"الديسلكسيا"

صعوبات التعلم في اللغة

الدكتور راضي الوقيفي

الناشر
كلية الأميرة ثروت

الطبعة الأولى
٢٠٠٨

"الديسلكسيا"

صعوبات التعلم في اللغة

المملكة الاردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة
المكتبة الوطنية
(٢٠٠٨/٧/٢٥٠٣)

٣٧١,٩

الوقفي ، راضي
الديسلكسيا : صعوبات التعلم في اللغة / راضي احمد الوقفي._ عمان: كلية الأميرة ثروت، ٢٠٠٨.
( )ص
ر.أ. : (٢٠٠٨/٧/٢٥٠٣).
الواصفات:/صعوبات التعلم//اللغة العربية//التعليم الخاص//طرق التعلم//التعلم/

❖ أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية

" الديسلكسيا "

الصعوبات التعلمية في اللغة

الطبعة الاولى : ٢٠٠٨

جميع الحقوق محفوظة لكلية الأميرة ثروت ، ويمنع اعادة طباعة هذه المطبوعة أو أي جزء منها بأي وسيلة طباعية أو يدوية إلا بإذن كتابي من عميد الكلية .

كلية الأميرة ثروت : عمان- الأردن ، تلفاكس : ٩٦٢ ٦ ٥١٥١٢٩٣
e-mail : dean@sarvath.index.edu.jo

شكر وتقدير

يتطلع هذا الكتاب الى تلبية حاجة المربين معلمين كانوا أو أولياء أمور ، الى الوقوف على مفهوم الديسلكسيا والصعوبات التي تخلّفها على تعلم الاطفال القراءة والكتابة وحاجتهم الى أساليب خاصة تراعي مشكلاتهم التعلمية في اللغة العربية . ويجد معد هذه المطبوعة لزاماً عليه أن يعترف بأن هذه الأساليب في الأصل على كثرتها وتنوع منطوياتها إنما هي من انتاج العاملين في صعوبات تعلم اللغة الانجليزية ، ولهم فضل اعدادها وإجراء البحوث حولها ، وهو ما زلنا في مجال لغتنا العربية نفتقر إليه ونقف دونه في مجال الصعوبات التعلمية . وإذا كان لمعد هذه المطبوعة من زهيد الفضل ، فإنما هو في محاولة تكييف هذه الأساليب والطرائق لتوائم تعليم اللغة العربية بقدر ما أوتي له من إمكانية على المواءمة والملاءمة ، والتجاوز عما قد لا يكون له صلة بتعليم اللغة العربية .

ولا يسعني إلا أن أعرب عن خالص الشكر والعرفان لصاحبة السمو الملكي الأميرة ثروت الحسن رئيسة مجلس أمناء الكلية وللسيدات والسادة أعضاء المجلس وللجنة ادارة الكلية على الدعم الموصول والجهود التي يبذلونها لتطوير "المركز" والارتقاء بمستواه العلمي والعملي ، إثراءً وتحديثاً .

ولا بد من توجيه الشكر والتقدير الى الدكتور شحدة الفارع والدكتور جهاد حمدان من قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة الأردنية والى الاستاذ حماده عبد السلام من المركز الوطني لصعوبات التعلم على تقديم طرف غير قليل من المادة المعربة التي استخدمت مصادر في إغناء مادة هذه المطبوعة .

وإذا كنت أجد هذا الجهد جهداً حسناً ، فإنني أدرك أن الحسناء لا تعدم ذامّاً وأن لكل حسن عائب ولكل طارف ناقد . غير أنني في المقابل أعلل النفس بأنني قد اجتهدت وأن لكل مجتهد نصيب . ولقاء هذا فإنني أهيب بالمهتمين من أعضاء " المركز " وغيرهم ممن قد يقع هذا الجهد بين أيديهم ولهم باع في معرفة الصعوبات التعلمية ، على نقده وتقويم أي عوج يتراءى لهم فيه ، فليس غير النقد القويم ما يُصلح المعوج ويقوّم المائل . وللأرض دوماً من كأس الكرام نصيب .

عمان في ٢٠٠٨/٥/٥ د. راضي الوقفي

مقدمة

ليس غريباً أن تجد طفلاً في الصف الثاني مثلاً ، يجيد الألعاب الرياضية ، ويبدو متحركاً ونشيطاً ، فيأخذك بألمعية مهاراته ، وتظل مفتوناً به هكذا الى أن تسمعه يتكلم أو يقرأ . فإذا به وهو يتكلم يعاني صعوبة في استذكار المفردات المناسبة ، كأن يقول عندما لا يستطيع تذكر كلمة كتاب مثلاً : إنه الشيء الذي نقرأ فيه . وقد تجده أحياناً أخرى يلجأ الى استخدام كلمة مشابهة للكلمة التي يحاول قولها ، ومن ذلك أن يقول : كنت أستخدم المدقّة (يقصد الفأس) لأزرع نبتة . أما إذا استمعت إليه يقرأ ستجده يعاني مشكلة في تعرف الكلمات ، كأن لا يتعرف كلمات بسيطة شائعة الاستعمال ، فينكب عليها محاولاً تهجئتها ، لا سيما إذا كانت الكلمات تخرج عن القواعد الصوتية فتُكتب خلاف ما تُقرأ أو تلفظ . فتنتهي من ملاحظاتك هذه الى القول ببساطة بأن استراتيجيات هذا الطفل اللغوية محدودة الفائدة ولا مناص إذا أردنا تعليمه القراءة، من أن يتلقى خدمات خاصة للتغلب على ما يعاين من "ديسلكسيا" بادية في قدراته القرائية المأزومة .

على أنك الى جانب هذا ، يمكن أن تجد طالبة في الصف السابع مثلاً تبدو إذا ما أصغيت إليها لا تعاني مشكلة لغوية ؛ فمفرداتها كافية ومناسبة لطالبة في مثل

عمرها ، وتستخدم جملاً متطورة في صياغتها ومقبولة في نحوها . غير أنك بمزيد من إعمال النظر فيما تقول تجدها تعاني من مشكلات في استخدام اللغة استخداماً مناسباً ، فكثيراً ما تجدها تستخدم دون قصد منها ، ألفاظاً غير مهذبة في مخاطبتها للآخرين استمدتها من بيئتها القاسية وغير المثقفة ، وستجد لديها صعوبة في تحديد متى يكون من تخاطبه مصغياً لها مستوعباً لما تحاول تفسيره أو الحديث عنه أو منصرفاً عنها وغير مستوعب لما تفوه به . وبدلاً من السعي لتوضيح كلامها تراها تستطرد في أوصافها أو تفسيراتها دون توقف لتقييم الذات أو التقاط الأنفاس. فإذا ما طلب منها المستمع أن توضح نقطة عرضت إليها أو فكرة طرحتها تذهب الى الاعتقاد بأنه دون السوية أو هو غبي . كما قد يلحظ عليها الملاحظ كذلك تبرمها من انتظار دورها في المناقشات ، فإذا تحدثت فإنها قد تحتكر الحديث كله ، وإذا سكتت فإنها تتوقع من الشخص الآخر أن يضطلع بمسؤولية الحديث كله ، دون أن يظهر عليها إلا قليل من الايحاءات التي يستوحي منها المتحدث بأنها مصغية إليه . وتنتهي بك ملاحظاتك إلى أن الإصلاح في مثل هذه الأحوال يقتضي تضافر جهد أكثر من عامل : المعلم المصدري لمساعدتها على استخدام اللغة على نحو اكثر فاعلية وتهذيباً ، والمرشد لمساعدتها على التخلص من بعض المشكلات الاجتماعية والسلوكية التي كسبتها من بيئتها .

وقد تجد حالة مختلفة لطفل آخر يعاني من تأخر لغوي ، فهو كما قال أبوه لم يبدأ الكلام إلا في عمر ثلاث سنوات ونصف ، وترى لغته وهو طالب في الصف الثالث ، أشبه بكلام طالب في الصف الأول ؛ فمفرداته محدودة ، وجمله من أنماط بسيطة ، وإذا تكلم فإنما يقصد من كلامه مع الآخرين الحصول على المعلومات منهم والاستئثار بانتباههم . غير أنه قلما يكون البادىء في محادثة ، فلا يتكلم إلا إذا أخذ الشخص الآخر بزمام المبادرة في الحديث . أما إذا استقرأته ، فتراه يقرأ بوحي من السياق ، فيبدل في كلمات النص ويأتي بكلمات من لدنه تقارب في معناها معنى الكلمة التي أبدلها . فإذا لم تكن متتبعاً لما يقرأ يكاد الظن يذهب بك الى أنه يقرأ قراءة من لا بأس بقراءته . غير أنك حين تحدد ما تطلب منه تراه

عاجزاً عن المطابقة بين الأصوات المسموعة والرموز المرسومة . ويخلص الملاحظ الى أن تقويم كلام هذا الطفل وقراءته يدعو الى تضافر جهد أكثر من عامل : معلم مصدري لتقديره على القراءة ومعالج نطق وكلام لتقويم نطقه .

وإذا صح قول القائل : " وراءك أوسع لك " أقصد أنك مررت بقراءاتك السابقة بحالات كثيرة من هذا القبيل ، فإنه يصح القول أيضاً : أمامك أوسع لك ، فأنت مقبل على دراسة الكثير من مثل هذه الحالات ، بل لعل ما يُصنف منها تحت عنوان الصعوبات القرائية أكثر من أن يحصر ، فتنوعها أقرب الى تنوع الشخصيات الانسانية ، فمثلما لا يُجمع سيفان في غمد ، كذا هو الأمر بالنسبة للشخصية ، لا تطابق واحدة منها الاخرى ، ولا تُساق الواحدة مساق غيرها . وإنما كان القصد من البدء بهذه الحالات القليلة ، طرح الغرض من هذه المطبوعة، وهو الحديث عن أكثر المجالات التي يمنى بها الطلبة سعة وأخطرها أثراً وهي الصعوبات القرائية أو ما يعرف " بالديسلكسيا" .

وعلى هذا ، فليس القصد من هذه المطبوعة الدخول في علم النفس اللغوي ، ولا هو الدخول في إشكاليات الألسنية ، ويكفي أن يعرف المعلم الذي يتصدى لعلاج الصعوبات اللغوية أن اللغة العربية لغة أبجدية ، تتشكل كلماتها من أصوات تنشأ عن تدفقات مستمرة من تيارات الهواء الخارج من الرئتين مروراً بالأعضاء الصوتية حيث تشكل نهاية كل دفعة صوتاً من الكلمة يكون إما صوتاً صامتاً (الحروف الساكنة) أو صوتاً صائتا (حروف العلة وحركات الإعراب وتعد هذه مقاطع صوتية). وهكذا فالصوت له امتداد زمني ، فهو يبدأ وينتهي ضمن زمن محدد ، كما أنه يشغل حيزاً مكانياً عندما يبلور كتابياً بحيث تتطابق (وهذه هي القاعدة) حدوده المكانية مع حدوده الصوتية التي تمثلها الرموز الهجائية. ولا يضير هذه القاعدة وجود عدد غير كبير مما يشذ عنها كما في قولنا : لكن أو هكذا أو هذه أو ذهبوا ، حيث تبقى اللغة العربية تمثل تمثيلاً بليغاً النظام الصوتي في تشكيل الكلمات ، حتى إن ضبط هذه المفردات الخارجة على القاعدة الصوتية لا

يعد شيئاً مذكوراً ، إذا قيس بما يخرج كتابياً عن القواعد الصوتية في اللغة الانجليزية أو الفرنسية .

وسيجد الدارس أن الهدف من هذه المطبوعة وهو مساعدة ذوي الصعوبات القرائية يتحقق من خلال الفصول المعروضة فيها . فالفصل الأول يعرض لمشكلة الديسلكسيا ؛ مفهوماً ومظهراً . ويعرض الفصل الثاني لأسباب الديسلكسا ، ويعرض الفصل الثالث لجملة من المبادئ والاستراتيجيات التي تستخدم في تعليم ذوي الديسلكسيا . ويستعرض الفصل الرابع عدداً من المقدمات الضرورية للقراءة وبخاصة الوعي اللغوي وضرورة الأخذ بنموذج في تعليم القراءة ، ويخلص الى ذكر جملة من العوامل والنشاطات التي تساعد على تعزيز المعرفة القرائية الآخذة في التنامي . وجاء الفصل الخامس على شرح في مكونات اللغة بعامة واللغة الشفوية بخاصة وأثرها في تعلم القراءة وامكان التنبؤ بالنجاح بها . أما تعرف الكلمة وتشخيصها فهي محور الحديث في الفصل السادس حيث يركز على أساليب تعلم تعرف الكلمة بالطريقتين ؛ الكلية والصوتية ويطرح تحت كل طريقة عدة أساليب . وينتهي هذا الفصل باستعراض تقنيات عدة تساعد على تكوين كلمات بصرية بما لهذه الكلمات من أثر في تسهيل عملية القراءة .

غير أن القراءة ليست مجرد تعرف كلمات ، بل لعل الهدف الأساسي من القراءة هو استيعاب المعاني ، وتكوين معانٍ جديدة تضاف الى المعاني المخزونة في ذاكرة القارىء. ويشكل الاستيعاب محور الحديث في الفصل السابع الذي بدأ بتعليم الطلاقة في القراءة بصفتها عاملاً من عوامل الاستيعاب أو مظهراً يدل عليه ، ثم انتقل الحديث الى أساليب تعليم الاستيعاب وانتهى الفصل بأساليب متنوعة لتعليم طرح الاسئلة .

غير أن القراءة هي أحد وجهي العملة ، فهناك الكتابة والتعبير عما يجول في النفس ، وهو ما يعرض إليه الفصل الثامن ، حيث تمت فيه الاشارة الى عدة أساليب في تعليم التعبير والانشاء ، والتهجئة وتجويد الخط اليدوي .

ومع كل هذا السرد لأساليب تعليم القراءة والكتابة والتنوع الواسع في هذه الأساليب ، فإن التعليم واختيار الأسلوب الأنسب للمعالجة الفردية لا يكون من غير

تقييم ، فتشخيص المشكلة تشخيصاً صادقاً ودقيقاً هو الطريق السليم الى حلها. وعلى هذا فقد جاء الفصل التاسع والأخير ، يطرح مسألة تقييم الصعوبات القرائية ، فعرض الى طبيعة التقييم وشموليته ونوعيه ؛ الكمي والكيفي ؛ والنتيجة التي تؤول اليها عملية التقييم وهي تصنيف الحالة في إحدى ثلاث حالات من الصعوبات القرائية : المحدودة والمعممة وغير المحدودة . وانتهى هذا الاستعراض بثلاثة ملاحق يطرح أولها أمثلة من مبيانات الطلاب التشخيصية ، تقييماً وعلاجاً ، ويطرح الثاني نشاطات لتحسين المعالِجات التي توظف في عملية القراءة ، ويطرح الثالث افكاراً عن مستقبل ذوي صعوبات التعلم كما يشار اليه في الدراسات التتبعية .

وإذا كانت هذه المطبوعة قد عرضت الى أساليب كثيرة في معالجة القراءة أو الكتابة ، فمرمى ذلك تعريف الدارس بهذه الأساليب لينتقي منها ما يناسب الحالة التي يقوم على التعامل معها ، وليأخذ منها ما يصفو له ويأنس في نفسه ما هو له أهيأ ، فخير العلم ما قد حضر . وآخر دعواهم أن الحمدلله رب العالمين .

المحتويات

شكر وتقدير ..... أ
المقدمة ..... ج
الفهرس ..... ط

الفصل الأول

مفهوم الديسلكسيا ومظاهرها

تصدير ٣
مفهوم الديسلكسيا ٥
نشوء مفهوم الديسلكسيا ٥
تعريف الديسلكسيا ١١
مظاهر الديسلكسيا ١٦
الديسلكسيا كتناذر ٢٤
المشاعر الفردية نحو الديسلكسيا ٢٨

الفصل الثاني

اسباب الديسلكسيا وإمكانات العلاج

تصدير ٣٥
عوامل الديسلكسيا واسبابها ٣٧
الوراثة ٣٧
المنظور العصبي ٣٨
العوامل الادراكية ٤٢
عوامل الذاكرة ٤٤
عامل اضطراب نقص الانتباه والحركة المفرطة..... ٤٦
عامل التصلب المعرفي واليأس المكتسب ٤٨
امكانات العلاج ٤٩
واجبات معلم الصف في سطور ٥٩

الفصل الثالث

مبادئ واستراتيجيات التعليم في الديسلكسيا

تصدير ٦٥
مبادئ التعليم ٦٧
اكتشاف أساليب/نماذج التعلم ٦٧
التعليم التعددي الحواس ٨٤

٨٦ .....
التعلم الزائد ٨٧
الاستيعاب والفهم ٨٧
تفريد التعليم ٨٨
مراعاة الجو الانفعالي ٨٩
احلال الطالب ٩٠
استراتيجيات معالجة مظاهر ديسلكسيا محددة .....

الفصل الرابع

مقدمات ضرورية للقرائية

تصدير ١٢١
طبيعة الأنظمة الأبجدية ١٢٣
الكتابة الأبجدية ١٢٣
اكتساب المعنى ١٢٤
العلاقة بين عمليتي الاتصال الشفوية والكتابية ١٢٥
الوعي اللغوي ١٢٨
مظاهر الوعي اللغوي ١٣٠
التبيؤ الاجتماعي والوعي اللغوي ١٣٤
الكشف المبكر عن الصعوبات القرائية ١٣٦
تعليم القراءة وفق نموذج ١٣٦
نموذج آدامز لاكتساب مهارة القراءة ١٣٧
تعزيز المعرفة القرائية البازغة ١٤١
أثر البيئة الأسرية ١٤٢
أثر البيئة المدرسية ١٤٣
تحسين القدرات الإدراكية والتذكرية ١٤٧
تركيز السمع والنظر ١٤٧
تركيزا لانتباه ١٤٨
المثابـــــرة ١٤٩
التفكير في الاستجابة ١٥٠
تحسين تقدير الذات ١٥١
تحسين التذكر ١٥٣
التعليم المتسق مع الدماغ ١٥٥
إستراتيجية مراقبة الذات ١٥٨
إستراتيجية تحمل المسؤولية ١٥٩
تدريب الوعي الصوتي ١٦١
زيادة الوعي على الكلمة ؛ تقسيم الجمل الى كلمات ١٦٢

زيادة الوعي على المقاطع ؛ تجزئة الكلمات الى مقاطع ١٦٣
زيادة الوعي على الصوت ؛ تقسيم المقاطع الى أصوات ١٦٥

الفصل الخامس

اللغـة الشـفوية

تصدير ١٧١
مكونات اللغة ١٧٢
المحتوى ١٧٣
الشكـــل ١٧٤
الاستعمال ١٧٥
تطور اللغة الشفوية ١٧٦
تطور اللغة في الطفولة المبكرة ١٧٦
تطور اللغة وصعوباتها في العمر المدرسي ١٨٠
القيمة التنبؤية للغة الشفوية ١٨٢
الخصائص التعلمية ١٨٢
الضعف الاكاديمي ١٨٨
الحاجات طويلة المدى ١٨٨
مبادئ تعليم اللغة الشفوية ١٨٩
المبادئ العامة لتعليم اللغة الشفوية ١٩٠
المبادئ الخاصة لتعليم اللغة الشفوية ١٩٦
خلاصة ٢٠٧

الفصل السادس

تعـرف الكلمـــات

تصدير ٢١٣
عملية القراءة ٢١٥
القراءة بحث نشط عن المعاني ٢١٦
القراءة عملية استراتيجية ٢١٦
القراءة عملية تفاعلية تنبؤية ٢١٧
الوعي اللغوي والقراءة ٢١٧
الوعي المعرفي والقراءة ٢١٩
القراءة عملية استعانة بنظام من التلميحات ٢٢١
جوانب من تطوير الخطط التعليمية ٢٢٥

٢٢٧
أساليب تعليم تعرف الكلمة ٢٢٩
الطريقة الكلية (تكامل تعليم اللغة) ٢٣٠
الطريقة التركيبية (قيمة الوعي الصوتي في تعرف الكلمة) ٢٣٢
تكامل الطريقتين ٢٣٨
أساليب تعليم تعرف الكلمة بالطريقة الكلية ٢٣٨
اسلوب الخبرة اللغوية ٢٤٢
اسلوب اللغة المنظمة ٢٤٣
أسلوب القراءة العلاجية ٢٤٧
أسلوب فيرنالد ٢٥١
أساليب تعليم تعرف الكلمة بالطريقة الصوتية ٢٥١
الطريقة التحليلية في تعلم الأصوات ٢٥٣
الطريقة اللغوية ٢٥٥
أسلوب جلنغهام – ستلمان ٢٥٩
تقنيات تكوين كلمات بصرية ٢٦٠
تقنية ربط الكلمة بصورتها ٢٦٢
تقنية الربط بصورة ٢٦٤
تقنية الربط بكلمة أو جملة ٢٦٥
تقنية الإغلاق في تعرف الكلمة ٢٦٦
تعليم استراتيجية تعرف الكلمة ٢٦٨
خلاصة .....

الفصل السابع

تعليـم الاستيـعاب

تصدير ٢٧٣
تعليم الطلاقة في القراءة ٢٧٤
القراءة والقراءة الجهرية ٢٧٥
القراءة المتكررة ٢٧٧
القراءة الجمعية المتكررة ٢٧٩
تعليم الاستيعاب ٢٨١
إطار للاستيعاب القرائي ٢٨٤
توجيهات لتحسين الاستيعاب ٢٨٨
نشاطات ما قبل القراءة ٢٨٩
تفعيل خلفية الطلاب المعرفية ٢٩٠
نشاطات في أثناء القراءة ٢٩٨
استراتيجية اعادة الصياغة ٢٩٩
استراتيجة خارطة القصة واعادة سردها ٣٠٠

استراتيجية مراقبة الذات ٣٠٣
استراتيجية التنبؤ ٣٠٣
استراتيجية التفكير بصوت مرتفع ٣٠٤
نشاطات ما بعد القراءة ٣٠٥
استثمار الارتباطات بين القراءة والكتابة ٣٠٥
استراتيجية تحوير القصص ٣٠٦
تعميم استخدام الاستراتيجية ٣٠٦

استراتيجيات المساءلة ٣٠٧
الاسئلة الطلبية المتبادلة ٣٠٧
استراتيجية سؤال الذات ٣١٢
استراتيجية السؤال والجواب ٣١٣
اساليب شاملة لتعليم الاستيعاب القرائي ٣١٦
نشاطات القراءة الموجهة ٣١٦
اسلوب القراءة والتفكير الموجهين ٣١٧
التعليم التبادلي ٣٢٢

الفصل الثامن

الكتـــابـــة

تصدير ٣٢٧
التعبير الكتابي ٣٢٩
الصعوبات التعلمية في التعبير الكتابي ٣٣٠
عناصر عملية التعبير الكتابي ٣٣٢
مبادئ تشجيع العمل الكتابي ٣٤١
التهجئة والاملاء ٣٤٧
تشخيص أخطاء التهجئة ٣٤٩
مبادئ تعليم التهجئة لذوي الصعوبات التعلمية ٣٥٤
أساليب تعليم التهجئة ٣٥٧
خطة درس تهجئة ٣٦٦
الخط اليدوي ٣٦٧
عكس الحروف أو الأرقام ٣٦٩
تشخيص صعوبات الخط اليدوي ٣٧١
أساليب تعليم الخط اليدوي ٣٧٢
مبادئ تعليم الخط ٣٧٦
مشكلة الأعسر ٣٧٨

الفصل التاسع

تقييم الصعوبات القرائية

٣٨١ .....

تصدير ٣٨٢

طبيعة التقييم واتجاهاته ٣٨٢

وظائف التقييم ٣٨٣

اتجاهات التقييم ٣٨٤

شمولية التقييم ٣٨٦

القائمون على التقييم ٣٩١

الخطة التربوية الفردية ٣٩٥

وسائل التقييم ٣٩٥

اولاً : المعلومات الشخصية ٣٩٧

ثانياً : تقييم الذكاء ٤٠١

ثالثاً : تقييم القدرات الإدراكية والذاكرة ٤٠١

مجموعة الاختبارات الادراكية ٤٠٧

رابعاً : تقييم المهارات اللغوية ٤٠٨

التحليل ٤٠٩

آليات القراءة ٤١١

سرعة القراءة ٤١٢

الوعي المعرفي ٤١٢

أسلوب الأداء ٤١٣

الاستيعاب القرائي ٤١٤

الاستيعاب السمعي ٤١٥

التعبير والنحو ٤١٦

التهجئة والكتابة ٤١٦

الخط اليدوي .....

ملاحق

الملحق ١ : امثلة من مبيانات الطلاب ٤١٩

الملحق ٢ : نشاطات لتحسين المعالجات ٤٣٥

الملحق ٣ : الدراسات التتبعية لذوي صعوبات التعلم ٤٤٧

المراجع

المراجع المباشرة ٤٥١

المراجع غير المباشرة ٤٥٣

الفصل الأول

مفهوم الديسلكسيا ومظاهرها

ير ٣

م الديسلكسيا ٥

ف الديسلكسيا ١١

هر الديسلكسيا ١٦

سلكسيا كتناذر ٢٤

اعر الفردية نحو الديسلكسيا ٢٨

تصدير

ما تزال مشكلة الصعوبات اللغوية المحددة أو مايعرف باللغة الطبية بالديسلكسيا dyslexia من الظواهر التربوية والنفسية التي تواجه المعلمين وتشكل حيرة بالغة لبعضهم ممن لا يعي مفهوم الديسلكسيا وأعراضها فيروح هذا البعض يرمي الطفل الذي يعاني صعوبة القراءة والكتابة "الديسلكسيا" بالكسل أو بعدم الاهتمام بل وبالغباء أحياناً! وما ذلك الطفل كذلك ، وفاتهم انها ظاهرة قابلة للعلاج وانهم يمكن أن يملكوا القدرة بالتدريب والممارسة على التعامل معها . ومع أن العاملين في الحقل ما زالوا لا يملكون بعد تفسيراً علّيّا قاطعاً لها ، إلا أن الأمل ما برح معلقاً على تقدم تكنولوجيا تصوير الدماغ ، حيث تتقاسم تفسير أسبابها علوم مختلفة كعلم الأعصاب وعلم النفس العصبي وعلم التربية وطب الأطفال . كما يمكن أن يسهم في معالجتها مختصون متعددون في: علم النفس ، والمنطق ، والعلاج الوظيفي ، ومعلم الصف ، والمعلم المصدري والأهلين . وذلك عائد إلى الطبيعة الشاملة للديسلكسيا بصفتها ليست مجرد مشكلة تؤثر على القدرة الأكاديمية للانسان وحسب ولكنها بالإضافة إلى ذلك تؤثر على جوانب مختلفة من شخصيته الاجتماعية والانفعالية والحركية ، وإن بمقادير تتفاوت من جانب إلى آخر ومن فرد إلى آخر.

ويعالج هذا الفصل الاستهلالي نشوء مفهوم الديسلكسيا من الناحية التاريخية متوقفاً عند أبرز المحطات وذاكراً أكثر الاسماء أثراً في هذا المصطلح الذي ظهر متأخرا في ميدان التربية . كما يقدم أكثر تعريفاتها شيوعا ، ويعرض إلى ملامحها واعراضها المميزة لها من ضعف في القراءة أو الكتابة أو من كليهما ، فضلاً عن فجوة تظهر بين ذكاء الطفل وتحصيله الاكاديمي اللغوي ، وصعوبات قد تتجلى في تركيز الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو سلسلة الأشياء ... مما يجعل منها تناذراً قابلاً للتشخيص . وينتهي هذا الفصل بوصف بعض مشاعر الطلبة الذين يعانون منها ومشاعر أسرهم نحوهم .

مفهوم الديسلكسيا

يمكن النظر إلى الديسلكسيا أو الصعوبات القرائية* كقدرة مختلفة على التعلم أو كأسلوب تعلمي له مواطن قوة ونقاط ضعف تستدعي الضرورة أن يُكتشف ويُعتمد في تعليم الطفل وتمكينه من التعلم وإلا فإن الصعوبة تقف دون التعلم . وعلى هذا فإن الصعوبة إذا لم تشخص ، ولم تكن بيئة التعليم ولا مواده ووسائله ملائمة لقدرات الفرد وأساليبه في التعلم، يسلم ذلك إلى الفشل في اكتساب الكفاءة في القراءة والكتابة، فضلاً عن إمكانية المعاناة من صعوبة في الفهم والتذكر والتنظيم . ويتعين على المربي أن يجسد في تعامله مع ذوي الديسلكسيا المبادئ التالية :

- يمكن لذوي الديسلكسيا أن يتعلموا وينجحوا في المدرسة والحياة .
- مع أن العلاج المبكر أفضل إلا أنه يمكن البدء به في أي وقت.
- يمكن أن يتوافر لذوي الديسلكسيا كثير من القوى والمواهب يجدر كشفها والاهتمام بها كالاهتمام بنقاط الضعف.

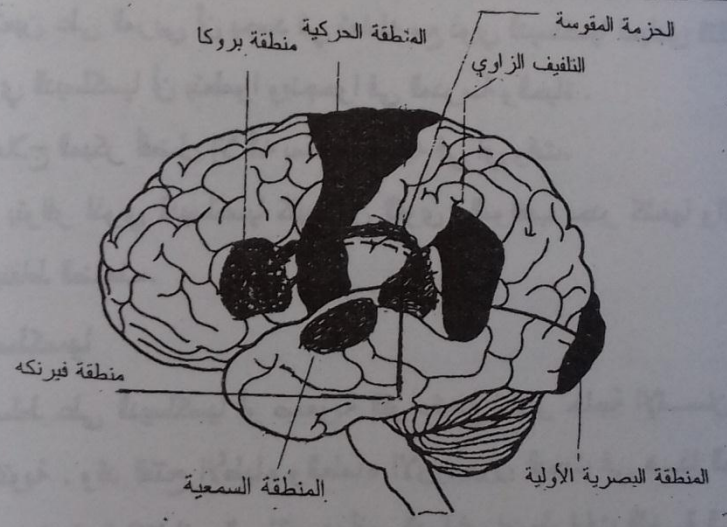
نشوء مفهوم الديسلكسيا

بدأت الأضواء تسلط على الديسلكسيا أو صعوبة القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة . وقد افتتح الأطباء والعلماء الأوروبيون البحث في هذا المجال وأسسوا لنشأته الأولى وتم فيها اكتشاف الصلة بين أذى الدماغ واضطرابات اللغة الشفوية وفيما بعد اضطرابات القراءة . وتميز من الباحثين الأوائل الألماني بروكا Broca الذي اكتشف في الستينات من القرن التاسع عشر أن وظائف الكلام تكمن في منطقة في النصف الأيسر من الفص الجبهي تكون بحجم بيضة الدجاج سميت باسمه وينشأ عن تلفها الحُبسة الكلامية aphasia التي تتميز ببطء الكلام وتعسره . وتميز كذلك الألماني فيرنكه Wernicke الذي اكتشف في ١٨٧٤ منطقة في نفس الفص الجبهي أصبحت تعرف باسمه وعزا إلى تلفها الحُبسة الاستيعابية التي تتظاهر على شكل عدم القدرة على استيعاب معاني الكلمات . وظهر أن المنطقتين تتآزران في الكلام والقراءة ، فعندما يسمع الإنسان منبها ينتقل هذا المنبه عن طريق القنوات السمعية إلى منطقة فيرنكه وعند الاستجابة لهذا المنبه تنتقل الإشارات إلى منطقة

---

* سيقف القارئ على مصطلحات : الديسلكسيا ، وصعوبات التعلم ، والصعوبات القرائية وكلها مستخدمة لتشير الى ظاهرة واحدة .

بروكا عبر حزمة الأعصاب المقوسة arcuate fassiculaus التي تربط بينهما حيث تتكون الأصوات المناسبة ثم ترسل الأوامر إلى المنطقة الحركية في القشرة الدماغية التي تتحكم في عضلات الكلام . أما عند القراءة أو الكتابة فإن صورة الكلمة تنتقل إلى المنطقة البصرية ومنها إلى التلفيف الزاوي Argular gyrus الذي يقوم بتشكيل صورة سمعية في منطقة فيرنكه ثم ترسل إلى منطقة بروكا التي ترسل الأمر إلى المنطقة الحركية حيث يتم نطق الكلمة بتحريك العضلات الصوتية أو كتابتها . وأي خلل يعتور عملية نقل الصور بين هذه الممرات يؤثر على التهجئة والقراءة والكتابة . (الشكل ١:١) .



شكل (١:١) الحزمة المقوسة: *تصل بين منطقتي بروكا و فيرنكه و تساعد على تآزرهما في أداء الفعاليات اللغوية*

ويرجع نحت مصطلح الديسلكسيا في اللغة الإنجليزية إلى طبيب العيون الألماني برلين في ١٨٨٤ (Swanson etal., 2003) الذي استخدم المفردات اليونانية للدلالة على هذا المفهوم كما كانت العادة شائعة آنذاك . والكلمة في أصلها اليوناني ترجع إلى dys وتعني صعوبة و lexis وتعني الكلمة المكتوبة فأصبحت تعرف باللغة الإنجليزية بشكلها الحالي Dyslexia ، وتعني ببساطة : صعوبة القراءة أو صعوبة تحليل الكلمة المكتوبة . وقد قدم مورغان الانجليزي في ١٨٨٦ وصفاً للديسلكسيا شبيهاً بهذا المعنى عندما وصف حالة طالب في الرابعة عشرة من عمره قال عنه مدير مدرسته بأنه سيكون أذكى طالب لو كان التدريس شفوياً (Thomson & Watkins , 1993) . غير أن المقصود بها أصبح يشمل بالإضافة إلى صعوبة القراءة ، صعوبة التهجئة وصعوبة الكتابة وصعوبة اللفظ وصعوبة الاستيعاب القرائي ، بل

إن ثمة من يجعلها تستوعب صعوبة الرياضيات (Pollock & Waller , 1997) . وقد يعاني الطفل شكلاً واحداً من أشكال هذه الصعوبات أو أكثر . وسنقصد بكلمة الديسلكسيا حيثما وردت الصعوبات القرائية والكتابية المحددة أو ما يشير إليه بعض المؤلفين بالصعوبات القرائية التطورية تمييزاً لهذا النوع من الصعوبات القرائية عن غيره من أنواع المشكلات القرائية الأخرى كصعوبة القراءة الناتجة عن ضعف التعليم أو عن التدني في القدرات العقلية .

وقد كان مفهوم الديسلكسيا عند منشئه متداولاً في المهن الطبية حصراً ، حيث كان ينظر إليها من الناحية المبدئية كقصور وظيفي عصبي . ومع أن كلمة الديسلكسيا تشير إلى مفهوم طبي إجمالا لا سيما من حيث النشأة ، وأن المربين يفضلون مصطلح صعوبات التعلم أو الصعوبات اللغوية إلا أن مصطلح الديسلكسيا وجد طريقه إلى الدوائر التربوية ولم يعد المربون يتحفظون في استعماله للدلالة على الظاهرة نفسها . وقد وصف طبيب العيون البريطاني هنشلود Hinshelwsood ، وهو من أوائل العاملين في هذا الحقل ، في عام ١٨٩٥ مشكلات لبعض الأطفال تشبه المشكلات التي يعانيها الراشدون المصابون بتلف دماغي . وعاد في ١٩١٧ في دراسة له عن الطب العيني فأوضح بأن الديسلكسيا نقص خَلقي يصيب الأطفال الأسوياء في أدمغتهم ويتميز بصعوبة في تعلم القراءة تكون على درجة من الشدة تسمح بالجزم في عزوها إلى سبب مرضي ، لا تجدي معه محاولات تعليم الطفل بطرق التعليم المعتادة . وقد ركز على مفهوم " عمى الكلمة الخَلقي " الذي يصاب به المرضى وعزا صعوبات القراءة الناتجة عن هذه الإصابة إلى خلل في مركز الذاكرة البصرية للكلمات والحروف الذي يقوم بخزن صور الحروف والكلمات لا إلى نقص النظر .

وبالرغم من الخطأ في استخدام مصطلح عمى الكلمة حيث الدماغ هو الذي يقرأ لا العين ، إذ هي مجرد مستقبل للمنبهات وحسب وأن للديسلكسيا أبعاداً أخرى غير اضطراب القراءة كالأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية والطبية التي تؤثر على جميع جوانب الشخصية ، إلا أن هذا المصطلح ضم بين دفتيه نواة المفهوم الذي ساد مؤخراً بإمكان رد المشكلة إلى نقص في مخزن الذاكرة القصيرة .

ومع أن البحث في مجال الصعوبات القرائية ذو منشأ أوروبي الا انه أخذ يتصاعد بدءاً من العقد الثالث من القرن العشرين عندما انتقل إلى الولايات المتحدة ونال كثيراً من البحث والاهتمام ومر في تقدمه بعدة مراحل بدأت بمرحلة تأسيس أمريكية امتدت من ١٩٢٠-١٩٦٠

حيث اتجهت الأبحاث فيها مستفيدة من الأبحاث السابقة إلى بناء مفهوم علمي لصعوبات القراءة ووضع اختبارات لتشخيصها وطرق لعلاجها من أبرزها طريقة فيرنالد Fernald التعددية الحواس في تعليم ذوي صعوبات القراءة سنة ١٩٢١ وما تزال أسسها معتمدة حتى اليوم لما قد تحققه من انجازات ملحوظة في مجالات تعليم القراءة والتهجئة والخط والحساب (Swaunson eta,. 2003) . وقد قدم اورتون (Orton , 1925) عالم الأعصاب الأمريكي إسهاما هاماً عندما طرح نظرية بناها على افتراضه بأن الصور التي يدركها ذوو الصعوبات القرائية بطريقة مقلوبة أو معكوسة أو ملتوية واختلاط الجانب الأيمن بالأيسر وازدواجية الهيمنة الجانبية المخية سببها الصراع بين المعلومات البصرية المخزونة في كل من نصفي الدماغ : الأيمن والأيسر وعدم قدرة النصف الأيسر على الهيمنة على النصف الأيمن فيما يتعلق بالقراءة . وقد استعمل مصطلح الرموز الملتوية أو المشوهة Strephosymbolia لوصف هذه الحالة ، وعزاها إلى سلسلة من الاضطرابات التطورية تؤدي إلى الإصابة بصعوبة القراءة التي تتبدى على شكل عكس للحروف والكلمات والخلط بينها ، وضعف حاد في القراءة والتهجئة ، وصعوبات في العمليات الآلية للكتابة . وقد وسع تعريف الديسلكسيا من كونها مشكلة قراءة إلى كونها تناذراً * يشتمل على اضطرابات تصيب الكلام واللغة الشفوية والمهارات الحركية . وقد اتسمت آراء أورتون ببعد النظر ، وأصبح شخصية مؤثرة في تقديم مفهوم الديسلكسيا للأوساط التربوية والطبية (Thomas & Watkins , 1993) وتدعمت توجهاته بالطريقة التي وضعتها زميلته جلنجهام Gillingham في البحث التي تعتمد أسلوب التعلم التعددي الحواس في تعليم ذوي الديسلكسيا معتمدة على الطريقة الصوتية أو التركيبية في تعليم القراءة بخلاف طريقة فيرنالد التي تعتمد الطريقة الكلية في تعليم اللغة .

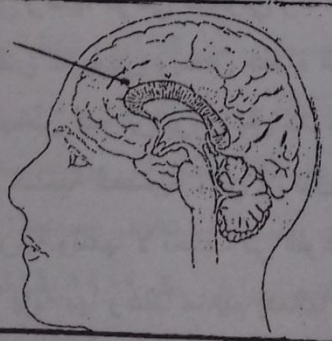
وقد شهدت هذه الفترة التأسيسية ظهور الكثيرين من المؤسسين الأوائل أمثال جولد ستاين Goldstein وستراوس Strauss وويرنر Werner وكروكشانك Cruickshank حيث ظهر بنتيجة أبحاثهم أثر كل من الإدراك البصري والادراك البصري الحركي في إنتاج الديسلكسيا . ومن هؤلاء مايكلبوست Myklebust الذي نحا نحو تطور اللغة وعزا صعوبات تعلمها إلى صعوبات في التذويت العصبي الحسي Interneurosensory للتعلم مما

* التناذر أو المتلازمة Syndrome كما هو مستعمل في اللغة الطبية مجموعة من الأعراض الناتجة عن إصابة مرضية معينة أو التي تعزى إلى تلك الإصابة المرضية

دعاه إلى أن يدرب على الاستيعاب قبل التعبير .

وفي مرحلة تالية من تطور البحث في الديسلكسيا بدأت بالستينات من القرن العشرين، طُرح مصطلح جديد للديسلكسيا اقترحه كيرك Kirk عام ١٩٦٢ هو صعوبات التعلم Learning Disabilities حيث لقي رواجاً واسعاً في الأوساط التربوية وقصد منه فئة من الأطفال يتميزون بأن تحصيلهم الفعلي يتدنى عن تحصيلهم المتوقع من ذكائهم ، ولا يعود هذا الضعف في التحصيل إلى ضعف في مستوى الذكاء أو ضعف في الحواس أو الى اضطرابات سلوكية أو عوامل بيئية، وإنما ينتج عن قصور وظيفي دماغي تسببه عوامل وراثية أو أذى يلحق بالدماغ في مراحل تكونه . وأصبح مصطلح صعوبات التعلم هو المصطلح الدارج في الولايات المتحدة للإشارة إلى طلبة هذه الفئة بينما استمر مصطلح الديسلكسيا هو الشائع في بريطانيا حيث أصبح معناها مطابقاً لمعنى صعوبات التعلم من حيث شموله لصعوبات القراءة والكتابة واللغة الشفوية والرياضيات .

وقد بدأ علماء النفس وعلماء الأعصاب في هذه الفترة يهتمون بمفهوم صعوبات التعلم في القراءة أو الديسلكسيا مسلحين بالتقدم التكنولوجي الذي أحرزته الأجهزة المستخدمة في دراسة الدماغ تخطيطاً وتصويراً . ومن ذلك مثلاً أن علماء النفس العصبي بدأوا يتساءلون عما إذا كان تكامل المعلومات وانتقالها من أحد نصفي الدماغ إلى النصف الأخر عبر الجسم الثفني Corpus Callosum هو السبب الرئيسي للمشكلة (الشكل ٢:١)، بمعنى أن المشكلة تتعلق بتنظيم الدماغ والجانبية الدماغية أي هيمنة أحد نصفي الدماغ على الآخر .



شكل (٢:١) الجسم الثفني
وهو حزمة من الأسلاك العصبية تصل بين نصفي الكرة الدماغية ويعتبره البعض واسطة نقل المعلومات بين نصفي الدماغ

وقد تركز الاهتمام مؤخراً بشكل خاص على الأبحاث الاختبارية العصبية النفسية والإحيائية الكيمائية علها تجيب عن كثير من الأسئلة المعقدة التي كان يطرحها البحث في الديسلكسيا، فقد ظهرت شواهد تشير إلى الأساس الأحيائي لصعوبات التعلم إذ كشفت الصور

العصبية ظهور شذوذ وظيفي في النصف الأيسر من الدماغ لدى ذوي الديسلكسيا بخلاف غيرهم من الأسوياء (Joseph etal., 2001) . وتمخض البحث كذلك عن وجود درجة عالية للأثر الوراثي لصعوبات القراءة واضطرابات الكلام واللغة الشفوية (Wood etal., 2001) .

وكان علماء النفس اللغوي في خط مواز ، يركزون على نقص المعرفة والوعي المعرفي والمهارات الاجتماعية وما إذا كان لها أثر في إيجاد هذه الصعوبات، كما أخذوا يفحصون اضطراب اللغة على المستوى الهجائي – الصوتي ، وطرحوا مفهوم نقص الوعي على الترميز الصوتي للغة أي القدرة على تمييز الوحدات الصوتية للغة كسبب محتمل للديسلكسيا ، بل إنه كما ظهر من دراسات لاحقة أصبح يعد أقوى متنبئ بالمهارات القرائية (Swanson etal,. 2003) ، حيث ينظر إلى الطفل ذي الصعوبة القرائية على أساس كونه يواجه صعوبة بالغة عندما يقوم بالعملية الصحيحة لتحويل الرمز إلى صوت ، ولا سيما أن هذه العملية متطلب سابق حيوي لتمثل اللغة المكتوبة (القراءة) وإتقان تحليلها . ووصلت دراسات إلى عزو المشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلبة إلى عدة عوامل رئيسية منها (١) أن قدرتهم على تجريد المعلومات التي تتعلق باللغة المحكية قدرة محدودة، (٢) وأنهم يواجهون صعوبة في تعلم وضبط الرموز التي تستخدم لتمثيل الأصوات ، (٣) وأنهم يواجهون صعوبة في قدرة الذاكرة العاملة على معالجة اللغة والمعلومات اللغوية والاحتفاظ بها فترة تكفي لايداعها في مخزن الذاكرة الطويلة (Cooke,1993) وجاء في أحد الابحاث (Gray etal,. 2006) انه بالرغم من احتمال وجود عوامل متعددة للديسلكسيا فمن المؤكد أنه على رأسها الوعي الصوتي والذاكرة القصيرة / العاملة .

وذهب بعض التربويين وبعض علماء النفس التربوي إلى عدم الغلوّ والمبالغة في مفهوم الديسلكسيا ، فبعض المربين يرون بأن كلاً منا يعاني صعوبة تعلمية بشكل أو بآخر، فلا أحد كامل من الناحية العصبية ، أي أن لكل منا مواطن قوة ونقاط ضعف في طبيعة تكوينه قد تختلف بالدرجة ولكنها لا تختلف في النوعية . ومع أن هذه حقيقة لا تقبل النكران إلا أنها لا تُعَـل ولا يؤبه بها وغالباً ما يتم إهمالها ، فالقارئ الطلق النلق يمكن أن يكون متخلفاً عندما يطلب منه مثلاً تعلم السلم الموسيقي أو تشغيل آلة خياطة أو رسم منظر طبيعي ، فهل نصف مثل هذا الفرد بأنه ذو صعوبة تعلمية ؟ قد لا يكون ذلك عادلاً أو لعله غير ملائم ، والأمر نفسه يمكن أن ينسحب على الفرد الذي يعاني من مشكلات في القراءة والكتابة فشأنه

في مواجهة هذه الصعوبة لا يختلف عن شأن فرد آخر لا يستطيع العزف أو الرسم ولكن الذي يجعل من مشكلاته مشكلة صعبة وينظر إليها نظرة خاصة محفوفة بالقلق والتطيّر هو أن عملية القراءة والكتابة تتخلل مواقف الحياة الحديثة المختلفة من جهة ، وكونها مهارات مسبقة ضرورية لتعلم مختلف العلوم من جهة ثانية (Pollock & Waller,1997) .

غير أن هورنزبي (Hornsby , 1995) ترد على هؤلاء بأن الشواهد المتضاربة عن الديسلكسيا ما هي إلا حالات متنوعة تتضوي جميعها تحت مظلة واحدة ، فلا أحد يجادل بأن وجود تنوع واسع من الورود ، شكلاً ولوناً ورائحة يجعلنا نسلب أيا من هذا الأنواع صفة كونه ورداً . والأمر نفسه بالنسبة للديسلكسيا ، فكل ذي ديسلكسيا له مميزات خاصة به من جهة ولكنه يشترك مع غيره ممن يعانونها في كونه غير قادر على القراءة والكتابة والتهجئة .

تعريف الديسلكسيا

من المفيد قبل اختتام هذه الاستعراض التاريخي الموجز أن يُشار إلى عدد من التعريفات الحديثة للديسلكسيا، مع العلم بأن الاختلاطات الحاصلة بصدد ما ينبغي أن يرد في التعريف من أعراض وما لا ينبغي أن يرد فيه قادت الكثيرين من الممارسين بسبب الغموض الذي يكتنف هذا المصطلح إلى التنكر أصلاً لوجوده كما أسلفنا، في حين ذهب البعض مذهباً متطرفاً في مفهومه لها إلى درجة أدت إلى اقتراح تصنيف كل الأطفال الذين يعانون من شكل ما من أشكال الضعف في القراءة على أنهم ذوو صعوبات قرائية (Kruickshank, 1986) . ومن هذه التعاريف :

الديسلكسيا التطورية صعوبة حادة في شكل اللغة الكتابية لا تعتمد على الذكاء ، ولا تعزى إلى أسباب ثقافية أوانفعالية ، وتتصف باكتساب لمستوى من القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع للطفل نسبة إلى مستوى ذكائة وعمره الزمني ، وهي من طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي وبخاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والسلسلة (Thomson , 1990).

وقد أعادت "الجمعية البريطانية للديسلكسيا" تعريفها للديسلكسيا في عام ١٩٨٩ بالشكل التالي: الديسلكسيا صعوبة في التعلم ، ذات منشأ بنيوي، تطال القراءة والتهجئة والكتابة أو بعضها، وقد تكون مصحوبة بصعوبة في التعامل بالأعداد. وهي تتصل بشكل خاص بإتقان واستعمال اللغة المكتوبة (الرموز الهجائية والعددية والموسيقية) بالرغم من أنها قد تصيب اللغة الشفوية .

٣. يعرف كاتس (Catts, 1989) الديسلكسيا بأنها : "اضطراب لغوي تطـوري يـشتمل على صعوبات محددة في معالجة المدخلات الصوتية . ويكون هذا الاضطراب في الغالب موجو منذ الولادة ويستمر في مراحل العمر اللاحقة ، وتعد الصعوبة القرائية المحددة من أهم ميزك تظهر هذه الصعوبة في المراحل السابقة والمرافقة واللاحقه لها على شكل صعوبات في النظ الصوتي تتناول القدرة على الترميز والاسترجاع واستعمال الانظمة الرمزية الـصوتية في الذاكرة ، كما قد تظهر في الكلام ايضاً وفي الوعي اللغوي للأصوات ".

٤. ويقول دنكلا (Denkla , 1993) بأن الديسلكسيا التطورية أو الصعوبة القرائية المحـددة تشخص في ضوء وجود اضطراب لغوي شفوي مقيم وأنها ليست كذلك اذا كان الفرد يعـاني من ضعف عقلي عام . ولا تنشأ نتيجة اضطرابات نفسية أو فقر في البيئة أو حرمان تربوي ويلاحظ بأن ذوي الديسلكسيا المحضة لا يعانون من اضطرابات لغوية شفوية سابقة أو حاليـ ملحوظة لأحد إلا للمختص في هذا المجال. وكثيراً ما يكون هؤلاء رياضيين إلى درجة جي ولديهم مواهب موسيقية وفنية وذوي ادراكات واتصالات جيدة مع الآخرين . وعادة لا يكو هؤلاء من الذين يتوقع الآخرون كونهم فاشلين في القراءة . وتشير الاختبارات التي اجراهـ دنكلا على ذوي الصعوبات المحددة في القراءة أنهم يعانون من مشكلات تتصل في الأسـاس بالنظام الصوتي والوعي الصوتي والتحليل أو التجزئة وفي الذاكرة أيضاً، أما الجوانب الدلالي والنحوية واستخدام اللغة فغالباً ما تكون سليمة نسبياً .

٥. وقد تبنت جمعية اورتون العالمية للديسلكسيا * التي تكّون اجتماعاتها السنوية منتدى عالمـ في هذا المجال التعريف التالي في عام ١٩٩٤ الذي يعد أشيع هذه التعريفات وأكملهـا الديسلكسيا اضطراب عصبي كثيراً ما يكون موروثاً ، يتدخل في اكتساب اللغة ومعالجتها ويتظاهر بدرجات متفاوتة من الشدة بصعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية بما فـي ذلـ المعالجة الصوتية في القراءة والكتابة والتهجئة والخـط اليـدوي وأحيانـاً فـي الحـساب والديسلكسيا لا تنشأ نتيجة لنقص في الدافعية أو نقص في الحواس أو الفرص التعليمية أو البيئية المناسبة أو غير ذلك من العوامل المعيقة بالرغم من أنها يمكن أن تصاحَب بها . ومع أ الديسلكسيا تمتد مدى الحياة ، إلا أن ذوي الديسلكسيا يمكن أن يستجيبوا بنجاح للعلاج إذا قُـ في الوقت المناسب وبشكل ملائم .

* The International Dyslexia Association : واصبحت تسمى Orton Dyslexia Society

ويلاحظ بأن هذه التعريفات للديسلكسيا لا تختلف عن التعريفات المعطاة لصعوبات التعلم في جوهرها والمفاهيم التي تطرحها . ويمكن الوقوف على هذا الترادف في المفاهيم من التعريف الشائع التالي الذي انتهت اليه اللجنة الوطنية المشتركة NJCLD* عام ١٩٩٤ : "صعوبات التعلم" مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتشاف واستعمال مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية . وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة ، كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعلمية . ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لأحوال أخرى من الإعاقة (كالتلف الحسي أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي الحاد) أو مصاحبة لمؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية أو التعليم غير الكافي أو غير الملائم) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الأحوال أو المؤثرات".

وعلى هذا فإنه يمكن الانتهاء من جملة التعريفات المقدمة للديسلكسيا وتعريفات صعوبات التعلم الى المفاهيم التالية في سطور :

- الديسلكسيا حالة منشؤها عصبي ولا تنشأ عن عوامل بيئية أو انفعالية أو تعليمية، ويتطابق مفهومها مع مفهوم صعوبات التعلم ويمكن استعمال المصطلحين بشكل مترادف.
- كثيراً ما تكون ذات أساس وراثي .
- تختلف بالشدة والطبيعة بين الأفراد .
- تؤثر على اللغة بشكل عام وعلى المواد الأكاديمية التي تعتمد على القراءة والكتابة.
- قد تتأثر الرياضيات بهذه الحالة ولكن أكثرية ذوي صعوبات التعلم يشخصون بسبب الضعف في القراءة وفنون اللغة اكثر من الرياضيات .
- قد تصاحَب باضطراب الانتباه أو الحركة المفرطة أو الاثنتين معاً ، كما قد تواكبها إعاقات أخرى كالاضطرابات السلوكية أو فقد البصر أو السمع .
- تستمر مع الفرد مدى الحياة ويمكن أن تنشأ في أي فترة منها .

