

التشخيص النفس تربوي لصعوبات التعلم ذات المنشأ العصبي

Psycho-pedagogical diagnosis of neurogenic learning disabilities

سمية حربوش<sup>1</sup>

<sup>1</sup> جامعة محمد لمين دباغين؛ سطيف؛ الجزائر، Email: psy\_harbouche@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2024/07/13 تاريخ القبول: 2024/08/28 تاريخ النشر: 2024/09/27

Doi: 10.21608/sosj.2024.391103

مستخلص البحث:

يعتبر تحديد أسباب صعوبات التعلم من الأمور المهمة في تقديم الخدمات المناسبة لذوي صعوبات التعلم سواء من الناحية التربوية أو الطبية، وقد أجمعت الدراسات و البحوث التي أجريت في الميدان على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ المكتسبة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط.

أما التشخيص سواء كان تربوياً أو طبياً، فهو يمثل الخطوة الأولى في العلاج و التأهيل، و هو الخطوة الأولى كذلك في التعامل تعاملًا صحيحاً مع أي الصعوبة أو الإضطراب يعاني منه الطفل، فبعد التحديد الأساسي لسبب الصعوبة سواء كان الخلل العصبي أو الخلل في العمليات المعرفية؛ يتوجب العمل على تشخيص الاسباب، و العقبات النفسية و التربوية و الأسرية التي تقف حائلاً ضد التعلم الجيد؛ وبالتالي نصل إلى الإلمام بجميع مظاهر صعوبات التعلم الأصلية. و هذا ما سوف نقف عليه في عرض هذه الورقة البحثية.

الكلمات المفتاحية: التشخيص؛ مظاهر صعوبات التعلم؛ صعوبات التعلم ذات المنشأ العصبي

المؤلف المرسل: سمية حربوش Email: psy\_harbouche@yahoo.fr

**Abstract:**

Determining the causes of learning difficulties is considered one of the important matters in providing appropriate services for people with learning difficulties, whether from an educational or medical point of view, and studies and research conducted in the field have been unanimous in the association of learning difficulties with acquired brain injury or simple cerebral dysfunction.

As for the diagnosis, whether educational or medical, it represents the first step in treatment and rehabilitation, and it is also the first step in dealing correctly with any difficulty or disorder that the child suffers from, after the basic identification of the cause of the difficulty, whether it is a neurological defect or a defect in cognitive processes; It is necessary to work on diagnosing the causes, and psychological, educational and family obstacles that stand in the way of good learning; Thus, we arrive at familiarity with all aspects of the original learning difficulties. And this is what we will stand on in presenting this research paper.

**Keywords:** diagnosis; aspects of learning difficulties; learning disabilities of neurogenic origin

**مقدمة :**

تعد صعوبات التعلم ذات المنشأ العصبي أكثر فئات البيداغوجيا العلاجية إنتشاراً، لتواجدها الكثير و الواضح بين تلاميذ المدارس، بالرغم من عدم تصنيفها و تشخيصها بالشكل الدقيق، فهي إضطراب يرافق الفرد مدى الحياة، ويصحبها بعض المشكلات، مما يجعله تهديدا يقف مانعا أمام نجاح العملية التعليمية التعلمية، و من ثم تؤدي بشكل أو بآخر إلى كثير من الفاقد في مخرجات العملية التعليمية. و الجدير بالذكر أن صعوبات التعلم كما يرى هالاهان و كوفمان Hallahan&Kauffman (٢٠٠٣)، ما هي في الواقع إلا أحد الفروق العديدة التي تميز الأفراد في المجتمعات المعاصرة؛ كالموهبة، الإضطرابات الإنفعالية، الشلل. الدماغى، التفوق الرياضى،... و ما إلى ذلك؛ و بالبحث عن الفروق و الخاصة بكل فئة نجد أن فئة ذوي صعوبات التعلم يختلفون في التعبير عن تلك الفروق و خصائصها مما

يجعلنا نتساءل ما إذا كانت صعوبات التعلم مسألة حقيقية أم أنها أمر متخيل وفئة مبتكرة فقط.

و من اجل التوصل إلى إجابات شافية لمثل هذا النوع من الأسئلة يجب على الفرد الفهم الجيد لأمر جوهري تتعلق بصعوبات التعلم ذات المنشأ العصبي، من أجل التمكن من وضع الفئة في مسار التشخيص السليم والتكفل النوعي.

**أولاً: مفهوم صعوبات التعلم الأصلية (ذات المنشأ العصبي)**

يعتبر مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم التي حظيت باهتمام العديد من التخصصات العلمية التي كانت في مقدمتها التخصص الطبي الذي يرجع صعوبات التعلم إلى خلل دماغي بسيط أو إصابة دماغية ومن ثم حاز مصطلح صعوبات التعلم على اهتمام كل من علماء النفس وعلماء التربية.

و نتيجة لتعدد التخصصات التي اهتمت بصعوبات التعلم ظهرت مصطلحات عديدة منها الإعاقة الخفية والخلل الوظيفي الدماغي البسيط والإصابات الدماغية، و لكن لم يظهر مصطلح صعوبات التعلم إلا في الستينات من القرن الماضي نتيجة نقاش طويل بين المختصين في مجال الطب و مجال علم النفس و مجال التربية، وكان أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم هو العالم صموئيل كيرك Kirk عام ١٩٦٢.

و قبل ظهور مصطلح صعوبات التعلم فقد مر بعدة مراحل قبل أن يظهر كمفهوم مستقل، فأولى هذه المراحل كانت مرحلة الإصابة الدماغية، و التي بدأت بأعمال شتراوس وزملائه، و المرحلة الثانية كانت نتيجة الجهود التي قام بها كليمنز و تعرف بمرحلة القصور الوظيفي الطفيف، و أما المرحلة الثالثة والأخيرة والتي ظهر فيها مصطلح صعوبات التعلم نتيجة لجهود كيرك Kirk (عودة و فقيري، ٢٠١٦، ص ١٤٧).

و نتيجة لتعدد التخصصات ظهرت تسميات مختلفة لهذه الفئة من الأطفال التي تعاني من ظاهرة صعوبات التعلم ومنها الأطفال ذوو الإصابات الدماغية؛ الأطفال ذوو مشكلات الإدراك؛ الأطفال ذوو الخلل الدماغي البسيط؛ الأطفال العاجزين عن التعلم؛ كما أطلق مصطلح الإعاقة الخفية، ويشير محمد الديب (٢٠٠٠) إلى أنّ المصطلحات الدالة على الاطفال ذوي صعوبات التعلم قد فاقت الأربعين مصطلحاً، و

أن الأفراد الذي يعانون من صعوبات التعلم يختلفون في أنواعها وفي مستوياتها، وفي عددها ويصعب حصرها وتحديدها (الديب، ٢٠٠٠، ص ١٧٣).

ثانياً: ما هي صعوبات التعلم الأصلية (ذات المنشأ العصبي)

يرى أبو الديار وآخرون (٢٠١٢) أن صعوبات التعلم الأصلية هي: "مجموعة من الإضطرابات النمائية المختلفة و غير المتجانسة الموجودة لدى الأفراد، ترجع هذه الإضطرابات الذاتية (الموجودة داخل الأفراد) إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، يؤثر سلباً على قدرتهم في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها، مما يسبب لهم صعوبات في القدرة على: الكلام والإصغاء والقراءة، والكتابة، والفهم، و التهجئة، والإستدلال والحساب. كما تؤثر تلك الصعوبات سلباً على جوانب أخرى مثل: الإنتباه، الذاكرة، التفكير، المهارات الإجتماعية والنمو الإنفعالي (أبو الديار، ٢٠١٢، ص ٦٤).

