الاستراتيجيات التعليمية لذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية-أقسام التعليم المكيّف-

Educational strategies for people with academic learning difficulties - Adaptive Classes-

حورية شرقي[1*]، نريمان معامير[2]، فضيلة سعدات[3]

[1] المعهد الوطني للبحث في التربية (الجزائر)، cherguihouro@gmail.com

[2] المعهد الوطني للبحث في التربية (الجزائر)، dr.narimene.alger@gmail.com

[3] المعهد الوطني للبحث في التربية (االجزائر)، fadhilasaadat@gmail.com

تاريخ الاستقبال: 2022/12/23؛ **تاريخ القبول**: 2023/03/29؛ **تاريخ النشر**: 2023/05/17

ملخص: تعد صعوبات التعلّم من المواضيع الذي ظهرت بكثرة في الوسط المدرسي وذلك لتزايدها المستمر وأثارها الواضحة في الحياة اليومية لهذه الفئة سواءا في الجانب التربوي أو النفسي أو الاجتماعي.

ومن أجل التخفيف من حدة هذه المشكلة وصعوباتها اعتمدت المنظومة التربوية على فتح أقسام التعليم المكيف داخل المدارس الابتدائية التي نص عليها المنشور الوزاري 1982- 2010 والتي لا زالت إلى حد اليوم معتمدة في العديد من المدارس التي تتضمن هذه الفئة من التلاميذ والتي تتطلب برامج خاصة واستراتيجيات تدريس فعالة حيث توصل الباحثون إلى العديد من الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد في تخطي هذه الصعوبات، لذا أردنا التطرق إلى أهم الاستراتيجيات والطرق المستخدمة في تدريس تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية.

الكلمات المفتاح: استراتيجيات التعليمية؛ صعوبات تعلم أكاديمية؛ مرحلة التعليم الابتدائي؛ أقسام التعليم المكيف

Abstract: Learning difficulties are among the topics that appeared frequently in the school environment, due to their continuous increase and their clear effects in the daily life of this group, whether in the educational, psychological or social aspects.

In order to alleviate this problem and its difficulties, the educational system relied on opening Adaptive Classes education departments within primary schools, which were stipulated in the Ministerial Circular 1982-2010, which is still approved today in many schools that include this category of students, which require special programs and teaching strategies. Effective as the researchers came up with many methods and strategies that help in overcoming these difficulties, so we wanted to address the most important strategies and methods used in teaching students with academic learning difficulties.

Keywords: Educational strategies; Academic learning difficulties; Primary education stage; Adaptive Classes

* **المؤلف المرسل.**

I- تمهيد:

اهتم عدد من الباحثين في مجال علم النفس والتربية الخاصة سابقا بمشكلات الضعف في التعليم الناتجة عن العجز الظاهر على التلميذ كالإعاقة السمعية أو البصرية، وبعدها لوحظ انتشار عجز في الأداء الأكاديمي لدى عدد كبير من التلاميذ والذين يظهرون بشكل طبيعي ولا يشكون من أية اعاقات حسية أو حركية غير أنهم يظهرون تأخرا في فهم اللغة واستخدامها، وفي مهارات القراءة والتهجئة أو الكتابة أو الحساب.

وهي فئة أصطلح عليها في التراث السيكولوجي فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم التي تعتبر من الصعوبات المنتشرة بشكل كبير وواضح في المدرسة الجزائرية، فهي تعيق عملية تعلّم الطفل واستيعابه للمواضيع الدراسية مما يؤثر على تحصيله الدراسي ويجعله متدني مقارنة بزملائه في القسم رغم امتلاكه مستوى عادي أو متوسط من الذكاء، وهذا المشكل لا يؤثر فقط على العملية التعليمية بل يتعداه حتى إلى الجانب النفسي أين يشعر التلميذ بعدم الرضا عن ذاته ونقص تقديرها، فيؤدي به إلى حالة من عدم الاستقرار النفسي والقلق المستمر.

بدأ الاهتمام بموضوع صعوبات التعلّم في نهاية القرن العشرين حيث دخل هذا الموضوع ميدان التربية الخاصة، وقد اهتمت الدول المتقدمة بهذه الفئة من الأطفال عندما وجهت الاهتمام إلى المدارس الابتدائية، حيث عملت على تأهيل هذه المرحلة وفق أحدث الأساليب، وقد بذلت الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة لطلبة المرحلة الابتدائية على اعتبار أن هذه المرحلة تعتبر الركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة المتوسطة والثانوية والجامعية (**تيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز، 2010، ص. 121**).

من جانب أخر نجد أن المقاربات الحديثة في التدريس تركز على المتعلم في العملية التعليمية من خلال وضعه في مواقف تتطلب إستخدام قدراته ومهاراته، غير أن التلميذ ذوي صعوبات التعلّم غير قادر على مواكبة مستوى التلاميذ العادين ويظهر ذلك في الفارق في التحصيل الدّراسي رغم تميزه بمستوى مقبول من الذكاء.

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يختلفون بطبيعة الحال عن التلاميذ العادين فهم يجدون صعوبات تمنعهم من التحصيل الجيد، فحتى الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس التلاميذ العاديين لا تخدمهم، ولهذا حاول العديد من الباحثين إيجاد إستراتيجيات تساهم في تسهيل عملية تعلّم التلميذ ذو صعوبات التعلّم، لذا يجب على المعلم التنويع في إستخدامها لأن كل حالة متفردة عن غيرها.

ونجد أن صعوبات التعلّم تتداخل بشكل كبير مع الأداء الأكاديمي والأنشطة المختلفة للحياة اليومية التي تتطلب على وجه التحديد مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب وبالتالي فهي تتميز بالتحصيل الدراسي الذي يقل عن المستوى المتوقع بالنظر إلى العمر وجودة النظام المدرسي أو النظام التعليمي الذي يتطور فيه الطفل وحالة مستواه الفكري الطبيعي **(Jonathan Turcotte, 2020)**

لذا على المدرسة التركيز على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم ولا يستطيعون الإفادة من خبرات التعليم والأنشطة المتاحة في الفصل المدرسي وخارجه، مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة التعليمية، ولا يستطيعون الوصول إلى المستوى الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه ومثل هؤلاء التلاميذ هم الذين يجب أن يكونوا في بؤرة الاهتمام المدرسي من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة وهذا لا يتم إلا في ضوء الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التعلم أو العلاج الفردي بهدف مساعدة كل تلميذ على تخطي صعوبات تعلّمه (**تيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز، 2010، ص. 121**). فهم يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة وإلى نوع مختلف من التدريس نظرا لأنهم يتعلمون بطريقة مختلفة، فهم يحتاجون إلى أساليب تدخل واستراتيجيات تدريسية تأخذ في الحسبان الخصائص المتفردة التي يحملها كل

منهم إلى موقف التعلّم، وبمعنى أخر فإن التلميذ الذي يعاني صعوبة تعلّم يحتاج نوعا من التدريس الفردي (**عادل عبد الله مُحَمَّد وأحمد عواد، 2014**).

