[٣]

استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الطلاقة اللغوية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ زينب محمود عطيفي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية
جامعة أسيوط

د/ لمياء أحمد كدواني
مدرس العلوم التربوية بكلية رياض الأطفال
جامعة أسيوط

استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الطلاقة اللغوية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم

د. زينب محمود عطيفي*، د. لمياء أحمد كدواني**

ملخص:

هدف البحث الى التحقق من فاعلية استخدام أنشطة منتسورى فى تنمية الطلاقة اللغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. وتتكون عينة البحث من (٢٥) طفل وطفلة وهم الاطفال الملتحقين بروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة اسيوط. واستخدمت الباحثتان المنهج شبة التجريبي ذوى المجموعة التجريبية الواحدة بتطبيقين قبلى وبعدي.، وتم اعداد الأدوات التالية: اختبار الذكاء لرافن– مقياس الكشف عن أطفال ذوى صعوبات التعلم– مقياس الطلاقة اللغوية– دليل المعلمة لأنشطة منتسورى لتنمية الطلاقة اللغوية لأطفال ذوى صعوبات التعلم.

أوضحت النتائج وجود فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات الاطفال عينة البحث لصالح التطبيق البعدى، كما بينت النتائج حجم الاثر الناتج عن استخدام البرنامج فى تجربة البحث كان كبيرا مما يؤكد فاعلية استخدام أنشطة منتسورى في تنمية الطلاقة اللغوية للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: أنشطة منتسورى– الطلاقة اللغوية– الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية– جامعة أسيوط.

** مدرس العلوم التربوية بكلية رياض الأطفال– جامعة أسيوط.

Abstract:

The research aimed at investigating the effectiveness of using Montessori Activities in developing language fluency for learning disabled children. The research group consists of (25) children (males and females) who are enrolled in kindergartens belonging to the Ministry of Education in Assiut. The researchers used the pre-post quasi-experimental design with one treatment group. The following tools were prepared and used: Raven's Progressive Matrices test, a learning disabilities-diagnostic scale, a language fluency scale, and a teacher's guide to Montessori's activities for developing language fluency for children with learning disabilities.

The research results showed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the treatment children in the pre-post application of the research tools favoring the post application. The results also showed that the effect size of using the program in the research experiment was significant, which confirms the effectiveness of using Montessori activities in developing language fluency for children with learning disabilities.

Keywords: Montessori activities- Language fluency- Learning disabled children.

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثاني والثلاثون – الجزء الثالث – السنة التاسعة – أكتوبر ٢٠١٧

مقدمة:

تعد مرحلة الروضة من أهم المراحل التربوية التي تهدف إلى تنمية قدرات الطفل المعرفية والحركية وتهيئته نفسيا وذهنيا للمدرسة. وتتمثل أهمية هذه المرحلة في أنها مرحلة إعداد وتهيئة للالتحاق للمرحلة التالية. واذا لم يتم إعداد الطفل وتهيئته في هذه المرحلة بشكل جيد، فإن الانتقال للمرحلة التالية يكون صعباً على الطفل ويؤدي به إلى الإخفاق في العملية التعليمية.

يؤكد كلاً من السيد سليمان (٢٠١٣)، عبدالله عادل (٢٠١٥)، ودراسات كلاً من دراسة Dowke (٢٠٠٥) وخديجة بدر الدين (٢٠٠٩) أن صعوبات التعلم ومشكلات التعليم في كل المراحل حتى المرحلة الجامعية ترجع إلى مرحلة الروضة، فما يعانيه الطفل من صعوبات تعلم في المراحل الابتدائية والمراحل الأخرى يرجع إلى وجود صعوبات أو قصور في مهارات معينة في مرحلة الروضة؛ وذلك نتيجة لعدم ملاحظة وتقييم واد ارك السلوك المنبئ بها في مرحلة الطفولة المبكرة.

يعد مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities من المفاهيم الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بصعوبات التعلم في بداية الستينات على وجه التحديد من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من الأطفال الذين يتعرضون لأنواع مختلفة من الصعوبات التي تقف عقبة في سبيل تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي والتي قد تؤدي إلى الفشل التعليمي يها أو التسرب من المدرسة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليه (أحمد المضحي، ٢٠٠٢، ٢).

وقد ازداد الاهتمام بهذه الفئة في السنوات الأخيرة نتيجة الاهتمام المتزايد من قبل كل دول العالم خاصة بالمراحل التعليمية الأولى، فيرى جانكينز (٢٠٠٢) أن تحديد مشاكل الأطفال في وقت مبكر والتدخل المبكر يساهم في الحد من تراكم الصعوبات؛ لذا يجب على المدارس إيجاد سبل لتحديد هؤلاء الأطفال مبكراً.

وقد اختلف العلماء في تحديد تعريف لصعوبات التعلم وذلك لصعوبة تحديد هؤلاء التلاميذ وكذلك صعوبة اكتشاف هؤلاء التلاميذ على الرغم من وجودهم بكثرة في كثير من المدارس فهم حقا فئة محيرة من التلاميذ لانها تعاني تباينا شديدا بين المستوى الفعلي (التعليمي) والمستوى المتوقع المأمول الوصول إليه، فنجد ان هذا التلميذ من المفترض حسب قدراته ونسبة ذكائه التي قد تكون متوسطة أو فوق المتوسطة ان يصل الى الصف الرابع أو الخامس الابتدائي في حين انه لم يصل الى هذا المستوى.

ويذكر أسامه البطانية وآخرون (٢٠٠٩، ٣١) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعدا بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم العقلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي.

ويشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد المتعلمين، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات

الأساسية أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى،وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأفراد إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي، الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة (السيد سليمان، ٢٠٠٥، ٢٧).

ولعل أكثر ما يثير اهتمام الباحثين بصعوبات التعلم هو نسبة الانتشار الواسعة لهذه الفئة، والزيادة المطردة في أعدادهم، ولما تعكسه من آثار سلبية على المتعلمين والمعلمين في وقت واحد؛ ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى1% يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى٢٠%، إلا أن النسبة المعتمدة عموما هي ٢-٣% في أدناها و٥% في أعلاها (سعيد الغزالي، ٢٠١١، ٥٣- ٥٤).

وحسب إحصائيات الولايات المتحدة الأمريكية، فإن أكثر من نصف الطلبة تحت مظلة التربية الخاصة هم من فئة صعوبات التعلم، إذ تبلغ هذه النسبة ما يقارب ٥١% من مجموع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (LENER. 2000). كما بلغت نسبة الطلاب ذوي صعوبات في التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية ١٢%، وفي المملكة المتحدة حسب إحصائية (٢٠١١) يوجد حوالي ٢١% من الطلاب ذوي صعوبات في التعلم. كما أظير الزراد (١٩٩١) أنها تمثل ١٣.٧% في دولة الأمارات العربية، وفي عمان أشار توفيق (١٩٩٣) بأنها تمثل% ١٠.٨، وفي الأردن ذكر أبو سماحة بأنها ما بين 15و٢٠%، وفي مصر أشار أحمد عاشور (٢٠٠٢) بأن صعوبات التعلم تمثل ١٤% من

مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائية وحددتها منى زكي (٢٠٠٥) بنسبة ١٦%، وأشارت بعض الدراسات المسحية في الوطن العربي كدراسة أحمد عواد (٢٠٠٩) إن نسبة انتشار صعوبات التعلم في الوطن العربي بين ١٣-٤٦% أما عالميا فإن النسبة المعتمدة لانتشار صعوبات التعلم هي ٢-٣%، ويذكر أحمد عواد وزيدان السرطاوي (٢٠١١) أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تتراوح مابين ٥- ٣٥%. أما Shaywitz (٢٠٠٣) فتذكر أن ٤.٤% من جميع الأطفال بأمريكا من ٦- ١٢ سنة يتلقون بعض خدمات التربية الخاصة، وأن ٨٠% منهم يعانون صعوبات في القراءة.

والأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الفشل في تمييز الأشكال الهندسية في سن الثالثة، وهذا يمكنه أن يؤثر على قدرتهم على تمييز الحروف لاحقاً. عدم القدرة على الدمج بين الرؤية والحركة، وهذا يؤثر على مهارة الكتابة. مشاكل الذاكرة والانتباه والتي تظهر من خلال عدم قدرة الطفل على تذكر شيء قيل له خلال فترة قصيرة، أو شيء رآه مرسوماً. الحركة المستمرة والنشاط الزائد، والذي يعد عدواً للانتباه والتركيز، ويسهل تشتيته ويصعب التحكم به. عدم القدرة على الحفظ كأغاني الروضة والأناشيد أو العد. عدم القدرة على تمييز بعض المفاهيم الحسابية كالصغير والكبير، وجمع الأرقام البسيطة والتي تعرض عليه بشكل ملفت وبسيط. عدم التمكن من التعبير عن أفكاره باستخدام اللغة، حيث إنّ الطفل بعمر الروضة يعد كثير الكلام والتعبير عما يدور بداخلهم دون أي حدود. مشاكل الوعي الصوتي، حيث لا يستطيع تمييز الأصوات التي تشكل الكلمة الواحدة، وهذا يجعله يخلط بين الكلمات المتشابهة.

فالطفل العادي يستطيع في عمر ما قبل الروضة السيطرة على مفرداته، إذ يتمكن من الربط بين الأشياء ومسمياتها كما يتمكن من التعبير عن أفكاره باستخدام اللغة اللفظية، أما الذي لا يمكنه القيام بذلك في مرحلة الروضة يجب أن يتم الانتباه له، لأن ذلك قد يعني وجود صعوبة أو عجز لديه. ويجب أن يميز الأهل بين هذا النوع من الأطفال وبين مجموعة ضئيلة من الأطفال الذين لا يتمكنون من استخدام اللغة التعبيرية بسبب قلة الفرص المتاحة لهم للحديث أو التعبير عن أنفسهم (Hargrove, 2001).

ويذكر Dolas et M.gelyn (في: حامد زهران، ٢٠١١، ٥١٤) أن أبرز مؤشرات صعوبات التعلم المتعلقة باللغة لدى الأطفال في مرحلة الروضة حذف أو استبدال صوت بصوت، تأخر كلام الطفل مقارنة بأقرانه، محدودية المفردات، مشكلات في تكوين الجمل، وإيجاد الكلمات، واستخدام اللغة وتوظيفها بشكل مناسب.

كل هذا يعد مؤشراً واضحاً على ضعف الطلاقة اللغوية لدى هؤلاء الأطفال، فالطلاقة اللغوية هي: القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات أو الجمل أو الكلمات، استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن. (دعاء البيشتي، ٢٠١٢)

كما يعرفه محمد علي (٢٠٠٥) بالقدرة على انتاج وتوليد أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ وتنتهي بحرف معين، أو أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتضمن حروف معينة، والقدرة على انتاج المترادفات والجمل والفقرات والأفكار ذات الصلة لموقف ما والاستجابة لمثير لغوي في أسرع وقت ممكن.

ويرى Slabbert (1994, 64) أن تنمية الطلاقة اللغوية لا بد أن تتم من خلال توفير جو عملى واجتماعى متفاعل مفتوح، وبيئة تربوية واقعية ومرنة تتميز بالاسقصاء والبحث والتجريب وتبادل الاراء والافكار.

من هنا جاء التفكير في استخدام أنشطة منتسوري من أجل تنمية الطلاقة اللغوية لدى هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ذلك لأنها تعتمد في العمل على الأدوات الحسية واكتساب الخبرات من خلال حواس الطفل التي تدرب وتشد انتباهه وتركز على بعض الخواص الواضحة للأدوات المستخدمة. فتعمل على زيادة القدرة للطفل على التمييز والتصنيف والتنظيم والربط والاستنتاج والتعبير حتى ينتج فكرياً وعلمياً ليصبح مفكراً مبدعاً.

مشكلة البحث:

من خلال متابعة عدد من الروضات بمحافظة أسيوط تمت ملاحظة انتشار نسبة ذوي صعوبات التعلم بين الأطفال، وكان أبرز ما يؤكد ذلك التباعد بين المستوى الفعلي للأطفال وبين مستواهم العقلي، كما كان أبرز ما يظهر انخفاض مستوى الطلاقة اللغوية لديهم.

وللتأكيد على ذلك تم اختيار ١٥ طفل ممن يعانون من صعوبات التعلم تم اختيارهم من بين مجموعة من أطفال روضة الرعاية المتكامل بمحافظة اسيوط بعد تطبيق اختبار الذكاء لرافن للأطفال وتطبيق مقياس للكشف عن صعوبات التعلم، وتم تطبيق مقياس الطلاقة اللغوية عليهم وذلك للتأكد من وجود ضعف في الطلاقة اللغوية لدى الأطفال، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال العينة

الاستطلاعية على مقياس الطلاقة اللغوية وابعاده كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)

المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الطلاقة اللغوية

الابعاد	الطلاقة اللفظية (الكلمات)	طلاقة التداعي (الارتباطية)	الطلاقة التعبيرية	الطلاقة الفكرية	الدرجة الكلية لمقياس الطلاقة اللغوية
المتوسط الحسابي	١١.٥٩	١٠.٦٢	٨.٣٥	١٢.٧٦	٤٣.٤

ويتضح من الجدول السابق ان الأطفال لديهم ضعف في الطلاق اللغوية حيث كانت متوسطات درجاتهم منخفضة وذلك بالنسبة الى ابعاد مقياس الطلاقة اللغوية وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

من هنا تحددت مشكلة البحث في انخفاض مستوى الطلاقة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الاجابة عن الاسئلة الآتية:

- ما صورة أنشطة منتسورى لتنمية الطلاقة اللفظية للأطفال ذوى صعوبات التعلم؟
- ما فاعلية استخدام أنشطة منتسورى في تنمية طلاقة التداعي (الارتباطية) للأطفال ذوى صعوبات التعلم؟
- ما فاعلية استخدام أنشطة منتسورى في تنمية الطلاقة التعبيرية للأطفال ذوى صعوبات التعلم؟
- ما فاعلية استخدام أنشطة منتسورى في تنمية الطلاقة الفكرية للأطفال ذوى صعوبات التعلم؟

- ما فاعلية استخدام أنشطة منتسورى في تنمية الطلاقة اللغوية بكافة أبعادها للأطفال ذوى صعوبات التعلم؟

مصطلحات البحث:

أنشطة منتسورى:

عرفت تهاني عثمان (٢٠١٣) طريقة منتسوري بأنها نظام تدريبي مخطط في ضوء الأسس الفلسفية والتربوية لمنتسوري لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث يتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة العلمية لتنمية المهارات المعرفية والتواصلية، لتنمة قدرتهم على الانتباه والتذكر والادراك الذي يؤدي الى التواصل المناسب لمستواهم النمائي ويعمل على تحقيق التكامل بين سمات شخصيتهم.

