**قدرة كل من منظومة التقييم المعرفي CAS والصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد بينيه(الصورة الخامسة)على تقييم القدرات المعرفية لدى عينة من ذوى الاحتياجات الخاصة- دراسة مقارنة-**

**رسالة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في دراسات الطفولة**

**قسم الدراسات النفسية للأطفال**

**إعداد**

**غادة فاضل محمد مهنا**

**إشراف**

1. **د/ليلى أحمد كرم الدين أ. د/ فؤاده على هدية**  أستاذ علم النفس أستاذ علم النفس معهد الدراسات العليا للطفولة رئيس قسم الدراسات النفسية بمعهد الدراسات

رئيس لجنة قطاع الطفولة بالمجلس الأعلى للجامعات العليا للطفولة - سابقا جامعة عين شمس جامعة عين شمس

**\*مستخلص الدراسة\***

**هدف الدراسة** : **محاولة قياس وتقييم القدرات والعمليات المعرفية لعينات الدراسة من خلال الاتجاه السيكومترى-مقياس ستانفورد بينيه-الصورة الخامسة , والاتجاه المعرفي- منظومة التقييم المعرفي) لعينات من ذوى صعوبات التعلم وذوى التأخر العقلي البسيط (القابلين للتعليم) والعاديين للوقوف على الخصائص المعرفية المميزة لكل فئة , والتعرف على القدرة التمييزية لكل منهما ورسم صفحة معرفية توضح مواطن القوة والضعف لديهم .**

**العينة :** تتحدد الدراسة بعينة قدرها(86) تلميذ وتلميذة مقسمة إلى 3 مجموعات(26)من صعوبات التعلم متوسطي الذكاء(85 – 115) من الصف الرابع إلى الصف السادس الابتدائي و(25) من ذوى التأخر العقلى البسيط(القابلين للتعليم) بنسب ذكاء من(50– 70) من مدارس التربية الفكرية و(35) من العاديين متوسطي الذكاء(90-110) **منهج الدراسة** : المنهج الوصفي المقارن للتعرف على نمط الاختلاف فى الأداء بين عينات الدراسة (ذوى صعوبات التعلم , ذوى التأخر العقلي البسيط(القابلين للتعليم) والعاديين وذلك فى المجالات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة ومقياس CAS ومحاولة رسم بروفايل معرفي لكل فئة تتضح فيه أوجه القوة والضعف في القدرات المعرفية المميزة لكلٍ منهم.

* **النتائج** : **وقد أسفر تحليل نتائج الدراسة عن الآتي**

**1-** وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة الكلية في القدرات المعرفية كما يعبر عنها مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة مقارنة بدرجات منظومة التقييم المعرفي

2-وجود فروق دالة في الصفحة النفسية المعرفية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الخامسة بين عينات الدراسة من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين عقليا- القابلين للتعليم- والعاديين في الكشف عن جوانب القوة والضعف لصالح صعوبات التعلم في(التصور البصري للمثيرات- التحرر من الاهمال البصري- المراجعة العقلية للاستجابات – المحاولة والخطأ) بينما كانت دالة لصالح العاديين في باقي القدرات الفرعية للصفحة النفسية 3 -وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على منظومة التقييم المعرفي ومتوسطات درجات العمليات الأربع لمجموعات الدراسة الثلاث لصالح العاديين 4-وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعات الأصغر عمراً مقارنة بالأكبر عمراً على كل من مقياس ستانفورد بينيه ومنظومة التقييم المعرفي لصالح الأصغر عمرا لدى ذوي التأخر العقلي البسيط , ولصالح الأكبر عمرا لدي ذوي صعوبات التعلم في بعض العوامل والقدرات ولصالح الأكبر عمرا لدي العاديين

**The Ability Of Cognitive Assessment System & Stanford**

**Binet-5th ed. To Assess Cognitive Ability Among**

**A Sample Of Special Needs children –A Comparative Study-**

**Abstract**

**Objective:**

This study attempts to measure and evaluate the capabilities and cognitive processes of the study samples through psychometric aspect as per Stanford Binet Scale and cognitive aspect -Cognitive Assessment System for samples with learning difficulties and simple mental retardation (Educable) and ordinary to determine the distinctive characteristics and psychological cognitive features of each category, in order to define the discriminatory capacity of each and prepare cognitive page describes the strengths and weaknesses in capacity and processes.

**Methodology**:

the descriptive comparative method to identify the pattern of differences in performance between the study samples (with learning difficulties, with simple mental retardation, who are educable and ordinary people in the sub-areas of Stanford Binet Scale (SB5, and tries to draw a cognitive profile for each category showing strengths and weaknesses in characteristic cognitive abilities.

**The Sampling:**

The study sample consists of 86 male and female pupils divided into three groups (26) with learning difficulties of middle-IQ, (90-110) from the fourth to sixth grades at public schools, (25) with simple mental retardation (educable) their IQ rates 50-70 as per Stanford-Binet (SB5) coming from intellectual Education schools and (35) from ordinary pupils (middle-intelligence). The sample selected through Purposive Sampling according to the study criteria and the available pupils at those schools.

**The Study Results:**

1- existence of significant differences between the mean scores of each sample group on each of the Stanford Binet Scale's (SB5) comparing to Cognitive Assessment System(CAS).

2- existence of significant differences in psychological Profhile of Stanford Binet (SB5) in determining the strengths and weaknesses of both study samples comparing to ordinary children sample

3- existence of statistically significant variation between the means of total score and the means of the four processes scores for the three study groups on cognitive assessment system for the benefit of ordinary pupils.

4- existence of statistically significant variation between the younger groups comparing with the eldest on Stanford Binet scale and cognitive assessment system.

* مقدمة

وضع المجتمع الدولي قوانين تكفل للمعاقين بعض المزايا والحقوق التي تحقق لهم الاستقرار من خلال إقرار الإعلان بشأن حقوق المعوقين في عام 1975م ، وإعلان الأمم المتحدة لعام 1981م باعتباره عام الطفل المعاق واعتباره للفترة من 1981: 1991 عقدا للمعوقين , وميثاق حقوق الطفل العربي عام 1983م ، واتفاقية حقوق الطفل عام 1989م.

     وحرصت مصر علي الاهتمام بهذه الفئة من خلال سن القوانين والتشريعات التي تكفل رعاية المعاقين وتوفر لهم سبل الحماية مثل القانون رقم 39عام 1975, والقانون رقم 12عام 1996م والمعدل بالقانون رقم 126عام 2008م ، وإنشاء المجلس القومي للأمومة والطفولة عام 1988م والذي اهتم برعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة ، وإعلان العقد الأول لحماية الطفل من عام 1989: 1999م , والعقد الثاني لحماية الطفل من عام 2000: 2010م والذي اهتم بحقوق الطفل المعاق(مروان عبد المجيد ,2002 ,33:31 ؛ ليلى كرم الدين ,2007 , 6)

ولأن التعلم يعد نوعا من النشاط العقلي المعرفي فقد نجد أن ذوى صعوبات التعلم يختلفون كميا وكيفيا عن العاديين في استخدام وتوظيف(العمليات) معرفية مثل: الحصيلة اللغوية والمعرفية من المفاهيم, استخدام الاستراتيجيات , تجهيز ومعالجة المعلومات , كفاءة الذاكرة العاملة , بمعنى أن صعوبة التعلم والتي تعكس تباينا– تباعدا- بين الأداء المتوقع الذي تعكسه القدرة والأداء الفعلي الذي يعكسه مستوي الأداء تتناول الأساليب التي يستخدمها ذوى صعوبات التعلم وليس إمكاناتهم العقلية واستعداداتهم .

**ومن ناحية أخرى نجد أن الإعاقة العقلية** ذات مظاهر واضحة فى جميع نواحى النمو حيث تبدو واضحة في المظاهر السلوكية الدالة على النواحي النمائيه والعقلية والجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية والتي تختلف تبعا لدرجة الإعاقة ,فقد توصل" **إدجار؛ ليفين Edgar & Levin 1997** " إلى أن الاهتمام بالحد من تأثير استخدام مسمى التخلف العقلي مع هؤلاء الأطفال قد أدى إلى تحسين أوضاعهم

وهنا تبرز أهمية **التقييم والتشخيص** التي تهدف إلى التعرف على قدرات وإمكانات هؤلاء الأطفال لكي يمكن تنميتها ومساعدتهم فى التدريب علي المهارات الاجتماعية والأكاديمية لمواجهة متطلبات الحياة اليومية وبالتالي تخفف من حدة المشكلات النفسية والانفعالية المترتبة على الإعاقة (263 , 1995, Lavin )

**وهو ما يؤدي بنا إلي تساؤل طرحه Swanson1987 وهو** : **هل صعوبات التعلم هي قصور في القدرة أم قصور في الإستراتيجية ؟**

كشفت بعض الدراسات أن حوالي20% من الملتحقين بالتعليم الأساسي يتسربوا منه قبل

انتهاء الدراسة وقد يرجع ذلك إذا ما تم بحث الأسباب المؤدية إلى تسرب هؤلاء الطلبة أو زيادة

نسبة الرسوب إلى أنه قد يكون تقصيرا ما فى التشخيص أو التقييم سواءً لذوى صعوبات التعلم أو ذوى التأخر العقلي البسيط - القابلين للتعليم- (أحمد عواد , 1993 , 59 )

وقد يدفع ذلك إلى الطرح التالي وهو : هل التقييم والتشخيص المعتمد على الناتج النهائي للأداء (المخرجات) وتقييم القدرة العقلية والمعرفية العامة يضع الفرد فى نفس مستوى التقييم المعتمد على التفاعل الدينامي للأبنية المعرفية والعمليات العقلية وكيفية معالجة هذه المعلومات ؟

* **مشكلة الدراسة :**

وبناءا على ما سبق الإشارة إليه من أسباب و إحصاءات تظهر ضرورة التقييم سواء المعرفي أو السيكومترى للأداء وطرق معالجه المعلومات والاستراتيجيات المتبعة والتعرف على القدرات العقلية والمعرفية من خلال بروفايل معرفي يتضمن تلك القدرات للتعرف على نقاط القوة والاستفادة منه ونقاط الضعف لتقويتها والقدرة التميزية لكل من القياس السيكومترى والقياس المعرفي .