ويعرفها إبراهيم Ebrahim (١٩٩٢) بأنها: "إختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، يظهر تفاوتاً بين القدرة العقلية و مستوى التحصيل و الفشل في بعض المهام" (إبراهيم، ٢٠١٠، ص ٣١).

أما السيد سليمان (٢٠٠٣) فقد قدّم تعريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ذات المنشأ العصبي ينص على أنه مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر أثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصي الفعلي في فهم واستخدام اللغة و في المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الإضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الإقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الإضطرابات النفسية الشديدة." (سليمان، ٢٠٠٣، ص ١٢٦).

من الجدير بالذكر أن الجانب الأكبر من الأساس المنطقي الذي نستند إليه في اعتبار أن إختلال الأداء الوظيفي النورولوجي يعد سبباً رئيسياً لحدوث صعوبات التعلم يعتبر من الناحية التاريخية إستدلالية أي أننا قد وصلنا إليه عن طريق الإستدلال حيث لاحظ علماء و أطباء الأعصاب و غيرهم من المختصين وجود معظم السلوكات التي

يبدىها الأفراد الذين يعانون من إصابات المخ و مشكلات التعلم التي تصادفهم لدى ذوي صعوبات التعلم بمعنى أن أنماط التعلم و الإنحرافات السلوكية التي تحدث من جانب أولئك الأفراد الذين يعانون من إصابات المخ، أو السكتة الدماغية، أو الجروح النافذة في الرأس توجد أيضا لدى بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم. و في هذا الإطار فإننا نلاحظ على سبيل المثال أن جميع السلوكيات التي لوحظ أنها ترتبط في الواقع بذلك التلف الذي يصيب المخيخ و القشرة المخية قد اتضحت أيضا لدى بعض الاطفال ذوي صعوبات التعلم. و تتراوح مثل هذه السلوكات بين مشكلات الحركة التي ترتبط بتلف المخيخ إلى مشكلات الإبتباه، و اللغة، و الذاكرة التي ترتبط بذلك التلف الذي يلحق بالفصوص الصدغية (هالاهان، و كوفمان و ويس، ٢٠٠٧، ص ١١٤).

كما و توصلت العديد من الفرق البحثية المستقلة إلى وجود فروق دالة في تركيب المخ و أدائه الوظيفي بين أولئك الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلم و أقرانهم الذي لا يعانون منها. و على الرغم من أن هؤلاء الباحثين لا يجدون دائما أن نفس هذه المناطق من المخ بالتحديد هي التي تؤدي إلى ذلك فإن هناك درجة كافية من الإتساق والثبات بين هذه البحوث و ما توصلت إليه من نتائج بحيث يمكننا بموجبها أن نحدد ما يلي:

- أن النصف الكروي الأيسر من المخ غالباً ما يكون هو موضع اختلال الأداء الوظيفي، و مع ذلك وجد بعض الباحثين أيضا فروقاً دالة تتعلق بالنصف الكروي الأيمن للمخ بين أولئك الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم و أقرانهم الذين لا يعانون منها.
- مواضع اختلال الأداء الوظيفي هي: منطقة بروكا Broca و السطح الصدغي، و منطقة فيرنيك Wernicke، و التلافيف الدماغية الزاوية ( البارزة على شكل زاوية).
- وكانت نتائج البحوث أقل ثباتاً فيما يتعلق بإشارتها إلى المناطق التالية على أنها من المواضع التي تتسم باختلال الأداء الوظيفي الذي يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم: الفصوص القفوية occipital و الفصوص الجدارية Pariétal و الجسم الجاسئ (و الذي يعد بمثابة مجموعة من الألياف العصبية تربط بين

## التشخيص النفس تربوي لصعوبات التعلم ذات المنشأ العصبي

النصفين الكرويين للمخ مما يسمح بحدوث الإتصال بينهما على أثر ذلك) (هالاهان، وكوفمان وويس، ٢٠٠٧، ص١١٦).

في هذا السياق يرى سليمان إبراهيم (٢٠١٠) بان حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات و تجهيزها. و من ثم الخلل و القصور في الوظائف النفسية الإدراكية و المعرفية و اللغوية و الحركية و الدراسية، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات تعلم؛ و نوضح أكثر بالشكل التالي:



الشكل رقم (١) يوضح مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم (إبراهيم، ٢٠١٠، ص ٥٦)

### ثالثا- أساليب و أدوات تشخيص صعوبات التعلم

لا بد من أن يقوم بعملية التشخيص فريق متعدد التخصصات يستخدم الإختبارات التحصيلية و العقلية و النفسية الرسمية منها و غير الرسمية، و يمكن تقسيم الأدوات المستخدمة في التشخيص إلى:

١ - أدوات الوصف الكيفي: (Lerner , 2000) (او الديار، ٢٠١٢، ص ص ٧٢-٧٣):

#### ١.١ المقابلة

و التي يتم من خلالها تجميع المعلومات عن الفرد صاحب الصعوبة، و تاريخه النمائي، و كذا نموه النفسو حركي، و تاريخه الصحي بما في ذلك الحوادث التي تعرض لها، ثم السوابق المرضية لدى الآباء و المحيط الأسري بصورة عامة.

و قد تعيننا بعض المقاييس في تجميع هذه المعلومات: كمقياس فنلاند للسلوك التكيفي (The Vineland Adaptive Behavior Scale)، و هذا المقياس يقيس حقول التواصل، و مهارات الحياة اليومية، و النواحي الإجتماعية و المهارات الحركية و ذلك منذ الولادة إلى

غاية سن ١٩ سنة؛ وقائمة السلوك التكييفي(Adaptive Behavior Inventory) ، و تحتوي هذه القائمة: المهارات الذاتية، و مهارات التواصل، و المهارات الإجتماعية و المهارات الدراسية و المهنية، و ذلك من ٦-٩ سنوات؛ وكذا يمكن الإستعانة بمقياس تقدير المعلم و الوالدين اللذان يتضمنان معلومات حول الأوضاع النفسية للطفل، مثل: القلق، عدم الراحة، السلوك القهري، السلوك المضاد للمجتمع و النشاط الزائد و السلوكات غير الناضجة، و ذلك للأعمار من ٣-١٩ سنة.

## ٢.١ الملاحظة

تقدم أساليب الملاحظة المتعددة معلومات قيمة في التشخيص و في العادة فإن الإجراءات المتعلقة بالملاحظة تستخدم لتأكيد نتائج كل من الإختبارات الرسمية و غير الرسمية.

و تعد الملاحظة جزءاً من عملية تشخيص الاطفال ذوي صعوبات التعلم، فالمعلومات المتحصّل عليها عن طريقها تعكس بوضوح الخصائص السلوكية المهمة خلال المواقف التعليمية عند الطفل، كما و يتضح من خلالها مدى التكيف النفسي و الإجتماعي، للطفل صاحب صعوبة التعلم، بالإضافة إلى ملاحظة: التأزر الحركي، النمائي، و اللغوي، وغيرها من السلوكات القابلة للملاحظة.

