

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المبحث الأول

صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

أولاً: تعريفات صعوبات التعلم.

ثانياً: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

ثالثاً: مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى.

رابعاً: محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم.

خامساً: المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم.

سادساً: خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

سابعاً: صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

ثامناً: الأسباب والعوامل المؤثرة في صعوبات التعلم.

تاسعاً: الوقاية من صعوبات التعلم.

عاشراً: فوائد التدخل المبكر.

المبحث الأول

صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

مقدمة:

تضع كل أمه جل اهتمامها وتركيزها في أجيالها الصاعدة عليها تحقق من خلالها ما استعصى عليها في حاضرها (زيدان احمد السرطاوى وآخرون، ٢٠٠٩، ٣). ويتم ذلك من خلال التربية والتعليم التي تمثل في كل المجتمعات عملية استثمار بشري راقى المستوى من اجل النهوض بالمجتمع إلا أن هذه العملية تعترضها مجموعة من التحديات منها: إمكانيات المجتمع وقدرته على توفير فرص التعليم اللازمة لكل طفل وحتى تؤتي التربية ثمارها لابد أن يتم قبول جميع مدخلات تلك التربية وتوفير البرامج الخاصة بكل مدخل والتي تعد لازمة لإعدادهم إعداد مناسب وجيد قادر على تحقيق طموحات المجتمع والنهوض بالأمّة (محمد على كامل، ٢٠٠٥، ٣).

وتعد فئة صعوبات التعلم إحدى هذه المدخلات والتي توصف بأنها فئة ذوى المحنة التعليمية لأنها ترجع لسبب كامن وخفي وتمكن خطورة صعوبات التعلم في أن أفرادها يكونون عادة أسوياء ولا يلاحظ الأهل أو المعلم أي مظاهر سائدة تستوجب تقديم معالجة خاصة ويتوقف نجاحهم أو فشلهم على اتجاهات معلميهم وكفائيتهم وقدرتهم على تقديم دعم وبرامج مناسبة لهؤلاء الأفراد (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ١٥-١٦).

أولاً: تعريفات صعوبات التعلم:

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت ازدهارا ونمواً متسارعاً واهتماماً متزايداً، ومع ذلك فقد اتسمت الحقب الزمنية الأولى لدراسة المفهوم بالخلط بينه وبين مفاهيم أخرى مما اثر سلباً على تحديد المفهوم مما استدعى العمل على وضع حدود فاصلة بينه وبين المفاهيم الأخرى وذلك من خلال دراسة خصائص هؤلاء الأفراد وقد تكون تلك الخصائص نوعية ترتبط بأداء مهارة مرتبطة بمجال معين أو قد تكون عامة كالتي تظهر عندما لا يستطيع الأفراد أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مجال (يوسف أبو قاسم الاحرش، محمد شكر الزبيدي، ٢٠٠٨، ٣-٥).

وقد نبع الاهتمام بصعوبات التعلم في الأساس الوعي المتزايد بوجود عدد كبير من الأطفال الذين لم يتلقوا الخدمات التربوية المطلوبة رغم وجودهم في المدى العادي للذكاء إلا أنهم لا يستطيعون مواكبة العاديين وكذلك يجد المتخصصون صعوبة في وضعهم مع فئات المتخلفين عقلياً ولعل مبعث الخلط بينه

وبين المفاهيم الأخرى هو أن المجال يدخل ضمن نطاق اهتمام العديد من المجالات مثل الطب العام وعلم النفس والتربية الخاصة والطب النفسي والفسولوجي ومن هنا تعددت المصطلحات، كذلك التزايد في الإعداد يستلزم التدخل الإيجابي السريع لتحديدهم واكتشافهم وتقديم خدمات التدخل العلاجي منعاً ووقاية من الوقوف فريسة في تيار الصعوبات الذي قد يكون عقبة في استمرارهم في المدارس فيما بعد (اشرف عبد الغنى شريت ومروة حسنى على، ٢٠٠٨، ٣).

فقد أطلقت العديد من التسميات على هذه الفئة من الأطفال التي تعاني صعوبات التعلم مثل:

- الأطفال ذوو الإصابات الدماغية Brain Injured Children.
- الأطفال ذوو المشكلات الإدراكية Children with Perceptual Handicaps.
- الأطفال ذو الخلل الدماغى البسيط Children with Minimal Brain Dysfunction.
- الأطفال العاجزين عن التعلم Children with Learning Disabilities.
- الإعاقة الخفية Hidden Handicapped.
- صعوبات التعلم Learning Difficult (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ٢٠١).

ويذكر سقراط Socrates أن المعرفة الحقيقة يمكن الوصول إليها فقط من خلال التعريف المطلق القاطع والتي من دونها فقد أعيق الإنسان عن فهم الحقيقة، إلا أنه اعتقد أيضا أن الإنسان غير قادر بالسليقة على وضع تعريفات نهائية لأنه لا يستطيع الوصول إلى الحقيقة كاملة ولعل ذلك السبب الرئيسي حول تعدد تعريفات صعوبات التعلم (وليد كمال عفيفي، ٢٠٠٩، ١٣٠).

وفيما يلي نورد بعض تلك التعريفات والتي تعد مناط اهتمام أي باحث لتوفير إطار علمي جيد ضابط لحركة ومنهجية الدراسة، ومن التعريفات البارزة في المجال:

- تعريف Kirk ١٩٦٩ التعريف التربوي:

يشير "تعريف Kirk" إلى وجود أطفال لديهم صعوبات تعليمية ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية التي لها علاقة بالفهم واللغة الشفوية المنطوقة أو المكتوبة ولها أعراض لا تشمل هذه الاضطرابات الأطفال ذوي الإعاقات قد تكون مرافقة لهؤلاء الأطفال إضافة لصعوبات التعلم إن هذا التعريف يؤكد على ما يلي:

- العجز الأكاديمي لدى هؤلاء الأطفال.
- أسباب العجز لا تعود لأسباب عقلية أو حسية.
- التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية لدى الفرد (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٨، ٢٧٥).

- تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم:

Learning Disabilities Association of America (LDA) (1986):

تعد صعوبات التعلم بمثابة حالة مزمنة عصبية المنشأ تؤثر سلباً وبشكل انتقائي على النمو والتكامل كما أنها قد تؤثر أيضاً على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية أو على إحداها فقط وتنشأ صعوبات التعلم المحدود كحالة إعاقة مميزة وتختلف في مظهرها في درجة حدتها وتؤثر على تقدير لذاته وعلى مستوى تعليمه وأدائه الوظيفي والمهني وتنشئته الاجتماعية وأنشطة الحياة اليومية (احمد عواد ندا، ٢٠٠٨، ٤٩).

- التعريف الفدرالي:

- لقد أشير إلى هذا التعريف في القانون الذي صدر عام ١٩٧٧ وقد أجريت عليه تعديلات طفيفة في بعض الكلمات المتضمنة إلى أن ظهوره في عام ١٩٩٧ من قبل الحكومة الفدرالية على النحو التالي:
- بشكل عام: مصطلح صعوبة التعلم المحدد Specific Learning Disability يعنى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استعمال اللغة المحكية أو المكتوبة، والتي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء، أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو أنجاز حسابات رياضية.
 - الاضطرابات المتضمنة: يشمل هذا المصطلح حالات كالإعاقات الإدراكية والإصابة الدماغية والخلل الدماغي الوظيفي الطفيف والديسكلسيا، الافازيا التطورية.
 - الاضطرابات غير المتضمنة: هذا المصطلح لا يتضمن مشكلات التعلم الناتجة مبدئياً عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو من تخلف عقلي أو من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (عبد الرحمن على عيسى وآخرون، ٢٠٠٦، ١٤).

- تعريف اللجنة الوطنية المشتركة:

The National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD):

تجمعت ثماني جمعيات ومؤسسات أمريكية ذات اهتمام بصعوبات التعلم والتي عملت تحت عنوان اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم والتي أصدرت أحدث تعديل للتعريف عام (١٩٩٤) والذي ينص على أن: صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية وتنصف هذه الاضطرابات بكونها داخلية في الفرد ترجع إلى قصور وظيفي في

الجهاز العصبي المركزي كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لحالات أخرى من الإعاقة (كالتلف الحسي أو التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي الحاد) أو مصاحبة لمؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية والتعليم غير الكافي أو غير المناسب) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات (عبد الرحمن محمود جرار، ٢٠٠٨، ٢٥-٢٦).

غنى عن البيان أن هناك رأياً متنامياً بين المختصين يرى ضرورة عدم استخدام نعت صعوبات التعلم مع الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة حيث أن هذا النعت يتضمن بالضرورة وجود جوانب قصور تتعلق بالمقررات الأكاديمية وهو الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق حتى نهاية مرحلة الروضة، وربما الصف الأول الابتدائي وبالتالي فإن هؤلاء المختصين يفضلون استخدام نعوت عامة للأطفال ما قبل المدرسة مثل "متأخر نمائياً" Developmentally Delayed أو "معرض للخطر" At Risk أنما من يفضلون استخدام مصطلح صعوبات التعلم مع هؤلاء الأطفال فيرون أنه كلما اكتشفنا تلك المشكلات النوعية التي يعاني الطفل منها مبكراً تمكن المعلمون والوالدان من وضع خطط تتفق مع طبيعة هذه الحالة وما يمكن أن يعكسه هذا المصطلح بمعناه العام عليها.

وينص تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم على أن "صعوبات التعلم Learning Disabilities " تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة أو الكتابة أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال حياته هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة التعلم" (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، ٣٢٨، ١٩٨).

- تعريف السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١١):

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال داخل الفصول الدراسية العادية ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائياً بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في

المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة أو المجالات الأكاديمية الأخرى وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع إلى إعاقات حسية أو بدنية ولها ظروف الحرمان أو القصور البيئي (ثقافي - اقتصادي) أو نقص الفرصة للتعلم كما لا ترجع إلى مشكلات أسرية حادة أو اضطرابات نفسية شديدة (السيد عبد الحميد سليمان ٢٠١١، ٦٣-٦٢).

ثانياً: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يرى السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣) أن سبب صعوبات المهارات الاجتماعية يرجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي وهو نفس سبب صعوبات التعلم وبما أن السبب واحد في كلتا الحالتين إذا فالنتيجة الطبيعية أن عيوب المهارات الاجتماعية صعوبة في التعلم وليست عرضاً للصعوبة (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣، ٥٠).

وفي المقابل يرى (سيد محمود طواب واحمد شعبان، ٢٠١١) أن صعوبات التعلم (الأكاديمية أو النمائية) يترتب عليها صعوبات في السلوك الاجتماعي والانفعالي وتستمد الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أهميتها من أثرها المتعاطف على مجمل حياة الفرد فهي تؤثر على مختلف جوانب شخصية الفرد من حيث توافقه الشخصي والاجتماعي والانفعالي ويغلب على ذوى صعوبات التعلم مجموعة من الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تتمثل في:

- الافتقار إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأفراد.
 - الافتقار إلى الحساسية للآخر، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية.
 - المعاناة من الرفض الاجتماعي.
 - سوء التكيف الشخصي والاجتماعي (سيد محمود طواب احمد شعبان، ٢٠١١، ٢١).
 - النشاط الزائد السلوك الاندفاعي - عدم الثبات الانفعالي - القابلية للتشتت (عادل محمد العدل، ٢٠١١، ٤١).
- وترى الباحثة أنه سواء كانت الصعوبات الاجتماعية والانفعالية صعوبة بحد ذاتها أو عرضاً مترتباً على الصعوبات الأكاديمية أو النمائية فتحديدها مهم لأنها توفر فهماً أفضل للتعامل مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتشخيصاً علاجاً.

وقد تبنت بعض المنظمات ضرورة تضمين تعريف صعوبات التعلم اضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي مثل اللجنة الاستشارية المحلية لصعوبات التعلم (Committee on Learning Disabilities ICLD) ذلك انه ليس بالضرورة أن جميع ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية

وانفعالية بل قد تكون احد مظاهر تفوق البعض منهم إلا أن الدراسات والبحوث أكدت أن ثلث الطلاب ذوى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية يعانون من صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (وليد كمال عفيفي، ٢٠٠٩، ١٤٢-١٤٣)

ويعرف سليمان عبد الواحد (٢٠١٠) المتعلمين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم الذين لا يتفاعلون ايجابياً مع الآخرين فهم آخر من يختاره في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود أقرانهم بسبب أنهم اقل تقبلاً من أقرانهم ومعلميهم مما يؤدي إلى اتجاه سلوكياتهم إلى العدوانية والاضطراب والنظر إلى النفس نظرة دونية تجعلهم يفقدون الأمان النفسي ويفقدون لإقامة علاقات اجتماعية صحيحة (سليمان عبد الواحد السيد، ٢٠١٠، ٣٤٦-٣٤٨).

والمتتبع للتعريفات السابقة لصعوبات التعلم يخلص إلى حقيقة مؤداها انه على الرغم مما يوجد بين التعريفات من اختلاف في درجة تركيز كل منها على جانب معين ووظائف وأسبابه إلا أنه يجمع بين هذه التعريفات عناصر مشتركة تتمثل فيما يلي:

- أن صعوبة التعلم مشكلة ذات طبيعة خاصة وليست ناتجة عن حالة إعاقة عام أو حسية أو اضطرابات انفعالية أو مشكلات بيئية.
- أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال التباعد أو الانحراف في إطار نموه الذاتي في القدرات بين مستوى الأداء الفعلي للطفل وإمكاناته المتوقعة.
- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية ينبثق منه مهارات حتى تكون قابلة للقياس (إيهاب عبد العظيم مشالي، ٢٠٠٨، ١٨)
- أن مركز الثقل في عملية التمييز والتعرف على حالات صعوبات التعلم يجب أن يكون من وجهة النظر السيكلوجية والتعليمية.
- أن صعوبات التعلم يرجع السبب الرئيسي فيها إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي نتيجة التلف الدماغى أو الخلل العصبي.
- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها التي تتبدى منها- وبالتالي يجب مراعاة الفروق الفردية سواء بين الأفراد أم داخل الفرد إلى أقصى درجة ممكنة (محمود عوض الله سالم، أمل عبد المحسن ذكى، ٢٠٠٩، ٤٦-٤٩).

على الرغم من اختلاف التعريفات السابقة سواء على المستوى الفردي أو على المستوى المؤسسات بالبحث إلا أن تلك التعريفات تشير إلى وجود قدر أساسي من الاتفاق بينهما حيث تتفق معظم التعريفات على الآتي:

١ - مبدأ التباعد: ويعنى وجود فروق دالة بين مستوى الأداء الفعلي للطفل وإمكاناته المتوقعة وتحديد هذا التباعد يتم عادة على أساس أسلوب معين يتبعه القائم بالتشخيص من خلال المدخل النفسي النظري الذي يتبناه.

٢ - الدور العام للنظام العصبي المركزي: تفترض معظم التعريفات وجود اضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي لدى العديد من الحالات ذوات صعوبات التعلم، وبناء عليه يظهر تباعد واضح لدى تلك الحالات، وبنفس الطريقة يفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم (العمليات الأولية النفسية) في القيام بوظيفتها.

٣ - استبعاد حالات الحسية والعقلية: صعوبات أو مشكلات التعلم التي تنشأ عن عيوب حسية سواء أكانت سمعية أو بصرية تستبعد من فئة صعوبات التعلم مثل الصم والمكفوفين، كما يتم استبعاد حالات التأخر العقلي من فئة صعوبات التعلم أيضاً.

٤ - استبعاد مشكلات التعلم الناتجة عن مؤثرات بيئية: المشكلات التي تنشأ نتيجة لمشكلات بيئية كالحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو الاضطراب الانفعالي تستبعد كثيراً من فئة صعوبات التعلم في أكثر التعريفات الشائعة قبولاً.

٥ - الصلة الوثيقة للمشكلة بعملية التعلم: معظم التعريفات المستخدمة تشير بشكل ضمني أو صريح إلى أن المشكلة تعد إحدى صعوبات التعلم إذا كانت تتداخل مع الأداء المرتبط بعملية التعلم أو ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو التربوي (محمود عوض الله سالم أمل عبد المحسن ذكى، ٢٠٠٩).

ثالثاً: مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم:

يزخر مجال علم النفس اليوم بالعديد من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية ولعل أهم هذه القضايا والمشكلات قضايا التعريف ومشكلاته الزمنية وقضايا التحديد الدقيق للفروق بين المصطلحات المستخدمة في نقطة بحثية واحدة وما ينتج عن ذلك من تداخل للمفاهيم (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ٣٥).

وفيما يلي تحديد وتمييز للتفريق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى ومنها.

١ - صعوبات التعلم ومشكلات التعلم :Learning disabilities and hearing problems

فصعوبة التعلم تستخدم لوصف فئة من الأطفال ليس لديهم مشكلات تعلم إنما لديهم صعوبة فهم المعلومات التي تقدم لهم وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ولا يرجع ذلك إلى أي إعاقة سمعية أو بصرية. فذكائهم عادى أو متوسط لكن تحصيلهم أقل من المتوقع (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ٣٧ - ٣٨)، أما ذوى مشكلات التعلم فيعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه أو إعاقة عقلية، كما أنهم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة وقد يتركوا المدرسة ويحكم عليهم بالجنوح. كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية بالمدرسة، أي أن مشكلات التعلم مظلة كبيرة أعم وأشمل من صعوبات التعلم التي تعد إحدى فئات المشكلات التي يتعرض لها الطفل (سيد محمود الطواب، أحمد شعبان محمد، ٢٠١١، ١٦ - ١٧).

٢ - صعوبات التعلم والتأخر الدراسي :Learning disabilities and Learning Retardation

يشترك كلا المصطلحين في المظهر الخارجي وهو المشاكل الدراسية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي (سيد محمود الطواب، أحمد شعبان، ٢٠١١، ١٧).

