

مدخل مفاهيمي لذوي صعوبات التعلم

* جامعة حسينة بن بوعلي الشلف
(الجزائر)
k.gadja@univ-chlef.dz

د. كلثوم قاجة*

د. جميلة بن عمور

د. رقية قاجة

ملخص :

إن موضوع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة نال اهتمام العديد من الباحثين نظرا لتزايد نسبهم في المجتمع وانطلاقا من أحقية التعليم للجميع، ومراعاة لمبدأ الفروق الفردية بين الأطفال فإنهم يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة، وتتعدد فئات ذوي الاحتياجات الخاصة فمنهم من لديه تأخر عقلي طفيف أو اضطراب انفعالي أو سلوكي أو صعوبات تعلم، وهذه الأخيرة هي موضوع بحثنا حيث أثارت هذه الفئة غموضا كبيرا بسبب أن أصحابها يبدوون في هيئة أطفال عاديين. لذلك سنحاول التركيز على التعريف بهذه الفئة لأنه المدخل الرئيس لتحديد طرائق التشخيص، واقتراح الخدمات التربوية المناسبة لهم.

كلمات مفتاحية : صعوبات التعلم، التشخيص، الخدمات التربوية.

A Conceptual Entrance For People With Learning Disabilities

Dr. Kalthoum Kajah

Dr. Jamila Ben Amor

Dr. Ruqaya Qajah

Hassiba Ben Bouali Chlef University (Algeria)

ABSTRACT:

The issue of children with special needs has attracted the attention of many researchers due to their increasing proportions in society, and based on the right of education, and taking into account the principle of individual

differences between children, they need special educational services, and multiple categories of people with special needs, including those with a slight mental delay, emotional disorder, behavioral or learning disabilities, the latter is the subject of our research where this category aroused great uncertainty because the individuals appear in the form of ordinary children. Therefore, we will try to focus on the definition of this category because it is the main entrance to identify diagnostic methods, and propose appropriate educational services for them.

KEYWORDS: learning difficulties; diagnosis; educational services.

المقدمة

إن التعليم حق كفلته الدولة لجميع التلاميذ، إلا أن المعلم قد يصادف بعضاً من التلاميذ لا يمكنهم الاستفادة من المنهاج التعليمي بصورته الحالية، لذلك فهم محتاجون إلى خدمات تربوية خاصة على يد معلمين متخصصين ومن هؤلاء التلاميذ نجد فئة صعوبات التعلم التي استرعت انتباه الكثير من التخصصات منها علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، وعلم الأعصاب، والطب، وعلم اللغة، وعلم الاجتماع، وعلم الجينات، والتربية الخاصة، بسبب الغموض الذي يكتنف هذه الفئة.

أشار كل من كولاروسو وأرورك (1999) أنه في الخمسينات تكون الاتحاد الوطني للأطفال المعاقين، وفي الستينات تشكل اتحاد الأطفال المصابين بإعاقات التعلم، وقد تمت الإشارة لإعاقات التعلم النوعية في (البند 34 من قانون اللوائح الفيدرالية، القسم 104-3) وقد صدرت قوانين أخرى منها قانون تعليم جميع الأطفال المعاقين لعام 1975 (القانون العام 94-142) حيث يفرض هذا القانون تعليمًا عامًا مجانيًا مناسبًا وما يرتبط به من خدمات للتلاميذ المعاقين من سن (15-21).

في عام 1990 صدر (القانون العام 101-486) الذي أدخل التعديل الجديد على القانون السابق وغير عنوانه وأصبح يسمى قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة ليصبح التركيز فيه على الفرد وليس على الإعاقة ثم عدل في عام 1997 (القانون العام 105-17) حيث منح للآباء دوراً كبيراً في عملية صناعة القرار، وصنف فئة إعاقات التعلم النوعية من بين الفئات الإحدى عشر من فئات الإعاقة.

من بين الذين يعود لهم الفضل في اكتشاف هذه الفئة حسبما ذكر بندر (Bender, 1995) «أن جال (Gall) كان أول من أشار إلى اضطراب اللغة الملفوظة الذي يتبع

إصابات الدماغ، ثم بعد ذلك بروكا (Broca) الذي قال بأن التلف في النصف الأيسر من الدماغ -وفي منطقة بروكا- يؤثر على التعبير اللغوي وإنتاج اللغة. وفي العشرينيات والثلاثينيات من القرن الماضي أسهم جولدشتاين (K. Goldstein) في ظهور مصطلح صعوبات التعلم وذلك اثناء دراساته على المصابين في الدماغ بعد الحرب العالمية الأولى، وقام بتحديد عدد من المشكلات من مثل عدم القدرة على تحديد العلاقة بين الشكل والخلفية، وعكس الأحرف وأخطاء النقل (الرسم) (Coying) وذلك عند المصابين (الشقيرات، 2005، ص 254).

في ذات الوقت تقريبا كما أشار ليون وآخرون (Lyon et al., 2003) «قام أورتون (Orton) عالم الأعصاب بدراسة عجز القراءة التطوري عند الأطفال (Dyslexia) وأسماء عمى الكلمات (Word Blindness) أو الإبصار المقلوب (Strephosy mbolia)، وافترض أن مشكلات القراءة تعود إلى خلل في السيطرة (Dominance) في الدماغ، بمعنى أن النصف الأيسر الذي يسيطر أو يضبط اللغة لا يقوم بذلك كما في حالة الشخص الذي يعاني من عجز القراءة» (المرجع نفسه، ص 254).

