الفصـــل الثانـــــى
الإطار النظرى للبحث

١ ـ مقدمـــــة ٠

٢ ـ التطور التاريخى لمجال صعوبات التعلم ٠

٣ ـ مفهوم صعوبات التعلم ٠

٤ ـ وجهات النظر المفسرة لصعوبات التعلم ٠

٥ ـ مصطلح صعوبات التعلم والمصطلحات الأخرى ٠

٦ ـ خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم

٧ ـ اسباب صعوبات التعلم ٠

٨ -صعوبات التعلم فى اللغة الإنجليزية

٩ ـ سعـــة الذاكرة ٠

١٠ ـ السرعـــة الإدراكيـــة ٠

١١ الدافـــع للإنجـــاز ٠

obeikandi.com

الفصل الثاني

الإطار النظري

مقدمة:

لم يكن مجال صعوبات التعلم معروفا لمعظم المشتغلين في مجال التربية قبل النصف الثاني من هذا القرن، حيث أنه تشابك مع عدد من المفاهيم المتشابهة معه، والتي ظهرت في نفس الفترة مثل: مفهوم المعاقين إدراكيا، ومفهوم ذوي العجز اللغوي، ومع ذلك نجد أن مجال صعوبات التعلم يعد من أكثر المجالات تطورا، حيث اهتمت المؤسسات الحكومية والغير حكومية بداية في الولايات المتحدة الامريكية ثم انتقل هذا الاهتمام إلي العالم العربي وبخاصة مصر التي تعتبر من أكثر الدول العربية اهتماما بمجال التعليم بمساندة العلماء في البحث في هذا المجال، ومن أهم العوامل التي ساعدت علي تطور مجال صعوبات التعلم أن فترة ظهوره في ميدان مستقل من ميدان علم النفس واكبت فترة اشتعال المناداة بحقوق الإنسان وتكافؤ مبدأ التعليم لكل الأطفال المعاقين وغير المعاقين علي حد سواء وبالرغم من ذلك نجد أن مفهوم صعوبات التعلم يعاني من سوء الاستخدام من كثير من الأفراد والهيئات المشتغلين في هذا المجال (مصطفي الزيات – ١٩٩٨ ص ٣١)

وأكثر التطورات التي شهدها مجال صعوبات التعلم أهمية :

هي ازدياد الوعي لدى الأجيال المتوالية بحق جميع الأطفال في الحصول علي فرص تعليمية متكافئة، وكذلك اعتراف الحكومات والمنظمات بهذه الحقوق مما ساند ودعم وعمل على استمرار البحث في هذا المجال، وسوف يتناول الباحث في هذا الفصل تتبع مجال صعوبات التعلم منذ بدايته الأولى ومرورا بمراحل تطوراته المختلفة.

التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم:

لم ينشأ مجال صعوبات التعلم من فراغ ولا هو وليد الصدفة بل هو نتاج عدة خطا سبقته ومهدت إليه، حتى بات ظهوره كميدان من ميادين العلوم النفسية المستقلة

بذاتها أمرا ضروريا، وأولى هذه الخطوات التي مهدت لظهوره نشأت في مجال الطب على يد: بروكا Broca، فريتش وهيتزج Frich & Hitzig ، مونك Munk، هينشلوود Hensholwood، وقد أسهمت دراسات هؤلاء العلماء بتوضيح أثر أجزاء معينة في المخ على بعض المتغيرات السلوكية، وفي عام ١٩٣٧ قام أورتون Orton بدراسة مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في اللغة، ثم جاءت بعد ذلك دراسة سِتراوس وهانز فيرنر: Alfreed Strauss & Heinz werner 1939: وركزت على تحديد الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات دماغية والأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، وتصميم برامج علاجية لإعادة تأهيلهم وتعليمهم، وتلك الدراسات ساعدت على التفرقة بين حالتي التخلف العقلي وهي تلك الناتجة عن أسباب خارجية Exogenous والأخرى الناتجة عن أسباب داخلية وراثية Emogenous (السيد عبد الحميد سليمان -١٩٩٢ص٤٠) كما تركزت بحوثهما على الاضطرابات الحركية والإدراكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكانت نتيجة أعمالهم هي كتاب في التربية الخاصة ساهم فيه "كيفارت" Strauss & Kephart [الطبعة الأولى ١٩٤٧، الطبعة الثانية ١٩٥٥]، ويعد هذا الكتاب إنجازا فريدا في ذلك الوقت، حيث تضمن الفنيات الخاصة بالتشخيص، كذلك الطرق التربوية للعلاج الخاص بالأطفال ذوي صعوبات دماغية والأطفال المتخلفين عقليا، وتلك الفنيات والطرق نجد منها جزءا ما زال مستخدما حتى الآن.

ثم جاءت بعد ذلك أعمال ستراوس ولهتينين Strauss & Lihtinen 1957 (Frileson, E. C. 1967 P.5)، وأوضحت الأعراض الكلينيكية للأطفال ذوي صعوبات دماغية ونسبة ذكائهم عادية كان لديهم مشكلات تعلم ، وأطلق على هذه الأعراض: أعراض ستراوس، وفيما بعد استخدمت تلك الأعراض لتشخيص حالات ذوي صعوبات التعلم، وفي نفس العام نجد اهتمام كريك شانك CruickShank 1957: (Hallahan , D.P.1976 P.8) ينصب على الأطفال ذوي الشلل المخي وذكائهم عادي ويعانون من عدم القدرة على التعلم، في محاولة منه للتوصل إلى النماذج السلوكية المميزة لهم ووضع برامج لمحاولة إعادة تأهيلهم، وفي عام ١٩٦٠ جاءت أعمال كيفارت Kephart 1960 (Ross, A. O. 1976 P13) حول الأطفال بطيئ التعلم في الفصل الدراسي العادي ووضع برامج لتقوية قدراتهم الإدراكية والحركية، وهذه الدراسات أدت إلى أعمال كيرك وماكارثي Kirk & Macarthy 1960 (Hallahan, D.P. 1976 P.10) وهما اللذان صمما اختبار في القدرات

الخارقة بين الأطفال ذوي الذكاء العادي ولا توجد لديهم مشكلات تعلم وبين الأطفال ذوي الذكاء العادي وغير قادرين على التعلم، وهو اختبار "Illinois" للقدرات النفس لغوية، ومنذ عام ١٩٦٠ تركزت الاختبارات والدراسات على الأطفال ذوي الذكاء العادي ويعانون من عدم القدرة على التعلم، ثم ظهر بعد ذلك كتاب صموئيل كيرك Samul Kirk 1962 في التربية الخاصة والذي أطلق فيه مصطلح "ذوي صعوبات التعلم" على تلك الفئة من التلاميذ Children with learning disabilities.

مفهوم صعوبات التعلم:

تعددت واختلفت مفاهيم صعوبات التعلم ، وهذا التعدد نشأ نتيجة لتبني عدد من المنظمات والهيئات وعلماء علم النفس والتربويين لنظريات متباينة تؤكد كل منها على خصائص أو أبعاد أو جوانب معينة، ويمكننا تقسيم تعريفات صعوبات التعلم إلي اتجاهين أساسيين :

الاتجاه الأول:

يقوم هذا الاتجاه على الربط بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية واعتبارها صعوبات ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي والنواحي الفسيولوجية داخل الفرد، وهذه الصعوبات تنتج عن عيوب إدراكية أو إلى إصابات في الدماغ أو خلل مخي، علما بأن هذا الاتجاه لم يتضمن في مفاهيمه التلاميذ الذين يعانون من حرمان بيئي أو من هم يعانون من حالات تخلف أو إعاقات.

الاتجاه الثاني:

ويقوم هذا الاتجاه على الربط بين مستوى القدرة العقلية العامة والإنجاز الأكاديمي، ومجمل تعريفات هذا الاتجاه تشير إلى مجموعة من التلاميذ داخل الفصل الواحد يظهرون تناقضا واضحا بين مستوى تحصيلهم ومستوى ذكائهم، ولا يستطيعون إنجاز مهام أكاديمية عادة ما تقع في إطار ما يملكونه من قدرات عقلية، على الرغم من أن هؤلاء التلاميذ لا توجد لديهم مشكلات تعلم ترجع إلى ظروف الإعاقة الجسمية أو البدنية أو حرمان ثقافي أو بيئي أو اضطرابات نفسية.