## ٢. ادوات القياس الكمي

نعرض بعض الوسائل المستخدمة في عملية تشخيص صعوبات التعلم(جلجل، ٢٠٠٥، ٢١٨)

١-٢ - الإختبارات المعيارية المرجع: و هي الإختبارات التي يمكن أن نقارن أداء الفرد فيها بأداء أقرانه من الأفراد من نفس العمر و الصف و التي نستطيع الحكم من خلالها على مستوى أداء الفرد هل هو أقل أو أكثر أو مثل أقرانه، و تستخدم هذه الإختبارات في مجال صعوبات التعلم لقياس التحصيل الأكاديمي.

٢-٢ - إختبارات محكية المرجع: يقارن أداء التلميذ بمستوى محدد قليلاً للإتقان و ليس بمجموعة، و تشير هذه الإختبارات إلى ما يستطيع التلميذ عمله، و ما لا يستطيع عمله، و إلى أي درجة تم إتقان المهارة أو المادة الدراسية، و ما يثير القلق في هذه الإختبارات إن وضع المحكّات أو مستوى الإتقان هو قرار غالبا ما يكون إعتباطيا.

٢-٣- إختبارات العمليات النفسية: وهذه الإختبارات بنيت أساساً على افتراض أن صعوبات التعلم تحدث.

بسبب ضعف في القدرة أو في العمليات اللازمة لعملية التعلم كالإدراك البصري، و الإدراك السمعي وتأزر حركة العين واليد وغيرها.

٢-٤ إختبارات القراءة غير الرسمية: وهي الإختبارات التي يصممها المعلم و يطبقها بشكل محدد في مجال القراءة و يمكن للمعلم من خلالها أن يحدد مستوى التلميذ القرائي وبالتالي اختيار المادة الكتب التي تلائمها حسب هذا المستوى.

٢-٥- القياس اليومي المباشر: و تتضمن ملاحظة و تسجيل أداء التلميذ في المهارات المحددة التي تم تعلمها و ذلك بشكل يومي مثل النجاح الذي حققه و معدل الخطأ أو نسبته، و الفائدة التي يمكن الحصول عليها من هذه الطريقة، هي تزويد المعلم بمعلومات عن أداء التلميذ في المهارات التي يتعلمها.

### ٣- أدوات القياس و التشخيص الشامل لصعوبات التعلم

و تمثل هذه الادوات مجموعة من الإختبارات التي تهتم بقياس و تشخيص أكثر من عرض بحيث تقدم صورة تشخيصية.

شاملة لدوي صعوبات التعلم (ذات المنشأ العصبي) و منها ما يأتي:

### ٣-١ - مقياس إينوي للقدرات السيكلوغوية:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مظاهر الإستقبال و التعبير اللغوي و تشخيصها، و لا سيما لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم، و يطبق على الأطفال من سن ٢- ١٠ سنوات، حيث يعد هذا المقياس من المقاييس المقتنة و المشهورة في مجال صعوبات التعلم.

و يتألف هذا المقياس من ١٢ إختبارا فرعيا تغطي طرائق الإتصال اللغوية و مستوياتها، و العمليات النفسية التي تتضمنها تلك الطرائق، و هذه الإختبارات الفرعية هي:

\* إختبار الإستقبال السمعي ← يقيس القدرة على الإستقبال السمعي

\* إختبار الإستقبال البصري ← يقيس القدرة على مطابقة صورة مفهوم ما مع صورة

أخرى ذات علاقة

\* إختبار الترابط السمعي ← يقيس القدرة على إكمال جمل متجانسة في تركيبها

اللغوي.



\* إختبار الترابط البصري ← يقيس القدرة على الربط بين المثيرات البصرية المتجانسة أو ذات العلاقة

\* إختبار التعبير اللفظي ← يقيس القدرة على التعبير اللفظي عن الأشياء التي يطلب إليه تفسيرها

\* إختبار التعبير العمل ← يقيس القدرة على التعبير عمليا أو يدويا عما يمكن أدائه بأشياء معينة

\* إختبار الإكمال القواعدي ← يقيس القدرة على إكمال جمل ذات قواعد لغوية مترابطة

\* إختبار الإكمال البصري ← يقيس القدرة على إدراك الموضوعات الناقصة من لوحة معينة وتميزها

\* إختبار التذكر السمعي ← يقيس القدرة على تذكر سلاسل من الأرقام تصل في أقصى مدى لها إلى ٨ أرقام، حيث تطرح على الطفل بمعدل رقمين في كل ثانية

\* إختبار الذكر البصري ← يقيس القدرة على تذكر أشكال لا معنى لها تذكرها متسلسلاً، حيث يعرض كل شكل لمدة ٥ ثوانٍ، ويصل أقصى مدى ٨ أشكال.

\* إختبار الإكمال السمعي و هو إختبار إحتياطي يقيس القدرة على إكمال مفردات ناقصة، متدرجة في مستوى صعوبتها.

\* إختبار التركيب الصوتي: و هو كذلك إختبار إحتياطي يقيس القدرة على تركيب الأصوات التي يسمعها بفاصل زمني قدره نصف ثانية بين كل صوت وآخر.

### ٢-٣- إختبار مايكل بست للكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم

يهدف هذا الإختبار إلى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و يطبق على من فم في الفئة العمرية ٦ إلى ١٢ سنة، حيث يعطي الإختبار عند تطبيقه الدرجة الكلية، و درجة الإختبارات اللفظية، و درجة الإختبارات غير اللفظية؛ و يتألف هذا الإختبار في صورته الأصلية ٢٤ فقرة موزعة على خمسة إختبارات فرعية وهي:

\* إختبار الإستيعاب السمعي وعدد فقراته أربعة.

\* إختبار اللغة وعدد فقراته خمسة.

\* إختبار المعرفة العامة وعدد فقراته أربعة.

\*إختبار التناسق الحركي وعدد فقراته ثلاثة.

\*إختبار السلوك الشخصي والإجتماعي و عدد فقراته ثمانية.

### ٣-٣ - بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٧)

غالبا ما يتم استخدام هذه البطارية من أجل الكشف و التشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث حتى الصف التاسع، وهي تتكون من ١٦ مقياساً مستقلاً؛ خمسة منها تتناول اضطرابات العمليات المعرفية (الإنتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الإدراك الحركي و الذاكرة)، و ثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة، الكتابة و الرياضيات)، و الثمانية المتبقية تتناول صعوبات السلوك الإنفعالي و الإجتماعي.

### ٣-٤- إختبار المسح النورولوجي السريع

هو من الأساليب الفردية المختصرة للتعرف إلى ذوي صعوبات التعلم، و يستغرق ٢٠ دقيقة في تطبيقه، و هو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النورولوجي، و يتضمن الإختبار سلسلة من المهام المختصرة، و التي تبلغ ١٥ مهمة مشتقة من الفحص النورولوجي للأطفال، و هذه المهام طوّرت و عدّلت المقاييس المستخدمة في الفحوص النورولوجية و النمائية للأطفال في مراحل العمر المختلفة، و هذه المهام هي: مهارة اليد، تعرف الشكل و تكوينه، تعرف الشكل براحة اليد، تتبع العين لمسار حركة الأشياء، نماذج الصوت، التصويب بإصبع على الانف، دائرة الأصابع و الإبهام، الإثارة المتزامنة المزدوجة لليد و الخد، العكس السريع لحركات اليد المتكررة، مد الذراع و الأرجل، المشي بالتبادل و الوقوف على رجل واحدة و الملاحظات السلوكية غير المنتظمة.

