التقييم التربوي الشامل والتدريس العلاجي لذوي اضطراب التعلم المحدد في ضوء توصيات أدلة التشخيص العالمية

Comprehensive therapeutic assessment, effective therapeutic teaching, and treatment recommendations based on global diagnostics

إعداد

د. آية جابر عبد العزيز الشيخ

Dr. Aya Jaber Abdel Aziz Al-Sheikh

دكتوراة تربية (صحة نفسية) - استشاري تربوي بالمملكة العربية السعودية

مديروحدة تدريب وتطويرلعدد من المؤسسات التعليمية

Doi: 10.21608/jasht.2025.418654

استلام البحث: ١٥ / ١ /٢٠٢٥

قبول النشـر: ١٥ / ٢ / ٢٠٢٥

الشيخ، آية جابر عبد العزيز (٢٠٢٥). التقييم التربوي الشامل والتدريس العلاجي لذوي اضطراب التعلم المحدد في ضوء توصيات أدلة التشخيص العالمية. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٤)، ١ – ١٤.

http://jasht.journals.ekb.eg

التقييم التربوي الشامل والتدريس العلاجي لذوي اضطراب التعلم المحدد في ضوء توصيات أدلة التشخيص العالمية

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التأكيد على ضرورة التقييم التربوي للمحتمل وجود اضطراب التعلم المحدد لديهم؛ وذلك بناء على توصيات الدليل التشخيصي الخامس الصادر من الجمعية الأمريكية للطب النفسي، وتوصيات المراجعة الحادية عشر من الدليل الدولي للأمراض الصادر من منظمة الصحة العالمية، مع العمل على التقييم من خلال الاختبارات المرجعية المعيارية، والاستجابة التعليمية، وغيرها من العوامل التي قد تكون مصاحبة لاضطراب التعلم المحدد؛ واقترح البحث عددا من الأدوات، وهي: استمارة حالة – استمارة فحص البيئة المدرسية- استمارة فحص سريع لاستبعاد الفئات المتداخلة والعوامل المصاحبة- قياس الصعوبة النوعية المراد قياسها من خلال عدد من الاختبارات المرجعية المعيارية في القراءة والكتابة والتهجئة والفهم القرائي والتعبير الكتابي(٤ اختبارات)، مع الأخذ في الاعتبار القياس المستند إلى المنهج الدراسي؛ وفي ضوء نتائج التقييم يقوم معلم صعوبات التعلم بوضع خطة تربوية فردية، كما يمكنه الاستعانة بأحد برامج تنمية المهارات الأكاديمية المقترحة في هذا البحث، والمكونة من سبعة مستويات والتي يمكن توظيفها أثناء التدريس العلاجي المُوجه لذوي صعوبات التعلم سواء بشكل فردي أم مجموعات في المدرسة فقط أم في المدرسة بالإضافة للدعم في المنزل؛ وذلك حسب شدة الصعوبة:(بسيطة- متوسطة – شديدة).

الكلمات المفتاحية: التشخيص- التقييم التربوي – التدريس العلاجي - صعوبات التعلم– اضطراب التعلم المحدد.

Abstract:

The current research aimed to emphasize the need for educational evaluation of the potential for the presence of a specific learning disorder, based on the recommendations of the Fifth Diagnostic Manual issued by the American Psychiatric Association, and the recommendations of the eleventh revision of the International Manual of Diseases issued by the World Health Organization, while working on evaluation through standardized reference tests, educational response, and other factors that may be associated with a specific learning disorder. Case form - school environment examination form - rapid examination form to exclude overlapping groups and associated factors - measurement of the specific difficulty to be measured

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

through a number of standard reference tests in reading, writing, spelling, reading comprehension and written expression (4 tests), Taking into account the curriculum-based measurement, and in light of the results of the assessment, the teacher of learning difficulties develops an individual educational plan, and can also use one of the academic skills development programs proposed in this research, consisting of seven levels, which can be employed during remedial teaching directed to people with learning difficulties, whether individually or in groups at school only or at school, in addition to support at home, depending on the severity of the difficulty: (mild - moderate - severe).
Keywords: Diagnosis- Educational Assessment- Remedial Teaching- Learning Disabilities - Specific Learning Disorder.