تشير "باتمان" Batman (سيد أحمد عثمان ١٩٩٠، ص ٤٣) ان صعوبات التعلم مفهوم يستخدم لوصف مجموعة تلاميذ تظهر لديهم فروق واضحة بين طاقاتهم العقلية ومستوي إنجازهم الفعلي ، وهذا الفرق يرجع إلي وجود اضطرابات في العمليات

المعرفية الأساسية وليست حالات تخلف، وتشير "دو لجنز" Dolgins 1986 P. 174: أن ذوي صعوبات التعلم توجد لديهم وجوه ضعف متعددة تمتد من النواحي الخاصة في القراءة والكتابة إلى النواحي الخاصة الشخصية مثل: سوء التكييف، والاندفاعية، ونقص التركيز، وفي عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفا لصعوبات التعلم، وأصبح هذا التعريف منتظما في القانون العام ١٩٧٥، حيث دعا لتربية جميع الأطفال المعوقين، وينص على أن مصطلح صعوبات التعلم يقصد به الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في استخدام أو فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجي، أو في أداء بعض العمليات الحسابية، ولا يشمل الأطفال ذوي الصعوبات الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (كيرك وكالفانت -١٩٨٤ص١٥) ويشير "أوين" Owen 1971: (Bour. 1977 P.415): إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتصفون بذكاء مرتفع إلا أن لديهم صعوبة تعلم في الفصل الدراسي مؤداها المشكلات الانفعالية التي تواجه الأطفال في حياتهم، ويوي "رورك" Rourk 1982: (Law Son, J. S. 1985 P.345): أن الطفل صاحب الصعوبة لا توجد لديه المقدرة على الاستفادة من التسهيلات المتاحة في المدارس، ويعرف "جاسكنز" Gaskins 1982: (Law Son, J. S. 1985 P. 35): يعرف ذوي الصعوبات بأنهم أطفال لديهم صعوبات في فهم المعلومات التي تقدم لهم، وتصف سواتي ترافيد Swati Trived 1984: (Trived Swati & Mohite. Perne 1984 P.75): أن صعوبات التعلم عبارة عن مشكلات يواجهها التلاميذ في القراءة والكتابة، ويمكن التعرف عليها عن طريق معلم الفصل ودرجات التحصيل الأكاديمي للتلميذ واختبار تحليل القراءة، ويشير كومباين وبراون Compaion & Brawn 1977: (Rohwer, W. D.1980 P.317): أن هناك اعتقادا بأن من أهم المتغيرات والعوامل التي ترتبط بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي نقص الدافعية واضطراب الذاكرة، ويشير "رورك" Rourk, B. 1993 P.214: إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم عيوب في العمليات والأساليب المعرفية، لذلك غالبا ما يشار إليهم على أنهم يميلون إلى الاندفاعية، ويشير "سيد عثمان" ١٩٧٩ص٢٩: إلى أن ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل وخارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا

إليه، ويتم استبعاد المتخلفين عقليا والمعاقين جسمانيا والمصابون بأمراض السمع والبصر، **ويذكر "ليكت"** Lickt, G. L.; J. A. Kistner 1985 P.208: أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من فشل في الجوانب التحصيلية بالرغم من أنهم يتميزون بذكاء مرتفع.

وعلى الرغم من تنوع التعاريف واختلافها إلا أنه يجمع بينها عناصر مشتركة يتفق عليها القائمون في هذا المجال:

١-أن تكون مشكلة التعلم ذات طبيعة خاصة وليست ناتجة عن حالة إعاقة عامة، كالتخلف العقلي أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو المشكلات البيئية.

٢-أن تكون الصعوبة التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كالتفكير أو التذكر أو تكوين المفاهيم، أو النطق أو اللغة أو الإدراك أو القراءة أو الكتابة أو الحساب وما قد يرتبط بها من مهارات.

٣-إن التركيز في عملية التمييز والتعرف على حالات صعوبات التعلم يجب أن يكون من وجهة النظر النفسية والتعليمية.

٤-أن يعاني الطفل ذو الصعوبة من الفشل في أداء المهام التعليمية رغم توافر الاستعداد العقلي لها.

مما سبق نرى أن التعريفات تنقسم إلى اتجاهين:

اتجاه: يركز على السلوك الملاحظ للفرد المتعلم.

واتجاه آخر: يركز على النواحي الطبية، ونجد أن هذا الاتجاه الأخير يخرج عن ميدان علم النفس.

ومفهوم صعوبات التعلم Learning Difficulties: يشير إلى فئة غير متجانسة من الأطفال ذوي ذكاء متوسط على أقل تقدير، ولا يستفيدون من أساليب وطرق التدريس العادية، كما أنه يوجد لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية أو العقلية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة المقروءة أو المسموعة والتي يظهر آثارها من خلال انخفاض تحصيلهم الفعلي عن تحصيلهم المتوقع في فهم أو استخدام اللغة أو في المجالات الأكاديمية الأخرى، ولا يعانون من تخلف عقلي أو أية إعاقات حسية أو بدنية ولا يعانون من حرمان بيئي أو اقتصادي أو اضطرابات انفعالية شديدة.

obeikandl.com

وجهات النظر المفسرة لصعوبات التعلم:

يعد "كيرك" Kirk أبرز المتحدثين في مؤتمر جامعة الينوي في إبريل ١٩٦٣، حيث وجه نظر الحاضرين إلى وجود اتجاهين أساسيين لتعريفات صعوبات التعلم (فتحي الزيات١٩٩٨،ص١٠٦).

الاتجاه الأول:

يهتم بالتعريفات التي تتناول الأسباب، مستخدما مسميات مثل الإصابات الدماغية والإصابات المخية.

الاتجاه الثاني:

يهتم بالدرجة الأولى بتناول المظاهر السلوكية للطفل، مثل: الاضطرابات الإدراكية وصعوبات الكلام، وقد أوضح "كيرك" Kirk أن الاتجاه السلوكي ودراسة المظاهر السلوكية تعد أكثر تعبيرا عن الواقع.

ويؤخذ على تعريف كيرك لصعوبات التعلم أنه ذو دلالة وصفية، وقد أظهر نوعا من التداخل بينه وبين المفاهيم الأخرى مثل صعوبات التعلم ومشكلات التعلم والمتأخرين عقليا، ولكي تتضح الفروق بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتشابهة معه فيجب أن نتوقف عند بعض المفاهيم التي سبقت في ظهورها مفهوم صعوبات التعلم مثل: مفهوم الإصابات الدماغية أو المخية.

الإصابات الدماغية والمخية:Brain injured

إن الطفل المصاب دماغيا هو الذي أصيب بضرر قبل أو أثناء أو بعد عملية الولادة، وينتج عن هذه الإصابة العضوية خلل في النظام العصبي الحركي، قد يكون ظاهرا أو غير ظاهر، وهذا الطفل يبدي اضطرابا في الإدراك أو التفكير أو السلوك الانفعالي، وهذا الاضطراب يعوق عملية التعلم الطبيعي.

وقد حدد ستراوس وزملاؤه Strauss & Lehtnen 1947 (فتحي الزيات١٩٩٨،ص١٠٧) سبعة خصائص محكية للطفل المتأخر نتيجة عوامل خارجية المنشأ، منها أربعة خصائص سلوكية وهي:

١- الاضطرابات الإدراكية وتتمثل في رؤية الطفل لصور الأشياء كأجزاء بدلا من رؤيتها ككل، كذلك تتداخل خلفيات الصور مع الصور ذاتها.

٢- صعوبة التوقف عن النشاط أو التحول من نشاط إلى آخر، حيث يجد الطفل صعوبة في تغيير النشاط الذي بدأ في أدائه.

٣- الاضطرابات المفاهيمية واضطرابات التفكير وهذه الاضطرابات ترتبط بمشكلات تنظيم المعلومات، فالأفكار تبدو مشوشة ومختلطة بذهن الطفل فلا يتمكن من الاستفادة منها وتوظيفها توظيفا ملائما.

٤- الاضطرابات السلوكية وتتمثل في ممارسة الطفل لسلوكيات غريبة الأطوار.

أما الخصائص الثلاثة الأخرى فتعد محكات بيولوجية وهي:-

١. ايماءات عصبية خفيفة، وتنتج في ضعف التحكم على بعض الأعضاء ومشكلات في الأداء الحركي.
٢. تاريخ الاضطرابات العصبية والمقصود بها الإصابات في الجهاز العصبي.
٣. استبعاد مؤشرات التأخر العقلي، حيث يتم استبعاد أي شئ غير عادي في المخ.

وقد أبدى العديد من العلماء اعتراضهم على مفهوم الإصابات الدماغية حيث أنه لا يرتبط بالمظاهر السلوكية للحالة، كما أنه يرتبط بمدى واسع من الحالات مثل الصرع، ويصعب في ظله التخطيط لعمل مداخل تعليمية لهؤلاء الأطفال.

وعندما تولى مكتب التربية بالولايات المتحدة مسئولية برامج التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وضع هذا التعريف للأطفال المعاقين لصعوبات التعلم ١٩٦٩ (فتحي الزيات ١٩٩٨،ص١١٢):

الأطفال ذوو صعوبات التعلم النوعية هم الأطفال الذين يبدون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تعبر عن نفسها في اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، كما تشمل الحالات التي ترجع إلى الإعاقة الإدراكية والإصابات الدماغية والخلل الوظيفي المخي البسيط والحبسة الكلامية النمائية، ولا تشمل مشكلات التعلم التي ترجع بصفة أساسية إلى التعويق أو الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو إلى التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو إلى الحرمان البيئي.