واجرائياً يعرف بأنها مجموعة من الأنشطة والتدريبات المخطط لها بشكل منظم في ضوء الأسس الفلسفية والتربوية لمنتسوري لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، من حيث أسلوب التنفيذ وأدوات التعليم والمدة الزمنية لتنمية الطلاقة اللغوية لديهم.

الطلاقة اللغوية:

يعرفها على جاب الله (٢٠٠٧،٣٥) بأنها القدرة على تكوين كلمات أو جمل أو عبارات بصيغة معينة أو بشروط خاصة، وتعد موشرا على المحصول اللفظى للفرد، وعلى مدى ما يتمتع به من ثروة لغوية تمكنه من ذكر أكبر عدد من الاستجابات اللغوية، على أن تكون مرتبطة بزمن محدد.

وتعرف الطلاقة اللغوية فى الدراسة الحالية بأنها: قدرة الطفل ذوى صعوبات التعلم على انتاج أكبر عدد من البدائل والمترادفات أو الافكار فى فترة محددة، وذلك مقارنة مع اقرانه استجابة لمشكلة لغوية أومثير لغوى.

الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

تشير تيسير كوافحة (٢٠٠٧، ١٤٧) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية، مثل:

استعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات أو اضطرابات في التفكير أو قصور في الإدراك أو التذكر أو ضبط الانتباه أو الحركة الزائدة مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر أو ليسوا مصابين بإعاقات جسمانية سمعية بصرية أو غيرها من الإعاقات.

واجرائياً هم الأطفال الملتحقين بروضات وزارة التعليم والذين يتم تحديدهم من خلال المقياس المعد لهذا الغرض.

هدف البحث:

هدف البحث الحالى إلى التحقق من فاعلية استخدام أنشطة منتسورى فى تنمية الطلاقة اللغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث التالي في ما يلي:

١- تدريب معلمات رياض الأطفال على توظيف أنشطة منتسورى في التدريس للأطفال.

٢- استخدام أنشطة منتسوري الحسية لتنمية الطلاقة اللغوية للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٣- توجيه اهتمام القائمين على مرحلة رياض الأطفال إلى ضرورة الكشف عن أطفال ذوى صعوبات التعلم وعن اساليب علاج المشكلات المختلفة لديهم.

٤- توجيه اهتمام القائمين على مرحلة رياض الأطفال إلى ضرورة استخدام أنشطة منتسورى مع أطفال ذوى صعوبات التعلم.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالى المنهج شبة التجريبى ذوى المجموعة التجريبية الواحدة بتطبيقين قبلى وبعدي.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على الأطفال ذوى صعوبات التعلم الملتحقين بالروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة أسيوط.

أدوات ومواد البحث:

١- اختبار الذكاء لجون رافن (تقنين عماد احمد حسن٢٠١٥).

٢- مقياس الكشف عن أطفال ذوى صعوبات التعلم (اعداد الباحثتان).

٣- مقياس الطلاقة اللغوية (اعداد الباحثتان).

٤- دليل المعلمة لأنشطة منتسورى لتنمية الطلاقة اللغوية لأطفال ذوى صعوبات التعلم (اعداد الباحثتان).

٥- أوراق العمل الخاصة بالأطفال (اعداد الباحثتان).

الاطار النظرى للبحث:

ينقسم الاطار النظرى للبحث إلى ثلاثة محاور:

أولا: الأطفال صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم من المجالات المهمة التي كان إيقاع التطور فيها مطردا ومتعاظما، فكان الاتجاه السائد في مجال تلك الصعوبات يميل إلى التركيز على تلاميذ المرحلة الابتدائية أو من في أعمارهم، إلا أنه قد حدث تحول بالسنوات الأخيرة اتجه فيه المتخصصون إلى الاهتمام بالطفل منذ ميلاده وخلال سنوات ما قبل المدرسة، وحتى مرحلة البلوغ، ويدل هذا التوجه على إمكانية حدوث صعوبات التعلم على المدى العمري لحياة، وبذلك لا تكاد تخلو غرفة تعلم من قاعات الأنشطة من أطفال يعانون من صعوبات في التعلم.

وعلى الرغم من حداثة مصطلح صعوبات التعلم، إلا أن مكانته قد أخذت في التزايد في القرن الواحد والعشرين نظرا لزيادة أعداد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، وبدأ مجال صعوبات التعلم في الانتشار، وأخذت الدراسات مكانها في هذا المجال، وتم تحديد ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ووضع طرق لتشخيصهم وعلاج تلك الصعوبات، ومن ثم ظهرت بعد ذلك مجلة علمية دورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أنهم ذوي صعوبات تعلم (ريما يسري وسعاد محمد، ٢٠٠٧، ١٤).

مفهوم صعوبات التعلم:

أسهم الباحثون والممارسون في جميع المجالات الطبية والتربوية واللغوية إسهامات كبيرة في دراسة صعوبات التعلم ونجد أن كل باحث في هذه المجالات يضع تعريفاً بما يتفق مع مجال مهنته. فالبدايات الباكرة لمحاولات وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم كانت في عام ١٩٦٣، حيث وضع Kirk تعريفا لصعوبات التعلم ذكر فيه أنها تشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والتهجئة والكتابة والعمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي (فاتن عبد الصادق، ٢٠٠٣، ٤٦).

وفي عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفا لصعوبات التعلم أصبح بعد تنقيحه في القانون العام رقم ٩٤-١٤٢ عام ١٩٧٥م وينص هذا التعريف على أن صعوبات التعلم هى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة واستخدامها سواءاً كانت شفهية أم كتابية، وهذا الاضطراب يظهر فى شكل عجز عن الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب. (جمال الخطيب، منى الحديدي،١٩٩٨، ١٦٦)

وفي عام ١٩٧١ اجتمعت هيئتان دوليتان من الهيئات المهتمة بمجال صعوبات التعلم وهما لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ليصدرا تعريفا لصعوبات التعلم جاء فيه أن مفهوم صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى أنه كل طفل عادي من ناحية القدرة

العقلية العامة والعمليات الحسية والثبات الانفعالي وتوجد لديه عيوب نوعية في الإدراك والتكاملية أو العمليات التعبيرية والتي تعوق تعلمه بكفاءة، وهذا التعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي، والذي يؤدي إلى إعاقة كفاءتهم في التعليم" (السيد سليمان، ٢٠٠٠، ٤٧-٤٨).

وفي عام ١٩٧٩ وضع سيد عثمان تعريفا لصعوبات التعلم ينص على " أنها عدم استطاعة التلميذ الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه على الرغم من خلوه من أي نوع من أنواع الإعاقة الجسمية أو العقلية، وتظهر أعراضه في:

- ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة.
- البطء في اكتساب المهارات أو المعلومات أو حل المشكلات مع زملائه في الفصل.
- إحساس التلميذ بالعجز والشعور بالنقص (زينب شقير،٢٠٠٢،٢٨١).

وفي عام ١٩٨١ عرفت اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم صعوبات التعلم بأنه "مصطلح عام يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلالات والقدرات الرياضية، وتعد هذه الاضطرابات أصيله في الفرد، ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وإذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى مثل إعاقة حسية أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي واجتماعي أو متلازمة مع مؤثرات بيئية، مثل: (الاختلافات الثقافية، والتعليم غير الملائم، وعوامل نفسية)

فإن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لهذه الإعاقات (محمد كامل، ٢٠٠٣، ٧-٨).

وفي عام ١٩٩١ قدم جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنها "اضطرابات في عملية أو أكثر من عمليات التعلم المتضمنة أو اللازمة لفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا اللفظ يشمل المعوقات الإدراكية وإصابات المخ والعجز الوظيفي الخفيف للمخ وعسر القراءة، الحبسة النمائية، ويستبعد منها الإعاقات السمعية والبصرية والتأخر العقلي والاضطرابات الانفعالية باعتبارها ظروفاً أولية معيقة" (كريمة عثمان، ٢٠٠١، ٣٧).

وفي عام ١٩٩٨ أصدرت اللجنة الاستشارية القومية لصعوبات التعلم تعريفاً آخر سجلت فيه التغيرات التي طرأت على مفهوم صعوبات التعلم وينص هذا التعريف على أن صعوبات التعلم "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والاستدلال، والحساب، وتعد هذه الصعوبات ذاتية داخل الفرد، ويفترض أن تكون نتيجة لاضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي، وقد تحدث في أيه مرحلة من حياة الفرد، وقد تظهر لدى هؤلاء الأفراد مشكلات سلوكية في الانتظام الذاتي والإدراك الاجتماعي، ولكنها في حد ذاتها لا تسبب صعوبات تعلم، وبرغم أن صعوبات التعلم ربما تحدث متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى، مثل: عيوب الحواس، والتأخر العقلي، والاضطراب الانفعالي الحاد والمؤثرات الخارجية، مثل: الفروق الثقافية، والتعلم غير الكافي، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الحالات أو المؤثرات (عبد الناصر أنيس، ٢٠٠٣، ٤٣).

كما عرف العديد من الباحثين والكتاب مصطلح صعوبات التعلم، منها تعريف زكريا الشربيني (٢٠٠٣، ٩٣) فقد أشار إلى أنه أي تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والتهجئة والكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطرابات عاطفية أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي.

وتشير دراسة جاكلين وهبه (٢٠٠٩، ٢٣) إلى أن صعوبات التعلم تظهر في مرحلة الروضة في شكل صعوبات نمائية: كالانتباه، والتذكر، والإدراك.

مما سبق يتضح اتفاق كلمن عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١)، فاتن عبد الصادق (٢٠٠٣)، محمد كامل (٢٠٠٣)، كريمة عثمان (٢٠٠١)، عبد الناصر انيس (٢٠٠٣)، تيسير كوافحة (٢٠٠٧)، زكريا الشربينى (٢٠٠٣) على تعريف صعوبات التعلم بأنها اضطرابات فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى فهم اللغة واستخدامها سواءاً كانت شفهية ام كتابية، وهذا الاضطراب يظهر على شكل عجز فى الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي.

كما اتفق كل من زينب شقير (٢٠٠٢)، آيات عبد المجيد (٢٠٠٣)، بطرس حافظ (٢٠٠٥) على تعريف صعوبات التعلم بأنها مجموعة من الأطفال يظهرون انخفاضا فى العمليات المتصلة بالتعلم

كالفهم والتفكير والإدراك والانتباه والقراءة والكتابة والتهجي والنطق وإجراء العمليات الحسابية كما يواجهون صعوبة فى استقبال المعلومات وتكاملها واسترجاعها ويستبعد منهم المتخلفين عقليا والمضطربين انفعاليا والمحرومين ثقافيا.

وبالرغم من تعدد تعريفات ذوي صعوبات التعلم إلا أنها تقف على عناصر أساسية على النحو التالي:

- قصور في الأداء النمائي لذوي صعوبات التعلم باختلاف أعمارهم.
- وجود اضطراب في العمليات النفسية الأساسية أو عمليات التعلم بصفة عامة أو الخلل في النظام العصبي المركزي، والذي يؤثر بدوره بدرجة فعالة في أداء الأفراد نمائيا وأكاديميا
- يتميز الطفل صاحب الصعوبة في التعلم بذكاء عادي أو فوق المتوسط.
- أجمعت معظم التعريفات على أن صعوبات التعلم تعني أن هناك تفاوتا بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي.
- ذكر البعض أن صعوبات التعلم قد تعني وجود عيوب لغوية.
- أن صعوبات التعلم وقصور المهارات الاجتماعية يحدثان فى وقت واحد
- تظهر لدى البعض منهم قصور في بعض الوظائف بحيث لا تمكنهم من الافادة من الخبرات التعليمية العادية.
- إن صعوبات التعلم ليست نتيجة مترتبة على إعاقة عقلية أو حسية أو اضطرابات سلوكية ولا ترجع إلى حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي.
- أكدت معظم التعريفات على أن صعوبات التعلم تظهر في أيه مرحلة من مراحل العمر.

من خلال التحليل السابق لصعوبات التعلم نجد أن هذا المفهوم استقر إلى حد ما، وأن معظم التعريفات تدور في إطار واحد وتشتمل على معظم العناصر السابق ذكرها وفي ضوء ذلك يمكن تعريف الأطفال ذوى صعوبات التعلم في الدراسة الحالية بأنهم فئة من أطفال الروضة فى قاعات النشاط العادية ويعانون من صعوبات تعلم نمائية تتمثل فى صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، وصعوبات التذكر، والتفكير، واللغة الشفهية. وبأنهم الأطفال الذين لا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي في استطاعتهم الوصول إليه، على الرغم من أنهم متوسطوا الذكاء أو فوق المتوسط وغير معاقين عقليا أو جسميا أو سمعيا أو بصريا. ولديهم صعوبات نمائية (الانتباة، الادراك، التذكر، التفكير، اللغة).

