

درجة الذكاء المجرد والملموس عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية - دراسة حالة-

The degree of abstract and tangible intelligence among primary school students with academic learning difficulties - Case Study -

محمد عراس^{1*}، وناس امزيان²

¹ جامعة باتنة 01، مخبر التطبيقات النفسية في الوسط العقابي (الجزائر)،

mohamed.arras@univ-batna.dz

² جامعة باتنة 01، مخبر التطبيقات النفسية في الوسط العقابي(الجزائر)،

ounes_psy@yahoo.com

النشر: 2022/12/31

القبول: 2022/12/25

الاستلام: 2022/10/04

ملخص:

ناقشت هذه الدراسة ثلاث حالات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وقد انصب اهتمامنا على إحدى أهم الجوانب المعرفية والعمليات العقلية، وهو الذكاء المجرد والملموس، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة الذكاء المجرد والملموس، والوقوف على التنغم القائم بين القدرات الذكائية، بالإضافة إلى إجراء مقارنة بين العمر الزمني والعمر النمائي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ وذلك بالاعتماد على مجموعة من أدوات جمع البيانات؛ مثل دراسة الحالة والملاحظة والمقابلة وبطارية الرّزّات لقياس صعوبات التعلم، وبطارية الذكاء EDEI-R. وقد توصلت الدراسة إلى تسجيل نتائج أبرزها ارتفاع متوسط درجة الذكاء الملموس عن المجرد، مع وجود اختلاف بين العمر الزمني والعمر النمائي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء المجرد؛ الذكاء الملموس؛ صعوبات التعلم؛ المرحلة الابتدائية.

Abstract:

This study dealt with three cases of primary school pupils with academic learning difficulties, and our attention focused on one of the most important cognitive aspects and mental processes, which is abstract and concrete intelligence. Between chronological age and developmental age, the researcher used the descriptive approach; this is based on a set of data collection tools such as case studies, observation, interviews, the Al-Zayyat battery for measuring learning difficulties, and the EDEI-R intelligence battery. The study found results, most notably a higher average degree of concrete than abstract intelligence, with a difference between chronological age and developmental age.

Keywords: Abstract intelligence; concrete intelligence; learning difficulties

1. مقدمة:

من التمدرس، ولا يعدّ هذا الاضطراب مخصصاً بثقافة محددة أو ببقعة جغرافية معينة، فانتشاره يمس جميع المجتمعات والثقافات، حيث تقدر نسبة انتشاره بين 5 و 15 % عند الأطفال في سن التمدرس في مختلف اللغات والثقافات (American Psychiatric Association, 2015, p. 81) و يؤثر هذا الاضطراب على التفاعلات الأكاديمية، وكذا الاجتماعية، وهذا ما يفسر ظهور العديد من الأنماط السلوكية غير المقبولة الشائعة لديهم، والتي ترجع أسبابها لهذا الاضطراب، كالعذوانية المرتفعة، العجز على مساية الأقران، الاعتماد على الآخرين والاتكالية، النشاط الحركي الزائد المفرط دون مبرر، والقلق والاندفاعية (إبراهيم س.، 2010، صفحة 145).

وقد شغل هذا الاضطراب تفكير العديد من العلماء والباحثين في مختلف التخصصات منذ أن تم تشخيصه من طرف "كيرك وكيفان" حيث استخدم مصطلح صعوبات التعلم لوصف الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية، وتكون هذه الإصابة في الطفولة المبكرة التي يتميز فيها الطفل بالقدرة على التعلم والقابلية للتلقي واكتساب المعارف الأساسية والبنائات المعرفية القاعدية، ولكن بمجرد تحاقه بالصفوف الدراسية يتضح عدم قدرة الطفل على استيعاب المهارات الأساسية البسيطة بالنسبة لأقرانه بالرغم من المؤهلات الذهنية التي يتسم بها أين تتنافى مع التحصيل الدراسي، وهذا ما أكده كيرك حينما عدّ أن صعوبات التعلم تشير إلى التأخر في أكثر من العمليات الخاصة بالكلام (اللغة، الحساب، القراءة، الكتابة) أو أي مواد دراسية أخرى،

تعد فترة ستينيات القرن الماضي من أهم الفترات التي اكتشف فيها اضطراب صعوبات التعلم بشقيه؛ الشق الأول يضم صعوبات التعلم النمائية والتي تظهر في مراحل متقدمة من حياة الطفل؛ حيث تؤثر على تلك المهارات التي يحتاجها في تحصيل الموضوعات الأكاديمية، هذه الصعوبات تنقسم إلى: صعوبات تعلم نمائية أولية وتمس (الانتباه، التذكر، والإدراك) حيث تعد هذه الوظائف أساسية ومتداخلة، وإذا ما أصيبت فإن تأثيرها يمتد إلى النوع الثاني من الصعوبات النمائية (الصعوبات النمائية الثانوية) الخاصة بالتفكير واللغة الشفوية، أما الشق الثاني فيتمثل في صعوبات التعلم الأكاديمية، وهي صعوبات تعبر عن المشكلات التي تصادف الطفل في عمر المدرسة، وتضم الصعوبات الخاصة بالقراءة، والكتابة، والحساب، (benny, et al., 2016, p. 375) والتهجئة، والتعبير الكتابي، و يُدرج الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-5 الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية (APA) اضطراب صعوبات التعلم ضمن خانة الاضطرابات النمائية العصبية ذات الأصل البيولوجي التي تسبب تشوهات معرفية ترتبط بأعراض هذا الاضطراب، ويتضمن الأصل البيولوجي تفاعل العوامل الوراثية والجينية والبيئية التي تؤثر على قدرة الدماغ لفهم ومعالجة المعلومات اللفظية وغير لفظية بطريقة محددة وفعالة (americane psychatrique association, 2013, p. 83) ، يتميز هذا الاضطراب بصعوبة مستمرة في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية التي تبدأ منذ المراحل الأولى

الأساسية في هذا المجال والمتمثلة في نظرية بياجيه المعرفية وخاصة مؤلفه الثنائي مع إنهالدر بعنوان " la genese des opération logique élémentaires. Classification et sériation " تناولت هذه البطارية ثلاثة جوانب أساسية تمثلت في المجال الفني ، والمجال اللفظي ، والمجال غير اللفظي ، وقد تمحورت هذه المجالات حول ذكاء الطفل ما بين الثلاث سنوات والعشر سنوات، حيث عدّ الذكاء - في كثير من الأحوال - بأنه القدرة على التكيف مع البيئة باستعمال العمليات العقلية العليا مثل التفكير، وحل المشكلات، والقدرة على السيطرة وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعلومات، بالإضافة إلى الكشف والتعامل مع العلاقات في مختلف مستويات التجريد والتقدير (fletcher & hattie) (7-9, pp. 2011 ، وحسب قولدستان فإن هناك نوعين من الذكاء "ذكاء مجرد" وآخر "لموس " تختلف مؤشرات كل واحد منهما عن الآخر لدى الفرد، وهذا ما دفع بنا إلى البحث عن الجوانب الكمية لكل الإجابات الصحيحة المتحصل عليها في الاختبار (borlli m. p., 2000, p. 18)، ومن الضروري أن تكون درجة الشخص معبرة تعبيراً حقيقياً عن موقفه في تلك الخاصية على مقياس الذكاء بحيث تعكس القدرة العقلية على الفهم، وإدراك العلاقات والمكاسب والتجريد ومعالجة الرموز، والاستفادة من الخبرات العقلية، وغير ذلك من الخصائص التي ننسبها أو نربطها بمفهوم الذكاء (شكشك، 2007، صفحة 25).

ومن الباحثين من وصف الذكاء بالعناصر التي يتكون منها كمجموعة القدرات التي تقوم بالعملية العقلية مستخدمة مواد مجردة أو لفظية أو محسوسة؛ حيث تعبر عن قابلية

وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخي، أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التخلف الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي، أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية (علي، 2011، صفحة 26)، هذا ما دفع بالعديد من الباحثين إلى إجراء دراسات حول الخصائص العقلية المعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من أجل معرفة الأسباب الكامنة وراء ظهور هذا الاضطراب.