* National Joint Committee on Learning Disabilities

- لا علاقة للديسلكسيا بالذكاء حيث يكون الذكاء متوسطاً أو أكثر بشكل عام وهو عادة يقع بين ٩٠ – ٩٥ (Bender, 1992) .
- الديسلكسيا أسلوب تعلم يولد به الإنسان وليس للإنسان يد في تسبيبه ويمكن أن يتعلم القراءة والكتابة ولكن بأساليب مختلفة عما يتعلم بها الأسوياء .
- ليست الديسلكسيا مجرد عكس أو قلب للحروف والأرقام ، فهي في الأساس مس لغوية تؤثر على الوعي الصوتي والقدرة على معالجة اللغة ويحسّن التدريب الصو من أثرها .
- تظهر الديسلكسيا بأشكال مختلفة على الأفراد ، فأكثرهم يعانون صعوبة في تحليل المفردا في حين أن آخرين لا يعانونها ، وقد يعاني فريق من التهجئة أو الاستيعاب بينما لا يعاني غيرهم.
- يعاني ذوو صعوبات التعلم من ضعف في الذاكرة القصيرة / العاملة وتقع درجاته الميئنية فيما دون المئين ٢٥ (Harwell, 2003) .
- يشكل تعلم لغة أجنبية معضلة لكثيرين من ذوي الديسلكسيا .
- يجنح ذوو صعوبات التعلم نحو كونهم متعلمين غير فعالين فهم ملولون وغير مشاركين ومهزومون نفسياً (Bender, 1992) ويمكن للمعلمين اتباع كثير من الوسائل لتصحيح هذا الواقع .
- ينكب الطالب العادي على العمل من ٦٠ – ٨٠ بالمئة من الوقت بينما يتدنى هذا الوقت الى ٦٠ – ٣٠ بالمئة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم . وتشير الدراسات (Parker, 1992) الى ان بعض العقاقير (المحفزات النفسية) تؤدي دوراً ايجابياً في تحسين يقظة الجهاز العصبي فتطيل فترة الانتباه وتساعد في ضبط الاندفاعية واطالة فترة الانكباب على العمل .
- لا يعد ذوو صعوبات التعلم مقبولين اجتماعياً كغيرهم من العاديين ويظهر ذلك عندما يقيّمون من معلميهم وزملائهم .
- يعد ذوو صعوبات التعلم اكثر جنوحاً نحو مواجهة المتاعب مع القانون .
- لا يتوقع اولياء ذوي صعوبات التعلم الا القليل من ابنائهم اكاديمياً وسلوكياً بخلاف اولياء امور الطلبة العاديين .
- تمارس الامتحانات وبخاصة الموقتة منها صعوبة على ذوي الديسلكسيا .

- يعاني ذوو الديسلكسيا من الفشل والرسوب ويتسرب حوالي ٥٠% منهم قبل التخرج من المدرسة الثانوية ، لا لأنهم أغبياء ولكن لأنهم يتعلمون بطرق غير مناسبة ، ولهذا ما إن يتاح لهم التعلم بالطرق المناسبة لأساليب تعلمهم فإنهم ينجحون في التعلم ، ويمكن أن يصلوا لمستوى الجامعة ويتفوقوا فيها عندما يعطون فرصة الدراسة في مجالات قدراتهم ورغباتهم .
- قد ترتبط بعض مظاهر القوة بالديسلكسيا كالتفكير الابداعي ، والقدرة على التركيز في مهمة صعبة تقع في دائرة اهتماماتهم ، والمواهب الفنية والموسيقية والرياضية
- لم تقطع الدراسات بالنسبة لتعرض الجنسين للديسلكسيا ، فبعضها يشير إلى أن النسبة تبلغ بين الذكور ثلاثة اضعافها بين الإناث وبعضها يشير إلى تساوي النسب بينهما (Flyn & Ranbar, 1994) ولكن قلما تظهر أعراضها على البنات لميلهن الى الهدوء وقلة اثارة المشكلات بما لا يدعو الى الشك بمعاناتهن لصعوبات التعلم ، بينما وصلت دراسات حديثة إلى أن النسبة بين الذكور ضعفها بين الإناث (Lienderman etal., 2005) .
- وتشير نتائج الأبحاث التي قام بها " المعهد الوطني للعناية بالطفل والتطور الإنساني " (Livesay , 1995) حول الديسلكسيا في الولايات المتحدة إلى ما يلي :
- تصيب صعوبة القراءة المحددة على الأقل واحداً من كل خمسة أطفال في الولايات المتحدة* .
- تمثل الديسلكسيا أو الصعوبات القرائية بمختلف أنماطها أكثر صعوبات التعلم شيوعاً وتصل إلى حوالي ٧٥٪-٨٠٪ من الذين يعانونها .
- يمكن تشخيص الديسلكسيا بدقة تصل إلى ٨٥٪ فيما بين ٥,٥ - ٦,٥ من العمر ، ولكنها لا تظهر بوضوح الا في نهاية الصف الثالث .

---

* تشير دراسات احصائية إلى مثل هذا الرقم تقريباً ، فالصعوبات القرائية تصل في الارجنتين إلى ٢٥٪ وفي الدنمارك إلى ١٥٪ وفي فنلندا إلى ٢٢٪ وفي ألمانيا إلى ٤٠٪ وفي بريطانيا قد تصل إلى ١٥٪ ومثل هذه النسبة تقريبا في النروج وايطاليا . وترى دراسة اجريت في بلجيكا أن ٤٨٪ من أطفال المدارس لا ينهون المدرسة الإبتدائية إلا ويكونون قد أعادوا صفاً من الصفوف الثلاثة الأخرى (Salter & Smythe, 1997)
ويلاحظ بأن حالات الديسلكسيا توجد في الأحياء الفقيرة المكتظة أكثر من وجودها لدى أبناء القطاعات الموسرة من المجتمع ، وأنها توجد كذلك بنسب كبرى في المناطق الريفية المنعزلة التي يتدنى فيها مستوى التعليم ونوعيته . وتحوم نسبتها في بريطانيا بين ٦:١ في المجتمعات المحرومة وتنزل إلى ١٠:١ في المجتمعات المواتية (Hornsby , 1995) .

- العلاج المبكر أساسي لذوي الديسلكسيا .
- يمكن تجنب الفشل في القراءة والكتابة والتهجئة الناشئة عن الديسلكسيا بالتعليم المباشر والصريح للوعي الصوتي (أي الطريقة التركيبية التي تركز على أصوات الكلمة) .
- الديسلكسيا ليست تأخراً تطورياً ، وأن ٧٤٪ من الأطفال الذين يعانون صعوبات قرائية في الصف الأول يستمرون يعانون من ضعف في القراءة حتى الصف التاسع وما بعد ذلك إذا لم يتم تدريبيهم على التمييز بين الأصوات اللغوية .

مظاهر الديسلكسيا

يعاني الأطفال ذوو الديسلكسيا من الفشل في مجالات معينة هامة قد تشمل المعالجة السمعية والبصرية للأصوات والرموز ، والتنظيم والتسلسل ، والمتجهات والتوجه في المكان ، واللغة الاستقبالية والتعبيرية وبخاصة إذا كان ذلك يتعلق بالأعمال الكتابية ومعالجة المعلومات . كما أن السلوك الاجتماعي يمكن أن يعنو أيضاً للتأثر السلبي . وحين نضمّن مصطلح صعوبات التعلم المحددة مشكلات تتعلق بضبط مهارات العضلات الكبيرة والدقيقة فإن مشكلات كالتناسق والتوازن وصورة الجسم تدخل الصورة . كما أن ذوي الصعوبات الحركية يعانون مشكلات في تصور وتخطيط وتنفيذ المهمات الحركية وقد يظهرون خُرقاً* أو لا أباليين .

يتميز الأطفال ذوو الديسلكسيا بكونهم *يرتكبون أخطاء كثيرة لمدة طويلة* ، بمعنى أن هذه الأخطاء لا تتظاهر فجأة ودفعة واحدة ، ومع ذلك فالمشكلة يمكن أن تتحسن بعملية تربوية منظمة إذا واكبها ضبط الذات ، والدافعية القوية للتقدم والتحسن ، والمواظبة على بذل الجهد واحترام الذات والثقة فيها وإلا فإن التحسن يكون وئيداً أو قد لا يكون . والنقطة التي تستحق الوقوف في هذا المنعطف هي أن كثيراً من الأطفال يظهر عليهم في مراحل تطورهم الطبيعي ما يبدو للشخص العادي والفاحص المتسرع بأنه مظهر من مظاهر الديسلكسيا ، أي أن الأطفال في مراحل تطورهم من يوم ولادتهم وحتى اليوم الأول لهم في المدرسة يمكن أن يظهر عليهم في وقت ما واحد أو أكثر من أعراض الديسلكسيا التي سيشار إليها في هذا الفصل. وما هم كذلك ، ذلك إن ما ينبغي ألا يغيب عن الذهن أن هذه الأمور طبيعية تماماً

* خرقاً جمع أخرق وهو الذي لا يتقن عمله ولا يحسن للأشياء مأتى . وفي حديث تزويج فاطمة " فلما أصبح دعاها فجاءت خرقة من الحياء " أي التي لم تحسن المشي " المعجم الوسيط "

وأنها ليست أكثر من دالة خارجية على معارج ومسارات نضج الدماغ ومشكلات عارضة في مسيرة التطور المعرفي ، فلكل مرحلة تطورية مشكلاتها التي تقلق الملاحظ العادي العطوف كالوالدين ، إذ ما يلبث الطفل أن يتجاوز هذه المشكلات بعد أن يعبر المرحلة إلى مرحلة أخرى أعلى منها في سياق التطور والنمو الطبيعي . فالطفلة في عمر الرابعة والنصف مثلاً التي تحاول الكتابة من الشمال إلى اليمين عندما تنسخ عن بطاقة أو تقفز عن مساحات وسطور عبر الصفحة تعبّر عما يشبه مشكلة السلسلة التي تظهر على ذوي صعوبة القراءة ، غير أنها لا تعدو أن تكون ناشئة عن تعجل من الطفلة في البدء بالعمل ، أو نسيان نقطة البدء التي وضعتها لها معلمتها على الصفحة ، أو مجرد مشكلة طبيعية من مشكلات النمو سرعان ما تزول .

تخلق الصعوبات القرائية التي أشرنا اليها مشكلات للمعلم في المدرسة وللأهل في البيت على حد سواء ، فهي في المدرسة تمنع الاكتساب السهل لمهارات التعلم الأساسية للقراءة والكتابة والتهجئة وتمتد إلى المجالات المنهاجية الأخرى كالعلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية ، ذلك أن معظم التعليم في أي موضوع دراسي يحتاج إلى الاتصال اللغوي ، ولهذا فإن أي ضعف في اللغة ينتج عقبة رئيسية تحول دون ارتفاع أداء الطالب إلى مستوى يوازى قدرته الفعلية في هذه الموضوعات لو لم تكن القراءة سبباً أساسياً للتحصيل فيها ، فيحط الآخرون من قدراته أو يُتهم بأنه غير مهتم أو كسول وربما غبي . ويؤدي ذلك إلى انخفاض الروح المعنوية للطالب وتنشأ مشكلات انفعالية أو سلوكية تتضمن ميولاً عدوانية ، أو استراتيجيات انسحابية أو تجنبية . وتؤدي مثل هذه الصعوبات بدورها إلى المساس باحترام الطفل لذاته وتسلمه إلى الإحباط وفقر الثقة بالنفس. أما في البيت فيسبب الأداء الأكاديمي المخيب للآمال والاتجاه السلبي من الطفل نحو المدرسة والتخاذل عن أداء الواجب البيتي قلقاً بالغاً للوالدين .

يتعين على المعلم حيال هذا الوضع ألا ينظر إلى الأطفال ذوي الصعوبات القرائية على أساس أنهم غير أكاديميين وغير قادرين على التعلم ، وأن يعي أن صعوباتهم في تعلم كيف يقرؤون بفعالية تحول دون تمكينهم من الاتصال بكثير من المصادر المعتادة للمعلومات وتحصيل المعارف ، وبخاصة أن الاتصال بهذه المصادر المعرفية يكتسب أهمية متزايدة مع التقدم في العمر المدرسي . ويصبح هذا الضعف في القدرة القرائية سبباً للخجل ومدعاة لهزء زملاء الصف ، فنحن نعيش في مجتمع كثيراً ما تعد المهارات القرائية فيه دليلاً على الذكاء ،

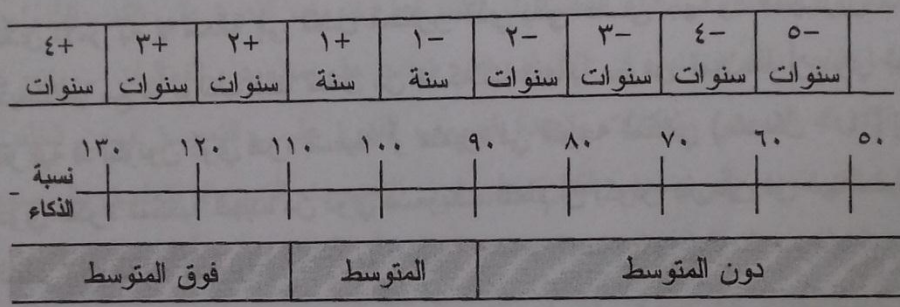
الأمر الذي يجعلنا لا نستغرب قلة حماستهم للمدرسة وبخاصة إذا كانوا يتعرضون باستمرار للوضاعة والاتهام ، مما يسلم بهم في نهاية التحليل ، حماية لذواتهم، إلى التسرب من المدرسة.

ويحصى على ذوي الديسلكسيا ضعفهم في التركيز وإغلاق أنفسهم عن مجريات العمل الصفي، لأن ضعف الذاكرة السمعية وضعف مهارات السلسلة تسبب نسيان المعالم الأساسية للدرس ، إذ يفشلون في فهم التعليقات المكتوبة على السبورة أو استيعاب المعلومات الواردة بين دفتي الكتاب بل وفي متابعة ما يقوله المعلم بالرغم من أنهم يجاهدون لأن يعوا ما يقال . وأخيراً يفقدون الاهتمام بالدرس ، ويتوقفون عن اجهاد أنفسهم في متابعة المعلم ويلجأون إلى أساليب مضلّلة عندما ينودون برؤوسهم للمعلم دلالة على أنهم يفهمون ما يقول بينما هم في حقيقة الأمر لا يفهمون ، أو قد يلقون بأنفسهم في عالم زائف يخلقونه لأنفسهم ويكون خاصاً بهم ، يحاولون فيه حماية أنفسهم والدفاع عن ذواتهم ولكن بوسائل غير صحية .

ومن المؤسف بالنسبة لمثل هؤلاء الأطفال أن المهارات القرائية والعددية الكمية غالباً ما تكون أساسية للنجاح في الحياة الحديثة، وأن المؤهلات العلمية ضرورية لأغلب المهن. ولهذا نرى ذوي الديسلكسيا لا يتسنمون مهناً في مجالات يملكون القدرة والامكانية على النجاح فيها بسبب عدم عدالة الاختبارات الكتابية معهم، إذ هي تتطلب حداً من سرعة القراءة لا يملكونه. ولهذا فإنهم إذا أرادوا التقدم نحو المدرسة الثانوية أو بعدها فإنه لا مفر امامهم إلا أن يجيدوا المهارات الأساسية في اللغة والرياضيات ، وهو أمر لا يكون دون تدخل علاجي مبكر من فريق مختص .

وفيما يلي خلاصة بالملامح التي تواكب الديسلكسيا تذكر على سبيل الإحاطة العامة وليس على شكل قائمة رصد ، مع العلم بأن المعلم يحتاج إلى مثل هذه القائمة ليستخدمها في الموقف الصفي لتسجيل ما يراه من ملامح قد تظهر على بعض طلابه ، فضلاً عن فائدة مثل هذه القائمة بشكل خاص لمن يتدربون على تعليم ذوي صعوبة القراءة . ومهما يكن الأمر ، فإن ثمة كثيراً من الملامح أو الأعراض التي يمكن أن يلاحظها الآباء والمعلمون مما يمكن أن يؤخذ كمظانّ عند التشخيص على وجود صعوبة تعلمية محددة . غير أنه لا بد من الانتباه إلى أن هذه المؤشرات هي احتمالات ، صحيح انها مؤشرات على وجود الديسلكسيا لكن لا يشترط أن تجتمع جميعاً في حالة واحدة . ويمكن النظر إلى عدد المؤشرات التي تجتمع في احدى الحالات وطول الزمن الذي كانت تظهر فيه كدالة على مدى شدة الحالة ومدى نجاح الاجراءات العلاجية وتتضمن هذه المؤشرات ما يلي :

فجوة ظاهرة بين مهارات القراءة والذكاء : يمكن أن يكون الطفل ذكياً وبارعاً في استعمال اللغة الشفوية ولا يعاني أية صعوبة في إيصال أفكاره والتعبير عنها ويفهم كل ما يقال ويستوعب كل ما يسمع ، ولكنه عندما يواجه بالكلمة المكتوبة ينكشف نقصه في ذلك الشكل من الاتصال اللغوي . تشكل هذه الفجوة الماثلة بين القدرة العقلية والقدرة القرائية شرطاً أساسياً لوجود الديسلكسيا . الشكل (١:٥) . وقد أصبح معلوماً أن الضعف القرائي لا يعود إلى تدنٍ في مستوى الذكاء فذكاء هؤلاء الأطفال متوسط أو يزيد إذا استخدمنا اختبارات لا تجعل من القدرة على القراءة أساساً للقياس.

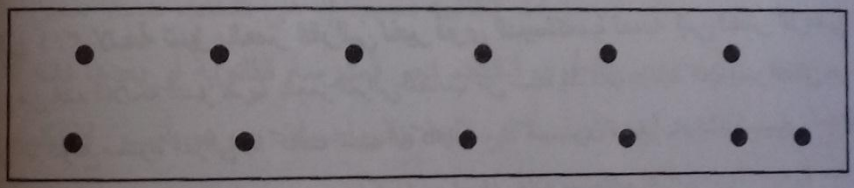


شكل ١:٣ لائحة تنبؤ بالعمر القرائي لغير ذوي الديسلكسيا نسبة إلى العمر الزمني

يمكن من هذه اللائحة التنبؤ تقريباً بالعمر القرائي للطالب من نسبته الذكائية . فإذا كان عمر الطفل ٨ سنوات مثلاً فإنك يمكن أن تتوقع مستواه القرائي إذا كانت نسبته الذكائية ١٠٥ كمستوى قراءة أبناء التاسعة . أما إذا قل مستواه القرائي عن ذلك فتح المجال لتوقع وجود ديسلكسيا حيث يقل عادة مستواهم القرائي من ١ - ٢,٥ سنة عن مستوى قراءة أمثالهم عمراً وذكاء (Hornsby , 1995) .

تأخر وضعف في القراءة والتهجئة : يمكن ان تواكَب صعوبة القراءة بتأخر وضعف في القراءة سواء من حيث تحليل الكلمات ونطقها أو / والاستيعاب وكذلك غرابة في التهجئة أساسها الخلط بين الحروف والمقاطع والكلمات وسوء ترتيبها (فقد يقرأ أو يكتب كلمة رأى كما لو كانت أرى أو يقرأ كلمة درس : ردس ..). وقد يقلب الحروف أو يعكس اتجاهها (فيكتب ع المنفصلة هكذا 3) . تنتج هذه التهجئة عن صعوبة حقيقية في التمييز البصري بين الحروف المتشابهة في الشكل أو عدم استطاعة الطفل تتبع أصوات كلامه بسبب صعوبة التمييز السمعي للأصوات أي تعرف الفروق بين الأصوات وبخاصة أصوات العلة والأصوات المتقاربة، أو صعوبة التحليل السمعي ، أو تأخر قدرة الطفل على إعادة إنتاج الأصوات عمن هم في مثل عمره . وبعبارة أخرى يمكن القول بأن مرد هذا الوضع هو ضعف في الوعي الصوتي أي

صعوبة تعرف الأصوات ومعرفة عدد الأصوات في الكلمة ومعرفة الترتيب الذي ترد فيه الأصوات وتسلسلها . ويلاحظ أحياناً أن الطفل قد يتمكن من تغطية المتطلبات القليلة والسهلة في بداية العمل المدرسي ، حيث يتمكن بما لديه من نقاط قوة في المجالات الأخرى أن يتجاوز الصعوبات التي ما تزال بسيطة ، أو قد يقوى على تلبية هذه المتطلبات عن طريق جلبه الانتباه إلى منجزاته "المحدودة" بشيء من اللغط والجلبة . غير أن رحلة العذاب تبدأ عندما يشرع الطفل يواجه غرائب لغوية كثيرة وشوارد لا تسير على قاعدة ، ونظاماً تعليمياً لا يبدو فعالاً في إكسابه العلم والمعرفة ، فضلاً عن كونه غير مناسب لطبيعته الفردية في التعلم بحيث يتأدى الأمر به لا محالة إلى الفشل المتكرر الذي يأتي على جهود الكثيرين من ذوي الديسلكسيا مع ما يواكب ذلك الفشل من مشكلات انفعالية . ومن الملاحظ أن ذوي الصعوبات القرائية قد يكونون ذوي قدرة ضعيفة أو متميزة في التوجه المكاني (شكل ٤:١) إذ يمكن لذوي القدرة المكانية الجيدة من ذوي صعوبات التعلم أن يكونوا بارعين في الهندسة ولعب الشطرنج وألعاب الكمبيوتر .



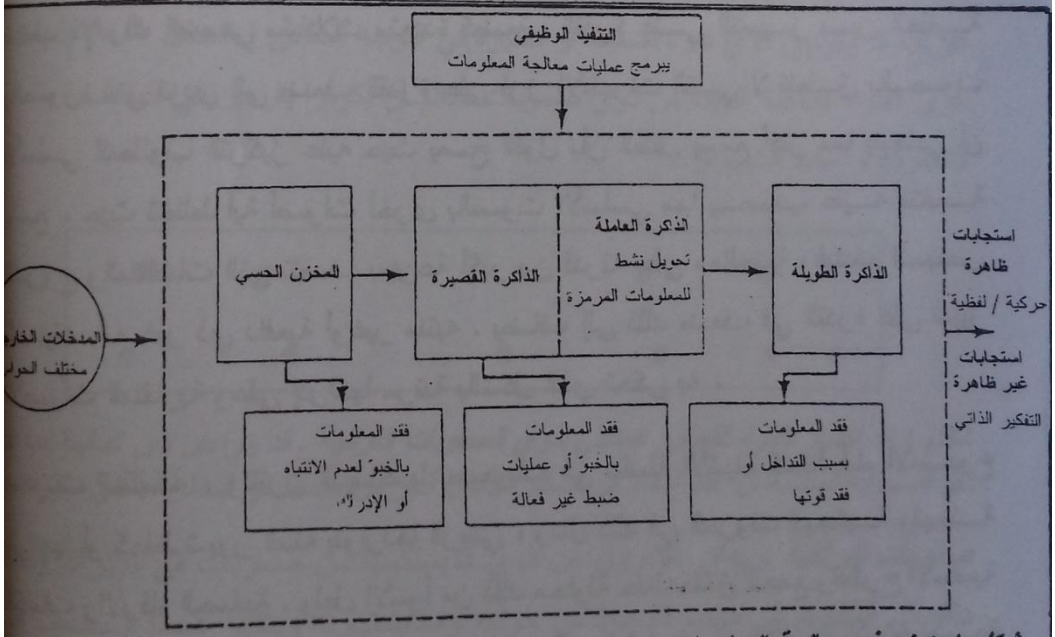
شكل ٤:١ اختبار لقدرة القصور المكاني لذوي الصعوبات القرائية . قد يتراءى لابن السابعة فما فوق ذي الصعوبة المكانية أن عدد النقاط في السطر الأسفل أكثر من عددها في السطر الأعلى

صعوبات إدراكية : يعاني كثيرون من ذوي الديسلكسيا من صعوبات في الإدراك ويتجلى ذلك في أساليبهم في تنظيم المحيط من حولهم ومعايشتهم له ويظهر هذا الضعف في مجالات متعددة ***كصعوبات التوجه والخلط المكاني التي تنشأ من أخطاء الإدراك البصري المكاني*** وما يتصل به من إدراك للمسافات والحجوم والأوضاع والمتجهات وغير ذلك مما به مثار عذاب للأطفال ذوي الديسلكسيا ، إذ ليس لديهم أدنى فكرة عن اليمين واليسار في المكان (الفراغ) بالرغم من أنهم يمكن أن يكونوا قادرين على التلاؤم نظرياً مع اليمين واليسار وفوق وتحت . وما من شك في أن هذا الخلط من الناحية العملية والواقعية مقروناً باللغة التي كثيراً ما تستعمل عبارات مكانية من مثل : أعلى وأسفل ، أو على يمينك وعلى شمالك ، أمام ووراء وخلف إلى غير ذلك من المفاهيم المكانية يلقي بمصاعب بالغة أمام ذوي

الديسلكسيا ويجعلهم يتيهون في توجههم عند القراءة أو الكتابة أو غير ذلك من النشاطات الحركية كضعف التناسق بين العين وحركة العضلات ويتجلى ذلك في المسافات غير المناسبة بين حروف الكلمة الواحدة أو بين كلمة وأخرى، وكذلك في التلوين والرسم حيث لا مؤشرات زمانية أو مكانية حاضرة في أذهانهم فقد يفقد بعضهم الموضع الذي وصله عند القراءة أو قد يقفز سطراً . ومن ذلك أيضاً ضعف في الوعي على الجسم في المكان وما يثيره ذلك من مشكلات اجتماعية حيث لا يعي المسافة التي ينبغي أن تفصله عمن يتحدث إليه ، أو عن الأشياء ويظهر ذلك في الخَرَق والتعثر وكثرة السقوط لضعف قدرته في حفظ التوازن والتناسق في أداء العضلات الكبيرة ، وضعف القدرة على تلقف الأشياء أو ركلها وما ينتجه ذلك من نبذه في الألعاب التي تعتمد على مثل هذه الفعاليات . وينتج عن ضعف **الإدراك السمعي** مشكلات متعددة كضعف القدرة على التمييز بين الخلفية والصورة التي تؤدي إلى ضعف القدرة على فرز الأصوات التي لا تتعلق بالصوت الأساسي المطلوب التركيز عليه حيث يصح القول بأن الطفل يسمع أكثر مما ينبغي أن يسمع ، حيث تختلط أية أصوات أخرى بالصوت الأساسي مما يصعب عليه متابعة الشروح والمناقشات التي تتصف بسرعة أكبر من قدرته على معالجتها ، فيندفع البعض لتصنيفه بأنه غير ذي دافعية أوغير منتبه . يضاف إلى ذلك ضعف في القدرة على تمييز الأصوات المتقاربة وعلى إدراكها مرتبة بالشكل الذي تحكى به .

صعوبات السلسلة : وتقترن الديسلكسيا بصعوبات في سلسلة الأشياء كحفظ أيام الأسبوع بترتيبها أو كحفظ شهور السنة بتواردها الزمني ، ومثل ذلك في الحروف الهجائية وتهجئة الكلمات والأرقام الحسابية . ولعل الأسوأ من ذلك محاولة حفظ حقائق الجمع والطرح الأساسية وكذلك حفظ جداول الضرب والتسلسل في عمليات القسمة الطويلة والكتابة الاستعراضية والانشائية . وبالرغم من قدرة ذوي الديسلكسيا على التكيف مع المستوى الضروري للمسائل الحياتية إلا أنهم يظلون يواجَهون على الأغلب بالكثير من مشكلات السلسلة لا في كتبهم المقررة وحسب ولكن منذ اللحظة التي يبدأون فيها اليوم : في اللباس وتنظيم الجداول ، وتسلسل العمل . ويزيد الأمر سوءاً أن كل شيء ربما كان مسلسلاً في حياتنا ، ذلكم أنه بدون هذا التسلسل تصبح الحياة فوضى ، ويغدو العلم ضرباً من المستحيل .

ضعف في مهارات الذاكرة القصيرة / العاملة : إذا أضيف إلى أوجه الضعف السابقة ما هو معروف لدى ذوي صعوبات القراءة من ضعف في الذاكرة القصيرة وما يترتب عليه من ضعف في الذاكرة العاملة* (Savage etal,. 2006) ، أمكن القول بأن الأطفال يعانون صعوبة مفرطة في الحفاظ على المعلومات في الذاكرة الطويلة ، لا سيما وأنهم كثيراً ما يجاهدون في سبيل اكتسابها ليجدوا بعد ذلك أنها قد تركتهم يتخبطون في محاولاتهم للتوحيد بين المعلومات وتكوين أنساق معرفية مترابطة ؛ فالمعلومات القديمة قد زالت من الذاكرة أو لا يسهل تذكرها بالسرعة المناسبة ولا تجد المعلومات الجديدة شيئاً من تلك المعلومات ترتبط به وتتكامل معه ليتكون منها نسق معرفي متجذر في الذهن فيكون مآلها النسيان.



شكل ١:٥ نموذج معالجة المعلومات : يقصد بالتنفيذ الوظيفي قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم وتقييم تعلمه و

* يميز في احيان كثيرة بين الذاكرة القصيرة على اساس أنها مخزن سلبي للمعلومات وتفيد في اعادة معلومة فورية كأن يردد الطفل رقماً أو كلمة سمعها ، أما الذاكرة العاملة فيتم بها معالجة المعلومات المسموعة أو المقروءة في ضوء ما هو مخزون في الذاكرة الطويلة من معلومات تتصل بالمعلومات المطروحة وتحتاج الى اجابة جهرية أو صامتة (Sasvage etal,. 2006) وتقاس الذاكرة القصيرة مثلاً بإعادة سلسلة من الارقام تتلى على المفحوص بسرعة مقننة بينما تقاس الذاكرة العاملة بإعادة سلسلة ارقام بشكل معكوس ذلك أن هذه الفاعلية تحتاج جهداً عقلياً وتنفيذاً لا تحتاج الذاكرة العاملة لمثله ويمكن القول بأن الذاكرة العاملة هي مصدر معالجة محددة السعة واحتفاظ بالمعلومات الواردة وقتاً يكفي لمعالجتها أو معالجة غيرها (Swanson etal ., 2006) .

وتستمر الحال على هذه الشاكلة مما يعرض الطفل الى فقد المعلومات وعدم القدرة على الاحتفاظ بها وخزنها في الذاكرة الى أمد يتيسر له فيه استرجاعها واستعمالها . ويتبلور في هذا المجال ضعف واضح لدى ما لا يقل عن ٣٠% من ذوي الديسلكسيا في تذكر اسماء الاشخاص واسماء الاشياء واسماء الحروف الهجائية . ويعد القصور في سرعة التسمية الناتج عن ضعف الذاكرة مضافاً اليه ضعف الوعي الصوتي سمتان بارزتان لدى ذوي الديسلكسيا حتى أن بعض الأبحاث تردها اليهما (Escribano, 2007) .

خلفة تطورية : يلاحظ على بعض ذوي الديسلكسيا تباطؤفي سرعة نموهم يقل عن متوسط نمو من هم في مثل أعمارهم ، بحيث تبدو الاهتمامات العقلية والتكيف الاجتماعي أقل بسنتين أو ثلاث سنين عن الآخرين الأسوياء وما يتركه ذلك من آثار سلبية على تفاعله مع زملائه وشعوره بالوحدة والانعزال ، وقلة الاصدقاء (Margalit, 2004)

ضعف الانتباه والحركة المفرطة : يعاني كثيرون من ذوي الديسلكسيا من ضعف في تركيز انتباههم في الفعالية المطروحة مدة كافية من الزمن لاستيعابها وكثيراً ما تقترن هذه الصفة بحركية مفرطة لا تجعل الطفل يقيم على حال واحدة. ويتصل بهذا العرض عدم القدرة على كف السلوك ، إذ كثيراً ما يعبر ذوو صعوبات التعلم عن أفكارهم ودوافعهم وسلوكهم ولا يستطيعون كفها بالرغم من أنها قد تكون مثار انزعاج أو عدم ترحيب أو إساءة للآخرين .

ضعف القدرة على التخطيط أو التنبؤ : من بين الصعوبات الرئيسية التي يواجهها الأطفال ذوو صعوبات التعلم ضعف "التنفيذ الوظيفي" الذي يعّرف بأنه الأفعال التي نقوم بها أو نتوجه بها لأنفسنا لتمكننا من ضبط الذات وهدفية السلوك والأداء الأفضل للأعمال التي ننوي القيام بها . ولا شك بأن هذه المهارة المعرفية مهارة أساسية للتحصيل الأكاديمي لأنها حصيلة للتذكر والدقة والمثابرة ة والضبط الانفعالي وتتضمن جملة من المهارات الفرعية كتحديد الأولوية ، والسلسلة ووضع الأهداف ، وضبط الذات وتصحيح الذات .

صعوبة في التكيف مع المواقف الجديدة : يلاحظ على الأطفال ذوي صعوبات التعلم عدم المرونة وعسر في التكيف مع المواقف الطارئة والجديدة وضعف في القدرة على الحيدة عن المواقف التي ألفوها واعتادوا عليها سواء في المدرسة أو البيت ومقابلة أي تغير في البيئة بالاحتجاج ومشاعر الإحباط لضعف قدرتهم على تحليل الموقف ورؤية أبعاده وحل المشكلات الناتجة عنه .

الديسلكسيا كتناذر

يعاني الطلبة ذوو الديسلكسيا مشكلة في قراءة الكلمة قراءة دقيقة وكفؤة مما يؤثر سلباً على فرص نجاحهم في القراءة وما يتركه ذلك من آثار سلبية على تطوير اللغة الشفوية وعدد المفردات واستيعاب المقروء والاستمتاع به والدافعية نحو التعلم والاتجاه نحو القراءة والتعلم بشكل عام (Harn etal., 2008) .

التناذر أو المتلازمة كما أسلفنا مجموعة تظاهرات أو أعراض متشابهة تعزى إلى سبب أو أكثر يتميز بها مرض أو اختلال معين . وعلى هذا يمكن القول بوجود مجموعة ملامح أو أعراض متشابهة ترجع إلى أسباب كامنة تتميز بها الديسلكسيا أو صعوبة التعلم المحددة والتي لا يعد مجرد ظهور عرض واحد منها إذا ظهر منعزلاً عن غيره ، دالاً على وجودها، ذلك أن ثمة طبيعة شاملة للديسلكسيا ، فهي ليست مجرد مشكلة أكاديمية بمقدار ما هي مشكلة حياتية لغوية تعلمية تؤثر على مختلف المواقف اليومية للطفل الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية . وليس من العدل مع الطفل أن نراعي بعض هذه الجوانب ولا نأخذ بالحسبان غيرها (Lavoie,2005) . وتفيد الخبرة بالأطفال ذوي الديسلكسيا أنهم يتصفون بمعاناة قاعدة مشتركة من الصعوبات الكامنة ، غير أن وجود الفروق الفردية في الخبرات والتفاوت في الأسباب الكامنة تجعل كل طفل يتميز بأسلوب خاص به في معاناته لهذه الظاهرة . كما ينبغي أن يعني ذلك أيضاً بالنسبة لسياق التعليم أن الأطفال يتغيرون مع الوقت وأن تعامل المعلمين معهم ينبغي أن يتغير بالمقابل ليأخذ تغير الأطفال في الحسبان . ومن المعروف أن الأطفال ذوي الديسلكسيا يتصفون بالفوضى الظاهرة أو عدم التنظيم ، وأن ذلك ظاهر للعيان: فالممتلكات الشخصية تُترك ملقاة هنا وهناك بالرغم من التذكير المستمر لهم بضرورة الحفاظ عليها مرتبة ونظيفة وبالرغم من تأكيد معنى النظام المنضبط وأهميته وقيمته في الحياة . كما توجد مشكلات في التقيد بجدول الزمن والأماكن والنشاطات ، وتذكر الترتيبات ، وتمييز الملابس النظيفة عن غيرها ، والعناية بالمظهر واللباس .. وغير ذلك من المشكلات التي تقع في حقل سوء التنظيم والترتيب .

كما يمكن أن يلاحظ عليهم الأعسرية أو ثنائية استعمال اليدين أو تأخر في ترجيح استعمال أي منهما . وقد يظهر الطفل متأخراً في نطقه أو ضعيفاً وغير ناضج في لغته الشفوية

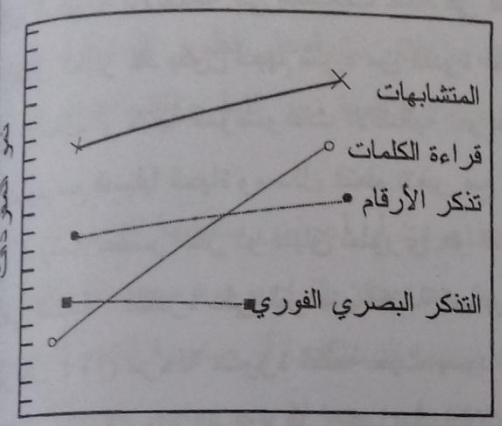
ويترتب على المربي أن يأخذ في حسبانه كذلك ضعف التركيز ، والقصور في النسخ عن السبورة ، والانعزال عن الزملاء والعدوانية ، فقد تخفي هذه الصفات ديسلكسيا ليست ظاهرة ظهوراً جلياً . ويتميز الكثيرون من الأطفال ذوي الديسلكسيا بأنهم لا يبادرون إلى استخدام اللغة المكتوبة بالاضافة إلى مشكلات حادة في القراءة والمهارات الهجائية الأساسية . أما الأطفال الكبار فقد يكون لديهم شيء من القدرة على القراءة ولكنهم قد يحتاجون مساعدة أكبر في الاملاء أو كتابة الموضوعات الانشائية . وعلينا ألا ننسى أن استراتيجيات الأطفال في تعاملهم مع قضايا الحياة ومسائل التعلم تتغير مع الزمن وكذلك التعليم الذي ينبغي ان يتلقوه .

وثمة عنصر اخر ذو سياق تطوري هو التأخر التطوري في اكتساب القراءة والقدرة على الكتابة . فالقدرة على القراءة والكتابة كما يرى بعض الدارسين (Frith , 1985) تمر بثلاث مراحل : (١) مرحلة صورة الكلمة حيث يسود في القراءة نمط التعرف البصري الكلي ، (٢) مرحلة التهجئة القرائية التي تشمل التبادلات والمقابلات بين الحرف والصوت والمهارات الصوتية ، (٣) مرحلة الكتابة بما في ذلك الضبط الاملائي للكلمات والقواعد والأعراف التي تتبع في الكتابة والانشاء . ويلاحظ بأن ذوي الديسلكسيا يتأخرون في الوصول إلى مرحلة التهجئة القرائية . صحيح أن هذه حقيقة إلى حد ما ولكنها يجب ان توضع في سياق تطوري فلا نتوقف عند ما يسبقها أو يتلوها ، أو نقطعها عن غيرها من المهارات اللغوية .

ويتعين على المعلم ألا يتعجل الحكم بوجود الديسلكسيا معتمداً في ذلك على مؤشرات مخطوءة من أهمها : التخلف العام في مختلف المواد الدراسية ، والاضطرابات الانفعالية، والاندفاعية أو النشاط المفرط ، والكسل أو اللامبالاة، فهذه المظاهر قد تنتج ضعفاً في القراءة ولكنها لا تصنف كصعوبة قراءة .

ومن بين المعضلات التي يواجهها المعلمون هي ذلك التساؤل الذي كثيراً ما يطرح حول ما إذا كان عليهم أن يحاولوا معالجة أوجه الضعف أم الالتفاف عليها وتطويقها بتقديم استراتيجيات بديلة . ومما يضفي على هذا التساؤل المشروعية والأهمية ، أن برامج التعليم السابقة على سبيل المثال كانت تستهدف تدريب الضعف المحدد الظاهر على الطفل، إلا أنه أصبح يلاحظ بأن هذا التوجه كثيراً ما كان ينتج ممارسات غير ملائمة كالتركيز على المطابقة بين الكلمة والصورة أو التركيز على تحسين القدرات الإدراكية ، ومع أن هذه الممارسات قد أدت إلى تحسين في هذه المهارات إلا أنه لم يحدث مثل ذلك بالنسبة للقراءة أو

الكتابة . وفي كثير من الحالات كانت بعض الصعوبات(كالذاكرة القصيرة الضعيفة) تظل مجال ضعف بالرغم من أن معالجة الضعف في مهارات القراءة أمر ممكن وأكثر أولوية.



الشكل ١:٦ نمو القدرات المتعددة في حالة ديسلكسيا

ولعل مثالاً عن تاريخ إحدى الحالات يمكن أن يوضح هذه النقطة . فالشكل ١:٣ يبين تطور القدرات للطالب "س" مقيسة بأحد مقاييس القدرات خلال فترة امتدت ١٨ شهراً ، ومنه يمكن ملاحظة أن قدرة "س" في المتشابهات (التفكير القبلي) في مستوى أعلى من غيرها من القدرات (مبينة بهذا الطبيعة الخاصة لمشكلة الديسلكسيا) ، ومن ثم تتحسن باستمرار عبر فترة السنتين الدراسيتين . أما "قراءة الكلمة" فقد كانت ضعيفة جداً عندما قوبل "س" أول مرة ، ولكنها تحسنت بشكل مثير عبر السنتين ، مما يبين الأثر الهام للتعليم العلاجي على قدراته في القراءة. أما الشيء المثير بشكل خاص فهو ما يلاحظ من أن اختبارات "ذاكرة الأرقام" و "التذكر البصري الفوري" (التي بدأت ضعيفة في حالة ع) لم تتحسن على الاطلاق خلال هاتين السنتين . وتعكس حقيقة عدم تحسن الذاكرة القصيرة طبيعة تنافر الديسلكسيا . خلاصة ذلك أن التعليم العلاجي يجب ألا يركز على أوجه الضعف في القدرة المعرفية فقط ، وهي في هذه الحالة الذاكرة القصيرة ، ولكن على اللغة المكتوبة نفسها ، بحيث يمكن النظر إلى تدريب مهارات ما قبل القراءة وتدريب الذاكرة وما على شاكلة ذلك ، مجرد ضياع لوقت يمكن أن يكرس للقراءة والكتابة والتهجئة (Thomson & Watkins, 1993) .

الحالات التي لا تكتشف

هناك عدد كبير من الطلبة يعانون من صعوبات لغوية خفية فلا يحالون إلى التقييم ويتابعون تعليمهم المدرسي دون مساعدة أو بمساعدة ضئيلة . وقد كان عدد الحالات التي احيلت للتقييم من بين ٩٣ حالة ذكرت في احدى الدراسات هو ثلث هذا العدد فقط ، وأن

الذين شخصوا بأن لديهم صعوبات تعلمية فكانوا ١٩ حالة فقط . ووصف الباقون بأنهم " غير ناضجين ، أو مصابون بالديسلكسيا أو ذوو صعوبات قرائية ، أو مضطربون انفعالياً، أو ذوو دافعية متدنية " وأما الذين لم يحالوا للتقييم اللغوي فكانوا يعرفون على الدوام بأنهم يعانون من بعض الصعوبات مع انهم لم يصنفوا تحت أي فئة (Goldsworthy,1996) . وتذكر هذه الباحثة ما رواه لها شخصان عن حياتهما في المدرسة مثالاً على المعالجات غير السليمة لذوي الصعوبات القرائية :

الطالبة "ن" : ١٤ عاماً : أخضعنا في الصف الثاني لتقييم لتحديد مستوى القراءة عندنا ، لوضعنا في المجموعة المناسبة أو المجموعة الجيدة أو المجموعة الضعيفة . أما انا فوضعت في المجموعة الضعيفة، ولكنني لم أكن استطيع القراءة ابداً ثم إنني لم أنجح في المجموعة الجيدة ايضاً ، ولذلك رجعت إلى الصف الاول لأتعلم القراءة . لقد كانت خبرة سيئة حيث كنت أحضر إلى المدرسة وأضع حقيبتي في غرفة الصف الثاني ثم انتقل إلى الصف الاول لأتعلم القراءة لمدة ساعة . وكنت اشعر بالحرج ، إذ كان الاطفال يسخرون مني لأنهم كانوا يظنون انني غبية . وفي فترة الغداء كان الطلاب يأتون إلي ويقولون " أأنت الفتاة التي لا تستطيع القراءة ؟" ولم يكن لي صديقة من طالبات الصف الثاني ابداً . اعتقد والداي ان هناك شيئاً خطأ ، فاخذوني للفحص في عيادة ووجد انني اعاني من صعوبة متوسطة في تعلم القراءة .

حالة ت : ٣٢ عاماً : لاحظت أن لدي صعوبة في تعلم القراءة ما بين الصف الثاني والرابع ، اذ كنت بطيء القراءة . واذكر أنه كان يطلب مني أن اقرأ امام الطلبة وأنا في الصف السادس ، فكنت اشعر بالحرج. ولذلك فكرت بوسائل لتجنب هذا الموقف ، فكنت اخرج من درس القراءة ما استطعت إلى ذلك سبيلاً . ولم ادرك انني أعاني من صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة إلا في الصف السادس لأنني كنت حتى تلك المرحلة احفظ تهجئة المفردات لكي انجح في امتحانات الاملاء . ولكن المعلم في الصف السادس كان يطلب منا كتابة جمل كاملة تشتمل على المفردات المطلوبة منا للإملاء . وقد كان والديّ يعينان لي معلماً خاصاً في العطلة الصيفية . وكان المعلم يطلب مني قراءة الكتب البسيطة ويطلب مني اداء بعض التمارين ، ولكني لم اتعلم المهارات الأساسية. ولا أدري كيف نجحت في الصفوف المختلفة ولا كيف تخرجت من المرحلة الثانوية بمعدل "ب" ناقص . وتابعت مسيرتي الأكاديمية بصعوبة والتحقت باحدى كليات المجتمع لمدة عامين وكنت اتجنب القراءة قدر المستطاع . وبعد التخرج كنت عضواً في لجنة لتنظيم العمل الزراعي في المنطقة ، وانتخبت رئيساً للجنة . وكان لا بد لي من تقديم كلمة في احد الاجتماعات ، فكُتبت الكلمة لي وعانيت كثيراً وانا أتدرب على قراءتها طوال اسبوع كامل لكي احفظها غيباً . وقد كنت اظن طوال حياتي أن الصعوبة التي أعاني منها تعود لانني لم ادرس جيداً في حياتي المدرسية ، ولهذا كنت أبذل ما استطيع من الجهد و لم اشعر احداً بذلك . ولو أن الجهد الذي بذلته في الدراسة والعمل على حل مشكلتي كان يساوي الجهد الذي بذلته في اخفاء تلك المشكلة لما كنت حتى هذا اليوم أعاني منها .

ومن الممكن أن تجد الكثير من الحالات التي يتحدث أصحابها عن احباطات مشابهة وحالات لا تكتشف ، منها مثلاً : " لقد غضبت لأنني أكملت جميع المراحل المدرسية دون أن يكتشفني احد . وما زلت متألماً ايضاً حتى الآن لأن بعض الطلبة يتخرجون من المدرسة الثانوية ولديهم صعوبات تعلمية ولم يكتشفها أو يلاحظها أحد . اعتقد أن الآباء والطلبة والمعلمين يجب أن يكونوا مسؤولين عن ذلك ". (Lee & Jackson, 1992) .

وهكذا فالاضطرابات اللغوية لا تختفي تماماً ، واذا تركت دون تدخل أو علاج فإنها تتحول إلى اشكال أخرى عندما يتقدم الطفل في السن . وبالرغم من أهمية التشخيص المبكر لهذه الصعوبات الا أن بعض الباحثين يحذرون من الاعتقاد بأن العلاج المبكر يسمح للطفل الذي يعاني من اضطراب لغوي بمجاراة اقرانه . وبالرغم من أن بعض الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلمية يستطيعون تجنب بعض المواقف التي تظهر جوانب ضعفهم ويشفون من بعضها ، هناك طلبة آخرون يكونون عرضة للفشل طوال حياتهم .

المشاعر الفردية نحو الديسلكسيا

تعتري الأفراد وأسرهم مشاعر مؤرقة من القلق نتيجة الصعوبات التي يواجهها أبناؤهم في عمليات تعلم القراءة والكتابة وبخاصة أنهم يتوخون منهم الكثير من القدرة وهم يؤدون أعمالاً أخرى بذكاء بادٍ . وفيما يلي اشارة إلى جملة من حالات الديلكسيا نذكرها على سبيل المزيد من معرفة طبيعة الديسلكسيا والمشاعر التي تحيط بمثل هذه الحالات (Thomson & Gilchrist , 1997)

مشاعر الأطفال : كثيراً ما ينظر الراشد ذو الديسلكسيا إلى ماضيه وصراعاته لتعلم القراءة والكتابة بكثير من التندر وبخاصة إذا استطاع ان يتعلم الاستراتيجيات التي تساعده على التكيف مع كثير من أوجه صعوباته القرائية . ومع ان الأطفال أقل موضوعية في النظر إلى ذواتهم إلا انهم يمكن ان يصفوا بوضوح كيف أن الديسلكسيا تؤثر على جميع مظاهر حياتهم وكيفية شعورهم حيال هذا الوضع .

الطفل أ : العمر ١٠ سنوات

لم يكن هذا الطفل قبل عام قادراً على البدء بالقراءة والكتابة ، وكان يعاني من ضعف في مهاراته الاتصالية حتى إنه كان يجد التحدث مع الراشدين خبرة مؤلمة يسعى جهده لاجتنابها . ويقول هذا الطفل :

لقد وجدت من الصعب علي أن أكتب
لقد وجدت من الصعب علي أن أبدأ الكتابة وأن أفكر فيما أكتبه
لقد وجدت من الصعب علي أن أركز انتباهي فيما أسمع أو أرى
لقد وجدت من الصعب علي أن أتذكر

الطفلة ب : العمر ١٠ سنوات

ذكرت هذه الطفلة صعوباتها بشيء من التكامل :

صعوبة في تنظيم نفسي للمدرسة أو أي شيء آخر
أجد صعوبة في التركيز عندما لا أكون مستمتعة بالدرس
أجد صعوبة في حل الواجب في البيت أكثر من المدرسة
أكره أن أكتب
أواجه يومياً مشكلات مختلفة
مع انني لا أحب أن أشعر بالإغاظة غير أنني كثيراً ما أشعر بها وأتعرض لها.

الطفل ج : العمر ١١ سنة

لقد أصبت خلال حياتي بصدمات متعددة . فعندما ذهبت إلى الروضة صُدمت ربما بأسوأ خبرة في حياتي لأن معلمتي ظنت انني غبي وأنني لا أحاول عمل أي شيء ، في حين أنني في الواقع كنت أحاول جهدي. وقد زاد الأمر سوءاً الأطفال ، إذ كانوا يمرون بي وهم يصفرون ثم ينظرون إلي فجأة نظرة استهزاء وكأنني الوحيد في هذا العالم الذي خُلق كنفاية انسانية . ثم انتقلت إلى المدرسة وكانت هذه أشبه بكابوس ، ومع أنني قضيت ثلاث ساعات في حل واجبي البيتي وكنت سعيداً بذلك ، ذهبت في اليوم التالي إلى المدرسة وكنت واثقاً بنفسي ولكنني عندما قدمت واجبي ونظر اليه المعلم نظرة عجلى ، زجرني بنظرة واحدة وقام بتمزيق ورقتي . وشعرت بحزن شديد لم أملك حياله إلا الانفجار بالبكاء . وعندما وصلت السابعة من العمر كنت عصبياً ومحطماً يشعر بكثير من العدوانية وتفجر الطبع . وقد عبر عدد آخر من الأطفال مثلي عن مزيج من مشاعر الحزن والغضب حيال عدم فهمهم من قبل معلميهم وزملائهم عندما كانوا مدموجين في الصفوف العادية .

الطفلة د : العمر ١٠ سنوات

اعتدت أن أقول في نفسي : أنت تعرفين هذا جيداً ، فلماذا لا تفعلينه ؟ طالما قد تعلمت ذلك ، ولكن الجواب كان دوماً يبدو كما لو انه موجود في غرفة مغلقة لم استطع فتحها . لغتي كانت سيئة ، فلم أكن أقوى على استعمال الكلمات المناسبة مع الشخص الآخر بل إنني كثيراً ما كنت أنساها . انها هناك في الدماغ عندما تحاول أن تستخرجها منه ، ولكنك تكون أشبه بمن يطفىء النور أو يقطع الاتصال الكهربائي ، وانني عاجز عن التعبير عن مدى الانزعاج من هذا الوضع .

الطفلة هـ : العمر ١١ سنة

كنت أشعر بأن كل الناس يكرهونني ، الاطفال كانوا ضدي والمعلمون كانوا ضدي . وكان يقال لي بأنني لا أستطيع عمل شيء . وعندما كان علي أن أنسخ من السبورة لم يحدث أن أكملت النسخ وتكون تهجئة الكلمات خطأ . كانت علاماتي منخفضة . وقد اعتادوا اجلاسي في زاوية لكي لا أزعج احداً أو أنسخ من أحد ، ولم يحدث أن طُلب مني اجابة سؤال وكأنني أشبه بكمية مهملة . فاستسلمت حيال هذا الموقف وشعرت بكثير من اليأس .

الطفلة و : العمر ١١ سنة

كنت وما أزال أعاني من الديسلكسيا وصعوبة النطق . وكنت أدعى غبية "وغليظة" مما جعلني أشعر بالحنق وأجد الراحة في الأكل . ولكن الشيء الذي آلمني كثيراً هو أن الآخرين كانوا يحرضون صديقتي المفضلة ذات نسبة الذكاء العالية على ترك صداقتها لي ، إذ كانوا يقولون لها كيف تصادقين مثل هذه البنت ؟ فكنت أميل إلى الهرب ، ودخلت إحدى المرات الحمام وأغلقت بابه على نفسي . كنت أميل إلى السمنة وكان الطلاب يقولون : إنها سمينة وكسولة ولا تمت إلى عالمنا بصلة ، بل لعلها تلوث كوكبنا الأرضي .

الطفل ز : العمر ١٢ سنة

علينا في المدرسة أن نتعلم ما يسمى بالحساب الذهني ، وعندما أحاول حل واجبي البيتي أشعر بالاجهاد وأميل إلى الاستسلام وتحطيم نماذج ألعاب " اللوغو" . وكنت أنسى الأشياء في غضون ثانية أو اثنتين، وأنسى ما يقوله المعلم بل لم أكن أفهم ما يقوله . إنه شعور باليأس والاحباط وعدم الرضا عن الذات بل والحط من قدرتي الذاتية .

مشاعر أولياء الأمور : تجسد معظم شكاوى أولياء الأمور تأثر الحياة الأسرية بمشكلة الطفل ذي الديسلكسيا ، إذ يعبرون عن اهتمامهم وقلقهم واحباطهم وأحياناً يعبرون عن مشاعر الإثم ، كما يعبرون عن انزعاجهم من عدم توافر وسائل المساعدة ، في ضوء الكلفة المادية والوقت . وكثيراً ما يحاط الطفل بمشاعر العطف والتفهم في العائلات ذات التاريخ في صعوبات التعلم . وتوضح بعض المقتطفات التالية شيئاً من مشاعر أولياء الأمور .

أم الطفل "س"

كان تأثير كون الطفل الأصغر في الأسرة ذي صعوبة قرائية محزناً . ويبدو أن مشاعر الحزن هذه ستستمر باستمرار الحياة . ولم يشخص هذا الطفل على أنه ذو صعوبة قرائية إلا عندما كان في الثامنة. غير أن الإحباط الذي كان "س" يشعر به لقاء تخلفه عن غيره من الأطفال كان يلاحظ عليه منذ عمر مبكر مما جعل ردود فعله على كل موقف تتسم بالمبالغة وتمتزج بمشاعر البؤس وشيء من اليأس . يضاف إلى ذلك بأنه كان يعامل بسوء في عدة مدارس تنقل بينها مما أضفى الكثير من الغيوم على صعوبته الحقيقية .