من خلال العرض السابق لماهية صعوبات التعلم وتحليل تعريفاتها يلزم الاشارة إلى الفرق بينها وبين بعض المصطلحات التي تتشابه معها كما يلي:

صعوبات التعلم والتأخر الدراسى: تشير صعوبات التعلم إلى الطفل ذى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، والذي يعاني من انخفاض في مستوى تحصيله الدراسي، وهذا الانخفاض غير مرتبط بالإعاقة العقلية أو الجسمية أو السمعية أو البصرية في حين أن التأخر الدراسي يرتبط بقصور وانخفاض نسبة الذكاء فالمتأخرون دراسيا تقع نسبة ذكائهم بين ٧٠-٩٠ درجة، كما أن خصائصهم الجسمية والعقلية والانفعالية تختلف عن ذوي صعوبات التعلم (ماجدة السيد، ٢٠٠٠، ٢٠٦) كما أن التأخر الدراسي يكون نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة، منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه مثل الإعاقات الحسية أو الحركية. وقصور في نمو الجهاز العصبي الذي يظهر في انخفاض مستوى الذكاء عن المتوسط والضعف

العقلي وعوامل اجتماعية أو مشكلات سلوكية تعوق التلميذ عن تنمية قدراته وإمكانياته العقلية. (خليل ميخائيل، ٢٠٠٢، ٢٩٦)؛ (يوسف عواد، ٢٠٠٣، ٢١)

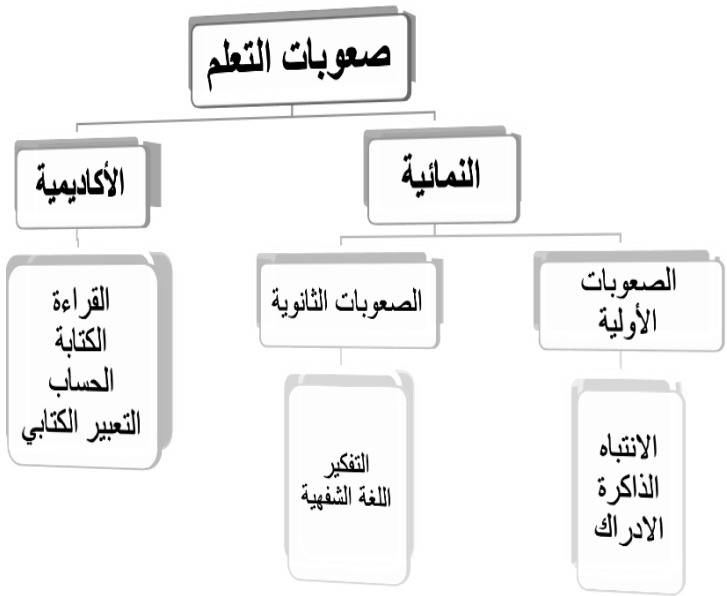
صعوبات التعلم وبطء التعلم: إن مصطلح بطء التعلم يشير إلى وصف حالة المتعلم من ناحية الزمن، أي يشير إلى سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بفهم وتعلم أقرانه في أداء المهام التعليمية نفسها (السيد سليمان، ٢٠٠٣، ١٤١) ومن هنا نلاحظ أن أحد الفروق الجوهرية بين الأطفال بطيئ التعلم نسبة ذكائهم أقل من المتوسط، بينما الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكما أجمعت تعريفاتها أن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسط هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم تباعد بين ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم الفعلي بينما الأطفال بطيئو التعلم لا يتسمون بذلك (إسماعيل صالح، ٢٠٠٥، ٧).

صعوبات التعلم والمضطربين تعليميا: إن التلاميذ المضطربين تعليميا هم تلاميذ ذوو مشكلات شخصية، إذ أنهم يعانون من إعتلال صحي، أو إعاقة بدنية تتدخل بالتأثير في عملية تعلمهم وسلوكهم، كما أنهم يعانون من انخفاض في نسبة ذكائهم، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة فى تعلم المواد الدراسية، كما تعد المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسة التي تعوق تعلمهم، وغالبا ما ينحدر هؤلاء التلاميذ من بيوت تتسم بالمشكلات الأسرية الحادة وعدم وجود الوقت الكافي لمتابعة أولادهم ورعايتهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى عدم توافقهم، حيث لا يجد هؤلاء التلاميذ ما يشبع حاجاتهم الإنسانية من الحب والأمان والمعرفة (السيد سليمان، ٢٠٠٠، ١٣٣).

تصنيف صعوبات التعلم:

إن أكثر تصنيفات صعوبات التعلم تميزا بالدقة والشمول هو تصنيف كاليرك وكالفنت الذي يقسم صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما صعوبات التعلم النمائية– صعوبات التعلم الأكاديمية وفيما يلي توضيح ذلك:

قسم كيرك وكالفنت ١٩٨٨ صعوبات التعلم إلى أكاديمية تتعلق بصعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي والتعبير الشفهي وصعوبات نمائية تشمل اضطرابات الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واضطرابات اللغة كما هى موضحة بالشكل التالى. (احمد عاشور، محمد مصطفى، حسنى النجار، ٢٠١٥، ٢٦)



شكل (١)

يوضح أبعاد صعوبات التعلم

وفقا لتقسيم كيرك وكالفنت (١٩٨٨)

أولاً: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities:

ويقصد بها الصعوبات التي تتعلق بالعمليات المعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، مثل: الإدراك، والانتباه، والذاكرة، واللغة، والتفكير وهذه الصعوبات ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي أو أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة عدداً من الصعوبات الأكاديمية، ويمكن تقسيم الصعوبات إلى صعوبات نمائية أولية تتعلق بالانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبات نمائية ثانوية تتعلق بالتفكير والكلام والفهم وتعد صعوبات التعلم النمائية أكثر انتشارا بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم. (محمد مصطفى الديب، ٢٠٠٠، ١٩٧؛ عزة رضوان، ٢٠٠٤؛ عمرخطاب، ٢٠٠٦، ٧٧)

صعوبات الانتباه:

الانتباه هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت) في حين يحاول التلميذ الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعد التلميذ مشتتا ويصعب على التلاميذ التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم.

ويظهر الطفل سماتاً سلوكية مختلفة، كسهولة التشتت، والاستجابة السريعة دون تركيز، وعدم الانتباه لعدة أشياء في وقت واحد، والانتباه لأشياء لا علاقة لها بالموضوع، والكسل والخمول (زينب شقير، ٢٠٠٢، ٢٧١؛ بطرس حافظ، ٢٠٠٥، ٦٨-٧١).

ويمكن من خلال البرنامج المقدم في الدراسة الحالية تحسين بعض صعوبات الانتباه وذلك من خلال المثيرات المقدمة للطفل أثناء عرض أنشطة منتسوري المختارة.

صعوبات التذكر:

التذكر هى القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو حمايته أو التدريب عليه، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية (احمد عاشور، محمد مصطفى، حسنى النجار، ٢٠١٥، ٩٨).

وتعد الذاكرة جزءا أساسيا وضروريا في عملية التعلم فالذاكرة تساعد الأطفال على الإفادة من الخبرات السابقة والانتفاع من الخبرات الحالية، كما أنها تعد الأطفال للخبرات الجديدة وترتبط اضطرابات عمليات الذاكرة ارتباطا وثيقا بكل من اضطرابات عمليتي الانتباه والإدراك (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٣٦٩).

كما تذكر كريمة عثمان (٢٠٠١، ٦٧) أن المعلومات المدركة إنما تستقبل وتسجل وتنظم على مستويات ثلاثة:

- المخزن الحسي (الذاكرة الفورية): وهو المستوى الذي يستقبل المعلومات من أعضاء الحس وليس لديه القدرة على الاحتفاظ بها إلا لمدة شديدة القصر (حوالي نصف ثانية).
- الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة الأولية): وهى تختص بالاحتفاظ بالمعلومات لمدة ١٥: ٢٠ ثانية.

- الذاكرة طويلة المدى (الذاكرة الثانوية): وهى تختص بالذاكرة المخزونة للمعلومات المنتقاة والمجهزة والتي تختزن عمليات التنظيم والترميز.

وتتحدد السمات الدالة على صعوبة التذكر في صعوبة تذكر الأشياء السهلة، وصعوبة تعلم أشياء جديدة وصعوبة ربط الخبرات الجديدة بالسابقة وصعوبة استرجاع المعلومات وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات (زينب الشقير، ٢٠٠٢، ٢٧٢).

كما تظهر في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه؛ مما يؤثر على تعلم القراءة وتطور اللغة الشفوية للطفل. وأيضا صعوبة في الذاكرة السمعية، فهم يعانون من صعوبة في معرفة وتحديد الأصوات التي سبق لهم أن سمعوها، وصعوبة في الذاكرة البصرية فهم يعانون من صعوبة في استدعاء الحروف الهجائية والأعداد، والمفردات المطبوعة، ومهمات التطابق البصري، ورسم الأشكال وأيضا صعوبة في الذاكرة الحركية، حيث نجد لدى الطفل مشكلة في تعلم مهارات مثل: ارتداء الملابس وخلعها، وربط الحذاء، والحركات الإيقاعية، والكتابة، ورمي الكرة (مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن، ٢٠٠٧، ١٨٢؛ بطرس حافظ ٢٠٠٥، ٧٨-٨٠).

ويمكن من خلال إعادة سرد أحداث قصة مصورة أمامه تحسين بعض صعوبات التذكر وكذلك إعادة تلوين بعض البطاقات المصورة.

صعوبات الإدراك:

وتتضمن إعاقات في التناسق البصري- الحركي، والتمييز البصري والسمعي والمسي والعلاقات المكانية.

وتتمثل الصعوبات الإدراكية في (الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك اللمسي، والإدراك الحركي، والإدراك بين الشكل والأرضية، وصعوبة الإغلاق)، حيث يصعب على الطفل ذي الصعوبة ترجمة ما يراه، وقد لا يميز علاقة الأشياء ببعضها البعض، يعاني من مشكلات في فهم ما يسمعه واستيعابه، وبالتالي فإن استجابته قد تتأخر، وقد يخلط بين بعض الكلمات التي لها الأصوات نفسها، مثل جبل وجمل أو لحم ولحن، وهو أيضا يعاني من صعوبات في المشي أو الجري أو ركوب الدراجة، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم. (مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن، ٢٠٠٧، ١٨٢)

وتشير دراسة كريمة عثمان (٢٠٠١، ٧٣) إلى أن اضطرابات الإدراك والوظائف الإدراكية لذوي صعوبات التعلم تؤدي إلى حدوث تداخل أو تشويش لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم المعلومات أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط أو المعلومات التي يستقبلونها خلال وسيط آخر.

الصعوبات الخاصة بالتفكير:

تشتمل عملية التفكير على الحكم أو المقارنة والعمليات الحسابية والتساؤل والاستدلال والتقويم والتفكير الناقد وحل المشكلة، واتخاذ القرار. ويظهر الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية عددا من السلوكيات التي تشير إلى عدم استخدامهم عمليات التفكير الفعالة من أهمها الاندفاعية والاعتمادية الزائدة على المدرس وعدم القدرة على التركيز وتصلب التفكير وعدم مرونته والنقص الشديد بالثقة بالنفس وصعوبة في التركيز

والانتباه واستمراريته وضعف التصنيف، وهو ما تشير إليه دراسة (كريمة عثمان، ٢٠٠١، ٧٨).

صعوبات اللغة الشفوية:

يظهر على الأطفال ذوي صعوبات اللغة صعوبة في التعبير عن الأفكار، والصعوبة في تكوين الجمل والعبارات، والصعوبة في فهم ما يسمع من لغة الآخرين، والصعوبة في مشاركة الآخرين في أحاديثهم أو المبادرة بالكلام، ويلاحظ عليهم التردد في الكلام، واستعمال القليل من المفردات، كما أنهم يتكلمون بشكل غير ناضج وغير واضح، ويظهر بعضهم مشكلة التسرع في النطق وحذف الكلمات وإبدالها وتكرارها (راضي الوقفي، ٢٠٠٤، ٢٧٢).

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية فمثلاً:

- تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في عدد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، والتآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات.
- تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة ومهارة الإدراك السمعي لتعرف أصوات حروف الكلمات والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

- تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني والمفاهيم الكمية والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى.

صعوبات القراءة:

وتعني اضطراب يصيب الأطفال رغم قدرة عقلية عادية. حيث يفشل هؤلاء في تحصيل المهارات اللغوية اللازمة للقراءة والكتابة والهجاء بحيث لا تتناسب هذه المهارات مع مستويات قدراتهم العقلية ولا الخبرات المدرسية المعتادة.

صعوبات الكتابة:

سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير أو عدم الانسجام بين البصر والحركة. وتعد الكتابة عملية بالغة التعقيد، اذ لا توجد منطقة واحدة فى الدماغ مسئول عن ادائها وهذا ما ما يستوجب اشتراك اكثر من منطقة دماغية لاداء هذه العملية.

والكتابه كمفهوم هى احدى قنوات التواصل الانسانى التى تعتمد على استخدام قواعد اللغة والمهارة فى عرض المكتوب وتسبقها فى الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة ويشمل مفهوم الكتابة على ثلاثة جوانب وهى التعبير التحريرى والاملاء والخط (محمود عبد الكريم، ٢٠١٠، ٥٦-٥٧).

ويرى اسامة البطاينة واخرون (٢٠٠٥) ان ذوى صعوبات الكتابة يواجه صعوبات فى استدعاء أو اعادة انتاج الحروف والكلمات من الذاكرة.

صعوبات الحساب:

يعرف بأنه اضطراب في الكفاءة العددية وقد تظهر هذه الاضطرابات في الأطفال ذوي الذكاء العادي وقد يظهر بمفرده أو مصاحبا لاضطرابات القراءة وقد واجه بعض الأطفال صعوبات في الجمع والضرب والطرح، والبعض قد لا يواجه هذه المشكلات إلا عندما يصلون إلى المستويات العليا في حساب الكسور والأعشار والجبر والهندسة (جمال مثقال، ٢٠٠٠، ١٩).

ويضيف عادل عبد الله وسليمان محمد (٢٠٠٦) أن هناك مهارات سابقة للمهارات الأكاديمية لدى طفل الروضة تسمى المهارات قبل الأكاديمية تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية، وعلى كل الأحوال إذا تم استخدام صعوبات التعلم الأكاديمية مع طفل الروضة فهو يهتم بالضروري بالمحتوى الذي يدرس لهؤلاء الأطفال وما يدرس لهم هى مهارات إعداد للمحتوى الأكاديمي الذي سوف يدرس في المرحلة الابتدائية، وبالتالي فإن القصور في هذه المهارات يعد مؤشراً لصعوبات التعلم في المراحل اللاحقة.