ومن جانب آخر تعدّ دراسات بياجيه من أهم الدراسات التي تناولت الجوانب المعرفية والذكائية للأطفال بمختلف مراحلهم العمرية، والتي يستند عليها في إنشاء البرامج العلاجية أو التعليمية والتربوية والأكاديمية، وكذا بناء المقاييس النفسية واختبارات الذكاء، هذه الأخيرة التي تعدّ أداة أساسية تستعمل في علم النفس الفارقي، حيث تسمح بتسجيل سلوك الحالة في وضعية معرفة ومحكمة بواسطة تعليمات الاختبار من أجل تصنيف سلوك معين في نفس خانة محكاته (bloch, et al., 1992, p. 782)، كما يعد بيشتوت Pichot اختبارات الذكاء وسيلة ترجيحية خاصة بالنفساني العيادي الذي يستعملها للترجيح لأنها تسمح بمعرفة أكثر في تحليل النتائج، وذلك بسبب خضوعها لوضعية معايرة خام حيث تثير سلوكاً يتم مقارنته إحصائياً مع سلوك آخر لنفس الوضعية (pedinielli, 1994, p. 53). ومن هذا المنطلق قام بورلي Borlli بإنشاء بطارية السلام الفارقية للقدرات الذهنية EDEI-R بناء على المعطيات المستقاة من مؤلفات عديدة في هذا الشأن منها ما كان مستندا لبعض ما تم التوصل إليه من طرف هانري والون وإنهالدر بالإضافة إلى الركيزة

كبيرة من الأهمية في النشاطات الذهنية والعمليات المعرفية للفرد وهو الذكاء، حيث تكمن أهمية هذا البحث في أهمية المتغيرات المراد دراستها:

1.1.3. الأهمية النظرية:

- التعرف على المجالات التي يتجلى فيها ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب اختبارات الذكاء
- إثراء الدراسة والبحث حول أنواع الذكاء عند ذوي صعوبات التعلم.

2.1.3. الأهمية التطبيقية

- اطلاع الأخصائيين والمعلمين والقائمين على شؤون هذه الفئة بنمط تفكير ذوي صعوبات التعلم
- لفت انتباه الأخصائيين والمعلمين والأولياء إلى الفروق الموجودة بين أنماط الذكاءات عند ذوي صعوبات التعلم أثناء عملية التكفل بهم.
- تسمح بالاطلاع على العجز الحاصل على مستوى القدرات الذهنية التي تتطلب برنامجا تدريبيا يهدف إلى تنمية القدرات الذهنية والمقارنة بين القدرات المتطورة بهدف تثبيتها، والقدرات المضطربة بهدف تعديلها وتنميتها.
- فتح المجال للتعرف على طريقة معالجة المعلومات وحل المشكلات عند ذوي صعوبات التعلم حتى لا يكون هناك تناقض في أثناء التعامل معهم، أو إعطائهم تعليمات وواجبات تكون على نقيض قدراتهم.

2.3. أهداف الدراسة:

حركية متغيرة للتكيف مع المحيط بكفاءة عالية ، وقد تظهر هذه القدرات في مجال محدد بصفة بارزة بينما تكون تجلياتها ضعيفة في مجال آخر، وقد تكون غير متجانسة ومتناغمة فيما بينها عند الانتقال من نشاط إلى آخر في نفس المجال ، خاصة إذا كان الفرد يعاني من اضطرابات نفسية، والذي تعدّ صعوبات التعلم الأكاديمية واحدا منها ، لذا كان الغرض من هذه الدراسة البحث عن التظاهرات الذكائية لدى هذه الفئة من التلاميذ.

2. التساؤل الرئيسي:

وعلى ضوء ما قلناه وبناء على ما سبق يمكننا حصر إشكالتنا في التساؤل الآتي:

ما درجة الذكاء المجرد والملموس لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

1.2. التساؤل الفرعي:

- هل يختلف العمر الزمني عن العمر النمائي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

3. الجانب النظري:

1.3. أهمية الدراسة:

يعدّ هذا الموضوع متعدد المناحي والأبعاد؛ حيث يمتد إلى عدد من التخصصات المختلفة، فهو ذو بعد عيادي كونه يمس الاضطرابات الخاصة بذوي صعوبات التعلم المحددة، وذو بعد أكاديمي تعليمي لأنه يهتم بهذه الفئة التي تعدّ عنصرا متواجدا داخل الفصول الدراسية، وتحتاج إلى رعاية خاصة، كما أنه يأخذ بعدا نفسيا من خلال التطرق إلى متغير على درجة

طوره كل من Borelli et Roger Piron ويكون تطبيقه فرديا.

3.3.3. صعوبات التعلم الأكاديمية:

هو وجود اضطراب نمائي عصبي يمس واحدة أو أكثر من العمليات السيكلولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة، وهو الاضطراب الذي يظهر قصورا في القدرة على الإدراك السمعي أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة. ويركز هذا التعريف الإجرائي على النقاط التالية:

- اضطراب في العمليات النفسية الأساسية.
- وجود مشكلات نمائية (النمو اللغوي، الإدراك، التفكير...)
- وجود مشكلات في المهارات الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب)

4.3. حدود الدراسة:

1.4.3. الحدود الزمنية: تم اجراء الدراسه في المرحلة الممتده بين 3-سبتمبر الى 12 اكتوبر 2022

2.4.3. الحدود البشرية: طبقت الدراسه على 10- حالات من ذوي صعوبات التعلم الاكاديميه وتم الابقاء على ثلاث حالات فقط واستبعاد البقية بسبب الاضطرابات المصاحبه للاضطراب الاساسي المراد دراسته

3.4.3. الحدود المكانية: الدراسه الميدانيه تمت على مستوى العياده الخاصه المتواجده بمدينة عين ولما ولایه سطيف الجزائر حيث تتركب هذه العياده على مساحة قدرها 150-متر تحتوي على أربع مكاتب للتشخيص والتكفل بالاضطرابات

نوجز فيما يلي الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها:

- الإجابة عن التساؤل العام للدراسة والتساؤل الفرعي.
 - معرفة التناغم الحاصل بين الذكاء الملموس والمجرد عند للأطفال ذوي صعوبات التعلم
 - التعرف على مدى انسيابية العمليات المعرفية في أثناء الانتقال من نشاط ذهني إلى آخر في نفس القدرة المراد قياسها
 - معرفة نقاط القوة والضعف في الاتجاه اللفظي وغير اللفظي والتطبيقي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - إجراء المقارنة بين العمر الزمني والعمر العقلي لمعرفة مدى تأثير هذا الأخير على سابقه.
 - معرفة العلاقة بين نوع الصعوبة ونوع الذكاء المستخدم في التكيف مع الوضعيات المشكلة.
- ### 3.3. الضبط الإجرائي للمفاهيم والمصطلحات:

بعد طرح إشكالية الدراسة كان لزاما علينا التحديد الاجرائي للمفاهيم التي ستعتمد عليها دراستنا هذه، وذلك على النحو التالي:

1.3.3. الذكاء:

هو الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ على سلم بطارية الذكاء، ويشمل قدرات الفرد على فهم المعلومات وتدبرها وتحليلها والتعامل مع الحقائق والمواقف وحل المشكلات، مع الأخذ بعين الاعتبار العمر العقلي وحاصل الذكاء IQ.

