**جامعة محمد خيضر –بسكرة–**

**كلية العلـــوم الانسانية و الاجتماعية**

**قسم العلوم الاجتماعية**

**شعبة علم النفس**

# مطبوعـــة بيداغـــوجية في مقيـــاس

# صعـــوبات التعـــــلم

## للسنة الثالثة –علم النفس–تخصص مدرسي

**إعداد د/ دبراسو فطيمة**

**السنة الجامعية: 2020-2021**

# المحاور

- مدخل مفاهيمي لصعوبات التعلم
- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم
- أسباب صعوبات التعلم
- المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلم
- خصائص صعوبات التعلم
- تصنيفات صعوبات التعلم
- تشخيص صعوبات التعلم
- استراتيجيات علاج صعوبات التعلم

# الفـــــــــــــــــــــــــهرس


| المواضيـــــع | الصفحات |
| --- | --- |
| مقدمة | 01 |
| المحاضرة الأولي:<br>مدخل مفاهيمي لصعوبات التعلم | |
| 1- تعريف صعوبات التعلم | 03 |
| 2-مصطلحات قريبة من صعوبات التعلم: | 08 |
| 2-1-تعريف بطء التعلم : | 08 |
| 2-2 -تعريف التأخر الدراسي : | 09 |
| 3- الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم و التأخر الدراسي: | 09 |
| 4- نسبة انتشار صعوبة التعلم | 12 |
| المحاضرة الثانية:<br>النظريات المفسرة لصعوبات التعلم: | |
| 1-النظرية الطبية: | 14 |
| 2-النظرية النمائية: | 16 |
| 3-النظريات المتصلة بمهام التعلم | 17 |
| 4-نظرية تجهيز المعلومات: | 18 |
| 5-النظريات الإدراكية والحركية: | 20 |
| المحاضرة الثالثة:<br>أسباب صعوبات التعلم: | |
| 1-أسباب صعوبات التعلم: | 22 |

| | |
|---|---|
| **1-1- الأسباب الوراثية:** | 22 |
| **1-2- الأسباب النفسية (صعوبة التعلم التطورية)** | **22** |
| **1-3- الأسباب البيئية** | **23** |
| **1-4-الأسباب المدرسية الخاصة بالميل نحو المادة الدراسية** | **23** |
| 1-5-- **أسباب خاصة بجماعة الأصدقاء** | **23** |
| **المحاضرة الرابعة:**<br>**المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلم** | **25** |
| **1-المحكات الخمسة** | **26** |
| 1-1- **محك التباعد** | **26** |
| 1- 2- **محك الاستبعاد** | **27** |
| 1-3 **محك التربية الخاصة:** | **27** |
| **1-4 محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:** | **27** |
| **-1-5- محك العلامات النرولوجية:** | **27** |
| **المحاضرة الخامسة:**<br>**خصائص ذوي صعوبات التعلم:** | |
| **1-خصائص ذوي صعوبات التعلم:** | **29** |
| **1-1الخصائص المعرفية:** | **29** |
| 1-2 **الخصائص اللغوية** | **30** |
| **1-3الخصائص السلوكية:** | **31** |
| 1-4 **الخصائص الحركية:** | **31** |

| | |
|---|---|
| 1-5- الخصائص الاجتماعية | |
| المحاضرة السادسة:<br>تصنيفات صعوبات التعلم: | |
| 1- صعوبات التعلم النمائية: | 35 |
| 1-1-صعوبات التعلم النمائية الاولية | 35 |
| 1-2 صعوبات التعلم النمائية الثانوية | 41 |
| المحاضرة السابعة:<br>صعوبات التعلم الأكاديمية | |
| 1- صعوبات التعلم الاكاديمية | 43 |
| 1-1- صعوبات القراءة و الكتابة | 44 |
| 1-1-1- تعريف صعوبة القراءة: | 44 |
| 1-1-2- تعريف صعوبة الكتابة | 45 |
| 1-2- أنواع صعوبة القراءة | 46 |
| 1-3 انواع صعوبة الكتابة | 49 |
| المحاضرة الثامنة :<br>أعراض صعوبات القراءة و الكتابة: | |
| 1-أعراض صعوبات القراءة و الكتابة: | 54 |
| -1-1- أعراض صعوبة القراءة: | 54 |
| 1-2- أعراض صعوبة الكتابة: | 55 |

| | |
|---|---|
| **المحاضرة التاسعة:**<br>**صعوبات الحساب** | |
| **1_ تعريف صعوبات الحساب:** | **60** |
| **2-أنواع صعوبات الحساب** | **61** |
| **3 أعراض صعوبات الحساب** | **63** |
| **المحاضرة العاشرة:**<br>**تشخيص صعوبات التعلم:** | |
| **1- تشخيص صعوبات التعلم** | **65** |
| **2-اجراءات تقييم صعوبات التعلم** | **68** |
| **3-الأدوات و الاختبارات الخاصة بصعوبات التعلم** | **69** |
| **المحاضرة الحادية عشر:**<br>**علاج ذوي صعوبات التعلم:** | |
| **-1مداخل علاج ذوي صعوبات التعلم:** | **74** |
| **1-1- المدخل القائم على الحواس المتعددة:** | **74** |
| **1-2- مدخل التدريب على العمليات النفسية:** | **78** |
| **-1-3 المدخل القائم على التدريس المباشر** | **78** |
| **خاتمة** | **82** |
| **المراجع** | **83** |

**- مقدمة:**

لم يكن لمجال صعوبات التعلم جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت و ماتزال تشترك تخصصات متنوعة من قبل حقول علمية مختلفة في البحث و الإسهام في مجال صعوبات التعلم، إلا أن مدى و نوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مربها الحقل أثناء تطوره و يتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر و العشرين، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر – و بالتحديد قبل 1900م– كان منبثقا على المجال الطبي

و خاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة و الكلام أما دور التربويين في تطوير و تنمية حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، و ما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس

و العلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي بالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى. و في الستينات من القرن الماضي، ظهر مصطلح صعوبات التعلم و الجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة و تحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم، مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم. و في نهاية الستينات أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى، و بخاصة مع صدور القانون الأمريكي 203/91.

أما السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 142/94، و الذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام في التعليم و الخدمات الأخرى المساندة، أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975 الجمعيات و المجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم و مطالبتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

و يرى بعض العلماء المهتمين في مجال صعوبة التعلم مستقبلا مشرقا لهذا الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المتخصصين في جميع الميادين التي تساهم في إيجاد معرفة أدق و أشمل عن الإنسان و خصائصه و ما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة. (أبونيان ، 2011،ص11-12)

وتعتبر هذه المطبوعة مجموعة من المحاضرات المقدمة لعدة سنوات لطلبة الثالثة مدرسي ضمن السداسي الاول الذي يتناول المحاور التالية: مدخل مفاهيمي لصعوبات التعلم، النظريات المفسرة، الاسباب، التصنيفات، الخصائص، التشخيص ،العلاج.

# المحاضرة الأولى

## مدخل مفاهيمي لصعوبات التعلم

### 1- تعريف صعوبات التعلم: learning difficulties

يتوقع ظهور أكثر من تعريف و ذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم، و سلامة قنوات الإحساس كالبصر و السمع، و إتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي و الحياة الاجتماعية و الاقتصادية العادية.

إن ما حصل هو بالفعل ما كان متوقعا، حيث أخذ العلماء في وضع تعار يف اتصفت بالتنوع فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالنواحي التربوية لهذه الظاهرة، و منها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى، و أشهرها المجال الطبي، و على الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، و لم يقتصر الأمر في التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات و المؤسسات الخيرية و التطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلم، و بناء على تنوع مصادر الاهتمام و اختلاف أهدافه حضي مجال صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة و متعددة.( أبونيان، 2001، 15ص)

و سنحاول فيما يلي أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم و هي:

**أ-التعريف الطبي:**

و يركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم، و التي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

**ب-التعريف التربوي:**

و يركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، و التي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة القراءة و الكتابة

و التهجئة، و التي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، و أخيرا يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية للفرد. (الروسان،2001،ص201-202)

**_تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية** (1968):

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولائك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، و هذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير أو التكلم

أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، و هذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية

و التلف الدماغي البسيط، و عسر الكلام، و الحبسة الكلامية النمائية.

و هذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساسا إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي.

فاعتمدنا التعريف السابق الذكر، لأن هذا التعريف قد جمع خصائص و عناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان و هي:

- أن يكون لدى الطفل شكلا من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه الذاتي.
- أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة.
- أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية.
- أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية، مثل النطق التفكير و تكوين المفاهيم.

( الخطيب،1997، ص77)

و بمعنى آخر نستطيع القول أن منطويات هذا التعريف تتمثل في:

– أن نسبة ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم عادية أو أعلى من المتوسط، و ذلك هو التباين بين التحصيل المتوقع و التحصيل الحقيقي.

– أن هذا التعريف يستثني الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى، فمصطلح صعوبات التعلم يشير إلى نوع محدد من الإعاقة.

– أما العجز الواضح فهو يكتشف و يتم التعرف عليه بالأساليب التشخيصية التي تستخدم عادة في علم التربية و علم النفس، و هذه الأساليب تشمل الاختبارات الرسمية و غير الرسمية.

– إن الأطفال يحصلون على المعلومات في غرفة الصف بالنظر و الاستماع، و هم يعبرون عن أنفسهم بالكلام أو الأفعال، و أي ضعف أو عجز في الحصول على المعلومات أو التعبير عنها يؤثر سلبا على التعليم.

و إن لم يسلم هذا التعريف من الانتقادات – و التي لا مجال لذكرها في هذا الموضوع– إلا أنه استمر العمل به في جميع المؤسسات الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية، و في أنحاء كثيرة من العالم. ( الخطيب، 1997، ص77)

بعض التعاريف الاخرى لهذا المصطلح وهذا راجع لحداثته ، ونذكر منها:

**-تعريف" صموئيل كيرك " :**

اقترح كيرك مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities ليكون بمثابة حل وسط للتنوع المربك في التسميات المستخدمة لوصف الطفل ذي الذكاء العادي و يعاني إصابة دماغية بسيطة أو عسرا قرائي أو إعاقة إدراكية . و هو مفهوم يشير إلى التأخر و الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام ؛ اللّغة ، القراءة ، الكتابة و الحساب أو أي مواد دراسية أخرى وذلك نتيجة إلى امكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلّف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية .

**-التعريف الفدرالي في القانون العام الأمريكي :**

والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، ثم كان تحديد مصطلح صعوبات التعلم خلال ما بين 1975و1977 وذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل : **المكتب الأمريكي للتربية هذا الأخير الذي قدّم تعريفا لصعوبات التعلم عام 1976:** " هو مفهوم يشير إلى تباعد دال احصائيا بين تحصيل الطفل و قدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم السماعي أو الفهم القرائي أو المهارات الأساسية للقراءة أو اجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الاستدلال الحسابي أو التهجي ويتحقق شرط التباعد الدّال وذلك عند ما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات 50% أو أقل من تحصيله المتوقع وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني و الخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل .

**-تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (ICLD) 1987:**

هي مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب و الاستماع و الكلام و القراءة والكتابة والاستدلال وقدرات الحساب أو المهارة الاجتماعية وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي لذا فإن صعوبة التعلم قد تحدث مصاحبة مع ظروف الإعاقة الأخرى مثل الإعاقات الحسية والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي ، أو الحرمان الاجتماعي وكذلك التأثيرات البيئية الاجتماعية مثل الفروق الثقافية ، والتعليم غير المناسب أو العوامل النفس جينية ولا سيما العيوب الخاصة بالإدراك ، وأن كل هذه الحالات من الممكن أن تسبب مشكلات تعلم ولكن صعوبة التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات أو لتأثيرات هذه الظروف .

( السيد ،2003،ص 43)

**-تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين(NACHC) 1977:**

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وأن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجي أو القيام بالعمليات الحسابية وكما يتضمن هذا المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية ، التلف المخي ، الخلل البسيط في وظائف المخ و العجز في القراءة و الآفازيا النمائية، ولا يتضمن هذا المفهوم حالات الأطفال ذوي مشكلات التعلم التي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوي العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية .

(القبالي ،2003، ص26)

**-تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم(NJCLD) 1994:**

هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها من خلال صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع والكلام و القراءة و الكتابة و الاستدلال و القدرات العقلية وهذه الاضطرابات قد ترجع اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوبا باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي.

(ابو نيان ، 2010، ص34)

و كما اتضح لنا فمن الصعب تعريف صعوبات التعلم أو وصفها بسهولة، و لا يوجد لها تعرف واضح في التربية أو علم النفس أو الطب النفسي، بل تعددت التعريفات، بتعدد النماذج و النظريات المفسرة لهذا المصطلح، و تبعا لخبرات و تجارب الباحثين في هذا المجال.

(عجاج، 1998، ص11)

## 2-مصطلحات قريبة من صعوبات التعلم:

### 2-1-تعريف بطء التعلم :

لقد ظهرت تسميات عديدة تعبر عن مصطلح بطء التعلم منها العوق الدراسي انخفاض مستوى التحصيل للتلميذ الفاشل دراسيا ، وغيرها من التسميات .

**-تعريف " انجرام " (1953):**

طفل بطيء التعلم هو الطفل الذي ينخفض مستوى تحصيله عن مستوى زملائه في الدراسة بسبب درجة من التخلف العقلي لديه .

**-تعريف " أدلر " (1967):**

طفل بطيء التعلم هو طفل له قدرة كافية ليستمر في الدراسة ضمن الفصول العادية ونسبة تحصيله هي 30% مقارنة بنسبة أقرانه.

**-تعريف " بيكمان " (1969):**

هو انخفاض تحصيل التلميذ و الذي يحتاج لتدريسه فصول خاصة .

**-تعريف " هايلوك "(1991):**

بطيء التعلم هو تلميذ يقل تحصيله عن تحصيل تلميذ في مثل عمر .

**-أما تعريف " جرينسبان " (1997):**

الأطفال بطيئي التعلم يشكلون شريحة من المتأخرين عن أقرانهم بفعل عامل الذكاء.
( الشريف، 2011،ص188)

## 2-2 -تعريف التأخر الدراسي:

وهذا المصطلح يشير إلى أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تواجهها بعض المشكلات التي تؤخر التلميذ عن مواصلة مخططات الانتقال من وحدة دراسية لأخرى . وسنعرض بعض التعاريف :

" **انجرام (1952)**":

التلميذ المتأخر دراسيا هو الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي ، وهو متأخر في تحصيله الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه .

" **بيرت** ":

المتأخر دراسيا هو الذي لا يستطيع أن يقوم بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونه مباشرة . (العبيدي ،2011 ، ص 295)

**التعريف المقترح:**

التأخر الدراسي هو تحصيل التلميذ في أقل مستوى مما تسمح به استعداداته الدراسية مقارنة بأقرانه.

## 3- الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم و التأخر الدراسي:

### أ-صعوبات التعلم و بطء التعلم:

يطلق على مصطلح بطء التعلم على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه مع المناهج الدراسية بسبب وجود قصور بسيط في مستوى الذكاء (70- 80 درجة)، مما يؤدي به إلى تدني التحصيل الدراسي لديه ، وتشترك هذه الفئة مع ذوي صعوبات التعلم في تدني مستوى التحصيل ولكن الفرق بينهما يكمن في أن ذوي صعوبات التعلم لا تتعلق صعوبتهم بمستوى الذكاء ، فكما أشرنا سابقا بأنهم يتمتعون بذكاء متوسط فما فوق.

**ب-صعوبات التعلم و التأخر الدراسي:**

التأخر الدراسي هو انخفاض مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو انخفاضه مقارنة بمستوى تحصيل الأطفال العاديين ، كما أن المتأخرين دراسيا يكون انخفاض مستواهم عاما و ثابتا و هذا راجع لعدم اكتمال النمو التحصيلي لديهم فيشترك المتأخرون و ذوو صعوبات التعلم في انخفاض مستوى التحصيل لديهم ، والفرق بينهما يكمن في سبب الانخفاض فعند المتأخرين هو راجع إلى العديد من العوامل مثل : اهمال مراجعة الدروس ، كثرة الغياب ، اضطرابات نفسية ، ضعف الثقة بالنفس ، وجود عاهات جسدية، الظروف الاجتماعية و الاقتصادية ...، أما عند ذوي صعوبات التعلم فيرجع لخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، بالإضافة إلى وجود فرق بينهما يكمن في ثبات هذا الانخفاض فعند المتأخرين هو ثابت أم عند ذوي صعوبات التعلم فهو غير ثابت يرتفع وينخفض حسب الموقف التعليمي.

و يرى محمد علي كامل(2005) الفرق بين هذه المصطلحات يكمن في:

| | التحصيل الدراسي | سبب التدني في التحصيل الدراسي | معامل الذكاء ( القدرة العقلية) | المظاهر السلوكية | الخدمة المقدمة لهم |
|---|---|---|---|---|---|
| ذوي صعوبات التعلم | منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات ، | اضطراب في العمليات الذهنية ( الانتباه ، الذاكرة ، الإدراك ، | عادي أو مرتفع ويكون 90 درجة فما فوق. | عادي و قد يصحبه أحيانا نشاطا زائدا . | برامج صعوبات التعلم و الاستفادة من أسلوب التدريس |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | القراءة ،الإملاء). | التركيز) | | | الفردي . |
| بطيئي التعلم | منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب. | انخفاض معامل الذكاء. | يكون ضمن الفئة الحدية لمعامل الذكاء 70 – 84 درجة . | يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي ( مهارات الحياة اليومية ، التعامل مع الأقران ، التعامل مع مواقف الحياة .) | القسم العادي مع بعض التعديلات في المنهج . |
| المتأخرين دراسيا | منخفض في جميع المواد مع اهمال واضح ، أو مشكلة صحية . | عدم وجود دافعية للتعلم. | عادي غالبا و يكون 90 درجة فما فوق. | مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو احباط دائم من تكرار تجارب فاشلة. | دراسة حالته من قبل المرشد . |

**4-نسبة انتشار صعوبات التعلم:**

تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية اختلافا كبيرا جدا، و ذلك لعدم 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%.

