مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فاعلية " مبادرة لا للسكر" في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية

الأستاذ الدكتور محمد عمران

طالبة دكتوراه: نداء سمير عواودة

الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين

nedasamer42@gmail.com

الملخص بالعربية:

هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي التغذوي لدي طالبات بنات برقا الأساسية، وقد تكون مجتمع الدراسة من طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية، في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهن (104) طالبات، من الصف الأول حتى الصف الرابع الأساسي، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (30) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم بناء اختبار قبلي واختبار بعدي، يقيس مستوى الوعي التغذوي لدي الطالبات، تم عرضه على محكمين مختصين في مجال التثقيف الصحي، والتأكد من ثباته باستخدام طريقة إعادة الاختبار، واستخدمت الطرق الاحصائية المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمعالجة البيانات الاحصائية، وللإجابة عن فرضية الدراسة تم استخدام اختبار T، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروق إيجابية لمتوسطات الإجابات على الاختبار البعدي تعزى لبعد المبادرة، وبناء عليه أوصت الباحثة بضرورة بتشجيع المبادرات التثقيفية الصحية بشكل عام، والتي تتناول موضوع التثقيف التغذوي بشكل خاص، من قبل معلمي المدارس ومنسقي الصحة، لما لذلك من دور بارز ومؤثر في تغيير اتجاهات وسلوكيات الطلبة نحو الوعي التغذوي، والعادات الغذائية السليمة بشكل إيجابي.

الكلمات المفتاحية: مبادرة " لا للسكر"، الوعي التغذوي

The effectiveness of “the No Sugar Initiative” in promoting nutritional awareness Among students of Barqa Girls' Primary School

Prof. Dr. Mohamed Omran, PhD student : Nidaa Samir Awawdeh

Arab American University, PalestineNedasamer42@gmail.com

Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of the “No to Sugar” initiative in developing nutritional awareness among the Barqa girls’ basic students. The study population was from the Barqa Basic Girls School, in Ramallah and Al-Bireh

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

Governorate, and their number was (104) students, from the first to the fourth grade, As for the study sample, it consisted of (30) female students, who were selected by random cluster method.

To achieve the objectives of this study, a pre-test and a post-test were built, measuring the level of nutritional awareness among the students, and it was presented to arbitrators specialized in the field of health education, and to ensure its stability using the re-test method. In order to answer the hypothesis of the study, a T-test was used, and the results of this study indicated that there are positive differences in the average responses to the post test due to the initiative dimension, and accordingly the researcher recommended the necessity of encouraging health educational initiatives in general, which deal with the issue of nutrition education in particular, by teachers of Schools and health coordinators, due to their prominent and influential role in positively changing the attitudes and behaviors of students towards nutritional awareness and healthy eating habits.

Keywords: The No Sugar Initiative, nutritional awareness

مقدمة:

تشكل التغذية السليمة منطلق أساسي نحو صحة عقلية سليمة للأطفال، لذلك تولي المدارس والروضات عناية فائقة في بناء مناهجها وبرامجها التربوية مكانة كبيرة للجانب التثقيفي الصحي، خاصة الجانب المتعلق بالثقافة التغذوية السليمة، حيث أن الغذاء المدرسي الذي يتناوله الطفل يؤثر على نظامه الغذائي بشكل عام، وقد يحتل نسبة من 19% إلى 50% من مجمل السعرات اليومية التي يتناولها الطفل في يومه، (Gleason and Suitor، 2001)، لذلك يجب أن يأخذ التثقيف الصحي حيز كبير جدًا من المحتوى المقدم للطفل منذ أعمار مبكرة، سواء على الصعيد المباشر أو الخفي، من خلال المناهج المطروحة في المدرسة، فبناء مجتمع قوي ومتماسك يحتاج أفراد أصحاء، ذو بنية جسدية ونفسية سليمة، ولا يأتي هذا إلى بالرعاية الصحية والنفسية على الصعيد الأول.

تعد التغذية مصدر الوقود والطاقة التي يستمد منها الطفل قواه لنمو جسدي سليم، وكذلك عقلي سليم، فالعقل السليم في الجسم السليم، ولمعرفة إن كنا نتجه نحو هذا الصوب علينا التركيز على متابعة المقاصف المدرسية، ومراقبة ما تقدمه من وجبات للأطفال خلال اليوم الدراسي، ففي تقرير لدائرة التغذية في وزارة الصحة والذي تم بالتعاون مع اليونسف عام 2005، تبين أن نوعية وجودة الأطعمة والوجبات

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

المقدمة سيئة، وبالتالي فإن صحة الطلبة مهددة بنتائج سلبية، إن لم تتخذ إجراءات وقوانين جديدة تضمن تحسين الخدمات التغذوية المقدمة[1] .

إن منظمة الصحة العالمية تولي اهتمام بالغ في رسم سياسيات وق انين عالمية تحفظ لأي طفل حقه في الحصول على وجبة صحية سواء من خلال مدرسته، أو على الأقل داخل أسوارها من خلال المقاصف مثلا، وتولي مع وزارة التربية والتعليم وبالتعاون مع وزارة الصحة بتقديم خدمات تثقيفية وتوعوية في مناحي عدة لكنها تصب في ثلاثة مسميات أساسية: الصحة المدرسية، والتي تعد التوعية التغذوية أحد أهم دعائمها [2] .

يعاني الأطفال بشكل متزايد من أشكال سوء التغذية، تتراوح ما بين النحافة المفرطة أو السمنة المفرطة، ناهيك عن مشاكل صحية وتأخر أكاديمي ومشاكل سلوكية، سببها الأول نوع الغذاء الذي يتلقاه الطفل [3] ولا يجب أن ننكر الدور الأساسي الذي تلعبه المدرسة في تغير اتجاهات الطلبة نحو السلوكيات الغذائية السليمة والتي تعد قضية تقليل الحلويات والسكريات واستبدالها ببدائل صحية أحد تفرعاتها المهمة[4] .

تحتل السكريات والتي تعد من الكربوهيدرات في الأساس، أهم الأغذية المفضلة للأطفال، وعلميا الغذاء الذي يعتمد على المواد الكربوهيدراتية فإن مستوى السكر في الدم يقل بعد مدة بين ساعتين لثلاث ساعات، مما يعرض الشخص للخمول، وهذا ما لا نرجوه في مدارسنا داخل صفوفنا، وقد أوضحت الدراسات أن الطفل الذي يتناول أغذية مليئة بالسكر يسرع لديه الإحساس بالتعب، وتقلل عنده الرغبة في الدراسة نتيجة بطأ التفاعل الذهني والعقلي لديه، ناهيك عن المناعة الضعيفة، نتيجة الاتجاه نحو مغذيات قليلة الفيتامينات والمعادن التي تدعم جهاز المناعة [5].

هذا وتؤكد دراسة (Bleich and Vercammen)[6]، والتي قامت على مراجعة دراسات سابقة حول تأثير السكر على الأطفال بعد ٢٠٠٧، منشور في عدة مواقع بحثية معتمدة، بشكل عام وجدت معظم

.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الدراسات أدلة ثابتة أن السكر يؤثر سلبيا على الأطفال، ومن المخاطر التي أثبت أن سكر له علاقة وطيدة به، السمنة، تسوس الأسنان، مقاومة الأنسولين، وبعض تأثيرات الكافيين، وتؤيد معظم الدراسات فرضية أن تقليل السكر من شأنه تحسين صحة الأطفال.

وبناء على هذا المشهد العالمي المتعلق بالجانب التغذوي الصحي للأطفال، توجد حاجة ملحة إلى إعادة تعزيز دور المدارس من خلال منسقي الصحة، التابع لقسم الصحية المدرسية إلى تحسين الحالة الصحية والتغذوية في مدارسهم من خلال تشجيع مبادرات وأبحاث إجرائية تتعمق في المشاكل الصحية الغذائية للطلبة، أو لرصد ودراسة قصص النجاح في برامج أعدت لرفع وتعزيز ثقافة الغذاء السليم في المدارس، والتي جاء هذا البحث كإحداها لفحص الوعي التغذوي لدى الطالبات في مدرسة بنات برقا الأساسية بعد تطبيق مبادرة (لا للسكر).

مشكلة البحث:

من الملاحظات التي نشهدها خلال فترة الدوام المدرسي، وخاصة خلال فترة الاستراحة وتناول وجبة الإفطار، الاقبال الشديد على السكريات والكربوهيدرات الضارة بشكل عام، الأمر الذي انعكس جليًا على صحة الطالبات وتزايد الأمراض لديهن وشكوتهن المستمرة من آلالام الأسنان الناتجة عن التسوس، وأوجاع البطن، وغيرها من الأمراض الأخرى التي ارتفعت بشكل ملحوظ لدى طالبات المدرسة، بسبب ضعف المناعة، نظرًا لعزوف الطالبات عن تناول الأغذية الصحية واستبدالها بمأكولات مليئة بالسكر.

إن رغبة الطفل بالإقبال على نوع معين من الأطعمة لها علاقة وتيدة بالتربية الغذائية التي تربى عليها الطفل في الطفولة المبكرة، هذا وأيضًا التربية الإعلامية والمشاهد التي يراها الطفل تلعب دور مهم في ترسيخ توجهاته التغذوية، وما نراه من سلوكيات تغذوية سلبية في المدارس، ما هي إلا انعكاسات واضحة لعادات اكتسابها بطريقة الملاحظة والنمذجة، لذلك فإن المدرسة تلعب دور مهم في تغير هذه التوجهات، وترسيخ قيم وعادات تغذوية سليمة، من خلال المناهج أو من خلال البرامج الصحية والمبادرات التي تقدمها الصحة المدرسية من خلال منسقي الصحة من معلمي المدرسة [7].

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ولذلك سعت هذه الدراسة للكشف عن تأثير "مبادرة لا للسكر"، وهي مبادرة تابعة لقسم الصحة المدرسية، تهدف إلى تقويم وتعزيز الوعي التغذوي لدى طالبات المدرسة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيسي الذي انبثق من مشكلة الدراسة:

– ما فاعلية " مبادرة لا للسكر" في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية؟

وانطلاقًا من السؤال الرئيسي تحددت الإجابة عن السؤال الفرعي الآتي:

هل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في متوسطات الإجابات على اختبار الوعي التغذوي عند الطالبات تعزى (لمبادرة لا للسكر) قبل وبعد المبادرة؟

فرضيات الدراسة:

انبثق من السؤال الفرعي للدراسة فرضية صفرية تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات الإجابات على مقياس الوعي التغذوي عند الطالبات تعزى (لمبادرة لا للسكر) قبل وبعد المبادرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة حسب المحاور الآتية:

- الأهمية النظرية: توفير إطار نظري موثق، حول مبادرات وأنشطة مدرسية في مجال الصحة الغذائية، وإثراء المكتبات العربية في هذا الموضوع، وذلك نظرًا لشح الموارد في هذا المجال، –حسب علم الباحثة–.
- الأهمية العملية: تقديم نموذج عملي من خلال طرح مبادرة لا للسكر والتي تسعى لتغير إيجابي في العادات الغذائية التي يمارسها الطلبة، للعاملين في أقسام الصحة المدرسية، والمعلمين، وكذلك أولياء الأمور.
- الأهمية التطبيقية: تساعد هذه الدراسة في تعزيز وتنمية الوعي التغذوي لدى الطلبة في المرحلة العمرية المتوسطة، من خلال الأنشطة والفاعليات المشوقة، التي تعتمد على التحديات

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

والمسابقات، وتفجير الطاقات الإبداعية في هذا المجال من خلال الكتابة والمسرح، والرسم، والأشغال اليدوية، الطبخ.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي التغذوي لدى إدراكات طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية، من خلال تزويدهن ببرنامج جاذب ومشوق يعزز المعلومات الصحية المتعلقة بالغذاء الصحي، وأضرار السكر، واقتراح بدائل تغذوية صحية بديلة عن السكر، وذلك من خلال تقديم منشورات مناسبة للفئة العمرية، وعمل مسابقات وتحديات، تنمي الجانب الإبداعي في مجال الصحة المدرسية.

حدود الدراسة:

-حدود مكانية: مدرسة بنات برقا الأساسية، برقا، رام الله، فلسطين.

-حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020\ 2021

-حدود بشرية: طالبات الصف الرابع والثالث والثاني والأول في المدرسة.

- حدود مفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

-حدود إجرائية: الإجراءات والأدوات الخاصة بالدراسة.

مصطلحات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة التعريفات الاتية:

الوعي التغذوي: هو المعرفة والفهم المتعلق بالغذاء والتغذية السليمة المتوازنة، وتطبيق هذه المعارف من خلال الممارسات التغذوية السليمة، وانعكاسها على تصرفات الفرد من خلال طريقة اختياره لنوع غذائه[8] .

وعرفه سلامة بأنه: إلمام الطلبة بالمعلومات والحقائق الغذائية الصحية، وإلتزامهم بالتوجهات الغذائية السليمة في سلوكياتهم اليومية نحو صحتهم وغذائهم[9] .

وإجرائيا فأن مصطلح الوعي التغذوي يعني الدرجة الإحصائية التي يجيب عنها أفراد عينة الدراسة على اختبار يقيس الاستجابات الصحيحة حول المعلومات التغذوية التي اشتملت عليها مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي التغذوي لديهن.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

السكر: هو سكر المائدة، البسيط الثنائي، سكر السكروز، الذي يتكون من غلوكوز وفركتوز، وهو حلو المذاق، يستعمل في تحلية المواد الغذائية، بمختلف أشكالها، صلب، سائلة، وغازية، لا يحتوي على أي مغذي مهم للجسم، إلا إنه يعطي مذاق مستساغ للاستهلاك [10] .