2.3.3. بطارية EDEI-R:

هي مجموعة من السلالم الفارقية تهدف إلى الكشف عن القدرات الذهنية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الأربع سنوات والعشر سنوات

107.56 وفي السلم اللفظي 103.39 والأداء
111.07 (Cartee & Triggs, 1953, p. 3)

3.5.3. دراسة نولن وهيمكا وباركلي 1983
Nolan, hameke and barkely

قارن فيها أداء مجموعة من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم الحساب مع أطفال عاديين على بعض المهام اللفظية، وبعض المهام غير اللفظية منها مهام التصور المكاني من بطارية اختبار نيورو- سيكولوجية لصاحبها لوريا نيراسكا Luria Nebraska، وبعد إحداث التكافؤ بين المجموعتين في مستويات القراءة لم تظهر النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين في الأداء على المهام اللفظية وغير اللفظية. (بن فليس، 2010، صفحة 17)

4.5.3. دراسة شيلون وبيير 1986
Chelune et Bear

مست هذه الدراسة مجموعة من الأطفال بين 06 و12 سنة، استخدم فيها اختبار WCST أين يقوم الطفل بترتيب البطاقات حسب معايير محددة، حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن أداء الأطفال بين 6 و10 سنوات ينمو بانتظام، وقد كان هناك العديد من النجاحات في المجال الفئوي بالإضافة إلى القدرة على تغيير المعايير (Mazeau & Pouhet, 2014, p. 248)

5.5.3. دراسة ادوارد بورمان 1991
(Edward Bourman)

كانت هذه الدراسة بعنوان (أثار العمر ومستوى الذكاء على استقرار الاختبار الفرعية لـ WISC ، مست 130 طفلاً يعانون من صعوبات التعلم أحيلوا إلى التقييم النفسي بسبب التأخر الأكاديمي، وخلصت هذه الدراسة إلى أنه بالرغم

النفسيه، كما تضم طاقم عمل يتكون من اخصائي نفسي رئيسي، واخصائي متمرس واخصائي صعوبات التعلم

5.3. الدراسات السابقة

1.5.3. دراسة على عوينات 1987:

بعنوان "صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها" اهتمت بدراسة الصعوبات في كتابة وقراءة اللغة العربية، واشتملت عينة الدراسة على 360 تلميذا وتلميذة، طبق عليهم الاختبارات التالية: اختبار لقياس المستوى اللغوي، اختبار الإملاء، رائر الذكاء لأحمد زكي صالح، استمارة خاصة بالحياة المنزلية والمدرسية للتلميذ، استمارة خاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية، الاختبارات الفصلية. وخلصت النتائج إلى ما يلي: بالنسبة لصعوبات تعلم الكتابة فإن التلاميذ يعانون من الصعوبات التالية:

- عدم إدراك مفهوم المصطلح اللغوي وعدم فهم وظيفة المصطلح.
- الخلط بين وظائف القواعد النحوية المتقاربة والمتشابهة، كالمنصوبات فيما بينها والمرفوعات فيما بينها.
- كما أشارت الدراسة إلى أن حاصل الذكاء لا يتدخل في ظهور صعوبات تعلم القراءة والكتابة لكن البيئة تؤثر تأثيراً مباشراً في ذلك (التكوين الناقص للمعلم).

2.5.3. دراسة تريقس وقارتي 1953
triggs and gartee

أجريت هذه الدراسة على مجموعة من الأطفال، حيث قام الباحثان بمقارنة النتائج بين اختبار ستانفورد بينيه واختبار WISC أين كان مجموع متوسط نتائج ستانفورد 124.11 أما المجموع الكامل للسلاسل في اختبار WISC فقد كان

7.5.3. دراسة لي-شين وآخرون (2016) Li-Chin and others

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كان هناك اختلاف داخل المجموعة في الكفاءة الحركية للأطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر تأخر النمو بسبب تناقص حاصل الذكاء IQD مع الإشارة إلى الفرق بين حاصل الذكاء اللفظي VIP وحاصل الذكاء الأدائي PIQ وما إذا كان هناك ارتباط بين حاصل ذكاء النمو IQD والكفاءة الحركية، وقد خلصت هذه الدراسة إلى وجود تباين كبير بين حاصل الذكاء اللفظي VIP وحاصل الذكاء الأدائي PIQ (Li-Chen, et al., 2016)

6.3. المنهج المتبع

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بعدد الأنسب لوصف الظاهرة النفسية المراد دراستها من الجانب الذهني والعمليات المعرفية والجانب النفسي والجانب الأكاديمي، ولرصد الحقائق والسمات والخصائص التي تتسم بها الحالات اعتمدنا مجموعة من المعطيات جمعناها عن طريق جملة من الأدوات منها دليل المقابلة والبطاريات والمقاييس وشبكة الملاحظة والدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-5، وعرضها بصورة كمية وكيفية، ثم تحليلها لبلوغ النتائج والقيام بتفسيرها من أجل الإجابة عن التساؤلات المذكورة سالفًا.

7.3. عينة الدراسة

في دراستنا هذه تكونت العينة من ثلاث (03) حالات يعانون من اضطراب صعوبات التعلم الأكاديمية، تم توجيههم من طرف المعلمين بسبب مشكلات تتعلق بالجانب

من أن درجات التغيير المتوسطة للاختبارات الفرعية كانت صغيرة نسبيًا إلا أنه كان هناك انحراف معياري يقدر بـ 3 درجات في معظم الاختبارات الفرعية، ويشير هذا التذبذب الكبير إلى أن هناك عدم تناغم في القدرات الذهنية. (bouman, 1991, p. 430)

6.5.3. دراسة بارون Barron 1992

اهتمت بدراسة الأداء الحسابي والوظائف المعرفية لدى عينة من التلاميذ العاديين، وعينة مماثلة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مع التركيز على نسب الذكاء المتوسطة ممن تتراوح أعمارهم بين 10 و 12 سنة بهدف تفسير الفروق بين المجموعتين في سياق النموذج النيوسيكولوجي، كما سعت الدراسة إلى التحقق من هدف إضافي تمثل في تحديد و وصف أنماط أدائهم الخاصة على (المقاييس الحسابية حل المسألة وتكوين المفهوم الرياضي والوظائف المعرفية اللغة، القدرة البصرية المكانية- الانتباه، طبقت هذه الدراسة مقابلات تشخيصية مع تسعة مقاييس مستقلة للقدرات المعرفية التي طبقت تطبيقًا فرديًا على الأطفال في مجموعة العاديين والأطفال ذوي صعوبات الرياضيات. وأشارت النتائج إلى انخفاض أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات انخفاضًا دالًا على أداء الأطفال العاديين على مقاييس الانتباه والتناسق الحركي، كما أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات أقل مهارة ودقة وسرعة في أداء المسائل الرياضية مقارنة بأداء العاديين على مقاييس المعالجة الحسابية. (بن فليس، 2010، صفحة 19)

ملاً بطارية الزيات " مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية " عن طريق التقديرات التي تمنحها الأم لكل بند، وهذا باعتبار الأم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية؛ حيث يكمن دورها في تدريس الطفل في المنزل ومساعدته في أداء واجباته المدرسية ، أما البعد الثاني من المقابلة فهو يتعلق بالطفل "المفحوص" وذلك عن طريق تطبيق بطارية الذكاء EDEI وإملا شبكة الملاحظة.

2.9.3. الملاحظة:

حتى تتسم الملاحظة بالعلمية قام الباحث (الملاحظ) بتحديد ما يجب ملاحظته بشكل مسبق في إطار شبكة أو دليل الملاحظة كي تساعده على رصد الجوانب المراد التركيز عليها في بحثه أو دراسته، وفي هذا الصدد قام الباحث ببناء شبكة ملاحظات احتوت على عدة مجالات مشكلة من عدة بنود، وقد استعمل البدائل (كثيراً، أحياناً، نادراً، أبداً) لمعرفة مدى تكرار المظاهر المراد ملاحظتها عند المفحوص في أثناء المقابلة مع الباحث، التي يقوم فيها بتطبيق اختبارات البطارية أو بناء العلاقة العيادية، بالإضافة إلى الملاحظات المستقاة من الكورس المدرسية، وكذا خلال تلقيهم للحصص العلاجية، على يد الأخصائي المكلف بمتابعتهم النفسية، وقد تضمنت شبكة الملاحظة خمسة محاور:

- 1- محور خاص بعسر الكتابة
- 2- محور خاص بعسر الحساب
- 3- محور خاص بعسر القراءة
- 4- محور خاص بالذكاء
- 5- محور خاص بالجانب النفسي

3.9.3. اختبار EDEI:

الدراسي والتحصيل الأكاديمي المنافي لقدراتهم المعرفية مقارنة بأقرانهم، وقد اعتمد الباحث في اختيار العينة على الطريقة القصدية، وقد اختبرت العيادة الخاصة المختصة بالاضطرابات النفسية والعقلية بعين ولمان بسبب توفرها على العينة ذات المواصفات المطلوبة في الدراسة، وقد تم انتقاء العينة من فترة الطفولة المتوسطة حيث يمكن تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية في هذه الفترة حسب الدليل التشخيصي والإحصائي DSM-5.

