المملكة العربية السعودية
وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد
مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف

مُتطلَّبات تعليم القُرآن الكَريم لذوي صُعُوبَاتُ التَّعَلُّم في ضوء نموذج السِّيادة الدِّماغيَّة والعلامات النُّضجِيَّة ومهارات التَّواصل الاجتماعي

د. سُليمان رجب سيد أحمد الشَّيخ

ندوة
تعليم القرآن الكريم للأشخاص ذوي الإعاقة
تقويم للواقع واستشراف للمستقبل

في المدة من ٢ - ١٤٤١/٢/٤هـ
الموافق ١ - ٢٠١٩/١٠/٣م

مُتطلَّبات تعليم القُرآن الكَريم
لذوي صُعُوبَاتُ التَّعَلُّم في ضوء نموذج السِّيادة الدِّماغيَّة
والعلامات النُّضجِيَّة ومهارات التَّواصل الاجتماعي

د. سُليمان رجب سيد أحمد الشَّيخ[١]

ملخص البحث

تهدف الدراسة إلى تناول صُعُوبات التَعَلُّم في ضوء المدخل التفسيري الطبي - العصبي - والنمائي القائم على نظريات العلامات النضجية والسيادة الدماغية (السيطرة المخية)، ومتطلبات تعليم وتعلم القرآن الكريم، حيث تعرض الدراسة لمفهوم صعوبات التعلم والتطور التاريخي، والفروق بين الفئات المتشابهة، والتصنيف والتشخيص والنظريات المفسرة.

لذا تنتظم الدراسة في عدة مباحث تتمثل في: مبحث صعوبات التعلم: المفاهيم والمصطلحات، والتصنيف والتشخيص. ومبحث التمييز الفارق بين صعوبات التعلم والفئات المتشابهة. ومبحث أسباب صعوبات التعلم ونظرياتها المفسرة (الطبية والعصبية والنمائية). ومبحث مهارات التواصل الاجتماعي وصعوبات تعلم وتعليم القرآن الكريم.

وتعتمد الدراسة على مستجدات التصنيف الدولي الإحصائي الخامس (DSM5)، والمُعتمد في مُسميات وتشخيص فئات التربية الخاصة. وتتمثل منهجية الدراسة الحالية في المنهج الوصفي التحليلي المُستند إلى الأدلة والشواهد والبراهين المبنية على نتائج الدراسات والأبحاث العلمية، وإلى الشواهد الميدانية والأمثلة والتجارب العملية، ووعي معلمي ومعلمات القرآن الكريم للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتوصي الدراسة الحالية بتدريب مهني مُكثف مستدام لمعلمي ومعلمات القرآن الكريم لفهم وتفسير صعوبات التعلم، وطرق المعالجة بناء على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتمييز الفارق بين فئات التربية الخاصة (بطء التعلم، التأخر الدراسي، منخفضي التحصيل، فرط الحركة وتشتت الانتباه)، والتدريب على مهارات معالجة صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية)، ومهارات معالجة صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة - العسر القرائي - والكتابة - العسر الكتابي - والتهجي والإملاء والتعبير والخط) في ضوء الوعي بالنظرية النضجية، والتفسيرات العصبية ونموذج السيطرة المخية.

الكلمات الدلالية: تعليم وتعلم القرآن الكريم، صُعُوبَات التَعَلُّم، النظرية النُضْجية، السيادة المُخية.

---

١ الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة طيبة: ssheikh@taibahu.edu.sa

المقدمة

يسر الله تعالى تَعَلُّم القرآن الكريم: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ ﴿١٧﴾﴾ [القمر: ١٧]، وعَلَّمَه لرسوله الكريم مُحَمَداً صَلَّىٱللَّهُعَلَيْهِوَسَلَّمَ: ﴿ٱلرَّحْمَٰنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ ﴿٢﴾﴾ [الرحمن: ١، ٢]، وأمر الله تعالى أمين الوحي جبريل بمراجعة القرآن الكريم مع النبي صَلَّىٱللَّهُعَلَيْهِوَسَلَّمَ، فكان يُرَاجِعُه القرآن في كل عام مرة أو مرتين، ونص القرآن الكريم على تعليم كيفية التعلم لكلام الله تعالى، وإزاحة القلق والخوف من نسيانه عند التعلم مع تعاهده بعد ذلك حتى لا يتفلت، قال الله تعالى: ﴿فَتَعَٰلَى ٱللَّهُ ٱلْمَلِكُ ٱلْحَقُّ ۗ وَلَا تَعْجَلْ بِٱلْقُرْءَانِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَىٰٓ إِلَيْكَ وَحْيُهُۥ ۖ وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا ﴿١١٤﴾﴾ [طه: ١١٤]، وجاء التوجيه: ﴿لَا تُحَرِّكْ بِهِۦ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِۦٓ ﴿١٦﴾﴾ [القيامة: ١٦].

وعَلّم رسول الله صَلَّىٱللَّهُعَلَيْهِوَسَلَّمَ القرآن للصحابة رَضِيَٱللَّهُعَنْهُمْ جميعاً، مع مراعاة اختلاف مراحلهم العمرية (شيوخاً وشُبَاناً)، وخصائصهم النمائية، وقدراتهم على الانتباه والتذكر والتعلم، ويذكر لهم فضل تعلم القرآن الكريم، ويُشجعهم على تَعلمه وحفظه وإتقانه ومراجعته، وتكريم الأكثر أخذاً للقرآن وتفضيله في الإمامة وغيرها، وحذر من التنفير من القرآن أو تبغيضه للمُتعلم بالإكثار عليه أو التطويل، وكلها جميعاً أساليب تربوية تطبيقية وعملية لتعليم وتعلم القرآن الكريم، وبخاصة لذوي صعوبات التعلم. قال الله تعالى: ﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُواْ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ ﴿١٥١﴾﴾ [البقرة: ١٥١].

ولقد تطورت النظريات العلمية المنهجية والتفسيرية في تخصص صعوبات التعلم، بما يسهم في تيسير تعليم وتعلم الأطفال والتعرف عليهم، والتواصل معهم وفهم مراحلهم النمائية المعرفية والعصبية، واختيار وسائل التعليم المناسبة لهم، وتحديد الوقت الملائم لتعلمهم. ويبذل معلمي القرآن الكريم الوقت والجهد لتعليم الأطفال بكافة فئاتهم (الموهوبون والمتفوقون والعباقرة، والمتأخرون دراسياً وذوو صعوبات التعلم)، وتعد الفروق الفردية - والاختلافات النمائية والاستعدادات والقدرات - مبدأ حاكماً في تعليم وتعلم هؤلاء الأطفال، وضعف الوعي لدى المعلمين والمعلمات بهذه الفروق والتفسيرات العلمية والخصائص النمائية من عوامل الاحتراق المهني الوظيفي، ومن مسببات سوء التوافق وضعف الدافعية وتقدير الذات المنخفض لدى بعض المعلمين، ومن عوامل القصور في تعليم وتعلم الأطفال للقرآن الكريم. قال الله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾﴾ [النحل: ٧٨]، وقال تعالى: ﴿كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ [آل عمران: ٧٩].

لذا تأتي الدراسة الحالية لتناول التفسيرات العلمية وخاصة النمائية النضجية والعصبية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، بما يسهم في وعي معلمي ومعلمات وأولياء الأمور بالخصائص النمائية والتفسيرات العلمية لصعوبات التعلم، والتمييز الفارق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبطء التعلم والإعاقة العقلية.

والاستناد للمتخصصين والعلماء أصل في التعليم والتعلم، قال الله تعالى: ﴿فَسْـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ﴾ [النحل: ٤٣]، ويعد التأصيل العلمي والتفسير المنهجي مدخلاً وأساساً منطقياً للتطبيقات العملية، وصعوبات التعلم كواحدة من فئات التربية الخاصة لها تفسيرات ونظريات مُفَسِّرَة تُحدد الأسباب والعلاقات والتصنيفات والمداخل العلاجية، ومن تلك النظريات المفسرة لصعوبات التعلم: التفسير الطبي العصبي الذي يحدد سبب صعوبات التعلم بأنها خلل وظيفي بسيط في الدماغ، وهو ما انحاز له التصنيف الدولي الخامس[١] (DSM5) بتصنيف صُعُوبات التعلم ضمن فئات الاضطرابات النمائية العصبية، وهو ما يفسر امتداد صعوبات التعلم لمراحل عمرية متقدمة (المراهقة والرشد). ومن تطبيقات النظرية الطبية: نموذج السيطرة المخية، والتآزر الحسي الحركي، والتكامل العصبي، والتعلم الذاكري، والنواقل العصبية، والتوازن الكيميائي، والتعلم المبني على التعقل، وما يترتب على ذلك من مهارات التفكير والإدراك وتكوين المفاهيم، واتخاذ القرار وحل المشكلات. ولأهمية هذه النظرية التفسيرية لصعوبات التعلم تمت إضافة محك العلامات العصبية (النيورولوجية) كأحد المحكات التشخيصية لذوي صعوبات التعلم بناء على اختبارات المسح والفرز العصبي والتعرف السريع (اختبار بندر جشطلت - اختبار الينوي السيكولغوي - اختبار التعرف السريع).

والنظريات النمائية من النظريات العلمية المفسرة لصعوبات التعلم باعتبارها تأخر في النضج المطلوب لعملية التعلم مستندة إلى نتائج الدراسات والتجارب العملية (المنهج الطولي والدراسات التتبعية، ونتائج نظريات النمو العقلي المعرفي لجان بياجيه) ولأهمية نتائج هذه الدراسات وتفسيرها صعوبات التعلم بالتأخر في النمو والنضج، تمت إضافة محك العلامات النضجية كأحد مَحَكَّات تشخيص صُعُوبَات التعلم.

وقد تعددت وتنوعت المداخل التفسيرية لصعوبات التعلم وأسبابها وطرق معالجتها ما بين النظريات التفسيرية الطبية والنمائية والسلوكية والمعرفية وما وراء المعرفية، ونماذج السيطرة المخية والاستجابة للتدخل والتنظيم الذاتي. وتتناول الدراسة الحالية (التفسير الطبي العصبي ونموذج السيطرة المخية، والتفسير النمائي ونظرية تأخر النضج ونموذج مهارات التواصل).

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة الحالية على التفسير الطبي العصبي ونموذج السيطرة المخية، والتفسير النمائي ونظرية تأخر النضج، ومهارات التواصل الاجتماعي كنماذج ونظريات تفسيرية لصعوبات التعلم بهدف التوصل إلى التطبيقات التي تسهم في تحديد متطلبات تعليم القرآن الكريم لذوي صعوبات التعلم.

---

١ الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات (Diagnostic and Statistical Manual) الاختصار العلمي (DSM)، دليل تصدره الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين يعد المرجع الرئيس في العالم في تصنيف الاضطرابات وفئات التربية الخاصة، والإصدار الخامس (DSM5) هو الإصدار الحديث والأخير المعتمد حتى الآن (٢٠١٣ - ٢٠٢٠م)، وذلك بعد بعض التعديلات والتطويرات مختلفة عن الإصدار الرابع والإصدار الرابع المعدل.

مشكلة الدراسة:

لأجل توعية معلمي ومعلمات القرآن الكريم بفئات التربية الخاصة، وصعوبات التعلم، ومتطلبات تعليمهم، وطرق التعامل معهم في ضوء خصائصهم النمائية، ولأجل الوقاية من الاحتراق الوظيفي والمهني لديهم، وتدني تقدير الذات، وتقليل الإحساس بالفشل في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم للقرآن الكريم، تأتي هذه الدراسة لمساندة المعلمين والمعلمات فهماً وتفسيراً لخصائص ذوي صعوبات التعلم. وتتناول الدراسة مستقبل مصطلح صعوبات التعلم ومفاهيمها الحديثة وتصنيفاته النوعية، وشرحاً تفسيرياً مفاهيمياً للفروق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبطء التعلم والإعاقة العقلية.

وتتمثل إشكالية الدراسة الحالية في محاولة الإجابة المنهجية على الأسئلة التالية:

- ما متطلبات تعليم القرآن الكريم لذوي صعوبات التعلم في ضوء تفسيرات النظرية الطبية العصبية؟
- ما متطلبات تعليم القرآن الكريم لذوي صعوبات التعلم في ضوء تفسيرات النظرية النمائية النضجية؟
- ما متطلبات تعليم القرآن الكريم لذوي صعوبات التعلم في ضوء مهارات التواصل الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تناول مصطلح صعوبات التعلم والتمييز الفارق بين صعوبات التعلم، والتأخر الدراسي، وبطء التعلم، والإعاقة العقلية، وتصنيف صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والنوعية، والتفسير الطبي النمائي النضجي العصبي لحالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتقديم إطار منهجي تفسيري لمعلمي ومعلمات القرآن الكريم لفهم صعوبات التعلم ومتطلبات تعليم القرآن الكريم لهم في ضوء النظريات النمائية النضجية والطبية العصبية (نظرية تأخر النضج، ونظرية السيادة الدماغية، ونموذج مهارات التواصل الاجتماعي).

منهجية الدراسة:

تتمثل منهجية الدراسة الحالية في المنهج الوصفي التحليلي المستند إلى الأدلة والشواهد والبراهين المبنية على نتائج الدراسات والأبحاث العلمية. وإلى الشواهد الميدانية والأمثلة والتجارب العملية. (الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة). كما تعتمد الدراسة الحالية على التصنيف الدولي الإحصائي الخامس (DSM5).

مصطلحات الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية بما ورد في الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٦م) حول مفاهيم الإعاقة وتعريفاتها وتصنيفاتها المعتمدة دولياً، ونظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٢م)، وما ورد من مستجدات في التصنيف الدولي الإحصائي الخامس (٢٠١٣م) (DSM5) كما سيتم عرضه تفصيلياً في محاور الدراسة وإطارها النظري.

المبحث الأول

صعوبات التعلم

المفاهيم والمصطلحات والتصنيف والتشخيص

تُمثل صُعوبات التعلم (Learning Disabilities) اضطراباً وإشكالية تؤثر على الطفل الذي يعاني منها، كما تؤثر على أسرته، وعلى علاقاته بزملائه، وتشغل بال المعلمين والمعلمات وتؤرقهم لشديد حرصهم وعنايتهم بتعليم القرآن الكريم وتعلمه.

ويزخر ميدان صعوبات التعلم بالعديد من القضايا الجدلية، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، بدءاً من قضية تعريف المصطلح نفسه، وانتهاءً بالطرق العلاجية المناسبة والفعالة، ومروراً بالخلاف حول الأسباب والعوامل المرتبطة بظهورها لدى التلميذ.