ويختلفا في الأسباب إذ أن الطفل ذوى صعوبة التعلم تكون نسبة ذكاؤه متوسطة أو فوق المتوسط، بينما المتأخر دراسياً والذي ينقسم إلى:

- نوع خلقي: تكون نسبة ذكاؤه أقل من المتوسط ويكون لديه ضعف عقلي.
- نوع وظيفي: يرجع إلى عوامل اجتماعية ومشكلات سلوكية تعوق التلميذ عن تنمية قدراته وإمكاناته العقلية (عبد الفتاح على غزال، ٢٠١١، ١٢ - ١٣).

٣ - صعوبات التعلم وبطء التعلم :Learning Disabilities and Slow Learning

ليس كل طفل بطئ التعلم يعد صاحب صعوبة تعلم فيما عدا الأطفال ذوى نسبة الذكاء العادية الذين يظهرون بطئاً مستمراً في التعلم، لكن الأطفال بطئ التعلم يمتلكون حد أدنى من الذكاء ويكونوا غير سويين نمائياً (محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، ٢٠١٠، ٢٠).

٤ - صعوبات التعلم والتخلف العقلي :Learning disabilities and mental Retardation

يرجع التخلف العقلي إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء المنخفضة مما يؤدي إلى عجزهم عن التعلم أو توافقهم مع البيئة أو المجتمع أما ذوى صعوبات التعلم فإن

نسبة ذكائهم تكون متوسطة أو تكون قدرتهم على التعلم أفضل وإن كانت لا تناسب نسبة ذكائهم (عبد الفتاح على غزال، ٢٠١١، ١٤).

٥- صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم Learning Difficulties and :Learning Disabilities

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى فئة من الأفراد لديهم صعوبة في القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب، وقد يكون لديهم سيطرة لأحد نصفي المخ الكرويين في الوظائف على الآخر لمعالجة المعلومات ويكون لديهم انخفاض طفيف في الذكاء.

وترجع مشكلات تعلمهم إلى ظروف معوقة تعود إلى البيئة (كمستوى ومحتوى المنهج استخدم في فترة زمنية ما هذا المصطلح ليصف أطفال ذو مستوى ذكاء طفيف)، وقد يستخدم لوصف فئة الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم يستخدم لوصف أطفال ترجع مشكلات تعلمهم إلى أسباب داخلية ولكنها تخص انخفاض نسبة الذكاء كما يعاني نقصاً في مزاوله السلوك الاجتماعي السليم (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ٣٧ - ٣٨) ورغم تشابك واختلاط المصطلحين نفسياً إلا أنهما يختلفان لغوياً

وقد جاءت ترجمة Learning Disabilities ترجمة إنسانية لا ترجمة حرفية جافة تنفيذ بالحروف لتؤثر في الجوهر نفسياً تأثيراً لا تحمد عقباه عند وصف طفل غرض يبدأ أول خطوات حياته يتلمس السبل لارتقاء ثم نصفه بقولنا "أنت طفل عاجز عن التعلم" ثم نأتي ونطلب منه أن يكون إنسان عادى (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣، ١٣٠ - ١٣١).

٦- صعوبات التعلم واضطرابات التعلم Learning disabilities Impairment

إن اضطرابات التعلم تشير إلى خلل أو تلف في الجهاز العصبي ترجع على اختلاف في الجينات الوراثية أو إصابة مخية أو إلى حرمان حسي أو لعيوب تغذية، بينما يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى عدم القدرة الفعلية على إنجاز مهمة معينة في حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافية إنجازها (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١١، ٤٢).

٧- صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي Learning disabilities Underachievement

حيث يوصف التفريط التحصيلي بأنه الفشل في استخدام وتوظيف الطاقات والإمكانات للوصول إلى المستوى الأكاديمي أو التحصيلي الملائم لمستوى الذكاء أو القدرات نتيجة عوامل دافعية أو انفعالية وتنقسم الثقة بالذات والمثابرة، أما صعوبات التعلم فتراجع إلى خلل في وظائف النصفين الكرويين بالمخ أو اضطراب العمليات المعرفية كما أن لديهم قصور في عمليات تجهيز المعلومات (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١١، ٤١).

وفيما يلي جدول يوضح المقارنة بين صعوبات التعلم وبطيئو التعلم والمتأخرون دراسياً:

الجوانب	صعوبات التعلم	بطيئو التعلم	المتأخرون دراسياً
السلوك التحصيلي	منخفض في المواد التي تحتوي مهارات تعلم أساسية	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم قدرة على الاستيعاب	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح أو مشكلة صحية
الأسباب	اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه - الإدراك - الذاكرة - التفكير)	انخفاض معامل الذكاء	عدم وجود دافعية للتعلم إهمال المنزل مشاكل صحية - حرمان بيئي
معامل الذكاء "القدرة العقلية"	عادي أو مرتفع فوق ٩٠	ضمن الفئة الحدية من ٧٠ - ٨٤	عادي غالباً من ٩٠ فما فوق
المظاهر السلوكية	عادي وقد يصبح أحياناً نشاط زائد	يصحبه مشاكل في السلوك التكيفي (كمهارات الحياة اليومية)	إحباط نتيجة تكرار الفشل سلوكيات غير مرغوبة
الخدمة المقدمة	برامج صعوبات التعلم أو تدريس فردي	تدريس عادي مع تعديلات في المنهج	دراسة حالة ووضع برنامج الاستعانة بالمرشد النفسي

(بطرس حافظ بطرس، ٢٠٠٨، ٢٧)

وفيما يلي جدول يوضح المقارنة بين صعوبات التعلم ومعوقات التعلم والتخلف العقلي:

الجوانب	Learning difficulties صعوبات التعلم	Learning disabilities معوقات التعلم	Mental Retardation التخلف العقلي
الذكاء	متوسط أو مرتفع	متوسط	منخفض
الأسباب	* ترجع لعوامل خاصة بالتمييز. * عوامل خارجية كالأسرة، المدرسة، المعلم، المنهج، البيئة.	* خلل وظيفي في المخ. * مشكلات سلوكية.	* خلل عضوي بالمخ. * عدم اكتمال النمو العقلي.
الأعراض	* صعوبة في النطق، الكتابة، الحساب. * عدم التمكن من المهارات الأساسية * عدم الثقة بالنفس والقلق.	* اضطراب في الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير * الاشتباه في خلل بالأعصاب وظهور تموجات غير منتظمة في الصور الكهربائية للمخ.	* العجز عند التعلم. * عدم القدرة على التوافق مع البيئة.

(عادل محمد العدل، ٢٠١١، ٣٤)

رابعاً: محكات التعرف على ذوى صعوبات التعلم:

لكي لا يحدث خلط في التعرف على الأطفال ذوى صعوبات فارقة عن الحالات الأخرى التي تتشابه مع ذوى صعوبات التعلم فإنه يجب الأخذ في الاعتبار المحكات التالية (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣، ٢٩١):

١ - محك التباعد Discrepancy Criterion:

وينقسم هذا المحك بدوره إلى نوعين من التباعد هما:

أ- التباعد الداخلي Internal Discrepancy:

حيث يشير هذا المحك إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون تباعداً في العديد من السلوكيات والعمليات النفسية داخل الفرد مثل: الانتباه، الذاكرة وهو ما يسمى بالتباعد الداخلي ويستخدم لتقدير التباعد داخل الفرد في العمليات التي تكمن خلف الأداء للعديد من الاختبارات النفسية.

ب- التباعد الخارجي External Discrepancy:

ويتمثل هذا المحك في حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل أي أن هناك تباعد بين قدرات الفرد الكامنة والتحصيل الأكاديمي الفعلي

على أن يراعى في هذا المحك لأطفال ما قبل المدرسة الجوانب النمائية فقد نجد طفلاً متأخراً في الإدراك البصري أو الحسي ولديه نمو لغوي جيد (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣، أ، ٢٩٢).

٢ - محك الاستبعاد Exclusion criterion:

ويتم من خلاله استبعاد الأطفال الذين يرجع سبب الصعوبة لديهم إلى بعض الإعاقات تضعف الرؤيا والسمع أو التخلف العقلي أو الإعاقات البدنية والحركية أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو التعليمي أو الاقتصادي على الرغم من أن صعوبات التعلم قد تتزامن في حدوثها مع بعض الإعاقات إلا أنها لا تكون نتيجة لتلك الإعاقة (عادل عبد الله محمد، ٢٠١٠، ٣٠ - ٣١)

٣ - محك التربية الخاصة Special Educational Criterion:

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطريقة العادية في التعليم. ولكي يكون التلميذ

مؤهلاً للتربية الخاصة والخدمات ذات الصلة فإنه يجب تقييمه بصورة منهجية وإثبات أنه مؤهل باعتباره يعاني عجزاً أو صعوبة وذلك عن طريق استيفاء محكات محددة لحالات الصعوبة التعليمية.

* ومن الخطوات الواجب أخذها في الاعتبار عند تحديد صعوبات التعلم:

- تحديد نوع الصعوبة من حيث كونها عامة أو خاصة.
- القيام بتحليل سلوكي لتحديد طبيعة المشكلة التي يعاني منها الطفل.
- تحديد العوامل البيئية والنفسية والعضوية المرتبطة بالصعوبة لاستبعاد أي حالات إعاقة.
- تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل في ضوء بيانات من الطفل.
- اقتراح برنامج علاجي وطرق تدريس مع الأخذ في الاعتبار مواطن القوة والضعف لدى الطفل (صلاح عميرة على، ٢٠٠٥، ٣٨ - ٣٩).

٤ - محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم. فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ مما هو عليه لدى الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية مما يعوق أو يؤثر في تعلمهم للغة. ومن ثم يعكس هذا المحك أيضاً الفروق الفردية في القدرة على التحصيل (بطرس حافظ بطرس، ٢٠٠٨، ٩٥).

٥ - محك العلامات النيورولوجية Neurological Signs Criterion

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ Minimal Dysfunction في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني والنشاط الزائد والاضطرابات العقلية وصعود الأداء الوظيفي).

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلباً على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل ويؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية عامة (D. Nabuzoka, 2000, 24).

٦ - الدافعية:

وتعد محكاً جيداً ويمكن قياسها والاستدلال منها على وجود صعوبات التعلم من خلال المستوى المنخفض جداً للدافعية وعدم الحماس للتعلم (صلاح عميرة على، ٢٠٠٥، ٣٤).
في ضوء التطور والتنامي المذهل في المجال والدراسات العديدة التي أجريت تم إضافة محكات أخرى يجب الأخذ بها في عين الاعتبار للتحرر من نمطية التشخيص السائدة والخوض في اتجاه جديد يضيف إلى المجال نذكر من تلك المحكات ما يلي:

٧ - محك التكامل بين النصفين الكرويين للمخ:

حيث يتكون المخ من نصفين كرويين أيمن وأيسر يتحكم كل جزء منها بالجزء المعاكس له في الجسد وكل منطقة لها وظائفها المختلفة في تجهيز ومعالجة المعلومات، فالنصف الأيسر من المخ يختص بالعمليات التحليلية المنطقية واللغوية كما يختص النصف الأيمن بالعمليات الممثلة في التفكير غير اللفظي كالعمليات البصرية - المكانية.

ويرتبط هذا المحك بفكرة السيادة النصفية والتي تعنى اعتماد احد النصفين الكرويين للمخ على النصف الآخر بشكل اكبر ويسمى هذا بالسيطرة المخية.

ويذكر هنا أن ذوى صعوبات التعلم لديهم بعض الاضطرابات الوظيفية بأحد نصفي المخ (محمود عوض الله سالم، أمل عبد المحسن زكى، ٢٠١٠، ٩٠ - ٩٣).

- خصائص كل نمط من أنماط معالجة المعلومات بالمخ لهيرمان:

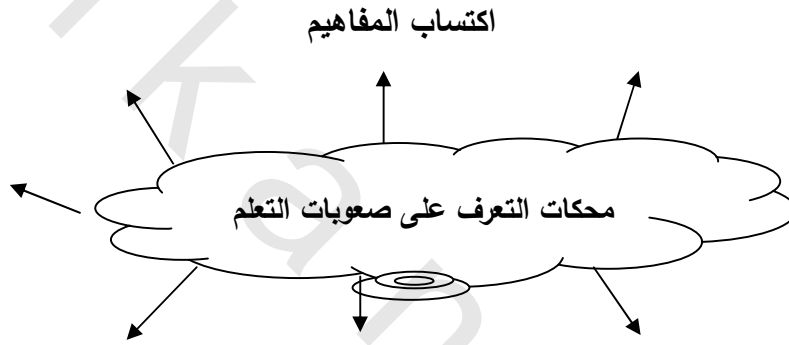
الأيسر العلوي اكتساب وتجميع الحقائق - التحليل المنطقي التفكير في ضوء معطيات وبناء الأمثلة	الأيمن العلوي الاعتماد على الأفكار الأولية - اكتشاف الاحتمالات - تكوين مفاهيم - تركيب المحتوى
الأيسر السفلي تنظيم وتركيب المحتوى - الممارسة تقييم واختبار النظريات - تطبيق المحتوى	الأيمن السفلي الاستماع وتبادل الأفكار - تكامل الخبرات - استغراق الخبرات وتناغم المحتوى

(سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠٠٧، ٢٢)

٨- محك اكتساب المفاهيم:

ويعد اكتساب الأطفال ذوى صعوبات التعلم للمفاهيم المختلفة دالة للنمو من ناحية ولتطورهم في الجوانب الأكاديمية والنمائية من ناحية أخرى فالتلاميذ الذين يظهرون ضعفاً في اكتساب المفاهيم اللغوية عادة ما يعانون من صعوبات في تعلم اللغة وهكذا فالتعرف على طبيعة اكتساب ونمو المفاهيم قد يكون مؤشراً قوياً على وجود صعوبة في التعلم ومن ثم يعد محكاً تشخيصياً جيداً وهاماً (محمود عوض الله سالم، أمل عبد المحسن زكى، ٢٠١٠، ٩٤ - ٩٥).

التباعد الاستبعاد التربوية الخاصة:



المشكلات العلامات التكامل بين

المرتبطة النيورولوجية النصفين الكرويين بالنضوج للمخ

شكل رقم (١)

يوضح محكات التعرف على صعوبات التعلم

خامساً: المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم:

إن المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم في مرحلة الروضة تعد بمثابة السلوكيات التي تصدر عن الطفل ويكون من شأنها أن تدل على أنه يعاني من جانب قصوره أي أنها تعكس في الواقع وجود قصور معين لدى الطفل من شأنه أن يؤثر على مستقبله التعليمي.

ومن هذا المنطلق يجب البدء منذ مرحلة الروضة حتى نستطيع التشخيص الدقيق للحالة (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، ١١٧-١١٨).

وعلى الرغم من تفاوت أنماط النمو فيما بين الأطفال بل داخل الطفل ذاته إلا أن النمو غير الطبيعي في بعض المظاهر قد يكون مؤشراً لوجود صعوبات تعلم هذه المؤشرات يتم التعرف عليها في ضوء قائمة من السلوكيات في كل مجال ويجب أن تستمر مع الطفل فترة من الوقت حتى يمكن اعتبارها مؤشراً خطراً أو علامة تحذيرية (أحمد عواد ندا، ٢٠٠٩، ٢٥٩ - ٢٦٠).

وتقع المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم في ثلاث مكونات أساسية. وتتمثل هذه المكونات في الصعوبات المعرفية- الصعوبات اللغوية وصعوبات التأزر البصري- الحركي.

[١] المؤشرات النمائية الدالة على صعوبات التعلم:

١- صعوبة الانتباه: ومن مظاهرها:

- شروذ الذهن.
- تشتت الانتباه أثناء الاستماع أو المشاهدة أو غيرها.
- عدم القدرة على التركيز.
- عدم الاستجابة للمثيرات البيئية المختلفة.
- الخمول والكسل.
- النشاط المفرط والاندفاعية.
- عدم القدرة على الاستمرار في أداء المهام المختلفة أو استكمالها.
- الانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية.
- صعوبة الاستمرار في أنشطة اللعب.
- قصر مدى الانتباه.
- عدم القدرة على الانتباه لتسلسل المثيرات (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، ١٢٤ - ١٢٥).
- صعوبة تغيير الأنشطة.
- يكرر الأفكار وغير قادر على الانتقال لفكرة جديدة (أحمد عواد ندا، ٢٠٠٩، ٢٦١).

٢- صعوبة الإدراك:

- سواء كان سمعياً أو بصرياً أو كليهما ينتشر بين هذه الفئة ومن مظاهره:
- يعاني صعوبة في تنظيم المثيرات البصرية.
 - يجد صعوبة في تفسير المثيرات البصرية.

- يجد صعوبة في التمييز البصري.
- عادة ما يعكس الحروف عند كتابتها.
- يخطئ في كتابة الأرقام المتشابهة.
- يصعب عليه إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة.
- يجد صعوبة في التذكر البصري.
- يصعب عليه إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ.
- لا يستطيع التمييز بين الأشكال الهندسية.
- يواجه مشكلات عديدة في تنظيم المثيرات السمعية أو تفسيرها.
- غير قادر على التمييز السمعي.
- يجد صعوبة في إدراك التتابع أو التسلسل السمعي.
- يواجه صعوبة في إتباع التعليمات المتعددة.
- يجد صعوبة في الإدراك الحركي أو التناسق العام.
- يعاني من مشكلات التآزر الحركي السمعي البصري (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، ١٢٥ - ١٢٦).
- صعوبة في المفاهيم الأساسية كالحجم والشكل والنون.
- صعوبة في معرفة وربط السبب بالنتيجة والتسلسل والعد (أحمد عواد ندا، ٢٠٠٩، ٢٦١).
- صعوبة الغلق أي استكمال المثير من السياق العام.
- صعوبة النمذجة أي انه لا يدرك أسلوب التعلم المفضل لديه سمعي أم بصري أم حركي أم لمسي (كريماني بدير، ٢٠٠٦، ١٤٤ - ١٤٦).