ويعود الفضل لصمويل كيرك (Samuel Kirk) في صياغة واشتقاق مصطلح صعوبات التعلم ففي الخمسينات من القرن العشرين اكتشف أن عددا من الأشخاص أسيء تصنيفهم على أنهم متأخرون عقليا في مدرسة «وين كونتي» Wayne County Training School in Northville, Michigan، ولم يستطع كيرك أن يسوغ تصنيف التلاميذ باعتبار أن لديهم تأخرا عقليا لأسباب عدة، أولا، لأن نسب ذكاء هؤلاء التلاميذ كانت عالية جدا، ثانيا بعد علاج مكثف في القراءة حققوا تقدما غير عادي، ونذر أن تحققت مكاسب مماثلة من نظرائهم من المتأخرين عقليا (هنلي وآخرون، 1993، ص 239).

تتفق الباحثات مع عدد من الباحثين، منهم (أبو الديار، 2012؛ الداهري، 2005؛ الروسان، 1998؛ عبد العال، 2012؛ عبد الواحد، 2015؛ علي، 2001؛ كولاروسو وأورورك، 1999؛ منصوري وكحلول، 2016) من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم تلاميذ عاديون يتمتعون بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة إلا أنهم يعانون من مشكلات تعليمية خاصة في تعلم المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، ويظهر ذلك جليا في التباين الشديد بين تحصيلهم الدراسي وقدراتهم العقلية.

في الصدد نفسه يقول كيرك (Kirk, 1976) «جميع الأطفال الذين درستهم كانوا مصنفين كمتأخرين عقليا. وفي جميع هذه الحالات كان غرضي أن أظهر من خلال نتائج العلاج أن هؤلاء الأطفال كان ينبغي أن يصنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم بدلا من تصنيفهم كمتأخرين عقليا، لأنهم كانوا عاديين في بعض الجوانب. ولكن لديهم نواحي عجز محددة أو صعوبات تعلم محددة» (هنلي وآخرون، 1993، ص 240).

في الاتجاه نفسه يشير إبراهيم (1993) «أنه في معظم الأحيان قد تكون المشكلات الخاصة بصعوبات التعلم خفية وغير واضحة للمعلمين وذلك لأن ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بصحة جسمية جيدة من حيث الإبصار والسمع وغيرها من الخصائص، وقد يصفهم المعلمون بالغباء تارة والتخلف العقلي أو التحصيلي تارة أخرى وذلك لتدني تحصيلهم الدراسي» (سليم، 2004، ص 434).

بما أن فئة تلاميذ صعوبات التعلم يبدون تلاميذ عاديين إلا أنهم يعانون من مشكلات تعليمية محددة فإن ذلك سيؤدي إلى صعوبة التعرف عليهم، ويوصلنا إلى الخطأ في تصنيفهم وهو ما أشارت إليه كل من قاجة وقاجة (2020) من أن الخطأ في التشخيص سيؤدي إلى تقديم خدمات تربوية لا تتماشى مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا سيحرمهم كثيرا من الحقوق أهمها قضاء يومهم مع زملائهم العاديين، وتلقي تعليمهم معهم.

**فئة تلاميذ صعوبات التعلم
يبدون تلاميذ عاديين إلا أنهم
يعانون من مشكلات تعليمية
محددة فإن ذلك سيؤدي إلى
صعوبة التعرف عليهم**

ذكر عبد الواحد (2015) أن وزارة التربية الأمريكية عام 1994 أشارت إلى أن أكثر من 2.4% من الأطفال بعمر المدرسة يتلقون خدمات خاصة في صعوبات التعلم، وأكثر من نصفهم يلتحقون في برامج التربية الخاصة، أما البقية فيلتحقون في الصفوف العادية» «أما الجمعية الأمريكية الاستشارية للأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية فقد حددت أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات

التعلم في المدارس الابتدائية تتراوح من (1-3) % » (الداهري، 2005، ص 351)، في حين يتفق معظم الخبراء على أن مدى يتراوح ما بين 2 و3% رقم أكثر معقولة فيما يتصل بتقدير ذوي صعوبات التعلم. وواضح أن كثيرا من التلاميذ قد شخصوا تشخيصا خاطئا على أن لديهم صعوبة في التعلم» (هنلي وآخرون، 1993، ص 230).

الأمر المحير أن صعوبات التعلم قد تصيب حتى الموهوبين والمتفوقين حيث تذكر ليرنر (Lerner, 1976) مجموعة من الأسماء التي كانت تعاني من صعوبات التعلم مثل «عالم الرياضيات المشهور اينشتاين (Albert Einstein) وأديسون (Thomas Edison) والنحات الفرنسي المشهور رودن (Auguste Rodin) ورئيس الولايات المتحدة الأميركية الثامن والعشرين ويلسون (Woodrow Wilson) وحاكم ولاية نيويورك السابق روكفلر (Nelson Rockefeller) وتتلخص مشكلات هؤلاء المشاهير في صعوبة القراءة والكتابة وتدني التحصيل الأكاديمي» (الروسان، 1998، ص 172). من كل ما سبق فنحن بألمس الحاجة إلى التعرف على مفهوم صعوبات التعلم الذي يثير الكثير من الغموض، والتساؤلات فلا يمكننا فهمه إلا بالتحديد الدقيق له حتى نتمكن من تشخيص وتصنيف هذه الفئة، ومن ثم تقديم الخدمات التربوية الخاصة المناسبة لهم، وعليه يمكن طرح التساؤلات الآتية: ما هو مفهوم صعوبات التعلم؟ وما أهم المؤشرات المستتجة من المفاهيم الخاصة به؟

2. مفهوم صعوبات التعلم

يرجع مفهوم صعوبات التعلم إلى عالم النفس الأمريكي كيرك (Kirk, 1962) الذي يعد من أشهر المتخصصين في هذا المجال حيث اقترح تعريفا وقدمه إلى اجتماع ممثلي عدد من الجمعيات المهتمة بشؤون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك وتمت الموافقة على التعريف بنصه التالي:

1.2 تعريف كيرك (Kirk, 1962):

«يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجي، الكتابة، العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي» (سليمان 1999، ص 154).

