التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)

إعداد

أ/ نهلاء محمد المرزوق

ماجستير في التربية الخاصة، مسار صعوبات التعلم

كلية التربية، جامعة الملك سعود

التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

نهلاء محمد المرزوق

التربية الخاصة، مسار صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الالكتروني: na.almarzog@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة أدبيات البحث العلمي حول التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، كأحد الممارسات الواعدة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم والتي تتسم بالعديد من المزايا، حيث غالباً ما يتبعه تقديم برامج التدخل المبكر والتي تسهم في الحد من الآثار السلبية التي قد تترتب على صعوبات التعلم. وسيتم من خلال هذه الدراسة مناقشة مفهوم التعرف المبكر، وأهمية التعرف على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، واستعراض لمراحل وأساليب التعرف المبكر، بالإضافة إلى بعض الأدوات التي تستخدم في التعرف المبكر، كما تناولت الدراسة المؤشرات النمائية والأكاديمية الدالة على صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، وأهم القضايا ذات الصلة بالتعرف المبكر. كذلك تم التطرق إلى بعض الدراسات التي تناولت التعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال). واستخدمت الدراسة المنهج النظري (المكتبي) لتحقيق ذلك. وقد خلصت الدراسة بتوصيات من أهمها: تفعيل ما ورد في نظام رعاية المعوقين حول تقديم خدمات تعليمية وتربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص في مرحلة ما قبل المدرسة، وإعداد اختبارات مسحية تطبق بصورة منتظمة كوسيلة للتعرف على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، وضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمي رياض الأطفال بهدف التعرف على هؤلاء الأطفال وطرق فرزهم وتشخيصهم والتعامل معهم.

الكلمات المفتاحية: التعرف المبكر، صعوبات التعلم، مرحلة ماقبل المدرسة (رياض الأطفال).

Early Identification of Learning Disabilities among the Pre-School Children (Kindergarten)

Nahla Al-Marzouq

Special Education, Learning Disabilities Track, College of Education, King Saud University, KSA.

Email: na.almarzog@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this study was to review the literature on the early identification of learning disabilities in the pre-school children (kindergarten) as a promising practice in dealing with the learning disabled individuals, which has many advantages and is often followed by providing early intervention programs which contribute to alleviating the negative effects of learning disabilities. This study tackled the concept of early identification, the importance of identifying learning disabilities in the pre-school children (kindergarten), review of the stages and procedures of early identification, and the tools used for early identification. Moreover, this research tackled the developmental and academic indicators of learning disabilities in the pre-school children (kindergartens), and the most important issues related to early identification. In addition, this study dealt with some previous studies on early identification in the preschool stage (kindergarten). Theoretical method was used in this project. The research recommended activating the handicapped care system in terms of providing educational, academic services for the individuals with special needs in general and learning disabilities at the preschool stage in particular. The study also recommended developing regularly administered survey tests as tools for identifying learning disabilities in the preschool children, and developing training programs for the preschool teachers so that they can identify, sort, diagnose and treat this group of children.

Keyword: Early Identification, Learning Disabilities, Pre-School Children (kindergartens).

أولاً: مقدمة الدراسة:

تحظى قضية صعوبات التعلم باهتمام عالمي واسع، حيث أصبحت من القضايا المتداولة بشكل متواصل في الأوساط التربوية في الآونة الأخيرة. وقد صار الاهتمام بها يتزايد بشكل ملحوظ مع تزايد الوعي تجاه أهمية اكتشافها في الطفولة المبكرة؛ لما لها من تأثير كبير على النواحي التعليمية والاجتماعية، إضافة إلى الأبعاد النفسية التي تتركها على الأطفال.

فقد انصب الاهتمام على هؤلاء الأطفال بهدف التعرف عليهم وتشخيصهم ومعرفة مشكلاتهم وتقديم الحلول والبرامج التي تساعد على تنمية قدراتهم وتحسين إمكانياتهم، ولعل الخطوة الأولى والأساسية في كل ذلك هي معرفة مدى انتشار صعوبات التعلم، ولكي تحقق تلك الجهود أهدافها وتؤدي إلى نتائج أكثر جدوى يجب أن يتم التعرف مبكراً على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، وذلك لما هو معروف من أن التعرف المبكر يوفر كثير من الجهد ويمنع تفاقم تلك المشكلات وزيادتها في المستقبل (Lerner, Mardell, Czudnowki, & Goldenberg, 1981).

لذا اهتمت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم The National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD) بمناقشة وضع الطفولة المبكرة وذلك في القانون العام 102-119، من أجل وضع تعريف لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، ويمكن الاعتماد عليه في التعرف، والتخطيط، والتدخل للأطفال في هذه المرحلة. ويتضمن القانون وصفاً لأنماط القصور أو التأخر لدى الأطفال، والتي يمكن اعتبارها مؤشرات مبكرة علي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وذلك في الأبعاد التالية: الأداء الوظيفي(الحسي)، والأداء الحركي، والقدرات المعرفية، والتواصل، والسلوك (NJCLD, 1986) .

ويمثل التعرف على الأطفال الصغار المعرضين لصعوبات التعلم والبرامج التي تخدمهم تحدياً مستمراً، فقد بدأت عملية تصميم المقاييس أو الاختبارات الخاصة بالكشف والتحديد، ووضع أطفال الروضة في برامج التدخل، مع صدور القانون 142-94 وقد اتسعت دائرتها بموجب القانون 457-99، كذلك فإن الكثير من هذه الأدوات أو الاختبارات وخاصة تلك التي تتعلق بالكشف عن التأخر في النمو، قد تم استخدامها أيضاً في برامج رياض الأطفال التي تخدم الأطفال من ذوي النمو الطبيعي (Worthan, 2008).

ويعتبر التعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال هو الخطوة الأولى والتمهيدية لخطوات لاحقة تشتمل على التقييم الشامل لأداء الطفل في مجالات النمو الهامة بما في ذلك النمو المعرفي، والنمو الحركي، والنمو اللغوي، والنمو الاجتماعي الانفعالي (عواد، 2009).

ومما لا شك فيه أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم لصعوبات التعلم لاحقاً، حيث يظهرون العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المختلفة، ويعتبر ملاحظة أوجه القصور إجراء في غاية الأهمية إذ يساعد على التعرف المبكر لمثل هذه الحالات، ومن ثم تقديم برامج التدخل المناسبة لهم مما يترتب عليه الحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم (محمد، 2006).

لذا فإن عدم الاهتمام بالتعرف المبكر على الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم يهيئ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الاحباطات المستمرة، وإبعادهم عن اللحاق بأقرانهم. حيث يلعب السن الذي يتم عنده تحديد الصعوبة دوراً بارزاً في تحديد نوع الصعوبة، وشدتها، وكلما كان التعرف مبكراً على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، كلما كان التغلب على الصعوبة أسهل (الزيات، 1998).

وبالرغم من أن نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية (1421) نص على أنه يجب تقديم الخدمات التربوية والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المراحل بما فيها مرحلة ما قبل المدرسة بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال. إلا أن المتتبع لبرامج التربية الخاصة في المملكة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص، يجد أن مرحلة رياض الأطفال مازالت تفتقر لتلك الخدمات، الأمر الذي يدفعنا إلى إجراء المزيد من البحوث لتطوير الوعي حول أهمية التعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، ومن ثم تقديم برامج التدخل المناسبة لهم.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

تعد صعوبات التعلم من المشكلات التي قد تترتب عليها العديد من الآثار السلبية بالنسبة للطفل، ولذلك فإن التعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال من شأنه أن يحد كثيراً من تأثيرها السلبي.

ويعتبر التعرف المبكر على المشكلات النمائية لدى الأطفال في مرحلة الروضة مهماً جداً لنموهم وتطورهم، إذ يساعد التعرف المبكر على تقديم المساعدة لأولئك الأطفال، وكذلك اتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع تفاقم تلك المشكلات وزيادتها في المستقبل Kirk & Chalfant, (1984).

وتشير الدراسات والبحوث التي اهتمت بالتعرف المبكر على الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم منها دراسة كيو وإجيلستون (Keogh, 1973; Egelston, 1978) إلى أن قابلية هذه الفئة لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي يتضاءل مع تأخر التعرف عليهم، كما تؤكد هذه الدراسات على أن التعرف المبكر عليهم يؤثر تأثيراً إيجابياً على فعالية البرامج والأنشطة المقدمة لهم، وعند تأخر التعرف عليهم تتداخل أنماط الصعوبات وتصبح أقل قابلية للتشخيص (في الزيات، 1998).

كذلك فإن الكثير من المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ في مراحل التعليم الأساسية والمراحل اللاحقة لها ترجع لأسباب نمائية وظيفية أهملت في الطفولة المبكرة من شأنها إعاقة الطفل عن التعلم الجيد (السياغي، 2007).

وانطلاقاً من أن صعوبات التعلم لا تحدث فجأة في المرحلة الابتدائية، ولكن الأمر يشهد وجود مؤشرات عديدة تدل على إمكانية حدوثها مستقبلاً، لذا فإن التعرف المبكر على هذه المؤشرات سوف يساعد على تقديم المساعدة في الوقت المناسب للأطفال الذين يعانون من مشكلات تؤثر على استعدادهم المدرسي، وكذلك اتخاذ الإجراءات الوقائية بما يحول دون تفاقم

آثارها السلبية في المستقبل، وقبل أن تؤدي إلى مشكلات وصعوبات في التعلم في المراحل التالية يصعب التغلب عليها (محمد، 2006).

ويؤكد سكروجز (Scruggs, 2002) أن صعوبات التعلم تعد بمثابة مشكلات أكاديمية معينة يواجهها الأطفال الذين يتراوح معدل ذكائهم بين المتوسط وفوق المتوسط في المجالات الأساسية الثلاثة وهي القراءة، والكتابة، والحساب، وتؤثر هذه الصعوبات سلباً على مستوى التحصيل الأكاديمي للطفل أو في حياته اليومية، ويعد ظهورها في مرحلة الروضة أو قصور المهارات التي ترتبط بها مؤشراً على وجودها مستقبلاً وتأثيرها السلبي على الطفل فيما بعد (في محمد، 2006).

كذلك أظهرت البحوث السابقة أهمية التعرف المبكر على أطفال الروضة الذين تبدو لديهم مؤشرات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أهمية التدخل المبكر في مثل هذه الحالات، وبالرغم من ذلك فإن أطفال الروضة المعرضين لصعوبات التعلم لا يتم التعرف عليهم ولا تزويدهم بالتعليم والتدخل المناسب. حيث أشارت البيانات المقدمة من وزارة التربية والتعليم الأمريكية (2002) أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتم التعرف عليهم إلا في سن (14-9) سنة إذا فشلوا أكاديمياً، وبالتالي يصبحون مؤهلين لتلقي خدمات التربية الخاصة، بينما هناك عدد قليل جداً من الأطفال في سن 6 سنوات وعدد قليل نسبياً من الأطفال في سن 7 و 8 سنوات يتلقون خدمات التربية الخاصة المتعلقة بصعوبات التعلم (Lerner & Kline, 2006).

أيضاً تعتبر صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، فإن العدد التقريبي للطلاب والطالبات الذين لديهم صعوبات تعلم في مدراسنا سيكون حوالي (18,000) أي بنسبة 4,5% (البتال،1421). لذا رأت الباحثة أن مشكلة انتشار صعوبات التعلم، قد يرجع إلى أن صعوبات التعلم من المجالات المهمة التي لم تحظ بالاهتمام في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية قياساً إلى أهمية هذه المرحلة، الأمر الذي يتطلب المزيد من البحث إلى تشخيص هذه الصعوبات والتعرف عليها لدى الطفل منذ بداية مرحلة الروضة.