هذا... وسوف يتناول الباحث «صعوبات التعلم» من خلال عدة نقاط، يستهلها بعرض لمفهوم صعوبات التعلم، ثم التمييز الفارق للمفهوم، ثم تصنيفها، ثم النظريات المفسرة لها، وبيان ذلك فيما يلي:

أولاً: مفهوم صعوبات التعلم: يشير محمد الديب (٢٠٠٠م) إلى أن المصطلحات الدالة على الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد فاقت الأربعين مصطلحاً، وأن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يختلفون في أنواعها، وفي مستواها، وفي عددها، ويصعب حصرها وتحديدها. (محمد الديب، ٢٠٠٠م، ص١٧٣).

وتَحَدَّدَ مُصْطَلح صُعُوبات التعلم على يد صموئيل كيرك (Kirk) (١٩٦٣م) الذي استخدم هذا المصطلح لوصف مجموعة من الأطفال تظهر لديهم اضطرابات في نمو اللغة والكلام والقراءة، وأيضاً في مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي. ولا تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية كالصم والمكفوفين، كما يُستبعد من هذه المجموعة ذوي الإعاقة العقلية. (In: Kaufman & Kaufman, 2001, p.3).

وقد أشارت عفاف عجلان (٢٠٠٢م) إلى أنه على الرغم من اختلاف التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم، إلا أن هناك جوانب يتفق حولها أصحاب هذه التعريفات، وهي:

١. وجود تباعد بين مستوى التحصيل الفعلي والمستوى المتوقع على أساس القدرات العقلية، أو مقارنة بالأقران من نفس السن.

٢. وتندرج تحت مصطلح صعوبات التعلم مجموعة متباينة من الاضطرابات.

٣. وجود أساس بيولوجي للمشكلة، يتمثل في وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي.

٤. ولا ترجع هذه الصعوبات إلى إعاقات الحواس أو التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو التعليمي. (عفاف عجلان، ٢٠٠٢م، ص٦٧).

والأطفال ذوو صعوبات التعلم هم مجموعة من الأفراد يتمتعون بقدرةٍ عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، وينخفض مستوى تحصيلهم الفعلي عن المتوقع منهم، ولديهم صعوبة في بعض عمليات التعلم كالقراءة أو

الكتابة أو الحساب، ويُستبعد منهم الأفراد ذوو الإعاقات الجسمية أو العقلية، أو ذوو الاضطرابات النفسية الشديدة. وهذا التعريف يحددهم أحياناً بالأطفال أو التلاميذ، لكنه تطور إلى استخدام كلمة الأفراد للتأكيد على ديمومة واستمرارية الصعوبات إلى المراحل العمرية التالية (فهي تظهر نمائياً خلال مراحل العمر الأولى ثم تستمر). (أفراداً تشمل: أطفال، وتلاميذ، وصغار، ومراهقين، وبالغين، وشباب، وموهوبين، وعباقرة).

أطفال... تلاميذ... صغار... مراهقين... بالغين... شباب... موهوبين... عباقرة

ونسبة ذكاء هؤلاء الأطفال طبيعية (متوسطة أو فوق المتوسطة إلى درجة التفوق العقلي والعبقرية؛ لذا توجد فئات المتفوقين عقلياً والعباقرة ذوي صُعُوبات التعلم)، ذكاء طبيعي متوسط أو فوق المتوسط (معدل ذكاء ٩٠ أو ١٠٠ حسب اختبار الذكاء وكسلر أو ستانفورد بينيه)، وإذا انخفضت نسبة الذكاء عن المتوسط فهؤلاء هم أطفال بطء التعلم (الفئة الحدية أو الذكاء البيني) فئة بطء التعلم مُعدل ذكاء أقل من المتوسط، وأعلى من الإعاقة العقلية (أقل من ٨٥ وأعلى من ٧٠).

ومن شروط تصنيف الأطفال ضمن فئة صعوبات التعلم: ألا يكون لديهم أية إعاقات حسية أو عقلية أو يعانون من الحرمان أو الإهمال أو أية مشكلة نفسية أو اضطراب انفعالي شديد. ومحك الاستبعاد أو الاستثناء أو الإقصاء لتمييز صعوبات التعلم عن الفئات الأخرى كالتأخر الدراسي. وفي حالة أن لديهم سبب نفسي أو أسري أو بيئي أو إهمال أو حرمان أو إعاقة؛ فإنهم قد يندرجون تحت فئة التأخر الدراسي، ويكون هذا التأخر ناتجاً عن تلك الأسباب، ولا يمكن بأي حال تصنيفهم ضمن فئة صعوبات التعلم. ويكون التأخر الدراسي في كل المقررات الدراسية، وبسبب عوامل وأسباب صحية أو نفسية أو أسرية أو اقتصادية.

ورغم هذا المستوى من الذكاء والخلو من أية أسباب نفسية أو بيئية أو أسرية، فإن هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطراب بالتحصيل الدراسي وخاصة بالمقررات الأساسية (اللغة العربية والرياضيات)، وصعوبات في الذاكرة والانتباه والإدراك والتفكير واللغة الشفهية.

وبنظرة إجمالية إلى مُجْمَل التعريفات وأدبيات صعوبات التعلم، يتضح أنها ركَّزَت على صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وأشارت إلى ضرورة استبعاد ذوي الإعاقات الأخرى، وإلى محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل والمقارنة بالأقران في نفس السن، ومحكات الاستبعاد والتربية الخاصة والعلامات النيورولوجية، وتأخر النضج، كمحكات تشخيصية، وأن الصعوبات قد ترجع - في أحد أسبابها - إلى قصور في وظيفة المخ، ولا ترجع إلى الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاضطراب الانفعالي الشديد.

ويستطيع الباحث أن يخلص إلى القول بأن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى الأفراد - الأطفال خاصة - الذين يتصفون بقدرة عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، إلا أن تحصيلهم الدراسي الفعلي يختلف عن المتوقع منهم، بناءً على تلك القدرة العقلية. علاوة على أنهم قد يعانون قصوراً في واحدةٍ أو أكثر من العمليات العقلية النمائية (الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة)؛ وتعرف حينئذٍ بصعوبات التعلم النمائية. أو يعانون صعوبة في

القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، وتعرف حينئذٍ بصعوبات التعلم الأكاديمية. هذا مع استبعاد كافة حالات الإعاقة الجسمية والعقلية والحرمان البيئي والاضطرابات النفسية الشديدة.

ثانياً: النشأة والتطور التاريخي: ظهر مصطلح ذوو صعوبات التعلم في الفترة من عام (١٩٦٠م) إلى عام (١٩٦٣م) على يد صموئيل كيرك (Kirk) بعد فترة طويلة من مصطلحات متعددة تصف هؤلاء الأطفال بالإعاقة الخفية والإعاقة المُحيرة أو الإعاقة الإدراكية والإصابة الدماغية والخلل بالمخ، وفي عام (١٩٦٨م) تم تصنيف فئة صعوبات التعلم رسمياً ضمن فئات التربية الخاصة، اعترافاً بحاجتهم إلى خدمات التربية الخاصة.

وتحدد مصطلح صعوبات التعلم على يد صموئيل كيرك (Kirk) (١٩٦٣م) الذي استخدم هذا المصطلح لوصف مجموعة من الأطفال تظهر لديهم اضطرابات (وليست إعاقات) في نمو اللغة والكلام والقراءة والعد والحساب، وأيضاً في مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي. ولا تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية كالصم والمكفوفين، كما يُستبعد من هذه المجموعة ذوي الإعاقة العقلية.

ويمكن القول: أن تعريف صعوبات التعلم قد أخذ منحيين، أحدهما أكد على صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، والآخر أكد على مستوى القدرة العقلية لدى التلاميذ أنفسهم.

ومن بين التعريفات التي تؤكد على المنحى الأول، التعريف الفيدرالي الأمريكي (١٩٧٦م) الذي نص على أن (صعوبات التعلم عبارة عن اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة وفهمها، سواء كان ذلك شفاهة أم كتابة، بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجئة أو إجراء العمليات الرياضية. كما تنطوي على قصور في الإدراك الحسي، وخلل بسيط في وظائف المخ، وعسر القراءة وعدم القدرة على تطوير مهارات التعبير بالكلام. ولا يشتمل هذا المصطلح على مشكلات التعلم التي تعود في أصلها إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية، أو الاضطرابات الانفعالية أو الظروف البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية غير المواتية). (In:Raymond, 2004, p. 15).

وأهم ما يُلاحظ على هذا التعريف، بعد تأكيده على الصعوبات النمائية (الانتباه والإدراك والذاكرة)، والصُعُوبات الأكاديمية (القراءة والحساب)، القول بعدم القدرة على تطوير مهارات التعبير بالكلام واللغة، وهي أحد أشكال التواصل المعروفة بالتواصل اللفظي.

ومن التعريفات التي تدل على المَنْحَى الثاني (الذي يركز على مستوى القدرة العقلية) التعريف الذي يصف مصطلح صعوبات التعلم بأنه مصطلح نوعي يصف مجموعة من التلاميذ (تطورت إلى الأفراد) الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط. ويستبعد من ذلك ذوي الإعاقات المتعددة، ذلك أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها.

وبيَّن السيد عبد الحميد (٢٠١٥م) أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى (مجموعة غير متجانسة من الأفراد المتعلمين، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية، والتي تظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائياً بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية، واستخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية، ومن المحتمل أن ترجع هذه الاضطرابات إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا إلى ظروف الحرمان البيئي أو الاضطرابات النفسية الشديدة). (عبد الحميد، ٢٠١٥م، ص٢٣١).

استشراف مستقبل مصطلح صعوبات التعلم: من الإعاقة إلى الصعوبة إلى الاضطراب إلى الاختلافات والتنوع في التصنيف الدولي الخامس (DSM5) تم تصنيف هؤلاء الأطفال ضمن فئة الاضطرابات النمائية العصبية؛ أي أن الصعوبة لديهم تكون نمائية (خلال مراحل النمو المبكرة) وعصبية (أي في الجهاز العصبي)، كما أنها وظيفية وليست عضوية؛ لذا يطلق عليها: الخلل الوظيفي البسيط في المخ (الدماغ).

كذلك في التصنيف الدولي الخامس تم اختيار كلمة اضطراب (Disorder) بدلاً من العجز أو عدم القدرة أو الإعاقة (Disability)، وكان من المتوقع أن يكون المصطلح اختلافات التعلم (Differences) هو المصطلح الأقرب لوصف هؤلاء الأطفال دون وصمة العجز أو الصعوبة أو الإعاقة، وهو ما دعا بالجمعية الكويتية لصعوبات التعلم إلى تغيير اسمها قبل صدور التصنيف الدولي الخامس، ولتكون سباقة ومبادرة ليكون اسمها الجمعية الكويتية لاختلافات التعلم. http://www.kaldkuwait.com/AR/Pages/Default

اضطراب نمائي عصبي - خلل وظيفي بسيط في الدماغ: والأصل أن الطفل يتعلم، وكل من يتعلم يمكن أن تقابله صعوبة في التعلم، ومع بعض الدعم يمكن أن يتجاوز هذه الصعوبات، وتظهر الصعوبات في الجانب النمائي العصبي لدى الطفل كمؤشر على صعوبات تعلم في المراحل التالية (فلا يستطيع التمييز بين اليمين واليسار رغم تكرار الشرح له - لا يستطيع توصيل أزرار القميص - أو ربط رباط الحذاء الرياضي - أو تحديد الاتجاه أعلى وأسفل - فوق وتحت - أمس واليوم والغد، ويعاني من هذه المؤشرات والعلامات، مما يدل على أن نمو الجهاز العصبي الدماغي به خلل، ويحتاج وقتاً ليصل إلى النمو الكافي للتعلم وانتقال أثر التعلم وبقاء المفاهيم والاستدلال والتذكر ومهارات الإدراك والتآزر وغيرها من المهارات النمائية المهمة لاكتساب المعلومات والمفاهيم وتوظيفها أكاديمياً وسلوكياً).

صعوبات التعلم النمائية: وتنقسم إلى صعوبات أولية (الانتباه، والإدراك، والذاكرة)، وصعوبات ثانوية (التفكير، واللغة الشفهية، وحل المشكلات، وتكوين المفاهيم، واتخاذ القرار).

صعوبات التعلم الأكاديمية: وتنقسم إلى صعوبات تعلم اللغة (القراءة، والكتابة، والتهجئة، والخط، والإملاء، والتعبير الكتابي، والفهم القرائي)، وصعوبات الرياضيات والحساب (العمليات الحسابية، والاستدلال الرياضي).

صعوبات التعلم النوعية: وهو مصطلح أكثر تحديداً عن صعوبات التعلم فقط (الأكثر عمومية وشمولية لكل أنواع الصعوبات)، وتتحدد الصعوبات النوعية في (العسر القرائي - الديسلكسيا dyslexia - والعسر الكتابي - الديسجرافيا dysgraphia - والعسر الحسابي - الديسكالكوليا dyscalculia، وغيرها من الصعوبات النوعية أو الخاصة أو المحددة).

وللتمييز بين الصعوبات الأكاديمية والنوعية، على سبيل المثال: العسر القرائي لا يشمل صعوبات القراءة كالفهم القرائي، بينما صعوبات القراءة تشمل الفهم القرائي، والعسر القرائي.

وتشتمل صعوبات التعلم في اللغة والرياضيات على صعوبات القراءة، والفهم القرائي، والعسر القرائي، وصعوبات الكتابة، والتعبير الكتابي، والعسر الكتابي، وصعوبات الحساب، والاستدلال الرياضي، والعسر الحسابي؛ أي أنها تشتمل على الصعوبات بشكل عام، والصعوبات النوعية المحددة كذلك.

المبحث الثاني

صعوبات التعلم والفئات المتشابهة

(التأخر الدراسي وبطء التعلم والإعاقة)

التمييز الفارق لمفهوم صعوبات التعلم: تُعتبر معرفة الحُدود الفاصلة بين المفاهيم المتشابهة والمتشابكة ضرورة أساسية للتحديد الدقيق للمُصطلحات. ونظراً لما قد يكون هنالك من تداخل بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم القريبة منه، فسوف يعمد الباحث إلى محاولة الوصول إلى التمييز الفارق لمفهوم صعوبات التعلم، وذلك من خلال إيضاح ما بينه وبين بعض المفاهيم الأخرى المتداخلة معه، أو القريبة منه من اختلافات. ومن هذه المفاهيم: مُشْكلات التعلم، وعُسْر التعلم، والتأخر الدراسي، وبطء التعلم، والإعاقة العقلية. وبيان ذلك فيما يلي:

- **صعوبات التعلم ومُشكلات التعلم**: يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مُشكلات التعلم في أن مشكلات التعلم (Learning Problems) مفهوم أوسع وعام، وقد ترجع إلى قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه، أو إلى الضعف العقلي، وذلك لدى الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية بالمدرسة.