و الدرجة الكلية المتحصل عليها، إما أن تكون مرتفعة أكبر من ٥٠ و تدل على إرتفاع معاناة الطفل صاحب الصعوبة، أو درجة عادية ٢٥ فأقل فتشير إلى السواء النورولوجي، أما الدرجة التي تقع بين ٢٥ و ٥٠ فتدل على احتمال تعرض الطفل لاضطرابات نورولوجية في الدماغ.

١. مهارة اليد (اليد المفضلة) مع وضع دائرة توضح يمنى - يسرى.

الدرجة		
١		يمسك قلم الرصاص بحدة، بشدة وقوة (ضع دائرة حول أيهما)
١		يرسم الحرف وكأنه يطبعه.
١		يستمر محتفظاً بعينه قريبة من الصفحة.
٣		تبدو عليه رعشة ملحوظة.
المجموع الكلي		التعليق:
عالي	٤ فأعلى	
محتمل	٣ - ٢	
طبيعي	١ - صفر	

٥٣- إستبانة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى طفل مرحلة الروضة (٥-٦) سنوات (الفرار، ٢٠٠٥)

تشتمل الإستبانة على صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة و تظهر تلك الصعوبات في أربع مجالات وهي:

١- صعوبات حركية وتتضمن:

- صعوبات في أداء مهارات حركية كبيرة (تناسق عضلي)
- صعوبات التحكم في الحركات الدقيقة (تحكم عضلي)

٢- صعوبات معرفية و تتضمن:

- صعوبات الإنتباه والتمييز
- صعوبات في الذاكرة و التفكير
- صعوبات التكامل فيما بين الحواس (التكامل الحسي)
- صعوبات في تشكيل و تكوين المفهوم
- صعوبات في حل المشكلة.

٣- صعوبات في النمو اللغوي و تتضمن:

- صعوبات في اللغة و الكلام (تعبير لفظي)
- صعوبات في فهم اللغة المنطوقة (إستقبال و إرسال)
- صعوبات تنظيمية (ترابط سمعي لفظي)

#### ٤- صعوبات اجتماعية نفسية (التفاعل الاجتماعي السليم)

تطبق الإستبانة على معلم الطفل في الروضة، و يعطى للطفل درجات وفق تسلسل مستويات الإجابة؛ ويكون مجموع الدرجات النهائي لفقرات الإستبانة ٢٢٠، فإذا ما حصل الطفل على أقل من ٦٠% أي ١٢٢ درجة يكون لديه صعوبات تعلم نمائية، وإذا حصل الطفل على ٦٠% من درجات كل مجال يعد لديه صعوبة في هذا المجال من مجالات الإستبانة.

#### رابعاً: تشخيص مظاهر صعوبات التعلم

##### ١- تشخيص مظاهر الصعوبة في الذاكرة العاملة

تمثل الذاكرة العاملة المكون المعرفي الأكثر تأثيراً في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والإحتفاظ بها للقيام بالعديد من الإستخدامات المعلوماتية ولاسيما التحصيلية، ويتم ذلك من خلال النظم المعرفية المتصلة بها يرتبط عمل الذاكرة في وقت واحد مع تخزين المعلومات ومعالجتها بصورة مؤقتة، وترتبط مختلف مكونات الذاكرة العاملة مع وظائف مختلفة، وبالتالي الذاكرة العاملة ومكوناتها هي المسؤولة عن الإدراك، الإنتباه، الحفاظ على المعلومات واسترجاعها، وتنفيذ مختلف الوظائف البصرية/المكانية؛ وهكذا بعد أن تعالج المعلومات، فإنها تصل إلى الذاكرة طويلة المدى، حيث يتم تخزينها (Kibby & al 2004) في (أو الديار، ٢٠١٢، ص ص ١١-١٢).

في هذا السياق؛ تشير النتائج التي توصلت إليها البحوث على مدى عقدين من الزمن إلى الإرتباط بين الخلل في الذاكرة العاملة وبين المشكلات الأساسية للأطفال و البالغين الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وكذا إلى مدى أهميتها في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم و العاديين؛ باعتبارها المكون المعرفي الأكثر نشاطاً و ضرورة لعملية التعلم، فهي المسؤولة على مواصلة الإنتباه، اتباع التعليمات، تنفيذ التعليمات ذات الخطوات المتعددة وتذكر المعلومات للحظات، التفكير المنطقي، المحافظة على التركيز في المشاريع.

في هذا السياق ووفقاً للتشخيص النفسو تربوي فإن قياس الذاكرة العاملة يسير في اتجاهين.

\* قياس الذاكرة العاملة بصفة عامة

\*تشخيص الذاكرة العاملة من خلال قياس مكوناتها اللفظية و البصرية.

وبخصوص أشهر الإختبارات المستخدمة لقياس الذاكرة العاملة بصورة عامة نجد:

أ- إختبارمدى القراءة:

وهو مكون من مجموعة من الجمل البسيطة التي تعرض على المفحوص واحدة تلو الأخرى ويطلب إليه قراءة الجمل وبعد الإنتهاء من القراءة مباشرة يطلب إليه استدعاء الكلمة الأخيرة في كل جملة.

ب- إختبار مدى الحروف:

عبارة عن سلسلة من الحروف تتكون كل منها من (٤ - ١٠) حروف تعرض على المفحوص عرضاً فردياً ويطلب إليه حفظها، وبعد الإنتهاء من الحف يطلب إليه إستدعاء الحرف الأخير من كل سلسلة.

ت- إختبار مدى الجمل:

عبارة عن مجموعة من الجمل الناقصة التي يكملها من خلال الإختيار من ثلاثة بدائل ثم يطلب إليه استدعاء الكلمة الأخيرة في الجملة

ج- إختبارمدى العمليات الحسابية

وهو مجموعة من المسائل الحسابية البسيطة التي تعرض على المفحوص مثل: (٢+٥=...) (٩-٦=...) ويطلب إليه أن يجيب عن هذه المسائل ثم استدعاء آخر رقم من الأسئلة مثل: (٢،٦) وذلك في ترتيب منظم

أما عن الإتجاه الآخر الذي يقيس الذاكرة العاملة بناء على مكوناتها فقد تناولت هذه الإختبارات قياس المكون اللفظي والمكون البصري المكاني

- اختبارات استخدمت لقياس "المكون اللفظي"

نذكر بعض الإختبارات المستخدمة في القياس والتشخيص:

أ- إختبارالإستدعاء المسموع:

هو مجموعة من العبارات والمطلوب أن يستمع المفحوص لكل عبارة، ويفكر فيها، و يقول إذا ما كانت صحيحة ولها معنى، أم غير صحيحة وليس لها معنى، ثم يذكر آخر كلمة في كل جملة بالترتيب شرط ألا يبدأ المفحوص في الإستدعاء إلا بعد أن يشير إليه الفاحص برأسه.

