

التصنيفات العالمية لاضطرابات التعلم – دراسة مقارنة-

*International Classifications of Learning Disorders – A Comparative Study*عبد الرحمان العوفي^{*1}Abderrahmane LAOUFI ^{*1}¹ جامعة يحي فارس المدينة، (الجزائر)، laoufi.abderrahmane@univ-medea.dz

تاريخ النشر: 2025/12/29

تاريخ القبول: 2025/12/16

تاريخ الإرسال: 2025/07/12

Abstract :

This theoretical study aims to analyze the patterns of learning disabilities and their educational diagnosis through an analytical comparative approach, focusing on the characteristics of each type, the appropriate tools for detection and diagnosis, and the main educational challenges related to their application. The findings indicate that diagnostic effectiveness requires an integration of both quantitative and qualitative tools, culturally and educationally sensitive standards, as well as the need for teacher training and the adaptation of assessment instruments to align with the Arab educational context.

Keywords: Learning disabilities; educational diagnosis; dyslexia; dyscalculia; developmental disorders.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة النظرية إلى تحليل أنماط اضطرابات التعلم وتشخيصها التربوي من خلال مقاربة تحليلية مقارنة، مركزة على خصائص كل نمط، وأدوات الكشف والتشخيص المناسبة له، وأبرز التحديات التربوية المرتبطة بتطبيقها. أظهرت النتائج أن الفعالية التشخيصية تتطلب تداخلا بين أدوات كمية ونوعية، ومعايير ثقافية وتربوية دقيقة، إلى جانب ضرورة تكوين المعلمين، وتكييف أدوات التقييم بما ينسجم مع البيئة التعليمية العربية.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات التعلم، التشخيص التربوي، عسر القراءة، عسر الحساب، الاضطرابات النمائية.

* المؤلف المرسل.

1. مقدمة

تعتبر اضطرابات التعلم إحدى الإشكاليات التربوية والنفسية المعقدة التي أفرزها تطور المعرفة العلمية حول طبيعة العمليات الذهنية المؤثرة في أداء المتعلم داخل البيئة الصفية. ويكمن التحدي الأساسي في أن هذه الاضطرابات غالباً ما تكون خفية وغير مرئية، مما يجعلها عرضة للتشخيص الخاطئ أو التأخر في الكشف، مما ينعكس سلباً على المسار الدراسي والتكيف النفسي والاجتماعي للتلميذ¹ (عبد الواحد، 2022، ص45)

حيث أن التمييز بين أنماط اضطرابات التعلم يشكل خطوة ضرورية لفهم آليات الخلل في العمليات المعرفية الأساسية كالإدراك، الانتباه، الذاكرة، اللغة، والوظائف التنفيذية. وتتنوع هذه الاضطرابات بين نمائية تظهر منذ مراحل الطفولة الأولى كاضطرابات الانتباه والتركيز والذاكرة، وأكاديمية تظهر في مراحل التمدرس مثل عسر القراءة (Dyslexia)، عسر الكتابة (Dysgraphia)، وعسر الحساب (Dyscalculia)². (Lerner, 2018, p32)

ومع هذا التنوع، يبرز سؤال محوري حول فعالية أدوات وأساليب التشخيص التربوي في رصد كل نمط من هذه الاضطرابات بشكل دقيق ومبكر.

وهو ما كشفت عنه الأدبيات العربية والغربية من تباين كبير في التشخيص التربوي لهذه الاضطرابات، سواء من حيث الأدوات المعتمدة، أو المعايير الإجرائية، أو حتى في فهم المعلمين والمتخصصين لها. فعلى سبيل المثال، بينت دراسة منصوري (2020) أن نسبة كبيرة من المعلمين يخلطون بين عسر القراءة وصعوبات التعلم العابرة، مما يؤدي إلى إهمال التدخل المبكر. كما أظهرت دراسة عبد الرحيم (2021) أن بعض أدوات التشخيص التربوي تفتقر إلى الخصوصية الثقافية واللغوية، مما يحد من دقتها وفعاليتها في البيئة المدرسية العربية.

ورغم تعدد اضطرابات التعلم واختلاف مظاهرها النفسية والمعرفية، ما تزال المؤسسات التربوية تواجه صعوبات حقيقية في التمييز بين أنماطها، وفي اختيار آليات التشخيص التربوي الأكثر ملاءمة لكل نمط. وهذا التباين يطرح تساؤلات حول مدى كفاية النماذج التشخيصية التقليدية، وحول قدرتها على الاستجابة لتعقيد هذه الاضطرابات في السياق المدرسي.

