

تاريخ القبول: 2019/01/24

تاريخ الإرسال: 2019/01/20

صعوبات التعلم لدى الطفل المتمدرس وأثرها على صعوبات السلوك

الاجتماعي والانفعالي

Learning Difficulties of the School Child and their impact on the Social & Emotional Behavior Disorder.

د/ خلفي عبد الحليم

د/ عمراني زهير

Khalfi Abdelhalim

Amrani Zoheir

halimpsy@yahoo.fr

zohiramran@gmail.com

المركز الجامعي سي الحواس - بركة

جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي

SI EL HOUAS' University Center

Larbi BEN MHIDI's University

BARIKA, BATNA

OUM EL BOUAGHI

المخلص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى محاولة تقصي أسباب تنامي العنف في البيئة المدرسية، من خلال التركيز على الصعوبات الأكاديمية التي تعترض المسار التربوي للتلميذ، وتأثيرها على التوافق النفسي له، مسببة له مجموعة من الإضطرابات السلوكية والانفعالية والاجتماعية التي يمتد تأثيرها ليس فقط في المحيط المدرسي بل حتى إلى البيئة العادية والاجتماعية للطفل وهو ما يؤدي إلى الجريمة في معظم الأحيان. وبعبارة أخرى فإن هدف هذه الدراسة هو محاولة كشف الفروق في صعوبات السلوك الإجتماعي والانفعالي (المتتملة في قصور المهارات الإجتماعية، الإندفاعية، السلوك العدواني، السلوك الإنسحابي، والإعتمادية) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأقرانهم من العاديين. وذلك بتطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لـ"قنحي الزيات، 2008". ولقد كانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق دالة احصائيا في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي بين العينتين، لصالح ذوي الصعوبات الأكاديمية وذلك على مستوى دلالة 0.01.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، عسر القراءة، عسر الكتابة، عسر الحساب، الجريمة، صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

Abstract

This paper seeks to clarify the reasons of criminal and violence at primary schools pupils, focus on Academic Learning Disabilities and its extension to emotional and social behavior disorders, which its effect isn't only on school environment, but also to the social environment. So this study tries to discover the differences in emotional and social behavior between normal pupils and pupils whom suffering from academic learning disabilities. The result of this study came to give the important, significant statistical differences at 0.01 significance level between the two samples in social & emotional behavior disorder.

Key words: Learning disabilities, Dyslexia, Dysgraphia, Dyscalculia, the Crime, Social & Emotional Behavior Disorder.

مقدمة

اهتمت الكثير من الدراسات بمجال انحراف الأحداث والولوج إلى عالم الجريمة، من خلال محاولة البحث والتقصي في أسبابه ومدى تأثيره على شخصية الناشئة، فمنهم من أرجعه إلى عوامل نفسية وراثية، ومنهم من أرجعه إلى عوامل التنشئة الإجتماعية... كما اهتمت أبحاث أخرى بموضوع صعوبات التعلم، سواء كانت دراسات مرتبطة بفرع من فروع صعوبات التعلم؛ كتشتت الإنتباه مع فرط النشاط، صعوبات الذاكرة، عسر القراءة أو عسر الكتابة... بينما تعلقت دراسات أخرى بصعوبات التعلم بشكل عام كدراسة الخصائص المعرفية لهم، أو محاولة اكتشاف العلاقات الإرتباطية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية... ورغم ذلك يبقى مجال صعوبات التعلم بحاجة إلى مزيد من الأبحاث والإهتمامات بسبب تفاقم عدد التلاميذ الذين يعانون منه من جهة، ومن جهة أخرى تفاقم المشكلات النفسية والإجتماعية الناتجة عن صعوبات التعلم، الأمر الذي يطرح تحدي كبير من أجل إيجاد الوسائل التشخيصية الناجعة في الكشف عنهم، وإيجاد البرامج التربوية الفعالة في التكفل بهم. هذا ماجعلنا نتناول في هذه الدراسة موضوع صعوبات التعلم لدى الطفل المتدريس وأثرها على صعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي باعتباره سببا يؤدي بالطفل بشكل أو بآخر الولوج إلى عالم الجريمة، وتبقى

أهمية هذه الدراسة في محاولة منا لإعطاء أهمية للتكفل المبكر بأولئك الأطفال قبل تقادم تلك الأعراض لديهم.

هذا وتبقى التناولات البحثية الراهنة تهتم بصعوبات التعلم الأكاديمية (عسر القراءة والكتابة والحساب) بصفة خاصة لأنها صعوبات تظهر في الصف التعليمي بالنسبة للتلميذ المتمدرس، وبدرجة أقل الدراسات المرتبطة بالصعوبات النمائية (صعوبات الانتباه، الإدراك الذاكرة واللغة) لأنها غالباً ما تبدأ في الظهور قبل سن المدرسة، أما الدراسات المرتبطة بصعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي لدى التلميذ المتمدرس فتبقى قليلة أو بالأحرى مهملة من قبل الباحثين والتربويين دون مبرر مقنع. فإذا كانت الصعوبات الأكاديمية تترك بصمتها على النواحي التعليمية والمسار التربوي للطفل، فإن صعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي سوف تترك بصمتها لامحالة على النمو النفسي للطفل وتشكيل معالم شخصيته المضطربة وإدخاله لامحالة في عالم الجريمة. هذا ما يدفعنا إلى التعمق أكثر في ذلك النوع من الصعوبات من خلال محاولة كشف الفروق في درجة وحدة صعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي بين عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعينة من أقرانهم العاديين، من خلال طرح التساؤل الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي (المتثلة قصور المهارات الإجتماعية، الإندفاعية، السلوك العدواني، السلوك الإنسحابي، والإعتمادية) بين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأقرانهم العاديين المتمدرسين بالطور الابتدائي؟

للإجابة عن تساؤل الدراسة وبالرجوع إلى الإطار النظري لمتغيرات الدراسة والجانب النفسي للشخصية الإنسانية والميكانيزمات التعويضية التي يلجأ إليها الجهاز النفسي في ظل إخفاقه عن تحقيق هدف معين، فإنه يمكننا افتراض أن هناك فروق دالة إحصائية في درجة وحدة صعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي بين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأقرانهم العاديين لصالح ذوي الصعوبات الأكاديمية، وهذا ما سنسعى إلى الكشف عنه من خلال الدراسة التطبيقية لموضوع بحثنا.