تعريف اللائحة الفيدرالية ١٩٧٧:

اصدر مكتب التربية بالولايات المتحدة اللائحة الفيدرالية والتي شملت ضوابط تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهذه الضوابط أجازت التعريف التالي الذي يكاد يطابق تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين ١٩٦٩، صعوبات التعلم النوعية تعنى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تعبر عن نفسها في نقص أو عدم اكتمال القدرة على السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو العمليات الحسابية والرياضية، ويشمل المقترح حالات التعويق الإدراكي.

والإصابات الدماغية والخلل الوظيفي المخي البسيط والحبسة الكلامية النمائية ولا يشمل المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم تكون أساسا نتيجة لإعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم ١٩٩٤:

بعد إدخال التعديلات التي رأت اللجنة وجوبها استقر الرأي على التعريف التالي:-

صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي.

مصطلح صعوبات التعلم والمصطلحات الأخرى:

من أبرز المشكلات في مجال صعوبات التعلم هي إطلاق المصطلح المناسب لكل ظاهرة من مشكلات التعلم مما أدى إلى تسمية ظواهر بغير أسمائها الصحيحة، فنجد بعض الظواهر التي ما هي إلا أثر من آثار صعوبات التعلم قد أطلق عليها خطأ التأخر الدراسي، وأحيانا التخلف الدراسي أو ما شابه ذلك ولذا يجب على كل باحث أن

يحدد المفهوم الخاص بدراسته تحديدا دقيقا ويوضح الفرق بينه وبين المفاهيم الأخرى المتشابهة (سيد أحمد عثمان -١٩٧٩- ٢٤).

صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، فإذا كان الطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم يعاني من انخفاض في التحصيل الدراسي، كما يعاني منه الطفل المتأخر دراسيا إلا أن صاحب الصعوبة في التعلم تكون نسبة ذكائه مرتفعة أو فوق المتوسط (Bour. 1977 P.415- 430) في حين قد يعتبر انخفاض مستوى نسبة الذكاء عن المتوسط السبب الأساسي لدى الكثير من المتأخرين دراسيا (أنور الشرقاوي ١٩٨٧ص١٠٥).

وإذا كانت الصعوبة في التعلم ترجع إلى ظروف نفسية أو ظروف أسرية وغير ناتجة عن معوقات حسية أو حركية، فإن التأخر الدراسي يرجع إلى عدة أسباب:-

أ- عوامل خلقية ترجع إلى قصور في نمو الجهاز العصبي كا هو الحال في انخفاض مستوى الذكاء والضعف العقلي.

ب- عوامل اجتماعية أو مشكلات سلوكية، تعوق التلميذ عن تنمية قدراته وإمكانياته الفعلية (محمد قدري لطفي ١٩٥٧ص٣٩٦).

صعوبات التعلم والتخلف الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مصطلح التخلف الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمول، حيث يشير المصطلح الأخير إلى أن التلميذ المتخلف هو الذي يعجز عن مسايرة زملائه في الدراسة بسبب من أسباب العجز، وهذه الأسباب ترجع في جملتها إلى أنها عقلية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية.

وإذا كانت صعوبات التعلم مؤداها عوامل نفسية أو ظروف أسرية تؤثر في الطفل صاحب الصعوبة نجد أن التخلف العقلي ناتج عن عدم اكتمال النمو العقلي وانخفاض في الذكاء بحيث يجعل الشخص عاجزا عن التعلم والتوافق مع البيئة، لذلك نجدهم أقل تعلما ويصعب عليهم التوافق الاجتماعي (محمد قدري لطفي -١٩٥٧- ص ٢٨٤).

فالقصور في فهم المعنى العام يعد تخلفا والقصور في إدراك العلاقات يعد تخلفا، والقصور في التعبير عن المفهوم يعد تخلفا والبطء في القراءة يعد تخلفا وعيوب النطق والضبط أيضا تخلفا (أنور الشرقاوي ١٩٨٧ص، ١٦٠).

ويشير كيرك وزميله إلى أن هناك حالات عديدة قد تصنف ضمن صعوبات التعلم بشكل خاطئ منها حالة التخلف العقلي الذي ينتج عنه انخفاض في تحصيل الطفل في الموضوعات الأكاديمية ويعاني من صعوبة كبيرة في تعلم القراءة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية في مستوى عمره (كيرك وكالفانت ١٩٨٤ص ٢٩).

ويوضح Kirk & Kalphant (كيرك وكالفانت ١٩٨٤ص ٣٢) إلى أن كثيرا من حالات التخلف العقلي التي ينتج عنها انخفاض تحصيل الطفل ومعاناته من صعوبات بالغة في تعلم القراءة، وكذلك في الهجاء والعمليات الحسابية، قد تصنف تلك الحالات خطأ ضمن حالات صعوبات التعلم، كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لابد أن ينطبق عليهم محكين أساسين:-

المحك الأول: أن يظهروا تفاوتا بين التحصيل الأكاديمي وما هو متوقع منهم.

المحك الثاني: لا يتم تفسير الصعوبة في التعلم بانخفاض القدرة العقلية والإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية.

ويمكننا القول في ضوء تحديد الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المتشابهة الأخرى أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم في الإشارة إلى مجموعة من الأطفال يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن المستوي المتوقع منهم رغم أنهم يتميزون بمستوى ذكاء متوسط أو مرتفع ويعانون من صعوبات في تعلم الكتابة والقراءة والهجاء والعمليات الحسابية ويتم استبعاد المعوقين والمتخلفين عقليا من بين هؤلاء الأطفال.

كما يتضح من دراسة التعريفات المختلفة والخاصة بصعوبات التعلم الآتي:

١-إن مفاهيم صعوبات التعلم تختلف فيما بينها فيما تتضمنه من مكونات تمثل خصائص هذه الفئة.

٢-إن مفهوم صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسي حيث ترجع مشكلات المتأخرين دراسيا إلى أسباب متعددة تخص انخفاض نسبة الذكاء والمشاكل البيئية والأسرية والاقتصادية.

٣-إن مفهوم صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم مشكلات التعلم والذي يصف فئة من التلاميذ ترجع مشكلات تعلمهم إلى أنهم يعانون من حرمان حسي أو إعاقات بدنية.

٤-إن مفهوم صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم الأطفال بطيء التعلم الذي يشير إلى فئة من الأطفال ذوي نسبة ذكاء أقل من المتوسط.

٥-إن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى أن مشكلات تعلم هذه الفئة إنما يرجع لسبب من أسباب العجز الداخلي.

٦-إن مشكلات فهم اللغة المقروءة والمسموعة تعد أحد المشكلات الرئيسية والأكثر انتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٧-إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يظهرون تخلف دراسيا في جميع المواد الدراسية، بل يظهرون تباعدا بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع في بعض المواد الدراسية.

٨-إن صعوبات التعلم لا تقف عند مرحلة تعليمية معينة، بل تظل مصاحبة للمتعلم طوال حياته.

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

أجمعت معظم الدراسات على أنه يوجد عدد من الخصائص تميز ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم من التلاميذ تتمثل في :

١- صعوبة في العمليات المتصلة بالتعلم كالقراءة والكتابة والتهجي والعمليات الحسابية (كما أوضح (Kirk & Batman 1962) اللجنة الوطنية الاستشارية للمعوقين ١٩٧٥- أنور الشرقاوي ١٩٨٣- (Trived Swati 1974).

٢ - عدم اضطراد النمو التتابعي أثناء التعلم (أي الاضطراب في سير العملية التعليمية ارتفاعا أحيانا وانخفاضا في أحيان أخرى.

٣- إحساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز والشعور بالنقص وعدم القدرة على الوصول إلى مستوى زملائه في الفصل "أنور الشروقاوي ١٩٨٣".

٤- انخفاض نسبة التحصيل الدراسي لدى ذوي الصعوبة إلا أن ذكاءهم متوسط أو مرتفع (Owen 1971 – Licht 1985)

٥-الطفل ذو الصعوبة لديه صعوبة نوعية في اكتساب واستخدام المعلومات أو المهارات الضرورية لحل المشكلات (Vallet 1969).

٦-الطفل ذو الصعوبة سليم انفعاليا وحركيا وحسيا وعقليا وعلى الرغم من هذا لا يمكنه أن يتعلم بالطريقة العادية (Mykel Bust & Genson 1967).

٧- الطفل ذو الصعوبة يواجه مصاعب في القدرة على التعلم وهذه المصاعب لا ترتبط بأي صورة من صور التعويق (Kirk 1972).

٨-الطفل ذو الصعوبات يعاني من ضعف التمييز البصري وضعف ذاكرة التتابع البصري وكذلك صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات المسموعة (Taylor & Patricias 1977).