يرى كيرك (Kirk) أن صعوبات التعلم تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من

العمليات الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو العمليات الحسائية، وتعود أسبابها إلى خلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، وليست نتيجة للتخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو الثقافي عند الأطفال.

2.2 التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم المنصوص عليه بقانون (194- 142، 1977):

الذي يشير إلى «وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة، وهو الاضطراب الذي يظهر على شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إصابات المخ أو خلل وظيفي بسيط في المخ أو عسر في القراءة **Dyslexia** أو حبسة كلامية نمائية **Developmental Aphasia**، ولا يرجع القصور إلى إعاقة بصرية أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي» (الكيال، 2008، ص 204). يتفق التعريف الحالي مع التعريف الذي سبقه من حيث أن الاضطراب يحدث في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية، إلا أنه يزيد أسبابا أخرى لهذه الصعوبات غير الخلل الوظيفي في الدماغ الذي ذكره كيرك وهو إعاقة في الإدراك أو إصابات المخ أو عسر القراءة أو الحبسة الكلامية النمائية، ويستبعد هذا التعريف ما استبعده التعريف السابق إلا أنه يختلف معه في الاضطراب الانفعالي حيث جعله التعريف السابق ضمن أحد أسباب صعوبات التعلم في حين استبعده التعريف الحالي.

وبما أن التعريف الفيدرالي يحتاج إلى تفصيل أكثر، فقد كتب تعريف آخر في المنظمات الفيدرالية حسبما أشار إليه السجل الفيدرالي (Federal Register, 1977, P 65083). ولقد وضعت هذه المجموعة من المحركات لتكمل التعريف السابق. وتحدد طريقة وظيفية لتحديد ما إذا كان لدى تلميذ ما صعوبة تعلم. والتعريف الثاني يشار إليه باعتباره صيغة التباين **Discrepancy Formula** وهو ينص على ما يأتي:

«أ- فريق متعدد التخصصات قد يحدد ما إذا كان طفل لديه صعوبة تعلم معينة (عجز معين عن التعلم) إذا كان:

أولاً: الطفل لا يحصل تحصيلًا متكافئًا (مناسبًا)، مع من في سنه وفي مستويات قدرته في مجال أو أكثر من المجالات المثبتة في الفقرة (أ ثانياً) من هذا الجزء، وحتى

يزود بخبرات التعلم المناسبة لطفل في سنه وفي مستويات قدرته:
ثانياً: ويوجد الفريق أن طفلاً لديه تباعد شديد بين التحصيل وقدرته العقلية في مجال من المجالات الآتية: (1) التعبير الشفوي. (2) الفهم الإصغائي. (3) التعبير الكتابي. (4) مهارات القراءة الأساسية. (5) الفهم القرائي. (6) الحساب الرياضي. (7) الاستدلال في الرياضيات.

ب- قد لا يميز الفريق طفلاً باعتبار أن لديه عجز تعلم محدد إذا كان التباعد الشديد بين قدرته وتحصيله ناتجاً في الأساس عن: (1) إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية. (2) تأخر عقلي. (3) اضطراب انفعالي. (4) حرمان بيئي، ثقافي، أو اقتصادي. (هنلي وآخرون، 1993، ص ص 233-234).

أوضح لنا هذا التعريف طريقة عملية تساعدنا في التعرف على فئة صعوبات التعلم محك التباعد والذي يقصد به التباين الشديد بين التحصيل والقدرة العقلية للتلميذ في أحد المجالات السبعة المذكورة في التعريف، واستثنى ما استثناءه التعريف الفيدرالي السابق.

3.2 تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981):

التي تتكون من عدد من الهيئات المتخصصة والمهتمة بهذه القضية وتشمل كلا من رابطة الأطفال والبالغين لذوي صعوبات التعلم (Aclد) والرابطة الأمريكية للحديث واللغة والسمع (Asna) أو مجلس صعوبات التعلم (Cld) وقسم الأطفال ذوي الاضطرابات الاتصالية (Dclد) والرابطة الدولية للقراءة (Ira) توصلت هذه اللجنة إلى اتفاق حول التعريف التالي: «صعوبات التعلم مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتمثل في درجة دالة من الصعوبة في اكتساب واستخدام أي من مهارات الإصغاء، والكلام، والقراءة والكتابة والحساب وإصدار الأحكام. وتتصل هذه الاضطرابات بمشكلات داخلية لدى الفرد يمكن أن تعزى إلى عجز وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم يمكن أن تصاحب بصعوبات أو اضطرابات أخرى (كالصعوبات الحسية، التخلف العقلي، أو المشكلات السلوكية) أو آثار بيئية غير مستحبة (من قبيل عدم كفاية فرص التعليم، والفروق الثقافية ...) إلا أنها ليست نتيجة لها» (سليمان، 1999، ص ص 155-156).

