الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد بن يحي الونشريسي – تيسمسيلت –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تعليمية اللغة العربية موسومة بـ :

دراسة كتاب "صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات "

لمحمد النوبي محمد علي

من إعداد الطالبة:

بشرى عروس

تحت اشراف:

الدكتور بومسحة العربي

لجنة المناقشة :

د/رزايقية محمود	**رئيسا**
د/ بومسحة العربي	**مشرفا ومقررا**
د/ دلال عودة	**عضوا مناقشا**

السنة الجامعية : 2021/2020

شكر وعرفان

أوّل من يُشكر ويُحمد آناء الليل وأطراف النهار ،وهو العلي القهار

الأول والآخر والظاهر والباطن ،الذي أغرقنا بنعمه التي لا تحصى ، وأغدق علينا برزقه

الذي لا يفنى ، وأنار دروبنا فله جزيل الحمد والثناء العظيم ،هو الذي أنعم علينا إذ أرسل فينا

عبده ورسوله بن عبد الله عليه أزكى الصلوات وأطهر التسليم ، أرسله بقرآنه المبين

فعلمنا ما لم نعلم،وحثنا على طلب العلم أينما وجد.

لله الحمد كل و الشكر أن وفقنا ،ورزقنا الصبر لإنجاز هذا العمل المتواضع .

الشكر موصول إلى كل معلم تتلمذنا على يديه من أولى المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة .

كما نخص بالشكر الدكتور المشرف " بومسحة " الذي ساعدنا على إنجاز هذا العمل

ولم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه .

FREE PRINTABLE INVITATION - BAGVANIA.COM

إهداء

إلى رفيقة دربي وصديقتي أمي

إلى سندي وعضدي أبي

إلى من شاركني ظلمة الرحم وحنانه إخوتي

إلى كل أساتذة قسم اللغة العربية ،وزملاء الدراسة

بجامعة تيسمسيلت

أهدي هذا العمل

مقدمة:

يعدّ ميدان صعوبات التّعلّم من الميادين الجديدة نسبياً في حقل التّربية والتّعليم، والبحث النّفسي حيث كان اهتمام التّربية الخاصة سابقاً منصباً على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية ، والسّمعية والبصرية والحركية ،ولكن ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي، والسّمعي، والبصري، والحركي يعانون من مشكلات تعليمية جعل المختصين في مجال التّربية يصبون كلّ اهتماماتهم، وتركيزهم على هذه الفئة بهدف التّعرف على مظاهر صعوبات التّعلّم عندها، وخاصة في الجوانب الأكاديمية ، والحركية، والانفعالية والاجتماعية ولهذا فإنّ مجال صعوبات التّعلّم قد أصبح من المجالات الّتي تشغل بال الآباء والمربين والباحثين في الميدان التربّوي لا سيما التّربية الخاصة .

وقد أرجع مجال التّعلّيم المدرسي جزءا كبيراً من الهدر التّعليمي لهذه المشكلة ، خاصة أنّ طبيعة التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم تمثل مشكلة أساسية في تحديدها ؛حيث يبدو هؤلاء التلاميذ في صورة طبيعية فلا تظهر لديهم أية إعاقات تؤثر على مستوى تعليمهم ،وإنّما ينخفض أدائهم عن الأداء المتوقع منهم .

وتجدر الاشارة إلى أنّ الاهتمام بهذه الفئة ظهر جليا في كلّ من المجتمعات الغربية ، والعربية على حد سواء مما أدى إلى تقديم برامج تدريبية وعلاجية متعددة للحد من الصعوبات التعليمية التي تعيق تعلماتهم .

يتعرض الباحثون في مجال التربية وعلم النفس إلى دراسة الخصائص المميزة لكل من يعاني من صعوبات التعلم، والتعرف على طبيعة الصعوبات والبحث عن أنسب الاستراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسبة للتخفيف من حدة الصعوبات التي تعتري طريقهم في التّعلّم قدر الإمكان.

وتتمايز كلّ من الطّرق و الاستراتيجيات المعرفية في التّدريس الوقائي والعلاجي لذوي صعوبات التّعلّم ولا يمكن برمجة أو انتهاج طريق للعلاج إلاّ بالتشخيص السلّيم ، الدّقيق والنوعي ؛ فعملية التّشخيص عملية معقدة ترتكز على الكثير من النّظريات وتنطوي على الكثير من الاجراءات ؛ وتتطلب استخدام أكثر من أداة بتعدد مكونات و أبعاد القدرات العقلية والسّمات الشّخصية والسّلوكية الّتي يتمتع بها هؤلاء ، كما أنّ معرفة الأسباب المؤدية لفشل المتعلمين في تحصيلهم الأكاديمي ،و الخصائص النّفسية والسّلوكية الّتي تظهر عليهم ، أمر لا بد من رصده ، و دراسته دراسة تفصيلية تحليلية .

وكمثال على ذلك قد نجد أنّ الأطفال من ذوي صعوبات التّعلّم يكونون هادئين بشكل غير عادي ومنسحبين عن أيّ موقف أو تفاعل اجتماعي، ولا تتواجد لديهم أيّ صداقات، وتؤدي كل تلك المشكلات والانسحاب من الأقران والحياة الاجتماعية إلى نشوء بعض الاضطرابات إلى جانب صعوبات التّعلّم.

وبالرغم من توافر التّراث النّظري الّذي كتب حول صعوبات التّعلم ،إلّا أنّ هذا المصطلح ولغاية اليوم لا يزال محلّ لبس وإشكال في ظل تعدد الدّراسات والأبحاث الّتي تعنى بدراسة صعوبات التّعلم، وإنّ كان يعاب على بعض الدّراسات أنّها إهتمت بدراسة الأطفال العاديين، فإنّه وتبعاً للتطورات الحاصلة إتجهت بعض الدّراسات لتقصي ودراسة صعوبات التّعلم ،وذلك من منطلقات مختلفة ومن مجالات كثيرة بداية بمعرفة الأسباب المؤدية إليها في ظل عدم وجود أيّ إتفاق على أسباب معنية ودقيقة تؤدي لصعوبات التّعلم مهما كان نوعها، ومن هنا كان من الضّروري تبني هذا النّوع من الدّراسة، الّتي من شأنها أنّ تثري الأبحاث الأكاديمية في المجال التّربوي ،والنّفسي استناداً على ما جاء به النّوبي محمد علي في كتابه "صعوبات التّعلم بين الاضطرابات والمهارات" .

الإشكالية:

كيف تناول محمد النّوبي صعوبات التّعلّم؟، وكيف ربطها بين تنمية المهارات والاضطرابات المعيقة للتعلّم؟

وماذا يقصد النّوبي بصعوبات التّعلّم ؟ ، وماهي أسباب حدوثها ؟

وكيف يتّم التّعرف على صعوبات التّعلّم؟

وما هي الخدمة التّربوية اللّازمة حتّى يتخطى هؤلاء الصّعوبة ويتابعوا مسارهم الدّراسي شئن أقرانهم ؟

أهداف البحث : عن ماذا نبحث؟

نهدف من وراء هذه الدّراسة إلى:

- الإضافة الأكاديمية التي نساهم بها في مجال صعوبات التّعلّم.
- تحديد النّظريات المفسرة لصعوبات التّعلّم.

الهيكلة المتبعة لدراسة الكتاب :

بعد الاطلاع على ما توفر لدينا من مادة علمية تصب في هذا المجال ألاّ وهو صعوبات التّعلّم بين الاضطرابات والمهارات فقد ارتأينا على أن تكون هيكلة الدّراسة على النّحو التّالي:

مقدمة : تحدثنا فيها بإيجاز عن صعوبات التّعلّم وعلاقتها بالفشل الدّراسي والدّوافع لاختيار هذه الدراسة ،وأهدافها وإذا ما كان هناك حلول لمثل هذه المشكلة .

مدخل: تناولنا فيه التّعريف بصاحب الكتاب ، توصيف الكتاب ، مقدمة الكتاب .

الفصل الأوّل : تضمن ملخص لكتاب محمد النّوبي محمد علي تحت عنوان "**صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات " –دراسة وصفية –** ، اندرج تحت هذا العنوان ثمان مباحث أوردنا فيها

تعريفاً لصعوبات التّعلّم، النّظريات المفسرة لصعوبات التّعلّم، إضافة إلى التّشخيص والعلاج ليختم الفصّل الأوّل بموضوع الموهوبين من ذوي صعوبات التّعلّم.

الفصل الثاني: تناولنا فيه دراسة وتقديم كتاب" **صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات** " ؛دراسة وصفية تحليلية قائمة على النقد ، انطوى تحتها مباحث تضمنت أهمّ المفاهيم المتعلقة بصعوبات التّعلّم، والنّماذج المفسرة لهذه الصعوبة ،إضافة إلى أهمّ الاختبارات الّتي يشخص بها صعوبات التّعلّم، ناقدين بذلك منهج و متن الكتاب المدروس .

الخاتمة: وهي الحصيلة النهائية لمضامين دراسة الكتاب ، حيث أوجزنا فيها مجموعة من النتائج متطرقين إلى بعض الاسهامات العربية في هذا المجال .

المنهج المتبع:

المنهج الّذي التزمناه في هذه الدّراسة ،فهو المنهج الوصفي القائم على التّحليل والنّقد والتّقويم ؛ حيث تتجلى حاجتنا للوصف أثناء التّعريف بالمفاهيم ،ونقل الآراء والأقوال ، وبيان أنواع ومظاهر الصّعوبة ، أمّا التّحليل والنّقد والتّقويم فقد استعنا بهم في مناقشة النّماذج والنّظريات الّتي تفسر صعوبات التّعلّم والتّشخيص المنتهج للتعرف على هذه الصعوبات .

وقد قرأنا المادة العلمية قراءة متأنية من أجل معرفة ما يصبوا إليه محمّد النّوبي محمد علي من خلال كتابه وكان الاعتماد في هذه الدرّاسة على مجموعة من المراجع للوصول إلى نتائج تسهم في الدّفع نحو الأحسن بكلّ ما يخص مشكلة صعوبات التّعلّم.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد وفقنا ولو بالقليل ، من الاجتهاد والبحث عن أهّم الأساسيات في مجال صعوبات التّعلّم، كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذنا الفاضل الدّكتور بومسحة ، وإلى كلّ من شاركنا مشوارنا هذا والله ولي التوفيق .

تيسمسيلت : 2021/05/25.

الطالبة : بشرى عروس

مقدمـــــة

الفصل الأول:

تلخيص الكتاب

الفصل الثاني:

دراسة ونقد وتقويم للكتاب

خاتمـــــــة

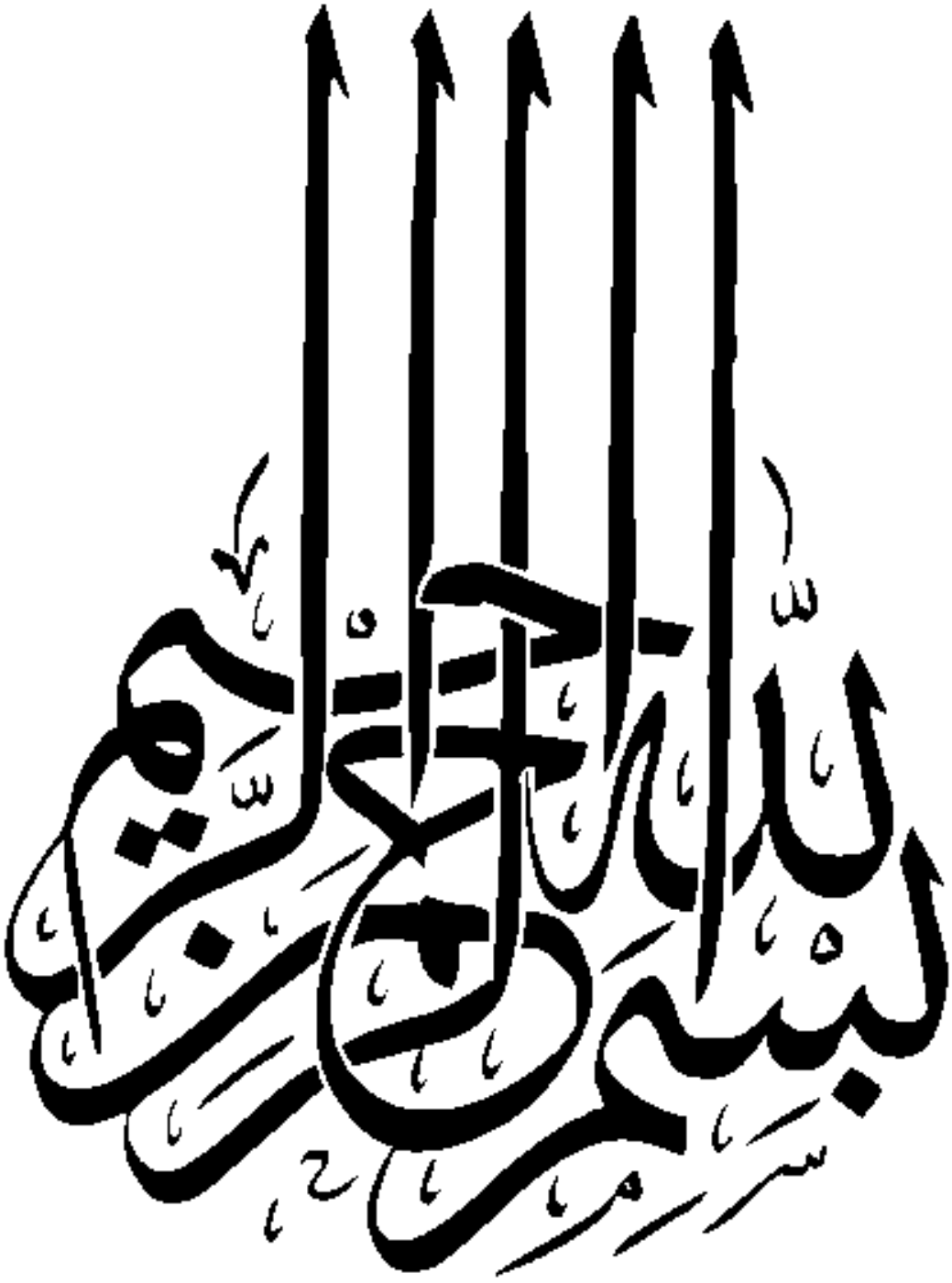
المصادر

والمراجع

الفهـــرس

الملاحـــق

مدخـــل


بسم الله الرحمن الرحيم

بطاقة فنية للكتاب:

عنوان الكتاب: صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات

اسم المؤلف: محمد النوبي محمد علي

دار النشر: دار صفاء للنشر والتّوزيع

سنة النشر:2010

بلد النشر: عمّان

الطبعة : الطّبعة الأولى2011م-1432هـ

حجم الكتاب: متوسط

عدد الصفحات:257صفحة

➢ **التّعريف بصاحب الكتاب :**

محمد النّوبي محمد علي مصري الجنسية .

- أستاذ مساعد التربية الخاصة كلية التّربية جامعة الملك فيصل – المملكة العربية السّعودية – حاليا.
- مُدّرس الصّحة النّفسية ،والتّربية الخاصة بكلية التّربية جامعة الأزهر.

- **الخبرات العملية :**

- التدريس بوزارة التّربية والتّعليم بمصر ،وذلك في الفترة من 1993/11/17 حتى2001/7/4 .
- العمل كمُدّرس مساعد للصحة النّفسية ،والتّربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأزهر وذلك من 2001/7/5 م حتى 2004/9/1 م.
- العمل كمُدّرس للصحة النفسية ،والتّربية الخاصة بكلية التّربية جامعة الأزهر وذلك من2004/9/2م حَتّى 2006/11/21 م.

- **موضوع رسالة الماجستير:** أساليب المعاملة الوالدية ،وعلاقتها بمستوى الطّموح لدى الأطفال الصُّم دراسة سيكومترية إكلينيكية إرشادية.
- **موضوع رسالة الدكتوراه:** فعالية السّيكودراما في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنّشاط الحركي الزّائد ،و أثره في التوافق النفسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السّمعية.
- **الشهادات:**

- ليسانس آداب ،وتربية 1993م .
- الدّبلوم المهني للدراسات العليا تخصص إرشاد نفسي 1994م .
- الدّبلوم الخاص للدراسات العليا تخصص صحة نفسية 1995م.
- درجة الماجستير في التربية من قسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق 2000م .
- درجة الدّكتوراه في التربية من قسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق 2004م .

- **مؤلفاته :**

- إدمان الإنترنيت في عصر العولمة .
- الاعاقة السمعية : دليل الآباء والأمهات والمعلمين وطلاب التّربية الخاصة.
- الاكتئاب لدى المسنين :الاتجاهات الحديثة في التّشخيص والعلاج وكيفية التعامل .
- التّنشئة الأسرية وطموح الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة .

- **توصيف الكتاب :**

يعدّ كتاب صعوبات التّعلّم بين الاضطرابات والمهارات من الكتب الأكاديمية متوسطة الحجم تضمن واجهة مختلطة باللّون الأبيض ،والبرتقالي عليها صورة لطفل يتصفح كتاب ما ، يتوسط صفحة الواجهة عنوان الكتاب بخط أسود عريض ، أمّا أسفل الصفحة في المنتصف نجد اسم المؤلف وكلية التّدريس بلون برتقالي ،وتتوسط الصّفحة الثّانية بعد الواجهة آية كريمة تحثّ على طلب العلم ، أسفلها على اليسار عنوان الكتاب بحجم صغير وبلون أسود ، أمّا الصّفحة الثّالثة نجد نفس معلومات صفحة الواجهة بترتيبها السّابق مضاف إليها الطّبعة ، سنة النّشر ، ورمز دار النّشر ، واسمها ، بينما احتوت الصّفحة الرّابعة على معلومات تخص الكتاب منها: رقم الإيداع ، حقوق الطّبع عنوان دار النّشر ، وبريدها الالكتروني ، وتضمنت الصّفحة الخامسة الآية التّاسعة من سورة النمل تحثّ كذلك على طلب العلم ،في حين الصّفحات السّادسة ، والسّابعة والثّامنة كلها بيضاء وخالية من الكتابة ، ليُخصص النوبي الصّفحة التاسعة يهدي في ثناياها عبارات موجزة لأسرته وطلبته ،والصفحة العاشرة فارغة تليها مباشرة صفحة تضّمنت تقديم الكتاب ، في حين الصّفحات الثّلاث الموالية تضّمنت فهرس الكتاب .

- **مضامين الكتاب:**

تقديم : افتتح الكاتب كتابه بتقديم موجز وقصير في صفحة واحدة ، أعطى نظرة عن محتوى الكتاب استهله بحمد الله والثّناء عليه

محاور الكتاب: تضمن الكتاب تسع فصول كالآتي :

الفصل الأوّل : ماهية صعوبات التّعلّم.

الفصل الثّاني : النّظريات المفسرة لصعوبات التّعلّم.

الفصل الثّالث: سمات ذوي صعوبات التّعلّم.

الفصل الرّابع : تشخيص صعوبات التّعلّم.

الفصل الخامس: علاج صعوبات التعلّم.

الفصل السّادس: المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التّعلّم.

الفصل السّابع: اضطرابات اللّغة اللّفظية لذوي صعوبات التّعلّم.

الفصل الثّامن : إرشادات لذوي صعوبات التّعلّم.

الفصل التّاسع: الموهوبون ذوو صعوبات التّعلّم.

ومن الملاحظ في هذا الكتاب عدم وجود خاتمة مع وجود كلّ المراجع المعتمدة لتأليفه

أهمّ المراجع المعتمدة :

-أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها ، مصادرها سلسلة عالم المعرفة ، الكويت.

-فتحي الزيات ، دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التّعلّم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ،مجلة جامعة أم القرى .

-عبد العزيز السرطاوي ووائل أبو جوده ،اضطرابات اللغة والكلام ، الرّياض .

قراءة في الكتاب:

إننا نروم في هذه الدّراسة أنّ نقف على :

- **عتبة العنوان:**

من خلال دراستنا لكتاب محمد النوبي محمد علي والمعنون بـ :" صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات " تبيّن لنا أنّ العنوان مطابق تماما للمضمون ؛ وحجتنا في ذلك وصفه للمشكلة ، وقوله أن " مجموعة كبيرة من الأطفال الّذين يملكون مستوى عادي ، وقد يكون مرتفعاً من حيث المقدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية ،إلاّ أنّ معدل تحصيلهم الدّراسي يكون أقلّ من ذلك بكثير"[1]

كما تطرق إلى الكثير من المفاهيم الّتي تصب في موضوع كتابه .

عتبة المقدمة :

كانت عبارة عن لمحة عامة لما تضمنه محتوى الكتاب استهلها بحمد الله وشكره والثّناء على نبيه الكريم ، وذكر بعدها بصفة عامة أهم ما سيتطرق إليه في كتابه ، فقد تمّ علاج الإشكال المطروح والقائم على مدى معرفة وتشخيص صعوبات التّعلّم.

[1] محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ، ط1 ، 2011م 1432هـ ص 21

المنهج: اتبع المؤلف المنهج الوصفي التّحليلي في طرحه وما يتوافق و الموضوع الّذي تمّ التّطرق إليه في كتابه ودراسته دراسة علمية موضوعية .

دراسات حول الكتاب :

لم نجد أيّ كتب تناولت نقداً لهذا الكتاب ونرجح ذلك إلى الأسباب التّالية :

- موضوع الكتاب .
- لأن الكتاب علمي ،وموضوع الدّراسة تربوية نفسية .
- لعل الكاتب رأيّه سديد والمواضيع المتناولة شاملة ووافية في ميدان التّربية الخاصة .

منهجية الكاتب :

تناسب كلّ من له دراية بعلوم التّربية وعلم النّفس وعلم الاجتماع إضافةً إلى المختصين في المجال الطّبي التّشريحي خاصةً المتخصصين في مجال البيو كيمياء وجراحة الدّماغ .

كما يمكن لأيّ طالب باحث في مجال علوم التّربية وعلوم التّدريس الفهم بسهولة ،فهو موجه لكلّ من يمارس التّربية ممارسة تطبيقية سواءً الأساتذة العاديون في الفصول الدّراسية العادية، أو الأساتذة المتخصّصين في التّربية الخاصة ، ويمكن للآباء الاستفادة منه ومعرفة هذا النّوع من المشاكل الّتي من الممكن أن يتعرض لها أبنائهم في حياتهم العادية ، والدّراسية .

تقويم المتن :

استخدم الكاتب أسلوب التّحليل والوصف أثناء عرضه لبعض العناصر وسنتطرق فيما يلي إلى أهمّ ما تمت دراسته وتفصيله انطلاقاً مما جاء به محمد النّوبي محمّد علي في كتابه هذا مدعمين له من جهة ،وناقدين له من جهة أخرى.

المبحث الأوّل : صعوبات التّعلّم والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه

I. مفهوم صعوبات التّعلّم:

تمّ تداول واستخدام الكثير من المصطلحات قبل مصطلح صعوبات التّعلّم ، فقد حاول كلّ متخصص أنّ يفرض مصطلحاً يتماشى وتخصصه ،فنجد كلّ التسميات كانت تحمل معاني تشير إلى سلوكيات عديدة ومختلفة، وفي دراسة للخلل الوظيفي المخي التّي أجريت في جامعة كليمنتس كشفت عن وجود حوالي 38 مصطلحاً تشترك في دلالتها مع مصطلح صعوبات التّعلّم نذكر منها :

-بطء التّعلّم .

-الإصابة المخيّة او الدّماغية .

-الإعاقة العصبية أو الإعاقة الأكاديمية .[1]

وبتقدم البحوث وتنوع مجالاتها والتّي تناولت عدم قدرة المتعلمين على التّعلّم ؛ بشكل طبيعي، رغم سلامة قنوات الإحساس ؛كالبصر، والسّمع ،ووجود القدرات العقلية اللاّزمة للتعلّم ،إضافة إلى الحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية ، جعل من كلّ عالم يأخذ طريقاً حسب مجاله في وضع تعريف لفئة ذوي صعوبات التّعلّم.

على الرّغم من اختلاف العلماء في صياغة التّعريفات إلاّ أنّهم اتفقوا على خصائص التّلاميذ الّذين لديهم صعوبات تعلّم ،فلم يقتصر الأمر في التّعريف على الجهات الرّسمية فقط بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتّطوعية دور بارز في تعريف صعوبات التّعلّم ، وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التّعلّم بتعريفات كثيرة ومتعددة.

وفي مايلي نذكر أهم التّعريفات التّي جاءت في توضيح مفهوم صعوبات التّعلّم تدعيما لما جاء به محمّد النّوبي

1. التعريف الطّبي:

يركز هذا التّعريف على الأسباب العضوية لصعوبات التّعلّم والتّي تتمثل في الخلل العصبي ،أو تلف الدّماغ حيث يشير كلمنتس" إلى أنّ مصطلح الخلل الوظيفي المخيّ البسيط إلى هؤلاء الأطّفال الّذين يقتربون من المتوسط أو المتوسطين، أو أعلى من متوسطي الذّكاء والّذين يعانون من صعوبات تعلّم ترتبط بانحرافات

[1] ينظر : سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية" مكتبة الأنجلو المصرية ، ط1 ، القاهرة ، 2010 ، ص 29

في وظائف الجهاز العصبي المركزي ،وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللّغة وفي الذّاكرة وفي الوظائف الحركية "[1] ،كما يعرفها آخرون على أنّها اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النّفسية الأساسية التّي تشمل الفهم ، أو استخدام اللّغة نطقاً وكتابةً ،وإجراء العمليات الحسابية .

2. التّعريف التّربوي:

يركز هذا التّعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير نظامية ، وعلى مظاهر العجز الأكاديمي للطفل والمتمثلة في العجز عن تعلّم اللّغة والقراءة ، والكتابة ، والتّهجئة ، ولا ترجع لأسباب عقلية أو حسية إضافة إلى التّباين بين التّحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد ، فقد عرفها هاري ولامب على أنّ "الطّفل الّذي يعاني من صعوبات التّعلّم بأنه يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السّن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة " [2] ،أيّ نقص في الانجاز أو القدرة لدى بعض الأفراد في مجال تعليمي معين مقارنة بإنجاز أفراد لهم نفس القدرة العقلية المتشابهة معهم .

وذهب باتمان في تعريفه إلى" فكرة محكّ التّباعد بين الامكانيات العقلية والتّحصيل الدّراسي ، وينّص هذا التّعريف على أنّ الأطفال الّذين يعانون من صعوبات في التّعلّم هم الّذين يظهرون تباعداً دالاً تربوياً بين الامكانات العقلية ومستوى أدائهم الفعلي "[3]، يرتبط هذا باضطرابات أساسية في عمليات التّعلّم ، كما أنّها قد تصطحب أوّلاً باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي .

بينما أوضح أبو حطب وأمال صادق في تعريفهما لصعوبات التّعلّم على أنّه "يعني العجز عن التّعلّم learning disabilities ويعتبرونه لون من التّعويق الشّديد يدخل صاحبه في فئة الّذين يحتاجون إلى التّربية الخاصة "[4]، أيّ أنهم لا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة المقدمة داخل الصّف الدّراسي .

3. التّعريف الفدرالي :(المؤسسات أو الهيئات)

صدرت عدّة تعاريف فيديرالية لتوضيح مفهوم صعوبات التّعلّم فيما يلي سنعرض أهم التّعاريف:

---

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم : المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية "،مكتبة الأنجلو المصرية ،ط1 ،القاهرة،2010،ص 30

[2] المرجع نفسه ، ص 27

[3] المرجع نفسه ،ص 28

[4] المرجع نفسه ،ص 29

أ. تعريف اللّجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقيين (1977):

أو بما يعرف بتعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية ،صدر هذا التّعريف عن اللّجنة طبقا "لمرسوم (بقانون تحت 19-230) سنة (1968)لتعريف صعوبات التّعلّم ونتيجة لكثير من الانتقادات التّي وجهت له صدر تعديل في 29 نوفمبر بقانون (94-142) سنة (1977) ،ينص على أنّ صعوبات التّعلّم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النّفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة وإنّ هذه الاضطرابات تظهر لدى الطّفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التّفكير أو الكلام أو الكتابة أو التّهجي أو القيام بالعمليات الحسابية "[1]، و يحتوي هذا التّعريف على مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ أو الخلل البسيط في وظائف المخ .

ب. تعريف لجنة الرّابطة القومية المشتركة لصعوبات التّعلّم (1987-1994):

في سنة 1994 تم إضافة بعض التّعديلات من قبل اللّجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التّعلّم ،فدعت إلى ضرورة إدخال تغيرات على تعريفها السّابق ؛ فتضمنت هذه التّغيرات بعض المشكلات السّلوكية المصاحبة لصعوبات التّعلّم أو المرتبطة بها ومثال على ذلك مشكلات الضّبط للسلوك ، مشكلات الإدراك الاجتماعي مشكلات التّفاعل الاجتماعي .

فصعوبات التّعلّم عبارة عن مصطلح عام يضّم مجموعة من الاضطرابات التّي تظهر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام مهارة الاستماع والكلام، والقراءة، والكتابة ، والاستدلال، والقدرات الرّياضية.

إن هذه الاضطرابات تظهر في أداء الأفراد وتنشأ من عوامل داخلية وليست خارجية ويفترض أنّها ترجع بالدّرجة إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، يمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الّذي يؤدي إلى ظهور مثل هذه الصّعوبات مشكلات سلوكية ونفسية ؛ تتمثل في الضّعف أو القصور العصبي والتأّخر الدّراسي والاضطرابات الانفعالية ، أو المؤثرات البيئية كالتّعليم غير الكافي أو غير المناسب فصعوبات التّعلّم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنّها عوامل مؤثرة في حدوثها .

كما تضّم لجنة الرّابطة القومية لصعوبات التّعلّم NJCLD ممثلين لثمان منظمات قومية ذات اهتمام بصعوبات التّعلّم وهذه المنظمات هي :

-رابطة الكلام ،اللّغة ،الاستماع الأمريكية .

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم : المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية "،مكتبة الأنجلو المصرية ،ط1 ،القاهرة،2010، ص 33

-معهد صعوبات التّعلّم .

-قسم الأطفال ذوي اضطرابات التّواصل .

-قسم صعوبات التّعلّم .

-الرّابطة الدّولية للقراءة .

-رابطة صعوبات التّعلّم الأكاديمية .

-الرّابطة القومية لعلماء النّفس المدرسي .

-جماعة أورتون لاضطرابات اللغة[1].

وفي نفس السّياق توصلت المنظمة إلى أنّ هناك تزامن موجود بين صعوبات التّعلّم و اضطرابات أخرى كالتّخلف العقلي، والاضطرابات الانفعالية ،والوجدانية مثل الفروق الثّقافية ،والتّعليم غير المناسب والعوامل النّفسية غير أنّه لا تعتبر صعوبات التّعلّم نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو المؤثرات .

وجدير بالذّكر أنّ هذا التّعريف نال إقراراً وتصديقاً من طرف المنظمات ،ويمكّن لنا أن نميز بين التّعريفات السّابقة عناصر مفاهيمية أساسية في مجال صعوبات التّعلّم سيتم ذكرها كالتّالي :

1- **تدني التّحصيل** : أيّ أنّ الأفراد من صعوبات التّعلّم ،أفراد ذوو تحصيل متدن يظهرون قدرات متفاوتة التّطور وهو ما يعرف بالصّعوبات المحدّدة ،وكذا التّطور غير المتوازن حسب ما أشار إليه بالجير أو مايعرف بالنّمو المضطرب حسب فكرة كيرك ،إضافة إلى التّفاوت الواضح بين الذّكاء والأداء الفعلي في القراءة والحساب مثلاً .

2- **اختلال وظائف الجهاز العصبي المركزي** : وترجع إلى مشاكل الجهاز العصبي المركزي

3- **التركيز على العملية**: أيّ تعطيل العمليات النّفسية التّي تحقق الأداء الجيّد بغض النّظر عن معرفة أسباب صعوبات التّعلّم .

4- **ملازمة للفرد مدى الحياة**: أكدت جلّ التّعاريف على ظهور صعوبات التّعلّم في أيّ مرحلة من عمر الفرد والبعض منها اقتصرها على مرحلة الطّفولة فقط.

[1] ينظر: محمود عوض الله سالم وآخرون : صعوبات التّعلّم التشخيص والعلاج ، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن ، ط2 1427هـ ،ص25

5- **تضمين الإعاقات المختلفة إلى صعوبات التّعلّم** : تناولت بعض التّعريفات إمكانية تزامن تواجد صعوبات التّعلّم مع الأنواع الأخرى من الإعاقات مثل التّخلف العقلي ،الاضطراب الوجداني ، الضّعف الحسّي الحركي ، صعوبات في الإدراك كالتّفكير ومنهم من أخذ موقف الحياد [1] حيال هذا التّضمين.

