تباين الفروق في بعض المتغيرات المعرفية لدى مجموعتين من التلاميذ بالمرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا

إعداد/رباب محمد إبراهيم حسان

مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا من خلال بعض المتغيرات المعرفية، والكشف عن مدى القدرة على التنبؤ بالتأخر الدراسي وصعوبات التعلم من خلال متغيرات الدراسة المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة)، وذلك على عينة قوامها (١٢٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية من (ذوي صعوبات التعلم، المتأخرين دراسيًا وذلك باستخدام مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة) لـــ (صفوت فرج)، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم تقنين وتعريب (مصطفى كامل)، وبطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية - مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي إعداد (فتحي مصطفى الزيات). وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات من خلال حساب الصدق والثبات وقد كانا مقبولين.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة (ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا) وذلك على متغير صعوبات الانتباه وصعوبات الذاكرة وصعوبات الإدراك في اتجاه ذوي صعوبات التعلم،. كما توصلت الدراسة إلى إسهام المتغيرات المعرفية في القدرة على التنبؤ بصعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

الكلمات المفتاحية: المتغيرات المعرفية، صعوبات التعلم، التأخر الدراسي.

Abstract

The current study aimed to distinguish between those with learning difficulties and those who are late in studies through some cognitive variables, and the detection of the ability to predict academic delay and learning difficulties through the cognitive variables (attention, perception, memory), on a sample of (125) male and female students of the fourth and fifth grade students in the primary stage of (those with learning difficulties, who are late in studies) from five primary schools in West Tanta Educational Administration using the Stanford-Binet scale (fifth image) for (Safwat Faraj), and the student behavior assessment scale to sort cases of learning difficulties legalizing and Arabizing (Mustafa Kamel), The Battery for the Diagnostic Assessment Scale for Developmental Learning Disabilities - The Diagnostic Assessment Scale for Social and Emotional Behavior Difficulties Prepared by (Fathi Mustafa Al-Zayat). The psychometric properties of the instruments were confirmed by calculating validity and reliability, and they were acceptable.

The results showed that: The existence of substantial differences of statistical significance between study groups (those with learning difficulties and those who are late in education) on the variable of attention difficulties, memory difficulties and cognitive difficulties, towards those with learning difficulties,. The study also found the contribution of some cognitive and psychological characteristics to the ability to predict learning difficulties and academic delay.

Keywords: cognitive variables, learning difficulties, academic delay.

مدخل إلى مشكلة الدراسة

يعد مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات النفسية الحديثة نسبيًا والتي جذبت انتباه العديد من الباحثين، وخاصة في النصف الأخير من القرن العشرين عندما وجد الباحثين فئة من الأطفال تختلف عن غيرهم من العاديين وذوي الإعاقات الحسية، والانفعالية، والنفسية، أو العصبية فهم لا يعانون من أي إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية، ويتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة أو مرتفعة، إلا أن أداؤهم الأكاديمي متدن في مادة أو أكثر ويجدون صعوبة في استخدام وفهم اللغة، ولا يتناسب ذلك مع إمكاناتهم (سليمان عبدالواحد يوسف، ٢٠١٠: ١٥).وما يدفع إلى ضرورة الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا، هو أنها من أكثر فئات التربية الخاصة اختلاطًا وتشابهًا إلى حد كبير من ناحية أسباب عدم القدرة على التعلم. كما أن مرحلة التعليم الابتدائي تعتبر ذات أهمية كبيرة في السلم التعليمي، وتأتي أهميتها من كونها أول المراحل التعليمية التي يتوقف عليها بدرجة كبيرة النجاح في المراحل التعليمية الأخرى،

ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل مختلف المهارات والعادات السلوكية الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان، كما يتمكن في هذه المرحلة أيضا من تنمية قدراته واستعداداته العقلية، ويكتسب الكثير من الميول والاتجاهات في الحياة ويكتسب في هذه المرحلة كذلك المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة وهي القراءة والكتابة والحساب(خولة أحمد يحيى، أيمن يحيى عبد الله، ٢٠١٠: ٣٤).وقد ذكر(السيد عبدالحميد سليمان، ٢٠٠٣: ٧-٨) أن خطورة هذه المشكلة أيضًا تتمثل في تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية الطفل والتي تؤدي دورا هامًا وحاسمًا في أدائه المدرسي والتحصيلي، حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور الطفل بالإحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس، نظرًا لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي، وبمرور الوقت تفتر عزيمته وتتزايد اعتماديته على غيره، وقد لا يبالي بواجباته المدرسية، وينخفض مستوى دافعيته للعمل والإنجاز والتنافس. كما ذكرت (لبنى حسين العجمي، ٢٠٠٦: ٥٢٨) أن خطورة مشكلة صعوبات التعلم تكمن في انتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عادي وقد يكون مرتفعا من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية، إلا أن معدل إنتاجيتهم التحصيلية يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين إمكاناتهم وما يتوقع منهم وما يؤدونه بالفعل وهو ما قد يؤدي بغير المتخصصين إلى تفسير هذه الصعوبة على نحو خاطئ.وقد ذكر الطيب أيضًا أن شريحة ذوي صعوبات التعلم تمثل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، وقد يمكن القول إن هذه الفئة تتعدد أسبابها ومظاهرها فقد يعاني فرد من صعوبة لسبب ما ويعاني آخر من نفس الصعوبة لسبب آخر وقد يكون متأخرًا في مظهر أو أكثر، لكنه قد يكون مبدعًا في جوانب أخرى، ويظهر الدليل على ذلك جليًا من خلال نماذج المشاهير الذين خدموا العالم مثل: أينشتاين وأديسون ودافنشي وأندرسون ورودن وبيل وغيرهم الكثير(محمد مصطفى أبو رزق، ٢٠١٠: ٣٥)كما يضيف (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠: ٢٣) أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة معرضين لخطر الإصابة باضطرابات القلق والاكتئاب، وقد وجد الباحثون أنه بالإضافة إلى الصعوبات الأكاديمية التي يعانون منها، فإنهم يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية، والأكثر من ذلك أنهم قد يعانون من الرفض والإهمال من قبل أقرانهم.ويعد مفهوم التأخر الدراسي من المفاهيم التي لاقت اختلافًا في أوساط العلماء، ولعل ذلك الاختلاف يرجع إلى أنه من بين هؤلاء العلماء من يربط هذا المفهوم بالذكاء، ومنهم من يربطه بالتحصيل، منهم من يربطه بالتحصيل والذكاء معًا، وبالتالي أصبحت هناك مشكلة في تحديد هذا المفهوم. فالعلاقات المتبادلة بين الأطفال الذين يعانون من التأخر الدراسي وعائلاتهم وينظر إليها على أنها علاقات دائرية، ففي سلسلة من الدراسات قامت على النموذج البيئي (افترض فيه أن الأطفال يؤثرون ويتأثرون ببيئتهم) اكتشف أن الآباء والأمهات الذين أنجبوا أطفالاً يعانون من تأخر ومشكلات في التعلم، يتعرضون لمشاعر داهمة من القلق والتفكك وعدم الرضا عن الحياة بصفة عامة.

مشكلة الدراسة :

نبعت مشكلة الدراسة من خلال طبيعة عمل الباحثة وملاحظة المشكلات التي يتعرض لها الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا وخاصة المرتبطة بعدم قدرة المعلمين على التفرقة بينهم حيث أنهم يشتركون في معاناتهم من المشكلات الخاصة بالتعلم إلا أن كل فئة تختلف عن الأخرى من حيث الأسباب والطريقة المثلى للتعامل معها ،ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة لمحاولة التوصل لمحكات فارقة بين كل منهم .

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- هل توجد فروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا من أفراد العينة بالمرحلة الابتدائية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه؟

٢- هل توجد فروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا من أفراد العينة بالمرحلة الابتدائية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك (الاستماعي - البصري – الحركي)؟

٣- هل توجد فروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا من أفراد العينة بالمرحلة الابتدائية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة؟

٤- هل تسهم المتغيرات المعرفية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة) في التنبؤ بصعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى عينة الدراسة ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في سعيها للتعرف على شريحتين من أهم شرائح المجتمع المدرسي وهم المتأخرين دراسيًا وذوي صعوبات التعلم ومحاولة التوصل إلى وجود فروق بينهم في بعض المتغيرات المعرفية المتمثلة في (الانتباه، والذاكرة، والإدراك)، ونسب الانتشار التي توصلت لها الدراسات السابقة سواء كانت دراسات عربية أو دراسات أجنبية تشير إلى مدى الاحتياج لهذا النوع من الدراسات.

كما تسهم الدراسة في وضع قواعد محددة لاكتشاف طلاب الفئتين ومحاولة التعامل مع كل فئة بالطريقة المناسبة بالإضافة إلى حث المسئولين وخاصة المعلمين على خلق بيئة تعليمية مناسبة لتنمية وتحفيز التحصيل الدراسي لدى الطلاب وخاصة أن هذه الفئات قد انتشرت داخل المجتمع المدرسي ونتج عنها إخفاقات وفشل دراسي ويتضح في كثير من الأحيان أن التصرف الأغلب من المعلمين مع هذه الفئات هو التجاهل والاستبعاد.

وتدعونا نسب الانتشار التي لا يستهان بها في مدارس المجتمع المصري كدراسة (أحمد حسن عاشور،٢٠٠٢) التي توصلت إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية ١٤٪، النمائية ١٢٪، ودراسة (أمل عبد المحسن ذكي، ٢٠٠٥) التي توصلت لنسبة انتشار ١٦٪، دراسة (إبراهيم الشافعي وآخرون، ٢٠١٤) والتي توصلت لنسبة انتشار ٢١،٠٤٪، نسبة دراسة رقية السيد ،٢٠٠٩ التي هدفت إلى حساب نسب انتشار صعوبات التعلم في السودان وبلغت ١٣,٤٪.

كما ذكر (محمد برو،٢٠١٤، ٥٨٦) أن المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية كشف عن ارتفاع نسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بشكل كبير، حيث بلغت نسبة ١٤٪ في التعليم الابتدائي، كما كشف المؤتمر عن ارتفاع نسبة صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة لتصل إلى ٢٢٪ وصعوبات القراءة لتصل إلى ٢٠،٦٪ وصعوبات الإنجاز والدافعية إلى ١٩،٦٪ والصعوبات الانفعالية إلى ١٤،٣٪ وصعوبات الكتابة إلى ٥٧،٧٪ وصعوبات اللغة والتعبير إلى ٦٨،١٧٪ ومما سبق يتبين التفاوت الكبير في تحديد نسب انتشار صعوبات التعلم وهذا يؤكد على ضرورة التشخيص المبكر وإنشاء معاهد ومراكز توكل إليها مهام إعداد المعلمين الأكفاء لهذه الفئة، وتطوير الاستراتيجيات التدريسية الملائمة.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١. فهم الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا من خلال بعض المتغيرات المعرفية(الانتباه- الإدراك- الذاكرة).
٢. تفسير أثر المتغيرات المعرفية (الانتباه-الإدراك-الذاكرة) على الطلاب المتأخرين دراسيًا.
٣. تفسير أثر المتغيرات المعرفية (الانتباه - الإدراك- الذاكرة) على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٤. الكشف عن مدى القدرة على التنبؤ بالتأخر الدراسي وصعوبات التعلم من خلال المتغيرات المعرفية (الانتباه- الإدراك-الذاكرة).