مبادرة لا للسكر: هي مبادرة ذاتية، قامت بها الباحثة نتيجة تلمسها مشكلة في توجهات وإدراكات الطالبات في مدرسة بنات برقا الأساسية نحو الغذاء الذي يتناولنه أثناء الدوام المدرسي، من خلال الملاحظة المباشرة كون الباحثة منسقة للصحة في المدرسة، ومن خلال ملاحظة زيادة نسبة الأمراض، وتسوس الأسنان، لدى الطالبات التي قد يكون نمط الغذاء والسكر سبب في هذه المشاكل، فتم بناء برنامج صحي غذائي يعمل على رفع الوعي التغذوي وتنميته عن طريق تقليل كمية السكر، والتشجيع على البدائل الصحية ، بحيث تشمل المبادرة على فعاليات وأنشطة تربوية لا صفية لجميع صفوف المدرسة.

منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أُستخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي من خلال تصميم المجموعة الواحدة، للكشف عن فاعلية مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي التغذوي لدى طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية في محافظة رام الله والبيرة، وذلك لملائمته لأغراض الدراسة. حيث يتم تقديم اختبار تشخيصي قبلي، وبعد تطبيق إجراءات البرنامج وهو مبادرة لا للسكر، يتم إجراء اختبار بعدي لقياس الفرق قبل وبعد إدخال المبادرة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية في محافظة نابلس والبالغ عددهن (104) طالبات من الأول حتى الرابع. شملت عينة الدراسة (30)طالبة من طالبات الصفوف من الثاني حتى الرابع في مدرسة بنات برقا الأساسية في محافظة نابلس وتم اختيار 10 طالبات من كل صف بطريقة عشوائية من هذه الصفوف.

أداة الدراسة وخصائصها

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية ومن أجل ذلك قامت الباحثة بتصميم اختبار تشخيصي قبلي واختبار بعدي، تكونت فقرات هذا الاختبار من 30 فقرة، موزعة على ثلاثة أنماط من الأسئلة، النمط الأول اختيار من متعدد، والنمط الثاني الإجابة بنعم أو لا، والنمط الثالث إكمال الفراغ، وتناولت بنود الاختبار معارف ومعلومات تضمنتها أهداف المبادرة، بحيث تدور الأسئلة حول هذه المعارف التي هدفت مبادرة لا للسكر لتنمية وعي الطالبات حولها.

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الصحة المدرسية، كما موضح بالملحق، وقد أجمعوا أن فقرات الاختبار مناسبة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله، وقد أبدوا بعض التعديلات حول طريقة صياغة بعض الأسئلة، وتم الآخذ بما أبدوا به.

ثبات الاختبار

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار على المجموعة، حيث طبقت اختبار فاعلية " مبادرة لا للسكر" في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية على عينة الدراسة، وإعادة الاختبار بعد فاصل زمني مدته أسبوعين، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون والذي بلغت قيمته (0.56)، وتعد هذه القيمة مقبولة ويمكن الاعتماد عليها في استخدام الاختبار لأجل هدف هذه الدراسة.

تصحيح الاختبار:

يعتمد في تصحيح الاختبارات على الدرجات (علامة) حيث كل إجابة صحيحة يقابلها علامة واحدة يتم جمع ما تحصل عليه كل مشاركة من أصل 30 علامة.

إجراءات الاختبار القبلي:

تم تطبيق الاختبار الأول حسب الإجراءات الآتية:

- تحويل الاختبار القبلي لنموذج اختبار الالكتروني نتيجة الإغلاقات بسبب حالة الطوارئ الذي سببها جائحة كورونا.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- التواصل مع أولياء الأمور للطالبات المشاركات لشرح الفكرة لهم وأخذ موافقتهم للمشاركة في هذه الدراسة.
- عقد اجتماع عبر التميز لتوضيح آلية الاختبار والهدف منه للطالبات.
- تطبيق الاختبار خلال مدة يومين، واستلام الاختبار الإلكتروني.
- إجراء المعالجات الإحصائية.
- بعد أسبوعين، تم إعادة الاختبار لحساب ثباته.

إجراءات المبادرة وتطبيقها:

تم تصميم برنامج المبادرة والتي عنوانها " لا للسكر" وهي عبارة عن خطة تثقيفية تغذوية تهدف لرفع مستوى الوعي الغذائي لدى الطالبات في المرحلة الأساسية الدنيا، بحيث تركز على عدة مجالات مهمة في التغذية السليمة، تبدأ من مفهوم الغذاء المتوازن، والهرم الغذائي ومجموعاته، وكذلك موضوع أضرار السكر وبدائله، وأيضًا بعدة السلوكيات السليمة التي تحافظ على الصحة مثل شرب الماء بكميات مناسبة وممارسة التمارين الرياضية التي تدعم الصحة الجسمية مع الغذاء السليم، أما عن الطريقة التي تم اتباعها في تثقيف الطالبات كانت كالتالي:

- لقاءات تثقيفية حول أضرار السكر على جسم الإنسان، أو عرض فضل البدائل الصحية التي من شأنها تقليل توجهات الطالبات نحو السكر والحلويات المضرة.
- الاستفادة من الإذاعة الصباحية في التركيز على الموضوعات المطروحة حول الغذاء المتوازن وأضرار السكر من خلال كتابة التقارير من قبل الطالبات وقرأتها أمام الزميلات عبر الإذاعة.
- تحدي لا للسكر والذي استمر لمدة شهر، حيث قامت الباحثة بتصميم جدول أسبوعي تدون الطالبة الممارسات والسلوكيات الصحية التي تقوم بها، وكذلك الوجبات الغذائية التي تتناولها خلال اليوم، وكمية الحلويات والفواكه والخضار التي تأكلها كل يوم، حيث تم عقد اجتماع توعوي هدف إلى إكساب الطالبات معلومات حول كيفية رسم وتصميم هذا الجدول بشكل أسبوعي على دفتر خاص بكل طالبة، مع التركيز على الشفافية والصدق في تدوين المعلومات.
- إطلاق مسابقة أجمل دفتر "يوميات غذائي الصحي خالي من السكر".

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

- مسابقة بالتعاون مع الأمهات لتنفيذ أفضل طبق حلوى صحي خالي من السكر.
- مسابقة أفضل عمل درامي حول موضوع التغذية السليمة المتوازنة الخالية من السكريات الضارة.
- تصميم بوستارات بشكل دوري حول التغذية السليمة وأضرار السكر، والممارسات والسلوكيات التي تعزز المناعة وترفعها خصوصا في ظل جائحة كورونا.

متغيرات الدراسة:

-المتغير المستقل: مبادرة لا للسكر.

-المتغير التابع: الوعي الغذائي لدى الطالبات

المعالجة الإحصائية:

حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار T-Test، لتوضيح الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي.

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مبادرة لا للسكر في تنمية الوعي التغذوي لدى إدراكات طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية، من خلال تزويدهن ببرنامج جاذب ومشوق يعزز المعلومات الصحية المتعلقة بالغذاء الصحي، وأضرار السكر، واقتراح بدائل تغذوية صحية بديلة عن السكر، وذلك من خلال تقديم منشورات مناسبة للفئة العمرية، وعمل مسابقات وتحديات، تنمي الجانب الإبداعي في مجال الصحة المدرسية.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

وينص السؤال الأول على الآتي: ما فاعلية " مبادرة لا للسكر" في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية؟

للإجابة عن السؤال الاول استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية لكل سؤال وعلى الدرجة الكلية للاختبار عند العينة والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية لفاعلية " مبادرة لا للسكر" في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

رقم البند	الفقرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	السؤال الاول	2.40	0.30	7.63	0.20
2	السؤال الثاني	3.60	0.20	7.53	0.23
3	السؤال الثالث	3.40	0.21	7.73	0.24
	الدرجة الكلية	**9.40**	**0.35**	**0.39**	**0.36**

يظهر من الجدول السابق (2) أن المتوسط الحسابي لمجموع علامات الطلبة في الاختبار القبلي بلغ 9.40 أما المتوسط الحسابي لمجموع علاماتهم في الاختبار البعدي فقد بلغ 22.90 وهذا يوضح الفارق الشاسع ما بين أدائهم القبلي للاختبار وأدائهم البعدي.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

كما يتضح من خلال الجدول السابق الفارق ما بين المتوسطات الحسابية لعلامات الأسئلة للاختبار القبلي والبعدي ولصالح المتوسط الحسابي للاختبار البعدي، مما يؤكد على أن المهارات المستخدمة في تعزيز الوعي التغذوي عند طالبات مدرسة بنات برقا الأساسية كانت إيجابية.

ولاختبار صحة ذلك كان لا بد من الإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الإجابات على اختبار الوعي التغذوي عند الطالبات تعزى (لمبادرة لا للسكر) قبل وبعد المبادرة؟

الفرضية الصفرية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الإجابات على مقياس الوعي التغذوي عند الطالبات تعزى (لمبادرة لا للسكر) قبل وبعد المبادرة.

استخدمت الباحثة اختبار (ت) (Paired sample t-test) لمجموعتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق قبل وبعد المبادرة. كما يوضحه الجدول (3).

الجدول (2)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق قبل وبعد المبادرة

الاسئلة	قبل المبادرة		بعد المبادرة		(ت)	الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
السؤال الاول	2.4	0.30	7.63	0.20	-13.37	0.00

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

السؤال الثاني	3.6	0.20	7.53	0.23	-12.38	0.00
السؤال الثالث	3.4	0.21	7.73	0.24	-13.42	0.00
الدرجة الكلية	**9.4**	**0.39**	**22.9**	**0.36**	**-25.73**	**0.00**

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

نرفض الفرضية الصفرية كما يتضح من الجدول (3) السابق بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الإجابات على مقياس الوعي التغذوي عند الطالبات تعزى (لمبادرة لا للسكر) قبل وبعد المبادرة وذلك لصالح بعد المبادرة، لمتوسطات الإجابات للأسئلة الثلاث وعلى المجموع الكلي للاختبار.

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والثاني وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا في استجابات الطالبات على الاختبار، القبلي والبعدي، ويتضح ذلك من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسؤال الأول والثاني والثالث، والدرجة الكلية للاختبار، حيث لوحظ تقدم ملموس في نسبة متوسطات الاستجابات على الأسئلة وهذا يشير إلى فاعلية " مبادرة لا للسكر" في تنمية الوعي الغذائي لدى الطالبات، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التفاعل وزيادة الدافعية لدى الطالبات نحو العادات التغذوية السليمة التي بدأت المبادرة في تأصيلها في سلوكيات وعادات الطالبات من خلال الأنشطة والمسابقات، والتحديات التي تم تنفيذها في المبادرة، والتي تدعم التوجهات التغذوية السليمة، وتزيد من المعارف والثقافة الغذائية عند الطالبات، كما أن التثقيف الصحي المتعلق بالجانب التغذوي لعب دور كبير في زيادة هذا الوعي، ولعل

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الألوان الجاذبة وطريقة التصميم للمنشورات والبطاقات لعبت دور جيد في جذب انتباه الطالبات وتشجيعهن على قراءة هذه المعلومات التي كانت تنشر عبر مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بالمدرسة، ومنصات التعليم مثل الاي سكول والتيمز، وأيضا من خلال مجلات الحائط الصحية التي كانت تجدد بشكل أسبوعي وتثرى بمعلومات جديدة تتعلق بالجانب الغذائي السليم.

ومن الإجراءات التي تضمنتها المبادرة تحدي لا للسكر، والذي استمر لمدة شهر كامل، من خلال تكليف الطالبات بتخصيص دفتر خاص يتم تدوين عليه ملاحظات يومية حول العادات الغذائية السليمة التي يقمن بها، مثل: تناول الخضار والفواكه، شرب ماء بمقدار كافي، ممارسة التمارين الرياضية، تناول أغذية متوازنة، والتخفيف من الحلويات والسكريات واستبدالها ببدائل صحية، فقد اتضح أن هذا الإجراء ساهم في تعزيز الوعي التغذوي لدى الطالبات ودفعهن لاكتساب سلوكيات غذائية وصحية جيدة على المدى البعيد.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بالآتي:

- في ضوء نتيجة السؤال الأول توصي الباحثة بتشجيع المبادرات التثقيفية الصحية بشكل عام، والتي تتناول موضوع التثقيف التغذوي بشكل خاص، من قبل معلمي المدارس ومنسقي الصحة، لما لذلك من دور بارز ومؤثر في تغيير اتجاهات وسلوكيات الطلبة نحو الوعي التغذوي، والعادات الغذائية السليمة بشكل إيجابي.
- في ضوء نتائج السؤال الثاني توصي الباحثة بتفعيل الأنشطة اللاصفية والمسابقات، والعمل على إبراز المواهب الطلابية وذلك عن طريق توجيه هذه القدرات في مواضيع مهمة تعزز الوعي الغذائي والصحي لدى الطلبة
- تعميم المبادرات الناجحة على المستوى العام في مديريات التربية والتعليم، وتبنى الخطوط العريضة للإجراءات التي تتضمنها مثل هذه المبادرات من أجل تحقيق نمو ووعي عالي في المجال الثقافي الغذائي.