٩-الطفل ذو الصعوبة مفرط في النشاط ويعاني من وجود مشكلات انفعالية.

١٠- الطفل ذو الصعوبة يعاني من ضعف في التآزر.

١١- الطفل ذو الصعوبة يعاني من ضعف إدراك مفهوم الزمن كذلك يعاني من صعوبة التمييز السمعي Taylor & Patricias 1977.

١٢- الطفل ذو الصعوبة يعاني من تشتت في الانتباه، وكذلك اثبتت الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم منخفضي الدافعية Vallet 1969 (Johnson, S. W. 1980 P.4) Arnold (Blackman, S. et al.,1982 P.106) Kaval et al 1987 P.79.

أسباب صعوبات التعلم:

اختلفت تفسيرات صعوبات التعلم وفقا لوجهة نظر كل فريق ولكن يمكن إجمال أهم تلك الأسباب فيما يلي:

١- عيوب نيرولوجية تخص نمو الجهاز العصبي المركزي.

٢- الرسوب المتكرر ودور خبرة الفشل، وأشار إليها "ليكت" ورفاقه Licht et al 1985 P.208.

٣- عيوب في النواحي العصبية تؤثر على العمليات المعرفية تؤدي إلى اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية، "كيغ ورفاقه ١٩٨٦ Keogh et- al (Deci, E. L. 1986). P. 587)

٤- عيوب في الانتباه كما أوضحا لي سوانسون وكيغ Lee Swanson and keagh 1990 P. 94، تؤدي إلى اضطراب في هذا المجال يؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على تركيز انتباهه بصورة أساسية على المهمة الأكاديمية التي يقوم بها مما يؤدي إلى ضعف تعلمهم.

٥- أما كيغ ودنلون Keagh & Donlon 1972 (Blackman, S. 1982 P.107)، فقد أشارا إلى دور العيوب الإدراكية وعدم الثبات الإدراكي، ويتسمون بأسلوب إدراكي شمولي غير متمايز يؤدي إلى غموض الموقف التعليمي.

٦- تري لي سوانسون وكيف Lee Swanson & Keogh 1990 P.94 ، أن الصعوبات تنشأ عن نقص الدافعية وقلة اهتمام هؤلاء التلاميذ بالنواحي التعليمية.

كما يشير البعض إلى أن الصعوبات قد ترتبط بمدى سلامة المخ، وكذلك بالعيوب الوراثية.

ويتساءل كوهين Cohen 1965 (Frilerson, E. C. &. W. B. Barbe 1967 P.11) عن مدى إمكانية تحقيق تقدم مع ذلك الارتباط الواضح بين العيوب المرضية والوراثية والإصابات المخية بصعوبات التعلم.

صعوبات التعلم في مجال اللغة الإنجليزية:

إن الأطفال اللذين يجدون صعوبة في تخزين واسترجاع ما يسمعونه من مثيرات أو معلومات يفقدون المتابعة الشفهية للحوار أو المحادثة في اللغة المنطوقة، كما أنهم يفتقرون إلى الفهم القرائي واتباع التعليمات الشفهية، ويظهرون الكثير من المظاهر

السلوكية لبطء الإدراك كما أنهم يحتاجون إلى تكرار الشرح الشفهي للدروس أو خفض معدل تقديم المعلومات الشفهية، كذلك لديهم بطء في نظام تجهيز ومعالجة المعلومات المسموعة ويكون من الملائم لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاعتماد على المعلومات المقروءة، كما يلعب الإدراك البصري دورا بالغ الأهمية في التعلم المدرسي وبصفة خاصة في القراءة حيث يجد الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبات ملموسة في المهام التي تتطلب تمييزاً بصريا للحروف والكلمات والأعداد والأشكال والتصميمات الهندسية والصور وكافة الأشكال المرئية أو التي يتم استقبالها من خلال الوسيط الحاسي البصري (مصطفى الزيات- ١٩٩٨ص٣٦٣).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات سمعية إدراكية بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية والصعوبات الصوتية، وهذا ليس معناه أن لديهم مشكلات تتعلق بالسمع ولكن المشكلة تتعلق بالإدراك السمعي الذي يتضمن عدة مهارات مثل: التمييز السمعي والذاكرة السمعية والتعاقب السمعي والتوليف السمعي (ليون Lyon, G. R. 1995)، ويشير فيج وآخرون: Viig et al 1975 (أحمد أحمد عواد -١٩٩٢ص٩٧) إن التراث النفسي الذي تركه لنا "مايكل باست" Mykel Bust، "أورتون" Orton، "ستراوس وكيفارت" Srtauss & Kephart: يؤكد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في تجهيز اللغة Language Process، وذلك يرجع إلى المعانلة من تأخر في النمو المعرفي Delays in cogntive grouth، وعلى وجه الدقة نجد هذا التأخر واضحا في النمو في مجال اللغة. كما يشير فوجل Vogel 1974، سميل وفيج Semel & Wiig 1975، اندرسون Anderson 1982 أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقومون باستخدام استراتيجيات فهم غير مناسبة في تعلمهم، ويحدد مصطفى كامل ١٩٨٨ أن الطفل ذي الصعوبة في التعلم يعاني من عجز واضح في نواحي متعددة في مجال اللغة مثل التمييز بين الحروف المتشابهة، إدراك وتعرف الحرف والكلمة، فهم معنى الكلمة المكتوبة، التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى، ضعف تكوين الجملة والكلمة وفهم معناها، وضعف القدرة على ترجمة المثيرات المكتوبة إلى مكافئتها الصوتية، تركيب الجملة وفهم معناها، العجز عن فهم النص. كما أن فيج وسيميل Semel & Wiig 1975 (السيد عبد الحميد سليمان -١٩٩٢ص١١٣) قد أشاروا إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف التعرف على معنى

الكلمة وتحليل وفهم التراكيب اللغوية وصياغة المفاهيم وتكوين الجمل وكذلك ضعف فهم المفاهيم اللغوية وضعف الإنتاج السيمانتي والذي قد ينتج ضعف التجهيز الصوتي والمعجمي والسنتاكتي مما يجعلهم يقضون وقتا كبيرا في تجهيز الكلمات مما يؤدي إلى فقدان المعنى.

وهناك شقان أساسيان تظهر فيهما الصعوبات واضحة، وهما مجال القراءة ومجال الكتابة، وكل منهما غاية في التعقيد والصعوبة، ومما لاشك فيه أن تعليم الطفل يتأثر بالعديد من العوامل بعضها عقلية أو نفسية أو تعليمية، وكل من هذه العوامل إما أن يكون تأثيره سلبيا أو إيجابيا.

أولا: أهم العوامل المساهمة في صعوبات تعلم القراءة:-

١- العوامل البصرية:

وهي القدرة على التمييز والتعرف على مدى التشابه والاختلاف بين الأشكال المرئية وهي ضرورية للتفرقة بين الحروف والكلمات مثل:

E – F , U – V, L – I, M – N, G - C-

Wash - Wish ، House - Horse ،Car – Cat.

٢- العيوب السمعية:

لها تأثير كبير على القراءة والكتابة معا خاصة في البرامج التي تعتمد على حاسة السمع، مثل نطق الألفاظ والتمييز بين الأصوات المتشابهة والمختلفة مثل:

Dear- Bear / Chair - Hair / Thin - Then.

٣- العوامل العقلية:

يوجد فروق فردية بين الأطفال في الاستعداد العقلي خلال فترات النمو، ويتفق غالبية الباحثين على وجود علاقة إيجابية بين درجات اختبار الذكاء ودرجات اختبار القراءة، ويتفقون أيضا أنه كلما زاد العمر العقلي عن ستة سنوات كلما تحقق تعلم قراءة أكبر.

٤- العوامل العصبية:

الصعوبات الناشئة عن الأعصاب إما نتيجة لإصابة جزء من المخ أو تفضيل استعمال عضو من أعضاء الجسم بشكل دائم عن عضو آخر، ويمكن الكشف عن صعوبات تعلم القراءة في اللغة الإنجليزية عن طريق إما الملاحظة- السجلات المدرسية- الاختبارات التحصيلية.

صعوبات تعلم القراءة في اللغة الإنجليزية عن طريق إما الملاحظة- السجلات المدرسية- الاختبارات التحصيلية.

الأخطاء الشائعة في القراءة:

١- الحذف Omission:

يميل بعض الأطفال إلى حذف الكلمات في القراءة أو أحيانا يحذفون أجزاء من الكلمة المقروءة فإذا كانت العبارة في الكتاب ذهبت إلى المدرسة يقرؤها التلميذ: ذهب إلى المدرسة، بذلك تم حذف حرف التاء.

٢- الإدخال insertion:

أحيانا يدخل الطفل كلمة إلى السياق ليست موجودة أصلا.

٣- التكرار Repetition:

وبعض الأطفال يكررون كلمات أو جملا خاصة حين تصادفهم كلمات ولا يعرفونها.