رؤية نظرية تحليلية نقدية لمفاهيم الدراسة ودائلها البحثية

أولًا: صعوبات التعلم

١- **تعريف صعوبات التعلم من المنظور التربوي والنفسي:**فقد أشار كل من (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال مختار صادق٢٠٠٠:٧٧٤) إلى أن صعوبات التعلم هي العجز عن التعلم، ويعتبر لون من التعويق الشديد يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة.كما عرف (زيدان أحمد السرطاوي، ٢٠٠١) صعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات .وقد عرفها(Hallahan,Kauffiman,2003,P.75) على أنها صعوبة في عدد من المجالات (قراءة - كتابة – هجاء – حساب) كذلك اللغة المنطوقة والتنشئة الاجتماعية وكذلك كل مناحي الحياة بما فيها التوافق الاجتماعي كما أضافوا أن صعوبات التعلم تعتبر عملية نمائية ويمكن أن يستدل عليها في مرحلة الطفولة المبكرة وأضافوا أن صعوبات التعلم قد تكون مرضًا ومن سوء الحظ قد لا يشفى صاحبه .

ثانيًا: تعريف صعوبات التعلم من المنظور الفسيولوجي والطبي:فقد وضع (السيد عبدالحميد سليمان ، ٢٠٠٣: ١٢٦)تعريفًايرى أن مفهوم صعوبات التعلم "يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر آثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة".وعرف (Hardy &Woodcock, 2014: 114) الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأنهم مجموعة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ويحتاجون لفصول شاملة، ويتمتع هؤلاء الطلاب بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وهم بذلك يختلفون عن ذوي الإعاقة العقلية، أو الاضطرابات العصبية، أو من يعانون من مشكلات في معالجة المعلومات بالمخ.

وقد وضعت الباحثة تعريفًا لذوي صعوبات التعلم على أنهم:

الطلاب الذين يظهر لديهم تباعدًا واضحًا بين أدائهم العقلي الناتج عن استجاباتهم على اختبارات الذكاء وأدائهم المقاس بالاختبارات التحصيلية والذي يتضح من خلال أدائهم داخل الفصل الدراسي بالمقارنة بأقرانهم في العمر الزمني والمستوى العقلي، مع استثناءالطلاب الذين يعانون من الإعاقات المختلفة أو الذين يعانون من الحرمان البيئي .

٢- **أسباب صعوبات التعلم :**حتى الآن لا يمكن تحديد أسباب محددة بكل دقة لصعوبات التعلم كما يحدث في العديد من المجالات الأخرى، ولكن يمكن محاولة حصر أسباب صعوبات التعلم التي تم التوصل إليها والدراسات التي تناولتها كالتالي:

أ- **العوامل العضوية والبيولوجية:**كإصابة المخ، والتلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحايا، والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية ونقص الأكسجين أو مثل إصابة الأم بالسكر قبل الولادة، عجز الغدة الدرقية، وصغر سن الأم، وكثرة الولادات السابقة، والإصابة بالحصبة والتدخين بكثرة، وأثناء الولادة كصعوبات الولادة ومنها تعثر الولادة، وبعد الولادة ومنها التعرض لحادث مفاجئ أو الإصابة بالحمى الشديدة والسكتة الدماغية واضطراب المخ، والإصابة بالتهاب الدماغ أو تعاطي العقاقير، إعاقة في الإدراك، عسر القراءة، حبسة الكلام (محمد الشحات طه ، ٢٠١٢:٩٣).وقد أكدت دراسة (Demont et al.,2004) أنه توجد علاقة مباشرة بين عسر القراءة وموقع معين في المخ لدى كل من الأطفال والبالغين ممن يعانون من صعوبة القراءة وقد يكون هناك العديد من المواقع المختلفة أيضًا في المخ تؤثر على عسر القراءة النمائي وأوضحت الدراسة من خلال الأشعة المقطعية ورسم المخ أن عسر القراءة النمائي يعني أن الطفل لديه درجة ذكاء طبيعية وقدرات إحساسية طبيعية، ولكن لديه صعوبة في القراءة لوجود العديد من مناطق القصور في المخ.كما ذهب أيضا باتمان وآخرون إلى أن ربط الخلل في العمليات المعرفية، كالإدراك البصري – الحركي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم (مثل: المتأخرين دراسيًا وذوي صعوبات التعلم) بوجود تلف في خلايا المخ يعد أمرًا غير صحيح على إطلاقه، وذلك لأنه يوجد العديد من الأطفال يعانون من مشكلات في الإدراك ولكنها ليست ناتجة عن تلف خلايا المخ، ولكن هذه المشكلات قد ترجع إلى بطء النمو، وعليه، فإنه ليس جميع الأطفال ذوي الإصابات المخية لديهم عجز في الإدراك بينما ذهب كروكشانك وآخرون الى ضرورة أخذ تلف خلايا المخ في الاعتبار عند تقسيم مشكلات التعلم (زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١: ٢٨-٢٩)

ب- **عوامل الولادة:**وقد أشارت العديد من الدراسات أن عوامل الولادة تعد من العوامل المؤثرة على نمو الجنين في فترات الحمل سواءًا كان ذلك بسبب سوء تغذية الأم أو تعرضها للأمراض مثل السكري وأمراض الكلى وغيرها ،أو تعرض الأم الحامل للحوادث أو الأشعة أو عمر الأم عند الحمل. ولا تقل مرحلة الولادة أهمية عن غيرها من أسباب صعوبات التعلم لدى الأطفال فقد يتسبب ضرب رأس الطفل أثناء الولادة والتي قد تنجم عن آثار استخدام آلات الشفط عند تأخر الولادة أو نقص الأكسجين نظرا لتأخر الولادة أو الولادة القيصرية وغيرها مما أثر على الجهازالعصبي المركزي عند الطفل والتي تتبدى في تأثر الخلايا السطحية للدماغ والتي تؤثر على بعض وظائفه مما يؤدي إلى صعوبات التعلم.

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة (Digneault&Braun,2002) والتي هدفت إلى التعرف على أسباب عسر القراءة الشديد عند حدوث الإصابة منذ الولادة، وقدأوضحت تقارير الأشعة أن الطفل الذي لديه إصابة صغيرة موجودة بالنصف الأيسر الصدغي سيكون من الأطفال ذوي عسر القراءة الشديدة ولديه اضطراب في الذاكرة السمعية اللفظية أما ذاكرة الدلالة وذاكرة الحيز البصري فهي سليمة .

ج- الأسباب البيئية: Environmental causes

كما ذكرها (Swaroop Rawal,2010,24-25) وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية، أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، أو الكتابة في سن مبكرة بالإضافة إلى نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة .وقد ذهب كل من (نبيل السيد حسن، ٢٠٠٠؛ محمد بركه، ٢٠٠٣) أن الضغوط الوالدية تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم فالأسر الفقيرة توجه الاهتمام إلى أشياء كثيرة غير التعلم (ضغوط الحياة) والأسر الغنية تحدد مستوى مرتفع ويتم الضغط على الطفل بتوجيهات مستمرة غير سليمة للوصول لهذا المستوى كما أن الخلافات الأسرية تمثل عامل ضاغط على تركيز الأطفال في العملية التعليمية، أما الاستقرار الأسري فيساعد على التحصيل الدراسي الجيد والمرتفع.وتتفق مع هذا نتائج دراسة (Showling et al.,2003) والتي أسفرت نتائجها عن أن ٦٦٪ من الأطفال الذين لديهم مشاكل عائلية ما بين ٣-٨ سنوات ظهر لديهم عسر في القراءة خاصة في عمر ٨ سنوات .

وقد أشار (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٠: ٣٣٩) أن استخدام العقوبات المتكررة للمتعلم وخاصة في المراحل الابتدائية قد يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم لديه في المستقبل. وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي المشاهدة المكثفة للتليفزيون يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذكاء، والقراءة، والكتابة والتهجي والرياضيات مقارنة بأولئك الذين لا يشاهدون أو تقل ساعات مشاهداتهم عن ساعتين يوميًا (سليمان عبد الواحد يوسف،٢٠٠٥:١٦).ويختلف مع هذا (عبد الفتاح عيسى إدريس، السيد عبدالحميد سليمان، ٢٠٠٢: ٢٨٨) حيث يروا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستثنى لديهم أن يكون عدم تحقيقهم لمستوى مناسب من التعلم راجعًا إلى أية أسباب خارجية أو بيئية، ولا حتى أن يكون عدم تعلمهم إلى مستوى يتناسب وإمكاناتهم راجعًا إلى الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أما المتأخرين دراسيًا فإن هذه الأسباب تدخل ضمن العوامل التي تسبب تأخرهم الدراسي وعدم قدرتهم على التعلم، وهو ما يجعل هناك أثر تراكمي سلبي شديد لتفاعل هذه العوامل الداخلية والخارجية.

د- الأسباب الوراثية Genetic causes:وقد أكد كل من (أوين، ١٩٧٨؛ فيهولينينت وآخرون، ٢٠٠٢؛ ليبينين وآخرون، ٢٠٠٢؛ (Showling al.,2005 et أن العوامل الوراثية هي أحد أسباب ظهور صعوبة التعلم فالنظر موجه دائما إلى الأبوين في كل حالات الاضطراب السلوكي والتعليمي، وتؤكد الدراسات الحديثة التي ركزت على نظرية القياس الكيفي والكمي لأنواع الأصوات على أن هناك بؤرة وراثية تلعب دورًا في صعوبات التعلم وضعف اللغة بصورة خاصة (منال محمود عاشور، ٢٠١٤:١٥).وقد أشار (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٦) إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات ويؤيد ذلك فكرة وجود دور للعامل الوراثي. كما ذكر عبد الصبور منصور أن الدراسات تشير إلى أن نسبة من ٢٠: ٣٥٪ من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الإخوة وكذلك فإن النسبة ترتفع من ٦٥٪:١٠٠٪ في حالة كون الأخوين توأم .كما أشارت (تيسيرمفلح كواحفة، ٢٠٠٣: ١٠٦) إلى أن الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم أثبتت أن العامل المهم في حدوث الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي وأن نسبة ٢٥٪ -٤٠٪ من الأطفال واليافعين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة.

تصنيف صعوبات التعلم:

تعددت تصنيفات صعوبات التعلم إلا أنها جميعا اعتمدت التصنيف الذي توصل إليه"كيرك" و"كالفنت" لما يتميز به هذا التصنيف من شمولية، ودقة في التحديد وسهولة في الوصف وهي كالتالي:

" أولا: صعوبات التعلم الأكاديمية:وهي الصعوبات الخاصة بالمواد الدراسية، كالقراءة، والكتابة، والحساب، والتهجي، **"Academic Learning Disabilities:** والتعبير الكتابي. (محمد الشحات طه، ٢٠١٢:١٠٧- ١٠٨).

ثانيا: صعوبات التعلم النمائية "Developmental Learning Disabilities"وهي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وينقسم إلى:

١-الصعوبات الأولية: الانتباه، الذاكرة، الإدراك. (وهي التي سنتناولها في بحثنا الحالي).

٢-الصعوبات الثانوية: اللغة، والتفكير.

٤- مفهوم صعوبات التعلم النمائية:

وهي ما أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية، وتشمل على تلك المهارات التي يحتاج إليها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وتنقسم الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (انتباه، تذكر، إدراك) وتعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، إذا أصيبت باضطراب، تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية، وهي الصعوبات الثانوية الخاصة بالتفكير، واللغة الشفهية (جمال مثقال القاسم، ٢٠٠٠: ٢١).

ويرى (أمين على سليمان، ٢٠٠٤: ٩٢) أن صعوبات التعلم النمائية هي اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية (الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير) مما يؤدي لعجز دال في واحد أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية وهي تلك الحالات التي فيها يحصل التلميذ على ما يقل عن معدل تحصيل أقرانه في نفس المرحلة العمرية في واحد أو أكثر من المجالات التالية: القدرة على التعبير اللفظي والقدرة على التعبير الكتابي والفهم والاستيعاب للمادة المسموعة وفهم واستيعاب المادة المقروءة والمهارات الأساسية في القراءة وفي إجراء العمليات الحسابية الأساسية، فأنهم ليسوا ناتج عن أي نوع من أنواع الإعاقات الحسية والحركية والاضطرابات الانفعالية أو نقص الفرص المناسبة للتعلم مما يؤدي لعدم قدرة التلميذ على الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجة على الرغم من خلوه من أي نوع من أنواع الإعاقة الجسمية أو العقلية ولكن يرجع ذلك لصعوبة في استقبال واسترجاع المعلومات وقد تقترن لدى الفرد بأكثر من صعوبة وتظهر أعراضه في:

أ-ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة.