لم يشر التعريف إلى مصطلح العمليات الأساسية، لكن هناك بعض الإضافات عن التعريفين السابقين وهو عدم تجانس ذوي صعوبات التعلم معنى ذلك أننا قد نجد

فردين يعانيان من الصعوبة نفسها ولتكن مثلاً صعوبة في القراءة إلا أن لكل فرد أسبابه، وأعراضه، وقد لا يتلقيان نفس العلاج، فلكل واحد علاج خاص به، كما ذكر التعريف بأن الاضطرابات متعلقة بمشكلات داخلية لدى الفرد، وليست خارجية، وأن هذه الصعوبات قد تكون متزامنة في الوقت نفسه مع إعاقات أخرى أو مع مؤثرات بيئية. وافترض مثلما جاء في التعريفين السابقين أن السبب قد يكون عجزاً وظيفياً في الجهاز العصبي المركزي. وأن هذه الصعوبات يمكن أن تحدث حياة الفرد على الرغم من ذلك لا تكون نتيجة لهذه المشكلات أو الظروف أو المؤثرات.

4.2 تعريف رابطة الأطفال ذوي الإعاقات التعليمية (1987):

«تشير الإعاقات التعليمية الخاصة إلى حالة مزمنة يفترض أنها ناتجة عن خلل عصبي يؤثر في بعض جوانب دون غيرها من نمو وتكامل القدرات اللغوية أو غير اللغوية أو كليهما معاً، أو في أحد هذه العناصر وتوجد الإعاقات التعليمية الخاصة كحالة إعاقة واضحة تختلف في صورتها ودرجة شدتها وتبقى هذه الحالة مدى الحياة مؤثرة على تقدير الذات أو التعليم أو العمل أو التفاعل الاجتماعي أو نشاطات الحياة اليومية أو بعض أو كل هذه معاً» (كولاروسو وأورورك، 1999، ص 114).

تشير الإعاقات التعليمية الخاصة إلى حالة مزمنة يفترض أنها ناتجة عن خلل عصبي يؤثر في بعض جوانب دون غيرها

يفترض هذا التعريف مثل سابقه أن صعوبات التعلم راجعة إلى خلل عصبي يؤثر في بعض الجوانب، وقد أضاف هذا التعريف أن صعوبات التعلم تبقى مع الفرد مدى الحياة، وأنها تؤثر على نفسه وفي تفاعله مع الآخرين.

5.2 تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (Learning Disabilities Association of America, 2015):

«حالة عصبية Neurological Condition التي تتعارض مع قابلية الشخص على الحفظ والتعامل وإنتاج المعلومة. صعوبات التعلم يمكن أن تؤثر على قابلية الشخص على القراءة والكتابة والكلام

والتهجي وحساب الرياضيات وتؤثر أيضا على قدرة الشخص على الانتباه والذاكرة والتناسق والمهارات الاجتماعية والنضج الانفعالي» (عبد الواحد، 2015، ص 415). يؤكد هذا التعريف كغيره من التعاريف أن صعوبات التعلم تحدث بسبب خلل عصبي يسبب عجز عند الشخص في تعلم العمليات العقلية، ولا يؤثر عليه وحده فقط، وإنما يؤثر حتى على تفاعله مع الآخرين.

3. المؤشرات المستنتجة من المفاهيم الخاصة بصعوبات التعلم

نلاحظ من التعاريف التي تم استعراضها والتي تم الاعتماد عليها في تعريف جماعية -حيث ينظر للموضوع من زوايا متعددة- ما عدا التعريف الأول الذي كان تعريفا فرديا -لأن صاحبه من أشهر المتخصصين في الموضوع- وقد اشتركت هذه التعاريف في العناصر التالية:

1.3 اضطراب في العمليات النفسية الأساسية:

أي اضطراب في واحدة أو أكثر في أحد العمليات النفسية التي تتمثل في الانتباه والادراك والاستماع والتفكير والكلام والعجز عن التعلم والقراءة والكتابة والهجاء والحساب.

2.3 خلل وظيفي في الجهاز العصبي أو تلف في الدماغ:

كما ذكرنا سابقا أن صعوبات التعلم لها جانب بيولوجي، لذا لاقت اهتماما كبيرا من الأطباء في تفسير الظاهرة من الناحية الطبية، فنحن بحاجة إلى مجهودات الأطباء للكشف عن هذه الظاهرة في ظل تخصصهم، وهناك دراسات كثيرة أجريت في مجال إصابة الدماغ، والخلل الوظيفي «إن فكرة أن تكون صعوبات التعلم عند الأطفال ناتجة عن تلف محدد لجزء معين من الدماغ بنيت على الدراسات التي أجريت على المرضى المصابين بتلف في الدماغ... ويشير مصطلح التلف الدماغى هنا إلى الخلل في وظائف تركيب معين من الدماغ سواء بسبب مباشر كما يحدث في حالة فقدان الأكسجين (Anoxia) أو التهاب في الدماغ كما يشير كذلك إلى الخلل الكيميائي في الناقلات العصبية (الشقيرات، 2005، ص 255).

بين بوش ووانغ (Bush & Wangh, 1976) أنه تحدث إصابة الدماغ التي تعني التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحايا، والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية (الروسان، 1998، ص 180)، كما أضاف الداهري (2005) أن أسباب التلف الدماغى يرجع إلى عوامل عدة منها ما يكون قبل الولادة

مثل العوامل الجينية وسوء التغذية للأم أثناء فترة الحمل والأمراض التي تسببها مثل الحصبة الألمانية.