1/ تعريف صعوبات التعلم:

يعتبر تعريف صعوبات التعلم من القضايا الخلافية، وذلك بسبب اختلاف خصائص الأفراد الذين يعانون منه من جهة، ومن جهة أخرى اختلاف التوجهات النظرية للتيارات التي تناولت هذا الموضوع. ويرى (Cruick Shank, 1975, p11) أنه لا يوجد ميدان في التربية الخاصة يحتاج إلى استمرار الجهود والبحوث وصولاً إلى تعريف دقيق ومفاهيم أكثر تحديداً مثل مجال صعوبات التعلم، وكان «S,Kirk, 1962» أول من بدأ المجهودات في تعريف صعوبات التعلم، وقال بأنه مفهوم يشير إلى تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور ونمو واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب التي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الإختلال الوظيفي لنصفي المخ، أو الإضطرابات السلوكية والوجدانية، كما أنه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو نقص في الحواس أو بعض العوامل التعليمية والثقافية (محمود سالم وآخرون، 2006، ص23-24).

وفي سنة 1963 التقى ممثلون عن منظمات أهلية تهتم بالأطفال -المعاقين إدراكياً- وقرروا استخدام مصطلح صعوبات التعلم الخاصة Specific Learning Disabilities- وتأسست جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقالت بأن مفهوم صعوبة التعلم يشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا ينتمون إلى فئات الأطفال المعوقين رغم أنهم بحاجة إلى مساعدة خاصة لاكتساب المهارات المدرسية (كيرك وكالفنت، 1984، ص14).

أما «Mykelbust, 1963» فقد أطلق عليهم مصطلح اضطرابات التعلم النفسعصبية Psychoneurological Learning Disorder، الذي يتضمن العجز عن التعلم في أي عمر زمني يكون سببه انحراف وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وليس له علاقة بالنقص العقلي أو ضعف الحواس كما أنه ليس نفسي المنشأ. ثم تتالت التعريفات بعد ذلك وتبوعت حتى سنة 1994 حين أدخلت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) تعديلات على التعريف ليصبح كالاتي: صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأعراض التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة

في استخدام الفهم، الحديث، القراءة، الكتابة أو القدرات الرياضية، هذه الإضطرابات ذاتية المنشأ، ويفترض أن تكون نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو مشكلات إدراكية، حيث تحدث في أي مرحلة عمرية للفرد. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مترامنة مع بعض أنواع الإعاقات الأخرى الحسية والعقلية والإضطرابات الإنفعالية، أو نتيجة تدريس غير ملائم أو فروق ثقافية إلا أنها ليست نتيجة مباشرة وحتمية لهذه المؤثرات (Polloway, 1997, p.302).

ومن خلال التعريفات المتنوعة لصعوبات التعلم نجد أنه ثمة اتجاهين رئيسيين في التعريف أحدهما ركز على انحراف وظائف الجهاز العصبي المركزي كسبب رئيسي ووحيد لصعوبات التعلم. والآخر يركز على العمليات النفسية الأساسية واضطرابات السلوك النفسي والإنفعالي، ويعتبر انحراف وظائف الجهاز العصبي المركزي ماهي إلا واحدة من بين الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم.

2/ مشكلات ميدان صعوبات التعلم:

بالرغم من أن مجال البحث في ميدان صعوبات التعلم كان خصبا، فقد اهتم به العديد من العلماء وتجلى ذلك من خلال تعريفاته المتنوعة، إلا أنه لازالت بعض قضاياها تشكل اختلافا جوهريا بين الباحثين، ومن أهم المشكلات المعاصرة التي يعاني منها (Brayan, 1991, p.194):

1-2/ مشكلة التعريف: وهي أول مشكلة يعاني منها ميدان صعوبات التعلم، حيث أصبحت تشكل اهتماما محوريا للباحثين في هذا المجال، ولعل أبلغ دليل على ذلك هو عدم التوصل إلى تعريف موحد جامع مانع لصعوبات التعلم، فكل تعريف يعكس زاوية من زواياه المختلفة حسب تخصص الباحث.

2-2/ مشكلة الهوية: حيث ألفت مشكلة التعريف بظلالها لتشكل لنا مشكلة الهوية، التي تتعلق أساسا بكيفية الكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم إجرائيا، أي الطريقة التي تسمح لنا بالحكم على التلميذ إن كان من ذوي صعوبات التعلم أو لديه مشاكل تعليمية أخرى كالتأخر الدراسي مثلا، فعقب صدور تعريف 1968 للجنة الإستشارية الوطنية للمعاقين في أمريكا، وضعت كل ولاية معايير وإجراءات تشخيصية

وتصنيفية مختلفة (Mercer & King- و (Mercer & Hughes, 1985, p.48), (Sears, 1990, p.149)، هذا ما طرح مشكل تباين أساليب التشخيص، فقد يتم تصنيف تلميذ في ولاية على أنه من ذوي صعوبات التعلم، بينما لا يكون كذلك في ولاية أخرى. أما المشكل الأكبر في واقع الممارسة العملية لتحديدهم فقد كان يعتمد بالدرجة الأولى على ذاتية القائم بالتعليم (أي المعلم)، وليس إلى معايير إجرائية موحدة وصادقة، وبالتالي فقد كان العديد من المعلمين يصنفون المتأخرين دراسيا وذوي التحصيل المنخفض على أنهم من ذوي صعوبات التعلم.

2-3/ مشكلة عدم التجانس: تشكل الإختلافات في الخصائص والمظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلم مصدر مشكلة لوضع تعريف دقيق لهم، فهم يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى داخل نفس العمر الزمني، إذ تتنوع الصعوبات التي يعانون منها ضمن المهارات الأكاديمية التي حددها القانون الفدرالي الأمريكي لتشمل: مهارات القراءة والفهم القرائي، المهارات الرياضية، التعبير الكتابي والشفهي، الذاكرة، الإدراك واللغة. وحتى الذين يعانون من نفس الصعوبة الأكاديمية نجدهم يختلفون كما ونوعا في المهارات الفرعية التي تدرج ضمن تلك المهارة الأكاديمية، وكل ذلك يولد مشكلة في التشخيص والتصنيف.