ب-البطء في اكتساب المهارات أو المعلومات أو حل المشكلات مع زملائه في الفصل.

ج-إحساس التلميذ بالعجز والشعور بالنقص.

كما يتفق أيضًا مع تعريف (غسان عبد الحي أبو فخر، ٢٠٠٤: ١٦٣) حيث عرفها على أنها صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، بحيث يظهر هذا النمو مختلفا، أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يقصر بالمهام التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، فالذي يعاني من نقص في الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين، وهذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالصعوبات النمائية السابقة عليها.

٥- تشخيص ذوي صعوبات التعلم

والهدف من تشخيص صعوبات التعلم هو تحديد العامل أو العوامل المسئولة عن نقص كفاية التلميذ التعليمية، كما يعتمد على المعلومات التي يحصل عليها الأخصائي، أو المعلم في أربع مجالات أساسية: الصحة البدنية، التاريخ النمائي للتلميذ، مقارنة الأداء بقدرة الفرد، وضع التلميذ الأسري (محمد عبد المؤمن حسين، ٢٠٠٩: ٢٥٩-٢٦٢).

وترتكز أسس ومراحل تشخيص صعوبات التعلم بخمس جوانب تعد بمثابة محكات أساسية للتشخيص وهي:

١- محك التباعد Discrepancy criterion :

ويعتمد هذا المحك على تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة الآتية:

أ- تباعد مستوى النمو العقلي عن مستوى التحصيل الدراسي.

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

ج- تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين في نفس السن (بطرس حافظ بطرس، ٢٠٠٩:٢٢)

وقد أيدت Brabara Batteeman محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل العقلي، في تعريفها الذي وضعته لتعريف الأطفال ذوي صعوبات التعلم كالتالي: هم الذين يظهرون تباعدًا دالًا بين قدراتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم الفعلي وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو التربوي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة أو الحرمان الحسي (منال محمود عاشور، ٢٠١٤:٩).

٢- محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

ويعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى أي إعاقات عقلية، أو حسية، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم (محمد عبد المطلب جاد، ٢٠٠٣:١٦).ويتفق ذلك مع التعريف الذي قدمه كيرك لصعوبات التعلم في بداية ستينات القرن الماضي حيث يشير مفهوم صعوبات التعلم وفقًا له إلى قصور أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المجالات الأخرى بحيث تنشأ الصعوبة في كل حالة منها عن الاختلال الوظيفي لنصفي المخ، كما أنها من جانب آخر لا ترجع إلى التخلف العقلي أو غايات بعض الحواس أو إلى أي قصور في العوامل الأكاديمية أو الثقافية الأخرى (عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٦: ٤٠).

٣- محك صعوبة النضج:

ويشير هذا المحك إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم. فمن الحقائق المعروفة في سيكولوجية النمو أن الأطفال من الذكور يتقدمون في النضج بمعدل أبطأ من الإناث. لذلك ففي سن الخامسة أو السادسة يكون عدد كبير من الذكور وبعض الإناث غير مستعدين أو مهيئين من ناحية المظاهر الإدراكية والمهارات الحركية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية. وقد تكشف أدوات القياس المستخدمة في تقييم الأطفال في سن الخامسة أو السادسة عن وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية. وفي مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات بتخلف في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل نفسه. (فكري لطيف متولي، ٢٠١٥: ٥٢-٥٣).

٤ -محك التربية الخاصة :

ويرتبط بالمحك السابق أي أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين؛ وإن فكرة محك التربية الخاصة هي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعيًا وبصريًا وعقليًا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة (رياض مصطفى، ٢٠٠٥: ٣١).

٥-محك العلامات العصبية النيورولوجية:

وفيه يتم تحديد حالات صعوبات التعلم على أساس من الاضطراب الوظيفي للمخ بما يمثله من التلف العضوي البسيط الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية،

وصعوبة الأداء الوظيفي) (عبد السلام أحمدي الشيخ، ٢٠٠٦:٢٩٠).ويحدث كثيرًا أن تصاحب صعوبات التعلم بعض مظاهر أخرى لها دلالتها النيورولوجية مثل: اضطرابات الإدراك، ونقص الانتباه البصري والسمعي والمكاني، واضطرابات نمائية خاصة حركية، وكلامية ولغوية ويقدم أرون عددًا من الدلائل العصبية البسيطة المصاحبة لصعوبات القراءة على سبيل المثال، من بينها: عدم مقدرة الطفل على تحريك اليد اليمنى مثلًا، أو أحد أصابعها إلا مع القيام بالحركة نفسها في الجانب الأيسر من الجسم، والخلط في الاتجاه بين اليمين -اليسار، وعدم إمكانية تعرف أو تسمية الأصبع الذي يلمسه القائم بالاختبار بينما الطفل مغمض العينين.

النظريات والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم:

أولًا: عرض النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

١ -**النظرية النيورولوجية Neurological theory**:يفترض أصحاب هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيرًا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين.ويكاد يتفق أغلب المنظرون في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ والعوامل الكيميائية والحيوية (سليمان عبد الواحد يوسف،٢٠١٠: ٦٤).وتتضمن هذه النظرية "الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ"، كتفسيرات لصعوبات التعلم، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة المخ، أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية "لصعوبات التعلم" إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية.

أ-النظرية التطورية Evolutionary theory : ينظر أصحاب هذه النظرية إلى صعوبات التعلم على أنها انحراف عن مظاهر النمو العادي والطبيعي، وأن هناك علاقة بين النضج والتعلم، فالنضج يحدد مستوى ما يستطيع الفرد أن يقوم به، بينما يحدد التعلم درجة التقدم في ذلك المستوى، لذا فالتعلم والنضج مظهران أساسيان للنمو ويعتمد كل منهما على عوامل مهمة منها ما يختص بالنمو الداخلي، ومنها ما يختص بالوسط المحيط والبيئة الاجتماعية للفرد، ويمكن الاعتماد عليهما في المقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن أكثر الآراء ارتباطًا بالنظرية التطورية منحى التأخر النضجي (أحلام حسن محمود، ٢٠١٠: ٧٩).وقد ذكر (Lerner, 2000, 187-188)أن أصحاب النظرية فسروا صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئًا في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظرًا لأن كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلًا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو، ونظرًا لأن المنهج المدرسي يفوق استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة.

وقد دللت على هذا دراسة (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٣) والتي بحث فيها النمو في التآزر البصري الحركي لدى مرحلتين عمريتين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الذين تتراوح أعمارهم الزمنية من ٩-١٠ سنوات و٦ أشهر وعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الذين تتراوح أعمارهم الزمنية من ١١-١٣ سنة. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في التآزر البصري الحركي بين الفئتين العمريتين، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين العمريتين المناظرتين من العاديين في هذا الجانب لصالح الفئة الأكبر عمرًا. كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من العاديين من عمر ٩-١٠ سنوات و٦ أشهر لصالح العاديين والأمر كذلك عند المقارنة بين الفئتين الأكبر عمرًا (صعوبات/ عاديين) وكانت الفروق في اتجاه العاديين، وهو ما يدلل على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تأخر في النمو مقارنة بالعاديين.

ويعتمد أصحاب الاتجاه التطوري في تفسير أسباب صعوبات التعلم على نظرية جان بياجيه في تفسير طبيعة مراحل النمو العقلي لدى الطفل، فالطفل عبر مراحل النمو العقلي تظهر لديه مشكلات في الإدراك والتفكير الرمزي، كما تضعف قدرته على تطوير منظومات معرفية محددة، وتعديل تلك المنظومات في ضوء المعلومات الجديدة .(Swaroop, Rawal, 2010, 34)

ب- **النظرية المعرفية أو معالجة المعلومات (Information Processing Theory)**:نظرية معالجة المعلومات هي إحدى النظريات التي يسعى الباحثون من خلالها إلى تفسير الأداء المعرفي (Cognitive Performance) للمتعلم.فيهتم هذا الاتجاه بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات. وتنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بالحاسب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات، ويجري عليها بعض العمليات ثم ينتج بعض الاستجابات المناسبة، لذا ترتكز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها (Lerner, 2000, 200).

وتتضمن هذه النظرية ثلاث مكونات أو عناصر أساسية هذه العناصر هي:

أولًا: العنصر البنائي (التركيبي) Structural Component وهو العنصر الذي يقابل أو يماثل الجزء الصلب في الحاسوب (Hardware) وهي تمثل الأجزاء التي تعالج فيها المعلومات في مرحلة معينة مثل الذاكرة الحسية (sensory storage)، الذاكرة قصيرة المدى (short – term memory)، والذاكرة طويلة المدى (Long -term memory).

ثانياً: عنصر الاستراتيجية (strategy component):وهو الجزء الذي يقابل البرامج (Software) في الحاسوب والتي تشرح العمليات في المراحل المختلفة.

ثالثًا: عنصر التنفيذ (Executive component): وهو الذي يقوم بعملية المراقبة والإشراف على أنشطة المتعلم (أحمد عبد الله، ٢٠٠٢: ١٠٢).

ج- النظرية السلوكية Behavioral theory:فيرجع أنصار هذه النظرية صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق غير ملائمة لممارسة الأنشطة والتدريس وكثرة عدد التلاميذ، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، بالإضافة إلى وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ (عزة محمد سليمان،٢٠٠١: ٣٥).

د-النظرية اللغوية Linguistic theory:ترتكز النظرية اللغوية على نظرية تشومسكي التي تعتمد على الميل النظري لاكتساب اللغة والتي تشير إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي فهم يرثون التركيب البيولوجي (خاصة الجهاز العصبي) الذي يمكنهم من استعمال السمات اللغوية العامة والتي تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات التي تقوم بإعداد المعلومات وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة (Bee, H, 1985: 290 -291).

هـ- نظرية الاضطراب الإدراكي – الحركي Perceptual motor disorder theory:تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أسس حسية حركية ثم تتطور هذه الأسس من (الإدراكي – الحركي) إلى مستوى أعلى من التنظيم هو (الإدراكي – المعرفي). وبناء على هذه النظرية فإن معظم الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي – الحركي، وإن هذا الاضطراب هو السبب في عدم القدرة على التعلم وحتى يتمكن الطفل من التعلم تعلمًا طبيعيًا فإن الأمر يستلزم البدء بعلاج جذور المشكلة، وهي الاضطراب في المجال الإدراكي – الحركي (أحمد عبد الله، ٢٠٠٢: ١١٨-١١٩).

ثانيًا: النماذج المفسرة لصعوبات التعلم.

نموذج العمليات النفسية :يرى هذا النموذج أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة، وقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي والحركي والنفس لغوي، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي، فالعمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم، والتي تشير أن العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط، ومن المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم (Mc Namara,2007 ,51).

النموذج المعرفي:يركز هذا النموذج على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وترجع صعوبات التعلم وفقًا لهذا النموذج إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات المعرفية التي تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات (محمد علي كامل، ٢٠٠٣: ٤٦).