في هذا الصدد أعدت الدولة الجزائرية خطة علاج أولت وزارة التربية الوطنية اهتماما خاصا لهذا الجانب، حيث أحدثت أقساما للتعلّيم المكيف، الذي يتكفل بهذه الفئة من التلاميذ، وكونت معلمين مختصين وفتحت أقساما تستقبلهم، يُمنح لهم فيها تعلّم نوعي ومميز، يراعي صعوبات التعلّم لديهم، ويعتمد على طرق بيداغوجية فارقة تسمح لهم بتجاوز صعوباتهم، وبالتالي إعادة إدماجهم في الأقسام العادية لمتابعة مسارهم الدراسي بانتظام في المستوى الأعلى من السنة الدراسية الموالية (**وزارة التربية الوطنية، 2010**).

على الرغم من أنه لا يمكن لأي شخص أن يتغلب على صعوبات التعلم أو أن يجد علاجا فعالا لها يعمل على اختفائها والتخلص منها فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلّم يمكنهم أن يتعلموا بعض الاستراتيجيات التي يكون من شأنها أن تقلل بدرجة كبيرة من ذلك التأثير السلبي لصعوبتهم هذه، وعلى هذا الأساس فقد كانت هناك جهود كبيرة في سبيل تطوير أساليب تدريسية ملائمة.

لذا فمن المناسب التركيز بشكل أكثر تحديدا على إستراتجيات الدراسة التي يستخدمها هؤلاء التلاميذ لتعزيز نجاحهم

لذا أردنا في هذه الدراسة تناول موضوع أساليب التدريس التي تلائم هذه الفئة، من خلال طرح التساؤل التالي:

ما هي الأساليب والطرق التدريسية التي تستخدم مع فئة ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية من أجل تحسين مستواهم الدّراسي؟

II – التأسيس النظري للدّراسة:

1. مفهوم صعوبات التعلّم:

برغم من أن مفهوم صعوبات التعلّم نال اهتمام العديد من الباحثين والمنظمات غير أنهم لم يتوصلوا لتحديد تعريف معين لها لكنهم اتفقوا على تحديد مجموعة من الخصائص التي تساعد في التعرف على ذوي صعوبات التعلّم.

ونجد هنا تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة الذي كان أكثر دقة في توضيح هذا المفهوم فقد اعتبرت صعوبات التعلّم 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 انجاز العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته (**عادل عبد الله مُحَمَّد، 2010، ص. 29**).

فمصطلح صعوبات التعلّم يتعلق باضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة والمتعلقة بالفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية ويتضمن كذلك حالات التلف الدماغي والاضطرابات في الإدراك والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة أو حبسة الكلام ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من إعاقة عقلية أو تدني الأداء نتيجة للإعاقة البصرية أو الحركية أو الانفعالية (**زياد كامل اللالا وآخرون، 2011، ص. 184**).

فهي تعتبر أيضا اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد يؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط، والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية، والضعف الحسي والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف (**سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، 2010، ص. 309**).

بينما الزيات (1998) فقد اتجه إلى الجانب المعرفي لتعريف صعوبات التعلّم وقال بأنّها قصور في الاستراتيجيات أو الأساليب المستخدمة في التعلم والتفكير وتجهيز ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات، لا القدرات أو الإمكانات العقلية (**فتحي مصطفى الزيات، 2008، ص. 519**).

فهي تشير إلى عدد من الاختلالات المعرفية التي يمكن أن تؤثر –بشكل مؤقت أو دائم–على معالجة المعلومات اللفظية أو غير اللفظية، سواء أثناء الحصول على المعلومات أو تنظيمها أو الاحتفاظ بها، أو من حيث التعبير أو الفهم **Jonathan Turcotte, 2020, P. (39)**

فهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلمية ترجع أساسا إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (**حسن الباتع مُحَمَّد عبد العاطي، 2014، ص. 113**).

تظهر من هذه التعاريف أن صعوبات التعلّم تتمثل في وجود مشكلة تتعلق بالكتابة أو القراءة أو الحساب، وهي تنتج من خلال خلل وظيفي طفيف بالجهاز العصبي المركزي ليس له أية علاقة بذكاء الطفل ولا بقدراته، مما يؤثر على طريقة عمل الدماغ بحيث يحدث ضعف في طريقة معالجة المعلومات واستيعابها، مستبعدين كل الصعوبات التي تنشأ من مختلف الإعاقات الظاهرة على الطفل وحتى الإعاقة الانفعالية والاجتماعية.

2. مفهوم أقسام التعليم المكيف:

هو نوع من التعليم العلاجي يوجه إلى التلاميذ الذين أظهروا عجزا شاملا في التحصيل الدراسي، بسبب الظروف النفسية أو الصحية أو الاجتماعية التي يعيشونها، والتي أثرت على وتيرة التعلم لديهم، أو نتيجة ظروف مدرسية غير ملائمة، جعلتهم يتأخرون عن زملائهم بسنتين دراسيتين على الأقل، الأمر الذي يحتم تنظيم تعلم خاص لفائدتهم يكون مكيفا مع ظروفهم (في مناهجه وطرائقه ووسائله وتنظيم حصصه)، كما يسعى إلى علاج ضعفهم، وتمكينهم من تدارك ما تم بعد فترة من الرعاية المركزة، وبكيفية تجعلهم يكتشفون قدراتهم على التعلم، ويسيرون تدريجيا في الاتجاه الذي يهيئهم للاندماج في الأقسام العادية (**فتيحة بن سعدون، 2016، ص. 119**).

3. خصائص ذوي صعوبات التعلم:

حدد هارنج وبتمان (1969) Harring &Battman في تعريفهما لصعوبات التعلّم مجموعة من الخصائص والتي يمكن أن الاستدلال بها على وجود صعوبات التعلّم وهي:

–وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وهذا المبدأ يشترك فيه جميع التعريفات الخاصة بصعوبات التعلّم.

–صعوبات التعلّم لا يوجد بينها وبين التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الحسي أو التعليمي أو البيئي أي ارتباط.

–يمكن أن تعود الصعوبة في التعلّم إلى خلل بسيط في وظيفة الجهاز العصبي المركزي (**تيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز، 2010، ص. 118**)

كما يعاني تلاميذ صعوبات التعلّم من صعوبات متنوعة ومعقدة ومترابطة، غالبا ما تكون مخفية أو دقيقة، والتي تؤثر على تعلمهم طوال الحياة. كما أن هناك تباينا كبيرا بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم، ويتم وصفهم عموما على أنهم أفراد يتمتعون بذكاء متوسط على الأقل ويواجهون عسر في معالجة المعلومات وصعوبات غير متوقعة في المجالات الأكاديمية، كما أنه لا يمكن تفسير هذه الصعوبات على أساس ظروف أو تأثيرات بيئية أخرى **(Knowledge & Employability Studio, 2007, P. 1)**

تبدو صعوبات التعلّم مختلفة جدا من تلميذ لأخر، قد يعاني أحدهما من القراءة والتهجئة، بينما يحب الأخر الكتابة ولكنه لا يستطيع فهم الرياضيات، ولا يزال هناك تلميذ أخر قد يواجه صعوبة في فهم ما يقوله الآخرون، أو التواصل بصوت عالٍ، فهذه المشكلات تختلف كثيرا عن بعضها البعض لكنها تصب في مفهوم صعوبة التعلّم **(Students Support Services ,2015, P. 5)**

كما يتعرض ذوي صعوبات التعلّم إلى تذبذب شديد في التحصيل سواء أكان في مادة واحدة أو في مواد مختلفة لذا فنحن نجد أن ذوي صعوبات التعلّم يحصلون على علامات مرتفعة أحيانا ومنخفضة أحيانا أخرى في الموضوع ذاته، أو بين المواضيع المتعددة، وهذا يؤكد الاختلاف بين ذوي صعوبات التعلّم وبين المتخلفين دراسيا فالمتخلف دراسيا لا نجد لديه تذبذبا في التحصيل **(تيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز، 2010، ص. 128)**

ولهذا تعتبر صعوبات التعلّم من بين أكبر المشكلات التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ، فهو يعجز عن اكتساب مهارات تساعده على تحصيل المعرفة واتخاذ القرارات وحتى حل المشكلات، مما يجعله أحيانا يتميز بالانسحاب ونقص في الرضا عن ذاته أو يكون ذو سلوكات عدوانية.