واستناداً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

1. ما مفهوم التعرف المبكر؟
2. ما أهمية التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)؟
3. ما مراحل التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)؟
4. ما أساليب التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)؟
5. ما مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)؟
6. ما أهم القضايا ذات الصلة بالتعرف المبكر؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1. مفهوم التعرف المبكر.
2. أهمية التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال).
3. مراحل التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال).
4. أساليب التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال).
5. مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال).
6. القضايا ذات الصلة بالتعرف المبكر.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما لمسته الباحثة من ندرة الدراسات في مجال التعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال في البيئة السعودية -على حد علم الباحثة- لذلك تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال البحث العلمي فيما يتعلق بالتعرف المبكر على صعوبات التعلم في هذه المرحلة، كذلك تبدو أهمية هذه الدراسة في أن صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال لم تحظ بالاهتمام في المملكة قياساً إلى أهمية هذه المرحلة، إذ تعد هذه المرحلة من المراحل التي ثبت أن لها تأثيراً بالغاً في حياة الأفراد ومستوى تعليمهم فيما بعد، لذا تتضح أهمية هذه الدراسة في إفادة القائمين وأصحاب القرار في مجال التربية الخاصة في المملكة إلى الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال، من خلال إلقاء الضوء على أهمية التعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال.

أيضاً ستسهم هذه الدراسة في تعريف العاملين في الميدان بالمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم، مما سيساعد على التعرف المبكر على هذه المؤشرات، ومن ثم تحديد الإجراءات الوقائية، وإعداد برامج التدخل الملائمة للحد من تفاقم تلك الصعوبات وما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

التعرف المبكر: Early Identification

يقصد بالتعرف المبكر تلك الجهود التربوية والطبية المبذولة لتحديد ما يطرأ على الطفل وبيئته من تغيرات تعتبر بمثابة مؤشرات تساعد على فهم حالة الطفل الحالية والتنبؤ بما ستكون عليه حالته النمائية في المستقبل (حسين، 2009).

صعوبات التعلم: Learning Disability

تم تعريف صعوبات التعلم من قبل اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تظهر على هيئة صعوبات في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية. هذه الاضطرابات ذاتية المنشأ، ويفترض أن تحدث نتيجة

خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث بالتزامن مع إعاقات أخرى (على سبيل المثال، الإعاقات الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة)، أو مع تأثيرات خارجية (مثل الاختلافات الثقافية، والتعليم غير الملائم)، فهي ليست نتيجة لهذه الظروف أو التأثيرات (NJCLD, 1990).

مؤشرات صعوبات التعلم: Indicators of learning Disability

هي تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان. كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي (محمد، سليمان، 2005).

رياض الأطفال: Kindergarten

عرفها (Chapel) بأنها مؤسسة تربوية أو جزء من نظام تعليمي مخصص لتربية الأطفال فيما بين (4-6) سنوات وتتميز بأنشطة متعددة تهدف إلى اكتساب القيم التربوية، والاجتماعية، والثقافية ولها منهج وبرامج مختارة بعناية لتحسين نمو الطفل (القضاة، الترتوري، 2006).

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة النظرية استخدمت الباحثة المنهج النظري (المكتبي) في مراجعة أدبيات البحث العلمي حول التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة الروضة، وتم ذلك من خلال الرجوع إلى الكتب، والرسائل العلمية العربية والأجنبية، كما تم الرجوع إلى الدوريات العربية والأجنبية من خلال قواعد البيانات، واستخدمت الباحثة الكلمات المفتاحية التالية خلال البحث في قواعد البيانات الأجنبية:

Early identification of learning disabilities - Learning disabilities in kindergarten or preschool - Indicators of learning Disability.

الإطار النظري:

تستعرض الباحثة في هذا الفصل أهم المفاهيم ذات الصلة بموضوع الدارسة والمتمثلة في مفهوم التعرف المبكر Early Identification، وأهمية التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة الروضة، ومراحل التعرف المبكر على هؤلاء الأطفال، وأساليب التعرف المبكر، بالإضافة إلى بعض الأدوات التي تستخدم في التعرف المبكر، كما سيتم استعراض المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، والقضايا ذات الصلة بالتعرف المبكر.

أولاً: مفهوم التعرف المبكر: Early Identification Concept

يرى ميسلز (Meisels, 1994) أن التعرف المبكر عبارة عن إجراء تقييمي يتم تصميمه من أجل تحديد الأطفال المعرضين لخطر (at-risk) مشاكل التعلم، أو ظروف الإعاقة (cited in Worthan, 2008).

وتشير اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) إلى أن التعرف المبكر يهدف إلى تحديد الأطفال الذين لديهم مشكلات نمائية يمكن أن تكون عائقًا في طريق عملية التعلم أو تضع هؤلاء الأطفال في خطر التعرض لصعوبات التعلم (NJCLD, 2006).

ويعرفه (عواد، 2009) بأنه التعرف بأسرع وقت ممكن على الأطفال الذين ينحرف نموهم أو يتأخر بشكل ملحوظ عن نمو الأطفال العاديين، ويهدف إلى التنبؤ بالإعاقة أو المشكلة التي من المحتمل أن تترك تأثيراً كبيراً على نمو الطفل ومستقبله.

كما عرف (الخطيب، الحديدي، 2011) التعرف المبكر بأنه عملية تهدف إلى فرز الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والوصول إلى الأطفال المعرضين لخطر الإعاقة، على اعتبار أن التدخل الموجه نحوهم يحول دون تفاقم مشكلاتهم وبالتالي الوقاية من حدوث الإعاقة لديهم.

وعرفه (الوقفي، 2011) بأنه التنبؤ بالمستقبل التطوري للطفل بهدف توجيه برنامج تدخل له، وذلك باستخدام مقاييس رسمية بالإضافة إلى المقاييس الغير رسمية.

وبناء على ما سبق نستطيع القول إن التعاريف السابقة للتعرف المبكر اتفقت على أن التعرف المبكر يهدف إلى فرز وتحديد الأطفال المعرضين للخطر ممن يعانون من مشكلات نمائية تحول دون النجاح المستقبلي، وذلك من خلال التعرف على المؤشرات المبكرة التي تضع هؤلاء الأطفال في خطر التعرض لصعوبات التعلم، ومن ثم تقديم برامج التدخل المناسبة التي تحول دون تفاقم تلك المشكلات.

ثانياً: أهمية التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال):

يعد التدخل المبكر أولوية وطنية في كثير من دول العالم المتقدمة فقد سنت حكومات تلك الدول تشريعات وقوانين تنص على أهمية التعرف المبكر على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن أهم هذه القوانين قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) والذي يعد من أهم القوانين المؤثرة في تقييم الأطفال الصغار، وبموجب هذا القانون يكون جميع ذوي الإعاقات والواقعين في المرحلة العمرية ما بين 3 إلى 21 سنة، مؤهلين للالتحاق بالمدارس العامة المجانية، وهذا يعني أن البرامج الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة يجب أن يتم تقديمها للأطفال أقل من 6 سنوات، كما يطالب القانون بعدم وجود تمييز في تقييم هؤلاء الأطفال، ووضعهم في بيئات تعليمية أقل تقييداً (Worthan, 2008). كما أكد قانون 2004 (IDEA) على استخدام نموذج الاستجابة للتدخل Response to Intervention (RTI) في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Raver, 2009). كذلك أكد القانون العام 101-576 PL الأمريكيون من ذوي الإعاقات AMERICANS WITH DISABILITIES ACT(ADA) والذي صدر عام 1990 على أنه يجب أن يتم إعداد برامج الطفولة المبكرة لخدمة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يجب تقديم جميع أنواع التسهيلات للأطفال الصغار، وتعديلها بصورة مناسبة بحيث تلبي حاجات الأطفال من ذوي الإعاقات بما في ذلك بيئة اللعب الخارجية (Worthan, 2008).

كما ترجع أهمية التعرف المبكر إلى أهمية السنوات الأولى، حيث ركز المتخصصون في علم النفس، والمجالات الطبية، والعلمية، والتربوية على أهمية السنوات ما بين الولادة وعمر خمس سنوات في عملية التعلم، وإذا كان هناك أي احتمال لخطر التعرض لإعاقة أو صعوبة فإن هذه السنوات تصبح أكثر أهمية(Lerner, Lowenthal, & Egan, 2003) ،وفي هذا السياق أشارت كلاً من ليرنر وآخرين (Lerner et al., 1981) إلى أن أهمية السنوات الأولى في النجاح اللاحق أصبحت واضحة بشكل متزايد، حيث أكدت البحوث أن سنوات التشكيل الأولى هي الأكثر أهمية باعتبارها الفترة المبدئية للنمو في حياة الطفل، لذا ركزت جمعيات تنمية الطفل على أن السنوات الخمس أو الست الأولى هي الفترات المحتملة للنمو المرتفع.

ويشير (محمد، 2006) أن التعرف المبكر يساعد على إعداد وتنفيذ برامج التدخل المبكر المناسبة التي يكون من شأنها أن تحد كثيراً من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم، كي نتمكن من الوصول إلى مستوى من التحصيل الأكاديمي يتفق مع مستوى ذكاء الطفل من ناحية، ويزيد من ثقته بنفسه، ويسهم في تكوين مفهوم إيجابي للذات، وتقدير إيجابي لها من ناحية أخرى، كما أنه يسهم بصورة إيجابية في توفير الدافعية اللازمة للطفل ومساعدته على تحقيق النجاح والتكيف، والتوافق سواء الشخصي أو الاجتماعي.

وفي هذا السياق أشارت ليرنر وآخرون (Lerner et al., 1981) إنه عند التعرف على الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم، يصبح هناك ضرورة لوضع الأطفال في برامج التدخل المبكرة لمساعدتهم على الوصول إلى أقصى إمكاناتهم المحتملة، إذ يعد التعرف والتدخل المبكر من أكثر الطرق الواعدة في التعامل مع صعوبات التعلم، حيث يمكن لجميع الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم أن يكون أداؤهم في مستوى أعلى، إذا تم تزويدهم بالتعرف والتدخل المناسب في السنوات المبكرة.

وتشير نتائج العديد من الدراسات التي قام بها كلاً من لونثال، وليون، وفليتشر وفورمان، وليون، وليون (Lowenthal, 1996; Lyon, 1996; Fletcher & Foorman, 1994; Lyon, 1995a; Lyon, 1995b) إلى أن التأخر في التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية خلال مرحلة رياض الأطفال، تقود بالضرورة إلى صعوبات التعلم الأكاديمية عندما يصل أطفال الروضة إلى المرحلة الابتدائية، حيث وجد هؤلاء الباحثون أن هناك علاقات ارتباطية وعلاقات سببية داله بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة، ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله (في مفضل، 2007).

ثالثاً: مراحل التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال):

تشير ليرنر وآخرون (Lerner et al., 2003) أن هناك أربع مراحل منفصلة، ولكنها تتعلق ببعضها البعض للتعرف وتقييم الأطفال في مرحلة الروضة الذين يعانون من صعوبات التعلم، كما أن هناك إجراءات لاختبارات وتقييمات مختلفة يمكن استخدامها خلال هذه المراحل:

العثور على الطفل: Child-Find

تشير المرحلة الأولى إلى طرق للعثور على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع. حيث يتم التركيز في هذه المرحلة على نشر وزيادة الوعي حول الإعاقات المختلفة، بالإضافة إلى نشر الوعي بالخدمات المقدمة. وبما أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ليسوا دائماً مشمولين

بنظام التعليم العام أو الحكومي، لذلك يجب أن يكون هناك جهود أكثر للبحث عنهم، من خلال وسائل الإعلام، والإعلانات في مراكز الرعاية اليومية، والمكتبات، والصحف المحلية لتوعية أسر هؤلاء الأطفال.