* **أهداف الدراسة**

**تهدف الدراسة إلى محاولة قياس وتقييم القدرات والعمليات المعرفية والتعرف على الفروق فى بعض العمليات المعرفية بين عينات الدراسة من خلال الاتجاه السيكومترى كما يعبر عنه (مقياس ستانفورد بينيه-الصورة الخامسة)والاتجاه المعرفي كما تعبر عنه (منظومة التقييم المعرفي)على عينات من ذوى صعوبات التعلم والتأخر العقلي البسيط- القابلين للتعليم- ومقارنتهم بالعاديين للوقوف على الخصائص المميزة لكل فئة والتعرف على القدرة التمييزية لكل منهما بالإضافة لرسم صفحة معرفية توضح مواطن القوة والضعف في القدرات والعمليات**

**مفاهيم الدراسة : منظومة التقييم المعرفي** Cognitive Assessment System

أسس المنظومة كل من" **داس؛ نجليرى Das & Naglieri 1997** "على أساس فكرة التكامل بين القياس السيكومترى واتجاه معالجة المعلومات المعرفية التي تهدف إلى تقييم العمليات المعرفية للأطفال من(5-17)عام وبين الاتجاه النيورولوجى" للوريا Luria 1973" الذى يربط العمليات المعرفية بالأساس النيورولوجى للسلوك الإنسانى وتحديد جوانب القوة والضعف في الأداء وتقييم ذوى الاحتياجات الخاصة من ذوي صعوبات التعلم,الإعاقة الذهنية ,اضطراب الانتباه, الموهوبين ( Das & Naglieri 2003,203)

إذن فنظرية PASS تعتبر أبحاث لوريا Luria في علم النفس العصبي هي الأساس الذي أقام عليه داس– نجليري نظريتهما,أي أن الذكاء يجب أن يعاد تفسيره في ضوء التصور المعرفي الذي يشكل الوظائف المعرفية للإنسان (Das, Naglieri, & Kirby, 1994 ) (Das, 2003, 630 ; أيمن الديب ,2005 , 55)

وتتكون المنظومة من أربع عمليات معرفية أساسية :

1 ) **التخطيط Planning**: هو نشاط عقلي يقوم بالضبط المعرفي, التحكم في الانتباه , استخدام العمليات, المعارف , المهارات, بشكل إرادي, وتنظيم الذات(مراقبة الذات- التحكم في الاندفاعية) حيث يحدد الفرد الطرق الفعالة المتاحة لحل المشكلة من خلال عمليتي التآني والتتابع بشكل متزامن, ومن ثم تقييم الحل وتنفيذه

2) **الانتباه Attention**: عملية عقلية يسمح بتركيز النشاط,الاستجابة الانتقائية للمثيرات وتجاهل المثيرات المشتته والاستجابات المتعارضة ويتضمن الانتباه المركز- تجاه نشاط محدد- والانتباه الممتد – تنوع الأداء عبر الوقت – ويظهر مثلا في تنوع الاستجابة على الاختبار.

3**) التآنى(التزامن) Simultaneous** : نشاط عقلي يمكن من خلاله دمج مثير ما داخل مجموعة أو الإدراك بشكل كلي , حيث يتضمن رؤية ثم تذكر(رسم شيئاً ما من الذاكرة) ثم صياغة كلية للمثير فى الذاكرة, مثل الفهم القرائي والقواعد النحوية والعلاقة بين الجزء والكل.

4) **التتابع Successive** : نشاط عقلي يتضمن القدرة على دمج أو وضع المثير داخل سلسلة

محددة مرتبة بشكل متتابع ومتسلسل تنتظم فيه المفاهيم داخل الذاكرة كسلسلة مترابطة الحلقات.

(Nagleiri, 2003,169 ; 102 ,1997, J, Das)

حيث يرى " **داس Das 1997** " أن الكيفية التى يتناول بها الفرد المعلومة الواردة إليه والكيفية التى يتم بها معالجة هذه المعلومة تلعب دورا هاما فى تعريف الذكاء , ويرى أن الأشخاص الأكثر ذكاءً يمكنهم استخدام كلا النمطين من التفكير(المتآني والمتعاقب) وأن المواد التى تدرس فى المدارس مثل القراء ة والكتابة والهجاء تعتمد إلى حدٍ كبير على مدى كفاءة الطالب فى استخدام أنماط التفكير وأنماط معالجة المعلومات سواء المعالجة الآنية أو المتعاقبة أو التخطيط مثلا . ( Naglieri, 2003,170 ; Das , 1997,68 & Naglieri)

* **المحور الأول : صعوبات التعلم** **Learning Disabilities**

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات المليئة بالجدل حول ما يتعلق بتصنيف وتقييم وتشخيص هذه الفئة بل والاتفاق على تسميتها , وكذلك معدلاتها ونسب انتشارها ويدل على ذلك كثرة المسميات والمصطلحات التي تطلق عليها مثل( الإعاقة الإدراكيةPerceptual Handicaps , Learning Disorders اضطرابات التعلم Minimal Brain Dysfunction , الخلل الدماغي البسيط , Learning Disability صعوبات- إعاقات التعلم-(عبد الرحمن سليمان,2001, 157؛ كمال زيتون,2003, 110؛ فاروق الروسان,2001, 200)

ولأن مجتمع صعوبات التعلم غير متجانس فإن وجود مصطلح واحد يحتوي هؤلاء التلاميذ يعني أن صعوباتهم لها نفس الأسباب والخصائص , مع أنها متغيره في كل مرحلة تعليمية ومن سن لآخر ولكنها في المرحلة الابتدائية تكون مرادفا لصعوبات اكتساب المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب . ((Smith, 1985, 513

ويعرف" **السيد سليمان 2010** " ذوي صعوبات التعلم بأنهم فئة غير متجانسة داخل الفصول الدراسية العادية,لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية, نتيجة احتمالية الاصابة بخلل في الجهاز العصبي المركزي,مما أدى إلى قصور في الاستماع –القراءة – التفكير– الكتابة– التعبير الشفوي– أو العمليات الحسابية ,وذلك من خلال ما يظهر لديهم من تباعد بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع, رغم ذكائهم المتوسط أو الأعلي ,وليس لديهم إعاقات حسية أو بدنية أو حرمان البيئي أو اضطرابات انفعالية (السيد عبد الحميد سليمان, 2010 , 30)

أما تعريف **" الدليل التشخيصي الإحصائي DSM5 2013** (F81.2) 315.1 (P:68) " بان صعوبات التعلم النوعية هي اضطراب عصبي نمائي \_ تطوري \_ بيولوجي المنشأ , وهو الأساس لعدم السواء في المستويات المعرفية المرتبطة بالعلامات السلوكية للاضطراب , ويتضمن المنشأ البيولوجي تفاعلا للجينات مع العوامل البيئية , وتأثير القدرة العقلية علي العمليات – المعالجة – اللفظية وغير اللفظية للمعلومات بالشكل الملائم والدقيق

**\* نسب الانتشار** : في دراسات العشر سنوات الأخيرة بلغت حسب دراسة **عفاف عجلان 2002** 6,42% للعينة الكلية,صعوبات قراءة5,11% صعوبات الكتابة 2,96% , أما صعوبات الحساب فكانت 1,7% وفي دراسة **أحمد عاشور عام 2002** بلغت نسبة انتشار الصعوبات بين العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية حوالي 14% ,وفي دراسة **فتحي الزيات عام 2006** علي عينة مصرية بلغت (5531) من تلاميذ المرحلة الابتدائية , بلغت نسبة الصعوبات لديهم 1, 22 % أي بواقع (1218) تلميذ .

**أما** حسب تقدير DSM-51013بلغت نسبة انتشار اضطراب التعلم النوعي في القراءة – الكتابة – الحساب من 5 : 15% بين أطفال سن المدرسة باختلاف اللغات والثقافات عند بداية تعلم الأطفال للقراءة والتهجي والحساب,مع وجود منذرات مثل التأخر اللغوي,قصور المهارات الحركية الصغيرة أو أعراض سلوكية كمقاومة المدرسة أو السلوك المتحدي .  **وقد يبزغ السؤال عن حدود العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ؟** تشكل صعوبات التعلم النمائية أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ولذلك ويؤكد " **فتحي الزيات 1998** " على أن **أي خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات النمائية يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية** , لذلك يمكن القول أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية بل وتعد سببا رئيسيا لها

إذن **فهناك علاقة ارتباطيه وسببية** **بين مستوي وكفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة وبين مستوي التحصيل الأكاديمي** على اختلاف مستوياته ومراحله (فتحي الزيات, 1998, 217)

* **أنماط صعوبات التعلم** :

**أولا : صعوبات التعلم النمائية Developmental L. D.**

يقصد **بصعوبات التعلم النمائية** تلك الصعوبات التي تتناول العمليات العقلية المعرفية ما قبل الدراسة الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المتعلقة بالاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي مثل عمليات الانتباه , الإدراك , الذاكرة , التفكير , اللغة والتي يُعتمَد عليها في التحصيل الاكاديمي والأنشطة المعرفية **(يحيى القبالى , 2003 , 98 )**