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

نالت معرفة خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة اهتماما كبيراً وأجريت عدد من الدراسات؛ بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسيولوجية التي تميز هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث أشارت دراسة أمل النحاس (٢٠٠٢) إلى أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم لديهم ضعف التعبير اللغوي، الاندفاعية، النشاط الزائد، اضطراب الانتباه عدم الاستقرار الانفعالي، واضطرابات فى الذاكرة،

ويمكن ايجاز مجموعة من الخصائص التى تميز الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في ما يلي:

١- الخصائص السلوكية:

يؤكد Bender أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من أنماط في السلوك اللا سوي تميزهم عن العاديين ومن أهم هذه الأنماط عدم القدرة على إقامة علاقات مع الأقران بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الاندفاعية لديهم وزيادة معدلات النشاط غير الهادف، بالإضافة إلى الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس واضطراب العلاقة مع المدرس والقصور في الظروف الأسرية (فاتن عبد الصادق، ٢٠٠٣، ٦٢).

ووفقا لآراء الباحثين ونتائج الدراسات فإن الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تتمثل في:

أ- النشاط الزائد: فالأطفال ذوو صعوبات التعلم لديهم نشاط حركي زائد إذا ما قورنوا بمعدلات الأطفال العاديين في السن نفسه؛ لأنه من الطبيعي أن يكون الطفل صغير السن متميزا بالنشاط الزائد ولكن إذا استمر ذلك في الارتفاع في سن متأخرة بحيث يشتت الانتباه أو يشتت مداركه على التعلم فإنه يصبح نشاطا زائداً (تيسير كوافحة، ٢٠٠٣، ١١٢-١١٣).

ب-الاندفاعية: الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون أشكالا من السلوك الاندفاعي، فهم يتميزون بالتسرع في إجاباتهم، وردود فعلهم وسلوكياتهم العامة، كما يتسمون بالتسرع في الإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم، ويرتجلون إعطاء الحلول السريعة لمشكلاتهم بشكل يوقعهم في الخطأ (بطرس حافظ، ٢٠٠٥، ٨١).

ج- القابلية للتشتت: ويرتبط هذا السلوك بصعوبة الانتباه وثبوته لدى الطفل ولكنه هنا على العكس فيكون الطفل ذا صعوبة التعلم أكثر سهولة في جذب الانتباه من مثير لآخر، مع عدم القدرة على تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت لذلك يتشتت انتباهه بين المثيرات المختلفة (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٨، ٢٨١، ٢٨٤).

٢- الخصائص الاجتماعية:

غالبا ما يواجه عددا كبيرا من ذوي صعوبات التعلم صعوبات في المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين فقد تبين أن هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلات في الحديث والتعرف في المواقف الاجتماعية، وينشأ عن القصور في المهارات الاجتماعية صعوبات في تكوين العلاقات الاجتماعية الصحية مع الآخرين، وكذلك الاحتفاظ بصداقات مع الآخرين. (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٢، ١٩).

كما يظهر الطفل ذوي صعوبات التعلم سلوك الانسحاب الاجتماعي من مواقف التفاعل المختلفة نظرا للشعور بالعجز والقصور، وقد تظهر على الطفل علاقات الاضطرابات والقلق والتوتر كشرارة لبعض السلوكيات غير المناسبة في المواقف الاجتماعية (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٣، ١٧٩).

وتوصلت العديد من الدراسات مثل دراسة عادل عبدالله وسليمان محمد (٢٠٠٦) ودراسة (٢٠٠٣). Wordon إلى أن أطفال الروضة ذوو مؤشرات صعوبات التعلم لديهم قصور في مستوى مهاراتهم الاجتماعية هذا بالإضافة إلى أنهم أكثر عدوانية.

٣- الخصائص العقلية المعرفية:

يعاني ذو صعوبات التعلم من مجموعة من الاضطرابات العقلية التي تتمثل في صعوبة الطلاقة اللفظية بما تتضمنه من صعوبة الفهم (للحديث أو الأصوات) بالإضافة إلى صعوبات الاستماع واضطرابات الذاكرة والإدراك والقصور في الانتباه (فاتن عبد الصادق، ٢٠٠٣، ٦٣).

كما تظهر لديهم صعوبة في استقبال وفهم اللغة أو وجود صعوبة في أن يعبر الفرد عن نفسه لفظيا أو وجود صعوبات في كلا النوعين، فقد لا يفهم الطفل ما يطلب منه أو أنه ينسي الأوامر والتعليمات التي تصدر إليه (عبد الصبور منصور،٢٠٠٣، ١٧٨).

كما تؤكد بعض الدراسات مثل دراسة عادل عبدالله (٢٠٠٥) ودراسة Morganelli (٢٠٠٢) أن أطفال الروضة الذين لديهم قصور في المهارات قبل الأكاديمية باعتبارها مؤشرات لصعوبات التعلم لديهم قصور في الانتباه والإدراك والذاكرة قصيرة وطويلة المدى قياسا بأقرانهم العاديين، وتؤكد نتائج دراسة عزة عبد المنعم (٢٠٠٤) أن قدرة أطفال الروضة ذوو صعوبات التعلم على السلوك الاستكشافي تكون منخفضة قياسا بأقرانهم العاديين.

ويتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم أن لديهم صعوبة في اكتساب وإتقان واستخدام المعلومات والمهارات الأساسية لحل المشكلات ولديهم عجز في القراءة والكتابة الصحيحة ويتحدثون بصورة مزعجة أمام زملائهم ويتسرعون في الإجابة عن الأسئلة وعدم الانتظام في أخذ دورهم في اللعب وعدم القدرة على تنظيم الأعمال التي يكلفون بها ويحتاجون إلى التوجيه المستمر.

ويظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في الجانب المعرفي تتمثل في:

- يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين وصل.
- يخلط بين الكلمات والأحرف.
- يستخدم أصابعه لتتبع المادة التي يقرؤها.
- لا يقرأ بطلاقة.
- لا يقرأ عن طيب خاطر.
- يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.
- يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية.
- يواجه صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص.
- يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.
- يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.
- يعكس الأحرف والكلمات.
- لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
- يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- بطيئ في إتمام الأعمال الكتابية (بطرس حافظ، ٢٠٠٧، ٩٧).

٤- الخصائص الحركية:

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي ومن أوضح هذه المشكلات التي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص واستخدام أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في التلوين (بطرس حافظ، ٢٠٠٧، ٩٧).

كما يتميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالحركة الزائدة والنشاط الزائد غير الهادف ودائم الفوضى، كما يتصف بالأفراط في حركته وضعف التآزر الحركي، ولديه مشكلة في معرفة اتجاه اليسار واليمين (صبحي الكافوري، ٢٠٠١، ٢٣٢).

وتظهر هذه الصعوبات في مرحلة الروضة في عدم قدرة الطفل على نسخ دائرة أو التلوين بين السطور وقد لا يستطيع التعرف على الحروف غير المتناظرة وسرد قصة متناسقة أو فهم الاتجاهات ومن ثم فإن نمط الفشل والإحباط يظهر مبكرا جدا. وتكون هذه الصعوبات في المهارات الحركية الدقيقة والمهارات الحركية الكبيرة، فقد يعاني الأطفال من تأخر في التناسق (الحركي– البصري) مثل: القصور في استخدام عيونهم في تتبع وتعقب الأشياء والوصول إليها بالنظر، ومسكها باليد أو نقلها من يد إلى أخرى أو استخدام أدوات المائدة أو أدوات القراءة والكتابة (Hagin،Silver ،2002،329)؛ (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٣، ١٦٦–١٦٧)؛ (عادل عبد الله، ٢٠٠٦، ١١٣–١١٤).

٥–الخصائص الأكاديمية:

يعاني ذوو صعوبات التعلم من مشكلات تحصيلية في مجالات الدراسة الأساسية، ويعتبر التباين الواضح بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي من أهم الخصائص المميزة لذوي الصعوبات، ويفسر هذا التباين من خلال تأثير صعوبات التعلم على معدل التعلم لذوي نسب الذكاء المتوسط والذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي عن مستوى قدراتهم العقلية وذلك عند مقارنتهم بالعاديين، ولذلك فهم يحتاجون

لمزيد من الجهد لتعلم المهارات الأساسية (فاتن عبد الصادق، ٢٠٠٣، ٦٣).

مما سبق يتضح أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل إن لم يتم اكتشافها مبكرا وعلاجها فإنها تؤثر تأثيرا سلبيا على شخصية الطفل وتؤدي إلى ظهور عدد من السمات كتكوين صورة سلبية عن ذاته وقلة الدافعية لديه، وبالتالي عدم القدرة على التوافق الاجتماعي والتواصل مع الآخرين وليس الجانب الاجتماعي فقط، إنما تؤثر على كل جوانب الشخصية، ويبقى الطفل في دائرة مغلقة إن لم ننظر إليه، لذلك فعلى الوالدين متابعة طفلهما ومساعدته على علاج جوانب الضعف لديه واكتشاف جوانب القوة لتنميتها.

بناء على العرض السابق يمكن تلخيص الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم فيما يلى:

- يتمتع التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم بذكاء متوسط أو فوق المتوسط.
- يوجد تباعد بين استعدادات وقدرات التلميذ الحقيقية وبين تحصيله الدراسي.
- انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانه العاديين.
- لا يعاني من تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي وليست لديه إعاقات بصرية أو سمعية شديدة
- لديه قصور في بعض القدرات النمائية المتصلة بالتعلم كالفهم والإدراك والذاكرة والتفكير والانتباه.
- لديه صعوبة في واحدة أو أكثر من الموضوعات الأكاديمية في الدراسة مثل القراءة أو الكتابة أو النطق أو إجراء العلميات الحسابية كما أنه

يصعب عليه التمييز بين الصور الصحيحة والمعكوسة للحروف وكذلك في معرفة وإدراك الاتجاهات المكانية (فوق– تحت– يمين ويسار وأمام وخلف).

- لا يرجع سبب الصعوبة لديه إلى أنه معاناة من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

وإذا كان الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية للأطفال من الضروريات بصفة عامة والأطفال ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة فى ضوء امكاناتهم وقدراتهم داخل الفصل وهذه المهارات مكتسبة وقابلة للنمو وتنمو بالتدريب. وأحد أهم المهارات اللغوية الطلاقة اللغوية، والتي تتضح فى السهولة التى يستدعى بها الفرد المعلومات المخزونة فى ذاكرته كلما احتاج اليها فى المواقف المختلفة ويمكن أن يقدمها الفرد فى وحدة زمنية محددة بصرف النظر عن تنوعها وجدتها واذا كان هذا العامل يشير إلى سهولة توليد الاستجابات أو الافكار فانه لايعنى ان الفرد يجب أن يعملوا تحت ضغط الوقت المحدد بل يعنى أن الفرد الذى يستطيع أن ينتج عددا كبيرا ضمن الافكار ذات قيمة وعدد كبير نسبيا منها (حسن مسلم،١٩٩٤، ١٢٩).

ثانيا: الطلاقة اللغوية

الطلاقة لغة من (طلق) طلوقة، وطلاقة أى تحرر من قيده ونحوه، ومنها طلق اليداى جادت طلق اللسان فصح وعذب منطقة (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٠، ٣٩٣: ٣٩٤).

ويعرف فتحي جروان (٢٠٠٢، ٨٢) الطلاقة اللغوية بأنها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الافكار أو المشكلات

أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة فى توليدها، وهى فى جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات اوخبرات أو مفاهيم سبق تعلمها.

كما يعرفها جودت سعادة (٢٠٠٣، ٢٧٥) بانها "المهارة العقلية التى تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرية تامة فى ضوء عدد من الافكار ذات العلاقة، أو نها تلك المهارة التى تجعل افكار الفرد تنساب بحرية من أجل الحصول على افكار كثيرة وباسرع وقت ممكن".

ويعرفها جمال عيسى (٢٠٠٥، ١١٦) بأنها قدرة المتعلم على استدعاء أكبر عدد من الافكار والعبارات، أو اجمل أو الكلمات استجابة لموقف ما فى اسرع وقت ممكن.

مما سبق يتضح أن الطلاقة أحد مهارات الابداع التي يجب الاهتمام بها وأن الوفرة والملائمة من مستلزمات الطلاقة وان من يمتلكها ينبغى ان يكون لديه مخزون لغوى، وتتميز الطلاقة بالسهولة والسرعة والغزارة فى الاستجابة لموقف ما، فالطلاقة اللغوية تقاس بعدد الاستجابات التي ينتجها المتعلم بعد تعرضه لمثير معين بصرف النظر عن تنوعها وجدتها، فالكم هو المحك الأساسي.

فالطلاقة اللغوية تعد من بين مهارات اللغة التى تستحق اهتمام كل المعنيين بتعليم اللغة، نظرا لكونها هدفا اساسيا من بين اهداف تعليم اللغة فى جميع مراحل التعليم، ومن بين الاهداف التى يجب ان تتبناها مدارسنا اليوم هوتمكين التلاميذ من ممارسة عمليات التفكير بكل انواعه وعملياته وانماطه عن طريق تشجيعهم لاثارة ما لديهم من افكار واطلاق حرية التفكير واحترام تلك الافكار، والبناء على افكار الاخرين، ثم

مناقشة تلك الافكار وتقديمها، واعادة النظر فيها في ضوء معايير محددة. (فهيم مصطفى، ٢٠٠١، ٢٠١)

وقناعة بأهمية الطلاقة اللغوية وتنمية مهاراتها، اهتم الباحثين بدراسة هذا الموضوع فقد اهتمت بعض الدراسات بالطلاقة اللغوية عند الأطفال، كدراسة مصطفى اسماعيل (٢٠٠١)، دراسة عبد الرازق مختار (٢٠٠٣) التى اوضحت اثر استخدام أسلوب القدح الذهنى فى تنمية مهارات القراء الابداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومنها الطلاقة اللغوية، كما هدفت دراست جمال عيسى (٢٠٠٥) إلى الوقوف على فاعلية أسلوب القدح الذهنى فى تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية.

يتضح من خلال الدراسات السابقة اهمية الطلاقة اللغوية للعملية التعليمية بوصفها اهم المهارات اللغوية ومن الضرورى الاهتمام بتنميتها لدى الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة وخاصة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، حتى يتمكوا من التعبير فى ضوء قدراتهم وامكانياتهم، فالطلاقة حق لهم وواجب على المهتمين بهم بتنميتها لديهم، ويعتبر المعلم حجرة الزاوية فى هذه التنمية من خلال استخدام وتبنى استراتيجيات تدريسية فعالة ونشطة تساعد على تنمية مهارات الطلاقة اللغوية.

