنقول، الإملاء المنظور، ...).

إن الإملاء هو الرسم الصحيح للكلمات لذا قد يكون هو المجال الوحيد الذي لا مجال فيه للإبداع أو الابتكار و يتم الحكم على الكلمة إما (صح، أو خطأ)، ولامتلاك مهارة الإملاء الصحيحة لا بد من أن يكون للفرد ذاكرة، إضافة إلى قدرته على الاسترجاع من هذه الذاكرة. كما و يرتبط الإملاء ببعض عوامل المضمون (إدراك معاني الكلمات) و بعض عوامل الشكل (رسم الكلمات)، و كلاهما يتصل بكون الكلمة جزء من تركيب فصحة الهجاء عون على إدراك معنى الكلمة. (سمير عبد الوهاب و آخرون، 2004، ص117).

يعتبر الإملاء وسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية إضافة إلى أن إمكانية قراءة الكلمة اثر من آثار هجائها، كما انه مقياس دقيق بالنسبة للأطفال للمستوى الذي وصلوا إليه في تعلم اللغة. كما يعد فهم الإملاء و إتقانه وسيلة جيدة لسلامة التعبير و يثير القدرة العامة لدى التلميذ، لأن الإملاء الصحيح لأي نص يؤدي إلى فهمه تماماً لان الخطأ يسهم في غموض المعنى. لذا فإن اكتساب مهارة

الكتابة الإملائية يسهل تكوين الإنشاء و الحصول على الأفكار و الثراء في المفردات.(حسن شحاتة،1999، ص183).

2-3- التعبير الكتابي

يعرف التعبير بصفة عامة بأنه الإفصاح عما في النفس من أفكار و مشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، و بأنه أيضا القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير و الشعور.(راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي،2009، ص215).

يعرف التعبير الكتابي عموما بأنه استخدام الرموز الكتابية فيصوغ ما يجول في خاطر من أفكار، و مشاعر، وأحاسيس، وانفعالات. كما يعرف على نحو أكثر دقة بأنه قدرة الطلاب على كتابة المترجمة لأفكارهم، بعبارة سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، و من ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها.(حاتم حسين البصيص، 2011، ص76).

يعد التعبير الكتابي من أهم أنماط النشاط اللغوي فهو إلى جانب انه وسيلة من وسائل الاتصال فهو أيضا أداة من أدوات التعليم و التعلم، حيث يعتمد التحصيل الدراسي عليه في كثير من صورته. و جدير بالذكر أن التقدم في اكتساب التعبير الكتابي يركز على دعامتين:

- كثرة الكتابة.

- تصحيح الأخطاء التي تتصل بتعبير التلميذ فكريا و لغويا.

إن ما يميز التعبير الكتابي عن الشفهي هو ارتباط هذا أو ذاك بأحد فنون اللغة الأخرى، فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة أو التعبير الشفهي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي.(حاتم حسين البصيص، 2011، ص77).

ما ينبغي مراعاته في مجال إكساب مهارات التعبير الكتابي هو أن هذه المهارات تنطلق من سمات اللغة المكتوبة كونها أكثر إحكاما من اللغة الشفوية، و أكثر التزاما بالقواعد النحوية منها و الصرفية و الإملائية، و أنها أميل إلى إظهار قدر من التراكم المعقدة مما قد لا يتيسر في اللغة الشفوية، و أنها مؤشر على الإلمام بأعراف اللغة المكتوبة و تقاليدها.(سمير عبد الوهاب و آخرون،2004، ص115-116).

يضح مما سبق أن تدريب التلاميذ على مهارة الكتابة بمختلف أبعادها (الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) في إطار العمل المدرسي يركز في العناية بأمور ثلاثة:

- إجادة الخط.

- قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة إملائيا.

- قدرة التلميذ على التعبير عما لديه من أفكار في وضوح و دقة.

3- طرق تعلم الكتابة

تبدأ الكتابة عند الأطفال بالشخبطة أو الخربشة تقليدا للكبار، يساعدهم على ذلك توافر الأقلام و الورق

فإذا لم يتح لهم الورق كتبوا على الجدران و يشجع الوالدان الأبناء على الكتابة، و لعل أول ما يعلمون كتابته هو الاسم. و هناك طريقتان لتعلم الكتابة لكل منهما مزاياها:

3-1- طريقة الحروف المنفصلة

تمتاز هذه الطريقة بسهولتها و وضوحها وبساطتها لأنها تشبه حروف الطباعة و تعتبر طريقة الكتابة بحروف منفصلة الشكل المفضل للأطفال في كل من الصف الأول و الثاني، فيما مضى كان الأطفال يتعلمون الكتابة بحروف متصلة فقد يرجع السبب في ذلك إلى أن تلك الطريقة هي الطريقة المستخدمة مع الكبار، كما وجد بأن الأطفال يتعلمون تشكيل الحروف بشكل منفصل بدرجة أكثر سهولة. و لقد تحولت المدارس إلى استخدام طريقة الحروف المنفصلة إيمانا منها بأنها:

- تشبه الكتابة المطبوعة و هكذا فإنها تساعد في القراءة و التهجئة.

- سهولة التعلم.

- أكثر وضوحا.

- الطريقة المفضلة من قبل الأطفال ذوي الإعاقة الحركية.

- تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف في كلمات. (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007 ج، ص 137-138).

و لكن من عيوب هذه الطريقة احتمال عكس الأطفال لاتجاه الحروف و الأعداد. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص108).

3-2- طريقة الحروف المتصلة

تمتاز هذه الطريقة بالسرعة والسهولة في كتابتها و تمتاز أيضا بأنها تساعد على قراءة المادة المكتوبة و تصحيح أو تجنب عكس اتجاه الحروف و بالسرعة و السهولة و السلاسة في كتابة الحروف.

عادة يبدأ الطفل في تعلم الكتابة المتصلة في الصف الثالث و قد تؤخر بعض المدارس تعليم الطفل الكتابة المتصلة إلى الصف الخامس، إلا أن هذه المدارس تؤكد على حسن و جمال الكتابة المتصلة. و هناك عدة مزايا للكتابة المتصلة هي:

- أنها تقلل إلى أدنى حد ممكن من مشكلات الإدراك المكاني.

- أنها تؤكد على فكرة الكلية أو ما يسمى بجشئالت الكلمة أو الكلمات.

- تعالج الكلمات المتصلة مشكلة القلب أو عكس الحروف. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 517-518).

و لكن من عيوبها أن الطفل قد يفصل بعض الحروف و لا يميز جيدا بينها. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص109).

4- مراحل تعلم مهارة الكتابة

إن تعليم الطفل الكتابة لا يتم دفعة واحدة إنما يمر في مراحل تتناسب مع نضجه العضلي و المعرفي، وفي كل مظهر أو بعد من أبعادها المختلفة، و يمكن تقسيم هذه المراحل على النحو الآتي:

4-1- الكتابة اليدوية (الخط)

تمر عملية تعليم الكتابة اليدوية وفق المراحل التعليمية التي يمر بها الفرد و ذلك على النحو التالي:

4-1-1- مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)

و تعني المرحلة التي تسبق دخول الطفل إلى المدرسة و تشتمل على ثلاث مراحل تطويرية هي:

- مرحلة ما قبل التخطيط

تسمى مرحلة الكتابة على ورق غير مسطر و تمتد هذه المرحلة من الولادة و حتى الثانية من العمر، و يمكن إبراز سمات هذه المرحلة و ذلك على النحو الآتي:

- استخدام أي أداة تستطيع يده الإمساك بها فقد تكون قلما و قد تكون عودا يرسم به على الأرض و قد يستخدم أصبعه للرسم على الرمل.

- أنها خربشات ليس لها اتجاه معين و لا ملامح محددة و تتصف بالعشوائية.

- أن سبب مثل هذه الخربشات هو عدم قدرة الأطفال في هذه المرحلة التحكم في الإمساك و القبض بعضلات الأصابع.

- أنها كتابة آلية بمعنى أن هذه الخربشات غير مقصودة من قبل الطفل و إنما يقوم بها كيفما كان دون أن يكون قادرا على تجويدها و إصلاحها، و إن كنا في بعض الأحيان نلمح فيها أشكالا يمكن تصورهما لأشياء معروفة. (عبد الفتاح البجة، 2003، ص288).

ما يفيد ذكره هنا أن رياض الأطفال تقوم بتقديم أنشطة مثيرة إلى الأطفال تفيدهم في النضج الجسمي و العقلي، و إكساب الطفل سيطرة على جسمه و عضلاته، و يكون هذا أكثر أهمية في هذا الوقت من تعلم الكتابة. و من ثم فليس هناك عمل كتابي مقترح للأطفال في هذه الفترة فاللعب و الحركة و الألوان و استعمالها و اللغة الشفوية من تحدث و أناشيد و غناء هو الأساس في برنامج رياض الأطفال (هشام الحسن، 2005، ص104).

- مرحلة التخطيط التلقائي

تسمى مرحلة الرسم بالألوان الشمعية على ورق غير مسطر و تمتد من سن 3-4 سنوات، ويمكن ملاحظة السمات الآتية بطبيعة هذه المرحلة:

- حصول التوافق الحركي بين أعضاء الجسم و اليد و التآزر الحسي الحركي حيث يقوم الطفل بممارسة بعض المهارات كالرمي و الحفر، و الرغبة في الرسم.

- ظهور التخطيطات المقيدة التي تتطابق مع حركة اليد يمينا و يسارا.

- ظهور تخطيطات متجانسة أفقية أو رأسية، و يتبعها دوائر، و أخرى غير متجانسة و هي الحركات المتقاطعة التي تأتي عرضا أو محاكاة.

- في مرحلة متأخرة من السنة الرابعة العمرية تنمو لديه مهارة التقليد و المحاكاة كنسخ الحروف و نقلها أسفل الكلمات المدونة أمامه، مما يشير إلى قدرته على تجزئة الكلمة إلى عناصرها و مكوناتها إضافة إلى قدرته على ملاحظة أوضاع الحروف و ترتيبها و اتصالها و انفصالها في الكلمة، و تمكنه من تجنب الوقوع في اللبس بين معاني الكلمات المتشابهة شكلا. (عبد الفتاح البجة، 2003، ص 290).

- مرحلة المحاكاة عن بعد

أو مرحلة الكتابة بالألوان و يكون عمر الطفل الزمني في هذه المرحلة ما بين 4-5 سنوات تقريبا و هي مرحلة بحث و تجريب في الرسوم و كتابة الحروف و الأعداد. و تتميز كتابات الطفل في هذه المرحلة بما يلي:

- التنوع و الاختلاف بسبب قوة التآزر الحسي الحركي.

- إذا طلب منه إعادة شيء خطه فستجيء محاولته الثانية مختلفة عن الأولى مما يدل على ضعف إدراكه لأحجام الحروف و الأجسام بعامة.

- في نهاية هذه المرحلة يصبح الطفل قادرا على نسخ بعض الكلمات و الأعداد إضافة إلى رسم الأشكال الهندسية كالمثلث و الدائرة و المربع و المستطيل و ذلك بفعل النضج، فهو يستطيع في هذه السن أن ينسخ كلمة مكتوبة على مسافة بعيدة عن السبورة أو بطاقة عن الحائط، إلا أنه يتخلل هذا التقليد بعض الأخطاء لكون الطفل محتاجا إلى انتقال النظر من و إلى النموذج المكتوب.

- استخدام اللغة بشكل أفضل و يرقى تفكيره و معرفته لنمو ثروته اللغوية غير أنه يفكر في أشياء غير موجودة أمامه و يكون ميالا لاستخدام الخيال و التفكير المجرد.

- عجزه عن القيام بعمليات التصنيف أو الاحتفاظ.

4-1-2- مرحلة الكتابة في المدرسة

هي مرحلة الوصل بين النقط و المرحلة التي تقابل العمر الزمني سن (5-7 سنوات) حيث تبدأ هذه

المرحلة بدخول الأطفال المدارس و التحاقهم بالصف الأول، و طفل هذه المرحلة (في المتوسط) يكون مستوى نضجه العقلي و الجسمي و الاجتماعي أفضل من ذي قبل ، مما يؤهله إلى اكتساب المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و الحساب. و أهم ما يميز هذه المرحلة عن سابقتها:

- القدرة على كتابة الحروف الهجائية و التمييز بينها.
- القدرة على كتابة بعض الكلمات في نهاية السنة الأولى.
- إدراك أشكال رسم الحروف في أوائل و أواسط و أواخر الكلمات.
- القدرة على كتابة الأعداد و إجراء العمليات الحسابية البسيطة.
- القدرة على تجريد الكلمة إلى حروفها الأصلية.
- القدرة على تركيب حروف الكلمة.
- القدرة على رسم الأشكال الهندسية و الرسومات الأخرى مع استخدام اللون من أجل المتعة في الرسم.
- دقة الكتابة و ضبط حجم الحروف.
- انتظام الكتابة على السطور في نهاية المرحلة. (نايف سليمان و آخرون، 2001، ص202-204).

2-4- الكتابة الإملائية (التهجئة)

تتطور مهارة الإملاء عند الأطفال ضمن المراحل الخمسة التالية:

2-4-1- مرحلة التهجئة ما قبل التواصلية

تمثل هذه المرحلة مرحلة ما قبل المدرسة من عمر ثلاث إلى خمس سنوات، حيث يستخدم الطفل الأحرف و الخربشة و أشياء حرفية و كتابة الطفل تظهر نقصا في فهم عادات الطباعة مثل المسافات بين الكلمات و اتجاه الكتابة. (سيسيل د. ميرسير و آن ر. ميرسر، 2008، ص556).

2-4-2- مرحلة التهجئة شبه الصوتية

و تعرف هذه المرحلة أيضا بمرحلة التهجي البسيط لأصوات الكلام حيث يصبح لدى الطفل بعض الوعي بأن الأحرف تستخدم لتمثيل أو تقديم الأصوات، و يمكن إن يستخدم حرفا أو حرفين من كلمة للدلالة على تلك الكلمة، وتمثل هذه المرحلة الأعمار من خمس إلى ست سنوات.

2-4-3- مرحلة التهجئة الصوتية

و تعرف هذه المرحلة بمرحلة تهجئة أصوات الكلام حيث يمثل و يقدم الطفل جميع المعالم الصوتية الضرورية في تهجئة كلمة ما و يختار الأحرف لإصدار الأصوات، وتمثل هذه المرحلة الأطفال ضمن ست سنوات. (أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2009، ص163).

4-2-4- مرحلة التهجئة الانتقالية

يبدأ الطفل في استخدام بدائل عادية أو تقليدية لتقديم أصوات و تحتوي على حرف صائت في كل مقطع، بحيث يصبح الطفل أكثر وعياً بأنواع الأحرف في الكلمات. ويلفظ الطفل معظم الكلمات بالشكل الصحيح مع ارتكاب بعض الأخطاء، و تمثل هذه المرحلة الأعمار من سبعة إلى ثماني سنوات.(سيسيل د.ميرسير و آن ر.ميرسر، 2008، ص556).

4-2-5- مرحلة التهجئة الصحيحة

يقوم الطفل بتهجئة أو نطق معظم الكلمات بشكل صحيح و يستخدم كل القواعد الأساسية للغة و يدرك و يميز الطفل في هذه المرحلة إذا بدأت الكلمة بشكل خطأ و يعطي البديل لها، و تمثل هذه المرحلة الأعمار من ثماني إلى تسع سنوات.(أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2009، ص164).

4-3-3- التعبير الكتابي (الكتابة التحريرية)

يشير غرافز Graves إلى أن عملية الكتابة التحريرية أو التعبير الكتابي تمر بأربع مراحل متعاقبة على النحو التالي:

4-3-1- مرحلة ما قبل الكتابة

تعد أكثر المراحل أهمية لأنها نقطة البداية الأولى قبل الشروع في أي أداء كتابي، وعليها يتوقف نجاح إجراءات الكتابة وعملياتها أو فشلها، وتتضمن إجراءات وممارسات عديدة، كالعصف الذهني، والمناقشات، والرسم أو التخطيط، والاستماع، والقراءة، والملاحظة، والبحث، و اختيار الموضوع، وتحديد سياق الكتابة، و قد آتفق معظم علماء هذا المدخل على أن هذه المرحلة تتطلب أكثر من نصف الوقت المخصص للكتابة.(حاتم حسين البصيص، 2011، ص97).

في هذه المرحلة يبدأ المعلمون باستثارة حماس التلاميذ و تنشيط دافعيتهم و زيادة اهتمامهم و ميولهم نحو الكتابة و الأنشطة المصاحبة لها، فيقوم التلميذ بتجميع أفكاره و تنقيتها و بلورتها، و توليد أفكار جديدة و ربطها بأفكاره السابقة، مما يزيد من حماسه للكتابة، و مما يزيد من حماس التلاميذ اختيارهم للموضوعات التي يقومون بكتابتها، من خلال قضايا تحصيلية تشغل اهتمامهم و تعبر عن ذواتهم.

4-3-2- مرحلة الكتابة

في هذه المرحلة تسجل الأفكار على الورق و هي تمثل أحد خطوات الكتابة، حيث يتم خلال هذه المرحلة كتابة الصورة الأولى لما يراد كتابته (المسودة) لأن هذه الصورة الأولية تكون قابلة للتعديل و التغيير.(سامي محمد ملحم، 2002، ص 307).

يجب على المعلم أن يهيئ للتلميذ البيئة المناسبة للكتابة الحرة و إظهار ذاتيته فيها بأسلوبه لا بأسلوب الآخرين، مع التوجيه والدعم و التعزيز المستمر للتلاميذ من قبل المعلم لمساعدتهم على إتمام

المهمة و كتابة الموضوع.(حاتم حسين البصيص، 2011، ص98).

4-3-3- مرحلة المراجعة

يقوم الفرد بعد الانتهاء من الكتابة بمراجعة ما تمت كتابته من حيث الصياغة و تركيب الجمل و المعنى و الأخطاء النحوية، و تستمر عملية التعديل و التصويب حتى يصل إلى الصيغة النهائية، و ربما أثناء المراجعة تتعدد الصور النهائية التي يصل إليها الفرد محاولا الوصول إلى صيغة مقبولة يستطيع أن يتذوقها و يتقبلها.(عادل محمد العدل، 2011، ص224).

لكي تتم هذه العملية بصورة صحيحة ينبغي على المعلم أن يوضح معايير تقويم الأداء للتلاميذ، و يوجههم إلى مراعاتها، و خاصة ما يرتبط منها بمضمون الكتابة و محتواها الفكري. و يستطيع المعلم أن يوظف إستراتيجيات التدريس التفاعلية في هذه المرحلة، كالتعاون و المناقشة و تقويم الأقران، مع

التوجيه و المراقبة و تقديم المساعدة و التعزيز بصورة مستمرة للتلاميذ، و تفيد هذه الطرائق أيضا في اطلاع التلاميذ على أخطائهم و أخطاء غيرهم في الكتابة، فيسعون إلى تلافيها في كتاباتهم اللاحقة.(حاتم حسين البصيص، 2011، ص100).

4-3-4- مرحلة مشاركة القارئ أو المستمع

و تعد هذه المرحلة مرحلة تقويمية لكل المراحل السابقة حيث يشارك القارئ أو المستمع في تقويم ما تمت كتابته، و التي تعد نوعا من التغذية الراجعة بالنسبة للكاتب، و غالبا في حالة التلاميذ أو الطلاب يكون القارئ أو المستمع هنا إما المعلم أو الموجه أو زملاء الصف، أو أفرادا آخرين من مجتمع المدرسة كالمدير أو المرشد الطلابي أو غيرهم، و يفيد التشجيع و التعزيز الموجه و الذي يتمثل في الثواب و المدح و المكافأة في تغلب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة على ما يعانون من صعوبات و لذلك فهي خطوة مهمة في التكفل.(عادل محمد العدل، 2011، ص224-225).

5- المهارات اللازمة للكتابة

لا أحد ينكر أهمية تعليم الطفل القراءة و الكتابة، و لكن نظرا إلى صعوبة هاتين العمليتين فإنهما تحتاجان إلى العديد من الخبرات التمهيديّة و إلى إعداد سليم مدروس.

5-1- المتطلبات التي تسبق عملية الكتابة

يجب ألا يغيب عن الأذهان أن في مقدمة العوامل المرتبطة بعمليات الكتابة وصول الطفل إلى درجة مناسبة من النضج الجسمي، و النمو العقلي، إذ إن إدراك الطفل لعلاقة الرمز، و الإشارة بالشكل المكتوب لا يتم من دون تفكير، و خبرة سابقة مع الرموز، و قدرة على فهمها و تفسيرها، إضافة إلى أن إدراك الطفل للعلاقات المكانية، و إدراك تتابع الحروف و التعرف إلى العلاقة بين أصوات الألفاظ و أشكال الرموز الكتابية و القدرة على التصور، فجميع هذه العمليات العقلية لا يقدر عليها الأطفال حتى يبلغوا سن السادسة من العمر العقلي.

و حتى يتهيأ الطفل ليكون قادرا على الكتابة فإن هناك متطلبات مسبقة يجب أن تهيأ للطفل حتى يستطيع الكتابة ومن أبرزها :

5-1-1- تنمية العضلات الصغرى

اليـد من أهم العناصر التي تتطلبها عملية الكتابة و لا بد أن تبلغ عضلات اليـد درجة من النضج حتى تتمكن من استعمال الأدوات الكتابية منها سهولة حركتها و انسيابها على السطر، و مرونة الأصابع في مسك القلم و خاصة الإبهام و السبابة الوسطى، و على المعلم أن يقوم ببعض التدريبات الخاصة بهدف إكساب أصابع اليـد القدرة الكافية للتحكم بأدوات الكتابة. (سامي محمد ملحم، 2002، ص 304).

هذا بالإضافة إلى ما تتطلبه الكتابة من مستوى معين من النضج الحركي بصفة عامة، و يكتسبه الطفل من خلال التدريبات الجسمية و الألعاب الرياضية التي تساعد على اكتساب التوازن و الترابط الحركي عموما. (هدى محمود الناشف، 1999، ص 101-102).

و من التدريبات التي ينصح بها لتقوية العضلات الدقيقة، و خاصة الإبهام، و السبابة، و الأصبع الأوسط ما يلي:

- استمرارية فتح و إغلاق قبضة اليـد.
- الضغط بأصابع اليـد على جسم صلب.
- تثبيت الخرز في خيوطه.
- ربط و فك رباط الحذاء.
- حمل، و جر الأثقال الخفيفة برؤوس الأصابع.
- الضغط على مشابك الغسيل بفتحها، و إغلاقها في الهواء.
- ثني الأصابع بانتظام.
- اللعب بمعجون الصلصال لتشكيل الحروف و الأجسام.
- قص الأوراق و لصقها.
- تشكيل الحروف و الأشكال على حوض الرمل.
- تركيب المكعبات و فكها .
- غمس أصابع اليـد بالقوة بالضغط عليها من أعلى إلى أسفل في حوض رمل ناعم و نظيف معد لهذا التدريب، و نثر ما علق بالأصابع من رمل بتحريكها في الهواء.
- تقليب صفحات الكتاب برؤوس الأصابع بروية و أناة.

- حمل الكرات و قذفها برؤوس الأصابع.
- مسك الأقلام و استخدامها و الضغط عليها.
- تدريب اليد على فتح و إغلاق صناديق المياه. (نايف سليمان و آخرون، 2001، ص 185).

5-1-2- تنمية التآزر البصري و الحركي

تعد العين و اليد عنصرين فاعلين و رئيسيين في عملية الكتابة. و حتى تتم عملية الكتابة بيسر و دقة لابد لهذين العنصرين من أن يتوافقا و يتآزرا، و لكن ثمة أطفال يفتقرون إلى التآزر البصري مما ينجم عنه اهتزاز في الرؤية فتهتز القراءة و تهتز معها الكتابة. (سامي محمد ملحم، 2002، ص 304).

إن عملية الكتابة تتطلب التنسيق بين أكثر من جهاز فهناك القدرة على التحكم في عضلات اليد و التوافق الحركي و العصبي العضلي لحركة أصابع اليد بالتنسيق مع حركة العينين، و هذه تتطلب مستوى من النضج العصبي و العضلي و تدريب على الحركة السليمة في الاتجاه السليم و في تتابع محدد. إذ أن التوافق البصري للطفل مع حركة اليد على الورق يعتبر من ضروريات الكتابة. (محمود الناشف، 1999، ص 101).

و لتحقيق هذا التآزر البصري الحركي ينبغي تدريب الطفل على ما يلي:

- ضبط حركات العين للتوافق مع حركة اليد عند الكتابة لمراعاة الكتابة على السطور المحددة، و مراعاة حجم الحروف و اتساق الحروف و الكلمات معا و توافق المساحات بين الكلمات.
- تدريب العين على التمييز بين الحروف و الصور و الأشكال و كيفية رسمها و إدراك العلاقات بينها قبل الشروع بالكتابة و الرسم.
- تدريب الأطفال على كيفية تحريك الأذرع عند الكتابة لينسجم هذا التحريك و رسم الحرف أو الصورة.
- تدريب الأطفال على تمرير أصابعهم على حروف محفورة على قطع من الخشب أو المعدن، ليتم رسمها باليد بعد أن تدربوا عليها و وقع عليها أبصارهم. (نايف سليمان، 2001، ص 186).

5-1-3- تنمية الدافعية

تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي و الإقبال عليه بنشاط موجه و الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، فمن الضروري توفير خبرات مناسبة للطفل لما لها من أهمية في إثارة دافعيته للتحدث و التعبير اللغوي بأشكاله المختلفة تحدثا و قراءة و كتابة هذا من جهة، و من جهة أخرى فإن مهمة وضع المتعلم في ظروف تؤمن له الدافعية لا تنحصر في البيئة المدرسية فحسب و إنما هي مهمة مشتركة بين الأسرة و المدرسة. فالطفل الذي يتعلم الكتابة بطرق سليمة ينشأ محبا لها شغوبا بها، لا ينفك عنها و الذي يتعلم الكتابة بطرق غير صحيحة، ينشأ كارها لها عازفا عنها مما يعرضه للإخفاق في تحصيله الدراسي.

5-1-4- فهم تشكيلات الحروف و الخطوط

لقد رافق تطور الخط العربي ظهور اختلاف في أنواع الخطوط و تشكيل في النوع الواحد منه، و لكن يجب التركيز على نوعين هما خط الرقعة و خط النسخ، و يفضل خط النسخ على خط الرقعة في بداية تعليم الكتابة للطفل، حيث أن سيطرة الطفل على عضلاته الصغيرة محدودة، مما يجعله أقدر على عمل تخطيطات دائرية و مستقيمة، و هذه التخطيطات في خط النسخ أوضح منها في خط الرقعة، كما أن خط النسخ هو خط الطباعة التي تكتب فيه الكتب المدرسية. أما بالنسبة لخط الرقعة فيمكن البدء بتدريب الطفل على استخدامه في سن التاسعة حيث يصبح الطفل على قدر من النضج العقلي و الجسدي و الانفعالي، على أن يتم هذا التدريب تدريجياً. (سلوى مبيضين، 2003، ص 192).

كما أن للغة العربية سمات و خصائص تميزها عن غيرها من اللغات و من ذلك تشابه كثير من الحروف العربية في رسمها بشكل متقارب، و لهذا استعملت النقط للتمييز بين الحروف المتشابهة، و لهذا انقسمت حروف اللغة العربية إلى قسمين أحدهما منقوط و الآخر غير منقوط. و من هذه السمات المميزة أيضاً اختلاف طريقة كتابة الحرف الواحد حسب موقعه في الكلمة، حيث يتخذ الحرف العربي أشكالاً مختلفة في الكتابة، و ذلك تبعاً لموقعه من الكلمة و لاتصاله ببقية الحروف، فهو إما أن يكون مستقلاً، أو واقعا في بداية الكلمة ، و وسطها أو نهايتها، و إما أن يتصل بالأحرف الأخرى من جانبيه أو من جانبه الأيمن فقط. (نايف سليمان، 2001، ص 189).

قبل البدء في تعليم الأطفال الكتابة يجب البدء في تعليمهم تشكيلات الحروف و الخطوط مثل رسم خطوط أفقية و رأسية، و عمل دوائر و منحنيات بشرط أن يصاحب ذلك نضج عصبي يهيئ الطفل حسن القبض على القلم و تحريكه على الورقة بسهولة و يسر في الاتجاهات المرغوب فيها.

أما بالنسبة إلى الحروف فيجب البدء مع الطفل بتجريبها أولاً مع التعرف على أصواتها و أشكالها (أي من حيث الشكل و القراءة)، ثم الانتقال بعد ذلك إلى التدريب على كتابتها، بحيث تشكل الحروف من قبل التلاميذ باليد في الهواء ثم تشكيلها بالصلصال ، ثم كتابتها على لوح الطباشير، أو على الأوراق باستخدام أقلام الرصاص، مع مراعاة حجم الحروف، و الكتابة على السطور المحددة. (هشام الحسن، 2005، ص 108).

5-2- مهارات الكتابة الأولية

- القدرة على اللمس و مد اليد و مسك الأشياء و إفلاتها.
- القدرة على تمييز التشابه و الاختلاف بين الأشكال و الأشياء.
- القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة. (بطرس حافظ بطرس ، 2009، ص 344).

5-3- المهارات الكتابية العامة

- مسك القلم (أداة الكتابة).

- تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى و الأسفل.
- تحريك أداة الكتابة بشكل دائري.
- القدرة على نسخ الحروف.
- القدرة على نسخ الرقم الشخصي.
- كتابة الاسم باليد.
- نسخ الجمل و الكلمات.
- نسخ الجمل و الكلمات المكتوبة على مكان بعيد (السبورة).
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها بعضا.
- النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلا. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص84-85)
- و يستهدف تعليم الكتابة تكوين المهارات الآتية:
- رسم الحروف رسما صحيحا ييسر قراءتها.
- كتابة الكلمات موافقة للقواعد الإملائية.
- صياغة العبارات، و الجمل، و الفقرات التي تعبر عن المعاني و الأفكار.
- اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة.
- تنظيم الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة.
- و ذكر رشدي طعيمة مهارات الكتابة الحركية و العقلية على النحو التالي :
- السيطرة على حركات الأصابع، و اليد، و الذراع.
- تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- رسم الكلمات رسما صحيحا.
- الدقة في كتابة الكلمات التي تشتمل على حروف تكتب و لا تنطق، و أصوات تنطق و لا تكتب.
- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية.
- مراعاة علامات الترقيم.
- مراعاة خصائص الكتابة العربية.

- سرعة الكتابة، و سلامتها.

- تذكر هجاء الكلمات.(سمير عبد الوهاب و آخرون، 2004، ص 112-113).

ثانيا- صعوبة تعلم الكتابة

تعتبر مهارات اللغة المكتوبة حجرة عثرة أمام أطفال ذوي صعوبات التعلم، لأن عملية اللغة المتضمنة في القراءة و التهجي و الاستماع و التكلم و التفكير لا بد و أن تكمل بعضها البعض في وقت واحد.(أحمد عبد الكريم حمزة و محمد أحمد الخطاب، 2008، ص 47).

1-تعريف صعوبة تعلم الكتابة

إن كلمة **Dysgraphia** لاتينية الأصل تتكون من مقطعين **Dys** و تعني الصعوبة أو العجز أو عسر أو عدم القدرة **graphia** و تعني عملية الكتابة، و يصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة **Dysgraphia** صعوبة أو عجز أو عسر الكتابة.(فتحي مصطفى الزيات، 2002، ص508).

يشير غريغ **Greeg** إلى أن ميكلبست **Myklebust** كان أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي **Dysgraphia** ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها.(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2010، ص320).

يوضح مراد علي سعد و وليد السيد خليفة أن صعوبة تعلم الكتابة أو عسر الكتابة يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة الذهنية للكلمة و النظام الحركي.(مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007 ج، ص138).

يعرف غي غودراي **Gilles Gaudry** صعوبة تعلم الكتابة بأنها اضطراب يؤثر على مقروئية أو وضوح وسرعة الكتابة و التي تكتشف عادة بين 6 و 8 سنوات.

(Gilles Gaudry, 2007, P154)

تري جاكلين بجيو **Jacqueline Peugeot** أن صعوبة تعلم الكتابة هي شذوذ في حركة النسخ و التحكم في الخط و التي تتمظهر خاصة في صعوبات في عدم انتظام المسافات بين الحروف والكلمات، وتشوهات وتناقضات في نوعية الخط و جودته.

.(Jacqueline Peugeot, 2010, P83).

يضيف روبر ريغال **Robert Rigal** أنه في صعوبة تعلم الخط في الكتابة (الكتابة اليدوية) يكون شكل الحروف مشوه سواء في الحجم أو الاتجاه، كما تكون الحروف متباعدة بنسب مختلفة في النص المكتوب. (Robert Rigal, 2003, P 244).

حسب بطرس حافظ بطرس هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف و الكلمات، فالطفل يعرف الكتابة التي يرغب في كتابتها و يستطيع

نطقها و تحديدها عند مشاهدته لها، و لكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم و إنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.(بطرس حافظ بطرس، 2009، ص345).

يعرف عصام جدوع صعوبة تعلم الكتابة بأنها عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني و الأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف و الحركات...).(عصام جدوع، 2007، ص126).

يرى بطرس حافظ بطرس أن صعوبة تعلم الكتابة هي صعوبات تقنية ممكن أن تنبع من صعوبات ذهنية مثل خلل وظيفي للذاكرة البصرية أو القدرة في التواجد بالمكان، أو في معرفة الاتجاهات أو من صعوبات حركية مثل سيطرة غير كافية للعضلات الدقيقة في اليد أو في الملائمة بين اليد و العين، و صعوبات في التعبير الكتابي تنبع من الضعف و الفقر في القاموس اللغوي من لغة ضعيفة أو من مقدرة ضعيفة في تأليف جملة إنشائية صحيحة.(بطرس حافظ بطرس، 2009، ص346).

تمثل صعوبة تعلم الكتابة إحدى صعوبات التعلم التي تؤثر على قدرات الكتابة و تكشف عن نفسها على أنها صعوبات في الإملاء و ضعف في الكتابة باليد و مشكلة في التعبير عن الأفكار في الورق.(مسعد نجاح أبو الديار، 2012، ص112).

من خلال التعارف السابقة يمكن القول بأن صعوبة تعلم الكتابة تظهر في شكل صعوبة في الإملاء، وصعوبة في الكتابة اليدوية، و صعوبة في التعبير الكتابي.

2- أنواع صعوبة تعلم الكتابة

تجمع نظريات الكتابة على أن هناك ثلاث محاور هامة للغة المكتوبة هي التعبير الكتابي و الإملاء و الكتابة اليدوية، و التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة. و نتيجة لتعدد أبعاد مهارة الكتابة يكتسب العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة اليدوية و في التعبير الكتابي و في الإملاء. و هناك عدة تصنيفات لصعوبة الكتابة أهمها:

2-1- تصنيف صعوبات تعلم الكتابة وفقا لأبعاد مهارة الكتابة

2-1-1- صعوبة الكتابة اليدوية (الخط اليدوي)

الكتابة اليدوية عملية تسبق الإملاء والتعبير الكتابي لذلك فان الصعوبة بالكتابة تعيق مرحلة التعبير الكتابي و الإملاء ، لذلك يجب أن يتعلم الطلاب بداية كتابة الحروف والكلمات بدقة.

و صعوبة الكتابة اليدوية هي عبارة عن مستوى الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة و هي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ.(ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص115).

كثيرا ما يوصف الخط اليدوي بأنه الموضوع الأسوأ أو الأضعف تعليميا في المناهج المدرسية، و عادة ما ينظر له على أنه الموضوع الأقل أهمية، إلا أن صعوبات الخط اليدوي كثيرا ما تضع العوائق أمام فعالية العمل المكتوب، و تؤثر على العلامات التي يعطيها المعلمون للأعمال التي تتصف

بسوء الخط، و كثيرا ما نجد الطلبة يكرهون عملية الكتابة لأنهم يجدون أن المهارة الحركية الفعلية المبذولة في الخط اليدوي تتطلب جهدا كبيرا. كما لا يرغبون في الكتابة نظرا لرداءة الخط لديهم، و تنعكس هذه حتى على نتائجهم المدرسية حيث تؤثر على علاماتهم نظرا للصورة المشوشة في ذهن المعلم عن هذه الكتابة، ولذلك نجد الكثير من هؤلاء الأطفال يكرهون الكتابة اليدوية رغم توافر الآلات الطابعة الحديثة التي قد تريحهم من هذه المشكلات ومع ذلك كله لا يمكن الاستغناء عن الخط اليدوي، فالفرد يحتاج إلى كتابة الملاحظات في بعض القاعات أو الأقسام أو في الشارع. (مسعد نجاح أبو الديار، 2012 ج، ص113-114).

2-1-2- صعوبة تعلم الإملاء (التهجي)

يعرف أنطوان ألميدا Antoine Alméda صعوبة تعلم الإملاء بأنها صعوبة في اكتساب و التمكن من القواعد الإملائية و النحوية. (Antoine Alméda, 2005, P167).

تعرف صعوبة تعلم الإملاء أيضا بأنها عدم قدرة التلميذ على رسم الكلمة بالشكل الصحيح مما يؤدي إلى تشويه الكتابة و يعيق الفهم و عدم إتقان التعبير الكتابي.

إن الإملاء أمر أساسي إذا أردنا أن نحصل على كتابة ذات معنى و يدرك المدرسون على كافة المستويات أنهم يواجهون مشكلة حقيقية في محاولتهم الوصول بتلاميذهم إلى مستوى مناسب من الكفاية في الإملاء. و يمكن الحصول بسهولة على نماذج التهجي الخاطئة في كتابات التلاميذ في كل من الصفوف و المستويات التعليمية و التي تؤكد جميعها انه يجب عمل شيء و منذ البداية مع الأطفال ضعيفي الإملاء. (عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص 62).

تشكل الإملاء مشكلة كبيرة لكثير من الأطفال، فالطفل الذي يواجه صعوبات في تحليل الكلمات المسموعة سيواجه حتما مشكلات في الإملاء، وعند تشخيص الإملاء ينبغي تحليل الإنتاج الإملائي للمفحوص، وملاحظة الكلمات التي يخطئ فيها من حيث عدد مقاطع الكلمات، و إذا ما كانت الكلمات مألوفة لدى المفحوص أم غير مألوفة (الكلمات البصرية)، وملاحظة إذا ما كانت الأخطاء في بداية الكلمة أم وسطه أم نهايتها، أو إذا ما كانت هذه الكلمات تحتوي على الهمزة أم كانت معتلة الآخر و غيرها من الأمور التي تفيد المعلم في وضع البرنامج الملائم. (مسعد نجاح أبو الديار، 2012 ج، ص113-114).

2-1-3- صعوبة تعلم التعبير الكتابي

يعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي و الإملاء واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد. وفي ضوء هذه التعقيدات ليس من الغريب أن يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة للتواصل.

يعرف عادل محمد العدل صعوبة تعلم التعبير الكتابي بأنها عدم القدرة على صياغة الأفكار و التعبير عن الذات كتابيا و محدودية القدرة على إنتاج الكلمات و الجمل و التعبيرات. (عادل محمد

(العدل، 2011، ص 249).

هي أيضا عدم القدرة على ترجمة الأفكار إلى رموز كتابية و من ثم كتابة هذه الرموز حيث يتمكن الآخرون من فهم هذه الأفكار، و أيضا هي عدم وجود أفكار امتلاك لغة سليمة للتعبير عن هذه الأفكار. (عادل محمد العدل، 2011، ص 215).

تتضمن صعوبة التعبير الكتابي أخطاء نحوية و أخطاء في الإملاء و أخطاء في الترقيم، و غالبا لا يستطيع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اكتشاف معظم الأخطاء التي يرتكبونها، و بالتالي لم لديهم القدرة على المراجعة السليمة لكتاباتهم أو الإشراف الذاتي على أعماله، نظرا لأنهم يمتلكون مفردات محدودة و يتصفون بالضعف في القراءة و في استخدام القواعد النحوية و تركيب الجمل و من ثم فهم يواجهون صعوبة في تنظيم و تشكيل أفكارهم بالشكل المناسب عند التعبير الكتابي، الأمر الذي يؤدي بهم إلى كتابة موضوعات إنشائية قصيرة و تجنب الأفكار العميقة و المعقدة. (عادل محمد العدل، 2011، ص 251-252).

2-2- تصنيف جوليان دي اجورياغويرا Julian de Ajuriaguerra

حدد جوليان دي اجورياغويرا خمسة أنواع من عسر الكتابة هي:

2-2-1- عسر الكتابة الرخو

يتميز هذا النوع من عسر الكتابة بعدم الانتظام وتداخل الحروف وتناثرها وعدم ترابطها.

2-2-2- عسر الكتابة الاندفاعي

يتميز هذا النوع من عسر الكتابة بالتسرع و الاندفاعية في الكتابة دون الاهتمام بنوعية الكتابة.

2-2-3- عسر الكتابة الأخرق أو اللامهاري

يتميز هذا النوع من عسر الكتابة بصعوبات خطية-حركية جسيمة، خط سيئ، الفوضى و الارتباك، و اللامهارة في رسم الحروف.

2-2-4- عسر الكتابة القاسي أو المتصلب

يتميز هذا النوع من عسر الكتابة بالضغط القوي، التصغير، و الخطأ في اتجاه الكتابة.

2-2-5- عسر الكتابة البطيء و المحدد

يتميز هذا النوع من عسر الكتابة بالبطء الكبير في الكتابة وتفتقر إلى الدقة و الضبط.

(Christine Bertrand, 2006, P42).

2-3- التصنيف الثالث

يمكن تصنيف العسر الكتابي إلى ثلاثة أنواع كما يلي :

2-3-1- العسر الكتابي المكتسب

و يتضمن هذا النوع من العسر الكتابي نمطين هما:

- العسر الكتابي الفونولوجي "الصوتي"

يقصد به عدم قدرة الفرد على تهجي الكلمات التي لا معنى لها ، بمعنى أن الطفل ليس لديه القدرة على أن يجمع الحروف معا أو يستخدم العناصر المعتمدة على الصوت في تكوين الكلمات لكي يصل على التهجي الصحيح لها، و بالتالي فهو يستطيع فقط أن يتهجي الكلمات داخل المنظومات المعتمدة على المعنى.

- العسر الكتابي السطحي

في هذا النوع تكون لدى الفرد مشكلات في كتابة الكلمات غير المنتظمة حيث يميل الفرد إلى إتباع تهجي الكلمات اعتمادا على قواعد النطق ، و ليس على التهجي الصحيح الخاص بالكلمة، و مع ذلك فإن الفرد صاحب هذا النوع من الصعوبة يمكن أن يتهجي كلمات غير ذات معنى و بالرغم من أن هؤلاء الأفراد تكون لديهم أخطاء في التهجي إلا أن أخطاءهم في التهجي تحافظ على الطابع الصوتي العام للكلمة، على سبيل المثال كلمة Bury تكتب Berry.

2-3-2- العسر الكتابي النمائي

يشير هذا النوع من العسر الكتابي إلى أن كلا من مسار التهجي الفونولوجي "الصوتي" و مسار التهجي الخاص بالكلمات و اللذين يتميزان بموقع تشريحي مستقل لكل منهما، يمكن أن يصاب الفرد بأحدهما دون الآخر في أثناء النمو، حيث يمكن أن ينمو المسار الفونولوجي باستقلال نسبي عن المسار المعجمي الدلالي للتهجي و العكس صحيح.

و بالتالي فإنه يمكن تصنيف العسر الكتابي النمائي إلى نوعين :

- العسر الكتابي النمائي الصوتي

فيه تؤثر الصعوبات على القواعد المعتمدة على الصوت بينما تظل المعرفة الخاصة بالكلمات في حالة جيدة.

- العسر الكتابي النمائي السطحي

في هذا النوع يكون المسار الصوتي للتهجي قد تأسس بصورة جيدة بينما تظهر الاضطرابات في المسار المعجمي الدلالي أي المعرفة الخاصة بالكلمات، و تضيف كريستين تمبل Temple أنه قد يصاب كلا النظامين عند بعض الأطفال مما يؤدي إلى اضطرابات أشد سوءا.(مراد علي سعد و وليد

السيد خليفة، 2007 ج، ص 141 - 142).

2-3- العسر الكتابي النوعي

يمكن تصنيف العسر الكتابي النوعي إلى ثلاثة أنواع كما يلي :

- صعوبات الكتابة القرائية أو انقرائية الكتابة

هي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد والتي تعود إلى رسم الكلمات والحروف فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة قابلة للقراءة، و إنما يقصد بها الكتابة غير المترابطة من حيث المعنى فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد كأن يكتب الفرد الجملة التالية "المدرسة إلى الولد رجع" فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي غير مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي. (أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2009، ص160).

- صعوبات إيقاع أو رسم الحروف و الكلمات

تعرف بصعوبات الكتابة التي ترجع إلى اضطراب حركي و يقصد بهذا النمط ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف و الكلمات، مع سلامة التهجي، أي أن المشكلة هنا في رسم الحروف، كما أن معدل إيقاع الكتابة يكون غير عادي "بطيء". (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007 ج، ص 143).

- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة

هي صعوبات الكتابة التي ترجع إلى اضطراب في إدراك موقع الحرف و يقصد بهذا النمط صعوبة تنظيم الحروف و الكلمات و اتساقها، و استخدام الفراغ المخصص للكتابة اليدوية، و هي صعوبات مكانية تقوم على الإدراك المكاني الخاطئ. (فتحي مصطفى الزيات، 2002، ص514).

3- صعوبة تعلم الكتابة وعلاقتها بصعوبات التعلم النمائية

3-1- اللغة الشفهية الاستقبالية

تسبب الصعوبات النمائية حدوث مشكلات تتعلق باستقبال اللغة الشفهية و تؤثر بالتالي على اللغة المكتوبة، و عندما يعاني التلاميذ من اضطرابات في فهم ما يسمعون سوف يتولد عنه صعوبات في الفهم

لأسباب تتعلق بقلة مفرداتهم و وقوفهم في مستوى التفكير المحسوس بدلا من مستوى التفكير المجرد، الأمر الذي لديه صعوبة في تطوير لغة تعبيرية رمزية.

3-2- اللغة الشفهية التعبيرية

الاضطرابات الحادثة في اللغة التعبيرية تؤثر عادة في اللغة المكتوبة على شكل صعوبات في بناء و تركيب الجمل، و توظيف القواعد اللغوية، و تنظيم الكلمات في الجمل، و عدم الاستخدام السليم للأفعال و الضمائر، و عدم الترتيب الصحيح لحروف الكلمة، بالإضافة إلى قلة المفردات لدى التلميذ

و صعوبته في استرجاع الكلمات. (عادل محمد العدل، 2011، ص 256).