ويعاب على محمد النّوبي أنه لم يعرج في كتابه إلى التّعريف الاسلامي لصعوبات التّعلّم والتّي سنذكرها على النّحو التّالي:

4. صعوبات التّعلّم حسب التّعريف الاسلامي :

يذهب الباحثون في مجال التّربية الاسلامية إلى وجود معنى عميق دال على صعوبات التّعلّم جاء به النّبي محمّد صلى الله عليه وسلم في الحديث الشريف الّذي يحث على قراءة القرآن بصعوبة في قوله "**الماهر في القرآن مع السفرة الكرام البررة، والّذي يقرأ القرآن ويتعتع فيه وهو عليه شاق له أجره مرتين**"[2]**متفق عليه** و أنّ هذا العجز لا يمكن أن يكون عائقاً عن المشاركة في التّعلّم ، بل يجب الاهتمام بالمتعثرين والّذين يعانون صعوبة في هذا الأمر واعطائه قدره واحترامه ،كما يبيّن الله عز وجل في محكم تنزيله أنّه لا حرج على من لديهم العاهات ولا يعني ذلك عدم التّعلّم إذا عزموا على التّغلب على هذا الضّعف .

كما أننا نلاحظ دلالة التّعبير الّذي يشير إلى صعوبة القراءة في كلمة "يتعتع " بمعنى يتردد ويجد عسراً في تهجئة القراءة ، وعلى الإنسان المصاب بمثل هذه الصّعوبات أن لا يقف عاجزاً بل عليه أن يجاهد ويستعين بالله ولا يعجز فالشّريعة الاسلامية اهتمت برعاية هؤلاء الضّعفاء والعاجزين وهنا يتبدى عمق الأثار التّربوية في الدّين الاسلامي .

II.المفاهيم المرتبطة بصعوبات التّعلّم : وكإضافة لما جاء به محمد النوبي في هذا الصدد نقول:

من الضروري التّفرقة بين حالات صعوبات التّعلّم وبعض الحالات الأخرى نذكرها على النّحو التّالي :

1.التّأخر الدّراسي: يجد بعض التّلاميذ صعوبة في التّكيف مع المناهج الأكاديمية المدرسية ويرجع ذلك إلى قصور قدرتهم على التّعلّم أو قصور في مستوى الذّكاء ، ويتصف هؤلاء بالبطء في الفهم والاستيعاب

[1] ينظر : محمود عوض الله سالم وآخرون : صعوبات التّعلّم التشخيص والعلاج ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، الأردن ط2 ، 1427 هـ ، ،ص27

[2] رواه مسلم :الحديث100، الامام النووي أبي زكريا محي الدين رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين ،دار الأثار للنشر القاهرة ،2003، ص 269 ، رقم الحديث (100)

والاستذكار ،وهو بذلك مشكلة تربوية نفسية .يعرفه التّربويون بقولهم :"هو انخفاض في مستوى التّحصيل الدّراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التّحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التّحصيل أو أنّ هؤلاء الأطفال الّذين يكون مستوى تحصيلهم أقلّ من مستوى أقرانهم العاديين "[1]، وتقاس نسبة التّحصيل الدّراسي بالنّسبة كالتّالي :

العمر التّحصيلي

نسبة التّحصيل الدّراسي : ---------- *100

العمر الزّمني

2.بطء التّعلّم : يتميز التّلاميذ الّذين يعانون من بطء في التّعلّم بصعوبة في التّكيف مع المناهج الدّراسية "فتعد قدراتهم على التّعلّم في كل المقررات الدّراسية متأخرة بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزّمني "[2]، ويشترك هؤلاء التّلاميذ الّذين يعانون بطء في التّعلّم في مشكلة الوقت فهم يستغرقون وقتاً أكثر من زملائهم .

– ضعف الوقت حسب بعض الدّراسات – في اكتساب المهارة المراد تعلمها ، وتكون نسبة ذكائهم أقلّ بنسبة طفيفة (أكبر من 70 وأقل من 84) بالمئة .

3.الإعاقة التّعليمية :

يشير مفهوم الإعاقة التّعليمية أو الأكاديمية إلى وصف عام للطفل الّذي لا يستطيع التّعلّم بسبب قصور جسمي، أو حسي ،أو عقلي، أو اجتماعي ، ويشار إليه في موسوعة التّربية الخاصة بأنه "حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النّمو العقلي ،والمعرفي يولد بها الفرد ،أو تحدث له في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد " [3] ، أما من ناحية الذّكاء فهذه الفئة تعاني انخفاضاً بسيطاً في معامل الذّكاء .

4.الاضطراب التّعليمي :

يرجع المختصون إضطراب التّعلّم إلى مجموعة من الاختلالات النّاجمة عن الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي النّاتج بدوره عن ضرر أو عطب في الدّماغ أو تشوه جيني ، أو عن نمو غير ملائم للجهاز العصبي

[1] محمد صبحي عبد السلام :صعوبات التّعلّم والتأخر الدّراسي ، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة ، القاهرة ، ط1 2009م ،ص 11

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم :المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط1 ،القاهرة ،2010م ، ص 39

[2] محمد صبحي عبد السلام : المرجع السابق ،ص 16

لذلك فهو يتصف بالدّيمومة "ويستخدم بعض الباحثين مصطلح اضطرابات التّعلّم للإشارة إلى جميع مشكلات التّعلّم على مختلف أنواعها ، بينما يقصر البعض استخدام هذا المصطلح للإشارة إلى الأطفال الّذين يعانون من إصابات مخية "[1] ، ويؤخذ على هذا الاستعمال التّداخل بين هذا المصطلح ، والمصطلحات الأخرى مثل الإعاقة العقلية ، والمضطربين انفعاليا.

وفيما يلي جدول يوضح أهمّ الفروق بين الّذين يعانون صعوبات التّعلّم والاضطرابات الأخرى :

الجوانب	صعوبات التّعلّم	بطيء التّعلّم	المتأخر دراسيا	المضطرب تعليميا	المعاق تعليميا
التّحصيل الدّراسي	منخفض في المواد التّي تحتوي على مهارات	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح أو وجود مشكلة صحية	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب	منخفض في جميع المواد	تحصيل منخفض غالبا مقارنة بزملائهم العاديين
سبب تدني التّحصيل الدّراسي	اضطراب في العمليات الذّهنية (الانتباه ،لذاكرة التركيز ، الادراك)	انخفاض معامل الذّكاء	عدم وجود دافعية للتعلم	خلل وظيفي في الجهاز العصبي	قصور في النّمو العقلي والمعرفي
معامل الذّكاء(القدرة العقلية)	عادي أو مرتفع من 90 درجة فما فوق	من 70إلى 84درجة	عادي وغالباً ما يفوق 90 درجة	ذكاء عادي	انخفاض بسيط في معامل الذّكاء
المظاهر السّلوكية	عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد	يصاحبه غالباً مشاكل السلوك التّكيفي (مهارات الحياة اليومية)	مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة	نقص الانتباه والتّشتت وعدم التّركيز وفرط النّشاط	تختلف باختلاف الاعاقة
الخدمة المقدمة لهذه	الاستفادة من أسلوب التّدريس	فصل عادي مع بعض التّعديلات	دراسة حالة من قبل موجه الطّلاب	متابعة من قبل أخصائيين	استخدام تكنولوجيا

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم : المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية "،مكتبة الأنجلو المصرية ،ط1 ،القاهرة ، 2010م ، ص42

الفئة	الفردي	في المنهج	في المدرسة		الاتصال

III. خصائص ذوي صعوبات التّعلّم:

في غالب الأحيان لا يمكن التّعرف على التّلاميذ الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم كونهم يبدون في صحة جيّدة ،خاصة من ناحية الذّكاء والمظهر الخارجي ،فهم عاديون ولا يندرجون تحت أيّ فئة من الفئات الخاصة ، غير أنّهم لا يتمكنون من اكتساب المهارات الأكاديمية المناسبة لأعمارهم في الفصول الدّراسية العادية

وقد أسفرت جهود العلماء المهتمين بهذا المجال على ظهور عدة دراسات اختلفت في وضعها للمظاهر التّي يتميز بها ذوي صعوبات التّعلّم ،وفيما يلي سيتّم ذكر الخصائص المشتركة بينهم والمتفق عليها بين غالبية العلماء . **والتّي لم يتناولها محمد النوبي محمد علي في كتابه** :

1. **دراسة kaluger**: تم حصر خصائص صعوبات التّعلّم بعد تحليل 200 تقرير نفسي الخاص بهذه الفئة في أنواع خمس :

-صعوبة في التّحصيل الدّراسي .

-صعوبة في الادراك والحركة .

-اضطرابات اللّغة والكلام .

-صعوبات في عملية التّفكير.

-خصائص سلوكية [1].

2. **دراسة clements**: ذهبت إلى حصر 15 ميزة تميز ذوي صعوبات التّعلّم تتميز بالتّكرار وتتمثل في:

-النّشاط الحركي الزائد.

-قصور الادراك والحركة.

-الاضطرابات الانفعالية .

-قصور في التّآزر العام .

-اضطراب الانتباه .

-الاندفاع .

[1] ينظر : سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم : المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية " مكتبة الأنجلو المصرية ،ط1 ،القاهرة ، 2010م ، ص 17

-اضطراب الذاّكرة والتّفكير .

-قصور في بعض المواد الأكاديمية مثل القراءة أو الحساب أو التّهجئة .

-اضطراب في الكلام والسّمع .

-علامات عصبية شاذة .

ومع اختلاف العلماء في تحديد خصائص ذوي صعوبات التّعلّم إلّا أنّهم اتفقوا حول مجموعة نذكرها على النّحو التّالي:

- **الحركة الزّائدة:** مظاهر مركبة من مجموعة من الصّعوبات تتعلق بالقدرة على التّركيز وبالّسيطرة على الدّوافع .

- **اضطرابات في الاصغاء** : تظهر من خلال التّشتت والعجز عن الانتباه ،والميل إلى شرود الذهن مع المثيرات الخارجية .

- **صعوبات لغوية مختلفة** : صعوبة في النّطق "وفي مخارج الأصوات ،أو فهم اللّغة المحكية وظاهرة الديسغرافيا "[1] ، أو الديسليكسيا.

- **الاندفاعية والتّهور** : التّسرع في الاجابة وردود الأفعال .

- **صعوبات في الذّاكرة** : صعوبة في توظيف أقسام الذّاكرة الرئيسية العامة ، القصيرة ، البعيدة بالشّكل المطلوب .

- **صعوبة في التّعبير اللّفظي** :يتحدث بجمل غير مفهومة ،أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التّركيب اللّغوي .

- **عدم ثبات السّلوك:** يكون الطّالب مستمعاً و متواصلاً في أداء المهمة ، وأحياناً لا يستجيب بنفس الطّريقة الّسابقة .[2]

- **صعوبات في التآزر الحسي–الحركي** : يرسم الأحرف أو الأشكال بشكل مناسب ويفسره بشكل عكسي أشبه بالنّظر على المرآة ومحاولة تقليد شكل أو نقل صورة [1] ضف إلى ذلك ارتباط كل ما سبق بمستويات الطّاقة المبذولة والتّي تختلف من طفل لآخر .

---

[1] ينظر محمد صبحي عبد السلام :صعوبات التّعلّم والتأخر الدّراسي ، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة ، القاهرة ،ط1 2009 م ،ص 18

[2] ينظر: المرجع نفسه ،ص ، ص،18 ،19

IV. أنواع صعوبات التّعلّم : تنقسم صعوبات التّعلّم إلى قسمين رئيسيين :

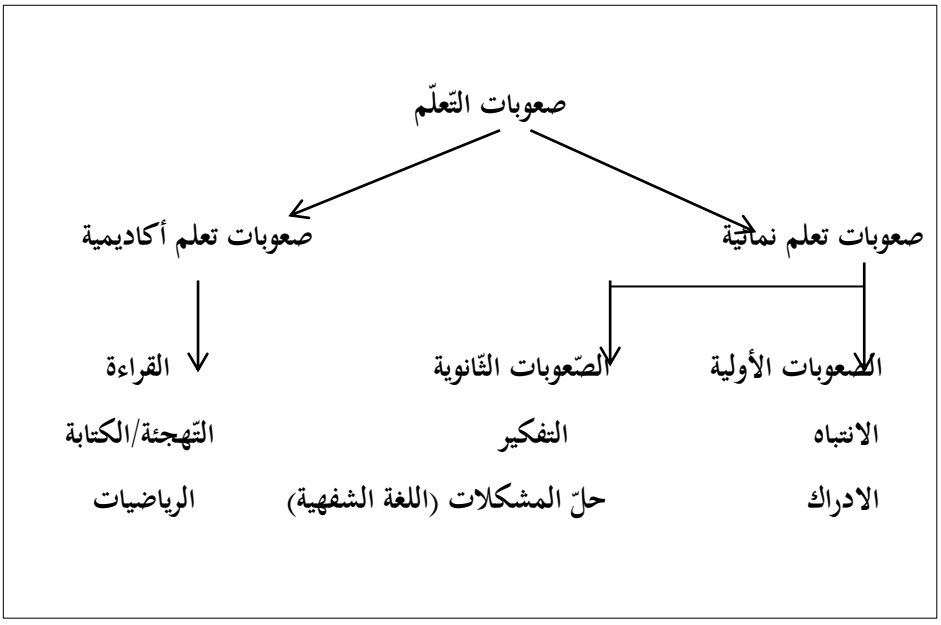
1. **صعوبات تعلّم نمائية:** وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التّوافق الشّخصي والدّراسي للتلميذ، وبالخلل في العمليات الأساسية اللاّزمة للتعلم الأكاديمي ،و تنقسم إلى :

أ. **الصّعوبات الأولية** : الانتباه ،الذّاكرة ،والادراك .

ب. **الصّعوبات الثّانوية** :التّفكير واللّغة الكتابية والشّفوية .[2]

2. **صعوبات تعلم أكاديمية** : وهي صعوبات تتعلق بتعلم المهارات ،وكذا بقدرات وإمكانات الفرد و الأداء الفعلي والمستوى المتوقع ويقصد به الانغلاق ذو الدّلالة في تعلم القراءة و الكتابة أو العمليات الحسابية [3]

ولعل أكثر التّصنيفات شيوعاً وقبولا اليوم بين المهتمين والمتخصصين في المجال هو التّصنيف الّذي أورده كيرك وكالفنت (1988) والّذي يوضحه لنا سليمان عبد الواحد في كتابه المرجع في صعوبات التّعلّم على النّحو التّالي:



[1] ينظر : محمد صبحي عبد السلام :صعوبات التّعلّم والتأخر الدّراسي ، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة ، القاهرة ،ط1، 2009 م ، ص20

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم : المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية "،مكتبة الأنجلو المصرية ،ط1 ، القاهرة ، 2010، ص46

[3] ينظر: مصطفى نوري القمش ،خليل عبد الرحمن المعايطة :سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ،دار المسيرة عمان، ط1 ،2007، ،ص ، ص، 181 ، 182

المبحث الثاني : النّماذج المفسرة لصعوبات التّعلّم

إن الاختلاف حول الأسباب الفعلية لصعوبات التّعلّم ،نجم عنه عدة نظريات مفسرة لصعوبات التّعلّم التّي تناولت مفهوم التّعلّم من مختلف الزوايا بحسب كلّ فئة من العلماء والمفسرين ،فالبعض يرجعها لعوامل فسيولوجية ،ويعتقد آخرون أنّ السبب يرجع إلى اضطرابات نيرولوجية المنشأ في المجال الإدراك –الحركي في حين الفئة الثّالثة ترجع السبب إلى الطرق المستخدمة وغير الملائمة في تجهيز ومعالجة المعلومات .

ومن أهم هذه النّظريات التّي وقد سبق لمحمّد النوبي ذكرها رغم أنه قد قصر في وضعها ، نشرحها كالتّالي:

1. النّظرية السّلوكية أو الاجرائية :

تعتبر النّظرية الاجرائية السّلوك موضوعها الأساسي ،فهي تدرس السّلوك لا لأنّه قد يساعدها على حل مشكلات علم النّفس ،ولا لأنه يفتح الطّريق إلى بعض المستويات المعرفية إنما لأنّ السّلوك ذاته جانب أساسي من جوانب الحياة الإنسانية وجدير بالدرّاسة لذاته [1] ، فنجد أن هذا الاتجاه يرجع صعوبات التّعلّم إلى أساليب التّحصيل الدّراسي الخاطئة والتّي ترجع إلى استخدام طرق غير ملائمة للتدريس بسبب كثرة عدد المتعلّمين وافتقارهم للدافعية ،علاوة على افتقار المؤسسات التّعليمية إلى الوسائل والأنشطة التّربوية من جهة ووجود هوة بين البيئة المدرسية ومحيط التّنشئة الاجتماعية والأهم دراسة التّاريخ التعليمي والتحصيلي للمتعلم

وفي هذا الصّدد يرى أن هذا الاتجاه له الكثير من نقاط القوة بما فيها تركيزه على الفردية في التّعامل مع المتعلّمين من ذوي صعوبات التّعلّم .

يفترض النّموذج السّلوكي أن الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم يفشلون للعديد من الأسباب بخلاف الاختلال العصبي ؛ حيث لا ترجع صعوبات التّعلّم بالضرورة إلى عوامل داخلية لدى الفرد بل إن هناك عوامل خارجية مثل متغيرات السّياق الاجتماعي، وتاريخ تعلم الطّفل من الأمور الهامة الحاسمة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية ،كما أن علاج مشكلات التّحصيل سيتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظّروف البيئية التّعليمية للطفل.

يرى المنظرون للاتجاه السّلوكي أن هناك أسباباً أدت إلى استفحال صعوبات التّعلّم منها :

[1] ينظر : .مصطفى ناصف : نظريات التّعلّم دراسة مقارنة ، عالم المعرفة ، الكويت ، يناير 1978 ، (د.ط) ، ص: 128

أ.**اتجاهات الوالدين** : وهنا نرى أنه كلما كان اتجاه الأبوين سلبياً نحو الانجاز والتّحصيل كلما ابتعد الطّفل عن الدراسة، وتزداد لديه اللاّمبالاة، وتتراجع دافعيته للتعلم ،مما يؤدي بالضّرورة إلى انخفاض تحصيله في المواد الدّراسية وبالتّالي تتشكل له صعوبة دائمة .

ب. **الحرمان البيئي وسوء التّغذية** : يؤثر نقص التّغذية والحرمان البيئي تأثيراً كبيراً على معاناة الطّفل من صعوبات التّعلّم ،و قد لوحظ أنّ الأطفال الّذين يعانون من نقص في التّغذية في بداية حياتهم خاصة في السّنوات الأولى ،يعانون من قصور في النّمو الجسمي خاصة وفي نمو الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى ظهور صعوبات التّعلّم ، إضافة إلى أن الأطفال الّذين ينحدرون من الطّبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللّغوية الأساسية عند دخولهم المدرسة مما يؤثر على المهارات التّعلّم الأساسية؛ كالقراءة والكتابة والحساب .

ج. **استراتيجيات التّدريس** : تساهم استراتيجية التّدريس غير الفعالة وغير الملائمة في تفاقم صعوبات التّعلّم ،حيث إنها تؤثر بطريقة كبيرة على مستوى تحصيل الطّلاب، ضف إلى ذلك انتهاج طرق تدريس بعيدة كلّ البعد عن ميول الطّلبة فعلى سبيل المثال تدريس القراءة بطريقة صوتية لطفل نمطه التّعليمي مرئي ،ويلعب تعزيز خبرات الفشل دوراً كبيراً في زيادة هذه الصّعوبة ، لاسيما إذا تعرض له الطّالب مبكراً فمن الممكن أن يترك علامة أو سمة فيما يتعلق بإدراكه لذاته وتتراجع ثقته بنفسه .

د. **الأسلوب المعرفي للفرد** : يتميز ذوو صعوبات التّعلّم بأسلوب معرفي اندفاعي ،حيث أنهم يندفعوا دائماً في تعلماتهم ،وهذا ما يعرضهم للفشل الدائم ، بسبب قلة التّركيز في تحليل المهمات وبالتّالي تدني المستوى التّحصيلي .إضافة إلى أنّ الأساليب المعرفية لذوي صعوبات التّعلّم غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدّرس العادية وأنهم يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية [1] المفضلة.

عمل النّموذج السّلوكي على ضرورة اتباع استراتيجيات خاصة وطرق علاج نوعية ،تتميز بالدّقة والفردية في التّعامل مع ذوي صعوبات التّعلّم بغية الرّفع من تحصيلهم الأكاديمي واكسابهم لمهارات مفقودة لديهم .

[1] ينظر : .سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم :المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية مكتبة الأنجلو المصرية ، ط1 ،القاهرة ،2010 ،ص 50

2. **النّظرية المعرفية :**

ترتكز النّظرية المعرفية المفسرة لصعوبات التّعلّم على ما جاء به بياجيه في ربطه بين نمو المعرفي للطفل ونموه اللّغوي ، ويفترض الاتجاه المعرفي " أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التّجهيز أو المعالجة داخل الكّائن العضوي كلّ منها يقوم بوظيفة أوّلية معينة وأنّ هذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين "[1] ، كما يرجع هذا الاتجاه صعوبات التّعلّم إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التّي قد تظهر في تحليل و تنظيم أو استرجاع المعلومات وتصنيفها .

يمكننا تصور أسلوب تكوين وتناول المعلومات على أنّه دراسة لكيفية انتقال المدخل الحسّي وإتقانه وتخزينه واسترجاعه واستخدامه في مراحل متتابعة ،وهذه العمليات يمكن أن نشبهها بعمل الحاسوب الآلي فكلّ من العقل البشري البّاحث ،والحاسوب يستقبل المعلومات ويجري عليها عمليات ثمّ يعطي نتائج ومخرجات وينتج بعض الاستجابات كما يوضحه الشّكل التّالي:

العقل البشري	خبرات حسية	عمليات عقلية	سلوك لفظي أو عملي
جهاز الكمبيوتر	مدخلات	معالجة	مخرجات

جدول يوضح المماثلة بين الكمبيوتر والعقل البشري

إنّ الأطفال الّذين يعانون من عدم القدرة على الانتقال في إحدى الاستراتيجيات إلى الأخرى، وهذا يرجع إلى استبدال طريقة تجهيز معلومات غير فعالة بأخرى ملائمة ،أو ما يطلق عليه قصور ما وراء المعرفة حسب سوانسون.

يتصف الأطفال من ذوي صعوبات التّعلّم بعدم النّشاط، والسّلبية في التّعلّم نتيجة عدم محافظتهم على سلوك المهمة التّي يتم تنفيذها ، ولأداء مهمة ما يتطلب ذلك إدماج العديد من القدرات العقلية واختيار خطة معيّنة لعمل مناسب بهدف حلّ المشكلة ،والإلمام بمواردهم المعرفية كي يستطيعوا نقل وتنقية العمليات التعليمية بكفاءة .

يرتبط النّموذج المعرفي بثلاث مفاهيم وهي :

أ. **قصور ما وراء المعرفة** : تؤثر متغيرات الاستراتيجية والمهمّة على الأداء المعرفي ، فالأطفال من صعوبات التّعلّم يعانون من الفشل في تطبيق المهارات المألوفة بشكل مناسب في

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم :المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية "، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط1 ،القاهرة ،2010 ،ص 51

المواقف غير المألوفة وهذا ما يعرف بقصور مهارات ما وراء المعرفة النّاجم عن ضعف الاستراتيجيات الدّاخلية كالتّخزين والتّكرار اللّفظي والّذي بدوره يؤدي إلى فهم غير كاف للمادة العلمية .

يستخدم طلاب ذوي صعوبات التّعلّم آليات للتشفير اللّغوي واسترجاع الشّفرات بطريقة مختلفة عن أقرانهم العاديين .

ب. **مشكلات الدّافعية المعرفية** : يعاني الطّلاب من ذوي صعوبات التّعلّم من قصور في الدّافعية المعرفية مقارنة بزملائهم العاديين ، ويرجعون أسباب فشلهم إلى العوامل الخارجية كالعجز وعدم القدرة على الأداء أو إلى الاتجاه السّلبي للمدرس نحوهم .

ج. **تجهيز المعلومات البصرية:** يرجع المتخصصين من ذوي صعوبات التّعلّم عيوبا للعين تساهم في وجود صعوبات بصرية يتضمن أحدها الضّوء ،والأخر استخدام كلتا العينين في الرّؤية وتتمثل هذه المشكلات إمّا في بعد النّظر ،أو قصر النّظر، أو الاستجماتيزم أيّ فشل عدسة العين في نقل الضّوء أو الصّورة بشكل صحيح إلى شبكة العين .[1]

لقد ساهمت الاتجاهات سالفة الذّكر في تفسير صعوبات التّعلّم وتحديد العوامل ، وتعقد المشكلة جعل بعض المهتمين بها لا يعتمدون على نموذج واحد فقط بل فضلوا مقاربة المسألة من زوايا متعددة حتى تكون الدّراسة أشمل وأوسع فقدموا مدخلاً جديد أطلق عليه منظور متعدد الأبعاد الّذي يركز على دراسة التّفاعل بين كلّ المتغيرات كونها محصّلة للتحصيل الأكاديمي [2] العادي.

3. **النّظرية اللّغوية** :

يرى تشومسكي أن كلّ طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللّغة، لذلك فسّر اكتساب اللّغة على أساس وجود نماذج أوّلية للصياغة اللّغوية لدى الأطفال، فالأطفال يولدون ولديهم نماذج للتّركيب اللّغوي تمكنهم من تحديد قواعد التّركيب اللّغوي في أيّ لغة من اللّغات وهي فطرية المنشأ.

4. **النّظرية النورولوجية** :

ترجع هذه النّظرية صعوبات التّعلّم إلى الإصابات المخية المكتسبة ،وعدم توازن قدرات التّجهيز المعرفي بين نصفي الدّماغ والعوامل الكيمياوية الحيوية ،وقد يرجع المنظرون ذلك إلى الخلل الوظيفي البسيط قبل الولادة والّذي يرتبط بنقص التّغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل ،أو أثناء الولادة كإصابة الجنين بأحد الآلات

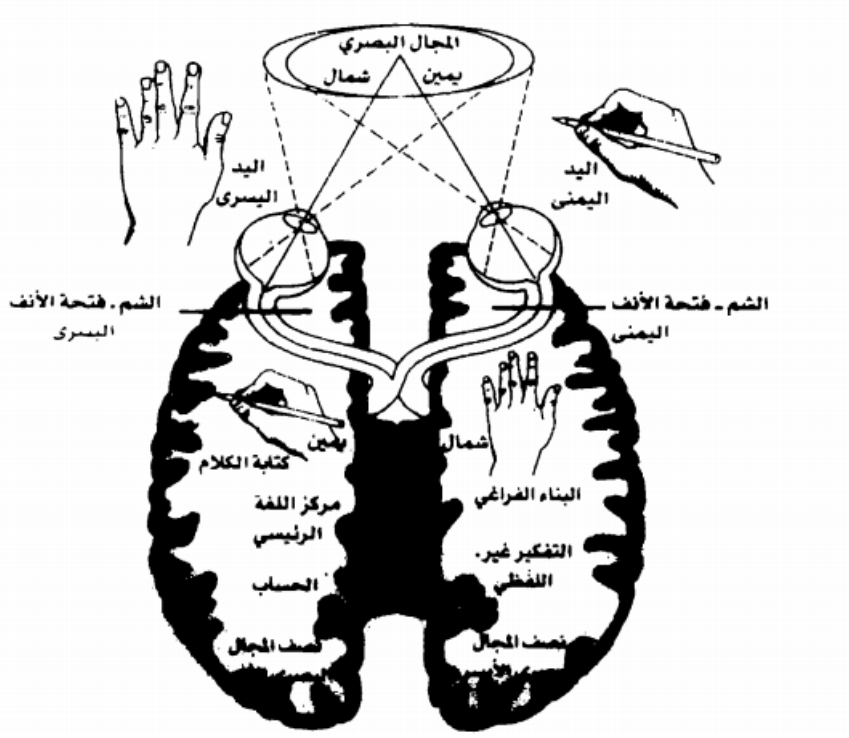
---

[1] ينظر: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم :المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية "، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط1 ،القاهرة ،2010 ،ص50

[2] ينظر : المرجع نفسه ،ص 51

الطّبية التّي تستخدم في عملية الولادة ،أو بعد الولادة نتيجة الارتطام أو السّقوط ، في حين يذهب آخرون إلى صعوبة التّكامل بين فصي الدّماغ الأيمن الّذي يختص بالتّكامل الشّامل للمثيرات اللّغوية والأيسر المسؤول عن التّكامل المتتالي للمثيرات اللّغوية ،وقد ترتبط بقصور التّوازن الكيميائي الحيوي في الجسم فأيّ زيادة أو نقص في معدل العناصر الكيميائية الحيوية يؤثر على خلايا المخ والّذي تنعكس مظاهره على فرط النّشاط الحركي .

غير أنّ هذا النّموذج لم يلق رواجاً فلا يمكننا أن نقول عن أيّ طفل يعاني من خلل وظيفي للمخ هو من صعوبات التّعلّم [1]، وفيما يلي نوضح التّخصص الوظيفي للدماغ كما بينها محمد السّيد في كتابه



شكل توضيحي: التّخصص الوظيفي لنصفي الدّماغ

5. نظرية التّأخر في النّضج والنّمو:

يذهب أصحاب هذا الاتجاه النّمائي في تفسير صعوبات التّعلّم على أنها تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية ،الحركية ،واللّغوية ،وعمليات الانتباه التّي تميز النّمو المعرفي ، وبما أن كلّ فرد يعاني من صعوبات التّعلّم ،فإن لكلّ منهم مظاهر مختلفة من جوانب بطء النّضج ،ويرجع فشل هؤلاء إلى عدم تناسب

[1] ينظر: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم :المرجع في صعوبات التّعلّم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية " مكتبة الأنجلو المصرية ، ط1 ،القاهرة ،2010 ،ص87

المنهج المدرسي وما يتوافق ونموهم وبالتّالي يكن استعدادهم منخفضاً ، وكفاءة المخ قاصرة مما يؤدي بهم إلى الفشل.

المبحث الثّالث: تشخيص وعلاج صعوبات التّعلّم

رغم أنّ محمّد النّوبي بيّن أنّ هذا الجزء قد تمّ التّفصيل فيه إلاّ أنّه احتاج لبعض التّوضيحات والشّروحات

كون الفرد يحتاج إلى تشخيص شامل ومتكامل ومبكر وذلك مروراً بعدة مراحل وعمليات متكاملة ومتخصصة في مجالات طبية ،وتربوية ،ونفسية ،واجتماعية ، بحيث تعطي صورة شاملة ،ومتكاملة عن إمكانيات الفرد و إيجابياته وسلبياته حتّى يتّم تنمية مواطن القوة وعلاج جوانب القصور ،مع الأخذ في الاعتبار النّظرة المستقبلية للفرد والنّظر إلى مستقبله التّعليمي والمهني لإعداده جيداً .

تكون عملية تشخيص لأفراد من صعوبات التّعلّم مستمرة ومصحوبة بتقديم البرامج والأساليب التّعليمية والتّأهيلية وكذلك الوقائية من الإعاقات ،والصعوبات بمختلف صورها ،فتشخيص صعوبات التّعلّم للتلاميذ الّذين يعانون منها في وقت مبكر ضروري حتّى يتمكن التّدخل العلاجي، وبالتّالي تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء ،وتحكم عملية التّشخيص مبادئ عدة منها : الوصف التّفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ويتضمن هذا الوصف بيانات عن التّاريخ التّحصيلي لصاحب الصّعوبة ،وكيف ظهرت وتطورت ؟ بالإضافة إلى التّعرف على الامكانات الفعلية له ويتطلب ذلك استخدام أدوات مناسبة لتقدير مدى سلامة حواسه وتناسقه الحسّي الحركي وكذا جهازه العصبي.

1. ماهية التّشخيص:

يستخدم مفهوم التّشخيص Diagnosis بمعنى التّفريق أو التمييز ، " وهو مفهوم يستخدم ككل بصورة تميزه عمّا عداه من مفاهيم ،يمكن أنّ تستخدم في هذا المجال مثل مفهوم التّقييمAssessment أو التّقويم Evaluation، أو مفهوم القياس Meausurement ، وغيرها من المفاهيم المستخدمة في مجال إصدار الأحكام العلمية تمهيداً لاتخاذ قرار " [1] صائب ودقيق نسبياً .

والتّشخيص في مجال صعوبات التّعلّم في الاصطلاح لا يختلف عن مفهومه الطّبي والمتمثل في عرض المشكلة مشافهة، وتاريخ الحالة قديمة أم جديدة، ليتم بعدها الفحص الإكلينيكي من قبل الطّبيب للكشف

[1] السيد عبد الحميد سليمان السيد: تشخيص صعوبات التّعلّم الإجراءات والأدوات ،دار الفكر العربي ، ط 1 ،القاهرة 1431هـ، ص110

عن الأسباب العضوية وتحديد الأعراض المناسبة والصّحيحة ليقف الطّبيب حينها على الّسبب ومن ثمّ تحديد العلاج المناسب وللتفريق بين مصطلح التّشخيص والمصطلحات الأخرى والتّي قد تشترك معه في الدّور نعرض أهم تعريفاتها على النّحو الآتي :

الاختبار: عبارة عن سلسلة من الأسئلة يطلب الإجابة عنها تحريراً أو شفهياً أحيانا بوسائل أخرى ويشمل المعارف والمهارات للحصول على قياس أو قيمة .