الفحص: Screening

يتم في هذه المرحلة التعرف على الأطفال الذين يحتاجون لدراسة إضافية، حيث يكون التركيز في هذه المرحلة على الطرق التي يتم من خلالها مسح أكبر عدد من الأطفال بسرعة لمعرفة هؤلاء الذين يمكن أن يحتاجوا إلى خدمات التربية الخاصة. وغالباً تقوم المدارس بتشجيع الأسر على إحضار كل أطفالهم الذين تتراوح أعمارهم بين 3 إلى 5 سنوات لخدمات التقييم المجاني، حتى وإن لم تكن الأسرة تتوقع أو تشك في وجود إعاقة لدى طفلهم. ويشمل الفحص السمع والبصر، والكلام واللغة، بالإضافة إلى المهارات الحركية، ومهارات مساعدة النفس، والمهارات الاجتماعية الانفعالية، والنمو الإدراكي ومستوى النضج كذلك.

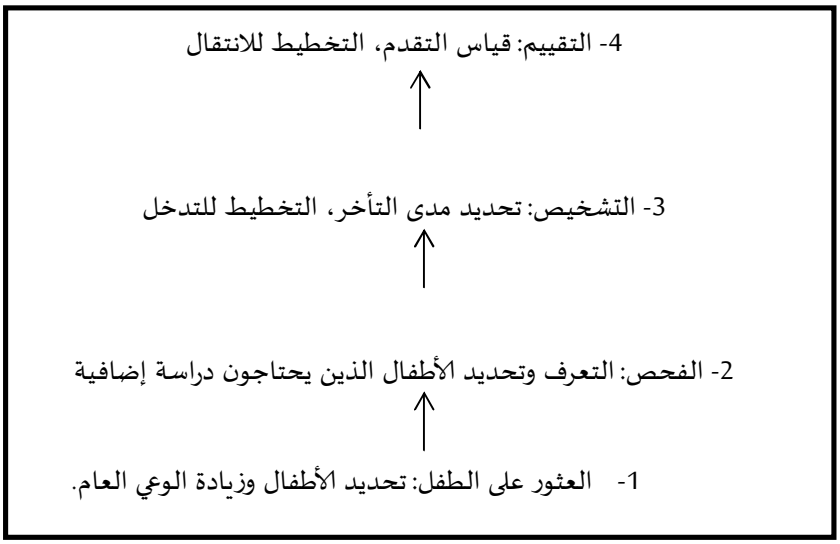
وتستخدم كثير من أنظمة التعليم مقابلات الفحص أو الاستبيان لأباء كل الأطفال القادمين لمرحلة رياض الأطفال. حيث يتم تصميم الأسئلة للتعرف على هؤلاء الأطفال الذين من المحتمل تعرضهم لصعوبات التعلم. إذ يساعد التعرف المبكر على القيام بالتخطيط اللازم للمساعدة في منع تطور صعوبات التعلم.

التشخيص: Diagnosing

يتم في هذه المرحلة تحديد المدى الذي يصل إليه التأخر النمائي، واقتراح برامج التدخل المناسبة. ويتم التركيز في هذه المرحلة على طرق فحص شاملة للطفل من خلال مقاييس رسمية لتحديد ما إذا كانت مشكلة الطفل تحتاج إلى خدمات التربية الخاصة، أو أنها لا تحتاج لهذه الخدمات. ويقوم فريق متعدد التخصصات بتحديد طبيعة المشكلة وحدتها والتدخل والمكان المناسب الذي يحتاجه الطفل.

التقييم: Evaluating

تركز هذه المرحلة على قياس التقدم والحكم ما إذا كان الطفل يجب أن يبقى في برنامج التربية الخاصة بالإضافة إلى التخطيط للانتقال. كما تساعد هذه المرحلة على تحديد المهارات التي تعلمها الطفل، والمهارات التي مازال يفتقدها ويحتاج أن يكتسبها في المرحلة اللاحقة، وتحديد المكان الجديد الذي سيحتاجه الطفل بناء على التقدم الذي أحرزه.



مراحل التعرف المبكر (Lerner et al., 2003)

رابعاً: أساليب التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال):

تعتبر عملية التعرف على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة الروضة أكثر سهولة، وذلك لأن الأطفال في هذا السن يكون متوقعاً أن يُظهروا مهارات الاستعداد للتعلم، والتي تشمل المقدرة على الاستماع، واتباع التوجيهات، والدافعية للتعلم، والاستقلال في عادات العمل وفي السلوك التكيفي، ومدة الانتباه الملائمة لهذا السن وسلوكيات تنظيم الذات، ومهارات الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة والرياضيات (Lowenthal, 1998) ،لذا لابد أن تراعي عملية التقييم ما إذا كان الطفل قد أتقن المهارات السابقة الضرورية للنجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك يجب أن تراعي عملية التقييم أن تقييم الأطفال الصغار يختلف عن الأشخاص الأكبر سناً، فالأمر لا يقتصر على أن الطفل الصغير لا يعرف القراءة والكتابة بعد، ولكن تقييم الطفل الصغير الآخذ في النمو يمثل تحديات مختلفة فيما يتعلق باختيار أسلوب أو استراتيجية التقييم في هذه المرحلة العمرية. فطرق التقييم يجب أن تكون متفقة مع مستويات النمو العقلي، والجسمي، والاجتماعي في كل مرحلة من مراحل النمو، كما أن التغير في عملية النمو يكون سريعاً عند الأطفال الصغار، وتكون هناك حاجة إلى معرفة ما إذا كان النمو يتقدم بشكل طبيعي أم لا، فإذا ما كانت عملية النمو طبيعية، فإن إجراءات التقييم تصبح ذات أهمية لاتخاذ قرارات فيما يتعلق بالتدخل المبكر في مرحلة رياض الأطفال (Worthan, 2008).

إجراءات التقييم:

يشير (الزريقات، 2011) أن هناك أنواعًا متعددة من إجراءات التقييم المستخدمة في تقييم الأطفال الصغار من ذوي الاحتياجات الخاصة. وعلى نحو عام، فإن إجراءات التقييم في التربية الخاصة يمكن أن تصنف إلى نوعين رئيسين هما الإجراءات الرسمية (الاختبارات المقننة)، والإجراءات غير الرسمية مثل الملاحظة، والقوائم، وفيما يلي توضيح لهذه الإجراءات:

الإجراءات الرسمية:

وهي إجراءات تقييم منظمة ضمن اعتبارات محددة في التطبيق والتعميم وتفسير النتائج، ومن أكثر الأمثلة المألوفة على إجراءات التقييم الرسمية هي الاختبارات المقننة (الزريقات،2011). وتعد كلاً من الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع، اختبارات مقننة بعضها يتم تصميمه بحيث تكون النتائج معيارية المرجع أو محكية المرجع وكلا النوعين من الاختبارات له أغراض أو أهداف مختلفة، وتستخدم بنود وفقرات الاختبار فيهما بطريقة مختلفة عند قياس التعلم أو التحصيل لدى الطفل (Worthan,2008).

الاختبارات معيارية المرجع: Norm-Referenced Tests

تهدف الاختبارات معيارية المرجع إلى مقارنة أداء الطفل مع أقرانه الآخرين من نفس العمر، ويتطلب تطبيق هذه الاختبارات استخدام مواد وطرق خاصة، وبعد تطبيقها على الطفل يتم الحصول على عمر قاعدي، وهو العمر الذي يجيب فيه الطفل على جميع الفقرات بنجاح، وعمري سقفي وهو العمر الذي قد يجيب فيه الطفل على فقرة واحدة فقط بنجاح. وعند تطوير أدوات مرحلة ما قبل المدرسة يتم التوصل إلى أعمار نمائية من متوسط الأعمار التي حصل عليها 50% من أفراد العينة المعيارية على الدرجة الخام للسؤال، أما الرتب المئينية فيتم التوصل إليها من نسبة الأطفال الذين حققوا الدرجة الموضوعة أو درجة أقل منها (Raver, 2009). وتستخدم الاختبارات معيارية المرجع بصفة عامة في قياس الإنجاز أو التحصيل المدرسي، والذكاء، والاستعدادات، وسمات الشخصية، وفي مرحلة ما قبل المدرسة يتم تطبيق الاختبارات الرسمية Formal Tests للتعرف على الأطفال الذين يحتاجون إلى عملية تعليم خاصة أو يستطيعون الاستفادة من طرق تدريس معينة، بالإضافة إلى تحديد مدى نجاح برنامج خاص بأطفال هذه المرحلة العمرية (Worthan, 2008). وعادة ما تتمتع هذه الاختبارات بدلالات صدق تؤكد أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، ودلالات ثبات تعكس مدى اتساق أداء الطفل على الاختبار مع مرور الزمن، لذا فإن الاختبارات معيارية المرجع تعتبر جزءا لا يتجزأ من عملية التقييم الكلية (Raver, 2009). ومن الاختبارات التي تتبع هذا التصنيف:

مقياس وكسلر (Wechsler Primary and Preschool Scale of Intelligence, 2002) (WPPSI) لذكاء أطفال مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية.

هذا المقياس هو عبارة عن اختبار فردي لا يتطلب القراءة والكتابة، والاختبارات الفرعية اللفظية ضمن هذا المقياس هي عبارة عن أسئلة شفهية، وتتضمن اختبار المشكلات المكانية، والوسائل المنطقية. ويتم تطبيق هذه الاختبارات ضمن فترة زمنية محددة أو بدون تحديد فترة زمنية (Wechsler,2002). ويسمح هذا الاختبار القائمين على تطبيقه بإيجاد الفروق الموجودة في المهارات المعرفية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، كما توصف اختبارات الذكاء بأنها أدوات تشخيصية Diagnostic لأنها تتضمن اختباراً شاملاً للأطفال من ذوي التأخر العقلي، أو صعوبات التعلم (Worthan, 2009).

اختبارات محكية المرجع: Criterion- Referenced Tests

يشير بيلي (Baily, 2004) أن الاختبارات محكية المرجع تقيس أداء الطفل مقارنة بمحك أداء محدد، أو إتقان مهارة أو سلسلة من المهارات.(cited in Mclonghlin & Lewis, 2008) ويتم تطبيق بنود الاختبار في ظل ظروف معيارية، كما توجد محكات موضوعة لتقدير الدرجات. إلا أنه عادة ما تتم مقارنة تلك الدرجات التي يحصل الأطفال عليها بمعيار متوقع (مثلاً أن تكون الإجابات صحيحة بنسبة 90% على الأقل)، ويتم اشتقاق المحكات المستخدمة من تحليل ما يمكن تعلمه لغالبية الأطفال في المستوى العمري المقارن، وبذلك فإن الاختبارات مرجعية المحك تقارن أداء الطفل بالمحك ذاته وليس بأداء الأطفال الآخرين (هلاهان وآخرون، 2005).