مقدمة البحث:

لقد أشارت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (٢٠٢٢) إلى أن اضطراب التعلم المحدد (SLD) هو اضطراب نمائي عصبي شائع يحدث ويتميز بصعوبات أكاديمية مستمرة وغير متوقعة، يمكن أن يؤدي التشخيص المبكر والدقيق إلى تدخل مبكر ونتائج أفضل ومع ذلك، فإن التقييم التشخيصي لا يتعلق فقط بدقة التشخيص، ولكن يمكن أن تؤثر تجربة التقييم التشخيصي نفسها على كيفية فَهم التشخيص وما إذا كانت التوصيات قد تم الالتزام بها، فقد أشارت العديد من الأبحاث إلى أن العديد من الآباء غير راضين عن عملية التقييم، وهذا ما أشار إليه كل من Anthony, Reupert & McLean (2024) في دراسة لهم، والتي هدفت إلى تحديد نطاق الخصائص الكمية والمنهجية للأدبيات الحالية التي تفحص وجهات نظر الوالدين ومقدمي الرعاية لتشخيص اضطراب التعلم المحدد (SLD) وتسليط الضوء على الفجوات التي تتعلق بتشخيصه، فقد أُجري بحث منهجي للفترة من يناير(٢٠١٣) إلى مارس (٢٠٢٣) من خلال تناول (٢٣) مقالة، شملت(١٧٩٦) من الآباء ومقدمي الرعاية في (٧) بلدان، لاستخراج البيانات.

وقد أظهرت النتائج تباينا كبيرا فيما يتعلق بالهدف الرئيسي ونطاق كل دراسة مشمولة وأن معظم الدراسات استخدمت منهجية الأساليب النوعية أو المختلطة، تم تحديد ثلاثة أجزاء مركزية من تجربة التشخيص: مسار التقييم، وعملية التقييم، وتقديم الدعم بعد التشخيص، وتوصلت الدراسة أن آباء الأطفال الذين لديهم اضطراب تعلم محدد واجهوا صعوبات للحصول على تشخيص دقيق.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وفي بيئتنا العربية فعلى الرغم من وجود خريجين معلمين متخصصين في صعوبات التعلم لجميع المراحل التعليمية:(الابتدائية والإعدادية والثانوية) لجميع المهارات الأكاديمية والمواد الدراسية تبعا لكل مرحلة؛ فإن العديد من المدارس والمؤسسات التعليمية تفتقد وجود استشاريين ومعلمين لذوي صعوبات التعلم في كل مرحلة تعليمية لإجراء التشخيص التربوي الشامل والفارق لاضطراب التعلم المحدد، وتفتقد العديد من المدارس تقديم خدمات التدريس العلاجي سواء داخل الصف الدراسي كنوع من الدعم مع معلم الصف، أو من خلال غرف المصادر.

مشكلة البحث:

معظم علماء النفس من المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا يعتمدوا في تشخيص اضطراب التعلم المحدد وفقا للمعايير المنصوص عليها في DSM، بينما يميل علماء النفس من أوروبا والهند إلى استخدام المعايير المنصوص عليها في التصنيف الدولي للأمراض (ICD) هذا ما أشارت إليه دراسة Anthony., et al(2024)، أما في بيئاتنا العربية يُرى من خلال الكثير من النقاشات العلمية أو البحوث الإجرائية، أو في مراكز التأهيل أنه مازال الكثير يعتمد على تشخيص ذوي اضطراب التعلم المحدد من خلال تطبيق اختبارات الذكاء فقط، أو اختبارات ومقاييس ترجع لسنوات عديدة، ولم تثبت جدارتها(في ضوء التوجهات الحديثة) في تشخيص فارق لاضطراب التعلم أو الوقوف على شدة الصعوبة النوعية التي يعاني منها ذوي هذا الاضطراب.