إننا ما زلنا نعيش مرحلة الندم الكبير على كونه يعاني صعوبات تعلمية ، ولكن هذا الشعور قدح فينا العزم شأن أي أسرة أخرى ، على مساعدته على التغلب على صعوباته وشق طريقه في الحياة .

صحيح أننا لا يجوز أن نتوقع له الكثير ، ولكننا يجب ألا نتوقع له أقل القليل لأن كل انسان في هـذه الحياة قادر على أن يجد طريقاً مناسباً له .

ام الطفل " ص "

لقد أثرت الديسلكسيا على ولدنا وعلى الأسرة ككل . فقد كان ضعف تقديره لذاته واحباطاته الناتجة عن صعوباته التعلمية سبباً لاهتمام معلميه وأسرته . لقد فقد عدداً كبيراً من أصدقائه السابقين في المدرسة لأنه لم يستطع أن يستمر على اتصال بهم بأساليب اجتماعية مقبولة. وقد كان الصراع كبيراً ومجهداً عند محاولة تشخيص صعوباته التعلمية والفوز في المعركة الصامتة الرامية لتأمين مستوى مناسب من التعليم له .

أم الطفل "ع"

يفتقد ولدنا إلى الثقة بالنفس لانه يشعر بانه فشل في أشياء كثيرة ، وهو يكره القراءة حتى إنني في معظم الأمسيات في أوقات حل الواجبات البيتية كثيراً ما كنت أضطر لأن أصرخ به ليقرأ ولكنه لا يريد ذلـك . فالقراءة كما يردد على الدوام أمر كريه ومدعاة للملل والسأم . ويحدث مثل هذا السلوك في دروس الحساب . ولا شك بأن هذه الأجواء تخلق حالة من التوتر في البيت نخشاها جميعاً . حقاً لقـد نفـد صبري معه ، حيث لم يبق لدي الوقت الذي يمكنني من العناية بطفليّ الآخرين ومـساعدتهما في حـل واجباتهما . فليس من العدل أن أترك هذين الطفلين بدون عون وأفرغ نفسي لمن عجزت عـن تقـديم العون له ، بل لمن يرفضه بالوسائل التي كنت أقدم بها ذلك العون به له .

أم الطفل "ف"

من رسالة كتبتها للخبيرة هورنزبي (Hornsby , 1995) : أكتب إليك وأنا أعيش حالة من اليأس المطبـق ، فلدي ولد له من العمر ثماني سنوات ونصف يسبب لي قلقاً وانزعاجاً بالغين . فقد أعلمني معلمه قبل بـضعة اسابيع بأن عمره القرائي لا يتجاوز أعمار ابناء السادسة ، وأن خطه وتهجئته مروعـــان ، في حـين أن ذكاءه متوسط . انني أعلم بأن ولدي ليس غبياً بل لعله ذو ذكاء جيد ، ولكنه عملياً يقف في أدنى صفه وأنه آخذ في التردي . هل لي أن أطلب عونكِ على تحديد مشكلته وحلها ، علماً بأنني على أتم الاسـتعداد لأن أترك عملي وأكون ممرضة إلى جانبه إذا استدعى الموقف ملازمتي له للقيام بأي عمل علاجي ضروري . وإنني لا يخامرني الشك بوجود شيء ما يمكن القيام به نحوه .

فـائـدة

غذاء للتفكير

يحتاج الدماغ الى الطاقة بشكل دائم ، من اجل عمله الذي لا يتوقف ، وهو يستمدها مـن الطعـام الذي نأكله ، وتستمد الطاقة بأعلى كفاءة من النـشويات كـالخبز والمعكرونيـة والأرز كمـا أن البروتينات التي تؤخذ من السمك ومشتقات الألبان واللحوم الحمراء تلعب دورا هاما في تغذيتـه . تحول العمليات الايضية هذه الأطعمة إلى جلوكوز وهو أهم غذاء مولد للطاقة لجميع خلايا الجسم ، والدماغ شره في طلبه للدم الغني بالجلوكوز ، ومع أن وزن الدماغ يمثل حـوالي ٢% مـن وزن الجسم فإن خمس الدم يذهب لتزويد الدماغ ، بمعنى أنه يحتاج إلى عشرة أضعاف كمية الدم التـي يحتاجها نسيج عضلي نو وزن مماثل ، وذلك لأن الدماغ لا يستطيع تخزين الجلوكوز ليستعمله فيما بعد ، كما تفعل أعضاء أخرى . ولهذا فالدماغ يجب أن يغذى باستمرار بالجلوكوز لقيامه بوظائفه، وبدونه ستنقص الطاقة اللازمة لنقل الرسائل بين عصبونات الدماغ مما يعني اضطرابا في العمليات النفسية وضعف القدرة على التعلم . آية ذلك ضرورة تزويد الأطفال وبخاصة نوو صعوبات التعلم ببعض الحلوى أو الفاكهة عبر فترات التدريس .

الفصل الثاني

اسباب الديسلكسيا وامكانات العلاج

تصدير ٣٥

عوامل الديسلكسيا واسبابها ٣٧

امكانات العلاج ٤٩

تأسيس وحدة الديسلكسيا ٥٢

واجبات معلم الصف ٥٩

تصدير

العلم بأسباب الديسلكسيا وعواملها الباعثة عليها يضيء على المفاهيم المعطاة لها والأعراض الدالة عليها وينير درب العامل على معالجتها . ولهذا كان لابد من طرح ما توصل اليه الباحثون في هذا السبيل وهو لا شك كثير، وإذا كان عمومهم يرجع بهذه الاسباب الى الدماغ فليس ثمة اتفاق سيتم على المناطق والاجزاء المخية التي تقل فاعليتها عن الطبيعي أو تشذ عنه . فالدماغ هو المسؤول عن إدراك الاشياء على ما هي عليه أو يقصر عن ذلك ، كما أنه موئل للذاكرة ومخزن للذكريات ، وهو الى ذلك يدفع الى الانتباه أو يصرف عنه طوعاً لان الموضوع ليس بذي اهمية للفرد ، أو كرهاً لعدم القدرة البنيوية على التركيز في الموضوع . وكل هذه اسباب وعوامل قد تسفر عما هو متعارف عليه بالديسلكسيا أو صعوبات التعلم اللغوية .

وقد عرض هذا الفصل علاوة على ما سبق الى امكانات العلاج داعياً المدارس الى تشكيل وحدات للديسلكسيا وشارحاً للعناصر المكونة لهذه الوحدات بصفتها اماكن للعلاج ووسيلة له . وانتهى الى الحديث عن جملة من المبادئ التي يجدر بالمعلم الأخذ بها في تصديه لمعالجة طلبة من ذوي صعوبات التعلم اللغوية .

عوامل الديسلكسيا واسبابها

يكتسب الحديث عن الصعوبات التعلمية أهميته من أهمية القدرة على القراءة والكتابة نفسها ، ولهذا فقد حظيت أسباب الصعوبات اللغوية وما تزال بالكثير من النقاش والدراسة . في إيجاد مشكلات اللغة ، وبخاصة أن هذه الأسباب والعوامل ليست محدودة بأثر وحيد يظهر في زمن ما ثم ما يبرح أن يختفي ، وإنما هي قوى موجِّهة وفاعلة يمكن أن تظهر بمستويات مختلفة من الحدة في أوقات مختلفة . وليس المقصود هنا الاسهاب في الحديث عن الشواهد الكثيرة التي تتصل بأسباب الديسلكسيا ولكن المعالج الناجح معلماً كان أو ولي أمر ، ينبغي أن تكون لديه فكرة عن هذه الأسباب إذا كان له أن يصدر عن تبصر واضح في اجراءاته التعليمية وتعاملاته الإدارية مع الطفل .

الوراثة

تشير الشواهد المتراكمة إلى أن نقص مهارات الوعي الصوتي وما يعقبه من نقص في الترميز الصوتي للغة المكتوبة ذو أثر وراثي . فالديسلكسيا حالة أسرية وراثية متفاوتة في آلياتها الجينية . ويرجع بعض الأشكال الموروثة منها إلى جينات في الكرومرسومين ١٥ ، ٦ وأن هذه الجينات ربما ترجع إلى وراثة امتدت عشرة الاف سنة أي قبل اختراع القراءة والكتابة بزمن طويل (Lubs etal., 1991) وأن هذه الجينات المنتجة للديسلكسيا تتفاعل مع الهرمون الجنسي وما قد يصاحبها من استجابات جهاز المناعة في تطور أدمغة ذوي الديسلكسيا . ويفيد الجانب المرضي للصعوبات القرائية من دراسة قامت بها جامعة كولورادو الأمريكية شملت توائم من ٤٠٠ أسرة بوجود سبب جيني لصعوبات القراءة المحددة . وقد ذكر سميث (Smith , 1991) أن الشواهد المتوافرة من تلك الدراسة تدل على أن الارتباط بين الترميز ***الصوتي*** وتعرف الكلمة يرجع إلى حد كبير للتأثيرات الوراثية ، في حين أن العلاقة بين الترميز ***الكتابي*** وتعرف الكلمة ترجع مبدئياً إلى تأثيرات بيئية ، وأن حوالي ٢٠٪ من الأسر يوجد فيها بشكل واضح جين سائد لنقل صعوبات القراءة يتصل بالكروموسوم ١٥ ولكن ليس الكروموسوم ٦ . غير أن شواهد أخرى تشير إلى رد هذا الجين في أسر أخرى إلى الكروموسوم ٦ وليس ١٥ . ومهما يكن من أمر ، فإن الشواهد بمجملها تشير إلى إمكان رد هذا الجين السائد في نقل الصعوبات القرائية المحددة إلى الجينين ١٥،٦ .

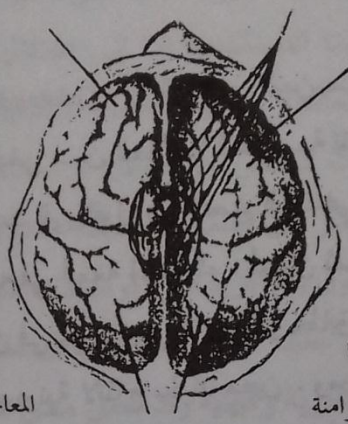
وقد لوحظ أن حوالي ٩٠٪ من ذوي الديسلكسيا يتصلون بقربى لفرد أعسر أو ثنائي اليدين حتى لو كان الطفل نفسه أيمن اليد . ويقصد بالفرد القريب أفراد الأسرة المباشرين، ومن يمتون بصلة قربى للوالدين كوالديهما أو إخوتهما أو أخواتهما (Hornsby, 1995) .

المنظور العصبي

توجد آراء قوية تربط بين وظيفة نصفي الدماغ والديسلكسيا من حيث الفروق بين الوظائف التي يؤديها كل من النصفين ، إذ تعزو هذه الآراء الديسلكسيا إلى مدى السهولة التي يؤدي بها النصف الأيسر وظائفه اللغوية بما في ذلك المهارات الجزئية المتطلبة في القراءة . وتشمل هذه المهارات الجزئية التعامل مع الرموز والتسلسل والتسمية والأنظمة التلميحية والإيحائية (تلميحات السياق مثلاً في تعرف الكلمة) للقراءة والكتابة والتهجئة وكثيراً ما تعلّل هذه الحالة في الدراسات التي تربط الصعوبات القرائية بقيام المخ بوظيفته بالهيمنة المخية الجانبية، وما ينتج عن هذه الجانبية من سيادة اعضاء أحد الجانبين من الجسم على الآخر ، كأن يفضل الطفل استخدام احدى اليدين أو احدى العينين على الأخرى على أن يتصف هذا التفضيل بالديمومة والثبات .

وقد اشرنا فيما سبق إلى أن اورتون قام بعرض نظريته عن الهيمنة الجانبية للمخ، وعرضه في احدى فرضياته كون صور المرئيات (وهي هنا الحروف أو الكلمات) تحفظ في مخزن الذاكرة الذي يشارك فيه جانبا المخ ، وتكون هذه الصور محفوظة على شكل صورة للمرئي نفسه ، كما يحدث تماماً في حالة المرآة العاكسة . ولما كانت عملية القراءة تنتقي صورة من مخزن المعلومات في الجانب المهيمن سارت أمور رؤية الكلمة بترتيبها وحروفها سيراً عادياً ، أما إذا لم يتمكن الطفل عند بداية تعلمه للقراءة من تغليب احد الجانبين على الآخر غدا ينوء تحت وطأة صراع المعلومات المخزونة في الجانبين مما ينتج عنه عدم وجود نظام واحد لتتابع حروف الكلمة الواحدة أو تتابع الكلمات في الجملة الواحدة ، فينتج عكس جهات الحروف* أو قلبها او الخلط بينها أو هزهزتها أي عدم ثباتها أمام الرؤية

* ظاهرة عكس جهات الحروف يمكن أن توجد في قراءة الكلمات أو كتابتها في اللغة الانجليزية مثل رؤية الحرف b وكأنه أو الحرف p وكأنه q ،أما بالنسبة للغة العربية فقد توجد في الكتابة أو القراءة كأن يكتب أو يدرك الحرف ع مثلاً هكذا ومثل ذلك ما هو على شاكله من الحروف مثل ح ، ج، د، ، ذ ، غ أو أن يكتب الرقم ٢ هكذا ٦ أو الرقم ٦ هكذا ومع أن هذه الظاهرة تتأثر بالقدرة على تحديد المحاور التي تدور حولها الأشكال الناشئة عن ضعف الإدراك البصري الحركي إلا أن هذه الظاهرة (معاكسة الحروف) لا تعد دالة تشخيصية قاطعة على وجود الديسلكسيا ولا تعد كذلك سيما لما كثيراً ما يقع الأطفال العاديون في هذه المشكلة لا سيما وهم دون السابعة (Stowe, 2000) .



الشكل (٢:١) : الفعاليات الأساسية لنصفي الكرة الدماغية

يصل الجسم الثفني ما بين نصفي الدماغ ، فإذا لم يقم بهذه الوظيفة بشكل محكم يقوم كل من نصفي الدماغ بعمله بشكل مستقل عن الآخر فتنتج اضطرابات دماغية وظيفية

ومع أن هذه النظرية لم تؤيد تأييداً تاماً إلا أنها ما تزال تلقى شيئاً من القبول . فظاهرة عكس الحروف أو قلبها أو الخلط بينها يمكن أن تكون ظاهرة عادية في بدايات تعلم القراءة والكتابة إلا أن ديمومتها تشير إلى كونها عرضاً من أعراض الصعوبة القرائية . وتؤكد بعض الدراسات التي تختار فيها العينات من ذوي الحالات المتقدمة في الصعوبة القرائية ارتباط هذه الصعوبات بظاهرة الهيمنة الجانبية* (Bond etal., 1979) ويُنصح لمساعدة الطفل على تغليب هيمنة أحد جانبي المخ بعدم الضغط على من يستخدم يده اليسرى لكي يستخدم يده اليمنى ، أو الذي يستخدم يديه بنفس المستوى أن يغلب استعمال إحداهما على الأخرى** . ومن السهل على المعلم معرفة ما إذا كان الطفل أيمناً أو اعسر بطبيعته بملاحظته عند رمي الكرة أو قص الورق أو التقاط الأشياء بيد واحدة أو دق مسمار أو مسح

* يلاحظ في أغلب الأفراد أن نصف الدماغ السائد يكون أكبر من الآخر ، وقد وجد في ٦٥% من الأفراد أن النصف الأيسر يكون أكبر من الأيمن وفي ٢٤% من الأفراد يكون النصف الأيمن أكبر من الأيسر ويتساوى النصفان في ١١% من الأفراد . وقد ظهر من البحث أن عدداً أكبر من المتوقع من ذوي صعوبات القراءة يزيد لديهم حجم النصف الأيمن عن الأيسر أو يتساويان حجماً (Hynd etal, 1991) .

** يبين البحث الحديث أن الأطفال الذين لم يؤسسوا عادة تفضيل استخدام إحدى العينين في القراءة يمكن مساعدتهم على القراءة بحجب العين اليسرى تحت إشراف خبير بصرف النظر عما إذا كان الطفل أيسر أم أيمن وذلك لتشجيع فعالية العين اليمنى والنصف الأيسر من الدماغ في معالجة المعلومات الكتابية على أساس أن النصف الأيسر من الدماغ هو المعني بمعالجة اللغة استقبالاً (منطقة فيرنكه) وتعبيراً (منطقة بروكا) . ومع ذلك فالبحث ما يزال جارياً في هذا الشأن ولا يصح اللجوء اليه إلا من خبير مهني بمعنى أن هذه الممارسة ليست معروضة للمزاولة من الناس العاديين .

السبورة ، أو بأن يطلب منه أن يشبك يديه بحيث تدخل أصابع احدى اليدين في الاخرى فإذا كان أصابع اليد اليمنى هي التي يبدأ بها شبك اليدين حيث يكون ابهام اليد اليمنى هو أول الأصابع المشبوكة يكون الطفل أيمناً والعكس بالعكس.

وقد وجد جلابوردا (Galaburda , 1987) أن النصف الأيمن من أدمغة ذوي الديسلكسيا يحتوي على أكثر مما ينبغي من الخلايا الدماغية نتيجة تدخل متغير ما بعملية التكوين الطبيعية هذه ، ثم عاد إلى القول بأن الفصم الصدغي في نصف الدماغ الأيسر في أدمغة ذوي الديسلكسيا أكبر منه في أدمغة الأسوياء ، أي أن ثمة اختلالاً في عدد العصابين واتصالاتها يصيب شبكة العصابين في حين ينبغي أن يتوافر تطابق قوي بين أعداد العصابين والاتصالات بينها في الشبكة العصبونية لانتاج سلوك معين . ومن هنا فإن الزيادة أكثر مما ينبغي أو النقص أكثر مما ينبغي في التطابقات العصبونية يمكن أن يكون مؤذياً لتطور المهارة وقد افترض أن العصابين المعنية ليست موقعة توقيعاً غير صحيح وحسب ، ولكن القشرة الدماغية المتأثرة أيضاً تختلف بهندستها الخلوية والاتصالية بحيث ينجم عنه اختلاف في هندستها الوظيفية كذلك .

وقد انتهت دراسات متعددة إلى وجود صلة من نوع ما بين الديسلكسيا وعدم سوية الوظيفة العصبية أو بالتأكيد اختلافها عما هي عليه بين الأسوياء . فأسلوب تعلم الفرد يتأثر بقوة بالنصف السائد من الدماغ ، وقد ظهرت اختلافات في الأمواج الكهربائية الدماغية بين القراء المتفوقين والضعاف ، إذ ظهر وجود نشاط كبير في مواضع متماثلة من النصفين لدى القراء الجيدين في أثناء أداء مهمة تعلمية في حين أن حجم الأمواج كان أقل بشكل ذي دلالة لدى القراء الضعاف (Klorman, 1991) .

وظهر كذلك لدى القراء الضعاف اعتماد أكبر على أحد النصفين من الآخر ، فإذا كان هذا الاعتماد على النصف الأيمن مال الأطفال إلى مواجهة صعوبات في القراءة والتهجئة وحفظ الحقائق وإجراء الحسابات الرياضية والإنشاء . إذ يرى هؤلاء الطلاب الكلمات ككل ويقل انتباههم إلى التفاصيل حيث تظهر الكلمات المتشابهة في الشكل متماثلة. أما إذا كان الاعتماد الأكبر على النصف الأيسر فينزع الأطفال إلى معالجة الكلمات بشيء من البطء كما يبطؤ مستوى معرفتهم الآلية للكلمات . كما يمكن أن يعانوا مشكلات في المستويات العليا من التفكير الرياضي وتعرف الإيحاءات الانفعالية

وكف قدرتهم على التكيف الاجتماعي . آية ذلك أن نصفي الدماغ ينبغي أن يُفعّلا معاً للوصول إلى الحالة السوية للتعلم ، ويؤكد هنا على مفهوم الوظيفة لا على فروق تشريحية . وقد تعزى صعوبات الديسلكسيا إما إلى اختلال في النصف الأيسر أو ربما إلى نوع من الانقطاع بين المعالجة السوية للحاسة السمعية والمعالجة غير السوية للحاسة البصرية . هذا ويتحدث البعض عن عامل لا يمكن تجاوزه وهو الخُلفة النضجية في أداء النصف الأيسر من الدماغ لوظيفته اللغوية .

وانتهت دراسات أخرى إلى القول بأن الزيادة في الواصلات العصبية التي تنتج في أثناء تطور الدماغ الانساني تخضع إلى عملية حذف أو تلاشٍ بفعل عملية الانتقاء الطبيعية الناتجة من تأثيرات العوامل الكيميائية والخبرية والبيئية وقد خُص من العوامل الكيميائية هرمون التستوستيرون (هرمون الجنس الذكري) على أساس أنه يؤثر على هجرة الخلايا إلى أجزاء معينة من قلب الجنين ودماغه فيما بين الأسبوعين السادس عشر والعشرين من عمر الجنين بحيث يؤدي ذلك إلى إعادة نظام هندسة بناء الدماغ قد ينتج معها أنماط من المواهب والاستعدادات أو مناخ غير ملائم للغة . وتكمّن هذه الأنماط من هندسة الدماغ ظهور حالات لا تتصل ببعضها البعض كالأعسرية ، واضطرابات التعلم وأمراض نقص المناعة ، وبعض أمراض القرح المعدية وأنماط محددة من الصرع (Vail, 1989) .

وقد انتهت دراسة بحثت قصور أداء الوظيفة الدماغية الذي ينتج عندما يحدث خلل في دوائر كهربائية دماغية متعددة، نتيجة لتغيرات في القشرة الدماغية لأدمغة ذوي الديسلكسيا عائدة الى رض بؤري في الدماغ الآخذ في التطور في فترة الحمل أو بعيدها ، إلى القول بأن الحوادث الرضيّة خلال التطور العصبي المبكر تؤدي إلى الشذوذ التنظيمي للدارات الكهربائية الموضعية في أجزاء الدماغ المسؤولة عن الوظيفة اللغوية لدى ذوي الديسلكسيا (Cotman& Lynch, 1988). ولهذا كما يرى هذان الباحثان فإن أي أذى خلال الفترة الحرجة – وهي الفترة المبكرة من الحياة – سواء قبل الولادة أو في أثنائها أو بعدها في السنوات المبكرة يمكن أن يحدث سلسلة من الحوادث ويؤدي إلى ظهور شذوذ في الدوائر الكهربائية . ويتوقف هذا الأذى على موضع ومدى الرض ، وعمر الطفل عند الإصابة ، وطبيعة ومدى الجهود الموجهة نحو إعادة تدريب الدماغ . ويمكن للرضوض التي تصيب نظام الذاكرة الحافيّة Lymbic في هذه المرحلة مثلاً أن تؤدي إلى اخلال لا يلحق بوظيفة المعالجة المعرفية وحسب ، ولكنه يلحق بالتطور السوي للأهداف

والاتجاهات والتلوين الانفعالي للخبرات التي تعد من وظائف الجهاز الحافي* .

ويجدر التذكير بأن الأسباب السابقة لا تتضمن أي شكل من أشكال تلف الدماغ وإنم
تشير إلى الفروق الفردية في تنظيم الدماغ وأدائه لوظيفته ، بمعنى أن رضوض الدماغ
تعد السبب الوحيد لصعوبات التعلم ، فبعض الأطفال يولدون بأدمغة غير نمطية في أنسجته
وداراتها النووية والكهربائية أو ترتيبها . ومن الأسباب المحتملة لهذا الشذوذ توضعا
الجينات ، أو الضغوط الأمية عند الولادة ، أو تناول المخدرات أو العقاقير أثناء الحمل
الالتهابات أو الانسمامات . فقد ظهر من تشريح الجثث لذوي الديسلكسيا وجود شذوذات ف
نصف الدماغ الأيسر ظهرت كتجمعات عصبونية أو تواصلات خلوية في أماكن لم يظهر
مثلها لدى الأسوياء من الراشدين (Galaburda, 1991) مما دعا هذا الباحث للقول بأن الدارا
الكهربائية لذوي الديسلكسيا ليست مربوطة ربطاً مثالياً لمواجهة متطلبات تعلم القراءة.

العوامل الإدراكية

ما تزال المعلومات التي تتناول الفروق الفردية في تطور الوظائف المعرفية المعقدة غي
كافية لتحديد سبب معين يكمن وراء هذه الفروق بين الأطفال . ومع ذلك فالشواهد الاختبارية
(الأكلينيكية) تدعم بقوة الاستنتاج الذي يرى أنه بصرف النظر عن السبب الكامن و
الصعوبات القرائية (حيث يحتمل وجود أكثر من سبب) فإن أكثر الأسباب شيوعاً وأكثره
صلة بما يظهر على الأطفال ذوي الصعوبات القرائية هو تخلف في تطور مهارات ادراكية
تحليلية أساسية معينة و/أو قدرات لغوية أساسية . ولا يقصد روزنر (Rosner, 1993) بهذا الق
ظهور خلل في المهارات الإدراكية و/أو اللغوية على جميع الأطفال من ذوي صعو
التعلم، وإنما يقصد به ان معظم الأطفال من هذه الفئة الذين يظهر عليهم خلل في واحدة م
هاتين المهارتين أو كليهما في أثناء سنوات ما قبل المدرسة وسنوات المدرسة الابتدائ
يصنفون في نهاية المطاف كذوي صعوبات تعلمية . كما انه يذهب إلى الافتراض بأن معظ
الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدأون المدرسة بمهارات ادراكية بصرية و/أو سمعية
مهارات لغوية ضعيفة ، مما يجعلهم يفشلون في تحقيق تقدم مقنع . وقد يحدث مع الزمن أن

* الجهاز الحافي سمي كذلك لأنه يقع على حواف نصفي الكرة الدماغية ويتكون من الوطاء (الهايبوثلاموس) واللوزة و
ون.ويلعب هذا الجهاز دوراً هاماً في حفظ الذكريات الجديدة بالرغم من أن الذكريات القديمة لا تتأثر إذا أصيب
جهاز، كما أن له دوراً أساسياً في إثارة الانفعالات التي تتعلق بالحفاظ على الذا

تتطور مهاراتهم وتتحسن ولكن ضعفهم التربوي يستمر . ولعل هذا هو السبب في قلة شيوع ضعف الاستعداد الأساسي بين طلبة المرحلة الثانوية ، إذ يتجاوزون المشكلة الأساسية ولكنهم يستمرون ينؤون تحت وطأة آثارها . ويقصد بالاستعداد الأساسي للتعلم تلك المهارات الإدراكية التي تتطور في العقد الأول من العمر تطوراً قابلاً للتنبؤ . وهذا الاستعداد هو الذي يساعدنا على تعرف النظام والتناسق في محيطنا الحسي واستنتاج الأنظمة الماثلة فيما نرى أو نسمع .

غير أن الأسباب السابقة التي تشير إلى نوع ما من الصعوبات البصرية الإدراكية أو السمعية الادراكية تتعرض الان إلى النقد من القائلين بالمنظور المعرفي شأنها شأن الأفكار عن الصعوبات التي تحدث في التناسق البصري الحركي ومشكلات التكامل بين الحواس وبخاصة ما كانت تستنتجه الدراسات المبكرة في هذا الصدد .

فقد انتهت دراسة إلى الاستنتاج بأن بعض الطلاب الذين يعانون مشكلات تطورية في اللغة والقراءة يظهرون نقصاً حاداً في معالجة العناصر القصيرة من المعلومات (كصور الحروف أو أصواتها) التي تدخل الجهاز العصبي بتوالٍ سريع مصحوب بنقص حركي في تنظيم الناتج الحركي السريع التتابع (Tallal etal., 1993) . وقد ظهر عند دراسة ادراك الأمور غير اللفظية ، والصوتية ، والكلام وانتاجها بسلسلة من الاختبارات لتقييم القدرة على الاكتشاف والتمييز والسلسلة وسرعة المعالجة والذاكرة التسلسلية للأصوات أن مقدار الزمن اللازم لأطفال من عمر ٦-٩ سنوات من ذوي الاصابات اللغوية حتى يستجيبوا استجابة صحيحة لاختبارات المعالجة السمعية يزيد عن الزمن اللازم لغيرهم من الأسوياء . بمعنى أنه عند تقديم المادة بسرعة مناسبة كان يظهر على الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية مستوى سوي في قدرتهم على تعرف وتمييز وتسلسل المعلومات الصوتية الأساسية . ولكن عندما كانت السرعة تزداد بتضييق الفترات الزمنية بين تقديم المنبهات كان أداء هؤلاء الطلاب ينحدر إلى مستوى الصدفة.

وقد انتهت دراسة أخرى إلى أن الديسلكسيا ناتجة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي يرجع في الأساس إلى القصور الوظيفي للعصبونات أو الواصلات العصبية ، وأن مسببات الديسلكسيا يمكن أن تتدخل في سرعة المعالجة ويمكن أن تؤدي إلى مشكلات في القدرة على تعلم الترابط وبالتالي على تعلم المهارات الصوتية (Llinas , 1993).

وقد ظهر أن الاطفال ذوي الديسلكسيا يظهرون ملامح شاذة في مولدات شبكات معينة من القشرة الدماغية في المعالجة قبل الانتباهية للمعلومات* (Papageorgion etal., 2005) وأن هذه

* Pre – attentive processing

المنطقة هي نفسها التي تقوم بوظائف الانتباه المكاني والقدرة الحركية ، وهذا يعني أن أحد
اختلال في المعالجة قبل الانتباهية يمكن اعتباره ذا صلة بانتاج الديسلكسيا (Stoitsis etal., 2008
لما يتركه هذا الاختلال في المعالجة من اختلالات تصيب الادراك

وظهر عند مقارنة أدمغة خمسة من المصابين بالديسلكسيا مع خمسة من أدمغة الأسوياء
وجود اختلافات خلوية في نوى طبقة الجزء الجانبي من المهاد (الثلاموس) وهو الجزء من
الدماغ المسؤول عن إيصال المعلومات البصرية إلى القشرة المخية ، حيث ظهرت اجسام
الخلايا بشكل عام أصغر وأكثر تنوعاً في الحجم والشكل ، أما العصابين في وسط الثلاموس
المسؤولة عن نقل الرسائل الصوتية إلى القشرة الدماغية فتقل عدداً لدى ذوي الديسلكسيا عن
غيرهم من الأسوياء . (Galaburda & Living stone , 1993) .

وتفيد الدراسات التي جرت على حركة العين أن حركة العين وصعوبات تسلسل هذه
الحركات تعد ثانوية نسبة إلى مشكلة تحليل الدماغ للرموز البصرية وتحويلها إلى أصوات
أي عملية القراءة نفسها ، فالعين هي مجرد مستقبل لا يتعدى عملها عمل جهاز التصوير
ومع ذلك هناك قدر غير يسير من الشواهد تشير إلى صعوبات في ترتيب المهارات
وبخاصة مهارة تحليل الأصوات ، وأن هذه الصعوبات تتصل عادة بنوع ما من مشكلات
الذاكرة القصيرة . (Thomson & Watkins , 1993)

عوامل الذاكرة

من المعلوم أن التعلم يحدث إذا كان الطالب قادراً على أن :

- ينتبه إلى المنبه المطروح .
- يرمّز المعلومات الخاصة بذلك المنبه .
- يكامل المعلومات الجديدة مع القديمة ويخزنها في الذاكرة.
- يسترجع المعلومات عند الحاجة
- لا شك بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى واحدة أو أكثر من هذه القدرات

ثمة شواهد يعتد بها تدل على وجود نوع ما من الضعف في الذاكرة في حالة ذو
الصعوبات القرائية . غير أن هذا الضعف في سعة الذاكرة الطويلة لدى هؤلاء لا يعد عاه
جوهرياً وقلما توجد شواهد بحثية عليه ، إذ أن أكثر هذه الشواهد تشير إلى وجود ضع
في استراتيجيات الذاكرة القصيرة ، فكثيراً ما يقرأ المعلم عبارة "ضعف في الذاكرة القصيرة"

التقارير التي تعطى لذوي الصعوبات القرائية ، إذ يعد عدم القدرة على تكوين صور عقلية للكلمات والحروف والأرقام كقصور في الذاكرة القصيرة . ويبين البحث في الذاكرة والديسلكسيا (Thomson, 1990) أنه لا توجد مشكلة رئيسية بين الأطفال ذوي الديسلكسيا في حالة الذاكرة الطويلة والذاكرة الحسية (بالرغم من وجود نوع من الصعوبة في تذكر الأسماء بشكل صحيح كتذكر أسماء الحروف مثلاً) وكل ما يحتاجونه هو مزيد من الوقت لاستعادة ما سبق خزنه في الذاكرة الطويلة ، وقد حسب أحد الباحثين (Manis, 1985)، أنهم يحتاجون إلى ٣٠٠ جزء من ألف من الثانية أطول مما يحتاجه الأسوياء لتذكر كلمة معروفة لديهم ويحتاجون إلى أطول من ذلك لتصنيف المهام . ومن الجدير بالذكر أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم إذا مُنحوا وقتاً غير محدود ليعرضوا ما يعرفون فإنهم في بعض الأحيان يتماثلون في الأداء مع زملائهم الأسوياء (Rynyan, 1991) ، وعلى هذا فإنه يمكن القول بأن الشواهد المتواترة لا تشير الا إلى وجود ضعف في الذاكرة القصيرة حيث يواجه ذوو الديسلكسيا صعوبات في تذكر أنماط الحرف والصلة الأساسية بين الحرف (الرمز) والصوت . ويظهر أن المشكلات هنا تتراءى في ضعف قدرة الذاكرة القصيرة على تذكر الأصوات وتسلسلها مدة تكفي لمزجها معاً وتشكيل كلمات منها ، فمجموعة الحروف التي تعلّم في اليوم تنسى في اليوم الذي يليه مما يشكل احباطاً قوياً للمعلم .

وهنا محل للتساؤل كم مرة ينبغي أن يتعرض الفرد للمعلومة حتى يحفظها؟ لا شك بأن الأفراد يتفاوتون في ذلك تفاوتاً واسعاً ، فالطفل المتوسط يحتاج لأن يتعرض للمعلومة ٢٢ مرة ليحفظها ، أما بالنسبة للطفل ذي صعوبة التعلم وذي الضعف في الذاكرة القصيرة فإنه يحتاج إلى أكثر من ذلك أو يحتاج إلى تكنيك مختلف ، كأن تعزز المعلومات في الذاكرة القصيرة وتحيلها إلى ذاكرة عاملة وذلك بإثارة دافعية الطفل أو بيان حاجته إلى المعلومة مما يساعد على حفظها في الذاكرة الطويلة (Harwell, 2001) وتخفي هذه الصعوبة في الذاكرة القصيرة مجالاً آخر من الضعف هو عدم الوعي على موقع الصوت في اللغة المكتوبة في عملية الترميز الصوتي ، فالوعي الصوتي أو ما يسمى المعالجة الصوتية تلعب دوراً هاماً في الديسلكسيا بما في ذلك ترجمة الرموز البصرية في الذاكرة القصيرة إلى مكافآتها الصوتية والقدرة على السيطرة على هذه الرموز وسلسلتها بشكل يمكّن من مزج الأصوات لتكوين كلمات وجمل منها، إذ يبدو أن ذوي الديسلكسيا لا يعانون صعوبة في المعالجة اللفظية العامة أي القدرة على فهم أو استعمال اللغة بقدر ما يعانون صعوبات تتصل بترجمة المدخلات البصرية إلى رموز

(شيفرة) صوتية أو لفظية. كما يظهر أنهم يعانون من صعوبات في مجالات التجزئة ، تجزئة الكلمات إلى مقاطع وحروف ، وترجمة الرموز البصرية إلى رموز صوتية وربما ترجمة الرموز البصرية إلى نوع ما من الرموز الشفوية . وهذا ما يدعو إلى القول بأن الإدراك والوعي الصوتي والذاكرة تتداخل فيما بينها في عملية القراءة فتيسرها أو تجعل صعوبة تحتاج للمعالجة . ويظهر ذلك التداخل من البحوث الحديثة (kibby etal., 2004) التي تُستقرأ من تصوير الدماغ والتي تفيد بأن المخزن الصوتي يتموضع الى يسار المنطقة الخلف حول الشق الوحشي Perisylvion وهي منطقة كثيراً ما وجدت غير سوية في اضطراب القراءة التطورية ، وما يواكبها من سعة ذاكرة لفظية منخفضة . وتؤيد ابحاث رامس وزملائه (Ramus etal., 2003) هذه الفرضية حيث كانوا يجدون اختلالات لغوية لدى كثير من الراشدين ذوي الصعوبات اللغوية مقترنة بمشكلات في الذاكرة اللفظية القصيرة وأن هذه الاختلالات ترتبط بتطور غير سوي في المنطقة المحيطة بالشق الوحشي في الدماغ .

عامل اضطراب نقص الانتباه والحركة المفرطة

يعرف الانتباه بشكل عام بأنه القدرة على تركيز العقل في شيء أو حس أو انفعال أو فكرة . والانتباه يسبق التعلم ويعد شرطاً قبلياً له لأنه لا يحدث تعلم أو لا يحدث إلا القليل منه في لحظات التشتت أو انصراف الانتباه . ولما كان الهدف الرئيسي من القراءة كما هو معروف هو تحصيل المعاني التي يوردها النص الكتابي ، فإنه لا بد من أن ينبري المتعلم لهذه الغاية مسلحاً بسلسلة من المهارات القرائية من جهة ، وبقدرة جيدة على توجيه انتباهه اختياري إلى الجوانب الأساسية من المنبهات سمعية كانت أو بصرية واهمال ما عداها مما ليس له علاقة بها أو داعياً إلى الانصراف عنها . ومن المعروف أن القدرة على التحكم في الانتباه تتطور مع النضج والتعلم ، وعلى هذا فإن أي عقبة تعترض سبيل هذا التطور يمكن أن تترك أثراً هاماً على تقدم الطفل في القراءة والكتابة. ويعد العرض الأساسي في اضطراب نقص الانتباه ذلك المقدار الثابت أو المستمر من عدم الانتباه و/أو النشاط المفرط والاندفاعية التي تلاحظ بشكل أكثر تكراراً وحدّةً مما يلاحظ عادة على الأفراد الذين يمرون بمرحلة التطور العمري نفسها .

يعد اضطراب نقص الانتباه أخطر الأعراض في هذا المجال فهو يصرف الطفل عن تركيز الانتباه لفترات طويلة يحتاجها التعلم حيث يصبح بعد فترة وجيزة ملولاً أو مضطرباً وقلما ينهي

واجباته أو المهام التي يقوم بها . ويلاحظ عليه كذلك كثرة النسيان وسوء التنظيم وضعف في مهارة الاستماع وقلة الانتباه إلى التفاصيل وفقد ممتلكاته الشخصية أو ممتلكات غيره . وينظر إليه من زملائه كشريك غير مرحب به اجتماعياً الأمر الذي يجعله مهملاً أو منبوذاً منهم .

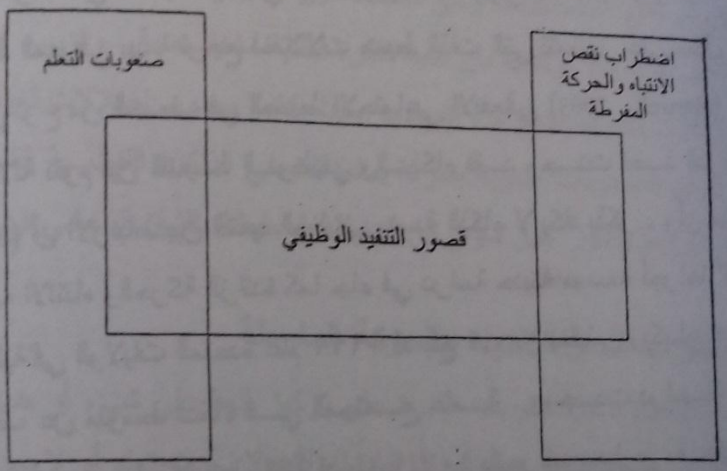
يميل كثير من الباحثين للتعبير عن هذا الاضطراب بأنه نقص في ضبط الذات ، فالأطفال والكبار لا يعانون نقصاً في مصادر الانتباه وانما يعانون نقصاً في موضعه أو توظيف مصادر الانتباه وهذا ما يجعل المشكلة المعروفة بنقص الانتباه والحركة المفرطة كما يراه علماء النفس المرضي مشكلة اضطراب في "التنفيذ الوظيفي" يتمظهر بالنسبة لموضعه الانتباه وتوظيفه على شكل نوع من الضبط المعرفي بينما ترجع اختلالات ضبط الذات التي تتمظهر على شكل حركة مفرطة واندفاعية الى نوع من الضعف في الضبط الاجتماعي الانفعالي (Harwell., 2003) علماً بأن لا علاقة ذات دلالة تقوم بين التنفيذ الوظيفي والذكاء فقد وجدت احد الدراسات (Shuck etal., 2005) أن الارتباط بين التنفيذ الوظيفي ونسبة الذكاء لا يكاد يذكر . وأن متوسط ذكاء ذوي اضطراب الانتباه والحركة الزائدة كما جاء في دراسة حديثة موسعة أجراها "المعهد الوطني للصحة العقلية"في الولايات المتحدة عام ١٩٩٩ قد بلغ ١٠٠,٩ بمقياس ويكسلر # - Wisc وهذه النسبة لا تختلف عن متوسط الذكاء في المجتمع عامة . ووجدت دراسة أخرى (Doyle etal., 2000) أن متوسط ذكاء هذه الفئة قد بلغ ١٠٧،١ بانحراف معياري مقداره ١٦,٧ ومثل هذا المتوسط بعد تعديله يقارب متوسط المجتمع عامة .

ومن المعروف أن ذوي صعوبات التعلم يشتركون مع ذوي اضطراب الانتباه والحركة المفرطة في قصور القدرة على التنفيذ الوظيفي وهو ما يفسر التداخل والارتباط الذي يقوم في احيان كثيرة بين صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه والحركة المفرطة .

ويرتبط بهذا الاضطراب حركية مفرطة قوامها سلوك غير هدفي وعدم مكوث الطفل جالساً في مقعده والتنقل السريع من فعالية إلى أخرى دون إكمال أي منها فضلاً عن انصرافه عن الاستماع إلى التعليمات وغالباً ما يصنف من الآخرين بأنه "صانع مشكلات" . ويرتبط بهذه الصفة التسرع وعدم القدرة على كبح السلوك دونما تحسب حيال نتائج هذا السلوك ودون تفكير متروٍ في الإجابة ومقاطعة الآخرين وعدم التقيد بالدور أو "الاستئذان للحديث" .

ومع أن وجود اضطراب نقص الانتباه والنشاط المفرط الذي يرتبط به لا يعد سبباً لصعوبات القراءة المحددة ولا هو نتيجة لها إلا أنه كثيراً ما يكون مصاحباً لها . وقد وجد ان الطلاب الذين يعانون من هذا الاضطراب أميل لأن يحصلوا على علامات في الموضوعات الأكاديمية

واختبارات القراءة والرياضيات تقل عن زملائهم الأسوياء ، وأن أكثر من ٨٠٪ من أطف
بعمر الحادية عشرة مصابين بهذا الاضطراب كانوا يتخلفون بمستوى سنتين على الأقل ف
القراءة أو التهجئة او الحساب أو العمل الكتابي، وأن أكثر من ثلثهم يفشلون في إنهاء المدر
الثانوية، وأنهم في المدارس العادية يتسربون بمعدل ٢-٣ أضعاف زملائهم الأسوياء مم
يكافئونهم في المستوى الذكائي (Zentall , 1993) .



(شكل ٢:٢) التداخل بين صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه . يشترك ذوو صعوبات ال
ونوو نقص الانتباه في قصور التنفيذ الوظيفي عند معالجة المعلومات بصفته يضبط مجرى التفكي
ويدير العمليات المعرفية في اثناء التعلم .

ومن المعروف أن البحث لم يسفر بعد عن معرفة أسباب هذا الاضطراب إلا أن ثم
شواهد قوية على الأثر الوراثي أو عدم اتزان كيميائي أو قصور في نواقل عصبية معينة ف
الدماغ تضبط الانتباه وكف السلوك والاندفاعية وفرط الحركة ، ولا شواهد تشير إلى أس
ترجع إلى التغذي أو الانسمامات البيئية أو ضعف المعاملة الوالدية .

عامل التصلب المعرفي واليأس المكتسب

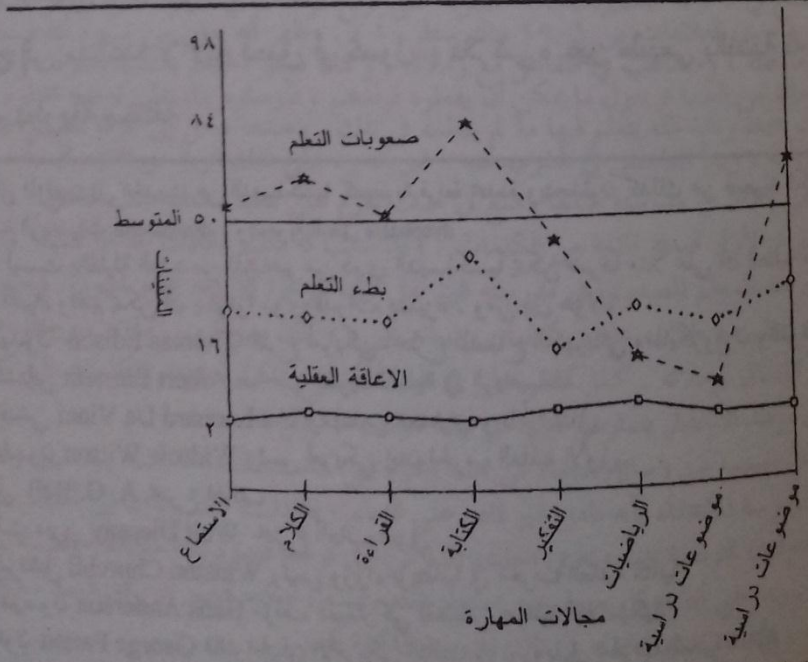
قد يظهر نتيجة لعامل أو أكثر من العوامل السابقة على الكثيرين من ذوي الصعو
القرائية المحددة تصلب معرفي يبطئ من تذكرهم للمعلومات ، ويوقفهم عن إعط
استجابات مناسبة ويثبتهم على أنماط معينة من الاستجابات يكون أغلبها غير فعّال ف

التأثير على أحوالهم . فتتسرب إلى نفوسهم حالة من اليأس تتراكم وتتعمق عندما يرون باستمرار صعوبة في أداء ما يؤديه غيرهم بسهولة وأن محاولاتهم للتعلم لا توفق ولا بد لذلك من أن تأتيهم المساعدة من الغير ويتعلمون أن "مركز الضبط" أو مصدر القدر خارجي عنهم ، وذلك بخلاف غيرهم من الطلبة الأسوياء الذين يتنسمون القدرة في نفوسهم وينطلقون من "مركز ضبط" داخلي عماده الاعتماد على الذات والإيمان بالقدرة على مواجهة المواقف التعلمية بنجاح .

وعلى هذا يمكن القول بأن المواقف الحياتية تعزز كفايات ذوي مركز الضبط الداخلي بينما تعلم ذوي مركز الضبط الخارجي اليأس الذي تقل معه الدافعية والتدني في تقدير الذات وبذل الجهد مع ما ينتجه ذلك من ضعف احتمالات النجاح الأكاديمي حاضراً ومستقبلاً ، واستمرار فقر القاعدة المعرفية ، والفشل في اتقان المهارات الأساسية .

إمكانات العلاج

يري البعض أن استعمال مصطلح صعوبات تعلمية محددة بدلاً من مصطلح ديسلكسيا يمكن أن يكون مفيداً لأنه يتضمن مشكلات في مجالات معينة قابلة للتحديد أكثر من كونها خللاً عام يرجع إلى قصور دماغي كما قد يفهم من كلمة الديسلكسيا، فضلاً عن اختلاف الآراء والاجتهادات



الشكل ٢:١ الفروق في السمات النفسية بين بعض فئات ذوي الحاجات الخاصة (Brinckerhoff et al., 1993)

في معناهـا ودلالاتهـا، كمـا أن هـذا المـصطلح يمكـن أن يـستوعب صـعوبة الحركـ
dyspraxia* واضطراب نقص الانتباه وما أخذ يُربط به حديثاً وهو النشاط المفرط(Thomson , 1997)

يختلف الأطفال نوو القدرة العقلية المتدنية (بطيئو الـتعلم) عـن الأطفـال ذوي الديسلكـسيا فيوصفون بأنهم ذوو مشكلات تعلمية تكون خفيفة أو معتدلة أو حادة في مختلف المواد الدراسـ متجانسة في هذا مع مستوى تدني قدراتهم العقلية ، في حـين أن الأطفـال ذوي الديسـلكـسيا يقعون فـي أي مـن تلـك الفئات ، فقـد تجتمع في الفرد الواحد منهم قدرات متضاربة ، منهـ القوية التي تدهش الوالدين والمعلمين ومنها الضعيفة التي ترهبهم، بمعنـى أن صـعوباتهم معقـ وتتنوع تنوعاً واسعاً بتنوع الفروق بين الأفراد فضلاً عن أنهم ذوي ذكاء متوسـط بـشكل عـام ومن هنا ينزع بعض المربين (Pollock & Waller, 1997) إلى الكف عن الحديث عن الديسلكسيا حتى عن الحديث عن ذوي صعوبات التعلم ويذهبون إلى الحديث عن ***ذوي التعلم المختلف*** تأكيـ على إمكانية تعلم هؤلاء الأطفال ولكن وفقاً لأساليبهم الخاصة في التعلم، فهذا المـصطلح بـرأيـ يكنّ مضموناً ايجابياً في النظرة إلى هؤلاء الطلاب . ومهما يكن المـصطلح فـإن علينـا نشرح للطالب سواء أكان صغيراً أم كبيراً ولأسرته ما يلي:

- نحن جميعاً نملك قدرات جيدة في بعض المجالات وقدرات ضعيفة في مجالات أخرى،
- وأنه (أي الطفل) لا يختلف عن أي واحد منا في هذا المجال .
- وأنه من الضروري أن نكون جميعاً قادرين على القراءة والكتابة لأنها مهمة في الحياة وفي المنهاج المدرسي ، وأنه لهذا :
- يحتاج إلى مساعدة لا لأنه أحمق أو كسول ، فلا شيء غير طبيعي بالنسبة له ، ولكنـه يتعلم بطريقة مختلفة .

---

* يميل بعض المؤلفين إلى الحديث عن الديسلكسيا كصعوبة قراءة محددة ويتحدثون كذلك عن صعوبة الكتابـة graphia وصعوبة الرياضيات dyscalculia ، وصعوبة النطق dysphasia .

* ثمة قائمة ليست بالقليلة العدد من المشاهير من ذوي الديسلكسيا يمكن ضربها مثلاً على أن الطلبة من هـذه الفـ ليسوا أغبياء وأنهم يمكن أن يكونوا ذوي قدرات متميزة . ومن بين هؤلاء :

- أديسون Thomas Edison مخترع أمريكي اخترع المصباح الكهربائي والمايكروفون والفونوغراف
- اينشتاين Albert Einstein صاحب نظرية النسبية في الرياضيات
- دافنشي Leonard Da Vinci فنان ومهندس معماري وعالم ايطالي
- ويلسون Widrow Wilson رئيس أمريكي إبان الحرب العالمية الأولى
- بيل A. G. Bell مخترع الهاتف
- ولت ديزني Walt Dieseny مخترع ألعاب ديزني
- تشرتشل Winston Churchil رئيس وزراء بريطانيا في الحرب العالمية الثانية
- آندرسون Hans Anderson مؤلف دنيماركي لقصص خرافية كلاسيكية
- باتون George Patton قائد الجيش الأمريكي الثالث في اوروبا في الحرب العالمية الثانية
- كوشنج Harvey Cushing جراح دماغ أمريكي وكاتب مشهور

- وأنه بنوع المساعدة التي تقدم له ، أي باكتشاف الطريقة التي يمكن أن يتعلم بها ، يمكنه أن يمسك بناصية المشكلة .
- ولكن عليه أن ينوي القيام بعمل جاد لقاء وجود المشكلة ويقبل المسؤوليات المترتبة على حلها .

تزود هذه الإيضاحات الطالب بالأمل والدافعية ، ويبدأ يرى النور في نهاية النفق الذي يكاد يكون ظلاماً دامساً في ناظريه، فبالأمل والعون تتولد فيه الإرادة على العمل الجاد، وبمقدار ما نصدقه في العمل يصدقنا في إرادته. ويكاد يخامرنا اليقين بأنه إذا تم إعلام الطفل بعد الانتهاء من تقييمه تقييماً صادقاً أنه يعاني من صعوبة تعلم محددة وأعطي مثل التفسير الإيجابي السابق لهذه الصعوبة بترفق وحنو وغيرة، فإنه سيعلم أنه ليس أحمق وأنه ليس كسولاً وأن شيئاً يمكن أن يُعمل لمساعدته. وكثيراً ما تشكل هذه اللحظة لكثيرين من الأطفال عندما يكبرون منعطفا هاماً في حياتهم ، حيث يذكرون أنهم قد أحلوا في تلك اللحظة التصميم على النجاح محل تزعزع الثقة بالنفس واليأس. وفيما يلي مثالان على ذلك :(Thomson & Watkins , 1993)

- عندما جاء " س " إلى المقابلة مع والديه كان عمره تسع سنوات وكان يجهل تماماً القراءة والأعداد . وكان يقضي الجزء الأكبر من يومه المدرسي محاولاً تجنب مضايقات زملائه له . وقد بينت المعلومات التقييمية باستعمال اختبار وكسلر للأطفال-٣ أنه ذو ذكاء متفوق وذو صفحة بيانية ذكائية ذات دلالة ، إذ ظهر ضعف واضح في ذاكرته القصيرة بدلالة حصوله على أربع درجات في ذاكرة الأرقام وخمس درجات في الترميز (مدى العلامات من ١-١٩ والمتوسط ١٠) . وظهر أنه يعاني من نوم متقطع ، وبعض الأمراض العارضة ، ومصاعب في التفاعل مع زملائه . وكان صغير الحجم بالنسبة لعمره . وقد ظهر على والديه حالة من الضياع حول ما يمكن أن يفعلوه لولدهم ، فأرسلوه بناء على توجيه مخطوء إلى مدرسة خاصة ذات سمعة رنانة علّه يتعلم فيها ما لم يتعلمه في تلك . وعندما دخل إلى غرفة التقييم أصبح كئيبا تماما والتصق بأمه . وبدأ الفاحص في التقرب منه ، غير أنه رد على ذلك بمزيد من الالتصاق بأمه .
- وقد ظهر أنه قد لقي إهمالاً في مدرسته عندما وضع في صف يقوم على تعليمه معلم صف عادي ، لأنه لم يتقن في نهاية الأسبوع الأول تهجئة قائمة من الكلمات . وقد سبب له ذلك الحادث جرحاً عميقاً لم يكن قادراً على الحديث عنه للمعلم المصدري في مدرسته التي نقل اليها مؤخراً إلا بعد عدة شهور . وحينما كان في مدرسته السابقة يتعلم مع طلاب عاديين كانوا يرون أنه غبي ، وكان منبوذاً من زملائه ، ويعطى عملاً إضافياً ليتمكن من اللحاق بزملائه . كما كان يعطى في نهاية الأسبوع اختباراً بقوائم الكلمات التي كانت تعلم له مما جعله في موعد الاختبار يتمارض فراراً من هذا الموقف المشكل بالنسبة له .