8.3. خصائص العينة:

تم اختيار العينة بناء على السمات التي تتوافر في الحالة حتى يمكن إدراجها ضمن أفراد الدراسة:

- تشخيص صعوبات التعلم كاضطراب أساسي وليس مصاحب أو ناتج عن اضطرابات أخرى.
- سلامة العينة من أي اضطرابات عضوية قد تؤدي إلى صعوبة في التعلم.
- سلامة العينة من أي اضطرابات عقلية أو تخلف عقلي.
- مزولة الدراسة في الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية في أثناء عملية القيام بالدراسة.

9.3. أدوات جمع البيانات

1.9.3. المقابلة:

تضمنت هذه المقابلة بعدين؛ أحدهما يتعلق بجمع المعلومات من الأولياء وخاصة الأم عن طريق دليل المقابلة، اشتمل على نواح متعددة تراوحت بين فترة الحمل ومرحلة الطفولة المبكرة والطفولة المتوسطة ومعلومات عن الوالدين، بالإضافة إلى ذلك يتم خلال المقابلة

يعدّ هذا الاختبار نسخة معدلة تم إعداده من طرف "ميشال بيرون بورلي" -Michelle Perron BORLLI" بمشاركة روجي بيرون "Roger Perron" والجمعية الفرنسية للنفسانيين المدربين، وقد استخدمه الباحث لتحديد حاصل الذكاء IQ حتى يتم استبعاد الذين يقل مستواه عن 70 وكذا معرفة تجليات ذكاء هؤلاء الأطفال بين ما هو ملموس، وما هو مجرد، وما هو لفظي وغير لفظي، وتبيين مظهر التفكير الفئوي.

1.3.9.3. طريقة تمرير الاختبار وتصحيحه:

طبق الاختبار على العينة خلال حصتين، مدة كل حصة ساعة، وذلك في الفترة الصباحية بعدّها الفترة التي يكون فيها الطفل أكثر نشاطا وراحة، يقوم الباحث بعرض بنود كل سلم على التلميذ، ثم يقيم الإجابات بإعطاء نقطة للإجابة الصحيحة وصفرة للإجابة الخاطئة، وبعدها تجمع الدرجات الخام لكل سلم على حدة، ثم تحول إلى العمر النمائي عن طريق مقارنتها بالجداول المعيارية للعمر النمائي (AD) وجداول مستوى القدرات (NEE) لكل سلم من سلالم الاختبار، ثم تجمع هذه النتائج في خانة نقاط مستوى المجال (NE sectoriel) والتي بدورها تقسم إلى ثلاث فئات:

- تتضمن الفئة الأولى نقاط المستوى اللفظي NEE: وتحتوي على السلالم التالية (اللفظي بشقيه "صور وتعريف"، المفاهيم، الفهم الاجتماعي، المعارف)
- تتضمن الفئة الثانية نقاط المستوى غير لفظي NE.NV: (التصنيف بشقيه "الزوجي والسلسلة"، التحليل الفئوي، التكيف التطبيقي)

• تتضمن الفئة الثالثة نقاط المستوى الفئوي NE.C: (المفاهيم، التصنيف، التحليل الفئوي).

4.9.3. بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية:

هي مجموعة من الاختبارات التي قام باعدادها فتحي الزيات، تهدف إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي تتواتر لديهم بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بالاضطراب، أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديرات الأولياء والمعلمين لمدى تواتر الخصائص السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يشترط في تطبيقه المعرفة الجيدة بالطفل أو التلميذ موضوع التقدير، وتستغرق الاستجابات على هذه الفقرات من خمس عشرة دقيقة إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، وتتميز هذه الاستجابات في مدى خماسي بين: "دائما" تأخذ (4) علامات، "غالبا" تأخذ (3) علامات، "أحيانا" تأخذ (2) علامات، "لا تنطبق" تأخذ (0)، حيث يطلب من الولي أو المعلم أن يقوم بقراءة البنود بعناية ووضع علامة(+) أمام الفقرة في الخانة التي تنطبق على الطفل موضوع التقدير، وقد اعتمد الباحث على هذه البطارية بانتقاء ثلاثة مقاييس أساسية تمس صعوبات التعلم الأكاديمية والمتمثلة في:

-مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم

الكتابة

-مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم

الرياضيات

-مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات

القراءة

1.4.9.3. الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الصدق بعدة طرق: صدق المحتوى، الصدق العاملي، الصدق التكويني، الصدق المحكي، وقد تبين أنّ المقياس يتمتع بدرجة كبيرة وعالية من الصدق، أما بالنسبة للثبات فقد تم قياسه بطريقتين هما الاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية، وقد تبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. (صباح، 2019، صفحة 245).

4. عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1.4. عرض الحالة الأولى:

الجدول 01: "يوضح نتائج اختبار EDEI-R للحالة الأولى"

السلم	القطعة الخام	العمر الثنائي	مستوى القدرة لكل سلم	مستوى القدرة لكل مجال
المعجمية أ (الصور) المعجمية ب (التعريف) المعارف II الفهم الاجتماعي III المفاهيم IV	/	/	/	74.75
	14	6.9	74	
	19	8.0	86	
	23	7.0	74	
التصنيف أ (الزوي) V التصنيف ب (السلطة) التحليل الفردي VI تكيف تطبيقي VII	/	/	/	77.66
	20	9.0	102	
	33	5.10	74	
	28	3.4	57	
مستوى القدرة العامة				
80.58				

الشكل 01: "منحنى بياني يوضح درجة القدرة

حسب كل سلم في اختبار EDEI-R للحالة الأولى"

لم يكن تمرير الاختبار سهلا وسريعا، وذلك



لخصوصية القدرات التي يتحلى بها تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية، وكذلك تميزهم بنفسية تميل إلى الشعور بالتعب والضجر من

أبسط النشاطات الأكاديمية، بالإضافة إلى ارتكابهم كثيرا من الأخطاء، والتسرع في الإجابة، ونسيان التعليمات التي تعدّ سمة لذوي صعوبات التعلم "حيث إن التعليمات التي تعطى مرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب بسبب مشاكل التركيز والذاكرة" (القمش م.، 2012، صفحة 130) ورغم ذلك فإن مجموع مستوى القدرات المتحصل عليها هو 80.58، و هي درجة تقدر بأقل من انحرافين معياريين ساليين. و المقدرين بـ 30 تحت المتوسط 100 حسب سلم التصحيح وما نص عليه اختبار الذكاء WISC لويكسلر، أما من ناحية العمر النمائي فإنها تبدي تأخرا ملحوظا في مجموع المقاييس، وخاصة في سلم التحليل الفئوي والتكيف التطبيقي ماعدا سلم التصنيف المتسلسل فإن هناك تقاربا كبيرا بين العمر الزمني 10 سنوات، والعمر النمائي 08، وفي هذا الصدد توافقت نتيجة مستوى القدرات العامة لهذه الدراسة مع الحوصلة النفسية التي قام بها balanche المتعلقة بطفل يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية والموجه من طرف المعلمة بسبب نقص التحصيل الأكاديمي حيث كانت النتائج العامة لمستوى القدرات مقدرة بـ 82 في اختبار EDIE-R. (borlli m. p., 2000)

إن مجال مستوى القدرات يوضح لنا الضعف الحاصل بين النتائج المتحصل عليها في مستوى القدرات اللفظية الذي بلغ 74.75 حيث لم يكن هناك انسجام بين نتائج كل سلم في هذا المجال، فقد تحسنت على أعلى درجة في سلم المفاهيم، والتي تقدر بـ 92 وكانت النتيجة الأقرب منها في سلم "المعارف" حيث تحسنت على 86. لئليه سلم "المعجمية ب" بنتيجة مقدرة بـ 74، ليشهد

ب 3.4 وفي هذا الجال رغم أن الحالة المتناولة من طرف Blenchet قد شهدت نتائجها ارتفاعا طفيفا مقارنة بالمجال اللغوي إلا أنه يبقى هناك اختلاف مقدر ب 5.67 درجات مع النتيجة المتحصل عليها في دراستنا، وقد اتضح هذا الاختلاف أيضا في نتائج كل سلم على حدة؛ حيث تحصل على 74 في سلم التصنيف، أما في سلم التحليل الفئوي فقد كان هناك توافق وتطابق؛ حيث تحصل على 74، وفي مجال التكيف العملي حصل على نتيجة قدرت ب 102، وقد أرجعت صاحبة هذه الدراسة التفوق في هذا السلم إلى حب الطفل لهذه اللعبة بالإضافة إلى ممارسته لكثير من مثل هذه النشاطات (borlli m. p., 2000)، ومن الملاحظ أن القيمة الملفتة للانتباه هي العلامة المتحصل عليها في سلم "التصنيف" 102 والتي أحدثت فرقا كبيرا مقارنة بالنتائج الأخرى.