3-3- الإدراك البصري

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف و يميز بصريا بين الأشكال و الحروف و الكلمات و الأعداد، إن توضيح الاختلاف بين حرف ح و ع على سبيل المثال يتطلب من الطفل معرفة السمة و المعلم الرئيسي لكل منهم و المتمثل في الاتجاه، هذا و يحتاج بعض الأطفال إلى وقت أطول للتمييز بين ما يحتاجه البعض الآخر، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف و الكلمات بصريا لديهم أيضا صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

إن المشاكل في إدراك العلاقات المكانية - البصرية ترتبط مع العجز في الكتابة، أن الأطفال الذين يتصفون بالمشكلات هذه عادة ما تكون لديهم صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية، و تمييز الخط الأفقي من العمودي، و نسخ الأشكال و الحروف و الأعداد و الكلمات، و القراءة، و استخدام الخرائط، و إعطاء الوقت و الكتابة.

3-4- الذاكرة البصرية

إن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف و الكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة، حيث أن إعادة التخييل و التصور ترتبط بالعجز في الكتابة، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة و الكلام و القراءة و النسخ لا يستطيعوا استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف و الكلمات من الذاكرة، و في بعض الحالات نجد أن الأطفال الذين لا يتمكنون من التعرف على الحرف أو الكلمة بصريا يستطيعوا تحديد و معرفة الحرف أو الكلمة من خلال حاسة اللمس عن طريق التتبع، إن ظاهرة عدم القدرة على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية تدعى بفقدان الذاكرة البصرية. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 352-353).

4- مظاهر صعوبة تعلم الكتابة

4-1- مظاهر صعوبة تعلم الكتابة اليدوية

يفقد الطفل الذي يعاني من الصعوبة في الكتابة مجموعة من القدرات اللازمة للقيام بنشاط الكتابة بشكل صحيح و معبر، و من أهم تلك القدرات: الضبط الحركي، التأزر الحركي-البصري، التوجه المكاني - البصري، التمييز البصري، الذاكرة البصرية، و ضبط الجسم بما يخدم الكتابة، و مفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار. و أهم مظاهر الصعوبات الكتابية هي:

- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة (خ /)، أو عكس كتابة الكلمات و الجمل.

- الخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات و المقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، و هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها و لا تبدو معكوسة. (عصام جدوع، 2007، ص 132-133)

- ترتيب، حرف الكلمة و المقطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فمثلا كلمة (دار، راد/قام، أقم).

- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (خاف) على أنها (جاف)، و هكذا.
- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
- صعوبة قراءة الخط المكتوب و رداءته.
- رسم الحروف رسماً خاطئاً بالزيادة أو النقصان.
- إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.
- إهمال النقاط على الحروف و عدم وضعها.
- كتابة الحروف المنطوقة و إهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية و واو الجماعة (اشمس/ ذهب). (جمال مثقال القاسم، 2000، ص 124-125).

2-4- مظاهر صعوبة تعلم الإملاء

- تدل عملية تحليل أخطاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في مجال الإملاء على وجود أنواع كثيرة من هذه الأخطاء و أصلها ما يلي :
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة .
 - كتابة الكلمة كما كان الطالب ينطقها و هو طفل.
 - حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
 - كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطفل.
 - عكس كتابة بعض الكلمات.
 - عكس كتابة بعض الحروف.
 - عدم التمييز بين الحروف في الكلمة.
 - تغيير الحروف الساكنة الأخيرة في الكلمة.(ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 127-128).

3-4- مظاهر صعوبة تعلم التعبير الكتابي

- صعوبة في التعبير عن الأفكار كتابة.
- لا يستطيع التلميذ تصنيف الأفكار و ترتيبها ترتيباً منطقياً.
- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيب غير صحيح.
- الاستعمال الخاطئ للضمائر و الأفعال.

- الخطأ في نهاية الكلمات و عدم الدقة في التركيب.

- نقص المفردات.(بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 382-383).

5- تشخيص صعوبات الكتابة

من المعلوم أن الكتابة تحوي ثلاث مهارات هامة هي التعبير الكتابي والإملاء و الكتابة اليدوية (الخط)، لذلك تتطلب عمليات تشخيص صعوبات الكتابة النظر إلى هذه المهارات كل على حدة عند التشخيص لأن كلا منها مهارة مستقلة تتكامل هذه المهارات معا لتكون لنا مهارة الكتابة.

يمكن الحكم على درجة أو مستوى الصعوبات التي يعاني منها الطفل و مدى انحرافها انحرافا دالا على المستوى الطبيعي للكتابة في المدى العمري نفسه، عن طريق مقارنة عينة من كتابات الطفل لنص معين بأقرانه من حيث :

- تراكيب الحروف و تنسيق الكلمات و اتجاهها و شكل الحروف و حجمها و وضعها في الكلمات المكتوبة (نسخ النص).

- إملاء الطفل نص معين و مقارنة كتاباته و تراكيب الحروف و الكلمات و استخدامه لفراغ الصفحة، و تنسيق الكلمات داخل الأسطر و الأسطر داخل الفراغ و مدى التزامه بالسطور أو المستوى الأفقي للكتابة.

- تكليف الطفل بالتعبير عن موضوع معين، بكتابة فقرة لا تزيد عن خمسة أسطر، يعبر فيها بكلماته، للوقوف على القاموس اللغوي للطفل و مدى إدراكه لمعنى الكلمات و استخداماتها أو توظيفها لخدمة الهدف من النص.

و معنى ذلك أن تقويم صعوبات الكتابة لدى الطفل يتم على ثلاثة مستويات هي:

- الخط و الكتابة بالنسخ (المستوى البصري الحركي)

- الخط و الكتابة اليدوية من خلال الإملاء (المستوى السمعي الحركي الإدراكي)

- التعبير الكتابي الذاتي (المستوى المعرفي الإدراكي).(فتحي مصطفى الزيات، 2002، ص 517-518).

5-1- تشخيص صعوبة الخط اليدوي

تبدأ عملية تشخيص صعوبات الكتابة عند ملاحظة المعلم أن التلميذ غير قادر على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنته بزملائه في نفس الفصل، و قد أظهرت عديد من الدراسات أن المعلم الخبير إعطاء تقديرات صادقة لمستويات التلاميذ في مختلف المواد الدراسية داخل الفصل بصفة عامة، و مدى وضوح و سلامة كتابة التلميذ بصفة خاصة. إن تقييم الكتابة كغيرها من الصعوبات الأخرى ذات قيمة قليلة ما لم تقود إلى التكفل بها.(بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 355).

و قد حاول العديد من المتخصصين تشخيص صعوبات تعلم الكتابة من خلال عاملين أساسيين على النحو التالي :

5-1-1- تقييم اليد المفضلة في الكتابة

عندما تكون لدى الطفل صعوبة في الكتابة و يكون غير قادر على الكتابة بوضوح، و يقوم بأخطاء عكسية، فيكون التقييم الأول حسب أ.ل. بنتون **A.L. Benton** الذي يجب إجراؤه للأطفال ذوي صعوبات الكتابة يتمثل في تحديد اليد المفضلة لدى الطفل و تمييز اليمين من اليسار و هناك اختبارات عديدة للكشف عن اليد المفضلة و عدد آخر من الاختبارات لتمييز اليمين و اليسار.

- اليد المفضلة في الكتابة

يتم ذلك بملاحظة التلميذ في الفصل يستطيع المعلم تحديد اليد التي يستخدمها التلميذ في الكتابة، و النقاط الأشياء، و الإشارة ، و غيرها، و قد لا يلتفت المعلم إلى هذا الجانب إلا عندما تظهر مشكلة لدى التلميذ، و يمكن القيام بالملاحظات التالية عند كتابة التلميذ باليد اليمنى بشكل غير متناسق و ارتكابه أخطاء عكسية، أو استخدامه اليد اليمنى لبعض النشاطات و اليد اليسرى لنشاطات أخرى.

و لمعرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ يطلب منه أداء المهام التالية :

- كتابة الاسم باليدين .

- كتابة تقاطعات أفقية و رأسية باليدين بشكل متوال.

- معرفة العين المفضلة في الرؤية و القدم المفضلة في الركول.

- معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن و الأيسر.

- دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على اليد المفضلة.(ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 119).

- تمييز اليمين و اليسار

من العوامل التي قد تسهم في عدم وضوح الكتابة الخلط في التمييز بين اليمين و اليسار، و قد تم وضع اختبار يمكن به تمييز اليمين من اليسار عند التلميذ، و السؤال هنا ما إذا كان التلميذ قادرا على معرفة اليمين من اليسار، و كذلك باختبار معرفة أعضاء جسم الإنسان ، حيث تعرض على التلميذ صور لأعضاء من جسم الإنسان (يد، ذراع ، ساق، قدم ، عين ، أذن ... و غيرها) و يطلب من التلميذ تحديد اليمين و اليسار منها، حيث توجد أدلة على العلاقة بين الخلط في الاتجاهات و مشكلات القراءة و الكتابة.(عادل محمد العدل، 2011، ص 236).

5-1-2- تقويم أخطاء الكتابة

و يطلب من التلميذ أداء المهام التالية :

- إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف أو هل يكتبها بطريقة غير صحيحة.
- أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف و الكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما.
- كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب/ ت/ ث أو ج / ح / خ).
- كتابة الأرقام بشكل متتابع أو غير متتابع.
- رسم الأشكال الهندسية. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص114).
- إلى جانب ملاحظة المعلم المباشرة في تقييم الأخطاء في تكوين و تركيب، و رسم حروف الكلمات ، يجب أن تتم ملاحظة المهارات الفرعية العشرة التالية:
- وضع الجسم و اليد و الرأس و الذراعين و الورقة أثناء التهيؤ للكتابة.
- طريقة الإمساك بالقلم .
- الخطوط الناتجة عن الكتابة :
- الرأسية - فوق - تحت.
- الأفقية يمين - يسار.
- ميل الحروف يمين - يسار.
- كتابة الحروف أو تشكيلها أو رسمها.
- استقامة مسار الكتابة أو تعرجه عن السطر.
- الفراغات بين الحروف و الهوامش هل هي مناسبة أم لا .
- نوعية الخط :
- نتيجة الضغط بالقلم داكن - خفيف.
- هل هو مستقيم أو متعرج.
- إكمال الحروف أو عدم استكمالها.
- التقاطع في كتابة الحروف و الأشكال.
- وصل الخطوط. (ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 120)

من جانب آخر قام بعض الباحثين بتحليل الاستعدادات التي تقف خلف مهارات الكتابة، و العوامل التي تتداخل مع تعلم الكتابة من عدة نواح الحس حركية و المعرفية و النفسية الاجتماعية و الظروف

البيئية في علاقتها بالمحددات النمائية المتعلقة بالكتابة المقروءة. و ذلك بهدف الوصول إلى تحديد أسس إعداد البرامج التدريبية اللازمة لنمو مهارات الكتابة اليدوية، و تقديم الاستراتيجيات الملائمة للمدرسين، لتحسين الأداء الكتابي لتلاميذهم، مع اقتراح الأنشطة المنزلية الداعمة لهذه الاستراتيجيات، و قد تناولت هذه التحليلات مهارات ما قبل الكتابة و التي يجب أن تكون قد نمت، أو أن يكون معدل نمائها ملائماً قبل تدريس الخط و فنونه.

و قد أسفرت هذه التحليلات عن المهارات الأساسية الست التالية:

- قدرات العضلات الصغيرة للتحكم في العضلات الداخلية الدقيقة لليد و الأصابع.
- التكامل البصري الحركي الذي يعكس القدرة على التأزر البصري الحركي لكل من حركة اليد و الأصابع.
- القدرة على مسك أدوات الكتابة و هذه تعكس القدرة على التأزر الحركي النفسي العصبي للحركات و العضلات الدقيقة.
- القدرة على أداء أو كتابة خطوط أساسية ناعمة أفقية و رأسية، و عمل دوائر و منحنيات، و هذه تعكس قدرة الطفل على التحكم في الأداء الخطي أو الكتابي.
- التمييز الإدراكي و التعرف على والوعي بالأشكال و صيغ الحروف، و القدرة على استنتاج الحركات الضرورية لعمل هذه الصيغ و الأشكال و الرموز ، كما تعكس القدرة على التحديد الدقيق لما يراه الطفل أو الوصف الدقيق له.
- القدرة على اكتساب التوجه للغة المطبوعة و هذه تتمثل في التحليل البصري للحروف و الكلمات مع القدرة على تمييز الاتجاهين اليمين و اليسار.(مراد علي سعد و وليد السيد خليفة ج، 2007، ص 169).

من جهة أخرى ترى **هيام لطفي الزين** بأنه لا يكفي لتشخيص عسر الكتابة اليدوية النظر إلى نموذج من خط الطفل فحسب، بل إن الأخصائي هو الذي يقوم بالتشخيص، إذ يطلب من الطفل كتابة نص وجملاً ونسخ نص يتناسب وعمره. و يستند التقييم بالإضافة إلى المادة المنتجة، إلى النظر إلى العمليات المصاحبة للكتابة مثل مسك القلم أو التعب أو التشنجات التي تحصل لليد و عوامل أخرى.(هيام لطفي الزين، 2008، ص20).

و أهم هذه العوامل التي يجب على المعلم هو أيضاً بدوره ملاحظتها أثناء أداء التلميذ لعملية الكتابة:

- الورقة التي يكتب عليها التلميذ هل تأخذ الوضع الصحيح و على الجزء المراد الكتابة عليه؟
- جلسة التلميذ معتدلة وسليمة عند الكتابة أم أن رأسه قريبة جداً أو بعيدة جداً من الورقة التي يكتب عليها.
- الكتابة بشكل متناسق و متوافق مع الجسم.

- الحالة النفسية للتلميذ أثناء الكتابة محبط، عصبي...

- السلوكيات السلبية للتلميذ نحو الكتابة اليدوية أو الخط. (سيسيل د. ميرسر و آن ر. ميرسر، 2008 ص613)

يغلب تشخيص الأخطاء الكتابية عادة من خلال اختبارات غير مقننة تنبع من ملاحظة المعلم لأداء التلميذ، وذلك لقلة الاختبارات المقننة في مهارات الكتابة و لا سيما في البيئة العربية. و يستطيع المعلم الحصول على معلومات تشخيصية غير رسمية عن طريق الاختبار المرئي لخط يد التلميذ، و تحديد قدرة التلميذ مع وضع عاملين في الاعتبار هما السرعة و الدقة (صحة الكتابة). (سيسيل د. ميرسر و آن ر. ميرسر، 2008، ص612-613).

غير أنه هناك العديد من الاختبارات التشخيصية التقويمية للكتابة اليدوية التي يمكن استخدامها في تشخيص و تقويم صعوبات الكتابة بعد تعريبها بما يتسق مع اللغة العربية، حيث أن المحاولات العربية في هذا الشأن نادرة و لم تخضع للتقنين. و من الاختبارات الأكثر شيوعا و استخداما في تشخيص و تقويم الكتابة اليدوية ما يلي:

- اختبار اللغة المكتوبة المبكرة للمدى العمري 3 سنوات إلى 10 سنوات و 11 شهرا إعداد هرسكو- آرون بيك.

- اختبار هاميل و لارسون للغة المكتوبة للمدى العمري من 7 سنوات و نصف إلى 17 سنة و 11 شهرا. (فتحي مصطفى الزيات، 2002، ص 517-518).

2-5- تشخيص صعوبة تعلم الإملاء

و تشكل الإملاء مشكلة كبيرة لكثير من الأطفال، فالطفل الذي يواجه صعوبات في تحليل الكلمات المسموعة سيواجه حتما مشكلات في الإملاء، وعند تشخيص الإملاء ينبغي تحليل الإنتاج الإملائي للمفحوص، وملاحظة الكلمات التي يخطئ فيها من حيث عدد مقاطع الكلمات، وإذا ما كانت الكلمات مألوفة لدى المفحوص أم غير مألوفة (الكلمات البصرية)، وملاحظة إذا ما كانت الأخطاء في بداية الكلمة أم وسطها أم نهايتها، أو إذا ما كانت هذه الكلمات تحتوي على الهمزة أم كانت معتلة الآخر و غيرها من الأمور التي تفيد المعلم في وضع البرنامج المناسب. وفيما يلي قائمة ببعض الاختبارات:

5-2-1- الاختبارات التحصيلية

هذا النوع من الاختبارات تقدم قياسا أو تقديرا مسحيا عاما و من ثم فهي يمكن أن تكون مفيدة في تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى برامج تدريبية أو تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية. ومن هذه الاختبارات التحصيلية التي تحتوي على اختبارات فرعية للتهجي مثل اختبار التحصيل الفردي المعدل و اختبار التحصيل واسع المدى المعدل، و هذين الاختبارين تم تصميمهما لإعطاء تقديرات لقدرة التلميذ العامة على التهجي، كما أن لكل من الاختبارين درجة يمكن مقارنتها بالمعايير المقننة سواء أكانت معايير الأعمار الزمنية أو معايير الصفوف الدراسية.

2-2-5- الاختبارات التشخيصية

هذا النوع من الاختبارات يقدم معلومات تفصيلية دقيقة عن أداء الطفل في مختلف مهارات الإملاء، وهذه الاختبارات تستهدف تحديد مواطن القوة و الضعف لدى التلميذ. وأهم هذه الاختبارات:

- اختبار قدرات الإملاء التشخيصي الذي أعده أرينا **Arena** وهو يصلح لتقويم مهارات الإملاء خلال المدى العمري من 7 سنوات و حتى 14 سنة، و يشمل أربعة اختبارات فرعية عدد فقراتها 90 فقرة، و يتراوح زمن تطبيقه من 25-40 دقيقة و يقيس التهجئة العادية أو التقليدية، التعرف على الكلمة، التعرف البصري، التعرف السمعي البصري.

- اختبار الإملاء المكتوب و يشمل هذا الاختبار الإملائي تلاميذ الصفوف من الأول إلى الثاني عشر، و يتكون من كلمات من عشر برامج أساسية من برامج الإملاء، و يقدم الاختبار تقويماً لقدرة التلميذ على تهجئة الكلمات بشكل متدرج يعكس إطاراً معيارياً للقدرة التي يعكسها مستوى الطالب.

2-3-2- الاختبارات محكية المرجع

هذا النوع من الاختبارات يحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي (المحك) المحدد، حيث يمكن على ضوءه الحكم على مدى إتقان الطفل للمهارة موضوع التقويم في إطار الأهداف التدريسية المحددة لمهارة التهجي. و أهم هذه الاختبارات:

- اختبار الإملاء التشخيصي واحد منها خاص بتلاميذ الصفين الثاني و الثالث و آخر خاص بتلاميذ الصفوف من الرابع فما فوق. و يقيس هذا الاختبار نطق الحروف و الكلمات و العناصر التركيبية أو البنائية للإملاء، حيث ينطق التلميذ الكلمة و الجملة مستخدماً فيها الكلمة ثم يكتب الكلمة. و الاختبار يتكون من 32 فقرة مصممة بحيث تقيس كل فقرة عنصر معين مستقل، و تقارن درجة الصف و تحسب من العدد الكلي للتهجئة الصحيحة. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص520-523).

3-5- تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي

إن التعبير الكتابي من أصعب نماذج مهارات و فنون اللغة فهي تعتمد على مهارات الاستماع و التحدث و الخط و القراءة و الإملاء، و إذا ما ركز المعلم على هذه المهارات المطلوبة للتعبير الكتابي هذا يسهل على التلميذ اكتسابها فيصبح بذلك تدريس التعبير الكتابي مضموناً.

فينبغي فيما يتعلق بالتعبير الكتابي مراعاة عدد من الجوانب عند التقويم:

- مراعاة اتجاه الطالب نحو الكتابة وموقفه، فهل يمتلك الرغبة في الجلوس والتفكير والتعامل مع عنوان ما ليكتب حوله؟ حيث نجد كثيراً من الطلبة ينفرون من مهارة التعبير الكتابي، وقد يعود السبب في ذلك إلى نظرته للعنوان المطروح على أنه صخرة صماء لا يمكن تفتيتها.

- مراعاة قدرة الطالب على تنظيم الفقرات وذلك بتنظيم الجمل وتسلسلها، و اختيار الكلمات المعبرة، واستخدام علامات الترقيم المناسبة .

- مراعاة قدرة الطالب على التعبير عن المحتوى مثل مهارة وصف الأحداث أو نقلها، أو التعبير عن المشاعر والآراء، حيث يقصد بالتعبير عن المحتوى مدى قدرة الطالب على تحديد الأفكار ذات صلة بالعنوان أو الموضوع حتى تسهل عملية جمع المعلومات المراد كتابتها ضمن هذا الموضوع.

- يصوغ الطالب الأفكار الرئيسة التي حددها من خلال الموضوع المطروح، حيث تحتاج صياغتها إلى اختيار الكلمات المعبرة و وضع الأفكار ضمن تسلسل منطقي. (مسعد نجاح أبو الديار، 2012 ج، ص113-115).

كما أن تقييم صعوبات التعبير الكتابي يتم عن طريق تقييم رسمي و غير رسمي:

- التقييم الرسمي للتعبير الكتابي

هناك اختبارات معيارية لمستوى النجاح الأكاديمي التي تقيم مهارات التعبير الكتابي أهمها ما يلي:

- برنامج تقييم ستانفورد للكتابة و يقيس هذا البرنامج الأفكار و النمو كالتنظيم و الوحدة البنائية و الترابط بين الكلمات و اختيارها و الجمل و العبارات و استخدام النحو و قواعده.

- اختبار تيرا نوبا الطبعة الثانية و هو نسخة معدلة لاختبارات كاليفورنيا 2000 و يقيم هذا الاختبار الآليات اللغوية بما فيها بناء الجمل و تركيبها.

- اختبار ماكجيهي و بريانت و لارسون للتعبير الكتابي للمدى العمري من ست سنوات و نصف إلى 14 سنة و 11 شهرا. (فتحي مصطفى الزيات، 2002، ص 517-518).

- التقييم الغير رسمي للتعبير الكتابي

يبدأ المعلم التقييم الغير رسمي للتعبيرات الكتابية للتلاميذ عن طريق الحصول على عينات تمثل كتابات التلميذ، و تحليل المكونات الخمسة الرئيسية للتعبير الكتابي المتمثلة في الطلاقة الكتابية و الشفهيّة و قواعد النحو و المفردات و بناء الكلمات و الجمل و محتوى الكلمات (الأفكار). (سيسيل د. ميرسر و آن ر. ميرسر، 2008، ص645-646).

مما سبق نجد أن تشخيص صعوبات تعلم الكتابة يتطلب بصفة عامة (الخط، التعبير الكتابي، الإملاء) لدى الأفراد عددا من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي، و إنما تشمل أيضا على الجوانب النفسية و البيئية و الجسميّة، و هي كما يلي :

- الفحص النفسي و يتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ و وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي من عدمه، كما يتضمن قياس كل من القدرات النفسية اللغوية، و المهارات اليدوية، و الذاكرة البصرية و الإدراك البصري للحروف و الأرقام و الأشكال المختلفة و منها الأشكال الهندسية، بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية و الميل و / أو الاتجاه نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.

- الفحص الطبي لدراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجود مرض أو إعاقة من عدمه خاصة الإعاقات الحسية و الحركية ، كما أنه من الضروري فحص المخ و الجهاز العصبي لأن اضطراب الضبط الحركي غالبا ما يرجع إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة و الحاسة اللمسية مما يؤثر سلبا في عمليات الكتابة اليدوية.

- البحث الاجتماعي لأسرة التلميذ من حيث مستواها الاجتماعي الاقتصادي الثقافي و المناخ السائد فيها و مدى متابعتها لأداء التلميذ في الدراسة.(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 113- 114).

- الدراسة التربوية لحالة و أداء المتعلم.

فهناك أيضا فحوصات و طرق كثيرة يمكن استخدامها لتقييم الكتابة و ملاحظة مستوى الوضوح فيها، و لعمل تقييم كفي لجودة الناتج الكتابي لابد من إتباع الآتي:

- الفحص النفسي و الطبي و الاجتماعي

و يتضمن ذلك إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي و كذلك إجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل أي التأكد من خلو الطفل من أي أمراض أو إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ و الأعضاء و الأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية التي تسبب اضطرابا واضحا في عملية الكتابة مع دراسة مستوى الأسرة الاجتماعي و الاقتصادي و المناخ السائد الذي يعيش فيه الطفل و مدى متابعة الأسرة للمدرسة.

خلاصة

من اجل تسهيل تعلم الكتابة لا بد للطفل من اكتساب المهارات الكتابية إلا انه يوجد بعض من التلاميذ يعانون من أنواع مختلفة من صعوبات تعلم تلك المهارات، حيث يواجهون أنواعا مختلفة من المشكلات في محاولة تعلم المهارات الكتابية، ونتيجة لتعدد أبعاد مهارة الكتابة يكتسب العديد من التلاميذ صعوبات تعلم في الكتابة اليدوية و في التعبير الكتابي و في الإملاء، مما يستدعي التعرف على هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم الكتابة و تقديم الخدمات التي تناسب الصعوبات التي توجد لديهم.

الفصل الخامس: صعوبة تعلم الحساب

تمهيد

أولاً- الفرق بين الحساب و الرياضيات

1- ماهية الرياضيات

2- ماهية الحساب

3- الفرق بين الرياضيات و الحساب

ثانياً- صعوبة تعلم الحساب

1- تعريف صعوبة تعلم الحساب

2- أهمية دراسة صعوبة تعلم الحساب لدى التلاميذ

3- أنواع صعوبة تعلم الحساب

4- صعوبة تعلم الحساب وعلاقتها بكل من صعوبات التعلم
النمائية و الأكاديمية

5- مظاهر صعوبة تعلم الحساب

6- تشخيص صعوبة تعلم الحساب

خلاصة

تمهيد

تعد الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التي يعاني المتعلمون و خاصة في المرحلة الابتدائية من صعوبات في تعلمها لما يترتب عليه الخوف من هذه المادة و تجنب دراستها، و شاع انتشار صعوبة في تعلم الرياضيات بين الأطفال حتى تكونت اتجاهات سلبية نحو مادة الرياضيات لدى معظم فئات المجتمع، و على الرغم من أن صعوبات تعلم الرياضيات تندرج تحت إطار صعوبات التعلم ، إلا أنه لم يواجه اهتماما كبيرا من الآباء و المدرسين حتى باتت من سعة انتشارها بين الطلاب ، لا تستثير شعور الخجل و القلق لدى كل من الآباء و الطلاب.

غالبا ما تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية حيث تتمظهر في صعوبة تعلم الحساب و تستمر حتى المرحلة الثانوية و ربما تمتد إلى المرحلة الجامعية، و هكذا فقد تتواصل صعوبات تعلم الرياضيات بجانب مسيرة المتعلم الأكاديمية مما قد يؤثر عليه في حياته بجوانبها المهنية و العلمية. لذلك وجود أطفال لديهم صعوبات في تعلم الحساب يستدعي بالضرورة التكفل بهذه الفئة بشكل مبكر من خلال أساليب و برامج تربوية فعالة.

أولاً- الفرق بين الحساب و الرياضيات

1- ماهية الرياضيات

1-1- تعريف الرياضيات

تعرف الرياضيات بأنها علم يقوم على التسلسل المنطقي المرتبط بالمراحل العمرية للمتعلم، فهي تندرج من الأسهل إلى الأصعب و من البسيط إلى المعقد، و من المحسوس إلى المجرد، و هي لغة رمزية تستخدم لتسهيل عملية التفكير عن العلاقات الكمية و المكانية.(ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 145).

أما كول و كول (Cole & Cole) فيعرف الرياضيات بأنها " القدرة على استخدام الاستنتاجات التجريدية و الرموز ".(خالد زيادة، 2006، ص23).

2-1- منظور الرياضيات و أسسه العامة

يشمل منظور الرياضيات العمليات الحسابية أو العددية و القياس و الحساب و إجراء العمليات الحسابية و الهندسة و الجبر، إلى جانب القدرة على التفكير باستخدام، و من خلال المفاهيم و الرموز الكمية. و الرموز و المفاهيم و المصطلحات الرياضية تشكل إحدى الأسس الهامة التي تقوم عليها الرياضيات. (فتحي مصطفى الزياد، 1998، ص 545).

و تقسم الرياضيات بذلك إلى فرعين :

- الفرع الأول رياضيات الأعداد (الحساب و الجبر و التحليلات العددية).

- الفرع الثاني رياضيات المكان (الهندسة الطوبولوجية و الهندسة الإسقاطية و الهندسة الإقليدية) و غالبا ما يركز هذا الفرع على العلاقات المكانية أكثر من التركيز على الأعداد.(خالد زيادة، 2006، ص23).

و تجدر الإشارة هنا إلى أنه قد يواجه الأطفال ذوو صعوبات التعلم في الرياضيات صعوبة في تعلم المهارات الأولية الأساسية البسيطة كالجمع و الطرح و القسمة و الضرب، إلا أن البعض لا يواجهون هذه الصعوبات إلا عندما يصلون إلى المستويات العليا في الحساب، كحساب الكسور و الأعشار، و الجبر و الهندسة.(عصام جدوع، 2007، ص 107-108).

و تقوم الرياضيات على أسس هامة تتمثل في :

- الرموز الرياضية.

- المفاهيم الرياضية.

- المصطلحات الرياضية.

- الأشكال. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 430-431).

3-1- طبيعة الرياضيات

من المعلوم أن الرياضيات علم عقلي مجرد فهو لا يبحث بالمحسوسات الحسية لكنه يبحث في الأرقام و النسب كما أن الهندسة لا تبحث في الأشكال الهندسية على أنها مواد حسية مصنوعة من مواد يمكن إحساسها و إنما يتم البحث في الرياضيات في الأعداد على أنها رموز مجردة و في الأشكال الهندسية على أنها نسب و مساحات، و لذلك يتطلب فهم الرياضيات فهم طبيعة الرياضيات و التي تنطلق من كونه علم عقلي مجرد من المحسوسات و أنه علم تراكمي يتطلب فهم اللاحق منه إدراك السابق من التعلم فهو علم تسلسلي ، و تتكون الرياضيات من المفاهيم المجردة لذلك فإن أي خلل في تعلمه سيؤثر حتما على التعلم الذي سيلحقه ، لأنه بطبيعته علم تراكمي مترابط، كل مرحلة منه مبنية على المراحل السابقة له.

تتميز الرياضيات بالبناء المنطقي، حيث يشكل الطالب أولا العلاقات البسيطة ثم يتقدم إلى المهمات الأكثر تعقيدا، و كما يتم تقدم الطالب في المهمات الرياضية بهذا الترتيب و التسلسل في مهارات الرياضيات مفيد في التدخلات التعليمية حيث يجب أن يتم التركيز على عمليتي الجمع و الطرح في المستوى التعليمي الأول و الثاني، و عمليتي الضرب و القسمة في المستوى الثالث و الرابع، و العمليات الخاصة بالكسور في المستوى التعليمي الخامس، و العمليات الخاصة بالكسور العشرية و النسب المئوية في المستوى التعليمي الخامس و السادس.

و هذه المهارات يتم تعليمها لكثير من المراهقين ذوي صعوبات التعلم، لأن مشاكلهم عادة تتضمن مهارات تعلموها في المستويات التعليمية العليا من المرحلة الابتدائية، و عادة ما يفشل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التحصيل و الفهم بالرياضيات. (ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 145).

4-1- أهداف و أهمية الرياضيات

تتمثل أهداف علم الرياضيات العامة فيما يلي :

- تنمية التفكير السليم عند الطفل.
- مساعدة الطفل في التعامل في حياته العامة.
- فهم و تفسير بعض الظواهر الطبيعية.
- تنمية و اكتساب قيم و اتجاهات و عادات إيجابية عند الطفل : مثل (الصبر- النظام- الدقة - التعاون).
- مساعدة الفرد على دراسة و فهم علوم أخرى.
- تذوق الجمال العلمي في الرياضيات.

- التعرف على معلومات جديدة.

أما أهمية الرياضيات و تأثيرها الأكاديمي تنبع من كونها من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع المتعلمين و التي تمكنهم الاستدلال و حل المشكلات، مستخدمين المعرفة و القواعد و القوانين الرياضية و أساليب التفكير الرياضي، و تعميم هذه المعرفة على مختلف الأنشطة الحياتية اليومية. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص 172).

1-5- مراحل تطور المهارات الرياضية

ثمة عوامل معرفية (إدراكية) متعددة يحتاجها الطلاب ليتقدموا في دراسة مادة الرياضيات، و لكي يبدأ التدريس الرسمي لتلك المادة، يجب أن يكون الطالب قادرا على تكوين العلاقات و تذكرها و الربط بينها، بجانب استيعاب العلاقات الرياضية الأساسية مع القيام بعدة تعميمات بسيطة، و فيما بعد ستظهر ضرورة وجود عوامل معرفية أكثر تعقيدا أو خاصة ما إن ينتقل الطالب من مستوى بسيط من المهارات الرياضية، إلى مستوى آخر أكثر تعقيدا، و يستمر في الأداء طوال ذلك أو أن ينتقل من مهارات متدنية إلى أخرى أكبر و أكثر تعقيدا.

1-5-1 مهارات الرياضيات المبكرة

تشير ليرنر learner إلى أن الطفل يأتي إلى المدرسة و هو مزود ببعض المعارف الرياضية التي تساعده في استيعاب متطلبات الصف الأول الأساسي من الرياضيات و في نجاحه بشكل عام، و تتمثل هذه المعارف فيما يلي :

- العلاقات المكانية.

- الإحساس بصورة الجسد.

- القدرات البصرية و الإدراك البصري.

- مفاهيم الاتجاه و الوقت.

- قدرات التذكر. (ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 143-145).

1-5-2 مهارات الاستعداد لتعلم الرياضيات

من أجل إجابة مهارات الرياضيات البسيطة قبل الانتقال إلى مثيلاتها الأعلى مستوى و تعلمها و هنا لابد من توافر ما يسمى بمفهوم استعداد التعلم أو قابليته خاصة في تعلم الرياضيات. و تشمل مهارات الاستعداد لتعلم الرياضيات أو المهارات الرياضية الأولية على أهداف ما قبل الرياضيات و المتمثلة في مهارات الحساب المبكرة جدا في أغلب المناهج القائمة على المعايير، و التي عادة ما تتناول بعض المهارات مثل التصنيف و فهم الحس العددي و فهم التسلسل، و التعرف على علاقات واحد إلى واحد. على سبيل المثال، عندما يبدأ الطفل في تعلم العد فإنه يعد على أصابعه بوجه عام. و يتطلب مثل هذا العد فهما لكل وجه من هذه الأوجه من مهارات الحساب. لذلك يجب أن يعرف الطفل

الكلمة التي يقولها عند كل أصبع (الترقيم)، و حقيقة أنه كلما أخرج إصبعاً جديداً عليه أن يقول كلمة أخرى مقابلة ، و الترتيب الصحيح لأسماء الأعداد عند كل إصبع (التسلسل)، و تقوم جميع اختبارات التحصيل في مادة الرياضيات على هذه المهارات الجوهرية و الأساسية. (وليام ن. بيندر، 2011 ، ص 383).

إن المهارات الرياضية الأولية مرتبطة بمفاهيم عدة تمثل الأساس لفهم و استيعاب الأرقام، كالتصنيف و الترتيب و التسلسل و علاقة الترابط و الحفظ، و لكن إتقان مثل هذه المفاهيم يمثل ضرورة قصوى لتعلم و اكتساب مهارات عليا و مهمة في مادة الرياضيات. و فهم هذه المفاهيم يعد مطلباً شبه أساسي مسبق عند تعليم الأطفال مادة الرياضيات بشكل رسمي، و هذا ما يجعل معظم معلمي رياض الأطفال و خلال المراحل التعليمية الأولى يرشدون الأطفال و يساعدهم على فهم تلك المفاهيم ، و هناك جهات أخرى توصي بأن المدرس لابد و أن يركز على عيوب تلك المفاهيم أو ما بها مع تقديم سبل علاج تلك العيوب و ذلك عند المراحل أو المستويات الأخيرة في عملية التعليم. (سيسيل د. ميرسر و آن ر. ميرسر، 2008، ص 685-688).

من المعروف أن المفاهيم و العمليات الحسابية، تبدأ بالسهل ثم تبدأ بالتعقد مع تطورها، لذا فصعوبة التعلم في الرياضيات لا تقف عند حد المفاهيم الأولية المبسطة كالتمييز بين الصور و الأشكال الرمزية المتشابهة ، أو القدرة على إدراك الترتيب و التابع، كالعَد التتابعي الآلي للأرقام، أو إجراء العمليات الحسابية البسيطة كالجمع و الطرح و الضرب و القسمة، و إنما تتعدها إلى مشكلات إضافية في استخدام المصطلحات و الرموز المجردة،، أو استخدام القوانين الرياضية المعقدة، بمعنى أن المهارات الحسابية و الرياضية تبدأ بالسهل البسيط الملموس، و تتطور حتى تصل إلى الصعب المجرد. (عصام جدوع، 2007، ص 117).

1-5-3- الاستعداد لتعلم مهارات رياضية أكثر تقدماً

عندما يبدأ التدريس الرسمي لمادة الرياضيات، لابد أن يجيد الطالب إجراء العمليات الحسابية و القواعد أو البديهيات الأساسية لاكتساب مهارات حساب و حل المسائل الرياضية ، فالعمليات المعروفة هي الجمع و الطرح و الضرب و القسمة. أما البديهيات الأساسية فتبدوا أقل اعتياداً على الطلاب مهم جداً لمهارات تدريس الرياضيات (الحساب) للطلاب ذوي صعوبات التعلم، فمثلاً هناك الخاصية التبادلية لعملية الجمع و الطرح، و خاصية التقارب لكل منهما ، ثم نجد خاصية التوزيع لعمليتي الضرب على الجمع معاً، ثم نجد العمليات المعكوسة للجمع و الضرب. (سيسيل د. ميرسر و آن ر. ميرسر، 2008، ص 685-688).

من الجدير بالذكر أن المهارات الرياضية الأكثر تعقيداً تنمو بعد ذلك حيث أن مهارة الطفل في القيام بالعمليات الحسابية و معرفته التصورية تستمر في التغير مع الزيادة في سنه. و في هذا الإطار فإن الكثير من التطورات التي ترتبط بالكفاءة إنما تتعلق باكتساب و استخدام تلك الاستراتيجيات الأكثر تعقيداً. و من ثم فإن التلاميذ الذين لا يتقدمون أبعد من مجرد استخدام الاستراتيجيات الأولية كالقيام بعملية عد لتلك الأدوات إلى يتم تناولها يدوياً، أو عد الأصابع على سبيل المثال إنما يواجهون قدراً أكبر من المشكلات و ذلك فيما يتعلق باستخدام المفاهيم الأكثر تقدماً، أما بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات

التعلم فإن اكتساب المفاهيم المتقدمة يعتبر مشكلة على درجة من الخطورة. (دانيال هلالاهان و آخرون، 2007، ص 637).

2- ماهية الحساب

2-1- تعريف الحساب

هو ذلك الفرع من الرياضيات الذي يتعامل من الأرقام الحقيقة و حساباتها، و يعتبر الحساب أقل تجريدا من الرياضيات إلا أنه لغة رمزية، و يشير إلى العلاقات المكانية - الرمزية، و الحساب هو شكل من أشكال اللغة يتضمن إيصال المفاهيم من خلال الرموز. و من بين هذه المفاهيم المتضمنة في مثل هذه اللغة المتميزة، الكمية، و الحجم، و الترتيب، و العلاقات، و الشكل، و المسافة، و الزمن. (ماجدة بهاء الدين عبيد ، 2009، ص 143).

كما يعرف أيضا بأنه علم يشمل فن الإحصاء أو العد و يهتم بالأعداد أو الكميات العددية و خصائصها المتصلة بالعمليات الأربع الأساسية المعروفة، بالجمع و الطرح و الضرب و القسمة. (أنطوان نعمة، 2000، ص 282).

2-2- العمليات و الوظائف الحسابية

يعتبر الحساب بعملياته المختلفة الأنواع و المتعددة الجوانب و التي يتطلب كل منها تعليما تفصيليا في المراحل الأولى، و ممارسة حسن تخطيطها في المراحل اللاحقة مادة يخسر فيها التلميذ كثيرا بسبب تخيبيه، سواء أكان تغيبا مستمرا أو متقطعا، و يجلب التلاميذ في حجرة الدراسة لمعلمهم تنوعا هائلا من الصعوبات الفردية في الحساب ترجع إلى مجموعة من العوامل بعضها فطري و بعضها بيئي.

تحتاج العمليات الحسابية الأولية إلى قدرات على إدراك الترتيب و التتابع كما يتمثل في عملية العد، و تستمر هذه القدرات كجزء من العمليات الحسابية و الفهم و الاستيعاب. وتتضمن العمليات الحسابية أربع قدرات أساسية هي قراءة المسألة، و القدرة على تفسير المسألة، و القدرة على اختيار العمليات و المهارات الحسابية الضرورية للحل، و حل المسألة بشكل كامل. إن غياب بعض القدرات المعرفية قد تعوق اكتساب التلميذ استراتيجيات الحلول المناسبة في الحساب، و خاصة عند اختيار العملية المناسبة للحل. (عادل محمد العدل، 2011، ص 263).

يمكن أن تنقسم الوظائف الحسابية إلى ثلاثة مهارات أساسية و هي فهم الأعداد، و إنتاج الأعداد، و العمليات الحسابية، و ضعف الفهم يتضمن فهم الكميات و الطبيعة الرمزية للأرقام و النظام الرقمي، و مهارة إنتاج الأعداد هي العد، و القراءة و كتابة الأرقام، أما العمليات الحسابية فتتقسم فرعيا إلى رموز مفهومة، و تدريبات التنفيذ الحسابي، و تذكر الحقائق الرقمية. (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص 66)

3- الفرق بين الرياضيات و الحساب

يستخدم العديد من الناس كلمتي الرياضيات و حساب بشكل متبادل و يختلف علم الرياضيات عن

علم الحساب في أن الرياضيات هو دراسة البنية الكلية للأعداد و علاقاتها، أما الحساب هو إجراء العمليات الحسابية. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 431).

سعى عدد كبير من العلماء إلى تقديم تعريف واضح للرياضيات، فيرى بادين Badian أن تعريف الرياضيات يختلف باختلاف المراحل التعليمية، ففي المرحلة الابتدائية يترادف مصطلح الرياضيات مع مصطلح الحساب. في حين تشتمل الرياضيات في مرحلة ما بعد الابتدائية على الجبر و الهندسة و حساب المثلثات.

إن مفهوم الرياضيات هو مفهوم أشمل و أعم من مفهوم الحساب، فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للأعداد و علاقاتها، أما الحساب فيشير إلى إجراء العمليات الحسابية. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 545).

ثانيا- صعوبة تعلم الحساب

1- تعريف صعوبة تعلم الحساب

يشير مصطلح صعوبة تعلم الحساب (Dyscalculie) إلى صعوبات حادة في تعلم و استخدام و توظيف الحساب، و هذا المصطلح اشتق من توجهات طبية بالقياس على مصطلح صعوبات تعلم القراءة (Dyslexie) الذي يشير إلى عسر القراءة. (سامي محمد ملحم، 2002، ص 314).

كما أن صعوبة تعلم الحساب أو العسر الحسابي هو اضطراب يؤثر على كل ما له علاقة مع العدد، الرقم، المنطق الرياضي، والحساب (العمليات الحسابية).

(Jeanne Siaud- Facchin, 2006, P151).

يشير مسعد أبو الديار و آخرون صعوبة تعلم الحساب صعوبة تعلم نمائية تظهر في صورة عدم القدرة على التعامل مع الأعداد واستيعاب قيمتها، مما يؤدي إلى مشكلات في تعلم الحقائق المتعلقة بالأعداد وخطوات حل المسائل الحسابية. (مسعد أبو الديار و آخرون، 2012، ص 144)

تقصد ليرنر بصعوبة تعلم الحساب اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية و إجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 128).

و بعبارة أخرى هي صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية و هي: الجمع و الطرح و الضرب و القسمة و ما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور و الجبر و الهندسة فيما بعد. (ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 144).

يرى فتحي مصطفى الزيات أن صعوبة تعلم الحساب اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات و الحساب و العمليات الحسابية و يرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 547).

أما أسامة محمد البطاينة يشير إلى أن صعوبة تعلم الحساب تعني عدم القدرة على استيعاب المفاهيم

المفاهيم الرياضية و إجراء العمليات الحسابية، و التي قد ترجع إلى اضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية، و الذي قد يحدث قبل الولادة نتيجة لخلل جيني أو وراثي، و قد يحدث بعد الولادة نتيجة لكدمات أو إصابات في المخ. (أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2009، ص 172).

يؤكد كوسك Kosc أن صعوبة تعلم الحساب اضطراب بنائي للقدرات الرياضية ناتج عن اختلال مراكز في المخ"، و يحدد رورك Rourke و كونوي Conway ثلاثة خصائص لهذا التعريف هي :

- صعوبة تعلم الحساب تتضمن اضطرابا في القدرات الرياضية، مع وجود مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في القدرة العقلية العامة.

- تحدد صعوبة تعلم الحساب من خلال العلاقة بين القدرة الرياضية الحالية للطفل، و القدرات الرياضية المعيارية للأطفال ممن هم في مثل سنه.

- تختلف صعوبة تعلم الحساب عند الأطفال اختلافا واضحا عنه عند الراشدين. (خالد زيادة، 2006، ص25).

2- أهمية دراسة صعوبة تعلم الحساب لدى التلاميذ

تعد صعوبة تعلم الحساب من أكثر المجالات المهملة في البحث المتعلق بصعوبات التعلم، حيث ركزت الدراسات على صعوبة تعلم القراءة مع إهمال لصعوبة تعلم الحساب بشكل واضح و بلا مبرر، و رغم أن صعوبة تعلم الحساب شائعة بشكل واضح كالصعوبات في المجالات الرئيسية الأخرى، و توضح نتائج الدراسات أن حوالي 6 % من الأطفال في عمر المدرسة قد يكون لديهم صعوبات تعلم خطيرة في الحساب.

يذكر أرفين Ervin و آخرون أن دراسة صعوبات التعلم عند الأطفال من الناحية التاريخية قد ركزت على القراءة و التهجي، و على النقيض من ذلك خصص عدد قليل من البحوث لفهم طبيعة الصعوبات الحسابية، و يذكر أنه قد قدمت عدة تفسيرات لتفسير هذه الندرة و منها ما يلي:

- أن هيئة التدريس في المدرسة لا يعتبرون المشكلات الحسابية معيقا شديدا للصعوبة كالصعوبات اللغوية، و بناء على ذلك تقدم جوائز لتشجيع الطلاب على اكتساب مهارات القراءة و الكتابة.