ب- إختبارالذاكرة الرقمية العكسية:

مجموعة من الأرقام، تأتي هذه الأرقام رقما تلو الآخر، يسمع لها الطالب، ثم يُطلب إليه إعادتها بالترتيب العكسي الذي سمعه

#### ج- إختبار الكلمات المتشابهة لفظيا:

وهو عبارة عن قوائم من الكلمات أحادية المقطع مثل: (ينطلق - ينغلق) وهي كلمات متشابهة لفظيا في الإيقاع، و يطلب إلى المفحوص استرجاع الكلمات المتشابهة معاً ثم تعرف هذه الكلمات ضمن مجموعة كبيرة من الكلمات.

#### د- إختبار إعادة الجمل

يتكون من ١٥ جملة يستمع المفحوص جيداً لقراءتها (كل جملة على حدة)، ثم يحاول المفحوص تذكرها وإعادتها جملة كما هي بالضبط وبالترتيب نفسه، بأسرع وقت ممكن

#### - إختبارات استخدمت لقياس المكون البصري المكاني

##### أ- إختبار التسلسل غير اللفظي

ويهدف إلى قياس قدرة المفحوص على استدعاء سلسلة من البطاقات تحمل مجموعة من الصور تعبر عن بعض السلوكيات، ويعتمد القياس على عدد البطاقات التي توضع في مكانها الصحيح

##### ب - إختبار الخريطة والإتجاهات

ويهدف إلى قياس قدرة المفحوص على استدعاء سلسلة من الإتجاهات على الخريطة، حيث يطلب إليه الإجابة عن عدد من الأسئلة تتصل بالأماكن الموجودة على الخريطة، و كذلك إعادة رسم الخريطة موضحاً البيانات التي شاهدها عليها.

##### ج- إختبار الصور المتشابهة بصرياً

وهو عبارة عن مجموعة من الصور المتشابهة مثل: (قلم، مفتاح، مسمار)، حيث تعرض هذه الصور على المفحوصين، و يطلب إليهم استدعاؤها بترتيب عرضها نفسه، ثم تعرفها ضمن مجموعة أخرى من الصور

##### د- إختبار التنظيم المكاني

ويهدف إلى قياس قدرة المفحوص إلى استدعاء التنظيم المكاني لسلسلة من الأشكال ، و يتكون الإختبار من قوائم من الأشكال في كل قائمة ستة أشكال يرتبط بين ثلاثة منها صفة مشتركة، و يطلب إلى المفحوص أن يضع كل ثلاثة أشكال مترابطة معاً بشرط أن تُكون معاً شيئاً مألوفاً مثال: نعرض عليه صورة: (طائرة، سفينة، فنجان، كوب، قطار و

ملعقة) و عليه أن يضع صورة (طائرة، سفينة و القطار) معاً و صورة ( الفنجان، الكوب و الملعقة) معاً ثم تُعرض عليه قائمة تتضمن مجموعة من الأشكال و عليه أن يقوم بالتعرف على الأشكال الت سبق عرضها عليه.

## ٢- تشخيص مظاهر الصعوبة في الوعي الفونولوجي

تشير البحوث الحديثة إلى أنّ الوعي الفونولوجي هو إدراك المبنى الصوتي لكلمات اللغة و القدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتية منفردة مثل (مقاطع و فونيمات)، كما ويشير (Chard & Dickson, 1999) في (عاشور، ٢٠١٢)

بأن الوعي الفونولوجي بمثابة فهم الأساليب المختلفة التي يمكن أن يقوم الطفل بمقتضاها بتجزئة اللغة إلى مكونات أصغر أو وحدات صوتية أصغر و التعامل معها، فالوعي الفونولوجي يتضمن مكونين إثنين هما: إدراك أنّ كل كلمة تتألف بالضرورة من أصوات، و قدرة الطفل على تجزئة الكلمة وفقاً لهذه الأصوات و التعامل معها

في هذا السياق؛ العديد من الدلالات أكدت أن الوعي الفونولوجي عامل أساسياً لتعلم القراءة و التعرف على الكلمات، و أن قياس و تشخيص المهارات الفونولوجية يمكننا من التفريق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم و الأطفال العاديين، كما و أشار العديد من الباحثين في المجال و على رأسهم كاندس (Candace, 1996) في (أبو الديار و آخرون، ٢٠١٢ ص ٤٩).

إلى أنّ وجود صعوبة في النظام الفونولوجي متصلة باضطرابات النطق و اللغة تسبب صعوبة القراءة و الكتابة (الدسلوكسيا)، و قد أشار سميث (Smith) في (إبراهيم الزريقات، في (أبو الديار و آخرون، ٢٠١٢ ص ٦٠).

إلى أنّ ٨٠% من الأطفال المشخصين بصعوبات التعلم اضطرابات لغوية تعد هي الأساس لمشكلاتهم التعليمية الأكاديمية، كما أنّ الاطفال المشخصين باضطرابات لغوية ما قبل المدرسة سيعانون من صعوبات تعلم خلال السنوات الدراسية، لأن المهارات القرائية ترتبط ارتباطاً واضحاً في إتقان العملية التعليمية.

كما و تشير الدراسات و الأبحاث إلى أهمية التقييم و التشخيص المبكر للأطفال المعسرّين قرائياً و تعتبرها خطوة هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث و الذي يؤدي إلى الفشل الأكاديمي بسبب عسر القراءة، فالتشخيص الدقيق مع التدخل

العلاجي الفعال يمكن أن يزيد من توقعات النجاح الأكاديمي للطفل الذي يعاني من عسر قرائي بالرغم من أن لديه قدرات جيّدة و يعد تقييم و تشخيص الوعي الفونولوجي في سن مبكر من الأمور ذات الأهمية البالغة فهو يعمل على تحقيق هدفين أساسيين:

- يساعدنا في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة مبكرة.
- يقودنا إلى أهم جوانب القصور لدى أولئك الأطفال حتى يتم تدريبهم على مهارات الوعي الفونولوجي وعلاج الصعوبات لديهم.

و بخصوص قياس و تشخيص المهارة الفونولوجية فيعتمد على اختصاصي الإضطرابات اللغوية و الكلامية و حتى المختص النفساني، و من أجل الوصول إلى صورة شاملة حول قدرات الطفل اللغوية و الكلامية ، فإنه من الضروري الإستعانة بمعلومات حول التطور اللغوي و الكلامي من عدّة مصادر، و كذلك إجراء دراسة دقيقة لتاريخ الحالة و ملاحظة التطور اللغوي في المراحل قبل المدرسة، هذا بالإضافة إلى إجراء اختبارات معيارية و أخرى غير رسمية لتحديد القدرات اللغوية و الكلامية و نوع الإضطراب اللغوي و الكلامي و شدّته و مدى إرتباط هذا الإضطراب بصعوبة القراءة (أبو الديار و آخرون، ٢٠١٢ ص ٦٤).

ففي المرحلة الأولى من القياس و التشخيص يجب تشخيص مستوى الوعي الفونولوجي و الذاكرة الفونولوجية و كذا المعالجة الفونولوجية للكلمات و المقاطع اللفظية و غير اللفظية.

و من أحد المهام التي تشخص مدى قوة الذاكرة الفونولوجية هو تكرار الكلمات غير الحقيقية، حيث من خلال الدراسات المتتابعة، وجد أن مهمة إعادة تسمية الكلمات غير الحقيقية تفرق فرقا دالا بين ذوي التحصيل المنخفض في القراءة، و بين الأطفال العاديين (أبو الديار و آخرون، ٢٠١٢ ص ٤٨).