المراجع العربية:

1. البلادي، ماجدة (2016): فاعلية برنامج الأنشطة المدرسية في مادة العلوم لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض"، مجلة العلوم التربوية والنفسية_المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث_العدد العاشر، المجلد الثاني، 2018

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ثابت، مرال ومحمد، حافظ. (2011). السلوكيات المتعلقة بالصحة في عينة من الشباب المراهقين العراقيين. مجلة التقني.

2. أمين، عزت، شاهين فاروق. الغذاء والتغذية،)2005(، المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية، الشرق الأوسط، لبنان.
3. أوضاع الأغذية المدرسية على مستوى العالم،)2013(، برنامج الأغذية العالمي، روما، إيطاليا.
4. المدراس كنظام لتحسين التغذية،2017(اليونسف، اللجنة الدائمة التابعة للأمم المتحدة، وثيقة للمناقشة، روما، إيطاليا
5. مصيقر، عبد الرحمن، علي محمد زين، (1999) الغذاء والإنسان، الطبعة الأولى، دار القلم، البحرين.
6. أبو رميلة، ناجي، (2009). تغذية الإنسان، جامعة القدس المفتوحة، برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، رقم المقرر3104
7. يس، قنديل عبد الرحمن، وعبد الله الحصين. (1993). الوعي الغذائي لدى طالبات كليات البنات بمدينة الرياض، مستواه ومصادره وعلاقته ببعض المتغير، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر
8. سلامة، بهاء الدين. (2001). الصحة والتربية الصحية. ط ١. دار الفكر العربي. القاهرة.
9. كماش، يوسف. (2009). الصحة والتربية الصحية. الصحة المدرسية والرياضة. ط ١. دار الخليج. عمان.

المراجع الأجنبية:

1. Yun YR, Yang EJ. Effects of Nutritional Education Program through Discretional Activities in Middle School Students. Korean J Nutr. 2010 Oct;43(5):489-499.
2. Anderholt, Lou, "Sugar: The effects it has on classroom behavior" (1982). Theses Digitization Project. 270.
   ’ s health: an update of the literature
3. Denman Susan, Pearson James, Hopkins David, Walbanks Christine, and Skuirat Veronica; (1999): The management and organization of Health promotion, a survey of school polices in Nottinghamshire, Health Education Journal, vol. (58).
4. Drake L, Woolnough A, Burbano C, Bundy D (Editors) (2016). Global School Feeding Sourcebook
5. Gleason, P., and C. Suitor. 2001. Food for Thought: Children's Diets in the 1990s.- Princeton , N.J. : Mathematica Policy Research.
6. Kinsbourne, Marcel, MD,"Sugar and the Hyperactive ChildMarch 1994

New England Journal of Medicine 330(5):355-6

7.S.N. Bleich, K.A. Vercammen, 2018, The negative impact of sugar-sweetened beverages on children, BMC Obesity., 5 (1) (2018), p. 6

مواقع إلكترونية :

1 -https://www.sugar.org/sugar/what-is-sugar/

2 -https://www.heart.org/en/healthy-living/healthy-eating/eat-smart/sugar -

مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 02 العدد 07 بتاريخ 2021/08/01م

ISSN: 2708-4663 **DNNLD :2020-3/1128**

صعوبات التعلم بين محكات التشخيص وطرق التكفل

د/زريوح اسيا زينب **أستاذ محاضر ب** **جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم**

د/ بلعباس نادية **أستاذ محاضر أ** **جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم**

المايل: zzeriouhassia@gmail.com **المايل: belabbes.nadia@yahoo.fr**

الملخص بالعربية:

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم ظاهرة معقدة لا يمكن الكشف عنها في السن المبكرة للطفل بل قد يتم الكشف عنها بعد اكتمال النمو المعرفي للطفل وذلك بعد التحاقه بالمدرسة وقد يجد الباحثون والمربون والأطباء صعوبة في الكشف عنها وتشخيصها تشخيصا دقيقا وتندرج هذه المشكلة ضمن المشكلات التربوية التي تكلف المختصين والسيكولوجيين والمربين جهدا لعلاجها والتخفيف من حدتها.لذلك فقد أولى الباحثون الموضوع أهمية نظرا لما يترتب عن صعوبات التعلم من مشكلات نفسية واجتماعية وبذلك تعددت الدراسات وتنوعت موضوعاتها بين الباحثين.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التشخيص، التكفل، الطفل، المشكلات النفسية

Learning difficulties between diagnostic tests and methods of care

Dr Zerieuh assia Lecturer class B university of Mostaganem

Dr belabbes Nadia Lecturer class A university of Mostaganem

Mail :zzeriouhassia@gmail.com Mail :belabbes.nadia@yahoo.fr

Abstract :

The problem of learning difficulties is a complex phenomenon that cannot be detected at the early age of the child, but may be detected after the child's cognitive development has been completed. After attending school, researchers, educators and doctors may find it difficult to detect and diagnose it carefully. This problem is one of the educational problems that will cost specialists, sciologists and educators an effort to treat and mitigate it.

Keywords: Learning difficulties, diagnosis, care, child, psychological problems

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

1- الظهور والنشأة: ظهر مصطلح صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية لأول مرة حين قدمه صومائيل كريك(1963) أثناء حديثه في اجتماع ضم مجموعات من الآباء والمربين كانوا مهتمين بالمشكلات التعليمية للتلاميذ، وبخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين أطلق عليهم في ذلك الوقت اسم المعوقين إدراكيا وذوي التشوهات المخية وذوي الخلل أو القصور الوظيفي العصبي، وكانت كل مجموعة من الآباء والمربين تهتم بنوعية معينة من هذه المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في المدارس. وبعد عدة لقاءات بين هذه المجموعات تم الاتفاق على أن يطلق مصطلح"صعوبات التعلم على جميع الفئات المشار إليها، وتكوين رابطة لرعاية وعلاج هذه الفئات من الأطفال وسميت رابطة صعوبات التعلم.[1]

وحسب اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي فقد أطلق هذا التعريف على ذوي صعوبات التعلم اسم "الأفراد ذوي صعوبات العمل التربوي" ونال قبول الكثير من الباحثين والمتخصصين، كما صار أساسا للبرامج الخاصة التي تقدم للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، كما أنه أصبح متضهنا في قانون في قانون الشعب رقم 142.94 لعام 1975. الذي يحدد حقوق المعوقين في التعليم بمختلف فئاتهم.[2]

فإذا كان مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة نسبيا حيث استخدم أول مرة 1963 من قبل صومائيل كيرك في كتابه التربية الخاصة حيث أشار إلى أنه "آن الأوان لكي يكون مفهوم صعوبات التعلم خاصا بفئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون أنماطا سلوكية معينة فإن للمفاهيم المرتبطة به تاريخ طويل ويمكن أن تمتد جذورها إلى المحاولات الأولى للتربية العلاجية كما ظهرت عند الطبيب البيداغوجي إيتارد(1775-1838).[3]

وفي هذا الصدد يشير عبد الحميد السيد (2000،9) عن وادهولت إلى أن مجال صعوبات التعلم قد مر بثلاث مراحل هي:

أ-مرحلة التأسيس التي امتدت من سنة 1800 إلى 1930 واهتم فيها الباحثون ببحث الأسباب المرضية لاضطرابات التعلم وتصنيفها إلى أنواع مختلفة.

ب-المرحلة الانتقالية وامتدت من سنة 1930 إلى 1960 وتركز فيها الاهتمام على تصميم اختبارات لقياس الاضطرابات في النواحي اللغوية ووضع برامج علاجية.

ج-المرحلة المتكاملة وبدأت من تاريخ ميلاد مجال صعوبات التعلم بصورة علنية ورسمية في مؤتمر شيكاغو الذي عقد في 6 أفريل 1963 وحتى الآن.[4]

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

2- تعريف صعوبات التعلم: تعني صعوبات التعلم وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي(الدراسي) في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب، ويسبق ذلك غالبا مؤشرات كالصعوبة في تعلم اللغة الشفوية، فيظهر على الطفل تأخر في اكتساب اللغة قد يرافقها مشاكل نطقية، ونتيجة ذلك تعددت التعريفات حول صعوبات التعلم حيث يعرف الباحثون المتخصصون حسب خيري أحمد حامد (1997) صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها:" جملة من الاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها " ويذكرون أنها" تتمثل في عجز المتعلم عن مواصلة الاستيعاب والفهم فيما يقدم إليه من دروس، ويسهم ذلك في تأخره عن زملائه في إحدى المواد الدراسية، ويطلق عليه – تأخر دراسي نوعي- أو يكون في معظم المواد الدراسية، فيسمى-تأخرا دراسيا عاما- ويرجع ذلك لأسباب ذاتية أو بيئية مرتبطةبالتلميذ".[5]

فإن:" صعوبات التعلم المحددة تعني اضطرابا في (Federal Register , 1976) وحسب عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المنغمسة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، والذي قد يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والهجاء، والقيام بالعمليات الحسابية الرياضية. واللفظ يضم شروطا وحالات مثل الإعاقة الإدراكية، والتلف الدماغي، والخلل الوظيفي الصغير في المخ، وعسر القراءة، والحبسة النمائية. واللفظ لا يضم الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة أساسا عن إعاقات بصرية، سمعية، وحركية، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي".[6]

وحسب كيرك فإن صعوبات التعلم تشير 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 ورود خلل مخل أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية.[7]

3- صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية:من خلال التعامل مع الطفل من مرحلة الرضاعة إلى مرحلة الطفولة المبكرة فإن الطفل قد يعاني من مشكلات جسمية يمكن اكتشافها من قبل الوالدين أو من يتعاملون مع الطفل كمربيات الروضة أو من خلال الفحوصات الطبية التي تجرى في العيادات، لكن مع الوقت يمكن اكتشاف أن الطفل يعاني من مشكلات أخرى من خلال عدم إتقانه لبعض المهارات مقارنة بأقرانه في مجال من المجالات، فقد يعاني من اضطرابات في السمع أو الرؤية أو التواصل، أو من صعوبات

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

في التعلم " فمن الممكن أن يكون هذا الطفل يعاني من صعوبات تعلم في القراءة وهي من المشكلات التي يعاني منها التلاميذ والمعلمون في سنوات المدرسة الابتدائية..ومن صعوبات التعلم الأخرى: كعسر الحساب التي تشير إلى صعوبة كبيرة في الرياضيات وغيرها..فالأمر يتطلب اهتماما كبيرا بهذه المشكلات وتعاونا بناء بين المدرسة والأسرة والمؤسسات المجتمعية الأخرى، من أجل تشخيص الأطفال الذين تنطبق عليهم أعراض صعوبات التعلم المختلفة ومن ثم المباشرة الفورية بوضع الخطط العلاجية المناسبة لتجاوز هذه المشكلة والحد من آثارها الخطيرة قبل أن تتفاقم ويصبح من الصعب فيما بعد إيجاد الحلول المناسبة. "[8]

4- أسباب صعوبات التعلم: حسب أحمد البهي وحيش وآخرون(1998) فإن كيرك وكالفانت(ترجمة عربية،1988) يذكران أنه منذ ظهور مصطلح التعلم، والعلماء يحاولون بالبحث والتشخيص، معرفة أسبابها الرئيسة التي تقف خلفها حتى يتسنى لهم تركيز اهتمامهم العلاجي عليها، ونتج عن عملية البحث والتشخيص هذه، أن معظم الأسباب ترجع أساسا إلى العوامل الوراثية، إصابات الدماغ قبل وأثناء أو بعد الولادة، العوامل الكيميائية الحيوية، الحرمان البيئي، سوء التغذية الشديد، العوامل الوجدانية، الدافعية التي لا يرجع السبب فيها إلى أحد العوامل السابقة.[9]

كما تناولت البحوث النفسية والإرشادية التي أشار إليها عدد من الباحثين منهم أحمد البهي وحيش، أمينة شلبي، محمد رزق، فتحي مصطفي الزيات (1998)، أنور الشرقاوي (1987)،خيري أحمد حامد(1997)، سعيد عبد الله دبيس (1994)، تناولت هذه البحوث العوامل التي لها علاقة بصعوبات التعلم، كشفت أن هناك عوامل متعددة مثل: انخفاض الثقة بالنفس، جرح مشاعر المتعلم أمام زملائه، الخوف من المشاركة في المناقشات، الخوف من الفشل في الدراسة،الخلافات الأسرية،أساليب التربية السائدة، عدم وجود تعاون بين الأسرة والمدرسة، مشاعر القلق والتوتر، أسلوب العقاب البدني، التحقير بالألفاظ، عدم تقدير الأعمال الجيدة للمتعلم، معاملة المعلم السيئة للمتعلم، عدم ملاءمة المنهج الدراسي، كثافة المقررات الدراسية وغيرها.[10]

وفي هذا الإطار يرى تاعوينات (1998،24) أنه لا يمكن فصل الجانب اللغوي عن البعد النفسي لأن الطفل يعبر عن أحاسيسه في الغالب بطرقة لغوية، وبذلك فإن هناك جملة من العوامل التي تعيق النمو اللغوي عند الطفل كشعوره بالنقص والخجل وبأن الآخرين يلتفتون لأخطائه وهفواته، وعجزه عن مراقبة ما يسمعه مما لا يسمح له بتصحيح الحروف المحرفة التي يتلفظ بها رغم سلامة جهازه السمعي.[11] (بوفلجة،61،2014)، كما يعد إجبار الطفل على تعلم اللغة دون مراعاة استعداده من عوامل صعوبات

