الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
المجلس العلمي للكلية

أم البواقي في:2022/10/09

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية

المنعقد يوم 08 مارس 2021

الموضوع: المصادقة على مطبوعة بيداغوجية

بناء على محضر اللجنة العلمية لقسم العلوم الاجتماعية و على التقارير الإيجابية للخبراء خماد محمد ، زروالي وسيلة ، زكية العمراوي ، المعتمدين لتقييم مطبوعة "**التكفل بذوي صعوبات التعلم**"موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر ارشاد وتوجيه المقدمة من طرف **الدكتورة عداد وسام**،**تم اعتماد المطبوعة البيداغوجية على أن يتم وضع نسخة على الموقع الإلكتروني.**

رئيس المجلس العلمي

جامعة ام البواقي
المجلس العلمي
رئيس المجلس العلمي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
د. بن حسين سميرة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية

مطبوعة بيداغوجية في مقياس :

التـكفـل بذوي صعوبـات التعلم

موجهة لطلبة السنة الاولى ماستر تخصص ارشاد وتوجيه

إعداد: د/ عداد وسام

2020/2021

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية

مطبوعة بيداغوجية في مقياس :

التـكفـل بذوي صعوبـات التعلم

موجهة لطلبة السنة الاولى ماستر تخصص ارشاد وتوجيه

إعداد: د/ عداد وسام

2020/2021

فهرس المحتويات

المحاضرة الأولى: مدخل عام

مقدمة

المحاضرة الثانية: نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم

تقديم

1- التطورات المبكرة

2- التطورات المباشرة

3- ظهور مصطلح صعوبات التعلم

المحاضرة الثالثة: تعريفات صعوبات التعلم

تقديم

1- التعريفات الطبية

2- التعريفات التربوية

3- التعريفات الشاملة

المحاضرة الرابعة: علاقة صعوبات التعلم ببعض المفاهيم الأخرى

تقديم

1- صعوبات التعلم والتأخر الدراسي

2- صعوبات التعلم والتخلف الدراسي

3- صعوبات التعلم والتخلف العقلي

4- صعوبات التعلم وبطء التعلم

المحاضرة الخامسة: محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم

تقديم

1- محك التباين

2- محك الاستبعاد

3- محك التربية الخاصة

4- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج

-5 محك العلامات النيورولوجية

المحاضرة السادسة: تصنيف صعوبات التعلم

تقديم

تصنيفات صعوبات التعلم

-1 صعوبات التعلم النمائية النفسية

-2 صعوبات التعلم الأكاديمية المدرسية

المحاضرة السابعة: أسباب صعوبات التعلم

تقديم

مسببات صعوبات التعلم

-1 العوامل الفردية

-2 العوامل البيئية

-3 العوامل الفردية البيئية

المحاضرة الثامنة: خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تقديم

-1 صعوبات في التحصيل الدراسي

-2 صعوبات في الإدراك والحركة

-3 اضطرابات اللغة والكلام

-4 صعوبات في عملية التفكير

-5 الخصائص السلوكية

المحاضرة التاسعة: تشخيص صعوبات التعلم

تقديم

الهدف من عملية التشخيص

-1 الملاحظة

-2 تاريخ الحالة

-3 المقابلة الإكلينيكية

-4 الاختبارات

المحاضرة العاشرة: تفسير صعوبات التعلم المقاربات

تقديم

-1 الإطار النفسي العصبي

-2 الإطار النمائي التطوري

-3 الإطار السلوكي

-4 الإطار المعرفي

-5 الإطار اللغوي

المحاضرة الحادية عشر: توجيه ذوي صعوبات التعلم

تقديم

-1 النظرة السلبية التي يتعرض لها التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة

-2 الإرشاد النفسي لذوي صعوبات التعلم

-3 المعلم و دوره في توجيه صعوبات التعلم

-4 الإرشاد الأسري والأطفال ذوي صعوبات التعلم

المحاضرة الثانية عشر: البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم

تقديم

-1 مفهوم برنامج صعوبات التعلم

-2 شروط الالتحاق ببرنامج ذوي صعوبات التعلم

-3 أنواع البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم

-1-3 البرنامج الفردي التدريب العلاجي

-2-3 برنامج التعليم الإتقاني

-3-3 برنامج التعليم الجماعي

المحاضرة الثالثة عشر: التكفل بذوي صعوبات التعلم محليا/عالميا

تقديم

أولا: محليا

-1 التكفل البيداغوجي بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة

-2 التكفل التعليمي بذوي صعوبات التعلم

-1-2 النوع الأول- الاستدراك

-2-2 النوع الثاني:القسم المكيف

ثانيا- عالميا

غرف المصادر

-1 ماذا نقصد بغرفة المصادر

-2 أقسام غرفة المصادر

-3 أنواع الخدمات المقدمة من قبل غرفة الصف لذوي صعوبات التعلم

-4 الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر

المحاضرة الربعة عشر: اتجاهات تدريس ذوي صعوبات التعلم

تقديم

-1 اتجاه البيئة الطبيعية

-2 اتجاه البيئة الخاصة

خاتمة

قائمة المراجع

مقدمة المطبوعة

سوء الأداء الدراسي من المشكلات المهمة التي تواجه بعض الأسر التي تطمح أن يكون أبناؤها من المتفوقين– هناك عدة أسباب لسوء الأداء الدراسي للأطفال والمراهقين– فالبعض قد يكون لديهم مشكلات أسرية أو عاطفية –بينما عند الآخرين يكون سبب الاضطراب أساسيا في المجتمع الذي يعيشون فيه أو في المدرسة،أو في مجموعة الأصدقاء – وهناك فئة أخرى يكون سبب سوء الأداء الدراسي مرده انخفاض معدل الذكاء لديهم،ولكن هناك 10–20 % من هؤلاء الأطفال يكون سوء الأداء الدراسي أو صعوبة التعلم لديهم بسبب وجود اضطراب منشأه اختلال بالجهاز العصبي،ويطلق عليه ((اضطراب التعلم))،وهو يعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي(الدراسي) في مواد القراءة/ أو الكتابة/ أو الحساب. وعلى العكس من الإعاقات الأخرى،مثل الشلل والعمى،فان إعاقات التعلم هي إعاقة خفية، أي أنها إعاقة غير ظاهرة ولا تترك أثرا واضحا على الطفل،بحيث يسرع آخرون للمساعدة والمساندة.

ولقد أشار صموئيل كيرك(Samuel Kirk) عام 1963 لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم Learning Disability، حيث بين أن هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والعلم بأساليب التدريس العادية،مع أن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقليا، كما لا توجد لهم إعاقات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتسابهم للغة والتعلم،وتظهر عادة في عدم مقدرة الشخص على الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة ،والتهجئة ،أو حل المسائل الرياضية(عوض ،2000).

أن مشكلات اضطراب التعلم هي من المشكلات التي تظل مدى الحياة،وتحتاج إلى تفهم ومساعدة مستمرة خلال سنوات الدراسية من الابتدائي إلى الثانوي وما بعد ذلك من مراحل الدراسة. إن هذا الاضطراب يؤدي إلى الإعاقة في الحياة، ويكون له تأثير مهم ليس فقط في الفصل الدراسي والتحصيل الأكاديمي،ولكن أيضا يؤثر على لعب الأطفال وأنشطتهم اليومية،وكذلك على قدرتهم على عمل صدقات،ولذلك فان مساعدة هؤلاء الأطفال تعني أكثر من مجرد تنظيم برامج دراسية تعليمية له . ونود أن نشير إلى أن اهتمامنا في هذه المطبوعة موجهة إلى التركيز على مايحتاجه المهتمون بالتعليم وصعوباته لدى الأطفال من معلومات أساسية لأغراض العلاج ،وما يحتاجه أولياء الأمور من دليل لمعرفة أسباب صعوبات التعلم وتشخيصها،ومحكات التعرف عليها،ودور الأسرة والمدرسة في العلاج.

المحاضرة الأولى

مدخل إلي صعوبات التعلم:

تمهيد:

منذ وجود الإنسان على هذه البسيطة بدأ النظر والتمحيص في موضوعات كثيرة، حيث بدأ يلاحظ في البداية ماهو موجود حوله،ويعطي التفسيرات البدائية والتي تتناسب مع معارفه وقدراته العقلية،و أول ما بدأ بتفسير الوجود والحياة والموت، كل ذلك كان يسير بطريقة غير منظمة أو غير علمية.ثم جاءت الحضارة الإغريقية وترعرعت في أثينا وظهر الكثير من زعمائها وفلاسفتها مثل أفلاطون وأرسطو وسقراط وغيرهم،الذين أيدوا أن العلم بحد ذاته هو نشاط منظم يقوم به الإنسان وفق نظام محدد ومنظم من اجل السيطرة على الظواهر التي تحيط به.

ومن المجالات المهمة مجال صعوبات التعلم التي تظهر فيها الفروق بين الأفراد،وخاصة يما يظهر لديهم وكأنهم عاديون تماما في معظم المظاهر،إلا أنهم في الحقيقة يعانون من عجز واضح ي مجال،أو أكثر من مجالات التعلم.

ويشير سيد عثمان (1979) إلى أن كل من يتعلم سواء أكان راشدا امض غيرا يواجه صعوبة أو مشكلة أو توقفا في سيره وحركته في طريق التعلم،وإذا تغلب القائمون على صعوبات التعلم تمكنوا من تحقيق أهداف التعلم،والوصول إلى مراميه بشكل سليم.

ويعتبر صمويل كيرك أول من استخدم الصعوبات الخاصة في التعلم والذي أوضح فيه أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم نوعية Specific Learning Disabilities ،يظهرون اضطرابا واحدا أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي قد تظهر في شكل اضطراب في الاستماع أو التفكير،أو الكلام، أو التهجي،أو العمليات الحسابية،أو الإعاقات الإدراكية،أو الخلل الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة. وعن ذلك لا تتضمن صعوبات التعلم الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية،أو التخلف العقلي،أو الاضطرابات الانفعالية،أو سوء الظروف البيئية.

وحينما أشار كيرك Kirk في تصنيفه الذي قدمه مع كالفنت Chalfantلصعوبات التعلم إلى أنها تتضمن صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية انه حدد لصعوبات التعلم النمائية تصنيفا ثلاثيا رأى من خلاله انه يضم بين طياته ثلاثة أنماط أساسية منها تتمثل في الصعوبات المعرفية،والصعوبات اللغوية،والصعوبات البصرية الحركية.ومن المعروف أن مشكلات آو صعوبات الانتباه،والإدراك والذاكرة تأتي في مقدمة ما يتعرض له أولئك الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات متعددة ومختلفة،تمثل الأساس الذي يقوم عليه ما يتعرضون له من صعوبات التعلم،وما يعانون من أثره ومن جرائه.

وفيما يلي سيتم التطرق في هذه المحاضرة إلى إرهاصات وبدايات ظهور مصطلح صعوبات التعلم إلى جانب محاولة ضبط بعض التعريفات الخاصة به فضلا عن إزالة الغموض عن هذا المصطلح وبعض المصطلحات المشابهة بشئ من التفصيل.

أولا: التطور التاريخي لحقل صعوبات التعلم:

لقد جاء الاهتمام بمجال صعوبات التعلم متأخرا،إذا ما قورن بفئات التربية الخاصة الأخرى، وخصوصا ((الموهوبين))،وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتأخر إلا انه كان كبيرا ومتميزا،خاصة انه لقي اهتماما كبيرا من أولياء أمور هؤلاء الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية،وتأسيس الجمعيات المتخصصة التي تضم في عضويتها أفرادا من مختلف التخصصات،والتي أسهمت في الضغط على الحكومات

لإصدار تشريعات خاصة تنص على تقديم لتلك الفئة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية وفي كندا وغيرها من الدول الغربية تنص هذه التشريعات على حق كل من المتعلمين في تلقى الخدمات التربوية المناسبة لهم.

وقد راح سيجان (Squin) تلميذ ايتارد يطور بحوث استاذه ويعمقها واصبح قائدا مرموقا في ميدان حركة مساعدة الأطفال والراشدين المتخلفين عقليا،وقد ارتحل سيجان الى الولايات المتحدة الامريكية عام (1848) بسبب الاضطرابات التي تشهدها البلدان الاوروبية،وهناك بدأ في إرسال معالم حركة الاهتمام بالمتخلفين عقليا.

وقد تفاعلت الحركة التي بداها ايتارد وسيجمان في مجال التخلف العقلي ووجد ي فرنسا من حمل لواءها،حتى أن وزارة المعارف الفرنسية قامت عام(1904) بتكليف لجنة ضمت في عضويتها ألفرد بينيه للبحث في طريقة للتمييز بين الأطفال العاديين القادرين على التعلم وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال ضعاف العقول،وكذلك لتمييز الأطفال عسيري التعلم عسرة اساسها الإهمال وعدم الانتباه لا ضعف القدرات العقلية.وكنتيجة لهذه الجهود،صمم كيرك (Kirk.1962) وآخرون برامج لمستوى ماقبل المدرسة،موجهة نحو مشكلات التعلم الخاصة بالأفراد المتخلفين،كما أسهم اهتمام جاستيك (Jastack.1949) بالموضوع في تطوير الجهود الموجهة نحو التعرف على مناحي القوة والضعف داخل الفرد نفسه.وقد اثر هذا التغير في التركيز على الفروق الفردية الداخلية بعمق على تعليم الطلبة للمتخلفين،وكذلك على تعليم ذوي الصعوبات التعليمة.

ولم يظهر مصطلح الصعوبات التعليمية دفعة واحدة،بل سبقته مصطلحات كثيرة تناثرت بالحقل الطبي الذي كان سائدا منذ عقود طويلة،وقد استخدمت تلك المصطلحات لوصف أولئك الأطفال الذين لا يتوافقون في تعلمهم وسلوكهم مع فئات الإعاقة الموجودة،حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله،لكن تلك المصطلحات كانت تحمل معاني قليلة،فإحدى تلك المصطلحات يمكن وصف سلوكيات مختلفة أو العكس قد تصف عدة مصطلحات السلوكيات نفسها.

إن استعراض تاريخ صعوبات التعلم– الحديث نسبيا حيث يعتبر مجال صعوبات من المجالات الحديثة في حقل التربية الخاصة– لا يعني أن صعوبات التعلم لم تكن موجودة ، فهذا الميدان جديد من حيث التناول والطرح،غير انه قديم من حيث التاريخ البشري،وقد وجدت صعوبات التعلم اهتمامات علمية

مختلفة تمثلت في اهتمامات الطب وعلم النفس والتربية تحت مسميات مختلفة،حيث ظهر مصطلح صعوبات التعلم في الستينات من القرن العشرين للميلاد في الولايات المتحدة الأمريكية .

وقد كان أول ظهور لمصطلح صعوبات التعلم كما ذكر ابونيان(1422) على يد العالم الأمريكي صمئويل كيرك في عام 1963،وبعد ظهور هذا المصطلح اعتبر صعوبات التعلم إعاقة مستقلة لها متطلباتها كأي إعاقة أخرى بعد صدر قانون رقم 230/91 ص14.

ومنذ ذلك الحين بدأت صعوبات التعلم تلقى اهتماما من الحكومات،حيث أصبحت تقدم الخدمات التعليمية للذين يعانون من صعوبات التعلم،كما تم سن القوانين والتشريعات التي تعطي لهذه الفئة الحق في تلقي الخدمات التربوية والتعليمية.

وفي المملكة العربية السعودية بدأ الاهتمام بذوي صعوبات التعلم عندما صدر التعميم الوزاري 27/4 في 22/رقم 251 لعام 1417،القاضي ببدء تقديم الخدمات التربوية والتعليمية لفئة ذوي صعوبات التعلم بالمملكة،ثم توالت البرامج حتى أصبحت ي معظم القرى والمدن حيث بلغت حتى 1429/1428هـ(847) برنامجا.

ثانيا –تعريف صعوبات التعلم:

قد عرف مفهوم صعوبات التعلم تعريفات كثيرة و يمكن ذكر بعضها حسب السياق التاريخي:
تعريف كيرك Kirk (1963)صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة ، القراءة ، الكتابة ، الهجاء و إجراء العمليات الحسابية الأولية ، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ واضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ، و يستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية ، أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي.(خطاب محمد عمر، 22 :2006)

1- لقد ركز" كيرك "في تحديده لذوي صعوبات التعلم على محك الاستبعاد بحيث استبعد الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلم ناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية ، أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي.

2-.تعريف باربرا بيتمان (1964) الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتم العقلية الكامنة و مستوى أدائهم الفعلي، و الذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي ، و ليست ناتجة عن تخلف عقلي ، أو حرمان تربوي أو ثقافي ، أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس .(السيد سليمان عبد الحميد ، 105 ،2000)

نلاحظ في هذا التعريف أنه تمّ التركيز في تحديد ذوي صعوبات التعلم على محك التباعد بين القدرات العقلية الكامنة لدى الطفل و مستوى أدائه الفعلي ، و كذلك على محك الاستبعاد للأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي ، أو حرمان تربوي أو ثقافي ، أو اضطراب انفعالي شديد ، أو فقدان للحواس.

3-التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (1976)

إن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم هو موضوع يشير إلى تباعد دال إحصائي بين تحصيل الطفل و قدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات: التعبير الشفهي ، أو التعبير الكتابي ، أو الفهم الأخرى كالإعاقة الحسية ، و التخلف العقلي ، و الاضطراب الانفعالي الشديد جدا أو على مؤثرات

خارجية كالفروق الثقافية و التعليم غير الملائم أو غير الكافي (إلا أن صعوبات التعلم ليست ناتجة عن هذه الظروف و المؤثرات (البطاينة محمد أسامة و الرشدان أحمد مالك 2005-35-36)

وفي الأخير يمكن تعريف صعوبات التعلم على انه يعني وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المكتسبة في فهم استخدام اللغة مكتوبة أو منطوقة ،وقد تظهر كاضطراب أو قصور في قدرة الطفل على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة ،كما تتضمن حالات مثل صعوبات الإدراك ،ذلك من خلال إصابات المخ والخلل الوظيفي الدماغي البسيط ،وعسر القراءة ،والحبسة الكلامية غير الدائمة للطفل،واستبعاد مختلف الإعاقات .

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل رقم (01)

أبونيان ، إبراهيم ،(2001). صعوبات التعلم ، طرق التدريس و الاستراتيجيات المعرفية ، الطبعة الأولى

شكل رقم (01) يوضح مفهوم صعوبات التعلم

مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى مشابهة :

1--بطيئو التعلم Slow Learner :

نسبة ذكاهم تتراوح من 70 إلي 90% ، حيث يمكنهم الاستفادة من التعليم العادي ولكن بدرجة كبيرة من الصعوبة . ويمثل هؤلاء التلاميذ واحداً من كل خمس تلاميذ في الفصل الدراسي العادي ، وعادة يكون تلميذ ما بطئ التعلم في مادة دراسية بطيئا أيضاً في تعلم بقية المواد ، ولكن ليس من السهل التنبؤ بتحصيله دائما ، وقد يكون متفوقاً في مجالات أخرى مثل الفن أو الموسيقى أو الأعمال اليدوية أو التأقلم الاجتماعي ، وهو متأخر في نموه وضعف قدرته على الكلام والتكيف والمهارات اليدوية أو التناسق العضلي أو غيرها من المهارات.

وكذلك يتصف بعدم قدرته على التركيز والانتباه لفترات طويلة إذا كانت المادة التعليمية للدرس تتصف بالتجريد والواقع أن هناك خطأين شائعين بالنسبة لمعاملة التلميذ بطيء التعلم :

-الأول :- اعتباره حالة ميئوس منها أو غير قادر على التعلم ولا يستحق بذل الجهد لتعليمه.

-الثاني :- أن يتوقع المدرس منه أن يقابل المعايير ويحقق الأهداف التي وضعت وحددت للتلميذ المتوسط أو المتفوق حيث إن هذا التوقع غير واقعي يؤدى فقط إلى إحساس بالعجز وتكوين اتجاهات سالبة لدى التلميذ ، كما أن إهماله وتجاهله وعدم تقبله من جانب المدرس يمكن أن ينتهي بوجود المشكلات السلوكية .

وبالتالي فإن هذا التلميذ يحتاج أكثر من غيره من التلاميذ المتوسطين والمتفوقين إلى الإحساس بالنجاح (نادية عبد العظيم ، 1993 ،46)

ويستخدم مصطلح بطء التعلم في الأدب النفسي والتربوي لوصف الطفل الذي لديه قدرة تعليمية ضعيفة في جميع المواد الدراسية . وهم قادرون على التعلم إذا منحوا برنامجاً تربوياً مناسباً. والجدير بالذكر أن عدد التلاميذ بطيئو التعلم يساوى تقريبا عدد التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم (جمانة محمد ،2004 ،49)

2-المتأخرون دراسيا :

تعريف المتأخر دراسيا من مدخل التحصيل الدراسي:

يشير سيرل بيرت(Cyril Burt)إلى أن المتأخر دراسيا هو:" الفرد الذي يكون مستوى تحصيله أقل من 80% بالنسبة لأقرانه من نفس عمره الزمني."

ويشير انجرام (Ingram)إلى أن المتأخرين دراسيا هم:"هؤلاء الأطفال الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى المستوى التحصيلي لأقرانهم."

ويوضح (Dehaan&Kough) أن المتأخر دراسيا" هو الطفل الذي تكون قدراته العقلية غير كافية بدرجة تسمح له بالانتظام ومواكبة الدراسة في فصله الدراسي العادي، ومن الضعف بدرجة لا تسمح له بمسايرة السرعة العادية لهذا الفصل (مجدى عزيز إبراهيم، 2003، 316).

ويمكن وضع حدود فاصلة بين نوعين من التأخر الدراسي: تأخر دراسي خلقي، ويرتبط بانخفاض نسبة الذكاء، حيث تقع ما بين 70-90 ، وتأخر دراسي نوعى ، حيث يتمتع بمستوى ذكاء عادى ولكنه لا يصل إلى مستوى التحصيل الدراسي المناسب له، بسبب بعض العوامل الاجتماعية أو الانفعالية أو التربوية .

ومن الجدير بالذكر أن الانخفاض في مستوى تحصيل الطفل المتأخر دراسيا يعتبر انخفاضا شبه ثابت وهو ما نقصد به أنه لا يصل إلى المستوى المتوسط ، بل أنه عادة ما يستقر في المستوى دون المتوسط سواء كان مثل هذا التأخر عاما أو نوعيا طائفيا.(عادل عبد الله، 2005).

وبعامة يمكن تعريف التأخر الدراسي في إحدى الصياغات التالية :

–هو من سبق له الرسوب مرتين على الأقل في صف دراسي واحد خلال وجوده في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

–ويكون متخلف دراسيا، إذا كان تحصيله الدراسي يقل عن أقرانه في مستوى عمره الزمني .

–الطفل الذي لا يساير زملائه في التحصيل الدراسي، ويرسب في أكثر من مادتين دراستين، كما يصفه معلموه بأنه متأخر دراسياً .

إلا أنه ينبغي اللجوء إلى أساليب متنوعة، فضلاً عن ضرورة استخدام مجموعة من المصادر، التي يمكن استخدامها في التعرف على المتأخرين دراسيا من الأطفال، مثل :نسبة الذكاء، أو مستوى التحصيل الدراسي، أو آراء المعلمين. (مجدى عزيز إبراهيم،2003 ،243)

والتأخر عن التحصيل الدراسي يرجع كنتيجة لعوامل اقتصادية أو انفعالية أو نفسية وعقلية متعددة منها أسباب ترجع للمنزل وأخرى للمدرسة . إن هذه الفئة تشكل نسبة كبيرة من المجتمع منهم مجموعة من المتعلمين لديهم نقص في المقدرة على التحصيل الدراسي أو المتعثرين دراسياً بسبب تأثير عوامل مختلفة قد تكون تلك العوامل اجتماعية أو اقتصادية أو انفعالية أو نفسية أو عقلية ، وقد تتعلق بالأسرة أو بالمدرسة أو بالمتعلم نفسه ، وقد يكون في كل المواد أو بعضها . (جمانة محمد ،2004 ، 56)

المضطربون تعليمي.

- ✓ –3Learning Disorder:يشار إليه في موسوعة التربية الخاصة على أنه " ضعف جسمي أو عصبي يؤثر على إنجازات الفرد التعليمية والاجتماعية "ويجمع الباحثون على حد تعبير كتس وموسلي(Catts and Mosley)على أن التلاميذ المضطربين تعليميا هم تلاميذ ذوو مشكلات شخصية ليس لها حل ،إذ أنهم يعانون من اعتلال صحي ،أو إعاقة بدنية تتدخل بالتأثير في عملية تعلمهم وسلوكهم ،كما أنهم يعانون من انخفاض في نسبة ذكائهم الأمر الذي يؤدى إلى صعوبة في تعلمهم المواد الدراسية ، وأن يسايروا المناهج الدراسية العادية في المدارس ، كما تعتبر المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التي تعوق تعلمهم ،إذ غالبا ما ينحدر هؤلاء التلاميذ من بيوت تتسم بالمشكلات الأسرية الحادة ونقص الاهتمام المنزلي بهم وعدم وجود الوقت الكافي لمتابعه أولادهم ورعايتهم الأمر الذي يؤدي إلي عدم توافقهم ،حيث لا يجد هؤلاء التلاميذ ما يشبع حاجاتهم الإنسانية من الحب والأمان والمعرفة . (السيد عبد الحميد ، 2000، 50)

4–مشكلات التعلم . Learning Problems:مصطلح شامل لكل الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم:يعانون انخفاض في التحصيل الأكاديمي بسبب إعاقات حسية أو بدنية.يطاق

على كل أنواع اضطرابات التعلم سواء أكانت نوعية أم عامة، سواء أكانت نتيجة لعوامل ذاتية داخل الفرد أم لعوامل بيئية خارج الفرد. (عبد الناصر أنيس، 2003 :87)

-وبناء على ما سبق ذكره نستطيع أن نستخلص أن :

القاسم المشترك بين حالات صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى قد يتمثل في ضعف مستوى التحصيل الدراسي ، وهذا يعنى أن ذوى صعوبات التعلم قد يكونوا متخلفين دراسيا في مجال أكاديمي أو أكثر ، إلا أن العكس غير صحيح ، فليس كل متخلف دراسي يعانى من صعوبة في التعلم ، وأن هناك تباعدا بين ما يمتلكونه من مقدرة عقلية عامة ،وما يحققونه من مستوى تحصيل فعلى منخفض في مجال أو أكثر من ناحية أخرى يعد أحد المؤشرات الجوهرية الفارقة عمليا بينهما وجميع الحالات السابقة، إضافة إلى أن صعوبات التعلم ترجع لقصور في العمليات النفسية الأساسية التي يتضمنها فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستعمالها (عبد المطلب القريطى، 2005: 42)

-كما تعتبر صعوبات التعلم حالة من التخلف الدراسي وفيها يكون مستوى التحصيل الأكاديمي للطفل أقل من مستوى تحصيل أقرانه في نفس العمر ومستوى القدرة كما أنها تعتبر أيضا حالة من التأخر الدراسي وفيها يكون مستوى التحصيل الأكاديمي للطفل أقل من المستوى المتوقع له بناء على مستوى قدراته وإمكانياته العقلية .فهي ظاهرة تتطلب الفروق بين الأفراد كما تتضمن أيضا الفروق داخل الفرد .(عبد الناصر أنيس، 2003 .8)

-يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي . فانخفاض نسبة الذكاء العام عن المتوسط قد تعتبر السبب الأساسي لدى كثير من المتأخرين دراسياً . كما أن الحرمان الثقافي والاجتماعي ، والاضطراب الانفعالي تعتبر سبباً رئيسياً للتأخر . مع ملاحظة أن المتأخرين دراسياً لأسباب اجتماعية أو ثقافية أو انفعالية يختلفون في خصائصهم العقلية وغيرهم عن المتأخرين بسبب نسبة ذكائهم عن المتوسط وقد يكون التأخر الدراسي نتيجة للأمرين معاً . وبناء علية ، فالتأخر يمكن أن يكون خلقياً Constitutionalويمكن أن يكون وظيفياً Functional ، كما يمكن أن يكون خلقياً ووظيفياً في نفس الوقت (حامد عبد العزيز الفقى ، أنور الشرقاوى ، 1989 ،5)

وبذلك نجد أن هناك اختلافا واضحا بين مصطلح صعوبات التعلم والمصطلحات الأخرى، فالتلاميذ الذين يتعرضون لصعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه ، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه ويستبعد من هؤلاء المتخلفين عقليا والمعاقين جسمانيا، والمصابين بالمرض وعيوب السمع أو البصر .....وهكذا.

تعقيب على ما سبق .

من خلال ما سبق ذكره من تعريفات لصعوبات التعلم والفرق بينها وبين المصطلحات المشابهة ، نجد أن هناك بعض الحقائق التي ينبغي عدم إهمالها ، وهى كالآتي :

أولاً " يمكن تحديد حالات صعوبات التعلم من عدة أعراض أساسية أهمها:

-1ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة ، كما يظهر في سلوك التلميذ أثناء تفاعله مع مدرسيه وزملائه داخل الفصل الدراسي.

-2البطء في اكتساب المهارات أو المعلومات أو حل المشكلات عن زملائه في الفصل.

-3عدم اطراد النمو ألتتابعي في التعلم ، أي الاضطراب في سير التعلم والتعرض للذبذبات الشديدة ارتفاعاً وانخفاضاً في الأداء.

-4إحساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز الشديد والشعور بالنقص لعدم القدرة على الوصول إلى مستوى زملائه في الفصل (سيد عثمان ، 1979 أنور الشرقاوى ، 1989 ، 6) .

"ثانياً" التعريفات المختلفة يجمع بينها عناصر مشتركة تتمثل في الآتي :

-1أن تكون مشكلة التعلم موضوع البحث ذات طبيعة خاصة، وليست ناتجة عن حالة إعاقة كالتخلف العقلي،أو الإعاقة الجسمية، أو الانفعالية، أو المشكلات البيئية.

-2أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال التباعد أو الانحراف في أطار نموه الذاتي في القدرات كما هو الحال في جوانب الضعف والقصور.

-3أن تكون صعوبات التعلم ذات طبيعة سلوكية كالتفكير، أو تكوين المفهوم، أو التذكر،أو النطق، أو اللغة، أو الإدراك، أو التهجي، أو الحساب وما قد يرتبط بها من مهارات.

-4أن يكون مركز الثقل في عملية التمييز والتعرف على حالات الصعوبات الخاصة في التعلم من وجهة النظر السيكولوجية والتعليمية.

✓ كما يشير التحليل الذي أجرى في 46 ولاية أمريكية لمعرفة أهم المكونات التي يتضمنها مفهوم صعوبات التعلم إلى أن أهم المكونات التي تحظى بنسب عالية من الاتفاق بين المربين والمهتمين بصعوبات التعلم في تلك الولايات ما يلي-:

-الفشل في أداء المهام الأكاديمية رغم توافر الاستعداد العقلي.

-استبعاد التلاميذ ذوى الإعاقة الحسية أو البدنية، أو العيوب الناتجة عن مؤثرات بيئية أو ثقافية أو اقتصادية.

-استبعاد التلاميذ ذوى الصحة السيئة والمصابين بالأمراض.

-وجود اضطرابات في العمليات المعرفية الأساسية .

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تختلف صعوبات التعلم من شخص إلى آخر و تتفاوت، فلكل طفل شخصية مستقلة فريدة فما يلاحظ على هذا الطفل من خصائص سلوكية تشير إلى صعوبات التعلم قد لا تظهر عند غيره، أو قد يشترك مع

غيره في بعض الصفات لكنه قد يختلف في غيرها ، فكل طفل له صعوبته الخاصة به التي يختلف بها عن غيره مما يجعل أعراض صعوبات التعلم مختلفة كذلك . فبعض الأطفال تتجلى عليهم أنماط من صعوبات التعلم في المجال المعرفي مثل :القراءة و الكتابة و الحساب ، بينما الآخر تتجلى لديه أعراض صعوبات في المجال الاجتماعي فيما يخص علاقته بالآخرين و مفهومه لذاته ، في حين يتجلى لدى البعض صعوبات لغوية سواء في التعبير الشفوي، أو التعبير الكتابي، أو الاستيعاب اللغوي . في الوقت الذي قد يعاني فيه البعض الآخر من صعوبات في المهارات الحركية الكبيرة أو الدقيقة ،أو في المهارات النفس حركية أو في المهارات الإدراكية الحركية.

إن هذا التنوع الواسع و الدقيق في الصعوبات التعليمية جعل إمكانية اشتراك أطفال صعوبات التعلم بخصائص مشتركة محددة أمراً صعباً نظراً لهذا التنوع الواسع في صعوبات التعلم ، لكن هذا الأمر لا يمنع اشتراك أطفال صعوبات التعلم بمجموعة معينة من الخصائص و الأعراض التي لم تحدث اعتباطا بل هي نتاج السنين .(**البطاينة محمد أسامة و الرشدان أحمد مالك ،2005 : 77)**

و فيما يلي عرض لجملة من الخصائص التي تم تصنيفها و ملاحظتها عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

1.الخصائص المعرفية:

أ .صعوبة استخدام المعلومات في حل المشكلات ، مع تكرار الفشل الأكاديمي.

ب .الانخفاض الواضح في التحصيل الدراسي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية كمهارة القراءة ، و الكتابة ، و الحساب.

ت .عدم التريث و التروي أثناء الإجابة على الأسئلة ، و عدم القدرة على تنظيم مهام التعلم ، و التشويش على الأقران أثناء عملية التعلم (بديوي علي عبد الرحمان ،2007: 97)

ث .الفشل في استخدام استراتيجيات سليمة تمكنه من خزن و استرجاع المعلومات بسهولة كما يفعل العاديون.

ج .صعوبة في الانتباه الانتقائي الإرادي لمدة كافية للتعلم و التي يتسبب عنها:

الفشل في إنهاء الواجبات التي يبدأها عدم الإصغاء في الغالب.

سرعة تحول الانتباه.

صعوبة التركيز على الأعمال المدرسية و الواجبات الأخرى التي يتطلب الحفاظ على الانتباه.
صعوبة في انتظار الدور.
يحتاج إلى كثير من الإشراف.
تململ كثيراً لذلك يعاني صعوبة الجلوس لفترة طويلة.
كثرة التنقل و الركض و إتلاف الأشياء (البطاينة محمد أسامة و الرشدان أحمد مالك ،2005: 78)

2الخصائص اللغوية:

أ .يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية و اللغة التعبيرية ، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف (رضوان حسن فوقية ،2008 : 194)

ب .يواجه صعوبة في التمييز البصري عند القراءة بين الحروف المتشابهة و الكلمات.

ت .يواجه صعوبة في التمييز السمعي عند القراءة فهو غير قادر على التمييز بين أصوات الألفاظ اللغوية.

ث .يواجه صعوبة في فهم قواعد اللغة و استخدام . (البطاينة محمد أسامة و الرشدان أحمد مالك ،2005 : 79- 80)

.3الخصائص الحركية:

أ .قصور في التآزر الحركي.

ب .قصور في النشاط ، مع الشعور بالتراخي ، و الكسل وعدم الاستفادة من خبرات التعلم. (بديوي علي عبد الرحمان ،2007 : 97)

ت .وجود مشكلات في المهارات الحركية الصغيرة الدقيقة و التي تظهر على شكل طفيف في الرسم و الكتابة و استخدام المقص.. و غيرها.

ث .وجود مشكلات في المهارات الحركية الكبيرة و التي تظهر في المشي و القفز و الرمي.**(رضوان حسن فوقية ،2008 : 194)**

.4الخصائص الاجتماعية:

أ .عدم القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية ، و انخفاض معدل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

ب .الانسحاب الاجتماعي و الميل للعمل الفردي.

ت .وجود اتجاهات سالبة نحو المدرسة ، وتفاعل سلبي مع الزملاء و المعلمين(بديوي علي عبد الرحمان

(98 : 2007

ث.صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين فهم لا يقدرون نتائج سلوكا تهم تجاه الآخرين.

ج .الاتكالية فيظهرون دائماً اعتماداً متزايداً على الآباء و المعلمين أو غيرهم و التي تبرز بصورة طلب المساعدة الزائدة أو بث الطمأنينة في نفوسهم أثناء تأديتهم للنشاطات و يصرون على حاجتهم لمساعدة غيرهم لهم.

ح .مفاهيمهم ضعيفة فهي في العادة دائما سلبية أو متدنية.

(البطاينة محمد أسامة و الرشدان أحمد مالك ،2005 : 81)

.5الخصائص السلوكية:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية و التي تمثل انحرافا عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين ممن هم في مثل سنهم ، و تلك الخصائص تتوافر و تنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، و يظهر تأثيرها على مستوى تقدم الطفل في المدرسة و عدم قابليته للتعلم ، بل و تؤثر أيضا على شخصية الطفل صاحب الصعوبة في التعلم ، و قدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها ، و تظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك ، و تختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل إلى طفل آخر حسب درجة و نوع الصعوبة لديه.(عواد أحمد أحمد ،1998: 104 – 105)

- لما سبق نلاحظ أن خصائص ذوي صعوبات التعلم المتوصل إليها و التي تم تصنيفها هي عبارة عن نتاج لدراسات كثيرة ، و بحوث و ملاحظات المهتمين بذوي صعوبات التعلم بشكل

خاص أثناء التعلمو تلك المواقف التي فيها كثير من التعثر و الإحباط لديهم ، و هذه الخصائص ليست خاصة بفرد واحد وإنما هي خصائص عامة ، فذوي صعوبة التعلم قد يتصف بواحدة أو أكثر و تشخيصها يتطلب عدة خطوات من أجل علاجها.