٣- صعوبات الذاكرة:

- قصيرة المدى وطويلة المدى.
- يعاني مشكلات في الذاكرة السمعية والبصرية واللمسية.
- يعاني من مشكلات في الذاكرة الحركية.
- يجد صعوبة في استقبال المعلومات أو تفسيرها أو تشفيرها.

- يواجه صعوبة في استرجاع المعلومات المختلفة.
- يواجه مشكلة في تخزين المعلومات.
- غير قادر على تذكر ما يقال أمامه أو يوجه إليه.
- يواجه مشكلة في تذكر أسماء الصور والأشكال والحروف.
- لا يتذكر الأحداث القريبة التي وقعت أمامه.
- يجد صعوبة في تذكر الألعاب المختلفة والقواعد الخاصة بها (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥ أ، ١٢٨ - ١٢٩).

٤ - صعوبات التفكير:

- يجد صعوبة في التوصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة.
- كما يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه أمامه.
- يرتبك ولما يستطيع التصرف في موقف مشكل.
- يجد مشكلة في التفكير السليم في المواقف المشككة.
- غير قادر على ترتيب أفكاره.
- يجد مشكلة كبيرة وهو يلعب في متاهة.
- لا يستطيع تركيب الأجزاء.
- لديه أسلوب واحد لأداء الأشياء.
- لا يتمكن من وضع تصور لحل مشكلة ما.
- غير قادر على التأكد من سلامة حل المشكلة (سيد محمود الطواب، أحمد شعبان، ٢٠١١، ٤٤).

٥ - صعوبات لغوية: وتتمثل في:

- تأخر النمو اللغوي.
- قصور السلوكيات التي تعبر عن النمو اللغوي.
- يجد صعوبة في الاستقبال السمعي للمثيرات.
- لا يفهم اللغة المنطوقة أمامه بشكل جيد.

- لا يميز بين الأصوات المتشابهة لعدم إدراكه السمعي.
- يصعب عليه ربط ما يسمعه بخبراته السابقة.
- يواجه مشكلة في نطق الكلمات (أحمد عواد ندا، ٢٠٠٩، ٢٦٠).
- لغته تكون غير مفهومة.
- يتحدث بسرعة أو ببطء.
- يصعب عليه تكرار التعليمات التي تتلى عليه.
- لا يستطيع التعبير الشفهي عن الأحداث المختلفة.
- يتأخر الكلام عنده إلى ما بعد الثالثة.
- تكون مفرداته اللغوية محدودة.
- لا يستطيع سرد قصة اعتماداً على الصور (ماجدة السيد عبيد، ٢٠١٠، ٢٨٨).

٦ - صعوبات بصرية حركية:

- يواجه صعوبات في المهارات البصرية الحركية مما يعرضه للتعسر في القراءة والكتابة.
- يجد صعوبة في التناسق العضلي أثناء الحركات الكبيرة مثال: خلع الملابس.
- يجد صعوبة في ترتيب أدواته أو استخدامها في اللعب (أحمد عواد ندا، ٢٠٠٩، ٢٦٠).
- يواجه صعوبة في تمارين تعتمد على التناسق العضلي.
- يعاني مشكلة في أداء الحركات الدقيقة (كمسك القلم).
- لا يتمكن من تقليد الصفحات بسهولة.
- يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام أو اللعب.
- لا يستطيع قص صورة بمهارة أو لصقها.
- يجد صعوبة في الحجل، الوثب، القفز.
- غير قادر على التوازن أثناء اللعب (سيد محمود الطواب، ٢٠١١، ٤٢ - ٤٥).

[٢] المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم ما قبل الأكاديمية:

أي تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام، الحروف، الأشكال، الألوان إلى جانب الوعي والإدراك الفونولوجي.

١ - الوعي والإدراك الفونولوجي Phonological awareness: ويعنى:

- إدراك الطفل الأصوات المتضمنة للكلمة.
- القدرة على تجزئة الكلمة وفقاً لهذه الأصوات إلى مقاطع.
- تجزئة الجملة إلى كلمات.
- وتندرج صعوبات هذا الجانب في:
- حذف الفونيمات Phoneme deletion أي حذف صوت من الكلمة.
- إبدال أو استبدال الفونيمات Phoneme substitution أي استبدال صوت بصوت آخر.
- إضافة الفونيمات Phoneme addition أي إضافة صوت آخر للكلمة.
- المؤشرات الدالة على هذا الجانب:
- يبدى الطفل تقبلاً للسجع والأغاني المنغمة.
- يربط الصور بالكلمات الدالة عليها.
- يربط حرف الهجاء بصوته.
- يجزئ الكلمة إلى مقاطع وأصوات.
- يجمع الأصوات لتكوين كلمة وتهجتها.
- يجيد تسمية الأشياء المختلفة.
- يضم الأصوات والمقاطع للحصول على أصوات جديدة.
- يحفظ أغنية حروف الهجاء ويؤديها جيداً صوتياً.
- يمكنه حذف أصوات من الكلمة للحصول على كلمات جديدة أو من خلال استبدال صوت ما.
- يمكنه إضافة صوت ما للحصول على كلمات جديدة.
- يقسم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات.
- يمكنه ذكر كلمات على وزن واحد لتعطى سجع.
- يجد متعة في اللعب بالكلمات.
- يستطيع تحديد كلمات تبدأ بنفس الصوت (سليمان طعيمة الريحاني، وآخرون، ٢٠١٠، ٢١٠).

٢ - التعرف على الحروف الهجائية Alphabet:

وتعنى قدرة على الطفل على تقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات وربط الأصوات بحروف الهجاء وهى شروط أساسية لشروع الطفل في القراءة والتهجي والكتابة ومن المؤشرات الدالة على إتقان الطفل لهذا الجانب:

- يعرف الحروف الهجائية جيداً.
- يميز بين الحروف المتشابهة.
- يتغنى بالحروف الهجائية.
- يصنفها وفقاً لشكلها.
- يدرك الشبه والاختلاف بين مختلف الحروف الهجائية.
- يضم أصوات الحروف ليكون كلمة.
- يكتب الحروف الهجائية بشكل غير معكوس.
- يجد متعة في اللعب بالحروف الهجائية.
- يرتب بطاقات الحروف أبجدياً.
- يربط الحرف الأول للكلمة بالكلمة نفسها.
- يستطيع التمييز بين الكلمات وفقاً لأصواتها.
- يحضر الحرف الصحيح عندما نطلب منه ذلك (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، أ، ١٤٥ - ١٤٦).
- يجد صعوبة في فهم الأسئلة.
- يجد صعوبة في التعبير عن احتياجاته (أحمد عواد ندا، ٢٠٠٩، ٢٦٠).

٣- التعرف على الأرقام:

ومن أهم المؤشرات الدالة على هذه المهارة:

- يمكنه العد من (١ - ١٠) دون صعوبة.
- يعرف شكل الأرقام جيداً.
- يميز بين الأرقام المختلفة بسهولة.
- يرتب الأرقام تصاعدياً.
- يرتب الأرقام تنازلياً.

- يضع الأشياء المختلفة حسب العدد.
- يقارن بين المجموعات وفقاً للعناصر التي تؤلف منها.
- يستخدم الرمز (=) في المقارنة.
- يقارن الأعداد الأكبر والأصغر.
- يربط بين الرقم والعناصر الدالة عليه.
- يمكنه التلاعب بالأرقام.
- يصنف الأرقام إلى زوجي وفردى.
- يغنى أغنية الأرقام.
- يزوج الأعداد المتساوية العدد.
- يعد أي شئ أمامه.
- يشير إلى الرقم الصحيح عندما نسأله.
- يحدد الأصوات في نطق أي رقم.
- يحب الألغاز التي تعتمد على الأرقام.
- يطابق بين المجموعات المختلفة وفقاً لعدد عناصرها (إيهاب عبد العظيم مشالي، ٢٠٠٨، ٣٢).

٤ - التعرف على الأشكال:

- يعد التعرف على الأشكال ضمن عمليات التفكير والاستدلال المنطقي الرياضي الذي يسهم في حل المشكلات ومن المؤشرات الدالة عليه:
- يجد متعة في اللعب بالأشكال المختلفة.
 - يعرف العديد من الأشكال جيداً.
 - يميز بين الأشكال بسهولة.
 - يصنف الأشياء في مجموعات وفقاً لشكلها.
 - يدرك الفرق بين المربع والمستطيل.
 - يميز بين الشكل والجسم "المثلث، الهرم".
 - يدرك التشابه والاختلاف بين الأشكال.

- يمكنه ضم مربعين معاً للحصول على مستطيل.
- يحب أن يحدد شكل اللعبة التي يلعب بها.
- يميز بين الشكل المغلق والمفتوح.
- يتذكر لعبة ما وفقاً لشكلها الهندسي.
- يشير إلى الشكل الصحيح عند سؤاله.
- يركب مجموعة من الأشكال للحصول على شكل محدد.
- يستطيع تحديد الأشكال الصغيرة المكونة لشكل كبير.
- يسمى كل شكل باسمه الصحيح.
- يدمج الأشكال معاً للحصول على شكل جديد.
- يجد متعة في اللعب بالمكعبات.
- ربط تعلمه للحروف والأرقام بالأشكال.
- يميز بين الأشكال مهما اختلف حجمها.
- يجيد القيام بالعباب تتضمن أشكالاً مختلفة (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، أ، ١٥٣ - ١٥٤).

٥ - التعرف على الألوان:

ويعنى إدراكه للألوان الأساسية ومعرفة درجات اللون الواحد ومن أهم السلوكيات اللازمة لمعرفة إدراك الطفل لتلك المهارة:

- يدرك ألوان الطيف جيداً
- لما يستغرب من سماع كلمة قوس قزح
- يميز بين الأشياء وفقاً للونها
- يلون بالألوان المطلوبة منه
- يميز بين الألوان بسهولة مع اختلاف درجاتها
- يجد متعة في التلوين
- يعرف ألوان ألعابه
- يربط درجات اللون باللون الأصلي

- يحدد الألوان في لوحة ما
- يصنف الألعاب وفقاً لألوانها
- يرسم العلم ويلونه بشكل صحيح
- يميز بين ألوان النبات والبنين
- يتعرف على الألوان غير المتشابهة
- يركب الألوان معاً للحصول على لون جديد
- يركب لغز ما من خلال الألوان
- لديه وعى عن استخدام الألوان ودرجاتها
- ينتبه للون المثير والمدخل الحسي بدرجة كبيرة
- يدرك بعض الألوان وفقاً لأحداث يومية معتادة (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، أ، ١٥٦ - ١٥٧).

[٣] المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم في الجانبين الاجتماعي والانفعالي:

يرتبط اكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة بالتطورات والقدرات السلوكية الاجتماعية فغالبا ما يرتبط التوتر والاكنتاب والغضب بالفشل في التحصيل الأكاديمي مما يدفع الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى تطوير مشاعر سلبية نحو ذاتهم مما يجعل تطوراتهم الانفعالية تتطور بصورة مختلفة عن غيرهم من الأسوياء ومن خصائصهم الاجتماعية ما يلي:

- القيادة وتقلب المزاج.
- يحبط بسهولة.
- مشكلة في التفاعل مع الآخرين وتفضيل اللعب بمفردها. (احمد عواد ندا، ٢٠٠٩، ٢٦١).
- تكرار السلوك بعد أن يصبح هذا السلوك غير ملائم لعدم حاجته إليه مثل تكرار كتابة حرف على صورة محددة دون الالتفات إلى الصور الأخرى للحرف والبقاء عند هذا الحد فقط.
- صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية.
- صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين فهم لا يقدرّون نتائج سلوكياتهم تجاه الآخرين.
- الانسحاب الاجتماعي فهم يمتازون بالشكل غير مباليين بالعمل وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين.

- العدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبررة أو موجبة.
- الاتكالية فيظهرون دائماً اعتماداً متزايداً على الآباء والمعلمين أو غيرهم والتي تبرز بصورة طلب المساعدة الزائدة أو بث الطمأنينة في نفوسهم أثناء تأديتهم للنشاطات في حين الأطفال العاديين تتناقص عندهم هذه الاتكالية أو الاعتقادية كلما تطوروا ووصلوا مرحلة من النضج الاجتماعي فيبدو على الأسوياء الإصرار على أنهم قادرون على العمل وحدهم بينما أطفال صعوبات التعلم يصرون على حاجتهم لمساعدة غيرهم لهم.

• تشتت الانتباه.

- مفاهيمهم عن ذاتهم ضعيفة فهي في العادة دائماً سلبية أو متدنية.
- النشاط المفرط وهو النشاط الزائد عن الحدود السوية والذي تبدو ملامحه على صورة نشاط مفرط وكثرة التمثل وعدم الاستقرار على حال وتمزيق اللعب والأشياء وكثرة الكلام (الثرثرة) وعدم إتباع التعليمات والخرق وإزعاج الآخرين (أسامة محمد البطاينة- مالك أحمد الرشدان - عبيد عبد الكريم السبايلة عبد المجيد محمد الخطاطبة، ٢٠٠٩).

مما سبق نخلص إلى أن المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم والتي تتمثل في سلوكيات يمكن ملاحظاتها ورصدها وبالتالي التشخيص في ضوءها لوضع خطط علاجية تناسب تلك الصعوبة التي يعاني منها الطفل، وكذلك فإن تلك الصعوبات تبدأ في الجانب النمائي أولاً وإذ ما تم محاصرتها تنتهي وينتهي عناء الطفل المستقبلي منها، وإذ لم يتم ذلك تظهر آثارها في المرحلة ما قبل الأكاديمية التي تتجلى مظاهرها في مرحلة رياض الأطفال، فإذا لم تكتشف أو تعالج تنصب آثارها السلبية على المرحلة الابتدائية فيما يسمى بالصعوبات الأكاديمية وهي بذلك تبدأ وتستمر وتتفاقم إذ لم تحاصر من خلال التدخل المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة.

وعليه فلا بد من أن يكون جميع القائمين على رعاية الطفل على وعي بتلك المؤشرات ليكون تدخلهم في وقت مناسب يتبعه العلاج السريع للطفل حتى نحصل على إنسان مستغل لجميع طاقاته قادر على الإنتاج والعمل في ضوء ما يمتلك من إمكانيات.

سادساً: خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تختلف صعوبات التعلم من شخص إلى آخر وتتفاوت فكل طفل شخصية مستقلة فريدة أو عالم قائم بذاته فما يلاحظ على هذا الطفل من خصائص سلوكية تشير إلى صعوبات التعلم فد لا تظهر عند غيره أو

قد يشترك مع غيره في بعض الصفات لكنه قد يختلف في غيرها مما يجعل أعراض صعوبات التعلم مختلفة من طفل لآخر.

إن هذا التنوع الواسع الدقيق في الصعوبات التعليمية جعل إمكانية اشتراك أطفال صعوبات التعلم في جميع الخصائص أمراً صعباً.

وفيما يلي عدد من الخصائص التي تم ملاحظاتها عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم (أسامة محمد البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥، ٧٠):

(١) الخصائص المعرفية:

يتضمن المجال المعرفي عمليات المعرفة والتفكير وهو يعتمد على الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه الطفل عند حل المشكلات أو التعامل مع المواقف التي تواجهه.

إذ يميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأسلوب الاعتماد حيث يعتمد على البيئة من حولهم كما أنهم أكثر اندفاعية، وتتمثل الخصائص المعرفية لديهم فيما يلي (إيهاب عبد العظيم مشالي، ٢٠٠٨، ٢٧):

- الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير إدراكاتهم.
- يواجه صعوبة في مهام الذاكرة مقارنة مع أقرانه.
- الاندفاعية في ردود الأفعال.
- الفشل في استخدام استراتيجيات تساعد على الاسترجاع بسهولة.
- صعوبة في الانتباه الانتقائي الإدراكي.
- كثرة الحركة والتنقل وسرعة الملل.
- صعوبة في انتظار الدور الصراخ بصوت عال.
- يواجه صعوبة في تحليل الرموز أو التذكر.
- يواجه صعوبة في التسلسل والتمييز.
- لا يهتم بالتفاصيل لأنه غير صبور (حسن محمد إبراهيم حسان، ٢٠٠٧، ٣٥).
- تأخر في اكتساب اللغة.
- تأخر التناول السمعي والبصري للمثيرات (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، ب، ٣١).

(٢) الخصائص السلوكية:

- الشعور بالاستسلام والإحباط.
- الانطواء والاكتئاب.
- نقص الدافعية.
- نقص النضج الانفعالي.
- عدم الثقة بالنفس.
- عدم تحمل المسؤولية (كريماني بدير، ٢٠٠٦، ١١٩ - ١٢٠).
- القلق المستمر.
- تكرار الفشل.
- عدوانية أو فرط خجل (إيهاب عبد العظيم مشالي، ٢٠٠٨، ٣٠).

٣) الخصائص الحركية:

- وجود مشكلات في المهارات الكبيرة والتي تعود إلى تأخر في النمو التطوري مثل المشي أو القفز.
- ضعف المهارات الدقيقة مثل الرسم والكتابة والقص وغالباً ما تتصل بمهارات إدراكية.
- ضعف التوازن والتآزر (أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ٧٥).

٤) الخصائص الانفعالية:

- إساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.
- الشعور باليأس وتوقع الفشل (عادل عبد الله محمد، ٢٠١٠، ب، ٣٧٨).
- لا يضبطون اندفاعهم ومتهورون غير مباليين.
- لا يحكون تعبيراتهم الانفعالية.
- يتورطون بأعمال الشغب وسوء المعاملة.
- الاضطراب النفسي (كريماني بدير، ٢٠٠٦، ١٢٠ - ١٢١).
- مزاجهم يكون متقلب غير مستقر.
- انخفاض مفهوم الذات العام.
- يكونوا خارجين في وجهتهم للضبط عن العاديين (عبد الرحمن سيد سليمان وآخرون، ٢٠١١، ٢٤٢ - ٢٤٣).