وعند الانتقال إلى مجال مستوى القدرات الفئوية نجد أن النتائج المتحصل عليها قد تعدت المتوسط بدرجة واحدة حيث بلغت 101، فقد تحصل على 96 على سلم "المفاهيم" و 124 على سلم "التصنيف" و 84 على سلم "التحليل الفئوي" أما في هذا المجال فقد كانت المفارقة كبيرة بين النتيجتين حيث تحصل الحالة في دراسة balanchet على 72 وهي أقل بكثير من المتوسط بحوالي انحرافين معياريين (borlli m. p., 2000) مقارنة بالنتائج التي تحصلنا عليها في دراستنا والمقدرة ب 101.

ويتجلى لنا من خلال ملاحظة هذه النتائج أن هناك عدم تناغم بين هذه القدرات، وعموما فإن النتائج المتحصل عليها من خلال هذا العرض

سلم "الفهم الاجتماعي" انحدارا كبيرا في الدرجة والمقدرة ب 47 مع عمر نمائي وصل إلى 07 غير أن هذا النقص في المجال اللفظي ليس ناتجا عن جدول عيادي متعلق باللغة.

وقد تقاربت هذه النتائج مع ما توصل إليه blenchet في مجال مستوى القدرات اللفظية مع بعض الاختلافات؛ حيث كانت النتيجة تقدر ب 81، حيث تحصل على 80 في سلم المعجمية لكن بعد إضافة سلم المعجمية "أ" للصور من أجل تعويض النقص الحاصل في المعجمية "ب" التعاريف، (وهذا لم نستعمله في دراستنا) أما التقارب في النتائج فقد كان في سلم المعارف بنتيجة تقدر ب 89 بينما كان هناك اختلاف كبير في كل من السلمين الفهم الاجتماعي ب 86 وسلم المفاهيم ب 86 (borlli m. p., 2000) كما نلاحظ أن الفهم اللفظي ظهر ضعيفا في الدراسة التي قام بها كل من (Vassiliki Sarri & Walle, 2010) رغم تحصل الحالة على 101 على سلم WISC أي فوق المتوسط بالإضافة إلى الضعف النسبي في قدرات التكيف التطبيقي، وقد أرجعنا السبب في ضعف قدرة المفاهيم الاجتماعية إلى البيئة المحيطة بالحالة والتي تعمل على تعزيز الذاكرة العاملة

ومن جهة أخرى نلاحظ ارتفاعا طفيفا في مجال القدرات غير اللفظية الذي قدرت ب 77.66 أي بفرق 2.71 عن مستوى القدرات اللفظية الذي كان 74.75، علما أنها أعلى درجة تحصلت عليها في سلم التصنيف "ب" "سلسلة" المقدرة ب 102 مقابل عمر نمائي 9، ثم يلها التحليل الفئوي ب 74 مقابل عمر نمائي 5.1، وقد كانت أدنى درجة تحصلت عليها تتعلق بالتكيف التطبيقي والمقدرة ب 57 مقابل عمر نمائي يقدر

دراسته على 67 على مستوى القدرات العامة، وكان الحالة قد وجه من طرف طبيب الأطفال pédiatre ومديرة المدرسة بسبب معاناته من صعوبات في التعلم ومشكلات على مستوى اللغة وكذا الوحدة والانعزال (borlli m. p., 2000, p. 168)

إن الملاحظ لنتائج الاختبار يرى أن هناك تباينا واضحا في سلالم المجال الواحد، حيث حصل الحالة في مستوى القدرات اللفظية في دراستنا على أعلى درجة في المعجمية المقدرة ب 86 وهذا بعد إضافة المعجمية "أ" حيث كانت نتائج المعجمية "ب" 54 ، وهي نتيجة ضعيفة جدا مقارنة بالمستوى الدراسي. فالعمر النمائي قدر بخمس سنوات وثلاثة أشهر مقارنة بالعمر الزمني الذي يقدر ب 10 سنوات و6 أشهر، لئري بعدها ارتفاعا ملحوظا في نتائج السلالم الأخرى أين تحصل على 67 في سلم "المعارف" و 63 في سلم "الفهم الاجتماعي" وبعدها هذا المستوى ضعيفا مقارنة بالأخطاء المرتكبة أثناء الإجابة، فمثلا: لم يستطع معرفة المادة التي يصنع منها الخبز، الفرق بين ماء البحر وماء الواد أو الهر، عدد الدقائق في الساعة، وهي معلومات قد سبق أن تناولها في المقرر الدراسي، وقد كانت هذه الأسئلة عاملا في إضعاف نتائج الاختبار رغم المساعدات المقدمة من طرف الباحث، وقد تحصل في سلم "المفاهيم" على 45 ، وهي نتيجة تعدّ أدنى درجة مقارنة مع السلالم الأخرى مقابل عمر نمائي يقدر ب 4.9. وكذلك في هذا السلم كانت أخطاؤه غير متوافقة مع سنه؛ حيث في كثير من الأحيان لم يستطع إيجاد العلاقة بين متشابهين رغم أن الباحث قد زوده بعدة أمثلة حتى تأكد أن الحالة قد استوعبت المطلوب،

توحي بأن هناك تباينا بين مجالات مستوى القدرات، فقد أخذت الترتيب التنازلي التالي:
1-درجة مستوى القدرات الفئوية 89.33.
2-درجة مستوى القدرات غير لفظية 77.66.
3-درجة مستوى القدرات اللفظية 74.66
2.4. عرض الحالة الثانية

الجدول 02: " يوضح نتائج اختبار EDEI-R للحالة الثانية "

السلم	اللفظة الخام	العمر النمائي	مستوى القفرة لكل سلم	مستوى القفرة لكل مجال
1-المعجمية أ (المسور) -المعجمية ب(التعريف) 2-المعارف 3-الفهم الاجتماعي 4-المفاهيم	/	/	86	مق اللفظية
	8	5.3	54	65.5
	15	6	67	
	21	6.4	63	
8	4.9	45	مق القفورية	
5-التصنيف (الروحي)	/	/	/	مق غير اللفظية
6-التصنيف بسلطة	8	4.6	61	69
7-التصنيف القوي	49	8.7	101	
7-تكييف طويبي	22	5.6	79	
			القدرات العامة	71.61

الشكل 02: "منحنى بياني يوضح درجة القدرة حسب كل سلم في اختبار EDEI-R للحالة الثانية"



فيما يخص مستوى القدرات العامة NE Global في اختبار EDEI-R تحصل الحالة على 71.61 هذا ما كان متقاربا جدا مع الدراسة التي قام بها fondation volles حيث تحصل الحالة في

Fondation volles أين تحصلت الحالة في الجال الفئوي على 62، حيث يظهر لنا جليا من خلال عرضنا لهذه النتائج أن هناك تقاربا على مستوى المجالين اللفظي والفئوي، وتفاوتا مع المجال غير اللفظي، بينما نجد تباينا ضمنيا في نتائج السلالم داخل المستوى الواحد، وقد أخذت نتائج الاختبار الكلي الترتيب التالي:

1 مستوى القدرات غير اللفظية 80.33

2 مستوى القدرات الفئوية 69

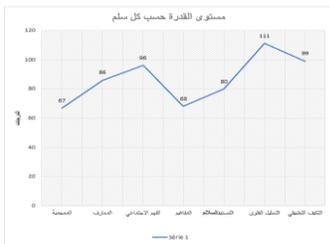
3 مستوى القدرات اللفظية 65.5

3.4. عرض الحالة الثالثة:

الجدول 03: "يوضح نتائج اختبار EDEI-R للحالة الثالثة"

السلم	النقطة الخام	العمر الزمني	مستوى القدرة لكل مجال
1-المجمية ل (المسرح)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
2-المجمية ب (التصنيف)	12	6.3	مستوى القدرة لكل مجال
3-القيم الإجتماعية	20	8.6	مستوى القدرة لكل مجال
4-المنهايم	27	8.6	مستوى القدرة لكل مجال
5-التصنيف (الزوجي)	13	06	مستوى القدرة لكل مجال
6-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
7-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
8-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
9-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
10-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
11-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
12-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
13-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
14-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
15-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
16-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
17-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
18-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
19-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
20-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
21-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
22-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
23-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
24-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
25-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
26-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
27-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
28-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
29-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
30-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
31-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
32-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
33-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
34-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
35-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
36-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
37-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
38-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
39-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
40-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
41-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
42-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
43-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
44-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
45-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
46-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
47-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
48-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
49-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
50-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
51-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
52-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
53-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
54-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
55-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
56-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
57-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
58-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
59-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
60-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
61-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
62-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
63-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
64-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
65-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
66-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
67-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
68-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
69-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
70-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
71-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
72-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
73-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
74-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
75-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
76-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
77-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
78-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
79-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
80-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
81-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
82-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
83-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
84-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
85-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
86-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
87-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
88-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
89-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
90-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
91-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
92-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
93-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
94-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
95-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
96-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
97-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
98-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
99-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال
100-التصنيف ب (الزوجي)	/	/	مستوى القدرة لكل مجال

الشكل 03: "منحنى بياني يوضح مستوى القدرة حسب كل سلم في اختبار EDEI-R للحالة الثالثة"



استطاع الحالة الحصول في مستوى القدرات العامة على 87.41، وهي درجة تقدر بأقل من انحراف معياري واحد والمقدر بـ 15

فمثلا لم يستطع إيجاد العلاقة أو الشبه بين "الكوخ والقلعة" أو بين "الفرولة والتفاحة"، "الكبش والبقرة" حيث قال "يمشيو" وسكت.... وكذا بالنسبة "للطائرة والسيارة" فقد عبر عن علاقة التشابه بينهما بـ "في زوج بالحديد".

ومن جهة أخرى نلاحظ ارتفاعا واضحا في مجال القدرات غير اللفظية التي قدرت بـ 80.33 بفارق 14.83 درجة، أي تقريبا بانحراف معياري واحد مع مستوى القدرات اللفظية، وقد تحصل على أدنى درجة في سلم التصنيف "ب" (سلسلة) مقدرة بـ 61 مقابل عمر نمائي مقدر بـ 4.6 ثم يليه التكيف التطبيقي مقدر بـ 79 مقابل عمر نمائي بخمس سنوات وستة أشهر، ليأتي في المرتبة الأعلى للتحليل الفئوي بدرجة مقدرة بـ 101 وعمر نمائي قارب العمر الزمني؛ حيث وصل إلى ثماني سنوات وسبعة أشهر، وعلى هذا المستوى فقد كان هناك تقارب كبير بين دراستنا ودراسة Fondation volles حيث كانت النتيجة مقدرة بـ 66 غير أن هذا التشابه تضمن اختلافًا ضمنيا في نتائج السلالم، فقد تحصل على 66 في سلم التصنيف و 57 في سلم التحليل الفئوي، وهذا ما عده صاحب الدراسة بأن الطفل لديه تفكير فئوي محدود مقارنة بالتفكير "الزوجي"

وعند الانتقال إلى مجال مستوى القدرات الفئوية نجد أن النتائج المتحصل عليها انخفضت عن المجال غير اللفظي حيث قدرت بـ 69 وهي تقريبا مساوية للمجال اللفظي وأقل من المجال غير اللفظي بـ 11 درجات، أين تحصل على 61 في سلم التصنيف "السلسلة" و 101 في سلم التحليل الفئوي و 45 في سلم المفاهيم. وفي هذا المجال فقد كانت المفارقة بسيطة في النتائج المتحصل عليها في دراستنا ودراسة

عمر نمائي يقدر بـ 10 سنوات وهو أكبر من العمر الزمني الذي يقدر بـ 9 سنوات، وبصفاً عامة فإن الملاحظة التي تبين لنا من خلال هذا العرض نوردها في هذا الترتيب:

1- مستوى القدرات غير اللفظية 96.66

2- مستوى القدرات الفئوية 86.38

3- مستوى القدرات اللفظية 79.25

5. مناقشة النتائج:

الجدول 04: " يوضح نتائج اختبار EDEI-R حسب المجالات لحالات الدراسة "

الدرجة	الجدول رقم 03	الدرجة	الجدول رقم 02	الدرجة	الجدول رقم 01
الجدول الأول	مستوى القدرات اللفظية	77.66	مستوى القدرات غير اللفظية	74.75	مستوى القدرات اللفظية
الجدول الثانية	مستوى القدرات الفئوية	80.33	مستوى القدرات غير اللفظية	65.5	مستوى القدرات اللفظية
الجدول الثالثة	مستوى القدرات الفئوية	96.66	مستوى القدرات غير اللفظية	79.25	مستوى القدرات اللفظية
	89.33				86.33

تبعاً لنتائج الدراسة، وفي ضوء ما تم عرضه في الجانب النظري والدراسات السابقة، واعتماداً على ما تم التوصل إليه من خلال الحالات المدروسة باستعمال بطارية الزيات لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وما كشفت عنه بطارية الذكاء EDEI-R المعدة من طرف Borllie وانطلاقاً من الهدف الرئيسي للدراسة وهو معرفة درجة الذكاء المجرد والملموس في المجالات الثلاثة للقدرات الذهنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وانطلاقاً من الاعتماد على أعمال Inhelder و H.Wallon و piaget فيما يخص ذكاء الأطفال وطريقة تفكيرهم، ومحاولة تفسير النتائج في الإطار الباثولوجي، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات المطروحة آنفاً.

تحت المتوسط حسب سلم التصحيح، أما من ناحية العمر النمائي فإن الحالة لا يبدي تأخراً كبيراً في العمر النمائي مقارنة بالعمر الزمني، وخاصة في مجال مستوى القدرات غير اللفظية التي قدرت بـ 96.66 وهي نتيجة قريبة من المتوسط، وكذا في مجال مستوى القدرات الفئوية الذي قدر بـ 86.33 أي بانحراف معياري واحد عن المتوسط.

ورغم هذه النتائج الحسنة إلا أن هناك عدم تناغم بين نتائج المستوى الواحد خاصة مستوى القدرات اللفظية الذي تحصل فيه على 79.25 حيث كانت أضعف نتيجة في هذا المجال متعلقة بسلم المعجمية بـ 67 مع عمر نمائي بلغ 6.3، ثم يليها سلم المفاهيم بـ 68 مع عمر نمائي قدر بـ 6، لترتفع النتائج في كل من سلم المعارف مقدرة بـ 86 مع عمر نمائي يبلغ 8.6 ثم سلم الفهم الاجتماعي بـ 96 مع عمر نمائي يقدر بـ 8.6. ومن جهة أخرى نلاحظ ارتفاعاً ملحوظاً في مجال مستوى القدرات الفئوية حيث تحصل على 86.33، وكانت النتائج متفاوتة في السلالم حيث كانت نتيجة المفاهيم 68 مع عمر نمائي 6، ثم يليه سلم التصنيف "ب" التسلسلات بـ 80 درجة، مع عمر نمائي يبلغ 7، كما تحصل على أكبر نتيجة في سلم التحليل الفئوي مقدرة بـ 111 مقابل عمر نمائي قدر بـ 10.

