Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

الصعوبات التي تواجه طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية في تعلم المهارات اللغوية بمدارس السلط في الأردن.

Difficulties facing students in the three basic classes in learning language skills at Al Salt Schools in Jordan

إعداد الباحث الدكتور
الدكتور: فرحان محمد الياصجين
Prepared by:
D. FARHAN ALYASAJEEN

تاريخ الإرسال / 1/5/2020 تاريخ القبول /10/7/2020

Abstract

The field of difficulties of learning is one of the most recent fields of special education and the fastest growing, because of the interest of parents and those concerned with the problem of children, who have educational problems that can not be explained by the existence of mental disabilities, sensory and emotional. The researcher found that by contact with the age groups of 6-9 years, Of the students suffer from reading difficulties and the rules of Arabic writing, and this was shown through the Arabic language classes of the teachers of the rest of the educational materials, which increased the researcher's understanding that difficulties learning Arabic language skills have left its negative effects on the acquisition of the rest of the other educational materials so the study is used, because the normal educational strategies can not reduce the other problems that may be experienced by students of learning difficulties, in addition to their educational and academic problems related to the acquisition of necessary skills and necessary for the process of learning, and this study has been employing modern educational strategies derived from cognitive theories

الملخص

يعد ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً، وذلك بسبب اهتمام الوالدين والمعنيين بمشكلة الأطفال، الذين تظهر لديهم مشكلات تعليمية لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية .وجد الباحث من خلال تماسه مع الفئات العمرية من 6-9 سنوات نسبة ليست بالقليلة من الطلبة يعانون صعوبات تعلم القراءة وقواعد الكتابة العربية، وظهر ذلك من خلال حصص اللغة العربية من معلمي بقية المواد التعليمية مما زاد إدراك الباحث أن صعوبات تعلم مهارات اللغة العربية قد ترك آثاره السلبية على اكتساب بقية المواد التعليمية الأخرى ومن هنا جاءت الدراسة، وذلك لعدم تمكن الاستراتجيات التربوية الاعتيادية من الحد من المشكلات الأخرى التي قد يعانيها طلبة صعوبات التعلم، بالإضافة إلى مشكلاتهم التعليمية والأكاديمية المتعلقة باكتسابهم المهارات اللازمة والضرورية لعملية تعلمهم، وبهذه الدراسة تم توظيف استراتيجيات تربوية حديثة مستسقاة من النظريات المعرفية.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

المقدمة:

يعد ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً، وذلك بسبب اهتمام الوالدين والمعنيين بمشكلة الأطفال، الذين تظهر لديهم مشكلات تعليمية لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية ؛ فقد لاقى مصطلح صعوبات التعلم قبولاً أفضل مما لاقته المصطلحات والتسميات الأخرى، أو يمكن القول :أن مصطلح الصعوبات التعليمية قد رأى النور نتيجة للحاجة إلى تشخيص حاجات بعض الطلبة الذين كانوا يفشلون باستمرار في تحصيلهم الدراسي، ولكنهم في الوقت نفسه قد لا يصنفون ضمن فئات الطلاب غير الاعتياديين؛ فلا هم بالبكم، ولا هم بالصم، ولا هم بالمكفوفين، وقد أسهم في توطيد دعائم هذا العلم عدة علوم: كالطب، واللغة، وعلم النفس، والتربية، مما أدى إلى ظهور تعاريف متعددة ومتنوعة بتعدد هذه العلوم وتنوعها، وقد استغرقت مشكلة تعريف الصعوبات التعليمية الكثير من الجهد والنقاش، وظهرت تعاريف ومصطلحات في مسيرة تطور هذا البحث ولكنها كانت تختفي مع تقدم البحث العلمي وظهور حقائق جديدة فيه، وسيعرض الباحث لاحقاً بعض التعاريف والمفاهيم التي عبرت عن هذا المصطلح.

وجد الباحث من خلال تماسه مع الفئات العمرية من 6-9 سنوات نسبة ليست بالقليلة من الطلبة يعانون صعوبات تعلم القراءة وقواعد الكتابة العربية، وظهر ذلك من خلال حصص اللغة العربية من معلمي بقية المواد التعليمية مما زاد إدراك الباحث أن صعوبات تعلم مهارات اللغة العربية قد ترك آثاره السلبية على اكتساب بقية المواد التعليمية الأخرى .

وبعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة في هذا المجال في الدول المتقدمة وجد أن نسبه عالية من الأطفال يعانون صعوبات التعلم، michel boust &meier؛ فقد حاول كل من مايكل بست وميير التعرف الى نسبة صعوبات التعلم؛ فبلغت 15%[1] في الولايات المتحدة الامريكية و حين استخدما أسلوباً آخر فقد حصلا على نسبة 38%تقريباً، وفي الوطن العربي حيث أن الخدمات المتخصصة لذوي صعوبات التعلم محدودة، وحيث أن النظم التربوية لم تعط موضوع المعوقين اهتماماً كافياً؛ فإن المعلومات المتاحة عن نسبة شيوع حالات صعوبات التعلم في المجتمع العربي عامة محدودة جداً، وعلى الرغم من اختلاف الظروف الثقافية والحضارية والاجتماعية بين المجتمع العربي والمجتمعات الغربية لا بد من الاقتباس مما هو متوفر في الغرب في هذا المجال، وتتراوح نتائج الدراسات والتقديرات لنسبة الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم خاصة في الولايات المتحدة ما بين 1%-6%، ولكنها ليست دقيقة ولا تستند إلى دراسات ميدانية محلية ، بل إلى ملاحظات واستنتاجات شخصية[2].

ويرى الباحث أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن مرتفعة، علماً بأنه لم يتم إجراء دراسات إحصائية حول نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في حدود علم الباحث.

يلاحظ كل من تتاح له الفرصة تدريس الطلبة في المرحلة الأساسية وجود نسبة كبيرة من الطلبة الذين لا يستطيعون القراءة أو الكتابة أو الحساب على الرغم مما يبدو عليهم من سمات الذكاء، وما يمتلكون من قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، وقدرة ومهارة واضحة تظهر في مجالات فنية أو أدائية أو موسيقية أو اجتماعية...، وذلك على الرغم مما يبذله معلموهم من جهود كبيرة في تدريسهم وتحسين قدراتهم القرائية أو الحسابية.

إن هؤلاء الطلبة لا يمكن تصنيفهم ضمن فئات الصم أو المكفوفين أو المعاقين عقلياً مع أنهم قد يعانون العديد من المشكلات والصعوبات التعليمية، وهم يمثلون فئة من الطلبة تعرف بفئة ذوي صعوبات التعلم الذين تتضح لديهم ظاهرة الفروق الفردية بشكل كبير، ليس بين الأفراد فحسب ولكن داخل الفرد نفسه، فالطفل قد يكون قادراً على سرد القصص وترديد الأناشيد ولكنه لا يستطيع الكتابة، أو أنه يؤدي سلسلة من العمليات المعقدة الطويلة على الرغم من أنه يفشل في اتباع تعليمات بسيطة، وبما أن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم

(الوقفي، والفارغ، وعبد السلام، وعبد العزيز، مقدمة في صعوبات التعلم، ط 1، كلية الأميرة ثروت، عمان، 1995 ص41-ص42.

(جمال الخطيب، ومنى الحديدي، المدخل في التربية الخاصة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ط 1.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى؛ فأن لديهم تبايناً في القدرات العقلية، وهو ما يعبر عن التباين أو التفاوت بين الأداء والقابلية، الأمر الذي يجعل عملية التشخيص عملية في غاية الصعوبة[1].

ويلاحظ عند استخدام استراتجيات التعلم الاعتيادية أن المشكلات السابقة تبقى لديهم لأن الاستراتجيات التعليمية الاعتيادية الفردية التي تستخدم من قبل معلميهم تعنى بالتركيز في المشكلات التعليمية الأكاديمية لدى الطلبة، وهذا لن يعمل على إحداث التطور التعليمي المطلوب لهم، من هنا جاءت الاستراتجيات التعليمية الحديثة المبنية على أسس النظريات السلوكية والمعرفية التي عملت على تقديم العديد من البدائل التربوية الملائمة والمختلفة والفعالة لمثل هؤلاء الطلبة.

ومن هنا جاءت الدراسة، وذلك لعدم تمكن الاستراتجيات التربوية الاعتيادية من الحد من المشكلات الأخرى التي قد يعانيها طلبة صعوبات التعلم، بالإضافة إلى مشكلاتهم التعليمية والأكاديمية المتعلقة بأكتسابهم المهارات اللازمة والضرورية لعملية تعلمهم، وبهذه الدراسة تم توظيف استراتيجيات تربوية حديثة مستسقاة من النظريات المعرفية [2].

تحدث صعوبات التعلم عموماً نتيجة لعديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية، والعوامل أو الظروف البيئية والثقافية غير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة.

وقد تحدث نتيجة اضطرابات التراكيب الفسيولوجية، أو العصبية، أو الكيميائية، أو نتيجة خلل في بعض وظائف الجهازالعصبي المركزي، العقلية أو الحسية، وهذه العوامل أو الظروف المعوقة تشكل معوقات بالغة الأثر على تحقيق كل من الفرد أو المدرسة والمجتمع لأهدافهم. وبالقطع تشكل هذه الصعوبات منها المنطوقة أو المكتوبة من المصادر والجذور من الحقيقية أو اضطرابات، أو صعوبات تكتنف السلوك الانفعالي والاجتماعي للفرد، فضلاً عن الصعوبات النهائية والأكاديمية، وصعوبات الكتابة اليدوية يمكن أن تنشأ لدى المتفوقين عقلياً مستقلة عن الصعوبات النهائية والأكاديمية الأخرى، وربما تكون متزامنة أو مصاحبة لبعض هذه الصعوبات مثل: صعوبات القراءة، أو صعوبات النطق أو الكلام، أو صعوبات تعلم الرياضيات أو الحساب، أو صعوبات الانتباه مع أو دون أو الإفراط في النشاط [3].

الوضوح الاجتماعي للطلاب ذوي صعوبات التعلم:

دلت عشرات الدراسات التي أجريت في الثلاثين سنة الماضية على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يرفضون أو لا يقبلون من قبل زملائهم الطلبة غير المعوقين، وقدمت تلك الدراسات تفاسير مختلفة وأسباب متنوعة للوضع الاجتماعي المتدني للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها: افتقار الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى السلوكيات الاجتماعية اللازمة لإتاحة ناجحة مع زملائهم وعدم قدرة هؤلاء الطلبة على إدراك الدلالات اللفظية للتواصل بشكل صحيح، والافتقار إلى الدافعية والقدرة المعرفية اللازمة لتطبيق وتوظيف المهارات الضرورية عند الحاجة، والعجز الذاتي لهؤلاء الطلبة والمتمثلة في ضعف الاستجابات الاجتماعية غير المناسبة، ولكن عدة دراسات ناقضت نتائج الدراسات السابقة؛ إلا أن ذلك لا يعني أن ذوي صعوبات التعلم أصبحوا فجأة أكثر كفاية من الناحية الاجتماعية، ولكن ما يعنيه ذلك هو أن الحاجة ما تزال قائمة لإجراء المزيد من البحوث حول الوضع الاجتماعي لهؤلاء الطلبة.

---

(1)صباح حسن حمدان العنيزات ،"فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم " رسالة دكتوراه منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان، 2006م ص 1.

(2) " اثر استخدام التعزيز الايجابي والتعليم الذاتي في تحسين ضعف الانتباه :وعدم القدرة على التنظيم ، وعدم إتمام الواجبات المدرسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم " رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية ،عمان، كانون الأول،2005م، ص1.

(3) فتحي مصطفى الزيادات " المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم" كلية التربية،جامعة المنصورة 2002، ص 507.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

دلائل تشير إلى وجود صعوبات التعلم:

إن هناك عدة دلائل يتم اللجوء إليها للحكم على الطفل إذا كان من أصحاب صعوبات التعلم أم لا، ومنها:

1- إذا كان تحصيل الطالب لا يتناسب مع عمره أو مستوى قدرته في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: التعبير الشفوي، التعبير الكتابي، والفهم المبني على الاستماع، والفهم القرائي، ومهارات القراءة الأساسية، والعمليات الحسابية والاستدلال الرياضي.

2- إذا كان عند الطفل تفاوتاً كبيراً بين تحصيله وقدراته العقلية في واحدة أو أكثر مما سبق وقد لا يعد الطفل من ذوي صعوبات التعلم إذا كان التباعد الكبير بين القدرة والتحصيل ناتج في الأساس عن إعاقة بصرية سمعية حركية تخلف عقلي، اضطراب انفعالي وحرمان بيئي ثقافي، وقد اتفقت التعريفات المتنوعة في المجال على عدة عناصر وهي تفاوتات كبيرة بين القدرة والتحصيل والعمليات النفسية واستبعاد الإعاقة والفشل الأكاديمي [1]:

1- التعرف الى الفرق أو التباين بين ما تعلمه الطفل فعلياً وبين ما يمكن أن يتعلمه لاحقاً لو لم يكن لديه صعوبة في التعلم، ولمعرفة هذا الشيء يجب أن نقيس ما تعلمه الطفل بواسطة اختبارات التحصيل المدرسية المختلفة (أي أن نقيس مستواه التعليمي أو التحصيلي الحالي) أو ما يمكن أن يتعلمه ويقدره بواسطة استخدام مقاييس القدرات والاستعدادات للتعلم.

2- التعرف الى الكيفية التي يتعلم بها الطفل (أي كيف يتلقى المعلومات ويستوعبها)، وما هي نقاط القوة والضعف في عملية الإدراك لديه، وهل هي مشكلات سمعية أم بصرية أم غير ذلك، وما هي الأخطاء التي تتكرر عند الطلاب، وللتعرف الى هذه الجوانب لا بد من ملاحظة الطلاب في مختلف المواقف التعليمية، هذا بالإضافة إلى استخدام الاختبارات الخاصة بذلك.

3- التعرف الى نوعية صعوبة التعلم والعوامل المؤثرة فيها، وهل هي عوامل نضج أو مشكلات في الإدراك أم النمو اللغوي، أوضعف القدرة على التذكر أو غير ذلك، وللتعرف الى هذه الجوانب يجب على المعلم أن يقوم بإعطاء الطفل الاختبارات اللغوية اللازمة لهذا الأمر بحيث إن معرفة العوامل المرتبطة في صعوبات التعلم عند الطلاب تساعد في عملية الخطة العلاجية المناسبة[2].

استخدامات التكنولوجيا مع الأشخاص ذوي صعوبات التعلم:

منذ دخول واستخدام أجهزة الحاسوب في قاعات التدريس في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين بدأ العديد من الباحثين من استكشاف تطبيقات تكنولوجيا التعلم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد قام عدد من الباحثين الآخرين بالتدخلات التي يجب أن تعمل على مساعدة الراشدين من ذوي صعوبات التعلم، وأيضاً قامت مجموعة أخرى من الباحثين بتحري استخدام تطبيقات التكنولوجيا في مجال التعليم بصيغة عامة، وعلى الرغم من أنه أصبح من الواضح أن تطبيقات الحاسوب يجب ألا نعتبرها علاجاً سحرياً لصعوبات التعلم بحيث يمكن أن تساعد الأفراد ذوي صعوبات التعلم بالتغلب على صعوبات التعلم التي يعانونها ومن ثم يمكن أن تكون ذات منفعة كبيرة لهؤلاء الطلاب، ولهذا السبب يجب أن يتعرف معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تطبيقات الحاسوب المتعددة، وأن يجدوا الطرائق المناسبة لاستخدامها في تعليم هؤلاء الطلاب وإنجاز المهام المكلفين بها

(1) ريما خضر وسعاد محمد خالد " صعوبات التعلم " مصدر سابق، ص 26- 28.

(2) ريما خضر وسعاد محمد خالد " صعوبات التعلم " مصدر سابق، ص 127.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

وفي عام 1993م اجتمع مجموعة من العلماء وواضعي النظريات لمناقشة موضوع استخدام التكنولوجيا مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وقد نتج عن ذلك الاجتماع ظهور وتحديد تطبيقات عديدة لاستخدام التكنولوجيا في صعوبات التعلم وهي أولاً: أن تطبيقات التكنولوجيا ذات قوة واقعية كبيرة لتعليم الطلاب ذوي الصعوبات حيث تستخدم كعلاج للقصور في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات والذاكرة والتي كانت تتم مخاطبتها بشكل تقليدي فيما سبقه، وذلك على الرغم من أن العلماء والباحثين في عام 1995م أقروا بأن التمييز بين العلاج والتعليم الأولى المعتمدة على الحاسوب كان إلى حد ما ضبابي وغير واضح فعلياً حين كان التعليم الأولي لموضوع معين داخل قاعات التدريس التقليدية يسبق دائماً العمل العلاجي، فإن استخدام الحاسوب يسمح بالتعليم الأولي لموضوع معين كما يسمح في نفس الوقت بالتدريس العلاجي[1].

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بدأ اهتمام الباحث مبكراً بصعوبات التعلم التي تواجه الطلبة في تعلم مهارات اللغة العربية الأساسية في الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى، وتعود بداية هذا الاهتمام إلى بداية تعيينه معلماً في وزارة التربية والتعليم قبل خمسة وعشرين عاماً.

إن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى يشكل خطوة هامة في معالجة صعوبات التعلم، وذلك بوضع برامج معالجة مناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من جهة، و تصميم برامج تدريبية للمعلمين الذين يقومون بتدريس هؤلاء الطلبة من جهة أخرى؛ فقد وجد (شفمان) في دراسة في بداية العقد السابع من القرن الماضي أن تقديم البرامج العلاجية الفردية المناسبة قد أدى إلى تحسن ملحوظ، وصل إلى ما نسبته 84% من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، غير أن هذه النسبة قد انخفضت إلى 46 % في الصف الثالث الابتدائي.

ويشير أن الأعداد الهائلة التي تعاني من صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا تسبب أرقاً كبيراً للمعلمين، والمربين، وأولياء الأمور[2] .

وقد وجد الباحث أن نسبة ليست قليلة من الطلبة الذين يدرسهم في المرحلة الأساسية الأولى يعانون ضعف في التمكن من مهارات اللغة العربية الأساسية، كالقراءة و الكتابة و التعبير بنمطيه الكتابي والشفاهي؛ إذ أن امتلاك هذه المهارات أو عدمه ينعكس سلباً أو إيجاباً في تحصيل المعرفة في المواد التعليمية الأخرى، فبغير التمكن من هذه المهارات اللغوية الأساسية لا يستطيع الطالب التقدم في تعلم المواد التعليمية الأخرى في المدرسة.

وتتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي : ما صعوبات التعلم في المهارات الأساسية في اللغة العربية لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول : ما صعوبات التعلم التي تواجه طلبة الصف الأول الأساسي في كتاب ((لغتنا العربية)) بجزئيه ؟ وذلك في المجالات التالية:

(1) وليام ن. بيندر، ترجمة ، عبد الرحمن سليمان والسيد يس تهامي ، ومحمود الطنطاوي " صعوبات التعلم الخصائص ، التعرف ، واستراتيجيات التدريس " عالم الكبى ، القاهرة ، ط1 ، 2011م، ص 570- 571.

(2) الوقفي، والفارغ، وعبد السلام، وعبد العزيز، مقدمة في صعوبات التعلم، مصدر سابق، ص12.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

1-التمييز البصري.

2-التمييز السمعي البصري.

3-القراءة والاستيعاب.

4- التحليل و التركيب.

5-الإملاء.

6-الكتابة.

السؤال الثاني: ما صعوبات التعلم التي تواجه طلبة الصف الثاني الأساسي في كتاب ((لغتنا العربية)) بجزئيه؟ وذلك في المجالات التالية:

1-التمييز البصري.

2-التمييز السمعي البصري.

3-القراءة والاستيعاب.

4-التحليل والتركيب.

5-الإملاء.

6-الكتابة.

السؤال الثالث: ما صعوبات التعلم التي تواجه طلبة الصف الثالث الأساسي في كتاب ((لغتنا العربية)) بجزئيه؟ وذلك في المجالات التالية:

1-التمييز البصري.

2-التمييز السمعي البصري.

3-القراءة والاستيعاب.

4-التحليل والتركيب.

5-الإملاء.