وفي القاموس الموسوعي لعلم النفس (١٩٨٣م) يُشار إلى أن مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم يستخدم في المملكة المتحدة ليصف تلميذاً يعاني من مشكلات تعلم مقارنة بأقرانه، تجعله لا يواصل تعليمه بصورة جيدة، وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج ومحتواه وطبيعته ومستواه. ويُستخدم هذا المفهوم - كما يقول هاري وآخرون (١٩٩٣م) - في الولايات المتحدة الأمريكية بديلاً لمفهوم صعوبات التعلم، عندما يكون هناك فرق في الإنجاز أو التحصيل أو في القدرة العقلية العامة مقارنة بالأقران من نفس العمر. (عن: محمد حجاجي، ٢٠٠٣م، ص٢٨).

وذكرت عزة سليمان (٢٠٠١م) أيضاً أن (صعوبات التعلم) تستخدم لوصف فئة معينة من الأطفال، وليست عامة لكل الأطفال الذين لديهم (مشكلات تعلم). (عزة سليمان، ٢٠٠١م، ص١٠٠).

أي أن مشكلات التعلم هي أعم وأشمل من صعوبات التعلم، التي لا تعدو إلا أن تكون فئة واحدة فقط من فئات أخرى عديدة متضمنة في مشكلات التعلم.

مفهوم صعوبات التعلم وعسر التعلم (Learning Disabilities & Learning Difficulties):

يعتبر مفهوم عسر التعلم (Learning Difficulties) من المفاهيم الأكثر تشابهاً مع مفهوم صعوبات التعلم، ويستخدمها البعض بالترادف أو ينحاز لأحدها؛ دلالة على فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد ذكر أمين سليمان (٢٠٠٤م) بأن مصطلح الصعوبات (Learning Difficulties) شائع الاستخدام في انجلترا وأمريكا، وترجم إلى العربية ليشير إلى صعوبات التعلم. أما مصطلح (Learning Disabilities) فترجم

حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم، وانتهى إلى التساؤل: هل هذا راجع إلى الترجمة الحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية؟ (أمين سليمان، ٢٠٠٤م، ص٩٢).

ويري حمدان فضة أن المشكلة أصلاً هي مشكلة ترجمة، فكلمة (Disabilities) التي نقلت إلى العربية على أنها (صعوبات)، هي في الحقيقة تعني (جوانب العجز)، مما يجعل مصطلح (Learning Disabilities) يترجم على وجهه الأكثر دقة إلى (جوانب العجز عن التعلم). أما كلمة (Difficulties) فهي تعني بالدرجة الأولى (صعوبات)، أو (عسر)، مما يستلزم ترجمة مصطلح (Learning Difficulties) على الوجهه الدقيق إلى (صعوبات التعلم). ومما لاشك فيه أن (صعوبة التعلم) أخف وطأة وشدة من (العجز عن التعلم) مما يجعل هناك اختلافاً بين المصطلحين الأجنبيين الأصليين.

وقد ترجم الأب الروحي لصعوبات التعلم أ.د. سيد أحمد عثمان مصطلح (Learning Disabilities) إلى صعوبات التعلم كترجمة إنسانية وليست حرفية، وابتعد عن ترجمتها إلى العجز أو الإعاقة أو عدم القدرة. وعليه تم الاعتداد بترجمته وشاع استخدامها بين المتخصصين. وقد انحاز أ.د. عبد الله الوابلي إلى استخدام مصطلح (Learning Difficulties) للدلالة على فئة صعوبات التعلم. ويعتبر مصطلح العسر شائع الاستخدام كأحد المصطلحات الدالة على أنواع صعوبات التعلم النوعية (العسر القرائي، العسر الكتابي، العسر الحسابي).

صعوبات التعلم والتأخر الدراسي (Under Achievement):

ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي؛ لتماثل فئتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي؛ وهو ما يمثل المظهر الخارجي لكلتا الفئتين. وقد أشارت عزة سليمان (٢٠٠١م) إلى أن التأخر الدراسي قد ترجع أسبابه إلى عدم التكيف الاجتماعي في الأسرة أو المدرسة. (عزة سليمان، ٢٠٠١م، ص ٣١).

ومن بين أسباب التأخر الدراسي أسباب صحية مثل: ضعف الرؤية أو السمع، أو الإصابة بالأمراض المختلفة، وأسباب عقلية، مثل: ضعف القدرة العقلية، وانخفاض مستوى الذكاء، وأسباب اجتماعية، مثل: انخفاض المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي للأسرة. وأسباب مدرسية، مثل: عدم الرغبة في الدراسة، وعدم قدرة المعلم على التدريس. ويرى حمدان فضة أن التأخر الدراسي لا يرتبط بالضرورة بانخفاض نسبة ذكاء التلميذ - كما يرى البعض - فذلك لا يعدو أن يكون سوى أحد الاحتمالات أو أحد الأسباب فقط للتأخر الدراسي، فكما تبين هناك أسباب عديدة محتملة للتأخر الدراسي (صحية - أو عقلية - أو اجتماعية - أو مدرسية). ومن ثم يمكن أن نجد تلميذاً يعاني من التأخر الدراسي، ليس بسبب نقص ذكائه عن المتوسط، وإنما لأي سبب آخر. أما صعوبة التعلم، فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو نمائية محددة، بعيداً عن كل هذه الأسباب المحتملة وراء التأخر الدراسي.

صعوبات التعلم وبطء التعلم (Slow Learning):

الطفل بطيء التعلم هو ذلك الذي يكون معدل التعلم لديه أقل من معدل تعلم أقرانه؛ أي يكون بطيئاً في اكتساب المهارات الدراسية أو المعرفية.

ويكون ذلك بطبيعة الحال نتيجة لوجود انخفاض طفيف في نسبة الذكاء لديه. فقد بين السيد عبد الحميد (٢٠٠٠م) أن الأطفال بطئ التعلم تكون نسبة ذكائهم أقل من المتوسط، بينما الأطفال ذوو صعوبات التعلم تكون نسبة ذكائهم في المتوسط أو فوق المتوسط، كما أنه ليس لديهم تباعداً بين ذكائهم وتحصيلهم الفعلي. (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٠م، ص١٤٣).

وهذا ما أكدته كل من عزة سليمان (٢٠٠١م) وامتثال نبيه (٢٠٠٤م) بأنه لا يمكن اعتبار الأطفال ذوي البطء في التعلم ضمن حالات صعوبات التعلم، بسبب عدم وجود التباعد الواضح بين قدراتهم المعرفية وتحصيلهم الأكاديمي. (عزة سليمان، ٢٠٠١م، ص١٠٠، امتثال نبيه، ٢٠٠٤م، ص٢٤).

وذهب محمد حجاجي (٢٠٠٣م) إلى القول بأنه إذا أغفلنا معيار الذكاء، تتشابه المفاهيم، فيدخل بطء التعلم مع صعوبات التعلم والتأخر الدراسي. ومن ثم فالتعريف العلمي الفارق هو الذي يأخذ في الحسبان نسبة الذكاء. والمعيار في فئة بطء التعلم هو أن نسبة ذكائهم لا تقل عن(٧٠) بصورة كبيرة؛ أي لا تصل إلى مستوى العوق العقلي. (محمد حجاجي، ٢٠٠٣م، ص٣٠).

صعوبات التعلم والإعاقة العقلية (Intellectual Disability)[١]:

تختلف صعوبات التعلم اختلافاً واضحاً عن الإعاقة العقلية. فكما أوضحت امتثال نبيه (٢٠٠٤م)، تظهر الإعاقة العقلية في شكل انخفاض واضح في نسبة الذكاء وفى الأداء العقلي، بحيث يصبح الطفل غير متوافق مع البيئة، وأقل تعلماً وإنتاجاً، ويصعب توافقه اجتماعياً. (امتثال نبيه، ٢٠٠٤م، ص٢٣). وفى تعريف الجمعية الأمريكية كما أورده أمين سليمان (٢٠٠٤م) ذكر أن العوق العقلي هو أداء عقلي دون المتوسط بشكل دائم ونسبة ذكاء تتراوح بين (٧٠) إلى (٧٥) أو أقل، يصاحبه نواحي قصور في مجال أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية العشرة التالية: التواصل، والرعاية الذاتية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، وممارسه الحياة في المجتمع المحلى، والتوجيه الذاتي، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، والعمل. (أمين سليمان، ٢٠٠٤م، ص ٩٩).

وبناءً عليه فإن صعوبات التعلم تختلف اختلافاً بيناً عن الإعاقة العقلية، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء، فذوو صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة في المتوسط أو فوق المتوسط، مما يقصيهم تماماً عن ذوي الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط.

---

١ وردت كلمة التخلف في بعض المراجع، وتم تعديلها في هذه الدراسة إلى العوق، حيث أن كلمة التخلف العقلي أضحت من المصطلحات القديمة وغير المقبولة قانونياً وإنسانياً؛ لما تحمله من وصمة سلبية.

وتعتبر معرفة الحدود الفاصلة بين المفاهيم المتشابهة والمتشابكة ضرورة أساسية للتحديد الدقيق للمصطلحات. ونظراً لما قد يكون هناك من تداخل بين مفهوم صعوبات التعلم، وبعض المفاهيم القريبة منه، فسوف يلخص الباحث التمييز الفارق لمفهوم صعوبات التعلم، وذلك من خلال إيضاح ما بينه وبين بعض المفاهيم الأخرى المتداخلة معه أو القريبة منه من اختلافات.

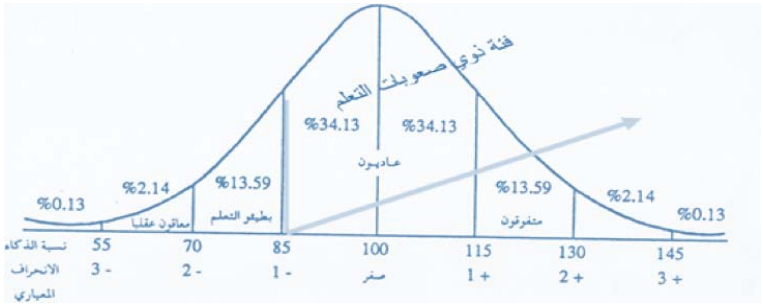
ومن هذه المفاهيم المتشابهة: مشكلات التعلم، وعسر التعلم، والتأخر الدراسي، وبطء التعلم، والإعاقة العقلية.

(صُعوبَات التعلم) تستخدم لوصف فئة معينه من الأطفال، وليست عامة لكل الأطفال الذين لديهم (مشكلات تعلم)؛ أي أن مشكلات التعلم أعم وأشمل من صعوبات التعلم، التي لا تعدو إلا أن تكون فئة واحدة فقط من فئات أخرى عديدة متضمنة في مشكلات التعلم. (كُل قد تكون لديه مشكلات، لكن لا توجد فئة بعينها بمسمي مشكلات التعلم)، كما أن المشكلات قد تكون طارئة لسبب ما ثم تزول وليس شرطاً أن تبقي مزمنة).

وربما ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي؛ لتماثل فئتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي، وهو ما يمثل المظهر الخارجي لكلتا الفئتين. والتأخر الدراسي قد ترجع أسبابه إلى عدم التكيف الاجتماعي في الأسرة أو المدرسة، أو إلى مشكلات نفسية أو حرمان أو إهمال أو إلى أسباب صحية، بينما صعوبات التعلم - في ضوء محك الاستبعاد - لا يعانون من أي من تلك الأسباب.

والطفل بطيء التعلم تكون نسبة ذكائه أقل من المتوسط، بينما الأطفال ذوي صعوبات التعلم تكون نسبة ذكائهم في المتوسط أو فوق المتوسط، كما أن الطفل بطيء التعلم ليس لديه تباعد بين ذكائهم وتحصيله الفعلي. وتعرف فئة بطء التعلم بالفئة الحدية أو الذكاء البيني؛ لأنه نسبة الذكاء تكون أقل من المتوسط، ولكنها أيضاً تكون أعلى من الإعاقة العقلية، وبذلك يكون الطفل بطيء التعلم من حيث نسبة الذكاء أقل من الطفل العادي وأعلى من الطفل المعاق عقلياً.

والإعاقة العقلية تختلف تماماً عن صعوبات التعلم من حيث نسبة الذكاء والخصائص النمائية والسلوكية والوظيفية والقدرة على التعلم، فالمعاق عقلياً نسبة الذكاء لديه تكون أقل من درجة الذكاء (٧٠)، بينما صعوبات التعلم يكون أعلى من درجة الذكاء (٩٠) أو (١٠٠) حسب معايير اختبارات الذكاء المقننة.



مما سبق إلى القول بأنه ولتحديد عينة صعوبات التعلم يتم التحقق من:

- وجود تباعد واضح بين الذكاء والتحصيل الدراسي (محك التباعد).

- أن صعوبة التعلم ليست ناتجة عن أية إعاقات أخرى، ومن ثم يتم استبعاد كافة الإعاقات (محك الاستبعاد).

- أن الطفل صاحب صعوبة التعلم لا يستطيع التعلم بالطرق العادية، وإنما يحتاج إلى طرق خاصة في التعلم (محك التربية الخاصة).

- تطبيق اختبارات التعرف السريع والمسح العصبي (محك العلامات العصبية) والتمييز بين فئات التربية الخاصة الأخرى المتشابهة من خلال دراسة الحالة والبحث الاجتماعي.

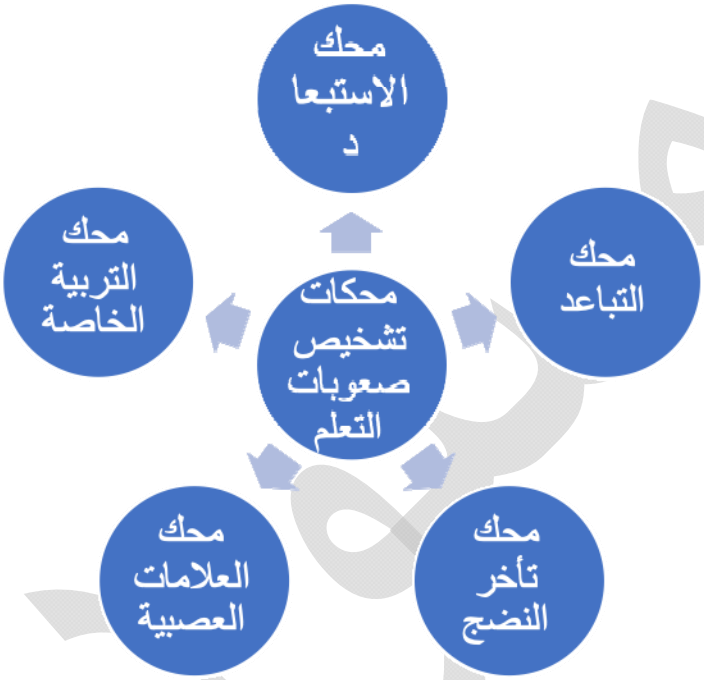
- نموذج الاستجابة للتدخل من الاتجاهات الحديثة في مجال التشخيص والتدخل لذوي صعوبات التعلم، لمعالجة القصور والنقد الموجه لمحكات التباعد والتدخل المبكر والاستجابة للتدخل بدلاً من التأخر في التشخيص.