2-4/ مشكلة التربية الخاصة: إذ تشكل هذه النقطة كذلك جدلا بين الباحثين، فمنهم من يرى ضرورة مواصلة هؤلاء الأطفال دراستهم داخل الفصول النظامية، وقيمون حاجتهم في ذلك على أن هؤلاء الأطفال ليسوا متأخرين عقليا أو لهم ذكاء منخفض، وأنه يصعب تجميعهم في فصول خاصة نظرا لتنوع وتباين الصعوبات التي يعاني منها كل واحد منهم، وبالتالي فإن تعليمهم في فصول نظامية أو عادية له أثر إيجابي على مجمل شخصيتهم، في حين أن تعليمهم في فصول خاصة سيرتق آثارا نفسية محطمة على شخصيتهم، كما أن تعليمهم النظامي سوف يكسبهم الكثير من أنماط السلوك المرغوبة ويخلصهم من الأنماط غير المرغوبة مع استمرار تفاعلهم مع أقرانهم العاديين.

ومنهم من يرى ضرورة وضعهم في أقسام خاصة وقيم حاجته في ذلك على أن هؤلاء الأطفال لهم خصائص معرفية، إجتماعية وانفعالية خاصة تختلف عن أقرانهم

العاديين، وبالتالي فإنه من الظلم لهم إدماجهم داخل فصول عادية، كما أن وضعهم في فصول عادية سوف يتيح لهم مقارنة أنفسهم بأقرانهم العاديين، ويدركون بأن لهم صعوبات خاصة تجعلهم ينفرون من المدرسة (الزيات، 1998، ص90-91).

2-5/ مشكلة التدريس المتمايز: وهي مشكلة تتداخل مع مشكلة التربية الخاصة، ففي حالة وضع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في أقسام نظامية هل للمعلم أن يتبع الأسلوب العادي في التدريس، وهو ما يجعل ذوي صعوبات التعلم يتأخرون في التحصيل الدراسي. أم يتبع الأسلوب الخاص بذوي صعوبات التعلم، وبالتالي إهدار الكثير من وقت التلاميذ العاديين في الأمور البسيطة. وفي حالة وضع ذوي صعوبات التعلم في أقسام خاصة كيف للمعلم أن يقوم بتدريس هؤلاء مع اختلاف صعوباتهم وتنوعها، فالأساليب الدراسية المتبعة في هذه الحالة تختلف باختلاف نوع الصعوبة وحدتها وتكرارها من تلميذ لآخر. في الأخير تجدر الإشارة أن الدراسات التي تهتم بذوي صعوبات التعلم ترى أفضلية وأهمية التدريس الفردي لهم، حتى تراعى الحاجات التعليمية لكل واحد منهم.

3/ المحكات الخاصة لتشخيص صعوبات التعلم:

نظرا للطبيعة المتباينة لذوي صعوبات التعلم فقد حدد الباحثون محكات يجب توفرها للحكم على التلميذ إن كان يعاني من صعوبات تعلم أو من مجرد مشكلات دراسية أخرى، ولقد حدد كل من (Kirk & Gallagher, 1983, p.219) ثلاث محكات تسمح لنا بتمييز ذوي صعوبات التعلم، هذه المحكات هي:

3-1/ محك التباين:

ويقصد به تباين وتباعد نمو الطفل في واحد من المحكين الآتين أو كليهما:

- تباين واضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الإنبتاه، اللغة، الإدراك والمهارات البصرية الحركية). حيث لوحظ لدى العديد منهم تفاوتات في نمو وظائفهم النفسية واللغوية في سن ما قبل المدرسة، كأن ينمو الطفل بشكل عادي في وظائف معينة كالقدرات البصرية والحركية ويتأخر في وظائف أخرى كالقدرات اللغوية والسمعية. أو قد يكون هناك تباين في التحصيل الدراسي للتلميذ نفسه في مختلف المواد، كأن يكون متوقفا

في الرياضيات وعاديا في القراءة وضعيفا في التعبير الكتابي (الياسري، 2006، ص36).

• تباين في النمو العقلي العام ومستوى التحصيل، حيث تكون القدرات العقلية العامة للتلميذ جيدة أو عادية ولكن مستوى تحصيله منخفض في أحد المجالات الآتية: التعبير الشفهي والكتابي، القراءة والفهم القرائي، العمليات الحسابية والإستدلال الرياضي (الزيات، 1998، ص117).

3-2/ محك الإستبعاد: ويقصد به استبعاد الأطفال الذين يعانون من مشكلات تحصيلية راجعة إلى إعاقة حسية يعانون منها بصرية أو سمعية، إعاقة عقلية، اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو تعليمي. فالتلميذ الذي يعاني من أحد المشكلات السابقة أو أكثر ولديه مشكل تحصيلي أكاديمي يجب استبعاده من فئة صعوبات التعلم (الزيات، 2002، ص234). إن التباعد في هذه الحالة يكون منطقيا، فالطفل الأصم لايطور لغة بشكل طبيعي بينما مهاراته البصرية والحركية والعقلية تنمو بشكل طبيعي، ففي هذه الحالة نجد أن التلميذ بحاجة إلى برنامج تربوي خاص بالأطفال الصم وليس برنامج علاجي خاص بصعوبات التعلم، وكذلك الطفل الذي لم يطور لغة وإدراك بصري وتكيف إجتماعي فهو بحاجة إلى برنامج للمتعلمين عقليا وليس إلى برنامج خاص بصعوبات التعلم. إن معظم تعاريف صعوبات التعلم بما في ذلك تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994) أقرت أن صعوبات التعلم قد تظهر لدى بعض الأفراد مقترنة مع إعاقة حسية أو عقلية أو اضطراب انفعالي، لكنها ليست نتيجة مباشرة لتلك الإعاقات (كيرك وكالفنت، 1984، ص27).

3-3/ محك التربية الخاصة: ونقصد به أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لايتفهم معهم طرق التدريس النظامية، بل يجب إخضاعهم إلى طريقة التدريس الفردية كما سبق أن أشرنا إليه حتى يتم استثمار وتنمية قدرات كل فرد على النحو الملائم له (الياسري، 2006، ص39). على العكس من الأطفال الذين لديهم حرمان ثقافي أو بيئي، فلو أتحنا لهم فرصة تعليمية نظامية نجدهم يحققون نجاحا في ذلك، كما أن

الأطفال الذين يعانون من تأخر عقلي خفيف أو من بطء التعلم فبإمكاننا تعليمهم عن طريق فصول خاصة أو دروس الدعم.