4. أنواع صعوبات التعلّم الأكاديمية:

هي الصعوبات المرتبطة بقدرة التلميذ على تعلّم المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والرياضيات والتهجئة.

وبملاحظة سلوك التلميذ الدراسي في هذه المهارات يمكن التعرف على من يعاني من صعوبات في التعليم حيث نجد مستواه الدراسي يتأرجح صعودا وهبوطا بين المواد المختلفة، وقد نجد مستواه في مادة واحدة ينخفض ويرتفع أحيانا **(عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، 2011، ص. 111)**.

من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية نذكر:

- **صعوبات القراءة:** من أكثر الموضوعات انتشارا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تتمثل هذه الصعوبات في النقاط التالية:

– انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.

– ضعف القراءة الشفوية لدى الطفل وفهم ما يقرأ.

– ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة وفي معدل سرعة القراءة.

– يعكس الحروف والكلمات والأرقام والمقاطع عند القراءة أو الكتابة.

– صعوبات في التهجئة **(تسير مفلح كوافحة، 2003، ص. 82)**.

لقد لقي هذا النوع من الصعوبات اهتمام كبير من طرف المختصين في هذا المجال، وحتى الباحثين في دراساتهم، نظرا لكون القراءة هي الأساس في تعلم أي مهارة أخرى مهما كانت، فالصعوبة التي يواجها التلميذ في القراءة على أغلب تؤدي إلى صعوبة في الكتابة وحتى الرياضيات.

●**صعوبات في الكتابة:** يطلق عليها أحيانا مصطلح عسر الكتابة، وهي الصعوبة الثانية بعد صعوبات القراءة، فمن يتعثر في تعلم القراءة يجد صعوبة في تعلم الكتابة بشكل صحيح إذ تتطلب الكتابة عمليات ذهنية معقدة في وقت واحد (استرجاع الألفاظ من الذاكرة، تنسيق القواعد اللغوية، حركات اليد في الكتابة، التوافق بين اليد والعين)، وأي خلل يحدث في أحد هذه المهارات يسبب عسر الكتابة (**عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، 2011، ص. 116**).

وعليه تتمثل هذه الصعوبات في النقاط التالية:

– الكتابة بخط غير واضح.

– صعوبة تنظيم الكتابة.

– والأخطاء الإملائية وصعوبة التحكم في السرعة المناسبة للكتابة.

– صعوبة نسخ الأعداد...(**عادل مُحَمَّد العدل، 2012، ص. 226**).

●**صعوبات التهجئة:** التهجئة هي الركن الثالث لتعلم اللغة بعد القراءة والكتابة، وتعتمد مهارة التهجئة على إجادة مهارتي القراءة والكتابة وعلى الفترة الزمنية التي تعلم فيها الطفل الهجاء (الخبرة السابقة). ومن الضروري أن يعرف الأب والمعلم أن هناك فرق بين القراءة والتهجئة. ففي حالة القراءة يقوم التلميذ باستقبال الكلام من معلمه (لغة سمعية) أو من الكتاب (لغة بصرية) أو غير ذلك، أما في حالة التهجئة فإنه يقوم بالتعبير عن المعلومات التي اكتسبها. ويرى البعض أن القراءة هي عملية تفسير وفهم اللغة بينما التهجئة تختص بتفسير الحروف كتابة أي النطق الصحيح للحروف، وعلى هذا الأساس عندما نحاول معالجة صعوبات التهجئة لا بد أن نبدأ بعلاج صعوبات الكلام. ويلخص (جمال الخطيب، 1997) صعوبات التهجئة في الجوانب التالية:

– استخدام التلميذ الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.

– صعوبة ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.

– عكس الأحرف والكلمات (**عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، 2011، ص. 120**).

●**الصعوبة في الرياضيات:** تعتبر الصعوبة في الرياضيات من أشكال الصعوبات التعليمية الأكاديمية الشائعة بين ذوي صعوبات التعلم. وتهتم الرياضيات باستخدام الرموز، وقدرة الشخص على استخدام هذه الرموز، فالتلميذ لا يستطيع أن يميز بين هذه الأرقام أو الرموز وهو ما يسمى بعسر الرياضيات، أي عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام وكذلك المعادلات الرياضية ومن مظاهرها عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأرقام 2، 6 أو 7، 8 وفي عمليات الجمع أيضا قد يجمع 3+4+5= 543 كما أنه لا يستطيع التفريق بين اشارة الضرب (x) أو الجمع (+) (**تيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز. 2003، ص. 129**).

5. تشخيص صعوبات التعلّم:

ككل ظاهرة نفسية أو اجتماعية هناك مهمة يجب المرور بها وهي عملية التشخيص، بحيث أن نجاح هذه العملية يحقق النجاح في علاجها، والكثير من الباحثين في مجال علم النفس أشاروا إلى أن التشخيص والعلاج متكاملان ومتداخلان في بعضهما.

أما بالنسبة لصعوبات التعلّم ليس من السهل التعرف عليها نظرا للاختلافات الكثيرة بين حالة وأخرى، حتى أنّه لا يوجد تعريف موحد لهذه الظاهرة، وهذا ما أدي إلى الخلط بين صعوبات التعلّم وبين اضطرابات أخرى مما يعرقل العملية العلاجية التدريسية.

ولتمييز ذوي صعوبات التعلم من حالات الإعاقات الأخرى يؤكد العلماء على وجود عدة محكات، والتي تستخدم على نطاق واسع للتعرف على صعوبات التعليم وتشخيصهم تتمثل:

***– محك التباعد أو التناقض أو تباين:**

من الجدير بالذكر أن هناك تباينا واضحا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لبعض الجوانب الشخصية، ومستويات الأداء المدرسي، حيث يظهر تباعد في واحد من المحكين التاليين أو كليهما:

– وجود تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل: مثل الانتباه، والإدراك، واللغة، والذاكرة والقدرة البصرية أو السمعية أو الحركية.

– التباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي.

ويذكر (Hardman & Egan) أن التباعد بين مستوى القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي، يجب أن يظهر في واحد أو أكثر من الجوانب التالية: (التعبير اللفظي، الإصغاء والاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، استيعاب المادة المقروءة، العد الحسابي، الاستدلال الحسابي).

ويشير هذا المحك إلى تلك الحالات التي يبدو فيها واضحا أن مستوى إنجاز الطفل وتحصيله في واحد أو أكثر من المهارات الأكاديمية (السابقة الذكر) لا يتناسب ومستوى عمره الزمني والعقلي، ويقل عن معدل أقرانه ممن هم في المستوى نفسه، وذلك على الرغم من تهيئة الفرص والخبرات التعليمية الملائمة له (**فكري لطيف متولي، 2015، ص. 51**).