كما أحيانا يستند البعض إلى محك التباعد الذي وُجه له انتقادات عديدة كما أوضح الزيات(٢٠٠٦) -منذ ما يُقارب عشرين عاما- التشكيك في الأساس النظري الذي بني عليه مفهوم القدرة العقلية العامة(الذكاء) الذي يعتمد على نموذج التباعد، مما أدى إلى تداخل العديد من الفئات ذات المشكلات التعليمية: المدرسية أو الأسرية المنشأ مثل: ذوي التفريط التحصيلي الذين ينطبق عليهم محك التباعد ولا ينطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، كما لم تتم الإشارة إلى هذا المحك في الإصدار الحديث للدليل التشخيصي (الخامس) الصادر من الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ولا في التصنيف الدولي للأمراض المراجعة الحادية عشرة، فقد أكدا استهداف نوعية الصعوبة الأكاديمية سواء في القراءة والفهم القرائي، الكتابة والتهجئة، التعبير الكتابي، المفاهيم الحسابية والتفكير الرياضي، والتأكيد على معايير صارمة للتشخيص الفارق مع العديد من التوصيات تتعلق بالفحص السريري والتربوي والأكاديمي الشامل؛ لتظل فئة ذوي صعوبات التعلم في العديد من المدارس والمؤسسات التعليمية من الفئات المهدور حقها ولا يُقدم لها الدعم التربوي والأكاديمي كما يجب.

وفي ضوء ما سبق فتنبثق مشكلة البحث الحالي من خلال التأكيد على إجراء تقييم تربوي شامل لذوي صعوبات التعلم يستند أيضا إلى المنهج

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدراسي، ثم تقديم تدريس علاجي يستهدف الصعوبات النوعية التي لديهم بما يتناسب مع احتياجاتهم التدريسية ومتطلبات وأهداف منهجهم الدراسي، وذلك على أيد معلمين متخصصين مُؤهلين في تخصص صعوبات التعلم.

وبناء عليه يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي من خلال السؤالين:

- ما إجراءات التقييم التربوي الشامل المقترحة لذوي اضطراب التعلم المحدد؟
- ما عناصر التدريس العلاجي لذوي اضطراب التعلم المحدد؟

أهداف البحث:

يهدف إلى تحديد أساليب التقييم التربوي لذوي اضطراب التعلم المحدد.

ويهدف أيضا إلى تحديد مفهوم التدريس العلاجي وعناصره لذوي اضطراب التعلم المحدد.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

- التأكيد على ضرورة تأهيل ودعم معلمي ذوي صعوبات التعلم؛ ليقوموا بأدوارهم المنوط بها تبعا لتخصصاتهم الدقيقة.
- إشارة وتأكيد على ضرورة إجراء تقييم تربوي شامل للمحتمل وجود اضطراب التعلم المحدد لديهم.
- إشارة وتأكيد على ضرورة تقديم خدمات التدريس العلاجي التخصصي، والمستند إلى المنهج لذوي اضطراب التعلم المحدد داخل جميع المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة.
- إثراء الجانب النظري من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع البحث.
- إثراء الجانب التطبيقي من خلال فتح المجال لإجراء دراسات بحثية تجريبية في المجال.

مصطلحات البحث:

التقييم التربوي الشامل: وتعرفه الباحثة بأنه تقييم يتم على أيد متخصص تربوي في صعوبات التعلم بالتعاون مع اختصاصي نفسي للقيام بتقييم يشمل جميع جوانب الفرد:(الانفعالية- النفسية- السلوكية- الاجتماعية- الأسرية- الصحية- الأكاديمية)؛ وذلك للوصول إلى تشخيص فارق بناء على محكات التشخيص لاضطراب التعلم المحدد، ولاستبعاد الفئات المتداخلة من تشخيصهم باضطراب التعلم المحدد، ولكن مع توجيهم لتقديم خدمات الدعم الأخرى التي يحتاجون إليها في ضوء نتائج التقييم التربوي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التـدريس العلاجـي: وتعرفـه الباحثـة بأنـه تـدريس مُوجـه ومخصـص لـذوي اضـطراب الـتعلم المحـدد مـن قبـل معلـم تـم تأهيلـه للتعامـل مـع هـذه الفئـة مـن المتعلمـين؛ مـن خـلال اسـتهداف صـعوبات محـددة يعـانون منهـا لخفـض حـدتها سـواء فـي: القـراءة/ الفهـم القرائـي/ التهجئـة/ التعبيـر الكتـابي/ المفـاهيم الحسـابية أم التفكير الرياضي، من خلال الاستناد إلى عدة عناصر، وهي:

- التقييم القبلي.
- تحديد المحتوى التعليمي.
- تحديد الأهداف العامة، والأهداف الإجرائية وصياغتها.
- مصادر التعلم المقترحة.
- استراتيجيات التدريس/العلاجية.
- التغذية الراجعة.
- التقييم التكويني.
- التقويم.
- التقييم البعدي.