- **تصنيف صعوبات التعلم:** على الرغم من تعدد تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والكتابات المتعددة إلا أنها ما زالت معتمدة إلى حد كبير على التصنيف الذي توصل إليه ***كيرك وكالفنت Kirk & Kalvant (1994)*** والذي يُميِّز بين مجموعتين من الصعوبة وهي :

أ- صعوبات التعلم النمائية.

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية.

ولكن مع اتساع مجال البحث في ميدان صعوبات التعلم، وبعد تحول الأسس السيكولوجية تدريجياً في فهم ذوي الصعوبة في التعلم من الاتجاه الذي يركز على عمليات نمائية محددة تمثل العمليات ما قبل الأكاديمية إلى الاتجاه الحديث الذي يضع الطرق أو الاستراتيجيات التي يتعامل بها الفرد مع المهام المختلفة في بؤرة الاهتمام.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى وجود تصنيف جديد يعكس طبيعة ذوات هذه الفئة من التلاميذ وإمكاناتها، الأمر الذي يعكس التكامل بين أنظمة الإرادة لديهم، وأنظمة المهارة باعتبارها أنظمة فرعية لمنظومة الذات ككل ليس فقط لدى هذه الفئة ولكن لدى جميع الأفراد، إن هذا التصنيف الجديد يساعدنا على الكشف عن ذوات هذه الفئة ومدى فهمهم لها، ولإمكاناتها وقدراتها وقد تعتبر هذا ضرباً من ضروب كشف أسرار الذات، فإذا استطعنا أن نكشف عن أسرار دواتنا بطريقة موضوعية ناضجة، كانت هذه هي الانطلاقة الأولى للتعرف على نواحي القصور والصعوبة، الأمر الذي ييسر سبل العلاج.

تصنيف صعوبات التعلم :

في ضوء الاتجاهات الحديثة لصعوبات التعلم والتي ركزت على أنه فهم هذه الفئة لحقيقة ذواتها، وإمكاناتها يُعد اللبنات الأولى لبرامج التدخل يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى ثلاث مجموعات من

الصعوبات، بحيث تتفق المجموعة الأولى والثانية مع ما توصل إليه كيرك وكالفنت، اللهم إلا فيما يختص بصعوبات التعبير الشفهي، حيث يمكن أن تدرج ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية، لما ينطوي عليه هذا المجال (التعبير الشفهي) من مهارات محددة شأنه في ذلك شأن أي صعوبة أكاديمية أخرى كالقراءة والكتابة.ويمكن عرض تصنيف صعوبات التعلم كالتالي :

أولاً: صعوبات التعلم النمائية : : Developmental Learning Disabilities

وهي التي أطلق عليها تعريف الحكومة الفيدرالية بـ"العمليات النفسية الأساسية" وتتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي.

وتتعلق هذه الصعوبات بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات قبل الأكاديمية قد يكون أولى نتائجه الصعوبة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وتتعلق الصعوبات النمائية بالوظائف الدماغية، ولذا قد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي.

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

2- صعوبات التعلم الأكاديمية : : Academic Learning Disabilities

المعلم الأساسي لهذه الصعوبات هو تدني التحصيل الأكاديمي، وتتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والتعبير الشفهي والحساب، وترتبط هذه الصعوبات بالصعوبات النمائية، ومثال على ذلك :

– القدرة على التمييز البصري والسمعي والذاكرة البصرية والسمعية والتكامل البصري الحركي تعد متطلبات أساسية لازمة للنجاح في مهام الكتابة.

– تعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة ومهارات الإدراك السمعي لمعرفة أصوات حروف الكلمات (الوعي أو الإدراك الفونيمي)، وكذلك يتطلب القدرة البصـــرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات وإدراك العلاقات بين الشكل والأرضية والكل والجزء، وجشتلط الوحدات المقروءة.

– تعلم الحساب الذي يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية والمعرفية بمدلولات الأعداد وقيمتها، وترتبط بضعف القدرة على التفكير والاستنتاج.

وهذا التداخل بين صـــعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية هو ما جعل الباحثين في المجال يؤكدون على أهمية عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، بل ويؤكدون على ضـرورة تحديد صـعوبات التعلم النمائية في وقت مبكر، حيث يُعد ذلك بمثابة تشـخيص أولي لصـعوبات التعلم الأكاديمية قبل انتشـارها وظهورها ومن ثم يسـاعد ذلك في اتخاذ الإجراءات المناسـبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها وهذا ما يعتبره البعض نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة.

3- صعوبات التنظيم الذاتي :

وفيما يلي توضيح لتلك الصعوبات :

أولا – صعوبات التنظيم الذاتي الاستراتيجي وتتضمن :

1- الصعوبة في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية

2- الصعوبة في استخدام الاستراتيجيات الدافعية وتتضمن :

1- الصعوبة في تعزيز الذات :

2- الصعوبة في تشجيع الذات :

.3- الصعوبة في الحديث عن الذات الموجهة للهدف

4- الصعوبة في تعزيز الاهتمام

5- صعوبة إدارة الفاعلية (التحكم في الفاعلية)

6- صعوبة تحديد هدف قريب "قصير المدى"

ثانياً: صعوبات التنظيم الذاتي السلوكي :

وتشير إلى صعوبة تحول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مستوى الضبط القائم على المؤثر والعناصر الخارجية للسلوك إلى المتغيرات الداخلية، واستمرارية السلوك بعد عزل عناصر التحكم الخارجي، وينقسم إلى :

1- الصعوبة في ملاحظة الذات

2- الصعوبة في الحكم على الذات (التقويم الذاتي)

3- الصعوبة في رد الفعل الذاتي

ثالثاً : صعوبات التنظيم الذاتي البيئي :

وتشير إلى عدم فهم عناصر البيئة الخارجية والاستفادة منها في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة وتنقسم إلى :

1- صعوبة توقع نتائج السلوك .

2- صعوبة تنظيم متغيرات البيئة .

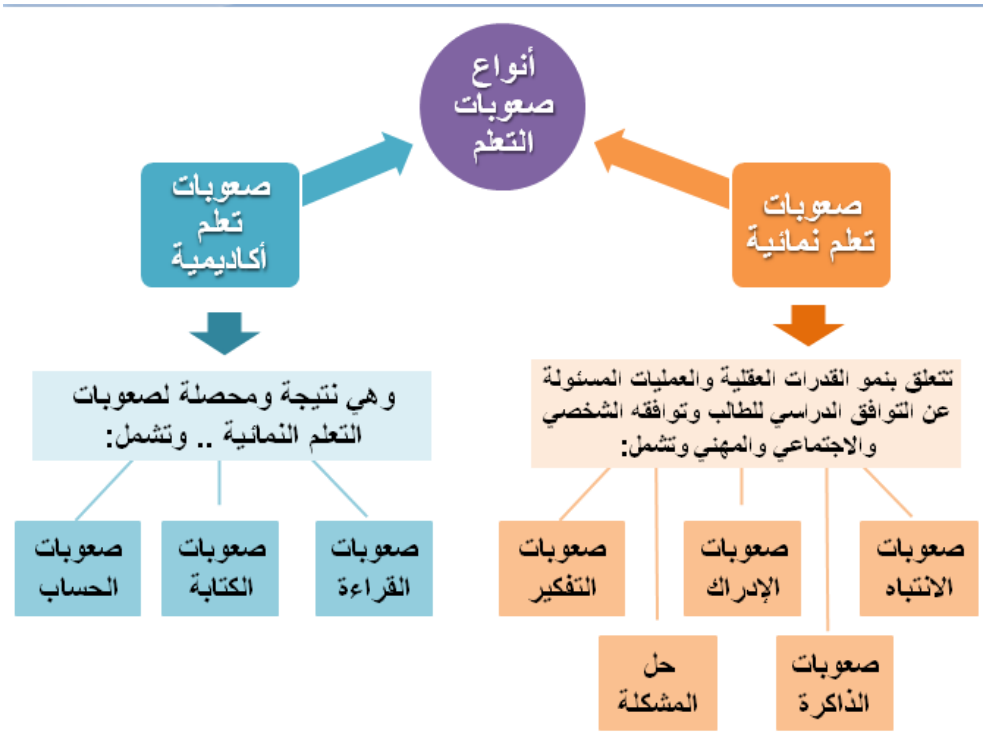
رابعاً : صعوبات التنظيم الذاتي للتعلم :

وتظهر هذه الصعوبات كنتيجة للصعوبات الثلاثة السابقة حينما تنعكس على المهام الأكاديمية، وهنا لا يستطيع هؤلاء التلاميذ المشاركة الفعالة النشطة في تنظيم معارفهم وسلوكهم وبيئتهم استراتيجياً، ومما لا شك فيه أن صعوبات التنظيم الذاتي للشخصية لا تنفصل عن الصعوبات النمائية والأكاديمية،

ولكن على العكس من ذلك فكما أن ذات الفرد الناضـجة هي أسـاس أي ارتقاء ونجاح، فإنه على الاتجاه الآخر، فإن أي تشوه في هذه الذات يعد النواة الحقيقية للصعوبة مهما تعددت مظاهرها

وعلى الرغم من أنه لا توجد دراسـات كثيرة في هذا الجانب لمزيد من التأصـيل النظري والإجرائي والعلاجي لذوي صـــعوبات التعلم لذا من الممكن أن تكون هذه الدعوة لإجراء المزيد من البحوث لاختبار مدى فاعلية هذا المدخل في تشـــخيص وعلاج ذوي صـــعوبات التعلم لدى فئات عمرية متعددة من ذوي الصعوبات المختلفة.

الشكل رقم (02) يوضح:تصنيف صعوبات التعلم



الشكل رقم (02) حسب كيرك وكالفانت(1988)

المحاضرة الثانية:

العوامل المساهمة في ظهور صعوبات التعلم والمداخل النظرية المفسرة لها.

يؤكد أخصائيو الصحة النفسية بأنه ما دام لا أحد يعرف السبب الرئيس لصعوبات التعلم ، فان محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملة يكون شيء غير مجدي لهم... ولكن هناك احتمالات عديدة لنشوء هذا الاضطراب... ولكن الأهم من ذلك للأسرة هو التقدم للأمام للوصول إلى أفضل الطرق للعلاج، ولكن يجب بذل الكثير من المجهودات لدراسة الأسباب والاحتمالات للتوصل إلى طرق لمنع هذه الإعاقات من الحدوث في الماضي كان يظن العلماء أن هناك سبب واحد لظهور تلك الإعاقات، ولكن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب، وهناك دلائل جديدة تظهر أن اغلب الإعاقات التعليمية لا تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة أو معينة في المخ ولكن بسبب وجود صعوبات في تجميع وتربيط المعلومات من مناطق المخ المختلفة، وحالياً فإن النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توضح أن الاضطراب يحدث بسبب خلل في التركيب البنائي والوظيفي للمخ وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون بأن الخلل يحدث قبل الولادة وأثناء الحمل، وهناك عدة عوامل تؤدي إلى ظهور إعاقات التعلم.

ومن أسباب صعوبات التعلم:

- عيوب في نمو مخ الجنين.
- العيوب الوراثية.
- تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير.
- مشاكل أثناء الحمل و الولادة.

- مشاكل التلوث و البيئة.

1-عيوب في نمو مخ الجنين:

طوال فترة الحمل يتطور مخ الجنين من خلايا قليلة غير متخصصة تقوم بجميع الأعمال إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون من بلايين الخلايا المتخصصة المترابطة التي تسمى الخلايا العصبية وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها البعض.

ففي مراحل الحمل الأولى يتكون جزع المخ الذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التنفس والهضم.

-ثم في المراحل اللاحقة يتكون الفصان الكرويان الأيمن والأيسر للمخ وهو الجزء الأساسي للفكر-- وأخيراً تتكون المناطق المسئولة عن البصر والسمع والأحاسيس الأخرى وكذلك مناطق المخ المسئولة عن الانتباه والتفكير والعاطفة.

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

طوال فترة الحمل فان نمو المخ معرض لحدوث بعض الإختلالات أو التفكك، وإذا حدث هذا الاختلال في مراحل النمو المبكر فقد يموت الجنين، أو قد يولد المولود وهو يعاني من إعاقات شديدة قد تؤدي إلى التخلف العقلي، أما إذا حدث الخلل في نمو المخ في مراحل الحمل المتأخرة بعد أن أصبحت الخلايا العصبية متخصصة فقد يحدث اضطراب في ترابط هذه الخلايا مع بعضها البعض، وبعض العلماء يعتقدون أن هذه الأخطاء أو العيوب في نمو الخلايا العصبية هي التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم في الأطفال العيوب الوراثية Genetic Factors مع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث دائما في بعض الأسر ويكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس، فيعتقد أنله أساس جينى وراثي، فعلى سبيل- المثال فان الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة.

وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر، منها :أن صعوبات التعلم تحدث أساساً بسبب المناخ الأسرى... فعلى سبيل المثال فإن الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة،

وفي هذه الحالة فان الطفل يفتقد النموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة ولذلك يبدو وكأنه يعاني من إعاقة التعلم.

2- تأثير التدخين والخمور وبعض العقاقير:

كثير من الأدوية التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل تصل إلى الجنين مباشرة، ولذلك يعتقد العلماء بأن استخدام الأم للسجائر و الكحوليات و بعض العقاقير الأخرى أثناء الحمل قد يكون له تأثير مدمر على الجنين، لذلك لكي نتجنب الأضرار المحتملة على الجنين يجب على الأمهات تجنب استخدام السجائر أو الخمور أو أي عقاقير أخرى أثناء فترة الحمل.

وقد وجد أن الأمهات اللاتي يدخنّ أثناء الحمل يلدن أطفالا ذو وزن أقل من الطبيعي ، وهذا الاعتقاد هام لأن المواليد ذو الوزن الصغير(أقل من 2.5 كيلو جرام)يكونون عرضة للكثير من المخاطر ومن ضمنها صعوبات التعلم، كذلك فإن تناول الكحوليات أثناء الحمل قد يؤثر على نمو الجنين و يؤدي إلى مشاكل في التعلم والانتباه والذاكرة والقدرة على حل المشاكل في المستقبل.

3- مشاكل أثناء الحمل والولادة:

يعزو البعض صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل، ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدى إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين.

كما قد يحدث التواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأكسجين الواصل للجنين؛ ممّا يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في الكبر.

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

شكل رقم(03)يوضح الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم .

المداخل النظرية والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم:

تعد النظريات المفسرة لصعوبات التعلم بمثابة أساليب معينة للتفكير حول هذه الصعوبات إذ أنَّ هذه النظريات تقدم الوصف التصوري المتكامل لهذه الصعوبات فضلا عن تقديم مجموعة من الإرشادات العامة والتي يمكن أنَّ تستنبط منها الأساليب التربوية المختلفة لتعليم التلامذة ذوي صعوبات التعلم .

وفي مايلي عرض موجز لهذه النظريات:

1. نظرية الإدراك الحركي (perceptual – motor Theary) لكيفارت (kephart)

وقد ركزت هذه النظرية على دراسة النمو الإدراكي – الحركي للطفل فبالنسبة الى كيفارت كل سلوك مبني على أساس حركي إذ إن الطفل يبدأ بالتعامل مع محيطة من خلال الحركة فالإدراك ليس له معنى إلا عندما يلائم النموذج الحركي فهذا الطفل يكتسب في أثناء عملية نموه أشكال متنوعة من الحركة يطور من خلالها تعميمات حركية وبناءً على ذلك يشكل الطفل تركيبا إدراكيا معرفيا ويرى كيفارت أنَّ جميع التطورات الإدراكية تنشأ مع تدرج المهارات الحركية وقد قام بتدريج هذه المهارات وبحسب تعقيدها

أ – السيطرة على الحركة ب – الاستطلاع المنظم ج– الإدراك د– التكامل الحسي الداخلي و– تكوين المفاهيم .

- ولغرض إنجاز كل مرحلة من مراحل هذا التدرج يفترض أنَّ يكون هنالك قاعدة متينة للقدرة الحركية وفيما يتعلق بصعوبات التعلم فإنها تنشأ نتيجة لسبب من اثنين هما:- تباطؤ عام في الانجاز الحركي أو عدم القدرة على التطور الحركي .

وقد حدد كيفارت أربعة نماذج من التعميمات الحركية الأساسية والتي يمكن أنَّ تساعد الطفل على تطوير علاقته بالبيئة المحيطة:-

1. التوازن: إذ يحتاج الطفل إلى المحافظة على ثبات جسمه واتزانه في أثناء حركته
2. الانتقال: ويتضمن حركات الزحف والمشي والركض بهدف استكشاف الأشياء في البيئة المحيطة
3. التماس والاتصال: ويتضمن مسك الأجسام بأطرافه والتعرف على خصائصها .
4. السحب والدفع: إذ يقوم الطفل بسحب الأشياء الموجودة في محيط الطفل ودفعها ورميها بعيدا

ويرى كيفارت أنَّ الطفل الطبيعي يستطيع من خلال هذه التعميمات ان ينمي خبراته الإدراكية – الحركية .

أما الطفل ذو صعوبة التعلم فتكون خبراته الإدراكية – الحركية غير ثابتة وبالنتيجة لا يكون لديهم أساس ثابت للحقائق المتعلقة بمحيطهم فيكونون غير منتظمين إدراكيا – حركيا ومعرفيا.

المفهوم المركزي في نظرية كيفارت هو (التطابق الإدراكي – الحركي) هذا المفهوم يعتمد على افتراضين هما :

1- التطور الحركي يسبق التطور البصري.
2- الإحساس الحركي يوفر تغذية مرتدة يمكن أنَّ تستخدم لمراقبة الفعاليات الحركية – البصرية .

والطفل الطبيعي يتعلم التطابق الإدراكي – الحركي من خلال عدة مراحل من خلال الحركة العشوائية لليد يلمس الطفل الشيء الحائز على اهتمامه وعينه تتحرك باتجاه هذا الشيء للتحقق البصري ومن ثم تتعلم العين لترى ما تحسه اليد, في مرحلة لاحقه العين وحدها تستطيع أنَّ تتحقق وتتعرف إلى الشيء من دون إعادة لمسه لأن المخرجات الإدراكية – الحركية تصبح أفضل تطابقا، وفي حالة الطفل ذي صعوبة التعلم فإنه لا يحقق التطابق الإدراكي – الحركي بشكل ملائم فهو يعيش في عالمين منفصلين وغير متطابقين هما عالم الإدراك وعالم الحركة وهو لا يثق في المعلومات التي يحصل عليها ويحاول دائما لمس الأشياء للتأكد مما يراه . وهنالك مفهوم آخر مهم في نظرية كيفارت وهو التجانب (laterality) أي القدرة على تميز الجانب الأيمن من الأيسر للأشياء وكيفارت يعتقد ان إتقان هذا المفهوم ضروري

للأطفال لكي يحددوا اليمين واليسـار في أجسـامهم وفي الأشـياء الأخرى ويرى كيفارت ان التلامذة ذوي صـعوبات التعلم لديهم خلل في هذا المفهوم والدليل على ذلك هو قراءتهم لبعض الحروف بشـكل معكوس (مثلا d تقرا b) لذا فهم يحتاجون إلى تدريب في التجاوب .

2- نظرية التنظيم العصبي Neurological organization Theory
لدومان – ديلكاتو (doman and delcato)

لقد كان لهذه النظرية والبرنامج العلاجي المشتق منها أثر مهم في تشخيص طيف واسع من الفئات ضمن التربية الخاصة مثل ذوي الخلل الدماغي والمتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم وبشكل خاص التلامذة الذين يواجهون صعوبات في القراءة ،هذه النظرية مبينة على ثلاثة افتراضات وهي:

1- أنَّ تطور الفرد النمائي يلخص تطور النوع والسلالة
2- التلامذة ضمن فئات التربية الخاصة يحتاجون إلى التدريب
3- إجراءات التدريب تقوم على عمليات معالجة الدماغ نفسه وليس فقط معالجة الأعراض السلوكية الناتجة

المفهوم المركزي في هذه النظرية هو(التنظيم العصـبي neurological organization وحسـب رأي دومان – ديلكاتو فأنَّ جسـم الفرد يقوم بعدد من الوظائف منها (الكلام والكتابة والقراءة والمهارات الحركية والسـمع الخ ..) والقيام بهذه الوظائف بالشـكل المطلوب له أثر مهم في تطور الفرد نحو تنظيم متكامل للجهاز العصـبي ، والطفل الطبيعي من خلال نموه يسـتطيع أنَّ يطور تنظيما عصـبيا بشـكل متكامل أما في حالة الطفل ذي صـعوبة التعلم فإن الخلل النيورولوجي في إحدى الوظائف السـابقة يقود الى صعوبات في أداء هذه الوظائف بالشكل الأمثل (بمعنى يكون تنظيمهم العصبي غير متكامل) مما يؤدي الى وجود صـعوبات لفظية أو حركية والسـبيل الوحيد لمسـاعدة هؤلاء التلامذة يكمن في تقديم التدريبات الكفيلة بمساعدتهم على النمو العصبي السليم .

3- النظرية – البصرية الحركية (visual – motor Theoy) لجتمان (Getman)

ركزت هذه النظرية على مظاهر النمو البصـري – الحركي للطفل وعلاقته بالتعلم، إذ أكد جتمان على أنَّ عملية التعلم هي عملية إدراكية كما أنَّ الإدراك البصـري يعد بمثابة مهارة عليا يحتاجها الطفل للتمكن من اكتسـاب المفاهيم المعقدة هذه المهارة تتطور تدريجيا من خلال الاتصـال مع البيئة ومن خلال التعلم الحركي ولكي يتم التعلم لابد من وجود عملية التكامل البصـري – الحركي وهذه العملية تكون فعالة خلال

السـنوات الثمانية الأولى من عمر الطفل، وقد لخص جتمان تطور الإدراك البصـري – الحركي في أربع مراحل:-

أ- المرحلة الأولى من عمر (1–3) سـنوات : خلال هذه المرحلة الأنشـطة الحركية تقود الأنشـطة البصرية لاكتساب المعلومات هذه المرحلة تدعى المرحلة الحركية – البصرية .

ب- المرحلة الثانية من العمر (4–5) سـنوات : خلال هذه المرحلة تتسـاوى فعالية الأنشـطة الحركية والأنشطة البصرية في اكتساب المعلومات.

ج- المرحلة الثالثة من العمر (5–7) سـنوات : خلال هذه المرحلة يكون النظام الإدراكي البصـري أكثر فعالية واستخداما في اكتساب المعلومات وتدعى هذه المرحلة البصرية – الحركية

د- المرحلة الرابعة من العمر (7–12) سنة : التحقق البصري من الأشياء يكون بديلا فعالا للتحقق اللمسي .

وقد أكد جتمان على أنً النمو يسير بخطوات تعتمد على سابقتها وقد رتبها على ست خطوات أساسية :-

1. نمو جهاز الحركة العامة:- نمو هذا الجهاز أساسي لكل نوع من أنواع الأداء الحركي والتي يستخدمها الطفل لاستكشاف البيئة المحيطة مثل الزحف , والوقوف والمشي ومن ثم الركض
2. نمو جهاز الحركة الخاصة:- نمو هذا الجهاز أساسي لاستعمال أجزاء الجسم بشكل متناغم لانجاز أهداف محدده مثل تآزر حركة العين – اليد أو اليد – القدم .
3. نمو الجهاز البصـري – الحركي:- نمو الجهاز أسـاسـي لنقل البصـر من منطقة إلى أخرى ومتابعة الأجسام المتحركة وهنا تكون العين وسيلة للتحقق من الأشياء أو الأجسام بدلا من استخدام حاسة اللمس .
4. نمو الجهاز الحركي – الصـوتي:- نمو هذا الجهاز أسـاسـي لتطور مهارات الكلام ويرى جتمان ان هنالك ترابطا قويا أيضاً بين العمليات البصرية اللغوية
5. تطور أنظمة الرؤيا :- تطور هذه الأنظمة يسـمح للطفل بتميز الاختلاف والتشـابه بين الأشـياء الأرقام,الكلمات كذلك فهو يسمح بادراك العلاقة بين الشـيء وصـورته وكذلك فان تطور هذه الأنظمة يدعم تطور مهارة القراءة .
6. تنظيم الإدراك البصـري :- وهو المرحلة النهائية من تطور الطفل ويتضـمن تكوين الأفكار والمفاهيم المجردة وكذلك القدرة على تميز الأشـياء من خلال وصـفها والشـيء الهام في هذه المرحلة أنَها تمثل بداية مقدرة الطفل للتعلم من القراءة .

ويرى جتمان أنّه لابد من إتقان كل مرحلة من هذه المراحل قبل الانتقال إلى المرحلة الســـابقة أما بالنســبة إلى التلامذة ذوي الصــعوبات التعلم فهم يواجهون صــعوبة أو تأخر في مرحلة أو أكثر من هذه المراحل فعلى سبيل المثال هؤلاء التلامذة قد يكون لديهم صـعوبة في نمو جهاز الحركة الخاص يؤثر في عملية التآزر البصـــري– الحركي ويفقدهم التناغم في أداء المهام التي تتطلب هذا النوع من التآزر أو قد يكون لديهم تأخير في نمو الجهاز البصــري – الحركي أو الحركي – الصــوتي مما ينعكس ســلبيا على قدرتهم على التعلم .

- النماذج المفسرة لصعوبات التعلم :

هنالك العديد من النماذج التصـــورية التي حاول الباحثون من خلالها تفســـير صـــعوبات التعلم هذه النماذج هي انعكاس للاختلافات الجوهرية في وجهات النظر حول طبيعة صـــعوبات التعلم وماهية الأسباب المؤدية إلى هذه الصعوبات وكيفية معالجتها.

1- النموذج الطبي medical model:

هذا النموذج جذب الانتباه إلى التفسيرات البايلوجية لصعوبات التعلم فالفكرة الأساسية في هذا النموذج تتمثل في أن الســبب الرئيســي في حدوث صــعوبات التعلم هو الخلل الوظيفي في المخ وبالتالي فأنّ أي اضطراب في سلوك التلامذة ذوي صعوبات التعلم أو أي قصور في تحصيلهم يعزى أساسا إلى المشكلات النيورولوجية لهؤلاء التلامذة والناتجة عن العوامل الوراثية والأمراض والحوادث التي تؤدي إلى أضــرار في الدماغ , وهذا النموذج لايركز على تشخيص أسباب الصعوبات فحسب بل يقدم طرق العلاج المناسبة .

والتي تتمثل في التدخلات الطبية (وبشــكل رئيســي العقاقير) , فهذا النموذج يفترض أنّ الأســباب المؤدية إلى الخلل الوظيفي الدماغي إذا ما تم علاجها طبيا فأنّ التلامذة ذوي صعوبات التعلم سيتخلصون من هذه الصعوبات بصرف النظر عن وجود المعوقات البيئية والاجتماعية الأخرى .

2- النموذج السلوكي Behavioral model:

تتمثل الفكرة الأساسية في النموذج السلوكي في أنَّ صعوبات التعلم تنتج عن التدريس غير المناسب الذي يتلقاه التلميذ ووفقا لذلك فأنَّ هذا النموذج لا يركز على الأسباب البايوفيزيقية للصعوبات ولا يركز على المتعلم نفسه بقدر ما يركز على البيئة المحيطة بالمتعلم ، وهذا النموذج يفترض أنَّ السلوك الأكاديمي ما هو إلا استجابة للموقف الذي يوجد فيه المتعلم وهذا السلوك يتم تعلمه عن طريق تقديم التغذية الراجعة البيئية فإذا ما حدث أي قصور في تقديم التغذية الراجعة فان المتعلم قد يواجه صعوبات في تعلمه . لذا فان معالجة هذه الصعوبات تتمثل في تغيير نوعية المهام التي يتم تقديمها للتلامذة ذوي صعوبات التعلم فضلا عن تغيير التغذية الراجعة لاستجابات التلميذ لتلك المهام وهناك إستراتيجيتان أساسيتان يقدمهما هذا النموذج لمواجهة صعوبات التعلم هما :تحليل المهمة والتعليم المباشر.

3- النموذج التربوي Education model:

يركز هذا النموذج على تشخيص الصعوبات التي يواجهها التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مجالات أكاديمية معينة مثل (القراءة والكتابة والرياضيات) أو تشخيص الصعوبات في عمليات معرفية معينة (مثل الإغلاق السمعي ، أو الإغلاق البصري ... الخ) وليس على تشخيص الأسباب النيرولوجية المؤدية إلى هذه الصعوبات فالفكرة الأساسية في هذا النموذج هي أنَّ صعوبات التعلم تحدث بسبب تعرض بعض مجالات التعلم أو بعض العمليات المعرفية إلى المشكلات أو الأخطاء التي تبعدها عن مسارها الصحيح ويمكن مواجهة هذه الصعوبات من خلال وضع البرامج العلاجية الكفيلة بعلاج هذه المشكلات أو الأخطاء وعندها يمكن للتلميذ أنَّ يتعلم بدون أي صعوبة، وفي هذا النموذج يكون المعلم والمتعلم محوراً لعملية التشخيص على حد سواء وهذا التشخيص يتم في غرفة الصف وليس في غرفة الطبيب الشيء المهم في هذا النموذج انه يسعى لتشخيص جوانب القوة لدى المتعلم سواء في قدرته أو معلوماته والتركيز عليها وكذلك تشخيص جوانب القصور لديه من اجل تلافيها .

4- النموذج البنائي constructivist model:

الفكرة الأساسية في هذا النموذج هي أنَّ صعوبات التعلم تحدث نتيجة لتقديم معلومات ومعارف مجزئه وغير منظمة ولا ترتبط بواقع التلميذ ، فهذا النموذج يفترض أنَّ المهام التربوية التي تقدم للتلامذة يجب أنَّ تكون من واقع الحياة وان يتم تعلمها من خلال التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين وعلى ذلك يتمثل مفتاح

التعامل مع التلامذة ذوي صـــعوبات التعلم في جعلهم يقومون ببناء معارفهم وتنظيمها خلال المواقف الاجتماعية الحقيقية ، كما أنَّ من أهم المفاهيم التي يقوم عليها هذا النموذج رفضــه لتحليل المهام المقدمة إلى التلميذ إذ إن فهم هذه المهام يتطلب إدراكها ككل موحد فالمهمة أو المادة التي يتم تحليلها إلى أجزائها المكونة لها تفقد معناها كما يواجه التلامذة صـــعوبة في تعلمها لذا يتوجب على المعلم مســـاعدة هؤلاء التلامذة على تطوير معاني جيدة كاستجابة للخبرات الجديدة بدلا من تعلم المعاني التي يقدمها الآخرون .

5- النموذج المعرفي Cognitive model:

تتمثل الفكرة الأساسية لهذا النموذج في أنَّ صعوبات التعلم تحدث لدى التلامذة نتيجة لخلل أو قصور في عملية معالجة المعلومات ، فهؤلاء التلامذة قد يواجهون صـعوبات في إدراك المدخلات الحسية أو في إجراء التكامل بين هذه المدخلات والخبرات السابقة أو في خزن واستعادة التعلم الجديد.

ففيما يتعلق بالمدخلات (Input) والتي تتمثل بالمعلومات المســـتقبلة من خلال الحواس نجد ان الصـــعوبات التي يواجهها التلامذة ذوي صـــعوبات التعلم في إدراك هذه المدخلات البصـــرية تؤدي إلى مواجهة صعوبات في تمييز الأشكال, الأوضاع والحجوم كما يمكن أنَّ تخلق مشاكل مع التنسيق كما أنَّ الصـــعوبات في إدراك المدخلات الســمعية تجعل من الصـــعب على التلميذ أنَّ يميز بين الأصـــوات التي يسمعها في وقت واحد وبالتالي لا يستطيع التركيز على واحد من هذه الأصوات مثل صوت المعلم . وقد تكون الصـعوبات التي يواجهها التلامذة في إجراء التكامل (Integration) هي المسببة لصـعوبات التعلم فهؤلاء التلامذة ربما يكونون غير قادرين على وضـــع المعلومات الجديدة في تســلســل معين أو وصـــلها بالتعلم السابق لذا قد نجدهم غير قادرين على رواية قصـة معينة بالتسلسل الصـحيح أو غير قادرين على تعميم المفاهيم التي تعلموها في مواقف معينة على المواقف الأخرى.

وقد يواجه التلامذة ذوو صعوبات التعلم صعوبات في خزن (storage) المعلومات الجديدة وخصوصا فيما يتعلق بالخزن في الذاكرة قصـيرة المدى مما يجعل من الصـعب تعلم مواد جديدة بدون إعادة وتكرار، وقد تكون لدى التلامذة صعوبات في المخرجات (out put) فالمعلومات تخرج من الدماغ أما على شكل كلمات مثل اللغة أو على شـــكل نشـــاطات عضـــلية مثل (الكتابة ، الرســـم.... الخ) فالصـــعوبات في المخرجات اللغوية يمكن أنَّ يخلق مشاكل في الإجابة على الأسئلة والتواصل مع الآخرين، أما الصعوبات في المخرجات الحركية فهي السـبب في الصـعوبات التي يواجهها هؤلاء التلامذة في كافة النشـاطات التي تتعلق بحركة العضلات الدقيقة والكبيرة.

المحاضرة الثالثة :

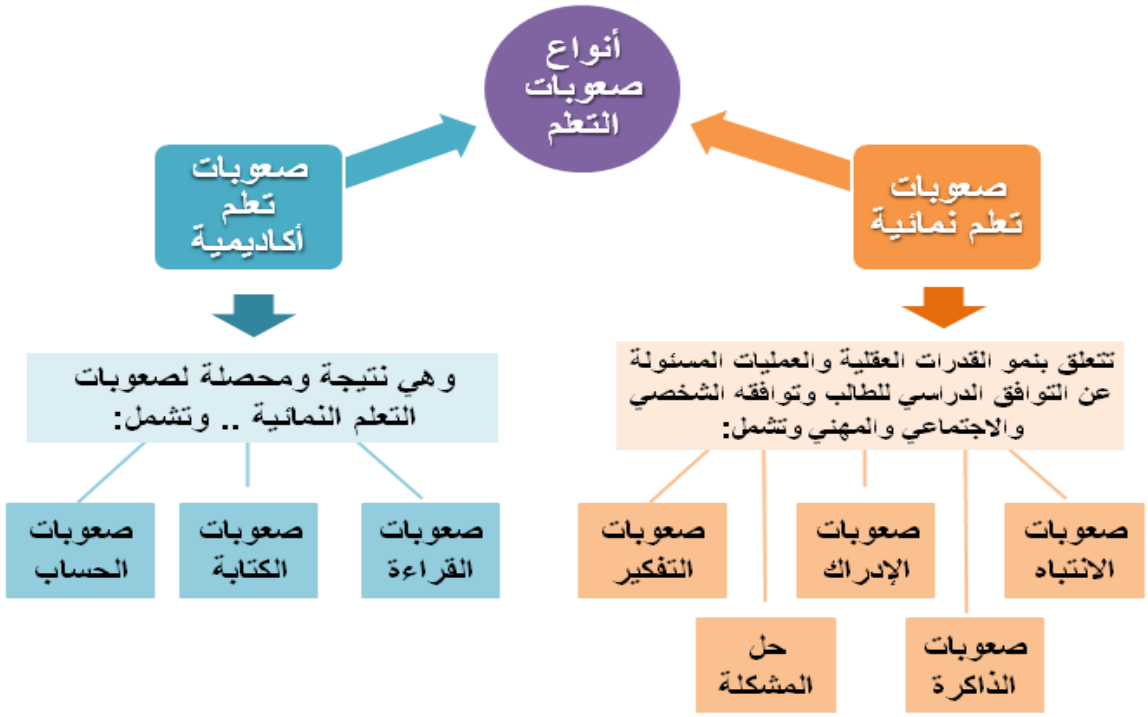
صعوبات التعلم (النمائية الأولية والثانوية1)

مدخل عام:

يكاد يكون هناك اتفاق بين المختصـــين والمنشـــغلين بمجال صـــعوبات التعلم عن تصـــنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفيين رئيسين هما:

1- صعوبات التعلم النمائية.Developmental Learning Disabilities

2-صعوبات التعلم الاكاديمية. . Academic Learning Disabilities



شكل رقم(04) يوضح انواع صعوبات التعلم

صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities

تتعلق هذه الصعوبات بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها هو اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، و تؤثر هذه الصعوبات على العمليات ما قبل الأكاديمية، مثل الانتباه والإدراك و الذاكرة والتفكير و اللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين وهما:

1- الصعوبات النمائية الثانوية وهي : تضم كل من صعوبات الانتباه ،وصعوبات الإدراك ،وصعوبات الذاكرة.
2- الصعوبات النمائية الثانوية وهي تضم: كل من صعوبات التفكير وصعوبات اللغة.