وأضاف بعض الباحثين بعد «Kirk & Gallagher» محكا آخر لتحديد صعوبات التعلم هو:

3-4/ محك الأعراض النيورولوجية: يمكن الإستدلال على صعوبات التعلم من الأعراض الناتجة عن التلف المخي الوظيفي البسيط باستخدام رسم المخ الكهربائي EEG، وعن طريق تتبع التاريخ المرضي للطفل، وتتجلى هذه الأعراض في: اضطرابات الإدراك السمعي و/أو البصري و/أو المكاني، الأشكال غير الملائمة من السلوك (الخمول، النشاط الزائد، العدوانية)، صعوبات الأداء الوظيفي الحركي (الياسري، 2006، ص37).

4/ الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم:

حظيت قضية الكشف المبكر باهتمام الباحثين رغم اختلاف توجهاتهم، حيث أن القاعدة ترى أنه كلما كان الكشف مبكرا كلما كانت هناك فرص أكبر للعلاج، وأن أي تأخر في الكشف عنهم يؤدي إلى تضائل تحقيقهم لأي تقدم تربوي، فالكشف المبكر يؤثر تأثيرا إيجابيا على فعالية البرامج العلاجية المعدة لهم.

4-1/ أهمية الكشف المبكر: تشكل قضية الكشف المبكر المحك الأساسي الذي تقوم عليه فعالية البرامج العلاجية في تحقيق أي تقدم أو نجاح أكاديمي، وتتجلى أهمية الكشف المبكر فيما يلي (الزيات، 2008، ص20-21):

- صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءا عظيما من طاقته العقلية والإنفعالية وتسبب له اضطرابات توافقية تترك آثارها على مجمل شخصيته فيؤدي به إلى الإنطواء كلما تأخر التشخيص.

- الطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم هو من ذوي الذكاء العادي وربما العالي، ومن ثم فهو أكثر وعيا بنواحي فشله مم يولد لديه نوعا من التوترات النفسية والإحباطات.
- أننا حين لانعمل على الكشف المبكر فإننا نساهم في ترك هؤلاء الأطفال ينمون تحت ضغط الإحباطات المستمرة وماتتركه من آثار مدمرة على شخصيتهم.

5/ تصنيف صعوبات التعلم:

نظرا للطبيعة المتنوعة والمتعددة والمختلفة لمظاهر صعوبات التعلم كما سبق الإشارة إليه في التعريف، فإنه بات من المؤكد على الباحثين والمتخصصين في هذا المجال تصنيف هذه الصعوبات ضمن فئات أكثر توافقا، الأمر الذي يسهل التعامل مع تلك الفئات من خلال إعداد البرامج العلاجية المناسبة لكل فئة. وهناك عدة تصنيفات لصعوبات التعلم من بينها تصنيف جونسون وموراسكي (Johnson & Morasky, 1980) حيث حصرا إحدى عشر نوعا من المشكلات التي تظهر في الفصل الدراسي وهي: أخطاء نوعية شاذة في الهجاء، مشكلات التعرف على الحروف، مشكلات التمييز السمعي، مشكلات العد والتعرف على الأرقام، اضطراب التوجه المكاني، اضطراب في التمييز اللفظي، اضطرابات في التناسق الحركي، مشكلات في الحركات الدقيقة التي تظهر في الكتابة، مشكلات تمييز الحروف، اضطرابات في الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية.

نلاحظ أن هذا التصنيف ركز أساسا على الصعوبات التي تظهر في الفصل الدراسي، حيث صنف مختلف الصعوبات التي من الممكن أن يعاني التلميذ من واحدة منها أو أكثر، أما (الشقيرات، 2005، ص261-262) فهو يصنف صعوبات التعلم تحت فرعين رئيسيين هما:

- صعوبات التعلم اللفظية Verbal learning disabilities: وهي تشمل جميع الصعوبات التي تتعلق أساسا بالمواد الدراسية اللفظية، كالقراءة، الكتابة، والرياضيات. ويمكن قياس تلك الصعوبات وتصنيفها باستعمال المراجعة الرابعة لنظام تشخيص وتصنيف الأمراض العقلية (DSM-IV) للجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA, 1994).

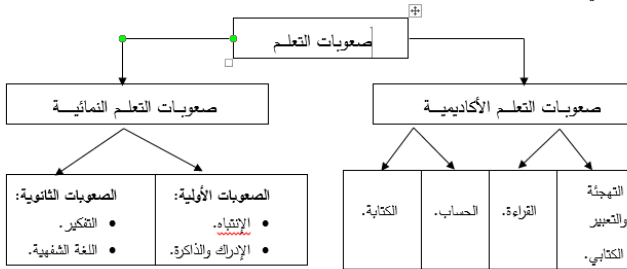
- صعوبات التعلم غير اللفظية Nonverbal learning disabilities: وهي ضعف المحاكمات والمعالجات العقلية الإدراكية غير اللفظية مثل صعوبة الإدراك البصري والحركي، والتأزر الحركي البصري، والإنتباه السمعي والبصري، والفهم القرائي، وخلل في السلوك الإجتماعي الإنفعالي التكيفي، فهم عادة ما يعانون من مشكل أكاديمي

خاصة في الرياضيات لكن لغتهم تكون سليمة. ولتقييم وتشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية تستعمل عادة اختبارات القدرات البصرية المكانية (Visuo-Spatial skills)، الإدراك اللمسي (Tactile-Perceptual skills)، المهارات النفسحركية (Psychomotor skills)، ومهارات الإدراك البصري والسمعي (Rourke & other, 1994 ; visual & auditory skills)

ورغم أهمية هذا التصنيف وغيره إلا أن التصنيف الأكثر تداولاً وشيوعاً في الأوساط العلمية والتربوية هو تصنيف كيرك وكالفنت (Kirk & Chalfant, 1984)، حيث ميزا بين نوعين من صعوبات التعلم:

1-5 / صعوبات التعلم النمائية: يعرفها الزيات بأنها الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالإنابة، أو الإدراك، أو الذاكرة، أو التفكير واللغة (كوافحة، 2003، ص12)، وقد صنفت صعوبات الإنابة والذاكرة والإدراك ضمن الصعوبات الأولية لأنها وظائف معرفية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، وفي حالة إصابتها باضطراب فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية، هذه الأخيرة والتي صنفت ضمن الصعوبات الثانوية لأنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية (علي كامل، 2005، ص15).