- الصعوبات الحسابية هي أعراض لصعوبات بالغة في اللغة في حين أن البيانات الحديثة تقترح أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعاقون بالصعوبات الحسابية. (محمود عوض الله سالم و آخرون، 2006، ص160).

يتباين انتشار صعوبات تعلم الحساب بتباين بعض المتغيرات الديموغرافية كنوع الجنس فتبلغ نسبة الانتشار بين الإناث 3.5%، في حين تبلغ نسبة انتشاره بين الذكور 3%. و على نحو أكثر حداثة قررت جمعية الطب النفسي الأمريكية (APA) سنة 2000 أن الذكور أكثر تشخيصا من الإناث لصعوبات التعلم بوجه عام.

كما يختلف انتشار صعوبات تعلم الحساب باختلاف الصف الدراسي أو العمر حيث تبدأ ظهور صعوبات تعلم الحساب في مرحلة المدرسة الابتدائية، و تبلغ ذروتها في الصف الخامس و السادس الابتدائي و يستمر حتى المرحلة الثانوية و ما بعدها.

ففي دراسة أجراها **كون Con** و آخرون وجد أن التلاميذ من قبيلة من الهنود في شمال أمريكا تسكن ولاية **أيو** في الولايات المتحدة الأمريكية، قد أظهروا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الذين يلتحقوا بمراكز التربية الخاصة يظهرون صعوبات تعلم الحساب في السنوات الأخيرة من المدرسة الابتدائية، على عكس صعوبات القراءة و صعوبات التهجي التي تظهر بدرجة كبيرة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية. (خالد زيادة، 2006، ص 9-10).

تشير الدراسات والبحوث إلى أن صعوبة تعلم الحساب ما لم يتكفل بها تترك بصماتها على حياة الفرد اليومية، و مع أهمية المعرفة الرياضية و مهاراتها و التي لا تقل أهمية عن مهارات القراءة و الكتابة. و مع ذلك فإن المجتمع يتقبل فكرة أن يكون بعض أفراده من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مفترضاً أنها من الأمور الطبيعية المسلم بها، و التي لا تستثير درجة عالية من القلق كصعوبات تعلم القراءة أو الكتابة سواء ذلك لدى الطلاب أو آبائهم. (مسعد نجاح أبو الديار ج، 2012، ص 119).

3- أنواع صعوبة تعلم الحساب

توجد ستة أنواع من الخلل الحسابي القائم على عمليات متضمنة في أداء الوظائف الحسابية تم تحديدها و تشمل الخلل الحسابي اللفظي (صعوبات التسمية)، و صعوبات تداول الأشياء الحسابية المصورة أو الحقيقية ، و الخلل في العمليات الحسابية (و هي الصعوبات في قراءة الرموز الحسابية) و الخلل الخطي الحسابي (و هي صعوبات في كتابة الرموز الحسابية) ، ثم الخلل في المنطق الحسابي (و يمثل صعوبات في استيعاب المفاهيم الحسابية، و أداء الحسابات عقليا)، ثم الخلل التشغيلي أو الإجرائي (و يمثل صعوبات في الأداء الحسابي). (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص 69).

عموما يمكن تصنيف صعوبات تعلم الحساب إلى:

3-1- تصنيف كوسك Kosc

تصنف صعوبة تعلم الحساب وفقا لكوسك Kosc إلى ستة أنماط فرعية هي :

3-1-1- صعوبة تعلم الحساب اللفظية

و فيها تضطرب القدرة على تسمية المصطلحات و العلاقات و الرموز الرياضية.

3-1-2- صعوبة تعلم الحساب القرائية

و فيها تضطرب القدرة على قراءة الرموز و الإشارات الرياضية.

3-1-3- صعوبة تعلم الحساب الكتابية

و فيها يجد الطفل صعوبة في كتابة الأعداد و الرموز في العمليات الحسابية.

3-1-4- صعوبة تعلم الحساب الإجرائية

و فيها يجد الطفل صعوبة في إجراء العمليات الحسابية مثل الجمع و الطرح و الضرب و القسمة.

3-1-5- صعوبة تعلم الحساب الترتيبية

يجد الأطفال الذين يعانون هذا الاضطراب صعوبة بالغة في وضع الأشياء وفق ترتيب معين على أساس حجمها أو مقدارها، و بالتالي يصعب عليه تحديد ما إذا كانت إحدى المجموعتين تحتوي على عدد من العناصر أكبر من أو أقل من أو يساوي عدد العناصر في المجموعة الأخرى.

3-1-6- صعوبة تعلم الحساب الفكرية

تعني عدم القدرة على فهم الأفكار الرياضية و العلاقات الخاصة بالحساب العقلي (الذهني) فعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال قادرون على قراءة و كتابة الأعداد فإنهم غير قادرين على فهم ما يكتبون أو ينطقون، فعلى سبيل المثال لا يستطيع الطفل الذي يعاني هذا النوع من الصعوبة فهم أن العدد (9) نصف العدد (18) أو أنه ناتج ضرب العددين (3×3) على الرغم من أنه يقرأ العدد بصورة صحيحة، كذلك يجد الطفل الذي يعاني صعوبة تعلم الحساب العلائقية صعوبة في فهم علاقات أكبر من أو أقل من فيصعب عليه معرفة ما إذا كان العدد (1) أكبر من أقل من أو يساوي العدد (10) .

3-2- تصنيف بادين Badian

يصنف بادين صعوبات تعلم الحساب إلى :

3-2-1- صعوبات تعلم الحساب النمائية

و تنشأ نتيجة لقصور أو اضطراب بعض العمليات المعرفية مثل الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التصور البصري المكاني، و معالجة المعلومات.

3-2-2- صعوبات تعلم الحساب المكتسبة

و تنشأ نتيجة تلف أحد نصفي المخ أو كليهما.

و من ثم فقد صنف صعوبات تعلم الحساب النمائية و المكتسبة إلى ثلاثة أنواع من وجه نظر نيوروسيكولوجية هي :

- صعوبة قراءة الأعداد و كتابتها

تتضمن صعوبة في قراءة الأعداد و كتابتها مع سلامة المهارة في الجوانب الأخرى من المعالجة الحسابية، و ترتبط دائماً مع اضطرابات في نصف المخ الأيسر و تحدث أحيانا عند الأطفال، فعندما

فحص بادين أداء (50) من الأطفال يعانون من صعوبات الحساب على مجموعة متنوعة من مقاييس التحصيل و القدرة. و على الرغم من أن بعض الأطفال يعجزون أحيانا عن قراءة الأعداد أو رموز العمليات، فقد اتضح أن هذه الأخطاء ناتجة عن قصور الانتباه أكثر من كونها ناجمة عن فقدان القدرة الأساسية على قراءة الأعداد.

- الأكالوليا المكانية

بالنسبة للراشدين و التي تتميز بصعوبات التحليلات المكانية للمعلومات العددية و غالبا ما ترتبط بضمور في الأجزاء الخلفية من الفص الخلفي الأيمن. أما الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الحساب المكانية يجدون صعوبة في اصطاف الأعداد في مسائل الحساب متعددة الأعمدة، حذف الأعداد، تدوير العدد، عدم القدرة على قراءة رموز العمليات الحسابية، و صعوبة قيمة المكان و الكسور العشرية، مع سلامة في قراءة الأعداد و كتابتها و إجراء العمليات الحسابية البسيطة و تذكر الحقائق الرياضية.

أوضحت نتائج مجموعة من الدراسات أجراها رورك **Rourke** و مساعديه متعلقة بطب الأطفال فحص نمط الأداء على المقاييس النيوروسيكولوجية للأطفال ذوي صعوبات تعلم الحساب و القراءة معا و الأطفال ذوي صعوبات تعلم الحساب فقط، أن أداء الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة و الحساب أو الاثنين معا يرتبط مع الاختلال الوظيفي للمخ الأيسر مع وجود صعوبة لفظية عامة للمشكلات الأساسية في القراءة و الحساب معا. و على العكس من ذلك فقد أوضح الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب فقط نمطا من الصعوبات البصرية المكانية مرتبط مع الاختلال الوظيفي للمخ الأيمن.

- اللاحسابية

تحدث من وجهة نظر بادين في مرحلة الرشد حيث تتميز في هذه المرحلة بصعوبة بالغة في استدعاء الحقائق الحسابية الأساسية من الذاكرة طويلة المدى. و يبدو أنها مرتبطة مع ضمور في الأجزاء الخلفية من المخ الأيسر مع سلامة القدرة على قراءة الأعداد و كتابتها، التمثيل المكاني للمعلومات العددية، و فهم المفاهيم الحسابية. و على الرغم من أن هؤلاء المرضى غالبا ما يجدون صعوبة في العمليات المتضمنة تسلسل العدد (على سبيل المثال، إجراء الحساب العشري). و تتميز لدى الأطفال بوجود انفصال بين تذكر الحقائق و استخدام القواعد، و أحيانا يعانون من بعض الصعوبات اللفظية و أحيانا أخرى لا يعانون تلك الصعوبات.

و بوجه عام تقترح الدراسات الخاصة باللاحسابية عند الراشدين وجود صعوبتين متميزتين هما صعوبة استرجاع الحقيقة و الصعوبة الإجرائية. أما الأطفال الذين يعانون من اللاحسابية فعلى الرغم من أنهم يظهرون أحيانا ارتباكا في إجراء العمليات الحسابية فإن صعوبة استرجاع الحقيقة هي الصعوبة الأكثر انتشارا بين هؤلاء الأطفال. (خالد زيادة، 2006، ص 25-31).

3-3- تصنيف آخر

ثمة ستة أنواع لصعوبات التعلم في الحساب بيانها كالتالي:

- صعوبة التعلم اللفظية

يجد الطفل صعوبة في فهم الحقائق أو المسائل الرياضية حين تقدم له شفويا و يجد صعوبة في التعبير الرياضي عنها.

- صعوبة التعلم الرمزية

يجد الطفل نفسه عاجزا عن التعامل مع المدركات الحسية بطريقة رمزية أو غير ذلك لخدمة أغراض الحساب.

- صعوبة التعلم الاصطلاحية

تشير إلى مشكلات قراءة الرموز الرياضية (الأعداد، الرموز الجبرية، علامات العمليات الرياضية).

- صعوبة التعلم الكتابية

تشير إلى صعوبة كتابة الرموز الرياضية .

- صعوبة التعلم المفاهيمية

تشير إلى الصعوبات المتعلقة بقدرة الطفل على فهم الأفكار و العلاقات الرياضية و إجراء الحسابات العقلية.

- صعوبة التعلم العملية أو الإجرائية

تحدث حين يجد الطفل صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربع فيجمع بدلا من أن يطرح أو يقسم بدلا من أن يضرب. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 121).

- صعوبات الحساب الحياتية

تعني الصعوبة في التعامل مع الموضوعات الرياضية الحقيقية و المصورة مثل التعامل بالنقود للشراء أو للتنقل و التعرف على الاتجاهات. (محمود أحمد الحاج، 2010، ص 212).

4- صعوبة تعلم الحساب وعلاقتها بكل من صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية

4-1- صعوبة تعلم الحساب وعلاقتها بصعوبات التعلم النمائية

4-1-1- صعوبة الانتباه

فيها يعاني الطلبة من مشكلات المداومة و النشاط الزائد، فلا يركزون في تمييز و مقارنة الأعداد و الأشكال الهندسية و الرموز الجبرية، و فهم المطلوب في المسائل الرياضية. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 211).

4-1-2- صعوبة الإدراك

وتتمثل في قصور الإدراك البصري و السمعي و هي تلك الصعوبات المتعلقة بالجانبين البصري و السمعي، و من صعوبات الإدراك البصري :

- مشكلات الشكل و الأرضية و تظهر من خلال فقدان الوضع بشكل متكرر، صعوبة قراءة الأرقام المضروبة و عدم القدرة على رؤية الطرح خلال مسائل القسمة.(يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 212).

و تبدو واضحة أيضا في عدم قدرة بعض التلاميذ على التمييز بين المثيرات اللونية المتعددة الموجودة على الأرضية، و عدم القدرة على حل مشكلات أو مسائل رياضية موجودة في صفحة مزدحمة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 121).

- صعوبة في التمييز البصري و التي تظهر من خلال صعوبة في التمييز بين رموز العمليات (+، -، ×، ÷)، صعوبة في التمييز بين الأعداد المختلفة (42 - 24)، (112 - 121)، و صعوبة في التمييز بين النقود مثل خمسة دنانير و عشرة دنانير، و الصعوبة في الأعداد الكسرية مثل (4/1 ، 1/2) و القلب كقلب الأرقام مثل 9 و تصبح 6 أو بالعكس.(يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 213). و كذلك معرفة القيمة المكانية للعدد و البناء الفئوي للأعداد (10، 1، 100، (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 128).

أما صعوبات الإدراك السمعي فتظهر من خلال صعوبة الاستماع إلى أمثلة في الأعداد، و صعوبة في حل المشكلات اللفظية، و صعوبة في فهم المشكلات لفظا، و صعوبة إدراك التراكيب اللغوية شفها. (يوسف أبو القاسم الأحرش، 2008، ص 211).

4-1-3- صعوبة الذاكرة

تساعد مهارات التذكر الطالب على فهم العمليات الحسابية كالجمع و القسمة و الضرب و الطرح، بحيث تصبح هذه العمليات آلية، لأن أي ضعف في هذه العمليات التي تعد أساسا لمادة الرياضيات سيؤثر في تعلم فروع الرياضيات الأخرى كالجبر و التفاضل و التكامل و الاحتمالات و الإحصاء و غيرها.

والأطفال الذين يعانون من صعوبات التذكر قد يعانون من صعوبات في الحساب، فقد يفهم المتعلم النظام العددي و لكنه يجد صعوبة في استرجاع الحقائق العددية بسرعة الأمر الذي يتطلب وقتا و جهدا كبيرا. و قد لا يعطي المتعلم الوقت لإكمال ما هو مطلوب، و خاصة عندما يكون واحدا من مجموعة كبيرة داخل الفصل، و قد يصادف أحيانا أساليب غير تربوية من قبل المعلم، كالتوبيخ و العقاب، و السخرية و الاستهزاء، مما يمثل هذا الوضع حالة من الشعور بالإحباط و الفشل الذي يؤثر تأثيرا سلبيا في دافعية المتعلم. و تتمثل مظاهر صعوبات التذكر فيما يلي:

- صعوبة التذكر البصري المتعلقة باستدعاء الأرقام و الأشكال و التعرف عليها.

- صعوبة التذكر السمعي المتعلقة بالشروح التدريسية و استرجاع مضمونها عند حل المسائل الحسابية. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 123-124).

4-1-4- صعوبة التفكير

و تتمثل مظاهر صعوبات التفكير فيما يلي:

- صعوبة تكوين المفهوم

يتطلب تعلم الرياضيات بعض الأنشطة المهمة التي تتجاوز المعطيات الحسية إلى الرموز الدالة عليها، و هو فيما يعرف بالتفكير التجريدي، و فئة صعوبات التعلم قد يعاني بعض أفرادها من صعوبة في القيام بعمليات الاستدلال بشقيها الاستقراء و الاستنباط، و عمليتي التجريد و التعميم اللتين تؤديان إلى استنتاج الحل. و قد يرجع هذا إلى بطء النمو العقلي المعرفي، بحسب نظرية "بياجية" من المستوى العياني حيث ينغمس الطفل في عالم الأشياء المحسوسة، إلى المستوى التمثيلي حيث ترمز علامات إلى الأشياء الملموسة، و أخيرا المستوى المجرد حيث يستخدم الطالب الأعداد و الرموز الجبرية. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 211).

- صعوبة حل المشكلة (المسألة)

حل المشكلة هو خاص بحل المسائل الحسابية هل يعتمد على المحاولة و الخطأ أم يعتمد على فهم المجردات و الاستدلال و الاستنتاج ؟ هل يتم في إطار التروي و التأمل أم يتم في إطار الاندفاعية و التسرع ؟ هل يسير وفق خطوات متسلسلة تقضي منطقيا إلى الحل أم يتم وفق خطوات عشوائية متخبطة؟ (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 124).

4-1-5- صعوبة اللغة الشفهية

يعد التعبير اللغوي مهما لتكوين المفاهيم و فهم المسائل الرياضية و صياغة حلها بصورة دقيقة و واضحة و أن أي قصور في جانب التعبير اللغوي سترك آثاره السلبية في عمليتي القراءة و الحساب، لذلك فإن القصور اللغوي يؤدي إلى صعوبة قراءة الأعداد الضرورية، و عدم القدرة على سحب المواد المتشابهة من أعداد كبيرة، و عدم القدرة على استنتاج خلاصات، و صعوبة في التدريبات الشفهية و خاصة السريعة، و صعوبة في توضيح الحلول للمسائل التي حلها، و صعوبة التعبير عن الخطوات التي قام بها للمسائل الرياضية، و صعوبة إدراك معاني المفاهيم الرياضية، و صعوبة كتابة الكلمات عند التملية، و صعوبة في الكلمات ذات المعاني المتعددة، و صعوبة فهم الجمع بالجمع، و صعوبة فهم الاستعادة في عمليات الطرح. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 214).

4-2- صعوبة تعلم الحساب وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية

هناك علاقة بين مهارة الحساب و المهارات الأساسية الأخرى و المتمثلة في القراءة و الكتابة فإذا ما ظهر خلل في هاتين المهارتين تأثرت بذلك مهارة الحساب. ففي فترة سبعينات القرن العشرين ظهرت

مجموعة من الدراسات تربط بين صعوبات تعلم الحساب و صعوبات تعلم القراءة و اضطرابات اللغة على المستويين العصبي و النفسي عصبي، فقد لاحظ كرتشيلي Kritchli أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من صعوبة كتابة الأعداد إملائياً و كتابة الأعداد التي تحتوي على الصفر. بالإضافة إلى ذلك، لاحظ الباحث أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في تصور الأعداد، تذكر الأعداد. (خالد زيادة، 2006، ص55).

5- مظاهر صعوبة تعلم الحساب

يظهر التلاميذ مظاهر كثيرة قد تدل على وجود صعوبات تعلم الحساب فقد وجد أن نقص المفردات اللغوية بتعلم الحساب (عجز لغوي)، و العجز في التمييز البصري- المكاني (الذي يؤدي إلى تبديل اتجاه الأرقام $6/2$)، و ضعف التكامل الحسي)، و العجز في الانتباه (الذي يصرف الطفل عن فهم ما يشاهد أو يسمع، و يدفعه إلى النشاط الزائد)، كلها خصائص يتصف الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم الحساب. و يلخص "كيرك وكالفنت" مظاهر صعوبات تعلم الحساب في مظهرين :

- **المظهر الأول** صعوبة التعامل مع الأرقام العادية في ثنايا عمليات الجمع و الطرح و الضرب و القسمة.

- **المظهر الثاني** صعوبة التعامل مع الكسور الاعتيادية و العشرية و الرموز الجبرية و الأشكال الهندسية. (يوسف أبو القاسم الأحرش، 2008، ص 211-212).

و يحدد احمد عواد مظاهر صعوبة تعلم الحساب كما يلي:

- فهم مدلول الأعداد و نطقها و كتابتها.

- إجراء العمليات الأساسية في الحساب.

- التمييز بين الأرقام المتشابهة و التفرقة بين الأشكال الهندسية المختلفة.

- التمييز بين العلامات الأساسية المختلفة $(+,-,\times,\div)$.

- إدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن الطول و لكتلة و الزمن و العملة.

- إيجاد ضعف العدد و نصفه و ثلاثة أمثاله و مربعه.

- حل المسائل اللفظية في الحساب و التي تناسب مستوياتهم.

و تتمثل مظاهر صعوبات التعلم في الحساب الشائعة في النقاط الآتية :

-صعوبة فهم العدد و مدلوله و علاقة الأعداد بعضها ببعض.

- صعوبة إجراء العمليات الأساسية في الحساب.

- صعوبة التفرقة بين الأرقام المتشابهة ، و كذا بين الأشكال المتشابهة.

- صعوبة في استخدام الأدوات الهندسية.
- صعوبة إدراك العلاقة بين المفاهيم ذات الأهمية في تعلم الحساب مثل وحدات الطول وححدات الكتلة وححدات الأمن و فئات العملة - العلاقات الأساسية.
- صعوبة نطق و كتابة الأعداد، و تحليل العدد إلى عوامله الأولية، و وضع العدد في خانة الآحاد والعشرات، و المئات.
- صعوبة في المسائل اللفظية و ذلك لضعف القدرة على القراءة .(أحمد أحمد عواد، 1998، ص 101-102).

أما محمد النوبي علي حدد مظاهر صعوبة تعلم الحساب لدى التلميذ في أنه:

- لديه صعوبة في التفكير الكمي اللازم لمعرفة الكميات، فلا يستطيع التمييز بين أكبر و أصغر أو كثير و قليل.
- ضعف في معرفة مفاهيم الأعداد و الأرقام و مدلولاتها الفعلية. مثال : عندما يطلب من التلميذ إحضار 3 أقلام يحضر 4 أو 2.
- لديه صعوبة في معرفة الحقائق الرياضية كالجمع و الطرح و الضرب و القسمة.
- معرفة قيم الخانات و التسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام و الأعداد و كتابة أو قراءة الأعداد المكونة من خانات متعددة.
- يواجه بعض التلاميذ صعوبة في معرفة معاني الرموز الرياضية ذات المدلولات المحددة مثل علامات العمليات الأربع (+،-،×،÷).
- صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابهة كتابة مع اختلافها في الاتجاه مثل (2،6) يجد صعوبة وضع الأرقام تحت بعضها البعض في خط عمودي عند حل مسائل الجمع و الطرح و نحوها.
- قد يجد البعض صعوبة في إدراك الفروق بين الأشكال الهندسية و خاصة المتشابهة و العلاقة بين الأطوال و الأوزان. (محمد النوبي علي، 2010 ب، ص 52-53).

إن أفضل المؤشرات للتعرف على المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الحساب من خلال الأخطاء الأكثر شيوعاً و تكراراً و استمراراً و التي يمكن تصنيفها إلى:

- أخطاء في التنظيم المكاني

و تتضح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما و عدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية و بخاصة في عملية الطرح .

- أخطاء إجرائية

تظهر في إجراء و تنفيذ العمليات الرياضية كالجمع و الطرح و الضرب و القسمة و غيرها من العمليات الأخرى.

- الذاكرة

حيث تظهر معظم الصعوبات في الحساب من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.

- الحكم و الاستدلال

و تظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات، و عدم القدرة على الاستدلال و الاستنتاج السليم.(سليمان عبد الواحد إبراهيم ب، 2010، ص 329-330).

6- تشخيص صعوبة تعلم الحساب

في غالب الأمر ينظر إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة باعتبار هذه الصعوبة هي أكثر أنماط صعوبات التعلم إثارة للقلق و الانزعاج لدى كل من الآباء و المدرسين و الأطفال أنفسهم و لا تقدمها لذوي صعوبات تعلم الحساب، و يترتب على هذا الإهمال أو التجاهل كون لدى كل من الآباء و المدرسين اعتقاد زائف بعدم أهمية أو قلة شيوع صعوبات تعلم الحساب أو الرياضيات، أو أن هذا النمط من الصعوبات قابل للعلاج مع تزايد العمر الزمني، وحتى بعد تحديد الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بصفة عامة و صعوبات تعلم الحساب بصفة خاصة و الكشف عنهم فإن القليل منهم يتلقون برامج فعالة للتكفل بهذه الصعوبات.

إن تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبة تعلم الحساب قد يتم من خلال معلم الفصل أو باستخدام الأساليب الغير الرسمية، و تستخدم طرق التشخيص غير الرسمية لتصحيح طرق التدريس التي تؤدي إلى النجاح، و إذا تم البحث بشكل أعمق للكشف عن الأسباب الحقيقية في صعوبات تعلم الطفل، فيمكن القول إن الإجراءات المستخدمة في تشخيص صعوبات الحساب هي ذاتها الإجراءات والأساليب المستخدمة في تشخيص كافة صعوبات التعلم مع محاولة تعديلها لتناسب مع مادة الحساب.(عادل محمد العدل، 2011، ص 271).

إن مهارات الرياضيات المبكرة تتطور بوجه عام لدى معظم الأطفال قبل دخول المدرسة و الالتحاق بالتعليم العام، و في الحقيقة فإنه يتم التعرف على أغلب الطلاب ذوي صعوبات التعلم خلال الصفين الثالث و الرابع الابتدائي، عكس مهارة القراءة هي أحد جوانب التحصيل في المدرسة فإنها لا يمكن قياسها قبل الذهاب إلى المدرسة.

و هذا العمر الذي يتم فيه التعرف على هؤلاء الأطفال هو السبب الثاني لنقص الانتباه إلى مهارات الاستعداد في الرياضيات، و من المعروف أن تدريس مهارات الاستعداد في الرياضيات يتم بشكل نموذجي في مرحلة رياض الأطفال و الصف الأول الابتدائي، و القليل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يتم التعرف عليهم في هذه المرحلة. و لقد أدى ذلك بالكثير من الباحثين إلى التركيز على

المسائل الرياضية خلال الدراسة بالمرحلة الابتدائية بدلا من تطوير تدخلات لمهارات الاستعداد في الرياضيات. (وليام ن. بيندر، 2011، ص 385).

عموما يعتمد تشخيص صعوبات تعلم الحساب على نوعين أولهما رسمي يقوم به الخبراء و الأخصائيون، و ثانيهما غير رسمي يقوم به المعلم خلال النشاطات المدرسية داخل القسم.

1-6- التشخيص الرسمي

و يشمل الجوانب التالية :

- قياس نسبة ذكاء التلميذ الذي يعاني من صعوبة التعلم.
- قياس القدرات الرياضية لدى التلميذ.
- قياس الميول و الاتجاهات نحو مادة الرياضيات.
- قياس درجة قلق الرياضيات و قلق الاختبار لدى التلميذ.
- قياس مستوى النمو العقلي المعرفي لدى التلميذ.
- و يقوم بالاختبارات السابقة الأخصائي النفسي.
- الفحص العصبي للطفل و يقوم به الطبيب.
- قياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بمعرفة الأخصائي الاجتماعي بالإضافة إلى دراسة لأحوال التلميذ في بيئته الأسرية و المدرسية.
- تطبيق استبانته تشخيص صعوبات التعلم في الحساب لدى الأطفال و يتم بمعرفة المعلم.(يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 217-218).

2-6- التشخيص غير الرسمي

يقوم به معلم الرياضيات أو الحساب الذي يدرس و يقيم بداية طريقته في التدريس و ظروف الدراسة داخل الفصل، فإذا وجدها لا غبار عليها فإنه يفترض أن مصدر الصعوبة هو المتعلم نفسه و في هذه الحالة يقوم بالإجراءات التالية :

- تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب

و في هذا يستخدم طريقتين:

- طريقة اختبارات التحصيل العادية و المقننة .
- طريقة تقديم المهام الرياضية المتدرجة للتلميذ و تشمل :

- العد حتى رقم معين 10 أو 25 مثلا.
 - يذكر عدد معين و يطلب من التلميذ الإشارة إليه ضمن سلسلة أعداد مكتوبة.
 - يطلب من التلميذ ذكر أسماء الأعداد المكتوبة.
 - يطلب من التلميذ حل مسائل خاصة على الأعداد الصحيحة في العمليات الأربع.
 - يطلب من التلميذ حل مسائل خاصة بالوقت و التعدد و الأطوال.
 - يطلب من التلميذ حل مسائل ثم التعبير عنها لغويا.
 - تحديد الأخطاء في إجراء العمليات الحسابية و الاستدلال الحسابي.
 - تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات الحساب
- هي العوامل الخاصة بصعوبات التعلم النفسية أو النمائية المسؤولة عن صعوبات التعلم الدراسية و من بينها صعوبة الحساب و يتصل بصعوبات الانتباه و الإدراك و تكوين المفهوم و التذكر و حل المشكلة، و هي صعوبات يمكن للمعلم التعرف عليها بتطبيق استبانة تشخيص صعوبات التعلم في الحساب لدى الأطفال و الكثير من الاختبارات التي تضمنها كتابة مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2006، ص 128).

خلاصة

تعد صعوبة تعلم الحساب من المظاهر بالغة الأهمية في ميدان صعوبات التعلم و لكن الاهتمام بهذه الصعوبات جاء متأخر نسبيا، لان معظم الدراسات و الأبحاث ركزت في السابق على صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و القليل منها ركز على صعوبة تعلم الحساب.

تمثل صعوبات تعلم الرياضيات أو صعوبة تعلم الحساب من أنماط صعوبات التعلم التي تنتشر بين تلاميذ التعليم العام الابتدائي و المتوسط و الثانوي و حتى طلاب المرحلة الجامعية، و رغم أهمية و تشعب تأثير صعوبات تعلم الرياضيات فإن المجتمع يتقبل فكرة أن يكون بعض أفراد من ذوي صعوبة تعلم الرياضيات مفترضا أنها من الأمور الطبيعية المسلم بها، والتي لا تستثير درجة عالية من القلق كصعوبة تعلم القراءة، و من جهة فإن إيقاع الاهتمام بها كان بطيئا إذا ما قورن بإيقاع الاهتمام الذي حظيت بها أنماط أخرى من الصعوبات الأكاديمية، إن تصورات المجتمع هذه و البطء في البحث في صعوبة تعلم الرياضيات تساهم بدرجة كبيرة في التأخر بتقديم الخدمات المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ، حيث تشير الدراسات إلى أن صعوبة تعلم الرياضيات بصفة عامة و صعوبة تعلم الحساب بصفة خاصة مالم يتكفل بها تترك بصماتها على حياة الفرد اليومية.

الفصل السادس: التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

أولا- التكفل

- 1- مفهوم التكفل بذوي صعوبات التعلم
 - 2- الفرق بين التكفل المبكر وبعض المفاهيم
 - 3- هل يمكن التغلب على صعوبات التعلم أم اعتبارها كمشكلات تستمر مدى الحياة؟
 - 4- الأسس العامة التالية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
- ثانيا- استراتيجيات و برامج التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
- 1- استراتيجيات و أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
 - 2- البرامج العلاجية و الإرشادية النفسية
 - 3- البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
 - 4- فريق العمل المتعدد التخصصات في برنامج التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

خلاصة

تمهيد

يشكل الطلبة ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية جزءا من مجتمع التلاميذ في المدارس ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى خدمات وبرامج متخصصة في الجوانب الأكاديمية، والانفعالية والشخصية والاجتماعية، نظرا لأن تأثيرات صعوبات التعلم لا تقتصر على الجوانب الأكاديمية والتعليمية فقط ، و إنما تمتد لتشمل الجوانب النفسية، و الاجتماعية.

تتنوع أساليب و برامج التكفل بذوي صعوبات التعلم عامة و ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خاصة لتشعب المشكلة و تعددها و تنوع خصائصها و تعدد أساليب التشخيص، و بالتالي يتعدد التكفل و الخدمات التي تقدم لمساعدة هذه الفئة.

أولاً- التكفل

1- مفهوم التكفل بذوي صعوبات التعلم

التكفل هو تعبير يشمل كل المقاربات الفردية والجماعية في مختلف الحقول العلاجية التربوية و البيداغوجية و الاجتماعية، يمكن إذن لهذا المفهوم أن يكون علاج نفسي أو إعادة تأهيل أرطفوني أو علاج نفسي حركي أو علاج بالعمل، أو حتى تكفل مؤسساتي باعتبار المؤسسة مكان للتكفل بالفرد الذي يواجه صعوبات وهذا لما سيتعرض له الفرد من فعل تربوي أو تعليمي أو علاجي... الخ.

هو أيضا وسيلة نفسية اجتماعية لتوعية الفرد بذاته، وبأنه قادر على التواصل مع الآخرين لتحقيق استقلاليتة، من خلال تنمية القدرات والمهارات واستغلالها أحسن استغلال .

كما يمكن أن يعتبر التكفل وظيفة ذات طابع تعديلي يسعى إلى تعديل السلوك وفقا للمعايير، أي هي عملية لفهم إمكانيات الفرد واستعداداته واستخدامها في حل مشكلاته ووضع خطط لحياته من خلال فهمه لواقعه وحاضره ومساعدته في تحقيق أكبر قدر من السعادة والكفاية وتحقيق ذاته وصولا إلى درجة التوافق.

هو أيضا مجموعة الخدمات النفسية و التربوية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته، ويتضمن ميادين متعددة،دراسية أسرية، شخصية، مهنية، وهو عادة يهدف إلى الحاضر والمستقبل مستفيدا من الماضي وخبراته. (ونام بوزياني، 2013، ص41-42).

تكمن أهمية التكفل في كونه وسيلة لإدماج الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة عامة و ذوي صعوبات التعلم خاصة باعتبار هؤلاء من ذوي الاحتياجات الخاصة، من الناحية النفسية الاجتماعية والمهنية، و توعية أفراد المجتمع بضرورة النظر بموضوعية وبعدل لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة للقضاء على نظرة النقص أو التحقير أو الشفقة، لمنح الفرد فرصة العيش باستقلالية.

إن التكفل بذوي صعوبات التعلم ليس القصد منه بذل الجهد من طرف الأخصائي الذي يتابع التلميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل رفع مستواه إلى مستوى التلميذ العادي المتوسط في مثل سنه و مستواه الدراسي، لأنه بهذا فقد قام الأخصائي بعلاج المشكلة و القضاء عليها نهائيا، و لكن هنا هو التخفيف من تلك الصعوبات الموجودة لدى التلميذ فهي صعوبات تدوم مدى الحياة أي أن العمل العلاجي هنا هو سبيل لإيجاد ظروف معينة للتلميذ استغلال إمكانياته إلى أقصى حد ممكن و إلى النهوض به و رفع مستواه سواء القرائي أو الكتابي أو في الحساب. هذا من الناحية الأكاديمية، غير أن نجاح البرنامج التعليمي أو التربوي المقدم للتلميذ ذو الصعوبة يعتمد على تقديم خدمات إرشادية للتلميذ و لأسرته و أحيانا طبية إلى جانب ذلك تقدم إرشادات للمعلم في كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.

2- الفرق بين التكفل المبكر وبعض المفاهيم

توجد بعض المصطلحات التي تتداخل مع مفهوم التكفل المبكر كالوقاية و التدخل المبكر وفي ما يلي عرض موجز لهذين المفهومين:

1-2- الوقاية

1-2-1- مفهوم الوقاية

يقصد بالوقاية أي جهود أو ممارسات علمية تبذل بهدف تجنب أو منع أو التقليل من فرص وقوع المشكلات، سواء كانت هذه المشكلات جسمية أو نفسية أو اجتماعية أو ثقافية التي قد يواجهها بالأخص الأفراد أو الجماعات المعرضة أكثر للمخاطر (مثل الرضع - الأطفال - المراهقين - الشباب - المسنين - النساء - الحوامل - المدخنين - أعضاء جماعات الأقلية....)، أيضا تتضمن الوقاية الحفاظ على مناطق القوة الحالية من قدرات و مستويات.

إن المدخل الوقائي أفضل من المدخل العلاجي من منطلق أنه يوفر الوقت و الجهد و التكاليف و يخفف العبء العلاجي بصفة عامة، بالإضافة إلى أنه يساهم في ترشيد استخدام موارد الرعاية الاجتماعية التي تعاني من عجز و نقص واضح. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد و رياض عبد اللطيف الأزايد، 2013، ص 56-57).

1-2-2- مستويات الوقاية

تصنف أدبيات التربية الخاصة مستويات الوقاية إلى ثلاثة مستويات هي الوقاية الأولية و الوقاية الثانوية، و الوقاية الثلاثية، و فيما يلي توضيح لمستويات الوقاية:

- الوقاية الأولية (أن نعمل على منع حدوث الإعاقة)

تعني الوقاية منع حدوث الإعاقة في المقام الأول أو تقليل عوامل الخطورة المؤدية للإصابة بالإعاقة. (سعيد كمال العزالي، 2011، ص 116-117).

فعادة ما يتم توجيه الجهود المتضمنة في الوقاية الأولية نحو تدعيم حدوث نتائج مستقبلية مرغوبة لدى معظم الأفراد أو كلهم ممن قد تتطور أو لا تتطور لديهم تلك المشكلات و الاضطراب. (دانيال هلالاهان و آخرون، 2007، ص 91).

- الوقاية الثانوية

تعني تصحيح الإعاقة بعد حدوثها أو منعها من التطور نحو الأسوأ، و الهدف الأساسي من الوقاية الثانوية هو تقليل حجم الضرر الناتج عن الإعاقة. (سعيد كمال العزالي، 2011، ص 116-117).

كما تتمثل في الإجراءات الرامية للاكتشاف المبكر لبوادر الإعاقة و العلاج الفوري لهذه الحالات أيضا. و تتضمن الوقاية الثانوية الحيلولة دون أن تؤدي هذه العاهات إذا حدثت إلى تقييد أو عجز وظيفي دائم

لدى الشخص المعاق. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد و رياض عبد اللطيف الأزايده، 2013، ص59).

- الوقاية من الدرجة الثالثة

الوقاية في هذا المستوى تعني منع المشكلة أو الإعاقة من التوسع و انتشار تأثيرها على جوانب أخرى من الأداء. (سعيد كمال العزالي، 2011، ص 116-117).

و تهدف الوقاية الثالثة إلى تقليل النتائج المترتبة على المشكلة أو الحالة أو وقف تطورها إلى الأسوأ، و تتمثل في تقديم خدمات التربية الخاصة و التأهيل للشخص المعاق لإعادته مرة أخرى كشخص متفاعل مع مجتمعه و منتج و ليس عالة على غيره. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد و رياض عبد اللطيف الأزايده، 2013، ص 59).

1-2-3- الوقاية من صعوبات التعلم

يرى الباحثون في غالبية المجالات أن هناك ثلاثة مستويات مختلفة للوقاية هي الوقاية الأولية، و الثانوية، و الثالثة و هو الأمر الذي يمكن أن نتعرض له في مجال صعوبات التعلم بصفة خاصة كما يلي:

- الوقاية الأولية

في مجال صعوبات التعلم تتضمن الوقاية الأولية تقليل عوامل الخطر المؤدية للإصابة بالتلف الدماغي أو الخلل الوظيفي المخي البسيط. و تتمثل عوامل الخطر المؤدية إلى صعوبات التعلم على النحو التالي:

- انخفاض وزن الطفل عند الولادة.
- ولادة أطفال لأمهات يعشن في ظروف فقيرة، و لديهم سوء في التغذية.
- ولادة أطفال لأمهات مراهقات أو صغار في السن عند الإنجاب.
- ولادة أطفال لأمهات يتعاطين المخدرات.
- عدم خضوع الأم الحامل للمراقبة الطبية أثناء فترة الحمل.
- المخاطر البيئية و التي تتضمن المخاطر الكيميائية و الحوادث. (سعيد كمال العزالي، 2011، ص 116-117).

- الوقاية الثانوية (التدخل في وقت مبكر و وقف تطور الحالة)

تركز جهود الوقاية الثانوية على الاكتشاف المبكر للحالة، و التدخل المبكر في سبيل إيقاف تطورها أو إبطائه. و نقصد هنا وجود الصعوبات النمائية لدى الطفل و التنبؤ بظهور صعوبات أكاديمية لديه. فالتدخل المبكر خاص بالصعوبات النمائية.

- الوقاية الثالثة (التعامل مع الحالة و تقليص النتائج إلى الحد الأدنى)

في مجال صعوبات التعلم تعتبر الإجراءات التصحيحية أحد أشكال الوقاية الثالثة، و هي تهدف إلى تصحيح المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها الطالب و منعها من التطور نحو الأسوأ. فعندما يكون التلميذ من ذوي صعوبات التعلم تكون هناك مشكلة بالنسبة له، و بالتالي يجب أن يتلقى تعليماً الذي يتناسب مع مهارته، و يصبح عليه أن يستخدم أكثر أساليب وبرامج التكفل فاعلية.

2-2- التدخل المبكر

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة و خطيرة في حياة الطفل، و تعد هذه المرحلة المبكرة من حياة الطفل ذات أهمية على وجه خاص بالنسبة للأطفال الذين تتحرف بعض خصائصهم و قدراتهم عن الطبيعي في أي ناحية من النواحي، سواء أكانت بدنية أو عقلية أو خصائصهم قدرتهم على التعلم، إن الملاحظات و ما يمكن أن يصل إليه الأخصائي من تشخيص قدرات و خصائص الأطفال في هذه المرحلة المبكرة هي التي تعتمد كأساس في تعليم هؤلاء الأطفال مدى الحياة.

و التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم و التدخل المبكر لمساعدتهم يعد مفيداً إلى حد كبير في مجال الإعاقة أو أولئك الذين هم على وشك الوقوع في صعوبات التعلم، و لهذا السبب نجد العديد من المؤسسات و الأكاديميات و الهيئات المختصة تسعى جاهدة لتقديم خدماتها و مساعداتها في هذا المجال.

2-2-1- مفهوم التدخل المبكر

يشير مصطلح التدخل المبكر إلى الإجراءات و الممارسات التي تهدف إلى معالجة مشاكل الأطفال المختلفة، بالإضافة إلى توفير حاجات أسر هؤلاء الأطفال من خلال تقديم البرامج التدريبية و الإرشادية. هذا و تتفاوت كثافة و تركيز برامج التدخل المبكر حسب نوع المشكلة فالمدة الزمنية تختلف حسب حالة كل طفل و يتمثل الغرض من برامج التدخل المبكر في مساعدة طفل ذوي الاحتياجات الخاصة على النمو و التطور إلى أقصى درجة يمكن الوصول إليها. (إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 165-166).

يعرف التدخل المبكر بصفة عامة بأنه تقديم الخدمات الطبية و التربوية و العلاجية الطبيعية و الوظيفية و النطقية من خلال تصميم برامج تربوية فردية بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة الذين هم في السنوات الست الأولى من أعمارهم. (رياض بدري مصطفى، 2005، ص 175).

و التدخل المبكر هو إجراءات منظمة تهدف إلى تشجيع أقصى نمو ممكن للأطفال دون عمر السادسة من ذوي الاحتياجات الخاصة و تدعيم الكفاية الوظيفية لأسرهم و من ثم تطبيق استراتيجيات وقائية لتقليل نسبة حدوث الإعاقة أو درجة شدة ظروف الإعاقة.

إن التدخل المبكر يكون أكثر فاعلية بمشاركة الأسرة لأن الأشخاص المتواجدين مع الطفل باستمرار هم أولياء الأمور، فإن الكشف و العلاج كلما كان سريعاً و مبكراً كلما كان له الأثر الإيجابي للطفل نفسه و لأسرته.

فالتدخل المبكر إذن هو جملة الإجراءات المنظمة التي تتخذها جهة مسئولة في مجال التربية الخاصة من أجل مساعدة الأسرة و توعيتها و تقديم الخدمات اللازمة التشخيصية و العلاجية التربوية للطفل.(إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 165-166).

2-2-2- مبررات التدخل المبكر

يدرك الخبراء في ميدان التربية الخاصة أهمية التدخل المبكر، لأنه يؤدي إلى الوقاية من المشكلات في النمو، و يقلل من تأثيرات الإعاقة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة و أسرهم. فمظاهر النمو المختلفة مترابطة، و لذا فبدون التدخل المبكر قد يفقد الضعف إلى ضعف آخر، أو قد تؤدي الإعاقة إلى إعاقات أخرى.

من جهة أخرى فقد تبين أن للخبرات الأولية في الحياة تأثيرات كبيرة على النمو في جميع جوانبه فمرحلة الطفولة المبكرة يحدث فيها ما يعرف باسم فترات النمو الحرجة، حيث يكون الطفل في ذروة استعداداته و قابليته للنمو و التغيير، و لذلك فالتدخل المبكر يسعى إلى استثمار هذه الفترات لتطوير القدرات العقلية و اللغوية و الاجتماعية للطفل، و لا تقتصر خدمات التدخل المبكر على ما يقدمه من خدمات للطفل، فخدماته تتعدى ذلك إلى الأسرة حيث يوجهها إلى كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قبل أن تتطور لديها أنماط رعاية و ردود فعل مناسبة أو غير بناءة.

و بما أن مرحلة ما قبل المدرسة لها أهميتها الخاصة أجمع المربون و علماء النفس على اعتبارها أهم فترة عمرية تمر في حياة الإنسان، و من هنا فإن التدخل المبكر في هذه المرحلة يعتبر أمراً على درجة كبيرة من الأهمية، فهو إن لم يكن قادراً على معالجة ما يطرأ من مشكلات في تلك المرحلة، فهو قادر على تخفيفها، أو على الأقل قادر على منع تفاقمها في المستقبل.(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2010، ص156).

2-2-3- التدخل المبكر في مجال صعوبات التعلم

من المتفق عليه تربوياً و نفسياً أن السنوات الأولى في عمر الإنسان هي سنوات حاسمة في مستقبله، و تصبح أكثر حسماً إذا كان نموه العقلي أو الجسمي أو الاجتماعي ينحرف انحرافاً سلبياً عن المتوسط، و يصنفه و هو في عمر ما قبل المدرسة أو الروضة كطفل معرض للخطر. و قد أخذت اتجاهات التشخيص و المعالجة في مثل هذه الأعمار تشتد في السنوات المتأخرة و تؤكد مبدأ التدخل المبكر للإيمان بأن الكثير من مشكلات التعلم و السلوك كسوء التكيف الانفعالي و الاجتماعي يمكن توقيفها أو تصحيحها إذا تم تشخيصها في أعمار مبكرة، كما أنها تعزز الذكاء لدى بعض الأطفال و تساعد على النمو في مختلف جوانب الشخصية، و تقلل من إجهاد الأسرة و توفر من الإنفاق على خدمات التربية الخاصة عند الالتحاق بالمدرسة. و تورد إحدى الدراسات في هذا الصدد أنه عندما يتناول السؤال المطروح البحث عن أفضل الوسائل في معالجة صعوبات التعلم في القراءة فإن جميع أصابع المتحدثين ترتفع باتجاه التدخل المبكر، ذلك أن صعوبات القراءة تزداد مناعة و مقاومة للأساليب و الخدمات المقدمة كلما ارتفعنا في صفوف المدرسة.

إن التدخل المبكر الذي تتعاون فيه المؤسسات المختصة و المدارس مع الأسرة يساعد الأطفال بتسريع تطورهم الاجتماعي و المعرفي، و الحد من مشكلاتهم السلوكية و الحيلولة دون ظهور مشكلات ثانوية تواكب الصعوبة الأساسية كانهماض مفهوم الذات و العدوانية أو الانسحاب. كما أنه يساعد الأسرة على النظر إلى الطفل كجزء من الأسرة و يعرفها بكيفية التعامل مع الطفل و توفير أجواء إيجابية في التفاعل الأسري.(راضي الوقفي،2009، ص 307-308).