ذوي اضـطراب الـتعلم المحـدد: يمكـن تعـريفهم بـأنهم فئـة غيـر متجانسـة مـن الأفـراد؛ فهـم يعـانون انخفاضًـا فـي تحصـيلهم/ إنجـازهم الأكـاديمي الحـالي عـن تحصـيلهم/ إنجـازهم الأكـاديمي المتوقـع بمقـدار عـام دراسـي، أو أكثـر، فـي مهـارات: (القـراءة، الفهـم القرائـي، التهجئـة، التعبيـر الكتـابي، المفـاهيم الحسـابية والتفكيـر الرياضـي)، فهـم لـديهم صـعوبات فـي إحـدى المهـارات السـابقة أو أكثـر مـن مهـارة؛ هـذا علـى الـرغم مـن عـدم وجـود أي نـوع مـن الإعاقـات؛ الإعاقـة العقليـة، ولا الإعاقـات الحسـية السـمعية، والبصـرية، ولا الإعاقـة الجسـدية والحركيـة، ولا يعـانون مـن اضـطرابات نفسـية، ولا اضـطرابات انفعاليـة شـديدة، ولا يعـانون مـن حرمـان بيئـي، ولا انخفـاض فـي المسـتوى الاقتصـادي والمعيشـي، ولا الثقـافي، كمـا أنهـم ليسـوا مـن ذوي التفـريط التحصـيلي، ولا يعـانون مـن أي محـن اجتماعيـة، ولا أمـراض عضـوية أو أزمـات صـحية مزمنـة قـد تعـوقهم عـن الـتعلم، أو كانـت سـببا فـي أي تـأخر أكـاديمي لـديهم؛ فهـذه الصـعوبات ليسـت بسـبب عوامـل خارجيـة، كمـا أنهـا تـؤثر علـى كثيـر مـن جوانـب حيـاتهم بالسـلب بشـكل قـد يبـدو مُحيـرا نوعـا مـا لمـن حـولهم؛ وتسـتمر معانـاتهم حتـى مـع تقـديم تـدخلات تدريسـية إضـافية اسـتهدفت الصـعوبات الأكاديميـة التـي يعـانون منهـا، ورغـم تـوافر فـرص الـتعلم المناسـبة لهـم، وإتقـانهم التحـدث باللغـة الأكاديمية التي يتم التدريس بها.

تعقيب:

تـرى الباحثـة أن هنـاك فرقـا بـين مصـطلح صـعوبات الـتعلم واضـطراب الـتعلم المحـدد فـي ضـوء التوصـيات والتوجهـات الحديثـة؛ فاضـطراب الـتعلم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المحدد اضطراب نمائي عصبي ينتج نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي فهو ذاتي المنشأ(داخلي)؛ وليس بسبب عوامل خارجية (العوامل المُسْتَبْعَدَة الدخيلة)،-كما هي موضحة بالتعريف السابق ووفقا لما ورد في محك الاستبعاد بالدليل التشخيصي الخامس-، ويتطلب اضطراب التعلم المحدد تقديم خدمات الدعم التربوي والتعليمي لذويه في جميع المراحل التعليمية، بل هذا الدعم يستمر حتى بعد الانتهاء من المراحل التعليمية؛ بل قد يحتاج ذويه دعما في بيئة العمل، وقد يكون هذا الدعم من خلال المساعدة الذاتية؛ من خلال تدريب ذويه على فنيات تساعدهم على التعلم بطريقة تتناسب مع طبيعة اختلافهم الناتجة عن هذا الخلل الداخلي البسيط.

أما مصطلح صعوبات التعلم أصبح -الآن- أعم وأشمل، فقد يُطلق على أي ضعف في التحصيل الأكاديمي -عامة- مهما كانت أسبابه سواء: داخلية (والتي نتج عنها اضطراب التعلم المحدد) أم خارجية؛ كالاضطرابات النفسية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو المِحن الاجتماعية والمشكلات الأسرية الشديدة، والعوامل الصحية، ونقص فرص التعلم .... إلخ، وجميع حالات التأخر الدراسي، أو التفريط التحصيلي، وقد تكون مستمرة كما في حال اضطراب التعلم المحدد، أو تكون هذه الصعوبات مؤقتة لحين سد الفجوة التعليمية التي أدت إلى وجود فاقد تعليمي بسبب أثر العامل الخارجي، كما هو موضح بالجدول رقم (١):