**ثانيا : صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities**

وهي مشكلات تظهر لدي بعض الأطفال في سن المدرسة لا يستطيعون معها التعلم بالطرق العادية رغم أنهم ليسوا معاقين ذهنيا, ولا متأخرين دراسيا ولا بطئ تعلم , بل لديهم قدرة عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسط ورغم ذلك فإن السمة الغالبة لديهم تكمن في صعوبة التعلم الدراسي وانخفاض التحصيل ويضيف " **أحمد** **عواد 1996 "** أنها تبدو واضحة لدي الطفل إذا ما حدث اضطراب في العمليات النمائيه – ما قبل الأكاديمية - فهي وثيقة الصلة بها وتنتج عنها , وقد تم تحديدها فى ثلاث مجالات أكاديمية رئيسية – وهو التصنيف المتعارف عليه – وقد اتفق علي تصنيفهم كل من ( فتحي عبد الرحيم , 1988 ; أحمد عواد , 1996, 78 ; ليلى كرم الدين , 2003, 7 ; تيسير كوافحه , 2003, 89) ويمكن تقسيمها إلى :

* **صعوبات تعلم الكتابةDysgraphia :**

تمثل الكتابة أو التعبير الكتابي مهارة أو نشاطاً معرفياً فكرياً يعبر فيه الفرد عن أفكاره بصورة رمزية, وتعتمد الكتابة بكفاءة علي المهارة اللغوية والتهجي والاحتفاظ بالأفكار والذاكرة البصرية الحركية والتآزر اليدوي البصري .

* **صعوبات تعلم القراءة :Dyslexia**

وتعد من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارا حيث تكون مهارات الطفل فى القدرة على القراءة أو الفهم القرائي منخفضة بشكل دال عن المستوى المتوقع ممن في مستوى الذكاء وتظهر في عدة أشكال مثل **الصعوبات اللغوية** كصعوبة الربط بين شكل الحرف وصوته أو **صعوبة الفهم** لمعني ما يقرؤه أو صعوبة التهجي مثل عدم الدقة أو البطئ في القراءة وإخراج الكلمات .

* **صعوبات تعلم الرياضيات :Dyscalculia**

وتسمى صعوبة الاستدلال الحسابي مثل **اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية** وإجراء

العمليات الحسابية المرتبطة بها, وهو ما يتعلق بمهارات اكتساب الحقائق الرياضية ومفاهيم الأعداد وكتابتها وتكوينها . DSM-5, 2013, 66) )

**\* \* محكات تشخيص صعوبات التعلم**

يعتمد تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم على ثلاثة محكات على الأقل- تقليدية - يجب التأكد منها قبل الحكم بأن لديهم أيا من صعوبات تعلم وهي :

**\* محك التباعد أو التعارض أو التباين Discrepancy**

ويظهر فيه الأطفال فروقا فردية ملحوظة فى كل من المجالات الأكاديمية والنمائية , حيث وجد أن **محك التباعد أكثر المحكات استخداما** والذي يؤكد على أنها إعاقة نفسية أو نيورولوجية تظهر في كل من اللغة المكتوبة أو الإدراكية أو المعرفية أو السلوكية من خلال التباعد بين القدرات الخاصة والتحصيل الأكاديمي,بشرط ألا تكون ناجمة عن تخلف عقلي أو إعاقة حسية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي (; Kirk ,A, & Gallagher, J.1989 خالد زيادة , 2006, 94)

**\* محك الاستبعاد Exclusion** : ويستبعد فيه كل من لديهم إعاقة عقلية أو أحد الاضطرابات الحسية (السمعية أو البصرية أو الحركية) أو الاضطرابات الانفعالية أو حرمان بيئي أو ثقافي أو نقص فرص التعلم ولا يعنى استبعاد هؤلاء الأطفال أنه ليس لديهم صعوبات تعلم , ولكن يحتاجوا إلى برامج وأساليب تربوية وعلاجية تناسب إعاقتهم الأساسية بجانب مشكلاتهم التعليمية Hallahan&Kauffman,1988,178) ; أحمد عواد,1993, 66)

**\* محك التربية الخاصة Special education** : وهو مدى احتياج الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى تربية خاصة– طرق خاصة في التعلم والتدريس- تلائم نموهم , فقد يتأخر الطفل نمائيا بسبب نقص الفرص المناسبة للتعلم أو عندما لا يتوافر لهم أساليب أو برامج أو مناهج تدريس ملائمة تلائم مستوى تحصيلهم وتواجه صعوباتهم التعليمية (أحمد عواد ,1993, 66; القريوتى وآخرون , 1995, 243 ( Heward & Orlansky,1984, ;

**\* محك المشكلات المرتبطة بالنضج** : حيث تتفاوت معدلات نضج العمليات النمائية من فرد لآخر نتيجة عدم الانتظام –الخلل- في عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم فقد ترتبط بعض المشكلات الإدراكية أو الحسية أو الحركية بالقصور في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل ( فتحي عبد الرحيم ,1988, 215)

* **المحور الثاني : التأخر العقلي**

**\*\* تعريف مفهوم التأخر العقلي البسيط- القابلين للتعلم**

ومن أحدث تعريفات التأخر العقلي تعريف **الدليل التشخيصي الإحصائي DSM5** **2013** للإعاقة

العقلية أو كما يسمى حديثا " "**الاضطراب العقلي النمائي "Intellectual Developmental Disorder** " قصور في القدرات العقلية العامة كما يظهر في الاستدلال,حل المشكلات,التخطيط التفكير التجريدي,الحكم, التعلم الأكاديمي, التعلم من الخبرة, ينتج عنه قصور في الوظائف التكيفية حيث يفشل في مقابلة معايير الاعتماد على النفس والمسئولية الاجتماعية في واحدة أو أكثر من مطالب الحياة اليومية المتضمنة في التواصل ,المشاركة الاجتماعية ,الأداء الأكاديمي أو الوظيفي.

ويعرف **" عبد الرقيب البحيري 2002** " التأخر العقلي بأنه " إعاقة عقلية تظهر في سن مبكرة , ينتج عنها قصور فى المهارات التكيفية , و يقاس بالأداء الوظيفي العقلي والأداء الوظيفي التكيفي من خلال اختبارات سيكومترية مقننة فى المهارات التكيفية , ويحتاج ذوى التخلف العقلي إلى الدعم والمساندة لتخفيف حدته على المستويين الذهني والاجتماعي .(عبد الرقيب البحيري ,2002, 43)

\*\* **نسب انتشار الإعاقة الذهنية** :

حسب تشخيص" الدليل التشخيصي الاحصائي DSM5 2013 " فإن نسبة الانتشار لا تقل عن

1% من تعداد السكان في أي مجتمع وقد تزيد عن ذلك وتختلف النسبة حسب العمر , أما نسب

الإعاقة الشديدة فتبلغ حوالي 6 : 1000 تقريبا في أي المجتمع (DSM-5,2013,33)

بينما كانت النسب حسب تقديرات عام 1997(5,2%) للتأخر العقلي البسيط أى ما يوازي (667600) و (5,0%) للشديد بما يوازي (133520) فردا (فاروق صادق , 1998, 10) وقد أفاد " **مركز البحوث الاجتماعية والجنائية "** عام 1960 أن(7,8 %) من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من درجة من درجات الضعف العقلي بشكل ما . (سامية عبد الرحمن ,1998, 64) بينما يشير(فاروق الروسان,1998, 124)إلى تباين نسبة انتشار الإعاقة العقلية بين المجتمعات والذي يتأثر بعدد من العوامل من أهمها **معيار قياس نسبة الذكاء** في تعريف الإعاقة العقلية .

* **التصنيفات المختلفة للتأخر العقلي** :

**( أولا ) التصنيف الطبى** :

يعتمد التصنيف الطبي على عدة محكات من أهمها : **العوامل المسببة للتأخر العقلي** – مصدر الإصابة - مثل وجود إصابة في المخ أو خلل في الجينات أو الإنزيمات التي تؤثر بالتالي على الأبنية المعرفية في المخZigler,1995))أما المحك الآخر هو **المظهر الإكلينيكي الباثولوجي** المصاحب للتأخر العقلي والذي يهدف إلى تحديد مسببات الحالة وطرق العلاج , لذلك اهتم أنصار هذا الاتجاه بالتصنيف على أساس الأعراض الجسمية والفسيولوجية والبيولوجية

( كمال مرسى ,1999, 46)(عبد المطلب القريطى ,2005, 210)

**( ثانيا ) التصنيف السلوكى**

يهتم التصنيف السلوكي بتحديد درجة التأخر العقلي حسب الخصائص السلوكية التوافقية المميزة

لكل فئة وما يترتب عليها من مستويات للأداء في المواقف المختلفة بهدف التوصل إلى محكات أو معايير للتصنيف و**ينبثق عن التصنيف السلوكي أربعة تصنيفات رئيسية** **هي** :

**أولا -1 : التصنيف السيكولوجى - المعتمد على المحك السيكومتري** - **:**

ويعتمدعلى وصف الحالة ومظاهرها وأسبابها دون إعطاء وصف كمي أو كيفي للقدرة العقلية ونسبة الذكاء , ويتخذ التصنيف السيكولوجي من معامل الذكاء وقياس القدرة العقلية العامة محكا أو معيارا للتصنيف علي اعتبار أنه معيار يستدل به على الأداء يمثل القدرة العقلية المعرفية العامة للفرد, حيث يعتمد على أداء الفرد على اختبارات الذكاء والتى يعبر عنها بالدرجات المعيارية وتحدد نسبة الذكاء بـ(70)بأنها الخط الفاصل بين السواء والضعف العقلي والتي توازى إنحرافيين معياريين أدنى من المتوسط (100) . ( عبد الرحمن سليمان ,2001, 171)