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

التعلم، لأن ذلك قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى حدوث عيوب للكلام كالتأتأة. وتساهم في ذلك الظروف الأسرية السيئة كأن يعامل الطفل معاملة صارمة أو تدليلا زائدا أو حرمانه من الاحتكاك بأطفال من سنه فينشأ وهو لا يملك الثقة بنفسه غير متفاعل مع أقرانه. فيما يرى عويدات (1998،27) ما قد تظهر الأسرة من قلقها الزائد على تحصيل الطفل أو رفع مستوى طموحه إلى درجة لا تتناسب مع قدراته وإمكاناته.[12]

ومن جهة أخر يسجل أرزقي بركات تقصير بعض المعلمين في حق التلميذ الذي لم تلب حاجاته بطريقة تربوية عادية لما يلاقيه هؤلاء المعلمون من عوائق" فهم يلاقون بعض العوائق في أن يقدروا حاجات الأطفال الذين لا تجدي معهم التربية بطريقة عادية مألوفة، وهنا يلاقي البعض مالا يحبون وما لا يروقهم فيكون التسرب بسبب عدم وضوح الأهداف في أذهانهم".ومن العوامل التي ترجع إلى المعلم أسلوب القيادة التسلطي أو الفوضوي، وعدم الإدراك الواضح للأهداف التربوية، وطريقة التدريس غير المرنة، وعدم فهم خصائص الطفولة ومتطلباتها وضعف الدافعية والتحفيز وغيرها.(بوفلجة،63،2014).كما يشير تاعوينات(1998،21) إلى بعض الأسباب التي تتعلق بالنظام التربوي كعدم كفاءة الإشراف التربوي، وعدم توفر الأقسام الخاصة بالتعليم المكيف.[13]

5- محكات التشخيص لحالات صعوبات التعلم: يقصد بالتشخيص تحديد الاضطراب أو المشكلة أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها وتأثيرها، ويهدف التشخيص في مجال صعوبات التعلم إلى الكشف عن العوامل والمعيقات التي تحول دون تعلم الفرد، ولتحقيق تشخيص صحيح ودقيق فإن العملية تتطلب العديد من الإجراءات والإمكانات للكشف عن مواطن القوة وجوانب الضعف لدى المتعلم، ليتضح من خلال ذلك التشخيص أن الحالة تعاني فعلا من عسر في القراءة مثلا أو في العمليات الحسابية.

فقد جاء في المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية ما يشير إلى صعوبات التعلم وتشخيصها وذلك حسب ما الآتي:

-الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية: F81

إن مفهوم الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية يماثل مباشرة مفهوم الاضطرابات النمائية النوعية في الكلام واللغة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

كما تنطبق عليها نفس نقاط التعريف والقياس الأساسية. فهي اضطرابات تتميز باختلال النماذج الطبيعية لاكتساب المهارات في المراحل المبكرة من النماء، والاختلال ليس مجرد نتيجة لغياب فرصة التعليم، كما أنه ليس نتيجة لأي شكل من أشكال رضوح الدماغ أو أمراضه المكتسبة، ولكن من المرجح أن يكون منشأ الاضطرابات في العملية(السيرورة)المعرفية التي غالبا ما تكون نتيجة لشكل من أشكال الاضطراب الوظيفي البيولوجي، وتشيع هذه الحالة في الفتيان أكثر من الفتيات، مثلها مثل أغلب الاضطرابات النمائية الأخرى.

وهناك خمسة صعوبات تبرز عند التشخيص:

-أولا: هناك حاجة إلى تمييز هذه الاضطرابات عن الاختلافات الطبيعية في الإنجاز الدراسي. والمسائل الواجب مراعاتها هنا هي نفس معايير اضطرابات اللغة، كما تنطبق ذات المعايير لقياس الشذوذ(مع التعديلات الضرورية التي تبرز عند التحول من اللغة إلى المهارات الدراسية).

-ثانيا:هناك حاجة إلى أن يوضع المسار النمائي في الاعتبار، وهذه نقطة هامة لسببن مختلفين:

أ-الشدة: بمعنى أن تأخر القراءة بمقدار عام في السنة السابعة يكتسب معنى مختلفا تماما حين يكون تأخر العام هذا في السنة الرابعة عشر من العمر.

ب-تغير في النموذج: بمعنى أنه من الشائع أن يتحسن تأخر اللغة في السنوات السابقة على الدراسة، فلا تصبح هناك مشكلات خاصة باللغة المحكية، ولكن يعقبه تأخر نوعي في القراءة، يتحسن بدوره في فترة المراهقة، وتبقى المشكلة الرئيسية المتبقية في سن البالغية المبكرة هي اضطراب شديد في التهجئة، وتظل الحالة كما هي طوال هذه الفترة، ولكن النمط يتبدل بزيادة العمر،وهذا التغير النمائي يجب أن يراعى عند وضع المعايير التشخيصية.

-ثالثا:الصعوبة الناجمة عن أن المهارات الدراسية يجب تعلمها وتعليمها: فهي ليست مجرد تعبير عن نضج بيولوجي، ولا مفر من أن يعتمد مستوى مهارات الأطفال على ظروف العائلة والمدرسة، كما سوف يعتمد على الخصائص الفردية لكل طفل. ولا توجد لسوء الحظ طريقة مباشرة وواضحة للتمييز بين الصعوبات الدراسية الناجمة عن انعدام الخبرات الكافية، وبين تلك المترتبة على اضطراب فردي ما.

وهناك أسباب كثيرة قوية لافتراض أن هذا التمييز حقيقي وصحيح سريريا(إكلينيكيا) ومع ذلك فإن التشخيص صعب في كل حالة على حدة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

-رابعا: بالرغم من أن نتائج الأبحاث تدعم الفرضية القائلة بوجود أساس مرضي في العملية المعرفية، إلا أنه لا توجد طريقة سهلة لتمييز الاضطرابات التي تسبب صعوبات القراءة عن تلك التي تصاحب ضعف مهارات القراءة أو تسببها. وتتعقد الصعوبة بحقيقة أن اضطرابات القراءة قد تنشأ عن أكثر من نوع من الخلل المعرفي.

-خامسا:هناك غموض مستمر بشأن أفضل الطرق لتقسيم الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية.

ويتعلم الأطفال القراءة والكتابة والتهجئة وحل المسائل الحسابية عندما يتعرفون على هذه العمليات في البيت وفي المدرسة. وتختلف البلاد كثيرا في العمر الذي يبدأ عهد التعليم الرسمي النوعية، وفي المنهج المدرسي المتبع وبالتالي في نوع المهارات التي يتوقع من الطفل أن يكتسبها في سنوات عمره المختلفة، وهذا الاختلاف في التوقعات يتعاظم أثناء سنوات الدراسة الأولية أو الابتدائية(أي حتى سن 11 سنة). ويزيد من تعقيد عمليات الوصول إلى تعريفات عملية شاملة لاضطرابات المهارات الدراسية تكون صالحة للتطبيق عبر البلدان المختلفة.

ومع ذلك ففي كل النظم التعليمية، يتضح أنه في كل مجموعة عمرية من أطفال المدارس يوجد نطاق واسع من التفوق المدرسي، وأن بعض الأطفال ينجزون أقل في أوجه معينة من التحصيل الدراسي بالقياس إلى مستوى أدائهم الذهني العام.

والاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية تتضمن مجموعات من الاضطرابات تتظاهر بشكل اختلالات نوعية لها شأنها في تعلم المهارات الدراسية، وهذه الاختلالات في التعلم ليست نتيجة مباشرة لاضطرابات أخرى(مثل التخلف العقلي، أو النقيصة العصبية الجسمية، أو المشاكل البصرية أو السمعية الحادة غير المعالجة، أو الاضطرابات الوجدانية) وإن كان يمكن أن تحدث متزامنة مع مثل هذه الحالات.

ما تحدث الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية مرافقة لمتلازمات سريرية (إكلينيكية) أخرى (مثل نقص الانتباه أو اضطراب التصرف) أو اضطرابات نمائية أخرى (مثل الاضطراب النمائي النوعي في الوظائف الحركية أو الاضطرابات النمائية النوعية في الكلام واللغة).

الآلية السببية في الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية غير معروفة، ولكن هناك افتراض بأولوية العوامل البيولوجية التي تتفاعل مع عوامل أخرى غير بيولوجية (مثل فرصة التعلم، وجودة أو نوعية التعلم) لإحداث مظاهر الاضطراب. وبالرغم من ارتباط هذه الاضطرابات بالنضج البيولوجي إلا أن

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ذلك لا يعني أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يقعون ببساطة عند الطرف الأدنى من السلم الطبيعي، وبالتالي فسوف يلحقون بالآخرين من أقرانهم بمرور الوقت. ففي أحوال كثيرة تستمر آثار هذا الاضطراب خلال فترة المراهقة وحتى مرحلة البالغية. ومع ذلك فإن ظهور الاضطراب بشكل ما أثناء سنوات المدرسة المبكرة يعتبر من الملامح التشخيصية الضرورية. فقد يتدهور الأطفال في أدائهم الدراسي في مرحلة متأخرة من مسيرتهم التعليمية(نتيجة لعدم الاهتمام، أو سوء التدريس أو الاضطرابات العاطفية، أو بسبب أي زيادة أو تغيير في نمط المهام المطلوبة) ولكن هذه المشاكل لا تمثل جزء من مفهوم الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية.

6- الدلالات التشخصية حسب المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض:

هناك عدة متطلبات أساسية لتشخيص أي من الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية.

-فأولا: يجب أن تكون هناك درجة من الاختلال ذات أهمية سريرية(إكلينيكية) في المهارة الدراسية المعنية.تعرف في الإطار المدرسي، ويمكن الحكم على هذا الاختلال بالاستناد إلى درجة الشدة(وهي درجة ينتظر أن يحصل عليها تكون أقل من ثلاثة بالمائة).

(أي أن الصعوبات الدراسية قد سبقتها تأخرات نمائية أو انحرافات في السنوات السابقة على المدرسة- غالبا في مجال الكلام أواللغة)، أو إلى مشكلات مصاحبة(مثل عدم الانتباه أو فرط النشاط أو الاضطراب العاطفي أو صعوبات التصرف(، أو إلى النمط(أي وجود شذوذات كيفية ليست في العادة جزءا من النماء السوي، أو إلى الاستجابة(أي أن الصعوبات الدراسية لا تتحسن بسرعة ويسر،مع زيادة المساعدة للطفل في المنزل أو المدرسة أو كليهما.

ثانيا:يجب أن تكون الاختلالات نوعية، بمعنى أنه لا يمكن تفسيرها فقط على أساس وجود تخلف عقلي أو الاختلالات الأقل شدة في الذكاء، ولأن حاصل الذكاء والإنجاز الدراسي لا يتوازيان بالضبط مع الثقافة المعنية والنظام التعليمي ،يجب أخذ القرار بشأن هذه النقطة على أساس اختبارات معيارية وفردية التطبيق لكل من الإنجاز وحاصل الذكاء أو مع كليهما.ويجب استخدام هذه الاختبارات جنبا إلى جنب مع جداول احصائية توفر المعلومات الخاصة بمتوسط مستوى الانجاز المنتظر لكل حاصل ذكاء معين عند كل معطى.وهذا الشرط الأخير ضروري نظرا لأهمية آثار التحوف الإحصائي، ذلك لأن التشخيصات التي تستند إلى طرح عمر الإنجاز من العمر العقلي تكون بالضرورة خادعة جدا. ومع ذلك فالأرجح هو أن هذه المتطلبات هي التي تستوفى في أغلب الأحوال في الممارسة السريرية(الإكلينيكية) اليومية، وبالتالي

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فإن الدليلة السريرية(الإكلينيكية هي ببساطة أن يكون مستوى الطفل في التحصيل أقل بكثير من المستوى المنتظر من طفل في عمره العقلي.

-ثالثا:يجب أن تكون الاختلالات نمائية بمعنى أن تكون موجودة في وقت باكر من الحياة الدراسية وليست مكتسبة في مرحلة متأخرة من العملية التعليمية. ويمكن الاستدلال على هذه النقطة من خلال تاريخ التقدم الدراسي للطفل.

-رابعا: يجب ألا تكون هناك عوامل خارجية يمكن أن تقدم سببا كافيا للصعوبات الدراسية، وكما هو مشار إليه أعلاه يجب بشكل عام أن يستند تشخيص الاضطراب النمائي النوعي في المهارات الدراسية إلى وجود بينة إيجابية على وجود اضطراب سريري(إكلينيكي) مهم في الإنجاز الدراسي تصاحبه عوامل داخلية خاصة بنماء الطفل.ومع ذلك لكي يتعلم الأطفال بشكل فعال أن تتوافر لهم فرص تعليمية ملائمة، وبالتالي لا يجوز إدراج الاضطراب تحت هذه الفئة إذا اتضح أن الإنجاز الدراسي الضعيف هو نتيجة مباشرة لغياب طويل عن المدرسة دون تدريس بالمنزل أو نتيجة لسوء العملية التعليمية.