2-3- التكفل المبكر

هو تقديم الرعاية و الخدمات التربوية و النفسية و أحيانا الطبية المناسبة وفي الوقت المناسب للتخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية و الحد من تأثيرها على التلميذ.

مما سبق يمكن القول أن الوقاية الثانوية توازي التدخل المبكر الذي يخص الصعوبات النمائية في المرحلة قبل المدرسة، و التي ستخلق لدى التلميذ في المرحلة الابتدائية صعوبات في المهارات الأساسية الممثلة في القراءة و الكتابة و الحساب والتي تعرف بصعوبات التعلم الأكاديمية.

و بذلك فإن الوقاية الثالثة توازي التكفل المبكر بالصعوبات الأكاديمية في المرحلة الابتدائية لكي لا تتأثر المواد الدراسية الأخرى في المراحل التعليمية التالية هذا على المستوى الدراسي، وهذه الصعوبات ستؤثر بدورها على الجوانب الأخرى الانفعالية و الاجتماعية و حتى المهنية مستقبلا.

3- هل يمكن التغلب على صعوبات التعلم أم اعتبارها كمشكلات تستمر مدى الحياة؟

يميل مختلف الأفراد بصفة طبيعية إلى التخلص من الإعاقات المختلفة و منع حدوثها، كما يتمنون أن يكون بمقدورهم التوصل إلى علاج لكل إعاقة أو اضطراب، أو التوصل إلى نمط معين من التدخل يكون من شأنه الحد من الإعاقة بأقصى قدر ممكن فلا يصبحون معوقين حيال أدائهم لأنشطة الحياة العادية. و تدخل مثل هذه المفاهيم في الواقع في مجال الوقاية، و عندما تتضمن الإعاقة التعلم الأكاديمي و السلوك الاجتماعي و هي أشياء يبدو أنها يمكن أن تنطوي تحت السيطرة الإرادية، و تبدو للشخص العادي على أنها أشياء يسهل عليه تعلمها فإن الأمل يتضاعف في أن يساهم التدريب و التعليم العلاجي في اختفاء مثل هذه المشكلات. و من الملاحظ أن صعوبات التعلم من بين مختلف الإعاقات تعد هي الأكثر عرضة لحدوث افتراض خاطئ يرى أن بإمكاننا أن نعالجها، و أن نتخلص منها بشكل نهائي و أنها بالتالي لن تستمر مدى الحياة.

من الجدير بالذكر أن السنوات الأولى من البحث و التدخل في كل فئة من فئات الإعاقة تقريبا تتسم بأنها فترة للبحث عن علاج، أو شيء قريب من ذلك، أو ادعاء التوصل إلى ذلك. و في واقع الأمر فإن المؤيدين للتدخلات العديدة لكل صعوبة تقريبا من صعوبات التعلم يدعون أن هذا الاتجاه يؤدي إلى حدوث آثار خارقة تقريبا مما يشبه المعجزة، و لكن البحث العلمي الدقيق لم يثبت صحة مثل هذه الادعاءات إذا لم يتم التوصل إلى وجود علاج فعال لتلك الصعوبات أو اختفائها و التخلص منها، إلا أن رغبة الناس في تجنب مواجهة إعاقة نمائية تستمر على امتداد حياة الفرد بأسرها هي التي تضفي القوة على تلك الادعاءات رغم عدم صحتها من الناحية العلمية.

و يشير ورال Worrall إلى أن مجال صعوبات التعلم قد شهد قدرا كبيرا من الادعاءات المفرطة حول العلاج، فضلا عن كثير من الدجل أو الشعوذة كأساليب علاجية مختلفة و متباينة، على الرغم من أننا لا ينبغي أن نقوم بتعريض أولئك التلاميذ ذوي الإعاقات لأي ممارسات ضارة أو يحتمل أن تسبب الضرر لهم، أو لا تخضع للاختبار في الأساس. (دانيال هلالاهان و آخرون، 2007، ص 89).

هناك أدلة متزايدة على أن صعوبات التعلم تعتبر نمائية و انه لا يوجد علاج لها بمعنى أنها غير قابلة للشفاء التام، و هو ما يدل على استمرارها على امتداد حياة الفرد بأسرها لتمثل بذلك حالة حياتية سيئة يخبرها الفرد على مدار حياته كلها و كأنها مرض لا شفاء له. و من جهة أخرى هناك أدلة و لكنها ليست قوية بل هي محدودة و ضعيفة تفترض أننا إذا ما لجأنا إلى التدخل الملائم يصبح بإمكاننا أن نقلل من صعوبات التعلم من كونها إعاقة نمائية حقيقية إلى مجرد عدم راحة أو حالة من الضيق العابر. و مع ذلك هناك أسطورة أو خرافة ترى أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتخلصون من تلك الصعوبات مع نموهم و تطورهم من المراهقة إلى الرشد، و لكن الحقيقة غير ذلك تماما حيث نجد صعوبات التعلم تستمر مدى الحياة حيث نجد أن معظم مشكلات نوعية محددة على امتداد حياتهم كما يشير ريف Reiff و آخرون. و هو ما يتطلب منهم أن يتعلموا استراتيجيات معينة تمكنهم من مسابرة مشكلاتهم هذه، كما أن عليهم أيضا أن يبدووا قدرا غير عادي من المثابرة في سبيل ذلك.

على الرغم من تحديد صعوبات التعلم بشكل ثابت خلال السنوات المبكرة من العمر فإنها تستمر مع ذلك على امتداد حياة الفرد بأسرها، و ترجع تلك الصعوبات بصفة أساسية إلى الفروق النيورولوجية الحيوية بين الأفراد، كما أنها قد تظهر في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني و هو ما يتضمن المعرفة، و الانتباه، و السلوك الاجتماعي و العوامل الاجتماعية المرتبطة به كمفهوم الذات، و اللغة، و التعلم الأكاديمي على وجه الخصوص. و مع تطور هذا المجال من مجالات الدراسة توفرت أدلة قوية لدى الباحثين على أن الأساليب الفعالة من شأنها أن تحد كثيرا من هذه المشكلة.

و على هذا الأساس فإن المعلمين و غيرهم من المهتمين بهذا المجال يمكنهم في الواقع أن يساعدوا الأفراد ذوي صعوبات التعلم كي يتمكنوا من التحصيل في مستويات تسمح لهم أن يحيوا حياة مشبعة و مثمرة. (دانيال هلالاهان و آخرون، 2007، ص 93-94).

4- الأسس العامة التالية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

يتطلب التعامل مع صعوبات التعلم تحديدا دقيقا للحاجات الخاصة للمتعلمين في ضوء نتائج عملية التشخيص، و يجب أن يؤخذ في الاعتبار في أثناء وضع البرنامج او خطة المقدمة أهمية الاستفادة من جوانب القوة التي أظهرتها نتائج الاختبارات لدى التلميذ للبناء عليها، فقد يعاني التلميذ من صعوبة في القراءة لكنه يمتلك دافعية مرتفعة للتعلم يمكن استثمارها في البرنامج، و قد يمتلك مهارات حركية أو ذاكرة بصرية جيدة، عندها يجب أن يقوم البرنامج على مدخل يقوم على النشاط الحركي، او يعتمد على الذاكرة البصرية بشك كبير ... وهكذا.

رغم أهمية التشخيص إلا أن الأكثر أهمية هو ابتكار خطة لتقديم المساعدة الصحيحة لذوي صعوبات التعلم، لأن صعوبات التعلم تؤثر على الطفل و الأسرة من جوانب متعددة، فالأطفال ذوي

صعوبات التعلم في معظم الأحيان لا يختلفون عن غيرهم من الأطفال العاديين، فهم يشاركون أقرانهم من التلاميذ العاديين في اللعب و الرياضة و أنشطة ما بعد المدرسة، إلا أنهم يحتاجون برامج تعلم خاصة تناسب احتياجاتهم، و يتم تقديم هذه البرامج إما في فصول منفصلة تستمر فيها الدراسة طوال اليوم أو فصول تربية خاصة يحضرها التلميذ لعدة ساعات كل أسبوع. و قد يستعين بعض الآباء بمرشد مدرب ليعمل مع أبنائهم بعد المدرسة، و قد يختار الآباء نقل أبنائهم في مدرسة خاصة لذوي صعوبات التعلم إذا كانت مشكلة أبنائهم شديدة.

وضع جاي بوند Jay Bond بعض الأسس التي يجب مراعاتها عند تصميم برنامج تربوي و هذه الأسس هي أن تكون برنامج فردي ، و أن تكون التدريبات التي يتلقاها الطفل ملائمة له، و أن تستعين الخطة بجهود الآخرين من خبراء و متخصصين و أولياء أمور، و أن تستخدم الخطة أساليب تعليمية فعالة، و أن يكون التدريب محددا، و ليس عاما حتى يتم التأثير على الصعوبة مباشرة. و مما سبق يجب أن نؤكد على الأسس العامة التالية للتكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وفقا لما يلي:

- التشخيص السليم و الدقيق للطفل ذي صعوبة التعلم، و التأكد من أنه خال من المعوقات الحسية و العقلية، و هذا هو بداية الطريق السليم لرسم برنامج للطفل ذي صعوبة التعلم. و يجب أيضا توخي الحذر بين التسرع في تشخيص الطفل ذو صعوبة التعلم الذي يعرقل عملية التعلم، و بين التأخر في تشخيصه.

- التهيئة السليمة للمكان الذي سيتم فيه تقديم البرنامج من إضاءة مناسبة، و نظام، حتى لا يشعر الطفل بالملل، أو يصاب بأمراض أخرى.

- التهيئة النفسية للطفل ذي صعوبة التعلم قبل البدء في البرنامج، و ترغيبه في المشاركة في إعداد أو تنفيذ برامج تدريبية ناجحة، للتخفيف من حدة صعوبته.

- أن تكون البرامج التدريبية المقدمة للطفل ذي صعوبة التعلم في حاجة إلى تطبيق فردي بقدر الإمكان، و أن يتم التدريب خطوة خطوة، حتى يشمل جميع جوانب الصعوبة.

- يراعى عند إعداد البرنامج مصاحبات الصعوبة و كيفية التغلب عليها، و العمل على التخفيف من توتر الطفل، و انفعالاته و زيادة ثقته في نفسه، و ترغيبه في مشاركة زملائه، و تنمية حب العمل الجماعي لديه، و تعويده على تحمل المسؤولية.

- أن تكون البرامج و التدريبات المقدمة للطفل سهلة و شيقة و تجذب انتباهه و تناسب مستواه العلمي و العقلي، و أن تتدرج من السهل للصعب، و أن يكون لها هدف محدد تسعى إلى تحقيقه.

- أن تكون التدريبات المقدمة للطفل محددة و واضحة تجاه مستوى الصعوبة مباشرة، و لا يتم الانتهاء من التدريبات قبل التأكد من أن التلميذ قد تحسن مستواه و التخفيف من صعوبته. - بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي و التأكد من أن الطفل قد تحسن مستواه و التخفيف من صعوبته، لابد من متابعة الطفل و تشجيعه على الاستمرار نحو الأفضل دائما، و إثارة دوافعه على ذلك. (الطفي عبد الباسط إبراهيم، 2006، ص ص 148-150).

- إن عمل برنامج تعليمي خاص هو الاختيار المفيد للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. و يجب عمل برنامج تعليمي خاص مناسب لكل طفل حسب نوع الإعاقة التعليمية التي يعاني منها و يكون ذلك بالتعاون بين الأخصائي النفسي و المدرس و الأسرة. (محمد النوبى علي، 2011، ص 211).

و الاستعانة بجهود الآخرين المهتمين بتعليم الطفل لأجل أن تتكامل كافة الجهود في سبيل تقديم برنامج تدريبي ناجح، يحقق الهدف الذي وضع من أجله.

و يجب مراجعة هذا البرنامج كل عام لكن نضع في الاعتبار القدرات المناسبة الحالية للطفل و صعوبات التعلم التي يعاني منها.

ثانيا- استراتيجيات و برامج التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

بداية لابد من القول بأن هناك ارتباطا وثيقا لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية و عملية التكفل، فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية. و لا يمكن أن يكون هناك تكفل حقيقي دون تشخيص مسبق فضلا عن أن التشخيص الدقيق ييسر عملية التكفل.

إن التلميذ ذو صعوبات التعلم الأكاديمية ليس مجرد تلميذ فاشل دراسيا بحاجة فقط إلى تكفل في المجال التربوي بواسطة أساليب تدريسية، بل علينا التكفل به من نواحي عدة نفسية اجتماعية و بواسطة تقنيات خاصة. لذا فإن برامج التكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية ليست بالضرورة برامج تعليمية فقط بل منها برامج إرشادية و علاج طبي و نفسي، كما أن المسئول عن تنفيذ هذه البرامج ليس الأخصائي النفسي فقط، و إنما المدرسة و الأسرة.

1- استراتيجيات و أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

إن اكتساب المعرفة و الاستراتيجيات و المهارات اللازمة للعمل بشكل مستقل هامة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و غيرهم من العاديين، فقد تحد الصعوبة من قدرة الطالب على التعلم من خلال طرائق التدريس العادية مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية و أدوات و أساليب مكيفة و معدلة، و من هنا كان لا بد من اعتماد أساليب تربوية و تدريسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تختلف عن تلك المستخدمة للطلبة العاديين في الصف العادي. لذا فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حاجة إلى معرفة الاستراتيجيات النافعة في الموقف التعليمي و يصبحوا قادرين على استخدامها بفاعلية. (مراد علي سعد و وليد السيد خليفة، 2007، ص 61).

تتاح العديد من التقنيات التعليمية بالنسبة لتعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم و أن كل طالب يعاني من صعوبات في التعلم يعد حالة فريدة، فإن دمج اتجاهات و استراتيجيات تعليم متنوعة يكون مطلوبا لتحقيق احتياجات هؤلاء التلاميذ.

و تتطلب استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم الإحاطة بجانبين مهمين: الجانب الأول أن تبنى الاستراتيجيات بالطريقة الفردية، أي أن يبنى لكل طالب برنامج خاص به، و هذا ما يسمى بإستراتيجية التدريس الفردي لكل طالب، و التي تختلف عن إستراتيجية تدريس الطلبة العاديين، إذ

تكون عامة لكل الطلبة في مرحلة دراسية ما، و لمستوى عمري معين، أما الجانب الثاني فهو وضع الأهداف بعد قياس مستوى الأداء الحالي، إذ يتم بعد ذلك البحث عن إستراتيجية ما لتدريسها، هذا يختلف عن إستراتيجية مناهج الطلبة العاديين، إذ تشتق الأهداف من فلسف التربية العامة.

1-1- تعريف الإستراتيجية التعليمية

هي سلسلة من الإجراءات التي يتم التخطيط لها بدقة و إحكام لتوظيف جميع القدرات و الإمكانيات لمساعدة الطالب على تحقيق أهداف التعلم، و تمكينهم من المهارات الضرورية للتعلم. و حتى يتسنى لأي أسلوب تدريسي النجاح و تحقيق أهدافه لابد له أن يراعي عدة عوامل منها:

- الواقعية، أن يوازن بين الإمكانيات المتاحة و الممكنة و بين الأهداف المرجو تحقيقها.
- المرونة، أن يكون قابل للتعديل إذا ما اقتضت الظروف ذلك.
- الإلزام، بحيث تكون الخطة ملزمة بالتنفيذ وفقا للجدول الزمني المحدد له.
- المشاركة، مشاركة جميع الأفراد ذوي العلاقة في تنفيذه و ذلك لأن لكل منهم دورا يجب التقيد به و إنجازه.
- التنسيق، يقصده التنسيق الإداري و الفني فيما يختص بالإجراءات و الوسائل.
- التقييم، أن يتضمن طرقا واضحة لتحديد فيما إذا كانت الأهداف قد تحققت أم لا و تحديد طرق الحصول على التغذية الراجعة.
- الشمولية، بحيث يتضمن الأسلوب جميع المواقف و الاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي. (محمود أحمد الحاج، 2010، ص 113).

2-1- مبادئ التعلم لذوي صعوبات التعلم

- يجب مراعاة الخصائص النمائية لكل طفل و قدراته و سرعته في التفكير.
- يجب وضوح الأهداف في ذهن المعلم حتى يستطيع إعطاءها للمتعلم.
- يجب أن تكون الخبرات مناسبة للطفل و تكون ضمن احتياجاته اليومية.
- يجب أن تكون الخبرات متناسقة و مكتملة لبعضها البعض بحيث تؤهل ذوي صعوبة التعلم لوظيفة معينة مناسبة لقدراته.
- يجب تنويع الخبرات فلا تقتصر على جانب واحد.
- يجب أن يكون المنهج مرنا شاملا حتى يفسح المجال لمراعاة الفروق الفردية على الرغم من أن المجموعة لن تصل إلى مستوى واحد.

- يجب أن تكون الخبرة هادفة ذات معنى تلبي احتياجاته و تبدأ من المحسوس إلى المجرد و من السهل إلى الصعب.
- يجب إثارة الدافعية باستخدام التعزيز و يجب أن يكون لدى التلميذ استعداد و على قدر من النضج.
- مراعاة الفروق الفردية و ذلك بتنويع الأسلوب لدى المعلم لتحقيق الهدف.
- مراعاة الفروق الفردية في عملية التقويم. (سعيد كمال الغزالي، 2011، ص 116).

3-1- أنواع الاستراتيجيات و الأساليب التعليمية

إن أهم تدخل للطفل المصاب بصعوبات التعلم هو التدخل التعليمي على ضوء عدم التجانس بين الأطفال و المراهقين المصابين بهذا الاضطراب، مع بناء و تخطيط تدخل تعليمي يساير القدرات المحددة و أساليب التعلم، و هي عملية فردية... و من أجل تحديد و تفصيل تدخل تعليمي للوفاء بالحاجات الفردية يحتاج المعلمون أن يضعوا في اعتبارهم المتغيرات التعليمية و حالات التلاميذ لما يجب أن يعملوه و كيف. (أحمد عبد الكريم حمزة و محمد أحمد خطاب، 2008، ص 75).

و مع ذلك فإن المشكلة المتضمنة في أي إستراتيجية من استراتيجيات التمكن من التعلم هي كيفية تقديم الوقت التعليمي الإضافي للطلبة الذين يحتاجونه، و قد قدم هذا التعليم الإضافي خارج وقت الحصة العادية في كثير من البحوث التي أجريت عن التمكن من التعلم – كأن يقدم مثلاً بعد المدرسة أو أثناء العطلة. و بوجه عام وجدت البحوث التي أجريت عن برامج التمكن من التعلم التي تقدم التعليم العلاجي (التصحيحي)، بالإضافة إلى وقت الحصة المنتظمة مكاسب تحصيلية و خاصة لذوي التحصيل المتدني. (لوكاند هاردي و آخرون، 2010، ص 109).

تختلف طرائق التدريس التي يستخدمها معلم التربية الخاصة قليلاً عن تلك المستخدمة في غرفة الصف العادي، و تكون هذه الطرق أكثر مرونة و تنوع لتناسب الصعوبة التي يراد تخفيفها. و يستخدم معلم التربية الخاصة وسائل تعليمية و طرق تدريس تعتمد على وسائل متنوعة لتراعي إستراتيجيات التعلم المختلفة لدى التلاميذ، و ذلك حتى لا يصاب التلميذ بالملل و تشتت الذهن أو بالإحباط و القلق و التوتر إذ قد يعيق كل هذا عملية التعلم لدى التلميذ و قد تؤدي به بالتالي إلى الفشل.

و هناك العديد من الاستراتيجيات و البرامج التي تستخدم بفعالية مع الأطفال الذين يواجهون صعوبات التعلم أثناء مسيرتهم التربوية، و أهم تلك الاستراتيجيات هي:

1-3-1- إستراتيجية التدريب القائم على التعليم العلاجي

التعليم العلاجي نوع خاص من برامج التعليم يوضع لمساعدة ذوي صعوبات التعلم عن طريق المواءمة بين الخبرات التعليمية و الحاجات الخاصة بفرد معين كما تظهر في عملية التقويم و كما يظهر في تحليل مميزات تعلم ذلك الفرد.

و على هذا فالتعليم العلاجي بهذا التصور هو مفهوم و اتجاه للتعليم و ليس نظاماً تعليمياً معيناً أو وضعاً

تربويا محددا أو أسلوبا خاصا في التعليم، و يشار له بمصطلحات متعددة تستعمل بشكل مترادف كالتعليم العيادي، أو التدخل، أو المعالجة التربوية. (راضي الوقفي، 2011، ص 507).

كما أن التعليم العلاجي عبارة عن مجموعة من الجهود و الإجراءات التربوية يقوم بها متخصصون داخل عبارة تربوية من أجل الارتقاء بالمستوى التحصيلي و الأداء النفسي للفئات التالية:

- من يعانون من صعوبات التعلم.

- ذوي المستوى التحصيلي العادي.

- المعوقون.

- المتفوقون عقليا و الموهوبون.

من مبادئ التعليم العلاجي انه ينبغي أن تستهدف أساليب التعليم لذوي صعوبات التعلم إتقان المادة من جهة، و القيام بالعمل بأسلوب استراتيجي من ناحية أخرى مستعينة على ذلك بمبادئ النشاط و التهيؤ لمعرفة جديدة تبنى على معارف سابقة و تكون على صلة ببيئة الطالب. (راضي الوقفي، 2009، ص 507-508).

أما عن أشكال التعليم العلاجي فقد توصل علماء النفس و التربية إلى العديد من صور و أشكال التعليم العلاجي بعضها فردي و بعضها جماعي نجملها فيما يلي:

- التعليم المباشر

ظهر بالبحث و الدراسة أن أسلوب التعليم المباشر يساعد على تحسين مستوى أداء الطلاب و يستند التعليم المباشر إلى الإجراءات التالية:

- وضع أهداف محددة واضحة يدفع الأطفال إلى تحقيقها.

- صياغة و ترتيب الأنشطة التربوية في خطوات متسلسلة.

- إتاحة الفرص العديدة لاكتساب المهارات الجديدة.

- تقديم التغذية المرتدة الفورية لتصحيح المسار التعليمي للتلميذ أولا بأول.

- تقويم تقدم المستوى التحصيلي للتلميذ. (سعيد كمال العزالي، 2011، ص 116).

- التعلم الإيجابي أو الفعال

و يستند إلى الإجراءات التالية:

- تشجيع التعلم التفاعلي بين التلميذ و البيئة و مادة التعلم.

- الاستناد إلى الخبرات السابقة للتلميذ عند تقديم المادة التعليمية الجديدة.

- إعداد التلميذ ذهنيا و فكريا و دافعا في عملية التعلم.

- تشجيع التلميذ على الاندماج في عملية التعلم.

- بناء الدرس بصورة تتيح للتلميذ النجاح في تحصيله.

- أن نعلم التلميذ كيف يتعلم بحثه على الإجابة عن السؤال و عدم تقديم حل جاهز له. (سعيد كمال الغزالي، 2011، ص 118).

- التعليم المتبادل

التعليم المتبادل أو التبادلي يعتبر التعلم نشاطا اجتماعيا بين مجموعة من الناس يتدخل تدريجيا ليظهر بعدئذ في صورة تحصيل فردي، و هو يعتمد على الحوار أو المحادثة بين المعلم و التلاميذ و يلعب فيه المعلم دور الوسيط الذي يتيح و يشكل فرص التعلم و يضعها أمام ناظري التلميذ و تقويم الأداء التحصيلي فيه عملية مستمرة مصاحبة للتدريس. (سعيد كمال الغزالي، 2011، ص 120).

- أسلوب النظم

هو نشاط تعليمي يشكل نطاقا له مكوناته و عناصره و علاقاته و عملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة و هو يتألف من أربعة أجزاء و هي:

- المدخلات و هي الخاصة بالتلميذ و المقررات الدراسية و طرق التدريس و الوسائل التعليمية و الأنشطة التربوية و القوى البشرية القائمة بالتدريس و الخدمات النفسية و الطبية و الاجتماعية.

- العمليات و هي مجموعة الأفعال و التفاعلات و العلاقات التي تحدث داخل النظام التعليمي بالفصل و المدرسة نتيجة المدخلات السابقة و الجو السائد داخل الفصل و المدرسة.

- المخرجات و هو خاص بنتائج العملية التعليمية من حيث المستويات التحصيلية للتلاميذ و سمات شخصياتهم.

- التغذية الراجعة و يقصد بها تقويم المخرجات و العمل على تصحيح مسار العملية التربوية و يرتبط بهذا النظام التدريسي كل من التعليم الفردي و نظام الجمع التعليمي. (سعيد كمال الغزالي، 2011، ص 130).

2-3-1- إستراتيجية التدريب القائم على العمليات النفسية

يفترض مؤيدو استخدام هذه الإستراتيجية وجود خلل أو عجز نمائي محدد لدى الأطفال، فإذا لم يتم تصحيح ذلك العجز فمن الممكن أن يستمر في كبح عملية التعلم لدى الطفل و يعتبر تدريب القدرات النمائية جزءا من منهج مرحلة ما قبل المدرسة، حيث تعد مهارات الاستعداد ضرورية و يجب على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات السابقة المطلوبة لإتقان عملية التعلم اللاحقة و أن يحاول تنمية و تطوير المتطلبات السابقة للمهارة الجديدة.

فإذا كان الطفل يعاني من مشاكل في القراءة، نتيجة صعوبات في الانتباه، فلا بد أن يركز المعلم على تدريب العمليات النفسية المرتبطة بتلك الصعوبة، فمن المفيد تدريب الطفل على الانتباه لتسلسل المثيرات السمعية أو البصرية و زيادة مدة الانتباه عند أداء المهام البصرية ثم تنتقل بشكل متسلسل إلى مهارة القراءة. و قد وضعت العديد من البرامج للتدريب على المهارات البصرية و المهارات النفس لغوية، و تتشابه معظم البرامج الموجهة لتدريب العمليات النفسية للأطفال كونها تشترك في التركيز

على الأنشطة و المواد الدراسية و كذلك مشتقة من حاجة الأطفال للتحصيل الأكاديمي. (إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 148-149).

1-3-3- إستراتيجية التدريب القائم على تحليل المهمة

يقصد بهذا الأسلوب التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة أن أحد الاستراتيجيات التي دائما ما يستخدمها المدرس مع الأطفال ممن يعانون من صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو الحساب في المدرسة. (محمد علي كامل، 2003، ص 129).

يطلق على هذا الأسلوب أسلوب تحليل المهمة الذي يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة، و من ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات مما يساعد على تعلم و إتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم. و ينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية، مثل القراءة و الرياضيات و الكتابة، حيث تبسط إستراتيجية أو أسلوب تحليل تلك المهمات المعقدة مما يساعد بالتالي على إتقان مكوناتها بشكل مستقل، إذ تختصر المهمة إلى النقطة التي يتمكن الطفل من الاستجابة لها بشكل مريح و من ثم ينتقل خطوة بعد خطوة على السلوك الأكثر تعقيدا. فالمدرس على سبيل المثال قد يجزئ المهمة المعقدة لقراءة قطعة قراءة إلى تعلم الجملة، و تعلم وضع الكلمات المنفصلة في جملة، و تعلم مقاطع الكلمة أو مكوناتها الصوتية، و من ثم ينمي المهارات إلى الحد الذي يسمح للطفل في النهاية من قراءة الكلمة و الجملة و قطعة القراءة. (محمد علي كامل، 2003، ص 130).

و تقترح ليرنر أن عملية تحليل المهمة تعتمد على مجموعة من الخطوات التالية و هي:

- تحديد طرق الاتصال الإدراكية لاستقبال المهمة التعليمية و التعبير عنها مثال ذلك سمعية، بصرية، حسية... الخ.

- تحديد طبيعة النظام الحسي الإدراكي اللازم للتعبير عن المهمة التعليمية هل بحاجة إلى حاسة واحدة أم أكثر للتعبير عن تلك المهمة.

- تحديد طبيعة المهمة التعليمية (لفظية، أدائية).

- تحديد طبيعة العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن المهنة التعليمية.

- تقييم الطالب. (محمد علي كامل، 2005، ص 142-143).

و يتم التركيز في هذا النموذج على تسلسل و تبسيط المهمة التعليمية و يصمم هذا النوع من البرامج لتزويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالخبرة التعليمية من خلال الطرق و القنوات غير التقليدية من خلال الاعتماد على المواد المسجلة و التقنيات البصرية.

1-3-4- إستراتيجية التدريب القائم على العمليات النفسية و تحليل المهمة

هي أسلوب جمعي يكامل بين النموذجين السابقين حيث يتم دمج النموذجين الأول و الثاني في نموذج واحد، و يقوم هذا النوع من البرامج على تقديم مناهج مختلفة و متعددة بحيث تكون هذه المناهج

البديلة مناسبة للمتغيرات الخاصة بالمتعلم. (محمود أحمد الحاج، 2010، ص 115).

و تركز هذه الإستراتيجية في تدريب ذوي صعوبات التعلم على دمج المفاهيم الأساسية لكل من أسلوب تحليل المهمة و الأسلوب القائم على العمليات النفسية و بذلك لا يتجه النظر إلى العمليات النفسية بأنها قدرات منفصلة بل سلسل من العمليات المتعلمة و مجموعة من الاستجابات الشرطية التي تتعلق بمهمة معينة، و يتضمن هذا الأسلوب ثلاث مراحل هي:

- تقييم نواحي القوة و الضعف لدى الطفل.

- تحليل المهمات التي يفشل فيها الطفل.

- الجمع بين المعلومات الخاصة بتقييم الطفل و تحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التدريسية و المواد التربوية التي سيتم تقديمها بشكل فردي. و يمكن استخدام هذا الأسلوب في تعلم المهارات الحسابية و القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم. (إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 148-149).

5-3-1- إستراتيجية التدريب القائم على الحواس المتعددة VAKT

يقصد بهذه الإستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه، حيث يعتمد هذا البرنامج على تدريب حواس الطفل (سمع، بصر، شم، لمس، الحاسة المكانية) على العمليات الإدراكية و ربطها مع بعضها البعض. (سعيد كمال العزالي، 2011، ص 122).

إن أي برنامج مصمم وفقا لهذا الأسلوب (أسلوب الحواس المتعددة) يتعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة ، حيث أن هذا الأسلوب يعمل على حل مشاكل الطفل عن طريق استخدام حواسه المختلفة أثناء عمليات التدريب المختلفة، و يفترض هذا الأسلوب بأن الطفل يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة من حواسه. (محمد علي كامل، 2005، ص 142).

ويعني اسلوب VAKT ما يلي:

V-Visual البصر.

A-Auditory السمع.

K-Kinesthetic الإحساس بالحركة.

T-Tactual اللمس.

مثال:

- يحكي الطفل قصة للمدرس.

- يقوم المدرس بكتابة كلمات هذه القصة على اللوح.
- يطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر).
- يستمع الطالب إلى المدرس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع).
- يقوم الطالب بقراءتها (النطق).
- يقوم الطالب بكتابتها (يركز على الجانب اللمسي و الحركي معا). (محمد علي كامل، 2005، ص158).

ومن هذه الأساليب التي استخدمت الحواس المتعددة:

- أسلوب فيرنالد Fernald

يسمى أحيانا أسلوب تتبع الكلمة لأن الطالب يقوم بتتبع الكلمة بإصبعه عددا من المرات مع نطقه للكلمة على شكل مقاطع، و تدمج هذه الطريقة اللغوية و أساليب التتبع في أسلوب متعدد الحواس، ولكنها تختلف عن البرامج متعدد الحواس الأخرى من حيث أنها تدرس الكلمة كاملة بدلا من (الصوت المنفرد) و يتلمس الطالب الكلمة كاملة معززة بذلك الذاكرة إبصار كامل للكلمة.

يستفيد من هذه الإستراتيجية ذات المنهج المتعدد الحواس الطالب الذي يعاني من ضعف في جميع قنوات التعليم الرئيسية المحتملة في الإدراك السمعي، و الإدراك البصري، و التعبير اللفظي و الكتابي، و تستخدم مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في تعلم القراءة، حيث تستخدم كل الحواس بدل استخدام حاسة واحدة كما هو في التعليم العادي، لأن المعلمين افترضوا أن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة. (ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 199).

- أسلوب جلنغهام / ستلمان

يمكن تصنيف أسلوب جلنغهام Gillingham / ستلمان Stillman كأسلوب منهجي في تعليم القراءة وفق الطرق التي تأخذ بتعددية الحواس، و قد غلب عليه أن يعرف بالمختصرات VAKT. و يمكن النظر إلى هذا الأسلوب كأسلوب يستخدم الطريقة الصوتية في تعرف الكلمات في البداية ثم يستخدم الطريقة الكلية كوسيلة لدعم قيمة تعرف المعنى في القراءة، و كوسيلة لتعلم تعرف الكلمة كذلك.

و يلتقي هذا الأسلوب مع أسلوب فيرنالد السابق الذكر في كونه يستهدف تلبية حاجات الأطفال غير القادرين على تعلم القراءة بالأساليب الصفية العادية و بخاصة ذوو صعوبات التعلم. و يتضمن هذا الأسلوب تكرار الربط بين صورة الحرف أو الكلمة و صوته، و كيفية استخدام آلية النطق أو شعور اليد

عند إخراجها. و يمكن استخدامه مع طلاب من الصف الثالث و حتى الصف السادس من ذوي القدرات المتوسطة أو فوق المتوسطة و الذين يتمتعون بحواس جيدة. و يمكن مع إجراء بعض التعديلات استخدام هذا الأسلوب مع طلاب في صفوف أدنى أو أعلى من الصفوف المذكورة. (راضي الوقفي،

(2011، ص428).

1-3-6- إستراتيجية تعديل السلوك المعرفي

تعديل السلوك المعرفي تقنية للكشف عن طاقات التعليم الكامنة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، و تعد هذه التقنية مهمة لأن هذه الطريقة تعالج مسألتين رئيسيتين من الصعوبات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم، و هما التعلم الذاتي و الدافعية.(ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 167-168).

و يوجد العديد من أساليب تعديل السلوك المعرفي المفيد لهؤلاء الأطفال، و فيما يلي عرض لهذه الأساليب:

- أسلوب مراقبة الذات

يقع هذا الأسلوب ضمن أساليب تعديل السلوك المعرفي و يعد أسلوبا فعالا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم و بخاصة ذوو مشكلات الانتباه منهم. يقوم الطلاب بموجب أسلوب مراقبة الذات بتقييم سلوكهم و يحتفظون بسجل لذلك التقييم. و تجرى عملية التقييم الذاتي و التسجيل الذاتي و الطلاب يؤدون مهمات واضحة لهم. و يتكون أسلوب مراقبة الذات من ثلاث خطوات هي:

- إصدار نغمة من مسجل صوتي لتوحي للطلاب بمراقبة الذات.

- إستراتيجية التساؤل الذاتي التي يستخدمها الطالب عند مراقبته لذاته.

- وسيلة يسجل عليها الطالب إجاباته عن أسئلة التقييم الذاتي من حيث كونه منتبها أم لا.(راضي الوقفي، 2009، ص 507).

يساعد هذا الأسلوب على زيادة سلوك الانتباه فمثلا يطلب من الطالب أن يحدد عدد المرات التي يصرف فيه انتباهه لمثيرات أخرى في الغرفة أثناء القيام بالواجبات المدرسية، ثم يطلب منه أن يحاول تقليل تلك المرات و أن ينتبه لواجباته أكثر.(إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 156)

عندما يكرر الأطفال المادة التعليمية التي سيتم تذكرها يجب تعليمهم أن يراقبوا أدائهم على كل المهام المعرفية، إن مراقبة الذات ترتبط بما أسماه فلافل Flavell و ولمان wellman بتحول الذاكرة ومعرفة الفرد و وعيه بأي شيء له صلة بالمعلومات التي تم تخزينها و استرجاعها فالشخص يكون لديه القدرة على معرفة الأشياء الأسهل في تذكرها عن غيرها.

إن التدريب على تحول الذاكرة يكون مفيدا في تدريس الأطفال لتحديد خصائص المهمات التي تتطلب تذكرها سهلا أو صعبا و يجب أن يتعلم الأطفال استراتيجيات الذاكرة التي تساعدهم في التذكر بشكل أفضل. (محمود عوض الله سالم و آخرون، 2006، ص 101).

و قد أسفر البحث الذي أجري حول هذا الأسلوب عما يلي:

- ينتج أسلوب مراقبة الذات في أثناء أداء العمل مزيدا من الانكباب على العمل و أحيانا مزيدا من الإنتاجية الأكاديمية.
- تشكل الإيحاءات (النغمات) و التسجيل الذاتي للإجابات عناصر ضرورية عند البدء بالتدريب و لكن الطلاب يمكن أن يستمروا بدونها لاحقا.
- يمكن الوصول إلى الآثار الإيجابية لمراقبة الذات دونما حاجة للمعززات.
- لا تشكل النغمات إزعاجا ذا بال للطلاب الآخرين في الصف.
- يمكن استخدام هذا الإجراء مع مجموعات صغيرة بتعديلات بسيطة. (راضي الوقفي، 2011، ص 508).

- أسلوب التعلم الذاتي

يمثل هذا الأسلوب نمطا آخر من أساليب تعديل السلوك المعرفي التي استعملت مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و يقوم هذا الأسلوب على تأكيد أهمية اللغة في تطوير المعرفة الكلية للطفل. و يتضمن التدريب على استخدامه سلسلة من الخطوات يقوم المعلم في أثناءها بالكلام المسموع و كأنه يكلم ذاته، ثم يكلف الطالب بأن يقلده فيما قاله و عمله إلى أن يتمكن من أداء ذلك بشكل مستقل. (راضي الوقفي، 2009، ص 264) .

يعتمد هذا الأسلوب على النموذج، و النموذج هنا هو راشد (المعلم) يقوم باستخدام طرق خاصة للتعامل مع المشاكل بحيث يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده. (محمد علي كامل، 2005، ص 150).

من المفيد لنجاح هذه الإستراتيجية أن يتم التدريب على أداء مهمات أكاديمية تؤخذ من المادة الدراسية و أن تكون التعليمات التي تعطى للطلاب محددة تماما. (راضي الوقفي، 2011، ص 266).

و أكدت الدراسات و الأبحاث أهمية هذا الأسلوب و للأسباب الآتية:

- أنه يؤكد على المبادرة الذاتية و ذلك بإشراك الطفل في تدريب نفسه.
- يزود الطفل بطرق خاصة لحل المشاكل.
- تعزز استقلالية التلميذ بجعله يتبع النموذج الذي قدمه المعلم. (إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 150).

- أسلوب الوعي المعرفي

يقصد بالوعي المعرفي أو ما وراء المعرفة لدى علماء النفس المعرفي المعرفة حول المعرفة أو التفكير حول التفكير، أو وعي الفرد على تفكيره المنهجي حول ما يتعلمه. و هو بعبارة أخرى القدرة على تسهيل حدوث التعلم بمراقبة الفرد لعملياته الفكرية و توجيهها بصفته القدرة على معرفة ما لا نعرف و على معرفة ما نعرف.

و يتضمن الوعي المعرفي عاملين أساسيين هما الوعي على المهارات و الاستراتيجيات و المصادر اللازمة لأداء مهمة معرفية بفاعلية، و القدرة على استخدام آليات التنظيم الذاتي كوضع خطة لحل المشكلة و تقييم النشاطات الجارية لحلها و تدقيق النتائج و معالجة المصاعب بهدف التأكد من أداء المهمة أداء ناجحاً.

لعل أكثر استراتيجيات الوعي المعرفي التي يحتاجها التعلم المدرسي هي تمكين الطلبة من التصنيف و التدقيق و التقييم و التنبؤ. و غاية التدريب على متغيرات الوعي المعرفي هذه هي الوصول إلى مرحلة يتمكن فيها الطلبة ذوو الصعوبات التعليمية من تطوير نظام لسؤال الذات في أثناء تعلمهم من مثل: لماذا أتعلم هذا؟ ما الذي يفترض أن أتعلمه؟ ما الذي أعرفه مسبقاً حوله؟ ما الأفكار الهامة؟ كيف يمكن تنظيم المعلومات؟ كيف يمكن أن أتعلمها؟ كيف يمكن أن أتذكرها؟ أين و متى يمكن أن أستعملها؟ كيف يمكن أن أطبقها؟ (راضي الوقفي، 2009، ص ص 266-268).

1-3-7- الوسائل التقنية المساندة لذوي صعوبات التعلم

تعتبر الوسائل التقنية المساندة جزء مهم من نظام الدعم المتكامل الذي يحتاجه من يعاني من صعوبة أو أكثر من صعوبات التعلم، و تعرف هذه الوسائل المساندة على أنها الأدوات أو الأجهزة أو البرامج التي بإمكانها تحسين أداء ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كان ذلك في التعليم أو العمل أو غير ذلك من كافة نشاطات الحياة. و بإمكان الأفراد من فئة ذوي صعوبات التعلم الاستفادة من الوسائل التقنية المساندة في التغلب على الصعوبات التي يعانون منها إذا كان اختيار و تجهيز الوسائل مراعيًا لاحتياجاتهم الفردية.

و لعل أهم الوسائل المساندة لذوي صعوبات التعلم هو الحاسوب و ذلك لتوفره على نطاق واسع في المدارس و غرف المصادر و توفر البرمجيات التي يمكن استخدامها لتدريس ذوي صعوبات التعلم. (محمود أحمد الحاج، 2010، ص 168).

يساهم استخدام الحاسوب إسهاماً كبيراً في تنمية مهارات الكتابة لدى التلميذ خاصة في جانب الهجاء و التنظيم، حيث يمكن للتلميذ أن يمارس أنشطة كتابية متنوعة و مشوقة باستخدام العديد من البرامج المتخصصة في الحاسوب، و بعضها يوفر التصويب الفوري لما يقع في التلميذ من أخطاء في الهجاء، فضلاً عن تدريبه على بعض الجوانب المتصلة بتنظيم الكتابة مثل ترك الهوامش و المسافات بين السطور و المسافات بين الكلمات... (منى إبراهيم اللبودي، 2005، ص ص 156-157).

كما تعد أجهزة التسجيل من التكنولوجيا المساعدة التي يمكن استخدامها من قبل الطلاب الذين لديهم صعوبات في الإدراك السمعي: التمييز السمعي، و الإغلاق السمعي، و الذاكرة السمعية، و التابع السمعي، و الدمج السمعي حيث يمكن لهؤلاء الطلاب القيام بتسجيل المحاضرات، ثم معاودة سماعها بإيقاعاتها، و أخذ الوقت المناسب لمتابعة هذه المحاضرات، عوضاً عن أخذ الملاحظات التي قد يجد بعضهم من ذوي صعوبات الكتابة صعوبات في القيام بها خلال التدقيق المستمر للمحاضرات.

كما يمكن أن تساعد أجهزة التسجيل الطلاب الذين لديهم صعوبات في تجهيز و معالجة المعلومات مثل بطء عمليات التجهيز و المعالجة، أو صعوبات في تكامل النظم الإدراكية، حيث يجد بعض الطلاب

صعوبات في الجمع بين الاستماع إلى المحاضرات، و كتابة ملاحظاتهم أو أخذهم بعض المعلومات الإضافية، أو حتى متابعة المعلومات خلال عملية العرض.

و تنقسم أجهزة التسجيل إلى نوعين هما:

- أجهزة التسجيل الصوتية.

- و أجهزة التسجيل المرئية.

و كلاهما يمكن أن يساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تعويض بعض أنماط القصور السمعي والبصري لديهم.

إن استخدام كتب مسجلة هي طريقة أخرى لمساعدة التلاميذ على ممارسة القراءة. فالتلميذ يستمع إلى القراءة و هو يتابع ما يستمع إليه في نسخة مطبوعة من الكتاب، فإذا كان التلميذ مصنفًا من ذوي صعوبات التعلم أو العسر القرائي، فإن هناك كتبًا مسجلة متاحة لهذه الفئة. (منى إبراهيم اللبودي، 2005، ص 153).

تلعب التكنولوجيا المساعدة دورًا بالغ الأهمية في مساعدة الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، و خاصة بالنسبة لطلاب المرحلتين الثانوية و الجامعية، بسبب تزايد درجة تعقيد العمليات الرياضية و تشعبها في هاتين المرحلتين. و من أنماط التكنولوجيا المساعدة الشائعة الاستخدام لدى ذوي صعوبات التعلم من طلاب هاتين المرحلتين الحاسبات أو الآلات الحاسبة الناطقة. (فتحي مصطفى الزيات، 2008، ص 336).

يمكن القول أنه يجب تعليم و إكساب ذوي صعوبات التعلم مثل هذه الاستراتيجيات يقع بالدرجة الأولى على البرامج المدرسية من حيث التصميم و المحتوى من ناحية و على القائمين بالتدريس لهذه الفئة من الطلاب من ناحية أخرى. و أنه ليست هناك إستراتيجية محدثة أكثر ملائمة تصلح للأفراد ذوي صعوبات التعلم و إنما يتم تطبيق الإستراتيجية الأكثر ملائمة لطبيعة المهمة المقدمة وفقا لمستوى تناول الطفل للمعلومات المقدمة إليه.

و يفترض جيربر Gerber أن غالبية الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم عديد من الاستراتيجيات إلا أنهم يكون لديهم الاستعداد لاكتساب الإستراتيجيات إضافية و يعني ما سبق أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليس لديهم عيب في الاستراتيجيات بقدر ما لديهم عدم مرونة في استخدام الإستراتيجية.

2-البرامج العلاجية و الإرشادية النفسية

لضمان نجاح أي برنامج في مجال الإرشاد النفسي و التربوي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم لابد من العمل مع المتعلم نفسه و كذلك مع والديه و معلميه في المدرسة، إذ يجب أن يتضمن البرنامج الإرشادي مساعدة المتعلم في الجوانب التربوية و التحصيلية التي عانى منها بالإضافة إلى مساعدته في الجانب النفسي الانفعالي، كما يجب أن يتضمن البرنامج طرق و استراتيجيات مساعدة الوالدين في تقبل حالة المتعلم و التكيف لها و الإجراءات التي من شأنها مساعدة المتعلم في المنزل.

هذا بالإضافة إلى العمل و التنسيق مع المعلمين في المدرسة، و هكذا فإن دور الأخصائي النفسي يتم فيه التركيز على توعية الوالدين و المعلمين من خلال إتباع مجموعة من الإجراءات عند التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يمكن أن نحددها و ذلك على النحو التالي:

2-1- البرامج العلاجية و الإرشادية النفسية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

إن ظاهرة صعوبات التعلم لا تعبر عن مشاكل تربوية فحسب، وإنما أيضا مشاكل نفسية تكيفية تؤثر على الطفل الذي يعاني من هذه المشكلة، كما تؤثر على أسرته، لذا يجب عند التعامل مع مشكلة صعوبات التعلم ألا يتم التركيز على التدخل التربوي والتعليم العلاجي فحسب، وإنما يجب أن يشمل التكفل تقنيات وأساليب إرشاد نفسي وتربوي تساعد الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم على التكيف مع المشكلة وتجاوزها، كما تساعد الوالدين على التخفيف والمعاناة النفسية والتكيف أيضا مع مشكلة طفلهم ومساعدته بشكل مستمر.