وعليه يعد التباعد بين القدرة والإنجاز أحد العناصر التي تضمنها الجزء الإجرائي من التعريف الفدرالي لصعوبات التعلم، ويعني ذلك تحديد الفجوة بين ما يكون الطفل قادرا ً على تعلمه وبين ما يكون قد تعلمه أو أنجزه بالفعل. وبناء على هذا المحك تشخص الصعوبة في التعلم في الحالات التي يبدو فيها واضحا ً أن مستوى التحصيل الطفل يقل عن مستوى تحصيل الأطفال الآخرين من نفس العمر ونفس الصف الدراسي. بالإضافة إلى حالات التي يظهر فيها الطفل تباعدا ً أو انحرافا ً حادا ً بين مستواه التحصيلي وقدراته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية.

***– محك الاستبعاد:** من بين المحكات التي تستخدم في تحديد حالات ذوي صعوبات التعلم (محك الاستبعاد). وفي هذه الحالة تعمل محكات الاستبعاد كموجه أو مرشد للتعرف على ذوي صعوبات التعلم. وعلى أساس محكات الاستبعاد فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى حالات الأخرى العامة من العجز أو القصور مثل: الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو العوامل البيئية يستبعدون من فئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم. على أن استبعاد بعض الأطفال المصابين بإعاقات أخرى، لا يعني بأي حال من الأحوال أنه ليس بين هؤلاء من يعانون من صعوبات في التعلم. بمعنى آخر، أن

الاستبعاد لا يعني أكثر من أن هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى عامة، يحتاجون إلى برامج تعليمية وعلاجية تناسب إعاقتهم الأساسية (**علاء محمود جاد الشعراوي، 2013، ص. 132، 133**).

تأسيسا على ما سبق؛ يعتمد أساس هذا المحك على أن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلّم لديهم بصفة أساسية إلى حالات العجز أو القصور سواء كانت ضمن حالات الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الإعاقة الذهنية، أو الاضطراب الانفعالي، أو اضطراب العوامل البيئية، أو الثقافية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، يستبعدون جميعا ً من فئة ذوي صعوبات التعلم، وهو الذي نص عليه القانون الدولي (التحديد الفدرالي لصعوبات التعلم). وهذا لا يعني أنهم جميعا ً لا يعانون من صعوبات التعلم ولكن الاستبعاد يعني استبعاد المصابين بإعاقات أخرى والتي ترجع صعوباتهم التعلمية بشكل مباشر إلى تلك الإعاقة الموجودة لديهم، وهم بتالي يحتاجون إلى برامج تدريبية وتعليمية وعلاجية خاصة تتناسب ونوع العجز أو القصور الذي يعانون منه.

*– **محك التربية الخاصة:** إنّ فكرة محك التربية الخاصة هي أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التّعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع التلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات، كما أنّ الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة. لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة. وبمعنى أدق فإنّ هذا المحك يعتمد على أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدّم للتلاميذ العاديين في المدارس، مما يستدعي توفير خدمات خاصة لهم (أساليب تعلم، وبرامج تربوية وعلاجية خاصة، ومعلمين متخصصين وغير ذلك) لمواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها، والتي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين (**عادل صلاح غنايم، 2016، ص. 43**).

على العموم يعني هذا المحك أنا الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أولئك الذين يحتاجون لطرق خاصة في التعلم تصمم خصيصا ً لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض من الاضطرابات النمائية لديهم والتي تمنع أو تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلم وغالبا ً ما تكون برامج التربية الخاصة لمثل هؤلاء الأطفال برامج فردية تختلف نوعا ً ما عما يقدم لأقرانهم العاديين في الفصل الدراسي.

***– محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:**

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدى إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثمة يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل (**يحي مُحَمَّد نبهان، 2013، ص. 19**).

يعتمد هذا المحك على النضج باعتباره عملية ارتقائية (نمائية) تحدث لدى الكائن العضوي تغيرا ً في الأبنية والوظائف وأنماط السلوك المرتبطة بهما وطرق التكيف المميزة لنوعه وهي عملية منتظمة ومستمرة ترتبط ارتباطا منتظما ً بالعمر الزمني. والنضج من الشروط الأساسية الميسرة لعملية التعلم وهناك علاقة وثيقة بينهما، لكن أحيانا تختلف معدلات النضج من طفل إلا آخر وقد يكون النضج بنسبه لأحد الأطفال غير منتظم مع المعدل الطبيعي للنضج لمن هم في مثل عمره، وينتج عن هذا فروق فرديه داخل الفرد أو جوانب قوة في

بعض العمليات العقلية وضعف في البعض الآخر، وهذا التفاوت في نضج بعض المكونات أو القدرات لدى الفرد يبدو كأعراض مشكلة التعلم وذلك ما أشير إليه في التحديد الفدرالي لصعوبات التعلم باضطراب في واحده أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية.

***– محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم:** ويقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط، قصور الانتباه، الاحساس بالدونية يشيع تكرارها وتواترها لذوي صعوبات التعلم، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك (**سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، 2010، ص. 138**).

***– محك العلامات النيورولوجية (التلف العضوي البسيط في المخ):**

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسم المخ الكهربائي (E.E.G)، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

والجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبا على العمليات العقلية؛ مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقاتها والاستفادة منها بل تؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة (**يحي مُحَمَّد نبهان، 2013، ص. 21، 22**)

على العموم يركز هذا المحك على التلف العضوي أو النيرولوجي عند الأطفال. لأنّ جميع أشكال التعلم تنبع أصلا ً من المخ وبالتالي فإن أي اضطراب في عملية التعلم يرجع السبب فيه إلى سوء الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ويشار في هذا المجال إلى ثلاث مؤشرات سلوكية وعصبية هي:(الضعف في التآزر البصري الحركي، فرط النشاط، وعدم انتظام النشاط الكهربائي في الدماغ).

***– محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ:**

المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحتوي على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا. فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شرخا عميقا يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريبا يسميان النصفان الكرويان، ولكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم وهو مختص بمعالجة المعلومات الحدسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة. أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم وهو مختص بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضية والسببية (**سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، ص. 139**).

في ضوء هذه الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين في المخ، فإن هذا المحك يرتبط بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات، وفي هذا الصدد اشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم، ووظائف النصفيين الكرويين للمخ وأن السبب وراء ظهور هذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيمن في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيمن)، في حين أن الأساليب والأنشطة التعليمية وطرق التدريس المستخدمة في المدارس الحالية تعتمد على النمط الأيسر في معالجة المعلومات(نصف المخ الأيسر) مما يجعل الفصل الدراسي العادي مكان فشل وإحباط بالنسبة للمتعلم الذي يسيطر على أداءه وظائف نصف من المخ دون الآخر في معالجة المعلومات ومن هنا تنشأ لديه صعوبات التعلّم.

تأسيا على ما سبق؛ فإن هذا المحك يرتبط بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات، لأن الجانبية الدماغية تلعب دورا هاما في توجيه تفكير وسلوك الإنسان في مختلف المواقف الحياتية خاصة في ميدان التعلم، إذ ينبغي مراعاة وظائف كل نصف دماغي عند المتعلم حتى نمكنه من تعلم أفضل في مختلف المواد التعليمية.