صعوبات التعلم النمائية الأولية :

أولا– صعوبات الانتباه:

يمثل النشاط المعرفي لدى الإنسان ارقي الخصائص المميزة للجنس البشري والإنساني , وغني عن البيان إن أي متخصص في مجال علم النفس يعرف أهمية العمليات المعرفية في تشكيل وتعديل السلوك وبناء النفس.

وتعرف العمليات المعرفية في هذا الإطار بأنها تلك العمليات التي تتدخل في معرفتنا بالبيئة وتشتمل على الإدراك , والذاكرة , والتفكير , والاستدلال , والتصور .

وترتبط العمليات المعرفية مع بعضها ارتباطا وثيقا , بحيث يتعذر الفصل بينها في أداء وظائفها , حيث لا تعمل مستقلة عن بعضها البعض , وذلك لان النشاط في إحدى هذه العمليات يؤثر بالضرورة في نشاط العمليات الأخرى المشتركة في أداء المهمة نفسها , إلا أننا نفصل بين هذه العمليات نظريا فقط للدراسة.

وجدير بالذكر آن القصور في أي جانب من جوانب العمليات المعرفية ينتج عنه صعوبات التعلم في

مجال من المجالات المعرفية والأكاديمية , فعلى سبيل المثال القصور في المنطقة المرتبطة بتجهيز اللغة في المخ سوف ينتج عنه ضعف أو قصور في القراءة.

لما كان من المتطلبات الرئيسية للتعلم الانتباه , فلعل ضعف الانتباه يكون احد المشكلات الأساسية لدى الأطفال العاجزين عن التعلم .

-1مفهوم صعوبة الانتباه.

-2أنواع الانتباه .

-3خصائص صعوبات التعلم في الانتباه .

-4العوامل التي تؤثر على الانتباه.

-5خصائص الانتبــاه.

-6تصنيف صعوبات الانتباه.

-7أعراض صعوبات الانتباه.

-8علاج صعوبات الانتباه .

مفاهيم الانتباه:

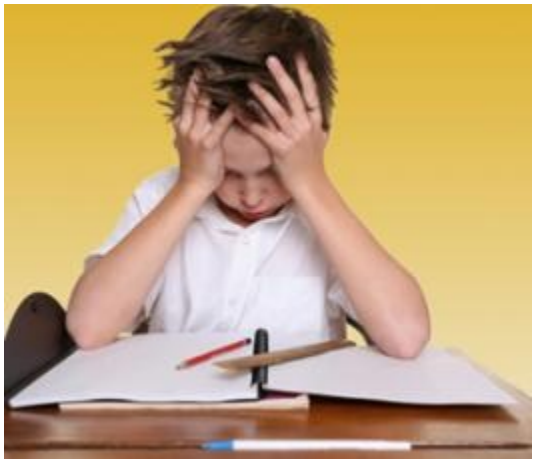
يعرف الانتباه : بأنه تهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية .

ويعرفه قاموس علم النفس بأنه : القدرة على التركيز على المظاهر الدقيقة الموجودة في البيئة , وانه اختيار الكائن الحي لمثيرات معينة ومقاومة التحول الناتج عن المثيرات الأخرى .

كما يعرف أيضا : بأنه القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات (سمعية , لمسية , إحساس حركة (والتي يصادفها الكائن الحي في كل وقت . فحين يحاول الطفل الانتباه لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر الطفل مشتتا , ويصعب على الطفل التعلم إذا لم يتمكن من تركيز انتباهه على المهمة التي بين يديه .

ولأنه لا يمكن أن نرى عملية نفسية مثل الانتباه , فإننا نلاحظه من خلال سلوك الطفل وهو يتعلم , أو من خلال ملاحظة أدائه أثناء عملية القياس باستخدام الاختبار المقنن.

التعريف: هي ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير أخر أو من مهمة إلى مهمة أخرى . ويؤثر هذا الاضطراب بنسبة 20% من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم .



تصنيف صعوبات الانتباه:

-صعوبة الانتباه المصحوبة بنشاط حركي زائد .

-2صعوبة الانتباه غير المصحوبة بنشاط حركي زائد .

*** أعراض صعوبات الانتباه :**

1- يثير انتباهه كل ما يحدث من حوله سواء إدراكه بسمعه آو بصره أو إي حاسة من حواسه.

2- يجيب على الأسئلة قبل أن ينهي المعلم من طرحه وغالبا ما تكون إجابته خاطئة بسبب تسرعه

3- يجد صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرأه.

4- ينتقل من نشاط لأخر قبل أن ينهي النشاط الأول.

5- يقوم بأفعال دون أن يفكر في عواقبها.

6- كثير الحركة أثناء النوم .

7- الشكوى الزائدة من عدم قدرتهم على التكيف الاجتماعي .

أنواع الانتبـــاه :

يقسم الانتباه من ناحية مثيراته إلى ثلاث أقسام :

1- الانتباه ألقسري (اللاإرادي) : وهنا تفرض المثيرات نفسها على الفرد بسبب شدتها فينتبه لها مجبرا .

2- الانتباه الإرادي (الانتقائي : (وهنا يمتلك الفرد حرية الاختيار فيما إذا كان يريد الانتباه أو عدم الانتباه , وهذا الانتباه يقتضي من الفرد بذل جهد قد يكون كبيرا كانتباهه إلى المدرس أثناء الشرح.

3- الانتباه التلقائي : وهنا ينتبه الفرد للمثيرات بسبب درجة تشويقها أو جاذبيتها , ولان المثيرات تفرض نفسها ايجابيا , وهو انتباه لا يبذل الفرد فيه سبيله جهدا , بل يمضي سهلا طيعا . ولذا فهو أفضل أنواع الانتباه للتعلم.

العوامل المؤثرة على الانتباه:

الشكل رقم (05) يوضح العوامل المؤثرة في الانتباه.

علاج صعوبات الانتباه:

1- التدريب على تركيز الانتباه.

-2التدريب على زيادة مدة تركيز الانتباه.

-3التدريب على المرونة في نقل الانتباه.

-4علاج النشاط الحركي المفرط.

-5علاج الاندفاعية.

طرق علاج صعوبات الانتباه

أولا : أولا التدريب على تركيز الانتباه

1. تحديد وقت من10:5 دقائق ، ويتم طلب من الطفل أن يلتزم في مقعده ويركز انتباهه في القيام بلعبه أو قراءه قصه. (يتم تسجيل الوقت والعمل على زيادته .

2. أعط الطفل مجموعه من الأشكال المتشابهة وواحد مختلف وأطلب منه أن يركز وان يختار المختلف (صور . مكعبات . خرز . أو لعبه الاختلافات على الكمبيوتر).

3. يطلب من الطفل /التلميذ أن يختار ضمن أشكال متساوية شكلا مختلف في الحجم وأحيانا غير شبيهه باللون أو مقلوبة) . أرقام . حروف . مكعبات . خرز. فول عدس ورز)

4. لتنميه ذاكره وتركيز الانتباه السمعي -:

-مطلوب من الطفل تحديد الكلمات التي تبدأ بحرف معين مثلا (و) من خلال السمع (ماما . ورد . جبل . قمر. وليد . جوده)

-مطلوب من الطفل أن يصفق عندما يسمع حرفان أو رقمان متشابهان.

-احكي قصه للطفل ومطلوب أن يدق على الطاولة حين يسمع اسم معين أو كلمه محدده.

-يسمع الطفل صوت معين ويحاول أن يعرف مصدر الصوت.

-يصفق المدرب بشكل معين ويطلب من الطفل أن يقلد نفس الصوت.

5. التدريب على تركيز الانتباه للمثيرات البصرية-:

-إحضار لون محدد من بين عده ألوان.

-إحضار صوره قطه من بين صور حيوانات مختلفة

-استخراج كلمه محدده من بين سطر أو جمله

-التعرف على الجزء الناقص من صوره.

-ربط صوره بكلمه من خلال أنشطه التوصيل.

-شطب رموز معينه من بين عده رموز

6. التدريب على تركيز الانتباه للمثيرات البصرية والسمعية معا-:

-يسمع صوت حيوان ويستخرج صورته.

-اختيار الحرف الناقص للكلمة المنطوقة مثال:

(ع ،غ ،م ،ل) ... زال ،)ف ،م ،س ،ط)...رد ، ث ،ج ،و ،ع)...

-ظلل المربع الذي بالصف الثالث العمود الثانى.

7. التدريب على التركيز والانتباه للمثيرات اللمسيه-:

-يغمض الطالب عينه ثم يمسك بمجسم(تفاحه) ويحاول التعرف عليه.

-التعرف على دائرة من خلال رسمها على يده.

-التعرف على الأرقام والحروف ألمجسمه

-التعرف على المتضادان من خلال اللمس(طويل،قصير ،بارد سخن)

8. التدريب على تنميه مهارات الانتباه للمثيرات الشميه:

-يتم إغماض عين الطفل أو وضع المثير في كيس قماش ويقوم الطفل بالتعرف عليه من خلال الرائحة

ثانيا: التدريب على زيادة حده تركيز الانتباه-:

-وذلك من خلال الانشطه السابقة.

-تجميع بازل بصوره متدرجة(3 قطع . 5 قطع ..)

-استخدام المتاهات بصوره متدرجة.

-ترتيب بازل الحروف والأرقام والحيوانات

-ترتيب أرقام تنازلي أو تصاعدا بصوره متدرجة.

-ترتيب حروف كلمه .

-لابد من توافر فترات راحة بين مهام التدريب.

-لابد من استخدام ساعة إيقاف للعمل على زيادة حده الانتباه.

ثالثا : التدريب على المرونة في نقل الانتباه-:

-تصنيف مجموعه ضمنيه (حيوانات . خضراوات . حروف)

-تصنيف نوعين من المكرونه فى كوبين.

-استخراج الاختلافات بيت صورتين -توصيل الإشكال المتشابهة ببعض

-تلوين الإشكال بألوان مختلفة (مثلثات . مربعات دوائر)

رابعا: النشاط الزائد :

-تدريب الطفل على الاسترخاء -الهدوء والثبات الانفعالي مع الطفل وعدم الثورة فى وجهه

-التدريب التدريجي على الجلوس في هدوء -تجزؤه المهام ألمقدمه للطفل.

-التعزيز الايجابي (مادي/معنوي) بعد اى فتره هدوء من الطفل.

-التعاقد السلوكي مع الطفل على أساس قيام بسلوكيات معينه،ويقابلها جوائز تمنح له.

-تقليد السلوكيات المرغوب فيها .

-تعليمـــات:

1. أقامه علاقة حميمة مع الطفل وعدم استخدام العنف معه.
2. يجب أن يعلم الطفل بالحافز (الجائزة) وان توضع أمامه لتذكره كلما نسى، وان يعطى الجائزة فور تمكنه من أداء العمل ولا يقبل منه اى تقصير في الأداء.
3. التدعيم الايجابي اللفظي للسلوك المناسب ،وكذلك المادي وبالاضافه إلى نظام النقاط أليوميه.
4. جدوله المهام والأعمال والواجبات المطلوبة والاهتمام بالانجاز على مراحل مجزأة مع التدعيم والمكافاه.
5التعزيز السلبي: اى فقدان الطفل لجزء من المعززات التي لديه نتيجة سلوكه غير المقبول ، ومثل ذلك إلقاء بعض الألعاب،بل وسحبها مقابل كل تجاوز يقوم به الطفل خارج حدود التعليمات.
6. عقد اتفاق مع الطفل على أساس قيامه بسلوكيات معينه في المنزل،ويقابلها جوائز معينه ، ويمكننا أطاله مده العقد مع الوقت،ويجب هنا أن تكون الجوائز ألمقدمه صغيره ومباشره ، وتقدم على أساس عمل حقيقي متوافق مع الشرط والعقد المتفق عليه.

مثال: (ستحصل كل يوم على (تعزيز)اضافيه إذا ألتزمت بالتالي :

-الجلوس بشكل هادئ أثناء تناول العشاء.

-ترتيب غرفتك الخاصة قبل الخروج منها.

-إكمال واجباتك اليومية في الوقت المحدد لها.

ويمكن تقديم مفاجآت للطفل في نهاية الأسبوع كرحله مثلا إذا التزم الابن ببنود العقد.

7. نظام النقطة : يتم وضع جدولا يوميا مقسما إلى خانات مربعه صغيره أمام كل يوم ، ويوضع اشارة في كل خانه من كل عمل ايجابي يقوم به الابن سواء إكمال عمله أو جلوسه بشكل هادى أو مشاركته لأقرانه بدون مشاكل ، ثم تحتسب النقاط في نهاية الأسبوع فإذا وصلت لعدد معين متفق عليه مع الطفل فانه يكافئ على ذلك.

-توضع لوحه النقاط في مكان واضح للطفل.

-هذا النظام يمكن أن يضاف له النقاط السلبية والتي تمحوا النقاط الايجابية.

-هذا النظام مفيد للأطفال الذين لا يستجيبون للمديح.

8. يتم إلقاء التعليمات للسلوك المطلوب من الطفل في جمله واضحة حتى يعرف الطفل ما هو متوقع منه بوضوح وبدون غضب.

9. إيقاف التوبيخ والتهديد والنقد والاستهزاء.

10. تعلم المهارات الاجتماعية.

)انتظار الدور – المشاركة – التعاون – أصول الحوار – التحكم في مشاعر الغضب .

11. قضاء وقت مع الأبناء والسماع لاحتياجاتهم ومناقشتهم بلغتهم.

العاب تفريغ النشاط وتركيز انتباه.

1. رسم مستقيم على الأرض بواسطة شريط لاصق بلون يشد انتباه الطفل ومساعده الطفل على ان يمشى عليه حتى يستطيع أن يفعل ذلك بمفرده.

2. رسم مربع على الأرض وجعله يمشى عليه لمعرفه الاتجاهات

3. رسم دائرة على الحائط وإحضار كره اسفنجيه ثم ارمي الكره في وسط الدائرة عده مرات ثم ادعه يعمل ذلك بمفرده.

4. التدريب على لعبه البولينج يتم التدريب من مسافة نص متر ثم أزد المسافة.

5. ارمي إليه بكره اسفنجيه متوسطه أو صغيره الحجم ويتم تدريبه على أن يمسكها.

6. ارسم مرمى على الجدار بواسطة شريط لاصق قائمين وعارضه يقوم الاخصائى بركل الكره في وسط المرمى ثم أتاحه الفرصة للطفل.

7. جمع كرات ملونه منتشرة على الأرض في سله ويتم تمييزها باللون.

8. ضع كرات ملونه على الأرض وسله على بعد نص متر أمامه ثم يتم تدريبه على إلقاء الكره في السلة ،ثم زد المسافة قليلا إذا جاد التصويب.

العاب لتنميه التأز الحركي والبصري وتقلل النشاط الزائد.

العاب الكره (كره القدم – كره اليد – كره السلة – الكره الطائرة).

العاب فرديه (السباحة –الجمباز البسيط – البولينج – "العاب القوى" وفنون القتال.).

- أنشطه الجولات والرحلات والكشافة .
- العاب الأطواق والإعلام والشرائط الملونة.
- تجميع أجزاء الصور (البازل)
- المتاهات.
- اللعب بالدمى.

•العاب المشي والتوازن ولقف الكرات.

•لعبه لمس الشخص الممسك بالجرس والطفل معصوب العين.

•لعبه عكس بالاشاره حيث الجري عكس اشاره المعلم بعد سماع الصفارة.

الجلسة الأولى:

1. تدريب الطفل على الاسترخاء لمده 5:3 دقائق .
2. تدريب الطفل على الجلوس في هدوء.
3. أقامه علاقة حميمة مع الطفل.

وهذا في خلال أل 15 دقيقه الأولى.

من20:15 يقوم الطفل بفرز الخرز المتشابهة في اللون والحجم من مجموعه مختلفة من الخرز.

من25:20 مطلوب من الطفل أن يصفق عندما يسمع حرفان متشابهان.

من30:25 يستخرج كلمه محدده من القصة ويضع خط .

من40:30 لعبه البولينج.

من55:45 بازل.

من60:55 استرخاء.

المحاضرة الرابعة:

صعوبات التعلم النمائية (الاولية والثانوية2)

ثانيا صعوبات الإدراك:

صعوبات الإدراك Perceptional disabilities

الإدراك عملية معرفيه يتم من خلالها إعطاء معنى لكل ما يحيط بنا عن طريق تفسير المعلومات القادمة من أعضاء الحس و الإدراك عملية تقدمن الإحساس إلى المستويات العليا للمعالجات المعرفية التي تجرى على هذه المعلومات (Groom etal 1999) .

بكلمة أخرى الإدراك عملية ترجمة يقوم بها الدماغ للمحسوسات الآتية من الحواس الخمس و عن طريق الإدراك بكامل الفرد بين الخبرات الماضية و الأحاسيس الجديدة، و يشير كريكوري Gregory) (1974 إلى إن الإدراك مركب من مجموعة من المعلومات المجزئة و الآتية من الحواس و المعلومات التي يسترجعها من مخزون الذاكرة وحسب وجهة نظر هذه فان الإدراك ليس جزء أو لا يتعلق مباشرة بإحساسنا العام عن الأشياء في العالم المحيط بنا فقط.(costal 1984)

فالإدراك يشتمل على عدد وافر من الخصائص التي تجلب الأشياء إلى مستوى الوعي (من خلال العلاقة بين الذاكرة و الأنظمة الحسية المعينة في الجسم).

و النظام الإدراكي يتطلب توجيه الانتباه نحو المثيرات من البيئة المحيطة و نظراً لكثرة عدد هذه المثيرات ومحدودية قدرات المعالجة المعرفية للإنسان لذا يتم انتقاء عدد محدد من هذه المثيرات التي ستجرى عليها لاحقا عمليات المعالجة.Groom et al 1999)

و الإدراك و بسبب علاقته بالنظام الحسي و الخلايا العصبية ينظر إليه على انه عملية ذات أساس نيورولوجي وهناك العديد من العوامل منها العوامل النيورولوجيه (الحوادث ، الأمراض، الأضـــرار في الدماغ) أو بعض العوامل التطويرية و البيئية ربما تكون قادرة على تشويه أو إرباك كلاً من النظام الخلوي أو الأداء الطبيعي لواحدة أو أكثر من مناطق الدماغ المسئولة عن استقبال الأحاسيس المختلفة مما يؤدي بالتالي إلى اضطراب في الإدراك.

ونظرا لكون الإدراك أساساً هاماً من الأسس التي يقوم عليها التعلم لذا يمكن إن نفسر وجود صعوبات التعلم مترافقة مع وجود الصـــعوبات الإدراكية، فأعمال الرواد في مجال التلف الدماغي أشـــارت إلى إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل إدراكية في المجالين البصري و السمعي هذه المشاكل اعتبرت الأسباب الأولية لصعوبات التعلم.

1. صعوبات الإدراك البصري Visual perception disorder

صعوبات الإدراك البصري تشير إلى عدم القدرة على إعطاء معنى للمعلومات المستقبلة من خلال حاسة البصر (NCLD 1999).

و يلعب الإدراك البصري دوراً هاماً في التعلم فالعاملين في مجال الشلل الدماغي عند الأطفال أشاروا إلى إن البعض من هؤلاء الأطفال لديه صعوبات تعلم شديدة ربما تفسر بوجود خلل أو إعاقة في تطور إدراكهم البصري

فروستيج و اخرون(Frostig 1961) أكدت إن صعوبات التعلم ترتبط بالصعوبات في الإدراك البصري، فالأطفال الذين لديهم صـــعوبات في الكتابة قد يعانون من خلل في التآزر البصـــري- الحركي و الأطفال الذين لا يستطيعون تمييز الكلمات غالباً ما يعانون نم اضطرابات في إدراك الشكل – الأرضية (فروستيج وزملائها) أشاروا أيضاً إلى إن الأطفال الذين لديهم صعوبات في معرفة الاتجاهات يعانون من مشاكل في إدراك الموقع في الفراغ بينما يدل تغيير أو تبديل مكان الحروف ضـــمن الكلمة أو تبديل الكلمات ضمن الجملة الواحدة على صعوبات في إدراك العلاقات المكانية

و كذلك فان التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من خاط أو تشويش في معرفة اليسار و اليمين و تشويش في الإدراك البصري للحروف و الكلمات.

و يؤكد كل من فرانسيس و وليامز (Francis and Williams 1974) على إن صعوبات التعلم تكون ناتجة عن اضطراب الإدراك البصري و اضطراب الإدراك البصري- الحركي, فالاضطراب في الإدراك البصري يظهر على شكل صعوبات في تمييز الأشكال و النماذج، فالتلامذة ذوي الاضطراب الإدراكي البصري يعانون من صعوبات في تمييز المكان أو الموضع و تمييز الشكل و الأرضية في تفسير الصور و كذلك يعانون من صعوبات في تفسير الصور المعروضة أمامهم و كذلك يعانون نم صعوبة في توجيه أنفسهم في الفراغ هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في إيجاد المعنى للصورة ثنائية الأبعاد و ربطها بالأجسام ثلاثية الأبعاد التي تمثلها.

إما الاضطرابات البصرية – الحركية فتؤدي إلى صعوبة في انجاز المهام الحركية التي تتطلب سيطرة أو توجيه بصري هذه لصعوبات تظهر لدى التلميذ ذي صعوبة التعلم عند تعلمه القراءة و عند تمييز و نسخ الكلمات و عندما يطلب منه كتابة الأرقام على الورق بحيث يضع في أعمدة أرقام الآحاد تحت الآحاد و العشرات تحت العشرات.

و يمكن إن نلخص صعوبات الإدراك البصري في الأنواع التالية:-

1. صعوبات إدراك العلاقات المكانية:- العلاقات المكانية تشير إلى وضع الأجسام في الفراغ أيضاً تشير القدرة على الإدراك الصحيح للأجسام في علاقتها مع الأجسام الأخرى في الفراغ.

صعوبة إدراك العلاقات المكانية تظهر في القراءة و الرياضيات حيث يعد الإدراك و فهم العلاقات المكانية مهم جداً.

هذه الصعوبات تبدأ عندما يتعلم الطفل الكلمات و الحروف كوحدات منفصلة، فتظهر هذه الصعوبات على شكل خلط أو ارتباك في شكل الأرقام و الحروف فالطفل يخلط بين صور الحرف المتشابهة (على سبيل المثال د، 2) و كذلك فان الطفل يخلط بين الآحاد و العشرات وكذلك يجد الطفل صعوبة في إدراك علاقة الحروف و الأرقام مع المكان الذي توجد فيه حيث يؤثر بعد المسافة أو اقترابها بين الرموز الكتابية على إدراكهم الصحيح للكلمات أو الأرقام.

2- صعوبات الإدراك البصري الحركي:

هذه الصعوبات تظهر بأشكال مختلفة فالتلميذ الذين يعاني من هذه الصعوبات يواجه مشكلات في تميز الأشكال والنماذج المختلفة، كذلك يواجه صعوبات في إعادة رسم أو تكوين الأشكال بالاعتماد على الذاكرة، استنساخ الأشكال البسيطة بناء نماذج من المكعبات على وفق نموذج يعرض أمامه

أيضا هذا التلميذ يواجه دائما صعوبات في تمييز الأماكن أو توجيه نفسه في الفراغ وكذلك يواجه صعوبات في تمييز مفاهيم مثل اليسار – اليمين، فوق – تحت أمام – وراء.

3-صعوبات التمييز البصري:

التمييز البصري هو القدرة على إيجاد الفروق بين الأشياء استنادا على الخصائص الفردية لها, والتمييز البصري أساسي في التعرف على الأشياء والرموز الشائعة، الصعوبات في التمييز البصري تؤدي إلى صعوبات في تحديد الفروق بين الأجسام في اللون، الشكل، الحجم ، النمط الموضع، الأبعاد، وفي مواضيع مثل القراءة والرياضيات (على سبيل المثال) فان صعوبات التمييز البصري تتداخل مع القدرة على التحديد الدقيق للرموز، الجداول، الصور، أو القدرة على التعريف بين الحروف المتشابهة مثل(ت ، ب ، ن) أو القدرة على تمييز الأجزاء المفقودة من صورة معينة .

صعوبات الإدراك السمعي Auditory Perception disorder

الإدراك السمعي يتعلق بكيفية تفسير أو معالجة المعلومات الواردة إلى الدماغ عن طريق حاسة السمع. هذا الاضطراب يتداخل مع قدرة الفرد على تحليل أو إعطاء معنى للمعلومات المسموعة (NCLD 1999) .

وصعوبات الإدراك السمعي كما عرفها كل من فرانسيس ووليمز(Francis &Williams 1974) على انهاو انحراف في الاستجابة للمثيرات السمعية ناتجة عن اضطراب وظيفي ضمن الجهاز العصبي المركزي مجاور النوى السمعية في جذع الدماغ(Francis &Williams 1974)

صعوبات الإدراك السمعي يمكن إن تتداخل بصورة مباشرة مع اللغة والكلام وكذلك فإنها تؤثر بشدة على جميع مجالات التعلم وبالأخص ما يتعلق منها بالقراءة والتهجي (NCLD 1999) .

فالتعليم الفعال في الصف أو غيره من المواقف يفرض على التلامذة الاستجابة للتعليم الشفهي كذلك هو يفرض على هؤلاء التلامذة تصنيف الإشارات المسموعة بوحدات ذات معنى وترتيب هذه الوحدات من حيث الوقت الذي سمعها فيه من اجل سهولة تذكرها والاستجابة لها بما يناسبها.

وتشكل معالجة المعلومات السمعية جزء من عدد من العمليات تتضمن القدرة على تمييز الأصوات، التعاقب أو التسلسل السمعي، فهم الأصوات المسموعة تحديد المعنى الملائم لهذه الأصوات ومن ثم تذكرها، تكون هذه العمليات مترابطة مع بعضها البعض لذا فأي صعوبة أو اضطراب في واحدة من العمليات تؤثر في البقية وهذا الاضطراب بدوره يقود إلى التأثير على أداء التلميذ للمهام الأكاديمية.

ومن المعروف إن صعوبات التعلم يفترض إنها ناتجة عن الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي لذا أجريت العديد من الدراسات فيما يتعلق بمعالجة المعلومات الصوتية لدى ذوي الخلل الوظيفي الدماغي البسيط، ومن هذه الدراسات دراسة براين(Bryan 1972) اذ قارن بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين على مهام تتطلب تعلم قائمة من الكلمات تعرض بواسطة شريط تسجيل وكلمات تعرض بواسطة جهاز عرض الشرائح, الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانت استجاباتهم اقل كفاءة (بشكل عام) للمثير السمعي والبصري من أقرانهم العاديين (Rie&Rie 1980) .

صعوبات التفكير وحل المشكلات Thinkkingand problem solving disabilities

يعد التفكير عملية تمثيل عقلي لبعض جوانب الحياة (بما فيها أنفسنا) ومن ثم نقل هذه التمثيلات لتكوين تمثيلات جديدة مفيدة ومناسبة لأهدافنا.

التفكير غالبا ما يكون عملية واعية نكون فيها واعين لعملية نقل التمثيلات العقلية التي بدورها تنعكس على أفكارنا.

إما حل المشكلات فيعد هو الاستدلال (reasoning) نوعين رئيسيين من أنواع التفكير، حل المشكلات يشمل على مجموعة من العمليات المعرفية التي تطبق للوصول إلى الهدف المحدد عندما نواجه عوائق تمنع من الوصول إلى ذلك الهدف. إما الاستدلال فيتضمن العمليات المعرفية التي تستخدم للوصول إن نتيجة من المعلومات المعروفة لدينا نمو الاستدلال يمكن إن يكون جزء من حل المشكلات (Smith Kosslyn2009).

الاستدلال وحل المشكلات بنجاح يتطلبان وجود التفكير الموجه نحو الهدف المراد تحقيقه إضافة إلى إطالة أمد الانتباه لكل المثيرات المتعلقة بهذا الهدف وكذلك القدرة على تصحيح مسار التفكير وتصحيح اتجاه الانتباه إذا ما حدث فيهما أي انحراف عن الهدف المحدد .

وفي ميدان صعوبات التعلم فان السمة الغالبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي اضطراب في عملية الانتباه (سواء في التركيز على المثيرات الهامة والمتعلقة بالهدف المراد تحقيقه أو في إطالة أو الانتباه.

بالإضافة إلى عدم قدرة هؤلاء التلامذة على التصحيح الذاتي للانحراف في اتجاه التفكير أو الانتباه.

لذا فالعديد من الأبحاث تؤكد على إن التلامذة ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في مهارات التفكير وحل المشكلات أيضاً هؤلاء التلامذة لا يمتلكون استراتيجيات تساعدهم على حل المشكلات التي يواجهونها، فلكي يدرس التلميذ بفعالية و يتذكر ما تعلمه يجب إن يكون بارع في مهارات التفكير الآتية:-

- التصنيف:- هذه المهارة تساعد على جمع فئات من المفردات مع بعضها من خلال ابرز خصائصها
- الربط:- هذه المهارة تساعد المتعلم على تذكر المزيد من المفردات ا الحقائق عن طريق ربطها بمعلومات وحقائق أخرى مألوفة لديه، أيضاً الربط يساعد التلميذ على رؤية العلاقات الموجودة بين أسس المعرفة المختلفة.
- التنسيق:- تنسيق المعلومات بشكل متسلسل يساعد التلميذ على التذكر ومن ثم التعلم .(NCLD2009)

إما التلامذة ذوي صعوبات التعلم فيجدون صعوبة في اكتساب ومن ثم استخدام هذه المهارات نظراً للخصائص التي يتسمون بها فهؤلاء التلامذة غير قادرين على التركيز، مندفعين، معتمدين على المعلم أو الأسرة، لا يمتلكون مرونة فكرية غير قادرين على تجريد وتنظيم المعلومات، أو قد يكون لديهم صعوبات في دمج أو تكامل المعلومات الجديدة مع المعلومات المكتسبة في السابق، غير قادرين على تنظيم أفكارهم،غير قادرين على تحديد المشاكل التي يمرون بها أو تحليلها أو إيجاد حلول بديلة ومن ثم اختبار الحل للمشكلة.

5- الصـعوبات الحركيةmotor dysfunction:تعد الصـعوبات الحركية من الصـعوبات المميزة للتلامذة ذوي صعوبات التعلم ,هذه الصعوبات تحدث نتيجة لاضطراب الإدراك لدى هؤلاء التلامذة لذا يعاني هؤلاء من صـــعوبة في القدرة على إحداث توافق وتكامل بين الحركة التي يقومون بها وادراكاتهم لهذه الحركة ,وتكون هذه الصعوبات على نوعين:

صـعوبات في حركات العضـلات الدقيقة (fine –motor)ومن مظاهر هذه الصـعوبات عدم قدرة التلميذ على القيام بتمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع أو استعمال المقص وكذلك فان مسكه القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة .

وصـــعوبات في حركات العضـــلات الكبيرة (groos –motor) ومن مظاهر هذه الصـــعوبات عدم قدرة التلميذ على التوازن والوثب وركل الكرة والقفز بصورة صحيحة .

علاج صعوبات الإدراك البصري

- الفرق بين حجرة الفصل وحجرة الموسيقى .
- مضاهاة ومطابقة الألوان والمقارنة بينها .
- المقارنة بين الأطفال في الطول .
- المطابقة بين نماذج الحروف والأرقام والأشكال .
- المقارنة بين المسافات (قريب جدا , قريب , بعيد , بعيد جدا)
- المقارنة في العمق .
- اكتشاف الاختلافات بين صورتين .

علاج صعوبات الإدراك السمعي

- التمييز بين أصوات مجموعة واحدة (الحيوانات الأليفة , الحيوانات المفترسة , وسائل المواصلات.)
- التمييز بين أصوات مجموعات مختلفة (تليفون يرن , جرس يرن , أيادي تصفق , باب يفتح , سيارة تسير).
- الاستماع إلى صوت في خلفية من الضجيج .
- تقديم كلمات تبدأ بحرف ثم يطلب من الطفل اختيار الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف .

علاج صعوبات الإدراك اللمسي

•التمييز بين المتضادات عن طريق اللمس (ناعم , خشن) (بارد , ساخن) (طويل , قصير) (ثقيل , خفيف)

•التمييز بين أدوات مهمة واحدة (أدوات المائدة) (أدوات الدراسة) (أدوات النجار) (أدوات الطبيب)

•التمييز بين صفات مشتركة (كاس فيها مياه باردة , زجاجة فيها مياه ساخنة)

علاج صعوبات التسلسل :

•ترتيب الأرقام ترتيب تصاعدي .

•ترتيب الأرقام ترتيب تنازلي .

•ترتيب الحروف الهجائية .

•ترتيب الأشكال من الأكبر إلى الأصغر .

•ترتيب الأشكال من الأصغر إلى الأكبر .

•تنفيذ مجموعة من الأوامر بنفس الترتيب .

علاج صعوبات الغلق

•الغلق البصري للصور من خلال إكمال جزء ناقص في صورة .

•الغلق البصري للأشكال .

•الغلق البصرى للكلمات .

•التمييز بين الشكل والأرضية .

التدريب علي الغلق البصري للحروف

ك – ع – ع – ل – ع – ع – ب – ع أشطب حرف(ع)

خ – د – ر – د – و – د – ف أشطب حرف (د)

غ – ل – ر – ل – أ – ل – ب أشطب حرف (ل)

علاج صعوبات النفس حركي

•التعرف على الاتجاهات الأساسية (شمال , يمين, فوق , تحت , أمام , خل) .

•تمارين مختلفة (هات الكره من اليمين وضعها في الشمال)

•تمارين مركبة (هات الكره من فوق يمين وضعها تحت شمال) .

•التعرف على التوجه المكاني (الأول , الثاني , الثالث) .

•الإدراك البصري المكاني للحروف والأرقام والأشكال .

الإدراك البصري المكاني للأشكال والحروف والأرقام

المحاضرة الخامسة:

صعوبات التعلم (النمائية الاولية والثانوية 3)

ثالثا: صعوبات الذاكرة:

الذاكرة جزء مهم من حياة الإنســـــان، بدون الذاكرة لا يكون هناك معنى للحياة، و الذاكرة غالباً ما تعرف كتمثيل أو تسجيل لبعض الخبرات أو الأحداث السابقة (purady et al 2001) .

وهي أيضـاً عمليه بنائية، فنحن ننظم و نشـكل المعلومات بفعالية كي تعالج، تخزن ومن ثم تسـترجع (Huffman 2007) .

والذاكرة عملية خزن المعلومات و الخبرات من اجل احتمالية اســـتعادتها في المســـتقبل، هذه القدرة على وضع و استعادة الذكريات أساسية لكل الجوانب المعرفية

بمعنى أوسع الذاكرة شيء أساسي لقدرتنا على الأداء بدقة كبشر فالذاكرة تسمح بخزن المعلومات حول ما يدور في عالمنا ومن خلالها نستطيع إن نفهم العلاقة مع المواقف المستقبلية على أساس الخبرات السابقة.

و الذاكرة أيضاً تجعل من الممكن إن نكتسب اللغة و الاتصال مع الآخرين وهي أيضاً تلعب دور أساسي في عملية الإدراك فالشـــخص يســـتطيع إن يخلق معنى للمدخلات المدركة بواســـطة الرجوع إلى الخبرات المخزونة حتى التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين تعتمد على ما نتذكره (Groome et al 1999) .

وتعد الذاكرة عنصـــر هام من عناصـــر التعلم, فالتعلم يحدث من خلال التجارب و الخبرات التي يمر بها الإنسان في الذاكرة تمهيد ًلتطبيق هذه الخبرات في مواقف أخرى متشابهة.

و ترتبط الذاكرة بالأداء الوظيفي اليومي للتلاميذ، فالذاكرة ترتبط بالأداء في العديد من المواد الدراســـية (القراءة على سبيل المثال) كما ترتبط بالعديد من المهام المعرفية (مثل حل المشكلات) ونتيجة لهذا فان أي صـــعوبة في الذاكرة قد ينتج عنها تأثيرات ســـلبية على عملية التعلم مدى ونوعية هذه التأثيرات تعتمد على طبيعة و درجة الصعوبة في الذاكرة،

وفي ميدان صعوبات التعلم يتم التركيز على الذاكرة لسببين رئيسيين هما :

1. إن وظائف أو مهام الذاكرة تعكس كافة جوانب التعلم .
2. إن العديد من برامج التدخل والتي تحاول تعزيز الإدراك او المعرفة الكلية لذوي صـــعوبات التعلم تعتمد على المبادئ المشتقة من أبحاث الذاكرة.

إن اغلب أبحاث الذاكرة اســـتمدت من أدبيات معالجة المعلومات وذلك لان نموذج معالجة المعلومات هو النموذج الأكثر تأثيرا في علم النفس المعرفي حتى ألان ,ويقوم نموذج معالجة المعلومات على عدد من الافتراضات الرئيسية :

1. هنالك عدد من مراحل معالجة المعلومات تحدث بين المثيرات والاستجابة لهذه المثيرات.
2. تقديم المثيرات يتم أو يبدأ على شكل سلسلة من المراحل .
3. يتم تحويل المعلومات باستخدام أساليب معينة
4. المعلومات الجديدة الناتجة من عملية المعالجة تعد بمثابة مدخلات للمرحلة القادمة

(Swanson et al 2004) .