وعند الانتقال إلى مجال مستوى القدرات غير اللفظية نرى أن النتيجة قاربت المتوسط حيث بلغت 96.66 مع عدم وجود تقارب كبير بين نتائج السلالم؛ حيث حصل على 80 في سلم التصنيف "ب" التسلسلات، و 99 في سلم التكيف التطبيقي مقابل عمر نمائي يقدر بـ 8.6، وحصل في سلم التحليل الفئوي على 111 مع

أما مضمون التساؤل الثاني فهو: هل تختلف درجة الذكاء الملموس والمجرد عند التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف سلالم اختبار الذكاء؟

الجدول 06: يوضح "متوسط درجة كل سلم في اختبار الذكاء لكل حالة"

نوع الذكاء	الذكاء المجرد						الذكاء الملموس		
	سلم المعجمية	سلم المعارف	سلم الفهم الاجتماعي	سلم المفاهيم	سلم التصنيف	سلم التحليل العملي	سلم التكيف	سلم الكفاءة	سلم الكفاءة
الحالة الأولى	74	86	47	92	102	74	57		
متوسط ح1	74.75						77.66		
الحالة الثانية	87	67	63	45	61	101	79		
متوسط ح2	65.5						80.33		
الحالة الثالثة	67	86	96	68	80	111	99		
متوسط ح3	79.5						99.66		
متوسط مجموع سلم كل حالة	86	79.66	68.66	68.33	81	95.33	78.33		
مجموع متوسطات الحالات الثلاث	73.25						85.88		

من النتائج المتوصل إليها أثناء الدراسة، والتي تم عرضها في الجدول رقم 06 فقد تبين لنا وجود اختلاف بين متوسطات درجات الذكاء الملموس والمجرد باختلاف سلالم الاختبار؛ حيث كان متوسط درجة الذكاء المجرد للحالات يقدر بـ 73.25 أين كان التباين واضحا في متوسطات درجات السلالم كل على حدة؛ حيث كانت النتائج كالآتي: متوسط درجة سلم المعجمية 86، ومتوسط درجة سلم المعارف 79.66، أما متوسط درجة سلم الفهم الاجتماعي 68.66 وقد كان مساويا لمتوسط درجة سلم المفاهيم الذي بلغ 68.33، أما بالنسبة للذكاء الملموس فكانت نتيجة مجموع متوسطات درجات الحالات تبلغ 85.88 حيث كانت نتائج متوسطات درجات السلالم مختلفة فيما بينها، فكان متوسط درجة سلم التصنيف 81، ومتوسط درجة سلم التحليل الفئوي 95.33، ومتوسط التكيف العملي 78.33

6. الاستنتاج العام:

حيث نص التساؤل الأول على ما يلي: هل يختلف العمر الزمني عن متوسط العمر النمائي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

الجدول 05: يوضح "متوسط العمر النمائي مقابل العمر الزمني لكل حالة"

العمر الزمني	العمر النمائي	الجدول رقم 02	العمر الزمني	العمر النمائي	الجدول رقم 01	الجدول رقم 01	الجدول رقم 01
5.8	7.5	متوسط الفترات غير اللفظية	10	7.5	متوسط الفترات اللفظية	الجدول رقم 01	الجدول رقم 01
6.63	5.6	متوسط الفترات غير اللفظية	10	5.6	متوسط الفترات اللفظية	الجدول رقم 01	الجدول رقم 01
8.5	7.3	متوسط الفترات غير اللفظية	9.11	7.3	متوسط الفترات اللفظية	الجدول رقم 01	الجدول رقم 01

من خلال النتائج المتحصل عليها من العينة المتمثلة في أفراد الدراسة والمبينة في الجدول رقم 05 لاحظنا أن هناك اختلافا واضحا بين العمر الزمني ومتوسط العمر النمائي على صعيد مستويات قدرات الاختبار، فعلى مستوى القدرات اللفظية بلغ متوسط العمر النمائي للحالة الأولى 7.5 مقابل عمر زمني يقدر بـ 10 سنوات، وفي الحالة الثانية كان متوسط العمر النمائي 5.6 مقابل عمر زمني يقدر بـ 10.10 سنوات، وفي الحالة الثالثة كان متوسط العمر النمائي 7.3 مقابل عمر زمني يقدر بـ 9.11 سنة ، أما فيما يخص مجال القدرات غير اللفظية فقد كان متوسط العمر النمائي للحالة الأولى يقدر بـ 5.8 مقابل عمر زمني يقدر بـ 10 سنوات ، وفي الحالة الثانية كان متوسط العمر النمائي يقدر بـ 6.6 مقابل عمر زمني يقدر بـ 10 سنوات ، وفي الحالة الثالثة وصل متوسط العمر النمائي إلى 8.5 مقابل عمر زمني يقدر بـ 9.11 سنة .

ذلك، قد لا يفهمون أهمية الجهد والاهتمام بالمهمة - خاصة عندما يواجهون عقبات في التعلم.... (Hattie & Fletcher., 2011, p. 4).

وأخذ سلم المعجمية المرتبة الأولى بدرجة تقدر ب 86. غير أن سلم المفاهيم كانت له الدرجة الدنيا المقدرة ب 68.33، وبشكل عام حسب بياجيه فإن الذكاء اللفظي الذي يندرج ضمن الذكاء المجرد يستند على الذكاء التطبيقي أو الحسو-حركي كما يركز أيضا على العادات الاجتماعية المكتسبة، وكذلك فإنه يركز من جانب آخر على النظام الانعكاسي للوصلات التشريحية والمورفولوجية للكائن الحي، إذًا يوجد هناك قطعًا استمرارية بين الذكاء والعمليات البيولوجية الخاصة بالمورفولوجية والتكيف مع الوسط (piaget j. , 1977, p. 08)، أما سلم الفهم الاجتماعي فقد كان مقاربا لسابقه، ويعزو الباحث هذه النتيجة المنخفضة في المجال اللفظي وخاصة سلم "الفهم الاجتماعي" إلى دور البيئة المحيطة التي تمكن الطفل من تعزيز وتطوير مهاراته اللفظية وقدراته اللغوية، أو تطفئ كل محاولات التعلم الجيد، فقد جاء في نظرية باندورا أن الطفل يتعلم مهاراته الاجتماعية عن طريق عملية التقليد والنمذجة، أما "Alvarez فقد ذهبت إلى أبعد من ذلك؛ حيث عدت أن الطفل يولد مزودا بالمرونة العصبية التي تسمح له بالتعلم من المحيط من أجل تنمية الخصائص العميقة للإنسان، لذلك فهو ليس محددًا سلفًا لتطوير اللغة والمنطق والقدرة التعاطفية، ولكن لديه استعدادات نظرية لذلك، وليس هناك ما يضمن أن يطور ذكاءه الذي كان لديه في المرحلة الجنينية لكن لديه الإمكانيات لتطويره مستعينا في ذلك بما

تبين لنا مما تم عرضه ومناقشته بالتحليل والتعليل أن الذكاء في عينة الدراسة قد ظهر في جانبين مهمين الجانب المجرد والجانب الملموس؛ حيث كان متوسط الدرجة العليا للذكاء الملموس، كما أخذ سلم التحليل الفئوي كذلك الدرجة العليا، مع العلم أن هذه العملية تتطلب وظائف ذهنية متداخلة؛ حيث عدها بياجيه مهمة معقدة تتطلب من الطفل أن يفكر في نفس الوقت في العمليات التي ينطوي عليها الاحتفاظ على كل من السوائل والكتل، ثم تحديد ما إذا كانت هناك علاقة ذات مغزى بين هاتين الظاهرتين، ويعدّ بياجيه أن القدرات التشغيلية تتطور بتدرج متسلسل؛ حيث يتم دمج المهارات الأبسط وبعادة تنظيمها في هياكل عقلية معقدة بشكل متزايد (Shaffer & Kipp, 2010, p. 273). غير أن سلم التكيف العملي أخذ الدرجة الدنيا.