2-5 / صعوبات التعلم الأكاديمية: ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي، والتي تظهر لدى أطفال متمدرسين، ويشير هذا النوع إلى الإضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الحساب أو الكتابة والتعبير الكتابي (الزيات، 1998، ص274).



تصنيف صعوبات التعلم حسب كيرك وكالفنت 1984.

6/ تعريف عسر القراءة:

ترجع كلمة Dyslexia إلى أصل إغريقي فهي تتألف من مقطعين هما: Dys: وتعني اضطراب أو خلل ما. و Lexia: وتعني الكلمات أو المفردات، وبالتالي يشير مصطلح Dyslexia إلى اضطراب أو خلل في قراءة الكلمات المكتوبة.

عرف الإتحاد الدولي لعلم الأعصاب (1975) عسر القراءة بأنها اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توفر فرص تعليم مناسبة ودرجة ذكاء عادية في بيئة اجتماعية ثقافية عادية، ويحدث نتيجة اضطرابات معرفية عصبية في البنية المخية (غادة، 2008، ص36).

ويمكن تعريف عسر القراءة على أنه حالة فرد يعاني من عدم قدرة أو على الأقل صعوبة خاصة في اكتساب مهارة فك شفرات الكلمات المكتوبة، في ظل عدم وجود أي إعاقات حسية أو ذهنية أو اضطرابات سلوكية أو قصور تعليمي (Frumholz, 1997, p.18).

وقد عدّل "Lyon, 2003" تعريفه لعسر القراءة على أنها عجز تعليمي محدد له أسس عصبية، ويتسم بصعوبة في دقة وطلاقة التعرف على الكلمة أو كليهما، وضعف الهجاء وقدرات فك التشفير للكلمات المكتوبة، ناتجة عن عجز في المكون الصوتي (الفونولوجي) للغة، ويكون غير متوقع تبعا للقدرات المعرفية وكفاءة العملية التعليمية، وينتج عنه مشكلات تراكمية في الفهم القرائي والخبرة القرائية (Lyon & al, 2003, p.528).

6-1/ مظاهر عسر القراءة:

حسب كل من (Bara, 2007, p.271) و(كيرك وكالفنت، 1984، ص271-272) و (محمد النوبي، 2010، ص83-85) فإن عسر القراءة يتجسد عبر العلامات الآتية:

- عدم القدرة على استيعاب وفهم النظام الكتابي الألفبائي.
- عدم قدرة التلميذ على إقامة العلاقة بين شكل الحرف المكتوب والصوت الذي يمثله.

- صعوبة في تمييز الأصوات خاصة الأصوات المتقاربة في المخرج أو الصفة
مثل: س/ص، ر/ل، ت/ث، ض/ظ، ت/ط ...
- صعوبة في التمييز البصري للحروف المتقاربة في الشكل الكتابي مثل:
ب/د/ت/ث، ج/خ/ح، د/ذ، ر/ز ...
- صعوبة في تمييز تتابع وتعاقب الحروف داخل الكلمة، المرتبط أساسا بخلل
في التوجه الفضائي.
- الحذف: حيث يميل التلاميذ ذوي عسر القراءة إلى حذف بعض الحروف
خاصة التي يصعب عليهم قراءتها، وأحيانا يتم حذف كلمات كاملة مثل: ذهب إلى
المدرسة، بدل: ذهبوا إلى المدرسة. أو تناول غداءه، بدل: تناول مصطفى غداءه.
- الإدخال: وهنا يتم إضافة كلمة إلى النص كلمة غير موجودة فيه أصلا:
ذهبت إلى المدرسة في الصباح الباكر، رغم عدم وجود كلمة الباكر.
- الإبدال: وهنا يتم إبدال كلمة بكلمة أخرى، مثل: أحمد تلميذ مجتهد، بدل:
أحمد تلميذ نشيط.
- التكرار: يميل بعض التلاميذ ذوي عسر القراءة إلى تكرار الجمل خاصة
عندما يصادفون كلمة يصعب عليهم قراءتها، مثل: ذهبت إلى المزرعة. يقرؤونها: ذهبت
إلى... ذهبت إلى... ويتوقفون عند كلمة المزرعة لأنه يصعب عليهم قراءتها.
- القراءة السريعة غير الصحيحة: بعض التلاميذ ذوي عسر القراءة يميلون إلى
إخفاء أخطائهم بالقراءة السريعة، رغم أنها مليئة بالأخطاء والحذف.
- القراءة البطيئة: بعض التلاميذ لا يتمكنون من الانتقال إلى مرحلة التكامل في
القراءة (المرحلة الثالثة) فنجدهم يركزون على شكل الحروف ويقرؤونها واحدا تلو الآخر،
مما يجعل قراءتهم للنص كلمة كلمة.
- صعوبة في استدعاء معاني الكلمات المقروءة، حيث يبقى الإنتباه موجها إلى
شكل الكلمة المكتوبة فقط، بينما يعيرون انتباها قليلا للمعنى، مما يجعل النص غير
مفهوم.

7/ تعريف عسر الكتابة:

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في اللغة الشفهية أو القراءة من الممكن كذلك أن يعانون من صعوبات في الكتابة (Hallahan et al, 1996, p.262). إنه من الضروري أن يتعلم الطفل التعبير عن نفسه عن طريق الكلام وأن يتمكن من القراءة بعد إلتحاقه بالمدرسة... إن تعلم الكتابة لا يقل أهمية عن سابقه، فبدون إتقان مهارة الكتابة والتعبير الكتابي لن يستطيع التلميذ سوى الإجابة الشفهية، أو إجابة الإختيار من متعدد أو الإجابة بنعم أو لا، بينما سوف يجد نفسه عاجزا عن الإجابة التي تتطلب شرحا أو تفسيرا وتعليلًا وحتى وصفا...

يعرف مايكلبيست «Mykelbust, 1965» عسر الكتابة بأنها صعوبات ناتجة عن خلل وظيفي بسيط في المخ، ويكون المصاب هنا غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رغم أنه يعرف الكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند رؤيته لها، ولكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة (كامل، 2005، ص51).

ويرى "الزيات" أن عسر الكتابة هي صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، وتتاسق العضلات لإنتاج الحركات الدقيقة لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل، أو الصياغة المعبرة عن الأفكار والمعاني من خلال التعبير الكتابي. (الزيات، 2007، ص271)

أما (Meese, 1995, p.243) فيرى أن التلاميذ ذوي عسر الكتابة هم التلاميذ الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية ولا الوظيفية للكتابة، كما لا يمكنهم إنجاز أو إتقان المهام الكتابية. أنهم يعانون من فشل في مهام الإسترجاع، والتي نقصد بها قدرة التلميذ على تذكر شكل الكلمات وتهجئتها وتمييز الحروف فيما بينها.