٥) الخصائص الاجتماعية:

- أنانيون غير اجتماعيون:
- غير مقبولين من زملائهم.
- مخربون داخل وخارج المنزل (سيد محمود الطواب، احمد شعبان، ٢٠١٢، ١٢٠).
- سوء التوافق النفسي والاجتماعي.
- الشعور بالعجز وعدم الثقة بالنفس.
- تكوين مفهوم سالب عن الذات.
- يسيئون تفسير العلاقات الاجتماعية (يوسف أبو القاسم الاحرش، محمد شكر الزبيدي، ٢٠٠٨، ٢٣٠).
- العدوان نتيجة تدنى تقدير الذات.
- الغش نتيجة الفشل لتجنب النقد.
- الانسحاب الاجتماعي.
- عدم التكيف مع الأصدقاء.
- العزلة الاجتماعية.
- الخجل.
- عدم توكيد الذات.
- الشعور بالدونية والعجز.
- الاكتئاب.
- الإحباط والفشل.
- الغضب.
- العدوان.
- الدونية.
- الهرجلة.
- سلوك إيذاء الذات.
- التخريب.
- مشاعر سلبية عن الذات.

- فقر في المهارات الاجتماعية.
- عدم التواصل الجيد مع الآخرين.
- الفوضوية.
- عدم الثقة بالنفس.
- الاهتمام بالسلوك غير المنتج.
- الثثرة الشديدة. (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٨، ٣٤-٣٥)
- الكف عن العمل نتيجة الشعور بالملل (سليمان طعمة الريحاني، وآخرون، ٢٠١٠، ٢٠٤-٢٠٩).
- عدم القدرة علي تحمل المسؤولية الاجتماعية، وانخفاض معدل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
- الانسحاب الاجتماعي والميل للعمل الفردي.
- التقلب الانفعالي، والقابلية للتشتت والسلوك الاندفاعي.
- وجود اتجاهات سلبية نحو المدرسة، وتفاعل سلبي مع الزملاء والمعلمين (عبد الرحمن بديوي ٢٠٠٨، ٩٤).
- كذلك أن اضطراب السلوك الاندفاعي الذي يتسم به الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون إتمام المهام المنوط بهم إكمالها، كما أنهم يكثرون الحركة دون تفكير ولا يستطيعون المثابرة أو الانتظار مما يؤثر سلباً على نموهم الاجتماعي والنفسي. (أشرف شريت، رحاب صديق، ٢٠٠٨، ١٠).

٦) الخصائص السيكولوجية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

أ- النشاط الحركي الزائد:

يقصد بالنشاط الزائد أو الإفراط بالنشاط قيام الطفل بنشاط حركي مفرط لا غرضي أو بلا هدف في الغالب Purposeless يكون مصحوباً بقصر سعة الانتباه Short attention span لدى الطفل وسهولة تشتته Easily Distracted ويتصف سلوك الطفل غالباً بأنه أخرج أو أحمق Clumsy ونزق سريع الغضب أو الانفعال Irritable والتأملل أو الاستياء.

ب- عدم تركيز الانتباه وشروء الذهن:

يجد بعض المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مشكلات وصعوبات في استمرار التركيز على المثير الهدف أو النشاط، عندما تتداخل معه أنشطة أخرى منافسة في نفس المجال البصري أو السمعي، حيث

يسهل تشتت هؤلاء أو افتقارهم الانتباه أو التركيز. وتشير نتائج تحليل (٢٥) خمس وعشرين دراسة تناولت الأنماط السلوكية لذوى صعوبات التعلم داخل الفصول المدرسي، مقارنة بأقرانهم من غير ذوى صعوبات التعلم، إلى دلالة الفروق بينهم في تشتت الانتباه.

ج- انخفاض مفهوم وتقدير الذات:

يغلب على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم، كما يفتقرون إلى مفهوم إيجابي للذات، وقد وجد إن مفهوم الذات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم منخفض عن مفهوم الذات لدى أقرانهم من المتعلمين العاديين.

كما لوحظ أن مفهوم الذات يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الأكاديمي. ومعنى ذلك أن المتعلمين الأقل تحصيلاً يميلون إلى أن يكونوا من ذوى مفهوم الذات المنخفض، أي أن صورة الذات لديهم هي صورة سلبية (حسن محمد إبراهيم حسان، ٢٨-٣٠، ٢٠٠٣).

د- السلوك العدواني:

السلوك العدواني والتخريبي من أكثر الخصائص النفسية للأطفال المضطربين سلوكياً شيوعاً. فعلى الرغم من أن استجابات العنف والعدوان تنبثق كوسائل لحل المشكلات في المراحل العمرية المبكرة لدى جميع الأطفال، إلا أنها تحدث بشكل مبالغ فيه لدى الأطفال المضطربين سلوكياً. والعدوان هو إلحاق الأذى إما بالأشياء أو نحو الذات أو نحو الآخرين. واستخدام العقاب وسيلة لضبط السلوك العدواني يؤدي إلى زيادة سلوك العدوان عند الطفل.

هـ- الاعتمادية المفرطة:

يكتسب العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الإفراط في الاعتمادية أي زيادة الاعتماد على الآخرين Overdependence كالأباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب مساعدات غير عادية أياً كانت طبيعة الأنشطة التي يمارسونها، ودائماً يتعلل هؤلاء الأطفال بعجزهم أو عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة التي يمارسها أقرانهم، متقمصين الإحساس بالعجز أو العجز المكتسب أو الإفراط في الاعتمادية.

و- السلوك الانسحابي:

أن السلوك الانسحابي هو نتيجة لفشل المتعلمين في إجراء أي تفاعل اجتماعي وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي. وقد يتجه البعض من هؤلاء المتعلمين - ذوى صعوبات

التعلم - إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل إيجابياً مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه. إن التأثيرات السلبية للانسحاب الاجتماعي وعدم النضج لا تقل عن تأثيرات السلوك العدواني والأنماط السلوكية غير التكيفية الأخرى. ويتفاعل بشكل قليل جداً مع الأقران.

ز - سوء التكيف الاجتماعي:

- يرتبط سوء التكيف الاجتماعي بعدم الامتثال للقوانين، والتعليمات أو النظم الاجتماعية، وتجاوز حدودها، والقيام بالأفعال التي لا يرضاها المجتمع، والاعتداء على التعليمات المدرسية أو غيرها. فالفرد الغير متكيف اجتماعياً في نزاع دائم مع القيم التي يجب التعامل معها واحترامها في المجتمع والمدرسة. ولقد استخدم مصطلح الانحراف الاجتماعي Socialized Delinquent ومصطلح المريض اجتماعياً Socibath للدلالة على سوء التكيف الاجتماعي (فتحي الزيات ٢٠٠٨ ب، ٥٣ - ٥٥).
- صعوبة استقبال مشاعر الآخرين وذلك بعدم تقدير الحالة النفسية للآخرين أو عدم الإلمام بالمناخ الاجتماعي السائد ولذا نجد تصرفاتهم تقابل بالرفض من قبل الأقران والآباء والمعلمين وبالتالي يواجهون صعوبة في تكوين الصداقات والاحتفاظ بها.
- صعوبة في مهارة المحادثة فلا يستطيعون تقديم أنفسهم للآخرين أو الاستماع الفعال أو الحديث عن نفسه وإنهاء الحديث بشكل وطريقة صحيحة.
- انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية من خلال ممارسة سلوك غير مناسب للموقف أو مصاد للمجتمع وهو ما يسمى باضطرابات السلوك الاجتماعي.
- سهولة الانخداع والانقياد للآخرين وسرعة الغضب والثورة عند الاستثارة وتقلب المزاج وتغير الاستجابات الانفعالية من وقت لآخر أي عدم وجود ثبات انفعالي، وهو ما يطلق عليه اضطرابات الشخصية (مصطفى نوري القمش، ٢٠١٢، ١٤٨ - ١٥٥).

٧) الخصائص التعليمية:

- صعوبة في الإدراك والتمييز الأشياء.
- اضطراب المفاهيم وعدم التمييز بينها.
- الاضطراب اللغوي (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٨، ٢٨١ - ٢٨٢).
- تأخر في النمو اللغوي.

- قصور مفاهيم الزمن.
- ضعف في التوجه الكافي.
- اتجاهات مدرسية سلبية (مراد على عيسى، ٢٠٠٦، ٢٧).
- صعوبة في القدرة على القراءة.
- تأخر الكلام.
- سوء تركيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة (محمود عوض الله سالم - أمل عبد الحسن زكي، ٢٠٠٩/٨٧-٨٨).
- خصائص ذوى صعوبات التعلم.
- خصائص معرفية.
- خصائص انفعالية.
- خصائص سلوكية.
- خصائص اجتماعية.
- خصائص حركية.
- خصائص تعليمية للمهارات (ما قبل الأكاديمية).

وبذلك فإن الخصائص هي جوانب أهم واشمل من المؤشرات تشير بشكل عام على السمات التي تميز شخصية الطفل ذوى الصعوبة في مناحي متعددة.

سادساً - المشكلات الاجتماعية والوجدانية لذوي صعوبات التعلم:

نظراً لما تلعبه العوامل الوجدانية والاجتماعية من دور هام في رفع مستوى أداء الفرد بشكل عام وللأفراد ذوي صعوبة التعلم بشكل خاص وأن حدوث أي قصور أو خلل بها يمثل عائقاً للفرد نتيجة عدم معرفته بالطرق والأساليب المناسبة ليحسن استثمار ما لديه من إمكانيات ليستخدمها بما يتناسب مع الموقف الذي يتعرض له كان لابد تسليط الضوء على هذين الجانبين لأهميتهما للفرد والمجتمع (مصطفى نوري القمش، ٢٠١٢، ١٦٥).

يذكر إريش وآخرين (Irsh et al 2004) في التقرير الرابع للبرنامج الأميركي المعروف بالبداية الحقيقية Head Star والذي يعتبر برنامجاً للتعليم الفدرالي المبكر الذي يتم تقديمه لأطفال الأسر ذات الدخل المنخفض ويتم خلاله تقديم الخدمات المختلفة للأم الحامل.

والأسرة والطفل أنه قد تم في عام ٢٠٠٢ تشخيص حوالي ٩٣% تقريباً من الأطفال الذين يتلقون هذا البرنامج، وما يتضمنه من خدمات علي أنهم معوقين ويحتاجون بالتالي إلي خدمات التربية الخاصة. كما أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو المتأخرين نمائياً كما يحلو للبعض أن يطلق عليهم يعانون قصوراً في مهاراتهم الاجتماعية (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٧، ٢٩).

من جهة أخرى وجد بوفي واشترين (Bovey & Strain 2003) في دراستيهما علي أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والمتخلفين عقلياً، والتوحيدين، والمضطربين سلوكياً والمضطربين انفعالياً إنهم غالباً ما يجدون صعوبة في التفاعل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانب هؤلاء الأقران، وبالتالي فإنهم يعدون من المعرضين لمخاطر المشكلات الاجتماعية اللاحقة.

كما أن تدريب هؤلاء الأطفال علي استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع الأقران في وقت مبكر من العمر من شأنه أن يؤدي إلي تكوين علاقات إيجابية معهم والتقبل من جانبهم وتكوين الصداقات معهم.

وقد أشار عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥، ٢٠٣) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم تؤثر علي استعدادهم وأهبتهم علي الالتحاق بالمدرسة وأن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون أيضاً من قصور في مهاراتهم الاجتماعية حيث غالباً ما يجدون صعوبة في التعامل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانبهم وإنهم أكثر شعوراً بالوحدة وأقل ثقة بالنفس، وأقل تقبلاً من الأقران، وأنهم أكثر عزلة عن الآخرين خاصة أقرانهم العاديين وأقل اندماجاً معهم، وأن قصور مهاراتهم الاجتماعية يجعلهم أكثر عرضة للمشكلات الاجتماعية اللاحقة التي تعمل في الغالب علي تعزيز عزلتهم عن الآخرين كما أنه لا توجد دراسات عربية في حدود علمنا تطرقت إلي هذا الموضوع.

كما تهدف دراسة عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥) إلي التعرف علي مستوي المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون مؤشرات تدل علي احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين والتعرف علي ما يمكن بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوي مهاراتهم

الاجتماعية والتعرف علي تلك الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة المهارات الاجتماعية والتي تعد مسئولية عنها كذلك فهي تهدف أيضا إلي التعرف علي مدي وجود ترتيب أولويات أو أهمية تلك المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للمهارات الاجتماعية بحيث نصل إلي ترتيبها حسب تأثيرها في مهارات الطفل الاجتماعية المختلفة.

العينة تضمنت ثلاث مجموعات من الصف الثاني من رياض الأطفال:

- المجموعة الأولى تضم أطفال يعانون من المهارات قبل الأكاديمية (الحروف الهجائية).
- المجموعة الثانية تضم أطفال يعانون من المهارات قبل الأكاديمية (الترف علي الأرقام).
- المجموعة الثالثة أطفال عاديين لا يعانون من مشكلات سلوكية.

وقد ثبت تأثير المهارات قبل الأكاديمية في المهارات الاجتماعية (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، ٢٣٤).

إن توسيع مجال الطفل الاجتماعي يساعد علي توزيع شحناته الانفعالية، كما تساعده علي اكتشاف ذاته وتزايد نزعه الاستقلالية وبالتالي فإن العوامل البيئية والنمو الاجتماعي للطفل يساهم في تحديد انفعالاته كما أن تعبير الطفل الانفعالي يتأثر بالثقافة التي يعيش فيها الطفل (انتصار يونس، ١٩٨٦، ١٢).

كما أن إكساب الطفل للمهارات الاجتماعية يساعدهم على الاستمتاع بالأنشطة التي يمارسونها وإشباع حاجاتهم النفسية، كما يساهم في تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ والتفاعل مع الرفاق (محمد النوبي، ٢٠١٠، ٩٩).

كذلك عدم تعزيز مهارات الطفل الاجتماعية يؤدي إلى تدنيها وتدهورها والانغماس في أنماط سلوكية تضر بالطفل والمجتمع والعزلة وعدم قبولهم اجتماعيا (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٧، ١٥).

سابعاً: صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة:

غني عن البيان أن هناك رأياً متنامياً بدأ ينتشر بصورة واسعة في الآونة الأخيرة بين العديد من المختصين يري ضرورة عدم استخدام نعت صعوبات التعلم مع الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة حيث أن هذا النعت يتضمن بالضرورة وجود جوانب قصور تتعلق بالمقررات الأكاديمية المختلفة وهو الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق حتى نهاية مرحلة الروضة وربما الصف الأول الابتدائي. وبالتالي فإن هؤلاء المختصين يفضلون استخدام نعوت عامة لأطفال ما قبل المدرسة مثل (متأخر نمائياً) Developmentally Delayed أو (معرض للخطر) At Risk.

أما من يفضلون استخدام مصطلح صعوبات التعلم مع هؤلاء الأطفال فيرون أنه كلما اكتشفنا تلك المشكلات النوعية التي يعاني منها الطفل مبكرا تمكن المعلمون والوالدان من وضع خطط تتفق مع طبيعة هذه الحالة وما يمكن أن يعكسه هذا المصطلح بمعناه العام عليها. وحتى نتمكن من تقديم المساعدة اللازمة للآباء والمختصين في هذا الصدد فإن هناك حاجة ملحة إلى إجراء البحوث لتطوير اختبارات تنبؤية أفضل في مستوى ما قبل المدرسة (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٧، ٣٩).

من هنا وعلي هذا الأساس فإننا نميل إلى أن يتم التقييم والتشخيص الخاص بهذا الأمر خلال نصف العام الأخير من السنة الثانية بالروضة (KG 2) حتى نكون بذلك قد تركنا الفرصة لتطور الطفل النمائي، والروضة كي يؤثر علي الطفل، ويكون القصور وفقا لذلك غير راجع إلي أي منهما وهو الأمر الذي يؤكد علي أن ما يعاني الطفل منه آنذاك إنما يرجع في أساسه إلي خلل أو قصور معين يعاني الطفل منه،

وتعد المهارات قبل الأكاديمية كما يري تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف علي الأرقام والحروف، والأشكال، والألوان. كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي Phonological Awareness.

ويتمثل الوعي أو الإدراك الفونولوجي في قدرة الطفل علي فهم أن مجري الحديث يمكن تجزئته إلي وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات علي سبيل المثال. ومن المعروف أن الأطفال العاديين أي ممن لا يعانون من أي صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم أن يقوموا عامة بتطوير مثل هذا الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة. أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات في الوعي الفونولوجي فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية.

وفي هذا الإطار أجري عادل عبد الله وسليمان سليمان (٢٠٠٥) دراسة هدفا من خلالها إلي الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية التي تعد مسئولة إلي حد كبير عن حدوث صعوبات التعلم فيما بعد، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية التالية التي يعاني منها الطفل، والتي تعد أكثر ارتباطا بالفشل في المدرسة، ويعرف الباحثان قصور هذه المهارات قبل الأكاديمية (مهارات التعرف علي الحروف، والأرقام، والأشكال، والألوان، والإدراك الفونولوجي) إجرائياً في تلك الدراسة بأنه انخفاض الدرجة التي يحصل الطفل عليها في كل مهارة من هذه المهارات، أو الدرجة الكلية بشكل دال، ويعتبر هناك قصور في هذه المهارات أو تلك إذا ما حصل علي الطفل علي أقل من ٥٠% من درجة

المهارة، أو من الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة، وتتألف العينة التي تم إجراء تلك الدراسة عليها من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثاني بالروضة (2- KG) بمحافظة الشرقية قوامها ٣٥٣ طفلاً (١٨١ طفلاً، ١٧٢ طفلة) وانتهى الأمر إلي تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد ١٢ ولداً، ٨ بنات. وقد تم استخدام مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام، والألوان، والصور إلي جانب الأشكال، ولوحة الحروف، وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدي أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف علي الحروف في مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلي ١٣.٦٠%، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة ١٣.٠٣. ثم يأتي القصور في مهارة التعرف علي الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة ١١.٦٢، أما القصور في مهارة التعرف علي الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة ٧.٩٣% بينما يأتي القصور في مهارة التعرف علي الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة ٥.٩٥% وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ ٥.٦٧%.

يختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس الطفل حيث يأتي القصور بالنسبة للبنين في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المقدمة بنسبة ١٦.٠٢% يليه القصور في مهارة التعرف علي الحروف بنسبة ١٣.٨١% ثم القصور في مهارة التعرف علي الأعداد بنسبة ١١.٠٥%، أما القصور في مهارة التعرف علي الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة ٩.٣٩%، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف علي الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة ٧.١٨%، وبلغت نسبة انتشار هذا القصور بين البنين ٦.٦٣%، أما بالنسبة للبنات فإننا نلاحظ أن ترتيب انتشار القصور في مثل هذه المهارات يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف علي الحروف في المقدمة ١٣.٣٧%، يليه القصور في مهارة التعرف علي الأعداد بنسبة ١٢.٢١%، بينما القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة ٩.٨٨% أما القصور في مهارة التعرف علي الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة ٦.٤٠% وبأي القصور في مهارة التعرف علي الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة ٤.٦٥%. ووصلت نسبة انتشار القصور في هذه المهارات بين الإناث ٤.٦٥%.

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية.

وتري الباحثة أن المهارات قبل الأكاديمية والتي تمثل لب صعوبات التعلم الأكاديمية وأساسها إنما تعد بمثابة تلك الآليات التي يتم من خلالها الأداء الأكاديمي للطفل عامة، ومن هذا المنطلق فإن صعوبات

التعلم النمائية إنما تعتبر بمثابة أحد أهم العوامل التي تفسر تدني مستوى التحصيل الدراسي للأطفال حيث تتضمن اضطرابات في الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير نتيجة لعملية نفسية أو عصبية داخلية، أو مجموعة من الاضطرابات التي تظهر علي شكل صعوبات واضحة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب والتهجي.

هذا ويمكن النظر إلي تلك الصعوبات في واقع الأمر كما يشير أحمد عواد (٢٠٠٩) علي أنها تعد بمثابة نقص في المتطلبات الأساسية السابقة لأي مهارة، فالطفل قبل أن يتعلم القراءة علي سبيل المثال ينبغي أن يكون قد نمت لديه قدرة ملائمة علي التمييز البصري، والذاكرة البصرية، وقدرة مناسبة علي اكتشاف العلاقات، وتركيز الانتباه، ويعتبر نمو مثل هذه القدرات مطلباً أساسياً سابقاً لتعلم القراءة وذلك في نفس الوقت الذي يعد فيه نمو مهارات أخرى مثل التآزر بين العين واليد، ونمو الذاكرة وقدرات التتابع من أهم المتطلبات الأساسية السابقة لتعلم الكتابة. ومن هذا المنطلق فنحن نري أن هذا يعني أن العمليات العقلية المعرفية، والعمليات اللغوية أو المرتبطة باللغة، والتآزر البصري الحركي والتي تمثل في مجملها جوهر أو لب صعوبات التعلم النمائية تعد في الواقع متطلبات أساسية للتعلم الأكاديمي ويمكن أن تظهر بوادرها إلي جانب المنبئات أو المؤشرات الدالة علي صعوبات التعلم الأكاديمية أي المهارات قبل الأكاديمية خلال مرحلة الروضة وبالتالي فإن اكتشاف أي من تلك المؤشرات الدالة علي أي من هذين النمطين الأساسيين لصعوبات التعلم وذلك خلال مثل هذه السن الصغيرة إنما يعبر عن الاكتشاف المبكر لمثل هذه المشكلة العويصة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يسهم كثيراً في تحديد واختيار الوسائل المناسبة التي يمكن من خلالها اختيار وتصميم وإعداد وتنفيذ البرامج المختلفة للتدخل المبكر وهو ما يمكن أيعود بالفائدة علي أولئك الأطفال حيث يكون من شأنه أن يترك عليهم العديد من الآثار الإيجابية الدالة في هذا المضمار (أحمد عواد ندا، ٢٠٠٩، ١٠٠).

وإذا كانت صعوبات التعلم النمائية بالنسبة لأطفال الروضة تتمحور كما أسلفنا في ثلاثة مجالات أساسية تتمثل في: النمو اللغوي، النمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية- الحركية فإن هؤلاء الأطفال قد يظهرون تبايناً في النمو بين هذه المجالات حيث قد يتأخر الطفل في النمو اللغوي في الوقت الذي يسير فيه أدائه في المجالات المعرفية والبصرية- الحركية بشكل عام. ومن جهة أخرى قد يعاني الطفل من تباين بين هذه من المجالات الثلاثة حيث نجد أن الطفل الذي يعاني من تأخر في نموه اللغوي علي سبيل المثال قد يفهم كثيراً مما يقال له أو يسمعه، ولكنه يواجه مشكلة كبيرة في التعبير عن نفسه باستخدام اللغة الشفوية، كما إنه قد يعاني فيما يتعلق بالناحية المعرفية من صعوبة في تذكر ما يسمع، وإن كان يتمتع في الوقت ذاته بذاكرة بصرية ممتازة لما يشاهده، ومن ثم فإن أحد المؤشرات الأساسية لصعوبات التعلم

النمائية يتمثل في الكشف عن التباين في أداء الطفل سواء كان التباين بين هذه المجالات الثلاثة أو داخل كل مجال منها علي حدة (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥، ٩١، ١٠٢).

ثامنا: الأسباب والعوامل المؤثرة في صعوبات التعلم:

لقد اقترحت أسباب كثيرة لصعوبات التعلم ولم يتوقف البحث إلى الآن في الكشف عن أسباب أخرى، وقد يعود هذا الكم الهائل من الأسباب المقترحة والعوامل أيضا إلى تعدد المنطلقات النظرية الفلسفية التي تفسر الصعوبات التعليمية من جهة ومن ضعف التشخيص الذي يدفع بالقائمين عليه إلى تبني توقعات قائمة على التخمين والارتباك من جهة أخرى.

ويرى المربون انه نظراً لوجود فروق فردية بين الأفراد في النمو فإن ذلك ينعكس بدوره على وجود فروق بين الأفراد في العوامل المؤثرة على الصعوبة (عبد الرحمن محمود جرار، ٢٠٠٨، ٢٨).

كذلك يعود تعدد الأسباب والعوامل إلى جدة البحث في مجال الصعوبات وتداخل مفهوم صعوبات التعلم مع غيره من المفاهيم (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ب، ٤٩).

ومع ذلك فقد اجتمعت العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في الميدان على أن السبب المباشر لصعوبات التعلم هو إصابة المخ المكتسبة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط (احمد عواد ندا، ٢٠٠٩، ٧١).

وهو الأمر الذي يتفق مع مقدمه النموذج البورولوجي لتفسير صعوبات التعلم وهو الرأي الذي يعرض له النموذج متعدد الأبعاد في تفسير تلك الصعوبات هناك عوامل أخرى وأن كانت في حد ذاتها لا تعد هي السبب المباشر لصعوبات التعلم وهي بالتالي لن تؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم ولكنها سوف تسهم بشكل أو بآخر في حدوثها (عادل عبد الله محمد، ٢٠١٠، أ، ١٩-٢٠).

وترجع تسمية العوامل إلى عوامل ارتباطيه وتكون في معظم الأحيان قابلة للتحسن من خلال التدريب بينما نجد الأسباب الأساسية أقل قابلية للعلاج وبهذا المعنى يختلف العامل المساهم عن السبب في أن وجوده لا يعنى بالضرورة وجود صعوبة تعليمية مترتبة عليه (زيدان احمد السرطاوى وآخرون، ٢٠٠٩، ٩١).

ومما سبق سنتطرق الباحث في تحديد العوامل والأسباب المساهمة في حدوث صعوبات التعلم كالتالي:

أ- الأسباب:

١- الأسباب العضوية الفسيولوجية:

يتفق المتخصصون على أن مشكلات معالجة المعلومات ذات الأصل الفسيولوجي هي الأساس في الصعوبات التعليمية، ويوضح ذلك نموذج التفاوت الفسيولوجي Physiological Difference Model الذي يتركز على الطبيعة الداخلية للخلل فدق وجد المتخصصون أن الاختلال الوظيفي في الدماغ يمكن أن يغير في عمليات دماغية معينة والتي بدورها تؤثر في جوانب محددة من تعلم الفرد وسلوكه والتي تحدث نتيجة:

التلف الدماغي والإصابات الدماغية Brain injury ك:

وهو ما يسمى بالتلف الدماغي أو العجز الوظيفي المكتسب قبل أو بعد أو خلال الولادة أسباب ما قبل الولادة:

- عوامل جينية.
 - نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل.
 - الأمراض التي تصيب الأم في الحمل كالحصبة الألمانية.
 - تلف الجهاز العصبي نتيجة تناول الأم للكحول والمخدرات في فترة الحمل خلال الولادة.
 - نقص الأكسجين.
 - استخدام الأدوات الطبية أثناء الولادة مما يؤدي للإصابات للطفل.
 - الولادة المبكرة.
 - التواء الحبل السري حول نفسه.
 - تفاعل الجهاز المناعي للام ومهاجمته للجنين.
 - أسباب ما بعد الولادة:
 - الإصابة في قشرة الدماغ Cortex (اشرف محمد عبد الغنى، مروة حسنى على، ٢٠٠٨، ٣٢).
- ونخلص مما سبق:

- أن سبب الإصابة وموقعها ومدى استقرارها والفترة ما بين الإصابة والعلاج تؤثر في درجة الصعوبة.
- أن المرونة التي يتصف بها دماغ الإنسان والتي تتيح له التعلم من خلال وصلات عصبية جديدة إذ ما اختلفت الخلايا تسهم بشكل أو بآخر درجة الصعوبة أيضا
- أن الاختلال في مراحل الحمل الأولى تؤدي إلى موت الجنين أو إصابته بإعاقات شديدة إما الاختلال في مراحل الحمل المتأخرة تؤدي إلى خلل في نمو الخلايا العصبية ومنها إلى صعوبات التعلم.

٢ - التفاوت في تركيب الدماغ Structural Brain Differences:

يولد بعض الأطفال بأدمغة غير طبيعية، بسبب:

- اختلال في نمو الغشاء الدماغي.
- اختلال في الوصلات العصبية.
- اختلال في تقسيم الدماغ في التطور الجنيني.
- اختلال في أحد فصي الدماغ الأيمن أو الأيسر.

وفي هذه الحالة فإن الفص السليم يتولى مهام الجانب الآخر وهذا ما يطلق عليه التعويض إنما لا يقوم هذا الفص بأداء نفس الفصين بنفس الكفاءة (زيدان احمد السرطاوى، ٢٠٠٩، ٩٣ - ٩٥).

٢ - الأسباب الكيميائية الحيوية Biochemical Irregularity:

من الممكن أن تؤدي الاختلال الكيماوية الحيوية إلى:

- صعوبات تعليمية عند الأطفال.
- وقد تؤدي بعض هذه الحالات إلى إصابة دماغية شديدة.
- أو زيادة غير طبيعية ومفرطة.
- وذلك يزيد من صعوبة التركيز.
- ويقلل فترة الانتباه.
- وتدنّي القدرة على معالجة المعلومات.
- كما يؤدي أيضا إلى القصور الوظيفي الدماغي الطفيف.
- وجميع مما سبق يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم (زيدان احمد السرطاوى وآخرون، ٢٠٠٩، ٩٦).
- ومن العوامل المسببة للقصور الكيميائي العضوي ما يلي:
- سوء التغذية والغذاء.
- المتمثل في نقص البروتين والسعرات الحرارية.
- الألوان والتكهات الصناعية.
- عدم التنوع في الغذاء بشكل كاف ومناسب.
- ارتفاع مستوى التستوستيرون في الدم.
- التعرض لكميات من الرصاص.
- الاختلالات الاستقلابية:
- وتتمثل في:
- نقص سكر الدم.

- اختلال توازن بعض الأحماض.
- قصور الغدة الدرقية.
- نقص النورايترفيرين كناقل كيميائي عصبي.
- فقر الدم الناتج عن نقص الحديد.
- نقص الفيتامينات.
- الإصابة بوبيلة الفنيل كيستون Rku.
- الإصابة بالعلاكوتوزمية.
- الإصابة بالسكري (أسامة محمد البطانية، ٢٠٠٥، ٥٤-٥٥).

٣- الأسباب الوراثية Hereditary Reasons

أشارت نتائج بعض الدراسات في المجال أن صعوبات التعلم تميل إلى التعاقب في الأسرة، وافترضت الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثل أن بعض الحالات لصعوبات التعلم تكون موروثة ولكن هذا لم يؤكد في حالات التوائم غير المتماثلة (أحمد عواد ندا، ٢٠٠٩، ٧٢).

وقد سلطت الأضواء على بعض الأسباب الوراثية ومنها:

- شذوذ في تركيب ووظيفة الجانب الأيسر من المخ.
- التاريخ الأسري المرضي وإمكانية التوريث وملاحظة ذلك في التوائم المتماثلة.
- وجود بعض الجينات في الكروموزوم رقم ٦ والكروموزوم رقم ١٥ كذلك ١، ٢، ١٣، ١٤ (عادل عبد الله محمد، ٢٠١٠، ب، ٣٧٤-٣٧٥).

وكل تلك الأسباب تؤدي إلى:

- تفاوت في تركيب الدماغ وأشكال نضوجه.
- الإصابة بأمراض مسببة للإعاقة الوظيفية للدماغ (عبد الرحمن محمود جرار، ٢٠٠٨، ٢٩-٣٠).

٤- تأخر النضج Maturational Lags:

ويفترض هذا الاتجاه أن صعوبات التعلم تعكس نضجاً بطيئاً للعمليات الإدراكية والحركية واللغوية المتعلقة بالانتباه والتي هي أساس النمو المعرفي للفرد.

ويرجع تأخر النضج إلى:

- تأخر النضج في الوصلات العصبية لبعض أجزاء الدماغ الذي يكون نتيجته للاستعداد الوراثي.
- إصابات دماغية.
- اختلاف كيمياء الخلايا العصبية.

- تفاوت تركيب الدماغ (زيدان أحمد السرطاوى وآخرون، ٢٠٠٩، ٩٨ - ٩٩).
- ويؤكد هذا المدخل على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد وبين البنين والبنات بل ويؤكدون على أن الفرد قد يكون متميزاً في جانب ما ولديه إخفاق في جانب آخر (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ٦١ - ٦٢).

٥- الغدد:

إن اضطراب بعض الغدد الصماء النخامية والدرقية وجارات الدرقية يؤثر سلباً في نمو الجسم بشكل عام والجهاز العصبي بشكل خاص مما يسبب صعوبات التعلم (عبد الباسط متولي خضر، ٢٠٠٥، ٣٢).

ب- العوامل:

١- عوامل بيئية وتتضمن:

أ- عوامل أسرية:

تتمثل في:

- الضغوط الأسرية واتجاهات المربين السلبية.
- الظروف الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة.
- عدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة.
- المبالغة في حماية الطفل أو تدليله.
- سوء معاملة الوالدين للأبناء.
- عدم الرعاية الوالدية أو التنشئة السوية.
- إساءة معاملة الطفل (محمد صبحي عبد السلام، ٢٠١٠، ٨٠).

ب- عوامل فيزيقية:

وتشتمل على:

- الإشعاعات: حيث أثبت الباحثون أن هناك علاقة بين الإشعاعات الصادرة عن ضوء الفلوريسنت وأجهزة التلفاز من جهة وصعوبات التعلم من جهة أخرى.
- حيث أن الأطفال الذين يتعرضون لها بشكل مفرط يصعب عليهم الانتباه أو التركيز ويطلق على هؤلاء الأطفال Tired Child Syndrome (عبد الرحمن محمود جرار، ٢٠٠٨، ٣٠).

ج- عوامل مدرسية:

وتشتمل:

- سوء معاملة المعلم للتلميذ.

- اضطراب التوجه المكاني لدى الطفل.
 - عدم مراعاة الفروق الفردية.
 - عدم التعاون بين المدرسة والمنزل.
 - نقص الخبرات التعليمية.
 - عدم تشجيع المعلم للتلاميذ.
 - عدم توافق البيئة التعليمية مع خصائص المتعلم.
 - عدم التفاعل بين عناصر العملية التعليمية (المعلم - المتعلم - البيئة - المنهج).
 - عدم امتلاك الطفل للمهارات اللازمة للمستوى المتواجد به.
 - عدم ترك زمن كافٍ للاستيعاب وتأكيد المعلومة (أسامة محمد البطانية، ٢٠٠٥، ٥١ - ٥٢).
- د - عوامل خاصة بجماعة الأصدقاء:

وتتضمن:

- سوء العلاقة بين التلميذ وزملائه.
 - عدم رغبة التلميذ في تكوين صداقات مع الزملاء.
 - عدم رغبته في العمل الجماعي.
 - عدم القدرة على التحاور مع الزملاء (محمد صبحي عبد السلام، ٢٠٠٩، ٨١).
- ٢ - عوامل نفسية:

وتتمثل في:

- ضعف الإدراك الحسي والتذكر والصياغة المفاهيمية مما يسهم في حدوث صعوبات التعلم.
 - عدم القدرة على الانتباه.
 - عدم القدرة على ضبط الذات (أسامة محمد البطانية، ٢٠٠٥، ٥١ - ٥٢).
 - ومن ضمن العوامل النفسية القلق - الخوف والفزع وضبط السلوك والاتجاهات الوالدية في التنشئة.
- ٣ - الأساليب المعرفية:

يعتقد اختصاصيون الأسلوب المعرفي أن القدرة التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تكون سليمة غير أن أسلوبهم لا يكون ملائماً لمتطلبات العملية التعليمية ومن هذه الأساليب المعرفية (يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الزبيدي، ٢٠٠٨، ١٨).

أ - الأسلوب الاندفاعي التأمل:

ويتميز ذوي صعوبات التعلم بالاندفاعية وإتباع استراتيجيات شمولية في التعلم.