مهارات الطلاقة اللغوية:

هناك عدة مهارات للطلاقة اللغوية أهمها ما يلي (عطا أبو جنين، ٢٠١١، ٦٧– ٦٨؛ صالح ابو جادو، محمد نوفل، ٢٠٠٧، ١٥٩؛ مجدى عزيز، ٢٠٠٥، ٢٥٩؛ جمال عيسى،٢٠٠٥، ١١٦؛ مجدى حبيب، ٢٠٠٠، ٦٢– ٦٣):

الطلاقة اللفظية: وهى قدرة المتعلم على سرعة انتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات اللغوية المناسبة، وذات الدلالة فى فترة زمنية محددة بالمقارنة بغيره استجابة لمشكلة لغوية اومثير لغوى ومن المهارات التى تعبر عنها مايلى:

- استكمال الاشكال اللغوية لتعبر عن أكبر عدد ممكن من الكلمات الجديدة.
- الاشتقاق اللغوى.
- استدعاء المتعلم أكبر عدد ممكن من الكلمات التى تبدا بحرف اومقطع معين.
- تكوين من حروف كلمات معينة أكبر عدد ممكن من الكلملت الاخرى.

وتسمى الطلاقة اللفظية أيضا طلاقة الكلمات، فهى تقتصر على توليد الكلمات اوالالفاظ باعتبارها انماط من الحروف الابجدية توجد فى مخزون الذاكرة، وتشير طلاقة الكلمات إلى سرعة التفكير فى الكلمات باعطاء كلمات فى نسق محدد لتحقيق مطالب بسيطة تتطلبها تعليمات الاختبارات، ويلعب عامل المعنى دورا مهما فيها. وتستخدم طلاقة الكلمات فى اللغة المنظومة أو وحدات التعبير، كاللقطات فى لغة التصوير، وتقاس بسرعة توليد أو انتاج الكلمات وفق شروط معينة فى بنائها وتركيبها.

طلاقة التداعى (الارتباطية): ويقصد بها القدرة على الانتاج للكلمات التى تشترك فى المعنى من ناحية ما، أو فى اى صفة اخرى مثل انتاج أكبر عدد ممكن من المترادفات أو المتضادات لكلمة معينة.

ومن المهارات والامثلة التى تعبر عن الطلاقة الارتباطية مايلى:

- ان يعطى المتعلم أكبر عدد ممكن من المترادفات لكلمة معينة (تشابه، تضاد،.....).
- ان يعطى المتعلم أكبرعدد ممكن من الكلمات التى ترتبط بكلمة معينة أو اكثر من كلمة.
- مهارة الانتقاء والفرز والاستبعاد.
- مهارة التداعى اللفظى.

الطلاقة التعبيرية: وهى القدرة على صياغة أكبر عدد من الجمل والعبارات التامة وذات المعنى، لتعبر عن افكار مختلفة. فالطلاقة االتعبيرية تشير إلى طلاقة الفرد فى تكوين كلام مترابط اوصياغة التراكيب اللغوية، وهى فى ذلك تختلف عن عامل الطلاقة الارتباطية الذى يتضمن انتاج مترادفات فقط، كما تختلف عن عامل الطلاقة الفكرية حيث انه لا يتطلب انتاج افكار جديدة، فى حين يتشابه عامل الطلاقة التعبيرية وعامل الطلاقة الارتباطية فى ان كليهما يتضمن البحث عن تذكر الالفاظ المعجمية.

ومن المهارات والامثلة التى تعبر عن الطلاقة التعبيرية ما يلى:

- أن يعطى للمتعلم الحرف الاول من ثلاث كلمات، ويطلب منه ان يكمل الكلمات فى زمن محدد بأكبر قدر ممكن من الطرق بحيث يتكون منها عبارات.
- أن يعطى للمتعلم فكرة،ويكون منها عدة موضوعات.
- ادراك الروابط الخفية بين الاشياء غير المترابطة ظاهريا.
- أن يكون أكبر عدد ممكن من الجمل من كلمات معينة.

الطلاقة الفكرية: وهى القدرة على استدعاء أكبر قدر ممكن من الاستجابات المناسبة فى فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير. ويقصد بها ايضا قدرة التلميذعلى انتاج أكبر عدد ممكن من الافكار التى ترتبط ترتبط بموقف لغوى معين.

وتشير الطلاقة الفكرية إلى سرعة توليد عدد كبيرمن الافكار، أو الصور العقلية فى موقف ما ولا يهتم هذا النوع بنوعية الاستجابة أو جودتها، بقدر اهتمامه بعدد أو كمية الاستجابات التى يتم توليدها. كما تتضمن وضع قائمة بأكبر عدد ممكن من المثيرات ضمن تصنيفات معينة تبعا لخصائصها الحرجة، كان يعطى الفرد أكبر عدد ممكن من الاشياء ذات اللون الابيض، أو الملمس الخشن، أو الملمس الناعم، أو الاشياء القابلة للاكل.

ومن المهارات والامثلة التى تعبر عن الطلاقة الفكرية مايلى:

- أن يقدم عدة عناوين لقصة معينة تقدم إلى الطالب.
- إعطاء أكبر عدد من الافكار والعناصر عن موضوع معين.
- التنبؤ بالنتائج، والتى تنتج عن حدوث شئ معين كمترتبات على الاحداث.

تنمية الطلاقة اللغوية:

يذكر عبد الرازق مختار (٢٠٠٨،٢٥٧) أن أهم متطلبات تنمية مهارات الطلاقة اللغوية التاكيد على دور المتعلم المشارك بايجابية وبفاعلية فى عملية التعلم، فالتعلم الابداعى لن يحدث اذا كان المتعلم سلبيا ومهمشا، فالتعلم بالممارسة واتاحة الفرصة للتجريب وتقيم الذات والتعلم من الاخطاء هو ما يحتاجه العقل المبدع حتى ينطلق، ويتطلب

ذلك توفير بيئة ثرية مليئة بالمثيرات المشجعة على التعلم، واحاطة التلميذ بالمثيرات المتنوعة من مواد مقروءة ومواد مرئية من صور ورسوم، وكل ما يساعد فى خلق مواقف تتحدى تفكيره وتجعل ينطلق. كما تتطلب تنمية الطلاقة تشجع ودعم التلاميذ فى غرفة الصف فى النواحى المعرفية بهدف ايجاد خبرة غنية ومتنوعة فى مجالات مختلفة، وثروة من المعلومات العامة والتخصصة، ومهارات التحليل والتركيب، ومهارات فن ادراك الروابط والمتداخلات.

كما يجب على المعلم أيضا تشجيع تلاميذه على الانفتاح على الافكار والخبرات الجديدة، وحب المغامرة، والاستقلالية، والتقويم الذاتى الايجابى، والتقدير الذاتى العالى.

كما أكد طارق عامر (٢٠٠٥،٩٤-٩٥) و Griffith Ruan (336،2007) ان المعلم يستطيع تدريب تلاميذه على الطلاقة كاحدى مهارات الابداع بمراعاة المبادئ التالية: تشجيعهم على اثارة الاسئلة، واحترام الاسئلة ودفعهم للبحث عن اجابتها، واحترام خيالاتهم التى تصدر عنهم، واظهار قيمة لافكارهم، والسماح لهم باعطاء استجابات دون تهديد، أو تقويم خارجى.

كما أن ممارسات المعلم الصفية يمكن ان تشجع المتعلمين على الابداع بصفة عامة والطلاقة اللغوية بصفة خاصة، ومن هذه الممارسات: احترام استجابات المتعلمين واسئلتهم ايا كانت الاسئلة، واحترام افكار التلاميذة الخيالية والعادية، واشعار التلاميذ ان لافكارهم قيمة مهما كانت بسيطة، واعطاء المتعلمين فرص الممارسة والتجريب دون خوف من التقويم، وتشجيع التلاميذ على ادراك الاسباب والنتائج.

كما يمكن تنمية الطلاقة اللغوية من خلال توفير جو عملى واجتماعى متفاعل مفتوح، وبيئة تربوية واقعية ومرنة تتميز بالاسقصاء والبحث والتجريب وتبادل الاراء والافكار، والمعلم يكون معوقاً للابداع فى التدريس عندما يكون غير مقتنع بعملية الابداع وباهميته كهدف تربوى، وعندمايكون غير مستعد لتلبية حاجات المتعلمين، وعندها لا يعرف طريقة بداء أو تقويم القدرات الابداعية. (Slabbert, 1994, 64).

ثالثاً: أنشطة منتسورى:

كان انجاز ماريا منتسورى الرائد فى ادراكها لاهمية فترة الست سنوات الاولى فى حياة الطفل ونموه، حيث يصل عقله فيها لاقصى قدرته على الاستيعاب وتتكون اثنائها انماط تعلم الطفل وميوله الحياتية والتى تلازمه طوال حياته، فهى تنفرد طريقتها وفلسفتها فى التعليم بالتركيز على تلك الفترات الحساسة فى مراحل نمو الطفل (الجسمانى والعقلى والمعرفى والحسي) ولقد كان الجديد لديها فى انها جمعت بين الفلسفة النظرية والتطبيق العملى وذلك بالاعتماد على اعطاء الطفل مطلق الحرية للحركة والعمل فى نطاق بيئة مبنية ومخططة بعناية فائقة.

لخصت منتسوري منهجها فى رباعية من القواعد الاساسية لتطبيقه (ماريا منتسورى، ٢٠٠٢، ١٨-٩٠):

- توفير بيئة تعليمية مهياة بمجموعة من المواد والمعدات والخبرات والوسائل التعليمية المعدة اعدادا خاصا من واقع التجريب فى تعامل الأطفال مع البيئة ومافيها من اشياء مصنوعة أو مواقف معينة.

- المعلم المدرب أو المرشد لنمو الطفل وتعليمه فترى ان من يريد ان يصبح معلما عليه ان يكون مهتما بالانسانية التى تربط المراقب بمن يراقبه.
- الحرية للطفل باتاحة أكبر قدر من الحرية للطفل مقترنة بتعويده فى الوقت ذاته على تحمل مسئولية اعماله وتبصيره بعواقبها.
- نضج الطفل هو نتيجة لتوافر اجواء القواعد السابقة.

كما ترى ماريا منتسوري (٢٠٠٢، ٧٣-٨١) أن هناك عاملين داخلين يساعدان على نمو الطفل، هما: المراحل الحساسة، العقل المستوعب.

المراحل الحساسة: فترات محددة تظهر فيما استعدادت معينة وتتاح امكانيات معينة أو تدريبات تنهى بانقضاء هذه الفترات، فيكون الطفل فى لحظات معينة من حياته يظهر اهتمام بالغ باشياء معينة وتنتهى بانقضاء هذه الفترات ولا يستطيع الطفل ان يستشعر هذا.

وان هذا الاهتمام والتركيز ماهو الاشعور جارف يشد الطفل إلى تلك الجوانب تتبع من اللاوعى ثم تبدا هذه العاطفة تتحرك فى نشاط ابداعى رائع مع العالم الخارجى وتتمثل هذه المراحل أو الفترات الحسسة فيما يلى:

١- حساسية الطفل للنظام والترتيب.
٢- التعلم من خلال حواس الطفل الخمس.
٣- حساسية الطفل للاجسام الصغير.
٤- حساسية الطفل لتنسيق الحركة والمشى.
٥- حساسية الطفل للغة والرياضيات.
٦- حساسية الطفل للجانب الاجتماعى فى الحياة.

- **العقل المستوعب:** حيث يصف ويشرح العمليات التى يقوم بها الطفل من أجل اكتساب المعرفة من خلال البيئة المحيطة به.

وتذكر منتسورى ان الطفل يتعلم دون وعى بجذب كل شئ حوله ويبنى ذاته فى الواقع، وذلك باستخدام حواسه فينشئ نفسه من خلال استيعاب بيئته بتصرفه الجدى المفعم بالحياة، ويفعل ذلك بسهولة وبشكل طبيعى دون تفكير أو اختيار.

ويمكن دمج فلسفة منهج منسوري في كلاً مما يلي:

أ- المنهج المستنبط من الملاحظة:حيث يتعلم من البيئة وليس من المعلم الذى يجب عليه ان يقف مستعدا للتدخل عند حاجة الطفل.

ب- التعب عند الأطفال: أكدت الدراسات مع أطفال فى عمر الثانية والثالثة انه ليس هناك تعبا فى الدراسة فى هذا السن.

ج- العوامل الاخلاقية: اضحت منتسورى ان اهمية طريقتها لا تكمن فى التنظيم ذاته، بل فى الاثار التى تحدثها فى الطفل، فنترك الأطفال احرارا فى عملهم وفى جميع التصرفات غير المزعجة، بمعنى اقصاء الفوضى وحذفها، والسماح بما هو منظم، وهنا يظهر الأطفال حبا للعمل والهدوء والنظام فى الحركة مما يدهش المحيطين بهم.

د- بيئة الطفل: تشير منتسورى إلى ان المدرسة مكان بُني من أجل الأطفال ولا بد أن يكون الاثاث فيها خفيف ومعد من طراز يمكن للطفل من تحريكه، وتعلق الصور فى مستوى يسمح للطفل بالنظر اليها فى راحة ويطبق ذلك على كل ما هو محيط بالطفل، والاثاث الذى سيستخدمه الطفل يجب أن يكون قابل للتنظيف، فمن وراء

ذلك اعطاء فرصة للعمل للأطفال ويتعلمون الانتباه وتنظيف البقع والعلامات وحتى يكونوا مسئولين عن تنظيف كل شى حولهم.

هـ- التخطيط والعمل مع الأطفال.

و- الطاعة هى المرحلة الاخيرة من نمو وتطور الارادة.

ز- الصمت والارادة: أن طريق الصمت يمكن بواسطته قياس قوة الارادة عند الأطفال وعن طريق التدريب ومن خلاله تصبح الارادة اقوى كلما طالت فترة الصمت.

ح- المحاكاة والتقليد: من المهم أن يكون الطفل مهيئا للتقليد والمحاكاة، وهذا التهيؤ هو الامر الهام الذى يعتمد على مجهود الطفل نفسه للحياة المستقبلية، ولايجب أن يتدخل الكبار لايقاف اى نشاط خاص بالطفل باى حال من الاحوال طالما أنه لم يكن ضارا بالنفس أو بالجسد.