على ضوء ما تم عرضه يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأطفال الذين يعانون منها من الضرورة بمكان حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بدايات ظهورها، بذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأطفال. وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهؤلاء الأطفال هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع البرامج والعلاج اللازم. وعليه وجب علينا وعلى كل مختص ومهتم بمجال صعوبات التعلم أنّ لا يعتمد على محك واحد عند تشخيصه لهذه الفئة بل يجب أن يعتمد على أكثر من محك، فهذا الأمر من شأنه أن يساعد على التحديد الدقيق لهذه الفئة وبالتالي وضع البرامج العلاجية الناجعة.

على العموم تتلخص خطوات التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم فيما يلي:

– إجراء تقييم تربوي شامل.

– تحديد فيما إذا كان لدى التلاميذ إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي. فإذا تم التحقق من وجود مثل هذه الإعاقات أو الخصائص وكانت السبب الرئيسي لصعوبة التعلم فإنه يجب استبعاد الحكم بأن الطالب يعاني من صعوبة في التعلم.

– تقرير فيما إذا كان التقييم الطبي ضروريا.

– تحديد فيما إذا كان تحصيل التلميذ الأكاديمي ليس متكافئا مع عمره وقدرته

– تحديد فيما إذا كانت معالجة الطالب غير الفعالة للمعلومات تؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي، والتأكد من خلال الملاحظة فيما إذا كان التحصيل الأكاديمي المتدني والخصائص التعليمية المحددة من قبل الأنشطة التشخيصية تظهر بشكل متكرر في أداء الطالب في البرنامج التربوي العادي، ومن ثم ملاحظة العلاقة فيما بين نتائج التشخيص والسلوك الملاحظ في البرنامج التربوي العادي.

– مراجعة جميع التعريفات والإجراءات والبيانات التي يجب أن تستخدم لتقير فما إذا كان التلميذ يعاني من صعوبات التعلم (**هارجروف وبوتيت، 2013، ص. 145، 146**).

6. إستراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلّم:

تعتبر الإستراتيجية كآلية يستخدمها المعلم ليصل لأهدافه المسطرة خلال الدرس، ولا يمكن التطرق إلى الاستراتيجيات دون أن نتعرض لمفهومها بشكل مختصر، فقد عرفها ستيرنبرج (Sternberg. 1982) بأنّها الطريقة التي يتبعها الفرد لمعالجة مهمة ما أو حل مشكلة معينة (**فتحي مصطفى الزيات، 2008، ص. 34**).

فهي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها (**محسن بن عبد الله، 2013، ص. 172**)، كما أنها تتمثل في الأساليب أو التكتيكات التي يستخدمها المعلم في تدريسه التلاميذ (**فتحي مصطفى الزيات، 2008، ص. 35**).

وقبل عرض الاستراتيجيات التي تستخدم في تدريس ذوي صعوبات التعلّم من أجل تحسين مستواهم الأكاديمي نعرض بعض من النقاط والتي طرحها عبد الفتاح الشريف (2011) كاستراتيجيات عامة تساهم في تسهيل عملية تعلمهم وهي:

-مراعاة ألا يزيد عدد التلاميذ عن (15) حالة في غرفة المصادر ولا يزيد عددهم عن ثلاثة في جلسات دراسة حالة.

-ينبغي أن يقضي تلميذ صعوبات التعلّم (50٪) على الأقل من وقته المدرسي في الصف الدراسي مع التلاميذ العاديين.

-تجنب إطلاق مسميات وألفاظ لها دلالات سلبية على غرفة المصادر لأن ذلك يؤدي إلى إيجاد وانتشار مفاهيم خاطئة واتجاهات سلبية نحو تلاميذ صعوبات التعلّم.

-تنفيذ برنامج تربوي علاجي لتصحيح صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وفق ما ورد بالفصل الخاص بهذه الصعوبات (**عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، 2011، ص. 125–126**)

ومن جهة أخرى أشارت بعض الدّراسات العلمية في العقود القليلة الماضية إلى أن تعليم مهارات محددة لا يكفي لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم على استخدام ما تم تعلمه سابقا في المواقف التعليمية الجديدة، وبناءا على ذلك حاول الباحثون تحديد الطرق المناسبة لتعليم هؤلاء التلاميذ كيف يتعلمون وذلك ما أصبح يعرف بالأدب التربوي باسم تدريب استراتيجيات التعلّم (**محسن بن عبد الله، 2013، ص. 178**)

فاختيار أسلوب التدخل أو استراتيجية التدريس لذوي صعوبات التعلّم يتوقف على نتائج التشخيص الشمولي والدقيق لفريق التقييم المتعدد التخصصات والذي يضم (معلم القسم العادي، معلم التربية الخاصة أو صعوبات التعلّم، الأخصائي النفساني، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي اضطرابات اللغة، الطبيب، ولي الأمر)، حيث أن نتائج التقييم والتشخيص الصحيح لصعوبات التعلّم على قدر كبير من الأهمية، فهي الطريق لتقديم المساعدة الصحيحة (**عادل عبد الله مُحَمَّد وأحمد أحمد عواد، 2014، ص. 3**).

من خلال الأدبيات النظرية والدارسات التي تناولت صعوبة التعلّم سنذكر بعض الاستراتيجيات التي تساهم في تحسين مستوى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم وتحفيزهم على النجاح واللحاق بزملائهم في الأقسام العادية ومن بينها ما يلي:

***إستراتيجية التعلّم:**

ازداد الاهتمام مؤخرا بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاستراتيجيات التي تساعدهم على أن يصبحوا أكثر فعالية وأكثر كفاءة، ومن بين هذه الإستراتيجية استراتيجيات التعلم ويقصد بها تعليم الطلبة كيف يتعلمون (**جمال مُحَمَّد الخطيب ومنى صبحي الحديدي، 2009، ص. 91**).

فهي المهارات والأساليب التي يستخدمها الفرد في معالجة مواقف التعلم، والمتعلقة بكيفية اكتسابه المعلومات، واستخدامه لها بأكثر الأساليب فاعلية في التعلم والاحتفاظ واسترجاع وتوليف واشتقاق وتوليد وتوظيف المعلومات (**فتحي مصطفى الزيات، 2008، ص. 35**)

ونجد أن كنور (Connor, 2012) أشارت إلى أن التعليم الواضح لاستراتيجيات التعلّم لتلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية الذين يعانون من صعوبات التعلّم هو أساس متين للنجاح في الانتقال للجامعة **(Jonathan Turcotte, 2020, P. 24)**

وفيها يبدأ المعلم بتحليل العادات الدّراسية للتلميذ، ويصف له إستراتيجية التعلّم، ويوضحها له، وبعد ذلك يبدأ التلميذ بممارسة الإستراتيجية التعليمية إلى أن يتقنها، ويزوده المعلم بتغذية راجعة تصحيحة، ويشجعه على استخدام تلك الإستراتيجية في أوضاع تعليمية جديدة (**محسن بن عبد الله، 2013، ص. 178–179**)

قد تكون إستراتيجية التعلم بسيطة وقد تكون بالغة التعقيد، وقد ينفذها المتعلم دون وعي أو بوعي شديد وتركيز كبير، ومن الأمثلة على استراتيجيات التعلّم البسيطة: تدوين الملاحظات، إعداد رسم بياني، طرح الأسئلة، إعادة قراءة النص في حالة عدم التأكد من فهم ما يحتويه، الاطلاع على الأسئلة قبل البدء بالقراءة، التدريب على تقديم عرض شفوي، استخدام المراجع ومصادر المعرفة، إعداد مخطط عام قبل البدء بالكتابة، وأساليب عديدة أخرى.