٥- خصائص ذوي صعوبات التعلم النمائية:

يرى (محمد علي كامل، ٢٠٠٤:٤٧) أن خصائص ذوي صعوبات التعلم النمائية هي:

- اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات التي تعتمد على الذاكرة والتفكير أو الإدراك والانتباه، مما ينتج لديهم عجز واضح في قدرتهم على تشفير وتخزين واسترجاع المعلومات، مما يؤدي لانخفاض التحصيل الدراسي في مادة أو أكثر وعدم القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات وعدم قدرتهم على استخدام استراتيجية محددة أثناء التعلم، فنجد أنهم ليس لديهم قدرة على تحديد وقت مناسب لممارسة تدريبات في العملية التعليمية وينتج عن ذلك اضطرابات اجتماعية وانفعالية. ويتفق هذا مع دراسة (Maehler & Schuchardet, 2008) والتي أشارت نتائجها إلى أن العجز الإجمالي في الذاكرة العاملة هو السبب الحقيقي وراء إصابة الأطفال بصعوبات التعلم.

-لا يتمتع بتحصيل دراسي يتناسب مع عمره الزمني ومستوى قدراته في مجال محدد من المجالات التي تقدم له في العملية التعلمية، وهناك تناقد واضح بين التحصيل والقدرة المعرفية في واحد أو أكثر من المجالات الآتية: (التعبير الشفوي – التعبير الكتابي – فهم نص قراءة – مهارات القراءة الأساسية– الفهم مع الاستماع - الاستدلال الرياضي - إجراء العمليات الحسابية).

-لديهم فشل في التخطيط أو اختيار أو اشتقاق استراتيجية فعالة أو ملائمة لمعالجه المهام أو المشكلات ولديهم فشل في تحديد أو تصحيح أخطائهم أو تعديل جهودهم أو استراتيجياتهم وكما أن لديهم فشل في الحكم علي أدائهم الكلي وتقويمه عند الانتهاء منه.

- سرعه الانتباه لديهم محدودة حيث انهم مشغولون دائما بما يحدث حولهم فانتباههم عشوائي ولعدة أشياء للحظات كما يفشلون في التركيز في المهمة التعليمية أو يرجع لصعوبة في الأدراك فمنهم من يعاني من صعوبة في الإدراك السمعي "auditory perception" ومنهم من لديه صعوبة في تنظيم وتفسير المؤثرات السمعية وفهم من يعاني صعوبة في الإدراك الحركي أو تآزر أعضاء الجسم خاصة أثناء الحركة ومنهم من يعاني من أكثر من مشكلة إدراكية في وقت واحد أو لديهم اضطراب في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة والقدرة على حل المشكلات وتنسيق المعلومات وتنظيم النتائج.

ثانيًا: التأخر الدراسي Under Achievement

تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من أهم المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة الحديثة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها على الوجه الأكمل، وهي من أخطر المشكلات التي تواجه التلميذ في حياته المدرسية، ولقد أثارت تلك المشكلة اهتمام المربيين والآباء والتلاميذ على حد سواء، ذلك لكونها مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية في الوقت نفسه، كما أنها تعوق المدرسة عن أداء رسالتها على الوجه الأكمل، وتهدد سلامة المجتمع، وتبدد الكثير من طاقاته البشرية، وتعوق ركب تقدمه وخاصة في هذا الوقت الذي يحتاج فيه الوطن إلى تضافر جميع الجهود والطاقات ويرتبط التأخر الدراسي بعمليات نفسية واجتماعية(يوسف ميحلان العنزي، ٢٠٠٥: ١٠٦).وعرف (حامد عبد السلام زهران ،٢٠٠٥: ٤٧٤- ٤٧٥) التأخر الدراسي على أنه انخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين.

تعريف المتأخر دراسيًا:قد ذكر(عبد السلام أحمدي الشيخ، ٢٠٠٦: ٢٨٨) أن المتأخر دراسيًا منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية، ويرجع ذلك إلى عدم وجود دافعية للتعلم، قدراتهم العقلية عادية وغالبا ما تتراوح ما بين ٩٠ درجة فما فوق، ترتبط هذه الفئة بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة، وتستبعد من هذه الفئة الحالات التي لا يوجد لديها إعاقة حسية.وذهب (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠: ٣٥ -٣٦) إلى أن فئات التلاميذ الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي لأسباب خارجية كحالات الأطفال الذين يعانون من حرمان ثقافي أو الذين يعيشون في بيئة لا تستطيع توفير الحد الأدنى من الاستثارة للطفل كالبيئات المنعزلة عن كافة أنواع الاتصال والتواصل كما أن حالة الاستقرار الأسري لها الأثر الفاعل في التحصيل. والأسباب الخارجية التي يمكن أن تتدخل سلبًا في التحصيل من الكثرة والوفرة وفي إزالتها والتغلب عليها إزالة لكل ما يقف في طريق تحصيل التلميذ، ومن ثم فإن كل تلميذ ينخفض تحصيله الدراسي لأي سبب من هذه الأسباب ليس ذا صعوبة في التعلم. وذهب إلى أنه يمكن تصنيفهم تصنيفًا عامًا وهم فئة المتأخرين دراسيًا .

ويختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الأفراد الذين يمتلكون ذكاءاً عاديا (متوسطا أو فوق متوسط) أما مصطلح التأخر الدراسي يعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب أخرى، مثل: ضعف البصر وضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠٠٨:٣٧).أما التأخر الدراسي فيشير إلى انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لمادة دراسية أو أكثر، نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية. (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠:٣٨)

أسباب التأخر الدراسي:يقسم (محمد علي كامل، ٢٠٠٥: ١٨) أسباب التأخر الدراسي إلى:

(عوامل شخصية)و تتمثل في الضعف العقلي، ونقص القدرات العقلية، نقص الانتباه، ضعف الذاكرة والنسيان، اضطراب النمو الجسمي وتأخره، ضعف البنية والصحة العامة، اضطراب إفراز الغدد، التلف المخي، سوء التغذية، الأنيميا، ضعف البصر الجزئي، طول البصر وقصره، عمى الألوان، حالات الاضطرابات كعدم التوافق الحسي أو الحركي، اضطرابات الكلام، الشعور بالنقص، ضعف الثقة بالذات، الاستغراق في أحلام اليقظة، عدم الإتزان الانفعالي، القلق، عدم تنظيم مواعيد النوم، الاضطراب الانفعالي للوالدين،(عوامل منزلية) وتتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة، المستوى الثقافي للأسرة، العلاقات الأسرية المفككة، أسلوب لتربية الخاطئ، (عوامل مدرسية)كتنقل الطالب من مدرسة إلى أخرى، كثرة تغيب الطالب، الهروب من المدرسة، عدم تقدير الطالب لقيمة العمل

المدرسي، التنظيم السيء في المدرسة، ضعف الدافعية لدى الطالب، إهمال الواجبات المدرسية، عدم بذل الجهد الكافي في التحصيل، الاعتماد الزائد على الغير، الانشغال عن الحصة.

خصائص المتأخرين دراسيًا:يذكر (يوسف دياب عواد، ٢٠٠٦) بعض السمات التي يتصف بها التلميذ المتأخر دراسيًا على النحو التالي:

الخصائص العقلية والمعرفية: أبطأ من زملائه في الكتابة، ولا يستطيع التركيز أثناء القراءة، ويطلب تكرار السؤال أكثر من مرة، وإعادة تفسيره، ولديه ضعف في القدرة التعبيرية وتحليل المهام التعليمية، ولا يستطيع الربط بين الأفكار، وبطيء في الإجابة عن الأسئلة، ويعتمد على الآخرين في حل الواجبات المدرسية.

الخصائص النفسية: يتشاجر مع زملائه، ويميل إلى الخجل، ومتقلب المزاج، ويبدي الشكوى، ويجد صعوبة في مواجهة المشكلات اليومية، ويراعي قواعد النظام، ويستخدم ألفاظًا غير لائقة، وغير متوافق مع الآخرين، ولديه ضعف في الثقة بالنفس، ومستوى المهارات الاجتماعية منخفضة، ويشعر بالإحباط في المواقف المدرسية والاكتئاب والحزن، ويعاني من الملل، ويكره بعض معلميه، ويستأذن كثيرًا في الفصل، ، ولا يثق بالآخرين ،ويتصف بالتحدي والعناد ، ويبدأ بالاعتداء على الآخرين، ويثير الفوضى في الفصل، وكثيرًا الوشاية بالآخرين، ويحاول الغش في الامتحان.

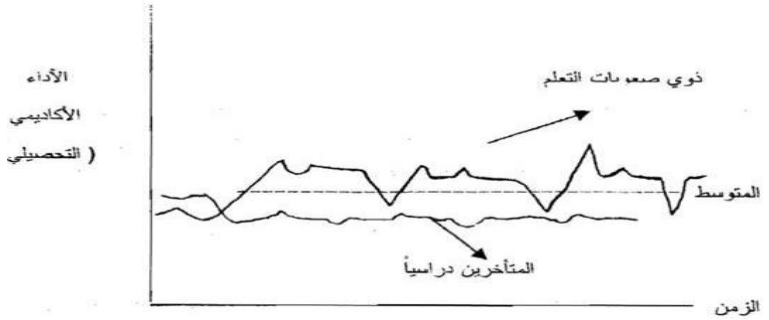
الخصائص الجسمية: يوصف بأنه أثقل وزنًا ممن هم في مثل سنه، ويعاني من ضعف في حاسة البصر وحاسة السمع، وتكثر عنده عيوب الكلام والتنفس، وتكثر معاناته من أمراض اللثة والأسنان والتعب والإجهاد، ويشعر بالدوخة والصداع وسوء التغذية (داليا خيري عبد الوهاب، ٢٠٠٩، ٢٤٠).

صعوبات التعلم والتأخر الدراسي :يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى، أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية، مثل ضعف البصر أو السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠٠٨: ٣٧).كما ترى (سوسن شاكر مجيد ،٢٠٠٨:٧٦) أن هناك اختلافا بين مفهوم صعوبات التعلم، مفهوم التأخر الدراسي، ومفهوم بطيء التعلم، ومع أن السمة الغالبة على هذه المفاهيم أن أصحابها يتسمون بانخفاض في درجة التحصيل؛ إلا أن كل مفهوم له أسباب مختلفة عن الآخر، فالتأخر الدراسي قد يكون سبب صعوبات في التعلم، أو إهمال التلميذ في عملية التعلم، كما أن ذوي الصعوبة لديه مستوى تحصيل منخفض، ولديه نسبة ذكاء مرتفعة، أما بطيء التعلم فلديه انخفاض في التحصيل ومستوى ذكاء منخفض نسبيا.

وتعد صعوبات التعلم 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 وتعني القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. كما يعد التأخر الدراسي مصطلح يشير إلى حالة تأخر أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية، أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى المتوسط في حدود انحرافين سالبين. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن ينتج عنها شعور الفرد بالقلق والاكتئاب، وبعض المشكلات السلوكية الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي. (أحمد عبد الفتاح عياد،٢٠١٦: ٢٨).

ويختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الأفراد الذين يمتلكون ذكاءًا عاديًا (متوسطًا أو فوق متوسط) أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف كأنه إعاقة ترجع لأسباب أخرى، مثل: ضعف البصر وضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠٠٨:٣٧).

ويوضح الشكل التالي الفرق بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا في الأداء الأكاديمي في مادة بعينها عبر الزمن: (السيد سليمان، ٢٠٠٠: ١٣٩)



الشكل (١)يوضح الفرق بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا في الأداء الأكاديمي عبر الزمن

وقد حدد عبدالفتاح إدريس، السيد سليمان العوامل الخارجية التي تتسبب في التأخر الدراسي كالحرمان الاقتصادي، الحرمان الثقافي، نقص فرص التعلم، التعليم غير المناسب وهذه العوامل تزود التلميذ بالإحساس بالدونية ونقص الثقة في النفس والعوامل الداخلية كالإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية تجعل الفرد غير متسق في إدراكاته إعمالًا لمبدأ الدينامية بين المتغيرات العقلية، والذهنية، والنفسية، إذ يؤدي الاضطراب في المتغيرات النفسية والعكس صحيح، وهو ما يؤدي في النهاية إلى خلل واضح في الوظائف السلوكية المتمثلة في التآزر البصري الحركي وكذا كفاءة العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والذاكرة (عبد الفتاح عيسى إدريس، السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢:٢٨٧).