ثم تلمها تشخيص قدرة الطفل على إستخدام اللغة إستخداماً صحيحاً و استعمال قواعد التواصل اللغوي، تمّ تقييم و تشخيص المستوى الدلالي في اللغة من حيث فهم الطفل للغة و استقبالتها، و قدرته على التمييز السمعي بين الأصوات المختلفة؛ و كل هذا التقييم و تشخيص يكون بعد التأكد من خلو الطفل من مشكلات عضوية من شأنها أن تسبب اضطرابات في اللغة و الكلام.



عموما؛ من أجل التوصل إلى التقييم و التشخيص اللازمين لمهارة الوعي الفونولوجي لدى الاطفال، هناك العديد من الإختبارات و المقاييس المستخدمة؛ نذكر أهمها(عاشور،٢٠١٢)(أبو الديار وآخرون، ٢٠١٢):

#### ١-٢- إختبار يوب Yopp لتجزئة الفونيمات (١٩٩٥)

يتألف هذا الإختبار من ٢٢ عبارة تهدف إلى التعرف على قدرة الطفل على تجزئة الفونيمات، حيث يقوم الطفل بنطق كل فونيم في الكلمة بشكل مستقل وعندما ينطق كل الفونيمات التي تتضمنها الكلمة بشكل صحيح يحصل على درجة، يتم تطبيق هذا الإختبار بصورة فردية و تتراوح مدّة تطبيقه من ٥ إلى ١٠ دقائق.

#### ٢-٢- إختبار معالجة الاصوات المقنن للأطفال لطيبة وآخرون (٢٠١١)

يتميز هذا الإختبار بانه واضح جدا و جذاب للأطفال، و إجراؤه يكون إجراءً فرديا، و يعطي الإختبار درجات تخص دقة الحل بالإضافة إلى السرعة، كما و يستغرق تطبيقه من ١٠ إلى ٢٠ دقيقة ، إما في جلسة تطبيقية واحدة أو إن تطلب الأمر أكثر من جلسة؛ و يحتوي هذا الإختبار على اختبارين جزئيين هما:

أ- إختبار مهارة الوعي بالأصوات

ب- إختبار الذاكرة الفونولوجية

#### ٣-٢- إختبار التهجّي لكلمات غير حقيقية لـ توجسين و دافيز Torgesen& Davis (١٩٩٦)

يهدف هذا الإختبار إلى التعرف على الأطفال الذين يتميزون بقدرتهم على القيام بتجزئة الكلمات و دمجها معاً، و ذلك كمؤشر لاضطرابات الوعي الفونولوجي، و يتألف هذا الإختبار من خمسة كلمات غير حقيقية و يتم تطبيقه على الأطفال في سن مبكرة، و يحصل الطفل على درجة مقابل كل فونيم يعرفه و يحدده بصورة صحيحة

#### ٤-٢- بطارية إختبارات التقييم الفونولوجي لـ فريدركسون (١٩٩٧)

تتكون هذه البطارية من خمسة إختبارات فرعية و هي

أ- إختبار الجنس الاستهلاكي

ب- إختبار القافية (السجع)

ج- إختبار سرعة تسمية الأشياء

د- إختبار سرعة القراءة

هـ- إختبار القدرة على تبديل مواقع الحروف الاولى وغيرها في كلمتين أو أكثر  
و يعتبر هذا الإختبار مناسباً تماماً لقياس الصعوبات التي يعاني منها الأطفال المعسرين  
قرائياً وتشير الأدلة إلى أنّ هؤلاء الأطفال قد يعانون من مشكلات في إدراك القافية و  
الجناس الإستهلاكي وعدم السرعة في تسمية الأشياء والتي تعتبر من أهم مظاهر العسر  
القرائي

### ٣- تشخيص مظاهر الصعوبة في القراءة والكتابة

أصبح من المعروف أن الدسلكسيا تمثل صعوبة القراءة والكتابة بمعنى قصور في  
قدرات الإتصال اللغوي تعبيراً وإستقبلاً، شفاهاً أو كتابة تظهر بوضوح في عمليات  
القراءة والكتابة والتهجى والكلام أو الإتصال بالآخرين.

و صعوبة القراءة والكتابة ليست مجرد حالة خلل أو إضطراب في القراءة و  
الكتابة فحسب، بل هي أكثر من ذلك بكثير، حيث تتشعب أعراضها وتختلف من فرد  
إلى آخر، ويظهر بعضها في حالة معينة، بينما تظهر أعراض أخرى عند فرد آخر؛ و  
يمكننا ذكر أهم الأعراض الواجب تشخيصها لحالات الدسلكسيا في الجدول  
الآتي (حمزة، ٢٠٠٨، ص ص ٦٠-٦٤):

### جدول توضيحي لأعراض صعوبات التعلم ذات المنشأ العصبي

الأعراض المتعلقة بالقراءة	الأعراض المتعلقة بالكتابة	الأعراض المتعلقة بالكتابة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- اضطراب في ذاكرة إستيعاب اللغة</li> <li>- حروف، كلمات، الأرقام</li> <li>- صعوبة في التعرف على الأصوات</li> <li>- صعوبة في النطق</li> <li>- صعوبة في إدراك السمع والجناس</li> <li>- الإستهلاكي والكلمات المشابهة</li> <li>- الإستبدال للحروف والكلمات، العكس، الخذف، القلب، الإضافة، .....</li> <li>- القراءة بطء شديد أو بسرعة كبيرة</li> <li>- عدم وضوح النصوص المكتوبة</li> <li>- حيث يرى بعض الحروف مشوشة أو مزدوجة</li> <li>- صعوبة في حفظ المفاهيم الرياضية (جمع، طرح، ضرب وقسمة)</li> <li>- الحساسية الزائدة للضوء أثناء القراءة</li> <li>- ضيق مساحة حقل الرؤية</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- صعوبة في التعبير عن الأفكار بالكتابة</li> <li>- أسلوب كتابة غير منظم</li> <li>- كتابة بطء</li> <li>- وضعيات جلوس غير عادية أثناء الكتابة</li> <li>- مسك القلم بطريقة غير عادية</li> <li>- خط ردئ مشوش تصعب قراءته</li> <li>- تباين في أحجام الكلمات أو الحروف</li> <li>- ميل السطر إلى الأعلى أو الأسفل أو تقاوج الأسطر</li> <li>- التسخن بصوت غير دقيقة</li> <li>- كتابة الحروف لتصل في الكلمة بصوت منفصلة</li> <li>- أخطاء في آليات الكتابة (علامات الترقيم)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- الأخطاء المتعلقة بالكتابة</li> <li>- صعوبة في أداء مهام التي تتطلب تآزراً ثلاثياً.....</li> <li>- الإرتطام بالأشياء والأشخاص</li> <li>- التشنج الزائد أو البطء الزائد</li> <li>- صعوبة في المحافظة على توازن الجسم</li> <li>- ضعف التركيز العصبي والحركي في لفظي وأخرى واللفظ والتخفي</li> </ul>
الأعراض المتعلقة بالذاكرة	الأعراض المتعلقة بالتأخر الحركي	الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ضعف الذاكرة اللفظية العاملة</li> <li>- صعوبة الإستدعاء من الذاكرة وترجمة الإشارات البصرية والسمعية)</li> <li>- سواء إلى كلام أو كتابة</li> <li>- سجع، التسيان وخاصة للأسماء، الأرقام، الأشهر، المناسبات والإحتفالات</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- صعوبة في أداء مهام التي تتطلب تآزراً ثلاثياً.....</li> <li>- الإرتطام بالأشياء والأشخاص</li> <li>- التشنج الزائد أو البطء الزائد</li> <li>- صعوبة في المحافظة على توازن الجسم</li> <li>- ضعف التركيز العصبي والحركي في لفظي وأخرى واللفظ والتخفي</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- العصب، الإدماجية</li> <li>- قد يعاني من صناع، دوخة، ميل إلى القيء، صعوبات في الحضم، عرق زائد وتبول لا إرادي</li> <li>- بعض حالات الخوف، كاخوف من الظلام أو من الأماكن المرتفعة</li> <li>- مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقد الثقة بالذات</li> </ul>

