الجمهورية الجزائرية الديمقراطية
الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
Faculty OF Social Sciences and Humanities

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

(صعوبة القراءة .صعوبة الكتابة. صعوبة الحساب)

من وجهة نظر المعلمين والأولياء

- دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات -بولاية الوادي-

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
جهاد جلال

إشراف الأستاذ:
د. هند غدايفي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
أحمد جلول	دكتور في علم النفس	رئيسا
هند غدايفي	دكتورة في علم النفس	مشرفا ومقررا
عاتكة غرغوط	دكتورة في علم النفس	مناقشا

السنة الجامعية: 2023 / 2024

شكـــــــــر وعرفــان

شكر الأول لله الذي لا يطيب الليل إلا بشكره ولا يطيب النهار إلا بطاعته ولا تطيب اللحظات إلا بذكره ولا تطيب الآخرة إلا بعفوه ولا تطيب الجنة إلا برؤيته...والذي وفقني لإتمام هذا البحث المتواضع.

والشكر إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة، ونصح الأمة.... إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى من بثت فيا روح المبادرة وعلمتني كيف نستثمر ونجسد أفكاري رغم الصعوبات مشرفتي الفاضلة د. غدايفي هند..

والشكر موصول لكافة أساتذة قسم علم النفس بجامعة حمه لخضر،

والشكر موصول كذلك لكافة المؤسسات الابتدائية بالوادي من الإداريين والمعلمين و الأولياء التلاميذ على مساعدات والتسهيلات المقدمة لي لإنجاز هذا العمل

ويبقى الكمال لله وحده عز وجل وإليه يرجع الفضل والثناء كله وهو نعم المولى ونعم النصير

جهاد جلال

إهـــــداء

أتقدم بالإهداء إلى من أشاع نور رسالته التي أضاءت عقول أمتنا...رسولنا الكريم عليه افضل الصلوات واتم السلام

أهدي ثمرة هذا العمل إلى الدافع في نجاحي وسندي في وصولي لهذه اللحظة.... زوجي الذي تكبد عناء المرافقة والرعاية طيلة مسيرة إعداد مذكرتي أطال الله في عمره، فكله جبل معطاء بالحب والوفاء

و إلى أولادي ونور عيوني ربي يحفظهم "عبدالكريم .وئام رحمة الله. عبد الستار(أحمد) أتموا معي هذا العمل

و إلى من كان سندي....عائلتي الكريمة أهلي وأهل زوجي في مشواري الجامعي بتشجيعي ونصائحه

إلى من جمعتني بهم أيام الدراسة زملائي و زميلاتي في الكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية وخاصة الفوج 2 علم النفس المدرسي إلى كل من ساهم في انجاز هذا العمل.

إلى القلوب التي غمرتني بالمحبة، والشفاء التي تمنت لي ودعت لي بالنجاح

جهاد جلال

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف والكشف عن وجود اختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين والأولياء، وكذلك الفروق بين التلاميذ على أساس مقياس الوظائف التنفيذية من وجهتي نظر (المعلمين/الأولياء)

تم إجراء الدراسة على عينة 48 معلمين و 113 ولي تلميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بمجموعة من مدارس المرحلة الابتدائية بولاية الوادي.

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس لتقييم السلوكات الوظائف التنفيذية بنسختيه الموجهة للمعلمين والأولياء، حيث اعتمدت على المنهج (الوصفي) بأسلوبه (المقارن) للتحقق من الفرضيات.

وذلك باستخدام الأساليب الاحصائية : الاحصاء الوصفي و البياني و الاحصاء الاستدلالي.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- ✓ يوجد اختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين بمستوى مرتفع.
- ✔ يوجد اختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء بمستوى مرتفع.
- ✔ توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر المعلمين و الأولياء.

Abstract

The study aims at identifying and revealing the existence of a difference between the levels of executive functions among fourth- and fifth-year primary-school pupils from the points of view of teachers and parents, as well as differences between pupils based on the executive-functions scale from the two points of view (teachers/parents).

The study is conducted on a sample of 48 teachers and 113 parents of pupils with academic learning difficulties, in a group of primary schools in the state of El-Oued.

In this study, the researcher uses a scale to evaluate executive function behaviors, in both versions directed to teachers and parents, where she relies on the (descriptive) approach in its (comparative) style to verify the following.

This is done using statistical methods: descriptive, graphical, and inferential statistics. The researcher reaches the following results:

- There is a high level of difference between the levels of executive functions among fourth- and fifth-year primary school pupils with academic learning difficulties from the point of view of teachers.
- There is a high level of difference between the levels of executive functions among fourth- and fifth-year primary school pupils with academic learning difficulties from the point of view of parents.
- There are statistically significant differences between fourth- and fifth-year primary school pupils with academic learning difficulties on the executive functions scale, according to the points of view of teachers and parents.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتـــــــــــــــــويات	الصفـــــحة
1	شكر والعرفان	V
2	الاهداء	V
3	ملخص الدراسة باللغة العربية	III
4	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	V
5	فهرس المحتويات	VIII - V
6	فهرس الجداول	IX
7	فهرس الأشكال	X
8	مقدمة	أ – ت
	الجانب النظري **الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها**	
1	إشكالية الدراسة	8
2	تساؤلات الدراسة	**10**
3	فرضيات الدراسة	11
4	أهداف الدراسة	**11**
5	أهمية الدراسة	12-11
6	الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة	**13-12**
7	حدود الدراسة	13

8	الدراسات السابقة	**17-13**
	الفصل الثاني: الوظائف التنفيذية	
	تمهيد	21
1	تعريف الوظائف التنفيذية	21
2	تطوير الوظائف التنفيذية عبر المراحل الحياة	**22**
3	دور الوظائف التنفيذية في التعليم	23
4	مكونات الوظائف التنفيذية	**2**3
1.4	وظيفة الانتباه	33 – 23
2.4	وظيفة الادراك	42 **– 33**
3.4	وظيفة الذاكرة	55 – 43
4.4	وظيفة التفكير	**64 – 55**
	خلاصة الفصل	65
	الفصل الثالث: مدخل صعوبات التعلم	
	تمهيد	**68**
1	نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم	72 – 69
2	تعريف صعوبات التعلم	**72**
1.2	تعريف التعلم	73 – 72
2.2	تعريف صعوبة التعلم	82 **– 74**
3	المفاهيم ذات الصلة بصعوبات التعلم	84 – 83

4	عوامل صعوبات التعلم	86 – **84**
5	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	89 – 86
6	تصنيف صعوبات التعلم	92 – **89**
7	محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم	99 – 92
8	الاتجاهات والاساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم	**104 - 99**
صعوبات التعلم الأكاديمية(من نفس الفصل السابق)		
1	تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية	105 – 104
1.1	ماهية عسر القراءة	116 – **105**
1.2	ماهية عسر الكتابة	130 – 116
1.3	ماهية عسر الرياضيات	141 – **130**
	خلاصة الفصل	142
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة		
	تمهيد	**146**
1	المنهج الدراسة	147 – 146
2	مجتمع وعينة الدراسة	**147**
3	مجالات الدراسة	150 – 148
4	أداة جمع البيانات	154 – **150**
5	الأساليب الإحصائية	156 – 155

	خلاصة الفصل	**157**
الفصل الخامس: عرض وتحليل و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة		
	تمهيد	160
1	عرض وتحليل نتائج الدراسة	161
1.1	عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	162 – **161**
2.1	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	165 – 162
3.1	عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة	167 – **165**
2	تفسير و مناقشة نتائج الدراسة	167
1.2	تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى	169 – **167**
2.2	تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية	171 – 169
2.3	تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	172 – **171**
3	خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات	174 – 172
	قائمة المراجع	188 – **176**
	الملاحق	201 – 190

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	يشرح العمليات الأساسية للذاكر.	46-45
2	يشرح العوامل التي تؤثر على عملية الاسترجاع.	48-47
3	خصائص الذاكرة البصرية والسمعية.	51
4	يوضح أشكال الذاكرة التي يتم قياسها.	53-52
5	أنواع صعوبة القراءة.	109
6	يوضح الابتدائيات التي تمت فيها الدراسة	148
7	نتائج حساب الصدق التمييزى بطريقة مقارنة الطرفية لمقياس الوظائف التنفيذية	152
8	درجات بدائل مقياس الوظائف التنفيذية.	154
9	مستويات الوظائف التنفيذية.	154
10	دلالة الاختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين	161
11	دلالة الاختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء	163
12	دلالة الفروق بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر المعلمين والأولياء	166

فهرس الأشكال

الرقم	عنـــــوان الشـــــــكل	الصفحة
1	كيف تتم عمليات الذاكرة	45
2	تصنيف صعوبات التعلم	89
3	خصائص صعوبات التفكير التعلم النمائية	90
4	تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية	92
5	مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهتي نظر المعلمين والأولياء	164
6	متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر (المعلمين و الأولياء)	167

المقـــدمة

المقدمة:

لقد كرم الله الإنسان وفضله على سائر الخلق تفضيلا، وأسبغ عليه نعمه ظاهرة وباطنة، ومن هذه النعم ، نعمة العقل التي فتحت أبواب الفضاء على مصراعيه للانسان ونعمة العلم التي بها مفاتيح الحكمة .

ولما كان التعليم ضرورة من ضروريات العصر فتحت المدارس أبوابها للقاصي والداني وأصبح التعليم كالماء والهواء يناله كل أفراد المجتمع ، واستجابة أفراد المجتمع لهذا التعليم متباينة، بتباين استعداداتهم وقدراتهم و دوافعهم و إمكانياتهم ، الأمر الذي جعل الفروق تظهر جلية في نتائج العملية التعليم.

تعتبر المدرسة هي المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي لها دور التنشئة الاجتماعية للفرد، وكذلك كمؤسسة تربوية تعليمية هي التي تساعده على اكتساب مهارات التعلم كالقراءة و الكتابة و الحساب التي يتم تلقينها في التعليم الابتدائي وهذا الأخير اللبنة الأساسية للنظام التعليمي، و يقوم على تشكيل أساس قوي و متين لبناء قاعدة علمية قوية لأن أي خلل في المرحلة الأساس يصل تأثيره لباقي المراحل الدراسية القادمة.

إلا أن هناك فئة من الأبناء القابلين للتعلم تأخروا عن فلك التعليم و ذلك راجع إلى صعوبات أو اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية أو مقدماتها، الأمر الذي يؤثر سلبا على نتائج العملية التعليمة ، ومنهم من تأخر عن ركب التحصيل الجيد لسبب من الأسباب ولا يستطيع أن يتابع عمليته التعليمية ويحتاج إلى مساعدة تدريسية أو إرشادية أو علاجية ، فكيف يستفيد بالخبرات الإرشادية التي أصبح لها مدارس ، و مراكز متعددة في العالم العربي عامة وفي الجزائر خاصة وذلك لعلاج هذا التأخر الدراسي.

يعاني حوالي 20 من مجموع الطلاب في العالم من أحد أشكال صعوبات التعلم ، وهناك من الطلاب من يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية التي تعيق تقدمهم الأكاديمي و تؤدي إلى هدر طاقتهم وإمكاناتهم و ينعكس ذلك على في بعض الأحيان على صحتهم النفسية وقد تؤثر على مستقبلهم العملي والتي تعتبر احدى المشكلات شيوعا و انتشارا بين الأطفال وخاصة في المرحلة الابتدائية هي(فرط الحركة ،قلة الانتباه ،الاندفاعية...الخ) وهذه المشكلات السلوكية تسبب للطفل العديد من المشكلات أولها صعوبات التعلم، وهذا ما جاء في دراسة

غني(2010)، أن هناك 10% إلى 20% من الأطفال سبب صعوبات التعلم لديهم وجود اضطراب منشأه اختلال بالجهاز العصبي وهذا يعني وجود مشكلة في التحصيل الدراسي في واحد من هذه المواد أو أكثر (قراءة ،كتابة، رياضيات)، وتسبب لهم اضطرابات توافقية تترك بصماتها على شخصياتهم ،تبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الشخصي و الاجتماعي .

حيث توصي الدراسات المختلفة في مجال الخدمات العلاجية للتخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية والمعرفية مثل دراسة عادل عبد الله(2010) بضرورة تفعيل دور المتعلم في برامج تخفيف صعوبات التعلم وأهمية استخدام الاستراتيجيات الخاصة بتنمية مهارات المتعلمين.

ويرى كثير من الباحثين مثل ماركوارت(2003)، مهارات الوظائف التنفيذية لدى الأطفال يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية في خفض حدة صعوبات التعلم المعرفية لديهم، حيث نمو هذه المهارات يعد أمرا أساسيا في علاج كثير من جوانب القصور المعرفية، لأن قصور هذه الوظائف يؤثر بشكل في الذاكرة و الانتباه والإدراك والقدرة على حل المشكلات وتكوين المفاهيم لديهم.

ويمكن أن يشار إلى هذا النظام على أن الوظائف التنفيذية الذي ينظم عمليات وظائف الانتباه، و الذي يضبط العمليات المعرفية بصفة عامة، ويستخدم علماء الأعصاب و علماء النفس مصطلح الوظائف التنفيذية لوصف مجموعة من العمليات المعرفية المسئولة عن التخطيط و المرونة المعرفية والتفكير المجرد و اكتساب القواعد و اختيار التصرفات المناسبة، و الامتناع عن القيام بالتصرفات غير المناسبة.

ويرى علماء النفس من أمثال أندريه(2003) أن الوظائف التنفيذية تبرز بوضوح في المواقف المرتبطة بالسرد اللفظي و الحديث النظري عن بعض الأفعال أو الخطط المستقبلية بعيدا عن بعض العمليات النفسية التي يقوم فيها الفرد بالتصرف الفعلي بطريقة أوتوماتيكية روتينية، و التي يمكن تفسيرها بأنها إعادة إنتاج للخبرات أو السلوكيات التي اكتسبها.

ومن هذا المنطلق اهتمت هذه الدراسة للكشف عن الاختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة

نظر (المعلمين/الأولياء). و وجود فروق بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر (المعلمين/الأولياء)

تم تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين أحدهما نظري والآخر ميداني

الفصل الأول : يتضمن إشكالية البحث

الفصل الثاني: و يتعلق بالوظائف التنفيذية

الفصل الثالث: فقد خصص لتناول مدخل صعوبات التعلم و صعوبات التعلم الأكاديمية

أما الجانب الميداني فقد قسم إلى فصلين

الفصل الرابع: و يتعلق بإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: فقد تم من خلاله عرض وتحليل النتائج ومناقشتها في ضوء تساؤل الدراسة وفرضياتها.

وأخيرا الخاتمة وطرح مجموعة من المقترحات تخص مشكلة الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- اهمية الدراسة

6- ضبط الاجرائي لمتغيرات الدراسة

7- حدود الدراسة

8- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

في عصرنا الحالي تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي توكلها المجتمعات الإنسانية مهمة تربية أبنائها، فهي بمثابة البيت الثاني لتلاميذ والتي يتكامل دورها مع دور الأسرة في تربية الطفل وبناء شخصيته ليصلوا بها الى النمو الشامل في جميع الجوانب، لذا نجد المدرسة تعمل على اكساب التلاميذ العلوم و المعارف المختلفة و القيم التي تحدد أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية والمشاركة في المجتمع.

وتعتبر المدرسة ذو أهمية كبيرة لتعليم ضرورة حتمية لأنها تنمي وتطور المتعلم وتجعل له مكانة الاجتماعية..

إن التعليم من الأمور المهمة اليوم فأصبح ينشل بال الأولياء والمعلمين و المربين فلابد من اكتشاف الطرق التعليم جديدة والبحث في الصعوبات التي تواجه عملية التعليم وكيفية التغلب عليها وتخطيها.

الصعوبات التعلمية تعتبر من أهم المشكلات التعليمية الأكثر غموضا و تعقيدا نظرا لأنها متعددة الأنواع حيث أصبحت منتشرة في أونه الأخيرة في المؤسسات التربوية و تتم ملاحظتها من طرف الأولياء والمعلمين من خلال المظاهر السلوكية التي تبدو عليهم، الاندفاعية، كا حركات اليد و حركات العين ،حركات الجسد و تشتت الانتباه و صعوبات التفكير وأيضا من خلال تحصيلهم الدراسي و نتائجهم.

يشير فتحي الزيات(1998):أن أي تقصير أو تأخير أو تشخيص أو علاج صعوبات التعلم المعرفية يقود بالضرورة الى صعوبات التعلم الأكاديمية. (كامل,2006،ص51,53)

وقد أشارت الكثير من الدراسات الى أهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم مثل دراسة(بيكر (Becarو(كيو (Keoghو(اجلستين (Egelstonحيث دلت هذه الدراسات الى أن نسبة شفاء هؤلاء تتفاوت من صف إلى صف آخر. (كوافعة,2007،ص35)

إن الكشف لهذه الفئات تساعد أخصائين صعوبات التعلم في معرفة أسبابها و أقتراح حلول لمعالجتها ليكون علاجها أسهل خاصة في الأطوار الأبتدائية لأنها تعتبر الركيزة الأساسية

ويشير كاتيلو(1999):إلى أن صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تمتد معهم لتنتقل الى المراحل الدراسية التالية, مما يستدعى ضرورة الإهتمام بالعمل على علاج تلك الصعوبات أو التخفيف من حدتها لدى أطفال هذه المرحلة.

أن مواجهة الطفل لهذه الصعوبات تكون له مفهوم إيجابي حول ذاته من أجل عدم شعوره بأنه أقل قبولا في محيطه المدرسي أو الإجتماعي.

تتمثل هذه الصعوبات في صعوبات القراءة و الكتابة و الحساب و يتميزوا أطفال صعوبات التعلم بأنهم ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط وأنهم يعانون من اضطراب واحد أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية أو الوظائف التنفيذية فهي تتعلق بنمو القدرات العقلية نتيجة لخلل أو قصور وظيفي دماغي و أن هذه لا تشمل الأطفال الذين لديهم مشكلات تعليمية تعود إلى الأعاقات سواء البصرية أو السمعية أو إلى الحرمان الثقافي أو البيئي أو الأقتصادي بل قد تكون ناتجة من عدة عوامل كإلتهاب الحصبة و السحايا أو سيطرة أحد النصفين الكرويين المخ ومشاكل أثناء الولادة ,فهي ليست مهمة فقط للنمو المعرفي بل هي مهمة جدا للطفل لتحقيق توافق نفسي و اجتماعي في محيطه المدرسي أو خارجية.

الوظائف التنفيذية لا يمكن فصلها عن الصعوبات الأكاديمية لوجود ترابطا وثيقا بينهما, تعتبر عملية اللغة المكتوبة و المسموعة لتلاميذ المدارس الإبتدائية لها أهمية على المهام التنفيذية لأن أي خلل يصيب أي من هذه الوظائف التنفيذية قد يسبب أحد من صعوبات التعلم الأكاديمية سواء كانت قرائية أو كتابية أو حسابية وهذا موضوع مذكرتي.

من أهم المهارات التي يكتسبها الطفل في المرحلة الابتدائية متمثلة في الكتابة و القراءة و الحساب و يكتسب العادات و القيم و المعايير التعليمية أو الإجتماعية فأي قصور يحدث في هذه المرحلة الإبتدائية يعتبر امتداد واستمرار يؤثر على المراحل التعليم اللاحقة.

ونخص بالذكر هنا العينة المختارة العين(1) المعلمين المكلفين بدراسة التلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي الصعوبات التعلم الاكاديمي، والعينة(2) أولياء الأمور التلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذو صعوبات التعلم الأكاديمي، وتم اختياري "لأطفال السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي" لأنهم يعتبرون في مرحلة جد حساسة أي مرحلة انتقالية إلى الطور التعليم اللاحقة مما يجدون في هذه المرحلة من صعوبات التعلم الأكاديمية ولهذا يحتاجون إلى رعاية خاصة، حيث نجد عند بعض التلاميذ قد يصابوا بصعوبة واحدة في القراءة أو الكتابة أو الحساب و قد تظهر أثنين منها أو كلاهما حيث تقف عقبة في سبيل تقدمهم الدراسي أو ربما تؤدي الى الفشل الدراسي أو التسرب بسبب تدني مستوى تحصيلهم لهذا وجب الاهتمام بهذه الفئة و الوعي بحالتهم, مما يساعد ذلك على اكتشافهم في وقت مبكر ومن ثم العمل على التشخيص وتوفير الخدمات العلاجية المناسبة لهم , وهذا بدوره يتطلب تظافر جهود الطاقم التربوي وعلى رأسهم المعلم الذي يعتبر المرافق الأول لتلاميذ وخاصة مع عدم توفر أخصائي نفسي في المدرسة الابتدائية الجزائرية لهذا أصبح من الضروري وعي المعلم بهذه الفئة ,لأنه ليس مجرد ناقل للمعرفة فحسب بل هو النموذج الحي للتربية الفاعلة .كما يمكن أيضا توعية أولياء الأمور بهذه الفئة من أجل التعاون معهم في تقديم المساعدة وتشجيعهم على تدخل الأخصائي إذا دعت الحاجة الى ذلك.

لهذا قمت بدراسة الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (عسر القراءة, عسر الكتابة, عسر الحساب) من وجهة نظر المعلمين والأولياء من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

1_ ما مستوى الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين؟

2_ ما مستوى الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء؟

3_ هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر (المعلمين/الأولياء)؟

3- فرضيات الدراسة:

1_ يوجد اختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين.

2_ يوجد اختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر المعلمين و الأولياء.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الوظائف التنفيذية و صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي من خلال وجهة نظر المعلمين والأولياء من أجل:

- التعرف عن الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال وجهة نظر المعلمين والأولياء.

- التحقق من الوجود اختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين والأولياء.

_ التحقق من مدى اهتمام المعلمين والأولياء بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

5- أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في

- الوظائف التنفيذية و أثرها على التلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي.

- صعوبات التعلم الأكاديمية وأثرها على التلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

- التحقق من أن الوظائف التنفيذية لها علاقة بصعوبات التعلم الأكاديمية.

- التحقق من وجود تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

- التحقق من وجود تلاميذ يعانون من اضطراب أو تشتت في الوظائف التنفيذية.

6- الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1- الوظائف التنفيذية: هي تلك العمليات المعرفية يستخدمها المتعلم في اكتساب التعلم, حيث تمكنه في استمرارية حياته وهي تختلف من فرد الى آخر.

1-1- وظيفة الانتباه: هو عملية تركيز الشعور في شيء مثير سواء كان هذا مثير حسيا أو معنويا لدى الفرد.

1-2- وظيفة الادراك: يتعرض الفرد أثناء ممارسته لعمله لمجموعة من المؤطرات أو المواقف يراها أو يسمعها أو يحصها ولا نتوقع أن يأخذ تفسير تلك المؤثرات نفس المعنى من جانب جميع الأفراد حيث سيختلف تفسيرها من شخص الى آخر بحكم ثقافته وتعليمه وخبرته.

1-3- وظيفة التفكير: هو الفهم والاستيعاب وحل المشكلات اتخاذ القرار والتخطيط بالنسبة للفرد.

1-4- وظيفة الذاكرة: هي احدى قدرات الدماغ التي تمكنه من تخزين المعلومات واسترجاعها بالنسبة للفرد.

2- صعوبات التعلم الأكاديمية: هي مشكلة من المشكلات التربوية التي يواجهها المتعلم في الجوانب الأكاديمية المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة والحساب مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي.

2-1- صعوبة القراءة(عسر القراءة): عدم قدرة الفرد على التعرف على الحروف و الكلمات و الجمل وسبب في ذلك راجع لوجود خلل وظيفي في الدماغ.

2-2- صعوبة الكتابة (عسر الكتابة): عدم قدرة الفرد على كتابة اليدوية و التعبير الكتابي وسبب في ذلك راجع لوجود خلل وظيفي في الدماغ.

2-3- صعوبة الرياضيات (عسر الحساب): عدم قدرة الفرد على إجراء العمليات الحسابية الأساسية وفهم لغة الرياضيات و قواعدها وقوانينها ورموزها وحل المشكلات والمسائل الرياضية وسبب في ذلك راجع لوجود خلل وظيفي في الدماغ.

7- حدود الدراسة:

المجال الزمني: تم تطبيق أداة الدراسة(مقياس التقييم السلوكيات الوظائف التنفيذية) خلال الفترة من 2024/02/19 إلى غاية يوم 2024/04/29.

المجال البشري: تم تطبيق على عينة من المعلمين السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي وأولياء أمور تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لسنة الرابعة و الخامسة ابتدائي

المجال المكاني: تم إجراء الدراسة في 10 مدارس ابتدائيات بولاية الوادي.

8- الدراسات السابقة:

8-1 دراسة بن فليس خديجة (2006) بعنوان :

أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ (ذوي صعوبات تعلم الكتابة والرياضيات) والعاديين وشملت العينة تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وقد بلغ حجم العينة 105 تلميذ العاديين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة وتم اختيارهم بطريقة قصدية. واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت الأهداف كالتالي: الكشف عن أكثر أنماط السيادة النصفية للمخ شيوعا بين أطفال المرحلة الابتدائية، والمقارنة بين أنماط السيادة النصفية للمخ لدى الأطفال العاديين و نظرائهم من الأطفال (ذوي صعوبات التعلم كتابة رياضيات) والكشف عن الفروق الموجودة بين فئة التلاميذ العاديين وأقرانهم من التلاميذ الذين يعانون صعوبات في تعلم الرياضيات والكتابة في عملية الإدراك البصري، وتوصلت أيضا إلى معرفة الفروق الموجودة بين ذوي صعوبات التعلم رياضيات كتابة ونظراتهم من التلاميذ العاديين في الذاكرة البصرية. ومن خلال التعرف على الفروقات والاختلافات الموجودة بين

التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم يمكن تحديد بعض الأسباب الكامنة وراء حدوث الاضطراب لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، وتوصلت إلى وجود فروق دالة في نمط المعالجة المتتابعة بين التلاميذ الماديين ونظراتهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة، ووجود فروق دالة في نمط المعالجة المتزامنة بين التلاميذ العاديين و نظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة، وعدم وجود فروق دالة في نمط المعالجة المركب بين التلاميذ العاديين و نظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة. كما توجد فروق دالة في الإدراك البصري بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة، ووجود فروق دالة في الذاكرة البصرية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة.

8-2- دراسة قدي (2010):

هدفت إلى معرفة صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة ،الكتابة ،الحساب) في المرحلة الابتدائية والتعرف كذلك على الصعوبة الأكثر انتشارا وكان عدد أفراد العينة 150 تلميذ وتلميذة يدرسون في خمس مدارس بولاية مستغانم وكشفت الدراسة عن:

- وجود اختلاف في توزيع صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة ،الكتابة ،الحساب
- وجود تباين في صعوبات التعلم بين التلاميذ باختلاف مستوياتهم الدراسية وبعدم وجود فروق بين التلاميذ
- كشفت أيضا أن صعوبات القراءة هي الصعوبة الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

8-3- دراسة بن هبري عز الدين (2011):

وتمثل عنوان الدراسة في بعض السيرورات المعرفية الانتباه الإدراك الذاكرة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (عسر القراءة نموذجا). وحددت عينة البحث في الدراسة الأساسية من (10) حالات تعاني من عسر القراءة وهذا بعد تشخيصهم، أخذت هذه العينة من عينة متكونة من (23) حالة واعتمدت على المنهج الإكلينيكي، ونصت أهدافها على معرفة طبيعة وخصائص بعض السيرورات المعرفية الأولية الانتباه الإدراك، الذاكرة لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، لمعرفة العلاقة بين هذه السيرورات وعسر القراءة،

باستعمال الاختبارات الخاصة التي تمكننا من قياس هذه السيرورات. وكانت النتائج كالتالي: لا يعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الادراك البصري، ويعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الذاكرة البصرية، ويعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الانتباه المستمر.

8-4- دراسة الحارثي صبحي بن سعيد (2014):

وتمثل العنوان في العبء المعرفي وعلاقته بمهارات الإدراك لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت هذه العينة من (210) طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من سبع مدارس في مدينة الرياض تراوحت أعمارهم (11) إلى (13). وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي وتمثلت الأهداف في معرفة مستوى العبء المعرفي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومستوى مهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وأيضا العلاقة بين العبء المعرفي ومهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك السمعي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصف السادس الابتدائي، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك البصري لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصف السادس الابتدائي، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك العقلي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم

8-5- دراسة عبد المجيد حسين الباقي (2014):

فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية في خفض حدة بعض صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. هدفت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية في خفض حدة بعض صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت العينة من (32) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس ابتدائي الذين يعانون من انخفاض مستوى

الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم المرتبطة بالانتباه والذاكرة، واستخدمت عدة مقاييس من أهمها:

– مقياس الوظائف التنفيذية، مقياس صعوبات الإنتباه، مقياس صعوبات الذاكرة، برنامج التنمية الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد استخدم المنهج التجريبي، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الوظائف التنفيذية وخفض حدة صعوبات الانتباه والذاكرة من خلال تحليل البيانات باستخدام اختبارات ويلكوكسون مان وي.

8-6- دراسة بزراوي نور الهدى (2015):

كانت بعنوان سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد أقيمت الدراسة على عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من الجنسين، حيث تكون مجتمع الدراسة من عينتين تضم 30 تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (9و12) سنة موزعتين كالآتي: العينة الأولى: تمثل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم وعددهم 15 تلميذا وتلميذة)، أما العينة الثانية : تمثل التلاميذ العاديين بهدف دراسة الفرق بين العينة الأولى والثانية الدراسة وعددهم 15 تلميذا وتلميذة). وقد تم استخدام المنهج الوصفي الإحصائي، ونصت أهدافها على محاولة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة، ومحاولة الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة العاملة بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة بحيث أنه كلما اتجهنا نحو التلاميذ الذين يعانون من سعة منخفضة للذاكرة العاملة ارتفعت لديهم نسبة العجز القرائي . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة وفي اتجاه العاديين، أي أن سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات التعلم القراءة أقل من العاديين.

8-7- دراسة أحمد حسن محمد عاشور (د ، س):

الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي فرط النشاط الزائد والعاديين. هدفت هذه الدراسة للمقارنة بين أربع مجموعات . مجموعة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الإنتباه وفرط النشاط الزائد. مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وليس لديهم قصور الإنتباه

مع فرط النشاط الزائد، مجموعة التلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد واضطراب الإنتباه. مجموعة التلاميذ العاديين. وقد تكونت عينة الدراسة من (88) تلميذ وتلميذة، وقد استخدم الأدوات التالية: . الأدوات الخاصة بالتشخيص الفارق المجموعات الدراسة والتي تضم قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل (DSM III) مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل، الأدوات الخاصة بـ الإنتباه الانتقائي والمتواصل والذاكرة العاملة والذي يضم: اختبار الانتباه الانتقائي السمعي والبصري واختبار الإنتباء المتواصل اللفظي والعددي واختبار الذاكرة العاملة اختبار مدى القراءة واختبار العمليات الحسابية البسيطة، وقد أكدت نتائج الدراسة أن هناك تمايز بين مجموعات الدراسة في العمليات المعرفية

الفصل الثاني

الفصل الثاني: الوظائف التنفيذية

تمهيد:

1- تعريف الوظائف التنفيذية.

2- تطوير الوظائف التنفيذية عبر مراحل الحياة.

3- دور الوظائف التنفيذية في عملية التعلم.

4- مكونات الوظائف التنفيذية

1.4. وظيفة الانتباه.

1.1.4 تعريف وظيفة الانتباه.

2.1.4 أنواع وظيفة الانتباه.

3.1.4 خصائص وظيفة الانتباه.

4.1.4 محددات وظيفة الانتباه.

5.1.4 أشكال وظيفة الانتباه ومكوناته.

6.1.4 العوامل التي تؤثر في وظيفة الانتباه.

7.1.4 نظريات وظيفة الانتباه

2.4. وظيفة الإدراك.

1.2.4 تعريف وظيفة الادراك .

2.2.4 أنواع الإدراك.

3.2.4 خصائص الإدراك .

4.2.4 العوامل المساعدة على الإدراك.

5.2.4 العوامل المؤثرة في الإدراك.

6.2.4 نظريات الإدراك

الفصل الثاني: الوظائف التنفيذية

3.4 وظيفة الذاكرة.

1.3.4 تعريف وظيفة الذاكرة.

2.3.4 العمليات الأساسية للذاكرة.

3.3.4 العوامل التي تؤثر على عمليات الذاكرة.

4.3.4 التصنيفات النفسية التربوية للذاكرة.

5.3.4 قياس الذاكرة.

6.3.4 معينات الذاكرة.

4.4 وظيفة التفكير.

1.4.4 تعريف وظيفة التفكير.

2.4.4 أنواع التفكير.

3.4.4 خصائص التفكير.

4.4.4 عناصر التفكير.

5.4.4 أنماط التفكير.

6.4.4 أهمية التفكير.

7.4.4 نظريات التفكير .

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر الوظائف التنفيذية من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في نمو المعرفة لدى الفرد حيث يستطيع من خلالها تنمية مهاراته المختلفة التي تساعده على اكتساب وتكوين العادات السلوكية الصحيحة والنجاح الأكاديمي .

1- تعريف الوظائف التنفيذية:

وتعرفها نشوة حسين (2007) : بأنها إحدى النشاطات المعرفية ذات الطبيعة العصبية التي يتوسط الأداء فيها القشرة المخية تحت أو قبل الجبهية والتي تتضمن عمليات عديدة تساعد على التنظيم الذاتي للسلوك وضبطه والتحكم فيه ، ومنها التخطيط ، واتخاذ القرار ، وتحديد الهدف ، و إصدار الحكم ، ومراقبة تتابعات السلوك أثناء الأداء ، وغيرها من العمليات الموجهة نحو هدف مستقبلي يخدم الذات. (نشوة حسين ، 2007 ، ص 26)

يؤكد (2016: **clementa**) أن التحصيل الأكاديمي للطالب يتوقف على كفاية الوظائف التنفيذية لديه ، فهو يحتاج إلى التخطيط للأمام ، وكف الاستجابات العشوائية ، وتركيز الانتباه ، وتذكر الخبرات الماضية ، فالوظائف التنفيذية تدعم تعلم التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة ولا سيما الرياضيات ، إذ تسمح لهم بإنجاز المهمة حتى في حالة مواجهة المعوقات كصعوبات حل المشكلة والتعلم ، والتعب ، والارتباك ، أو التشوش ، أو انخفاض الدافعية. (كليمتس وآخرون، 2016، ص 80)

وتعرفها الجمعية الأمريكية لعلم النفس (2015): بأنها عمليات معرفية عليا للتخطيط ، وصنع القرار ، وحل المشكلة ، وسلسلة الإجراءات، والأداء المنظم المهمة ، والمثابرة لتحقيق الهدف ، وإيقاف الدوافع المتنافسة ، والمرونة في اختيار الهدف وحل الصراع المتعلق به ، وهذا باستخدام اللغة والحكم والتجريد وتكوين المفهوم و المنطق و الاستدلال.

2- تطوير الوظائف التنفيذية عبر مراحل الحياة:

تؤثر البيئة و الوراثة و الجنس في كيفية تطور المهارات المعرفية ، ويمكن تقسيم تطور الوظائف التنفيذية عبر مراحل الحياة منذ البوادر الأولى وهي على النحو التالي :

- ✓ في العام الأول : يبدأ الانتباه الانتقائي للطفل .
- ✓ في عمر السنتين : تبدأ القدرة على حل المشكلات مع اكتساب اللغة ، وتنظيم السلوك و إتباع القواعد اللفظية ، وغير اللفظية .
- ✓ قبل ثلاث سنوات : تنضج قدرات الانتباه ، ومهارات التثبيط ، و التصرف بمرونة ، والتعمد ، وعدم الاندفاع وراء المؤثرات النمطية الجامدة .
- ✓ خلال سنوات الدراسة الابتدائية : تنمو القدرة على تنفيذ الاستراتيجيات بنجاح للحد من الردود المتهورة ، وتستمر القدرة على تحديد الأهداف و المرونة الإدراكية لحل المشكلات وتتحسن المهارات الاجتماعية ، والنجاح الأكاديمي في سن ١٥ عاما : تصبح قدرة الذاكرة العاملة ، والتحول قريبة من مستويات الكبار، وتبقى مستمرة نسبيا مع بعض الزيادات الطفيفة، ولكن تظل قدرات الرصد الذاتي غير ناضجة ، فإذا ما وضع في ظروف معقدة تميل قراراته إلى حال مؤقت دون التفكير في العواقب
- ✓ في مرحلة الرشد : تكون مهارات الأداء التنفيذي في ذروتها للذين تتراوح أعمارهم بين (٢٠) – (٢٩) عاما ، حيث تستقر القرارات المتعلقة بأهداف الزواج ، والحيا المهنية على المدى الطويل ، وتوزن التأثيرات الخارجية مع الدوافع الداخلية للحصول على أفضل النتائج.
- ✓ الكبار : فتتغير لديهم المهام التنفيذية ، ولكن هذه المرة تميل إلى الانخفاض في أعلى ترتيب المهارات المعرفية بشكل واضح في الذاكرة العاملة والمراقبة الذاتية

(نشوة حسين،2008ص3)

3- دور الوظائف التنفيذية في عملية التعلم:

أظهرت دراسة (Sesma, Mahone, Levine, Eason Sesma, 2009) أن صعوبات الوظائف التنفيذية ذات أثر كبير على الأداء والكفاءة في الفهم القرائي حيث أن الذاكرة العاملة تساعد التلاميذ على تشفير الكلمات و استخلاص المعاني من الجمل ، واسترجاع معاني الكلمات وارتفاع مستوى التخطيط والتنظيم وتنظيم الوقت بفعالية وكل هذه المهام تؤثر على التحصيل الأكاديمي ، مما يدل على علاقة الوظائف التنفيذية بالتعلم من ناحية أخرى والتي تتمثل في الكف والتخطيط والتنظيم والضبط الانفعالي والذاكرة العاملة

(سماح أبو العودي رسلان ،2016ص5)

4- مكونات الوظائف التنفيذية:

لتحقيق أقصى إشباع من خلال اختيار السلوك الملائم وهو أمر يتطلب جوانب متعددة الإدراك، الذاكرة ،التفكير ،الانتباه لأن معظم السلوكيات المعقدة سواء الاجتماعية أو التعليمية تتطلب صحة و سلامة الوظائف التنفيذية (نيفين عمر إسماعيل ،2018ص245)

4-1 وظيفة الانتباه:

4-1-1 تعريف وظيفة الانتباه:

إن مصطلح الانتباه ساري الاستعمال في عدة مجالات التربية، طب الأمراض العقلية وفي علم النفس.

ويعرفه "لاروس 2003 بأنه عملية توجيه التركيز وتطبيقه، يقظة، مشاهدة مثير بانتباه يعتبر عملية عقلية ونفسية في آن واحد من هذا المنظور الانتباه يضع الفرد في وضعية حيوية أو نشاط عقلي ويتطرق الأخصائي النفسي للانتباه كحالة عقلية ذات تركيبة انتقائية.

يصف "J.P.Mialet" الانتباه أنه توجيه ذهني إنتقائي يميزه تزايد المجهودات الفكرية في بعض الأعمال والنشاطات مع كف النشاطات الأخرى. (زيتوني،2012 ،58).

يعد الانتباه من المفاهيم المعقدة وصعبة التحديد وقد أدى ذلك إلى تباين التعاريف التي تناولته ومن هذه التعاريف نذكر :

هو استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات التنبيهات الحسية الأخرى.

هو تهيؤ ذهني للإدراك الحسي وهو يمثل بدوره استعداد خاص داخل الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه (شهين، 2011 ص102).

كما يعرف الانتباه بكونه قدرة الفرد على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة، إحساس، صورة خيالية أو في مثير خارجي (شيء ، شخص، موقف أو بؤر شعور الفرد في مثير ما . (محمد علي، 2009 ص20).

كما تعرفه موسوعة علم النفس الانتباه هو ذلك النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية، بحيث يتم حصر الذهن في عنصر واحد من عناصر الخبرة. فيزداد هذا العنصر وضوحا عما عدا هو يضيف مفسرا تكيف حسي ينجم عن حالة قصوى من التنبيه أو حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي. (رزوق، 1996 ص 47)

ويذكر فتحي الزيات أن بوسنر وبوس (posner & Boies 1971) قد عرفا الانتباه على أنه بؤرة شعور الفرد موضوع الانتباه و منها أيضا أن الانتباه تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه وهو تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحسية أو تركيز الجهد العقلي والأنشطة العقلية المعرفية المرتبطة به على المثيرات الحسية والأحداث العقلية.

(ابراهيم، 2010 ص 100)

4-1-2 تعريف وظيفة الانتباه:

يقسم الانتباه من حيث منبهاته إلى ثلاثة أقسام هي:

- ✓ الانتباه اللاإرادي : يحدث هذا الانتباه حينما تفرض بعض المنبهات الخارجية أو الداخلية ذاتها علينا.