ويعبر (عبد الفتاح عيسى إدريس، السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢: ٢٧٨)عن الفروق بين المتأخرين دراسيًا وذوي صعوبات التعلم كالآتي:ليس كل التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم منخفضين تحصيليًا وليس كل المنخفضين تحصيليًا يعانون من صعوبات التعلم.-التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتذبذب تحصيلهم الأكاديمي تذبذبا واضحًا عبر الزمن بينما يتسم المتأخرين دراسيًا بأن تحصيلهم الأكاديمي ثابت الانخفاض نسبيًا عبر الزمن.-تغاير التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من مادة إلى أخرى، فقد يكون مرتفعًا تحصيليًا في مادة ومنخفض تحصيليًا في مادة أخرى، وهي المادة التي يمكن اعتبارها موطن الصعوبة. بينما المتأخرين دراسيًا يعانون من انخفاض التحصيل الأكاديمي في جميع المواد الدراسية تقريبًا.-أسباب صعوبة التعلم تعد داخلية ويستثنى من ذلك الذكاء، بينما أسباب التأخر الدراسي خارجية.

أ- **الانتباه Attention**:تعد عملية الانتباه إحدى العمليات المعرفية التي تمثل أحد الدعائم – بل هي الأساس – الذي تقوم عليه سائر العمليات المعرفية الأخرى، بل إنه يمكن القول: إنه بدون الانتباه ما استطاع الفرد أن يعي أو يتذكر أو يبتكر أو يتخيل شيئًا (Umilta, 1998, 23-31). فالانتباه هو عملية عقلية معرفية تمثل نشاطًا انتقائيًا بمعنى التركيز في شيء ما دون سواه مما يجعله يحل بؤرة الشعور وبالتالي يؤثر على أداء الفرد (Hallahan & Kauffman, 2003, 11).

ويرى العديد من الباحثين (Flether; Fischer; Barkley; Smallish, 1996) أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل: صعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة، وصعوبات القراءة بشقيها: التعرف على الكلمة، والفهم القرائي، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الرياضيات، وحتى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عمومًا، وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، حيث تحتل صعوبات الانتباه موقعًا مركزيًا بين أنماط صعوبات التعلم (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٨: ٣). وتعني الصعوبات الخاصة بالانتباه عدم قدرة الفرد على الاستمرار في التركيز على مثير محدد لفترة محددة، وذلك إما لنشاط حركي زائد أو كثرة المثيرات المتنوعة والهامة حول الفرد وأن الطفل لديه صعوبة خاصة بالانتباه لهذه المثيرات (زيدان أحمد السرطاوي، ٢٠٠١: ٧٣).

وعرف الانتباه بأنه عملية معرفية تنطوي على تركيز الانتباه على مثير من بين عدة مثيرات من حولنا. فذوي صعوبات التعلم ليس لديهم القدرة على تركيز الانتباه في العملية التعليمية، فيؤدي ذلك الى وجود خلل في استقبال وادراك المثيرات السمعية والبصرية والحس حركية، وبالتالي حدوث ارتباك في برمجة المعلومة في الجهاز العصبي المركزي، ويلجأ ذوو صعوبات التعلم إلى الإلهاء للدفاع عن الذات ولكن مع استمرار الصعوبات يتطور إحساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز والشعور بالنقص، مما يعمق ويرسخ صعوبة التعلم وظهور الإحباط مع استمرار العملية التراكمية لصعوبة التعلم، وفي الحالات الشديدة يحدث رفض للعملية التعليمية ككل، بسبب تكوين صورة سالبة عن الذات أثناء المواقف التعليمية الأكاديمية، مما يعمق الشعور بالعجز عموما في كل المواقف التي تحتاج إلى التعلم الأكاديمي، وفي الحالات المتوسطة والخفيفة لذوي صعوبات التعلم تقتصر الصعوبة على القراءة والفهم القرائي أو العمليات الحسابية أو الكتابة، ولأن هؤلاء الأطفال من ذوي الذكاء العادي فإن الطفل ينزوي خجلا لشعوره بالدونية والانسحاب، وبالتالي يزداد الفارق بين الطفل وزملائه لأنهم لا يعانون من تلك المشكلات ويتسبب ذلك في اتساع الفجوة بينه وبينهم (كرستين ماكنتير، ٢٠٠٤: ٦٩-٧٠).

وقد وضعت الباحثة تعريفا للانتباه على أنه:عملية معرفية أساسية يترتب عليها نجاح باقي العمليات المعرفية من إدراك وذاكرة تقوم على أساس انتقاء مثير والتركيز عليه دون غيره من المثيرات.

ب- **الذاكرة Memory**:والذاكرة هي مركز العمليات المعرفية ومحورها التي تؤثر على كافة الأنشطة العقلية المعرفية، فمن خلال الذاكرة يتم استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها والاحتفاظ بها ومعالجتها وتجهيزها للاستخدام اللاحق والاحتفاظ طويل المدى (محمد علي كامل، ٢٠٠٣: ٢٦٧).

تعريف الذاكرة:لا يوجد تعريف محدد للذاكرة يمكن أن يمثل وجهات النظر المختلفة حول هذه العملية النفسية المعقدة، ولكننا نستطيع أن نقول بشكل عام، إن الذاكرة هي القدرة على التمثل الانتقائي Selectively represent (في واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة) للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معينة، الاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة في بنية الذاكرة الحالية، وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن معين بالمستقبل، وذلك تحت ظروف أو شروط محددة (محمد عبد الله، ٢٠٠٣: ١٨).وقد عرفها (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠١: ٦٩) على أنها قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها أو التعرف عليها

للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري. ويشير ذلك إلى أن التذكر عملية تنطوي على ثلاث عمليات فرعية الأولى هي:اكتساب الخبرات أو تعلمها بشكل منظم حتى تستقر في الذهن بصورة ذات معنى وألا تكون عرضه للفقد أو النسيان ،والثانية هي تخزين الخبرات والاحتفاظ بها في مراكز التذكر في المخ لحين الحاجة إلى إخراجها للاستفادة منها، وهي عملية بيولوجية ذات مصدر سيكولوجي،والثالثة هي استرجاع الخبرات المختزنة عن طريق الاستدعاء أو التعرف للاستفادة منها في الحياة العملية. وتلك العمليات متصلة من المهد إلى اللحد حيث يكتسب الفرد الخبرات دوما ثم يسترجعها ليستفيد منها في حياته داخل المدرسة وخارجها.

ج- الإدراك Perception:يعرف الإدراك لغة على أنه: أدرك الشيء أي لحقه وبلغه وناله، وأدرك المعنى بعقله أي فهمه، وأدرك الشيء بعينه أي رآه (المعجم الوجيز،٢٢٦).والإدراك هو العملية النفسية التي من خلالها يستطيع الفرد تفسير وتأويل المثيرات الحسية وصياغتها على نحو يمكن فهمه، ويعمل الإدراك على تنظيم وبناء وتفسير المثيرات السمعية والبصرية واللمسية؛ فالأطفال الذين يعانون من صعوبات أو عجز في الإدراك عادة ما يواجهون صعوبة في التفسير والحصول على المعنى من بيئتهم (بطرس حافظ بطرس، ٢٠٠٩: ٧٤).

أنواع صعوبات الإدراك التي يتعرض لها ذوي صعوبات التعلم:يذكر (بطرس حافظ بطرس، ٢٠٠٩: ٧٤-٧٥) من أنواع صعوبات الإدراك:

ا- صعوبة الإدراك أو التمييز البصري:وهي خاصة بالمثيرات الخاصة بحجم الأشياء وأشكالها والمسافات القائمة بينها وإدراك العمق مما يؤدي إلى مشكلات في إدراك واستخدام الحروف والأعداد والكلمات والأشكال ويعوق هذا عمليات القراءة والكتابة والرسم.

ب-صعوبات الإدراك والتمييز السمعي:وهي خاصة بصعوبة اكتشاف أو معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين درجات الصوت واتساقه ومعدله ومدته مما يشكل قيدًا على التمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات، وينتج عن هذا صعوبة في تعلم القراءة بالطريقة الصوتية وهجاء الحروف (محمد الشحات طه، ٢٠١٢: ١١٣).

ويضيف (Kass & Maddux, 2005, 129-130) الصعوبات التالية:

ج-صعوبات التمييز أو الإدراك اللمسي:ويقصد بها الحساسية اللمسية في تناول الأشياء في البيئة وتؤدي إلى إعاقة نمو استخدام أدوات المائدة، ومهارات تناول الأشياء والتعامل اليدوي معها والعزف على البيانو والكتابة والحاسوب.

د-صعوبات الإدراك والتمييز الحس – حركي: وتتعلق بصعوبات حركات الجذع والذراع والساقين والأصابع وأجزاء الرأس والجهاز الكلامي ووضع الأطراف التي يفترض أن تقدم تغذية راجعة في صورة معلومات عن أوضاع الجسم وظروف البيئة، والفشل في هذا يعوق نمو المهارات اليدوية كالكتابة اليدوية والحركات الإيقاعية وممارسة الأنشطة الرياضية.

و-صعوبات الإدراك والتمييز الحركي- اللمسي: وهي التي تعوق استخدام العضلات الدقيقة في الكتابة واستخدام الأدوات المختلفة (المرجع السابق، ١١٣).

العوامل المؤثرة في الإدراك:

الدافعية: فالفرد ذو الدافعية العالية يكون أكثر إدراكًا وتأهبًا واستعدادًا.

الخبرة السابقة: فخبرة الفرد السابقة لها أثرا واضحا في عملية الإدراك، فكلما زادت ذخيرة الفرد من المعارف والمهارات كلما ساعد على إدراك أفضل.

العوامل الوراثية: يتأثر النمو الإدراكي إلى حد كبير بالعوامل الوراثية، فالسلامة الجسدية والحسية تساعد على الإدراك، فهناك علاقة بين عمل الغدد والعمليات المعرفية، فالقصور في الغدة الدرقية يؤثر في العمليات الإدراكية.

العواطف والميول: فالإدراك يتأثر بميولنا وعواطفنا، فنحن ندرك الأشياء التي تستهوينا بشكل أسرع من تلك التي لا تستهوينا.

الحالة المزاجية: فالحالة المزاجية والانفعالية تؤثر في تفسير الفرد وتأويله للمثيرات الحسية، فلا يكون الإدراك واحدًا في حالة الهدوء النفسي وحالة الغضب.

اتجاهات وقيم الفرد: فالاتجاهات والقيم هي التي تنظم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية، وتنعكس في سلوك الفرد، فالفرد الذي يتسم بالقيم الدينية أفضل من غيره إدراكا للكلمات الدينية.

الحالة الصحية: حيث تؤثر الحالة الصحية للفرد في إدراك الأشياء، فالإنسان المريض لا يدرك المثيرات المحيطة به بشكل سليم (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤:١٥٤-١٧٥).

كما وضعت الباحثة تعريفًا للإدراك وهو:
القدرة على تفسير المثير الذي تم الانتباه إليه مسبقًا وإعطاءه معنى ودلالة وفقًا لخبرات الفرد السابقة.

فروض الدراسة:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا من أفراد العينة في الانتباه فى اتجاه ذوى صعوبات التعلم.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا من أفراد العينة في الذاكرة فى اتجاه ذوى صعوبات التعلم.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا من أفراد العينة في الإدراك فى اتجاه ذوى صعوبات التعلم.

٤-تسهم بعض الخصائص المعرفية في القدرة على التنبؤ بصعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

منهج الدراسة:المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وإجراءاتها، ولقدرة هذا المنهج على المقارنة ،والتنبؤ بالظاهرة وتفسيرها، والدراسة الحالية تدرس المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا من حيث الخصائص المعرفية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك) كما تفسر المتغيرات المعرفية وارتباطها بالفئتين مما يعطينا المؤشرات التنبؤية لحدوث صعوبات التعلم أو التأخر الدراسي.