ومما ساهم به د. خالد الحمد رَحِمَهُ ٱللَّهُ السبق في تقديم ترجمات عربية لنموذج الاستجابة للتدخل - http://www.dr-khalidh2.com/?p=339: (يعد نموذج الاستجابة للتدخل أحد أهم البدائل المستخدمة في تحديد الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ويمكن وصف ذلك النموذج بأنه: إطار يدمج بين عمليتي التقييم والتدخل في نظام وقاية متعدد المستويات يقدم للتلاميذ لمساعدتهم على تحقيق أقصى قدر ممكن من التحصيل الدراسي، وللحد من مشكلاتهم السلوكية، وتتعرف المدارس من خلال هذا النظام على التلاميذ ممن هم (تحت الخطر) من حيث تحصيلهم الدراسي الضعيف، وتقدم لهم التدخلات المبنية على الأدلة مع المراقبة المستمرة لتقدمهم وإجراء التعديلات على كثافة وطبيعة التدخلات بناء على استجابة كل تلميذ للتدخل، ووفقاً لاستجابة التلاميذ لتلك التدخلات يتم التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم).

وذوو صعوبات التعلم يتصفون بصفات محددة ومميزة لهم (بروفيل)، ومنها: ذكاء وقدرة عقلية عامة (طبيعية: ذكاء متوسط أو فوق المتوسط إلى درجة التفوق العقلي والعبقرية) - تحصيل دراسي منخفض في المقررات الأساسية اللغوية والرياضيات أو في أحدها وليس في كل المقررات - لا يوجد لديهم أية مشكلات أو إعاقات أو اضطرابات نفسية أو انفعالية شديدة - تتشكل شخصياتهم وخصائصهم الاجتماعية والانفعالية بحسب طريقة التربية والتعليم المتبعة معهم. ويتم تشخيص صعوبات التعلم من خلال عدة محكات تشخيصية فارقة ومميزة لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم دون غيرهم من الفئات الأخرى المتشابهة.

وتشخيص صعوبات التعلم يكون في الصفوف الأولية (حيث تظهر علامات التأخر في التحصيل الدراسي وخاصة في اللغويات والرياضيات) ويمكن التنبؤ بها في مرحلة الطفولة المبكرة وما قبل المدرسة من خلال بعض المؤشرات والعلامات العصبية (النيورولوجية) كمؤشرات دالة على اضطراب نمائي عصبي لدى الطفل. ويتم تشخيص صعوبات التعلم من خلال اختبارات للذكاء (القدرة العقلية العامة - اختبارات ذكاء

مقننة مثال اختبار وكسلر وستانفورد بينيه) واختبارات تحصيلية عامة أو مبنية على المنهج الدراسي وخاصة في المقررات الأساسية (اللغة العربية والرياضيات)، وفي مرحلة ما قبل المدرسة يمكن استخدام اختبارات التعرف العصبي والمسح السريع (اختبار بندر جشطلت أو اختبار الفرز العصبي)، بالإضافة إلى قوائم الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة. ويتم التشخيص لأطفال صعوبات التعلم من خلال خمسة محكات للتشخيص، منها ثلاثة محكات مشتهرة. وحديثاً تم إضافة نموذج الاستجابة للتدخل كأحد الاتجاهات والبدائل الحديثة.



محك التباعد (Discrepancy criterion): (أو التفاوت أو التباين) الذي يكون بين ذكاء الطفل وقدرته العقلية العامة وبين التحصيل الدراسي المنخفض. (تحصيل لا يتوافق مع الذكاء).

محك الاستبعاد (Exclusion Criterion): (أو الاستثناء أو الإقصاء)، حيث يتم استبعاد كل فئات الإعاقات والاضطرابات ومن لديهم أسباب نفسية أو أسرية أو حرمان أو إهمال أو غير ذلك، بمعنى استبعاد حالات الإعاقة الحسية (السمعية والبصرية)، والحركية، والعقلية، والاضطرابات الانفعالية الحادة، وحالات الحرمان البيئي والثقافي.

محك التربية الخاصة: ويعني أن هؤلاء الأطفال بحاجة لكي يكونوا ضمن برامج وخدمات التربية الخاصة، يفيد هذا المحك أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون طرقاً خاصة في التعلم، على اعتبار أن الطفل ذا صعوبة التعلم يحتاج إلى تربية خاصة تشتمل على ممارسات تكون فريدة وغير شائعة (مثال: غرف مصادر - معلم مساعد - أخصائي صعوبات تعلم - خطة فردية).

محك تأخر النضج: أو العلامات النضجية، وهو محك يعني أن نضج هؤلاء الأطفال ليس كافياً لعمليات التعلم المطلوبة منهم، وهو ما تظهره نتائج دراسات تتبعية وشواهد ميدانية فيما يعرف بظاهرة تاريخ الميلاد (وتعني أن أطفال صعوبات التعلم هم الأصغر سناً مقارنة بأقرانهم بنفس الصف).

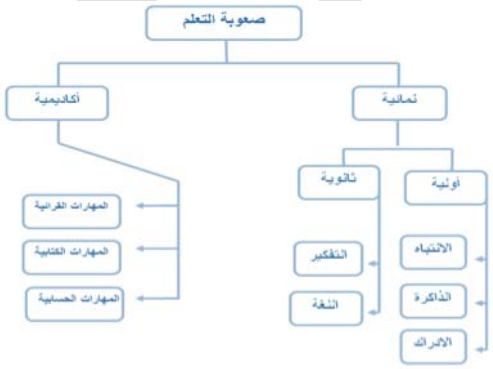
محك العلامات النيورولوجية العصبية: وهو محك مهم للتشخيص، وخاصة في صفوف ما قبل المدرسة، والصفوف الأولية من خلال اختبار بندر جشطلت، أو اختبارات المسح العصبي السريع التي تلاحظ بعض العلامات والمؤشرات العصبية التي قد تنبئ بصعوبات تعلم لدى الأطفال.

ويعد نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) أحد بدائل محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وإن كان لا يغني عنها، غير أنه نموذج للتشخيص المبكر (مراحل ما قبل الصفوف الأولية، وخاصة ما قبل الصفوف الرابع والخامس) ويقوم على تقديم الخدمات والاستجابة بأكثر منه نموذج تشخيصي أو سببي.

صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities):

يعد تصنيف صعوبات التعلم الأكثر انتشاراً هو أن صعوبات التعلم تنقسم إلى: صعوبات التعلم النمائية - وصعوبات التعلم الأكاديمية، وهو لا يعني أنها تقتصر على ذلك، فثمة صعوبات تعلم انفعالية واجتماعية، وتم إضافة صعوبات التنظيم الذاتي كذلك إلى تلك التصنيفات. ويوجد تصنيف خاص لصعوبات التعلم النوعية/المحددة/الخاصة.

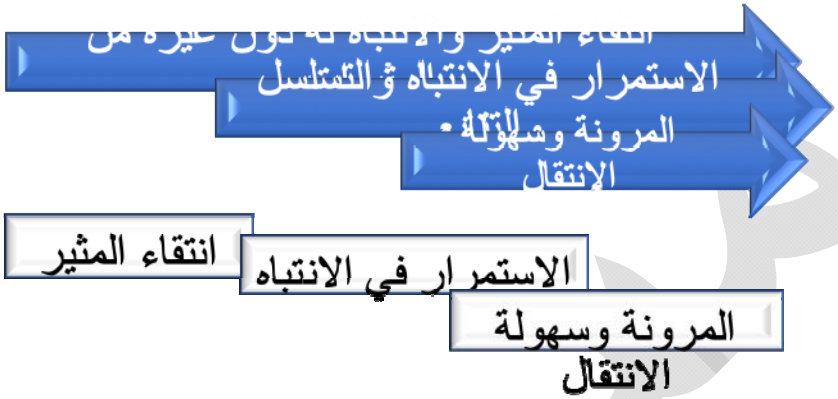
وصعوبات التعلم النمائية أو صعوبات التعلم ما قبل الأكاديمية تنقسم إلى صعوبات أولية (الانتباه، والإدراك، والذاكرة)، وهي وظائف أساسية إذا أصيبت بالاضطرابات فإنها تؤثر على النوع الثاني منها، وهي الثانوية (التفكير، واللغة الشفهية، وحل المشكلات، وتكون المفاهيم، واتخاذ القرار) (أولية تؤدي إلى الثانوية وتبدأ قبلها).



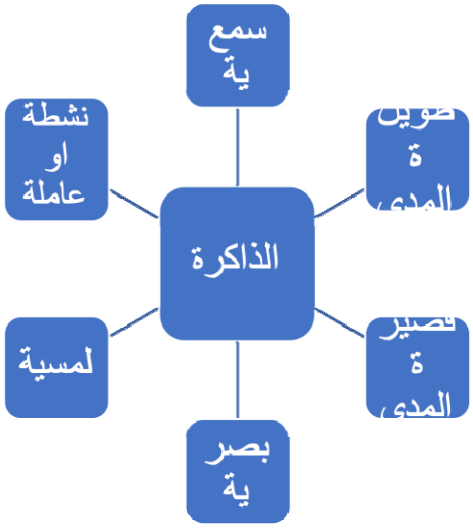
وصعوبات التعلم اضطراب نمائي عصبي بحسب التصنيف الدولي الخامس، ومعنى نمائي أي يحدث خلال مراحل العمر المبكرة، ويعني كذلك الحاجة إلى الوقت الكافي لاكتمال النمو حتى يكون قادراً على القيام بالوظائف المطلوبة منه، فالمخ أو الدماغ لكي يكون قادراً على أداء وظائف التفكير، وحل المشكلات، وتكوين المفاهيم، واتخاذ القرار، وتوظيف اللغة الشفهية، فهو بحاجة إلى النمو الكافي في عمليات الانتباه والإدراك والتذكر، وهي عمليات عقلية معرفية تنمو وتزداد بالتدريب والتمرين والممارسة.

وفي تعريفات صعوبات التعلم الأساسية (وتشتهر بأنها تعريفات نمائية) يتم تعريف صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية. وكلمة النفسية يقصد بها الجوانب غير العضوية، والتي تطورت بعد وأصبحت أكثر تحديداً بأنها العمليات العقلية - العمليات المعرفية - العمليات النمائية الأساسية.

وصعوبات التعلم في الانتباه تظهر في ضعف القدرة على انتقاء المثيرات والمعلومات التي يلزمه أن يتعلمها من بين بقية المعلومات المحيطة بها، كأن يختار كلمة معينة من بين كلمات عديدة، أو يختار كلام المعلم رغم تحدث زملائه في الفصل.



كما يجد البعض الآخر صعوبة في الاستماع واستبعاد المشتتات البصرية في آن واحد. ومن ناحية أخرى يجد بعض التلاميذ صعوبة في الاستمرار منتبهاً إلى المادة التي يحاول تعلمها مدة كافية لمعالجتها، أو يجد مشكلة في الانتقال من فكرة إلى أخرى حين يعرفها، هذا بالإضافة إلى مشكلة في متابعة تسلسل المعلومات أو الأفكار. صعوبات الذاكرة من بين صعوبات التعلم لدى الأطفال، قد تتعلق باستراتيجيات التذكر، وقد تتعلق بالطاقة الاستيعابية للذاكرة وخاصة العاملة، (فالذاكرة على وجه العموم تتصف لدى هؤلاء التلاميذ بسرعة فَقْد المعلومات. ويمكن تصنيف الذاكرة من حيث المعالجة إلى سمعية وبصرية وحسية - حركية. ومن خصائص الذاكرة السمعية لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم صعوبة تذكر ما قد سمعه التلميذ من أرقام أو كلام أو تعليمات أو شرح ونحوه). (أبونيان، ٢٠١٢م، ص٣١).



أما (مشكلة الذاكرة البصرية فتظهر على شكل صعوبة في تذكر ما شاهده التلميذ كطريقة الحل أو كتابة الكلمات أو غيرها من متطلبات الدراسة، بينما تظهر صعوبات التعلم المرتبطة بالذاكرة الحسية - الحركية في عدم قدرة التلميذ على تذكر ما لمسه أو ما قامت به يده من حركة كتأثيرها على الخط). (أبونيان، ٢٠١٢م، ص٣١).

وصعوبات التعلم التي تظهر في الإدراك وخاصة الحسي (السمعي والبصري)، وكذلك التمييز والإغلاق والتآزر الحس/حركي، وما يظهر من صعوبة في إدراك وتكوين المفاهيم، والتوصل إلى التصور الكامل للمفهوم المُدْرَك، والقدرة على توظيف تلك المفاهيم العلمية والرياضية في التعلم واتخاذ القرار وحل المشكلات. ويتم استخدام تدريبات عملية لتحسين الإدراك بأشكاله المتنوعة من خلال إدراك الجزء والكل - الشكل والأرضية - الأعلى والأسفل - اليمين واليسار - الحار والبارد - الداخل والخارج - وغير ذلك.

وصعوبات تعلم اللغة (الشفهية) من أنواع الصعوبات النمائية لارتباطها بالجوانب النمائية، ولأنها لا تتطلب القراءة والكتابة أو الجوانب الأكاديمية لاكتسابها، وإنما يتعلمها الطفل وتنمو معه خلال مراحل نمو الذاكرة والانتباه والإدراك والتفكير (العمليات العقلية والمعرفية).