(الخطيب، و آخرون، 1997، ص80 )

وتعتبردرجة انتشار وشيوع هذه الظاهرة أو هذه المشكلة بين الأطفال قضية خلافية، حيث أنه ليس هناك اتفاق على نسبة شيوع صعوبات التعلم بين أطفال المدارس، ولكن يمكن القول أنه ليس هناك اختلاف بأن حجم صعوبات التعلم لا يقل بحال من الأحوال عن (2%) إلى (3%) من حجم الطلاب في المدارس، غير أن الباب مفتوح لرفع هذه النسبة حيث أوصلها البعض إلى (30%) من طلاب المدارس، والبعض قال أن هناك حوالي(15%) ، وآخرون يرون أن النسبة تبلغ حوالي (7%).

إذن هناك فروق في الدراسات أو في نتائج الدراسات حول حجم مشكلة صعوبات التعلم، وقد يكون هذا الاختلاف في تقدير حجم المشكلة ناتجاً عن درجة التشدد في المحكات المستخدمة في الحكم على الصعوبة، فكلما كنا متشددين أكثر كلما خفت النسبة، ولكما تساهلنا في المعايير وفي المحكات تزيد النسبة، فمثلاً هناك من اعتبر درجة صعوبة التعلم لدى الطفل إذا كانت درجة التفاوت في مستوى صف دراسي واحد (هذا سيفتح مجالاً كبيراً لدخول أعداد كبيرة ضمن من لديهم انخفاض في مستوى سنة واحدة، غير أن هناك من يرى أنه اذا كان في مستوى سنتين دراسيتين (هذا شدد في المحك المستخدم وبالتالي قلل من نسبة من يحكم أو من يطلق عليه أو من يصنفوا ضمن صعوبات التعلم.

إن حجم المشكلة كبير، وهذه المشكلة ليست قاصرة على المدارس وإنما توجد فيما قبل المرحلة المدرسية أيضاً فالمشكلة كصعوبة موجودة سواء في مرحلة المدرسة أو في مرحلة ما قبلها.

ولو أخذنا الأطفال في مرحلة المدرسة وأخذنا نسبة (2) أو % (3) من حجم الأطفال المتواجدين في مدارس المرحلة الابتدائية على سبيل المثال نجد بأن العدد كبير جداً، فحجم المشكلة كبير، مما يستوجب الالتفات والاهتمام بهذه الفئة التي هي موجودة ضمن طلاب المدارس، والتي بحكم اعتبارات المنهج واعتبارات تأهيل المدرسين العاديين قد يضيع الاهتمام بهم،وبالتالي تزداد مشاكلهم مع مرور الوقت لأنهم لا يجدون من ينقذهم أو يساعدهم في التخطيط أو في التخلص من المشكلات التي يعانون منها. ( السرطاوي،1996، www.alukah.net/social)

# المحاضرة الثانية:

## النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

### 1-النظرية الطبية:

يعتقد المؤيدون للنموذج الطبي أن العوامل الجينية أو الوراثية والعوامل المتعلقة بالإصابات المكتسبة للدماغ، والعوامل التي تتعلق بسلامة أداء الدماغ لوظائفه هي العوامل التي تقف وراء ظهور صعوبات التعلم منفردة أو مجتمعة، ومن الواضح جليا أن البحث في هذه العوامل يقع في دائرة اختصاص الأطباء، وهي من المهام الأساسية لأطباء الأطفال وأطباء الأسرة وأطباء الأعصاب، والأطباء النفسانيين وأطباء العيون، وأطباء الأذن لأنهم يشتركون جميعا في التشخيص الأولي لصعوبات التعلم وعلاجها ، ولذلك شرع الباحثون في السنوات الأخيرة في استخدام الأساليب التكنولوجية المتقدمة لتقييم نشاط المخ بشكل أكثر دقة، وتقييم اختلال الأداء الوظيفي النورولوجي، ويتضمن ذلك:

- الأشعة المقطعية على المخ (CAT)
- أشعة الرنين المغناطيسي ( MRI)
- أشعة الرنين المغناطيسي الوظيفي ( IRMF)
- التحليل الطيفي للرنين المغناطيس الوظيفي FMRS
- أشعة البوزيترون. (PET)

والفكرة الأساسية التي يقوم عليها النموذج الطبي أن أي خلل يصيب الدماغ من شأنه أن يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم، خصوصا العوامل الفسيولوجية التي يعتقد أن لها دورا بارزا في حدوث صعوبات التعلم، وهي :

**-الإصابة الدماغية:**

والمتمثلة في تلف الدماغ أو العجز الوظيفي المكتسب قبل أو خلال أو بعد الولادة، كما قد يتسبب فيها نقص تغذية الأم أثناء الحمل، والأمراض التي قد تتعرض لها كالحصبة الألمانية إضافة إلى تناولها للكحول والمخدرات أثناء الحمل . وأثناء الولادة يعد نقص الأكسجين (الاختناق)، واستخدام الأدوات الطبية بطريقة غير سليمة والولادة المبكرة من الأسباب التي تسهم في ظهور صعوبات التعلم، كما أن الحوادث التي تؤدي إلى تلف الدماغ، كالتهاب الدماغ، والتهاب السحايا، والحصبة الألمانية، والحمى القرمزية يمكن أن تسبب إصابة بالغة في قشرة الدماغ، من شأن هذه الإصابة أن تؤدي إلى سلسلة طويلة من الإعاقات في مرحلة النمو المبكرة للطفل، ينتج عنها فيما بعد صعوبات في التعلم . تذهب عدة دراسات إلى دور الوراثة في الإصابة بصعوبات التعلم، فقد أجريت عدة أبحاث في أقطار مختلفة شملت أفرادا من أسر لديها أطفال ذوو صعوبات تعلمية، ومن خلال مقارنة أداء توائم متماثلة يعانون صعوبات في التعلم.

(ممادي، 2013، ص237-238)

اعتبرت النظرية النورولوجية الفرد كائناً عصبياً ، محض يسيره النسيج العصبي و يتحكم في جميع نواحي سلوكاته. فيتأثر بالعوامل النورولوجية فقط ، مع إغفالها لجوانبه الأخرى كونه " وحدة متكاملة كما جاء على لسان" Marty " كالمرجعية الاجتماعية ، المرجعية البيئية

و حتى الإطار الثقافي له ،و مما أُخذ عن هذه النظرية نجمله في النقاط الآتي ذكرها:

- صعوبة الوقوف على الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم و ذلك لخطورة التشخيص ( أخلاقية البحث )

- اشتراك العاديين و ذوي صعوبات التعلم في الاضطرابات العصبية السلوكية الخفيفة.

-إغفال العوامل النفسية و البيئية التي لها بالغ الأثر على ( صعوبات التعلم )

إهمال الاضطرابات (الجسمية ، الصحية) و كذا العوامل المدرسية (المعلم ، المنهج)

( حاج، صابري، 2005، ص40)

**2-النظرية النمائية:**

تركز النظرية النمائية في تفسيرها لصعوبات التعلم على الخصائص أو المظاهر الأساسية لنضج الطفل ونموه حيث يفترض أنصار هذه النظرية وجود نمط واضح ومحدد للنمو الطبيعي أو العادي للطفل.

يفترضون أن أي خلل أو اضطراب أو بطء في عمليات النمو الأساسية تؤدي إلى صعوبات في التعلم ويفسر أنصار هذه النظرية صعوبات التعلم بأنها تعكس انحرافات دالة عن متوسط منحنى أو خط النمو الطبيعي. ويمكن توضيح أهم نقاطها كالاتي:

- توجد أنماط نمائية للنمو الطبيعي أو العادي.

- هذا النمو ليس عفويا أو عشوائيا أو متقلبا، وإنما هو محكوم بقوانين للنمو وهي: الاستمرار والانتظام والتتابع.

- إن أي انحراف أو تباعد أو اضطراب في تتابع النمو ينتج عنه سلوكيات غير سوية أو متباعدة أو منحرفة. (صعوبات)

ومن مميزاتها أنه يمكن التغلب على الصعوبة بإيجاد المهارات الملائمة للمستوى المعرفي لدى التلاميذ والعلاج والتحضير للمهارة غير الناجحة بمرور الوقت.

- يجب أن نضع في الاعتبار المرحلة المعرفية السابقة للتلميذ وأن نضع الخطط عليها.

- عند ظهور هذه الصعوبات فإن فحص تتابع خطوط النمو ومراحله أو انتظامه يمكن أن يكشف عن موقع الانحراف أو التباعد.

- على ضوء تحديد موقع أو نقطة الانحراف أو التباعد يمكن اقتراح الأساليب التي تقود إلى الوصول بهذه الانحرافات ( الصعوبات ) إلى الأنماط المحددة للنمو العادي.

(النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، www.educ.sa.)

**3-النظريات المتصلة بمهام التعلم :**

تركز هذه النظرية على حقيقة ان العمل المدرسي غالبا ملائما للأنماط المميزة للأطفال في القدرة على أساليب التعلم، وانه يمكن ان تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم اذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التي يدرسه بها ( الاسلوب المعرفي للتلميذ) وتتضمن هذه النظريات اتجاهين لتفسير صعوبات التعلم هما:

أ-تاخر في النضج ( بطء في النمو).

ب – الاساليب المعرفية.

أ-**تأخر في النمو** ( بطء في النمو)

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

ويركز المشتغلون بنواحي في النضج على ان المهام التحصيلية ينبغي ان تتلاءم مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن منها, وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي اليه, وحين يتعلم الاطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة الى اساليب تدريس خاصة.

ب – **الاساليب المعرفية**

ويفترض اصحاب هذا الاتجاه في تفسير " صعوبات التعلم " ان كثيرا من التلاميذ اصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة ومع ذلك فان اساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل مع – وتؤثر في النتائج التي يتوصلون اليها من التعلم ويرون ان الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن – وليس اقل قدره من- اقرانه في اساليبهم في استقبال

المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها, وان هؤلاء الاطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع اساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم باستراتيجية تعلم افضل، أو حين يمكنهم نضجهم من تطوير استراتيجية اكثر ملاءمة.

**4-نظرية تجهيز المعلومات:**

تفترض هذ النظرية ان هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز او المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وان هذه العمليات تفترض تنظيما وتتابعا على نحو معين. وتسعى هذه النظرية الى فهم سلوك الانسان حيث يستخدم امكاناته العقلية والمعرفية افضل استخدام فعندما تقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك اخرى في الحال من اجل انجاز المهمة المستهدفة.

وتنظر نظرية تجهيز المعلومات الى المخ الانساني باعتباره يشبه جهاز الحاسب الالي فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع " صعوبات التعلم" وفقا لهذه النظرية الى حدوث خلل او اضطراب في احدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم او الاسترجاع او تصنيف المعلومات.

وتشير الدراسات في هذا المجال الى ان " صعوبات التعلم" ترجع الى وجود درجة ما من اصابات المخ والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي الى ظهور مشكلات في في تجهيز المعلومات سواء كانت متتابعة أو متزامنة ويتم تشغيل المعلومات سواء بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقا بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما، إما تجهيز المعلومات المتزامن والمتواقت فانه يتم في حالة وجود المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة ( مسالة رياضية مثلا) أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه أو مصفوفه المتشابهات ..... الخ، وأخيرا فهناك تشغيل المعلومات المركب أو المتكامل وهو يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين.

(النظريات المفسرة لصعوبات التعلم،2016، enscprsvt.wordpress.com)

**5-النظريات الإدراكية والحركية:**

وأطلق عليها هذا الاسم لا نها تركز على النمو الحسي، والحركي، والإدراكي، وهذه النظريات تعتمد كما يدرك الجميع مهارات حسية حركية تعتمد على وضع الجهاز العصبي للطفل والخبرات العقلية الحركية السابقة حسب ما جاء في رأي (Lerner) أن نظرية جتمان البصرية الحركية اهتمت بالنمو البصري – الحركي وعلاقته بالتعلم، وقد أوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة وهي:

- **نمو جهاز الاستجابة الأولي:**

وهو المسؤول عن الانعكاسات الحركية الأولية التي يبديها الطفل عند الوالدة مثل: منعكس الرقبة، والمنعكس التبادلي في حركة الجسم الاندفاعية وغير الاندفاعية واسترخاء الجسم واستعداده ، منعكس اليد ومنعكس الضوء. وبعزى إليه عمليات الزحف ، والنهوض،

- **نمو جهاز الحركة العامة:**

وهو الوقوف دون مساعدة، المشي والركض والقفز والحجل.

- **نمو جهاز الحركة الخاصة:**

وهو المسؤول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين وهل تبين علاقة اليد بالعين وعالقة اليد بالقدم وحركة اليدين معاً.

لاحظ جتمان أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزوايا أو تلوين المربعات.

- **نمو الجهاز الحركي – البصري:**

وهو من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين ، إذ تشتمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة إلى أخرى، ومتابعة الأجسام المتحركة وقدرة العين على الحركة في جميع الاتجاهات والتركيز داخل غرفة الصف .

**- نمو الجهاز الحركي الصوتي:**

يتضمن الجهاز السمعي، والجهاز الحركي، والجهاز الصوتي حيث يكون مسئول عن مها ارت المناغاة والتقليد والكلام. .ويرى جتمان وجود ترابط قوي بين العمليات البصرية واللغوية .

**- الذاكرة السمعية البصرية والحركية:**

حيث تتضمن مقدرة الفرد على التذكر أو تخيل أشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الأصلي، ويطلق عليه اسم "الخيال" ومن الممكن أن تكون ذاكرة آنية، أو مستقبلية أومن الماضي .

الإبصار أو الإدراك ويكون حصيلة تحقيق جميع المراحل السابقة. .الدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز، والنمو العقلي .على حسب ما جاء في النظرية لجثمان لابد من التعلم الكافي لكل مرحلة ليصل الفرد لمستوى التطور الحركي.

( الامين ،2017،ص40-41)

# المحاضرة الثالثة

## أسباب صعوبات التعلم

### 1-أسباب صعوبات التعلم:

يمكن تصنيف الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم إلى أسباب متعددة وهي كما يلي :

### 1-1- الأسباب الوراثية:

يشير كالفنت(1988)إن نتائج الدراسات التي أجريت في مجال الوراثة تؤكد أن الأسباب الوراثية من العوامل المسببة لبعض حالات صعوبات التعلم قد ترجع إلى سبب وراثي بدليل وجود تعاقب هذه الصعوبة التعليمية بين أجيال وانتشارها بين أفرادها والأمثلة على ذلك عديدة. إن الأطفال الذين يفتقرون إلى بعض المهارات المطلوبة للقراءة، من المحتمل أن يكون لدى احد الآباء مشكلة مماثلة، عندما يعاني احد التوائم من صعوبات في التعلم في جانب من المهارات الأكاديمية فان الأخر قد يعاني من الصعوبات ذاتها. الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم اقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها غير مفهومة، وفي هذه الحالة يفتقد الطفل النموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة.

(الزيات.1998.ص205)

### 1-2- الأسباب النفسية (صعوبة التعلم التطورية)

-اضطرابات الانتباه

- الضعف في الإدراك أو التمييز (السمعي ، البصري ، الحركي).

- القدرات التفكيرية غير المناسبة

- التأخر اللغوي

### 1-3- الأسباب البيئية.

- **الأسباب الأسرية.** و تتضمن

- الضغوط الأسرية و اتجاهات المربين السلبية
- عدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة
- سوء معاملة الآباء للأبناء
- عدم رعاية الآباء للأبناء.

**1-4-الأسباب المدرسية الخاصة بالميل نحو المادة الدراسية:** و تشمل

- سوء معاملة التلميذ.
- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ.
- عدم التعاون بين المدرسة و المنزل
- طرق التدريس غير المناسبة.
- عدم جاذبية المادة الدراسية.
- صعوبة المادة
- طول المنهج الدراسي
- عدم الاستفادة من المنهج.
- نقص الكفاية التدريسية أو النقص في الخبرة التعليمية.
- عدم تشجيع المعلم للتلاميذ.

1-5- **أسباب خاصة بجماعة الأصدقاء:** و تتضمن:

- سوء العلاقة بين التلميذ و زملائه .
- عدم رغبة التلميذ في تكوين صداقات مع الزملاء .
- عدم رغبة التلميذ في العمل الجماعي .
- عدم القدرة على التحاور مع الزملاء. (حاج، صابري،2005، ص40)

# المحاضرة الرابعة

## المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلم

هناك عدد من المحكات التي يتم اعتمادها و اللجوء إليها للحكم على الطالب، و في حالة توافرها غالبا ما يحكم على الطفل/ الشخص بانتمائه لفئة ذوي صعوبات التعلم و هذه المحكات هي.

**– قد يحكم فريق التحكيم على أن لدى الطفل صعوبة التعلم في حالات عدة هي:**

أ– أن تحصيل الطفل لا يتناسب مع عمره أو مستوى قدرته في واحدة أو أكثر من المجالات التالية، عندما تقدم الخبرات التربوية المناسبة لعمره و مستوى قدرته، و هذه المجالات هي:

– التعبير الشفوي.