2-1-1- العلاج الطبي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

كما هو واضح من التسمية فإن المتحمسين لهذا الاتجاه بشكل عام هم الأطباء خاصة أطباء الأعصاب. و يشتمل الاتجاه الطبي على أساليب متعددة أهمها:

- العلاج بالعقاقير الطبية

ليس هناك علاج دوائي محدد لصعوبات التعلم حيث يستخدم هذا الأسلوب بشكل شائع في علاج حالات الإفراط في النشاط، إذ أن التقليل من النشاط الزائد يحسن من درجة استعداد الطفل للتعلم، و تختلف فاعلية تلك العقاقير من طفل لآخر. لذا فإنه من غير الممكن التعميم بأن عقارا ما ينفع في علاج مختلف الحالات.

و تعمل المنبهات النفسية على تحفيز إنتاج الموصلات العصبية الكيميائية اللازمة لإرسال المعلومات من جذر المخ إلى أجزاء من المخ تتعامل مع الانتباه، و يؤكد باركلي **Barkely** أن المنشطات النفسية تزيد من الساعات الانتباهية عند الأطفال و تضبط اندفاعيتهم و تقلل النشاط الحركي الزائد و تحسن من التناسق البصري- الحركي. (خالد زيادة، 2006، ص ص 124-126).

- العلاج بضبط البرنامج الغذائي

يعتبر ضبط البرنامج الغذائي أسلوبا آخر من أساليب العلاج الطبية لصعوبات التعلم و الذي ظهر في منتصف السبعينات من هذا القرن. و يرى **فينجولد** و هو صاحب هذا الأسلوب أن المواد الملونة و الحافظة و مواد النكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الأطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة خاصة الفواكه و العصير و غيرها من المواد الكيماوية المضافة، تزيد من حدة الإفراط في النشاط لدى الأطفال، و عليه يجب ضبط البرنامج الغذائي بحيث لا يشتمل على مثل هذه المواد في الصناعات الغذائية. (خالد زيادة، 2006، ص ص 128-131).

2-1-2- العلاج والإرشاد النفسي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

لا يمتد تأثير صعوبات التعلم على الجانب التربوي للفرد فحسب و إنما أيضا إلى الجانب النفسي والاجتماعي، لذلك يجب التعامل مع مشكلة صعوبات التعلم ليس بالتركيز على التدخل التربوي والتعليمي العلاجي فقط، و إنما يجب أن يشمل التدخل تقنيات و أساليب إرشاد نفسي تساعد الفرد الذي يعاني من صعوبات التعلم على التكيف مع المشكلة و تجاوزها.

و من هنا فإن خدمات الإرشاد النفسي يجب أن تتضمن البرامج التي تتعلق بهذه الفئة، مع العلم أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يشكلون مجموعة متجانسة من حيث الخصائص، إلا أن هناك عناصر عامة يشترك فيها معظمهم، و من تلك الخصائص الخبرات السلبية التي يتعرضون لها خلال حياتهم و خاصة في مرحلة المدرسة و من أهم تلك الخبرات ما يلي:

- مشكلات مدرسية تتمثل في عدم تقبلهم من قبل المعلمين و أقرانهم الآخرين في الصف و المدرسة هذا بالإضافة إلى التحيز ضدهم، مما يحد بالتالي إمكاناتهم لتحقيق أقصى درجة من النمو تسمح به طاقتهم و قدراتهم.

- الشعور بالإحباط و الفشل بدرجة أكبر من أقرانهم الطلبة الآخرين و ذلك نتيجة فشلهم المتكرر في النجاح في المتطلبات المدرسية، و انعكاسات ذلك الفشل في المنزل و المجتمع و كنتيجة لذلك فإنهم يصبحون أقل مقاومة للإحباط و أميل للاستجابة المبالغ فيها في المواقف الضاغطة.

- الشعور باليأس و الاستسلام و ذلك نتيجة لتكرار الضغوط النفسية لديهم بالإضافة إلى معاناتهم من القلق و الاكتئاب.

- المعاناة من مشكلات تربوية و نفسية تعود إلى عدم الاستجابة لحاجاتهم الخاصة من قبل المدرسة و ذلك لعدم توفر الاختصاصيين الذين يمكن أن يكون لهم دور كبير في هذا المجال و عدم توفير خدمات نفسية تأهيلية لهذه الفئة من الأفراد.

- تدني مفهوم الذات لديهم و الذي يمكن أن يحصل بسبب التوقعات المتدنية لقدراتهم من قبل المعلمين و الأقران.

2-2- البرامج العلاجية و الإرشادية النفسية لأسر ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

تتعرض أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم و بشكل مستمر إلى تحديات للقيام بالتكيفات الخاصة بأطفالهم، و عليهم إشباع حاجاتهم الخاصة التي تتغير عند انتقال الطفل ذي صعوبات التعلم من مرحلة عمرية إلى أخرى، و يلعب الآباء دورا هاما في أي خطة لمساعدة طفلهم ذي صعوبة التعلم، ففي بعض الأحيان يكون الآباء و أعضاء آخرين من الأسرة بحاجة إلى مساعدة ليتمكنوا بشكل كامل من اتخاذ القرارات بشكل كامل بأنفسهم. (أسامة محمد البطاينة و آخرون، 2007، ص 232).

لا تختلف الأسر التي يوجد فيها طفل يعاني صعوبة تعليمية عن غيرها من الأسر في قيامها بوظيفتها كوحدة متماسكة، إذا كانت على درجة من الوعي و لقيت دعما و توجيها من المؤسسات الاجتماعية

يمكنها من حل المشكلات و الصراعات التي قد تنشأ نتيجة وجود طفل ذو صعوبة التعلم، ذلك أن وجود هذا الطفل يمارس ضغطا انفعاليا قويا على الأسرة يتأثر به جميع أفرادها.

كجزء من التكفل من المهم للأخصائي النفسي أن يخبر الأسرة و الطفل بطبيعة الحالة و أسبابها، و يمكن أن تحدث المساعدة إذا أكد الأخصائي أن الطفل لديه طريقة مميزة في التعلم و ليس ميكانيزم اضطراب و أن الصراعات الأسرية و مشاكل الوالدين التي تنشأ حول مشاكل المدرسة لابد من مواجهتها و يجب إعلام الوالدين بكيفية مساعدة الطفل على التعلم و كيفية الدفاع عنه في المجال الدراسي. (أحمد عبد الكريم حمزة و محمد أحمد خطاب، 2008، ص ص 75-78).

في مجال الإرشاد الأسري لذوي صعوبات التعلم فإنه يجب مساعدة الوالدين في تفهم طبيعة صعوبات التعلم و تأثيرها على تعلم و تطور سلوك الطفل، بالإضافة إلى تفهم أولياء الأمور لشعورهم نحو أبنائهم و كذلك فهم و تطبيق المعلومات التي يحصل عليها أولياء الأمور للمساعدة في نمو طفلهم من خلال التعامل اليومي بين الطفل و والديه مما يساعد الوالدين أيضا في استيعاب و تفهم الطرق التي يجب عليهم التعامل مع طفلهم من خلالها و أجل القيام بدورهم الأبوي بطريقة تساعد الطفل على النمو و التعلم. (سعيد حسني العزة، 2007، ص 282).

تساعد برامج الإرشاد الآباء في التعامل مع مشاعرهم فهذه البرامج يتم تنظيمها بناء على طبيعة العائلة و مشاكل الطفل و هي:

- إرشاد فردي

و يكون للطفل وحده، في حالة صعوبة تواجد الأبوين معه. (الآباء المدمنين، الكحوليين، الذهانيين، و الذين يرفضون الطفل رفضا باتا). (محمد النوبى علي، 2011، ص 211).

- إرشاد جمعي للآباء و الأمهات

و ذلك للذين يرغبون في الاستفادة من تجارب غيرهم في حل المشكلات الأساسية.

- إرشاد الطفل و الوالدين بشكل منفصل

و ذلك في الأسر التي فيها العلاقات متوترة، و يكون من غير المفيد إرشاد الطفل و أبويه سويا.

- إرشاد الطفل و والديه سويا

و هذا يكون للأسر التي يمكنها أن تشارك المرشد دون أي نزاعات أو توتر. (عمر محمد خطاب،

2006، ص 192-193).

3-2- إرشاد و إعداد المعلمين في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية

يجب أن يأخذ المعلمون بعين الاعتبار هذه الخطوط الإرشادية لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

على النجاح، و هذه المجموعة من الإرشادات مقدمة لمدرس غرفة المصادر أو مدرس الصف العادي أو الفصول الخاصة منها:

- التكلم ببطء و ثبات و بوضوح و بصوت مقبول.
- يجب الإصرار على أن يتبع الطفل التعليمات التي توجهها له.
- الاستمرار بتوجيه الطلاب خلال أداء الواجبات.
- منح الطالب الوقت الكافي للإجابة.
- يجب أن تكون لدى المعلم معرفة و خبرة بأساليب تعديل السلوك.
- عدم استخدام أسلوب التهديد و الوعيد.
- توفير البيئة التعليمية المناسبة لكي يظهر الطفل استعداداته الكافية و ذلك عن طريق النماذج و التعيينات الدراسية.
- الأخذ بعين الاعتبار أن جميع التلاميذ احتياجاتهم مختلفة.
- لا يهمل الفروق الفردية.
- أن يصمم البرنامج الخاص من خلال حاجات و قدرات الطفل.
- استخدام المواد التعليمية بمتابع منتظم.
- تنظيم استجابات الطفل في المواقف التعليمية. (يحيى محمد نبهان، 2008، ص 53-54).

كما أن المعلم من حيث شخصيته و إعداده العلمي و المهني و التربوي و اتجاهه نحو مهنته و مدى إشباعها لتطلعاته المادية و المهنية، و الجوانب السلبية في حياته، لا شك لها دور كبير في بناء شخصيته طلبته بكل جوانبها العلمية و النفسية. (يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي، 2008، ص 20).

إن عدم فهم المعلمين لهذه الفئة يستلزم عناية خاصة بهم و ذلك بعقد دورات لهم حتى يزيد الوعي و المعرفة عند المعلم بهذه الفئة المتواجدة في المدارس العادية و حتى لا يقف المعلم عاجزا عن التعامل السليم و العادل مع جميع التلاميذ في القسم مراعاة للفروق الفردية لدى التلاميذ. كما أن معلم التلميذ عليه أن يعرف نقاط الضعف و القوة لديه من أجل المساهمة في إعداد برنامج تعليمي خاص به.

3- البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

إن تخطيط البرامج التربوية و تنفيذها يتطلب توفير بدائل تربوية لذوي صعوبات التعلم و هي من الأكثر تعقيدا إلى الأقل تعقيدا، و تقسم إلى:

3-1- المراكز (المدارس) الخاصة بصعوبات التعلم

هي مختصة بمن يعانون من مشاكل تعليمية أو انفعالية شديدة و يجدون صعوبة في التفاعل مع المدرسة العادية بالتالي من الممكن لهم أن يحضروا إلى هذه المراكز أو المدارس الخاصة بدوام جزئي أو كامل. و هنا يتم مراعاة شدة المشكلة، التكلفة المترتبة على العائلة، النقل و المواصلات، درجة العزل أو التقيد، الظروف المنزلية، رغبة الأهالي في هذا النوع من المدارس.

3-2- غرفة المصادر

غرفة المصادر هي فصل دراسي ملحق بالمدرسة العادية، يتلق فيه أولئك الطلاب الخدمات التربوية الخاصة و الذين تستدعي حالاتهم و ظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة أبكر مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم من العاديين في الفصل العادي حتى يتمكنوا من الاستفادة من أحييتهم التعليمية في المكان المناسب.

و هي نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته و تعليمه بصورة فردية أراعي خصائصه و احتياجاته و قدراته، في حين أنها تقسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي المعلومات و المهارات الأكاديمية إضافة إل التفاعل الاجتماعي و التواصل مع الآخرين. (عاكف عبد الله الخطيب و آخرون، 2012، ص 5).

يجب أن يكون البرنامج عالي التنظيم يكاد يخلو من المشتتات يحتوي عدد قليل من الطلاب ما بين 8-12 طالب حيث يقوم معلم مؤهل للتعليم الخاص و مساعد معلم بالتدريس و يقضي هؤلاء الطلاب معظم وقتهم في هذا الصف، و يجب أن يكون هذا البديل لذوي الصعوبات الشديدة، و قد أثبتت الدراسات أن نتائج ذوي صعوبات التعلم في هذا الصف أفضل مما كانت عليه في الصفوف العادية. (عمر محمد خطاب، 2006، ص 138-139).

و من فوائد غرفة المصادر ما يلي:

- إمكانية توفير التعليم المتخصص في مجموعات صغيرة أو بشكل فردي.

- توفير الأوقات المناسبة للطلبة وفقا لحاجاتهم الخاصة.

- المعلمون مدربون تدريباً خاصاً.

- وجود الطالب في بيئة خاصة يشعره بمزيد من الثقة.

- يتمكن الطلاب من ملاحظة طلاب آخرين ذوي صعوبات مشابهة.

- يستطيع معلمو المصادر برمجة يومهم المدرسي بحيث يتمكنوا من القيام بمهام التقييم و مقابلة أولياء الأمور و تقديم المساعدة للمعلمين العاديين في صفوفهم و غير ذلك من الخدمات. (ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 181).

3-3- دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المدرسة العادية

ظهر هذا الاتجاه نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى برامج الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية و للاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويتعلم هنا الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع العاديين في الصفوف العادية و هذا البديل هو من أحدث البدائل التي يتم التوجه له، حيث أنه الأقل تقيدا من بين البدائل الأخرى. و مهما كان شكل البديل التربوي لذوي صعوبات التعلم، فإن إعداد البرامج التربوية هي الأساس الأول في تلك البدائل. (عمر محمد خطاب، 2006، ص 138-139).

يقصد بالدمج أو التكامل اتباع سياسة التكامل بين ذوي الحاجات الخاصة و غيرهم من الأسوياء جسميا و عقليا و اجتماعيا و انفعاليا في الوسط التربوي العادي أو في أقل البيئات تقييدا له أو انعزالا عنه، و توفير مختلف الخدمات التي تساعد على نجاحه. (محمود أحمد الحاج، 2010، ص 118-119).

يقوم هذا الدمج على افتراض أساسي و هو أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكن أن يستفيدوا من مناهج الفصل العادي و لكن مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة، و لهذا فلا يجب بأي حال من الأحوال إهمال جوانب القوة أو الموهبة التي لدى هؤلاء الأطفال، فلا يجب أن نحرهم من فرصة تعلم مناهج الفصل العادي لأنهم يعانون من قصور في بعض المهارات الأساسية مثل القراءة و الحساب، و الكتابة و غيرها، فوضع هؤلاء الأطفال معا في فصل خارج نطاق الفصل العادي و تعليمهم وفق مناهج بديلة سوف لا يخدم الكثير منهم، و لهذا فإن هناك فرصة كبيرة لهم لأن يستفيدوا من المناهج العادية إذا ما قدمت لهم و لمدرسيهم المساعدة الملائمة من غرفة المصادر. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص 163-164).

إن الحركة اتجاه دمج الطلاب المصابين بصعوبات التعلم في صفوف التعليم العام أصبحت الشغل الشاغل في التعليم، فالتعليم الاندماجي لا يحسن فقط الأداء الأكاديمي للأطفال المصابين بصعوبات التعلم بل إنه يمنحهم الفرصة للاختلاط الاجتماعي بزملائهم من الطلاب غير المصابين بصعوبات في غرف صفوف التعليم العام. (رياض بدري مصطفى، 2005، ص 204).

إن دمج أفراد هذه الفئة من الطلاب المصابين بصعوبات التعلم مع أمثالهم من الطلاب الأسوياء و الالتفات إلى نوعية الخدمات المقدمة لهؤلاء، و مهما تعددت الطرق و البرامج المقدمة لذوي الصعوبات إلا أنها تنطلق من الافتراض بضرورة تهيئة الفرد و إعدادة ليندمج مع من حوله مع مراعاة أن يكون هذا الدمج أقل تقيدا لإمكانات الفرد. و من أجل إنجاح تجربة دمجهم في الأطر العادية على التربويين و المسؤولين مراعاة العوامل التالية:

- حاجات هؤلاء الطلاب التعليمية و الاجتماعية و الانفعالية و التي على أساسها يتم تقديم البرامج التربوية - التعليمية المناسبة.

- ملائمة الصفوف التعليمية العادية بحيث تكون مرنة إلى الحد الكافي لضمان تقديم على المساعدات التربوية لهؤلاء الطلاب.

-إجراء التعديلات اللازمة و توفير المواد و الاستراتيجيات التعليمية التخصصية لتلائم حاجاتهم الفردية

- بسبب تغير احتياجات هؤلاء الطلاب التعليمية النفسية و الاجتماعية مع مرور الوقت، يجب إجراء تشخيصات و تقييمات مختلفة لفحص مدى ملائمة الخدمات التي تقدم إليهم، و إجراء التعديلات اللازمة بناء على هذه التغيرات.

- يعتبر التقبل الاجتماعي لهؤلاء الطلاب من أهم العوامل التي تعمل على دعم ثقتهم بذاتهم و تقديرهم لقدراته، لذلك على المدرسة و الهيئة التدريسية أن تكون حساسة لتلك النقطة و تعمل تقبلهم في الإطار التربوي على أكل وجه.

- من أجل ضمان إنجاح عملية دمج الطلاب المعسررين تعليمياً، على إدارة المدرسة بشكل خاص ملقاة مسؤولية إضفاء جو إيجابي لتقبلهم من قبل الجميع. (يحيى محمد نبهان، 2008، ص 114-115).

يتطلب توفير الفرص المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتم دمجهم في المدارس العادية تعاون كل من معلم الصف العادي و معلم التربية الخاصة فالمسؤولية مشتركة فيما يتعلق بالتهيئة للدمج و التخطيط له و تنفيذه، و إلا أصبح الدمج مجرد شكل جديد من أشكال العزل.

4- فريق العمل المتعدد التخصصات في برنامج التكفل بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

إن إنجاح عملية التعلم لطالب ذوي صعوبات التعلم تحتاج إلى تكاتف الجهود بين فريق عمل متكامل.

ويؤكد الفريد هيلي و زملائه على أنه بسبب الطبيعة المعقدة لمشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و المعرضين للخطر بصفة عامة و ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، و ترابط مظاهر النمو المختلفة و تداخلها، فإن القرارات بشأن ما يلزم عمله مع هؤلاء الأطفال، و من الذي يوكل إليه ذلك العمل، يتحتم اتخاذها من قبل الفريق المتعدد التخصصات ككل، كما يؤكدون على أن مثل هذه القرارات سوف تكون أكبر من مجرد مجموعة أفكار الأخصائيين منفردين أو منفصلين عن بعضهم البعض فالآراء المشتركة تقود إلى ملاحظات أكثر دقة و ملائمة و أن منحى الفريق المتعدد التخصصات يستند في جوهره على فكرة مؤداها أن نتائج التفاعلات النشطة بين ذوي التخصصات المتنوعة تختلف نوعياً من النتيجة الإجمالية لإسهامات تلك التخصصات في حالة تقديم كل منها منفردة أو على نحو منفصل.

كما أن تعدد التخصصات المهنية لأعضاء فريق العمل و الطرق و الفنيات التي يستخدمونها، و الجوانب التي يتناولونها من شخصية الطفل، و تكامل المعلومات المتجمعة نتيجة لذلك كله سوف يضمن مزيداً من العمق و الدقة في وصف مشكلة الطفل و نوعية و درجة إعاقته و الصعوبات التي يعانيها، و تحديد احتياجاته (عملية التقييم) من ناحية، و مزيد من الملاءمة في اتخاذ القرار بشأن البرنامج التكفلي اللازم لاحتياجات الطفل و إعداده و تطبيقه و تقويم فاعليته (عملية التدخل التربوي) من ناحية أخرى و ذلك على أساس أن جميع أعضاء الفريق يشاركون فيه و يتحملون معا مسؤولية تنفيذه. (عاكف عبد الله الخطيب، 2009، ص 31-32).

4-1- دور المعلم في برنامج ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

يعتبر المعلم أكثر مصادر المدرسة أهمية، فالمعلم هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية المنهج و الأنشطة و الممارسات التربوية و التغيير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال المنهج، إضافة إلى ذلك أنه أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار، الأمد، الدرجة، المصدر. فالمعلم له دور رئيسي في الكشف عن صعوبات التعلم لدى الأطفال و بالتالي يسهم إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية من خلال غرفة المصادر.

و يتمثل دور معلم الصف العادي في برنامج صعوبات التعلم في:

- تزويد معلم صعوبات التعلم بالمعلومات اللازمة عن الطالب الملتحق بالبرنامج.
- المشاركة في إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذ.
- ملاحظة الطالب و متابعة تطور مستوى أدائه في الفصل العادي.
- المشاركة في تنفيذ البرنامج فيما يخصه و إجراء التعديلات في التدريس داخل الصف العادي و في بيئة الصف حسب ما هو منصوص عليه في الخطة.
- استشارة معلم صعوبات التعلم في وضع الاختبارات و تقييم الطلاب.
- يعمل على تهيئة الطالب للذهاب إلى غرفة المصادر و تشجيع الطالب على الجد و الاجتهاد و توعية زملاء الطالب في الصف على احترامه و تقديره و مساعدة الطالب على التخلص من مشكلته.
- مساعد المعلم لطالب غرفة المصادر على تنفيذ واجبه و إعطاء الطالب فكرة عن الدرس الذي فاتته و هو في غرفة المصادر بشكل مبسط لضمان عدم انقطاعه عن واجباته الصفية بالإضافة إلى الملاحظة العامة و المستمرة لأداء الطالب التحصيلي و الأنماط السلوكية الانفعالية.
- خلق أجواء مناسبة لطلبة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على بذل أقصى جهودهم لاستغلال قدراتهم و إمكانياتهم.

4-2- دور معلم التربية الخاصة في برنامج ذوي صعوبات التعلم

و يتمثل دور معلم الصف العادي في برنامج صعوبات التعلم في:

- المشاركة في تقييم و تشخيص الحالات، و تحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لها.
- المشاركة في تحديد الاحتياجات الخاصة عموماً لكل حالة مع التأكيد على الاحتياجات التربوية و الأكاديمية لها.

- تحديد الأهداف التربوية و التعليمية لكل طالب.

- تحديد البرنامج التربوي و التعليمي، و البرنامج الفردي و الأنشطة الجماعية لكل طالب.
- تحديد الخطة التعليمية و مستوياتها.
- تحديد المواد و المصادر و الوسائل و الأنشطة التعليمية المناسبة لكل طالب.
- تحديد أساليب التدريس و طرقه المناسبة لكل طالب.
- تنفيذ عملية التدريس.
- التقييم المستمرة لأداء الطالب قبل التدريس و أثناءه و بعده، و متابعة التقدم و النمو التعليمي و المعرفي و المهاري و الوجداني للطالب.
- استخدام طرق و أساليب تعديل السلوك المناسبة لكل طالب.
- المشاركة في إرشاد و معاونة المعلمين العاملين بالمدارس العادية التي يتعلم فيها الطالب.
- المشاركة في التوجيه و الإرشاد الأسري، لا سيما بالنسبة للوالدين و أولياء الأمور فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية و التحصيلية للطالب و مشكلاته.
- تهيئة المواقف و البرامج الترويحية، و الأنشطة الثقافية و الاجتماعية و الفنية و الرياضية، و الرحلات و الزيارات التي من شأنها أن تعزز شعور الطالب بالسعادة، و توثيق الصلات ببيئاتهم، و تحقيق اندماجهم الاجتماعي.
- التعاون مع بقية الأخصائيين في فريق التربية الخاصة، و تبادل المعلومات اللازمة معهم بشأن نمو الطفل و مشكلاته و إحالته إلى غيره من المتخصصين عند اللزوم و بما يحقق مصالح الطالب.(عاكف عبد الله الخطيب، 2009، ص ص37-46).

4-3- دور المرشد التربوي و الأخصائي النفسي في برنامج صعوبات التعلم الأكاديمية

4-3-1- دور المرشد التربوي في برنامج صعوبات التعلم الأكاديمية

يجب أن يعمل المرشد مع المعلمين و المختصين في مجال التربية الخاصة لضمان تلقي الطالب مساعدة في الموضوعات المدرسية، و ذلك عن طريق التنوع في أساليب التعليم و طرائقه بحيث يجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً للمتعلم و أقرب عليه من خلال توظيف الأسلوب الذي ينسجم مع رغبات و ميول الطالب من جهة و المهمة التعليمية من جهة أخرى. و كذلك التدرج في المهارات التعليمية و التقليل من خبرات الفشل بحيث يتم البدء بالتعليم الذي نجح به الطالب ثم التدرج ببطء مع مواصلة التشجيع و التعزيز للجوانب التي أتقنها الطالب.(سعيد حسني العزة، 2007، ص 284).

إن المرشد التربوي له دور هام في التنسيق مع الإدارة لعقد اجتماعات تهدف إلى توعية أولياء الأمور و المعلمين و طلبة المدرسة نحو ذوي صعوبات التعلم، و العمل مع معلمي الصفوف لتحديد الطلبة ذوي الصعوبات من أدائهم و سلوكهم داخل الصف و التعامل مع المشكلات السلوكية و الانفعالية

لدى الطلبة. و من أهم أدوار المرشد التربوي نوجزها فيما يلي:

- وضع الخطط السنوية لبرامج التوجيه لطلاب ذوي صعوبات التعلم في إطار الخدمة العامة للتوجيه والإرشاد.
- متابعة حالات الطلاب السلوكية و التحصيلية و تقديم الخدمات و المساعدات الإرشادية لهم.
- اتخاذ الوسائل و الإجراءات الكفيلة بتلبية احتياجات تلاميذ صعوبات التعلم بالتعاون مع معلم صعوبات التعلم.
- معرفة الأحوال الأسرية للتلاميذ الملحقين بالبرنامج و مساعدة المحتاجين منهم.
- دراسة الحالات الفردية للتلاميذ ممن تظهر عليهم بوادر سلبية.
- توثيق الروابط بين البيت و المدرسة و اطلاع أولياء الأمور على مسيرة ابنهم.
- التعاون مع معلم صعوبات التعلم و جمع المعلومات عن الطلاب لتعبئة السجل الشامل أو دراسة حالته.
- تثقيف المجتمع المدرسي بأهداف البرنامج و خطته و التوافق بينهما في الميدان.
- المشاركة في البحوث و الدراسات و الدورات و الندوات و المؤتمرات في مجال عمله و في مجال صعوبات التعلم.
- ملاحظة سلوك الطفل و علاقاته و تفاعلاته داخل البيئة الأسرية و المدرسية أو المؤسسية للوقوف على أهم المشكلات التي تواجهه و مساعدته على تقبل الحياة الاجتماعية و تحسين علاقاته و مقدرته على الأداء و الاندماج الاجتماعي.
- استخدام فنيات و طرق التدخل المهني المتعددة للخدمة الاجتماعية لمواجهة مشكلات الطفل و مساعدته على التوافق.
- بناء علاقات مهنية فعالة مع الطفل و أسرته قائمة على الثقة و الاحترام المتبادل و إظهار مشاعر الاهتمام و التقبل و المساندة و التشجيع، و استخدام أسلوب الشرح و التفسير و الاقتناع. (عاكف عبد الله الخطيب، 2009، ص 38-39).

4-3-2- دور الأخصائي النفسي في برنامج صعوبات التعلم الأكاديمية

حدد فاروق صادق واجبات الأخصائي النفسي في مجال ذوي الاحتياجات على النحو التالي:

- المشاركة في فرز الحالات و ذلك من خلال المسوح التي تجريها السلطات أو الدوائر التعليمية أو الصحية أو الاجتماعية، بغية الكشف عن مدى انتشار نوعية أو شكل معين من أشكال الانحراف.
- المشاركة في عملية التقييم و التشخيص الشامل للحالة و ذلك للتعرف على إمكاناتها و أوجه القصور

في الجانب النفسي عن طريق المقابلة و تطبيق الاختبارات و المقاييس النفسية المقننة، مع الاستعانة بمصادر البيانات الأخرى المتاحة من الوالدين و التقارير الطبية و الاجتماعية، بحيث يتم تحديد الخصائص السلوكية المؤثرة في أداء الحالة إيجابا و سلبا، و من ثم احتياجاتها الخاصة.

- المشاركة في قرار توجيه الحالات و قبولها في المدرسة أو المؤسسة و ذلك على أساس خصائص كل حالة، و مدى استفادتها من البرنامج أو البرامج الموجودة داخل المدرسة أو المؤسسة، و مدى استيفاء الحالة لشروط القبول بها.

- تصنيف الحالة و تسكينها في مستوى مناسب، أو في مجموعة مناسبة بناء على مؤشرات واقعية عن مستوى أداء الحالة، و مدى تجانسها مع غيرها و ذلك بما يضمن النمو و التوافق و أفضل أداء ممكن.

- المشاركة في رسم البرنامج الفردي و الجماعي و تنفيذه، حيث يشارك الأخصائي النفسي الأخصائيين الآخرين في المدرسة أو المؤسسة و تحديد الإجراءات التنفيذية للبرنامج و تخطيطه، كما يقوم بترجمة هذه الأهداف إلى أنماط سلوكية و مفاهيم و مهارات يشرحها للمعلم، و كذلك تحديد نوع المواقف و الإمكانات و الأنشطة الممكن استخدامها في الحالة، و متابعتها و مناقشتها و تحديد الخطوات التالية للبرنامج.

- التوجيه أو الإرشاد الفردي أو الجمعي تعد مهمة التوجيه و الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة من أهم واجبات الأخصائي النفسي، حيث يعاني أفراد هذه الفئات عديدا من المشكلات اليومية الحياتية أو الأسرية أو التوافقية و الدراسية و الاجتماعية، كالانسحاب و الاضطراب الانفعالي و القلق و الصراع و العدوان و غيرها.

- متابعة الحالات بعد تخرجها و مساعدتهم على الاتصال و على تحقيق التوافق الاجتماعي مع البيئة المحيطة بهم.

- المشاركة في تعليم أولياء الأمور و تدريبهم و ذلك لزيادة كفاءة الوالدين و الأسرة في تحمل مسؤولياتهم إزاء الحالة، عن طريق الإرشاد الأسري و تعريف الأسرة بماهية المشكلة و أسبابها و مظاهرها و تأثيرها على كل من الفرد و الأسرة و المجتمع، و تبصير الأسرة بأهداف البرنامج التعليمي أو العلاجي و دورهما في تنفيذه و متابعتها. (عاكف عبد الله الخطيب، 2009، ص 41).

إن من أهم واجبات الأخصائي النفسي في مجال صعوبات التعلم هو الربط بين أولياء الأمور و البيئة المدرسية فلابد من وجود تعاون وثيق بين الآباء و المعلمين لتعزيز التعلم في المدرسة و البيت، حيث يساعد هذا التعاون في تخفيف الكثير من المشكلات التي تنشأ خلال مرحلة التقدم التربوي للطفل، فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم و أسرته بحاجة إلى مساعدة بهدف المحافظة على العلاقات و البناء الأسري و زيادة فهم أفراد العائلة للطفل و قبولهم لصعوبات التعلم التي يعاني منها. (بدري مصطفى، 2005، ص 265).

4-4- دور الطبيب في برنامج صعوبات التعلم الأكاديمية

و يتمثل دور الطبيب في برنامج صعوبات التعلم في:

- المشاركة في التقييم الشامل للحالات مع التأكيد على التاريخ المرضي و تقييم النمو الطبيعي للطفل من النواحي الصحية و الحركية و الوظيفية العامة، و السمعية و البصرية، للكشف عن جوانب العجز و القصور فيها، و البدء في الإجراءات العلاجية الطبية في ضوء البيانات الأخرى المجتمعة عنه.

- المشاركة في قرار توجيه الحالات و قبولها في المدرسة أو المؤسسة و ذلك على أساس خصائص كل حالة، و مدى استفادتها من البرنامج أو البرامج الموجودة داخل المؤسسة التعليمية و مدى استيفاء الحالة لشروط القبول.

- المشاركة في رسم البرنامج الفردي و الجماعي و تنفيذه مع بقية أعضاء الفريق المختص و ترجمته إلى أهداف سلوكية و مفاهيم و مهارات، و كذلك تحديد نوع المواقف و الإمكانيات و الأنشطة الممكن استخدامها مع الحالة.

- تعريف الأسرة بالحالة الصحية للطفل، و ما تستلزمه من متابعة و طرق رعاية في بيئته الأسرية من حيث اللقاحات و أوقاتها و الفحوص الدورية للطفل. (عاكف عبد الله الخطيب، 2009، ص 45-46).

4-5- دور أخصائي العلاج الطبيعي في برنامج صعوبات التعلم الأكاديمية

يعمل أخصائي العلاج الطبيعي على تنمية عضلات الجسم بشكل عام و خاصة العضلات الرئيسية و تنمية المهارات الدقيقة و الكبيرة من خلال جلسات فردية علاجية يخضع لها الطالب، و تستخدم أحدث الأجهزة و الآلات المعينة أثناء العلاج. (عاكف عبد الله الخطيب، 2009، ص 56).

4-6- دور الأسرة في برنامج صعوبات التعلم الأكاديمية

من أكثر الناس تعايشاً مع الطالب ذوي الصعوبة التعليمية هم الوالدين فهم أول من زامن خبرات الطالب، و بما أن أولياء الأمور هم أكثر إدراكاً من أي وقت مضى للدور المنوط بهم و خاصة أولئك الذين لديهم أطفال يعانون من صعوبات التعلم، إذ البرامج التي تقدم في إطار المؤسسات التعليمية قد لا تحقق الأهداف كما ينبغي بدون تواصل مع الأسرة. (إيمان عباس علي و هناء رجب حسن، 2009، ص 170-171).

كما أن للأسرة دور مهم في مساندة طفلهم في حل مشكلته، حيث يعتبر الوالدان مصدراً قيماً بل على الأكثر عليهم أن يشاركوه في حلها، لذا يجب إبلاغ الأهل بشكل مستمر بضرورة مشاركتهم في جميع القرارات المتعلقة بالطفل و خاصة في السنوات الأولى من عمره، و ذلك بهدف مساعدة الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم لأن يصل إلى أفضل مستوى يستطيع الوصول إليه، لذا يجب أن تتوحد و تتفاعل جهود كل من المدرسة، و معلم الصف، و معلم غرفة المصادر و غيرهم من المهنيين الآخرين مع جهود الأسرة، و يمكن تلخيص دور الأسرة في الأبعاد التالية:

- توفير البيانات الشاملة عن الطالب للمعلم.
- إطلاع المعلم على أي تغيير يطرأ على الأسرة أو الطالب يمكن الاستفادة منه لصالح الطالب.
- التواصل المستمر و الفعال بين أسرة الطالب و معلم صعوبات التعلم.
- التعاون مع المدرسة بالسماح لمعلم الصعوبات بإجراء التشخيص اللازم.
- الاستجابة لدعوة البرنامج للاشتراك في التشخيص و إعداد و تنفيذ و تقييم الخطة التربوية الفردية.
- متابعة و تنفيذ خطة البرنامج للطالب و المساعدة في أداء الواجبات.
- توفير مكان مناسب للدراسة و توفير مواد خاصة للطالب مع استشارة معلم صعوبات التعلم.
- تقبل الأسرة للمشكلة فلا داعي للقلق أكثر من اللازم على مستقبل الطالب.
- تجنب عبارات السخرية و الاستهزاء و المقارنة مع الأخوة.
- الالتحاق بدورات تساعد على فهم المشكلة التي يعاني منها طفلهم، بحيث يتعرفون على الإجراءات و الوسائل و الأساليب التي تعينهم على مساعدة طفلهم، و كذلك على التعرف على المراحل التي يمر فيها طفلهم و أهم سماتها.(ماجدة بهاء الدين عبيد، 2009، ص 195-196).
- حتى أن بعض الباحثين شجعوا فكرة مشاركة أولياء الأمور في كل مرحلة من مراحل البرنامج التكفلي ابتداء من مرحلة التعرف إلى مرحلة التقييم، و يكون ذلك من خلال ما يأتي:
- **مرحلة التعرف**
- و يكون دورهم من خلال ملاحظاتهم للإشارات المبكرة لصعوبات التعلم، و الوعي بالخدمات التي ينبغي أن تقدم لهم.
- **مرحلة القياس**
- و يكون دورهم من خلال جمع البيانات عن الطفل في المنزل و تقديم المعلومات التي تتعلق بالقياس.
- **مرحلة اختيار البرامج**
- حيث يشارك الوالدين في اختيار البديل التربوي المناسب للطفل، و في وضع الأهداف التي تتضمنها خطة الطفل التربوية الفردية.
- **مرحلة التنفيذ**
- و هنا يشارك الآباء في الأنشطة المدرسية، و قد يتطوع لمساعدة المعلم في المدرسة، و قد يشاركوا بالأنشطة المعتمدة على المنزل.

- مرحلة التقييم

حيث يزود الآباء المعلمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل في المهارات الأكاديمية التي يتعلمها و أيضا المهارات السلوكية. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2010، ص 514).

إن أهم أسس نجاح العمل الفريقي أن يتفهم كل عضو فيه طبيعة دوره و المهام الموكولة إليه، و أن يعنى بأدوار الآخرين و اختصاصاتهم و يقدرها، و أن يدرك العلاقة المشتركة بين دوره و اختصاصه و أدوار اختصاصات الآخرين، و أن تكون هناك آلية تنظيمية و إدارية داخل المدارس و المؤسسات تضمن لأعضاء الفريق المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات في مراحل التقييم و التشخيص، و تهيئة الخدمات اللازمة، و متابعتها و تقييم مدى فاعليتها، كما تكفل بالتنسيق و الانسجام بين الأدوار الموكولة إلى كل منهم، بحيث تجعل من العمل المهني منظومة متكاملة تعمل لمصلحة الطالب أو الطفل، و تحقق لهذا العمل أقصى درجة ممكنة من الإيجابية و الفاعلية.

خلاصة

يتضح مما سبق أن ما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية و دعم دراسي ملائمين، و رعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة و التركيز عليها و تعزيزها و تقليص مواطن الضعف المحددة لديهم، لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها، بالإضافة إلى الإستراتيجيات التعليمية مع العلم أن استراتيجيات تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تعتمد على إستراتيجية واحدة أو نموذج تعليمي واحد، حيث أن جميع الطلاب لا يتعلمون بطريقة واحدة و لا يوجد سياسة تناسب الجميع. لذلك فهم بحاجة إلى الاستراتيجيات التي سوف تساعدكم في السير في دراستهم وفقا لقدراتهم الفعلية.

كذلك حاجة ذوي صعوبات التعلم إلى الرعاية و المساندة النفسية حيث ظهر جليا أنهم يعانون من عدد من الاضطرابات، إلى جانب تقديم خدمات علاجية و إرشادية للأسرة وتوجيهات تساعد المعلم للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.

كما أن مساعدة هؤلاء التلاميذ هي مسؤولية مشتركة بين الجميع و تتحمل جميع الجهات التي تتفاعل مع الطفل مسؤولية تقديم المساعدة، فلكل منها دور، و أن المدرسة و الأسرة بشكل خاص مسؤولين مسؤولية تعاونية عن تقديم العون كل في نطاق الدور الذي يرسم له. لذا يعتمد نجاح البرنامج التكفلي أو فشله على الأسرة و المدرسة و القائمين على تصميم هذا البرنامج.

الجانِب المِيداني

و الفصل السابع: إجراءات الدراسة الميدانية أدواتها

تمهيد

أولاً- إجراءات الدراسة الاستطلاعية و أدواتها

- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
- 2- حدود الدراسة الاستطلاعية
- 3- عينة الدراسة الاستطلاعية و خصائصها
- 4- أدوات الدراسة الاستطلاعية
- 5- نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانياً - إجراءات الدراسة الكمية و أدواتها

- 1- أهداف الدراسة الكمية
- 2- منهج الدراسة الكمية
- 3- حدود الدراسة الكمية
- 4- عينة الدراسة الكمية
- 5- الأدوات و الأساليب المستخدمة في الدراسة الكمية

ثالثاً- إجراءات الدراسة الكيفية و أدواتها

- 1- أهداف الدراسة الكيفية
- 2- مراحل و خطوات الدراسة الكيفية
- 3- حدود الدراسة الكيفية
- 4- عينة الدراسة الكيفية
- 5- الأدوات و الأساليب المستخدمة الدراسة الكيفية

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضا تفصيليا لإجراءات الدراسة و أدواتها، الدراسة الاستطلاعية، و الدراسة الكمية، و الدراسة الكيفية.

أولاً- إجراءات الدراسة الاستطلاعية و أدواتها

كما يتضح من اسمها تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة و كشف جوانبها و أبعادها وتعتبر أول خطوة في سلسلة البحث، ويتوقف العمل في مراحل البحث الأخرى التي تلي الدراسة الاستطلاعية على البداية الصحيحة و الملائمة التي تخطوها هذه الدراسة، كما تمثل هذه الدراسات في الغالب نقطة البداية في البحث العلمي بشقيه النظري و التطبيقي.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية الشائعة في المرحلة الابتدائية.
- التعرف على السنة الدراسية من المرحلة الابتدائية التي يمكن أن تظهر فيها صعوبات التعلم الأكاديمية و بالتالي التكفل المبكر بالتلاميذ.
- وضع فرضيات البحث وتحديد هدفها بدقة.
- تحديد أدوات الدراسة بشكل نهائي وحسب الدراسة الاستطلاعية سيتم بناء قائمة تقدير المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية في شكلها النهائي.

2- حدود الدراسة الاستطلاعية

1-2- الحدود المكانية

المدارس الابتدائية التابعة لوحدة الكشف و المتابعة عميروش1 و الجدول (1) يبين توزيع المؤسسات التربوية التابعة لوحدة الكشف و المتابعة عميروش1، و هذه الوحدة تابعة لقطاع الصحة المدرسية لمدينة باتنة.

جدول (1) يمثل توزيع المؤسسات التربوية التابعة لوحدة الكشف و المتابعة عميروش1.

صفة المؤسسة	اسم المؤسسة	النسبة المئوية
ابتدائية	دوار الديس ذكور دوار الديس إناث دوار الديس الجديدة1 دوار الديس الجديدة2 سوناتيا سوناتيا الجديدة تمشيط 5 تمشيط 6	66.67%

متوسطة	عميروش 1 عميروش 2 سوناتيبا تمشيط	%33.33
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول

من خلال النتائج المبينة في الجدول (1) يتضح أن معظم المؤسسات التربوية التابعة لوحدة الكشف و المتابعة عميروش 1 هي مدارس ابتدائية بلغت نسبتها %66.66 مقارنة بالمتوسطات التي بلغت نسبتها %33.33. و هذا راجع إلى أن كل وحدة كشف و متابعة يجب أن تغطي مقاطعة تربوية تتضمن ثانوية، مدرسة أو مدرستين أساسيتين (متوسطة)، و الابتدائيات الملحقة بها، و تضم المقاطعة التربوية ما بين 4 إلى 6 آلاف تلميذ و تلميذة و هناك من الوحدات من تجاوزت 6 آلاف تلميذ و تلميذة في وقتنا الحالي .

2-2- الحدود البشرية

معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية.

2-3- الحدود الزمنية

من شهر أكتوبر إلى غاية شهر مارس 2014.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها

3-1- حجم عينة الدراسة الاستطلاعية

تم اختيار ثلاث مدارس ابتدائية بطريقة عشوائية من المدارس الابتدائية التابعة لوحدة الكشف و المتابعة عميروش 1، و العينة تكونت من معلمي و معلمات المستويات الدراسية الخمسة إضافة إلى ذلك الأقسام التحضيرية، و بلغ حجم العينة (68) معلم (ة). و الجدول (2) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المدارس الابتدائية.

جدول (2) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المدارس الابتدائية.

النسبة المئوية	العدد	المدرسة الابتدائية
23.52%	16	دوار الديس ذكور (لخضر قوارف)
20.58%	14	دوار الديس إناث (فاطمة بن عاشورة)
20.58%	14	تمشيط 5 (عموري مبارك)
64.70%	44	مجموع المستجيبين
35.30%	24	الذين لم يستجيبوا
100%	68	المجموع الكلي

التعليق على الجدول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (2) نجد أن العينة الأولية تقدر بـ (68) معلم (ة) إلا أن عدد المعلمين والمعلمات المستجيبين بلغ العدد (44) أي بنسبة 64.70% من عينة الدراسة الاستطلاعية فهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة المعلمين و المعلمات الذين لم يستجيبوا و التي بلغت 35.30% أي ما يعادل (24) معلم و معلمة وهذا راجع لأسباب خاصة بالمعلمين و عليه فالعينة النهائية بلغ حجمها (44) معلم (ة) وهي تكفي لإجراء الدراسة الاستطلاعية.

2-3- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

1-2-3- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس

جدول (3) يبين خصائص الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس.

النسبة المئوية	العدد	الجنس
9.1%	4	ذكر
90.9%	40	أنثى
100%	44	المجموع

التعليق على الجدول

يلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول (3) ارتفاع نسبة الإناث في عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغ عددهن 40 معلمة أي بنسبة 90.9% وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة المعلمين الذكور و التي بلغت 9.1% حيث لا يشكلون إلا (4) معلمين، و منه فإن عينة الدراسة الاستطلاعية هي عينة أنثوية.

2-2-3- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث السن

جدول (4) يبين خصائص الدراسة الاستطلاعية من حيث الفئة العمرية (السن).

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	6	%13.64
30 – 50 سنة	27	%61.36
أكثر من 50 سنة	6	%13.64
الذين لم يستجيبوا	5	%11.36
المجموع	44	%100

التعليق على الجدول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (4) يتبين أن معظم عينة الدراسة الاستطلاعية تنتمي إلى الفئة العمرية (30- 50 سنة) أي بنسبة %61.36 .

3-2-3- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث المؤهل العلمي

جدول (5) يبين خصائص الدراسة الاستطلاعية من حيث المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
شهادة التعليم المتوسط	1	%2.27
الثالثة ثانوي	7	%15.9
بكالوريا	2	%4.54
مستوى جامعي	19	%43.18
دراسات عليا	4	%9.09
الكفاءة التربوية	1	%2.27
خريج المعهد التكنولوجي	6	%13.63
الذين لم يستجيبوا	4	%9.09
المجموع	44	%100

التعليق على الجدول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (5) يتبين أن معظم أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية مستواها العلمي جامعي و البالغ عددهم (19) معلم و معلمة أي بنسبة مئوية تقدر بـ 43.18%.