٤- حذف أو إضافة Omission or Addition:

قد يحذف الطفل أصواتا أو يضيف أصواتا إلى الكلمة التي يقرؤها.

٥- الأخطاء العكسية Reversal Errors:

قد يميل الطفل لقراءة الكلمة بطريقة عكسية. Saw ------ Was.

٦- القراءة السريعة وغير الصحيحة Fast and inaccurate Reading:

بعض الأطفال يقرؤون المادة التعليمية بشكل سريع وتكثر أخطاؤهم عند حذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

٧- القراءة البطيئة كلمة .كلمة Word by word Slow Reading:

قد تكون نتيجة التركيز على تفسير الرموز.

٨- نقص الفهم Lack of Comprehension:

بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون إنتباها قليلا للمعنى.

٩- سوء النطق Bad Pronunciation:

نلاحظ أن التلاميذ الذين يعانون من سوء النطق ينزعجون عندما يطلب منهم القراءة الجهرية.

obeikandl.com

يشير بوند ومونرو Bond and Monroe: من خلال نتائج بحث قاما به إلى أن عيوب النطق لا ترتبط بإنجازات التلميذ في القراءة الصامتة لكنها ترتبط بالعجز أو الضعف والصعوبة في القراءة الجهرية (جاي بوند وآخران - ١٩٨٤ص١٣٩).

ثانيا: صعوبات الكتابة:

تشير نظريات الكتابة إلى أن هناك ثلاث مهارات أساسية للغة المكتوبة وهي:

١- التعبير الكتابي.

٢- التهجئة.

٣- الكتابة اليدوية "الخط".

وتتكامل هذه المهارات لتشكل القدرة الكلية للكتابة التي تنطوي على بعدين هما:-

١-البعد المعرفي.

٢-البعد النفسحركي.

وتمر عملية الكتابة بعدة مراحل هي:-

١- مرحلة ما قبل الكتابة.

٢- كتابة المسودة.

٣- المراجعة.

٤- مرحلة مشاركة القارئ أو المستمع.

الخصائص السلوكية للأفراد ذوي صعوبات الكتابة تتمثل فيما يلي:

١-دفاترهم مليئة بالعديد من الأخطاء في التهجي والقواعد الإملائية والنحوية والتراكيب وتشابه الحروف.

٢-تفتقر كتاباتهم إلى التنظيم والضبط وحذف وإضافة بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمات موضوع الكتابة.

٣-يكتبون ما يرد على أذهانهم بغض النظر عن مدى ارتباطه بموضوع الكتابة.

٤-يفتقرون إلى الخلفية المعرفية التي تمكنهم من توليد الأفكار وتنظيمها.

٥-يستخدمون استراتيجيات تعلم غير فعالة، ولا يستفيدون من التصحيحات التي يجريها المدرسون على واجباتهم.

obeikandl.com

وتصنف العوامل المسببة لصعوبات الكتابة إلى ثلاث مجموعات:-

أ- مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب.

وتشمل العوامل العقلية المعرفية، العوامل النفسية العصبية، العوامل الانفعالية الدافعية، العوامل الحسحركية.

ب- مجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه وتشمل أسلوب التدريس ودور المدرس وطريقة إدارة الفصل بالإضافة إلى نوعية المادة المقدمة.

ج- مجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية: وتشمل تقدير الآباء وإدراكهم لأبنائهم ذوي الصعوبات، تقديرات المدرسين وإدراكهم لتلاميذهم من ذوي الصعوبات،تقديرات الأقران وإدراكهم لذوي الصعوبات.

وتعد التهجئة من أهم قدرات الكتابة وتظهر بها عدة صعوبات في مجال اللغة الإنجليزية.

صعوبات التهجئة:

التهجئة هي صياغة أو تكوين أو تركيب الكلمات من خلال الأنماط التقليدية للحروف اللغوية، ويعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة من مشكلات تشابه بعض الحروف واسترجاعها من الذاكرة وحفظ وتذكر أشكال مواقع الحروف في الكلمات وتعتبر مهارة تهجئة الكلمات أكثر صعوبة من مهارة قراءة ذات الكلمات.

وتنشأ مشكلات وصعوبات التهجئة نتيجة وجود اضطرابات في الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية والتمييز السمعي والبصري والمهارات الحسحركية (فتحي الزيات - ١٩٩٨ص٥٠٦).

سعة الذاكرة :-

الذاكرة وثيقة الصلة بكل من الإدراك والانتباه ولذا فإن أية اضطرابات تصيب أي من عمليات الانتباه أو عمليات الإدراك أو كلاهما تؤثر بشكل مباشر على كفاءة وفاعلية عمليات الذاكرة ، وهناك ثلاث مداخل لتناول اضطرابات الذاكرة وهى :-

١ - المكونات البنائية التي تحدد الحدود التي يمكن خلالها أن تحدث عمليات التجهيز والمعالجة عند مرحلة معينة من مراحل التجهيز .

٢ - مكون الضبط أو نظم التجهيز والمعالجة وهذه تمثل عمليات المعالجة التي تحدث خلال مراحل التجهيز المختلفة .

٣ - عمليات التنفيذ ، وهو تمثل الأنشطة المعرفية والمهارية التي يقوم بها المتعلم إلى أن يصل إلى غاية عمليات التجهيز (مصطفي الزيات ١٩٩٨ص٤٠١)

وفي تجارب التذكر يقدم الفاحص مجموعة من المثيرات كي يحفظها المفحوص ثم يطلب منه الفاحص إسترجاعها كي يعرف مقدار ما تم حفظه ، وتسمى المثيرات التي يقدمها الفاحص المادة التعليمية ، وقد تكون المادة التعليمية عبارة عن أبيات من الشعر أو مجموعة الكلمات أو حروف أو أرقام أو أشكال ، ويمكن تقسيم مراحل التذكر لدى الإنسان إلى ثلاث مراحل :-

١ - مرحلة الانطباع Impression او التدريب Training .

٢ - مرحلة الاستيعاب .Retention .

٣ - مرحلة الاسترجاع .Recall .

المرحلة الأولى يمكن ملاحظتها مباشرة وقياسها ، والمرحلة الثانية يصعب ملاحظتها ويستدل عليها بقياس الفرق بين تحصيل المفحوص قبل التدريب وعند نهايته ، والمرحلة الثالثة يمكن قياس كمية المادة المسترجعة والكشف عن مستوى الحفظ ، وتعد سعة الذاكرة من أهم طرق قياس المرحلة الثالثة ، وتستخدم هذه الطريقة لمعرفة كمية المادة المحفوظة التي يستطيع المفحوص استعادتها بدقة بعد عرضها عليه مرة واحدة (السيد محمد خيري وآخرون ١٩٨٢ص١٨٩ - ١٩٠) .

ويمكن زيادة سعة الذاكرة بالتدريج حيث يستطيع أطفال مدارس الحضانة بزيادة سعة ذاكرتهم من ٤ر٤ إلى ٦ر٤ أرقام في المتوسط وبذلك يعادلون الأطفال الذي يبلغون سن العاشرة بفضل التدريب ، وبعد مضي فترة طويلة على عملية التدريب وجد أن متوسط

تحصيل هؤلاء الأطفال انخفض إلى ٤ر٧ أرقام ويمكن إرجاع الفرق بين ٤ر٧ ، ٤ر٤ إلى أثر النضج ، وبالنسبة لطلاب الجامعات قد ساعد التدريب على زيادة سعة ذاكرتهم بنسبة ٢٠ % ، ومما يساعد على زيادة سعة الذاكرة لدى المفحوصين هو طبيعة المادة المقدمة للحفظ ومدى الترابط الموجود بينها ، حيث أن إذا تمكن المفحوص من تجميع المفردات المقدمة له عن طريق فهم العلاقة الموجودة بين تلك المفردات لأمكن له استيعاب قدر كبير منها ، وبذا نحصل على مقياس غير حقيقي إذا قسنا سعة الذاكرة في ضوء حجم المفردات المقدمة ، فعلى الرغم من ضخامتها إلا أنها لا تعادل إلا علاقة واحدة وبالتالي فإن الترابط بين عناصر المادة عاملاً هاماً في تقدير سعة الذاكرة .

وقد أهتم بعض العلماء بدراسة العلاقة بين كمية التذكر ونوع الإستراتيجية فوجدوا أنه كلما تمكن المفحوص من ربط مفردات القائمة بعضها مع بعض في وحدة جديدة كلما ساعده ذلك على تذكر المادة التعليمية ، ثم قاموا بتدريب المفحوصين الذين يعتمدون على التكرار فقط دون وجود إستراتيجية أخرى في أذهانهم وخصوصاً أن مستوى حفظ هؤلاء المفحوصين كان منخفضاً وبعد تدريبهم على كيفية استخدام الربط بين مفردات القائمة بعضها مع بعض لاحظوا وجود تحسن دال في مستوى حفظهم ، حيث أشار العلماء أن الفرق بين سريعي الحفظ والمبطئين هو فرق ناتج أساساً عن اختلاف في خطة استيعاب المادة المقدمة لهما (السيد محمد خيري وآخرون ١٩٨٢ص ٢٠٨ – ٢١٢) .