بينما تأخذ استراتيجية التعلم المعقدة أشكالا عديدة في المجالات الأكاديمية المختلفة، وقد تتمثل في العمليات المعرفية والعمليات فوق المعرفية، وتشمل الأولى استخدام عمليات محددة لمعالجة المعلومات، أما فوق المعرفية فهي عمليات تنفيذية عامة غير متصلة بمهمة محددة، ولذلك فهي تعرف باستراتيجية التعلّم المنظم ذاتيا (**جمال مُحَمَّد الخطيب ومنى الحديدي، 2009، ص. 91**)

حتى أن شاو، ماديس وبانرجي (Shaw, Madaus et Banerjee, 2009) يذكرون أنه يجب تدريس استراتيجيات التعلم ذات الصلة بالدراسة بطريقة تمكن التلاميذ من استخدامها بشكل مستقل (**Jonathan Turcotte,2020, p. 24**)

جدير بالذكر أن الاستراتيجيات الشاملة قد تم تصميمها لتعليم التلاميذ كيف يتناولوا مهام التعلم ويقوموا بإكمالها وذلك بطريقة تتسم بالكفاءة والفعالية (**دانيال هالاهان وآخرون، 2007، ص. 376–377**)

***الاستراتيجية المعرفية:**

عرفها الزيات (1995) بأنّها التوظيف العقلي المعرفي للمهارات التي يقوم بها الفرد لمعالجة الموقف أو المهمة موضوع المعالجة، واستخدامه لها بأكثر الأساليب فاعلية وكفاءة، اعتمادا على مصادره المعرفية المتاحة له داخليا وخارجيا وتفاعليا وصولا إلى الهدف (**فتحي مصطفى الزيات، 2008، ص. 34**).

فهذا النموذج يهتم بتعديل عمليات التفكير غير الظاهرة وكيفية تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم، والافتراض الأساسي هو أننا يجب أن نفهم كيف يقوم الفرد بتجهيز المعلومات، وعلى وجه الخصوص كيف يفكرون عندما يتعلمون ويتذكرون، أن تعديل عمليات التفكير لدى الفرد سيعمل على تحسين وتعديل السلوك الظاهر لديه (**عادل عبد الله مُحَمَّد وأحمد أحمد عواد، 2014، ص. 6**)

ويرى الزيات (2008) أن الاستراتجية المعرفية هي نواتج لكل من البناء المعرفي للفرد من ناحية، وكفاءة عملياته المعرفية من ناحية أخرى (**فتحي مصطفى الزيات، 2008، ص. 37**)

وفي الواقع فالاستراتيجية المعرفية كغيرها من الاستراتيجيات تشمل بعض من الآليات التي تستخدم العمليات المعرفية للتعلم وهي:

-استراتيجية التسميع.

استراتجية التنظيم.

استراتيجية التفاصيل.

استراتيجية التصور البصري (**فتحي مصطفى الزيات، 2008، ص. 62**)

إن عمل التلميذ بهذه الاستراتيجية يعد تدريبا له وهو يتعلق بفهم هذه الكيفية التي يقوم بها التلميذ بموجبها بإدراك الأشياء المختلفة والتفكير فيها على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للتدريس، ويركز نموذج التدريب المعرفي على أساليب تعليم الوعي بالذات، وضبط الذات، ومراقبة الذات، والتعليم التبادلي، وهو يمثل في الواقع جانبا من التعليم الجيد الذي عادة ما يكون من شأنه أن يساعد تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم على حل المشكلات اليومية أو مشكلات الحياة الواقعية (**عادل عبد الله محمّد وأحمد أحمد عواد، 2014، ص. 7**)

***إستراتيجية تحليل المهام:**

إن تحليل المهمة يتطلب معرفة بما يتضمنه الواجب الذي يواجه التلميذ، وللقيام بذلك يجب أن يكون المعلم واعيا بمطالب المدخلات (كيف يسجل الطفل استجابته للواجب)، وأن يكون ملاحظا للطريقة التي يتناول بها الطفل مطالب الواجب، بالإضافة إلى الوعي بالمطالب، يجب على المعلم أن يهيئ الطفل للواجب، بمعنى أخر هل لدى الطفل كل المهارات المطلوبة مسبقا لاستكمال الواجب؟ وأكثر من ذلك أهمية أن المعلم يجب أن يكون قادرا على تقسيم الواجب إلى وحدات أصغر وأن يرتب الوحدات في شكل متتابع بدءا مما يعرفه الطفل بالفعل ثم تحقيق تراكم أجزاء صغيرة من المعلومات إلى أن يتعلم الطفل الواجب (**عادل محمّد وأحمد عواد، 2014، ص. 12**)

***استراتيجية التعلم التعاوني:**

عرفها سليمان(2010) بأنّها مجموعة من الطرق التعليمية التي يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في المهام الاكاديمية يتراوح عدد أفرادها ما بين (3–6) متعلمين مختلفي القدرات والاستعدادات، يتفاعلون معا لإنجاز أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، وذلك يكون في علاقة قائمة على الاعتماد الإيجابي المتبادل والمسؤولية المشتركة، وتحت إشراف وتوجيه المعلم، مع مراعاة الديمقراطية واحترام أراء الآخرين أثناء تفاعل المجموعات معا، مما يؤدي إلى نمو مهارات شخصية واجتماعية إيجابية لدى المتعلمين (**سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، 2010، ص. 400**)

فالتعلم التعاوني أحد المتطلبات الرئيسية لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس العادية، فمن خلاله يعمل التلاميذ كمجموعة يدعم أعضائها بعضا، ويختلف هذا النموذج التعليمي عن أنماط التعليم التنافسية أو الفردية (**جمال الخطيب ومنى الحديدي، 2009، ص. 94**)

في الواقع توجد العديد من الاستراتيجيات التي تخدم تدريس تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، غير أنه كما ذكرنا سابقا فكل حالة متفردة بنفسها عن الأخرى، وهذا من بين الإشكالات التي مست موضوع صعوبات التعلم، لهذا أثناء عملية تعليم هؤلاء التلاميذ من الأفضل الأخذ بعدة استراتيجيات وعدم الاكتفاء بواحدة، كما يستحسن الأخذ بالتي تلائم نوع الصعوبة ودرجتها.

وهذا ما أكده سليمان إبراهيم (2007) بحيث أنه من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو إستراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب واستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها (**سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، 2007، ص. 113**).

***إستراتيجية التعليم المباشر:**

لا يشير التعليم المباشر إلى قيام المعلم بإلقاء محاضرات على التلاميذ وهم يجلسون سلبيين في مقاعدهم، ولكنه بدلا من ذلك يتضمن تعلم التلاميذ من خلال العمل والنشاط ويعني التدريس الجيد مساعدة التلاميذ على التعلم بقدر أكبر من الفاعلية من خلال توجيه ما يقمون به من أفعال، وتوفير التغذية الراجعة المناسبة على ما يصدر عنهم من استجابات مختلفة.