كما قد يعاني الأطفال من إصابات تحدث أثناء الولادة فقد ذكر (Mercer, 1997) أن هذه الإصابات بسبب طول فترة المخاض، مثل تعرض المخ لنقص الأكسجين أو أذى من الآلات الجراحية مثل ملقط الطبيب» (كولاروسو وأورورك، 1999، ص 118)، أما عن الأسباب التي تحدث تلفاً في المخ ما بعد الولادة حسبما بين كل من (Tramontana & Hooper, 1987) «إذا تعرض الطفل للهبز العنيف أو لحادث تحطم سيارة مثلاً ... وقد ينتج تلف في المخ بسبب مرض مثل الالتهاب السحائي أو التعرض لمواد سامة مثل الرصاص. وقد يتأثر سلوك الطفل وقدرته على التعلم، أيضاً، بسبب أمراض كالسرطان أو سوء تغذية العضلات (كولاروسو وأورورك، 1999، ص 83).

على الرغم من ذكر الأسباب التي ينتج عنها تلف في الدماغ إلا أن هناك نقطة جوهرية يوضحها (Tramontana & Hooper, 1987) حيث قال «قد أتسهم مؤثرات ما قبل الولادة وفي أثنائها وبعدها في نشوء مشكلات سلوكية وتعليمية، ولكنها لا تسببها بالضرورة» (كولاروسو وأورورك، 1999، ص 83)، لذلك على الدولة أن تعتني عناية فائقة بالمرأة الحامل، وتنشئ لها مستشفيات خاصة ومجهزة بكل التجهيزات من أطباء أكفاء، وأخصائيين نفسيين، ووسائل حديثة، وتكون لها فحوصات دورية بالمجان، وتحضر لها كل ما يسهل أمر ولادتها وتوفر لها الرعاية المناسبة مع جنينها حتى يقلل ما أمكن من احتمالية إصابة الجنين بتلف في الدماغ، وهو ما يقلل من عدد الأطفال المصابين بصعوبات التعلم الناتجة عن العوامل البيولوجية، وهذا كله سيجنب الأسرة والنظام التربوي والدولة خسائر مادية مستقبلية.

كما قد يكون لصعوبات التعلم عوامل وراثية حيث أشار أون (Owen, 1971) في دراسة حالات التوائم إلى انتشار ظاهرة صعوبات التعلم بين عائلات معينة» (الروسان 2007، ص 210، نقلاً عن (Kauffman, 1978)، وذكر بيكر (Baker, 1992) أن هناك صعوبة في تحديد اسهام العوامل الجينية في حالة الإصابة بصعوبات التعلم، إلا أن هناك بعض الأدلة، وإن كانت لم تتخذ نموذجاً معيناً، تشير إلى أن، مثلاً عجز القراءة ينتقل من جيل إلى جيل في العائلة نفسها، يضاف إلى ذلك بأن حدوث عجز القراءة، وكما تشير الدراسات، يحدث أكثر بين الذكور منها بين الإناث» (الشقيرات، 2005، ص 261)، لذلك فما زال المجال مفتوحاً لإجراء مزيد من الدراسات حول العوامل الوراثية

ومدى اسهامها في صعوبات التعلم.

3.3 عدم تجانس ذوي صعوبات التعلم:

قد يعاني التلاميذ من صعوبات التعلم إلا أن ما قد يصلح للتلميذ الأول من برنامج تعليمي قد لا يصلح للتلميذ الثاني، وهذه الملاحظة تكون موجهة بصفة خاصة إلى معلم التربية الخاصة بعدم جمع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم مع بعض، وامدادهم بالطرق والاستراتيجيات نفسها.

4.3 التباعد بين التحصيل الأكاديمي ومستوى الذكاء:

يعد التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرات العقلية للتلميذ مظهرا رئيسيا لحالات صعوبات التعلم، وتكمن الصعوبة في تحديد التباعد الشديد بين التحصيل الأكاديمي والقدره العقلية للتلميذ لذلك اجتهد الباحثون لتحديد هذا التباين، وعليه ظهرت عدة طرائق في حسابه، لكن السؤال الذي يبقى مطروحا متى يمكن اعتماد هذا التباين، لقد بين فارنهام- ديجوري (farnham- Diggory, 1940) أن "الطفل العاجز عن التعلم (أو الذي لديه صعوبة تعلم) يفترض أنه لا يبلغ مستواه مستوى الصف الدراسي الذي يمكن أن يحدد على أساس تقديرات الاختبار. إن مستوى عمل الصف هو ما يعمل به 50% من الأطفال في صف دراسي. وإذا كان قياس مستوى الصف دقيقا وصحيحا، فإن نصف تلاميذ الصف سيكون دائما لديهم تباعد بين قدراتهم وتحصيلهم. وهذا يجعلنا نفكر في ماهية التباعد الشديد" (هنلي وآخرون، 1993، ص 235).

وفقا لما يراه سميث (Smith, 1991) فإن 57% من الولايات توفر توجيهات عن كيفية تحديد التباعد الشديد كميا. وستان أو أكثر دون مستوى الصف أمر شائع. وبعض الولايات تستخدم ثلاث سنوات أو أكثر دون مستوى الصف. وفي نصف الولايات تقريبا، يترك معنى التباعد الشديد في أيدي أنظمة المدرسة المحلية (هنلي وآخرون، 1993، ص 235).