لا يمكن أن نجد تقدما في التعلم أو من محاولة إلى أخرى بدون أن يتذكر المتعلم شيئا من المحاولات السابقة، وقد تم إجراء عدة بحوث في إطار فهم الذاكرة، وبعد ذلك تم تحليل النشاط العقلي المرتبط بالذاكرة، وتم التوصل إلى وجود ثلاثة عوامل تتعلق بهذا النشاط.

- عامل الذاكرة الارتباطية
- عامل الذاكرة البصرية
- عامل مدى الذاكرة "سعة الذاكرة "

وتعرف سعة الذاكرة: بأنها القدرة على الاستدعاء الكامل لسلسلة من العناصر أو الوحدات أو الصور أو الأشكال بعد أن يقدم له عنصرا واحدا من هذه السلسلة.

كما تعرف بأنه إمكانية تميز أكبر عدد ممكن من العناصر أو الوحدات التي تم استيعابها خلال فترة معينة من الإدراك الفوري (أنور الشرقاوي -١٩٨٤ص٥٩- ٦٠)

تعريف آخر لسعة الذاكرة يظهر أنها تعرف أو تتحدد بعدد العناصر أو الوحدات التي يستطيع المفحوص استرجاعها بصورة صحيحة فور تقديمها مباشرة (Drever 1952 P. 169 – Johnston and Kellett1980 P.176 – Eysenck and Warzbary 1972 P.256 –جابر النجار ١٩٨٠ص٤٠١)

إلا أن **ايزنك ووارزبيري** قد اشترطا أن تكون هذه العناصر أو الوحدات التي يستطيع الفرد استرجاعها غير مترابطة أو يمكن تجميعها في فئات من نوع واحد بحيث يسهل تذكرها' ويجدر الإشارة إلا أن معظم التعريفات في مجال سعة الذاكرة لم تشترط ضرورة استرجاع الوحدات أو العناصر بنفس ترتيب تقديمها' وقد اتفق العاملون في مجال الذاكرة قصيرة المدى إلى وجود محددين أساسيين للذاكرة وهما:

أ – الزمن الذي تعمل فيه الذاكرة قصيرة المدى " ويتراوح من عدد قليل من الثوان إلى عدد قليل من الدقائق.

ب– عدد الوحدات التي يمكن بقاؤها فيه.

وهو عدد يتراوح من ٦ إلى ١٠ عناصر في شكل أعداد أو حروف أو كلمات (أنور الشرقاوي ١٩٨٤ص٥٣– ٥٦)

أما كي Chi ١٩٧٦ يشير إلى أن سعة الذاكرة ليست ثابتة وتختلف باختلاف المرحلة العمرية (Dolgins, J.; M. Myers; 1986 P.241).**أما ميلر** Miller 1956 فيقول أن متوسط سعة الذاكرة هو ٧ ±٢ بالإضافة إلى دور المرحلة العمرية (Johnston, B. 1980 P.176)

سعة الذاكرة وصعوبات التعلم:

يوضح " كريك شانك " Cruick Shank 1975 P.34-36: إلى أنه تندر الدراسات في مجال سعة الذاكرة خاصة على الأطفال ذوى صعوبات تعلم وإن كانت المؤشرات تشير إلى :

أن الأطفال ذوى صعوبات تعلم يعانون من عيوب في بعض النواحي العامة للذاكرة، ويشير "ميلر" ورفاقه Miller. et al (Webster, R. E. 1979 P.277) إلى أن أي ضعف في سعة الذاكرة قصيرة المدى يعتبر طاقة تؤثر في كفاءة التعلم الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ' حيث أن سعة الذاكرة قصيرة المدى وكفاءة العمليات

التي تحدث بداخلها تعتبر من العوامل الهامة التي تحدد سرعة تعلم المواد الجديدة مع المعلومات التي تم تعلمها من قبل.

ويشير ستيفن Stephene 1984 P.352: إلى أن عيوب عمليات الذاكرة تعتبر من أهم الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء الفشل الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ، أما لي سوانسون Lee Swanson, H. & B. Keogh 1990 P.16 فقد عللت الفشل الدراسي لدى بعض التلاميذ الذين يعانون من نقص للمهام التي تتطلب استدعاءا مباشرا سواء كانت هذه المهام تتكون من سلاسل أرقام أو حروف كلمات. أما ليون Lyon 1985 (Torgesen, J. K. 1988 P. 605) فيري ان ١٣% من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تتراوح أعمارهم من ١٠ إلى ١٢ سنة هم تلاميذ يظهرون صعوبات خاصة بالأداء على مهام قياس سعة الذاكرة وأن ٢٣% من هؤلاء التلاميذ يظهرون ضعفا في سعة الذاكرة إلى جانب مشكلات معرفية أخرى، أما دراسة سبيك Speec 1987 (Torgesen. J. K. 1988 P.605) فقد أظهرت أن ١٥% من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون ضعفا في سعة الذاكرة.

أما دراسة بورنز-Burns, S. M. 1976 ودراسة بور-Bour, R. H. P.1977 ودراسة سونينبورن-Sonnen born, V. S. 1978 ودراسة فليتشر-Fletcher, J. M.1985

توصلت جميعها إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف القدرة على التذكر قصير المدى.أما دراسة اكرمان Ackraman. P. T.1990 ودراسة لي سوانسون Lee Swanson. H., K. F. Cohran 1990 ودراسة وبستر Webster, R. E. 1979 أشارت إلى ضعف سعة الذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم أما تورجيسين Torgessen. J. K., C.A. Rashotte 1988 P.605 يشير إلى أن من الأسباب التي تكمن وراء ضعف سعة الذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هو عدم استخدامهم استراتيجيات مناسبة معينة على التذكر وكذلك عيوب تخص عمليات الذاكرة لديهم.أما دراسة فرانت Frant. R. D. 1977 أشارت إلى أن ضعف القدرة على التذكر قصير المدى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يرجع إلى عدم استخدامهم استراتيجيات اكتساب واسترجاع مناسبة.أما دراسة ستيفن Stephene. C. C. 1984 فقد أثبتت أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم عيوب تخص استراتيجيات تجهيز المعنى داخل الذاكرة، ويرى كوني وسوانسون Coony & Swanson 1987 P.18 أن البؤرة

الأساسية لمشكلات ذوي صعوبات تعلم تتمثل في محدودية سعة الذاكرة قصيرة المدى والتي تشكل عقبة صلبة تقف خلف معظم اضطرابات العمليات المعرفية لديهم أما دراسة بور Baur, R. H. 1977 فقد توصلت إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم توجد لديهم عيوب في عمليات التسميع والتشفير. أما دراسة ميستو وسب Maisto and Sip. 1980 فقد توصلت إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم توجد لديهم عيوب في عمليتي التشفير والاسترجاع أما دراسة سيجال وبراس Siegal, L. S. & L. A.Bruce 1984 أثبتت أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم توجد لديهم عيوب تخص عملية التشفير الصوتي للمثيرات اللفظية في مادة دون باقي المواد وهذا يؤدي إلى وجود اضطراب قوي في الذاكرة قصيرة المدى لديهم. ويشير توماس ولورانس Thomas and Lourance 1984 (Ackerman, P. T., R. A.Dykman 1990 P. 325) إلى أن سعة الذاكرة وعيوب النطق واللغة يرتبطان مع بعضهما البعض على شكل دالة خطية في جميع المراحل العمريه، ويشير ستانوفيتش Stanovitch, K. E. 1989 P. 289 إلى أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن التلاميذ الذين يتسمون بضعف الأداء في اختبارات فهم اللغة المكتوبة أو المسموعة هم من تلاميذ يتسمون بضعفهم في أداء المهام التي تتطلب تذكرا مباشرا الأمر الذي يمكن من خلاله تفسير الارتباط بين سعة الذاكرة وصعوبات التعلم، ويشيركل من سبرنج وبيري Spring and Perry 1986 (Ackerman, P. T., R. A.Dykman 1990 P. 325) إلى أن ضعف مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يرتبط بضعف سعة الذاكرة لديهم، ويشير تورجيسين Torgessen, J. K., C. A. Rashotte 1988 إلى أن هؤلاء التلاميذ يظهرون عيوبا تخص عمليات الذاكرة قصيرة المدى مثل مدى الانتباه ،الإدراك، الفهم الاجتماعي، وأن ذلك من أهم الأسباب التي تكمن وراء ضعف سعة الذاكرة لديهم أو ضعف أدائهم.