وفي هذا السياق، تبرز الحاجة إلى مقارنة تحليلية مقارنة تسعى إلى رصد أنماط اضطرابات التعلم، وتفكيك خصائصها النفسية والمعرفية، ومقارنة آليات تشخيصها التربوي، من أجل تطوير نموذج تشخيصي تكاملي يساعد المعلم والأخصائي التربوي في التعامل الفعال مع هذه الحالات داخل المؤسسات التربوية.

لنتبثق عما سبق الإشكالية:

- إلى أي مدى تسمح المقاربة التحليلية المقارنة برصد أنماط اضطرابات التعلم، وتحديد خصائصها النفسية والمعرفية، ومقارنة آليات تشخيصها التربوي، بما يفضي إلى بناء نموذج تشخيصي تكاملي قادر على دعم المعلم والأخصائي التربوي في التعامل الفعال مع هذه الحالات داخل المؤسسات التعليمية؟

وتتفرع عنها جملة من التساؤلات:

- ما أبرز أنماط اضطرابات التعلم في ضوء الأدبيات النفسية والتربوية؟
- ما الخصائص النفسية والمعرفية المميزة لكل نمط؟
- ما أوجه التشابه والاختلاف في طرق التشخيص التربوي لكل اضطراب؟

2. الإطار المفاهيمي والنظري لاضطرابات التعلم

1.2 مفهوم اضطرابات التعلم: النشأة والتطور:

تعد اضطرابات التعلم من المفاهيم التي شغلت المربين والباحثين منذ خمسينيات القرن العشرين، حين بدأت تطرح تساؤلات حول الأطفال الذين يعانون من أداء أكاديمي منخفض رغم تمتعهم بمستوى ذكاء عادي أو فوق المتوسط، وظروف تعليمية ملائمة. وقد تطور المفهوم تدريجياً من مجرد توصيف عام لصعوبات الأداء، إلى تعريف علمي يستند إلى أطر معرفية ونفسية ودماعية.

ووفق الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA, 2013)، تعرف اضطرابات التعلم النوعية بأنها "صعوبات مستمرة في واحد أو أكثر من مجالات التعلم الأكاديمي الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب)، تظهر فيها القدرات التحصيلية دون المتوقع بالنسبة للعمر الزمني، رغم توفر الفرص التعليمية الملائمة". ويؤكد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) أن هذه الاضطرابات تتطلب تمييزاً دقيقاً عن مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة حسية أو عقلية أو اجتماعية.

وفي السياق العربي، حاولت العديد من الدراسات تكييف المفهوم بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين العرب، حيث عرفها عبد الواحد بأنها: "خلل وظيفي في العمليات المعرفية العصبية يؤثر على اكتساب المهارات الأكاديمية، رغم سلامة الحواس والذكاء والبنية الاجتماعية"³ (عبد الواحد، 2022، ص42)

2.2 اضطرابات التعلم وصعوبات التعلم - توضيح الفروق:

من الضروري في هذا الإطار التمييز بين مفهومي صعوبات التعلم (Learning Difficulties) واضطرابات التعلم (Learning Disabilities). فبينما تشير الصعوبات إلى

مشكلات مؤقتة أو قابلة للعلاج ترتبط أحيانا بعوامل بيئية أو تعليمية، فإن الاضطرابات تمثل خلا عصبيا طويل الأمد، يتطلب تدخلا متخصصا ومطولا⁴. (Lerner, 2018, p57)

وقد أوضحت دراسة منصوري أن الغموض المفاهيمي بين المصطلحين في بعض الكتابات العربية أدى إلى تضارب في الممارسات التشخيصية، حيث يتم أحيانا إدراج حالات التدهور الأكاديمي العابر ضمن فئة الاضطرابات، ما يؤدي إلى تضخيم الأرقام وعدم دقة المعالجة.⁵ (منصوري، 2020، ص125)

3.2 التصنيفات العالمية لاضطرابات التعلم:

تعتمد الأدبيات العالمية تصنيفات علمية دقيقة لتحديد أنواع اضطرابات التعلم، أهمها:⁶ (عبد الواحد، 2022، ص50)

- الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-5 : يصنف اضطرابات التعلم إلى:

- اضطراب القراءة (Dyslexia)
- اضطراب التعبير الكتابي (Dysgraphia)
- اضطراب الحساب (Dyscalculia)

- التصنيف الدولي للأمراض ICD-11 : والذي يصدر عن منظمة الصحة العالمية حيث يؤكد على الجانب العصبي-النمائي لهذه الاضطرابات، ويصنفها ضمن فئة اضطرابات النمو العصبي.