**أولا -2 : التصنيف التربوي- التعليمي - :**

وإن كان يهتم - يختص- بوضع البرامج التعليمية المناسبة إلا أنه يضعها اعتمادا على نسب

الذكاء والقدرة على التعلم أو التحصيل , بحيث يتخذ من مستوى الذكاء محكاً للتمييز بين فئاته وفقا لمدى قابليتهم للتعلم ويسعى إلى تحديد الفئات التى تحتاج إلى برامج تعليمية تربوية مختلفة تعتمد على كل من معاملات الذكاء وتحديد الحالات القابلة للتعلم , ووفقا لهذا المحك يصنف الأطفال إلى**(المتأخرون عقليا القابلين للتعلم 55- 70** ) ويوازى التأخر العقلي البسيط,ثم فئة(**المتأخرون عقليا القابلين للتدريب 40 – 55** ) ويوازى التأخر العقلي المتوسط , ثم يليه فئة ( **التأخر العقلي الشديد 25- 40**) وعادة ما تكون لديهم إعاقات متعددة تجعلهم يعتمدوا بشكل كامل على الآخرين للمساعدة طول الوقت . (ليلي كرم الدين ,1988 , 75 ; عبد المطلب القريطي, 2005, 231 )

**أولا - 3 : التصنيف الاجتماعي / السلوك التكيفي** :

وقد نادى بهذا الاتجاه كل من **" ميرسرMercer 1973** ; **جينسن Gensen 1980** " ومن قبلهما (هيبر Heber 1959) و (جولد Gold 1973) والذي ظهر كنتيجة للانتقادات الموجهة لمقاييس القدرة العقلية ومحتواها وصدقها من حيث تأثرها بعوامل ثقافية وعرقية واجتماعية , مما ادى لظهور مقاييس اجتماعية تعتمد على قياس مدى تفاعل الفرد مع متطلبات مجتمعه واستجابته لتلك المتطلبات بالشكل الكافي والتي تقاس بمعايير ومقاييس السلوك

ونري في هذا التصنيف مدى الاهتمام بالنضج الاجتماعي للطفل وقدراته ومهاراته الاجتماعية وتحمله للمسئولية وقدرته على التكيف على أساس معايير النضج الاجتماعي التي وضعها بداية " **دول Doll 1953** " فى تصنيفه للتأخر العقلي من خلال مقياس( فاينلاند للنضج الاجتماعي Vineland Social Maturity Scale 1965,1953) (فادية علوان , 2001, 9)

**أولا -4 : التصنيف المتعدد الأبعاد – التكاملي - :**

وهو اتجاه يعتمد على توظيف أكثر من محك أو معيار فى تصنيف المستوى العقليللفرد

بعد أن كانت التصنيفات والتعريفات المبكرة تعتمد على نسب الذكاء أو التحصيل الدراسي أو النضج الاجتماعي , ومن أول من نادى بذلك " **هيبر Heber** **1959** " والذى أكد على ضرورة الاستناد إلى محكين متلازمين عند تصنيف وتشخيص حالات التأخر العقلى وهما قياس الذكاء والنضج الاجتماعي , ثم تصنيف " **جروسمان Grossman** **1983, 1973** " الذي اعتمد فيه على بعدين في التصنيف وهما بُعد معامل الذكاء وبٌعد السلوك التكيفي وهو التصنيف الذي اعتمدته آنذاك كل من الرابطة الأمريكية للتأخر العقلى AAMD والدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-III . (محمود حموده , 1998, 85)

* **المحور الثالث : التقييم**

وعلى الرغم مما يقابل جهود دقة التشخيص والتقييم من صعوبات بسبب الفروق والاختلافات

النمائية لدي بعض المجموعات أو الفئات عن الأخري مثل فئة صعوبات التعلم غير المتجانسة (حيث تتباين نوعية الصعوبات) بالإضافة لاختلافات المسميات , وفئة التأخر العقلي , إلا أنه تتوافر حاليا اختبارات وأدوات للتقييم الفردي مثل بطارية – لوريا نبراسكا – وتشخيص الجمعية الأمريكية للطب النفسي DSM-IV DSM5 & بالإضافة إلي منظومة التقييم المعرفي لتمييز ذوى صعوبات التعلم والتأخر العقلي وغيرهم .

ومن جهة أخرى فهناك نمطين لتحديد صعوبات التعلم النوعية أو المحددة كانوا محور الاهتمام مؤخرا وهما **مدخل التقييم السيكولوجي المتكامل** Comprehensive Psychological Evaluation Approach **ومدخل الاستجابة للتدخل** Response to Intervention RTI The حيث يحاول أنصار كل اتجاه الدفاع عن نموذجهم الخاص بهم ولذلك قام كل من**Hale, Kaufman, Naglieri & Kavale" 2006** "باقتراح منهج يجمع بين التيارين(المدخلين) السابقين كنموذج عملي متوازن يضمن عملية التشخيص المنضبط ويحسن من النواتج التعليمية لذوى الصعوبات .

فمن المتعارف عليه أن **منشأ صعوبات التعلم هو اضطراب عصبي أو خلل في عملية معالجة المعلومات حسب تقرير Psychologists, 2007 National Association of School (NASP)** فإذا ظهر قصور في التحصيل الأكاديمي, فمن المتوقع أن يكون صعوبات تعلم ويحول الطالب إلى التقييم التربوي المتكامل لتحديد سبب المشكلة , في الوقت الذي تخفق فيه اختبارات الذكاء التقليدية فى تحديد العوامل الحاسمة فى تصنيف تلك الصعوبات,وعامة فإن **نقص الدقة في التشخيص الفارق لصعوبات التعلم** يرجع إلى عاملين هما: **بطئ تطور القاعدة النظرية** التي تعتمد عليها مقاييس الذكاء التقليدية بالإضافة **لعدم كفاءة مناهج التفسير** .

حيث تطورت اختبارات الذكاء دون تطور الأساس النظرى لها, كذلك منهج التفسير لاختبارات

الذكاء حيث يستخدم التربويون نتائج اختبارات الذكاء (الدرجة الكلية) كدلالة عل وجود صعوبات تعلم أم لا وبالرغم من صدق الدرجة في تعبيرها عن أداء الأفراد, لكنها لا تحدد كل من الأساس المعرفي والصعوبات التى تفسر أو تميز الأداء الأكاديمي للطلبة بما فيهم ذوى صعوبات التعلم (Kaufman & Lichtenberger,2000,54)

**المستوى الآخر بعد الدرجة الكلية هو تحليل البروفايل** من خلال الاختبارات الفرعية والتي تحدد أداء الفرد نفسه بين الأفراد intra-individual profile analysisحيث تعد إجراء لفحص النمط الفريد للأفراد من حيث مواطن القوة والضعف في الأداء على الاختبارات الفرعية,أما تحليل inter-individual profile analysis فيعد مدخلا لفحص نمط البروفايل المستخلص من المقياس ومقارنته بأنماط درجات الأفراد الآخرين على نفس المقياس Huang ,L.V. 2010,19) ; 355 ( Wilhoit & McCallum 2002,

علي حين نجد أن **التقييم المعرفي (الدينامي**) يأخذ في الاعتبار البناء والعمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد منذ استقبال تلك المدخلات وكيفية معالجتها فى المخ حتى تخرج في شكل مخرجات أو تنعكس علي سلوك ظاهر ,أي تعطي دلالة عن إمكانات الفرد , ولذلك فإن أي خلل أو قصور في العمليات المعرفية في المخ قد يسفر عن ناتج مشوه لا يعبر عن قدرة الفرد الحقيقية وإمكاناته .

أما بالنسبة لتقييم الـتأخر العقلي فيقترح التشخيص الطبي الذي اهتم بالتشخيص على أساس الأعراض الجسمية والفسيولوجية والبيولوجية افتراض وجود علاقة مباشرة بين العوامل المرضية والوراثية وبين إصابة الجهاز العصبي تنبئ بوجود الإعاقة العقلية بالإضافة لوجود اضطرابات نفسية أو سلوكية وكذا التاريخ الصحي للأسرة ومدى انتشار الأمراض الوراثية في العائلة . (حامد زهران,1997 ,414 ; عبد المطلب القريطى ,2005, 210 ; كمال مرسى ,1999, 46)

ويري كل من **" Salvia & Ysseldyke 1998** " أن **الأهداف الأساسية لعملية التقييم** تبدأ **بالفرز Screening** وهي مجموعة اختبارات لتحديد من هم في حاجة إلى تقييم أعمق أو خدمات التربية الخاصة , ثم يليه **الإحالة Referral** للحصول علي معلومات إضافية أو الحاجة للملاحظة سواء داخل الفصل أو خارجه , ثم مرحلة **التصنيف Classification** وهو التصنيف وفقا لنمط ومستوي الصعوبة ونوع الرعاية المقدمة , ويلي ذلك مرحلة **تخطيط البرنامج التربوي الفردي Instructional Planning** الخاص بكل حالة علي حده وتحدد فيها أهداف قصيرة المدي وأهداف بعيدة المدي خاصة بالتدريس والبرنامج الموضوع , وأخيرا مرحلة **الملاحظة أو متابعة التقدم Monitoring Progress** عن طريق الاختبارات الموضوعية والمقاييس المقننة والملاحظة (Salvia & Ysseldyk 1998)

* **دور الاتجاه السيكومتري في التقييم : المؤشرات العاملية للصورة الخامسة ودورها في الكشف عن صعوبات التعلم , التأخر العقلي البسيط :**