كما يتسم أسلوب التعليم المباشر بالتحكم في تفاصيل التعليم والسيطرة عليها، وتعليم مكون للمهارات، وتعليم التلاميذ القيام بحل المسائل من تلقاء أنفسهم، وتعليمهم المهارات المعقدة (**دانيال هالاهان وآخرون،2007، ص. 442–443**)

***ستراتيجية التعلم بالأقران:**

أشار فوكس وآخرون (1997) Fuchs et al أنه عند إستخدام هذه الاستراتيجية في المرحلة الابتدائية اتضح أنها تعمل على تحسين طلاقة القراءة والفهم القرائي من جانب التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم (**دانيال هالاهان وآخرون، ص. 2007، 708**)

وهنا يقوم تلميذ بتدريس تلميذ آخر تحت اشراف المعلّم، وقد يكون التلميذ المدرب أكبر سنا أو أكثر قدرة ومهارة من التلميذ المتدرب، وفي البداية يقوم المعلم بتوضيح الأساليب والأدوات التي سيتم استخدامها للتلميذ المدرب، وقد تتمثل الأهداف المنشودة من التدريب في تحسين المهارات الاكاديمية أو المهارات الاجتماعية للتلميذ المتدرب (**جمال الخطيب ومنى الحديدي، 2009، ص. 94**)

7. طرق تدريس ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية داخل القسم:

***صعوبة القراءة:**

تقتضي القراءة القدرة على فك الرموز بسرعة مقبولة، أما بالنسبة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم فهم يتميزون بمحاولتهم لتخمين الكلمات من خلال السياق، غير أن التخمين لا يعتبر إستراتيجية كافية لتقدم الأداء القرائي، إضافة إلى ذلك فإن ذوي صعوبات التعلّم يعجزون عن تقسيم الكلمات إلى أصوات مفردة، ويعود ذلك إلى أن الاتجاهات اللغوية الحديثة تدرس الكلمات حسب المجموعات التي تنتمي إليها

لذا تعتمد بعض استراتيجيات تعليم القراءة لذوي صعوبات التعلّم على تعدد الحواس ومنها الطرق التالية:

•طريقة إلكونين Elkonin Method: تعتمد على طريقة تدريس الكلمات وفق لأصوات حروفها.

•طريقة فيرينالد Firnald Method: حيث تعتمد هذه الطريقة على تدريس الكلمة كوحدة متكاملة، وليس وفقا لأصواتها المفردة، وفي كلا الطريقتين يرى التلميذ الكلمات على بطاقات خاصة تدريجيا، ومن ثم ينطقها وينسخها...(**زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، 2009، ص. 177**)

فهو يركز في أسلوبه على تعليم الكلمة ككل فيتم اختيار المفردات المراد تعلمها من خلال قصص يمليها التلميذ على المعلم، ويقوم المعلم بتعليم هذه الكلمات ككل، ودون أي محاولة لاستخدام الطريقة الصوتية في تعليم الكلمة وبعد أن يقوم المعلم بتعريف الكلمة المجهولة (غير المعروفة للتلميذ) يقوم التلميذ بكتابتها لكي تتطور لديه مهارة التعرف على الكلمة، ثم توضع الكلمة في سياق ذي معنى–جملة–، ويؤكد فيرنالد على خبرات النجاح بهدف استثارة دافعية التلميذ للتعلم والمحافظة عليها (**محسن بن عبد الله، 2013، ص. 234**)

وقد عارضت فيرنالد قيام التلاميذ بنطق أو تلفظ كلمات، ولكنها ركزت في الواقع على قراءة وكتابة الكلمة ككل (**دانيال هالاهان وآخرون، 2007، ص. 556**)

•طريقة جلينجهام–ستلمان Gilligham-Stillman:

وتركز هذه الطريقة على الحروف وأصوات هذه الحروف، وتستخدم التهجئة والكتابة لتحسين إكتساب مهارة القراءة، بحيث يتم تعلم ككل حرف على حدا باستخدام محفزات بصرية وسمعية وحركية، وذلك بأن يقرأ المدرس الكلمات التي تحتوي على الأصوات المستهدفة

وفي الوقت ذاته يشير التلميذ إليها، ومن ثم ينطقها حرفا حرفا، وبعد ذلك يكتبها (**زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، 2009، ص. 177**)

إذن هو أسلوب لتعلم القراءة العلاجية التهجئة وقد أستخدم بشكل واسع مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم ويعتمد أسلوبه على الطريقة الصوتية، وهو برنامج عالي التنظيم ويتطلب خمس حصص بالأسبوع لمدة سنتين على أقل التقديرات، وتركز النشاطات الأولية في أسلوب جلجنهام على تعليم التلاميذ أصوات الحروف ومزج المقطع ويتم توظيف المنحى متعدد الحواس في تعليم الأحرف (**محسن بن عبد الله، 2013، ص. 234**)

•الطريقة المعتمدة على التأثير العصبي Neurological impress:

وهي تعتمد على الجانب السمعي، يحث يقرا كل من المدرس والتلميذ نصا معا بصوت عالٍ، ويكون صوت المدرس أعلى في البداية، ومع ازدياد إتقان التلميذ للكلمات، ينخفض صوت المدرس تدريجيا لصالح صوت التلميذ (**زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، 2009، ص. 177**)

•دمج خبرات التعلم متعدد الحواس:

على سبيل المثال عند محاولة تعليم الأبجدية بدلا من إستخدام الحفظ البسيط، اجعل الطفل ينظر إلى الحرف ويكتب الحرف ويحدد الحرف بإصبعه وينشأ الحرف من الأشياء (مثلا المعكرونة)، وغناء صوت الحرف، صفق المقاطع أو اشعر بالاهتزازات الناتجة عن نطق الحرف **(Students Support Services, 2015, p. 14)**

***صعوبة الكتابة:**

تعتبر مهارة اللغة المكتوبة من أصعب المهارات بالنسبة لتلاميذ صعوبات التعلم، حيث أنه يتوجب عليهم توظيف مهارات أخرى لاكتساب هذه المهارة، مثل مهارة التهجئة، والاستماع، والكلام، والتفكير، وفي الوقت ذاته يجمع الباحثون على استخدام النصوص الأدبية المترابطة كوسيلة لتحسين الأدب في اللغة المكتوبة (**زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، 2009، ص. 178**)

***صعوبة التهجئة:**

تعود مشكلة التهجئة في الكلمات لصعوبة تذكر العلاقة بين الحروف وأصواتها، وإلى صعوبة ترتيب هذه السلسلة من الأصوات في كلمة، وصعوبة تذكر شكل كتابة الحرف، ومن بين أساليب تعليم التهجئة ما يلي:

•طريقة ألكونين: هي طريقة فعالة في تعزيز اكتساب مهارة التهجئة، وهي تعتمد على مبدأ "انطق الكلمة–حركها".

•طريقة التي تعتمد مبدأ البحث عن الأخطاء: من قبل التلميذ نفسه، وهي تفيد التلاميذ اليافعين الذي يعانون مشكلة تذكر تهجئة الكلمات غير المنتظمة.

•طريقة فيرنالد: تعتمد على استخدام التلاميذ جميع حواسهم مثل النظر، والنطق، والمتابعة الحسية، والكتابة، وتركز هذه الطريقة على مبدأ كتابة الكلمة من الذاكرة.

•طريقة جلينجهام–ستلمان: تستخدم التهجئة الشفوية والمكتوبة لتعليم القراءة، كما تعتمد على الاستماع للكلمة وهي تنطق ببطء شديد، ومن ثم الأصوات مرتبة حسب نطقها الأول، فالثاني، فالثالث...، وتفيد التلاميذ في اللذين تكمن قوتهم في تحليل وترتيب أصوات الحروف في الكلمات.