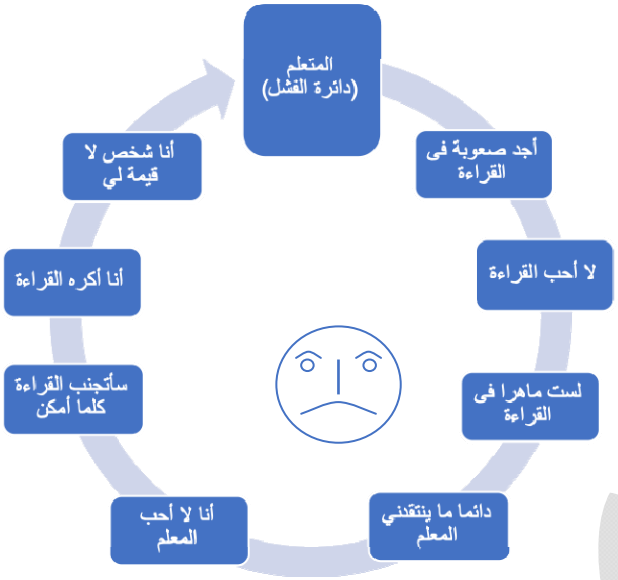
وصعوبات التعلم في التفكير هي نتيجة ظاهرة لكل تلك العمليات النمائية، وخاصة ما يتطلب منها التصرف. وترتبط صعوبات التعلم النمائية بالجوانب الأكاديمية ارتباطاً وثيقاً، تم تفسيرها بالعلاقة السببية بينهما، أو بالعلاقة التبادلية من حيث التأثير المتبادل.

صعوبات التعلم الدراسية أو الأكاديمية أو التحصيلية هي الصعوبات الظاهرة التي يمكن ملاحظتها وخاصة في مراحل الصفوف الأولية حيث تلاحظها الأسر كما يلاحظها المعلمون والمعلمات، وخاصة عند تعلم اللغة الشفهية أو القرائية أو التعبير الكتابي أو فهم المسموع أو اتباع التعليمات أو الحوار أو الفهم القرائي أو العمليات الحسابية.

حيث يتأخر الطفل في إجراء تلك العمليات التي تتطلب منه وقتاً طويلاً حتى يتمكن من الرد أو الإجابة أو متابعة عمليات التعلم التالية. ومن هنا تأتي أهمية الاهتمام بالصعوبات اللغوية والحسابية، باعتبارها عمليات أساسية لكل المهارات الحياتية ومراحل التعلم التالية لها والتي لا تستغني عن اللغة (قراءة وكتابة) والحساب.

وتنقسم صعوبات التعلم الأكاديمية إلى صعوبات لغوية في اللغة العربية (القراءة والكتابة: صعوبات القراءة والتهجئة، والفهم القرائي، والعسر القرائي، وصعوبات الكتابة، والتعبير الكتابي والخط)

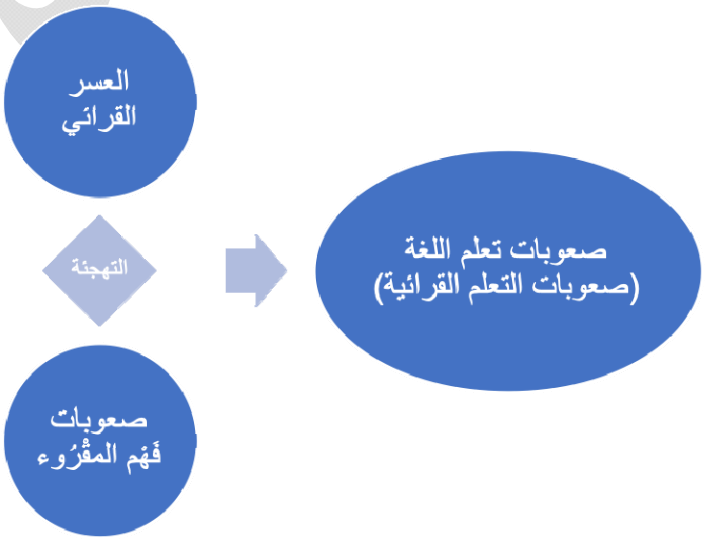
وصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات مترتبة على الصعوبات النمائية، إذا ما حدث فيها اضطراب، فيصير المرء ذا صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو القراءة أو إدراك العمليات الحسابية.



وتتشكل شخصية المتعلم ومفهوم الذات لديه من خلال ما يمر به خلال مراحل التعلم والنمو، ويمثل التحصيل والتفوق في الدراسة أحد أهم التحديات للطفل والمعلم والأسرة، ويحتاج المتعلم إلى الدعم والمساندة لتقوية واكتساب المهارات النمائية والتحصيلية اللازمة للتفوق والنجاح.

صعوبات تعلم اللغة العربية تشتمل على صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، وهما عمليات رئيسية في التعلم ليس فقط في اللغويات، ولكن لكل التعلم التالي. ويبدأ الطفل في تعلم التهجئة من خلال التعرف على الحروف وتخزينها بالذاكرة، ويقرأ تلك الحروف منفصلة، ثم يتدرب عليها معاً، فيقرأ الحروف ثم الكلمات بالحركات ثم الجمل ثم يمكنه تكوين المعنى وفهم ما يقرأ، كما توجد مداخل تربوية وتعليمية وعلاجية تركز على الكل قبل تعلم الجزء.

وتنقسم صعوبات تعلم القراءة إلى صعوبات التعرف على الحروف وصعوبات تكوين الكلمات والتهجئة وصعوبات تكوين الجمل وهو ما يعرف بـ (العسر القرائي) وصعوبات فهم المقروء وهو ما يعرف بـ (صعوبات الفهم القرائي). بينما صعوبات تعلم اللغة الشفهية اللفظية تُصنف من الصعوبات النمائية وليس الأكاديمية.



(من بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الوعي بالأصوات اللغوية وفي الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف، وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون إذا وردت في أول الكلمة خاصة، وبين التاء والياء في نفس الموضع والضاد والصاد (ض، ص)، كما يجد البعض الآخر صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة، ويظهر بين التلاميذ من يجد صعوبة في التعرف السريع على الكلمات، وفي تحليل أو تهجي الكلمات الغريبة لغرض نطقها. كما أن هناك من يواجه مشكلة كبيرة في معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية التي تُمثَّل بالحروف الهجائية. أما حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها، فمن الخصائص التي قد تظهر على قراءة عدد من التلاميذ، كما قد يعكس بعضهم الحروف أو بقلبها مع أن هذا يبدو نادراً جداً، وخاصة بعد الصف الثالث الابتدائي، ومن بين المظاهر الملاحظة على سلوك بعض التلاميذ عدم التمييز بين الألف واللام إذا وردت الألف في وسط الكلمة حيث إن بعض التلاميذ ينطقها - في الغالب - على أنها لام). (أبونيان، ٢٠١٢م، ص ٢٧).

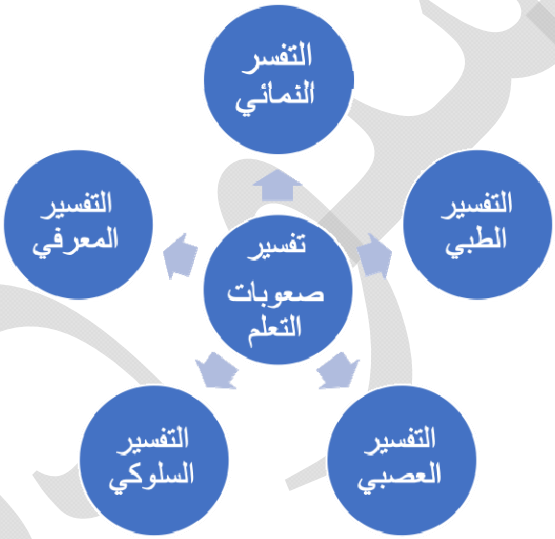
المبحث الثالث

تفسيرات صعوبات التعلم الطبية والنمائية والعصبية

تعد العلامات العصبية أحد تطبيقات النظرية الطبية التي تفسر صعوبات التعلم بأنها اضطراب عصبي في الجهاز العصبي المركزي ينتج عنه خلل وصعوبات تعلم.

والعلامات النضجية أو تأخر النضج أحد تفسيرات النظرية النمائية التي تفسر صعوبات التعلم بأنها نتيجة نمو غير كاف للقيام بعمليات التعلم المطلوبة، وتهتم بالدراسات العلمية والشواهد الميدانية لتتبع حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وخلال عدة مراحل عمرية مختلفة ومقارنتهم بأنفسهم خلال مراحل نموهم، ومقارنة بأقرانهم من نفس السن والصف والمرحلة العمرية.

وتختلف النظرية السلوكية في تفسيرها لصعوبات التعلم بأنها نتيجة بيئة وموقف التعلم، وتستخدم أساليب تعديل السلوك والتعليم المباشر والنمذجة وتحليل موقف التعلم إلى تعلم متسلسل من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب كوسائل تعليمية لمعالجة صعوبات التعلم.



وعلماء النفس والأعصاب والطب والتخاطب والتربية حاولوا تفسير صعوبات التعلم والسبب ورائها، كُل من خلال وجهة نظره، وفي إطار الاتجاه الذي يتبناه وشواهد عمله. ومن ثم أصبح لدينا عدة أطر لتفسير صعوبات التعلم، منها الإطار الطبي أو النفسي العصبي، والأطر النمائية، والإطار المعرفي والسلوكي.

وقد تباينت الأطر النظرية المفسرة لصعوبات التعلم، تبايناً يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التي حاولت تقديم إجابات لكثير من التساؤلات التي تنامت في هذا المجال، كما أوضح ذلك فتحي الزيات (١٩٩٨م)، إذ بَيَّنَ أن السبب وراء تباين التفسيرات والأطر النظرية لمجال صعوبات التعلم يعود إلى عدة عوامل، منها: هلامية تعريف صعوبات التعلم واتساع نطاقه، وتأرجح المشتغلين بالمجال ما بين التوجه السلوكي، والتوجه النفسي عصبي، والتوجه المعرفي، وما استتبع ذلك من التأثير على الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية والبرامج والأدوات. (فتحي الزيات، ١٩٩٨م، ص١٩٩).

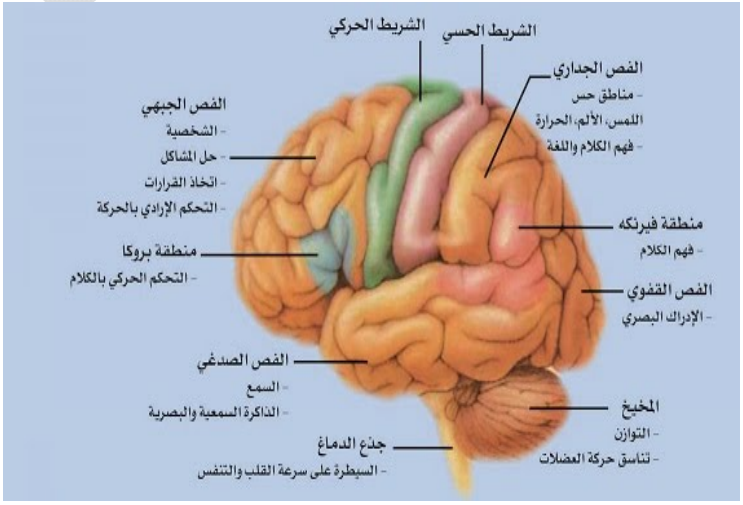
وقد بَيَّنَ نبيل حافظ (٢٠٠٠م) أن كلاً من: علماء النفس والأعصاب والطب والتخاطب والتربية حاولوا تفسير صعوبات التعلم والسبب ورائها، كل من خلال وجهة نظره، وفى إطار الاتجاه الفكري الذي يتبناه. ومن ثم أصبح لدينا عدة أطر لتفسير صعوبات التعلم، منها الإطار الطبي أو النفس العصبي، والأطر النمائية، والإطار المعرفي والسلوكي. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠م، ص١٨).

وسوف يعرض الباحث هنا أهم المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم، وهي المدخل الطبي، والمدخل النمائي، والمدخل السلوكي، وبيان ذلك فيما يلي:

المدخل الطبي وتفسير صعوبات التعلم (Medical Approach):

يرى أنصار هذا المدخل أن صعوبة التعلم ترجع إلى الإصابة الدماغية (الخلل الوظيفي البسيط بالمخ) وليس التلف الدماغي (Brain Damage)، أو عدم التوازن الكيمائي الحيوي، ويدخل في ذلك أن بعض الأطعمة قد تسبب صعوبات التعلم. فهذا المدخل يركز على التفسيرات البيولوجية ويطلق عليه اسم (المدخل النفسي عصبي) (Neuropsychological Approach)، حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من وجود قصور عضوي في المخ يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية؛ وهو ما يعبر عنه بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ، تمييزاً لها عن الاضطرابات الحادة الناتجة عن الإصابة الشديدة للمخ، أو عن قصور نموه الذي يؤدي إلى التخلف العقلي. (Raymond, 2004, P. 155).

ويرد الباحث هذا التفسير إلى كون مصطلح صعوبات التعلم في بدايته قد نشأ في رحم ميدان علم الأعصاب، ومن ثم أطلق على الأطفال الذين يعانون من تلك الصعوبات الأطفال ذوي الإصابة الدماغية البسيطة. ولعل أفضل ما قدمه هذا المدخل هو الإشارة إلى وجود خلل في وظيفة المخ بما يستلزم تدريباً مكثفاً كي يعود إلى وضعه الطبيعي، ولكن مع مراعاة أن هذا الخلل ليس هو السبب الوحيد وراء صعوبات التعلم. بالإضافة إلى الوعي بأن الطفل لديه سبب وخلل وظيفي وراء صعوبات التعلم لديه، مما يلزم أن يضع معلمو ومعلمات القرآن الكريم ذلك في حسبانهم. وقد أكد المدخل الطبي تفسيره لصعوبات التعلم بالخلل الوظيفي بإضافة محك العلامات العصبية كأحد أهم محكات تشخيص صعوبات التعلم وخاصة في مراحل الطفولة المبكرة.



والتصنيف الدولي الإحصائي الخامس صنَّف صعوبات التعلم النوعية ضمن الاضطرابات النمائية العصبية. وتعددت التفسيرات الطبية العصبية لصعوبات التعلم بحسبانها خللاً وظيفياً في الجهاز العصبي المركزي، مما يجعلها ليست إرادية أو اختيارية برغبة المتعلم، فرؤيته للحروف وتذكره لها وكتابته إياها يعود إلى ذلك الخلل الوظيفي بالجهاز العصبي المركزي مما يدعوا إلى أهمية وعي معلمي ومعلمات القرآن الكريم بهذا التفسير الطبي لصعوبات التعلم، وأهمية التعرف على هؤلاء الطلاب والتدرب على أساليب التعامل المناسب لهم ولقدراتهم واستعداداتهم وكيفية الانتباه والتذكر لديهم.

ونموذج السيطرة المخية أو السيادة الدماغية أو الفص الدماغي المهيمن من نماذج النظرية الطبية العصبية التي تدرس الوظائف الدماغية وعلاقتها بالسلوك والتعلم، وتكامل أجزاء الدماغ في القيام بالوظائف الخاصة بالتعلم لا يمنع من هيمنة أحد الفصوص الدماغية على نمط التعلم المسيطر مما يدعوا إلى التعرف على النمط المهيمن والسيادة الدماغية لتحسين عمليات التعلم، وكلما كانت الوظائف الدماغية في تناسق وتكامل وتآزر كلما كان التعلم أفضل وأكثر إنتاجية وهو ما يلزم برغم هيمنة وسيطرة أحد الجوانب المخية.