يستطيع القائم بالتشخيص استخدام كل من الإجراءات المقننة و غير المنهجية عند دراسته لطبيعة جوانب القصور القرائي، حتى يتمكن من وضع برامج علاجية مناسبة، و من الوسائل التي يمكن استخدامها في تشخيص صعوبة القراءة الآتي:

### ١-٣- الملاحظة:

يمكننا من خلال الملاحظة إكتشاف الكثير من العيوب القرائية لدى الاطفال، حيث يمكن ملاحظة سلوك الطفل القرائي، من حيث جلسته ، و حركات جسمه و عينيه أثناء القراءة، و كذا مظاهر الصعوبة الصادرة على الطفل أثناء قراءته كالحذف، الإبدال، التكرار، التردد وغيرها... (حمزة، ٢٠٠٨، ص٤٣).

### ٢-٣- إختبارات التشخيص التقديرية و المقننة

عادة ما نلجأ لمجموعة من الإختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم ككل من أجل تشخيص صعوبة القراءة و الكتابة باعتبار هذه الأخيرة محور هام من محاور القياس و التشخيص لذوي صعوبات التعلم؛ إضافة إلى ذلك يمكننا ذكر:

- إختبار القراءة و الإملاء المقنن للأطفال ( البحيري و آخرون في(أو الديار، ٢٠١٢)

يقيس هذا الإختبار قدرة الطفل في مهارات القراءة ( الدقة، الطلاقة، الفهم)، و هو بدوره يتكون من أربعة إختبارات فرعية:

- إختبار قراءة الكلمة المفردة: يتكون من ٣٠ كلمة تُعرض على الطفل، ثم يطلب إليه قراءتها قراءة صحيحة مع مراعاة التشكيل (أنظر النموذج الآتي).

الدرجة (١ / ٠)	الحرف / الكلمة	م
	أختي	١
	تحتوي	٢
	هذان	٣
	الربيع	٤

- إختبار الطلاقة في قراءة الجملة: يتكون من ١٠١ كلمة تُعرض على الطفل، ثم يطلب إليه قراءتها قراءة صحيحة في أسرع وقت ممكن(أنظر النموذج الآتي)

التشخيص النفس تربوي لصعوبات التعلم ذات المنشأ العصبي

الدرجة	الجملة	م
٣ / —	أَجِبْ حَديقَةَ الحَيواناتِ.	١
٥ / —	نَذهَبُ إلى البَحْرِ لِصَيْدِ السَّمَكِ.	٢
٧ / —	بُسْتانُ بَيْتِنَا جميلٌ تَملُؤُهُ الأزهارُ والأشجارُ.	٣
١٣ / —	تُهاجِرُ الكَثِيرُ مِنَ الطُيورِ إلى جَزيرةِ العَرَبِ وتَقِيمُ فيها هي فَضْلَ الشتاءِ.	٤

- إختبار الطلاقة في فهم المقروء: يتكون من ٥٠ جملة تنقص كل جملة كلمة واحدة، و على الطفل أن يقرأ الجملة ثم يختار بديلا واحدا من البدائل الأربعة الذي يعتقد أنه يكمل الجملة إكمالا صحيحا، ويضع دائرة حول هذا البديل، بأسرع وقت ممكن (أنظر النموذج الآتي)

أ. السيارات ب. رفايقه ج. الشمس د. الكرة	خرج محمد ليلعب مع _____	١
أ. الحجر ب. البر ج. الجو د. التراب	الطائرة تطير في _____	٢

الدرجة (٠/١)	ينام أحمد مبكراً، ويستيقظ مبكراً، ثم يذهب مع والده إلى المدرسة شبيطاً متيقظاً.		
	أ. سيراً ب. مُتعباً ج. شبيطاً د. فرحاً	كيف يذهب أحمد إلى المدرسة؟	١
	أ. الساعة العاشرة ب. مبكراً ج. عصراً د. مستيقظاً	متى ينام أحمد؟	٢

على العموم؛ هناك عدد من الإختبارات المفننة التي يمكن استخدامها لتشخيص الأداء الأكاديمي منها:

- بطارية كوفمان Kaufman لقياس تحصيل الأطفال

- بطارية ودكوك - جونسون Woodcock - johnson التربوية/ النفسية

- إختبار بيبدي Peabody للتحصيل الفردي

- مقاييس بريجانس Brigance التشخيصية (أو الديار، ٢٠١٢، ص ١١٩).

ويتضمن القويم الرسمي اختبارات مسحية وتشخيصية مثل : اختبار كوفمان الذي يتكون من ٦٠ فقرة و يقيس العمليات الرئيسية في الحساب، وكذلك يوجد اختبار بريجانس التشخيصي للمهارات الأساسية الذي يقيس الأرقام: حسابها و الكسور و النسب ( و قد تم ذكر هذه الإختبارات سابقاً)

#### ٥- تشخيص مظاهر صعوبة التأزر الحسي حركي والحركي العام

يشير أبو الديار (٢٠١٢، ص ١٢٠) إلى أنّ صعوبة التأزر الحركي النمائي Dyspraxie، هي إحدى صعوبات التعلم الخاصة التي تؤثر على قدرة الفرد في التأزر الحركي، و في تنظيم الحركات الدقيقة و غير الدقيقة، و تؤثر صعوبة التأزر الحركي النمائي على إكتساب الطفل مهارات الكتابة اليدوية، الأمر الذي يؤدي إلى مشكلات في عملية التعلم و في إكتساب مهارات القراءة و الكتابة و التهجّي

ويؤكد ذلك كولتا (2003) Cullata الذي يرى أن الاضطرابات الإدراكية - الحركية بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تنشأ نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية التي يتم استقبالها عبر الحواس، ومن ثم الوصول إلى مدلولات ومعاني تلك المثيرات، و خاصة إذا كان إيقاع أو تدفق هذه المثيرات سريعاً أو لا يواكب معدل عمليات التجهيز والمعالجة لديهم (بوعباس وآخرون، ص ٢٠١٩).