**\*الاستدلال السائل ( التحليلي ) Fluid Reasoning**

وفقا **لكاتل Cattel**l فإن الاستدلال السائل هو " **القدرة الولادية التي تكشف عن إمكانية الفرد**

**العقلية قبل أن تصقل بالتعليم والخبرة "** حيث يعبر الاستدلال عن سلامة البنية الإدراكية والقدرة علي التحليل واكتشاف العلاقات الجديدة , أي قدرة منطقية تمكن من تحليل العلاقات واستخدام قواعد المنطق أي حل المشكلات القائمة على العلية أو المشكلات التي تعتمد على انتظام العلاقات وتتابعها (صفوت فرج , 2011, 12)

**\*المعرفة (المعلومات) Knowledge**

تعتبر المعرفة أو ما يطلق عليها– القدرة المتبلورة وفقا لكاتل- رصيداً تراكميا من المعلومات المكتسبة من كل من البيت والمدرسة والعمل(الخبرة والتعلم) فتعكس قدرة الفرد على استثمار خبراته المتعلمة واكتساب خبرات جديدة وتصنيف المعارف المكتسبة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى التي تعبر عن أبعاد الذكاء المتبلور بشكل كبير (Carrol,1993,184) **ويظهر العجز جليا في تلك القدرة لدى ذوي صعوبات التعلم وذوي التأخر العقلي خاصة في استخدام اللغة والرموز,** ونظرا للارتباط المرتفع بين المعلومات ونسبة الذكاء الكلية فإن المؤشر العاملي(المعرفة)يعد مقياسا سريعا للذكاء العام

**\*الاستدلال الكمي Quantity Reasoning**

هو القدرة على التعامل مع الأعداد ومعالجة المفاهيم الرياضية وحل المشكلات العددية والعمليات الحسابية(جمع- طرح- ضرب- قسمة) سواء أكانت على هيئة علاقات مصورة أو مسائل لفظية وإدراك الأشكال والأحجام, التركيز على حل مشكلات تطبيقية وليس استرجاعا للمعلومات الرياضية المكتسبة من الدراسة, فالأداء يعكس القدرة على حل مشكلات واقعية ووضع استراتيجيات مناسبة وتصحيح الأخطاء, لذلك **يرتبط** **الأداء المنخفض على تلك القدرة بشقيها- اللفظي وغير اللفظي- بصعوبات التعلم خاصة المتعلقة بالتعامل مع الأرقام والرموز الرياضية, بينما يظهر لدي ذوي التأخر العقلي في صعوبة معالجة المهام أو إدراك أوجه الاختلاف أو التشابه أو التمييز .**

**\*المعالجة البصرية المكانية Visual Spatialization**

هي القدرة على الربط بين فهم خصائص البيئة وبين الإدراك البصري لتلك البيئة , أي مدى الوعي بالبيئة المادية كأحد مؤشرات التنبه العقلي والتوافق(صفوت فرج ,2011, 13) وهي القدرة على وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ, أي إمكانية تسكين شئ ما أو رمز أو شكل ما سواء أكان حروفا أو كلمات أو صور أو أشكال في علاقة مكانية لهذا الشئ مع أشياء أخرى محيطة به (فتحي الزيات ,1998, 343) أي القدرة على فهم وتصور التمثلات البصرية مثل قراءة الخرائط وتصور أشياء من الفراغ,وتقاس من خلال القدرة على رؤية الأنماط والعلاقات والتوجه المكاني, أي

رؤية الصورة الكلية من أجزاء متباينة في المجال المكاني . (لويس مليكه ,1998, 131)

وقد ترجع أوجه القصور في الأداء على هذا العامل إلى **القصور في القدرة السمعية أو اللفظية المرتبط بصعوبات التعلم** أو في **قصور التخيل البصري وإدراك العلاقات المكانية المرتبط بالتأخر العقلي** قبل أن نرجعها إلى قصور في القدرة ذاتها لأنها متغيرات قد تؤثر في الأداء, كما تؤثر اضطرابات الانتباه وفرط الحركة كذلك .

\***الذاكرة العاملة : Working Memory**

عبارة عن مكون تجهيزي نشط ينقل المعلومات من وإلى الذاكرة طويلة المدى ويعمل على تكامل وترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابق تخزينها, ويعتبر نموذج " **بادلي Baddeley 1992 1986** " أنها عبارة عن أنظمة تخزين خاصة تقوم بوظيفتها من خلال مكونين أساسيين هما **المكون اللفظي** الذي يقوم بمعالجة وتخزين المعلومات اللفظية,**المكون غير اللفظي** يقوم بمعالجة وتخزين المعلومات المكانية– البصرية Visual Spatial(تمثل صعوبة الحساب عجزا في المكون غير اللفظي) حيث تختص الذاكرة العاملة بالمهام المعرفية الأعلى والأكثر تعقيدا مثل الفهم القرائي والاستدلال الرياضي والتصور البصري المكاني,ويعمل المكونان بشكل متزامن ومتكامل في سلسلة من المعالجات للوصول إلى الاستجابة المطلوبة (السيد أبو هاشم , 1998, 75 Baddeley,1992 ,556 ; )

**دور الذاكرة العاملة في الكشف عن صعوبات التعلم** **في الآتي :** أسفرت دراسة " Swanson 1994 " عن مدى إسهام كل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة في التحصيل الأكاديمي للأطفال والبالغين ذوى صعوبات التعلم , وكشفت عن فروق دالة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على كل من مقاييس الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى لصالح العاديين وارتباط معظم مقاييس الذاكرة بالتحصيل الأكاديمي بشكل دال

وكما أشارت عدد من الدراسات والبحوث لدور الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم إلى وجود فروق دالة في المهام المعرفية التي تقوم بها الذاكرة العاملة وهي الفهم القرائي , التصور البصري المكاني , العلاقات اللفظية , التكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابق تخزينها لصالح العاديين (Swanson, et,al,1994 ,235 )

* **دور الاتجاه المعرفي في التقييم : العمليات الأربع للمنظومة ودورها في الكشف عن صعوبات التعلم , التأخر العقلي البسيط**

**# التخطيط** **Planning** :

أن عمليات التخطيط تمد الفرد بوسائل تمكنه من تحليل النشاط المعرفي, وتطوير أساليب فعالة لحل المشكلات,وتقييم مدى فاعلية الحل أو تعديله,واستخدام الاستراتيجيات,الوظائف التنفيذية (Kirby, Das, Naglieri 1994,75) **وتنعكس أهم مظاهر القصور فى عمليات التخطيط لدى ذوى التأخر العقلي** فى \*ضعف القدرة على حل المشكلات وخاصة الحسابية والذى يرجع إلى \*قصور فى اختيار الاستراتيجية الملائمة للحل أو الاختيار الصحيح من بين بدائل للاجابة , وكذلك \*القصور فى فهم المشكلات التى تتضمن المعلومات المجردة ,\*اضطراب القدرة على ترميز المعلومات (McCrea,2001,50) إذن يعد جزءا من الوظائف التنفيذية المسئولة عن حل المشكلات ومراقبة السلوك, واختيار الإستراتيجية الموصلة للحل واتخاذ القرارات , مقاومة التشتت أثناء الأداء( ( Goldstein,2005,22 وهو من المكونات التي حظيت باهتمام الباحثين لدى ذوى الإعاقة العقلية مع مكون **تحديد الوجهة الذاتية** Self-determination أى قدرة الفرد على التحكم فى أفعاله فى مختلف المواقف الحياتية فهو منظومة من المهارات والقدرات التى تمكنه من تحديد هدفه بشكل فعال ومواصلة العمل لتحقيق هذا الهدف .

**# الانتباه Attention** :

يمثل الانتباه أحد المفاهيم الرئيسية في عمليات النشاط العقلي حيث يلعب دورا فعال في تجهيز ومعالجة المعلومات (فتحي الزيات , 1998, 221) ويعد الانتباه من العمليات الأكثر تعقيدا في النشاط المعرفي , وتقوم عمليات الانتباه بدور هام فى تفعيل دور الذاكرة العاملة من خلال سعة بؤرة الاهتمام لدي الفرد والتي تؤدى إلى زيادة كفائتها, لذلك فيرتبط الانتباه بالأداء المعرفي فى مجال التعلم والتحصيل , وتسهم عمليات الانتباه فى التشخيص الفارق فى التعرف على صعوبات التعلم والتنبؤ بها–خاصة صعوبات القراءة – وتشخيص حالات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ممن لديهم قصورا فى عمليات الانتباه, **فأي اضطراب أو خلل فى الانتباه يؤدى بالضرورة إلى صعوبات فى القراءة والحساب**,وتساعد دراسة الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة والحساب على فهم العمليات المعرفية المرتبطة بهذا الاضطراب , وبالتالى يمكن استخدامه كمحك تشخيصي للأطفال ذوى الاضطراب وعلاجهم (Das,Naglieri,Kirby,1994,50)(Solan,Tremtlay,et,al,2007)

# **التآني - التزامن Simulteneus** :

**هو** قدرة الفرد علي تناول المنبهات الواردة إليه في آن واحد, أى إدراك المثيرات واسترجاعها بشكل كلي متكامل ومتآزر بحيث يمكن تصنيفها في فئة واحدة , **وترتبط المعالجة الآنية أيضا بالقدرة المكانية** حيث تحتاج عملية التآني إلى إدراك الفرد للعلاقات المكانية بين المثيرات أوالمهام المقدمة (المهام الإدراكية البصرية) وتعبر اختبارات إدراك العلاقات البصرية المكانية عن ذلك بشكل جيد Das,Naglieri,Kirby,1994,50 ; Rojahn & Holly,2006) )