3-2-4- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الخبرة

جدول (6) يبين خصائص الدراسة الاستطلاعية من حيث الخبرة.

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	12	27.27%
10 سنوات فأكثر	22	50%
الذين لم يستجيبوا	10	22.73%
المجموع	44	100%

التعليق على الجدول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (6) يتبين أن معظم أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية خبرتهم المهنية لا تقل عن 10 سنوات حيث بلغت نسبتهم 50% أي ما يعادل (22) معلم و معلمة، فهذا العدد يمثل نصف العينة كما انه له علاقة بالفئة العمرية للعينة.

4- أداة الدراسة الاستطلاعية

مقابلات موجهة ويتم إجراء هذا النوع من المقابلات بناء على قائمة محددة من الأسئلة المكتوبة التي ستوجه للمعلم (ة) حيث توجه نفس الأسئلة إلى جميع المعلمين و المعلمات، وتم صياغة هذه الأسئلة على شكل استبيان مغلق- مفتوح، حيث تضمن أسئلة استطلاعية مقصودة ذات علاقة بموضوع الدراسة، ثلاثة أسئلة الأول و الرابع و الخامس مغلقين و الغرض منهما معرفة إجابة محددة، و السؤالين الثاني و الثالث مفتوحين و الغرض منهما إعطاء الحرية للمعلم (ة) بأن يصوغ الإجابة التي يريد و التعبير بشكل تلقائي عن وجهة نظره كما هو موضح في الملحق (1).

و أجريت هذه المقابلات مع المعلمين و المعلمات في وحدة الكشف و المتابعة عميروش 1.

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية

انطلاقاً من المقابلات التي أجريت في وحدة الكشف و المتابعة عميروش 1 مع المعلمين و المعلمات وتحليل محتوى الإجابات المكتوبة تم التوصل إلى النتائج التالية:

- عرض نتائج السؤال الأول

و الذي ينص على: هل سبق و أن سمعت بمصطلح بصعوبات التعلم؟

جدول (7) يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية على السؤال الأول.

النسبة المئوية	التكرار	العبرة
93.18%	41	نعم
0%	0	لا
6.82%	3	الذين لم يستجيبوا
100%	44	المجموع

التعليق على الجدول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) يتبين أن معظم أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كانت استجاباتهم على السؤال الأول المغلق و بدائل الإجابة (نعم/ لا) هي "نعم"، بنسبة مئوية 93.18% أي بتكرار يعادل 41 مرة وهذا يفسر أن المعلمين و المعلمات على معرفة مسبقة بمصطلح " صعوبات التعلم ".

- عرض نتائج السؤال الثاني

و الذي ينص على: إذا كانت إجابتك بـ نعم ما هو مفهومك لهذا المصطلح؟

جدول (8) يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية على السؤال الثاني.

النسبة المئوية	التكرار	العبرة	محتوى المفهوم
25%	11	- مجموعة من المشاكل و العراقيل التي تعيق المتعلم أثناء عملية التعلم.	صعوبات التعلم هي (التعريف)
25%	11	- عدم القدرة على الاكتساب والاستيعاب.	
18.19%	8	- اضطراب في القدرة على التعلم.	
13.63%	6	- عدم القدرة على التحصيل الدراسي.	
9.10%	4	- اضطراب في العمليات العقلية أو الأساسية.	
4.54%	2	- عسر موجود لدى المتعلم في بعض الأنشطة.	
4.54%	2	- تلميذ عادي بحاجة إلى تعليم خاص.	

المجموع	44	%100
تتمثل صعوبات التعلم في (الأنواع)	13	%29.55
	12	%27.27
	12	%27.27
	3	%6.81
	2	%4.55
	2	%4.55
المجموع	44	%100

التعليق على الجدول

تم استعراض نتائج الجدول (8) في جزأين الجزء الأول منه يتمثل في التعريف بصعوبات التعلم، فنسبة مرتفعة تقدر بـ 25% من عينة الدراسة الاستطلاعية تعرفها على أنها مجموعة من المشاكل و العراقيل التي تعيق المتعلم أثناء عملية التعلم و هو تعريف غير واضح، و بنسبة مماثلة تعرفها بعدم القدرة على الاكتساب والاستيعاب، و اضطراب في القدرة على التعلم بنسبة مئوية مماثلة تقدر بـ 18.19% و عدم القدرة على التحصيل الدراسي بنسبة مئوية مماثلة تقدر بـ 13.63%.

أما الجزء الثاني فيتضمن أنواع صعوبات التعلم المحددة بصعوبة القراءة بنسبة مرتفعة تقدر بـ 29.55% من العينة وتليها صعوبة الكتابة (الخط)، و صعوبة العمليات الحسابية بنسبة مئوية مماثلة تقدر بـ 27.27%، و صعوبة في التهجئة و صعوبة في التعبير الكتابي بنسبة مئوية مماثلة تقدر بـ 4.55% و هذا النوع من الصعوبات يصنف على أنها صعوبات التعلم الأكاديمية، كما تظهر النتائج المبينة في الجدول (8) صنف ثاني لصعوبات التعلم و هو صعوبات التعلم النمائية و المتمثلة في صعوبة التفكير بنسبة تقدر بـ 6.81%، هذه النتائج تتوافق مع الجانب النظري للدراسة.

- عرض نتائج السؤال الثالث

و الذي ينص على: ما هو في رأيك الفرق بين صعوبات التعلم و المشكلات المدرسية الآتية:

- التأخر الدراسي.

- بطئ التعلم.

- التخلف العقلي.

جدول (9) يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية على السؤال الثالث.

النسبة المئوية	التكرار	العبرة	المشكلات المدرسية
%27.28	12	- هو انخفاض في التحصيل الدراسي.	التأخر الدراسي
%25	11	- أسبابه اجتماعية، نفسية، عقلية، جسمية، نقص في الدافعية.	
%6.81	3	- يرجع إلى صعوبة المنهاج و زيادة الحجم الساعي.	
%9.1	4	- تأخر في مادة أو في جميع المواد.	
%25	11	- نتيجة لصعوبات التعلم.	
%6.81	3	- سبب صعوبات التعلم والمشكلات المدرسية.	
%100	44	المجموع	
%36.37	16	- نقص في القدرات العقلية.	بطئ التعلم
%27.27	12	- فئة بحاجة إلى التكرار و الاهتمام و وقت أطول للتعلم.	
%20.46	9	- عدم القدرة على الاستيعاب و الفهم والتذكر	
%15.9	7	- سبب من أسباب صعوبات التعلم.	
%100	44	المجموع	
%22.73	10	- مرض عقلي.	التخلف العقلي
%9.1	4	- خلل في نمو الدماغ.	
%6.81	3	- عدم القدرة على التعلم.	
%18.18	8	- يرجع إلى عامل وراثي أو مكتسب.	
%11.36	5	- فئة بحاجة إلى مدارس خاصة للتعلم.	
%20.46	9	- نقص في القدرات العقلية.	
%11.36	5	- سبب من أسباب صعوبات التعلم.	
%100	44	المجموع	

التعليق على الجدول

نستعرض من خلال نتائج الجدول (9) الفروق الواضحة بين صعوبات التعلم و الحالات الأخرى و المتمثلة في التأخر الدراسي و بطئ التعلم و التخلف العقلي، حيث ميزت نسبة مرتفعة تقدر بـ %27.28 من أفراد العينة الاستطلاعية التأخر الدراسي على أنه انخفاض في التحصيل الدراسي،

الفصل السابع:

إجراءات الدراسة الميدانية و أدواتها

وأسبابه اجتماعية، نفسية، عقلية، جسمية، نقص في الدافعية بنسبة تقدر بـ **25%** و بين أنواعه بنسبة تقدر بـ **9.1%** و أن التأخر الدراسي نتيجة لصعوبات التعلم بنسبة تقدر بـ **25%** و هذه النتائج أيضا تتوافق مع الجانب النظري للدراسة.

أما بالنسبة لبطيء التعلم فنسبة مرتفعة تقدر بـ **36.37%** من أفراد العينة الاستطلاعية يعود إلى النقص في القدرات العقلية، و نسبة تقدر بـ **27.27%** تؤكد على أن هذه الفئة بحاجة إلى التكرار و الاهتمام و وقت أطول للتعلم، و نسبة تقدر بـ **20.46%** عدم القدرة على الاستيعاب و الفهم والتذكر. ومنه فإن هذه النتائج أيضا تتوافق مع الجانب النظري للدراسة.

أما بالنسبة للتخلف العقلي فنسبة تقدر بـ **9.1%** من أفراد العينة الاستطلاعية على أنه خلل في نمو الدماغ، و نسبة تقدر بـ **18.18%** على أن أسبابه وراثية أو مكتسبة، ونسبة مرتفعة تقدر بـ **20.46%** على أن التخلف العقلي يتمثل في نقص في القدرات العقلية وأنه فئة بحاجة إلى مدارس خاصة للتعلم بنسبة تقدر بـ **11.36%**. و عليه فهذه النتائج أيضا تتوافق مع الجانب النظري للدراسة.

إلا أن بعض نتائج الدراسة الاستطلاعية تتعارض مع الجانب النظري للدراسة في أن بطئ التعلم سبب من أسباب صعوبات التعلم بنسبة تقدر بـ **15.9%**، و أن التخلف العقلي أيضا سبب من أسباب صعوبات التعلم بنسبة تقدر بـ **11.36%** كما أن التخلف العقلي هو مرض عقلي بنسبة تقدر بـ **22.73%** فهناك اختلاف في عدة جوانب بين الإعاقة العقلية والمرض العقلي، فالإعاقة العقلية ليست مرضا وإنما هي حالة نقص في القدرة العقلية والذكاء وانخفاض في الأداء العقلي، أما المرض العقلي لا يشترط أن يكون فيه قصورا في الأداء العقلي و نادرا ما يحدث في الطفولة عكس التخلف العقلي. و يرجع ذلك إلى أن المعلم ليس مختص بهذه الفئات وبالتالي لا يستطيع التشخيص و التمييز بين صعوبات التعلم و الحالات المشابهة لها.

- عرض نتائج السؤال الرابع

و الذي ينص على: هل سبق و أن وجهت أحد تلاميذك للأخصائي النفسي بسبب صعوبات التعلم (في وحدة الكشف و المتابعة التابعة لقطاع الصحة المدرسية)؟

جدول (10) يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية على السؤال الرابع.

النسبة المئوية	التكرار	العبرة
38.64%	17	نعم
56.82%	25	لا
4.54%	2	الذين لم يستجيبوا
100%	44	المجموع

التعليق على الجدول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) يتبين أن معظم أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كانت استجاباتهم على السؤال الرابع بـ " لا " بنسبة مئوية 56.82% أي بتكرار يعادل 25 مرة مقارنة بالمستجيبين بـ "نعم" الذين بلغت نسبتهم 38.64% بتكرار يعادل 17 مرة. هذا إن دل فهو يدل على أن عدد لا بأس به من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لم يوجهوا إلى قطاع الصحة المدرسية ليتكفل بهم الأخصائي النفسي العيادي أو المدرسي، وعليه فإن التدخل و التكفل المبكرين بهذه الفئة أصبح أمرا مستبعدا و بالتالي بقاء هذا النوع من الصعوبات التعليمية ملازمة للتلاميذ و زيادة تعقيدها مستقبلا، لأن التكفل بهذه الفئة من التلاميذ لا يكون بعمل المعلم و مواجهة المشكلة بمفرده أو تجاهلها، بل يتوجب عليه العمل كجزء من فريق عمل متكامل يشمل الأهل و مجموعة من المختصين.

عرض نتائج السؤال الخامس

و الذي ينص على: في أي مستوى دراسي يمكن القول أن التلميذ لديه صعوبات تعلم أكاديمية؟

- السنة الأولى.

- السنة الثانية.

- السنة الثالثة.

جدول (11) يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية على السؤال الخامس.

النسبة المئوية	التكرار	المستوى الدراسي
0%	0	السنة الأولى
9%	4	السنة الثانية
91%	40	السنة الثالثة
100%	44	المجموع

التعليق على الجدول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (11) يتبين أن معظم أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كانت استجاباتهم على السؤال الخامس المغلق بـ "السنة الثالثة" بنسبة مئوية 91% أي بتكرار يعادل 40 مرة، وهذا يفسر أن السنة الثالثة هي المستوى الذي يمكن القول بأن التلميذ لديه صعوبات تعلم أكاديمية و بالتالي التكفل المبكر به.

إن من خلال الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى أن صعوبات التعلم هي عدم القدرة على اكتساب واستيعاب الأنشطة التعليمية، بمعنى و جود صعوبة في تعلم تلك الأنشطة أبرزها القراءة

و الكتابة (الخط) و التهجئة و التعبير الكتابي و الحساب و هذه الصعوبات تقع تحت ما يعرف بمصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية أو الدراسية و هي موضوع الدراسة الحالية. وعليه سيتم تصميم أداة الدراسة و المتمثلة في قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية.

ثانيا- إجراءات الدراسة الكمية و أدواتها

1- أهداف الدراسة الكمية

- التحقق من صحة الفرضيات (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة).
- الإجابة على السؤال المغلق المرفق بأداة الدراسة تمهيدا للدراسة الكيفية.

2- منهج الدراسة الكمية

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى. (رجاء وحيد دويدري، 2000، ص183).

3- حدود الدراسة الكمية

تمت مجريات الدراسة وفقاً لما يلي:

1-3- الحدود الزمنية

شهر ماي 2015

2-3- الحدود البشرية

معلمي ومعلمات المدرسة الابتدائية.

3-3- الحدود المكانية

المدارس الابتدائية التابعة لوحدات الكشف و المتابعة التابعة لقطاع الصحة المدرسية لمدينة باتنة.

4- عينة الدراسة الكمية

1-4- حجم عينة الدراسة الكمية

بلغ حجم العينة (170) معلم (ة) موزعة على (16) مدرسة من المدارس الابتدائية تم اختيارها بطريقة عرضية من (04) وحدات الكشف و المتابعة و قد تم مراعاة أسلوب العينة العشوائية في اختيار هذه الأخيرة، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12) يوضح توزيع عينة الدراسة الكمية على المدارس الابتدائية ووحدات الكشف و المتابعة.

وحدة الكشف و المتابعة	المدارس الابتدائية	العينة
عميروش 1	مختاري إسماعيل	13
	الأخوان خنشالي	10
	تامشيط 6	07
	دوار الديس الجديدة 1	04
	دوار الديس الجديدة 3	01
	مدرسة الطيب العقبي الخاصة	03
الظاهر مسعودان	العمرى معجوج	24
	سليمان برحيج	09
	فرحات منصوري	11
	عيسى الدزيري	12
	بن حاية بومعراف	15
البشير الإبراهيمي	عيسى فلاح	19
	فاطمة جفروري	15
	مدرسة باستور الخاصة	06
مصطفى بن بولعيد	فاطمة الزهراء	10
	عبد الله رضوان	11
المجموع	16	170

4-2- خصائص عينة الدراسة الكمية

4-2-1- خصائص العينة من حيث الجنس

جدول (13) يوضح توزيع عينة الدراسة الكمية تبعا لمتغير للجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الإناث	140	82%
الذكور	30	18%
المجموع	170	100%

التعليق على الجدول

يلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) ارتفاع نسبة الإناث في عينة الدراسة الكمية، حيث بلغ عددهن 140 معلمة أي بنسبة 82% وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة المعلمين الذكور و التي بلغت 18% حيث لا يشكلون إلا (30) معلمين، و منه فإن عينة الدراسة الكمية هي عينة أنثوية.

2-2-4- خصائص العينة من حيث الخبرة

جدول (14) يوضح توزيع عينة الدراسة الكمية تبعا لمتغير الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	89	52.35%
من 10-20 سنة	20	11.76%
أكثر من 20 سنة	61	35.89%
المجموع	170	100%

التعليق على الجدول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (14) يتبين أن سنوات الخبرة لدى معظم عينة الدراسة الكمية هي (أقل من 10 سنوات) أي بنسبة 52.35%، ثم تليها نسبة 35.89% و التي تمثل المعلمين و المعلمات خبرتهم تجاوزت (20 سنة)، أما النسبة المتبقية من العينة هي 11.76% تمثل المعلمين و المعلمات خبرتهم (من 10-20 سنة).

2-2-4-3- خصائص العينة من حيث المؤهل العلمي

جدول (15) يوضح توزيع عينة الدراسة الكمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
خريج المعهد التكنولوجي	58	34.12%
ليسانس	99	58.23%
دراسات عليا	13	7.65%
المجموع	170	100%

التعليق على الجدول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (15) يتبين أن معظم أفراد عينة الدراسة الكمية مستواها

الفصل السابع:

إجراءات الدراسة الميدانية و أدواتها

العلمي جامعي، حيث يمثل العدد (99) معلم و معلمة أي بنسبة مئوية تقدر بـ **58.23%** مستواهم الجامعي ليسانس، أما (58) معلم و معلمة أي بنسبة مئوية تقدر بـ **34.12%** مستواهم الجامعي دراسات عليا. و العدد المتبقي من المعلمين و المعلمات هم من **خريجي المعهد التكنولوجي** وبلغ عددهم (13) معلم (ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ **7.65%**.

4-2-4- خصائص العينة من حيث المستوى الدراسي المدرّس

جدول (16) يوضح توزيع عينة الدراسة الكمية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي المدرّس.

النسبة المئوية	العدد	المستوى الدراسي المدرّس
35.29%	60	المستوى الأول (السنة الأولى و الثانية)
29.42%	50	المستوى الثاني (السنة الثالثة)
35.29%	60	المستوى الثالث (السنة الرابعة و الخامسة)
100%	170	المجموع

التعليق على الجدول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) يتبين أن (60) معلم و معلمة أي بنسبة مئوية تقدر بـ **35.29%** يدرسون السنة الأولى و السنة الثانية، أما (50) معلم و معلمة أي بنسبة مئوية تقدر بـ **29.42%** يدرسون السنة الثالثة. و (60) معلم و معلمة أي بنسبة مئوية تقدر بـ **35.29%** يدرسون السنة الرابعة و السنة الخامسة.

5- الأدوات و الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الكمية

5-1- أدوات الدراسة الكمية

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

5-1-1- قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية

لبناء هذه القائمة تم الاعتماد على:

- مراجعة التراث النظري المتعلق بصعوبات التعلم بصفة عامة.
- مراجعة الدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم.
- محاضرات في مجال صعوبات التعلم.
- مراجعة مقاييس و اختبارات و بطاريات خاصة بصعوبات التعلم.

الفصل السابع:

إجراءات الدراسة الميدانية و أدواتها

- الملاحظات الميدانية.

- المقابلات.

- إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (44) معلم (ة).

- وصف القائمة

هذه القائمة أعدت خصيصا من أجل التعرف على مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية، و هي موجهة للمعلمين، والهدف منها في الدراسة الكمية معرفة مستوى معرفة المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية، و بنيت فقرات القائمة على شكل عبارات ايجابية تعبر عن أعراض سلوكية يمكن أن تظهر على التلميذ، وذلك في كل من الأبعاد الثلاثة صعوبة تعلم الكتابة، و صعوبة تعلم القراءة، و صعوبة تعلم الحساب. و تتطلب مقاييس التقدير من المقدر التعبير عن رأيه و اتجاهه، حول عبارات مختلفة عن طريق التقدير بنعم أو لا، وتتضمن القائمة (60) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد بيانها كالتالي:

- البعد الأول: صعوبة تعلم الكتابة و عدد فقراتها (23) عبارة.

- البعد الأول: صعوبة تعلم القراءة و عدد فقراتها (18) عبارة.

- البعد الأول: صعوبة تعلم الحساب و عدد فقراتها (19) عبارة.

و الجدول التالي يبين توزيع فقرات أداة الدراسة على الأبعاد:

جدول (17) يوضح توزيع أرقام عبارات كل بعد من أبعاد قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية

أرقام العبارات	مجموع العبارات	أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية
23-1	23	صعوبة تعلم الكتابة
41-24	18	صعوبة تعلم القراءة
60-42	19	صعوبة تعلم الحساب

- كيفية تطبيق و تصحيح القائمة

تطبق القائمة بطريقة فردية أو جماعية، و تصحح على النحو التالي:

تعطى درجة (1) للاستجابة بـ: (نعم) وتعطى درجة (0) استجابة بـ: (لا)، و يتم حساب درجة كل معلم (ة) على القائمة لتحديد درجته (ها) الكلية وذلك بجمع درجات كل معلم (ة) على جميع الفقرات، و بما أن الخيارات المتاحة للإجابة تتراوح بين (0- 1) درجات أي أن الدرجات الكلية للقائمة تتراوح ما بين (0- 60)، و بذلك تتراوح درجة المعلم على القائمة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (18) يوضح توزيع درجات كل بعد من أبعاد قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية

الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	عدد العبارات	البعد
23	0	23	صعوبة تعلم الكتابة
18	0	18	صعوبة تعلم القراءة
19	0	19	صعوبة تعلم الحساب
60	0	60	الدرجة الكلية

بما أن كل عبارات القائمة عبارات ايجابية و بناءاً على ذلك فإن الدرجات المرتفعة على القائمة تعني مستوى إدراك المعلم (ة) لصعوبات التعلم الأكاديمية مرتفع، في حين الدرجات الدنيا تعني مستوى إدراك منخفض.

- سؤال مغلق مرفق بأداة الدراسة تمهيدا للدراسة الكيفية كما هو موضح في الملحق (2).

و الذي ينص على: متى تظهر صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

- قبل السنة الثالثة.

- ابتداء من السنة الثالثة.

- الخصائص السيكومترية للقائمة

لتقنين أداة الدراسة والتأكد من صدقها و ثباتها طبقت على عينة تقنينية (عينة الصدق و الثبات) بلغ قوامها (30) معلم ومعلمة.

- حساب الثبات

تم حساب الثبات بطريقتين الأولى طريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيم القائمة إلى فقراتها الفردية و الزوجية ثم استخدمت درجات النصفين في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف القائمة ($r = \frac{1}{2}$)، ويلي ذلك استخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown لحساب معامل ثبات القائمة كلها.

و الثانية طريقة التباين باستخدام معادلة الفا كرونباخ Alpha Cronbach. وقد استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي SPSS لحساب معاملات الثبات، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (18) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة

المؤشرات الإحصائية	معامل الثبات	مستوى الدلالة	النتيجة
التجزئة النصفية ألفا كرونباخ	(ر 1/2)	0.01	دال إحصائيا
	**0.717		
	**0.724		
	**0.717		

التعليق على الجدول

تشير البيانات في الجدول (18) إلى قيم عالية لمعامل الثبات لإجابات المعلمين وعليه فالقائمة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

- حساب الصدق

تم حساب الصدق بطريقتين الأولى الاتساق الداخلي و ذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد و القائمة ككل وذلك بإيجاد ارتباط درجات كل بعد مع الدرجة الكلية، و قد استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي SPSS لحساب معاملات الارتباط. و الطريقة الثانية الصدق الذاتي ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات القائمة (فالصلة وثيقة بين الصدق الذاتي والثبات فكلما انخفضت قيمة معامل الثبات انخفضت قيمة معامل الصدق الذاتي للقائمة). فكانت النتائج كما يلي:

جدول (19) يبين معاملات الصدق لأداة الدراسة

المؤشرات الإحصائية	معامل الصدق	مستوى الدلالة	النتيجة
الاتساق الداخلي (بين درجات أبعاد القائمة والدرجة الكلية) الصدق الذاتي (الجذر التربيعي للثبات)	صعوبة تعلم الكتابة	0.01	دال إحصائيا
	صعوبة تعلم القراءة		
	صعوبة تعلم الحساب		
	سبيرمان براون		
	ألفا كرونباخ		
	**0.759		
	**0.819		
	**0.845		
	**0.85		
	**0.87		

التعليق على الجدول

يتضح من الجدول (19) أن هناك ارتباطا ايجابيا مرتفعا بين الأبعاد والقائمة ككل و معامل الصدق الذاتي مرتفع مما يدل على صدق القائمة في قياس ما وضعت لأجله.

يستنتج مما سبق أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكمترية للاختبار الجيد أي أنها تتمتع بدرجة من الثبات و الصدق و أنها تفي بأغراض الدراسة.

2-1-5- المقابلة

تم إجراء مقابلات في وحدة الكشف و المتابعة مع بعض معلمات السنة الثالثة للاستجابة على القائمة، و في نفس الوقت تحديد القائمة الاسمية للتلاميذ الذين تنطبق عليهم أعراض القائمة، و كان الهدف منها التمهيد للدراسة الكيفية.

2-5- الأساليب الإحصائية

استخدم في الدراسة الكمية الأساليب الإحصائية التالية:

- للتحقق من صدق و ثبات أداة الدراسة استخدم كل من معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، و معامل سبيرمان براون و ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة.
- وللإجابة عن أسئلة الدراسة و التحقق من الفرضيات استخدم كل من:
- النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من عينتين مستقلتين.
- و لقد تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss 20 لتفريغ البيانات و معالجتها إحصائياً.

ثالثاً- إجراءات الدراسة الكيفية و أدواتها

انطلاقاً من واقع الدراسة الكمية ونتائجها و التي تشير إلى:

- وجود صعوبات أكاديمية شائعة في المرحلة الابتدائية.
- مستوى إدراك المعلمين مستوى متوسط.

فإننا بحاجة إلى معرفة العلاقة بين تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية والتي تعتمد على مستوى إدراكهم لها و التكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية. لذا وجب علينا القيام بدراسة كيفية للإجابة عن الفرضية السادسة و التي تنص على: التكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية يعتمد على تقديرات المعلمين لصعوبات العلم الأكاديمية.

1- أهداف الدراسة الكيفية

- التحقق من الفرضية السادسة.
- معرفة السنة الدراسية التي تظهر فيها صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلميذ.
- معرفة نسبة التلاميذ المكتشفين من طرف المعلمين بواسطة القائمة اعتمادا على مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- معرفة نسبة التلاميذ المشخصين اعتمادا على تقديرات المعلمين.

2- مراحل و خطوات الدراسة الكيفية

- المرحلة الأولى

هي مرحلة التشخيص غير الرسمي، بعد تحديد السنة الدراسية التي تظهر فيها صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلميذ، نستخدم القائمة أداة الدراسة الكمية هذه المرة للفرز المبدئي أو التعرف أو الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و تمثل عبارات القائمة كمؤشرات للشك بوجود صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ، و كانت التعليمات الموجهة للمعلمين بـ (تنطبق أو لا تنطبق) على تلاميذ قسمه كما هو موضح في الملحق (3).

لتحديد التلاميذ المكتشفين طبقت هذه القائمة على عينة بلغ حجمها (230) تلميذ (ة) من تلاميذ السنة الثالثة، تم اختيارها قصديا بحيث يكون المعلم قد درس هؤلاء التلاميذ خلال السنوات الثلاث.

- المرحلة الثانية

مرحلة التشخيص الرسمي بعد تحديد عدد و نسبة التلاميذ المكتشفين و الذين يشك بأن لديهم صعوبات تعلم أكاديمية، تم إحالتهم إلى الأخصائي النفسي في وحدة الكشف و المتابعة للتشخيص النهائي و تحديد عدد التلاميذ المشخصين على أنهم لديهم صعوبات تعلم أكاديمية، و قد استخدم في هذه المرحلة محكات الاستبعاد و التباعد بين التحصيل الدراسي و الذكاء.

- المرحلة الثالثة

مرحلة مقارنة النسبة المشخصة و النسبة المكتشفة من التلاميذ و النسبة العالمية. لمعرفة هل يمكن الاعتماد بهذا المستوى المتوسط من الإدراك للمعلم (ة) للكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟ و بالتالي التكفل المبكر بهم.

3- حدود الدراسة الكيفية

1-3- الحدود المكانية و تشمل (03) مدارس ابتدائية تابعة لوحدة الكشف و المتابعة عميروش وهي: (مدرسة لخضر قوارف - مدرسة مختاري إسماعيل- مدرسة الأخوان خنشالي).

2-3- الحدود البشرية

تلاميذ و تلميذات السنة الثالثة ابتدائي.

3-3- الحدود الزمنية

من شهر ماي إلى غاية شهر نوفمبر 2015.

4- عينة الدراسة الكيفية

تم اختيار العينة الأولية للدراسة بطريقة قصدية من تلاميذ و تلميذات المستوى الثالث ابتدائي، افتراضا أن التكفل المبكر بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يكون من بداية السنة الثالثة ابتدائي نظرا لاعتبارات هامة ستفسر لاحقا. و بلغ حجمها (287) تلميذ وتلميذة، و الجدول (20) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الكيفية على المدارس الابتدائية.

جدول (20) يمثل توزيع العينة الأولية للدراسة الكيفية على المدارس الابتدائية.

المجموع	الذكور	الإناث	العينة المدارس
98	38	60	مدرسة لخضر قوارف
110	54	56	مدرسة مختاري إسماعيل
79	39	40	مدرسة علي خنشالي
287	131	156	المجموع
%100	%45.65	%54.35	النسبة المئوية

التعليق على الجدول

يوضح الجدول (20) حجم العينة الأولية للدراسة و المقدّر بـ (287) تلميذا وتلميذة موزعين على المدارس الابتدائية، حيث بلغ عدد الإناث (156) بنسبة مقدرة بـ (54.35%)، أما الذكور فبلغ عددهم (131) بنسبة مقدرة بـ (45.65%). فالعينة الأولية للدراسة يغلب عليها جنس الإناث.

و تتمثل مبررات اختيار العينة فيما يلي:

- لا نستطيع التكلم عن هذه الصعوبات قبل السنة الثالثة ابتدائي فالأخطاء قبل هذه المرحلة التعليمية واردة و هذا أمر طبيعي.

- تم اختيار العينة بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حيث تم مراعاة أن يكون المعلم قد قام بتدريس التلاميذ من السنة الأولى إلى غاية السنة الثالثة، وتم استبعاد أفواج من السنة الثالثة في المدارس الثلاثة والتي لا تتوفر فيها شروط اختيار العينة (فتقديرات المعلم هامة في مرحلة التشخيص غير الرسمي).

5- الأدوات و الأساليب المستخدمة الدراسة الكيفية

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

5-1- أدوات الدراسة الكيفية

- قائمة تقدير المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الباحثة استخدمت في مرحلة التشخيص غير الرسمي و الذي يقوم به المعلم، ولكن التعليمية تختلف حيث كان المطلوب من المعلم التعبير عن رأيه في الدراسة الكمية، أما في الدراسة الكيفية كانت عبارة عن وصف المعلم للتلميذ عن طريق تقدير الفقرات أو الجمل ، التي تنطبق عليه في القائمة.

أما في مرحلة التشخيص الرسمي الذي يقوم به الأخصائي في وحدة الكشف و المتابعة استخدمت الأدوات التالية:

- السجلات الصحية للتلاميذ الموجودة بوحدة الكشف و المتابعة.

- اختبارات غير مقننة، نظرا لعدم توفر الاختبارات التحصيلية المقننة أو الاختبارات التشخيصية في اللغة و الحساب، اس تخدمت الباحثة عوض ذلك اختبارات غير مقننة والمتمثلة في الاختبارات التحصيلية المدرسية (التقويمات الشهرية - الفروض - الاختبارات الفصلية).

- الدفتر المدرسي (المعدلات التراكمية خلال السنوات الثلاث).

- الكراريس المدرسية (القسم و المداولات).

- اختبارات مقننة لقياس مستوى الذكاء حيث استخدم في هذه الدراسة:

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (Coloured Progressive Matrices(CPM

- وصف الاختبار

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (1947) وتم تعديله عام (1956) حيث استغرق إعداد وتطوير هذا الاختبار حوالي (30) عاما، أعده جون رافن John Raven، و هو من الاختبارات العبر حضارية الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات.

يعد اختبار رافن من أهم الاختبارات التي شاع استخدامها في معظم دول العالم ، كما يعد من أكثر الاختبارات انعكاسا و ترجمة واقعية لمعطيات نظرية العاملين لسبيرمان، الذي حاول قياس النشاط العقلي دون الاعتماد على المهارات المكتسبة. وقد صمم من أجل قياس مكون العامل العام الذي تحدث

عنه سبيرمان ، والذي يعبر عنه بالقدرة على استنتاج المعنى من خلال نماذج هندسية حذف جزء محدد منها و يتوجب على المفحوص أن يختار من ضمن البدائل العديدة بديلاً يكمل التصميم. (ندى الساحلي، 2008، ص45).

ويمكن استخدام هذا الاختبار مع الأعمار (5.6- 11.6 سنة)، ومع المتأخرين عقلياً، وكبار السن ومع ذوي الإعاقة المؤثرة في التحصيل اللغوي كالصم والبكم. و يتكون هذا الاختبار من ثلاث مجموعات:

- المجموعة (A): و النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

- المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

- المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

و كل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفة التي بالأعلى. كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن، بدلاً من تشتت انتباهه في أشياء أخرى.

- طريقة التطبيق و التصحيح

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على الشكل الأول ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، بعد انتهاء المفحوص من الإجابة يحسب لكل إجابة صحيحة أجابها المفحوص (1) (درجة)، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0).

ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار. بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب لقائمة المعايير المئينية لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص. وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء. (إبراهيم مصطفى حماد، 2012، ص106-107).

- الخصائص السيكمترية للاختبار

يتمتع اختبار رافن بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع الدراسات السابقة والتي أكدت ذلك باستخدام طرق مختلفة، وهذا يعطي دلالة على أن هذا الاختبار يعتبر من أدوات القياس الجيدة، إذ أن من الشروط الواجب توافرها في الاختبار حتى يكون صالحاً للتطبيق والاستخدام تمتعه بالثبات والصدق:

- الثبات

يتمتع هذا الاختبار بدرجة ثبات عالية وذلك من خلال ما توصل إليه الباحثون في دراساتهم حيث نجد أن **عبد الفتاح القرشي (1987)** توصل بطريقة إعادة الاختبار إلى معامل مقداره (0.79) وبطريقة التجزئة النصفية إلى معاملات (0.82) و (0.87)، و**فؤاد أبو حطب (1978)** توصل إلى معاملات ثبات مرتفعه وذلك أيضا بطريقة الإعادة، وبتطبيق معادلة كودر و ريتشاردسون 20 (Kr20) التي استخدمها **خليل عليان (1989)** توصل إلى معامل ثبات قدره (0.89). و توصل **عبد الرحمن معتوق زمزمي (1998)** بطريقة إعادة الاختبار إلى معامل مقداره (0.81)، وبطريقة التجزئة النصفية إلى معامل قدره (0.83). و توصل أيضا **إبراهيم مصطفى حماد (2012)** (0.81).

- الصدق

يتمتع هذا الاختبار بدرجة عالية من الصدق وذلك من خلال استعراض نتائج الصدق التي توصل إليها الباحثون، حيث ذكر **محمد عيد (1979)** أن الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون تتزايد بزيادة العمر وهذا دليل على صدق الاختبار، وتوصل **خليل عليان** إلى وجود عامل عام في الاختبار وهو دليل على صدق بناء المقياس.

و كذلك استخرج **عبد الفتاح القرشي** الصدق ببيان معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وبعض المقاييس، ووجد أن هناك معاملات ارتباط متوسطة وأخرى عالية وهي (0.30) و (0.70)، واستخرج **عبد الرحمن معتوق زمزمي (1998)** الصدق الذاتي و الصدق التلازمي وكانت معاملات الارتباط بالترتيب (0.95) و (0.70). و **إبراهيم مصطفى حماد (2012)** تحقق من صدق التكوين الفرضي و كان معامل الارتباط (0.62).

من خلال العديد من البحوث التي طبقت على هذا الاختبار وجد أنه متشعب بمقياس العامل العام أو عامل الذكاء بمفهوم سبيرمان. وهذا يدل على أنه من الممكن الاكتفاء عند قياس الذكاء العام للشخص باختبار المصفوفات دون الاستعانة باختبار لفظي، وخاصة عندما يكون الهدف من تطبيق هذا الاختبار هو البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص. (**عبد الرحمن معتوق زمزمي، 1998، ص14**).

- دراسة الحالة

تزود دراسة الحالة الأخصائي بمعلومات عديدة عن نمو التلاميذ ، من خلال جمع معلومات عن التلميذ ، وأسرته للتعرف على المشكلات النمائية التي مر بها ، وذلك عن طريق طرح أسئلة متعلقة بالحالة الصحية للتلميذ، والأحداث التي مر بها ، ومظاهر النمو الحركية ، وطرح أسئلة متعلقة بالنمو الاجتماعي والتربوي للتلميذ.

- **المقابلة** من أجل جمع المعلومات (ولي أمر التلميذ- المعلم- مدير المدرسة) وتطبيق اختبار الذكاء.

- الملاحظة

لمراقبة الأداء و أنواع الأخطاء المختلفة التي يرتكبها التلميذ في القراءة و الكتابة كحذف الكلمات،

أو النطق الخاطئ لها، أو التردد، جلسة التلميذ، وضعية الجسم أثناء الكتابة، وضعية الورقة....على سبيل المثال.

- محكات التشخيص

و يمكن بواسطتها تحديد ذوي صعوبات التعلم و التعرف عليهم ، وهي: محك التباعد و الاستبعاد.

2-5- الأساليب الإحصائية

أما الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الكيفية هي النسب المئوية.

الفصل الثامن: عرض نتائج الدراسة الميدانية و مناقشتها

تمهيد

أولا - عرض نتائج الدراسة الكمية و مناقشتها

1- عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها

2- عرض نتائج الفرضية الثانية و مناقشتها

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة و مناقشتها

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة و مناقشتها

ثانيا - عرض نتائج الدراسة الكيفية و مناقشتها

- عرض نتائج الفرضية السادسة و مناقشتها

ثالثا- مناقشة عامة

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضا تفصيليا لنتائج الدراسة و مناقشتها، الدراسة الكمية، و الدراسة الكيفية.

أولاً- عرض نتائج الدراسة الكمية و مناقشتها

1- عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على: نتوقع شيوع صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون على أداة الدراسة.

و للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة، كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (21) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي و معلمات المرحلة الابتدائية على أداة الدراسة.

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	البعد
1	11.30	13.06	170	صعوبة تعلم الكتابة
2	4.64	9.14	170	صعوبة تعلم الحساب
3	3.91	8.41	170	صعوبة تعلم القراءة

جدول (22) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي و معلمات المستوى الأول (السنة الأولى و الثانية) على أداة الدراسة.

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	البعد
1	5.327	11.97	60	صعوبة تعلم الكتابة
2	4.677	9.70	60	صعوبة تعلم الحساب
3	4.260	7.92	60	صعوبة تعلم القراءة

جدول (23) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي و معلمات المستوى الثاني (السنة الثالثة) على أداة الدراسة.

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	البعد
1	4.164	13.36	50	صعوبة تعلم الكتابة
2	5.157	8.82	50	صعوبة تعلم الحساب
3	3.867	8.06	50	صعوبة تعلم القراءة

جدول (24) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي و معلمات المستوى الثالث (السنة الرابعة و الخامسة) على أداة الدراسة.

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	البعد
1	5.289	13.30	60	صعوبة تعلم الكتابة
2	5.055	9.85	60	صعوبة تعلم الحساب
3	4.556	8.87	60	صعوبة تعلم القراءة

التعليق على الجداول

يتضح من الجداول (21) و (22) و (23) و (24) أن ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المعلمون و المعلمات في المرحلة الابتدائية، جاءت على النحو التالي:

- اتفق معلمي و معلمات المرحلة الابتدائية والتي تمثل عينة الدراسة الكلية و التي تقدر بـ (170) معلم (ة)، أن صعوبة تعلم الكتابة هي الأكثر انتشارا في المرحلة الابتدائية ثم تليها صعوبة تعلم الحساب، ثم صعوبة تعلم القراءة.

- اتفق معلمي و معلمات السنتين الأولى و الثانية والتي تقدر عينتها بـ (60) معلم (ة)، أن صعوبة تعلم الكتابة هي الأكثر انتشارا في المرحلة الابتدائية ثم تليها صعوبة تعلم الحساب، ثم صعوبة تعلم القراءة.

- اتفق معلمي و معلمات السنة الثالثة ابتدائي تقدر عينتها بـ (50) معلم (ة)، أن صعوبة تعلم الكتابة هي الأكثر انتشارا في السنة الثالثة ثم تليها صعوبة تعلم الحساب، ثم صعوبة تعلم القراءة.

- اتفق معلمي و معلمات السنتين الرابعة و الخامسة والتي تقدر عينتها بـ (60) معلم (ة)، أن صعوبة تعلم الكتابة هي الأكثر انتشارا في المرحلة الابتدائية ثم تليها صعوبة تعلم الحساب، ثم صعوبة تعلم القراءة.

وهذا يؤكد أن صعوبة تعلم الكتابة احتلت الترتيب الأول في صعوبات التعلم الأكاديمية، وعليه فالفرضية قد تحققت.

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

من خلال ما سبق عرضه نجد أن هناك صعوبات تعلم أكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد أشارت النتائج إلى أن صعوبات تعلم الكتابة تحتل المرتبة الأولى، تليها صعوبات تعلم الحساب ثم أخيرا صعوبة تعلم القراءة. وهذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسة الاستطلاعية حيث قدرت نسبة صعوبة تعلم الكتابة بـ 36.37% و المتمثلة في (صعوبة الكتابة (الخط) بنسبة مئوية تقدر بـ 27.27%، و صعوبة في التهجئة بنسبة مئوية تقدر بـ 4.55%، و صعوبة في التعبير الكتابي بنسبة مئوية تقدر بـ 4.55%، ثم

تليها صعوبة تعلم القراءة بنسبة تقدر بـ **29.55%**، و صعوبة تعلم الحساب بنسبة مئوية تقدر بـ **27.27%**.

كما تتفق أيضا مع دراسة بشير معمريّة و إبراهيم ماحي (2005) حيث جاء ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية الأولى صعوبات تعلم الكتابة، ثم تليها صعوبات تعلم القراءة ثم أخيرا صعوبة تعلم الحساب. و في دراسة مصطفى كامل (1988) في مصر و التي توصلت إلى أن نسبة صعوبات تعلم الكتابة بلغت **(28.4%)** محتلة بذلك المرتبة الأولى، ثم تليها صعوبات تعلم القراءة **(26%)**. (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010 ب، ص 37). و كذلك دراسة عبد الناصر أنيس (1992) أوضحت نتائجها أن شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية بين التلاميذ و كانت على الترتيب صعوبة تعلم الكتابة بنسبة **(18.8%)**، و نسبة صعوبة تعلم القراءة **(16.5%)** أما نسبة صعوبة تعلم الحساب **(3.5%)**. (إيهاب عبد العظيم مشالي، 2008، ص 51).

إن المرحلة الابتدائية هي المرحلة التعليمية التي تظهر فيها لأول مرة صعوبات التعلم في القراءة و الكتابة و الحساب لدى التلاميذ، و تختلف النسبة من مستوى دراسي لآخر حسب النتائج السابقة ما عدا السنتين الأولى و الثانية، فتلك الصعوبات في مهارات الكتابة و القراءة و الحساب لا نعتبرها صعوبات تعلم أكاديمية و إنما هي أخطاء شائعة في تلك السنتين. فهي تظهر و أحيانا تختفي مع نهاية السنة الثانية باعتبار السنة الأولى و الثانية أنهما مرحلة اكتساب مهارات القراءة و الكتابة و الحساب، و لكن هذا لا يمنع من القول أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي امتدادا لتلك الأخطاء في المستويات الدراسية الدنيا، و التي تتصف فيها تلك الأخطاء بالاستمرارية و التكرار و لا يمكن قبلها لدى تلاميذ هذه المستويات الدراسية العليا.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية و مناقشتها

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية و التي تنص على: نتوقع أن يكون هناك مستوى إدراك لدى المعلمين على قائمة تقدير المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

و للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة و الأداة ككل، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (25) مستويات إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية

الفئة	مستوى الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العليا	من 43 فما فوق	24	14.1%	30.64	12.31
الوسطى	43-18	121	71.2%		
الدنيا	أقل من 18	25	14.7%		
المجموع		170	100%		

التعليق على الجدول

بالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول (25) فإن غالبية المعلمين كان مستوى درجاتهم ما بين 18- 43 بنسبة مئوية عالية تقدر بـ (71.2%) وهو مستوى متوسط، أما ذوي المستوى المرتفع كان مستوى درجاتهم من 43 فما فوق بنسبة مئوية تقدر بـ (14.1%)، و المعلمين من ذوي المستوى المنخفض كان مستوى درجاتهم أقل من 18 بنسبة مئوية تقدر بـ (14.7%).

مما تقدم من نتائج نجد أن مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم مستوى متوسط.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

أشارت النتائج أن مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم مستوى متوسط، و يمكن إرجاع ذلك إلى غموض المصطلح لدى المعلمين، فمفهوم صعوبات التعلم مصطلح لا يزال غير واضح الدلالة بين المعلمين هذا من جهة، ومن جهة أخرى يستخدم مصطلح صعوبات التعلم من طرف المعلم بطريقة خاطئة للتعبير عن أي صعوبة في اكتساب الطفل المهارات التعليمية سواء كان ذلك بسبب قصور ذهني أو ضعف في السمع أو البصر، كما أن الكثير من المعلمون يطلقون مصطلح صعوبات التعلم على أي تلميذ لا تروق لهم نتائجهم الدراسية، كثير الحركة، ضعف في الانتباه، لديه مشاكل أسرية و اجتماعية و اقتصادية، و حتى من يعاني من الأمراض.

إن مصطلح صعوبات التعلم بصفة عامة متداول في الوسط المدرسي و لكن ليس بالمعنى الصحيح و المعروف لهذه الفئة من التلاميذ، حيث أن مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام يضم كل فئات التلاميذ الذين لديهم مشكلات التعلم، و التي تعود لأسباب مختلفة نفسية حسية حركية عقلية اجتماعية انفعالية و غيرها و هذا ما نستبعده في صعوبات التعلم.

إلى جانب عدم إدراك مدراء المدارس و المفتشين و المعلمين لمفهوم و طبيعة صعوبات التعلم أيضا عدم إلمامهم بمطالب و حاجات ذوي صعوبات التعلم التربوية و النفسية و الاجتماعية، و عدم قدرتهم على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لهم، و يبدو أن مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية يقتصر في المظاهر التي تشير إلى تلك الصعوبات الملاحظة من طرف المعلمين دون التعمق في معرفة هذه الفئة، و تعزو الباحثة ذلك إلى قصور في التكوين و التدريب للمعلمين، فدورهم يقتصر في التحصيل الدراسي للتلاميذ دونما أن يهتم أو يلتفت إلى شخصية التلميذ. و وفقا للوكس Lux فإن هناك مشكلة واحدة تتمثل في أن التلاميذ المصنفين على أن لديهم صعوبات تعلم غالبا ما يخفون أي مواهب و قدرات خاصة لديهم، و من ثم يصبح ضعفهم الأكاديمي محور تركيز و اهتمام معلمهم و زملائهم بعيدا عن معرفة قدراتهم الحقيقية. (مراد علي سعد و وليد الخليفة، 2008، ص193-194). كما أنه يسلم معلمو الأطفال أنهم يحتاجون إلى قدر ضخم من المعلومات عن مقررات نمو الطفل و مقررات علم نفس الطفل. (وليام ن. بيندر، 2011، ص99).