والتركيز على الإتقان أو التحصيل في التقييم مرجعي المحك يُستخدم في الطفولة المبكرة على سلسلات نمائية ومعالم المرحلة النمائية. ونظراً لأن خدمات الطفولة المبكرة تشتمل على أنشطة مصممة لحفز المهارات استناداً إلى الأنماط النمائية العادية للأطفال الصغار، فإن المحكات المتضمنة في الاختبارات مرجعية المحك تكون في غالبية الأحيان متسقة أو متفقة مع المنهج في هذه البرامج الخاصة بالطفولة المبكرة(Mclonghlin & Lewis, 2008) . وبما أن الاختبارات محكية المرجع تقارن أداء الطفل بنفسه فهي تتيح للأخصائيين فرصة تعديل وتكييف الفقرات بما يتناسب مع خصوصية الطفل وهذا يجعلها تتميز بالمرونة (Raver, 2009). ومن ضمن الاختبارات التي تتبع هذا التصنيف:

Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) 2002

اختبار المؤشرات الدينامية للمهارات الأساسية للقراءة والكتابة:

هو مجموعة من الإجراءات لتقييم اكتساب مهارات القراءة والكتابة الخمس في مرحلة رياض الأطفال إلى الصف السادس الابتدائي وهي معرفة الأصوات، ومبادئ الأبجدية، والسلاسة، والدقة، والمصطلحات، والفهم. ويستخدم هذا المقياس أو التقييم التكويني المبكر لمهارات القراءة والكتابة بواسطة معلمي مراحل رياض الاطفال إلى الصف السادس الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية لفحص ما إذا كان الأطفال يقعون في خطر التعرض لصعوبات القراءة بالإضافة إلى قياس تقدم الأطفال في مهارات القراءة والكتابة (Good & Kaminski, 2002).

الإجراءات غير الرسمية:

تمتاز إجراءات التقييم غير الرسمية بأنها أقل تنظيماً، أو أن تنظيمها يختلف عن الاختبارات الرسمية (الزريقات،2011). وهناك العديد من الأساليب غير الرسمية والتي تستخدم في التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، وفيما يلي عرض لأهم هذه الأساليب:

الملاحظة: Observation

تعتبر الملاحظة كما يرى سيغال ويبر (Segal & Webber, 1996) من أكثر الطرق للتعرف على الخصائص الشخصية للأطفال الصغار، فملاحظة مؤشرات النمو في الطفولة المبكرة من خلال ملاحظة سلوك الأطفال في الظروف الطبيعية، يكون أفضل من استخدام أدوات القياس

المصممة للاستخدام في مواقف اختبارية غير طبيعية، حيث يمكن للمعلمين تحديد مظاهر عملية التقدم لدى الطفل في كل جوانب النمو (cited in Worthan, 2008).

وتعد تقديرات المعلمين لمهارات استعداد الطفل مصدر تنبؤ أكثر فعالية من الاختبارات المسحية، فملاحظات المعلم ذات قيمة كبيرة وذلك لأن المعلمين يقيمون جوانب لا يستطيع الاختبار أن يقيمها، كالطريقة التي تتدخل فيها خصائص الطفل في المنهج أو المكان التعليمي مثل الاستعداد لما سيتم تعلمه في الفصل، ونسبة التعلم، والقدرة على تركيز الانتباه واستمراريته داخل البناء التنظيمي لذلك الفصل (السرطاوي، السرطاوي، خشان، أبو جودة، 2011).

قوائم الفحص: Checklists

تعد قوائم الفحص نوعاً من استراتيجيات التقييم الصفي وهي تقييمات ذات بنية محددة، حيث تقدم أسئلة معينة ويختار المعلم أو أي فرد لدية خبرة أو دراية عن الطفل استجابة بدلاً من التوصل بنفسه إلى استجابة، حيث يقدم للمعلم قائمة من الأوصاف، وتكون مهمته ببساطة وضع علامة على كل وصف ينطبق على الطفل المراد تقييمه (Mclonghlin & Lewis, 2008). ويتم عمل قوائم الفحص من مجموعة الأهداف الموضوعية لعملية التعلم أو مؤشرات النمو، ويتم إعداد وترتيب قوائم البنود لتزويد المعلم بنظرة عامه على تتابعها وكيف يرتبط كل منها بالآخر، ثم يتم تنظيم هذه البنود في شكل قائمة للفحص حتى يستطيع المعلم استخدامها لأغراض متعددة في برنامج التدريس الذي يقوم به، ولأن قوائم الفحص تكون ممثلة representative للمنهج الدراسي الخاص بمستوى دراسي أو صف معين، فإنها تصبح بذلك إطار للعمل في عملية القياس والتقييم، وتخطيط عملية التدريس، وحفظ السجلات، والتواصل مع أولياء الأمور عن ما تم انجازه في عملية التعلم، وكيف يتقدم الطفل (Worthan, 2008).

مقاييس التقدير: Rating Scales

هناك تشابه بين مقاييس التقدير وقوائم الفحص، ومع ذلك هناك فروق مهمة بينهما، حيث أن قوائم الفحص تستخدم في الإشارة لما إذا كان السلوك موجودًا أو غير موجود، أما مقاييس التقدير فتتطلب من القائم بعملية التقدير أن يقدم حكماً نوعياً عن مدى وجود سلوك معين، وتتكون سلالم التقدير من مجموعة من الخصائص أو السمات النوعية التي يتم الحكم عليها من خلال استخدام إجراءات معينة(Worthan, 2008) . وتتطلب مقاييس التقدير معلومات من المستجيبين أكثر من الاستجابة بنعم أو لا. حيث تقدم وصف أو عبارة ويعبر المستجيبون عن موافقتهم على الوصف باختيار واحدة من سلسلة من التقديرات، ومن بين أدوات التقدير الأكثر شيوعاً موازين ليكرت (Likert,1932) حيث يقرأ المستجيب كل عبارة ثم يختار إحدى الاستجابات المحددة أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق على الإطلاق. وتعين عادة قيمة عددية للاستجابات على فقرات ميزان ليكرت (فمثلاً، لا أوافق على الإطلاق =1). وهذا يسمح بتلخيص الاستجابات إحصائياً (Mclonghlin & Lewis, 2008).

ويشير (هلاهان وآخرون، 2005) أن هناك تغيرات جوهرية في التقييم التربوي حيث قل التركيز على الاختبارات المعيارية المقننة والاتجاه التقليدي، وتم بدلاً من ذلك استخدام

التقييمات البديلة في هذا الصدد، وتتضمن البدائل المتاحة التقييم باستخدام الحقائب التعليمية (البورتفوليو)، والتقييم المبني على المنهج. وقد شهدت التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة أيضا تحولاً مشابهاً في التفكير حول التقييم. حيث يرى وليري، وبراشرز، ونيتزل (Wolery, Brashers, & Neitzel , 2002)أن معلمي الأطفال الصغار ذوي الاحتياجات الخاصة قد ازداد اهتمامهم بجعل تقييم المعلومات يساير الأنشطة الصفية والأهداف المحددة سلفاً (في هلاهان وآخرين، 2005). ويضيف كامبل وميلبورن وليلفرمان (Campbell, Milbourne, & Lilverman, 2001) وماكونيل (Mcconnell, 2000) أن معظم المختصين في مرحلة الطفولة المبكرة يعتقدون أنه من المهم عند إتباع استراتيجية للتقييم أن نركز على جوانب القوة التي يتسم بها الطفل، ولا نكتفي بالتركيز فقط على تلك الجوانب التي تحتاج إلى تنمية أو التي تمثل جوانب القصور (في هلاهان وآخرون،2005).

وتشير (Lowenthal, 1998) حتى نتمكن من تقييم مواطن القوة والضعف لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، من الضروري أن يكون لدى المعلمين المشغولين بتعليم الأطفال في مرحلة الروضة في الفصول العامة طرق أو أساليب فعالة للتقييم، فالتقييم المعياري الموحد غالباً لا يكون ممكناً بسبب تقييد الوقت وبسبب ضرورة الاختبار الفردي، لذا تعد التقييمات التي يمكن تنفيذها خلال الروتين والأنشطة اليومية مفيدة جداً ويمكن أن تقود للتدخلات الملائمة ذات الصلة. ومن الأمثلة المشتركة لهذه التقييمات هي: التقييم المبني على المنهج، والتقييم باللعب، والتقييم الحقيقي (البورتفوليو).

التقييم المبني على المنهج: Curriculum- Based Assessment (CBA)

يعد هذا النمط من التقييم كما يرى كواتي وآخرون (Choate et al., 1995) ودينو وفوكس (Deno & Fuchs, 1987) وهاويل وموريهيد (Howell & Morehead, 1987) ولوفيت (Lovitt, 1991) بمثابة أسلوب مزواجة أو ربط بين ما يتم تعليمه وما يتم اختباره وذلك من خلال عينات من أداء الطفل يتم أخذها مرتين في الأسبوع على الأقل بصفة مستمرة، وهو غالباً ما يحدث في المواد المختلفة التي يتضمنها ذلك المنهج الذي يتم استخدامه للتدريس اليومي في القراءة أو الحساب أو أي مجالات أخرى (في هلاهان وآخرون، 2005). ويرى كل من ميسلز، وغرينسبان وميسلز(Meisels, 1994; Greenspan & Meisls, 1996) أن التقييم المبني على المنهج يختلف عن غيره من الأساليب غير الرسمية في أنواع المهارات التي يتم اختيارها للتقييم، وتكرار إجراء التقييم، كما يختلف عن التقييم القائم على أساس معياري، وذلك لأنه لا يقارن أداء الأطفال في مرحلة الروضة بأداء أقرانهم، فبدلاً من ذلك يقوم هذا النوع من التقييم بمقارنة أداء الطفل بالأداء المحتمل بناء على الأهداف المنهجية الموضوعة التي يجب على الطفل أن يتقنها في المرحلة القادمة. ويستخدم تحليل المهام في التقييم المبني على المنهج لترتيب الأهداف طويلة المدى وتقسيمها في خطوات قصيرة والتي يتم تدريسها واحدة تلو الأخرى للأطفال في مرحلة الروضة حتى يتقنوا الأهداف الموضوعة (cited in Lowenthal, 1998)

التقييم القائم على اللعب :play-Based Assessment

عندما تستخدم الملاحظة في سياق اللعب، فأنه يشار إليها بأنها "تقييمات تستند إلى اللعب " (Mclonghlin & Lewis, 2008). ويشير ليندر (Linder, 2004) أن اللعب يستخدم كسياق لتقييم مجال واحد أو أكثر بالإضافة إلى مهارات اللعب. ويعد اللعب أحد السياقات الأساسية للأطفال

الصغار ونشاط متكرر في المنزل وفي برامج رياض الأطفال. ولذلك فأنه يكون بيئة "طبيعية" مثالية يجري فيها التقييم. ويمكن اعتبار اللعب كوسيلة لتقييم النمو المعرفي كمدخل بديل للتقييمات المقننة والتقييمات مرجعية المعيار (cited in Mclonghlin & Lewis, 2008). ويمكن أن يلاحظ القائم بالتقييم الطفل وهو ينظم المواد، ويتفاعل مع أقرانه أثناء اللعب، ويتفاعل مع اللُعب في مواقف لعب محددة البنية وغير محددة البنية كوسيلة لتحديد جوانب القوة والضعف في مجال النمو المعرفي. وهناك نموذج من هذا النوع للتقييم يُسمى التقييم المتعدد التخصصات القائم على اللعب Trans Disciplinary Play-Based Assessment (TPBA) ويستخدم هذا النموذج في تقييم جميع المجالات الرئيسية من خلال مواقف محددة البنية ومواقف اللعب الحر. ويقوم الفريق متعدد التخصصات بتصميم وملاحظة وتقويم مهارات الطفل الذي يتفاعل مع الفريق والمواد في سياق اللعب. وتؤثر فُرص اللعب وخبراته في الفهم المعرفي، والنمو الانفعالي، والمهارات الاجتماعية، واستخدام اللغة والتواصل، والنمو الجسمي والحركي؛ ولذلك فإن هذه الفرص والخبرات تُعد سياقاً مهماً لتقويم جميع هذه المهارات (Mclonghlin & Lewis, 2008).