- النموذج الأمريكي الفيدرالي IDEA: يضع اضطرابات التعلم ضمن فئة الإعاقات المحددة للتعلم، ويؤكد على حق الطفل المصاب في الحصول على خدمات دعم فردي داخل النظام المدرسي.

هذه التصنيفات جميعها تتفق على أن تشخيص اضطراب التعلم يجب أن يأخذ في الحسبان الأداء الأكاديمي، والفروق بين القدرة والتحصيل، والمدة الزمنية للمشكلة، وعدم وجود مبررات حسية أو عقلية أخرى.

4.2 الأسس النفسية والمعرفية لفهم اضطرابات التعلم:

لفهم اضطرابات التعلم، لا بد من العودة إلى النظريات النفسية التي حاولت تفسيرها، ومن أبرزها:

- **النظرية المعرفية:** ترى أن سبب الاضطراب يرجع إلى خلل في معالجة المعلومات، سواء في الانتباه، أو الإدراك، أو الذاكرة، أو التنظيم المعرفي. فالطفل المصاب قد يعاني من صعوبة في ترميز المعلومات أو استرجاعها عند الحاجة⁷ (عبد الرحيم، 2021، ص60)
 - **نظرية التكامل الحسي:** تركز على عدم نضج بعض المسارات العصبية التي تؤثر على التناسق بين الحواس والحركة واللغة، مما ينعكس على الأداء المدرسي⁸ (Ayres, 2019, p66)
 - **النظرية العصبية-النفسية:** تعتبر اضطرابات التعلم ناتجة عن خلل في البنية العصبية للدماغ، خصوصا في الفص الجبهي والجداري، ما يؤثر على التخطيط، التنظيم، وحل المشكلات.
 - **النظرية السلوكية:** تنظر إلى الاضطرابات على أنها ناتجة عن أنماط تعلم غير فعالة، ويمكن الحل في إعادة تشكيل السلوكيات الأكاديمية من خلال التعزيز والتمارين المنظمة⁹. (عبد الرحيم، 2021، ص61)
- كل هذه النظريات ساهمت في تطوير أدوات تقييم وتدخل متعددة، ساعدت المربين على التعامل مع هذا النوع من الاضطرابات بشكل علمي ودقيق.

حيث يمكن القول أن المقاربة العلمية المعاصرة لاضطرابات التعلم من تصور يربط نشأة هذه الاضطرابات بتفاعل معقد بين عوامل عصبية ومعرفية ونفسية، الأمر الذي يقتضي تبني قراءة متعددة الأبعاد وتصنيفات دقيقة تكشف الفروق الدقيقة بين أنماط الاضطراب. ويدعم نموذج العدة المتعددة هذا التصور من خلال التأكيد على أن الاضطراب لا يعود إلى سبب منفرد، بل إلى تراكم آليات معرفية ووراثية وعصبية تتفاعل فيما بينها، مما يفسر التباين الملحوظ في الأعراض وارتباطها باضطرابات مرافقة. وتوضح النماذج التفسيرية الحديثة أن متغيرات الوعي الصوتي، الذاكرة العاملة، سرعة المعالجة، والوظائف التنفيذية تشترك بدرجات مختلفة في تشكيل الصورة السريرية لكل طفل، وهو ما يبرر اختلاف الأنماط التشخيصية بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وبين من يواجهون اضطرابات حسابية. وتبرز الأدبيات العربية الحاجة إلى تجاوز إشكالات التعريف والتشخيص عبر اعتماد أدوات دقيقة تأخذ في الحسبان الجوانب العصبية والمعرفية والنفسية، لأن غياب هذا التكامل يؤدي إلى تشخيص غير دقيق وتدخلات محدودة الفاعلية. حيث أكدت دراسة العياصرة وعودة (2019) أن اضطرابات التعلم لا تعود إلى عامل واحد، بل إلى تفاعل بين قصور الذاكرة العاملة، وضعف الوعي الصوتي، ومؤشرات عصبية مرتبطة بسرعة المعالجة. كما حلت النتائج العلاقة بين هذه العوامل وبينت أن التشخيص الدقيق يتطلب قياساً متكاملًا لمكونات معرفية ونفسية وعصبية. لذلك يصبح من الضروري لدى الممارسين اعتماد بروتوكول تشخيصي متعدد المداخل يجمع بين الفحص العصبي، ودراسة العوامل النفسية والبيئية، وتقييم القدرات المعرفية. وهو ما قدمته دراسة Pennington (2006) من نموذج العوامل المتعددة لاضطرابات التعلم، وبينت أن الاضطرابات القرائية والحسابية والكتابية تنشأ من تفاعل عدة آليات معرفية (مثل الوعي الصوتي والذاكرة العاملة) مع أساس عصبي يمكن رصده عبر مؤشرات في الدماغ. وخلصت إلى أن أي تفسير أحادي السبب غير كاف، وأن التشخيص والتدخل يجب أن يبنيا على تحليل معمق لمجموعة من