كما أن الاختلالات الإدراكية - الحركية التي تظهر على شكل اضطرابات في تأويل المنبهات البصرية أو السمعية، مصحوبة بنشاط حركي هي من أبرز الخصائص العشر التي ترافق الصعوبات التعليمية عند الأطفال ؛ فالصعوبات الإدراكية السمعية الحركية تنشأ نتيجة لصعوبة متابعة تدفق المثيرات السمعية ذات الإيقاع العادي وتفسير معانيها و الاستجابة الحركية لها على نحو ملائم. ومثال على ذلك، عدم قدرة الطفل على متابعة التعليمات التي تصدر تباعاً، وتتطلب القيام بأنشطة حركية كالوثب ثلاث مرات ثم

الجرى "٣٠" متراً، ثم الدوران والعودة من خلال المشي إلى الخلف، وقد لوحظ أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات إدراكية لا يستطيعون متابعة مثل هذه التعليمات وممارسة هذه الأنشطة عند مقارنتهم بزملائهم العاديين؛ أما صعوبة الإدراك البصري الحركي فتنشأ نتيجة لعدم قدرة بعض ذوي صعوبات التعلم للقيام بأنشطة التأزر ما بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء ( الزيات، ١٩٩٨) في (بو عباس و آخرون، ٢٠١٩).

و من أهم المظاهر الواجب تشخيصها من أجل العمل على التكفل وعلاج ذوي صعوبات التعلم (و التي سبق ذكر بعضها ضمن مظاهر صعوبة القراءة والكتابة)، هي:

- صعوبة في استخدام أدوات المائدة وحمل الكوب في أثناء الشرب.
- صعوبة أداء الأنشطة التي تعتمد على المهارات الحركية الدقيقة، مثل: ربط خيط الحذاء، أو إحكام أزرار الملابس)
- صعوبة أداء الأنشطة التي تعتمد على المهارات الحركية غير الدقيقة، مثل: المشي، القفز، الإمساك بالكرة أو ركوب الدراجة

- تأخر في الكلام

- تأخر في السيادة المخية الجانبية، حيث يميل إلى استعمال اليدين دون تفضيل

- ضعف الإحساس بالإتجاهات، والميل إلى الإصطدام بالأشياء

و من اهم الإختبارات في هذا المجال، والذي يقيس التأزر البصري الحركي ما يأتي:

\*إختبار بندر كوبيتز التطوري (أبو علام، ١٩٩٥) في (أو الديار، ٢٠١٢، ص ١٢١)

يتكوّن هذا الإختبار من تسع بطاقات، وعلى كل منها رسم تجريدي، ويطلب إلى الأطفال نقل الرسوم (أشكال هندسية)، رسماً ، بقلم رصاص على روفة بيضاء، ويمكن للطفل استخدام أكثر من ورقة، ويناسب الإختبار الأعمار ٥-١٢ عاماً، ويعتمد على مهارات الإدراك البصري الحركي.

#### الخاتمة:

لقد نالت معرفة خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم اهتماما كبيرا من قبل العديد من الباحثين و المهتمين بالمجال ، حيث ساهمت هذه المعرفة في وضع محكات للتشخيص و وسائل للتعرف على ذوي صعوبات التعلم؛ و لكن و مع ذلك مازال التشخيص النفسو تربوي محاطا بالعديد من العراقيل؛ تجلت أهمها في:

- عدم الإتفاق على تعريف محدد لصعوبات التعلم أو الإتفاق على إيجاد صيغة تعريف إجرائي الأمر الذي ينعكس على إيجاد محكات متفق عليها للتشخيص.
- عدم اتفاق الباحثين على إيجاد صيغة لتحديد عامل التباين بين القدرة العقلية و التحصيل، فهناك أكثر من طريقة لاستخراج قيمة التباين هذه.
- عدم تجانس مجتمع الأفراد ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة إيجاد قائمة موحدة لمعايير الكشف و القياس.
- قلة تدريب المتخصصين في المجال على وسائل القياس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و تشخيصهم، و قلة معرفتهم بالمعلومات التي تخص هذا الميدان قد يدفعهم إلى إتخاذ قرارات غير صائبة خلال مرحلة القياس و التشخيص.
- من أجل ذلك يجب العمل على تحدي كل الصعاب من أجل انجاح عملية التشخيص السليم لمظاهر و اعراض صعوبات التعلم، و ذلك من أجل ضمان التكفل السليم لأصحاب الصعوبات، خاصة و نحن ندرك جيداً ، أن هذه الفئة سواء كانت من الأطفال أو الراشدين هم بأمس الحاجة إلى تقديم برامج خاصة لهم، تمكن الكثيرين منهم على أثر ذلك أن يأخذوا دوراً فعالاً في إدارة و تحديد المشكلات التي تواجههم، و العمل على حلها.

#### قائمة المراجع:

- إبراهيم ، سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم "النمائية و الأكاديمية و الإجتماعية و الإنفعالية". الطبعة الاولى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢) (أ). القياس و التشخيص لذوي صعوبات التعلم. الكويت: مركز تقويم و تعليم الطفل
- أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢) (ب). الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم. الطبعة الاولى. الكويت: مركز تقويم و تعليم الطفل
- أبو الديار، مسعد و آخرون. (٢٠١٢). العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة. الطبعة الاولى. الكويت: مركز تقويم و تعليم الطفل

- الديب، محمد مصطفى. (٢٠٠٠). الفروق بين ذوي صعوبات التعلم و العاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة: مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق، العدد ٣٤. ص ص ١٧٣-٢٢٧
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٧). بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات
- الفرار، إسماعيل. (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة: مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول: ٢٦-٢٧/٤/٢٠١٥. الجامعة الأردنية: كلية التربية
- بو عباس، يوسف؛ عبد الرسول ؛ حسن، عبد الحميد سعيد وزايد، كاشف نايف. (دون سنة). دراسة مقارنة للقدرات الإدراكية الحركية بين عينة من تلاميذ الحلقة الأولى في التعليم الأساسي سلطنة عمان ودولة الكويت. [https://www.researchgate.net/profile/Kashef\\_Zayed/publication/215456810](https://www.researchgate.net/profile/Kashef_Zayed/publication/215456810) (زيارة الموقع يوم ٢٤/٠٣/٢٠١٩)
- لجل، نصره محمد عبد المجيد. (٢٠٠٥). التعلم العلاجي: الأسس النظرية و التطبيقات العملية. مصر: القاهرة: مكتبة النهضة المصرية
- حمزة، أحمد عبد الكريم. (٢٠٠٨). سيكولوجية عسر القراءة: الدسلكسيا. الطبعة الأولى. عمان: دار الثقافة.
- سليمان، السيد عبد الحميد. (٢٠٠٣). صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. الطبعة الثانية. القاهرة: دار الفكر العربي
- عاشور، أحمد حسن محمد. (٢٠١٢). الوعي الفونولوجي ودوره في تشخيص و علاج الأطفال ذوي العسر القرائي؛ المجلة العربية في صعوبات التعلم (AJLD). العدد ١، المجلد ١، ص ص (١-١١)
- عودة، محمد محمد و فقيري، ناهد شعيب. (٢٠١٦). الدليل التشخيصي للإضطرابات النمائية العصبية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية
- هارون، أمنية محمد محمد. (٢٠١٨). فعالية برنامج للتعليم العلاجي قائم على الإستراتيجيات الذاكرية في تنمية الذاكرة السمعية- البصرية و أثرها على المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؛



دكتوراه فلسفة منشورة. جامعة الزقازيق: كلية التربية: قسم الصحة النفسية.

- هالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون و ويس، مارجريت. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم؛ مفهومها-طبيعتها- التعلم العلاجي؛ ترجمة: عادل عبد الله محمود. الطبعة الاولى. الأردن، عمان: دارالفكر