وفي هذا النوع من التقييم يحصل معلمو الفصول العامة، ومعلمو التربية الخاصة، بالإضافة إلى الأسرة على المعلومات المتعلقة بالطفل من خلال الملاحظة لفترات اللعب الحر. ومن مميزات التقييم متعدد التخصصات القائم على اللعب أن التقييم يتم خلال فترة اللعب، وأنه يكون من خلال أنشطة مثيرة لاهتمام الطفل، كما أن هناك إرشادات لملاحظة كل مجالات النمو. وبعد إجراء هذا التقييم يقوم الفريق بالالتقاء للتوصل لقرار بشأن أهلية الطفل لتلقي التعليم الخاص ولتخطيط برنامج أو خطة التعلم الفردية إذا كان ضرورياً (Lowenthal,1998).

تقييم الملف: Portfolio Assessment

يرى ويجينز (Wiggins, 1993) أن الاختبارات التقليدية سواء كانت معيارية أو اختبارات من إعداد المعلم قد تم توجيه انتقادات لها منذ نهاية الثمانينات. ونادى المصلحون بضرورة استخدام أساليب للتقييم تعكس بشكل أفضل تأكيد التربية على التفكير الناقد وحل المشكلات. ومن المعتقد أن التقييم الأصيل أو الحقيقي authentic assessment يعطي صورة أكثر واقعية أو حقيقية لما يمكن أن يفعله الطفل وعادة ما يتم التركيز في مثل هذه الحالة على فحص ما ينتجه الطفل وذلك كعمل متكامل أو جانب متكامل من العمل، وبالتالي لا يتم التركيز على جزيئات الأداء كما يحدث في التقييم المبني على المنهج (في هلاهان وآخرون، 2005). ويعد التقييم باستخدام البورتفوليو مثال للقياس الأصيل أو الحقيقي الذي يتم في ظروف حياتية واقعية مثل فصول رياض الأطفال، وهو عبارة عن توليفة من أعمال الطفل والبيانات التي يحصل عليها المعلم من القياسات غير الرسمية أو من خلال قياس الأداء، من أجل تقييم عمليات النمو والتعلم (Worthan, 2008). وما يجعل التقييم باستخدام البورتفوليو مختلفاً عن الأساليب الصفية الأخرى الشائعة هو أنه على الرغم من اعتماده على تحليل عينات من أعمال الطفل، إلا أنه يشتمل أيضاً على نتائج أنواع أخرى من أساليب جمع البيانات مثل الملاحظة، والقوائم، والاختبارات غير الرسمية، والاستبانات، والمقابلات (Mclonghlin & Lewis,2008). فبدلاً من تطبيق الاختبارات ينظر المقيمون لمجموعة من أعمال الأطفال في

مرحلة الروضة ونماذج أو عينات من لعبهم المرتبة في الملف الخاص بذلك. (Lowenthal, 1998).

وفي ضوء ما سبق نستطيع القول إنه يجب استخدام أساليب متعددة في عملية التقييم للتعرف على الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال. فمهما كان الأسلوب المستخدم في عملية التقييم، فإن استخدامنا لأسلوب واحد، يقدم لنا جانباً من الجوانب التي نحتاج إلى معرفتها عن الطفل، واستخدامنا لعدد من الأساليب من شأنه أن يقدم لنا صورة شاملة عن نمو الطفل وعملية التعلم لديه.

خامساً: المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال):

يمكن إلا يتم التعرف على صعوبات التعلم لدى الأطفال الصغار، إذا كان تعريف صعوبات التعلم يركز على الفشل في المنهج الدراسي بواسطة قياس التباين بين قدرات الطفل وبين إنجازاته الأكاديمية، وتسمى هذه الطريقة أو الأسلوب " منهج الانتظار حتى الفشل" وذلك لأنه يجب أن يفشل الطفل أولاً قبل أن يصبح مؤهلاً لعمليات التعرف وللخدمات اللازمة. فالأطفال في مرحلة الروضة يمكن إلا يتم التعرف عليهم بأن لديهم صعوبات تعلم لأنهم لم يتعرضوا للتعليم الأكاديمي الرسمي. ويعد الانتظار حتى يفشل الطفل ليتم التفكير في مدى أهليته لخدمات التربية الخاصة منهج مكلف مادياً، لذا هناك منهج أكثر مناسبة وملائمة للتعرف على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة الروضة وهو تقييم مؤشرات صعوبات التعلم (Lerner et al., 2003)، وفيما يلي توضيح لهذه المؤشرات:

المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم النمائية في رياض الأطفال:

تشير ليرنر وآخرون (Lerner et al., 2003) أن المؤشرات النمائية عبارة عن علامات مبكرة لوجود مشكلات أو صعوبات تعلم لدى الأطفال الصغار في مرحلة رياض الأطفال. ويمكن أن تتم ملاحظتها في نمو الطفل الحركي، والعمليات السمعية، والعمليات البصرية، ونمو الكلام واللغة، أو قدرات الانتباه. وغالباً يظهر الطفل تفوق في بعض المجالات النمائية بينما يواجه صعوبات كبيرة في مجالات أخرى. ويمكن التنبؤ بهذه العلامات بوجود صعوبات مستقبلية في الإنجاز الأكاديمي، ولكن من خلال التدخل المبكر يمكن مساعدة الأطفال في مرحلة الروضة على خفض مستوى هذه الصعوبات المحتملة أو التغلب عليها كلياً. ويرى كلاً من وارنر، وروجرز، وتايلور، وتايلور، وساندبرج، (Warner-Rogers, Taylor, Taylor, & Sandberg, 2000) أن المؤشرات النمائية يمكن أن تظهر كصعوبات في المجالات التالية:

المهارات الحركية العامة: Gross-motor Skills

يعد قصور المهارات الحركية العامة علامة من العلامات الشائعة أو المشتركة لدى بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم. حيث يتطلب تحريك الطفل لذراعه، أو ساقه، أو قدمه استخدام العضلات الكبيرة. فالأطفال ذوو المشكلات الحركية العامة يبدون كأنهم غير متقنين لبعض المهارات مثل: المشي، والقفز، والرمي.

المهارات الحركية الدقيقة: Fine-motor Skills

الأنشطة الحركية الدقيقة تعني استخدام العضلات الصغيرة لتحريك الأصابع والمعصمين، والتنسيق بين حركة اليدين والعينين، وتنسيق حركة كلا اليدين كذلك. فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في المهارات الحركية الدقيقة يميلون لأن يكونوا بطيئين في تعلم مهارات اللبس والأكل، بالإضافة إلى أنهم يكونون بطيئين في استخدام الأقلام. ويمكن الاستدلال على وجود مشكلات في المهارات الحركية الدقيقة بصعوبة أداء الأطفال لألعاب التركيب والبناء، وأداء المشاريع الفنية، واستخدام المقص في أنشطة القص المختلفة. وفي السنوات الابتدائية الأخيرة تبدو صعوبات المهارات الحركية الدقيقة في الكتابة اليدوية البطيئة والشاقة.

العمليات السمعية: Auditory Processing

تُعد العمليات السمعية علامة أو مؤشر هام على وجود صعوبات تعلم، حيث أن مقدرة الشخص على تفسير ما سمعه يُعد أمراً هاماً لعمليات التعلم. فالأطفال الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة يظهرون علامات مبكرة لوجود مشكلات أو صعوبات في قدرات العمليات السمعية، فهؤلاء الأطفال يمكنهم السماع، ولكن تكمن الصعوبة لديهم في مجالات عديدة من العمليات السمعية التي تتضمن الوعي الصوتي، والتمييز السمعي، والذاكرة السمعية، والتسلسل والمزج السمعي.

العمليات البصرية: Visual Processing

تلعب العمليات البصرية دوراً هاماً في التعلم المدرسي وخاصة في تعلم القراءة، فالأطفال ذوو مشكلات العمليات البصرية يمكنهم الرؤية، ولكنهم يواجهون صعوبات في التمييز البصري للحروف والكلمات، والذاكرة البصرية، أو الإغلاق البصري، ويعد التجهيز البصري والمشكلات الإملائية في الأطفال الصغار هي علامات مبكرة على وجود صعوبات تعلم ويمكن التنبؤ من خلالها على حدوث صعوبات في القراءة مستقبلاً.

مهارات التواصل واللغة: Communication and Language Skills

يعد الصعوبة في اكتساب الكلام والفهم واستخدام اللغة واحدة من أكثر العلامات شيوعاً في الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فالقدرة على استخدام اللغة حتى يستطيع الشخص أن يوصل أفكاره للآخرين متطلب أساسي لعملية التعلم. حيث يواجه الأطفال ذوي اضطرابات التواصل واللغة صعوبة في فهم لغة الآخرين (الاستماع)، والاستجابة للتعليمات، والبدء بالتواصل، والشرح، والاشتراك في المحادثات، والتواصل مع الاخرين.

مشكلات الانتباه: Problems with attention

يظهر بعض الأطفال الصغار ذوي صعوبات التعلم سلوكيات متعلقة باضطراب نقص الانتباه، حيث إنهم يظهرون سلوكيات تتعلق بفرط الحركة، وعدم الانتباه، والاندفاع. كما أنهم من السهل عليهم التشتت والانتقال من نشاط الى آخر بدون إنهاء النشاط الأول، ودائماً ما يشتكى الآباء والمعلمون من أن هؤلاء الأطفال لا يستمعون ويفقدون أشياءهم بشكل مستمر، والأطفال الصغار ذوو الاندفاع يكون لديهم مشكلات في استجاباتهم للأحداث الفورية ولا

يستطيعون التفكير في سلوكياتهم التي يصدرونها، ويميلون لأن يصدروا الإجابات بشكل سريع ومفاجئ قبل أن ينهي المعلم طرح السؤال، هؤلاء الصغار كذلك يواجهون صعوبة في المشاركة وأخذ الأدوار في اللعب أو التعامل مع زملاءهم في الصف (cited in Lerner & Kline, 2006).

المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية:

ترتبط صعوبات التعلم بوجود محتوى أكاديمي معين يجد الطفل صعوبة في مسايرته رغم أن مستوى ذكائه يقع في المستوى العادي، ونظراً لأن مثل هذا المحتوى لا يوجد في الروضة فإن أفضل مؤشر للدلالة على تلك الصعوبات أو التنبؤ بها كما ترى ليرنر (Lerner, 2000)وفورمان وفرنسيس وشايوتز وشايوتز وفليتشر (Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz, & Fletcher, 1997) يتمثل في قصور المهارات قبل الأكاديمية (في محمد، 2006). وتعد المهارات قبل الأكاديمية Preacademic Skills كما يرى تورجيسين (Torgesen, 2001) بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل: التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان، فضلاً عن مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي الصوتي Phonological awareness. وترتبط أوجه القصور في هذه السلوكيات بصعوبات التعلم الأكاديمية ارتباطاً مباشراً حيث تمثل الأساس للتعليم اللاحق (في محمد، 2006).

ويشير (محمد، 2006) أن هناك خمس مهارات أساسية تندرج في إطار المهارات قبل الأكاديمية، ويعد القصور في أي منها بمثابة مؤشر على إمكانية تعرض الطفل لصعوبات تعلم لاحقة، وفيما يلي توضيح لهذه المهارات:

مشكلات الوعي أو الإدراك الصوتي (الفونولوجي):

تعتبر مشكلات الوعي الصوتي أحد أهم المشكلات التي تنذر بوجود صعوبات القراءة في وقت لاحق، إذ تعد هذه المهارة من أهم المهارات اللازمة للقراءة، ثم للكتابة. ويقصد بالوعي الصوتي قدرة الطفل على إدراك أن الكلمة التي يسمعها تتكون من أصوات فردية تكون أو تشكل تلك الكلمة. والطفل الذي لا يمتلك الوعي الصوتي لن يدرك بأن الكلمة الواحدة تتكون من عدة أصوات، ولن يكون قادراً على فصل أصوات الكلمة، أو تحديد عدد الأصوات في الكلمة الواحدة، كما لا يستطيع فهم أو استخدام المبادئ الأساسية المطلوبة لفك رموز الكلمات، ولهذا فإن مشكلات الوعي الصوتي والمعالجة الصوتية ترتبط بشكل كبير مع مشكلات القراءة، فالطفل الذي لا يدرك تلك المبادئ لن يكون قادراً على ترجمة الكلام المطبوع أو المكتوب إلى أصوات لغوية في أثناء عملية القراءة (Schatschneider & Torgesen , 2004).