– الفهم المبني على الاستماع.

– التعبير الكتابي.

– مهارات القراءة الأساسية.

– الفهم القرائي.

– العمليات الحسابية.

– الاستدلال الرياضي.

**ب**– عندما يجد فريق التقييم بأن لدى الطفل تفاوتا كبيرا بين تحصيله و قدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات المذكورة في الفقرة السابقة.

– قد لا يحكم فريق التقييم على أن لدى الطفل صعوبة في التعلم، إذا كان التباعد الكبير بين القدرة و التحصيل ناتجا في الأساس عن:

أ– إعاقة بصرية، سمعية، حركية.

ب- تخلف عقلي.

ت- اضطراب انفعالي.

ث- حرمان بيئي، ثقافي أو اقتصادي.

وكذلك اتفقت التعريفات المتنوعة فيما بينها على خمس عناصر هي:

- تفاوت كبير بين القدرة و التحصيل.

- الفشل الأكاديمي.

- العمليات النفسية.

- استبعاد الإعاقة.

- الأسباب. (الخطيب،1997، ص80)

**1-المحكات الخمسة:**

و من الممكن بيان هذه المحكات الخمسة بأسلوب مختلف، و ذلك على النحو التالي:

**1-1- محك التباعد:**

و يقصد به التباعد التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته و له مظهران:

أ/ التفاوت بين القدرات العقلية للطالب و المستوى التحصيلي.

ب/ تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية.

فقد يكون متفوقا في الرياضيات، عاديا في اللغات، و يعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد في اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة، جيدا في التعبير، و لكنه يجد صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

**1- 2 محك الاستبعاد:**

حيث يستبعد عند التشخيص و تحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي- الإعاقات الحسية- المكفوفين- ضعاف البصر- الصم- ضعاف السمع- ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية و النشاط الزائد- حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.

**1-3- محك التربية الخاصة:**

و يرتبط بالمحك السابق و مفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، و إنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث ( التشخيص و التصنيف و التعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

**1-4- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:**

بحيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطئ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أم مهيئين 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 بيئية أو تكوينية و من ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

**1-5 محك العلامات النرولوجية:**

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي و ينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية ( البصري و السمعي و المكاني النشاط الزائد و الاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

و من الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية و تطبيقها و الاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي و الاجتماعي و نمو الشخصية العامة.

# المحاضرة الخامسة

## خصائص ذوي صعوبات التعلم

### 1-خصائص ذوي صعوبات التعلم:

يتميز ذوي صعوبات التعلم بعدة خصائص وميزات تجعل الأخصائيين يميزون بينهم، أين يمكن معرفة ذوي صعوبات التعلم من خلال الخصائص التالية والتي يمكننا تلخيصها فيما يأتي:

### 1-1الخصائص المعرفية:

**-التصور:**

قد يكون لدى الطلاب مشكل في الإدراك الحسي أو مشاكل أو صعوبات في التمييز وتفسير الإحساس.

**-الانتباه:**

قد يكون للطلاب صعوبة في اختيار أو تركيز الاهتمام على المحفزات الأكثر أهمية

و الانتباه هو عنصر أساسي للتعلم إذ لا يمكن للطالب السيطرة على انتباهه مما يؤثر سلبا على تعلمه وفقا للمدخلات عبر الانتباه.

**-الذاكرة:**

قد يكون للطلاب عجز في الذاكرة خصوصا الذاكرة العاملة، فسعة الذاكرة هي مؤشر جيد لقدرة الطالب على استرجاع المعلومات وهو أمر مهم للتعلم.

**-سرعة المعالجة:**

بعض الطلاب لا يقومون بمعالجة المعلومات بفعالية وكفاءة، وهو ما يميزهم عن أقرانهم وسرعة معالجة المعلومات تؤثر على تعلم الطلاب.

**-ما وراء المعرفة:**

هي القدرة على ضبط الأداء السلوكي والبيئي في الاستجابة لتغيرات مطالب الأكاديمية

وهو واحد من العمليات المعرفية الذي يشمل معرفة العلاقة بين مهمة واستراتيجية متى وأين؟ ولماذا استخدام الاستراتيجية؟ فاستخدام ما وراء المعرفة مهم في المناهج التعليمية التي تسهل استخدام التعلم ما وراء المعرفي.

(بحري، خرموش ، www.jilrc.com)

**2-1 الخصائص اللغوية:**

قد يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية .. كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولاً ويدور حول فكرة واحدة أو قاصراً على وصف خبرات حسية ، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ.

( الصبي،2016، ص11)

بالإضافة إلى أن ذوي صعوبات التعلم ، تظهر لديهم دلالات ، تشير إلى وجود صعوبات

في عمليات التفكير لديهم ، فهؤلاء الطلبة قد يحتاجون إلى وقت طويل ، لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة ، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي ، في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد ، وقد يعاني هؤلاء الطلبة من الاعتماد الزائد على المدرس ، وعدم القدرة على التركيز ، والصلابة ، وعدم المرونة ، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل

أو لمعاني الكلمات ، والقصور في تنظيم أوقات العمل ، وعدم اتباع التعليمات ، وعدم تذكرها كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه.

**1-3الخصائص السلوكية:**

كثير من الطلبة المصابين بصعوبات في التعلم يعانون من نشاط حركي زائد، فالطالب هنا يبقى متململاً مشحوناً بالحركة ، ويحوم كثيراً . وبالتالي فإن من الصعب السيطرة عليه. هذا الطالب لا يستطيع مقاومة الإثارات الغريبة عن الموقف ، فإذا سمع صوتاً خارج الصف كأن يكون صوت سيارة ، او صوت طائرة ، يهرع إلى النافذة و المشكلة هنا أن هذا الطالب يجد صعوبة في التركيز على ما هو مهم من المثيرات، كما أنه يجد صعوبة في المحافظة على تركيز انتباهه لفترة كافية من الوقت ، وهذا يحد من قدرته على التعلم ، و على العكس من هذا الطالب نجد طلاباً آخرين يعانون من الخمول، وقلة النشاط . وهؤلاء الطلبة يبدون طيبين ، ومسايرين . ونادراً ما ينفلت منهم زمام غضبهم ، وهؤلاء تجدهم بليدين ، فاتري الشعور ، ولا يتسمون بالفضول أو اللهفة ، او الاستقلالية ، كما أنهم يتسمون بنشاط منخفض بشكل عام . فالدافعية عندهم منخفضة ، ومدة انتباههم قصيرة ، لأن من العسير شد انتباههم . وهذا النوع من صعوبات التعلم (الخمول في النشاط)هو شكل أقل شيوعاً من حالة النشاط الحركي الزائد.

(القحطاني، www.gulfkids.com)

**1-4 الخصائص الحركية:**

لا تظهر هذه الفئة من الأطفال دقة و إتقانا في المهارات مثل القفز و الجري، و الرمي و هذه المهارات تتطلب استخدام عضلات كبيرة عند تحريك الذراعين و الأرجل، الأيدي و الأقدام. و في نفس الاتجاه يذكر الروسان (2001) أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون اضطرابا في التوازن الحركي أو المشي و في المهارات الحركية الدقيقة خاصة.

كما تعاني هذه الفئة من مشكلات مختلفة في هذا الجانب منها: بطيء في تعلم مهارات ارتداء الملابس، و مهارات تناول الطعام، و استخدام أزرار الملابس و سحاباتها، و استخدام أقلام الرصاص و التلوين ، و تبدو هذه المشكلات أيضا عند لعب ألعاب البناء، و إكمال مشروعات الرسم، و استخدام المقص و يضيف الروسان (2001) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجدون

صعوبة في القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة عند الأطفال العاديين. و جدير بالذكر أن النمو الحركي يتطور من الحركات العشوائية إلى الحركات الهادفة و الموجهة، و من العام إلى الخاص و من الإسراف في الطاقة الجسمية الحركية إلى الاقتصاد و التوفير في الجهد.

(الروسان،2001، ص23)

**1-5-الخصائص الاجتماعية:**

تشير ميرسر (Mercer, 1997) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم من نفس العمر و الجنس ممن ليس لديهم صعوبات تعلم و يعتبر التعرف على أنواع الضعف في المهارات الاجتماعية مدخل هام للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلات في تطوير علاقات شخصية مع الآخرين و الاحتفاظ بهذه العلاقة حيث من المعروف أن ذوي صعوبات التعلم ينزعون إلى إدراك المواقف الاجتماعية إدراكا سلبيا و يشعرون غالبا أنهم غير محبوبين و غير مرغوب بهم من قبل رفاقهم. و تتسم علاقتهم مع أولياء أمورهم و معلميهم و الرفاق بالاعتمادية المفرطة، و التعلق بالآخرين، و الحاجة إلى مساعدة متواصلة ثم أنهم كثيرا ما يكونون خجولين و منسحبين من المجموعة، و قد يواجهون صعوبات في مواصلة تحليل وسائل الاتصال اللفظي و غير اللفظي مع الآخرين، فضلا عن عجزهم عن قراءة تعبيرات الوجه التي تنقل حالات انفعالية معينة ، كذلك يجد هؤلاء الأطفال صعوبات في التعبير عن انفعالاتهم لأنهم غالبا ما يستثنون من قبل الآخرين و يشعرون بالضيق و الانزعاج، و المهارات الاجتماعية الضعيفة تعزز باستمرار الاعتقاد لدى هؤلاء الطلبة أنهم مضطهدون و غير مقبولين و غير جديرين بالاهتمام (Montgomery, 2002) .

و يفرق جريشام (Gresham,2001) بين الضعف في اكتساب المهارات الاجتماعية و بين الضعف في أداء المهارات الاجتماعية. و يعتبر هذا الفرق هاما لأنه يحدد الأسلوب المناسب للتدخل في علاج الضعف في المهارات الاجتماعية. كما أن هناك نوعا ثالثا من الضعف يعرف بضعف الطلاقة، حيث يعرف الطالب كيف يقوم بالعمل لكن ينقصه الأداء بفاعلية و كفاءة.

و يضيف جريشام (Gresham,2001) أن الضعف في اكتساب المهارات الاجتماعية يعود إلى غياب المعرفة التي تمكن الطالب من انجاز المهمة الاجتماعية في حدود الأحوال المثلى و كذلك فشل الطالب في تحديد السلوك الاجتماعي الذي يتلاءم مع الموقف المعين.

و يعود الضعف في الأداء الاجتماعي إلى فشل الطالب في أداء المهارات الاجتماعية الموجودة في مخزونه السلوكي، أو الفشل في استدعائها بالمستوى المطلوب. و يمكن تفسير ضعف الطلاقة على أنه ناتج عن قلة تعرض الطالب لنماذج السلوك الاجتماعي، و قلة ممارسة هذه المهارات أو قلة معدلات التعزيز لما يصدر عنه من سلوكيات.

و تذكر ليتا ( Lita,2003) أن التقييم غير الصحيح للكفاية الاجتماعية من قبل المنفذين لعملية التقييم يؤدي إلى خلل و عجز في تنفيذ البرامج التي تهدف إلى رفع مستوى الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

و يذكر كوبن و زيجموند (Coben& Zigmond, 1986) أن غياب الكفاءة الاجتماعية لهؤلاء الطلاب يجعلهم أكثر عرضة لسوء التكيف المدرسي، و ضعف التحصيل الأكاديمي، و الانقطاع عن المدرسة و الميل للسلوكيات السيئة، و بعض المشاكل الصحية و العقلية، و بالمقابل تم ربط الوضع الاجتماعي لدى هؤلاء الطلاب في مرحلة الطفولة مع مستوى التحصيل الأكاديمي، و مع قدرتهم على التكيف.

كما يشير تروكسبا و بريان (Turkaspa& Bryan, 1994) إلى أن الضعف في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يعزي إلى تدني التحصيل الأكاديمي أو الضعف في استقبال الألفاظ أو التعبير.

و يضيف هيبلر (Hepler, 1996) أن المشكلات الاجتماعية لا تواجه الطالب في الصف فقط بل تمتد إلى خارج حدود المجتمع المدرسي.

و يذكر روسيل و سكوت (Russel& Scott, 2003) أن من الأمور الهامة للرفع من مستوى الكفاية الاجتماعية هي نوعية البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم و التي تتناسب مع

قدراتهم الاجتماعية، و النشاطات التي تتناسب و عمرهم الزمني.

(فوزي، 2006، ص20)

و يبين السرطاوي وسيسالم (1987) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتصفون بعدم الثقة بالنفس الاندفاعية، الاعتماد على الغير، التقدير المبالغ للغير، و بالإحباط نتيجة لتكرار خبرات الفشل مما يزيد من العدوانية لديهم و الاتجاه نحو الانطوائية. و الطفل الذي يؤمن أنه لا يملك القدرة على التحكم بالأحداث و نتائجها قد يظهر نموذجا سلوكيا يعرف باليأس المتعلم

و الذي من خصائصه أن توقع الطفل لتحقيق النجاح منخفض. و الوقت الذي يقضيه الطفل على أداء المهارات غير كاف، و الاعتقاد بأن الفشل ناتج عن العجز في الجوانب الشخصية لديه. و نتيجة لهذه الاعتقادات تتشكل الاتجاهات السلبية نحو الذات لدى الطفل.

(الصمادي، 2003، ص24)

# المحاضرة السادسة:

## تصنيفات صعوبات التعلم:

### 1 – صعوبات التعلم النمائية:(Developmenal. Learning. Disabilities)

يقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات المرتبطة بالعمليات النفسية و العقلية التي تظهر في سنوات ما قبل سن المدرسة مثل الانتباه و الإدراك و التذكر و التفكير و اللغة، و هذه ترتبط ارتباطا وثيقا بالصعوبات اللاحقة في السن المدرسية و هي الصعوبات الأكاديمية كالصعوبة في التهجئة أو الصعوبة في القراءة أو في الحساب. إن أي خلل في العمليات المعرفية النفسية سيؤثر على التحصيل الأكاديمي و بالتالي يمكن القول إن منشأ صعوبات التعلم الأكاديمية يرتبط إلى حد كبير بالصعوبات المعرفية النمائية، أي العمليات النفسية الأساسية التي أشير إليها في تعريف صعوبات التعلم.

يرى عديد من الباحثين أن أي تقصير في الوقاية من صعوبات التعلم النمائية المتصلة بالعمليات النفسية على مستوى التشخيص أو العلاج سيقود إلى صعوبات تعلم أكاديمية فيما بعد في السن المدرسية، و بذلك فهم يربطون بين صعوبات الإدراك أو الانتباه أو التفكير و صعوبات القراءة أو الكتابة أو الحساب.

و تصنف صعوبات التعلم النمائية إلى صنفين:

### 1-1- صعوبات تعلم نمائية اولية:

**صعوبات أوليه:** وتشمل :

**-صعوبات الانتباه:** إن الانتباه عملية هامة من العمليات العقلية ، وفيها يتم تركيز العقل أو عضو من أعضاء الحس في شيء أو موضوع ذو أهمية، كما يعتبر الخاصية المركزية للحياة الذهنية لاعتماد معظم العمليات العقلية عليه كالذاكرة و الادراك و التركيز.

(جبل، 2001، ص 180)

ويعاني ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات في الانتباه ومن القابلية العالية للتشتت ومن ضعف القدرة على التركيز لفترة طويلة ، وتزداد درجة ضعف الانتباه كلما زادت درجة الصعوبة ويترتب على هذه الخاصية ضعف مثابرتهم في المواقف التعليمية ، وصعوبة تحديدهم المثيرات أو الأبعاد المرتبطة بالمهمة المطلوبة منهم، وترتبط اضطرابات الانتباه باضطرابات أخرى في عمليات الإدراك والتمييز بين الخصائص المميزة للأشياء كالأشكال والألوان ، والأوضاع والأحجام و الاوزان. (القريطي، 2001، ص221)

وقد لاحظ العلماء والتربويون من خلال مختلف الدراسات والبحوث أن اضطرابات الانتباه مرتبطة بصعوبات التعلم ، أو تؤدي إلى صعوبات التعلم هذه الأخيرة بدورها تؤثر في النمو العادي للفرد من خلال اضطرابات السلوك.

(thomas- www. PSYCHOMOTRICITE.fr, 2004)

وتحدد الجمعية الأمريكية للطب النفسي مجموعة من المظاهر التي تدل على وجود صعوبة في الانتباه ، وهده المظاهر هي : يخفق في إعارة الانتباه للتفاصيل أو يرتكب أخطاء طيش في الواجبات المدرسية– لديه غالبا صعوبة في المحافظة على الانتباه في أداء العمل أو في ممارسة الأنشطة.

- غالبا ما يبدو غير مصغ عند توجيه الحديث إليه.
- غالبالا يتبع التعليمات ويخفق في إنهاء الواجب المدرسي أو الأعمال الروتينية .
- غالبا ما يكون لديه صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة .
- غالبا ما يسهل تشتيت انتباهه بمنبه خارجي.
- غالبا ما يضيع أغراضا ضرورية لممارسة مهامه وأنشطته.

( جمعية الطب النفسي الأمريكية . 2008، ص33)

**- صعوبات الادراك:**

يعتبر الإدراك احد المفاتيح الاساسية التعلم ووسائله الفعاّلة، لان التعلم الجيد يتطلب الادراك الفعال للمثيرات التي يستقبلها المتعلم، وإعطائها قيمة ومعنى، بحيث يسهل استرجاعها في المستقبل، ويعتبر الاطفال ذوي صعوبات التعلم من بين الفئات التي تعاني من صعوبات في الادراك والتي وتتمثل في:

**- صعوبات الادراك البصري:**

يلعب الادراك البصري دورا بالغ الاهمية في التعليم المدرسي و بصفة خاصة في القراءة و يجد الاطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبات ملموسة في المهام التي تتطلب تمييزا بصريا للحروف و الكلمات و كذا الاعداد و الاشكال و الصور.