ويتميز هذا النوع من الانتباه بأنه لا يتطلب مجهودا ذهنيا منك، وبالتالي فهو يشد انتباهك لمنبهات جديدة ويفرض المنبه نفسه عليك فرضا يرغمك على اختياره والتركيز عليه دون غيره من المنبهات.

- ✓ الانتباه الإرادي الانتقائي: يحدث هذا النوع من الانتباه حينما نتعمد بإرادتنا توجيه انتباهنا إلى شيء ما، ولهذا فهو يتطلب مجهودا ذهنيا منك ويستلزم وجود دافع قوي، واستمرار بذل الجهد لمدة طويلة لا يقدر عليه الأطفال.
- ✓ الانتباه الاعتيادي أو التلقائي: يمثل الانتباه الاعتيادي التركيز المعتاد والتلقائي لوعي الفرد، ويتميز هذا النوع بأن الفرد لا يبذل في سبيله جهدا بل يمضي سهلا طبيعيا، ينتبه كل إنسان في هذا النوع من الانتباه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل الاهتمام بها والتي تتفق مع عاداته وميوله واهتماماته (بطاطية وبوكاسي،2013 ص34)

4-1-3 خصائص وظيفة الانتباه:

إن طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة. لذلك سنعرض بعض خصائص الانتباه التي تمكن الشخص من الانتباه للمنبهات المختلفة فيما يلي:

- الانتباه عملية إدراكية مبكرة: يهتم الإحساس بالمثيرات الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة، أما الانتباه فإنه يقع منزلة بين الإحساس والإدراك ولذلك يطلق على الانتباه بأنه عملية إدراكية مبكرة.
- الإصغاء : هو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات بحيث إن استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه.

(السيد ومحمد بدر، 1999، 21).

- الاختيار والانتقاء: إن الفرد لا يستطيع أن يتجه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة ولكنه ينتقي ويختار لأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية.

- عملية الإحاطة: وهي العملية ذات الأساس الحسي والتي قد تكون سمعية أو بصرية التي تتمثل إما في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجههما وإما في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة شتاتها، أي أن الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان والأصوات التي تصدر الآن.
- التركيز : يتمثل التركيز في اتجاه الشخص بفاعلية أو ايجابية واهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة، وإهمال إشارات أخرى ويكون دائما قصديا وقد يكون مركز على منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد أو منتشرا بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله وأن يتبنى الشخص موقف أوسطا. (السيد ومحمد بدر، 1999، 23).
- التموج : ويشير إلى كون المثير مصدر البيئة رغم استمرار وجوده وقد يتلاشى تأثيره إذا ظهر مثير دخيلا ثم يعود المثير الرئيسي للظهور مرة أخرى بانتهاء وجود المثير الدخيل.
- التعقب: ويراد به الانتباه المتصل أي يمر المتقطع لمنبه ما أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية والمستوى المعقد فيه القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون الخلط بينهما أو فقدان أحدهما
- التذبذب : وهو يشير إلى أن مستوى شدة المثير أي مصدر المثير يتذبذب، فمثلا نلاحظ تذبذب انتباه الفرد بين الشدة والضعف أثناء متابعة لتعليم سينمائي تبعا لاختلاف قوة أحداث الفيلم. (محمد علي، 2009، 24).

4-1-4 محددات وظيفة الانتباه:

للانتباه محددات حسية عصبية، ومحددات عقلية معرفية ومحددات انفعالية دافعية كما حددها فتحي الزيات (1995)، وسوف يتناولها المؤلف بالتوضيح كما يلي:

- المحددات الحسية العصبية: تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه. فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة كنوع من التشريح الذهني وهذه المصفاة تتحكم عصبيا أو معرفيا أو انفعاليا في بعض هذه المثيرات، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو الومضات العصبية التي تصل إلى المخ. أما باقي المثيرات فتعالج تباعا أو تظل للحظات قريبة من هاشم الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى. وقد أشار برونبت إلى أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها. ولذا فالفرد يعطي أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له.

- المحددات العقلية المعرفية: إن مستوى ذكاء الفرد وبنائه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفاعليته فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم. وهذا بدوره يخفف على الضغط من الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة ويسر تتابع عملية الانتباه. كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه. حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيه بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها و معالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤدي إلى تتابع.

- المحددات الانفعالية الدافعية: تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات. حيث إنها تعد بمثابة موجهات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محددات موجهة انتقائه للمثيرات التي ينتبه إليها، ويتأثر الانتباه من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية. وتؤدي إلى ضعف القدرة في التركيز ويصبح جزء هاما من الذاكرة والتفكير مشغولا بها، مما يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها.

(ابراهيم ، 2010، 103)

4-1-5 أشكال وظيفة الانتباه ومكوناته:

سلطت السيكولوجيا المعرفية الضوء على هذه العملية المعرفية العقلية باعتبارها أساسا للنمو المعرفي للفرد ومحقق فعلياً لتوافق، ولقد أشارت إلى الظروف التي تظهر بها هذه العملية . حيث أشار بورن وزملاؤه 1979 إلى أن علماء النفس المعرفيين قد بينوا أن الانتباه يوجد في عدة أشكال:

- الشكل الأول : الانتباه موزعاً على جملة من المنبهات.
- الشكل الثاني : توجيه الانتباه وانتقائها منبه واحد ضمن جملة من المنبهات انتقاء الانتباه
- الشكل الثالث : والمتعلق بعملية اليقظة حيث يكون الشخص يقظا جداً وفي هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لكي ينتقي منها المنبه الذي يهتم به الشخص (السيد ومحمد بدر، 1999، 17)

4-1-6 العوامل التي تؤثر في وظيفة الانتباه:

يتأثر الانتباه بعدد من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على التركيز، وبالتالي تنفيذ المهمات التي هو بصدد القيام بها. يمكن إجمال هذه العوامل في مجموعتين:

مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد والاخرى تلك التي ترتبط بخصائص الموقف أو المثير.

أ- مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد وتشمل ما يلي:

- ❖ الاهتمامات والميول والقيم: إن اهتمامات الفرد وميوله تحدد نوع المثيرات التي تجذب انتباهه لذلك يثير اهتمام الطفل مثيرات معينة في التلفاز أكثر من غيرها فنجده يركض من غرفة نومه إلى قاعة التلفاز ليشاهد ما على الشاشة كذلك إشارات بعض الدراسات الحديثة إلى أن أصحاب القيم العلمية والاقتصادية هم أكثر قدرة على التركيز الانتباه من أصحاب القيم الاجتماعية والسياسية والدينية لطبيعة الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة.
- ❖ الحرمان النفسي والجسدي: عندما ما يكون الفرد في حالة توتر أو تعب جسدي شديدة فإن قدرته على الانتباه والتركيز تصبح منخفضة جدا فإذا كنت في حالة جوع شديدة

فإنك تشعر بالعجز عن متابعة القراءة التي كلفك بها مدرس المادة وغالبا ما تشعر بتشتت طاقتك الجسدية والنفسية. (العتوم، 2004، 77)

- ❖ مستوى الدافعية: تشير مبادئ التعلم الجيد إلى أن توفر مستويات معتدلة من الاستثارة والدافعية الداخلية تضمن مستويات أعلى من التعلم وهذه القاعدة تنطبق أيضا على الانتباه حيث أن الدافعية الداخلية والاعتدال في مستوى الاستثارة يضمنان أفضل مستوى من الانتباه وغياب الاستثارة أو الاستثارة العالية جدا كلاهما يحدثان من القدرة على الانتباه الجيد ويشير سولسو Solso 1988" إلى أن زيادة مستوى الإثارة تعمل على زيادة الأداء لحد معين بعدها يبدأ الأداء بالانخفاض التدريجي فعندما تم اختيار ثلاثة أنواع من المهمات من حيث صعوبتها أشارت نتائج دراسته إلى أن أداء الطلبة بدأ بالانخفاض الواضح مع زيادة الاستثارة في المهمات الصعبة مقارنة بالمهمات المعتدلة أو السهلة حيث يعلل ذلك إلى ضعف الانتباه في حالة الاستثارة العالية التي تستهدف الطاقة العقلية للإنسان خلال أداء المهمة الصعبة.
- ❖ سمات الشخصية: تشير الدراسات إلى أن هناك علاقة بين سمات الشخصية والقدرة على تركيز الانتباه حيث أشارت نتائج الدراسات إلى أن الشخص المنبسط و المطمئن والذكي وصاحب النمط (ب) في الشخصية هو أكثر قدرة على تركيز الانتباه من المنطوي والأقل ذكاء وصاحب النمط (أ) في الشخصية. (العتوم، 2004، 79)

ب- وتنقسم العوامل المشتتة لوظيفة للانتباه إلى عوامل اجتماعية ونفسية وجسمية فيزيقية وهي كما يلي:

- ✓ **العوامل الاجتماعية:** هناك عدد من العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى تشتت انتباه الفرد منها النزاع المستمر بين الوالدين، أو الصعوبات التي يجدها الفرد في علاقاته الاجتماعية بالآخرين، أو الصعوبات المالية والمتابعة العائلية المختلفة فالفرد يلجأ إلى أحلام اليقظة لكي يجد فيها مهربا من هذا الواقع الأليم، ويلاحظ أن الأثر النفسي لهذه العوامل يختلف باختلاف قدرة الناس على التحمل والصمود.

- ✓ **العوامل النفسية:** الفصل الثالث صعوبات التعلم هناك بعض العوامل النفسية التي تؤدي إلى تشتت الانتباه مثل عدم ميل الطالب إلى مادة معينة، وهذا يؤدي إلى عدم اهتمامه

بها، وأيضا انشغال فكر الطالب الشديد في أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عائلية، وأيضا إسرافه في التأمل الذاتي، أول أنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أو القلق.

✓ **العوامل الجسمية:** قد يرجع تشتت الانتباه إلى الإرهاق والتعب الجسمي ، أو لعدم النوم بالقدر الكافي، أو لعدم الانتظام في تناول وجبات الطعام، أو لسوء التغذية ، أو لاضطراب إفرازات الغدد الصماء، وهذه العوامل من شأنها أن تنقص من حيوية الفرد، وأن تضعف من قدرته على مقاومة ما يشتت انتباهه. (بهلول، 59،2015-60)

ج- العوامل المرتبطة بالمثير (الموضوعية): وتشمل ما يلي:

الخصائص الفيزيائية للمثير أو الموقف: وهي مرتبطة بالجانب الإدراكي الحسي وتتمثل في اللون الشكل الحجم الشدة الموقع بالنسبة للخلفية التي يقع عليها المثير.

❖ **الشدة:** فالمثيرات التي تمتاز بشدة عالية ما تجذب الانتباه أكثر من المثيرات الضعيفة. فعلى سبيل المثال، الأصوات العالية تحتل بؤرة الاهتمام أكثر من الأصوات الخافتة، كما إن الضوء الشديد يجذب الانتباه أكثر من الضوء الخافت والألوان الزاهية تجذب الانتباه أكثر من الداكنة، والروائح الشديدة تنال اهتمام الأفراد أكثر من الروائح الاعتيادية.

❖ **الحجم:** ويصدق الأمر ذاته على الحجم فمثلا من الصعب جذب انتباه المتعلم إلى موضوع في حجم صغير خصوصا إذا كانت المتعلم جالس في الصفوف الخلفية للحجرة الدراسية. كما يصعب جذب انتباهه إذا ما رسم موضوعا بجانب موضوعات مشوشة وغير بارزة.

❖ **الموقع بالنسبة للخلفية التي عليها المثير:** عندما يقع المثير على الخلفية المتجانسة يصعب تميزه يكون الانتباه له أقل مما لو وقع على الخلفية غير متجانسة، فمثلا وجود رجل في صورة بين مجموعة من النساء يجذب الانتباه إليه أكثر مما لو كان ضمن صورة تحتوي رجالا. (بن عربة، 2010، 28).

❖ **الشكل المنسق:** إننا ننتبه إلى الأشكال المغلقة والنماذج المتناظرة وعلى هذا فإن الشكل المنتظم الواضح يتميز على الشكل الآخر الذي لا شكل له ويكون غامضا.

- التباين أو التغاير في شدة المثير : إن المثيرات التي تمتاز بشدة معينة ومتجانسة لا تجذب الانتباه إليها، فملا المثيرات التي تسير حسب وتيرة ثابتة غالبا ما تؤدي إلى الملل وعدم الانتباه إليها، ولكن التغاير أو التذبذب في شدتها يعمل على جذب الانتباه إليها، ففي أغلب الحالات لا ننتبه إلى صوت محرك السيارة أثناء القيادة عندما يكون صوته منتظما ولكن سرعان ما يجذب انتباهنا عندما يتغير.
- الجدة والحداثة والغرابة في المثيرات: إن المثيرات المألوفة لا تجذب الانتباه إليها وذلك بسبب أن الفرد أصبح معتادا عليها، في حين إن المثيرات الجديدة أو غير المألوفة سرعان ما تحتل بؤرة اهتمام الفرد.
- الممارسة والتدريب (التكرار): إن عملية التدريب على توزيع الانتباه بين مثيرين معا من شأنها أن تؤدي إلى تنفيذهما معا، حيث أن أحدهما ربما يتم تنفيذها على نحو أوتوماتيكي وبأقل قدرة من الانتباه. (بن عربة، 2010، 30).

4-1-7 نظريات وظيفة الانتباه:

تختلف النظرة إلى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محددة ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها إذ أن هناك مجموعة من النظريات بهذا الشأن تتلخص فيما يلي:

نظرية الانتباه أحادية القناة " نظرية المرشح":

تشمل هذه النظريات نظرية كل من "برودبنت "و "ديتش" و "كيلي " و "ترومان"، تتفق هذه النظريات حول عدد من المسائل التي تتمثل في:

1. المعلومات أثناء معالجتها تمر في عدد من المراحل وهي:
   - مرحلة التعرف وتشمل عمليتي الإحساس والإدراك.
   - مرحلة اختيار الاستجابة.

- مرحلة تنفيذ الاستجابة.

إن للانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بالوقت نفسه، فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات.

(الزغلول، 2006، 102)

هناك مرشحا "filter" يعمل كستارة يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الانتباه ويجمع بعضها الآخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها.

تختلف هذه النظريات حول مكان وجود مرشح، فيجد "ولفورد Welford" أن المرشح يوجد في مرحلة الإحساس حيث يتم اختيار المثير دون غيره من المثيرات.

أما النظريات الأخرى كنظرية "برودبنت" و "ديتش"و "كيلي " و "ترومان " و "تيري رمان" تفترض أن المرشح يوجد في مرحلة لاحقة من معالجة المعلومات وتؤيد فكرة المعالجة المتوازنة، بحيث تسمح بمعالجة بعض المعلومات ويكف عن معالجة بعضها الآخر.

(الزغلول، 2006، 102)

نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه:

تفترض هذه النظرية أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن كنتيجة لتغيير متطلبات المهمة ففي الوقت الذي يواجه الفرد مثيرين معا. يمكن لسعة الانتباه أن تتزايد إلى أحدهم دون إهمال الأخر، ويرى بعض أصحاب هذه النظرية (نظرية كانهمان 1973 kahneman) أن معالجة مثيرين مختلفين يمكن أن تستمر على نحو متزامن خلال جميع مراحل المعالجة. ومن هنا فإن هذه النظرية تفترض أن كمية الانتباه المخصص لمهمة ما ليست محددة وثابتة وانما يمكن ان تتغير وفقا لتغير متطلبات هذه المهمة.

نظرية الانتباه متعدد المصادر:

تفترض هذه النظرية أن الانتباه ليس مجرد قدرة ذات سعة محددة وإنما هو مجموعة متعددة من القنوات لكل منها سعته الخاصة وكل منها مخصص لمعالجة نوع معين من المعلومات أو المثيرات، حيث يرى كثير من أصحاب هذه النظرية أن الانتباه يوجه لمراحل مختلفة في معالجة المعلومات لعدة مثيرات في الوقت نفسه وذلك دون أي تداخل بينهم بحيث لا تتأثر عملية الانتباه الى المثيرات المختلفة (ابراهيم 2010، 117-118)

نظرية اختيار الفعل:

يفترض نيومان (Neumann (1987 ان اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الاساسية في عملية الانتباه وتوجيهه، فهو يفترض أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين، ويرى أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية، أو يواجه عدة مثيرات معان ولكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب. وبناءا على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الاخرى نظرا لتوجيه الانتباه الى فعل آخر. (الزغلول الزغلول، 2003، 106)

4-2 تعريف وظيفة الادراك:

يعرفه ليندزي ونورمان (Lindsay and Norman 1977) على أنه تعديل الانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من أجل تفسيره وفهمه. (العتوم، 2004، 102)

هو العملية النفسية التي تكون عند الفرد المفاهيم العامة عن الأشياء، والمعاني الخاصة لهذا المفاهيم و استيعابها . (عبد الهادي، 2010، 111)

يعرض فورجس Forgus 1966 تفسيرا لعملية الإدراك من خلال تفسير المعلومات الحسية مشيرا إلى أنها ذلك الميكانزم الذي تتمكن من خلاله القدرات العقلية من تمييز المثيرات الحسية وتكسبها معنى والربط الذهني الدقيق للمثيرات الراهنة بالذكريات من الخبرات الحسية، وتتضمن عملية الإدراك من جهة نظر فورجس استخلاص المعلومات في السلوك التكيفي للإنسان التي لابد من الربط بينها وبين النمو المعرفي، وفي ضوء هذه المعرفة يصبح الإدراك هو العملية المحورية في اكتساب المعرفة والمعلوما (عاشور وآخران، 2015، 70)

هو ما يتكون لدينا من فكرة أو ما يرتسم في ذهننا من صورة نتيجة المؤثرات البيئية السمعية أو البصرية أو هو صورة التي تشكلها أو الفكرة التي نحملها جراء معلومات تلقيناها ووصلت إلينا عن طريق الأذن وتسمى الإدراك السمعي أو عن طريق العين وتسمى عندها الإدراك البصري. (العشاوي، 2004 ،53)

وعليه يستوجب علينا معرفة الأساس الفسيولوجي إلى الإدراك الحسي فإنه يحدث كما يلي:

- يستلم عضو الحسي صورة المثير الحسي.
- ينقل العصب الحسي الإيعاز الحسي إلى الدماغ.
- يقوم المركز الخاص بتفسير وتأويل نوع الإحساس في الدماغ بتفسير وتأويل صورة المثير الحسي فيحدث الإدراك الحسي ويصدر هذا الاستجابة المطلوبة على شكل إيعاز .
- يقوم العصب الحركي بنقل الإيعاز للعضلات المختلفة في الجسم من أجل ترجمة الإدراك الحسي إلى حركة ميكانيكية للجسم تعد رد الفعل نحو المثير.

(غالب، 2011، 30)

4-2-1 أنواع وظيفة الادراك:

هناك ثلاثة أنواع رئيسية للادراك:

✓ **الإدراك الحسي:** وهو الاستجابة لمنبهات لا من حيث خصائصها الطبيعية، بل من حيث أنها رموز لها معنى وغرض . أي من حيث هي أشياء تثير انتباهنا.

(أبو النيل، 2009،53)

✓ **الإدراك الحركي:** العمليات العقلية المتمثلة في التكامل الحركي، والتمييز الحركي، والتمييز الحسي، التي يستخدمها الطفل في معالجة المعلومات الصادرة عن البيئة، وتعديل السلوك، والتي تتأسس عليها بدايات نمو الأنماط الحركية التي تمكن الطفل من

أداء حركة ما، أو سلسلة من الحركات لتحقيق هدف معين، وتشمل هذه العمليات عدد من القدرات الإدراكية . (حسن، 2004 ، 334)

- ✓ **الإدراك الحسي حركي:** إن كثير من المهمات تستدعي التوافق ما بين المدخلات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية، ولهذا السبب يصعب التعامل مع أنشطة الإدراك أو الحركة بشكل منفصل (السرطاوي، 2012 ،186)

4-2-2 خصائص وظيفة الادراك:

يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة :"Knowledge Based حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها ، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتنظيفه.

الإدراك هو بمثابة عملية استدلال _ : "Inferential Process حيث في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات

(الزغلول الزغلول، 2003، 116)

الإدراك عملية تصنيفية :"Categorical حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها. فالفرد الذي لم ير طائر النورس سابقا من السهل عليه إدراكه على أنه طائر نظرا لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى. أن مثل هذه الخاصية تساعدنا في إدراك وتمييز الأشياء الجديدة أو غير المألوفة بالنسبة لنا حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع الخصائص الأشياء الجديدة، الأمر الذي يسهل عملية تصنيفها وإدراكها.

الإدراك عملية علائقية (ارتباطيه) "Relational : حيث أن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لإدراكها، لأن الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص. أن ارتباط الخصائص معا على نحو متماسك ومتناغم يسهل في عملية إدراك الأشياء. فعلى

سبيل المثال، الذيل في الغالب يقع في مؤخرة طائر النورس، والجناحان على الجانبين، و العينان تبدوان بارزتين على جانبي الرأس، ومثل هذه الخصائص ترتبط معا على نحو منتظم ومتماسك مما يسهل عملية تمييز الطائر عن بقية الأشياء الأخرى

الإدراك عملية تكيفية "Adaptive": حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجته موقف معين، أو التركيز على جوانب وخصائص معينة من ذلك الموقف. كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد محتمل.

الإدراك عملية أوتوماتيكية "Automatic : حيث تتم على نحو لا شعوري ولكن نتائجها دائما شعورية، ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر. (الزغلول الزغلول، 2003، 116)

بينما يتميز الإدراك بعدة خصائص لعل من أهمها :

أنه تصوري او غير موضوعي: بمعنى انه ما يدركه الفرد ليس الحقيقة ذاتها لكنه تصور لها.

أنه اختياري: بمعنى أن الفرد لا يستطيع أن يدرك كل ما يمكن إدراكه في وقت واحد نتيجة قدراته المحدودة.

أنه زمني: بمعنى أن الإدراك يحدث عادة خلال فترة زمنية قصيرة.

أنه تجميعي: بمعنى الانسان يستطيع ان يدرك ان يدرك عدة أشياء في وقت واحد.

(زين الدين، 2010، 136)

4-2-3 العوامل المساعدة على وظيفة الادراك:

العوامل الموضوعية: وهي جملة من العوامل المستقلة عن الذات تجعل الأشياء مثيرة للانتباه وهذه بعضها كما حددها الجشطاليون.

- ✓ **عامل التقارب:** الأشياء المتقاربة تتقدم للمدرك كأنها صيغة واحدة.

- ✓ **عامل التشابه:** المثيرات المتشابهة في اللون أو الشكل أو الحجم أو اتجاه الحركة، تدرك على أنه صيغ أو أشكال مستقلة لأن عامل التشابه يجعلها تستدعي بعضها البعض.
- ✓ **عامل المصير المشترك** : هذان الخطان يسهل إدراكها كخطين منحنين يصعب إدراكهما كخطين منكسرين.
- ✓ **عامل الصيغة الفضلي:** هذا الخط نميل إلى إدراكه كدائرة أفضل لأن شكل الدائرة أفضل من هذا المنحني غير المغلق (عبد الهادي، 2010، 120)

العوامل الذاتية: لا يتوقف الإدراك على العوامل الموضوعية وحدها كما زعم الجشطاليون بل تتدخل فيه الذات بدورها، ومن العوامل الذاتية نجد :

- ✓ **الخبرة الماضية:** وهي جمع ما لدى الإنسان من تجارب من خبرات في الموضوع المحسوس، فأنت حين ترى البخار يتصاعد من الأس القهوة تدرك أنها ساخنة.
- ✓ **الحالة النفسية الراهنة:** إن حالات من انفعال أو هدوء أو غيرهما تؤثر في كيفية إدراكه فهناك فرق بين إدراك الشعبان وإدراك الجوعان للرغيف الواحد.
- ✓ **درجة الانتباه:** إن الانتباه شرط أساسي للإدراك، فالغافل أو النائم لا يدرك ما حوله كالمنتبه، وكلما كان الإدراك أكثر شدة ويقظة وشمولا كان أقرب إلى الصحة.

(عبد الهادي، 2010، 120)

4-2-4 العوامل المؤثرة في وظيفة الادراك:

إن العالم الذي نعيش فيه ما هو إلا مجموعة متناقضات كثيرة جدا وأي فرد لا يمكن أن يدرك هذا العالم بكل متغيراته، وإنما يمكن أن يدرك بعضها ما أتيح له ذلك العوامل ذاتية وخارجية. وبالرغم من أن المثيرات قد تكون أحيانا واحدة لكن الاستجابات إليها قد تختلف من فرد إلى أخر لتلك العوامل التي ذكرت كما أنها لو أدركت لا تشكل إدراكا واحدا.

- **العوامل الداخلية:**

الدافعية : Motivation هي القوة النشطة التي هي حصيلة قوى داخلية وقوى خارجية، وتكون وراء كل ما يفعله الانسان. لذلك يمكن القول بشكل عام إن الأكثر دافعية أفضل إدراكا. فالفرد ذو الدافعية العالية يكون أكثر تأهب استعدادا. لذلك نؤكد كثيرا على دور المعلم الفاعل

في رفع دافعية المتعلم من خلال الأساليب المتبعة والطرق التدريسية والوسائل التعليمية والعلمية التدريسية المتعلقة بالسمات الشخصية للمدرس.

الخبرة السابقة: إن للخبرة السابقة أثر في عملية الإدراك، في الخبرات الحياتية التي يكتسبها الفرد تساعده على إدراك المزيد. أي يمكن القول أنه كلما ازدادت ذخيرة الفرد من المعارف والمهارات يساعده على إدراك أفضل للمتغيرات السابقة.

- **العوامل الوراثية:** يتأثر النمو الإدراكي إلى حد كبير بالعوامل الوراثية من مادية ومعنوية في السلامة الجسدية والحسية تساعد على الإدراك كما ينبغي فمثلا هناك علاقة بين عمل الغدد والعمليات المعرفية. القصور في الغدة الدرقية يؤثر في هذه العمليات إذ قد يؤدي أحيانا نقص هذا الهرمون إلى الإعاقة العقلية.

كما أن قدرات الفرد العقلية تؤثر في عملية الإدراك وبقية القدرات النمائية.

ونعلم جميعا أن هناك فروقا فردية بين البشر. فالأكثر قدرة بشكل عام أكثر استعدادا للإدراك الأفضل.

وإذا وازنا بين الموهوبين و الاعتياديين والمعاقين عقليا، وسألنا السؤال الاعتباطي الآتي : أيهم أكثر إدراكا للمثيرات البيئية؟ سيكون الجواب بالتأكيد وبشكل عام الموهوبون.

العواطف والميول: مازال الإدراك انتقائيا فهو يتأثر إلى حد بعواطفنا وميولنا فنحن ندرك الأشياء التي تستهوينا بشكل أسرع من تلك التي لا تستهوينا.

وفي حقل التربية فإننا نؤكد على ضرورة استمالة ميول وعواطف المتعلمين من خلال الأساليب التربوية السليمة، لأن المتعلم إذا أحب المدرس فإنه ينتبه إليه ويعتقد فيه أكثر من الحالة النقيضة الأمر الذي ينعكس كذلك حتى على مدى تجاوب وفهم المادة التدريسية.

كما أن التربية الحديثة تؤكد على مراعاة ميول المتعلمين عند صياغة البرامج لجعلهم أكثر تجاوبا ويمكن القول في هذا الصدد أنه كلما زاد ميل الفرد إلى شيء كلما أدركه بشكل أفضل.

الحالة المزاجية والانفعالية : إن الحالة المزاجية والانفعالية تؤثر في تفسير الفرد وتأويله للمثيرات الحسية فلا يكون الإدراك واحدا في حالة الاستقرار والهدوء النفسي وحالة الغضب

والهيجان. فمثلا في حالة غضب وهيجان الفرد لا يرى في الجانب الأخر إلا الجانب السلبي، بينما تدرك الأمور بجوانبها المتعددة في حالة الاستقرار والهدوء النفسي.

اتجاهات وقيم الفرد: إن الاتجاهات هي التي تنظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية وتنعكس في سلوك الفرد أقواله وأفعاله وتفاعلاته فهي تحمل الإنسان على الإحساس والإدراك والتفكير .

أما القيم فهي إحدى المحددات الهامة للسلوك الإنساني، فهي تؤثر في الإدراك، فالفرد الذي يتسم بالقيم الدينية أفضل من غيره إدراكا للكلمات الدينية، كذلك الحال بالنسبة الذين تسود عندهم القيم الاقتصادية أكثر إدراكا للمفاهيم الاقتصادية من غيرهم.

الحالة الصحية: تؤثر الحالة الصحية للفرد في إدراك الأشياء، فكثيرا من الأمراض وخاصة النفسية منها قد تكون نتيجة الإدراكات خاطئة. فالإنسان القلق أو المكتئب قد لا يدرك المثيرات المحيطة به بشكل سليم. الأمراض العصابية والذهانية تؤثر في إدراك الفرد ولا يقتصر ذلك على الأمراض النفسية والعقلية فقط وإنما حتى الأمراض الجسدية.

- **العوامل الخارجية:**

ترتبط هذه العوامل بخصائص المثيرات البيئية من شكل وحجم ولون وحركة وشدة وتشمل الخصائص المادية والنفسية للمثير التي تؤثر في ماهية الإدراك. وقد انبثقت معظم هذه العوامل من قوانين الإدراك الجشطالتية التي تركز على الفهم الكلي

للمثيرات البيئية عند تفحصها وتحليلها لأن الإدراك أكثر من مجرد إحساس بالعناصر الأساسية للمثير. ومن العوامل الخارجية:

الصورة والخلفية (:(Figure and Ground) يعتبر المثير البصري وحدة منظمة تتكون صور (شكل) وخلفية (حواف) ، وبذلك فإن الصورة هي مزيج لتفاعل عناصر الصورة والخلفية معا. والصورة هي الأكثر معنى، والأكثر وضوحا وتنظيما والأصغر حجما، وغالبا ما تتميز حدود الخلفية عن الصورة بسهولة ويسر، ولكن هنالك الكثير من المواقف التي تختلط على الفرد حدود الصورة والخلفية أو الخصائص الصورة فتبدو الصورة على درجة من عدم الوضوح أو التداخل مع الخلفية مما يؤدي بالتالي إلى حدوث إدراك خاطئ أو ناقص .

(العتوم ، 2004، 113)

قانون التشابه (Law of Similarity) ينص هذا القانون على أن الفرد يدرك المثيرات التي تبدو متشابهة من حيث اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة على أنها وحدة واحدة.

قانون التقارب (التنميط) : Law of Proximity ويشير هذا القانون إلى أن المثيرات المتقاربة أو المتتالية مكانيا أو زمانيا تدرك كوحدة واحدة.

قانون الاستمرار :Law of Continuation ويشير هذا القانون على أننا ندرك المثيرات التي تبدو وكأنها استمرار لمثيرات أخرى سبقتها على أنها وحدة واحدة.

فعلى سبيل المثال يصعب على البعض تذكر آية كريمة من السورة قرآنية أو بيت شعر من القصيدة دون قراءة السورة أو القصيدة من أولها.

قانون الإغلاق :Law of Closure ويشير هذا القانون إلى ميل الأفراد إلى إكمال المثيرات الناقصة. فمعظم الناس يستطيع قراءة خط الآخرين مع أن هنالك أحرف ناقصة في كتابتهم، أو يرى المثلث أو دائرة كاملة مع أنهما ناقصان هندسيا.

(العتوم، 2004، 115).

4-2-5 نظريات الإدراك:

النظرية البيئية:

يعد كل من جيسون (1979)، Gibson) وتورفي دريد وميس من أكثر المدافعين عن وجهة النظر هذه حيث ينظر إلى الإدراك على أنه عملية مباشرة لا شعورية تعتمد بالدرجة الأولى على خصائص الأشياء الموجودة في العالم الخارجي والتي تزودنا بها الطاقة المنبعثة عنها.

في الإثارة الحسية التي تحدثها الطاقة المنبعثة عن الأشياء، فيها من الخصائص ما يكفي لتمييزها والتعرف عليها دون الحاجة لتدخل النظام الإدراكي إلى إجراء عمليات داخلية توسطية عليها. (العشاوي، 2004 ، 64).

النظرية البنائية:

تؤكد وجهة النظر هذه الطبيعة البنائية للإدراك، حيث تفترض أن الإدراك عملية تقدير تخمينية للأشياء وليست مجرد عملية مباشرة تقوم على التقاط الخصائص التي تزودنا بها الطاقة المنبعثة عن الأشياء هيرمان هلمهولتز (Helmholtz 1866.1962) الذي اشتهر في أوائل القرن التاسع عشر من أوائل المدافعين عن وجهة النظر هذه.

كما ويعد كل من مار (Marr,1982) و آتلسون و سانترال (Ittelson & 1954 Central) وألمان(Ullman 1980)) وبست Best)،1995) من المؤيدين أيضا لوجهة النظر هذه . (الزغلول، 2003، 114)

نظرية مدرسة الترابطية:

قدم جيتستون وآخرون Getsten et la 2000 عرضا لوجهة نظر مدرسة الترابط في نظرتها للإدراك، فيرى أنصار هذه المدرسة أن الإنسان يتعرض لعدد غير محدود من المثيرات التي تتراكم على أعضاء الحس فترتبط في ذهنه بعضها ببعض لتكون القدرة على الربط بين الإحساسات المختلفة فيدركها الشخص، وهذه الأسس العقلية للترابط تكتسب بواسطة الخبرة، فإدراك سيارة متحركة يتم وفقا لهذا الرأي عن طريق انتقال السيارة في مجال الإبصار من لحظة إلى لحظة فيرتبط مدرك السيارة مع احساس الانتقال، وبهذا يحدث إدراك الحركة.

(ابراهيم، 2010، 152).

فيزيولوجية الذاكرة:

يعتبر "Lashley" أول من اهتم بهذا النوع من الدراسات في أواخر 1920 فقد كرس حياته في محاولة عزل بعض مناطق الدماغ عن بعضها لمجموعة من الفئران ثم يلاحظ مدى ومستوى الاضطراب، وفي عام 1960 حيث أثبت أنه حتى إذا تم نزع 15 الى 20% من المادة الذهنية، فإنه من غير الممكن أن يفقد الدماغ كل ما تعلمه، أما عند عزل 50 % من الدماغ وذلك على حسب المناطق المنزوعة فإنه تحدث اضطرابات في الذاكرة وبالتالي استنتج أن الذاكرة ليس لها موقع محدد بل هي موزعة على كامل أنحاء الجهاز العصبي المركزي.

وفي أواخر الستينيات تبين من عدة تجارب أن حصان البحر ((hippocampe المركب داخل النظام التقني المتموضع في الفص الصدغي يمثل مركز الذاكرة عند الانسان. فبعد نزع هذا الجزء لدى مريض من الفص الصدغي للجهتين، تبين أنه لا يستطيع تخزين معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى، وبقي يحتفظ بالذكريات التي كانت قبل العملية، ولكن لم تعد بقدرته أن يحتفظ بالآثار الذاكرية التي تمر بالذاكرة العاملة.

ومن هنا نستنتج أن حصان البحر يلعب دورا مهما في مرحلة معالجة المعلومات واسترجاعها، كما يوجد مناطق أخرى من النظام التقني تدخل في عملية التحصيل والاسترجاع وهي العقد الحلمية. التي ترتبط بالقشرة الجبهية والتي تعمل على التعرف على الرسائل الحسية (توزيع الأثر الذاكري في مختلف مناطق الدماغ سواء كانت المعلومات بصرية، سمعية أو حركية.

و باستعمال التصوير الوظيفي للمخ (TDFC) وجد أن القشرة قبل الجبهية اليسرى تلعب دور تفضيلي لترميز ذاكرة الأحداث وذاكرة المعاني أما القشرة قبل الجبهية اليمنى تتدخل في استرجاع معلومات الأحداث (ساسان، 2007، 53)

4-3 تعريف وظيفة الذاكرة:

يشير مصطلح الذاكرة إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها .

ويقصد بالذاكرة أيضا العملية التي تتضمن اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها وما يعقب ذلك من استدعاء أو استرجاع.

وتعتبر الذاكرة بمثابة القدرة على الاحتفاظ بما مر الفرد به من خبرة ومعلومات ومواقف وأحداث مختلفة ومتعددة وغيرها ، ثم القيام باستدعائه جزئيا أو كميا وقت الحاجة إليه سواء تم ذلك بصورة متسلسلة أو بصورة حرة، أي دون وضع أي شروط أو قيود على ذلك.

كما تعتبر الذاكرة بمثابة العملية المعرفية المحورية ومركز تخزين وتناول المعلومات لدى الإنسان، وهذا بدوره يؤثر على كافة أنشطته المعرفية. (كامل أحمد، 2014، 03)

وتعرف أيضا بأنها الوظيفة العقلية التي تهدف الى استحضار أحياء خبرات ماضية أو معلومات سبق تعلمها أو التعرف إليها، فهي تؤدي دورا مهما في مختلف مجالات السلوك الإنساني وهي من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان. (حسن، 2013، 84)

وقد ضمت التعريفات السابقة العناصر التالية:

الذاكرة هي القدرة التي نتمكن بواسطتها من تذكر الأشياء أو الاحتفاظ بها في الذهن.

الذاكرة هي استرجاع المعارف من خلال مجهود ذهني.

الذاكرة هي مخزن للمعارف.

الذاكرة هي فهل التذكر

(زغبوش ،2008،27)

أما "دومانتا" فتعرف الذاكرة على أنها المنبع الرئيسي والمولد مجموع الوظائف المعرفية والوجدانية عند الإنسان باعتبارها وظيفة التذكر، للاحتفاظ ولاستعمال جميع المكتسبات الماضية حيث يعرف التذكر على أنه قدرة الفرد على استدعاء أو إعادة مادة سبق وان تعلمها واحتفظ بها

في ذاكرته، أو قدرته على التعرف إلى حدث أو شيء سبق وأن تعلمه، أو عرفه وميزه عن غيره.

(حمري، 2007، 46).

وأيضا تعرف المقدوني (2007): التذكر بأنه قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمادة التعليمية التي تعلمها بعد أسبوعين أو أكثر من التعلم، وقدرته على استرجاع تلك المعلومات من الذاكرة .

(هزيم ، 2011، 27)

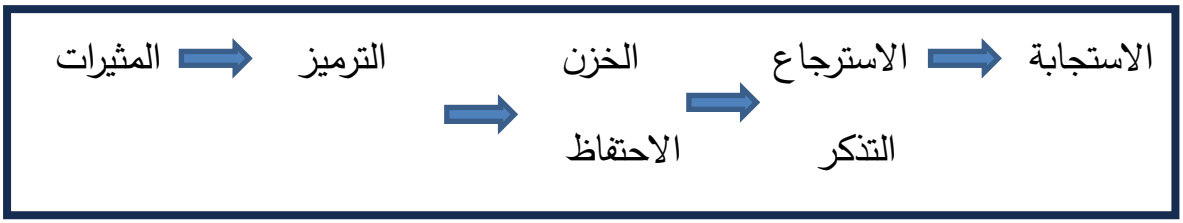
ويرى أنور الشرقاوي (2003): أن عملية التذكر من العمليات العقلية المعقدة حيث تتناول عدة عمليات كالحفظ، و التعرف، والاستدعاء ويتعلق الحفظ بأثر الذاكرة. ويعرفه طلعت منصور وآخرين (1994): بأنه يعتبر من العمليات العقلية التي يتم معها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرات الماضية والذاكرة الجيدة هي التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة واسترجاعها بدقة (إبراهيم، 2010، 226. 227)

لا يمكن تجاهل الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلم، فأي قصور فيها يعيق عملية التعلم ويسبب صعوبة، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة سنوات المدرسة الأولى. فالطفل الذي يعاني من قصور في الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية تنتج عنده صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة، لذا نجد طفل في الصف الخامس ابتدائي لا يتعدى مستوى تحصيله الصف الثالث ابتدائي (كوافحة،2007، 69)

4-3-1 العمليات الأساسية للذاكرة:

وتسمى أيضا مكونات ومراحل الذاكرة، واذا نظرنا الى الذاكرة نظام معالجة معلومات، فيجب أن تتضمن ثلاث مراحل معالجة هي (الترميز أو التشفير، التخزين أو الاحتفاظ الاسترجاع الاستعادة أو التذكر)، ويمكن إيضاح هذه المراحل وعلاقتها ببعضها البعض بالنموذج التالي :

الشكل (1) يوضح كيف تتم عمليات الذاكرة



(النشواتي،2003، 374)

وتتمثل المراحل في :

مرحلة استقبال المعلومات وتصنيفها الترميز ، التشفير: فالإنسان يستقبل معلومات أو مثيرات كثيرة، وعلية في البداية تصنيفها حسب البيئة الموجودة لديه.

مرحلة الاحتفاظ بالمعلومات (التخزين): وهذه تعني أن الانسان يحتفظ بالمعلومات التي ترد إليه بفترة زمنية محددة، وحسب أهمية هذه المعلومات من أجل استعمالها في الوقت المناسب.