التعرف على الحروف الهجائية:

يعد إدراك الطفل للحروف الهجائية، ومعرفته بها، وقدرته على التمييز بينها بمثابة شرط سابق على تعلمه للقراءة إضافة للكتابة، لذا فإن عدم إلمام الطفل بالحروف الهجائية أو إجادته لها، أو التمييز بينها بصورة مناسبة، أو كتابتها بشكل مقلوب، أو لا يستطيع ترتيب الحروف المختلفة كي يحصل على بعض الكلمات، أو أن يميز صوتياً بين الحروف المختلفة. فذلك يرتبط بصعوبات تعلم تتعلق بالقراءة، حيث لن يكون بمقدور الطفل أن يحدد الحروف الهجائية المتضمنة في كلمة معينة، أو معرفة الكلمات التي تتضمنها الجملة، وبالتالي لن يكون قادراً على القراءة بطلاقة وتلقائية، كما يجعله غير قادر على الفهم القرائي. كذلك ترتبط أيضاً

بصعوبات الكتابة من جانب آخر، إذ يكون الطفل غير قادراً على التهجي من ناحية، أو كتابة موضوعات الإنشاء من جانب آخر (محمد،2006).

التعرف على الأرقام:

يتمكن الأطفال العاديون في عمر مبكر إدراك المفاهيم الحسابية البسيطة كجمع الأرقام، فالطفل العادي يدرك أن تفاحة وتفاحة أخرى تعني تفاحتين، ويدرك المجموعات الأكبر والمجموعات الأصغر، لكن الطفل الذي يعاني من مشكلات قد لا يتقن هذه المفاهيم في مرحلة رياض الأطفال (Hargrove , 2001). ويشير (محمد، كمال، 2005) إلى أن قصور مهارة الطفل في معرفة الأعداد أو الأرقام، أو التمييز بينها، أو ترتيب الأرقام تصاعدياً أو تنازلياً، أو قيامه بالمقارنات بين مجموعات الأشياء المختلفة وفقا لعدد العناصر الداخلة في كل منها مؤشراً لما يمكن أن يتعرض له مستقبلاً من صعوبات تعلم في الحساب.

التعرف على الأشكال:

يتوقع من الأطفال الذين يتمتعون بذكاء عادي ممن هم في سن الثالثة، القدرة على تمييز الأشكال الهندسية (المربع، والدائرة، والمثلث)، والفشل في تمييز هذه الأشكال قد يؤثر لاحقاً على تمييز الطفل للحروف الهجائية (Hargrove, 2001). ويشير (محمد، 2006) إلى أن مهارة طفل الروضة في معرفة الأشكال المختلفة وتمييزها، وقدرته على التمييز بينها تعد إحدى المهارات التي يمكن من خلالها التنبؤ بمدى استعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة، واستفادته مما يتم تقديمه فيها من محتويات أكاديمية مختلفة. كما أن القصور في هذه المهارة يعتبر أحد أهم العوامل التي يمكن التنبؤ من خلالها كما يرى (محمد، كمال، 2005) بما يمكن أن يتعرض الطفل له من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة في الحساب.

التعرف على الألوان:

وتعنى هذه المهارة قدرة الطفل على معرفة الألوان الأساسية، واستخدامها بشكل صحيح، والتمييز بينها، والتعرف على درجات اللون الواحد، وإمكانية قيام الطفل بتصنيف الأشياء، أو أدوات اللعب، أو غيرها وفقاً للون، إضافة إلى قدرته على تركيب أجزاء اللعبة معاً عن طريق الانتباه على لون الأجزاء التي يتعامل معها. ومن جهة أخرى فإن إجادته لتلك لمهارة يعني أيضاً قدرته على الانتباه للون المثير أو المدخل الحسي (محمد، 2006). ونظراً لأن هذه المهارة لا ترتبط بالقراءة، أو الكتابة، أو الحساب، ولا تعتبر من المهارات اللازمة لإجادة أي منها، فقد أشارت نتائج الدراسة التي أجرها (محمد، كمال، 2005) أن هذه المهارة لا تنبئ باحتمال تعرض طفل الروضة الذي يعاني من قصور فيها لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة، على الرغم من أن إلمام الطفل بها، وإجادته لها يساعده كثيراً في هذا الإطار.

سادساً: قضايا ذات صلة بالتعرف المبكر: Issues related to early identification

هناك تحديات تواجه عملية التعرف المبكر على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، إذ يعد التفاوت في النمو والنضج أمراً طبيعياً بين الأطفال العاديين الذين لم يصلوا إلى سن التعليم المدرسي، وبالتالي فإن تحديد أوجه التباين والاختلافات التي تشير إلى أن الطفل عرضة

للخطر فيما يتعلق بمشاكل التعلم يصبح أمراً صعباً. وعلى هذا كان لابد من مراعاة هذه التحديات وغيرها من العوامل الأخرى التي تسهم في إثارة العديد من القضايا حول التعرف المبكر عند تقييم نتائج التعرف المبكر (البتال، 2009). وفي ما يلي عرض لأهم هذه القضايا من خلال المحاور التالية:

دلالات التسميات أو المسميات:

تعد الوصمة المحتمل حدوثها والصفة أو التسمية غير الضرورية التي قد يتصف بها الأطفال الصغار عند التعرف المبكر ووصفهم بأن لديهم صعوبات تعلم من أكبر المخاوف على الأرجح (Snyder, Bailey, & Auer, 1994; Taylor et al., 2000) وذلك لما تتركها هذه التسميات من الآثار الجانبية على الطفل. حيث تؤثر على توقعات المعلمين بالنسبة لهؤلاء الأطفال مما يؤثر تأثيراً سلبياً على تقدير الأطفال ذوي صعوبات التعلم لذواتهم، وتفاعلاتهم مع معلميهم، كذلك تؤدي هذه التسميات إلى إعاقة التقدم التعليمي أو التربوي للطفل، فيصبح أقل ميلاً للإنجاز الأكاديمي وأكثر توجهاً للانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي، والتفاعل مع الأقران، وينمو لديه شعور بالدونية أو بالعجز مما يؤثر على توافقه الشخصي والاجتماعي، كذلك ينتقل تأثير هذه التسميات إلى الأسرة فتبدو ردود أفعال الأسرة في الاتجاه السلبي تجاه الطفل، ويتبادل الطفل أيضاً نفس الاتجاه السلبي تجاه أسرته (الزيات، 1998). ومع ذلك ليس من الضروري أبداً أن يتم استخدام مصطلح صعوبات التعلم في سن مبكرة، كما يتم وصف التلاميذ الأكبر سناً عندما يتم تحديد مدى أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة في التعليم العام، وبالتالي فإنه يصبح تفادي الوصمة والتسمية أمراً ممكناً بالنسبة للأطفال الصغار والذين لم يصبح أمر تعرضهم لصعوبات التعلم أمراً مؤكداً بعد (Steele, 2004).

الفروق أو الاختلافات النمائية:

تشير اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) أن نمو الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يتسم بتقلبات وتغيرات واسعة في معدلات وأنماط النضج، فالنسبة لبعض الاطفال تكون مشكلات التأخر والفروق في القدرات مؤقتة يمكن تخطيها خلال دورة النمو الطبيعية، أما بالنسبة لبعض الأطفال الآخرين فإن التأخر يظل قائماً ومستمراً في مجالات الأداء المختلفة بحيث يستلزم إحالة الطفل للفحص و التقييم الشامل، لذا لا يمكن الوصول إلى تفريق واضح بين هؤلاء الأطفال الذين يمكن أن يستمر التأخر لديهم وبين الأطفال الآخرين الذين يمكنهم تخطي مشكلات التأخر و تحقيق التقدم الكافي مع مرور الوقت (NJCLD, 2006).

وبما أن هناك مجموعة واسعة من التقلبات في النمو الطبيعي في هذه الفئة العمرية، بمعنى أنه من الصعب بدرجة كبيرة قبل عمليات الفحص والتدخل أن يتم التفريق بين الأطفال العاديين الذين يكون لديهم بعض التقلبات وبين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، لذا فإن أفضل طريقة لتحسين دقة اختبارات التشخيص هي التأكد من أن المقاييس والتقييمات يتم تطبيقها فقط على الأطفال الذين تستمر لديهم مشكلات التعلم غير المتوقعة وغير القابلة للمعالجة، إذ يمكن لهذه الطريقة أن تجعل الاختبارات الموجودة أكثر حساً و تحديداً (Harrison, 2005).

التشخيص غير الدقيق:

هناك بعض المشكلات مع الاختبارات التي تُستخدم للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث إن اختبارات الاستعداد المصممة للأطفال الصغار ليست دائماً دقيقة عندما يتم استخدامها لأغراض التنبؤ في بعض حالات الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم (Taylor et al., 2000). كما أن تحديد التباين يتضمن قياس الذكاء، إلا أن اختبارات الذكاء تتضمن العديد من جوانب القصور الجوهرية في تقييم أطفال ما قبل المدرسة (Lowenthal, 1998). وعلى هذا الأساس يتضح أنه على الرغم من الأهمية الكبيرة للاختبارات المعيارية في تقييم صعوبات التعلم فإننا يجب أن نلجأ أيضًا إلى استراتيجيات أخرى للتقييم (في هلاهان وآخرون،2005).

التأثيرات المتعددة على مسار النمو:

أن برنامج التعرف الفعال على صعوبات التعلم يجب أن يأخذ في اعتباره العوامل البيولوجية والبيئية والثقافية المتعددة، والتي يمكن أن تؤثر على مسار نمو الطفل (NJCLD, 2006). حيث تشير الدراسات والبحوث إلى إمكانية تأثير هذه العوامل على ظهور بعض مظاهر صعوبات التعلم ومن هذه العوامل المستوى التعليمي للوالدين، والوضع الاقتصادي، والوضع الأسري، وأساليب المعاملة والاتجاهات الوالدية. وعلى ذلك فإن أية أداة تستخدم للتعرف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، يجب أن تأخذ في الاعتبار تلك العوامل كمصادر للفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين (الزيات،1998).

الدراسات السابقة

تشير التطورات في مجال صعوبات التعلم أنه من الممكن التعرف على حالات صعوبات التعلم المحتملة في مرحلة رياض الأطفال، فهناك العديد من المؤشرات المبكرة للكشف عن احتمالية تعرض هؤلاء الأطفال لصعوبات التعلم (باكرمان، 2005). وهذا بدوره دفع العديد من الباحثين لإجراء البحوث والدراسات التي تناقش التعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

أجرت لونثال (Lowenthal, 2002) دراسة هدفت إلى تحديد أهم الخصائص المميزة للأطفال الذين يتوقع أن يتعرضوا لصعوبات تعلم عندما يلتحقون بالمدرسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (571) طفلاً في مرحلة رياض الأطفال. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعي/الانفعالي، وخصائص ترتبط بالجانب التكيفي، والجانب الحركي، والتواصل، والجانب المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الخصائص المميزة لصعوبات التعلم في مرحلة الروضة هي نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل، والاندفاعية، والتشتت، وعدم الانتباه، وعدم التنظيم، والتأخر في اكتساب اللغة والتخاطب، وتأخر الإدراك السمعي للمثيرات، ووجود صعوبة في الإدراك البصري للمثيرات، وقصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى، ووجود مشكلات اجتماعية/انفعالية لدى الطفل، ووجود صعوبة في القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة.