وبشكل عام فان نموذج معالجة المعلومات يركز على تحويل المدخلات واختزالها وتكاملها وخزنها ومن ثم استردادها واستخدامها .

المكونات البنائية في الذاكرة أو ما يدعى أنماط الذاكرة هي : الذاكرة الحسية أو مايدعى بالمخزن الحسي والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى ,

ووفقا لنموذج الخزن المتعدد فان المعلومات تتابع من خلال أنظمة الخزن في نسق منظم ابتدءا من المخزن الحسي (sensory register) ثم إلى الذاكرة قصيرة المدى وأخيرا إلى الذاكرة طويلة المدى , هذه المخازن يمكن أن تختلف قليلا من فرد إلى أخر للعديد من الأسباب منها :

1. إن الذاكرة قصيرة المدى محدودة السعة لذا يتم استخدام عملية الإعادة وتنظيم المعلومات بطريقة ميكانيكية .
2. الخزن في الذاكرة طويلة المدى عادة ما يكون دلالي .
3. هنالك عاملان حاسمان في نسيان المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى هما (التداخل وإزاحة المعلومات السابقة) هذين العاملين من المحتمل ان ينشئا كنتيجة لعدم استخدام استراتيجية الاسترجاع (Swanson et al 2004)

وبالنسبة للتلامذة ذوي صعوبات التعلم نجد إن الدراسات الحديثة التي تتناول المعرفة لدى هؤلاء التلامذة تشير إلى أنهم يواجهون مشكلات عديدة في الأنماط المختلفة من الذاكرة .

أنماط الذاكرة:

1- الذاكرة الحسية Sensory Memory:

عمل الذاكرة يبدأ بتعرض الشخص للمثيرات الحسية، فعندما يرى الشخص أو يسمع أي شيء حتى ولو لجزء من الثانية يستطيع إن يستدعي بعض التفاصيل عن هذا الشيء بشكل وقتي لان هذا المثير الذي تعرض له دخل إلى ما يسمى بالمخزن الحسي أو الذاكرة الحسية و التي تتميز بالخزن الواسع للمعلومات الحسية (Kalat 1999) .

هدف الذاكرة الحسية هو الاحتفاظ بصورة دقيقة نسبياً لكل الخبرات الحسية بما يكفي للتمييز و التركيز على الأجزاء المهمة من المعلومات تمهيداً لإرسالها إلى المرحلة الثانية من الذاكرة .

وتشمل الذاكرة الحسية على أنظمة ثانوية تدعى السجلات الحسية (Sensory registers) و التي تعالج المعلومات الأولية، السجل الحسي البصري يدعى المخزن الايقوني(iconic store) اما السجل الحسي السمعي يدعى المخزن الصدوي (echoic store)

الذاكرة أو المخزن الصدوي يدوم أكثر من الذاكرة أو المخزن الايقوني، فالأثر الصدوي الكامل قد يدوم حوالي ثانيتان و الأثر الجزئي قد يدوم أكثر قليلاً (passer & smith 2001) .

و يشير هوفمان(Huffman 2007) إن الذاكرة ايقونيه تدوم لمدة نصف ثانية – 1ثانية بينما الذاكرة الصدوية يمكن إن تدوم حتى ثوانيHuffman .2007).

المعلومات الأساسية المستلمة من البيئة (مثل المؤثرات البصرية والسمعية) يفترض أن تدخل أولا إلى المخزن الحسي الملائم والمعلومات في هذا المخزن الأولي والتي يعتقد أنها تكون نسخة طبق الأصل من المثير الفيزياوي تكون متاحة للمعالجة ل (3–5) ثواني كحد أقصى كما يشير سوانسون وآخرون

.(Swanson et al 2004)

ويتم خزن المثيرات البصرية على شكل صورة أو أيقونة ويمكن أيضا أن يتم تسجيل المعلومات بأشكال أخرى فعلى سبيل المثال يمكن أن تحول الصور البصرية إلى خزن بصري سمعي لغوي .

الأبحاث في مجال الخزن الحسي لذوي صعوبات التعلم أشارت إلى أن المخزن الحسي لهؤلاء سليم إلى حد ما فدراسة البرت (Elbert 1984) توصلت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم وإقرانهم العاديين متشابهين في مرحلة تشفير الكلمات المعروفة لكن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى وقت أطول لإدارة عملية البحث في الذاكرة .

وترتبط الذاكرة الحسية بعملية الانتباه, ففي حاله التلامذة ذوي صعوبات التعلم نجد إن ضعف قدرتهم على الانتباه يؤثر بصورة كبيرة على قدرتهم على التعرف على الكلمات والحروف التي تعرض أمامهم خلال الفترة الزمنية التي تحتفظ بها الذاكرة الحسية قبل إن تتلاشى، حيث يحتاجون إلى فترة زمنية أطول من الفترة التي تبقى بها صورة الكلمات والحروف في الذاكرة الحسية مما يجعل الصورة المخزونة في الذاكرة الحسية تتلاشى قبل إن يتمكنون من التعرف عليها ومعالجتها.

الذاكرة قصيرة المدى short – Term memory

لقد كان تطور نظرية الذاكرة قصيرة المدى حدثا شديد الأهمية في تاريخ علم النفس المعرفي وذلك في النصف الثاني من عام(1960)، فقد أكدت بشكل واضح قوة مناهج البحث المعرفية في تقدير أو التعامل مع قدر كبير من البيانات بطريقة لم تكن ممكنة باستخدام النظريات السلوكية السابقة.

وقد قام (برودبنتBrodbent) بسبق التوقع لهذه النظرية، وقام كل من ووف ونورمان (Waugh and Norman)بصياغتها بشكل مؤشر ومع ذلك كان هناك كل مناتكنسونوشيفرين Attkinson&Shiffrin) (1968) .

اللذان أعطياها شكلا نظاميا متطورا (Anderson 2005) .

وبسبب محدودية سعة الانتباه معظم المعلومات في الذاكرة الحسية تتلاشى لكن من خلال الانتباه الانتقائي جزء صغير من هذه المعلومات يدخل إلى الذاكرة قصيرة المدى والتي تحتفظ بالمعلومات التي ندخلها ضمن مجال وعينا,بمعنى أن الخزن في الذاكرة قصيرة المدى يستلزم الانتباه إلى المعلومات اولا ومن ثم إعادتها أو تكرارها.

والذاكرة قصيرة المدى تحتفظ فقط بكمية محدودة من المعلومات في نفس الوقت وذلك اعتمادا على نوع المثيرات (مثل الأرقام، الحروف، الكلمات.... الخ). (Passer &Smith 2001)

هذا ما أكده بادلي ولوجي (Baddeley&LOgie 1999) وكوان(Cowan 2001)
حيث أكدوا إن الذاكرة قصيرة المدى محدودة السعة فهي تتسع لحوالي (2 – 7) مفردة من المعلومات اللغوية و (1 – 4) من المعلومات البصرية،

وفي المقابل نجد إن بوتلا (Boutla et al 2004) يعترض على هذا الانشطار بين خزن الذاكرة قصيرة المدى للمفردات اللغوية والبصرية – المكانية.

والمعلومات في هذه الذاكرة تكون عرضة للاضمحلال او الفقدان في وقت اطول من الوقت الذي تضمحل فيه المعلومات في المخزن الحسي , ولا يمكن تحيد الوقت الذي تضمحل فيه المعلومات بدقة لان هذه المسألة مرهونة بالشخص نفسه وكمثال على ذلك يمكن ذلك يمكن للشخص أن يسهل خزن الكلمات في

الذاكرة القصيرة بواسطة تكرارها مرات عديدة حتى يتم انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى وبالعكس فان عدم انتباه الفرد وعدم اهتمامه بالكلمات يؤدي إلى اضمحلالها .

ويقاس مدى الذاكرة القصيرة بواسطة مهام الاستدعاء الحر أو الاستدعاء المتسلسل

الاستدعاء الحر :هو استرجاع المفردات آو المعلومات بدون اعتبار لترتيب هذه المفردات او المعلومات.

الاستدعاء المتسلسل : هو استرجاع المفردات أو المعلومات وفقا للترتيب الذي تم تقديمها به بالضبط .

المعلومات في هذا النمط من الذاكرة يمكن أن تمثل بشكل وحدات صوتية (phonological) او بشكل وحدات دلالية (semanticall).

وفيما يتعلق بصعوبات التعلم فقد أشار كل من بيل وتبيت (Beal &Tippet 1992)وهولموسنولنج (Hulme&Snowling 1992))وسنوانسنوساكسي–لي (Swanson– Sachse– Lee 2001) إن هناك العديد من البحوث التي توضح إن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات عديدة في الأنماط المختلفة من الذاكرة ومن ضمنها الذاكرة قصيرة المدى .

ويشيرتارمز وآخرون (Tarver et al 1976) إلى انه على الرغم من إن الباحثين قد وجدوا إن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يواجهون بعض المشكلات فيما يتعلق بالذاكرة البصرية قصيرة المدى فان معظم البحوث التي أجريت في هذا المضمار قد ركزت على الذاكرة السمعية قصيرة المدى، وقد أشار كل من هولموسنولنج (Hulme&Showling 1992) من إن هناك أدلة عديدة تفيد بان أداء التلامذة ذوي صعوبات التعلم على المهام الخاصة بالذاكرة السمعية قصيرة المدى يعتبر اقل من أداء أقرانهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم , كما يفشل التلامذة ذوي صعوبات التعلم في عمليات الضبط والتحكم في الذاكرة قصيرة المدى عند اختيار أنماط المعلومات المراد تسميعها وطريقة التسميع .

كما أن هناك سبب أخر للصعوبات التي يواجهها التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مجال الذاكرة قصيرة المدى ألا وهو الاستخدام غير الفعال للترميز الفونولوجي .

الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلامذة في الذاكرة القصيرة تؤدي إلى صعوبات في اكتسابهم للطلاقة في الكلمات المألوفة ومهارة تحليل الكلمات .

الذاكرة العاملة Working memory:

المفهوم النظري للذاكرة العاملة يفترض وجود نظام الســـعة المحدودة الذي يحتفظ ويخزن المعلومات بشـــكل وقتي هذا النظام يدعم عمليات التفكير وذلك بالربط بين الإدراك والذاكرة طويلة المدى والأفعال (Baddeley2003) .

الفهم الأفضـــل لطبيعة الذاكرة العاملة ربما يكون له معنى مهم لفهم لماذا يختلف الناس في مهاراتهم وقدراتهم المعرفية ولماذا يكون لدى الأفراد اختلافات في درجات النجاح في جهودهم لتحقيق أهدافهم في الحياة.

الأبحاث أكدت إن الناس يختلفون بشكل واسع في سعة الذاكرة العاملة، وفي كمية المعلومات التي يمكن الاحتفاظ بها ويمكن الوصـول إليها بسـهولة، وبان هذا الاختلاف تتنبأ بالذكاء العام (كما يقاس باختبارات الذكاء المقننة).

العلاقة بين الذاكرة العاملة والقدرات المعرفية ليســت مســتغربة، هذه العلاقة توضــح كيف تؤثر الذاكرة العاملة بشكل كبير على مدى واسع من المهام المعرفية المعقدة .

والذاكرة العاملة ليست مجرد نظام للخزن الوقتي للمعلومات لكنها أيضا تعتبر كنظام لمعالجة أو العمل مع المعلومات الحالية، مفهوم الذاكرة العاملة يتضــمن الأحداث أو المثيرات الموجودة للتو في الذاكرة قصــيرة المدى إضافة إلى المعلومات المخزونة مسبقا.

ويشير بادلي(Baddeley) إلى الذاكرة العاملة تتضمن على الأقل ثلاث مكونات رئيسية.

1. التنفيذ المركزي (central executive) والذي يســـيطر على تحويل الانتباه وكذلك يتحكم في المكونين التاليين.
2. دائرة الأصوات الكلامية (phonological loop) والذي يخزن ويكرر معلومات الكلام .
3. لوحة المخطط المرئي – المكاني Visuospatial sketchpad والتي تخزن وتعالج المعلومات البصرية – المكانية

(chen et al 2008 ; Kalat 1999)

وعلى الرغم من تكامل هذا النظام الثلاثي إلا أن هنالك استقلالا وظيفيا بين هذه الأنظمة .

وتشـيرالادبيات في مجال الذاكرة إلى أن مفهوم الذاكرة العاملة يسـاعدنا على تفهم صـعوبات التعلم بشـكل أفضل من مفهوم الذاكرة قصيرة المدى للعديد من الأسباب:

1. إنها تشـير إلى أن الاسـتراتيجيات تلعب دورا اصـغر في التعلم والتذكر مما كان يعتقد سـابقا , وهذه نقطة مهمة لان بعض الدراسـات في مجال الذاكرة العاملة أظهرت إلى أن الأداء الضـعيف للتلامذة ذوي صعوبات التعلم لا يتعلق فقط بالتدريب بحد ذاته .
2. فكرة وجود ذاكرة عاملة مفيد بسبب أنها توضـح أن أي نظام ذاكرة فعال يوجه آو يدار بواسطة نظام التنفيذ المركزي .
3. إن مهام الذاكرة العاملة ترتبط وبشدة بالتحصيل الاكاديمي .(Swanson et al 2004)

وفيما يتعلق بذوي صعوبات التعلم فقد أشار سوانسونواشبيكر(Swanson &Ashbaker 2000) وسـوانسـون وسـاكس – لي(Swanson &Sachse- Lee 2001) إلى إن هناك أدلة على إن المشـكلات التي تتعلق بالذاكرة العاملة والأداء الوظيفي التنفيذي تعد أهم من تلك المشـكلات التي تتعلق بالذاكرة قصـيرة المدى ذات الصـلة بالقراءة والحسـاب وذلك لدى التلامذة ذوي صـعوبات التعلم , ففي دراسـة(سـوانسـونواشـبيكر) التي دارت حول التعرف على الكلمات والفهم القرائي اسـتخدم الباحثان مهام التقييم المعالجة الصـوتية أو الفونولوجية والمعالجة الإملائية والمعالجة السـيمانتية على عينة من أربعين تلميذ من ذوي صـعوبات التعلم وأربعين تلميذ ممن يقرؤون بمهارة وقد اتضـح إن أداء التلامذة ذوي صـعوبات التعلم في كل المهام كان يقل بشـكل دال عن أداء أقرانهم الذين كانوا يقرؤون بمهارة وانتهى الباحثان إلى إن القدرات المتعلقة بالذاكرة العاملة تتنبأ بتلك الكيفية التي تؤدي بها كل مجموعة على مهام الفهم القرائي وان التلامذة ذوي صـعوبات التعلم يواجهون مشـكلات في تجهيز المعلومات خلال مهام التعرف على الكلمات والفهم القرائي .(Hallahan et al 2005)

الصعوبات في القدرات الخاصة بما وراء المعرفة أو الضبط التنفيذي

MetacognitiveorEexcutive control disabilities:

يعد الضـبط التنفيذي أو السـيطرة التنفيذية بمثابة جانب من الذاكرة العاملة يعمل على توجيه نسـق تجهيز المعلومات وتتضـمن ما وراء المعرفة كما يشـير بوركاويسـكي وبوركي (Borkowski&Burke 1996) مكونين هامين هما:-

1. وعي الفرد بما يحتاج إليه من مهارات أو استراتيجيات أو مصادر مختلفة لأداء مهمة معينة
2. قدرة الفرد على تنظيم أدائه عن طريق رصد هذا الأداء و تصويره وعمل الموائمات اللازمة إذا ما بدأ في ارتكاب بعض الأخطاء في الأداء.

وهنالك العديد من النشـاطات المعرفية التي يقوم بها النظام الإجرائي المركزي وتتضـمن التحكم والسـيطرة على أنظمة الذاكرة اللفظية والبصرية – المكانية وكذلك التحكم باستراتيجيات الترميز والاسترجاع وتحويل الانتباه أثناء معالجة حفظ المواد في الأنظمة اللفظية والبصـــرية – المكانية وقمع المعلومات غير ذات العلاقة واسترداد المعرفة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.

العديد من هذه النشاطات اختزلت إلى ثلاث وظائف :

1. التحديث والمراقبة لتمثيلات الذاكرة العاملة .
2. كبح أو تثبيط المعلومات غير ذات العلاقة.
3. التحويل آو الانتقال بين الأنظمة (البصرية واللفظية والمكانية)

الأبحاث أشـارت إلى أن التلامذة ذوي صـعوبات التعلم يمكن ان يعانون من ضـعف المهارة في عمليتين من عمليات النظام الإجرائي هما:

كبح آو تثبيط المعلومات غير ذات العلاقة والتحديث.

ومن المعروف إن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يمكن إن يعانوا من قصور في العديد من مجالات ماوراء المعرفة وهي:-

1. ما وراء الذاكرة Metamemory
2. ما وراء الإنصات Metlistening
3. ما وراء الفهم أو الاستيعاب القرائي Metacomprehension in reading

وقد قامت إحدى الدراســـات الأولى في مجال القدرات الخاصـــة بما وراء الذاكرة بالنســـبة للتلاميذ ذوي صـعوبات التعلم (وهي تلك الدراسـة التي أجراها تورجسين Torgesen 1979) بمقارنة تلك القدرات لدى هؤلاء التلامـذة مع نفس القـدرات لـدى أقرانهم العـاديين (ممن لا يعـانون من صـــعوبـات التعلم) ووجد(تورجسين)إن التلامذة ذوي صـعوبات التعلم يواجهون قدراً من المشكلات قياساً بأقرانهم العاديين في قدرات ما وراء الذاكرة, وغالباً ما يصـف المعلمون التلامذة ذوي صـعوبات التعلم على إنهم يبدون وكأنهم يفهمون ما يقال لهم رغم إن سلوكهم اللاحق يكشف عن إنهم لم يفهموا أي كلمة مما قيل لهم

هذه الملاحظة تدعمها نتائج الدراســات التي أجريت في مجال ما وراء الإنصـــات التي أكدت إن هؤلاء التلامذة لديهم صـعوبة في إدراك وفهم ما يستمعون إليه, من جهة أخرى فالدراسات التي أجريت في مجال الفهم القرائي (والذي يعني قدرة الفرد على إن يفكر حول تلك الكيفية التي يفهم بموجبها ماده معينة) والتي قام بها كل من أندرســون (Anderson 1980)وبيكروراندرســون(Baker &Anderson 1982) وبوس وفيليب (Bos&Philip 1982)وســوانســون (Swnson 1999)وجتندرا واخرون(Jitendra et al) 2000 هذه الدراســات كشــفت عن إن العديد من التلامذة ذوي صــعوبات التعلم يفتقرون إلى العديد من استراتيجياتهما وراء الفهم القرائي ومن أهمها ما يلي:

1. توضيح الهدف من القراءة: التلامذة ذوي صـعوبات التعلم لا يعتبرون ماهرين في موائمة أساليبهم في القراءة كي تتناســب مع مســتوى صــعوبة المادة، كما إنهم يميلون إلى تناول كل قطع القراءة بنفس الدرجة من التركيز والجهد.
2. تركيز الانتباه على الأجزاء الهامة من القطعة المقروءة: عاده ما يواجه ذوي صـــعوبات التعلم مشكلات في تحديد والتقاط الفكرة الأساسية لفقرة معينة.
3. إعادة القراءة و المســح للأمام: عندما يلاحظ القارئ الجيد انه يواجه مشــكلات في الفهم القرائي فانه يســتخدم عادتاً زوجاً من الاســتراتيجيات الأســاســية لما وراء الفهم القرائي لا يمكن لذوي صعوبات التعلم إن يستخدموها وهذه الاستراتيجيات هي:

أ- التوقف عن القراءة وأعاده قراءة أجزاء من القطعة.

ب- المسح للأمام حتى يتمكن القارئ من البحث عن معلومات يمكن إن تساعده على فهم ما يقرء

الذاكرة طويلة المدى Long- Termmemory

تعد الذاكرة طويلة المدى بمثابة مخزن للمعلومات التي تحفظ لفترة طويلة في الذاكرة طويلة المدى حيث تبقى إلى إن نحتاج إلى استدعائها مره أخرى (Huffman 2007).

والذاكرة طويلة المدى هائلة في سعتها فالشخص البالغ يستطيع إن يتذكر معاني(80.000) كلمة، الآلاف من الأحداث الحياتية، ملايين الحقائق مئات من المهارات كل هذا وأكثر يمكن إن يخزن في الذاكرة طويلة المدى(Gleitmanetal1999

ويرى سلافين (Slavin 2003) إن تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى يتم بالعديد من الأساليب إذ نجد مايسمى بذاكرة الأحداث (episodic memory) تتضمن صور الخبرات التي نمر بها ويتم تنظيم المعلومات فيها وفقاً لمكان وزمان حدوثها كما توجد الذاكرة السيمانتيه(semantic memory)والتي تتضمن الحقائق و المعلومات العامة التي نعرفها و التي تضم المفاهيم أو المبادئ أو القواعد و كيفية استخدام كل منها فضلا عما يوجد لدينا من مهارات حل المشكلات و استراتيجيات التعلم.

هذا ويتم تنظيم مثل هذه الأنواع للذاكرة في سلسلة متشابكة أو شبكات تسمى بالمخططات العقلية(schema)و تعمل هذه المخططات العقلية على مساعدة التلميذ كي يقوم بدمج المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، أيضاً هناك ذاكرة الإجراءات(procedural memory)وتعمل على تخزين المعلومات التي تتعلق بكيفية أداء الأشياء المختلفة التي تعتبر إليه نسبياً كقيادة السيارة، أو ركوب الدراجة النارية على سبيل المثال و يتم تنظيم المعلومات في هذا النوع من الذاكرة على هيئة سلسلة من الثنائيات التي تجمع بين المثير و الاستجابة, وهنالك تقسيم آخر لأنماط الذاكرة طويلة المدى .

1. الذاكرة الصريحة: Explicit (declarative) memory وتتصل بالتعلم المقصود أو المعرفة الواعية (تخزن الحقائق المعلومات و تجارب حياة الشخص بوعي)
2. الذاكرة الضمنية Implicit (non declarative) memory وهي على عكس الذاكرة الصريحة حيث تتصل بالتعلم غير المقصود أو المعرفة غير الواعية (تتضمن المهارات الإجرائية غير الواعية، الاستجابات الشرطية الكلاسيكية البسيطة)(Huffman 2007)

وفيما يتعلق بصعوبات الذاكرة طويلة المدى بالنسبة لذوي صعوبات التعلم فتتمثل بعدم كفاءة الاستراتيجيات المستخدمة من قبل التلامذة ذوي صعوبات التعلم في استرجاع المعلومات من الذاكرة

طويلة المدى و افتقارهم إلى مهارات الضبط و المراجعة الذاتية لتقييم فاعلية استراتيجياتهم في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.

كذلك فان ضعف البناء المعرفي الناتج عن صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات يسبب اضطراب في الذاكرة طويلة المدى في المهام التي تتطلب التجهيز و المعالجة القائمة على المعنى، أيضاً هؤلاء التلامذة يفشلون في أحداث التكامل بين الذاكرة اللفظية و الذاكرة البصرية للمثيرات البصرية عند تخزينها أو استرجاعها وقد يكون لديهم اضطراب في تخزين و استرجاع المعلومات السمعية.

التدخل العلاجي لاضطرابات عمليات الذاكرة :

البؤرة الرئيسة لمشكلات ذوي صعوبات التعلم تتمثل في محدودية سعة الذاكرة قصيرة المدى و التي تشكل عقبة صلبة تقف خلف معظم اضطرابات العمليات المعرفة لديهم ، و من ثم فالأفراد الذين لديهم اضطرابات في قدرات الذاكرة أو عملياتها مثل ذوي صعوبات التعلم يكون من المتوقع بالنسبة لهم أن يجدوا صعوبات في عدد من الأنشطة الأكاديمية و المعرفية على اختلاف أنواعها ، و من هنا فإن معرفة و تشخيص و علاج اضطرابات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم يمثل أهدافا تربوية هامة تسعى إلى تحقيقها كافة الأنظمة التربوية هذه الاضطرابات تتناول الاستراتيجيات و عمليات تجهيز و معالجة المعلومات أو عمليات الضبط أو التحكم أثر مما تتناول طبيعة المكون و هناك مجموعة من الافتراضات تقوم عليها استراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي منها -:

-1قدرة ذوي صعوبات التعلم من الأطفال و الكبار على تقويم أو تقدير المعلومات و من ثم تجهيزها و تهيئتها وفقا لمتطلبات الموقف أو المهمة و هذه القدرة يعتريها الضعف و القصور و عدم الكفاءة

- 2إن هذه الضعف و القصور الذي يعتري قدرات ذوي صعوبات التعلم هو سبب و نتيجة في ذات الوقت هو سبب يرجع إلى مكونات التجهيز و محتواه الكمي و الكيفي ممثلة في البنية المعرفية و الذاكرة طويلة المدى و معدل التمثيل المعرفي للمعلومات و نتيجة لضعف أو قصور الاستراتيجيات التي يستخدمها هؤلاء الأطفال في تجهيز و معالجة المعلومات

-3إزاء صعوبة التدخل العلاجي الذي يتناول المكونات يصبح التركيز للتدخل العلاجي الذي يتناول الاستراتيجيات و البرامج مطلبا تفرضه طبيعة اضطرابات عمليات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم و حيث أنه يمكن اكتساب الكثير من أنماط الاستراتيجيات الفعالة من خلال عمليات التدريس فإن عبء تعليم و إكساب ذوي صعوبات التعلم مثل هذه الاستراتيجيات يقع بالدرجة الأولى على البرامج المدرسية

من حيث التصميم و المحتوى من ناحية و على القائمين بالتدريس لهذه الفئة من ناحية أخرى

-4-يجب عند تصميم برامج و أنشطة التدخل العلاجي لاضطرابات عمليات الذاكرة النظر إلى علاقات التأثير و التأثر التي تعكسها مختلف مكونات عمليات الذاكرة و أن الكفاءة الكلية لنشاط و فعالية الذاكرة تتطلب أن يكون التدخل العلاجي لهذه الاضطرابات شاملة و آخذة في الاعتبار تكامل أنشطة مكونات عمليات الذاكرة .

المحاور الرئيسة للتدخل العلاجي:

-1التغيير الإيجابي للخصائص الكمية و الكيفية للبناء المعرفي لديهم .

-2التغيير الإيجابي لمحتوى الذاكرة طويلة المدى و تعميقه بإحداث ترابطات جديدة و تدعيم الترابطات القائمة بين شبكات ترابطات المعاني لمختلف المجالات الأكاديمية .

-3دعم ممارسة الاستراتيجيات الناجحة الفعالة من خلال تعزيز النتائج الإيجابية للممارسة حيث يفتقر ذوو صعوبات التعلم إلى الشعور بالإنجاز.

التدخل العلاجي لاضطرابات عمليات الذاكرة:

تتفق معظم الدراسات و البحوث التي أجريت على اضطرابات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم على أن هذه الاضطرابات تتناول الاستراتيجيات و عمليات تجهيز و معالجة المعلومات أو عمليات الضبط أو التحكم أكثر مما تتناول طبيعة مكونات التجهيز لديهم مع أن هناك بعض الدراسات التي أشارت إلى اختلاف خصائص مكونات التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم عنها لدى أقرانهم العاديين و من ثم فإن أية محاولات للتدخل العلاجي لاضطرا بات عمليات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم ، يجب أن تركز على كل من الاستراتيجيات و عمليات التجهيز و المعالجة أو عمليات الضبط و التحكم إضافة إلى محاولة تحسين خصائص المكونات ذاتها من السعة و الفاعلية .

إن استراتيجيات و برامج التدخل العلاجي لاضطرابات الذاكرة يجب أن تقوم على الافتراضات أو المحددات التالية :

-1لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال و الكبار على تقويم أو تقدير المعلومات و من تجهيزها و معالجتها و تهيئتها وفقا لمتطلبات الموقف أو المهمة و هذه القدرة يعتريها الضعف أو القصور أو عدم الكفاءة أو عدم الفعالية .

-2إن هذا القصور لدى ذوي صعوبات التعلم سبب ونتيجة في نفس الوقت فهو يرجع إلى مكونات التجهيز و محتواها الكمي و الكيفي في البنية المعرفية و الذاكرة طويلة المدى و معدل التمثيل المعرفي للمعلومات و نتيجة لضعف أو قصور الاستراتيجيات التي يستخدمها هؤلاء الأطفال في تجهيز المعلومات

الاستراتيجيات العلاجية لاضطرابات الذاكرة:

•استراتيجيات االتسميع:

و فيها يطلب من الطلاب تسميع المثير أو المادة المتعلمة لفظيا و كتابة أو بحا أو دراسة أو تكرارها بأي طريقة أخرى و قد يطلب من الأطفال تسميع الفقرات مرة واحدة أو عدد معين أو غير معين من المرات

•استراتيجيات الإتقان أو إدراك التفاصيل:

و فيها يطلب من الطلاب استخدام عناصر المثير أو المادة موضوع التعلم و تحديد معناها الأساسي ثم وضعها في جملة و القياس عليها و عكسها و المشابهة لها في المعنى مع اختلاف في التركيب و المختلفة معها في المعنى) بمعنى تعميق دراستها للوصول لدرجة إتقان و من ثم ضمن عدم نسيانها).

•استراتيجيات التوجه (التهيؤ و الانتباه):

تقوم هذه الاستراتيجيات على توجيه انتباه الطالب إلى الهمة أو المشكلة أو الموقف مثل إثارة اهتمام الطالب أو انتباهه أو حفزه أو تنشيط دافعتيه خلال عمليات التدريس بكلمات مثل :- انتبه ركز معي – هل يمكنك إعادة ما قلته .

•استراتيجيات استخدام معينات الانتباه:

هذه الاستراتيجيات تماثل استراتيجيا الانتباه و الفروق هنا تتمثل في أن يطلب من الطالب استخدام الأشياء و الموضوعات أو اللغة أو ربط المادة موضوع التعلم بشيء يخصه يظل موصول الانتباه –أو التوجه للمهمة موضوع المعالجة .

•استراتيجيات النقل –أو التحويل :

تستخدم استراتيجيات النقل أو التحويل بمعرفة المدرسين بهدف تحويل المشكلات أو المواقف الصعبة أو غير المألوفة إلى مشكلات مألوفة أو بسيطة و التي يمكن تذكرها أو حلها بسهولة مع استخدام الأسس المنطقية و لقياس و القواعد التي تحكم العلاقات بين عناصر تلك المشكلات

•استراتيجيات تصنيف المعلومات- :

يمكن للمدرسين توجيه الطلاب إلى استخدام تصنيف المعلومات وفقا لمحاور تصنيفية معينة كالمعنى المشترك أو الخصائص المشتركة (شكلية – تركيبية – مكانية – زمانية).

•استراتيجيات التخيل:

تقوم هذه الاستراتيجيات على إثارة خيال الطلاب لمحتوى المادة موضوع التعلم و العلاقات الكامنة في هذا المحتوى و استخدام صور تخيلية لها مثل إيقاع بعض الكلمات ، سيمفونية عزف خطوات حل المشكلات ، بزوغ أو انبثاق الأفكار .

•استراتيجيات استخدام معينات لحل المشكلات و تنشيط الذاكرة:

تقوم هذه الاستراتيجيات على استخدام معينات لحل المشكلات و تنشيط الذاكرة مثل-:

-1حث الأطفال على استخدام المكعبات – أو عدادات الحذف و الإضافة لعمليات الجمع و الطرح بشكل محسوس يساعد الأطفال على تصور بعض العمليات المجردة و تحويلها إلى محسوسات .

•استراتيجيات استخدام المعينات العامة:

تقوم هذه الاستراتيجيات على تشجيع الدرسين للتلاميذ لاستخدام ما يمكن أن يطلق عليه المعينات العامة كالأطالس و القواميس و شرائط الفيديو و زيارات المتاحف و المصانع و المؤسسات و المواقع الميدانية المرتبطة بالمادة موضوع التعلم .

•استراتيجيات استخدام ما وراء الذاكرة:

تقوم هذه الاستراتيجيات على قيام المدرين بتعريف التلاميذ أن اتخاذ إجراءات معينة يمكن أن تكون أكثر فائدة من غيرها في تعلم المادة و دراستها مثل :- إعطاء تلميحات عن العوامل التي تساعد على الحفظ و التذكر و حدود عمل الذاكرة أو تفسيرات لكفاءة أو فعاليات تنشيط الذاكرة ، و الأسباب التي تؤدي إلى رفع مستوى الأداء و الاحتفاظ بالمعلومات و استخدام المعلومات أو توظيفها **بصور منتجة و فعالة.**

المحاضرة السادسة

صعوبات التعلم النمائية (الأولية والثانوية 4)

رابعا صعوبات التفكير:

صعوبات التفكير وحل المشكلات Thinkkingand problem solving disabilities

يعد التفكير عملية تمثيل عقلي لبعض جوانب الحياة (بما فيها أنفسنا) ومن ثم نقل هذه التمثيلات لتكوين تمثيلات جديدة مفيدة ومناسبة لأهدافنا.

التفكير غالبا مايكون عملية واعية نكون فيها واعين لعملية نقل التمثيلات العقلية التي بدورها تنعكس على أفكارنا.

إما حل المشكلات فيعد هو الاستدلال (reasoning) نوعين رئيسيين من أنواع التفكير، حل المشكلات يشمل على مجموعة من العمليات المعرفية التي تطبق للوصول إلى الهدف المحدد عندما نواجه عوائق تمنع من الوصول إلى ذلك الهدف. إما الاستدلال فيتضمن العمليات المعرفية التي تستخدم للوصول إن نتيجة من المعلومات المعروفة لدينا نمو الاستدلال يمكن إن يكون جزء من حل المشكلات (Smith Kosslyn2009).

الاستدلال وحل المشكلات بنجاح يتطلبان وجود التفكير الموجه نحو الهدف المراد تحقيقه إضافة إلى إطالة أمد الانتباه لكل المثيرات المتعلقة بهذا الهدف وكذلك القدرة على تصحيح مسار التفكير وتصحيح اتجاه الانتباه إذا ما حدث فيهما أي انحراف عن الهدف المحدد .

خامسا –صعوبات اللغة الشفوية: Oral language disabilities

اللغة عبارة عن كلمات ورموز ومجموعة من القواعد التي تحكم عملية استخدام هذه الكلمات و الرموز, و تستخدم اللغة في عمليتي التفكير و الاتصال (Nevid et al 1999) .

و اللغة مثال على الوظائف العليا للقشرة الدماغية وقصور اللغة يستند على التراكيب الوظيفية و التشريحية المحددة جينيا وكذلك على المثيرات اللفظية التي تزودنا بها البيئة المحيطة.

وهي أيضاً وسيلة اجتماعية للتفاعل بين الأشخاص، اللغة ربما تعرف على إنها نظام اصطلاحي يتألف من الرموز التي تجمع سوية بطريقة نظامية لخزن و تبادل المعلومات (Schirmer et al 2004) .

ويمكن إن توصف اللغة بأنها ثلاثية الأبعاد, البعد الأول يتعلق باستقبال المؤثرات الحسية و البعد الثاني يتعلق بالعمليات العقلية لتفسير هذه المثيرات و البعد الثالث يتعلق بالتعبير الشفهي عن الاستجابة.

التنظير حول طبيعة اللغة وكيفية اكتسابها كانت مسألة جدلية ومرتبطة باتجاهات فلسفية مختلفة جدا حاولت فهم العقل وكيفية حدوث المعرفة وسوف يتم إيجاز ثلاث وجهات نظر اهتمت بالكيفية التي تكتسب بها اللغة عند الطفل :

❖ وجهة النظر اللغوية : المدخل اللغوي في اكتســـاب اللغة لـه جذوره في أفكار الفلاســـفة مثل (Leibniz,Plato,Descartes) ويســـتند على النظرية العقلانية ,وجهة النظر هذه تشـــير إلى أن معالجة الرموز التي تدل على الحروف يتم بواســـطة نظام مجرد من القواعد المتفق عليها , وعندما تشـــير هذه الرموز إلى مفاهيم معينة يكون هنالك نظام من القوانين آو القواعد التي تســـمح بحدوث الاستدلال .

ولكي تتكون لدى الطفل قدرة لغوية فهو بحاجة إلى أن يتعلم المزيد حول مكونات نظم القواعد التي تحكم شـكل اللغة ومحتواها , ولكي تتكون لدى الطفل كفاءة لغوية يجب أن يعرف كيف يوظف اللغة في التفاعلات الاجتماعية .

وعلى الرغم من أن الشـــكل والمحتوى المميز لوظيفة اللغة شـــيء رئيســـي لكل النظريات التي تهتم بكيفية اكتســـاب اللغة إلا أن وجهة النظر اللغوية توكد على أهمية تضـــمين المعرفة بالبني اللغوية أكثر من استعمال اللغة في السياقات الاجتماعية.