وقد جرده صغر حجمه من وسائل النجاة من هذه الحياة التي كانت بالنسبة له أشبه بالجحيم. وقد طُلب منه أخيراً أن يترك المدرسة للاعتقاد بأنه طفل غير قادر على التعلم ، فقادته الظروف إلى أحد مراكز التشخيص المستنيرة وتمت التوصية بتسجيله في احدى المدارس التي توجد فيها برامج مكثفة خاصة بذوي الصعوبات القرائية . وما هي الا مدة وجيزة حتى استعاد ثقته بنفسه وأمكنه التعبير عن قدراته ، وعادت الابتسامة إلى شفتيه ، وأصبح يتندر بماضيه في تلك المدرسة الذائعة الصيت.

- عندما أحيل " ص " إلى مركز للتقييم كان في العاشرة ، وكانت تبدو عليه قوة البنية والنضج الجسمي بحيث كان ينظر اليه في مدرسته كصانع مشكلات وميالاً للمقاطعة . وقد كان ذا ذكاء متفوق ، ويقرأ

قراءة مناسبة بمستوى ٩,٥ سنة أي أنه أقل من متوسط فئته العمرية بقليل . ثم إنه كان يتلقى دعماً تعليمياً م
سنتين مما جعله يثق بقدرته على الاستمرار في الدراسة . وقد منحه والداه الكثير من الخبرات المحفزة ، وكان
يرفضان ارساله إلى مدرسة داخلية ولكنهما في الوقت نفسه كانا يريدان له أفضل ما يمكن الحصول عليه . وز
ظهر أنه ذو شخصية سارة وطلق في احاديثه الشفوية وذو مدى واسع من الاهتمامات . إلا أنه وصل تقرير
في مرحلته تلك إلى الاقتناع بأن المدرسة مضيعة كاملة للوقت . وقد كانت العلوم والفن والجغرافيا أحب
الموضوعات اليه . وكانت تقارير المدرسة تشير إلى أنه يشارك مشاركة شفوية مقبولة في الدروس ولكن أدا
الكتابي كان ضعيفاً ولم يكن يقدم المطلوب منه في وقت واحد . كما ظهر انه كان معروفا من زملا
لخصائصه القيادية مما جعله يصبح " مهرج " الصف .

وقد كان واضحاً في المقابلة مع الفاحصة بأنه يستمتع في هذه المقابلة ، فقد تكلم بصراحة عما يراه م
قيود مؤسفة في مدرسته وضحك على نكتة ذكرتها الفاحصة . وعندما التحق بناء على نصيحة الفاحص
بمدرسة فيها معلم مصدري ، بدأ التهريج يتضاءل ولكنه لم يتوقف تماماً ، كما حقق نجاحاً سريعاً في مختل
الموضوعات باستثناء اللغة ، ولم تفلح جهود الفريق الذي يتعاون في تعليمه الا في تحقيق نتائج هامش
وبخاصة في التهجئة ، غير أنه أصبح قارئاً سريعاً وطلقاً . وكانت مفرداته كثيفة ولم يكن يخشى استعما
الكلمات الجديدة لتنقل معاني دقيقة في اعماله الكتابية ، غير أن تهجئتها كانت معضلة بالنسبة له حي
كان يكتب الأصوات التي تتكون منها الكلمات دون فطنة كبيرة إلى امكان امتزاج اكثر من حرف لتكو
الصوت الواحد، حتى إنه كان يخطئ في تهجئة أصغر الكلمات (كأن يكتب ذلك هكذا : ذالك ويكت
لكن هكذا : لاكن) وقد استقرت صفاته كطالب واثق بنفسه ، وجذاب ومتهلل في اقباله على الحياة ، غ
أن التهجئة ظلت بمحال ضعفه الوحيد .

يتضح من هاتين الحالتين من الديسلكسيا أن كلا الولدين يعبّران عن حالة شائعة أو نمط
من الديسلكسيا (مشكلات تنظيمية ، وضعف في الذاكرة القصيرة وضعف في التهجئة ..) لك
مع فرق واضح بين الحالتين ، فقد كان "س" طفلاً هادئاً ومنعزلاً وطالباً متوارياً بشخص
انطوائية ، بينما كان "ص" على النقيض ، فهو يتمتع بقوة الجسم ويقوم بدور مهرج الص
وصانع مشكلات وبشخصية انبساطية . وبينما كان "س" يحب تسجيل افكاره على الورق كا
"ص" يميل إلى الكلام الشفوي ، حيث يميل كل منهما إلى أن يترسم خطى قوته ويحاو
التعبير عنها وتجنب نقاط ضعفه .

ومن يمن الطالع لذوي الديسلكسيا أن المستقبل واعد بالنسبة لهم ، فالوعي على مشكلته
بين الناس والمختصين قد وصل إلى حد يدعو للتفاؤل ، وأصبحت الأبحاث تتناول مجالا
مختلفة من هذه الظاهرة وتسفر عن طرق وأساليب تعين على شفاء كثير من الأعراض
وتدعو لتجاوز بعضها بالتعويض عنه . ولعل العامل الأهم في امكانات العلاج والشفاء هو
الاكتشاف المبكر للحالة قبل أن تتفاقم ويصعب التعامل معها ، فالديسلكسيا حالة خاصة لها
أسبابها وأعراضها وطرق علاجها على أن يتم ذلك بمساعدة مختصين يعملون في وحدا
خاصة بها .

تأسيس وحدة الديسلكسيا

سنتناول فيما يلي مسألة تأسيس وحدة للتعامل مع ذوي الديسلكسيا بما يتضمنه ذلك من اثارة للمسائل الأساسية في تأسيس مثل هذه الوحدة ، ووجه الحاجة اليها كمصدر لتقديم المعالجة والعون ، والبيئات التي يمكن ان تتم فيها .

مسائل أساسية

تثار عادة عدة مسائل أساسية في تأسيس وحدة الديسلكسيا ، ولا بد من أن تكون الاجابات على هذه المسائل واضحة تماماًفي ذهن القائمين على تأسيس هذه الوحدة حتى يمكن ان تحقق الأهداف المتوخاة لها .

السبب : ولعل أول سؤال يطرح لمَ وحدة الديسلكلسيا ؟ لقد اصبح من الثابت أن كل مدرسة صغرت أم كبرت تضم في عدادها طلاباً ذوي صعوبات تعلمية بحاجات متفاوتة المستوى من المساعدة . وتتفاوت مشكلات هؤلاء من أطفال بذي صعوبات تعلمية خفيفة لا تدعو إلى وضعهم في صفوف خاصة أو مدارس للتربية الخاصة إلى اطفال ذوي صعوبات حادة تحول بينهم وبين الانتفاع من طرائق التعليم العادية وتستدعي أساليب تعليمية متخصصة في بيئات تعليمية توفر غرف مصادر أو صفوفاً خاصة .

رواد المركز

من الطبيعي أن يكون رواد المركز من طلاب المدرسة بالدرجة الأولى الذين يحولون إلى المعلم المصدري بهدف المساعدة . وعندما يتضح بعملية تقييم دقيقة وشاملة أن الطالب المحول يعاني من صعوبة تعلمية محددة ، يوضع له برنامج أسبوعي تحدد فيه الفترات التي يقضيها تحت رعاية المعلم المصدري وأساليب تعامل معلم الصف والأهل معه.

إن دقة عملية التقييم و التشخيص هي المعيار في إفراز الجماعة المستهدفة المستحقة للمساعدة، وفيما عدا ذلك فإن كل جهد يبذل في هذا المجال سيذهب هباء ولا يصيبه التوفيق ، فقد يحكم على طفل بأنه ذو صعوبة تعليمية و هو ليس كذلك وفي هذا ضياع للجهد وقد يحكم على طفل ذي صعوبة تعلمية بأنه ليس كذلك وفي هذا حرمان له من المساعدة الضرورية لتعلمه.

العاملون في المركز

أما وقد أضحى مفهوم الديسلكسيا معروفاً وأوجه معاناة الطلاب ومميزاتهم الاكاديمية في والمعنوية واضحة إلى حد بعيد ، فإن العاملين في مراكز صعوبات التعلم يجب أن يُنتقوا المهنية يتصفون بكونهم ذوي خبرات تعليمية ناجحة وممن يتعاطفون مع الأطفال ويتعاملون معهم بكل منهم بالمستوى الذي يستحقه دونما أي تهكم أو استخفاف بقدرة الطالب . ولعل مسألة العاملين من أكثر المسائل حساسية في اختيار المعلم المصدري ، لأنه هو الذي سيعمل على جلب الاحترام لآرائه والاهتمام بما يقدمه من مساعدات للطالب مباشرة ، أو لزملائه معلم الصفوف بشكل غير مباشر أو لأسرة الطفل ، أو تعريض عمله للاستخفاف من زملائه .

ولا بد من الحذر عند انتقاء معلمين لتدريبهم على وظيفة المعلم المصدري ، من اختيار الذين يشعرون بالملل أو السأم من العمل التعليمي أو الكارهين للعمل مع الاطفال أو الذين تتسع صدورهم ولا يتجملون بالصبر لقاء أوجه الضعف التي يعاني منها رواد المركز .

وقد تثار مسألة اختيار المعلم المصدري من خريجين جدد تلقوا بعد اجازتهم الجامعية شهادة تفيد بتدريبهم على تسنم وظيفة المعلم المصدري . وقد يكون ذلك مقبولاً إذا أحسن اختياره وأُخضع لتدريب على أساليب التعليم العامة والخاصة لمواد اللغة والرياضيات بشكل خاص وأساليب تقييم ذوي الصعوبات التعلمية واستراتيجيات تعليمهم وتعلمهم ، ومارس التطبيق العملي في أثناء تدريبه تحت اشراف مدربين ومعلمين مصدريين ناجحين في المدارس التي توجد بها مثل هذه الخدمة .

غير أن ما يجب أن يؤكد في هذا المقام هو ضرورة تدريب المعلمين عامة وبخاصة في المرحلة الابتدائية على أساليب تعليم ذوي الديسلكسيا وأسس تجميع الطلاب في الغرف الصفية ، متعاونين في ذلك مع المعلم المصدري .

الجدولة الزمنية

والتساؤل هنا هو : ما الوقت الأنسب للمعالجة وكيف يمكن أن تتم ؟ وتفيد الممارسة بوجود اسلوبين للاجابة عن هذا السؤال : الأول هو اليوم المتكامل والثاني نظام انسحاب الطالب ، ولكل من الأسلوبين ميزاته .

نظام اليوم المتكامل : ويقصد باليوم المتكامل تدريس ذوي الديسلكسيا تدريساً مترادفاً ومتزامناً مع زملائهم من الأسوياء ومن خلال جدول الدروس العادي ، حيث ترتب حصة لغة صباحية

العاملون في المركز

أما وقد أضحى مفهوم الديسلكسيا معروفاً وأوجه معاناة الطلاب ومميزاتهم الاكاديمية في والمعنوية واضحة إلى حد بعيد ، فإن العاملين في مراكز صعوبات التعلم يجب أن يُنتقوا بعناية يتصفون بكونهم ذوي خبرات تعليمية ناجحة وممن يتعاطفون مع الأطفال ويتعاملون معهم بكل منهم بالمستوى الذي يستحقه دونما أي تهكم أو استخفاف بقدرة الطالب . ولعل مسألة العلاقة من أكثر المسائل حساسية في اختيار المعلم المصدري ، لأنه هو الذي سيعمل على جذب الاحترام لآرائه والاهتمام بما يقدمه من مساعدات للطالب مباشرة ، أو لزملائه معلم الصفوف بشكل غير مباشر أو لأسرة الطفل ، أو تعريض عمله للاستخفاف من زملائه .

ولا بد من الحذر عند انتقاء معلمين لتدريبهم على وظيفة المعلم المصدري ، من اختيار الذين يشعرون بالملل أو السأم من العمل التعليمي أو الكارهين للعمل مع الاطفال أو الذين تتسع صدورهم ولا يتجملون بالصبر لقاء أوجه الضعف التي يعاني منها رواد المركز .

وقد تثار مسألة اختيار المعلم المصدري من خريجين جدد تلقوا بعد اجازتهم الجامعية شهادة تفيد بتدريبهم على تسنم وظيفة المعلم المصدري . وقد يكون ذلك مقبولاً إذا أحسن اختياره وأُخضع لتدريب على أساليب التعليم العامة والخاصة لمواد اللغة والرياضيات بشكل خاص وأساليب تقييم ذوي الصعوبات التعلمية واستراتيجيات تعليمهم وتعلمهم ، ومارس التطبيق العملي في أثناء تدريبه تحت اشراف مدربين ومعلمين مصدريين ناجحين في المدارس التي توجد بها مثل هذه الخدمة .

غير أن ما يجب أن يؤكد في هذا المقام هو ضرورة تدريب المعلمين عامة وبخاصة في المرحلة الابتدائية على أساليب تعليم ذوي الديسلكسيا وأسس تجميع الطلاب في الغرف الصفية ، متعاونين في ذلك مع المعلم المصدري .

الجدولة الزمنية

والتساؤل هنا هو : ما الوقت الأنسب للمعالجة وكيف يمكن أن تتم ؟ وتفيد الممارسة بوجود اسلوبين للاجابة عن هذا السؤال : الأول هو اليوم المتكامل والثاني نظام انسحاب الطالب ، ولكل من الأسلوبين ميزاته .

نظام اليوم المتكامل : ويقصد باليوم المتكامل تدريس ذوي الديسلكسيا تدريساً مترادفاً ومتزامناً مع زملائهم من الأسوياء ومن خلال جدول الدروس العادي ، حيث ترتب حصة لغة صباحية

في برنامج الصف العادي يعطى في أثنائها ذوو الصعوبات درساً خاصاً في اللغة في غرفة المصادر ، وسيكون لهذا الدرس في معظم الأحوال ، الأهداف نفسها الموضوعة للصف العادي ولكن من خلال كتاب موازٍ بأساليب مناسبة خاصة*. أما حجم صفوف هؤلاء الطلاب فالأصل أن تتراوح بين ٦-٨ طلاب في الحصة سواء أكانوا من صف واحد أو أكثر على ان يكونوا متقاربين في صعوباتهم ومستوياتهم** . ومع أن هذا العدد يبدو متواضعاً ومترفاً ولكنه هو العدد الذي اذا تجاوزناه لا يستطيع المعلم التعامل فردياً أو شبه فردي مع الطلاب وسيكون مضطراً للجوء إلى الأساليب المعممة مما قد يضعه في موقف غير منتج تربوياً . ويتميز الأسلوب التكاملي هذا بفائدة عدم غياب الطالب عن أي حصة في المواد الدراسية الأخرى ، فضلاً عن سهولة مراقبة مدى التقدم الذي يحرزه الطلاب كما تلمسه الهيئة التعليمية العادية . ويمكن القول بأن الطلاب يحققون نجاحات مميزة بسبب قلة عددهم . ويصبح من واجب المعلم المصدري تضييق الفجوة القائمة بين عمر الطالب وتحصيله اللغوي .

ولعل من أهم الأسباب التي تدعو إلى الاستعانة بالمجموعة في تعليم ذوي الصعوبات اكثر من التعليم الفردي المحض هو أنه يسمح لهؤلاء الطلاب بأن يروا أنفسهم كأفراد في مجموعة لا كأفراد منعزلين ، ذلك أن الشعور بالعزلة يولد سلبية تسلم إلى الاعتقاد بأنه الوحيد في الصف أو المدرسة الذي يعاني هذه الظروف المعيقة . وثمة مزيّة أخرى للتعليم بالمجموعة هي ما تتصف به المجموعات من تفاعل وديناميكية ، إذ قد يكون هذا التنافس هو أهم شيء يحتاجه ذوو الصعوبات عند اتقانهم لمهارة معينة ، وبخاصة أنهم لم يُعطوا الفرصة يوماً لأن يكونوا الأوائل في أي شيء . يضاف إلى ذلك الشعور بالتكامل والوحدة الذي يتولد في نفوس افراد هذه المجموعة حيث يصبحون كأنهم أعضاء ناد واحد ، فتجدهم يتوادون فيما بينهم ويواجهون كمجموعة أي اغاظة يتعرض لها أحدهم، في حين أن المعالجة الفردية تضع الفرد في فراغ وتعمق في نفسه الشعور بالعزلة والوحدة .

---

* لا تتوافر مثل هذه الكتب في نظامنا التربوي ، ويمكن للمعلم المصدري أن يستخدم الكتاب المقرر الذي يناسب مستوى الطالب ويسر تعلمه باستخدام الأساليب والوسائل التي سترد في الفصول اللاحقة .

** هذا العدد ليس ثابتاً ، ويترك أمر تحديده مرناً بحيث يناسب جدول الدروس الأسبوعي وأعداد الطلاب ذوي المستويات المتقاربة .

نظام الانسحاب

وهو الأسلوب الثاني من الجدولة الزمنية للمعالجة ويقصد به سحب الطالب من تعلم المل
العادي سحباً كاملاً واعطاؤه التعليم العلاجي بشكل مكثف في فترة قصيرة نسبياً قد تكو
بحدود نصف فصل أو فصل دراسي . وعند الإقدام على مثل هذا الاجراء ينبغي اجر
موازنة دقيقة حول مدى افادته لأنك فعلياً تقطعه عن دراسة البرنامج العادي وتفرض عل
موقفاً تعليمياً قد يكون مكتظاً بشكل لا يقوى الطالب على تحمل مضامينه .
كما يخشى أن يصاب العاملون في مثل هذه الأحوال بتبلد في المشاعر والملل لأنهم يتعامل
مع نوع معين من الطلاب . كما ينبغي تهيئة معلمي الطالب في الصف العادي على تقبل
هذا الموقف والتعامل معه عند عودة الطالب إلى صفه . ومن المفيد الاشارة إلى أن كثيراً
الطلاب يستفيدون من هذا النمط من المساعدة المكثفة ، ولكن يجدر ألا ننسى أن ذ
الديسلكسيا يحتاجون إلى دعم مستمر بصرف النظر عن التناقص في المساعدة مع احر
الطالب للتقدم في صفوف المدرسة .

ومن الطبيعي أن يكون لنظام الانسحاب مزاياه بالنسبة لأفراد الصف العادي ، فجد
الدروس الأسبوعي يبقى على حاله من جهة ، ولا يُخلق إلا حد أدنى من الاضطراب بغي
طالب أو طالبين في أثناء فترة الانسحاب والعودة بعدها لملازمة الصف العادي ملازم
مستمرة ، يضاف إلى ذلك بأن التعليم من فرد واحد لفرد واحد (فالطالب يتعلم
مجموعات صغيرة يغلب فيها طابع التعلم الفردي) له كثير من النجاحات الموثقة ، فه
يعطي الطالب ميزة الخصوصية ويسمح بالمساعدة الفردية بكل ما يعنيه هذا المستوى
المساعدة . وإذا كان ثمة نقاش حول التعليم الفردي فإنه لا يتناول مدى فائدة الأطفال الم
من مثل هذا التعليم ، ذلك إن هذا مفروغ منه ولكنه يتناول الطلاب بعد الابتدائية ح
تفرض الضرورة أن يتعلموا في الصفوف العادية ويتابعوا مختلف المواد الدراسية .

وينبغي الحذر من زيادة الجدول الزمني بحصة اضافية تعطى لذوي الديسلكسيا ، فه
تعدو كونها زيادة في الأعباء التي تحملوها طوال اليوم ، وبخاصة إذا كان المعلم الذي يق
هذا الدرس غير مؤهل لاعطائه لمثل هؤلاء الطلاب . غير أن ما يمكن الترحيب به هو
الوالدين بمساعدة ولدهم مساعدة منظمة وفق أسس وطرق يتفق عليها مع المعلم المص
وعلى أن يكون ثمة تواصل بين المدرسة والأسرة في هذا الخصوص ، كأن يسجل في
الطالب المادة التي أخذها يومياً وما ينتظر من الأسرة أن تقوم به من تعليم لتعزيز

الطالب لما أخذه في المدرسة أو اغنائه ببعض الأمثلة العملية ، أو المساعدة في حل بعض الواجبات المترتبة على الدرس المعطى في المدرسة.

المكان

من الطبيعي أن يوجد مكان يؤخذ كقاعدة لتقديم التعليم الخاص . وقد لا يعدو هذا المكان كونه مجرد غرفة عادية معنونة ، بباب يظل مفتوحاً باستمرار ، وتتصف بما يلي :

- أن تكون نظيفة تنبض بالحياة بما فيها من ألوان وضاءة زاهية ومعلقات على الجدران .
- أن تهب الشعور بالارتياح والطمانينة .
- أن تكون ملجأ ومرجعاً لمن يشاء الإفادة من خدماتها .
- أن يكون لها هوية فريدة .

إن مسحة الدهان التي تطلى بها جدران الغرفة يمكن أن تضفي رونقاً على الغرفة يميزها عن مظهر الكثير من الغرف الدراسية التي تدعو للتعب والكآبة. والمعلقات التي يمكن الحصول عليها من وكلاء السياحة وتعلق على الجدران تضفي مزيداً من الجمال . ولا بد من أن يتوافر فيها كراسٍ تناسب احجام الطلاب التي يستعملونها ، ويجدون فيها متنفساً وينظرون اليها كممتلكات خاصة بهم .

دور مدير المدرسة

ومن الأمور الهامة على هذا الصعيد أن يقوم مدير المدرسة بدوره في تشجيع تبادل الخبرات بين المعلم المصدري والهيئة التدريسية ، وأن يعطي المعلم المصدري فرصة واسعة للقيام بدور توعوي لزملائه المعلمين سواء من خلال مجالس المعلمين أو زيارة المعلمين فرادى لغرفة المصادر للاطلاع على مجريات العمل فيها ومتابعة طلاب صفوفهم الذين يتلقون تعليماً علاجياً مع المعلم المصدري، وقد لا يقل عن ذلك أهمية فتح المجال واسعاً أمام المعلم المصدري لزيادة الصفوف لتعليم طالب ذي صعوبة قرائية تعليماً فردياً . كما ينبغي أن يشجع المعلم المصدري على النمو سواء من خلال اجتماعات وندوات مختصة أو توفير المصادر والوسائل التي تسهل له العمل .

ويلعب مدير المدرسة دوراً هاماً في اتصاله مع أولياء أمور ذوي الصعوبات القرائية الذين يشعرون بالقلق نحو أبنائهم في التخفيف من وقع الأمر في نفوسهم ، وألا يصابوا بالذعر لقاء هذه الحالة ، وأن هناك الكثير من الأساليب والطرق التي يمكن مساعدة أبنائهم بها والتي سيكون

لها أثر كبير في تحسن قدراتهم القرائية والكتابية ، بمعونة من المعلم المصدري والمرشد النفسي والطبيب واولياء الأمور أنفسهم . وسيقوى هؤلاء الأطفال عندما تتضح قواهم على مساعدة أنفسهم بكثير مما يمكن أن يقوموا به للتغلب على مشكلاتهم .

المصادر

من المهمات الواجب توافرها عند البدء بتأسيس وحدة للديسلكسيا التزويد بمصادر متنوعة، ومراعاة الأولوية في توفيرها ضمانة لفعالية المركز . وتدل الخبرة في هذا الميدان أنه إذا توافر مكان خاص ومعلم مصدري وهيئة تدريسية مستنيرة وإرادة الجميع الصادقة على النجاح ، فإن غير ذلك من المصادر يصبح داعماً لهذه الجهود ولا يشترط أن تكون كثيفة من غير داع . وتتراوح هذه المصادر وفقاً للحاجة اليها من معدات تعليمية أساسية كبطاقات العرض السريع والألعاب التعليمية وقوائم الكلمات والكتب التعليمية والقصص ، إلى توفير والفيديو والتلفزيون والكمبيوتر . هذا فضلاً عن أدوات التقييم التي تشمل المقاييس المقننة وغير المقننة ، سواء في الجوانب الادراكية أو التحصيلية أو العقلية. ولا شك بأن لميزانية المدرسة وقدرتها على توفير المصادر المختلفة دوراً في هذا المجال . وعلينا في كل ذلك ألا ننسى بأن إعداد المعلم واراداته الجازمة على النجاح هي أفضل المصادر وأقواها .

سجلات التقييم

من الضروري أن يحتفظ المعلم المصدري بسجلات تقييمية تبين موقف الطالب عند البداية والتقدم الذي يحققه وذلك لغايات الرجوع اليها عندما تطلب ادارة المدرسة أو معلم الصف أو الوالدان معلومات حول مستوى الطالب الحالي وما حققه من انجازات . وينبغي أن يكون الوصول إلى المعلومات منها بسيطاً وموضوعياً . وتساعد الاختبارات المقننة أو ذات المعايير على اعطاء معلومات صادقة . كما أن للسجلات التراكمية فائدة الرجوع اليها في اغراض البحث والدراسة الطولانية او التتبعية . ومن المفيد أن يُجرى التقييم على فترات لا تقل عن فترتين في السنة ، هذا فضلاً عن التقييم التكويني الذي تحدد فيه عمليات التعليم لتحقيق أهداف قريبة كخطوات في السير لتحقيق هدف عام . ومن الضروري أن تدون نتائج كل اختبار يجرى لوحده في صفحة خاصة ويحتفظ بنسخة منها في ملف الطالب .

واجبات معلم الصف في سطور

ما من شك في أن دور معلم الصف في مساعدة ذوي الصعوبات القرائية دور مهم وجوهري . وفيما يلي جملة من الإرشادات ذات الطابع العملي التي يجدر بمعلم الصف أو المعلم المصدري أخذها بحسبانه في تعامله مع هذه الفئة في الموقف الصفي . فضلاً عما يضيفه إليها من خبراته وملاحظاته الخاصة ويدونها في سجل تخطيطه الدراسي :

١. تقبل الطفل كما هو ، ولا تضع افتراضات عما يعرفه أو عما هو عليه كشخص . وتأكد من أنه يفهم أنه في المدرسة لكي يتعلم. وأنه قد لا يكون لديه إلا القليل من العبارات والمفاهيم والحقائق المألوفة لك
٢. لا تصدر احكاماً في البداية ، ولكن كن واضحاً فيما تعمله وما لا تريد أن تعمله .
٣. دع الطفل يشعر أنك مهتم به كإنسان له خصوصياته وانك تعامله باحترام . اجلسه في مقعد أمامي واصرف وقتاً خاصاً لتعليمه ولا تأبه باتهام الطلبة لك بمحاباتك له ومنحك له وقتاً أكثر مما تمنحه لطالب سوي . وحاذر أن تشعر أي طالب بالمهانة
٤. دع الطالب يشعر بحريته في طرح الاسئلة دون خشية من التندر بما يقول . واطلب منه أن يوقفك للاستيضاح عندما يحتاج لذلك ، وألا يجلس ساكناً وحسب .
٥. شجعه على التحدث عن نواحي ضعفه ، وشجع كذلك النقاش والدعم الجمعي .
٦. خطط الدروس بعناية وتذكر أن الخطوات المتتالية الصغيرة كثيراً ما تكون ضرورية للوصول إلى الامكانية القصوى في التعلم .
٧. انتقل من المادي والمحسوس إلى المجرد والمعنوي وتأكد أن الطالب قد تعلم ما تعلمه له . ابدأ بنقطة في البداية ثم تأكد من ارتباطها مع ما يمكن أن يرتبط بها من خبرات سابقة لدى الطالب فذلك اساسي لنمو خبراته الذاتية
٨. تأكد من أن الطالب يفهم المطلوب منه لأداء الواجب
٩. لا تثقل على الذاكرة القصيرة بإعطاء مواد أكثر مما تحتمل ذاكرة الطفل في وقت واحد. ولا تتعجل عند اعطاء تعليمات الواجبات البيتية وتأكد أنه يفهم المطلوب منه ، ولا تثقل عليه بكثرة هذه الواجبات .

١٠. لا يغرنك تنويد الطلاب برؤوسهم ، فمثل هذا لا يعني بالضرورة أن الطالب يفهم ما تقول ، وقد يكون دلالة على ملل ، أو مخافة أن تلقي عليه سؤالاً .

١١. تذكر القاعدة الذهبية : الممارسة سبيل الكمال ، والتعلم الزائد عميم الفائدة ، وليس،النجاح ما يدفع للمزيد من النجاح.

١٢. علم استراتيجيات التخطيط للعمل ومهارات الدراسة لكي ينتفع الطلاب من مساعداتك لهم. ومن المهم أن تعطي وقتاً كافياً لتمثل المعلومات وممارستها . لا تنسَ أن الطلبة يحفظون حوالي ٢٠% مما يسمعون و ٣٠% مما يشاهدون ٥٠% مما يسمعون ويشاهدون و ٧٠% مما يقولون و ٩٠% مما يعملون ويقولون

١٣. أعط وقتاً اضافياً للنسخ عن السبورة وأخذ الملاحظات .

١٤. اعرف طلابك وقدراتهم ولا تجعلهم يشعرون بأوقات سعيدة وأوقات تعيسة في تعاملهم مع المادة ومعك ، و حاذر من أن تولد معالجتك للطفل الإحباط و الإجهاد.

١٥. القراءة الجهرية واجب ثقيل جداً ويحتاج إلى كثير من التمرين ، فلا تلق بالحمل كاملاً على عاتق الطالب .

١٦. لا تقارن عمل الطالب بعمل طالب آخر سوي وبخاصة عندما لا يوجد الا طالب أو أثنان من ذوي الديسلكسيا في صف من العاديين .

١٧. اختبر لغة الطالب الشفوية وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمك له وامنحه فرصاً للإجابة الشفوية ، ولا تعتمد كثيراً على الكتابة الا بعد أن يجيد الطفل المهمة .

١٨. تذكر أن حل الواجب يحتاج وقتاً أطول مما يحتاجه الطلاب العاديون . استعن بالأسرة في هذا المجال ، أعط بعض الخيار في اختيار الواجبات.

١٩. كن ايجابياً عند اعطاء العلامة ولا تتعامل معه عند تقدير العلامة كما تتعامل مع الطلاب الأسوياء وإلا فإنك تلقي به إلى مهاوي التخلف والحط من قيمة الذات . وحاذر عدا ذلك ان تملأ ورقته بخطوط حمراء وتصحح له كل خطأ يرتكبه .

٢٠. تجنب اعطاء قوائم طويلة من الكلمات ليتعلمها الطالب وبخاصة إذا كانت من أنماط تهجئة مختلفة فيما بينها . لا تضع علامة خطأ على كل الكلمات المهجأة خطأ، فكثرة الاخطاء أمر محبط ومدعاة للتقاعس .

٢١. استهدف اثارة التفكير وتعليم مفاهيم مفتاحية أكثر من جعل الطفل يقرأ نصوصاً طويلة . واستهدف كذلك تعليم الحقائق الأساسية . *نظم ، علم ، أعد التعليم وقيم .*

٢٢. حاذر تماماً من استخدام كلمات قاسية مثل / غبي أو متخلف أو كسول وإخراجها من معجمك فهي جارحة لأنا الطفل . وإذا كان لابد من التوبيخ فوجهه للمجموعة وليس لفرد .

٢٣. تأكد أن تكون توجيهاتك قصيرة وواضحة ومدعومة بالكتابة بخط واضح سواء على السبورة أو على الورق ، وبخاصة إذا كان على الطالب أن ينسخها .

٢٤. تأكد من أن جدول الدروس مفهوم تماماً من الطفل .

٢٥. اجعل دروسك ممتعة ، استمتع أنت بها ليستمتع بها طلابك، اضحك وضاحك طلابك، فمعلقة سكر تسهل تجرع الدواء .

٢٦. اترك أوقاتاً حرة لالتقاط الأنفاس ، أما عند التعليم فحافظ على الهدوء و قلل من حركتك وعلم استخدام الإشارات بدلا من المقاطعة الكلامية . فالتحرك ببطء و الصوت الهادئ وسائل فعالة للعمل مع ذوي اضطراب الانتباه والاندفاعية.

٢٧. اصرف وقتاً تعيد فيه تعليم ما سبق تعليمه قبل الانتقال إلى موضوعات جديدة ، فكثيراً ما يعزز هذا الوقت تعلم الموضوع الجديد ويعد قناة توصل اليه .

٢٨. تحدث ببطء ووضوح وواجه الطالب . وتأكد من أن كلماتك وتعابيرك مفهومة تماماً، وإذا شككت في ذلك ، أعد الشرح بأسلوب جديد وبجمل قصيرة . وانتظر قليلاً بعد أن تطرح السؤال ليأخذ الطالب وقته لاستيعاب السؤال والتفكير في الاجابة .

٢٩. استفد في التعليم من الوسائل البصرية كالصور والرسوم والمخططات ونوع النشاطات التعليمية لكي يجد كل طالب ما يشوقه و يهمه و يفيد منه .

٣٠. تدرج في تعقيد التعليمات، ابدأ بتعليمات محددة بأمر أو أمرين ثم زد ذلك كأن تقول: اذهب إلى السبورة وخذ ثلاث قطع طباشير ، واحدة لك والثانية لأحمد والثالثة ليوسف ثم اكتب اسمك على السبورة واجلس في مقعدك .

٣١. نسق عملك باستمرار مع المعلم المصدري لتحقيق أهداف المنهاج المقرر وقم بدورك المرسوم في خطة الطالب الفردية كاملاً .

٣٢. تذكر أن مستوى الطالب التحصيلي يختلف من مادة إلى أخرى ، فبينما يعاني صعوبة في التهجئة قد تجده يقرأ جيداً ، أو إذا كان يعاني صعوبة في القراءة قد تجده متميزاً في الرياضيات أو العلوم أو الفن أو الرياضة .

٣٣. احرص على تنمية قوى الطالب وايجابياته وابتعد عن نواحي ضعفه عزز السلوك وأعط تغذية راجعة فورية .

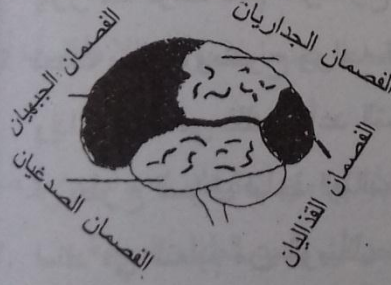
٣٤. لا تنسَ أن لك دوراً في عملية التقييم الشاملة للطالب ، ولهذا عليك أن تتعرفه جيداً وبخاصة أنك تلازمه اكثر من غيرك من المعلمين .

٣٥. ليكن عند تخطيطك لدرسك نصيب من الخطة للتعامل مع الطالب ذي الصعوبة القرائية وقم بالتعديلات الضرورية التي تيسر له السير بالمنهاج المقرر . ولا تنسَ أهمية الاسلوب التعددي الحواس في التعامل معه في القراءة والتهجئة .

٣٦. احرص على اثارة دافعيه الطالب للعمل بتيسيرك العمل له وبأساليب التعزيز التي تستخدمها معه.

٣٧. التدريب على التعبير الشفوي (مع الصغار) والكتابي (مع الكبار) أمر حيوي يساعد على القراءة من جهة والتهجئة من جهة ثانية .

فائدة



وظائف فصوص الدماغ:

يمكن القول بأن كل فصمين من الدماغ يقومان بأدوار رئيسية ولكنهما مع ذلك يشاطران غيرهما من فصوص الدماغ كثيراً من الوظائف والمسؤوليات الهامة :

- *الفصمان الجبهيان : يقعان خلف العينين وفوقهما ويعدان مركز ضبط حركات الجسم ، وللأيسر منهما دور رئيسي في الكلام ، وللجزء الأمامي (الأقرب إلى الجبهة) دور كبير في التفاعل بين التفكير والانفعالات والسلوك .*
- *الفصمان الصدغيان : يقعان قرب الصدغين ولهما دور في السمع والتذكر . ويبدو أنهما يؤثران في كيفية خبرتنا بالخوف والغضب والشهوة والغيرة .*
- *الفصمان الجداريان : يقعان في مؤخرة الفصمين الجبهيين ويعدان منطقة استقبال للإحساسات الجسدية .*
- *الفصمان القذاليان : يقعان في المؤخرة السفلية للجمجمة وهما مركز للرؤية .*

الفصل الثالث

مبادئ واستراتيجيات التعليم في الديسلكسيا

تصدير ٦٥

مبادىء التعليم ٦٧

اكتشاف أساليب / نماذج التعلم ٦٧

التعلم تعددي الحواس ٨٤

التعلم الزائد ٨٦

الاستيعاب والفهم ٨٧

تفريد التعلم ٨٧

مراعاة الجو الانفعالي ٨٨

زمن التعليم ٨٩

احلال الطالب ٨٩

استراتيجيات معالجة مظاهر ديسلكسيا محددة ... ٩٠

تصدير

من الأمور التي لا تحتاج إلى تأكيد أن ذوي الصعوبات التعلمية يختلفون في عدة مجالات عن الطلاب الأسوياء ، مما يعني في نهاية التحليل أنهم يحتاجون إلى أساليب وتقنيات واستراتيجيات تعليمية تختلف عن تلك التي تتبع مع زملائهم الأسوياء بصرف النظر عن مستوى هذا الاختلاف . وقد يذهب البعض إلى الادعاء بأن ما يفيد في تعليم الاطفال الأسوياء الصغار من أساليب في تعليمهم القراءة والتهجئة يمكن أن يفيد بنفس المستوى ذوي الديسلكسيا مع فارق واحد هو " الإكثار مما هو على غراره " أي تكرار ما هو مطروح للتعليم أو إعطاء أمثلة مماثلة له ، حيث يمكن بذلك حل المشكلة . قد لا يبعد ذلك كثيراً عن الصواب إلا أن حقيقة لا تقبل الدحض تبقى وهي أن ذوي الديسلكسيا يجب ، إذا أريد لهم أن يحققوا تقدماً في النظام التربوي ، أن تتنامى قدرتهم على اتقان تعقيدات النظام اللغوي المكتوب . وأن يؤخذ بالحسبان عند التخطيط للتعليم أن تكون الطرائق والمواد المستخدمة تدور حول نقاط القوة التي تكمن لدى كل من ذي ديسلكسيا ،ومن أولى الأولويات في هذا المجال معرفة نموذج تعلم الطفل أي الحاسة التي يستخدمها في التعلم أكثر من غيرها أو تكون أقوى في التعلم من غيرها . على أن ذلك لا يجوز أن يعني إهمال الحواس الاخرى واستخدام ثاني وثالث أقوى هذه الحواس أو اقلها ضعفاً في تعزيز التعلم الذي يتم بالاستفادة من الحاسة الأقوى .

وسيفرد هذا الفصل فسحة واسعة نسبياً لاكتشاف اسلوب تعلم الطالب أي الحاسة الأقوى في تعلمه أو تحديد العناصر التي يمكن أن تتدخل في تحديد هذه الحاسة . كما يشير الى مبادئ أخرى في التعليم وينتهي بجملة من الاستراتيجيات التي تستخدم في معالجة مواقف محددة من مظاهر الديسلكسيا .

مبادئ التعليم

سيعرض هذا الفصل لمبادئ التعليم التي تراعى في حالة الديسلكسيا كما يلي : اكتشاف أساليب أو نماذج تعلم الطالب، و مبادئ التعلم تعددي الحواس ، وتفريد التعليم ، وزمن التعليم ، ومراعاة الجو الانفعالي وينتهي بمبدأ إحلال الطالب أي أفضل الأماكن لتعليمه . وسيجد القارئ أن هذه المبادئ مفيدة تماما في حالات الطلبة العاديين .

اكتشاف أساليب / نماذج التعلم

لكل من الطلبة أساليب فريدة في التعلم إذا اكتشفت واتبعت سهلت عليهم التعلم ويسرت لهم التحصيل حتى يصح القول بأن المشكلة لا تقع في كون الطفل ذي صعوبة تعلمية بمقدار القول بأن الأسلوب الذي اتبع في تعليمه لم يكن مناسبا. وهذا ما يحيل مسألة اكتشاف أسلوب تعلم ذي الصعوبة التعلمية إلى كونها مسألة تربوية مبدئية في التعامل معه بصفة أسلوب التعلم البصمة الفعلية الفريدة و الدائمة والتي تعكس تطور الدماغ و هندسته ، صحيح أن بصمات الاصابع تبدو متشابهة ولكن خبير البصمات يستطيع أن يميز بينها وكذلك الامر بالنسبة للمعلم الخبير حيث يستطيع بخبرته أن يميز اسلوب التعلم المعين لطالب معين . أو هو بعبارة أخرى طريقة الطالب المفضلة في التعلم بمعنى أن الطالب إذا أعطي الخيار في تعلم المعلومات الجديدة و كيفية تقديمها له وكيفية تنظيمها لغايات الدراسة فانه يختار طريقة بعينها (Gold, 2003) . إن نموذج التعلم يقرر الكيفية التي يتناول بها الطالب المعرفة الجديدة بشكل يكسبه المزيد من التعلم والتذكر بالأقل من الجهد.

ثمة نظريات متعددة حول مفهوم نموذج التعلم ولكنها جميعا تفيد بضرورة فهم كيفية إدراك الحواس الجسمية الأساسية للمعلومات: فالمعرفة التي تدرك من خلال الجهاز البصري تُعرف بالذاكرة البصرية، أما الذاكرة السمعية فتشير إلى أن المعلومات تدرك عن طريق السمع ، و هناك الذاكرة الحركية Kinesthetic memory التي تفيد بأن المعلومات تدرك عن طريق العضلات الدقيقة أو الغليظة ، ولما كان من الصعب فصل هذه الذاكرة عن الذاكرة اللمسية Tactile M. ، فانه كثيرا ما يشار إلى هاتين الذاكرتين معا بالذاكرة اللمسية – الحركية. ومن المعلوم أن الطالب يتعلم بقناة حسية من هذه الأقنية دون غيرها أو على الأقل أكثر من غيرها بمستوى أفضل وبجهد أقل .

يمكن الكشف عن نموذج التعلم عندما يبدو تعلم مهمة ما أمرا سهلا أو صعبا ، وإذا كا
من السهل على الكبار أن يعرفوا متى تكون المهمة صعبة أو سهلة فان الأمر ليس كذل
بالنسبة للطفل فهو لا يعرف متى يتعلم بسهولة أو صعوبة ، ويقدر لذلك العمر بين الثامن
والعاشرة حيث لا يستطيع الطفل قبل هذا العمر تحليل أسباب صعوبة تعلمه ، ولكنه م
الزمن يبدأ يتعرف بأن أساليب معينة ينبغي اتباعها لانجاز المهمة ولأن يكون التعلم أكثر
فعالية بالنسبة له وأكثر تمكينا له من النجاح . وتقع على المعلم مهمة اكتشاف أسلوب تعل
الطفل ، إذ عليه أن يلاحظ ماذا ، ومتى، وكيف يتعلم الطفل أو يتذكر دونما جهد زائد
تكرار كثير للدراسة ، كما يترتب عليه أن يلاحظ نمط المعلومات أو المواد الدراسية التي
يحسنها الطفل ، وأي نمط من الفعاليات يختار، وأي حالة يستدعيها تعلم فعالية م
ويستخدمها الطفل استخداما فطريا أو تقلل من الجهد المبذول . ويتيسر للمعلم اكتشاف
نموذج التعلم بملاحظة ما إذا كانت أفضل خيارات الطفل هي الاستماع أو النظر أو اللمس
أو الحركة وأن يلاحظ بعناية كل التفاصيل المتعلقة بهذه السلوكيات المنبئة.

أعط الطفل قصة على سبيل المثال ليقرأها و راقب ردود فعله و بخاصة حركة عينيه
فإذا كان يباشر فورا القراءة فإنه يكون ذا تعلم سمعي فهو يسمع الكلمات بعقله ليوصل
المعلومات إلى أنظمة الذاكرة اللفظية، أما إذا باشر بتفحص الصور والوسائل الإيضاحية
فانه يكون بصري التعلم بمعنى أنه يحصل على القصة من الصور ليوصل المعلومات إلى
أنظمة الذاكرة البصرية. ويلاحظ على المستمع السمعي وكأنه يستمع إلى الكلمة المطبوعة
أو يستخدم جهازه السمعي ومهارات ذاكرته اللفظية لفهم المهمة ويقرأ بأصوات هامسة أو
يحرك شفتيه ليسمع صدى صوته وكثيرا ما يستعمل أصابعه في تتبع السطور عند القراءة.
أما بالنسبة للمتعلم البصري فيمكن الاستدلال عليه من حركات عينيه التي تبدو وكأنها
تصور الصفحة أو يتطلع إلى الفراغ عندما يفكر وكأنه يستحضر من ذهنه الصور أو الأدلة
التي خزنها عند القراءة. وإذا أعطي الطفل قائمة من الكلمات ليحفظها وأخذ في كتابة
المفردات أو تمثيلها لتساعده على الحفظ فإنه يستخدم في تعلمه اللمس والحركة ويمزجهما
معا كطريقة واحدة في تحسين تذكره.

وينبغي أن يلاحظ بان الأطفال في هذه الحالات جميعا لابد أن ينظروا إلى ما يقرؤون
ويركزوا بصرهم فيه مما يساعد في بناء ذاكرتهم البصرية ، وأنهم يستخدمون في نقل
المعلومات إلى أذهانهم حاستين وهو ما يفضله كثير من المتعلمين. ولا شك بأن استع

قناة حسية ثانوية إلى جانب الحاسة الأكثر تفضيلا تعزز نوعية التعلم وتحسنه. ومن الأمثلة على ذلك أنك قد ترى طالبا يستمع إلى محاضرة وهو يأخذ الكثير من الملاحظات ليرى المضمون بالإضافة إلى الاستماع إليه، وقد ترى آخر يرسم المفاهيم أو يضع رموزا لها لتذكرها. ويكمن دور المعلم الهام في مساعدة الطالب على أن يكتشف أسلوبه في التعلم عن طريق التحدث معه ومعرفة ما الذي يَسهل عليه تذكره كان يسأله عما جعله يتذكر المادة وما إذا كان قد كتب المادة أو انه يتصورها في ذهنه أو يتذكر الإيضاحات أو انه كان يحرك يديه أو رجليه عند تعلم المادة. وعندما يكشف الطالب أسلوبه في التعلم يصبح أكثر وعيا وأقوى على اختيار الأدوات والتقنيات في المواقف التعليمية المختلفة. ويبقى مع ذلك دور المعلم هاماً في اكتشاف نموذج تعلم الطالب وعليه في مسعاه هذا أن يأخذ العناصر التالية بعين الاعتبار[١] :

أولاً : العناصر البيئية

يحتل المكان الذي يحاول الطلاب الدراسة فيه منزلة هامة في إثارة الدافعية للتعلم أو تثبيطها . ذلك إن ردود فعلهم تتحدد بتفاعل حواسهم مع البيئة التي تحيط بهم . ويذكر في هذا المجال المؤثرات التالية:

١. ***الصوت :*** يتفاوت الطلبة في قدرتهم على التعلم نسبة الى هدوء المكان أو الضجيج فيه ، فهناك من لا يمكنهم التركيز إلا في جو من الصمت المطبق ، حتى إذا حصل وسمعوا صوتاً (ربما قد لا يسمعه الآخرون أحياناً) تراهم وقد ذهلوا وتشتت افكارهم وتحولوا الى حالة من العصبية . وتجد من الاطفال من لا يأبهون بالصوت فيعزلونه عن انفسهم وينغلقون دونه ، وينهمكون في افكارهم عازلين أنفسهم تماماً عن كل من أوما سواهم . ويستطيع البعض بكل بساطة أن يعيروا جانباً من انتباههم لسماع ما حولهم ، ولكنهم في نفس الوقت يظلون منهمكين فيما يفكرون فيه . ثم هناك مجموعة ثالثة تحتاج للصوت كصوت الراديو أو التلفزيون عندما ينوون التركيز على شيء ما وقد يكون ذلك لدى آخرين وسيلة لحجب اصوات الضوضاء القائمة في بيئتهم .

٢. ***الضوء :*** يختلف الأفراد في حساسيتهم للضوء بفعل اختلافهم في التكوين البيولوجي .

(١) لمزيد من التفصيل راجع كتاب " الاستراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعلمية " وهو من منشورات كلية الأميرة ثروت / عمان

فمن الأطفال من يفضلون القراءة والتعلم في بيئة مضيئة بضوء ساطع بينما ثمة آخر
يفضلون عكس ذلك ، ومن المعروف أن سرعة القراءة ودقتها تكون إلى جانب الطل
الذين يفضلون التعلم في أجواء حسنة الإضاءة ، أما الذين يفضلون القراءة في بيئ
معتمة فأكثرهم يكونون من ضعاف القدرة القرائية .

٣. *الحرارة :* لا شك بأن مسألة درجة الحرارة مسألة نسبية بمعنى أننا لا نتجاوب دو
بنفس الطريقة لنفس الكمية من الحرارة . فبينما نجد البعض في بيئة معينة مرتاحين
يحس آخرون فيها بالدفء فيما جماعة آخرون يرتجفون برداً . ولما كان الارتي
الجسدي من العوامل التي تتدخل في قدرة المرء على التركيز والتعلم يصبح مفهوماً
بينما يشعر بعض الطلبة بالراحة في مكان ، نجد آخرين يحسون بالبرد أو الحر
الوقت نفسه وفي نفس المكان مما يؤثر سلباً على اهتمامهم بمادة التعلم .

٤. *الجلسة :* تفرض المدرسة على الأطفال جلسة رسمية على مقعد يلتزمه الطفل وف
العمل الصفي ، ويمكن أن يسجل على الطفل الذي يشعر بالارتياح في هذا الوضع
يفضل التعلم في جلسة مقننة أي على كرسي وطاولة سواء في المدرسة أو في البيت
في حين نرى آخرين يفضلون الدراسة متمددين على الفراش أو على كرسي مستطيل
على البلاط و يحصلون على نتائج أفضل في أوضاع غير رسمية كهذه . وعلى الآباء
يتجاهلوا الوضع الذي يكون عليه أبناؤهم ما داموا قادرين على الدراسة فيه، فليس ث
صلة مباشرة بين الكيفية التي يجلس بها المرء وكمية الانتباه والتركيز في المادة الت
يدرسها . والواقع أنه بسبب اعتبارات بيوكيميائية فإنه حتى الكرسي الوثير بكل مقاي
الانسانية يعتبر غير مريح بالنسبة للبعض لاسيما إذا كان عليهم المكوث طويلاً دون أ
تغييرات في وضع الجلوس، إذ يسبب ضعفاً في الدورة الدموية وصداعاً وآلام
وتشنجات، الامر الذي يرتب على المعلمين أن يتسامحوا لقاء تحرك الاطفال وتململهم
مقاعدهم محاولة منهم لتحسين وضع جلوسهم وألا يأمروهم بالجلوس بهدوء ودون حر

ثانياً : العناصر الانفعالية

تختلف العناصر الانفعالية عن العوامل البيئية في بعض النواحي ولكنها مع ذلك تتش
في نواحٍ أخرى . فبينما نرى أن العناصر البيئية في التعلم بيولوجية في طبيعتها ، تبدو

العناصر الانفعالية تطورية بالضرورة ، فهي تبرز مع مرور الزمن على شكل فترات نمو في الخبرات التي يمر بها الصغار في بيوتهم أو في المدرسة أو في ساحات الملاعب وفي الرحلات المدرسية وهكذا .

١. ***الدافعية :*** ترتبط الدافعية بالتحصيل ، فعندما لا يستطيع الصغار أن يتعلموا - لعجزهم أو عجزنا عن تعليمهم – فإنهم في الغالب يُعرضون عن التعلم وقد ينسحبون كلية منه ، بل قد يصبحون عدوانيين وعنيدين ، أو سلبيين متبلدين . وكل هذه المسالك انما تعبر في نهاية المطاف عن هزيمتهم . والمهم إزاء ذلك أن يسعى المعلم الى اثارة رغبتهم في التعلم وتقديم المادة بأسلوب يثير اهتمامهم ويتناغم واساليبهم في التعلم والأخذ بيدهم الى انجاز ما اعتقدوا انهم لا يستطيعون انجازه . فالدافعية قابلة لأن تُعدل ويصبح الطلبة راغبين في التعلم عندما :

أ- يُعلمّون بموجب أساليب تعلمهم الفريدة .

ب- تعطى لهم مواد على مستواهم وبتسلسلات قليلة غير متداخلة أو معقدة .

ج- يشجعون ويعطون فرصاً كثيرة للنجاح .

د- توفر لهم تغذية راجعة فورية .

هـ- يتلقون التوجيه خلال عملية التعلم .

٢. ***المثابرة :*** تختلف المثابرة عن غيرها من العناصر الانفعالية ، ولعلها العنصر الوحيد الذي يرتبط بثبات بنسبة الذكاء فالاكثر ذكاءً يكون عادة اكثر مثابرة . ثم انها من جهة ثانية صفة قابلة للتغير ببطء ، إذ يستطيع الطلاب غير المثابرين رفع مستوى مثابرتهم وبالتالي تحسين قدرتهم على التعلم مع أنهم يحتاجون باستمرار الى فترات استراحة متعددة لعدم استطاعتهم تركيز انتباههم الا لفترات قصيرة عندما يعطون واجبات اكاديمية طويلة . ومن الجدير بالذكر أن فترات انتباههم تطول عندما يكلفون بأعمال يرغبون فيها ويجدون فيها المتعة .

٣. ***المسؤولية :*** يعرف الطلبة الذين يتحملون مسؤولية التعلم ، من كونهم يتابعون باستمرار واجباتهم فينهونها بأحسن ما يستطيعون ، وغالباً ما يحققون ذلك دون وجود اشراف عليهم . غير أن آخرين يبدون وكأنهم أقل مسؤولية فتراهم عندما تصبح المهمة صعبة عليهم يتحولون في الغالب إلى اللعب وأحياناً إلى إزعاج

زملائهم في الصفوف واثارة الاضطراب . وتقضي الضرورة في مثل هذه الأحوا
تشخيص اساليب تعلم هؤلاء الطلبة وتعليمهم وفقاً لقواهم الحسية في التعلم وتعويده
على الاستقلال والاعتماد على الذات . وتجنيبهم الانفعالات الهازمة للذات بتعليمه
من خلال الموضوعات التي يكونون بها اكثر احتمالاً للنجاح وبالتالي اكثر تحمل
للمسؤولية .