وقامت تيركاسبا (Tur-Kaspa, 2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم، وذلك

باستخدام نموذج كريك ودودج (Crick & Dodge, 1994) للتكيف الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال تألفت المجموعة الأولى من (20) طفلاً من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وتألفت المجموعة الثانية من (20) طفلاً من أقرانهم العاديين بنفس الروضة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين في تلك المهارات لصالح الأطفال العاديين.

كما أجرت باكرمان (2005) دراسة هدفت إلى إيجاد طريقة للتعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة الروضة، كما هدفت إلى معرفة أكثر أنواع صعوبات التعلم النمائية شيوعاً عند الأطفال في هذه المرحلة، بالإضافة إلى مساعدة معلمات رياض الأطفال بتزويدهم بوسيلة سهلة ودقيقة للتعرف المبكر على صعوبات التعلم. وقد تم اختيار مدرستين رياض أطفال (حكومية – خاصة) للأطفال أعمارهم من 3 إلى 6 سنوات و6 أشهر. ومدرستين ابتدائية (حكومية – خاصة) للأطفال في المرحلة الأولى من 6 – 7 سنوات، كما تم اختيار عينة مكونة من (110) طفلاً (60) من الإناث، و (50) من الذكور تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واستخدمت الدراسة اختبار Dyslexia Early Screening Test (DEST) ويعتبر اختبار مسحي يستخدم بطريقة روتينية في المدارس للأطفال من 4 سنوات و6 أشهر إلى سن 6 سنوات و5 أشهر وهو مختلف عن الاختبارات النفسية الأخرى والتي لابد وأن تستخدم من قبل الأخصائيين النفسيين، وقد تم تكييف بعض أجزاء الاختبار النطقية إلى اللغة العربية، بالإضافة إلى تدريب مجموعة من المعلمات تطوعوا للعمل والمساعدة في تطبيق الاختبار، من خلال برنامج مكثف على كيفية تطبيق الاختبار بصورة فردية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاختبار المسحي المعدل كان مقبولًا جداً من قبل المعلمات حيث كان سهلًا في التطبيق والرصد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك نسبة 12,7% من عينة الأطفال كانوا (at-risk) معرضين لخطر صعوبات التعلم وبحاجة إلى تدخل، وكانت نسبة الأولاد الذين كانوا معرضين لصعوبات التعلم (at-risk) أعلى من نسبة البنات، وأن أكثر الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم (at-risk) ملتحقين بمدارس خاصة مقارنة بالمدارس الحكومية، كذلك أظهر تطبيق كل جزء من اختبار (DEST) تحليل لبعض الصعوبات في مجالات محددة، ولقد وجد أن معظم الأطفال الذين كانوا أقل من الطبيعي (33%) في أداء اختبار التسمية السريعة، (30%) منهم يتبعون المجموعة التي أعمارهم 5 سنوات و 6 أشهر وأكبر من ذلك، حيث أن لديهم قابلية لصعوبات التعلم، وفي اختبار الوعي (35%) من الأطفال أظهروا أداء أقل من الطبيعي، مما يشير إلى أن الأطفال في المملكة العربية السعودية في مرحلة رياض الأطفال يحتاجون إلى دعم إضافي لتطوير مهاراتهم القرائية، وفي اختبار (Forward Digit Span) نسبة (37%) وفي اختبار تسمية الأحرف (Letter Naming) نسبة (36%) من مجموع العينة أظهروا أداء أقل من الطبيعي، حيث أن هذين الاختبارين يعتبران متطلبات لتعلم القراءة، مما يشير إلى أن الأطفال في مرحلة الروضة بشكل عام يفتقدون وسائل تدعم العملية التعليمية، أما اختبار أمر أو طلب الصوت (Sound Order) وهو مؤشر قوي على صعوبات التعلم (61%) من العينة أظهروا أداء أقل من الطبيعي.

وفي دراسة قامت بها بخش (2006) هدفت إلى تحديد نسبة انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة الروضة بمكة المكرمة، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم، وبحث العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل وبين مفهومه لذاته. وقد تكونت عينة الدراسة من (514) منهم (262) طفلاً و (252) طفلة في مرحلة الروضة. واستخدمت الدراسة بطارية لتقييم القصور في المهارات قبل الأكاديمية إعداد

(محمد، سليمان،2005)، ومقياس مفهوم الذات للأطفال إعداد (منصور، بشاي،1982). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في هذه المؤشرات، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم وبين الأطفال الذين ليس لديهم مثل هذه المؤشرات في مفهوم الذات لصالح الأطفال الذي لا يعانون من مؤشرات صعوبات التعلم.

وأجرت العزة (2011) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في الحد من صعوبات التعلم النمائية لدى عينة من أطفال الروضة في بيت لحم. وقد تكونت العينة النهائية للدراسة من (27) طفلاً وطفلة يعانون من صعوبات تعلم نمائية في جميع أبعاد قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية من إعداد (عواد، 1994)، وتم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من (13) طفلاً وطفلة، ومجموعة ضابطة تكونت من (14) طفلاً وطفلة، وطبق على أطفال المجموعة التجريبية برنامج تدريبي للحد من صعوبات التعلم النمائية لمدة ستة أسابيع وبواقع (36) جلسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010/ 2011م. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعاً لدى أطفال الروضة كانت على الترتيب الآتي (الصعوبات اللغوية، والصعوبات المعرفية، والصعوبات البصرية الحركية)، كما كانت صعوبات التعلم النمائية بأنماطها الثلاثة لدى الأطفال الذكور أعلى منها لدى الإناث، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية بأبعادها الفرعية (الصعوبات اللغوية، والصعوبات المعرفية، والصعوبات البصرية/الحركية) لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في الحد صعوبات التعلم النمائية.

وبحث كلاً من ميسال، وميرسر، ومارتينيز، وكاسبير (Missall, Mercer, Martinez, & Casebeer,2012) إمكانية توسيع نطاق البحث حول اختبارات قياس مهارات الحساب المبكرة المبنية على المنهج Curriculum-Based Measurement (CBM) من خلال دراسة العلاقات المتزامنة و التنبئية من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثالث الابتدائي. واستخدمت هذه الدراسة عينة طولية تتكون من (535) طفلاً. وشملت هذه الدراسة الانحدار اللوجستي، والكتلة الكامنة، والتحليلات التحولية أو الانتقالية الكامنة لدراسة الأنماط والاتجاهات لأداء الأطفال في كل المقاييس الأربعة التي تقيس مهارات الحساب المبكرة المبنية على المنهج في مرحلة رياض الاطفال والصف الأول ابتدائي. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن أداتين من أدوات مقياس اختبارات مهارات الحساب المبكرة المبنية على المنهج وهي التمييز الكمي والعدد المفقود هي الأقوى في تقييم أداء الرياضيات اللاحق، وأشارت التحليلات الطولية إلى أن الأطفال ذوي الأداء المنخفض في مهارات الحساب المبكرة في بداية مرحلة رياض الأطفال يميلون لأن يؤدوا بشكل منخفض في الرياضيات في الصف الثالث الابتدائي، والأطفال ذوي التحصيل المنخفض أيضاً يُظهرون انخفاض أكبر في مهارات الرياضيات خلال أشهر الصيف مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل المرتفع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن العرض السابق لتلك الدراسات التي ناقشت التعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة الروضة، توصلت الباحثة إلى نتائج من أبرزها:

- اهتمام الدراسات بالتعرف المبكر على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم at-riskفي مرحلة رياض الأطفال، من خلال إعداد أدوات لفرز وتحديد هؤلاء الأطفال.
- أكدت الدراسات على نجاح الأدوات التي استخدمت في التعرف على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والتنبؤ بالمشكلات التعليمية التي ستواجه هؤلاء الأطفال.
- أشارت الدراسات أن هناك العديد من المؤشرات المبكرة الدالة على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال.
- أشارت بعض الدراسات إلى انشار مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، واختلفت الدراسات في نسبة انتشارها بين الذكور والإناث، فبعض الدراسات أشارت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث، وبعضها أشارت إلى أن نسبة انتشارها لدى الذكور أكثر مقارنة بالإناث، وبعض الدراسات على العكس من ذلك أشارت إلى أن نسبة انتشارها لدى الإناث أكثر.
- أكدت الدراسات على أن تنبؤ وحكم معلمي رياض الأطفال من أكثر الإجراءات ملائمة لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال.
- أشارت الدراسات إلى أنه يمكن التنبؤ بانخفاض أداء الأطفال في رياض الأطفال، بانخفاض أدائهم في المرحلة الابتدائية.
- أن التعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، وتقديم برامج التدخل المناسبة من شأنه أن يحد من تفاقم تلك الصعوبات مستقبلاً.

التوصيات:

ومن خلال ما تمت مناقشته خرج البحث بالتوصيات التالية:

- أهمية تفعيل ما جاء في قانون رعاية المعوقين حول تقديم خدمات تعليمية وتربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وصعوبات التعلم بشكل خاص في مرحلة رياض الأطفال.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث لتطوير الوعي بأهمية التعرف المبكر على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال.
- إعداد اختبارات مسحية تطبق بصورة منتظمة كوسيلة للتعرف على صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال.
- ضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمي رياض الأطفال بهدف التعرف على الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم وطرق فرزهم وتشخيصهم والتعامل معهم.
- أن يتم تضمين برامج رياض الأطفال في الجامعات مقررات خاصة بالتربية الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص.
- ضرورة إعداد برامج خاصة لأطفال الروضة المعرضين لصعوبات التعلم لما لذلك من أهمية في هذه السن المبكرة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، منيرة (1999). **التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

البتال، زيد (1421). من أكبر مجالات التربية الخاصة انتشاراً: صعوبات التعلم، **مجلة المعرفة**، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، العدد 69، ص 106-110.

البتال، زيد (1430). التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، المملكة العربية السعودية.

بخش، أميرة (2006). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات الطفولة** - مصر، العدد 9 (31)، ص 83-93.

حسين، محمد (2009). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجي: تناول جديد**. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الخطيب، جمال. الحديدي، منى (2011). **التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**. عمان، الأردن: دار الفكر.

ريفير، شارون (2009). **التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة وحتى ثمانية سنوات: استراتيجيات لنتاجات إيجابية**. (ترجمة دعنا، زينات، مراجعة طبال، سهى ،2011). عمان، الأردن: دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم (2011). **التدخل المبكر النماذج والإجراءات**. عمان: دار المسيرة.

الزيات، فتحي (1998). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرطاوي، زيدان. السرطاوي، عبدالعزيز. خشان، أيمن. أبو جودة، وائل (2011). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. الرياض: دار الزهراء.

السياغي، خديجة (2007). دور رياض الأطفال في التدخل المبكر (تشخيص وعلاج وتطوير) الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من غير المعاقين في محافظة تعز بالجمهورية اليمنية. **المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، (126)، 96 - 139.

العزة، عطاف (2011). **فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

عواد، أحمد (1994). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. **المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة**، جامعة عين شمس، 26-29 مارس، 304- 342.

عواد، أحمد (2009). **صعوبات التعلم**. عمان: مؤسسة الوراق للطباعة والنشر.