العمليات النفسية والمعرفية. وهو ما يدعم فكرة أن المقاربة أحادية البعد تؤدي لقراءات ناقصة بينما المقاربة المتعددة تكشف الأنماط الدقيقة للاضطراب، كما يؤكد أن اضطرابات التعلم تتشكل من تفاعل متشابك بين العوامل العصبية والمعرفية والنفسية.

3. أنماط اضطرابات التعلم

تتنوع اضطرابات التعلم من حيث طبيعتها ومظاهرها، الأمر الذي ينعكس مباشرة على طرق تشخيصها وأساليب التكفل التربوي بها. ويمكن تصنيفها إجمالاً إلى أنماط نمائية ترتبط بمشكلات في الوظائف المعرفية الأساسية، وأنماط أكاديمية تظهر في سياقات التعلم المدرسي وتؤثر على مهارات القراءة، الكتابة، والحساب. تهدف هذه المحطة إلى تقديم تصنيف تفصيلي لأنماط اضطرابات التعلم، وتحليل خصائص كل نمط من حيث المؤشرات النفسية-السلوكية، الأسباب، والتأثير على الأداء المدرسي.

1.3 الاضطرابات النمائية:

- اضطراب الانتباه والتركيز (Attention Deficit Disorder) : هذا الاضطراب من أكثر الاضطرابات النمائية ارتباطاً بصعوبات التحصيل الأكاديمي، ويظهر في ثلاثة أنماط: نقص الانتباه دون فرط حركة، فرط حركة دون نقص انتباه، والنمط المشترك. ويتميز الطفل المصاب بصعوبة في المحافظة على الانتباه لفترة كافية، والتقليل السريع بين المهام، وضعف في تنظيم المعلومات والواجبات⁹ (عبد العزيز، 2019، ص43)

وتشير الدراسات إلى أن هذا الاضطراب يرتبط باختلال في تنظيم النواقل العصبية في الفص الجبهي، ما يؤثر على الوظائف التنفيذية كالخطيط، الضبط الذاتي، والمثابرة¹⁰ (Barkley, 2015, p109).

- اضطراب الذاكرة العاملة (Working Memory Disorder): ويقصد به القصور في القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها في آن واحد، مما يعيق التعلم الذي يتطلب مراحل متتالية مثل فهم التعليمات، أو حل المسائل الحسابية المعقدة. وقد أكدت دراسة الطيب (2021) أن هذا النمط غالبا ما يهمل في التشخيص المدرسي رغم تأثيره العميق في القراءة والفهم.¹¹ (الطيب، 2021، ص68)

- اضطراب المعالجة السمعية والبصرية: حيث يعاني الأطفال المصابون من صعوبة في تفسير الأصوات أو الرموز رغم سلامة الحواس، ما يؤدي إلى ارتباك في ربط الرموز الصوتية بالحروف، أو ضعف في تتبع التعليمات الشفهية. وترتبط الأدبيات هذا النوع من الاضطرابات بخلل في التكامل الحسي العصبي¹². (أحمد، 2020، ص95)

2.3 الاضطرابات الأكاديمية:

- عسر القراءة (Dyslexia): عسر القراءة من أكثر اضطرابات التعلم شيوعا، ويتميز بصعوبة في التعرف على الكلمات، البطء في القراءة، والخلط بين الحروف المتشابهة. ويرجع الباحثون أسبابه إلى خلل في مناطق الدماغ المسؤولة عن معالجة اللغة، خصوصا في الفص الصدغي¹³. (Shaywitz, 2003, p102)

حيث تظهر الأبحاث أن الأطفال المصابين غالبا ما يعانون من قصور في الوعي الصوتي، ومهارات الترميز والفك الرمزي¹⁴ (صبري، 2018، ص69)

- عسر الكتابة (Dysgraphia) : يتجلى هذا الاضطراب في الصعوبات المرتبطة بالكتابة اليدوية أو التعبير الكتابي، مثل رداءة الخط، ضعف في التناسق الحركي، أو صعوبة تنظيم الأفكار على الورق. وغالبا ما يكون مرتبطا باضطرابات أخرى كعسر القراءة أو اضطراب المهارات البصرية-الحركية¹⁵ (حمودة، 2020، ص120).