تتفق الباحثات مع هنلي وآخرون (1993) أنه بناء على صيغة التباعد قد نحول الكثير من التلاميذ إلى برامج التربية الخاصة، مما يؤدي إلى ارتفاع عددهم، فكثيرا من التلاميذ يقعون دون مستوى الصف فيعتقد المعلمون أن التلاميذ يحتاجون تربية خاصة فيتم تحويلهم إليها، ومع استخدام صيغة التباعد وقبولها على نطاق واسع كمرشد في التقويم، فإن جودة ونوعية الخدمات الخاصة سوف تتدنى ولن يحتاج المعلمون في المدارس العادية إلى إعادة فحص ممارساتهم التدريسية غير الفعالة.

5.3 استبعاد الصعوبات الناتجة عن مختلف أنواع الإعاقات الحسية أو الجسمية أو الاضطرابات الانفعالية أو السلوكية أو التخلف العقلي:
التحقق من السمع والبصر من الأجهزة المعدة لذلك، وهنا نحتاج لطبيب فيمكنه إيجاد علاج مناسب لهذه المشكلات التي بسببها يصنف التلميذ من ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي يوضع في برنامج لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وهو بغنى عنها، أما فيما يخص الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتخلف العقلي كلها تحتاج إلى أخصائي علم النفس المدرسي ليقوم بتطبيق الاختبارات النفسية كاختبارات الذكاء، واختبارات سلوك التكيف، واختبارات الشخصية، وغيرها من الاختبارات التي تكشف له ذلك، وعليه يستبعد كل التلاميذ الذين يعانون من مختلف الإعاقات المذكورة سابقاً.

6.3 استبعاد الصعوبات الناتجة عن الحرمان البيئي:

تعد العوامل البيئية من العوامل التي اسهمت في صعوبات التعلم، وليست منشئة لها ويشير كروكشناك وهلاهان (Cruikshank, 1967; Hallahan, 1978) إلى بعض الأسباب البيئية المتمثلة في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب، أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة... أما بش ووانك (Bush & Wangh, 1976) فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة (الروسان، 2007، ص 210).
يشير ميرسر (Mercer, 1997) وعلى الرغم من أن البحوث تؤيد بقوة الرأي القائل بأن الإعاقات التعليمية تنتج عن اختلافات عصبية خلقية، فإن بعض الظروف البيئية قد اسهمت في ظهور هذه الإعاقات. وربما تزيد إمكانية حدوث الإعاقات التعليمية كنتيجة للأمراض والحرمان الشديد لفترة طويلة من التغذية أو الإثارة العقلية والنفسية، والعنف ضد الأطفال والسميات البيئية. وأخيراً هناك التشوهات الحيوية الكيميائية التي تتضمن خلافاً في إفراز الموصلات العصبية، وهي مواد كيميائية تنقل الإشارات العصبية في المخ (كولاروسو وأورورك، 1999، ص 83).

إذا نلاحظ أن الأسرة لها تأثير كبير في نمو شخصية الطفل فالمعاملة الوالدية له والأسلوب المعتمد في تربيته سواء كان ديمقراطياً أو متساهلاً أو تسلطياً سينعكس عليه بالسلب أو الإيجاب،

كما أن الخلافات التي تقع بين الزوجين، والتي يكون الطفل حاضراً، وقد يتم حتى إقحامه فيها من طرف أحد الوالدين من شأنه أن يؤثر على نفسيته، وسيذهب إلى المدرسة وذهنه مشغول بالمنزل مما يضعف عنده القدرة على المتابعة الجيدة للمعلم أثناء تقديم الدرس.

كما أن الجانب الاقتصادي للأسرة يلعب دوراً كبيراً في تعلم التلميذ، فكلما كان الوضع الاقتصادي

للأسرة مرتفعاً كلما أدى إلى توفير حاجيات الطفل من مأكّل وملبس، وألعاب تسهم في تنمية ذكائه وأدوات مدرسية، ووسائل تعليمية، فإذا كانت الأسرة تعاني من الفقر فلا يمكنها شراء أبسط الحاجيات لطفلها كحذاء يوفر له الدفء في فصل الشتاء، مما ينجم عنه عدم انتباه التلميذ في القسم بسبب البرد لا بسبب صعوبة التعلم. ويمكن أن نستدل على الجانب الثقافي والاقتصادي للأسرة عند إقامة زيارات متكررة لها في المنزل.

7.3 عدم توافر الفرص اللازمة للتعليم:

التلميذ الذي لم تتوفر له فرصة كاملة للتعليم لا يمكن أن ندرجه ضمن صعوبات التعلم مثل التلميذ الذي يأتي من أسرة تتعامل باللغة الأمازيغية في المنزل، وعند دخوله للمدرسة يتفاجأ بوجود اللغة العربية التي لم يتدرب عليها ومن هنا قد نجد عنده صعوبات تعلم لكن لا يمكننا الحكم على أنه يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة، وإنما يحتاج إلى توفير فرصة لتعليم اللغة العربية فقط.

كما أن عدم دخول التلميذ لرياض الأطفال، أو لم تتح له الفرصة لدخوله لقسم الطفولة المفتوحة في المدارس الابتدائية قد يعيقه عن التعلم حيث نصت المادة 40 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية

الأسرة لها تأثير كبير في نمو شخصية الطفل فالمعاملة الوالدية له والأسلوب المعتمد في تربيته سواء كان ديمقراطياً أو متساهلاً أو تسلطياً سينعكس عليه بالسلب أو الإيجاب

رقم 08. 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 "أن التربية التحضيرية تمنح في المدارس التحضيرية وفي رياض الأطفال، وفي أقسام الطفولة المفتوحة بالمدارس الابتدائية" (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 75).