❖ وجهة النظر التطورية : بينما تفترض النظريات اللغوية نشوء اللغة (شكلا ومحتوى) من القدرة اللغوية العامة فان النظريات التطورية تفترض بان البناء اللغوي يتطور بشـكل ثانوي من التغير في المعرفة , هذا التغير يحدث من خلال تفاعل الطفل مع بيئته بياجية (Piaget1954) أكد على أن اللغة ليست فطرية تماما أو متعلمة تماما , فالأصـل البيولوجي للغة يكمن في النزعة العامة للأطفال في السـعي للموازنة بين عملياتهم المعرفية الداخلية والأحداث الحياتية التي يواجهونها .

وطبقا لوجهة النظر هذه فان الأطفال يبنون تمثيلات عقلية للأحداث الخارجية ضـــمن اطر معرفية تنظم وتوجه التفكير حول البيئة , بناءا على ذلك فان نشـــوء البني اللغوية يكون بمثابة إيجاد حلول للمشـــكلات التي يواجهها هؤلاء الأطفال عندما يتعلمون المعاني المعرفية (غير اللغوية) للغة التي يسمعونها .

وعندما يتعلم الأطفال فأنهم يواصـلون الموازنة بواسـطة إعادة تنظيم تفكيرهم وهذا يتم من خلال تنقيح ومراجعة الســـكيمات المعرفية الحالية لتكييف المفردات اللغوية الجديدة أو بواســـطة تعديل معاني الكلمات الســـابقة لاســـتيعاب المعرفة الجديدة ضـــمن النماذج العقلية الموجودة لدى الطفل (عمليتي التمثل والموائمة) .

وجهة النظر التطورية أقرت بان ليس كل الأطفال يتعلمون اللغة بنفس النسبة حتى في النمو النموذجي للأطفال يمكن آن نتوقع حدوث أخطاء في فهم آو إنتاج اللغة , ففي بعض الأطفال الصغار يمكن أن يتأخر النمو في تطور اللغة وتحدث أخطاء في إنتاج اللغة هؤلاء الأطفال قد يكون لديهم تأخر عام يكون مصاحب للتأخر في النمو المعرفي العام (مثل الأطفال ذوي الإعاقات العقلية) وبعض هؤلاء الأطفال يكون لديهم تأخر في نمو اللغة على الرغم من نموهم المعرفي الطبيعي (مثل الأطفال ذوي الصعوبات المحددة في اللغة) وفي هذه الحالة تكون صعوبات القراءة متوقعة لدى هؤلاء الأطفال وتختلف حدة الصعوبات في القراءة باختلاف حدة الصعوبات في اللغة .

- وجهة نظر التفاعل الاجتماعي : على العكس من البنائية المعرفية والتي تفترض بان التطور المعرفي للطفل يسبق ويوجه صياغة اللغة فان المنظور الاجتماعي يفترض بان العلاقة بين المعرفة واللغة علاقة ثنائية الاتجاه , فاكتساب اللغة يشذب من خلال التجارب والخبرات الاجتماعية والثقافية فالناس ينجزون الأشياء من خلال كلماتهم مثل الحديث والوصف والتساؤل والنقد ...الخ وبنية اللغة تكون وظيفة للعلاقة بين الكلمات وظروف استخدامها.

وعموما فان هناك نقطة اتفاق بين المهتمين والباحثين في مجال اكتساب اللغة وهي اكتساب اللغة يكون دالة للاستعدادات الوراثية ونضج الدماغ والمعرفة والخبرات التي يكتسبها الطفل في بيئته الاجتماعية والاختلاف يكمن فقط في مدى مساهمة كل عنصر من هذه العناصر في تفسير نشوء اللغة.

وهنالك عدة أسباب لإخفاق الطفل في تطور إنتاج الكلام، احد هذه الأسباب هو الصمم، أو قد يكون الطفل مصاب بالتوحد أو بشلل الدماغ هذه الأسباب تقود إلى اضطراب في اللغة الشفهية, لكن هناك أيضا بعض الأطفال لديهم نفس هذا الاضطراب في اللغة أو تأخير في الاستعمال المقبول للكلام بينما حاسة السمع لديهم سليمة و لا يعانون من التوحد أو من بقية الاضطرابات إنما يعانون من صعوبات التعلم .

صعوبات التعلم ترتبط بشدة بالاضطرابات النمائية للغة، فصعوبات التعلم ترتبط ب النمو الغير طبيعي للتعبير الكتاب أو اللفظي و كذلك ترتبط باستقبال اللغة (schirmer et al 2004) .

و الفرضيات التي تشير إلى إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ربما يعانون من عجز محدد أو تأخير في تطور اللغة تستمد جذورها من السنوات المبكرة لميدان صعوبات التعلم.

فاضطراب اللغة ذكرها كلمينتس(Clements 1966) كخاصية من خصائص الأطفال ذوي الخلل الوظيفي الدماغي البسيط.. في ذلك الوقت الخلل الوظيفي اللغوي وصف على انه افيزيا(aphasia) و كذلك ضعف في تمييز المثيرات السمعية، بطئ في تطور اللغة و اضطراب متكرر لكن معتدل في الكلام.

فيما بعد هذه الفكرة تم التعبير عنها في التعاريف المتأخرة لصعوبات التعلم كاضطراب محدده في الكلام و القراءة والتهجي.

وترى سميث (SMITH 2001) إن الأطفال الصغار الذين لا تتطور مهارات اللغة لديهم بصورة جيدة خلال سنوات الطفولة المبكرة يكونون عرضه للصعوبات الأكاديمية خلال سنوات المدرسة فالأطفال الذين يكون تطورهم اللغوي بطيء يكونون عرضة للضعف المعرفي، فهم لا يستطيعون الاستدلال أو حل المشكلات بصورة جيدة و بالمقابل فان تطور مهارات اللغة و الوعي الصوتي بصورة ملائمة خصوصاً في سنوات ما قبل المدرسة يؤدي إلى تسهيل تعلم التلامذة فهناك علاقة قوية بين ضعف اللغة و صعوبات التعلم.(SMITH 2001) .

وقد حظي مجال صعوبات اللغة بالكثير من الدراسات التي غطت كل من جوانبه وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية يواجهون مشكلات في التعبير عن أنفسهم وهذا يقود إلى مواجهة المشكلات المختلفة، إحدى هذه المشكلات هي عسر التعرف على الكلمات و تسميتها (DYSONMIA).

ويرى كلا من كايل وليونارد (Kail&Leonard 1986) إن الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة يتحدون على فترات منفصلة أو متقطعة و قد يتلعثمون في النطق بالكلمات و يعيدوا العبارات التي يكونوا قد نطقوها أو يستخدمون كلمة (شيء) بدلاً عن أي كلمة لا يستطيعون تذكرها في الحال.

أما سيميل (Semel 1975) فقد أجرى العديد من الدراسات حول معالجات اللغة على عينة من الأطفال و المراهقين ذوي صعوبات التعلم مستخدما اختبار لي (Lee' test) لتطور بناء الجمل، سيميل وجد إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان انجازهم اقل من الذين ليس لديهم صعوبات تعلم على مقاييس إنتاج

اللغة و استيعاب اللغة.. المراهقين ذوي صعوبات التعلم كانوا اقل من زملائهم العاديين في بناء الجمل و تحديد و استرجاع الكلمات و يكونون أبطأ واقل دقة في استجابتهم لمفردات المقياس كذلك كانوا اقل قدرة على اكتشاف استجاباتهم غير الصحيحة.

مشـــاكل اللغة للأطفال ذوي صـــعوبات التعلم وجدت في دراســـة برايان وبفلايهم (Bryan &pflaum 1978) في هذه الدراسة تم تطبيق التحليل اللغوي على الاتصالات اللفظية التلامذة ذوي صعوبات التعلم و التلامذة العادين أثناء لعبهم لعبة معينة، تحليل الاتصـــالات اللفظية يتضـــمن التفاعل بين الأطفال من نفس العمر و الأطفال الأصـغر, نتائج الدراسـة أشـارت إلى إن الإناث من ذوات صـعوبات التعلم عملن تلاؤمات أو تكيفات لغوية و اسـتخدمن يناء بسـيط من الجمل عندما يتكلمن مع الأطفال ذوي صـعوبات التعلم و بخاصة الذكور اظهروا كفاءة قليلة في المقاييس المتعددة أكثر من الأطفال العاديين (Rie&Rie 1980).

أنواع اضطرابات اللغة الملفوظة:-

1. اضطراب النطق التطوري:- الأطفال ذوي اضطراب النطق لديهم مشاكل في السيطرة على معدل كلامهم أو ربما يتأخرون في وضـع أصـوات الكلام مقارنة بأقرانهم، وقد يلفظون بعض الحروف بطريقة خاطئة أو مشوهة وقد تكون هناك أخطاء حذف أو استبدال بعض الأصوات هذه الأخطاء تســـتمر حتى الطفولة المتأخرة وفي بعض الحالات الشـــديدة تكون اللغة غير مفهومة.. بعض الأطفال (الذكور أكثر من الإناث) يبدؤون بالكلام في عمر متأخر (حوالي 3 ســـنوات أو أكثر) هؤلاء يفهمون ما يقال لهم لكنهم لا يســـتطيعون الكلام و عندما يتكلمون في عمر متأخر قد يتكلمون بكلمات مفرده في عبارات قصـــيرة و غالباً ما يحذفون أو يقلبون أو يســـتبدلون في الكلمات.
2. اضطراب اللغة الاستقبالية: بعض الأطفال لديهم مشكلات في فهم وجوه محدده من الكلام على الرغم من سلامة حاسة السمع لكنه لا يستطيع خلق معنى للأصوات، الكلمات، الجمل التي يسمعها وهذا ما يسمى بـ الحبسة الاستقبالية و يواجه الأطفال هنا الصعوبات في إدراك اللغة و صعوبة في تعلم الكلمات كالمفاهيم و أسماء الأشياء بالإضافة إلى صعوبة في فهم التراكيب اللغوية و إتباع التعليمات.

تشخيص صعوبات اللغة الشفهية.

يمكن للمعلم القيام بعملية التشخيص من خلال استخدام وسائل وأدوات غير رسمية. ويمر ذلك بمراحل:

- المرحلة الأولى: يتم فيها قياس التباين ما بين القدرة الكامنة والتحصيل اللغوي، وذلك من خلال الاختبارات النفسية التربوية التي تفحص إمكانات الطفل اللفظية الأدائية. ويمكن بالتالي للمعلم أن يعرف الكيفية التي يحل بها الطفل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية. مثلاً هل يلعب الألعاب التي يلعب بها الأطفال الآخرون في مثل سنه؟ أو هل يتمكن من حل بعض المشكلات؟ فإذا تبين أن لدى الطفل قدرات غير لفظية تشبه القدرات الموجودة عند الأطفال الآخرين، ولكن الطفل يعاني من مشكلات خاصة في الاستماع أو الكلام فإنه يمكن أن يكون لديه تباين ما بين سلوكه اللفظي وغير اللفظي.
- المرحلة الثانية: تحديد فيما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات استقبالية، أو صعوبات تعبيرية، أو كليهما معاً. ويمكن تحديد الصعوبة في الحالات التالية:

إذا لم يستطيع الطفل تسمية الأشياء الموجودة أمامه رغم فهمه لما يقال، فهذا دليل على وجود صعوبة في اللغة التعبيرية. وبالتالي فالطفل لا يتمكن من التعبير اللفظي.

إذا لم يستطيع الطفل الإشارة إلى الأشياء الموجودة أمامه عندما يطلب منه ذلك، فإنه يستنتج أنه من الممكن أن تكون لديه صعوبة استقبالية.

إذا لم يستطيع تسمية الأشياء ولا الإشارة إليها، فمن المتوقع أن تكون لديه صعوبة كلية "استقبالية وتعبيرية."

المرحلة الثالثة: فيها يتم تقويم إمكانات الطفل الحسية الجسمية والنفسية البيئية التي يمكن أن يكون لها دور في صعوبات التعلم لديه. لذلك على المعلم أن يتحرى المسائل التالية:

إمكانات الحس السمعي لدى الطفل: هل يعاني الطفل من مشكلات في سمعه؟ ولمعرفة ذلك يقف المعلم خلف الطفل، ويسأله بصوت خافت كما يتحرى المعلم قدرة الطفل من الناحية التميزية: هل يميز الأصوات التي يسمعها؟ بالإضافة إلى تحري الذاكرة السمعية عند الطفل. فكثير من صعوبات اللغة الشفوية لدى الأطفال ناجمة عن عجز الذاكرة السمعية لديهم.

إمكانات الطفل العقلية: يتم فيها تحري التفكير لدى الطفل، القدرة على تشكيل المفاهيم، وحل المشكلات. ويمكن فحص ذلك من خلال قدرة الطفل على معرفة أوجه الصح والخطأ في مواقف معينة، وإمكانية مواجهته لمشكلات تتطلب حلولاً بسيطة.

علاج صعوبات اللغة الشفوية:

يوجد مجموعة من الاعتبارات العامة في العلاج، وهي:

1العمل مع الطفل في حدود مستوى قدرته اللغوية دون الاعتماد على كلمات مقترحة من قوائم كلمات أو طرق تعليمية أخرى.

2-فتح المجال أمام الطفل ليتحدث عما يجب دون تحديد، وذلك تأكيداً على العفوية في إجراء المحادثة معه، وكذلك حتى تصبح خبرة الكلام خبرة محببة بالنسبة له.

3.إعطاء الفرصة للطفل من أجل استخدام ما يعينه على التواصل، إذا كان غير قادر على التعبير عن أفكاره لفظياً.

4-تشجيع الطفل، وإعطاؤه الشعور بأنه محط اهتمام، وحثه على المبادرة للكلام، والكشف عن إمكاناته.

المحاضرة السادسة :

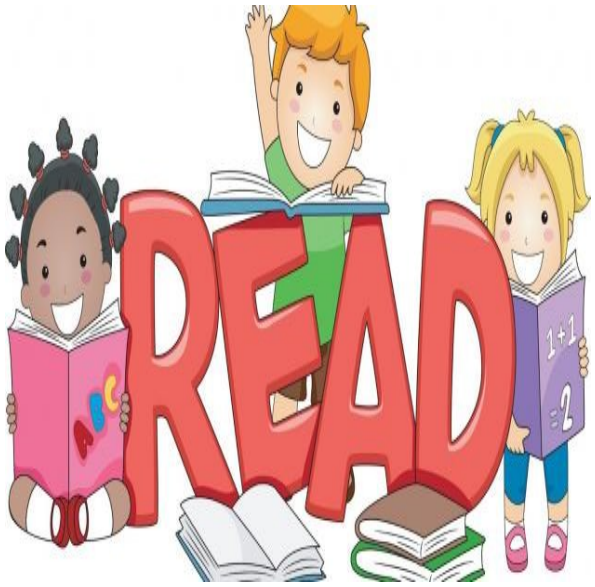
(صعوبات التعلم الأكاديمية 1)

صعوبات القراءة أو الديسليكسيا:

مدخل عام:

عسر القراءة أو الدسلكسيا هي اضطراب تعليمي يتضمن صعوبة القراءة بسبب مشاكل في تحديد أصوات الكلام، وتعلم كيفية ارتباطها بالحروف، والكلمات (فك الشفرة). وتؤثر عسر القراءة على المناطق في الدماغ التي تعالج اللغة.

والأشخاص المصابين بعسر القراءة لديهم ذكاء طبيعي، وعادة ما يكون لديهم رؤية طبيعية. ويمكن أن ينجح معظم الأطفال المصابين بعسر القراءة في المدرسة بواسطة الدروس الخصوصية، أو برنامج التعليم المتخصص. ويلعب الدعم العاطفي أيضاً دوراً هاماً .وعلى الرغم من عدم وجود علاج للدسلكسيا، إلا أن التقييم والتدخل المبكر يؤدي إلى أفضل النتائج. وقد تبقى عسر القراءة في بعض الأحيان لمدة سنوات بدون تشخيصها، ولا يتم إدراكها حتى مرحلة البلوغ، ولكن لا يفت الأوان إطلاقاً لطلب المساعدة.



تعريف عسر القراءة:

Dyslexie, Dyslexie développementale spécifiqueمن المصطلحات بالفرنسية نجد Trouble d' apprentissage de la lecture, Difficultés d'apprentissage de lecteur.

Dyslexia, Reading Disabilities, Reading Disorders : بالانجليزية نجد وتعني : Dys: مشتق من كلمة يونانية الأصل مكونة من مقطعين ، Dyslexie مصطلح الدسلكسيا و تعني الكلمة المقروءة .أول من استعمل هذا المصطلح عالم الأعصاب الفرنسي lexie: ، صعوبة.

رودولف بيرلين عام 1872 م ،للدلالة على الصعوبات التي يجدها الفرد في القراءة، في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية.

بالعربية يعرف المصطلح تغيرات حسب تطور استعماله نجد عسر القراءة، صعوبات تعلم القراءة أو اضطرابات تعلم القراءة، فهذا المصطلح يشير إلى الاضطرابات الخاصة الدائمة لتعلم القراءة التي تظهر عند الأطفال ذوي مستوى ذكاء عادي، بدون أي مشاكل حسية، بصرية أو سمعية بدون اضطرابات نفسية حادة والذين لديهم تمدرس عادي .ذكاء عادي :يساوي أو أكثر من . 90 إذ لا يمكن الخلط بين عسر القراءة والتأخر العقلي حتى الخفيف.

تمدرس عادي وهم يمارسون الدراسة بصفة عادية، بدون تغير للمدارس والمعلمين بدون غيابات مطولة أو متكررة، لأن الأخطاء في القراءة قد ترجع إلى هذه العوامل الخارجية.

صعوبات انتقالية ودائمة :في القراءة والكتابة وهي تخص المتمدرسين .

حيويين، أذكياء، ويمثلون بعد واضح بين النتائج المتحصل عليها في القراءة والكتابة

فيما يخص تعاريف هذا الاضطراب فهي عديدة بحسب التخصصات التي حاولت دراسته وسوف ندرج البعض منها:

انطلاقا من آراء بياجيه والتي تتعلق بتطور التفكير عند الطفل بأن Etienne.F يعرف اتيان إلى الذكاء (syncrétisme) الطريق إلى مرحلة المعنى والرمز تتطلب المرور من الذكاء التوفيقي والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يتمكنون من اجتياز ذلك الممر، (analytique) التحليلي مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي البصري واللفظي الشكلي، إضافة إلى اضطرابات الآلية مع رؤية غير واضحة للمفردات وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقدة وتحكم في اللغة (Etienne.F,p12).

أما التعريف الذي جاء به التصنيف العالمي للأمراض في طبعته العاشرة CIM 10

اضطراب نوعي نمطي في القراءة ."

وفي هذا التعريف جاء التركيز على العلامة المتحصل عليها في اختبار الدقة أو فهم القراءة.

وذكر في التعريف أن تقييم الأداء في القراءة ومعامل الذكاء يجب أن يتم بروائز، تطبق بصورة انفرادية وتكون مقننة حسب ثقافة لنظام التمدرس للطفل .كما تطرق التعريف إلى الصعوبات الحادة في القراءة:

والتي تكون على Orthographe أ – السن :مثل النتيجة المتحصل عليها في رائز للضبط الإملائي الأقل منخفضة بدرجتين للانحراف المعياري تحت المستوى، إذا أخذت بعين الاعتبار السن ومعامل الذكاء.

الاضطرابات الموصوفة في أ يتداخل بصورة دالة في الأداءات المدرسية أو مع نشاطات الحياة اليومية.

ج – لا ينتج الاضطراب مباشرة عن عجز سمعي، بصري أو من اضطرابات عصبية.

د– تمدرس يكون في المعايير العادية.

هـ – عامل الاستبعاد هو معامل الذكاء والذي يقيم بواسطة رائز مقنن بصورة انفرادية (Marro, 2010, p 134).

فصنفه ضمن اضطرابات التعلم فقد جاء – Dsm IV أما التصنيف العام للاضطرابات العقلية الرابع في ثلاثة نقاط هي:

– 1يتعلق بالانتاجات في القراءة التي تقيم بواسطة روائز مقننة مطبقة بصفة فردية والتي تقيس دقة القراءة وفهمها.

2–تتعلق بتداخل الاضطراب المبني في الأول مع النجاح الدراسي ونشاطات الحياة اليومية.

3–تشير إلى أنه في حالة وجود عجز سمعي أو حسي تتجاوز صعوبات القراءة الصعوبات التي ترتبط عادة ذا العجز.

وبالتالي يكون تشخيص عسر القراءة بمراعات عدة نقاط أساسية و هي:

–تأخر ذهني – اضطرابات حسية أو عصبية – عامل التمدرس وأي خلل في عملية التمدرس وظروفها.

–اضطرابات الحركة الزائدة أو الإفراط في الحركة الذي يصاحب ضعفا في الانتباه وهذا ما يؤثر على نشاط القراءة ويجب التمييز بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطرابات القراءة الناتجة عن هذا الأخير كما يجب الأخذ بالاعتبار اختلالات وظيفية مثل :نقص السمع أو البصر.

–وكذلك ثم تحديد فترة زمنية يخضع لها التشخيص للطفل كحد يسمح بعدها تشخيص هذا الاضطراب وتميزه عن الاضطرابات التي قد تكون عابرة .وهي عادة ما تكون بسنتين بعد الدخول المدرسي.

على هذين التعريفين ذكرت مجموعة من Deweck و murroمن خلال تعليق الباحثين الملاحظات :أن التسمية المستعملة في كلا التصنيفين للإشارة إلى عسر القراءة تبقى تسمية عامة، من

يتكلم عن كفاءات القراءة دون تعريف ماهية DsmIV جهة أخرى فيما يخص مظاهر الاضطراب في هذه الكفاءات، بحيث لا يمكن أن نعرف هل يتعقل الأمر بالتعرف على الكلمات أو فهمها .بينما Cim.تم ذكر هذين العنصرين أي التعرف وفهم الكلمات في تعريف التصنيف الأول أي كذلك لاحظت أن الاضطراب النوعي موجود في كلا التعريفين وهذا المفهوم قائم على عوامل الاستبعاد التي من شأ ا أن تسمح بالتشخيص الفارقيp ,2010 ,Deweck) .

تعرف عسر القراءة كصعوبة دائمة للمرور للغة المكتوبة .هو OMS المنظمة العالمية للصحة اضطراب نمطي يحدث عند طفل ذكاءه عادي لا يشكو من اضطرابات حسية، ولا يعاني من مشكل اجتماعي عائلي أو تربوي أو وجداني ولا يعاني من حرمان ثقافي أو بيداغوجي يمكن تفسير الاضطرابات على أساسه.p230 ,2013 ,Elisabe thnuyts)

ويمكن ملاحظة من هذا التعريف أنه مبني على أساس استبعاد عوامل وأسباب قد تؤدي إلى صعوبة في اكتساب القراءة كالإعاقة الذهنية الخفيفة أو أسباب أخرى بيئية، مع الإشارة أن هذا التعريف هو الأكثر استعمالا في ا ال البحثي، بحيث تدرجه المنظمة ضمن الجدول الخاص بالاضطرابات النمطية في القدرات المدرسية التي تحتوي بدورها ثلاثة فصول هي اضطراب القراءة النمطي، واضطراب الضبط الإملائي النمطي واضطرابات الكفاءات الحسابية النمطية

(sauvageot2002, p14,)

عسر Fédération Mondiale Neurologie كما عرفت الفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب القراءة هي خلل يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة رغم تعليم نظامي وذكاء عادي، وفرص اجتماعية وثقافية مناسبة، وهو يتعلق بعجز معرفي أساسي ذي أصل تكويني.

.

عسر القراءة على أنه اضطراب عصبي بيولوجي وفي مقاربة عصبية بيولوجية عرف يصيب اللغة ويمكن تحديده جينيا ويظهر في عدم ا لقدرة على التعلم المدرسي للقراءة والكتابة ويشير هذا المفهوم أن هذا المفهوم لم يعرف انتشارا كبير إلا بعد ظهور.(Habib, 2004, p2019) الأبحاث التي تؤكد وجود مظاهر غير عادية على المستوى الوظيفي وحتى البنيوي للمسارات العصبية اللغة.

التعريف التالي :هو فشل في تنمية قدرات وفي مقاربة معرفية اقترح الباحثان التعرف على الكلمات المكتوبة بعيدا عن أي سياق"

الأعراض العيادية لعسر القراءة:

*تتمثل أهم الأعراض الإكلينيكية لعسر القراءة فيما يلي:

-صعوبة عامة في القراءة والتهجئة والكتابة.

-صعوبة في نطق الحروف والكلمات رغم سلامة النطق أثناء الحديث.

-عدم التآزر الحسي الحركي المكاني والتوجه المكاني.

-ضعف الفهم القرائي مقارنة مع صفه.

-صعوبة في الإدراك والتحديد البصري المكاني للحروف والكلمات وقراءة بشكل معكوس) (الفرساوي، 2006 .، ص259)

المهموسة وا هورة - (Phonétique voiius) (.(الخلط بين الفونيمات المتشا ة والمتجاورة صوتيا مثل س وال، سروال - (Omission des consonnes) .حذف الصوامت

- (Omission des sylables).حذف المقاطع

مثل الكلمات المتشا ة :نبت – نبات - (Inversion) .القلب

-زيادة أو إضافة الصوامت.

أما على مستوى الكتابة هي نفس طبيعة الأخطاء المتواجدة على مستوى القراءة :الخلط، الحذف، القلب، الخلط السمعي، الإضافات للمقاطع، أخطاء في النقل 7) سنوات(، حذف الفونيات والمقاطع، قلبها، حذف الأشكال، اقتصاد الحروف إلصاق كلمتين في كلمة.

عدم المبالاة بمعنى الجملة والقيمة الدلالية ومقاطع خاطئة تكون من فهم ذاتي للنص المملى.

فالنسبة للأفعال فهي تتغير - (Legenreetlenombre) كذلك الطفل يخلط في النوع والعدد حسب الزمن أي المرور من الحاضر إلى الماضي يمثل صعوبة كبيرة، فهم يستعملون غالبا المستقبل عوض الماضي ويخلطون بين الطبيعة والوظيفة(Lanatureetlafonction).

-وكذلك هناك صعوبات في القراءة والكتابة تكون مصحوبة دائما بصعوبات أخرى:

- .Troubledelalatéralitéمشاكل التوجد

- .Troubleduschémacorporelالمخطط الجسدي

- .Langageoralpeuélaboré.لغة شفوية غير سائلة

الأخطاء هذه خلال القراءة تعتبر مؤشرا غير كاف للتشخيص والأخطاء) القلب، الحذف، الإضاإ والخلط (...غير كافية ولا ضرورية للتشخيص لأ ا يمكن أن نجدها عند الطفل العادي بصفة زمنية، لكن ثبا ا فقد والذي يتجاوز السنة الأولى للقراءة لأن هذه الأخطاء يمكن أن لا تظهر عند الأطفال المعسورين خاصة إذا أجري لهم الفحص في سن متأخر.

فهو اختبار للقراءة يحلل "Leximetrie" اختبارا كأداة للتشخيص وسماه (Debrayritzen) فاقترح القراءة عن طريق" التصحيح والسرعة."

وصل إلى نتيجة أنه القلب لا يمثل الميزة الخاصة بعسر القراءة، فالنسبة إليه الميزة (Delaunay. O)

أنواع عسر القراءة:

يصنف الباحثون عسر القراءة إلى نوعين رئيسيين :عسر القراءة المكتسب وهو اضطراب في القراءة نتيجة إصابة دماغية وعسر القراءة النمائية développementale الذي يعتبر اضطرابا لغويا

Pascale colé, 2013, p)يظهر نتيجة صعوبات في تطور نظام تحليل اللغة المكتوبة173) .
نجد في هذا النوع التمييز **3-1 : (La dyslexie phonologique) عسر القراءة الفون ولوجي** خاصة إذا كانت طويلة) أخطاء نحوية (logatomes) .(الأساسي بصعوبة قراءة الكلمات بدون معنى وكذلك أيضا صعوبات تظهر في الكتابة خاصة الكلمات الطويلة ونادرة الاستعمال، والكلمات بدون معنى (Pascale colé, 2013, p 174).
يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب صوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين صوت [لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي [] أصوات الحروف، إذ أن إستراتيجية التحويل] حرف يتكمن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب .فهؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة قصيرة المدى145 . p ;Gillet P.1996)
صعوبات فونولوجية في اختبارات أخرى مثل اختبارات الوعي الفونولوجي temple قدم كالقافية وتسلسل أصوات الكلام وعلى هذا الأساس يرجع الباحثون هذا النوع من الاضطرابات إلى أصل لغوي، بحيث يمكن لعدد الكلمات الذي يتم التعرف عليها أن يزيد من طريق نظام مولد الكلمات الفرماوي،2006 ،188)

Classification de ladyslexieتصنيف عسر القراءة

Les classification des scriptivesالتصنيفات الوصفية 1المجال المدرسي لعسر القراءة :

عسر القراءة يتضمن كل درجات الاضطراب من الطفل غير المتمكن من التعرف على الصوامت والكلمات إلى الطفل الذي يقرأ والذي تكون قراءته بطيئة، أو غير مفهومة، وهناك من يفهم معنى النص بصفة مختلفة.

-فيمكن التفريق بين هؤلاء الأطفال بعدة مجموعات وهذا حسب مستوى القراءة وسن الأطفال:

- **[المجموعة الأولى] :من7-8**بعد السنة الأولى أو السنة الثانية من الدخول المدرسي لا يتمكنون تماما من القراءة .البعض الآخر تعلموا قراءة الحروف دون التمكن من قراءة مقطع، فإذا تعلموا القراءة بطريقة عامة، يتمكنون نوعا ما من كتابة الكلمات فهم لا يضعون أي علاقة بين اللغة اللفظية والمكتوبة.

[المجموعة الثانية] :من10- 8 لا يتمكنون من قراءة الجمل) ما عدا التي تعلمها من المدرسة أي من الذاكرة .(يتمكنون من كتابة بعض الكلمات المتعلمة والتي لا تخلو من الأخطاء) الحذف، القلب، الإضافة (وآخرون يقرؤون قراءة أحسن لكن يتوقفون في مستوى التفكيك، قراء م مترددة دون نغمة، غير مفهومة، بطيئة ومتدهورة.

[المجموعة الثالثة] :10-16 تمكنوا من تجاوز مرحلة التفكيك، غالبا ما لا يتمكنون من قراءة كتاب بأكمله، النحو،التحليل والتصريف يمثل عائقا كبيرا، وفي حالة تعلم لغة ثانية يواجهون نفس المشاكل، (EstienneFrançoise, 1971, p71).

أسباب عسر القراءة:

لا يوجد سبب محدد لهذا الاضطراب وقد ظهرت عدة دراسات وبحوث ومقالات نشرت حديثا والتي تبحث في أسباب المشكلة وهي فرضيات :فالبعض ينظر إليها من ناحية طبية عضوية، والبعض الآخر يرجعها إلى خلل وظيفي وهناك من يرجعه لعوامل أخرى، فمعظم الباحثين يقولون أن عسر القراءة يعود إلى زمرة من الأسباب تختلف من فرد إلى آخر .ومن خلال الدراسات المتعددة لعسر القراءة تم اقتراح عدة نظريات مفسرة للاضطرابات.

1الأسباب المعرفية . :

1 : Théorievisio-attentionnelleالإدراك البصري الإنتباهي.

فالأطفال الذين يواجهون صعوبة في القراءة يعانون من Leserve. N نتيجة لأعمال ويمتلكون رد فعل بطيئة وعدد كبير من activité oculaire اضطرابات على مستوى الحركة العينية التوقفات والحركات العينية غير الضرورية Leserne. N , 1968, p40

فالسبب في صعوبة التعرف على الكلمة والقراءة يرجع إلى عجز إدراكي بصري، يلاحظ هذا الأخير في أخطاء قلب الحروف وتغيير الحروف وأيضا بالقلب الفضائي لبعض الحروف مما ينتج إبدال b d.حرف بآخر كأن يقلب حول عجر المعالجة البصرية لمادة لفظية عند الأطفال أن Boden و bodenوذكرت دراسة هؤلاء لهم صعوبات في المعالجة البصرية السريعة وهذا ما يؤكد عجز في المعالجة الزمنية البصرية) تأخر.(pascalecolé, ibid, 189)

-كذلك هناك عدة دراسات تكلمت على مدى تأثير صعوبة التوجه واليسارية على تعلم القراءة، فبعد الدراسات مثل Galifert 1970 و Bransely استنتجت علاقة ايجابية بين التوجه والقراءة.

-وكذلك القراءة وعلاقتها باليمين واليسار ضرورية التوجيه الصحيح لبعض الفونيمات للتمكن من التفريق بينها، وضرورة التمكن من الأسطر .ومن هنا فالأطفال الذين لم يتمكنوا من القراءة بالخلط والقلب، فيمكن أن تكون لديهم صعوبات في التحكم في مفاهيم اليسار واليمين.

(Pascalecolé, ibid, p 206).

وذكرت صعوبات أخرى للأطفال المعسورين قرائيا على مستوى التسمية السريعة والكلمات أو الأشياء أو الصور المقدمة بصريا وأن هذه الصعوبات تعرقل تعلم القراءة، ودائما في الإدراك الانتباهي نجد نسبة كبيرة من الأخطاء لها علاقة بالأطفال الذين يعانون من الفرط النشاط الزائد والعجز في الانتباه.

الإدراك السمعي –البصري : تستعمل هاتين العمليتان ميكانزيمات معقدة مرتبطة مباشرة بالنمو المعرفي فهي تسمح للطفل و ذلك بعملية تنسيق فيما بينها – أن يتذكر وهو أمام رمز مكتوب كيف يسمع و كيف ينتج.

أما عن طرق تعلم هذا النشاط فهي عديدة و مختلفة فهناك الطريقة المقطعية التي تنطلق من البسيط .فهي تفترض اكتساب كل الحروف الأبجدية قبل عملية بناء المقاطع والكلمات والطريقة الصوتية وتتمثل في مزج أو ضم كل حرف بصوته الخاص،مثل ما يحدث أثناء اللغة المنطوقة ، فالأمر يتعلق أساساً بتلقين صوتي حقيقي أو تدريبه، حيث الطفل يتعلم التعرف التكوين الصوتي – الحركي لصواتم لغته واستحضاره .وهناك طريقة لقت رواجا واسعاً وأثارت الكثير من المناقشات حولها، وهي الطريقة الشاملة و التحليلية التي تتخذ من الجملة الوحدة القاعدية التي من خلالها يتوجب على الطفل أن يتقبل العمل التحليلي ليتحصل على العناصر الأصلية الابتدائية وعلى العمل التركيبي لإعادة بناء كلمات أخرى وجمل أخرى.وهناك ما يسمى بالطريقة الطبيعية و هي طريقة شاملة إلا أن اختلافها عن غيرها يتمثل في أن العلاقة بما هو مكتوب تُعاش وجدانياً مثل ما هو الشأن بالنسبة للعلاقة باللغة الشفوية في الوسط العائلي، والهدف تعلم القراءة هنا لا يتمثل فقط في التحكم في التوافق بين الصوت والشكل الخطي ، فالطفل عليه تعلم.

Mémoiredutravail ذاكرة العملبالنسبة لذاكرة العمل فلها علاقة كبيرة بالأطفال المعسورين، فهناك عجز على مستوى عملية المرور والتعامل مع الوحدات الفونولوجية على مستوى الذاكرة بحيث يتم على المستوى العصبي ترميز هذه الوحدات على شكل تمثيلات ليمكن استرجاعها فسنقدم مجموعة من أبحاث بعض العلماء في مجال القراءة وعلاقتها بالذاكرة العاملة خاصة الحلقة الفونولوجية. أن الذاكرة العاملة خاصة الحلقة الفونولوجية تتدخل في عملية القراءة، فالطفل Hulme هوم–Grapheme الذي يقرأ باستعمال الإستراتيجية الهجائية لتحويل شكل الحرف – صوته يستعمل هذا النظام الذاكرة للاحتفاظ المؤقت بالشكل الفونولوجي الناتج عن تجميع وربطphoneme مختلف الفونمات، قبل تسمية أو البحث عن معنى الكلمة أو الجملة.

الأسباب الجسمية:

وتشمل الصحة العامة،و عيوب البصر و عيوب السمع، و عيوب النطق، سوف نتحدث عن كل هذه العوامل فيما يلي:

-*الصحة العامة* :لا شك أن ضعف الصحة العامة يقلل من طاقة الطفل الجسمية و العقلية، و من قدرته على الانتباه، و تركيز الذهن أثناء القراءة، و من أهم عوامل الضعف الجسمي التي تعوق تعلم القراءة عند الأطفال سوء التغذية، و الإصابة بالأمراض المعدية، و اضطرابات الغدد، و لا شك أن حالة الطفل الجسمية تؤدي إلى ذلك الغياب المتكرر عن المدرسة في سنواته الأولى من ، الابتدائية و هي من الأسباب التي تؤدي إلى ضعفه في القراءة.(.رياض بدري مصطفى،2005)

-العيوب البصرية :إن الطفل الذي يعاني من العيوب في النظر تصعب عليه عملية القراءة فيتعثر فيها، و لا يستطيع إيجاد ا، لأنه لا يستطيع رؤية الكلمات المقروءة رؤية صحيحة، ويعجز عن توجيه عينيه بدقة إلى الكلمة المطبوعة فترة من الزمن، و فقدانه لموضع الكلمة ، و تركه لسطر أو أكثر أثناء القراءة و هناك أشكال أخرى من ضعف البصر، ولكنها أقل حدة من غيرها، و لكنها تعوق تقدم الأطفال في القراءة، لأنه عندما يبذل هؤلاء الأطفال محاولات للقراءة يشعرون بالتوتر و القلق (رياض بدري مصطفى،2005 .277)

-العيوب السمعية :هناك كثير من الأمراض المعدية التي قد يصاب ا الأطفال،و تؤثر في سلامة الأذن، خاصة و أن الأطفال في هذه السن تكثر لديهم متاعب الأذن ، فإن الطفل الذي لا يسمع جيدا يفقد الكثير مما يستمتع به غيره من الأطفال ذوي القدرة السمعية العالية، لأنه يعجز عن سماع نطق الكلمة الصحيحة و بالتالي يعجز عن محاكا ا كما تنطق.فيحدث له النطق الخاطئ.