- عسر الحساب (Dyscalculia): يتمثل في الصعوبة في فهم المفاهيم العددية الأساسية، وإجراء العمليات الحسابية، أو تذكر الحقائق العددية. وترتبط أسبابه بضعف في الإدراك الكمي والمعالجة المكانية والزمانية.¹⁶ (Butterworth, 2019, p121) وتشير دراسة منصور (2021) إلى أن عسر الحساب كثيرا ما يشخص خطأ كضعف في التحصيل بسبب نقص التكوين لدى المعلمين في هذا المجال.

4.3 مقارنة بين الأنماط:

من خلال الشروحات السابقة يمكن إجراء مقارنة بين هذه الأنماط، من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (1): مقارنة بين الأنماط

النمط	المظهر الأساسي	السبب المرجح	التأثير المدرسي	التشخيص التربوي
اضطراب الانتباه	تشتت، حركة زائدة	خلل تنشيط الفص الجبهي	ضعف المثابرة والأداء	ملاحظة سلوكية واستمارات تقييم
عسر القراءة	بطء، أخطاء قرائية	خلل في المعالجة الصوتية	ضعف الفهم والتعبير	اختبارات الوعي الصوتي والرمزي
عسر الكتابة	رداءة الخط، ارتباك كتابي	ضعف حركي بصري	تدني جودة الإنتاج الكتابي	ملاحظة كتابية وتحليل نماذج
عسر الحساب	ضعف العمليات الأساسية	قصور معرفي عددي	فشل في الحساب والتقدير	اختبارات رياضية معيارية

المصدر: الباحث

ومنه يتضح أن اضطرابات التعلم ليست نمطا واحدا، بل طيف واسع من المشكلات النمائية والأكاديمية، يتطلب فهما دقيقا لطبيعة كل اضطراب، وأدوات تشخيص تربوية متخصصة. كما أن التداخل الكبير بين الأنماط يزيد من مسؤولية المربين في التكوين الدقيق وتمييز الأعراض، لضمان تدخل فعال ومبكر. حيث تظهر البحوث الحديثة أن اضطرابات التعلم تشكل طيفا واسعا من المشكلات النمائية والأكاديمية، يتباين من طفل لآخر تبعا

لاختلاف البنى المعرفية واللغوية والوظائف التنفيذية، مما يستلزم فهما تخصصيا لطبيعة كل اضطراب وأدوات تشخيص دقيقة. تؤكد دراسة الحارثي والقرني (2022) أن التنوع الكبير في المؤشرات المعرفية واللغوية يجعل اعتماد تصنيف واحد لجميع الحالات سببا مباشرا للخلط التشخيصي وضعف فعالية التدخل، ودعت إلى بناء بروتوكولات تشخيص متعددة المسارات تتيح التمييز بين الأنماط المتداخلة. بالموازاة، بينت دراسة Snowling and Hulme (2020)¹⁸ أن التداخل بين اضطرابات القراءة والكتابة والحساب يعكس اشتراكها في آليات معرفية عميقة مثل الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة، ما يرفع من مسؤولية المربين في التكوين المتخصص وفهم مسارات النماء اللغوي والمعرفي لضمان تدخل مبكر قادر على الحد من تفاقم الصعوبات. وهو ما يكشف أن التعامل الفعال مع اضطرابات التعلم يتطلب تجاوز التصنيفات العامة نحو فهم دقيق لخصائص كل اضطراب، وبناء قدرات تشخيصية متقدمة لدى الممارسين لضمان تدخل تربوي مبكر وذو أثر مستدام.

4. التشخيص التربوي لاضطرابات التعلم

يعتبر التشخيص التربوي الخطوة الحاسمة في فهم اضطرابات التعلم والتعامل معها، كونه يمثل المعبر نحو التخطيط التربوي الفردي المناسب. فبدون تشخيص دقيق ومتكامل، تتحول اضطرابات التعلم إلى فشل دراسي دائم وتهميش نفسي واجتماعي. وفي ظل تشابه بعض الاضطرابات وتداخلها، يتطلب التشخيص أدوات علمية ونماذج تحليلية تراعي الفروق الدقيقة بين المتعلمين.