# **التعاقب – التتابع** **Successive** :

هو العملية – الطريقة - التي يتم بها تنظيم وترتيب المعلومات أو المفاهيم داخل الذاكرة بحيث يكون لكل وحدة موضع ترتيبي معين , أي معالجة المثيرات ودمجها بشكل متسلسل أو متعاقب أو متتالي , **ويتضمن التعاقب العمليات المعرفية التالية**: القدرة على إتمام المهام بترتيب معين, إدراك المثيرات في تسلسل منتظم , القدرة علي فهم الكلمات المتتالية منفصلة المعنى . (Das,Naglieri,Kirby,1994,58 ; Dehan,2006,30 ; Naglieri,2009)

\*\* **الصفحة النفسية والمعرفية للقدرات والتأثيرات المستنتجة**

اتفق عدد من العلماء علي أنها رسم بياني يوضح المستوى النسبي للفرد في أكثر من اختبار

وسمة حيث تظهر مدى الارتفاع أو الانخفاض عن المتوسط في تلك السمة أو ذلك الاستعداد ,

ويطلق على الصفحة النفسية العديد من المترادفات مثل Psychograph أو Psychological Profile أو Profile أو Profile- Chart أو Profile Analysis أو Psychogram , وقد اتفق على ذلك التعريف كل من(فرج طه و آخرون , 1993, 252; أحمد عبد الخالق ,1993, 95; Anastasi ,1992,207)

ثم أضاف " **لويس كامل 1994"**- وهو من أعدها للبيئة المصرية - بعدا آخر وهو ضرورة تحليل نتائج بنود الاختبار المتضمنة في الصفحة النفسية كميا وكيفيا للوقوف على جوانب القوة والضعف لدى الفرد , خاصة في حالة التوجيه أو دراسة الحالة (لويس كامل, 1994, 48) ويرى اتجاه آخر أنها هامة في حالة توجيه الفرد مهنيا أو تعليميا أو تربويا بنسبته إلى صف دراسي حسب قدراته العقلية أو مقارنة الأفراد في عدد من الوظائف أو السمات العقلية أو في دراسة الحالة إكلينيكيا. واتفق في هذا الرأي كل من (أحمد عبد الخالق , 1993, 95(

* الدراسات السابقة

**1-دراسة ناجليري وآخرون ,et,al Naglieri, J 2003** عنالعمليات المعرفية لنظرية PASS وصعوبات تعلم الرياضيات والتي هدفت إلي معرفة العلاقة بين صعوبات تعلم الرياضيات وعمليات الانتباه, التخطيط, التعاقب, والتآنى وهي عمليات PASS التي تقيسها منظومة التقييم المعرفي CAS,على عينة بلغت(267) من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات و الملتحقين بكل من فصول التربية الخاصة وفصول التعليمو العام, **وأسفرت النتائج عن**: انخفاض أداء الطلبة ذوى صعوبات التعلم الحسابية ((MLDعن أقرانهم العاديين على عمليات منظومة الـ CAS الأربعة, القصور المعرفي فى عمليات التخطيط والتتابع لدي العديد من الطلبة من مجموعة صعوبات تعلم الرياضيات,وإن الطلبة الذين لديهم صعوبات فى كل من اكتساب الحقائق الحسابية الأساسية ومدي استدعاء تلك الحقائق بشكل أوتوماتيكي أو حل المسائل الكلامية فان تلك الصعوبات تجعل من البروفايل المعرفي لعمليات منظومةCAS لديهم مميزا

**2-دراسة باينز Bains, R. S.2005** عنمدى فاعلية منظومة التقييم المعرفي في التمييز بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال بدون صعوبات القراءة **,**هدفت الدراسة إلى فحص بعض العمليات المعرفية المتضمنة في منظومة CAS وهي التآنى والتعاقب لدى عدد من ذوى صعوبات القراءة وآخرين بدون صعوبات,على عينة من(51)طالب من الصف السابع والثامن,تم اختيار الطلاب على أساس الأداء القرائي المنخفض والمتوسط وذوي الصعوبات,**وأسفرت النتائج عن** عدم وجود فروق دالة فى العمليات المعرفية التتابع والتآنى بين ذوى صعوبات القراءة وذوى الأداء القرائي دون المتوسط وفروق دالة بينهم وبين العاديين

**3- دراسة كلوديا ميلر2009 Maehler, Claudia** عن وظائف الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وهل الذكاء يحدث اختلافاَ ؟ وهل الأطفال الأقل في معدل التحصيل الدراسي والنمو العقلي والذين يعانون من تأخر عقلي عام أكثر من ذوى صعوبات التعلم النوعية إذا ما كانت المجموعتين يتميزوا باختلافات في وظائفهم المعرفية ؟ وكشفت الدراسة عن وظائف الذاكرة العاملة من خلال تطبيق بطارية للذاكرة العاملة على عينة من 27 طفل من ذوى صعوبات التعلم والذكاء العادى,(27) من ذوى الصعوبات التعليمية والذكاء المنخفض(معاقين عقليا) وعينة ضابطة من(27) من مستوى التحصيل والذكاء العادي **وأسفرت النتائج** عن عجز بشكل عام فى الذاكرة العاملة لدي المجموعتين من ذوى صعوبات التعلم والتأخر العقلي البسيط بالمقارنة بالعاديين ولم تكن هناك فروق بين المجموعتين من ذوى صعوبات التعلم مقابل ذوى الذكاء المنخفض

4- **دراسة داس & نجليرى J,Naglieri &P . J , Das** 1997 عن الإعاقة العقلية وتقييم العمليات المعرفية وهدفت الدراسة إلى استخدام منظومة التقييم المعرفي فى تشخيص وتقييم الأفراد ذوى الإعاقة العقلية للتعرف على جوانب القوة والضعف لديهم وطبقت الدراسة على عينة من(86) الأطفال الذكور والإناث ذوي الإعاقة العقلية تراوحت أعمارهم بين(17:6)عام, وطبقت الدراسة نموذج PASS **وأسفرت النتائج عن** وجود دلائل على الضعف في القدرات العقلية بشكل عام مع وجود تباين بين العمليات المعرفية لأفراد العينة بالإضافة إلى دلائل الاختلال في الوظائف العقلية بالمخ مع دلالات على القصور المعرفي على عمليات التآني مع وجود دلالات أفضل لدى أفراد العينة على عمليات التخطيط عن باقي عمليات المنظومة

5- **دراسة أيمن الديب 2001 عن** استخدام نموذج PASS في التشخيص الفارق لعينة من ذوى الحاجات الخاصة المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم هدفت الدراسة إلى استخدام نموذج PASS للتعرف على مدى كفاءة عمليات النموذج فى التنبؤ بالتحصيل فى القراءة والحساب والإملاء,على عينة قدرها(20) طالب وطالبة من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ,تراوحت أعمارهم بين(17:10)عام , **وأسفرت النتائج عن** وجود ارتباط دال إحصائياً بين الأداء على عمليات التخطيط والتحصيل الدراسي فى الحساب والإملاء ,وجود ارتباط دال بين الأداء على عملية التآني والتحصيل الدراسي للقراءة والإملاء ,وبين الأداء على عملية الانتباه والتحصيل في القراءة والحساب والإملاء, مع عدم وجود ارتباط بين الأداء على عملية التتابع والتحصيل في القراءة والحساب والإملاء

6**- دراسة إيمان صالح 2011** عن المقارنة بين مدى كفاءة الإصدارين الرابع والخامس من مقياس ستانفورد بينيه- الصورة الخامسة – في تحديد فئات التخلف العقلي, هدفت الدراسة إلى التحقق من كفاءة مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة في تشخيص فئات التخلف العقلي مقارنة بالإصدار الرابع في فئات الإعاقة المتوسطة والشديدة ,على عينة من العاديين وذوي التخلف العقلي **وأسفرت النتائج عن**:وجود فروق بين الذكور والإناث في المقاييس الفرعية في الإصدارين الرابع والخامس لصالح الإناث, وجود فروق بين نفس المجموعتين في عامل(المعرفة , الذاكرة العاملة) من عوامل الصورة الخامسة لصالح العاديين , وجود فروق في القدرة التمييزية لمقياس ستانفورد بينيه الإصدارين الرابع والخامس بين مستويات التخلف العقلي

7-**دراسة تايبن ,S, M,Tippen 2008** عن الفروق بين الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم وذوى نقص الانتباه على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة**,** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى قدرة الاختبارات الفرعية المطورة لمقياس ستانفورد(الصورة الخامسة) بعواملها الخمسة على التقييم والتشخيص ومدى قياسها للقدرات المعرفية ,على عينات من الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال ذوى نقص الانتباه والعاديين ,**وأسفرت الدراسة عن** وجود نقاط قوة وضعف للمجموعات الثلاث فى القدرات المعرفية للاختبارات الفرعية للمقياس تميز المجموعات الثلاثة من خلال الصفحة المعرفية

* **فروض الدراسة :**

**وبناءا على ما سبق من إطارا نظريا ودراسات سابقة تتحدد فروض الدراسة في الآتي :**

1) توجد فروق دالة بين متوسطات درجات القدرات المعرفية بين أفراد العينة الكلية فى التقييم السيكومتري كما يعبر عنه مقياس (ستانفورد بينيه الصورة الخامسة) مقارنة بالتقييم المعرفي كما تعبر عنه (منظومة التقييم المعرفي) من خلال أ- الدرجة الكلية على المقياسين(ستانفورد بينيه – منظومة التقييم المعرفى) ب - متوسطات درجات العوامل والعمليات لكل من المقياسين

2) توجد فروق دالة فى الصفحة النفسية المعرفية لستانفورد بينيه (الصورة الخامسة) فى الكشف عن جوانب القوة والضعف المميزة لعينتي الدراسة مقارنة بعينة الأطفال العاديين ؟

3) يوجد تباين دال إحصائياً بين متوسطات عينة الدراسة على منظومة التقييم المعرفي كما تتضح من أ- متوسط الدرجة الكلية على المنظومة ب- متوسطات درجات العمليات الأربع PASS

4) يوجد تباين دال إحصائياً بين أداء مجموعات الدراسة على مقياس ستانفورد بينيه كما يتضح من أ- الدرجة الكلية على المقياس ب- متوسطات درجات العوامل والمجالين(اللفظى؛غير اللفظى)

5) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الرتب بين المجموعات الأصغر عمرا مقارنة بالمجموعات الأكبر عمرا على كل من مقياس ستانفورد بينيه – الصورة الخامسة و منظومة التقييم المعرفي.