-عيوب النطق و اضطرابات الغدد :نرى أن عيوب النطق لها أثر في عجز الطفل، و شعوره بالنقص، و انكماشه عندما يطلب منه القراءة جهرا، و قد يتولد عنده كراهية القراءة من جراء هذا العيب، و من عيوب النطق التأتأة، و الفأفأة، و اللثغة، و اعتقال اللسان في أثناء الكلام، و هذه كلها تعيب القراءة الجهرية و تسيء إلى أداء القارئ، كما أن اضطرابات الغدد، و حيث إن قصور الغدة الدرقية يؤدي إلى التبلد الذهني، وازدياد نشاطها يؤدي إلى فقدان الوزن، و النشاط الزائد، والشعور بالإجهاد و القلق و الضيق، وقد دلت الدراسات على أن هناك علاقة بين عدم القدرة على القراءة،و هرمون الغدة الدرقية(رياض بدري مصطفى،2005 .234)

الأسباب النفسية و البيئية:

تتمثل الأسباب النفسية و الوجدانية في الحرمان العاطفي، و عدم الاستقرار النفسي داخل الأسرة، ، بالإضافة إلى أن العديد من الدراسات قد بينت وجود اضطرابات وجدانية وسلوكية عند الأطفال المصابين بعسر القراءة، و من أشهر الدراسات في هذا ا ال دراسة المحللة النفسانية" فرانسوزا دولتو "عن ظاهرة عسر جماعي للقراءة لدى تلاميذ إحدى ضواحي باريس، فقد أجبرت ظروف الحرب العالمية الثانية إبعاد جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى خارج المدار الحضري لمدينة باريس خوفا من تعرضهم للغازات الخانقة، و كان لهذا الحدث أثر عنيف في فنوس الأطفال، بسبب لجوئهم إلى مناطق تنعدم فيها ظروف العيش الآمن و الدفء الأسري، و من جراء الصدمة التي أحدثها هذا الطارئ فوجئ المدرسون في بداية العام الدراسي باختلال كبير في طريقة قراء م وكتابتهم على نحو غير معهود من قبل، وهم الذين تمكنوا في السنة الدراسية المنصرمة من القراءة والكتابة والحساب بلا عناء، فهذا دليل قاطع على ما قد يترتب على الصدمة الانفعالية من اضطراب وجداني يفضي إلى عسر القراءة والكتابة معا.

و تشكل العوامل البيئية سببا آخر في ضعف القراءة لدى الأطفال و يرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال فباكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم ا المعلمون على نحو فعال و ملائم ، كما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات في القراءة لدى الأطفال، و من هذه الممارسات:

ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة هؤلاء الأطفال .

إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

استخدام مواد تعليمية صعبة إلى حد يصيب الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالإحباط.

ممارسة لتعليم القراءة يفوق استيعاب الأطفال لها، وخاصة الذين يعانون من صعوبات القراءة .

تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم.

ولا شك بأن لكل من الفر وق الثقافية أو الحرمان الثقافي والاختلالات اللغوية والاضطرابات الأسرية و المشكلات الانفعالية، التي يمر ا بعض الأطفال تشكل هي أيضا عوامل هامة في تكوين صعوبات القراءة لديهم.

تشخيص عسر القراءة:

ضمن صعوبات التعلم، ويكون تقدير Dsemiv تصنف صعوبات القراءة عسر القراءة حسب صعوبات القراءة بتمرير نص قراءة على الطفل بصورة فردية ويقيس أيضا صحة فهم القراءة والتشخيص يعتمد على عدة نقاطcompréhension de la lecture. :

1-أداة القراءة يقاس باختبارات تطبق فرديا.

2-إن الاضطراب في المعيار 1 يعيق إعاقة كبيرة الأداء المدرسي أو النشاطات في الحياة اليومية التي تتطلب مهارات القراءة.

3-إذا وجد العجز الحسي فإن صعوبات القراءة تتجاوز شد ا عند أولئك الأطفال.

فتشخيص عسر القراءة وبناءا على التعاريف المقدمة من الكثير من الأبحاث والباحثين lesوالنظريات المفسرة لهذه الأخيرة وكذلك الأسباب المسببة لها، فيعتمد على معايير الاستبعاد بمعنى استبعاد العوامل التي تعيق اكتساب القراءة من :انخفاض فيcritères d'exclusion القدرات العقلية – عجز الوظائف الحسية – العامل المدرسي والثقافي والاجتماعي – وكذلك على أساس تحديد التأخر في القراءة بسنتين على الأقل، والتأكد أن ذكاءه عادي، كذلك اقترح آخرون أن التشخيص أساسه وجود اضطرابات لغويةJ-D. Gulfetall, DSMIV, p51, 52) وبصورة إكلينيكية يتم تقييم عسر القراءة بالاعتماد على تعدد التخصصات تقوم ا مجموعة من المهنيين ودائما يبقى الهدف استبعاد مجموعة من العوامل الخارجية وما يعرف بالتشخيص الفارقي وكذلك تحديد نوع عسر القراءة وتحديد درجتها.

التشخيص الفارقي:

التشخيص الفارقي هو عملية يتم من خلاله استبعاد بعض العوامل التي يمكن أن تسبب صعوبات في جملة من Cim و DSMI 10 القراءة أو أن يكون تشخيص سلبي، فذكرت التصنيفات العالمية ك العوامل التي يجب استبعادها حتى نحدد هذا الاضطراب.

-تأخر ذهني – اضطرابات حسية أو عصبية – عامل التمدرس وأي خلل في عملية التمدرس وظروفها.

-اضطرابات الحركة الزائدة أو الإفراط في الحركة الذي يصاحب ضعفا في الانتباه وهذا ما يؤثر على نشاط القراءة ويجب التمييز بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطرابات القراءة الناتجة عن هذا الأخير كما يجب الأخذ بالاعتبار اختلالات وظيفية مثل :نقص السمع أو البصر.

-وكذلك ثم تحديد فترة زمنية يخضع لها التشخيص للطفل كحد يسمح بعدها تشخيص هذا الاضطراب وتميزه عن الاضطرابات التي قد تكون عابرة .وهي عادة ما تكون بسنتين بعد الدخول المدرسي أي بداية السنة الثالثة ابتدائي، فعلى أساسه هو تأكيد التأخر في القراءة.

–فالتشخيص قائم على التعرف على أخطاء التعرف على الكلمة فهناك معايير أخرى تسمح بتشخيص عسر القراءة يتعلق بمحك التباين ويتعلق باختلاف بين قدرات الطفل العقلية) إما أن .تكون متوسطة أو فوق المتوسطة وبين الأداء والتحصيل الدراسي (السرطاوي، مرجع سابق، ص119) ويقاس هذا المحكم بتطبيق اختبارات ذكاء أو اختبارات لتقييم القراءة وعلى الأساس بمقارنة الدرجات المحصل عليها في الذكاء والقراءة يتم تشخيص عسر القراءة.

وعامل آخر لا يقل أهمية عن الأول خاص بنوع النظام اللغوي الذي يتم فيه تعلم القراءة وذكرت 2005أن اللغة العربي يكون فيها التشخيص صعبا ويتم أساس على تقييم سرعة Demonet الباحثة القراءة.

أدوات تقييم عسر القراءة وتشخيصها:

أهم عملية في تشخيص عسر القراءة هي مرحلة تطبيق الميزانية الأ رطفونية في عملية تقييم مختلف معالم اللغة المكتوبة وتتعلق بتقييم القراءة من حيث الدقة والسرعة وعلى أساس هذين العاملين يمكننا تحديد التأخر بالرجوع إلى المعايير المذكورة سابقا ويتم تحديد العمر القرائي حتى نتمكن من مقارنته بالعمر الزمني.

فقبل تطبيق الاختبارات يجب أن نحدد ميزانية اللغة المكتوبة، فهي عملية تقييم اللغة المكتوبة بتحديد المعطيات النظرية حول القراءة واضطرا ا وتتمثل في الجزء الخاص بتاريخ الحالة بحيث يتم استبعاد كل العوامل الخارجية وتاريخ الاضطراب مع الوالدين والطفل بصفة موضوعية ثم القيام بفحص اللغة الشفوية والمكتوبة بتفسيرها وتحديد سبب الاضطراب.

فمن بين نماذج اختبارات وروائز اختبارات لتقييم القراءة فهي عديدة ومتنوعة باللغات الأجنبية الفرنسية والإنجليزية وتكاد تنعدم وقليلة جدا باللغة العربية .فتهدف هذه الاختبارات إلى مقارنة قراءة الطفل المعسر مع الأطفال غير المعسرين من نفس المستوى الدراسي أو من نفس السن. ويتم تقييم القراءة الجهرية التي يتم من خلالها تحديد التأخر بالسنوات بحساب العمر القراءي ومقارنته بالعمر الزمني.

ويتم تحديد التأخر بين 18 شهر و 24 شهر فأكثر، كما يجب حساب هذا التأخر بدرجات الانحراف القيمة العادية، التي يتحصل عليها الفرد في قراءة نص مقنن مع متوسط انحراف معياري، وتتعلق هذه الدرجات المعيارية والمتوسطات الحسابية أساسا بزمن القراءة وعدد الأخطاء والسرعة في القراءة(Elisabeth Nuytis,Ibid, p 26) . .

تشخيص صعوبات القراءة من خلال السرعة في القراءة وعدد الأخطاء.

-تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة أو ضعافا.

يحتوي هذا الاختبار على ورقة تحتوي على نص مزين بالصور والرسومات لجلب انتباه الطفل يتكون من 265 كلمة.

-ورقة التنقيط ليسجل الإجابات.

-ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة.

ويطلب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه.

وضع هذا البروتوكول من طرف Test d'enpan des chiffres. اختبار وحدة الحفظ العددية يقيس وحدة حفظ الأرقام يحتوي على سلاسل – سنة 1956 يعتمد على الأرقام من 1-9) من الأسهل إلى الأصعب حتى 9 أرقام.

بحيث يقدم سلاسل الأرقام للطفل من ثلاث أرقام الواحدة بعد الأخرى وتقدم بمعدل رقم في الثانية على التلاميذ رؤيتها .وعند الانتهاء منها يطلب من التلميذ إعادة بنفس الترتيب .وإذا أخطأ هناك محاولة ثانية .فهذا الاختبار يقيس قوة الذاكرة العاملة لدى الطفل المعسر قرائيا.

اختبار: Lecale الذي يقوم بحساب عدد من الأخطاء التي يرتكبها الطفل منها

-أخطاء على مستوى الحركية للأطراف.

-اضطرابات نطقية

-أخطاء في القدرة السمعية.

-بطء في إعادة المقاطع دون معنى.

-أخطاء شفوية.

-أخطاء كتابية.

-أخطاء على مستوى التذكر.

-أخطاء في الاحتفاظ بالتنظيم الزمني.

-أخطاء في التعرف على الزمانية الفضائية والحركية.

-أخطاء في ترتيب الصور والتعرف على الصور.

-أخطاء في استعمال الروابط، الضمائر، العدد، الجنس.

-أخطاء على مستوى الترميز.

-أخطاء في مستوى الإنجاز الحركي.

كيفية علاج صعوبات القراءة

يوجد هناك مجموعة من الطرق التي من الممكن من خلالها أن يتم علاج صعوبات القراءة، وفيما يلي سوف نتحدث عن كيفية علاج صعوبات القراءة.

طريقة تعدد الوسائط أو الحواس: تعتمد هذه الطريقة في أساسها على حواس السمع، البصر، اللمس، والحركة. وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بكتابة كلمة ما، ومن ثم يؤشر على هذه الكلمة للطالب، من ثم يقوم بجمع حروفها، ومن ثم يقوم بقراءتها، ليرددها خلفه الطالب، ومن ثم يطلب كتابة الكلمة عدة مرات، وفي كل مرة يكتبها يقوم بقراءتها بصوت مرتفع.

ولقد تم بناء هذه الطريقة على مجموعة من الافتراضات وهي وجود اختلاف بين الطلاب في الاعتماد على حواسهم، بالإضافة إلى وجود اختلاف في كفاءة هذه الحواس لدى الطالب عينه، مع إمكانية إيجاد تكامل بين الحواس.

طريقة فرنالد:وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بالتركيز على تناول الكلمات وفهم معاني هذه الكلمات، وإدراك هذه الكلمات. حيث يطلب من الطالب أن يقوم بكتابة قصته بأسلوبه وكلماته، وتتشابه هذه الطريقة مع طريقة تعدد الوسائط أو الحواس، ولكنها تختلف عنها في أنها تقوم على أساس الخبرة اللغوية التي توجد لدى الطفل عند اختيار الكلمات والنصوص، الأمر الذي يجعل الطفل أكثر نشاطا وإيجابية.

وتتم هذه الطريقة من خلال أربع مراحل وهي:

- يختار الطفل الكلمة التي يرغب فيها، ومن ثم يقوم المعلم بكتابتها على الورقة، ليقوم المعلم بكتابة هذه الكلمة على ورقة وبخط ملون، ويتابع الطفل الكلمة وينطق حروفها بشكل تتابعي.
- يتتبع الطالب جميع كلماته، حيث يقوم بتعلم كلمات ثانية من خلال الاعتماد على رؤية المعلم يكتب تلك الكلمات، ومن ثم يقوم الطفل بترديد الكلمة، ويعيد كتابتها مجددا.
- يقوم المعلم باطلاع الطالب على كلمات جديدة ومطبوعة، ومن ثم يقوم بتكرار الطالب لهذه لكلمات بشكل ذاتي أو بشكل ذهني.
- يقوم الطالب بالتمييز بين الكلمات الجديدة من خلال ملاحظته للتماثل الذي يوجد بين هذه الكلمات وبين الكلمات التي تتم طباعتها لديه.

طريقة أروتون جيلنجهام: تعتمد هذه الطريقة بشكل أساسي ورئيسي على تحدد الحواس وتنظيمها، بالإضافة إلى التراكيب اللغوية وتصنيفاتها.

وتركز هذه الطريقة على الأنشطة التي تعلم الطلاب كيفية نطق الحروف، والتمييز بين أصواتها، ومن ثم يقوم بمزجها مع بعضها البعض ليشكل الكلمات وذلك حتى يتعلم الطفل طريقة الدمج بين الحروف وأصواتها.

ويوجد هناك مجموعة من الأسس التي تقوم عليها هذه الطريقة ومن هذه الأسس:

الربط بين اسم الحرف ورمزه البصري، وبينه وبين صوت الحرف.

الربط بين أعضاء الكلمات وأصوات الحروف ومسميات هذه الحروف.

وهكذا نرى أن صعوبات القراءة من المشكلات التي يشيع انتشارها بين الأطفال، وقد تسبب لهم هذه المشكلة أذى نفسي، حيث يجد الطفل نفسه غير قادر على مواكبة زملائه بل يشعر أنه أقل منه درجة، لذلك يجب على الأهل أن يقوموا بمساعدة الطفل للتخلص من صعوبات القراءة، وذلك من خلال علاج صعوبات القراءة.

المحاضرة السابعة

صعوبات التعلم الاكاديمية2(صعوبات الكتابة او الديسغرافيا).

صعوبات الكتابة

•مفهوم صعوبات الكتابة:

تشكل الصعوبات الكتابية واحدة من بين الصعوبات الأكاديمية التي ترتبط أيضا بصعوبات مختلفة في التوافق الحركي والبصري والصعوبات الخاصة باللغة .الكتابة تتطلب نسبيا تطورا أعلى في مستوى القدرات الحركية والعقلية والصعوبة في الكتابة تنطلق من كونها تتطلب مستوى أعلى من التجريد والقدرة على التصور والتوافق الحركي لكون الحرف المكتوب أو الكلمة المكتوبة تمثل رموزا اتفاقية في أي لغة من اللغات.

تعددت الدراسات الّتي بحثت في مجال صعوبات الكتابة فمنها ما تناولها باعتبارها اضطرابات في الضبط الحركي ومنها ما تناولها باعتبارها اضطرابات في الإدراك البصري ومنها ما وصف صعوبات الكتابة باعتبارها اضطراب في الذاكرة البصرية ،حيث يشير مايكل بست 1965 إلى أن عجز الكتابة الناتج عن الخلل الوظيفي البسيط في المخ يرجع إلى أن الطفل يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات ،فالطفل يعرف الكلمة الّتي يرغب في كتابتها و يستطيع نطقها و كذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها ، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وانتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

ويذكر لوريا 1966 أن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عنه صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة الحركات الدقيقة .

أما جونسون 1967 فيرى أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات و الأعداد ....الخ ،فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا لديهم أيضا صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

و يؤكد هارسون 1970 من خلال دراسته للأطفال ذوي تلف المخ أن مشكلات الكتابة التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال يمكن تصنيفها في الفئات التالية:

-1اضطرابات في الإدراك البصري (معرفة الأشياء والصور) والتمييز البصري.

-2اضطرابات في العلاقات المكانية –البصرية وتتضمن إدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأشياء إلى الكل.

-3اضطرابات في القدرة الحركية –البصرية وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية

-4اضطرابات في التناسق الحركي –البصري مثل الرسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه

ويشير كيفارت 1971 إلى أن الاضطرابات في إدراك العلاقات المكانية – البصرية ترتبط بالعجز في الكتابة.

و يضيف جونسون 1967 أن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف و الكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة إذ أنّ إعادة التخيل و التصوّر ترتبط بالعجز في الكتابة .

(كامل،2003،ص52-53)

•المهارات الكتابية:

-مسك القلم أداة الكتابة.

-تحريك أداة ا لكتابة إلى الأعلى و الأسفل.

-تحريك أداة الكتابة بشكل دائري.

-القدرة على نسخ الحروف .

-القدرة على نسخ الرقم الشخصي .

-كتابة الاسم باليد.

-نسخ الجمل و الكلمات .

-نسخ الجمل و الكلمات المكتوبة على مكان بعيد (السبورة.).

-الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها البعض .

-النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلا" .(كوافحة،2003،ص84)

•مهارات التهجئة:

-تمييز الحروف الهجائية.

-تمييز الكلمات .

-نطق الكلمات بشكل واضح.

-تمييز التشابه و الاختلاف بين الكلمات.

-تمييز الأصوات المختلفة بالكلمة الواحدة .

-الربط بين الصوت و الحرف.

-تهجئة الكلمات.

-استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات .

-استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالا" صحيحا" من حيث التهجئة (كوافحة،2003،ص85)

•طبيعة عملية الكتابة:

•تؤكد الدراسات و البحوث التي تناولت مهارات الكتابة على عملية الكتابة وبالتالي فقد أصبح تعليم الكتابة وتعلمها يمثل عنصرا أساسيا في العملية التربوية ،ان القراءة والكتابة هما من الوظائف الأساسية للمدرسة و لعل تدريب الأطفال على الكتابة الصحيحة في اطار العمل المدرسي يتمركز في العناية بأمور ثلاث هي:

-قدرة الطفل على الكتابة الصحيحة إملائيا "

-إجادة الخط .

-قدرته على التعبير عما لديه من أفكار في وضوح و دقة.(ملحم,2002،ص303)

والكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير وما من شك في أن الأطفال يجدون صعوبة في إتقان المهارات الكتابية ولهذه الصعوبات أسباب كثيرة:

-1طبيعة الجانب الكتابي من اللغة فالكتابة في اللغات بشكل عام لا تمثل الجانب المنطوق تمثيلا تاما

-2ان الأطفال لا يشعرون بأن الكتابة تلبي حاجاتهم الخاصة ولا تتفاعل معها وتزداد هذه المشكلة صعوبة اذا كان الطفل لا يعيش في بيئة تشجع على القراءة و الكتابة

-3ان اللغة المكتوبة تحتاج إلى أدوات يستعان بها كالقلم والكتاب والدفتر وتحتاج إلى الإنارة . (ملحم ،2002،ص303)

•خصائص الأطفال ذوي صعوبات الكتابة:

يشير جيرالد 1974 إلى أن صعوبات الكتابة تظهر في صورة تشوّه شكل الأحرف أو تباعد المسافة بين الكلمات ،بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة وتمايل الأسطر المكتوبة بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة.

ومن جانب آخر تشير الدراسات و البحوث التي تناولت صعوبات الكتابة أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يتصفون بما يلي:

-1أوراقهم الدراسية ودفاترهم الكتابية متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي و الإملاء والتراكيب اللغوية والاضطرابات في استخدام علامات الترقيم)النقط،الفواصل) بالإضافة إلى تشابك الأحرف بطريقة تجعل الكلمات غير واضحة

-2يغلب على كتاباتهم أن تكون غير واضحة وغير منظمة لا تسير وفقا لأي قاعدة كما أنها تفتقر إلى التنظيم والضبط وغالبا يحذفون بعض الأحرف من الكلمات أ و يضيفون بعض الأحرف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة

-3تشير كتاباتهم إلى صعوبات في تنفيذ عمليات لمعظم العمليات المعرفية التي تكمن خلف تنفيذ الكتابة بسهولة والتي تشمل تنفيذ المحتوى وإنتاج النص والأفكار والتخطيط للكتابة و مراجعتها

-4لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم غير مرتبط به وغالبا تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى أو المضمون.

-5لا يهتمون في الغالب بمراجعة وتصحيح أخطائهم التي يحددها لهم المدرسون كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة منهم على النحو الذي يوجههم إليه المدرسون

-6يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من التقديرات الحقيقية التي يقدرها لهم المدرسون والأقارب والآباء.

و من جانب آخر يشير" آن "1991 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا يظهر لديهم أربع خصائص على النحو التالي:

-1إمساك القلم (القبض على القلم) يكون بطريقة شاذّة غير سوية.

-2الأصابع تقترب بشدّة من سن القلم.

-3صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب والمحو للكلمات غير المرغوب فيها

ويرى جراهام 1990 إن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة في الكتابة ويضيف أن الاختبار الذي تم على النتاج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير الى أن:

-1أوراقهم الكتابية غالبا ما تحتوي على أخطاء في التهجي واستعمال الفواصل والنقط و الأحرف الاستهلالية.

-2تميل كتاباتهم إلى أن تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة وضعيفة التنظيم.

-3لديهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعّالة.

-4مراجعاتهم لكتاباتهم تبدو غير فعّالة وتتميز بالتبسيط في اكتشاف وتصحيح الأخطاء الميكانيكية.

-5يظهرون انتباه قليل لعمل وتنفيذ التغييرات البديلة .(كامل،2003،ص55)

•العوامل المؤدية إلى صعوبات الكتابة:

-1العوامل الذاتية:

وهي العوامل المرتبطة بحالات العجز في الضبط الحركي والعجز في الادراك المكاني والبصري والعجز في الذاكرة البصرية واستخدام اليد اليسرى.

الأطفال المصابين بالشلل الدماغي يعانون من تداخل عوامل كثيرة في تطور الكتابة وإن المشكلات تتباين من طفل إلى آخر إلا أنها تقع في الفئات التالية:

.1الإدراك البصري (معرفة الأشياء والصور) والتمييز البصري.

.2العلاقات المكانية البصرية وتتضمن إدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء في الكل.

.3القدرة الحركية البصرية وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية .

.4التناسق الحركي البصري مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه.

* اضطرابات التناسق الحركي:

تتطلب الكتابة الضبط الحركي لوضعية الجسم وحركة اليد والأصابع وأي خلل يطال هذه الجوانب يمكن أن يؤثر على عملية الكتابة تحت أي شكل كانت عدم القدرة الجزئية للكتابة يعرف بعجز الكتابة والتي ترجع إلى عجز وظيفي في الدماغ فالطفل بالرغم من أنه يعرف الكلمة ويستطيع قراءتها إلا أته لا يستطيع إنتاجها كتابة.

إن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات اللازمة لأعضاء الحركة في حال الكتابة . أو قد ينتج عن خفض أو تقليل المدخلات الحسية عن طريق اللمس والحركة فإن نقص الإحساس بالأصابع قد يؤدي إلى صعوبة في تعلم مسك القلم وهي ماتعرف بحالة الأجنوزيا حيث لا يعرف الطفل المعلومات الحسية عن طريق حاسة اللمس.

* اضطرابات الإدراك البصري:

ان تعلم الكتابة يتطلب من الطفل القدرة على إدراك الأشكال والحروف والكلمات وان يميز بين اليسار واليمين وتمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي ومطابقة الأشكال والحروف على نماذجها.

* اضطرابات الذاكرة البصرية:

ان الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد يكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة ويظهر أثر التذكر البصري جليا على الكتابة عند محاولة الطفل تشكيل الحروف التي يتم تذكرها وفي بعض الحالات نجد أن الأطفال الذين لا يتمكنون من التعرف على الحرف أو الكلمة بصريا قد يتمكنون من معرفة الحرف أو الكلمة من خلال حاسة اللمس عن طريق التتبع

نقص الدافعية:

يعد نقص الدافعية من الأسباب الذاتية الهامة في صعوبات تعلم الكتابة حيث يبدو الطفل غير منتبه للتعليمات أو الحروف أو الكلمات المطلوب نسخها أو في مستوى أعلى فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات كتابية قلما يدخلون في منافسة التحصيل المدرسي ويتغيبون عن حصص الإملاء والتعبير الكتابي.

* استخدام اليد اليسرى:

إن معظم الأطفال يستخدمون يدهم اليمنى في الكتابة فتصل نسبتهم إلى 90% أم حوالي 9% يستخدمون اليد اليسرى وحالات نادرة جدا من تلجأ إلى استخدام كلتا اليدين . وان استعمال اليد اليسرى لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراده اليد اليمنى . وفي هذا المجال ينصح فيما إذا كان الطفل يستعمل يده اليسرى أن تؤمن له الظروف المناسبة للكتابة بهذه اليد مثل إجلاس الطفل على مقعد طاولته في الجانب الأيسر بدلا من الجانب الأيمن الذي يستخدم يده اليمنى . لأن معظم الدراسات تشير إلى أن إجبار الطفل على الكتابة باليد اليمنى قد يؤثر على لغته وكتابته وتكيفه النفسي

.

.2العوامل البيئية:

إن تناول صعوبات تعلم الكتابة غالبا ما يجري وفقا لعوامل أو محددات ذاتية المنشأ إلا أن كثيرا من المربين يرون أن صعوبات تعلم الكتابة قد يكون لها أساس في العوامل البيئية الأسرية والمدرسية

إن انتباه أولياء الأمور إلى أبنائهم وتتبع نشاطهم وعملية تعلمهم للكتابة من الأمور المهمة فكثير من الأشكال التي تشكو رداءة في الكتابة لدى الأطفال قد يسهم الآباء في تحسينها وذلك عبر تدريبات مرادفة لما تقوم به المدرسة.

كما أن المدرسة لها دور هام في تعلم الكتابة لدى الأطفال وان الانتباه لمثل هذا الدور أشار إليه (هيلدورث) منذ أواسط القرن الماضي حيث وجدت عبر دراسة مسحية أن العوامل التي تسهم في صعوبات الكتابة : التدريس القهري , والتعليم الجماعي في الكتابة بدلا من التعليم الفردي , وعدم الإشراف المدرسي المناسب والتدريب الخاطئ والانتقال من أسلوب إلى أسلوب آخر , إضافة إلى ذلك الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير الكتابي وكذلك عدم وجود تحفيز للتلميذ برغبة في الدراسة ومتابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة.

ان تناول صعوبات تعلم الكتابة غالبا ما يجري وفقا لعوامل أو محددات ذاتية المنشأ إلا أن كثير من الربين يرون أن صعوبات تعلم الكتابة قد يكون لعا أساس في العوامل البيئية الأسرية المدرسية ، أن انتباه أولياء الأمور لأبنائهم و تتبع نشاطاتهم و عملية تعلمهم للكتابة من الأمور المهمة فكثير من الأشكال التي تشكو رداءة في الكتابة لدى الأطفال قد يسهم الآباء في تحسينها وتصويبها و ذلك عبر تدريبات مرادفة لما تقوم به المدرسة . (أبوفخر،2006،ص172-175)

•تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة:

تعددت المداخل في تقييم و تشخيص صعوبات الكتابة و من هذه المداخل تقييم اليد المفضلة في الكتابة ،تقييم الأخطاء في الكتابة ،كما أنّ من هذه المداخل ما أشار إليه "بنتون أ.ل"1959 إلى أن التقييم الأولي الذي يجب إجراءه للأطفال الذين ذوي صعوبات الكتابة يتمثل في تحديد اليد المفضلة لدى الطفل وتمييز اليمين من اليسار .

أما " لويس"ى.وآخر1965 فيذكر أنه يمكن تقييم الاخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية التالية:

-1وضع الجسم بالنسبة لوضع ورقة الكتابة .

-2طريقة الإمساك بالقلم.

-3تقييم الخطوط في الكتابة:

-4أ- عمودية- فوق، تحت ب-أفقية- يمين، يسار ج- منحنية إلى اليمين أو اليسار د-ميل الحروف يمين يسار.

-5تشكيل الحروف(الشكل الحجم).

-6استقامة الخط.

-7الفراغات بين الأحرف.

-8نوعية الخط :

أ-الضغط على القلم أثناء الكتابة (داكن،خفيف)

ب-استقامة الخط وعدم تموجه.

-8وصل الخطوط.

-9اكمال الحروف.

-10التقاطع .(كامل،2003،ص 60)

•تنمية الدافعية لذوي صعوبات الكتابة:

تشير الدافعية الى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه الى الانتباه للموقف التعليمي و الاقبال عليه بنشاط موجه و الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم و بناء على ذلك فإن الدافعية للتعليم يجب أن تشتمل العناصر التالية:

-الانتباه الى العناصر المهمة في الموقف التعليمي

-القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات

-ديمومة هذا النشاط و الحفاظ عليه مدة زمنية كافية -انجاز هدف التعلم (ملحم ،2002،ص305)

•الاستراتيجيات التدريسية لعلاج صعوبات الكتابة اليدوية:

هناك عدد من الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن استخدامها في تحسين وعلاج صعوبات الكتابة اليدوية لدى كل من التلاميذ العاديين و أقرانهم ذوي صعوبات الكتابة و من هذه الاستراتيجيات ما يتعلق بعملية الكتابة.

**مهارات ما قبل الكتابة:

-1جلسة الطفل ووضعه :يجب الإشراف على وضع جلسة الطفل واستعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث:

-ملائمة حجم ووضع كل من الكرسي ومنضدة الكتابة للعمر الزمني للطفل ونموه الجسمي والحركي وهو ما يعد أمرا أساسيا .

-التأكد أن قدمي الطفل تأخذ وضعا مريحا على الأرض و أن ساعديه يصلان كلاهما بشكل مريح إلى سطح منضدة الكتابة.

-مراعاة وضع السبورة بالنسبة لطول قامة الطفل والمدى الذي تصل إليه يديه.

-2طريقة مسك القلم :يعاني الكثير من الأطفال من صعوبات مسك القلم أثناء الكتابة ربما لأنّهم لا يعرفون أو لأنّهم غير قادرين و الطريقة الصحيحة لمسك القلم .

هي :

--أن يكون القلم بين الوسطى والإبهام يساندهما السبابة.

-أن يكون مسك القلم من نقطة أعلى قليلا من المنطقة المبراة.

-يمكن لصق أو تلوين النقطة التي يجب تعليم الطفل الالتزام بمسكها.

-3وضع ورق الكتابة:

-يجب أن يكون وضع الورق أو الكراس أو الدفتر غير مائل.

-أن تكون حافة الورق السفلى عمودية على حافة الدرج.

-يمكن لصق شريط ملون يكون موازيا" للحافة العليا لطاولة الكتابة أو الدفتر الذي يكتب فيه الطالب.

-متابعة ضرورة التزام الطفل بالوضع الصحيح لورق الكتابة. (الزيات،2007،ص287-288)

**مهارات كتابة الأعداد و الأحرف وتتضمن:

-1انتاج شكل الأحرف الكبيرة .

-2انتاج شكل الأحرف الصغيرة.

-3نسخ الأعداد.

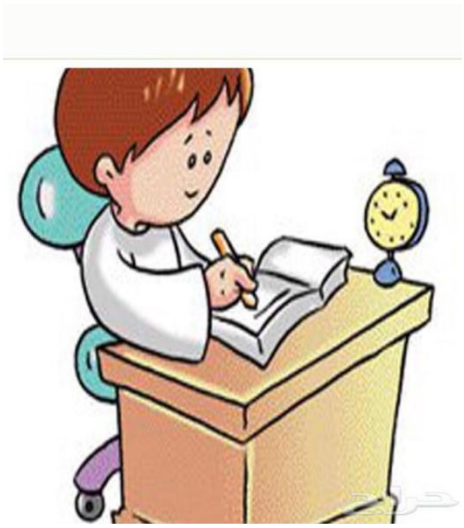
-4كتابة قائمة من الأعداد يتم إملاؤها للطفل .

-5ترك فراغ مناسب بين الأحرف و الكلمات والأعداد.

**مهارات تعلم وصل الأحرف ببعضها.

**مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الصغيرة.

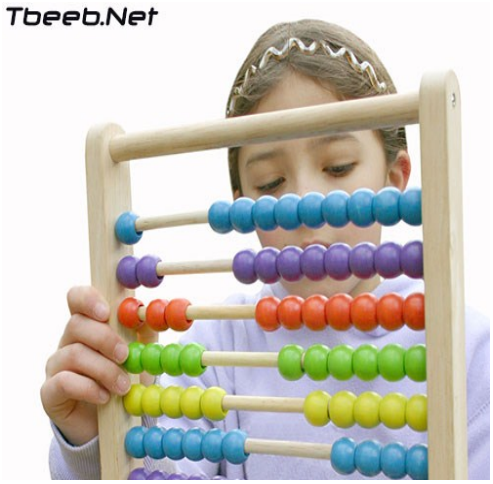
**مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الكبيرة.(كامل،2003،ص64)



المحاضرة الثامنة

صعوبات التعلم الأكاديمية 6 (صعوبات الحساب الديسكالكولي)

مدخل عام:



يعتبر صعوبات الحساب أو عسر الحساب مصطلحين مترادفين لاضطرابات تمس مختلف فروع الحساب و الذي يمثل أهم مشكل يواجه التلاميذ في الدراسة و سنعرض فيما يلي لأهم العوامل المساعدة و المسببة له بتحديد مناطق الإصابة، إضافة إلى ذكر تصنيفات كل من عسري الحساب المكتسب و النمائي.

1. تعريف صعوبات الحساب) عسر الحساب وتعرف كما يلي:

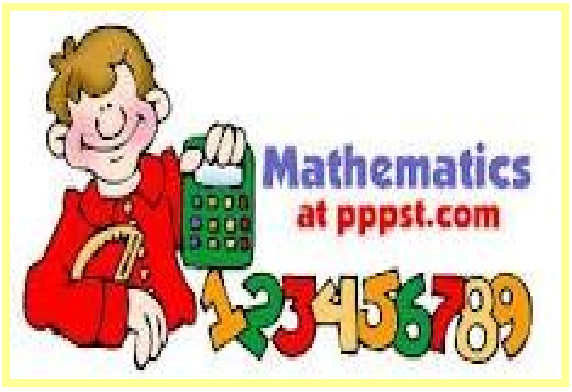
-تعريف Lerner (1977)

"اضطرابات القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية، وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، وبعبارة أخرى هو صعوبة أو العجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وهي :الجمع، الطرح، الضرب و القسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور، والجبر والهندسة فيما بعد."

تعريف– Shalev (2001) ""صعوبة تعلم الجداول الحسابية، و إجراء العمليات مثل :الجمع و الطرح والضرب والقسمة، أو عدم القدرة على تكوين مفهوم العدد وقراءة وكتابة الأعداد بطريقة صحيحة."

تعريف– Butterworth, Landerl (2004)"اضطرابات في إجراءات الحساب و استعمال استراتيجيات غير مناسبة في حل العمليات (المشاكل)

أن تعلم الرياضيات عملية تراكمية و تتابعية.


Mathematics
at pppst.com
123456789

(X+1)(y-2)
pppst.com

لو سمحت يا عم
معاى ١٩
جنيه

الرياضيات
الصفر
القائمة
الإختبارات
التدريبات
الأنشطة
الدرس الأول
الدرس الثاني
الدرس الثالث
الدرس الرابع
الدرس الخامس
الدرس السادس
الدرس السابع

Quiz-Tree.com presents: Math Games Multiplication
10 x 3 = ?
clear
Egyview.com

A
C
B
D

المحاضرة التاسعة:

محكات وطرق تشخيص صعوبات التعلم

. التشخيص:

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

· توافر الأدوات .