جدول رقم (١) يوضح أهم الفروق بين اضطراب التعلم المحدد وصعوبات التعلم

اضطراب التعلم المحدد	صعوبات التعلم
خاص ومحدد ونوعي	أعم وأشمل
أسبابه داخلية	أسبابها قد تكون داخلية أو خارجية
مستمر	قد تكون مستمرة أو مؤقتة
يحتاج دعم مستمر حسب شدته	يحتاج دعم مؤقت باستثناء حالات اضطراب التعلم المحدد

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على المنهج الوصفي من خلال التأطير النظري؛ بعرض وتوضيح إجراءات وأساليب التقييم التربوي الشامل، وعناصر التدريس العلاجي لذوي اضطراب التعلم المحدد

الإطار النظري والدراسات السابقة:

عُرف اضطراب التعلم المحدد قديما بمصطلح صعوبات التعلم؛ ولكن نتيجة بعض الانتقادات التي وُجهت لهذا المصطلح؛ كعدم دلالته على ما يتضمن من معاني مشارة إليه، فأشار الحمادي في ترجمته للدليل التشخيصي الخامس DSM-5 TR(2022) إلى تعريف اضطراب التعلم المحدد/ النوعيSpecific Disorder Learning بأنه يعني وجود صعوبات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أكاديمية قد تكون: في القراءة، الفهم القرائي، التهجئة، التعبير الكتابي، الحساب، التفكير الرياضي على الرغم من توفير التداخلات التي تستهدف تلك الصعوبات.

فقد حدد DSM-5 أربعة معايير/ محكات التشخيص التالية:

١- استمرار الأعراض التالية لمدة ٦ أشهر على الأقل، على الرغم من التدخلات.

٢- المهارات الأكاديمية المتأثرة هي إلى حد كبير وكميا أقل من تلك المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني للفرد، ويسبب تداخلا كبيرا مع الأكاديمي أو الأداء المهني، أو مع أنشطة الحياة اليومية؛ من خلال الاستناد إلى مقاييس الإنجاز الموحدة والتقييم السريري الشامل.

٣- تبدأ صعوبات التعلم خلال سنوات الدراسة لكنها قد لا تكتمل، ولكن تتجلى حتى تتجاوز الطلبات الخاصة بالمهارات الأكاديمية المتأثرة المهارات الفردية (فتصبح بعض المهام المطلوبة عبئا عليه).

٤- صعوبات التعلم لا يتم تفسيرها بشكل أفضل من قبل الإعاقات الذهنية، إعاقة/ ضعف البصر أو السمع، والاضطرابات العقلية أو العصبية الأخرى، والنفسية، والمحن الاجتماعية والأسرية، أو عدم إتقان لغة التدريس الأكاديمي أو عدم كفاية التعليمات التعليمية المقدمة ونقص فرص التعلم.

مع الوضع في الحسبان التاريخ الفردي/ (التنموي، الطبي والأسري والتربوي)، والتقارير المدرسية والنفسية والتعليمية، وأشار أنه قد لا يستوفي بعض الأفراد الذين استوفوا المعايير/ المحكات الخاصة بموجب النظام القديم والمعايير/ المحكات بموجب النظام الجديد، والعكس صحيح، مما قد يؤدي إلى تغييرات في الأهلية للحصول على الخدمات والتدخلات العلاجية.

وفي الإصدار الجديد للتصنيف الدولي للأمراض، والذي أصدرته منظمة الصحة العالمية (ICD-11(2019، فقد أشار أيضا إلى صعوبات التعلم باضطراب التعلم النمائي6A03 وعرفه بأنه: صعوبات كبيرة ومستمرة في تعلم المهارات الأكاديمية، والتي قد تشمل القراءة أو الكتابة أو الحساب، وينخفض أداء الفرد في المهارة/ المهارة الأكاديمية المتأثرة بشكل ملحوظ عما هو متوقع للعمر الزمني والمستوى العام للأداء الذهني، وينتج عنه تدن كبير في الأداء الأكاديمي أو المهني للفرد، ويظهر اضطراب التعلم النمائي عندما يتم تدريس المهارات الأكاديمية في سن الدراسة المبكرة، ولا يرجع اضطراب التعلم النمائي إلى اضطراب في النمو الذهني، أو ضعف في الحواس (البصر أو السمع)، أو اضطراب عصبي أو حركي، أو عدم توفر التعليم، أو الافتقار إلى الكفاءة في لغة الدراسة الأكاديمية، أو لكرب نفسي اجتماعي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تحديد شدة اضطراب التعلم المحدد:

أشار الدليل التشخيصي الخامس الصادر من الجمعية الامريكية للطب النفسي إلى أن اضطراب التعلم المحدد قد يكون:

خفيفا: بعض الصعوبات في تعلم المهارات في واحد أو اثنين من المجالات الأكاديمية، ولكن الشدة تكون بحيث أن الفرد قد يكون قادرا على التعويض أو الأداء الجيد عن التزويد بالترتيبات المناسبة أو خدمات الدعم، وخصوصا خلال الدراسة.

متوسطا: صعوبات ملحوظة في مهارات التعلم في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وليس من المرجح أن يستطيع الفرد الإتقان دون فترات التدريس المكثفة والمتخصصة خلال سنوات الدراسة، قد تكون هناك حاجة إلى بعض الترتيبات أو الخدمات الداعمة خلال جزء من اليوم على الأقل في المدرسة، في مكان العمل، أو في المنزل لاستكمال الأنشطة بدقة وكفاءة.

شديدا: صعوبات شديدة في مهارات التعلم مما يؤثر على العديد من المجالات الأكاديمية، وليس من المرجح تعلم هذه المهارات دون التدريس الفردي والمتخصص المكثف والمستمر لمعظم سنوات الدراسة، حتى مع وجود مجموعة من الترتيبات أو الخدمات المناسبة في البيت، في المدرسة، أو في مكان العمل، فقد لا يستطيع الفرد استكمال جميع الأنشطة بكفاءة.

أولا: إجراء التقييم التربوي الشامل:

هناك حالة من الجدل الشائعة عند تشخيص اضطراب التعلم المحدد؛ وهذا ما تتفق معه دراسة Jack.& Fletcher (2023) أن هناك جدلا حول استراتيجيات تحديد وتقييم SLD، مع القليل من الإجماع؛ حيث يرتبط اضطراب التعلم المحدد ارتباطا ضعيفا بمعدل الذكاء، ولا توجد أدلة كافية على أن التقييم الروتيني لمعدل الذكاء أو المهارات المعرفية يضيف قيمة إلى تحديد SLD وعلاجه، كما اتفق البحث الحالي مع دراسة جاك وزميله في اقتراح طريقة للتشخيص تعتمد على تقييم التحصيل المنخفض مع الاختبارات المرجعية المعيارية والاستجابة التعليمية وغيرها من العوامل السياقية التي قد تكون مصاحبة لاضطراب التعلم المحدد؛ لقد أشار كل من Grigorenko, Compton, Fuchs, Wagner, Willcutt, & Fletcher, (2020)؛ في دراستهم، والتي هدفت إلى تسليط الضوء على الجهود المبذولة لذوي اضطراب التعلم المحدد على مدار (٥٠) عام من العلم والممارسة من أجل فهم وتعليم ودعم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة، والتي أشادت أيضا بضرورة وجود متخصصين من مختلف التخصصات التربوية مُدربين ومُؤهلين للقيام بتشخيص ذوي اضطراب التعلم المحدد.

ولذلك يُقترح في هذ البحث عدد من أدوات القياس لإجراء تقييم شامل لذوي اضطراب التعلم المحدد؛ وذلك في ضوء التوجهات الحديثة وتوصيات الدليل التشخيصي الخامس (DSM-5 TR)، وتوصيات المراجعة الحادية عشر من الدليل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدولي للأمراض (ICD-11)، وفي ضوء توصيات بعض الدراسات التي قامت بها الباحثة أيضا في صعوبات التعلم كدراستي الشيخ ٢٠٢٤ – ٢٠٢١.

وقد قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية؛ بهدف الوقوف إلى تشخيص فارق لاضطراب التعلم المحدد في بيئاتنا العربية:

- استمارة دراسة حالة لذوي صعوبات التعلم.
- استمارة فحص البيئة المدرسية؛ لاستبعاد أي عوامل قد تعيق عملية التعلم تتعلق بالبيئة المدرسية.
- استمارة المسح التربوي السريع لاستبعاد الفئات المتداخلة، وتحديد العوامل المصاحبة لاضطراب التعلم المحدد؛ لوضعها في الحسبان عند التدخل ووضع الخطة التربوية.
- بطارية صعوبات التعلم وتتكون من أربعة مقاييس متدرجة المستويات في المهارات الأكاديمية النوعية المحددة:(القراءة، الكتابة والتهجئة، الفهم القرائي، والتعبير الكتابي).
- استمارة تقييم الأهداف التربوية؛ بهدف الاستناد إليها عند وضع الخطة التربوية، وعند التدريس العلاجي.
- مع التأكيد على تحديد مؤشرات الأداء والتقدم أثناء التقييم التكويني أثناء التدخل؛ وأعدت استمارتين لتحديدهما.