يتطلب التعبير الكتابي توظيف مهارات في ثلاث ميادين هي: الكتابة اليدوية (Handwriting، التهجئة Spelling، التحرير Composition، Bender, 1995) (p.215)، إضافة إلى ذلك فإن التعبير عن الأفكار والمشاعر يعتبر أكثر أهمية وتعقيدا من الجوانب الأوتوماتيكية للكتابة كالنقل مثلا. إن الإضطراب في واحدة أو أكثر من

الكتابة اليدوية، التهجئة، عدم دقة وملاءمة القواعد وسوء التنظيم، من الممكن أن تجعل الفهم صعبا على القارئ، فالكتّاب المهرة يطوّرون مهارات كافية في هذه الميادين الثلاث من أجل تمكين الآخرين من فهم أفكارهم المكتوبة. إن تقسيم مهارة الكتابة إلى هذه المكونات الفرعية ضروري من أجل مناقشة ومعرفة الجوانب المضطربة في كتابة الطفل بالإضافة إلى تصميم أدوات القياس والعلاج المناسبة.

8/ تعريف عسر الحساب:

يشير مصطلح عسر الحساب (Dyscalculia) إلى صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات، وهذا المصطلح اشتق قياسا على عسر القراءة (Dyslexia) فهو يتألف من جزأين (Dys): وتعني صعوبة أو خلل، و (calculia): وتعني الحساب.

عسر الحساب هو عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام والمعادلات الرياضية، والتلميذ الذي يعاني من صعوبة في الحساب قد لا يستطيع التفريق بين 2.6 و 6.2 أو ليس له القدرة على الجمع الصحيح مثل $43+23 = 4323$ ، أو لا يستطيع أن يفرق بين إشارة الجمع (+) وإشارة الضرب (×) وغيرها (كوافحة 2003، ص95).

بينما يعرفه (الزيات، 2008) على أنه ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية والحسابية، ويضيف (Rourke, 1993, p.221) أن مصطلح «Dyscalculia» يشير إلى صعوبة إجراء العمليات الحسابية، أي صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات.

وعلى نحو أكثر حداثة يرى الزيات أن صعوبات تعلم الرياضيات هي مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في (الزيات، 2002، ص549):

- استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية.
- إجراء ومعالجة العمليات الحسابية.
- الإستدلال العددي والرياضي.
- حل المشكلات الرياضية.

8-1/ مظاهر عسر الحساب:

يرى كل من «Geary & al, 2000»، «Strang & Rourke 1985» أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي صعوبات الرياضيات بصفة خاصة يظهرون مدى واسع من المشكلات والصعوبات التي تواجههم في المواقف التعليمية، وبالتالي فإن أي محاولة للحكم على التلميذ بأنه من ذوي صعوبات الرياضيات يعد خطأ، لأن أولئك التلاميذ غير متجانسين بدرجة تسمح لهم بتشكيل نمط معين فيما بينهم، ويعتبر مصطلح عسر الحساب هو أكثر المصطلحات انتشاراً للتعبير عن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (هالاهان، 2005، ص639-640).

من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها، وبالإستعانة بمراجع أخرى (أنظر هارجروف 1988، ص256، كوافحة 2003، ص54، Lankford 1981, p.90) قمنا بحصر خصائص التلاميذ الذين يعانون من عسر الحساب، وهي كالتالي:

- 1* يقوم التلاميذ ذوو عسر الحساب بابتكار إجراءات خاصة بهم عندما ينسون مادرسوه، وغالباً ما تكون هذه الإجراءات خاطئة.
- 2* يستخدم التلاميذ العاديون استراتيجيات متعددة لحل المشكلات المقدمة إليهم مع إمكانية تغيير الإستراتيجية الفاشلة بإستراتيجية أخرى ملائمة، بينما نجد أن ذوو عسر الحساب يستخدمون استراتيجيات محدودة مع عدم القدرة على تغيير الفاشلة منها.
- 3* يتحقق التلاميذ العاديون من عملهم إذا شعروا أن إجابتهم خاطئة، على عكس ذوو عسر الحساب الذين لا يملكون القدرة على التخمين والتحقق من ذلك.
- 4* ينسى التلاميذ الذين يعانون من عسر الحساب قوانين العد العشري ووقت استخدامه.
- 5* يميل الأطفال ذوو عسر الحساب إلى تكرار الأخطاء التي يرتكبونها.
- 6* يقع هؤلاء الأطفال في أخطاء ترتبط بالفشل في تعلم المفاهيم الحسابية، أو الخلط بين أحد هذه المبادئ أو المفاهيم بمبدأ أو مفهوم آخر، مثل:

32	22	12	15
$13 \times$	$4 +$	$5 \times$	$17 +$
$\frac{36}{=}$	$\frac{66}{=}$	$\frac{510}{=}$	$\frac{22}{=}$

7* يقع هؤلاء الأطفال في أخطاء ذات علاقة بتسجيل العمل بسبب الإهمال في تشكيل الأعداد ونقل الأرقام والخطأ في تسلسلها.

8* يفشل هؤلاء الأطفال في حل المسألة الحسابية لأنهم يؤمنون أن المسألة صعبة جداً، أو لأنهم لايتذكرون حل المسألة أو لأن الدافعية تنقصهم، وهذه النقطة تتطلب منا في هذا العمل مزيد من التفصيل، حيث أن حل المشكلات يحتل نشاط كبير في ميدان التعلم، ولاسيما في الرياضيات إذ أن ذوو عسر الحساب يعانون من صعوبات جمة في حل المشكلات.

9/ صعوبات السلوك الإجتماعي والانفعالي:

9-1/ السلوك العدوانى: هو سلوك غير مقبول اجتماعيا، يمكن ملاحظته وقياسه، ويظهر في صورة عدوان لفظي أو بدني وتتوفر فيه الإستمرارية والتكرار، وهو أي رد فعل يهدف إلى الحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو حتى بالملكات. بينما يعرفه «Bandura, 1963» بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين.