مرحلة استرجاع المعلومات(الاسترجاع) : وهي القدرة على استخدام هذه المعلومات عند الحاجة إليها . (كوافحة وعبدالعزيز، 2010، 126-127)

وسنقوم بشرح كل عملية بقليل من التفصيل:

جدول (1) : يوضح ويشرح العمليات الأساسية للذاكرة

عملية التشفير **Encodage**	*وهي العملية التي بواسطتها يتم تكوين آثار الذاكرة التي تعمل على بقاء المعلومات في الذاكرة، حيث تحول المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد الى مجموعة صور أو رموز. ويصنف الباحثون التشفير الى التشفير البصري، السمعي، اللمسي وشفرة المعنى. (الشرقاوي، 2003، 191)

عملية التخزين **Stockage**	*يعرفها أبو رياش (2007) : بأنها حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وتكوين ملف أو مستودع لتلك المعلومات. *ويعرفها محمد ومحمود (2005) : بأنها العملية التي يتم فيها حفظ المعلومة التي تم ترميزها بحيث تبقى فترة من الوقت تختلف تبعا لظروف استخدامها، وتتأثر كفاءة هذه العملية بالمجهود الذي يبذله الفرد في ترميز وتنظيم ما يقوم بتخزينه. *ويعرفها الشرقاوي (2003) بأنها احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تم تشفيرها، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لوقت حاجة الفرد إليها.
عملية الاسترجاع **Recuperation**	تشير إلى إمكانية استعادة (تذكر) الفرد للمعلومات التي سبق له أن خزنها، ويتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة آثار التذكر الموجودة في الذاكرة، وعلى مستوى علاقة هذه الآثار بدلالات الاسترجاع.

4-3-2 العوامل التي تؤثر على عمليات الذاكرة:

العوامل التي تؤثر على عملية الترميز والتشفير :

- ✓ زمن العرض وتكراره.
- ✓ درجة الانتباه وتركيزه.
- ✓ التفصيلات البارزة (تباين عرض المعلومات أو المثيرات).

العوامل التي تؤثر على عملية الاحتفاظ والتخزين:

- ✓ الفترات الفاصلة بين التخزين والاحتفاظ.
- ✓ المعلومات السابقة أو المتوقعة.

- ✓ الغرض أو الهدف من الاحتفاظ.
- ✓ العوامل الشخصية الجسمية كالتهيج.
- ✓ العمر الزمني والتغيرات الفسيولوجية والعقلية المرتبطة به أو المصاحبة له.

(عبد الهادي، 2010، 142)

العوامل التي تؤثر على عملية الاسترجاع(التذكر):

جدول(2): يوضح ويشرح العوامل التي تؤثر على عملية الاسترجاع

مدى التذكر	وهو قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من العناصر أو الوحدات التي تستوعب خلال فترة معينة من الإدراك الفوري، ويختلف مدى الذاكرة وفقا للمستويات العمرية المختلفة.
نوع مادة التذكر	تشير نتائج الدراسات إلى أن الفرد يميل إلى تذكر المادة المترابطة ذات المعاني بسهولة، بينما يلقى صعوبة المادة غير المترابطة أو الفقيرة من المعاني أي التعلم المنطقي والغني بالمعاني يكون أكثر فاعلية وفائدة في تذكر نواتجه.
المستوى العمري	تتأثر فاعلية التذكر بعمر الفرد على تذكر ، وتصل الذاكرة إلى قمتها في العشرينات ثم تتدهور ببطء حتى سن الخامسة والأربعين، وفي التدهور الأسرع بعد الخامسة والأربعين إن الخلايا التي تعمل عملا أساسيا في جهاز الذاكرة التي تضمحل بمرور الوقت، فكلما تقدم الإنسان في العمر تدهورت الذاكرة وقلت كفاءتها
طرق تعلم مادة التذكر	بقدر ما تعتمد العمليات العقلية المكونة للنشاط الذاكرة على طرائق فعالية في التعلم تكون فاعلية الذاكرة، وتنظيم المعلومات وطريقة تقديمها للمتعلم تعمل على زيادة الحفظ والتذكر . (أبو الديار، 2012، 29)

المستوى العقلي	يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد، بالقدرة على التعلم والتذكر لدى الأطفال ضعاف العقول تكون ضعيفة ويتضح ذلك في كل العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة وعلى العكس من ذلك فإن الأطفال الأذكياء يتصفون عادة بذاكرة قوية.
الجنس	يبدي البنات في الغالب تفوقا على البنين من نفس مستواهم العمري في اختبارات الذاكرة وفي التعلم المدرسي إلا أن هذا القول فيه خلاف وتباين واضح بين مجموع الباحثين في هذا المجال
الدافعية والانفعالية	تلعب دورا حاسما في التعليم والتذكر ومن شأن مادة التعلم التي تستثير اهتمامات الفرد والطريقة التي تنشط حالته الدافعية بإزاء هذه المادة التي تربطها بخبرته السابقة وأهدافه، أن تثبت في الذاكرة وتكون أميل إلى استدعاء بسرعة وبدقة في المواقف اللاحقة. (ملحم، 2002، 270)

4-3-3 التصنيفات النفسية التربوية للذاكرة:

وكما تسمى ايضا بالصور والأنواع وتقسم الى حيث أنها لها عدة تصنيفات ونذكر التصنيفات المتداولة بكثرة:

حسب نوع المدى :

الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة، الوقتية اللحظية): وهي نظام ذاكرة قصيرة المدى تستخدم لتخزين ومعالجة المعلومات التي نفكر فيها حاليا. Gilles O.Cynthia) P.2013.14)

تتمثل الذاكرة قصيرة المدى في كونها ذات قدرة محدودة تسمح بتحليل المعلومات الحسية على مستوى الساحات الدماغية المتخصصة واسترجاعها بعد 1 إلى 2 ثا وهي ضرورية لتحقيق

مهام متنوعة، ويمكن أن تقيم بفضل وحدة الحفظ الرقمي أو اللفظي الذي يتعلق بعدد الأرقام الحروف أو الكلمات التي يمكن استرجاعها مباشرة بعد تقديمها.

(لوزاعي ، 2007 ، 78)

وتعد الذاكرة العاملة الجزء الثاني من الذاكرة قصيرة المدى حسب الدكتور "عبد المنعم أحمد الدردير (2005) " وتحدث معظم نشاطاتها في الفصوص الجبهية الأمامية على الرغم من أن أجزاء أخرى من المخ تعمل في نفس النشاط. وتتغير السعة الوظيفية للذاكرة العاملة بتغير العمر الزمني فتزداد بزيادة عمر الفرد الزمني وزيادة نموه المعرفي، فالذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة تتعامل مع مفردتين في آن واحد، بينما في مرحلة ما قبل المراهقة فإنها تتعامل مع سبع مفردات في آن واحد بمتوسط خمس مفردات، أما في مرحلة المراهقة يحدث توسع معرفي وتزداد سعة الذاكرة العاملة بمدى 5–9 مفردات بمتوسط سبع مفردات، ويظل الرقم (7) ثابتا لدى معظم الأفراد على مدى الحياة.

(آيت يحي، 2009،103)

الذاكرة طويلة المدى : هي مرادفة للمخزون المعرفي لدى الفرد وهي ذات سعة كبيرة جدا وغير محددة ولفترة طويلة من الزمن، وتعكس خبرات الفرد المدمجة التي يتم استرجاعها عبر عمليات الاستدعاء والتعرف. (بركات،2010، 09)

ولا تقتصر على تخزين الأحداث الدالة التي تواكب حياتنا كلها، بل تستخدم أيضا للاحتفاظ، حيث بإمكانها الاستمرار أياما وشهورا وسنوات.

ويمكن التمييز بين الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى في النواحي التالية:

كمية المعلومات التي يحتفظ بها في الذاكرة طويلة المدى أكبر من تلك التي يحتفظ بها في الذاكرة قصيرة المدى.

مدة الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى أكبر من مدة احتفاظها بالذاكرة قصيرة المدى.

إن المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى أقل عرضة للتأثر بالمعلومات الجديدة من المعلومات المخزونة في الذاكرة قصيرة المدى (بن هبري ،2011، 44-43)

حسب أهداف النشاط:

الذاكرة الإرادية: وهي تقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة، كأن تتذكر في الاجتماع موضوعات معينة ترتبط بأهداف السؤال و مقتضياته.

(اسماعيلي وقشوش، 2014 ,299)

الذاكرة اللاإرادية: وهذه الذاكرة لا توجد فيها أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة، وفي هذا النوع قد يقفز الى الوعي والذاكرة نماذج لأحداث أو ظواهر أو أشخاص بدون قصد.

حسب نوع الأنظمة:

الذاكرة السمعية: وهي الاعتماد على حاسة السمع في استقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وهي ذات أهمية في تعلم الكلام واستخدام اللغة الشفاهية والقدرة على التعبير والتهجئة وحفظ القوانين والقواعد الرياضية.

ويرى تالند و ووف 1969: أن عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة وتعلم أسماء الأعداد تعتمد على الذاكرة السمعية.

الذاكرة البصرية (الأيقونية): وهي التي تختزن المعلومات التي تعتمد على البصر في فهمها واسترجاعها مثل قراءة الكلمات والأحرف والتهجئة والتعرف على الأشكال الهندسية والتمييز بينها واستخدام الأدوات والأجهزة في الأنشطة الرياضية كالوثب العالي والجمباز .

(الشريف، 2011 ،100)

وتتميز الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية بمجموعة من الخصائص نذكرها منها:

جدول (3): يوضح خصائص الذاكرة البصرية والسمعية

الذاكرة السمعية	الذاكرة البصرية
المعلومات تخزن في الذاكرة الحسية السمعية لفترة 32 ثانية وهذا أطول مما تسمح به الذاكرة الحسية البصرية.	المعلومات تخزن في الذاكرة البصرية لفترة لا تزيد عن ثانية المدى(من 0.5 إلى 1 ثانية).
دخول معلومات حسية جديدة إلى الذاكرة السمعية يمحي المعلومات القديمة أو يحل محلها.	المعلومات في الذاكرة البصرية عرضة للتشويه من خلال المعلومات الجديدة.
مرر الذاكرة السمعية حوالي 4-5 وحدات من المعلومات السمعية إلى الذاكرة القصيرة من أجل معالجتها وهذا أقل مما تمررها الذاكرة البصرية التي تمرر حوالي (9-10) وحدات.	تمرر الذاكرة البصرية حوالي 9 إلى 10 وحدات من المعلومات إلى الذاكرة القصيرة من أجل معالجتها وهذا أكبر من المعدل العام الذاكرة الحسية العامة والتي تراوحت ما بين 4-5 وحدات.
لا تحدث أية معالجات معرفية للمعلومات في الذاكرة السمعية كما هو الحال في الذاكرة الحسية البصرية.	المعلومات في الذاكرة البصرية تدرك ولا تعالج(جزء من الثانية).

الذاكرة الحسية: تحتفظ الذاكرة الحسية المعلومة بأمانة، لكن في ظرف وجيز، ف مدتها قصيرة جدا (بحيث تتراوح بين بضع مئات الأجزاء من الألف من الثانية وثانيتين) إلى درجة أنها غالبا ما تعتبر وكأنها جزء من عملية الإدراك.

(الخطابي، 2012، 30)

الذاكرة اللفظية (المعاني): وفيها يتذكر الفرد تلك الألفاظ ذات المعنى الذي ينعكس على جوهر الأشياء والظاهرة المراد تذكرها، حيث تعتمد الذاكرة على إدراك العلاقات المنطقية بين عناصر المادة المتعلقة (محمد كامل، 1994، 174)

الذاكرة الانفعالية: وهو استرجاع الفرد للماضي مصحوبا بانفعالات معينة سواء كانت مؤلمة أو مفرحة كأن يشعر الفرد بحالة من الخوف من خلال مثير معين لارتباط هذا الموقف خبرة غير سارة توجد في خبرة الفرد. (قحطان،2004 ،134)

الذاكرة الحركية: وهي الذاكرة المسؤولة عن تخزين النماذج الحركية وتسلسلها والاحتفاظ بها وإعادتها، وقد يساعد التخيل البصري الأطفال على تذكر تسلسل النماذج الحركية ككل مثل أداء التمارين أو الألعاب (السيد عبيد،79،2015)

4-3-4 قياس الذاكرة:

استنادا إلى دراسات "ابنغهاوس" ومن تبعه من المهتمين بقياس الذاكرة، فقد تم تحديد ثلاثة أشكال للذاكرة يمكن التعرف عليها وقياسها هي:

جدول (4): يوضح أشكال الذاكرة التي يتم قياسها.

الاشكال	تعريفها
الاسترجاع	ويتمثل في تذكر الأحداث والخبرات التي تعلمها الفرد سابقا حيث يتم ذلك دون الحاجة الى وجود مثيرات أو مواقف أدت إلى حدوث التعلم والتخزين والاسترجاع هو بحث عن المعلومات في خزانات الذاكرة واستعادتها على شكل استجابة ظاهرية.
التعرف	ويعتبر من أشكال الذاكرة الاسهل من الاسترجاع حيث تعتمد قدرة التعرف على وجود المثير الذي تم تعلمه في الماضي بين عدة مثيرات وكما يصفه العديد من علماء النفس هو شعور بأن ما يراه الفرد أو يسمعه في الحاضر هو جزء من خبرة سابقة تكونت في الماضي وقياس من خلال المعادلة التالية :

	علامة التعرف = عدد الاجابات الصحيحة وعدد الاجابات الخاطئة 100 العدد الكلي للمثيرات (المواقف)
الاحتفاظ	الاحتفاظ أو كما يسمى إعادة التعلم أو درجة الوفر يشير إلى أن المعلومات التي تعلمها الفرد في الماضي تصبح قابلة للنسيان بعد فترة من الزمن وخصوصا مع غياب التدريب والتعزيز، ومع ذلك فإنّ هذا الانخفاض في الذاكرة لا يعني أنّ المعلومات قد تم نسيانها بالكامل من الذاكرة، حتى وإن عجز الفرد عن تذكرها أو التعرف عليها، ولذلك فإن إعادة التعلم بعد فترة من الزمن تستغرق وقتا وجهدا أقل مما استغرقه التعلم في المرة الأولى مما يشير إلى وفر في التعلم والذاكرة، يتوقع أن ينعكس بانخفاض كمية الجهد والوقت اللازم للتعلم اللاحق. علامة الوفر الزمن اللازم للتعلم الأول – الزمن اللازم للتعلم الثاني × 100 الزمن اللازم للتعلم الأول (لكحل، 2011، 57)

4-3-5 معينات الذاكرة:

يرى عدد من الباحثين أن استراتيجيات تحسين الذاكرة، أثر على الحفظ والتعلم والتذكر في المحور الرئيسي لهذه الاستراتيجيات يتمثل في تعلم كيفية تنظيم المعلومات أو المادة المتعلمة بشكل يسمح بإحداث تكامل وترابط من نوع ما بين مكوناتها، حيث يمكن استرجاعها وتتمثل هذه الاستراتيجيات في:

- ✓ **استراتيجية الكلمة المفتاحية:** هي إجراء منظم لتحويل الملتقيات والمؤثرات الخارجية التي يصعب تذكرها إلى أخرى يمكن تذكرها بشكل أسرع وأسهل وتعرف أيضا بأنها سلسلة من حلقتين لربط الكلمة الجديدة بما يقابلها أي ربط الكلمة المطلوب تعلمها. وقد

وصف ليفين "1981" ثلاثة مستويات لاستخدام هذه الاستراتيجية هي) الترميز الربط والتذكر. (البتال، 102،2014)

- ✓ **استراتيجية التسميع:** يعرفها سبيرلنج"**1967**" بأنها عمليات تدريب المفحوص على ترديد المعلومات ترديدا لفظيا وبصريا كي يتم ترميزها في الذاكرة قصيرة المدى وانتقالها للذاكرة طويلة المدى، حيث يشير كرول وآخرون "1975" الى أن الدور الذي تلعبه هذه الاستراتيجية في الاحتفاظ بالمعلومات يختلف لدى ذوي صعوبات التعلم عن العاديين. وقد قسم الزيات 1995 التسميع الى نوعين :

النوع الأول: التسميع الصم أي ترديد المادة موضوع التعلم عدة مرات.

النوع الثاني: التسميع القائم على المعنى أي إدراك واستيعاب المعنى.

- ✓ **استراتيجية التنظيم** : وفيها يقوم المفحوص على تنظيم المفردات والمعارف حتى تترابط لفظيا بعلاقة منطقية ذات معنى بنائي وظيفي، ويوضح فلافيل "1980" أن هذه الاستراتيجية تأخذ شكل التجميع السيمانتي للمعلومات. فمثلا يلاحظ المتعلم قائمة تحتوي على مجموعة من الأشياء المترابطة معا، فيبدأ بالبحث النشط عن الترابطات أو العنقدة السيمانتية بين الوحدات المعرفية. ويرى الزيات أن عملية التنظيم تخضع لعدد من العوامل منها يتعلق بالمفحوص وبنائه المعرفي ويسمى التنظيم الذاتي للمعلومات أي تنظيم المعلومات التي تعرض عليه تنظيما ذاتيا شعوريا أو لا شعوريا من خلال تذكر المفحوص لكلمات معينة. ويقصد بتنظيم العرض أن معدل حفظ وتذكر المعلومات التي تقدم بشكل منظم، يفوق معدل حفظ وتذكر نفس المعلومات التي تقدم دون تنظيم. (الزيات، 2007، 43-45)

- ✓ **استراتيجية التصور العقلي (التفاصيل والإتقان أو التأمل)** : تقوم على أساس ربط كلمتين نريد تذكرها بكلمة ثالثة جديدة او فكرة تربطهما معا ليكون لها القدرة على توجيه تذكر الكلمتين الاصليتين في المستقبل. فهي استراتيجية تخزين المعلومات على هيئة صور ذهنية تعتبر نظائر مباشرة للأشياء. وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية الواقعية لها. (الفوري، 2007، 77)

- ✓ **استراتيجية الحرف الأول (المختصرات):** التي تقوم على أخذ الحروف الأولى من الأسماء أو المحتويات المراد حفظها والاستدلال رمزاً إليها بكلمة أو أكثر لتكون بمثابة اختصار لتلك الأسماء أو المحتويات.

- ✓ **استراتيجية المواضع المكانية:** وهي تقوم على فكرة تذكر مجموعة مألوفة من الأماكن، وربطها بالمحتوى المراد تذكره، بحيث يعمل المرور الذهني بتلك الأماكن على تذكر المحتوى المرتبط بها (المقداد و كناعنة، **2014**، **147**)

- ✓ **استراتيجية ما وراء الذاكرة :** تقوم على قيام المعلمين بتعريف التلاميذ أن اتخاذ إجراءات معينة يمكن أن يكون أكثر فائدة من غيرها في تعلم المادة ودراستها مثل إعطاء تلميحات عن العوامل التي تساعد على الحفظ والتذكر وحدود عمل الذاكرة أو فعاليات تنشيط الذاكرة والأسباب التي تؤدي الى رفع مستوى الأداء والاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها بصورة منتجة وفعالة.

- ✓ **استراتيجية مراقبة الذات :** وهي أن يتم تعليم الأطفال أن باستطاعتهم أن يراقبوا أدائهم على كل المهام المعرفية في مراقبة الذات ترتبط بما أسماه "فلافل وولمان بتحول الذاكرة ومعرفة الفرد ووعيه بأي شيء له صلة بالمعلومات التي تم تخزينها واسترجاعها، فالشخص تكون لديه القدرة على معرفة الأشياء الأسهل في تذكرها من غيرها في التدريب على تحول الذاكرة يكون مفيدا في تدريس الأطفال لتحديد خصائص المهمات التي تتطلب تذكره سهلا أو صعبا

(عاشور وآخران، 2015، 132)

4-4 تعريف وظيفة التفكير:

تعريف دي بونو (DE BONO): التفكير هو التقصي المدروس للخبرة من أجل لا غرض ما، وقد يكون الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو التحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما.

جون ديوي (DEWEY.J): يختصر تعريفه بأنه عملية ذهنية يقوم بها الأفراد لإعطاء معنى للتجربة و الخبرة في مختلف مجريات الحياة اليومية. (الحطاب،2007 ،38)

في حين يشير الشيخ أبو زينة (1984) إلى أن التفكير عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين بدوافع وفي غياب الموانع، بحيث يتكون الإدراك الحسي من الإحساس بالواقع والانتباه إليه، والخبرة هي ما اكتسبه الإنسان من معلومات عن الواقع ومعايشته له وما اكتسبه من أدوات التفكير وأساليبه وأما الذكاء فهو عبارة عن القدرات الذهنية الأساسية التي يتمتع بها الناس بدرجات متفاوتة ويحتاج التفكير إلى دافع يدفعه ولابد من إزالة العقبات التي تصده وتجنب الوقوع في أخطائه بنفسية مؤهلة ومهيأة للقيام به

(الضلاعين،2008 ،8)

التفكير وظيفة عقلية وعلمية معرفية تتم في أرفع المستويات العقلية ، وينشأ عن هذا المستوى الرفيع معرفة منسقة منتظمة والتفكير في عملياته الرمزية تلك يستخدم قوى الاستدلال والذاكرة والتخيل والتصور (إبراهيم، 2005 ، 3)

التفكير هو العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي، والتفكير هو اصطلاح عام يشمل كل أنواع النشاط الرمزي، فيشمل الاستدلال والتخيل وتكوين المعاني الكلية والابتكار. ويستخدم التفكير بديلات للأشياء الحقيقية والمواقف الواقعية، أي أنه يستخدم رموزا تقوم مقام الأشياء والظروف أو رمز هو أي شي: فكرة، معنى صورة، يقوم مقام شيء أخر فتستجيب له بنفس الأسلوب الذي نستجيب به للشيء نفسه. (زين الدين، 2010، 188)

4-4-1 أنواع التفكير:

- ✓ **التفكير الابتكاري** : يعرف تورانس (1965) التفكير الابتكار بأنه عملية الإحساس بالصعوبات والمشكلات، والثغرات في المعلومات، والعناصر المفقودة والقيام التخمينات أو فرض فيما يتعلق بهذه النقائص، واختبار هذه التخمينات أو الفروض وربما تعديلها وإعادة اختبارها، وأخيرا توصيل النتائج إلى الآخرين (وحيش،2006 ،5)

أما سميث Smith وهافل Havel، فقد عرفا العملية الابتكارية كما أشار المنصور بأنها التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل أن بينها علاقات، وأن الابتكار هو على تكوين تركيبات، أو تنظيمات جديدة (الثبيتي،2003، 29)

- ✓ **التفكير الإبداعي:** عرفه موسى وسلامة (2004) على أنه نشاط عقلي مركب، وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة مسبقا".

وقد ذكرت القطامي (2001) أن بيركنز (Perkins) عرف التفكير الإبداعي بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يؤدي إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة إضافة إلى عدد من القدرات البسيطة هي: الطلاقة، المرونة، والحساسية للمشكلات والقدرات التحليلية، والتركيبية، وإعادة التجديد . (الصليلي، 2012، 33)

ويعرف اللميع والعجمي (2003) التفكير الإبداعي أنه عملية نفسية عصبية تدل على نشاط عقلي ينتج عنه ناتج يتميز بالأصالة والطلاقة، والمرونة، يقاس بالنسبة للأطفال بإنتاج أقرانهم، إنتاج إبداعي أصيل (برهوم، 2013 ، 35).

- ✓ **التفكير الناقد** : هو تركيز الإمكانات والتحرك باتجاه العمل عن طريق تنظيم وتحليل الإمكانات، وتنفيذها وتطويرها وترتيبها حسب الأولوية والاختيار واتخاذ القرارات .

(منير الحوراني، 2002، 27)

فإنه ينصب على تحليل وتقييم وتطوير هذه البدائل، وأثناء التفكير الناقد تستعرض الافكار ويتم اختيار أحد الاحتمالات ودعمها، ويقارن بين البدائل المختلفة وتنتج وتحسن البدائل من أجل التوصل إلى حكم صائب وقرار ذي فعال، في توليد العديد من الأفكار ليساعد وحده على حل المشكلة وكذلك تحليل وتقييم عدد محدد من الآراء ليتيح لك أفضل الفرص في الوصول لحل مناسب. ولذلك يكون التكامل بين التفكير الإبداعي والناقد هو الأسلوب المثل .

(العبادي، 2008، 25)

- ✓ **التفكير الذاتي:** وهو تفكير خرافي حول أشياء ليس لها وجود موضوعي وإنما ينحصر وجودها في أوهام الشخص الذي يفكر في عالمه الذاتي الشخصي وهذا النوع من النشاط العقلي هو مجرد تعبير عن الرغبات والحاجات، ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة غير حقيقية، ولذلك فهو أقرب إلى الخيال منه إلى التفكير مثل أحلام اليقظة و الألعاب الإيهامية وعمليات التداعي الحر المطلق للمعاني والأفكار. ويساعد هذا النوع من تفكير الإنسان على إيجاد بيئة نفسية مؤقتة يحقق فيها ما يريده ويسعى به لإسعاد نفسه والتفكير الذاتي التلقائي جانبان أحدهما إيجابي ويشمل العنصر الابتكاري، والثاني سلبي وهو مظهر من مظاهر الأمراض النفسية، والتفكير الذاتي التلقائي أهمية خاصة في بعض الميادين التطبيقية للدراسات النفسية في الصحة والتحقيق النفسي الجنائي وغيرها . (السبيعي، 2001،18)

4-4-2 خصائص التفكير:

يتميز التفكير كعملية عقلية معرفية بالخصائص الرئيسية التالية :

التفكير نشاط عقلي غير مباشر : فلكي نتوصل إلي إقرار علاقات بين، فإننا نعتمد ليس فحسب على احساساتنا ادراكاتنا المباشرة. وعلى سبيل المثال: لو أنك رأيت في الشوارع وأسطح المنازل في صباح يوم مع بداية فصل الشتاء مبللة بالمياه الغزيرة؟ ماذا تستنتج؟ سوف تقول أن الأمطار قد هطلت أثناء الليل: ويساعدك على إقرار هذه العلاقة ما استقر في ذاكرتك من تصورات عن الأحداث السابقة، فإذا لم تتوفر لديك هذه التصورات، فإنك لتستطيع تحديد الأسباب التي تمكن وراء هذه الظاهرة.

يعتمد التفكير على استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر : ونحن في عملية التفكير نستخدم ما توفر لدينا من خبرة عملية سابقة من معلومات عن القوانين والقواعد العامة التي تعكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط بنا. خذ على سبيل المثال :

أنك لو تركت إناء به ماء لعدة أيام، ثم وجدت أن الإناء قد أصبح فارغا، فإنك تستنتج أن الماء قد تبخر بتأثير الحرارة.

ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقصر عليها : وإذا كانت عملية التفكير تعكس العلاقات والروابط بين الظواهر ، فإننا ننزع دائما إلي التفكير في هذه العلاقات والروابط في شكلها التجريدي و المعمم على أساس المعنى العام الظواهر المتشابهة من فئة معينة. وليس فحسب على أساس معنى ظاهرة ملاحظة معينة.

التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي: التفكير واللغة يرتبطان دائما في وحدة لا تنفصم فاللغة هي الواقع المباشر للفكرة، وهما يمثلان أساسا مظاهر للحياة الموضوعية.

يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان: يعتمد التفكير بحكم جوهره على النشاط العملي الاجتماعي الذي يقوم به الإنسان وهو يمثل انعكاسا للعالم الخارجي في تكوين وبناء الفرد ذاته حيث تواجهه مشكلات يحاول حلها.

التفكير دالة الشخصية: التفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل بنظام الحاجات والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وقيمه وميوله وخبراته السابقة وإحباطاته وإشباعه كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه. أسلوب الفرد في التفكير كثيرا ما يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة. وتشير الدراسات الإكلينيكية إلى أي حد يتناول التفكير المرضي بدرجة اضطراب الشخصية. وتتضح أعراض المرض النفسي أو العقلي في تفكير الشخص.

4-4-3 عناصر التفكير:

يحدد كون (1985) وايتنجر (1994) ثلاث وحدات أو عناصر أساسية في التفكير تتمثل في:

الصور الذهنية: يقوم الفرد عندما يفكر بتمثيل الصور الأشياء في ذهنه ويستخدم هذه الصور بجميع الكيفيات الحسية المختلفة البصرية والسمعية والحسية والعقلية غير أن معظم الناس يستخدمون الصور البصرية بشكل أكبر.

تعتبر الصور الذهنية كخطوة تمهيدية للتفكير وتمثل كل ما تبقى في ذهن الفرد من مدركات حركية أو لفظية عند غياب المنبهات الحسية، وتختلف هذه الصور في قوتها ووضوحها ففي بعض الحالات تكون واضحة جدا ودقيقة التفاصيل، وفي حالات أخرى تكون الصور الذهنية ضعيفة وغامضة التفاصيل.

المفاهيم: تمثل المفاهيم اغلب معارف الفرد السابقة والتي من خلالها يمكنه أن يتواصل مع الآخرين والممثلة لحياته اليومية والتي تجمع في الفئات معرفية وفي هذا الصدد يشير محمد عثمان نجاتي (1984) أن المفهوم هو تلخيص المجموعة كبيرة من خبرات الفرد السابقة، فهو يجمع بين فكرة واحدة أو معنى كلي يعبر عن مجموعة من الأشياء تشترك في خصائص عامة معينة.

اللغة: يعتبر اللغة من أهم الرموز التي يستخدمها التفكير باعتبارها الرابطة التي تصل بين الأفراد والجماعات، في وظيفة اللغة "لا تقتصر على مجرد التعبير عن المعاني بل التأثير في نفس المستمع لحثه على القيام بعمل ما حركيا كان أو ذهنيا" ويستخدم الإنسان أثناء عملية والتفكير لغة صامتة على شكل حوار بينه وبين نفسه بنقد ذاته أو توجيهها أو إصدار الأوامر لها للتحسين من سلوكها. (نوار،60.2007)

4-4-4 أنماط التفكير:

ويقسم هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson ، 2002 أساليب التفكير إلى أنواع الآتية:

- التفكير التركيبي Syn thesitic Thinking :
- التفكير المثالي: Idealistic Thinking

- التفكير التحليلي Pragmatic Thinking :
- التفكير الواقعي Realistic Thinking :

وفيما يلي تعريف كل منها :

أ. **التفكير التركيبي** : يصوغ علماء النفس مفهوم التركيب كما يأتي إن كل أشكال التناسب والمقارنة وكل الروابط القائمة بين العناصر المختلفة هي تركيب التفكير التركيبي هو القدرة على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرون، وهو القدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل اعدادا وتجهيزا، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك مهارات التوصل لذلك.

ب. **التفكير المثالي** : فترض الفرد المثالي إمكانية الملائمة بين وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعددة ويمكن التوصل لحل شامل يرضي جميع الأفراد ويسعد الناس ويكون المثالي راسخا ثابتا بقدر زيادة بحثه عن المثاليات في المواقف.

والاستراتيجية الرئيسة للفرد المثالي هي التفكير المتعلق بالفهم الجيد إذ يرغب في أن يعيش الناس معا في حب وتجانس وهذا يتم إذا اتفقوا على أهداف عامة.

(المنصور،2007 ، 432)

ج. **التفكير التحليلي:** ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار بالإضافة الى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والقدرة على المساهمة في توضيح الأشياء للحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق التي يعرفها.

د. التفكير الواقعي: ويقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب من خلال الحقائق التي يدركها، ويتضمن هذا النوع من التفكير الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية وفيه يفضل الفرد النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية

(الضلاعين، 2008، 10)

4-4-5 أهمية التفكير:

يسعى الإنسان دوما طوال حياته إلى البحث عن الحقيقة التي تجعله يستطيع التكيف مع البيئة التي يعيشها، ويستخدم من أجل ذلك العديد من الأساليب المادية والمعنوية، والخارجية المحيطة به، وذلك لكي تعنيه في بلوغ أهدافه التي لا تنتهي ولما كانت عملية التفكير واحدة من تلك الأساليب التي يستعين بها الإنسان في أمور حياته، فقد أضحت من الوسائل الهامة للكشف عن الحقائق، والوصول إلى المعارف المختلفة، إذ أن التفكير كما قال المهندس هو " الأداة الموصلة إلى المعرفة". ذلك أن الطبيعة أداء عملية التفكير يتسم باستخدام الرموز، والذي بدوره أصبح من أهم الوسائل التي يستعين بها الإنسان في عمليات التوافق والتكيف في حياته اليومية. فالإنسان بتفكيره كما يقول يستطيع أن:

- يتحرر من قيود الزمان والمكان.
- يعالج الأشياء البعيدة والغائبة بطريقة رمزية.
- يعالج المواقف والأحداث التي كانت في الماضي.
- يتنبأ بالوقائع والأحداث المستقبلية.

فيما يضيف إلى تلك الأهمية مشيرا في هذا الصدد إلى أن التفكير يساعد الفرد على:

- حل الكثير من المشاكل عن طريق استخدام معاني الأشياء دون الحاجة إلى تناول تلك الأشياء أو معالجتها واقعيا أو عمليا.

- تجنب الكثير من الأخطار عن طريق توقع الخطر، نتيجة لما يقوم به عقل الفرد من استدلالات وتحليل (بنجر، 2001، 15-16)

6-4-4 نظريات التفكير:

✓ **النظرية السلوكية:** اعتبرت أن الخبرة أو التعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير. ويرى السلوكيون الجدد أن المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دورها هام في تشكيل السلوك ويحدث التعلم

✓ **النظرية المعرفية:** فسرت السلوك الإنساني والتفكير بشكل خاص من خلال ربط سلوك الإنسان بما يجري داخل الجسم من العمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي والغدد والحواس وغيرها. واعتبرت أن الدراسة التفكير تتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه والحواس واللغة والذاكرة والتعلم وغيرها والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء المختلفة حتى يحدث التفكير.

✓ **اتجاه معالجة المعلومات:** يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية مثل الكشف عن المثيرات والتعرف عليها اختيار الاستجابة المناسبة، وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم، ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب.

✓ **النظرية الجشطالتية:** ترى هذه النظرية أن التفكير يجب أن يتم بصورة كلية، من خلال النظر والكلية، من خلال النظرة الكلية للموقف. وإدراك العلاقات بين عناصر الموقف مما أدى إلى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل.

✓ **نظرية فيجوتسكي:** يعتقد فيجو تسكي أن هناك تطور أمن الإشكال الدنيا إلى الإشكال العليا من التفكير خلال عملية النمو والتطور، ففي أي عملية معرفية مثل التذكر أو

الانتباه فإن التنظيم الذاتي يعني أن المتعلم يستخدم العملية بهدف تعلم شيء أو التكيف مع شيء بشكل واع. ويؤكد على أن التفكير له أصل اجتماعي حيث ينمو مع التطور النفسي الاجتماعي، لذلك فإن أفضل أشكال التفكير الإنساني تمر من جيل إلى جيل من خلال التفاعلات الداخلية بين الأشخاص الأكثر كفاءة مثل الآباء والمدرسين والأشخاص الأقل كفاءة مثل الأطفال . (عرب، 2009، 10)

خلاصة الفصل:

لقد حاولت في هذا الفصل التطرق إلى الوظائف التنفيذية من خلال تعريفها ودورها في التعليم ومكوناتها متمثلة في وظائف عقلية فقمت بتعريفها وذكر خصائصها وأنواعها والعوامل المؤثرة فيها ومعاناتها.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: صعوبات التعلم (صعوبات التعلم الأكاديمية)

تمهيد:

صعوبات التعلم

1_ نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم.

2_ تعريف صعوبات التعلم.

3_ المفاهيم ذات صلة بصعوبات التعلم.

4_ عوامل صعوبات التعلم.

5_ خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

6_ تصنيف صعوبات التعلم.

7_ محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

8_ الاتجاهات والأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم الأكاديمية

9_ تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية

9_1 ماهية عسر القراءة

9_2 ماهية عسر الكتابة

9_3 ماهية عسر الحساب

خلاصة الفصل:

الفصل الثالث: صعوبات التعلم (صعوبات التعلم الأكاديمية)

تمهيد:

المدرسة الابتدائية هي تلك المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة في تحمل مسؤولية التنشئة الاجتماعية لأبنائه تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، فهي تمثل تلك البيئة أو الصورة المصغرة عن المجتمع الذي يمارس فيه الطفل حياته الاجتماعية الواقعية وليست فقط مكانا مخصصا للتزود بالمعرفة، لكن برغم من كل هذه الخدمات التي تقدمها لتلاميذها لا تخلو من المشكلات التي تعترض مسارهم الدراسي وتقف حاجزا أمام تحصيلهم الدراسي، ومن هذه المشكلات مشكلة صعوبات التعلم والتي تتضمن في طياتها صعوبات التعلم الأكاديمية التي تعتبر عائقا يوجه التلميذ ويثير قلق المعلمين وأولياء الأمور.

وعليه سنحاول في هذا الفصل الذي ينقسم الى جزئين :

– الجزء الاول سوف نتطرق إلى توضيح صعوبات التعلم وذكر نبذة تاريخية لصعوبات التعلم تعريفها والعوامل المسببة لها خصائص التلاميذ الذين يعانون منها ثم يليها التشخيص والأساليب علاجها.

– وفي الجزء الثاني سوف أتطرق إلى توضيح الصعوبات التعلم الأكاديمية وذكر عسر القراءة ثم عسر الكتابة ثم عسر الرياضيات.

صعوبات التعلم

1. نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم:

لم يكن مجال صعوبات التعلم جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت، وما تزال تشترك تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلم، إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره. (النوبي، 2011 ، 19)

ويتضح من خلال تتبع التاريخ لصعوبات التعلم أن القرن التاسع عشر شهد تطورات مهمة في صعوبات التعلم نظرا لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد.

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى البحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال (1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية كما أشار إلى اضطراب النطق واللغة، وقد شهد مطلع الستينات من القرن الماضي كما يرى هالهان وكوفمان تقديم اقتراح من جانب صموئيل كيرك يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل الذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من المشكلات التعلم.

ويؤكد جونسون (Johnson (1980 إن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام 1963، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح، تحديدا الأطفال ذوي مصطلح صعوبات التعلم تصنيف وعلاج تلك الصعوبات ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد ، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال، وفي هذا المؤتمر أكد صموئيل كيرك أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من الزاوية.

ومنذ ذلك التاريخ مجال صعوبات التعلم يلقى اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم 1965 وإصدار مجلة علمية صعوبات التعلم دورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات التعلم، وكذا توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من إحدى عشر تعريفا ذو صيغة رسمية، بعضها قوبل بالرفض، أو النقد والآخر حضي بالقبول، إلا أن أكثر التعريفات قبولا من المختصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون 94 142 والصادر في 29 نوفمبر لعام 1975 والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، ثم كان تحديد المصطلح صعوبات التعلم خلال الفترة من 1975 1977 وذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية. (سليمان،2007، 46)

لم يكن مجال صعوبات التعلم جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت ، وما تزال تشترك. تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلم ، إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره.

ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين ، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر . وبالتحديد قبل 1900 – كان منبثقاً عن المجال الطبي ، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام ، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي ، بالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى.

وفي الستينات من القرن الماضي ، ظهر مصطلح صعوبات التعلم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم ، وفي نهاية الستينات أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى ، وبخاصة مع صدور القانون الأمريكي 91 / 230 .

أما السبعينات في امتازت بظهور القانون العام 94 / 142 والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة ، بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة ، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم.

وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون ، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975م الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم ، قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالبتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم

(أبو نيان، 2001 : ص 11-12)

ويرى بعض العلماء المهتمين في مجال صعوبات التعلم مستقبلاً مشرقاً لهذا الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المتخصصين في جميع الميادين التي تساهم في إيجاد معرفة أدق وأشمل عن الإنسان وخصائصه وما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة.

أما أثناء المؤتمر القومي المنعقد في مدينة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية في أبريل سنة 1963 ، قدم كيرك صموئيل مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استعملت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأشخاص الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط و لكنهم يواجهون العديد من مشاكل التعلم، و قد أكد صموئيل أن هذا المصطلح هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى.

(ابراهيم ،2010، ص10)

و في سنة 1975 ، ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية القانون العام رقم 142/4 القاضي بمنح الجمعيات و الأشخاص قاعدة قانونية يستفيدون منها في مطالبتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، وأصبح مصطلح صعوبات التعلم مألوفا لجميع العاملين في مجال التربية الخاصة ، وأكثر شيوعا و استعمالا على ألسنة الصحافة و التربية و التشريع.

و في عام 1977، تم نشر القواعد و التعليمات النهائية حول صعوبات التعلم، و بعدها في سنة 1978 تم تأسيس خمس مؤسسات حكومية لدراسة صعوبات التعلم.