ثانيا: التدريس العلاجي:

أشارت دراسة Elliott & Grigorenko (2024) أن تحديد اضطراب التعلم المحدد لأغراض التشخيص -فقط- غالبا ما يؤدي إلى تشخيصات مشكوك فيها علميا، ويؤدي عن غير قصد إلى عدم مساواة تعليمية كبيرة، ولذلك اقترحت أن يتم التعريف من خلال وصف الصعوبة مع تجنب الإشارة إلى التفسير السببي، وعدم التوقع، والنتائج الثانوية، والعمل على إعادة توجيه تركيز المتخصصين إلى أهمية معالجة وتلبية احتياجات جميع المتعثرين.

وانطلاقا من هذا المقترح، وبما يتماشى مع ضوء توصيات DSM-5 TR، وICD-11، أشارت الباحثة في أكثر من دراسة لها(٢٠٢١- ٢٠٢٣- ٢٠٢٤) إلى ضرورة وجود مدخل متكامل للتدريس العلاجي لذوي اضطراب التعلم المحدد، مع التركيز على تلبية احتياجاتهم التعليمية، والعمل على خفض حدة الصعوبات الأكاديمية التي يعانون منها؛ وذلك بداية من تأهيل اختصاصيين ومعلمين لذوي صعوبات تعلم قادرين على القيام بالتدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم؛ من خلال قدرتهم على تحديد احتياجات ذوي صعوبات التعلم، وقدرتهم على صياغة الأهداف، والإلمام باستراتيجيات التدريس وتوظيفها، مع العمل على توفير غرفة مصادر بكل مدرسة ومؤسسة تعليمية تضم العديد من مصادر التعلم والوسائل التعليمية، والخدمات التربوية المساندة، وكذلك الخدمات التكنولوجية منها، مع العمل على إرشاد ودعم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أولياء الأمور، وتوزيع مهام وتكاليف منزلية لتعميم المهارات التي يتم التدريب عليها في المدرسة.

وفي ضوء ما سبق أعدت الباحثة برنامجا مقترحا لذوي صعوبات التعلم كبديل / أو مع الخطة التربوية الفردية يتكون من ستة مستويات يمكن أن يُقدم بشكل ورقي أو إلكتروني، كما وظفت بعض تقنيات الذكاء الاصطناعي عند تصميم العديد من تدريباته كما في دراسات (الشيخ ٢٠٢٤، ٢٠٢٣)، ويتم اختيار المستوى المناسب في ضوء نتائج التقييم القبلي، وفي ضوء الأهداف المطلوب تحقيقها في أي مهارة أكاديمية؛ حيث صممت عددا من مصادر التعلم بطريقة تلبي متطلبات التدريس العلاجي، وتخدم ذوي اضطراب التعلم، وغيرهم من ذوي ضعف التحصيل الأكاديمي كنوع من التدخلات التدريسية الإضافية التي تستهدف العديد من الصعوبات الأكاديمية، **وهذه الأدوات هي:**

- حقيبة علاجية مكونة من: ستة كتب ورقية والكترونية لتنمية مهارات القراءة، الكتابة، التهجئة، التعبير الكتابي؛ من خلال تنمية المهارات الفرعية لكل مهارات من هذه المهارات؛ كمهارة التمييز بين الأصوات القصيرة والطويلة، الفهم الاستماعي، المعالجة البصرية المكانية، النقل، النسخ، التمييز بين الظواهر اللغوية، وغيرها من المهارات الأخرى.
- قواميس مصورة وكروت تعليمية الكترونية مُصممة بتقنيات الذكاء الاصطناعي.
- بالإضافة لبعض الأدوات والألعاب التعليمية التفاعلية الأخرى ذات المحتوى المرئي والمسموع.