٤. ***الهيكلة والتوجيه :*** ثمة من الناس من يحبون أن يعملوا تماماً وفق التوجيها
المعطاة لهم قبل أن يبدؤا العمل وغيرهم يودون أن يعرفوا الهدف النهائي ويفضل
انجازه بطريقتهم ، وهناك من يحتاجون الى فرص من الحركة الحرة للإبد
والاستكشاف ويشعرون بالاختناق إذا كان عليهم أن يتقيدوا بطرق أو توجيها
محددة. وقد وُجد أنه مع تقدم الطلاب في السن يصبحون أقل حاجة الى الهيكل
(الارشاد والتوجيه أو التنظيم من خارج) .

ثالثاً : العناصر الاجتماعية

يترتب على المعلم وهو يبحث عن اسلوب تعلم الطالب أن يعرف تكليف الاطفال الت
مع آخرين قد يكون امراً غير ملائم تماماً للبعض ، وأنه قد يكون أفضل استراتيجية تتبع
بعض آخر ، ثم ان هناك نمطاً من الأطفال يرفضون التعلم مع الراشدين فتراهم بالرغم
معرفتهم للإجابات لا يقوون على مجرد التفكير في تلك الاجوبة وثمة بعض الص
يفضلون الشخصيات التسلطية ، التي تفرض واجبات مفصلة ، وتوقعات محددة . وهنا
تلاميذ آخرون لا يتجاوبون إلا مع المعلمين المرنين الذين يعطون احساساً بالزمالة
الأبوة، ويوفرون لهم خيارات وبدائل منهاجية تتطلب المبادرة الذاتية ، والمشاركة في عم
التعلم . وعلى هذا فإن سوء تقدير ميول التلميذ ، واسلوب المعلم الذي لا يتجاوب مع ه
الميول يؤديان الى مشكلات في التعلم ، وهبوط في الدافعية ، وكراهية المدرسة .

ومن الملاحظ أن البالغين والاطفال على حد سواء يتشابهون في تفضيلاتهم الاجتماعي
فبعضهم يحب أن يعمل وحده ، وبعضهم يمتنع عليه أن يدرس مع آخرين ، والبع
يفضلون الدراسة مع آخرين ، حتى ليستغلق عليهم التركيز على المواد المهمة عن
يكونون وحيدين . ومع ذلك فليس المهم مع من يدرس الطالب، ولكن المهم أنه يتعلم بالن

رابعاً : العناصر الجسدية

من المعروف أن العناصر الداخلة في التنبيه الجسدي هي عناصر عضوية في طبيعتها ، فهي موجودة لأن الإنسان وجد هكذا: بعينين وأذنين وأنف وجلد وجسد . فإذا كانت هذه العناصر تؤثر بقوة في كيفية تعلم الشخص فإنها تظل ثابتة على مثل هذا التأثير القوي فترة من الزمن . صحيح انها يمكن أن تتغير لكنها تتغير تدريجياً ويتوقف مدى السرعة أو البطء في هذا التغيير على النضج الجسدي ، لاسيما وأن كل فرد ينمو وفق سرعته الذاتية واسلوبه في التطور ، واهم ما يدخل من العناصر الجسدية في التعلم الجوانب التالية :

١. **القوى الادراكية** : يتعلم الناس عبر حواسهم المختلفة ، وهناك ممن هم في سن الدراسة يتذكرون ما يسمعون ، وآخرون يتذكرون ما يرون أو يقرؤون . وهناك الكثيرون ممن يجب أن يكتبوا أو يستعملوا أصابعهم بطريقة معينة لكي يساعدوا أنفسهم على تذكر حقائق أساسية ، وهناك فريق آخر لا يستطيعون أن يمتلكوا المعلومات أو المهارات ما لم يستعملوها في حياتهم العملية ككتابتها فعلياً لكي يتعلموا شكلها الصحيح .

أ- **المتعلمون السمعيون** : وهم الاطفال الذين يتعلمون سمعياً بسهولة لسلامة إدراكهم السمعي . ويُعرّف المتعلم السمعي بأنه الشخص الذي يتذكر على الاقل ٧٥% مما يناقش أو يسمع خلال فترة (٤٠-٤٥) دقيقة إذا كان مهتماً بالموضوع . وكلما كان الاطفال أصغر سناً كانوا أقل احتمالاً لأن يكونوا متعلمين سمعيين (*Carb , 1983*) ، وعلى ذلك فإن المعلمين لا يحسنون تعليم الصغار عندما يحاضرون أو يناقشون ولابد من الاعتماد على المعينات السمعية والبصرية واستخدام اكثر من حاسة في التعليم .

لا شك بأن الادراك السمعي هبة جسمية ، صحيح أنه يمكن تطوير هذه القدرة بالتدريب والجهد ، ولكن ذلك لا يكون الا وحاسة السمع قد تطورت تطوراً فسيولوجيا كافياً وحسناً ، وعندها تكون هي الحاسة التي يجب أن تستعمل منطقياً في التعلم وتكون لها الاولوية فيه . ومع ذلك فإنه لا مندوحة من تعزيز التعلم باستخدام الحاسة الاقوى الثانية لدى المتعلم بعد السمع وهي البصر .

ب- ***المتعلمون البصريون*** : وهم الاطفال الذين يتعلمون بسهولة بالرؤية ، والرقابة والملاحظة لجودة ادراكهم البصري . فالمتعلمون البصريون يتذكرون ما يرونه ، ويستطيعون استعادة تفصيلات ووقائع كثيرة منه بالتركيز على الأشياء التي يرونها . ولم يحدث إلا مؤخراً أن

دلت الدراسات على أن الناس الذين يفضلون الجانب الأيسر من أجسادهم يميلـون لتـ
الكلمات ، أما الذين يفضلون الجانب الأيمن فهم يحسنون تذكر الصور .

من المهم للأطفال الذين يتعلمون بسهولة وكفاءة بالنظر أن تقدم لهم المواد والمعلوم
والمهارات الجديدة إما بالقراءة عنها او رؤيتها وهي تستعمل . وبهذا كانت حاسة البصـ
هي الحاسة الواجبة والأولى منطقياً استخدامها في تعليم هذه الفئة . وبعـد رؤيـة المـ
الجديدة أو القراءة عنها فإنه ينبغي تعزيز الاطفال البصريين عن طريق ثانية أقوى حوا
ثم ثالث أقواها وهكذا .

ج- ***المتعلمون اللمسيون :*** الاطفال الذين يسهل عليهم التعلّم باللمس والتحريك والمناولة أي نو
الادراك اللمسي القوي فتراهم يستعملون أصابعهم وأيديهم وهم يركزون ، ومثـل هـؤ
يتذكرون بسهولة أكبر عندما يكتبون ، أو يخربشون أو يحركون أصابعهم . وهم غالباً
يكونون أطفالاً موهوبين يقومون بأمور ابداعية بأيديهم كالخياطـة والتـصليح والتصـ
والرسم والتشكيل .

ان مدارسنا قلما تقدم معلومات جديدة باستخدام حاسة اللمس هذه ، ولعل أمر هذه الحاسـ
كان مهملاً أو إنها لم تكن تستخدم الا لتعليم الصغار ضعيفي التحصيل . على أنه لا ينبغـ
ان الطلبة اللّمسيين أقل مقدرة من زملاء صفوفهم ، فمشكلتهم تنحصر ببساطة في أنهـ
يُعلمون بشكل صحيح في غرف الصفوف التقليدية .

د- ***المتعلمون الحركيون :*** وهم الاطفال الذين يتعلمون بسهولة عن طريق العمـل والممارسـ
لجودة ادراكهم للحركة . كثيراً ما يكون الاطفال ، ولاسيما الذين يبدو أنهم يعانون مـشكـ
تعلمية في الغرف الصفية التقليدية متعلمين حركيين . ويبدو أن القوى الادراكية لدى هؤ
الصغار تتباطأ في نضجها قياساً بالقوى الادراكية الأخرى لدى غيـرهم مـن العـاديين
وعلى هذا فهم لا يتذكرون قدراً كبيراً مما يقال لهم ويحتاجون الى تذكير متكرر، ثم انهـ
كثيراً ما ينسون معظم ما يرونه ويبدون عاجزين عن استذكار التفاصيل والخصوصيا
وهم على وجه الاجمال يستطيعون التعلم بسهولة أكبر بـالجمع بـين الخبـرات اللمـ
والحركية ويشمل ذلك قدراً كبيراً من الخبرة والعمل والمشاركة التي يمكن أن تحدث عـ
طريق الرحلات ، وتمثيل أعمال الخبز والطبخ والبناء والمقابلات والتمثيل وما شابه ذلك
ولا شك بأن تعزيز هذه المعرفة بحاسة ثانية يؤدي الى ترسيخ تدريجي للتعلم .

٢. **الغذاء** : يعزى الى كثير من المتعلمين حاجتهم للطعام وما شاكله خلال الدراسة أو التركيز . ويقترح الاطباء أسباباً لحاجة البعض للطعام أو المضغ أو الشرب في اثناء قيامهم بمجهودات معرفية صعبة ، بأنهم يستنفدون طاقتهم الجسدية ويسعون لتعويض النقص في مخزونهم من الطاقة التي تستنزف في التعلم لاسيما من الدماغ الذي يحتاج لاستعادة النشاط أو الاستمرار فيه الى الجلوكوز بشكل خاص . أما الذين يحسون بالسأم في اثناء عملهم فإنهم يسعون لإعادة الحيوية لانفسهم بشيء "يقطعون" به استمرار العمل لتوفير الحافز المنشط . ومهما يكن السبب فإن بعض الناس من مختلف الأعمار يشغلون أنفسهم بالأكل أو الشرب فيما هم يتعلمون .

٣. **الوقت من النهار** : ان التعليم في الوقت المناسب من اليوم يمكن أن يحسّن التحصيل في القراءة ولهذا يصر كثير من الاداريين على تعليم القراءة والرياضيات في وقت مبكر من الصباح حين يكون التلاميذ ، حسب اعتقادهم ، في أفضل اوقات يقظتهم .

٤. **التزويد بالحركة** : عندما لا يكون الاطفال مستمتعين بما يقرأون فإنهم ينزعون الى فقد تركيزهم . وكثيراً ما يفقدون اهتمامهم لأن المادة أو المفردات أو المفاهيم على مستوى من الصعوبة أكثر مما يطيقون ، وعندها تعتريهم حالة من العصبية والتوتر يصبحون معها بحاجة الى قدر كبير من الحركة وتزداد صعوبة ضبط التوقف عن الحركة والجلوس بهدوء ، مما يفرض ضرورة السماح للطلاب بفترات راحة "وتوقف" لاسيما وأنه ليس هناك كمية محددة للوقت الذي يلائم جميع الطلبة لأن يواصلوا فيه دراستهم أو تمريناتهم أو عمل واجباتهم البيتية . ان حاجات الاطفال للحركة تتصل مباشرة بإرادتهم ومقدرتهم واهتماماتهم ومستوى طاقاتهم .

خامساً : العناصر النفسية

يسعى المعلم الباحث عن اكتشاف نموذج تعلم الطالب الى معرفة ما إذا كان الطفل يتعلم بالطريقة الكلية أو الصوتية (التحليلية) وفقاً لأي نصف من الدماغ أفعل في التعلم واسلوبه في التفكير ورد الفعل .

أ- *اسلوب التفكير* : يعالج الطلبة المعلومات بأساليب مختلفة عندما يكون عليهم التفكير بمهمة تعليمية . وهناك نمطان عامان للتفكير هما النمط التركيبي والنمط التحليلي ولكل من هذين

النمطين خصائصه ومميزاته بالرغم من كونهما يشتركان في أن الطالب يعرف النتـ
المطلوب التوصل اليها ولكن باتباع أنواع مختلفة من المنطق والمهارات

- ***النمط التركيبي/ الكلي :*** يتميز الطلبة من هذا النمط بأنهم يفكرون بشكل ارتـدادي
من رؤية الصور الكلية ومن ثم يشخصون طريقة الانجاز دونما إتباع للقواعد المتوا
إتباعها. ومن المعروف أن هؤلاء الطلبة "الكليين" يفضلون القيام بالعمل اعتمـادا ع
الذاكرة البصرية، فالصور لديهم ترجمة للكلمات، فإذا طلب منهم بناء شيء فقد ينتهـ
إلى بناء الشيء بشكل يختلف عما هو مطلوب بالتعليمات اختلافا يستند إلى تفكير غ
معتاد أو ذكاء. ويسهل المعلم وصول الطلبة إلى النتيجة المطلوبة إذا أعطاهم فكرة ع
أو عرض لهم مشاهد مصورة ، فالطالب يتطلع إلى معرفة النتيجة النهائية وبدون ذل
يصعب عليه العمل ولهذا نرى الطالب يصل إلى هذه النتيجة دونما اهتمام بالترتيـ
الخطوات التي تتبع.
- ***النمط التحليلي:*** يصل الطالب من هذا النمط إلى النتيجة المطلوبـة باتبـاع الخطـ
خطوة فخطوة وفقا لتسلسلها المنطقي ويفضل هذا الأسلوب في العمل، ولهذا فانه ينبغـ
توفير جميع الأجزاء والتعليمات التفصيلية. وكثيرا ما نرى الطالب يتمتم في أثناء التفـ
وهو يرتب قيامه بالعمل حسب الأولوية. وأكثر ما يميز هذا الطالب كونه متعلما تسل
يفضل عادة التعلم بالذاكرة اللفظية معتقدا بأنه إذا لم يتبع التسلسل فانه لـن يـصل إ
النتيجة المطلوبة.
- ***أساليب تشخيص النمط:*** يمكن القول بشكل عام بان التركيبيين يتميزون في المهـار
التي تتطلب الفهم المكاني والكمي، فهم جيدون في الرياضيات ولهذا فإنهم يتعاملون م
المشكلات العددية بسهولة إذا لم يجبرهم المعلم على اتباع القواعد أو الخطوات. ومع أنـ
يعرفون الجواب إلا أن الأمور تختلط عليهم حين يتعلق الأمر بكتابة التفاصيل أو ترتيـ
الخطوات. كما أن الطلبة من هذا النمط يتميزون في الفن و التعليم والرسم ووضع الخط
والرياضة. وهم يتذكرون بيسر ما رأوه أكثر مما سمعوه. أما في القراءة فإنهم يعتمـد
على تكوين قصة عقلية لحبكة القصة وشخوصها ومواقفها. وإذا مروا بكلمة غريبة فإنـ
يبدلونها بكلمة أخرى تلائم السياق، مما يؤشر الى ضعفٍ في قدرتهم على تحليل الكلمـ
الغريبة التي تظهر في القراءة. ولما كان تحليل الكلمات يحتاج إلى أن يسمعوا الأصو

بترتيب معين ومزجها لتكوين الكلمة فانهم لا يتقنون التحليل إلا إذا تم تعليمهم بأساليب مبتكرة. وتتأثر قدرتهم على التهجئة لاعتمادهم على الذاكرة البصرية الكلية.

أما التحليليون فيتصفون عامة بأنهم متمدنون وقراء وكتاب جيدون ، فهم يتعلمون بسهولة تحليل الكلمات الغريبة عند القراءة لقدرتهم على مزج سلاسل الأحداث، إلا أن هذه القدرة لا تكون كذلك عند التهجئة لأنهم يعتمدون على ما سمعوه أكثر من اعتمادهم على رؤية أجزاء الكلمة. ويلجؤون في الاستيعاب إلى بناء القصة كلمة فكلمة وجملة فجملة. أما القصص التي يطلب منهم كتابتها فلا تكون بجودة قصص التركيبين لان هؤلاء اقدر على التصور الذهني. كما يلاحظ ضعف في قدرتهم على التصور الفراغي الذي تحتاجه الهندسة بخلاف التركيبين.

ب- ***التفضيل النصفي :*** معلوم أن نصفي الدماغ يؤديان وظائف متنوعة ، ويتصف احدهما بمستوى من الفاعلية أعلى من الآخر . ويمكن أن يعزى الى هذا التفاوت في أداء نصفي الدماغ الفروق في اساليب التعلم الفردية بين بعض الناس ، وأن التعلم ينجز بشكل أفضل بين بعض الناس بأسلوب دون آخر . فالطفل ذو الاستثارة في الجانب الايسر من الدماغ يمكن أن يكتسب مهارات القراءة بشكل أسهل بالطريقة الصوتية التحليلية ، بينما الطفل ذو الاستثارة في النصف الايمن يمكن أن يتعلم القراءة بشكل أفضل بالطريقة البصرية . وأن النوعين يتعلمان تحت ظروف مختلفة جداً عن بعضهما البعض (*Dunn, etal., 1982*) فالطلاب الذين يغلب فيهم تفضل النصف الايمن (أ) يكونون أقل انزعاجاً من الصوت عند الدراسة، بل ربما يحبون أشياء تعد مشتتة لمن يغلب فيهم النصف الايسر كالضجة ، والناس ، والحركة . (ب) غالباً ما يفضلون النور الخافت (ج) يحتاجون عادة جلسة غير رسمية (د) هم أقل دافعية في ظروف المدارس التقليدية من ذوي النصف الايسر (ه) أقل مثابرة (و) يفضلون التعلم مع زملائهم (ز) يفضلون التنبيه اللمسي أكثر من السمعي أو البصري حتى مستوى المدرسة الثانوية . غير أن المؤسف أن يسجل على أن أساليب التعليم في المدرسة التقليدية تناسب الذين يسود فيهم النصف الايسر ، وتفرض اعاقة على قرنائهم ممن يسود النصف الايمن على تعلمهم ، ولاسيما في القراءة .

ج- ***التروي مقابل الاندفاعي :*** من اكثر ما توقفت عنده الابحاث في أساليب التعلم التسرع المعرفي أي ما إذا كان سلوك الطالب متروياً *Reflective* أو اندفاعياً *Impulsive* حيث يتقدم

الطالب ذو النموذج المتروي عندما تواجهه مسألة غير متأكد من صحة اجابتها بتدبر وعناية وإحاطة بمختلف البدائل قبل اختيار الاستجابة. أما ذو الاسلوب الاندفاعي فيتميز بالتسرع في الاستجابة فيجيب بأول ما يخطر بباله دون نظر الى بدائل أخرى ممكنة . وقد غلب على ذوي صعوبات التعلم أن يكونوا اندفاعيين ومتسرعين في استجابتهم وأن هذا التسرع يزداد مع حدة صعوبة التعلم . ولا شك بأن مثل هذا السلوك مؤذ في البيئة المدرسي فتراهم يتكلمون قبل أن ينظروا في افكارهم ويمحصوها حتى لكأن ليس ثمة فاصل زمني بين السؤال والاجابة ، ويسترسلون في واجباتهم الكتابية دون تدقيق في الاجوبة التي ينشؤونها فتكثر بذلك اخطاؤهم . وقد يكون هذا التسرع ناتجاً عن افتقار هؤلاء الطلاب الى بدائل أخرى من الاستراتجيات التعلمية (*Torgesen, 1991*) والعمل على أن يتقنوا استعمالها . وقد يمكن رد هذه الاساليب الى طباع الفرد وظروف نشأته التي تسم الشخصية بسمات معينة مما يجعل الفروق في الطباع على جانب من الاهمية في فهم الاطفال ذوي صعوبات التعلم وردود فعلهم نحو التعلم المدرسي (*Keogh & Bess, 1991*).

خلاصة

١. تفضيلات الطالب: يجد المربي في الجدول ٣:١خلاصة بالعناصر الأساسية التي أشير إليها سابقاً والتي تكوّن نماذج تعلم الطلبة وتؤسس إلى التباينات التي تقوم بين هذه النماذج وتجعل الطلاب يميلون في تعلمهم إلى أن يصار إلى تعليمهم بمراعاة عنصر دون آخر ويفضلون التعلم به دون غيره أو على الأقل أفضل واجدى منه .

٢. ملاءمة اسلوب التعلم لنموذج التعلم : يضاف إلى النتائج المستمدة من الأبحاث في نماذج التعلم ما تفيد به الخبرة من أن الأطفال الذين يتعلمون بمراعاة نماذج تعلمهم الطبيعية يصبحون متعلمين جيدين، وفيما عدا ذلك فإن المتعلم يمكن أن يواجه مصاعب. الأمر الذي يدعو إلى الجزم بضرورة تشخيص المميزات الخاصة بتفضيلات الطالب واتباع أساليب التعلم التي تتوافق معها . بل لعل هذا التوجه شرط لتحقيق النجاح الأكاديمي . ويلخص الجدول ٣:٢ تحديد سلوك الطالب في المواقف التعليمية / التعلمية الذي به يُشخص نموذج تعلمه في القراءة مشفوعا بخلاصة للاستراتيجيات التعليمية الملائمة لكل نموذج . ويأخذ هذا التوجه أهمية خاصة عندما يكون المربي بصدد طلبة من ذوي صعوبات التعلم .

الجدول ٣:١ خلاصة بعناصر نموذج تعلم القراءة والتفضيلات المحتملة للطالب .

المثيرات البيئية :	هل يفضل الطالب القراءة:
الصوت :	القراءة الجهرية أم القراءة الصامتة ولا يأبه بالأصوات حوله
الضوء:	في ضوء قوي أم ضعيف؟
درجة الحرارة:	في جو بارد أم دافئ؟
الجلسة :	رسمية (على كرسي وطاولة) أم غير رسمية.
المثيرات الانفعالية:	هل يكون الطالب عند القراءة:
الدفعية:	مندفع ذاتياً أم مدفوع بزملائه أم مدفوع بمن يكبرونه.
المثابرة:	هل يكمل واجبات القراءة بأفضل إمكانية لديه؟
المسؤولية:	هل العمل القرائي معين من الغير أم بمبادرة ذاتية ؟
	هل يفضل الكثير أم القليل من المواد القرائية ؟
	هل يفضل تدقيق العمل فوراً ؟
	هل يفضل تدقيق العمل من زملائه أم من راشدين أم ذاتياً ؟
المثيرات الاجتماعية:	هل يفضل الطالب القراءة:
الرفاق:	مع زميل واحد أم اثنين أم ٥-٦ زملاء.
الذات:	وحيداً
المعلم:	مع المعلم أو مع المعلم والصف ؟
المثيرات الجسمية:	
الإدراك:	هل يتعلم الطالب بشكل أفضل باستخدام حاسة البصر أم حاسة السمع أم اللمس أم الحركة أم تعددية الحواس ؟
الطعام:	هل يفضل الطالب القراءة أثناء السماح له بتناول الطعام و الشراب ؟
الوقت:	متى يفضل القراءة ؟ في الصبح أو في المساء أو في الليل ؟
المثيرات النفسية:	
الكلي:	يتعلم بالطريقة الكلية (غلبة النصف الأيمن من الدماغ).
التحليلي:	يتعلم بالطريقة الصوتية (غلبة النصف الأيسر من الدماغ).
المتروي:	يفكر في الإجابة قبل أن يجيب.
الاندفاعي:	يجيب بتسرع بأول ما يخطر له دونما تفكر بصحة الإجابة .

الجدول ٢:٣ تشخيص نموذج التعلم واستراتيجيات مقابلة لتعليم القراءة

المثيرات	سلوك الطالب	تشخيص نموذج القراءة	استراتيجيات مقترحة لتعلم القراءة
أ. مثيرات البيئة المادية	١.يتشتت انتباهه بالصوت. يرفع رأسه عند القراءة لأدنى صوت. يضع يديه على اذنيه. يحاول تهدئة الآخرين.	يفضل القراءة في جو هادئ.	وفر أماكن لقراءة هادئة كمقصورات الدراسة المفصولة
	٢.يستطيع القراءة بسهولة والناس يتكلمون أو الموسيقى تعزف.	يفضل القراءة في جو فيه كلام و/ أو موسيقى.	اسمح للطالب أن يقرأ وهو يصغي للموسيقى عن طريق سماعات الرأس (أسس مواقع حلقات قراءة لجماعات صغيرة حيث بإمكان الصغار أن يقرأوا ويتكلموا) .
	٣.يتلوّى، يتململ بعصبية أو يُحول عينيه لدى القراءة قرب نافذة مشمسه.	يفضل القراءة في ضوء خفيف أو خافت .	استعمل النباتات والستائر وغير ذلك من الفواصل للحيلولة دون الضوء الساطع . ضع المصابيح المظللة في أقسام القراءة. اقترح أن يقرا الطالب في الجانب المعتم من الغرفة .
	٤.يفضل المواقع المضاءة بسطوع للقراءة.	يفضل أن يقرأ في الضوء الساطع.	اسمح للطالب أن يقرأ في ضوء ساطع وقرب النوافذ .
	٥. يرتدي عدة كنزات صوفية سميكة داخل البيت.	يفضل البيئة الدافئة.	شجع الطفل على القراءة في موقع أدفأ من غيره في الغرفة واقترح عليه ارتداء الكنزات السميكة.
	٦. يتنفس ويعرق بسهولة ويفضل اللباس الخفيف	يفضل البيئة الباردة.	شجع التلميذ على القراءة في الجزء الأبرد من البيت واقترح عليه اللباس الخفيف
	٧. قلق لا يقيم على حال ويتحرك في مقعده في أثناء القراءة.	يفضل وضعاً غير رسمي .	اسمح للطالب أن يقرأ وهو جالس على سجادة أو كرسي ناعم أو على الأرض .

ب. المثيرات الانفعالية	٨.يطلب موافقة المعلم باستمرار على قراءته. يتمتع بالمشاركة في أعمال القراءة مع المعلم.	مدفوع من قبل المعلم .	شجع الطفل على بحث اهتماماته القرائية (معك) وأن يقوم بوظيفته القرائية وبعد ذلك يشاطرك اياها. امتدحه وحاول طريقة المجموعات الصغيرة في القراءة الموجهة من المعلم .
	٩.يتمتع بالقراءة مع المعلم	يفضل القراءة مع الراشدين	حاول أن يقرا الأطفال معك بشكل متكرر. جرب نظام العرفاء الأكبر سنًا والمتطوعين من الراشدين
	١٠. لا يستطيع إنهاء الواجبات الطويلة	هذا الطالب ليس مثابراً ولا مسئولاً	أعط واجبات قراءة قصيرة وراقبها بشكل متكرر. جرب مواد قراءة مبرمجة، أو رزماً من التعليم تعددي الحواس .
	١١. يصيبه التشويش لكثرة الخيارات في القراءة	يتطلب هيكلة وحدوداً فاصلة بين الواجبات	قلل الخيارات، وأعط توجيهات بسيطة وواضحة وجرب القراءة المهيكلة من مثل المواد المبرمجة، وفر قدراً محدوداً من اختيار المصادر القرائية المبنية على رغبات الطالب.
	١٢. يتمتع بالخيارات ويظهر إبداعية في القراءة	لا يتطلب الهيكلة	وفر لهذا الطالب اختيارات متعددة من مواد القراءة. وجرب معه برنامج قراءة فردي فيه الكثير من البدائل.
جـ. المثيرات الاجتماعية	١٣. يشترك بنشاط في المناقشات الجماعية، يفضل أن يقرأ مع أصدقائه.	يفضل القراءة مع زملائه	أسس أماكن معزولة يمكن لفريق صغير أن يلتقي افراده فيها فيقرأون معاً. وفر العاباً قرائية وبطاقات نشاط وتقنيات للمجموعات الصغرى. شجع قراءة وكتابة الروايات وتمثيلها جرب أسلوب الخبرة اللغوية.
	١٤. ينزوي خجلاً عن الآخرين، يقرأ حين يكون منفرداً	يفضل أن يقرأ وحده	وفر له أنشطة مستقلة من مثل المواد المبرمجة إذا كان هذا الطفل أيضاً بحاجة للهيكلة ، وأعد له

			أشرطة كتب مسجلة، وحواسيب ورزم مواد تعلميه تعددية الحواس إذا كان الطالب غير مدفوع أو من النمط للمسي الحركي. جرب معه الأسلوب الفردي
د. المثيرات الجسمية	١٥. يتذكر ويحفظ التفاصيل عن الصور ويهجئ جيداً ولا يخلط بين الكلمات المتشاكلة بصرياً. لدية مفردات بصرية (مألوفة) جيدة	هذا متعلم بصري	جرب معه طريقة الكلمة الكلية وإذا كان يحتاج إلى الهيكلة، جرب معه تعلماً تسلسلياً مبرمجاً.
	١٦. يتذكر التوجيهات والقصص بعد سماعها، يحلل الكلمات بسهولة ولا يخلط الكلمات المتشابهة الأصوات ويتمتع بفعالية الإصغاء	هذا متعلم سمعي	جرب معه منحى تعليمياً صوتياً أو لغوياً في القراءة وإذا كان هذا الطفل يحتاج للهيكلة أيضاً ومن أجل التنويع قدم بين الحين والآخر تسلسلاً تعلّمياً مبرمجاً .
	١٧. يتمتع بالتعلّم باللمس، يتذكر الكلمات بعد تتبعها " والإحساس" بها باللمس ويحب الطباعة، يحب الألعاب القرائية ونشط	هذا متعلم باللمس	جرب معه أسلوب الخبرة اللغوية، استعمل المعجونة وورق الزجاج وما شاكل ذلك لتشكيل الكلمات، جرب معه الكثير من العاب القراءة ورزم تعليمية تعددية الحواس.
	١٨. يواصل السؤال إن كان حلّ وقت الغداء أو وقت لوجبة سريعة فيما هو يقرأ	يفضل ابتلاع الطعام وقت الدراسة	اسمح له بوجبات تغذية سريعة (مكسرات، فاكهة)
	١٩. يعاني صعوبة في القراءة في الصباح الباكر ويصبح ناشطاً ومنتبهاً بعد الظهر .	يفضل القراءة متأخراً بعد الظهر وربما كان الأفضل مساءً .	جدّول زمن القراءة لهذا الطالب متأخراً بعد الظهر . أو زوده بكتب مسجلة ليستمع إليها في البيت .
	٢٠. لا يستطيع أن يواصل القراءة لمدة طويلة ويتحول لشخص قلق سيء السلوك.	يحتاج إما لحركة أو أنواع مختلفة من أساليب الدراسة .	اسمح لهذا الطفل بالحصول على مشروب أو وجبة سريعة ثم العودة للقراءة. أعد له ألعابا يدوية كثيرة.

			أو ألعاباً قرائية. ليحاول القراءة على كنبه طويلة أو سجادة ليتمدد وهو يقرأ. جدول له التحرك لمواقع مختلفة من الغرفة .
هـ. المثيرات النفسية	٢١.يفضل البدء بملخص ونظرة عامة عن الموضوع والقصص والخبرة المتكاملة ثم الانتقال إلى التفاصيل	هذا متعلم كلي	استخدم طريقة الخبرة اللغوية والقراءة الجماعية، واربط المتعلم انفعالياً بأحداث القصة أو الموضوع.
	٢٢. يفضل التوجيهات المحددة والتعليم خطوة فخطوة بدءاً من الجزء (الصوت) وانتقالاً إلى الكل (الكلمة) .	هذا متعلم تحليلي	حدد النقاط الرئيسية والتوجيهات وتأكيد اللفظ الصحيح للأحداث وذكر التفاصيل
	٢٣. يفكر ملياً في الإجابة لحذره من الخطأ ويجلس بهدوء وانتباه	هذا متعلم متروٍ	أعطه وقتاً كافياً للتعبير عن نفسه واقبل إجابته الصحيحة ولو بطريقة مخالفة لتوقعاتك .
	٢٤. يجيب بإندفاعية وتسرع ومثير للجلبة والصراخ.	هذا متعلم اندفاعي	علمه التمهل والتفكير في صحة الإجابة قبل المبادرة إلى الإجابة والعمل.

التعليم تعددي الحواس

يمكن القول بوجه عام بوجود ثلاثة معالم رئيسية من المدخلات والمخرجات في مفهوم التعليم : الحواس السمعية والبصرية والحركية ، ذلك إن الاحتمال الأكبر أن يعاني ذوو الديسلكسيا من صعوبة في أي مجال من هذه المجالات . ويعني هذا أن عدة نقاط ضعف قابلة للقياس ستصطدم مبدئياً بعملية التعلم ، ومن ذلك مثلاً أن المشكلات في المجال اللفظي تعني أن الصعوبات يمكن ان توجد في الاستقبال السمعي أو اعادة انتاج أجزاء الصوت ، وأن المشكلات الحركية البسيطة يمكن أن تطرح الصعوبات في النطق بينما لا تكون مجالات أخرى متأثرة بهذه الصعوبة . ويمكن القول بالمثل أن المشكلات التي يمكن أن تواجه في المجال غير اللفظي هي الصعوبة في التعامل مع المعلومات البصرية . ومن

الطبيعي أن يستنتج من مثل هذه الآراء أن الديسلكسيا البصرية تستدعي التركيز على تعلم الصوت والاعتماد عليه بينما قد تستدعي الديسلكسيا السمعية اسلوب التعلم الكلمة الكلية.

من الطبيعي أن يأخذ أسلوب التعليم هذه العوامل بالحسبان ، وأن يكون معلم الديسلكسيا على وعي كامل بهذه الامكانات وغيرها من التوجهات . ولعل أكثر التوجهات أولوية هو الأخذ بمبدأ التعليم تعددي الحواس الذي يكاد يتخلل كل الأساليب التي تستخدم في تعليم ذوي الديسلكسيا وتعلمهم .

يعني مصطلح تعددي الحواس استخدام مجموعة الأقنية الرئيسية الثلاث في ادخال المعلومات واخراجها وهي البصر والسمع والحركة / واللمس . أما المخرجات الرئيسية التي تتصل باللغة الكتابية فهي :

١. الكلام : وقوامه حركي / سمعي

٢. الكتابة : وقوامها حركي / بصري

وتُستخدم هذه المستقبلات الحسية الثلاثة معاً أو بشكل متبادل لتعظيم قدرة الفرد على اكتساب التعلم . ومع أن الحواس الخمس ينبغي أن تستخدم في التعلم ، إلا أن أحداً لم يستطع الوصول إلى برنامج تعليمي ينتفع فيه بتذوق الحروف أو شمها . تصور مثلاً منحنى تعلم لأطفال يحبون الحلوى وهم يتعلمون بحروف من الحلوى !

وواضح أن الطريقة تعددية الحواس تنتفع في التعليم بالعلاقات البينية القائمة بين الحواس البصرية والسمعية والحركية اللمسية . وتقوم الفكرة الرئيسية في هذه الطريقة على تدريب كل هذه الحواس وتقوية الروابط بينها ، بهدف ايجاد انتاج آلي للحروف وأنماط الحروف والصوت في عملية القراءة والتهجئة والكتابة . وتؤسس معالجة المعلومات عبر الحواس بشكل تدريجي بالتدريب تعددي الحواس سواء أكان بتحويل المعلومات من بصرية إلى سمعية أو صوتية إلى حركية .

أما فلسفة تعددية الحواس فتتمحور بشكل رئيسي على الاجراءات الصوتية ، وتعد الوحدات الصوتية جوهرية فيها ، حيث يتبع في تعليم الطالب عملية تصاعدية وتسلسلية وتراكمية تسمح لهم باقتحام بنية اللغة . ولعل الفائدة الرئيسة لمفهوم تعددية الحواس أن يؤصل في الأطفال تقدير تسلسل الأصوات وربطها بتساوق الحروف المكتوبة وتركيبها لتكون كلمات

أساليب التعليم تعددي الحواس : هناك عدد من الأساليب التعددية الحواس التي يمكن استخدامها بفعالية في تعليم ذوي الصعوبات القرائية ، وربما كان أقدمها استعمالاً أسلوب جانغهام - ستيلمان *Gillingham-stillman* الذي بُدء باستخدامه منذ الثلاثينات . ومن الجدير بالذكر أن الطبعة الخامسة من كتابهما صدرت في عام ١٩٦٩ لتدل بذلك على النجاح المستمر الذي كان يلقاه أسلوبهما وما يزال . ويستند هذا الأسلوب من الناحية المبدئية على تعليم الطالب الربط بين كلامه والرموز البصرية التي تقابله . وتتضح العلاقات البنية القائمة بين الحواس السمعية والبصرية والحركية في هذا الأسلوب التعليمي ، من الافتراض بأن الضعف في احدى هذه الحواس يمكن أن يُعوض عنه بحاسة أخرى سليمة . ورسالة هذا الأسلوب واضحة تماماً : التعليم باعتماد القوى الحسية ، وأن تكامل المعلومات بالاستعانة بالحواس السليمة يمكن أن يؤدي إلى تطوير مهارات اللغة الكتابية . ومع أن البحث قد يتساءل حول المقدمات التي ينطلق منها هذا الأسلوب إلا أن الخبرة بهذا الأسلوب وبنية العمل فيه تشير إلى نجاحه نجاحاً متميزاً *(Thomson & Watkins, 1993)*

وهناك أسلوب آخر في تعليم ذوي الديسلكسيا هو اسلوب فيرنالد التتبعي *Fernald Tracing Technique* الذي نقحته في عام ١٩٤٣ ، وهو كسابقه يعد اسلوباً تعددي الحواس. وبالرغم من أوجه الشبه التي تقوم بين هذا الأسلوب واسلوب جلنغهام - ستيلمان إلا أن ثمة عدة فروق جوهرية بينهما ، فهو طريقة في التعليم معدلة لطريقة " انظر وقل "، ويقتضي من الطالب استعمال أصابعه في التتبع كوسط تعليمي . ثم إنه لا تبذل فيه أي محاولة لتحليل الكلمات إلى عناصرها المكونة لها. والاهتمام في هذا الأسلوب ينصب على تعلم الكلمة ككل دون اهتمام بالأصوات المكونة لها في هذه المرحلة ، أو أن الأصوات المكونة للكلمة لا تضيء الا القليل في المرحلة الأولى من التعليم .

وثمة أسلوب آخر طرحه جونسون ومايكلبوست *(Johnson & Myklebust 1967)* يقوم على أساس تناسق المهمة مع حاجات الطالب ، حيث افترضا امكان تقييم الديسلكسيا إلى مجالين رئيسيين : سمعي وبصري . ويحتاج ذوو الديسلكسيا السمعية مساعدة محددة في تذكر أسماء الحروف ، والسلسلة ومزج الأصوات ، واقترحا لذلك أن يتم تعليم هؤلاء بطريقة الكلمة الكلية ، واستخدام الكلمات في سياق مع تدريب اضافي في التحليل والتركيب السمعيين ، أما قواعد الصوت فيجب أن تُدرس بحذر شديد .

أما ذوو الديسلكسيا البصرية فينبغي أن يعلّموا بطريقة التركيب الصوتي ، بمعنى ا
تركيب الكلمات والوحدات من أجزائها المكونة لها هو الذي يجب أن يُعلّم . وينبغي تعلي
مزج الأصوات معاً لتكوين كلمات وبالتالي تكوين الجمل ، أما الكلمات البصرية فتدر
وحدها في سياق . أما وجه القصور في هذا الأسلوب المقيد فتكمن في كون قلة من ذو
الديسلكسيا يكونون سمعيين أو بصريين ، إذ أن الأكثرية تعاني صعوبة مختلطة يصع
تصنيفها في أي من الصنفين ، وأن فرضية الباحثين في وضع حدود بين الصنفين بحي
يكون لكل منهما هوية خاصة متميزة أمر غير مؤكد . وقد ذُكر هذا الأسلوب هنا لتأكي
أهمية تلبية التعليم لحاجات الطالب المحددة .

التعلم الزائد

وهو من المفاهيم المبدئية في تعليم ذوي الديسلكسيا ، إذ يقدم لهم فرصة جيدة لتثبي
المعلومات في أنظمة الذاكرة ، حتى إنه ليمكن القول بأنه ما لم يقضِ المعلم وقتاً في كل
حصه لمراجعة مادة سبق تعلمها فإن تلك المعلومات تصاب بالتعفي والتضاؤل. فكثيراً ما
يفاجأ المعلم وبخاصة المستجد بأن ما تعلمه الطالب تماماً في درس الأمس يكاد يكون غائ
هذا اليوم ، ولهذا فإن العودة اليه ثانية يعيد ايضاحه ويسهل ربطه بالدرس الحالي. ومن
هنا يكتسب مبدأ التعلم الزائد أهميته بصرف النظر عن الشكل الذي يمكن أن يتم به، سوا
كان ذلك على شكل تكرار أو طرح أسئلة أو تعزيز لما سبق تعلمه، على ألا يستغرق ذل
أكثر من عدة دقائق ، لأن اطالة مدة المراجعة قد تعيق برامج التعلم ، وأن ينصب التعل
الزائد على التذكير بعشر كلمات يجد المعلم أن الطالب يواجه صعوبة في قراءتها أ
كتابتها مثلاً ، فضلاً عن تأكد المعلم من حسن تعلم الطلاب للمادة السابقة الأساسية.

من الواضح أن فكرة التعلم الزائد تعني الوعي على أن أي مادة جديدة ينبغي تقديم
بأسلوب واضح ومختصر ، وأنها ينبغي أن تقدم بشكل متكرر بوسائل مختلفة ، فالتعلم الزا
لا يعني الاكتفاء بمجرد ظهور إمارات الفهم على الطالب ولكن الاستمرار في تأكي
المعلومات وتكرارها مع تنويع الأساليب خشية الملل .

الاستيعاب والفهم

ومما لا يحتاج إلى تأكيد أن يكون معلم ذوي الديسلكسيا منظماً في اجراءاته ، وأن يعي أن التعلم الأصم كطريقة تعليمية لا تجدي مع هؤلاء الطلاب ، بمقدار تعليمهم منطق الأشياء والقاعدات وتمكينهم من تعميمها ، ثم إن إعطاء قوائم طويلة من الكلمات أو كمية كبيرة نسبياً من المعلومات دون تنظيم أو تصنيف أو سلسلة لها لن يرد إلا بالاساءة إلى عملية التعلم وردود فعل من الطالب مؤداها : لا أستطيع أن أتعلم أو لا أريد أن أتعلم ، فتنظيم المعلومات يساعد على فهمها . وينبغي العودة هنا إلى التأكيد ثانية بأن أسلوب "*الإكثار منه أو مما هو على غراره*" لا يؤدي إلى نتيجة مُرضية ، إذ يحسن البحث عن اشكال جديدة لتقديم المعلومات . ولعل القاعدة في كل هذا هي الانطلاق من أرضية ثابتة أي من شيء يفهمه ذو الديسلكسيا فهماً كاملاً وسيلة لضمان النجاح في التعليم ، فمبدأ الخطوة خطوة في التعليم وبوحدات صغيرة قاعدة ثمينة كذلك ، وأن تعليم مهارة محددة خير من تعليم مفهوم عام وغير محدد ، فتعلم المهارة المحددة أولى من تعلم المفهوم العام غير المحدد واجادة المهارة أولاً طريق لتعلم المفهوم تعلماً ناجحاً فيما بعد .

تفريد التعليم

ينبغي أن يتم التعليم متساوقاً مع سرعة الطفل في التعلم وقدرته على استخدام أقوى حواسه للتغلب على أوجه ضعفه. ولما كانت الخطة التربوية العلاجية توضع لطفل بعينه وجب أن يُعلم الطفل وفقاً لهذه الخطة التي تراعي حاجاته وقواه التي يختلف فيها عن غيره. وإذا كان المعلم يعلم مجموعة من ذوي صعوبات التعلم فإن عليه ألا يغفل عن متابعة تعلم كل فرد فيها. ويقرب من التعليم الفردي الاستعانة بالزملاء الأقوياء في تعليم ذوي صعوبات التعلم بحيث يكون التعليم فرداً لفرد .

غير أن تعليم فرد لفرد عملية مكلفة مادياً وبشرياً ومكانياً قد لا تقوى عليها المدارس وعندها لابد من الالتفات الى أن يتم التعليم في مجموعات صغيرة تسمح بدعم عملية تعلم كل طالب في المجموعة وتلبية حاجاته وإعطائه الفرصة لممارسة المهارات المتعلمة وأن يتلقى التغذية الراجعة التصحيحية من المعلم . ويطرح مفهوم "المجموعات الصغيرة" العدد الذي تتكون منه هذه المجموعات . ويلاحظ هنا بأن ليس ثمة اتفاق على هذا العدد فقد

يتراوح من ١:١ الى ١٠:١ طلاب . وهناك من البحث ما يفيد بأن تعليم افراد مجموعة يتراوح بين ٣ – ٥ طلاب يعادل في جدواه التعليمية ١:١ أي معلم لطالب واحد حتى بالنسبة لأكثر الأطفال تعرضاً لخطر الصعوبات (Elbaum, etal., 200) والمبدأ في تحديد عد افراد المجموعة هو أنه كلما زاد أفراد المجموعة قلت امكانية تلبية الحاجات الفردية لجميع افرادها وقلت فرص دعم عملية التعلم .

زمن التعليم

مما لا يحتاج الى تأكيد أن مقدار الزمن الذي يقضيه الاطفال منهمكين بفعالية في تعلم مهارات أكاديمية يسهم اسهاماً هاماً في التحصيل . ويبنى على هذا النتيجة ضرورة زيادة مقدار زمن القراءة لذوي صعوبات القراءة على الزمن الذي يخصص للاطفال العاديين. ومع ذلك فالزمن لا يعد عاملاً مستقلاً وانما المهم هو كيف يُقضى ذلك الزمن وهل يقضى بتعليم مهارات تساعد على تحقيق الكفاءة في القراءة (Harn etal., 2008) . وقد ظهر من تجربة تم فيها تعليم احدى مجموعتين لمدة ٣٠ دقيقة للجلسة الواحدة وأخرى باستخدام نفس الاساليب ولكن لمدة ١٥ دقيقة أن المجموعة الاولى حققت نمواً ذا دلالة على المجموعة الثانية في مجالات تعرف الحروف ، وتحليل الاصوات وقراءة الكلمات . (Simmmons etal., 2007).

وعلى هذا فإنه يبدو أن تسريع التعلم هو ببساطة مزيد من الكفاءة في استعمال الوقت وهو ما يلقي بمسؤولية كبيرة على المعلم لاجادة التخطيط لحسن استعمال الوقت . فالتخطيط الماهر لزمن التعليم وكيفية استعماله يمكن أن يضاعف القيمة التعلمية للدقائق المحددة التي يقضيها المعلم مع الطفل، فكلام المعلم الواضح والمنظم وتصحيح الاخطاء والسير حسب اولويات المحتوى وتوازي التعلم مع مستوى مهارة الطفل والتعليم التدعيمي أي تناسب مستوى دعم عملية التعليم مع مستوى تقدم المتعلم يصل بالاطفال الى اكتساب مهارات قوية في الوعي الصوتي والتحليل الصوتي وسرعة قراءة الكلمة (Simmons etal., 2007) .

مراعاة الجو الانفعالي

ينبغي للمعلم أن يعي أن ذي صعوبة التعلم قد عاش حياة الفشل في التحصيل الأكاديمي مما لا يشعره بالاطمئنان على قواه وقدراته على النجاح بالرغم من جديته و حرصه على

ان يتعلم كزملائه العاديين . ولا شك بأن هذه المشاعر ممرضة ومؤلمة وتتطلب من المعلم الحذر في التعامل مع الطالب وعدم الإساءة له بسبب عدم استجابته السريعة للتعلم، وأن يسعى لتحسين ثقته بقدراته الذاتية و يرفع من تقييمه لذاته. ولا يخرج عن هذا المبدأ أن لا يظهر المعلم بمظهر المتأفف والقلق وأن يضفي على جو التعليم المرح والارتياح ومضاحكة الطلاب أحيانا لا على موقف ظهر على أحد الطلاب وإنما على موقف هزلي في جريدة أو مجلة أو عرض صور مضحكة أو خلافه فذلك يساعد على حفز الطاقة على التعلم.

إحلال الطالب

لعل من أولويات المعالجة التساؤل عن أفضل الأمكنة التي ينبغي أن يّحلَ بها الطفل لتنفيذ الخطة الفردية الموضوعة له. فهناك عدة أمكنة يُختارُ منها المكان الأقل بعداً للطفل عن صفه العادي . والقاعدة في ذلك " لا ضرر ولا ضرار" بمعنى المكان الأفضل لتعلمه والأقل إضراراً بتعلم غيره. ويقف على رأس هذه الأمكنة الصف نفسه حيث يندمج الطفل مع أقرانه ويقدم له تعليم خاص في الموضوع الذي يحتاجه، ومن الواضح أن هذا الإجراء يؤخذ به إذا كانت صعوبات الطفل من مستوى الصعوبات الخفيفة. وقد يبقى الطفل في صفه ولكنه يسحب منه لتلقي تعليم خاص من معلم معين في موضوع معين فترة قصيرة من الوقت ويعود لصفه. ومن الإجراءات أن يتعلم الطفل في غرفة مصادر حيث يسحب الطفل ليتعلم فيها إذا كان ثمة آخرون يعانون صعوبات في موضوعات معينة ويكون التعليم في مجموعة. وإذا كانت الصعوبة شديدة فمن الأنسب أن يوضع في صف خاص بمنهاج مكيف يراعي حالة الطلاب سواء أكان هذا الصف في المدرسة العادية أو مدرسة خاصة بذوي صعوبات التعلم.

استراتيجيات مقترحة لمعالجة مظاهر ديسلكسيا محددة

يستطيع المعلمون في تعليم القراءة الإفادة من جوانب القوة والضعف لدى ذوي الديسلكسيا، حيث ينبغي استغلال جوانب القوة استغلالاً كاملاً في طريقة التدريس كما ينبغي العمل على تحسين جوانب الضعف بالقدر الممكن على ألا يغيب عن الذهن القاعدة الذهبية في معالجة هذه الصعوبات هي استخدام أساليب تعليمية تنسجم مع نمط تعلم الطلاب. وفيما يلي بعض التقنيات التي تستعمل في معالجة مظاهر ديسلكسيا مصنفة على أُسس تفضيلات الطلبة للمؤثرات التي تكّون نماذج تعلمهم[١] .

صعوبات اللغة الشفوية/ معالجات عامة

- استعمل أساليب تدريس تشجع الطلبة على الاندماج في استخدام اللغة كطريقة الخبرة اللغوية وإعادة سرد القصص.
- وفر فرصاً لمجموعات صغيرة من التلاميذ للمناقشة والتفاعل والاستماع وطرح الأسئلة فيما يتعلق بمواد القراءة.
- وفر خبرات ميدانية وقرائية للطلبة لتوسيع معارفهم ولإكسابهم مفردات جديدة.
- اربط بين القراءة والخبرات الشخصية والتعابير اللغوية الكلامية المألوفة .
- استجب لأفكار الطلبة بحماسة، بغض النظر عن الدقة اللغوية. فما أن يبادر الطالب إلى الاتصال الا ويكون قد أعطاك شيئاً تبني عليه .
- لا تكرر استجابة الطالب في جهد لتصويبها .

صعوبات اللغة الشفوية / معالجات محددة

الصعوبة : لا يستطيع تبين العلاقات بين الاشياء المتشابهة / ذو تفكير استنتاجي ضعيف .

المعالجة :

١. اعرض على الأطفال شيئين متشابهين ليتفحصوهما ويصفوهما ، وبعد وصفهما بصوت مرتفع وكتابة افكارهم على السبورة كلفهم بكتابة فقرة تصفهما وتقارن بينهما من حيث وجوه التشابه والاختلاف مثل:شوكة طعام وسكين، تفاحة واجاصة، كأس شاي وكأس ماء

(١) يوالف هذا الفصل بين معالجات عامة لبعض مظاهر الديسلكسيا ومعالجات لمواقف محددة من هذه المظاهر معتمداً على كتاب "استراتيجيات التعلم والتعليم في صعوبات التعلم" وهو من منشورات كلية الأمير ثروت وكتاب : Harwell, J.M. (2001) Complete Learning Disabilities Handbook San Francisco : Jossy-Bass

٢. أوقف الطلاب عند قراءتهم لقصة في أماكن مناسبة واسألهم عن تنبؤاتهم لما يمكن أن يحدث تالياً أو شعور أحد الشخوص .

٣. هيئ مجموعات من البطاقات تقدم بعض الحقائق واسأل الطلاب اسئلة استنتاجية من مثل: كانت السماء ملبدة بغيوم سوداء وكانت الرياح تعصف وكان الضوء يخفت ويلمع. ترى ما الذي يمكن أن يحدث بعد ذلك ؟

الصعوبة : لا يشارك في الحورات الصفية

المعالجة :

١. غالباً ما يرتكب الطلبة ذوو صعوبات التعلم خطأ قرارهم بعدم المخاطرة بالاشتراك في الحوارات الصفية. وللتغلب على هذه الصعوبة عليك الإشادة بالنجاح في مناسبات متكررة.

٢. امتدح لفظياً الطلبة الذين يخاطرون بإجابة الاسئلة حتى لو لم تكن صحيحة ، كأن تقول ليس هذا هو الجواب الذي أبحث عنه ولكني أقدر تماماً مساهمتك، أو اهتمامك، فالجواب الذي أنتظره هو...

٣. اخبر الطالب مسبقاً بأنك تنوي أن تسأله مما يدعوه للإصغاء والتهيؤ للجواب، كما يمكنك أن تخبره عما تنوي أن تسأله مانحاً اياه الوقت لتحضير الاجابة، وعند تقديمها اشكره على مساهمته .

صعوبات الإدراك السمعي/ معالجات عامة

أ. ***صعوبات الاستماع:*** يُحسّن تطوير مهارات الاستماع قدرات الاستيعاب والمهارات اللغوية عند الطالب، وهذا ينعكس على الأداء الأكاديمي للطالب. ولهذا:

- شجع الطالبة على الاستماع لبعضهم البعض في أثناء التحدث أو القراءة.
- اعمل على تطوير مهارات التمييز للمساعدة في الاستيعاب الشفوي للمواد في جميع الموضوعات.
- علم الطلبة مهارات الانتباه والإصغاء لما يقال، كي يتمكنوا من التفاعل في مناقشة ما يستمعون إليه وإبداء الملاحظات المناسبة عليه .

- اعمل على زيادة الاستيعاب السمعي بتطوير تذوق القصص المقروءة جهرياً.
- وفر فرصاً للطالب لممارسة الاستماع النقدي لتقييم موضوع الحديث أو طريقة تقديم أو طلاقة المتكلم.
- ساعد الطلبة على إدراك حقيقة أن الاستماع الجيد يساهم في الحصول على معلومات من مواقف مختلفة ومن وسائل سمعية بصرية متعددة.
- شجع الطلبة على الاستماع إلى بعضهم البعض وملاحظة النطق والمفردات وطرق التعبير عن الافكار. إن تقييم الذات قد يؤدي إلى تحسن مهارات الاستماع والتحدث مما ينعكس ايجابياً على أداء الطالب الأكاديمي عامة.
- وفر للطلاب تدريبات شفوية لممارسة السلسلة لتساعدهم على تنظيم أفكارهم.
- اذكر عدة أفكار شفوياً وكلف الطلاب تصنيفها وفقاً لعلاقتها بموضوع معين.
- نوّع أساليب التدريس الشفوية لتوفر للطلبة فرصاً للتفاعل ولتدرأ عنهم الملل. عندما يعلم الطلبة بأنه يطلب منهم المشاركة فإنهم سيستمعون جيداً.
- استعمل الوسائل السمعية البصرية في التعليم.
- اخبر الطلبة بأن الاستماع إلى شئ أكثر من مجرد سماعه، لأن الاستماع يتضمن التفاعل والمشاركة .