2_ تعريف صعوبات التعلم:

2_1 تعريف التعلم:

بعد التعلم شرطا رئيسا لتكيف الفرد مع بيئته التي يحيا فيها ، فالإنسان في عملية مستمرة من التعلم منذ ولادته وحتى مماته، فهو يتعلم كي يحافظ على سلامته وينظم حياته من مأكل ومشرب وملبس، وبشكل عام يتعلم كيف ينظم وقته ويتعلم من علاقاته التي يبنيها مع المحيطين به. (أبو منديل، 2006 ، ص 53)

ويعرف التعلم في أبسط صوره بأنه نمو في استجابات الفرد التي يكتسبها بسبب المثيرات البيئية، ومعناه أن التعلم يكون عقب الاحتكاك بعديد المثيرات البيئية، مما ينتج تغيرا في أداء الفرد و ينتج عنه تدريب وصقل مهاراته.

ويعرف "جانييه Janet التعلم بأنه كل تغيير ملحوظ في أداء الفرد ناتج عن بيئته ، وحسب ماك تشيز Mc.Jesh التعلم هو عملية تغير في أداء الفرد وينتج عن التدريب، والتعلم سلوك مكتسب ينتج نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، كما وأنه ال يتوقف على مرحلة واحدة من حياة الفرد، وإنما هو عملية ديناميكية فيها الكثير من الأخذ والعطاء نتعلم من مواقف بعضنا البعض، فيتعلم الفرد من والديه واخوانه واقاربه وأقرانه، كما يتعلم من الكبار وأحيانا تستوقفنا سلوكيات الأطفال لنتعلم منهم ونعيد ترتيب أوراقنا، وقد يأخذ التعلم شكل الخبرات المصقولة والمهارات المكتسبة، واللغة السلسة، والقدرة على الاختراع والابتكار، وحل المشكلات....

(أبو اسعد عبد اللطيف، 102ص2011)

يعد التعلم سمة وقدرة يكاد يتميز بها الكائن البشري عن المخلوقات الأخرى كافة فعلى الرغم من إمكانية إحداث عملية التعلم لدى بعض الكائنات الحية الأخرى، إلا أن هذا التعلم يختلف كما ونوعا عن ذلك الذي يحدث لدى البشر، في التعلم الحيواني محدود ويكاد يقتصر على بعض الأنماط والعادات السلوكية، ولاسيما الحركية منها ، في حين يشتمل التعلم الإنساني

على الأنماط السلوكية البسيطة والمعقدة منها، ويتجلى في مظاهر سلوكية متعددة عقلية واجتماعية وانفعالية ولغوية وحركية.

يعرف جون رايان التعلم بأنه عملية تستمر مدى الحياة سواء كان ذلك مقصودا أم غير مقصود وأن الهدف منه هو التأقلم مع البيئة والسيطرة عليها .

(القذافي، 1981، 13)

كما يعرف أيضاً على أنه تغير أو تعديل في سلوك الكائن الحي، أدى إليها قيام الكائن بنوع من النشاط، بحيث يشترط إلا يكون هذا التغير أو تعديل قد تم نتيجة النضج أو النزعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب أو التخدير . (مطاوع ، 1981، 64)

ويعرف هربرت كلوزماير التعلم هو تغيير في السلوك الذي ينتج عن التجربة أو بعض أنواع النشاط أو التدريب أو ما شابه ذلك.

ويعرف أيضاً بأنها عملية عقلية عليا أو عملية عصبية تحدث داخل الجهاز العصبي المركزي عامة في الدماغ خاصة، وهي قابلة للملاحظة غير المباشرة، ولا تتحقق إلا في الممارسة أو الأداء، ويستدل عليها من خلال التغيرات الدائمة في المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية. (عبد الرحيم، 2009، 168)

هو عملية حيوية ديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية. (كوافحة، 2003 ، 43)

التعلم مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري ويتمثل في التغير في الانماط السلوكية وفي الخبرات ، ويستدل عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس . (البطانية، 2005، 34)

كما يرى بياجيه أن التعلم عبارة عن تغير في الخبرة والبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد.

(البلاوي، 2006، 87)

2_2 تعريف صعوبة التعلم:

أستعرض فيما يلي التعريفات المتعاقبة لمفهوم الصعوبات التعلمية والتي تتفاوت فيما بينها في تحديد طبيعة المفهوم، وفي درجة الموافقة والقبول عليه من قبل الأوساط التربوية ، وفيما يلي عرض لتلك التعريفات التي قدمت مصطلح الصعوبات التعلمية.

تعريف صموئيل كيرك 1962: يعرف صموئيل كيرك صعوبات التعلم على أنها: مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة القراءة، الكتابة، والهجاء إجراء العمليات الحسابية الأولية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي. (عوض، 2003، 25)

رغم أن تعريف كيرك يعتبر أساس ونواة معظم التعريفات الحديثة إلا أنه لاقى انتقادات من بعض الجهات خاصة عندما أرجع صعوبات التعلم الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وهو ما أصبح مستبعدا بعد ذلك، كما يعاب عليه عدم تعرضه لمحك إجرائي يسمح بتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

تعريف كريك عام 1963 في الكلمة التي ألقاها في مؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال المعوقين ادراكيا تحدث عن كريك عما يقصده بمفهوم صعوبات التعلم قائلا:

لقد قمت باستخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة أطباء من الأطفال تعاني من اضطرابات في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من المهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي، إلا أنني لا أضع مع هذه الفئة أولئك الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية كف البصر والصمم، إلا أنه لدينا أساليب خاصة للمكفوفين وذوي الصمم وكذلك أيضا فإنني لا يضيع مع هذه الفئة الأطفال المتخلفين عقليا.

(البطانية،2005 ،30)

نلاحظ أن كيرك في هذا التعريف لم يدخل الأطفال المتخلفين عقليا أو المعاقين حسيا في دائرة ذوي الصعوبات التعلمية، كما أنه يستثنى صعوبات الرياضيات من هذا الحقل واقتصر صعوبات التعلم على اضطرابات اللغة والكلام والقراءة والمهارات الاجتماعية.

تعريف مايكل بست 1963 : يعرف هذا العالم صعوبات التعلم على أنها عبارة عن اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن، وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث ولأسباب نمائية " الجديد في هذا التعريف هو إشارته إلى أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث في أي سن ولا تقتصر على مرحلة الطفولة.

تعريف باربرا بيتمان 1964 **Bateman**: لقد استفادت بيتمان Bateman من محضر الجلسات غير المنشورة لمكتب الولايات المتحدة للتربية المنعقدة في المركز الطبي الجامعة كنساس، وقدمت التعريف التالي: الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي، والذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم، التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس.

إن أهم ما يميز تعريف بيتمان عن التعريفات السابقة، هو إضافة محك التباين بين التحصيل المتوقع، الذي يمكن قياسه بإحدى اختبارات الذكاء، والتحصيل الفعلي الذي يظهره المتعلم في المدرسة اختبارات التحصيل"، كما أن بيتمان استبعدت من فئة صعوبات التعليمية بالإضافة إلى التخلف العقلي والإعاقات الحسية التي جاءت في تعريف كيرك الاضطرابات الانفعالية والحرمان التربوي أو الثقافي التي تظهر عند بعض الأفراد.
(البطانية،2007، 31)

تعريف (كيرك) 1968 : ويؤكد السرطاوي تعريف كيرك 1968 حيث يرجع صعوبات التعلم إلى إعاقة خاصة أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة والإدراك السلوك القراءة التهجئة الكتابة العمليات الحسابية، وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل بسيط في الدماغ،

أو اضطراب انفعالي، أو سلوكي، ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي، أو الحرمان الحسي السمع أو البصر)، وقد تعزى إلى حسيبات ثقافية أو طرائق التدريس .

(كوافحة، 2003، 26)

تعريف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعوقين 1968: أول تعريف اكتسب (NACHC) يعتبر تعريف اللجنة الاستشارية التربوية الأمريكية للأطفال المعاقين الصفحة الرسمية ، وهو التعريف الذي اعتمده قانون صعوبات التعلم المحدد والذي ينص على ما يلي: الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة و المنطوقة ، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية. (شحدة، 2011، 39)

كما نرى هذا التعريف أنه يستثني من هذا المفهوم الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية سببها الإعاقة العقلية أو البصرية أو السمعية أو الحركية أو سببها اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي.

تعريف ليرنر 1976: لقد شمل تعريف ليرنر بعدين طبي و تربوي، حيث ركزت في البعد الطبي على الأسباب الفسيولوجية لصعوبات التعلم والتي أرجعتها إلى الخلل العصبي الوظيفي أو التلف الدماغي أما البعد التربوي فقد أشارت فيه إلى العجز الأكاديمي خاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية، وحسب هذه العالمة، يرجع هذا العجز إلى عدم نمو القدرات العقلية بصفة منتظمة ويتضح من خلال التباين الموجود بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد، وفي كلتا الحالتين تستبعد الاضطرابات العقلية أو الحسية كسبب للصعوبات التعلمية ما يميز تعريف "ليرنر" هو تقديمها لمحرك إجرائي يسمح بتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (مثقال، 2000، 28)

وتعريف الحكومة الفدرالية لعام (1977) الصعوبات التعلم يعني وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في القدرة الطفل على

الإصغاء، أو التفكير ، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة أو العمليات الحسابية المختلفة. (عادل، 2006، 21)

تعريف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم لعام 1981: يعد مصطلح الصعوبات التعلمية مصطلحا عاما، يقصد به مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام أو الإصغاء أو الكتابة، أو القراءة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود قصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تصاحب حالات من الإعاقة مثل الإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية أو تأثيرات بيئية الفروق الثقافية والتعلم غير الملائم أو غير الكافي أو عوامل نفسية إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات .

(البطاينة، 2005، (34)

تعريف جمعية الأطفال الراشدين ذوي الصعوبات التعلمية لعام (1985): صعوبات التعلم حالة مستمرة، يفترض أنها تعود لعوامل عصبية تتدخل في نمو وتكامل القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد الصعوبات التعلمية كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرات عقلية تتراوح بين عادية (متوسطة) إلي فوق عادية، وأنظمة حسية حركية متكاملة مع فرص تعليم ملائمة وكافية، وتتباين هذه الحالة في درجة ظهورها وفي درجة شدتها، ويمكن لهذه الحالة أن تؤثر مدى الحياة على تقدير الفرد لذاته.

(شحدة، 2011، 40)

تعريف اللجنة الائتلافية لعام 1987 : يقصد بمصطلح الصعوبات التعلمية مجموعة غير متجانسة (متباينة) من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام، أو الإصغاء، أو القراءة أو الكتابة، والاستدلال، أو القدرات الرياضية أو المهارات الاجتماعية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود قصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وعلى الرغم من أن صعوبات الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي أو التأثيرات البيئية الفروق الثقافية، والتعليم غير الملائم أو غير الكافي، أو العوامل النفسية

وبخاصة اضطراب نقص الانتباه قد تؤدي بمجموعها إلى مشكلات تعلميه إلا أن الصعوبات التعلمية ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات.

(البطاينة، 2005، 35)

تعريف فتحي الزيات 1989 الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يبدون اضطرابا أو انحرافا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام فهم المنطوق أو المكتوب وربما يعكس هذا اضطراب في التفكير أو الحديث أو القراءة أو التهجئة أو الحساب أو الذاكرة أو الانتباه، هذا مع أن هؤلاء الأطفال عاديون حركيا و حسيا وعقليا .

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لعام 1990 صعوبات التعلم مصطلح شامل (عام) يرجع إلي مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلي صعوبات تعليمية بحد ذاتها. ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى(بالإعاقة الحسية) والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي الشديد جدا أو علي مؤثرات خارجية (الفروق الثقافية والتعليم غير الملائم أو غير الكافي) إلا أنها أي صعوبات التعلم ليست ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات
(البطاينة، 2005، 36)

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم (**The Learning Disabilities**) بأنها إعاقة خفية محيرة، في الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم . فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة ، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في اتباع التعليمات البسيطة ، وهم قد يبدون عاديين تماماً وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفين

عن الأطفال العاديين ، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة ، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة ، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات.

ويشير (الوقفي، 2004) إلى أن عدد التعريفات المتعلقة بصعوبات التعلم بلغ 38 تعريفا بعد عقد كامل من تقديم " صموئيل كيرك لهذا المصطلح، الأمر الذي يؤكد تعدد وجهات نظر الباحثين و المختصين وعدم اتفاقهم على تعريف موحد لصعوبات التعلم، لكن الناظر للتطور التاريخي لهذا المفهوم يميز على الأقل بين اتجاهين تعتمد عليها التعاريف عموما و هما السبب و السلوك، فتنزع المداخل الطبية التشخيصية أو العلاجية إلى الحديث عن صعوبات التعلم من خلال ربطها باختلالات الدماغ و إصاباته، و التلف الدماغي البسيط لطفيف، و اضطرابات الجهاز العصبي المركزي، في حين تنزع المداخل السلوكية للحديث عن صعوبات التعلم من خلال النواتج والمظاهر النفسية و السلوكية لدى فئة المصابين بها فتركز على الإعاقات الإدراكية و الاضطرابات النفسية وصعوبات القراءة و الكتابة و الحساب و اضطرابات اللغة و الانتباه

(الزقفي ، 2004 ، ص 258)

و يعتبر صعوبات التعلم مصطلحا عاما صف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: الفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقات المتعددة ذلك حيث أن اعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها.

التعريف الطبي:

ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم، و التي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ و من أبرز التعريفات في المجال الطبي نذكر :

- **كليمنتس Climentes 1966** : الذي يشير إلى أن مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط عند هؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية.
- **إبراهامEbraham 1992** : يعرف إبراهام صعوبات التعلم على أنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي وتعنى مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة و لا سبب واحد، وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية.

(سليمان و يوسف،2010 ،ص31)

من خلال هذه التعريفات يتبين لي أن التعريفات الطبية تركز في تعريفها على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم المتمثلة في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

التعريف التربوي.

و يركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز العجز الأكاديمي للطفل، و التي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، و التي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية و من الاختصاصيين الذين لجأوا إلى التعريف التربوي نجد:

- **يعرفها (عبدالرحمن الشعلاني ، 2004)** على أنها حالة ينتج عنها تدني مستمر في التحصيل الدراسي للتلميذ عن زملائه في الصف الدراسي و لا يكون السبب في ذلك

ناتجا عن وجود تخلف عقلي، أو إعاقة بصرية سمعية أو حركية، و تظهر تلك الصعوبة في مهارة واحدة أو أكثر.

- **يعرفها (محمد) (كامل)** على أنها مرتبطة بأولئك التلاميذ الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة و الحساب، و يظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية قد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك .

(محمد كامل ، 2003 ، ص 6)

أجد أن التعريفات التربوية لمفهوم صعوبات التعلم تقوم على ثلاثة افتراضات رئيسية:

✓ نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة.

✓ مظاهر العجز الأكاديمي للطفل والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية.

✓ التباعد أو الانحراف والفرق بين مستوى الإمكانات العقلية والأداء الأكاديمي الفعلي للطفل.

و من أبرز وجهات النظر حول مفهوم صعوبات التعلم لاختصاصي التربية نجد على سبيل المثال لا الحصر :

- باتمان **Bateman 1965** : ففي نظره، الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعدا دالا تربويا بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي.
- هاري و لامب **Harre et Lamb 1983**: ذهب لاري و لامب إلى أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم هو ذلك الطفل الذي يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة

بزملائه من نفس السن و لا يوجد لديه القدرة الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة.

- **حمد غنيم و كمال عطية 1996** : يشير كل منهما إلى أن صعوبات التعلم مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادي متوسط أو فوق المتوسط بينما مستوى تحصيلهم منخفض عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية.

التعريف الفسيولوجي و النيورولوجي:

ومن أبرز التعريفات الفسيولوجية و النيورولوجية أجد :

- هالاهان و كوفمان : **Hallahan et Kauffman 1996** حيث يشير كل منهما إلى أن صموئيل كيرك 1962 هو أول من صاغ مفهوم صعوبات التعلم في كتابه التربية الخاصة، وعنده تشير صعوبات التعلم إلى الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي أو أي مواد دراسية أخرى وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية و وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو البيئية.

يتضح إذن أن التعريفات الفسيولوجية اهتمت اهتماما كبيرا بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقتها بصعوبات التعلم.

مفهوم التعليم الابتدائي.

وهي المرحلة التي تبدأ من ست سنوات وتنتهي عند 11 سنة ، وتتضمن خمس مستويات (من الأولى إلى الخامسة) ، تتوج بالانتقال إلى المرحلة الإكمالية وإجرائيا حددت عينة الدراسة بتلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي .

3_ المفاهيم ذات صلة بصعوبات التعلم:

من الضروري التفرقة بين حالات صعوبات التعلم وبعض الحالات الأخرى التأخر الدراسي، وبطء التعلم، والضعف العقلي حيث إن الكثير من يخلط بين هذه المفاهيم.

– **بطء التعلم:** وهو أن يجد التلميذ صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديمية المدرسية وذلك بسبب قصور قدرته على التعلم أو قصور في مستوى الذكاء، ومن صفات التلميذ بطيء التعلم بطء في الفهم والاستيعاب والاستذكار وتتراوح نسبة ذكائه ما بين (80–70) درجة إذا توافرت الظروف الملائمة للتلميذ سواء في المدرسة أو المدرسة أو المنزل وذلك من خلال تدريب التلميذ على الاستذكار واستعمال الأشياء المحسوسة في التعلم وتنمية الثقة في النفس ووضع المثيرات تحفيز التلميذ على التعلم والاعتماد على طريقة التكرار، وكذلك التعاون ما بين المدرسة والمنزل لاستمرار العملية التعليمية، بهذا يمكن للتلميذ مواصلة اندماجه مع المناهج الأكاديمية المدرسية.

– **التأخر الدراسي:** يعرفه التربويون بقولهم: والانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل أو أن هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية ، وقد يكون التأخر الدراسي تأخرا عاما في جميع المواد الدراسية، أو تأخر في مادة دراسية معينة وقد يكون تأخرا دائما أو مؤقتا مرتبطا بموقف معين أو تأخر حقيقيا، يعود لأسباب عقلية أو غير عقلية.

(محمد صبحي،2009، 11)

– **الضعف العقلي:** وهذا المفهوم أيضا من المفاهيم التي يخلط بينها وبين مفهوم صعوبات التعلم ويعرف الضعف العقلي بأنه حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي والمعرفي يولد بها الفرد أو تحدث له في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد، مما يؤدي إلى نقص الذكاء وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعليم والتوافق النفسي. وهكذا يكون التفريق بين كل هذه المفاهيم عاملا مساعدا على عدم حدوث أي خلط . (محمد صبحي، 2009، 15)

مما سبق أرى أن هناك اختلاف بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم ذات الصلة في التفريق بين كل هذه المفهومات عاملا مساعدا على عدم حدوث أي خلط بينهما، إذ أجد مفهوم صعوبات التعلم لا يشمل الأطفال الذين يعانون من:

إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، إعاقة حركية، تخلف عقلي، اضطراب انفعالي نفسي ظروف أسرية، ظروف اجتماعية، حرمان بيئي، حرمان ثقافي، حرمان اقتصادي.

ويكون التحصيل الدراسي منخفض في مادة أو أكثر القراءة أو الكتابة أو الحساب...، ونسبة ذكائه عادية ويرجع سبب الصعوبة إلى اضطراب في العمليات العقلية الأساسية لتعلم (انتباه – إدراك –الذاكرة) ،

أما بطيء التعلم يكون تحصيل الطفل منخفض في جميع المواد الدراسية مع عدم القدرة على الاستيعاب ومشكلته في الوقت فهو يستغرق وقت أطول من زملائه في اكتساب المهارة المراد تعلمها، وذكائه منخفض (84-80-70) وهو السبب الرئيسي لمشكلة.

أما التأخر الدراسي يكون في مادة أو جميع المواد وغالبا الذكاء عادي ويرجع سبب التأخر إلى عدم وجود دافعيه للتعلم إلى مشاكل صحية أو اقتصادية اجتماعية ... إلخ

أما ضعف العقلي حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي

4_ عوامل صعوبات التعلم:

4_1 عوامل أسرية:

هناك مجموعة من المؤثرات التي توضح وضع الأسرة الاجتماعي، الاقتصادي، والثقافي بصفة عامة، إضافة إلى الأساليب المستخدمة في عملية التنشئة ، و تشمل:

- ✓ السيطرة والتحكم من قبل الوالدين، الشيء الذي يفرز وجود فارق لدى الأبناء بين الأداء الواقعي و المتوقع الحقيقي منهم.

- ✓ الحماية الزائدة من قبل الآباء والأمهات، إذ تؤدي الحماية المفرطة إلى فقدان الإرادة لدى الأبناء، إذ يشعرون بأنهم أقل من أقرانهم الأمر الذي ينعكس سلبا على قدراتهم التحصيلية.
- ✓ التذبذب في معاملة الأبناء و التفرقة بينهم، و يؤدي هذا الوضع إلى عدم تنمية استعداداتهم و قدراتهم ، و من ثم اللجوء إلى العدوانية و العصيان و التمرد وعدم الطاعة و هذا يؤثر بدوره على التحصيل الدراسي بشكل سلبي.
- ✓ الترتيب الميلادي وحجم الأسرة الكبير يؤثران في الأبناء باختلاف الظروف النفسية.
- ✓ الخلافات الأسرية مما يفرز في نفوس الأبناء مخاوف و اضطرابات في التوافق مما يؤثر سلبا على المشاركة الفعالة في أنشطة البيئة المدرسية.

4_2 عوامل مدرسية :

تعتبر الأسباب المدرسية عبارة عن مؤثرات توضع وضع البيئة المدرسية، و التي يمكن أن تؤثر سلبا على التلاميذ المتمدرسين و تشمل:

- ✓ نقص فرص التعلم من مثل عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة، وعدم دراية المعلم بخصائص نمو التلاميذ والعلاقة السيئة بينهما.
- ✓ اعتماد المناهج الدراسية المقررة على جوانب نظرية وعدم مراعاتها لميول التلاميذ واتجاهاتهم واهتماماتهم وقدراتهم.
- ✓ عدم وضوح الأهداف التربوية عموما والتعليمية خصوصا.
- ✓ ازدحام الفصول الدراسية بالأعداد الكبيرة من التلاميذ.
- ✓ ضعف كفاءة بعض المعلمين وعجزهم عن توصيل المعلومات السليمة لتلاميذهم.
- ✓ مزاج المعلم واتجاهاته السلبية خصوصا عند استخدام الأساليب القصرية بأنواعها.
- ✓ عدم مسايرة استراتيجيات التدريس المعتادة استعدادات وقدرات التلاميذ.

4_3 عوامل النفسية :

و تتمثل الأسباب النفسية الكامنة وراء ظاهرة صعوبات التعلم في مجموعة من الاضطرابات النفسية الأساسية، حيث يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية، وتتلخص هذه الاضطرابات في:

- ✓ الاضطرابات الوظيفية في أحد العمليات أو المهارات الوظيفية الخاصة باكتساب المعرفة و تدني المتطلبات والقدرات اللازمة لعملية التعلم.
- ✓ عدم توافر القدرة الكافية على التفكير والكلام والقراءة والكتابة والاستماع و إجراء العمليات الحسابية.
- ✓ وجود عيوب خلقية مثل التهتهة و نقص الاستعدادات العقلية و تدني القدرات التحصيلية.
- ✓ تدني التحصيل و البطء في التعلم بسبب تناقص الاهتمامات و الميول نحو الدراسة الأكاديمية.

5_ خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

الأفراد ذوي صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة، ولديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشتركة بينهما، وأيضا يوجد لكل فرد ما يميزه عن بعض الخصائص التي ينفرد بها عن الآخرين، ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص عقلية معرفية ونفسية اجتماعية، حركية ولغوية.

5_1 خصائص العقلية المعرفية :

- ✓ قصور الانتباه وقصور التآزر الحسي. اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والذاكرة وصعوبة في الانتباه للمثيرات ذات العلاقة بالمهمة الدراسية.
- ✓ عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.

- ✓ مشكلات في ترتيب الأحداث والمعلومات.
- ✓ صعوبة في دمج المعلومات لتكوين صورة كلية

(خالد، 2013ص33)

5_2 خصائص النفسية السلوكية :

- ✓ انخفاض تقدير الذات.
- ✓ انخفاض الدافعية للإنجاز وانخفاض مستوى الطموح.
- ✓ النشاط الزائد فرط النشاط).
- ✓ التقلبات الشديدة في المزاج.
- ✓ التهور والاندفاعية.
- ✓ القهرية أو عدم الضبط.
- ✓ اضطرابات الانتباه.
- ✓ تكرار غير مناسب لسلوك ما.
- ✓ الانسحاب الاجتماعي.
- ✓ العدوانية المرتفع.

(الغزالي، 2011 ص59)

5_3 خصائص الأكاديمية :

يعاني ذوي صعوبات التعلم من المشكلات تحصيلية في مجالات الدراسة الأساسية ويعتبر التباين الواضح بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي ومن أهم الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم وقد بينت هويدا حنفي محمود 1996 في دراستها بعنوان برامج علاج صعوبات التعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي أشكال

الصعوبات الأكاديمية فيما يلي صعوبة في القراءة الجهرية وصعوبات في نطق الكلمات و صعوبة في التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف، صعوبات الكتابة وصعوبات في الرياضيات . وأن هذه الصعوبات تنعكس في شكل انخفاض التحصيل الدراسي في كل من مادة اللغة الحساب والمادتين معا بالنسبة للمرحلة الابتدائية .

(عبد الرؤوف ،2008، 66)

وتشتمل هذه الخصائص مشكلات في الكتابة القراءة، الحساب، والتهجئة، والتعبير الكتابي التعبير القرائي . (سليمان و يوسف، 2010 ، 39)

5_4 خصائص الاجتماعية :

تعد الخصائص الاجتماعية محركا هاما يسهم في الحكم على الإنسان السوي وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ مثل دراسات ديمتروفسكي وآخرون (1998) ، وخيري المغازي (2006) ، وكان وجوى (2002) حسين مصطفى (2003) ، وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي:

- ✓ انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- ✓ صعوبة في اكتساب الأصدقاء .
- ✓ سوء التوافق الاجتماعي .

(سليمان و يوسف، 2010 ،147)

5_5 خصائص اللغوية :

يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، ويقصد اللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة أما اللغة التعبيرية فهي القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظياً وعدم وضوح الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار بعض أصوات الحروف.

6_5 خصائص الحركية :

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة وفي مهارات الإدراك الحركي.

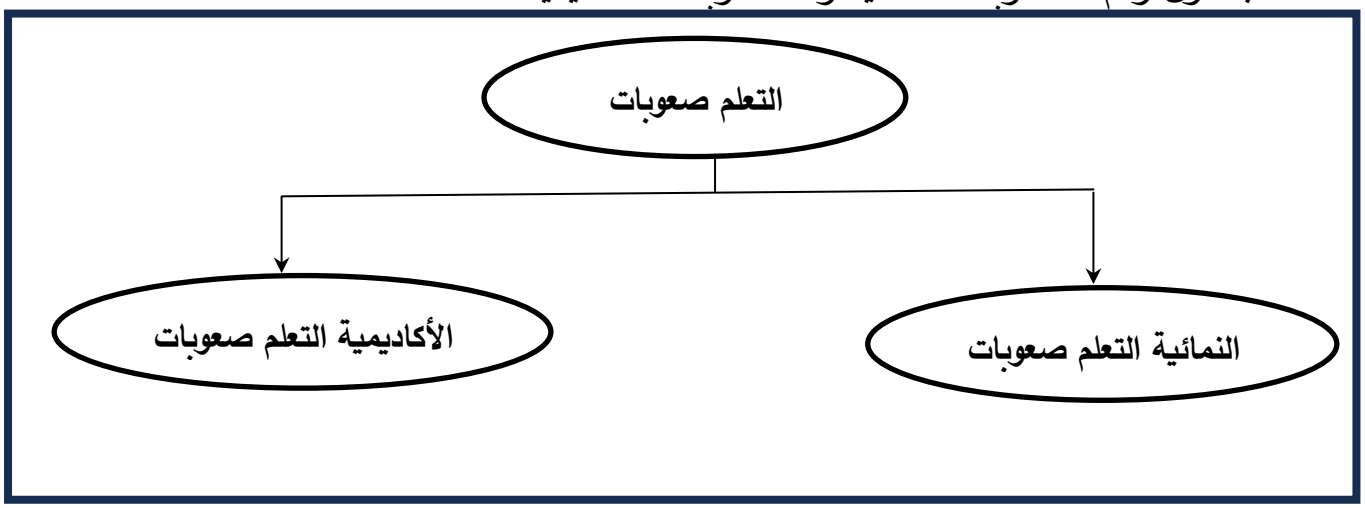
ومن أهم المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل مشكلات في المشي والرمي والإمساك أو القفز أو مشي التوازن التعثر والاصطدام بأشياء ، أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص وضعف عام في التآزر .

(حافظ، 2006، 121)

ويتضح مما سبق أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم عدة خصائص سلوكية وعقلية ومعرفية ونفسية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم العاديين، والذي يظهر تأثيرها واضحا على مستوى تقدم الفرد في المدرسة، بل وتأثر على شخصيته، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان في المدرسة أو خارجها، لذا نجد تحديد خصائص صعوبات التعلم تسهل عملية التشخيص والعلاج وتقديم الخدمات في ضوء الخصائص المميزة لهم.

6_ تصنيف صعوبات التعلم:

سنتناول خلال السطور التالية التصنيفين الرئيسيين لصعوبات التعلم والتي اتفق عليها الباحثون وهم الصعوبات النمائية و الصعوبات الأكاديمية .



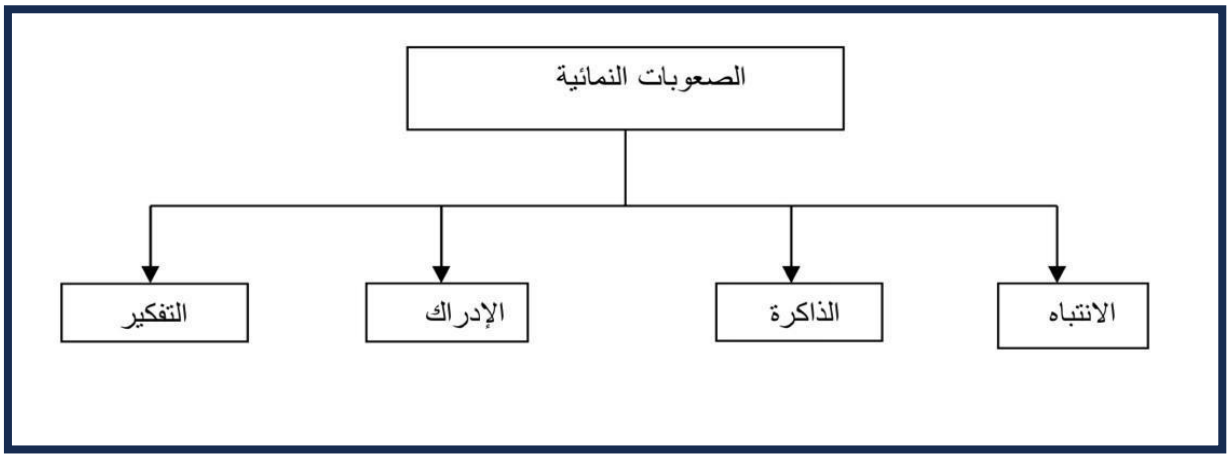
شكل (2) يوضح تصنيف صعوبات التعلم

6_1 صعوبات التعلم النمائية:

يقصد بصعوبات التعلم الإنمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفسير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي ويمكن القول بأن المنشأ الأساسي صعوبات التعلم الأكاديمية

(عباس،2016ص32)

وتتميز الصعوبات الإنمائية بخصائص تتعلق بصعوبات التعلم



شكل (3) يوضح خصائص صعوبات التفكير التعلم الإنمائية

صعوبات خاصة بالانتباه: يعرف الانتباه بأنه تهيؤ متيقظ عقلي معرفي انتقائي نحو موضوع الانتباه وهو مصطلح يصف مجموعة من الأطفال لديهم مشاكل في قلة الانتباه والتشتت بالإضافة إلى الاندفاع والنشاط الزائد في كثير من الحالات فهو مشكلة تؤثر على العديد من الطلبة لأنهم يعانون من مشكلة في التركيز في الإصغاء وفي إنهاء العمل واضطرابات أخرى داخل الصف الدراسي .

(عباس، 2016، ص 48)

صعوبات خاصة بالذاكرة: عرفت الذاكرة بأنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين ومعالجة المعلومات المستخلصة أو المشتقة واسترجاعها وهي ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك.

وتنقسم الذاكرة إلى الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى وتتصف الذاكرة لدى طلبة صعوبات التعلم بسرعة فقدان المعلومة ويمكن تصنيفها أيضا إلى ذاكرة سمعية وبصرية وحسية وبالتالي تعد صعوبات الذاكرة إحدى الصعوبات الشائعة والتي يمكن ملاحظتها لدى الأطفال في سن مبكرة وتظهر على شكل عدم القدرة على الحفظ واسترجاع الخبرات والقصور في الذاكرة يمكن يعيق عملية التعليم ويسبب صعوبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة وسنوات الدراسة والشباب . (عباس ، 2016، ص 48.49)

صعوبات خاصة بالإدراك: الإدراك عملية عقلية معرفية بنائية وإيجابية وهي شيء مختلف عما تسجله الحواس حيث تتوسط بين المثيرات التي تسبقها وتسجيلها الحواس .

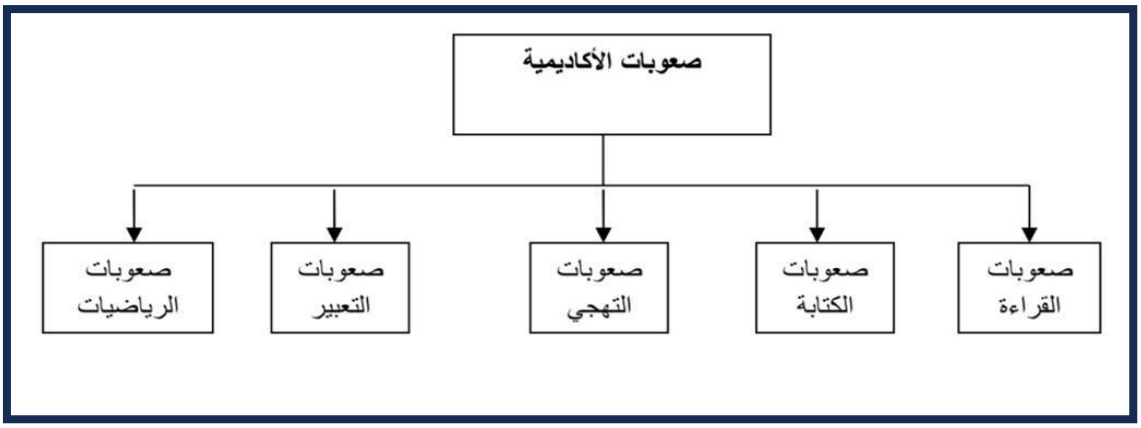
في الإدراك عملية معرفية يتمايز في عدة أبعاد لذا يتعين على أخصائي صعوبات التعلم فهم هذه الاضطرابات الإدراكية ومن أهمها عدم قدرة طفل صعوبات التعلم على تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين ما يوصل الأحاسيس من مثيرات سوء بواسطة الإدراك البصري والإدراك السمع.

(عباس، 2016، ص 49)

صعوبات خاصة بالتفكير: لا يستطيع الطفل اكتساب المفهوم إلا إذ استطاع تطبيقه على عدد محدد من الأمثلة بشكل صحيح والمفهوم قاعدة معرفية تمكن الفرد من تحديد صفة تصنيفية معينة ويشير بالتالي إلى مجموعة محددة من الأمثلة كما قال أحدهما أن صعوبات التعلم في التفكير تشمل تكوين المفاهيم وحل المشكلات.

6_2 صعوبات الأكاديمية:

يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والتهجي والتعبير والرياضيات والمواد الأخرى.



شكل(4) يوضح تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية.

7_ محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

يطلق على عملية تحديد ذوي صعوبات مصطلح التشخيص لكن بعض المختصين ممن يعتبرون مصطلح التشخيص طبي أكثر منه تربوي يفضلون استعمال مصطلح التقويم التشخيصي، الهدف من التشخيص هو التعرف بشكل معمق على الطفل ذو الصعوبة التعلمية، وكذا تحديد نقاط القوة والضعف لديه، حيث يعد المرحلة الأولى التي ينبني عليها تصميم البرامج التربوية المناسبة للتدخل والعلاج، وتعد الصعوبة التي يعاني منها التلميذ عملية دقيقة وحساسة تتطلب محكات يعتمد عليها المختص لتشخيص هذه الأخيرة، وقد اجتهد العلماء كثيرا في هذا الموضوع نظرا للغموض الذي لا يزال يحيط بهذا المجال وتوصلوا إلى وضع مجموعة من المحكات تتمثل في:

7_1 محكات التباعد:

ويسمى أيضا محك التباين وينقسم إلى نوعين:

أ_ التباعد الداخلي: ويشير إلى ما يبديه هؤلاء الأطفال من تباعد بين قدراتهم الكامنة وتحصيلهم الدراسي. ويقصد به وجود تفاوت بين القدرات الذاتية لهؤلاء التلاميذ تظهر في تباعد العديد من السلوكيات والعمليات النفسية داخل الفرد مثل الانتباه الذاكرة القدرات البصرية الحركية واللغة والتي يمكن قياسها باستعمال مجموعة من الاختبارات سوف نعتمد في دراستنا هذه قياس البعض من هذه العمليات النفسية والبحث عن علقة القصور فيها بظهور صعوبة القراءة التي تعبر عن التحصيل الأكاديمي لهؤلاء التلميذ في مجال اللغة المكتوبة.

ب_ التباعد الخارجي: ويقصد به التباعد بين مستوى الذكاء ومستوى التحصيل، ويظهر هذا التباين في إحدى الحالات التالية:

- ❖ وجود فرق ذي دلالة بين القدرة العقلية للطفل ومستوى تحصيله الفعلي في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب والتهجئة بحيث يفشل التلميذ في أن يرقى بمستوى تحصيله إلى مستوى ذكائه، ويعتبر هذا المحك من المحكات الرئيسية في تشخيص صعوبات التعلم.
- ❖ وجود تباعد بين المستوى التحصيلي للطفل ذو الصعوبة والمستوى التحصيلي لزملائه من نفس سنه وفي نفس قسمه ويمكن أن يمتد الفرق من 18 الى 24 شهرا وجود تباعد بين التحصيل المتوقع أو المنتظر والتحصيل الفعلي للطفل.

(مراكب، 2010، 37)

ويحيل هذا المحك إلى وجود فارق بين إمكانيات الطفل وتحصيله الحقيقي، و يعني أيضا وجود فرق واضح أو كبير بين مستوى أداء الطفل الحالي و بين مستوى ما هو متوقع منه بناءا على القدرات الكامنة لديه.

وانطلاقا من محك التباعد أو التباين، يمكن تشخيص الصعوبات الخاصة في التعلم في الحالات الآتية:

- مستوى تحصيل الطفل أقل من الأطفال الآخرين من نفس سنه مع شرط عدم التناسب بين تحصيل الطفل و قدرته في واحد أو أكثر من المجالات الموضحة فيما يأتي مع التأكد من أن الطفل يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره وقدراته العقلية.
- المجالات التي يتجلى فيها التباعد بين المستوى التحصيلي للطفل و بين قدرته العقلية في واحد أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، القدرة على التعبير الكتابي، فهم و استيعاب المادة المقروءة فهم و استيعاب المادة المسموعة المهارات الأساسية في القراءة، العمليات الحسابية، الاستدلال الحسابي.

إن التباين بين القدرات الحقيقية للتلميذ وأدائه، قد يكون في الوظائف النفسية و اللغوية و قد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما و يتأخر في أخرى فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، و لكنه يتأخر في الجانب الحركي، وقد يكون العكس فينمو في الجانب الحركي لكنه يعاني من قصور في اللغة، ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

المظهر الأول : تباعد وتباين واضحين في نمو العديد من السلوكيات النفسية من قبيل: الانتباه التميز ، اللغة، القدرة البصرية الحركية، الذاكرة، إدراك العلاقات.

المظهر الثاني: تباعد بين النمو العقلي العام والخاص والتحصيل الأكاديمي ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يكون.

7_2 محك الاستبعاد:

وفق هذا المحك تمثل صعوبات التعلم تلك الحالات التي لا ترجع فيها الصعوبة إلى إعاقات عقلية أو حسية (بصرية أو سمعية أو اضطرابات انفعالية حادة أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي . (الواقعي، 2003، 24)

ويعني استبعاد أن يكون التعويق سببا في الصعوبة، سواء أكان تخلفا عقليا أو إعاقة في السمع أو البصر أو حالة اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي أو اجتماعي.

ويحيل محك الاستبعاد إلى عدم إدراج حالات التخلف العقلي والإعاقات الحسية والحركية وكذلك عدم إدراج حالات الاضطراب الانفعالي بالإضافة إلى استثناء حالات الحرمان البيئي و نقص فرص التعلم، و هو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل: الإعاقة العقلية و الانفعالية مشتركة.