و تعرف صعوبات الادراك البصري على انها صعوبات في تأويل و تسير المثيرات البصرية و اعطائها معاني و دلالات. و تشير البحوث التي اجريت على صعوبات الادراك لدى ذوي صعوبات التعلم إلى ان هؤلاء الاطفال يعانون من واحدة او اكثر من الصعوبات التالية:

**- صعوبات التمييز البصري:**

و تشير الى ضعف القدرة على التمييز بين الاشكال و ادراك اوجه التشابه و الاختلاف بينها من حيث اللون و الشكل و الحجم و النمط و الوضع و الوضوح و العمق و الكثافة.

**- صعوبات تمييز الشكل و الارضية:**

هي الفصل او التمييز بين الشكل و الارضية خاصة في عملية القراءة حيث ان الشكل هو الكتابة و الارضية هي الكتاب او الكراس.

**صعوبات الاغلاق:**

هي القدرة على التعرف على الصيغة الكلية للشكل من خلال صيغته الجزئية او التعرف على الكل حيث يفقد الجزء مثال: نقدم للطفل مجموعة من الصور تحتوي على قلم، فراشة، سيارة

حصان و نطلب منه تكملة الجزء الناقص برسمه او نقدم له مجموعة من الكلمات التي تناولها سابقا و نطلب منه تكملة الناقصة.

(لاستراتيجيات المعرفية في التدريس العلاجي لذوي صعوبة الإدراك، 2016, www.educapsy.com )

**-صعوبات الادراك السمعي:**

إن الإدراك السمعي لا يقل أهمية عن الإدراك البصري وهو أيضا يمثل وسيطا إدراكيا مهما في التعلم فهو يتمثل في قدرة التلميذ على الاستماع للكلمات والحروف المنطوقة واللاستيعاب والفهم لما يقوله المعلم داخل القسم وعلى تذكر المعلومات المسموعة والوعي الصوتي وفهم معاني الكلمات ، حيث أن حاسة السمع هي الواسطة حيث ينتقل الإحساس من الأعصاب السمعية إلى الدماغ كي يفسر بعض المعاني.

وتتمثل صعوبات الإدراك السمعي في عدم قدرة التلميذ على إعطاء ردة فعل ومعنى للمعلومات التي بعثت للمخ عن طريق حاسة السمع، فرغم سلامة الأجهزة العضوية السمعية للتلميذ إلا أنه نجد عنده خلل في معرفة أصوات الحروف والكلمات والأعداد والتمييز بينهما ، وهذا ما يسمى القصور في الإدراك السمعي والطفل الذي يعاني من خلل في الإدراك السمعي يعاني من الصعوبات التالية :الوعي الصوتي، التمييز السمعي ،الذاكرة السمعية.

( بن عباس، ، www.asjp.cerist.dz/en/article/62322 )

**-صعوبات الادراك الحسي حركي:**

وتشتمل إضافة إلى اضطرابات في الإدراك البصري ( صعوبات في تنظيم وتفسير الاحساسات البصرية ( أو الإدراك السمعي ( صعوبات في التمييز أو الإغلاق السمعي) أو التآزر (صعوبات في التناسق بين المثيرات السمعية أو البصرية والحركة خاصة فيما يتعلق بحركة العضلات الصغيرة، ويمكن ملاحظة مشكلات التآزر البصري في:

- الأنشطة التي يستخدم فيها تحديد نقطة البداية ، والوقوف ، وتغيير الاتجاه

مسك الكرة أو الأدوات الرياضية.

تجميع الصور والأشكال والمكعبات.

استخدام الألعاب و الأدوات.

تعلم أية مهمة تحتاج إلى التناسق ما بين العين واليد. (اضطراب الادراك الحركي، (sites.google.com/site/ldinchildren/ldtypes/Dyspraxia, 2013

**-الذاكرة:**

إن نقل أثر التعلم التي اكتسبها الفرد لمواقف أخرى تتطلب استخدام الذاكرة بالإضافة إلى تكوين مجموعة تعلم مبدئية والذاكرة جانب حرج ذو أهمية خاصة للتعلم حيث أنه عندما يحين الوقت ليستفيد الفرد من خبرة سابقة فإن التعلم المناسب يتطلب استدعاء تلك الخبرة السابقة بحيث يمكن تعديلها لتناسب مطالب الموقف كما عبر عنها أدامز(Adams1976) "التعلم والذاكرة وجهان لعملة واحدة. (محجوب،2002، ص285)

ومن خلال العديد من الدراسات خلص العلماء إلى النتائج التالية:

-أن الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في المكونات البنائية بسيطة جدا لا تذكر لذا لا يمكن إرجاع الفرق في كفاءة الذاكرة عند العاديين إلى فروق في المكونات البنائية ، لذا اتجهت الدراسات و البحوث إلى التركيز على استراتيجيات أو نظم التجهيز و المعالجة لذوي صعوبات التعلم.

-إن كفاءة استرجاع المعلومات من المخزن الحاسي يعد عاملا رئيسيا في اضطرابات الذاكرة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، و توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في كم التسميع كما قيس برصد حركة الشفاه أثناء على مهام تذكرية لصالح العاديين، كما توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في كيف أو نوع التسميع من خلال رصد الاستراتيجيات المستخدمة لصالح العاديين.

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

– توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في إدراك التفاصيل و الاحتفاظ بها أو حفظها لصالح العاديين بينما كانت الفروق بين المجموعتين في التصنيفات الرئيسة غير دالة، وتوجد فروق فردية دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في استراتيجيات التجهيز و المعالجة.

– توجد أيضا فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في مدة الاحتفاظ بالمعلومات حيث كان معدل انحدار الاحتفاظ بالمعلومات مع تزايد الفترات الزمنية أكبر لدى ذوي صعوبات التعلم منه لدى العاديين بفروق جوهري دالة، وهذا يدل على ضعف كفاءة كل من الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم.

–يبدو أن ضعف فاعلية الذاكرة العاملة مرتبطا ارتباطا وثيقا بفاعلية الذاكرة طويلة المدى من حيث خصائصها الكمية و الكيفية أي المحتوى المعرفي بما تشمله وما ينطوي عليه من ترابطات و تكاملات و تمايزات.

– تعمل الذاكرة العاملة في التمثيلات المعرفية النشطة للذاكرة طويلة المدى ومن ثم فإن أي ضعف أو اضطراب يعتري الذاكرة طويلة المدى من حيث الكم أو من حيث الكيف يترك بصماته واضحة على فاعلية الذاكرة العاملة.

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

– تؤثر اضطرابات كل من عمليات الانتباه و الإدراك على اضطرابات الذاكر باعتبار أن فاعلية عمليات الذاكرة تتوقف أيضا على فاعلية عمليات كل من الانتباه و الإدراك.

– التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال و البالغين يتأثر بمستوى كفاء ة أو فاعلية الذاكرة العاملة لديهم من ناحية و من ناحية أخرى بسبب أنهم – أي ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في التكامل اللفظي القائم على المعنى الذي ينتظم معم مجالات التحصيل الأكاديمي و التي يمكن اعتبارها سببا نتيجة لاضطراب الذاكرة العاملة.

– يمكن التميز بين الذاكرة العاملة و الذاكرة القصيرة المدى اعتمادا على تباين مهام كل منهما فبينما تحمل الذاكرة العاملة المعلومات لفترة قصيرة من الزمن حتى يتم تجهيز معلومات إضافية أخرى مرتبطة أو متكاملة معها فإن الذاكرة العاملة تحمل المعلومات للمعالجة الفورية أو التخزين في الذاكرة طويلة المدى و لذا تقاس الذاكرة العاملة من خلال أسئلة للفهم حول المواد المراد تذكرها بينما تقاس الذاكرة قصيرة المدى من خلال عدد ودقة الوحدات المسترجعة.

( رشيد ,2016 www.ibrahimrashidacademy.net)

## 1-2 صعوبات تعلم نمائية ثانوية:

و هي تتصل بالتفكير و الكلام و الفهم و اللغة، و ترتكز الثانية على الأولى، فإذا اضطربت الأولى اضطربت الثانية.

( عباس ، رجب ،2008، ص49)

**-التفكير:**

التفكير هو عبارة عن تصور عقلي داخلي للأحداث والأشياء، وهو وسيلة عقلية يستطيع الإنسان أن يتعامل بها مع الأشياء والوقائع والأحداث من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام المفاهيم والرموز والكلمات.

أماعن أسباب اضطراب التفكير، فيمكن إجمالها بما يلي:

الاندفاعية وعدم التروي وتدبر الأمور وإمعان النظر فيها مما يوقع الإنسان في الخطأ

الاعتماد بدرجة أكبر على الكبار، ونقص الثقة بالنفس، والافتقار إلى تنمية الذات .

عدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه وتوزع الاهتمام بين أصول المسائل وفروعها أو سرعة التنقل أمر وآخر دون الإلمام الكافي بالأمر الأول مما يعيق تكوين مفاهيم راسخة ولا يسهم في غلق الموقف موضع البحث.

تصلب التفكير وعدم مرونته مما يجعل الفرد ينظر للثوابت دون المتغيرات، مما يعيق ابتكاريه الحل لأي مشكلة يتعرض لها الفرد، وقد يعكس ذلك اضطرابا في الشخصية.

نقص المعلومات المتعلقة بموضوع التفكير نتيجة عدم بذل الجهد الكافي في البحث وتقصي الأمور.

ضعف القدرة على تنمية المدركات الحسية وتصنيفها في كليات ذات معنى مما يؤدي إلى عدم فهم دلالات الأمور التي يتعامل معه.

**- صعوبات اللغة الشفهية:**

تلعب اللغة دورا أساسيا في التعلم فهي تعزز التفكير وتعمل على نقل المعلومات والتحدث عن الأشياء في أزمنة مختلفة والذي يعاني من صعوبات التعلم قد يجد صعوبة في فهم اللغة وإتباعها والتي يطلق عليها لغة التخاطب، أو التلقي الشفوي.

أما أنواع صعوبات اللغة الشفوية، هي:

صعوبات اللغة الداخلية .

صعوبات اللغة التعبيرية .

صعوبات اللغة الاستقبالية .

صعوبات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والتكاملية المختلطة .

(الحمصي، 26/2010 يوليو www.mind.yoo7.com/t165-topic,)

# المحاضرة السابعة:

## صعوبات التعلم الأكاديمية

### 1-صعوبات التعلم الأكاديمية: (Academie. Learning. Disabilities)

تتمثل تلك الصعوبات بالقراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الكتابي و الحساب

و ترتبط إلى حد كبير بالصعوبات النمائية فإذا حدث للطفل اضطراب في العمليات العقلية السابقة فإنها تبدو واضحة في التحصيل الأكاديمي للطفل.

كما أن صعوبات التعلم الأكاديمية تبدو واضحة عند الطفل، و أكثر ما تظهر عليه في سن المدرسة و من أعراضها: التذبذب الواضح، و عدم الثبات في عملية التعلم، و عدم استمرارية و ديمومة نتائج التحصيل الدراسي.

فنجد أن الطفل يحصل على علامة مرتفعة أحيانا، و يحصل على علامة منخفضة أحيانا في نفس الموضوع، و قد نجد أن الطفل يحصل على علامة مرتفعة في مادة اللغة العربية

و يحص على علامة منخفضة في مادة الإملاء، و تتمثل هذه الصعوبات في:

- الصعوبات المتعلقة بالقراءة.
- الصعوبات المتعلقة بالتهجئة و الكتابة.

-الصعوبات المتعلقة بالحساب. (بني هاني، 2008، ص38)

و من خلال التعريف السابق لصعوبات التعلم الأكاديمية سوف نتطرق بالتفصيل في هذه المحاضرة على نوعين من أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية، ألا و هي صعوبة القراءة و صعوبة الكتابة.

## 1-1- صعوبات القراءة و الكتابة:

### 1-1-1- تعريف صعوبة القراءة:dyslexia

إن أصل كلمة "ديسلكسيا" تأتي من اللغة اليونانية صعوبة مع الكلمات و سببها الاختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة، و يؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة أم في الكتابة أم الإملاء أم الأرقام.

إن الاهتمام بمشكلة القراءة خرج في السنوات الأخيرة من نطاق المدرسة، منذ أن أصبحت المطالعة عنصرا فعالا من عناصر التقدم العلمي، و ارتبطت ارتباطا وثيقا بمشكلة المردود

و الإنتاج. فصعوبة القراءة ناتجة عن وجود خلل وظيفي. أي أن الديسلكسيا هي(صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية). أو هي قصور في القدرة على القراءة أو عجز جزئي عنها، و يرتبط في الغالب باختلال وظيفي للمخ، أو بالتلف الدماغي المخي البسيط، و يعجز المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأه بوضوح. و يعرفه "فريرسون، F rierson" سنة (1967): (بأنها عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية) ، و قدمت "الجمعية العالمية للديسليكسيا" (2003) تعريفا إجرائيا محددا بطريقة علمية، ( الديسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، و تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات أو التهجئة السيئة، و هذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي) للغة، و النتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات القراءة، و الفهم، و قلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات و الخبرات عند الأفراد).

كما تعرف على أنها احد أكثر أنواع صعوبات التعلم النوعية انتشارا، فهي اضطرب نمائي لغوي يؤثر في قدرة الفرد على اكتساب مهارات قراءة الكلمة المفردة، و بمعنى آخر: التعرف على الكلمات التي يعاني صاحبها من مشكلات الاستدعاء الآلي للكلمات، و لذلك فإن لديه صعوبة في الإملاء. و يتميز الطفل بعجز قدرته على تمييز الرموز المطبوعة و فهم الكلمات و القواعد

و تمييز الأصوات و علاقتها بالكلام و تخزين المعلومات في الذاكرة، و استرجاعها في الوقت المطلوب.

و تعد صعوبة القراءة كصعوبة دائمة في تعلم القراءة، و اكتساب آلياتها عند التلاميذ ذوي ذكاء عادي، متمدرسين و ليس لديهم أية اضطرابات حسية أو نفسية، و يتميزون بخلط أو عكس الحروف و المقاطع اللفظية للكلمات.

(السعيدي، 2009، ص33 )

## 1-1-2- تعريف صعوبة الكتابة:dysgraphia

يشير "جريج" (Greeg, 1991) إلى أن "مايكليست" كان أول من استخدم مصطلح صعوبة الكتابة (Dysgraphia)، ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، و في هذه الحالات فإن صعوبة الكتابة تحدث نتيجة اضطراب أو خلل في الصورة الذهنية للكلمة و النظام الحركي، و تتكون كلمة (Dysgraphia) اللاتينية الأصل من مقطعين هما:

(Dys): و تعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، (Graphia): و تعني عملية الكتابة، و يصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة هو: صعوبة و قصور أو عجز الكتابة، و هي إحدى أنواع صعوبات التعلم إن لم تكن إلى جانب القراءة. و تشير الدراسات و البحوث إلى أن معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارة الكتابة، و يحتاجون إلى توجيهات

و تعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارات. و يقصد بصعوبة الكتابة:

(عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني و الأفكار، من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة بالحروف و الكلمات...) كما تعرف صعوبة الكتابة على أنها خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف و الكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها و يستطيع نطقها و تحديدها عند مشاهدته لها و لكنه مع ذألك غير قادر على تنظيم و إنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

( السعيدي، 2009، ص33 )

و هناك تعريفات عدة حول المشكل من بينها: ( صعوبة الكتابة هي اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف و اتجاهاتها في حيزها المكاني و التنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف و لا يكتبها و نعني برسم الحروف، تقليد الأشكال دون معرفة أساس و مبدأ كل حرف من حيث التوجه المكاني له).

فصعوبة الكتابة هي عدم التكامل بين البصر و الحركة و تشمل صعوبة الكتابة، التعبير الكتابي التهجئة، الكتابة. ( باي، 2002، ص86)

و نخلص إلى أن صعوبة الكتابة هي ضعف القدرة على الكتابة التي قد تظهر في صورة الكتابة بسرعة غير عادية أو كتابة الكلمات خطأ أو حذف بعض الكلمات أو بعض حروفها.

**1-2- أنواع صعوبة القراءة:**

يجد المهتم بهذه الظاهرة صعوبة كبيرة في الإلمام بأهم تصنيفاتها، و ربما يرجع السبب إلى تشعبها و كثرة ما جاء فيها، و ظهرت على إثر هذا عدة لأنواع، يمكن أن نلخصها كما يلي:

**1- عسر القراءة النمائي:**

صعوبة أو اضطراب في تعلم القراءة تظهر عند الأطفال ذوو نمو ذهني عادي، لا يعانون من أي اضطراب حسي بصري أو سمعي، و لا من اضطراب نفسي و هم اطفال متمدرسين بصورة طبيعية و ينتمون إلى أوساط محفزة.

( Brin et Al, 1997,P62)

و يميز المختصون ضمن هذا النوع ثلاثة أصناف من صعوبة القراءة: صعوبة القراءة الفونولوجي صعوبة القراءة السطحي و صعوبة القراءة العميق.

**-عسر القراءة النمائي الفونولوجي:**

يتسم هذا النوع من صعوبة القراءة بصعوبات في قراءة الكلمات بدون معنى مع قراءة جيدة للكلمات المنتظمة و غير المنتظمة. ( Brin. et Al, 1997, P 61)

**- عسر القراءة النمائي السطحي:**

هو صعوبة في قراءة الكلمات غير المنتظمة، عكس قراءة الكلمات المنظمة التي تكون جيدة. و نجد ضمن هذا النوع عسر القراءة حرف بحرف و صعوبة القراءة البصري.