ى- خامات منتسورى والانتباه: يجب تحفيز الانتباه تدريجيا حتى تتطور قوة التركيز عند الطفل بسهولة واستخدام وسائل تثير الحواس، والتى يمكن التعرف عليها بسهولة والتى تشد انتباه الطفل مثل الاسطوانات من مقاسات مختلفة وذات الالوان المرتبة حسب الطيف، واصوات متنوعة منفصلة، واسطح خشنة يمكن التعرف على ملمسها، ويمكن بعدها تقديم الحروف الهجائية، والكتابة والقراء، وعمليات اكثر تعقيدا فى الحساب والتاريخ والعلوم.

ك- احتياجات المعلمة لتكون معلمة منتسورى:

- معلمة منتسورى اكثر جهدا ونشاطا من المعلمة العادية.
- معلمة منتسورى لها مهام حيوية ومعقدة من حيث تجهيز الوسائل وامواد التعليمية لتكون جاهزة للعمل والاستخدام.

- معلمة منتسورى يجب أن تكون لديها ايمان بقدرات الطفل خلال عملها معه.
- تهيئ معلمة منتسورى أعمالاً تثير انتباه الأطفال وتجنبهم.

أهداف مدرسة منتسورى:

يرى عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١، ٣٨-٤٧) أن مدرسة منتسورى تهدف إلى تعليم ما يلى:

أ- **الاستقلالية والتركيز:** فالمعلم لا يحاول أن يوجه أو يعلم أو يقترح امرا ما يخص الطفل من أجل السيادة أو الحرية أو الاستقلالية.

ب- **الاختيار الحر:** حاولت منتسورى انتنمى افكارها الخاصة بما يجب أن يتعلمه الأطفال وأن تراقب ما قد يختارونه اذا تركت لهم حرية الاختيار.

ج- **الثواب والعقاب:** يؤمن المعلم فى مدرسة منتسورى بأنه اذا اهتم بالميول الطبيعية للأطفال فسوف يجد الادوات التى يقبل عليها الأطفال بتركيز شديد معتمدين على انفسهم بدافع غريزى لكى يحسنوا من قدراتهم، ووضعت منتسورى مبدأ ضبط الخطأ فيصحح الطفل اخطاؤه ويتعلم ذاتياً.

د- **التخيل:** حاولت منتسورى ربط الخيال بالواقع، فاذا رغبنا أن نساعد الأطفال على أن يكونوا مبدعين فنحن فى حاجة للمساعدة لكى نطور قدراتهم على الملاحظة والتميز مع اخذ العالم الحقيقى فى الاعتبار، وليس تشجيعهم على الانحراف إلى عالم خيالى غير حقيقى.

منتسوري وصعوبات التعلم:

ترى منتسورى بان الاطفال يتعلمون افضل من خلال الخبرات الحسية المباشرة وان الاطفال لديهم نزعة طبيعية الى فهم العالم من حولهم.

كما ترى ان نمو الاطفال يتاثر بالخبرات البيئية وقد نظرت الى التعليم فى الطفولة المبكرة كعنصر اساسى يجب ان يستمر حتى نهاية نمو الطفل. ونؤمن منتسورى بان الاطفال ينمون من خلال فترات حرجة من النمو المبكر ومن خلال حب الاستطلاع لديهم فانهم يتعلمون وينتقلونالى تعلم مهارات محددة (ابراهيم عبد الله ازريقات، ٢٠١٥، ٢٩-٣٠).

الطفل المنتسورى ليس لديه صعوبات تعلم لأنه يعتمد في العمل على الأدوات الحسية التي يستخدمها في برنامج منتسوري واكتساب الخبرات من خلال حواس الطفل التي تدرب وتشد انتباهه وتركز على بعض الخواص الواضحة للأدوات المستخدمة مثل العصي الحمراء الخشبية المختلفة الأحجام المختلفة الأطوال والمكعبات الخشبية ذات اللون الزهري المختلفة الأحجام والأجراس ذات الشكل الواحد ولكنها مختلفة الأنغام الصادرة منها.

إن كل مادة من هذه المواد تعتمد على متغير واحد وخاصية واحدة محددة يكتسبها الطفل.

إن هدف منتسوري من وراء ذلك التدريب على المثيرات المتعددة والتي يستقبلها الطفل ويدركها في مدرسة المنتسورى لذا إن هذه الطريقة تجعل الطفل أكثر وعيا وإدراكا وتميزا في استقبال المثيرات التي تقوم في مساعدة الطفل في حياته اليومية على الإدراك كلما كان هناك

مثير، و كلما كانت هناك استجابة والإدراك الدقيق والقدرة على الملاحظة لما يحدث يوميا من تدريب يساعد مستقبلا عملية القراءة وتحفيز طاقات الطفل من خلال إثارة قدراته على الملاحظة والتمييز البصري الذي يساعد الطفل على مهارات القراءة المختلفة والتمييز السمعي الذي يترجم الأصوات للطفل ويستجيب لها ويميز بين الأصوات ومختلف الإيقاعات ليفهم بعد ذلك الكلمات والمصطلحات.

تهدف الأدوات الحسية بمنتسوري لزيادة القدرة للطفل على التمييز والتصنيف والتنظيم والربط والاستنتاج والتعبير حتى ينتج فكريا وعلميا ليصبح مفكرا منطقيا.

إن أطفال المنتسورى أطفال قادرون على إصدار القرار والتمييز الجيد من خلال التصحيح الذاتي الذي يمر به طفل المنتسورى واستخدامه لأدوات المنتسورى طول اليوم عندما تسأل الطفل المرشدة وهم يلعبون ويتعلمون في وضع المكعبات فتسأل الطفل على لون المكعب والمكعب الذي يجب وضعه بعد هذا المكعب إنها قرارات يصدرها الطفل لا المرشدة ولا يمكن أن يصدرها الطفل عن طريق التخمين ولكن بالتدريب والملاحظة والعديد من العمليات العقلية التي يمر بها الطفل ويتدرب عليها ليصبح لديه القدرة على اختيار المبني على المعلومة المكتسبة.

إبراهيم رشيد, حل مشاكل صعوبات التعلم من خلال منتسوري, متاح على: (http://www.ibrahimrashidacademy.net/2012/12/blog-post.html).

كيف تطبق أنشطة المنتسوري:

طريقة منتسوري تعتمد على تواصل الطفل مع الموجه وبالتالي هو جزء من التعليم فهذا يضمن التواصل بين الموجه والطفل.

١- قبل عرض النشاط على الطفل نفذ كل خطواته بنفسك أولا، سوف تندهش من عدد الخطوات التي يجب القيام بها حتى في أبسط الأنشطة.

٢- اجلس مع الطفل على منضده خاليه أو قم بتحديد مكان عملك بوضع مفرش صغير أو سجاده صغيره.

٣- اجعل الطفل يجلس بجانبك بحيث يتمكن من رؤية الأدوات وكيفيه استخدامها من نفس الجهة.

٤- أعرض كل خطوة ببطء وبأقل شرح لفظي ممكن حتى يستطيع التركيز على الخطوات ذاتها.

٥- تأكد من أن يديك لا تخفى أجزاء من الأدوات أو مما نقوم بعمله.

٦- وضح الحركات المهمة بالذات عند الانتقال من خطوه لخطوه.

٧- إذا رفض الطفل تقليدك أو القيام بالنشاط اترك النشاط جانبا حينا من الوقت.

٨- شجع التكرار بالانسحاب وترك الطفل مع الأدوات ولا تمدح أداء الطفل أو تصححه وقت انشغال الطفل بالنشاط ولكن لاحظ فقط ما يفعله وضع دائما تعليقاتك في جمل ايجابيه

٩- إذا واجه الطفل صعوبة في استخدام الأدوات قم بعرض النشاط ثانيه في يوم أخر مع التركيز على المجالات التي يواجه الطفل فيها صعوبة.

١٠- قاوم رغبتك في مساعده الطفل أو التحكم في سلوكه بوسيلة بدنيه إلا وقت الخطر أو إذا طلب منك الطفل ذالك.

فروض البحث:

- توجد فروق دال احصائياً بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد الطلاقة اللفظية فى اختبار الطلاقة اللغوية لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق دال احصائياً بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد طلاقة التداعي (الارتباطية) فى اختبار الطلاقة اللغوية لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم لصالح القياس البعدى
- توجد فروق دال احصائياً بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد الطلاقة التعبيرية فى اختبار الطلاقة اللغوية لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم لصالح القياس البعدى
- توجد فروق دال احصائياً بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد الطلاقة الفكرية فى اختبار الطلاقة اللغوية لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم لصالح القياس البعدى
- توجد فروق دال احصائياً بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لابعاد اختبار الطلاقة اللغوية ككل لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم لصالح القياس البعدى.

أدوات البحث:

أولاً: اختبار الذكاء لرافن:

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لقياس الذكاء تاليف (جون رافن):

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة: هو عبارة عن أشكال هندسية ملونة متدرجة في الصعوبة عددها (٣٦) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (أ_ أب_ب) في كل بعد (١٢) فقرة، يطبق فرديا وجماعيا على فئة عمرية محصورة بين (٦ سنوات إلى غاية ١١ سنة)، والهدف منه هو قياس الذكاء العام للأطفال.

طريقة التصحيح: تعطى علامة على كل اجابة صحيحة يقوم بها التلميذ، ثم تجمع علامات كل بعد على حدا للبعد الأول والبعد الثاني والبعد الثالث وأقصى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (١٢) في كل بعد، والمجموع الكلي هو (٣٦) درجة للاختبار ككل، ثم تأخذ هذه الدرجة الخام ونرى ما يقابلها من عمر زمني ومن ثم نستخرج نسبة الذكاء.

قامت الباحثتان بتطبيق اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة الملون (اعداد عماد احمد حسن٢٠١٥) بغرض التأكد من نسبة ذكاء افراد عينة الدراسة متوسطة وهى تتروح مابين (١٥: ١٩) على اختبار رافن وهى نسبة مناسبة للمرحلة العمرية (٥:٦ سنوات)، وقد اتبعت الباحثتان تعليمات تطبيق الاختبار بدقة عند تطبيقها على افراد العينة، وتم تصحيح الاجابات بإعطاء درجة واحد لكل اجابة صحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة أو المتروكة.

ثانياً: مقياس الكشف عن صعوبات التعلم:

تمت مراجعة عدداً من الدارسات التي حددت خصائص ذوي صعوبات التعلم، منها: دراسة جمال مثقال (٢٠٠٠) ودارسة نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠). دارسة سعيد العزة (٢٠٠٧)، دراسة مصباح جلاب والطاهر مجاهدي (٢٠١٥)، دارسة فاتن عبد الصادق (٢٠٠٣)، دارسة فاروق الروسان (٢٠٠٦)، دراسة قحطان الظاهر (٢٠٠٨)، دراسة محمد كامل (٢٠٠٥).

وكذلك عدداً من مقاييس الكشف عن صعوبات التعلم المعدة سابقاً منها مقياس صعوبات التعلم لزيدان السرطاوي ومقياس مايكل بست للتعرف على ذوي صعوبات التعلم وفي ضوءها تمت صياغة عبارات المقياس وفق خمسة أبعاد هي الانتباه والادراك البصري والادراك السمعي والذاكرة البصرية والذاكرة السمعية.

تعليمات المقياس وطريقة التصحيح والتطبيق: المقياس موجه لمعلمات رياض الأطفال إذ تقوم المعلمة بوضع علامة × أمام العبارة التي يراها تنطبق على حسب درجة توافرها لدى طفل بعينه، وفي البعد الأول الخاص بالانتباه تجيب المعلمة على فقراته ال (٢٦) بناءً على احتكاكها بالأطفال وملاحظتها لهم. أما الأبعاد الأخرى (الادراك السمعي/ البصري والذاكرة السمعية والبصرية) من خلال ملاحظة اجابات الأطفال على المقياس المصور الملحق.

صدق المقياس:

تم الاعتماد على صدق المحتوى: فبعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من معلمات رياض الأطفال، أعضاء هيئة التدريس في مجال رياض الأطفال والمتخصصين

في التدريس لذوي صعوبات التعلم لإبداء ملاحظاتهم حول عبارات المقياس من حيث أنها (تقيس) (لا تقيس) السلوكيات التي يتصف بها ذوي صعوبات التعلم أو إبداء ملاحظات أخرى أو إضافة بنود أخرى إن وجدت.

احتوت الصورة النهائية للمقياس على ٦٤ عبارة.

ثالثاً: مقياس الطلاقة اللغوية:

هدف المقياس إلى: قياس مدى امتلاك الأطفال لمهارات الطلاقة اللفظية

صدق المقياس:

صدق المحكمين: للتحقق من صدق المحكمين تم عرض مقياس الطلاقة اللغوية على مجموعة من الأستاذة المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات المصرية حيث بلغ عدد المحكمين ١٣ محكم وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين وفقا للمعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد المحكمين الذين اتفقوا على مناسبة الفقرة}}{\text{العدد الكلي للمحكمين}} \times 100$$

وتراوحت نسب الاتفاق بين فقرات المقياس بين ٨٥% الى ١٠٠% وهي نسب مقبولة مما يدل على صدق مقياس الطلاقة اللغوية.

صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم تطبيق مقياس الطلاقة اللغوية على عينة استطلاعية قدرها ٣٠ طفل، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات

مقياس الطلاقة اللغوية والدرجة الكلية على المقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢)

معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مقياس الطلاقة اللغوية والدرجة الكلية عليه

الفقرات	الابعاد	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الابعاد	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	الطلاقة اللفظية (الكلمات)	*٠.٤٢٣	**٠.٥٧٣	١	الطلاقة التعبيرية	**٠.٥٩٠	**٠.٤٨٩
٢		*٠.٤٠٠	**٠.٦٢٢	٢		*٠.٤٦١	**٠.٥٣٨
٣		**٠.٦١٨	**٠.٥٧٣	٣		*٠.٤٤٠	**٠.٦٦٣
١	طلاقة التداعي (الارتباطية)	**٠.٥٣١	**٠.٤٧٧	١	الطلاقة الفكرية	**٠.٤٨٩	*٠.٤٢٤
٢		**٠.٦٠٤	*٠.٣٧١	٢		**٠.٥٧٥	**٠.٤٧٦
٣		**٠.٦٤٠	**٠.٦٤١	٣		**٠.٤٧٢	**٠.٦٦٢
٤		**٠.٥٨٥	**٠.٤٧٦				

** دالة عند مستوي ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ و٠.٠٥ مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات مقياس الطلاقة اللغوية تم استخدام معامل الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق مقياس الطلاقة اللغوية على عينة استطلاعية قدرها ٣٠ طفل.