مصادر تعلم مقترحة أخرى:

الحاسب الآلي- المؤثرات الصوتية- صور ومحتوى مرئي يعتمد على بعض تقنيات الذكاء الاصطناعي- السبورة- الأقلام الملونة- الورق المقوى بأنواعه- اسكتش- دفاتر.

استراتيجيات التدريس العلاجي المقترحة:

الاستراتيجية الحسية- التعلم باللعب- التنغيم الصوتي- الحوار والمناقشة- السيكو دراما- لعب الأدوار- النمذجة- تعلم الأقران- التعلم بالفنون- الاكتشاف- العصف الذهني- الاستقصاء.

فنيات أخرى مساعدة: التعزيز- الامتنان- توكيد الذات.

التغذية الراجعة: تكون فورية أثناء الجلسة التدريبية.

التقييم التكويني: يمكن الاستعانة باستمارة التقييم، واستخدام عدد من التدريبات طوال مدة التدريس العلاجي بشكل دوري أسبوعي أو نصف شهري حسب ما يراه معلم صعوبات التعلم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التقييم البعدي: بعد الانتهاء من التدريب والتدريس العلاجي.

التوصيات:

يوصي البحث الحالي بـ:

- ضرورة تقديم الدعم التربوي الشامل الموجه لذوي اضطراب التعلم المحدد خاصة، وغيرهم من منخفضي التحصيل الأكاديمي بشكل عام.
- تكثيف الجهود لدعم معلمي ذوي صعوبات التعلم وخاصة ذوي الكفاءات.
- توفير تدريب عملي متخصص لهم في المدارس والمؤسسات التعليمية تبعا لتخصصهم في المادة الدراسية والمرحلة التعليمية المقرر قيامهم بالتدريس لها.
- ضرورة توفير معلمين من ذوي صعوبات التعلم في جميع المدارس الحكومية والخاصة لتقديم الخدمات التربوية الأكاديمية التأهيلية لذوي اضطراب التعلم المحدد بالتعاون مع معلمي الصفوف.
- ضرورة تدريب معلمي الصفوف العادية على المشاركة في تأهيل ذوي اضطراب التعلم المدمجين داخل الصف الدراسي مع معلم صعوبات التعلم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قائمة المراجع العربية

الحمادي، أنور. (٢٠٢١). الاضطرابات العقلية والسلوكية في التصنيف الدولي للأمراض. الصادر من منظمة الصحة العالمية.

الحمادي، أنور. (٢٠٢٢). مراجعة الدليل التشخيصي الخامس. الصادر من الجمعية الامريكية للطب النفسي.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦). القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي. بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الأمانة العامة للتربية الخاصة. وزارة التربية والتعليم. الرياض. المملكة العربية السعودية.

الشيخ، آية جابر عبد العزيز (٢٠٢١). فاعلية مداخل العلاج النفسي الإيجابي لخفض الألكسيثيميا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعبير الكتابي، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان.

الشيخ، آية جابر عبد العزيز (٢٠٢٣). اضطراب التعلم المحدد. مفاهيم وتوجهات حديثة/ التشخيص الفارق/ التدريب والتأهيل. ط١. يسطرون.

الشيخ، آية جابر عبد العزيز (٢٠٢٤). برنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٠)، ١-٢٤.

الشيخ، آية جابر عبد العزيز (٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبي (عن بعد) يستند إلى الكفايات التدريسية ال المجلة تكنولوجية المساندة لخفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. (دراسة حالة). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٠)، ٦٤٣- ٦٦٨.

الشيخ، آية جابر عبد العزيز (٢٠٢٤). دليلك الشامل إلى التشخيص الفارق لاضطراب التعلم المحدد. ط١. المركز العربي للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association. (2022) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR®).

Anthony, H., Reupert, A., & McLean, L. (2024). Parent experiences of specific learning disorder diagnosis: A scoping review. Dyslexia, 30(1), e1757.

Elliott ,G.J.& Grigorenko,E,L. (٢٠٢٤). Dyslexia in the twenty-first century: a commentary on the IDA definition of dyslexia. Ann Dyslexia;74(3):363-377

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. American Psychologist, 75(1), 37–51. https://doi.org/10.1037/amp0000452

Jack,J.,M.& Fletcher,M.(2024). Assessment of Specific Learning Disabilities and Intellectual Disabilities. Sage journal, 31(1):53-74.

World Health Organization. Geneva: World Health Organization. (2019). The ICD-11 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499