ب- أسلوب الاستراتيجيات الفعالة في مقابل غير الفعالة:

حيث يتسم ذوى صعوبات التعلم بعدم الفاعلية وقلة النشاط وسوء التنظيم وعدم قدرتهم على تحليل الموقف التعليمي. فهم يعانون من عجز في الأداء وليس في القدرة.

ج- أسلوب الميول المتباينة بين العلو والانخفاض:

إذ يعتمد الأطفال ذوى صعوبات التعلم على قواعد ثابتة في معالجة العلو، ولا يستطيعون استنباط القاعدة من خلال أمثلة أو التعامل مع عدة بدائل.

وتحديد الأسلوب المعرفي للطفل ذوى الصعوبة يساعدنا على اتباع استراتيجيات ملائمة لتعليمه إذ اتضح أنهم يستوعبون من خلال المحاضرة وليس الاستكشاف- ويحتاجون لفهم القاعدة قبل البدء بالأمثلة وإخبارهم بالمعلومات بشكل مباشر.

كذلك تطوير برامج تساعد على التآني والتفكير قبل الاستجابة وإعداد خطط لتنظيم الوقت، استعمال ميل الأستاذكلا وتعزيز سلوكهم (زيدان أحمد السرطاوى، ٢٠٠٩، ١٠٢-١٠٧).

٤- الإصابات الجسدية:

وتتمثل في:

- السقوط من أماكن عالية.
- الأذى الذي يتعرض له الدماغ، رضات الرأس.
- الحوادث والأحداث المؤسفة (عبد الرحمن محمود جرار، ٢٠٠٩، ٣٥).
- الاتجاهات الوالدية في التنشئة.
- فالاتجاهات الوالدية غير السوية مثل استعمال القسوة أو الحماية الزائدة أو الإهمال تعيق النمو النفسي للطفل مما يؤثر سلباً في تعلمه (عبد الفتاح علي غزال، ٢٠١١، ١٥).

أسباب وعوامل صعوبات التعلم:

الأسباب:

- أسباب عضوية فسيولوجية.
- أسباب كيميائية حيوية.
- أسباب وراثية.
- تأخر النضج.

العوامل المساهمة:

- عوامل بيئية [أسرية- مدرسية- فيزيقية- الأصدقاء].

- عوامل نفسية.
- أساليب معرفية.
- إصابات جسدية.

أيًا كان سبب الصعوبة أو العامل المحفز لها فتبقى المسؤولية التربوية قائمة في تدريب الطفل وتعديل أساليب التعليم بما يتناسب مع حاجاته وخصائصه ليتخطى الصعوبة التي لديه أو يستطيع التعامل معها بشكل يمكنه من أن يكون متفاعل وفعال بالمجتمع.

٥ - عامل عدم الكفاية الشخصية:

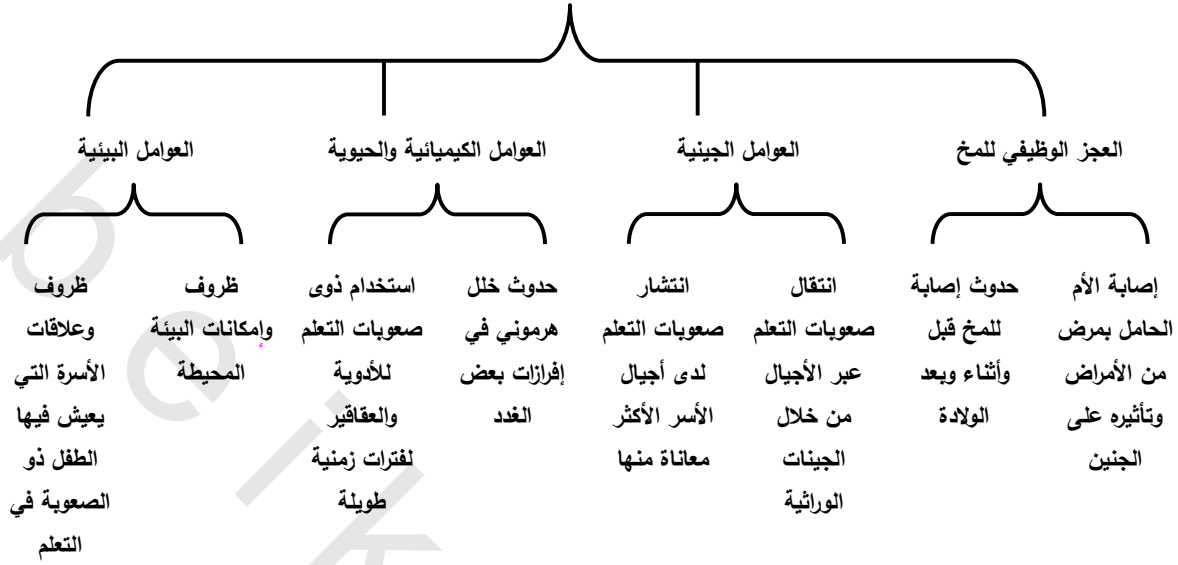
الذي يؤدي إلى:

- الانسحاب والاعتزال، السلوك الهروبي.
- الخجل، عدم الوعي بالذات، الخوف، الحذر.
- الأوهام، الكتمان - رفض إدراك الواقع.
- الشعور بالنقص والدونية.
- نقص الصداقات، جذب الانتباه، العدوان.
- القلق، التوتر، العصبية، حدة المزاج.
- تحديد أهداف بعيدة المنال.
- وكل ما سبق يكون نتيجة:
- الإهمال والنبذ.
- الحماية الزائدة.
- ممارسات مدرسية غير صحيحة.
- الفقر.
- أسر مفككة.

- الإحباط (عبد الباسط متولي خضر، ٢٠٠٥، ٣٤ - ٤١).

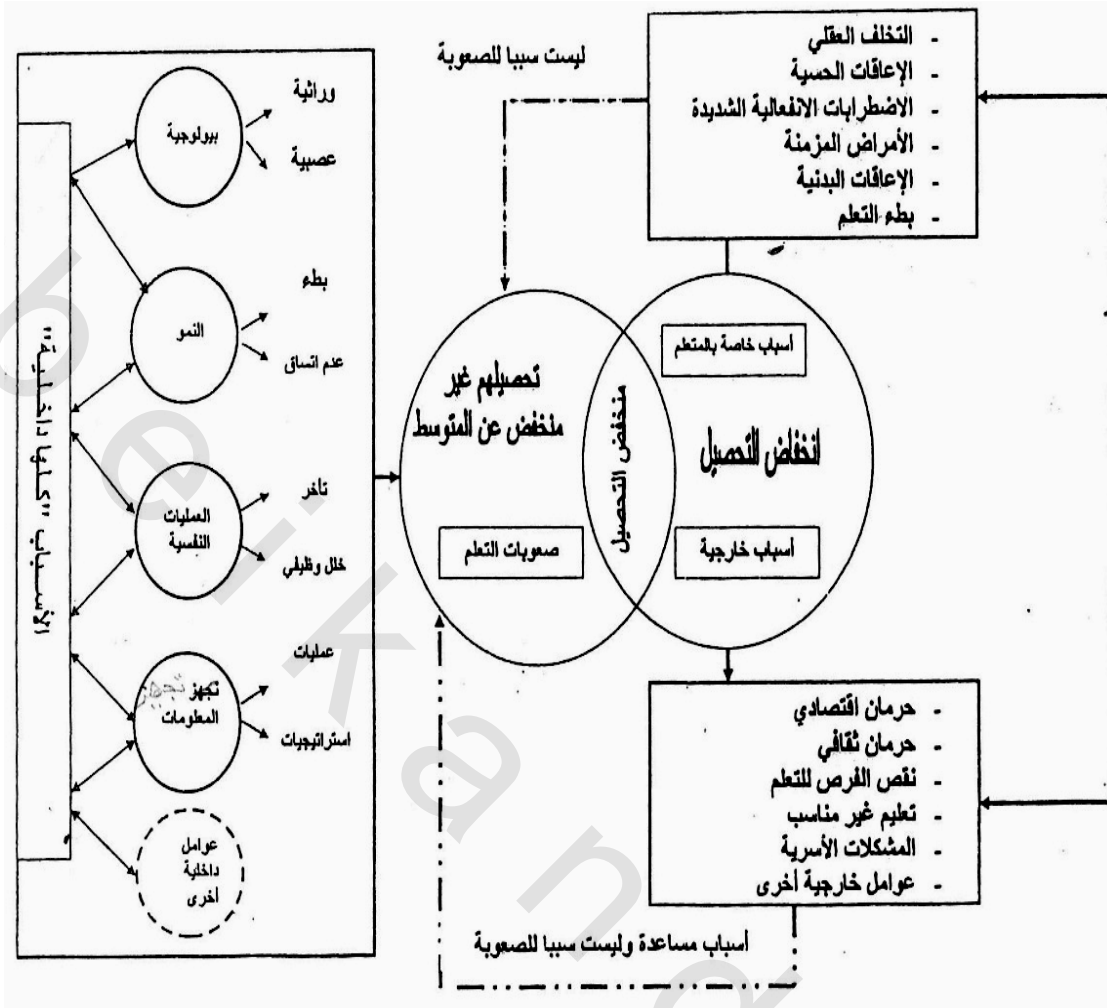
مما سبق يتضح أن صعوبات التعلم عملية متعددة العوامل ومتفاعلة الأسباب ومن ثم فمن الأهمية بمكان أن يكون جميع القائمين على رعاية الطفل بوعي بها لتجنبها وتلافيها أو محاولة الإصلاح والعلاج للتخفيف من وطأتها على الطفل.

أسباب وعوامل صعوبات التعلم



شكل رقم (٢)

يوضح أسباب وعوامل صعوبات التعلم



(السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣، ٧٥)

شكل رقم (٣)

يوضح شكل تخطيطي لأسباب وعوامل صعوبات التعلم

تاسعا: الوقاية من صعوبات التعلم:

- إن القارئ المتبصر بصعوبات التعلم والعوامل التي تسهم في إيجادها قد يجد أن عوامل صعوبات التعلم تحمل وجهين: الوجه الأول سببي أو ارتباطي، أما الوجه الثاني فهو وقائي بمعنى أنه من معرفة السبب تعرف العلاج أو الوقاية إذا صح التعبير.
- تبدأ من الالتهابات والأمراض التي تصيب الأم أثناء فترة الحمل إذ يجب أن تتوجه الرعاية الصحية إلى الأم في تلك الفترة ويجب أيضاً امتناع الأم عن التدخين الذي يقال إنه يضيق الرحم والأوعية المشيمية

إذ يقل إمكان نقل الغذاء للجنين وهذا بدوره يؤثر بشكل مباشر على الجنين أثناء تكون المراكز الدماغية الخاصة باللغة.

- إن عدم التوافق بين زمرة دم الأم وزمرة دم الأب "العامل الريزيسي RH" واختلال الغدد الصماء (قصور الغدة الدرقية) والسكري والتعرض للأشعة وعمر الأم عند الولادة والمقدرة على الولادة والاستعداد لها والعقاقير والحساسية الألمانية ونقص الأكسجين والحوادث كلها أمور تستوجب التأكد منها بشكل متواصل منعاً لتأثر الجنين بأحدها.

- أيضاً إن تناول الكحول قد ينتج أطفالاً محدودين في قدرتهم المعرفية ويمكن القول إن هناك ارتباطاً بين التناوب الكثيف للكحول والتدخين وبين مشكلات القراءة وانخفاض النسب الذكائية.

- أيضاً يجب تجنب التأثيرات الولادية السلبية إلى أبعد حد ممكن مثل تأثيرات ولادات الخداج (الأطفال غير المكتملين) أو استخدام الملقط في سحب رأس الوليد أو طول مخاض الولادة، إذ ينظر إلى تلك العوامل على أنها عوامل تسهم في إيجاد الصعوبات التعليمية من خلال تأثر دماغ الجنين المباشر بتلك العوامل.
- إن مؤثرات ما بعد الولادة لا تقل أهمية عن مؤثرات ما قبل الولادة وأثناءها ذلك أن المواد الكيماوية مثل الرصاص والمضافات للأطعمة والسكر المعالج والبيض والقمح والحليب تدل على ارتباط تجريبي بينها وبين صعوبات التعلم.

- هناك أيضاً بعض العوامل الكيماوية التي يجب الوقاية منها ما أمكن مثل سوء التغذية والغذاء "نقص البروتين والسعرات والفيتامينات"، وأيضاً بتوفير الأمان الجسدي فتقارير السقطات وإصابات الرأس وأذى الدماغ ورضات الرأس والعواقب الأخرى والحوادث المؤسفة بأماكن اللعب كثيراً ما تظهر في السجلات السريرية لأطفال صعوبات التعلم.

- يجب أن تتوجه الرعاية إلى التهابات الأذن الوسطى عندما تقع لما لها من تأثير على المعالجة السمعية المهمة جداً في اكتساب مهارات التعلم السمعية.

- ولا ننسى مشكلات النظر.

- ولا ننسى الحساسيات.

- ولا ننسى العلاج بالعقاقير وتأثيراتها الجانبية.

- لا بد أيضاً من وجود تنبيه لغوى بيئي سليم، فيجب أن نكلم الطفل بلغة واضحة سليمة معبرة. ولكي نتجنب كثيراً صعوبات التعلم نجد أنفسنا ملزمين بتدريب حواس الطفل منذ نعومة أظفاره؛ فندربه على التمييز الصوتي وعلى تمييز الأشكال والأحجام والألوان وتصنيفها أن أي خلل في الجوانب الإدراكية

البصرية أو السمعية يساهم بمستوى ذي دلالة في إيجاد صعوبات تعليمية كثيرة (محمد صبحي عبد السلام، ٢٠٠٩، ٤٥-٤٧).

مقياس التقدير Rating Scales:

- وهى أدوات مقننة تهدف إلى التقدير الكمي للخصائص والسمات والقدرات في مجالات متعددة ومتنوعة وكثيرة.
- وهى تتطلب من القائمين على رعاية الطفل تسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم في إطار يمكن تقديره أو قياسه بالأرقام- ومنها هذا المقياس التالي (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠، ١٠٢-١٠٣).
- كما تعد دراسة تاريخ الحالة من نواحي التقييم الإضافية المهمة؛ حيث من خلالها يمكن تعرف العديد من النقاط حول صحة الطفل فيما مضى، غيابه، واقع أسرته من زوايا متعددة، تعليقات وتقارير المعلمين، تتبع مساره التعليمي والتحصيلي داخل الصف خلال فترة معينة.
- أيضاً في هذا المجال يعد من المهم الوقوف على مدى امتلاك الطفل أو التلميذ للمهارات القبلية أو مهارات الاستعداد لما يخص مجال التعليم الأكاديمي المستهدف في عملية التقييم هذه، ومن ثم فإنه يلزم القائم على التقييم اللجوء إلى العديد من أدوات وأساليب جمع البيانات عن الطفل ذو الصعوبة في التعلم محل التقييم ومنها:

أ- تاريخ الحالة Case History:

تفيد المعلومات التي يتم تجميعها من خلال دراسة تاريخ الحالة في وضع استبصارات مفيدة حول حالة الطفل النمائية، وخلفيته الثقافية، وتطور حالة الطفل.

ففي دراسة تاريخ الحالة يمكن الوقوف على العديد من المعلومات المهمة عن حالة الطفل- والتي يمكن أن يشاركنا الوالدان في استجلائها- فمن خلالهما يمكن الوقوف على الحالة الولادية للطفل وظروف حمل الأم، والأمراض التي أصيبت بها أو أصيب بها الطفل، وحالة الوزن عند الولادة، والأمراض التي أصيبت بها، وحدثها، والتطور البدني والحركي، والصحي للطفل؛ فمن خلال ذلك يمكن الوقوف على مواعيد جلوسه، وزحفه، ومشيه، ومتى تم التدريب على دخول الحمام وقضاء الحاجة، وموعد وبداية تحدثه وكلامه.

كما تساعدنا دراسة تاريخ الحالة على الوقوف على التاريخ الصحي المفصل للطفل والحوادث التي ألمت به، والمشكلات التعليمية التي عايشها ونوعها وحدثها، وفي أي فترة زمنية كانت، وإلى متى استمرت،

كما يمكننا من خلال دراسة الحالة أن نقف على تاريخ الحالة الدراسية للطفل، وذلك من خلال استقاء المعلومات من سجلات المدرسية، ومن الوالدين، ومن المعلم أو المعلمة أو الأخصائي النفسي والاجتماعي (ماجدة السيد عبيد، ٢٠١٠، ٩١ - ٩٧).

عاشرا : فوائد التدخل المبكر بالعلاج:

١ - التدخل المبكر بالعلاج يساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يؤدي التدخل المبكر بتقديم الخدمة العلاجية إلى تسريع النمو المعرفي والأكاديمي ويقتل في الوقت نفسه من مشكلات السلوك أو المشكلات السلوكية، حيث بالعلاج المبكر يمكن التغلب على الكثير من المعوقات التي تعوق قدرات الطفل كما يمكن أن يؤدي إلى التغلب على العديد من الاضطرابات إلى حد كبير، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين حياة الطفل أو أن يحيا حياة كريمة.

٢ - يفيد العلاج المتمركز على أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في جعل الطفل جزءاً مندمجاً ضمن منظومة الأسرة، كما أن إشراك أسرة الطفل ضمن خطة العلاج يؤدي إلى تأثير فاعل في عملية العلاج.

٣ - التدخل المبكر مفيد للمجتمع حيث يعد هذا الأمر مفيداً من الناحية الاقتصادية ومن الناحية الاجتماعية.