**- عسر القراءة حرف بحرف:**

و يدعى كذلك انعدام القراءة و هو تشوه في نظام القراءة، يرجعه بعض العلماء إلى صعوبة التعرف التجريدي للحروف، هذه الأخيرة يعتبرها عسير القراءة رسومات بدون معاني.

( Rondal, Seron,1999, P758)

**- عسر القراءة البصري:**

يفترض في هذه الحالة أن مشكلة القراءة تعود في جوهرها إلى صعوبات الإدراك البصري التي يواجهها الطفل في تعلم مهارة القراءة. و من الأمثلة على هذه الصعوبة عدم القدرة على التمييز البصري للحروف و خاصة الحروف التي تختلف في سماتها البصرية بسمة واحدة كموقع النقطة في الحروف العربية (خ/ج) أو عدد النقاط (ث/ ن) و كذلك رؤية أو قراءة الرموز المكتوبة بشكل معكوس (b/d) أو ملاحظة تسلسل الحروف و غير ذلك من صعوبات الإدراك البصري.

**ج- عسر القراءة النمائي العميق:**

اضطراب خطير حسب المختصون، يمس تعلم القراءة و يقارن بصعوبة القراءة المكتسب الذي يظهر عند الراشد و الذي يصاحب عادة اضطرابات في اللغة أي صعوبة انجاز اختبار التسمية.

**- عسر القراءة المكتسب:**

اضطراب في القراءة ناتج عن إصابة في الدماغ وينقسم إلى قسمين:

**أ:عسر القراءة المحيطي:**

ويخص الاضطرابات المكتسبة الخاصة بالقراءة و الناتجة عن عجز في التحليل البصري-الإنتباهي للمؤثرات المكتوبة.

**ب- عسر القراءة المركزي:**

ويكون في الاضطرابات الخاصة بتعلم القراءة المتأخر والناتج عن أسباب وظيفية.

ويسود في الوقت الحاضر لدى العديد من المختصين تقسيم عسر القراءة إلى فئتين اعتمادا على وجود اضطراب لغوي محدد، أو عدم وجود مثل هذا الاضطراب. وبناء عليه فإن عسر أو صعوبة القراءة يصنف إلى:

**- عسر القراءة اللغوي**

و ذلك عندما تعود صعوبة القراءة في جوهرها إلى الاضطرابات اللغوية التي يعاني منها الطفل، و تشكل هذه النسبة من الأطفال 85% من مجموع حالات عسر القراءة.

**- عسر القراءة غير اللغوي،**

وذلك عندما تعود صعوبة القراءة إلى عوامل أخرى غير لغوية كصعوبات الإدراك البصري، و تشكل نسبة المصابين بهذا النوع من عسر القراءة 15% من مجموع الحالات.

و بناء على ما سبق تتضح أهمية إجراء تمييز دقيق لنوع المشكلة التي يعاني منها الطالب في مهارة القراءة، و ذلك حتى يمكن إعداد برنامج علاجي مناسب لطبيعة المشكلة التي يعاني منها الطفل في هذه المهارة.

(السرطاوي و آخرون، 2009،ص55)

## 1-3-أنواع صعوبة الكتابة:

**أ- صعوبة الكتابة المكتسبة:**

و يتضمن نمطين هما:

*** صعوبة الكتابة الفونولوجية "الصوتية":**

و 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 إلى التهجي الصحيح لها، و بالتالي فهو يستطيع فقط أن يتهجى الكلمات داخل المنظمات المعتمدة على المعنى مثال: تعطي صورة شمس و صورة شجرة و صورة أخرى و نسأل أي صورة تبدأ بنفس الحرف.

*** صعوبة الكتابة السطحية:**

و في هذا النوع تكون لدى الفرد مشكلات في كتابة الكلمات غير المنتظمة حيث يميل الفرد إلى اتباع 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، يتهجى كلمات غير ذات المعنى مثال: الكلمة "لكن" يكتبها "لا كن" أو كأن يكتب ضفدع: دفضع.

**– صعوبة الكتابة النمائية:**

يشير هذا النوع من صعوبات الكتابة 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 بإحداهما دون الآخر في أثناء النمو، حيث يمكن أن يكون نمو المسار الفونولوجي مستقل نسبيا عن المسار المعجمي الدالي للتهجي و العكس صحيح، و بالتالي فانه يمكن تصنيف صعوبات الكتابة النمائية إلى نوعين هما:

*** صعوبة الكتابة النمائية الصوتية:**

و فيه الصعوبات تكون على القواعد المعتمدة على الصوت بينما تضل المعرفة الخاصة بالكلمات في حالة جيدة.

مثال: عندما يكون لدى الطفل خلل في السمع، فانه لا يستطيع كتابة الكلمة بشكل صحيح.

*** صعوبة الكتابة النمائية السطحية:**

و في هذا النوع يكون المسار الصوتي للتهجين قد تأسس بصورة جيدة بينما تظهر الاضطرابات في المسار المعجمي الدلالي، أي المعرفة الخاصة بالكلمات و تضيف كريستين "Cristine" أنه قد يصاب كلا النظاميين عند بعض الأطفال مما يؤدي إلى اضطرابات أشدا سواء.

مثال: إذا طلبت من صاحب هذا النوع أن يكتب كلمة بيت من الممكن أن يواجه صعوبة في ملائمة الأشكال الحرفية للأصوات التي سمعها فيكون الناتج مثل مثلا: تيب.

(علي عيسى و آخرون، 2007، ص141-142)

و من الممكن أن تظهر صعوبة الكتابة بشكل منفصل عن صعوبة القراءة، بمعنى أن الطفل يعاني من صعوبة في الكتابة دون معاناته من أي صعوبة في القراءة، و تعنينا في هذه الدراسة صعوبة الكتابة المصاحبة لعسر أو صعوبة القراءة و التي تظهر في الكتابة الإنشائية و في قواعد الإملاء و في الخط، و من الملاحظ أن الكثير من الأخطاء التي يظهرها عدد كبير من الأطفال في القراءة هي تقريبا نفسها التي تظهر لديهم في الكتابة و من هنا كان من الضروري معرفة أو البحث عن علاقة صعوبة الكتابة المصاحبة لعسر أو صعوبة القراءة.

**ب- صعوبة الكتابة المصاحبة لعسر القراءة:**

- القراءة و الكتابة عمليتان متلازمتان، فالكتابة تعزز التعرف إلى الكلمة، و الإحساس بالجملة فضلا عن زيادة ألفة الفرد بالكلمات. و تتطلب الكثير من الخبرات القرائية مهارات كتابية. فالوقوف على تكوين الجملة، و علامات الترجمة، و الهجاء، هذه مهارات كتابية و معرفتها بوساطة القارئ تزيد من فاعليته القرائية. و معروف أن الأفراد و خاصة الطلاب لا يكتبون كلمات أو جملا دون التعرف إليها قراءة. كما أنه و من خلال الكتابة قد يعرف الطالب الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها، و الكتابة تدفع الطلاب و تشجعهم على الفهم و النقد و التحليل لما يقرؤونه.

(عبد الهادي و آخرون ،2009،ص184)

و ربما جاز لنا أن نعبر بقولنا ( أن القراءة تنقلب كتابة) فكل منهما قد تقصد لذاتها و لكنهما رغم اختلافهما في المظهر تتصلان اشد الاتصال، إذ أن القراءة ترجمة لرموز اصطلاحية مكتوبة إلى ألفاظ أو كلمات ينطق بها، و الكتابة هي–على العكس– التعبير عن الألفاظ برموز مكتوبة فالرابطة بين القراءة و الكتابة هي تلك الرموز الاصطلاحية التي نسميها حروفا و حركات، فإذا تعلم التلميذ هذه الرموز وعرف مدلولاتها الصوتية استطاع أن يقرأ و أن يكتب.

و لذلك كان التدريب على الكتابة الحرة في غير دروس الهجاء أسلوبا ناجحا لتعليم القراءة فالقراءة لا تعلم فقط عن طريق القراءة المقصودة، فإنما تعلم أيضا عن طريق الكتابة، لذا فإن القراءة

و الكتابة تؤثر إحداهما في الأخرى، و تتأثر بها و تقويم التلميذ في إحداهما هو وسيلة لتقدمه في الأخرى.

(أبو مغلي، و آخرون، د–ت، ص103)

من البديهي القول بأن الإخفاق في تعلم القراءة أو الصعوبة في تعلمها لا بد و أن يؤثر على تعلم الكتابة و بشكل خاص تعلم الإملاء و التعبير الكتابي، ولقد أكدت التجربة أن اضطرابات الكتابة أكثر شيوعا من اضطرابات القراءة، وهذا حسب المراحل العمرية، ففي المرحلة الممتدة من سن ستة و عشر سنوات تلاحظ نفس الاضطرابات في كل من القراءة والكتابة وبنفس الانتشار تقريبا، ويوجد حوالي 10% من التلاميذ الذين لا يتوصلون إلى تعلم الكتابة.

أما في مرحلة ما بعد سن العاشرة فتكون اضطرابات الكتابة وفي النحو أكثر خطورة عند الأطفال. (LObrot,1951,P126-132)

و يرى فريث (Frith, 1985) أن تطور القدرة على القراءة و الكتابة يمر بثلاث مراحل هي:

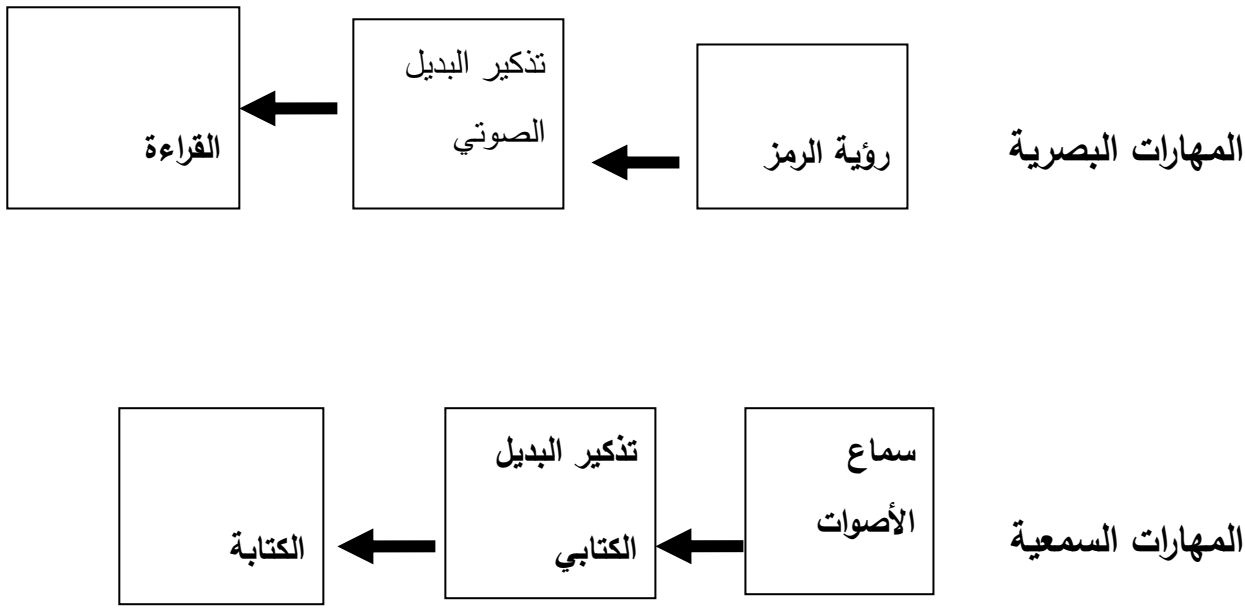
1–مرحلة صورة الكلمة حيث يتعرف الطفل في هذه المرحلة على الكلمة ككل، و هي المرحلة الكلية في القراءة، و التي يسود فيها نمط التعرف البصري الكلي.

2- مرحلة التهجئة و فيها يتعلم الطفل العلاقة أو الاقتران بين الحروف و الصوت الدال عليه. و هذا يعني القدرة على التمييز بين الحروف و كذلك القدرة على استذكار الحروف بتسلسل صحيح.

3- مرحلة الكتابة و فيها يتمكن الطفل من تحويل الرموز المسموعة أو المنطوقة إلى صورة بصرية مكتوبة مع إتباع القواعد الإملائية المعمول بها في اللغة، و بذلك نرى أن الطفل يكتسب القدرة على الكتابة بعد اكتساب مهارات القراءة الأساسية، بمعنى أن مهارة الكتابة تعد مهارة لاحقة لمهارة القراءة.

ففي حالة القراءة فإن الطفل يرى الكلمة فيتبادر إلى ذهنه البديل الصوتي للحروف أو الرموز المكتوبة، أما عندما يطلب منه كتابة الكلمة فتحدث لديه عملية عكس الأولى بمعنى أنه يجب عليه أن يتذكر الرمز الكتابي للأصوات التي سمعها، يوضح النموذج التالي تسلسل هذه المهارات.

**شكل رقم (2) يوضح المهارات الازمة لتعلم القراءة والكتابة .**




(السرطاوي، و آخرون، 2009، ص228)

نلاحظ من الشكل رقم (2)بأن الطفل لكي يتعلم عملية القراءة و الكتابة يجب عليه أن يوظف مجموعة من المهارات و القدرات السمعية و البصرية لإتمام هذه العمليات بنجاح و على العموم فإن بداية تعلم هاتين المهارتين يستلزم من الطفل وقتا و جهدا لتذكر هذا الإقتران بين الرمز و الصوت الذي يمثله في حالة القراءة، و بين الصوت و الرمز في حالة الكتابة.

ومن أهم ما يلاحظ عند المصابين بعسر أو صعوبة القراءة هو بطئهم الشديد في اكتساب مهارة الكتابة. فمن المعروف أن الطفل يكتسب القدرة على الكتابة بشكل تدريجي، حيث يبدأ بالمرحلة العشوائية و التي تشبه عملية الرسم، ثم يتعلم فهم الحركة التي يقوم بها عند نسخ الحروف و الكلمات، ثم ينتقل إلى المرحلة الثانية و هي الكتابة بنفس الطريقة التي يتكلم بها. و في هذه المرحلة يكتسب الطالب العلاقة أو الاقتران بين الحرف المكتوب (الجرافيم) و الصوت المنطوق (الفونيم). بعد ذلك يصل الطفل إلى المرحلة الثالثة و التي تسمى بالمرحلة التمييزية و التي تظهر عادة في الصف الرابع، حيث تختلف الكلمات و الجمل التي يكتبها عن اللغة المحكية بشكل كبير. و في السنين الدراسية اللاحقة يحدث لدى الطفل تطور كبير في الكتابة الإنشائية حيث تظهر لديه الجمل الطويلة و التي تحمل مضمونا و أفكارا معينة يعبر عنها الطفل من خلال استخدام المفردات و العبارات، ورغم الارتباط الموجود بين القراءة و الكتابة، إلا أننا نجد في بعض الحالات من له مستوى جيد في القراءة إلا أنه يعاني من صعوبة الكتابة.

# المحاضرة الثامنة

**أعراض صعوبة القراءة و الكتابة:**

1-**اعراض صعوبات القراءة:** و تتمثل تلك الصعوبات بما يلي:

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة فمثلا ( سافرت بالسيارة) قد يقرأها الطفل سافر بالسيارة.
- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلا ( سافرت بالسيارة) قد يقرأها الطفل (سافرت بالسيارة إلى بغداد).
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا قد يقرأ كلمة ( العالية) بدلا من كلمة ( المرتفعة).
- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلا قد يقرأ ( غسلت الأم الثياب) فيقول ( غسلت الأم ..... غسلت الأم الثياب).

(خطاب،2011، ص68)

- قلب الأحرف و تبديلها، حيث يقرأ الطفل الكلمات و المقاطع معكوسة فقد يقرأ كلمة (رز) فيقول (زر).
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما و المختلفة لفظا مثل (ع،غ)
- و (د،ذ) أو يقرأ (توت) فيقول (دود).

(العنيزات،2009 ،ص،15)

- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول( فيل)
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر الذي يليه.

- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة وغير واضحة.
- صعوبة التركيز عند الإستماع للقصص.
- إدخال كلمات غير موجودة في النص أصلا.
- مستوى الفهم عند الطفل يكون ضعيف.
- يتميز إيقاع القراءة الذي يعاني من صعوبة القراءة بالتردد و التقطع و البداية تكون عبارة عن مقطع خال من الدقة و النص يقرأ بنغمة خاصة و يكون خال من المعنى.

( محمد حولة، 2008، ص69)

**2-اعراض صعوبة الكتابة:** وتتمثل هذه الصعوبات في:

- يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف( د) مثلا قد يكتبه مقلوب.
- يخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين.
- ترتيب أحرف الكلمات و المقاطع بصورة غير صحيحة فقد يكتب كلمات (دار) بهذا الشكل (راد).
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (ناب) يكتبها (باب).
- يحذف بعض الحروف من الجملة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- يضيف حرف غير ضروري إلى الكلمة أو إضافة كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية .

- و قد يجد الطفل صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط بالإضافة إلى رداءته.

(عباس ، حسن، 2009، ص 44-45).

- إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.
- إهمال النقاط على الحروف و عدم وضعها.
- تشوه الحروف و تباعد أحجامها و المسافات بين الكلمات، و تمايل سطور الكلمة و تباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة.
- نقص الطلاقة في الكتابة.