1.4 مفهوم التشخيص التربوي:

التشخيص التربوي هو عملية جمع وتحليل بيانات دقيقة وشاملة حول أداء المتعلم من خلال أدوات متنوعة، بهدف تحديد نوعية الاضطراب ومجالاته وحدته، وتوجيه التدخل التربوي المناسب¹⁹. (عبد العزيز، 2019، ص50) ويختلف هذا التشخيص عن التشخيص

الطبي أو النفسي في كونه يركز على التفاعل بين المتعلم ومحيطه الدراسي، ويسعى لفهم تأثير الاضطراب على العملية التعليمية، وليس فقط توصيفه.

ويؤكد (2015) Barkley أن التشخيص التربوي يجب أن يبنى على نموذج تفاعلي يدمج البيانات الكمية (نتائج الاختبارات) والنوعية (الملاحظات السلوكية وتحليل الأداء)²⁰.

2.4 أدوات التشخيص التربوي:

تعتمد المؤسسات التربوية في تشخيص اضطرابات التعلم على مجموعة من الأدوات، تختلف في طبيعتها ودرجة دقتها:

- **الملاحظة الصفية المنظمة:** وهي من أبرز أدوات الكشف الأولي، حيث يراقب المعلم سلوك التلميذ أثناء المواقف التعليمية، مثل: التشتت، الصمت، التردد، التكرار، تجنب المهام. وتساعد هذه الملاحظة في بناء فرضيات أولية حول وجود خلل في مجال معين²¹ (صبري، 2018، ص70).

- **تحليل الأخطاء والأداء المدرسي:** ويستخدم هذا الأسلوب خاصة في حالات عسر القراءة أو الكتابة، حيث يتم فحص نماذج من أعمال التلميذ، وتصنيف الأخطاء وتكرارها، ما يكشف نوع الاضطراب وحدته²² (حمودة، 2020، ص122).

- **الروائز والمقاييس الخاصة:** وتتضمن اختبارات مصممة لقياس مهارات بعينها، مثل اختبارات الوعي الصوتي، المعالجة البصرية، الذاكرة العاملة، أو مهارات الكتابة. إلا أن أغلب هذه الأدوات طورت في سياقات أجنبية، ويصعب تطبيقها دون تكييف²³ (الطيب، 2021، ص70).

- **المقابلة ودراسة الحالة:** وتستخدم المقابلة مع الأهل والمعلمين والطفل لجمع معطيات حول تاريخ الحالة، التطور النمائي، والظروف البيئية.

كما تتيح دراسة الحالة فهما معمقا للأبعاد الاجتماعية والنفسية المحيطة بالاضطراب²⁴
(أحمد، 2020، ص99)

3.4 معايير التشخيص الجيد:

يعتمد التشخيص التربوي الفعال على مجموعة من المعايير، من أبرزها²⁵ :
(Butterworth, 2019, p145)

- التكامل بين أدوات متعددة (ملاحظة، اختبارات، مقابلة)؛
- الربط بين الأداء الأكاديمي والعمليات المعرفية؛
- مراعاة الفروق الفردية وعدم التسرع في إصدار الحكم؛
- إشراك الفريق التربوي والأسري في جمع المعطيات؛
- توثيق النتائج كتابيا وربطها بخطة تعليمية فردية.

4.4 التحديات الميدانية في التشخيص التربوي:

رغم أهمية التشخيص التربوي، إلا أن الواقع العربي يعاني من عدة تحديات تؤثر
على دقته وفعاليته، منها²⁶: (الطيب، 2021، ص72)

- نقص التكوين: حيث تشير دراسة منصور (2021) إلى أن أغلب المعلمين لم يتلقوا
تكوينا متخصصا في كشف الاضطرابات، مما يؤدي إلى تفسيرات سطحية أو خاطئة.
- غياب الأدوات المحلية: لا تتوفر في المؤسسات أدوات تقييم معيارية تتماشى مع
اللغة والثقافة العربية

- ضعف التنسيق بين المعلم والأخصائي النفسي داخل المؤسسة.

- الوصم الاجتماعي الذي قد يعيق الكشف المبكر، خاصة من طرف الأسرة.