9-2/ الاندفاعية: تعددت تعاريف الاندفاعية كأحد الأساليب المعرفية للفرد، حيث يعرف «Kagan et all, 1963» اسلوب الاندفاع/التروي بأنه أسلوب يستجيب به الفرد لمشكلة ما سواء بسرعة أو ببطء، ويعبر عن طريقته في التفكير إزاء المشكلات. بينما تعرف «Murray, 1938» الاندفاعية بأنها ميل الفرد ونزعتة إلى الاستجابة بسرعة وبدون تفكير أو تأني. أي أن الاندفاعية هي نمط سلوكي يتضمن عجزا في ضبط السلوك والاستجابة دون تفكير وتريث.

9-3/ الإعتمادية: هي شخصية لديها افتقار تام إلى الثقة بالنفس، وعدم قدرتها على القيام بالأعمال الخاصة بها بمفردها دون الاعتماد على الآخرين، حيث تطغي عليها مشاعر العجز الشامل مما يجعلها غير قادرة على اتخاذ القرارات، أو إيجاد الحلول

لأبسط المشاكل، ويطلق عليها انعدام الشخصية. فالشخصية الاعتمادية لا تتحمل المسؤولية نهائياً مهما تتطلب الأمر ولا يمكن الاعتماد عليها في إنجاز أية مهام أو طرح أفكار أو اقتراحات أو اتخاذ قرارات، وتعتمد هذه الشخصية دوماً على الغير في كل كبيرة وصغيرة، مع عدم اتخاذ أي خطوة في أي شيء بدون استشارة الآخرين. كما أنها لاتعارض الآخرين خوفاً من عدم مساعدتهم لها لأنها تتلقى منهم الدعم.

9-4/ السلوك الإنسحابي: هو عدم القدرة على مواكبة الأحداث الاجتماعية والمثيرات التواصلية مع الآخرين، مع الابتعاد عنهم والإنطواء على النفس، بسبب اضطرابات نفسية أو عدم الثقة في النفس والوسوسة.

9-5/ قصور المهارات الاجتماعية: تعرّف كلمة مهارة "Skill" بأنها تنفيذ لسلسلة من السلوكات بهدف إنجاز مهمة ما، في حين يعرف كل من (Ladd and Mize, 1983: 127) المهارات الاجتماعية بقدرة الفرد على تنظيم الظروف والسلوكات في مجموعة موحدة من الأفعال الموجهة نحو تحقيق أهداف مقبولة ثقافياً واجتماعياً وشخصياً. وقد قسم كل من «Gresham and Elliott, 1987» القصور في المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنواع: القصور في المهارات ويشير إلى عدم امتلاك المهارات الضرورية للتفاعل المناسب مع الآخرين. القصور في الأداء ويبدو في عدم أداء المهارات الاجتماعية بشكل مناسب على الرغم من امتلاكها. القصور في مهارة الضبط الذاتي ويتمثل في فشل الفرد في تعلم ممارسة المهارات الاجتماعية بشكل مناسب نتيجة لوجود عوامل دخيلة يصعب ضبطها واستبعاد أثرها. والقصور في تأدية الضبط الذاتي أخيراً أي عدم الثبات في استخدام المهارة الاجتماعية رغم امتلاكها. وقد تتفق هذه الخصائص مع فئة ذوي صعوبات التعلم لأنهم يعانون من سلوكات اندفاعية غير توافقية حسب «Lerner, 2000». علماً أنه ثمة تنوع واختلاف كبير قياس المهارات الاجتماعية واضطراباتها بسبب عدم وجود تعريف موحد لها، وبسبب تنوع اهتمامات الباحثين في دراستها.

10/ إجراءات الدراسة الميدانية:

يهدف الإجابة عن إشكالية الدراسة المطروحة سابقا، لجأنا إلى عينة قصدية قوامها 31 تلميذا وتلميذة يزولون دراستهم في الطور الرابع والخامس ابتدائي بمدرسة حي المستقبل "عين البيضاء"، تتراوح أعمارهم بين 10 و 12 سنة، حيث أخذنا المجموعة الأولى المكونة من 14 تلميذ وتلميذة ممن لا يعانون من أية صعوبة أكاديمية حسب المسار الدراسي لهم، وعينة أخرى 17 تلميذ وتلميذة كذلك ممن يعانون من صعوبات تعليمية. لجمع البيانات بعدها وللتأكد من صحة الأحكام السابقة لجأنا إلى استعمال اختبارات فرعية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم "الزيات فتحي، 2008" المكيفة على البيئة المحلية الجزائرية من طرف "ز، عمران. 2015"، هذه الاختبارات هي:

اختبارات عسر القراءة، عسر الكتابة، وعسر الحساب ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك للتأكد من معاناة التلميذ من صعوبة تعلم أكاديمية من عدمها. واختبارات ضعف مفهوم الذات، قصور المهارات الإجتماعية، الإندفاعية، السلوك العدواني والإنسحابي، والإعتمادية ضمن صعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي. وتولى الإجابة عن تلك الاختبارات أولياء التلاميذ أنفسهم باعتبارهم الأكثر قربا ومعرفة بخصائص سلوكيات أبنائهم من جهة، ومن جهة أخرى لتقادي الضغط على المعلمين.

بعد الحصول على النتائج تم استبعاد 03 حالات من المجموعة الثانية بسبب عدم تحقيقهم للمحكات الخاصة بصعوبات التعلم. ونظرا لتنوع وتعدد متغيرات البحث، فقد لجأنا إلى عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى قوامها 14 تلميذا وتلميذة من العاديين (لا يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية)، والمجموعة الثانية قوامها 14 تلميذا وتلميذة كذلك يعانون من صعوبات تعليمية أكاديمية، ثم وضعنا مختلف درجات صعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي لأولئك التلاميذ. مع استخدام اختبار "ت" للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين العينات. الجدول الموالي يوضح النتائج الاجمالية للعينة:

الحالات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
المجموع ة 1	84	10	73	54	78	46	98	75	67	43	84	69	71	93
المجموع ة 2	12	16	14	18	14	15	17	13	11	14	12	21	15	19
	7	2	9	1	5	2	4	3	7	1	0	3	5	2

جدول يوضح نتائج أداء المجموعتين في مقياس اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي

المجموعة الثانية	المجموعة الاولى
$N_2 = 14$	$N_1 = 14$
$\bar{X}_2 = 154.35$	$\bar{X}_1 = 74.35$
$S_2 = 27.86$	$S_1 = 18.4$