6-الكتابة.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم التي تواجه طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية في كتاب ((لغتنا العربية)) بجزئيه تعزى إلى نوع المدرسة (مختلطة، غير مختلطة، والجنس)؟

أهمية الدراسة:

إن المتتبع لأساليب التدريس المتبعة حالياً مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يلاحظ أنها أساليب عامة أعدت مسبقاً لتناسب جميع الطلبة وتقوم على ما لديهم من جوانب قصور أو ضعف، كما أن المهات التعليمية تقدم في أغلب الأحيان بطرائق جافة ومملة دون مراعاة بيئة المتعلمين وحاجاتهم فضلاً عن كونها لا تعير اهتماماً لمواهبهم وميولهم وقدراتهم وما تقتضيه هذه المواهب والقدرات من تنوع في أساليب التدريس لمخاطبة كل طالب بما يتناسب مع أسلوبه في التعلم، الشيء الذي يجعل أغلب الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية يحققون مستويات متدنية من التحسن في مهارات القراءة والكتابة في غرف المصادر، ومن ثم الحصول على نتائج متدنية في اختبارات التحصيل، وما يرافق ذلك من نفور وملل وتطوير اتجاهات سلبية نحو المدرسين والمدرسة بشكل عام، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطرائق التقليدية تطبق دون النظر إلى أنماط واستراتيجيات التفكير الخاصة لكل طالب وأن التركيز يتم في العادة في الذكاء اللغوي والمنطقي وإهمال بقية الذكاءات[1].

ومن هنا جاءت أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

أولاً: قلة البرامج التعليمية العلاجية في الأردن، والتي تنسجم مع مبادئ التربية وتدعي إلى تفريد التعليم وبناء المنهج الدراسي الذي يقوم على تعزيز مواطن القوة وعلاج جوانب الضعف في قدرات الطالب وذلك على وفق خطط تربوية وتعليمية فردية.

ثانياً: قلة الدراسات العربية التي تبحث في الصعوبات التعلمية في مهارات اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى.

ثالثاً: تتصدى الدراسة الحالية لمواجهة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والتي تعد من أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة في حياتهم المدرسية، وعليها تعتمد التعلم لجميع المواد الدراسية.

رابعاً: حاولت هذه الدراسة تطويراستيراتجيات التدريس والتقويم وأدواته لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال إيجاد صورة أردنية معتدلة من استراتيجيات التدريس المتعددة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تأكيداً ضرورة النظر لهذه الفئة بشمولية والتعامل معها كشخصية متكاملة، بحيث يتم التركيز في مواطن القوة، وتوفير الخبرات التعليمية التي تتلائم معها .

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في أربعة مدارس واحدة للإناث وأخرى للذكور ومدرسة مؤنثة ومدرسة مختلطة، من بين اثني عشرة مدرسة هي مجموع المدارس الأساسية في منطقة السلط.

(1) صباح حسن حمدان العنيزات " فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم" رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،2006.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

مصطلحات الدراسة:

اقتصرت أداة الدراسة على الاختبارات التشخيصية للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى المطبقة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط، والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية:

اختبارات مقننة:

وهي أدوات تقييم تعطى إلى عدد كبير من الأشخاص في ظل ظروف متشابهة ومصممة لإنتاج علامات قابلة للمقارنة، وينطبق هذا المصطلح كثيراً جداً على الاختبارات المعيارية المرجع التي يطورها ناشرو الاختبارات على مستوى الوطن كله [1]:

1-اختبارات إدراكية بصرية:

أ-اختبار مهارات التحليل البصري:

ويقيس مهارات بصرية حركية إدراكية تتمثل في القدرة على تحليل أنماط مرئية مؤلفة في أشكال هندسية متفاوتة في تركيبها.

ب-اختبار التدريس البصري الحركي:

ويقيس قدرة الطفل على استدعاء رموز من الذاكرة، والقدرة على التكامل البصري، والمهارات المتعلقة بالتكامل الرمزي، والقدرة على استنساخ أشكال رمزية من الذاكرة القصيرة المدى.

ج-اختبار مهارات التكامل البصري الحركي:

ويقيس قدرة الطفل على التكامل البصري الحركي بدلالة أدائه في رسم أشكال هندسية متدرجة في التركيب والصعوبة [2].

2 – اختبارات إدراكية سمعية:

أ – اختبار التمييز السمعي:

ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على التمييز بين أصوات اللغة العربية؛ فهو يقيس مهارة إدراكية أساسية عند الأطفال، وأن القصور في التمييز السمعي يمكن أن يؤثر سلباً في مجالات في اللغة العربية والكلام بما في ذلك الاستيعاب وسلامة النطق.

ب-اختبار الذاكرة السمعية المتتالية:

([1] الوقفي، الحسن، الفارع، وعبد السلام، وخصاونة، وعزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، تقيم الصعوبات التعليمية، ط1، كلية الأميرة ثروت، 1996، ص 518.

([2]) الوقفي، الحسن، البارع، وعبدالسلام، و خصاونة، و عزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، المصدر السابق نفسه، ص 15-405.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر سلسلة من الأرقام متدرجة بالطول والشكل، ويهدف هذا الاختبار إلى تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الأطفال، وتقييم القدرة العقلية والاستعداد للتعلم.

ج-اختبار التحليل السمعي:

ويقيس قدرة الطفل على تحليل الكلمات المنطوقة إلى أصواتها التي تتركب منها، وبيان قدرة الطفل على الاستيعاب أن لكل حرف صوتاً خاصاً به، ويقوم بنطق كلمة على مسمع الطفل ويطلب منه أن يلفظ الجزء الباقي بعد حذف جزء معين، ويذكره الفاحص له، وتكمن أهمية الاختبار في تقييم قدرة الطفل على تمييز الأصوات في الكلام المنطوق، وتقييم مدى استعداد الطفل لتعلم القراءة، والتهجئة، والإملاء.

د-اختبار سعة الذاكرة السمعية:

ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر كلمات يتألف كل منها من أكثر من مقطع صوتي واحد ومرتبة في سلاسل متدرجة في الطول هذا الاختبار إلى تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الأطفال الذين يشك أنهم يعانون قصورا في الذاكرة السمعية وتشخيص اضطرابات منها صعوبة في التركيز والانتباه والاستماع أو في تمييز الأصوات، أو في تخزين المعلومات [1].

الاختبارات غير المقننة:

وهي أساليب تمثل عينات من المهارات والسلوكات المتصلة بالمنهاج، وتستخدم الاختبارات التي يعدها المعلم [2].

1-التقويم التشخيصي:

يعنى بالممارسات التي يقوم بها المعلمون في غرفة الصف المدرسي، وبطرائق جمع المعلومات عن التحصيل، واستعمال هذه المعلومات لتحسين تعلم الطلبة، ويتطلب أسلوب التقويم التشخيصي من المعلمين القيام بتحديد صعوبات التعلم التي تواجه طلبة الصف الدراسي، أو مجموعة منهم.

2-الإغلاق:

وهو القدرة على ملء الفراغات، فمثلاً أن ترى جزءاً من شيء ما وتدركه ككل مثل نصف شجرة عندما تدركها كشجرة كاملة [3].

3-اختبار القراءة:

وهي سلسلة فقرات قرائية للصفوف المختلفة، تختار بعناية، ومأخوذة من مصدر واحد، وتبدأ عادة مستويات القراءة من مرحلة ما قبل الابتدائية إلى الصف الثامن.

---

(1) الوقفي، الحسن، البارع، وعبدالسلام، و خصاونة، و عزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، المصدر السابق.

(2) الوقفي، الحسن، البارع، وعبدالسلام، و خصاونة، و عزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، المصدر السابق نفسه، ص37.

(3) الوقفي، الحسن، البارع، وعبدالسلام، و خصاونة، و عزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، المصدر السابق نفسه، ص302.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

وتستخدم اختبارات القراءة غير المقننة بشكل واسع من المربين لتحديد المستوى العام لقراءة الطالب بطريقة مقننة [1].

عسرة القراءة (ديسلكسيا): وهي اكتساب بطيئ جداً لمهارات القراءة [2].

صعوبة الكتابة: هي عدم القدرة على ضبط حركة اليد الدقيقة، ولذا يكون العمل المكتوب ذا نوعية سيئة للغاية.

العمر القرائي (والديسلكسيا): عجز كلي عن القراءة عائد إلى بعض التلف المخي.

الحبسة الكلامية (الافيزيا): العجز عن اكتساب اللغة الشفهية أو فهمها، وقد يتراوح هذا العجز من عدم القدرة كلياً عن الكلام إلى عدم قدرة الشخص على استخدام اللغة على الرغم من فهمه ما يقال له، وتحدث هذه الحالة بسبب تلف مناطق الكلام في الدماغ.

النشاط اللغوي: هو المادة الجزئية من بين المواد التي تتألف منها اللغة ككل؛ فاللغة العربية تتكون من عدة مواد نسمي كل واحدة منها بنشاط؛ فالقراءة نشاط، والتعبير نشاط، وسميت كذلك نظراً لتغير مفهوم ووظيفة اللغة من مادة تعليمية تحفظ فقط إلى مادة وظيفية يكتسبها التلميذ من أجل استعمالها في حياته العامة حسبما يراه النظام التعليمي الأساسي الجديد [3].

مفهوم ما وراء الذاكرة (Metamemory):

تم التوصل إلى العديد من التعريفات لمفهوم ما وراء الذاكرة من خلال أبحاث علماء النفس المعرفيين، فأغلب ما نشر فيما يتعلق بما وراء الذاكرة يأتي من خلال أبحاث علماء النفس المعرفيين الذين يركزون على عمليات المراقبة والضبط والتنظيم الذاتي للأطفال والبالغين، وأورد هنا بعضاً من تعريفات ما وراء الذاكرة:

- ما وراء الذاكرة وفقاً لكوهين (Kuhn 1999): على أنها معرفة ما تملك وما لا تملك في ذاكرتك، ومعرفة كيف تعمل ذاكرتك، والقدرة على تقييم أداء ذاكرتك [4].

- أما نيلسون وناريس (Nelson & Narens 1990): فقد بيّنا أن ما وراء الذاكرة هي معرفة الفرد ووعيه بذاكرته مع مراقبته وسيطرته على عمليات تعلمه وتذكره، وأشارا إلى أن ما وراء الذاكرة تكون مهمة ومطلوبة عندما يتم تعلم مادة جديدة أو عند محاولة تذكر المادة المتعلمة مسبقاً[5].

---

(1) الوقفي، الحسن، البارع، وعبد السلام، وخصاونة، و عزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، المصدر السابق نفسه، ص32.

(2) الزيات، قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط 1، 2007، ص 214.

(3) (صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية و كتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي بمنطقة الحراش)) رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية، 1986 - 1987، ص 50.

(4) kuhn, Diaved. (1999), Metacognitive development in L.Balter & C.S. Tamis – LeMonda (Eds), child Psychology: A Handbook of contemporary Issues, p (259 – 286). Phliadelphia, PA: Psychology press.

(5) Nelson, T. O., & Narens, L.(1990), Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed). The psychology of learning and motivation: Advances in research and theoty, Newyork: Academic press.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

- وأوضح دونوسكي وبجورك (Dunlosky & Bjork 2008) أن ما وراء الذاكرة تتضمن العمليات المتعلقة بالذاكرة والمعرفة حول الذاكرة، والفاعلية الذاتية للذاكرة، والمعلومات بالذاكرة، والوعي والمراقبة والضبط للذاكرة، والنتائج لأداء الذاكرة[1].

وبناءً على ما سبق يتبني الباحث التعريف المشترك لما وراء الذاكرة وعلى النحوالتالي:

معرفة الشخص ووعيه وإدراكه بمخزونات ذاكرته وبعملياتها، وبجوانب القوة والضعف لذاكرته، وبالإضافة لاستراتيجيات الذاكرة التي تساعده على تنظيم ذاكرته ومراقبة وتطوير أدائها بحيث يعرف كيفية استخدام هذه والاستراتيجيات وأهميتها وكيفية تطويرها من أجل تعلم المهام الجديدة.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري :

يؤكد ابن خلدون في مقدمته:

تأتي أهمية الكشف عن قدرات المتعلم والصعوبات التي تواجهه في التعلم، وأول المهارات التي يتعلمها الطفل هي مهارات اللغة، ومن هنا تأتي أهمية أداء الاختبارات التشخيصية المختلفة لتحديد صعوبات التعلم التي تواجه الطفل بالمرحلة الأساسية في مجال اللغة[2].

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية والتي شهدت نمواً متسارعاً واهتماماً متزايداً، بحيث أصبحت محوراً للعديد من الأبحاث والدراسات. إن ما يعرف الآن بصعوبات التعلم كان يعرف لدى المتخصصين قبل عام 1960م بعدد من المصطلحات مثل : الخلل الوظيفي المخي البسيط، و الإصابة المخية، والاضطرابات العصبية والنفسية، وصعوبة القراءة، وقصور في الإدراك، كما أطلق على هذا الموضوع مصطلح العجز عن التعلم أو الإعاقة الخفيفة[3].

المدارس الاعتيادية لا يستطيعون تأدية المهام الموكلة إليهم، والتي كانت تطرحها البرامج التعليمية الاعتيادية، و لم يظهر في ذلك الوقت الاهتمام بجميع هؤلاء الطلبة وإلحاقهم في فصول خاصة تراعى فيها حالاتهم لأنهم لم يكونوا ممن يعانون نقل السمع، أو الشلل والتخلف العقلي، و بعدما عُرضوا على ذوي المختصين تبين أنهم من الاضطرابات في العمليات الإدراكية الحركية، وأطلق عليهم في ذلك الحين مفاهيم ذوو القصور الوظيفي الدماغي أو ذوو الإعاقة الإدراكية، أو المصابون بالديسيكلينا (أي صعوبة القراءة).

وقد صنف كيرك وكالففت 1988 صعوبات التعلم إلى:

(1) Dunlosky, J., Bfork, R, A (Edetors) (2008), HandBook of Metamemo and Memory, Psychology press, Lawrence Eribaum Associates, U. S. A.

(2) خلدون، المقدمة، وآراء إحياء التراث العربي، بيروت ص532-534 .

(3) محمد علي الحسن، وفايز محمد عبد جابر، المدخل إلى صعوبات التعلم، مجلة رسالة المعلم، عدد (3)، مجلد (37)، وزارة التربية و التعليم، 1996م ص 19.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

ـ صعوبة التعلم النمائية: وهي التي تركز على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاج اليها الطفل في تحصيله الأكاديمي، مثل : الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، واللغة.

ـ صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي المشكلات التي تظهر عند أطفال المدارس وتشتمل على صعوبات القراءة والكتابة.

وقدما إرشادات هامة يستطيع المشرفون والمدرسون والأخصائيون استخدامها بيسر وسهولة عند تقييم الأطفال في المراحل الدنيا في المدرسة، وتظهر أهمية هذا الأمر وخاصة عند انتقاء المدارس لأدوات التقييم الرسمية والتي يمكن استخدامها في تقييم الأطفال في الجوانب النمائية، والمجالات الأكاديمية، واقترحا طرائق العلاج المناسبة التي يمكن توظيفها لمعالجة ما يعانون به عجزا، وما يواجهون من صعوبة في العمليات النفسية الأساسية والمجالات الأكاديمية[1].

وقد أكد برانيت و برادليجو بعض النظريات النفسية لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم في القراءة، معتبراً أن البيئة الخاصة التي تشمل الآباء والأمهات والأقارب ومعالجي الكلام وأطباء الأطفال - إضافة إلى علماء النفس ومعلمي الصفوف - مشاركين جميعاً في مساعدة الطالب صاحب الاحتياج الخاص، وبين مسألتين مهمتين بشأن الأطفال الذين يعانون مشكلات القراءة، واحدة تتعلق بطبيعة هذه الصعوبات، والثانية تتعلق بأفضل الطرائق لتعليمهم، ووضحا فيها كيفية علاج صعوبات التعلم من خلال الوقاية أولاً ، ثم التعامل مع المعالج في العلاج ثانياً[2]، كما استعرض أحد التربويين الإدراك والاتصال والتعليم ومعيقات الاتصال التعليمي في إطار تكنولوجيا التعليم، ووضح الدور التربوي للمؤسسات التربوية؛ كالأسرة والمدرسة[3]، وقد استعرض الوقفي كيفية تطوير الاستراتيجيات الخاصة للصعوبات التعليمية الشخصية وملاءمتها للمتعلم[4]، كما استعرض تربوي آخر الطرائق وأساليب الصعوبات التعليمية، كما بين أسباب وعوامل الصعوبات القرائية ومنها: الوراثة، والمنضور العصبي، والعوامل الإدراكية، والذاكرة وغيرها، كما أورد تقييماً شاملاً للصعوبات القرائية[5].

واستعرض براجمن معنى صعوبة التعلم وبين مستويات مهارة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى ومظاهر الصعوبات القرائية، وقام بتشخيص بعض الحالات بعد أن وضع الاختبارات التشخيصية [6].

يعد مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات الحديثة في علم النفس التربوي، ظهر لأول مرة على لسان كيرك في مؤتمر تربوي عقد عام 1993م للبحث في مشكلة فئة من الأطفال يعجزون عن التعلم بمستوى أقرانهم على الرغم من أنهم ذوو قدرات حسية وبصرية وسمعية ولمسية جيدة، وذوو مستويات ذكائية اعتيادية ومن مستويات اجتماعية اقتصادية ملائمة، ويتعلمون بمدارس مناسبة وعلى أيدي معلمين مؤهلين.

([كيرك] وكالففت صعوبات التعلم الأكاديمية وإنمائية، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الريض، 1984.

([2]) بيتربرانيت ولينس براولي مشكلات القراءة لدى الأطفال ترجمة شاكر نصيف لطيف العبدي، دار الحكمة، بغداد 1989م .

([3]) خالد القضاة ، المدخل إلى التربية والتعليم، ط1، دار اليازوري، عمان، 1998 م.

([4]) الوقفي، الحسن، الفارع، الاستراتيجيات التعليمية، ط 1 كلية الأميرة ثروت 1996 م .

([الوقفي]، الحسن، الفارع، وخصاونة، وعزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، تقيم مصادر التعلم، مصدر سابق.

([ابراهيم]: صعوبات التعلم، مجلة رسالة المعلم، عدد 2 مجلد 37. وزارة التربية والتعليم 1996م، ص 6-18.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

وقد استعرض أشخاص من التربويين كيفية دراسة تاريخ الحالة من خلال الأسئلة المتعلقة بحالة الطالب الصحية والعمرية، وكيفية طرح الأسئلة المتعلقة بعملية النمو سواء عند الجلوس أو الزحف أو النطق، والأسئلة المتعلقة بالنشاط؛ كالإمساك بالقلم، وكتابة الاسم، واستخدام اللغة التعبيرية، والاستماع للقصص، وأكد أهمية استخدام اختبارات التحصيل المقننة والخاصة بصعوبات التعلم [1].

وقد تبنى المركز الوطني لصعوبات التعلم وكلية الأميرة ثروت التعريف التالي لصعوبات التعلم:

صعوبات التعلم: هي مجموعة متغايرة من الاضطرابات التي يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الدماغ، تظهر في حياة الفرد وتتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية، وتكون مرتبطة بما لا يعد في عداد المشكلات في التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، وتترافق بما لا يعد سبباً من إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية اجتماعية ومن مؤثرات خارجية كالاختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم.

ثم إنها قد تترافق مع إعاقات في السمع أو البصر أو غير ذلك من الحواس، أو الإعاقة العقلية أو الانفعالية، ولكن هذه الإعاقات ليست هي السبب في هذه الصعوبات [2].

1- تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية 1977م:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يعانون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تفهم، أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع والتفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، ويرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي الدماغي البسيط، أو عسر القراءة، أو حبسة الكلام النمائية [3].

2- تعريف الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين 1968م:

ينتج الأطفال ذوو الصعوبات التعليمية الخاصة عن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الخاصة بالفهم أو اللغة الشفوية أو المكتوبة، تتجلى على شكل اضطرابات في: الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، وتتضمن أحوالاً كان يشار إليها على أنها إعاقات إدراكية، أو إصابة دماغية، أو قصور وظيفي دماغي طفيف، أو اضطرابات لغوية أو حبسة كلامية تطوري على ألا تشمل الصعوبات التعليمية المشكلات التعليمية الناتجة مبدئياً من إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي [4].

3 -تعريف اللجنة الائتلافية في الولايات المتحدة الأمريكية 1987م:

(1) تشخيصها، مجلة رسالة المعلم، عدد (3)، المجلد (37) وزارة التربية والتعليم ص 50 - 61.

(2) الوقفي، الحسن، الفارع، وعبد السلام، وخصاونة، وعزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، تقيم الصعوبات التعليمية، مصدراسابق، ص545-546.

(3) فايز محمد عبد جابر، وزميله، المدخل إلى صعوبات التعلم، رسالة المعلم، عدد (1) مجلد 37 وزارة التربية و التعليم، ص 20.