( دانيال هلالاهان، و آخرون، 2007، ص579)

- يواجه مشكلات في تفسير و تركيب الجمل
- يجد صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- يواجه صعوبة في فهم قواعد استخدام اللغة.
- يجعل العيون قريبة جدا من الورقة أثناء الكتابة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.

(البطاينة، و آخرون، 2005، ص168)

- نسخ غير صحيح من السبورة.
- دفاتر مبعثرة و واجبات غير مكتملة تكثر فيها الخربشات و المحو.
- إدارة الرأس عند القيام بالنسخ.

(الوقفي، 2009، ص88)

**- مظاهر صعوبات القراءة والكتابة في اللغة العربية:**

من أهم مظاهر عسر القراءة و الكتابة في اللغة العربية ما يلي:

- مشكلات تتعلق بشكل الحرف حيث أن هذا الأخير يتخذ في اللغة العربية أشكالا مختلفة
- و ذلك حسب موقعه من الكلمة ( ت، ـة، ة....إلخ).
- مشكلات تتعلق بالحركات المختلفة التي يتخذها الحرف حيث يختلف نطقه باختلاف الحركة (فتحة، ضمة، كسرة، سكون).
- مشكلات خاصة بالتنوين.
- مشكلات خاصة بالهمزة ( أن، ؤ، ء، ئ).
- مشكلات خاصة بالتعريف (أل).
- مشكلات خاصة بألف الوصل و الألف الممدوة و الألف المقصورة (ا،ا، ى).
- مشكلات خاصة بتشابه الحروف (ص، ط) مثلا.
- مشكلات النقاط فوق و تحت الحروف بالإضافة إلى تشابهها (ع، غ ).

(السطاوي وآخرون،2009، ص192-193)

- مشكلة اللام الشمسية و اللام القمرية و التمييز بينهما، عند القراءة باللغة العربية حيث لا يميز الطفل بين اللام القمرية التي تكتب و تقرأ و اللام الشمسية التي تكتب و لا تقرأ
- و السبب في عدم قراءة اللام الشمسية هو وجود أصوات أمامية مجاورة لصوت اللام في مكان النطق داخل التجويف الفمي ( موقع التلفظ) مثل الشين و السين و الميم، لذلك فإنه يصعب نطق صوت اللام، أما اللام القمرية فتنطق لوجود أصوات تتبعها بعيدة عن مكان نطق صوت اللام مثل القاف و العين و الخاء.
- مشكلة التاء المربوطة و الهاء في نهاية الكلمة و ذك لوجود تشابه بين الحرفين، حيث أن الاختلاف يكمن فقط في النقاط.

و من الطرق العلاجية التي يقترحها المختصون في هذا المجال ما يلي:

- بالنسبة اللام الشمسية و اللام القمرية:

- توضيح سبب عدم نطقنا لصوت اللام في بعض الكلمات، و ذالك باستخدام كلمات بسيطة قريبة من فهم و استيعاب الطالب.
- يعرض المدرس على الطالب كلمات من كتاب تعليم القراءة تبدأ "بأل" القمرية
- و يطلب منه كتابتها مع وضع علامة السكون فوق حرف اللام.
- يعرض المدرس على الطالب مجموعة من الصور تمثل كلمات تبدأ باللام القمرية
- و يطلب منه توصيل هذه الكلمات بصورة للقمر تكون في وسط الصفحة.
- تكليف الطالب بكتابة كلمات تبدأ باللام القمرية – أسماء لأشياء مألوفة من البيت أو المدرسة و قراءتها.
- تعاد نفس خطوات التدريب مع اللام الشمسية، و من المهم هذا التأكيد على كتابة هذه اللام و عدم نطقها.
- كتابة الكلمات التي تحتوي على اللام الشمسية بوضع علامة الشدة على الحرف الذي يلي حرف اللام، ثم التدريب على قراءة هذه الكلمات.
- وضع مجموعة من الكلمات بعضها يحتوي على اللام الشمسية و تدريب الطالب على وصل هذه الكلمات بصورة للشمس تكون وسط الصفحة، ثم قراءة هذه الكلمات.
- وضع مجموعة من الكلمات تحتوي على اللام الشمسية و أخرى تحتوي على اللام القمرية و تكليف الطالب بتوزيع هذه الكلمات على قائمتين بوضع على أعلى القائمة الأولى صورة شمس و صورة قمر على أعلى القائمة الثانية، ثم يدرب الطفل على قراءة المجموعتين بعد أن يتم توزيعهما بشكل صحيح.

(السرطاوي، و آخرون، 2009، 192-193)

و بالنسبة لعلاج مصاعب بين التاء و الهاء في نهاية الكلمة نجد:

- توضيح الاختلاف بين الحرفين بكلمات بسيطة و قريبة للمستوى اللغوي للطفل.
- استخراج مجموعة من الكلمات تحتوي على الهاء في نهاية الكلمة من كتاب تعليم القراءة و تدريب الطفل على نسخ هذه الكلمات ثم قراءتها.
- يطلب المدرس من الطفل كتابة كلمات من الذاكرة تحتوي على الهاء في نهاية الكلمة و إجراء مراجعة لهذه الكلمات قبل قراءتها. يتم الاستمرار في هذا التدريب حتى يتمكن الطفل من كتابة مجموعة من الكلمات تنتهي بحرف هاء دون أخطاء.
- تعاد نفس الخطوات مع التاء المربوطة، و من المهم هنا تدريب الطفل على ملاحظة الاختلاف في الشكل بين التاء المربوطة ( وجود النقاط فوق الحرف )

و الهاء ( عدم وجود النقاط)، و من المفيد هنا إبراز النقاط بلون مختلف عن الحرف نفسه.

# المحاضرة التاسعة

## صعوبات الحساب

إ ن المعروف أن الأسس العامة لتكوين مفاهيم الحساب عند الأطفال تنشأ في الأعوام الأولى من حياتهم، حيث يقوم تعلم الحساب على حب الاستطلاع.

ويتطور بصورة طبيعية من ممارستهم اليومية وخبراتهم المكتسبة. وهذا يعني أن لدى الأطفال في هذه الفترة رغبة فطرية للتعلم، غير أنها بحاجة إلى الرعاية المكتسبة والدعم اللازمين .

ومن هذا المنطلق، فإن الحساب إذا ما أحسن ربطه بعالم الطفل يكون أكثر استعداداً للدخول إلى المدرسة. ويؤدي هذا إلى التسريع في فهم المبادئ الأولية للحساب.

(صعوبات الحساب،sites.google.com/site/learningdiffculties/swbat-alhsab,2020)

**- تعريف صعوبات الحساب:**

إ نّه اضطراب نوعيّ للتطوّر، مؤسّس على البيولوجيا، وهو يؤثّر في تعلّم الأهليّات الرياضيّة الحسابيّة بطريقة عميقة. إنّه يسمّى "عسر رياضيّ". هذا المرض مستقلّ عن مستوى الذكاء للطفل وعن المناهج التربويّة. تتركّز الصعوبة على قدرة شرح الرموز العدديّة والمعارف الحسابيّة، مثل الجمع، الطرح، الضرب والقسمة. الطفل الذي يعاني عسر الحساب هو الذي يخلط الأعداد والرموز ولا يستطيع أن يجري الحسابات الذهنيّة والعمل بالمجرّدات . يصعب على هؤلاء الأطفال إتمام التمارين الأكاديميّة أو المهام العمليّة، مثل المشاكل أو الحسابات الرياضيّة.

بالتّالي، يتعيّن عسر الحساب كعجز الاتّصالات العصبيّة التي تعالج اللغة العدديّة، ويصعب الأعمال الدماغيّة التي تسمح معالجة ودخول المعلومات العدديّة.

ينتشر عسر الحساب بين الطلّاب بين 3%-6%، إما بين الفتيان أو الفتيات.

يكون عسر الحساب تشوّشا عصبيا في التلفيف داخل الفص الجداري للدماغ. من هذا التشوّش، يتطوّر مثال الفساد الإدراكيّ، عادة، يتطابق عسر الحساب مع عجز المهارات كاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وتنظيم دورة السهر–النوم.

(عسر الحساب الطفولي،www.cognifit.com/ar/pathology/dyscalculia, 2020 )

تشمل الصعوبات الحسابية العديد من المشاكل: مثل الصعوبة في فهم العلاقات بين الأرقام كمشكلة العد المنطقي، و الصعوبات في الربط بين الرموز السمعية و الرموز البصرية

و هناك صعوبات في تعلم طرق العد الأساسي– و صعوبات في تصنيف مجموعات صغيرة داخل مجموعة كبيرة– و صعوبات في فهم المتتالية الحسابية –و صعوبات في تتبع عملية حسابية، و تشويشات في إدراك أساسيات القياس– و صعوبات بالتعبير الحسابي. و في نهاية الأمر يؤدي إلى صعوبة في اختيار الحل المناسب لمعادلة حسابية.

و كما ذكرنا أعلاه أن الصعوبة في الحساب تشمل العديد من المشاكل، لذلك لا نستطيع الإجمال و القول أن جميع الطلاب يعانون من نفس المشكلة، فمثلا صعوبة في فهم مفهوم المتتالية، لأن مشاكلهم مختلفة، لذلك يتوقع بأنه إذا اختلفت المشاكل، فإن هذا يؤدي إلى تعدد أنواع الصعوبات، و هذا يعني أن كل طفل ستكون مشكلته مختلفة عن الآخرين.

**2–أنواع صعوبات الحساب:**

هناك عدة أنواع من الصعوبات الحسابية أهمها:

**– صعوبة التعلم الاصطلاحية:**

تشير إلى مشكلات القراءة للرموز الرياضية / الأعداد.

**–صعوبة التعلم الكتابية:**

نلاحظ أن التلميذ يعاني من ضعف مهارته في كتابة الرموز الرياضية.

**– صعوبة تعلم المفاهيم الرياضية:**

تشير إلى الصعوبة المتعلقة بقدرة الطفل على فهم الأفكار الرياضية.

- **صعوبة التعلم العملية والإجرائية:**

لا يميز التلميذ مثلاً بين الجمع والطرح.

- **هبوط جزئي بكل المهارات:**

بنفس الدرجة يحصل الطالب على نتائج منخفضة بالنسبة للنتائج المتوقعة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الوضع هو المنتشر بكثرة وبصورة واضحة بين جميع أنواع الصعوبات.

كما يتصفون بعجز في تنظيم مساحة النظر ودمج الكميات والأوزان ويظهرون عدة صعوبات في تخيل الجسم والدمج وتآزر العين واليد.

- **الفشل التام في الحساب:**

و هذا يعني أن كل المهارات الرياضية غير سليمة، و لم تطور استعداد عند الطالب لتعلم الحساب

- **هبوط جزئي بكل المهارات الحسابية بنفس الدرجة:**

يحصل الطالب على نتائج منخفضة بالنسبة للنتائج المتوقعة من جيله. و يجب الإشارة هنا إلى أن هذا الوضع هو المنتشر بكثرة و بصورة واضحة بين الصعوبات الثلاثة.

(صعوبات الحساب، sites.google.com/site/learningdiffculties/swbat-alhsab, 2020)

- **فشل قسم من المهارات الحسابية:**

بحيث يكون القسم الآخر من المهارات سليما و خاليا من العيوب، و من المؤكد أن مثل هذا يحتاج إلى العناية و العلاج أكثر، فما هو عليه في الحالتين السابقتين.

ومما يجدر ذكره وجود تعريف آخر للصعوبات الحسابية، إن هذه الصعوبات تظهر على شكل تشويشات في التفكير الكمي. و هذا يعني عدم القدرة على فهم أساسيات

و مراحل رياضية لا تتعلق بالقدرة الكلامية أو القراءة أو الكتابة. كما و يتصعبون في تنظيم ساحة النظر، و دمج الكميات، الأبعاد، الأوزان، و يظهرون عدة صعوبات في تخيل الجسم، الدمج، و تآزر العين و اليد.

(عبد الهادي وآخرون، ،2010،ص181،180).

**أعراض صعوبات الحساب:**

**-أخطاء إجرائية:**

هي مجموعة من الأخطاء المتكررة لدى الطفل، والتي تظهر عند حل العمليات الرياضية كالضرب، والقسمة، والجمع، والطرح.. وغيره.

**-الإخفاق في تعديل الوضع النفس – تربوى**

وتظهر عندما تحتوي المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر.

**-الذاكرة:**

حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.

**-الحركة الكتابية:**

وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.

**-أخطاء الوصف البصري:**

تكمن في بعض المشكلات البصرية عند قراءة الأعداد التي تحتوي على كسور، أو علامة عشرية، حيث يلاحظ على الطفل عدم معرفة مكان العلامة، أو إغفالها عند القراءة.

**-الحكم والاستدلال:**

وهو عدم الوصول إلى النتائج والاستنتاجات السليمة، حيث يعاني الطفل من عدم القدرة على الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات الحسابية.

**-أخطاء في التنظيم المكاني:**

حيث يعاني الطفل من عدم معرفة المكان المناسب للأرقام، فقد لا يعرف العدد المطروح منه في عمليات الطرح، أو يقوم بتبديل الأعداد، أو عكسه.( سليم، ماهي صعوبات تعلم الرياضيات،2019 ,www.tabibby.com)

# المحاضرة العاشرة

# تشخيص صعوبات التعلم

**1- تشخيص صعوبات التعلم:**

- مراجعة السجلات التعليمية.
- إجراء الملاحظات.
- استعراض وتحليل الأعمال المدرسية للطالب.
- اجراء الفحوصات الطبية وفحوصات البصر والسمع.
- دراسة التاريخ التطوري والاجتماعي للطفل.
- تقييم المهارات الحركية الكبيرة والمهارات الحركية الدقيقة.
- تقييم السلوك التكيفي.
- تقييم الكلام واللغة.
- تقييم القدرة العقلية من خلال تطبيق مهارات ذكاء فردية.
- تقييم المهارات الاكاديمية.
- تقييم المهارات الاجتماعية والعاطفية.
- تقييم السلوك.
- تطبيق اختبارات نفسية أخرى حسب الحاجة.

(السيد، 2020، www.faculty.mu.edu.sa/mebrahim )

و يشير ليرنر و آخرون LERNER et all ، و كيرك و كلفانت (1988) أنّ تشخيص الاطفال في سن ما قبل المدرسة هو الخطوة الاخيرة لعملية تتألف من ثلاث خطوات :

**الخطوة الاولى :**

تتمثل في تحديد الاطفال الذين يعانون من تلك المشكلات ، و يعتبر ذلك بحد ذاته مشكلة مجتمعية تتطلب زيادة في الوعي.

**الخطوة الثانية:**

تتمثل في اجراء مسح أولي لأطفال ما قبل المدرسة لتحديد من يشك بوجود مشكلة لديهم ، و ممن لديهم قابلية كبيرة للتعرض للمشكلات المختلفة و يقوم بمسح للقدرات الحسيّة والحركية و الاجتماعية و الانفعالية و اللغوية و الادراكية .

**الخطوة الثالثة:**

هي مرحلة التشخيص الفردي بهدف تحديد المشكلة التي تتطلب علاجاً مبكراً او إجراءات وقائية.

- **تشخيص صعوبات القراءة و الكتابة:**

- **التشخيص الرسمي:**

و يقوم به الخبراء و الأخصائيون و يشمل: الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء و الفحص النفسي للقدرات العقلية و الميول القرائية و سمات الشخصية من قبل الأخصائيين النفسيين، و البحث الاجتماعي للبيئة المحيطة للتعلم في الأسرة و الفصل و الحي بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين و التشخيص التربوي لمظاهر و درجات و أنواع صعوبات القراءة و الكتابة و يتم تشخيص هذه الصعوبات عن طريق مجموعة من الاختبارات.

- **التشخيص غير الرسمي:**

حيث يرى التربويون التشخيص الرسمي يستلزم العديد من الدراسات و الفحوصات و الاختبارات و يستغرق وقتا و مالا و جهدا، لذا يقترحون بدل التشخيص الرسمي غير الرسمي و الذي يقوم به المعلم داخل الفصل حيث يتميز بالخصائص التالية:

- يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة والكتابة 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 والكتابة على مدار العام الدراسي.
- يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي و مناشطه من بين هذه الاختبارات اختبارات القراءة الجهرية حيث يتم اختيار نص من مستوى عمر الطفل و يكون غير مألوف بالنسبة إليه و يقوم التلميذ بقراءته قراءة جهرية و المعلم يستمع إليه و يدون ملاحظاته، و يكتب الكلمات التي قرأها التلميذ قراءة خاطئة و بعد ذلك يقوم المعلم بعد هذه الأخطاء و تصنيفها مثل أخطاء الإبدال، الحذف، الإضافة التوقف، أو قراءة كلمة معكوسة.

(أسامة محمد البطاينة و آخرون،2005، ص 146)

**- تشخيص صعوبات الحساب:**

يواجه الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات صعوبة في العد، فهم لا يدركون مفهوم العد، و بالحالة الطبيعية يدرك التلميذ مفهوم العدد الأخير بحيث يعرف آخر رقم في المجموعة المتسلسلة يدل على عدد المجموعة الكاملة، و على سبيل المثال فإن العدد 5 في المجموعة (1،2،3،4،5) يمثل مجموعة الأشياء التي تم عدها، و من هنا فليس هناك فائدة من أن يعد الطالب مثلا 1-20 لمعرفة مدى استيعابه لقواعد العد فكل الأطفال يمكنهم ذلك، و لكن المطلوب هو أن يعرف التلميذ أن العدد (20) هو محصلة لتسلسل الأعداد السابقة على رقم 20. فلو طلب من التلميذ ذي صعوبة الحساب أن يعد من 15-20 لتعذر ذلك.