ب. صعوبات التميز السمعي

- استخدم الألعاب التي تعلم التمييز السمعي للأصوات في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.
- اقرأ القصائد ذات القافية.
- تكلم بوضوح وبصوت مسموع ليميز الطلبة بين الأصوات المختلفة.
- اجلس الطلبة بعيداً عن الأصوات المزعجة المشتتة للذهن عند تدريس القراءة أو الاستماع إليها .
- استعمل بعض الإشارات الجسمية كمفاتيح لتعرف الكلمات.
- درب الطلبة على تمارين تركز على الفروق الكبيرة بين أصوات المفردات ثم انتقل تدريجياً إلى تمارين تتطلب تمييزاً سمعياً أكثر دقة.
- استعمل الصور البصرية واستراتيجيات التعلم الذاتي في تطوير مهارات القراءة.

صعوبات الإدراك السمعي/ معالجات محددة

الصعوبة : لا يفهم الطالب النقاش الذي يتم بسرعة عادية

المعالجة :

١. اجلسه بقربك واجعله يراقب شفتيك .
٢. تأكد من كونه منتبهاً اليك قبل أن تتكلم .
٣. تكلم ببطء ، واستعمل جملاً قصيرة وكرر اذا لزم الامر
٤. استعن بتسجيل الدروس لتمكينه من وقف الجهاز واعادة الاستماع
٥. عين زميلاً له قادراً وصبوراً لتكرار التوجيهات والمعلومات
٦. زوده بملاحظات كتابية تتناول النقاط الاساسية في الدرس
٧. شجعه على إعطاء اشارة لك عندما لا يتابع ما تقول فبعض الطلاب قد يخجلون من رفع أصابعهم ولكنهم يوافقون على إعطائك أشارة بوسائل أقل أذى نفسي لهم
٨. توقف باستمرار لتفقد مدى الفهم
٩. استخدم كثيراً من الوسائل التعليمية البصرية وتسجيل الملاحظات على السبورة لدعم ما يقال شفوياً ، وتشمل الملاحظات الكلمات المفتاحية ، والتعيينات والأسئلة الأساسية
١٠. حول الطفل الى اختصاصي النطق واللغة لتقييم قدرته على استقبال المسموع

الصعوبة : لا يميز الطالب بين الاصوات المحكية .

المعالجة :

١. حوله إلى اختصاصي لتقييم قدرته على السمع ، فإذا كانت سليمة اطلب من اختصاصي النطق تقييم قدرة الطالب على التمييز السمعي .
٢. إذا كان الطالب لا يسمع صوتاً معيناً بالغ في اخراجك لهذا الصوت ، واكتب الكلمة مؤشراً الى الصوت الذي تود الطالب أن يسمعه .
٣. أظهر له موضع اللسان والشفتين ومستوى الهواء اللازم لسماع الصوت الذي لا يسمعه .

الصعوبة : لا يستطيع الطالب تنقية الصوت من الأصوات الغريبة .

المعالجة :

١. اجلسه قريباً منك .

٢. تأكد من انتباهه لك قبل الكلام
٣. اخبره بأن يراقب حركة شفتيك
٤. إذا استمرت المشكلة اقترح اجراء اختبار سمعي
٥. اكتب الملاحظات الهامة على السبورة
٦. حاول جعل الصف هادئاً في اثناء التعليم
٧. سجل الدرس في جو صامت واجعل الطالب يستمع إليه بسماعات أذن

الصعوبة : لا يستطيع تذكر ما سمعه للتو (ذاكرة سمعية قصيرة ضعيفة)

المعالجة :

١. هيئ قائمة لأسئلة تطرح مع التقدم في اعطاء الدرس
٢. سجل الحصة على شريط التسجيل
٣. شجع على أخذ الملاحظات
٤. كرر مع التقدم في الدرس أو عين زميلاً يكرر للطالب المعلومات

الصعوبة: لا يستطيع تذكر ما رآه أو سمعه للتو (صعوبات ذاكرة قصيرة شديدة)

المعالجة :

١. قرر المعلومات التي ينبغي أن تكتب وتجاوز ما هو غير ضروري
٢. اعط الوالدين والطفل قائمة بما ينبغي تعلمه ووضح للوالدين العمل مع الطفل
٣. اخلص في عملك ولا تذهب الى الاعتقاد بأن الطالب لا يستطيع أن يتعلم ، فكل الطلاب يمكن أن يتعلموا وكل ما في الامر انهم يحتاجون مدى كبيراً من الوقت والجهد لانجاز المهمة . ثم إن المهم الاعتناء بالمفردات والتعابير التي تهدد السلامة مثل قف ، مخرج ، احذر ، ابتعد ، خطر وأن تدقق على مثل هذه الامور يومياً تعزيزاً لتعلمها
٤. اسمح باستخدام الآلات الحاسبة في الرياضيات .
٥. اسمح باختبارات الكتاب المفتوح واختبار المزاوجة والاختيار من متعدد أما اختبار التذكر فهي اقساها وأدعاها لعدم الاستعمال في مثل هذه الاحوال
٦. استخدم امثلة مادية وواقعية عند التعليم بحيث يراها الطالب ويسمعها ويفعلها

الصعوبة : لا يتذكر التعليمات لعدم الاصغاء إليها

المعالجة :

١. استخدم اشارة تفيد بأنك ستقدم تعليمات كأن تقول : انتبه وتأكد من انتباه الطلاب واصغائهم

٢. اذا كانت التعليمات تعطى شفوياً ينبغي الا تزيد عن ثلاث ، ارفع أحد أصابعك واعط التوجيه الاول واجعل الطلاب يكررونه ، ثم ارفع اصبعاً آخر واعط التوجيه الثاني ، وهكذا واطلب في النهاية من طالبين على الاقل تكرار هذه التوجيهات

٣. من المفيد وضع التعليمات على السبورة أو تعليقها اذا كانت مكتوبة

٤. علم الطلاب قراءة التعليمات ووضع خط أو دائرة حول الكلمات التي توجههم الى ما ينبغي فعله مثل :

انظروا إلى هذه المجموعة من الكلمات

اكتبوا الكلمة التي تناسب الجملة

٥. تفقد ما يفعله الطلاب وتعرف ما إذا كانوا يؤدون وفقاً للمطلوب ووضح لهم أي سوء فهم بالسرعة الممكنة .

الصعوبة : لا ينتفع من التعليم الصوتي

المعالجة :

١. أعط الطالب نسخة من المعلومات الهامة التي ستقدم صوتياً مما يساعده على رؤية الكلمات عند نطقك لها

٢. كلف الطالب في نهاية الدرس بتبيان النقاط الهامة فيه وقيم مدى فهمه للمدرس وقدم له تغذية راجعة لتثير فيه الدافع الى إصاخة السمع

صعوبات الإدراك البصري - المكاني / معالجات عامة

تتجلى هذه الصعوبات في واحدة أو أكثر من جوانب الإدراك البصري التالية، ونظراً لأهمية الإدراك البصري في القراءة فسيصار إلى تناول تدريبه ومعالجته مفصلاً بالنسبة للصغار ثم تناوله بتدريبات توجه نحو كبار الطلبة الذين قطعوا شوطاً في القراءة إلا أنهم مازالوا لا يحسنونها .

أ. ***التناسق البصري الحركي :*** يعني هذا التناسق القدرة على التنسيق بين البصر وحركات الجسم. يواجه الطفل الذي يعاني من مشكلة في التنسيق بين البصر والحركة من صعوبة في تحديد أماكن الاشياء. ومن ذلك أنه لا يستطيع ربط أزرار ملابسه ولا يستطيع أن يركل كرة أو يتلقفها، ويصطدم بالأشياء، ولا يستطيع وضع قلمه في المكان الذي يريده، أو أن يرسم خطاً مستقيماً، ويواجه مشكلة في الخط اليدوي.

المعالجة: تتناول تدريب العضلات الكبيرة بنشاطات حركية، كالتسلق ورمي الكرة وتلقفها واجتياز الحواجز والحجل وتدريبات على حركة العيون أعلى وأسفل، وجوانب أشياء تعرض على الطالب. وكذلك تدريب العضلات الدقيقة كقص أشغال ولصقها وتتبع رسوم الأشكال وتلوينها وتقليدها.

ب. ***ضعف الثبات البصري :*** يعني الثبات البصري القدرة على إدراك ميزات الأشياء كالشكل والحجم واللون والمكان كما هي في الواقع كأن يرى المربع مربعاً بغض النظر عن الزاوية التي ينظر إليه منها . يواجه الطفل الذي يعاني من ضعف في الثبات البصري صعوبة في تمييز الرقم والحرف والكلمة إذا ما رأى هذه الأشياء نفسها في سياق آخر مما يعني صعوبة في تعلم القراءة وفي التعامل مع الرموز، فالطفل الذي يميز حرفاً على السبورة قد لا يميزه مكتوباً على ورقه.

المعالجة

- إبدأ بتدريب الأطفال على الإشكال البسيطة ذات الأبعاد الثلاثة بأحجام وألوان ومساحات مختلفة، واستعمل حروفاً خشبية أو كرتونية كبيرة.
- درب على تحديد أشياء أو أجسام بأحجام مختلفة أو متشابهة وتصنيف المتشابه منها شكلاً أو حجماً.
- درب على رسم صور كبيرة باستخدام بعض المواد كالصلصال مثلاً ورسم أشكال هندسية أو نماذج معينة على السبورة أولاً ثم الورق .
- اطلب من الطالب أن يتابع رسم الحرف بصرياً وحركياً بإصبعه كأن يرسم الحرف في الهواء قبل أن يكتبه على الورق. حاول أن تجعله يكتب الحرف وعيناه مغلقتان

وتدعيمه على الثبات في ترتيب الحركات في الاتجاه المناسب في أثناء كتابة الحرف. كما يمكن أن تدربه على أن يكتب الحروف بأقلام التلوين أو على الرمل أو بالمعجونة .

- درب على رسم الصور بالتوصيل بين نقاط وعلى صنع حروف من الرمل والمعجونة ليتلمس أشكالها .
- اعرض حرفاً لمدة خمس ثوان ثم ابعده عن الطفل . اعرض حرفاً آخر واسأل الطفل فيما إذا كان قد رأي حرفين مختلفين أم الحرف نفسه . كما يمكن أن تعرض له حرفاً في كلمة لمدة خمس ثوان، ثم ابعده واطلب من الطفل أن يميزه بين حرفين ثم من بين ثلاثة حروف ثم أربعة ثم خمسة حروف ويمكن أن تطلب منه أن يكتب الحرف الذي رآه.

ج. *ضعف المتابعة البصرية*: يواجه الطفل الذي يعاني من ضعف في تتبع الأشياء بصرياً صعوبة في تمييز الحروف والأرقام والكلمات، كما يواجه صعوبة في القراءة والتهجئة أيضاً، وعلة ذلك أنه يقوم بقراءة الكلمات بالعكس، أي من الاتجاه المعاكس. كأن يقول "حار" بدلاً من " راح " .

المعالجة

- اطلب من الطفل تسمية أشياء أو صور أو أرقام أو حروف سبق ورتبتها ثم أعد ترتيب هذه الأشياء دون أن يرى الطفل ذلك وأطلب منه ترتيبها ثانية.
- مطابقة الأشياء: اعرض للطفل أشياء مختلفة لمدة عشر ثوان ثم ابعدها عنه واطلب منه أن يجد مماثلاً لما رأى. كرر هذا التدريب مستخدماً الحروف تارة والأرقام والصور تارة أخرى، زد عدد هذه الأشياء تدريجياً حتى خمسة.
- مطابقة المتجهات: استخدم الأسهم التي تدل على متجهات لأشكال مختلفة.
- اعرض للطفل بطاقة كلمة ما واطلب منه أن يميزها من بين أربع كلمات اخرى (ابدا بكلمتين فقط) . ولا تقرأ الكلمات للطفل .
- أشباه جمل : استخدم بطاقات الكلمات لتكوين أشباه جمل ثم اخلط البطاقات معاً واطلب من الطفل إعادة تشكيل شبه الجملة .

- اكتب اسم الطفل بشكل واضح ثم قص كل حرف على حدة واطلب من الطفل أن يعيد ترتيبها .

د. ***ضعف التقدير المكاني*** : يعني هذا الضعف عدم قدرة الفرد على تحديد مواقع الأشياء من حوله بالنسبة له . وترمي المعالجة إلى التدريب على إدراك علاقة الجسم بالأشياء المحيطة لا من خلال البصر فحسب بل بواسطة اللمس أيضا .

المعالجة

- اطلب من الطفل واقفاً أو جالساً أو منحنياً أن يرفع رأسه مثلاً أو يحرك أصابعه أو يرفع رجله أو ذراعه أو يحرك قدميه وذلك لتجعله يشعر بوجود أعضاء جسده .
- اطلب من الطفل أن ينظر إلى دمية وأن يلمس يدها اليسرى واليمنى وقدميها ووجهها ورأسها واسأله عما يرى في يسارها أو يمينها، وليفعل مثل ذلك مع زميل له .
- اطلب من الطفل أن يرسم أشياء على السبورة بحيث يسمي لك الأجزاء التي يرسمها أو أن يكمل صورة أو رسمة ناقصة أو تجميع أجزاء مختلفة لتشكيل صورة إنسان أو يقلده بجسمه .
- استخدم بطاقات مرسوم عليها أسهماً تشير إلى جهات مختلفة واطلب منه تسمية الجهة التي يشير إليها السهم.

٢. ***كبار الطلبة*** : يمكن استخدام المعالجات التالية للطلبة الذين يعانون التناسق البصري الحركي وضعف الثبات البصري أو المتابعة البصرية علماً بإمكان الإفادة من المعالجات السابقة .

- درب على ممارسة العاب المطابقة التي تتطلب تمييزاً بصرياً للحروف أو الكلمات أو الجمل .
- اطلب من الطلاب الإفادة من مهاراتهم اللغوية المحدودة لوصف الحروف والمفردات والقصص حتى تتكون لديهم صور بصرية ذهنية مرتبطة بالوصف الشفوي.
- شجع الطلبة على استعمال مفاتيح السياق في القراءة.
- إذا لم يكن التمييز السمعي مشكلة، استخدم مهارات التحليل الصوتي لتمييز المفردات.

• حدد النشاطات البصرية في القراءة لتجنب مشاكل الانتباه .
• استعمل الصحف لتطوير المهارات البصرية (البحث عن الكلمات، إيجاد مفردات ذات صفات مميزة) .
• اجعل النشاطات الكتابية قصيرة وواضحة ومألوفة .
• استخدم أشياء محسوسة لتوفير معلومات حسية (حروف خشبية أو ممغنطة، وشرطة مسجلة ولعب "دُمى")

وعند مواجهة صعوبات في الإدراك المكاني زوال المهام والمعالجات التالية :-

١. ناقش الاختلاف في الجهات بين الحروف والكلمات وقدم نشاطات للمطابقة .
٢. استعمل الطرق تعددية الحواس في تعليم القراءة لأنها تقدم المثير القرائي عن طريق البصر والسمع والحركة واللمس .
٣. اطلب من الطلاب ممارسة تمارين تتطلب إكمال الحروف أو الكلمات المفقودة .
٤. استعمل بعض التمارين الكتابية لتدريب الطلبة على كتابة الحروف نحو الجهة الصحيحة وبالحجم المناسب وعلى ترك فراغات مناسبة بين الكلمات، والفروق البصرية بين الحروف والكلمات .
٥. درب الطلبة على استعمال قلم أو مؤشر للمحافظة على المكان الذي يصلون إليه في أثناء القراءة الشفوية .

صعوبات الإدراك البصري - المكاني / معالجات محددة

الصعوبة : يعاكس الطالب الحروف أو الارقام أو يقلبها

المعالجة :

١. اكتب نموذجاً للرموز (حروف أو ارقام) التي يخطئها على ورقة مقواة والصقها على مقعده ودفتر تمارينه ، وساعده على تكوين عادة النظر الى هذه النموذج كلما كان عليه أن يكتب الحرف أو الرقم
٢. هيئ له فرصة الكتابة على السبورة لبضع دقائق كل يوم ، وذلك بأن تأخذ حرفاً أو رقماً من هذه الارقام المزعجة وتكتبه بخط بحدود ٢٠سم واجعل الطالب يتتبعه بأصبعه أو بقلم طباشير حوالي عشر مرات ثم امسحه ، على أن يذكر اسم الرمز

بصوت مسموع مع تتبعه له . تابع هذا الاجراء يومياً الى أن يتخلص من خطئه في معاكسة الرمز أو قلبه . ويبدو أن استعمال العضلات الكبيرة عند تتبع الرمز يساعد الطفل على وعي الشكل الصحيح للرمز .

الصعوبة : يفقد الطالب المكان / يقفز عن السطر/ يعيد قراءة السطر/ يحذف كلمات

المعالجة :

ساعده على أن يستعمل مؤشراً في اثناء القراءة يمكن صنع هذا المؤشر بأن يقص على ورقة مقواة ثقباً بطول سطر المادة القرائية وبعرض ٢سم بحيث تغطي الورقة نصف صفحة الكتاب ويقوم بتحريك الورقة عندما ينتهي من قراءة السطر بحيث يظهر السطر الذي يليه ويسمح للطفل بأن يتتبع الكلمات على السطر بقلم أو بالإصبع . ويفيد مثل هذا الإجراء الأطفال ذوي صعوبات الانتباه ومفرطي الحركة بالإضافة الى ذوي المشكلات القرائية .

الصعوبة : عينان لا تعملان / نظر ضبابي/ رعيان العينين

المعالجة :

١. اقترح فحصاً طبياً للعينين للتأكد من دقة نظر الطالب وتطابق النظر بالعينين . وشرح من تلزمه النظارة على استخدامها
٢. كبّر حروف المادة القرائية إذا أمكن
٣. عندما يظهر على الطفل الانزعاج اطلب منه أن يغلق عينيه ويريحهما مدة ثلاث ثانية . وتساعد ورقة تنشيف رطبة في حالة رعيان العينين . ويجد بعض الطلبة امكان حل هذه المشكلات بالقراءة بعين واحدة في الوقت الواحد .
٤. يلاحظ بأن الضوء الابيض (فلورسنت) يعكس لمعاناً أو توهجاً على الورق الابيض استخدم في مثل هذه الحالات ورقاً بلون ازرق أو رمادي أو أخضر . وإذا لم يفيد ذلك فمن الممكن وضع شفافية ملونة على الورق الابيض أو استخدام نظارة شمسية ملونة

الصعوبة : لا يقوى على النسخ بدقة .

المعالجة :

١. تأكد من سلامة نظر الطالب .
٢. اجلس الطالب قريباً من السبورة إذا كان عليه أن ينسخ منها
٣. بيّن للطفل عند النسخ من كتاب كيف يستخدم اصبعه السبابة ليدل على مكان المادة التي ينسخها .
٤. درب الطفل على تذكر اشكال مجموعات من الحروف لكي لا يكون مضطراً للرجوع الى النموذج الموضوع لها والمثبت على مقعده أو دفتره

الصعوبة : ضعف في رسم اشكال الحروف .

المعالجة :

١. علّم الطفل أن يميل الورقة الى اليسار بحيث تصنع زاوية ٤٥ درجة مع سطح المقعد . وكيف يمسك بالقلم وكيف يرسم كل حرف .
٢. اسمح للطالب بالتمرن على السبورة ، فذلك يشكل له فرصة أخرى لممارسة شيء آخر غير القلم والورقة .

الصعوبة : اوراق عمل الطالب فوضوية وغير منظمة .

المعالجة :

١. حدث الطفل عن أهمية الإتقان ، واعرض له عدة أوراق وأساله أية ورقة يمكن أن تحصل على العلامة الأعلى .
٢. أخبر الطفل بأن لا يلجأ الى المحي ، وإذا لم يمكن تصحيح الكلمة بالكتابة فوقها فإنه يمكنه شطبها وإعادة الكتابة على السطر نفسه

الصعوبة : يتوه في الأماكن المعتادة

المعالجة :

١. أرسل زميلاً مع الطالب
٢. اصطحب الطالب بجولات في المكان ، واطلب منه أن يلاحظ أشياء بصرية ثابتة كعد الغرف للوصول إلى الحمام مثلاً

٣. كلّف الطالب برسم خرائط للمدرسة وجوارها وإبراز الملامح الأساسية فيها .

الصعوبة : لا يتذكر الاتجاهات من اليمين الى اليسار .

المعالجة :

١. ضع سهماً على مقعد الطفل ليتبين جهة الكتابة من اليمين إلى اليسار كما في السهم ← وأن يبدأ بدءاً من النقطة

٢. علم جهة اليمين بأن تعرفه بأن يكتب باليد اليمنى وهي اليد التي يأكل ويصافح بها . فإذا كان اعسر فيبدأ الكتابة من جهة اليد اليمنى

الصعوبة : لا يترك مسافات بين الكلمات وحروف الكلمات غير متصلة .

المعالجة :

١. درب الطفل على أن يكتب على خطوط تصنعها له على السطر بحيث تباعد هذه الخطوط بين الحروف المنفصلة وغيرها من المتصلة في الكلمة وأن تتباعد هذه الخطوط بين كلمة وأخرى . مثال :

د ر س ا ل و ل د د ر س ه

٢. ولتأكيد المسافة بين كلمة وأخرى يمكن تدريبه على أن يضع مربعاً صغيراً بين الكلمة والتي تليها . ويمكن مساعدته بتقديم نموذج لجملة مرسوم عليه هذه المربعات لتفصل بين الكلمات وخطوط لتفصل بين الحروف ويطلب اليه أعادة كتابة النموذج عدة مرات

الصعوبة : غير منظم ومهماته مبعثرة

المعالجة :

١. علم الطفل أن عليه عند تفسير المهمة أن يزيل عن سطح مقعده كل المواد غير المتصلة بالمهمة الجديدة قبل البدء بها ، وأن يجهز ما له علاقة بها .

٢. درب الطفل على استخدام مفكرة واجبات لينتهي منها في الوقت المحدد

٣. علم الطفل تنظيم اوراقه بحيث يظهر فيها هامش وترويسة عليا وأخرى سفلى

٤. جدول للوالدين ما يعملانه بانتظام وذلك بأن يتركا مكاناً لكل شيء ، وأن يسوي الفراش عند نهوض الطفل، وأن يوضع اسم الطفل على أشيائه بحيث إذا فقدت ترد له

الصعوبة : لا يستطيع قراءة المواقف الاجتماعية ولغة الجسد .

المعالجة :

١. قم بلعب أدوار اجتماعية في الصف . اجعل الطلاب يمثلون مشاهد قصة قرؤوها للتو أو فيلماً شاهدوه أو لعب أدوار جماعية . توقف مرارا وناقش المشاعر الممكنة ونمذج أساليب تنسجم مع هذه المواقف واجعل الطالب يلعب الدور الذي نمذجه . حدث الطلاب عن حاجة كل انسان لمساحة خاصة وشعوره بعدم الارتياح تجاه غريب يقتحم عليه خصوصياته .

٢. من الطبيعي أن يترافق كل موقف بضرورة فهم لغة لجسد ، اضرب مثلاً بالوضع في حالة التحدي بين طفلين وابدأ بتفسير ما تعنيه هيأة التحدي وما الاستجابة المناسبة في هذه الحالة . ومن المحتمل أن يكون لهذه الاستجابة أثرها في امتصاص غضب الطفل المتحدي . ولا شك بأن هذا الطفل يمثل درساً للآخرين .

الصعوبة : لا يستطيع تذكر ما رآه للتو (ذاكرة بصرية قصيرة ضعيفة) .

المعالجة :

١. اعرض للطالب عشرة أشياء في صندوق لمدة ثلاثين ثانية ، أغلق غطاء الصندوق واجعل الطالب يسمي اكثر ما يستطيع من هذه الأشياء . نوع هذه الأشياء وكرر اللعبة . اخبر الطفل عن الطرق التي يمكن أن يلجأ إليها لتذكر ما يراه مثل : ما الالوان التي رأيتها؟ لماذا تستعمل هذه الاشياء؟ في أي غرفة توجد؟ .... كما يمكن أن يعرض على الطلبة كلمات مألوفة في قائمة قصيرة مثل : قال نار سال فول قام نام غول سار كتاب ، اعط الطلبة فرصة قراءتها لبضع دقائق ولاحظ كم كلمة يمكن أن يتذكروا . علّم الطلبة استخدام استراتيجية بداية الكلمات وكم كلمة تبدأ بنفس الحرف حيث يوجد في هذه الكلمات الحروف التالية : ق٢، ن٢، س٢، ك١ .

٢. تمثل لعبة "التركيز" مجالاً آخر لحفز الذاكرة وذلك بأن تكتب على عشر بطاقات صوراً لهذه الكلمات واعرض بطاقات الصور بشكل عشوائي أي لا تتزاوج فيه بطاقة الصورة مع بطاقة الكلمة . كلف الطالب بأن يسمي الكلمة ويشير الى الصورة التي تمثلها . اقلب جميع البطاقات وعندما يقلب الطالب احداها عليه أن يجد ما يقابلها . كرر اللعبة بحيث يشعر الطالب بتحسنه .

٣. علم الطلاب أن يميزوا ويضعوا خطوطاً ويلخصوا المعلومات
٤. علم مهارات أخذ الملاحظات واستخدام منظمات .
٥. علم الاطفال استخدام المراجع (موسوعات ، معاجم ، كشافات) للحصول على ما يحتاجونه من معلومات .
٦. علم الاطفال استخدام التسميع اللفظي عند تعلم التهجئة وأن يحدثوا ذواتهم عن حروف أو مقاطع الكلمة وما إذا كان لها معنى لديهم أو تتصل بكلمات أخرى .
٧. علم الاطفال استخدام وسائل تعلم صفية أو ربط المادة الجديدة بغيرها مما هو مألوف لديهم من كلمات أو اشياء .
٨. أعط الطلاب اختبارات من نوع اختبارات الكتاب المفتوح
٩. استخدم نشاطات فنية تزاوج بين المشاهدة والتعليم الشفوي

الصعوبة : لا يستطيع تذكر ترك الهوامش والترقيم والتهجئة

المعالجة :

ساعد الطالب قبل البدء بالكتابة على أن يضع ملخصاً عاماً لما يريد أن يقوله . عليه أن يرقم أفكاره بالتسلسل الذي ترد فيه عند كتابتها ثم اتركه يكتب دونما اهتمام بالترقيم (التنقيط) في هذه المرحلة . علّمه في البداية وضع نقاط عند نهاية كل جملة ولا مانع من إعطائه في البداية ورقاً مرسوماً عليه الهوامش .

الصعوبة : كتابة يدوية بطيئة ومتعبة .

المعالجة :

١. اسمح للطالب بأن يقدم الامتحان شفوياً
٢. قصّر الواجبات .
٣. استخدم اختبارات موضوعية حيثما امكن ذلك

الصعوبة : يقرأ الكلمات ولكنه لا يحولها لصورة عقلية

المعالجة :

١. كلف مجموعات قرأت قصة بأن يحولوها الى رواية ويمثلوها
٢. وضح معنى أن ترى شيئاً "بعين عقلك" من مثل :

بنت سميرة رجلاً من الثلج وأخذت تضحك عندما وجدت قطة تجلس على رأسه
اسأل الطلاب : ماذا كان لون القطة ؟ واسترسل في مثل هذه الاسئلة
٣. قدم لهم صوراً لبعض حوارات أو شخصيات قصة ما واجعلهم يلونونها وفقاً لتصوراتهم الذاتية

صعوبات نقص الانتباه / معالجات عامة

١. اجعل الطلبة يشاركون بأجسامهم في برنامج تدريس القراءة .
٢. حافظ على اهتماماتهم باستخدام أساليب متنوعة، ومواد مختلفة، وسرعات متغيرة، ونبرات مشوبة بالعاطفة في أثناء التعلم .
٣. اجعل بيئة التعلم خالية من مشتتات الانتباه .
٤. مارس بعض الألعاب التي تزيد من القدرة على الانتباه، يمكن هنا استخدام أزواج من المفردات على بطاقات في لعبة كلعبة الورق (الشّدة) .
٥. استعمل كتباً لتعليم القراءة تحتوي على الحد الادنى من الصور ليركز الطالب انتباهه على الكتابة والمهارات اللازمة للقراءة .
٦. وفر نصوصاً مناسبة للقراءة، مع استراتيجيات معرفية لتصعيد مستوى الاهتمام وزيادة مدة الانتباه .

صعوبات نقص الانتباه/ معالجات محددة

الصعوبة : لا يباشر واجباته

المعالجة :

قم مبكراً في وقت الحصةً بجولة . اجلس من يشرد بجانبك أو الى جانب زميل يساعده على المباشرة في العمل

الصعوبة : يصعب عليه الاستمرار في تركيز الانتباه

المعالجة :

١. عند ملاحظة أن طفلاً يبدأ مستمعاً ولكنه لا يلبث حتى يفتقد التركيز انكر اسمه في حديثك كأن تقول "وكما يعرف سامي..."

٢. قلل من عوامل تشتيت الانتباه ، فإذا لاحظت مثلاً أن الطالب بدأ بشيء ما اطلب من أن يتركه ، وإذا عاد اليه خذه وقل له أنك ستعيده له فيما بعد

٣. اطلب من الطلاب ان يسجلوا ملاحظات ، إذ يساعدهم ذلك على مزيد من الفهم وتحسّن في الانتباه .

٤. جزّء الواجب أجزاء وكافئ على كل جزء منجز

٥. استخدم زميلاً لتذكير الطالب بضرورة انتباهه

الصعوبة : تقديم واجبات غير مستكملة

المعالجة :

١. قصّر من الواجبات أو عدلها بالشكل الذي يلائم الطالب ، كأن يكون نصفها شفوي ونصفها كتابياً مثلاً

٢. أعط الطالب وقتاً إضافيا لاستكمال واجبه

المشكلات السلوكية الانفعالية / معالجات عامة

١. ساعد الطلبة على تطوير اتجاه إيجابي نحو القراءة من خلال نشاطات تعلب ناجحة .

٢. وفر مواد قرائية مناسبة لاهتمام الطلبة وأعمارهم .

٣. زد ثقة الطالب بنفسه في القراءة بتعزيز الاستراتيجيات التي يستخدمه الطالب في القراءة .

٤. احترم جهود الطلبة في القراءة وشجعهم على التحدث عن مشاعرهم نحو القراءة.

٥. اجعل الطلبة يدركون أنك تَعلم بالصعوبات التي يواجهونها في القراءة وتقبل مساهماتهم. تجنب مقارنة مستوى القراءة لطالب بمستوى طالب آخر .

٦. شجع الطلبة على تكوين اتجاهات ايجابية نحو الاستمتاع في القراءة والحصول على المعرفة على حد سواء .

٧. وفر كتباً تغطي مدى واسعاً من مستويات الصعوبة والتنوع في الموضوعات ووفر أوقاتاً حرة لقراءتها .

المشكلات السلوكية الانفعالية/ معالجات محددة

الصعوبة : لا يتحمل الإحباط / ميل للانفجارات العاطفية

المعالجة :

١. راقب باستمرار مستويات الضغط على طلابك . شجع الوالدين والطلاب على اعلامك بمتى يواجهون مشكلة حقيقية

٢. امنح وقتاً مقتطعاً للراحة ، تخفيفاً لضغوط العمل واستعادة الطالب لتوازنه

٣. اعمل على تعليم الطالب استراتيجيات ضبط الذات في أوقات الشدة . استدع الوالدين للقاء وأعلمهم بهذا الإجراء وأسبابه وخذ موافقتهما على وضعه كخطة فردية خاصة

٤. إذا كان الطفل ينفجر بانتظام ، انصح الوالدين بعرضه على الطبيب

الصعوبة : يتسرع في أداء العمل

المعالجة :

١. من الملاحظات المكرورة أن ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من نقص الانتباه والاندفاعية ينهون واجباتهم بسرعة ، لانهم بذلك يمكن أن ينصرفوا الى نشاط اكثر امتاعاً لهم من الواجب ، بالرغم من انهم يمكن أن يرتكبوا أخطاء في جميع الاجوبة ، فالمهم لديهم أن يؤشروا للمعلم بأنهم قد انهوا العمل. وعليك في مثل هذه الحالات أن تتكلم مع الطالب قبل البدء بالعمل عن المستوى المتوقع لأداء العمل . تفحص عمل الطالب قبل السماح له بممارسة عمل آخر يحبه . وكلما كان الواجب قصيراً تيسرت للطالب محاولة الارتفاع الى مستوى معاييرك

٢. رتب اسلوباً لتواصل متبادل مع الوالدين (عبر دفتر الملاحظات أو الهاتف) لتجعلهما على علم بسلوك الطفل اليومي وتقدمه وأوجه المساعدة التي يمكن أن يقدماها

٣. رتب مع الوالدين اعطاء الطفل مكافأة عندما ينجز العمل صحيحاً أول مرة ، بما في ذلك المكافأة النقدية .

٤. امنح الطالب فرصة اختيار واجبه كلما امكن ذلك

الصعوبة : يخرج أصواتاً غير ملائمة / يتكلم باستمرار

المعالجة :

١. كثيراً ما تخرج من أفواه الطلبة ذوي صعوبات الانتباه والاندفاعية أصوات لا يعونها في كثير من الأحيان . وعليك أن تبدأ بتوعيتهم بهذه الأصوات وتحفزهم على محاولة وقفها . وقد ترغب في مناقشة هذه المسألة مع الطفل بحضور الوالدين وقد تحتاج لدعمهم لوضع خطة للتخلص منها

٢. اجلس الطفل في مكان لا تشكل فيه أصوات الطفل وكلامه ازعاجاً للآخرين

٣. استخدم لوحة لتعديل السلوك ونظام مكافأة من الوالدين عند حذفه للسلوك غير المؤاتي من مثل على لوحة مرسوم عليها وجه مبتسم تمنح للطفل لقاء كل حصة يتجنب فيها إخراج الأصوات ، حيث يمكن أن يمنح الوالدين نقداً للطفل لقاء كل لوحة يحصل عليها .

٤. إذا كان السلوك عمدياً لغرض جلب الانتباه ، تحدث الى الطالب وقدم له اسلوباً ايجابياً ليجلب به الاهتمام اليه إذا تخلى عن السلوك غير المناسب

الصعوبة : يتسبب في ازعاج غيره الذين يحاولون العمل

المعالجة :

١. اجلس الطفل مع مجموعة أو مكان لملاحظة أين يتحسن أداؤه

٢. تحدث الى الطفل وفسر له ضرورة عدم لمس الاخرين أو الحديث اليهم عندما يكونون منهمكين في العمل .

٣. يقوم الطالب بمثل هذا السلوك عندما يكون شديد الاشتياق لكسب صديق ، فهو لضعف مهارته في تكوين أصدقاء يميل الى جعل الآخرين يغضبون منه بدلاً من أن يتجاهلوه ، مما يترتب عليك أن تعلّم الطفل كيف يكسب الاصدقاء ويحتفظ بصداقتهم .

٤. اجعل الطالب يجلس في مكان منزوٍ أو الى جانبك

الصعوبة : غياب زائد عن المدرسة

المعالجة :

١. اطلع ولي الأمر على تأثر التعلم سلبياً بالغياب

٢. إذا استمر الغياب ، تحدث الى الطالب عن الموقف واشرح له أهمية حاجته للمدرسة يومياً . اسأله عما يفعله عندما يبقى في البيت ، فإذا كان لمجرد البقاء فيه اعلم مشير المدرسة بالأمر ليتصرف مع ولي الامر ، وإذا كان ذلك لانه يرى أن المدرسة مملة استعلم منه عما يحبه ويكرهه

٣. اختر معلماً أو اثنين يوافقان على بذل الاهتمام بالطفل واشعاره بأنه صديق ويتحدثان معه حول ما يهمه ، وإذا تغيب اشرح له كيف انه كان مفتقداً

٤. التق مع معلمي الطفل الآخرين ، وراجع معهم توقعاتك للطالب . عدل المنهاج بحيث يشعر الطالب بنجاحه . تجنب ارباك الطفل . وإذا كانت واجباته غير منجزة جد آخر يمكن أن يساعده على ذلك

٥. غالباً ما يشعر الطلبة الذين يكثر تغيبهم عن المدرسة بالعزلة ، وهو ما يدعو الى مساعدتهم على ايجاد صديق . حاول أن يكون الصديق طالباً معزولاً فليس من الحكمة أن يكون هذا الصديق أذكى الطلبة أو أنجحهم اجتماعياً حيث لا توجد بين مثل هؤلاء والطالب المعزول خلفيات مشتركة حاول التقرب من الاثنين المعزولين والتقريب بينهما ومشاركتهما بعض الفعاليات . اجعل الطالبين يعيان بأن كلا منهما بحاج الى الآخر ويكون صديقاً له .

الصعوبة : يذرع الطفل غرفة الصف جيئة وذهاباً

المعالجة :

١. كلم الطالب ليبين سبب ذلك

٢. فسر للطالب عدم قدرتك على تغيير الجدول الدراسي ، واسأله عما يزعجه وحاول معالجة عوامل الازعاج

الصعوبة : لا يقوم الطالب بواجباته

المعالجة :

١. لا يفهم كثيرون من الطلبة كيف يقيم المعلمون تقدم الطالب ، بل ولا يعون انهم يحتفظون بسجلات دائمة للعلامات . دع الطلاب يلاحظون كيفية تسجيلك للعلامات في عدة مناسبات كأن يحصل طالب ضعيف ذات مرة على علامة جيدة فتفتح دفتر العلامات وتبين أن من دواعي سرورك أن تسجل له تلك العلامة . إن مثل هذا المنهج

يعد مفخرة للطالب من جهة وحافزاً لغيره لكسب مثل هذا الموقف . كما أن من المفيد أن تظهر للطلاب كيف تؤثر علامة الصفر على المعدل وأن علامة ٥٠ لا تعد علامة مسيئة ، ذلك أن كثيراً من الطلبة يعتقدون بأنهم يجب ان لا يقدموا للمعلم واجبا غير مكتمل ، لان بعض المعلمين لا يقبلون أعمالاً غير مكتملة . ولا شك بأن الطريقة الاسلم لمعرفة مستوى تعلم الطالب هي قبول كل أعماله مكتملة كانت أو غير مكتملة

٢. ثمة كثيرون من الطلبة يحجمون عن تسليم أعمالهم عندما يشعرون أنها غير منجزة جيداً ، فإذا أرجأت استلامها فمن المحتمل ألا تحصل عليها . فما لم تستمر في المطالبة فإن الطالب قلما يستكملها ، ولهذا فمن الأسلم أن تعين أحداً من الطلاب لاستلامها في نهاية الحصة ، حيث توضع على المقعد إلى أن يجمعها المراقب ، وإذا لم تكن كذلك يسأل المراقب عنها ، وإذا لم يسلمها الطالب يضعك فوراً في الصورة حيث تبحث مع الطالب ما يقلقك إزاء ذلك

٣. إذا لم يعد الطالب واجباته البيتية اتصل بالوالدين ، حيث قد تسمع منهما أحياناً انهما لا يعرفان ما إذا كان لدى الطالب قبل هذه الواجبات أو أنجزها في المدرسة . يمكن في مثل هذه الاحوال عقد لقاء مع الوالدين بحضور الطالب وتوضع خطة لمعالجة هذا الأمر . ومن بين الاقتراحات في هذا المجال وضع رزمة من الواجبات البديلة يستخدمها الوالدان إذا ادعى الطالب عدم وجود واجب بيتي لديه.

أما إذا أجاب ولي الامر بأنه يعرف أن الطالب قام بالعمل أشركه في مسؤولية جعل الطالب يقدمه لك ، ذلك أن حجب ولي الامر للامتيازات التي يمنحها للطالب عندما يتكرر منه عدم تقديمه لواجباته كثيراً ما يتكفل تصحيح الاوضاع

الصعوبة : لا يستخدم الوقت بذكاء

المعالجة :

١. تحدث مع الطالب حول المشكلة ، فكثيراً ما لا يكون الطالب على وعي بذلك

٢. عرف الطلبة الوقت ، وإذا وجد طالب سريع أعطه فرصة اختيار عمل آخر يفعله كأن يقرأ للاستمتاع . أو العمل الحاسوبي أو مساعدة طالب بطيء، أو ينجز عملاً فنياً

٣. اسمح للطلبة السريعين بإنجاز واجباتهم البيتية في الصف إذا كان الوقت يسمح بذلك ، فإذا أنهوه بنجاح أكبر من قيمة هذا العمل الذي استخدم فيه الوقت بذكاء ، حيث

يمكنهم نظير ذلك أن يفعلوا ما يرغبون في فعله في البيت ، ومن المفيد أن يحصلوا على ملاحظة منك تفيد بأن الطالب أدى الواجب البيتي

الصعوبة : لا يستمر جالساً في مقعده / لا يجلس جلسة مناسبة على الكرسي

المعالجة :

١. تكلم مع الطالب حول توقعاتك ببقائه جالساً في مقعده أو جلوسه بشكل مناسب على كرسيه
٢. اتفق معه على إشارة تؤشر بها له إذا خالف ذلك
٣. إذا كان يهزهز أرجل الكرسي ، اطلب منه الوقوف إلى أن يتمكن من استعمال الكرسي بشكل مناسب

الصعوبة : ضعف في العلاقات بالزملاء يؤدي الى التنابز بالالقاب أو الشجار

المعالجة :

١. كثيراً ما تلاحظ هذه العلاقات لدى الطلبة ذوي صعوبات الانتباه والاندفاعيين . كن يقظاً ، وتدخل باستمرار لأن التنابز بالالقاب كثيراً ما يؤدي الى الشجار في الساحة ويكون مصدراً لشكوى اولياء الامور . قم بترتيبات متبادلة مع زميل ترسل بموجبه الطالب الى غرفته حتى تنتهي الحصة والفترة التابعة لها إذا حدث ذلك ، على أن تكلف الطالب بعمل هناك.
٢. تكلم مع الطالبين المتخاصمين على انفراد فور حدوث الموقف . حاول الوصول الى أصل المشكلة ، فقد لا يتذكران متى بدأت أو أنهما سيقران بأن المشكلة بدأت بنتيجة سوء فهم
٣. تأكد من أن يفهم الطرفان أن لسلوكهما عواقب وخيمة ، وإذا عادا للخلاف مرة أخرى ، أخبر الطالبين بأنك ستستدعي والديهما وهو ما قد يؤدي الى الشجار بين الوالدين . وإذا حدث واضطررت الى استدعاء والدي الطفلين ضع خطة تحسين للسلوك
٤. ثمة بعض الطلبة لا يحسنون استخدام الوقت الحر في ساحة المدرسة ، وهو ما يتطلب منك أن تضع ترتيبات خاصة لمثل هؤلاء الطلاب تقضي بقضاء عطلتهم تحت الإشراف وفي مكان هادئ كغرفة المرشد أو المكتبة .....

٥. اجلس الطالب بحيث يكون على مرأى منك طوال الوقت

الصعوبة : يستجيب بشكل غير مناسب للمضايقة

المعالجة :

١. لا يملك بعض الطلبة المهارة الاجتماعية للتصدي لمواقف المضايقة ، وهم بحاجة لان يتعلموا شيئاً يقولونه عندما يشعرون بالضيق . ومن ذلك على سبيل المثال ، إذا تعرض لأمك بسوء شخص لا يعرفها فتكون الإجابة : إن هذا امر مضحك فأنت لا تعرف أمي ، أو من المعيب أن تتلفظ بألفاظ نابية . وإذا انتقد احدهم ملبسك وما إذا اشتريته من محل ملابس مستعملة يمكن أن تجيب بأن المهم هو طيبة القلب وليس جمال الملبس . ويمكن ايجاد مواقف مشابهة كثيرة من هذا القبيل وتدريب الطلبة عليها

٢. تدخل بسرعة ، باعد ما بين الطرفين ، فقد يصاعد الانزعاج الى حالة من الشجار

٣. إذا حدثت المضايقة في الصف تعامل مع المسيء بحزم ، وعرفه بأن احترام الآخرين يعني ألا تسبب لهم الضيق والتبرم أو أن تبدي ملاحظات غير لطيفة، فإذا أجاب الطالب بأنه كان مازحاً ، ذكره أن المضايقة غير مسموح بها سواء كانت على سبيل المزاح أو خلافه لأن فيها امتهاناً للآخرين

الصعوبة : الطالب غير مقبول من الطلبة الآخرين

المعالجة :

١. امنح الطالب فرصة قيادة مجموعة من الطف الطلبة وأحسنهم تكيفاً

٢. وجّه الطالب لمحاولة معرفة سبب نفور الآخرين منه ولا تتردد في أن تسأل : كيف تشعر حيال الطالب ....؟ أصغ جيداً لإجابات الآخرين فهي تستحق الاهتمام، حاول بعد ذلك جعل الطالب يغير من مسالكه

٣. قد يحدث أن يوقع الطلبة بعضهم في المتاعب . كن حذرا من عدم معاقبة كل طلاب الصف بل اقصر عقوباتك على من تعتقد تماماً بذنبهم

٤. اطلب من الطالب ترك المجموعة ، إذا بدر منه سلوك تنافسي بغيض

٥. لا تقسر الطالب على التفاعل مع الآخرين أو المواقف

الصعوبة : يلوم الطلاب الآخرين / لا يتحمل المسؤولية

المعالجة :

١. واجه الطالب بالحقائق على انفراد وبأسلوب هادئ . وقد تجد أن الطالب سيقتفي نمطه في الانكار والاسقاط على الآخرين . اشعر الطالب برضاك عن تفسيره من جهة وأن الحقائق خلاف ما ذهب اليه من جهة أخرى . انزل بالطالب العقوبة إذا كانت الاساءة بالغة

٢. حاول المزيد من معرفة الطالب ودعمه ، فقد يخفي هذا السلوك شعوراً بعدم الطمأنينة، فقد يكون الوالدان شديدين في المعاقبة ، الامر الذي يدفعه للافكار تجنباً للعقوبة . أكد للطالب بأنك لا تنتظر منه أن يكون كاملاً حتى تكون راضياً عنه ، ومن المفيد أن تروي للطالب في إرشادك له قصصاً حدثت معك في طفولتك تشير الى أنك لم تكن طفلاً كاملاً وكنت تتلقى العقوبة . اسعَ في عرض لعب الادوار التي تدرب على المهارات الاجتماعية الى وضع سيناريوهات ودرب الطلبة على ممارسة أسوغ الإجابات وأسلم المواقف . علمهم أن يقولوا : أنا فعلته ولكني آسف، ترى كيف يمكن أن أصلح موقفي ؟ علمهم أن الصدق ينجي

٣. حاول في الحالات التي لا تكون فيها متأكداً اكتشاف الصدق ، قل للطالب أو الطلبة المعنيين : يمكن أن تُحل المشكلة هنا ، ولكن استمراركم على انكار المسؤولية يدفع بكم الى أن تواجهوا المدير مما يعني أنكم ستحرمون من الاستراحة وسيصار الى استدعاء اولياء اموركم . فإذا استبنت الصدق اطلب منهم اقتراح ثلاث عقوبات مناسبة للموقف واختر واحدة منها ، وإذا كانت العقوبات المقترحة غير مناسبة انزل العقوبة من عندك .

٤. تمس الحاجة الى الارشاد النفسي إذا كان الانكار والاسقاط يمارسان باستمرار من أطفال دون العاشرة ، غير أن هذه الميكانزمات الدفاعية تكون إمارة على اضطراب في التصرف لا يسهل محوه

الصعوبة : الانفجارات العصبية

المعالجة :

١. قد تكون الانفجارات العصبية امارة على صعوبة نقص الانتباه والاندفاعية ويمكن معالجتها بالعقارات ، وقد تكون احياناً سلوكاً لجذب الاهتمام حتى إنك إذا استبعدت الآخرين خمدت نوبة الانفجار بسرعة

٢. إذا تكررت النوبات من الطالب تحدث الى الصف في غيبة الطالب سائلاً ايهام افكارهم عما يمكن أن يساعد في هذا المجال ووجههم الى مثل هذه المجالات : عدم الضحك ، أو تجاهل السلوك ، أو اعطاء تغذية راجعة سلبية كأن يقال انك تتصرف كطفل صغير .

٣. إذا كانت النوبة العصبية تحدث بسبب الاحباط أو القلق ، حاول تجنب النوبة العصبية بالابتعاد عما يثيرها

٤. الانفجارات العصبية تمثل رحلة استقواء ، فالطفل الذي يشعر باليأس ينفجر غضباً للخلاص من الموقف ، فإذا اتيحت للطفل المعرفة فقد لا يحتاج للانفجار . إن العلاج الذي يتمشى مع مستوى معرفة الطفل يساعد في هذا السبيل ، كأن تمتحن الطالب بمفرده في مكان هادئ أو كأن تعطيه فرصة اختيار النشاط الذي يحب ممارسته

٥. إذا كانت الانفجارات عادة مستشرية فلابد من الارشاد النفسي من خبير

الصعوبة : يرفض الطالب إطاعة التوجيهات المعقولة

المعالجة :

١. إذا كان طلبك مشروعاً قيّم الأسلوب الذي قدمته به ، فليس غريباً أن يكرر المعلمون أحياناً أفظاظاً مع الطلبة بفعل ضغوط الوقت . فإذا تيقنت من ارتكابك هذا الفعل فمن المفيد أن تعتذر عن اسلوبك وتمنح الطالب الذي لم يتفاعل مع اسلوبك في طرح تعليماتك فرصة لمراجعة هذه التعليمات

٢. إذا كان الطلب معقولاً وقدم باحترام ولكنه ما يزال موضع تجاهل انتظر حتى وقت الفسحة واطلب من الطالب البقاء في الصف وناقش معه سبب عدم اعتباره لطلبك

الصعوبة : لا يعمل متعاوناً في المجموعة

المعالجة :

١. غيّر مجموعة الطالب

٢. تحدث الى الطالب عن سبب سوء تصرفه هذه الأيام

٣. اتركه يعمل وحيداً ولا ترغمه على العمل في مجموعة

الصعوبة : يلقى صعوبة في استمرار النظر الى الآخرين

المعالجة :

ناقش مع الطلاب أهمية لغة العيون والتواصل بهما مع الآخرين . بين لهم أنك ما لم تنظر الى محدثك فقد يشك بصدقك ، أو يستثنيك من تقابلهم لغايات الوظيفة من المنافسة عليها . ابتكر لعبة للطلاب تجعل الواحد منهم يحملق بشريكه ليصرفه عما يعرفه في اللعبة ، وذلك بأن تقسم الطلاب أزواجاً وتقدم لكل زوج موضوعاً يتكلمان فيه وعليهما أن يحملقا تماماً في عيون بعضهما البعض ، فإذا أبعد أحد الشريكين نظره عن الآخر يقول هذا مثلا "بيب" . يستمر الطلاب على هذا المنوال طوال الوقت المقرر ، وستجد أن هذه الكلمة ستنطلق بكثرة في البداية وتأخذ بالتراجع تدريجياً مما يعني نجاح الطلبة في هذا الأمر . حاول جعل اللعبة ممتعة ويتخللها كثير من الضحك

الصعوبة : لا يستجيب الطالب للتعزيز الايجابي

المعالجة :

١. قد لا تعدم أن تجد طالباً لا يعمل للحصول على التعزيز الايجابي ، تحدث مع الطالب حول هذه الملاحظة وأسأله "لماذا ؟" . قد تجد أن بعض الكبار من الطلبة لا يريدون أن يُنظر إليهم كمحظيين من المعلم ، ذلك أن صورة الرجولة يمكن أن تهتز فيهم نتيجة الملاحظة من معلمة أنثى .