المبحث الرابع

متطلبات تعليم ذوي صعوبات التعلم في ضوء النظرية النمائية

تعد صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم في اللغة والتواصل وغيرها من صعوبات التعلم النوعية والأكاديمية، والتنظيم الذاتي ذات صلة وثيقة بالتفسير الطبي العصبي ونموذج الهيمنة والسيطرة الدماغية ومعالجة المعلومات. والمدخل النمائي التطوري النضجي من تفسيرات صعوبات التعلم التي تتباين عن التفسير الطبي وتختلف عنه، وهو ما سيأتي بيانه:

صعوبات التعلم في المدخل النمائي (Developmental Approach):

يفترض أنصار هذا المدخل أن أغلب ذوي صعوبات التعلم متأخرون نمائياً، ولكن ليس لديهم تفسير لهذا التأخر. إذ ينطلق هذا المدخل من فرضية مؤداها أن النمو العقلي المعرفي والإنساني عموماً يخضع لسياق متتابع من المراحل، تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠م، ص ١٨).

ومن ثم يفسر هذا المدخل صعوبات التعلم على أنها نتيجة للتأخر النمائي في بعض العمليات المعرفية، والتي سوف تختفي بمرور الوقت. (محمد حجاجى، ٢٠٠٣م، ص٦١).

بيد أن الواقع يظهر أن صعوبات التعلم إذا لم تعالج لا تختفي، بل تتفاقم وتمتد آثارها إلى المجال النفسي والاجتماعي. والنمو رغم تواصله بشكل مضطرد، إلا أنه يخضع لمبدأ الفروق الفردية، وهي بائنة أكثر بين الجنسين، إذ ينفرد كل جنس بخصائص تميزه عن غيره، فضلاً عن أنه ثمة عوائق فردية صحية ونفسية أو بيئية قد تعطل تتابع مسار النمو بشكل مضطرد فتُفضي إلى صعوبات التعلم، مما يتطلب تدخلاً علاجياً. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠م، ص١٩).

والبيئة الغنية بالمثيرات وخاصة المثيرات الذهنية تسهم في ثراء النمو لدى الطفل وخاصة النمو العقلي المعرفي، مما يسهم في التقليل من معاناة صعوبات التعلم التي قد ترجع إلى التأخر النمائي.

والمدخل النمائي قَدَّم عدة شواهد ميدانية وتجريبية كظاهرة تاريخ الميلاد (وهي أن أطفال صعوبات التعلم هم الأصغر سناً بين أقرانهم بالصف)، وتجارب علماء النمو العقلي المعرفي - جان بياجيه - لإدراك واكتساب المفهوم والثبات والتوازن بما يدعم منطقية القصور النمائي لأطفال صعوبات التعلم. بالإضافة إلى أن هذا المدخل قد ساهم بتقديم محك التأخر النضجي لتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ومحك التأخر في النضج هو محك تشخيصي لأطفال صعوبات التعلم ومن مكتسبات المدخل النمائي ونظريات النمو وخاصة العقلي والمعرفي، ومن تطبيقاته الممكنة في مجال تعليم وتعلم القرآن الكريم، مراعاة التناسب بين عمر الطفل الزمني والعقلي - يقاس العمر العقلي باختبارات الذكاء - وبين ما يتعلمه من القرآن

الكريم، أي مراعاة الكم المطلوب حفظه مع العمر، ومراعاة طول وقصر الآيات مع عمر الطفل، ومراعاة طبيعة ونطق الكلمات القرآنية مع عمر الطفل، بحيث يصير التناسب بين ما يتعلمه الطفل وبين قدراته العقلية المتوافقة مع عمره الزمني.

بينما تفسير صعوبات **التعلم في المدخل السلوكي (Behavioral Approach)**: أو ما يعرف بمدخل السلوك العاجز (Deficit Behavior Approach) فقد بَيَّن كوبلن ومورجان (Coplin & Morgan) أن هذا المدخل يقوم على افتراض أن السبب في حدوث صعوبات التعلم لا يكون دائماً نابعاً من داخل الفرد، فقد تنجم تلك الصعوبات عن بعض المتغيرات الموقفية، أو بسبب عدم تعلم الطفل جوانب هامة وأساسية في نموه، أو بسبب عدم استمرار تحقيق تقدم المهارات الأكاديمية. وبالتالي فإن علاج مشكلات الفرد يمكن أن يتم بصوره صحيحة في إطار تعديل البيئة وشروط التعلم. فمع أن عوامل الفاعلية والذاتية والدافعية يمكن أن تسبب صعوبات التعلم، لكنها لا يمكن أن تفسر لماذا لا ينجحون في شيء وينجحون في آخر. (عن: محمد حجاجي، ٢٠٠٣م، ص ٩٢).

وتنبع صعوبات التعلم في نظر السلوكية من الأساليب الخاطئة في التحصيل الدراسي والتي قد ترجع إلى استخدام طرق تدريس غير مناسبة، أو إلى افتقار التلاميذ إلى الدافعية الملائمة للتعلم والدراسة، أو إلى وجود التلاميذ في ظروف بيئية غير مناسبة في الأسرة والمدرسة والمجتمع، أو إلى عدم استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة، والتعزيز السالب للأنماط المرفوضة. وبالتالي يرتكز علاج صعوبات التعلم في نظر السلوكيين على اتباع البرامج الفردية في العلاج التي تتمركز حول الطفل، وتركز على تعديل السلوك الظاهر، دون الاهتمام الكبير بعوامله وأسبابه. (نبيل حافظ، ٢٠٠١م، ص ٢٠).

ومن إسهامات وتطبيقات المدخل السلوكي في تعليم وتعلم القرآن الكريم لأطفال صعوبات التعلم التركيز على التشجيع والتعزيز الإيجابي المستمر للطفل، وتعريض الطفل لخبرات سارة أثناء التعلم، والتعليم المتمركز حول الطفل، والتعلم من خلال البرامج التربوية الفردية، والحرص على بيئة التعلم، وبناء مواقف تعلم تعزز اكتساب سلوك الحفظ والمراجعة والتدبر للقرآن الكريم. ومراعاة المعلم لبيئة التعلم في حلقة القرآن الكريم أن الطفل يمكنه التعلم من كل ما يدور في حلقة القرآن من سلوكيات إيجابية أو غير إيجابية، فيتعلم طرق الحفظ والمراجعة والتكرار من خلال الأقران، ويقوم بنمذجة سلوكياتهم أثناء التعلم من هزهزة أو حركة الرأس والجسد واللسان والأصابع، فما يشاهده أقرب له تعلماً مما يقال له أو يُطلب منه.

المبحث الخامس

مهارات التواصل الاجتماعي وتعليم القرآن الكريم لذوي صعوبات التعلم

التواصل الاجتماعي كما بَيَّن حمدان فضة (١٩٩٩م) لا ينفصل بحال من الأحوال عن الهدف الرئيسي للتربية، وهو (إنماء الشخصية بمختلف جوانبها، سواء كانت التربية في إطار الأسرة، أو إطار المؤسسات التعليمية، فإن الهدف هو إنماء شخصية الطالب القادر على التواصل مع ذاته أولاً ومع الآخرين ثانياً تواصلاً بدنياً وعقلياً ووجدانياً واجتماعياً وخلقياً. فتنمية القدرة على التواصل لدى الفرد إنما تجمع بين طياتها كافة الأهداف العامة والخاصة للتربية). (حمدان فضة، ١٩٩٩م، ص٢٦٢).

وكما يقول لورانس شابيروا (٢٠٠٢م) فإن (حديث الشخص عما يختلج في ذاته، هو الطريقة المثلى لفهم عواطفه والتحكم فيها. فمقدرة الطفل على أن يحول عواطفه إلى كلمات، يعتبر جانباً ضرورياً بالنسبة له لإرضاء احتياجاته الأساسية. ففي داخل الأسر التي يكبت أفرادها مشاعرهم، ويتجنبون التواصل العاطفي، يصاب الأطفال (بالخرس الشعوري). بينما يصرح الطب النفسي بأن الناس يستطيعون تعلم لغة العواطف في جميع الأعمار، مثلها مثل أية لغة أخرى. فالأشخاص الذين يتحدثون عن عواطفهم بالتفصيل الدقيق هم الأشخاص الذين تعلموا لغة العواطف في سن صغيرة). (لورانس شابيروا، مترجم، ٢٠٠٢م، ص٣٧٠).

وقد بينت زينب شقير (٢٠٠١م) أهمية التفاعل الاجتماعي في نقطتين هما: إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد مثل الحاجة إلى النجاح والتوافق والتواجد الاجتماعي، والحاجة النفسية إلى التقدير الاجتماعي. وتنمية الهوية النفسية - الاجتماعية للفرد. فكلما كان الفرد على وعي بأساليب ومهارات التواصل، وبكيفية تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، كلما تنوعت فرص الحياة الاجتماعية، والنجاح الاجتماعي، ومن ثم تحقيق الذات. (زينب شقير، ٢٠٠١م، ص ١٢).

وأوضح محمد أبو حلاوة (٢٠٠١م) أهمية التفاعل والتواصل الاجتماعي على النحو الآتي:

أ- أن النمو والتقدم المعرفي والاجتماعي والأكاديمي للطفل يتوقف على كفاءة ومستوى مهارات التواصل الاجتماعي، مما يستدعي التدخل ببرامج ومداخل تنمية لتحسين قدرات الطفل.

ب- أن القدرة على التواصل الاجتماعي الإيجابي الفعال، هي المحدد الأساسي لما يطلق عليه نوعيه أو جودة الحياة (A quality of life)، والتي يتحصل الإنسان من خلالها على الإحساس بالجدارة والكفاءة والقيمة الذاتية. ويحول أي قصور في هذه المهارات دون مشاركة الطفل في أنشطة الحياة اليومية، بما تطرحه من خبرات ومواقف وأحداث تفاعل اجتماعي.

ج- أن التواصل الإيجابي الفعال يعطي الطفل الفرصة لتكوين صورته عن ذاته؛ أي أن هويته تتشكل ويعاد تشكيلها من خلال التواصل الاجتماعي، فالطفل يدرك ذاته من خلال ردود أفعال الأشخاص الآخرين تجاهه.

د- أن القصور في مهارات اللغة والتواصل لدى الطفل يترتب عليه مواجهته لمشاكل وصعوبات في التفاعل مع الأقران، وبالتالي تعرضه للرفض وعدم التقبل، مما يؤدي إلى العديد من الأعراض البدنية نفسية المنشأ، مثل الصداع، وآلام المعدة، والعديد من الأعراض الدالة على سوء التوافق النفسي والاجتماعي، مثل: القلق، وتدني أو انخفاض تقدير الذات، وتجنب المدرسة. (محمد أبو حلاوة، ٢٠٠١م، ص٩١).

وأوضحت آمال أباظة (٢٠٠٣م) أهمية عملية التواصل والتفاعل على هذا النحو:

أ- يستطيع الفرد إشباع حاجاته الأساسية البيولوجية والنفسية من خلال عملية التواصل التي تبدأ بعلاقة الطفل بأمه للحصول على الغذاء والأمن النفسي في وقت واحد، ثم تتطور عملية التواصل مع كل أفراد الأسرة، وبعد ذلك تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية خارج الأسرة، وتتكون الصداقات والجماعات.

ب- يستطيع الفرد تحقيق مشاعر الانتماء لجماعة ما، أو لمجتمع ما، من خلال عملية التواصل.

جـ- تمكن عملية التواصل الفرد من تحقيق ذاته وتأكيدها في تفاعله مع الآخرين، من خلال التعبير عن ذاته ومشاعره واحتياجاته وقيمه واتجاهاته.

د- يؤدي نجاح التواصل مع المجتمع المحيط بالفرد إلى تخفيف التوتر، وإلى الانسجام في العلاقات الاجتماعية مع المحيطين به.

هـ- ينمي التواصل المهارات اللغوية المسموعة والمقروءة، وأيضاً المهارات الاجتماعية.

و- ينمي التواصل العمليات العقلية الأساسية، كالإدراك والانتباه والتفكير والتخيل والتذكر، فضلاً عن كون هذه العمليات أساسية في حدوث التواصل الجيد. فقد عمدت دراسات عديدة إلى تنمية مهارات التواصل، وأدى ذلك في غالبيتها إلى التأثير إيجابياً على العمليات العقلية السابقة. (آمال أباظة، ٢٠٠٣م، ص١١ - ١٢).

والتفاعل الاجتماعي والتواصل بمثابة الوسيلة لكل المكتسبات المادية والمعنوية التي يحققها ذوو الاحتياجات الخاصة. وهم يشاركون في علاقات مع غيرهم وفقاً لحالاتهم لأنهم لا مفر يحتاجون إلى أداة تعينهم على تحقيق التواصل الاجتماعي الفعال، حتى يظفروا بتلك المكاسب ويشبعوا تلك الحاجات. فالطفل يحتاج إلى أن يوضع على أول عتبات أو مدارج التواصل الصحيح الذي يؤهله لممارسة الحياة بأسلوبها الصحيح.

وقد بين أشرف عبد القادر (١٩٩١م) أهمية التفاعل والتواصل غير اللفظي على وجه الخصوص، موضحاً أن التواصل قوة هامة ومسيطرة في تبادل المعاني في السياقات البينشخصية، كما أن تبادل المشاعر والانفعالات يتم بشكل أكثر دقة، وخالية بشكل نسبي من الخداع، والتشويه عن طريق التواصل غير اللفظي بأكثر منه عن طريق التواصل اللفظي، فالإشارات غير اللفظية يمكن استخدامها لتحديد كل من مستوى ثقة الفرد بنفسه ومستوى استجابته، ويعتبر ذلك من الأمور اللازمة لتحقيق التواصل الناجح. واستند أشرف عبد القادر في تأكيد ذلك على قول فرويد: (من كان له عينان ليرى، وأذنان ليسمع، فإن بوسعه أن يوقن بأنه ما من فانٍ بقادر على أن يطوي سره؛ فإن صمتت شفتاه ثرثر بأطراف أصابعه). (أشرف عبد القادر، ١٩٩١م، ص٢٧).

لا غرو إذاً أن يكون للتدريب على مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي تلك القيمة الفعلية الفعالة. إذ تنقل الطفل من أعماق الشخصية وحاجاتها إلى أفق الحياة الاجتماعية الواسع، ومن الكفاءة الشخصية إلى جودة الحياة. وبات من المؤكد أن الافتقار إلى تلك المهارات يكون بمثابة عقبة كؤود تحوِّل حياة الفرد إلى سلسلة من الاضطرابات التي لا تنتهي. وهنا تغدو قيمة وأهمية الدمج الاجتماعي، حين استطلاع آفاقه مغيثاً لهؤلاء الأطفال بما تقدمه من خطوات نحو التفاعل والتواصل الفعال.