7_3 محك العلامات الفيورولوجية:

يهتم هذا المحك بالبحث عما يسمى بالعلامات النيورولوجية التي تظهر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تدل على الإصابة المخية أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتكون هذه الأخيرة في شكل الخصائص التالية:

- الاضطرابات الإدراكية مثل الإدراك السمعي البصري، الحركي النشاط الزائد، الاندفاعية عدم الاستقرار .
- صعوبات الأداء الحركي الوظيفي.

ما يعاب على هذا المحك هو أن رغم تسميته بـ محك العلامات النيرولوجية، إلا أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقويم هذه الأخيرة هي اختبارات سيكولوجية أو سلوكية وليست مقاييس نيورولوجية. (السيد، 1982، 70)

حيث يعتقد الكثير من العلماء أن اختلال الأداء العصبي يعتبر هو العامل الرئيسي في كثير من حالات صعوبات التعلم، وهذا من خلال الاستعانة بالأجهزة الحديثة مثل التصوير بالرنين المغناطيسي، و أشعة البوزيترون. (الفاعوري ، 16، 2010)

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة.

7_4 محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من طفل لأخر، لذلك وجه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام أي خلل في عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم. (عبدالوهاب، 2003، 10)

حسب هذا المحك التلميذ ذو صعوبة التعلم هو الطفل المتخلف في النضج فمثلا التلميذ الذي يكون في سن الخامسة أو السادسة ويكون غير مستعد أو مهيأ من ناحية المظاهر الإدراكية أو الحركية للتمييز بين الحروف الهجائية وبالتالي فإن هذا المحك يرتبط بمشكلة التخلف في

النضج أكثر من ارتباطه باضطرابات فعلية كامنة في الطفل, حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الادراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية. (مراكب، 2010، 38)

حيث أن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة الأطفال العمليات التعلم، و هذا ما يستدعي تقديم برامج تربوية لتصحيح ذلك القصور و تلك الصعوبة، وعليه فهذا المحك يعكس الفروق الفردية في القدرة على التحصيل الذاتي.

(الفراني، 2011، 18)

فما هو متعارف عليه أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل ابطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثمة يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية و من ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

7_5 محك التربية الخاصة:

وفق هذا المحك التلميذ ذو صعوبة هو التلميذ الذي يكون غير قادر على التعلم ومتابعة الدراسة بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم الأطفال يحتاج إلى أساليب خاصة هذا العلاج التعليمي يجب أن يكون مختلفا في العديد من النقاط عما يقدم في التعليم الصفي العادي .

(عوض، 2003 ، 125)

يقصد به استخدام أساليب تربوية تصمم خصيصا لمعالجة المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم التعليمية الناجمة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنع قدرة التلميذ

على التعلم، إذ يصعب عليهم الاستفادة من طرق التعليم المستخدمة في صفوف التعليم العام المستخدمة مع التلامذة العاديين. (سيد سليمان، 1998، ص258)

أي أن الطفل هنا لا يتعلم بالطرق العادية ويحتاج إلى طرق خاصة للتعلم و هو شرط في كل أحوال الأطفال غير العاديين، و هو الحاجة إلى خدمة التربية الخاصة.

(جدوع، 43،2007)

7_6 محك السلوك التكيفي:

يقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط، قصور الانتباه الإحساس بالدونية يشجع تكرارها وتواترها بين ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام مقياس تقدير السلوك. (أبو الديار، 54،2012)

7_7 محك التوجيه التربوي:

بناء على تحقق محك التباعد والاستبعاد، يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية و هناك عدة أسباب للتوجيه التربوي أكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم أبرزها:

- لغاية الآن لم يتم معرفة فيما إذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة
- لم يتحدد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.
- عدم موثوقية تسارع وتيرة التقدم الأكاديمي في حال تشجيع مسألة تدريب مناطق خاصة في الدماغ.
- عدم التأكد من صدق القرار بتفضيل أحد البرامج التربوية على الآخر اعتمادا على معرفة منطقة الدماغ ذات القصور الوظيفي .

كما انتهجت العديد من الأنظمة التربوية العديد من الاختبارات و القياسات المختلفة من أجل تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ، و هي في معظمها اختبارات لها علاقة بالجانب النفسي و من أبرز هذه الاختبارات التي يمكن اعتمادها نذكر:

- ✓ **الاختبارات المعيارية المرجع:** وهي الاختبارات التي يمكن أن نقارن أداء الفرد فيها بأداء أقرانه من الأفراد من نفس العمر أو نفس الصف والتي من خلالها نستطيع الحكم على مستوى أداء الطفل، هل هو أقل أو أكثر أو مثل أقرانه.
- ✓ **اختبارات العمليات النفسية:** وهذه الاختبارات بنيت أساسا على افتراض أن الصعوبات التعلم مسببة عن صعوبات في القدرة أو العمليات اللازمة لعملية التعلم والإدراك البصري والإدراك السمعي وتآزر حركة العين واليد وغيرها. ومن أكثر الاختبارات شهرة في هذا المجال اختبار الينويز للقدرات النفس لغوية.
- ✓ **اختبارات القراءة غير الرسمية:** وهي الاختبارات التي يصممها المعلم ويطبقها وبشكل محدد في مجال القراءة إذ تتضمن فقرات مكتوبة متدرجة في الصعوبة يطلب من الطفل أن يقرأها بصوت مسموع. وعن طريق سماع ما يقرأه الطفل وتسجيل الأخطاء التي يقع فيها مثل حذف أو إضافة حرف أو إبدال آخر أو صعوبة في الفهم يمكن للمعلم أن يحدد مستوى الطالب القرائي.
- ✓ **الاختبارات محكية المرجع:** وهي الاختبارات التي يتم فيها مقارنة أداء الطفل مع معيار أو محك معين وليس مع أداء غيره من الأطفال. و يمكن أن تستخدم مثل هذه الاختبارات قبل عملية التعليم لتحديد مستوى أداء الطفل من أجل إقرار بعض جوانب البرنامج الذي يجب أن يتعلمه. ثم إنها تستخدم بعد عملية التعلم وذلك لتقييم فعالية البرنامج.
- ✓ **القياس اليومي المباشر** :وتتضمن هذه العملية ملاحظة وتسجيل أداء الطفل في المهارات المحددة التي تم تعلمها وذلك بشكل يومي مثل نسبة النجاح التي حققها الطفل، ومعدل الخطأ أو نسبته والفائدة التي يمكن الحصول عليها من هذه الطريقة هي

تزويد المعلم بمعلومات عن أداء الطفل في المهارات التي يتعلمها، والمرونة في تغيير البرنامج من قبل المعلم بناء على المعلومات المتوفرة بشكل مستمر .

✓ **نسبة الانتشار**: أشارت العديد من الدراسات إلى أن نسبة انتشار الصعوبات في المدارس تتراوح ما بين 5% _ % 10 من مجموع أعداد الطلبة في المدارس العادية .

8_ الاتجاهات والأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم:

8_1 الاتجاه النفسي التربوي:

ويشتمل الاتجاه النفسي التربوي على الطرائق الثلاث الرئيسية التالية:

أ_ طريقة التدريب على العمليات: تقوم هذه الطريقة على تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات الوظيفية التي تعاني منها العمليات الإدراكية ذات الصلة بصعوبة التعلم. ويتم في هذه الطريقة استخدام أساليب مختلفة أهمها:

– **التدريب النفس اللغوي:** حيث يتم التدريب على التآزر البصري الحركي، ويستخدم هذا الأسلوب بشكل خاص في علاج صعوبات الكتابة والقراءة وأشهرها برنامج كيرك ورفاقه.

– **التدريب باستخدام الحواس المتعددة:** ويقوم هذا الأسلوب على استخدام القنوات الحسية المختلفة (سمع، بصر، شم، لمس الحاسة المكانية) في التدريب على العمليات الإدراكية. ويقوم هذا الأسلوب على الافتراض بأن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم.

– **التدريب المعرفي:** يسمى هذا الأسلوب في التدريب إلى تحسين استراتيجيات الطالب في فهم وتنظيم عمليات التفكير المختلفة على اعتبار أن استراتيجياته السابقة غير ملائمة لعملية التعلم. ويتضمن هذا الأسلوب إجراءات مختلفة ومتعددة أهمها التعلم الذاتي والضبط الذاتي.

ب_ طريقة التدريب على المهارات: إن طريقة التدريب على المهارات تركز على التدريب المباشر على المهارات التي يظهر فيها التلميذ قصوراً أو عجزاً، وتقوم هذه الطريقة على افتراض أن العجز أو القصور في أداء المهارات لا يعود إلى خلل في العمليات الإدراكية وإنما إلى حرمان من فرص التعلم الملائمة.

ج_ الطريقة القائمة على الجمع بين التدريب على العمليات والتدريب على المهارات :

إن الاتجاه الأكثر حداثة وقبولا في أوساط المختصين في الوقت الحاضر هو الجمع بين الاتجاهين والاستفادة من المميزات الإيجابية لكل منهما .

(عجاج، 1998، 206)

ولقد تعددت الاتجاهات في معالجة صعوبات التعلم، نظرا لتعدد الأسباب وطبيعة هذه الصعوبات، ولما كانت هذه الصعوبات تتجاذبها عدة تخصصات من الطب والطب العصبي، ومن النفسانيين والتربويين والاجتماعيين، فقد اختلف في أساليب المعالجة لهذه الفئة، ويمكن تصنيف هذه الأساليب إلى ثلاثة توجهات هي:

أولا: الاتجاه الطبي:

بعض المظاهر أو بعض الصعوبات النمائية، خاصة المتعلقة منها ببعض المشكلات والانتباه والتذكر، وما ينتج عنها من شرود ذهني أو فرط نشاط، وبعض المشكلات الخاصة بصعوبة القراءة التي يرجعها بعض الباحثين إلى نقص المهارات العقلية، قد تعود إلى خلل وظيفي على مستوى الدماغ، أو بعض الإصابات على مستوى التلفيف الزاوي وهو منطقة الذاكرة البصرية في نصف الدماغ الأيسر المسؤولة عن تخزين صور الحروف والكلمات المقروءة مع استبعاد جميع أشكال ضعف النظر أو نقص القدرة على الكلام.

في جميع أشكال الخلل الوظيفي في الدماغ أو أي خلل كيميائي في الجسم يجب اخضاع التلميذ الذي يشكو صعوبات التعلم إلى الكشف والعلاج الطبي، وهذا إما عن طريق الأدوية والعقاقير التي توصف الحالة، أو عن طريق المتابعة الطبية، لضبط برنامج غذائي مثلا أو رياضة بهدف التخفيف من مواد كيميائية معينة تدخل جسم المصاب، في المواد الملونة والحافظة وكل أشكال النكهات الصناعية التي تسبب الحساسية للفرد، وإما عن طريق توصيف مجموعة من الفيتامينات التي تزيد من قوة الذهن، وهذا اتجاه معاصر لمعالجة المشكلات الخاصة بـ الإفراط الحركي لدى المتعلمين إلى غيرها من الأساليب الطبية التي ثبتت فعاليتها في معالجة حالات صعوبات التعلم.

ثانيا : الاتجاه النفسي:

يكون بالتدخل العلاجي للحالات التي تعاني من اضطرابات القلق، وحالات الخوف(الفوبيا) الاجتماعي واضطراب الوسواس القهري، وحالات الاندفاعية، والإفراط الحركي الناجم عن أسباب نفسية وحالات أخرى. وفيها يتم اللجوء إلى تقنيات العلاج النفسي، سواء المعرفي أو السلوكي أو التحليلي لها أهميتها، في تجاوز حالات الإحباط وانعدام الثقة بالنفس ... الخ، عند المصابين بصعوبات التعلم.

ثالثا: التوجيه التربوي

التلميذ الذي يعاني صعوبات التعلم يحتاج إلى التكفل تربويا، بأساليب وطرق وقد تكون نماذج من برامج خاصة لكل حالة ملائمة في علاج صعوبة معينة ما دام أن ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في الاستفادة بفاعلية من برامج التلاميذ العاديين .

بما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفترض فيهم، أن معدل الذكاء والمواءمة لديهم يقترب من معيار المتوسط أو قد يزيد عن ذلك، ولكنهم يعانون من انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي نتيجة نقص دافعية الإنجاز لديهم أو تدني الثقة بالنفس أو افتقاد مهارات تعليمية ما أو غير ذلك، فإنه يمكن اللجوء إلى تطبيق اختبارات نفسية أو تحصيلية مقننة مع استعمال أساليب معينة بحسب طبيعة الصعوبة كأسلوب التعزيز وأسلوب التدعيم التربوي وأسلوب تكنولوجيا التدريس العلاجي وأسلوب مراقبة الذات المصحوبة بتقنيات الإرشاد النفسي والتربوي قصد الوصول بكل واحد منهم إلى التكيف مع مشكلته وتجاوزها، وهذا يتطلب العمل بجدية وفاعلية مع المعنيين من التلاميذ أنفسهم وذويهم ومعلميهم، وذلك بإتباع جملة من الخطوات الرئيسية المتمثلة فيما يلي:

تشخيص الصعوبات وتحديدها : الهدف من ذلك الحصول على المعلومات الضرورية التي تساعد على تفهم أفضل للصعوبة أو الصعوبات التي تعترض كل تلميذ، نوعها، مظاهرها، أسبابها مع ضرورة تدوينها في تقرير بالفعل على وجود الصعوبة أو الصعوبات تلك.

تحديد الأهداف : تأسيسا على المعلومات المجمعة وصياغتها بحسب الأولوية في الاهتمام بها في شكل أداءات سلوكية واضحة المعالم، تكون قابلة للملاحظة والقياس آخذة في الاعتبار

الظروف والاستراتيجيات التي يتم فيها تحقيق كل هدف قصد دفع المعني بالأمر إلى تحقيق التغير المطلوب في سلوكه.

تحديد وضبط الأساليب والاستراتيجيات التربوية والتعليمية الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف المحددة: تبنى هذه الخطوة على الخطوتين السابقتين، إضافة إلى العوامل الموجودة في البيئة والتي يمكن أن يكون لها تأثير على التلميذ الذي يعاني صعوبات التعلم، وانطلاقا من هذا يقوم الأخصائي النفسي المدرسي والتلميذ صاحب الصعوبة والمعلم وحتى الوالدين بتحديد وتقرير أفضل الأساليب والاستراتيجيات التي يجب استخدامها شريطة اتصافها بالمرونة والقابلية للتعديل وفقا لقدرات التلميذ المعني والأهداف المراد الوصول إليها، هذا ومن بين الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها هنا تكييف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية القائمة الاستخدام الفعال لتعزيز التنويع في استراتيجيات التعليم بحيث تجعل عملية التعلم أكثر تشويقا المراجعة الدائمة الموضوعات التي درست من قبل...

التتبع و التقويم : أي التتبع التدريجي المستمر قصد التقليل من الفشل ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المحددة، فإن تحققت تدعم بتقرير أهداف جديدة يعمل على تحقيقها مستقبلا، أما إذا لم تحقق يعاد النظر فيها أو في الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة، في تقويم إضافي وتقديم مقترحات عملية، أي العمل دوما من أجل دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأقسام العادية في المدرسة العادية مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة، ومتابعة تنفيذ المقترحات والحلول المتعلقة بتشخيص الحالات تلك.

8_2 استراتيجية تعليم ذوي صعوبات التعلم:

استراتيجية تعليم الطفل الذي يعاني من عسر الكلام (ديسليسكيا):

- تعليم مباشر في تحليل اللغة ومهارات حول أصوات الكلام ، يتعلم الطفل صوت الكلمة وتقطيع الأصوات والمقاطع في الكلمات وجمع الكلمات في جملة ، وامثلة لأصوات الكلام وبعض الحروف الغير منطوقة قصيرة والأصوات ، الممدودة أو الطويلة.
- تعميم من الأسهل إلى الأصعب في مهارات رموز الأحرف و في اللفظ الصوتي حيث يتعلم التلميذ كلمات كاملة ذات صوت معين و ثابت ثم يحللها إلى أصوات منفردة.

- تجريد الحرف وتمييزه، مثل التمييز بين الأحرف المتشابهة و المعكوسة مثل (ح، ج، خ) و حروف المد مثل (دا ، دو ،دي و حركات الضمة والفتحة والسكون.
- كتابة الكلمات أثناء القراءة : تكثيف تمارين الكتابة لدعم القراءة الصحيحة.
- استخدام طريقة by Kinesthetic/ Auditory–Visual\ AVK وهذه الطريقة يستخدم فيها بطاقات ملونة للأحرف الهجائية وذلك ليسهل على الطفل تذكر الحرف مع صوته ، ثم طباعة كلمات على بطاقات بألوان الحروف ثم يتمرن الطالب على ترتيب الحروف مع الكلمات وبجمل قصيرة في بداية الأمر ، وفي كل فرصة مناسبة تكرر الكلمات مع نسبة أصواتها يتدرب الطالب على قراءة الكلمات أو النص المستخدم مع تتبع الكلمات بالإصبع مع تقييم مهارته في السرعة والإتقان بشكل يومي
- تشويق وجذب الطالب للقراءة : بإمكان المعلم أن يضع مقدمة مشوقة موضوع القراءة تستثير إنتباه الطالب وتجعله مستعدا الاستمتاع بالقراءة .

كما أنه توجد استراتيجيات أخرى لعلاج صعوبات التعلم:

أولا : استراتيجية تعدد الوسائط أو الحواس:

و حاسة تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار Visual و حاسة السمع Auditory و الحاسة الحس حركية Ken Estetic اللمس Tactile في تعليم القراءة .

كما أن الطريقة تعتمد على افتراضات من أهمها:

✓ تباين الأفراد في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات. أي تباين الأهمية النسبية لكل من هذه الحواس لدى الأفراد كمنافذ حسية لتلقي المعلومات أو المثيرات .
(الزيات ،2007 ص 474).

✓ تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها استقبال المعلومات أو المثيرات

و لنجاح برنامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العادية لا بد من إجراء التعديلات التالية :

- تغيير اتجاهات المعلمين و التلاميذ و الأهل تجاه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.
- رغبة مدير المؤسسة و اقتناعه التام بالبرنامج.
- تزويد معلمي الصفوف العادية ورش عمل تتضمن معلومات عامة عن هذه الفئة من حيث خصائصهم و أشكال الصعوبات التعلمية بالإضافة إلى أساليب تدريسهم.
- رغبة المعلم العادي في العمل مع هذه الفئة.
- ضرورة وجود فريق متعدد التخصصات في المدرسة وذلك ليتعاونوا في تقديم الخدمات للتلاميذ و دعم معلم الصف و من أعضاء الفريق:

✓ معلم التربية الخاصة.

✓ المعالج الوظيفي.

✓ الأخصائي النفسي.

✓ أخصائي النطق واللغة.

✓ المرشد الطلابي.

✓ الأخصائي الاجتماعي.

- رغبة المعلمين والأخصائيين في تبادل المعلومات والتعاون في العمل معا.

صعوبات التعلم الأكاديمية

9_ تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو إن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية.

(الثبيتي، 2012، 33)

كما دلت عليه دراسة (سيوسن ، 1982) وكان هدفها تحليل صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت الدراسة أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة والحساب، كما أظهرت الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والعاديين في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ العاديين. (الفرا، 2005 ،37)

كما تعرف صعوبات التعلم الأكاديمية أيضا : وتشمل المشكلات التي تظهر أصلا من قبل تلاميذ المدارس، والتي تتمثل في الصعوبات الخاصة بالقراءة و الصعوبات الخاصة بالكتابة الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي الصعوبات الخاصة بالحساب.

(خديجة،2004،54)

نستنتج من هذه التعريف أن هناك علاقة بين صعوبات النمائية والأكاديمية كما أوضح فتحي مصطفى الزيات (1998)، هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي. وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية صعوبات الأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية.

9_1 ماهية عسر القراءة :

9_1_1 تعريف القراءة :

هي أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحضير، وهي أداة التفكير ومن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامي بها، فنجد أن أول آية نزلت على نبينا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم "إقرأ بسم ربك الذي خلق", فهذا الأمر الإلهي الكريم كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، مفتاح الدين هو القراءة فمنها تأتي جميع الخبرات وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره في الكتابات التي تلت ذلك وخاصة بالتذكير بأهمية القراءة.

كما تعرف القراءة أيضاً أنها : القراءة هي جزء من النظام اللغوي وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة الصعوبات القراءة الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيس والمحوري المدرسي للفشل المدرسي . (سليمان ، 2013، 19)

كما يعرفها هاريس وسيبي للقراءة بأنها تفسير ذات معنى الرموز اللفظية والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني الي يقصدها الكاتب . (أحمد، 2000، 11)

9_1_2 تعريف عسر القراءة :

إن الأصل في كلمة ديسلكسيا تأتي من اللغة اليونانية صعوبة مع الكلمات، وسببها الاختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة، ويؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة أو الكتابة أو الإملاء أم الأرقام، فصعوبة القراءة ناتجة عن وجود خلل وظيفي. أي أن الديسلكسيا هي صعوبة في القدرة القراءة في العمر الطبيعي على خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية أو قصور في القدرة على القراءة أو العجز عنها، ويرتبط في الغالب باختلال وظيفي المخ أو بتلف الدماغي المخي البسيط ويعجز المصاب بهذه الحالة عن الفهم ما يقرأه بوضوح. (بني،2008ص77)

من أكثر الموضوعات انتشار بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث تتمثل هذه الصعوبات في النقاط التالية :

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي
- ضعف القراءة الشفوية لدى الطفل
- ضعف في فهم ما يقرأ
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة
- يعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة والكتابة
- يعكس الحروف والأرقام عند الكتابة

- صعوبات التهجئة
- ضعف في معدل سرعة القراءة

(كوافحة،2003،ص 82)

تعرفها جمعية علم النفس الأمريكية (APA : 2015) بأنها صعوبة في فهم اقتران الحروف مع أصواتها، وهي مرتبطة بالخلل العصبي أو ضعف وتدهور في عمليات اللغة ومجالات التفكير البصري في الدماغ.

وصعوبات القراءة تختلف من فرد إلى آخر، ولكن هناك خصائص مشتركة بينهما، وهي:

- ✓ صعوبة الوعي الفونيمي (القدرة على ملاحظة والتفكير والعمل من الأصوات الفردية في الكلمة).
- ✓ صعوبة المعالجة الصوتية (كشف وتمييز الاختلافات بين الفونيمات وأصوات الكلام).
- ✓ صعوبة في فك شفرة الكلمة والطلاقة ومعدل القراءة والتنظيم والإملاء ومعاني
- ✓ والفهم القرائي والتعبير الكتابي.

(العبري، 2016 ص17)

وهي أن يزيد أو ينقص الطفل حرف في الكلمة أو ينقصها بطريقة خاطئة وكذلك القراءة ببطء والفهم الضعيف وصعوبة الربط بين الحرف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة. (حبايب ،2011 ص56)

وتعرف بأنها اضطراب لغوي محدد من منشأ بنيوي يتصف بصعوبة في تحليل الكلمة المفردة، ويعكس في العادة قدرة غير كافية في المعالجة الصوتية.

أما تعريف الباحثين مجدي واليافعي (2009) صعوبة تعلم القراءة فهو "عدم قدرة الطفل على قراءة النص أو العبارات المكتوبة، مما يترتب عليه ظهور صعوبات أخرى لدى الطفل صعوبة الكتابة وصعوبة التهجئة وصعوبة الاستيعاب القرائي وصعوبة إجراء العمليات الحسابية بسبب صعوبة قراءتها، حيث يقترن حل المسائل بالقدرة على قراءة الأعداد".

(المجيدل واليافعي، 2009 ص147)

وبناء على ما سبق نستخلص أن صعوبة القراءة: هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أي إعاقة عقلية أو حسية، وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة وتتجلى في فشل التلميذ في اكتساب المهارة العادية في القراءة، وفي تفسير المعلومات المكتوبة التي تقدم له.

9_1_3 التفريق بين المصطلحات :

- ✓ **صعوبات القراءة:** مفهوم تربوي يستعمله المعلمون والمختصون من علماء النفس وعلماء التربية للإشارة أولئك التلاميذ الذين يظهرون عجزا في القدرة على القراءة. ولقد بدأ استعماله عندما أشارت الهيئة الاستشارية والوطنية للأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية في 1968 ضرورة ترك المصطلح الواسع المسمى بصعوبات التعلم واستعمال المفهوم الأكثر تحديدا وهو مصطلح الصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم، مثل صعوبات القراءة، والتي تتضمن بدورها على صعوبات نوعية فرعية، لذلك يطلق عليها صعوبات بدلا من صعوبة تعلم القراءة.
- ✓ **الديسلكسيا:** فهو تعريب للفظة (Dyslexia) اللاتينية الأصل، وهو مفهوم طبي يعني (Mauvais mots)، استخدم لأول مرة في برلين (ألمانيا) في 1884 حيث أن كلمة (Dys) تعني صعوبة و (lexia) تعني الكلمات، ومعناها صعوبة في معالجة الكلمات أو كما تعرفها المنظمة العالمية للصحة (OMS) هي صعوبة دائمة في اكتساب اللغة المكتوبة وتدل على العجز الذي يظهره التلميذ في تعلم القراءة والكتابة .
- ✓ **عسر القراءة** : ويمثل الترجمة العربية لما تعنيه اصطلاحا كلمة ديسلكسيا في اللغة الانجليزية.

✓ **اضطرابات القراءة :** وهو مفهوم طبي، اختلف فيه العلماء مثلما حدث بالنسبة المصطلح اضطرابات التعلم الذي سبق التطرق إليه، فهناك من يطلق اضطرابات القراءة على صعوبات القراءة، لأنهم يعتبرونها مرض أو اعاقة كونها تحدث نتيجة الإصابة عصبية، ويدركها تحت مسمى الديسلكسيا النمائية أو التطورية (dyslexie développementale) لتمييزها عن الديسلكسيا المكتسبة التي تحدث غالبا في الرشد عند تعرض الفرد الى حوادث أو أمراض مثل الجلطة الدماغية التي تؤدي إلى عطب في الجهاز العصبي .

(مراكب،2011ص52.55)

9_1_4 أنواع صعوبة القراءة:

جدول **(5)**: يوضح أنواع صعوبة القراءة

النوع الأول العميقة	النوع الثاني السطحي	النوع الثالث المختلطة
يضم الأطفال الذين من يعانون العيوب الصوتية الذي يظهر فيها عيب أولى في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها	ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات وهؤلاء يعانون من صعوبة في النطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كان يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة	ويضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات إدراك الصوتية (النوع الأول) الصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معا ولذا يجدون صعوبة في ادراك الكلمات ككليات.

(بن نعيمة،2012ص45)

9-1-5- العوامل المساهمة في صعوبات القراءة :

تتدخل العوامل المختلفة تقف خلف صعوبات القراءة ،ومن هذه العوامل، ما يندرج بالدرجة الأولى تحت العوامل النمائية ، ومنها أيضا ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية وهذا التداخل ربما يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة ومن هذه العوامل يذكر فتحي الزيات (1998) أن هذه العوامل يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات رئيسية هي :

_ مجموعة العوامل الجسمية: يقصد بالعوامل الجسمية تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفة والعضوية أو الفسيولوجية ، التي تشيع لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة ، وصعوبات القراءة بوجه خاص ، ا ك الاحتلال العصبي الوظيفي أو السيطرة الجانبية لأحد أجزاء المخ أو الإضطرابات البصرية والسمعية أو العوامل الوراثية.

_ مجموعة العوامل البيئة: يرى العديد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب القراءة ، يرجع بالدرجة الأولى إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس على نحو فعال وملائم ،بالإضافة إلى تقليص الزمن المخصص للقراءة في البرنامج الدراسي الأسبوعي كما قد ينشأ عن ضعف الإعداد الأكاديمي ، والثقافي والمهني للمعلم ،وبالتالي عدم قدرته على معالجة موضوعات القراءة مع طلابهم .

_ مجموعة العوامل النفسية: تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة ، غالى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي : اضطراب الإدراك السمعي، اضطراب الإدراك البصري، اضطرابات اللغوية ، اضطرابات الانتباه الانتقائي

(المياح ، 2010،ص42)

9-1-6 مظاهر عسر القراءة:

✓ **أخطاء تميز الكلمة أثناء القراءة:** وتتمثل في حذف بعض الكلمات أو أجزاء الكلمة المقروءة فمثلا : عبارة سافرت بالطائرة، قد يقرأها التلميذ (سافر بالطائرة).

– إضافة بعض الكلمات إلى الجملة، أو بعض المقاطع، أو بعض الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير موجودة في النص الأصلي لها فمثلا كلمة (الكرك) قد يقرأها (الكراك)، وجملة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

– ابدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معانيها، فمثلا: يمكن أن يقرأ كلمة (العالية) بدلا من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلا من (التلاميذ) أو إن (يقرأ حسام ولد مجتهد) بدلا من (حسام ولد شجاع) ، وهكذا . (القباني، 2003 ص51)

– تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر، فمثلا: قد يقرأ : (غسلت الأم ..... غسلت الام الثياب) بدلا من (غسلت الام الثياب)

– قلب الأحرف وتبديلها وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، إذ يقرأ الطالب الكلمات، أو المقاطع بصورة معكوسة وكأنه يراها في المرآة، فقد يقرأ (درب) بدلا من (برد) ، وقد يقرأ (زر) بدلا من (رز) ، وأحيانا يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ (قتل(بدلا من لفت، وهكذا.

– ضعف في التميز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً، مثل: (ع، غ)، أو (ج.ح، خ) أو (ب، ت، ث، ن) أو (س، ش) وهكذا.

– ضعف في التميز بين الأحرف المتشابهة لفظا ورسما والمختلفة لفظا، مثل: (ك، ق)، ت، د، ض) أو (س .ز) وهكذا وهذا ضعف في التميز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات، أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (دود) بدلا من (توت) وهكذا

– ضعف التميز بين أحرف العلة، فقد يقرأ كلمة (فيل) بدلا من (فول)

– صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر، إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

– قراءة الجملة بطريقة سريعة، وغير واضحة

– قراءة الجملة بطريقة بطيئة، فكلمة أخرى، وهكذا.

- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم ويشمل عدم فهم معنى الجملة
- القصور في تذوق النص وإدراك تنظيم الفقرة.

(القباني،2003ص52،53)

✓ **القراءة في الاتجاه الخاطئ :وتشتمل على ما يلي:**

- الخلط في ترتيب الكلمات وتبديل مواضيعها في الجملة.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.
- قصور القدرة على مزج السمعي والبصري.
- الإفراط في التحليل.
- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر

✓ **صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل على مايلي:**

- التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والطويلة (حرف العلة
- التميز الحروف المشدودة عن غيرها، والفرق بين اللام الشمسية والقمرية.
- التمييز بين همزتي الوصل والقطع.
- التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والمبسوطة .

(دبرا سو،2017ص12)

9_1_7 خصائص التلاميذ ذوي صعوبة القراءة :

تشي "نصرة محمد عبد المجيد جلجل" أنه في الحقيقة توجد علامات ومؤشرات كثيرة تساعد المدرس أو القائم بالتشخيص في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، أو تحديدهم وهذه المؤشرات والعلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، حيث تقول بأنه ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بصعوبة القراءة العديد من المؤشرات لعدد

كبير من الباحثين والكتاب، حيث يذكر تومسون وماريلاند (1966) البعض منها، والتي تظهر لدى الأطفال الذين لديهم صعوبة القراءة والتي تتمثل فيما يلي :

– هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب

– هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السمع والأبصار، أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

– يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة، وهم يميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات الصغيرة والتي تتشابه في الشكل العام وهم قراء ضعاف بالنسبة لجانب القراءة الجهرية، وأساسا ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان أن يقوموا بتسميع، أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدد مختلفة من الوقت.

– يظهر هؤلاء الأطفال عادة بعض الأدلة على تأخر الأداء الحركي لجانب واحد غير مكتمل (الهيمنة المخية الجانبية)، وهم يميلون لاستخدام اليد اليسرى أو يكونوا مختلفين في اختياراتهم الحركية (يد يمين– عين شمال).

غالبا ما يظهر هؤلاء الأطفال تأخر أو عيوب في واحدة ، أو أكثر من جوانب اللغة، وبالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف، لديهم حديث غير تام أو مفردات شفهية ضعيفة.

كثير من هؤلاء الأطفال يكونون أذكياء و طبيعيون من الناحية الجسمية والعقلية ولديهم رغبة في تعلم القراءة يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في جعل الآخرين يفهمون ما يريدون وهم يفهمون ما يقوله الآخرين إلا أنهم يفشلون في إتباع التوجيهات المقدمة لهم في محاولاتهم الأولى للقراءة يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر الحروف يواجهون صعوبة في شرح أفكارهم كتابيا أو شفويا لديهم ضعف في التوجه اليمين واليسار .

(مرابطي،2011ص51.53)

9_1_8 تشخيص صعوبة القراءة:

يقصد بالتشخيص تلك الإجراءات المستخدمة للحكم على طبيعة صعوبة الطالب وكذلك سببها المحتمل في التشخيص يعني أن الطفل يقيم بطريقة تساعده على البدء في البرنامج العلاجي وهناك نوعان من أساليب وإجراءات التشخيص التي تستخدم في تحديد صعوبات القراءة:

✓ إجراءات تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة و يتطلب هذا الإجراء مجموعة من الأدوات والوسائل تسمح بجمع البيانات اللازمة منها :

_ تاريخ الحالة: تسمح للأخصائي معرفة التلميذ والصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بيانات ومعلومات متنوعة من محيطه العائلي والمدرسي تتعلق بنموه، صحته، وإذا ما واجه مشكلات فيهما أو مر بأحداث غير عادية في طفولته .

(مراكب ، 2011ص 79)

الملاحظة: ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي، خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم و السلوكات والتصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسيري القراءة مثل حركة الرأس والعينان استعمال الإصبع لتتبع الأسطر وضعية الجسم وطريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة ونوع الأخطاء المرتكبة يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ.

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

- اختبارات القدرة العقلية
- اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم
- الاختبارات الأكاديمية (التحصيلية)

- أحكام وتقديرات المدرسين.

(مراكب ، 2011ص80)

9_1_9 علاج صعوبات القراءة (الاتجاهات الحديثة):

لقد تعددت الدراسات العلمية في مجال علاج صعوبات القراءة صممت البرامج التي تعالج المهارات المختلفة في القراءة من قبل التربويين وعلماء النفس ويمكن تصنيف اتجاهات العلاج في محورين رئيسين هما :

المحور الأول (المداخل الوقائية): وتتمثل في الكشف المبكر عن صعوبات القراءة وعلاجها قبل أن تظهر .

المحور الثاني (المداخل العلاجية): ويتضمن محورين فرعيين هما:

- **علاجات صعوبات القراءة النمائية** :وهي تلك البرامج التي علاج العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في علاج العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والتفكير والتي يعتمد عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ، ويعتبر السبب المباشر لعلاج صعوبات القراءة الأكاديمية .
- **علاجات صعوبات القراءة الأكاديمية:** وهي تلك البرامج التي تتناول علاج صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي المتعلقة بمهارات القراءة مباشرة والتي تتمثل في علاج التعرف على الأصوات والحروف والكلمات ،وفهم المفردات والجمل والفقرات ،واستخدام الأفكار وغيرها من الصعوبات .

(ابراهيم،2010ص319.320)

مثال: الدرس قراءة حرف الـ (ك)

1. عرض حرف (ك) على السبورة أمام الطالب.
2. يقوم المعلم بربط المهارة قراءة حرف (ك) بأشياء حسية وملموسة لدى الطالب مثل لمس كرسي.

3. يقوم الطالب بقراءة حرف الكاف مستعينا بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم.
4. تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة، حتى يربط الطالب بين قراءة حرف الـ(ك) وهذه الأشياء الحسية.
5. يقوم الطالب بمحاولة قراءة حرف (ك) أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية التعليم الانتقائي والتمرين الكافي: ويقصد به تعليم المهارة إلى مستوى حتى يتمكن فيه الطالب من الآلية في الحل أي بكفاءة وسرعة ودقة. ويصل الطلاب إلى هذا المستوى عندما يستجيبون باستمرار ودونما تردد في الإجابة.

(الهداب،2005ص10)

9_2 ماهية عسر الكتابة

9_2_1 تعريف الكتابة:

تعرف الكتابة على أنها: مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية المسموعة إلى رموز مكتوبة (مرئية)، وتشمل على القدرة على التعبير كتابياً عما يجول في الذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الاملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة بالإضافة إلى الخط . (اسماعيل 2012 ، 280)

9_2_2 تعريف عسر الكتابة: يذكر "جونسون" أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ...الخ فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا يعانون أيضا من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة .أما "هاريسون" من خلال دراسته للأطفال ذوى "صعوبات الكتابة " الناتجة عن تلف المخ يذكر أن اضطرابات التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال يمكن تصنيفها إلى :

- مشكلات في إدراك (معرفة الأشياء والصور) والتمييز البصري .
- مشكلات في إدراك العلاقات المكانية –البصرية وتتضمن اضطرابات الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء إلى الكل .
- اضطراب القدرة الحركية البصرية وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية .

- اضطراب التناسق الحركي – البصري مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه

(محمد،2006ص65)

- **صعوبة الكتابة:** هي عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف و اتجاهاتها في حيزها المكاني، والتنسيق بينها فالطفل يرسم الحروف و لا يكتبها ، فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني.

(باي،2002ص86)

- **صعوبات الكتابة :** تسمى صعوبة الكتابة أو سوء الكتابة بعسر أو اضطراب أو خلل الكتابة ،ويعكس عسر أو اضطراب الكتابة اضطرابا في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى ويرى البعض أن صعوبات الكتابة ترجع إلى صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة، وهذه تقف أمام قدرة الطفل على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ والكلمات، وربما ترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الطفل على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة أو ربما يكون لدى الطفل صعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة والإدراك المكاني.

(الزيات،1998ص518)

- **تعريف صعوبة الكتابة:** هي الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، فنحن نرى أن الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص وأقلام التلوين في البيت بما يسمى بالخربشة، وهو في العادة لا يعلم أن الكبار يستخدمون الرموز للتعبير عن معاني محددة حتى يتعلم ذلك في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية. (تيسير مفلح كوافحة وآخر،2003ص127)

صعوبة الكتابة تتشكل سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتنقيط، ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السطور في الكتابة.

(القش و آخرون،2001ص181)

9_2_3 أنواع صعوبات الكتابة: هناك عدة تصنيفات يمكن ذكر بعضها فيما يلي:

✓ تصنيف بيسلي 1973:

يميز بيسلي شكلين من عسر الكتابة حسب القطاع المصاب

- **عسر الكتابة المتأصل:** الذي يكشف عن عدم قدرة الفرد على التعبير كتابيا فالعلاقة بين النظام الرمزي والخطوط التي تترجم الأصوات والكلمات والجمل لا يمكن أن تتم، ويكون التلميذ عندئذ غير قادر على الكتابة الإملائية للأحرف التي يتوصل مع ذلك إلى تشكيلها.
- **عسر الكتابة الحركي :** الذي يجد أصله في تنسيق حركي غير مأمون بشكل كاف هذا الشكل من عسر الكتابة هو الذي نجده عامة عند التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة، يكتب الطفل ببطء يرسم الحروف بلا شكل وغير متساوية، لا يتوصل إلى إتباع الأسطر، فالكتابة غير مقروءة قد تغيظ المعلمين الذين يعلقون قيمة على الخط، وهذا يثبط عزم التلميذ الذي لا يستطيع رغم جهوده تحسين خطه ما يضطر التلميذ إلى إيقاف الكتابة لكي يريح عضلات يده وحسب قساوة الحالة قد تشكل وتيرة الراحة إزعاجا بسيطا أو عائقا، خاصة على مستوى السنة الخامسة ابتدائي عندما تتسارع وتيرة العمل.

✓ التصنيف الثاني : ويضم:

أ. صعوبات في المهارات الأولية : حيث لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانها عددا من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات وتشتمل:

- مهارة إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل تحت، فوق .

- إمساك القلم بشكل صحيح.
- وضع الورقة ووضع الجسم بالشكل المناسب للكتابة فقد يكون ذلك سبب في ضعف الأداء الكتابي ، فبعض الأطفال يضعون الورقة أمامهم بشكل مائل جدا، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماما، وفي الغالب تكون الورقة في الوضع الخطأ بسبب وضع الجسم الخاطئ وبعض الأطفال يدني رأسه من الورقة إلى درجة ملامستها.

ب_ صعوبات في تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها: كعدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها، كما يخطئ الأطفال أيضا في تقدير حجم الشكل في سموه إما صغير أو كبيرا جدا.

ج _ صعوبات في إدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين: وهو عدم التمييز بين الإتجاهات اليمين واليسار.

د_ صعوبات في كتابة الحروف: ومن الصعوبات الشائعة في كتابة الحروف الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا، وكثيرا ما يخطئ الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب .

هـ _ صعوبة في كتابة الحروف متصلة مع بعضها : حيث يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة فقد تكون المسافة بين الحروف والكلمات كبيرة أحيانا وصغيرة جدا أحيانا أخري، ويعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف.

و _ صعوبة استخدام اليد اليسرى: وهي صعوبة في استعمال اليد اليسرى للكتابة

✓ التصنيف الثالث:

أ_ صعوبات خاصة برسم الحروف والكلمات : يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانها عددا من المهارات الأساسية المهارة الكتابة اليدوية مثل: إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية ويبرز من هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليها

نقطة أو ينقص منها أو أن يكون حجم الحرف كبيرا جدا أكثر مما هو مطلوب أو أصغر، كما يبرز من هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة ، وتبدو هذه الصعوبة عند الأفراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسما صحيحا وفق السمات المميزة لها والتي يسهل من خلالها على القارئ التعرف عليها وقراءتها ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة ، فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة السلامة الخصائص المميزة للحروف مما يمنع القارئ من التعرف إليها، كأن يكتب الطفل حرف (ر) على صورة حرف (د) أو العكس .

(البطاينة وآخرون، 2005، 160-165)

ب- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة: وهي صعوبة تنظيمية لا يكون الفرد معها قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات، مما يسهل عملية القراءة على القارئ وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ.

ج -صعوبات القرائية للكتابة: وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد والتي تعود إلى رسم الكلمات و الحروف فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة قابلة للقراءة، وإنما يقصد بها الكتابة غير المترابطة من حيث المعنى فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد كان يكتب الفرد الجملة التالية : (المدرسة إلى الولد رجع) فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي غير مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي.

(البطاينة وآخرون، 2005ص165)

9_2_4 أعراض صعوبة الكتابة:

بشكل عام توجد عدة أشكال من الصعوبات في قدرة الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية على كتابة الموضوعات التعبيرية تتمثل في:

- عدم تنظيم الكتابة

- مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيدة على الورقة.
- يفتقر إلى العرض الواضح للكتابة.
- خط اليد غير واضح ومشوه بشكل يصعب على القراءة.
- حجم الأحرف وتباعدها غير ملائم.
- ضعف القابلية للرسم.
- استعمال غير ملائم لتراكيب النص
- الأخطاء النحوية و أخطاء الترقيم داخل الجمل.
- التنظيم الرديء للفقرات .
- حذف الأحرف أو الكلمات.

وتبعا "الانجليزي وزملائه"، فهناك ثلاث أنواع من الصعوبات الكتابية تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم:

- أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يعرفون الهدف من الكتابة.
- أن كتاباتهم تفتقر إلى الطلاقة.
- لا يفهمون بشكل جيد استراتيجيات الكتابة، مثل التخطيط والتنظيم، وكتابة النسخة الأولية.
- مستوى ضعيف من الكتابة مقارنة مع القدرة التعبيرية.
- كتابة مبعثرة مع كثير من الكلمات المشطوبة وكلمات أخرى مجربة عدة مرات : ورقة، ورقة، ورقة.
- التباس مستمر بين الحروف المتشابهة شرب سرب – باب بات – تاب.
- التباس ما بين أسماء الأشياء والأصوات مما يوقعه في أخطاء.
- عدم القدرة على الكتابة المرتبة من هامش السطر.

- عدم القدرة على وضع واستعمال الفواصل .

(أبو شعيرة وآخر،2009ص34.35)

9-2-5- خصائص الأطفال ذوي صعوبة الكتابة:

يمتاز ذوي صعوبات تعلم الكتابة بالعديد من الخصائص السلوكية التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال الأسوياء نذكر منها:

- النسخ بصورة غير دقيقة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
- يجعلون العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة
- يمسك القلم بصورة خاطئة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة وخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة متجانسة.
- يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.
- تشويه صورة الحرف عند الكتابة.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.
- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل
- بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما.
- صعوبة في استخلاص أفكار من النص.
- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.
- يواجه مشكلات في فهم قواعد واستخدام اللغة.
- لعجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها.
- مساك القلم القبض على القلم يكون بطريقة شاذة وغير عادية
- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم.

- صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب أو المحو للكلمات غير المرغوب فيها.

(كامل،2003ص55)

9_2_6 العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة :

ترتبط صعوبات التعلم في الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تساهم في ظهورها والتي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة غير أن هناك بعض العوامل النوعية التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر إسهاما من غيرها وفي ما يلي عرضها:

- **العوامل العقلية المعرفية** : أن العديد من الدراسات والبحوث اتفقت على أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى قدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على إدراك العلاقات المكانية إلى جانب القدرة على الاسترجاع مع الذاكرة ،كما يعانون من القصور في النظام المركزي تجهيز ومعالجة المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة
- **العوامل الدير وسيكولوجية:** تلعب العوامل النفس عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل الوظيفي في الجهاز المركزي وخاصة المخ دور كثيرا في اضطراب سلوك الفرد ،بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة وقد استأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم وفي هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيها بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح .

كما أن تلف الفص إلى الأيسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع .

وفي هذا الصدد يذكر عبد الوهاب كامل (1996: 64- 65) أن مايكل بست (1965) أشار إلى عدم القدرة على تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات وكذا عدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعا أو يسبب الاضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ.

- **العوامل البيئية:** ويقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل وفيما يلي عرضها لها .

أ_ طرق التدريس غير ملائمة : وتشمل كل الجوانب التالية :

- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة .
- التدريب الخاطئ الذي يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.
- الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير ....الخ
- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول ....الخ

ب_ استخدام اليد اليسرى في الكتابة : بالرغم من وجود تقصير في التحديد الدقيق للذين يفضلون استخدام اليد اليسرى في الكتابة فإن حوالي ما يقرب من 90 من كل البشر يفضلون استخدام اليد اليمنى في أداء معظم المهام ،وأن حوالي ما يقرب (8–9) يفضلون يستعملون اليد اليسرى ، وهناك عدد قليل من الأفراد يتراوح ما بين (1–2) حقا مختلفون ومعظمهم لديهم توزيع أداء المهام بين اليدين .

ولا يثبت تفضيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل أو يلاحظ أن المفضلة لدى الطفل ربما تظهر واضحة مبكرا عند سن ثمانية شهور وعند عمر الثالثة ينمو ويتطور هذا التفضيل بشكل أكبر.

فإذا كان الطفل يستخدم كلتا يديه فإنه يفضل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع في الأعم الأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو العمل أو المواقف الحياتية المختلفة .

أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم محاولة إجباره على التغيير قد تجعله ضد

مقتضيات تركيبه الفسيولوجي وهذا غالبا ما يؤدي هي نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتسبها.

(ابراهيم،2010ص325.324)

9_2_7 تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة:

يبدأ المعلمون عادة في عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون بأن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء وعند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني.

ويتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأفراد عددا من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي، وإنما تشتمل أيضا على الجوانب النفسية والبيئية و الجسمية وهي: (إبراهيم، 2010 ص 321,**324**.)

- ✓ **الفحص النفسي:** ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ ومدى وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي من عدمه، كما يتضمن قياس كل من المهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال المختلفة، بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميل أو الاتجاه نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.
- ✓ **الفحص الطبي** : دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجود مرض أو إعاقة من عدمه خاصة الإعاقات الحسية والحركية، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي لأن اضطراب الضبط الحركي غالبا ما يرجع إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسئولة عن الحركة و الحاسة اللمسية مما يؤثر في عمليات الكتابة اليدوية.
- ✓ **البحث الاجتماعي** : الأسرة التلميذ من حيث مستواها الاجتماعي الاقتصادي والثقافي والمناخ السائد فيها، ومدى متابعتها.
- ✓ **الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ:** ويقوم به المعلم ومن يعاونه ويتضمن ما يلي:

أ- معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ: حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

- كتابة الاسم باليدين بشكل متوال
- كتابة تقاطعات أفقية ورأسية باليدين بشكل متوال.
- معرفة العين المفضلة في الرؤية والقدم المفضلة في الركل.
- معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.
- دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على اليد المفضلة، وذلك من خلال الاتصال بأسرة الطفل.

ويرجع الفحص السابق إلى أن التلميذ الأعسر يجد صعوبة في أداء ومتابعة الكتابة اليدوية من حيث وضع الورقة والإمساك بالقلم، وهذا الأمر يختلف في كل من كتابة الحروف المنفصلة فليس ثمة مشكلة في الأولى وإنما في الثانية.

ب_ تقويم أخطاء الكتابة : حيث يطلب من الطفل أداء المهام التالية:

- إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف أو هل يكتبها بطريقة غير صحيحة
- أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما
- كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب / ت / ث أو ج / ح / خ).
- كتابة الأرقام بشكل متتابع أو غير متتابع
- رسم الأشكال الهندسية.

ج_ التعرف على مهارات الكتابة : وتشمل عشر مهارات على النحو التالي:

- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة
- طريقة الإمساك بالقلم الخطوط الناتجة عن الكتابة:
  - ✓ الرأسية فوق – تحت.
  - ✓ الأفقية يمين – يسار .
  - ✓ منحنية : إلى اليمين واليسار.

- ✓ ميل الحروف يمين – يسار

– كتابة الحروف أو تشكيلها : الشكل الصحيح أملاء الحجم المناسب أملا.

– استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السطر.

– الفراغات بين الحروف والهوامش هل مناسبة أم متسعة أم ضيقة أكثر من اللازم.

– نوعية الخط.

- ✓ نتيجة الضغط بالقلم على الورقة داكن، خفيف
- ✓ هل هو مستقيم أم متموج؟
- ✓ وضع الخطط التنسيقية للكتابة بحيث تبرز معانيها بوضوح وتبين تسلسل الأفكار خاصة من حيث الهوامش وكتابة الفقرات إكمال الحروف أم عدم استكمالها

(كامل،2006ص108)

إذ تعددت مداخل تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة ومن هذه المداخل تقييم اليد المفضلة في الكتابة وتقييم الأخطاء وذلك من خلال المهارات الفرعية التي تتضمن:

– تقييم الخطوط في الكتابة من حيث الانحناء والميل والاستقامة، وشكل الحروف والكلمات وإكمالها والفراغات بينها علاوة على وضع الجسم وطريقة الإمساك والضغط على القلم أثناء الكتابة.

يمكن تشخيص صعوبات الكتابة أثناء النسخ أو الإملاء من خلال رصد الأخطاء في عدد الحروف والنقاط التي أهملها أو إبدالها أو أضافها الطفل أثناء الكتابة وتقييم الأحرف غير المنتظمة أو غير كاملة الإغلاق أو غير تامة الاتصال.

يشير فتحي الزيات (221–220، 1988) إلى أن أساليب تقييم المهارات الكتابية التي تتعدد ما بين التقييم الرسمية والغير الرسمية على أن هذه الأساليب أيا كان نوعها تشمل الاختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض ومنها:

– **الاختبارات التحصيلية:** التي تقدم قياسا أو تقديرا مسحيا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريسية أو تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية.

– **الاختبارات التشخيصية:** التي تقدم معلومات تفصيلية دقيقة عن الطفل ومهارات الكتابة وتستهدف تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.

– **الاختبارات المحكية المرجع** : التي تحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي المحدد الذي في ضوئه يمكن الحكم على مدى إتقان التلميذ المهارة موضوع التقييم في إطار الأهداف في إطار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة.

– **المعلم والأخصائي التشخيص:** يكمن دورها في إعداد الاختبارات غير الرسمية لتشمل سلسلة من المهارات في موضوع معين تماثل وتطابق المنهاج تقييم التلميذ على كل مهارة من المهارات المناسبة في المنهاج والمهارات التي لم يتم إتقانها تصبح مستويات للمهمة التي يجب تعلمها من خلال التعليم التشخيصي العلاجي.

(عميرة،2005ص75.78)

كما يمكن تشخيص أنماط صعوبات الخط أو الكتابة من خلال تحليل أعمال التلاميذ اليومية والملاحظة بدقة على التلميذ أثناء الكتابة، ومن خلال الاطلاع على أعمال التلاميذ والتي يمكن أن تبرز بصورة أخطاء نحوية وصرفية أو نقص في المفردات أو سوء استخدام الترقيم أو تشويش في الأفكار.

(الوقفي،2001ص181)

9_2_8 استراتيجيات علاج ذوي صعوبات تعلم الكتابة :

✓ **استراتيجية الإغلاق:**

- عرض الكلمة على البطاقة.
- النظر إلى الكلمة ويقوم الطالب بدراسة حروفها وترتيبها.
- عرض نفس الكلمة مع حذف أحد حروفها (مثل حرف المد

- كتابة الكلمة مع الحرف المفقود
- كتابة بدون النموذج.

✓ **الاستراتيجية أو الطريقة الهرمية في الإملاء:**

- عرض كلمة في بطاقة (مثل كلمة مشهورة)
- قراءة الكلمة بصوت واضح.
- تحليل الكلمة إلى حروف مفردة
- كتابة حروف الكلمة بشكل مفرد.
- وضع الحروف في مجموعات كل مجموعات كل مجموعة مكونة من حرفين.
- نقوم بكتابة المجموعة الأولى ثم المجموعة الثانية ثم المجموعة الثالثة
- كتابة الكلمة بدون نموذج.

✓ **استراتيجية التصور البصري:**

- عرض الكلمة على التلميذ
- قراءة الكلمة
- قراءة الكلمة بشكل منفصل
- كتابة الكلمة نقلا من الصورة.
- النظر إلى الكلمة وأخذ تصور فكري لها (تخزينها في الذاكرة قصيرة المدى).
- إغلاق العينين و تهجئة الكلمة جهرا مع تحليل حروف الكلمة.
- كتابة الكلمة غيبا.

✓ **استراتيجية خط الكلمة واكتبها :**

- انظر إلى الكلمة ونطقها .
- خط الكلمة واكتبها مرة واحدة.
- افحص عملك.
- كتب الكلمة مرتين.
- خط الكلمة واكتبها مرة واحدة.

- افحص عملك

(صبحي،2009ص69.70)

يتضمن علاج صعوبات الكتابة الطبي الجسمي إذا كان الفرد يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل السماعات والنظارات والأطراف الصناعية بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية كما يشتمل على العلاج والإرشاد النفسي إذا كان ميل المتعلم للعمل المدرسي سلبيا أو يعاني المتعلم من نشاط زائد فضلا عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء أبنها في المؤسسة التربوية وعلى المدرسة

وهناك أيضا العلاج التربوي الذي يتم داخل حجرة الدراسة وخارجها بمعرفة المعلم ومن يعاونه ويشتمل على :

- علاج اضطراب الضبط الحركي
- تحسين الذاكرة البصرية
- علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها
- السرعة والتصويب في كتابة المتعلم

(إبراهيم ،2010،ص324)

9_3 ماهية عسر الحساب:

9_3_1 تعريف الرياضيات:

من المعلوم أن الرياضيات علم عقلي مجرد فهو لا يبحث بالمحسوسات الحسية لكنه يبحث في الأرقام والنسب كما أن الهندسة لا تبحث في الأشكال الهندسية على أنها مواد حسية مصنوعة من مواد يمكن احساسها وإنما يتم البحث في الرياضيات في الأعداد على أنها رموز مجردة والأشكال الهندسية على أنها نسب ومساحات .

9_3_2 تعريف عسر الرياضيات:

لقد وردت لهذا المفهوم العديد من التعاريف نذكر من بينها ما يلي:

- تعريف البطاينة بأنها : "عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية والتي قد ترجع الى اضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية".
- كما يعرفها لو كارسون أيضاً بأنها "صعوبة بالغة في فهم واستخدام الرموز أو العمليات الضرورية للنجاح في الرياضيات".
- كما يعرفها ديفيزيون ونيل: صعوبة التعرف على الرموز الرياضية، تذكر الأعداد ، عدد الأشياء مع تحصيل أكاديمي ضعيف في القراءة والتهجئة .

(بن فليس، 2009ص 237)

وهناك من يعرفها أيضاً العجز في فهم الإشارات والمفاهيم المجردة، والتفسيرات المنطقية والمفاهيم والرموز الرياضية، ومن صعوبة التفرقة بينهم.

(زياد،2005ص55)

تعني صعوبة تعلم الرياضيات عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية والتي قد ترجع إلى اضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية والذي يحدث قبل الولادة نتيجة خلل جيني أو وراثي وقد يحدث بعد الولادة نتيجة لكدمات أو إصابات في المخ.

(البطانية، وآخرون ،2005،ص 172)

9_3_3 العوامل المسببة عسر الرياضيات:

تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم في الرياضيات إلى عدم خصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع ، وعلى ذلك تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات ويتعرض لها فتحي الزيات (1998) فيما يلي :

1- ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات

2- القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية

3-عدم القدرة على سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم

4- صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضية.

5- الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضية.

6- قلق الرياضيات الذي يمثل عائقا أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سالبة نحو الرياضيات.

(إبراهيم ، 2010، ص329)

- ✓ الصعوبات اللغوية: يذكر " ميللر "و" ميرسر (1997) أن اللغة ضرورية في تعلم الحساب، ولذلك فإن المهارات مهمة جدا للأداء والإنجاز الرياضي واستعمال اللغة ضروري للحسابات والمسائل الكلامية، وقد اعتبر كون (1986) أن اللغة تؤثر في الحساب وفي فهم الألفاظ الموجودة بالمسألة وفهم المفردات اللغوية وتؤثر أيضا على القدرة على قراءة المسألة ، ويبدو أن الكفاءة في اللغة والقدرة اللفظية ذات تأثير مهم على الإنجاز الحسابي عموما بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الذين لا يجدون صعوبة في التعلم واقترح أن العيوب اللغوية التي تعيق القراءة قد تعيق الحساب .
- ✓ عدم القدرة على قراءة الحساب في الكتب المدرسية: تعد القراءة أساس العمل المدرسي الناجح، قد تمثل مفهومها أول الأمر في تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها أي الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها وترجمتها إلى ما تدل عليه من معان وأفكار ويعرف البعض مفهوم القراءة في نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية، وتتضمن قراءة الحساب كلغة أسلوبين أساسيين الأول لغة الكلمات والمصطلحات أي المفردات الخاصة المتعلقة بالنظام الرياضي، والثاني لغة الرموز ، وللقراءة الحساب يجب أن يتمكن التلاميذ من قراءة كل من هذين الجانبين الأساسيين، وترجمة أحدهما إلى الآخر.

ويوجد عدد كبير من الأطفال يعجزون في فهم ما يقرؤون، ويمكن تحديد ما إذا كانت صعوبة الطالب في تعلم الحساب يمكن أن تعزى جزئيا لمشكلات قراءة أم لغيرها، وذلك بأن تطلب من الطالب أن يقرأ فقرات من الكتاب المدرسي بصوت مرتفع تشرح المهارات والمفاهيم الأساسية وأن يفسر كل جملة عند قراءة، عندئذ ستجد أن بعض الطلاب قادرين على قراءة الكلمات بطريقة صحيحة ولكنهم لا يفهمون ما تعنيه هذه الكلمات .

(عطاء الله، 2009 ص60)

- ✓ القصور الإدراكي الإدراك الحسي: هو العملية التي يتعرف الطفل بواسطتها على المعلومات أو يستمد المعلومات مما يستقبله من أعضاء الحس، وإذا كانت هذه الأعضاء سليمة ولم تزل المعلومات غير قادرة على الانتقال فمن المفترض أن يكون هناك اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتنتشر مشاكل الإدراك الحسي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويحدث تحريف الرموز والعلامات والكلمات وعلى سبيل المثال يخلط الأطفال بين علامتي (+،−) ، والبعض يخلط بين (+2و−2) ويخلط آخرون بين رقمي (6) و(9)، وهناك أطفال يخلطون بين (71)، (17) وآخرون يخلطون بين المربع وبين أربع خطوط غير متصلة بقطعة دائرية ومنهم من يعجز عن قراءة الأعداد المتتالية بصورة صحيحة متصلة بقطعة دائرية ومنهم من يعجز عن قراءة الأعداد المتتالية بصورة صحيحة.

ويشير" يوسف صالح (1996) "أن الإدراك البصري يؤثر على الأداء الرياضي للأطفال الصغار ذوي صعوبات التعلم واعتبر أن العجز في أداء المهام الحسابية ينتج عن نقص في التنظيم البصري ، كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحساب يظهر عليهم صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6)و (2) (7و 8) حيث يكتب أو يقرأ الرقم (6) على أنه (2) وبالعكس، وهكذا فيما يتعلق بالرقمين(7و8) أو ما شابه ذلك كما يجد الطلاب صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين.

- ✓ اضطراب الذاكرة: يعاني تلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في الحساب و ترجع هذه الصعوبات إلى عدم تذكرهم للأشياء التي رأوها وسمعوها، وعلى سبيل المثال يعيق

- ✓ ضعف الذاكرة البصري الطفل عن تذكر شكل الأرقام، و قد ينقل هؤلاء الأطفال الأرقام و يكررونها ولكنهم يعجزون عن استخراجها مرة أخرى من الذاكرة، يعجزون أيضا عن استدعاء شكل المربع أو المثلث أو الأشياء التي سبق رؤيتها من الذاكرة مرة أخرى عاملا مهما للنجاح في مادة الهندسة وفي فروع أخرى في علم الحساب و بذلك تؤثر الذاكرة البصرية على الاستجابة لأسئلة مثل (هل كان المثلث زوايا قائمة؟).

(عطاء الله، 2009، ص61)

كما أشار عبد الناصر أنيس (1992) أن قدرات الذاكرة والانتباه والإدراك البصري الحركي والإدراك البصري المكاني والتوجه المكاني والاستدلال العددي بمثابة متطلبات أساسية سابقة لاكتساب المهارات الحسابية وعلى الرغم مما لهذه العوامل من أهمية، إلا أن المربي يركزون اهتمامهم على المظاهر المصاحبة للصعوبة أكثر من الاهتمام بهذه العوامل.

كذلك ذكر وليد القفاص (1996) "أن سبب الصعوبات التي يواجهها الطلاب في الحساب ترجع إلى الذاكرة وأن عدم القدرة على تذكر المعلومات يسبب صعوبات في حل المشكلات وذلك لأن ضعف الذاكرة لا يمكن الفرد من فهم نص المشكلة".

- ✓ قصور التوجه العام: يعتبر الزمان والمكان والكمية والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطول من المفاهيم غير المحسوسة وأيضا من الأساسيات المهمة المرتبطة بتعلم الحساب، ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من ضعف الشعور وقلة الإدراك المفاهيم المتصلة بالعلاقات مثل أعلى وأسفل أو فوق أو تحت.

كما يذكر بريان وبريان (1986) "أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في العلاقات المكانية مثل أعلى وأسفل ويمين ويسار ، كما يجد هؤلاء الأطفال صعوبات في فهم العلاقات الحجمية و في تعلم مفاهيم الأعداد بدقة و هذه العناصر تعد مسؤولة عن صعوبات تعلم الحساب. (سالم، 2006 ، 160)

- ✓ عدم القدرة على تكامل و معالجة المعلومات: يعجز كثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تنسيق العديد من قدرات التعلم والمهارات العملية المتصلة، وعلى سبيل المثال هناك أوقات داخل حجرة التدريس يجب أن يستعمل الفرد فيها الدمج البصري السمعي

- ✓ والبصري الحركي والبصري المكاني، وينقص الأطفال ذوو صعوبات التعلم القدرة على إظهار عمليات تكامل عند الطلب لأنهم غير قادرين على وضع المهارات البصرية والحركية والمكانية معا لمعالجة بعض المشكلات مثل كتابة الارقام بترتيب صحيح بالحجم نفسه، ويتطلب نظام العد العشري وضع الأرقام بحذر وعناية في تتابع صحيح وأماكن خاصة حتى تظهر الإجابة الصحيحة.

(عطاء الله، 2009 ص 61)

- ✓ ضعف الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية: يعاني التلاميذ ذوو صعوبات الحساب من عدم القدرة على إكمال الواجبات الحسابية الموكلة إليهم وذلك يرجع إلى عدم معرفتهم بالحقائق الأساسية مما لا يساعد على إكمال الواجبات في الوقت المحدد، حيث ينشغلون بدرجة كبيرة باستخدام أساليب بديلة لحل المهام الموكلة إليهم كالعد على الأصابع والتخمين كما أنهم لا يتمكنون من فهم المشاكل الحسابية وحلها بصورة ذاتية.

ولقد أثبتت دراسة محمود الإبياري (1991) " أن من بين أسباب صعوبات تحصيل التلاميذ في مادة الحساب ضعف الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية من مفاهيم ومصطلحات ورموز رياضية.

ويرى شكري سيد أحمد (1993):" أن أسباب صعوبات الحساب ترجع بالدرجة الأولى إلى عدم الفهم الصحيح لمعاني المفاهيم والحقائق الأساسية التي يتضمنها الموضوع، حيث ترجع هذه الأخطاء أساسا إلى فهم غير صحيح لهذه المفاهيم والحقائق الأساسية، كما ترجع هذه الأخطاء أساسا إلى أن التلاميذ قد يقومون بتطبيق ما سبق لهم تعلمه من حقائق وقواعد رياضية في موقف ما على موقف آخر لا يصلح لذلك ويؤدي إلى تداخل المفاهيم والحقائق لدى المتعلم.

كما يشير يوسف صالح (1996) إلى أن إحدى مسببات صعوبات الحساب هي الصعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة، في الطالب هنا يكون قد يكون متمكنا من عملية الجمع أو الضرب البسيط مثلا

و لكنه مع ذلك يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم مثل آحاد أو عشرات مثلا وما شابه ذلك، وعلى سبيل .

(عطاء الله، 2009 ص63)

9_3_4 أسباب صعوبة حل المشكلات الرياضية اللفظية:

هناك جملة من مجموعة العوامل تسبب للفرد صعوبة في حل المسائل اللفظية ولا تمكنه من الحل وهذه العوامل هي:

- ✓ **عدم التمكن من مهارة القراءة** :لا يستطيع الطفل حل مسألة ما لم يستطع قراءتها وفهم مضمونها وحتى الذين يجيدون القراءة يحتاجون إلى توجيه وممارسة في قراءة المسائل الحسابية، فعندما يستطيع الطفل قراءة وفهم أكثر كلمات المسألة يتبقى على المدرس مساعدته على فهم الأفكار المتضمنة في المسألة.
- ✓ **قصور في فهم لغة المسألة:** تتقيد قدرة التلميذ على حل المسائل اللفظية بنجاح كبير بمستوى استيعابه للغة حيث يتطلب حل المسألة اللفظية فهم المتعلم للعلاقات في المشكلة والعمليات المطلوب حلها ، وتظهر قدرة التحليل وفهم وتركيب وبناء المسائل الحسابية قدرة استدلالية عامة.
- ✓ **الصعوبة في تحويل المشكلة من الصورة اللفظية إلى الصورة الرياضية:** يلعب سياق المشكلة دورا كبيرا في الوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة حيث يجد الطلاب صعوبة بالغة في تكوين أو بناء معادلات صحيحة فعلى سبيل المثال الجملة التالية: (عدد الطلبة يساوي 6 اضعاف عدد الأساتذة نجد أن الطلاب يكتبون المعادلة بصورة خاطئة (ط =6أ) بدلا من كتابتها بصورة صحيح (6ط=أ) ويعرف هذا الخطأ المنتشر بخطأ (عكس المتغير).

9_3_5 مظاهر عسر الرياضيات :

- ✓ **الصعوبات الإدراكية البصرية والسمعية** :وهي الصعوبات المتعلقة بالجانبين البصري والسمعي ومن صعوبات الإدراك البصري ما يلي:

- ✓ **مشكلات الشكل والأرضية** وتظهر من خلال: فقدان الموضع بشكل متكرر،صعوبة قراءة الأرقام المضروبة، عدم القدرة على رؤية الطرح خلال مسائل القسمة، صعوبة في التمييز البصري والتي تظهر من خلال صعوبة التمييز بين رموز العمليات (+،−،=،×)، صعوبة التمييز بين الأعداد المختلفة مثل (7و8) (24و42)، صعوبة التمييز بين النقود، صعوبة في الأعداد الكسرية.
- ✓ أما صعوبات الإدراك السمعي: فتظهر من خلال صعوبة الاستماع إلى أمثلة من الأعداد، وصعوبة في حل المشكلات اللفظية، وصعوبة في فهم المشكلات اللفظية، وصعوبة في إدراك التراكيب اللغوية شفويا .

(محمد، 2009،73)

- ✓ الصعوبات الفراغية (المكانية) :وهي أحد مظاهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والمتمثلة في قصور الأطفال في إدراك أعلى وأسفل، فوق وتحت، قريب وبعيد، أمام وخلف ... وهكذا، يظهر هؤلاء الأطفال:
  - صعوبة تقدير المسافات بين الأرقام.
  - صعوبة تقدير المسافات بين الأرقام.
  - صعوبة تقدير المسافات بين السطور.
  - صعوبة الكتابة على خط مستقيم. 65
  - صعوبة وضع الكسور العشرية في أماكنها.
  - صعوبة وضع الأرقام بشكل مرتب.
  - صعوبة كتابة الكسر.
  - التداخل كتابة الكسر.
  - التداخل والخلط أثناء الكتابة.
  - صعوبة إدراك تسلسل الأرقام بشكل صحيح كالرقم (4) هو أقرب إلى الرقم (5)

- ✓ صعوبات الذاكرة : تتطلب الرياضيات مهارات تذكر مناسبة تساعد على فهم العمليات الحسابية كالجمع والطرح والقسمة والضرب بحيث تصبح هذه العمليات روتينية لأن أي ضعف في هذه العمليات التي تعد أساسا لمادة الرياضيات سيؤثر في تعلم فروع الرياضيات الأخرى والجبر والتفاضل والتكامل و الاحتمالات والإحصاء وغيرها.
- ✓ الصعوبات الحركية: أن القصور في الجانب الحركي وخاصة المهارات الحركية الدقيقة له تأثيره السلبي في أداء المتعلم الأكاديمي بشكل عام والرياضيات بشكل خاص. فقد يكتب الأعداد بشكل معكوس أو تراه بطيئا غير دقيق.
- ✓ الصعوبات اللغوية القصور اللغوي يؤدي إلى:
  - صعوبة قراءة الأعداد الضرورية.
  - عدم القدرة على سحب أعداد متشابهة من أعداد كبيرة.
  - عدم القدرة على استنتاج خلاصات.
  - صعوبة في توضيح الحلول للمسائل التي حلها.
  - صعوبة فهم الاستعادة في عمليات الطرح .

(قحطان، 2004، 264)

لقد أشار كلاً من جونسون و مايكل بست (1967) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات حسابية يظهر لديهم عدم القدرة على:

- تطوير مهارة في مطابقة شيء بشيء آخر.
- الربط فيما بين الرموز السمعية والبصرية
- تصور مجموعات الأشياء ضمن مجموعة أكبر .
- أداء العمليات الحسابية.
- فهم معاني الإشارات.
- إتباع وتذكر تسلسل الخطوات في العمليات.

- فهم قوانين وقواعد القياس.
- اختيار القواعد اللازمة لحل المسائل التي تتطلب استدلالا رياضيا .

(ليندا، 2013، 402)

9_3_6 تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات:

تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لابد من قياس ما يلي :

- قياس نسبة ذكاء التلميذ ذو عسر الحساب
- قياس القدرات الرياضية لديه
- قياس درجة قلق الرياضيات وقلق الاختبار لدى التلميذ
- الفحص العصبي للتلميذ من طرف طبيب الأعصاب
- تطبيق استبيان تشخيص صعوبات التعلم في الحساب لدى الأطفال ويتم بمعرفة المعلم .

(سليماني ،2010،ص 52)

9_3_7 طرق علاج صعوبات الحساب :

تعدد طرق علاج صعوبات الحساب إلى عدة طرق نذكر منها :

✓ **التعلم الجهري :**

في هذه الطريقة يتم قراءة كل ما يتعلق بالمسألة وحلها والمطلوب وكل ما تتضمنه بصوت عالي من المعلم حتى يتسنى للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب أن يفهمها و يستوعبها للوصول إلى حلها والتعلم منها.

✓ **أسلوب التعلم الفردي:**

يستند على الأسس التالية:

- فردية التعلم حسب الحاجات التربوية لكل تلميذ
- عدم ثبات زمن التعلم لجميع التلاميذ
- تنويع أسلوب معالجة محتويات المادة
- كتابة المنهج في بطاقات يدرسها في الفصل أو في المنزل تحت إشراف المعلم ومتابعته.

✓ طريقة الألعاب الرياضية:

وهي نشاط هادف ممتع يقوم به التلميذ أو مجموعة من التلاميذ بقصد انجاز مهمة رياضية معينة في ضوء قواعد اللعبة مع توفير تحفيزات للاستمرار في النشاط وتلك الطريقة تتميز ب:

- زيادة دافعية التلاميذ للتعلم
- زيادة فهم وتطبيق واستقاء المهارات الرياضية
- تحقيق أهداف معرفية (فهم التطبيق) ووجدانية (زيادة الرغبة وميل في الرياضيات)

(النجار،2017،ص134)

✓ طريقة التدريس الشخصي :

وتكون وفق الإجراءات التالية :

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج
- تحديد الأهداف التعليمية للدروس
- تحديد محتوى البرنامج بتحليل محتوى كتاب الرياضيات وإعداد الدروس

- وضع طريقة لتقديم الدروس والانتقال من درس إلى درس.

✓ **استراتيجية خط الكلمة واكتبها.**

✓ **طريقة الجمع بين صعوبات العمليات النفسية والمهارات الدراسية :**

وتقوم على خطوات التالية :

- اختيار وتحديد الأهداف تعليمية الإجرائية
- تجزئة الحلول إلى مهام فرعية
- تقديم أمثلة على الأسلوب القائم على تحليل المهمة الدراسية وعمليات النفسية المرتبطة بها في علاج صعوبات التعلم
- حل مشكلة التركيز

(النجار،2017،ص136)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم تناوله في هذا الفصل، أن مشكلة صعوبات التعلم تزداد في الآونة الأخيرة ويجب الاهتمام بها، وقد ساهمت أبحاثهم أو دراساتهم في إطلاق عدة تفسيرات على هذه الفئة، والدراسة الحالية توضح المقصود من صعوبات التعلم خمسة عناصر أساسية تمثل المسألة الحاسمة في التعرف عليها وهي الفشل الدراسي أو العجز الأكاديمي، التباين بين التحصيل والقدرة العقلية، العوامل السببية، تشير إلى وجود قصور متعدد الوجه في الجهاز العصبي المركزي و محك الاستبعاد (الاستثناء) حالات الإعاقات الأخرى العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي القصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية.

وعليه، تناولت في هذا الجزء إعطاء نبذة تاريخية حول تطور مصطلح صعوبات التعلم ويليها توضح مفهومه ثم تم توضيح المفاهيم ذات الصلة به وأيضا محكات التشخيص ثم الخصائص التي يتميزون بها ويليها تصنيف ثم تشخيصه و الاتجاهات والاساليب المختلفة في علاجه.

وكذلك صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تتمثل في صعوبات (القراءة والكتابة والحساب) ومن خلال ما قدمت في هذا الفصل اتضح أن صعوبات التعلم الأكاديمية من صعوبات التي تسبب مشاكل تعليمية بالنسبة للتلاميذ ولكل صعوبة منها عوامل مسببة لكل منهم وتلعب دور كبير في التأثير على التحصيل الأكاديمي وبالتالي تؤدي إلى الرسوب ولهذا يجب الأخذ بعين الاعتبار هذه الصعوبات والتدخل المبكر من قبل الأخصائيين والمسئولين (المربي والأولياء).

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

1_ المنهج الدراسة

2_ **مجتمع وعينة الدراسة**

3_ المجالات الدراسة

4_ الأدوات الدراسة

5_ الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد القيام بجمع المعلومات المتعلقة بالجانب النظري لموضوع دراستي حول الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة النظر المعلمين والأولياء، وفي هذا الصدد سيتم التطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني، بحيث سيتم تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة والتي تتضمن مجالات الدراسة ومنهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة ثم التعرف على الأدوات جمع البيانات أساسية وأخيرا الأساليب الإحصائية.

1_ منهج الدراسة:

1_2 المنهج :

هو الطريق المؤدي إلى الغرض المطلوب والكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة للوصول إلى نتائج علمية وموضوعية تمكنه من الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها الباحث.

(حامد، 2003, 19)

بما أن موضوع دراستي يهدف إلى التعرف على وجود الاختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهتي نظر (المعلمين/الأولياء)، وعن الفروق بين المعلمين والأولياء تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على المقياس الوظائف التنفيذية من وجهة نظرهم، ومن خلال اطلاعي على مناهج البحث العلمي المعتمدة في الدراسات والبحوث، تم اختيار المنهج الوصفي بأسلوبه (المقارن) الذي يعتبر مناسبا لهذه الدراسة.

ويعد البحث الوصفي من البحوث شائعة الاستخدام بين الباحثين، حيث يهدف إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها، بمعنى أنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ولذلك:

يعرف المنهج الوصفي بأنه: أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق بيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة ومشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

ومنه نستنتج أن المنهج الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك ويحلل ويفسر ويقارن ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة.

2_ مجتمع وعينة الدراسة:

تعتبر عملية اختيار مجتمع الدراسة من أهم الخطوات الأساسية في البحث العلمي، إذ أنه دون مجتمع البحث لا نستطيع دراسة أي مشكلة.

يعرف مجتمع البحث بأنه "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء التي تكون موضوع مشكلة البحث و بعبارة أخرى هي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث"

يرى " العساف " أن المجتمع الأصلي للدراسة هو كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواء كان أفرادا أو كتبا أو مدارسا.

(العساف، 1995, 91)

ولقد قمت في بحثي هذا بدراسة على مجموعة من المدارس الابتدائية بولاية الوادي المسجلين 2012/ 2013/ 2014 يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية ل: المعلمين المكلفين بتدريس تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي الذين يعانون صعوبات التعلم الأكاديمية وكذلك الأولياء تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتم اختيار عينة قصدية.

وتمثل عينة الدراسة الحالية 161 فرد مقسم إلى قسمين:

- ✓ العينة (1): المعلمين يتمثل في :48 معلم ومعلمة.
- ✓ العينة (2): الأولياء تلاميذ: يتمثل في 113 ولي

3_ مجالات الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

3_1 المجال المكاني:

قمت بإجراء دراستي الحالية على مجموعة من المدارس الابتدائية بولاية الوادي تم اختيارها قصدية لتحصيل أكبر عدد ممكن من المعلمين المكلفين بتدريس السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي و الأولياء تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا من أجل جمع معلومات من قبل مختلف المعلمين التعليم الابتدائي و أولياء تلاميذ بهدف جمع آراء مختلفة.

جدول(6):يوضح الابتدائيات التي تمت فيها الدراسة

المدرسة	المعلمين	أولياء تلاميذ
8 ماي شمالا	2	**11**
ذهب التجاني	**4**	**14**
جاب الله امحمد	**6**	**11**
حلواجي عبد الله	**4**	**8**
زبيدي محمد	**8**	**16**
فرج عبد القادر	**5**	**11**
لهلي الجموعي	**4**	**12**
سباق محمد ادريس	**4**	**10**
مليك محمد	**6**	**12**
ميهي محمد بالحاج	**5**	**8**
المجموع	**48**	**113**

3_2 المجال البشري:

ويشمل المجال البشري (48) المعلمين و (113) الأولياء تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لسنة الرابعة و الخامسة ابتدائي بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية الوادي.

3_3 المجال الزماني:

ويتضمن المجال الزمني الوقت الذي استغرقته الدراسة بشقيها الجانب النظري و الجانب الميداني، ولقد استغرقت دراستي من حيث الجانب النظري مدة شهرين ونصف بداية من شهر جانفي إلى غاية بداية شهر مارس.

أما من حيث الجانب الميداني فقد استغرقت شهرين ابتداء من 17 شهر فيفري إلى غاية نهاية شهر أفريل. ففي شهر فيفري قمت بالدراسة أساسية للابتدائيات (10) بالولاية الوادي، حيث قابلت مدير كل مؤسسة وذلك بهدف الحصول على الموافقة لإجراء دراستي الميدانية ، وتم الحصول على الموافقة في نفس اليوم و البعض بعد 3 أيام ،الذين تم الموافقة في نفس اليوم قمت بجمع معلومات عامة متعلقة بكل مؤسسة والتي تتضمن مكان كل مؤسسة ، وعدد المعلمين المكلفين بتدريس السنة الرابعة والخامسة ابتدائي و عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي . والبعض الذين تم الموافقة بعد 3 ايام قمت بنفس الطريقة لجمع المعلومات عامة متعلقة بكل مؤسسة.