ويمكن القول أن التشخيص التربوي حجر الزاوية في التعامل الفعال مع اضطرابات
التعلم. ويجب أن يبنى على أسس علمية دقيقة، تجمع بين أدوات القياس والملاحظة والفهم
السياقي. كما أن تعزيز فعاليته يتطلب تكوينًا متخصصًا للمعلمين، وتطوير أدوات تقييم

ملائمة للبيئة التربوية المحلية، مع إشراك الأسرة كفاعل أساسي في التشخيص والتكفل. فهو يمثل نقطة الانطلاق الأساسية في التعامل العلمي مع اضطرابات التعلم، لأنه يسمح بفهم دقيق لبنية الصعوبة من خلال دمج القياس الموضوعي بالملاحظة المنظمة وتحليل السياق التعليمي والاجتماعي للطفل. حيث تؤكد دراسة القحطاني (2021) أن فعالية التشخيص ترتبط بقدرة المعلم على توظيف أدوات تقييم معيارية، وفحص المؤشرات المعرفية واللغوية داخل بيئتها الطبيعية، وأن إشراك الأسرة يعزز موثوقية البيانات التشخيصية ويكشف العوامل البيئية المؤثرة في التعلم. وتدعم دراسة (Catts et al 2017) هذا التوجه، إذ بينت أن التشخيص القائم على دمج اختبارات أداء الطفل مع ملاحظات الصف وتحليل خلفيته اللغوية والاجتماعية ينتج تنبؤاً أدق بمسار الاضطراب، ويزيد من فاعلية التدخل المبكر.

5. المقارنة التحليلية بين أنماط اضطرابات التعلم وطرق تشخيصها

المقارنة التحليلية أداة منهجية لفهم أوجه التشابه والاختلاف بين أنماط اضطرابات التعلم من حيث طبيعتها، وآلياتها المعرفية، وأدوات تشخيصها. هذا التحليل لا يساعد فقط في التمييز بين الاضطرابات، بل يوجه أيضاً لاختيار التدخل المناسب بحسب نوع الخل. وبالمقارنة بين الأنماط النمائية (كاضطراب الانتباه، والذاكرة، والمعالجة) والأنماط الأكاديمية (كعسر القراءة، والكتابة، والحساب)، يمكن استعراض خصائص كل منها، ومدى دقة الأدوات التشخيصية المرتبطة بها.

1.5 البنية المعرفية:

تتسم الاضطرابات النمائية، مثل اضطراب الانتباه أو اضطراب المعالجة، بكونها ناتجة عن قصور في الوظائف العليا مثل الانتباه الانتقائي، الضبط الذاتي، التكامل الحسي، أو الذاكرة العاملة، أما الاضطرابات الأكاديمية فتعد في الغالب انعكاساً مباشراً لهذا الخل

الوظيفي، لكنها تظهر في نشاطات تعليمية محددة كالقراءة أو الحساب²⁷ (Butterworth, 2019, p185)

2.5 مظاهر الأداء داخل القسم:

حيث يتشارك الأطفال المصابون بعسر القراءة أو عسر الكتابة في بعض المؤشرات كالبطء، التكرار، والتعثر اللغوي، لكن يختلفان في طبيعة الخل: فالأول يرتبط بالترميز الصوتي والثاني بالمهارات الحركية والتنسيق البصري-الحركي. في المقابل، يظهر اضطراب الانتباه في شكل تشتت، فرط حركة، وتقلب المزاج، دون أن يرتبط مباشرة بنشاط أكاديمي معين²⁸ (حمودة، 2020، ص124)

3.5 أدوات التشخيص التربوي:

رغم تشابه بعض الأدوات مثل الملاحظة وتحليل الأداء، إلا أن فعالية التشخيص تتباين بحسب طبيعة الاضطراب:

الجدول رقم (2): فعالية التشخيص حسب طبيعة الاضطراب

الاضطراب	أبرز أداة فعالة	نقاط القوة	نقاط القصور
اضطراب الانتباه	ملاحظة صفية واستبيانات سلوكية	بسيطة وسريعة	لا تكفي لتشخيص دقيق دون اختبارات تنفيذية
عسر القراءة	اختبارات الوعي الصوتي والترميز	تحدد نوع الخطأ بدقة	بحاجة لتكييف لغوي وثقافي
عسر الكتابة	تحليل خط اليد وتقييم بصري-حركي	يقيس الأداء مباشرة	يصعب فصل تأثير القلق أو ضعف التكوين
عسر الحساب	اختبارات عددية معيارية	دقيقة في تحديد نوع الخطأ	تتطلب إعدادا خاصا للمعلمين

المصدر: (Barkley, 2015, p175)

والملاحظ أن كل نمط من اضطرابات التعلم يمتلك بصمته الخاصة على المستوى المعرفي والسلوكي والتشخيصي، مما يفرض اعتماد استراتيجيات تدخل موجهة تنطلق من