(4) إيمان عباس علي وهناء رجب حسن، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 23.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

الصعوبات التعليمية ترجع إلى مجموعة مغايرة من الاضطرابات، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف قدرات الإصغاء والكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التعليل، أو الرياضيات، أو المهارات الاجتماعية [1].

4 – تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية 1967م:

إن الطفل ذو صعوبات التعلم يملك قدرات عقلية مناسبة وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي؛ إلا أن لديه عدداً محدداً من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل والعمليات التعبيرية تؤثر على كفاءته في التعلم [2].

5 -تعريف اللجنة الوطنية المشتركة في الولايات المتحدة الأمريكية 1981م:

الصعوبات التعليمية مصطلح شامل يراد به مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف قدرات الإصغاء أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الرياضات، وترتد إلى عوامل ذاتية يفترض أنها نابعة من قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من ذلك؛ ، فإن الصعوبة التعليمية يمكن أن تحدث مرافقة لأحوال حقيقة أخرى؛ كالاختلال الحسي، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الاجتماعي أو الانفعالي، أو مؤثرات بيئية؛ كالفروق الثقافية، أو تعليم غير كافي وغير ملائم، أو عوامل نفسية عضوية لكنها لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الأحوال والمؤثرات[3].

حيث قدمت باتمان "Bateman" تعريفاً للأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم، متضمناً فكرة محك التباعد بين الإمكانات العقلية والتحصيل الدراسي، وينص هذا التعريف على أن الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً .... تربوياً بين لإمكاناتهم العقلية ومستوى أقرانهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي 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[4].

وعرفا هاري ولامب (Harre & Lamb) الطفل الذي يعاني صعوبات تعلم بأنه يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن، ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة في المدرسة [5].

(1) الوقفي ، عبدالعزيز ، الفارع ، وعبدالسلام ،مصدر سابق ص 25 .

(2) جمال مثقال مصطفى القاسم ، اساسيات صعوبات التعلم ، ط1 ، منشورات دار صنعاء للنشر و التوزيع ، عمان ، 2000 م، ص 14.

(3) عمر محمد خطاب، مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2011، ص 25.

(4) Bateman, B. D (1965); An-Educators Niew of adiagnostic approatch to learning disorders,Journal of Hellmuth (ED) learning Disorders, Vo1. (1), PP. 219 – 220.

(5) Harre. R. & Lamb. (1983): The Encyclepedie Dictionary of psychology – London; Oxford Press.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

في حين يعرف إبراهام (Ebraham 1992) صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعنى مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبباً واحداً وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية، وطرائق تجهيزهم للمعلومات غير كافية [1].

ويذكر كرسيني (Corsini, 1994) أن مفهوم صعوبات التعلم: هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي الاعتيادي مع امتلاكه قدرات عقلية اعتيادية، ولا يظهر عليه أي مظاهر الاختلال الفسيولوجي العصبي، ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب في إطار المنهج الموضوع، وقد يكون بذلك في أي عمر أو مستوى اقتصادي أو اجتماعي [2].

يذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1996) أن صموئيل كيرك يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم، وينص على أنها مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطراب انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية [3].

ويصنف الباحث صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرضاً لها:

1- تعريفات تربوية.

2- تعريفات طبية.

3- تعريفات فسيولوجية.

4- تعريفات فيدرالية (المؤسسات أو الهيئات).

ويرى الباحث من خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم ويلاحظ أنه ما زال مصطلح صعوبات التعلم يشكل عبئاً على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

ويشير الباحث إلى وجود بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم ويوضحها الباحث على النحو التالي:

1- أن معظم التعريفات اتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفياً وليس عضوياً، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.

(1) Ebraham. A. (1992); Education of children and adolescent with learning disabilities. New York. Macmillan publishing company.

(2) Corsini, R. J. (1994): Encyclopidia of psychology. New York, Awiely Inter Science.

(3) Hallahan, D. & Kauffman, J. M. (1996): Introduction to learning disabilities (3 rd Ed) Allyn and Bacon.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

2- استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية، التخلف العقلي، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمات بيئي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية.

3- ضعف الأداء الأكاديمي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

4- قلة التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولاً بالنسبة للاعتياديين.

5- إضافة التفكير إلى بعض المشكلات الأكاديمية مثل: القراءة، والكتابة، والرياضيات.

6- الأفراد ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء.

7- التباعد بين نسبة ذكاء المتعلم ذوي صعوبة التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمي.

8- حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.

9- الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يستفيدون من طرائق التعليم التقليدية داخل الفصول الدراسية.

وبناءً على ما تقدم والنقد السابق للتعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية يعرف الباحث مفهوم صعوبات التعلم: مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (فئات عمرية مختلفة) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافي اجتماعي تعليمي معتدل، ولا يعانون من أي من الإعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية)، وأيضاً لا يعانون اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي، وأخيراً نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل: النشاط الحركي الزائد، قصور الانتباه والإحساس، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرائق تدريس مختلفة.

إن من أهم مبادئ التربية الإسلامية هو ضرورة مخاطبة المتعلمين بلغة يفهمونها؛ فلا يلجأ المعلم إلى استخدام الألفاظ الغامضة والمصطلحات المعقدة التي تنفر المتعلم من التعليم، ويستند هذا المبدأ إلى الحديث النبوي الذي يقول: ((نحن معاشر الأنبياء ننزل الناس منازلهم ونخاطبهم على قدر عقولهم))، وقال - صلى الله عليه وسلم -: ((وما أحد يحدث قوماً بحديث لا تبلغه عقولهم؛ إلا كان فتنة على بعضهم))[1]، وهذا المبدأ يتفق مع مبادئ التربية الحديثة التي تنادي بضرورة مراعاة مستويات المتعلمين العقلية والعملية في التعليم[2].

وترى التربية الإسلامية ضرورة تربية المتعلم على طلاقة اللسان و حسن التعبير؛ كتعليمه استعمال القلم بحيث يستطيع المتعلم التعبير بفصاحة وبيان عما يريد[3].

(1) علي أحمد زكي، منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، مكتبة الفلاح الكويت، 1987، ص 74.

(2) خالد القضاة، مصدر سابق نفسه، ص 261 .

(3) خالد القضاة، مصدر سابق نفسه، ص 262 .

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

وقد ربطت التربية الإسلامية بين الأخلاق الفاضلة والتعليم، ولذلك أكدت ضرورة أن يتحلى طالب العلم بالتقوى، قال تعالى: ﴿واتقوا الله ويعلمكم الله والله بكل شيء عليم﴾ (البقرة: 22).

ولهذا أكد الغزالي ضرورة أن يتحلى طالب العلم بمكارم الأخلاق وتجنبه الصفات المذمومة كالحقد والحسد والغرور وغيرها، ولا ينبغي لطالب العلم أن يتكبر على المعلم؛ فالعلم لا ينال إلا بالتواضع والانتباه [1].

وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنه إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم؛ فهم يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً على الرغم من أنهم قد يخفقون في اتباع العمليات البسيطة، وهم يبدون اعتياديين وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين، إلا أن هؤلاء الأطفال يعانون صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات المدرسية؛ فبعضهم لا يستطيع القراءة، و بعضهم عاجز عن الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة و يواجه صعوبات في الرياضيات، ينجحون في تعلم بعض المهارات، ويخفقون في تعلم مهارات أخرى؛ فإن لديهم تبايناً في القدرات التعليمية[2].

ويؤكد ماكيجينز وسميث خطورة مشكلة صعوبات القراءة (الدسلكسيا) بقولها : ((إن هذه المشكلات يمكن أن يكون لها ناتج خطير بالنسبة للفرد والمجتمع، فالفرد الذي لا يستطيع القراءة بكفاءة يتم عزله بالطرائق عديدة، فالفرد يمكن أن يعزل بصورة شخصية، ومن ثم يترك ولديه مفهوم مشوه عن ذاته وشعور بالإحباط وعدم الملائمة والفشل، ويمكن أن يعزل وظيفياً ومن ثم يحرم للأبد من تحقيق هدف وظيفي الذي يمكن أن يحقق له رضىً ذاتياً، والفرد يمكن أن يعزل اجتماعياً ومن ثم يصبح عضواً غير ملائم وغير مهم للمجتمع، ويمكن للفرد أن يعزل أكاديمياً ومن ثم يفشل في أن يستفيد من التعليم بالنسبة للجوانب التي يرغب فيها[3].

ويشرح كامحي و كاتس 1998 م وجهة نظرهما بشأن هذه المشكلة بقولها: ((إن الحقيقة المؤلمة والتي كان لها تأثير كبير في مفهومنا لعملية القراءة هو أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال والذين يصلون في أحسن ظروف التعليم إلى تعلم القراءة بصورة هامشية، أولئك هم الأطفال الذين لا يمكن أن تصبح القراءة بالنسبة لهم ممتعة أو نشاطاً يستحق الإثابة ، أما عدد هؤلاء الأطفال؛ فهو يختلف بصورة كبيرة، فإذا تم حذف أولئك الأطفال الذين لديهم مشكلات خاصة والتي تتداخل مع القراءة؛ مثل: التخلف العقلي الحاد، أو المشكلات البصرية العامة؛ فإننا نجد أن نحوا من (15 - 20 %) من أطفال المدارس يعدون أيضاً قراء ضعافاً، ويشار إلى هؤلاء على أنهم يواجهون صعوبات في القراءة، و المصطلح لا يعني أي شيء سوى أنه يضيف حقيقة أن تعرضهم صعوبة غير اعتيادية في واحدة أو أكثر من المهام المشتملة في عملية القراءة ، ويتساءل الباحثان : لماذا يعد تعلم القراءة بتلك الصعوبة؟ ولماذا يوجد لدى العديد من الأطفال هذه الصعوبة حتى أنهم لا يصلون أبداً لدرجة التمكن من القراءة بصورة فعالة؟ ويضع دور ينج وزملائه تصوراً عاماً عن هذه المشكلة الصعبة على النحو التالي: ((إن مجموعة صغيرة من الأطفال الذين لا يوجد لديهم أي معوقات جسمية أو اجتماعية يجدون أنه من الصعب أو من المستحيل تعلم القراءة، وهم غالباً غير قادرين على القراءة أو من المعسرين قرائياً، ويعد تعلم القراءة بالنسبة لهؤلاء الأطفال شيئاً مرعباً، و الأفراد الذين يرغبون في مساعدة هؤلاء الأطفال للتغلب على صعوباتهم يجدون العمل بمستوى الاعتياديين منهم، و يستطرد الباحثون: لماذا يعد تعلم القراءة سهلاً لغالبية الأطفال وصعباً جداً بالنسبة لقلة منهم؟ وهم يرون أن السبب في هذا ليس لأن هؤلاء الأطفال عاجزين

(1) خالد القضاة، مصدر سابق نفسه، ص 263 .

(2) أحمد السعيدي، مدخل إلى الدسلكسيا، طبقة ملونة، منشورات دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان 2009،ص 11.

(3) أحمد السعيدي، مصدر سابق نفسه، ص 13.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

بصفة عامة، حيث أنه ليست لديهم الصعوبات المنتشرة بصورة كبيرة في الكلام والفهم والحديث والتفكير والتكيف العام التي تميل إلى تمييز الأطفال الذين يعتقدون على أنهم متخلفون عقلياً، وبعيداً من إمكانية حدوث صعوبة في القراءة بسبب التدريس التقليدي[1] يؤكد الباحث خطورة هذه المشكلة في معظم دول العالم، وخاصة في دول العالم العربي.

يقارن الباحث نظرية التعليم عند الفلسفة الواقعية والبراجماتية والوجودية:

1 - نظرية التعليم عند الفلسفة المثالية:

يعتمد المثاليون على النموذج التقليدي القائم على التدريب العقلي والاعتقاد والإيماني العقلي، وتعد نظرية الملكات الأساس لغالب الممارسات التي تجري في غرفة الصف المثالي حيث يجري تحريك الملكات العقلية وتطويرها بشكل أوتوماتيكي.

ومن أشهر المنظرين في هذه الفلسفة: القديس أوغسطين، وأفلاطون، وإدوارد.

2 - نظرية التعليم عند الفلسفة الواقعية :

يستثمر الواقعيون الحديثون نظرية السلوكيين حول المثير والاستجابة التي تعتمد على الاقتران الشرطي والاقترابات المتتابعة، وعلى نظرية الانطفاء وبرامج التعزيز وهكذا.

ومن المنظرين لهذه المدرسة: ثورانديك، وهاربت، وهول، وسكنر، وسبنسر وجين.

3-نظرية التعليم عند الفلسفة البرجماتية:

يستفيد البرجماتيون من بعض مكونات نظرية التعزيز وعلم النفس الجشتالت، ونظرية المجال، وتنمية التعلم المبصر، والاستمرارية، وإعادة تنظيم الخبرات.

ومن المنظرين لهذه الفلسفة: لوين، وجون ديوي، وكمبوز، وباندرو [2].

4-نظرية التعليم عند الفلسفة الوجودية:

يتعلق علم نفس الفلسفة الوجودية بمعرفة الظواهر، وهو يتضمن نص من نظرية المجال ونظرية الظواهر مع عناية زائدة بالتعلم المبصر وتعليم القيم.

ومن المنظرين الوجودين: روجرز، وشروحات من قبل ماكسين جرين [3].

يرى الباحث من خلال نظريات التعليم أن نظرية التعليم عند الفلسفة الواقعية تدرس عدة مجالات منها: المجال السلوكي، الإشراطي، والانطفاء، والتعزيز السلبي والإيجابي.

ويمكن تحليل النظام التعليمي للمستويات الثلاث الآتية وهي متدرجة تدرجاً هرمياً:

---

(1) أحمد السعيدي، مصدر سابق نفسه، ص13-14.

(2) وليم ج، حمويلسون، وفريد أ، ماركوويتز، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، مقدمة في فلسفة التربية، ط1، منشورات دار الفرقان، عمان ، 1998 م، ص 82.

(3) وليم ج، حمويلسون، وفريد أ، ماركوويتز، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، مصدر سابق نفسه، ص 82.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

المستوى الأول: وهو النظام التعليمي الشامل الذي يتمثل في الهيكل العام للنظام الكلي للتعليم ومراحله وأهدافه على مستوى الدولة في جهاز التربية والتعليم ومسؤولياته، ولتطوير هذا النظام نتسأل: هل الخريطة التنظيمية للوزارة متكاملة؟ وهل مسؤولية كل جهاز فيها محدودة؟ وهل تنساب العمليات الإدارية والفنية بين الأجهزة المختلفة في سهولة وسرعة كافية؟

المستوى الثاني: وهو النظم الفرعية وتنظيم كل جهاز على حده، مثل جهاز التعليم الفني، أو جهاز الوسائل التعليمية، أو جهاز التعليم الثانوي، وهنا يمكن تقويم كل جهاز من حيث كفاءة العاملين فيه وتخطيط برامجه ومتابعة هذه البرامج، ويمكن أن يتفرع من كل جهاز نظم أصغر، وهي: الأقسام الإدارية والفنية والمراقبات، ويمكن الاستمرار في التفرع إلى أن نصل إلى المدرسة كوحدة تعليمية، بحيث يمكن تقويم العمل فيها من جميع جوانبه.

المستوى الثالث: النظم الصغير، وهي عناصر العملية التربوية ومكوناتها الأكثر تفصيلاً وتحديداً، مثل المنهج المدرسي، والمدارس والتلميذ، وكلها تخضع لعمليات التقويم المناسبة لكل منها.

وتوضح أن برامج التقويم وإجراءاته ستختلف من مستوى إلى آخر، وستختلف وسائل التقويم تبعاً لذلك؛ فمثلاً: في تقويم الأهداف يمكن أن يتم ذلك على المستوى الأول بالبحث في أهداف التعليم على مستوى الدولة، وعلى المستوى الثاني لتقويم الأهداف على مستوى المرحلة التعليمية، وعلى المستوى الثالث لتقويم محتويات المنهج أو الكتاب المدرسي... كما يمكن الاستمرار في التقويم على مستوى أكثر تفصيلاً مثل تقويم العمل اليومي داخل الصف[1].

وفيما يلي توضيح لهذه المستويات كما رآها كارت[2].

توضيح للمستويات المختلفة لعملية التقويم 1972م

المستوى الأول	1-تقويم الأهداف التربوية العامة المشتقة من القيم الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية . 2-تقويم أهداف النظام التعليمي من حيث: تنظيم السلم التعليمي وتفرع سبل التعليم.
المستوى الثاني	- تقويم الأهداف التفصيلية لمضمون العملية التربوية من حيث: 1-تقويم أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم. 2-تقويم أهداف كل مادة من المواد الدراسية.
المستوى الثالث	- تقويم محتويات المناهج في كل مادة لكل صف وتحليل هذه المحتويات إلى الموضوعات التفصيلية.
المستوى الرابع	تقويم طرائق التدريس ونواحي النشاط التربوي على مستوى المدرسة وعلى مستوى الفصل.
المستوى الخامس	تقويم العمل اليومي داخل الفصول بين المدرس والتلاميذ وأنواع القياس المختلفة.

(1) محمد خليفة بركات، القياس والتقويم، الجزء الثاني، منشورات دار العلم، الكويت، ص 297.

(2) محمد خليفة بركات، القياس والتقويم، مصدر سابق، ص 299.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

أكدت أغلب الدراسات النفسية – التربوية أن النضج والذكاء عاملان أساسيان في كل عملية تعلم، وأن المدرسة تتطلبها من كل طفل لكي ينجح في دراسته، وقد اختلف الباحثون حول مستوى الذكاء الأدنى الذي يعد فيه المتعلم متخلفاً عقلياً، مما لا يسمح له بمتابعة الدراسة النظامية؛ اذ يوجد منهم من يرى أن حاصل الذكاء الأعلى عن المتوسط شرط ضروري للنجاح في المدرسة ، بينما يرى آخرون أن حاصل الذكاء المتوسط أو القريب منه كاف لأن يساعد المتعلم على متابعة الدراسة متابعة طبيعية نظامية إذا ما كان سالماً من العيوب الأخرى وميسوراً اجتماعياً وثقافياً، ويتعلم في ظروف تربوية تعليمية ملائمة، ومن جهة أخرى أكد عدد من العلماء المتخصصين في مجال الصعوبات المدرسية التي يواجهها المتعلمون خاصة في ميداني القراءة واللغة المكتوبة أن الإدراك المكاني الذي يساعد على التكيف مع العالم الخارجي ومعرفة الاتجاهات وفهم الحيز والأشياء التي يتكون منها أمور تساعد على تعلم اللغة المكتوبة بعناصره المختلفة كالقراءة والإملاء والنحو والصرف .... أن الغموض في هذا الإدراك والاتجاهات وأوضاع الأشياء في الحيز الخارجي بالنسبة للمتعلم يساهم في تكوين صعوبات تعلم القراءة والغة المكتوبة [1].

لم يتجاهل التربويون مشكلة صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة التي تعينهم بصفة خاصة؛ فقد استفاد الاتجاه التربوي من نتائج الدراسات في العلوم الأخرى، خاصة علم النفس المدرسي واللغوي، وكذلك الدراسات التي أُنجزت في ميدان علم النفس الاجتماعي والعلاقة بين حياة الطفل الاجتماعية وأثرها على تحصيله الدراسي[2].

تذكر سوانسون (swanson 1986) أن الطرق تجيز المعلومات التي يستخدمها الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون عدم القدرة على الانتقال من إحدى الاستراتيجيات إلى الأخرى، بمعنى أنهم يفشلون في الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها في استراتيجيات ملائمة، ويمكن ربط الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجازاً بالكمبيوتر؛ حيث إن لديهم اضطرابات معينة"

(مكونات الكمبيوتر المادية) وروتين في التجهيز. ويرى الأطفال ذوو صعوبات التعلم على أنهم يفشلون في جمع أو تعديل أو ترك برامج معرفية معينة في عملية إنجاز المهمة السهلة نسبياً بالنسبة للأطفال الذين لا يجدون صعوبة في التعلم.

ويذكر الريان وآخرون 1986 أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوصفون دائما أنهم متعلمون غير نشطين وسلبيين بسبب فشلهم في الإصغاء بشكل انتقائي وفي تنظيم المادة المراد تعلمها وفي استخدام استراتيجيات فعالة أو في المحافظة على سلوك المهمة التي يتم تنفيذها[3].