· توافر الأشخاص المؤهلين .

· توافر الإمكانات المتاحة .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* عدم توافر المقاييس المقننة للبيئة المحلية .

* سهولة التطبيق .

* قلة التكلفة المادية لاستخدامها .

* تمتعها بدرجة من الصدق .

* لا تحتاج للتقنين .

*يمكن عن طريقها التعرف على ذوي صعوبات التعلّم .

ولكن يشترط القيام بتطوير وتقنين أدوات القياس والتشخيص الخاصة بهذه الفئة ، جنباً إلى جنب مع استخدام قوائم السمات كمقياس .

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

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

Ws + Ss + Bc + As + Is + Ls = Profile

البروفايل=أنماط التعلّم +الاهتمامات+القدرات+السمات السلوكية+جوانب القوة+جوانب الضعف

- على ضوء البروفايل ونواتجه ، نضع الخطة التربوية الفردية (I E P) لكل طالب على حده ، بما يتناسب وقدراته ، واهتماماته ، وسماته ، والمعارف المطلوب منه معرفتها ، والمهارات التي يجب عليه إتقانها ، والسلوك المراد تعديله .
- : بناءاً على الخطة التربوية الفردية ، نرسم الخطة التعليمية التربوية الفردية (T A P) .
- :باتباع أسلوب تحليل المهمات ، يعطي / يوفر لنا مجموعة من المهمات في المواد المختلفة ، كاللغة الإنجليزية ، والحساب ، واللغة العربية ، .... إلى غيرها من المواد . "

محاذير يجب أن تراعى في عملية التشخيص ً :

1. التعرف على الفرق أو التباين بين ما تعلمه التلميذ فعلياً وما يمكن أن يتعلمه لو لم يكن لديه صعوبة في التعلّم ، ولمعرفة هذا الفرق فإننا نقيس ما تعلمه الفرد بواسطة اختبارات التحصيل المدرسية المختلفة ، أي أن نقيس مستواه التعليمي أو التحصيلي الحالي ، أو ما يمكن أن يتعلمه الفرد فنقدره بواسطة استخدام مقاييس القدرات والاستعدادات للتعلّم .

2. التعرف إلى نوعية صعوبة التعلّم والعوامل المؤثرة عليها ، هل هي عوامل النضج أم مشاكل في الإدراك أم النمو اللغوي ، أم ضعف القدرة على التذكر أم غير ذلك و للتعرف على هذه الجوانب يعطي

التلميذ الاختبارات اللازمة لذلك ، حيث أن معرفة العوامل المرتبطة بصعوبات التعلّـــم عند التلميذ تساعد في عملية وضع الخطة العلاجية المناسبة .

3. التعرف إلى الكيفية التي يتعلم بها الطفل ، أي كيف يتلقى المعلومات ويســـتوعبها وما هي نقاط القوة والضعف في عملية الإدراك لديه ..... هل هي مشكلات سمعية ..... بصرية ..... غير ذلك ، وما هي الأخطاء التي تتكرر عند التلميذ ، وللتعرف على هذه الجوانب لابد من ملاحظة التلميذ في المواقف التعليمية بالإضافة إلى استخدام الاختبارات الخاصة بذلك .

4. تحديد المصادر الملائمة للمعلومات عن الطفل : هل هي ملاحظات المعلم فقط ، أم ملاحظات الأهل ، أم المقاييس التربوية المقننة وغير المقننة ، أم الاختبارات التحصـــيلية المختلفة ، أم دراســـة الحالة ، أم المقابلة ، أم جميع ما ذكر من وسائل ، يجب أن تحدد الوسائل المناسبة لجمع كل المعلومات على حدة . "(الروسان ، 1999 : ص 120)

أهم أدوات القياس والتشخيص المتوافرة عالمياً للكشف عن ذوي صعوبات التعلّم :

لقد ساهمت العديد من العلوم في تفسير وقياس وتشخيص حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلّـم ، كعلوم الطب ، والعصاب ، والسمعيات ، والبصريات ، والجينات ، وعلم النفس ، والتربية الخاصة ، إذ ساهم كل علم من العلوم السابقة في تفسير ظاهرة صعوبات التعلّم ، إذ فسرت العلوم الطبية هذه الظواهر من وجهة نظر طبية ترتبط بالأسباب المؤدية إلى مظاهر صعوبات التعلّـــم ، في حين فسرت العلوم الإنسانية هذه الظاهرة من حيث العوامل البيئية المؤدية إلى حدوث حالات صعوبات التعلّم ، كما ساهمت كل منهما في قياس وتشـخيص هذه الظاهرة ، إذ يتضـمن التشـخيص الطبي دراسـة الحالة أو أسـبابها الوراثية والبيئية ، وخاصة حالات التلف الدماغي المصاحبة لحالات صعوبات التعلّم ، في حين يتضمن التشخيص النفسي والتربوي التركيز على قياس مظاهر تلك الحالات وخاصة المظاهر اللغوية ، و التحصيلية ، و الإدراكية ، والعقلية .

فيتم تحويل الأطفال الذين يشـــك بأنهم يعانون من صـــعوبات تعلميه إلى أخصـــائي قياس وتشـــخيص صعوبات التعلّـم ، وغالباً ما يتم التحويل من قبل الآباء أو المدرسة أو الطبيب ، أو من لهم علاقة بذلك ، وتهدف عملية القياس إلى تحديد تلك المظاهر والتعرف إلى أسـبابها ، ومن ثم وضـع البرامج العلاجية المناسبة لها ، وعلى ذلك فعلى الأخصائي اتباع الخطوات التالية :

1. التعرف على الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض ، ويظهر هذا أثناء العمل المدرسي اليومي أو في مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية ؛

2. ملاحظة سلوك التلميذ في المدرسة :

سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثلاً كيف يقرأ ، وما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع بها ،

كيف يتفاعل مع زملائه ، ..... الخ .

3. التقييم الرسمي لسلوك التلميذ : يقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك الطفل أو التلميذ بمزيد من الإمعان والاهتمام ويسأله عن ظروف معيشته ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري ، من واقع السجلات والبطاقات المتاحة بالمدرسة ، ويسأل زملاءه عنه ويبحث مع باقي المدرسين مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها ، ويتصل بأسرته ويبحث حالته وع ولي الأمر وبذلك يكون فكرة أعمق عن مشكلة التلميذ ، وفي هذه الحالة قد يرسم خطة العلاج أو يحوله إلى مزيد من الأخصائيين لمزيد من الدراسة ؛

4. قيام فريق من الأخصائيين ببحث حالة التلميذ :

يصمم هذا الفريق كلاً من مدرس المادة ، الأخصائي الاجتماعي ، أخصائي القياس النفسي ، المرشد النفسي ، الطبيب الزائر أو المقيم ، ويقوم هذا الفريق بالمهام الأربع التالية :

أ- فرز و تنظيم البيانات الخاصة بالتلميذ ومشكلته الدراسية ؛

ب- تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها التلميذ .

ت- تحديد هوية العوامل المؤثرة وترتيبها حسب أهميتها .

ث- تحديد أبعاد المشكلة الدراسية ودرجة حدتها .

5. تحديد البرنامج العلاجي المطلوب :

وذلك بصياغته في صورة جزئية يسهل تنفيذه وقياس مدى فعاليته .

أما بالنسبة لماذا نستخدم ومتى ، فنوضح ذلك فيما يلي :

قياس صعوبات التعلّم وتشخيصها بعدد من الأدوات ذات العلاقة

وتصنف على النحو التالي :

أولاً : الأدوات الخاصة بالمقابلة ودراسة الحالة

ثانياً : الأدوات الخاصة بالملاحظة الإكلينيكية

ثالثاً : الأدوات الخاصة بالاختبارات المسحية السريعة

رابعاً : الأدوات الخاصة بالاختبارات المقننة .

أولاً : طريقة دراسة الحالة :

حيث تزود هذه الطريقة الأخصائي بمعلومات جديدة عن نمو الطفل ، وخاصة فيما يتعلق بمراحل العمر والميلاد ، والوقت الذي ظهرت فيه مظاهر النمو الرئيسية الحركية كالجلوس والوقوف والتدريب على مهارات الحياة اليومية ، والأمراض التي أصابت الطفل .

ثانياً : الملاحظة الإكلينيكية :

تفيد في جمع المعلومات عن مظاهر صعوبات التعلّم لدى الطفل ، وتستخدم للتعرف على المشكلات اللغوية والمشكلات المتعلقة بالمهارات السمعية أو البصرية ، ومن المظاهر الرئيسية التي يتم التعرف إليها بالملاحظات الإكلينيكية ، هي :

1. مظاهر الإدراك السمعي .

2. مظاهر اللغة المنطوقة .

3. مظاهر التعرف إلى ما يحيط بالطفل (البيئة المحيطة ، العلاقات بين الأشياء ، اتباع التعليمات ، .....)

4. مظاهر الخصائص السلوكية .

5. مظاهر النمو الحركي .

ثالثاً : الاختبارات المسحية السريعة :

تسمى هذه الاختبارات بالاختبارات المسحية السريعة ، وذلك لأنها تهدف إلى التعرف السريع إلى مشكلات الطفل المتعلقة بصعوبات التعلّم ، وهذه الاختبارات هي :

1. اختبار القراءة المسحي .

2. اختبار التمييز القرائي .

3. اختبار القدرة العديية .

رابعاً : الاختبارات المقننة :

تقدم الاختبارات المقننة تقييماً لمستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلّم ، كما تحدد تلك الاختبارات البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف التي تم تقييمها ، ومنها :

6 مقياس الينوي للقدرات السيكو – لغوية ؛

6 مقياس ما يكل بست للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم ؛

6 مقياس مكارثي للقدرات المعرفية ؛

6 مقياس درل السمعي القرائي ؛

6 مقاييس ديترويت للاستعداد للقلم ؛

6 مقاييس سلنغر لاند للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلّم ؛

6 مقياس ماريان فروستج للإدراك البصري ؛

6 اختبارات التكيف الاجتماعي :

< اختبار فايلند للنضج الاجتماعي ؛

< اختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي والخاص بالسلوك التكيفي .

أن نبين نموذج عما تدرسه هذه الاختبارات ، وعما تحتوي عليه من فقرات ومواد ، حيث اخترنا لبيان ذلك كلاً من :

اختبار الينوى للقدرات السيكو – لغوية :

يعتبر اختبار الينوي للقدرات السيكو – لغوية من الاختبارات المعروفة في ميدان صعوبات التعلّـــم ، إذ يستخدم هذا الاختبار لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلّم وتشخيصها ، وقد صمم هذا الاختبار من قبل كيرك وآخرون ، ويصلح للفئات العمرية من 2 – 10 سنوات / أما الوقت اللازم لتطبيق المقياس فهو ساعة ونصف ، وأما المدة اللازمة لتصحيحه فهي من 30 – 40 دقيقة ، ويتكون المقياس من 12 اختبار فرعي تغطي طرائق الاتصال ومستوياتها العمليات النفسية العقلية .

اختبار ما يكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم :

ظهر مقياس ما يكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّـــم في عام 1969 ، ويهدف هذا المقياس إلى التعرف المبدئي على الطلبة من ذوي صعوبات التعلّـــم في المرحلة الابتدائية ، ويعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلّم .

وصف المقياس :

يتألف المقياس في صورته الأصلية من 24 فقرة موزعة على خمس اختبارات فرعية ، هي :

1. اختبار الاستيعاب وعدد فقراته 3 وهي :

فهم معاني الكلمات ، والمحادثة ، والتذكر .

2 .اختبار اللغة وعدد فقراته 4 فقرات وهي :

المفردات والقواعد ، وتذكر المفردات وسرد القصص وبناء الأفكار .

3. اختبار المعرفة العامة ، وعدد فقراته 3 وهي :

إدراك الوقت وإدراك العلاقات ومعرفة الاتجاهات .

4.اختبار التناسق الحركي ، وعدد فقراته 3 فقرات وهي :

التناسق الحركي العام ، والتوازن ، والدقة في استخدام اليدين .

5.اختبار السلوك الشخصي والاجتماعي ، وعدد فقراته 8 فقرات ، وهي :

التعاون والانتباه والتركيز ، التنظيم ، التصرفات في المواقف الجديدة ، التقبل الاجتماعي ،

المسؤولية ، إنجاز الواجب ، الإحساس مع الآخرين . "

(عبد الرحمن ، 1999 : ص 272 – 273 ؛ الروسان ، 2000 : ص 449)

وفيما يلي سنوضح الأسلوب الذي غالباً ما يتبع في التعامل مع هذا الاختبار ، وكذلك بعض فقراته ، والتي سنوردها كمثال للاختبارات المقننة التعرف على ذوي صعوبات التعلم

" ويتكون كل بعد من أبعاد الاختبار من مجموعة من الأبعاد الفرعية ، وقد تم تطوير صورة أردنية من ذلك المقياس تتوفر فيه دلالات صدق وثبات مقبولة . وقد شملت عملية التطوير عددا من الخطوات منها ترجمة فقرات المقياس واعداد صورة أولية من المقياس ثم عرضها على عدد من المحكمين ، وتطبيق الصورة الأردنية المعدلة من المقياس على عينة مؤلفة من432 طالبا من طلبة المدارس الابتدائية ،ثم عولجت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق واستخرجت دلالات صدق المقياس وثبات . وبالفعل يعتبر اختبارا جيدا وسهلا في تطبيقه ويعتمد على الملاحظة .يعطى الاختبار لمعلم الطفل (وقد يكون معلم اللغة العربية ، أو مربي الفصل ، أو أي معلم على معرفة جيدة بخصائص الأطفال وقدراتهم ومشكلاتهم التعليمية التحصيلية ، ويطلب منه تعبئة نموذج التقييم ، وذلك بوضع إشارة (×) على الخاصية التي تصف الطفل في الجانب المطلوب اكثر من غيرها . إذ إن كل فقرة في الاختبار تشمل خمس صفات أو خمس بدائل ، والمطلوب من المعلم اختيار بديل واحد من هذه البدائل المتدرجة من أعلى الصفة أو الخاصية إلى أدناها ، وقد أعطيت أعلى الصفة الدرجة (5) وأداها الدرجة (1بالفعل اختبار يستحق العرض لأنه يساعد المعلمين وأولياء الأمور على تشخيص صعوبات التعلم .

فلابد من إجراءات معينة لتطوير مثل هذه الاختبارات والمقاييس ، ونستطيع ذلك باتباع أساليب معينة منها ، منها الأسلوب المتبع في الإجابة على هذا السؤال .

س / كيف يمكن تطوير مقياس لصعوبات التعلّم مناسب للبيئة ؟

لتطوير مقياس خاص بالبيئة القطرية في أي نوع من أنواع الإعاقات المراد قياس مداها وحدتها لدى الفرد المشكوك إصابته بها ، سواء كان ذلك في المجال الحسي كالإعاقة العقلية أو البصرية أو المجال الحركي كالإعاقة الحركية ، أو الجانب الانفعالي ، كالإعاقة الانفعالية .

فلابد للمختص الراغب في تطوير مقياس معين ، من اتباع سلسلة من الخطوات المتلاحقة ، وهي:

1. اطلاع نظري ، وقراءة عامة في الأدب التربوي ، فيما يختص بهذا الجانب ، وهو الموضوع المراد تطوير مقياس خاص به ، ولو أخذنا مثال على ذلك في سؤالنا هذا ، مجال صعوبات التعلّم ، حيث يقوم الباحث بالاطلاع على ما هو متوافر، من مراجع ، أبحاث ، دوريات تتحدث عن صعوبات التعلّم ، وقراءة ما يستطيع الوصول إليه من معلومات عامة أو متخصصة عن هذا الموضوع ، وذلك لتكوين صورة واضحة وشبه متكاملة ووافية عن هذا الموضوع في ذهن الباحث ، وتحيط بالموضوع من جميع جوانبه ، وخاصةً إذا كان هذا الموضوع جديد بالنسبة لهذا الباحث ، ومن ثم الوصول لتعريف محدد ؛

2. الاستعانة بالخبرات العالمية المتوافرة ، في هذا المجال ، من مقاييس أجنبية معروفة ، ومطبقة مسبقاً في هذا المجال ، حتى اطلع على كيفية ترجمتهم للأدب التربوي لمقاييس موجودة ، وتتوافر فيها المعايير السيكومترية ، من صدق وثبات وقابلية الاستخدام ، والبحث عنها ، وقراءتها جيداُ أولاً ، والإلمام بالمقياس بشكل سريع ، ثم قراءة المقياس بعد ذلك بشكل معمق ومركز ، لإدراك جميع جوانبه وإبعاده ، وفهم محتواه بشكل سليم وصحيح ؛

3. البحث عن المقاييس المتوافرة باللغة العربية ، والتي غالباً ما تكون معربة عن المقاييس العالمية المتوافرة في هذا المجال ، وقد تكون مقننة لبيئات معينة دون الأخرى ، فلابد من الاطلاع جيداً على هذه المقاييس (الاطلاع على ما هم متوافر في الأدب التربوي العربي) وقراءتها بشكل معمق ، وذلك تمهيداً للخطوة التالية .

4. بعد الاطلاع على ما هو متوافر من مقاييس عالمية ، ومقاييس عربية ، في المجال المراد تطويره ، وكما هو في مثالنا ، مجال صعوبات التعلّـم ، نقوم بمقارنة المقاييس العربية ، بالمقاييس الغربية ، وذلك بغرض كشـف القصـور في مواطن القوة والضـعف في المقاييس العربية مقارنة بما يكون غالباً النسـخة الأصـلية لهذا المقياس العربي المترجم ، فكما نعرف فمراحل تقنين المقياس ، تبدأ بترجمة مقياس عالمي ، ثم تعريبه ، ثم عرضـــه على مختصـــين في المجال اللغوي والمجال الخاص بمجال المقياس ، ثم تطبيقه على عينة تمثل المجتمع المراد تطوير المقياس له ، بحيث يحقق الصفات السيكومترية للمقياس ، وبالتالي نقوم بمراجعة المقياس ومدى مطابقة التعريب للمقياس العربي لمضـــمون المقياس العالمي المأخوذ عنه (أي المقارنة لمعرفة ما هو الواجب توافره في هذا المقياس) .

5. اعتمـاداً على مـا تم الاطلاع عليـه من الأدب التربوي في هذا المجـال ، ثم القراءات المتنوعـة بين المقاييس العالمية والعربية ، من الممكن البدء بعمل مقياس لصعوبات التعلّـم خاص بالبيئة ، وذلك باتباع الخطوات التالية :

o عمل مسـودة أولى لمقياس صـعوبات التعلّـــم خاص بالبيئة القطرية ، بمعنى آخر النسـخة الأولية التجريبية الأولى ، وذلك اعتماداً على :

- الملاحظة الميدانية ؛

- الدراسات الميدانية ؛

- المقابلات العيادية ؛

- الأدبيات التربوية المتواترة حول هذه الإعاقة ؛

- المؤتمرات والورش التدريبية والمحاضرات في هذا المجال .

حيث تتضـــمن هذه المســـودة الأبعاد الرئيســـية التي يجب أن تكون موجودة في المقياس ، كما في حالة صعوبات التعلّم ، قد تكون هذه الأبعاد تتعلق بـ :

الاستيعاب ، اللغة ، المعرفة العامة ، التناسق الحركي ، البعد الاجتماعي والشخصي مثلاً ، أو أي أبعاد أخرى

يرى الباحث المطور للمقياس أنها ضرورية لسلامة المقياس ، وحسب نظرته الشخصية ، فإن هذه الأبعاد تحقق قياس صعوبات التعلّم لدى الأفراد من ذوي صعوبات التعلّم .

وكذلك يحدد مطور المقياس عدد الفقرات التي تتضمنها الأبعاد المذكورة أعلاه ، حيث قد تتضمن المسودة الأولية ، خمســـة أبعاد ، ومائة وعشـــرون فقرة ، وللباحث حرية التعبير وترجمة هذه الأبعاد إلى فقرات ، موضحة لهذه الأبعاد ، مثال ذلك :

(البعد) ـ الاستيعاب :

(الفقرات) ـ فهم معاني الكلمات ؛

ـ اتباع التعليمات ؛

ـ المحادثة ؛

ـ التذكر .

ثم يبدأ الباحث في بناء الجمل الموضحة لهذه الفقرات ، وذلك حسب التدرج الذي يراه هذا الباحث ، والذي قد يكون بالشكل التالي

– صعوبة شديدة جداً ،

– صعوبة شديدة ؛

– المستوى المتوسط ؛

– المستوى العالي ؛

– مستوى عالٍ جداً .

وهذه الجمل في مثالنا هذا قد تكون بالشكل التالي :

(البعد) أولاً : الاستيعاب

(عنوان الفقرة) 1. فهم معاني الكلمات : ـ

(جمل تعبّر عن الفقرة) 1. قدرته على الفهم متدنية جداً ؛

2. يصعب عليه فهم معاني بعض الكلمات ، كما انه لا يفهم مفردات من مستوى صفه ؛

3. يفهم / يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري ، أو هي في مستوى صفه ؛

4 . يستوعب كلمات من مستوى أعلى من مستوى صفه وعمره ؛

5. يبدي قدرة عالية جداً على فهم الكلمات التي هي أعلى من مستوى صفه وعمره ، كما

انه يستوعب المفردات المجردة .

وبذلك تكون هذه المسودة الأولية متسلسلة تسلسلاً منطقياً معيناً لكل فقرة من الفقرات الموضحة لأبعاد المقياس المزمع تطويره للمجتمع القطري والخاص بصعوبات التعلّم .

استشارة المختصين :

وبعد القيام بعمل بهذه المسودة ، نقوم بالخطوة الثانية ، وهي عرضها على المختصين / المستشارين ، سواء كان هؤلاء المختصون في مجالات التربية الخاصة ، أو في المجال الطبي ، أو في المجال القياس النفسي ، أو في المجال اللغوي ، أو أي مختص نحتاج لاستشارته ، حيث تتم قراءة هذه المسودة ، ومن ثُـــم يبدون رأيهم بهذه المسودة ، وملاحظاتهم على ما ورد فيها ، ويبينون نقاط قوة ، ونقاط ضعف ما تم الاطلاع عليه من مواد هذه المسودة ، ومن الممكن القيام بتغيير المسودة عدة مرات حتى يتم الوصول والاتفاق في المجمل على عدد من النقاط الخاصـــة بالموضـــوع المراد تطويره ، وهو كما ورد لدينا في السؤال موضوع صعوبات التعلّـــم ، الاتفاق بين كلٍ من مطور المقياس والمختصين ، وذلك حتى أصل لصورة مكتملة لصعوبات التعلّم ؛

- التقنين :

ويتم تقنين هذا المقياس ، وهي الخطوة الأخيرة قبل توفير هذا المقياس للمتخصـــصـــين في هذا المجال ، وبالأخص في مجال القياس والتشخيص ، والمتخصصين في القياس النفسي ، أو للعاملين والمهتمين في هذا المجال ، وهذه الخطوة الأخيرة ، تتمثل بالتقنين ، وذلك بعد أخذ الملاحظات ، نعمل على تطبق هذا المقياس على أكبر شـــريحة ممكنة ممثلة للمجتمع المراد تقنين المقياس له ، وهو المجتمع كما في مثالنا

هذا ، حيث من الممكن أن يتم تقسيم المجتمع لشرائح متعددة لابد من تمثيلها بشكل وافي أثناء عملية التقنين ، وذلك بالطبع ، حسب الإعاقة / الصعوبة التي يقيسها المقياس ، والفئة العمرية التي يقيس قدراتها ، فيجب تمثيل المجتمع بجميع فئاته ، والفئات العمرية التي يقيسها المقياس ، يجب أن تمثل في العينة العشوائية المختارة ومن الجنسيين ، ذكور وإناث ، جنسيات مختلفة ، طبقات مختلفة ، أصول مختلفة ، وفي جميع الفئات الممثلة في المجتمع ، كفئة المدينة والبادية ، أو حسب المناطق التعليمية المختلفة في الدولة ، بحيث تمثل جميع مناطق الدولة .

وبعد التحقق من تمثيل العينة لفئات المجتمع ، وتطبيق المقياس المقترح على هذه العينة ، بمعنى أن نختبر هذا المقياس ، وهل يحقق الصفات السيكومترية للمقاييس المعترف بها ، من الصدق والثبات وقابلية الاستخدام ، نكون بذلك قد وصلنا للمرحلة الأخيرة من مراحل إعداد المقياس للتطبيق والاعتراف به كمقياس فاعل في هذا المجال ، ولهذه البيئة على وجه الخصوص .

وبذلك يصبح هذا المقياس مكتمل ، ويصاغ بصورته النهائية ، بحيث يكون جاهز للتوزيع على جميع المؤسسات المختصة ، وجاهز للاستعمال .

وهذا الأسلوب هو الآلية المتبعة في إعداد وتنفيذ جميع أنواع المقاييس ، وفي جميع أنواع الإعاقات والصعوبات المراد الوصول لها للبيئات المختلفة . "

البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلّم :

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

1. مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم ؛
2. الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم في المدرسة العادية ؛
3. دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف العادية في المدرسة العادية .

أولاً : المراكز (المدارس) الخاصة بصعوبات التعلّم :

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

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

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

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

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

حيث يتعلم هنا الأطفال ذوي صعوبات التعلّم مع العاديين في الصفوف العادية ، وهذا البديل هو من أحدث البدائل التي يتم التوجه له ، حيث أنه الأقل تقيداً من بين البدائل الأخرى . ومهما كان شكل البديل التربوي لذوي صعوبات التعلّم ، فإن إعداد البرامج التربوية هي الأساس الأول في تلك البدائل . " (الروسان ، 2001 : ص223 – 224)

المحاضرة العاشرة

أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلّم

أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلّم(القراءة / الكتابة / الحساب) :

"قد تحد الإعاقة من قدرة الطالب على التعلّم من خلال طرائق التدريس العادية ،

مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن
توظيف وسائل تعليمية وأدوات وأساليب مكيفة ومعدلة . " (الخطيب ، 1994 : ص 124)

"ماذا نعني بطرائق أو أساليب التدريس (بشكل عام) ؟؟..

إن طريقة التدريس : هي الكيفية التي يتم بها تعليم المحتوى للطلبة .

ومثال على ذلك من الممكن أن نستخدم الأسلوب التالي ، وهو

استراتيجيات التعليم العلاجي

1. التدريس المباشر :-

ويقوم على الخطوات التالية :

· وضع أهداف محددة واضحة ليعمل الطلاب على تحقيقها .

· صياغة وترتيب الأنشطة التربوية في خطوات متسلسلة .

· إتاحة الفرص لاكتساب المهارات الجديدة .

· تقويم وتقديم التغذية المرتدة الفورية لتصحيح المسار التعليمي للتلميذ أولاً بأول.

2. التعلم الإيجابي أو الفعال :-

ويستند إلى الإجراءات التالية :

· تشجيع التعلم التفاعلي بين التلميذ والبيئة ومادة التعلم .

· الاستناد إلى الخبرات السابقة للتلميذ عند تقديم المادة التعليمية الجديدة .

· إعداد الطالب ذهنياً وفكرياً ودافعياً في عملية التعلم .

· تشجيع التلميذ على الاندماج في عملية التعلم .

3 . أسلوب النظم :-

وهو نشاط تعليمي يشكل نطاقا له مكوناته وعناصره وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة وهو يتألف من أربعة أجزاء :

· المدخلات Inputs

· العمليات Processes

· المخرجات Outputs

· التغذية المرتدة Feed Back

وبكل هذه النقاط السالفة الذكر نجد أن مدارسنا بحق وبكل ما أوتيت من جهد وعزم ترقى كل يوم عن الآخر بتكاتف الجهود وتضافرها مسئولين ومعلمين وأولياء أمور جميعهم نحو تحقيق هذه الأهداف السامية التي يمكن من خلالها تأهيل أجيال المستقبل لنمنحهم وسام خدمة هذا الوطن الذي يقدم الكثير من أجل الوصول بالطالب إلى أرقى مستويات العلم والمعرفة .

وفيما يلي سنركز على الجوانب الثلاث المهمة التي يظهر بها أطفال ذوي صعوبات التعلّم مشاكل ، وهي الجوانب التي يركز عليها التعريف التربوي لفئة صعوبات التعلّم ، وهي : القراءة ، الكتابة ، الحساب .

أولاً : أساليب تدريس القراءة

أمثلة لبعض الاســـتراتيجيات الهامة للتكيّف مع صـــعوبات القراءة من خلال بعض مهام معلّمي غرفة المصادر.

1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أو الوســائط أي الاعتماد على الحواس الأربع الســمع ، اللمس ، البصـر ، و الحاسـة الحس حركية في تعليم القراءة . إن اسـتخدام الوسـائط أو الحواس المتعددة يحسّـــن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ، ويعالج القصـــور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر .

2- طريقة فرنالد Fernald Method

تقوم طريقة فرنالد على اســـتخدام المدخل المتعدد الحواس في عملية القراءة 0 وتختلف هذه الطريقة عن طريقة VAKT في نقطتين :

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

· اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية و نشاطا و إقبالا على موقف القراءة .

3. طريقة اورتون- جلنجهام Orton-Gillingham

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس و التنظيم أو التصـنيف و التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشـفير أو الترميز و تعليم التهجي ،وتقوم على :

· ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف .

· ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف .

· ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره .

برنامج القراءة العلاجية:

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

خطوات برنامج القراءة العلاجية :

1- قراءة المألوف Familiar Reading . يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم .

2- تسجيلات فورية موقفيه Running Records . يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءاتهم ، وتسجيل هذه الملاحظات في ضـــوء واحد أو أكثر من الأهداف التدريســـية التي تحدد أو تختار بناءا على هذه الملاحظات .

3- الكتابة Writing . تقدم فرصا متعددة للكتبة و يطلب من التلاميذ سماع أصوات الكلمات و تعميم الكلمات الجديدة ، وتنمية العلاقة من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفونولوجي للأصوات .

4- تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى Introduce New Books For . First Reading . يختار الطلاب كتب جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم ، ويقرأ كل من المدرس و التلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد.

برنامج علاج ضعف الفهم القرائي

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

· استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهمها و فهم مفرداتها .

· إكساب الأطفال العديد من المفاهيم و الخصائص المتعلقة بكل مفهوم و استخداماته و إعداد أو عمل صياغات لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم و معانيها .

· استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار . " www (Gulfnet.ws .)

ثانياً : أساليب تدريس الكتابة

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

1. طريقة فرنالد :

والتي أشرنا لها قبل قليل ، والتي تعتمد أسلوب متعدد الحواس لتعلم القراءة والكتابة والإملاء .

2. أسلوب أمنير :

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

3. علاج تشكيل الحروف :

هناك عدد من الإجراءات لتدريس تشكيل الحروف ، ومنها :

- النمذجة ؛
- ملاحظة العوامل المشتركة الهامة ؛
- المنبهات الجسمية ؛
- التتبع ؛
- النسخ ؛
- التعبير اللفظي ؛

J الكتابة من الذاكرة ؛

J التكرار ؛

J تصحيح الذات والتغذية الراجعة .

ثالثاً : أساليب تدريس الرياضيات

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

أولاً : الاهتمام بتوفير الاستعداد لتعليم الرياضيات :

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

J المطابقة ؛

J ملاحظة إدراك مجموعة من الأشياء معاً .

J العد الآلي ؛

J تسمية الرقم الذي يأتي بعد أو قبل رقم ما .

ثانياً:استخدام التسلسل الرياضي أو مبدأ الانتقال من المحسوس

(المادي) إلى شبه المحسوس إلى المجرد.

ثالثا: إتاحة الفرصة للطالب للتدريب والمراجعة .

رابعاً: مراقبة أداء الطالب وتوفير التغذية الراجعة .

خامسا: تعليم التصميم . " (الخطيب ، 1994 : ص 128 – 138)

المحاضرة الحادي عشر:

دمج ذوي صعوبات التعلّم في المدارس العادية.

مدى تحقيق الدمج لمبدأ بيئة التعليم الأقل تقيداً للطلاب من ذوي صعوبات التعلّـم ، هو الهدف المنشود والغاية القصوى لهذه البرامج بمختلف أشكالها وأنواعها ،

ومدى فاعلية تجربة الدمج الأكاديمي كخطوة أولى ، في تحقيق المرحلة التالية والمنشـــودة كغاية نهائية ، وهي الدمج الاجتماعي ، وإيجاد أدوار إيجابية لذوي صعوبات التعلّم في تنمية مجتمعاتهم

مدرسة المستقبل مدرسة الجميع:

وهي مدرسـة تتصـف بعدد من الشـروط التي نتمنى توافرها في مدارسـنا العربية ، بحيث تحقق الهدف من عملية الدمج لذوي صعوبات التعلّـم ، وتكون ذات هيئة تدريسية وإدارية تحقق ما نريد تحقيقه وغاياتنا من هذا الدمج ، وتشمل هذه المدرسة عدد من الخصائص لابد من توافرها ، ومنها :

–المنهج في مدرسة المستقبل يتسم بالشمولية و المرونة فهو شامل لجميع الأطفال باختلاف قدراتهم

وإمكاناتهم و استعداداتهم التعليمية ؛

–إعادة النظر في إجراءات تقييم أداء الأطفال وجعل التقييم المستمر جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية ؛

–توفير سـلسـلة متصـلة الحلقات من الدعم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة حسـب الحاجة بدءا بالمساعدة في الصف و مرورا بالمساعدة في المدرسة و انتهاءاً بالمساعدة خارج المدرسة ؛

–توظيف التكنولوجيا لتيسير الاتصال و الحركة و التعلم .

التوصيات لمدرسة المستقبل:

1– نوصي بأن يكون هناك تقييم مبدئي للكشف عن صعوبات التعلم يخضع له كل طالب سجّل بالمدرسة

2– كل طالب كانت نتيجة تقييمه تدل على احتمالية عالية لكونه من ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكون تحت الملاحظة من قبل معلم فصله ، وذلك لفترة كافية للتأكد وتحويلة لغرفة المصادر ؛

3- أن يكون هناك غرفة مصـــادر يعمل فيها عددا كافيا من المعلمين المختصـــين في التربية الخاصـــة (صـعوبات التعلم) يسـتقبلوا الطلاب المحولون من قبل معلم الفصـل ، لتقييمهم ووضـع الخطط التربوية الفردية الخاصة بكل طالب ؛

4- أن يكون كل معلم في المدرسة قد تأهل تأهيلا كافيا في مجال صعوبات التعلم من خلال المحاضرات و الدورات المختلفة مما يجعله قادرا على الكشـف عن طلاب صـعوبات التعلم في فصـله و التعامل معهم وتقبلهم . "

معلم ذوي صعوبات التعلّم:

المعلم و أطفال ذوي صعوبات التعلم في فصل مدرسة المستقبل

"يعتبر المعلم أكثر مصادر المدرسة أهمية ، فمن المشكوك فيه أن يتحقق النجاح لأي منهج إذا لم تظهر نوعيات الأفراد العاملين و مهاراتهم المطلوبة في مجموعة المدرسـين الذين يقومون بتدريسـه . فالمعلم هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية المنهج و الأنشـــطة و الممارســـات التربوية والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال المنهج ، إضـــافة إلى ذلك أنه أكثر الأشـــخاص وعيا بالمظاهر أو الخصـائص السـلوكية التي ترتبط بذوي صـعوبات التعلم من حيث التكرار ، الأمد ، الدرجة ، المصـدر . فالمعلم له دور رئيسـي في الكشـف عن صـعوبات التعلم لدى الأطفال و بالتالي يسـهم إسـهاما فعالا في تهيئة الأسباب العلمية لاعداد البرامج العلاجية من خلال غرفة المصادر .

"This isn't what I imagined when they said 'flipped classroom'!"

لقد أكد بيان سـلامنكا الذي أقيم في أسـبانيا عام (2000) بشـأن المبادئ و السـياسـات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصـة وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصـة، إلى أهمية إعداد جميع المعلمين على نحو يجعلهم عاملا رئيسـيا من عوامل فلسـفة التربية للجميع والمدارس الجامعة . و اقترح البيان :

1- التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

2- التأكيد على أن المهارات و المعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد .

3- الاهتمام بمسـتوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة عند منح شـهادات مزاولة مهنة التعليم .

4- تنظيم الحلقات الدراسـية و توفير المواد المكتوبة للمديرين و المعلمين ذوي الخبرة الواسـعة ، ليقوموا بدورهم في دعم و تدريب المعلمين الأقل خبرة .

5- دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.

6- قيام الجامعات و معاهد التعليم العالي بإجراء البحوث و تنفيذ البرامج التدريبية التي تعزز دور معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة .

7- إشراك الأشخاص المعوقين المؤهلين في النظم التعليمية ليكونوا نموذجا يحتذي به.