تتكون إجراءات الدراسة من عدة مراحل:

المرحلة الأولى: اختيار العينة.

تكونت العينة الكلية التي تم اختيار عينة الدراسة منها من ٢١٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس من خمس مدارس بإدارة غرب طنطا وقد تم سحب العينة الاستطلاعية منها لحساب الخصائص السيكومترية للمقاييس فأصبحت العينة ١٩٠ تلميذًا وتلميذة .

- بعد استبعاد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات اصبحت العينة ١٧٩ تلميذًا وتلميذة .
- بعد الإطلاع على السجلات المدرسية واستبعاد الطلاب المتفوقين أصبحت العينة ١٣٠ تلميذا وتلميذة .
- بعد تطبيق مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة لصفوت فرج أصبحت العينة ١٢٥تلميذًا وتلميذة .
- بعد تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم تم التوصل لعينة من ذوي صعوبات التعلم قوامها ٦٥ تلميذًا وتلميذة .
- بعد استبعاد ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين تم التوصل لعينة المتأخرين دراسيًا وبالتأكد من خلال السجلات المدرسية وأخذ آراء المعلمين أصبحت عينة المتأخرين دراسيا ٦٠ تلميذًا وتلميذة .

عينة الدراسة الاستطلاعية: هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى حساب صدق وثبات المقاييس المستخدمة في البحث وبلغ عددهم (٢٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي، (١٠) ذكرا، (١٠) أنثى، بمتوسط عمري (١٠,٢١) عام.

عينة الدراسة الأساسية:تشمل عينة الدراسة (١٢٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية من (ذوي صعوبات التعلم، المتأخرين دراسيًا) ٦٠ تلميذ من المتأخرين دراسيًا، ٦٥ من ذوي صعوبات التعلم وتتراوح أعمارهم ما بين(٩،٥)إلى(١١،٧)بمتوسط عمري (١٠،٦)وانحراف معياري (٨,) من خمس مدارس إبتدائية بإدارة غرب طنطا التعليمية (فاطمة الزهراء ،علي بن أبي طالب، السيد محمد عبد الرحيم، محلة مرحوم الابتدائية بنات، مدرسة كفر العرب).

المرحلة الثانية: إعداد الأدوات والتأكد من شروطها السيكومترية.

أدوات الدراسة:

١- مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الخامسة) لـــ (صفوت فرج).

٢- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم تقنين وتعريب (مصطفى كامل).

٣- بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية - مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي إعداد (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٢).

٤- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (إعداد/عبدالعزيز الشخص ،٢٠١٠).

وصف لأدوات الدراسة:

أولاً: مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الخامسة): بعد سبعة عشر عامًا من صدور الإصدار الرابع من مقياس ستانفورد - بينية للذكاء أصدر Gale. H. Roud في عام ٢٠٠٣ مقياس ستانفورد الإصدار الخامس والذي يتضمن صياغة جديدة وأساليب قياس متطورة معتمدًا على نظرية وبحوث أحدث في مجال الذكاء وهو يتضمن تقنيًا جديدًا تمامًا معتمدًا على بيانات تعداد الولايات المتحدة الأمريكية عام ٢٠٠٠. كما يختلف الاختبار عن الاختبارات الأخرى التي تقيس الذكاء في عديد من الجوانب التي تجعله متميزًا.

وتحتوي الطبعة الخامسة على مجموعة من الاختبارات التي تقيس الذكاء والقدرات العقلية، وهي تناسب الأشخاص في عمر سنتين حتى ٨٥ سنة، وهي تساعد في تقديم العديد من التشخيصات منها التأخر في النمو، والتأخر المعرفي لدى الأطفال الصغار، والتخلف العقلي، وإعاقات التعلم وغيرها.

القدرات التي يقيسها الاختبار:

١- تغطي الصورة الخامسة لأول مرة قياس خمس عوامل معرفية في إطار قياس الذكاء، إلا أن هذا لا يعني أنها تغطي كل العوامل المعروفة والمسئولة عن الأداء العقلي، أو أنها توفر تقديرًا شامل للأداء العقلي للمفحوص.

٢- وتتضمن البطارية اختبارات فرعية منها اختبارات لفظية وأخرى غير لفظية للوظائف نفسها وبالمسميات نفسها لقياس خمسة عوامل معرفية، هي: الاستدلال التحليلي، والمعلومات (قدرة مبلورة)، والاستدلال الكمي والعمليات البصرية/المكانية، والذاكرة العاملة.

صدق المقياس: يمثل التراث التراكمي لاختبار ستانفورد- بينيه للذكاء مؤشراً مهما لصدق هذه الأداة بصورها المتطورة المتتالية على امتداد قرن كامل من الزمان، ويمثل تراث البحوث والاستخدامات والتفسيرات التي خرج بها منه عشرات الباحثين دلائل مباشره لا يمكن إنكارها .

صدق المحك:وقد قامت (إيمان صالح، ٢٠١١، على حامد الرشدي، ٢٠١١) في دراسة مشتركة لهما بحساب الارتباط بين عوامل الصورة الرابعة وعوامل الصورة الخامسة على عينه مصرية تبلغ ١٧٥ مفحوصا من الذكور والإناث (ذ =٨٤، أ= ٩١) بمتوسط عمري للذكور ٩،٥ عاما وانحراف معياري ١،٥٥ مفحوصا وتوصلا الى معاملات ارتباط مرتفعة .

الصدق العاملي:وكما ذكر بالدليل الفني لمقياس ستانفورد- بينيه الصورة الخامسة، ٩٩-١٠٠ انه تم حساب الصدق العاملي على عينه من ٢٠٠ مفحوص اختيرت عشوائيا من عينه تقنين الاختبار في المجتمع المصري تتراوح أعمار أفرادها بين ١٠ أعوام - ٥٠ عاما وذلك باستخدام الارتباطات بين الدرجات الموزونة على المستويات المختلفة للعوامل الخمسة اللفظية وغير اللفظية وقد تم الحصول على العامل الاتي وقد لوحظ أن أدني تشبع وصل إلى ٠،٨٢١١ بينما يبلغ أقصي ٠،٩٣٥٠كم بلغت نسبه التباين الكلى لتشعبات العوامل الخمسة باختباراتها العشرة ٨١،٨ وهو ما يعد مؤشرا قويا على الصدق العاملي.

ثبات المقياس:تم حساب الثبات على عينه مصرية بطريقه التجزئة النصفية (زوجي وفردي) وتم التوصل الى أن جميع معاملات الثبات مرتفعة ومرضيه.

ثانيًا: مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم:

قام بوضع المقياس مايكلبست وقام بتعريب وتقنين له على البيئة المصرية مصطفى محمد كامل ويقوم المعلم خلال هذا المقياس بوضع تقدير للتلاميذ في خمس مجموعات من الخصائص السلوكية وهي:

أولًا: الفهم السماعي والذاكرة: وهي تضم (٤) خصائص سلوكية يتم من خلالها تحديد درجة الفهم السماعي والذاكرة.

ثانيًا: اللغة المنطوقة: وهي تضم (٥) خصائص سلوكية يتم من خلالها تحديد درجة اللغة المنطوقة.

ثالثًا: التوجه (الزماني والمكاني): ويضم (٤) خصائص سلوكية يتم من خلالها تحديد درجة التوجه الزماني والمكاني.

رابعًا: التآزر (التناسق) الحركي: ويضم (٣) خصائص سلوكية من خلالها تحديد درجة التآزر الحركي.

خامسًا: السلوك الشخصي/ الاجتماعي: ويضم (٨) خصائص سلوكية يتم من خلالها تحديد درجة السلوك الشخصي الاجتماعي.

تصحيح الاختبار:يتكون المقياس من ٢٤ فقرة وبدائل الاستجابة متدرجة على مقياس خماسي حيث أن التقديرات (١،٢) أقل من المتوسط ،(٣) متوسط،(٤،٥) أعلى من المتوسط يعطي المقياس (٣) درجات للطفل: وهي الدرجة اللفظية وهي تمثل مجموع درجات كل من الفهم السماعي واللغة المنطوقة والذاكرة والتوجه، والدرجة غير اللفظية وهي تمثل مجموع درجات كل من التآزر الحركي والسلوك الشخصي / الاجتماعي بالإضافة إلى الدرجة الكلية وهي تمثل مجموع كل من الدرجة اللفظية وغير اللفظية، ويكون الطالب من ذوي صعوبات التعلم عندما يحصل على درجة أقل من ٢٠ في الجزء اللفظي، وأقل من ٤٠ في الجزء الغير لفظي، وأقل من ٦٥ في الدرجة الكلية ويشير انخفاض الدرجة على المقياس إلى أن الطفل يعاني من صعوبات التعلم.

ثبات المقياس:قامت الباحثة بحساب الثبات لاختبار مقياس تقدير صعوبات التعلم على عينة تقنين الاختبارات التي تكونت من (٢٠) طالب وطالبة بمتوسط عمري (١٠،٢١) وانحراف معياري ٠،٧٨ من خلال طريقتين .الطريقة الأولى :إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني وقدره (١٥) يوم بين التطبيقين الأول والثاني، وتراوحت معاملات الثبات بين (٠،٦٨)، و(٠،٨٩) وهي معاملات جيدة ومرتفعة ،الطريقة الثانية: (معامل ألفا -كرونباخ) وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة المقياس الفرعي والدرجة الكلية للاختبار وذلك على عينة التقنين المكونة من (٢٠) طالب وطالبة وجاءت معاملات الارتباط أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وبنود المقياس تتراوح من (٠،٥٦٥) و(٠،٨٠٤) وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠،٠١).

صدق الاختبار:قام محمد الشحات طه ،٢٠١٢ في دراسة لحساب صدق المقياس عن طريق صدق المحك والذي يعتبر من أهم أنواع الصدق وأكثرها شيوعا باستخدام مقياس تقدير سلوك صعوبات التعلم من إعداد الباحث، باعتبار انه يتضمن بعض الخصائص المشتركة بين المقياسين وقد طبقه الباحث إضافة الى المقياس الحالي على عينه التقنين وقد بلغ معامل الارتباط لبيرسون (٠،٧٦) وهي دالة عند مستوى (٠،٠١).

ثالثًا: بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية
مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي: إعداد/ فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٢).

أعدت مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف الثالث الإعدادي، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقه من النوع معياري المرجع وتتكون من تسعة مقاييس مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول اضطراب العمليات المعرفية ،المتمثلة في: صعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك البصري، وصعوبات الإدراك السمعي، وصعوبات الإدراك الحركي، وصعوبات الذاكرة وثلاثة صعوبات أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في صعوبات القراءة ،صعوبات والكتابة ،وصعوبات الرياضيات ،والمقياس السابع منها يتناول صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي.

كل مقياس يتكون من ٢٠ بندا تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي المعين، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند وتحديد على أفضل نحو ممكن مدى انطباق مضمون السلوك الذي يصفه البند علي التلميذ موضوع التقدير (دائما (٤)، وغالبا (٣)، وأحيانا (٢)، ونادرا (١)، ولا تنطبق (صفر).

<u>خصائص البطارية أو المقياس:</u>

- ظهر أن للبطارية صدق وثبات عاليين.

- أقيمت معايير البطارية على جميع ذوي صعوبات التعلم.
- طبقت الدراسة على عينة من (مصر – الكويت - البحرين) ولم يلاحظ وجود تباين أو اختلافات داله في معايير مقاييس التقدير التشخيصية لمقاييس البطارية.
- كما أشار معد البطارية بإمكانية تطبيق البطارية على جميع دول الخليج العربي باعتبار أنه قد رأى أن عينتي البحرين والكويت ممثلة لباقي دول الخليج.