وفي الاتجاه نفسه قد استنتج ويبستر(Webster 1979) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستخدمون آليات تشفير مختلفة عن تلك التي يستخدمها أقرانهم المتفوقون، حيث إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات أكثر من أقرانهم الاعتياديين في التشفير اللغوي للمعلومات، وكذلك يعانون صعوبات مماثلة في استرجاع الشفرات اللغوية المرتبطة بمفردات مثيرات محددة، كما أكدت الدراسات أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبات في كل من تخزين المعلومات واسترجاعها[4] .

(1) علي تعوينات، " صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي في منطقة الحراش "، مصدر سابق، ص 158 .

(2) علي تعوبنات، " صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية كتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي في منطقة الحراش "، مصدر سابق ص 175.

(3) محمد عوض الله سالم ومجدي محمد شحاد، وأحمد حسن عاشور " صعوبات التعلم تشخيص والعلاج "، ط1، منشورات دار الفكر، عمان، 2003، ص 52.

(4) محمد عوض الله وآخرون "صعوبات التعلم تشخيص وعلاج "، مصدر سابق، ص 53.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

تعد استراتيجية تحليل المهمة أداة مهمة للقائمين على التربية الخاصة، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات ثانوية قابلة للتدريب؛ فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة، في حين أن آخرين قد قصدوا المصطلح أو التعريف على التحليل الذي سيدرس.

وتعد استراتيجية تحليل المهمة طريقة علاجية مفيدة تعتمد على تمكين الطالب من إتقان عناصر المهارة الجزئية، ويسمح هذا الأسلوب للطالب بأن يركب هذه العناصر بعد إتقانها لتكوين جهات متكاملة على وفق نظام متسلسل واضح ومتقن، ويساعد هذا الأسلوب في تحديد الجانب الذي فشل فيه الطالب وتحديد أجزاء المهمة التي يواجه الطالب صعوبة في إتقانها فيتم تدريبه عليها بشكل خاص ويستخدم هذا الأسلوب في علاج وتعليم مهارة القراءة والكتابة والرياضيات.

ويعد بوش (1976Bush) من أشد المتحمسين لهذه الطريقة، حيث يذكر أن هذا الأسلوب يسمح للمعلم أو القائم بالتشخيص أن يحدد تحديداً دقيقاً الخطوة التي تصلح لأن يبدأ منها تعليم الطفل، فعندما يفشل الطالب في أداء ما ويقوم المعلم بتحليل هذا الفشل يرجع إلى طريقته في عرض وتقديم المادة التعليمية أم أنه راجع إلى طريقة الطفل في الاستجابة للموقف.

وينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات، حيث تبسط استراتيجية أو أسلوب تحليل المهات المعقدة مما يساعد بالتالي على إتقان مكوناتها بشكل مستقل؛ إذ تقتصر المهمة على النقطة التي تمكن الطفل من الاستجابة اليها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيداً؛ فالدرس على سبيل المثال قد يجزئ المهمة المعقدة لقراءة قطعة قراءة إلى تعلم الجمل ، وتعلم وضع الكلمات المنفصلة في جملة وتعلم مقاطع الكلمة أو مكوناتها الصوتية ، ومن ثم ينمي المهارات إلى الحد الذي يسمح للطفل في النهاية من قراءة الكلمة أو الجملة وقطعة القراءة، ولا يفترض أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة وجود أي مشكلة تعلم نمائية خاصة عند الطفل أوعجز في قدرة داخل الطفل عدا نقص الخبرة بالمهمة نفسها[1].

ولقد برز أسلوب تعديل المعرفي حديثاً كمصطلح لإدراك احتمال تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما ظهر هذا الاتجاه كرد فعل لمحدودية النجاح الذي حققه الباحثون في تعديل الأكاديمي، وذلك عندما تم تعديل الأفراد على استيراتيجية تقويمية فقط، ولذا أصبح الباحثون على الوعي بحاجاتهم إلى أسلوب جديد يحقق النجاح الذي اعتقدوه في تعديله بوجه عام.

ويرى (ريان وآخرون 1986) أن أسلوب التدريب المبني على المعرفة فقط غير كافٍ لتدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويرجع ذلك إلى أسلوبهم السلبي في التعلم، ولذا يجب أن نخاطب استيراتيجية التدريب المعرفي فعالة الخطوات الخمس لتعديل السلوك المعرفي وهي: تعريف المشكلة، الاتجاه نحو المشكلة، تركيز الانتباه واختيار الإجابة، التعزيز الذاتي، والتغلب على المشكلة [2].

(1) محمود عوض سالم وآخرون ، مصدر نفسه ، ص 58- 63.

(2) محمود عوض الله وآخرون ، مصدر سابق ، ص63 .

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

دولية صعوبات التعلم:

مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بلغة معينة أو بثقافة معينة؛ بل هي مشكلة ذات طابع عام توجد لدى المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغايات متباينة، وقد أكدت دولية المشكلة تراكم البحوث والدراسات التي أجريت في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية، وقد أكدت تقارير هذه البحوث التي أجريت على هؤلاء الأطفال أنه ليست لديهم أي مشكلات في الذكاء، ولكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو في الكتابة أو في النطق، كما يوجد لدى البعض الآخر منهم صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، ونظراً لأن المشكلة لها طابع عالمي أو شامل في الثقافات المختلفة؛ فقد ظهرت في كثير من دول العالم بعض المؤسسات والمراكز البحثية التي تهتم بدراسة وبحث هذه المشكلة، كما ظهرت بعض الدوريات العلمية التي تخصصت في نشر البحوث والدراسات التي تهتم بهذا الموضوع الحيوي من وجهة النظر الدولية، ومن المؤسسات الدولية التي تهتم اهتماماً خاصاً " الأكاديمية الدولية في صعوبات التعلم" وهي مؤسسة مهنية يطلق عليها " ثالماس thalmas " تهتم بوجه خاص بالبحوث والدراسات الدولية في موضوع صعوبات التعلم وتصدر دورية منتظمة لنشر نتائج هذه لبحوث والدراسات. وقد تبين من تقارير عدد لا بأس به من البحوث والدراسات التي نشرتها الدورية التي تصدر عن هذه الأكاديمية أن هناك مظاهر مشتركة واضحة لحالات صعوبات التعلم التي خضعت للدراسة والبحث على الرغم من أن هذه الحالات كانت من ثقافات مختلفة مما يؤكد على أن المشكلة ليست محلية ترتبط بثقافة معينة أو بلغة معينة؛ بل إنها تعد مشكلة ذات طابع يتصف بالعلمية والشمولية [1].

قد ظهر مفهوم صعوبات التعلم نتيجة الحاجة إلى تشخيص وتقديم الخدمة لعدد من الأطفال كانوا يفشلون في تحصيلهم الدراسي، على الرغم من تصنيفهم في فئات الأطفال غير الاعتياديين، فلا هم كالصم ولا كالمختلين عقلياً، مما أدى إلى ظهور تعريفات متعددة لهذا المصطلح بسبب تعدد العلوم التي أسهمت في إرساء دعائمه، حيث كانت تظهر هذه التعريفات وتختفي كلما اظهرت حقائق جديدة تتصل بهذا المصطلح، وقد مر هذا المصطلح بعدة مراحل قبل أن تظهر بمفهوم مستقل في ميدان التربية الخاصة، فأولى هذه المراحل كانت مرحلة الإصابة الدماغية، والتي بدأت بأعمال شتراوس وزملائه، وأما المرحلة الثانية؛ فكانت نتيجة الجهود التي قام بها كليمنز، وتعرف هذه المرحلة بمرحلة القصور الوظيفي الطفيف، وكانت المرحلة الأخيرة هي المرحلة التي ظهر فيها هذا المصطلح للمرة الأولى وهي مرحلة الصعوبات، وهذه المرحلة كانت لنتيجة جهود كيرك الذي يعد أول من أصدر مصطلح صعوبات التعلم، وبعد هذه المرحلة أصبح ميدان الصعوبات التعليمية ميداناً " خصباً " للباحثين والدارسين، حيث تناولت العديد من الدراسات أسباب صعوبات التعلم، وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأساليب الاستراتيجية التي قد يحتوي نفعاً في تعليم هذه الفئات من الأطفال بسبب الطبيعة غير المتجانسة لهذه الفئات، وكان من الصعب توظيف هذا المفهوم أو تعريفه بكلمات أوجمل قليلة أو التعبير عنه كمكية كما هو الحال في نسبة الذكاء وقوة البصر، ولأن هذا الحقل كان محط اهتمام المربين وعلماء النفس وعلماء الأعصاب وأطباء العيون والسمع والمختصين بالنطق أصبح النظر لهذا المفهوم من زوايا متعددة بتعدد هذه العلوم مما أثار الكثير من الجدل واختلاط المفاهيم وترك صعوبة التعلم مفهوماً " محيراً " على الإجماع في التعريف .

(1) بطرس حافظ بطرس، " صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية" دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض ، ط 1، 2008م، ص 21-22.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

ويمكن تعريف صعوبات التعلم كما يلي: مجموعة متغيرة من الاضطرابات النابعة من داخل الفرد التي يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية تظهر في حياة الفرد، وتكون مرتبطة بما لا يعد في عددها من مشكلات في التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، وقد تكون متوافقة بما لا يعد سبباً لها من إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية ومن مؤثرات خارجية كالاختلافات الثقافية أو التعليمية غير الملائمة [1].

ويصف هذا التعريف صعوبات التعلم على أنها:

1- أنواع مختلفة من الاضطرابات الذاتية الداخلية التي تتعلق بقصور في أداء الدماغ لوظيفة ما من وظائفه الكثيرة وليس إلى تكويناً تشريحياً، وعلى الرغم من أن الأسباب غير واضحة تماماً في صعوبات التعلم؛ إلا أن الباحثين يصفونها على أنها قصور وظيفي في معالجة المعلومات.

2- تتجلى صعوبات التعلم في نقص القدرة على اكتساب المهارات اللغوية أو القدرات الفكرية أو الذاكرة.

3- قد يرافق الصعوبات مشكلات في إدارة المصاب لأحواله فلا يستطيع تنظيم أموره تنظيماً يعادل تنظيم الأسوياء لها فيعجزعن إدارة وقته وتنظيم الأشياء الخاصة به.

4- ثم إنها قد تترافق مع إعاقات في السمع أو البصر أو غير ذلك من الحواس أو الإعاقة العقلية أو الانفعالية ولكن هذه الإعاقات ليست سبباً في الصعوبة [2].

ويضيف بطرس – مدرس رياض الأطفال ـ أن الصعوبات تعد من الإعاقة التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتلازم الانسان مدى الحياة، وعدم القدرة على تكوين صداقات وحياة اجتماعية ناجحة، وهذا ما يجب أن يدركه الوالدان والمعلم والأخصائي وجميع من يتعامل مع الطفل، فمعلم الطفل عليه أن يعرف نقاط القوة والضعف لديه من أجل إعداد برنامج تعليمي خاص به، إلى جانب ذلك على الوالدين التعرف الى القدرات والصعوبات التعليمية لدى طفلها ليعرفا أنواع الأنشطة التي تقوي لديه جوانب الضعف وتدعم القوة ومن ثم تعرف نمو الطفل وتقلل من الضغط وحالات الفشل التي يقع فيها .

دور الوالدين تجاه طفلها ذي صعوبات التعلم:

- القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف الى أسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف على الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.

- التعرف الى نقاط القوة والضعف لدى الطفل بالتشخيص من خلال الأخصائيين أو معلم صعوبات التعلم ولا يخجلا من أن يسألا عن أي مصطلحات أو أسماء لا يعرفانها .

- إيجاد علاقة قوية بينهما وبين معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به .

- الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوى الطفل، ويقول د. بطرس حافظ: ((إن الوالدين لهما تأثير مهم في تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم)).

- لا تعط الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد وأعطه وقتاً كافياً لإنهاء العمل ولا تتوقع منه الكمال.

- وضح له طريقة القيام بالعمل بأن تقوم به أمامه واشرح له ما تريد منه وكرر العمل عدة مرات قبل أن تطلب منه القيام به.

---

(1) بطرس حافظ بطرس ، " صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية " مصدر صابق، ص 22-24.

(2) بطرس حافظ بطرس، " صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية " مصدر صابق، ص 22-24.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

- ضع قوانين وأنظمة في البيت بأن كل شيء في البيت يجب أن يرد إلى مكانه بعد استخدامه وعلى جميع الأفراد اتباع تلك القوانين حيث أن الطفل يتعلم من القدوة.

- تنبه لعمر الطفل عندما تطلب منه مهمة معينة حتى تكون مناسبة لقدراته.

- احرم الطفل من الأشياء التي لم يعدها إلى مكانها مدة معينة إذا لم يلتزم بإعادتها أو لا تشتر له شيئاً جديداً أو دعه يدفع قيمة ما أضاعه.

- كافئه إذا أعاد ما استخدمه وإذا انتهى من العمل المطلوب منه.

- لا تقارن الطفل بإخوانه أو أصدقائه خاصةً أمامه.

- دعه يقرأ بصوت مرتفع كل يوم لتصحح له أخطاءه.

وأخيراً يضيف د.بطرس حافظ أن الدراسات والأبحاث المختلفة قد أوضحت أن العديد من ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا على تعليم أكاديمي فقط خلال حياتهم المدرسية وتخرجوا في المرحلة الثانوية لن يكونوا مؤهلين بشكل كافٍ لدخول الجامعة ولا دخول المدارس التأهيلية المختلفة أو التفاعل مع الحياة العملية، ولهذا يجب التخطيط مسبقاً لعملية الانتقال التي سوف يتعرض لها ذوو صعوبات التعلم عند الخروج من الحياة المدرسية إلى العالم الخارجي[1].

ما الفرق بين صعوبات التعلم، بطيؤ التعلم، المتأخرون دراسياً؟

هناك بعض الجوانب التي نستطيع من خلالها التعرف بين صعوبات التعلم وبطؤ التعلم والمتأخرون دراسياً، ومنها:

1- جانب السلوك التحليلي:

- الاطفال ذوي صعوبات التعلم منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الحساب، القراءة، الإملاء، الكتابة).
- الأطفال بطيئو التعلم: منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.
- الأطفال المتأخرون دراسياً: منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية.

2- الأسباب :

- صعوبات التعلم : اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير).
- بطيئو التعلم: انخفاض معامل الذكاء.
- المتأخرون دراسياً: عدم وجود دافعية للتعلم.

3- معامل الذكاء (القدرة الفعلية):

- صعوبات التعلم: اعتيادي أو مرتفع مستوى الذكاء من 90 فما فوق.

(1) خالد محمد أبو شعيرة وثائر أحمد غباري " صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق "، مصدر سابق، ص 90-91.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

- يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء من 70-84.
- المتأخرون دراسياً: اعتيادي دائماً من 90 درجة فما فوق.

4- المظاهر السلوكية:

- صعوبات التعلم : اعتيادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد.
- بطيئو التعلم : يصاحبه غالباً مشكلات في السلوك (مهارات الحياة اليومية، والتعامل مع الآخرين، التعامل مع مشكلات الحياة اليومية).
- المتاخرون دراسياً: مرتبط غالباً بسلوكات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة.

5- الخدمة المقدمة لهذه الفئة:

- صعوبات التعلم: برامج صعوبات التعلم والاستفادة من اسلوب الدراسة الفردية.
- بطيئو التعلم: الفصل الاعتيادي مع بعض التعديلات في المنهج.
- المتاخرون دراسيا: دراسة حاله من قبل المرشد في المدرسة [1].

ويرى الباحث الشرط الأساسي لتشخيص صعوبات التعلم هو وجود تأخر ملحوظ مثل الحصول على معدل أقل من المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التاخر (فذوي صعوبات التعلم تكون قدراتهم الذهنية طبيعية)، وطالما أن الطفل لا يوجد لديه مشكلات في القراءة والكتابة؛ فقد يكون السبب الحاجة لتدريب أكثر حتى تصبح قدرته أفضل، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية، وربما هذا ما يحلل إليه الباحث أن يكون هذا الجزء من الفروق الفردية في القدرات الفعلية والشخصية فقد يكون الشخص أفضل في الرياضيات منه في القراءة أو العكس.

ويعتقد الباحث أن ذلك يرجع إلى صعوبات في عمليات الإدراك نتيجة خلل بسيط في إدارة الدماغ.

ويلخص الباحث الفروق بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم أو من بطيئي التعلم أو من التأخر الدراسي في الجدول رقم (1)

(1) بطرس حافظ بطرس ، " صعوبات التعلم الإرادية والنمائية" مصدر سابق، ص 24-26.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

جدول رقم (1) الفروق بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم أو من بطيئي التعلم أو من التأخر الدراسي

المتغيرات	صعوبات التعلم	بطء التعلم	التأخر الدراسي
التحصيل الدراسي	يظهر فشلاً في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية	منخفض في جميع المواد الدراسية لعدم قدرتهم على التعلم والاستيعاب	منخفض في جميع المواد الدراسية
أسباب انخفاض التحصيل الدراسي	نمائية تتمثل في اضطراب العمليات العقلية في الانتباه والذاكرة والتركيز والإدراك	انخفاض في مستوى الذكاء	عوامل خارجية وداخلية مثل الحرمان الثقافي أو نقص المثيرات البيئية وفرص التعلم والتغيب الطويل من المدرسة وقصور في الذاكرة وعدم القدرة على اختزان المعلومات وحفظها وضعف الدافعية للتعلم
القدرة الفعلية	معامل الذكاء الاعتيادي أو يتراوح بين 90 درجة فأكثر	معامل الذكاء منخفض أو يتراوح بين 70 – 84 درجة	معامل الذكاء الاعتيادي أو يتراوح بين 90 درجة فأكثر

الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم:

ما هي أسباب صعوبات التعلم؟

سؤال من أهم الأسئلة التي يواجهها الآباء عندما يعلمون أن أبناءهم يعانون واحدة من صعوبات التعلم هو: ما السبب في حدوث هذا المرض؟ وماذا حدث حتى يحدث لابننا هذا الاضطراب؟

يؤكد أخصائيو الصحة النفسية بأنه ما دام لا أحد يعرف السبب الرئيسي لصعوبات التعلم، فإن محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملة يكون شيء غير مجدي لهم ... ولكن هناك احتمالات عديدة النشوء لهذا الاضطراب... ولكن الأهم من ذلك للأسرة هو التقدم للأمام للوصول لأفضل الطرائق للعلاج، ولكن على العلماء البذل الكثير من الجهود لدراسة الأسباب والاحتمالات للتوصل إلى طرائق لمنع هذه الاعاقات، ولكن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب وهناك دلائل جديدة تظهر أن أغلب الإعاقات التعليمية لا تحدث لوجود خلل في منطقة واحدة أو معينة في المخ ولكن السبب وجود صعوبات ولكن السبب في وجود في تجميع وترييط المعلومات من مناطق المخ المختلفة. وحالياً فان النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توضح أن الاضطرابات يحدث بسبب وجود خلل في التركيب البنائي والوضيفي للمخ. وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون بأن الخلل يحدث قبل الولادة وفي أثناء الحمل، وقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم تعود إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي المكتسب قبل أو في أثناء أو بعد عملية الولادة، وذلك كما يلي:

1- الأسباب الداخلية.

أ- أسباب ما قبل الولادة:

- نقص في تغذية الأم كتناول الكحول والمخدرات في أثناء الحمل.

- بعض الأمراض التي قد تصيب الأم في أثناء الحمل مثل الحصبة الألمانية والسكر وعجز الأم قبل الولادة.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

ب-في أثناء الولادة:

- نقص الأكسجين في أثناء الولادة.

- الولادة المبكرة.

- إصابات الولادة نتيجة الأدوية الطبية.

ج-ما بعد الولادة:

- الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج المخ.

- مرض الطفل مثل التهاب الدماغ والسحايا والحصبة الألمانية [1].

الخصائص المميزة لصعوبات لتعلم:

1- اضطراب مستوى النشاط الحسابي (زيادة انخفاض النشاط).

2- نقص الانتباه والتشتت.

3- عدم الثبات الانفعالي.

4- اضطراب الكلام واللغة.

5- اضطراب الذاكرة.

6- اضطراب السلوك الذي قد يتمثل في التهور أو العدوانية أو الانسحاب.

7- اضطراب عمليات الإدراك البصري أو السمعي أو الحركي أو اللمسي.

تصنف صعوبات التعلم إلى فئتين هما:

1- الصعوبات التعليمية الأكاديمية.

2- الصعوبات التعليمية النمائية.