مهام معلم صعوبات التعلم:

1. وضع خطة للقيام بالمسح الأولى لمن لديهم صعوبة في التعلم وتحويلهم إلى المدرسة التي ينفذها هذا البرنامج ؛

2. القيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبة التعلم ؛

3. إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات كل طالب من الطلاب المستفيدين من خدمات غرفة المصادر ؛

4. تقديم المساعدة الأكاديمية لطلاب ذوى صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم ؛

تقديم المشورة لمعلم الفصل العادي في الأمور التي تخص طلاب صعوبات التعلم مثل :

أ- طرق التدريس ؛

ب- الإستراتيجيات التعليمية ؛

ج- أساليب التعامل مع الطالب ؛

د- أساليب تأدية الامتحانات .

6. العمل على تنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم مثل : المهارات السمعية ، والمهارات البصرية ، والمهارات التعليمية ، والمهارات الاجتماعية ، ومهارات التحكم الذاتي ؛

7. تبني قضايا الطلاب ذوى صعوبات التعلم وتمثيلهم في المجالس المدرسية ؛

8. التعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي في إعداد الجداول الخاصة بكل طالب من المستفيدين من غرفة المصادر ؛

9. التنسـيق مع المرشـد الطلابي بشـأن التعاون مع أولياء أمور الطلاب ذوى صـعوبات التعلم من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبناؤهم .

تكييف مناهج ذوي صعوبات التعلّم

سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة فقال : (ضعوا أمامي منهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها) .

تعد المناهج التربوية أحد الأمور التي تعنى بها الأفراد و الجماعات و الدول ليس على صـــعيد عصـــرنا الحالي بل منذ أقدم الأزمنة . فقد كان الإنسـان في المجتمع البدائي يأمل دائما أن ينقل ما عرفه عن بيئته التي يعيش فيها و حياته التي يمارسـها لابنه ، و مع تقدم الإنسـان و رقيه في سـلم الحضـارة أخذت منهج التربية تزداد أهمية في نظر المجتمعات ، ومن ثم جهدوا في إعداد أبنائهم وصـغارهم عن طريق الخبراء و المختصـــين لتحمل مســـئولياتهم العقائدية و المفاهيم ، و القيم ، والعادات الاجتماعية ، و بتزايد الاهتمام بالمناهج التربوية ركز كثير من المفكرين عبر التاريخ جهودهم على تحقيق مناهج تؤمن الخير و السـعادة لناشئ وطنهم ، ولذا كثرت الاجتهادات وتشعبت آرائهم ، وتباينت نظراتهم في صياغة البرامج و المناهج ، وهذا يعني أن التربية ومناهجها لها ســـماتها الخطيرة و الفعالة في الارتفاع بقيمة الفرد ، و النهوض بحضارات الأمم .

فالوظيفة الأساسية للمناهج تتمحور في تنمية الأفراد ضمن إطار قدراتهم و استعداداتهم في المجالات العقلية المعرفية ، الجسمية ، النفسية ،والاجتماعية . ومن ثم توجيه هذا النمو لصالح الجماعة من خلال بلورة أفراد قادرين على المشاركة في صنع رقي المجتمع

إن إعادة أطفال ذوي صعوبات التعلم للصفوف بما يسمى (التعليم الجامع / الدمج) يتطلب اهتمام خاص بتحليل قضايا المنهاج و التوقعات التي يرسمها للمتعلمين ، و تكييف المنهاج على نحو يسمح بتلبية الاحتياجات التعلمية الفردية لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة . وهذا التكييف يعرف (بالخطة التربوية الفردية) وهي المنهاج بالنسبة لأطفال ذوي صعوبات التعلم .

إن المنهاج العام مدعما بالوسائل والأدوات المساعدة ساعد التوجه المعاصر نحو الدمج أو ما يعرف باسم (المدرسة للجميع) و جعل ليس فقط أطفال صعوبات التعلم قادرين على الاستفادة من المنهاج العادي بل إن حتى الأطفال المعوقين يمكن لهم الاستفادة من المنهاج العادي إذا توفر لهم قليل من الدعم الخاص .

ماذا نقصد بالدعم الخاص ؟

يتحقق الدعم الخاص لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة بالتركيز على عنصرين أساسيين

هما :

1- المعلم.

2- غرفة المصادر .

كيفية إعداد المناهج لفئة ذوي صعوبات التعلّم :

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

1- السير بخطوات بطيئة وبجمل صغيرة في الشرح؛

2- التكرار المنوع ؛

3- شغل كل الحواس في نقل الخبرة ؛

4- التدرج من البسيط إلى الصعب ؛

5- التدريب المستمر على فترات منظمة وغير متباعدة ؛

6- الواقعية وربط المعلومات بواقع الطفل ؛

7- تبسيط المفاهيم المجردة حتى تصبح ذات دلالة ومعنى ؛

8- مراعاة الفروق الفردية (تعليم فردى) ؛

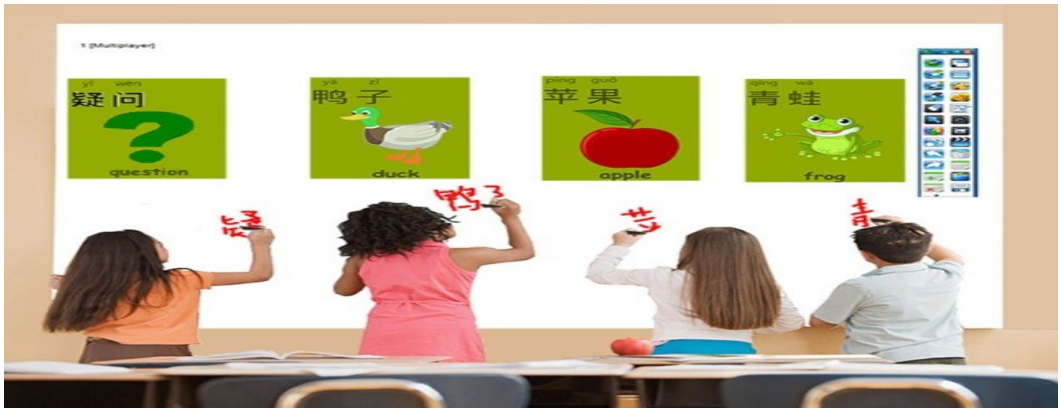
9- تنمية الدافعية للتعلم؛

10- تنمية القدرة على الاعتماد على النفس .

الخطة التربوية الفردية

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

1-المعلومات الأولية عن التلميذ والتي تشمل على:اسم التلميذ،الصف،عمره،المادة،اسم المدرسة،العام الدراسي،المستوى الفعلي للتلميذ،أسماء المشاركين في الخطة.



2- جدول حصص التلميذ في غرفة المصادر.

3- نقاط القوة ونقاط الاحتياج ويراعى التالي عند كتابتها :

أ.يجب أن تكون نقاط الاحتياج مبنية على نتائج التلميذ في اختبارات التشخيص الأكاديمية.

ب. يجب مراعاة تسلسل نقاط الاحتياج حسب تسلسل المهارات للمنهج الدراسي وكذلك تدرجها من حيث الصعوبة.

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

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

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

4 -الأهداف التربوية :

يعرف الهدف التربوي بالتغيير المراد اســـتحداثه في ســـلوك المتعلم،أو فكره،أو وجدانه وتنقســـم الأهداف التربوية إلى ثلاثة أقسام:

1- الأهداف بعيدة المدى:

هي أهداف شـــاملة طويلة المدى،تحدد المطلوب من التلميذ في نهاية الخطة أو العام الدراســـي ويجب مراعاة التالي عند صياغتها :

أ. تحديد المهارات ذكراً.

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

ج. التاريخ المتوقع لتحقيق الهدف.

فعلى سبيل المثال:

(أن يتمكن التلميذ من مقارنة الأعداد وإجراء عمليات الجمع و الطرح بنسـبة إتقان 80% ،ويتحقق الهدف بتاريخ 2 / 2 /1 2004 م تقريباً). (الصياغة حسب أسلوب المعلم)

2- الأهداف قصـيرة المدى:وتشـكل بمجموعها الأهداف التربوية،وتترجم الأهداف التربوية قصـيرة المدى إلى أهداف تدريسية.

ويجب مراعاة التالي أثناء صياغة الأهداف قصيرة المدى :

ب. تحديد المهارات كماُ ونوعاً ولا يمكن جمع مهارتين مختلفتين في هدف واحد

(يجب أن لا يكون الهدف مركباً).

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

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

مثال على ذلك(بنسبة 8 إلى10،أو ثمان كلمات من أصل عشر كلمات،أو بدون أخطاء)

د. التاريخ المتوقع لتحقيق الأهداف.

هـ.كيفية قياس الهدف.

مثال(1)

(أن يقارن التلميذ بين الأعداد مسـتخدماً علامة(>،<) ابتداءً من ثلاثة أرقام وحتى خمسـة أرقام بنسـبة 8 إلى10،عند إعطائه أي عشرة أعداد مكتوبة على ورقة،ويتحقق الهدف بتاريخ 25 / 3 / 2004 م تقريباً). (الصياغة حسب أسلوب المعلم)

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

ويجب مراعاة التالي أثناء صياغة الأهداف التدريسية :

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

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

ج–معيار الأداء المقبول.

د–التاريخ المتوقع لتحقق الهدف.

هـ–كيفية قياس الهدف.

مثال(1)

(أن يقارن التلميذ باســـتخدام علامة(>،<)بين الأعداد المكونة من ثلاثة أرقام عن طريق مقارنة ثمانية أعداد من أصـــل أي عشـــرة أعداد تعطى له مكتوبة على ورقة ويتحقق الهدف بتاريخ 4 / 3 / 2004 م تقريباً). (الصياغة حسب أسلوب المعلم)

ملحوظات هامة:

1. يفضـل أن لا تتجاوز الأهداف قصـيرة المدى لكل هدف بعيد المدى سـبعة أهداف قصـيرة،ولكن كثافة التدخل المبنية على احتياجات التلميذ هي الأساس في عدد الأهداف.

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

3 . تقيّم الأهداف قصـيرة المدى التدريسـية مع نهاية كل هدف وقبل الانتقال إلى الهدف الذي يليه،وتدون الملحوظات اليومية لكل تلميذ مع تقويم التقدم الحاصل له،والتعديل في الخطة حسب الاحتياج.

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

5 .عند اختلاف التاريخ المتوقع عن التاريخ الأســـاس فلا يعتبر ذلك مصـــدر قلق للمعلم حيث أن غياب التلميذ أو المعلم ووجود الاختبارات وزيادة الحصـص الإضـافية التي تعطى للتلميذ تكون سـبباً في اختلاف

التاريخ المتوقع عن الأســـاس،ولكن يجب عل المعلم تحري الدقة أثناء توزيع التواريخ زمنياً،وعلى المعلم توثيق أسباب غياب التلميذ عن البرنامج في الخانة المخصص لها في ورقة التحضير ،ونموذج التواصل.

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

7 .عند تحقق الأهداف قصـيرة المدى التدريسـية يدون تاريخ التحقق مباشـرة في خانة الأهداف مع عدم تعديل التاريخ المتوقع والذي سبق إعداده أثناء تنفيذ الخطة.

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

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

غرفة المصادر

ماذا نقصد بغرفة المصادر ؟

نعني بغرفة المصادر ، نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدرات وتعتبر هي البيئة المناسبة لذوي صعوبات التعلم في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب ، بل التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذين يعتبران عنصران من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة فمن أهم الأسس التي تبنى عليها برامج غرفة المصادر أن يقضي التلميذ نصف يومه الدراسي على الأقل مع زملائه في الفصل العادي .

فهي غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة تقدم خدمات تربوية خاصة لأطفال ذوي الصعوبات التعلّمية الذين يعانون من اضـــطراب واحد أو أكثر في العمليات الإدراكية المعرفية مما يؤدي إلى إخفاق الطفل في يعض المقررات الدراسية . ان أهمية غرفة المصادر تكمن في أنها تعطي الحق لأطفال ذوي

الصعوبات التعلمية في الحصول على فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للاحباطات و المحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولا لدى مدرسيهم وأقرانهم وربما أبويهم حيث يدعم فشلهم المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوهم .

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

أقسام غرفة المصادر :

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

1- قسم لتنمية مهارات القراءة .

2- قسم لتنمية مهارات الكتابة .

3- قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعلم الرياضيات .

4- قسم للتعليم المنفرد .

أثاث غرفة المصادر :

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

2- حواجز متحركة تحجز كل قسم على حدا .

3- خزائن لكل قسم لحفظ الوسائل التعليمية الخاصة به .

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

5- مقاعد منفردة للتعليم الفردي .

أنواع الخدمات المقدمة لطالب ذوي صعوبات التعلم من قبل غرفة المصادر:

1- خدمات مساندة للطالب تقدم له من خلال تواجده بالفصل مع زملائه ، بحيث يتم التنسيق بين معلم المادة و معلم غرفة المصادر ليتواجد معلم غرفة المصادر أثناء المادة التي يعاني الطالب من صعوبة .
2- خدمات تقدم للطالب من خلال تواجده في غرفة المصادر حسب الجدول الخاص به .

المحاضرة الثانية عشر:

إرشاد أسر ذوي صعوبات التعلّم

مدخل عام:إرشاد أسر ذوي صعوبات التعلّم

لابد من وجود تعاون وثيق بين الآباء والمعلمين لتعزيز التعلّـــم في المدرسة والبيت ، حيث يساعد هذا التعاون في تخفيف الكثير من المشـــكلات التي تنشـــأ خلال مرحلة التقدم التربوي للطفل ، فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّـــم وأسرته بحاجة إلى مساعدة بهدف المحافظة على العلاقات والبناء الأسري وزيادة فهم أفراد العائلة للطفل وقبولهم لصعوبات التعلّم التي يعاني منها .

مشاركة أسر ذوي صعوبات التعلّم :

بعض الباحثين شـجعوا فكرة مشـاركة أولياء الأمور في كل مرحلة من مراحل العلاج ، ابتدءاً من مرحلة التعرف إلى مرحلة التقسيم ، ويكون ذلك من خلال ما يأتي :

1. مرحلة التعرف :

ويكون دورهم من خلال ملاحظاتهم للإشارات المبكرة لصعوبات التعلّم ، والوعي بالخدمات التي ينبغي أن تقدم لهم ؛

2. مرحلة القياس :

ويكون دورهم من خلال جمع البيانات عن الطفل في المنزل وتقديم المعلومات التي تتعلق بالقياس ؛

3. مرحلة اختيار البرامج :

حيث يشارك الوالدين في اختيار البديل التربوي المناسب للطفل ، وفي وضع الأهداف التي تتضمنها خطة الطفل التربوية الفردية ؛

4. مرحلة التنفيذ :

وهنا يشارك الآباء في الأنشطة المدرسية ، وقد يتطوع لمساعدة المعلم في المدرسة ، وقد يشاركوا بالأنشطة المعتمدة على المنزل ؛

5. مرحلة التقييم :

حيث يزود الآباء المعلمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل في المهارات الأكاديمية التي يتعلمها وأيضاً المهارات السلوكية .

تكيف الوالدين :

لا توجد أسرة تكوين متهيئة لاستقبال طفل يعاني من صعوبات تعلميه ، فالآباء والأمهات يتوقعون أن يكون لديهم أطفال لا يعانون من مشاكل منذ البداية .

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على كيفية تأثر العائلة بوجود طفل ذوي احتياجات خاصة من مثل خصائص الإعاقة و طبعتها وشدتها وخصائص العائلة والخصائص الشخصية لكل فرد من أفراد العائلة بالإضافة إلى التحديات التي تواجهها العائلة .

إلا أنه يجب التأكيد على أن كل أســـرة تختلف عن الأخرى في نوع ردود الأفعال وحدتها واســـتمراريتها . حيث تتراوح ردود الأفعال بين مشاعر الحزن والأسى ولوم النفس ، والشعور بالذنب والغضب والإنكار .

وعملية تكيف الأهل تتضمن النقاط التالية :

الإحساس بالمشكلة .

الـــوعـــي بـــالـــمشـــــكـــلـــة .

مرحلة البحث عن السبب .

مرحلة البحث عن العلاج .

قبول الطفل .

ماذا يريد الآباء من الأخصائيين :

1. توفير المعلومات الخاصة بصعوبات التعلّم ، ومساعدة الآباء على الفهم ومراعاة مشاعرهم فيما يتعلق بمشاكل أطفالهم ؛

2. التنسيق بين البيت والنشاطات المدرسية ؛

3. مســـاعدة الأهل على إدراك أن الســـلوك الظاهر مهم في علاج الصـــعوبة التي يعاني منها الطفل ، فالآباء بحاجة ماســـة لأن يكونوا مهيئين لهذه التغيرات ، وان يتم تزويدهم بالاقتراحات لمســـاعدتهم في أن يتعاملوا معه ؛

4. مساعدة الآباء على تطوير الاستقلالية لدى أبنائهم ؛

5. توضـــيح أســـاليب العناية الأســـاســـية لكلا الوالدين ، بحيث يصـــبحا أكثر قابلية للتفكير بواقعية حول احتياجات طفلهما والعناية التي يحتاجها ؛

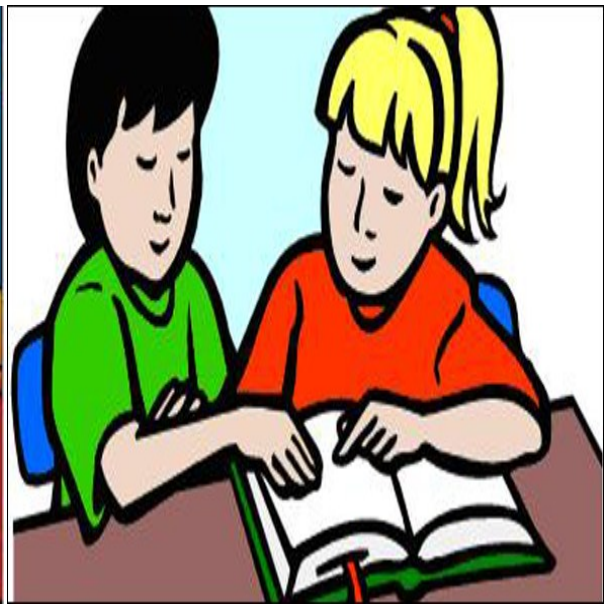
6. الحصـــول على الدعم والتعزيز المتواصـــل من قبل المرشـــدين ، بحيث تزود الأســـرة بالعناية الشـــاملة المتكاملة والمساعدة على التكيف .

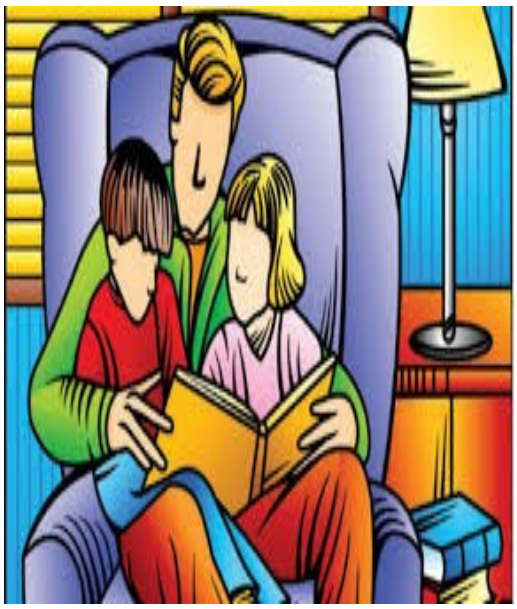
استراتيجيات إرشاد أسر ذوي صعوبات التعلّم :

تساعد برامج الإرشاد الآباء في التعامل مع مشاعرهم ، فهذه البرامج يتم تنظيمها بناء على طبيعة العائلة ومشاكل الطفل ، وهي :

1. علاج فردي : ويكون للطفل وحده ، في حالة صعوبة تواجد الأبوين معه (الآباء المدمنين ، الكحوليين ، الذهانيين ، والذين يرفضون الطفل رفضاً باتاً ؛

2. العلاج الجماعي للآباء والأمهات : وذلك للذين يرغبون في الاستفادة من تجارب غيرهم في حل





المشكلات الأساسية .

3. علاج الطفل والوالدين بشكل منفصل : وذلك في الأسر التي فيها العلاقات متوترة ، ويكون من غير المفيد إرشاد الطفل وأبويه سويا

4. علاج الطفل ووالديه سوياً : وهذا يكون للأسر التي يمكنها أن تشارك المعالج دون أي نزاعات أو توتر .

صعوبات التعلّم – نظرة مستقبلية –

إن الوقت يتغير وإن المشكلات التي يواجهها الطلاب في الصفوف العادية قد ازدادت كثيراً في السنوات الأخيرة ، والآن جميعنا قد يكون مدرس ووالد وموظف خدمة اجتماعية وخبير نفسي ، وصديق حميم مؤتمن على الأسرار ، وحتى ممكن أن تكون ممول اقتصادي ، ويمكن أن نشعر جميعاً بأننا بذلنا أقصى ما لدينا .

في الماضي كانت المتطلبات التربوية الخاصة التي يحتاجها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات واضحة في التعلّم ، كانت تقابل وتحل إما خارج الفصل نهائياً أو بمساعدة مدرس متخصص في التربية الخاصة ، ولقد كانت مسؤولية المدرس العادي في تعليم هؤلاء الأطفال محدود جداً ، والآن ، فمن المحتمل أن يكون قد طلب منك – كمدرس – أن تضيف إلى واجباتك المعتادة مجموعة من هؤلاء الطلاب الذين كانوا في السابق في مواقع متخصصة في التربية الخاصة ، كيف يمكننا القيام بكل هذه الواجبات مع بعضها البعض ؟؟؟؟....

ولكي تكون مدرساً ناجحاً / والداً والدةً رائعةً لمثل هؤلاء الطلبة / الأبناء الذين يواجهون صعوبات في التعليم ، فلابد أن تعرف أن ذكائهم أو قدراتهم ليست بالضرورة أقل من التلاميذ الناجحين ، فالعديد منهم أقل حظاً لأن الطلاب الناجحين لديهم توافق بين الطريقة التي يقوم بها دماغهم بمعالجة المعلومات والمهارات اللازمة لفهم الواجبات المدرسية العادية ، وعلى العموم فإن الطلاب الفاشلون لا يملكون مثل هذا التوافق .

ومع أن الكثيرين من هؤلاء الأطفال يطلق عليهم " معاقون تعليمياً " فهناك وصـــف أكثر دقة لهم ، وهو أنهم" معاقون بسبب أسلوب أو طريقة التعليم المطبق عليهم " ، فأغلبهم لم يتم تعليمهم باستخدام الأساليب التي تناسب طريقة تفكيرهم وتعلمهم ، فإذا ما علمناهم بالطرق والأساليب المناسبة فإن مشاكل التعلّم لديهم تختفي بشكل واضح .

إرشادات لمعلمي ذوي صعوبات التعلّم .

عزيزي المعلم.

في حالة اكتشاف طالب يعاني من هذه الصعوبات في صفك حاول :

— شرح هذه الصعوبات لأسرة الطالب ، لأن تعاون الأسرة وتجاوبها وتفهمها من النقاط الأساسية في نجاح البرامج العلاجية لهذا الطالب ؛

— تعرف على مختلف مظاهر المقدرة ، والعجز عند الطالب ، وفي هذا المجال ، فإن الأخطاء التي يقع بها الطالب، لها أهمية خاصة ، حيث أن تحليل هذه الأخطاء يفيدنا كثيراً في تبين جوانب الضعف ، وفي تعرف نمط الأخطاء التي يقع بها الطالب، وبالتالي تفيدنا في رسم البرنامج العلاجي ؛

— تجنب أي احتمال يؤدي إلى فشل الطالب ، وفي هذا المجال يمكننا العودة إلى المستوى الذي سبق إحساس الطالب بوجود صعوبة لديه ، أي حين كان التعلم ما يزال سهلاً بالنسبة له ، ومن ثم نبدأ ببطء ، مواصلين التشجيع ، والإطراء على الأشياء التي يفهمها جيداً ، والهدف هو إزالة التوتر عنه ؛

— أن يكون لديك _ كمعلم _ الإلمام الكافي بالمهارات الأساسية القبلية اللازمة لكل مهارة ؛فالانتباه ، ومعرفة الاتجاهات، ومعرفة المتشابه والمختلف من الأصوات والأشكال ، وما شابه ذلك ، كلها مهارات قبلية لازمة ، ينبغي أن يتقنها الطالب ، قبل أن نبدأ بتعليمه مهارات أخرى أكثر تعقيداً ؛

— استخدام طريقة التعليم الفردي . قدر الإمكان . مع الطالب ؛

— تزويد الطلاب ببرنامج يومي / أسبوعي شامل يوضح المهام والواجبات ، التي على الطالب إنجازها خلال ذلك الأسبوع ؛ لأن كثيراً من هؤلاء الطلبة يجدون صعوبة في تنظيم أوقاتهم ؛

— التعاون مع معلم التربية الرياضية في المدرسة ؛ بحيث يتم التركيز مع هذا الطالب على ألعاب التوازن ، والألعاب التي لها قواعد ثابتة ، والألعاب التي تقوي العضـــلات ، والحركات الكبيرة كالكرة ، والألعاب التي تعتمد على الاتجاهات ؛

— استغلال حصة النشاط في داخل الصف بإعطائه مسئوليات محدودة ، مثل عمل مشروع معين ، أو إعطائه مهمة معينه ؛ تساعد على تنمية الاتجاهات ، تتضمن المطابقة ، ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف ، ما شابه ذلك ؛

— تشـجيعه ومدحه على الأشـياء التي يعملها بصـورة صـحيحة ، ركز دائماً على النقاط الإيجابية في إنجازه ، وأشعره بتقديرك له الجهد الذي بذله ؛

— مساعدته بأن تضع إشارة مميزة على الجهة اليمني من الصفحة لإرشاده من أين يبدأ سواء في القراءة أو الكتابة : تذكر أن هذا الطالب يعاني من صعوبة في تميز الاتجاهات ؛

— اعتماد مبدأ المراجعة دائماً للدروس السابقة ، فهذا سيساعده على زيادة قدرته على التذكر وسيساعد كل طلاب الصف أيضاً ؛

— تشجيعه على العمل ببطء ، وإعطاؤه وقتاً إضافياً في الاختبارات .

— تشجيعه على استعمال وسائل و مواد محسوسة ، في العمليات الحسابية ، كذلك المسجل في حالة إلقاء الدرس .

— تشـجيعه على النظر للكلمات بالتفصـيل ، لمسـاعدته على تمييز أشـكال الأحرف ، التي تتكون منها هذه الكلمات .

— إعطاؤه قوانين محددة ، وثابتة تتعلق بطريقة الكتابة ، وهذا يساعده على الإملاء .

— قراءة ما يكتب على اللوح بصوت عالي .

— تقليل المشتتات الصفية قدر الإمكان .

— وأخيراً : جربوا كل شئ ما عدا الازدراء والتوبيخ .

عالجت هذه الورقة موضـوع صـعوبات التعلّـــم ، الذي حاولنا من خلالها أن نبين وجهة نظرنا في هذا الموضوع ، من خلال المدخل إلى صعوبات التعلّـم ، ثم نظرة عامة على ذوي صعوبات التعلّـم ، وكيف نستطيع التعرف عليهم من خلال المظاهر العامة التي يكونون عليها ، ، تشخيص ذوي صعوبات التعلّـم والأساليب المتبعة في هذا التشخيص ، والاستراتيجيات والأساليب التعليمية التي من الممكن أن نستخدمها مع أفراد هذه الفئـة من الطلاب والأبنـاء ، ثم بعد ذلك حديثنـا عن مفـاهيم دائمـاً ما ترتبط بفئـة ذوي الاحتياجات الخاصة – بشكل عام – وذوي صعوبات التعلّـــم – بشكل خاص – ، وأخيراً كانت نظرتنا الشـديدة التفاؤل لدور الوالدين والمعلمين مع هذه الفئة الخاصـــة من الأبناء والطلاب ، ومن ثم حوار عام مع الأفاضـل الأسـاتذة القائمين على تعليم هؤلاء الأبناء للدور الكبير جداً المنوط بهم وار شـادات عامة تساعدنا وتساعدهم على أداء مهماتنا بشكل مفيد لهؤلاء الأبناء .

وقد خلصنا في هذا الموضوع إلى عدد من النقاط ، وهي :

پ الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، هم في الأساس مجموعة غير متجانسة من الطلبة ، ولا يتشابهون تماماً ، فليس هناك عرض واحد ، وإنما مجموعة من الأعراض ، وهذه الأعراض أو الخصائص قد تظهر بصـــور مختلفة ، عند الطلبة المتخلفين ، بمعنى أنه ليس من الضـــروري أن تظهر جميع هذه الصـعوبات والخصـائص ، في طالب واحد ، وإنما قد يظهر جزء منها في طالب ، وجزء منها في طالب آخر .

پ هذه الصعوبات والخصائص ـــ التي تمت الإشارة إليها سابقا ـــ هي أخطاء شائعة جداُ في المراحل المبكرة ، من عمر الطفل العادي ، وبالتالي فإنها تعد طبيعية في ذلك العمر ، وما يميز وجودها لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية هو أنها تستمر لديهم حتى سن متقدمة ، إذا لم تعالج .

پ كلما كان التدخل والعلاج التربوي مبكراً أكثر ، كان ذلك أفضـــل ، هذه قاعدة صـــحيحة تماماً ، في العمل مع ذوي صعوبات التعلم .

پ مصـطلح صـعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسـي ، أو بطء التعلم ، إذ على الرغم من أن السمة الغالبة على الطلبة الذين يعانون صعوبات في التعلم هي التأخر الدراسي ، إلا أن المتأخرين دراسياً قد لا يعانون بالضرورة من صـعوبات في التعلم ، فأسباب التأخر الدراسـي كثيرة ، وأحد هذه الأسباب هو صعوبات التعلم .

پ ما يميز الطلبة الذين يعانون صـعوبات في التعلم هو التباين الواضـح لديهم ، بين مسـتوى تحصـيلهم الدراسي الفعلي ، واستعداداتهم وقدراتهم العقلية الكامنة .

پ يجب اتباع أكثر من أسلوب من أساليب التشخيص للوصول للنتيجة المرجوة ، وهي التشخيص الدقيق للطفل / الطالب والحكم على مستواه بأفضل وأدق طريقة ممكنة .

پ يجب أن تتوافر خصائص معينة للعملية التعليمية الخاصة بهؤلاء الطلبة ، من حيث النظام المدرسي ، المنهج ، المعلم ، غرفة الدرس ، أسـلوب التدريس ، الوسـائل والأنشـطة ، إلى غيرها من الحاجات التي تتطلبها العملية التعليمية لهؤلاء الطلاب من هذه الفئة الخاصة ، فئة ذوي صعوبات التعلّم .

پ هناك تفاوت في تقدير نسبة انتشار صعوبات التعليم ، ولكن أفضل التقديرات تشير إلى أن هناك ما بين 1 ـــــ 3 % من طلبة المدارس يعانون من مثل هذه الصعوبات التعليمية ، علما بأن انتشار هذه الصعوبات بين الذكور ، أكثر من انتشارها بين الإناث .

پ وأخيراً فإن الطالب ذا الصعوبات التعليمية طالب ذكي ، ويعرف أنه يخطئ فيصاب بالإحباط ، ولأنه يعيش في بيئة لا تفهم جيداً نفسه مبعداً عما يدور حوله / مع قلة الفرص المتاحة للتقدم ، وبناءً عليه هو أحوج ما يكون إلى الإرشاد ، والرعاية النفسية والتفهم .

قائمة المراجع:

1-أسامة محمد البطاينة و آخرون:2017 علم النفس الطفل غير العادي، دار المسيرة، عمان-الأردن.

-2-أسامة محمد البطاينة و آخرون 2019 صعوبات التعلم النظرية و الممارسة، دار المسيرة، عمان -الاردن.

-3-أحمد محمد الزيادي و آخرون 2011 تعليم الطفل بطيء التعلم، دار الثقافة، امان -الأردن

-4-السيد ابد الحميد سليمان السيد) 2011 صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، الجها، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.

-5-السيد ابد الحميد سليمان السيد) 2003 : صعوبات التعلم و الإد راك البصري، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.

6-السيد ابد الحميد سليمان السيد 2015 صعوبات فهم اللغة ماهيتها و استراتيجياتها ، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.

7-السيد ابد الحميد سليمان السيد) 2018) صعوبات التعلم النمائية، عالم الكتب، القاهرة -مصر.

8 -إيمان اباس الي و هناء رجب حسن:) 2019) صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق، دار المناهج، عمان - الاردن.

9-إيهاب ابد العظيم مشالي: 2018 صعوبات تعلم الرياضيات وعلاجها بالتعزيز، دار النشر للجامعات، القاهرة -مصر.

10 -بطرس حافظ بطرس 2019 تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة،عمان-الاردن.

11 -تيسير مفلح كوافحة: 2017 صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة، (ط3)، دار المسيرة، عمان -الاردن

12 -جاد البحيري و آخرون 2012 الديسلكسيا دليل الباحث العربي، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

-

14جمال مثقال مصطفى القاسم 2012 أساسيات صعوبات التعلم، ط1 ، دار صفاء، عمان-الاردن.

15-جويعد ايد الشريف 2017 مقياس مايكل بست للكشف و التعرف الى صعوبات التعلم، جهينة للنشر و التوزيع، الأردن.

16حاتم حسين البصيص:2011 تنمية مهارات ا القراءة و الكتابة) استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم)، منشو ا رت الهيئة العامة، دمشق -سوريا.

.

18حسين نوري الياسري 2016 صعوبات التعلم الخاصة، ط 1 ، الدار العربية للعلوم، بيروت-لبنان.

19-حمزة الجبالي 2015 التأخر الدراسي مفهومه، أسبابه، العلاج ، دار صفاء، عمان-الأردن.

20-خليل إبراهيم البياتي 2011 علم النفس الفسيولوجي، دار وائل، عمان -الاردن.

1 - السداسي الأول: إرشاد وتوجيه

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية	180	06	06		180	09	20		
المادة 1:أساليب التوجيه والإرشاد التربوي	45	1.30	1.30		45	03	05	متواصل	امتحان
المادة 2: تحليل العملية التعليمية التعلمية	45	1.30	1.30		45	02	05	متواصل	امتحان
المادة 3: التوجيه والإرشاد المدرسي	45	1.30	1.30		45	02	05	متواصل	امتحان
المادة 4:التكفل بذوي صعوبات التعلم	45	1.30	1.30		45	02	05	متواصل	امتحان
وحدات التعليم المنهجية	90	3.00	3.00		90	04	07		
المادة 1:منهجية البحث في الإرشاد والتوجيه	45	1.30	1.30		45	02	04	متواصل	امتحان
المادة 2: المعالجة الاحصائية للبيانات التربوية 1	45	1.30	1.30		45	02	03	متواصل	امتحان
وحدات التعليم الاستكشافية	45	3.00			90	02	02		
المادة 1:هندسة التكوين	22,30	1.30	/		45	01	01	/	امتحان
المادة 2: المعلوماتية والتعليم عن بعد	22,30	1.30	/		45	01	01	/	امتحان
وحدة التعليم الأفقية	22,30		1.30		45	01	01		
المادة 1: اللغة الأجنبية (الإنجليزية)	22,30	/	1.30		45	01	01	متواصل	/
مجموع السداسي 1	337.30	12.00	10.30		405	16	30		

عنوان الماستر: علوم التربية تخصص الإرشاد والتوجيه
السداسي: الأول
اسم الوحدة: أساسية

اسم المادة: التكفل بذوي صعوبات التعلم
الرصيد: 5
المعامل: 2

أهداف التعليم:

- التكفل بذوي صعوبات التعلم
- معرفة اساليب التكفل بذوي صعوبات التكفل حسب القدرات والإمكانيات

المعارف المسبقة المطلوبة :

- صعوبات التكفل
- معارف نظرية حول التعلم والتربي الخاصة

محتوى المادة:

1- التصنيفات العالمية في تشخيص صعوبات التعلم
2- صعوبات التعلم النمائية، الأكاديمية.
3- التوجيه لفئة صعوبات التعلم للمصالح المختصة
4- التشخيص لمستوى صعوبة التعلم ومجال المشاكل والعوائق
5- البرامج الإرشادية المتخصصة بالحالات صعوبات التعلم
6- التكفل النفسي والاجتماعي أساليب التدريس لذوي صعوبات التعلم (النمائية، الأكادي
7- صعوبات التعلم حسب المستويات الدراسية : الابتدائي ، المتوسط ، الثانوي
7- العمل الشخصي لكل طالب يتمثل في متابعة أسس ومفهوم التكفل بذوي صعوبات الت

طريقة التقييم: مراقبة مستمرة، امتحان....إلخ (يُترك الترجيح للسلطة التقديرية لفريق ا

المراجع:

- أ.د. محمود عوض الله سالم، د. مجدي محمد الشحات، د. أحمد حسن عاشور، الط
1424هـ - 2003م ، *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*، عمان - الأردن: دار الفك
والنشر والتوزيع.

- عمر نصر الله، نبيل عبد الهادي، سمير شقير ، بطء التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر
الأردن ، ط 02 ، 2010

Pat Tabot , Geoff Astbury and Tom Masson , key concepts in learning disabilities , Sage publication LTD , London,2010
Relestreid ,Tori Ortiz Lienemannm, Jessica L.Hagman , Strategy instruction for students with learning disabilities, The Guilford press, New York , London 2013, p06-07