فهم دقيق للفروق الداخلية بين الأنماط. حيث توضح دراسة الزهراني (2022) أن تمييز أنماط الاضطرابات يتطلب تحليل المؤشرات المعرفية الدقيقة مثل الوعي الصوتي، الذاكرة العاملة، والوظائف التنفيذية، لأن التشابه السطحي في الأعراض يؤدي إلى خلط تشخيصي ينعكس مباشرة على فعالية التدخل. وتدعم دراسة Peterson and Gillam²⁹ (2020) هذا الطرح بعد أن أثبتت أن التداخل بين الأنماط القرائية واللغوية والحسابية يستدعي تشخيصا مقارنا يدمج نتائج الاختبارات المعيارية مع الملاحظة السلوكية وتحليل الخلفية اللغوية-الثقافية، وأن توفير أدوات تشخيص مكيفة ثقافيا يرفع دقة التقدير ويحد من أخطاء التصنيف. ويتضح من الجمع بين المعطيات أن بناء تدخل فعال يمر عبر تعزيز تكوين المعلمين والأخصائيين في تحليل الفروق الدقيقة، وتطوير أدوات فحص حساسة للسياق المحلي، ما يسمح بانتقاء الاستراتيجية المناسبة لكل نمط من اضطرابات التعلم.

6. خاتمة

تبين من خلال هذه الدراسة النظرية أن اضطرابات التعلم لا تعد ظاهرة تعليمية سطحية، بل تمثل تحديا بنيويا متجذرا في البنية المعرفية-العصبية للمتعلمين، ما يتطلب فهما دقيقا لخصوصيات كل نمط، ومقاربة تشخيصية وتربوية متخصصة. من أجل معرفة كيف تختلف أنماط الاضطرابات من حيث أصولها (نمائية أو أكاديمية)، ومظاهرها السلوكية، وتأثيرها على التحصيل، وكذلك من حيث أدوات تشخيصها وحدود كل أداة. ورغم أهمية التراكم المعرفي في هذا المجال، إلا أن الممارسة التربوية الميدانية لا تزال تعاني من ضعف التكوين، وغياب الأدوات المكيفة، والتشخيص العامي القائم على الأداء الظاهري دون تحليل للأبعاد المعرفية الكامنة. كما أظهرت المقارنة التحليلية أن كثيرا من الحالات يتم خلطها أو تمييزها، بسبب غياب نماذج تشخيصية مرنة تجمع بين المعايير العلمية والخصوصيات الثقافية والتعليمية.

7. الهوامش والمراجع

- ¹ أحمد، س. 2020، اضطرابات المعالجة السمعية وتأثيرها على تعلم اللغة، مجلة التربية الخاصة، 8(2)، 91-106.
- ² حمودة، م. 2020، عسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية الميدانية، 6(3)، 113-129.
- ³ صبري، ف. 2018، عسر القراءة لدى الأطفال: دراسة نظرية، مجلة الطفولة والتربية، 4(2)، 88-103.
- ⁴ الطيب، ن. 2021، الذاكرة العاملة وصعوبات الفهم القرائي: دراسة تحليلية، مجلة علم النفس المعرفي، 5(1)، 60-78.
- ⁵ عبد الرحيم، س. 2021، فعالية أدوات التشخيص التربوي في الكشف عن عسر الحساب، مجلة العلوم التربوية، 9(2)، 55-73.
- ⁶ عبد العزيز، ه. 2019، اضطراب الانتباه وفرط الحركة: المفهوم وطرق التشخيص، المجلة الجزائرية لعلوم التربية، 11(1)، 40-59.
- ⁷ عبد الواحد، ن. 2022، صعوبات التعلم وطرق الكشف المبكر عنها، مجلة الإرشاد النفسي، 6(1)، 44-60.
- ⁸ منصور، ع. 2021، صعوبات الحساب والتشخيص التربوي في التعليم الابتدائي، مجلة علوم التربية، 9(2)، 51-70.
- ⁹ منصوري، ل. 2020، التشخيص التربوي لصعوبات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي، مجلة العلوم النفسية، 4(2)، 120-138.
- ¹⁰ APA. 2013, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). American Psychiatric Association.
- ¹¹ Ayres, A. J. 2019, Sensory Integration and the Child. Los Angeles: Western Psychological Services.
- ¹² Barkley, R. A. 2015, Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment (4th ed.). New York: Guilford Press.
- ¹³ Butterworth, B. 2019, Can Fish Count? What Animals Reveal About Our Uniquely Mathematical Minds. London: Quercus.
- ¹⁴ Lerner, J. 2018, Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. Boston: Cengage Learning
- ¹⁵ Shaywitz, S. 2003, Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level. New York: Knopf.