بالنسبة للصعوبات التعليمية الأكاديمية التي ترتبط بالأداء في المجالات الأكاديمية مثل الحساب والقراءة والكتابة وغير ذلك؛ فهي تتضح في الصفوف الأساسية الأولى، أما صعوبات التعلم النمائية التي ترتبط بضعف القدرة على الانتباه أو الإدراك أو حل المشكلات أو اكتساب المفاهيم أو التذكر؛ فهي تظهر في مرحلة ما قبل المدرسة، وبناء على ذلك فهي المشكلات المستهدفة في برنامج التدخل المبكر [2].

([1]بطرس حافظ بطرس صعوبات التعلم الإرادية والنمائية" مصدر سابق، ص 28- 29.

([2]) ريما خضر، وسعاد محمد خالد " صعوبات التعلم " دار البداية - عمان : 2007 ، ص 23- 24.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

تعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ذات الصلة بفهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وتعبر صعوبات التعلم عن نفسها بعدم القدرة على الكتابة أو الاستماع أو التكلم أو القراءة أو التهجئة أو الحساب، وغالباً ما يشار إلى صعوبات التعلم بمصطلحات مثل: الإعاقة الإدراكية، التلف الدماغي البسيط، عسر الكلام، الحبسة الكلامية، هذا وينبغي الاشارة إلى أن صعوبات التعلم تختلف عن المشكلات التعلمية التي تعود وبشكل رئيسي إلى الإعاقة العقلية أو الإعاقة الجسمية أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي.

إن الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم قد يظهرون واحدة أو أكثر من الخصائص السلوكية التي تعيق القدرة على التعلم، وهذه الخصائص تعكس اختلافاً جوهرياً بين القدرات الفعلية الموجودة لديه ومستوى تحصيله، كذلك فإن هذه الخصائص تعكس أيضاً تفاوت بين العمر الزمني للطفل والأنماط والمظاهر السلوكية التي تظهر لديه، وتشمل هذه الخصائص:

1- اضطراب النشاط الحركي (النشاط الزائد، عدم التآزر الحركي).
2- الاضطرابات الانفعالية (العدوانية، الانسحاب الاجتماعي، الإحباط، القلق).
3- الاضطرابات الإدراكية (البصرية، الحركية، اللمسية، السمعية).
4- اضطراب عمليات التفسير (عدم فهم الكلمات المكتوبة والمنطوقة).
5- اضطرابات الذاكرة (الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى).
6- اضطراب عملية (الانتباه، التشتت، عدم المثابرة)[1].

- تعريف بست (Best) لمفهوم صعوبات التعلم:

هي اضطرابات عصبي نفسي في مجال التعلم في أي مرحلة من عمر الفرد، قد تكون نتاج العيوب في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون ناشئا عن اصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد يعود إلى أسباب له علاقة بالنضج والنمو .

- تعريف ليرنر(Learner):

اضطراب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية عند الفرد، وقد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب والدماغ، ويؤثر الاضطراب في قدرات الفرد العقلية بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمي في مجال مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية، ولا يرجع السبب إلى إعاقة عقلية أو حسية مع ملاحظة تباين بين القدرة العقلية وأداء الفرد الأكاديمي[2].

الأساس الفلسفي للمنهج المدرسي :

يؤدي الأساس المدرسي دوراً كبيراً في تخطيط المنهج المدرسي وتحديد أهدافه واختيار محتواه وأنشطته التعليمية وأساليبه التقويمية، وتوجد بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة لا تنفصم عراها، حيث تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في الحياة، فهي تمثل التربية، منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي، ولذا تعد التربية عملية إنسانية اجتماعية مهمة لا يستغني عنها الإنسان في حالته الفردية أو عندما يكون ضمن مجموعة بشرية متعاونة ومتفاعلة. وتقرر المجتمعات الإنسانية الهدف النهائي من حياة الإنسان، سواء

(1) خالد محمد أبو شعيرة وثائر أحمدغباري " صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق " ط1، منشورات مكتبة المجتمع العربي، عمان 2009، ص 16 – 17.

(2) خالد محمد أبو شعيرة وثائر أحمد غباري " صعوبات االتعلم بين النظرية والتطبية "، مصدر سابق ، ص27.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

صدر هذا القرار عن الفكر الفلسفي الإنساني المحض، أو ثم اشتقاقه من الموقف الفلسفي المستمد من الأديان السماوية المعروفة، لذا نلاحظ تعدد هذه الفلسفات وتنوع الآراء أو الأفكار التي تطرحها، مما يؤدي إلى اختلاف في التربية، ومن ثم إلى اختلاف في إجراءات التطبيق وأدواته، حيث تعمل الفلسفة التربوية على تحديد طبيعة العملية التربوية وأهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها ووسائلها وأنشطتها وإجراءات التقويم فيها، ولكي نعطي الأساس الفلسفي للمنهج المدرسي الأهمية التي يستحقها؛ فإنه لا بد من التعرض لعدد من الموضوعات الفرعية ذات العلاقة به، مثل: معنى الفلسفة ومباحثها المختلفة، والمدارس الفلسفية المتنوعة مع توضيح علاقتها الوثيقة بالمنهج المدرسي، ويتطلب هذا كله التعرف الى كل من الفلسفة الأزلية أو الخالدة، والفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية، والفلسفة البراجماتية أو النفعية، والفلسفة التجديدية، والفلسفة الوجودية، والفلسفة الماركسية. ولربط دور هذه الفلسفات أو تبيان تأثيرها في المنهج والمعلم والتلميذ وربما طرائق التدريس والوسائل التعليمية، ولجعل دورها أكثر وضوحاً؛ فسوف يتم طرح مثال تربوي على كل نوع من أنواع الفلسفات التي سيتم التطرق إليها، ونظراً لدور الدين الإسلامي الحنيف في التأثير في حياتنا اليومية بعامة وعلى مناهجها المدرسية بخاصة؛ فسوف يتم توضيح هذا الدور[1].

وللتعرف الى مدى تأثير وجهات النظر الفلسفية في بناء المنهج المدرسي؛ فإنه من المفيد حقاً التعرض لأهم المدارس الفلسفية، وما نادت به من آراء وأفكار ألقت بظلالها على المنهج المدرسي بطريقة أو بأخرى، وفيما يأتي أهم هذه المدارس وعلاقتها بالمنهج:

1- الفلسفة الأزلية أو الخالدة:

ترى هذه التربية أن غايات التربية مطلقة، وذلك من المنطلق الذي يؤكد على أن الحقيقة نفسها مطلقة وعامة في ذاتها، كما تتركز قضية التربية حول الطبيعة العامة للإنسان، وأنها تستهدف تنمية القوى العقلية للتلاميذ، وتمثل هذه الفلسفة امتداد للحركة الفكرية التي سادت في قارة أوروبا خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، والتي عرفت وقتها بعصر التنوير أو عصر العقل. وتثق هذه الفلسفة بالعقل، من منطلق أن العقل الإنساني قادر بقوته الذاتية دون تدخل من قوى خارجية على فهم العالم من حوله، الأمر الذي سيؤدي بالضرورة إلى السيطرة على ذلك العالم والتحكم فيه، واهتمت الفلسفة الأزلية أو الخالدة بضرورة جعل التعليم عالمياً، وألا تتجه المؤسسات والهيئات التربوية إلى شيء غير الحقيقة وحدها، وذلك على اعتبار أن مهمة التربية تدور حول الوصول إلى معرفة الحقيقة الخالدة، حيث تتضمن التربية عملية التعليم، في حين تشتمل عملية التعليم على المعرفة، بينما تمثل المعرفة الحقيقية نفسها، ومن ثم فان على التربية أن تسعى لأن تعمل على تكييف الفرد ليس مع العالم كما هو؛ بل مع الحقيقة، وذلك يمثل غاية التعلم. وتنظر هذه الفلسفة إلى المواد الدراسية على أنها منفصلة عن بعضها؛ فمثلاً يتم تدريس التاريخ كتاريخ فقط والجغرافيا كجغرافية فقط ، وتركز التربية حسب وجهة نظر الفلسفة الأزلية أو الخالدة على تنمية الذاكرة والتفكير في المجال المعرفي أو العقلي، لذا؛ فإنه لا مجال للاهتمام بتنمية النواحي الوجدانية أو العاطفية لدى المتعلم من ناحية، أو تنمية النواحي المهارية الجسمية أو البدنية من ناحية ثانية، وقد جاء هذا الاهتمام من منطلق أن غايات التربية يجب أن تكون مطلقة، وأن النهج الذي يخدم تلك الغايات يجب أن يتسم بالثبات، كما ينبغي للتلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس أن يكونوا ميالين للدراسة ويتصفون بالجدية كي يصبح لهم القدرة على التأثير والفاعلية، كما أن القدرة على قراءة الموضوعات الصعبة والتقليدية للتلاميذ[2].

مثال على الفلسفة الأزلية: أن بعض المدارس الابتدائية التي تؤمن بها قد عملت على التقليل من أهمية بعض الموضوعات؛ كالرسم، والرقص، والموسيقى غير التقليدية، ولكنها في الوقت نفسه تركز على أهمية تدريس المواد الأسلسية الثلاث وهي : القراءة، والكتابة، والحساب، وذلك عن طريق مضاعفة الوقت المخصص لها، كما يتم تشكيل مجموعات مصغرة

(1) جودت أحمد سعادة وعبدالله أحمد نجم " المنهج المدرسي الفعال " ط 1، منشورات دار عمار، عمان، 1991، ص83-84 .

(2) جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم، "المنهج المدرسي الفعال "، مصدر سابق، ص 86-87.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

من التلاميذ من أجل القيام بالدراسة المتعمقة وبذل الجهود في عملية التعلم، كما تعتمد تلك المدارس على نظام المكافأت والجوائز من أجل تحقيق الفعالية في كل من: القراءة الشفهية، والتدبير التحريري، والكتابة بخط جميل، والقيام بالعمليات الحسابية، وتهجئة الكلمات.

2- الفلسفة المثالية:

وترى الفلسفة المثالية أن التعلم يجب أن يوجه العقل بدلاً من مجرد تعظيم الذات، وذلك لأن الحقيقة هي نفسها اليوم كما كانت بالأمس، وعلى المعلمين في هذه الحالة أن يكونوا نماذج للحق والفضائل الأخرى، وعليهم تحقيق النظام دون تجاهل للميول والأمور الذاتية، كجوانب مهمة في عملية التعلم. ويتمثل التعلم من وجهة نظر هذه الفلسفة في تحقيق الخير والحق، وتعويد المتعلمين على ممارسة العدالة الاجتماعية واحترام آراء الآخرين لأن في ذلك متعة لهم، كما يؤمن أصحاب هذه الفلسفة بثبات المنهج المدرسي الذي يقوم على فكرتيّ الحق والخير، ويقبلون المواد التقليدية في التعليم، مع الاهتمام بالقراءة والاطلاع كوسط لعملية التعلم، فقد اهتمت في مجال التربية بتنمية العقل وإهمال الجسم، كذلك اهتمت بالعلوم النظرية وأهملت العلوم التجريبية، كما أكدت كشف القوى الفطرية وإهمال تأثير البيئة، مع التركيز في تعليم الصفوة لما لهم من قدرات فطرية تمكنهم من التعلم. وتستخدم طريقة التلقين وطريقة الإلقاء في معالجة الموضوعات الدراسية، وتؤمن باستعمال وسائل العقاب البدني في الحجرة الدراسية من جانب التلاميذ، وتدريب ملكة الصبر وملكة الإرادة لديهم، ولا ترى أية أهمية لأنواع الأنشطة التي تتم خارج الحجرة الدراسية في المنهج المدرسي لأنها لا تخدم العقل أوالتفكير، بل تركز على تنمية المعرفة لدى المتعلم [1].

مثال تربوي على الفلسفة المثالية: تتوجه المدارس الثانوية اليمنية الخاصة كالمدارس البروتستانتية نحو المثالية عن طريق مطلبها التي تركز على المستويات العلية من الإنجاز العقلي، كما أنها مشهورة بالإعداد الجيد والمتميز للطلاب من أجل التحاقهم بالجامعة عن طريق ممارسة الشعائر الدينية يومياً ودراسة الكتاب المقدس.

3- الفلسفة الواقعية:

وتهدف التربية في الفلسفة الواقعية إلى إعداد الفرد لتقبل حظه المكتوب في هذه الحياة، ومساعدته على التكيف مع بيئته دون أن يعمل على تشكيلها أو التأثير فيها، ولكي يتحقق التكيف الفعال بين الإنسان وبيئته؛ فان عليه أن يفهم العالم الذي يعيش فيه، أي العالم الخارجي الواقعي، كما يمكن اكتشاف المعرفة وتلقينها للصغار بطريقة منظمة عن طريق المدارس التي يتم فتحها لهم. أما المنهج من منظور الفلسفة الواقعية؛ فيتكون من مجموع الحقائق التي اكتشفها العلماء من العالم الواقعي الذي يعيشون فيه فقط، كذلك فان مكونات محتوى المنهج الواقعي متى اكتشفت تبقى ثابتة، ويصبح تغيرها بطيئاً، وهي تتألف من العلوم والمواد الاجتماعية، بالإضافة إلى التعليم المهني. ويتمثل دور المعلم الواقعي في تقسيم موضوع الدرس إلى عناصره الأساسية، وتحديد المثير والاستجابة لكل منها، ومن ثم يقدمها للطلاب بطريقة تجعلهم يستجيبون الاستجابة الصحيحة للمثير المحدد، ويقوم المعلم بتكرار حدوث المثير كي تتبعه الاستجابة الصحيحة، كما يعمل على مكافأة الطلاب كلما قاموا بالاستجابة الصحيحة، ويفضل استخدام آلات التعليم ونظام التعليم المبرمج كما تنظر هذه الفلسفة إلى ألوان النشاط الأصفي على أنها غير أساسية ومحددة وليست ضرورة من ضرورات المنهج المدرسي. وتهتم الفلسفة الواقعية بعالم الأفكار والأشياء الثابتة في المادة الدراسية، والتي تكون مقبولة بشكل عام مثل: الحقائق وفنيات أو آليات القراءة، والأساسيات في أية مادة دراسية. أما المبادىء العامة والنظريات وفقاً لهذه الفلسفة؛ فإنها تأتي في بداية الخبرات التعليمية، ثم تتبعها بعد ذلك عملية التطبيق أولاً ثم عملية الممارسة المستمرة ثانياً [2].

---

(1) جودت أحمد سعادة ، وعبد الله محمد نجم إبراهيم ، " المنهج المدرسي الفعال " مصدر سابق، ص 87-90.

(2) جودت أحمد سعادة ، وعبد الله محمد إبراهيم، "المنهج المدرسي الفعال "، مصدر سابق، ص92-93.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

مثال تربوي على الفلسفة الواقعية: قام بعض المربين بالتعاون معاً في سبيل إنشاء مدرسة ثانوية في أحد المدن الأوروبية، يعتمد التدريس فيها على الاستقامة والحزم من أجل الوصول إلى الإعداد الجيد للخريجين من الطلاب الملتحقين بها، ويتم الاهتمام في المدرسة بالمواد الدراسية الأكثر قيمة من وجهة نظر الفلسفة الواقعية، مثل: العلوم الطبيعية، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، واللغات الأجنبية، والتاريخ، والجغرافية، بينما لا يتم الاهتمام في تلك المدرسة بالدراسات الاجتماعية والعلوم العامة والأنشطة المدرسية المختلفة. ويعد معدل الانسحاب من المدرسة مرتفعاً، كما يمكن للطلاب الذين لا يجدون في أنفسهم ميلاً لدراسة الحقائق وأساسيات المعرفة، أن ينتقلوا أو يتحولوا إلى مجالات أخرى، وينظر أعضاء هيئة التدريس في هذه المدرسة نظرة واقعية إلى المادة الدراسية والمدرسة والحياة.

4- الفلسفة البراجماتية:

وقد تم تطبيق البراجماتية على التربية من خلال الحركة التقدمية في التربية التي عارضت التربية التقليدية، وترى الحركة التقدمية بأن التربية في عملية تطور دائم، مما يتوجب على المربين أن يكونوا مستعدين لتعديل المنهج المدرسي ، في ضوء التغيرات التي تحدث في المعرفة وفي البيئة، وذلك على اعتبار أن جوهر التربية لدى التقدميين ليس التكيف مع المجتمع، ولكنه إعادة بناء مستمر للخبرة ، اتفاقاً مع ما يذهب إليه ديوي من أننا قد لا نصل إلى تعريف إجرائي للتربية على أنها إعادة بناء وإعادة تنظيم للخبرة بشكل يساعد على توجيه الخبرة التالية، نظراً لكثرة المواقف التربوية التي قد تتطلب تعريفات إجرائية كثيرة، وهكذا تقدم البراجماتية للتلاميذ المنهج الدراسي الذي يحتوي الخبرات والدراسات الاجتماعية والمشروعات والمشكلات والتجارب بصورة وظيفية. وانطلاقاً من إيمان البراجماتية بأن كل الأشياء في حالة تفاعل تتغير؛ فإنها ترى أنه لا معنى للتركيز على المعرفة المطلقة، ومن ثم فان حاجات التلميذ ورغباته ينبغي أن تحدد ما يجب أن يتعلمه.

وينظر المعلمون في الفكر البراجماتية إلى أنفسهم كوسائط للتعلم بدرجة أكبر كونهم مجرد ناشرين للحقائق أوناقلين لها؛ لأنه في هذا العالم المتغير بشكل سريع فان ما يقوم المعلم بتدريسه اليوم قد لا يكون صادقاً في الغد، كما يجب ربط ما يدرسه المتعلم بالخبرات التعليمية التي يمر بها من جهة وبحياته اليومية والبيئة المحلية المحيطة به من جهة ثانية، كذلك يجب تعليم التلميذ كيف يفكر بدلاً من تعليمه موضوع التفكير، وبعبارة أخرى؛ فانه من الضروري حسب الأفكار البراجماتية تعليم التلميذ كيف يفكر بدلاً مماذا يفكر، وذلك لأن الاختبار الحقيقي لما يتعلمه التلميذ يكمن في الأثر العملي أو التطبيقي الذي يظهر في سلوكه، أما عن دور محتوى المادة الدراسية؛ فيجب أن يعمل على تنمية الاستبصار والفهم والمهارات الضرورية اللازمة لتحقيق التفكير الإبداعي أو الابتكاري لدى المتعلم، كما يتمركز المنهج المدرسي على وفق الفلسفة البراجماتية حول المتعلم، ويقدم له مادة دراسية تساعد على الاكتشاف والممارسة العملية. وتعد مهارات تحديد القضايا وحل المشكلات والاستقصاء والبحث العملي من بين أهم أنواع الأنشطة التي لها قيمة كبرى في عملية التعلم، وطبقاً لذلك كله تعد الوسائل التعليمية والتجارب العلمية التي تحقق حدوث التربية الفعالة من الأمور التي لها تقدير خاص من وجهة نظر المدرسة البراجماتية. وهكذا يعد المنهج المتمركز حول المتعلم ثمرة من ثمرات الفكر البراجماتي، حيث نظر جون ديوي إلى التعلم على أنه عملية استقصاء وبحث بدلاً من استيعاب المعلومات بصورة سلبية عن طريق التلقين والحفظ، فقد أوضح ديوي ذلك قائلاً: " إن الاعتماد الزائد على الأخرين من أجل الحصول على المعلومات، يمثل عملية منبوذة أو مبتذلة. ومنطلق الاعتراض على ذلك، أن هؤلاء الآخرين المتمثلين في الكتاب المدرسي (المقرر والمعلم) يقدمون حلولاً جاهزة بدلاً من إعطاء المتعلم المادة الدراسية كي يستخدمها بنفسه في مواجهة موقف ما أو حل مشكلة معينة".

مثال تربوي على الفلسفة البراجماتية: توجد مدرسة ابتدائية خاصة في إحدى المدن الأمريكية لا يتم فيها تقديم الموضوعات الدراسية لمجرد أنها موضوعات مهمة في ذاتها، ولكن لكونها مفيدة ونافعة للتلاميذ، وذلك من منطلق ما تؤكده تلك المدرسة على الفكرة القائلة بأنه إذا كان الشيء الذي نقوم بدراسته غير مفيد فان التدريس يصبح لا قيمة تربوية له[1].

(1) جودت احمد سعادة ، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي الفعال، مصدر سابق ص 93 – 96.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

5- الفلسفة التجديدية أو إعادة البناء :

تنظر هذه الفلسفة إلى التربية على أنها وسيلة ثقافية أمينة، يعمل المجتمع على تجديد حياته وتطويرها عن طريقها، كما يتجنب في الوقت ذاته خطورة تدمير نفسه بنفسه.