إلا أن أقسام الطفولة الموجودة داخل المدارس الابتدائية التي أنشأتها وزارة التربية والتعليم ليس لكل الأطفال الحق في الالتحاق بها، بسبب قلة عدد هذه الأقسام، وكثرة عدد الأطفال الذين يكونون بعمر خمس سنوات، لذلك يلجأ مدير المدرسة إلى ترتيب التلاميذ حسب تاريخ ميلادهم والبدء بشهر جانفي ثم فيفري إلى أن يصل العدد إلى 25 طفلا في القسم الواحد. أما التلاميذ الذين ولدوا في الأشهر الأخيرة من السنة لا يستفيدون من هذا النوع من التعليم، وهو ما يؤدي إلى عدم تكافؤ الفرص بينهم، وهنا على الأسرة إدخال ابنها لرياض الأطفال، وتسديد النفقات الخاصة به مما يصعب الأمر على الأسرة الفقيرة التي لا تملك مالا لسداد النفقات.

8.3 الفروق الثقافية:

هل هي بسبب عدم توافر فرص التعلم أم أنها مشكلة حقيقية عند التلميذ حيث يشير سميث ولوكسون (Smith & Lucksson, 1992) "قد يتضح أن المشكلة التي تبدو مشكلة في فهم قطعة القراءة ترجع إلى الحصيلة المحدودة من المفردات لأن الإنجليزية هي اللغة الثانية للتلميذ. والعامل الثاني هو تأثير الاختلافات الثقافية على السلوك فالتلميذ الذي يحجم عن طلب المساعدة ويتجنب النظر مباشرة إلى المعلم، قد يكون متجاولا على النحو المناسب في إطار التوقعات الخاصة بثقافته. ولكن المعلم قد يعتبر أن ذلك انطواء من جانب التلميذ. ثالثا هناك دلائل على أن بعض التلاميذ الآتين من بيئات ثقافية متنوعة يمرون بظروف من التنقل وعدم الاستقرار أكثر من التلاميذ الذين نشأوا في بيوت تنتمي للثقافة السائدة" (كولاروسو وأورورك، 1999، ص 60).

ما يحصل في العالم الآن من هجرة بعض العرب إلى بلدان الغرب بسبب الحروب، أو الظروف السيئة التي يعيشونها في بلدانهم، أو هجرة الأفارقة إلى الجزائر قد يجعل اختلاف الثقافات سببا في وجود صعوبات التعلم لدى أبنائهم، لكن لا يصنفون ضمن هذه الفئة. أيضا ما نلاحظه في بلادنا وهو تنقل بعض الأسر الجزائرية من منطقة إلى منطقة بسبب وظيفة الأب كالعامل في سلك الشرطة أو الدرك الوطني سيؤدي ذلك انتقال التلميذ من مدرسة إلى مدرسة وهو ما يسبب له مشكلات في التعلم لذلك علينا

الحذر من هذه النقطة أثناء القيام بالتقييم الشامل للتلميذ، وتختلف الأنماط الثقافية من بلد إلى بلد آخر فما نجده مقبولا في ثقافة ما قد لا نجده مقبولا في ثقافة أخرى.

1.8.3 المدرسة:

هناك سبب آخر قد يؤدي إلى الإعاقات التعليمية ألا وهو رداءة التدريس مثل مشكلات المنهج الدراسي الذي لا يتفق مع حاجات التلاميذ

يشير كولاروسو وأورورك (1999) أن هناك سبب آخر قد يؤدي إلى الإعاقات التعليمية ألا وهو رداءة التدريس مثل مشكلات المنهج الدراسي الذي لا يتفق مع حاجات التلاميذ، وأساليب التدريس التي

يستخدمها المعلمون والتي تكون غير مناسبة، أو انعدام الوسائل التعليمية وإن وجدت فهي تفتقر إلى الجدية، أو الاعتماد على أساليب تقويم محدودة حيث أنها لا تمكننا من معرفة ما إذا كان التلميذ يعاني إعاقة تعليمية أم أنه ضحية التدريس الرديء.

إذا تكلمنا عن التدريس والمعلم فإن الحديث سيقودنا إلى طرح تساؤلات عدة: هل التعليم مناسب للتلميذ هل المعلم كفء لتدريس هذا التلميذ؟ هل الظروف الفيزيائية مناسبة لتعليم التلميذ. لا نختلف كثيرا إذا قلنا: إن منظومتنا التربوية مازالت تعاني رغم العديد من الإصلاحات التي تخللتها في السنوات الأخيرة. حيث تنعدم في بعض المدارس أدنى الشروط التي يجب توافرها للتعليم، كعدم توفر مكان مناسب للعب، ناهيك عن انعدام التدفئة والتهوية، واكتظاظ الأقسام بالتلاميذ والتي قد يصل عددها إلى 40 أو 45 أو حتى 50، وإذا أردنا التحدث عن المعلم الكفاء فالحديث يطول من هو المعلم الكفاء في نظر المنظومة التربوية، وكيف تم توظيفه؟ وهل خضع لتكوين خاص بالتعليم وغيرها من الأسئلة.

يحتاج المعلم إلى اكتساب بعض المهارات للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القسم، لأن له دوراً كبيراً في مساعدتهم، وقد بين وود (Wood, 1984) "إلى وجود الكثير من البدائل المبتكرة لمساعدة المعلم العادي على خدمة الأطفال المصابين بإعاقات التعلم أو التوأم في سياق الفصل المعتاد" (هنلي وآخرون، 1993،

ص 37)، في حين أكد ماكنمارا (1999) على دور معلم التربية الخاصة الذي يقوم بمساعدة التلميذ من خلال استخدام استراتيجيات التدريس التي تلائم نوع الصعوبة لديه حتى يستطيع مسايرة زملائه في الصف العادي.