إن التغيب المتكرر عن المدرسة أو الانقطاعات التعليمية المترتبة على تغيير المدرسة لا تكون في العادة كافية لإحداث تخلف دراسي بدرجة تكفي لتشخيص هذه الاضطرابات، ولكن التعليم المدرسي الضعيف قد يعقد المشكلة أو يزيدها.

-خامسا:لا يجوز أن تكون هذه الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات المدرسية نتيجة مباشرة لاختلالات بصرية أو سمعية غير معالجة.

-التشخيص الفارقي:من المهم سريريا(إكلينيكيا) التمييز بين الاضطرابات النمائية النوعية في المهارات الدراسية التي تظهر في غياب أي اضطراب عصبي قابل للتشخيص، وبين الاضطرابات التي تكون ثانوية لحالة عصبية كالشلل الدماغي(المخي). وكثيرا ما يكون هذا التمييز صعبا في العملية (نتيجة للدلالات غير المؤكدة للعلامات العصبية "الهادئة" المتعددة). كما أن نتائج الأبحاث لا توضح أي تميز محدد لا في نمط ولا في مسار هذه الاضطرابات، تبعا لوجود أو غياب خلل وظيفي (أداء) عصبي واضح. وبالتالي فمع أن ذلك لا يؤلف جزءا من المعايير التشخيصية، ولكن من الضروري أن يسجل وجود أي اضطراب مصاحب بشكل منفرد في القسم المناسب الخاص بطب الأعصاب من هذا التصنيف

)ICD/10-F81 P.254-258.(

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

كما قد حددت الجمعية البريطانية أهم المجالات المعرفية التي تعوق عملية الاستيعاب لذوي صعوبات التعلم كمؤشر يمكن اعتمادها لعمل الفريق المتخصص أو اعتماد استراتيجية تعلم كالتالي:

-هجاء نفس الكلمة بشكل مغاير في نفس الوثيقة.

-التردد في الاستمرار في القراءة أو في الكتابة.

-وجود مشكلات مع الأسئلة ذات النهاية المفتوحة في الاختبارات.

-ذاكرة المعلومات ضعيفة.

-صعوبة تكييف الأفكار من بناء لآخر.

-وتيرة عمل بطيئة.

-استيعاب ضعيف للمفاهيم التجريدية.

-عدم إيلاء الأهمية للتفاصيل وزيادة التركيز فيها.

-قراءة خاطئة أحيانا للمعلومات.

-مشكلات في ملء الاستمارات والبيانات.

-تختلط عليه الأمور بسهولة أثناء متابعة التعليمات.

-ضعف في تنظيم الأفكار.

-ظهور هذه الاضطرابات بشكل متكرر.

بشكل عام فإن المشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم ذات أساس معرفي مرتبط بالقدرات العقلية، كما ينعكس على المهارات ذات الأداء والإنجاز التي لا يمكن فصلها عن الأساس النفسي للتعلم. وبذلك فإن التدريب يجب أن يستهدف العمليتين العقلية والنفسية عن طريق التغذية الراجعة.[14]

إضافة إلى ذلك لاحظ العلماء المهتمون بظاهرة صعوبات التعلم تداخلا بين صعوبات التعلم وحالات الإعاقة العقلية والحسية ومن هؤلاء الباحثين سعيد عبد الله ديس(1994)، فتحي السيد عبد الرحيم(1982)، محمد علي كامل(1996)، أحمد البهي وحيش، أمينة شلبي، محمد رزق(1998). تمثلت جهودهم في وضع عدد من المحكات للتعرف على ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم، وهذه المحكات هي كالتالي:

1-محك الاستبعاد: ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقة عقلية(تخلف عقلي)، أو إعاقة حسية(بصرية أو سمعية)، أو اضطرابات انفعالية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

شديدة، أو حرمان بيئي وثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم. حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات، وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات عديدة.

2-محك التباعد:ويعتمد هذا المحك على تحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في إحدى الجوانب التالية:

أ-تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم,

ب-التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والحركة.

ج- تباعد مستوى تحصيل المتعلم عن معدل تحصيل المتعلمين الآخرين من نفس السن.

3_محك التربية الخاصة: يعتمد هذا المحك على وجود الجوانب التالية:

أ-وجود تباعد كبير بين تحصيل المتعلم وقدرته الكامنة.

ب-أن الصعوبة في التعلم لا تعود إلى إعاقة أخرى.

ج-نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم المتعلمين.

4-محك النضج:لأن معدلات النمو والنضج تختلف من طفل إلى آخر، لذلك فإنه من المحتمل أن توجد حالات من عدم الانتظام في النمو مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم، وعلى سبيل المثال فإنه من الحقائق المعروفة أن الإناث أسرع من الذكور في تقدمهن نحو النضج. لذلك يوجد كثير من الأولاد وقليل من الإناث في المرحلة الابتدائية غير مستعدين لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية.

5-محك المؤشرات النيورولوجية: يركز هذا المحك على التلف العضوي أو المخي عند الأطفال كالإصابة في المخ أو التلف العضوي في المخ.[15]

أما بالنسبة للمنظور السلوكي فإنه يركز في تشخيص صعوبات التعلم على محاولة اكتشاف الأعراض المرضية والقضاء عليها مع استبدالها بأساليب أفضل لتوافق الفرد، وبذلك يمكن النظر إلى كافة الصعوبات على أنها استجابات وعادات شاذة تكتسب بفعل خبرات خاطئة، أي أنها سلوكيات تكتسب من البيئة بفعل سلسلة من الارتباطات بين منبهاتها المختلفة[16] ويرى أصحاب هذا المنظور أنه من الضروري دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة المحيطة بالتلميذ والتعرف على تاريخه التعليمي والتحصيلية والاتجاهات الوالدية والسياق الاجتماعي العام،ويمكن استخدام أساليب القياس النفسي والبحث الاجتماعي.[17]

ويركز المنظور المعرفي في تشخيص صعوبات التعلم على محاولة فهم الطريقة التي يتعلم بها الفرد أي العمليات المعرفية التي يتم تجنيدها في فعل التعلم وكيف يوظفها، حيث تنشأ صعوبة التعلم عندما يفشل

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الفرد في استخدام تلك العمليات بطريقة ملائمة وفعالة(الانتباه، الإدراك،الذاكرة، التصور،حل المشكلات...). فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن صعوبات التعلم نتاج خلل في العمليات المعرفية وما يرتبط بها من أساليب معرفية واستراتيجيات تعليمية لذلك فهم لا يولون أهمية لقياس كم التعلم بقدر ما يركزون على الطريقة التي يتعلم بها الفرد أي كيف يعمل العقل.[18]

7- تصنيف صعوبات التعلم: مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بثقافة معينة أو بلغة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، توجد لدى بعض المتعلمين من مجتمعات مختلفة ذات ثقافة ولغات متباينة، ونظرا لطابعها العالمي تراكمت البحوث التي أجريت في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية، ونظرا لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم فقد حاول الباحثون تصنيف صعوبات التعلم بهدف دراسة الظاهرة وتشخيصها واقتراح العلاج الملائم لكل مجموعة، حيث أن الأساليب العلاجية تختلف باختلاف الحالات واختلاف نوع الصعوبات، وبذلك نجد من الباحثين من صنفها إلى مشكلات القراءة والكتابة والتهجي والإملاء، ومنهم من ركز على مشكلات حل المسائل الحسابية، في حين ركز آخرون على الصعوبات في الانتباه، وصنفها البعض في الصعوبات التي تتعلق بالذاكرة والإدراك. لكن التصنيف الأكثر شيوعا هو الذي قام به كيرك وكالفانت(ترجمة عربية، 1988) حسب ما أورده سعيد بن عبدالله ديس (1994) الذي يصنف صعوبات التعلم إلى صنفين هما:

7-1- صعوبات التعلم النمائية:ويقصد بها تلك الصعوبات التي تشمل العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، حتى يتعلم كتابة اسمه لا بد أن يطور المهارات الضرورية من إدراك وتناسق حركي وتسلسل ذاكرة، وتشمل هذه الصعوبات ما يلي: القصور في الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير واللغة الشفوية.

7-2- صعوبات التعلم الأكاديمية: وتظهر هذه المشكلات غالبا بعد الدخول المدرسي، وتتجلى في الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعلم المواد الدراسية المختلفة،كالقراءة، الكتابة، الحساب فقد أشار جميل الصمادي(1997) إلى أن نتائج البحوث النفسية أظهرت أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم انخفاض في مستوى الذكاء، لكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو الكتابة أو في النطق، كما توجد لدى البعض الآخر منهم صعوبات في تعلم العمليات الحسابية.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وتؤدي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى التأخر الدراسي لدى الذين يعانون منها، وإن كانت تختلف عن مفهوم التأخر الدراسي الذي يشير إلى عجز المتعلم عن تحقيق المستويات المطلوبة منه في تحصيله الدراسي قياسا إلى تحصيل أقرانه، ويكون ذلك نتيجة أسباب عقلية أو نفسية أو اجتماعية أو جسمية.[19] فمفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية يشير إلى وجود مشكلات أكاديمية لا ترجع إلى إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية، وإنما ترجع إلى مشكلات تظهر في معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عجز في مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجية أو أداء العمليات الحسابية وتظهر بعد الدخول المدرسي.وهي لا تعتبر مشكلة تربوية فقط بل هي مشكلة نفسية تؤثر على الطفل الذي يعاني منها كما تؤثر على والديه وأسرته ككل، الأمر الذي يتطلب تدخلا وتكفلا نفسيا وتربويا لمساعدة الطفل على التكيف مع المشكلة وتجاوزها

8- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

8-1-الاتجاه السلوكي: حسب عثمان والشرقاوي (1978) فإن أصحاب الاتجاه السلوكي يرون أن التعلم يشير إلى تغير شبه دائم في سلوك الفرد، ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي. في حين يذهب سيد خير الله(1981،160) إلى أنه لا استجابة دون مثير وأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير واستجابة بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى. يمثل هذا المسلم القاسم المشترك بين كل رواد السلوكية بدءا من بافلوف الذي أكد على الإشراط الكلاسيكي، كما نجد واسطون ثم ثورندي وأخيرا اسكندر بتأكيده على الإشراط الإجرائي. وبذلك فإن السلوك المرضي الذي قد ظهر على شكل صعوبات في التعلم يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه، ولا يوجد فرق بين اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك المرضي إذ أن العملية الرئيسية في كلتا الحالتين في عملية تعلم وهي عملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابة.

ويضيف الشناوي(1997،290) أن المنظور السلوكي يهتم بوصف العلاقة بين سلوك الفرد (الاستجابات) وأحداث البيئة التي تفرض ضبطها على هذه الاستجابات، وأنه ليس هناك ما يدعو إلى الاهتمام بالمتغيرات الوسيطة مثل العقل أو الحالات الداخلية للفرد ما لم يمكن قياس هذه المتغيرات بطريقة موضوعية" فالفائدة التي يفسر في ضوئها السلوك حسب هذا المنظور أن زيادة تكرار السلوك وقوته تنتج عن ظهور نتيجة لهذا السلوك(معزز) وتعرف العلاقة بين الاستجابة ولم يقع بعدها بالتعزيز الذي قد يكون إيجابيا أو سلبيا.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

فمما سبق يتضح أن السلوكيين يركزون في مفهومهم لصعوبات التعلم على العوامل الخارجية التي تقوي التعلم وتدعمه(المكافآت ، الحوافز، المساعدات الخارجية) وحسب أمل أحمد(2001،176) فإن كل المتعلمين متساوون بشكل أولي، ولكن الظروف التي يخضعون لها تتغير وهذا ما يفسر التغيرات اللاحقة في السلوك.[20]

8-2-الاتجاه المعرفي: تعبر الصعوبات حسب هذا المنظور عن عدم قدرة المتعلم على إحداث تغييرات في بنيته المعرفية ومن ثم صعوبة التكيف والتمثل حسب بياجي،إذ يرى الأحمد (2001،177) أن هناك تفاوتا بين المتعلمين على الرغم من تشابه ظروفهم الخارجية، ذلك لأن شبكة المفاهيم والاستراتيجيات المكونة لديهم هي المسؤولة عن معالجة الموقف التعليمي الراهن واستدخاله في بناهم العقلية. وبذلك فهو يركز على إمكانات المتعلم الداخلية ويولي اهتماما كبيرا لمسألة الفروق الفردية بين المتعلمين.[21]

9- نسبة انتشار صعوبات التعلم: كشفت الدراسات أن صعوبات التعلم تقع في جميع المراحل العمرية، وقد تخص مادة دراسية أو مجموعة من المواد أي أنها قد تكون خاصة وقد تكون عامة[22]، كما أشارت نتائج الدراسات إلى أنه يوجد في أي مدرسة من الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي بدرجة كبيرة تراوحت مابين(10-12) بالمائة لسبب أو لآخر.وقد أدرك التربويون أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تختلف الاضطرابات لديهم في مظاهرها عن التأخر الدراسي الذي يتميز بانخفاض مستوى الذكاء أو الحرمان الثقافي والاجتماعي أو الاضطراب الانفعالي.

وتشير الإحصاءات الصدرة من المكتب الأمريكي للتربية أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بلغت حوالي 3,2بالمائة عام 1978، وأصبحت في عام 1980بنسبة 3,01 ، وفي عام 1983 أصبحت النسبة 3,82بالمائة كما تشير الإحصائيات إلى نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم من بين حالات التأخر الدراسي تصل إلى 20 بالمائة.