٢. قد يعمل هؤلاء الطلاب لتجنب فقدان المميزات

٣. التق بالطالب والوالدين ، واطرح المشكلة باحثاً عن توجيهات

الصعوبة : تعليقات جنسية غير لائقة / سلوك جنسي غير ملائم

المعالجة :

١. اذا كان الطفل صغيراً ويتحدث كثيراً عن الجنس أو يبدو أنه يعرف عنه أكثر من أترابه فربما كان الطفل عرضة للتحرش الجنسي . امنح نفسك وقتا اكثر لمزيد من المعرفة بالطفل ولاحظ ما إذا كانت هناك اشارات تدل على اساءة لحقت بالطفل . لا تنفرد بالطفل لتحمي نفسك مما قد يؤخذ عليك

٢. ومع أن ممارسة الصغار لعمليات الحفز الذاتي غير معتادة ، فإنه إذا حدث ذلك انتح بالطفل جانباً واشرح له أن مثل هذا الفعل غير مناسب في المدرسة وان لا يعود إليه ثانية

٣. اما إذا كان الطالب كبيراً وقام بما لا يلائم مما له علاقة بالجنس ، فإن ذلك يعد إساءة تتطلب التحويل إلى المدير ، فالمضايقات الجنسية مسألة خطيرة لا يمكن التغاضي عنها في المدرسة ، وقد تدعو الأهل إلى رفع قضايا قانونية ضد المدرسة على سماحها بحدوث مثل هذه المسالك

٤. لا تسمح للطالب الكبير من هذا النمط بالخروج من الصف إلا إذا كان ثمة إشراف على المكان الذي يذهب إليه . يحسن أن تجلسه قريباً منك وتراقب كلامه وتصرفه

٥. كثيراً ما يحاول المراهقون المبتدئون تقليد ما يلاحظونه من اللغة والسلوك في وسائل الإعلام أو غيرها خارج المدرسة . انتحِ بالطالب جانباً وأخبره أن سلوكه غير ملائم في المدرسة سواء أكان لغة أو هيئة أو ملمحاً . اتفق مع الطالب على اشارة تقدمها له تدعوه لأن يتوقف عن السلوك إذا كان السلوك غير متطرف أو غير مخيف ، وفيما عدا ذلك تحرر المخالفة لمدير المدرسة

الصعوبة : الغـــش

المعالجة :

١. كثير من الطلبة لاسيما ذوو صعوبات التعلم لا يستخدمون استراتيجيات دراسية فعالة عند الاستعداد للامتحان . علم مثل هؤلاء الطلبة مهارات واستراتيجيات الدراسة المناسبة لموضوع الامتحان مراعياً مستوى الطلبة وقدراتهم واعطهم فرصة لممارستها في الصف والاستعانة بها استعداداً للامتحان . لا شك بأن من شأن ذلك أن ينمي ثقة الطالب بنفسه ويقلل من الحاجة إلى الغش

٢. اطرح أهمية الأمانة لمناقشة الغش

٣. فسر للطلبة حاجة المعلمين لمعرفة ما تعلمه كل طالب أو لم يتعلمه لوضع خطة لمعالجة الموضوعات الأكاديمية غير المتعلمة

٤. اشرح العواقب الوخيمة للغش . اضرب مثلاً يحتوي على علامة صفر بمعدل يبدل الصفر بالعلامة ٤٠ . حيث أن الطالب الذي يغش يعطى العلامة صفر وأن من الخير أن يحصل على العلامة ٤٠ بدلاً من الصفر

٥. اخفض من القلق الذي يصاحب الامتحانات بإعداد الطلبة للامتحان كأن تعرفهم بيوم الامتحان وتحدد لهم المجالات التي سيشملها الامتحان

معالجة صعوبات تعلم الكليين / معالجات عامة

استخدم الاستراتجيات التالية في تعليم الطلبة من النمط الكلي أي الذين يتعلمون بدءاً من كلية الخبرة اللغوية ٠

- اربط المتعلم انفعالياً بالقصص والنكات والخبرات الشخصية ٠
- ابدأ بالصورة الإجمالية للقصة٠استعمل وسائل بصرية وشرائط فيديو ثم ابحث في التفاصيل ٠
- اربط برنامجك القرائي بالعالم الواقعي ٠ استخدم مواد قرائية ومقابلات ومجلات وبرامج تلفزيونية وحوادث إخبارية ٠
- توسل بالكثير من الخبرات اللمسية والحركية، كالألعاب والرحلات والتجارب المخبريه والرسم ٠
- استخدم مجالات خيالية للقراءة، كالقلاع والخيام ٠ لتكن الإضاءة خافتة ٠
- استخدم كميات كبيرة من الألوان والنكات٠ اعمل لوحة إعلانات للنكات والهزليات ٠
- علم الحقائق والمفاهيم على شكل قصص٠ فالكليون يتذكرون القصص٠ كن خصب الخيال ٠
- أعط فواصل استراحة وواجبات قصيرة ٠ دقق الواجبات كثيراً ٠
- استعمل مراكز التعلم والألعاب ٠ اسمح بالحركة ٠
- اسأل الطلاب عن مقترحاتهم، فالكليون يستمتعون بالابتكارية ٠

معالجة صعوبات تعلم التحليليين /معالجات عامة

استخدم الاستراتيجيات التالية في تعليم الطلبة التحليليين أي الـذين يتعلمـون بالطريقـة الصوتية

- ضع قواعد للصف واتبعها. إن الاستمرارية في ذلك أمر هام .
- ضع قواعد محددة للمشروعات والواجبات. فالتحليليون يميلون نحو الانجـاز وفقـاً للتعليمات .
- حدد الخطوط العريضة لمنح العلامة . فالنقاط التي تمـنح علـى التمييـز والمـدح والعقوبات يجب أن تكون واضحة .
- قدم تغذية راجعة للاختبارات بالسرعة والكمال الممكنين .
- أعط دروساً تسلسلية فمعالجة المعلومات تنجز بنشاط خطوة فخطوة
- ابدأ بوقائع محددة وانتقل نحو المفهوم . علم القاعدة مشفوعة بأمثلة .
- ضمن دروسك التواريخ والوقائع المحددة والأرقام. فالتحليليون ينزعون نحو تـذكر هذا النمط من المعلومات بسهولة .
- تذكر أن التفاصيل هامة. فالتفاصيل الدقيقة والكميات التي تكاد لا تـذكر ضـرورية للتحليليين .
- حافظ على وحدة الموضوع. فالخبرات الشخصية والمعلومات التي تعطى كيفما اتفق مدعاة للتشويش .
- لخص وضع الدرس في نقاط . فمثل ذلك ينظم الدرس ويهبه الوحدة .
- استعن بالكلمات المفتاحيه أو الملاحظات القصيرة . اكتبها على السبورة أو شفافية.
- اتبع الجدول الصفي . فالروتين يمثل بيئة قابلة للتنبؤ .

الفصل الرابع

مقدمات ضرورية للقرائية

تصدير ١٢١
طبيعة الانظمة الابجدية ١٢٣
الوعي اللغوي ١٢٨
تعليم القراءة وفق نموذج ١٣٦
تعزيز المعرفية القرائية البازغة ١٤١
تحسين القدرات الادراكية والتذكرية ١٤٧
التعليم المتسق مع الدماغ ١٥٥
تدريب الوعي الصوتي ١٦١

تصدير

القراءة أهم ما يتعلمه الطفل في المدرسة . ففي حين يكتسب الطفل اللغة المنطوقة التي يسمعها بشكل عفوي ، فإن فهمه للغة المكتوبة ومن ثم التعبير عن نفسه بواسطتها لا يتم إلاّ بالتعلم المنظم الذي يوفره النظام التعليمي ، ويتمكن به الأطفال من إدراك حقيقة امكان التعبير عن كلامهم بحروف مطبوعة كما هي الحال في الكتب المدرسية . ولكن ماذا يجب على الطفل أن يعرف عن القراءة قبل أن يبدأ في تعلمها رسمياً في المدرسة ؟

- يتعلم الطفل أن الكلمات المكتوبة تدل على أسماء أشياء موجودة في البيئة ، أي أن يتعلم الطفل شيئاً عن وظيفة الكتابة .
- يدرك الطفل كيف تنتظم الأصوات اللغوية في وحدات صوتية مجرّدة يمكن تمثيلها بواسطة الحروف ، أي أن يتعلم الطفل شيئاً عن شكل وبنية الكتابة .
- يتعلم الطفل مسميات وقواعد وخطوات تتحكم في عملية القراءة ، أي أن الطفل يتعلم شيئاً عن تقاليد القراءة .
- يتعلم أن القراءة ليست مجرد إلقاء وفصاحة أداء ، وإنما هي كذلك ادراك للمعاني وتفاعل معها وانفعال بها وتقييم لها .

ويمكن الحديث عن أربعة متنبئات لاكتساب القراءة :

- مهارة تعرف الحروف متنبئ هام على النجاح القرائي ومع ذلك فقدرة الأطفال على تسمية الحروف بدقة لا تيسّر وحدها تعلمهم للقراءة ، وإنما ييسرها تلك الألفة التي يطورونها مع الحروف بمستوى يقدّرهم على تسمية الحروف بسهولة.
- الوعي على أن اللغة المنطوقة تتألف من أصوات ، متنبئ هام بشكل خاص ويدل على أن تعلّم القراءة سيكون ناجحاً .
- وعي الاطفال العام على طبيعة الكتابة ووظيفتها مؤشر هام على تهيئهم لتعلم القراءة.
- الأداء في الاختبارات الإدراكية التي لا تحتوي على مهارات لغوية أو وسائل كتابية لا يبدو أن له أثراً في التنبؤ بالنجاح في القراءة .

طبيعة الأنظمة الأبجدية

نشأ عدد كبير من أنظمة الكتابة عند البشر بأشكال تختلف باختلاف عروقهم واجناسهم وبيئاتهم . ويشير تفحّص هذه الأنظمة الكتابية الى الكيفية التي كان يتم بها تسجيل المعارف ونقلها ، إذ كان يتم بالصور[١] والكلمات والمقاطع[٢] وأخيراً بالحروف الأبجدية . ومهما كان الشكل الكتابي تظلّ مهمة القارئ فهم وتفسير العلاقة بين الرموز الكتابية (أجسام أو صور أو اشكال أو حروف) والوحدات اللغوية التي تمثلها (أفكار أو كلمات أو مقاطع أو اصوات) .

الكتابة الأبجدية

لقد تطورت الكتابة الأبجدية في مرحلة متأخرة نسبياً من عمر البشرية ، حيث بدأت فيما بين القرنين الثالث والثاني قبل الميلاد في منطقة شرق البحر الأبيض المتوسط . وتمثل الكتابة الأبجدية التي تقرن الصوت برمز أو شكل أرقى المراحل في التطور الكتابي. ومن المعروف أن الأبجديات تتسم بعدة سمات تجعلها تتفاوت في صعوبتها بالنسبة للقارئ المبتدئ ، أولها العمق الكتابي الذي يشير الى التباعد النسبي بين الحروف في الكلمة الواحدة وما تعبر عنه من أصوات . فاللغة العربية ومثلها الإنجليزية وغيرهما من اللغات الابجدية تتطلبان من القارئ أن يقيم علاقات بين حروف هجائية لا تتماثل دائماً مع الأصوات التي تدل عليها كأن يقرأ الحرف ل كما لو كان لا في كلمة لكن أو أن يسقط لفظ الحرف أ في كلمات مثل شربوا (ويقرأ في اللغة الإنجليزية الحرفين PH كما لو كانا F) مما يصعب من مهمة القارئ المبتدئ .

اما المتغير الثاني الذي يتصف به النظام الكتابي الأبجدي فهو الوحدة اللغوية - الحرف أو المقطع - التي تستخدم لتمثيل الأصوات . وبالرغم من التجريد الذي تتصف به الأبجدية الكتابية وهو ما يجعلها صعبة نسبياً على القارئ المبتدئ إلاّ انها تمثل البناء الصوتي للكلام المنطوق بشكل يدعو للإعجاب وذلك من خلال ٢٨ رمزاً كتابياً تستخدم لإنتاج جميع مفردات اللغة العربية• مما يجعل الأبجدية الهجائية أكثر يسراً من النظم الكتابية المقطعية كالصينية ، ذلك إن القارئ للأبجدية الهجائية يستطيع قراءة كلمات لم

(١) كالكتابة المسمارية في العراق
(٢) كاللغة الهيروغليفية في مصر

يرها من قبل ودون الحاجة إلى استظهار رموز معينة أو ما تدل عليه من كلمات . وتتميز اللغة العربية بمظهر ثالث هو الحركات التي ينبغي أن تظهر على جميع حروف الكلمة بالنسبة للمبتدئ مما يعني أن عليه أن يميز بين أربعة أصوات للحرف الواحد (ذَ ، ذُ ، ذِ ، ذْ) هذا فضلاً عن حروف العلة التي يجب أن يتعلم لفظها من جهة، ويميز صوت كل منها عما يماثله من أصوات الحركات* من جهة أخرى.

اكتساب المعنى

سواء أتلقى الشخص اللغة من خلال القراءة أو من خلال السماع ، فإن عليه أن يستدل على المعنى من خلال الوحدة الأساسية في اللغة وهي الكلمة . وهذا يتطلب تحليل الوحدات اللغوية ومن ضمنها البنى الصوتية (الكلمات) والتراكيب النحوية (الجمل). ومثل هذا التحليل اللغوي ضروري للتعامل مع النصوص الشفوية والكتابية ، سواء أكان هذا التحليل يتم بشكل آلي أم بشكل تهجوي بطيء . ولما كانت اللغة شأنها شأن أي شيء آخر تفرض على المتعامل معها أن يبذل جهداً خاصاً في تعلمها ، فإن تعلّم القراءة والكتابة يتطلب من القارئ أن يبذل جهداً ليطور جانبين لغويين هامين هما الوعي الصوتي والقدرة على انتاج الأصوات أو النضج الصوتي .

- ***الوعي الصوتي / تعلم تجزئة الأصوات*** : مع ان اللغة الأبجدية تنطوي على ايجابيات كثيرة ، إلا انها تستعصي بادئ الأمر على القارئ المبتدئ الذي يتوجب عليه أن يفهم العلاقات التي تقوم بين الوحدات اللغوية والأشكال الكتابية التي تمثلها ، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بمزج الحروف الساكنة مع حروف العلة أو حركات الإعراب ليتكون من ذلك مقاطع صوتية . ثم إن هذه المقاطع التي تتكون منها الكلمة قد تكون

---

* يقال أن غلاماً لقي أبا العلاء المعري فسأله : ألست أنت القائل :

إني وإن كنت الأخير زمانه لآت بما لم تستطعه الأوائل

قال بلى، فقال الغلام: لقد جاءت الأوائل بثمانية وعشرين حرفاً فات بواحد منها.فقال أبو العلاء: لقد اسكتني الغلام.

** عبر ابن جنّي عن التطابق بين الحركات وحروف العلة بالشكل التالي : " الحركات أبعاض حروف المد واللين وهي الألف والياء والواو ، فكما أن هذه الحروف ثلاثة فكذلك الحركات ثلاث وهي الفتحة والكسرة والضمة ، فالفتحة بعض الألف ، والكسرة بعض الياء ، والضمة بعض الواو . وقد كان متقدمو النحويين يسمون الفتحة الألف الصغيرة والكسرة الياء الصغيرة والضمة الواو الصغيرة " (قاسم ، ١٩٩٢) .

واضحة الحدود كما في كلمة ذا/هب ولكنها قد تكون غير واضحة الحدود كما في كلمة را/س مثلاً .

وهكذا يمكن القول بأن النظام الكتابي لا يعدو كونه تعبيراً تجريدياً عن الكلام ولا يعبر في الواقع إلاّ عن قدر قليل من التفاصيل التي يشتمل عليها النظام الصوتي أو ببساطة ، لا توجد علاقة تكافؤ تام أو مساواة كاملة بين النظام الصوتي والكتابة الهجائية . وتعد حركات الإعراب من الأمور التي تقلل من الفجوة القائمة بين عدم التكافؤ هذا ومع ذلك فان اللغة العربية أقرب من اللغة الانجليزية أو الفرنسية إلى التطابق بين اللفظ والكتابة أي الصوت والرمز .

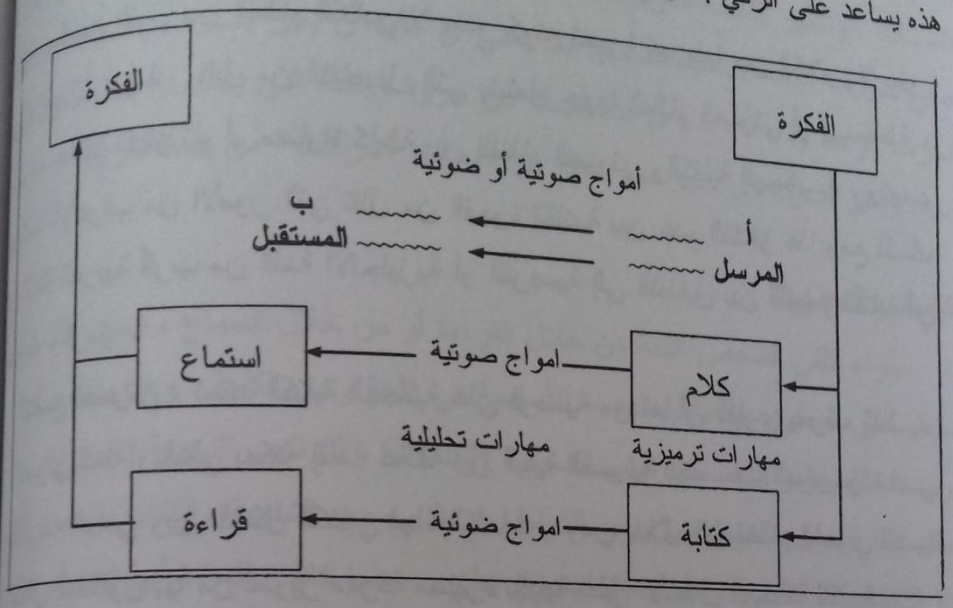
- ***النضج الصوتي :*** تستند الكتابة الهجائية على فرضية مؤداها أن القارئ يعرف النظام الصوتي للغته وبالتالي يمكنه إقامة علاقة بين البنية الصوتية للكلمات الموجودة في قاموسه الذهني وبين الشكل الكتابي لهذه الكلمات . ومن خلال الاستخدام الشفوي للغة يتمكن الناطقون بها من تطوير معرفة مستترة بكيفية نطق الأشكال المختلفة للكلمة .

العلاقة بين عمليتي الاتصال الشفوية والكتابية

اللغة كل متكامل من المهارات التي نستخدمها عندما نقرأ ونكتب ونتواصل شفوياً مع الآخرين . وشأن الكاتب في التواصل المكتوب ، شبيه بشأن المتكلم في التواصل الشفوي من حيث أن كليهما مسؤولان عن إرسال الرسالة ، أما القارىء فشأنه أشبه بشأن المستمع، من حيث أن مهمة كل منهما هي تفسير الرسالة . وتتمثل علاقة التكلم والاستماع بالكتابة والقراءة في الشكل ١:٤ .

ما من شك في أن الصلة وثيقة بين اللغة الشفوية واللغة الكتابية ، فما إن يدخل الطلاب المدرسة حتى يكون أغلبهم قد تسلحوا تدريجياً نتيجة لتفاعلهم مع أفراد أسرهم وأصدقائهم ، بلغة مبتكرة ومحكومة قواعدياً يتمكنون بها من التواصل اللفظي للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وحاجاتهم ويصبحون مهيئين لتعلم القراءة . ثم إن تعلم القراءة لا يبدأ عندما ينتهي التطور الشفوي للغة ويصل الى خاتمة المطاف في تطوره ، بل إن اللغة الشفوية في أثناء تطورها تعبد الطريق نحو اللغة الكتابية ، فالقراءة والكتابة ليستا مهارتين منعزلتين عن الاستماع والكلام ، ذلك أنها جميعاً أجزاء متكاملة في عملية

اكتساب اللغة ، وتطور احداهما يضع الأسس لاكتساب الاخرى ويساعد عليه ، واكتسا
هذه يساعد على الرقي بالأولى .



شكل ١:٤ نموذج لعمليات التواصل الشفوية والكتابية

وعلى هذا تبدو الصلة بين اللغة الشفهية واللغة الكتابية صلة ديناميكية ومتبادلة، فصغار الاطفال يستخدمون مهارات لغتهم الشفوية في تعلم القراءة ، بينما يستخدم الطلاب الأكبر منهم قدراتهم القرائية في المزيد من تعلم فنون اللغة ، فضلاً عن أنهم يقرؤون بهدف تعلم العلوم الأخرى . وقد ذهب هوفمان (Hoffman, 1990) الى القول بأن النهجة لا تبدأ في الروضة عندما يبدأ الاطفال تعلم الحروف الهجائية والعلاقة بين الحرف والصوت، وإنما يمكن الرجوع ببداياتها الى أيام الطفولة المبكرة عندما يتعلم الاطفال من خلال الاشارات أن الأشارات تتكلم ، ومن خلال الرسم أن للرموز معنى ، ومن خلال كتاب قصصي أن القراءة تتصل بالكتابة .

وقد أصبح الفهم المتنامي للعلاقة الواشجة بين اللغة الشفهية واللغة الكتابية يؤثر على النُقلة التربوية الحديثة التي أخذت تتجاوز النموذج التقليدي الذي كان يركز على مبدأ "الاستعداد للقراءة" الى الأخذ بمبدأ عملية " القراءة المتنامية " ، وأسلمت الى تقدير أهمية المعرفة اللغوية المسبقة التي يأتي بها الطفل الى التعليم الرسمي للقراءة بفعل عملية الوعي اللغوي التي يستمدها من البيئة الاجتماعية التي يعيشها . ويستعمل مصطلح " المتنامية " هنا ليصف التطور الطبيعي المتواصل لمهارات القراءة والكتابة لدى الاطفال

حيث يمكن النظر اليها كما لو كانت قدرة مستمرة متنامية تمتد على مستقيم متصل يبدأ بمحاولات ما قبل القراءة والكتابة لدى الاطفال دون أن يوجد على هذا المستقيم نقطة محددة تظهر عندها بداية القدرة على القراءة والكتابة . ومن هذا الفهم لعملية التطور يمكن القول بأن الاطفال يُحضرون معهم الى المدرسة خبراتهم وتعلمهم السابق بما في ذلك معرفتهم اللغوية الشفوية التي توظف في تعلم القراءة ، أي أن اكتساب القراءة هو امتداد لتطور اللغة الشفوية . وتعزز هذه العلاقة الواشجة بين اللغة الشفوية واللغة الكتابية بحقيقة كون من يواجه صعوبة في الاتصال الشفوي (كفهم اللغة المجازية مثلاً) يواجه الصعوبة نفسها كذلك في الاتصال الكتابي (Beaty,1994) .

وقد أظهرت دراسة موسعة (Vellutino , 1993) مثل هذه النتائج ، إذ ظهر منها أن اللغة الشفوية واللغة المكتوبة مرتبطتان ارتباطاً ذاتياً قوياً ، وأن هذا الارتباط يعني أن السهولة في معالجة اللغة المكتوبة واستيعابها تعتمدان مباشرة على عوامل تسمح للشخص باكتساب الكفاية في مختلف جوانب اللغة الشفوية . ويبدو أن اللغة الشفوية واللغة المكتوبة لا تعدان نظامين متوازيين لدى القارئ الناشئ ولكنهما أقرب الى أن يكونا نظامين متصاعدي التفاعل والتكامل ويتطوران بهذا الأسلوب ، لأن الكفايات اللغوية نفسها ضرورية لاكتساب اللغة الشفوية والمكتوبة على حد سواء . فالطفل لا يكتسب لغة جديدة عندما يتعلم القراءة ولكنه في الواقع يسجّل أو يدون اللغة الشفوية التي سبق أن اكتسبها . تفرض هذه الحقيقة على مؤلفي الكتب المدرسية أن يضمنوا كتبهم الكلمات المألوفة للطفل لأنها تساعد على تعلم القراءة أكثر مما لو كانت الكلمات غريبة عن لغة الطفل لفظاً أو معنى .

كما ظهر أيضاً أن الأطفال الذين تقل حصيلتهم من المفردات عن الحد الذي يتناسب وأعمارهم سيعانون من صعوبة في تعلم القراءة وسيجدون أنفسهم في تحد مع المفردات ، مما يزيد من حدة مشكلة القراءة لديهم .

ويترتب على المعلم أن يضع في ذهنه هذه الصلة القائمة فيما بين عمليات الاتصال الشفوي والاتصال الكتابي وأن تظل ماثلة أمام ناظريه عندما يتصدى لتعليم أي من هاتين العمليتين ، وألا يذهب به الظن الى الاعتقاد بأن ما يبذله من جهد في تعليم اللغة الشفوية لا علاقة له بما هو مطلوب منه منهجياً وهو أن يقدّر الطفل على القراءة والكتابة ، ذلك أن الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة غالباً ما يعانون صعوبات قوية في تقطيع وتمييز الاصوات المفردة في الكلمات الشفوية ومزج الاصوات المفردة لتكوين كلمات ،

والاستعمال الكفؤ للرموز الصوتية لمساعدة الذاكرة العاملة على فعالية عملها (Stanovich, 1994) .

الوعي اللغوي

بالرغم مما سلف اليه الحديث عن الصلة القوية بين اللغة الشفوية والكتابية فانه يظل مجالاً للتساؤل: إذا كانت القراءة مهارة لغوية فلم لا يصبح آلياً كل قادر على الكلام مبتدئ جيداً في تعلم القراءة ؟ ويمكن أن يجاب على هذا التساؤل بالقول بأن معرفة اللغة الشفوية شرط ضروري لتعلم القراءة ولكنه غير كافٍ لإتقانها. ذلك أنها تتطلب من المتعلم أن يخطو خطوات أبعد من مجرد الكلام أو الاستماع باتجاه تكوين القدرة على التحليل الواعي وضبط كل ما له علاقة بالنظام الكتابي للغة (Mann, 2003). وعلى هذا فان الوعي اللغوي يعد شرطاً أساسياً من شروط الانتقال من اللغة الشفوية الى اللغة الكتابية. ويختلف الوعي اللغوي عن الاستعمال اللغوي ، فبينما يقصد باستعمال اللغة المهارة العملية في استخدام اللغة استقبالاً أو تعبيراً في مواقف وسياقات اجتماعية مختلفة ، فإنه يقصد بمهارة الوعي اللغوي *قدرة الفرد على التفكير الواعي في طبيعة اللغة نفسها وخصائصها*. ومما يسهم في تكوين هذه المهارة نمو المهارات المعرفية العامة للطفل التي تؤدي بدورها الى فهم العلاقة بين الصوت (اللفظ) والمعنى .

وترسي هذه الوظيفة الرمزية للغة الأساس لتكوين قدرة الوعي اللغوي ، وتسّهل ادراك الطفل للكلمات كما لو كانت هي الأشياء نفسها وليست تمثيلاً رمزياً لتلك الأشياء . وتكمن هذه الحقيقة وراء قدرة الطفل على نقل انتباهه من معنى ما يقال الى التفكير والتحدث عن اللغة المستخدمة ، أي النظرة الى اللغة كشيء موجود في البيئة . وعلى هذا فقدرة *الوعي اللغوي تعني التفكير باللغة ككيان أو شيء موجود* ، تماماً كما نفكر في الطاولة أو الكتاب أو المدفأة أو الصديق. فعندما نفكر في الطاولة مثلاً يمكن أن نفكر فيها من حيث المادة المصنوعة منها ومتانة صناعتها ومدى اتقانها ولونها وجمالها وخدمتها للغرض المصنوعة من أجله .. والأمر نفسه يقال بالنسبة للوعي اللغوي .

فالوعي اللغوي بصفته عاملاً أساسياً للانخراط في النشاطات القرائية البازغة يتمثل في القدرة على : تجزئة الجمل الى كلمات ، وتجزئة الكلمات الى مقاطع ، وتمييز الصوت الذي تبدأ به الكلمة أو الذي يقع في وسطها أو نهايتها ، وتنغيم الكلمات التي تتشابه في اللفظ ، وإعادة ترتيب الكلمات لتكوين جمل سليمة قواعدياً . ومن هنا فإنه يمكن القول بأن الوعي اللغوي عملية مستمرة من التغير في نضج الطفل اللغوي ، تبدأ بسماع الكلام كأمواج عامة غير متمايزة وتنتهي بتمييزها ككلمات منفصلة عن بعضها البعض ، وأن هذه الكلمات كذلك تتكون من أصوات متمايزة ، وأن الكلمة المنطوقة يمكن تجسيدها بكلمة مكتوبة ، وتنتهي بالقدرة على التحليل الأدبي للغة واصدار أحكام تقييمية تتناول فصاحة اللغة وجزالة التعبير وسلامة السبك .

يرى فان كليك (Van Kleeck , 1994) أنه بالرغم من أن التطور المعرفي العام للطفل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور وعيه اللغوي، فإنه لا يكفي وحده لتقديم تفسير متكامل لتطور الوعي اللغوي، وذهب الى القول بوجود مرحلتين لتطور الوعي اللغوي بناهما وفق المنظور الذي اقترحه العالم بياجيه للتطور المعرفي : تبدأ أولاهما بعد بداية ظهور اللغة عند الطفل وتستمر لمدة ست سنوات تقريباً . ويتميز تفكير الطفل فيها بالتمركز ، أي الميل الى التركيز على جانب واحد من الموقف في الوقت الواحد ، كما يتميز بعدم المرونة . ويظهر على الطفل في هذه المرحلة أنه يركّز على المعنى أكثر من تركيزه على الشكل أو البنية اللغوية . أما المرحلة الثانية فتقع بين سن ٧ سنوات و ١١ سنة ، حيث يتميز تفكير الطفل فيها بالقدرة على التخزين الذهني والربط بين أكثر من جانب من جوانب الموقف في نفس الوقت . وتتيح هذه المرونة للطفل أن ينظر الى اللغة بطريقتين : فهي وسيلة لنقل المعنى من جهة ، وهي كيان في حد ذاتها من جهة أخرى ، وبهذا يتمكن الطفل من التركيز على معنيين محتملين للعبارة اللغوية الواحدة والمقارنة بين هذين المعنيين في نفس الوقت . كما يستطيع الطفل في هذه المرحلة التعامل مع التركيب اللغوي بالتحوير والتعديل مع الاحتفاظ بالمعنى الذي ينطوي عليه في الأصل، مما يتيح للطفل اصدار احكام على السلامة القواعدية للعبارات والتراكيب اللغوية .

مظاهر الوعي اللغوي

ينبغي ألا يغيب عن افق المعلم أهمية تعلم الأطفال للتركيز التام على الرموز اللغوية لأنها تستخدم في النشاط الاكاديمي الذي يرمي الى تعلم القراءة المستقلة . ويمكن تصنيف مظاهر الوعي اللغوي في خمسة جوانب رئيسية هي : وعي المفردات ، والوعي الصوتي ، والوعي النحوي ، والوعي الاستعمالي والوعي التواصلي بالخطاب المتصل (Van Kleef , 1994) .

وعي المفردات : يظهر الوعي المبكر للغة عندما يصبح الأطفال واعين على الكلمات . ويعني الوعي على المفردات معرفة كون الجمل تتألف من كلمات ، وأن هذه الكلمات يمكن تعرفها ووضع حدود لها . وينضوي تحت هذا العنوان أيضاً قدرة الطفل على تجزئة الجمل الى كلمات ، وربط الكلمة بمدلولها ، وتذوق النكات التي تحتوي على غموض لفظي (توريات) وتقدير طول الكلمة ، وتمييز الترادف والتضاد ، واستبدال كلمة بأخرى.

المعالجة الصوتية :يقصد بالمعالجة الصوتية الفهم بان الكلمات المنطوقة والمقاطع مكونة من سلاسل من الأصوات وأن من الممكن الفصل بين هذه الأصوات أو عزلها (الوعي الصوتي)، وربط هذه الاصوات برموزها عند التهجئة والكتابة ، وسرعة استرجاع هذه المعلومات واستخدامها بفعالية في قراءة المفردات . ومن هنا يستخدم الدارسون المهتمون بدراسة تعلم القراءة اصطلاح "المعالجة الصوتية" للإشارة الى العملية الذهنية التي يستخدم فيها الطفل البنية الصوتية للغة المنطوقة في أثناء تعلمه تحليل اللغة المكتوبة ومفتاح المعالجة الصوتية هو "الحساسية الصوتية" أي الفصل بين الاصوات التي تتكون منها الكلمة والقواعد التي تحكم توارد الكلمات لتكون جملاً. وقد لوحظ في هذا الصدد أن التمارين التي تتطلب حساسية صوتية تكون ذات صلة وثيقة بتعلم القراءة ، لأن هذه التمارين تتنبأ بمدى السهولة والصعوبة التي سيتعلم بها الطفل تجزئة الكلمات المنطوقة الى أصوات أصغر من المقاطع وقد أظهر البحث أن الوعي الصوتي متنبىء قوي في نجاح عملية تعلم القراءة وأنه أقوى ارتباطا بهذه العملية من الذكاء أو التهيؤ لتعلم القراءة أو الاستيعاب السمعي (Stanovish, 1993) كما ظهر من تحليل الاخطاء التي يرتكبها البادئون في تعلم القراءة أن الوعي الصوتي مسؤول عن صعوبة البدء بتعلمها سواء بالنسبة للاطفال العاديين أو ذوي الصعوبات القرائية، وأن هذه الاخطاء لا ترجع الى حد كبير الى الخلط البصري أو الخلط بين الحروف أو عكسها (Fischer etal., 1977) . وتبين دراسات اخرى جرت بمستوى أطفال

الرياض أن مشكلات الفصل بين الاصوات يمكن أن تستشعر وتتنبأ بمشكلات القراءة المستقبلية (Hulme etal., 1998) وأن ٨٥% من أطفال الروضة الذين استطاعوا الفصل بين المقاطع أصبحوا قراءً جيدين في الصف الاول وأن ١٧% فقط من الذين اصبحوا فيما بعد قراءً ضعافاً قد استطاعوا ذلك . وقد اوضح البحث (Harn etal., 2008) أن علاج المعالجة الصوتية في مستوى الروضة والصف الاول لا يحسّن مهارات تعلم الطالب وحسب بل لعله الاهم لسد الفجوة بين ذوي صعوبات التعلم وزملائهم العاديين فضلاً عن أنه يحافظ على هذا المستوى من الأداء مستقبلاً في المدرسة . وظهر من دراسة طولانية حديثة تناولت عدداً من المشخصين كذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع أن بعضاً من الذين كانوا معرضين لخطر معاناة الصعوبات التعلمية في الروضة لم يظهر عليهم ذلك ولم يعانوا من صعوبات حقيقية حتى الصفين الثالث والرابع (Lipka etal., 2006) وقد كتبت ادامز: " لقد تبين أن المهم هو المعرفة التحليلية الواعية وليس فقط المعرفة الجيدة بالأصوات . فليس المهم هو القدرة على التمييز بين صوتين او إنتاجهما بشكل صحيح ، بل المهم هو الوعي على أن الأصوات هي وحدات لغوية موجودة بشكل مجرّد وأنها تتآلف معاً كمكونات لغوية لتكوين مقاطع وكلمات . ويبدو أن تطور هذا الوعي يعتمد على رغبة الطفل في التركيز على الأصوات التي تتألف منها الكلمة بصرف النظر عن معناها أو تشجعه على ذلك (Adams , 1990) .

وقد لاحظ فريق من الدارسين أن مهارات **المعالجة الصوتية** التي جرى التركيز عليها في البحوث والدراسات تتضمن : الوعي الصوتي ، والذاكرة الصوتية ، وسرعة استدعاء المعلومات الصوتية . وقد قدموا التعريفات التالية لكل من هذه المفاهيم وأساليب قياسها : ***الوعي الصوتي*** هو حساسية الفرد للبنية الصوتية للكلمات في لغته الأم أو وعيه الواضح لها، وأنها تقاس من خلال تمارين تطلب الى الطفل أن يحدد صوتاً معيناً في كلمة او تجزئة الكلمة الى أصواتها أو تكوين كلمة من مجموعة من الأصوات . أما ***الذاكرة الصوتية*** فتشير الى الرموز أو التمثيلات المستخدمة لتخزين المادة الشفوية (كالأرقام والحروف والكلمات) في الدماغ بطريقة تسمح باستدعائها عند الحاجة . أما الرموز فتتألف أساساً من الملامح الصوتية للمنبهات . وتقيّم الذاكرة الصوتية عادة من خلال تمارين تطلب صمّ وحفظ مقاطع أو كلمات صوتية لا معنى لها . ويقصد ***بسرعة استدعاء المعلومات الصوتية*** قدرة الأطفال على التعامل بسهولة وبسرعة مع المعلومات المخزونة في الذاكرة الطويلة . ويتم تقييم هذه القدرة بواسطة تمارين تركز على سرعة تسمية الأشياء . وعلى ما يبدو فإن قدرة الطفل على التعامل مع

الرموز الصوتية ذات الصلة بالحروف وأجزاء الكلمة والكلمة ككل تؤثر على مدى أهمية المعلومات الصوتية في التحليل وبالتالي القراءة . الأمر الذي دعا بعض الباحثين الى القول بأن الكثير من حالات صعوبات القراءة تتضمن مستوى معيناً من قصور الأنظمة الصوتية (Stanovich., 2000) ويبدو أن الأداء القرائي المبكر يتأثر بالقدرة على المعالجة الصوتية (Simmons etal., 2007) ، بينما يتأثر الأداء القرائي لدى القراء الأكفاء الى حد كبير بمعالجتهم للمفاهيم ووعيهم المعرفي (Torgessen etal., 2000) .

وتتضمن أنماط الوعي الصوتي التلقائي : التصحيح الصوتي ، اللعب والتلاعب بالأصوات التي لا معنى لها ، الاشتقاقات والزيادات ، لفظ الكلمات ، اللعب بلفظ الكلمات أو التمرن على لفظها ، الجناس أو الكلمات المتشابهة في البنية الصوتية ، التنغيم والإيقاع ، التعليق على اللفظ أو لفت الانتباه إليه ، وتجزئة الكلمة الى الأصوات المكونة لها . ويمكن الحديث عن خمسة مستويات متفاوتة من الوعي الصوتي يمكن أن يتدرب عليها الطفل (Adams, 1990) :

١. معرفة أناشيد الأطفال : وهو المستوى البدائي من الوعي الصوتي ويشير الى الإصغاء الى أصوات الكلمات وحسب .
٢. تمارين المتشابه والمختلف : وتطلب هذه التمارين من الطفل أن يقارن بين الكلمات من حيث البنية الصوتية ، وتركز انتباهه الى أوجه الشبه والاختلاف بين الأصوات المكونة لكلمتين أو أكثر والى رصد ما يجعلها متشابهة أو مختلفة .
٣. المزج وتجزئة المقاطع : ويتطلب هذا المستوى معرفة الطفل بأن الكلمة يمكن تجزئتها الى أصوات لا معنى لها ، كما يتطلب معرفة الطفل بكيفية لفظ هذه الأصوات خارج الكلمة (بشكل مستقل) والقدرة على تركيز الانتباه في عناصر الأصوات التي تجعلها متماثلة أو مختلفة ومن المستحسن أن يقوم الأطفال أنفسهم بلفظها .
٤. التجزئة الصوتية للكلمات : ويتطلب هذا المستوى ادراك الطفل بأن الكلمات يمكن تحليلها الى سلسلة من الأصوات وأن يقوم بإجراء مثل هذا التحليل بنفسه .
٥. السيطرة على الأصوات : ويتطلب هذا المستوى توافر القدرة لدى الطفل على التعامل مع البنية الصوتية للكلمات مما يمكنه لاحقاً من اضافة أو حذف أو تحريك أي صوت من مكانه في الكلمة وانتاج كلمة جديدة سواء أكانت من ضمن كلمات اللغة أو كلمة غريبة لا معنى لها .

وعلى هذا فانه يتضح أن الوعي الصوتي يختلف عن علم الاصوات ، فبينما يعني الوعي الصوتي كما سبق القدرة على اكتشاف الاصوات منعزلة والسيطرة عليها يتناول علم الاصوات العلاقة بين الحروف الهجائية واصواتها ، وبالتالي يمكن القول بأن مهارات الوعي الصوتي تسبق المهارات التي يفرضها علم الاصوات ، بالرغم من أن مهارات الوعي الصوتي تنمو بشكل هرمي ، فمهارة اكتشاف الاصوات المتشابهة (الايقاع) تسبق القدرة على اكتشاف وتمييز الاصوات في بداية الكلمات . ويرى بندر (Bender,. 2002) أن هذه الهرمية في تطور مهارات الوعي الصوتي تتدرج وفق الترتيب ، التالي ويعد اتقانها جميعاً اساساً هاماً للبدء بربط الحروف بأصواتها لا سيما لذوي صعوبات التعلم ، إذ تعد مهارات الوعي الصوتي مهمة صعبة عليهم وهي :

- اكتشاف ايقاع الاصوات .
- عزل الاصوات في بداية الكلمات .
- عزل الاصوات في وسط الكلمة أو نهايتها
- مزج الاصوات لتكون كلمة
- الفصل بين الاصوات في الكلمة
- تفسير الاصوات أو التلاعب بها

ومع هذه الاهمية للمعالجة الصوتية والوعي الصوتي في قراءة الكلمة إلا أن المعالجة الصوتية لا ترتبط ارتباطاً قوياً بالاستيعاب ، صحيح انها تلعب دوراً ما في الاستيعاب إلا انها لا تعد عاملاً محدداً له بمستوى تحديدها لقراءة الكلمة (Gray etal., 2006)

الوعي النحوي : تمكّن معرفة الطفل بالخصائص التركيبية الكامنة في الكلام الشفوي من استخدام هذه الخصائص النحوية في تنظيم اللغة المكتوبة . ويشير الوعي النحوي هنا الى القدرة على التعامل ذهنياً مع الآلية التي تستخدم في ترتيب الكلمات في عبارات أو جمل ، كما أنه يتضمن القدرة على اكتشاف الغموض النحوي في الجمل ، وتمييز المفردات ، وتصحيح الأخطاء المتعلقة بترتيب الكلمات في الجملة ، وإكمال الفراغات بالكلمات المناسبة .

الوعي الاستعمالي : يترتب على الأطفال لكي يفهموا ما يقرؤونه فهماً تاماً أن يدركوا العلاقات التي تقوم بين الجمل والسياقات التي ترد فيها . ومن المعروف أن معظم النصوص القرائية لا تحتوي بشكل واضح على جميع المعلومات اللازمة لاستيعاب ما

يقصده الكاتب ، مما يفرض على الأطفال أن يفهموا ما لم يذكر صراحة في النص عن طريق الوصول الى استنتاجات وافتراضات يبنونها على ما لديهم من معلومات ومعارف سابقة . ويقوم الأطفال بذلك ، على سبيل المثال ، عن طريق اكتشاف التباين بين الجمل وتمييز الخلل في المعلومات ، وفهم جوانب النقص في عملية التواصل .

الوعي التواصلي : وهو الوسيلة المبدئية لاكتساب المعلومات الأكاديمية عن طريق الاسهام مع الآخرين . وقد اقترح نيلسون (Nelson , 1993) ثلاثة أشكال من التواصل أو الخطاب : الحواري والروائي والإيضاحي .

الخطاب الحواري : تعد المحادثة أبكر أشكال التواصل التي ينخرط فيها الطفل ويتعلم منها اصول التحدث مع الاخرين كتبادل الأدوار وعدم المقاطعة والتلميح والانسحاب بأدب منها

الخطاب الروائي : ويقصد به ربط الخبرات الشخصية ورواية الأحداث المتسلسلة

الخطاب الإيضاحي : يشكل هذا النمط من التواصل ركناً أساسياً للنجاح في المدرسة، لكونه مستخدماً في معظم الكتب المدرسية ومحاضرات المدرسين وشروحاتهم التي تقدم معلومات حول النظريات والتنبؤات والأشخاص والحقائق ، والمواصفات والتعميمات .

التبيؤ الاجتماعي والوعي اللغوي

تسهم عدة عوامل أسرية واجتماعية في إحداث عملية التبيؤ القرائي وتجويدها والوصول بالطفل الى حالة من إثارة النزعة القرائية وتعميق الوعي اللغوي لديه ، من بين أهمها :

المواد ذات الصلة بالقراءة : تساعد المواد والأشياء الموجودة في محيط الطفل على تعزيز نزعته نحو القراءة ومنها : الكتب الموجودة على الرفوف والأناشيد والأشعار والملصقات والمجسمات التي تمثل الحروف الهجائية ، ولافتات المحال التجارية والكتابات على مواد الطعام المحفوظة ، والورق والأقلام والكتب الأساسية المصورة ومجلات الأطفال ، وحروف مغناطيسية تركب على لوح مغناطيسي ، والإشارة الى الحروف الموجودة في اسم الطفل أو الموجودة على لوحات الإعلانات أو حافظات الأغذية.

وقل مثل ذلك بالنسبة لنشاطات يصادفها أو يقوم بها الطفل ، ومنها كقيام الوالدين بقراءة القصص له ، وذهابه الى المكتبة العامة ، ورؤيته لشخص يبحث في دليل برامج التلفاز أو يدفع فاتورة او ينظم قائمة مشتريات أو يبحث عن رقم هاتف في دليل الهاتف أو يقوم بحل

...لمتقاطعة أو قراءة قائمة الطعام في مطعم . وكتابة اسم الطفل ومن ينام معه على ...رفة ، ووضع أسماء بعض الأشياء فيها ككلمة كرسي وطاولة ...

...قراءة الجهرية للطفل : لعل النشاط الأكثر اهمية لبناء المعرفة المطلوبة للبدء بدءاً ناجحاً ...قراءة هو القراءة بصوت عالٍ للاطفال ، وبخاصة خلال فترة ما قبل المدرسة . وقد ...ضح واضحاً أن الأطفال الذين كانوا يقرؤون قبل مرحلة التعليم الرسمية هم الذين كان ...لدون من حولهم غالباً ما يقرؤون لهم قبل هذه المرحلة . يضاف الى ذلك أن الأطفال ...ين كان أهلوهم يقرؤون لهم بشكل مُنتظم غالباً ما كانوا يحرزون نقاطاً أعلى في المقاييس ...كيبية التقليدية كاختبارات " التهيؤ للقراءة " أو اختبارات " تحصيل القراءة ". وقد ظهر في ...دى الدراسات التي أُجريت حول تنامي الميل الى القراءة أن نشاطات مثل قراءة كتب ...صص مع الأهلين تسمح للأطفال بفهم العلاقات اللغوية القائمة بين اللغة الشفوية واللغة ...تابية ، وأن ما يتعلمه الأطفال يمكن اكتشافه بالطلب منهم أن *"يقرأوا"* لراشد من قصة ...ضلة لو مألوفة لهم . ووصلت تلك الدراسة الى الاستنتاج (بعد ملاحظة وجود نزعة ...غرية قابلة للتنبؤ لدى الأطفال البالغين من العمر ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ سنوات) بأن تطوراً مهماً ...تابياً يحدث قبل أن يبدأ الطفل مرحلة التعليم الرسمي (Sulzby , 1985).

ومن المفيد قيام الآباء بتوجيه أسئلة للطفل تشجعه على التفكير عندما يقرؤون له قراءة ...جرية من مثل ما الذي سيحدث لو حدث ... أو ما الذي سيحدث بعد ذلك ... أو ماذا تفعل لو ...ث هذا معك ؟ بدلاً من الأسئلة التي لا تشجع على التفكير ، كالأسئلة التي تجاب بنعم أو لا.

...جهات الطفل : تسهم البيئة الأسرية والاجتماعية المواتية في توليد اتجاهات ايجابية في ...طفل نحو القراءة بشكل عام . ومن الأمور المدروسة جيداً أن الاتجاهات الإيجابية نحو ...درسة تساعد في تجويد عملية التعلم وتدعو الى بذل الجهد للاكتساب . ولهذا تجد مثل ...لاء الأطفال يُقبلون عند بداية التحاقهم بالمدرسة على تعلم القراءة بروح متطلعة الى ...تقن والتزيد . والمدرسة الكفؤة هي التي تساعد بيئاتها التعليمية على تنمية هذا الاتجاه ...لحفاظ على استمراريته .

الكشف المبكر عن الصعوبات القرائية

تعيد هارول (Harwell, 2001) ما هو معروف عن نسبة الطلبة الذين يعانون صعوبات قرائية بقولها أن طالباً من كل خمسة طلاب يعاني صعوبة في تعلم القراءة وأن حوالي ٨٠% من المحولين لبرامج التربية الخاصة يبدو عليهم الضعف في القراءة. غير أن الكشف المبكر عن هؤلاء ومنحهم برامج علاجية مناسبة يجنبهم تسرب أعراض الفشل إلى نفوسهم وخفضهم لتقديرهم لذواتهم. وقد أصبح بالإمكان الكشف عن المعرضين لصعوبة التعلم في القراءة منذ سن الخامسة. ويمكن لمعلمات الرياض ملاحظة الأعراض الخطرة التالية:

١. عندما يكلف الأطفال برسم صورة لأنفسهم فإنها لا تظهر إلا القليل من التفاصيل التي يظهرها العاديون في سنهم.
٢. عندما تقرأ لهم القصص يبدو عليهم قلة الاهتمام، وعندما يسألون عن تسلسل الحوادث فيها يرتكبون أخطاء لعدم فهمهم للقصة.
٣. يواجه الأطفال متاعب في التواصل مع الآخرين ويغلب على لغتهم الاضطراب وأخطاء لفظ الكلمات الشائعة.
٤. لا يحسنون الإيقاع والترنيم.
٥. لا يعرفون أسماء أشياء شائعة والبطء في تذكر ما يعرفونه من معلومات.
٦. لا يركزون انتباههم وينتقلون من فعالية لأخرى أكثر من غيرهم.
٧. يغلب على المهارات التي تؤدى بالعضلات الدقيقة تأخراً في التطور.
٨. يظهر على تقدمهم في تعلم الرموز وحروف الهجاء بطئاً وضحاً وضعفاً في ضبط الأصوات والسيطرة عليها.

تعليم القراءة وفق نموذج

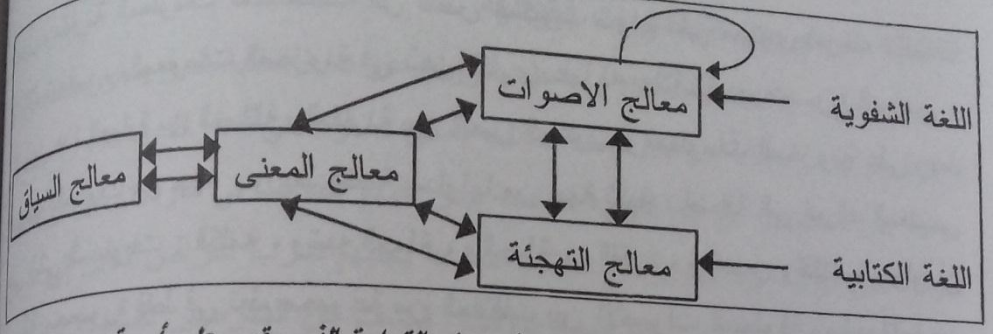
ترى النظرة الشائعة الى القراءة باعتبارها عملية تفاعلية ، أن الكفاية القرائية حصيلة للقدرات البيولوجية واللغوية التي تتطور في إطار ثقافي اجتماعي معين . ويتطلب فعل القراءة قدرات معرفية متعددة تتصل بالمجالات الإدراكية والمعرفية واللغوية التي تتفاعل فيما بينها لتشكل القاعدة التي ينطلق منها الطالب عندما يبدأ بتعلم القراءة . ويتم في أثناء عملية القراءة

تحليل ومقارنة المعلومات المستخلصة من النص المكتوب سواء على مستوى تعرف الكلمات او الاستيعاب ، بالمعلومات المخزونة في ذهن القارئ عما له علاقة بموضوع النص . وتساعد هذه العملية من المماثلة والمقارنة بين النص المكتوب والمعلومات المخزونة على ربط الحرف بالصوت من جهة ، وربط الكلمة بمدلولها من جهة ثانية ، إضافة الى إدراك المعنى على شتى المستويات : الكلمة ، وشبه الجملة ، والجملة ، والفقرة ، والفصل والكتاب . ولو أن المسألة محصورة فقط في تعلم مجموعة من العلاقات بين الأصوات المنطوقة وما يماثلها من رموز كتابية مثبورة على صفحات الكتاب لكان تعلّم القراءة سهلاً نسبياً، لأنها عند ذلك لن تتضمن إلا قليلاً من الأمور الجديدة بالنسبة للقارئ ، فالمهمة التي هو بصددها لا تعدو كونها مجرد تعامل مع اللغة عن طريق البصر . ولكن عملية اكتساب القراءة أكثر تعقيداً من مجرد نقل المعاني من اللغة المنطوقة الى اللغة المكتوبة.

وقد أضحى واضحاً أن الفهم المشوش لعملية القراءة يعود الى استخدام نماذج وطرائق وأساليب تعليمية مختلفة. كما ان وجود كم كبير من الاختبارات والمواد القرائية يتخم المعلمين بالتعريفات والأوصاف والطرق العلاجية والبرامج الجاهزة . ومن هنا يتوجب النظر الى المناهج المعروضة كأدلة توضح كيف تعمل آليات عملية القراءة بطريقة منتظمة . فتنظيم المعرفة وفق نموذج معين أمر مفيد ، كما أن تعرف مكوّنات عملية القراءة يسمح برد صعوبات التعلم الى عثرات في شكل أو آخر من العمليات الفرعية ويؤدي الى معالجتها بفاعلية . ولهذا يصبح من الضروري ان يتبنى المعلم نموذجاً ما في أثناء تعليم القراءة وبدونه تكون استجابته مجرد رد فعل على سلوك غير متوقع في القراءة والكتابة ومزيد من احباطات الطلاب . وسيكتفى بنموذج آدمز (Adams , 1990) لاكتساب مهارة القراءة نظراً لأهميته في تشخيص صعوبات القراءة .

نموذج آدامز لاكتساب مهارة القراءة

يحتوي نموذج آدمز على المكونات الفرعية للقراءة . وقد ذهبت آدمز (Adams , 1990) الى ان نظام القراءة يتألف من أربعة معالِجات Processors (انظر الشكل ٢:٤) . وكما تشير الأسهم الواصلة بينها، فإن هذه المعالِجات تعمل معاً بحيث تستقبل الواحدة منها باستمرار المعلومات القادمة من بقية المعالجات وتعيدها اليها مزودة بالتغذية الراجعة المناسبة . وتمثّل المعرفة ضمن كل معالج بوحدات مترابطة فيما بينها من الوحدات الأصغر .



شكل(٢:٤) بدايات القراءة : نموذج آدامز في تعلم القراءة الذي يقوم على أربعة معالجات

مُعالج التهجئة : يستقبل معالج التهجئة المعلومات من الصفحة المكتوبة مباشرة . فعندما نقرأ فإن أول ما نستقبله هو المعلومات البصرية الكتابية وهي التي تحرك النظام للعمل . فعينا القارئ تتثبتان في الجملة على ما يسمي " المدى القرائي " الذي يقع بين نقطتين بطول ١٠-١٢ حرفاً تقريباً ، وتقوم الذاكرة بتخزين الصور البصرية الواقعة في هذه المسافة تخزيناً مؤقتاً لمدة تقارب ربع الثانية . وتبدأ هذه الصور تتلاشى بعد ذلك لأن العينين تتابعان سيرهما على شكل قفزات أخرى عبر كل سطر الى آخر في النص . ويشكل هذا الترميز البصري مقدمة للقراءة، ذلك أن الكلمات ومعانيها لم يجر تمييزها أو استيعابها بعد . ويلاحظ بأن معالج التهجئة يعالج حروف الكلمة دفعة واحدة، وأن الحروف الواردة في بداية الكلمات ونهايتها تعالج معاً قبل الحروف الواقعة في وسط الكلمة . ويمكن الافتراض قياساً على الدراسات التي جرت في اللغة الإنجليزية وعكساً لها (لتناسب القراءة في اللغة العربية) أن العين تسيطر على ٣-٤ حروف تقريباً على يمين المسافة القرائية وعلى ضعف هذا العدد على يسارها في كل قفزة ويبدأ الجهاز عمله بهذه الحروف كمعطيات أساسية للمعالجة القرائية ويلاحظ هنا أن ذوي ***صعوبات التعلم*** كثيراً ما يعانون من عدم القدرة على تحليل الكلمات الواقعة في المدى القرائي تحليلاً مرتباً يتناول ترتيب حروف الكلمة الواحدة من جهة وترتيب الكلمات الواقعة في هذا المدى من جهة أخرى ، بالرغم من مناسبة المسافات بين الكلمات على السطور ومناسبة بعد كل سطر عن الآخر ، وبالرغم من عدم اجهاد القارئ أو اجهاد عينيه في القراءة .

وبالرغم من الفاعلية العالية للجهاز البصري في استخلاص المعلومات الضرورية لتمييز الحروف ، إلاّ أنه لا يعمل بنفس الكفاءة في أثناء تعامله مع ترتيبها . فالحروف الكثيرة التكرار والمستخدمة في الكلمات المألوفة مثل "على أو من .." أكثر التصاقاً بالذاكرة الكتابية للقارئ، إذ يشكل كل حرف منها مثيراً لاستدعاء بقية الحروف بحيث يتم تمييزها في الحال وتثبت معاً في ذهن القارئ ككلمة لها تهجئة متلاحمة مألوفة . وتوصلت آدامز الى النتيجة التالية : إن ما

يقوم بين الحروف من ترابطات وصلات يتعلمها القارئ في أثناء القراءة هي المسؤولة عن الأسلوب السهل والكلي الذي نستجيب به للكلمات المألوفة .