وفي مستهل القرن العشرين حدث تطور لمفهوم القراءة؛ ففي العقد الأول من هذا القرن كان المفهوم مقتصراً عند حد تناول النواحي الفسيولوجية لها، مثل حركات العين وأعضاء النطق، أي أن القراءة كانت تعرفاً على الحروف والكلمات والنطق بها، وفي العقد الثاني من هذا القرن تطور مفهوم القراءة نتيجة الأبحاث التي قام بها تورنديل ، فانتقل من مرحلة التعرف والنطق إلى مرحلة الفهم ، ثم اتسع مفهوم القراءة ليتناول النقد بالإضافة إلى الإفادة من المقروء في حل المشكلات.

وثمة من يرى أن القراءة عملية معقدة تشمل التعرف الى الرموز اللغوية، وتتطلب فهمها ونقدها وتذوقها والتفاعل معها، وذلك عن طريق الربط بين الخبرة الشخصية وبين هذه المعاني.

وهناك من يحدد مفهوم القراءة في أنها عملية عقلية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

ويشير أحد الباحثين إلى مفهوم القراءة في حد قوله: ((مجموعة العمليات الحسية والعقلية المعقدة، تقوم فيها الرموز الخطية المنقولة عبر الحس البصري والتي يقابلها أصوات منطوقة باستثارة معانٍ قائمة في ذهن القارئ من خلال خبراته السابقة، وتؤدي هذه العمليات إلى تركيب ذهني لفهم الرسالة، ويتدرج هذا الفهم في مستويات مختلفة تتبعاً لمستوى القارئ وغرضه من القراءة، وطبيعة المادة المقروءة))[1].

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مفهوم القراءة في أنها عملية عقلية تتطلب التعرف الى الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات منطوقة مع فهم للمقروء والتفاعل معه وتذوقه ونقده والإفادة منه.

ذوو اضطراب التجهيز البصري والسمعي:

يقصد بالتجهيز والمعالجة السمعية والبصرية عمليات استقبال المعلومات والمثيرات المستخدمة وتفسيرها من خلال حاستي السمع والبصر، والإدراك الحسي السمعي البصري بالتبادل أو ليحل أحدهما محل الآخر باعتبارهما يمثلان وجهين لعملية واحدة[2].

تشخيص الضعف اللغوي:

مفهوم التشخيص: يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعانيها الفرد ودرجة حدتها، وهذا المصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي والإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعلم العلاجي، والتشخيص بصفة عامة هو تحديد نمط الاضطراب الذي أصاب الفرد على أساس الأعراض والعلامات أو الاختبارات والفحوص، وكذلك تصنيف الأفراد على أساس المرض أو الشذوذ أو مجموعة من الخصائص، وثمة من يرى أن التشخيص إحدى عمليات تقويم نتاجات التعليم التي تم بمقتضاها التعرف الى أخطاء التعلم لدى الطلاب (بشكل) واستقصاء حدوثها وتوطئة لتقديم الوصفات العلاجية التعليمية لعلاجها .

(1) جمعة أحمد نابل : " الضعف في اللغة وتشخيصه وعلاجه " الإسكندرية ، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر ، ط1 ، 2006، ص 90 – 91.

(2) فتحي مصطفى الزيات " المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم " كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2002، ص 373.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

وفي ضوء التحديات السابقة لمفهوم التشخيص يتضح الهدف منه وهو تحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ ومعرفة أسبابه حتى يمكن وضع العلاج المناسب للتغلب على هذا الضعف الذي يعانيه التلاميذ، كما أن تحديد هذه المواطن للقوة أو هذا الضعف يتم من خلال تطبيق اختبارات تشخيصية قبل التعلم وفي أثنائه[1].

ومن ثم يرى الباحث أن التشخيص يقصد به في هذه الدراسة ((إجراء محدد يتم من خلال الوقوف على مواطن القوة والضعف اللغوي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في منطقة عمان الأولى ، ومعرفة أسبابه حتى يتم وضع العلاج المناسب وتقديمه لتشخيص مستوى أداء الطلبة الضعاف لغوياً)).

ترمز مجال علم النفس اليوم بالعديد من المشكلات والقضايا النفسية والتربوية، وأهم هذه القضايا والمشكلات: قضايا التعريف ومشكلاته المزمنة، حيث تتداخل المفاهيم وتستعصى أحياناً على التحديد المقنع، كما تخرج أحياناً أخرى عن نطاق الاستقرار والثبات.

فهناك تداخلات لم تحسم بين:

- ذوي صعوبات التعلم، وذوي التفريط التحصيلي؛ فكلاهما يعكس انحرافاً أو تباعداً دالاً بين الأداء الفصلي والأداء المتوقع.
- المتفوقين تحصيليا وذوي الإفراط التحصيلي، فكلاهما يعكس تفوقاً تحصيلياً دالاً قد لا يسانده ارتفاع موازي للذكاء العام.
- بين مفهوم الذات وتقدير الذات، فكلاهما يعكس إدراك الفرد لذاته.

وغيرها من التداخلات التي تقف خلف قضايا التعريف ومشكلاته.

ومن هذه القضايا: أن القانون 94-142 جاء بصياغة شملت قضية هامة للغاية كان ينتظرها ويسعى إليها المربون وعلماء النفس والمشتغلون بالمجال عموما وهي محل تحديد ذوي صعوبات التعلم الذي شمل:

المكون الأكاديمي، ومكون الاستبعاد.

المكون الأكاديمي: وهو مشروط بعامل التباعد أو الانحراف على النحو التالي:

أ- يمكن للفريق كتابة تقرير أن الطفل لديه صعوبة نوعية في التعلم إذا لم يحصل الطفل تحصيلاً متكافئاً أو متسقاً مع عمره الزمني أو قدراته أو مستوى ذكائه، بشرط أن تقدم خبرات التعلم بما يتلائم مع عمر الطفل وقدراته، وذلك في واحدة أو أكثر من المجالات التالية:
التعبير الشفهي، والفهم السمعي، والتعبير الكتابي، والمهارة الأساسية للقراءة، والفهم القرائي، والعمليات الحسابية، أو الرياضية والاستدلال الحسابي أو الرياضي.

ب- وجد الفريق أن أداء الطفل يعكس تباعداً أو انحرافاً بين التحصيل والقدرة أو مستوى الذكاء، في واحدة أو أكثر من المجالات المشار إليها في الفقرة السابقة.

مكون الاستبعاد:

(1) أحمد جمعة أحمد نايل : " الضعف في اللغة التشخيصية وعلاجه "، مصدر سابق، ص 102 - 103.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

ربما لا يحدد الفريق أن الطفل لديه صعوبة نوعية في التعلم إذا كان التباعد أو الانحراف الشديد (الدال) بين القدرة والتحصيل يرجع أساسا إلى إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، وتأخر عقلي، واضطراب انفعالي، وحرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

وعلى ذلك؛ فالفروق الرئيسة بين التعريف من محك التحديد تتمثل فيما يلي:

- العمليات النفسية الأساسية التي حذفت من محك التحديد.
- في محل التحديد تم تفسير المشكلات الأكاديمية واللغوية في إطار عامل التباعد أو الانحراف الشديد بين التحصيل والقدرة.

وعلى هذا؛ فانه وفقاً لمحل قانون 94- 142 كان عامل التباعد أو الانحراف الدال وعامل الاستبعاد يشكلان الأساس في تحديد ذوي صعوبات التعلم[1].

ونظرية الذكاء المقدرة هي إحدى النظريات التي تحاول تفسير مشكلة صعوبات التعلم انطلاقاً مما أثبتته أبحاث الدماغ من أن التعلم عملية عصبية تحدث داخل الدماغ، وأن أي مشكلة في التعلم تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجزء المسؤول عنها في الدماغ، وذلك من خلال:

1- اقتراح عدة ذكاءات لتفاوت الأفراد في درجة ظهورها وقوتها لديهم.

2- تأكيد أن المناهج المدرسية المتبعة حالياً تركز فقط على الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي المنطقي، واللذين يعدان مصدر المشكلات والصعوبات التي تتحدى هذه الفئة من الأطفال، على الرغم من أن لديهم العديد من المواهب والابداعات في الذكاءات الأخرى التي لا توليها المناهج المدرسية الحالية اهتماماً كافياً؛ كالذكاء الموسيقي، والذكاء الحركي والبصري والاجتماعي، والذكاء الشخصي.

3- تنظر إلى البيئات الصفية على أنها بيئات فقيرة تخلو من المثيرات التي تتناسب مع ميول واهتمامات الطلبة ولا تلبي احتياجاتهم، الأمر الذي ينعكس سلباً على دافعيتهم وانتباههم ويظهر على مشكل لديه في التحصيل الدراسي. وهكذا نجد أن نظرية الذكاءات المتعددة تحاول تغيير طبيعة النظرة إلى الأفراد من خلال ذكائهم العام الذي يقيم قدراتهم اللفظية والمنطقية، والنظر اليهم على انهم أشخاص يمتلكون قدرات مختلفة متمايزة تختلف من فرد إلى آخر، الأمر الذي يتطلب أن تنسجم الأساليب التدريسية معها [2].

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة التي تتلخص في صعوبات التعلم في مهارات اللغة العربية

ويترتب على تفاعل كل من الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، حيث يفتقر هؤلاء الطلبة إلى المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين من الرفض الاجتماعي وسوء التكيف الشخصي، وهذا يعود إلى تكرار مواقف وخبرات الفشل الأكاديمي والدراسي، مما يجعل المعلمين والآباء ينظرون لهم نظرة دونية ويعاملوهم بإهمال، الأمر الذي ينعكس على إدراكهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم، فيميلون إلى الانسحاب من المواقف التنافسية، وينخفض تقديرهم لذواتهم، الأمر الذي يفرز العديد من الأنماط والخصائص السلوكية التي تميز هؤلاء الطلبة وتؤثر في مختلف نشاطاتهم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية ، والتي أجملها كل من هالهان وكوفمان 1985 بما يلي :

(2) فتحي مصطفى الزيات " المتفوقون عقليا ذوو صعربات التعلم " مصدر سابق، ص ص 233 - 234.

(1) صباح حسن حمدان العنيزات " فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارة القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم " رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، 2006.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

- النشاط الزائد والتهور، والتقلبات الشديدة في المزاج، واضطرابات الانتباه، ومشكلات لغوية، والضعف الإدراكي – الحركي، وضعف التآزر العام، واضطرابات الذاكرة والتفكير، وعلامات عصبية غير مطمئنة، ومشكلات أكاديمية محددة في الكتابة والقراءة والحساب والتهجئة [1].

الدراسات السابقة:

الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة قام بها هيوفز، ورال، وشومايكو، ودشل، بهدف التقليل من أثر عدم امتلاك طلبة صعوبات التعلم المهارات التنظيمية اللازمة لإتمام المهمات الدراسية الموكلة إليهم، التي وجد بأنها تكون ذات تأثير سلبي في نوعية أداء هؤلاء الطلبة في إتمام الواجبات والمهمات، وتحقيقاً لذلك وظف الباحثون استراتيجية لتنظيم تأثير استخدام التعليم من خلال طريقة شاملة ومستقلة من المهمات وتحفيز الطلبة على الحل باستقلالية مع تدريبهم على مهارات تنظيمية، ودراسة أثرها في معدل مدى إتمام الطلبة للمهمات الدراسية ونوعية الأداء المستخدمة من قبلهم.

وتوصلت الدراسة إلى أن نحو (8) طلاب من (9) طلاب الذين يعانون صعوبات التعلم والموجودين داخل الغرف الصفية الاعتيادية قد تحسن أداءهم على مهمات الواجبات عندما تدربهم على المهارات التنظيمية، وتبين أيضاً بأن الطلبة الذين يعانون صعوبات التعلم يظهرون مهارات تنظيمية ودراسية يستفيدون منها في أثناء الدراسة، وبأنهم لا يتبعون نظاماً معيناً يمكنهم من خلاله تدوين الملاحظات التي يحصلون عليها في في أثناء الحصص والمواد الدراسية، ويظهر ضعفهم التنظيمي أيضاً في فهم التعليمات التي تقدم عادة لهم داخل الصف وفي المدرسة، ومن ثم فهم لا يستطيعون اتباعها.

وأيضاً قد يعاني صعوبات التعلم الذين يفتقدون المهارات التنظيمية من صعوبات في أخذ الملاحظات في في أثناء المحاضرات والدروس، كما يلاحظ عليهم أنهم لا يمتلكون مهارات البحث، ومهارات الاستفادة من المراجع التي قد تتوافر لهم بالمكتبة، بالإضافة إلى أنهم يمتلكون مهارات ضعيفة في وضع الخطوط العريضة، ولا يتمكنون من التعرف إلى المواد التي لا علاقة لها بما يتعلمونه، كما أنهم يعانون مشكلات في تنظيم الأفكار الرئيسة[2].

كما هدفت الدراسة التي قام بها بيلي (Bailey 1992) إلى تحديد أثر التدريس باستخدام الكمبيوتر المساعد التعليمي (CA1) أو التدريس دون الكمبيوتر المساعد التعليمي، وطبقت الدراسة على 46 تلميذاً من تلاميذ المجموعتين، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بواسطة مدرس بالعرض المباشر، بينما درس المجموعة التجريبية مدرس آخر مع الاستعانة بالكمبيوتر (CA1) وتم استخدام برامج التدريب والمران وبرامج المحاكاة والألعاب الكمبيوترية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية [3].

([2]) صباح حسن حمدان العنيزات " فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم " مصدر سابق.

([2]) أماني "محمد وليد" احمد محمود "اثر استخدام التعزيز الايجابي والتعليم الذاتي في تحسين ضعف الانتباه، وعدم القدرة على التنظيم، وعدم إتمام الواجبات المدرسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، رسالة دكتوراه منشورة،الجامعة الأردنية،عمان، كانون الأول 2005، ص 14.

([3]) زيانة بنت سليمان سيف السكري، " فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان " رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية كانون أول 2006، ص28.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

كذلك هدفت الدراسة التي قام بها كل من بوتج وهاسلبرنج 1993 (Bottge & Haselbring) لمقارنة مدخلين لتدريس المسائل الرياضية المركبة والحقيقية للبالغين في فصول الرياضيات العلاجية، وطبقت الدراسة على36 من التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم في الرياضيات، واستخدمت الدراسة طريقتان هما: مسائل على جهاز الفيديو دسك، وطريقة حل المشكلات، وقد أشارت النتائج لتحسن أداء التلاميذ في المجموعتين، ولكن مجموعة ديسك أدت بشكل أفضل الاختبار البعدي للمشكلات المفاهيمية[1].

كما هدفت الدراسة التي أجراها كل من مشلنغ، جاستنلانجون، وجوهن إلى تقييم استخدام الفيديو الحاسوبي لتعليم قراءة الكلمات العامة الموجودة في لافتات ممشى مخازن البقالة، والعثورعلى مواد البقالة المطلوبة ضمن هذه الممرات، وقد تم استخدام ثلاث مجموعات من المفردات وتكرارها بين أربعة من الطلبة يعانون إعاقات متوسطة ، وذلك لتقييم درجة فعالية برنامج الفيديو المبني على الحاسوب، وقد طبقت جميع حصص التدريب من خلال المحاكاة باستخدام برامج حاسوبية تمثل تسجيلات الفيديو الحية لمجموعة من الأمثلة من ثلاث مخازن بقالة، ويتم تقييم جميع المعاينات التعميمية بما فيها من القراءة المعممة للمفردات المستهدفة في بقالة جديدة وفي مخازن بقالة حقيقية، ومن ثم أثبتت النتائج بأن البرنامج الحاسوبي وحده كافياً لتعليم القراءة المعممة للافتات الممر، والعثور على المواد التي قام الطلبة بتعميمها في محيط مخزن بقالة جديدة.

ومن الدراسات المهمة التي تمت في هذا المصدر الدراسة التي أجراها بوتج، هنرش، شان، ميهتا، وواتسن، وكان الغرض منها استقصاء تأثيرات التعليم المساعد بالفيديو والمسائل التطبيقية في مقدرة (11) طالباً تحصيلهم متدن، (26) طالباً تحصيلهم اعتيادي ، وذلك لحل مسائل الحساب والمسائل اللفظية، وتم استخدام اختبارات متعددة وخطوط قاعدة متداخلة لمقارنة أداء المجموعتين من الطلبة، وذلك على ثلاثة ظروف تعليمية وهي:

أ-المدرس وحده.

ب-المدرس زائد التعليم بمساعدة الكمبيوتر.

ج-التعليم بمساعدة الكمبيوتر فقط.

وأشارت النتائج أن (NRA) يمكن أن تكون طريقة فعالة من خلال التدريس بمساعدة الكمبيوتر ومن ثم تحرير وقت لعلم ، وتزويد الطلبة بالمقدرة على حل الرمز والتعرف الى الكلمة بصورة مستقلة[2].

حيث قامت جاكوبس بدراسة هدفت إلى معرفة ((أثر استخدام التلفزيون التربوي في تعليم ذوي صعوبات التعلم)) أخضع لهذه التجربة (48) طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الذكور، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، حيث تم تعليم المجموعة الأولى بوساطة التلفزيون التربوي يساعد في زيادة التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما أثبتت في دراستها أن وجود المعلم في غرفة الصف يساعد أيضاً في زيادة اهتمام الطلبة بالمدرسة والدراسة، كما يساعد في زيادة وتحسين مهارات التواصل والاتصال بين المعلم والطالب.

---

(1) زيانة بنت سليمان سيف لبسكري، " فاعلية برنامج محوسب في تعلم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان "، مصدر سابق،ص28.

(2) زيانة بنت سليمان سيف السكري، " فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان" ، رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية، كانون أول 2006 ص 31 – 32.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

حيث قام هلهان وزملاؤه (Halhan.etal،1981) بتدريب مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مراقبة الذات لسلوك الانتباه، وذلك بأن وضعوا جهاز تسجيل بالقرب من الطفل في أثناء أدائه نشاط دراسي معين، وكانت تنبعث عن الجهاز أصوات بين الحين والآخر (يختلف انبعاث الأصوات من الجهاز اختلافاً عشوائياً) وعلى الطفل أن يتوقف عن العمل عندما تنطلق من الجهاز، ثم يسأل نفسه هذا السؤال: هل كنت منتبهاً إلى الأصوات أم لا؟ بعد ذلك يقوم بتسجيل الإجابة على ورقة خاصة، (نعم، لا) وهكذا يستمر كذلك حتى ينتهي شريط التسجيل في الجهاز. لقد اثبتت نتائج هذه التجربة أنها تساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم على زيادة سلوك الانتباه لديهم ، وزيادة أدائهم الدراسي، كما أصبح الأطفال أكثر تحكماً في عمليات الانتباه.

حيث عالج هييوت (Hewtt1988) ذوي صعوبات التعلم عن طريق تصميم برنامج يعتمد على تعديل سلوك الأطفال ذوي مشكلات الانتباه يقوم المدرس بتعزيز الأطفال عملات رمزية (فيشات) او إيصالات يمكنهم بعد ذلك استبدالها بجوائز من الحلوى أو اللعب.

يعتمد هذا البرنامج على بناء وتطوير سلسلة من المهارات عند الطفل بداية بالقدرة على الانتباه؛ فالطفل الذي يعاني مشكلات في الانتباه يعطي عدداً من الأنشطة المنظمة تنظيماً دقيقاً والتي تتطلب مهارات الانتباه، ومخصص جزء من الفصل لهذا الغرض، وحالما ينجح الطفل في العمل الذي يسند إليه ينتقل إلى المستوى الذي يليه في السلسلة، لقد أثبت برنامج هيوت فعالية في زيادة القدرة على الانتباه [1].

الدراسات العربية:

قام صبحي (1988) بدراسة على أثر استخدام طريقة التدريس بساعدة الحاسوب (CA1) على تحصيل المهارات العددية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم على عينة أردنية من طلبة الصف الثالث الابتدائي وكان عددهم 40 طالباً، حيث قسمت عينة الدراسة على مجموعتين تم تدريس المجموعة التجريبية بمساعدة الحاسوب ، أما المجموعة الضابطة؛ فقد تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية ، وقد توصل الباحث إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المعالجات باستخدام الحاسوب، كما كشفت هذه الدراسة أن هناك فرقاً ذات دلالة يعزى إلى الجنس، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتبني طريقة التعليم الصفي الاعتيادي [2].