وفي البيئة العربية وجد البيلي وآخرون(1991) أن 14 بالمائةمن تلاميذ السنة السادسة ابتدائي بالإمارات العربية المتحدة يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات أو كلاهما.

كما بين فيصل الزراد(1991) أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم تصل إلى حوالي 16 بالمائة بينما تصل نسبة الإناث إلى حوالي 11 بالمائة.

إن كانت إحدى الدراسات لم تجد فروقا بين الجنسين في عينة من سنوات الطور الأول الابتدائي بالعربية السعودية.[23]

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

كما ظهرت في هذا الإطار كثير من التقديرات حيث يرى تيلفورد وساورى أن نسبة صعوبات التعلم تتراوح ما بين(2-10) بالمائة.

أما سيجل وقولد فيريا أن النسبة تتراوح ما بين(1-40) بالمائة، وقدرها سيجمون في المدى(2-30) بالمائة، كما قدرها نورجنسن وآخرون في المدى ما بين(15-20)بالمائة

فإن دلت هذه النسب المتباينة على شيء فإنما تدل على الارتفاع المتزايد لأعداد ذوي صعوبات التعلم، مما يتوجب ضرورة مواجهة الظاهرة للتخفيف منها أو القضاء عليها.[24]

10- مجالات صعوبات التعلم:تظهر صعوبات التعلم الأكاديمية في المواد الدراسية الأساسية وهي: القراءة، الكتابة، الحساب.

10-1- صعوبات تعلم القراءة:تعد القراءة ركنا أساسيا من أركان التعلم قديما وحديثا ولها بالغ الأهمية في المرحلة الابتدائية بخاصة باعتبارها القناة التي تنتقل من خلالها المعرفة من المعلم إلى المتعلم لأن التعلم المدرسي يعتمد كثيرا على القراءة وبدون إتقان التلميذ لمهارات القراءة واللغة لا يمكنه تحقيق أي تحصيل في المواد الدراسية المختلفة.وحسب السعيدي قيس(16،1987) فإن القراءة " عملية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، وتعد من المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد، وهدفا رئيسيا من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة"[25]

وتؤدي القراءة وظائف متعددة بعضها معرفي وبعضها نفسي وبعضها اجتماعي، وتتمثل الوظيفة النفسية للقراءة في أنها تشبع في الفرد حاجات نفسية كثيرة، فيها يشبع حاجاته للاتصال بالآخرين، ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تشبع حاجاته للاستقلال إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه...كما تساعد القراءة الإنسان على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف[26]، وبذلك فإن ما يعرفه المتعلم من صعوبات في مجال القراءة فإنه يشكل خطرا على مستقبله الحياتي والدراسي وبالتالي يؤثر على شخصيته.

فقد ذكر تومبسون ومارسلندر (1966) فيما أورده محمد علي كامل (1996) أن بعض المؤشرات تظهر على الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة منها:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

-هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وأنه غالبا ما يكون مستواهم متدنيا في الحساب.

-لا يظهر هؤلاء الأطفال أي دليل على وجود أي عجز في حاستي السمع والبصر أو تلف في المخ أو انحراف أساسي في الشخصية.

-هؤلاء الأطفال يعتبرون ضعافا في القراءة الجهرية وفي الهجاء، على الرغم من أنهم يستطيعون أن يقوموا بتسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة في بعض الأحيان.

-يظهر هؤلاء الأطفال اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف أثناء محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة.

-يظهر هؤلاء الأطفال بعض الأدلة على تأخر الأداء الحركي لجانب واحد غير مكتمل(السيطرة النصفية للمخ) ويميلون لاستخدام اليد اليسرى أو يكونون مختلفين في اختياراتهم الحركية(اليد اليسرى-العين اليسرى).

-يظهر هؤلاء الأطفال غالبا تأخرا أو عيوبا في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة، بالإضافة إلى كونهم ضعافا قراء، ولديهم حديث غير تام أو مفردات شفوية ضعيفة.

-غالبا ما ينحدر هؤلاء الأطفال من عائلات تستخدم اليد اليسرى أو لها اضطراب في اللغة أو هما معا.[27]

وقد تنبع صعوبات القراءة في الغالب من صعوبات في تطور الإدراك الصوتي وفي الأصوات وفي طلاقة القراءة وسلاستها وفي استراتيجيات الاستيعاب القرائي، ومن هنا تجب الحاجة إلى معلمين أكفاء لتعليم ملايين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة وهي حاجة ملحة جدا.[28]

كما يرجع محمود أحمد السيد(2012) أسباب الضعف في القراءة إلى جملة من العوامل منها ما هي نفسية: كأن يكون الطفل مشتت الانتباه بسبب فقدان الدافع والرغبة لديه، كما أن تدليل الأطفال والاستجابة لرغباتهم يؤديان إلى تذمرهم بسرعة وإبداء الشكوى لأتفه الأسباب.أما الأسباب الاجتماعية التي ترجع إلى ما يحيط بالطفل في البيت والمجتمع لها من التأثير في ظهور صعوبات التعلم والتي تعد القراءة واحدة منها، نتيجة ما يعانيه الطفل من حرمان عاطفي الذي هو في أمس الحاجة إليه والذي قد يكون بسبب الخلافات الزوجية مثلا أو الإهمال نتيجة عوامل أخرى.

كما قد ترجع لعوامل تربوية تتعلق بالمادة التي قد تفوق مستوى الطفل أو غامضة بالنسبة إليه، فيصعب عليه فهمها، أو بسبب معاملة المعلم وطريقته في التدريس، والتي قد تخلو من التشجيع والتحفيز وفهم

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

حاجات الطفل" كما أن لرصيد الطفل اللغوي قبل دخول المدرسة أثره في اكتسابه للقراءة، وبقدر ما يكون هذا الرصيد غنيا تسهل عملية اكتساب القراءة"[29]

وحسب المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات) فإن الاضطراب النوعي في القراة ، فالسمةCID/10-F81-0النفسية والسلوكية (الرئيسية هنا هي اختلالات نوعية لها شأنها في نماء مهارات القراءة لا يمكن إرجاعها إلى العمر العقلي أو مشكلات حدة البصر أو سوء التعليم فحسب.وقد تتأثر كذلك مهارات فهم القراءة والتعرف على الكلمة من خلال القراءة ومهارة القراءة الشفهية والأداء في المهام التي تستدعي القراءة.

وكثيرا ما يصاحب اضطراب القراءة النوعي صعوبات في التهجئة قد تستمر في فترة المراهقة حتى بعد أن يكون بعض التقدم قد أحرز في القراءة.والأطفال المصابون باضطراب نوعي في القراءة كثيرا ما يكون لديهم تاريخ اضطرابات نمائية نوعية في الكلام واللغة. كما أن التقييم المتكامل للأداء اللغوي الحالي كثيرا ما يكشف وجود صعوبات خفيفة متزامنة،. وبالإضافة إلى الفشل الأكاديمي نجد أن ضعف الانتظام الدراسي ومشكلات التكيف الاجتماعي هي مضاعفات كثيرة الحدوث لا سيما في سنوات الدراسة الابتدائية والثانوية اللاحقة. وتوجد هذه الحالة في كل اللغات المعروفة وإن كان من غير المؤكد ما إذا كان تواترها يتأثر بطبيعة اللغة والكتابة.

– الدلائل التشخيصية حسب المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض:

يجب أن يكون أداء الطفل في القراءة أقل بكثير من المستوى المنتظر منه على أساس عمره وذكائه العام ومكانه في المدرسة. وأفضل طريقة لتقييم ذلك هي بواسطة اختبار معياري، يطبق بشكل فردي، ويقيس مستويات القراءة، والدقة والفهم. وتعتمد الطريقة الدقيقة لمشكلة القراءة على مستوى القراءة المتوقع وعلى اللغة والكتابة، ولكن في المراحل الأولى من تعلم حروف الهجاء قد تكون هناك صعوبات في تذكر أحرف الهجاء، أو في تسمية الحروف بأسمائها الصحيحة، أو في إعطاء النغم البسيط للكلمات، وفي تحليل أو تقسيم الأصوات(وذلك بالرغم من وجود قدرة سمعية طبيعية). وفيما بعد قد توجد أخطاء في مهارات القراءة الشفوية ويظهر ذلك من خلال:

أ–حذفيات، أو استبدالات، أو تحريفات، أو إضافات في الكلمات أو أجزاء من الكلمات.

ب–بطء القراءة

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ج-بدايات خاطئة، أو تكرار التردد لفترة طويلة، أو فقدان مكان القراءة في النص، أو تقسيم غير دقيق للجمل.

د.عكس الكلمات في الجمل أو الحروف داخل الكلمات.

كذلك قد تكون هناك عيوب في الفهم عن طريق القراءة كما يتضح مثلا من خلال ما يلي:

هـ-عدم القدرة على استعادة الحقائق المقروءة.

و-عدم القدرة على الوصول إلى استنتاجات أو استدلالات من المادة المقروءة.

ز-استخدام المعرفة العامة كخلفية معرفية بدلا من المعلومات المستقاة من القصة المقروءة للإجابة على أسئلة خاصة بالقصة المقروءة.

وفي الطفولة المتأخرة وفي الحياة البالغية يشيع أن تكون صعوبات التهجئة أكثر عمقا من عيوب القراءة.ومن الخصائص المميزة أن تتضمن صعوبات التهجئة أخطاء صوتية غير دقيقة, ويبدو أن كلا من مشكلات التهجئة والقراءة تنبع جزئيا من خلل في التحليل الصوتي(الفونولوجي). ولا يعرف إلا القليل عن طبيعة أو معدل أخطاء التهجئة في الأطفال المضطربين إلى قراءة لغات غير مشكلة، وقليل أيضا ما هو معروف عن أنواع الأخطاء في النصوص غير الألفبائية.

والاضطرابات النمائية النوعية في القراءة عادة يسبقها تاريخ من الاضطرابات في نماء الكلام أو اللغة. وفي حالات أخرى قد يكون الطفل قد اجتاز مراحل اللغة في السن الطبيعية ولكنه مع ذلك يعاني من صعوبات في العمليات السمعية. كما يتضح أن مشكلات تقسيم الأصوات والتنغيم وأخطاء تمييز أصوات الكلام والذاكرة السمعية الترتيبية والترابط السمعي. وفي بعض الحالات أيضا قد تكون هناك مشكلات في العملية الإبصارية (مثل التمييز بين الحروف، والذاكرة السمعية الترتيبية، والتمييز السمعي)، ولكن هذه كلها شائعة بين الأطفال الذين يبدؤون بالكاد تعلم القراءة، وبالتالي يحتمل ألا تكون نتيجة مباشرة لضعف القراءة.

وصعوبات الانتباه المصحوبة في أحيان كثيرة بفرط النشاط والاندفاعية هي أيضا سمات شائعة. أما النمط الدقيق للصعوبات النمائية في فترة ما قبل المدرسة، فيختلف كثيرا من طفل إلى طفل، كما تختلف شدته. ومع ذلك فإن هذه الصعوبات عادة(ولكن ليس دائما) تكون موجودة.

كذلك يشيع أن تكون هناك اضطرابات انفعالية أو سلوكية أو كلاهما أثناء فترة سن المدرسة، ويكون معدل المشكلات الانفعالية أكثر أثناء سنوات الدراسة الأولى. في حين تشيع اضطرابات التصرف

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ومتلازمات فرط النشاط أكثر في الطفولة المتأخرة والمراهقة، وتنخفض عادة ثقة الطفل بنفسه وتكثر مشكلات التأقلم مع المدرسة والعلاقات مع الأقران.

(ICD/10-F81-1 .P.256-160).

10-2- صعوبات تعلم الكتابة: إن تعلم الطفل الكتابة يتطلب أن يميز الطفل بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصريا، يعانون أيضا من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة. لذلك فحسب محمد علي كامل(1996) فإن مايكلبست (1995) يشير إلى أن الطفل ذو صعوبات التعلم في الكتابة يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.[30] ، ويطلق على صعوبات الكتابة" اسم عسر الكتابة،وهي صعوبة يعاني منها الأطفال في الكتابة ينتج عنها حروف كبيرة غير متساوية لا تتناسب مع خصائص الكتابة لطلبة الصف الذي ينتمون إليه،ويحتاج الطفل الذي يعاني من هذه المشكلة إلى ثلاثة أضعاف الوقت الذي يحتاج إليه أقرانه العاديون كي يتم المهمة الكتابية المحددة من قبل المعلم، ومع ذلك فإن كتابته تظل غير واضحة وغير مرتبة تصعب قراءتها في كثير من الأحيان."[31]

ويصنف الباحثون حسب ما أورده محمد علي كامل(1996) اضطرابات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة إلى:

أ-مشكلات في الإدراك البصري(معرفة الأشياء والصور) والتمييز البصري.

ب-مشكلات في إدراك العلاقات المكانية-البصرية، وتتضمن اضطرابات إدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء إلى الكل.

ج-اضطرابات القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.

د-اضطرابات التناسق الحركي-البصري، مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه.