القياس: يعتبر القياس أوسع من الاختبار يعمل على دراسة معارف ومهارات باستعمال الملاحظة أو قوائم التقدير للحصول على معلومات كمية واعطائها قيمة رقمية .

التّقييم: هو عملية تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضّعف للمستوى أو طرق تدريس وإصدار أحكاما عليها .

التّقويم: عملية منظمة يستخدم فيها نتائج القياس أو أيّ معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى وإصدار أحكام لتحديد مدى الانسجام بين الأداء و الأهداف المسطرة سابقاً .

التّقدير: يعتمد على الخبرة والمعرفة في قياس صفة يصدرها الفرد ويجمع بين القياس والتّقييم.[1]

2. متغيرات يجب مراعاتها عند تشخيص صعوبة التّعلّم :

يقترح العديد من العلماء ضرورة الانتباه إلى بعض المتغيرات عند تشخيص صعوبات التّعلّم ،استناداً على طبيعة العقل البشري ووظائفه المعقدة ،المركبة والمتداخلة ،والمتفاعلة مع بعضها البعض ، فليس من المعقول أنّ فردا يعاني من قصور في مهارة الأصوات مثلاً ويتلقى علاجا عليه ،أنّ يكون بالضّرورة أداءه في المهارات الأكاديمية الأخرى قد تحسن ،ومن هذه التّغيرات نعرض :

أ. الدّافعية Motivation:

تشير الدّافعية في مفهومها حسب تشخيص صعوبات التّعلّم إلى الرّغبة الثّابتة نسبياً ،والتّي تسمح بالتّعرف على حقيقة الاضطراب والقصور والأسباب التّي أدت إليه إذا ما اعتبرت عند التّشخيص لأن غيابها يجعل من التّشخيص عملية شكلية لا تؤتي ثمارها .

ب. التّركيز Concentartion:

يعد التّركيز من المتغيرات المهمة التّي يمكن الرّجوع إليه في الوقوف على حقيقة ما يعانيه الطّفل وأسباب المعاناة ويجب أن يتوفر التّركيز في كلّ من القائم على التّشخيص والحالة معا .

[1] ينظر : محمد عبد السلام غنيم : مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي ، (د.ن) ،(د.ط) ،الصفحات 13 ، 32 ،53

يتأثر تركيز الطّفل بمجموعة من المتغيرات النّفسية والانفعالية والتّي تساهم في صعوبات التّعلّم ،لذا على الطّفل أن يتّم شحذ تركيزه واستمرارية تشجيعه، وإثابته معنوياً ومادياً .

ج. **الاستدلال اللّفظي Verbal Resonance**:

يفتقد العديد من الأفراد ذوي صعوبات التّعلّم التّعبير اللّفظي عمّا يشعرون به ،الأمر الّذي يجعل القائم على التّشخيص في حاجة لاستجلاب بعض الدّلالات حتى يتسنى له فهمهم ونجد هذا المشكل عند الأطفال ذوي النّصف الأيمن المسيطر .

د. **الاستدلال غير اللّفظي Nonverbal Resonance**:

يقاس بمهام غير لفظية ويعتقد على أنه يمثل الذّكاء تمثيلاً حقيقياً على حسب ما جاء به بانتين وكاتل لأنّ الوقوف عليه يبين إذا ما كان الطّفل يتعلم بصورة أفضل باستخدام التّقنيات والفنيات فهو يعتمد على النّاحية السّمعية والبصرية أو اليدوية .[1]

هـ. **مهارات الاستماع Listening skills**:

يمكن الاشارة هنا إلى التّمييز السّمعي بصفة عامة وبصفة خاصة إدراك الشّكل والذّاكرة والكشف عن القصور أو الضّعف فيها أثناء عملية الّتشخيص تمهيدا للعلاج.

و. **الادراك البصري:Visual Perception**:

يجب قياس والوقوف على حقيقة التّمييز البصري من ناحية الشّكل ، اللّون ، الحجم وحركات العين والتناسق البصري الحركي والكشف عنه باستخدام اختبارات مقننة .

ز. **التعبير البصري –الحركيVisual–Motor Expression**:

يظهر القصور في التّعبير البصري الحركي عند الصّغار بينما يرجع إلى خلل عصبي إذ ما ظهر عند الكبار وكلّ هذا يساهم في وجود صعوبات التّعلّم .

3. **أنواع التّشخيص** : يوجد ثلاث أنواع للتشخيص وهي:

أ. **تشخص سببي مرضي**: يعود إلى النّاحية العضوية .

ب. **تشخيص مؤسس على العملية**: يرجع إلى العمليات النّفسية أيّ إلى تكوين داخلي يمكن أن يقاس باختبارات مقننة في هذا المجال .

[1] ينظر: السيد عبد الحميد سليمان السيد: تشخيص صعوبات التّعلّم الإجراءات والأدوات ،دار الفكر العربي ،ط1 القاهرة ،1431هـ، ص، ص، 115 ، 116

ج. **تشخيص سلوكي**: يعتمد على ملاحظة سلوكات الفرد الظّاهرية وتقييم انفعالاته كالانتباه والنّشاط الزّائد وغيرها [1] مع أن السّلوك يقوم على أسباب افتراضية لذا يتغير من موقف إلى موقف فهو لا يتسم بالثّبات .

4. **طرق تشخيص ذوي صعوبات التّعلّم** :

يعتمد المتخصصين في التّشخيص على عدّة طرق أهمّها :

I. **الاستبعاد**: أيّ تحديد فئة صعوبات التّعلّم واستبعاد الحالات الأخرى كالتّخلف العقلي ،الاعاقات الحسية ،ضعاف البصر،الصّم ،ضعاف السّمع، ذو الاضطرابات الانفعالية الشّديدة ،كالاندفاعية والنّشاط الزّائد.

II. **التّباعد** : يقصد به تباعد المستوى التّحصيلي للطالب في مادة ما عن المستوى المتوقع منه، ويشمل تفاوت القدرات العقلية للطالب ومستوى التّحصيل ،وكذا تفاوت مظاهر النّمو التّحصيلي في المقررات الدّراسية .

III. **المشكلات المرتبطة بالنّضج**: تختلف باختلاف معدلات النّمو من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة في تهيئتهم للتعلّم فغالباً ما تكون الإناث أسرعاً نضجاً من الذّكور فنجدهم في الخامسة أو السّادسة غير مستعدين من النّاحية الإدراكية لتعلّم وتمييز الحروف الهجائية قراءةً وكتابةً .

IV. **التّربية الخاصة**: لا تصلح طريقة التّدريس العادية للتلاميذ العاديين مع ذوي صعوبات التّعلّم لذايلزم توفير نوع من التّربية الخاصة وما يتناسب معهم [2]،و بناء على المنحى التّكاملي بين الجوانب الطّبية والاجتماعية والتّربوية والنّفسية تمر مرحلة التّشخيص بمرحلتين وهما:

I.**المسح السّريع** : ينطوي على استخدام طرائق مختلفة في جمع المعلومات والبيانات ومنها:

1.دراسة الحالة: معرفة المعلومات الخاصة بالفرد وبنموه الجسمي والتّربوي و الاجتماعي.

---

[1] ينظر: السيد عبد الحميد سليمان السيد: تشخيص صعوبات التّعلّم الإجراءات والأدوات ،دار الفكر العربي ، ط 1 القاهرة ،2010م ، ص ،ص،119 ، 120

[2] ينظر: محمد صبحي عبد السلام :صعوبات التّعلّم والتأخر الدّراسي ،مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة ، القاهرة ، ط1 2009م ، ص، ص،84 ،85

2. **المقابلة:** يتّم تحديد جوانب الأسئلة المراد طرحها وتحديد الوقت المناسب والمكان المناسب لجمع المعلومات اللاّزمة بهدف الوصول إلى التّشخيص الدّقيق.

3. **الملاحظة الإكلينيكية:** ويتّم من خلالها ملاحظة سلوك الطّفل سواء كان في المدرسة أو في المنزل أو في أيّ موقف يستدعي ملاحظة سلوك الطّفل وكلّ ما كانت قدراته أقلّ كان مؤشراً لأن يكون من ذوي صعوبات التّعلّم.

II. **التّشخيص الدّقيق:** ويتّم باستخدام الأدوات والاختبارات ،والمقاييس المقننة بتوافر الخصائص السّيكو مترية مثل الصّدق والثّبات وقابلية الاستخدام، وهي مرهونة بتوافر الأدوات والامكانات المتاحة من جهة والأشخاص المؤهلين من جهة أخرى .

يفضل استخدام آلية الكشف هذه في مراحل عمرية مبكرة ،وتبدأ بسن دخول المدرسة حتّى الصّف الثّاني ابتدائي ، ويفيد القياس والتّشخيص لتحديد جوانب الضّعف ومحاولة التّغلب عليها، والاستثمار في جوانب القوة واستغلال اهتمامات الطّالب، وسلوكياته ومحاولة تنمية القدرات العقلية والصّحة النّفسية للطفل أيّ البروفايل .

"البروفايل =أنماط التّعلّم +الاهتمامات+القدرات +السّمات الّسلوكية +جوانب القوة +جوانب الضعف " [1]،وعلى ضوء البروفايل يتم وضع خطة تربوية تعليمية فردية لكلّ طالب على حدى .

5. الأدوات الخاصة لتشخيص صعوبات التّعلّم :

يتم تحويل الأطفال الّذين يشك بأنهم يعانون من صعوبات التّعلّم إلى أخصائي قياس وتشخيص بهدف تحديد مظاهر الصّعوبة والتّعرف على أسبابها و من ثمّ وضع برامج علاجية مناسبة اعتماداً على اختبارات مقننة منها:

- مقياس الينوي للقدرات الّسيكو-لغوية.
- مقياس مايكل بست للتعرف إلى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم .
- مقياس درل السّمعي القرائي.
- مقياس ستلنغر لاند للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم.

[1] نايف مجاهد عتيق الكويكبي : مادة تدريبية ، قياس وتشخيص طلبة ذوي صعوبات التّعلّم ، الورشة الأساسية ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ،ص 19

- اختبار التّكييف الاجتماعي.

بينما قائمة الرّصد يتم فيها رصد أنواع السّلوكيات التّي تدل على صعوبات التّعلّم كلّ حسب شدته ومن هذه السّلوكيات نذكر:

- الخلط بين بعض الحروف والأرقام المتشابهة شكلًا.
- يحرف الكتابة بشكل غير طبيعي.
- يرتكب أخطاء كثيرة في النّسخ .
- لا يترك مسافات مناسبة بين الحروف في الكلمات.
- يكتب كما تظهر الكتابة في المرآة .
- يكتب بخط غير مقروء.
- لا يستطيع القص أو اللّصق.
- لا يستوعب محادثة أو درساً يلقى بالسّرعة العادية ،ويستوعبه إذا تباطئة سرعة الالقاء.
- لا يستطيع اتباع التّعليمات .
- لا يدرك العلاقات الزّمنية مثل الأمس والغد واليّوم .
- لا يستطيع التّعبير عن ذاته .
- لا يستطيع إكمال المطلوب منه في الوقت المحدد .
- ينكر ولا يقدر مسؤولية أفعاله.
- تسيطر عليه مشاعر القلق والخوف والتّوتر.

وقد فصلنا في أهم الاختبارات التّي يمكن من خلالها تشخيص وقياس صعوبات التّعلّم لدى من يشك فيهم أنهم يعانون من صعوبات التّعلّم

6. نماذج اختبار للكشف عن ذوي صعوبات التّعلّم:

I. نموذج الينوي (Ilinoi)للقدرات السّيكو–لغوية في مجال صعوبات التّعلّم :

تم تصميم بطارية الينوي وبنائها وفق النّموذج النّفس لغوي ،وهي بطارية مكونة من اثنيّ عشر اختباراً ،وتستخدم بهدف تشخيص صعوبات اللّغة ،والتّباعد الدّاخلي لدى أطفال صعوبات التّعلّم

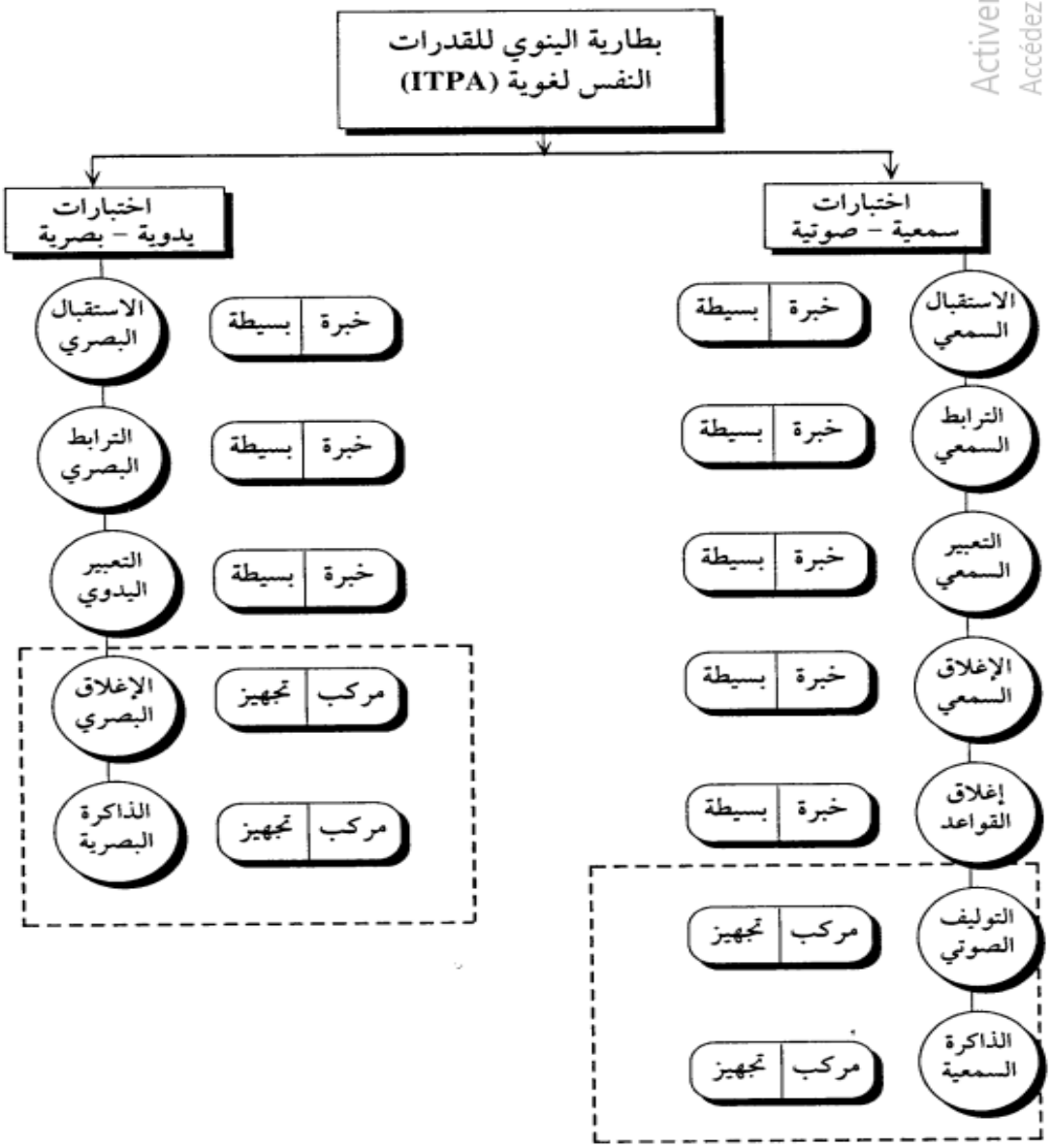
كما يهدف اختبار الينوي لقدرات النّفس لغوية إلى قياس المظاهر المختلفة لصعوبات التّعلّم وتشخيص العجز في العمليات الأساسية، العمليات اللّغوية، والإدراكية، والإدراك البّصري، التّي تدخل في

التّعلّم، كما يتصف بارتفاع مؤشرات صدقه وثباته، ويصلح للأعمار من سنتين إلى 12 سنة ،وقياس القدرات اللّغوية، التّي تعد مهمة في اضطرابات التّواصل والتّعلّم مثل: القدرة على فهم الكلمات المنطوقة، والقدرة على التّعامل مع الرّموز اللّغوية تعاملاً قائماً على فهم دلالة الرّموز، والقدرة على تذكر المثيرات السّمعية، والقدرة على التّعبير عن الأفكار بالحركات، والقدرة على إعادة إنتاج الأشكال المرئية بفهم، والقدرة على معرفة الأشكال غير المكتملة، والقدرة على ملء الفراغات، أوالمحذوف من المدركات السّمعية، والقدرة على تركيب الأجزاء من كلمة مسموعة للوصول إلى الكلمة كاملة ويعد اختبار الينوي الّذي وضعه كيرك و مكارثي من أهم اختبارات تشخيص التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم .[1]

[1] ينظر: نوال إسماعيل المطلق: اختبار الينوي لقدرات النفس –لغوية ، رسالة لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم النفسي والتربوي ، جامعة دمشق ، 2010م ،ص 31

تنقسم اختبارات الينوي إلى ثلاث مجموعات الأولى تقيس الاستقبال ،والثّانية تقيس عمليات التّجهيز أو تمثيل المعلومات ،والثّالثة تقيس التّعبير كما يوضحه المخطط .[1]

Activer Winc
Accédez aux par



مخطط يوضح التّصنيفات المختلفة لاختبارات بطارية إلينوي للقدرات النّفس –لغوية

[1] السيد عبد الحميد سليمان السيد: تشخيص صعوبات التّعلّم الإجراءات والأدوات ،دار الفكر العربي ، ط 1 ،القاهرة ،2010م ، ص 204

تنقسم الاختبارات بطارية الينوي إلى:

1.اختبارات لفظية وغير لفظية :

تشمل الاختبارات اللّفظية –سمعية صوتية –:

الاغلاق السّمعي: إكمال النّقص في عدد من الكلمات التّي تلقى على مسامعه، فنقول كتاا.. ليكمل الكلمة بقوله :كتاب .

التّعبير اللّفظي: وصف عددا من الأشياء المعروفة كقولنا ما لون الكرة التّي أمامك ؟

إغلاق القواعد : يطلب من الطّفل استخدام القواعد المناسبة للغة كأن نعرض على الطّفل صور ونقول هنا يوجد كلب وهنا يوجد ... فيجيب أنهما كلبان.

التّرابط السّمعي: إجراء التّماثل بين المفاهيم كأن نقول: الخيار أخضر بينما الفراولة (حمراء)

الذّاكرة السّمعية: يملى على الطّفل ثلاث أرقام ويعيدها بترتيبها الأول مثلا 2،5،9.

أما الاختبارات غير اللّفظية –يدوية بصرية – تشمل :

الاستقبال البصري : المزاوجة بين المثير والصّورة الدّالة عليه ،كالمزاوجة بين صورة الكعك واللّحم على أنهم من فئة واحدة .

التّعبير اليّدوي : يعرض عليه مجموعة من الأشياء على أنّ يدلي باستعمالاتها ،كأنّ يقول نستعمل القيثارة في العزف .

التّرابط البصري : يطلب منه الوصول إلى العلاقة الرّابطة بين مثير يتم عرض صورته وما يناسبه فيربط بين صورة الحذاء والجورب .

الاغلاق البصري : يكمل نقص الأشياء المخفية من شكل ما .

الذّاكرة البصرية : يعيد ترتيب مجموعة من الأشكال ترتيباً صحيحاً كما أعطيت له سابقاً .

2.اختبارات تعتمد على المعلومات والخبرة

3.ختبارات بسيطة ومركبة البنية [1]

[1] ينظر: السيد عبد الحميد سليمان السيد : تشخيص صعوبات التّعلّم الإجراءات والأدوات ، دار الفكر العربي ، ط 1 القاهرة ،2010م ،صفحات 205- 212

II. نموذج اختبار مايكل بست(Mycle bust)للكشف عن تلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم :

قام بوضع هذا المقياس مايكل بست Mykle bust يعتبر هذا المقياس أشهر المقاييس المستخدمة في البيئة الأمريكية وحظي بشهرة واسعة لسهولة تطبيقه وتصحيحه، وهو من الأدوات المسحية الخاصة بالكشف والتّعرف المبدئي على صعوبات التّعلّم، ويتكون المقياس من مجموعة من الفقرات، التّي تقيس صعوبات تعلّم الأطفال، الّذين يشك في وجود صعوبات التّعلّم لديهم، ويتكون المقياس من 24 مهارة موزعة على خمس خصائص سلوكية، تمثل الجانب اللّفظي وغير اللّفظي من عملية التّعلّم، وهي :

- **المقياس اللّفظي**: ويضم الاستيعاب السّمعي واللّغة.

أولاً الاستيعاب: أيّ فهم المعاني، وإتباع التّعليمات، والمحادثة، والذّاكرة .

ثانياً اللّغة: المفردات، والقواعد، وتذكر مفردات، وسرد القصص.

- **المقياس غير اللّفظي**: ويضم المعرفة العامة، والتّناسق الحركي، والسّلوك الشّخصي والاجتماعي

أولاً : المعرفة العامة: أيّ بناء الأفكار وإدراك الوقت، والمكان، والعلاقات، والاتجاهات

ثانياً: التّناسق الحركي: أيّ التّناسق العام، والتّوازن، والمهارات اليّدوية .

ثالثاً: السّلوك الشّخصي والاجتماعي: أيّ التّعاون، والانتباه، والتّنظيم[1].

وتتراوح الدّرجة على المقياس كله بين (24 و 120 درجة)، والدّرجة المرتفعة على المقياس لا تشير على صعوبات التّعلّم، وقد أشارت الدّراسات التّي أجريت على تطبيق المقياس إلى أن هذا المقياس صالح للتطبيق على تلميذ في سن المدرسة الابتدائية .

تفسير الدّرجات: كلّ تلميذ يحصل على درجة 48 فما دون يكون لديه صعوبات تعلّم[2].

[1] ينظر: جويعد عيد الشريف: مقياس مايك بست للكشف والتعريف عن صعوبات التّعلّم ، جهينة للنشر والتوزيع المملكة الأردنية الهاشمية ،2007م ،1427هـ ،ص19

[2] ينظر: المرجع نفسه ص50

المبحث الرّابع: المداخل العلاجية صعوبات التّعلّم

يُعاب على محمّد النّوبي عدم استناده في مقترحه لعلاج فئة صعوبات التّعلّم على أهم المدخلات

لأن اختلاف التّفسيرات والدّراسات التّي اعتنت بصعوبات التّعلّم ترتب عنها جدل واسع في كيفية علاج هذه الصّعوبات ونوع الاستراتيجيات والأساليب المتبعة في العلاج ،وفي هذا الصّدد يمكن أن نبرز أهم المدخلات العلاجية كما يلي:

I. **المدخل الطّبي** :

يرتكز المدخل الطّبي في علاجه على استخدامه للعقاقير الطّبية وبرامج تغذية ومختلف الأساليب الطّبية التّي تأثر على مراكز الانتباه والادراك والذّاكرة والتّفكير والتّعلّم ،على نحو يحسن أداء العمليات المعرفية ويرفع من كفاءتها وفاعليتها مع أقلّ قدر ممكن من الآثار الجانبية المصاحبة لهذه العقاقير مما يؤثر على الأداء الأكاديمي والمهاري داخل المدرسة وخارجها .

ومن هذه العقاقير الطّبية المستخدمة في علاج ذوي صعوبات التّعلّم نجد :

(.1المنبهات النفسية psycho stimulantsمثل الريتالين ritalin ،الديكسيدرين dexedrine،والسيلرت cylert.

2.مثبطات أو منخفضات النشاط والحيوية antideprssants مثل : التوفرانيل tofranil ، النوربرامين .norpramin

3. مثبطات أو مضادات التوتر أوالحساسية antihipertensive مثل الكلونيدين clonidine)[1]

تقدم هذه العقاقير لكلّ الفئات التّي تعاني من صعوبات التّعلّم لاسيما الأطفال في المدارس الابتدائية كما هو حادث في الولايات المتحدة الأمريكية، غير أنّها خلّفت عدة أثار جانبية كخفقان القلب وفرط الحساسية، فقر الدم وغيرها .

II. **المدخل السّلوكي** :

شمل هذا المدخل كلّ ما جاء به ثورانديك وسكينر ،ويعتمد في علاج صعوبات التّعلّم على الخصائص السّلوكية الظّاهرة والتّي تمثل أعراضاً بتواتر حدوثها وتكرارها لدى ذوي صعوبات التّعلّم باستخدام ميكانيزمات

[1] فتحي الزيات : صعوبات التّعلّم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية ، دار النشر للجامعات ، ط1، القاهرة 2008م، 1429هـ ، ص357

تعديل السّلوك في خفض السّلوك غير المرغوب من حيث التّكرار والأمد والدّرجة باستخدام أساليب التّعزيز الملائمة و الاستعداد والتّهيؤ اللاّزم الّذي يشعر المتعلم بالارتياح .

ومن أهم الأساليب العلاجية في هذا المدخل نذكر:

نموذج متابعة السّلوك بين البيت والمدرسة .

دليل التّدريس وتطبيق الخطة العلاجية الفردية .

III. المدخل النّفسي العصبي :

يرى الزّيات أن المنظور البنائي للأسس العصبية للنمو العقلي المعرفي تقوم على افتراض أساسي يؤدي إلى أنّ العلاقة بين البنية والوظيفة هي علاقة تأثير وتأثر ،و أنّ الوظيفة المعرفية المكتسبة ناتجة عن تفاعل مع البيئة ،وقد افترض أنّ البنية العصبية لذوي صعوبات التّعلّم تختلف كمياً وكيفياً عن أقرانهم العاديين ما نتج عنه تباين في الوظائف المعرفية المرتبطة لدى كلّ منهم .[1]

وقد تبيّن من خلال الدّراسات النيرولوجية والبنية العصبية اختلافات واضحة بين ذوي صعوبات التّعلّم وأقرانهم العاديين وما تنطوي عليه من خبرات معرفية من خلال ثلاث مكونات عصبية وهي :

- **عدد نقاط التّشابك العصبي وعدد التّفرعات العصبية** : أيّ أنّ مدخلات الأنشطة العقلية المعرفية يواكبها فروق في معدل نمو الخلايا العصبية ونقاط التّشابك العصبي.
- **عدد وكثافة تفرعات المحاور العصبية** : ويقصد بها درجة تشبع تفرعات المحاور العصبية بالشّحنات الإلكتروكيميائية النّشطة الموجبة للاستثارة العصبية النّاقلة للمعلومات .

ويتم العلاج إذا ما تمّ توفير فهما أفضل وأغنى للتأثيرات البيئية على نمو المخ خلال مراحل النّمو المبكرة وكذا معرفة كيفية تأثير كيمياء الجهاز العصبي على ضبط مستوى التّنشيط أو الاستثارة وكيفية تمون الذّاكرات خلالها ، ومعالجة الضّغوط بالتعزيزات الايجابية والرّياضة .

[1] ينظر : فتحي الزيات :صعوبات التّعلّم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية ،دار النشر للجامعات ، ط1، القاهرة 2008م ، 1429هـ .، ص435

IV. المدخل المعرفي :

تمّ تبني هذا المدخل العلاجي من قبل الزّيات في مؤتمر الإرشاد النّفسي بجامعة عين الشّمس سنة (1998).ومن أهم الأنشطة العلاجية المعروضة في هذا المدخل نذكر:

- الأنشطة التّدريسية التّسلسلية أو التّعاقبية ويتّم المزاوجة فيها بين المهام وقدرات الطّفل واستعداداته وفق مستوى الصّعوبة.
- الإعداد للاستجابات المتوقعة وتركيز الطّفل إلى مواد التّعلّم والمفاهيم القبلية مع تقديم المعلومات الضّرورية لإعداد الطّفل للمناقشة .
- بناء نموذج للتفاعل اللّفظي بين المدرس والطّالب بحيث تكون الأسئلة بين المدرس والتّلميذ أسئلة موجهة .
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة على نحو مستقل .
- استخدام التّعزيزات المثلى والمتمثلة في التّغذية المرتدة والكفاءات .
- التّدريس بدون مدرس بتكليفهم الواجبات المنزلية واستخدام الأقران .
- تجزئة المهارات المركبة وتوجيه التّلاميذ إلى البحث عن المواد السّابقة .

➢ الطّرق المستخدمة غالبالتدريس ذوي صعوبات التّعلّم:

تختلف الطّرق المستخدمة في تدريس ذوي صعوبات التّعلّم بين معلم التّربية الخاصة ومعلم الصّف العادي فنجد أنّ معلّمة التّربية الخاصة تستعمل الوسائل السّمعية والبصرية والمحسوسة بشكلّ مكثف حتّى لا يصاب المتعلّم بالملل وتشتت الذّهن والاحباط أو القلق والتّوتر .

تقسم الخطة العلاجية إلى خطوات صغيرة بحيث تشمل كلّ خطوة على استجابة محددة قبل الانتقال إلى الخطوة التّالية أو إلى هدف آخر ، وكذلك تختلف الفترات الزّمنية لتحقيق الهدف العام من متعلّم إلى آخر[1] وتمر الخطّة العلاجية بمراحل وخطوات إجرائية والمتمثلة في :

- تحديد التّلاميذ المراد معالجتهم أو تدريسهم بعد ملاحظة سلوكياتهم وأدائهم للمهارات الأساسية خاصة في مادتي اللّغة و الرّياضيات .
- تطبيق بعض الاختبارات التّشخيصية والتّقييمية المختلفة عصبية ،إدراكية ...

[1] ينظر : محمد صبحي عبد السلام :صعوبات التّعلّم والتأخر الدّراسي ،مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة ، القاهرة ،ط1، 2009م ص 98

- إعداد تقرير من طرف اللّجنة المدرسية المسؤولة عن متابعة برنامج معالجة صعوبات التّعلّم بالمدرسة وإعداد تقرير خاص بالتّلميذ توضع فيه نتائج التّقييم بدقة والاطلاع علىالعوامل الأسرية التّي تؤثر في عملية التّعلّم لدى التّلميذ.
- وضع خطة تربوية فردية خاصة بكلّ طالب واشراك ولي المتعلّم في ذلك .
- وضع المتعلمين الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم في صف خاص لتلقي برامج تدريسية نوعية .

المبحث الخامس: المهوبون من ذوي صعوبات التّعلّم

وكإضافة لما جاء به محمد النوبي فيما يخص الموهوبون من صعوبات التّعلّم نقول أنه :

بدأ الاهتمام بالطّلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التّعلّم رسمياً في عام 1981 بعد اجتماع العديد من خبراء التّربية في مجال الصّعوبات التّعليمية ،والموهوبين في جامعة جونز هوبكنز ،ومن بين هذه التساؤلات التّي تمّ طرحها عن معاناة الموهوبين من ذوي صعوبات التّعلّم نتيجة لارتفاع مستوى ذكائهم أو قدراتهم .

اختلف الكثير من العلماء في تعريفهم للموهوبين ذوي صعوبات التّعلّم ومن أهمّ التّعريفات نذكر ما جاءت به كونوفر (1996) " أن المتفوق ذاصعوبة التّعلّم في كثير من الأحيان فرد ذو أداء عقلي عالي ،ولكنه يعاني من قصور أكاديمي معين يصاحبه قصور في المعالجة المعرفية ،وغالباً ما تشمل أوجه القصور الذّاكرة أو الفهم مما ينتج عنه صعوبة في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو العلوم "[1]، أو صعوبة في المهارات الاجتماعية.

1. أساليب التّعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التّعلّم :

من المهم اكتشاف الطّلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التّعلّم لأن التّأخر في الكشف عنّهم سيؤدي في معظم الأحيان إلى استجابات انفعالية سلبية يمكن أنّ تأخذ شكل بعض الاضطرابات النّفسية منها حالات الاكتئاب أو القلق ،أو التّقدير المتدني للذات ، و لأنّ " التّعرف المبكر هدف مهم للحد من النّتائج السّلبية وحتّى يسمح لموهبة الأطفال بأنّ تنمو وتتطور بدلاً من أنّ تخمد وتنطفئ أو تكبت وأنّ اكتشاف الطّلبة الموهوبين ذوي صعوبات التّعلّم و مساعدتهم تجعل المدرس أكثر قدرة على إدارة الصّف وتمكنه من الإجادة في التّدريس "[2].

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التّعلّم ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ط1 ، 2011 ، ص 234

[2] وصال محمد جابر : الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التّعلّم وكيفية اكسابهم الاستراتيجيات التعليمية ، الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التّعلّم ، (د.م) ، العدد السابع عشر ، كانون الثاني 2012 ، ص200

و يجب الأخذ فالاعتبار جوانب القوة والضّعف عند التّعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التّعلّم من بينها:

- التّقييم العقلي للطالب من خلال الذّكاء .
- الاختبارات التّشخيصية لمستويات الأداء ،والانجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصّعوبة .
- قوائم الخصائص السّلوكية : التّعلّم ، الدّافعية ، الابداعية ، القيادة ، التّواصل ...
- المقابلات مع الوالدين .