السرعة الإدراكية :-

يلعب الإدراك دورا كبيرا في التعلم وأي اضطراب أو خلل في عمليات الإدراك يؤثر على سير وانتظام العملية التعليمية ، والإدراك يرتبط ارتباطا بالغا الأهمية بالانتباه ، حيث نجد أن معظم الاضطرابات الإدراكية ما هي إلا نتيجة لاضطرابات في الانتباه ، والكائن الحي يولد مزودا بقوى فطرية هائلة لتحقيق عملية الإدراك ، ولا يتعلم الكائن الحي كيف يستخدم هذه القوى ، بل انه يستخدمها مباشرة واستخدامه لها ينمو ويتهذب باتصاله المتكرر بالعالم الخارجي (أحمد زكي صالح ١٩٥٩ص٤٣٤) .

والإدراك هو الوسيلة التي يتكيف بها الإنسان مع البيئة التي تحيط به ولكي تتم عملية الإدراك لابد من وجود عالم خارجي مستقلا عنا لا دخل لنا فيه مملوء بأشياء وموضوعات ومثيرات ذات دلالة خاصة ، وكذلك لابد من وجود الحواس التي تجعلنا ندرك هذا العالم الخارجي بطريقة معينة ، فبدون تلك الحواس لا يمكننا أن ندرك هذا العالم المحيط بنا ، ولابد إلى جانب ذلك من ترجمة تلك الاحساسات التي تصل إلينا عن طريق الحواس إلى معاني معينة لكي نستجيب لها بطريقة معينة ونسلك نحوها سلوكا يتفق مع هذه المعاني ، ولكن تتم عملية الإدراك لابد من توافر عدة شروط أهمها :-

١ - العالم الخارجي ٢ - الحواس .

٣ - عملية التفسير أو التأويل ٤ - عملية الانتباه .

(السيد محمد خيري وآخرون ١٩٨٢ص١٦٥ - ١٦٩) .

ومن أهم القدرات التي تنتمي إلى الميدان الإدراكي السرعة الإدراكية ، وتعتبر السرعة الإدراكية من أكثر قدرات الإدراك تأكدا في البحوث العاملية ، حيث وجدت في أكثر من ٣٠ تحليلا عامليا (٦٠) أولها بحث ثرستون ١٩٣٨ ، ومنذ ذلك الحين ظهر هذا العامل تقريبا في كل بحث تضمن اختبارات سرعة في الأداء الإدراكي ، وتعتبر الخاصية الأساسية التي تميز عامل السرعة الإدراكية هى السرعة في المقارنة بين صيغ الأشكال ، ويقترح جيلفورد التمييز بين السرعة الإدراكية في التعامل مع الأشكال والسرعة الإدراكية في التعامل مع الرموز ، وبالطبع يمكننا أن نجد أنماطا أخرى من السرعة الإدراكية في الميدان السمعي والحركي وغيرهما (فؤاد أبو حطب ١٩٧٣- ص ٢٧٥ - ٢٧٩) .

السرعة الإدراكية وصعوبات التعلم :-

تعرف السرعة الإدراكية بأنها سرعة أداء الأعمال التي تتطلب سرعة فهم النموذج البصري المقدم وتحديد حدوده وخواصه وبين نماذج أو أشكال مشابهة لها ، وهي السرعة في تحديد العناصر الصغيرة والدقيقة في نموذج بصري معين .

وتشير معظم الدراسات والبحوث التي أجريت على اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية لدى ذوي صعوبات التعلم إلى حدوث تداخل أو تشويش لديهم عند استقبالهم المعلومات والمثيرات عن طريق أحد الوسائط مع المعلومات أو المثيرات التي يستقبلونها خلال وسيط آخر حيث نجد الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون انخفاضاً ملموساً في قدرتهم على تحمل هذا التشويش أو التداخل ، كما يصعب عليهم استقبال معلومات عبر وسائط مختلفة في نفس الوقت ، حيث يصبح النظام الإدراكي إليهم مثقلاً وعاجزاً عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة الملائمة ، وينتج عن ذلك بطء النظم الإدراكية لديهم وفقد الكثير من المعلومات وخاصة إذا كان عرض هذه المعلومات سريعاً ولا يلائم معدل عمليات التجهيز لديهم وهو ما عبر عنه كيرك KIRK 1984 بصعوبات السرعة الإدراكية .Perceptual Speed (مصطفى الزيات ١٩٩٨ - ٣٣٣ - ٣٣٤) .

كما نجد أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص في عامل السرعة الإدراكية حيث لا يجيدون التعامل مع الأشكال والرموز وكذلك لديهم بطء في الأداء الإدراكي ، ويشير براون Brown 1984 إلى أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال والبالغين لديهم مشكلات في تجهيز ومعالجة المعلومات ، وهذه المشكلات تؤدي إلى صعوبات في إتباع التوجيهات أو التعليمات التي تعتمد على الذاكرة السمعية Auditory Memory ومشكلات الإدراك الاجتماعي Social Perception وإدراك الحركة . Perceptual Motor (مصطفى الزيات ١٩٩٨ - ٢٠٠) ، ويشير ستراوس ولهتنن Strauss, A.S., & Lehtinen , I.E.1947 P.125 إلى أن الاضطرابات الإدراكية تشكل عاملاً مشتركاً لدى الأطفال ذوي أنماط السلوك الغير سوي حركياً وإدراكياً ومعرفياً وانفعالياً ، ويمكن القول أن صعوبات التعلم تنشأ لدى الأطفال الذين يعانون من خلل بالعمليات الإدراكية ما هي إلا رد فعل منطقي للفشل في تفسير المثيرات التي تملأ العالم المحيط بهم ، وكذلك أيضاً الفشل في الوصول إلى المعاني الملائمة لهذه المثيرات ، لذلك لا يمكننا

تشخيص وعلاج صعوبات التعلم إلا عن طريق الكشف عن الاضطرابات الإدراكية لدى أصحاب الصعوبات أولاً ، والأطفال الذي لديهم صعوبات أو اضطرابات أو عجز في القراءة يفتقرون إلى الإدراك أو الوعي بالتراكيب اللغوية ونجدهم غير قادرين على التمييز بين تجميع المفردات أو فصلها ، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطرابات إدراكية يجدون صعوبة في تتبع المثيرات السمعية والبصرية مما يؤدي ظهور صعوبات في العمليات الحسابية والقراءة والكتابة والتهجي واكتساب المهارات الحركية - كيرك Kirk 1984 (مصطفى الزيات ١٩٩٨ - ٣٣٨) .

ومن أهم العمليات الإدراكية التي تؤثر في التعلم المدرسي عامل الإدراك البصري ، ونجد أن كثيراً من ذوي صعوبات التعلم يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية :-

أ - صعوبات التعرف على الأشياء والحروف .

ب - صعوبات إدراك الكل والجزء .

ج - صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية .

د - صعوبات التمييز البصري للحروف والكلمات والأشكال والأعداد .

الدافع للإنجاز :-

تعد الحاجة إلى الإنجاز من الحاجات الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي ومساعدة الطلاب على تحقيق هذه الحاجة يعمل على تبسيط مستوى أدائهم وتحقيق أهم جوانب دافعية العمل المدرسي ، وترتبط الحاجة إلى الإنجاز بالحاجة إلى النجاح وهما من الحاجات الاجتماعية التي تظهر لدى الكثير من الطلاب ، وقد يرجع عدم ظهور هذه الحاجة عند البعض منهم إلى الخبرات السابقة التي لم يتم تعزيزها .

وافترض أتكنسون Atkinson 1965 أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي متعلم وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة وبمستوى أدائه في هذه الأعمال والميل إلى تحقيق النجاح يختلف بين الأفراد بدرجة ملحوظة كما يختلف أيضاً بين الفرد ذاته من موقف إلى آخر ، ويجب علينا مساعدة الطلاب على إشباع هذه الحاجة وخاصة الطلاب الذين يرى المعلم أن الحاجة إلى الإنجاز تمثل جانباً كبيراً من اهتمامهم مع عدم إهمال الآخرين الذين لا تتضح لديهم هذه الحاجة بشكل غير عادي ، فإن هذه الحاجة أساسية في وضع وتحقيق الأهداف التي ترتبط بكثير من مجالات العمل والسلوك المدرسي (أنور محمد الشرقاوي ١٩٨٧ - ٢٢٧ - ٢٢٨).

ويرجع الفضل في مجال دافعية الإنجاز إلى الدراسات الرائدة التي قام بها كل من موراي ومورجان Murray & Morgan 1938 (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور - ١٩٧٩- ٢١) من خلال عرضهم للحاجات النفسية ثم جاء اتكنسون Atiknson 1964 بنظريته التي تؤكد على دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل في تحديد ناتج الدافع للإنجاز وقد أشار إلى أن هذا الدافع له شقان أساسيان:

الأول: يمثل استعدادا ثابتا نسبيا عند الفرد لا يكاد يتغير بتغير مواقف الإنجاز "الدافع للنجاح لتجنب الفشل".

الثاني: هذا الشق يتأثر بالعوامل الخارجية باحتمالات النجاح والفشل وجاذبية الحافز الخارجي للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل.