ويشير محمود أحمد السيد(2012) إلى أهم أسباب الضعف في مهارات الإرسال (المحادثة والكتابة) والتي نذكر منها:

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

-عدم وضوح المعنى في ذهن المتكلم أو الكاتب، وقد يرجع السبب إلى قلة الرصيد اللفظي عند المتحدث، فهو لا يتمكن من اختيار المفردات الدالة والمعبرة عن الفكرة المطروحة بسبب الفقر الذي يعانيه في محصوله اللغوي، وكذلك بالنسبة للكاتب.

-عدم اختيار الرمز المعبر عن المعنى، فقد يكون لهذا الأمر عند المتكلم أو الكاتب معنى مختلفا عما هو لدى المستمع أو القارئ، وقد تكون الألفاظ التي يستخدمها المتكلم أو الكاتب غير مألوفة لدى المستمع أو القارء، غريبة عن خبراتهما فيؤدي ذلك كله إلى خلل في عملية التواصل اللغوي.[32]

يرى فايجوتسكي أنه" طالما أن البشر طوروا أدوات للسيطرة على البيئة كالسدود مثلا، فإنه يرى أيضا أنهم طوروا أدوات نفسية للسيطرة على سلوكياتهم الخاصة وسمى الأدوات النفسية التي يستخدمها الفرد للمساعدة في التفكير والسلوك باسم العلامات والإشارات. فنحن لا نستطيع فهم التفكير الإنساني دون اختبار الإشارات والأدوات التي تزودنا بها الثقافة، ومن الأمثلة على هذه الأدوات اللغة، ومحسنات الذاكرة، والكتابة ، والنظام العددي" [33]

10-3- صعوبات تعلم الحساب: ومن صعوبات التعلم الأخرى الشائعة عسر الحساب" التي تشير إلى صعوبة كبيرة في الرياضيات، وتصبح هذه المشكلة ظاهرة عادة في مراحل الطفولة المتأخرة، ففي سن الثانية يمكن ملاحظة هذه المشكلة حتي في حقائق الجمع البسيطة، حيث نجد أن الطفل يتذكر في أحد الأيام أن (6=3+3) وقد ينسى ذلك في اليوم التالي.[34]

ويقصد بصعوبات تعلم الحساب حسب فتحي السيد عبد الرحيم(1982)، اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، كما تشير إلى صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي: الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عنها من مشكلات في دراسة الكسور والهندسة والجبر ويطلق على هذه الصعوبة الحبسة الرياضية.

وتشمل صعوبات تعلم الحساب حسب حافظ عبد الفتاح(1998) ما يلي:

1-صعوبات في إجراء العمليات الحسابية.

2-صعوبات إدراك التتابع والترتيب في عملية العد.

3-صعوبة الربط بين الرقم ورمزه.

4-صعوبة التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المعاكسة.

5-صعوبة استخدام رموز مجردة مثل : أكبر- أقل- يساوي.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

6-صعوبة التمييز بين الصور والأشكال الرمزية المتشابهة.

7-صعوبة إدراك العلاقات بين المفاهيم الرياضية والتمييز بينها.

8-صعوبة حل المسائل الرياضية.

9-صعوبة استخدام الأدوات الهندسية.

10-صعوبة نطق وكتابة الأعداد.

11-صعوبة حل المسائل اللفظية وذلك لضعف القدرة على القراءة.

12-صعوبة كتابة الرموز الرياضية.[35]

-وحسب المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض: فإن الاضطراب النوعي في المهارات الحسابية يتضمن اختلالات نوعية في المهارات الحسابية لا يمكن تفسيرها فقط على أساس من تخلف عقلي عام و تدني مستوى التدريس بدرجة كبيرة. ويتعلق القصور بالتمكن من المهارات الحسابية الأولية كالجمع والطرح والضرب والقسمة (أكثر من المهارات الرياضية المجردة كالجبر أو حساب المثلثات أو الهندسة أو علم الحساب).

-الدلائل التشخيصية حسب المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض:

-الخصائص النفسية والسلوكية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

يجب أن يكون أداء الطفل الحسابي أقل بكثير من المتوقع على أساس عمر الطفل ومستوى ذكائه العام ومكانه الدراسي. وأفضل تقييم لهذا الأداء هو بالاستناد إلى اختبار معياري للحساب يطبق تطبيقا فرديا على الطفل. ويجب أن تكون مهارات الطفل في القراءة والتهجئة في النطاق الطبيعي المنتظر بالنسبة لعمره العقلي، الذي يفضل قياسه بواسطة اختبارات معيارية ومناسبة تطبق بشكل فردي. ولا يجوز أن تكون صعوبات الحساب ناجمة بصورة رئيسية عن سوء شديد في التدريس أو نتيجة مباشرة لنقائص في الإبصار أو السمع أو الوظائف العصبية. كذلك لا يجوز أن تكون مكتسبة كنتيجة لأي اضطراب عصبي أو نفسي أو أي اضطراب آخر.

إن الدراسات التي أجريت في مجال الاضطرابات في المهارات الحسابية أقل من تلك التي أجريت على اضطرابات القراءة، كما أن المعرفة المتوافرة عن مقدماتها ومسارها ومصاحباتها ونتائجها محدودة جدا، ومع ذلك، وعلى عكس أطفال كثيرين يعانون من اضطرابات القراءة، تميل مهارات الإدراك السمعي والمهارات اللفظية إلى أن تكون في النطاق الطبيعي، في حين تميل المهارات البصرية الفراغية والمهارات البصرية

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

الإدراكية إلى الضعف. وبعض الأطفال يعانون بالإضافة إلى ذلك مشكلات اجتماعية وعاطفية وسلوكية. ولكن المعروف من خصائصها أو معدلها أنه قليل. كما أن منهم من أشار إلى احتمال شيوع صعوبات في التفاعلات الاجتماعية.

وتتنوع الصعوبات الحسابية التي تحدث، ولكنها قد تتضمن:الفشل في فهم الفكرة الكامنة وراء بعض العمليات الحسابية الخاصة، وعدم فهم المصطلحات أو العلامات الحسابية، والفشل في تمييز الرموز الرقمية، وصعوبة ممارسة عمليات حسابية مناسبة، وصعوبة فهم أي الأرقام يكون مناسبا للمشكلة الحسابية المدروسة، وصعوبة ترتيب الأرقام بشكل صحيح، أو استخدام العلامات العشرية أو الرموز أثناء الحساب، وسوء الترتيب المكاني للعمليات الحسابية، وعدم القدرة على تعلم جداول الضرب بشكل جيد.

يتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية بمجموعة من الخصائص النفسية والسلوكية مقارنة بغيرهم من العاديين، و حسب خيري أحمد حامد (1997) فإنه قد توصل الباحثون أمثال فاليت(1969) أن هؤلاء الأطفال يتميزون بما يلي:

-الإحباط نتيجة للفشل الأكاديمي.

-اضطراب وشذوذ في الدافعية.

-القلق والانفعال المستمران.

-اضطراب الانتباه وعدم الاهتمام.

-استغراق في أحلام اليقظة.

-عادات تعلمية خاطئة.

كما توجد مجموعة من أنماط السلوك الاجتماعي والانفعالي يتميز بها هؤلاء الأطفال ينبغي التعرف عليها لأخذها بعين الاعتبار أثناء التشخيص ومحاولة تقديم العلاج المناسب. ومن أهم أنماط السلوك كما أوردها فتحي السيد عبد الرحيم(1982):

-النشاط الزائد.

-السلوك الاندفاعي.

-القابلية لتشتت الانتباه.

-عدم الثبات الانفعالي.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

كما وجد باحثون آخرون أمثال أوين، وجونسون (1971) ، وإيستين (1984) أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم يتميزون بمشكلات خاصة بالتكيف المدرسي والشعور بالنقص وانخفاض في مفهوم الذات العام والأكاديمي، وتوقع الفشل الأكاديمي، واعتقاد في الضبط الخارجي، وارتفاع مشاعر الاكتئاب، وقلة التواصل، وسيطرة الوساوس القهرية، والانسحاب، والنشاط المفرط، والعدوانية والجنوح.[36]

وبذلك يمكن القول حسب ما يراه فايجوتسكي من خلال إيمانه بآراء ماركس أن نشاط العمل المنظم اجتماعيا يوفر إطارا مناسبا لتفسير التعلم. ويقصد من ذلك أن المعرفة تتكون من علاقات ديناميكية بين الأفراد وهم ينجزون مهمات اجتماعية متنوعة. وبناء على ذلك فإن التعلم يتضمن حل مشكلات تنشأ من الأزمات التي تنتج عن المواقف اليومية التي تتصارع فيها المصالح والأنشطة، فنحن نتعلم حسابات معينة مثلا لأنه يتوجب علينا أن نحسب أفضل مشترياتنا، في خضم عيشنا في ميزانيات محددة. وهذا يشير إلى ضرورة أن يوفر التعليم للمتعلمين مواقف مناسبة يقوم فيها المتعلمون على حل هذه المعضلات.[37]

11- علاج صعوبات التعلم: أشار سليمان السيد (2000، 298) إلى أن علاج صعوبات التعلم يرتبط بالنتائج التي يتم التوصل إليها من خلال عملية التشخيص، بحيث يمكن تحديد ما إذا كان التدخل المطلوب تدخلا علاجيا أو تعويضيا وبما يقابل تلك الاحتياجات[38] ، ومن الأساليب العلاجية نورد ما يلي:

11-1- العلاج السلوكي:يرى منهج العلاج السلوكي أن العرض الذي يشكو منه الفرد هو الجدير بالعلاج وليس ما وراءه من اضطرابات وإن وجدت اضطرابات أخرى وحسب نبيل عبد الفتاح (2000) يمكن تلخيص أساليب العلاج من المنظور السلوكي في الآتي:

-ضرورة البدء في التحديد الدقيق والنوعي للسلوك الذي نرغب في تعديله أو علاجه.

-النظر إلى الأعراض المرضية على أنها الهدف الذي يتجه إليه العلاج وأن إزالة الأعراض يؤدي إلى التخلص من الاضطراب.

-النظر إلى صعوبات التعلم على أنها سلوك شاذ مكتسب ناتج عن عمليات خاطئة من التعليم، وينبغي الكشف عن فاعلية متغيرات معينة في إحداث الاضطراب كما فعل واسطون.

-دور المعالج لا يقتصر على كشف الاضطراب وتحديده بل يساعد الفرد على التحديد الدقيق لأنماط السلوك السوي والجيد الذي يجب أن يتجه إليه الاهتمام بدلا من السلوك المريض،كما يساعد المعالج الفرد على وضع الخطة العلاجية وتنفيذها للتخلص من الاضطراب بوسائل متعددة.[39]

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

ويرى فايجوتسكي " أن المهارات العقلية يتم اتقانها بشكل تدريجي من قبل الأطفال، فعندما يتعلم الأطفال مثلا مهارة القراءة فإنهم قد يرتكبون بعض الأخطاء وهم يعتمدون على المعلمين للتصحيح وتقديم المساعدة، وبعد عدد من المرات من الممارسة والتغذية الراجعة من المعلم يتوصل الأطفال في نهاية المطاف إلى نقطة يتمكنون فيها من إتقان مهارة القراءة بأنفسهم"[40]

11-2- الاتجاه التربوي: إن من أهم مكونات العملية التربوية المعلم والمتعلم والمنهاج والوسائل التعليمية والبيئة العامة التي تتم فيها العملية التربوية، ويوضع المعلم في طليعتها نظرا لأهميته في العملية التربوية، فهو محورها وعمودها الفقري وعليه يتوفق نجاحها أو فشلها، فإذا كان هذا حال المعلم مع الأطفال العاديين فكيف سيكون حاله مع حالات ذوي صعوبات التعلم، هذه الفئة التي هي في أمس الحاجة إلى من يأخذ بيدها ويتكفل بها لتتجاوز الصعوبات التي تعاني منها وتزويدها بالمعارف والمهارات والقيام بأدوارها وتأهيلها بما يفيدها في حياتها المستقبلية.ولتحقيق ذلك لا بد من إعداد المعلم الكفء الذي يحمل على عاتقه هذه المسؤولية " وإن الإعداد ومها كانت التكاليف التي يتطلبها والأتعاب التي يسببها يجب أن تقدمه المعاهد للأفراد كاملا، كما يجب أن يشارك الأفراد فيه بفاعلية، تمكن برامج الإعداد الجيد الأفراد من تعلم الأدوار المطلوب منهم لعبها في المكانات التي يحصلون عليها".