جدول يوضح بعض المتغيرات الإحصائية لمجموعتي الدراسة

وبتطبيق قانون اختبار "ت" لعينتين غير مرتبطتين ومتساويتين نحصل على قيمة "ت المحسوبة": (8.63) والتي نقارنها مع "ت الجدولة" عند مستوى دلالة 0.01 والتي قيمتها: (2.47). وبمأن "ت المحسوبة" أكبر من "ت الجدولة" فإنه ثمة فروق دالة إحصائية في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي بين الاطفال العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم لصالح الفئة الثانية. هذا مايدل على خطورة وامتداد تأثير صعوبات التعلم الأكاديمية على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الطفل المتدرس. خاصة وأن بعض الباحثين يرون أنها متلازمة مع بعضها، بسبب عزو صعوبات التعلم الأكاديمية إلى مشكل وظيفي في الجهاز العصبي حسب التيار النفسعصبي، وبالتالي يؤثر هذا المشكل كذلك على مختلف سلوكيات الطفل بما فيها مهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي موضوع الدراسة الحالية.

الخاتمة:

إن اهتمام المجتمعات المعاصرة والمنظومات التربوية بصعوبات التعلم يعكس مدى أهميتها وخطورتها في آن واحد على مستقبل المتعلم، وفي حين أن الدراسات البحثية في الوطن العربي عموماً وفي الجزائر خصوصاً قد ركزت على صعوبات التعلم الأكاديمية من منطلق أنها تحدث في الوسط المدرسي وتخص الجانب البيداغوجي للتلميذ، وهو الجانب الأكثر أهمية بالنسبة لها، متناسية أنه ثمة جوانب أكثر أهمية في شخصية التلميذ ولها علاقة وتأثير كبير على مساره البيداغوجي والاجتماعي ونمو الشخصية السوية كصعوبات التعلم النمائية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي... وأن تأثير صعوبات التعلم الأكاديمية لا يمكن أن يمس الجانب البيداغوجي للتلميذ فحسب، بل يمتد ليشمل جوانب أخرى في شخصية التلميذ ويؤثر عليها. ومنه جاءت دراستنا هذه في محاولة لتوضيح علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بانحراف الأحداث والولوج في عالم الجريمة من خلال الكشف عن الفروق في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي بين عينة من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعينة أخرى من أقرانهم العاديين. وقد كانت نتائج الدراسة بعد المعالجة الإحصائية تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية على مستوى دلالة 0.01 في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي بين العينتين. هذا ما يبرز ويؤكد أهمية ومدى خطورة صعوبات التعلم الأكاديمية عند التلميذ وامتدادها لتشكيل ظواهر العنف في المدرسة وفق ميكانيزمات تعويضية يلجأ إليها التلميذ كمحاولة لتعويض عجزه عن التعلم.

المراجع المعتمدة

- 1/ الزيات فتحي: صعوبات التعلم /الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية/، ط1، 1998، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- 2/ الزيات فتحي: المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم /قضايا التعريف والتشخيص والعلاج/ ط1، 2002، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- 3/ الزيات فتحي: قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، ط1، 2008، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- 4/ تيسير مفلح كوافحة: صعوبات التعلم، 2003، دار المسيرة، عمان.
- 5/ حسين نوري الياسري: صعوبات التعلم الخاصة، ط1، 2006، الدار العربية للعلوم، بيروت.
- 4/ دانيال هالاهان وآخرون: صعوبات التعلم . مفهوما، طبيعتها، التدخل العلاجي، ترجمة عادل عبد الله محمد، ط1، 2007، دار الفكر، عمان.
- 6/ صامويل كيرك؛ جيمس كالفنت: صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، 1984، ترجمة زيدان السرطاوي وآخرون، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- 7/ غادة عبد الغفار: اضطراب القراءة الإرتقائي من منظور علم النفس العصبي الإكلينيكي، ط1، 2008، إيتراك للطباعة، القاهرة.
- 16/ لندا هارجرروف وجيمس بوتيت، التقييم في التربية الخاصة والتقييم التربوي، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض 1988.
- 8/ محمد الشقيرات: مقدمة في علم النفس العصبي، ط1، 2005، دار الشروق للنشر، عمان.
- 9/ محمد النوبي علي: مقياس اضطرابات اللغة اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط1، 2010، دار صفاء للنشر، عمان.
- 10/ محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2005.
- 11/ محمود عوض الله سالم وآخرون: صعوبات التعلم - التشخيص والعلاج -، ط2، 2006، دار الفكر، عمان.

1/ Bara Sid Ahmed : Comprendre et résoudre la dyslexie par la psychologie cognitive du langage, Actes du IV colloque international du laboratoire SLANCOM, 17-18 juin 2006, publié au revue scientifique du laboratoire SLANCOM, N°2, 2007.

2/ Bender, W: Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies, Allyn & Bacon, 2nd edition, 1995.

3/ Brayan, T. (1991) : Social problems and learning Disabilities. In Wong, B : Learning about Learning Disabilities. Academic Press. San Diego.pp190-230.

4/ Cruick Shank, M., Hallahan, P. (1975) : Psychoeducation practice : perceptual and learning disabilities in children. Research and theory NewYork, Vol 12, Syracuse university press.

5/ Hallahan, D., Kauffman, J; (1996). Learning Disabilities. 3rd edition, Allyn & Bacon.

6/ Frumholz, M., (1997): Ecriture et orthophonie, Wien, Paris.

7/ Kirk, S., Gallagher, J. (1983) : Educating Exceptional children. 4th edition. Houghton Mifflin. Boston.

8/ Lankford, F., (1981): Quantitative Evaluation Procedures for Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, N° 04.

9/ Lyon, R., Fletcher, M., (2003): Learning disabilities, 2003. In : Barkley, R & al : Child psychopathology, 2nd ed, Guilford press, New York.

10/ Mercer, C., Hughes, C. (1985) : Learning Disabilities definitions used by state education departments. Learning Disabilities quarterly. N° 8.

11/ Mercer, C., King-Sears, P. (1990) : Learning Disabilities definitions and criteria used by state education departments. Learning Disabilities quarterly. N°13.

12/ Polloway Smith & other. (1997) : Learning Disabilities : Definition & types. Journal of Learning Disabilities. Vol 30, N°3.

13/ Rourke, B., (1993): Arithmetic Disabilities, Journal of Learning Disabilities, N 25.