وتم حساب ثبات مقياس الطلاقة اللغوية وابعاده باستخدام معادلة الفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

قيم معاملات ثبات مقياس الطلاقة اللغوية

الابعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات (الفا كرونباخ)
الطلاقة اللفظية (الكلمات)	٣	٠.٧٣٢
طلاقة التداعي (الارتباطية)	٤	٠.٨٤٠
الطلاقة التعبيرية	٣	٠.٨١١
الطلاقة الفكرية	٣	٠.٨٤٨
الدرجة الكلية لمقياس الطلاقة اللغوية	١٣	٠.٨٢٧

ويتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الثبات تراوحت بين ٠.٧٣٢ و٠.٨٤٨ وهي قيم مقبولة مما يدل على ثبات مقياس الطلاقة اللغوية.

وصف المقياس:

تكون الاختبار من (١٣) فقرة مقسمة في أربعة فروع كل فرع يقيس مهارة من مهارات الطلاقة اللفظية، وكانت كالتالي:

جدول (٤)

فقرات مقياس الطلاقة اللفظية

الطلاقة اللفظية (الكلمات)	طلاقة التداعي (الارتباطية)	الطلاقة التعبيرية	الطلاقة الفكرية	الاختبار ككل
٣	٤	٣	٣	١٣

رابعاً: البرنامج القائم على أنشطة منتسوري:

تم اعداد عدداً من الأنشطة التي تقوم على فلسفة منتسوري للأطفال والقائم على استخدام الأنشطة الحسية، وقد تم عرض الأنشطة على مجموعة من المتخصصين في مجال تربية الطفل وفي مجال تدريس اللغة العربية، وبعد اجراء التعديلات التي أشار اليها المحكمين تم صياغة الأنشطة في صورتها النهائية والتي جاءت في صورة (١٤) نشاط، هي كالتالي:

جدول (٥)

الجدول لأنشطة البرنامج

النشاط	المهارة التي تعالجها	وصفها
النشاط الأول: حروف ورسوم مستوى أول	الطلاقة اللفظية (الكلمات)	ربط الحروف الأولى للكلمة (من صندوق به أحرف خشبية) بنماذج ومجسمات صغيرة لأشكال مختلفة
النشاط الثاني: حروف ورسوم المستوى الثاني		ربط الحروف الوسطى للكلمة (من صندوق به أحرف خشبية) بنماذج ومجسمات صغيرة لأشكال مختلفة
النشاط الثالث: حروف ورسوم المستوى الثالث		ربط الحروف النهائية للكلمة (من صندوق به أحرف خشبية) بنماذج ومجسمات صغيرة لأشكال مختلفة
النشاط الرابع: صورة وحرف وكلمة		بناء الكلمات من خلال اختيار صور لمجموعة أشياء تتكون من (ثلاث حروف فقط، أشياء تتكون من أربع حروف فقط بها حرف متحرك واحد وأشياء تتكون من أربع حروف بها أكثر من حرف متحرك)، اختيار الحروف المكونة للكلمات من صندوق به حروف خشبية، ثم اختيار كروت مكتوب بها الكلمات.
النشاط الخامس: حروف وكلمات		بناء الكلمات من مجموعة من الحروف الخشبية
النشاط السادس: بازل الصفات	طلاقة التداعي (الارتباطية)	مجموعة كروت لمجموعة الصفات مرسومة ومكتوبة في صندوق ويطلب من الأطفال البحث في الصندوق الثاني عن عكس صفة بين مجموعة أخرى لمجموعة الصفات مرسومة ومكتوبة عكس للصفات الموجودة بالصندوق الأول
النشاط السابع: صورتين وكلمة		كروت كل كرت يحمل صورتين ويطلب من الأطفال ذكر كلمة تربط بين الصورتين الموجودة بالكارت
النشاط الثامن: الكلمة ومرادفها		صورة تعبر عن كلمة ويطلب من الأطفال ذكر كلمات بنفس المعنى
النشاط التاسع: بازل فصول السنة	الطلاقة التعبيرية	بازل لفصول السنة وملابسها وأهم ملامحها يقوم الأطفال بالتعبير عن أبرز ملامح فصول السنة
النشاط العاشر: بازل المهن		بازل للمهنة وأدواتها يقوم الأطفال بالتعبير عن أبرز ملامح المهن واهميتها
النشاط الحادي عشر: بازل الأشكال		بازل لأحداث قصة يقوم الأطفال بترتيبها
النشاط الثاني عشر: قصة وحكمة	الطلاقة الفكرية	قصة يستمع اليها الأطفال ثم يدور حوار بين المعلمة والأطفال تسألهم عن أهم أحداث القصة وأهم الأشياء التي تعلموها منها.
النشاط الثالث عشر: صورة وحكاية		صورة يقص عليها الأطفال حكاية من وحي خيالهم
النشاط الثالث عشر: ماذا لو		صور لظواهر كونية وسؤال ماذا يحدث لو لم تظهر الشمس... الغيوم... الأمطار... الأنهار..

عينة الدراسة:

لاختيار عينة البحث تم تطبيق مقياس الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم على عينة قدرها ١٥٠ طفل وطفلة، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وجاءت نتائجهم كالتالي:

المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري ع
١٠٨.٩	١٢.٥٢

وتم اخذ جميع الأطفال الذين تزيد درجاتهم عن القيمة (م + ع٢) أي أنه تم اخذ جميع الأطفال الذين تزيد درجاتهم عن القيمة ١٣٤.٠٦، وبلغ عدد الأطفال الذين تزيد درجاتهم عن هذه القيمة ٢٥ طفل وطفلة والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال مجموعة البحث على مقياس الكشف عن ذوي صعوبات التعلم:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجات الأطفال مجموعة البحث على مقياس الكشف

عن ذوي صعوبات التعلم

الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانتباه	٨٢.٨٦	١.٧٩
الادراك السمعي	٢٩.٠٧	١.٠٠
الذاكرة السمعية	١٤.٦٤	٠.٦٣
الذاكرة البصرية	١١.٧١	٠.٤٧
الدرجة الكلية	١٣٨.٢٩	٢.٧٠

نتائج البحث:

للاجابة عن السؤال الثاني الذي نصه " ما فاعلية استخدام أنشطة منتسورى في تنمية طلاقة اللفظية (الكلمات) للأطفال ذوى صعوبات التعلم؟" وبحث صحة الفرض الأول والذي نصه "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد الطلاقة اللفظية"، تم اتباع الخطوات التالية:

للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد الطلاقة اللفظية في التطبيقين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Samples t Test، وقبل استخدام اختبار "ت" تم التحقق من اعتدالية توزيع البيانات وذلك باستخدام Kolmogorov-Smirnov test حيث كانت قيمة هذا الاختبار غير دالة احصائيا مما يدل على اعتدالية توزيع البيانات، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد الطلاقة اللفظية في التطبيقين القبلي والبعدي:

جدول (٧)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبعد الطلاقة اللفظية

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم الأثر (ايتا تربيع)
قبلي	٢٥	١١.٢٠	٢.٤٧	٢٥.٥٧**	٠.٩٩
بعدي		٢٦.٧٦	٣.٧١		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد الطلاقة اللفظية (الكلمات)، حيث بلغت قيمة "ت" ٢٥.٥٧ وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١، وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة ايتا تربيع، حيث يتضح من الجدول السابق ان قيمة ايتا تربيع بلغت ٠.٩٩ (وهي قيمة كبيرة)، مما يدل على وجود أثر كبير للبرنامج في تنمية الطلاقة اللفظية لدى الأطفال مجموعة الدراسة.

للاجابة عن السؤال الثالث الذي نصه " ما فاعلية استخدام أنشطة منتسورى في تنمية طلاقة الارتباطية (التداعي) للأطفال ذوى صعوبات التعلم؟" وبحث صحة الفرض الأول والذي نصه "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد طلاقة التداعي "، تم اتباع الخطوات التالية:

للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد طلاقة التداعي في التطبيقين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Samples t Test، وقبل استخدام اختبار "ت" تم التحقق من اعتدالية توزيع البيانات وذلك باستخدام Kolmogorov-Smirnov test حيث كانت قيمة هذا الاختبار غير دالة احصائيا مما يدل على اعتدالية توزيع البيانات، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد طلاقة التداعي في التطبيقين القبلي والبعدي:

جدول (٨)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد طلاقة التداعي في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم الأثر (ايتا تربيع)
قبلي	٢٥	١٠.٧٢	٣.٢٢	**٧.٠٥	٠.٩٨
بعدي		١٦.٤٨	٤.٥٥		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد طلاقة التداعي، حيث بلغت قيمة "ت" ٧.٠٥ وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١، وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة ايتا تربيع، حيث يتضح من الجدول السابق ان قيمة ايتا تربيع بلغت ٠.٩٨ (وهي قيمة كبيرة)، مما يدل على وجود أثر كبير للبرنامج في تنمية طلاقة التداعي لدى الأطفال مجموعة الدراسة.

للاجابة عن السؤال الرابع الذي نصه "ما فاعلية استخدام أنشطة منتسورى في تنمية الطلاقة التعبيرية للأطفال ذوى صعوبات التعلم؟" وبحث صحة الفرض الأول والذي نصه "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد الطلاقة التعبيرية "، تم اتباع الخطوات التالية:

للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد الطلاقة التعبيرية في التطبيقين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Samples t Test، وقبل

استخدام اختبار "ت" تم التحقق من اعتدالية توزيع البيانات وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov test حيث كانت قيمة هذا الاختبار غير دالة احصائيا مما يدل على اعتدالية توزيع البيانات، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد الطلاقة التعبيرية في التطبيقين القبلي والبعدي:

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد الطلاقة التعبيرية في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم الأثر (ايتا تربيع)
قبلي	٢٥	٨.٨٠	١.٥٣	**٢٧.٨٥	٠.٩٩
بعدي		١٧.٤٤	٢.٢٠		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد الطلاقة التعبيرية، حيث بلغت قيمة "ت" ٢٧.٨٥ وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١، وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة ايتا تربيع، حيث يتضح من الجدول السابق ان قيمة ايتا تربيع بلغت ٠.٩٩ (وهي قيمة كبيرة)، مما يدل على وجود أثر كبير للبرنامج في تنمية الطلاقة التعبيرية لدى الأطفال مجموعة الدراسة.

للاجابة عن السؤال الخامس الذي نصه "ما فاعلية استخدام أنشطة منتسورى في تنمية الطلاقة الفكرية للأطفال ذوى صعوبات التعلم؟" وبحث صحة الفرض الأول والذي نصه "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد الطلاقة الفكرية"، تم اتباع الخطوات التالية:

للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد الطلاقة الفكرية في التطبيقين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Samples t Test، وقبل استخدام اختبار "ت" تم التحقق من اعتدالية توزيع البيانات وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov test حيث كانت قيمة هذا الاختبار غير دالة احصائيا مما يدل على اعتدالية توزيع البيانات.

والجدول التالي يوضح نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد الطلاقة الفكرية في التطبيقين القبلي والبعدي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بعد الطلاقة الفكرية في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم الأثر (ايتا تربيع)
قبلي	٢٥	١٢.٦٨	٢.٣٨	٣١.٤٨**	٠.٩٩
بعدي		٢٦.٢٨	٣.٩٢		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد الطلاقة الفكرية، حيث بلغت قيمة "ت" ٣١.٤٨ وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١، وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة ايتا تربيع، حيث يتضح من الجدول السابق ان قيمة ايتا تربيع بلغت ٠.٩٩ (وهي قيمة كبيرة)، مما يدل على وجود أثر كبير للبرنامج في تنمية الطلاقة الفكرية لدى الأطفال مجموعة الدراسة.

للاجابة عن السؤال السادس الذي نصه "ما فاعلية استخدام أنشطة منتسورى في تنمية الطلاقة اللغوية للأطفال ذوى صعوبات التعلم؟" وبحث صحة الفرض الأول والذي نصه "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على الطلاقة اللغوية ككل "، تم اتباع الخطوات التالية:

للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار الطلاقة اللغوية في التطبيقين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Samples t Test، وقبل استخدام اختبار "ت" تم التحقق من اعتدالية توزيع البيانات وذلك باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov test حيث كانت قيمة هذا الاختبار غير دالة احصائيا مما يدل على اعتدالية توزيع البيانات، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على اختبار الطلاقة اللغوية وابعاده في التطبيقين القبلي والبعدي:

جدول (١١)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار الطلاقة اللغوية في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم الأثر (ايتا تربيع)
قبلي	٢٥	٤٣.٤٠	٤.١٦	٤٢.١١**	٠.٩٩
بعدي		٨٦.٩٦	٦.٧٩		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار الطلاقة اللغوية، حيث بلغت قيمة "ت" ٤٢.١١ وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١.

وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة ايتا تربيع، حيث يتضح من الجدول السابق ان قيمة ايتا تربيع بلغت ٠.٩٩ (وهي قيمة كبيرة)، مما يدل على وجود أثر كبير للبرنامج في تنمية الطلاقة اللغوية لدى الأطفال.

توصيات البحث:

- ضرورة النظر الى مناهج رياض الاطفال بحيث تركز على انشطة لاطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.
- توجية معلمات رياض الاطفال الى ضرورة تقديم انشطة لتنمية الطلاقة اللغوية لاطفال ذوي صعوبات التعلم.

- الحرص على تنوع استراتيجيات التعليم وتضمن انشطة منتسورى ضمن هذه الاستراتيجيات وضرورة تفعيلها وتطبيقها في مرحلة رياض الاطفال.
- اعداد دورات تدريبية لمعلمات رياض الاطفال لتدريبهن على كيفية التفاعل والتعامل مع الاطفال ذوي صعوبات التعلم.
- ضرورة توعية اولياء امور الاطفال ذوي صعوبات التعلم بمهارات الطلاقة اللغوية التى يجب تنميتها عند الاطفال.