القضاة، محمد، الترتوري، محمد (2006).**تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي لدى طفل الروضة**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

كيرك، صموئيل. كيرك، جميس (1984). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. (ترجمة السرطاوي، زيدان. السرطاوي، عبدالعزيز، 1988). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

فايد، جمال (2001). مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة : في ضوء تقديرات المعلمين. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، 1 (47)، 167 - 192.

ماكلوجين، جميس. لويس، رينا (2008). **تقييم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة**. (ترجمة علام، صلاح، 2010). عمان، الأردن: دار الفكر.

محمد، عادل (2006أ). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل (2006ب). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة: دراسات تطبيقية**. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل. محمد، سليمان (2005). قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. **المؤتمر الحادي والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية**، 31-1 إلى 2-2.

محمد، عادل. صافيناز، كمال (2005). قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة. **المؤتمر السنوي الثالث عشر لكلية التربية**، جامعة حلوان 13-14-3.

مفضل، مصطفى (2007). بعض اضطرابات السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة : دراسة تشخيصية - علاجية. **المؤتمر السنوي الرابع عشر -الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة**، جامعة عين شمس، 2، 1033 - 1076.

هالاهان، دانيال. كوفمان، جيمس. لويد، جون. ويس، مارجريت. مارتنيز، إليزابيث (2005). **صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي**. (ترجمة محمد، عادل،2007). عمان، الأردن: دار الفكر.

ورذان، سو (2008). **التقييم في تعليم الطفولة المبكرة**. (ترجمة فايز، ميرفت، 2010). عمان، الأردن: دار الفكر.

وزارة الشؤون الاجتماعية (1421). نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية تم استرجاعه على الرابط http://www.pscdr.org.sa/ar/Pages/DisabilityCode.aspx

الوقفي، راضي (2011). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim, M. (1999). Early identification of children with learning difficulties at the pre-school stage in the State of Kuwait, Unpublished Master's Thesis. College of Graduate Studies, Arabian Gulf University, Bahrain.

Al-Battal, Z. (1421). One of the most widespread areas of special education: Learning Disabilities, Knowledge Magazine, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia, 69, 106-110.
Al-Battal, Z. (1430). Early intervention for children with special needs. Ministry of Education, General Administration for Training and Scholarships, Kingdom of Saudi Arabia.
Bakhsh, A. (2006). Some indicators of learning difficulties and their relationship to self-concept among a sample of kindergarten children in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Childhood Studies - Egypt, 9(31), 83-93.
Hussein, M. (2009). Learning disabilities and remedial teaching: A new approach. Dar Al-Wafaa for the World of Printing and Publishing.
Khatib, J. & El Hadidy, M. (2011). Early intervention special education in early childhood. Dar Al-Fikr.
Revere, S. (2009). Special Education in early childhood from birth to eight years: Strategies for positive outcomes (Translated by Dana, Zeinat, revised by Tabbal, Suha, 2011). Dar Al-Fikr.
Zureikat, I. (2011). Early intervention models and procedures. Dar Al Masirah.
El-Zayat, F. (1998). Learning disabilities: Theoretical, diagnostic and therapeutic foundations. Universities Publishing House.
Al-Sartawi, Z.; Al-Sartawi, A.; Khan, A. and Abu Joudeh, W. (2011). Introduction to learning difficulties. Dar Al-Zahra.
Al-Sayaghi, K. (2007). The role of kindergarten in early intervention (diagnosing, treating and developing) children with special needs who are not disabled in Taiz Governorate, Republic of Yemen. The Nineteenth Scientific Conference of the Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, (126), 96-139.
Al-Azza, A. (2011). The effectiveness of an early intervention training program in treating developmental learning difficulties among kindergarten children, unpublished Master's Thesis, Faculty of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University, Jordan.
Awad, A. (1994). Early identification of developmental learning difficulties in pre-primary school children. The Second Scientific Conference of the Institute of Graduate Studies for Childhood, Ain Shams University, March 26-29, 304-342.
Awad, A. (2009). Learning difficulties. Al-Warraq Foundation for Printing and Publishing.
Qudah, M., and Al-Tarturi, M. (2006). Developing language skills and reading readiness for kindergarten children. Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.
Kirk, S. & Kirk, J. (1984). Academic and developmental learning difficulties (Translated by Al-Sartawi, Zidan. Al-Sartawi, Abdulaziz, 1988). Golden Pages Library.
Fayed, J. (2001). The prevalence of developmental learning difficulties among pre-school children: In light of teachers' assessments. Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 1(47), 167-192.
McLaughlin, J. & Lewis, R. (2008). Assessment of students with special needs(Translated by Allam, Salah, 2010). Dar Al-Fikr.
Mohammed, A. (2006a). Deficient pre-academic skills for kindergarten children and learning difficulties. Dar Al-Rashad.

Muhammad, A. (2006b). Indicators of learning difficulties for kindergarten children: Applied studies. Dar Al-Rashad.

Mohamed, A. M. S. (2005). Deficiency of some pre-academic skills for kindergarten children as indicators of learning difficulties. The Twenty-first Conference of the Egyptian Society for Psychological Studies, 31(1), 2-2.

Mohamed, A. Safinaz, K. (2005). Deficiency of some pre-academic skills of kindergarten children and later academic learning difficulties. The Thirteenth Annual Conference of the Faculty of Education, Helwan University 13-14-3.

Mufaddal, M. (2007). Some behavior disorders associated with developmental learning difficulties in a kindergarten child: a diagnostic - therapeutic study. The Fourteenth Annual Conference - Psychological Counseling for Development in the Light of Total Quality, Ain Shams University, 2, 1033 - 1076.

Hallahan, D.; Kaufman, J.; Lloyd, J.; Wes, M. and Martinez, E. (2005). Learning difficulties: Concept, nature, remedial education. (Translated by Muhammad, Adel, 2007). Dar Al-Fikr.

Warthan, S. (2008). Assessment in early childhood education. (Translated by Fayez, Mervat, 2010). Dar Al-Fikr.

Ministry of Social Affairs (1421). Disabled care system in the kingdom of Saudi Arabia Retrieved at: http://www.pscdr.org.sa/ar/Pages/DisabilityCode.aspx

Al-Waqfi, R. (2011). Theoretical and applied learning difficulties. Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bakarman, M. (2005). **The early identification of learning difficulties in pre-school children of Jeddah- Saudi Arabia.** Department of Education, Brunel University.

- Brigance, A. H.(1998). **Brigance inventory of early development-revised.** Retrieved from http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf_measures/reports/resources_measuring/res_meas_cdig.html

- Catts, H. W. (1991). Early identification of reading disabilities. **Topics in Language Disorders,** 12(1), 1–16.

- Catts, H. W. (1997). The early identification of language based reading disabilities. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 28(1), 86–89.

- Coleman, J., & Dover, G. (1993**).** The risk screening test: Using kindergarten teachers' ratings to predict future placement in resource classrooms. **Exceptional Children**, 59(5), 468-477.

- Coston, P. A. (1991). Increasing the Identification of preschool students at-risk for a specific learning disability. (**ERIC** Document Reproduction Service No. ED.337932).

- Good, R. H., & Kaminski, R. A.(2002) **Dynamic indicators of basic early literacy skills (DIBELS)**. Retrieved from https://dibels.uoregon.edu/dibelsinfo.php

- Frances, P. M. (1994) : Predicting learning disabilities and reading ability from preschool cognitive processing tasks. **ProQuest Dissertations and Theses**.

- Hargrove , M.L. (2001) . Learning disabilities : Early identification signals for parents and teachers **. Excel Education Services 9390 Murillo Avenue, Oakland, California 94605** , 102 (4) ,366 _ 368.

- Harrison, A. G. (2005). Recommended best practices for the early identification and diagnosis of children with specific learning disabilities in Ontario. **Canadian Journal Of School Psychology**, 20(1-2), 21-43.

- Hurford, D. P., & Schauf, J. D. (1994). Early identification of children at risk for reading disabilities**. Journal Of Learning Disabilities**, 27(6), 371-382.

- Lerner, J., Mardell . Czudnowki, C., & Goldenberg, D : (1988). **Special education for the early childhood years**. Englewood Cliffs, N.J. : prentice- Hall.

- Lerner, J., Kline, F .(2006). **Learning disability and related disorder: Characteristics and teaching strategies**. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Lerner, J., Lowenthal, B., & Egan ,R.(2003). **Preschool children with special needs: Children at-risk and children with disabilities**. Boston: Allyn & Bacon.

- Lowenthal, B. (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. Learning Disabilities**: A Multidisciplinary Journal**, 9(2), 25–31.

- Lowenthal, B. (2002). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. Learning Disabilities. **US., University of Illinois**.

- Miller, L. J. (1986). The predictive validity of the miller assessment for preschoolers; a four year study (tests, learning disabilities). University of Denver. **ProQuest Dissertations and Theses**, Diss-Abst-Int-v, 47-50,p 452.

- Miller, L. J. (1993). First step screening test for evaluating preschoolers. **The Psychological Corporation**. Harcourt Brace Jovanovich Inc.

- Missall, K., Mercer, S., Martínez, R., & Casebeer, D. (2012). Concurrent and longitudinal patterns and trends in performance on early numeracy curriculum-based measures in kindergarten through third grade. **Assessment For Effective Intervention**, 37(2), 95-106.

- National Joint Committee on Learning Disabilities.(1986). Learning disabilities and the preschool child. **Learning Disability Quarterly**, v9 n2 p158-163.

- National Joint Committee on Learning Disabilities.(1990). **Definition of learning disabilities**.Retrievedfrom http://www.ldonline.org/pdfs/njcld/NJCLDDefinitionofLD.pdf

- National Joint Committee on Learning Disabilities.(2006) Learning disabilities and young children: Identification and intervention. **Learning Disability Quarterly**, 30(1), 63-72.

-Neilsen, S., van den Pol, R. A., Guidry, J., Keeley, E., Honzel, R., & Montana Univ., M. s. (1998). On track: A comprehensive system for early childhood intervention. **Montana univ., Missoula. Div, of Education Research and Services.**

- Peltzman, B. R. (1992). Guidelines for early identification and strategies for early intervention of at-risk learning disabled children. (**ERIC** Document Reproduction Service No. 351111).

- Rebouche, R. A. (1988). **Early identifiers of learning disabilities in preschool children**. Department of Education, University of Northern Iowa.

- Rodriguez, R. B., Salas, C., & Tollefson, N. (1988). Appropriateness of the kindergarten teacher rating scale for early diagnosis of reading learning disabilities in Costa Rica**. Journal Of Instructional Psychology**, 1572-1577.

-Schatschncider , C & Torgesen ., J.K. (2004). Using our understanding of dyslexia to support early identification and intervention. **Journal of Child Neurology** , 19 (10), 759-765.

- Snyder, P., Bailey, D. B., & Auer, C. (1994). Preschool eligibility determination for children with known or suspected learning disabilities under idea. **Journal Of Early Intervention**, 18(4), 380-390.

- Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. **Early Childhood Education Journal**, 32(2), 75-79.

- Taylor, H. G., Anselmo, M., Foreman, A. L., Schatschneider, C., & Angelopoulos J. (2000). Utility of kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems**. Journal of Learning Disabilities**, 33(2), 200–210.

-Trout, A. (1996). Early indicators of learning disabilities using the brigance k & 1 screen for kindergarten and first grade. **Annual Convention of the National Association of School Psychology.**

-Tur-Kaspa, H. (2004). Social-information-processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice** (Blackwell Publishing Limited), 19(1), 3-11.

- Wechsler, D. (2002). **Wechsler primary and preschool scale of intelligence (WPPIS)**. Retrieved from http://alpha.fdu.edu/psychology/WPPSI_DESCRIPTION.htm