وخلاصة القول أن التدخل المبكر بالعلاج لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن له يمكن أن يحقق الفوائد التالية:

- ١ - تقوية الذكاء لدى بعض الأطفال.
- ٢ - تحقيق تقدم في النمو في جميع المجالات البدنية، والمعرفية، اللغوية والكلام والنفس - اجتماعية، والاعتماد على النفس، ومساعدة الذات.
- ٣ - الوقاية والتنشيط للصعوبات الثانوية.
- ٤ - تخفيف الضغوط الأسرية.
- ٥ - التقليل من الاعتماد على الغير، كذلك الاعتماد على المؤسسات ذات العلاقة بالتربية الخاصة أو الصعوبات.
- ٦ - يؤدي إلى إنقاذ فكرة الرعاية الصحية وتقليل النفقات التربوية والتعليمية (السيد عبد الحميد سليمان السيد ٢٠٠٨، ٦٧ - ٦٨).

تشير الدراسات إلى أن الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم يؤثر تأثيراً إيجابياً على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لهم. وأن ذلك الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم يقوم على افتراضات نذكر منها ما يلي:

- ١- أن صعوبة التعلم عند الطفل تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقاته العقلية والانفعالية وتسبب له اضطرابات تترك بصماتها على مجمل شخصيته.
- ٢- إن الطفل ذو الصعوبة هو من ذوي الذكاء العادي على الأقل، ومن ثم يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي في المدرسة واستشعاره بانعكاسات ذلك على البيت، مما يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية.
- ٣- عدم الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم إنما يهيئ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة، فضلاً عن إبعادهم عن اللحاق بأقرانهم وتداعيات ذلك على الطفل والأقران.
- ٤- إن المدرس هو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم وبذلك يكونوا أكثر العناصر إسهاماً في الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات والمشاركة في وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم (أشرف محمد شريف ومروة حسني على، ٢٠٠٨، ٢٣).

المبحث الثاني

مهارات السلوك الايجابي

أولاً: تعريف السلوك الايجابي.

ثانياً: نشأة السلوك الايجابي.

ثالثاً: السلوك الإيجابي وتعريفات أخرى مرتبطة به.

رابعاً: مبادئ السلوك الايجابي.

خامساً: خصائص السلوك الايجابي.

سادساً: خصائص المتعلم ذو السلوك الايجابي.

سابعاً: أساسيات السلوك الايجابي.

ثامناً: كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية.

تاسعاً: النظرية التي يستند إليها السلوك الإيجابي.

عاشراً: طرق تعديل السلوك غير المرغوب فيه.

حادي عشر: تقنيات السلوك الايجابي.

ثاني عشر: أهداف السلوك الايجابي.

ثالث عشر: العلاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك الايجابي.

رابع عشر: مكونات السلوك الإيجابي.

المبحث الثاني

مهارات السلوك الايجابي

مقدمة:

أن علم النفس الايجابي يهتم بالظواهر الايجابية ذلك لجعل حياة الإنسان أفضل وأكثر سعادة ورضا مما يتطلب دراسة القوة الإنسانية واكتشافها وتنميتها للاستفادة من أقصى طاقة بها ومنه ظهر الاهتمام بتنمية السلوك الايجابي لدى الفرد والتي تسهم في تنمية المهارات التي تساعدنا في التغلب على والتعامل مع المتغيرات المعاصرة، وقد أشار عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٨) أن تبني الطرائق الايجابية أو السلوك الايجابي عادة ما يسهم في تطوير مشاعر الطمأنينة والثقة والصحة النفسية (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٨، ١٠٠).

وعلى الرغم من أن علم النفس التقليدي يركز على السلبيات إلا أن علم النفس الايجابي يعالج الضعف ويغذي القوة ويدعمها لدى الفرد ويعمل على بناء السلوك الايجابي الذي يساعد الأفراد والمجتمعات ليس على التحمل والبقاء فقط لكن أيضاً يساعدهم على الازدهار وتنمية دافعهم نحو الأفضل (فتحي الشرقاوى، ٢٠١٣، ٢).

أولاً: تعريف السلوك الايجابي:

تعرف سميرة شند السلوك الايجابي بأنه شعور الفرد بالقدرة والتمكن والفاعلية في توجهاته الآتية والمستقبلية في إطار قيمي وأخلاقي (سميرة شند، ٢٠٠٨، ٢٠٩).

كما يعرف خالد حسن الضعيف الايجابية بأنها: مجموعة متكاملة من النوايا والأفكار والسلوكيات الحرة المختارة المرنة المسؤولة على أساس من الوعي تهدف إلى إحداث تغيير أو تعديل مناسب لما يواجهه الفرد من مشكلات أو صعوبات بما يعود عليه وعلى الإنسانية بالخير والسعادة (خالد حسن الضعيف، ٢٠٠٥، ٣٠).

هو مصطلح عام يشير إلى التدخل المبكر لتطبيق مجموعة من النظم في سياق اجتماعي لتحقيق تغيير إيجابي (مقبول اجتماعياً) وقد استخدم مبدئياً مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون اضطرابات اجتماعية وانفعالية والذين يعانون من رفض المجتمع لهم.

والسلوك الإيجابي هو نظام فعال يعتمد على تحسين سلوك الطفل من خلال تصميم بيئة اجتماعية تشبع حاجات الطفل الاجتماعية والانفعالية وتدريبه على مواجهة مشكلات المجتمع بشكل لائق ومقبول اجتماعياً بهدف تحسين جودة حياة الطفل على الأصعدة الشخصية والصحية والاجتماعية معتمداً في ذلك

على ثقافة المجتمع والخلفية الثقافية للطفل لاستخدامها كمدخل للتعامل معه والانتقال التدريجي ليصل إلى التوافق الشخصي والاجتماعي

وكل نظام مصمم بحيث يغطي جميع مجالات نمو الطفل من خلال أنشطة عديدة ومتنوعة يتم تطبيقها من خلال القائمين على رعاية الطفل في الأسرة والمدرسة (G.Dunlap, 2009, 14).

ثانياً: السلوك الإيجابي والمفاهيم المرتبطة به:

هو مدخل تنموي لتحسين السلوك يهدف إلى تحسين جودة الحياة من خلال التواجد في بيئة صحية اجتماعية عن طريق تغيير الأنظمة واستخدام أسلوب حل المشكلات وإدارة السلوك التنظيمي وهو أحد أهم أهداف التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يتطلب توفير بيئة صحية اجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل يهدف إلى تغيير السلوك المستخدم.

كما أنه يتطلب تدريب القائمين على رعاية الطفل على أسس وأهداف وأهمية وكيفية تنمية السلوك الإيجابي لدى الأطفال. إلا أن افتقار القائمين على رعاية الطفل لتلك الأسس يكون تأثيرهم في تغيير أو تعديل سلوك الطفل سلبياً أو غير فعال (D.Collette, 2008, 18).

السلوك الإيجابي: هو أي تصرف يسلكه الفرد تجاه نفسه أو الآخرين ويأخذ الصورة الإيجابية ويكون في صالح الفرد والمجتمع نتيجة تفاعل أفكار وانفعالات إيجابية.

السلوك السلبي: هو أي تصرف يسلكه الفرد ويأخذ الصورة السلبية ويمثل عائق للفرد والمجتمع. (فتحي الشرفاوي، ٢٠١٢، ٧٤).

السلوك الاجتماعي الإيجابي: هو سلوك يسلكه الفرد داخل سياق أو موقف اجتماعي مع فرد آخر أو مجموعة يتسم سلوكه مع الآخر بالإيجابية (آمال زكريا منسي، ٢٠٠١، ٣٤).

ثالثاً :- نشأة السلوك الإيجابي:

كانت نشأة السلوك الإيجابي في بداية الثمانينات من القرن السابق والسلوك الإيجابي هو طريقة عامة لتنظيم النمو الاجتماعي والانفعالي والجسدي للفرد من أجل الحصول على حد أقصى من الجودة لحياة الفرد وقد ظهر السلوك الإيجابي بشكل مميز لمزجه التعليم بالتكنولوجيا التي تتيح للأفراد الحصول على نمط حياة ذا قيمة بالنسبة لهم وترتكز قيم السلوك الإيجابي على مساعدة الأطفال والقائمين على رعايتهم لتحقيق جودة لحياتهم في ظل تصوراتهم وتصورات المجتمع أو البيئة المقيمين فيها من خلال بناء مهارات اجتماعية وانفعالية جيدة تساعد الفرد على الإنجاز في حيز من الترفيه مع مراعاة عامل

الوقت وتحديات المجتمع ومشكلات الأفراد السلوكية التي قد تتمثل في العدوانية والأذى النفسي عدم الانصياع والانسحاب وتدنى مفهوم الذات والعزلة هذه المشكلات السلوكية التي تمثل عائقاً بالنسبة للطفل وللقائمين على رعايته.

إن المبدأ الأساسي في السلوك الإيجابي يعتمد على البدء من الأشياء ذات القيمة بالنسبة للفرد، فلا بد الوضع في الاعتبار قدرات الفرد وبيئته الاجتماعية التي نشأ فيها للوصول به إلى الحد الأقصى من الكفاءة الشخصية والاجتماعية.

كما أن السلوك الإيجابي هو طريقة عالمية تم تبنيها في قطاع الإعاقات للتعامل مع السلوكيات المشكلة أو المتحدية أو الغير مقبولة اجتماعياً والتي قد تسبب أذى نفسي أو اجتماعي.

ويزداد نجاح السلوك الإيجابي أي تحقق أهدافه كلما زاد رضا الفرد عن نفسه وكلما شعر التقبل الاجتماعي فتزداد إيجابية الفرد في العمل أو المدرسة والأسرة والمجتمع كلما كان التدخل مبكر وبشكل مناسب لفرديته السلوكية ازدادت قدراته الإبداعية في مراحل متقدمة.

ويعتمد السلوك الإيجابي كذلك على تحليل سلوكيات الفرد، فكلما زاد وعي الأفراد بأهداف وأهمية السلوك الإيجابي واستراتيجياته انعكس ذلك بشكل إيجابي على الطفل ذي الإعاقة (H.Crow,2008,5-7).

رابعاً: مبادئ السلوك الإيجابي:

- الوقاية من السلوك السلبي من خلال التدخل المبكر لإكساب الطفل السلوك الإيجابي.
- الاعتماد على نظام محدد والتدرج في ذلك النظام.
- توفير نظم اجتماعية وتعليمية وصحية مناسبة للسياق الاجتماعي الذي تتواجد فيه.
- العمل في سياق اجتماعي معد لتطبيق السلوك الإيجابي فيه.
- تقديم نموذج ناجح للطفل. العمل من خلال النموذج.
- معرفة خصائص الشخص الذي سيتم التعامل معه أو تصميم خطة له (J..Beck,2011,40)

خامساً: خصائص السلوك الإيجابي:

- يعتمد على تعديل السلوك بهدف إدراك وتقبل الذات وحسن معاملة الآخرين وتحقيق الإنجاز في المهام الموكلة إليه ومشاركة المجتمع بإيجابية مما يؤدي إلى تقدير واحترام المجتمع له.

- يعتمد على تحسين جودة حياة الطفل من خلال العديد من المدخلات التي تؤدي إلى مخرجات مقبولة اجتماعياً.
- يتعامل السلوك الإيجابي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أن ما يعانونه هو طبيعة طويلة الأمد ولتحقيق نجاح معهم لا بد أن يبدأ التدخل مبكراً ويستمر لفترات طويلة.
- يتضمن السلوك الإيجابي الوقوف على أسباب ووقت حدوث صعوبات التعلم للتعامل معها بشكل علمي ملائم مناسب لطبيعة كل حالة والظروف المحيطة بها.
- يتضمن السلوك الإيجابي إكساب وتنمية مهارات حياتية وشخصية واجتماعية.
- يتضمن استراتيجيات استباقية لتغيير السلوك المتوقع حدوثه من هذه الفئة، ولا يتضمن أبداً طرق عقابية (H.Bohnan, 2006, 131-145).

سادساً: خصائص المتعلم ذو السلوك الإيجابي:

يمكن أن نحدد خصائص المتعلم ذو السلوك الإيجابي فيما يلي:

- التفاؤل: يكون لديه توقع حدوث الأفضل حتى في أصعب المواقف وفي وجود التحديات ولديه أمل في تحقيق الهدف لا محالة.
- الحماس: يمتلك مستوى مرتفع من الاهتمام والطاقة مع إحساس بالأداء المستحدث ذاتياً.
- التكامل: الالتزام بالمعايير في إتمام الأعمال وإكمالها.
- الشجاعة: له إرادة قوية وحب مغامرة لقهر المخاوف المرتبطة بإنجاز الأعمال.
- الثقة: القناعة بإمكاناته وقدراته وخوض الأعمال دون تردد.
- التصميم: الاستمرار في أداء الأعمال بإرادة وعزم حتى الوصول إلى الهدف.
- الصبر: الاستعداد والانتظار لكبح الذات تحيئاً للفرصة المناسبة لتحقيق الأهداف.
- الهدوء: التحلي بضبط النفس والتفكير في كيفية مواجهة المشكلات والتحديات.
- دافعية إنجاز عالية: تساعد على تغيير وتوجيه الأهداف وإنهم يركزون بعملهم ويوجهون مسئوليتهم المحددة بطريقة فعالة (سيد طواب وأحمد شعبان، ٢٠١٢، ١٤-١٦).
- مثابرون: يجب أن تكون لديهم مثابرة وصبر على العمل رغم صعوبته.

- العمل بروح الفريق: يدرك الإيجابي أكثر من غيره أنه وحده لا يستطيع أن ينجز شيئاً أو يضيف شيئاً فإن الآخرين تتضافر جهودهم ليكتشف العالم ويخترع أو للوصول إلى شئ ما.
- الإحساس بقيمة الوقت: فالوقت بالنسبة له استثمار في جهده وفرصة جديدة للإنجاز.
- التخطيط: يضع لنفسه أسلوباً علمياً مع مراعاة الوقت وترتيب الأعمال.
- قبول الاختلاف: لا يعرف التعصب فعنده من راحة العقل وسعة الأفق والسماحة ما يجعله يقبل الآخر ويتقبل الاختلاف فهو يحسن الحوار لا الشجار ويناقش بطريقة موضوعية.
- السلوك الطيب مع الآخرين: يتجلى ذلك في الشكر المستمر والاعتذار عن الخطأ ورقى التصرفات والدمائة والمجاملة وعدم قطع حديث الاثنين دون الاعتذار (أيدي ماكنامارا، ٢٠٠٤، ٩-١١).

سابعاً: أساسيات السلوك الإيجابي:

- هو مدخل إيجابي يتضمن عدم التحكم في سلوكيات الآخرين إنما مساندتهم أثناء عملية تغيير السلوك.
- وراء كل سلوك غير سوى أو مشكل أو غير مقبول اجتماعياً احتياجات لم تلبى.
- لكل فرد نقاط قوة مميزة ومواهب يجب الاستفادة منها.
- لا بد مراعاة حقوق الطفل وحقوق الإنسان إذ تم التعامل معهم حتى وإن كانت تعاملاتهم غير لائقة.
- لكل فرد الحق في الحصول على جودة حياة وخدمات جيدة عند تعرضه لمشكلات أو إعاقات أو صعوبات أو تعديات.
- رد الفعل الإيجابي على السلوكيات السلبية يعطى نتائج أفضل من العقاب البدني، أو المعنوي (J.Campable,2000,20).

ثامناً: كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية باستخدام السلوك الإيجابي:

- لا بد من فهم ومعرفة السلوك السلبي ونشأته وأسبابه.
- التحسين من جودة حياة الفرد وتجنب أسباب السلوك غير المرغوب فيه.
- خلق نموذج وتشجيع الطفل على إتباعه وتقليده.
- تعليم الفرد مهارات للتعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم.
- تطوير طرق التعامل مع السلوك غير المرغوب بشكل إيجابي ومتجدد.

- حدد خطوات وضع خطط لمواجهة المواقف الكارثية للفرد.
- لا بد مداومة تقييم طرق التدخل والتعامل مع الفرد لمعرفة مدى فعاليتها أو تأثيرها (Beck, J.S. 2011, 286- 295).

تاسعاً: النظرية التي يستند إليها السلوك الإيجابي:

ويستند السلوك الإيجابي إلى النظرية السلوكية لسكينر والتي من مبادئها أن تعزيز السلوك المرغوب فيه أو غير المرغوب فيه مادياً أو معنوياً فإنه سيكون قابل للتكرار إلى أن يصبح عادة ثم يتحول إلى سمة في شخصية الفرد فمن المهم تحليل سلوك الطفل والوقوف على أسبابه للتنبؤ به وذلك لتحفيز السلوك الإيجابي وتجنب السلوك الغير مرغوب فيه. ومكافأة وإثابة السلوك الإيجابي أكثر أهمية من تجاهل أو معاقبة أو منع السلوك غير المرغوب فيه (S. Collins, 2010, 54).

عاشراً: طرق تعديل السلوك غير المرغوب فيه:

- معرفة أسباب السلوك ومحاولة تغييرها لتجنب حدوث السلوك غير المرغوب.
- وضع قواعد واتفاقات عامة مع الطفل والتدرج في عددها بشرط أن تكون مناسبة لعمر الطفل ويكون الطفل قادر على تطبيقها.
- استخدام صيغ إيجابية في تلك الاتفاقات بحيث لا تحتوى على أي عبارات منع أو نهى، إنما تكون ذات عبارات توجيهية إرشادية تحتوى السلوك الإيجابي.
- لا بد أن تطبق القواعد في المدرسة عامة.
- وضع إرشادات من خلال رموز أو كلمات لتذكير الطفل بقواعد السلوك العامة المتفق عليها.
- عند التعامل مع الطفل لا بد ذكر اسمه والنزول لمستوى طوله وإعطاء إرشادات موجزة واضحة هادفة.
- لا بد إعطاء فرصة للطفل للرد إذا أجاب بالتعاون لا بد إثابته إذا رفض التعاون تعاد الإرشادات مرة أخرى.
- الطفل إذا أعطى حرية الاختيار يكون أكثر طاعة لكن لا بد أن تكون الخيارات محددة ولا تترك له حرية الاختيار في المطلق.
- عند ملاحظة إقبال الطفل على سلوك غير مرغوب تقوم المعلمة بتشتيت انتباهه من خلال عرض حلول بديلة أو القيام بنشاط مختلف.