ولقد تميزت المقاييس بالحصول على مستوى عالي من الصدق والثبات حيث يتضح ذلك من خلال انه تم حساب ثبات مقاييس التقدير التشخيصي للعينة المصرية حيث بلغ معامل الثبات بطريقه الاتساق الداخلي والذي يتراوح (٠،٩٤١،٠،٩٧٦) كما تم التحقق من صدق المقاييس بعدة طرق وهي: صدق المحتوى، والصدق التكوين والصدق العاملي والصدق المحكي.

ومن خلال الصدق البنائي أو صدق التكوين تم حساب العلاقات الارتباطية بين درجات المقاييس الفرعية واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠،٠١)، وتم حساب أيضا الصدق من خلال الصدق العاملي واتضح أن جميع المقاييس الفرعية تتشبع بمعامل يصل الى (٠،٨٨٥) وهي درجه عالية من الصدق العاملي.

المرحلة الثالثة:خطة التحليلات الإحصائية:المتوسطات والانحرافات المعيارية- تحليل التباين أحادي الاتجاه-اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات لدى نفس العينة- تحليل الانحدار- برنامج الحزم الأحصائية (spss).

نتائج الدراسة: نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا من أفراد العينة في الانتباه.

وللتحقق من صدق هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه الكشف عن طبيعة الفروق بين مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا) من أفراد العينة في الانتباه، كما هو موضح في الجدول التالي:

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه على مقياس صعوبات الانتباه لمجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا) ن= ١٢٥

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
صعوبات الانتباه	بين المجموعات	١٣٥٩٦,٧	١	١٣٥٩٦,٧	١٢٩,٧٢٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٢٨٩١,٦٢٩	١٢٣	١٠٤,٨١٠		
	المجموع	٢٦٤٨٨,٣٥٢	١٢٤			

تكشف نتائج الجدول السابق عما يلي:توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠،٠١ بين مجموعات الدراسة من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا) وذلك على متغير الانتباه.

نتائج المقارنة بين متوسطات مجموعتي الدراسة من (ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا) على مقياس صعوبات الانتباه باستخدام اختبار (ت)

الاختبار	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوي الدلالة
صعوبات الانتباه	تأخر دراسي	٦٠	٣٤,٢١٦٧	٦,٤٦٠٠٢	١٢٣	١١,٣٩٠	٠,٠١
	ذوي صعوبات التعلم	٦٥	٥٥,٠٩٢٣	١٢,٧٦٥٥٨			

تكشف نتائج الجدول السابق عما يلي:وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا وذلك على متغير الانتباه في اتجاه ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا من أفراد العينة في الانتباه.

وانتهت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة (ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا) وذلك على متغير الانتباه في اتجاه ذوي صعوبات التعلم.

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة (هنادي محمد عفاشة، ٢٠٠٨) من أن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى الانتباه والإدراك أكثر من المتأخرين دراسيًا.

وتتفق نتيجة الفرض الأول مع النظرية التطورية التي فسرت صعوبات التعلم على أنه يعكس بطأ في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي (Lerner, 2000: 187-188).

وقد اتفق العديد من الباحثين على أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم Flether; Fischer; Barkley; Smallish, (1996)؛ Rabiner,2000 فتحي مصطفى الزيات ٢٠٠٢؛ عفاف محمد عجلان ٢٠٠٢؛ تيسير مفلح كوافحة٢٠٠٣؛ عدنان يوسف العتوم٢٠٠٤؛ أحمد أحمد عواد، مجدي محمد الشحات ٢٠٠٤؛ عادل عبد الله محمد ٢٠٠٦.

كما أشارت دراسات أخرى إلى أن صعوبات الانتباه تقود مباشرة لصعوبات التعلم الأكاديمية ولذلك وجهت لضرورة معالجة الأطفال في مراحل مبكرة ومن هذه الدراسات دراسة وليد فتحي عبد الكريم ٢٠١٢؛ أميمة عبد الوهاب عبد الحليم ٢٠١٤؛ ليلى أحمد السيد؛ وفاء جمال أحمد وجمال شفيق ٢٠١٥.

ويمكن تفسيرذلك على أن ذوي صعوبات التعلم ليس لديهم القدرة على تركيز الانتباه في العملية التعليمية، فيؤدي ذلك إلى وجود خلل في استقبال وإدراك المثيرات السمعية والبصرية والحس حركية وبالتالي لا يستطيع ذوي صعوبة التعلم الاحتفاظ بشيء ما لم ينتبه إليه ويدركه .

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

_ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا من أفراد العينة في الذاكرة.

وللتحقق من صدق هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه الكشف عن طبيعة الفروق بين مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا) من أفراد العينة في الذاكرة، كما هو موضح في الجدول التالي:

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه على مقياس صعوبات الذاكرة لمجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا) ن= ١٢٥

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
صعوبات الذاكرة	بين المجموعات	١٥٣٣٩,٣٣٥	١	١٥٣٣٩,٣٣٥	١٠٠,٦٥٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٨٧٤٣,٨٦٥	١٢٣	١٥٢,٣٨٩		
	المجموع	٣٤٠٨٣,٢٠٠	١٢٤			

تكشف نتائج الجدول السابق عما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا وذلك على متغير الذاكرة.

نتائج المقارنة بين متوسطي مجموعتي الدراسة من (ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا) على مقياس الذاكرةباستخدام اختبار (ت)

الاختبار	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوي الدلالة
صعوبات الذاكرة	تأخر دراسي	٦٠	٣٧،٧٥٠٠	١٠,٩٠٢٦٩	١٢٣	١٠,٠٣٣	٠,٠١
	ذوي صعوبات التعلم	٦٥	٥٩,٩٢٣١	١٣,٥٣٨٥٠			

تكشف نتائج الجدول السابق عما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠،٠١ بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا وذلك على متغير الذاكرة وذلك في اتجاه ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا من أفراد العينة في الذاكرة.

وانتهت النتائج إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة (ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا) في الذاكرة في اتجاه ذوي صعوبات التعلم.

وهذا معناه أن ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطراب في الذاكرة أكثر من أقرانهم المتأخرين دراسيًا.

ويتفق مع هذه النتيجة دراسة (داليا خيري عبد الوهاب،٢٠٠٩) والتي أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسيًا أكثر تفوقًا من ذوي صعوبات التعلم في الذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة العاملة المكانية وكذلك الذاكرة العاملة ككل.

وقد تبين من خلال دراسات عديدة ارتباط ذوي صعوبات التعلم باضطرابات الذاكرة كما تبين أن اضطراب الذاكرة هي المسبب والمحدد وراء الإصابة بصعوبات التعلم كدراسة Willems, 1996؛ أمينة إبراهيم شلبي ٢٠٠٠؛ Danial J, Boudah, Margret, 2002؛ Kun yan et al, 2006؛ ابتسام حامد سطيحة ٢٠٠٨؛ Maehler & Schardet, 2008؛ صافيناز أحمد إبراهيم ٢٠٠٩؛ سليمان عبد الحميد يوسف٢٠١٠؛ شيرين رضا زغلول ٢٠١٨

وكما ذكر (swanson & saez, 2003, 182) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في التذكر السمعي، والتذكر البصري، إذ لا تقوى الذاكرة لديهم على الاحتفاظ بالمعلومة فترة كافية لمعالجتها، وبالتالي ينسى هؤلاء الأطفال تهجئة الكلمات وغيرها.

كما ذكر (نواف ملعب الظفيري، ٢٠٠٥: ٣٠) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطراب واضح في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، فمنهم من يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات المعتمدة على الذاكرة السمعية، أو الذاكرة البصرية، أو المعلومات المعتمدة على الذاكرتين السمعية والبصرية معًا.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا من أفراد العينة في الإدراك.

وللتحقق من صدق هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه الكشف عن طبيعة الفروق بين مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا) من أفراد العينة في الإدراك، كما هو موضح في الجدول التالي:

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه على مقياس الإدراك لمجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا)

ن= ١٢٥

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
صعوبات الإدراك	بين المجموعات	٨٨٦٥٢,٨٢٥	١	٨٨٦٥٢,٨٢٥	٧٦,٣٢٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٤٢٨٦٩,٢٨٧	١٢٣	١١٦١,٥٣٩		
	المجموع	٢٣١٥٢٢,١١٢	١٢٤			

تكشف نتائج الجدول السابق عما يلي:توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠,٠١ بين مجموعات الدراسة من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا وذلك على المتغير الإدراك.

نتائج المقارنة بين متوسطات مجموعتي الدراسة من (ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتأخرين دراسيًا) على مقياس الإدراك باستخدام اختبار (ت)

الاختبار	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوي الدلالة
صعوبات الإدراك	تأخر دراسي	٦٠	١٠٧,٤٣٣٣	٢٣,٥٨١٣٥	١٢٣	٨,٧٣٦	٠,٠١
	ذوي صعوبات التعلم	٦٥	١٦٠,٧٣٨٥	٤١,٤٦٩٢٢			

تكشف نتائج الجدول السابق عما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا وذلك على متغير الإدراك وذلك في اتجاه ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا من أفراد العينة في الإدراك.

وانتهت النتائج إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة (ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا) من أفراد العينة في الإدراك في اتجاه ذوي صعوبات التعلم.

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة (هنادي محمد عفاشة، ٢٠٠٨) من أن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى الانتباه والإدراك أكثر من المتأخرين دراسيًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الاضطراب الإدراكي الحركي التي ترى أن معظم الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي – الحركي، وإن هذا الاضطراب هو السبب في عدم القدرة على التعلم حتى يتمكن الطفل من التعلم تعلمًا طبيعيًا فإن الأمر يستلزم البدء بعلاج جذور المشكلة، وهي الاضطراب في المجال الإدراكي – الحركي (أحمد عبد الله، ٢٠٠٢: ١١٨-١١٩).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما انتهت إليه العديد من الدراسات إلى أن الاضطراب في عمليات (الانتباه- الإدراك - الذاكرة) يساهم بشكل مباشر في وجود صعوبات التعلم، وكلما زاد الاضطراب في هذه العمليات زادت صعوبات التعلم. كدراسة Willems,1996؛ (Flether; Fischer; Barkley;

Smallish, 1996)؛ فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٢؛ عادل عبد الله، ٢٠٠٦؛ عدنان يوسف العتوم، ٢٠٠٤؛ خالد السيد زيادة، ٢٠٠٦؛ أحمد حسن عاشور، ٢٠٠٨؛ صافيناز أحمد إبراهيم، ٢٠٠٩.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه:تسهم بعض المتغيرات المعرفية في القدرة على التنبؤ بصعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

وانتهت النتائج بتحقق الفرض إلى أن:تسهم المتغيرات المعرفية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك) في القدرة على التنبؤ بصعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبنسب مساهمة (٠،٥٥، ٠،٤٤، ٠،٤١) على التوالي.

ومعنى هذا أننا يمكننا التنبؤ بصعوبات التعلم وكذلك التأخر الدراسي من خلال الكشف عن الاضطرابات المعرفية في الانتباه-الإدراك – الذاكرة. وكلما كان التشخيص مبكرًا كلما ساعد ذلك المتخصصين في التعامل مع تلك الحالات ومساعدتها وبذلك تتلاشى الآثار السلبية على الناحية الأكاديمية للطلاب وبالتالي تتحسن الآثار النفسية المترتبة على الصعوبات.

وهذا معناه أن العمليات المعرفية تشكل أهم الأسس التي تقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية (فتحي مصطفى الزيات،٢٠١١: ٤١١).