2. سمات الموهوبين ذوي صعوبات التّعلّم:

أشارت العديد من الدّراسات إلى خصائص تميز بها الموهوبون ذوو صعوبات التّعلّم ،ومن بين الدّراسات نذكر دراسة walberg(1988) التّي بينت " أنّ الطّلبة الموهوبين متعددو المهارات ،ولديهم قدرات عالية في التّركيز ، ومثابرون ، ولديهم قدرات عاليّة في التّواصل اللّفظي ، ويتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة نسبياً وأصحاب قيم عالية "[1] تكسبهم جاذبية وشعبية كبيرة .

و يظهرعلى الموهوبين من صعوبات التّعلّم خصائص وسمات أخرى تميزهم عن غيرهم من ذوي الصّعوبات التّعليمية ومن أهمّ هذه السّمات نذكرها كالتّالي :

- الضّعف الواضح في المهمات التّي تؤكد على القدرات الادراكية وقدرات الذّاكرة .
- اتصافهم بصفات تميزهم عن أقرانهم فهم يظهرون استيعاب سمعي جيّد وقادرون على التّعبير عن أنفسهم جيدا ويستطيعون حلّ المشكلات وفهم الأسباب المجردة.
- اتصافهم بروح الدّعابة وامتلاكهم لمجموعة متطورة من المفردات اللّغوية .
- صعوبة أدائهم للمهمات العادية ، مما يتطلب توظيف ميكانزمات دفاعية مثل الشّعور بالدّونية والانسحاب ،أو إثارة الانتباه وأنماط سلوكية سلبية كالتّململ .

3. أهم الدّراسات التّي اهتمت بالطّلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التّعلّم:

أ. دراسة (2005) saphir & waldron:

هدفت هذه الدّراسة إلى البحث في مجال الذّاكرة والخصائص الادراكية ، والمهارات الأساسية اعتماداً على اختبارات الذّاكرة واختبار وكسلر للذكاء ، وقد توّصلت إلى سوء إدراك هذه الفئة للفروق الدّقيقة بين الحروف والأرقام والحفظ التّسلسلي لها.

[1] سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التّعلّم في المرحلة الأساسية الدنيا ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر العدد 129 ، ج3، يوليو 2016 ، ص 650

ب. دراسة (Edmonds(2005:

هدفت الدّراسة إلى الكشف المبكر للطلبة الموهوبين من ذوي الاعاقة والعناية بهم ،وبينت الدّراسة ضرورة توفير الفرص المناسبة لهم ليظهروا مواهبهم ويطوروا قدراتهم ،كما عملت بعض حكومات الدّول الأسيوية .

ج. دراسة أنيس الحروب(2003):

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن قدم أو حداثة وجود الموهوبون من صعوبات التّعلّم فتوصلت خلال ذلك إلى وجود ثلاث فئات : موهوبون فقط، طلاب ذوي صعوبات تعليمية ، موهوبون يعانون من صعوبات تعلّم [1].

كما ساهمت بعض الدّراسات العربية في هذا المجال غير أنّها كانت موجزة جداً .

4. البرامج التّربوية الخاصة بالموهوبين ذوي صعوبات التّعلّم:

إنّ غياب الدّعم والفهم وعدم التّدخل التّعليمي والإهمال التّربوي للمتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات التّعلّم يمنع الكثير منهم في المشاركة والمساهمة بفاعلية كأفراد في المجتمع والعالم والمحيط . وتشير brody إلى أنّه " حتّى الآن لا توجد برامج خاصة بهذه الفئة حيث أنّهم لم يتلقوا الاهتمام الكامل بعد وذلك للعديد من الأسباب منها قلة وجود معلّمين مدربين تدريباً كافياً لمواجهة احتياجات فئة المتفوقين ذوي صعوبات التّعلّم ، وكذلك لقصور البرامج المواجهة لهم ."[2] أو إلى ضعف البرامج الموجهة لهذه الفئة التّي تؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم وإطفاء تفوقهم .

انتهج العديد من الخبراء في مجال صعوبات التّعلّم تشكيل صفوف للمتعلمين ذوي القدرات المزدوجة وهذا البديل يحّدُ من تقديم الخدمات بشكل متوازن من برامج منظمة للموهوبين وبرامج تربية خاصّة في نفس المكان والزّمان .

وقد اقترح القمش عددا من الاستراتيجيات في ضوء طبيعة مجتمع هؤلاء المتعلمين ما يلي :[3]

- تخصيص فصول خاصة للطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التّعلّم .

---

[1] ينظر: وصال محمد جابر : الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التّعلّم وكيفية اكسابهم الاستراتيجيات التعليمية ، الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التّعلّم ، (د.م) ، العدد السابع عشر ،كانون الثاني 2012 ، ص 199

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التّعلّم ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، ط1 ، 2011 ، ص243

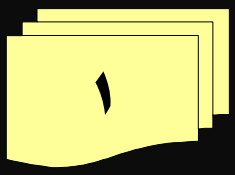
[3] ينظر : فؤاد عيد الجوالده ، مصطفى نوري القمش ، التربية الخاصة للموهوبين ، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع عمان ،ط1 ، 2015 ،الصفحات 233 ، 234 ، 235

- استخدام برامج تربوية وخدمات متاحة ،أو تكييفها .
- تكييف استراتيجيات وتقنيات تدريسية ملائمة لهذه الفئة .
- إشراك الأبوين في البرامج العلاجية .
- تقديم المادة العلمية بأساليب متنوعة تستثير معظم الحواس بصرياً وسمعياً ولمسياً .
- إعطاء تكليفات واقعية مع استخدام التّعاقدات والتّواريخ المحددّة والمعقولة .
- تعليم المتعلّم وتدريبه على نواحي تنظيمية واستراتيجيات لحلّ المشكلات ،وذهب باحثون آخرون في هذا المجال إلى ضرورة تشجيع هؤلاء المتعلمين لاكتساب المعلومات، وتبادل الأفكار الابداعية مع أقرانهم بمتابعة أخصائيين من ذوي الخبرات النّاجحة .

بطارية مقياس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات الانتباه

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الانتباه)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصـائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمسـة عشـر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(١) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **باضطراب أو صعوبات الانتباه**: ضعف أو قصور في القدرة على تركيز الانتباه، والاحتفاظ به، والوعي الشعوري بموضوع الانتباه، وقد يكون مصحوباً بفرط الحركة والنشاط، و/أو اندفاعية.

صعوبات الانتباه من أكثر الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة المدخلات التدريسية على العرض النظري للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة عمليات الانتباه تأثيراً جوهرياً على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يصعب عليه الاستمرار في أي عمل حتى يتمه.					
٢	يبدو شارداً أو مشتتاً أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى.					
٣	يسهل تشتيته، "يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات".					
٤	يجد صعوبة في أن يظل محتفظاً بانتباهه في المهام التي تتطلب تركيز الانتباه.					
٥	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب.					
٦	يجد صعوبة في أن يظل هادئاً خلال الحصة أو الدرس أو الجلوس بصفة عامة.					
٧	يبدو متململاً أو عصبياً خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.					
٨	يجد صعوبة في الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء.					
٩	يتحدث كثيراً، وبصورة مفرطة، وبلا ضوابط أو هدف.					
١٠	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه.					
١١	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين.					
١٢	يتشتت انتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم.					
١٣	يبدو مشوشاً تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات.					
١٤	يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان.					
١٥	يجيب على الأسئلة باندفاع، وبلا تفكير، وقبل اكتمال سماعها.					
١٦	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف.					
١٧	يقحم نفسه بدنياً في أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها.					
١٨	يجيب مندفعاً دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات.					
١٩	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو الرياضية.					
٢٠	يبدو مهملاً أو غير مهتم أو مكترث بما يكلف أو تكلف به من أنشطة أو مهام.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

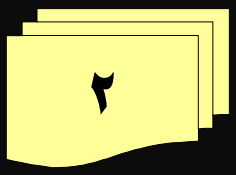
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات الإدراك الاستماعي

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الإدراك الاستماعي)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- **هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الإدراك الاستماع**: ضعف القدرة على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية المسموعة وفهمها. إن صعوبات الإدراك الاستماعي من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد التدريس على العرض الشفوي الاستماعي للمعلومات، ولذا تؤثر كفاءة الإدراك الاستماعي على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهياً.					
٢	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه.					
٣	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقاً والمختلفة معنى.					
٤	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم.					
٥	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة.					
٦	يجد صعوبة في تهجي أصوات الحروف والمقاطع.					
٧	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها.					
٨	يجد صعوبة في إدراك الزمن: لحظة، بعد قليل، بعد ساعة.					
٩	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات.					
١٠	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهياً دون تكرار.					
١١	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الفصل.					
١٢	يجد صعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية.					
١٣	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات والإشارات.					
١٤	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح.					
١٥	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية.					
١٦	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة.					
١٧	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة.					
١٨	يصعب عليه إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو أكثر.					
١٩	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة.					
٢٠	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

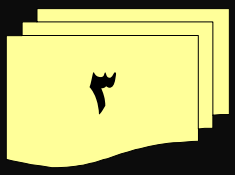
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات الإدراك البصري

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الإدراك البصري)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصـائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمسـة عشـر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٣) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الإدراك البصري**: قصور في القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها.

اضطرابات أو صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الـذي تـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.					
٢	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد.					
٣	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.					
٤	يجد صعوبة في التميز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية.					
٥	يجد صعوبة في تمييز "الشكل" عن الخلفية المحيطة به "الأرضية".					
٦	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصرياً.					
٧	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.					
٨	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر.					
٩	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.					
١٠	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتاً في معرفة الأماكن المألوفة.					
١١	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد.					
١٢	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.					
١٣	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل " ٦، ٢ " ، (عمل- علم).					
١٤	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول.					
١٥	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه.					
١٦	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات العملية كالساعة، والترمومتر.					
١٧	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل " ترتيب الحروف الأبجدية، شـهور السنة، أيام الأسبوع".					
١٨	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل في النصوص.					
١٩	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة-كلمة، وبشكل متقطع.					
٢٠	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

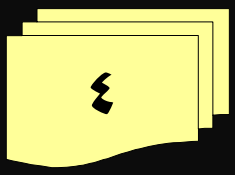
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات الإدراك الحركي

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الإدراك الحركي)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- **هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الإدراك الحركي**: ضعف أو قصور في القدرة على الاستجابة الحركية للتعليمات المسموعة والمرئية بسرعة ودقـة. صـعوبات الإدراك الحركي يمكن أن تسبب إزعاجاً نظراً لأن المعلمين يعرضون قدراً كبيراً من المعلومات التي تتطلب الإدراك الحركي والاستجابات الحركية، الـتي تلعـب دوراً جوهرياً في التعلم الإدراكي المهاري والحركي.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في القيام بالأنشطة التي تتطلب التآزر بين أعضاء الجسم.					
٢	يجد صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار، والشرق والغرب.					
٣	يجد صعوبة في مسك الأدوات، والكتابة على السطر.					
٤	تصدر عنه حركات عصبية تشخيصية عند الكتابة.					
٥	يجد صعوبة في إحداث تآزر بصري حركي إدراكي.					
٦	يجد صعوبة في التحدث والتعبير الحركي الشفهي.					
٧	يفقد أماكن الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية ورسم الأشكال.					
٨	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الركل والمسك والرسم.					
٩	يجد صعوبة في إدراك النشاط الحركي: اليمين واليسار، الدوران للخلف، ثني الجذع .. الخ.					
١٠	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الجري، والوثب، والركل، واستقبال الكرة.					
١١	يجد صعوبة في استخدام الأصابع في التآزر الحركي والأعمال الدقيقة.					
١٢	يجد صعوبة في ممارسة الحركات الدقيقة مثل استخدام المقص.					
١٣	يصعب عليه ممارسة أي عمل يدوي أو بدني بدقة وسرعة.					
١٤	يجد صعوبة في أداء مهارات مثل ارتداء الملابس، أو ركوب الدراجة.					
١٥	يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية.					
١٦	يجد صعوبة في أداء المهارات الدقيقة مثل استخدام الأدوات الهندسية.					
١٧	يجد صعوبة في نطق الأعداد المركبة الأرقام، وتسمية الأشكال.					
١٨	يمارس الأنشطة غير الهادفة، ويجد صعوبة في التوقف عنها.					
١٩	يجد صعوبة في حمل الأشياء أو ركوب الدرجات أو اللعب الحركي..					
٢٠	يجد صعوبة في التحكم الحركي مثل ربط الحذاء واستخدام الأدوات.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

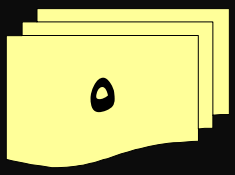
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات الذاكرة

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الذاكرة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- **هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٥) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الذاكرة**: ضعف أو قصور في القدرة على حفظ المعلومات والمعارف والتواريخ والأحـداث والاحتفـاظ بهـا وتـذكرها أو استرجاعها.

اضطرابات أو صعوبات الذاكرة من أكثر الصعوبات النمائية التي تثير الكثير من الإزعاج نظراً لاعتماد التعلم على حفظ وتـذكر واسـترجاع المعلومات، حيث كفاءة الذاكرة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الـذي تـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة ملموسة في حفظ وتذكر أشكال الحروف والكلمات.					
٢	يعاني من تشتت واضطراب في تذكر المعلومات اللفظية.					
٣	سعة الاستيعاب أو الاحتفاظ لديه ضئيلة.					
٤	يجد صعوبة في تذكر ما يسمع أو يقرأ.					
٥	يجد صعوبة في تذكر ما يشاهده أو يسمعه خلال فترات وجيزة.					
٦	يجد صعوبة في حفظ المعلومات والأشكال واسترجاعها.					
٧	يجد صعوبات في التحصيل الأكاديمي لمعظم المجالات الدراسية.					
٨	يجد صعوبة في تذكر أو استرجاع ما يسمع أو يقرأ.					
٩	يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنياً.					
١٠	يجد صعوبة في استرجاع أو تذكر الرسوم والجداول والأماكن.					
١١	يجد صعوبة في استرجاع الأرقام والأعداد والمعلومات والقواعد.					
١٢	يصعب عليه حفظ التعليمات التي يشاهدها أو يسمعها لمدة وجيزة.					
١٣	يجد صعوبة في تذكر ما يطلب منه من واجبات مدرسية.					
١٤	يجد صعوبات في تذكر الأحداث أو المواقف الحياتية واليومية.					
١٥	يجد صعوبة في حفظ تتابع أو ترتيب المعلومات أو المهارات.					
١٦	يفشل في تذكر الآليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف المشكل.					
١٧	يجد صعوبات في تذكر النصوص أو القصائد الأكاديمية أو الدراسية.					
١٨	يجد صعوبة في تذكر ترتيب الشهور أو تذكر جدول الضرب.					
١٩	يفشل في حفظ حقائق أو قوانين أو قواعد الرياضيات وعلاقاتها.					
٢٠	يفشل في الاحتفاظ بما سبق تعلمه وإعادة استخدامه أو توظيفه.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

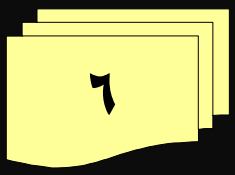
بطارية مقياس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات القراءة



إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصـائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمسـة عشـر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٦) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات القراءة**: ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية.

صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على القراءة، ومن ثم تـؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقـدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يبدو عصبياً – متململاً – عبوساً عندما يقرأ.					
٢	يقرأ بصوت مرتفع وحاد – يضغط على مخارج الحروف.					
٣	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت والمقاطع والكلمات.					
٤	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
٥	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.					
٦	يبدو قلقاً مرتبكاً، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
٧	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.					
٨	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
٩	يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.					
١٠	يخطئ في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف.					
١١	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.					
١٢	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
١٣	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
١٤	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.					
١٥	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.					
١٦	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.					
١٧	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.					
١٨	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
١٩	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.					
٢٠	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

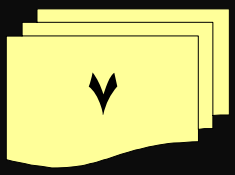
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات الكتابة



إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم (صعوبات الكتابة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٧) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الكتابة**: ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير الكتابي.

صعوبات الكتابة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على الكتابة، اليدوية والتعبير الكتابي، ومن ثم تؤثر كفاءة الكتابة والتعبير الكتابي على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الـذي تـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.					
٢	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.					
٣	يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية، واللام القمرية، وبين الحروف الكـبيرة Capital والصغيرة Small في اللغة الإنجليزية.					
٤	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.					
٥	يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.					
٦	يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات.					
٧	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات.					
٨	يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.					
٩	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.					
١٠	يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف.					
١١	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة.					
١٢	يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان.					
١٣	يجد صعوبة في عمل الرسوم، والخرائط، والعناوين المكتوبة.					
١٤	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.					
١٥	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.					
١٦	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم.					
١٧	يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة اليدوية.					
١٨	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها.					
١٩	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.					
٢٠	كتاباته مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

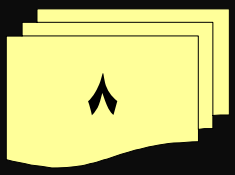
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات تعلم الرياضيات



إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٨) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات تعلم الرياضيات أو الحساب**: ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغـة الرياضـيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية أو الحسابية.

صعوبات تعلم الرياضيات من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد مدخلات تعلمها على فهم وحل المسائل والمـشكلات الرياضية، ومن ثم تؤثر كفاءة فهم وحل المشكلات الرياضية على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية الأخرى.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الـذي تـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل:(٦،٢)، (٨،٧).					
٢	يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة.					
٣	يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف.					
٤	يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها.					
٥	يجد صعوبة في الاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من، أصغر من.					
٦	يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات.					
٧	يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقاً لها.					
٨	يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية، والاحتفاظ بها.					
٩	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية.					
١٠	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة.					
١١	يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل.					
١٢	يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية.					
١٣	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية عقلياً.					
١٤	يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مم، سم، متر،كم).					
١٥	يجد صعوبة في تمييز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن.					
١٦	يجد صعوبة في فهم واستخدام الرموز الرياضية مثل: >، <، س٢.					
١٧	يجد صعوبة في حل المسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية.					
١٨	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات.					
١٩	يجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً.					
٢٠	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

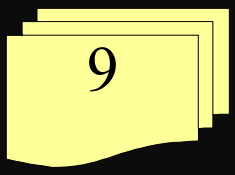
□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

مع تحيات ابن المبارك

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي



إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي

لصعوبات السلوك (الاجتماعي والانفعالي)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (4) ، غالباً (3) ، أحياناً (2) ، نادراً (1) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموفر على تعاونك وسعة صدرك.

(9) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **باضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي**: قصور سلوك التلميذ وانحرافه عن السلوك العادي السوي الشائع لدى معظم أقرانـه في المهارات الاجتماعية، والانفعالية التي تقيسها هذه المقاييس.

وتعزى اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي التي تقيسها هذه المقاييس إلى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وتعبر عـن نفسـها في: الإفـراط في النشاط، والتشتت واللا انتباهية، وانخفاض أو ضعف مفهوم الذات، وقصور المهارات الاجتماعية، والاندفاعية، والسلوك العدواني، والسلوك ألانسـحابي، والاعتمادية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الذي تراه منطبقـاً علـى التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ: الصف: المدرسة:

م	خصائص السلوك للإفراط في النشاط (1)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
1	يجد صعوبة في أن يجلس أو يظل ساكناً أو هادئاً قليلاً.					
2	يؤدي واجباته وهو يجري، أو يتحرك، وبشكل متقطع.					
3	كثير الخروج من مقعده، وخلط أوراقه أو الشخبطة فيها.					
4	كثير التحرك في مقعده في الفصل أو البيت بلا هدف.					
5	دائم التحريك لقدمه أو ساقه، ينقر بقلمه على درجه.					
6	يتعرض للحوادث والجروح في أنشطته كالجري وركوب الدرجة.					
7	يندفع في حركاته وأنشطته، وردود أفعاله.					
8	يحتاج بصورة مستمرة لتعزيز السلوك غير الحركي.					
9	يحتاج لجدول عمل يومي والتذكير المستمر به.					
10	يفرط في الحركة غير الهادفة داخل الفصل أو البيت.					
م	**خصائص السلوك للتشتت أو اللا انتباهية (2)**	**دائماً (4)**	**غالباً (3)**	**أحياناً (2)**	**نادراً (1)**	**لا تنطبق (صفر)**
11	سريع وسهل التشتت وذو سعة انتباهية قصيرة.					
12	لا يمكنه العمل على واجباته لفترة طويلة نسبياً.					
13	يتشتت عند متابعة أداء الواجبات لأي ضوضاء.					
14	يترك نفسه لأحلام اليقظة، شارد أو هائم.					
15	لا يهتم بأداء واجباته أو ما هو مطلوب منه ذاتياً.					
16	يتأثر بأي مشتتات سمعية أو بصرية.					
17	يتحدث بصوت منخفض عند أدائه لأي عمل يكلف به.					
18	سهل الاستثارة، عصبي أو حاد المزاج.					
19	يدخل في نوبات مفاجئة من البكاء دون أسباب معروفة.					
20	يبدو عليه الميل للنوم أثناء الدروس أو أداء الواجبات.					

م	خصائص السلوك لـ انخفاض أو ضعف مفهوم الذات (3)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
21	يفشل في أداء المهام بصورة متكررة خلال سنواته المدرسية.					
22	يجد صعوبة في تكوين الصداقات، لا يتعاون مع أقرانه.					
23	يجد صعوبة في أداء أي واجبات أو تكليفات مدرسية.					
24	ضعيف الشعور بفشله أو تكرار تعرضه لخبرات الفشل.					
25	ضعف الثقة بنفسه وقدراته ومعلوماته.					
26	ينسحب من مواقف التنافس الاجتماعي أو الأكاديمي.					
27	يبدي كثير من الخوف والاضطراب عند أداء الاختبارات.					
28	لا يهتم بدقة أو صحة استجابة، ولا يراجعها.					
29	يعزو فشله المتكرر إلى الآخرين أو الظروف أو المرض.					
30	يحتاج إلى التشجيع والدعم المستمر لضعف مفهوم الذات لديه.					
م	خصائص السلوك لقصور المهارات الاجتماعية (4)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
31	متهور أو أحمق لا يهتم بآثار سلوكه على الآخرين.					
32	يبدو غير متعاون لا يقدم أي عون أو مساعدة للغير.					
33	يجد صعوبة في التفاعل الاجتماعي المقبول من الآخرين.					
34	يهمل الإنصات لحديث الآخرين أو الاهتمام به.					
35	يجد صعوبة في القيام بالمهارات الاجتماعية الملائمة.					
36	يقاطع أي حديث يتم بين أي فردين أو عدة أفراد.					
37	يتجاهل متابعة زملائه لحديثه أو انتباههم له.					
38	يتجاهل ردود فعل الآخرين تجاه ما يصدر عنه من سلوك.					
39	دائرة أصدقائه ضعيفة، لضعف وقلة مشاركته لهم.					
40	يتجاهله زملاؤه في المشاركات أو الأعمال التعاونية.					
م	خصائص السلوك للاندفاعية (5)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
41	يقبل على أي عمل باندفاع وتهور ودون إدراك للنتائج.					
42	يندفع في إنهاء تكليفاته أو واجباته بسرعة مع الخطأ.					
43	يخطئ نتيجة اندفاعه وتسرعه في الإجابة.					
44	يتحدث دون إذن، أو في وقت غير مناسب، ودون هدف.					
45	يستجيب بسرعة واندفاع وبلا أدنى تفكير.					
46	يقدم أعماله وإجاباته بإهمال وبسرعة وبلا مراجعة.					
47	يهمل في تنظيم أعماله وواجباته، وملابسه، وأدواته.					
48	متهور أو أحمق أو طائش يندفع مع الخطأ في استجاباته.					
49	يصعب عليه تأجيل حاجاته أو إشباعاته أو طلباته.					
50	لا يهتم بشكل ونوع استجاباته وتأثيرها على الآخرين.					

م	خصائص السلوك العدواني (6)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
51	يميل إلى مضايقة الآخرين بالفعل أو اللفظ، دائماً مزعج.					
52	يميل إلى افتعال العراك أو المشاكسة لزملائه.					
53	يبدو مستثاراً، يجد صعوبة في تعديل سلوك العدوان لديه.					
54	يتكرر تعرضه للجروح أو الكسور بسبب سلوك العنف لديه.					
55	يؤذي زملائه عشوائياً خلال ممارسته اللعب معهم.					
56	يحتاج بصورة متكررة لتعزيز السلوك السوي المرغوب.					
57	يميل إلى إتلاف كتبه أو أوراقه أو دفاتره.					
58	أقلامه عادة لا تعمل، أو مكسورة أو غير كاملة.					
59	يكتب على درجه بصورة مشوهة تخريبية.					
60	يستثار لأبسط سبب ويرد بعنف لا يتناسب مع السبب.					
م	خصائص السلوك الانسحابي (7)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
61	يميل إلى العمل أو اللعب أو حتى الأكل وحيداً.					
62	صامت معظم الوقت، يجلس في مقعده هادئ تماماً.					
63	يتهرب أو ينسحب من مواقف التنافس التحصيلي.					
64	يتهرب من المناقشة أو المواقف الاجتماعية مع أقرانه.					
65	لا يبدأ الحديث أو المناقشة، ويتجنب الانضمام إلى أقرانه.					
66	يبدو سلبياً في تناول المواقف أو التفاعل معها.					
67	غير مبادئ أو لا يبدأ الحديث أو المناقشة.					
68	يعتذر عن الدعوات مدعياً أعذار لامبرر لها.					
69	يقنع بأي إنجاز يحققه، ويفتقر إلى روح التنافس.					
70	يتغيب في الحفلات أو الأنشطة المدرسية في المناسبات.					
م	خصائص السلوك للاعتمادية (8)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
71	ينفذ ما يطلب منه حرفياً دون أن يكون له رأي.					
72	يقلد الآخرين تماماً، ويحتاج إلى التشجيع المستمر.					
73	عندما يكلف بمهام يردد دون تفكير: لا يمكنني، لا أعرف.					
74	يوجه انتباهه إلى ما يقوم به غيره تاركاً ما بيده.					
75	يعتمد على الغير ويكرر طلب كل المساعدات الممكنة.					
76	يلجأ إلى مدرسته أو زملائه مردداً ساعدني أو أرني كيف؟.					
77	يكرر عبارة " يصعب علي " حتى قبل أن يعرف طبيعة المهام.					
78	يفضل الأعمال التي يمكنه أدائها بمساعدة الآخرين.					
79	يفضل ممارسة الأنشطة التي يسهل عليه النجاح فيها.					
80	يفضل ممارسة الأنشطة منفرداً بلا تواجد مباشر للآخرين.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المئيني	التساعي		المقاييس	الخام	المئيني
1	الإفراط في النشاط				5	الاندفاعية		
2	اللا انتباهية				6	العدوانية		
3	انخفاض الذات				7	الانسحابية		
4	الاجتماعية				8	الاعتمادية		

التخطيط البياني مقاييس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي

الدرجة الخام	الإفراط	اللا انتباهية	الذات	الاجتماعية	الاندفاعية	العدوانية	الانسحابية	الاعتمادية	مدى حدة الصعوبة
أقل من 23									لا يوجد
23-أقل من 29									خفيفة
29-أقل من 33									متوسطة
33 فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ لا يوجد لدى التلميذ اضطراب أو صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقع أدنى من الدرجة (23)، أو أن جميع الدرجات تقع عند الدرجة (22 أو أقل).
□	(ب) احتمال أن يكون لدى التلميذ اضطراب أو صعوبة قائم: هذا التشخيص يقوم على أساس أن درجة واحدة أو أكثر من درجات مقاييس التقدير التشخيصية تقع أعلى من الدرجة (23)، (من 23- 28، اضطرابات خفيفة)، (من 29- 33 اضطرابات متوسطة)، (أكبر من 33 اضطرابات شديدة).

مجالات صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (ضع علامة (☑) في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الإفراط في النشاط.	□	الاندفاعية.
□	التشتت أو اللا انتباهية وضعف الدافع للإنجاز.	□	العدوانية.
□	انخفاض أو ضعف مفهوم الذات.	□	الانسحابية.
□	قصور المهارات تلاجتماعية.	□	الاعتمادية.
□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ اضطرابات أو صعوبة في السلوك الاجتماعي والانفعالي. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير تقع = (بين 23- 28).		

تعليمات التطبيق والتصحيح لبطارية

مع تحيات
ابن المبارك

صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS

تعليمات التطبيق والتصحيح
لمقاييس بطارية التقدير التشخيصي
لصعوبات التعلم

إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

تعليمات التطبيق والتصحيح:

تعليمات التطبيق والتصحيح واحدة بالنسبة لجميع المقاييس، ولذا فسوف نستخدم مقياس القراءة كمثال للشرح. كما يتضح من التعليمات التي تقول:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير الخصائص السلوكية المذكورة فيما يلي: ضع علامة (✓) في الخانة المناسبة. لاحظ أنه عندما لا يظهر التلميذ الخاصية السلوكية المعينة دائماً بسبب أنه لا يستطيع ذلك، ضع علامة (✓) في خانة دائماً. وهذا الأمر بالغ الأهمية عند استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم مع تلاميذ لديهم أو يشتبه أن يكون لديهم تخلف عقلي بسيط.

يوجد على يمين الصفحة ٢٠ بنداً تمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، وعلى القائم بالتقدير الحكم وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره الفرد موضوع التقدير، ويوجد على يسار الصفحة تدريج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح بين: دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، ولا تنطبق.

على سبيل المثال، البند الأول في مقياس القراءة يقول: " يبدو متململاً عبوساً عندما يقرأ " التقدير (غالباً) لهذا البند يشير إلى أن الفرد يظهر هذا السلوك بدرجة عالية من التكرار، في هذه الحالة، فإن التلميذ لا يبدو متململاً عبوساً على نحو دائم (دائماً) عندما يقرأ. وإذا كان التلميذ يظهر هذا السلوك بشكل نادر، فإن على القائم بالتقدير أن يختار التقدير (نادراً) اعتماداً على مدى تواتر السلوك لدى التلميذ، ويتم تقدير كل بند من بنود المقاييس الأخرى بنفس الطريقة.

يتم حساب درجات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم عن طريق جمع قيم علامات (✓) داخل خانات التقدير، والدرجة الكلية للمقياس هي حاصل جمع قيم علامات (✓) في خانات التقدير مضروبة x وزنها النسبي كالتالي: (x ٤ إذا كانت دائماً)، (x ٣ إذا كانت غالباً)، (x ٢ إذا كانت أحياناً)، (x ١ إذا كانت نادراً)، (x صفر إذا كانت لا تنطبق).

في بعض الأحيان قد لا تتاح للقائم بالتقدير الفرصة لملاحظة جميع أشكال السلوك المتضمنة في مقياس معين، عندما يحدث ذلك بالنسبة لبند واحد أو بندين، يمكن تقدير هذه البنود لا حقاً عن طريق جمع تقديرات البنود التي تم تقديرها للمقياس ككل وقسمة الناتج على عدد البنود التي تم تقديرها فعلاً، ويتم تقريب النسبة الناتجة إلى أقرب رقم صحيح. والبنود التي يتم تقديرها لا حقاً يجب تمييزها بوضع علامة (x) للتمييز بينها وبين البنود التي تم تقديرها بطريقة عادية.