ويعتبر التواصل اللمسي أول أشكال التواصل، يبدؤه الطفل مع أمه ومع الأشياء المحيطة به. وينمو هذا الشكل من التواصل مع الإنسان ويتحدد من خلال السياق الثقافي الذي يعيش فيه، ويشترك هذا التواصل مع التواصل اللغوي، ويظهر على سبيل المثال في كيفية اللمس، وتحديد أجزاء الجسم الملموسة، كما في المصافحة باليد، والقبلة على أجزاء معينة من الجسم، والعناق وأشكاله.

ويبين محمد أبو حلاوة (٢٠٠١م) أنه غالباً ما تظهر لدى الطفل العديد من مهارات التواصل الاجتماعي بعد مرحله الرضاعة، لاتساع شبكة العلاقات الاجتماعية، ويستخدم اللغة لتنظيم أنشطة اللعب. وبدخول الطفل المدرسة يستطيع الاستخدام الوظيفي الفعال لمهارات التواصل غير اللفظي، وتتطور لديه بصورة كبيرة مهارات التحدث والاستماع، ويستجيب بصورة أكثر فاعلية للتغذية الراجعة اللفظية مثل الأسئلة، ويقوم بتعديل استجاباته، وكلامه بناءً على حاجات المستمعين. (محمد أبو حلاوة، ٢٠٠١م، ص٩٤).

وتتسع بالفعل دائرة التواصل الاجتماعي للطفل، من جماعات الأقران وزملاءه الجدد في الحضانة والمدرسة والجيران وفي طبقته الاجتماعية، وتنمو الصداقة ويبدأ التنافس ويزداد التعاون نحو هدف واحد كما يتمثل في نشاط اللعب، وقد يظهر العناد والشجار والعدوان.

أما عن مرحلة الطفولة المتأخرة فيبين حامد زهران (١٩٨٨م) أنه في هذه المرحلة يزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده، ويشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك. ويستغرق العمل الجماعي والنشاط الاجتماعي معظم وقت الطفل. ويفتخر الطفل بعضويته في جماعة الرفاق، ويسود اللعب الجماعي والمباريات. ولكي يحصل الطفل على رضا الجماعة وقبولها، نجده يساير معاييرها ويطيع قائدها. ويواكب زيادة تأثير جماعة الرفاق نقص تأثير الوالدين بالتدريج، وبرغم كون الطفل وديعاً في حضرة الضيوف والكبار، إلا أنه يلاحظ نقد الطفل لتصرفات الكبار حتى ليقال إنه ينقد كل شيء وكل فرد، وتضايقه الأوامر والنواهي، ويثور على الروتين. (حامد زهران، ١٩٨٨م، ص٢٧٣).

وتنمو فردية الطفل وشعوره بفردية غيره من الناس، ويزداد الشعور بالمسئولية والقدرة على الضبط والسلوك. وتتغير الميول وأوجه النشاط الطفلية إلى الاستقلال وحب الخصوصية.

وإذا كان مسار النمو لهذه المهارات يعتمد على الخصائص الفردية لكل طفل، وعلى البيئة الاجتماعية الأسرية والمدرسية التي يعيش فيها، فإنها خصائص وظروف تختلف بين هؤلاء الأطفال جميعاً، إلا أنه يمكن مراعاة ذلك في إطار التعلم وإثراء الخبرة واكتساب السلوكيات الصحيحة، بما يدفع نحو الاهتمام والتدخل ببرامج

تضع هذه الأمور في الحسبان، وتسعى جاهدة لمساعدة هؤلاء الأطفال بصفة عامة، والأطفال ذوي الإعاقة على وجه الخصوص.

وهذا ما أكده مختار عبد الجواد (١٩٩٧م) بقوله: إنهم - الأشخاص ذوي الإعاقة[١] - أحوج ما يكون إلى تفعيل أساليب التواصل لديهم ووفقاً لخصائصهم وباستخدام الأساليب المناسبة بما يحقق رعايتهم ومن ذلك:

١. وضع الطفل على عتبات ومدارج التواصل الصحيح والذي يؤهله لممارسة الحياة بأسلوبها الصحيح.

٢. وتلافي زيادة الأخطار الناتجة عن إهمالهم وعدم تصحيح المسار لهم. (مختار عبد الجواد، ١٩٩٧م، ص٢٣٥).

ولكي يسترسل أحد مع الطلاب ذوي الإعاقة؛ فإنه يُعوّل كثيراً على الرسائل التي تصل منهم، بما يسهم في استمرار وديمومة التواصل بينهم. والفرد إذا كان مفتقداً لواحدةٍ أو أكثر من مهارات التواصل الأربعة (القراءة والتحدث والكتابة والإنصات)، لا يستطيع على المستوى الاستقبالي أن يفهم الرسائل الواردةٍ إليه، كما أنه لا يستطيع على المستوى التعبيري أن يُعبر جيداً عن رسائله للآخرين. وعندئذٍ قد يظهرُ على صفحةٍ وجهه ما يجعل المتواصل معه يكف عن التواصل. ومن ثم يشعر ذوو الإعاقة بالنبذ من الأقران، والرفض وعدم التقبل، فتزداد محنتهم، ويحتاجون إلى مد يد العون لهم.

(والتواصل المثمر هو ذلك الذي يتم بدنياً ومعرفياً ووجدانياً واجتماعياً بدرجة تؤدي إلى الفهم الإمباثي العميق المتبادل بين المتواصلين، وبالشكل الذي يتيح لهم التبادل الجيد للأفكار والمشاعر والاتجاهات. (حمدان فضة، ١٩٩٩م، ص ١١) (فالتواصل يجعل الفرد يندمج في الحياة الاجتماعية، مستخدماً منافذ الإدراك والأبعاد الأربعة للتواصل، بما يساعد على التأثير في المجتمع والتأثر به، ولذا يتمكن الفرد من التفاعل مع المجتمع، بل ويتفاعل المجتمع مع الفرد، فيتكون مفهوم الشخصية التي تميز الإنسان عن غيره). (زينب شقير، ٢٠٠١م، ص١١). والتواصل الاجتماعي كما عرَّفه محمد أبو حلاوة (٢٠٠١م) هو (اكتساب الفرد سلوكيات التفاعل مع الآخرين مثل تحيتهم، وطلب المساعدة منهم عبر التساؤل والاستفسار، والتعبير عن الشكر والامتنان والرد على أسئلتهم، والابتعاد عن الأصوات العالية الجوفاء دون فن الإقناع، وتقديم النفس في تواضع، والابتعاد عن التعصب). (محمد أبو حلاوة، ٢٠٠١م، ص ١٠).

ويتواصل الفرد اجتماعياً مع من حوله، مستخدماً فناً أو أكثر من (فنون اللغة التواصلية الأربعة، وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، أي أن الشخص الذي يتواصل مع من حوله يكون إما مرسلاً فيتكلم أو يكتب، أو مستقبلاً فيستمع أو يقرأ). والتواصل لا يقف عند حد استخدام اللغة فحسب، فثمة (أشكال أخرى تصاحب المنطوق وتدعمه، مثل: التعبير الجسمي (Body Expression)، والتعبير الصوتي (Voice

---

١ ورد بالاقتباس مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم حذفه واستبداله بالأشخاص ذوي الإعاقة؛ عملاً بالتوجيه السامي الكريم، وتوحيداً للمصطلحات وفقاً للاتفاقية الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة، وتماشياً مع توجيهات الندوة العلمية.

Expression) الذي يتمثل في نغمات الصوت التي تسهم في تحديد دلالة الكلمات، وإيقاع النطق وسرعته، والهيئة الجسمية (Posture) التي يكون عليها المتحدثون، والتجاور أو التقارب (Proximity) أي المسافة المتعارف عليها الكائنة بين المتكلم والمستمع، والتلامس (Touching) الذي قد يحدث بين المتخاطبين، ودوره في تعزيز عملية التواصل). (Rogers, 2003, p 103).

فكما يقول هشام الخولي (١٩٩١م) إننا عندما (نهدف إلى تحقيق تواصل حقيقي متكامل، يجب أن تأتي الكلمة المنطوقة، فتصادق الإيماءة وتدعمها والعكس). (هشام الخولي، ١٩٩١م، ص٤٢)، فاللغة تتوافق مع الإيماءات، فحال قولنا: نعم، يوافق ذلك هز الرأس بمعنى الموافقة. فالتواصل غير اللفظي يجعل الأمر أكثر وضوحاً.

وتؤكد آمال أباظة (٢٠٠٣م) إلى أن (الاضطرابات النفسية والسلوكية تكْثُر لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، نظراً لشيوع اضطرابات التواصل لدى غالبية تلك الفئات، مما يجعلهم في حاجة إلى أساليب تعويضية وبرامج مساعدة لتحقيق التواصل الجيد، ونقل الخبرة إليهم). (آمال أباظة، ٢٠٠٣م، ص١١).

والتواصل الاجتماعي من نماذج تأهيل وإعداد وتدريب معلمي ومعلمات القرآن الكريم للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وجودة التواصل مع الأسر وأولياء الأمور بشأن تعليم وتعلم القرآن الكريم لأطفالهم.

وتمكُن معلمي ومعلمات القرآن الكريم والمرشدين الطلابي من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، ومهارات التفاعل الاجتماعي واكتساب الحساسية الاجتماعية، والقدرة على تفسيرات التعبيرات الوجهية، ووضع الجسم ونبرات الصوت، ونظرات العين وغيرها من مهارات التواصل غير اللفظي، مما يسهم في تعليم وتعلم القرآن الكريم لذوي صعوبات التعلم، وتحديد نمط التعلم للطفل وحالته الانفعالية، وقدراته المعرفية وخصائصه النمائية، وهو ما ركزت عليه الدراسة الحالية، والتوصية بتدريب وتوعية معلمي ومعلمات القرآن الكريم وكل من له صلة تربوية وتعليمية وإدارية وإرشادية ومهنية في تعليم وتعلم القرآن الكريم.

كما تعد الشراكة الأسرية مع معلمي ومعلمات القرآن الكريم من متطلبات تعليم وتعلم القرآن الكريم في ضوء خصائص ذوي صعوبات التعلم من الجوانب النمائية والعصبية. ولأجل جودة التميز في التعليم والتعلم لذوي صعوبات التعلم للقرآن الكريم، واستدامة التعلم ومهنية المعلم فإن الإعداد المهني للمعلمين يستلزم إضافة صعوبات التعلم: الخصائص والنظريات التفسيرية ضمن برامج الإعداد والتنمية المهنية المستدامة.

نتائج الدراسة

بناءً على نتائج التفسير الطبي العصبي لصعوبات التعلم واعتبارها صعوبات عصبية (وظيفية وليست عضوية - بسيطة وليست مركبة - دماغية وليست إرادية) يتمكن معلمي ومعلمات القرآن الكريم من إدراك كنه صعوبات التعلم وكينونتها ويتفهمون ما يعانيه أطفال صعوبات التعلم من صعوبات نمائية في الانتباه والذاكرة والإدراك والتآزر الحسي (البصري والسمعي والحركي) بما يؤهلهم لتحديد طبيعة ونوع صعوبات تعلم الطفل، وما يتناسب معهم من أساليب التعلم القائمة على (التذكر والارتباط الحس حركي - التكرار السمعي والبصري والحركي الكتابي - نوع الخط وحجم المصحف - كمية التعلم - نمط تعلم الطفل). ويؤدي معلم القرآن الكريم دوراً توعوياً في إرشاد وتوجيه أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم وجودة التواصل معهم بما يعاونه على أداء رسالته.

وبناءً على نتائج التفسير النمائي لصعوبات التعلم، واعتبارها تأخراً في النضج اللازم لعمليات التعلم، وحاجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى تخفيف وتقليل وتبسيط وانتقاء ما يتناسب نمائياً مع قدرات واستعدادات الطفل في التعلم المنهجي والنشاط اللاصفي، والتمكن من تحديد العمر العقلي والنمائي للطفل، وما يناسبه تحصيلياً ودراسياً، وتوعية أولياء الأمور والتواصل معهم، لتحديد المرحلة العمرية المناسبة لتعليم أطفالهم القرآن الكريم، وتجنب الضغط والعقاب، وأساليب الإكراه والتنفير للطفل، وتغيير التصور بأن تقصير الطفل ودلاله هو سبب تدني قدراته التحصيلية والتعليمية، واختيار ما يتناسب مع الطفل من برامج التدخل المبكر وتفسيرات النظرية النمائية. وإجمالاً فإن نتائج الدراسة الحالية يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. أطفال صعوبات التعلم من فئات التربية الخاصة، ولا تناسبهم أساليب التربية والتعليم العادية، لذا أَنْشَئتْ لهم الجامعات تخصصات علمية في أقسام التربية الخاصة بكليات التربية، عُنيت بالدراسة العلمية البحثية في رسائل الماجستير والدكتوراه التي تبحث عن اكتشافهم والتعرف عليهم ووسائل وطرق تعليمهم، وإعداد مُعلمين وخريجين مُتخصصين. وتم إدراجهم ضمن مهام إدارة التربية الخاصة بوزارة التعليم، ومن ثم فمن الأولى عناية حلقات ومؤسسات تعليم وتعلم القرآن الكريم بأطفال صعوبات التعلم خصيصاً، وفئات التربية الخاصة عامة.

٢. أطفال صعوبات التعلم يمثلون تنوعاً وتبايناً، فهم فئة غير متجانسة، ولا يتشابهون معاً جميعاً، ولا يلزم أن يجمع الطفل كل أنواع الصعوبات النمائية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة)، بل يعاني من واحدة منها على الأقل بما يؤثر على قدرته على تعلم القرآن الكريم.

٣. تضم حلقات القرآن الكريم متعلمين يظهر بينهم فروقاً فردية، وتنوعاً ما بين موهوبين ومتفوقين وذوي صعوبات تعلم ومتأخرين دراسياً وبطيء تعلم وصم وضعاف سمع، واضطرابات النطق، والشلل الدماغي، وفرط الحركة، وغيرهم... وهؤلاء من فئات التربية الخاصة.

٤. من الضروري بل ومن اللازم تدريب معلمي ومعلمات حلقات القرآن الكريم على التمييز بين فئات التربية الخاصة، وتعلم ما يتناسب معهم من أساليب التواصل والتفاعل والتعامل، وتحديد صعوبات التعلم، وأنواعها، وخصائص أفرادها، وتطورها التاريخي، واستشراف مستقبلهم (حيث تم تعديل المصطلح وتغييره من الإعاقة إلى الصعوبة إلا الاضطراب لما تحمله تلك الكلمات من وصمة سلبية، وتطوره إلى الاختلاف).