إن مستوى إدراك المعلمين المتوسط لصعوبات التعلم الأكاديمية سيساهم من جهة في أن المعلمين سيصنفون التلاميذ اعتمادا على وجهة نظرهم، و بأن التلميذ بحاجة للمساعدة إضافية و ليس اعتمادا

على خصائص موضوعية يتصف بها التلميذ أو تتواتر لديه، و من جهة ثانية سيقف خلف ارتفاع و انخفاض عدد التلاميذ ذوي التعلم الأكاديمية في المدرسة الابتدائية، حيث يرى الباحثون إلى أن هناك عوامل تزيد من تفاقم صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ من أهمها قلة معرفة المعلمين بخصائص هؤلاء التلاميذ، ويشير رايم وآخرون إلى أن المعلمين الذين يمتلكون المعرفة الكافية بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة و الحساب يكونون أكثر فاعلية في الاستجابة لحاجاتهم، و أن معرفة المعلمين وخبرتهم السابقة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أكثر العوامل المنبئة بنجاحهم في الغرف الصفية.

كما أن هذا المستوى من الإدراك لصعوبات التعلم الأكاديمية يستدعي ضرورة تكوين المعلمين و تدريبهم من طرف مختصين في هذا المجال، فاكتمال المعلم الإدراك و الفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم لأمر ضروري و هام جداً، والمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، و هو أول من يستطيع أن يلاحظ و يرصد و من ثم يتصل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء اللازم. فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه و مستوياتهم الذهنية و المعرفية الفعلية و مشاكلهم الإدراكية، كلما أصبح أكثر فهماً و تمييزاً للفئات المختلفة من التلاميذ مما سيساعد ذلك على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة. فكلما أسرع المعلم بتحويل ذوي الاحتياجات الخاصة و منهم ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى إدارة المدرسة و إحالتهم إلى وحدات الكشف و التابعة، فكلما استطاع الآخرون كل في مجال اختصاصه القيام بما يخدم هؤلاء التلاميذ هذا سيساعد بتقديم الخدمات المناسبة لهم. (محمد النوبى علي، 2011، ص204).

إن مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية تمثله المؤشرات السلوكية الملاحظة من طرف المعلم، و عليه فإن التكفل يعتمد بالضرورة على صحة معرفة المعلمين بخصائص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية للتكفل المبكر بهم. حيث تعتبر مجموعة السمات و الخصائص أهم المحركات العالمية و التي تبنى عليها مقاييس التقدير في التعرف و الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. لذلك فنحن بحاجة إلى معلمين مطلعين على أهمية الفروق الفردية بين التلاميذ الموجودين داخل القسم وحاجاتهم.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها

3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة

و التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم المقارنة بين متوسط درجات المعلمين و متوسط درجات المعلمات في درجاتهم على أداة الدراسة، بتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين و الجدول التالي يبين ذلك:

جدول (26) يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	النتيجة
إناث	140	30.64	12.82	0.017	2.12	168	غير دالة
ذكور	30	30.60	9.79				

التعليق على الجدول

تشير بيانات الجدول (26) إلى أن قيمة ت المحسوبة اقل من ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 و عليه فهي غير دالة إحصائيا و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، فلا يوجد اختلاف في استجابات المعلمين عن استجابات المعلمات حول فقرات أداة القياس. و عليه يمكننا القول أن الجنس لا يؤثر في مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

أشارت النتائج السابقة إلى أن الجنس لا يؤثر في مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية و يمكن تفسير ذلك أن كلا الجنسين يخضعان لنفس الإعداد التربوي، فالمعلمين و المعلمات يتلقون نفس التكوين سواء أكان التكوين قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، سواء من حيث المحتوى أو المدة الزمنية، ففي عملية الإعداد و التكوين يخضع الطرفان إلى البرامج نفسها لأن هذه البرامج محددة من وزارة التربية و هي واحدة للجميع، كما يتلقون نفس الدورات التكوينية أو الندوات أو الأيام الدراسية أو الملتقيات، و حتى توجيهات المفتشين هي نفسها فلا يوجد توجيه خاص بالإناث و آخر خاص بالذكور أو مهام تعليمية خاصة بالإناث و أخرى خاصة بالذكور، كما أنهم يقومون بنفس المهام و المسؤوليات التعليمية الموكلة إليهم، إلى جانب غموض المصطلح و طبيعة صعوبات التعلم و أيضا عدم الإلمام بمطالب و حاجات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى كلا الطرفين، و بالتالي فإن مستوى الإدراك لصعوبات التعلم الأكاديمية متقارب بين المعلمين و المعلمات.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة و مناقشتها

4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة و التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للخبرة.

للتحقق من هذه الفرضية تم المقارنة بين متوسط درجات المعلمين و متوسط درجات المعلمات في درجاتهم على أداة الدراسة، بتطبيق اختبار (ف) لأكثر من عینتين مستقلة و الجدول التالي يبين ذلك:

جدول (27) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير الخبرة.

النتيجة	ف الجدولية	ف المحسوبة	درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع مربعات الانحراف	مصدر التباين
غير دالة	4.61	0.097	2	14.897	29.795	بين المجموعات
			167	153.30 3	25601.594	داخل المجموعات

التعليق على الجدول

تشير بيانات الجدول (27) إلى أن قيمة ف المحسوبة اقل من ف الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 وعليه فهي غير دالة إحصائياً وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، فلا يوجد اختلاف في استجابات المعلمين عن استجابات المعلمات حول فقرات أداة القياس. لذلك فإن متغير الخبرة لا يؤثر في مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

أشارت النتائج السابقة أن متغير الخبرة لا يؤثر في مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية ونفسر ذلك بأن خبرة المعلمين تتمثل في الخبرة العامة و ليس الخبرة المتخصصة في مجال صعوبات التعلم، كما أن المعلمين و المعلمات ذوي الخبرة الحديثة في مجال التدريس بحاجة إلى مدة زمنية للتعامل مع التلاميذ، فالمعلم يصبح أكثر خبرة و كفاءة في التدريس مع مرور الوقت واحتكاكه بالتلاميذ داخل القسم هذا يجعله يتعرف على مختلف السلوكيات التي تصدر من التلاميذ.

كما أن سنوات الخبرة لدى معظم المعلمين هي أقل من 10 سنوات أو أكثر من 20 سنة و هذا مؤشر على وجود نقص في إعطاء الفرصة للقدرة و الخبرات المختلفة للتكوين أو للتحديث، مما يعني أنه ليست هناك فرصة أكبر لتجديد تلك القدرات و تنميتها لدى المعلمين الأكثر خبرة من جهة و من جهة أخرى تكوين المعلمين الأقل خبرة. و هذا النقص في المعارف و المهارات التربوية و التخصصية لدى المعلمين نتيجة اعتمادهم على ما يقدم لهم أثناء التكوين، و تلك المعارف التي يكتسبها المعلم أثناء التكوين لا تتماشى مع متطلبات و حاجات المدرسة. و كذلك يفترض مقارنة بسنوات الخبرة الطويلة أنه قدم خلالها برامج تدريبية للمعلمين و هذا مؤشر على عدم فعالية هذه البرامج أو افتقارها إلى موضوعات خاصة بصعوبات التعلم.

وعلى هذا فإن مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية لا يرتبط بعدد السنوات التي يقضيها المعلم في تدريس التلاميذ، وإنما ترجع إلى عوامل أخرى أهمها عدم فهم المعلمين لطبيعة ذوي صعوبات التعلم وهذا راجع بدوره إلى ما يحيط بهذه الفئة من غموض من حيث التعريف والأسباب،

الفصل الثامن:

عرض نتائج الدراسة الميدانية و مناقشتها

سواء أكانت سنوات الخبرة طويلة أو قصيرة فإن المعلمين مازالوا لم تتكون لديهم فكرة واضحة عن هذه الفئة، لذا فإن عامل الخبرة المكتسبة لن يكون له أثر بين في مستوى إدراك المعلمين لهذه الصعوبات الأكاديمية.

و ربما يعود السبب كذلك إلى ضعف التعاون بين المفتشين و المعلمين و النظر إلى عمل المفتش كعمل تقويمي و ليس توجيهي لتحسين كفاءاتهم و تطويرها من جهة، و من جهة أخرى ربما يعود إلى ضعف إعداد القائمين على تكوين المعلمين، و ضعف إعداد المفتشين مهنيًا يرجع هو أيضا بدوره إلى قلة الدورات التدريبية التي تعقد لتطوير كفاءتهم من قبل أكاديميين متخصصين وهذا ينعكس سلبا على المعلمين. وكذلك بالرغم من أن الإصلاح التربوي كان على مستوى مناهج التدريس إلا أن هذا الإصلاح لم يمس تكوين المعلم و إعداده و إهماله أيضا جوانب الاضطرابات الخاصة التي تظهر لدى التلاميذ .

إن المعلمين و المعلمات مهما اختلفت خبرتهم التعليمية بحاجة إلى التأهيل و التحديث، فيجب النظر إلى حاجات المعلمين و مشكلاتهم لذلك وجب التركيز على تلك الحاجات حتى يستطيعوا أداء أدوارهم، و لتفادي ذلك فإن المعلمين بحاجة إلى تعويض النقص أثناء إعدادهم سواء قبل أو أثناء الخدمة، و ذلك بتجديد معلوماتهم وتنمية مهاراتهم باستمرار، كما يساعدهم على معرفة كل ما يستجد من معلومات في مجال تخصصهم (التكوين المستمر أثناء الخدمة). كما ينبغي إكساب المعلمين المهارات المتخصصة لأنها مهارة أساسية لأي معلم مهما كانت خبرته أو مستوى تأهيله.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة و مناقشتها

5-1- عرض نتائج الفرضية الخامسة و التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للمؤهل العلمي.

للتحقق من هذه الفرضية تم المقارنة بين متوسط درجات المعلمين و متوسط درجات المعلمات في درجاتهم على أداة الدراسة، بتطبيق اختبار (ف) لأكثر من عینتين مستقلتين و الجدول التالي يبين ذلك:

جدول (28) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمؤهل المعلم.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	درجة الحرية	ف المحسوبة	ف الجدولية	النتيجة
بين المجموعات	222.609	111.304	2			غير دالة
داخل المجموعات	25408.797	152.148	167	0.732	4.61	

التعليق على الجدول

تشير بيانات الجدول (28) إلى أن قيمة **ف المحسوبة** اقل من **ف الجدولية** عند مستوى دلالة **0.01** وعليه فهي غير دالة إحصائياً و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، فلا يوجد اختلاف في استجابات المعلمين عن استجابات المعلمات حول فقرات أداة القياس. لذلك فإن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

أظهرت النتائج أن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية، سواء كان التكوين في المعهد التكنولوجي للتربية أو الجامعة و نفس ذلك أنه مهما كان مؤهل المعلمين و المعلمات فهم بحاجة إلى امتلاك المهارات و الكفاءات اللازمة للتعامل مع (الفئات الخاصة) و شخصية التلميذ، فالمعلم يفتقر إلى كفاءات التصنيف التشخيصي، بمعنى عدم القدرة على التمييز بين فئات صعوبات التعلم و مشكلات التعلم الأخرى. و لعل ما يزيد من الصعوبة لدى المعلم هي تأثيرها و الذي يظهر على شكل انخفاض في التحصيل الدراسي لدى جميع الفئات.

لقد أكدت بعض الدراسات على أهمية التكوين فإلى جانب تكوين المعلم في مجاله بإعداده لمهنة التدريس فلا بد من تكوينه في مجالات أخرى أكثر تخصصاً، فلا بد أن تحتوي برامج التكوين على موضوعات في علوم التربية و علم النفس، إلى جانب تمديد فترة التكوين للمعلمين الذين وظفوا توظيفاً مباشراً و التي تتميز بقصرها مقارنة بمدة تكوين المعلمين من خريجي المعهد التكنولوجي، لما لهذا التكوين من تأثير على الرصيد العلمي و المعرفي للمعلم في معرفة خصائص ذوي صعوبات التعلم، كما أن المعلمين و المعلمات مقارنة بالكفاءات الأكاديمية (المؤهل العلمي) التي يمتلكونها فهم بحاجة أكثر إلى تكوين و دورات تدريبية في صعوبات التعلم، و الاحتكاك أكثر بالأخصائي النفسي بوحدة الكشف و المتابعة من أجل تطوير الكفاءات و المهارات اللازمة للتعامل بطريقة تناسب فئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. كما أكدت دراسات أخرى على أهمية أن يكتسب المعلم العادي و معلم ذوي صعوبات التعلم خاصة المهارات و الكفاءات اللازمة و التي يجب توافرها لدى المعلمين للعمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، و تؤكد على إعدادهم الإعداد الجيد المبني على نتائج الأبحاث و الدراسات في مجال صعوبات التعلم.

إن المعلم بحاجة إلى أن تتوفر فيه مجموعة من المهارات و الكفاءات ليصبح قادراً على التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل القسم. فهو الأقدر على الحكم على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل القسم كما أنه أكثر الأشخاص وعياً و إدراكاً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من حيث التكرار، الأمد، الدرجة و المصدر. (محمود احمد الحاج، 2010، ص80).

ففي دراسة اللجنة التربوية الجزائرية سلطت الضوء على واقع صعوبات التعلم بالمدرسة الجزائرية، ومدى معرفة المعلمين لهذه الصعوبات في أوساط التلاميذ من خلال تحديد طبيعة هذه الصعوبات وتشخيصها لدى التلاميذ. الأمر الذي يبين أهمية تكوين المعلم في هذا الجانب المهم، من خلال تزويده بمعارف حول أنواع صعوبات التعلم وعلاقتها بنمو التلميذ وكذا كيفية اكتشافها لدى التلميذ، وأدوات التكفل البيداغوجي بذوي هذه الصعوبات حتى يتمكن من مساعدة تلاميذه أكثر ويجعلهم يرغبون في التعلم. (فاتح لعزيلي، 2008، ص16).

يرى سجلكا Cegelka أنه يجب على كل شخص يعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يكون ملما و ذلك بالإضافة إلى المتطلبات الأكاديمية ب :

- نظريات التقويم و بناء الاختبارات و الإحصاء.

- نمو الطفل.

- مدخل إلى التربية الخاصة.

- مقاييس الذكاء و التحصيل.

- تخطيط و تطوير المناهج.

- نظريات التعلم.

- أساسيات إدارة و ضبط السلوك. (عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، 2002، ص 179).

كما أكد بيان سلامنكا الذي أقيم في أسبانيا عام (2000) بشأن المبادئ و السياسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة و إطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، إلى أهمية إعداد جميع المعلمين على نحو يجعلهم عاملا رئيسيا من عوامل فلسفة التربية للجميع و المدارس الجامعة. و اقترح البيان:

- التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- التأكيد على أن المهارات و المعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات و المعارف المطلوبة للتعليم الجيد.

- الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند منح شهادات مزاوله مهنة التعليم.

- تنظيم الحلقات الدراسية و توفير المواد المكتوبة للمديرين و المعلمين ذوي الخبرة الواسعة، ليقوموا بدورهم في دعم و تدريب المعلمين الأقل خبرة.

- دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.

- قيام الجامعات و معاهد التعليم العالي بإجراء البحوث و تنفيذ البرامج التدريبية التي تعزز دور معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

- إشراك الأشخاص المعوقين المؤهلين في النظم التعليمية ليكونوا نموذجاً يحتذى به. (عمر محمد خطاب، 2006، ص 135-136).

إن عدم تلقي معلمي الصفوف العادية تدريباً مكثفاً سواء قبل الخدمة أو أثناءها على كيفية التعامل وتعليم هذه الفئة، يزيد من المعوقات التي تقف خلف الكشف عن هؤلاء التلاميذ وتعليمهم، ويشير أفراميدس و نورويتش في بريطانيا إلى أن من الصعوبة بمكان تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية دون تدريب للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، كما يشير الباحثون إلى أهمية البرامج التدريبية في تطوير معرفة معلمي التربية الخاصة وفي تحسين ممارساتهم التعليمية. و إذا كانت هذه البرامج هامة لمعلمي التربية الخاصة فإنها أكثر أهمية لمعلمي التعليم العام أو المعلمين العاديين نظراً لدمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المدارس العادية. من جهة و من جهة أخرى فالمعلم العادي له دور كبير في البرنامج التكفلي وهذا يتطلب توفير الفرص المناسبة لذلك، و أهمها إعداد المعلمين المؤهلين القادرين على تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتعليمهم. (عبد الحي عبد الكريم المحمود، 2013، ص 188-189).

إن الإعداد أو التأهيل التربوي و التجديد في الخبرات والمعارف مطلب ضروري للذين يمتحنون التعليم، لأن المعرفة و الإلمام بخصائص المتعلمين و حاجاتهم النفسية و التعليمية و الاجتماعية يساعد المعلمين إلى حد كبير على المساهمة في التكفل بهم.

ثانيا- عرض نتائج الدراسة الكيفية و مناقشتها

وهي عرض لنتائج الفرضية السادسة و مناقشتها و التي تنص على: التكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية يعتمد على تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

ولعرض نتائج الفرضية وتفسيرها تم عرض نتائج و مناقشة الأسئلة التي تدرج تحتها كما يلي:

1- عرض نتائج الفرضية السادسة

1-1- عرض نتائج السؤال الأول (المغلق) و الذي ينص على: متى تظهر صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم في ذلك التكرارات و النسب المئوية. و كانت استجابات المعلمين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (29) يوضح التكرار و النسبة المئوية لاستجابات المعلمين على السؤال الأول

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
قبل السنة الثالثة	51	30 %
ابتداء من السنة الثالثة	119	70 %
المجموع	170	100 %

التعليق على الجدول

من بيانات الجدول (29) تبين أن معظم استجابات المعلمين على السؤال بـ "ابتداء من السنة الثالثة" بتكرار عدده (119) معلم(ة) وبنسبة مئوية قدرت بـ 70%، أما استجابات المعلمين على السؤال بـ "قبل السنة الثالثة" كان تكراره (51) معلم(ة) وبنسبة مئوية قدرت بـ 30%.

و منه فإن صعوبات التعلم الأكاديمية تظهر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتداء من السنة الثالثة وعليه فالتشخيص و التكفل المبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية يكونان هما أيضا ابتداء من السنة الثالثة.

2-1- عرض نتائج السؤال الثاني و الذي ينص على: ما هي نسبة التلاميذ المكتشفين وفقا لتقديرات المعلمين على القائمة؟

للإجابة على هذا السؤال طبقت القائمة على العينة الأولية بواسطة المعلم، فيما إذا كانت عبارات القائمة تنطبق على تلاميذ قسمه، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (30) عدد و نسبة التلاميذ المكتشفين وفقا لتقديرات المعلمين بواسطة القائمة.

العينة	العدد	النسبة المئوية
التلاميذ المكتشفين	77	26.82 %
العينة الأولية	287	100 %

جدول (31) عدد و نسبة التلاميذ المكتشفين حسب مجالات الصعوبة.

النسبة المئوية	عدد التلاميذ المكتشفين			مجالات الصعوبة
	المجموع	الذكور	الإناث	
18.18%	14	09	05	صعوبة تعلم القراءة
50.64%	39	30	09	صعوبة تعلم الكتابة
13%	10	08	02	صعوبة تعلم الحساب
18.18%	14	11	03	مختلطة
	77	58	19	المجموع
100%	100%	75.30%	24.70%	النسبة المئوية

التعليق على الجداول

من خلال نتائج الجدول (30) تبين أن عدد التلاميذ المكتشفين هو (77) تلميذ(ة) وبنسبة مئوية تقدر بمئوية تقدر بـ 75.30% و(19) تلميذة و بنسبة مئوية تقدر بـ 24.70% من عينة التلاميذ المكتشفين وفقا لتقديرات المعلمين بواسطة القائمة.

من خلال نتائج الجدول (31) تبين أن عدد التلاميذ المكتشفين حسب مجال الصعوبة فكان عدد تلاميذ صعوبة تعلم الكتابة (30) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 50.64%، و صعوبة تعلم القراءة بـ (14) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 18.18%، و صعوبة تعلم الحساب بـ (10) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 13%، و صعوبة تعلم مختلطة بـ (14) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 18.18%.

3-1- عرض نتائج السؤال الثالث و الذي ينص على: ما هي نسبة التلاميذ المشخصين اعتمادا على عينة التلاميذ المكتشفين حسب تقديرات المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال طبق على عينة التلاميذ المكتشفين محكات التشخيص و المتمثلة في محك الاستبعاد حيث تم استبعاد التلاميذ ذوي الأمراض المزمنة (الكلى - نقص في النمو- أمراض القلب- فقر الدم- الربو)، و الإعاقات (البصرية - السمعية)، و اضطرابات النطق (التأتأة) و الحرمان العاطفي (طلاق الوالدين- وفاة احد الوالدين- وجود الأب في السجن- العيش مع الجدين- الإهمال الأسري- التبني)، كما تم استبعاد الأسر التي تعاني حرمان الاقتصادي ماعدا الأسر التي فيها (الأب و الأم يعملان- تجارة حرة- سلك الأمن - إيطارات). و أيضا تم استبعاد التلاميذ اللاجئين (المواطننة). و أصبح عدد التلاميذ كما هو موضح في الجدول (32).

الفصل الثامن:

عرض نتائج الدراسة الميدانية و مناقشتها

أما محك التباعد والذي يعبر عن التباعد بين التحصيل الدراسي و مستوى الذكاء، فبالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي استبعد كل التلاميذ الذين كان تحصيلهم يساوي أو أكثر من 5/10 في واحدة أو أكثر من المواد الدراسية من قراءة و كتابة و حساب، وتم الاعتماد على الاختبارات التحصيلية المدرسية و بذلك أصبح عدد التلاميذ كما هو موضح في الجدول (34).

أما مستوى الذكاء استبعد كل التلاميذ الذين كانت الدرجة أقل من المئين (25) و بذلك أصبح عدد التلاميذ المشخصين كما هو موضح في الجدول (36).

جدول(32) يبين عدد و نسبة التلاميذ المشخصين بواسطة محك الاستبعاد

العينة	العدد	النسبة المئوية
التلاميذ المشخصين	55	19.16%
العينة الأولية	287	100%

جدول (33) عدد و نسبة التلاميذ المشخصين حسب مجالات الصعوبة

النسبة المئوية	عدد التلاميذ المشخصين			مجالات الصعوبة
	المجموع	الذكور	الإناث	
18.18%	10	07	03	صعوبة تعلم القراءة
36.37%	20	17	03	صعوبة تعلم الكتابة
18.18%	10	08	02	صعوبة تعلم الحساب
27.27%	15	12	03	مختلطة
100%	55	44	11	المجموع
	100%	80%	20%	النسبة المئوية

التعليق على الجداول

من خلال نتائج الجدول (32) تبين أن عدد التلاميذ المشخصين وفقا لمحك الاستبعاد هو (55) تلميذ(ة) وبنسبة مئوية تقدر بـ 19.16% من العينة الأولية، أما عدد التلاميذ المشخصين حسب الجنس فكان (44) تلميذ و بنسبة مئوية تقدر بـ 20% و(11) تلميذة و بنسبة مئوية تقدر بـ 80% من عينة التلاميذ المشخصين وفقا لمحك الاستبعاد.

و من خلال نتائج الجدول (33) تبين أن عدد التلاميذ المشخصين حسب مجال الصعوبة فكان عدد تلاميذ صعوبة تعلم الكتابة (20) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 36.37%، و صعوبة تعلم القراءة بـ

الفصل الثامن:

عرض نتائج الدراسة الميدانية و مناقشتها

(10) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 18.18%، و صعوبة تعلم الحساب بـ (10) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 18.18%، و صعوبة تعلم مختلطة بـ (15) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 27.27%.

جدول(34) يبين عدد و نسبة التلاميذ المشخصين حسب الاختبارات التحصيلية المدرسية

النسبة المئوية	العدد	العينة
10.80%	31	التلاميذ المشخصين
100%	287	العينة الأولية

جدول (35) عدد و نسبة التلاميذ المشخصين حسب مجالات الصعوبة

النسبة المئوية	عدد التلاميذ المكتشفين			مجالات الصعوبة
	المجموع	الذكور	الإناث	
06.45%	02	01	01	صعوبة تعلم القراءة
38.70%	12	11	01	صعوبة تعلم الكتابة
06.45%	02	01	01	صعوبة تعلم الحساب
48.40%	15	12	03	مختلطة
100%	31	25	06	المجموع
	100%	80.65%	19.35%	النسبة المئوية

التعليق على الجداول

من خلال نتائج الجدول (34) تبين أن عدد التلاميذ المشخصين وفقا للاختبارات التحصيلية المدرسية هو (31) تلميذ(ة) وبنسبة مئوية تقدر بـ 10.80% من العينة الأولية، أما عدد التلاميذ المكتشفين حسب الجنس فكان (25) تلميذ و بنسبة مئوية تقدر بـ 80.65% و(06) تلميذة و بنسبة مئوية تقدر بـ 19.35% من عينة التلاميذ المشخصين وفقا للاختبارات التحصيلية المدرسية.

و من خلال نتائج الجدول (35) تبين أن عدد التلاميذ المشخصين حسب مجال الصعوبة فكان عدد تلاميذ صعوبة تعلم الكتابة (12) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 38.70%، و صعوبة تعلم القراءة بـ (02) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 06.45%، و صعوبة تعلم الحساب بـ (02) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 06.45%، و صعوبة تعلم مختلطة بـ (15) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ 48.40%.

جدول (36) يبين عدد و نسبة التلاميذ المشخصين بعد تطبيق اختبار الذكاء

النسبة المئوية	العدد	العينة
%05.92	17	التلاميذ المشخصين
%100	287	العينة الأولية

جدول (37) عدد و نسبة التلاميذ المشخصين حسب مجالات الصعوبة

النسبة المئوية	عدد التلاميذ المشخصين			مجالات الصعوبة
	المجموع	الذكور	الإناث	
%11.76	02	01	01	صعوبة تعلم القراءة
%52.94	09	08	01	صعوبة تعلم الكتابة
%11.76	02	01	01	صعوبة تعلم الحساب
%23.54	04	03	01	مختلطة
%100	17	13	04	المجموع
	%100	%75.30	%24.70	النسبة المئوية

التعليق على الجداول

من خلال نتائج الجدول (36) تبين أن عدد التلاميذ المشخصين وفقاً لاختبار الذكاء هو (17) تلميذ(ة) وبنسبة مئوية تقدر بـ %05.92 من العينة الأولية، أما عدد التلاميذ المشخصين حسب الجنس فكان (13) تلميذ و بنسبة مئوية تقدر بـ %75.30 و (04) تلميذة و بنسبة مئوية تقدر بـ %24.70 من عينة التلاميذ المشخصين وفقاً لاختبار الذكاء.

من خلال نتائج الجدول (37) تبين أن عدد التلاميذ المشخصين حسب مجال الصعوبة فكان عدد تلاميذ صعوبة تعلم الكتابة (09) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ %52.94 ، و صعوبة تعلم القراءة بـ (02) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ %11.76، و صعوبة تعلم الحساب بـ (02) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ %11.76، و صعوبة تعلم مختلطة بـ (04) تلميذ(ة) و بنسبة مئوية تقدر بـ %23.54.

جدول (38) يوضح العدد والنسبة المئوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

النسبة المئوية	العدد	العينة
100%	287	الأولية
26.82%	77	التلاميذ المكتشفين
05.92%	17	التلاميذ المشخصين
05%	14	المقدرة بالنسبة العالمية

جدول (39) يوضح العدد والنسبة المئوية للتلاميذ المشخصين مقارنة بعينة التلاميذ المكتشفين.

النسبة المئوية	العدد	العينة
100%	77	التلاميذ المكتشفين
22.07%	17	التلاميذ المشخصين

القراءة الإحصائية للجدول

حسب الجدول (38) يمثل عدد التلاميذ المقدر بـ (17) تلميذ (ة) بنسبة مئوية مقدرة بـ 05.92% التلاميذ الذين تم تشخيصهم بأنه لديهم صعوبات تعلم أكاديمية من العينة الأولية بعد التشخيص و الذين يحتاجون إلى تكفل، والتلاميذ المقدر بـ (77) تلميذ (ة) بنسبة مئوية مقدرة بـ 26.82% التلاميذ الذين تم تشخيصهم بأنه لديهم صعوبات تعلم أكاديمية من العينة الأولية حسب تقديرات المعلمين، و حيث أن النسبة المعتمدة عالميا تقدر بـ 5% فإن العدد المقدر للتلاميذ من العينة الأولية اعتمادا على هذه النسبة هو في حدود (14) تلميذ (ة).

حسب الجدول (39) تبين أن نسبة التلاميذ المشخصين قدرت بـ 22.07% من عينة التلاميذ المكتشفين.

و عند مقارنة نسبة التلاميذ المشخصين بالنسبة العالمية نجد هناك تقارب بين النسبتين فهي نسبة مقبولة، يمكن القول بأنه يمكن الاعتماد على تقديرات المعلمين للكشف عن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و بالتالي التكفل المبكر بهم.

ومنه فالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية يعتمد على تقديرات المعلمين و عليه فالفرضية قد تحققت.

2- مناقشة نتائج الفرضية السادسة

2-1- مناقشة نتائج السؤال الأول

أشارت النتائج إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تظهر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتداء من السنة الثالثة، فالتشخيص المبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية يكون هو أيضا ابتداء من السنة الثالثة و هذه المرحلة التعليمية تعادل الفترة العمرية هي (8-9 سنوات)، باعتبار هذه المرحلة التعليمية الأنسب في معظم الأنظمة التعليمية للتحقق من وجود صعوبات التعلم الأكاديمية.

و ترجع الباحثة ذلك إلى أن صعوبات التعلم هي إعاقة غامضة لا يتم اكتشافها إلا عند الدخول إلى المدرسة فلا نستطيع التكلم عن هذه الصعوبات قبل السنة الثالثة ابتدائي لأن:

- معظم التلاميذ لا يلتحقون بالأقسام التحضيرية في المدارس الابتدائية أو رياض الأطفال.

- لا يمكن التحدث عن وجود صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلميذ إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للمهارات الدراسية المختلفة للقراءة و الكتابة و الحساب في المدرسة، و جدير بالذكر أن هذه الصعوبات توجد لدى التلاميذ في بداية تدرسيهم و لكن تختفي تدريجيا مع التدريب و التعلم المستمر.

- لا تشخص صعوبات التعلم الأكاديمية في السنة الأولى و الثانية من المرحلة الابتدائية لأن الأخطاء قبل هذه المرحلة الدراسية أخطاء شائعة و عادية و واردة و هذا أمر طبيعي، لكن استمرار هذه الأخطاء إلى المراحل التالية هو ما يجعلنا نتوقف و نقول بأن التلميذ لديه صعوبة، لذا فتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية يبدأ من السنة الثالثة ابتدائي.

إن العمر المناسب للتدخل لملاحظة و اكتشاف التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يجب أن يكون في بداية مراحل ظهور الأعراض على التلميذ و أن يكون في بداية دخوله المدرسة، و غالبا ما يكون ذلك في سن التاسعة أي ما يوافق السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية حيث يوصي الباحثين باستخدامها عند هذا السن لسببين، وهما:

- أن أدوات القياس و التشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق و الثبات عند هذا العمر. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 106).

- أن هذا العمر يمثل مرحلة العمليات العقلية كما أشار إليها جان بياجيه Jan piaget و هي التي يكون فيها الطفل قادر على القراءة و الكتابة و الحساب. (محمد النوبى علي، 2011، ص 107).

كما أن محاولة تشخيص صعوبات التعلم في الصفين الأول و الثاني الابتدائي قد يشوبها شيء من عدم الدقة، لأن بعض التلاميذ يكون تأخرهم الدراسي مؤقت نتيجة صعوبة تأقلمهم مع المناخ الدراسي ثم ما يلبث أداؤهم أن يتحسن بعد حين، لذا يفضل تأخير هذا التشخيص للصف الثالث، لإعطاء فرصة للمعلم و ولي الأمر و إدارة المؤسسة للتحقق من أن التأخر الدراسي مستمر و ثابت، و ليس عرضا طارئا. (منى إبراهيم اللبودي، 2005، ص 165-166).

يرى عبد الله بن محمد آل تميم أن التشخيص المبكر يكون ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي، لأن هذه السنة الدراسية تمثل وسط المرحلة الابتدائية على عكس السنتين الأولى و الثانية، حيث يبدأ فيهما تأسيس عادات و مهارات الحساب، القراءة و الكتابة الأساسية، و المفترض أن يكون تلميذ السنة الثالثة

قد وصل إلى مستوى قرائي و كتابي و في الحساب يؤهله للانطلاق في القراءة، الحساب، الكتابة. و للسيطرة على المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و الحساب بصورة مناسبة و كذلك لما يعانيه التلاميذ من ضعف أثبتته انتقاليهم إلى السنة الرابعة ابتدائي. و لأن اكتشاف صعوبات التعلم الأكاديمية في هذه المرحلة الدراسية من المرحلة الابتدائية يتيح الفرصة المناسبة للتكفل المبكر بالتلاميذ. (عبد الله بن محمد آل تميم، 2011، ص199).

كما أن استخدام محك التفاوت أو التباين في التشخيص يجعل من الصعب تحديد التلاميذ في الصفوف الأولى على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، نظرا لأنهم كما يرى كافيل Kavale و آخرون لم يصلوا بعد إلى ذلك السن الذي يكون بوسعهم عنده أن يتمكنوا من إظهار مثل هذا التفاوت. و يطلق بعض الباحثين في مجال صعوبات التعلم على هذا الظاهرة اسم "نموذج انتظار الفشل"، نظرا لأن الأطفال يعانون على مدى شهور أو حتى سنوات من العديد من المشكلات قبل أن يتم تحديدهم على أنهم قابلون للاستفادة من التربية الخاصة.

ففي السنة الأولى على سبيل المثال يكون الطفل المتوسط قد بدأ في إجادة أساسيات القراءة و الكتابة و الحساب، و من الملاحظ أنه إذا بدت الصعوبات على طفل في السنة الأولى و كان ذكيا و يعاني في ذات الوقت من مشكلات أكاديمية، فإن تلك المشكلات التي يعاني منها لابد أن تكون واضحة، و لكن بالنسبة للأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو أقل بقليل من المتوسط فإن المدى المحدود مما ينبغي أن يكونوا عليه و مستوى أدائهم الفعلي يجعل من الصعب تحديد مثل هذا التفاوت. و يعتقد بعض المعلمين أنهم حتى عندما يكونوا متأكدين من أن التلميذ يعاني من إحدى صعوبات التعلم فإنهم ينبغي أن ينتظروا للعام التالي، حتى يتأكدوا من أن تلك الدرجات التي يحصل الطفل عليها و التي تعكس مستوى تحصيله، إنما تكون في الأصل منخفضة بدرجة كافية تجعلهم على يقين من ذلك. (دانيال هلالاهان و آخرون، 2007، ص 63).

إن صعوبات التعلم مألوفة بين الأطفال في المرحلة الابتدائية وبخاصة عند بداية تعلم المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و الحساب، ولكن هذه المشكلة تختلف عند ذوي صعوبات التعلم من حيث مدى حدوثها وفترة استمرارها ، إذ يميل هؤلاء الأطفال إلى إظهار صعوبات في القراءة و الكتابة و الحساب و لفترة زمنية أطول مما هي عليه الحال في الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم. لذلك فإن المتعارف عليه هو أن الطفل يخضع لفحص صعوبات تعلم إذا تجاوز الصف الثاني الابتدائي و استمرار وجود مشاكل دراسية لديه، و لكن هناك بعض المؤشرات التي تمكن القائمين على التشخيص من توقع وجود صعوبات تعلم مستقبلا. (ربيع محمد و طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص 77).

2-2- مناقشة نتائج السؤال الثاني و الثالث

أشارت النتائج إلى نسبة التلاميذ المشخصين متقاربة مع النسبة العالمية، و بالتالي يمكن الاعتماد على تقديرات المعلمين بواسطة القائمة في التشخيص المبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ. فالتعرف على الحالات كان من خلال ملاحظة المعلم للسمات أو المظاهر أو المؤشرات الدالة على وجود الخطر، إلى جانب مؤشر انخفاض التحصيل الدراسي في المواد الدراسية في واحدة منها أو

بعضها أو جميعها، إلى جانب ذلك المؤشر الأخير هو تمتع التلميذ بذكاء عادي. فبذلك يتحقق فيه شروط إحالة التلميذ إلى فريق من الأخصائيين ببحث حالة التلميذ و تشخيصها و التكفل بها بتقديم خدمات مناسبة لنوعية الصعوبة التي لديه.

لقد أظهرت أيضا نتائج الفرضية السادسة أن نسبة التلاميذ المكتشفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية قدرت بـ **26.82%** من العينة الأولية، حيث تم الاعتماد في تحديد هؤلاء التلاميذ على قائمة تقدير المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية. و ينجح المعلمون في اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال نقاط الضعف في المواد الدراسية، بل و يستطيع المعلم ملاحظة العديد من الخصائص و السمات التي تكون مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلميذ.

و حتى لا يتم التحويل العشوائي لبعض التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، و ما يتبع ذلك من انعكاسات سلبية على التلميذ، و تبديد جهود العاملين في فريق التقييم تم الاعتماد على هذه القائمة، لتساعد المعلم في التعرف على التلاميذ الذين يشك بوجود صعوبة في التعلم لديهم و تعتمد بشكل أساسي على ملاحظاتهم لسلوك التلاميذ، وتظهر هذه الصعوبات من خلال المؤشرات الموجودة في القائمة و يستدل بها المعلم في تحديد التلاميذ.

تتضمن القائمة مؤشرات و هي عبارة عن مظاهر سلوكية تنتشر عادة بين التلاميذ ذوي الصعوبات في المواد الدراسية القراءة، الكتابة، الحساب، لأن المعلم بعيد كل البعد ليفهم المصطلحات المتخصصة كالإدراك، و التمييز البصري....، و هي تلك المظاهر السلوكية التي تظهر على التلميذ و تميزه عن باقي التلاميذ، وقد تكون مؤشرا لصعوبة معينة يعاني منها هذا التلميذ وتساعد المعلمين العاديين في الكشف المبكر عنهم. كما تمثل المؤشرات التي تعبر عنها القائمة أخطاء شائعة جدا في المراحل المبكرة من عمر الطفل العادي، و بالتالي فإنها تعد طبيعية في ذلك العمر، و ما يميز وجودها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو أنها تستمر لديهم حتى مراحل متقدمة، إذا لم تقدم الخدمات اللازمة و المناسبة في الوقت المناسب.

لذلك فأول خطوة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم تبدأ بالتشخيص الذي يقوم به المعلم وذلك من خلال وعي و انتباه المعلم لأي من هذه المؤشرات (المبكرة) حول صعوبات التعلم، و بالتالي التعرف المبكر على الحالة و التي قد تتحقق جميعها أو بعضها (المؤشرات) و الذي يدل على وجود خطر. و حيث أن المعلم يستخدم الملاحظة لذا يستلزم تلك المؤشرات ليستطيع بها معرفة أن التلميذ لديه صعوبة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب ، حيث تفصل تلك الصعوبة في مظاهرها.

أما الأخصائي فيستخدم محكات و أساليب أخرى لمعرفة أن التلميذ لديه بالفعل صعوبات تعلم أكاديمية. إن تراكم المؤشرات و استمرارها الزمني، يستدعي تدخل المعلم و عرض المشكلة على الأخصائي النفسي، حيث يقوم المعلم بتحويل التلاميذ المكتشفين بعد تطبيق القائمة على التلاميذ إلى التشخيص الرسمي (أخصائي التشخيص)، و ذلك للتحقق من وجود الصعوبة لدى التلميذ، حيث يصعب القطع بانتماء هؤلاء إلى الأطفال لذوى صعوبات التعلم اعتمادا على ظهور بعض المؤشرات التي تقترب بهم منهم.

و تشير **نصرة محمد جلجل** أنه في الحقيقة توجد علامات و مؤشرات كثيرة تساعد المعلم أو القائم بالتشخيص في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة و الحساب أو تحديدهم، وهذه المؤشرات والعلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ و ليس التشخيص النهائي بأنهم من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

فلهذا ما يقوم به المعلم هو ممهّد لما يقوم به الأخصائي، أو بمعنى آخر أن التلميذ الذي يشك المعلم بأنه من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يؤكد أنه ينفية الأخصائي النفسي بواسطة محك التباعد. ولقد اتجهت معظم الدراسات و البحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى الاهتمام بقضايا التنبؤ و أساليب الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات، و كان المؤشر الأحادي الأعظم استقطابا لمداخل هذه الدراسات و البحوث هو محك التباعد. (**فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 222**).

يعتبر التشخيص و التعرف عن طريق قائمة التقدير التي يقوم بتعبئتها المعلم أو الوالدين من الخطوات الهامة المعمول بها في البحوث و الدراسات الأجنبية المختلفة، و يشير كل من **كالفى Calfée** و **غلينيس Glynis** أن قائمة التقدير بصفة عامة هي الخطوة الأولى للتعرف على التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم الأكاديمية، و يؤكد **ماكغينز McGinnis** و **سميث Smith** أن عمل المعلم هو التعرف على التلاميذ الذين يمكن أن يستفيدوا من التعليم المنظم، و التلاميذ الذين يرى أنهم بحاجة إلى مساعدة خارج القسم. (**أحمد السعيد، 20، ص 58-59**).

و يمثل تقدير المعلم للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم أساسا تشخيصيا له قيمة تنبؤية عالية، و أن القيمة التنبؤية ترتفع حتما إذا اقترنت هذه الأحكام و التقديرات بقوائم أو مقاييس تقدير تشتمل على الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، حيث تصل دقة التنبؤ و مستواه إلى 90 % أو أكثر. حيث تشير معظم الدراسات و البحوث التي أجريت في هذا المجال و التي قامت على استخدام قوائم و مقاييس التقدير، إلى أن تقدير المعلم و ملاحظاته للخصائص السلوكية لأطفال هذه الفئة تشكل عاملا بالغ الأهمية في الكشف و التحديد المبكرين لذوي صعوبات التعلم. (**فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 227-228**).

الخطوة الثانية في التشخيص هي تدخل طرف آخر في التشخيص المبكر لهذه الفئة من التلاميذ و هو الأخصائي النفسي، حيث يعتمد في عملية التشخيص على محكات و أدوات مختلفة. و يمكن تفسير ذلك في أن معرفة التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم ليس بالأمر السهل بل يحتاج ذلك إلى اختبارات معينة، إلا أنه من أكثر مظاهر صعوبات التعلم وضوحا ظاهرة الفشل الدراسي أو التحصيل المتدني لدى الطفل الذي يبدو قادرا على الأداء بشكل أفضل. (**يحيى محمد نبهان، 2008، ص 70**).

وعليه المعلم في المدرسة يقوم بدور مهم في التعرف على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لذا لابد من تزويدهم بإرشادات عملية واضحة من شأنها أن تساعد في اتخاذ القرارات الصائبة في تحويلهم لفريق التقييم بهدف تحديد الصعوبة و أسبابها و تطوير البرنامج المناسب لها. (**زيدان أحمد السرطاوي، 1995، ص 3**).

من خلال النتائج أيضا السابقة للنسب المئوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و مقارنة بالنسبة المئوية العالمية، نجد تقارب بين النسبة المئوية للتلاميذ المشخصين و النسبة العالمية، غير أنه هناك تباعد بين النسبتين من التلاميذ المكتشفين و العالمية، مع العلم أنه تم الاعتماد في تحديد النسبة المئوية للتلاميذ المشخصين من عينة التلاميذ المكتشفين اعتماد على تقديرات المعلمين.

و هذا لا ينفي أن يمثل هذا المستوى من الإدراك لصعوبات التعلم يمكن الكشف عن ذوي صعوبات التعلم و التكفل المبكر بهذه الفئة و هذا شيء إيجابي، و لكن السلبي هنا هي النسبة المرتفعة للتلاميذ المكتشفين و هذه النسبة بحاجة إلى طرف مختص و مؤهل لتحديدها و تشخيصها نهائيا باعتماده على أدوات و أساليب مختلفة. و عليه النسبة المئوية للتلاميذ المشخصين نسبة مقبولة، و بذلك يمكن القول بأنه يمكن الاعتماد على تقديرات المعلمين للكشف عن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و بالتالي التكفل المبكر بهم.

يمكن تفسير هذه النتائج في أن الدراسات تختلف في تقديرها لنسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، حيث تشير بعض الدراسات إلى كبر حجم هذه المشكلة ففي المجتمع الأمريكي تصل نسبة ذوي صعوبات التعلم إلى ما بين 7-8% و هي أعلى نسبة بين بقية الإعاقات الأخرى، أما الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين فقد قدرت هذه النسب لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية بحوالي 3%.(أحمد عبد الكريم حمزة و محمد احمد خطاب، 2008، ص 36-37).

في دراسة أجراها مايكلبيست و آخرون أشار إلى وجود ما نسبته 7-8% من طلبة الصفين الثالث الابتدائي و الرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويذكر راضي الوقفي أنه لا توجد نسبة عامة متفق عليها فهي تتفاوت في تقديرات الباحثين بين 1-30% من مجموع طلبة المدارس، و على هذا فليس من الغريب أن نجدها تتراوح بين 7-8% في إحدى الدراسات و حوالي 15% في دراسة أخرى و لم تتجاوز في دراسة متشدة 2.5%.(راضي الوقفي، 2011، ص 74-76).

كما وجد ميير Meier (1971) من خلال دراسة مسحية (2400) تلميذ بأن نسبة 15% منهم اعتبروا ضمن صعوبات التعلم، و باستخدام محكات أكثر تحديدا وجد أن ما نسبته 4.7% يمكن اعتبارهم كذلك. و قد توصل بريانت Bryant و Mcloughlin مكلوغن من خلال مراجعتهم 21 دراسة بأن نسبة انتشار صعوبة التعلم بين تلاميذ المدارس تتراوح ما بين 28% في أعلاها إلى 3% في أدناها، و يرى كيرك بأن أفضل تقدير لصعوبات التعلم يتراوح ما بين 1-3% على الأقل و 7% على الأكثر مما يحتاجون خدمات خاصة.(زيدان أحمد السرطاوي، 1995، ص 2-3).