جدول (٣٩) يوضح دليل التقدير والتشخيص للدرجات الخام والمئينيات لكل من العاديين وذوي صعوبات التعلم: الخفيفة، والمتوسطة، والشديدة، لعينات مصرية، وبحرينية، وكويتية

الصعوبة	المعيار	مدى التقدير			
		عاديون	صعوبات خفيفة	صعوبات متوسطة	صعوبات شديدة
الانتباه	الدرجة الخام	صفر-> ٢١	٢١-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ٨	٨-٢٨	٢٩-٧٤	٧٥-٩٩
الإدراك السمعي	الدرجة الخام	صفر-> ٢٤	٢٤-٤٣	٤٤-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ٨	٨-٢٨	٢٩-٦١	٦٢-٩٩
الإدراك البصري	الدرجة الخام	صفر-> ٢١	٢١-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	صفر-> ١٠	١١-٢٩	٣٠-٦٨	٦٩-٩٩
الإدراك الحركي	الدرجة الخام	صفر-> ٢١	٢١-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	صفر-> ١٦	١٦-٣٩	٤٠-٧٦	٧٧-٩٩
الذاكرة	الدرجة الخام	صفر-> ٢٢	٢٢-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ٩	٩-٢٣	٢٤-٥٧	٥٨-٩٩
القراءة	الدرجة الخام	صفر-> ٢٢	٢٢-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ١١	١١-٣٢	٣٣-٧٢	٧٣-٩٩
الكتابة	الدرجة الخام	صفر-> ٢١	٢٢-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ١١	١١-٢٤	٢٥-٦٠	٦١-٩٩
الرياضيات	الدرجة الخام	صفر-> ٢٣	٢٣-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ١٠	١٠-٢٤	٢٥-٥٨	٥٩-٩٩

ملحق (١) يشمل: المعايير باستخدام المئينيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وأقل درجة، وأعلى درجة، والمدى. ن= ١٢١٨

ن=١٢١٨		الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات
Mean		٤٨,٤	٥٢,٥	٤٨,٩	٤٤,٤	٥٢,٩	٤٧,٤	٥٢,٤	٥٢,٦
S. D		١٧,٨	١٨,٨	١٩,٣	٢٠,٦	٢٠,٣	١٩,٥	٢٠,٥	٢٠,٨
Min		٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
Max		٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
المئينيات Percentiles	1	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
	2	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
	3	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
	4	١١,٠٠	١٢,٧٦	٦,٠٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
	5	١٦,٠٠	١٧,٩٥	١٠,٠٠	٣,٠٠	٨,٩٥	٣,٩٥	٨,٠٠	٠٠,٠
	6	١٧,١٤	١٩,٠٠	١٣,٠٠	٦,١٤	١٣,٠٠	٨,٠٠	١٢,١٤	٩,١٤
	7	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٦,٠٠	٩,٠٠	١٦,٠٠	١١,٣٣	١٦,٠٠	١٤,٠٠
	8	٢١,٠٠	٢٤,٠٠	١٨,٠٠	١٠,٥٢	٢٠,٠٠	١٦,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٠٠
	9	٢٣,٠٠	٢٥,٠٠	١٩,٠٠	١٣,٠٠	٢٢,٠٠	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
	10	٢٦,٠٠	٢٧,٠٠	٢١,٠٠	١٥,٠٠	٢٤,٩٠	٢٠,٠٠	٢١,٠٠	٢٣,٠٠
	11	٢٨,٠٠	٢٩,٠٠	٢٢,٠٠	١٧,٠٠	٢٧,٠٠	٢٢,٠٠	٢٥,٠٠	٢٦,٠٠
	12	٢٩,٠٠	٣٠,٠٠	٢٣,٢٨	١٧,٢٨	٢٩,٠٠	٢٣,٠٠	٢٧,٠٠	٢٧,٢٨
	13	٣٠,٠٠	٣٢,٠٠	٢٦,٠٠	١٨,٠٠	٣٠,٠٠	٢٥,٠٠	٢٩,٠٠	٢٩,٠٠
	14	٣٠,٦٦	٣٣,٠٠	٢٨,٠٠	٢٠,٠٠	٣٢,٠٠	٢٦,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠
	15	٣٢,٠٠	٣٤,٠٠	٢٩,٠٠	٢٠,٠٠	٣٣,٠٠	٢٧,٠٠	٣١,٠٠	٣١,٠٠
	16	٣٣,٠٠	٣٥,٠٠	٣٠,٠٠	٢٢,٠٠	٣٤,٠٠	٢٨,٠٠	٣٣,٠٠	٣٣,٠٠
	17	٣٣,٢٣	٣٦,٠٠	٣٢,٠٠	٢٣,٠٠	٣٥,٠٠	٣٠,٠٠	٣٤,٠٠	٣٣,٢٣
	18	٣٤,٠٠	٣٦,٠٠	٣٢,٠٠	٢٤,٠٠	٣٦,٠٠	٣١,٠٠	٣٥,٠٠	٣٥,٠٠
	19	٣٥,٠٠	٣٧,٠٠	٣٣,٠٠	٢٦,٠٠	٣٧,٠٠	٣٢,٠٠	٣٦,٠٠	٣٦,٠٠
	20	٣٥,٠٠	٣٨,٠٠	٣٤,٠٠	٢٧,٠٠	٣٨,٠٠	٣٣,٠٠	٣٧,٠٠	٣٧,٠٠

تابع ملحق (١) يشمل: المعايير باستخدام المئينيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وأقل درجة، وأعلى درجة، والمدى. ن= ١٢١٨

ن=١٢١٨		الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات
Mean		٤٨,٤	٥٢,٥	٤٨,٩	٤٤,٤	٥٢,٩	٤٧,٤	٥٢,٤	٥٢,٦
S. D		١٧,٨	١٨,٨	١٩,٣	٢٠,٦	٢٠,٣	١٩,٥	٢٠,٥	٢٠,٨
Min		٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
Max		٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
المئينيات Percentiles	21	٣٦,٠٠	٣٩,٠٠	٣٦,٠٠	٢٨,٠٠	٣٩,٠٠	٣٤,٠٠	٣٨,٠٠	٣٨,٠٠
	22	٣٧,٠٠	٤٠,٠٠	٣٧,٠٠	٢٩,٠٠	٤٠,٠٠	٣٤,٠٠	٣٩,٠٠	٣٩,١٨
	23	٣٧,٠٠	٤٠,٠٠	٣٨,٠٠	٣٠,٠٠	٤٠,٠٠	٣٥,٠٠	٤٠,٠٠	٤٠,٠٠
	24	٣٨,٠٠	٤٠,٠٠	٣٨,٠٠	٣٠,٠٠	٤١,٠٠	٣٦,٠٠	٤٠,٠٠	٤٠,٠٠
	25	٣٨,٧٥	٤١,٠٠	٣٩,٠٠	٣١,٠٠	٤١,٠٠	٣٦,٧٥	٤١,٠٠	٤١,٠٠
	26	٣٩,٠٠	٤٢,٠٠	٣٩,٠٠	٣٢,٠٠	٤٢,٠٠	٣٧,٩٤	٤٢,٠٠	٤٢,٠٠
	27	٤٠,٠٠	٤٣,٠٠	٤٠,٠٠	٣٣,٠٠	٤٣,٠٠	٣٨,٠٠	٤٣,٠٠	٤٣,٠٠
	28	٤٠,٠٠	٤٣,٠٠	٤٠,٠٠	٣٤,٠٠	٤٤,٠٠	٣٩,٠٠	٤٣,٣٢	٤٤,٠٠
	29	٤١,٠٠	٤٤,٠٠	٤٠,٠٠	٣٤,٥١	٤٤,٠٠	٣٩,٠٠	٤٤,٠٠	٤٤,٥١
	30	٤١,٠٠	٤٥,٠٠	٤١,٠٠	٣٥,٠٠	٤٥,٠٠	٤٠,٠٠	٤٥,٠٠	٤٥,٠٠
	31	٤٢,٠٠	٤٥,٠٠	٤١,٠٠	٣٦,٠٠	٤٥,٠٠	٤٠,٠٠	٤٦,٠٠	٤٦,٠٠
	32	٤٢,٠٠	٤٦,٠٠	٤٢,٠٠	٣٧,٠٠	٤٦,٠٠	٤٠,٠٠	٤٦,٠٠	٤٦,٠٠
	33	٤٣,٠٠	٤٧,٠٠	٤٢,٠٠	٣٧,٠٠	٤٧,٠٠	٤١,٠٠	٤٧,٠٠	٤٧,٠٠
	34	٤٣,٠٠	٤٧,٠٠	٤٣,٠٠	٣٨,٠٠	٤٨,٠٠	٤٢,٠٠	٤٧,٠٠	٤٨,٠٠
	35	٤٤,٠٠	٤٨,٠٠	٤٣,٦٥	٣٩,٠٠	٤٨,٠٠	٤٢,٦٥	٤٨,٠٠	٤٩,٠٠
	36	٤٤,٠٠	٤٩,٠٠	٤٤,٠٠	٣٩,٠٠	٤٩,٠٠	٤٣,٠٠	٤٨,٠٠	٤٩,٠٠
	37	٤٥,٠٠	٤٩,٠٠	٤٥,٠٠	٤٠,٠٠	٥٠,٠٠	٤٤,٠٠	٤٩,٠٠	٥٠,٠٠

تابع ملحق (١) يشمل: المعايير باستخدام المئينيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وأقل درجة، وأعلى درجة، والمدى. ن= ١٢١٨

ن=١٢١٨		الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات
Mean		٤٨,٤	٥٢,٥	٤٨,٩	٤٤,٤	٥٢,٩	٤٧,٤	٥٢,٤	٥٢,٦
S. D		١٧,٨	١٨,٨	١٩,٣	٢٠,٦	٢٠,٣	١٩,٥	٢٠,٥	٢٠,٨
Min		٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
Max		٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
المئينيات Percentiles	38	٤٥,٠٠	٥٠,٠٠	٤٥,٠٠	٤٠,٠٠	٥٠,٠٠	٤٤,٠٠	٤٩,٠٠	٥٠,٠٠
	39	٤٥,٠٠	٥٠,٠٠	٤٦,٠٠	٤٠,٠٠	٥١,٠٠	٤٥,٠٠	٥٠,٠٠	٥١,٠٠
	40	٤٦,٠٠	٥٠,٠٠	٤٦,٠٠	٤١,٠٠	٥١,٠٠	٤٥,٠٠	٥٠,٠٠	٥١,٠٠
	41	٤٦,٠٠	٥١,٠٠	٤٧,٠٠	٤١,٠٠	٥١,٠٠	٤٦,٠٠	٥١,٠٠	٥١,٠٠
	42	٤٦,٠٠	٥١,٠٠	٤٧,٠٠	٤٢,٠٠	٥٢,٠٠	٤٦,٠٠	٥١,٠٠	٥٢,٠٠
	43	٤٧,٠٠	٥٢,٠٠	٤٨,٠٠	٤٢,١٧	٥٢,٠٠	٤٧,٠٠	٥٢,٠٠	٥٣,٠٠
	44	٤٧,٠٠	٥٢,٠٠	٤٨,٠٠	٤٣,٠٠	٥٣,٠٠	٤٧,٠٠	٥٢,٠٠	٥٣,٠٠
	45	٤٨,٠٠	٥٢,٠٠	٤٩,٠٠	٤٤,٠٠	٥٣,٠٠	٤٨,٠٠	٥٣,٠٠	٥٤,٠٠
	46	٤٨,٠٠	٥٣,٠٠	٤٩,٠٠	٤٤,٠٠	٥٤,٠٠	٤٨,٠٠	٥٣,٧٤	٥٤,٠٠
	47	٤٨,٠٠	٥٣,٠٠	٥٠,٠٠	٤٤,٠٠	٥٥,٠٠	٤٩,٠٠	٥٤,٠٠	٥٥,٠٠
	48	٤٩,٠٠	٥٤,٠٠	٥٠,٠٠	٤٥,٠٠	٥٥,٠٠	٤٩,٠٠	٥٥,٠٠	٥٥,٠٠
	49	٤٩,٠٠	٥٤,٠٠	٥١,٠٠	٤٦,٠٠	٥٦,٠٠	٥٠,٠٠	٥٥,٠٠	٥٦,٠٠
	50	٥٠	٥٥,٠٠	٥١,٠٠	٤٦,٠٠	٥٦,٠٠	٥٠,٠٠	٥٦,٠٠	٥٦,٠٠

ملحق (١) يشمل: المعايير باستخدام المئينيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وأقل درجة، وأعلى درجة، والمدى. ن= ١٢١٨

ن=١٢١٨		الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات
Mean		٤٨,٤	٥٢,٥	٤٨,٩	٤٤,٤	٥٢,٩	٤٧,٤	٥٢,٤	٥٢,٦
S. D		١٧,٨	١٨,٨	١٩,٣	٢٠,٦	٢٠,٣	١٩,٥	٢٠,٥	٢٠,٨
Min		٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
Max		٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
المئينيات Percentiles	51	٥٠,٠٠	٥٥,٠٠	٥٢,٠٠	٤٧,٠٠	٥٧,٠٠	٥٠,٠٠	٥٦,٠٠	٥٧,٠٠
	52	٥٠,٨٨	٥٦,٠٠	٥٢,٠٠	٤٧,٨٨	٥٨,٠٠	٥١,٠٠	٥٧,٠٠	٥٧,٠٠
	53	٥١,٠٠	٥٧,٠٠	٥٣,٠٠	٤٨,٠٠	٥٨,٠٠	٥١,٠٠	٥٧,٠٠	٥٨,٠٠
	54	٥١,٠٠	٥٧,٠٠	٥٣,٠٠	٤٨,٠٠	٥٩,٠٠	٥١,٠٠	٥٨,٠٠	٥٩,٠٠
	55	٥١,٠٠	٥٨,٠٠	٥٣,٤٥	٤٩,٠٠	٥٩,٤٥	٥٢,٠٠	٥٨,٤٥	٥٩,٠٠
	56	٥٢,٠٠	٥٨,٦٤	٥٤,٠٠	٤٩,٠٠	٦٠,٠٠	٥٢,٠٠	٥٩,٠٠	٦٠,٠٠
	57	٥٢,٠٠	٥٩,٠٠	٥٤,٠٠	٥٠,٠٠	٦٠,٠٠	٥٣,٠٠	٥٩,٨٣	٦٠,٠٠
	58	٥٣,٠٠	٥٩,٠٠	٥٥,٠٠	٥٠,٠٠	٦١,٠٠	٥٣,٠٠	٦٠,٠٠	٦٠,٠٠
	59	٥٣,٠٠	٦٠,٠٠	٥٥,٠٠	٥١,٠٠	٦٢,٠٠	٥٤,٠٠	٦٠,٠٠	٦١,٠٠
	60	٥٣,٠٠	٦٠,٠٠	٥٦,٠٠	٥١,٠٠	٦٢,٠٠	٥٥,٠٠	٦٠,٤٠	٦٢,٠٠
	61	٥٤,٠٠	٦٠,٠٠	٥٦,٠٠	٥٢,٠٠	٦٣,٠٠	٥٥,٠٠	٦١,٠٠	٦٢,٠٠
	62	٥٤,٠٠	٦١,٠٠	٥٧,٠٠	٥٢,٠٠	٦٣,٠٠	٥٥,٠٠	٦١,٧٨	٦٢,٠٠
	63	٥٥,٠٠	٦٢,٠٠	٥٧,٠٠	٥٢,٠٠	٦٤,٠٠	٥٦,٠٠	٦٢,٠٠	٦٣,٠٠
	64	٥٥,٠٠	٦٢,٠٠	٥٨,٠٠	٥٣,٠٠	٦٤,٠٠	٥٧,٠٠	٦٣,٠٠	٦٤,٠٠
	65	٥٦,٠٠	٦٢,٠٠	٥٨,٠٠	٥٣,٠٠	٦٤,٠٠	٥٧,٠٠	٦٣,٠٠	٦٤,٠٠
	66	٥٦,٠٠	٦٣,٠٠	٥٩,٠٠	٥٤,٠٠	٦٤,٠٠	٥٧,٠٠	٦٤,٠٠	٦٥,٠٠
	67	٥٧,٠٠	٦٣,٠٠	٦٠,٠٠	٥٥,٠٠	٦٥,٠٠	٥٨,٠٠	٦٤,٠٠	٦٥,٠٠
	68	٥٧,٠٠	٦٤,٠٠	٦٠,٠٠	٥٥,٠٠	٦٥,٠٠	٥٩,٠٠	٦٥,٠٠	٦٥,٠٠
	69	٥٨,٠٠	٦٤,١١	٦١,٠٠	٥٦,٠٠	٦٦,٠٠	٥٩,٠٠	٦٥,٠٠	٦٦,٠٠
	70	٥٨,٠٠	٦٥,٠٠	٦١,٠٠	٥٧,٠٠	٦٧,٠٠	٦٠,٠٠	٦٦,٠٠	٦٦,٠٠
	71	٥٩,٠٠	٦٥,٠٠	٦١,٠٠	٥٨,٠٠	٦٧,٠٠	٦٠,٠٠	٦٦,٠٠	٦٧,٠٠
	72	٥٩,٠٠	٦٦,٠٠	٦٢,٠٠	٥٨,٠٠	٦٨,٠٠	٦٠,٦٨	٦٧,٠٠	٦٧,٠٠
	73	٦٠,٠٠	٦٦,٠٠	٦٢,٠٠	٥٨,٠٠	٦٨,٠٠	٦١,٠٠	٦٨,٠٠	٦٨,٠٠
	74	٦٠,٠٠	٦٦,٠٠	٦٣,٠٠	٥٩,٠٠	٦٩,٠٠	٦٢,٠٠	٦٨,٠٠	٦٨,٠٠
	75	٦١,٠٠	٦٧,٠٠	٦٣,٠٠	٦٠,٠٠	٦٩,٠٠	٦٢,٠٠	٦٩,٠٠	٦٨,٢٥
	76	٦١,٠٠	٦٧,٠٠	٦٤,٠٠	٦٠,٠٠	٦٩,٤٤	٦٣,٠٠	٦٩,٠٠	٦٩,٠٠
	77	٦٢,٠٠	٦٨,٠٠	٦٤,٠٠	٦١,٠٠	٧٠,٠٠	٦٣,٠٠	٧٠,٠٠	٦٩,٠٠
	78	٦٢,٠٠	٦٨,٠٠	٦٥,٠٠	٦٢,٠٠	٧٠,٠٠	٦٤,٠٠	٧٠,٠٠	٧٠,٠٠
	79	٦٣,٠٠	٦٩,٠٠	٦٦,٠٠	٦٢,٠٠	٧١,٠٠	٦٤,٠٠	٧١,٠٠	٧٠,٠٠
	80	٦٤,٠٠	٦٩,٠٠	٦٦,٠٠	٦٣,٠٠	٧١,٠٠	٦٤,٠٠	٧١,٠٠	٧١,٠٠

ملحق (١) يشمل: المعايير باستخدام المئينيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وأقل درجة، وأعلى درجة، والمدى. ن= ١٢١٨

ن=١٢١٨		الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات
Mean		٤٨,٤	٥٢,٥	٤٨,٩	٤٤,٤	٥٢,٩	٤٧,٤	٥٢,٤	٥٢,٦
S. D		١٧,٨	١٨,٨	١٩,٣	٢٠,٦	٢٠,٣	١٩,٥	٢٠,٥	٢٠,٨
Min		٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
Max		٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
المئينيات Percentiles	81	٦٤,٠٠	٧٠,٠٠	٦٧,٠٠	٦٤,٠٠	٧١,٠٠	٦٥,٠٠	٧٢,٠٠	٧١,٠٠
	82	٦٥,٠٠	٧٠,٠٠	٦٨,٠٠	٦٥,٠٠	٧٢,٠٠	٦٥,٠٠	٧٢,٠٠	٧٢,٠٠
	83	٦٦,٠٠	٧١,٠٠	٦٨,٠٠	٦٦,٠٠	٧٢,٠٠	٦٦,٠٠	٧٢,٠٠	٧٢,٠٠
	84	٦٧,٠٠	٧١,٠٠	٦٩,٠٠	٦٦,٠٠	٧٢,٩٦	٦٧,٠٠	٧٣,٠٠	٧٣,٠٠
	85	٦٧,٠٠	٧١,١٥	٦٩,٠٠	٦٧,٠٠	٧٣,٠٠	٦٧,١٥	٧٣,٠٠	٧٣,٠٠
	86	٦٨,٠٠	٧٢,٠٠	٧٠,٠٠	٦٨,٠٠	٧٤,٠٠	٦٨,٠٠	٧٤,٠٠	٧٤,٠٠
	87	٦٩,٠٠	٧٣,٠٠	٧٠,٠٠	٦٩,٠٠	٧٤,٠٠	٦٩,٠٠	٧٤,٠٠	٧٤,٠٠
	88	٦٩,٠٠	٧٣,٠٠	٧١,٠٠	٦٩,٠٠	٧٤,٠٠	٧٠,٠٠	٧٥,٠٠	٧٥,٠٠
	89	٧١,٠٠	٧٣,٩١	٧١,٠٠	٧٠,٠٠	٧٥,٠٠	٧٠,٠٠	٧٥,٠٠	٧٥,٠٠
	90	٧١,٠٠	٧٤,٠٠	٧٢,٠٠	٧١,٠٠	٧٦,٠٠	٧١,٠٠	٧٦,٠٠	٧٦,٠٠
	91	٧٢,٠٠	٧٥,٠٠	٧٣,٠٠	٧٢,٠٠	٧٧,٠٠	٧١,٠٠	٧٧,٠٠	٧٦,٠٠
	92	٧٢,٠٠	٧٦,٠٠	٧٤,٠٠	٧٢,٠٠	٧٨,٠٠	٧٢,٠٠	٧٨,٠٠	٧٨,٠٠
	93	٧٣,٠٠	٧٦,٦٧	٧٤,٠٠	٧٣,٠٠	٧٨,٠٠	٧٢,٠٠	٧٨,٠٠	٧٩,٠٠
	94	٧٤,٠٠	٧٨,٠٠	٧٦,٠٠	٧٤,٠٠	٧٩,٨٦	٧٣,٠٠	٧٩,٠٠	٨٠,٠٠
	95	٧٥,٠٠	٧٩,٠٠	٧٧,٠٠	٧٥,٠٠	٨٠,٠٠	٧٤,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
	96	٧٦,٠٠	٨٠,٠٠	٧٨,٢٤	٧٧,٠٠	٨٠,٠٠	٧٥,٢٤	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
	97	٧٩,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٧٨,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
	98	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
	99	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠

المبحث الأوّل : ماهية صعوبات التّعلّم

مقدمة :

يشير محمّد النّوبي محمّد علي في مقدمة الفصل الأوّل إلى معانات العديد من الأطفال من صعوبات التّعلّم(Learning déshabilites) في مرحلة التّعليم الأساسي ، والّتي تحول بين الطّفل وتقدمه في المدرسة وقد تؤدي إلى الفشل أو التّسرب الدّراسي، إذا لم يتّم التّعرف عليها وتحديدها قبل أنّ تتفاقم ويصعب حلّها رغم تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية ، وحسية ، وانفعالية مناسبة .

فتباين صعوبات التّعلّم واختلاف درجات حدّتها، تتطلب أساليب علاجية متعدّدة، صعّب علينا التّعرف عليها و تحديد درجتها ،وبالتّالي تطبيق برنامج علاجي مؤثر و فعّال.

نبذة تاريخية عن ذوي صعوبات التّعلّم:

تضافرت جهود العديد من التّخصصات العلميّة المختلفة والّتي لها علاقة بمجال صعوبات التّعلّم، من بينها علوم التّربية ،وعلم النّفس في البحث والإسهام في مجال صعوبات التّعلّم، إلاّ أنّ مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزّمنية الّتي مرت بها تلك التّخصصات أثناء تطورها.

يتضح لكلّ من تتبع تاريخ صعوبات التّعلّم خلال القرنين التّاسع عشر والعشرين ؛ أنّ الاهتمام بهذا المجال –وبالتّحديد قبل 1900– كان منبثقا عن المجال الطّبي ، خاصةً بما يعرف الآن بأمراض اللّغة والكلام ،وفي مطلع القرن العشرين برز دور التّربويين ،وظهرت إسهامات عديدة من قبل علماء النّفس ، والمتخصصين في مجال التّخلف العقلي بالذّات دون غيره .

يلخص محمّد النوبي محمد علي في كتابه أهم المراحل التّاريخية الّتي مر بها مصطلح صعوبات التّعلّم منذ ظهوره في ستينات القرن الماضي مع صدور القانون الأمريكي 230/91 والذي أصبحت صعوبات التّعلّم من حينها إعاقة رسمية كأيّ إعاقة أخرى ظهرت معه الجمعيات المتخصصة مثل جمعية الأطفال الّتي تعنى بهذه الفئة.[1]

1. **مفهوم صعوبات التّعلّم:**

[1] ينظر : محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ، ط1 2011م ، 1432هـ ،ص ،ص 19 ،20

قدم محمد النّوبي مفهوماً لصعوبات التّعلّم وذلك من خلال الرّجوع إلى ما رصده أهل الاختصاص في التّربية على أنّ صعوبات التّعلّم إعاقة خفيفة محيرّة ؛ فالأطفال الّذين يعانون من هذه الصّعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضّعف في أدائهم ، وقد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنّهم قد يخفقون في اتباع تعليمات بسيطة ، ويبدون عاديين تماماً ؛ وأذكياء ليس في مظهرهم أيّ شيء يوحي بأنّهم مختلفين عن الأطفال العاديين ،إلاّ أنّ هؤلاء يعانون من صعوبات جمّة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة ؛كعدم الاستطاعة على تعلّم القراءة أو الكتابة ،وتكرار الأخطاء ، إضافة إلى تباين القدرات التّعليمية ،كما سماه الأخصائيون التّفاوت بين الأداء والقابلية .

ويشير محمّد النوبي إلى أنّ معرفتنا غير الكاملة عن معاناة الطّفل ؛ وظروفه المحيطة ، والأسباب الّتي دعت إلى ذلك ،وإحاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل لن يجدي نفعاً ولن نصل إلى حلّ ، وتكمن خطورة مشكلة صعوبات التّعلّم في انتشارها لدى مجموعة كبيرة من الأطفال الّذين يمتلكون مستوى عادي ،أو مرتفعا من حيث القدرات الجسمية ،والحسية ،والعقلية ،إلاّ أنّ معدل تحصيلهم الدّراسي يكون أقلّ بكثير من ذلك ، فيفسر حينها الأولياء، والمربون في مختلف المراحل التّعليمية هذه الصّعوبات تفسيراً خاطئاً ، ويعتبروها مظهر من مظاهر عدم الانضباط، أو أنّها مظهر من مظاهر التّخلف العقلي دون تشخيص دقيق للمشكلة .[1]

ولتعريف صعوبات التّعلّم نجد أنّه استخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التّعلّم لوصف الأطفال الّذين لا تتناسب سلوكياتهم وتعلمهم فئات الإعاقة الموجودة ،فقد يشير المصطلح إلى سلوكيات مختلفة أو قد تصف مصطلحات مختلفة نفس السلوكيات حسب التّوجه النّظري لكلّ متخصص.

ويرى محمّد النوبي محمّد علي أنّ مصطلح الإصابة المخيّة أو الدّماغية أوّل مصطلح حاز على قبول عام ولكن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دماغية لدى الكثير من الحالات وتبيّن عدم مناسبته للتخطيط التّربوي وتمّ إعادة تعريف آخر على أنّ هؤلاء الأطفال لديهم خللاً وظيفياً مخياً بسيطاً، غير أنّ المصطلح واجه نقداً مشابهاً للمصطلح السّابق ،وأدّى التّحوّل للبعد التّربوي استخدام مصطلح صعوبات التّعلّم، لأنّ أبرز جوانب قوة وضعف الفرد دون الحاجة لإثبات وجود خلل في النّظام العصبي المركزي ،كما أشار التّعريف الفيدرالي الحالي لصعوبات

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 20، 21، 22، 23

التّعلّم على أنّ التّباين الشّديد بين التحصيل المتوقع والفعلي ينتج عن صعوبة في معالجة المعلومات وليس نتاج اضطراب انفعالي ،عقلي ،بصري، سمعي ، حركي أو بيئي ويمكن أن تكون مصاحبة لهذه الحالات[1].

ومن أبرز المفاهيم الّتي ظهرت في مجال صعوبات التّعلّم: حدّد محمّد النّوبي المفاهيم الّتي ظهرت في مجال صعوبات التّعلّم وهي:

أ. **المفهوم الطّبي**: ويركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التّعلّم، والّتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدّماغ .

ب. **المفهوم التربوي**: يركز هذا التّعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة أو على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل كعجزه عن تعلم اللّغة ، الكتابة ،القراءة والّتي تعود لأسباب عقلية أو حسية ؛أيّ التّباين بين التّحصيل الأكاديمي ، والقدرة العقلية للفرد .

ج. المفاهيم الحديثة :

تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968):

إنّ الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم هم أولئك الأطفال الّذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السّيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللّغة المنطوقة ،أو المكتوبة ،أو التّفكير ، أو التّكلم أو الاستماع أو الكتابة ،وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتّلف الدّماغي ،والخلل الدّماغي وعسّر الكلام ،والحبسة الكلامية النمائية ، وتمّ اعتماد هذا التّعريف من قبل معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان لأنه جمع بين الصّعوبة ذات صفة سلوكية كالنّطق ، التّفكير ،والصّعوبة غير ناتجة عن إعاقة ،بل نفسية وتعليمية.

لم يسلم هذا التّعريف من الانتقادات إلاّ أنّه استمر العمل به في جميع المؤسسات الرّسمية للولايات المتحدة الأمريكية [2]، ويواجه الباحثون التّربويون والمؤسسات التّربوية ،والّطبية، والّنفسية في مجال دراسة خصائص الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم مجموعة من نماذج السّلوك غير المتجانس لدى هؤلاء الأطفال مما صعب عليهم عملية ضبط الّتعريف إذ أنّ البعض منهم اندفاعيون أو يعانون من فرط النّشاط، والبعض الآخر منخفض الدّافعية ،

[1] ينظر: المصدر نفسه ، ص ، ص ، 24 ،25

[2] ينظر : محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س): ص،25

ومنهم من يعانون خللاً في وظائف المخّ ،أو تقدير منخفض للذات وتوقع الفشل أو القلق في مواجهة مهام التّعلّم.

أمّا من النّاحية التاريخية استخدم مفهوم صعوبات التّعلّم قبل سنة 1960 استخداماً عاماً في التّربية ليصف كلّ الأطفال المعاقين تعليمياً ،وفي بداية 1960 استخدم كبديل للأطفال ذوي إصابات أو تلف مخي بسيط ، ومنذ1962 بدأ يستخدم لوصف فئة من الأطفال ذوي ذكاء متوسط على الأقل، ولا يوجد لديهم أيّ نوع من أنواع الإعاقة .وممّا زاد تعقيد هذا المصطلح اختلاف تسميته على حسب كلّ اتجاه ،فأصحاب الاتجاه الطّبي يطلقون عليهم تسميات (أطفال ذوو عرض مخي مزمن ،أطفال ذو خلل بسيط في وظيفة الدّماغ)،أما أصحاب الاتجاه السّلوكي فاستخدموا المصطلحات الّتي تمثل اتجاههم مثل الديسليكسيا **Dyslexie** على العجز عن القراءة والديسغرافيا **Dysgraphie** العجز عن الكتابة.[1]

تعريف صموئيل كيرك (kirk 1962):

في نهاية 1962 ظهر مفهوم صعوبات التّعلّم كمفهوم مستقل عن المفاهيم الّتي ظلّت تشاركه ، على يدّ كيرك الّذي أشار إليه في مؤلفه (الأطفال ذوي ظروف خاصة) على أنّه هو التّأخر أو الاضطراب في وحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام ،(اللّغة، القراءة، الكتابة، الحساب) أو أيّ مواد دراسية أخرى ،وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخيّ أو اضطرابات انفعالية أو سلوكيّة ،ولا يرجع هذا التّأخر الأكاديمي إلى التّخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثّقافية أو التّعليمية .

من خلال ما سبق فإنّ صعوبة التّعلّم تحدث مدى الحياة لدى الفرد، وأنّها لا تصاحب الطّفل خلال مراحل تعلمه فقط ، بل تتعدى ذلك لتصل إلى الكبار أيضاً.

تعريف باتمان (batman1965):

أضاف باتمان ما أهمله كيرت في تعريفه السابق حيث استخدم مكون التّناقض، أو التّباعد بين القدرة العقلية والتّحصيل الفعلي ، فأشارت إلى أنّ الأطفال ذوي صعوبات تعلّم هم هؤلاء الأطفال الّذين يظهرون تباعداً تعليمياً بين قدرتهم العقلية العامة ،ومستوى إنجازهم الفعلي ،وممكن أنّ تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع إلى الاضطرابات الانفعالية الشّديدة، أو الحرمان الحسّي .

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص ، ص ، 26، 27

تعريف الهيّئة الاستشارية الوطنيّة (1968):

انتبه مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ،إلى خطورة بقاء المجال مفتوحاً للاجتهادات الفردية لتعريف صعوبات التّعلّم، فأصدر قراراً يقضي بتكوين لجنة استشارية وطنية للأطفال المعوقين عرّفت صعوبات التّعلّم على أنّها اضطراب نوعي في واحدة أو أكثر من العمليات النّفسية المتضمنة فهم أو استخدام اللّغة المنطوقة ،أو المكتوبة ولا يتضمن الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التّعلّم، والّتي ترجع إلى الإعاقات الحسيّة البصرية أو السّمعية ، ويختلف تعريف الهيّئة عن تعريف كيرك في كون الاضطرابات الانفعالية ليست من الأسباب الّتي تؤدي إلى صعوبات التّعلّم، بينما تُعدّ اضطرابات التّفكير مشكلات أكاديمية ولغوية في صعوبات التّعلّم.

كما أنّه يقصد بالصّعوبات الخاصة ،أو النّوعية الّتي يتعرض لها الطفل على أنّه يوجد لديه تأخر محدّد في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية ،وأن هذا التّأخر لا يرجع إلى القصور الحسّي أو التّخلف العقلي أو لظروف الحرمان البيئي والأسري أو التّعليمي ، وإنّما لعوامل جينية .

ويذكر محمد علي في كتابه ما أشار إليه سيجيل (siegal1988) في نفس السّياق أنّ الطّفل قد توجد لديه صعوبة في القراءة ، ولا تظهر لديه صعوبة في الحساب وأن الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم لا توجد لديهم نفس المشكلات بصورة واحدة .

غير أنّ هذا التّعريف لم يلق قبولاً في الولايات المتحدة الأمريكية ،أمّا ولاية فلوريدا استخدمته بعد تعديلات يمكن قياسها ،آخذة في اعتبارها عدداً من المحاكات الإجرائية وهي:[1]

مكون الذّكاء: أن يحصل الطّفل ذو صعوبة في التّعلّم على تقدير لا يقل عن (-2) انحراف معياري في اختبار بينيه ،أو اختبار وكسلر للذكاء ،على أنّ يتمّ استبعاد الأطفال المتخلفين عقلياً.