البحوث المقترحة:

- فاعلية برنامج لتنمية الطلاقة اللغوية للاطفال ذوى االاحتيجات الخاصة.
- فاعلية برنامج لتنمية الطلاقة اللغوية للاطفال باستخدام استراتيجية التعلم الاكترونى.
- استخدام انشطة منتسورى لتنمية المفاهيم العلمية والرياضية للاطفال ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

- ابراهيم عبد الله الزريقات (٢٠١٥): التدخل المبكر, الأردن– عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- إبراهيم رشيد, حل مشاكل صعوبات التعلم من خلال منتسوري, متاح في:
- http://www.ibrahimrashidacademy.net/2012/12/blog-post.html.
- أحمد باقر محمد المضحي (٢٠٠٢). "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الأجتماعية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الأبتدائية ذوي صعوبات التعلم". رسالة ماجيستير. كلية التربية. جامعه الملك سعود.
- أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢). "مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية". رسالة دكتوراه. كلية التربية– جامعة بنها
- أحمد حسن عاشور وحسني زكريا النجار ومحمد مصطفى محمد (٢٠١٥). صعوبات التعلم النمائية. الأردن– عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أحمد عواد عواد وزيدان السرطاوي (٢٠١١). صعوبات القراءة والكتابة. الرياض: دار النارش الدويل.
- أسامة محمد البطاينة وآخرون (٢٠٠٥). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. الأردن– عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- أسامة محمد البطاينة وآخرون (٢٠٠٩). صعوبات التعلم (النظرية والممارسة). دار المسيرة. عمان– الأردن
- اسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة. مؤتمر التربية الخاصة العربي. الواقع والمأمول. ٢٦–٢٧ أفريل ٢٠٠٥. كلية التربية. الجامعة الأردنية.

- أمل النحاس (٢٠٠٢). "مظاهر صعوبات التعلم. وثيقة مرجعية. البعد الأكاديمي (القراءة. الكتابة. الحساب) ". مركز التدريب التنموي. معهد الملكة زين الشرف التنموي.
- أمل عبد المحسن زكي (٢٠٠٥). "دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم". رسالة ماجستير. كلية التربية– جامعة بنها.
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٢). صعوبات التعلم (المشكلة. الأعراض. والخصائص). مجلة علم النفس. العدد.٦
- آيات عبد المجيد (٢٠٠٣). "برنامج تدريبي مقترح وتأثيره على التخفيف من صعوبات التعلم ورفع المستوى التحصيلي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية". المؤتمر التاسع عشر لعلم النفس. كلية الآداب. جامعة القاهرة. ٢٧–٢٩ يناير ٢٠٠٣.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٥). صعوبات التعلم. القاهرة: دار حورس لطباعة والنشر.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧). إرشاد ذوى الحاجات الخاصة وأسرهم. ط١. عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة.
- تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٧). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. ط٣. الأردن– عمان: دار المسيرة.
- جاكلين يوسف وهبه نصر (٢٠٠٩). " سمات الشخصية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين". رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- جمال الخطيب ومنى الحديدي (٢٠٠٣). قضايا معاصرة في التربية الخاصة. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

- جمال الخطيب ومنى الحديدي (٢٠٠٤). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. الأردن- عمان: دار الفكر.
- جمال مثقال مصطفى القاسم (٢٠٠٠). أساسيات صعوبات التعلم. دار صفاء للنشر والتوزيع. ط.٣عمان. الأردن.
- جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٥). "فاعلية أسلوب العصف الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الثامن بدولة الامارات". مجلة كلية التربية بجامعة الامارات العربية المتحدة. السنة ٢٠ العدد ٢٢. ص ص ٩٧- ١٣٩.
- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير. رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠١١). المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها. مهاراتها. تدريسها وتقويمها). ط٢. الأردن- عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسن أحمد مسلم (١٩٩٤). "وضع مقياس للإبداع في اللغة العربية لطلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي". رسالة ماجستير. كلية التربية بالزقازيق.
- خالد القحطاني (د.ت). مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. متاح في: https://docs.google.com/file/d/0BxMOL4hauXWUFlNjNOaV.J5RkE/edit?filetype=msword
- خديجة محمد بدر الدين (٢٢٠٠٩) "فعالية برنامج لتهيئة طفل الروضة للقراءة والكتابة ودوره في التغلب على بعض صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة جنوب الوادي.

- خليل ميخائيل معوض (٢٠٠٢). سيكولوجية النمو، الطفولة والمراهقة. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- دعاء نافذ البيشتي. ٢٠١٢). " القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية".
- راضي الوقفي ((2004. أساسيات التربية الخاصة. الأردن- عمان: جهينة للنشر والتوزيع.
- ريما يسرى خضر وسعاد محمد خالد (٢٠٠٧). صعوبات التعلم. الاردن، عمان: دار البداية للنشر.
- زكريا الشربينى (٢٠٠٣). الطفل ومشكلاته النفسية والتربوية والاجتماعية: الاسباب وطرق العلاج. القاهرة: دار قباء.
- زكريا توفيق (١٩٩٣). صفات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان. مجلة كلية التربية بالزقازيق. جامعة الزقازيق. العدد ٢٠.
- زيدان السرطاوي، مقياس صعوبات التعلم. متاح في: https://faculty.mu .edu.sa/download.php?fid=123996
- زينب محمود شقير (٢٠٠٢). اضطرابات اللغة والتواصل (الطفل الفصامي- الأمم- الكفيف- التخلف العقلي- صعوبات التعلم). ط٣. القاهرة: النهضة المصرية.
- سعيد حسني العزة (٢٠٠٧). صعوبات التعلم (المفهوم- التشخيص- الأسباب- أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج). الأردن- عمان: دار الثقافة.
- سعيد عبد العزيز (٢٠٠٨). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سعيد كمال العزالي (٢٠١١). تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم. الأردن- عمان: دار المسيرة.

- السيد عبد الحميد السيد (٢٠٠٠). صعوبات التعلم تاريخها. مفهومها. تشخيصها. علاجها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج .القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٣). صعوبات التعلم. تاريخها. مفهومها. تشخيصيها. علاجها .القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة (ماهيتها واستراتيجياتها). القاهرة: دار الفكر العربي.
- صالح أبو جادو، محمد علي صالح ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. الأردن– عمان: دار المسيرة.
- صبحي الكافوري (٢٠٠١). "فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم". مجلة البحوث النفسية والتربوية. جامعة المنوفية. العدد ١٦ ص ص ٢٢٦– ٢٢٦.
- طارق عامر (٢٠٠٥). "بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم والعاديين". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة طنطا– كفر الشيخ
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم .سلسلة غير العاديين. القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبدالله (٢٠٠٥). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة: دراسات تطبيقية .القاهرة: دارالرشاد
- عبد الرازق مختار (٢٠٠٣). "أثر استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة البحث في التربية وعلم النفس.

كلية التربية–جامعة المنيا. المجلد ١٦. العدد ٣. يناير.

- عبد الرازق مختار (٢٠٠٨). "فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدي معلمي اللُّغة العربية وأثرة علي تنمية الطلاقة اللغوية والتحصيل لدي طلابهم". مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس– الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية– جامعة عين شمس.
- عبد الرحمان سيد سليمان (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. أساليب التعرف والتشخيص. ط ٣. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد الصبور منصور (٢٠٠٣). مقدمة في التربية الخاصة وسيكولوجية غير العاديين وتربيتهم وترتيبهم. القاهرة: زهراء الشرق.
- عبد الناصر انيس عبد الوهاب (٢٠٠٣). الصعوبات الخاصه فى التعليم الاسس النظريه والتشخيصيه. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
- عزة عبد المنعم رضوان (٢٠٠٥). "السلوك الاستكشافى وعلاقته ببعض الاساليب المعرفية لدى اطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم". رسالة ماجستير. جامعة القاهرة.
- على سعد جاب الله لي وسيد محمد السيد سنجي (٢٠٠٧) فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة". المؤتمر العلمي الأول التربية الخاصة بين الواقع والمأمول. كلية التربية بنها.
- عمر محمد الخطاب (٢٠٠٦). مقاييس في صعوبات التعلم. الاردن– عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- عمرو عواض الثبيتي (٢٠١٢). "بناء مقياس لتشخيص صعوبات التلاميذ لطلاب الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف". رسالة دكتوراه. كلية التربية- جامعة أم القرى.
- فاتن صلاح عبد الصادق (٢٠٠٣). القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة. ط٣. الأردن- عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- فاروق محمد صادق الروسان (٢٠٠٦). "تمكين غرف المصادر في علاج صعوات التعليم واستعياب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية". المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الأمانة العامة للتربية الخاصة- وزارة التربية والتعليم بالرياض (١٩- ٢٢ نوفمبر).
- فتحي جروان (٢٠٠٢). الابداع: مفهومه. معاييره. نظرياته. قياسه. تدريبه. مراحل العمليه الابداعيه. الأردن- عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فهيم مصطفى محمد (٢٠٠١). الطفل ومهارات التفكير في رياض الاطفال والمدرسة الابتدائية. الأردن- عمان: دار الفكر العربى للطباعة والنشر.
- فيصل الزراد (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة. دراسة نفسية- مسحية- تربوية. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد الثامن والثلاثون. السنة الحادية عشر. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. ص ص ١٢١-١٢٧.

- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٨). صعوبات التعلم. ط.٢عمان- الأردن: دار وائل للنشروالتوزيع
- كالفانت كيرك (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- كريمة إمام عثمان (٢٠٠١). "مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوي صعوبات تعليمية". رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس
- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠). تعليم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة- مدخل الى التربية الخاصة. الأردن- عمان: دار صفاء
- ماريا منتسورى (٢٠٠٢). التربية من أجل عالم جديد. ترجمة: ملك مرسي حماد. القاهرة: دار الكلمة.
- مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٠). التقويم والقياس. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي (تعريفه ت طبيعته- مهاراته- تنميته- أنماطه). القاهرة: عالم الكتب.
- مجمع اللغة العربية (١٩٩٠). المعجم الوجيز. القاهرة: مطبوعات مجمع اللغة العربية.
- محمد علي كامل (٢٠٠٣). علم النفس المدرسي (الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية). القاهرة: مكتبة ابن سينا.
- محمد علي كامل (٢٠٠٥). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠). "الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة".

مجلة كلية التربية بالزقازيق. جامعة الزقازيق. العدد ٣٤. يناير. ص ص ٧٣- ٢٢٧.

- محمود احمد عبد الكريم (٢٠١٠). الإعاقة الخفية-المفهوم-التشخيص-العلاج. الأردن- عمان: دار اليازوري.

- مصباح جلاب والطاهر مجاهدي (٢٠١٥). بناء مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية: دراسة ميدانية بولاية المسيلة. مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية. ع. ١٤-١٣. ديسمبر. ص ص. ١٣٦-١٤٥.

- مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠٠٧). سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة. الأردن- عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- يوسف دياب عواد (٢٠٠٦).،سيكولوجية التأخر الدراسي. الطبعة الأولى، الأردن- عمان: دار المناهج.

- **Dowker, A. (2005). Early Identification and Intervention for Students with mathematics Difficulties, Journal of Learning Disabilities, 38 (4), July- August**

- **Einarsson, Emil; Sigurdsson, Jon Fridrik; Gudjonsson, Gisli H; Newton, Anna Kristin; Bragason, Olafur Orn (2009). Screening for attention-deficit hyperactivity disorder and co-morbid mental disorders among prison inmates. [References]. Nordic Journal of Psychiatry. Vol.63(5). Oct, pp. 367-361.**

- **Gortz-Dorten, Anja; Dopfner, Manfredf (2009). Aufmerksamkeitsdefizit-/hyper-akti-vitatsstorungen von kindern und jugendlichen im elternurteil: Eine analyze an einer feldstichprobe mit dem Diagnostic-System DISYPS-II.Zeitschrift fur Kinder- und Jugen dpsychiatrie und Psychotherapies. Vol.37(3).May, pp. 183-194.**
- **Kim, Deokhyo. (2008): Access to the general early childhood curriculum: An investing-ation of Kansas participation in the Montessori early childhood curriculum and children Autism. PhD, dissertation. United States: University of Kansas; 2008. Publication Number: AAT3320976.**
- **Hargrove, M.L. (2001). Learning disabilities: Early identification signals for parentsand teachers. Education, 102 (4), 366-368.**
- **Kim, D (2009). Access to the General Early Childhood Curriculum: An Investigation of Participation in the Montessori Early Childhood Curriculum and Provided Instructional Supports .Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol.69 (8-A). 2009. p.3107.**
- **La Malta, G; Lassi, S; Bertelli, M; Pallanti, S; Albertini, G. (2008). Detecting attention-deficit/ hyperactivity disorder (ADHD) in adults with intellectual disability. Research in Developmental Dis-abilities. Vol.29 (2), Mar 2008, pp. 158-164.**
- **Lerner. J, (2000).Learning disabilities: theories,and teachingstrategies (Boston: Hough-**

ton Mifflin.

- Oka, Kohei; Miura, Toshiaki (2008): Allocation of attention and effect of practice on persons with and without mental retardation. Research in Developmental Disabilities. Voi.29(2). Mar. 2008, pp. 165-175 .
- Rodriguez, Linda; Irby, Beverly J; Brown, Genevieve; Lara-Alecio, Rafael; Galloway, Martha M. (2005). An analysis of second grade reading achievement related to prekindergarten Montessori and transitional bilingual education. Vol- .٣ (pp. 45-65). 177 pp. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; US.
- Shaywitz. S. E. (2003). Overcoming Dyslexia. Random House Inc., NY
- Silver, A & Hagin, R (2002). Disorders of learning in childhood. New York: John Wiley & Sons.
- Tang, C & Chou, W &Cheng, T. (2009). Atomoxetine Hydrochloride-Associated Transient Psychosis in an Adolescent with Attention- Deficit/ Hyperactivity Disorder and mild mental retardation. Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology. Vol.l9 (3), Jun 2009. pp. 319- 320.