وقد اتفقت العديد من الدراسات على أن الاضطراب في عمليات (الانتباه- الإدراك- الذاكرة) يساهم بشكل مباشر في وجود صعوبات التعلم وكلما زاد الاضطراب في هذه العمليات المعرفية زادت صعوبات التعلم كدراسة Willems, 1996؛ Rabiner, Flether, Fischer, Barkley, Smallish, 1996 2000؛ أمينة إبراهيم شلبي ٢٠٠٠؛ Daniel J,Boudah, Margret 2002 ؛ فتحي مصطفى الزيات ٢٠٠٢؛ عادل عبد الله محمد ٢٠٠٦؛ عدنان يوسف العتوم ٢٠٠٤؛ خالد السيد زيادة ٢٠٠٦؛ Philip Barnard, 2006؛ أحمد حسن عاشور ٢٠٠٨؛ صافيناز أحمد إبراهيم ٢٠٠٩؛ Passolngi, M, cornoldi, C, 2008.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شيرين رضا زغلول ٢٠١٨، التي أشارت إلى أن المتغيرات المعرفية تنبيء بصعوبات التعلم الأكاديمية. كما تتفق مع دراسة Lee-Swanson,2010, التي أشارت إلى أن الذاكرة العاملة هي المنبيء الصادق للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير ذلك وفقًا لنموذج العمليات النفسية حيث يرى هذا النموذج أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة، وقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي والحركي والنفس لغوي، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي، فالعمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم، والتي تشير أن العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط، ومن المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم (Mc Namara,2007 ,51).

وكما أشار كيرك وكالفنت إلى أن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة وكما أشار Swanson &Saes,2003 أن كل تعلم يتضمن ذاكرة فإذا لم نستطع تذكر شيئًا من خبراتنا السابقة فلن نستطيع تعلم أي شيء. ودراسة .(Gathercole & Pickering, A, 2000) كما تشير العديد من الدراسات إلى ارتباط صعوبات التعلم باضطرابات الإدراك كدراسة السيد عبد الحميد سليمان، وعبد الفتاح عيسى إدريس ٢٠٠٢.

ويمكن تفسيرها أيضًا في ضوء نظرية معالجة المعلومات حيث ترى أن مفهوم تجهيز ومعالجة المعلومات هو "مجموعة من العمليات النفسية والعقلية ذات التعقيد مثل: (استقبال المعلومات، الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير، حل المشكلات) والتي يقوم بها الفرد خلال تناوله للمعلومات، ويؤثر نمط الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات على الاستجابة التي يقوم بها، ويساعد فهم هذه العمليات في تفسير سلوك الأفراد وتحديد نمطهم في معالجة وتجهيز المعلومات (Eysenck,2000,423).

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

١. أحلام حسن محمود (٢٠١٠). صعوبات التعلم: بين التنظير والتشخيص والعلاج. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٢. احمد حسن عاشور (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية – رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بنها – جامعة الزقازيق.

٣. أحمد عبد الفتاح عياد (٢٠١٦). أسس تشخيص الاضطرابات السلوكية، طنطا، مركز نورهان للطباعة والنشر والتوزيع.

٤. السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). صعوبات التعلم "تاريخها – مفهومها – تشخيصها – علاجها "(ط٢)، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥. السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠). التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم. القاهرة: عالم الكتب.

٦. أمين علي سليمان (٢٠٠٤). تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة في جمهورية مصر العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.**

٧. محمد برو (٢٠١٤). صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد ١٥، ٥٨٦.

٨. بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٩). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٩. تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، عمان: دار الميسرة.

١٠. جمال مثقال القاسم (٢٠٠٠). أساسيات صعوبات التعلم. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

١١. خولة أحمد يحيى، أيمن يحيى عبد الله (٢٠١٠): التربية الخاصة وأطفال مرضى السرطان، الأردن: دار الميسرة.

١٢. داليا خيري عبد الوهاب (٢٠٠٩).: الذاكرة العاملة لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا وبطيء التعلم بالصف الخامس الابتدائي. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٣، ج٤، ديسمبر ٢٠٠٩ ص ٢٢٣-٢٨٨.**

١٣. زيدان السرطاوي ،عبد العزيز السرطاوي، ايمن إبراهيم خشان ووائل موسى أبو جودة (٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

١٤. سليمان عبدالواحد يوسف(٢٠٠٥).العقاب بالضرب وسيلة غير ناجحة لتربية الأبناء،مجلة الطب النفسي الإسلامي(النفس المطمئنة)،تصدرها:الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة،العدد٨٠.

١٥. سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٨). صعوبات التعلم، أسباب متداخلة وحقائق وسمات، **مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)**، تصدرها الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٢٨٨ سبتمبر.

١٦. سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧. شيرين رضا زغلول (٢٠١٨). بعض المتغيرات المعرفية كمحكات مميزة بين مكونات صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة طنطا.

١٨. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. كلية التربية جامعة الزقازيق.

١٩. عبد السلام أحمدي الشيخ (٢٠٠٦). علم النفس في مجال التعليم المدرسي. طنطا: دار المصطفى للطباعة.

٢٠. عبد الفتاح عيسى إدريس، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢). التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا والعاديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشطلت: دراسة نمائية، **مجلة التربية، العدد١١٢، ص ص ٢٧٠-٢٩٢.**

٢١. عزة محمد سليمان (٢٠٠١). فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٢. غسان عبد الحي أبو فخر (٢٠٠٤). التربية الخاصة بالطفل، منشورات جامعة دمشق. دمشق.

٢٣. فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠). مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢٤. قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤). صعوبات التعلم، عمان: دار وائل للنشر.

٢٥. كيرك كالفنت (١٩٨٤). صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية (ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي ١٩٨٨)، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٢٦. لبنى حسين العجمي (٢٠٠٦). تفعيل برامج تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، كلية التربية بنات، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

٢٧. محمد الشحات طه (٢٠١٢). تفاعل أنماط تعزيز السلوك المرغوب مع الصور الذهنية المصاحبة وأثره في علاج بعض أعراض صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة، كلية الآداب، جامعة طنطا.

٢٨. محمد بركة (٢٠٠٣). كتاب التخاطب. وحدة أمراض التخاطب، جامعة عين شمس، كلية الطب.

٢٩. محمد عبد المطلب جاد (٢٠٠٣). صعوبات تعلم اللغة العربية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

٣٠. محمد عبد المؤمن حسين (٢٠٠٩). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي: تناول جديد. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٣١. محمد علي كامل (٢٠٠٤). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٣٢. محمد علي كامل (٢٠٠٥). دراسة مقارنة لبعض خصائص وظائف الذاكرة البصرية المكانية العاملة لدى مجموعتين من ذوي صعوبات التعلم (اضطرابات الإدراك البصري للنص المقروء) والعاديين من تلاميذ الحلقة الأولي بالتعليم الأساسي، **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا العدد الرابع والثلاثون، المجلد الثاني ص ص ٤٢٠-٤٦٨.**

٣٣. محمد علي كامل (٢٠٠٥). مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم. طنطا: مكتبة ابن سينا.

٣٤. محمد مصطفى أبو رزق (٢٠١٠). السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

٣٥. محمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

٣٦. مصطفى محمد كامل (٢٠٠٨). مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم. ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٧. منال محمود عاشور (٢٠١٤): استخدام برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمشاركة الوالدين. المجلة المصرية لعلم النفسي الإكلينيكي والإرشادي ٢(١)، يناير٢٠١٤، ١-٨٥

٣٨. نبيل السيد حسن (٢٠٠٠): دراسة لبعض القدرات العقلية والمتغيرات الفسيولوجية من حيث علاقتها بصعوبة التعلم لدى الأطفال. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٤ (١٠)، ٣٠٠-٤١٤.**

٣٩. هنادي محمد إسماعيل عفاشه (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطراب (فرط النشاط – قصور الانتباه) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

٤٠. يوسف دياب عواد (٢٠٠٦). سيكولوجية التأخر الدراسي – نظرة تحليلية علاجية بالأردن. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٤١. يوسف محيلان سلطان العنزي (٢٠٠٥). دراسة الفروق بين المتأخرين دراسيا والعاديين في مظاهر الانتباه والسرعة الإدراكية وأثر برنامج لتنمية هذه المظاهر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

42. Baddeley, A. (2003). Working Memory: Looking Back and LOOKING Forward. Nature Reviews, 4(10), 829-839.

43. Chein, J & Fiez, J. (2000). Dissociation of verbal working memory system components using a delayed serial recall task Cerebal cortex.11 (11), 1003-1014.

44. Demont JF, Taylor MJ, Chaix Y (2004). Developmental dyslexia. J. Lancet (London, England). May (1) 363 (9419), 1451-1460.

45. Eysenck, M. (2000). Psychology Students handbook, New York, Psychology Press Ltd, A Member of Taylor & Francis Group.

46. Eysenck, W. & Keane, T. (2005). Cognitive Psychology: A student's Handbook. 5Th Ed. Hove & New York: Psychology Press.

47. Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003). Exceptional learners, introduction to special Education. 9th New York: Allyn & Bacon, publishing co. New York.

48. Hardy, I., & Woodcock, S.(2014). Contesting the recognition of specific Learning Disabilities in educational Policy: Intra- and inter-national with Attention- deficit/hyperactivity disorder. Psychology in the School,37(2),135-147.

49. Hayes, N. & Stratton, (2005). A Student 's Dictionary of Psychology (Forth edition).UK: University of Hertfordshire.

50. Jill, J., Michelle, M., and Conway, F.(2005)Social Skills and Behavior Problem in Children with Disabilities with and without Siblings. Child Psychiatry and Human Development,vol.36(2).

51. Keefe, R.S. (2000). Working memory dysfunction and its relevance to schizophrenia: Impairments and treatment strategies. Journal of abnormal psychology. 17(3),.

52. Kravetz, S., Faust, m., Lipshitz, s & shalhav, s (1999). Learning Disablities, Interpersonal understanding and social Behavior in the classroom. Journal of Learning disabilities,32(3)248-255.

53. Labarbera,R.(2007) Differeneces in self efficacy, goal orientation and attribution style in twc.groups of adults with learning disabilities. Unnpublished Doctoral Dissertation. Graduate faculty of Education University of Claremont, California.

54. Lee-Swanson(2010):Working Memory, Strategy Knowledge and Strategy Instruction in Children with Reading Disabilities, Journal of Learning Disabilities,vol:43,NO:24,P:1:24.

55. Lerner, J. W.,& Kline. F.(2006). Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies. Tenth edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

56. Lerner,(2000). Learning Disabilities, Teorries and Teaching Strategies. Houghton Mifflin Company, U.S.A.

57. Longston. (2000). Comparison of stress responses of children with and without Learning disabilities proquest Dissertations and theses section 0225, part0529,p20.

58. Mc Namara, B.E.(2007). Learning Disabilities: Bridging the Gap Between Research and Classroom Practice. Merrill Prentice Hall, New Jersey.

59. Mercer, c. (1997): Student with Learning Disabilities. U.S.A, Learning Disabilities. U.S.A Prentice-Hall.

60. Passolunghi,M.C.,&Cornoldi,C.(2008).Working memory failures in children with arithmetical difficulties child Neuropsychology,14(5),387- 400.

61. Sharm, G. (2004). A comparative study of the Personality characteristics of Primary-school students with Learning disabilities and their non-learning-disabled peers. Learning Disabilities Quarterly, 27,127-132.

62. Shireen, P. & Richard, L. (2000). The social face of really included education. Preventing School Failure, 45 (1),p.8-14.

63. Margaret j snwoling, Alison Gallaggher,Uta Frith (2003) Family risk of dyslexia is continuing: individual difference in the precursors of reading skill. Child-Dev. Mar-Ap, 74(2)358-374.

64. Smith, D.(2004). Introduction special education: Teaching in an age of opportunity,5 th ed, Boston: Allyan and Bacon.

65. swanson, H & Saez, L.(2003). Memory difficulties in children and adults with learning Disabilities: the Guilford Press, NewYork.

66. Swaroop Rawal (2010). Learning Disabilities in a nutshell: dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, India, Jain publishers (p) Ltd.