مكون بدني: يتضمن استبعاد حالات الإعاقة البدنية الّتي تؤثر في التّباعد بين التّحصيل المتوقع في ضوء نسبة الذّكاء ،والتّحصيل الفعلي .

مكون القصور الأكاديمي: يحدّد في ضوء العمر المتوقع ،وما يحققه الطّفل بالفعل في واحدة أو أكثر من مجالات القراءة ، الكتابة ، التّهجي وتقاس بالاختبارات المقننة.

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 28، 29 ،30، 31

المكون الانفعالي الاجتماعي :أنّ لا يكون لدى الطّفل دليل يشير إلى وجود اضطراب انفعالي شديد يقاس ذلك بالاختبارات الاكلينيكية من المتخصصين في علم النّفس .

مكون اضطراب العملية: أنّ يتّم حساب الاضطراب في العملية وذلك من خلال مقارنة العمر المتوقع بالتّقدير أو التّقييم الفعلي ؛ بحيث يظهر الطّفل تباعدا لا يقل عن (2-) انحرافاً معيارا في الاختبارات الفنية الآتية: التّجهيز البصري، التّجهيز السّمعي ،اللّغة، التّكامل الحسّي .

من خلال ما سبق تبين أنّ تعريف اللّجنة الاستشارية هو أكثر التّعريفات الّتي يتّم تبنيها وأفادت دراسات التّحليل على أنّ مفهوم صعوبات التّعلّم يتضمن عّدة مكونات سابق ذكرها وأضيف إليها:

مكون الاستبعاد :ويتضمن استبعاد فئات الأطفال الّذين يعانون من اضطراب في التّعلّم مثل الاضطرابات الانفعالية وعيوب السّمع والرؤية .

مكون التّباعد :يشير إلى فرق واضح بين ما يملكه التّلميذ من قدرة ،وما يحققه بالفعل من إنجاز أكاديمي

مكون الفروق داخل الفرد :يسمى بالتّأثير المبعثر في الأداء على الاختبارات ، يكون أدائه مرتفعاً في مهارة خاصة ؛كالقدرة على التّمييز البصري ،ومنخفضا في مهارة خاصة ؛كعدم القدرة على التّمييز السّمعي.

مكون العمر الزمني: يتمّ مقارنة مستوى التّحصيل بالعمر الزّمني للطفل .

التّعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي1976:

نوقش موضوع صعوبات التّعلّم على مستوى مجلس الشّيوخ الأمريكي واهتمّت به الحكومة الفيدرالية باعتباره آفة تهدد الاقتصاد والمستقبل العلّمي .

فعرّف على أنّه مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائي بين مستوى تحصيل الطّفل وقدرته العقلية العامة الواحدة أو أكثر من مجالات :التّعبير الشّفهي، أو التّعبير الكتابي أو الفهم الاستماعي ، أو الفهم القرائي ،أو المهارات الأساسية للقراءة ،أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية ،أو الاستدلال الحسابي والتّهجي بنسبة 50 بالمئة أو أقلّ [1].

[1]ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص ، ص ، 32، 33

تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية 1977: قامت الهيئة الاستشارية الوطنية التّابعة لمكتب التّربية الأمريكي بإصدار تعريف موسع لصعوبات التّعلّم استكمالاً لما سبقها إليه مكتب التّربية و جاء فيه ما يمكن من خلاله تحديد الّطفل الّذي توجد لديه صعوبة نوعية في التّعلّم طبقاً للمحاكات الآتية :

-أنّ يكون مستوى التّحصيل غير متناسب مع عمر الّطفل الزّمني ، ومستوى قدراته العقلية العامة في المجالات الّسبعة .

-أن يظهر الطّفل تباعداً شديداً بين تحصيله الفعلي ، وقدرته العقلية في المجالات الّسبعة .

-أن لا يكون هذا التّباعد ناتجاً عن الإعاقات البصرية ،السّمعية ،البدنية ،أو التّخلف العقلي ،أو الاضطرابات الانفعالية ،أو العيوب الخاصة بنواحي البيئة، الثّقافية أو الاقتصادية .

و يرى محمّد النوبي أنّه لم يتطرق التّعريف السّابق إلى ذكر الجهاز العصبي المركزي على أنّه سبب من أسباب الصّعوبة في التّعلّم وتضمنه لعبارة اضطرابات في العمليات النّفسية الأساسية أثارت الغموض لدى الأخصائيين فريق منهم رآها على أنه يتحتّم عليهم التّركيز في علاج الصّعوبات على التّعلّم المباشر الموجه لعمليات القراءة أما الفريق الآخر فقرّرأنّ يكون جلّ اهتمامهم على القدرات والعمليات الخاصة للتجهيز ،كما أنّه اقتصر على الطّفولة فقط .

تعريف مجلس الرّابطة الأمريكية 1986:

يشير مفهوم صعوبات التّعلّم إلى حالة مزمنة ،ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي، والّتي تؤثر في النّمو ، والتّكامل ،أو نمو القدرات اللّغوية أو غير اللّغوية ،وأنّ الصّعوبة الخاصة في التّعلّم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحياة ،وتظهر خلال ممارسة المهنة ، والتّطبع الاجتماعي وأنشطة الحياة اليومية غير أنه يلغي فكرة أن تحدث متزامنة مع الاعاقات الأخرى كالتّخلف العقلي .[1]

تعريف مجلس الوكالة الدّولية لصعوبات التّعلّم1987:

صعوبات التّعلّم مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الّتي تتضح من خلال الصّعوبات الواضحة في الاكتساب ،الاستماع ،والكلام أو القراءة ،أو الكتابة ،أو الاستدلال ،أو قدرات الحساب أو المهارات الاجتماعية ، وترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ومن المتحمل أن يكون راجعاً إلى تلف لحاء المخ ،وأنّ هذا التّلف ناتج عن ضربة في الدّماغ ،أو لعوامل وراثية ، وقد تحدث متصاحبة مع ظروف

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س)، الصفحات 33، 34 ،35

الإعاقة الأخرى مثل الإعاقات الحّسية ،والعيوب الخاصة بالإدراك وكل هذا يسبب مشكلات تعلّم ،ولكن ليست نتيجة لتأثيرات ظروف معينة .

أهمّ ما جاء في التّعريف أنّه لا يعتبر الصّعوبة راجعة إلى المؤثرات البيئية و الثّقافية.

وفي هذا الإطار يؤكد روس R-ss أنّ الّطفل الّذي ينمو في بيئة تتحدث لغة مختلفة ،فإن هذا الطّفل لا يعد ذا صعوبة في التّعلّم، إذا أظهر صعوبة في تعلم اللّغة الجديدة ،وذلك لأنّه لم تتح له معرفة سابقة باللّغة ،كما أن الطّفل الّذي يظهر عجزاً في تعلم اللّغة لأن معلمه غير قادر على تعليمه ،فإنه أيضاً لا يكون طفلاً ذا صعوبة في التّعلّم، بل معلمه هو الّذي يعاني من صعوبة .

إلاّ أنّ الكتابات السّابقة من قبل جريشمان واليوت يشير فيها إلى أنّه لا يوجد دليل على وجود إصابة أو تلف في الجهاز العصبي المركزي كونهم راجعوا الدّراسات الخاصة بتشريح الجثث ،وفحص الجهاز العصبي للمتوفين من ذوي صعوبات التّعلّم، لم يجدوا أيّة عيوب في التّركيب ،أو البنية الدّاخلية لهؤلاء الأفراد لم يجدوا عطباً في الجهاز العصبي المركزي لديهم وهذا يجعل الباب مفتوحا لبحوث الطّب والطّب النّفسي.

تعريف السّيد عبد الحميد سليمان السّيد :

يشير مفهومه إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدّراسي العادي ، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطراباً في العمليات النّفسية الأساسية ،والّتي يظهر من خلال التّباعد الواضح بين التّحصيل المتوقع والتّحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية .ولا ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي ،ولا إلى الاعاقات الحسية أو البدنية .[1]

يثير الاختلاط بين المصطلحين الأجنبيين (déshabilites Learning) و (Learning difficultés) على مستوى التّرجمة العربية بنفس المعنى ،مع بقاء اختلافهما على المستوى النّصي الأجنبي فالأوّل يعني من النّاحية اللّغوية عدم القدرة على التّعلّم ،أو العجز عن التّعلّم، وهو معروف منذ أمد طويل في انجلترا وأمريكا .

أما علماء النّفس ذوي الاتجاه الانساني على رأسهم سيد عثّمان؛ أوّل من ترجم صعوبات التّعلّم على أنّها ترجع مشكلات تعلمهم إلى أسباب داخلية ،ولكن لا تخص انخفاض نسبة الذّكاء.

[1]ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 36- 40

أما مصطلح (Learning difficultés) يستخدم ليصف طفلاً يعاني من مشكلات تعلمه إلى ظروف تعيقه تعود إلى البيئة كصعوبة المحتوى وعدم مراعاته لطبيعة خصائص الطّفل ونموه النّفسي .

-مفهوم صعوبات التّعلّم والمعاقين تعليمياًLearning handicapped :

يشير من النّاحية التّربوية إلى وصف عام للطفل الّذي يعاني نقصاً في قدرته على التّعلّم لقصوره الجسمي أو الحسّي أو العقلي .

-مفهوم صعوبات التّعلّم والمضطربين تعليمياً Learning dis-rderly:

يشار به إلى ضعف جسمي أو عصبي يؤثر في إنجازات الفرد الاجتماعية الأكاديمية ويرجع ذلك إلى المشكلات الأسرية الحادة كعدم اهتمام الوالدين بأولادهم وعدم اشباع حاجتهم إلى الحب والأمان والمعرفة.

-مفهوم صعوبات التّعلّم والمتأخرين دراسياً:

وفي هذا الجانب يشير خليل ميخائيل معوض إلى أولئك الأطفال الّذين يكون مستوى تحصيلهم الدّراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين من نفس مستوى أعمارهم ،وهو مقتصر على انخفاض نسبة مستوى الذكاء إلى مادون المتوسط.

يكون أداء التّلميذ صاحب الصّعوبة في التّعلّم متغيراً من موقف تعليمي إلى آخر ؛ فيكون مرتفعاً تارة ومنخفضاً تارة أخرى على عكس المتأخرين دراسياً الذي يكون ثابتا أو مستقرا في الانخفاض.

وضح محمد النوبي في كتابه صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات ما يلي:

-مفهوم صعوبات التّعلّم و بطء التّعلّم:

يشير إلى وصف حالة التّلاميذ من التّعلّم من ناحية الزّمن ،أي يشير إلى بطئه في فهم وتعلم ما يسند إليه من مهام تعليميه مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التّعليمية ، ويتميز هؤلاء الأطفال بقصر طولهم وثقل ،وزنهم ،ومعاناتهم من ضعف الّسمع وعيوب الكلام وانخفاض نسبة الذّكاء محصورة ما بين 75-80 بالمئة وقلّة الثّقة بالنفس .

الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم وتحصيلهم الفعلي ، بينما الأطفال بطيئي التّعلّم لا يتسمون بهذا.[1]

[1]ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م .س) ، الصفحات 40- 44

-مفهوم صعوبات التّعلّم ومشكلات التعلم:

الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم هم الأطفال ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط بينما الأطفال ذوو مشكلات التّعلّم هم الّذين يعانون من انخفاض في التحصيل الأكاديمي بسبب الإعاقات الحسية أو البدنية .

2. عناصر مفهوم صعوبات التعلم:

تناولت الكثير من التّعريفات مفهوم صعوبات التّعلّم في جوانب مختلفة ،وكان اهتمامنا بالجانب التّربوي الّذي يختص بعملية تعليم ذوي صعوبات التّعلّم، حيث نستخلص منها عناصر يستفاد بها نذكرها على النّحو التّالي :

-أنّ صعوبات التّعلّم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى .

-يقع مستوى ذكاء هذه الفئة فوق مستوى التخلّف العقلي .

تتدرج من حيث الشدة من البسيطة إلى الشّديدة .

-قد تظهر في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية .

-قد تظهر على مدى حياة الفرد ،ليست مقصورة على مرحلة طفولة أو شباب .

إنّ تباين تلك الصّعوبات ما بين النّمائية والأكاديمية ،تجعل من الّطفل يواجه عجزا أو قصورا في المهارات الأساسية المتطلبة للتحصيل الدّراسي كالانتباه أو الإدراك ،إضافة إلى عجزهم على التّكيف الشّخصي والاجتماعي، وهنا لا يجب الخلط بين صعوبة التّعلّم والتّخلف العقلي ،أو بطء التّعلّم ،أو العمى أو الصّمم ، أو الاضطرابات الّسلوكية إذ لا تعدّ أيّ من هذه الحالات صعوبات تعلّم.

يطلق بعض المعلمين ،وأولياء الأمور ،وزملاء الصّف على الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم بالخطأ كسالى أو أغبياء أو أشقياء ولهذه التّسمية تأثير سلبي على هؤلاء الأفراد.[1]

3. السّمات المميزة للأطفال الّذين يواجهون صعوبات في التّعلّم:

أثبتت ملاحظات المعلّمين وجدواها في تحديد الخصائص المميزة للأطفال الّذين يتوقع أن يواجهوا صعوبات في التّعلّم ،وذلك من خلال العديد من الدّراسات الّتي توصلت إلى نتائج نذكرها كالتالي:[2]

دراسة قام بها:	نتائج الدراسة

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص ، ص ، 45، 46

[2] ينظر: المصدر نفسه : ص ، ص ، 47، 48

بابيس1979pabis	يبدي اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في اللغة المنطوقة والمكتوبة
كيرهات cerheart 1973	يعد ضمن الأطفال ذوي الذكاء المتوسط ويتمتع بحواس عادية ويكون تحصيله الأكاديمي دون ذكاءه ولا يتناسب مع عمره الزمني
Kiekكيرك	وجود مشكلة ليس لها علاقة بقضايا الاعاقة
فاليت valett1969	لديه صعوبة نوعية فيما يتعلق باستخدام المهارات الضرورية للتعامل مع المشكلات
جونسون ومايكل 1967	سليم انفعاليا وحركيا وحسيا وعقليا لكنه غير قادر على التّعلّم بالطرق العادية

التشخيص:

إنّ التّشخيص المبكر يجعل البرامج العلاجية أكثر فاعلية ونجاحاً خاصة إذا كانت متصاحبة مع مشكلة أخرى مثل: الاضطرابات الانفعالية أو التّأخر العقلي ،وتواجه عملية التّشخيص المبكر مجموعة من الصّعوبات فغموض التّشخيص من جهة يصعب تحديد وتنفيذ إجراءات تشخيص الصّعوبات الخفيفة ،والمتوسطة مع صغار السّن ،كما أن صعوبة الكلام ،واللّغة يصعب تحديدها قبل سن السّادسة ، ومن جهة أخرى الاختلافات النّمائية الّتي تؤثر في دقة التّشخيص .فقد يعجز النّمو العقلي عن مسايرة النّمو الجسمي ،ضّف إلى ذلك دلالة مختلف التّسميات فأحياناً تكون غير مطابقة للواقع فينجم عنها شعور الّطفل بأنه دون أقرانه ،مما يتطلب وجود معلّمين مدربين قادرين على تفهم الحالة وبث الأمل فيها ومن ثمّ تحويلها إلى أخصائي نفسي يقوم بتشخيصها من خلال تحديد درجة ذكاء الطّفل عن طريق اختبار وكسلر ، وملاحظة قدراته القرائية والكتابية مع من هم في مثل سنه من الأطفال العادين وبالتّالي تحديد الأسباب الكامنة وراء هذه الصّعوبات ليتمكّن في الأخير من تصميم خطة علاجية نوعية وخاصة .[1]

تنوعت الأدوات الّتي يوظّفها الباحثون التربّويون و علماء النّفس والمعلمون لتشخيص الصّعوبات من أشهرها دراسة الحالة عن طريق أسئلة شاملة تعطي صورة شاملة حول الحالة الصّحية للطفل، وأوجه نموه المختلفة جسميا وعقلياً وحركياً واجتماعياً ،مستعملين في ذلك بطاريات الاختبارات الّتي تقيس خاصية أو سمة أو متغير أحادي أو متعدد الأبعاد ويمكن تطبيقها بصفة فردية ،أو جماعية كاختبارات الاستعداد ، اختبارات الذّكاء

[1]ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م .س) ، ص 50

اختبارات لغوية ،اختبارات إدراكية حركية ، وتكون مسحية يتعرف من خلالها على مدى تمكّن الطّفل من مهارة القراءة وعمليات الحساب الأساسية أو مقننة تصّمم بغية التّعرف على قدرات الطّفل العقلية ،وعلى مدى قدرته على التّكيف الاجتماعي أشهرها اختبار مايكل بست لقياس صعوبات التّعلّم، اختبار فنلاند للنضج الاجتماعي اختبار الينوي للقدرات السّيكو لغوية ،اختبار ستانفورد بينيه لقياس القدرات العقلية ،اختبار وكسلر للذكاء اختبارات الجمعية الأمريكية للسلوك التّكيفي[1] ، كما تعّد أحكام المعلّمين وتقديراتهم من أبرز الأدوات الّتي تستخدم في الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التّعلّم وأكدت فاعليتها بنسبة 90بالمئة مقارنة بالاختبارات الجماعية أو الفردية .

4. **أسباب صعوبات التّعلّم:**

تتعدد أراء واتجاهات العلماء في تفسير صعوبات التّعلّم فمنهم من يرى أنّ أسبابها ترجع إلى عيوب أو خلل في الجاز العصبي المركزي أو إلى اضطرابات العمليات النّفسية الأساسية وآخرون يرونها على أنّها اضطراب في الإدراك فقط ،وتمّ تقسيم تلك الأسباب إلى :

-**أسباب عضوية بيولوجية** :ترجع إلى تلف في عصب الخلايا الدّماغية سببه غالباً التهاب السّحايا الحصبة الألمانية ،تعاطي الأمّ الكحول والمخدرات أثناء الحمل ،تعسر الولادة أو ينجم عنها نقص في الأكسجين الذي يتنفسه الّطفل .

-**أسباب بيئية:** تتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التّغذية ،الحرمان ...الخ

-**أسباب وراثية** :تواجد جينات معينة لها تأثير مباشر في حدوث صعوبة القراءة بصفة خاصة ،ولهذا الأسرة الّتي يعاني أفرادها من صعوبة في القراءة تظهر تشابهاً في الخصائص المعرفية الأخرى إلى حد كبير.[2]

5. **أنواع صعوبات التّعلّم:** بيّن النّوبي وجود صعوبتين مهمتين هما :

-**صعوبات تعلم نمائية** : وتقاس بالاختبارات التّحصيلية ويستثنى ذوو الإعاقات الحسّية

-**صعوبات تعلم أكاديمية** :وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب؛ وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التّعلّم النّمائية ؛حيث ذهب الكثير من العلماء إلى أنّ أغلب الإعاقات التّعليمية لا تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة أو معينة في المخ ؛ولكن بسبب وجود صعوبات في جمع وربط المعلومات من مناطق المخ

[1] ينظر: المصدر نفسه ، الصفحات 51، 52، 53

[2] ينظر: ا محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 54، 55، 56

المختلفة ويحدث ذلك بسبب خلل في التّركيب البنائي والوظيفي للمخ يعود إلى **عيوب في نمو مخ الجنين** ففي مراحل الحمل الأولى يتكون جزء المخ الّذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التّنفس، والهضم ثمّ يتكون إلى فصان الأيمن والأيسر للمخ وهو الجزء الأساسي للفكر ،ثم تتكون المناطق المسؤولة عن البصر، والسّمع ،والأحاسيس الأخرى ثمّ المناطق المسؤولة عن الانتباه ،والتّفكير، والعاطفة وأنّ الاختلال في مراحل نمو المخ وخاصة اضطراب التّرابط بين الخلايا العصبية يعرض الجنين إلى إعاقات شديدة تؤدي إلى التّخلف العقلي .

ومن المحتمل أنها ترجع إلى عيوب وراثية بسبب المناخ الأسري ؛فعلى سبيل المثال :الآباء الّذين يعانون من اضطراب التّعبير اللّغوي تكون قدرتهم على التّحدث مع أبنائهم أقلّ وتكون اللّغة المستخدمة مشوهة وغير مفهومة وبالتّالي يفتقد النّموذج الجيد أو الصّالح للتعلّم ،ضّف إلى ذلك السّلوكات غير السّوية للأمهات أثناء الحمل .

وبعد مقارنة أجراها العلماء على عينة من الأفراد وجدو اختلافات في تركيب ووظائف المخ؛ ترجع أساساً إلى المنطقة الصّدغية المسؤولة عن اللّغة والّتي توجد في السّطح الخارجي على جانبي المخ ؛ بحيث تكون التّركيبات المخية متساوية على فصيّ المخ لمن يعاني من عسر القراءة بينما للأفراد الأسوياء تكون التّركيبات المخيّة في النّاحية اليسرى أكبر من النّاحية اليمنى[1]

[1] ينظر: المصدر نفسه ، الصفحات 57- 63

المبحث الثّاني : النّظريات المفسّرة لصعوبات التّعلّم

أورد الكاتب في هذا الفصل النّظريات المفسّرة لصعوبات التّعلّم موضحاً :

تعدد النّماذج والنّظريات المفسّرة لصعوبات التّعلّم ؛فقد أشار النّموذج النوّرولوجي إلى افتراض أنّ هؤلاء الأطفال لديهم إصابات مخية مكتسبة ،وعدم توازن قدرات التّجهيز المعرفي بين نصفي المخ وكذلك العوامل الكيميائية والحيوية ،بينما يمثل النّموذج النّمائي أحد النّظريات الّتي ركزت على انتظام وتتابع استمرارية النّمو السّوي على التّنظيمات الهرمية للسلوك بمعنى تحديد الأنماط السّلوكية البسيطة فالمعقدة فالأكثر تعقيداً.

في حين يرجع النّموذج السّلوكي صعوبات التّعلّم إلى أساليب التّحصيل الدّراسي الخاطئة ،والّتي ترجع إلى استخدام طرق تدريس غير ملائمة مع الافتقار إلى الوسائل التّعليمية المناسبة ،كما أنه يركز على الفردية في التّعامل مع هذه الفئة ،أما نموذج العمليات النّفسية يرتكز على التّجهيز العقلي للمعلومات ،وهو بذلك يعتمد على القدرات الإدراكية لأن عملية الانتباه هي الأساس في التّعلّم حسب النّموذج السّلوكي.

إنّ الاكتفاء بسبب واحد لتفسّير صعوبات التّعلّم يعد قصوراً في رؤية العلماء للصعوبة لأنّنا قد نتجاهل العوامل الّتي تكون مهمّة في التّقييم والعلاج .

وقد أكدت العديد من الدّراسات أنّ من يعاني من صعوبات التّعلّم فهو يعاني من اضطرابات اللّغة فالأطفال يولدون ولديهم ميلٌ فطريٌّ للارتقاء اللّغوي كونهم يرثون التّركيب البيولوجي(الجهاز العصبي المركزي) الّذي يمكنهم من استعمال السّمات اللّغوية العامة ،فقد أوضحت دراسة لينبرج lenneberg أنّ تطور اللّغة يسير مع التّغيرات العصبية الّتي تحدث كنتيجة للنضج وهو يشير إلى حقيقة أن الأطفال يتعلمون اللّغة في نفس العمر تقريباً بين 2-3 سنوات وبالتّالي يسهل فهمها والتّعبير بها بسرعة .

كما تركز نظريات التّعلّم في هذا المجال على حقيقة العمل المدرسي غالباً ما يكون ملائماً للأنماط المميزة للأطفال في القدرة وفي أساليب التّعلّم فإن كان المعلّم يدرس بما لا يناسب متعلمه من ناحية المعرفة والكيفية فيمكن أنّ تسهم هذه المهام في صعوبات التّعلم[1].

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 67- 71

المبحث الثّالث : سمات ذوي صعوبات التّعلّم

1. المظاهر العامة لذوي صعوبات التّعلّم:

يتمتع الأطفال الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم بقدرات عقلية عادية إلاّ أنّ ذلك لا يمنع حدوث مشكلات التّفكير والذّاكرة والانتباه لديهم ، مما ساهم في تدني مستوى تحصيلهم الأكاديمي إلى سنتين مقارنة بالأطفال العاديين ، ويتميز هؤلاء الأطفال بتكرارهم الّسلوكيات في العديد من المواقف التّعليمية والاجتماعية فلا تجتمع بالضرورة عند نفس الطّفل، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة.

ومن الممكن أنّ نحدد عدداً من الخصائص النّفسية والسّلوكية الّتي يظهرها ذوي صعوبات التّعلّم كالنّشاط الزائد ،الضّعف الإدراكي –الحركي، اضطرابات الانتباه ،اضطرابات الذّاكرة والتّفكير، مشكلات أكاديمية محدّدة في الكتابة ،القراءة، الحساب، التّهجئة والمشكلات اللّغوية (مشكلات في الكلام ،السّمع).

وكما أوضح محمّد النّوبي في كتابه ميل هؤلاء الأطفال إلى شرود الذّهن والانتباه للمثير الرّئيس لدقائق قليلة جداً فتجدهم يميلون للمثيرات الخارجية بسهولة؛ مثل النّظر عبر النّافذة أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين وبسبب ذلك لا يتمكّنون من تعلّم مهارات جديدة .

إنّ الحركة الزّائدة ؛ الاندفاعية ،والتّهور، إضافة إلى الصّعوبات اللّغوية المختلفة لدى البعض منها صعوبات في النّطق أو الصّوت أو مخارج الأصوات أو فهم اللّغة المحكية ،أو التّأخر اللّغوي كاستخدام الطّفل للكلمة الأولى لغاية الثّالثة ،أو صعوبات في التّعبير الشّفوي؛ كأنّ يتحدث الأطفال بجمل غير مفهومة أو مبنيّة بطريقة خاطئة من ناحية التّركيب القاعدي ، كلها سمات يتصف بها ذوي صعوبات التّعلّم، فكثيراً ما تجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة للتحدث عن تجربة معينة أو لاسترجاع أحداث قصة سمعوها سابقاً ويسمى هذا العجز بـ(Dysn-min) فقد يحصل عشرات المرات في اليوم الواحد . [1]

يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام للذاكرة :الذّاكرة القصيرة والذّاكرة العامة، والذّاكرة البعيدة ؛ فتتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها .والأطفال الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام مما يدفع المعلّم إلى تكرار التّعليمات ،والعمل على تنويع طرق عرضها، وقد يعاني العديد منهم إنّ لم نقل غالبيتهم من :

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 75- 80

صعوبات في التّفكير: يواجه هؤلاء الأطفال مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التّعليمية المختلفة فيتوجهون إلى توظيف البدائية والضّعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء ويعود هذا إلى افتقارهم إلى عمليات التّنظيم ،فتجدهم يستغرقون وقتا طويلاً للبدء بحلّ الواجبات وإخراج الكراسات والقيام بالمسائل الحسابية المتواصلة .

صعوبات في فهم التّعليمات: التّعليمات الّتي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلّم تشكّل عقبة أمام هؤلاء الطّلاب ؛ بسبب مشاكل التّركيز والذّاكرة ،وقد لا يفهمون التّعليمات فينفذوها حسب فهمهم جزئياً أو يتوقفون حتّى يرشدهم المعلّم فردياً .

صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم: مثل الشّكل والاتجاهات ،الزّمان والمكان والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية ...

صعوبات في التّآزر الحسّي –الحركي : يرى أشكال الحروف بشكل مناسب وينفذها بشكل عكسّي أيّ كتابة غير صحيحة وكلمات معكوسة فالعين توجه اليّد نحو الشّيء الّذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليّد للاتجاه الآخر.

اضطرابات عصبية –مركبة : مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي ،وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدّقيقة مثل :مسكة القلم تكون غير دقيقة أو ضعيفة أو أنّهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

صعوبات تعلمية خاصة في القراءة ،الكتابة، الحساب: تظهر بشكل خاص في المدرسة الابتدائية ،قد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذّكاء والاتصال في تخطي المرحلة الدّنيا بنجاح نسبي دون لفت نظر المعلّم وعندما تكبر المهمات يبدؤون في التّراجع تدريجياً[1] .

وفصل محمّد النّوبي في المظاهر الأساسية الخمس كالتّالي:

1. **صعوبات في التّحصيل الدّراسي**: التّخلف الدّراسي هو السّمة الرّئيسية للطلبة ،الّذين يعانون من صعوبات في التّعلّم فلا وجود لصعوبات التّعلّم بغير وجود لمشكلة دراسية فيظهر بذلك قصور في القراءة كحذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة ،فمثلا عبارة (سافرت بالطائرة) يقرأها (سافر بالطائرة).

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّمبين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص ، ص ، 80، 81

- إضافة بعض الكلمات غير موجودة في النّص الأصلي مثل قوله: (سافرت بالطائرة إلى أمريكا) .
- قلب الأحرف وتبديلها، يقرأ المقاطع أو الكلمات معكوسة فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول(درب).

وقد يجد صعوبة في تتبع مكان القراءة ،وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السّطر إلى بداية السّطر الّذي يليه أثناء القراءة.

أما فيم يخص الكتابة فنجده يعكس الحروف والأعداد والكلمات والجمل ؛ بحيث تكون كما تبدو له في المرآة يكتب من اليسار إلى اليمين غير أنه في النّهاية تظهر كتابته سليمة وغير معكوسة ،في حين تتمثل الصّعوبات الحسابية في صعوبة الرّبط بين الرقم ورمزه كأن يكتب 3 مكان 4.

–صعوبة في كتابة أرقام تحتاج لاتجاه معين مثل3،9، وقد يكتب العدد 25 على أنه 52 .

أو صعوبة في اتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، الطّرح ، الضّرب ،والقسمة.

أما صعوبات الإدراك الحسّي والحركة تتمثل في مشكلات الادراك البصري ،فيصعب عليهم ترجمة ما يرون ، ولا تمييز العلاقة بين الأشياء ، ولا تقدير المسافة ، ولا الزمن ، ولا الحجم ، أو من خلال تأخر استجاباتهم السّمعية وقد يخلط بين الكلمات الّتي لها نفس الأصوات مثل جبل–جمل ، و لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها وقد يشتكي كثير من تداخل الأصوات ،حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار ،ويعاني من نشاط حركي زائد من الصّعب السّيطرة عليهم ،فلا يستطيعون مقاومة المثيرات الغريبة عن الموقف والمشكلة أنه يجد صعوبة في التّركيز على ما هو مهم من المثيرات .[1]

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 83- 95

المبحث الرّابع: تشخيص و علاج صعوبات التّعلّم

يعتبر هذا الفصل من أهمّ مواضيع هذا الكتاب ؛ وذلك لأهميّة كشف وتشخيص الإعاقة بغض النّظر عن نوعها وشكلها ،وبناء برامج تربوية خاصة ،وخطط تربوية نوعية لمثل هذه الفئة والتّأكد من فاعليتها في تحقيق الأهداف، كلّ هذا يعتمد بشكل كبير على مدى صواب هذا التّشخيص وصحته.

يمر الأطفال خلال نموهم بعلامات مميزة كنطق الكلمة الأولى ،أو أوّل محاولة للمشي وغيرها ،وعادة ما ينتظر الآباء والأطباء هذه العلامات للتأكد من عدم وجود عوائق تؤخر النّمو المعتاد للطفل ،وبالتّالي تجنب صعوبات التّعلّم بطريقة غير مباشرة عن طريق الملاحظة .

وتعتبر وسيلة الملاحظة إحدى العلامات المنبهة ،بطريقة غير مهنية لأنّ التّشخيص الفعلي لصعوبات التّعلّم يكون باستخدام الاختبارات القياسية العامة ليتم مقارنة مستوى الطّفل بالمستوى المعتاد لأقرانه في العمر والذّكاء ،لكن يندر استخدام هذه الاختبارات في الدّول العربية .

1. **أساليب التّشخيص العلاجية لذوي صعوبات التّعلّم:** تمّ تشخيص صعوبات التّعلّم وفقاً لتعريفاتها متعددة المعايير وفق ما يلي:

- تشخيص القدرات العقلية كما يقيسها اختبار الذّكاء .
- تشخيص مستوى التّحصيل الأكاديمي ،ويقاس بواسطة اختبارات التّحصيل المقننة.
- تحديد السّمات السّلوكية بواسطة قوائم الرّصد .[1]

2. **لماذا يجب الاهتمام بالكشف المبكر للإعاقة ؟**

عملية الكشف المبكر تعتبر الخطوة الأولى في العلاج وتكمن أهميته في تنفيذ خطوات برنامج الكشف من حيث الترّتيب والتّنفيذ بفاعلية واجتهاد ، ويعدّ الكشف المبكر للمشكلات النّمائية عند أطفال المرحلة الابتدائية مرحلة هامة في تحديد الأطفال الّذين يعانون من تلك المشكلات وزيادة وعي العامة عبر وسائل الاعلام من جهة ولإجراء عملية مسح أولي للأطفال ما قبل المدرسة وتقديم فحوصات سريعة للقدرات الحسّية والحركية والاجتماعية الانفعالية واللّغوية والإدراكية من جهة أخرى ، وبالتّالي يتمّ تحديد ما إذا كانت هناك مشكلة حادة تتطلب

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص ، ص ، 99، 100

علاجا مبكراً ،أو اجراءات وقائية، ويتم تقييم المستوى عن طريق مقابلات الأهل ، وتطبيق الاختبارات المقننة من أجل التّشخيص العلاجي.