* **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

**1-توجد فروق دالة بين متوسطات درجات القدرات المعرفية بين أفراد العينة الكلية فى التقييم السيكومتري كما يعبر عنه مقياس(ستانفورد بينيه الصورة الخامسة) مقارنة بالتقييم المعرفي كما تعبر عنه (منظومة التقييم المعرفي)من خلال متوسطات الدرجة الكلية على المقياسين(ستانفورد بينيه – منظومة التقييم المعرفي**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية بين المجموعات الثلاث على كل من ستانفورد بينيه ومنظومة التقييم المعرفي**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **المجموعات**  **درجات الاختبار**  **والاختبارات الفرعية** | | **المتأخرين عقليا**  **(ن = 25 )** | | **صعوبات التعلم**  **(ن = 26 )** | | **العاديين**  **(ن = 35 )** | |
| **م** | **ع** | **م** | **ع** | **م** | **ع** |
| **مقياس ستانفورد – بينية** | **الاستدلال السائل (أ س)** | **16, 70** | **70, 11** | **46, 89** | **85, 7** | **46, 112** | **77, 10** |
| **المعرفة ( م ع)** | **52, 66** | **71, 7** | **15, 78** | **65, 5** | **00, 91** | **91, 6** |
| **الاستدلال الكمي ( أ ك )** | **48, 76** | **22, 9** | **50, 93** | **21, 6** | **57, 103** | **29, 6** |
| **معالجة بصرية– مكانية (ب م)** | **88, 73** | **43, 9** | **03, 97** | **05, 8** | **11, 106** | **55, 7** |
| **الذاكرة العاملة ( ذ ع )** | **52, 67** | **67, 9** | **00, 84** | **00, 8** | **03, 101** | **16, 16** |
| **نسبة الذكاء الكلية ( ذ ك )** | **20, 64** | **87, 6** | **65, 90** | **89, 4** | **09, 105** | **37, 6** |
| **نسبة الذكاء غيراللفظي( ذ غ ل)** | **40, 63** | **74, 8** | **69, 87** | **67, 6** | **37, 102** | **87, 7** |
| **نسبة الذكاء اللفظي ( ذ ل )** | **40, 67** | **30, 10** | **73, 91** | **91, 4** | **80, 105** | **07, 7** |
| **نسبة الذكاء المختصرة** | **80, 62** | **68, 8** | **00, 89** | **35, 9** | **26, 105** | **42, 18** |
| **مقياس التقييم المعرفي** | **التخطيط** | **84, 50** | **63, 6** | **23, 68** | **45, 9** | **02, 82** | **69, 9** |
| **التآني** | **92, 55** | **72, 6** | **30, 65** | **78, 7** | **80, 81** | **78, 9** |
| **الانتباه** | **96, 63** | **74, 10** | **81, 84** | **56, 9** | **26, 108** | **78, 7** |
| **التتابع** | **68, 64** | **38, 11** | **69, 81** | **12, 11** | **92, 96** | **63, 11** |
| **الدرجة الكلية للاختبار** | **16, 47** | **28, 7** | **73, 71** | **95, 7** | **77, 87** | **77, 14** |

وأسفر تحليل الفرض عن جود فروق دالة بين متوسطي الدرجة الكلية لعينة التأخر العقلي البسيط على مقياس ستانفورد بينيه حيث كان(20,64(مرتفعا بشكل دال عن متوسطات الدرجة الكلية علي المنظومة (16,47(حيث جاء التقييم مختلفا من مقياس لآخر فقد صنفت المجموعة في فئة(التأخر العقلي البسيط)على المقياس الأول بينما صنفت في المقياس الثاني في فئة(منخفض جدا) وكذلك بالنسبة لعينة صعوبات التعلم فكانت هناك فروق دالة بين متوسطي الدرجة للمجموعة على كل من مقياس بينيه والمنظومة فقد سجلت على مقياس بينيه(65,90) حيث تقع في فئة متوسطي الذكاء في حين بلغ متوسط الدرجة على المنظومة (73,71)والتي تقع في فئة(المنخفض)

2-**توجد فروق دالة في الصفحة النفسية المعرفية لستانفورد بينيه – الصورة الخامسة في الكشف عن جوانب القوة والضعف المميزة لعينتي الدراسة مقارنة بعينة الأطفال العاديين**

أسفر تحليل نتائج الفرض عن فروق دالة عند مستوى دلالة (0.01) و(05,0) أي **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والتأخر العقلي والعاديين** على بعض القدرات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الخامسة **لصالح العاديين في القدرات التالية** : التصور البصري للمثيرات البصرية /فحص الموضوعات باللمس/التركيز لفترة طويلة/ التحرر من التشتت/ التحرر من الإهمال البصري/الفحص البصري النظامي

**بينما كانت الفروق دالة لصالح مجموعة صعوبات التعلم في القدرات التالية** : التصور البصري للمثيرات ذات المعني/الانتباه للهاديات البصرية/التحرر من الإهمال البصري

**بينما في القدرات التالية لم تكن تمثل نقاط** **قوة لدي مجموعة المتأخرين** مثل: تحمل الغموض التصور البصري للمثيرات ذات المعني/الانتباه للهاديات البصرية/التفحص البصري

بينما لم تكن هناك دلالة على باقي القدرات الفرعية للمجموعات الثلاث على الصفحة النفسية

5- **توجد فروق ذات دلالة احصائيه بين المجموعات الأصغر عمراً مقارنة بالأكبر عمراً على كل من مقياس ستانفورد بينيه ومنظومة التقييم المعرفي**

أسفرت نتائج الفرض عن وجود فروق دالة بين الأصغر سنا والأكبر سنا من مجموعة المتأخرين

عقليا لصالح الأصغر سناً على كل من المؤشرات العاملية الخمس ونسبة الذكاء اللفظي-غير

اللفظي والدرجة الكلية, فيما عدا عامل الاستدلال الكمي فلم تكن الفروق بينهما دالة عليه .

أما بالنسبة لعينة صعوبات التعلم فلم تكن الفروق بين الأصغر عمرا والأكبر عمرا دالة على مقياس SB5 في عوامل الاستدلال الكمي والمعالجة البصرية المكانية والذاكرة العاملة بينما كانت دالة على كل من عامل الاستدلال السائل والمعرفة لصالح الأكبر سنا

**\*مستخلص الدراسة\***

**هدف الدراسة** : **محاولة قياس وتقييم القدرات والعمليات المعرفية لعينات الدراسة من خلال الاتجاه السيكومترى-مقياس ستانفورد بينيه- , والاتجاه المعرفي- منظومة التقييم المعرفي) لعينات من ذوى صعوبات التعلم وذوى التأخر العقلي البسيط (القابلين للتعليم) والعاديين للوقوف على الخصائص والسمات النفسية المعرفية المميزة لكل فئة , حتى يمكن معرفة القدرة التمييزية لكل منهما ورسم صفحة معرفية توضح مواطن القوة والضعف في القدرات والعمليات**

**العينة :** تتحدد الدراسة بعينة قدرها(86) تلميذ وتلميذة مقسمة إلى 3 مجموعات(26)من صعوبات التعلم متوسطي الذكاء(90 – 110) من الصف الرابع إلى الصف السادس الابتدائي و(25) من ذوى التأخر العقلى البسيط(القابلين للتعليم) بنسب ذكاء من(50– 70) وفقا لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة) من مدارس التربية الفكرية و(35) من العاديين متوسطي الذكاء(90-110)

**منهج الدراسة** : تستخدم الدراسة المنهج الوصفي المقارن للتعرف على نمط الاختلاف فى الأداء بين عينات الدراسة (ذوى صعوبات التعلم , ذوى التأخر العقلي البسيط(القابلين للتعليم) والعاديين وذلك فى المجالات الفرعية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة ومقياس CAS ومحاولة رسم بروفايل معرفي لكل فئة تتضح فيه أوجه القوة والضعف في القدرات المعرفية المميزة لكلٍ منهم.