تتضح معالم صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال أداء التلميذ عندما يواجه بمسألة حسابية و في مراحل متقدمة بمسائل رياضية حيث يستخدم طرقا غير مناسبة في الحل، الأمر الذي يجعله يعرض عن كل ما يتعلق بالحساب علما أن الحياة اليومية تتطلب وجود حد أدنى من المهارات الحسابية و ذلك من أجل التكيف معها و التعامل مع مقتضياتها.

و لإجراء التشخيص يمكن إجراءات التشخيص العامة التي تستخدم في مجال صعوبات القراءة أو في مجال صعوبات التعلم بصورة عامة، و هذه الإجراءات قد تكون غير رسمية يقوم بها المعلم أو أولياء الأمور ممن يهتمون لشأن تدني تحصيل ابنهم في

الرياضيات، و قد تكون رسمية تتم عبر اختبارات مقننة يجريها إما المعلمون أو المختصون. و في كل الأحوال يمكن إتباع الإجراءات الآتية:

**- تحديد مستوى التحصيل في الحساب:**

يمكن لبعض المدارس أن تحتفظ باختبارات تحصيل مقننة لمرحلة عمرية معينة أو لصف دراسي معين، و إذا لم تتوفر مثل هذه الاختبارات يمكن أن يستخدم في تحديد مستوى تحصيل الطفل الكتب المقروءة أو المعدة لمستويات معينة. و بالتالي يمكن الطلب من الطفل تحديد بعض المهمات الحسابية التي تشملها هذه المادة التعليمية لهذا الصف أو ذلك من أجل تحديد موقع الطفل.

**- تحديد التباعد بين التحصيل و القدرة الكامنة:**

ويتم تحدد التباين من خلال معرفة ما يستطيع التلميذ أن يحصله هو في صف دراسة معين. فإذا قلنا إن التلميذ و هو في الصف الثالث الابتدائي لا يعرف القسمة أو الضرب، إلا أنه يعرف جمع الأعداد و طرحها و نقول إنه تقريبا في مستوى صف ثان ابتدائي، و إذا كان لا يعرف إلا أن يجمع فقط فنقول إنه في مستوى صف أول ابتدائي. و يمكن أن تتعقد العمليات الحسابية و الرياضية في المراحل المتقدمة من التعليم عندما يعجز الطالب مثلا عن التعامل مع الجبر و الهندسة و في المراحل المتقدمة مع الرياضيات المتقدمة و هذا ما نلمسه في المرحلة الإعدادية عندما يتأخر الطالب في مادة الرياضيات فقط و لكنه يستطيع التعامل مع المواد الأكاديمية الأخرى.

**-تحديد مواقع العجز في العمليات الرياضية:**

يقع كثير من الأطفال عندما يتعاملون مع مسائل حسابية بسيطة بأخطاء معينة و غالبا ما تتكرر هذه الأخطاء عندهم. و من أجل تشخيص فعال يلحقه علاج فعال يجب أن يتم التعرف أين يخطئ التلميذ أو الطالب، قد يكون الخطأ في العمليات الإدراكية فالتلميذ يقوم بعمليات الجمع بطريقة صحيحة و لكنه يخلط بين منزلتي الآحاد و العشرات فمثلا من الأخطاء الشائعة 15+16=21 15×5=525 64+59=1113.

أو قد تكون الأخطاء ذات علاقة بإعادة التسمية أو إعادة التجميع و ذلك بسبب الفشل في إعادة تسمية الرقم الواقع إلى اليسار مثل:

$22=17+15$ $210=5\times12$

أو قد تكون الأخطاء ذات علاقة بالخطوات المتسلسلة ضمن الطريقة أو الإجراء المستخدم و ذلك بعمل الخطوات بترتيب خاطئ أو القفز عن بعض الخطوات.

و في المراحل المتقدمة قد يظهر العجز في عدم القدرة على تمثل بعض الرموز الدالة على المجموعات و انتمائها أو في عدم القدرة على تمثيل الرسوم الهندسية و كيفية البرهنة على مسائلها.

**2-اجراءات تقييم صعوبات التعلم :**

يمكن أن تتم إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم من خلال :

**-الملاحظة المدرسية :**

و يقوم بها المدرس أو شخص آخر موجود مع المدرس داخل الفصل الدراسي ، حيث يتم ملاحظة و تسجيل كل سلوكيات الطفل داخل الفصل من أنشطة و حركات و دافعية للإنجاز و تخصيله الدراسي و يتم ذلك على فترات متفاوتة .

**-المقابلة الإكلينيكية :**

تجرى المقابلة مع الطفل و مع الأسرة ومع المدرس ... الخ مع جمع معلومات عن الطفل و الأسرة و الاستفادة منها في التشخيص و العلاج و تتضمن المعلومات أسئلة عن حالة الطفل الصحيّة ، معلومات عامة عن الاسم ، تاريخ الميلاد ... الخ ، معلومات عن مدى انتظامه في المدرسة و تحصيله الدراسي و علاقته مع المعلم و التلاميذ و سلوكه في الصف . بحيث تكون معلومات وافية عن الطفل من خلالها يمكن رسم بروفيل عن حالة

الطفل . (و يتم التعرف من خلال المقابلة و الملاحظة الإكلينيكية و الاختبارات على المظاهر الرئيسية لحالات صعوبات التعلم.

https://educapsy.com/etudes) تشخيص واستراتيجيات علاج صعوبات التعلم، 2015)

**3-الأدوات والاختبارات الخاصة بصعوبات التعلم:**

إنّ القياس و التقييّم للأطفال ذوي صعوبات التعلم من المحاور المهمة التي تتوقف عليها جميع الانشطة من تخطيط و وضع أهداف و طرق و وسائل و أساليب التعليم و غيرها . ويمكن قياس مظاهر صعوبات التعلم و تشخيصها بعدّة أدوات و هي :

**أ-الملاحظة الاكلينيكية :**

تساعد الملاحظة الاكلينيكية الخبراء في جمع المعلومات عن مظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل ، و يمكن ملاحظة الطفل في ظروف معينة للضبط و التحكم ، كما يمكن ملاحظة سلوك الطفل في غرفة الصف و ملعب المدرسة ، و تستخدم الملاحظة الاكلينيكية للتعرف على المشكلات اللغوية ، و المشكلات المتعلقة بالمهارات السمعية أو البصرية.

و يتم التعرف من خلال الملاحظة الاكلينيكية على المظاهر الرئيسية لحالات صعوبات التعلم و هي:

**-الادراك السمعي:**

و التي تتضمن القدرة على اتباع التعليمات اللفظية و القدرة على استيعاب النقاش الصفي و القدرة على التذكر السمعي و فهم المعنى الكلّي .

**اللغة المنطوقة:**

و تتضمن القدرة على التعبير اللفظي الصحيح و القدرة على النطق و التذكر و ربط الخبرات ببعضها.

**-الخصائص السلوكية:**

تتضمن القدرة على التعاون و الانتباه و الادراك و التمييز مع المواقف الجديدة و التآزر الحركي العام و التوازن الحركي العام.

(عباس ، رجب ، 2008، ص127)

**ب-دراسة الحالة :**

تُعدُ طريقة دراسة الحالة من الطرائق التي يمكن من خلالها التعرف على تاريخ الحالة و عائلته و حياته المبكرة وبيئته المنزلية و اكتشافها بوضوح كامل و يشير ليرنر LEANER,1976 الى الاسئلة المتعلقة بدراسة الحالة و هي :

- خلفية الطفل العامة و حالته.
- نمو الطفل الجسمي.
- النمو التربوي للطفل النمو الاجتماعي و الشخصي .
- و تجرى المقابلة مع الطفل و الاسرة و مع المدرس ... الخ

تجمع المعلومات الخاصة بالطفل للاستفادة منها في التشخيص و العلاج و بالإضافة الى الاسئلة الخاصة بالمعلومات العامة عن الاسم و اللقب و تاريخ الميلاد و حالة الطفل الصحيّة ... نجمع معلومات عن مدى انتظامه في المدرسة و تحصيله الدراسي و علاقته مع المعلم و التلاميذ سلوكه في الصف بحيث تكون وافية شاملة من خلالها يمكن رسم بروفيل عن حالة الطفل .

**ج- الاختبارات المقننة:**

تفيد هذه الاختبارات في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منها :

-اختبارات التحصيل المقننة في مجال القراءة و التهجئة و الحساب

و هي من أكثر الاختبارات الشائعة استخدامًا في مجال الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و ذلك لأن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يعد السمة الرئيسية التي

يمكن ملاحظتها قياسها عند التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم و تستخدم نتائج هذه الاختبارات في تحديد جوانب الضعف العام في التحصيل الدراسي .

**-اختبارات القدرات العقلية:**

تهدف هذه الاختبارات الى معرفة ما اذا كان التلميذ يعاني من تدني في قدراته العقلية و ذلك لاستبعاد أثر الاعاقة على تحصيل التلميذ و من اشهر اختبارات القدرة العقلية : اختبار وكسلر لذكاء الاطفال و اختبار ستانفورد بينيه للذكاء

**-اختبارات العمليات السيكولوجية:**

إن الهدف من هذه الاختبارات هو تشخيص العجز في العمليات الاساسية اللغوية الادراكية و الادراك البصري التي تدخل في عملية التعلم و منها:

**-مقاييس التطور الادراك البصري:**

تهدف الى قياس جوانب خاصة بالإدراك البصري مثل : لتآزر العين مع الحركة اختبار الشكل و الارضية ، اختبار ثبات الشكل ، الوضع في الفراغ ، اختبار العلاقات المكانية.

**-اختبارات القدرات النفس لغوية:**

تحتوي على اختبارات للاستقبال السمعي والبصري ، و الترابط السمعي و البصري واختبارات التعبير اللفظي و التعبير الاشاري ، و الاكمال السمعي و البصري و التذكر السمعي المتسلسل و البصري المتسلسل كما توجد عدّة اختبارات للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتكون من اختبارات فرعية خاصة ب : قدرة التلميذ على الاستيعاب و قدراته اللغوية من استخدام مفردات وأسماء و كلمات ، التناسق الحركي و السلوك الشخصي و الاجتماعي.

**-اختبارات التكيف الاجتماعي:**

تهدف هذه الاختبارات الى التعرف على مظاهر النمو و التكيف الاجتماعي للتلميذ للكشف عن المظاهر السلبية في التكيف الاجتماعي.

تهتم هذه الاختبارات بوظائف الاستقلالية الشخصية ، التطور الجسمي ، التطور اللغوي التوجيه الذاتي ، درجة الثقة بالنفس ، السلوك النمطي .. الخ .

**-الاختبارات المسحية السريعة:**

و قد سميت بهذا الاسم لأنها تهدف إلى التعرف السريع بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتهدف هذه الاختبارات إلى التعرف إلى مهارات القراءة و مستوياتها و أنواع الأخطاء القرائية ، و قدرة الطفل على التمييز بين المفردات المختارة من كتب الصف و مدى قدرة الطفل في التعامل مع العمليات الحسابية الأساسية الأربع : الجمع ، الضرب الطرح، القسمة.

عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم في وقت مبكر مهمة جداً لأن التشخيص يضع المختصين في الاتجاه الصحيح للتخطيط للبرامج التربوية العلاجية المناسبة . و قد أثبتت الكثير من الدراسات فعالية البرامج و الأنشطة المقدمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم نتيجة الكشف المبكر عنهم.

( https://educapsy.com/etudes ،2015تشخيص واستراتيجيات علاج صعوبات التعلم)

# المحاضرة الحادية عشر

## علاج ذوي صعوبات التعلم:

### 1- مداخل علاج ذوي صعوبات التعلم:

**أ- المدخل القائم على الحواس المتعددة:**

تباينت مداخل علاج ذوي صعوبات التعلم تبعاً لنظرة أصحاب كل مدخل منه إلى العوامل المسهمة في الصعوبة، وفيما يلي عرض لأهم مداخل العلاج الرئيسة: يعد (صمويل اورتون samuel Orton) من أوائل المختصين الذين استخدمو اسلوب التعليم متعدد الحواس و ذالك في عشرينات القرن الماضي حيث طبق هذا الأسلوب في أحد المراكز المختصة بتدريب الأطفال الذين يعانون من صعوبة في اكتساب مهارة القراءة في إحدى الولايات الأمريكية. و قد تأثر اورتون عندما صمم أسلوبه الخاص في تعليم القراءة بالأسلوب الحسي-الحركي الذي اقترحه كل من جريس فيرنلاند (Gase Fernald) و (هلين كيلر Helen Keller).

و قد افترض بأن الإحساس بالحركة اثناء لمس الحرف يعزز الارتباط بين الصورة البصرية و السمعية لهذا الحرف، مما يساعد الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في قراءة الحروف كعكس الحروف أثناء القراءة أو الكتابة (b/d على سبيل المثال) من التعرف بشكل صحيح على الحروف.

و في عام 1936 ظهر اسلوب آخر يعتمد على نظرية أورتون حول عسر القراءة و يعد تطويرا لأسلوبه في التغلب على مشكلة القراءة، قام بتطوير الأسلوب كل من أنا جلنجهام و بيسي ستلمان (Anna Gillingham & Bessie Stillman). و منذ ذالك التاريخ ظهرت عشرات الأساليب التي تعتمد في جوهرها على توظيف حواس متعددة في تعلم القراءة

(السرطاوي و آخرون، 2009، ص171-172)

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتحدد للحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار (Visuel )

و حاسة السمع (Auditory) وحاسة الحركة ( Kinesthetic) ،وحاسة اللمس (Tactile) في تعليم القراءة، و تقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

– تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.

–تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية لدى الطفل الواحد، مما يفرض عليه تفضيلاً حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات .يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائل أو الحواس، بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في استقبال النشاط للمعلومات أو المؤثرات.

(السيد، 1980 ، ص21)

ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لتلاميذه. فبجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه. ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه. ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها لعدة مرات.

**طريقة فيرناند: Methode FERNAND**

تعتمد هذه الإستراتيجية على الطريقة الكلية في تعليم القراءة و الكتابة و عدم استخدام الطريقة الصوتية، وتتميز هذه الطريقة في أنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال كتابة الطفل لقصة مستخدما كلماته ، والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ، وهي تتفق مع طريقة تعدد الوسائط أو الحواس إلى حد كبير لكنها تختلف: عنها في نقطتين هما

– تعتمد هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللّغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطًا وإقبالاً على موقف القراءة.

ويمكن تطبيق طريقة فرنالد على أربعة مراحل متتالية هي:

- يختار الطفل بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها. ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم ملون, ثم يتتبع الطفل الكلمة بإصبعه مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها (يستخدم الطفل في هذه الحالة حاستي اللمس و الحس حركية).
- يطلب من الطفل تتبع كل كلمة من كلماته, مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة, ويردد الطفل الكلمة بنفسه ثم يكتبها.
- يتعلم الطفل كلمات جديدة عن طريق إطلاعه على الكلمات المطبوعة في الكتاب المدرسي وتكرارها ذاتيا أو ذهنياً قبل كتابتها.

- يمكن للطفل أن يتعرف على الكلمات الجديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة.

(صعوبات القراءة وعلاجها ومظاهرها وخصائصها السلوكية، http://www.startimes.com)

**-طريقة أورتون – جيلنجهام (Gillinghan methd )**

ترتكز هذه الطريقة على تعدد الحواس، والتنظيم أو التصنيف والتركيب اللّغوي المتعلق بالقراءة، والتشفير أو التمييز والتعليم التهجي كما ترتكز الأنشطة المبنية على هذه الطريقة على تعليم الطفل نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها أو دمجها فيتعلم الطفل نطق المزاوجة بين الحروف ونطقها ومعرفة أصواتها المقابلة لها، وهذه تقوم على الآتي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف

-ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.

- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

(سيد عبد العال، د.ت، ص 15-16)

و بني هذا الأسلوب على نظرية أورتون في عسر القراءة و التي افترضت أن السبب يعود إلى عدم وجود سيطرة لأحد شقي الدماغ في ما يتعلق بالمهارات اللغوية، مما يؤدي إلى عكس أو قلب الحروف بسبب الانعكاس الخاطئ لصورة الحروف في الدماغ.

و تعرف هذه الطريقة بمسمى الطريقة الهجائية أو (نموذج الفونيمات الهجائية) و قد تم البدء بهذه الطريقة و البرنامج الخاص بها في ستينات القرن الماضي في مستشفى رايت للأطفال في ولاية دالاس الأمريكية.

و استمر تطويره و تطبيقه لمدة عشر سنوات على مجموعة مؤلفة من 1000 طالب يعانون من عسر القراءة في المرحلة الابتدائية.

و تعتمد هذه الطريقة البدء من الجزء ثم الانتقال إلى الكل. فيتعلم الطفل الحرف ثم الكلمة ثم الجملة، أي أن هناك تسلسل هرميا في التدريب على الاقتران بين الصوت و الحرف من خلال استخدام التتبع للتأكيد على شكل الحرف

و تسلسل الحروف في الكلمة، و كذالك استخدام النسخ بغرض تطوير الذاكرة البصرية للحروف و الشكل الذي تأخذه في الكتابة. و أخيرا استخدام الإملاء بغرض تطوير الانتباه السمعي و تطوير القدرة على الربط بين المثير السمعي (الأصوات المسموعة) و المثير البصري (الحروف المكتوبة) و تطوير مهارة الاستماع بالشكل العام. و يعد توثيق مدى تقدم الطفل في اكتساب المهارات الأساسية في القراءة من الخطوات المهمة جدا في هذا البرنامج.

و يستخدم لتحقيق هذا الهدف مقياس دقيق لقياس مهارة تهجئة الكلمات و تمييز الحروف و الإملاء و الكتابة اليدوية.