• يسئ الأطفال التصرف عند شعورهم بالملل نتيجة عدم قيامهم بمهمة أو نشاط ما.

أظهرت الدراسات أن الوسائل التقليدية المستخدمة لقمع أو منع أو تعديل السلوك من خلال العقوبات فإن نتائجها لا تكون ذات جدوى كما إنها تكون مؤقتة بعكس النتائج المبهرة التي نحصل عليها باستخدام وسائل إثابة إيجابية.

وتقنيات السلوك الإيجابي قائمة على استخدام فنيات وقائية وإيجابية وتعاونية بدلاً من استخدام الأساليب التأديبية التقليدية القاسية، والتي تساهم في إبقاء وتنمية السلوك المرغوب فيه وتعديل السلوك الغير مرغوب فيه (P. Sharon, 2012, 36-40).

ورد فعل المعلمة على سلوك الطفل قد تكون سبب في تدميته أو تقليل حدوثه لذا يجب تشجيع السلوك الإيجابي عن طريق:

- المدح العام أو مدح خاص بذكر سبب المدح وإقرانه بالسلوك الذي قام به الطفل.
 - يجب عدم الخلط بين المدح والاستهزاء أو السخرية من قدرات الطفل فذلك يصيب الطفل بالتشتت والإحباط.
 - على المعلمة عدم الخوف من كثرة الثناء على الطفل أو مدحه إذا كان ذلك مقرون بسلوك جيد لكن يجب الأخذ في الاعتبار عدم الثناء دون سبب أو الثناء على سلوك غير مرغوب وإن كان بطريقة تهكمية فالطفل لن يستوعب ذلك.
 - إذا حاول الطفل القيام بشيء إيجابي يجب مدحه وإن فشل في تحقيقه.
 - استخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه، فذلك يعطيهم فرصة للتشجيع عن طريق التبريت أو الابتسام أو رفع الإبهام مع مراعاة ثقافة الطفل إذا كان مسموح بلمسة عند التبريت على الكتف لأن بعض الثقافات تمنع الكبار من لمس الطفل.
 - إعطاء مكافآت للطفل وذلك من خلال إعطاء مكافآت عينية أو زيادة وقت النشاط أو إشراكهم في نشاط محبب لهم.
 - لكن يجب معرفة سبب هذه المكافأة لبناء سلوك إيجابي يتحول لعادة ثم سمة فيما بعد.
 - عند إعطاء مكافأة يجب مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال فما يحبه طفل قد لا يحبه آخر.
 - عمل لوحة إثابة بوضع صورة الطفل وعدد من الاستيكرات إذا حصل على عدد معين يقوم بأخذ مكافأة ويجب شرح الهدف من اللوحة وكيفية استخدامها وتطبيقها مع الطفل.
- ويمكن تقليل السلوك غير المرغوب فيه عن طريق:

• التجاهل المتعمد وذلك في السلوكيات المعتدلة غير الخطرة أو التي تميل لجذب الانتباه.

• الحرمان من نشاط محبوب مع شرح السبب.

• تحديد مكان بالقاعة يجلس به الطفل لدقائق معدودة مع شرح السبب وراء هذا العزل على أن يكون في نفس القاعة بعيد عن أي مثيرات أو ألعاب من (٢-٥) سنوات يأخذ دقيقتين عقاب بدون تواصل بالعين أو الكلام (M. Jenny, 2001, 56).

حادي عشر: تقنيات تطبيق السلوك الإيجابي:

• يتم تطبيقه أولاً على المستوى الفردي للارتقاء بسلوك الفرد من مستوى آخر وعند وقوع أي عقبات يتم التدخل الفوري المكثف لعلاج أي سلوك غير مرغوب أو غير مقبول ولا بد وضع فريق متخصص في التعامل مع الأطفال ذوي المشكلات وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فردي لاتخاذ قرارات لوضع برنامج خاص بكل طفل.

• أما المستوى الثاني فيتم عن طريق تطبيقه في القاعة أو في مجموعات صغيرة من خلال التركيز على سلوكيات منتقاة للمجموعة بعد فحص سلوكيات الأطفال المعرضين للخطر وجمع بيانات عنهم ووضع نظام لتوقع سلوكياتهم والتعامل معها.

• أما المستوى الثالث والأخير فيتم تطبيقه على المدرسة ككل في القاعات والملاعب وغرفة الطعام ودورات المياه لوضع مبادئ عامة للسلوك ووضع نظام مكافآت للسلوكيات المرغوبة كما يتم جمع معلومات عن السلوك وأسبابه ومناقشتها من أجل وضع إطار عام للتعاملات.

• ويتم تطبيق هذا النظام لمعالجة السلوك المقاوم للتغيير لكنه يطبق على جميع الأطفال العاديين ذوي الاحتياجات الخاصة يطبقه جميع القائمين على رعاية الطفل في الأسرة والمدرسة وأي مؤسسات معاونة من أجل الحصول على بيئة متكاملة الأركان متصلة الأفراد (D. Fulton, 2006, 66).

ثاني عشر: أهداف السلوك الإيجابي:

• التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة.

• التعرف على أسباب المشكلات وراء سلوكياتهم.

• تعليمهم مهارات عديدة حياتية واجتماعية ووجدانية وشخصية في بيئة آمنة.

• اكتشاف الطفل لنقاط القوة لديه.

• اكتساب الطفل طرق للتفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين.

• تشجيع الطفل على التفكير بشكل سليم (Campbell, J. 2000, 34).

ثالث عشر: العلاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك الإيجابي:

إن الذكاء الوجداني هو أحد أنواع الذكاء الذي يلبي ثلاثة محكات هي:

(١) المحك المفاهيمي Conceptual Criterion:

ويعنى أن الذكاء الوجداني يعكس أداء عقليا وليس طريقة مفضلة للسلوك، إلا أن السلوك الإيجابي يعكس طريقة أداء الفرد "سلوكه في المواقف".

(٢) المحك الارتباطي Correlation Criterion:

ويعنى أن الذكاء الوجداني يصف منظومة من القدرات العقلية المرتبطة داخليا، إلا أن السلوك الإيجابي يصف مجموعة من المهارات المرتبطة للوصول بالسلوك إلى شكل نموذجي مقبول ولائق اجتماعيا.

(٣) المحك النمائي Developmental:

ويعنى أن الذكاء والوجداني ينمو مع زيادة العمر والخبرة وذلك من مرحلة المراهقة وحتى مرحلة الرشد وكذلك السلوك الإيجابي ينمو مع زيادة العمر والخبرة إلا أنه يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة (سالي على حسن، ٢٠٠٧، ٣٩).

وتتبنى الباحثة نموذج Goleman للذكاء الوجداني.

ويرجع الفضل في انتشار مفهوم الذكاء الوجداني إلى دانيال جولمان Danial Goleman بعد إصداره لكتابه الشهير عن الذكاء الوجداني عام (١٩٩٥) وفيه قدم تعريف الذكاء على أنه "قدرة الفرد على تعريف انفعالاته وانفعالات الآخرين وتحفيزه لذاته وإدراكه لانفعالاته ومعالجته لعلاقاته مع الآخرين".

وفى النموذج الثاني الذي قدمه Gleman (1998) توضيح لكل القدرات المتعلقة بمفهوم الذكاء الوجداني والتي تتمثل في:

– الذكاء الشخصي الاجتماعي (الكفاءة الاجتماعية):

هو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ونواياهم وأهدافهم ومشاعرهم والتمييز بينهم إضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات بطريقة إجرائية من خلال التفاعل والاندماج معهم إضافة إلى وجود أنماط من التواصل اللغوي وغير اللغوي والانتباه الدقيق لردود أفعال الآخرين.

- الذكاء الشخصي (الكفاءة الشخصية):

يشير إلى القدرة على فهم الفرد لذاته من خلال استنباط أفكاره وانفعالاته وقدرته على تصور ذاته من حيث نواحي القوة والضعف والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وفهمه وتقديره لذاته وتوظيف هذه القدرات في توجيه نمط حياته من خلال التخطيط لها (هالة فاروق جلال، ٢٠١٠، ٢٣-٣٧).

رابع عشر: مكونات السلوك الإيجابي:

- الكفاءة الشخصية Personal Competence.
- الكفاءة الشخصية هي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع أنفسنا وتتضمن:

[١] الوعي بالذات Self-Awareness:

- الوعي الانفعالي Emotional Awareness: هو تمييز الفرد لانفعالاته وتأثيرها.
- التقييم الدقيق للذات Accurate Self-Assessment: هو معرفة الفرد لقدراته الداخلية ومواطن القوة والضعف لديه.
- الثقة بالذات Self-Confidence: هو إقرار الفرد وتأكيده على قيمة ذاته وقدراته (شعوره بقيمته وقدراته).

[٢] تنظيم الذات Self-Regulation:

- ضبط الذات Self-Control: هو سيطرة الفرد على مشاعره وانفعالاته المضطربة.
- الموثوقية Trustworthiness: هو حفاظ الفرد على معايير الأمانة والاستقامة.
- يقظة الضمير Conscientiousness: هو تحمل الفرد لمسئولية تصرفاته الشخصية.
- التكيفية Adaptability: هي مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.
- الإبداع Innovativeness: هو انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة وتقبله لها.

[٣] الدافعية الذاتية Self-Motivation:

- دافعية الإنجاز Achievement Drive: هو كفاح الفرد من أجل تحقيق هدف ما.
- الالتزام بالوعود والتعهدات Commitment: هو تأييد الفرد لأهداف الجماعة.
- المبادرة Initiative: هو استعداد الفرد لانتهاز الفرص.
- التفاؤل Optimism: هو إصرار الفرد على تحقيق أهدافه بالرغم من العقبات.

[٤] الكفاءة الاجتماعية Social Competence:

هي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع الآخرين وتتضمن:

أ- الوعي الاجتماعي Social Awareness:

- التعاطف Empathy: هو إحساس الفرد بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.
- توجيه المساعدة Service Orientation: هو توقع الفرد لاحتياجات الآخرين وإدراكه وإشباعه لها.
- تطور الآخرين Developing Others: هو شعور الفرد بما يحتاجه الآخرين من أجل التطوير وتدعيم قدراتهم.
- فعالية التنوع Leveraging Diversity: هو إيجاد الفرد للفرص المتنوعة من خلال أفراد مختلفين.

ب- المهارات الاجتماعية Social Skills:

- التأثير Influence: هو استخدام الفرد للأساليب الفعالة في الإقناع.
- التواصل Communication: هو قدرة الفرد على إرسال رسائل واضحة ومقتعة للآخرين.
- القيادة Leadership: هي قدرة الفرد على تحفيز وتوجيه الأفراد والجماعات.
- تحفيز التغيير Change Catalyst: هو قدرة الفرد على المبادرة بالتغيير أو التعامل معه.
- إدارة الصراع Conflict Management: هي قدرة الفرد على التفاوض وحل الخلافات.
- بناء العلاقات الاجتماعية Building Bonds: هو قدرة الفرد على تكوين علاقات مفيدة مع الآخرين.
- المشاركة والتعاون Collaboration & Co-operation: هما عمل الفرد مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة.
- قدرات الفريق Team Capabilities: هو تكوين الفرد لفريق عمل يعمل على تحقيق الأهداف المشتركة (سالي علي حسن، ٢٠٠٧، ٤٦-٥٠).

ومما سبق تحدد الباحثة مهارات السلوك الإيجابي:

(١) الوعي الذاتي:

ويقصد به القدرة على التعبير عن الذات بشكل لفظي وغير لفظي، والوعي بالحالة المزاجية والدوافع من أجل فهم الذات وضبطها واحترامها (صفاء الأعسر وعلاء الدين كقافي، ٢٠٠٧، ١٠٨).

(٢) إدارة الانفعالات:

وتعني القدرة على مقاومة الاندفاع والتحكم في الغضب واستخدام أقصى حد من الإمكانيات والمشاعر والأفكار الإيجابية وتأجيل الإشباع من أجل تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي (صفاء الأعسر، علاء الدين كقافي، ٢٠٠٧، ٦٣).

(٣) المهارات الاجتماعية:

هي مجموعة من الاستجابات الأنماط السلوكية الهادفة اللفظية منها وغير اللفظية التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتعاون معهم ومشاركتهم ما يقومون به من أنشطة وألعاب ومهام مختلفة وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية وصدقات معهم والتعبير عن المشاعر ولانفعالات ولاتجاهات نحوهم واتباع القواعد والتعليمات القدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٦، ١٩٧-١٩٨).

(٤) التعاطف:

ويقصد به فهم مشاعر الآخرين من خلال أصواتهم وتعبيرات وجوههم ثم مساعدتهم إذا تطلب الموقف مما يؤدي إلى الالتزام الأخلاقي في رفع المعاناة عنهم (صفاء الأعسر، علاء الدين كقافي، ٢٠٠٧، ٣٥).

(٥) الدافعية:

ويقصد بها المواظبة على العمل من خلال مواصلة الحد الأقصى من الجهد من أجل إتمام العمل على النحو المطلوب بقدر من الاستقلالية مع التغلب على العقبات الداخلية والخارجية مع وجود قدر من الرغبة في المنافسة والطموح نحو الأفضل (محمود عوض الله سالم وأمل عبد المحسن زكي، ٢٠١٠، ١٤٤).

(٦) دافعية الإنجاز:

هو رغبة الفرد في الوصول إلى أعلى مستوى للأداء من خلال ما يبذله من جهد ومثابرة عالية وكذلك التغلب على العقبات (جبريل العريشي، ٢٠١٣، ١٣٢).

وقد أشارت عبير محمد عبد المقصود (٢٠١٢) في دراستها عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية جوانب السلوك الايجابي لدى عينة من الطلبة المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية إلى أن التفوق في التحصيل الدراسي يرجع وبشكل كبير إلى تنمية الذكاء الوجداني بمكوناته لدى الفرد والمتمثلة في الذكاء الشخصي والبيّن شخصي.

وتشير دراسة Vincent (2003) إلى أن تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على برنامج قائم على الذكاء الاجتماعي والانفعالي له أثار فعالة على تنمية السلوكيات الاجتماعية الايجابية لديهم، مما أعطى الباحثة مؤشرا إلى انه يمكن إكساب أو تنمية أو تعديل السلوكيات لتصبح ايجابية.

تشير دراسة A. Benedict (2007) إلى أن السلوك الإيجابي يمكن تقيّمه وتطبيقه في مرحلة ما قبل المدرسة وقد لوحظ تحسن في سلوك الطفل الاجتماعي والانفعالي بعد تطبيق استراتيجيات السلوك الإيجابي كما أن السلوك الإيجابي يساعد كل من الطفل والمعلم على تحقيق تعلم فعال وأشارت مقترحات البحث إلى أن المعلم والقائمين على رعاية الطفل لا بد أن يتدربوا على هذا السلوك قبل تدريب الطفل عليه ليعطى نتائج أكثر فعالية.

أشارت هدى عبد الرحمن عبد العزيز العرفج (٢٠١١) إن الذكاء الوجداني له أثر في خفض حدة المشكلات المتمثلة في (قصور الاتزان الانفعالي والقلق والدورة الانفعالية على الطلبات ذوات الصعوبات القرائية. وتتفق تلك الدراسة مع الدراسة الحالية في بعض أبعاد مهارات السلوك الإيجابي المتمثلة في إدارة الذات - إدارة الوجدان - الدافعية - التعاطف - المهارات الاجتماعية)، إلا أنها تختلف معها في العينة كذلك اختلاف المتغيران التابع والمستقل - برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية - جامعة القاهرة - معهد البحوث والدراسات التربوية قسم علم النفس التربوي.

أشارت دراسة قامت بها مؤسسة الصحة والتعليم Health and Education لتنمية مهارات إدارة الانفعالات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال ١٣ جلسة قائمة على لعب الأدوار والقصص المستندة على تنبيه الحواس والألعاب والموسيقى والمناقشات وأساليب الاسترخاء وكانت النتائج إيجابية وذات فعالية بالنسبة لهؤلاء الأطفال.

استخدم قسم علم النفس بجامعة Arkansas (2011) القصص الاجتماعية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة لتقليل العدوانية وتحسين العلاقة بينهم وبين أقرانهم ومن خلال

الملاحظة المباشرة للأطفال وتطبيق مقياس لقياس السلوك العدواني ثم إثبات فعالية القصص في التقليل من حدة السلوك العدواني وتحسين العلاقات مع الأقران.

قام peter baker (٢٠١١) بدراسة على سلوك الأطفال ذوي صعوبات التعلم فوجد أنهم يعانون من مشكلات السلوك المتحدى. والذي يؤثر عليهم وعلى زملائهم وعلى من يقومون برعايتهم كما وجد أن طرق عقاب هؤلاء الأطفال تزيد من سوء حالتهم السلوكية وقد دفعه هذا إلى تطبيق السلوك الإيجابي الذي أثبت فعاليته في خفض حدة السلوك المتحدى وتحسين سلوكياتهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين.

أثبت تقرير استطلاعي عن برنامج SEAL أن الوقت والموارد من التحديات المعوقة للبرنامج ولكن العلاقة الإيجابية بين الأسرة ومؤسسات المجتمع (المدرسة) لها أثر إيجابي عظيم على تحقيق أهداف البرنامج SEAL

تزداد هذه العلاقة إيجابية كلما زاد وعي الأسرة والمجتمع باحتياجات الطفل في هذه المرحلة وبخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم (N. Humphrey, A. Lendrum, M. Wigelsworth, 2010, 187).

كما أشارت آمال زكريا منسي (٢٠٠١) في دراستها برنامج مقترح لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لطفل الروضة إلى أنه يمكن تنمية أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي في هذه السن المبكرة بالتعاون والمساعدة والإيثار على نفس الترتيب بشكل سلس ومشوق. مما أعان الباحثة في اختيار وتحديد المهارات الاجتماعية للبحث كذلك في استخدام بعض الاستراتيجيات كالنمذجة والتعزيز ذلك أنها تتفق مع الدراسة الحالية في العمر الزمني للعينة.