وما يمكن الإشارة إليه أن معلم صعوبات التعلم يعمل في محيط غالبا ما يتوفر على ظروف فيزيقية ملائمة بخاصة ما تعلق منها بالحرارة والبرودة والإنارة والهدوء، لكنه قد يكون معرضا إلى" مستويات متوسطة أو عالية من الإجهاد النفسي التي يكون مصدرها الأساسي المسؤولية عن الأطفال، فغالبا ما يكون هذا المعلم مشرفا على عدد كبير من الأطفال" (محمد،18،2004) وذلك إما لقلة التأطير أومحدودية الإمكانات وغيرها من العوامل. لذلك "يمكن القول أن المعلمين والرفاق الخبراء يعززون النمو المعرفي من خلال ما يقدمونه من عون وتوجيه في منطقة التطور الأقرب للطفل. فقد استخدم أتباع فايجوتسكي ومنهم برونر وروس مصطلح التسقيل لوصف الكيفية التي يمد بها المعلمون والرفاق- الأكثر خبرة- أيديهم للطفل لمساعدته على التقدم نحو مستوى الأداء التالي أو اللاحق، فالسقلات هي أدوات يصعد عليها البناء لترتيب قطع الطوب في المستويات المرتفعة من البيت. حيث يرى فايجوتسكي أنه بدون الدعم المقدم من المعلمين والرفاق الأكثر خبرة فإن الأطفال لن يتمكنوا من الصعود والوصول إلى مستويات مرتفعة ومتقدمة من المعرفة"[41]

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

-دور المعلم: يجب على المعلم مراعاة ضرورة وجود فرق في مستوى الخبرة بين الطفل وشريكه، لأن المعلومات التي تقدم للطفل إذا كانت أعلى من مستوى فهمه لن تساعده على النمو.[42]

-يجب أن يكون المعلمون الذين يدرسون ذوي صعوبات التعلم على دراية وفهم كبيرين في كيفية تطوير مهارات القراءة التلقائية لدى الأطفال، ويجب تدريبهم بطريقة صحيحة ومتكاملة على طرق التقييم، والتعرف على الأطفال المحتمل أن يواجهوا صعوبات في القراءة في السنوات الأولى من دراستهم.

-معرفة كيفية تطور اللغة عند الطفل تساعد في تعديل السلوك اللغوي عنده وذلك عن طريق التدخل للوصول إلى المستوى الأمثل لاكتساب المهارة اللغوية.[43]

-تصميم المناهج والمقررات الدراسية بناء على معرفتنا بمعايير النمو، فمن خلال هذه المعايير نستطيع التنبؤ بما سيعمل مع الطفل في أي مرحلة عمرية، ودرجة إتقانه لمهمات معرفية معينة، وبذلك نوفر على أنفسنا هدر الوقت والجهد الناتج عن محاولاتنا التعليمية غير المناسبة لمستوى النمو المعرفي للطفل، كما نستطيع تجنب حالات الإحباط الناتجة عن إصرارنا على تعليم الطفل مهارات غير مستعد الآن لاكتسابها.[44]

-الكشف عن العوامل المؤثرة في النمو الإنساني، كالعوامل الوراثية والبيئية والعمل على توفير الظروف المثلى التي تؤدي إلى تطور صحيح وسليم، مع تصحيح الانحرافات عن مسارات النمو الصحيح من خلال تصميمنا لبرامج وقائية أو علاجية أو برامج في التدخل المبكر.[45]

-أن يكون عدد المتعلمين الذين يتعامل معهم المعلم معقولا حتى يتمكن من التشخيص السليم للحالات وبناء البرامج التي يراها مناسبة ينفذها ويقوم بتقويمها وأن توفر له المادة العلمية والوسائل التي يحتاج إليها على أن يكلف المعلم بالمادة ذات العلاقة الوطيدة بتخصصه، وأن يكون الحجم الساعي مقبولا.

ويشير هيرلوك (1980) إلى أن من المصادر التي تساهم في تحسين قدرات الطفل على تجاوز صعوبات التعلم ما يلي:

-إن بعض الآباء الذين ينتمون لفئات من الطبقات الاجتماعية الاقتصادية العليا ربما يشعرون أن الكلام بشكل خاص على درجة كبيرة من الأهمية لذلك فإنهم يثيرون دافعية أطفالهم للتحدث بشكل أفضل عن طريق تصويب الأخطاء التي يرتكبونها سواء من حيث اللفظ أو القواعد، وعن طريق تشجيع أطفالهم للمشاركة في الأحاديث العائلية العامة.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

-الأجهزة السمعية البصرية كجهاز التلفاز والمذياع من خلال ما توفره هذه الأجهزة من نماذج مفيدة يقدمها الأطفال الأكبر سنا أو الراشدين والتي ينتج عنها تحسن في القدرة على استيعاب ما يقوله الآخرون

-إن قدرة الأطفال على القراءة تساعدهم على إضافة المزيد إلى مفرداتهم ورصيدهم اللغوي، وتساعدهم على التركيب الصحيح للجملة.

-ما يقوم به المعلمون من جهود في تصويب الأخطاء التي يقع فيها الأطفال سواء من حيث اللفظ أو المعاني الخاطئة، وبذلك تتطور تدريجيا قدرات الطفل على استخدام اللغة.[46]

ويرى سنتروك (1999) أنه " حتى يتمكن الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية من القراءة بطريقة فاعلة، يجب عليهم الانتباه للكلمات والجمل وإدراكها، فضلا عن أهمية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة أثناء عملية معالجة المعلومات الجديدة، وبناء على ذلك فإن عددا من مهارات معالجة المعلومات ترتبط بقدرة الأطفال على القراءة.[47]

مرحلة تحقيق الهدف: يجب على المعلم استخدام طريقة معينة لضمان أن المتعلم انتبه إلى المهارة الجديدة والسلوك الجديد المتعلم وأنه يستطيع أداءه والقيام به بشكل صحيح ولتحقيق هذا الهدف:

-انتظار المتعلم حتى يقوم بتحقيق العمل بنفسه أي انتظار الطفل حتى يقوم بالسلوك أو المهارة

-طريقة تقديم نموذج للمتعلم عن كيفية القيام بعمل ما، كأن يقوم المعلم بإيضاح حل بعض المسائل الرياضية.

-إعطاء الأوامر كأن يعطي المربي (الأب أو المعلم) أوامر للطفل بالقيام بسلوك أو قراءة كلمات، جمل، عمليات حسابية.. ويمكن للمعلمين والأولياء استخدام مدرجات التعزيز مثل المدح، مكافأة مادية.. بعد نهاية السلوك الناجح، كما يمكن استخدام العقاب في تعديل سلوك المتعلم مثل حرمانه من شيء يرغب فيه[48]، وإن كان الثواب له تأثير أقوى من العقاب في عملية التعلم، لذلك قد يفشل المعلم في تعليم التلاميذ وتربيتهم بسبب عدم فهمهم لعلاقة الثواب والعقاب في التعلم، وذلك يرجع إلى أن الآباء والمعلمين لا يعطون السلوك المتوافق قدرا من الثواب، ولكن حين يخطئ الطفل ينال درجة من العقاب، ذلك أنهم يعتقدون بأن أفضل طريقة لتقويم سلوك الأطفال وتحصيلهم استخدام التهديد والعقاب. فالطفل الذي يعاقب بدنيا في البداية قد يفقد الثقة بنفسه.[49]

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

وقد يكره معلمه وبالتالي يكره التعلم ناهيك عما يترتب عن ذلك من تبعات.لذلك وجب على المربين فهم السلوك بغرض تطوير العملية التعليمية.

الخاتمة و توصيات: وخلاصة القول فإن صعوبات التعلم تعد من المشكلات التربوية المعقدة التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية التي تصبو إليها المنظومة التربوية مع هذه الشريحة من جهة، كما تسبب القلق والتوتر لدى أسر ذوي صعوبات التعلم خوفا على مستقبلهم الدراسي لما ينتج عنه من رسوب وفشل وتسرب وتكيفهم الاجتماعي وتوافقهم النفسي. كما أنها ترهق كاهل الأولياء والمربين لما تتطلبه من وقت في رعايتهم لاستدراك الخلل ومعالجة المشكلات التي تحول دون التعلم الخالي من تلك الصعوبات. ويستوجب تحقيق ذلك تظافر الجهود بين الباحثين الأكاديميين والممارسين والمختصين في الصحة المدرسية، و والمربين والأولياء كل في مجال تخصصه للأخذ بيد هذه الشريحة تكفلا وعلاجا حتى نخفف من معاناتهم و نزيل عنهم شبح الخوف على مستقبلهم الدراسي وإعادة تأهيلهم اجتماعيا وتوافقهم نفسيا. والحلول من ذوي الخبرة والكفاءات العالية من أجل تكفل فعلي وعلاج فعال يحقق طموحاتهم ويخفف من معاناتهم ومعاناة أوليائم ومربيهم، وإن كانت المسؤولية مسؤولية الجميع كل في موقعه ولو باللمسة الحانية والبسمة الصادقة والكلمة الطيبة التي تزرع الأمل وتعزز الثقة بالنفس لدى هذه الشريحة التي تشعر في قرارة نفسها بالتهميش والتقصير في حقها.

---

[1] بشير معمرية: بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثاني، منشورات الحبر، الجزائر، 2007، ص 206.

[2] بشبير معمرية: المرجع نفسه، ص 207

[3] عبد الله قلي،أ.سامية شويعل : صعوبات التعلم بين المنظور السلوكي والمنظور المعرفي، مجلة الموارد البشرية، 2004، ص148.

[4] نفسه، ص 148.

[5] بشير معمرية: نفس المرجع السابق، ص 209.

[6] بدرينة محمد العربي،أ.زردومي امحمد، نحو تناول متعدد التخصصات للكفالة التربوية لذوي صعوبات التعلم، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الأول، ، عدد خاص بصعوبات التعلم، جامعة فرحات عباس، سطيف، ديسمبر،2004، ص 55.

[7] عبد الله قلي،أ.سامية شويعل: المرجع السابق، ص ص 149-150.

[8] صالح محمد أبو جادو، علم النفس التطوري،الطفولة والمراهقة،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2014، ص ص 378-379.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[9] بشير معمرية: نفس المرجع السابق، ص 210.

[10] بشير معمرية: نفس المرجع السابق، ص ص 204-205.

[11] بوفلجة غيات، الصعوبات اللغوية عند التلاميذ، أسبابها ومظاهرها،اللعة والاتصال، منشورات دار الأديب،ط1 ، وهران، 2014، ص62.

[12] بوفلجة غياث: المرجع نفسه، ص 62.

[13] بوفلجة غياث: المرجع نفسه، ص 63.

[14] بدرينة محمد العربي،أ.زردومي امحمد: نفس المرجع السابق، ص ص 60-61.

[15] بشير معمرية: نفس المرجع السابق، ص ص 210-211.

[16] عبد الله قلي،أ.سامية شويعل: نفس المرجع السابق، ص 155.

[17] نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2000، ص22.

[18] عبد الله قلي،أ.سامية شويعل: نفس المرجع السابق، ص 155.

[19] بشير معمرية: نفس المرجع السابق، ص 204.

[20] عبد الله قلي،أ.سامية شويعل: نفس المرجع السابق، ، ص ص 151-152.

[21] عبد الله قلي،أ.سامية شويعل: نفس المرجع السابق، ، ص 153.

[22] عبد الله قلي،أ.سامية شويعل: نفس المرجع السابق، ص 150.

[23] بشير معمرية: نفس المرجع السابق، ص 212.

[24] مقداد محمد: الإعداد التربوي والمهني لمعلمي أطفال صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، 2004، ص8.

[25] قادري حليمة: أسباب ضعف القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي،اللغة والاتصال، 2014، ص 81.

[26] محمود أحمد السيد: علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، 2012، ص ص 116-117.

[27] بشير معمرية: نفس المرجع السابق، ص ص 212-213.

[28] صالح محمد أبو جادو: المرجع السابق، ص 385.

[29] محمود أحمد السيد: المرجع السابق، ص 126.

[30] بشير ممرية: نفس المرجع السابق، ص 213.

[31] صالح محمد أبو جادو: المرجع السابق، ص 379.

[32] محمود أحمد السيد: المرجع السابق، ص 120.

ISSN: 2708-4663 DNNLD :2020-3/1128

[33] معاوية محمود أبو غزال: نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2014، ص 284 .

[34] صالح محمد أبو جادو: المرجع السابق، ص 378.

[35] بشير معمرية: نفس المرجع السابق، ص 214.

[36] بشير معمرية: نفس المرجع السابق، ص 218.

[37] معاوية محمود أبو غزال(2014): المرجع السابق، 284.

[38] عبد الله قلي،أ.سامية شويعل: المرجع السابق، ص 155.

[39] نبيل عبد الفتاح حافظ: المرجع السابق، ص 24.

[40] معاوية محمود أبو غزال: المرجع السابق، ص 287.

[41] معاوية محمود أبو غزال : المرجع السابق، ص 288.

[42] معاوية محمود أبو غزال : نفس المرجع السابق، ص 294.

[43] معاوية محمود أبو غزال : نفس المرجع السابق، ص 294.

[44] معاوية محمود أبو غزال: المرجع السابق، ص 30.

[45] معاوية محمود أبو غزال: المرجع السابق، ص ص 30-31.

[46] صالح محمد أبو جادو: المرجع السابق، ص 380.

[47] صالح محمد أبو جادو: المرجع السابق، ص 384.

[48] فاروق السيد عثمان: سيكولوجية التعليم والتعلم، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ص 126.

[49] فاروق السيد عثمان : المرجع نفسه، ص127.

قائمة المراجع:

1. أبي ميلود أبو عبد الفتاح،بن الطاهر تجاني: علاقة درجة مقاومة تشتت الانتباه والأسلوب المعرفي بعسر القراءة لدى التلاميذ الأعاسر من الطور الثاني،مجلة الموارد البشرية، ب س.
2. بدرينة محمد العربي،أ.زردومي امحمد، نحو تناول متعدد التخصصات للكفالة التربوية لذوي صعوبات التعلم، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الأول، عدد خاص بصعوبات التعلم، جامعة فرحات عباس، سطيف، ديسمبر،2004
3. بشير معمرية : بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس،الجزء الثاني،منشورات الحبر، بني مسوس، الجزائر، 2007.