مرحلة التّشخيص العلاجي تهدف إلى تحديد التّصورات النّوعية في عمليات الفهم اللّغوي لتحديد نسب استراتيجيات العلاج ، ومن بين الطّرق والمناهج والاتجاهات ؛طريقة التّفكير بصوت مسموع لـ **بدياتير بيرد1985**

وتقوم هذه الطّريقة على الوصول إلى استراتيجيات يتبعها ذوو الصّعوبات الّذين لديهم كفاءة الفهم من خلال تحليل بروتوكولات المستخلفة من تفكيرهم بصوت عالي أثناء حلهم لموقف مشكل، بينما يضع **جلاجير وآخرون** نموذجاً يصف فيه الاجراءات الدّقيقة لكيفية الانتقال من التّشخيص إلى العلاج ويتم هذا من خلال مقارنة المستوى المتوقع بالمستوى الفعلي للطفل، وإن كان هناك تباعداً احصائياً دالا يجرى بعدها وصف سلوكي شامل مفصل للصعوبات وتحديد القصور النّوعي والوقوف على تحليل سلوك يدور حول كيف يفهم الطّفل؟ وهل يرجع ضعف الفهم إلى قصور محدد في عمليات فرعية محدّدة؟

لتحدد العوامل الّتي تكمن أو تربط بالصّعوبات مثل العجز في التّعبير السّمعي ،أو في التّعرف على الكلمة ومن ثمّ وضع فروض تشخيصية دقيقة محكمة تعد أساساً لتخطيط العلاج المناسب من خلال تحديد واضح لكيفية التّطبيق والوسائل المستخدمة ،وبعد أن يتم العلاج توزع دائرة العلاج ليشمل ما هو البعد من علاج الضّعف في العملية الفرعية ليشمل السّرعة وفهم مواد جديدة لم يتم التّدريب عليها والبحث عن أثره لاحقاً .[1]

وفي هذا الإطار وضع كيرك وكالفنت1984 مخططاً يوضح كيفية الانتقال من التّشخيص حتّى يتّم العلاج ويشير المخطط إلى المراحل التّالية :

مرحلة التّعرف: يتمّ التّعرف على الأطفال الّذين ينخفض مستوى تحصيلهم عن مستوى أقرانهم.

مرحلة ملاحظة ووصف السّلوك: وتحدد منطقة الصّعوبة النّوعية تحديداً دقيقاً لنوعية الضّعف وكيفية حدوثه مثل تحديد صعوبة الفهم الّتي ترجع إلى ضعف التّجهيز المعجمي أو عملية فرعية داخله.

مرحلة التّقييم غير الرّسمي: إجراء تقييم غير رسمي لتحديد ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أو خارجية.

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص ، ص ، 101 ،102

مرحلة التّقييم الرّسمي: يتّم فيها قيام فريق متعدد التّخصصات بإجراء تقويم فردي لتحديد طبيعة المشكلة.

مرحلة كتابة نتائج التّشخيص :يتم صياغة عبارة تشخيصية من شأنها أن تفسّر عدم قدرة الطّفل على التّعلّم وتحديد العوامل الّتي يظهر بأن لها علاقة في إعاقة الطّفل على تعلّم القراءة والكتابة والحساب.

مرحلة تخطيط برنامج علاجي :يتّم خلالها تطوير برنامج علاجي بناء على فرضيات التّشخيص ووفقاً للقانون العام 142-92يجب أنّ يحتوي على وصف مستوى أداء الطّفل لوضع أهداف تعليمية قصيرة الملمح تحديد الخدمات الخاصة وتاريخ بدئها واستمرارها وفي الأخير اجراء تقويم لما سبق[1].

3. **برنامج علاج صعوبات التّعلّم**: أيّ طفل لديه صعوبة في التّعلّم يجب أنّ يصمم له برنامج يلبي حاجاته الفردية بشكل خاص، ويشير ديشلر إلى ثلاثة أنواع من البرامج :

أ. **برامج تركز على العلاج** : تركز على علاج قصور أو عيوب بصورة أساسية في مجال اللّغة والحساب وهي ذات انتشار واسع في علاج صعوبات التّعلّم في المرحلة الابتدائية.

ب. **برامج تعويضية**: يصمم هذا النّوع لتزويد التّلاميذ بالخبرة التّعليمية من خلال الطّرق والقنوات غير التّقليدية باستعمال التّقنيات البصرية وهو صورة من صور تفاعل الاستعدادات والمعالجات ويهدف التّدريس التّعويضي إلى التّمكّن من محتوى المادة ،والّذي يعّد في البرامج العلاجية وسيلة وليست غاية.

ج. **برامج تركز على المنهج البديل**: يقوم أساسه على تقديم مناهج مختلفة ومتعددة للمنهج المدرسي ويفضل استخدام آلية الكشف في مراحل عمرية مبكرة ويصعب اكتشافها لأنّها عادة ما تكون خفية وتحتاج لجهد لمعرفتها وتستمر معه طوال حياته سواءً كان طالباً أو موظفاً ،وقد يعاني الطّلبة الموهوبين كذلك من صعوبات التّعلّم.

فكلما كان الكشف مبكراً كان العلاج ناجعاً وذلك قبل أن يبلغ الطّفل سن التّاسعة؛ أيّ في الصّف الثّالث يكون الطفل في مرحلة العمليات العقلية (القدرة على الكتابة والحساب)،وتكون كذلك خلالها أدوات القياس والتّشخيص ثابتة وصادقة .[2]

[1]ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص ، ص ، 104 ،105

[2]ينظر: المصدر نفسه ، ص ، ص ، 106، 107

تلفت حالة الطّالب الّذي يتصف بسمات معينة الدّارسين لصعوبات التّعلّم عن طريق الملاحظة الدّقيقة من طرف الوالدين أو معلّم الصّف ومن بين العلامات المبكرة :

- السّلوك الاندفاعي المتهور.
- النّشاط الزائد .
- الافتقار إلى التّنظيم أو إدارة الوقت .
- التّشتت وضعف الانتباه .
- تدني مستوى التّحصيل في الحساب والمهارات الأخرى.
- صعوبة التركّيز وضعف القدرة على التّذكر .
- مستوى الذّكاء طبيعي وما فوق 88 درجة[1].

4. **أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص:**

وتشمل على أدوات يعتمد بعضها على القياس الكمي ،والبعض الآخر يعتمد على الوصف الكيفي وذلك على النّحو التّالي:

أدوات القياس الكمي: اختبارات القدرات واختبارات التّحصيل المقننة والاختبارات الشّخصية والقدرات الحسّية .

أدوات الوصف الكيفي: الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة ،وتحليل محتوى إنتاج الطّالب وتصنيفه بصورة تمكّن من تحديد نوعية المشكلات الدّراسة الّتي يعاني منها .

ويتّم التشخيص الجيّد بتحديد التّعريف المعتمد لهذه الفئة ،والأبعاد المؤثرة في عملية التّشخيص (البعد الطّبي ، البعد التّربوي ، البعد النّفسي ، البعد الاجتماعي) . [2]

5. **آلية التّشخيص:**

على ضوء المنحى الّتكاملي في التّشخيص الّذي يعتمد على الأبعاد السّابقة ، والّذي ينطوي على استخدام طرائق مختلفة في جمع المعلومات وتسبق عملية التّنفيذ الّتهيئة ،والتحضير لكلّ فعل من هذه الأفعال ومن بين هذه الطّرق نذكر:

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م .س) ، الصفحات 108، 109

[2] ينظر: المصدر نفسه ، الصفحات ، 111- 115

1-دراسة الحالة: وتتطلب معرفة خلفية الطّفل وصحته العامة ونموه الجسمي، التربّوي والاجتماعي وكذا اهتماماته.

2-المقابلة: من حيث وقتها ،موعدها ...

3-الملاحظة الإكلينيكية: ملاحظة سلوك الطّفل وتصرفاته في المدرسة وفي المنزل من ناحية الإدراك السّمعي، والإدراك اللّغوي ،التّمييز بين الأشياء ،وسلوكياته فكلّما كانت قدراته أعلى في المجالات السّابقة كلّما كان ذلك مؤشر على انتقاء وجود صعوبات التّعلّم.

4/تحديد الخطّة التّعليمية التّربوية للفرد: بناءً على المراحل السّابقة تنتج لدينا صفحة نفسية للطفل من خلالها يمكننا استغلال اهتمامات الفرد والاستثمار الجيّد فيها ومحاولة تنمية القدرات العقلية من خلال استغلال اهتمامات الفرد باستخدام نمط التّعلّم.

5-أسلوب تحليل المهمات: يوفر لنا مجموعة من المهمات في المواد المختلفة كالحساب واللّغة العربية.[1]

محاذير في عملية التّشخيص :

التّعرف على الفرق أو التّباين بين ما تعلمه التّلميذ فعلياً وما يمكن أن يتعلّمه بواسطة اختبارات التّحصيل المدرسية المختلفة. واستعداداته للتعلّم، ومعرفة صعوبة التّعلّم والعوامل المؤثرة عليها وكيفية تلقيه للمعلومات(سمع بصر ..)وكذا تحديد المصادر الملائمة للمعلومات عن الطّفل .

أدوات قياس صعوبات التّعلّم وتشخيصها:

-**أدوات خاصة بالمقابلة ودراسة الحالة:** تزود الأخصائي بمعلومات جديدة عن النّمو تتعلق بمراحل العمر والميلاد والوقت الّذي ظهرت فيه مظاهر النّمو الرئيسة الحركية كالجلوس.

-أدوات خاصة بالملاحظة الإكلينيكية: تفيد في تعرف على مشكلات خاصة متعلقة بالمهارات السّمعية والبصرية والسّلوكية.

-أدوات خاصة بالاختبارات المسحية الّسريعة :تهدف إلى التّعرف السّريع إلى مشكلات الطّفل المتعلقة بالحساب والقراءة..

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م .س) ، الصفحات 116، 117، 118

-أدوات خاصة بالاختبارات المقننة: تحدد البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضّعف مثل مقياس مايكل بست للتعرف على ذوي صعوبات التّعلّم مقياس درل السّمعي القرائي.[1]

وكمثال عمّا تدرسه الاختبارات نأخذ النّماذج التالية:

اختبار الينوي (ilinoi)للقدرات السّيكو –لغوية : صمم من طرف كيرك ويستخدم لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات التّعلّم وتشخيصها يصلح للفئات من سنة إلى سنتين لمدة ساعة ونصف ويصحح في 3إلى4دقائق يتكون من 12 اختبار فرعي يغطي مستويات العملية النّفسية العقلية.

اختبار مايكل بست (Michael best): للتعرف المبدئي على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، ويعدّ من المقاييس الفردية المقننة، ويتألف من اختبارات الاستيعاب واختبارات فهم معاني الكلمات ،والمحادثة، والتّذكر اختبارات اللّغة ،اختبارات التّناسق الحركي ،واختبارات السّلوك الشّخصي والاجتماعي .

ويتبع في استعمال هذا الاختبار الملاحظة من طرف المعلّم الملّم بخصائص الأطفال وقدراتهم المختلفة ليطلب منه تعبئة نموذج التّقييم بوضع إشارة على الخاصية الّتي تصف الطّفل في الجانب المطلوب من غيرها وتشمل كلّ فقرة على خمس صفات ،أو بدائل من أعلى الخاصية إلى أدناها ؛بحيث تعطى أعلى الصّفة الدرجة 5 وأدناها 1.[2]

طرق علاج صعوبات التّعلّم لدى الأطفال حسب ما جاء في كتاب صعوبات التّعلّم بين الاضطرابات والمهارات:

لا يمكن للمدرسة أن تتغلب على الاعاقة عملياً؛ فمعظم البرامج التّربوية توضع حسب المستوى العادي للأطفال فالصّعوبات المتعلقة بعملية التّعليم في المدرسة لا تعزى بأيّة حال إلى عدم القدرة على التّعلّم لعدم التّكافؤ بين توقعات المدرسة ،وسن الطّفل واهتماماته ؛ فعدد كبير من الصّعوبات له علاقة بمشاكل عاطفية واجتماعية تعيق عملية التّعلّم كالقلق والتّعاسة ، والعلاج الّذي يؤثر على زيادة التّحصيل الدّراسي في المدرسة فقط لن يكتب له النّجاح لأنّ إعاقات التّعلّم تؤثر على الحياة ككلّ .

تقع مساعدة الطّفل الّذي يعاني من صعوبات التّعلّم على عاتق الأخصائيين النّفسيين، وعلى الآباء تحديد إلى أيّ مدى وصلت درجت الاعاقة ،وفي أيّ فترة بدأت.

---

[1] ينظر: المرجع نفسه ، الصفحات 119- 124

[2] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 126، 127، 128

وهدف أيّ برنامج تعليمي للطفل المصاب هو مساعدته لكي يواصل بقدر الإمكان التّعليم الّذي يتلقاه أقرانه ومساعدته على تنمية مواهبه الخاصة كما هو الحال مع الأطفال الّذين يعانون من عسر القراءة ومحاولتهم في التّغلب على مشكلة تعلّم القراءة والكتابة حتّى لا يفقدوا مميزاتهم مهما كانت درجة ذكائهم؛ فمساعدة الأطفال المصابين بعسر القراءة مبكراً يساهم في تخطيهم لعسر القراءة ،أما الكتابة فهي صعبة من النّاحية التّقنية لأنّه لا يمكنه أن يعبر عن أفكاره مهما بلغت درجة ذكاءه أو خياله ،فبعض المدارس استعملوا الآلة الكاتبة ،وقد يتوقع استعمال معالجات الكلمات في المدارس وفي حال برمجتها جيدا يمكن أن تصحح تهجئة الطّفل المصاب بعسر القراءة.[1]

يعتمد علاج صعوبات التّذكر البّصري على التّدريب على إعادة ترتيب صور بنفس ترتيبها ،ووصف تفاصيل صورة شاهدها أو مشهد في فيلم كرتون ،أو إعادة ترتيب أدوات على المكتب كما كانت ، في حين يذهب علاج صعوبات التّذكر السّمعي إلى التّدريب على تذكر الجمل بصورة متدرجة، أو إعادة الأرقام بنفس ترتيبها وكذا التّدريب على إعادة مضمون قصة يلقيها المدرب مثلاً ، ويحتاج علاج صعوبات تكوين المفهوم إلى خطوات مهمة تتمثل في الوعي بخصائص الأشياء والمواقف والأشخاص، معرفة أوجه الشّبه والاختلاف بين الأشّياء والأشخاص والمواقف ، وتحديد العوامل المشتركة بينها .

إنّ برنامج علاج ذوي صعوبات التّعلّم؛ برنامج تربوي منظم يساعد الطّفل على مواجهة هذه الصّعوبات من خلال توفير بيئة تعليمية متكاملة تمكّن الأطفال من الوصول إلى أقصى طاقاتهم ورفع قدراتهم ، ويكون الأطفال أصحاب الصّف السّابع فأقل بحاجة إلى علاج صعوبات التّعلّم لديهم ؛ فيتعلّم الطّفل القراءة ،الحروف والمقاطع في الصّف الأوّل والثّاني، وعند نهاية الصّف الثّالث يكون قد أتقن التّهجئة مع درجة معقولة من الطّلاقة في القراءة و في الصّف الرّابع يتعلم قراءة مواضيع مختلفة وهنا قد يعاني الطّفل من الصّعوبة إنّ لم يتلقوا الدّعم والمساعدة .[2]

فكلما زادت معرفتنا بالطّفل زادت الكفاءة في حل مشكلاته لذا توّجب الحرص على التّواصل الدّائم بالأهل والمدرسة ،إنّ البرنامج المعطى لطفل يراعي قدراته الحالية وامكانياته الّتي يجب استغلالها إلى أقصى حد

[1] ينظر: المصدر نفسه ، الصفحات 131 – 135

[2] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س)، الصفحات 136، 137، 138، 139

ممكن والتّركيز على سدّ الفجوة بين قدرات الطّفل الحالية والمنهاج المعطى له في الصّف ، كما يهدف البرنامج العلاجي إلى تنمية قدرات الطّفل بشكل عام لتصل إلى إمكانية دمجه بشكل عملي في صفه من النّواحي الأكاديمية والاجتماعية ، وفق مجموعات تضّم الفئة العمرية الّتي تكون ضمن الصّف السّابع فأقل ،بمعدل مرتين أسبوعياً ؛ تضم المجموعة الواحدة 3إلى 4أطفال بمعدل ساعتين على مدار شهرين ،يقاس التّقدم بعد ذلك ويعلم بذلك والدي الطّفل باعتبار الأسرة شريك فعّال في البرنامج[1].

المبحث الخامس : المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات الّتعلّم

تحتل المهارات الاجتماعية مكانا بارزا في حياة الفرد منذ الطفولة، وحتّى نهاية العمر ،ويعتمد التّفاعل الاجتماعي على امكانات الفرد ومهاراته اللّفظية وغير اللّفظية في التّواصل مع الآخرين.

من الخصائص الّتي تبدو واضحة لدى العديد من التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم **حسب محمّد النوبي** قصور المهارات الاجتماعية ،فالبعض منهم قد يعاني من انخفاض درجة التّفاعل الاجتماعي مع أقرانه وعدم القدرة على تكوين الصّداقات فمن هنا كان لزاماً أن نعرف طبيعة العلاقة الارتباطية فيما بين قصور المهارات الاجتماعية وبعض اضطرابات اللّغة اللّفظية لدى الأطفال وهل من الممكن التّنبؤ باضطرابات اللغة اللّفظية من خلال قصور المهارات الاجتماعية .

1. **مفهوم المهارات الاجتماعية :**

يعرفها "جاري وجاكلن" بأنّها القدرة على تنظيم المعارف السّلوكية بشكل متكامل من الأفعال الموجهة نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية أو الشّخصية المقبولة ثقافيا.

يصفها جمال الخطيب على أنّها تلك الأنماط السّلوكية الّتي يجب توافرها لدى الفرد ليستطيع التّفاعل بالوسائط اللّفظية وغير اللّفظية وفقا لمعايير المجتمع .[2]

2. **أبعاد المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التّعلّم:**

[1] ينظر: المصدر نفسه ، الصفحات 140- 145

[2] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص ، ص ، 153، 154، 155

- **المبادأة بالتفاعل:** وتعني مدى قدرة الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم على المبادرة بالحديث مع الآخرين لفظياً وسلوكياً .
- **المشاركة الاجتماعية:** تدل على مدى قدرة الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم على الاهتمام بالآخرين من خلال إقامة علاقات معهم .
- **الصّداقة:** وهي مدى قدرة الفرد على اكتساب وتكوين صداقات تسودها الثّقة والألفة بسهولة مع الآخرين
- **التّعاون:** ويشير لمدى قدرة الأطفال على تبني أهداف الآخرين و مساعدتهم.
- **المساعدة** : مد يدُ العون للآخرين ومساندتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- **التّعبير عن المشاعر الإيجابية** : الرّضا ومشاركة الآخرين في الحديث واللّعب.
- **التّعبير عن المشاعر السّلبية:** ابداء رأي عدم تقبل سلوكيات الأخرين وألفاظهم.
- **مهارة الاستقبال:** اتباع القواعد والتّعليمات والآداب اللّفظية ،وعدم مقاطعة حديث الآخرين .

3. قصور المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التّعلّم:

يعرفها البّاحث في مجال صعوبات التّعلّم اجرائياً على أنها الانخفاض الحادث في درجة الطّفل على مقياس المهارات الاجتماعية وتتراوح ما بين (3-5)بالمئة من درجة المقياس الكلّية [1].

4. الدّراسات الّتي تناولت المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التّعلّم:

تعلقت دراسة مويسان (M-isan) بتحديد وتشخيص صعوبات ،والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم، وكيفية التّدخل العلاجي لتلك الصّعوبات فتوصلت النّتائج أن هؤلاء الأطفال يعانون من انخفاض القدرة الاجتماعية ،ومهارات التّواصل اللّفظي ،وغير اللّفظي، وعدم القدرة على حلّ المشكلة وانخفاض تقدير الذّات لديهم .

بحثت دراسة "دونكان وآخرون " العلاقة بين المهارات الاجتماعية والسّلوك العدواني لدى عينة ممن يعانون من صعوبات التّعلّم الحادة والعميقة وتصل أعمارهم إلى 43 عاماً بينت ارتباط القصور في المهارات الاجتماعية ايجابياً بالسّلوك العدواني لدى عينة الدّراسة .

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص ، 156

أما دراسة "جرينباك وموست" هدفت لفحص تأثير المهارات الاجتماعية على الفهم السّمعي البّصري والبصري الّسمعي وأشارت إلى مستوى أقل في فهم العاطفة بواسطة السّمعي البصري ،والبصري السّمعي

وبينت دراسة "كافال وموسترت" وكذا دراسة "كارتلدج " أهميّة تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم بتدخل فعّال ومبكر لمعالجة أوجه القصور في تلك المهارات [1].

المبحث السّادس :اضطرابات اللّغة اللّفظية لدى ذوي صعوبات التّعلّم

تعدّ اللّغة أحد أهمّ متطلبات التّواصل مع الآخرين ؛وذلك لما تحتويه من مهارات الّتي تساهم في تناقل الخبرات الحياتية عبر مر العصور، وتحقيق الاتصال والتّواصل مع أبناء جنسهم ،ولأنّ اللّغة من ضروريات التّواصل اللّفظي الإنساني، ومن أساسيات التّفكير كانت الاستثارة اللّغوية للطفل ما قبل المدرسة بإثراء حصيلته اللّغوية مدخلاً وظيفياً فعالاً لنموه عقلانياً ومعرفياً وداعم للسلوك الاستقلالي .

وحسب ما جاء به محمّد النّوبي في كتابه صعوبات التّعلّم بين الاضطرابات والمهارات نذكر:

1. مفهوم اللّغة:

اختلف العلماء العرب في تفسير أصل اللّغات ،أمّا العلماء الغربيون قالوا إنّها هبة الله إلى أهل الأرض ميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات؛ أيّ ذات أصل إلهي طبقاً لرأي الفيلسوف الفرنس روسو؛ مستدلاً بتكلم آدم أمّا العالم هيدر فاستدل على بطلان النّظرية الأولى كون اللّغة الانسانية مليئة بالعيوب ،وذهب المحدثون على أنّ

[1] ينظر: المصدر نفسه ، ص ، ص ، 157، 158

الإنسان لا يفكر إلاّ بأثواب من اللّغة ،ويرى محمود السّيد أن مفهوم اللّغة شامل للغة المنطوقة ،والمكتوبة والايماءات والتّعبيرات الوجهية .[1]

2. نشأة اللّغة العربية:

يرجح العلماء أنّ اللّغة متدرجة من إيماء وإشارات إلى مقاطع صوتية ومحاكاة لأصوات الطّبيعة ،فاكتشفوا أنّ أصوات اللّغة الانسانية سارت على ثلاث مراحل : مرحلة الصراخ، مرحلة المد والمناغات ، مرحلة المقاطع أيّ تركيب مقاطع صوتية بسيطة ، مثل: ما ما .

تختلف النّظريات المفسّرة لنشأة اللّغة فمنهم من يراها على أنها إلهام إلهي أو أنها ابتداع واستحداث بالتّواضع وارتجال ألفاظها ارتجالاً ،أو على أنها غريزة خاصةً أو على أنّها أصوات من الطّبيعة ارتقت بعد ذلك مع مر العصور ،ويشير أحمد معتوق إلى أن للغة قدرة ذهنية تتكون من مجموعة من المعارف اللّغوية الّتي تكتسب ويكون للإنسان استعداداً فطرياً لاكتسابها ،ويقود الخلل في النّمو اللّغوي الطّبيعي للطفل إلى ضعف القدرة الانتاجية اللّغوية العامة والمتمثلة في صعوبة الحصول على كلمات جديدة وتركيب جمل بكلمات مناسبة [2].

-صعوبات التّعلّم ذات المنشأ اللّغوي :

حددّت من قبل المنظمة الأمريكية للنطق واللغة والسمع ASHA بأنّها صعوبات سببها اضطراب لغوي في النّاحيتين اللّفظية والكتابية ،ويشخص الطّفل إذا كان معدل نضوج اللّغة حوالي 2 شهر أقل من عمره الزّمني في عدم وجود أيّ اضطراب حسي، أو خلل في السّلوك.

3. مفهوم اضطراب اللّغة اللّفظية : اضطراب اللّغة التّعبيري ؛هو خلل في النّمو اللّغوي الطّبيعي للطفل يقود إلى ضعف القدرة الانتاجية اللّغوية العامة ؛أيّ الصّعوبة في الكلام وعدم القدرة على تسمية الأشياء بمسمياتها الحقيقية.

اضطراب اللّغة الاستقبالي:

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص، ص، 161، 162

[2] ينظر: المصدر نفسه ، الصفحات 162، 163، 164، 165

يتمثل في عجز الأطفال عن فهم المعاني اللّغوية مما يؤدي إلى ضعف في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر ،ليظهروا على أن عقولهم تعمل بطريقة مختلفة عن الآخرين وإدراكهم للأمور ضعيف ومن بين الدّراسات الّتي تناولت الاضطرابات اللّفظية لدى ذوي صعوبات التّعلّم نذكر :

دراسة بيكس أكدت على ارتباط اضطرابات اللّغة لدى الطّفل بالبيئة الأسرية أيّ ضعف الاتصال اللّفظي بين الأطفال وأمهاتهم ،أمّا دراسة كوالز فقامت بالمقارنة بين المراهقين من ذوي صعوبات التّعلّم وأقرانهم من حيث القدرة التّعبيرية اللّغوية فتوصل إلى وجود ثلاث مستويات متباينة .[1]

في حين لا توجد دراسات عربية بعد توضح العلاقة بين قصور المهارات الاجتماعية واضطرابات اللغة اللّفظية لدى هذه الفئة .

المبحث السابع : إرشادات لذوي صعوبات التّعلّم.

يحتاج البشر بطبيعتهم عموماً إلى الارشاد والتّوجيه في شؤون حياتهم فما بالك بطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة ،فهو يحتاج إلى كلّ أنواع المساعدة والعون المادي والمعنوي حتّى يستطيع التّغلب على إعاقته ويتعايش معها ويصبح شخصية سوية منتجة ونافعة لنفسه ولمجتمعه .[2]

1. مفهوم الإرشاد:

هو علاقة بين شخصين وجهاً لوجه بحيث يوفر المرشد للعميل موقفاً تعليمياً يساعده على فهم نفسه وحل مشكلاته الحالية والمستقبلية.

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 170، 171، 172، 173

[2] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات ، ص ، 177

أهميته : يدل الارشاد على الخيارات الطّبية ،والعلاجية، التربوية والاجتماعية المتوفرة ،والحصول على المعلومات الفاعلة في تدعيم ذوي الاحتياجات الخاصة و حصولهم على حقوق تمكّنهم من ممارسة مهن تتناسب مع قدراتهم .[1]

يوجز محمّد النّوبي محمد علي خصائص الارشاد وفق ما يلي :

-هو عملية ذات طابع تعليمي .

-يقوم به شخص مؤهل ومتخصص لشخص له مشكلات يحاول حلها انطلاقا من فهمه لذاته.

- يركز الارشاد على نقل الخبرات المستفادة ،وتوظيفها في مواقف جديدة .

في حين يختلف الارشاد النّفسي عن العلاج النّفسي في الدّرجة ويشتركان في النوّع ، فالإرشاد النّفسي ايقاظ للدوافع، وهو وقاية وليس علاج .

1.1 نظرية الإرشاد العقلاني والانفعالي :

حسب ما جاء به النّوبي محمد **علي في كتابه فقد اهتم** عالم نّفس اكلينيكي بالتّوجيه، والارشاد المدرسي والأسري الّذي رأى أنّ النّاس ينقسمون إلى قسمين واقعيون وغير واقعيون وأن أفكارهم تؤثر على سلوكهم وانفعالاتهم .

2.1 الخدمات الارشادية الّتي يمكن تقديمها للمعاقين :حسب ما جاء به النوبي في كتابه يوجد عدة خدمات تقدم لمثل هذه الفئة منها:

1/ خدمات الرّعاية الصّحية : وتتمثل في توفير الأجهزة التّعويضية السّمعية والبصرية والأطراف الصّناعية .

2/ خدمات الارشاد التّربوي: تتّم بالكشف عن قدراتهم وتنميته وتطويرها وإعادة ثقته بنفسه.

3/ خدمات تأهيلية : تشمل التّوسع في مؤسسات التّأهيل المهني للمعاقين وشمولها فئات الإعاقة.

4/ خدمات الارشاد الدّيني والاجتماعي : وتتّم تدعيم الايمان بالله وتقبل الواقع وزرع الثّقة بالنّفس .

5/ خدمات الارشاد الأسري: توجيه الأسرة إلى معرفة كيفية التّعامل مع المعاق وعدم رفضه أو إهماله

[1] ينظر: المصدر نفسه ، الصفحات 178، 179، 180

تمر الأسر الّتي يكون طفلها معاقاً بمراحل تؤدي في الأخير إلى تقبل الحقيقة وبعد أن تصاب بالصّدمة الّتي تظهر في انكارها ،وقلقها ،وحزنها العميق لتدرك أن هناك فرد يحتاج إلى عناية خاصةً وبشكل مناسب ويختلف تقبل الأسر لمثل هذه الاعاقات باختلاف خلفياتها النّفسية وأوضاعها الاقتصادية .[1]

خصائص العلاقات الأسرية :

تبين من الدّراسات أنّ أسر الأطفال العاديين أكثر استقرارا وأقل تعرضاً للضغوطات من أسر الأطفال المعاقين ونخص بالذّكر الأمّ الّتي تتعرض لانتقادات وكأنّها مقصرة في دعمه والأخذ بيده إضافة إلى معاناتها في التّوازن بين فطرتها الّتي تدعوها إلى حماية ابنها وحاجته للاستقلال وتجريب سلوكيات جديدة ، فيساهم الأب من جهة أخرى في دمج طفله في المناسبات الاجتماعية ،والدّينية ، كما يتعرض بعض اخوة الطّفل إلى تساؤلات خاصة إذا لاحظوا اهتماماً اضافياً مقارنة بهم فيدفعهم ذلك إلى الغيرة ، والخوف من مجابهة أصدقائهم وتحرجهم من وجوده معهم ، وعلى الأهل تقبل ذلك .[2]

أ. **الإرشاد الاجتماعي لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة :**

إن أباء وأمهات وإخوة ذوي الاحتياجات الخاصة هم الأكثر تأثرا بإعاقتهم ، وأكثر حاجة للدعم من غيرهم لا سيما من محيطهم الاجتماعي، وهنا يكمن دور المسجد في امدادهم بالمساعدات ،ودعمهم في تحقيق النّمو المتوازن المتكامل لجميع الجوانب النّمائية ومساعدته على فهم ذاته مع مراعات الفروق الفردية بينهم وطبيعة الجنسين [3].

ب. **ارشادات لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة :** في حالة وجود طالب يعاني من صعوبات التّغلب يتوجب على المعلّم أن :

-يشرح لأسرته ع هذه الصّعوبة حتّى تساهم الأسرة في البرنامج العلاجي .

-يتعرف على مختلف مظاهر المقدرة والعجز لرسم برنامج علاجي دقيق .

-مواصلة التّشجيع والإطراء على الأشياء الّتي يفهمها .

-استخدام طريقة التّعليم الفردي .

---

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م .س) ، ص ، ص ،181، 182

[2] ينظر: المصدر نفسه، الصفحات 183- 188

[3] ينظر: المصدر نفسه ، الصفحات 193- 202

-تزويد الطّالب ببرنامج علاجي يومي أو أسبوعي يوضح المهام والواجبات .

-إعطاءه قوانين محددة وثابتة تتعلق بطريقة الكتابة والإملاء [1].

2. الطرائق المستخدمة لتدريس ذوي صعوبات التّعلّم:

تختلف طرائق التّدريس الّتي يستخدمها معلم التّربية الخاصة عن معلم المادة العادي فتكون أكثر مرونة وتنوعاً ،كما تقسم العملية العلاجية إلى خطوات صغيرة تشتمل كلّ خطة استجابة محددة قبل الانتقال إلى الخطوة الموالية وتختلف مدة الاستجابة من طالب إلى آخر .

تتضمن الخطة الموجهة لمن يعاني من صعوبات التّعلّم اجرائيّا على :

1- تحديد الطّلبة من خلال ملاحظة سلوكياتهم ومهاراتهم في كلّ من اللّغة العربية والرّياضيات.

2- دارسة حالتهم في الغرفة الصّفية العادية بكلّ دقة وموضوعية .

3- تطبيق بعض الاختبارات التّشخيصية والتّقييمية المختلفة كالاختبارات الأكاديمية .

4- وضع نتائج التّقرير الخاص بكلّ تلميذ يوضح بدقة الصّعوبة الّتي يعاني منها ومستوى أدائه للمهارات المختلفة .