* **النتائج** : **وقد أسفر تحليل نتائج الدراسة عن الآتي**

**1-** وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة الكلية في القدرات المعرفية كما يعبر عنها مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة مقارنة بدرجات منظومة التقييم المعرفي

2-وجود فروق دالة في الصفحة النفسية المعرفية لمقياس ستانفورد بينيه – الصورة الخامسة بين عينات الدراسة من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين عقليا- القابلين للتعليم- والعاديين في الكشف عن جوانب القوة والضعف المميزة لعينتي الدراسة مقارنة بعينة الأطفال العاديين لصالح صعوبات التعلم في(التصور البصري للمثيرات- التحرر من الاهمال البصري- المراجعة العقلية للاستجابات – المحاولة والخطأ) بينما كانت دالة لصالح العاديين في باقي القدرات الفرعية للصفحة النفسية 3-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على منظومة التقييم المعرفي ومتوسطات درجات العمليات الأربع لمجموعات الدراسة الثلاث لصالح العاديين 4-وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعات الأصغر عمراً مقارنة بالأكبر عمراً على كل من مقياس ستانفورد بينيه ومنظومة التقييم المعرفي لصالح الأصغر عمرا لدى ذوي التأخر العقلي البسيط , ولصالح الأكبر عمرا لدي ذوي صعوبات التعلم في بعض العوامل والقدرات ولصالح الأكبر عمرا لدي العاديين

**Abstract**

**Objective:**

This study attempts to measure and evaluate the capabilities and cognitive processes of the study samples through psychometric aspect as per Stanford Binet Scale and cognitive aspect -Cognitive Assessment System for samples with learning difficulties and simple mental retardation (Educable) and ordinary to determine the distinctive characteristics and psychological cognitive features of each category, in order to define the discriminatory capacity of each and prepare cognitive page describes the strengths and weaknesses in capacity and processes.

**Methodology**:

the descriptive comparative method to identify the pattern of differences in performance between the study samples (with learning difficulties, with simple mental retardation, who are educable and ordinary people in the sub-areas of Stanford Binet Scale (SB5, and tries to draw a cognitive profile for each category showing strengths and weaknesses in characteristic cognitive abilities.

**The Sampling:**

The study sample consists of 86 male and female pupils divided into three groups (26) with learning difficulties of middle-IQ, (90-110) from the fourth to sixth grades at public schools, (25) with simple mental retardation (educable) their IQ rates 50-70 as per Stanford-Binet (SB5) coming from intellectual Education schools and (35) from ordinary pupils (middle-intelligence). The sample selected through Purposive Sampling according to the study criteria and the available pupils at those schools.

**The Study Results:**

1- existence of significant differences between the mean scores of each sample group on each of the Stanford Binet Scale's (SB5) comparing to Cognitive Assessment System(CAS).

2- existence of significant differences in psychological Profhile of Stanford Binet (SB5) in determining the strengths and weaknesses of both study samples comparing to ordinary children sample

3- existence of statistically significant variation between the means of total score and the means of the four processes scores for the three study groups on cognitive assessment system for the benefit of ordinary pupils.

4- existence of statistically significant variation between the younger groups comparing with the eldest on Stanford Binet scale and cognitive assessment system.

\* المراجع \*

\* المراجع العربية :

1- أحمد محمد عواد (1993): "دلالة مشكلة صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية والحاجة إلى حلول", **مجلة معوقات الطفولة**, جامعة الأزهر, ج2, ع1, مارس.

2- أيمن الديب شوشه (2001): **"استخدام نموذج PASS في التشخيص الفارق لعينة من ذوى الحاجات الخاصة المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم"**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية البنات, جامعة عين شمس.

3- أيمن الديب شوشه (2005): "**إختبار فاعلية البرنامج العلاجي بريب PREP فى تنمية**

**بعض المهارات المعرفية المرتبطة بالقراءة لدى الأطفال المعاقين ذهنياً(القابلين للتعلم**)", رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية البنات, جامعة عين شمس

4- إيمان صالح (2011): **"دراسة مقارنة بين مدى كفاءة الاصدارين الرابع والخامس من مقياس ستانفورد بينيه في تحديد فئات التخلف العقلي**", رسالة ماجستير غير منشورة , كلية الآداب , جامعة الزقازيق

5- السيد محمد أبو هاشم (1998): "مكونات الذاكرة العاملة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي

صعوبات التعلم في القراءة والحساب"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق

6- السيد عبد الحميد سليمان(2010): "**صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها تشخيصها وعلاجها**"، القاهرة، دار الفكر العربي

7- تيسير مفلح كوافحه (2003): "**صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**", ط 1, عمان, دار المسيرة للنشر والتوزيع.

8- حامد زهران (1997): "**الصحة النفسية والعلاج النفسى**"، ط 3، القاهرة، عالم الكتب.

9- خالد السيد زيادة (2007): "**صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلكوليا)**"، ط1، القاهرة، إيتراك للطباعة وللنشر والتوزيع.

10- سامية عبد الرحمن (1998): "**مدخل لدراسة الاعاقة الذهنية: التعريف، النوع، الدرجة**"، سلسلة دراسات وبحوث عن الطفل المصري، الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التعامل معهم ورعايتهم، ع نوفمبر.

11- صفوت فرج (2011): "**ستانفورد بينيه –الصورة الخامسة, المعايير العربية وتفسيرات الأداء**", القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

12- عبد الرحمن سيد سليمان (2001): "**سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة, الخصائص والسمات**", ج3، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

13- عبد الرقيب البحيري (2002): "**التخلف العقلي: قضاياه – مفاهيمه – تطبيقاته**"، جامعة المنيا**،** المؤتمر العلمي السادس للتربية الخاصة.

14- عبد المطلب القريطي (2005): "**سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**"، ط4، القاهرة، دار الفكر العربي.

15- فادية علوان (1995): "**اتجاهات حديثة في قياس الذكاء"،** مجلة علم النفس، السنة التاسعة، ع34، القاهرة ، ص:60-71.

16- فاروق الروسان (2001): "**سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة**"، ط 5، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

17- فتحى السيد عبد الرحيم (1990): "**سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**"، الجزء الثانى، ط 4، الكويت، مكتبة دار القلم.

18-فتحى محمود الزيات (1998): "**صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**"، سلسلة علم النفس المعرفي (4**)**، القاهرة، دار النشر للجامعات, 1998 ب.

19- فرج طه وآخرون(1993):"**موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**"،القاهرة،دار سعاد الصباح

20- كمال عبد الحميد زيتون (2003): "**التدريس لذوى صعوبات التعلم**"، القاهرة، عالم الكتب. 21- كمال مرسي (1999): **"المرجع في التخلف العقلي**"، ط 2، القاهرة، دار النشر للجامعات

22- لويس كامل مليكه (1998): "**علم النفس الاكلينيكي، تقييم القدرات**", ج1، ط1، القاهرة، مطبعة فيكتور كيرلس.

23- ليلى أحمد كرم الدين (1988): **"ثبات العدد لدى الأطفال المتخلفين عقليا من تلاميذ مدارس التربية الفكرية والأطفال العاديين**"، مركز إعاقات الطفولة، القاهرة, جامعة الأزهر

24- ليلى أحمد كرم الدين(2003): "**البرامج التي تعد للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين عقلياً)"** ، مركز دراسات الطفولة , القاهرة , ابريل 2003.

* **المراجع الأجنبية** :

25- Baddeley, A.; (2002): "Is Working Memory Still Working". **Journal of European Psychologist**, vol.7,no.2, June, 85-97

26- Bains, R, S. (2005): "**The efficacy of the Cognitive Assessment System to discriminate between children with reading disabilities and children without reading disabilities"** International Section : A Humanities and Social Sciences.Vol.65 (10-A), p:367

27- Das, J. P. Naglieri, J. A. and Kirby, J. R.; (1994): "Assessment of cognitive processes: PASS theory of intelligence", Boston: Ellyn and Bacon

28- Das J. P. & Naglirie J.; (1997): "Simultaneous and Successive

Processing and Planning in R-Learning Styles and Learning Strategies",

chmeck, Plenum, New York.

29- Das, J. P.; (2003): "**A Look At Intelligence Neuropsychological Processes Is Luria Still Relevant?**"; Journal of Special Psychology Education, (4), 66, P: 631- 647.

30- DSM5; (2013): "Diagnostic Statistical Manual", Intellectual Developmental Disorder ,PP: 4-33

31- Edgar, E. & Levine, P; (1997): "Special Education Studies in Transition Washington State Data", Report of Experimental Education Unit, University of Washington

32- Goldstein, F. & Wallace, C.; (1999): "Managing Attention & Learning Disorders In Adolescence & Adulthood, a Guide for Practioners", New York, John Wiley & Sons

33- Hallhan, D, P & Kauffman, J.M.; (1988): "Introduction To Learning Disability", Psycho Behavioral Approach, New Jersey Prentice Hall.

34- Heward, W. and Orlansky, M.; (1984): "Exceptional Children, An introductory Survey of Special education", 2nded, Bell and Howell Company

35- Huang, L, Bardos, N, & D'Amato R.; (2010): "Identiying Students With Learning Disabilities: Composite Profile Analysis The Cognitive Assessment System", **Journal of Psycho educational Assessment**,vol:28; no: 1, pp: 19-30.

36- Kaufman, A, S, & Lichtenberger, E, O; (2000): "Essentials of WISC-III and WPPSI-R Assessment", New York: John Wiley.

37- Lavin; (1995): "Clinical Application of the Stanford Binet Intelligence Scale", fourth edition, Reading Instructing of Children with L.D.S. Psychology in the School, vol (32) no. (4), P:255.

38- Maehler, C. & Schuchardt, K.; (2009): "Working Memory Functioning in Children with Learning Disabilities:Does Intelligence Make Difference? ", **Journal of Intellectual Disability Research**, vol:53, no:1, pp:3-10.

39- Salvia, J. & Ysseldyke, E.; (1998): "Assessment", 7th ed, Boston, Houghton Mifflin Company

40- Smith, C.; (1994): "Learning Disabilities, The Interaction of Learner", Task and Sitting, Boston, Allyn and Bacon

41- Swanson, L.; (1992): "Generality and Modifiability of Working Memory Among Skilled and Less Skilled Reader's", **Journal of Educational Psychology**, 84, 4, PP:473-488

42- Wilhoit, B. E., and McCallum, R. S.; (2002): "Profile analysis of the Universal Nonverbal Intelligence Test standardization sample". School Psychology Review, 31, 263-281.