•الاتجاه اللغوي: يعتمد على تدريس اتجاه الكلمات على شكل مجموعات ومن ثم تصنيف وحدات المقاطع بطريقة منظمة، وتفيد هذه الطريقة الطفل في تعميم معرفته إلى كلمات أخرى تشترك في المجموعة نفسها من حيث النسق النحوي، أو من حيث المعنى.

***الفهم القرائي:**

تكمن الطريقة الفعالة في تدريس الفهم القرائي على تفعيل دور الخلفية المعرفية للتلميذ في النص الذي يقرأه من خلال:

•الخطوة الأولى: العصف الذهني بحيث يختار المدرس كلمة أو عبارة من نص ويطلب من التلاميذ ذكر كلمات أو عبارات أخرى ترتبط بتلك التي ذكرها لهم، وبعد ذلك تتم مناقشة هذه الكلمات وتصنيفها ثم يقرأ التلميذ النص.

•الخطوة الثانية: إعداد ما قبل القراءة وهي توسع مجالات خطوة العصف الذهني عن طريق طرح أسئلة على التلاميذ لتوضيح أسباب اختيارهم للكلمات، أو العبارات ذات الصلة، مما يوسع أفقهم.

•الخطوة الثالثة: وهي التصنيف الذهني للخبرات حيث تشجع هذه الاستراتيجية على مناقشة أمر ما قاموا به مسبقا، ويرتبط مع حدث سيقرؤون عنه في النص، محاولة للتنبؤ بالأحداث اللاحقة في النص (**زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، 2009، ص. 180**).

III– الخلاصة:

من الواضح أن صعوبات التعلّم من بين المشكلات التي يواجهها التلاميذ في المدرسة، كون هذه الأخيرة غير ظاهرة للعيان مثل باقي الاضطرابات والإعاقات، ولحد الأن هناك صعوبة في تشخيصها، مما أدى بتهميش هذه الفئة في العديد من المدارس كون الطفل يظهر بشكل طبيعي وينسب تدني تحصيله الدراسي لانعدام الدافعية للتعلم أو إلى مشكلات انفعالية أو اجتماعية.

لهذا أفرزت الدّراسة الحالية نتائج جد مهمة، تعكس أهمية استراتيجيات وطرق تدريسه سواء داخل القسم العادي أو المكيف. فأثناء الخوض في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم يجب أن نراعي تنوع استراتيجيات وطرق تدريسهم حسب كل حالة هذا من شأنه أنه يعزز خطة العلاج أكثر.

من هذا المنطلق وفي ضوء ما خلصت إليه الدّراسة ارتأينا تقديم جملة من **المقترحات والتوصيات** وهي على النحو الآتي:
- ضرورة استخدام استراتيجيات متنوعة أثناء تدريس ذوي صعوبات تعلّم.
- ضرورة تطوير استراتيجيات أخرى لتدريس ذوي صعوبات تعلّم.
- اجراء المزيد من الدراسات المشابهة والميدانية للوقوف فعلا على مدى استخدام هذه الاستراتيجيات في أقسام التعليم المكيف.
- ضرورة تكوين الأساتذة على مختلف الاستراتيجيات الناجعة فعلا لتجاوز صعوبات التعلّم لدى التلاميذ في أقسام التعليم المكيف بهدف إعادة إدماجهم للأقسام العادية.

– الإحالات والمراجع:

تيسير، مفلح كوافحة (2003). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تيسير، مفلح كوافحة وعمر فواز، عبد العزيز (2003). **مقدمة في التربية الخاصة**، (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تيسير، مفلح كوافحة وعمر، فواز عبد العزيز (2010). **مقدمة في التربية الخاصة**، (ط4). الأردن: دار الميسرة.

جمال، مُحَمَّد الخطيب ومنى، صبحي الحديدي (2009). **المدخل الى التربية الخاصة**، (ط1). الأردن: دار الفكر.

حسن، الباتع مُحَمَّد عبد العاطي (2014). **تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة**. مصر: دار الجامعة الجديدة.

دانيال، هالاهان وجون، لويد جميس وكوفمان، مارجريت ويس (2007). **صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي**. (عادل، عبد الله مُحَمَّد: مترجم)، (ط1). الأردن: دار الفكر.

زياد، كامل اللالا وشريفة، عبد الله والزبيري، صائب كامل اللالا وفوزية، عبد الله الجلامدة ومامون، مُحَمَّد جميل حسونة ووائل، مُحَمَّد الشرمان ووائل، أمين العلي ويحي، احمد القبالي ويوسف، مُحَمَّد العايد (2011). **أساسيات التربية الخاصة**. الأردن: دار الميسرة.

زيدان، أحمد السرطاوي وعبد العزيز، مصطفى السرطاوي ولبن، ابراهيم خشان ووائل، موسسى أبو (2009). **جودة مدخل إلى صعوبات التعلّم**، (ط2). الرياض: دار الزهراء.

سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم (2007). **المخ وصعوبات التعلم–رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي**، (ط1). مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010). **المرجع في صعوبات التعلم " النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. (ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عادل، صلاح غنايم (2016). **البرامج العلاجية لصعوبات التعلم**. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عادل، عبد الله مُحَمَّد (2010). **صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي**، (ط1). الرياض: دار الزهراء.

عادل، عبد الله مُحَمَّد وأحمد، احمد عواد (2014). **أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلّم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 1(3)، 1-26.

عادل، مُحَمَّد العدل (2012). **صعوبات التعلّم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**. (ط1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد الفتاح، عبد المجيد الشريف (2011). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**. (ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الفتاح، عبد المجيد الشريف (2011). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**، (ط1)، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

علاء، محمود جاد الشعراوي (2013). **أساليب تشخيص صعوبات التعلّم وأهميتها في اختيار بروتوكولات العلاج**. (ط1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

فتحي، مصطفى الزيات (2008). **صعوبات التعلّم–الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، (ط1). مصر: دار النشر للجامعات.

فتيحة، بن سعدون (2016). **تشخيص اضطرابات التعلم في أقسام التعليم المكيف للطور الابتدائي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، 4(7)، 113- 124. https://www. Asjp, Cerist.dz/en/article/2594 (زيارة 2022/11/02)

فكري، لطيف متولي (2015). **مشكلات التعلّم (النمائية–الأكاديمية)**، (ط1). الرياض: مكتبة الرشد.

محسن، بن عبد الله (2013). **دمج برنامج(TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلّم**، (ط1)، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

هارجروف، ل وبوتيت، ج (2013). **التقييم في التربية الخاصة "التقويم التربوي"**، (ط1). (عبد العزيز السرطاوي وزيدان أحمد السرطاوي، مترجمين). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

وزارة التربية الوطنية (2010). **منشور رقم 202 مؤرخ في 06 جويلية 2010**، يتعلق بإعادة تنظيم التعليم المكيف.

يحي، مُحَمَّد نبهان (2013). **الفروق الفردية وصعوبات التعلّم**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

Jonathan , Turcotte (2020).**La réussite scolaire des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité: est-ce que les stratégies d'étude employées sont efficaces?**. Mémoire en vue de l'obtention de la maitrise en éducation. Université du Québec . Canada.

Knowledge and Employability, Studio (2007). **Instructional Strategies to Support Students with Learning Disabilities**, Teacher Workstation, Canada: Alberta Education.

Students, Support Services (2015). **Learning Disabilities, Handbook for Parents and Teachers,** Saskatchewan Rivers Public School Division.