5- وضع خطة تربوية خاصة بكل طالب لديه صعوبة تعليمية تحتوي على أهداف ومدة زمنية لتحقيقها.

6- عقد اجتماع مع ولي أمر التّلميذ لتعريفه بحالة التلميذ وكيفية التّغلب عليها .

7- فتح صف خاص أو استخدام أحد الغرف في المدرسة تحدد الحصص بجدول خلال الأسبوع وبتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة من 4إلى 5 طلاب حسب ما يناسب الحالة [2].

أ. إرشاد أسر صعوبات التّعلّم:

لا بد من وجود تعاون وثيق بين الآباء والمعلّمين لتعزيز التّعلّم في المدرسة والبيت وتجاوز الصّعوبات بسلاسة ويسر وفق المراحل التّالي ذكرها :

---

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات ، 203 ،204 ،205، 206

[2] ينظر: ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص 207

–مرحلة التّعرف :ملاحظة الاشارات المبكرة لصعوبات التّعلّم.

–مرحلة القياس: جمع البيانات عن الطّفل في المنزل وتقديم معلومات تتعلق بالقياس .

–مرحلة اختيار البرنامج : يشارك الوالدين في اختيار البّديل التّربوي المناسب للطفل .

–مرحلة التّنفيذ :يشارك الآباء في الأنشطة المدرسية والمنزلية .

–مرحلة التّقييم : يزود الآباء المعلّمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدمه .

ب. استراتيجيات ارشاد أسر ذوي صعوبات التّعلّم:

تساعد برامج الارشاد الآباء في التّعامل مع مشاعرهم ؛بحيث يكون العلاج فردي خاص بالطّفل وحده في حالة صعوبة تواجد الأبوين ،كما يكون جماعياً مع الوالدين تلبية لرغبتهم في الاستفادة من العلاج ، بينما يكون منفصلاً إذا ما كانت العلاقة بين الطّفل وأبويه متوترة [1].

3. أساليب تعديل السّلوك المستخدمة مع هذه الفئة :

- **التّعزيز الإيجابي:** يستخدم هذا الأسلوب من أجل زيادة أنماط سلوكية مرغوب فيها مثل تعلّم الكلام وارتداء الملابس .
- **التعزيز السّلبي** :أيّ زيادة قوة الاستجابة بعد حدوثها؛ وذلك بإزالة الأحداث المؤلمة ،استخدام جهاز التّنبيه للحد من تبول الطّفل على نفسه مثلاً
- **العقاب** : الحرمان من الحصول على شيء مرغوب فيه .
- **المحو** :التّقليل التّدريجي من تعزيز استجابة متعلمة سبق تعزيزها ،وكمثال على ذلك اهمال سلوك العدوان وتعزيز السّلوك اللاّئق بالانتباه إليه.
- **التّشكيل والتّسلسل:** التّشكيل هو تعزيز تقاربات متتابعة لسلوك نهائي مرغوب فيه وتشير إلى مهارة معينة كخلع البنطلون ،أمّا التّسلسل فهو عملية تستخدم لوصل عدّة وحدات سلوكية معاً ،أيّ مهارات فرعية متسلسلة تؤدي إلى السّلوك النّهائي مثل لبس الملابس كاملة ابتداءَ بالملابس الدّاخلية .
- **النّمذجة** : يحاكي الطّفل من خلالها عمل شيء معين ،أو ما يسمى بتعديل السّلوك .[2]

---

[1] ينظر: المصدر نفسه ، الصفحات ص 211

[2] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات ، الصفحات 212، 213، 214، 215

أ. التّطبيقات التّربوية للنظرية السّلوكية مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم:

السّلوك عبارة عن نشاط أو حركات متناسقة تصدر عن الإنسان فتمكّن صاحبها من الوصول إلى غاية أو غرض ما ،ومن بين النّظريات التّربوية السّلوكية نذكر :

النّظرة التّحليلية : يحدث السّلوك نتيجة لمتغيرات الفرد والسّلوك في حد ذاته والبيئة المحيطة .

نظرية التّعلّم الاجتماعي: كل سلوك يصدر يتم تعلّمه عن طريق الملاحظة ،النّمذجة ، التّقليد مثال على ذلك تعلّم العنف من أفلام الكرتون .

نظرية التّعزيز والتّشجيع والتّدعيم : تتم عن طريق المكافأة الّتي تدعم الاستجابات الصّحيحة لدى الأطفال في تعلماتهم ، وحتّى نستطيع الحكم على السّلوك لابد من توافر أبعاده منها :

تكرار السّلوك : حدوثه عدة مرات في فترة زمنية محددّة .

مدة حدوثه : أيّ تستمر مدة أطول أو أقلّ بكثير ،كبكاء الطّفل لعدّة ساعات في اليوم .

طبوغرافية السّلوك: الشّكل الّذي يأخذه الفرد أثناء قيامه بالسّلوك ؛كشكل الجسم والحركات والانفعالات المصاحبة له.

شدته : كأن يكون قوياً جداً أو ضعيفاً جداً .

كمون السّلوك :الفترة الزّمنية الّتي تمّر بين المثير والاستجابة في الغالب تزيد الفترة حتّى تتم الاستجابة [1].

ب. الشّروط الواجب توافرها قبل تعديل أيّ سلوك خاطئ:

-الاستعانة بالله عز وجل والاستنارة بهدي النبي صلى الله عليه وسلم .

-الاستقرار النّفسي والعاطفي للمربي .

-تعلم الأساليب التّربوية المختلفة .

-استمرارية عملية التّغيير والتّعديل والصّبر أثناء ذلك .

-كسب ثقة الطّفل وخلق جو جديد لتهيئته إلى عملية التّعديل .

-اختيار الوقت والمكان المناسب للسلوك المراد تغييره .

ج. كيفية تعديل السلوك الخاطئ:

[1]ينظر:المصدر نفسه ، ص ، 217

-إبعاد المشاكل النّفسية والخلافات الشّخصية عن الأطفال .

-التّفريق بين شخصية وهوية الطّفل وسلوكياته .

-معرفة الاحتياجات العاطفية والفكرية للطفل وغمره بالعطف والحب والحنان .

-تعزيز السّلوكيات المرغوبة ايجابياً ومكافأتهم .

-استخدام التّعزيز السّلبي بسحب معزز تمّ الحصول عليه بصفة تلقائية (مشاهدة البرنامج التّلفزيوني المفضل)[1]

يرى محمّد النّوبي أنّ هناك استراتيجيات عديدة في تدريس الأطفال من ذوي صعوبات التّعلّم يمكن استعمالها مع جميع الأصناف تمّ ذكرها كالتّالي :

4. استراتيجيات عامة في تدريس صعوبات التّعلّم:

1- استراتيجية تحليل المهمات :

تعتبر المهمة مجموعة من المهارات النّفس حركية الّتي تتطلب من الفرد أن يؤديها بشكل مقبول تستلزم استخدام العضلات الكبيرة أو الصّغيرة بشكل متآزر مع الجهاز العصبي .

متطلبات أساسية لتعلّم المهمات :

- تقديم مساعدة إضافية لمن يعاني من بطئ التّعلّم.
- الاستفادة من دافعية الطّلاب للبدء في المهمة .
- مراعاة التّسلسل الصّحيح وتقارب الرّوابط بالمهمات مع ربطه بين المثير و الاستجابة بمفردة معينة.
- التّأكيد على التّكرار العملي .
- تعزيز الفعل بعد نجاحه .
- مرور الطّفل بين المهارات بترتيب معين .
- تهيئة مناخ مناسب للأداء و تحليل المهمة قصد تحديد القدرات النّوعية النّفس -حركية اللاّزمة للمهمّة .
- توجيه لفظي للطلاب أثناء الأداء.
- الانتباه إلى الخلط بين المهارات المتشابهة أو بين المهارة الجديدة والمهارة القديمة المشابهة تحت مبدأ التّعميم والتّداخل .

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 223، 224، 225

– الانتباه إلى التآزر العضلي، والدّقة أثناء تجزئة المهمّة إلى مهمات فرعية مع الاعتماد على مبدأ التّعزيز[1]

2– استراتيجية تنمية القدرات :

يقوم الأخصائي العلاجي بوضع برنامج علاج لتنمية قدرات الطّفل النّمائية والمتمثلة في التّفكير ،الانتباه، الذّاكرة والإدراك .

3–الاستراتيجية الادراكية الحركية :

تمّ تطوير البرنامج الدّراسي الخاص بذوي صعوبات التّعلّم من ناحية التّعلّم الجسمي والحركي الإدراكي من طرف العالم كيفارت ؛اشتمل هذا البرنامج على التّدريب على اللّوح بهدف اكتساب الطّفل مهارات أساسية مثل الكتابة ،وكذلك المحافظة على توازن الجسم أثناء الحركة كالمشي على الألواح ، والتحكم بحركة العين مع إدراك الشّكل الكلّي من صورة مقصوصة.

4–استراتيجية النّفس لغوية : تتّم عن طريق :

–تحليل أنظمة التّعلّم النّفس عصبية .

–تحديد نوع قصور التّعلّم من خلال تتابع عملية التّعلّم.

5–استراتيجية المواد التّدريسية:

يتعلم الطّالب من خلالها التّفكير المستقل والفعّال عن طريق تهيئته قبل تقديم المحتوى .

6 –استراتيجية تدريس الحواس المتعددة :

يتّم التركّيز على حواس الطّفل جميعها وتدريبه بوسائل تعليمية خاصة .

7–استراتيجية التّحليل السّلوكي التّطبيقي:

اعتماد أسلوب تعديل السّلوك في معالجة المشاكل السّلوكية الّتي تقف عائقاً أمام الطّفل أكاديمياً مثل تشتت الانتباه في اللّغة والحساب ،ومن أهم أساليب تعديل السّلوك المعرفي :

–أسلوب التّعلّم الذّاتي: بالاستعانة بنموذج معين .

–أسلوب مراقبة الذّات : يراقب الطّالب سلوكه معتمداً على اجراءات معينة .

[1] ينظر: ، محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات ص ، ص 225، 226

-غرفة المصادر: عبارة عن غرفة بها وسائل تعليمية ،وأدوات مساندة لتدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم[1].

المبحث الثامن : الموهوبون ذوو صعوبات التّعلّم

يستغرب الكثير من وجود أشخاص موهوبين جدا لكنهم فاشلون دراسيا ،ويرسبون في بعض المواد الدّراسية مع جودة الظروف البيئية و غياب الإعاقات الحسية، فيتم إهمالهم ولا تقدم لهم أيّ خدمات خاصة

ومن بين الأفراد الموهوبين الّذين قاموا بإنجازات عظيمة نذكر حسب ما تمّ ذكره في كتاب محمّد النّوبي صعوبات التّعلّم بين الاضطراب والمهارات :

-نيلسون روكفلر نائب رئيس الولايات المتحدة الأمريكية وحاكم ولاية نيويورك ،الّذي كان يعاني من صعوبة شديدة في تعلم القراءة وتحصيله الدّراسي المتدني.

-أوجست رودين الفنان الفرنسي المشهور فتّم تشخيص حالته من قبل المدرسين على أنّه غير قابل للتعلّم .

-إلبرت أنشتاين عالم الرّياضيات الفذّ ،والّذي تكلّم في سن الثّالثة ،وبدء بتكوين الجمل في سن السّابعة سراً قبل النّطق بها ،كما عانى من صعوبة في تعلّم اللّغات إلى أنهّ تمتع بسهولة في الحساب ، ودرجات مرتفعة في اختبارات الذكاء .[2]

في عام 1981 عقدت جامعة Hopkins johnsمؤتمراً تمّ التّطرق فيه إلى الأطفال الموهوبين والأطفال ذوي صعوبات التّعلم كلّ على حدى لأنّ الأطفال الموهوبين ويعانون من صعوبات التّعلّم فئة مجتمعية لها خصائص خاصة ،في هذا الشّأن يعرف فتحي زيات الموهوبون من ذوي صعوبات التّعلّم بأنّهم ممتلكون لمواهب وامكانات عقلية غير عادية تمكّنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ،مع ذلك يعانون من صعوبات نوعية في التّعلّم تجعل مظاهر التّحصيل أو الانجاز الأكاديمي صعبة [3].

ومع تزايد أعمار الطّلاب الزّمنية يتزايد التّباعد بين أدائهم الفعلي والأداء المتوقع منهم ،فمنهم من يكن له قدرات لفظية مرتفعة لكنه عاجز عن الكتابة أو القراءة وخطه رديء ،وهذا ربما يكون راجعا إلى انخفاض

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، الصفحات 228، 229، 230

[2] ينظر: المصدر نفسه ، ص، 234

[3] ينظر: المصدر نفسه ، ص ،235

مستوى الدّافعية أو الكسل ،كما أنّ هناك من منهم يجتمعون في آن واحد بين مظاهر الموهبة وصعوبات التّعلّم فتطمس إحداهما الأخرى لكّن على العموم يلاحظ بأنّ معدل إنتاجيتهم التّحصيلية دون مستواهم العقلي الحقيقي .

أما خارج المدرسة فيكون تقدير إدراكهم عال جداً لاسيما في ألعاب الحاسوب أو ألعاب القوى ،لذا يرتكز توجيههم، وإرشادهم على الوالدين والبيئة المحيطة ،ويتميز هؤلاء الموهوبين والّذين تمثل نسبتهم 16 بالمئة من المجتمع بقلة اهتمامهم بالجانب العاطفي، وتأثرهم بالنّقد والاحباط من قلة صبر والديهم عليّهم.

1. **تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التّعلّم:**

تحدّد استراتيجيات رعايتهم بعد الكشف عن موهبتهم ؛ بتعيين محاكّات يتّم الاستناد إليّها في عملية التّشخيص ذكرها حسن عبد المعطي وآخرون كالتّالي :

–محكّ التميز النوعي : وجود صعوبة تعلّم ترتبط بواحد أو بعدد محدد من المجالات الأكاديمية.

–محكّ التّفاوت : وجود تباين بين معدلات الذّكاء أو القدرة الكامنة والأداء الفعلي .

–محكّ الاستبعاد : إمكانية تمييز الموهبين ذوي صعوبات التّعلّم من ذوي الإعاقات.

محكّ التباين :تباين واضح بينهم وبين الموهوبين من ناحية الأداء اللّفظي والتّمييز السّمعي [1].

2. **احتياجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلّم:**

1/ الاحتياجات الأكاديمية :

تنويع الأساليب في التّدريس ،وإعطاء الطّلاب فرص ملائمة لتوظّيف معارفهم ومهاراتهم مع تقسيم المهام الكبرى إلى مهمات صغيرة لتُقوَّمَ لاحقاً بطرق غير تقليدية .

2/احتياجات لتنمية مهارات تعويضية :

تدريب الأطفال على الحاسب الآلي ،وعلى المهارات التّنظيمية كإدارة الوقت باستخدام جداول زمنية .

3/احتياجات عاطفية :

التّخفيف من الضّغوط الأكاديمية ، والاستفادة من نقاط القوة ،تنمية الثّقة بالنّفس وتقدير الذّات

[1] ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ، ص،239

مما سبق ننوه إلى أنّه يجب الاهتمام بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية ،وتفريد التّعليم نتيجة تغيرات العصر المتلاحقة ،والبحث عن الذّات ووعيها رغم ضغوط الحياة المادية وانتشار التّطرف الوجداني فظهر حينها ما يُعرف بالذّكاء الوجداني، والّذي يقصد به القدرة على تقديم نواتج إيجابيه للفرد مع نفسه ،أو مع مجتمعه نتيجة وعيه بذاته، تحكمه في انفعالاته، تحفيزه لذاته وتعاطفه معها ، ضّف إلى ذلك قدرته في التّواصل مع غيره وتعبيره عن مشاعره [1]،و يتميز هؤلاء:

- بفرط الحساسية .
-ونقص المهارات الاجتماعية .
-التّشتت والفشل في إكمال المهام بصفة عامة ، ويتم تنمية الذّكاء الوجداني لهذه الفئة داخل المنظمات التّربوية عن طريق العناية بالأسس الارشادية للتعلم الاجتماعي ،والاستعداد للتغير في الأهداف ،والتّوجيه الّذاتي وكذا التّشجيع على التّعلّم الذّاتي مع التّغذية الرّاجعة وممارستها دون إهمال الجانب الوجداني[2]

[1] ينظر: ينظر: محمد النوبي محمد علي : صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، (م. س) ،الصفحات 241،240، 242
[2] ينظر: المصدر نفسه ، ص،ص 245، 246

خاتمة :

الحمد لله الذي بفضله تتّم الصّالحات ؛ نحمد الله سبحانه وتعالى الّذي وفقنا لنتمّ هذا العمل المتواضع الّذي بين أيديكم و المتمثل في دراسة الكتاب الموسوم بـ : "**صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**" لمحمد النّوبي محمد علي ، والّذي حمل في طياته جملة من المواضيع الّتي لا يمكن أنّ نستغني عنها كبداية لمعرفة صعوبات التّعلم أو للتعمق فيها ، وتسهيلاً للدارسين والباحثين في ميدان علوم التّربية وعلم النّفس التّربوي .

تعدّ فئة ذوي صعوبات التعلّم بمثابة إحدى فئات التّربية الخاصة الّتي أخذ الاهتمام بها يتزايد في الآونة الأخيرة ،كرد فعل لتزايد نسبة انتشارها في المدارس العامة أو الخاصّة ، الأمر الّذي بدأ يؤرق الوالدين والمعلّمين على حدّ سواء .

وقد كان للكثير من الباحثين التّربويين، وأخصائي علم النّفس التّربوي السّبق في طرح موضوع صعوبات التعلّم والإلمام بجل جوانبه ، وكمثال على ذلك ما جاء به سليمان عبد الواحد في كتابه المرجع في صعوبات التعلّم الأكاديمية والنّمائية والانفعالية والاجتماعية ، وكذا فتحي الزّيات في جل مؤلفاته التّربوية أهمها صعوبات التعلّم الاستراتيجيات التّدريسية والمداخل العلاجية. ولعلّ من أهمّ المؤلفات كتابنا هذا (صعوبات التّعلم بين المهارات والاضطرابات) لمؤلفه محمّد علي النّوبي محمد علي .

تناول محمد النّوبي محمد علي في كتابه هذا المفاهيم الحديثة لذوي صعوبات التّعلّم، وأنواع تلك الصّعوبات ومدى انتشارها، وطرق تشخيصها ، وأسبابها، ومفاهيم المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التّعلّم، واستعراض اللّغة اللّفظية واضطراباتها لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم ، وإذا كان علاج هذا الاضطراب لن يتأتى إلّا عن طريق التّشخيص الجيّد والمبكر فلذا يعّد هذا الكتاب بمثابة إساهم مساند وحيوي لفهم تلك الفئة والتّعرف على المهارات الاجتماعية واضطرابات اللّغة اللّفظية لديه.

كما ذكر الكاتب محمّد النّوبي محمد علي في كتابه تفصيلاً لـ :

- ✓ الاتجاهات الّتي تناولت مفهوم صعوبات التّعلّم بكّل جوانبه .
- ✓ الأدوات الّتي يمكن أنّ نستعين بها في الكشف عن ذوي صعوبات التعلّم .
- ✓ أهم النّظريات الّتي عللت حالات صعوبات التّعلّم .
- ✓ أهم الطّرق المتبعة في علاج صعوبات التّعلّم .
- ✓ ضرورة التّكفل بفئة الموهوبين من ذوي صعوبات التّعلّم .
- ✓ بعض الارشادات التّربوية لأسر ذوي صعوبات التعلّم .

على أنّ ما يؤخذ على المؤلف في كتابه القيّم هذا :

- عدم ذكر إمكانية دمج ذوي صعوبات التعلّم في الفصول الدّراسية ، وتوضيح كيفية ذلك.
- تبيان كيف تتم الرّعاية النّفسية والصّحية والمعرفية لفئة ذوي صعوبات التّعلّم .
- اجراءات الوقاية الواجب اتباعها لتفادي الوقوع في الصّعوبات السّالف ذكرها .
- عدم تطرقه للتجارب العربية الّتي اعتنت بذوي صعوبات التّعلّم ، وأهم الدّراسات الّتي نتجت عنها.
- أهمّ الاستراتيجيات والطّرق والأساليب التّربوية المتبعة في التّعامل الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم .

تختلف نتائج الدّراسات وتقديرات الخبراء لنسبة شيوع حالات صعوبات التعلّم بين التّلاميذ ،ومن أكثر الأسباب الّتي تسبب مثل هذا الاختلاف هي درجة الغموض التّي لازالت تكتنف مفهوم صعوبات التعلّم من جهة وبعض التّأثيرات الاجتماعية من جهة أخرى.

فعلى سبيل المثال يفضل أولياء الأمور أنّ يصنف أبنائهم على أنّهم من ذوي صعوبات التّعلّم على أنّ يصنفوا معاقين عقلياً، وفي بعض الحالات تنجح جهود الوالدين في هذا الخصوص ، بحكم التّشابه العام في الخصائص العامة لكلتا الفئتين ، ومن خلال الدّراسات الّتي أجريناها في مجال صعوبات التّعلّم تبيّن لنا أنّ نسبة انتشار صعوبات التعلّم تزداد في العالم ككّل ، فقد أشارت معظم تقارير مكتب التّعليم الأمريكي إلى أنّ نسبة صعوبات التّعلّم تساوي 51.1% في العالم ، أيّ أنّ أكثر من نصف المتلقين لخدمات التّربية الخاصة هم من الأطفال والشّباب الّذين لديهم صعوبات تعلم، كما أنّ 4.09% من الأطفال والشّباب الّذين تتراوح أعمارهم بين سن السّادسة وسن الواحدة والعشرين يقعون تحت مظلة صعوبات التّعلّم .

وفي دراسة جزائرية قام بها مجموعة من الأساتذة الباحثين هدفت دراستهم إلى التّعرف على مدى انتشار صعوبات التّعلم الأكاديمية (القراءة ، والكتابة ، والرّياضيات) بالمرحلة الابتدائية بمستوييها الأوّل والثّاني حيث أجريت الدّراسة على عينة من التّلاميذ بلغ عدد أفرادها 40 تلميذاً وتلميذة تمّ فيها استخدام استمارات تشخيص صعوبات التّعلم الأكاديمية كأداة للدراسة ، وبعد القيام بإجراءات العمل الميداني تمّ التّوصل إلى نتائج تدل على أنّ صعوبات القراءة هي أكثر انتشاراً في المستوى الأوّل والثّاني من مرحلة التّعليم الابتدائي، وأنّ صعوبات الرّياضيات هي الأكثر انتشارا في المستوى الثّاني من المرحلة الابتدائية .[1]

[1] ينظر : بكري عبد الحميد : صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي دراسة امبريقية ميدانية ، جامعة مولاي الطاهر سعيدة ،(دون عدد) ، 2016 ، ص 2

وإضافةً إلى ما سبق نرى أنّ هناك تسارع كبير في نمو هذه الفئه مقارنة مع فئات التّربية الخاصة الأخرى، حيث بلغت نسبة الزّيادة في فئة صعوبات التّعلّم حوالي 34% خلال عشر سنوات الماضية ، والمشكلة في هذه الزّيادة تكمن في الأعباء المادية المترتبة على ذلك، فكما هو معروف فإن تكلفة تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هي أعلى بكثير من تكلفة تعليم الأطفال العاديين ،و أمّا المشكلة الثّانية فيرجح أن تكون في النّمو المتسارع لفئة صعوبات التّعلّم و تتعلق كذلك بمدى مصداقية إجراءات التّعرف ،والّتشخيص، إذ يرى بعض المختصّين بأن فئة صعوبات التّعلّم قد أصبحت كالشّماعة الّتي تعلق عليها كلّ أصناف المشكلات الأكاديمية.

و تشير دراسات أخرى بحثت في نسبة انتشار صعوبات التّعلّم بين الجنسين على أنّ الذّكور الّذين يعانون من صعوبات في التّعلم يفوق عدد الإناث بما يقارب الثّلاثة أضعاف ، وقد عزى بعض الباحثين المعدلات المرتفعة لدى الذكور إلى العوامل البيولوجية، في حين يرى البعض الأخر بأن التّحيز في الإحالة هو السّبب الرّئيسي لارتفاع نسبة صعوبات التّعلم لدى الذّكور.

وأسباب هذا الاختلاف ليست لها علاقة بالقدرات العقلية وإنمّا يعود إلى العوامل الّتي أدّت إلى ارتفاع النّسبة لدى الذّكور أكثر من الإناث كالعوامل الطّبية مثلاً ، فزيادة وزن الذّكور في الولادة أكثر من الإناث يجعلهم عرضة لعسر في الولادة, أضف إلى ذلك طبيعة النّشاط لدى الذّكر فهي عنيفة أكثر من الأنثى ، وتكرار الإصابات قد يؤدي إلى خلل، وقد يكون للهرمون الذّكري علاقة بذلك وثمة عوامل متصلة بالنّضج لأن الإناث تنضج قبل الذّكور، وكذلك عوامل اجتماعية وجميع هذه العوامل تزيد من صعوبة التّعلّم لدى الذكور أكثر من الإناث.

وفي الأخير لا يسعنا الذّكر إلاّ أن نشير إلى أنّ معظم الدّراسات الّتي تصُب في مجرى صعوبات التّعلم لم تقدم جديداً في أساليب التّعامل مع هذه الفئة على أرض الواقع إضافة إلى ندرة الدّراسات الميدانية التي من شأنها تقديم الدّعم اللاّزم لشركاء العملية التعلمية التعلّيمية لهذه الفئة من إدارة ،ومعلّمين ، ووسائل وأولياء لذا توجب ما يلي :

- ❖ فتح المجال للقيام ببحوث ميدانية عوض أن تكون نظرية فقط في مجال صعوبات التّعلّم.
- ❖ ضرورة تظافر جهود كلّ الجهات والسّلطات الطّبية ، والتّعليمية، والنّفسية ، والاجتماعية للحد من تفاقم هذه الصّعوبة على أطفالنا في المستقبل .
- ❖ ضرورة توفير وسائل وأشخاص مؤهلين للكشف عن مثل هذه الصّعوبات في كلّ المؤسسات التّربوية العادية من الطّور الابتدائي إلى الطّور الثّانوي وحتىّ الجامعي.

- ❖ تكوين كلّ المتعلّمين في مجال صعوبات التّعلم وفصله عن الاعاقات الأخرى .
- ❖ توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال لتدريس مثل هذه الفئة .
- ❖ إرشاد الأولياء ، وتعريفهم بهذه المشكلة وكيفية التّعامل معها وتذليل الصّعوبات الّتي قد تعتري أطفالهم على التّعلم .
- ❖ ضرورة التّكفل وإشراك فئة الموهوبين من صعوبات التّعلم في بناء تعلّماتهم وتوجيههم .

المصادر والمراجع :

- بكري عبد الحميد : صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي دراسة امبريقية ميدانية ، جامعة مولاي الطاهر، سعيدة ،(دون عدد) ، 2016
- جويعد عيد الشريف: مقياس مايك بست للكشف والتعريف عن صعوبات التعلم جهينة للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية ،2007م.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، المرجع في صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية "، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ،ط1 2010 م.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، ط1 ، 2011م.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، ط1 ، 2011م.
- السيد عبد الحميد سليمان السيد: تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات ،دار الفكر العربي ، ط 1 ،القاهرة ،1431هـ.
- فتحي الزيات : صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية ، دار النشر للجامعات ، ط1، القاهرة ،2008م، 1429هـ.
- فؤاد عيد الجوالده ، مصطفى نوري القمش ، التربية الخاصة للموهوبين ، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع ، عمان ،ط1 ، 2015م.
- مادة تدريبية : قياس وتشخيص طلبة ذوي صعوبات التعلم ، الورشة الأساسية مركز ديبونو لتعليم التفكير

- محمد النوبي محمد علي : صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ، ط1 ، 2011م ، 1432هـ.
- محمد صبحي عبد السلام :صعوبات التعلم والتأخر الدراسي ، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة ، القاهرة ، ط1 ، 2009م
- محمد عبد السلام غنيم : مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي ، (د.ن) ،(د.ط)
- محمود عوض الله سالم وآخرون : صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن ، ط2 ، 1427هـ.
- مصطفى ناصف : نظريات التعلم دراسة مقارنة ، عالم المعرفة ، الكويت ، يناير 1978 م ، (د.ط).
- مصطفى نوري القمش ،خليل عبد الرحمن المعايطة :سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ،دار المسيرة ،عمان ،ط1، 2007 م.
- نوال إسماعيل المطلق: اختبار الينوي لقدرات النفس –لغوية ، رسالة لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم النفسي والتربوي ، جامعة دمشق ، 2010م
- وصال محمد جابر : الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم وكيفية اكسابهم الاستراتيجيات التعليمية ، الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ، (د.م) ، العدد السابع عشر ، كانون الثاني 2012م.

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
الآيـــــة	
الإهـــــداء	
الشّكر والعرفـان	
البطاقة الفنية –التعريف بالكتاب –	
مقدمـــة	**أ – د**
مدخل : الكتاب ومؤلفه	**5-1**
الفصل الأوّل : تلخيص كتاب صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات .	**43 – 7**
المبحث الأوّل : ماهية صعوبات التعلّم	**13-7**
1. نبذة تاريخية عن ذوي صعوبات التّعلّم	7
2. مفهوم صعوبات التّعلّم	15 – 7
3. عناصر مفهوم صعوبات التّعلّم	15
4. سمات ذوي صعوبات التعلم	17-16
5. أسباب صعوبات التّعلّم	17
6. أنواع صعوبات التّعلّم	18
المبحث الثّاني : الّنظريات المفسرة لصعوبات التّعلّم	**19**
المبحث الثّالث: سمات ذوي صعوبات التّعلّم	**22-20**
1. المظاهر العامة لذوي صعوبات التّعلّم	
المبحث الّرابع: تشخيص وعلاج ذوي صعوبات التّعلمّ	**29-23**
1. أساليب التّشخيص العلاجية لذوي صعوبات التّعلّم	23
2. لماذا يجب الاهتمام بالكشف المبكر للإعاقة ؟.....	24-23
3. برنامج علاج صعوبات التّعلّم.....	25
4. أدوات القياس النّفسي والتّربوي المستخدمة في التّشخيص.....	26
5. طرق العلاج	29-28
المبحث الخامس : المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم	**31-30**
1. مفهوم المهارات الاجتماعية	30
2. الدّراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التّعلّم.....	31

المبحث السادس :اضطرابات اللغة اللّفظية لدى ذوي صعوبات التّعلّم	**33 -32**
1. مفهوم اللّغة	32
2. نشأة اللّغة العربية	32
3. مفهوم اضطراب اللّغة اللّفظية	33
المبحث السابع : إرشادات لذوي صعوبات التّعلم	**35 -34**
1. مفهوم الارشاد	34
2. نظرية الارشاد العقلاني والانفعالي	34
3. الخدمات الارشادية التي يمكن تقديمها للمعاقين	35-34
4. الطرائق المستخدمة لتدريس ذوي صعوبات التّعلم	37-36
5. أساليب تعديل السّلوك المستخدمة معه هذه الفئة	37
6. استراتيجيات عامة في تدريس صعوبات التّعلّم	40-38
المبحث الثّامن : الموهوبون ذوو صعوبات التّعلّم	**43-41**
1. تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التّعلّم	41
2. احتياجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التّعلّم	43-42
الفصل الثاني: دراسة وتقويم ونقد كتاب صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات	**76-45**
المبحث الأول : صعوبات التّعلم والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه	53-45
1. مفهوم صعوبات التّعلّم	49-45
2. المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلّم	52-49
3. خصائص ذوي صعوبات التعلم	53-52
4. أنواع صعوبات التعلم	54
المبحث الثاني : النماذج المفسرة لصعوبات التعلم	**59-55**
1. النّظرية السلوكية أو الاجرائية	56-55
2. النّظرية المعرفية	58-57
3. النّظرية اللغوية	58
4. النّظرية النورولوجية	58
5. نظرية التّأخر في النضج والنمو	59
المبحث الثالث: تشخيص وعلاج صعوبات التعلم	**68-60**
1. ماهية التّشخيص	60
2. متغيرات يجب مراعاتها عند تشخيص صعوبات التعلم	62-61

3. أنواع التّشخيص	62
4. طرق تشخيص ذوي صعوبات التعلّم	64-63
5. الأدوات الخاصة لتشخيص ذوي صعوبات التعلّم	65
6. نماذج اختبار للكشف عن ذوي صعوبات التعلّم	69-65
المبحث الرّابع: المداخل العلاجية لذوي صعوبات التعلم	**72-70**
1. المدخل الطّبي	70
2. المدخل السّلوكي	70
3. المدخل النّفسي العصبي	71
4. المدخل المعرفي	72
المبحث الخامس : الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم	**75-73**
1. أساليب التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التّعلم	73
2. سمات الموهوبين ذوي صعوبات التّعلم	74
3. أهم الدّراسات التي اهتمت بالطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التّعلم	75-74
4. البرامج التّربوية الخاصة بالموهوبين ذوي صعوبات التّعلم	76-75
الخاتمة	**82-78**
قائمة المصادر والمراجع	
ملاحق	
المحتويات	