وبعدها قمت بإجراء مقابلات مع بعض المعلمين بغية التعرف أكثر على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية المتعلقة بصعوبات القراءة، الكتابة، الحساب حيث قمت بجمع المعلومات التي تساعدني في موضوع دراستي، مع اني وجدت عراقيل صعبة مع بعض المعلمين. عند طلب المساعد لحل مشكلة الدراسة" بقولي: هل يوجد بعض

وكذلك قمت مع بعض الأولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمقابلات يعتبرون التلاميذ هم محور دراستي وهذا بمساعدة بعض المعلمين في المؤسسة لي لتعرف ماهي صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعانون منها أبنائهم وكذلك توضيح البنود في المقياس الوظائف التنفيذية التي تعتبر أداة جمع المعلومات لدراستي.

وبعدما أخذت المعلومات من خلال المقابلة وفي يوم 19 فيفري 2024 قمت بتوزيع الاستبيان على مجتمع الدراسة الذي يتكون (48) المعلمين الابتدائيات و (113) الأولياء تلاميذ وتم جمعها يوم 21 مارس 2024.

أما بالنسبة للمدة المتبقية فقد خصصتها تفريغ الاستبيان وتحليل البيانات وتفسيرها ومناقشتها إعطاء نتائج الدراسة.

4_ أدوات جمع البيانات:

تعتبر مرحلة جمع البيانات من أهم مراحل البحث الميداني، ويتم ذلك عن طريق أدوات عديدة ومختلفة، والمتمثلة في مجموع الوسائل والتقنيات التي يستخدمها الباحث قصد الحصول على البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، إذ يستخدم الباحث أكثر من أداة لجمع المعلومات حول المشكلة المدروسة، وهذه الأدوات تختلف باختلاف الدراسة و نوعيتها ومن بين هذه الأدوات نجد المقابلة ،الملاحظة، الاستبيان.

4_1 المقابلة:

تعتبر المقابلة أداة مهمة لجمع البيانات والمعلومات والمقابلة تعرف بأنها: أداة من أدوات البحث يتم بموجبها جمع المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة على تساؤلات البحث أو اختبار فروضه، وتعتمد على مقابلة الباحث لمن تجرى المقابلة وجها لوجه بغرض طرح عدد من الأسئلة من قبل الباحث والإجابة عنها من قبل من تجري معه المقابلة.

(الدعيج، د.س ،102)

كذلك تعرف بأنها محادثة تتم بين الباحث وشخص آخر أو مجموعة من الأشخاص تطرح من خلالها أسئلة، ويتم تسجيل إجاباتهم على تلك الأسئلة المطروحة بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث إلى المعرفة من أجل تحقيق أهداف الدراس.

(الضامن، 2009، 92)

وفي الدراسة الحالية، قمت بإجراء المقابلة مع مديري المؤسسات حيث أمدوني بالمعلومات الخاصة بالمؤسسات، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حول المؤسسات التعليمية،

وقد أفادوني بتوجيهاتهم و نصائحهم، ثم بعد ذلك انتقلت للمقابلة مع بعض المعلمين والمعلمات حيث ساعدوني في كيفية التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة والكتابة و الحساب ،و توضيح لهم الاستبيان وكذلك بعض الأولياء تلاميذ لتوضيح وتفسير البنود المقياس بحثي وكيفية إجابة والتعرف واكتساب معلومات تخص صعوبات التعلم الأكاديمية الذين يعانون منها أبنائهم.

4_2 الملاحظة :

تعتبر الملاحظة أداة من أدوات جمع البيانات في العديد من البحوث والدراسات الاجتماعية، فهي تعد وسيلة هامة تساعد الباحث على جمع الحقائق والمعلومات والملاحظة تعرف بأنها "النواة التي يمكن أن تعتمد عليها للوصول إلى المعرفة العلمية والى حقيقة الظاهرة، وخاصة عندما يحدث نوع من المقاومة من قبل المبحوثين .

(محمد حسن ،1971، 518)

كذلك تعرف الملاحظة بأنها "المشاهدة الدقيقة لموضوع معين على نحو هادف بموجب إجراءات منظمة يقوم بها الباحث لتحقيق فهم أفضل الموضوع الدراسة.

قد قمت بملاحظة مجموعة من المتعلمين من السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي الذين يمثلون محور بحثي، حيث لاحظت صعوبات القراءة والكتابة و الحساب و كان ذلك داخل الفصل، وقد لاحظت أن أغلب هؤلاء التلاميذ مستواهم وتحصيلهم التعليمي متوسط.

وكذلك لاحظت بعض المعلمين والأولياء أثناء المقابلة رد فعل غير جيد أي من ناحية سلوكهم مقاومتهم للمعلومات تخص تلاميذهم بالنسبة المعلمين وأبنائهم بالنسبة الولي.

4_3 المقياس:

يقصد به عملية مقارنة شيء ما بوحدات معينة أو بكمية قياسية أو بمقدار مقنن من نفس الشيء أو الخاصية بهدف معرفة كم من وحدات يتضمنها هذا الشيء كذلك أداة للحصول على العينة من سلوك الفرد في موقف معين من حيث الظروف التطبيقية ومواد الاختبار وطريقة

التصحيح فيمكن بذلك جمع بيانات عن سلوك في أسلوب مقنن منظم من خلاله تعميم على مواقف الحياة والتنبئ بالسلوك في المواقف المرتبطة به

(كروالعزاوي،2008،131)

4_4 أداة الدراسة و خصائصه السيكومترية:

4_4_1 الصدق:

هو أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه، والصدق كالثبات مفهوم مدروس دراسة كبيرة، وتحقيق صدق أداة القياس أكثر أهمية و لا شك من تحقيق الثبات لأنه قد تكون أداة القياس أو الاختبار ثابتة، ولكنها غير صادقة

(صابر وخفاجة،2002،167)

أما سأكس (1980) فقد عرف الصدق بأنه الدرجة التي تكون فيها المقاييس ذات فائدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهدف أو غرض من الأغراض.

- أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه.
- أن يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي القدرة.

(الطريدي،1997،218)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس الوظائف التنفيذية على العينة المكونة من 161 فردا، التي تنقسم الى قسمين من الافراد 48 فردا العينة (1) (المعلمين) و113 فردا العينة (2) (الأولياء)

جدول رقم(7): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس الوظائف التنفيذية.

مقياس الوظائف	العينة n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
المعلمون	48	164.44	7.72	−2,78	−2,13	0,03	دال
الأولياء	113	167.22	7.50				

من خلال النتائج قيمة "t" أصغر تماما من (0,05) فإنه دال إحصائيا. ومنه يمكن القول أن هذا المقياس يميز بين أفراد عينة الدراسة ، في السمة المقاسة(الوظائف التنفيذية)،وبالتالي فهو صادق ،وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

4_4_2 الثبات :

✓ الثبات بطريقة الفا كرونباخ

تعريف: يعتبر معامل ألفا كرونباخ حالة خاصة في قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترحه كرونباخ 1951، نوقاك لويس 1967.

وهو يمثل معامل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الأختبار الى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الأرتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار وتتمثل معادلة ألفا كرونباخ . (عبد الرحمن،172,1998)

تم حساب الثبات لمقياس الوظائف التنفيذية من قبل في مذكرة سابقة المتمثلة بعنوان: استكشاف الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة ، وظهرت أنها مقبولة إحصائيا.يعني إن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

4_4_3 مقياس الوظائف التنفيذية :(EXECUTIVE FUNCTION (BRIEF)

وهو أداة مصممة لتقييم السلوكيات الوظيفية التنفيذية في المنزل من طرف الوالدين والبيئة المدرسية من طرف المعلمين للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و 18 حيث يحتوي المقياس على 86 بندا، وقد أعده جيويا ، اسكيث، غاي، كينوورث سنة 2000 في أمريكا.

(Benjamin.2004.8)

والذي قام بتكيفه الأستاذ الدكتور "طارق بلعج" أستاذ التعليم العالي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية 9 أفريل تونس العاصمة بعد أخذ الأذن منه، وقد تم الاعتماد على هذا المقياس في دراستي لأن البيئة التونسية لا تختلف عن البيئة الجزائرية وخاصة منطقة وادي سوف.

أن المقياس لتقييم السلوكيات الوظائف التنفيذية الذي تم دراسة خصائصه السيكومترية سابقا .تم تطبيقه على أفراد عينة الدراسة المكونة من المعلمين و أولياء تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي ، بحيث يطلب منهم وضع دائرة على أحد

البدائل الثلاثة المتاحة (لا ، أحيانا، غالبا)، وبعد ما يتم ملء الاستبيان يتم استلامه، ثم إعطاء درجة لكل إجابة بحسب البديل المختار.

بحيث تم منح الدرجات على النحو التالي:

جدول(8) درجات بدائل مقياس الوظائف التنفيذية

البدائل	لا	أحيانا	غالبا
البنود السالبة	3	2	1

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة، على كل بنود المقياس، بحيث تجمع درجات البنود.

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس، يتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس (86)، واعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي الدرجة (258) و بناءا عليه تصنف مستويات الوظائف التنفيذية على المستويات الثلاثة الموضحة في الجدول الموالي :

جدول(9) مستويات الوظائف التنفيذية:

المستوى	الدرجة
مستوى الوظائف التنفيذية المنخفض	من 86 و 143 درجة
مستوى الوظائف التنفيذية المعتدل	من 144 و 200 درجة
مستوى الوظائف التنفيذية المرتفع	من 201 و 258 درجة

5_ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنها تساعد على التحصيل ووصف البيانات لمزيد من الدقة.

استخدمنا في معالجة البيانات الإحصائية على الحزمة الاجتماعية المعروفة ببرنامج (SPSS)

وبالنظر إلى طبيعة تساؤلات الدراسة التي ركزت عليها دراستي ايضا الفرضيات المطروحة. وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها باستخدام:

5_1 الإحصاء الوصفي والبياني:

- ✓ **التكرارات والنسب المئوية:** يلجأ الباحث أحيانا إلى استخدام النسبة المئوية، لما لها من أهمية في العملية الإحصائية و خاصة عند حساب الفروق بين النسبتين و دلالة هذه الفروق.

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على النسب المئوية تمثيل العينة وخصائصها وحساب المئوية لتكرار ما، يقسم هذا التكرار على المجموع الكلى ويضرب في مئة فيستخرج النسب المئوية.

- ✓ **المتوسط الحسابي:** وهو متوسط عدد من القيم بأنه هو حاصل جمعها مقسوما على عددها.
- ✓ **الانحراف المعياري:** هو الجذر التربيعي المتوسط مربعات انحرافات القيم المختلفة على متوسطه االحسابي

(دعليج،131,2013)

- ✓ **المضلعات التكرارية.**

5_2 الإحصاء الاستدلالي:

- ✓ اختبار كاChi-square.test (χ^2) ^{2} : من أهم إختبارات الدلالة الإحصائية اللابارامترية ذات التوزيعات الحرة، و يستخدم لحساب دلالة فروق التكرارات أو البيانات العددية التي

يمكن تحويلها إلى تكرارات و يهدف إلى تحديد ما إذا كانت التكرارات المشاهدة أو الملاحظة تختلف عن التكرارات المتوقعة لأسباب تعود لعوامل الصدفة أم لعوامل جوهرية وهناك ثلاث أنواع هي :

- اختبار كاي مربع لحسن المطابقة
- اختبار كاي مربع للاستقلالية
- اختبار كاي مربع للتجانس

وفي دراستي استخدمت نوع لحسن المطابقة: هو اختبار لعينة واحدة ،ويستخدم دلالة الفروق لبيانات متغير نوعي واحد عندما تكون بشكل تكرارات .

- اختبار كاChi-square.test ^{2} (χ^2) للكشف عن دلالة الاختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهتي نظر (المعلمين/الأولياء).

✓ **إختبار "ت"**: اختبارات يستخدم في المقارنة بين متوسطين، و الهدف منه التأكد من أن الفرق بين المتوسطين الناتجين من عينتين فرق ثابت أي له دلالة، أم أنه ناتج عن الصدفة وظروف اختيار العينة بمعنى أنه إذا تكرر البحث عدة مرات فإن هذا الفرق لن يظهر مرة ثانية .

✓ اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر (المعلمين/الأولياء).

خلاصة الفصل:

تناولت في هذا الفصل خطوات الدراسة ابتداء بالمجالات الدراسة ثم تناولت المنهج المستخدم في الدراسة وهو المنهج المتبع (الوصفي) بأسلوبه (المقارن) الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ثم تطرقت إلى العينة الدراسة ، ثم تعرضنا إلى أدوات جمع البيانات حيث استخدمت المقياس كأداة لجمع البيانات، وهو مقياس التقييم السلوكيات الوظائف التنفيذية والأساليب الإحصائية التي استخدمتها خلال تفسير نتائج بحثي حيث أن التعرف على الجانب الإحصائي هو جزء لا يتجزأ من البحث أو هو كل البحث فإذا ما أحسن استغلاله وتطبيقه بشكل صحيح كلما كانت نتائج البحث دقيقة و واضحة.

الفصل الخامس

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1_ عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1_1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

1_2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

1_3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

2_ تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

2_1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2_2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

2_3 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

3_ خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات.

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا، سيتم من خلال هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهتي نظر المعلمين والأولياء، وسينتهي بتفسيرها ومناقشتها.

1_ عرض وتحليل نتائج الدراسة

1_1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: تتميز الوظائف التنفيذية لدى أغلبية تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين بمستوى مرتفع.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "كا²" $\text{Chi-square.test}(\chi^2)$ اللابارامتري لحسن التطابق، وبعد التأكد افتراضات اختبار "كا²" وشروطه كانت النتائج كالتالي: تجدر الإشارة إلى أنّ حرف(ت) يعني اختصار للتكرارات بالجدولين(01)(02).

جدول(10): دلالة الاختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين

مستويات الوظائف التنفيذية من وجهة نظر المعلمين	ت	%	قيمة كا²	Df	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
وظائف تنفيذية منخفضة	14	29	8,38	2	0,015	دالة
وظائف تنفيذية معتدلة	9	19				
وظائف تنفيذية مرتفعة	25	52				
المجموع	48	100				

$\chi^2_{t\,(df\ 2,\alpha\leq 0.05)} = 5.99$

يتبين من الجدول(10): أن الاختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين اختلاف جوهري ودال إحصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 8,38 أكبر من قيمة كا² المجدولة المقدرة بـ:5,99، **وبقيمة احتمالية(0,015) أصغر من مستوى الدالة**($\alpha \leq 0.05$)

أي أن الاختلاف الموجود بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين اختلاف حقيقي.

وللتوضيح:

- ✓ نجد أن تكرار المعلمين **بالمستوى المرتفع للوظائف التنفيذية** لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين المقدر بـ:25 بنسبة52% وهي **الأكبر**، بالمقابل
- ✓ نجد تكرار المعلمين **بالمستوى المنخفض للوظائف التنفيذية** لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين المقدر بـ 140 بنسبة 29%،
- ✓ أما تكرار المعلمين **بالمستوى المعتدل للوظائف التنفيذية** لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين المقدر بـ:09 بنسبة19%.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الأولى المنصوصة بـ: تتميز الوظائف التنفيذية لدى أغلبية تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين بمستوى مرتفع.

2_1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: تتميز الوظائف التنفيذية لدى أغلبية تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء بمستوى مرتفع.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "كا^2" (χ^2) Chi-square.test اللابارامتري لحسن التطابق، وبعد التأكد افتراضات اختبار "كا^2" وشروطه كانت النتائج كالتالي:

جدول(11): دلالة الاختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء

مستويات الوظائف التنفيذية من وجهة نظر الأولياء	ت	%	قيمة كا²	df	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
وظائف تنفيذية منخفضة	31	27	12,18	2	0,002	دالة
وظائف تنفيذية معتدلة	27	24				
وظائف تنفيذية مرتفعة	55	49				
المجموع	113	100				

$\chi^2_{t\,(df\ 2,\alpha\leq 0.05)} = 5.99$

يتبين من الجدول(11): أن الاختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء اختلاف جوهري ودال احصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 12,18 أكبر من قيمة كا² المجدولة المقدرة بـ: 5,99، **وبقيمة احتمالية(0,002) أصغر من مستوى الدالة**($\alpha \leq 0.05$) أي أن الاختلاف الموجود بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء اختلاف حقيقي.

وللتوضيح:

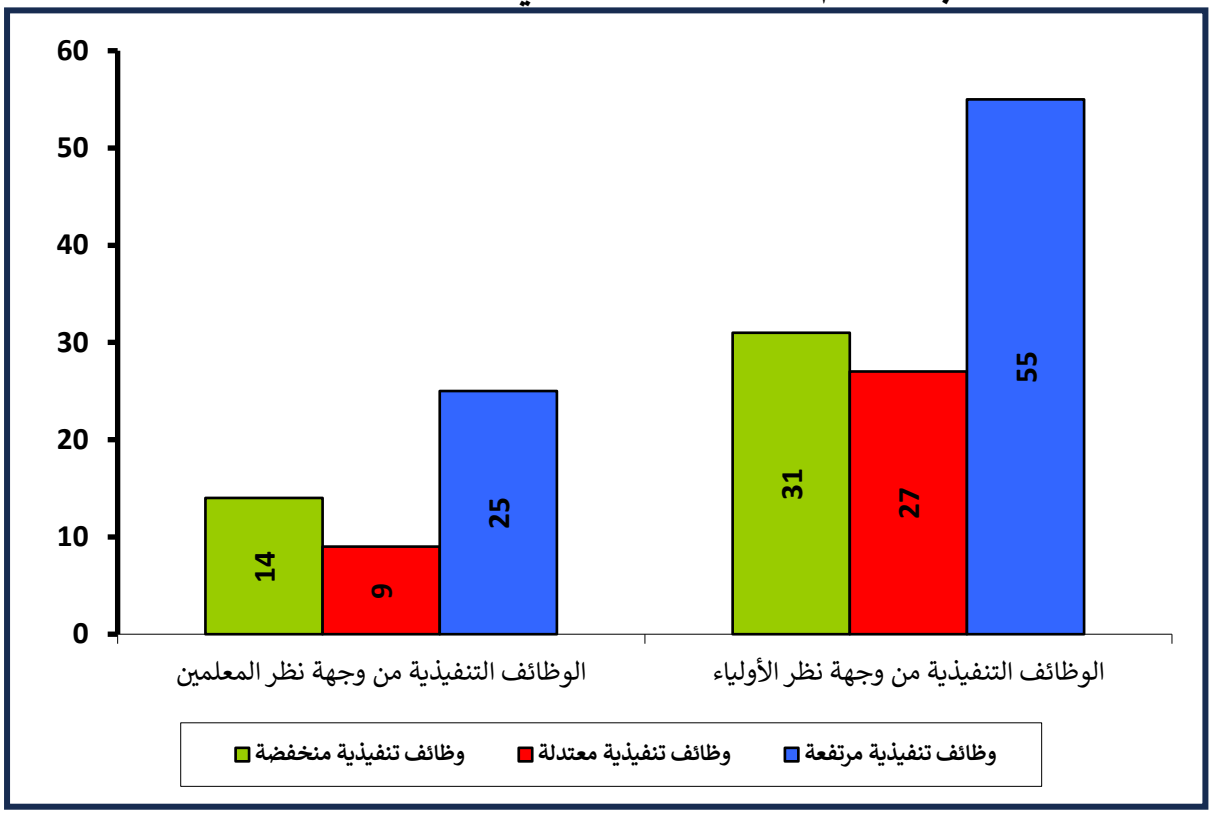
- ✓ نجد أن تكرار الأولياء **بالمستوى المرتفع للوظائف التنفيذية** لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء المقدر بـ:55 بنسبة 49% وهي **الأكبر**، بالمقابل
- ✓ نجد تكرار الأولياء **بالمستوى المنخفض للوظائف التنفيذية** لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء المقدربـ:31 بنسبة 27 %

✓ أما تكرار الأولياء **بالمستوى المعتدل للوظائف التنفيذية** لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء المقدر بـ:27 بنسبة % 24.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الثانية المنصوصة بـ: تتميز الوظائف التنفيذية لدى أغلبية تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء بمستوى مرتفع.

والشكل التالي: يعرض ويلخص بيانيا مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهتي نظر المعلمين والأولياء.

الشكل(5): مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهتي نظر المعلمين والأولياء



يتضح من الشكل(5): أن **تكرار المعلمين بالمستوى المرتفع للوظائف التنفيذية** لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين المقدر بـ:25 وهو الأكبر.

ويليه تكرار المعلمين بالمستوى المنخفض للوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين المقدر بـ:14.

وأخيرا تكرار المعلمين بالمستوى المعتدل للوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين المقدر بـ:9.

بالمقابل نجد **تكرار الأولياء بالمستوى المرتفع للوظائف التنفيذية** لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء المقدر بـ:55 وهو الأكبر.

ويليه تكرار الأولياء بالمستوى المنخفض للوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء المقدر بـ:31.

وأخيرا تكرار الأولياء بالمستوى المعتدل للوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء المقدر بـ:27.

1_3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر (المعلمين/الأولياء).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، يوضح الجدول التالي نتائج الاختبار والدلالة الاحصائية:

جدول(12): دلالة الفروق بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر المعلمين والأولياء

مقياس الوظائف التنفيذية	العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
المعلمون	48	164.44	7.72	−2,78	−2,14	0,02	دال
الأولياء	113	167.22	7.50				

$t_{t\,(df\ 159, \alpha \le 0.05)} = \pm 1.98$

يتضح من بيانات الجدول(12) أن **متوسط درجات** تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا **لوجهة نظر المعلمين البالغ** (44. 164) وانحراف معياري(7,72).

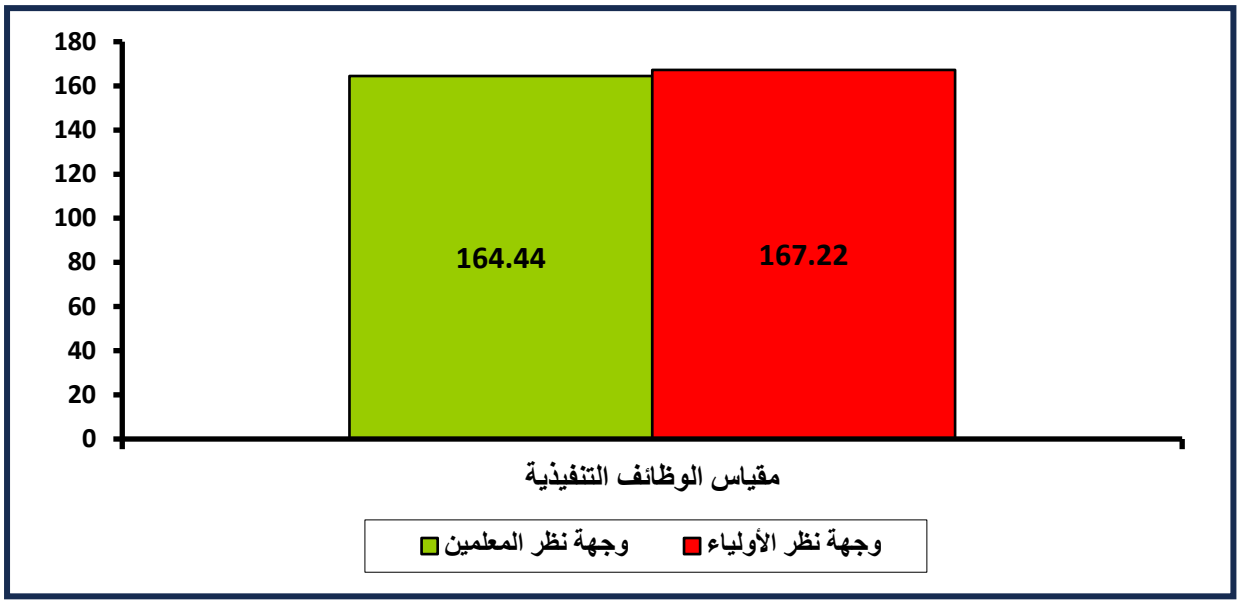
و**متوسط درجات** تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا **لوجهة نظر الأولياء البالغ** (22 ,167) بانحراف معياري(7,50).

كما جاءت نتيجة اختبار"ت"(2,14−) أكبر من قيمة اختبار"ت" المجدولة(1,97−)، **وبقيمة احتمالية محسوبة(0,03) أصغر من مستوى الدلالة**($\alpha \le 0.05$). مما يدل على أن اختلاف وجهتي نظر(المعلمين/الأولياء) يؤدي إلى التباين في درجات قياس الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الثالثة القائلة أنه: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \le 0.05$) بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر(المعلمين/الأولياء).

والشكل التالي: يعرض بيانيا متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية من وجهتي نظر(المعلمين/الأولياء).

الشكل(6): متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا لوجهة نظر (المعلمين و الأولياء).



يتضح من الشكل(6): أن متوسط درجات تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية تبعا **لوجهة نظر الأولياء البالغ (167, 22) أكبر من متوسط درجات** تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس الوظائف التنفيذية **تبعا لوجهة نظر المعلمين البالغ (44. 164).**

2_ تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

2_1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

اتضح بعد اختبار الفرضية والتحليل الاحصائي لها أن قيمة احتمالية (0,015) أصغر من المستوى الدالة (0,05) في هذه حالة اتخاذ قرار رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي يوجد اختلاف بين المستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين.

ونجد تكرار المعلمين بالمستوى المرتفع الوظائف التنفيذية لدى غالبية تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين المقدر ب 25 نسبة 52% وهي في المجال [258,201] من المستوى الوظائف التنفيذية المرتفع مما يشير تحقق الفرضية أن هناك فروق بين المستويات الوظائف التنفيذية لدى أغلبية التلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين بالمستوى مرتفع.

وهذا راجع ان المعلم فاعلا في العملية التربوية يتحلى بملامح الكفاءة في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك التلاميذ وتحقيق الأهداف التربوية وموجها و مرافقا و مرشدا والمتابعة المستمرة لنشاط التلميذ تكشف عن مواطن قوته لتعزيز و ضعفه لتحسين والثقافة الواسعة.

وهذا يدل أنه يتكون بين الحين والآخر بمشاركته في أنشطة التطوير المهني و الحضور المؤتمرات وورش العمل و الندوات و الدوارات المخصص في جميع المجالات المختلفة التي تساعده في التعرف على المشكلات التربوية: صعوبات التعلم ، فرط الحركة، قصور الوظائف التنفيذية، والتعرف على أساليب و الطرق تخلص منها أو تنميتها لتحسين ...الخ ،فالمعلم المرحلة الإبتدائية يحمل مسؤولية صعبة لا يمكن لغيره تأديتها من خلال تطوير مهاراته من أجل تحقيق الأجود والأحسن لهذا تجد لديه القدرة المعرفية جيدة تسهل له أداء مهمته على نحو جيد أي كلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية و المعرفية وقدراتهم الإدراكية كلما أصبح أكثر فهما وتمييز للفئات المختلفة بين التلاميذ أي مراعاة الفروق الفردية لأنه يتعامل مباشرة معهم وهو أول من يستطيع أن يلاحظ ويرصد أثناء الدرس أو أثناء تقديم النشاطات المختلفة داخل الصف ولهذا يستطيع يكتشف المشكلات التي تواجهه في العمليات التعلم كالصعوبات التعلم الأكاديمية(صعوبة القراءة أو صعوبة الكتابة أو صعوبة الحساب) وهذا راجع لواعيه و دراية بهذه المشكلة التي تعرض لها ومن خلال دوره بيداغوجي تمكن من أن يواجه المشكلة بأنجح الطرق واستراتيجيات وسائل التعليمية ووفقا لقدرات تلميذ لتلبية اجتياحاته المتمثلة في تنمية مهارات الوظائف التنفيذية من خلال التدخلات المستهدفة من الألعاب و التمارين و المناهج الدراسية التي يكون لها آثر إيجابية في تشجيعه على طرح الأسئلة ومشاركة أفكارهم و المناقشات حول المواضيع المختلفة لإفساح له المجال التفكير والتحليل والقدرة على الاستنتاج للتوصل إلى الإجابات والحلول المناسبة لأن مهارات الوظائف

التنفيذية تعد ضرورية للتعلم و التنظيم الذاتي ولها تأثير كبير على التحصيل الأكاديمي وهذا يعني وجود علاقة بين الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية نتيجة خلل أو قصور في الوظائف التنفيذية ،وتنميتها راجع المعلم الممارس الذي يمتلك مهارات اتصالية عالية لخلق بيئة إيجابية التي تعتبر الخطوة الأولى لتنمية ورفع مستويات الوظائف التنفيذية تعمل بيئة التعلم الإيجابية على تلاميذ لتتكون لديهم دافعية للتعلم ليكونوا ناجحين قدر الإمكان أي كلما زاد مستوى الوظائف التنفيذية كلما زاد مستوى الدافعية للإنجاز، وهذا ما يتفق مع :

*** دراسة أمال فوزي(2004):عنوان:**

"برنامج تدريبي قائم على ألعاب الفيديو في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى الأطفال" أسفرت النتائج عن فاعلية العلاج الوظائفي في تحسين دافعية الإنجاز لدى الأطفال.

*** دراسة باركلي (2011):عنوان :**

"دراسة طولية أجريت حول العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتحصيل الأكاديمي والتي شملت القراءة والحساب عند الأطفال في مرحلة الابتدائية سواء من العاديين أو من ممن يعانون من صعوبات التعلم" كما وجدت نتائج البحوث أن الأداء على المهام الكف والذاكرة العاملة بشكل خاص يرتبط بالأداء في الرياضيات والقراءة.

2_2 تفسير والمناقشة نتائج الفرضية الثانية:

اتضح بعد اختبار الفرضية و التحليل الاحصائي لها أن قيمة احتمالية (0,002)أصغر من المستوى الدالة (0,05) في هذه حالة اتخاذ قرار رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي يوجد اختلاف بين المستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء.

ونجد تكرار الأولياء بالمستوى المرتفع الوظائف التنفيذية لدى غالبية تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء المقدر ب 55 نسبة 49% وهي في المجال [258,201] من المستوى الوظائف التنفيذية المرتفع مما يشير تحقق

الفرضية أن هناك فروق بين المستويات الوظائف التنفيذية لدى أغلبية التلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر الأولياء بالمستوى مرتفع.

وهذا راجع لمنطقة التي تمت فيها الدراسة الحالية لجمع البيانات عن العينة ،المنطقة راقيا و واعيا بالنظام المدرسي حيث يسعى أولياء الأمور عن رضا وقناعة وتأييد تام إلى مساندة خطط إصلاح التعليم وتطويره من خلال تحسين الأداء الدراسي للأبناء مما يخلق علاقة إيجابية بين مشاركة الأولياء و مستويات تحصيل لأبنائهم و سلوكياتهم مما يدل أن الأولياء ذو الكفاءة اللازمة للتعليم ويتحملون المسؤولية التعليم ينظم الوقت الكافي لتدريس أبنائهم بالمنزل مع شواغل الحياة والمراقبة أبنائهم ومساعدتهم في حل واجباتهم و تشجعيهم، كذلك راجع للمستوى التعليمي الأولياء بمشاركتهم في المحاضرات التثقيفية و الدوارات تخص بالمشكلات التربوية المتمثلة في صعوبات التعلم ،وتشتت الانتباه .....إلخ وكيفية تعامل معها و تخلص منها أو تنميتها وتطويرها عندما تتعرض لهم من طرف أبنائهم لهم القدرة على تمييز بين صعوبات التعلم وهذا راجع الإهتمام بأبنائهم في جميع المجالات في المدرسة وخارجها مما يجعلهم لهم دراية بالموضوع ، لهذا الأولياء يدعمون أبنائهم مع توفير الجو الملائم في خلق لهم روح الدافعية التعلم لتحسين مهارات الوظائف التنفيذية التي يعانوا منها أبنائهم كعدم القدرة على التركيز أو عيب في نطق الحروف مما تؤدي الشعور بالخجل التي تسبب لهم صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا هو دور الأولياء في رفع المستوى التحصيلي وغرس أهمية التعليم في نفسيتهم ومساعدتهم على حل المشكلات وتجاوز العوائق.

وهذا ما يتفق مع دراسة تشرين(1976) بعنوان:

"أثر العوامل البيئة و الاجتماعية و الاقتصادية في مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". ومن أهم نتائج هذه الدراسة هي أن المستوى التعليمي للأسرة يؤثر بشكل إيجابي على المستوى التحصيلي الأكاديمي لأبنائهم.

كما توجد دراسة عباس محمود بعنوان:

" اتجاهات الوالدين وأثرها على دافعية التحصيل الأطفال" حيث توصلت نتائج الدراسة: أن الآباء والأمهات الذين يعاملون أبنائهم بأسلوب أقل عدوانا وعنفا وتسلطا وإهمالا وتفرقة أو تفضلا، فهم بذلك ينشؤون أفضل قدرة على التحصيل الدراسي.

2_3 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

اتضح بعد اختبار الفرضية و التحليل الاحصائي لها أن قيمة احتمالية (0,03)أصغر من المستوى الدالة (0,05) في هذه حالة اتخاذ قرار رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات قياس الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ترجع إلى اختلاف وجهات نظر (المعلمين والأولياء) فقد كانت قيمة "ت" :2,14- حيث متوسط درجات الأولياء 167,22أكبر من متوسط درجات المعلمين 164,44.

وهذا راجع أن الولي يهتم بأبنه ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل خاص على إنفراد نجد متوسط درجات أكبر، بينما المعلم له مجموعة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يهتم بهم داخل الصف نجدها أقل. رغم يحملون نفس الهدف وهذا من خلال الثقة بينهما يتم تحقيق نتائج ممتازة ، التلميذ في المرحلة الابتدائي لابد من مراقبته باستمرار وتشجيعه وتحفيزه من طرف الولي والمعلم على حد سواء ،بالتواصل والتنسيق بينهما يسهم في إنجاح العملية التعليمية ويعود بالنفع والفائدة على التلاميذ ويساعدهم على الوصول إلى أعلى درجات النجاح والتفوق ،وهذا راجع زيارات الولي للمدرسة واللقاء المباشر مع المعلم يتم التعرف على مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف تداركها وهذا من خلال مشاركة الأولياء برامج وخدمات المدرسة التي تقام للأبناء وتبادل المعلومات مع الآباء عن طريق الاجتماعات التي تقام داخل المؤسسة، فكل من الولي والمعلم يدرك أهمية التعاون والتكامل بينهما المتمثلة في إسهام الأولياء في تقديم المساعدات المادية والمعنوية للمدرسة مما ينتج جيلا ناجحا ،وهذا راجع إلى إدراكهم ووعيهم بمسؤوليتهم تجاه المؤسسات التعليمية، التلميذ في المدرسة في مرحلة حساسة من عمره عند تعرضه للمشكلات التربوية المختلفة الخارجية و الداخلية التي تسبب له

صعوبات التعلم التي تؤدي إلى تحصيله الأكاديمي ضعيف لابد من استدعاء ولي الأمر التحاور وطرح الخلل الموجود والتنسيق مع الطرفين (المعلم و الولي) لرفع دافعيته نحو التعلم من أجل تحقيق المستوى الأكاديمي، وهذا يشجع مشروع الشراكة وتقاسم الأعباء في تعليم الأبناء وهذا راجع أن التواصل بين المعلمين و الأولياء أمر ضروري يسهم في التغلب على كثير من المشكلات والصعوبات التعليمية من خلال استراتيجيات وطرق لتحسين وتنمية المهارات العقلية ومراعاة الفروق الفردية، فالتعاون بين المعلمين والأولياء من شأنهم أن يهيئ أنسب الظروف لنمو التلاميذ نمو سليما ومساعدتهم على الوصول لأقصى ما تؤهلهم له استعداداتهم وقدراتهم و إعدادهم للحياة .

وهذا ما يتفق مع دراسة هناء برجي بعنوان:

"صورة الاتصال التربوي بين الأسرة والمدرسة وتأثيرها على التفوق الدراسي"، توصلت هذه الدراسة إلى نتائج: أن العلاقة بين الأسرة والمعلم تؤثر على التفوق الدراسي للتلميذ و أن جمعية أولياء تؤثر على التفوق الدراسي للتلميذ.

كذلك دراسة عبد الأوى سعيد: بعنوان:

" المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال التعليم الابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي" توصلت هذه الدراسة إلى نتائج أن حسن معاملة الأطفال من طرف الوالدين والمعلمين وتلبية احتياجاتهم العمرية لتجسيد العوامل التي تكون الأنسب لمختلف المشكلات سواء النفسية أو التربوية.

3_ خلاصة نتائج الدراسة و اقتراحات:

من خلال نتائج الدراسة بينت ضرورة الاهتمام بالوظائف التنفيذية بالنسبة للفرد عامة و للتلميذ خاصة باعتباره الثمرة الأساسية في تقدم المجتمعات والعنصر الأساسي في العملية التعليمية التربوية التي تحقق له النجاح مشكلات الاجتماعي والأكاديمي.

وتعتبر الصعوبات التعلم مشكل من التربوية التي تتضمن صعوبات التعلم الأكاديمية نتيجة خلل في أحد مهارات الوظائف التنفيذية لهذا يجب تنميتها وتحسينها من خلال التعاون والتكامل

والتوعية الطرفين المعلمين والأولياء وخاصة في المرحلة الابتدائي والتي تعتبر ركيزة التعليم والمرحلة التكوينية والتمهيدية لمعارف التلميذ، لأن صحة التعليم فيه تؤدي إلى صحة باقي الأطوار.

لتجاوز هذه المشكلات التربوية والصعوبات التي تختلف من تلميذ لآخر يجب خلق علاقة بين الهيئة التربوية وخاصة المعلم والأسرة لمساعدة التلميذ بكل الطرق من ناحية المعلم يتحلى بكفاءة عالية ودور البيداغوجي من خلال طرق التدريس التي يستخدمها مع التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية ومن ناحية الأولياء لهم دورا في تعليم الأبناء وإكمال دور المعلم وسد النقائص من خلال المتابعة والتوجيه والاتصال بالمعلمين وخلق بيئة الجو الملائم لنمو سليم

وهذا راجع عدم توفر أخصائي نفسي في المدرسة الابتدائية الجزائرية التي من مهامه يساعد على اكتشافهم في وقت مبكر، وإسراع في تقديم مساعدة لهم أو الاتصال بالأولياء وتوعيتهم بمشكلة من أجل التعاون معًا في تقديم المساعدة أو تشجيعهم على تدخل الأخصائيين، وهذا لحفاظ التلاميذ من الضياع والذي يظهر على شكل مشكلات مدرسية كتسرب مدرسي وتأخر دراسي الذي يؤدي إلى ضعف في التحصيل الأكاديمي

وتأسيساً على ما سبق، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الوظائف التنفيذية من وجهة النظر (المعلمين, الأولياء) و وجود الاختلاف بين مستويات الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر (المعلمين والأولياء) ، ومعرفة اختلاف من وجهتي نظر(المعلمين والأولياء) على مقياس الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وعليه، حاولت في الإطار النظري تناول المفاهيم التي تناولتها الدراسة وإثرائه كتابات ودراسات الباحث السابقين. حيث تبين أهمية موضوع صعوبات التعلم وضرورة الوظائف التنفيذية بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ومدى حاجتهم للمساعدة. وبناء على مشكلة الدراسة وفرضياتها والإطار التطبيقي تناولت في الجانب الميداني الإجراءات المنهجية المتبعة للتحقق من فرضيات بناء على النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الإحصائية.

التوصيات والاقتراحات:

ووفقا لما تم مناقشته في إطار هذه الدراسة سواء النظرية أو ميدانية، أقترح ما يلي:

- توفير أخصائي صعوبات التعلم في الوسط المدرسي.
- توفير غرفة مصادر في الوسط المدرسي مهيأة بكل الوسائل والتجهيزات.
- ضرورة الاهتمام بحالات صعوبات التعلم الاكاديمية في المؤسسات التربوية إذ أن وجودهم على هذا الحال يعتبر مشكلا يعيق سير العملية التربوية.
- القيام بدورات تدريبية وندوات تحسيسية اعلامية بهدف توعية المعلمين والأولياء بكيفية مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات الأكاديمية.
- على المعلم استخدام الوسائل التعليمية المختلفة سمعية وبصرية وحسية المناسبة لإيصال المعلومات بطريقة أفضل وتحسين المهارات الوظائف التنفيذية.
- على المعلمين اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- على المعلمين مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ضرورة الكشف المبكر عن العمليات المعرفية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- تعاون المعلم والاولياء مع أخصائيين في الصعوبات التعلم في وضع خطة فردية للتلاميذ اشتراك الطفل في الأنشطة المختلفة بالمدرسة وتكليفه بالقيام ببعض الأعمال البسيطة في المدرسة والمنزل لبث الثقة في نفسه وتعويده.
- ضرورة الكشف المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتقديم المساعدة قبل فوات الأوان.
- طلب المعلمين بدورات تدريبية من طرف المفتشين في كيفية التعامل مع هذه الحالات.

طلب من الجهات المتخصصة في تصميم المناهج توفير مناهج خاصة بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

قائمة الكتب:

1-إبراهيم ،أبو نيان(**2001**) صعوبات التعلم – طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية ، الرياض .ط**1**. المملكة العربية السعودية .