وهدفت الدراسة التي أجرتها ذياب (2001) إلى التعرف الى الفروق في اكتساب الطلاب المعوقين إعاقة عقلية بسيطة الذين يتعلمون بطريقة التدريس الاعتيادية ، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العلامات البعدية لمتغير طريقة التدريس الاعتيادية ، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العلامات البعدية لمتغير طريقة التدريس باستخدام الحاسوب لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إن طريقة التدريس من خلال الحاسوب أظهرت تفوقاً على طريقة التدريس الاعتيادية من خلال نتائج الطلاب على الاختبار البعدي[3].

([1]) تيسير مفلح " صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة " ط2، منشورات دار المسيرة ، عمان ، 2005م، ص ص 175- 176.

([2]) زيانة بنت سليمان سيف السكري، " فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان" ، مصدر سابق، ص 28.

((زيانة بنت سليمان سيف السكري، " فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان" ، رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية،ـ كانون أول 2006، ص 31.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

وقام السعيد (2007) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة (الدسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية القراءة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الدسلكسيا)، وقد تم استخدام الأدوات الخاصة في الدراسة وهي بطارية اختبارات الدسلكسيا من إعداد البحيري (2007) وتم تقنينه والاختبار التحصيلي في اللغة العربية والبرنامج التدريبي في تنمية مهارة القراءة. أما عينة الدراسة؛ فقد تكونت من (29) طالباً وطالبة من طلاب الصف الرابع الابتدائي حيث تم التشخيص من أصل (400) طالب وطالبة، حيث وزعت العينة على أربع مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى (10) طلاب، والمجموعة التجريبية الثانية (9) طالبات، والمجموعة الضابطة الأولى (5) طلاب، والمجموعة الضابطة الثانية (5) طالبات تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي لتلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ثم تم البدء بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2006\ 2007، وبعد الانتهاء من البرنامج تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، وذلك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارة القراءة، وتم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCONA). وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية باختلاف المستوى الدراسي (الرابع/الخامس) الابتدائي، وأوصت الدراسة بإعداد برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لتدريب المعلمين والمعلمات من أجل التعامل مع الطلبة ذوي الصعوبات القرائية (الدسلكسيا) من أجل النهوض بالمستوى القرائي لديهم [1].

أجرى مكاحلة (1999) دراسة بعنوان: ((أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب لصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم في القراعة))، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطرية التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة لطلبة الصف الثالث الأساسي الذين يعانون صعوبات تعلم في القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم من قبل جهة رسمية في الأردن بأن لديهم صعوبات تعلم في القراءة، وكانت أدوات الدراسة برنامجا تدريبيا صوتيا يشمل على تدريب الأحرف، والمقاطع، والكلمات، ثم الجمل، واختبار تحصيلي للقراءة طبق قبل العلاج وبعده، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة الجريبية[2].

أجرى محجوب (2000) دراسة بعنوان : ((برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي))، وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج علاجي لتلاميذ العسر القرائي من الصف الخامس واختبار فاعلية هذا البرنامج ، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة موزعين على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة: (36) ذكوراً، (24) إناثاً، واستخدمت الباحثة اختبارالذكاء المصور، والاختبارات التشخيصية للعسر القرائي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرنامج في علاج العسر القرائي لدى التلاميذ ، ولم يظهر البرنامج فروقاً بين الذكور والإناث[3].

ويقرر عبد الوهاب أن مصادر صعوبات التعلم تتلخص في ثلاثة مصادر:

(1) أحمد السعدي ، مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة / الطبعة العربية ، دائرة المكتبة الوطنية ، عمان ، 2009م، ص 75-76.

(2) أحمد السعيدي ، مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع ، عمان ، ص 46.

(السعيدي ، مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، مصدر سابق ،ص 65.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

أ – إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي أن تكون، وفي هذه الحالة فإن المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة (الأطفال ضعيفو السمع والصم)، بصرية (ذوو البصر الضعيف)، قصر النظر، طول النظر، عمى الألوان، ... إلخ)، أو إعاقة حركية بجميع أنواعها، وفي كل حالة من الضروري مع المتعلم في برنامج تربوي تعليمي دقيق يحقق له العمليات التعويضية.

ب – قد تكون الحواس سليمة ولكن هناك إصابة أو تلف أو خلل وظيفي في المراكز العصبية العليا، وفي هذه الحالة لا بد من تحديد:

1-نوع الإصابة الموجودة.

2-درجة الإصابة المخية.

وإذا ما تم تحديد تلك العوامل: تحديد دور الطبيب، ودور المعلم، ودور المنزل في مواجهة مشكلات ذوي الإصابة المخية.

ج – وفي بعض الأحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب عدم إمكانية تنفيذ أوامر المخ عن طريق النظام العصبي المحرك (مثل بعض الحالات التي يكون الطفل فيها قادراً على سماع الأصوات اللغوية وفهمها، ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية أو المسموعة، وصور الإعاقات الحركية خير مثال على ذلك [1].

ويشير سليمان عبد الواحد إلى أن من حق الأفراد ذوي صعوبات التعلم علينا كمربيين ومعلمين أن نبحث عن أسباب وجودهم في هذا المستوى المتدني في التحصيل الدراسي، ربما ظروف اجتماعية أو نفسية أو بيئية أو صحية، ويجب أن نحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول الملائمة [2].

ويرى الباحث أن صعوبات التعلم تعد عملية متعددة الدوافع ومتفاعلة العوامل، الأمر الذي لا يمكن تجاهله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، وربما تشير العوامل السابق ذكرها إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن تدني المستوى الوظيفي للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي والتقدم العلمي في المراحل الدراسية، أو التفاعل بين أكثر من م عامل من العوامل السابقة، ومن ثم؛ فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية على قدر كبير من القدرة على تشخيص أعراض الصعوبات في التعلم، بالإضافة إلى تدريبه على الاستخدام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة و..... لذلك الصعوبات.

ويضيف خيري المغازي أن جيمس هارتلي (Jemes Hartly) عام 1998 قد أوضح أن عدم مراعاة النمط المفضل في التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدي إلى صعوبات في التعليم [3].

(1) عبد الوهاب بامحمد كامل، علم النفس الفسيولوجي: مقدمة في الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط3، 2004، ص 123 - 128.

(2) سليمان عبد الواحد يوسف، الذكاء الوجداني لدى المتفوقين عقلياً ذوو صعوبات التعلم من المراهقين، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 82، 2005د، مايو.

(3) خيري المغازي عجاج، "أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)"، مكتبة الأنجلو المعرفية، القاهرة، ط 1، 2000، ص 22.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم الاعتياديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي [1] .

ويذكر فتحي الزيات (1998) أن أسباب الصعوبات الاجتماعية ترجع إلى عدم الاستخدام المناسب للمعايير والمؤشرات، والدلالات الاجتماعية، وتنقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية على أسباب أولية، وأسباب ثانوية:

- الأسباب الأولية: وتشير إلى الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وهذا ما أكدته اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) في تعريفها، حيث رأت أن اضطرابات المهارات الاجتماعية تحدث نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، والتي تتداخل مع العوامل الوراثية منتجة هذه الصعوبات.

- الأسباب الثانوية: وترجع إلى أن الصعوبات الاجتماعية التي يعانيها المتعلمون ذوو صعوبات التعلم في نتائج للصعوبات الأكاديمية التي يعانيها هؤلاء المتعلمون، إذ تؤدي هذه الصعوبات إلى تكرار مرور المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بمواقف وخبرات الفشل الأكاديمي، مما يجعل النظرة إليهم دون المستوى، مما يؤثر في الوضع الاجتماعي لهؤلاء المتعلمين [2].

وأوضح نبيل حافظ (2000) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون مشكلات اجتماعية عديدة أهمها: ضعف أو سوء الإدراك الاجتماعي وسوء التقدير والحكم، صعوبة استقبال مشاعر الآخرين وتكوين الصداقات، مشكلات وصعوبات في العلاقات الأسرية، الصعوبات الاجتماعية في المواقف المدرسية، مثل: المقارنة بالآخرين وعدم مشاركتهم مشاركة فعالة وعدم الالتزام بالدور الاجتماعي، وتخطي الآخرين وتجاوزهم لهم دون مراعاة لحقوقهم، وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها [3].

وتذكر زينب شقير (2001) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وصعوبة في التواصل الداخلي والخارجي، ويميلون إلى الانطواء والانسحاب [4].

وقدم محمد الديب (2000) عرضاً للخصائص الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أشار فيه إلى أنهم يتصفون بانخفاض درجة التفاعل والاندماج مع الآخرين في الفصل الدراسي؛ فالمتعلم ذو صعوبة تجده غير متعاون مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة به، فضلاً عن عدم اتباع تعليمات النظام المدرسي، كما ذكر أن الفرد ذو صعوبة التعلم غير اجتماعي، ولا يهتم

(1) Conte, R, (1998): Attention Disorders in B. wong (Ed). Learning Journal of the Facuity of Education Ain Shame University, Part (1), (25), P, 68.

(2) فتحي مصطفى الزيات، "صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 1998، ص 628.

(3) نبيل عبد الفتاح، "صعوبات التعلم، والتعلم العلاجي"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط 1، 2000، ص 150.

(4) زينب محمود شقير، "التواصل: اضطرابات اللغة والتواصل، الطفل الفصامي - الأصم، الكفيف، التخلف العقلي"، النهضة المصرية، ط 1، 2001م، ص 279.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

بآراء وحاجات الآخرين، وغير مقبول لدى زملائه، ولديه ضعف في العلاقة مع الأصدقاءن، وغير قادر على الاندماج معهم ولا على تكوين صداقات، ويميل إلى العمل الفردي، ولديه مشكلات في التوافق الاجتماعي، ويتسم بالانسحاب الاجتماعي، وغير متفاعل مع عملية التعلم[1].

ويضيف صبحي الكفوري (2001) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون سوء التوافق الشخصي والاجتماعي؛ إذ يعانون اضطرابات في التواصل اللفظي، ويحتاجون إلى التدريب على مهارات التواصل والمحادثة والمبادأة في المواقف الاجتماعية، والتدريب على مداومة النظر للمتحدث الآخر، وتقديم التحية والإطراء، ومهارة الاستماع واحترام آراء الآخرين والاهتمام بانفعالاتهم، ومهارة المشاركة ولعب الدور [2].

ويشير جميل الصادي (1997) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبات اجتماعية، ومن مشاعر الإحباط والفشل نتيجة فشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية، وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل، ومع المحيطين بهم، وكنتيجة لذلك ينسحبون من مواقف التنافس الأكاديمي وهي مواقف ذات طبيعة تنافسية.

ومن ناحية أخرى؛ فإن المستوى الأكاديمي للتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يحدد وضعه داخل أسرته ومدرسته، وبين رفاقه، فالمتعلمين ذوو صعوبات التعلم من ذوي الذكاء الاعتيادي أو فوق المتوسط، ومن ثم؛ فإنهم يكونوا أكثر استشعاراً بانعكاسات فشلهم الدراسي في المدرسة، كما يكونون أكثر استشعاراً بانعكاسات هذا الوضع على كل من البيت والمدرسة وبين الأقران.

ومما لا شك فيه أن صعوبات التعلم في أي مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة خطيرة في حياة المتعلم، وتسبب له التوتر والقلق، وتتضح المشكلات الاجتماعية مثل نقصان الثقة في النفس؛ بل وقد تصل إلى درجة الإحباط، وقد يظهر عليه السلوك العدواني، وهذا يؤكد العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمي والمشكلات الاجتماعية، وأن كلاهما هو مسبب للآخر ونتيجته والعكس صحيح [3].

ويرى أنور الشرقاوي 1984: أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن أن يصلوا إليه؛ فهم يفتقرون إلى استخدام المؤشرات والدلالات والمواقف الاجتماعية المناسبة، لذلك تكون سلوكياتهم مضطربة [4].

ويذكر صالح هارون (2004) أن الصعوبات الاجتماعية التي يظهرها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم ترجع إلى عدد من العوامل وهي:

([1]) محمد م صطفى ذيب، "الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والاعتياديين في بعض الـ سمات الـ شخ صية من طلاب الجامعة"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد 34، يناير، 2000م، ص 183.

([2]) صـبحي عبد الفتاح الكفوري، "فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسـين السـلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، مجلة الدرا سات والبحوث النف سية والتربوية، كلية التربية بـ شبين الكوم، جامعة المتوفية، الـ سنة 16، العدد 1، 2001، ص 233.

([3]) جميل محمد الـصمادي، " صعوبات التعلم والإر شاد النف سي التربوي"، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإر شاد النف سي والمجال التربوي، جامعين عين شمس في المدة من 2 - 4 ديسمبر، المجلد 2، 1997، ص 169.

([4]) أنور محمد الشرقاوي، "العمليات المعرفية وتناول المعلومات"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1984، ص 4.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

1-العجز في عمليات التواصل اللفظي.

2- تراكمات الفشل.

3- العجز في عمليات التواصل غير اللفظي.

4-العجز في التعبير عن السرور بأساليب غير لفظية.

5-اضطراب نسق العلاقات الأسرية.

6- التمييز بين المعاملة من جانب المعلمين والأقران [1].

فقد أشار مصطفى السعيد (1997) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في مهارات التواصل التي بعد بمثابة المؤشر للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين، ويعانون كذلك قصوراً في درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي في أثناء التفاعل الاجتماعي [2].

وأوضحت ناريمان رفاعي ومحمد عوض الله (1993) أن أوجه القصور في التوافق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم تتضح من خلال مظاهر سلوكية عديدة لديهم، مثل: الحرج من السلام على الآخرين ومن التحدث معهم، وعدم التعاون، والحرج من الجنس الآخر، وتحقير الآخرين والتقليل من شأنهم، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين أو التعاطف معهم، وعدم المشاركة في أي نشاط، وعدم الاندماج والتعرف الى الآخرين، والاضطراب من توجيه أية أسئلة، والاضطراب من الحديث أمام الآخرين، وقلة الأصدقاء، والاضطراب وعدم القدرة على التصرف عندما يغضب الوالدان، والاضطراب من ركوب المواصلات العامة، والشعور بالخوف عندما يتعدى عليه أحد، والحرج من الاعتذار عند الخطأ، والحرج من الدخول في أماكن بها أناس كثيرين، وتشير كل المواقف إلى وجود قصور شديد في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم[3].

ويرى الباحث أنه يوجد ارتباط شديد بين الصعوبات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية، فكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، فالوقوف على معرفة أسباب الصعوبات الاجتماعية سيساعد على وضع استراتيجيات ملائمة لفئة ذوي صعوبات التعلم، وتساعد هؤلاء الأفراد في الحصول على التفاعل الاجتماعي بإيجابية مع المحيطين بهم.

---

(1) صالح عبد الله هارون، "سلوك التقبل الاجتماعي لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه"، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد 4, فبراير، 2004، ص 19، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(2) مصطفى السعيد جبريل، "بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء الجنس والمادة الدراسية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 34، مايو، 1997، ص 11.

(3) ناريمان محمد رفاعي ومحمود عوض الله سالم، "دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد 2، العدد 1، مارس، 1993، ص 228.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

وقد أشار فوقن وسيناجوب (Voughn & Sinagub, 1998) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم استعداد كبير لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية، إذا ما استخدمت معهم البرامج المناسبة لذلك [1].

وقد أوضح سيجل وجولد (Siegel & Gold, 1982) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخل العلاجي وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بين هؤلاء المتعلمين وأسرهم، ومن هذه الأساليب استخدام الدمى والعرائس، والحديث عن قصة يتم تسجيلها على شرائط كاسيت، ثم تعاد في البيت، وقد ثبتت فاعلية هذه الأساليب مع ذوي صعوبات التعلم؛ لأن هذه الأساليب تتيح للطفل التواجد مع أشخاص القصة، فيعيد الطفل النظر إلى حياته مع الآخرين، كما تتيح له التطهير والتنفيس الانفعالي، ومن ثم الاستبصار [2].

قام كوربال وأورنستين (Corsale & Ornstein 1980) بإجراء دراسة هدفت إلى اختيار أثر تدريب استراتيجيات التنظيم الذاتي في عملية التنظيم الذاتي في الذاكرة، وذلك لدى أطفال الصف الثالث والسابع الذين شاركوا في مهمة استدعاء لصور شائعة غير مترابطة، وتم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات كما يلي:

المجموعة الأولى: قدمت لها تدريبات لفرز الصور إلى مجموعات متوافقة، ولم يخبروا بأن اختبار استدعاء سيتم لاحقاً.

المجموعة الثانية: قدمت لهم تدريبات لفرز الصور بطريقة معينة تساعدهم على تذكر الصور لاحقاً.

المجموعة الثالثة: تلقت كلا التدريبين.

ثم اختبر المفحوصين وبشكل فردي باستخدام مقياس نسبة التكرار لبوسفيلد لقياس استخدام استراتيجية التنظيم، وثم تقييم استخدام المفحوصين لما وراء الذاكرة الخاصة بالمهمة من خلال المقابلة الفردية التي تقيم مدى معرفة المفحوصين باستراتيجيات التنظيم, وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين تدريب استراتيجيات التنظيم الذاتي وعملية التنظيم الذاتي لدى الأطفال الأكبر فقط وهم طلبة الصف السابع؛ حيث فرز هؤلاء الأطفال البنود غير المترابطة في مجموعات معتمدة على المعنى، بينما أطفال الصف الثالث أظهروا عدم وعي بأن استراتيجية التنظيم الذاتي قد تكون أداة مساعدة على التذكر المنظم المقصود[3].

وأجرى شنايد وشلجمولتر (Schnieder & Schlagmulter 2002) بدراسة هدفت إلى معرفة تطور عملية الضبط والتنظيم الذاتي (كعملية من عمليات ما وراء الذاكرة) لدى الأطفال بعد التدريب على الاستراتيجيات للتنظيم الذاتي (من خلال دراسة طولية وراثية مصغرة استمرت أكثر من ستة أشهر)، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (22) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثالث والرابع، وتم تصنيفهم في مجموعتين: مجموعة الأطفال الاستراتيجيين ومجموعة الأطفال غير الاستراتيجيين، وقدم للمجموعة التجريبية في جلسات التدريب التسع مجموعة من الصور القابلة للتصنيف والفرز من أجل حفظ أسماء تلك الصور للوصول إلى القدرة على استرجاعها لاحقاً، وتم تدريبهم على استراتيجيات التنظيم التصنيفي مع توضيح أهمية التنظيم الذاتي ولم تعطى معلومات عن أهميته للتذكر، بل تركت لها حرية حفظ المعلومات بالطريقة التي تراها مناسبة، وبعد (ستة أشهر) من انتهاء التدريب، تم تطبيق

(1) Vaughn, S, Sinagub (1998): Social competence of students with learning Disabilites: Interventions and Issues, In wong, B (1998) learning about learning Disabilities. Second Edition, Newyork: Academic press, P 45.

(2) Siegel. E. & Gold, R. (1998): Educating the learning Disabled, Newyork: Macmillan Publishing Co. Inc. P. 113.

(3) Corsale, K, & Orenstien, P. a. (1980), Decelopmental Chages In Children's Use Of Semantice Information In Recall, Journal of Expreimental child Psychology. Vo130, P (423 - 442).

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

مقياس لما وراء الذاكرة الإجرائية بشكل فردي من تصميم شنايدر، ومقياس آخر لقياس استخدام المفحوصين لاستراتيجية التنظيم التصنيفي، وأظهرت النتائج تحسن ما وراء الذاكرة من خلال القدرة على التذكر لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وظهر أن استخدام الاستراتيجيات المتعددة للتنظيم الذاتي التصنيفي قد حسن من أداء الذاكرة وعمليات ما وراء الذاكرة وخاصة عملية الضبط والتنظيم الذاتي لكلا الصفين للمجموعة التجريبية[1].

أما دراسة فيلهر ويازاوا (Filho & Yuzawa 2001)؛ فقد هدفت إلى دراسة أثر المعرفة الاجتماعية وما وراء المعرفة على أحكام ما وراء الذاكرة (مراقبة التعلم)، ومن أجل هذا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

كيف تؤثر المعرفة الاجتماعية على ما يملكه الطلبة من أحكام ما وراء الذاكرة الثلاثة (سهولة التعلم (Eol)، والحكم على التعليم (Jol)، والشعور بالتعليم (Fok)؟)، وهل امتلاك المعرفة الاجتماعية تزيد أو تنقص من دقة أحكام ما وراء الذاكرة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أن المعرفة الاجتماعية تؤثر على أحكام ما وراء الذاكرة الثلاثة، وكلما كانت التلميحات الاجتماعية أعلى كان التأثير في أحكام التعلم أكبر، وأن الطلبة ذوي القدرة المنخفضة فيما وراء الذاكرة يتأثرون بالتلميحات الاجتماعية أكثر من ذوي القدرات المرتفعة فيما يتعلق بدقة أحكام ما وراء الذاكرة، أما الطلبة ذوي القدرة المرتفعة في ما وراء الذاكرة؛ فيعتمدون على العوامل الداخلية والخارجية في أحكام ما وراء الذاكرة، ولذلك دقة أحكام ما وراء الذاكرة[2].