معنى ذلك أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن دمجهم مع التلاميذ العاديين في الأقسام إلا أنهم يتلقون خدمات خاصة في مواطن الصعوبة التي يعانون منها، ولا يتم ذلك إلا إذا كان هناك تعاون بين المعلم العادي ومعلم ذوي الاحتياجات الخاصة وتكون المسؤولية مشتركة بينهما كون أن التلميذ يقضي بعض الوقت مع معلم التربية الخاصة، والوقت الباقي يقضيه مع زملائه في القسم العادي.

2.8.3 الزملاء:

التفاعل بين الزملاء له تأثير كبير على نفسية التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم، وهنا تقع المسؤولية على المعلم ليشرك التلميذ مع زملائه في النشاطات الصفية، ولا ينعته بأي صفة من الصفات غير التربوية حتى لا يفتح المجال لزملائه في السخرية منه، ويركز على جوانب القوة في شخصيته ويثني عليها، وبهذا تقوى ثقته بنفسه، مما يشجعه للاندماج مع زملائه والتفاعل معهم دون أي مشاكل.

التفاعل بين الزملاء له تأثير كبير على نفسية التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم، وهنا تقع المسؤولية على المعلم ليشرك التلميذ مع زملائه في النشاطات الصفية

خاتمة

لقد تطرقنا إلى التعريف بفئة صعوبات التعلم، واستخرجنا منها دلالات منها، وعليه اتضح لنا أن من المشكلات التي تشكل تحديا كبيرا للأخصائيين هو صعوبة التعرف على هذه الفئة بسبب أنهم يبدون تلاميذ عاديين إلا أنهم يواجهون مشكلات تعليمية محددة، لذلك وجب تظافر جهود فريق من الأخصائيين (الطبيب، المعلم، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي الأروطفوني، معلم التربية الخاصة...) كل حسب تخصصه للكشف عن هذه الفئة،

وتشخيصهم بطريقة صحيحة خاصة مع تداخل بعض العوامل البيئية ومختلف أنواع الإعاقات التي يجب استبعادها، حتى يتم تقديم الخدمات التربوية التي تتماشى مع نوع الصعوبة التي يعانون منها.

1.4 اقتراحات الدراسة:

- اهتمام الوزارة بفئة ذوي صعوبات التعلم.
- توفير معلمي التربية الخاصة بالمدارس الابتدائية لتقديم المساعدات التربوية اللازمة لذوي صعوبات التعلم.
- توفير الأدوات المناسبة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم وتحديد نوع الصعوبة النوعية بدقة.
- توفير أقسام خاصة لذوي صعوبات التعلم، يتلقون فيها خدمات خاصة حسب نوع الصعوبة التي يعانون منها، على أن يتم دمجهم مع زملائهم العاديين في بقية المواد.
- تقديم دورات تكوينية للأخصائيين المدرسيين ومعلمي التربية الخاصة، لتزويدهم بكل جديد فيما يخص فئة ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

- أبو الديار، مسعد. (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم، ط 1. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- الروسان، فاروق (2007). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، ط 7. عمان: دار الفكر.
- الروسان، فاروق. (1998). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، ط 2. عمان: دار الفكر.
- الداهري، صالح حسن. (2005). سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، ط 1. عمان: دار وائل.
- سليم، مريم. (2004). علم النفس التربوي، ط 1. بيروت: دار النهضة العربية.
- سليمان، عبد الرحمن سيد. (1999). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ج 1: ذوو الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الشقيرات، محمد عبد الرحمن. (2005). مقدمة في علم النفس العصبي، عمان: دار الشروق.
- عبد العال، أسماء أحمد محمد. (2012). مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية.

- مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، (32)، 687-702
- عبد الواحد، عباس فاضل. (2015). صعوبات التعلم (دراسة نظرية). مجلة دراسات في التاريخ والآثار، ملحق 50، 407-436.
 - علي، محمد النوبي محمد. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ط 1. عمان: دار الصفاء.
 - قاجة، كلثوم؛ وقاجة رقية. (2020). أخطاء في تشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. في (ادريس محمد جرادات، وأمزيان وناس، وجمال بلبكاي). صعوبات التعلم الأكاديمية. ط 1. بريطانيا: مركز الشرق للأبحاث والثقافة. 285-299.
 - كولاروسو، رونالد وأورورك، كولين (1999) تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة- كتاب لكل المعلمين- ترجمة (أحمد الشامي، وأيمن كامل، وعادل دمرداش، وعلي عبد العزيز). ط 2 القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.
 - الكيال، مختار أحمد السيد. (2008). فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة، وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 18 (58)، 179-255.
 - ماكنمارا، باري. (1989). غرفة المصادر- دليل معلم التربية الخاصة-. (ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، وإبراهيم بن سعد أبونيان). 1998، جامعة الملك سعود: النشر العلمي والمطابع. المملكة العربية السعودية.
 - منصوري، مصطفى وكحلول، بلقاسم. (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 3 (1)، 49-70.
 - هنلي، مارتن ورامزي، روبرتا وألجوزين، روبرت (1993). خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجية تدريسهم. (ترجمة: جابر عبد الحميد جابر)، 2004، ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.
 - وزارة التربية الوطنية (2008). النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.