٥. يسهم الوعي بصعوبات التعلم، والتعرف عليها، وتصنيفاتها، وخصائصها، وكيفية التعامل معها، في تعزيز كفاءة معلمي ومعلمات القرآن الكريم، ويعينهم على تحديد الخطة التعليمية المناسبة لكل طفل.

٦. تفسير صعوبات التعلم وفق المدخل الطبي العصبي، وتحديد أسبابها في أنها خلل وظيفي بسيط بالمخ، يجعلها ليست دلالاً من الطفل، وليست بمحض إرادته، وتستلزم تعلم كيفية تعليمه بما يتناسب مع هذا الخلل الوظيفي من خلال التدريب المباشر، والتكرار، ومنح الوقت الكافي للطفل، والتعزيز، وتحديد الكم المتناسب مع الطفل، والمراجعة مع التمرين، والابتعاد عن التقليل من شأن الطفل، أو زجره أو تحقيره.

٧. نموذج السيادة الدماغية وفق المدخل الطبي يؤكد على حاجة الطفل إلى تعلم مختلف عن أقرانه يتناسب وذلك الاختلاف لديه ونمط السيطرة المخية المهيمن.

٨. صعوبات التعلم وفق المدخل النمائي والنظرية التطورية والعلامات النُضْجية لديه، ووفق ظاهرة تاريخ الميلاد والنمو العقلي والمعرفي، فإنه بحاجة إلى نمو عمري وزمني يتناسب مع متطلبات مرحلته النمائية، ولا يتناسب أن تزيد المتطلبات عن مرحلته العمرية حتى لا تسبب لديه صعوبات في التعلم.

٩. صعوبات التعلم في ضوء نموذج مهارات التواصل الاجتماعي تؤكد على أهمية مهارات التواصل بين الطفل ومعلم القرآن الكريم في ضوء فهم المعلم لخصائص الطفل واحتياجاته ومرحلته النمائية، وتحديد الأسلوب الأنسب والخطة التربوية الفردية الملائمة لتعليمه وتدريبه.

١٠. تؤكد نتائج الدراسة على أهمية الدراسات البينية، والشراكة بين تخصصات علوم القرآن والتربية الخاصة، لما في ذلك من فوائد مشتركة، تسهم في تعليم وتعلم القرآن الكريم لفئات التربية الخاصة وفق ما يتناسب معهم. والعمل الدائم على إصدار مطبوعات لمستجدات العلوم التربوية وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة واستشراف مستقبل تعليمهم، وعقد الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية التي تجمع بين المتخصصين والخبراء والمعلمين في الميدان، وتشجيع الفرق البحثية التي تعتمد المناهج النوعية والميدانية.

١١. الحاجة إلى قياس الجوانب التطبيقية وتوثيق مشاهدتها ودراسة حالاتها كدراسة حالات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يسهم في تعليمهم ورعايتهم ودعم تميزهم ويعين على فهم اختلافاتهم وتنوعهم.

١٢. الانعزال بين التخصصات العلمية والتربوية والشرعية، وبين ما هو تفسيري وما هو ميداني، يعوق تعليم وتعلم القرآن الكريم، بينما الشراكة وتبادل الخبرات والجمع بين تلك العلوم في القرآن الكريم والتربية الخاصة، يسهل عمليات التعليم والتعلم للقرآن الكريم.

مسودة

توصيات الدراسة

توصي الدراسة الحالية بأهمية توعية معلمي ومعلمات القرآن الكريم بصعوبات التعلم ونماذجها ونظرياتها التفسيرية وخصائصها النمائية، وإعداد البرامج التدريبية المهنية المكثفة والحقائب التعليمية المحكمة لتدريب المعلمين والمعلمات، وإعداد الكتيبات والنشرات والندوات والمصادر العلمية والكتب الجماعية المحكمة لتعليم القرآن الكريم للأشخاص ذوي الإعاقة وذوي صعوبات التعلم وفرط الحركة وضعف الانتباه والتنوع في إبراز تطبيقات النظريات التفسيرية ونماذجها العملية وتدخلاتها العلاجية.

كما توصي الدراسة الحالية بإضافة نظريات وبرامج صعوبات التعلم ضمن الإعداد المهني والأكاديمي المستدام لمعلمي ومعلمات القرآن الكريم. وعقد حلقات التعلم وورش العمل بين معلمي القرآن الكريم ومتخصصي التربية الخاصة وصعوبات التعلم والأسر وأولياء الأمور لتبادل الخبرات العلمية والعملية للجمع بين النظريات التفسيرية وتطبيقاتها والشواهد والحالات الميدانية في تعليم وتعلم القرآن الكريم.

كما توصي الدراسة الحالية بأهمية إدراج مهارات تعلم القرآن الكريم وإسهامات المعلمين والمعلمات ومقترحاتهم وتوثيق ورصد حالات تعلم الأطفال لديهم وتوثيق خبراتهم؛ ضمن المشاريع والخطط العلمية البحثية للجامعات والأقسام الأكاديمية، وتشجيع البحوث العلمية الجماعية الميدانية التي تستهدف معلمي ومعلمات القرآن الكريم وحلقات التحفيظ وتوظيف المناهج العلمية والدراسات البحثية التتبعية ودراسة الحالة والبحث النوعي وتعليم القرآن الكريم لذوي صعوبات التعلم. ويمكن إيجاز تلك التوصيات في النقاط التالية:

١. توعية معلمي ومعلمات القرآن الكريم بصعوبات التعلم ونماذجها ونظرياتها التفسيرية من خلال إعداد البرامج التدريبية المهنية المكثفة والحقائب التعليمية المحكمة لتدريب المعلمين والمعلمات.

٢. إعداد الكتيبات والنشرات والندوات والمصادر العلمية والكتب الجماعية المحكمة لتعليم القرآن الكريم للأشخاص ذوي الإعاقة وذوي صعوبات التعلم.

٣. إضافة نظريات وبرامج صعوبات التعلم ضمن الإعداد المهني والأكاديمي المُستدام لمعلمي ومعلمات القرآن الكريم.

٤. عقد حلقات التعلم وورش العمل بين معلمي القرآن الكريم ومتخصصي التربية الخاصة وصعوبات التعلم والأسر وأولياء الأمور لتبادل الخبرات.

٥. إدراج مهارات تعلم القرآن الكريم وإسهامات المعلمين والمعلمات ضمن المشاريع والخطط العلمية البحثية للجامعات والأقسام الأكاديمية، وتشجيع البحوث العلمية الجماعية الميدانية والنوعية.

بحوث ودراسات مقترحة

في ضوء أهداف وحدود ومباحث الدراسة، وما أسفرت عنه النتائج والتوصيات، يمكن اقتراح الدراسات والبحوث التالية:

١. واقع صعوبات تعليم وتعلم القرآن الكريم كما يدركها معلمي حلقات القرآن الكريم.

٢. انتشارية صعوبات التعلم النمائية والنوعية في حلقات تعليم وتعلم القرآن الكريم.

٣. أساليب الاكتشاف والتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم بحلقات تعليم وتعلم القرآن الكريم.

٤. ممارسات معلمي ومعلمات القرآن الكريم والتعلم بالأقران في تدريب وتعليم أطفال صعوبات التعلم.

٥. برامج علاج صعوبات التعلم النمائية وتدريب معلمي ومعلمات القرآن الكريم.

٦. فعالية نموذج الاستجابة للتدخل في تحسين حالات صعوبات تعلم القرآن الكريم.

مسودة

فهرس المصادر والمراجع

١. الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة:

https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf

٢. نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية:

https://www.mindbank.info/item/5924

٣. **إبراهيم أبو نيان (٢٠١٢م)**: صُعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الطبعة الثانية، دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض.

٤. **أشرف عبد القادر (١٩٩١م)**: تأثير التواصل غير اللفظي للمعلم - كما يدركه التلاميذ - على تحصيلهم الدراسي، دراسة مقارنة بين المعلمين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً، مجلة كلية التربية ببنها، أكتوبر، (ص٢٦١ - ٢٨٨).

٥. **آمال أباظة (٢٠٠٣م)**: اضطرابات التواصل وعلاجها، الأنجلو المصرية، القاهرة.

٦. **امتثال نبيه (٢٠٠٤م)**: فاعلية التغذية الراجعة الحيوية لنشاط العضلات الكهربي واسترخاء العضلات في خفض مستوى القلق لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٧. **أمين سليمان (٢٠٠٤م)**: 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، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (١)، (ص٨٥ - ١٣٨).

٨. **بدر المرواني (٢٠١٤م)**: صعوبات تعلم القرآن الكريم لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة، مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/619274

٩. **حامد زهران (١٩٨٨م)**: علم النفس الاجتماعي، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.

١٠. حسن شحاتة وحامد عمار وزينب النجار (٢٠٠٣م): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

١١. **حمدان فضة (١٩٩٩م)**: كفاية التواصل المُدْرك لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمستوى نمو الأنا لديهم، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (١٠)، العدد (٣٩)، (ص٢٦١ - ٣٢٨).

١٢. **حمدان فضة (٢٠٠٢م)**: الأحكام السَبْقية لدى طلاب الجامعة على متصل السلوك الاجتماعي، بحث مقبول النشر، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

١٣. **خالد الحمد**: موقع الدكتور خالد الحمد رَحِمَهُ ٱللَّهُ:

http://www.dr-khalidh2.com/?p=339

١٤. **زينب شقير (٢٠٠١م)**: اضطرابات اللغة والتواصل، الطبعة الثانية، النهضة المصرية، القاهرة.

١٥. **سامية القطان (١٩٨٧م)**: دراسة لتأثير التواصل غير اللفظي للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد (٢)، (ص٢٣ - ٣٤).

١٦. **سليمان بن العبد اللطيف (١٤٣٧هـ)**: المُرشد في صعوبات التعلم، الإصدار الثاني، نشر المؤلف:

https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/DownloadCenter.aspx?SiteId=2ec3c96c-f0f4-4532-ae22-456c3197d4d6&FileId=3daf501c-3e44-4d73-8e3e-ea98643f8789

١٧. **السيد سليمان (٢٠١٥م)**: برنامج تدريبي لعلاج الصعوبات النمائية في الحساب، علاج صعوبة قراءة الأعداد، القاهرة، عالم الكتب.

١٨. **طريف شوقي (٢٠٠٤م)**: المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية، دار غريب، القاهرة.

١٩. **عاكف الخطيب، محمود ملكاوي (٢٠١٢م)**: الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم مادة الحساب، إربد، الأردن، عالم الكتب الحديث.

٢٠. **عبد الخالق نجم وعلي مهدي (٢٠٠٢م)**: أثر البعد الاجتماعي في التقارب وصيغ التلامس لدى طلبة الجامعة، دراسة شبه تجريبية في الاتصال غير اللفظي، مجلة علم النفس، العدد (٦٣)، السنة (١٦)، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، (ص٩٨ - ١٢٣).

٢١. **عبد الرحمن سليمان (١٩٩١م)**: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الجزء (١)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٢٢. **عزة سليمان (٢٠٠١م)**: فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٣. **عفاف عجلان (٢٠٠٢م)**: صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه، النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، يناير، المجلد (١٨)، العدد (١)، (ص٦٢ - ١٠٨).

٢٤. **علاء كفافي (١٩٩٩م)**: الأسرة علاج التفاعلات الأسرية (١) التشخيص، مجلة علم النفس، العدد (٥٠)، السنة (١٣)، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، (ص٢٠ - ٤٠).

٢٥. فاروق الروسان (١٩٩٦م): سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، الطبعة (٢)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

٢٦. فتحي الزيات (١٩٩٨م): صعوبات التعلم، الأسس النظرية التشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، المنصورة.

٢٧. فهد المليع، وحمد العجمي (٢٠٠٣م): التقويم التكويني وأثره على تنمية التحصيل الدراسي وعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية في مقرر تلاوة وتجويد القرآن الكريم بمدارس ثانوية المقررات بدولة الكويت، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (ع٨٩)، (١١٢ - ١٤٧). مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/16972

٢٨. كمال دسوقي (١٩٨٨م): ذخيرة علوم النفس، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٩. لورانس شابيروا (٢٠٠٢م): كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي، دليل الآباء للذكاء العاطفي، مكتبة جرير، ومكتبة الأفق، بالقاهرة.

٣٠. محمد أبو حلاوة (٢٠٠١م): فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقلياً، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

٣١. محمد الصالح (٢٠٠٦م): صعوبات تعلم التلاوة وأحكام التجويد في الأردن ومقترحات لمعالجتها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان. مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/572356

٣٢. محمد حجاجي (٢٠٠٣م): دراسة في سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٣٣. محمد الديب (٢٠٠٠م): الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٤)، يناير، (ص١٧٣ - ٢٢٧).

٣٤. مختار عبد الجواد (١٩٩٨م): التواصل والتخاطب المبكر وتنميته لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال الإرشادي النطقي، المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، المجلد (٢)، (ص٢٣٤ - ٢٤٩).

٣٥. مسعد أبو الديار، جاد البحيري، عبد الستار المحفوظي (٢٠١٢م): قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، الطبعة الثانية، الكويت، مركز تقويم وتعليم الطفل.

٣٦. موقع الجمعية الكويتية لاختلافات التعلم:

http://www.kaldkuwait.com/AR/Pages/Default

٣٧. نبيل حافظ (٢٠٠٠م): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٣٨. هشام الخولي (١٩٩١م): تأثير اتجاه المعالج في تحسن حالات هستيرية أثناء المقابلة الإكلينيكية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

39. American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. ISBN 978-0-89042-555-8.

40. Kaufman, A. and Kaufman, N. (2001): Specific Learning Disabilities and Difficulties in Children and adolescents. New York: Cambridge University press.

41. Raymond, E. (2004). Learners with Disabilities (Second ed.). New York: Pearson education, Inc.

42. Rogers, W. (2003): Social psychology. London: Mc Graw-Hill House.

43. Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? and which is insufficient? Journal of learning disabilities, 46 (1) , 26 - 33 .

44. Tannock, R. (2014). DSM-5 Changes in diagnostic criteria for specific learning disabilities (SLD): What are the implications. The International Dyslexia Association .

45. Westwood, P. (1997): Commonsense Method for Children with Special Needs. Third Edition, London: Routledge.

46. Wood, J. (1982): Human Communication. New York: College publishing.

47. Wood, J. (2001): Communication Mosaics, An Introduction to the Field of Communication. Second Edition, New York: Wadsworth, Thomson Learning.