وقام كيهر وبليس ووسنتيل (Kehe., Bles & Rosenstiel 1999) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة التوافقية بين التنظيم الذاتي وضبط الذات في انتقال أثر التدريب، حيث فرق كيهر بين نموذجين من السيطرة الفعلية الذاتية وهما: التنظيم الذاتي والضبط الذاتي حيث اعتبرهما عمليتان منفصلتان عن بعضها البعض، وبناءً عليه قدم كيهر ثلاث فرضيات للدراسة:

الأولى: أن المنظمون ذاتياً يتذكرون بشكل قصدي النوايا المقصودة أفضل من ذوي الضبط الذاتي.

والفرضية الثانية: أن التنظيم الذاتي يزيد من احتمالية النجاح في انتقال أثر التدريب أكثر من الضبط الذاتي.

ومن أجل اختبار هذه الفرضيات قام كيهر ورفاقه في دراسة شارك بها (82) مديراً شاركوا في جلسات تدريب مدة يومين، وفحص التنظيم الذاتي وضبط الذات خارج التدريب من خلال مقياس اختياري، وقيمت المتغيرات التابعة وهي التذكر المقصود والانفعالات والنوايا المقصودة والإجازات المعيارية، وذلك بعد ثلاثة شهور من التدريب، فتوافقت نتائج الدراسة مع الفرضيتين الأولى والثانية بينما وجد دعم جزئي للفرضية الثالثة [3].

(1) Schneider, W., & Schlagmuller, M. (2002), The Development of Organizational Strategies In Children. Ecidence From A Microgentic Longitudinal study. Journal of Experimental Child Psychology, Vol(81), P(298 - 319).

(2) Filho, M., & Yuzawa, M. (2001), The effect of social influences and general metacogntive knowledge on metamemory judgments, contemporary, Educational Psychology. Vol26, p (571 - 587).

(3) Deh, H. M., Bles, P., & Rosensriel, L, V. (1999), Self – Regulation, self – control, and Management training transfer, Elsevier Science ltd, University of Munich, Germany, Acailable online 20 August 1999, Retrieved on: 18 – 9 – 2009 from: www.finarticles.com.findarticles.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

ويذكر جريشام وناجل (Gresham & Nagle 1989) أن الصعوبات الاجتماعية تأتي نتيجة الفضل في اكتساب المهارات الاجتماعية بسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة أو ندرة الفرص لتعلم النماذج من السلوك الاجتماعي المقبول[1].

وفي دراسة رولاندا وجوزيف (Rolland & Joseph, 1995) والتي هدفت إلى المقارنة بين تأثير التعلم في مجموعات تعاونية والتعلم الفردي على المهارات الاجتماعية والقدرة على المشاركة في المجموعات والإنجاز الأكاديمي، وذلك لدى مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ومجموعة من المتعلمين أقرانهم الاعتياديين داخل الفصول النظامية بالمدرسة، وذلك على عينة مكونة من (12) تلميذ من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة، و(12) تلميذ من أقرانهم الاعتياديين المتوسطين في الإنجاز الأكاديمي، وذلك من خلال اختيار عينة الدراسة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة من ثلاثة فصول ابتدائية من مدرستين مختلفتين بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت الدراسة على مدار عامين متتاليين، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع القدرة على الإنجاز الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أن التعلم التعاوني زاد من مشاركة ذوي صعوبات التعلم في القراءة مع أقرانهم الاعتياديين داخل جماعات التعلم التعاوني، ومن ثم زادت مشاركتهم الاجتماعية وارتفع معدل قبول النظير لديهم من قبل أقرانهم[2].

واختتمت دراسة أوبتز (Obwtiz 1990) بالكشف عن فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة الوعي بالمعرفة، واستراتيجية التساؤل الذاتي تركز على الفكرة الرئيسة في النص، حيث هذه الاستراتيجية تتكون من مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطالب على ذاته قبل قراءة النص وفي أثناء القراءة وبعد القراءة مما يجعل الطالب أكثر اندماجاً مع المادة المقروءة، وكشفت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في عملية التعلم والوعي بالمعرفة، بالإضافة إلى تفوق اتجاهاتهم المعرفية اتجاه الاستراتيجية المقترحة، وهي التساؤل الذاتي وإظهار رغبتهم على تطبيقها في المستقبل[3].

ودراسة لوريان (Lorriane, 1989) والتي هدفت إلى الوقوف على مدى تأثير التعلم التعاوني في تحصيل الرياضيات، وقبول النظير، والمهارات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي، والقدرة على العمل المشترك، والقدرة على الإلقاء وذلك لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة قوامها (47) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية، وأخذت العينة من (6) فصول، فصلان منهم تم التدريس لهم بالتعليم التعاوني بطريقة التغذية الراجعة، وأربعة فصول درسوا بالطريقة التقليدية، وذلك في مدة كانت ستة شهور، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن التعلم التقليدي وارتفاع قبول النظير لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أكثر من الطريقة التقليدية، بالإضافة إلى خفض السلوكيات السلبية لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات عنه من الطريقة التقليدية[4].

(1) Gresham, F. & Nagle. (1989): Social skills deficits as aprimary learning disabilities, Journal of learning Disabilites. Vol (22), 175. (2), P 120.

(2) Rollanda, D & Isesph, J (1995): Co – operarice learning for students with learning Disabilities, Teacher and child contributions to successful participation, Eric 175: Ed 390L89, Dat. 13 – 10 – 2004. Pennsylvania.

(3) Obwtiz, Jack. (1990), Metacognition strategy constructing the main idea of text. Journal of reading. Vo 133, p (620 - 634).

(4) Lorraine, G. (1989): Implementing co – operative learning with – in six Elementary school learning Disability classrooms to improve Math Achievement and sociat, skills, Eric No: ED 312839. Dat. 2 – 5 – 2004. Florida: Nova University

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

أجرى شنايدر (Schnieder, 1985) دراسة هدفت إلى تشخيص أثر تدريب الوعي المعرفي في تطور عمليات التنظيم الذاتي لدى الأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من (128) طالباً منهم (64) طالباً في الصف الثاني الأساسي و(64) طالباً في الصف الرابع، وتم اختبارهم بشكل فردي حيث عرضت عليهم قوائم مكونة من مجموعة من الصور القابلة للتصنيف، بحيث طلب منهم حفظ أسماء الصور وفعل ما يريدونه بالصور ليساعدهم على تذكر أسماء الصور، واستخدم الباحث مقياساً لقياس سلوك التذكر الذي يستخدم استراتيجية التنظيم وذلك لقياس وعي المعرفة المتعلقة بالمهمة، وأظهرت النتائج أن طلبة الصف الثاني كانوا غير واعيين بأهمية استخدام استراتيجيات التنظيم لتسهيل التذكر، بينما استخدم طلبة الصف الرابع استراتيجيات التنظيم والوعي المعرفي بشكل أفضل وأوضح من الأصغر سناً[1].

وقام أندريسين ووترز (Andreassen & Waters 1989) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين تدريب ما رواء الذاكرة وعملية التنظيم الذاتي في مهمة استدعاء حر لصور معينة، وقد تكونت الدراسة من (60) طالبة وطالباً من طلبة الصف الأول الأساسي، و(48) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع، والذين تم تقسيمهم جميعاً إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: المجموعة التي طبقت معها مقابلة ما وراء الذاكرة التساؤلية التي تقيم معرفة الطلبة باستراتيجيات التنظيم الذاتي لقياس ما وراء الذاكرة الخاصة بالمهمة، وذلك قبل تقديم مهمة الذاكرة ومهمة الاستدعاء الحر.

وقدم لكلا المجموعتين مجموعة من الصور من الصور القابلة للتصنيف، وأخبر المفحوصين بأن المطلوب هو حفظ أسماء الصور ثم محاولة استدعائها بعد أداء مهمة الحفظ (الاستذكار أو الدراسة)، وبعد ذلك تم قياس استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي لقياس تلك المهمة بقياس نسبة التكرار لبوسفيلد، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين تدريب ما وراء الذاكرة لدى طلبة الصف الرابع عند تقييم ما وراء الذاكرة قبل أداء المهمة وبعدها، بينما ظهرت تلك العلاقات بين تدريب ما وراء الذاكرة واستخدام التنظيم الذاتي لدى طلبة الصف الأول فقط بعد الخبرة بالمهمة، وهذه النتائج تقترح أن استراتيجية الوعي نظير بعد التأمل للسلوك الاستراتيجي للفرد وأن استخدام الاستراتيجيات ينتج من نشاطات مخطط لها ووحدة مسبقاً[2]

الطريقة والإجراءات

في مشكلة البحث وأبعادها وأهدافها وأهميتها هي التي تحدد إلى درجة كبيرة طريقة البحث ومنهجه، ويمكن اعتبار المنهج التاريخي والمنهج الوصفي والتحليلي هي المناهج المناسبة لدراسة مشكلة البحث الحالي، والبحوث الوصفية أسلوب من أساليب البحث في المجال التربوي، يقوم على وصف المعلومات عن الظواهر التربوية، ثم تفسيرها وإيجاد العلاقات بين هذه الظواهر، وقد اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي والتحليلي لدراسته الميدانية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في القراءة والكتابة.

وتتلخص الخطوات التي تقوم عليها البحوث الوصفية فيما يلي:

الوصف: ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع والاهتمام بوصفها وصفاً دقيقاً إما بالتعبير الكيفي ويوضح الظاهرة، أو الكمي ويصفها رقمياً[3].

---

(1) Schceider، Wolfgang. (1986). the role of conceptual knowledge and metamemo in the development of organizational processes in memory, Journal of Experimental child psychology. Vo142, p (218 – 236).

(2) Andreassen, C, & Waters, H, S. (1989), Organization during study: Relations between metamemory: strategy use, and performance, Journal of Educational psychology, Vo181, 1752, p (190 – 195).

(3) (عدس وعبيدات وعبد الحق: البحث العلمي، ط 4، دار الفكر، عمان، 1992، ص 187.

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

التفسير: وهو الطريقة المنطقية لتوضيح أوجه القوة والضعف والاعتدال والانحراف الموجودة في الآراء المتصلة بالموضوع، والتي يمكن أن تتكون لدى الباحث بناءً على قراءاته واتصالاته المختلفة، وغالباً ما يأتي التفسير بعد التحليل والتصنيف لموضوع البحث [1].

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة صفوف المرحلة الأساسية في المدارس الأساسية الحكومية في مديرية السلط ، حيث بلغ عدد مدارس مجتمع الدراسة (71) مدرسة أساسية، منها (16) مدرسة ذكور، ضمت (2574) طالباً في المستويات التعليمية الأساسية، موزعة على (93) شعبة دراسية، ومنها (25) مدرسة للإناث، ضمت (4612) طالبة من المستويات التعليمية الأساسية، موزعة على (168) شعبة دراسية، ومنها (6) مدارس مختلطة، ضمت (2379) طالباً وطالبة من المستويات التعليمية الأساسية، موزعة على (75) شعبة دراسية، ومنها مدرسة واحدة مؤنثة، ضمت (196) طالباً من المستويات التعليمية موزعة على (6) شعب دراسية[2].

جدول رقم (2) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس واسم المدرسة وعدد الشعب والطلبة

الرقم	اسم المدرسة	جنس المدرسة	الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى			عدد الشعب			عدد الطلبة
			1	2	3	1	2	3	
1	عليقون س	إناث	31	32	48	2	1	1	111
2	سوميا س	إناث	31	32	32	1	1	1	95
3	سيحان س	إناث	49	85	88	2	3	3	222
4	خديجة س م	مختلطة	260	267	234	8	8	7	761
5	جريش س م	مختلطة	173	132	138	5	4	4	443

(1) الطيب بكر يونس، تطوير المناهج، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان، ص 72.

(2) المديرية العامة للتخطيط التربوي، الأردن، النشرة الإحصائية السنوية، مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى، 2012.

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

6	عرقوب الراشد س م	مختلطة	79	58	73	2	2	3	210
7	ابوالشتول س م	مختلطة	51	49	15	2	2	1	115
8	خشفة س م	مختلطة	24	13	15	1	1	1	52
9	بيوضة ث اناث	إناث	16	18	32	1	1	1	66
10	الحسناء س م	مختلطة	70	67	61	2	2	2	198
11	السلط ث بنات	إناث	27	20	26	1	1	1	73
12	اليزيدية س بنات	إناث	52	54	59	2	2	2	165
13	ميسرة س بنين	بنين	25	39	39	1	1	1	103
14	علان س م	مختلطة	64	70	68	2	2	2	202
15	الصبيحي ث م	مختلطة	59	67	55	2	2	2	181
16	عائشة ث بنات	إناث	35	41	48	1	2	2	124

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

17	ماحص س م	مختلطة	34	35	43	1	1	2	112
18	عيرا س بنات	إناث	55	61	56	2	2	2	172
19	يرقا س بنات	إناث	12	15	14	1	1	1	41
20	قصيب س بنين	بنين	10	10	21	1	1	1	41
21	عيرا ث م	مختلطة	84	86	89	3	3	3	259
22	يرقا ث م	مختلطة	130	131	127	4	4	4	388
23	بيوضة س بنات	إناث	80	88	92	3	3	3	260
24	الفحيص س للبنات	إناث	115	96	116	4	3	4	327
25	ام العمد للإناث	إناث	91	108	93	3	4	3	292
26	بيوض غ س م	مختلطة	262	278	333	8	8	10	873
27	ام عمارة س م	مختلطة	280	290	353	8	8	11	923

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

28	صبري س م	إناث	150	131	180	5	4	6	461
29	الرميمين س م	مختلطة	156	136	137	5	4	4	429
30	زي س م	مختلطة	316	283	294	10	9	10	893
31	الحسناء س	إناث	38	31	46	1	1	2	115
32	اليمامة س	إناث	62	65	59	2	2	2	186
33	طباعة س م	مختلطة	40	28	31	1	1	1	99
34	وادي شعيب س	إناث	0	15	23	0	1	1	38
35	رقية س	إناث	0	0	42	0	0	1	42
36	جلعد س م	مختلطة	114	96	43	5	3	2	253
37	ام جوزة س	إناث	84	179	180	3	6	6	443
38	الزعتري م	مختلطة	77	63	109	2	2	3	249

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

39	المضري المختلطة	مختلطة	169	175	229	5	6	7	573
40	خولة بنت الأزور الأساسية المختلطة	مختلطة	125	134	72	5	5	2	331
41	سودة بنت زمعة الأساسية المختلطة	مختلطة	143	123	129	5	4	5	395
42	ام خروبة س	مختلطة	184	98	121	6	3	4	403
43	رقية بنت الرسول الأساسية المختلطة	مختلطة	219	265	285	7	8	9	769
44	أسماء بنت أبي بكر الثانوية للإناث	إناث	91	93	95	3	3	3	279
45	جمال الدين الأساسية للبنين	بنين	197	211	211	6	7	7	619
46	الأميرة هيا الأساسية للإناث	إناث	47	49	45	2	2	2	141
47	رملة بنت أبي عوف الأساسية المختلطة	مختلطة	36	46	52	1	2	2	134
48	عقبة بن ناقع الأساسية المختلطة	مختلطة	58	54	56	2	2	2	168
49	طارق بن زياد الأساسية للبنين	بنين	35	57	89	1	2	3	181

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

50	خديجة بنت خويلد الأساسية للإناث	إناث	70	81	71	4	4	2	222
51	االشاملة الأساسية المختلطة	مختلطة	122	126	60	4	4	2	308
52	فيلادلفيا الأساسية للإناث	إناث	150	167	157	5	5	5	474
53	فاطمة بنت الخطاب الأساسية للإناث	إناث	30	28	34	1	1	1	92
54	الناصرة الأساسية للإناث	إناث	38	42	47	1	2	2	127
55	عمار بن ياسر الأساسية للبنين	بنين	50	77	32	2	3	1	159
56	زي الاسلامية م	مؤنثة	53	58	58	2	2	2	169
57	ذات الصواري	إناث	42	43	59	2	2	2	144
58	النموذجية للشلل الدماغي	مختلطة	5	6	3	1	1	1	14
59	آمنة بنت وهب الأساسية المختلطة	مختلطة	30	46	61	1	2	2	137
60	عاكف الفايز الأساسية للبنين	بنين	31	34	43	1	1	2	108

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

61	سما الأوائل	بنين	84	160	190	3	5	6	434
62	هبة الله الأساسية الثانية للبنين	بنين		0	20	0	0	1	20
63	سليمان النابلسي س	بنين	18	17	18	1	1	1	53
64	طارق بن زياد	بنين	92	96	137	3	3	4	325
65	ضاحية الياسمين الأساسية للبنين	بنين	17	30	32	1	1	1	79
66	موسى بن نصير الأساسية للبنين	بنين	52	62	58	2	2	2	172
67	الحديب الأساسية للبنين	بنين	12	17	18	1	1	1	47
68	احباب الله الأساسية للبنين	بنين	39	37	50	1	1	2	126
69	ام جوزة الأساسية للبنين	بنين	17	30	22	1	1	1	69
70	وادي الناقة الأساسية للبنين	بنين	88	105	125	3	4	5	318
71	السرو س	بنين	0	0	45	0	0	2	45

مجلة العربي للدراسات والأبحاث
المجلد 6، العدد6، يوليو 2020
Arab Journal of Media Studies
Volume 6, Issue6, JULY 2020
ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

المجمـــــــوع:		5491	28356	8617	184	199	213	17652

ويبين الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس واسم المدرسة وعدد الشعب وعدد الطلبة للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في مديرية السلط.

جدول رقم (3)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس واسم المدرسة وعدد الشعب والطلبة

الرقم	اسم المدرسة	جنس المدرسة	الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى			عدد الشعب			عدد الطلبة
			1	2	3	1	2	3	
1	أليزيدية الأساسية للإناث	إناث	52	54	59	2	2	2	165
2	بيوضة غ المختلطة	مختلطة	262	278	333	8	8	10	873
3	ام عمارة الأساسية المختلطة	مختلطة	280	290	353	8	8	11	923
4	ابو الشتول س	إناث	38	31	46	1	1	2	115
5	ام خروبة المختلطة	مختلطة	184	98	121	5	3	3	403
6	جمال الدين س للبنين	بنين	197	211	211	5	6	6	619
7	عقبة بن نافع الأساسية المختلطة	مختلطة	58	54	56	2	2	2	168
8	زي الاسلامية م	ذكور	53	58	58	2	2	2	169
9	سليمان النابلسي الأساسية للبنين	بنين	18	17	18	1	1	1	53
10	طارق بن زياد الأساسية	بنين	92	96	137	3	3	4	325
11	الحديب الأساسية للبنين	بنين	12	17	18	1	1	1	47
المجمـــــــوع:			1246	1204	1410				3860

ISNN Online : 2707-0786 / ISNN Print: 2707 - 0727

استخدم الباحث الاختبارات التحصيلية المعتمدة من مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط [1]، والتابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، وقد تألفت الأداة من ثلاثة اختبارات للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى، حيث اشتمل اختبار الصف الأول الأساسي على المجالات التالية: التمييز البصري، والتمييز السمعي البصري، والقراءة والاستيعاب، والتحليل والتركيب والإملاء، والكتابة، أما اختبار الصف الثاني الأساسي؛ فقد اشتمل على المجالات التالية: التمييز السمعي والبصري، والتحليل والتركيب، والمهارات، والقراءة والاستيعاب. أما اختبار الصف الثالث الأساسي؛ فقد اشتمل على القراءة والاستيعاب والتعبير والكتابة والإملاء.

كيفية اختيار عينة الدراسة:

يشتمل مجتمع الدراسة على (11) مدرسة أساسية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط، ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة لجأ الباحث إلى اختيار عينة عشوائية، حيث اختار (4) مدارس أساسية للذكور، و(2) للإناث، و(4) مدارس مختلطة، ومدرسة (1) مؤنثة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) على طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط.

أدوات الدراسة:

- الاختبارات المقننة الإدراكية والسمعية والبصرية والتشخيصية والتحصيلية لمهارات اللغة العربية للصفوف الأولى والاستبانة للمعلمين.

[1] المديرية العامة للتخطيط التربوي، الأردن، النشرة الإحصائية السنوية، مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط، 2012م.