2-إبراهيم سليمان يوسف (**2010**) المراجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. ط **1**. القاهرة: مكتبة الانجلو.

3-إبراهيم عبد العزيز، عبد الرحمن الموسى ،الهداب عبد العزيز (**2005**). استراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مملكة العربية السعودية.

4-إبراهيم عبد الواحد يوسف سليمان (**2012**) صعوبات الفهم القرائي سليمان عبد الواحد يوسف، إبراهيم (**2007**) رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي. القاهرة:

5-إبراهيم عصمت مطاوع (**1981**) علم النفس وأهميته في حياتنا . القاهرة : دار المعارف للنشر والتوزيع

6-أبو هاشم محمد حسن (**1981**). الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية بإستخدام **SPSS** جامعة الملك سعود . **1- 40**

7-أحمد البهي السيد، وحيش (**2006**). أبعاد التفكير الابتكار لدى المتفوقين من ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ الحلقة من التعليم الأساسي بحوث التربية النوعية العدد **36.3.8**

8-أحمد السيد علي سيد وبدر (**1999**). اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه. تشخيصه. علاجه).ط**1**. القاهرة. دار النهضة المصرية .

9-أحمد هلال سالم الصليلي (**2012**) أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصة الثامن في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الشرق الأوسط الكويت .ساهر الضلاعين (**2008**). أساليب التفكير والمستوى الصفي وعلاقتهما بالنمو العقلي .رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة .

10- أسامة محمد البطانية وآخرون (**2005**). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

11- أسعد رزوق(**1996**) موسوعة علم النفس . ط**4**. الأردن: دار فارس
12- امتثال زين الدين (**2010**) علم النفس المعرفي، طبعة الثانية، دار المنهل اللبناني بيروت
13- أنور الشرقاوي (**2002**)، صعوبات التعلم المشكلة، الأعراض، الخصائص، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد **63**، سبتمبر.
14- أنور محمد، الشرقاوي (**2003**) علم النفس المعرفي المعاصر. ط**2**. القاهرة
15- أيمن، أبو منديل (**2006**) ، فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة رسالة ماجستير غير منشورة. غزة
16- ايهاب البيلاوي، (**2006**). صعوبات التعلم أين مدرسنا منها ؟ السعودية: مؤسسة الأيمان للتوزيع.
17- تيسير مفلح، كوافحة (**2003**) صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة.عمان عمان الميسرة للنشر والتوزيع
18- جمال ومصطفى القاسم، مثقال (**2000**) صعوبات التعلم الأردن دار صفاء.
19- حورية باي (**2002**)، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية الطبعة الأولى، دار الفلاح لنشر والتوزيع، الكويت.
20- خالد محمد أبو شعيرة وثائر حمد غباري (**2009**) صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق ، ط**1**،.الأردن
21- دبرا سو فاطمة (**2017**) نموذج لبناء اختبار القراءة والكتابة لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية – جامعة بسكرة الجزائر – مجلة العلوم النفسية والتربوية (**1**)
22- دونالدج. ترفنجر وكارول ناساب (**2002**). أسس التفكير وأدواته تدريبات في تعلم بنوعيه الإبداعي والناقد ترجمة: الحوراني منير الامارات دار الكتاب الجامعي العين .
23- راضي ،الوقفي (**2001**) صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الأردن دار المسيرة
24- راضي، الواقعي (**2003**). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. الأردن
25- رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول (**2003**) علم النفس المعرفي عمان دار الشروق

26- رحيم يونس كر و العزاوي (**2008**) . مقدمة في منهج البحث العلمي ط**1**. عمان دار دجلة .

27- رزيقة لوزاعي (**2007**) العرض الجبهي رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر : جامعة الجزائر

28- رسالة الدكتوراه غير منشورة جامعة أبو بكر بلقايد (**2011**)، تلمسان: الجزائر .

29- رمضان، محمد القذافي (**1981**) نظريات التعلم والتعليم. ليبيا العربية للكتاب دار الفكر للطباعة ونشر والتوزيع.

30- زياد، خالد (**2005**): صعوبات تعلم الرياضيات الديسكلكوليا. مصر : دار ايتراك

31- زيد بن محمد،البتال (**2014**) أثر استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تدريس الكلمات الانجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة جامعة الامارات العربية. **35,95,129**

32- السرطاوي زيدان أحمد ، عبد العزيز مصطفى السرطاوي (**2012**). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. دولة الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي العين غير منشورة. جامعة الجزائر.

33- سعدعبد الرحمن (**1998**). القياس النفسي النظرية والتطبيق . ط **3**. مصر : دار الفكر العربي.

34- سعيد كمال، الغزالي (**2011**) تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

35- سليمان عبد الواحد يوسف، إبراهيم (**2010**) النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

36- سليمان عبد الواحد، يوسف ابراهيم (**2010**). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ط **1** ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

37- صلاح على عميرة (**2005**)، صعوبات التعلم للقراءة والكتابة التشخيص والعلاج، الطبعة **1**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

38- طارق ربع عامر، عبد الرؤف (**2008**). صعوبات التعلم(مفهومه – تشخيصه – علاجه) المؤسسة العربية للعلوم والثقافة. الطالبية البحرية .

39- الظاهر قحطان أحمد (**2000**) صعوبات التعلم، الطبعة الثانية .الأردن، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع

40- عاشور، أحمد حسن و محمد مصطفى محمد والنجار ، حسني زكرياء (**2015**): صعوبات التعلم النمائية. ط**1**. عمان: دار المسيرة .

41- عبد الحميد سليمان (**2913**) صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها . القاهرة : عالم الكتب.

42- عبد الرحمان بن سليمان الطريدي (**1997**). القياس النفسي والتربوي نظريته، أسسه تطبيقاته. ط**1**. السعودية .

43- عبد الرحيم عماد (**2009**) مبادئ علم النفس. عمان: دار المسيرة .

44- عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (**2011**) التربية الخاصة وبرامجها العلاجية القاهرة .

45- عبد اللطيف، أبو سعد (**2011**) ، تعديل السلوك النسائي – النظرية والتطبيق، عمان

46- عبد الله محمد، عادل (**2006**) المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم الأطفال الروضة . القاهرة: دار الرشاد.

47- عبد المجيد النشواتي (**2003**) علم النفس التربوي ط **4** عمان: دار الفرقان .

48- عبد الوهاب عوض، والقحطاني عبد المحسن فهد القحطاني (**2004**) الوسائل التعليمية في برامج صعوبات التعلم، إدارة التربية والتعليم، قسم تربية خاصة، المملكة العربية السعودية

49- عبد الوهاب، محمد كامل (**1994**). الخصائص النيوروسيكولوجية لدى الأطفال ذوي الخلل الوظيفي البسيط بالمخ. المجلة المصرية للدارسات النفسية. العدد(**8**)05- .**28**

50- عدنان يوسف العتوم (**2004**) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. ط **1**. هاني عرب (**2009**) محاضرات في مهارات التفكير والبحث. عمان: دار المسيرة ملتقى البحث العلمي .

51- عدنان يوسف العتوم (**2012**) علم النفس المعرفي. ط**2**، دار المسيرة عمان الاردن.

52- عدنان يوسف، العتوم وأخرون(**2004**) . علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق. عمان دار الميسرة للنشر والتوزيع.

53- عصام جدوع(**2008**) صعوبات التعلم،ط**1** .عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

54- علي حسن أسعد حبايب (**2011**) صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول مجلة جامعة الأزهر بغزة **13**(**1**)

55- علي صلاح عميرة (**2005**). صعوبات تعلم القراءة والكتابة. ط. **1**. الكويت: مكتبة الفلاح .

56- عماد الزغول(**2003**) نظريات التعلم ، ط**1**، عمان : دار الشروق

57- عماد عبد الرحيم زغلول (**2006**) الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. ط1. عمان: دار الشروق .

58- عمر محمد، الخطاب (**2006**). مقاييس في صعوبات التعلم الأردن ومكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

59- عوض محمد الله سالم ومجدي، محمد الشحات وأحمد حسن عاشور (**2003**). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج الأردن: دار الفكر .

60- عوني معين شهين (**2011**): متلازمة النشاط الزائد الاندفاعية وتشتت الانتباه. ط**1**. عمان: دار فاطمة عوض صابر وميرفت على خفاجة (**2002**). أسس ومبادئ البحث. ط**2**. مصر

61- عونية، غالب (**2011**). الأخطاء الشائعة في الرياضيات ، أنماطها وسبيل علاجها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد **38** (**7**)

62- عيسى زغبوش (**2008**) الذاكرة واللغة. ط **1**. المغرب عالم الكتب الحديث.

63- فاطمة خلفان الفوري (**2007**) فعالية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال. مجلة الطفولة العربية **73,66-104**

64- فاطمة، عوض صابر وميرفت ، علي خفاجة (**2002**) أسس ومبادئ البحث العلمي. مصر

65- فتحي مصطفى الزيات (**2007**) صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية). **1**ط. القاهرة دار النشر للجامعات .

66- فتحي، السيد (**2010**). سيكولوجية الأطفال غير عادين الكويت دار القلم.

67- فخري عبد الهادي (**2010**) علم النفس المعرفي. **1**. عمان: دار اسامة.

68- قيس ابراهيم المقداد وكناعنة (**2014**). فاعلية استراتيجية الحروف المصورة كمساعدة تذكر في تعلم حروف اللغة العربية المتشابهة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن المجلة الأردنية 01(**2**). **145-159**

69- لورون، بوتي (**2012**) ترجمة عز الدين الخطابي الذاكرة. ط**1**. الامارات هيئة أبو ظبي

70- ليندا، هاجر جيمس أي . بوتت ، ترجمة عبد العزيز مصطفى السرطاوي وزيدان أحمد السرطاوي (**2013**) . التقييم في التربية الخاصة الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

71- ماجدة السيد عبيد (**2015**): صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، ط**2**. عمان دار صفاء

72- محمد اسامة والرشدان بطانية (**2005**): صعوبات التعلم. ط**1**. عمان. دار المسيرة

73- محمد جاسم، العبيدي (**2009**) علم النفس التربوي تطبيقاته. عمان: دار الثقافة.

74- محمد زهير زيتوني (**2012**): نقص الانتباه عند الطفل المصاب بالصرع. رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر : جامعة ابي بكر بلقايد .

75- محمد عبد السلام، صبحي (**2009**) صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال. القاهرة: مؤسسة اقرأ .

76- محمد عبد السلام،أحمد (**1960**). التعريف بالقياس ومفاهيمه وأدواته بناء المقاييس ومميزاتها القياس التربوي. ط**1**. مصر : مكتبة النهضة المصرية .

77- محمد علي النوبي محمد (**2011**). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. عمان دار صفاء للنشر والتوزيع

78- محمد علي كامل (**2014**): صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة مصر

79- محمد علي محمد النوبي (2009) اضطرابات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. ط 1. عمان: دار وائل.

80- محمد عوض الله سالم و مجدي و محمد الشحات وأحمد حسن عاشور، (2003) صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

81- محمد كامل عبد الوهاب (2003) علم النفس الفيسيولوجي. 2 مصر : مكتبة النهضة المصري .

82- محمود السيد أبو النيل (1) الاحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي . د.ط .بيروت دار النهضة العربية

83- مسعد نجاح أبو الديار (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

84- مصطفى الزيات فتحي (1998) صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة دار النشر للجامعات.

85- مصطفى رياض بدري (2005)، صعوبات التعلم، الطبعة 1، الأردن، عمان دار صفاء للنشر والتوزيع.

86- مصطفى لكحل (2011). الكشف عن أداء الذاكرة الأوتوبيوغرافية عند مرضى الفصام

87- مصطفى محمد كامل (2003) علاقة الأسلوب المعرفي و مستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع القاهرة.

88- مفيدة مراكب (2010) الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – نموذج صعوبات التعلم القراءة مقارنة معرفية – تربوية . رسالة الماجستير غير منشورة المدرسي جامعة باجي مختار: عنابة .

89- ملحم، سامي محمد (2002). صعوبات التعلم عمان دار المسيرة

90- منى إبراهيم اللبودي (2005). صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها . القاهرة : مكتبة الزهراء الشروق

91- هاني ، وليد عبد بني (2008). صعوبات التعلم أنشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم .عمان: دار الثقافة

92- هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوي **(2004)** أطفالنا وصعوبات الإدراك. ط **1.** الرياض .

93- هند عصام العزوزي **(2014).** صعوبات التعلم والخوف من المدرسة القاهرة : المكتب العربي. صالح بن حمد، العساف **(1995).** دليل الباحث في العلوم السلوكية السعودية مكتبة العبيكان الكتاب الأول .مكتبة العبيكان الكتاب الأول .

94- يحي أحمد القباني **(2003)** مدخل إلى صعوبات التعلم . عمان: مكتبة فلسطين.

95- يوسف عبد الواحد سليمان **(2007)** المرجع في علم النفس المعرفي العقل البشري تجهيز ومعالجة المعلومات دار الكتاب الحديث. القاهرة

96- يونس اسماعيل **(2012).** فاعلية التدريس الفارقي في تحسين في مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات العلم. جامعة عبد العزيز المجلة الدولية التربوية. المجلد**1(11)**

قائمة المجلات:

1- إبراهيم عبد الله **(2013).** مدى رضا اولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمي وعدد افراد الأسرة مجلة اتحاد الجامعات العربية التربية وعلم النفس العدد **(3) 229-338**

2-سماح ابو العودي رسلان ,**(2016)** البنية العاملية لمقياس الوظائف التنفيذية دراسة سيكومترية على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ,مجلة كلية التربية ,العدد **(81)** جامعة مياط مصر

3-غسان المنصور **(2007)** أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية مجلة جامعة دمشق. **23(1). 417-355**

4- نواف ملعب الظفيري **(2005)** الفروق بين تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعادين في اداء الذاكرة قصيرة المدى. جامعة دمشق **21(2). 303-331**

قائمة المذكرات:

قائمة المصادر والمراجع

1-بنيامين. ميشيل **(2004)**. بيانات تجريبية عن جرد تصنيف سلوك الوظيفة التنفيذية (موجز) وقياس أداء الوظيفة التنفيذية في إصابات الدماغ المؤلمة عند الأطفال.**(TBI)** أطروحة قدمت إلى كلية الدراسات العليا بجامعة فلوريدا استكمالا جزئيا لمتطلبات درجة الماجستير في العلوم جامعة فلوريدا **Gilles O. Einstein ،Cynthia P. May**

2-إسماعيل صالح الفرا **(2005)**. التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة . دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول الجامعة الأردنية الأردن.

3-آنية هزيم**(2011)** أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه بالوسائل التعليمية في التحصيل والتذكر وانتقال أثر التعلم في الرياضيات لطلبة الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة فلسطين جامعة النجاح الوطنية.

4-إيمان أحمد النوري**(2016)** صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي وتصور مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة فلسطين الجامعة الإسلامية غزة .

5-ايهم على الفاغوري **(2010)** دراسة اساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، لابقرسالة ماجستير غير منشورة سوريا جامعة دمشق .

6-البارقي، عبد المجيد محمد حسين (2013) . فعالية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية في خفض حدة بعض صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتورا غير منشورة القاهرة .جامعة القاهرة .

7-محمد عبد سالم (2006). أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم رسالة مقدمة استكمالا المتطلبات الحصول على درجة ماجستير : غير منشورة الاردن .

8-حسن عباس كرجي (2013) استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماجستير, غير منشورة، جامعة الجزائر.

9-بن يحي عطا الله **(2009)** تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بولاية الأغواط رسالة الماجستير غير منشورة جامعة بن يوسف بن خدة الأغواط

10- بن يحي، عطاء الله **(2009)** تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي دراسة ميدانية لولاية الاغواط رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر

11- حسن أحمد العبادي **(2008)**. أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم . رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان .

12- حليمة بهلول **(2015)** أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة .

13- خديجة حمري **(2007)** نشاط الحلقة الفونولوجية عند الأطفال المصابين بالصمم المتوسط والأطفال المصابين بالصمم الحاد القريب من المتوسط ما بين **8** و **11** سنة. رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر : جامعة الجزائر .

14- ربيعة مرابطي **(2011)**. بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحة الابتدائية حسب أراء المعلمين الرسالة الماجستير . جامعة منتوري: قسنطينة.

15- زبيدة الحطاح **(2007)** فعالية برنامج تعليمي مقترح في التنمية التفكير الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر : جامعة الجزائر

16- زكية بن عربة **(2010)** اضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر : جامعة الجزائر

17- زوليخة، بطاطية وبوكاسي **(2013)** علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر

18- زياد بركات **(2010)**. الشخصية الانبساطية والعصابية وتأثيرها في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة قصيرة المدى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طركوم. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ام القرى فلسطين .برهوم .

19- سوفي بن نعيمة **(2012)**: الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الاستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر : جامعة منتوري قسنطينة .

20- شهر زاد نوار **(2007)**. علاقة تقدير الذات بالنشاط المعرفي سلبية التفكير لدى عينة من الفتيات العانسات دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر الجزائر .

21- عاصم عبد المجيد كامل أحمد **(2)** الذاكرة العاملة في مجال الدراسات التربوية رسالة دكتوراه غير منشورة مصر : جامعة القاهرة.

22- عبد أبو رزق محمد مصطفى ،شحدة **(2011)** السمات المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات بالجامعة الإسلامية. رسالة الماجستير في الصحة النفسية بالجامعة الإسلامية بغزة.

23- عبد الناصر عبد الوهاب **(2003)** الصعوبات الخاصة في التعليم الأسس النظرية والتشخيصية. رسالة الماجستير غير منشورة جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

24- عز الدين،بن هبري (**2011**) : دراسة بعض السيرورات المعرفية الانتباه الادراك الذاكرة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الاكاديمية (عسر القراءة نموذجا) رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر : جامعة منتوري .

25- علي بن محسن بن علي، السبيعي (**2001**). أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من المدير الإدارات الحكومية بمحافظة الجدة رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى السعودية

26- عمر بن عواض، الثبيتي (**2003**) بناء مقاييس لتشخيص صعوبات التعلم لطلاب الصفوف الثلاث الأول بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. رسالة الدكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى بمملكة السعودية .

27- محمد برو (**2014**)، صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الراسبين في امتحان نهاية التعليم الابتدائي .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الوادي.

28- ميسر نصر إبراهيم، الفراني (**2011**) بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في الأساسية القراءة والكتابة والحساب . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر: غزة.

29- نشوة حسن (**2007**) الاسس النفسية العصبية للوظائف التنفيذية ,دار ادراك للنشر والتوزيع .ط**1** القاهرة.

30- الهام ساسان (**2007**) تأثير الصدمة الجمجمية على الذاكر وكيفية اعادة تأهيلها. رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر : جامعة الحاج لخضر .

31- يامنة إسماعيلي وقشوش(**2014**) الدماغ والعمليات العقلية. الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية نجيه، آيت يحي (**2009**) دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المركبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر : جامعة الجزائر

32- يوسف بن سعد بن عوض **(2003)**. أثر حفظ القرآن الكريم على التنمية قدرات التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى السعودية .

33- يوسف بن محمد زيني بن نوري بنجر **(2002)**. ممارسة الإدارة المدرسية تنمية مهارتي التفكير الإبداعي والعلمي لطلاب وطالبات التعليم الثانوي جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة السعودية: جامعة ام القرى.

الملاحق

الملحق رقم 01:

جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية ذ

تخصص علم النفس المدرسي

الاستبيان

السلام عليكم

سيدي المعلم، سيدتي المعلمة تحية طيبة.....

بما أننا في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر**تخصص علم النفس المدرسي** ، يسرنا أن نضع بين أيديكم الاستبيان الحالي الذي يتضمن مجموعة من الفقرات راجين منكم قراءة كل منها والإجابة عليها بصراحة تامة بوضع دائرة (×) في الخانة الّتي تلاحظ أنها تتفق مع إجابتك:

ضع دائرة على **لا:** إذا كان لا يمثل مشكلة **أبدا**.

ضع دائرة على **أحيانا:** إذا كان يمثل مشكل **أحيانا**.

ضع دائرة على **غالبا:** إذا كان يمثل **غالبا** مشكلة.

على سبيل المثال:

لدية مشكلة في إعداد دروسه المدرسية في المنزل في الوقت المحدد .	لا	أحيا	غالبا

مع التأكد أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مع العلم أن إجابتك التي ستقدمها ستفيدنا لغرض انجاز بحث علمي

اسم التلميذ:..... القسم الدراسي:.....

تاريخ الميلاد:..... المادة المدرسية:.....

اعرف التلميذ منذ:..... تاريخ اليوم:.....

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الرقم	الفقرات	لا	احيانا	غالبا
01	يرد الفعل بطريقة مفرطة أمام المشاكل البسيطة	لا	احيانا	غالبا
02	عندما يكون عليه أن يقوم بثلاثة أشياء، يتذكر فقط الشيء الأول أو الأخير	لا	احيانا	غالبا
03	لا يبدأ أي شيء من تلقاء نفسه(لا يأخذ المبادرة)	لا	احيانا	غالبا
04	لا يقدر أن ينسي خيبة أمل، توبيخ، أو إهانة	لا	احيانا	غالبا
05	في إطار العمل المدرسي مع الأصدقاء أو في الأعمال اليومية يعارض الآخرين أو يجد صعوبة لقبول طريقة مختلفة عن رأيه في حل المشكل	لا	احيانا	غالبا
06	ينزعج من الوضعيات الجديدة	لا	احيانا	غالبا
07	عنده نوبات غضب متفجرة	لا	احيانا	غالبا
08	عنده قدرة انتباه محدودة	لا	احيانا	غالبا
09	يحتاج أن يقال له/لها (لا) أو (توقف عن ذلك)	لا	احيانا	غالبا
10	يحتاج أن يقال له/لها أن يبدأ مهمة، رغم أنه موافق على القيام بها	لا	احيانا	غالبا
11	يضيع لمجته، مصروفه، واجباته المدرسية وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
12	لا يأتي بواجباته المدرسية وبالمطبوعات التي يعطيها له المدرس وبأدواته المدرسية إلى المنزل... الخ	لا	احيانا	غالبا
13	ينزعج من تغيير البرامج أو الخطط	لا	احيانا	غالبا
14	تغيير المدرس أو قاعة الدرس يجعله مضطربا	لا	احيانا	غالبا
15	لا يراجع عمله قبل تقديمه لمعرفة ما إن كان هناك أخطاء	لا	احيانا	غالبا
16	لا يمكنه العثور على ملابسه، نظاراته، أحذيته، لعبه، كتبه،أقلامه وغيرها	لا	احيانا	غالبا

17	لديه أفكار جيدة لكنه لا يقدر على أن يعبر عنها كتابيا	لا	احيانا	غالبا
18	يجد صعوبة في التركيز على المهام اليومية والعمل المدرسي وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
19	لا يظهر إبداعا أو ابتكارا في حل مشكلة	لا	احيانا	غالبا
20	حقيبته المدرسية غير منظمة	لا	احيانا	غالبا
21	يتشتت انتباهه بسهولة بالضجيج والأنشطة والمشاهد المحيطة به وبكل ما يحدث حوله	لا	احيانا	غالبا
22	يقوم بأخطاء جراء الإهمال وقلة الانتباه	لا	احيانا	غالبا
23	ينسى تسليم واجباته المدرسية حتى عندما يقوم بها	لا	احيانا	غالبا
24	يعارض التغيرات في الروتين، في الغذاء، في الأماكن وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
25	يجد صعوبة كبيرة في أداء الأعمال أو الأنشطة التي تتطلب أكثر من خطوة واحدة	لا	احيانا	غالبا
26	عنده نوبات من الغضب لأتفه الأشياء	لا	احيانا	غالبا
27	يتغير مزاجه في كثير من الأحيان	لا	احيانا	غالبا
28	في حاجه إلى مساعدة الكبار للمواصلة في نشاط ما	لا	احيانا	غالبا
29	يركز عن التفاصيل ويغفل عن الصور العامة	لا	احيانا	غالبا
30	يجد صعوبة للتعود على الأوضاع الجديدة (قاعات الدرس، المجموعة، الأصدقاء)	لا	احيانا	غالبا
31	ينسى ما كان يقوم به	لا	احيانا	غالبا
32	عندما نرسله ليأتي بشيء ما، ينسى ما كان المفترض أن يأتي به	لا	احيانا	غالبا
33	لا يدرك مدى تأثير سلوكه على الآخرين أو مدى إزعاجه للآخرين	لا	احيانا	غالبا
34	يجد صعوبة في الوصول إلى طرق مختلفة لحل مشكلة واحدة	لا	احيانا	غالبا
35	لديه أفكار جيدة ولكن لا يتمم عمل ما (يفتقر للمتابعة والمواصلة)	لا	احيانا	غالبا
36	يترك عمله غير تام(لا ينهى عمله)	لا	احيانا	غالبا
37	يصبح مرتبكا ومغلوبا عندما تكثر عليه المهام	لا	احيانا	غالبا
38	لا يفكر قبل القيام بعمل	لا	احيانا	غالبا

39	يعانى من صعوبات للانتهاء من المهام(المهام اليومية والواجبات المنزلية)	لا	احيانا	غالبا
40	يفكر أكثر من اللازم في الموضوع نفسه	لا	احيانا	غالبا
41	يقلل من تقدير الوقت اللازم لإنهاء المهام (عمل أو نشاط)	لا	احيانا	غالبا
42	يقاطع الآخرين	لا	احيانا	غالبا
43	مندفع في ردود أفعاله	لا	احيانا	غالبا
44	لا يتفطن بأن سلوكه يسبب ردود فعل سلبية	لا	احيانا	غالبا
45	يترك مقعده عندما لا ينبغي	لا	احيانا	غالبا
46	لا ينتبه لسلوكه عندما يكون في المجموعة	لا	احيانا	غالبا
47	يفقد السيطرة عن نفسه أكثر مما يفعل أصدقاءه	لا	احيانا	غالبا
48	يتفاعل بأكثر عنف من الأطفال الآخرين	لا	احيانا	غالبا
49	يبدأ دائما في القيام بواجباته بأنشطة الحياة اليومية في أخر لحظة	لا	احيانا	غالبا
50	يجد صعوبة عند البدء في القيام بواجباته المدرسية أو بنشاطات الحياة اليومية	لا	احيانا	غالبا
51	يتغير مزاجه بسهولة حسب تغيير الأحداث المحيطة به	لا	احيانا	غالبا
52	لا يخطط مسبقا للقيام بواجباته المدرسية	لا	احيانا	غالبا
53	ينحصر اهتمامه في موضوع أو نشاط واحد فقط	لا	احيانا	غالبا
54	ليس لديه رؤية واضحة لنقاط قوته ونقاط ضعفه	لا	احيانا	غالبا
55	يتكلم أو يلعب بصوت عال جدا	لا	احيانا	غالبا
56	أعماله الكتابية ليست منظمة	لا	احيانا	غالبا
57	يتصرف بطريقة فضة (همجية) أو غير قادر على التحكم في ردود أفعاله	لا	احيانا	غالبا
58	لديه صعوبات في كبح جماح تصرفاته	لا	احيانا	غالبا
59	يجد مشاكل إن لم يكن تحت إشراف ومراقبة كهل	لا	احيانا	غالبا
60	يجد صعوبة في تذكر الأشياء حتى لبعض دقائق	لا	احيانا	غالبا
61	لا يتقن عمله(مهمل، غير مرتب)	لا	احيانا	غالبا

62	بعد حدوث مشكلة يبقى مستاء لمدة طويلة	لا	احيانا	غالبا
63	لا يأخذ أي مبادرة	لا	احيانا	غالبا
64	تأتيه نوبات غضب أو بكاء شديدة لكن تنتهي فجأة	لا	احيانا	غالبا
65	لا يدرك في بعض الأحيان أن بعض أفعاله قد تزعج الآخرين	لا	احيانا	غالبا
66	يقوم بردود فعل كبيرة حتى لأحداث صغيرة القيمة	لا	احيانا	غالبا
67	لا يجد أدواته في غرفته أو في درج طاولته في القسم	لا	احيانا	غالبا
68	يترك ممتلكاته الشخصية وراءه أينما ذهب	لا	احيانا	غالبا
69	لا يفكر في عواقب الأفعال التي سيقوم بها	لا	احيانا	غالبا
70	يجد صعوبة في التفكير في طريقة مختلفة لحل مشكلة ما، عندما يعوق (يتعطل)	لا	احيانا	غالبا
71	يترك كل شيء في حالة فوضى وعلى الآخرين تنظيفها وترتيبها	لا	احيانا	غالبا
72	يصبح مستاء بسهولة كبيرة	لا	احيانا	غالبا
73	مكتبه فوضوي (غير مرتب)	لا	احيانا	غالبا
74	يجد صعوبة في انتظار دوره	لا	احيانا	غالبا
75	لا يربط بين القيام بواجباته المدرسية في المنزل والنقاط المتحصل عليها في المدرسة	لا	احيانا	غالبا
76	يتحصل على نقاط ضعيفة في الامتحانات حتى عندما يعرف الأجوبة الصحيحة	لا	احيانا	غالبا
77	لا ينهي الأعمال ذات المدى الطويل	لا	احيانا	غالبا
78	خطه رديء بالمقارنة مع أقرانه في القسم	لا	احيانا	غالبا
79	لابد أن يكون مراقبا من قرب	لا	احيانا	غالبا
80	يجد صعوبة في الانتقال من نشاط إلى أخر	لا	احيانا	غالبا
81	متململ، يتحرك دون توقف	لا	احيانا	غالبا
82	يجد صعوبة في المواصلة في نفس الموضوع عندما يتكلم	لا	احيانا	غالبا
83	تخرج منه إجابات متسرعة غير مركزة	لا	احيانا	غالبا
84	يكرر نفس الأشياء مرارا وتكرارا	لا	احيانا	غالبا

85	يتكلم في أوقات غير مناسبة(عندما لا ينبغي)	لا	احيانا	غالبا
86	لا يأتي مستعدا على النحو المناسب عند القدوم الى القسم	لا	احيانا	غالبا

الملحق رقم 02:

جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية ذ

تخصص علم النفس المدرسي

الاستبيان

السلام عليكم

سيدي الأب، سيدتي الأم تحية طيبة.....

بما أننا في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر**تخصص علم النفس المدرسي**، يسرنا أن نضع بين أيديكم الاستبيان الحالي الذي يتضمن مجموعة من الفقرات راجين منكم قراءة كل منها والإجابة عليها بصراحة تامة بوضع دائرة (×) في الخانة التي تلاحظ أنها تتفق مع إجابتك:

ضع دائرة على **لا:** إذا كان لا يمثل مشكلة **أبدا**.

ضع دائرة على **أحيانا:** إذا كان يمثل مشكل **أحيانا**.

ضع دائرة على **غالبا:** إذا كان يمثل **غالبا** مشكلة.

على سبيل المثال:

لدية مشكلة في إعداد دروسه المدرسية في المنزل في الوقت المحدد .	لا	أحيا	غالبا

مع التأكد أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مع العلم أن إجابتك التي ستقدمها ستفيدنا لغرض انجاز بحث علمي.

اسم الطفل ولقبه:..... الفصل الدراسي:.....

تاريخ الميلاد:..... اسمك:.....

علاقتك بالطفل:..... تاريخ اليوم:.....

الرقم	الفقرات	لا	احيانا	غالبا
01	يرد الفعل بطريقة مفرطة أمام المشاكل البسيطة	لا	احيانا	غالبا
02	عندما يكون عليه أن يقوم بثلاثة أشياء، يتذكر فقط الشيء الأول أو الأخيرة	لا	احيانا	غالبا
03	لا يبدأ أي شيء من تلقاء نفسه(لا يأخذ المبادرة)	لا	احيانا	غالبا
04	يترك غرفة الألعاب في حالة فوضى	لا	احيانا	غالبا
05	في إطار العمل المدرسي مع الأصدقاء أو في الأعمال اليومية يعارض الآخرين أو يجد صعوبة لقبول طريقة مختلفة عن رأيه في حل المشكل	لا	احيانا	غالبا
06	ينزعج من الوضعيات الجديدة	لا	احيانا	غالبا
07	عنده نوبات غضب متفجرة	لا	احيانا	غالبا
08	يحاول استعمال نفس الطريقة مرارا وتكرارا من أجل حل مشكلة حتى وإن لم يفلح	لا	احيانا	غالبا
09	لديه قدرة انتباه محدودة.	لا	احيانا	غالبا
10	يحتاج أن يقال له أن يبدأ مهمة رغم أنه موافق على القيام بها	لا	احيانا	غالبا
11	لا يأتي بواجباته المدرسية وبالمطبوعات التي يعطيها له المدرس، وبأدواته المدرسية إلى المنزل...الخ	لا	احيانا	غالبا
12	ينزعج من التغيير في البرامج أو الخطط	لا	احيانا	غالبا
13	تغيير المدرس أو قاعة الدرس يجعله مضطربا	لا	احيانا	غالبا
14	لا يراجع عمله قبل تقديمه لمعرفة ما إن كان هناك أخطاء	لا	احيانا	غالبا
15	لديه أفكار جيدة لكن لا يمكنه أن يعبر عنها كتابيا	لا	احيانا	غالبا
16	من الصعب عليه أن يجد لوحده أفكار للعب أو لقضاء وقت الفراغ	لا	احيانا	غالبا

17	يجد صعوبة في التركيز على المهام اليومية والعمل المدرسي وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
18	لا يربط بين القيام بواجباته المدرسية في المنزل والنقاط المتحصل عليها في المدرسة	لا	احيانا	غالبا
19	يتشتت انتباهه بسهولة بالضجيج والأنشطة والمشاهد المحيطة به وبكل ما يحدث حوله	لا	احيانا	غالبا
20	تسيل دموعه بسهولة	لا	احيانا	غالبا
21	يقوم بأخطاء جراء الإهمال وقلة الانتباه	لا	احيانا	غالبا
22	ينسى تسليم واجباته المدرسية حتى عندما يقوم بها	لا	احيانا	غالبا
23	يعارض التغيرات في الروتين، في الغذاء، في الأماكن وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
24	يجد صعوبة كبيرة في أداء الأعمال أو الأنشطة التي تتطلب أكثر من خطوة واحدة	لا	احيانا	غالبا
25	عنده نوبات من الغضب لأتفه الأشياء	لا	احيانا	غالبا
26	يتغير مزاجه في كثير من الأحيان	لا	احيانا	غالبا
27	في حاجه الى مساعدة الكبار للمواصلة في نشاط ما	لا	احيانا	غالبا
28	يركز عن التفاصيل ويغفل عن الصور العامة	لا	احيانا	غالبا
29	يترك غرقته في حالة فوضى	لا	احيانا	غالبا
30	يجد صعوبة للتعود على الأوضاع الجديدة (قاعات الدرس، المجموعة، الأصدقاء)	لا	احيانا	غالبا
31	خطه رديء عند الكتابة	لا	احيانا	غالبا
32	ينسى ما كان يقوم به	لا	احيانا	غالبا
33	عندما نرسله ليأتي بشيء ما، ينسى ما كان من المفترض أن يأتي به	لا	احيانا	غالبا
34	لا يدرك مدى تأثير سلوكه على الآخرين أو مدى إزعاجه للآخرين	لا	احيانا	غالبا
35	لديه أفكار جيدة ولكن لا يتمم عمل ما (يفتقر للمتابعة والمواصلة)	لا	احيانا	غالبا
36	يصبح مرتبكا ومغلوبا عندما تكثر عليه المهام	لا	احيانا	غالبا
37	يعاني من صعوبات للانتهاء من المهام(المهام اليومية والواجبات	لا	احيانا	غالبا

	المنزلية)			
38	يتصرف بطريقة أكثر هيجانا أو أكثر طفولية من أنداده في المجموعة (حفلات، أعياد الميلاد، فترة الراحة)	لا	احيانا	غالبا
39	يقلل من تقدير الوقت اللازم لإنهاء المهام (عمل أو نشاط)	لا	احيانا	غالبا
40	يفكر أكثر من اللازم في الموضوع نفسه	لا	احيانا	غالبا
41	يقاطع الآخرين	لا	احيانا	غالبا
42	لا يتفطن بأن سلوكه يسبب ردود فعل سلبية	لا	احيانا	غالبا
43	يترك مقعده عندما لا ينبغي	لا	احيانا	غالبا
44	يفقد السيطرة عن نفسه أكثر مما يفعل أصدقاءه	لا	احيانا	غالبا
45	يتفاعل بأكثر عنف من الأطفال الآخرين	لا	احيانا	غالبا
46	يبدأ دائما في القيام بواجباته بأنشطة الحياة اليومية في أخر لحظة	لا	احيانا	غالبا
47	يجد صعوبة عند البدء في القيام بواجباته المدرسية أو بنشاطات الحياة اليومية	لا	احيانا	غالبا
48	لديه صعوبة في تنظيم الأنشطة (الألعاب) مع أصدقائه	لا	احيانا	غالبا
49	تخرج منه إجابات متسرعة غير مركزة	لا	احيانا	غالبا
50	يتغير مزاجه بسهولة حسب تغيير الأحداث المحيطة به	لا	احيانا	غالبا
51	لا يخطط مسبقا للقيام بواجباته المدرسية	لا	احيانا	غالبا
52	ليس لديه رؤية واضحة لنقاط قوته ونقاط ضعفه	لا	احيانا	غالبا
53	أعماله الكتابية ليست منظمة	لا	احيانا	غالبا
54	يتصرف بطريقة فضة (همجية) أو غير قادر على التحكم في ردود أفعاله	لا	احيانا	غالبا
55	لديه صعوبات في كبح جماع تصرفاته	لا	احيانا	غالبا
56	يقع في مشاكل إن لم يكن تحت إشراف ومراقبة شخص راشد	لا	احيانا	غالبا
57	يجد صعوبة في تذكر الأشياء حتى لبعض دقائق	لا	احيانا	غالبا
58	لديه صعوبات لإتباع خطوط طويلة الأمد لتحقيق الأهداف (مثل وضع المال جانبا لشراء شيء ما، والدراسة للحصول على إعداد	لا	احيانا	غالبا

	أفضل في المدرسة)			
59	ذكاؤه عادي أو متفوق ولكنه يبدو عكس ذلك	لا	احيانا	غالبا
60	لا يتقن عمله(مهمل، غير مرتب)	لا	احيانا	غالبا
61	لا يأخذ أي مبادرة	لا	احيانا	غالبا
62	تأتيه نوبات غضب أو بكاء شديدة لكن تنتهي فجأة	لا	احيانا	غالبا
63	لا يدرك في بعض الأحيان أن بعض أفعاله قد تزعج الآخرين	لا	احيانا	غالبا
64	يقوم بردود فعل كبيرة حتى لأحداث صغيرة القيمة	لا	احيانا	غالبا
65	يتكلم في أوقات غير مناسبة (عندما لا ينبغي)	لا	احيانا	غالبا
66	يشتكي من أن ليس له ما يفعل	لا	احيانا	غالبا
67	لا يجد أدواته في غرفته أو في درج طاولته في القسم	لا	احيانا	غالبا
68	يترك ممتلكاته الشخصية وراءه أينما ذهب	لا	احيانا	غالبا
69	يصبح مستاء بسرعة وبسهولة	لا	احيانا	غالبا
70	يترك كل شيء في حالة فوضى وعلى الآخرين تنظيفها وترتيبها	لا	احيانا	غالبا
71	يتسكع في المنزل أو يقضي وقته في مشاهدة التلفزيون	لا	احيانا	غالبا
72	خزانته في حالة فوضى تامة	لا	احيانا	غالبا
73	يجد صعوبة في انتظار دوره	لا	احيانا	غالبا
74	يضيع وجبة إفطاره التي يحملها معه إلى المدرسة، مصروف جيبه، واجباته المدرسية وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
75	لا يجد ملابسه، نظاراته، أحذيته، ألعابه، كتبه، أقلامه وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
76	يتحصل على نقاط ضعيفة في الامتحانات حتى عندما يعرف الأجوبة الصحيحة	لا	احيانا	غالبا
77	لا ينهي الأعمال ذات المدى الطويل	لا	احيانا	غالبا
78	لابد أن يكون مراقبا من قرب	لا	احيانا	غالبا
79	لا يفكر في العواقب قبل القيام بعمل	لا	احيانا	غالبا
80	يجد صعوبة في الانتقال من نشاط إلى أخر	لا	احيانا	غالبا
81	متململ، يتحرك دون توقف	لا	احيانا	غالبا

82	مندفع	لا	احيانا	غالبا
83	يجد صعوبة في المواصلة في نفس الموضوع عندما يتكلم	لا	احيانا	غالبا
84	ينحصر اهتمامه في موضوع أو نشاط واحد فقط	لا	احيانا	غالبا
85	يكرر نفس الأشياء مرارا وتكرارا	لا	احيانا	غالبا
86	يجد صعوبة في الاستعداد على النحو المناسب عند الذهاب إلى المدرسة	لا	احيانا	غالبا