و يدرب الأطفال المصابون بعسر القراءة وفق هذه الطريقة من خلال جلسات (دروس) يومية بحيث تشتمل الجلسة الواحدة على عدد متنوع من الأنشطة و التدريب على مهارات محددة و قد تستمر الجلسة الواحدة من 3 إلى 10 دقائق.

(الوقفي، 2011، ص322- )

**1-2- مدخل التدريب على العمليات النفسية:**

تعتبر العمليات النفسية في هذ المدخل قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، ويهدف هذا المدخل إلى إزالة الاسباب ويحدد ويحدد سبب واحد، ويصمم العلاج حوله، ويشتمل على طرق علاج القصور البصري والإدراك البصري واضطراب الإدراك السمعي ومهاراته الفرعية، وطرق علاج الاضطراب السلوكي واضطراب المخ الوظيفي.

**-تدريبات لعلاج عيوب نظام الإدراك:**

و قد قدم هويل تدريبات لعلاج اضطراب الادراك البصري العصبي، والتناسق البصري الحركي، وحركات العين، إلا أن النتائج أشارت إلى عدم فاعلية تلك التدريبات في رفع مستوى الأداء القرائي لذوي صعوبات القراءة، ويلاحظ أن التدريب على العمليات النفسية يركز على الصعوبات النمائية النفسية دون التركيز على المحتوى وهو يناسب الطلاب في مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة كوقاية من صعوبات القراءة..

**1-3- المدخل القائم على التدريس المباشر:**

يعرف التدريس المباشر بأنه: " ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء أفكار المعلم الذاتية (الخاصة) وهو يقوم توجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي. حيث نجد أن المعلم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقاً لاختبارات محددة يستهدف

منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم، ويبدو أن هذا الأسلوب يتلاءم مع المجموعة الأولى من طرق التدريس خاصة طريقة المحاضرة والمناقشة المقيدة.

ويركز هذا المدخل على المهارة، ويتم فيه تجزئة المهارة إلى خطوات صغيرة وبناء دروس محكمة الصياغة تقدم من خلالها أجزاء المهارة، حيث يتم التعرف على الكلمة كوحدة متكاملة، وملاحظة ما بين الكلمات من أوجه الشبه والخلاف، ولا يهمل هذا المدخل المعلومات الصوتية والتركيبة للكلمات.

ويتم التعليم وفق هذا المدخل في شكل مجموعات صغيرة مع الحفاظ على الخطو الفردي لكل متعلم لضمان نشاطه في عملية تعلمه، ويتميز هذا المدخل باستخدام استراتيجيات يمكن تعليمها من خلال عدد محدود من الأمثلة، ولكنها قابلة للتعميم على نطاق أمثلة أوسع، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، والتصحيح الفوري لأخطاء المتعلمين، وتنظيم التعلم بعناية للبناء على المهارات القبلية، وتقديم تطبيقات متعددة للمهارة، واستخدام نقاط قوة المتعلم لتقوية دافعيته للتعلم من خلال معرفته بنتائج تعلمهم وامتداح سلوكيات المتعلمين المرغوبة واستخدام الألعاب المشوقة، وقد توصل سوانس إلى أن استخدام التدريس المباشر في علاج صعوبات القراءة يؤدي إلى نتائج أفضل من مدخل التدريس الضمني، حيث توصل من خلال تحليل نتائج طرق العلاج المختلفة في أبحاث علاج صعوبات القراءة إلى فاعلية التدريس المباشر في علاج صعوبة تعرف الكلمة، والفهم .ص

**- القراءة العلاجية والتصحيحية:**

أصبح التعليم العلاجي من الأنماط التعليمية الذي يعتمد عليه التربويين حيث يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها الطلاب أو في أين منها والتعليم العلاجي والتدخل العلاجي يسمح باستخدام كافة الآليات الطبية أوالتربوية، السلوكية والمعرفية، والنفس عصبية والإنسانية، المباشرة وغير المباشرة لتحسين المهارات النمائية والأكاديمية، باستخدام آليات معينة، لفئة معينة، بالتطبيق على محتوى معينة لفترة معينة لتحقيق الأهداف المرغوبة. :

والقراءة العلاجية هي أسلوب يتضمن علاج ما فشلت في تحقيقه القراءة النمائية والقراءة الصامتة، وهي توجه لمن يعاني صعوبة أو عسر القراءة، وغالباً ما يتم هذا في فصل علاجي.

ويتم ذلك من خلال الإجراءات التي تستخدم مع الأطفال ممن لا زالت مهارة القراءة عندهم غير متطورة بعد تعريضهم للقراءة النمائية، وكذلك القراءة التصحيحية .

وأحيانا ما يطلق على هؤلاء الأطفال ذوي العسر القرائي Dyslexia مما يدل على عجز جزئي لديهم في القدرة وفهم ما يتم قراءته – قراءة صامتة أو جهرية – ومن الممكن أن يكون لديهم صعوبة خاصة في الجوانب النمائية (الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير أو العجز اللغوي) والتي تتدخل في عملية القراءة والنجاح فيها، ففي هذه الحالات يجب علاج تلك الصعوبات الخاصة والجوانب النمائية المرتبطة بها.

( برو، 2018، ص355-366)

**-استراتيجيات التدريس العلاجي لذوي صعوبات في تعلم الرياضيات:**

من أهم الاستراتيجيات التدريسية الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعللم في الرياضيات

-تفعيل دور المتطلبات و المهارات السابقة في الرياضيات:

تعتمد الرياضيات على الأنشطة العقلية المعرفية التراكمية، ولذا فان للمهارات السابقة، لغة لتدعيم الأنشطة والممارسات اللاحقة التي يتعين مراعاتها والتأكد منها قبل البدء بالتدريس اللاحق.

**-الانتقال التدريجي من المحسوس إلى المجرد:**

يمكن لمعظم التلاميذ تعلم مفاهيم الرياضيات إذا تم الانتقال بشكل مرن من المحسوس إلى المجرد، ويمكن للمدرس أن يخطط لهذه العمليات عبر ثلاث مراحل:

**المرحلة الحسية:**

يعتمد المدرس على تحفيز التعلم من خلال المثيرات الحسية المختلفة

**المرحلة التمثيلية:**

يمكن استخدام الصور والأشكال الممثلة لأشياء حقيقية أو فعالة

**المرحلة التجريدية:**

هنا يعتمد المدرس على الرموز والمفاهيم الرياضية

**-النمذجة :**

إذ يقوم المدرس ببعض الوظائف التعليمية يعتمدها المتعلمون كنمادج في وضعيات مشابهة

**-انتقال أثر التدريب:**

و الذي يحدث عندما يتعلم التلاميذ مفاهيم مجردة ومبادئ أو اتجاهات عامة يطبقونها في وضعيات أخرى جديدة لها نفس العناصر أو المكونات التي تتكون منها مواقف التعلم الأصلية السابقة-

**-طريقة ما وراء المعرفة:**

ويتم ذلك من خلال العمل على مساعدة التلاميذ على التفكير في المهمات التي يواجهونها، ثم توظيف استراتيجيات التي من شأنها تطوير عمليات التذكر لديهم

**-استخدام التقنية:**

لكل متعلم أسلوبه في التعلم، لذا فان استخدام التقنية في التعليم و التعلم سواء أكان جماعيا أو فرديا يساعد على تحقيق مفهوم تفريد التعليم وتعزيز التعلم الذاتي واستمراره

(لشهب،2015 ،ص158)

**خاتمة:**

يتبين لنا من خلال استعراض مقياس صعوبات التعلم أنه صعوبة تعلمية تبدأ مع الاطفال في مرحلة مبكرة من أعمارهم وغالبا ما تكون الصعوبات النمائية سببا في حدوث الصعوبات الاكاديمية ، كما أن هذه الصعوبة تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للطفل رغم أن لديهم نسبة ذكاء عادية أو مرتفعة، وهذا ما يجعل هذه الفئة محيرة وصعبة في تشخيصها إذ يجب توفر مختصين مدربين على استخدام الاختبارات و المقاييس كما يجب الحث على التشخيص المبكر من خلال توعية المعلمين والاهل لان هذه الصعوبة تستمر مع الطفل مدى الحياة .

**المراجع و الهوامش:**


– أبو مغلي سميح ، د.ت، حابس سليمان العواملة، مصطفى الفار، طرق تعليم القراءة و الكتابة للأطفال، د.ط، الأهلية للنشر و التوزيع، عمان– الأردن.

– أبونيان ابراهيم، 2001، صعوبات التعلم– طرق التدريس و الاستراتيجيات المعرفية، ط1، الرياض – المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.

– الأمين ناهد، الفاضل حسن، 2017، القلق النفسي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة تعليم الأساسي بالمدارس الحكومية بمحلية بحري ولاية الخرطوم بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في علم النفس الاجتماعي.

– باي حورية ، 2002، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة و المكتوبة عند أطفال المدارس العادية، ط1، دار القلم للنشر و التوزيع، دبي –الامارات.

– بحري صابر، خرموش منى، صعوبات–التعلم–بين–المفهوم– والأسباب–، ps://jilrc.com/

– برو محمد،2018، صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد، 178، الجزء الثاني، مصر.

– البطاينة أسامة محمد، و آخرون، 2005، صعوبات التعلم النظرية و الممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان– الأردن .

– بن عباس نصيرة، صعوبات الإدراك البصري والسمعي وأثرها على تعلم الرياضيات لدى التلميذ، مجلة التربية و الصحة النفسية العدد السابع،الجزائر2، www.asjp.cerist.dz/en/article/62322

– بن عيسى حنفي، 1993، محاضرات في علم النفس اللغوي، الجزائر، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية.

- جبل فوزي محمد، علم النفس العام، 2001، المكتب الجامعي الحديث ، بيروت.

- جلجل نصرة محمد عبد المجيد، 1995، العسر القرائي ("الدسليكسيا" دراسة تشخيصية علاجية)، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة- مصر.

- حاج صابري فاطمة الزهراء ،2005،عسر القراءة النمائ وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى رسالة ماجستير جامعة ورقلة.

- الحجار محمد ، 1989، الطب السلوكي المعاصر، ط1، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان.

- الحمصي دعاء، 2010، صعوبات التعلم الثانوية،
https://mind.yoo7.com/t165-topic

- حولة محمد، 2009، الارطفونيا( علم اضطرابات اللغة و الكلام و الصوت)، ط1، عمان-الاردن، دار هومة للطبع و النشر و التوزيع.

-خطاب عمر محمد، 2011، مقاييس في صعوبات التعلم، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، عمان- الأردن.

- الخطيب جمال، و آخرون، 1997، المدخل إلى التربية الخاصة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، العين- دولة الامارات العربية المتحدة.

- رشيد ابراهيم، علاج اضطرابات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم، 2016،
http://www.ibrahimrashidacademy.net/

- الروسان فاروق، 2001، سيكولوجية الأطفال غير العاديين -مقدمة في التربية الخاصة، ط5، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان - المملكة الأردنية.

- الزيات، 1998، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، مصر.

- السرطاوي، زيدان و آخرون، 2001، مدخل إلى صعوبات التعلم، ط1، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض -السعودية-.

-السرطاوي عبد العزيز، وآخرون، 2009، تشخيص صعوبات القراءة و علاجها، ط1 ، دار وائل للنشر، الأردن.

- السرطاوي زيدان أحمد ،1996، صعوبات التعلم في المدارس، ww.alukah.net/socia

- السعيدي أحمد، 2009، مدخل إلى الديسلكسيا (برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة)، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الاردن.

- سليم محمد، 2019، ماهي صعوبات تعلم الرياضيات، www.tabibby.com,

-السيد عبد الحميد سليمان، 2003، صعوبات التعلم والإدراك البصري ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر.

- سيد عبد العال عبد المنعم، د.ت، طرق تدريس اللّغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، مصر.

- السيد محمد أحمد، 1980، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربية، ط1، دار العودة، بيروت، لبنان.

- السيد منى توكل، اساليب لتشخيص صعوبات التعلم،
/ faculty.mu.edu.sa/mebrahim

- الشريف ، عبد الفتاح عبد المجيد، 2011، التربية الخاصة و برامجها العلاجية ، ط1، مكتبة الأنجلو ، القاهرة – مصر.

- الصبي عبدالله محمد ،2016،أطفال الخليج،خصائص صعوبات التعلم، نشر بالعددين 17 و18 من مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية الخاصين بصعوبات التعلم.

- عباس علي إيمان، رجب حسن هناء،2008 ، صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق (برنامج متكامل)، الأردن، بدون طبعة، دار المناهج النشر و التوزيع.

– عبد الهادي نبيل ، أبو حشيش عبد العزيز، خالد عبد الكريم بسندي، 2009، مهارات في اللغة و التفكير، ط3، دار المسيرة، عمان– الأردن.

– عبد الهادي نبيل، وآخرون، 2010، بطء التعلم وصعوباته عمان ،الأردن، ط2،دار وائل للنشر والتوزيع.

– عبد بني هاني وليد، 2008، صعوبات التعلم ( أنشطة تطبيقية و طرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم)، ط1، دار عالم للثقافة، عمان.

– العبيدي، محمد جاسم، 2009 ، علم النفس التربوي وتطبيقاته ، (دط) ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن.

– عجاج خيري، 1998، صعوبات القراءة و الفهم القرائي (التشخيص و العلاج)، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة –مصر–.

– علي عيسى مراد، و آخرون، 2007، المخ ذو صعوبات كتابة و العسر الكتابي، ط1، دار الوفاء للنشر و التوزيع، الإسكندرية –مصر.

– العنيزات صباح، 2009، نظرية الذكاء المتعددة و صعوبات التعلم ( برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة و الكتابة)، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان–الأردن.

–عورتاني طيبي سناء، و آخرون، 2009، مقدمة في صعوبات القراءة، ط1، دار وائل للنشر، عمان–الأردن.

– غسان أبو فخر، 2007، صعوبات التعلم وعلاجها، دط، منشورات جامعة دمشق، الاردن.

– فندي العبد الله محمود، 2007، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، أربد– الأردن.

–القبالي، يحي أحمد، 2003، مدخل إلى صعوبات التعلم، ط2 ، دار الطريق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

– القحطاني محمد بن عبدالله آل سرحان ، خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، أطفال الخليج.

– القريطي عبد المطلب أمين، 2001، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، عمان، دار الفكر العربي ، الاردن.

– كامل محمد علي، 2003، صعوبات التعلم الأكاديمية– بين الفهم و المواجهة، د.ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

– لشهب أسماء،2015، تشخيص صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية وأساليب علاجه،_ دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، العدد15،الوادي.

– محجوب ابراهيم وجيه، 2002، التعلم والتعليم والبرامج الحركية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– ممادي شوقي،2013، النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، العدد 13، جامعة الوادي.

–الوقفي راضي، 2011، صعوبات التعلم –النظري و التطبيقي–، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الاردن.

– هلالاهان دانيال وآخرون، 2007، صعوبات التعلم مفهومها–طبيعتها– التعلم العلاجي، ط1، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن.

– الاستراتيجيات المعرفية في التدريس العلاجي لذوي صعوبة الإدراك، 2016، www.educapsy.com/services/strategie-cognitif-enseignement-curratif-difficulte-perception،

– اضطراب الادراك الحركي، sites.google.com/site/ldinchildren/ldtypes/Dyspraxia,2013

- تشخيص واستراتيجيات علاج صعوبات التعلم، 2015، تاريخ الدخول 2020/09/05
https://educapsy.com/etudes
- عسر الحساب الطفولي ،www.cognifit.com/ar/pathology/dyscalculia, 2020
- صعوبات الحساب ،sites.google.com/site/learningdiffculties/swbat-alhsab,2020
- صعوبات القراءة وعلاجها ومظاهرها وخصائصها السلوكية، تاريخ الدخول 2020/09/07
http://www.startimes.com
- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، تاريخ الدخول www.educ.sa.2020/09/10
- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم،2016، تاريخ الدخول 2020/09/02،
enscprsvt.wordpress.com

- Brin. F, Courrier. C, Lederlé E., Masy V, 1997, Dictionnaire d'orthophonie L'ortho, France.
- Dumont. A, 2003, La Dyslexie,( reconnaitre et traiter chez l'enfant, comprendre et faire accepter ce trouble, aider l'enfant à vivre la dyslexie et à le surmonter, Ed solar, Paris,.

- Launney, 1949, Congrès des pédiatres de langue française, P.U.F, France.

- Mucchielli.R & Bourcier .A , 1974, La dyslexie, Maladie du siècle, Ed , E.S.F, Paris- France.

- Mucchielli.R .R& Bourcier. A, 1968, la dyslexie , maladie du siècle , E.S.F Paris- France, .

- Noel J-M. , 1976, La dyslexie en pratique éducative ,Ed Doin, Paris- France.

- Rondal.J.A & Coll, 1985, Trouble de langage ; Diagnostic et rééducation, 2em ED, Pierre Mardaga- Bruxelles, Belgique .

- Rondal .J.A & allyson, Trouble du langage- diagnostic et rééducation- édition Mardaga,Bruxelle, sans date.
- Rondal .J. A et Seron .X, 1999, Trouble du langage bases théorique, diagnostic et rééducation, Mardaga, Bruxelles.
- Sillamy.N , 1980, Dictionnaire encyclopédique de psychologie, bordas, tome2, Paris.
- thomas Jaques ,- Approche, neurocognitive des troubles de l'attention, paris, www. PSYCHOMOTRICITE.fr le: 02 janvier 2004.

- velintino, 1987, dyslexie- revue de science & vie, N06.