أما فيما يخص الذكاء المجرد فقد كانت درجة مجموع متوسطات الحالات منخفضة، فمن المحتمل أنه نظرًا لأن الذكاء يتضمن التفكير وحل المشكلات، فهناك أيضًا مهارة في معرفة وقت استخدام استراتيجيات الذكاء المختلفة، هذه بالتأكيد إذا لم تكن لدى الأطفال القدرة العالية في هذه الاستراتيجيات، فمن غير المرجح أن يستخدموها، أو يعرفوا وقت استخدامها أو يدركوا مدى أهمية اكتسابها. هناك نقطة مزدوجة في هذا الصدد حيث قد لا يكون لدى الأشخاص ذوي الذكاء المنخفض المعرفة الكافية حول كيفية حل المشكلات (الكلمة الاصطلاحية هي ما وراء المعرفة أو التنظيم الذاتي) أو كيفية الاختيار من بين الاستراتيجيات الفكرية المختلفة، والأهم من

8. التوصيات:

في المجال التكويني اوصت الدراسة بعمل دراسات تكوينيه للأخصائيين من اجل التمکن من تطبيق وتفسير نتائج الاختبارات حتى يتم التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ومن صعوبات التعلم الأكاديمية بطريقه منهجييه مبنيه على اسس علميه مثلا جعل دوره كل شهر في المؤسسة التي تتكفل بهذه الشريحة كما توصي الدراسة بضرورة الاخذ بعين الاعتبار العجز الذي يعانيه ذوي صعوبات التعلم في مجال الفهم والاستيعاب المجرد وتأهيل المعلمين للتعامل مع هذا النوع من الاضطراب كما نوصي بتكوين وتأهيل المعلمين للتعامل مع هذا النوع من الاضطراب بهدف فهم اليه استقبال ومعالجه المعلومات من طرف هؤلاء التلاميذ حتى يسهل على المعلمين خلق نوع من الجوانب الملموسة لمساعدتهم على التأقلم مع الدروس

9. المقترحات:

1. القيام بدراسات متشابهة تمس عينه أكبر وتمس جميع انحاء الوطن
2. وضع برامج خاصه مكيفه حسب طبيعة الذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خاصه الوضعية الادماجية
3. تعميم استعمال اختبارات الذكاء على مستوى كل المدارس والهيكل التعليمية
4. القيام بدراسات حول طبيعة الذكاء او مظاهر الذكاء حسب الجنس والعمر والمستوى التعليمي للوالدين المستوى الاقتصادي والاجتماعي
5. اقتراح تكييف او ترجمه اختبارات الذكاء والاختبارات النفسية الاخرى

تقدمه له بيئته (Alvaraz , 2016, p. 30)، وقد دعم بياجيه هذه النظرة بإيراده أن العالم الذي نحن نعرفه هو العالم كما شيدناه من خلال عملياتنا النفسية، حيث دافع عن موقفه البنائي - أو الجيني - ضد اعتقادات وآراء كل من أصحاب النزعة الأولوية والتجريبية، أي أن المعرفة ليست نتاج الخصائص المتأصلة في العقل، ولا هي مجرد انعكاس لتأثيرات بيئية، بدلاً من ذلك بالنسبة لبياجيه فإن المعرفة تتطور لدى الأطفال من خلال تفاعلهم مع البيئة، التي يقومون عن طريقها بتنسيق أفعالهم أولاً ثم الانتقال إلى التجريد ثانياً. (Smith, Dockrell, & Tomlinson, 1997, p. 51)

7. الخاتمة

مما سبق ذكره في هذه الدراسة التي كان الهدف منها معرفة درجة الذكاء المجرد والملموس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالاعتماد على المنهج الوصفي، حيث كانت المقابلة العيادية والملاحظة وبطارية الزيات لقياس صعوبات التعلم وبطارية EDEI-R لقياس الذكاء أدوات لجمع البيانات، ومن النتائج المتحصل عليها اتضح أن متوسط درجة الذكاء الملموس كانت أكبر من متوسط درجة الذكاء المجرد مع وجود عدم تناغم بين القدرات المعرفية، كما تبين لنا أن هناك اختلافا ملحوظا بين العمر الزمني والعمر النمائي، إلا أن النتائج المتوصل إليها على الرغم من أنه لا يمكن تعميمها بالنظر إلى محدودية الحالات المدروسة فإنها تعدّ مؤشرا يدفع الباحثين لاقتراح إجراء دراسات على عينة أكبر من ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة العلاقة بين نوع اضطراب صعوبات التعلم الأكاديمية، ونوع ودرجة الذكاء المنخفض.

موريس أنجرس. (2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية - تدريبات علمية*. (بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، و مصطفى ماضي، المترجمون) الجزائر: دار القصة للنشر.

Hattie , J., & Fletcher., R. (2011). *Intelligence and intelligence testing* (éd. first edition). Canada: Routledge.

Shaff er, D., & Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence* (éd. Eighth Edition). Canada: Cengage Learning.

Smith, L., Dockrell , J., & Tomlinson, P. (1997). *Piaget, Vygotsky and beyond Future issues for developmental psychology and education* (éd. First published). New York,: Routledge.

Alvaraz , c. (2016). *les lois naturelles de l'enfant*. paris: edition des arenes .

American Psychiatric Association. (2015). *MANUEL DIAGNOSTIQUE ET STATISTIQUE DES TROUBLES MENTAUX* (éd. 5e édition). (M.-A. Crocq, & J. D. Gueli, Trads.) Paris.: Elsevier Masson SAS.

americane psychatrique association. (2013). *diagnostic and statistical manual of mental disorders* (éd. 5th edition). wachington: american psychatric association.

benny, m., huot, a., lalonde, j.-a., cuerrier, j.-l., marinier, l., & sergerie, M.-a. (2016). *saté mentale et psu chopatologie une aproche*

6. اقتراح جعل الزاميه المتابعة النفسية المبكرة من اجل التشخيص المبكر للاضطرابات النمائية التي تؤدي بالضرورة الى اضطرابات التعلم الأكاديمية

قائمة المراجع

أنس شكشك. (2007). *اتلكاء أنواعه واختباراته* (الإصدار الاولي). لبنان: شركة favorast.

سليمان عبدالواحد يوسف إبراهيم. (2010). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية* (الإصدار الطبعة الأولى). مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

فكري لطي متولي، و بن سعيد صبحي الحارثي . (2016). *دلاسة حالة في علم النفس* (الإصدار الطبعة الاولي). مصر: مكتبة الرشد.

قندلجي، و إيمان السمراي. (2009). *البحث العلمي الكمي والنوعي*. الاردن : دار اليازوري.

محمد البوني محمد علي. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارة والاضطراب* (الإصدار الطبعة الاولي). الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

محمد علي عودة. (2012). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (الإصدار الطبعة الأولى). دمشق: دار الأفكار للدراسات والنشر.

مصطفى نوري القمش. (2012). *الموهوبون نوو صعوبات العلم* (الإصدار الطبعة الاولي). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

منصور عبد الله صياح. (2019). *أثر استراتيجيات دلالة المعنى في تنمية مهارات تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. دراسات العلوم التربوية*. 46(01)، صفحة 245.

- Vassiliki Sarri, V., & Walle, J.-W. (2010). *biopsychosociale* (éd. 2 édition). québec: modulo.
- difficulté d'apprentissage du geune enfant
pensée vide. *carrfour de l'education*(30).
- bloch, h., chemama, r., gallo, a., leconte, p., le
ny, j.-f., postel, j., . . . vurpillot, é. (1992).
grand dictionnaire de la psychologie. paris:
larousse.
- borlli, m. p. (2000). *échelles différentielles
d'efficiences intellectuelles (forme
révisée)*(éd. 2 edition). paris: creapsy.
- bouman, e. (1991). Age and IQ level
influenced the stability of the WISC sub-
test. *journal of clinical spychology*, 47.
- Cartee, J. K., & Triggs, F. O. (1953). Pre-school
pupil performance on the Stanford-Binet
and the Wechsler intelligence scale for
children. *Journal of Clinical Psychology*,
Vol. 9,3.
- Li-Chen, T., Tzu-Ying, Y., Kuan-Lin, C., Willy,
C., Shu-Han, Y., Sheng-Chun, K., & Ya-
Chen, L. (2016). Intelligence quotient
discrepancy indicates levels of motor
competence in preschool children at risk
for developmental delays.
Neuropsychiatric Disease and Treatment.
- Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014).
*Neuropsychologie et trouble sdes
apprentissages chez l'enfant* (éd. 2e
édition). paris: Elsevier Masson SAS.
- pedinielli, j.-l. (1994). *introduction à la
psychologie clinique*. paris: nathan.
- piaget, j. (1977). *la néissance de l'intelligence
chez léenfant* (éd. 9 éme ediction). jenéve.