وقد اعتبر أن هذا العامل هو المسئول عن تغير أو تذبذب ناتج الدافع للإنجاز عند الفرد الواحد، وبعد ذلك نرى عددا من العلماء تبنوا تلك الأفكار وساروا عليها ومنهم: "Clark- Fletcher".

ويعرف اتكنسون Atiknson 1965 (إبراهيم قشقوش وطلعت منصـــور- ١٩٧٩ص ١٥) يعزف الدافع للإنجاز بأنه السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز والاتيان بأشياء ذات مستوى راق خاصية مميزة لشـخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع للإنجاز ، ويشير اتكنسون إلى أن الدافـــع للإنجـاز أحادي البعد.

وهناك اتجاه آخر يناقض اتجاه اتكنسون ورفاقه مشيرا إلى أن الدافع للإنجـــاز ليس أحادي البعد بل هو على قدر كبير من التعقيد والتداخل، ويتضمن أكثر من بعـــد، ويتزعم هذه الاتجاه هيرمانز Hermans 1970 (فاروق عبد الفتـــاح ١٩٨١ص ٧) الـــذي توصل بدراساته إلى أن مكونات الدافع للإنجاز هي مستوى الطموح المرتفع، الســـلوك الذي تقل فيه المغامرة، القابلية للتحرك للأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير فـــي الرغبات، وإدراك سرعة مرور الوقت، الاتجاه نحو المستقبل اختيار مواقف المنافســـة ضد مواقف التعاطف، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل.

أما ميتشل Mitchell, V. J. 1971 P.179 فقد توصل إلى أن مكونـــات الدافـــع للإنجاز تتمثل في ستة عوامل مستقلة وهي:

١- الإنجاز الأكاديمي والكفاءة.
٢- الإنجاز الغير أكاديمي.
٣- الضغط الخارجي للإنجاز.
٤- تحقيق الذات.
٥- الرضا الذاتي.
٦- تعميم الدافعية.

بينما يرى محمود عبد القادر (١٩٧٧ص ٣) أن مكونات الدافع للإنجاز ثلاثة هي:

١- الطموح العام.
٢- النجاح بالمثابرة على بذل الجهد.
٣- التحمل من أجل الوصول للهدف.

أما محمد فليفل ١٩٨٥ فقد حدد سبعة مكونات للدافع للإنجاز وهي:

١- التطلع للنجاح.
٢- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.
٣- الإنجاز بطريقة مستقلة عن الآخرين مقابل العمل معهم بنشاط.

obeikandl.com

٤- إنجاز الأعمال الصعبة.

٥- الانتماء إلى العمل مع الجماعة والعمل من أجلها.

٦- ترتيب وتنظيم الأعمال بهدف إنجازها بدقة.

٧- مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية ومسايرة الجماعة.

كما توصل نظام سبع نابلس ١٩٨٦ص ١١ إلى سبعة عشر مكونات أخرى وهي: الطموح، التحمل، المثابرة، الامتياز، النجاح، الفشل، الجمود، توجه المستقبل، التعاطف الوالدي، الاستغراق في العمل، الخوف من الفشل، وجهة الضبط، وجهة مثير السلوك، رضا الذات، توجه الإنجاز، توجه العمل. أما كمال إسماعيل عدايلة ١٩٨٨ص ٤٢ قد توصل إلى ثلاثة أبعاد للدافع للإنجاز وهي:

١- البعد الشخصي. ٢- البعد الاجتماعي. ٣- بعد تقدير الذات.

وقد عرف Murray 1938 (محمود عبد القادر -١٩٧٧ص ١) الدافع للإنجاز بأنه تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، السيطرة على البيئة الفيزيقية، الاجتماعية، التحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، سرعة الأداء، التغلب على العقبات، الاستقلالية، بلوغ معايير الامتياز، التفوق على الذات، منافسة الآخرين والتفوق عليهم، الاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرات.

نرى مما سبق أن هناك اتجاهين أساسين في النظر إلى الدافع للإنجاز.

الاتجاه الأول: أحادي البعد ويؤيد هذا الاتجاه كل من اتكنسون وماكليلاند.

الاتجاه الثاني: متعدد الأبعاد والمكونات، ويؤيد هذا الاتجاه كل من هيرمانز وميتشل وفليفل.

الدافع للإنجاز وصعوبات التعلم:

يعتبر الدافع للإنجاز من المتغيرات النفسية التي تلعب دورا كبيرا في النجاح أو الفشل المدرسي.

يشير Murray (محمود عبد القادر- ١٩٧٧ص ١) إلى أن القدرة والدافع للإنجاز يكمل بعضها الآخر، فالقدرة تمثل البعد المعرفي للشخصية ويمثل الدافع للإنجاز البعد الانفعالي، وربما قد تكون قدرة متوسطة مع دافع إنجاز مرتفع يحقق نتيجة أفضل من قدرة فائقة مع دافع إنجاز منخفض.

لذلك نجد كثيرا من العلماء يقولون أن التحصيل الأكاديمي يعتبر في حقيقة الأمر تعبيرا مباشرا عن شدة الدافع للإنجاز أو مستواه، وهذا الأمر جعل البعض يشير إلى الفرق بين التحصيل الفعلي واختبارات الاستعداد دالة لدافعية الإنجاز، وهذا يعني أن التباين الـذي يمكن أن يحدث بين نتائج اختبارات القدرات العقلية والتحصيل الفعلي، وهي خاصيـة رئيسية من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم قد يرجع إلى التباين بين الأفراد فـي دافعية الإنجاز، ويشير سيد عثمان ١٩٧٩ص٤١ إلى أن جوهر أي مشكلة من صعوبات التعلم إنما ترجع إلى الدافعية السالبة المعطلة لدى هؤلاء التلاميذ ومن أهـم العوامـل الرئيسية لانخفاض الدافع لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو الرسوب المتكرر حيث يترك هذا الرسوب أثرا سلبيا عليهم، ويشير شـابمان Chapman, J. W.P. 357 1988 إلى أن رسوب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يؤدي بدوره إلى انخفاض مفهوم الـذات لديهم وإحساسهم بالعجز وعدم الثقة بالنفس وانخفاض توقعهم للنجـاح، وذلـك يجعـل هؤلاء التلاميذ تعوزهم الرغبة في تحقيق مكانة مرموقة بين الأفراد وذلك مـن خـلال المستوى غير الجيد لما يقومون به من أعمال ويشير هيلشكو Hlechko, A. D.1977 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم لديهم تقدير منخفض لذواتـهم مقارنـة بأقرانـهم مـن العاديين، أما سبوزر Sposer, M. E. 1989 فيشير إلى أنه لا توجد فروق بين التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في تقدير الذات أما أبوت Abbott, C. E. 1984 فيشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى طموح منخفض أي أنهم ليست لديـهم رغبة لأن يكونوا متفوقين أو ينجزوا الأعمال الصعبة التي تتطلب مهارة جيدة.

وقد أشار كل من روجرز وساكلوفسكي Rogers, H. & D. H. Saklofshe 1985 ولبيكت ورفاقه Licht, G. L.; J. A. Kistner 1985 ولويس ولورانـس Lewis, S. K. & E. Lowrence 1989 وبيجي Peggy, C. 1990 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالبـا ما يعتقدون أنهم غير مسئولين عن نجاحهم أو فشلهم الدراسي، وإنما يرجع النجـاح أو الفشل إلى الصدفة وظروف خارجة عن إرادتهم وليس لضعف القدرة لديهم أو لنقص ما يبذلونه من جهد ومثابرة في سبيل إنجاز ما يوكل إليهم من أعمال، وأن النجاح أو الفشل في المواقف الأكاديمية أو الاجتماعية ربما يرجع إلى الحظ فقط، وذلك بالطبع يؤثر على رغبة هؤلاء التلاميذ وسعيهم في سبيل تحصيل المعرفة وتحقيق النجاح والوصول إلـى مستوى مرتفع في ذلك، وقد أشار شابمان Chapman, J. W. 1988 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي دافع معرفي منخفض وهم لا يسعون إلى المثابرة وبـذل الجـهد،

ويشير كيرفوت Kerfoot, A. 1981 إلى أن ذوو صعوبات التعلم ذوو مستوى منخفض في دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي، وأشارت مارجليت Margalit, M. 1989 إلى أن ذوي صعوبات التعلم يتسمون بقدر كبير من الاعتماد على الغير وعدم الاستقلالية كما يتصفون اجتماعيا بأنهم غير متعاونين وأقل توافقا مع أفراد الجماعة.

وعلى الرغم من أن معظم الدراسات أشارت إلى أن ذوي صعوبات تعلم ذوو دافعية إنجاز منخفضة إلا أننا نجد أن آدمز Adams, A. E. 1977 وهيسلمه Hisama, T.1976 لم تتوصلا إلى النتائج السابق ذكرها.

obeikandl.com