تختلف تقديرات العلماء لحجم مشكلة صعوبات التعلم باختلاف البلدان التي تدرس فيها هذه المشكلة، و كذلك الفترة الزمنية التي تصدر فيها هذه الدراسات، و كذلك الكثافة الصفية في هذه البلدان. و أيضا تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم اختلافا كبيرا جدا، و ذلك بسبب عدو وضوح التعريف من جهة، و بسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى 1%، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20%، إلا أن النسبة المعتمدة عموما هي 2-3%.(سعيد كمال الغزالي، 2011، ص 53-54).

و خلاصة الدراسات توصلت إلى:

- أن نسبة شيوع صعوبات التعلم هي أعلى من بقية الإعاقات الأخرى في المرحلة الابتدائية.
- أن نسبة شيوع صعوبات التعلم تتراوح ما بين 3- 5 % تقريبا. (يحيى محمد نبهان، 2008، ص 114-117).

يمكن القول خلاصة بأن أرقام انتشار الظاهرة ستبقى غير واضحة و مشوشة حتى تصبح إجراءات التشخيص أسهل و أكثر وضوحا، و حتى يجري مزيد من الأبحاث الموضوعية يتحدد فيها تماما معنى صعوبات التعلم، و يجمع العلماء على تعريفها و ممارسات تشخيصها.

بناء على ما سبق فإن ملاحظات و تقديرات المعلمين تلعب دورا مهما في تحديد الأطفال أو التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، و يجدر بالقائمين على العملية التربوية أن يولوها العناية التي تستحقها في وقت مبكر. حيث تعتبر عملية الكشف أو التعرف على ذوي صعوبات التعلم عن طريق تقديرات المعلمين، إذ أنها الخطوة الأولى و المدخل الطبيعي لبرامج رعاية ذوي صعوبات التعلم و يتوقف التكفل المبكر بهذه الفئة و نجاح البرامج المقدمة لها على دقة عملية الكشف في تحديد هذه الفئة و تكمن أهمية هذه العملية في اختيار الطالب المناسب لتقدم له البرنامج المناسب و بذلك تؤثر هذه العملية في كل ما يتبعها من خطوات.

كما أن المعلمين يعرفون بخبرتهم التلميذ الذي يعاني من صعوبة غير أن الأمر الذي يجهلونه غالبا هو كيفية تحليل هذه الصعوبة، و تحديد معاييرها، و تمييزها لتصور حلول بيداغوجية، أو لتقليص حجمها أو التخفيف منها، وهذا يتطلب تدخل طرف آخر هو الأخصائي النفسي للتشخيص و التكفل بهذه الفئة من التلاميذ. إن الأخصائي النفسي بالمدرسة هو احد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فعلى عاتقه تقع مسؤولية التقويم النفسي للتلاميذ و التكفل بالحالات، فدور الأخصائي النفسي في المدرسة أدق و أخطر من دور المعلم إذا مورس على نحوه الصحيح.

لقد كان الاهتمام بالتركيز بصورة خاصة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، و الدليل على ذلك كثرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع و أكدت على أهمية و فاعلية معالجة هذه الفئة من التلاميذ، و ركزت تلك الدراسات على ضرورة الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل عمرية مبكرة، إذ ينعكس الاهتمام المبكر بهذه الفئة من التلاميذ إيجابيا على محاولات تصحيح صعوبات التعلم لديهم و تقديم البرامج العلاجية الفاعلة. أي أن أكثر مرحلة تمس فيها الحاجة إلى المساعدة و الدعم هي المرحلة الابتدائية و تبدأ هذه الحاجة في التضاؤل مع التقدم نحو المراحل اللاحقة، فمعظم التلاميذ المشخصين بصعوبات التعلم يتم التعرف عليهم في السنة الثالثة، و معظم هؤلاء التلاميذ يستمرون عبر سنوات دراستهم في تلقي خدمات صعوبات التعلم. فالتكفل بذوي صعوبات التعلم هو التخفيف من تلك الصعوبات الموجودة لدى التلميذ فهي صعوبات تدوم مدى الحياة، و إيجاد ظروف معينة للتلميذ لاستغلال إمكانياته إلى أقصى حد ممكن، و إلى النهوض به و رفع مستواه سواء القرائي أو الكتابي أو في الحساب هذا من الناحية الأكاديمية، غير أن نجاح البرنامج التعليمي أو التربوي المقدم للتلميذ ذو الصعوبة يعتمد على تقديم خدمات إرشادية للتلميذ و لأسرته و أحيانا طبية

إلى جانب ذلك تقديم إرشادات للمعلم في كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم. المعلمون بحاجة إلى إعطائهم أو مدهم بمعلومات كافية عن ذوي صعوبات التعلم فضلا عن إعدادهم إعدادا مناسباً في ضوء إلمامهم بقوائم خصائص ذوي صعوبات التعلم.

ثالثا- مناقشة عامة

أسفرت الدراسة الحالية عدة نتائج، ففي شقها الكمي و من خلال نتائج القائمة ما يلي:

- تم التوصل إلى أن هناك صعوبات تعلم أكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فلقد أشارت النتائج إلى أن شيوع صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية، باحتلالها المرتبة الأولى ثم تليها صعوبات تعلم الحساب ثم أخيرا صعوبة تعلم القراءة.

- تم التوصل إلى أن مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية مستوى متوسط.

- تبين أن المعلمين باختلاف جنسهم لا يختلفون في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية.

- تبين أن المعلمين باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس لا يختلفون في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية.

- تبين أن المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية لا يختلفون في مستوى إدراكهم لصعوبات التعلم الأكاديمية.

من خلال النتائج توصلت الباحثة إلى أن المعلم بحاجة إلى تحديث و تدريب و تأهيل و تنمية معارفه حول صعوبات التعلم الأكاديمية من حيث (المصطلح، الأسباب، التشخيص و دور المعلم فيه، و كذلك التكفل بالتلاميذ و دور المعلم فيه أيضا).

أما الشق الكيفي من الدراسة أظهرت النتائج أن نسبة التلاميذ المشخصين مقارنة بالنسبة العالمية متقاربتان، من خلال نتائج الفرز المبدئي بتطبيق القائمة و أداة دراسة الحالة و الملاحظات و المقابلات و نتائج اختبار رافن للذكاء و محكات الاستبعاد و التباعد و بمستوي إدراك متوسط للمعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية. فمن خلال ما أشارت إليه النتائج يلاحظ أن تحديد نسبة التلاميذ المشخصين تم وفقا للتحديد المبدئي لذوي الصعوبات تم بمعرفة المعلمين و في ضوء التباين بين القدرات العقلية و التحصيل الفعلي.

إن ما يقوم به المعلم هنا من تقييم للتلاميذ من خلال القائمة يعتبر بمثابة فرز الفئات التي هي بحاجة إلى تقييم شامل، حتى و إن كان تقديره إيجابي سلبي أو مزيف، فهذا يساعد على التنبيه أو التنبؤ على الأقل أن هذا التلميذ بحاجة إلى تكفل. و ترتفع القيمة تنبؤية لتقديرات المعلمين إذا ما تم تزويده بوسائل بسيطة مثل اعتمادهم على محك الاستبعاد و محك التباعد في جزء منه و المتمثل في مؤشر انخفاض التحصيل الدراسي. وبذلك فإنه يمكن الاعتماد على تقديرات المعلمين في التكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية.

غير أن حجم عينة التلاميذ المشخصين ليس نهائي بل هو مرهون بالاختبارات المقننة كما و كيفا أهمها:

- اختبار تشخيصي لمهارات اللغة العربية (القراءة و الكتابة).

- اختبار تشخيصي للمهارات الرياضية.

التوصيات و المقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تقترح الباحثة ما يلي:

- إعادة فتح المعاهد التكنولوجية للتربية لتكوين المعلمين.
- انشاء قسم بالجامعة خاص بصعوبات التعلم لإعداد المعلمين المختصين في تدريس هذه الفئة من التلاميذ.
- تنظيم دورات تدريبية للأخصائيين النفسانيين و المعلمين حول صعوبات التعلم.
- العمل على توفير الإمكانيات التي تساعد الأخصائيين النفسانيين العاملين بوحدات الكشف و المتابعة التابعة لقطاع الصحة المدرسية، على تشخيص صعوبات التعلم النمائية منها و الأكاديمية.
- العمل كفريق وحدة الكشف و المتابعة الطبيب و الأخصائي النفساني، و المدرسة المعلم ومدير المدرسة، و الأسرة، للكشف عن ذوي صعوبات التعلم و تشخيصهم بهدف التكفل بهم في الوقت المناسب.
- أهمية تطبيق اختبارات خاصة على الأطفال في مرحلة التحضيري للكشف المبكر عن استعداداتهم ولتحديد من سيعانون صعوبات في التعلم حتى يمكن تدارك هذه المشكلة مبكرا قبل تفاقمها وانعكاسها على الطفل.
- إعداد اختبارات و مقاييس تشخيصية لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية في كافة المراحل التعليمية.
- إعادة النظر في الكتاب المدرسي.
- إعادة فتح الأقسام المكيفة داخل المدارس العادية و تزويدها بمعلمين متخصصين لمساعدة فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- توعية الأسرة و المجتمع بفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة مماثلة و لكن عينتها الأخصائيين النفسانيين في وحدات الكشف والمتابعة.
- إجراء دراسات تعنى بإعداد برامج تكفلية تناسب فئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

خاتمة

الخاتمة

يوجد العديد من الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي يعانون من صعوبات التعلم و التي تقف عقبة في سبيل تقدم التلميذ في المدرسة، و ربما تؤدي به إلى الفشل أو التسرب الدراسي، و تزداد حدتها و يصبح من الصعوبة التغلب عليها، و ذلك بالرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية و جسمية و حسية مناسبة.

و تعتبر صعوبات التعلم مؤشر من مؤشرات اضطراب الصحة النفسية المدرسية، و تزويد ذوي صعوبات التعلم بالاستراتيجيات و المهارات اللازمة و العلاج النفسي اللازم للتكيف مع متطلبات الحياة المدرسية في الوقت المناسب، يعتمد بالدرجة الأولى على المعلم و ذلك بإحالتهم إلى الجهات المختصة للتكفل بهم، غير أن هذه الإحالة أيضا تعتمد و تتطلب بالضرورة من المعلم معرفة هذه الفئة معرفة صحيحة. و هذا يؤدي بالكشف المبكر و التعرف على هؤلاء التلاميذ حيث أن هذا الكشف يساعد على وضع برامج تكيفية في الوقت المناسب و بالتالي التكفل المبكر بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية و الذي يمنع تفاقم الصعوبة أو على الأقل يخفف من الفشل المدرسي بالإضافة إلى خفض نسبتهم فيما بعد في المراحل الدراسية المتقدمة.

بناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تدور حول التعرف على إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية و علاقتها بالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية. و هذا مما دفع الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة لتحديد مستوى معرفة المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية و الاعتماد على تقديراتهم للتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية، و حاولت هذه الدراسة الإجابة عن جملة من الأسئلة و التحقق من فرضياتها.

و خلاصة نتائج هذه الدراسة هي وجود صعوبات تعلم أكاديمية في المرحلة الابتدائية و الأكثر انتشارا هي صعوبة تعلم الكتابة.

و كذلك مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية، وأيضا لا توجد فروق في مستوى إدراك المعلمين تعزى إلى الجنس و الخبرة و المؤهل العلمي.

كما أن التكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية يعتمد على تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية.

ورغم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج إلا أن الواقع في وحدات الكشف و المتابعة سلبي في التشخيص و التكفل معاً، لذا فهذه الدراسة بحاجة تعمق أكثر لطرف آخر من الفريق الذي يشخص و يتكفل بذوي صعوبات التعلم و لا يقل أهمية من المعلم و هو الأخصائي النفسي في الصحة المدرسية بصفة عامة.

هناك حقيقة يجب الوقوف أمامها "كلما كان التكفل مبكراً أكثر كان ذلك أفضل، هذه قاعدة صحيحة تماماً في العمل مع ذوي صعوبات التعلم، وعدم التكفل المبكر بذوي صعوبات التعلم سوف يؤدي إلى

الخاتمة

تعقيد الصعوبة و زيادة نسبة انتشار الصعوبات داخل المجتمع المدرسي، و التسرب المدرسي بسبب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية سيكون تأشيرة للعودة إلى الأمية من جديد مع مرور الزمن على صاحب الصعوبة".

قائمة المراجع

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولاً-المراجع العربية

أ- المعاجم و القواميس

- 1- أنطوان نعمة و آخرون (2000): المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت- لبنان.
- 2- مسعد نجاح أبو الديار و آخرون (2012): قاموس مصطلحات صعوبات التعلم و مفرداتها، مركز تقويم و تعليم الطفل، الكويت.

II- الكتب

- 1- إبراهيم بن حمد المبرز(2010): التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية، الشريف للدعاية و الإعلان، الرياض- السعودية.
- 2- أحمد أحمد عواد (1998): علم النفس التربوي و صعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية - مصر.
- 3- أحمد السعيد، (2009): مدخل إلى الديسلوكسيا (برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة)، دار اليازوري العلمية، عمان - الأردن.
- 4- أحمد عبد الكريم حمزة (2008): سيكولوجية عسر القراءة (الديسلوكسيا)، (ط1)، دار الثقافة، عمان-الأردن.
- 5- أحمد عبد الكريم حمزة و محمد أحمد خطاب (2008): تعليم الطفل بطيء التعلم (التعريف، التصنيف، الأسباب، التشخيص، العلاج)، دار الثقافة، عمان - الأردن.
- 6- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد و رياض عبد اللطيف الأزايد (2012): إرشاد ذوي صعوبات التعلم و أسرهم، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان- الأردن.
- 7- أسامة محمد البطاينة و آخرون (2007): علم نفس الطفل غير العادي، دار المسيرة، عمان-الأردن.
- 8- أسامة محمد البطاينة و آخرون (2009): صعوبات التعلم (النظرية و الممارسة)، دار المسيرة، عمان - الأردن.
- 9- أحمد محمد الزيايدي و آخرون (2001): تعليم الطفل بطيء التعلم، دار الثقافة، عمان- الأردن.

- 10- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000): صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها)، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.
- 11- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2003): صعوبات التعلم و الإدراك البصري، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.
- 12- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2005): صعوبات فهم اللغة (ماهيتها و استراتيجياتها)، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.
- 13- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2008): صعوبات التعلم النمائية، عالم الكتب، القاهرة- مصر.
- 14- إيمان عباس علي و هناء رجب حسن (2009): صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق، دار المناهج، عمان - الأردن.
- 15- إيهاب عبد العظيم مشالي (2008): صعوبات تعلم الرياضيات و علاجها بالتعزيز، دار النشر للجامعات، القاهرة- مصر.
- 16- بطرس حافظ بطرس (2009): تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان- الأردن.
- 17- تيسير مفلح كوافحة (2007): صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة، (ط3)، دار المسيرة، عمان- الأردن.
- 18- جاد البحيري و آخرون (2012): الديسلكسيا دليل الباحث العربي، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- 19- جكاناز براساد داس (2005): دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة و العسر القرائي الناتج عن خلل في المخ (برنامج PREP العلاجي القائم على نظرية PASS للذكاء)، ترجمة حنان فتحي عبد الحليم الشيخ، دار شتات ، مصر.
- 20- جمال مثقال مصطفى القاسم (2000): أساسيات صعوبات التعلم، (ط1)، دار صفاء، عمان- الأردن.
- 21- جويعد عيد الشريف (2007): مقياس مايكل بست للكشف و التعرف على صعوبات التعلم، جبهة للنشر و التوزيع، الأردن.
- 22- حاتم حسين البصيص (2011): تنمية مهارات القراءة و الكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم)، منشورات الهيئة العامة، دمشق- سوريا.
- 23- حسن شحاتة (1999): تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه و تقويمه و تطويره، (ط4)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة- مصر.
- 24- حسني عبد الباري عصر (1999): تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي (مدخل مقترح نظريته و تطبيقاته)، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية - مصر.

- 25- حسين نوري الياسري (2006): صعوبات التعلم الخاصة، (ط1) ، الدار العربية للعلوم، بيروت- لبنان.
- 26- حمدي علي الفرماوي (2006): نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة و اضطرابات التخاطب، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة - مصر.
- 27- حمزة الجبالي (2005): التأخر الدراسي (مفهومه، أسبابه، علاجه)، دار صفاء، عمان - الأردن.
- 28- خالد زيادة (2006): صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلوليا)، (ط1)، إيتراك للنشر و التوزيع، القاهرة- مصر.
- 29- خليل إبراهيم البياتي (2001): علم النفس الفسيولوجي، دار وائل، عمان- الأردن.
- 30- خولة أحمد يحيى (2006): تعليم القراءة و الكتابة و النطق لذوى الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمان- الأردن.
- 31- دانيال هلالهان و آخرون (2007): صعوبات التعلم (مفهوما - طبيعتها - التعلم العلاجي)، ترجمة عادل عبد الله محمد، (ط1)، دار الفكر، عمان - الأردن.
- 32- راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي (2009): المهارات القرائية و الكتابية (طرائق تدريسها و استراتيجياتها)، (ط2)، دار المسيرة، عمان - الأردن.
- 33- راضي الوقفي (2009): صعوبات التعلم النظري و التطبيقي، (ط1)، دار المسيرة، عمان - الأردن.
- 34- راضي الوقفي (2011): صعوبات التعلم النظري و التطبيقي، (ط2)، دار المسيرة، عمان- الأردن.
- 35- ربيع محمد و طارق عبد الرؤوف عامر (2008): الإدراك البصري و صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية، عمان - الأردن.
- 36- رجاء وحيد دويدري (2002): البحث العلمي أساسياته النظرية و ممارسته العملية، دار الفكر، دمشق- سوريا.
- 37- رشدي أحمد طعيمة (2004): المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، (ط1)، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.
- 38- رياض بدري مصطفى (2005): صعوبات التعلم، (ط1)، دار صفاء، عمان- الأردن.
- 39- صالح بلعيد (2008): علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر.
- 40- سامي عبد القوي علي (1995): علم النفس الفسيولوجي، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

- 41- سامي محمد ملحم (2006): صعوبات التعلم، (ط2)، دار المسيرة، عمان - الأردن.
- 42- سعيد حسني العزة (2007): صعوبات التعلم (المفهوم- التشخيص- الأسباب- أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)، (ط1)، دار الثقافة، عمان - الأردن.
- 43- سعيد عبد الله لافي (2006): القراءة و تنمية التفكير، (ط1)، عالم الكتب، القاهرة - مصر.
- 44- سعيد كمال العزالي (2011): تربية و تعليم ذوي صعوبات التعلم، (ط1)، دار المسيرة، عمان- الأردن.
- 45- سلوى مبيضين (2003): تعليم القراءة و الكتابة للأطفال، (ط1)، دار الفكر، عمان- الأردن.
- 46- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2007): المخ و صعوبات التعلم، (ط1)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة - مصر.
- 47- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010 أ): المرجع غى صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة - مصر.
- 48- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010 ب): سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المحنة التعليمية بين التنمية و التنحية)، دار الوفاء ، الإسكندرية - مصر.
- 49- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2012): الإرشاد النفسي التربوي لذوي صعوبات التعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية - مصر.
- 50- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2013): الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية، (ط1)، دار أسامة، عمان - الأردن.
- 51- سمير عبد الوهاب و آخرون (2004): تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، (ط2)، المكتبة العصرية، مصر.
- 52- سناء عورتاني طيبي و آخرون (2009): مقدمة في صعوبات القراءة، (ط1)، دار وائل، عمان- الأردن.
- 54- سيدريك كولنجفورد (2003): مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال (رؤية علاجية)، ترجمة هاني مهدي الجمل، (ط1)، مجموعة النيل العربية، القاهرة - مصر.
- 55- سيسيل د. ميرسر و آن ر. ميرسر (2008): تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم، ترجمة رضا مسعد الجمال و إبراهيم عبد الله الزريقات، (ط1)، دار الفكر، عمان - الأردن.
- 56- طاهرة أحمد الطحان (2003): مهارات الاستماع و التحدث في الطفولة المبكرة، (ط1)، دار الفكر، عمان - الأردن.
- 57- عادل عبد الله محمد (2006): قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، (ط1)، دار الرشاد، القاهرة - مصر.

- 58- عادل محمد العدل (2011): صعوبات التعلم و التدريس العلاجي، (ط1)، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر
- 59- عاكف عبد الله الخطيب (2009): غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة (دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم)، (ط1)، عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن.
- 60- عاكف عبد الله الخطيب و محمود زايد ملكاوي (2012): الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم مادة الحساب، عالم الكتب الحديث، الأردن.
- 61- عبد الباسط متولى خضر (2005): التدريس العلاجي لصعوبات التعلم و التأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر.
- 62- عبد الستار محفوظي و آخرون (2010): استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة و غلينهام (طريقة الحواس المتعددة)، (ط1) ، مركز تقويم و تعليم الطفل، الكويت.
- 63- عبد العزيز السرطاوي و آخرون (2009): تشخيص صعوبات القراءة و علاجها، دار وائل، عمان- الأردن.
- 64- عبد الفتاح حسن البجة (2003): تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية، (ط2)، دار الفكر، عمان- بيروت.
- 65- عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (2011): التربية الخاصة و برامجها العلاجية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 66- عصام جدوع (2007): صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية، عمان - الأردن.
- 67- عمر محمد خطاب (2006): مقاييس في صعوبات التعلم، (ط1)، مكتبة المجتمع العربي، عمان- الأردن.
- 68- فتحي مصطفى الزيات (1998): صعوبات التعلم (الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية- اضطراب العمليات المعرفية و القدرات الأكاديمية)، (ط1) ، مكتبة النهضة المصرية ، مصر
- 69- فتحي مصطفى الزيات (2002): المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم (قضايا التعريف و التشخيص و العلاج)، دار النشر للجامعات، القاهرة- مصر.
- 70- فتحي مصطفى الزيات (2006): الأسس المعرفية للتكوين العقلي و تجهيز المعلومات، (ط2)، دار النشر للجامعات، القاهرة- مصر.
- 71- فتحي مصطفى الزيات (2007): صعوبات التعلم الاستراتيجيات و التدريسية و المداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة- مصر.
- 72- فتحي مصطفى الزيات (2008): قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، (ط1)، دار النشر للجامعات، القاهرة- مصر.

- 73- فهميم مصطفى (1998): الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة - مصر.
- 74- فهميم مصطفى (1999): مهارات القراءة (قياس و تقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية)، (ط1)، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة - مصر.
- 75- فهميم مصطفى (2002): تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة- مصر.
- 76- فهميم مصطفى (2008): مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص و العلاج)، (ط1)، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.
- 77- كريمان بدير (2006): التعلم الإيجابي و صعوبات التعلم: رؤية نفسية و تربوية معاصرة، (ط1)، عالم الكتب، القاهرة - مصر.
- 78- كريمان بدير و إيميلي صادق (2000): تنمية المهارات اللغوية للطفل، (ط1)، عالم الكتب، القاهرة- مصر.
- 79- لطفي عبد الباسط إبراهيم (2006): صعوبات التعلم في تجهيز المعلومات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر.
- 80- لوكاند هاردي وآخرون (2010): بطينو التعلم خصائصهم النفسية و تعليمهم، ترجمة محمود عوض الله سالم و مجدي محمد الشحات، (ط1)، دار الفكر، عمان- الأردن.
- 81- ماجدة بهاء الدين السيد عبید (2009): صعوبات التعلم و كيفية التعامل معها، (ط1)، دار صفاء، عمان - الأردن.
- 82- ماريان وايتهد (2006): تنمية مهارات تعلم اللغة و القراءة و الكتابة في سنوات الطفولة المبكرة، ترجمة بهاء شاهين، (ط1)، مجموعة النيل العربية، القاهرة - مصر.
- 83- ماهر شعبان عبد الباري (2010): سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية، (ط1)، دار المسيرة، عمان - الأردن.
- 84- مايكل هاينز (2009) : القوى العقلية الحواس الخمس، ترجمة عبد الرحمن الطيب، الأهلية للنشر و التوزيع، عمان- الأردن.
- 85- محمد الظفيري (1999) : فن الاتصال اللغوي و وسائل تنميته، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 86- محمد النوبى محمد علي (2010 أ): مقياس اضطرابات اللغة اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، (ط1)، دار صفاء، عمان - الأردن.
- 87- محمد النوبى محمد علي (2010 ب): مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، (ط1)، دار صفاء، عمان - الأردن.

- 88- محمد النوبى محمد علي (2011): صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات، دار صفاء، عمان- الأردن.
- 89- محمد حسن العميرة (2010): المشكلات الصفية (السلوكية - التعليمية - الأكاديمية - مظاهرها- أسبابها- علاجها)، (ط3)، دار المسيرة، عمان - الأردن.
- 90- محمد عبد الرحيم عدس (2000): صعوبات التعلم، (ط1)، دار الفكر، عمان - الأردن.
- 91- محمد علي كامل (2003): علم النفس المدرسي (الأخصائي النفسي المدرسي و دوره في تقديم الخدمات النفسية)، مكتبة ابن سينا، القاهرة - مصر.
- 92- محمد علي كامل (2005): صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية - مصر.
- 93- محمد فرحان القضاة و محمد عوض الترتوري (2006): تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، (ط1)، دار الحامد، عمان - الأردن.
- 94- محمود أحمد عبد الكريم الحاج (2010): الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية: المفهوم- التشخيص- العلاج)، دار اليازوري العلمية، عمان - الأردن.
- 95- محمود عوض الله سالم و أمل عبد المحسن زكي (2009): صعوبات التعلم و التنظيم الذاتي، (ط1)، ايتراك للنشر و التوزيع، القاهرة - مصر.
- 96- محمود عوض الله سالم و آخرون (2006): صعوبات التعلم (التشخيص و العلاج)، (ط2)، دار الفكر، عمان - الأردن.
- 97- محمود فندي العبد الله (2007): أسس تعليم القراءة لذوى الصعوبات القرائية، (ط1)، عالم الكتب الحديث، إربد - عمان.
- 98- مراد علي عيسى سعد (2006): الضعف فى القراءة و أساليب التعلم (النظرية و البحوث و التدريبات و الاختبارات)، (ط1) دار الوفاء ، الإسكندرية - مصر.
- 99- مراد علي عيسى سعد و وليد السيد أحمد خليفة (2007 أ): كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الرياضيات و العسر الحسابي، (ط1)، دار الوفاء، الإسكندرية - مصر.
- 100- مراد علي عيسى سعد و وليد السيد أحمد خليفة (2007 ب): كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة و العسر القرائي، (ط1)، دار الوفاء، الإسكندرية - مصر.
- 101- مراد علي عيسى سعد و وليد السيد أحمد خليفة (2007 ج): كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الكتابة و العسر الكتابي، (ط1)، دار الوفاء ، الإسكندرية - مصر.
- 102- مراد علي عيسى سعد و وليد السيد أحمد خليفة (2008): الاتجاهات الحديثة فى التربية الخاصة (الموهوبون- ذوو صعوبات التعلم- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم)، دار الوفاء، الإسكندرية - مصر.

- 103- مسعد نجاح أبو الديار (2012 أ): التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم (مظاهره، أسبابه، وعلاجه)، مركز تقويم و تعليم الطفل، الكويت.
- 104- مسعد نجاح أبو الديار (2012 ب): الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم، مركز تقويم و تعليم الطفل، الكويت.
- 105- مسعد نجاح أبو الديار (2012 ج): القياس و التشخيص لذوي صعوبات التعلم، مركز تقويم و تعليم الطفل، الكويت.
- 106- مسعد نجاح أبو الديار و آخرون (2012): العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، مركز تقويم و تعليم الطفل، الكويت.
- 107- منى إبراهيم اللبودي (2005): صعوبات القراءة و الكتابة (تشخيصها و استراتيجيات علاجها)، (ط1)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة - مصر.
- 108- ناصر جمال خطاب (2008): تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية، عمان - الأردن.
- 109- نايف سليمان و آخرون (2001): أساليب تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، (ط1)، دار صفاء، عمان - الأردن.
- 110- نايفه قطامي (1999): علم النفس المدرسي، دار الشروق، (ط2)، عمان - الأردن.
- 111- نبيل عبد الفتاح حافظ (2006): صعوبات التعلم و التعليم العلاجي، (ط3)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة - مصر.
- 112- هدى محمود الناشف (1999): إعداد الطفل العربي للقراءة و الكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر.
- 114- هشام الحسن (2005): طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، (ط1)، دار الثقافة، عمان- الأردن.
- 115- هيثم يوسف راشد الريموني (2008): أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي و مفهوم الذات، (ط1)، دار الحامد، عمان - الأردن.
- 116- وليام ن. بيندر (2011): صعوبات التعلم (الخصائص، و التعرف، و استراتيجيات التدريس)، ترجمة عبد الرحمان سليمان و آخرون، عالم الكتب، القاهرة - مصر.
- 117- وليد فتحي (2007): الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة و الكتابة بالمدارس الابتدائية، العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، مصر.
- 118- يحيى محمد نبهان (2008): الفروق الفردية و صعوبات التعلم، دار اليازوري، عمان - الأردن.

119- يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الذبيدي (2008): صعوبات التعلم، (ط1)، منشورات جامعة 7 أكتوبر، ليبيا.

III-المجلات

1- أمجد محمد هياجنة و فتيحة بنت محمد الشكري فاعلية (2013): برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (21)، العدد (1)، غزة- فلسطين.

2- أنور محمد الشرقاوي (2002): صعوبات التعلم (المشكلة، الأعراض، و الخصائص)، مجلة علم النفس، العدد 63.

3- بشير معمري و إبراهيم ماحي (2005): صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق لدى تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (1)، جامعة وهران- الجزائر.

4- حسين عبد الله الصمادي و نايفة قطامي (2010): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد (28)، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

5- رنا عبد الرحمن قوشة (2006): التنمية العقلية و اللغوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد (2)، جامعة فرحات عباس، سطيف- الجزائر.

6- زيدان السرطاوي (1995): خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، مجلة التربية المعاصرة، العدد (37).

7- سعيد الظفري وإبراهيم القريوتي (2010): الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد6، العدد3، الأردن.

8- عبد العزيز بن محمد العبد الجبار (2002): المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها و مدى امتلاكهم لها، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 14، العدد (1)، السعودية

9- عمر محمد عبد الله الخرابشة و أحمد عبد الكريم عربيات (2005): الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الإنسانية، المجلد السابع عشر، العدد (2)، السعودية

10- علي حسن أسعد حبايب (2011): صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد (1).

11- عونبة عطا صوالحة و جهاد عبد ربه تركي (2013): واقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة من وجهة نظر معلمي غرف المصادر، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (2)، العدد(8).

12- محمد علي مهيدات (2013): إدراكات المرشدين المدرسين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (21)، العدد (1)، غزة- فلسطين.

13- هشام أحمد غراب (2010): برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (17)، العدد (62).

IV-الرسائل و المذكرات

1- إبراهيم مصطفى على حماد (2012): تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة- فلسطين.

- إيمان أحمد النوري (2010): صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين.

2- رهن محمد صالح شعشاعة (2011): مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلوكسيا (صعوبات القراءة) دراسة مسحية في مدينة إدلب، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

3- سماح بشقة (2008): المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و حاجاتهم الإرشادية (دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة.

4- طارق بن منير بن سعد المرشدي (2008): المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

5- عبد الرحمن معتوق عبد الرحمن زمزمي (1998): تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن على الطلاب الصم في معاهد الأمل للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

6- فاتح لعزيلي (2008): علاقة تكوين المعلمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذهم دراسة ميدانية لمعلمي الطور الأول الأساسي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

7- محمد الشدادي (2009): دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

8- محمد بن طليحان الشدادي (2009): دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

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

10- منال رشدي سعيد العكة (2004): صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا بمركز النور- بغزة، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين.

11- ندى الساحلي (2008): تقنين أولى لاختبار رافن للمصفوفات المتتابعة على عينات من ذوى الاحتياجات الخاصة في الجمهورية العربية السورية، مذكرة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق، سوريا.

ثانيا- المراجع الأجنبية

1-Antoine Alameda (2005) : Parler à ses enfants, Odile Jacob, Paris-France.

2- Claire Campolini et autres (2002) : Dictionnaire de logopédie (La construction du nombre), Peeters, France.

3- Ismat Bano and al (2012) : General and Special Teachers' Perception of Learning Disabilities, International Journal of Humanities and Social Science Vol. 2 No. 3, February 2012 Center for Promoting Ideas (CPI), USA

4- Jeanne Siaud-Facchin. (2006): Aider l'enfant en difficulté scolaire, Odile Jacob, Paris-France.

5- Martin Kutscher (2009): Les enfants atteints de troubles multiples, De Boeck, Bruxelles-Belgique.

5 - Pierre Debray-Ritzen et Flora Debray (1979) : Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier, Fernand Nathan.

الملاحق

الملحق (1)

أسئلة الدراسة الاستطلاعية

بيانات عامة

اسم المعلم(ة) :

الجنس :

العمر :

المؤهل العلمي :

الخبرة المهنية:

المدرسة الابتدائية:

السيد (ة) المعلم (ة) المحترم (ة)،

أقدم بين يديك أسئلة استطلاعية لدراسة بعنوان " صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المعلمون و علاقتها بالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية."

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة المعلم لصعوبات التعلم بصفة عامة.

و حيث أنك أيها المعلم من يقوم بتعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية و تحديد من لديه صعوبة في التعلم. فإني أمل منك الإجابة عن الأسئلة الآتية لتحقيق الارتقاء بمستوى هذه الدراسة إلى المستوى المأمول، علماً بأن المعلومات التي تكتبها تستخدم لغرض البحث العلمي فقط، هذا مع تقديري لتعاونك وحسن اهتمامك، و جزاك الله خيراً كثيراً.

الأسئلة الاستطلاعية

السؤال الأول

هل سبق و أن سمعت بصعوبات التعلم؟

- نعم.

- لا.

السؤال الثاني

إذا كان إجابتك ب نعم ما هو تعريفك لهذا المصطلح؟

.....

.....

.....

السؤال الثالث

ما هو في رأيك الفرق بين صعوبات التعلم و المشكلات المدرسية الآتية:

1- التأخر الدراسي.

.....

.....

.....

2- بطئ التعلم.

.....

.....

.....

3- التخلف العقلي.

.....

.....

.....

السؤال الرابع

هل سبق و أن وجهت أحد تلاميذك للأخصائي النفسي بسبب صعوبات التعلم (في وحدة الكشف و المتابعة التابعة لقطاع الصحة المدرسية).

- نعم.

-لا

السؤال الخامس

في أي مستوى دراسي يمكن القول أن التلميذ لديه صعوبات تعلم أكاديمية.

- السنة الأولى.

- السنة الثانية.

- السنة الثالثة.

ملحق (2)

قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية

بيانات عامة

الجنس:

العمر:

الخبرة المهنية:

المؤهل العلمي:

المدرسة الابتدائية:

وحدة الكشف و المتابعة:

السيد (ة) المعلم (ة) المحترم (ة)

السلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته و بعد،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين و علاقة ذلك بالتكفل بهم في الوقت المناسب. حيث أن صعوبات التعلم الأكاديمية مصطلح يعبر عن صعوبات تعلم المواد الدراسية المتمثلة في القراءة و الكتابة و الحساب لدى التلاميذ.

اعتمادا على ملاحظتك للتلاميذ داخل القسم و خبرتك و معرفتك المسبقة بهم أرجو تحديد وجهة نظرك حول كل عبارة من عبارات القائمة، بحيث تضع علامة (+) أمام كل عبارة .

الرجاء أن تملأ البيانات أعلاه بدقة.

وشكرا لتعاونكم

صعوبات تعلم الكتابة	نعم	لا
1- وضعية الجسم و الورقة غير صحيحة أثناء الكتابة.		
2- مسك القلم و تحريكه بطريقة غير صحيحة.		
3- خط رديء و مشوه يصعب قراءته.		
4- تصغير أو تكبير الحروف أو الأرقام أكثر من اللازم.		
5- حذف الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة.		
6- إبدال الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة.		
7- يعكس كتابة الحروف و الأرقام فتكون كما في المرآة.		
8- عدم وضع النقاط على الحروف.		
9- تكرار النظر إلى النموذج الذي سيقوم التلميذ بنقله من السبورة أو الكتاب.		
10- يكتب التلميذ الكلمة ذاتها في أشكال مختلفة دون التعرف على الشكل الصحيح (طاولة، طوالة، طاولت).		
11- صعوبة كتابة الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.		
12- تكرار كتابة كلمة مرات متعددة و بشكل غير إرادي.		
13- يحتاج التلميذ إلى تنبيه أو إشارات لفظية بصورة متكررة لكي يكتب.		
14- عدم التحكم في المسافة بين الحروف و الكلمات.		
15- عدم الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.		
16- يصعب على التلميذ ربط الحرف بصوته أثناء الإملاء.		
17- لا يستفيد التلميذ من الأخطاء الإملائية السابقة.		
18- عدم تذكر ترتيب و تسلسل الحروف في الكلمة.		
19- لا يستطيع معرفة أخطائه الإملائية و تصحيحها.		
20- يكتب التلميذ ما يراوده من كلمات سواء كان مرتبط بموضوع الكتابة أم لا.		
21- التعبير عن الأفكار شفاهيا أفضل من التعبير عليها كتابيا.		
22- كثرة الأخطاء الإملائية و النحوية في التعبير الكتابي.		
23- يجد التلميذ صعوبة في بناء جملة بسيطة و مفيدة.		
صعوبات تعلم القراءة	نعم	لا
24- حذف حروف أو كلمات أثناء القراءة.		
25- إبدال حروف أو كلمات أثناء القراءة.		
26- قلب الحروف حيث يقرأ التلميذ الكلمات بطريقة معكوسة مثل رأس - سار.		
27- قد يقرأ التلميذ الكلمة أو الجملة و لكن لا يفهم معناها.		

		28- صعوبة الإجابة عن أسئلة تتصل بالنص المقروء.
		29-صعوبة في فهم أسئلة الامتحان.
		30- لا يستطيع التلميذ الربط بين الكلمة و الصورة المعبرة عنها.
		31- يبذل التلميذ جهدا كبيرا في التعرف على الكلمة فيفقد القدرة على الفهم.
		32- فقدان مكان القراءة باستمرار.
		33- يعيد قراءة بعض السطور أو القفز عن بعضها.
		34- يستخدم أصبعه أو أداة لتتبع المادة المقروءة.
		35- صعوبة ربط الحروف بالأصوات التي تمثلها.
		36- صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة و المختلفة في اللفظ مثل ج ح خ،...
		37- صعوبة في التعرف على الكلمات المألوفة و المتكررة.
		38- قراءة كلمة بشكل صحيح ثم الفشل في التعرف عليها في سطر لاحق.
		39- إحلال كلمة محل أخرى لها نفس المعنى.
		40- يقرأ التلميذ بسرعة بحيث لا يظهر الحروف أو الكلمات.
		41- قراءة بطيئة و متقطعة و كثيرة الأخطاء.
لا	نعم	صعوبة تعلم الحساب
		42- صعوبة كتابة الأرقام تحت بعضها البعض في خط عمودي في العمليات الحسابية.
		43- صعوبة في مطابقة رمز الرقم و كتابته بالحروف مثل 4 - أربعة.
		44- صعوبة في نسخ الأرقام و العمليات الحسابية من السبورة أو الكتاب.
		45- صعوبة في قراءة الأرقام.
		46- صعوبة في فهم الرقم المنطوق أو المكتوب.
		47- صعوبة قراءة الأعداد المركبة و خاصة التي تحتوي على أصفار مثل 1006، 7036.
		48- صعوبة في معكوسية التفكير في الحساب مثل $3+4=4+3$.
		49- صعوبة في الحساب الذهني دون استخدام الورقة و القلم.
		50- صعوبة تحديد العملية اللازمة لحل المسألة.
		51- عدم القدرة على الحكم على صحة أو خطأ العمليات الحسابية.
		52- ينسى خطوات الحل.
		53- صعوبة تذكر تسلسل الأرقام.
		54- صعوبة في ترتيب الأرقام تصاعديا أو تنازليا.

		55- الخلط بين منزلة الأحاد و العشرات...
		56- صعوبة في التمييز بين الرموز الحسابية +، -، ×، ÷ / <، >...
		57- صعوبة التمييز بين الأرقام المتشابهة مثل 9/6، 8/3.
		58- صعوبة إجراء العمليات الحسابية مثل الجمع و الطرح و الضرب و القسمة.
		59- صعوبة الجمع بالاحتفاظ و الطرح و الاستلاف.
		60- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية بالطريقة الأفقية.

سؤال : متى تظهر صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

- قبل السنة الثالثة.

- ابتداء من السنة الثالثة.

ملحق (3)

بيانات خاصة بالتلميذ

المدرسة الابتدائية:

المعلم (ة):

اسم ولقب التلميذ:

الجنس:

السن:

معيد: نعم لا

السيد (ة) المعلم (ة) المحترم (ة)

يظهر البعض من تلاميذ السنة الثالثة صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و الحساب، من خلال معرفتك و ملاحظتك لتلاميذ قسمك، المطلوب منك تحديد التلاميذ الذين تنطبق عليهم عبارات قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل مستمر ومتكرر.

الرجاء أن تملأ البيانات أعلاه بدقة.

وشكرا مرة ثانية لتعاونكم.

صعوبات تعلم الكتابة			لا تنطبق	تنطبق
1- وضعية الجسم و الورقة غير صحيحة أثناء الكتابة.				
2- مسك القلم و تحريكه بطريقة غير صحيحة.				
3- خط رديء و مشوه يصعب قراءته.				
4- تصغير أو تكبير الحروف أو الأرقام أكثر من اللازم.				
5- حذف الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة.				
6- إبدال الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة.				
7- يعكس كتابة الحروف و الأرقام فتكون كما في المرآة.				
8- عدم وضع النقاط على الحروف.				
9- تكرار النظر إلى النموذج الذي سيقوم التلميذ بنقله من السبورة أو الكتاب.				
10- يكتب التلميذ الكلمة ذاتها في أشكال مختلفة دون التعرف على الشكل الصحيح (طاولة، طوالة، طاولت).				
11- صعوبة كتابة الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.				
12- تكرار كتابة كلمة مرات متعددة و بشكل غير إرادي.				
13- يحتاج التلميذ إلى تنبيه أو إشارات لفظية بصورة متكررة لكي يكتب.				
14- عدم التحكم في المسافة بين الحروف و الكلمات.				
15- عدم الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.				
16- يصعب على التلميذ ربط الحرف بصوته أثناء الإملاء.				
17- لا يستفيد التلميذ من الأخطاء الإملائية السابقة.				
18- عدم تذكر ترتيب و تسلسل الحروف في الكلمة.				
19- لا يستطيع معرفة أخطائه الإملائية و تصحيحها.				
20- يكتب التلميذ ما يراوده من كلمات سواء كان مرتبط بموضوع الكتابة أم لا.				
21- التعبير عن الأفكار شفاهيا أفضل من التعبير عليها كتابيا.				
22- كثرة الأخطاء الإملائية و النحوية في التعبير الكتابي.				
23- يجد التلميذ صعوبة في بناء جملة بسيطة و مفيدة.				
صعوبات تعلم القراءة			لا تنطبق	تنطبق
24- حذف حروف أو كلمات أثناء القراءة.				
25- إبدال حروف أو كلمات أثناء القراءة.				
26- قلب الحروف حيث يقرأ التلميذ الكلمات بطريقة معكوسة مثل رأس - سار.				

		27- قد يقرأ التلميذ الكلمة أو الجملة و لكن لا يفهم معناها.
		28- صعوبة الإجابة عن أسئلة تتصل بالنص المقروء.
		29-صعوبة في فهم أسئلة الامتحان.
		30- لا يستطيع التلميذ الربط بين الكلمة و الصورة المعبرة عنها.
		31- يبذل التلميذ جهدا كبيرا في التعرف على الكلمة فيفقد القدرة على الفهم.
		32- فقدان مكان القراءة باستمرار.
		33- يعيد قراءة بعض السطور أو القفز عن بعضها.
		34- يستخدم أصبعه أو أداة لتتبع المادة المقروءة.
		35- صعوبة ربط الحروف بالأصوات التي تمثلها.
		36- صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة و المختلفة في اللفظ مثل ج ح خ، ...
		37- صعوبة في التعرف على الكلمات المألوفة و المتكررة.
		38- قراءة كلمة بشكل صحيح ثم الفشل في التعرف عليها في سطر لاحق.
		39- إحلال كلمة محل أخرى لها نفس المعنى.
		40- يقرأ التلميذ بسرعة بحيث لا يظهر الحروف أو الكلمات.
		41- قراءة بطيئة و متقطعة و كثيرة الأخطاء.
لا تنطبق	تنطبق	صعوبة تعلم الحساب
		42- صعوبة كتابة الأرقام تحت بعضها البعض في خط عمودي في العمليات الحسابية.
		43- صعوبة في مطابقة رمز الرقم و كتابته بالحروف مثل 4 - أربعة.
		44- صعوبة في نسخ الأرقام و العمليات الحسابية من السبورة أو الكتاب.
		45- صعوبة في قراءة الأرقام.
		46- صعوبة في فهم الرقم المنطوق أو المكتوب.
		47- صعوبة قراءة الأعداد المركبة و خاصة التي تحتوي على أصفار مثل 1006، 7036.
		48- صعوبة في معكوسية التفكير في الحساب مثل $3+4=4+3$.
		49- صعوبة في الحساب الذهني دون استخدام الورقة و القلم.
		50- صعوبة تحديد العملية اللازمة لحل المسألة.
		51- عدم القدرة على الحكم على صحة أو خطأ العمليات الحسابية.
		52- ينسى خطوات الحل.

		53- صعوبة تذكر تسلسل الأرقام.
		54- صعوبة في ترتيب الأرقام تصاعديا أو تنازليا.
		55- الخلط بين منزلة الأحاد و العشرات...
		56- صعوبة في التمييز بين الرموز الحسابية + ، - ، × ، ÷ / < ، > ...
		57- صعوبة التمييز بين الأرقام المتشابهة مثل 8/3 ، 9/6.
		58- صعوبة إجراء العمليات الحسابية مثل الجمع و الطرح و الضرب و القسمة.
		59- صعوبة الجمع بالاحتفاظ و الطرح و الاستلاف.
		60- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية بالطريقة الأفقية.