معالج السياق : ترى آدامز أن معالج السياق مسؤول عن التفسير المتسق المستمر للنص في أثناء القراءة ، حيث يرسل في أثناء قيامه بهذه المهمة نتيجة عمله الى وحدات معالج المعنى ذات الصلة . وتظهر هذه العلاقة في الشكل (٢:٤) من خلال الأسهم الواصلة بين معالج السياق ومعالج المعنى . وتعتقد آدامز أن كمية الاستثارة التي يسهم بها معالج السياق تعتمد على تسهيل النص للتنبؤ ، فإذا كان النص لا يساعد كثيراً على التنبؤ بماهية الكلمة القادمة فإن المعنى سيستقبل دفعة قوية ومركزة من الاستثارة لمعالج السياق لأن يبدأ العمل الواعي .

وتصف آدامز استيعاب النص عن طريق معالج السياق بأنها عملية هرمية تبدأ باستعادة القارئ لمعنى كل كلمة في النص . وإذا كانت تهجئة الكلمة مألوفة الى حدّ ما فإن معالج السياق يحفز معالج الكتابة لاختيار الكلمة المقصودة من بين مجموعة من البدائل المتشابهة من الكلمات . وهكذا فإن معالج السياق يمكن أن يسرّع بطريقة غير مباشرة عمل معالج التهجئة.

وفي المرحلة الثانية من عملية استيعاب النص يقوم القارئ بتفسير النص من خلال الترابط الذي يجريه بين جميع الكلمات التي يتشكل منها . ويقوم القارئ الماهر بين الحين والآخر بالتوقف القصير بعد نهاية كل شبه جملة أو جملة للتبصر في معاني العبارات التي قرأها ، أما القارئ غير الماهر أو الذي تنقصه الكفاية النحوية ، فإنه يجد نفسه في وضع صعب وهو يحاول أن يقيم علاقات معنى بين كلمات لا تنتمي الى نفس الوحدة النحوية ، مما يؤثر على مستوى فهمه للنص . وكلما صرف القارئ وقتاً أطول وبذل جهداً أكبر في التعامل مع كل كلمة على حدة ، تضاءلت امكانية تذكره للكلمات والعبارات السابقة وضعفت فرصته في تكوين معنى كلي للعبارات والجمل التي قرأها .

أما في المرحلة الثالثة للاستيعاب فيقوم القارئ بالربط بين فهمه للعبارات والجمل التي فسّرها للتو وتفسيره للنص ، وذلك بهدف مراجعة وتطوير فهمه لمعنى ومقاصد النص . ومن المعروف أن استيعاب النص الكتابي يتضمن تفاعلاً بين ما لدى القارئ من معلومات ومعارف حول النص وبين ما هو وارد في النص ، إذ يقوم القارئ بمقارنة المعنى الذي فهمه من النص بما لديه من معلومات بحيث تتوافق النتيجة مع ما يعرفه عن الموضوع . ولما كان اكتساب المعارف الجديدة يتم من خلال مقارنتها وربطها بالمعارف الموجودة أصلاً لدى القارئ يصبح

الاستيعاب عملية تفاعلية وبناءة . ويتطلب تفسير النص في هذه المرحلة قدراً كبيراً من الانتباه والتفكير ، إذ هو لا يتم رهوا وعفو الخاطر، حتى إن هذا التفسير لا يكون صحيحاً إلا بمقدار ما يستثمر القارئ من جهد في التعامل مع النصّ .

معالج المعنى : يبدو أن معالجي المعنى والتهجئة يعملان بآليات متشابهة مع اختلاف المضمون ، فكما ان تهجئة الكلمات المألوفة تخزّن في معالج التهجئة على هيئة مجموعات مترابطة من الحروف ، فإن معالج المعنى يقوم بتخزين الكلمات المألوفة على هيئة مجموعات مترابطة من العناصر الأوليّة للمعنى . فالإنسان لا يشكل معنى متكاملاً وتاماً للكلمة نفسها واحدة ثم يخزنه في الدماغ ، ولكنه يبني فهمه لمعناها على مجموع الصفات والخصائص التي راكمها تاريخياً لها من خلال خبراته الشخصية المباشرة وغير المباشرة لمضمون الكلمة .

أما بالنسبة للاطفال ، فعندما يصادف الطفل كلمة جديدة في نص كتابي فإن تهجئتها ترسل بشكل آلي الى معالج المعنى . وبدلاً من أن يجد هذا المعالج استجابة مكتسبة لها فيه ، يستثير هذا المنبه معالج السياق . ومع تكرار مشاهدة الطفل للكلمة في سياقات مختلفة يتعلم تدريجياً معناها . وترى آدامز أن نسبة نجاح الطفل في تعلم معنى الكلمة الجديدة من خلال ورودها في سياق واحد ذي معنى تتراوح بين ٥٪-٢٠٪ . وهكذا يمكن أن نستنتج أن اكتساب الطفل للكلمات الجديدة من خلال العثور عليها في سياقات مختلفة يعتمد الى حدٍّ كبير على حجم قراءاته .

معالج الأصوات : يشبه هذا المعالج معالجي التهجئة والمعنى من حيث احتواؤه على مجموعة مترابطة من الوحدات الأولية . فالصورة السمعية للكلمة أو المقطع أو الصوت تستثير الوحدات الصوتية التي تماثلها . وقد مثّلت آدامز التفاعل بين معالج التهجئة ومعالج الأصوات من خلال أسهم متجهة الى وقادمة من كل منهما (الشكل ٢:٤) حيث يقوم معالج التهجئة عند معالجته للصورة القرائية لمجموعة الحروف بإرسال مثيرات الى الوحدات المماثلة في معالج الأصوات. ويمثل السهم الخارج من معالج الأصوات باتجاه معالج التهجئة استجابة المعالج الأول للمثير القادم من المعالج الثاني ، هذا إذا كان لمجموعة الحروف التي نتحدث عنها لفظ مقبول . أما الأسهم ذات الرأسين بين معالجي الأصوات والمعنى فتوضح أن تفعيل معنى كلمة ما يؤدي الى استثارة الوحدات الصوتية المتصلة بنطق هذه الكلمة . والعكس صحيح ، فتفعيل نطق أو لفظ كلمة ما يستدعي بشكل آلي فوري معناها .

ولكن آدامز ترى أن معالج الأصوات يختلف عن غيره من المعالجات الأخرى في
اتجاهين : (١) فهو ، شأنه في ذلك شأن معالج التهجئة يستقبل معلومات من الخارج ، إلاّ أن
المعلومات الخارجية التي يستقبلها هي الكلام . (٢) إن تفعيل المعلومات الموجودة في هذا
المعالج أو إعادة تفعيلها يتم وفق إرادتنا . فنحن لا نتكلم فقط ولكننا يمكن أن نهجئ الكلمات
باستخدام شفاهنا كما أننا يمكن أن ننتج صوراً كلامية لمفردات النص أيضاً . ويسمح التسميع
اللفظي التمثيلات الصوتية بأن تخزن في الذاكرة ، ذلك إن القرّاء المبتدئين يحوّلون النص
المكتوب الى أصوات قبل استخلاص معنى الكلمة .

وقد وجد ليبرمان ورفاقه (Liberman etal., 1977) أن القارئ الجيّد يستطيع تذكر عدد
كبير من الكلمات التي يقرأها من قائمة كلمات لا تتشابه في اللفظ مقارنة بعدد الكلمات التي
يتذكرها من قائمة تضم كلمات بينها تشابه في اللفظ ، ولم تظهر مثل هذه العلاقة عند القارئ
الضعيف ، مما يمكن الاستنتاج معه بأن آلية النطق والتسميع في الذاكرة ذات طبيعة صوتية ،
وأن القارئ الجيد يعتمد على الصوت في التعامل مع اللغة المكتوبة بدرجة أكبر مما هو
عليه الامر بالنسبة للقارئ الضعيف . وهناك اسهامان كبيران لمعالج الأصوات :

- يوفر نظاماً أبجدياً مسانداً وضرورياً لضمان سرعة القراءة ودقة تعرف الكلمات التي لها
أثر هام في تحسين الفعل القرائي .
- يوفر وسيلة لتوسيع مجال عمل الذاكرة في الربط بين الكلمات المنفردة .

تعزيز المعرفة القرائية البازغة

تلعب البيئة الأسرية دوراً هاماً في تعزيز المعرفة القرائية البازغة أو الإبطاء منها من
خلال عملية التبيؤ الإجتماعي مع الوسط الذي يعيشه الطفل في البيت، غنىً أو فقراً . كما
تلعب البيئة المدرسية فيما بعد وسطاً هاماً في التسريع من تنامي هذه المعرفة والوصول بها
الى حد ييسر على الطفل البدء الناجح في عملية القراءة والكتابة ، إذا توافرت بها الأجواء
التربوية التي توفر سلاسل من البيئات التربوية التي تتناغم وقدرات الطفل وتتصدى لأية
صعوبات يواجهها في هذه العملية . فالتصدي المبكر (في مستوى الروضة والصف الاول)
لأية صعوبات قد تلاحظ على الطفل وتمكينه من المعالجة الصوتية لا يحسّن مهارات تعلمه
فحسب ولكنه ، ربما أكثر أهمية ، يساعده على سد الفجوات بينه وبين غيره من زملائه

الأسوياء والاحتفاظ بهذا المستوى من الأداء في المستقبل (Torgeson etal., 2003) . وقد تمكن الاطفال المعرضون للخطر باستعمال علاج منظم للمعالجة الصوتية من محو الفوارق بينهم وبين زملائهم الاسوياء في نهاية مرحلة الروضة (Simmons etal., 2007) .

أثر البيئة الأسرية

تلعب البيئة الأسرية أدواراً حاسمة في تنامي نزعة القرائية لدى الأطفال ومجيء كثيرين منهم الى المدرسة وقد اكتسبوا الكثير من المعارف عن القراءة من خلال عملية التنشئة الاجتماعي القرائي ، التي يُنظر اليها كعملية امتصاص تدريجية مستترة للمعرفة التي يكتسبها الأطفال عن القراءة والكتابة جراء كونهم يعيشون في بيئة متعلمة . وقد ظهر بنتيجة احدى الدراسات أن الفروق الفردية التي تظهر عند البدء بتعلم القراءة يمكن أن تعزى الى الفروق الجينية الموروثة من جهة والى تاثيرات البيئة في اشراك الاطفال بالكتب ، ومهارات الوالدين اللفظية ، واتجاهات الوالدين التربوية من جهة (Petril etal., 2006) وكان قد ظهر من دراسة اخرى أن التاثيرات الجينية تمارس دوراً هاماً في تحصيل القراءة وكذلك في عناصر القدرة القرائية كالوعي الصوتي والتهجئة والكتابة وسرعة التسمية الآلية (Gayan & Oslon,. 2003).

ويظهر أثر هذه العملية في معارف الطفل المسبقة عن القراءة والكتابة . فعندما يعيش الأطفال في مجتمع متعلّم فإنهم يأتون الى المدرسة وقد عرفوا الكثير عن الكتابة . فمنهم كثيرون يعرفون أن الحروف المكتوبة تمثل الكلام المنطوق وأن للكتابة وظائف شتى ، فهي تستخدم لغايات التسوق وللتسلية وللطبخ وللمراسلة وغيرها . ويمكن أن يسجل هنا بأن قيام شخص راشد بالقراءة الى الطفل يوفر فرصة له ليتعلم أن الكتاب يستخدم للقراءة وليس فقط للعب والتسلية . ومن خلال ذلك يتعلم الطفل كيف يحمل الكتاب وكيف يمسك به ، وكيف يبدأ القراءة به وكيف يقلب الصفحة ومتى يتم ذلك . كما يتعلم أن الكتابة تختلف عن الرسم مثلاً وقل مثل ذلك بالنسبة لتمييز الحروف والاستمرار في تطوير حصيلته من المفردات والتراكيب النحوية . كما يتعرف الطفل من خلال القراءة أنواع النصوص ، ويتعلم بعض المصطلحات اللغوية . وقد لا يقل عن هذا كله أهمية أن الطفل يتشرب كيفية استمتاع القارئ بالقراءة . ويتعرف الطفل في مسيرته المتنامية في القراءة والكتابة لغة المعلم وكيفية طرح الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها تقديم معلومات أو تفسيراً أو شرحاً .. الخ ولاشك بأن الأطفال الذين يلتحقون

بالمدرسة ولديهم معرفة حول القراءة والكتابة يكونون في وضع أفضل لتعلم القراءة قياساً بمن يأتون من بيئات لا يحتل التنبؤ الإجتماعي القرائي أولوية متقدمة فيها .

وعندما يبدأ الأطفال في الجمع بين مجالات الوعي اللغوي والتنبؤ الإجتماعي القرائي تتنامى لديهم المعرفة بالعلاقة القائمة بين الكلام والكتابة ، أي العلاقة بين الصوت والرمز ، ويمكن أن نرى شواهد على ذلك في محاولات الأطفال المبكرة لربط الحروف بالأصوات . ويظهر هذا الوعي عندما يرى الطفل حرفاً ويقوم بلفظ الصوت المرتبط به ، أو عندما يميز أن الحرف الأول في كلمة " كبير " مثلاً والذي يلفظ كَ هو نفس الحرف الذي يبدأ به الاسم كمال.

ويمكن ملاحظة التطور اللغوي في السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل من خلال رصد المهارات التي يكتسبها في مجال المعنى والنحو والصرف والاستعمال اللغوي . ويرتدي اكتساب هذه المهارات اهمية كبيرة عندما يلتحق الطفل بالمدرسة حيث تنتصب أمامه مهمة التعامل مع اللغة المكتوبة ، وهنا يظهر الدور الهام للبيئة الاسرية حيث تمارس دوراً هاماً في تيسير تعلم القراءة (Rashid etal., 2005) .

ويمارس الوالدان تأثيراً حيوياً عند بدء أطفالهم بالقراءة ، إذ يترتب عليهم من خلال متابعتهم لأداء أطفالهم المدرسي ، أن يندمجوا معهم في أدائهم لواجباتهم المدرسية . وقد ظهر بالدراسة أن الواجبات المتعلقة بقراءة الكتب ، أو المجلات أو الجرائد أكثر أهمية بكثير من تكليف الطفل استكمال أوراق العمل كوظائف بيتية . كما أن الآباء يلعبون دوراً هاماً في إرساء الأسس لتعلم القراءة ، فالأب هو الموجّه الأول للطفل في خضم هذا العالم غير المألوف لـه ، وهو المدرس الأول لطفله فيما يتعلق بمعاني الكلمات وكيفية استخدامها لتدل على معانٍ مختلفة ، وهو المربي الأول الذي يساعد طفله على حل اللغز المدهش الخاص باللغة المكتوبة .

أثر البيئة المدرسية

تشير بعض الدراسات الى أن نسبة التعرض للمواد المطبوعة متنبئ قوي بنمو المفردات واكتساب المعرفة وغير ذلك من المهارات اللغوية. ومن الضروري لغايات تحسين الأداء العام في الصف ، أن تتكامل نتائج تقييم القدرة اللغوية المبكرة التي يأتي بها الطفل من الأسرة بما فيها تطور الوعي اللغوي ومهارات الاستماع اللازمة لاكتساب القراءة . ويفيد استخدام النشاطات التالية في تعظيم تعلم الطالب الفرد مهارات اللغة الشفوية والكتابية المنهاجية أو

تعديل هذه النشاطات لتلائم التعليم الصفي . ويظهر اثر البيئة المدرسية في تعزيز المعرفة اللغوية المتنامية في العوامل التالية :

ألعاب الكلام : تساعد ألعاب الكلام كألعاب الإيقاع والأناشيد والأغاني التي تصاحب بعض الألعاب (كالقفز على الحبل) في اكتساب مهارات القراءة . ويمكن باستخدام الجناس اللفظي غير التام والكلمات التي يمتزج فيها أكثر من صوت أن تسمح للطفل بالمرور بتجربة وعي لغوي وذلك بالتحكم بأصوات الكلام . ومن الأمثلة الأخرى على مثل هذه الألعاب الكلامية استخدام "الشيفرة" السرية التي تزود الطفل بتجارب ممتعة وتعطيه الفرصة للعب بأصوات الكلام ، ومن مثل هذه الألعاب إضافة حرف أو مقطع في أول الكلمات العادية أو آخرها في جمل بسيطة بصرف النظر عن المعاني ، إذ أن المقصود هنا هو تدريب الطالب على نطق الأصوات (مثل : ضع أل في كلمة الكتاب بعد الحرف الأخير : كتابال ، دون اهتمام بالمعنى الجديد للكلمة فالأصل هو تدريب الصوت) . ومن الملاحظ أن الأطفال الصغار يستمتعون بالألعاب التي توظف الكلمات أو الحروف اللغوية أو المقاطع الكلامية. ومن الأمثلة على ذلك.

- كم عدد الكلمات التي نستطيع اعطاءها بادئة بالصوت "سَ" مثل الصوت الأول من اسم سامر!
- كم عدد الكلمات التي يمكن أن نتذكرها والتي تشبه في لفظها الكلمات (يذكرها المعلم كلمة كلمة) .
- كم عدد الكلمات المكونة من مقطع واحد نستطيع تغييرها لتصبح من مقطعين ، مثلاً قامْ، قاموا ، قاما .. ؟
- كم عدد الكلمات التي نستطيع أن نكونها بربط كلمتين معاً ، مثل عبد الهادي ؟

التعرض للمواد المطبوعة : لأن الكثيرين من الأطفال بمن فيهم الذين يعانون من تأخر في التطور اللغوي الكلامي لم يتعاملوا مع المواد المطبوعة ، فإنه يمكن مساعدتهم بتوجيه انتباههم نحو المظاهر الملازمة لعملية القراءة ومن ذلك مثلاً كيف يمسكون كتاباً ، وترتيب الصور والكلمات على الصفحات ، والحركة من اليمين الى اليسار ، وكيف يقلبون الصفحات وما الى ذلك . ومن أساليب تعريض الطفل للمواد المطبوعة :

- استخدام المزيد من الكتب خلال جلسات العلاج القرائي أو الحصص الصفية بهدف الاستماع والنطق واللغة .

تشجيع الطفل على المشاركة في القراءة : بعد قراءة قصة عدة مرات للطفل مذكور فيها اسم ولد ، قد يكلف المعلم الطالب بمهمة بقوله : لا بد أنك تعرف اسم ذلك الولد الآن . ما رأيك بأن تقرأ لنا اسمه كلما وصلنا إليه في أثناء قراءتنا ؟ وقد ظهر بالدراسة (Simos etal., 2007) أن التعليم المكثف يؤثر على فعالية المغناطيسية الدماغية المرافقة للقراءة الجهرية وذلك بالتغيرات التي تظهر على تلافيف الفص الصدغي منتجة زيادة في مستوى النشاط وإقلالاً من زمن بداية معالجة المعلومات Latency .

تسلسل اللغة الشفوية : شجع الطفل على اخبارك بالمزيد عندما يكّون قصصاً . وقد تستعين عرض مواد قصصية غير لفظية مثل ألعاب الاكتشاف أو أي من الكتب التي تحوي صُوراً دون كلمات ، إذ تزود هذه المواد الطفل بخبرة غنية من الاستماع لكيفية تسلسل الأحداث في قصص شفوية وذلك عندما يحكي الطفل أو المعلم قصة موضحة ببعض الصور .

الرسم والكتابة : يؤدي تزويد الطفل بالورق والأقلام والأقلام الملونة أو الألعاب مثل ألعاب "الماجو" الى تأصيل النشاطات التي تستهدف العمل على بزوغ النزعة نحو القراءة والكتابة عن طريق الرسوم والخربشات والكتابة واعطائهم الفرص لفعل ما يريدون في هذا المجال .

وتفيد السجلات اليومية للمحادثات مع الطلاب الكبار في تشجيعهم على الكتابة حيث تزود هذه السجلات بفرص متنوعة لتطوير وممارسة المقدرة على تعليل المعتقدات ، ووصف الأحداث بوضوح والمشاركة في المناقشات وكتابة اليوميات. وتعتمد مشاركة الطالب الفاعلة منذ البداية على علاقة الطفل الشخصية مع معلمه ، فالمعلم من خلال محاورة الطالب يمكن ان يوفر له نموذجاً من الخبرة في الكتابة ويقدم دعماً للطفل كما يساعده على توسعة محتوى الموضوعات التي يكتبها .

اختيار الكتب : من العوامل التي تقرر مدى سهولة أو صعوبة الكتاب كون المعلومات فيه مرتبة من الأسهل الى الأصعب ، والشكل العام الجذاب للكتاب ، وكيفية عرض الكلمات والجُمل في الصفحة ، والرسوم التوضيحية ، ومغزى القصة ، واللغة المستخدمة في سرد القصة . وقد يمكن التنبؤ بمستوى سهولة الكتاب من خلال الرسوم التوضيحية المرافقة له . ويوصى عادة بالكتب التي تروي قصصاً قصيرة مزودة بصور معبرة وتحتها جملة قصيرة بخط كبير . وقد يتبع بعض فقرات القصة سؤال يجاب بسهولة من خلال الانتباه الى تسلسل حوادث القصة . كما يمكن الإفادة من الكتب التي تقدم صوراً ويطلب من الطلاب تلوين

أجزاء منها تدل على أشخاص أو أشياء . وإذا كان الطفل يعرف الوقت وأيام الأسبوع
الممكن تقديم كتب تؤكد هذه المعرفة وتستغلها في تكوين معارف أخرى . ويفضل الأ
قراءة القصص الخرافية التي تتحدث عن الوحوش والساحرات والخيال العلمي والأناشيد
ويجدر بالمربي ان يتذكر الخطوط العريضة التالية عند قراءة الكتب القصصية :

- أن يكون موضوع الكتاب من بيئة الطفل والمواقف التي يمر بها في حياته وعن الأش
أو الحيوانات التي تمثل دور الأطفال ، وتتناسب مفاهيمها مع مستويات الاطفال ، ومن
بصور توضح النقاط الرئيسية التي تساعد على سرد القصة .
- تعرف الكتاب من خلال قراءته قراءة صامتة وأخرى جهرية .
- تذكر أن المبادئ نفسها التي تساعد على تطور اللغة الشفوية تساعد على تطور اللغ
المكتوبة ، ومنها استخدام أساليب تفاعليه لا أساليب أمرية ، وجعل الكتاب مرك
الاهتمام خلال النقاش ، وسؤال الطفل اسئلة مفتوحة ، وتشجيعه على التنبؤ والتوسع
محتويات القصة ، وربط القصة بتجارب الطفل واهتماماته ، ومتابعة توجهات الطف
ومسيرته دون خشية الوقوع في متاهات جانبية ، وتشجيع نجاح الطفل في ضوء إط
مبرمج إذ يدعم الإطار المبرمج الأداء بطرق تعظم من احتمالات النجاح. ويستعان به
الإطار بشكل مكثف في المراحل الأولى من التعليم أو التدريب ، ويسحب بالتدريج عن
ظهور دلائل تشير الى تحسن الأداء واتقان المهمة . وقد يتخذ هذا الإطار أشكالاً متع
من بينها خلق ظروف عمل مريحة ، والنمذجة المعرفية ، وتوجيه الانتباه الاختيار
وتقديم الدعم الخارجي . ومن المفيد أن يشعر المعلمون بالمتعة والتسلية وهم يقد
المساعدة للاطفال ليرى هؤلاء أن القراءة تسلية بمقدار ما هي معرفة .
- قراءة نص الكتب القصصية أكثر من مرة للطفل تعزز في نفسه الاستمرارية ، وتس
تطوير الأنساق المعرفية والقواعد القصصية وتشجع على تذكر القصص .

برامج الكمبيوتر والتلفزيون : لقد أصبح الكمبيوتر يلعب دوراً مهماً في تعليم القراءة والكتا
غير أننا ينبغي أن نتذكر بأن الطفل لن يتعلم القراءة من مجرد مشاهدة برامج حاسوبية مص
خصيصاً للقراء المبتدئين، إذ لا يُتوقع من الأطفال أن يتعلموا القراءة من الجلوس ل
الحاسوب وحسب . وبالرغم من عرض برامج في التلفزيون بهدف تعليم الصغار وزي
تحصيلهم الدراسي فقد ظهر بأن هذه العروض لم تزد من الإنجاز المدرسي إلا قليلاً ، بم
وكلما زادت ساعات متابعة هذه العروض قلّ الانجاز بشكل حاد وأصبحت العلاقة س
(Anderson, 1985) وقد ظهر أن تمثيل الروايات أو الأفلام الكرتونية التي تحكي قصصاً مفض

الأطفال تعمل على تشجيع الأطفال على قراءة الكتب أو الجرائد . ومن المساهمات التلفزيونية المجدية الأخرى البرامج الوثائقية ، والبرامج العلمية ، والبرامج الإخبارية ، وبعض المسلسلات الدرامية ، وبرامج الحياة البرية ، والتاريخ الطبيعي التي تتناسب مع الأعمار المختلفة للأطفال .

تحسين القدرات الإدراكية والتذكرية

الانتباه عامل أساسي في التعلم ومقدمة ضرورية لمختلف العمليات الإدراكية والمعرفية . وهي تتجز العضوية الحالة القصوى من الكفاءة والقدرة يتعين عليها اختيار ما تدركه وأن تتجه إليه وتفكر فيه تفكيراً مجدياً . فبعد أن يصبح الفرد في حالة استثارة ودافعية تصبح الخطوة الأكثر حسماً في التعلم هي الانتباه الى المنبه (أي الشيء الذي يعلَّم) . ويتضمن الانتباه خاصية الاختيار ، وما لم يختر الفرد الانتباه الى المنبه أو المنبهات فإن كل المراحل التالية وعمليات التعلم المتصلة بها ستتأثر سلبياً . وقد يمكن القول بأن القصور في توظيف الانتباه الاختياري الذي يتصل بمعالجة المدخلات والقصور في القصد الاختياري الذي يحكم الى حد كبير المخرجات أو الانتاجية هما أقوى عوامل تدني التحصيل وسوء التكيف مع المتطلبات المدرسية . وتيسر المقترحات التالية تطور الانتباه الاختياري ، ومهارات الاستماع، والتركيز والذاكرة التي تعد جميعاً عوامل ضرورية لاكتساب اللغة الشفوية والكتابية .

تركيز السمع والنظر

يتعين على المعلم أن يطلب من الطالب ***أن يتهيأ للاستماع*** لقائمة مفردات أو قصة ، وأن يقرن سماعه للمفردة عن طريق رفعه لصورة المفردة ، أو رفع يده ، أو قرعه بقلم على الطاولة أو ضغطه على زر اضاءة . ويمكن تغيير المدخل السمعي بجعل الطالب يستمع الى شريط مسجلة عليه القصة نفسها . وعلى المعلم أن يفطن الى ما قد يظهر على بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم المحددة من معاناة " لطنين أو أصوات في الدماغ " وبخاصة إذا كانت تقترن باضطراب نقص الانتباه والنشاط المفرط ، ومشكلات في الأذن الوسطى حيث يدعو الأمر الى تنبيههم الى المُدخل السمعي الجديد وذلك بدعوتهم بالاسم أو سؤال الواحد منهم عما إذا كان مستعداً .

كما ينبغي أن يهيء المعلم الطالب ***لتركيز النظر*** وذلك عندما يطلب من الطالب ان يعثر على صور أو مفردات مختلطة بأنواع مختلفة من المواد المطبوعة ، أو عندما يطلب من الطالب أن يزاوج بين صور أو حروف او كلمات موجودة في صفحة كتاب وبين ما يماثلها مما هو موجود في صندوق الإجابات .

على أنه ينبغي أن يواكب ذلك توفير مصادر متنوعة ومتعددة لتُقرأ للطلاب واسئلة تتصل بها تطرح عليهم. ومن ذلك الكتب التي يمكن أن تضم فقرات متزايدة الطول تُقرأ للطالب ويطلب منه أن يعيد سرد الفقرة أو أن يجيب عن أسئلة حول التفاصيل التي سمعها.

تركيـــــــز الانتباه

من المعلوم أن الطلاب الأذكياء ينتبهون الى المنبهات المتواصلة بصرف النظر عن مشتتات الانتباه الصادرة عن البيئة بخلاف ذوي صعوبات التعلم الذين يسهل تشتيت انتباههم وصرفهم عن الاهتمام بالمهمة التي يُطلب منهم انجازها . وتتضمن المقترحات لتحسين التركيز ما يلي :

التركيز على شـــيء : يمكن لتحسين القدرة على تركيز الانتباه الطلب من الطالب أن يأتي بشيء يلذ له أن يركز فيه ، ويطلب منه أن يركز انتباهه كاملاً فيه أقصى مدة يستطيعها . ومن الممكن عصب عيني الطالب لزيادة مدة تركيزه للانتباه في أثناء تعامله بشيء أو مهمة . وقد يطلب منه أن يراقب اطول مدة ممكنة يستطيع فيها تركيز انتباهه في أمر دونما تشتت بمنبهات أخرى .

تنويع المدخلات : يمكن الانتفاع لأغراض زيادة القدرة على التركيز بمبدأ تنويع المدخلات في أثناء جلسات التعليم . ومن ذلك :

- تنويع سرعة تقديم المنبهات وملاحظة الفروق التي تحدث في أداء الطالب في ظروف السرعة والتباطؤ في عرض المنبهات .
- تنويع الظروف التي يستمع فيها الطالب . ومن ذلك تشغيل شريط مسجل لطلاب يقرؤون بصوت مرتفع لمعرفة أفضل الظروف التي يتعلم فيها الطالب في الصف.
- تنويع الفترة الزمنية بين تقديم المنبه واستجابة الطالب بقصد زيادة مدة كمون الاستجابة ولا شك بأن المعلم في ذلك يطلب من الطالب أن يبقي على اجابته في الذاكرة القصيرة.

• تنويع التوجيهات بحيث تبدأ بتوجيهات واضحة تماماً وتتزايد في الغموض .

الوقت العابث : يشجع المعلمون على السماح للطلاب بأن يرسموا أو يخربشوا في دفاتر الكشكول ليجسدوا عناصر الدرس الذي يستمعون اليه .

اللعب : اللعب بألعاب يمكن أن يساعد الطلاب على تعلم كيف يبطؤون ، وكيف يركزون على شيء واحد في الوقت الواحد ، وملاحظة الأنماط وتمرين الرقابة الذاتية . ومن ذلك مثلاً إيصال نقاط بخطوط لتكوين صورة معينة أو للخروج من متاهة مصورة .

المثابـــرة

من المعلوم أن المتعلمين الضعاف يعجزون عن تحليل المهمات ورؤية المهم فيها، بل وتظهر عليهم الفوضى في بحثهم عن المعلومات ولهذا ينبغي العمل على ما يلي :

تشجيع الطلاب على تجزئة الواجبات : وذلك بقص صورة من صفحة العمل مثلاً الى انصاف أو أثلاث أو أرباع وإلصاق كل جزء على ورقة مما يعني أن على الطالب أن ينجز أجزاء من الواجب بدلاً من الإثقال عليه " بالصورة الكلية " للواجبات .

مساعدة الطالب على تنظيم دفتر ملاحظاته ومحفظته : تبدو محافظ الطلاب ذوي صعوبات التعلم على حالة ظاهرة من الفوضى . ويظهر على الطلاب ذوي الصعوبات القرائية في مجال التنظيم المكاني ما يلي :

• يعانون صعوبة في الحصول على الكتب وغير ذلك من المواد المدرسية وانجاز الواجبات البيتية في البيت .
• يعانون صعوبة بالغة في اعادة الواجب البيتي الى الصف لأنهم يفقدونه داخل كتاب أو خزانة أو أي مكان آخر .
• يعانون من فقد مزمن للمواد اللازمة للاستعمال الصفي بما في ذلك الكتب والأقلام وغير ذلك من الأدوات والمطبوعات .
• يعيشون فوضى غير عادية في مقاعدهم أو خزائنهم أو غرفهم .
• يعانون صعوبة غير عادية في تنظيف وتنظيم مقاعدهم أو خزائنهم أو غرفهم .
• يفقدون أشياءهم الشخصية كالمعاطف أو السترات أو الأحذية أو الساعات أو غذائهم.

- يحملون كل كتبهم وموادهم في محافظهم بدلاً من استعمال خزائنهم خوفاً من عدم مقدرتهم على تنظيم المواد وفقاً للبرنامج الدراسي اليومي .
- يجدون صعوبة في تنظيم مكان للدراسة في الصف أو في البيت أو في الاثنين معاً.
- يعانون صعوبة في تحديد المواد الدراسية اللازمة لحل الواجب .

ولا شك بأنك تقدم خدمة جليلة لذي الصعوبة التعلمية إذا ساعدته على أن يبدأ تنظيم عمله المدرسي في محفظة كتبه ، وستشعر بكثير من الدهشة في البداية حيال ما تجده فيها ، وكيف أن الفوضى التي يعانيها الطالب تعكس مشكلته الكلية . إن إلصاق اوراق تصنيفية على كتبه أو دفاتر الملاحظات تصنف ما يخص الرياضيات أو اللغة أو العلوم الاجتماعية أو "التركه في البيت" وتجميع المواد على أساس فئات ، يساعد الطالب على البدء بمهمته الشاقة في التنظيم.

الاقتراحات والتعزيز : نظم الجلسات أو الدروس بحيث تحتوي على فترات للراحة، يعرف الطالب أوقاتها خوفاً من الاستمرار في التساؤل عن طول مدة الفعالية . ومن المفيد أن تبدأ الدروس بفترات قصيرة ثم تأخذ تزداد طولاً وتعقيداً ، على أن يرافق ذلك تشكيل سلوك الطالب وتعديله . ثم إن اللجوء الى محتويات مواد تلذ للطالب وتكون ذات أهداف واضحة، وزيادة تعزيز الطالب عند إكماله لعمله يساعد على الاحتفاظ بانتباهه وانجاز واجباته .

التفكير في الاستجابة

يتعين أن يفهم الطلاب بالاضافة الى فرز المنبهات المتصلة بالموضوع من غير المتصلة به ، الغرض الذي تخدمه الخبرة التي يكونون بصدد تكوينها ، وهذا يستدعي منهم أن يرمزّوا وينظموا ويخططوا. ومن المعروف ان الطلاب الموهوبين يميلون الى التأمل والملاحظة اولاً ومن ثم يجيبون السؤال ، أما الطلاب ذوو الصعوبات التعلمية فينزعون الى الاستجابة باندفاعية وتسرع دون أن يعيروا الاجابة التأمل والتفكير الكافيين . ويجدر في مثل هذه الأحوال أن يتدخل الوسيط (معلماً كان أو معالجاً) بمساعدة الطلاب على تحديد المشكلة المطلوب حلها ، وتشجيعهم على ضبط استجاباتهم غير الناضجة عن طريق التمهل والتروي الى أن يتأكدوا من مناسبة الاجابة أو الحل الذي سيطرحونه .

التوسط اللفظي : ينبغي بناء الوعي المعرفي كبناء أي معرفة أخرى ، فتبصر الفرد في عملياته الذهنية لا يحدث بفتح نافذة على الدماغ ولكن لأن الفرد عبر خبراته الطويلة يتعلم

أمر تكوين تكامل في المعرفة بجمعه معاً معطيات مجزأة أو أجزاء متفرقة مما يمكن أن يشكل خبرة متكاملة.

يعلّم الطالب في التوسط اللفظي أن يتحدث مع نفسه عن الطريق الذي يسلكه في حل مهمة، وذلك بتصنيفه لفظياً خطوات حل المهمة ثم تفريع هذه الخطوات لفظياً وأخيراً تكرار الحديث عن المهمة صامتاً ، وهو يفكر في هذه الخطوات . وقد ظهر تحسن في الاختبارات حققه الطلاب ذوو النشاط المفرط عندما تم تعليمهم أن *يتوقفوا ، وينظروا ويصغوا ويفكروا* قبل أن يستجيبوا . ويمكن طباعة هذه الكلمات الأربع أو تصوير اشارة قف وصورة عين وصورة أذن على بطاقات صغيرة والصاقها على مقعد الطالب أو طاولة العلاج .

وقد وجد في احدى الدراسات تحسن هام في حل المشكلات عندما دُرب ذوو صعوبات التعلم اللغوية على استخدام استراتيجية " دعنا نفكر " . أما تعليمات استخدام هذه الاستراتيجية فكانت كما يلي :

قبل أن أبدأ إجابة أي مهمة : *أتوقف ، أنظر ، أسمع ، أفكر* . وقد تم تعليم الطلاب أنّ : " أتوقف " تعني أنني سأوقف ما أفعله أو أقوله (كأن لا أكون منتبهاً أو أقوم بعمل كان ينبغي ألا أقوم به) و " أنظر " تعني أنني سانظر فيما افعله ، و" أسمع " تعني أنني ساستمع الى ما يقوله معلمي أو والدي أو غيرهما من الراشدين ، و " أفكر " تعني أنني سأفكر فيما يجب أن أفعله وكيف أجيب السؤال أو سأقوله قبل أن اعمله أو أجيبه أو أقوله (Thon - Kiger, 1991) .

توجيه الذات : وجدت دراسة تحسناً في الأداء في درجات اختبار للذكاء وتمهلاً ودقة أكبر في اجابة اختبار يزاوج فيه بين أشكال مألوفة لمجموعة من طلاب الصف الثاني الاندفاعيين بعد أن دُربوا على توجيه أدائهم بالحديث العلني ثم بالحديث الصامت عن كيفية سيرهم في أداء المهمة بحيث يتحدث الطالب مع نفسه حول تفاصيل ما يفعل ويستمر في الحديث بعد كل خطوة يقوم بها (Mekhenbaum, 1971) .

تحسين تقدير الذات

يلاحظ بأن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الذين ينزعون الى لوم الآخرين يعانون من مفهوم متدن للذات ولا ينزعون الى الاندماج النشيط في عمليه التعلم . وفيما يلي بعض المقترحات للإقلال من مستوى اليأس المكتسب الذي غزا ذواتهم وأصبحوا ضحية له :

شجع وقدم تغذية راجعة ايجابية : يحسن في بداية العمل العلاجي لتحسين تقدير الطفل لذاته بإعطاء واجبات محدودة وعدم ارهاق ذاته بالأسئلة الكثيرة والواجبات المبهظة . وعندما ينتهي الطالب من واجبه ينبغي تشجيعه وتقديم تغذية راجعة ايجابية تعزز من قدرته وتحسن من صورته لذاته.

أصل التعلم النشط : ينبغي حث الطالب على النظر الى المهمة من زوايا متعددة كاستكمال رحلة ميدانية قام بها الطلاب برسم صور أو كتابة قصص .

عود على تدقيق العمل : يمكن الحد من الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطلاب مثل : ثم أو ماذا بعد ؟ أو هل هذا صحيح ؟ بتدريبهم على تدقيق مهماتهم في ضوء الخطوات المكتوبة على السبورة أو على بطاقة مثبتة على مقعد الطالب . وتذكر إحدى الدراسات أن أحد معلمي رياض الأطفال التقط صوراً لأطفال يتصرفون تصرفات مخالفة لقواعد الصف وعندما عرضت الصور مع القواعد المكتوبة أصبح الأطفال يذعنون لتلك القواعد . ويمكن استعمال الصور والرسوم لمساعدة الطالب على تدقيق وترتيب ما ينبغي انجازه قبل طلب معونة المعلم (Burchan etal., 1993) .

درب على التخطيط والتنظيم : إذا كانت مشكلة الطالب تتركز في كونه اندفاعياً ينبغي تدريبه على التخطيط والتنظيم قبل المباشرة بعمل الأشياء ومن ثم العمل بتمهل . وإذا كانت مشكلته في مراقبة الذات كان لزاماً تدريبه على القراءة المتمعنة أو المدققة والوقوف عند الأخطاء . وإذا كان الطالب يعاني من عدم القدرة على الجلوس مدة طويلة فإنه يحتاج الى أخذ استراحات متكررة وهو يقوم بعمله ، كما ينبغي تدريبه تدريجياً على الجلوس فترات أطول فأطول لحين العمل .

صوّر بعض الحركات : يمكن استخدام صور الفيديو لمساعدة الطلاب على وعي الحركات الغريبة التي يقومون بها والتي قد تسيء الى التركيز في المهمة ، كالنقر بالأيدي أو الأقلام أو تمسيد الشعر ، أو الركل .. اعمل على تنمية شريط التسجيل مع الوقت واعرضه خلال الجلسة لزيادة القدرة على مراقبة الذات حيال أنواع السلوك التي تشتت الذات . اعمل مع الطلاب على تعديل سلوك واحد في الوقت الواحد . ويمكن توضيح مراقبة الذات بيانياً لإشعار الطالب بالتحسن .

درب على *طرح الأسئلة* : تجسد الأسئلة التي يطرحها العقل أفضل مفهوم للانتباه وأكثر ما يعبر عنه ، أما الإدراك فهو الجواب الذي يقرره العقل . ومن هنا فإن من المفيد أن يحتفظ الطالب بلوحة مكتوب عليها أسئلة من مثل : ما المفروض أن أعمله هنا ؟ هل لهذا معنى ؟ ما معنى هذا ؟ كيف يمكن عمل هذا ؟ هل قمت بهذا بشكل صحيح ؟ هل يمكن أن أفعله بشكل أفضل ؟ كيف نُظم هذا ؟ ما المطلوب تالياً ؟

تساعد الأسئلة التي تطرح على الذات في الحد مما يمكن وصفه " بالجهل الثانوي " أي الفشل في معرفة ما لا يعرفه الإنسان . فالطلاب الأذكياء يتجنبون الجهل الثانوي باحساسهم بما يعرفونه وبما لا يعرفونه لحل المشكلة .

مقترحات اخرى : ثمة اقتراحات أخرى يمكن تكييفها لغايات الجلسات الفردية أو الصفية:

- قد يحتاج الطالب مقعداً الى جانب المعلم .
- قد يقتضي الأمر أن يتفق المعلم والطالب على اشارة كأن يضع المعلم يده على كتف الطالب ليشير له بأن سلوكه وهو يتحرك بكثرة في مقعده قد أصبح خارج نطاق السلوك العادي .
- ينبغي عدم توجيه الإهانة علناً لذوي اضطراب نقص الانتباه .
- يمكن أن ينتفع مثل هولاء الطلاب من تكليفهم بمهام تستنزف شيئاً من طاقتهم الغامرة.
- إيجاد منافذ تجعل الطلاب يظهرون ناجحين أمام أنفسهم وأمام زملائهم .

تحسين التذكر

يساعد تحسين قدرات الإصغاء والاستماع والتركيز في زيادة امكانات تذكر المعلومات الهامة . وفيما يلي بعض النشاطات التي تساعد على تحسين التذكر .

تكرار الفعالية : كإعادة سرد القصص والأغاني وبرامج التلفزيون ونشاطات " الكيفية " مثل كيف نصنع الشاي أو القهوة بالحليب ، أو كيف نمسك بالقلم عند الكتابة . ومن مثل ذلك أيضاً:

- إكمال قصة : إبدأ برواية قصة تتحدث عن عمل شيء مألوف واسأل ماذا تظن أنه سيحدث بعدئذ ؟ استرسل في القصة ما دام الطالب قادراً على تقديم مقترحات .
- استعمال الصور : اعرض سلسلة من القصص واطلب من الطلاب تنظيمها بحيث تروي قصة ذات معنى .

استعمال الألعاب : مثل لعبة " عشرين سؤالاً " كأن تبدأ قصة بقولك : " بدأت بجمع الأشياء التي أحتاجها في نزهة الى الغابة المجاورة ، فأخذت ــــــــــــ " . واجعل الطالب يضيف كل مرة شيئاً . ومثلها : " بدأت بتجهيز حقيبة المدرسة فوضعت فيها ــــــــــــ ". وقد تلجأ الى لعبة " ما الذي فقد ؟ " بأن تضع أشياء متعددة على الطاولة وتعصب عيني الطالب وتأخذ شيئاً عن الطاولة ثم ترفع العصابة عن عينيه وتسأله ما الذي فقد ؟ وهكذا.

تكرار النمط : يطلب من الطالب أن يعيد صوت أنماط ايقاعية بالنقر على طاولة أو بالتصفيق أو باستعمال طبل صغير . ويصار الى تنويع الأنماط واطالتها تدريجياً .

اتباع الارشادات : كأن يعرض المعلم على الطالب شكلاً ويطلب منه اتباع الارشادات التي تساعد على رسمه .

الحفظ والتسميع : تقدم للطالب أغان قصيرة أو أناشيد أو أجزاء من قصص مسجوعة ، فمثل هذه الإيقاعات تساعد على الحفظ بعد تدريب الطفل على كيفية تسميعها لنفسه واعادة تسميعها مراراً تحقيقاً لمبدأ " التعلم الزائد " والافادة من الاثر الايجابي للتسميع الذاتي .

تذكر الاستراتيجيات : ويكون ذلك بتكليف الطفل تسميع الارشادات قبل بدء العمل في المهمة أو القيام بالنشاط .

معينات التذكر الصنعية : أي ربط المادة الجديدة بشيء أو فكرة أو قصة تصطنعها تبرز الاساسيات في المادة التي يراد حفظها .

تكوين صور عقلية للكلمات :من المفيد تعليم الأطفال على أن يروا الأشياء "بعيون عقولهم" بتدريبهم على تكوين صور بصرية للكلمات في عقولهم وذلك بإعطائهم كلمات يحولونها إلى رسوم وصور وتطوير هذه القدرة لمستوى تصوير كلمات وجمل في قصة على هامش الكتاب. كما أن عرض الصور وتدريبهم على طرح أسئلة أو إجابتها حولها يساعد في هذا المنحنى ومن المعروف أن تذكر الصور أسهل من تذكر المادة اللفظية .

اخرى : كما يمكن الإشارة الى عدة اقتراحات أخرى لزيادة امكانات التذكر :

- ينبغي أن يدرس ذوو الذاكرات الضعيفة بنشاط ، بحيث يضعون خطوطاً ويكتبون تعليقات في الهوامش ويضعون دوائر حول الكلمات المفتاحية . ثم إن تحاورهم مع المادة التي يدرسونها يمكن أن يقوي استقبال المعلومات ويعمق معالجتها .
- تسجيل الحقائق التي ينبغي تذكرها على شريط ثم الاستماع اليه ثانية وكتابة الحقائق المهمة.
- تزويد الطلاب بأسئلة نموذجية يجيبون عنها عندما يندمجون في اختبار انفسهم في أثناء ساعات الدراسة .
- يحدث التذكر الفعال بالدراسة التي يعقبها النوم أو الاستراحة لا مشاهدة التلفزيون ، وإلا فإن المشاهد التلفزيونية هي التي تختزن في الذاكرة لا المادة الدراسية .
- التوسع في المعلومات الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة يحدث عندما يفكر الطلاب ويتكلمون حول الحقائق الجديدة .
- ادخال المعلومات الجديدة في الحاسوب ورؤيتها على الشاشة أو مطبوعة على الورق يعظّم تذكرها .
- السماح للطلاب ذوي المشكلات التذكرية لأن يجيبوا اختبارات غير موقتة أو تكليفهم اجابة بعض اسئلتها لا جميعها مما يساعد في خفض الضغط الزائد الذي تسببه الاختبارات الموقتة
- يساعد التدريب على جودة أخذ الملاحظات الطلاب على تذكر المواد اللازمة لإكمال المهمة.
- تقديم المعلومات الجديدة بأشكال متعددة ، فبعد استكمال شرح المادة أو قراءة الدرس يمكن تحويل المعلومات الواردة الى شكل بياني أو صورة أو جدول إذا كان ذلك ممكناً .

التعليم المتسق مع الدماغ

تنامى في العقد الاخير من القرن العشرين بفضل الدراسات التصويرية للدماغ فهم كيفية تعلم الكائن الانساني واية تأثيرات تحدث في الدماغ عند تعلم القراءة أو الرياضيات أو الكتابة أو التعلم الحركي ... بحيث تأدت هذه الدراسات الى جملة من التوصيات التي ينبغي أن يلم بها

معلمو صعوبات التعلم وغيرهم . ومعظم هذه الدراسات كانت تستعين بتقنية الرنين المغناطيسي الوظيفي FVRI* لعدم استعانتها بالاشعة التي قد تضر بالدماغ وانما تعتمد على استهلاك الدماغ للاكسجين والسكّر خلال عملية التفكير . ومن ابرز هذه التوصيات (Bender, 2002) .

بيئة تعليمية آمنة ومريحة : ينبغي أن لا يشتت العقل بالحس بالخطر في البيئة التعليمية لكي تتهيأ أذهانهم للتركيز على المادة الجديدة التي ينبغي بطبيعتها الا تحمل تهديداً ، حتى إن التعليم يكاد أن يكون مستحيلاً للطلبة الذين يأتون من أسر أو جماعات يسود فيها العنف أو الذين يشعرون بأن وجودهم في البيئة المدرسية بمثابة عقوبة . على أن الامن الجسدي لا يكفي للمتعلم ولا مندوحة من تامين الأمن الانفعالي وذلك بأن تحكم العلاقة مع المعلم الايجابية والتفاعل . ففي مثل هذه الاجواء يمكن لذوي صعوبات التعلم ان يتعلموا وبخاصة إذا عمل المعلم على استبعاد الاجواء العدائية نحو هؤلاء الطلبة من زملائهم . ويتصل بهذه التوصية الحرص على الجلسة المريحة للطالب واستعمال الاضوية التي تشبه الاضوية في المنازل وتقترح بعض الابحاث أن الإضاءة القريبة من النهاية الحمراء للطيف الضوئي تقوم بوظيفة "ايقاظ" الدماغ .

كما يتصل بالبيئة التعليمية الآمنة والمريحة ان يؤمن للدماغ ما يحتاج لاحراقه ، كالاوكسجين والجلوكوز والماء اعانة له على القيام بوظيفته . ويبدو أن الفواكه مصدر ممتاز لجلوكوز الدماغ وأظهر البحث أن تناول كمية معتدلة من الفواكه يمكن أن يعزز الاداء والدقة في تذكر الكلمة . ومن الخير أن يؤمن للطفل زجاجة ماء يشرب منها حينما يحتاج لأن ربع الدم الذي يدفعه القلب مع كل نبضة يصل الى الدماغ والجهاز العصبي مما يجعل الماء ضرورياً لجريان الدم فضلاً عن اهميته لحركة اشارات العصبونات في الدماغ (Sousa, 2001)

التعلم بحركات الجسم : من المعلوم أن الانسان عندما يتعلم مهارة حركية ما كالسباحة أو ركوب دراجة لا ينساها ، في حين أنه معرض لكثير من النسيان عندما يتعلم مهارة لفظية . وتفسر دراسات الدماغ هذه الظاهرة بكون المهارة الحركية تحدث في منطقة مختلفة من الدماغ هي – المخيخ – بخلاف منطقة المهارات اللغوية ، وبكون الدماغ يعتبر المهارات الحركية أكثر أهمية للبقاء ، ذلك أن الانسان القديم كثيراً ما كان عليه ان يهرب من الضواري أو ان

FBRI : Functional magnetic resonance imaging technology

يركض وراء الطرائد للطعام مما جعل الحركة اكثر أولوية بالنسبة للدماغ على أساس أنها مهارة حفاظ على الحياة والبقاء ، وبالتالي فإن تعلم المهارة الحركية ادعى الى تذكرها مدة اطول من تذكر المهارات المعرفية . يستفاد من ذلك أن على المعلمين ، حيثما امكن ذلك ، أن يزاوجوا بين المهام التي تقتضي تذكر الوقائع وبين الحركات الجسمية مما يساعد ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الطلبة على حسن التذكر .

التعلم بالمنبهات البصرية : يساعد الاستعانة بالألوان والحجوم والاشكال على تعزيز التعلم لان الدماغ ينشدّ الى البحث عن الجدة والفروق بين المنبهات (Sousa , 2001) . وعلى هذا فإن تمييز جملة رئيسية في فقرة مثلاً بلون مختلف يساعد ذوي صعوبات التعلم على تذكر الموضوع، أو ككتابة الأسماء بالأحمر والافعال بالأزرق والصفات بالأخضر ...وغير ذلك مما هو على شاكلته يسهل التعلم . غير أن على المعلم أن يشرح لماذا لُونت الكلمة أو الجملة بلون مختلف . وكثيراً ما تشاهد مثل هذه الامور في برامج الكمبيوتر لا سيما عند تعليم الاصوات والمقاطع .

استخدام التنظيم والايقاع والموسيقى : أصبح معروفاً أن الدماغ يعالج الموسيقى والمقطوعات في منطقة مختلفة من الدماغ عن منطقة اللغة ، الامر الذي يمكّن من القول بأن المزاوجة عند علم الحقائق بالتنظيم (الترتيل) والموسيقى يمكن أن يعزز التعلم . ومن ذلك أن الراشدين كثيراً ما يتذكرون بعض المحفوظات عندما تقدم مغناه او مصحوبة بالموسيقى وكانت تضمن حفظ حروف الهجاء مرتبة أو بعض الحقائق الرياضية الاساسية .

زمن الانتظار : تشير البحوث في الدماغ الى أن الطلاب مختلفون في سرعة معالجتهم للمعلومات وأن طلبة ذوي صعوبات التعلم يتأخرون عن الاسوياء في هذا المجال ، الامر الذي يدعو المعلم عندما يطرح سؤالاً في صف عادي الا يسارع في الطلب ممن يرفعون اصابعهم حال الانتهاء من طرح السؤال ، وانما عليه أن ينتظر بحدود ٨-١٠ ثواني وهي المدة التي يحتاجها ذوو صعوبات التعلم لمعالجة الاجابة ورفع اصابعهم وتسمى المدة الفاصلة بين طرح السؤال والتكليف بالاجابة " زمن الانتظار " (Sousa , 2001) . وهذه المدة على جانب من الاهمية في تعليم ذوي صعوبات التعلم واشراكهم في النشاطات الصيفية .

استخدام الطلاب في تعليم بعضهم البعض : تدعم الابحاث في الدماغ ما يذهب اليه المعلمون في ملاحظتهم أن تعليم الطلبة بعضهم البعض المعلومات الجديدة يمكن أن يعزز التعلم . وعلى هذا فإنه على المعلمين أن يعتادوا تقديم المعلومات في أول (١٠-٢٠) دقيقة كما تشير الى ذلك بحوث الدماغ ثم يكلفون الطلبة أن يفكروا مع بعضهم البعض في هذه المعلومات . ويتم ذلك بأن يقدم في دقيقتين أو ثلاث ، نقطة معينة ثم يكلف الطالب بأن يناقش الفكرة مع زميله الذي يجلس الى جواره . ويمكن ان يتجول بين الطلبة للاستماع الى مناقشاتهم مع بعضهم البعض ، وعقبى ذلك مزيد من حفظ المعلومات وفهمها .

استراتيجية مراقبة الذات

تركز طرق التربية الحديثة على إشراك الطالب في عملية التعلم ونشاطه لا أن يبقى مجرد مستمع ومستقبل سلبي للمعلومات . وقد أكدت ابحاث الدماغ الحديثة على أهمية التنفيذ الوظيفي executive function بصفته مصطلحاً يمثل عملية التفكير التي تواكب التخطيط لمهمة أو بعبارة اخرى التفكير في تنفيذ مهمة وليس تنفيذ المهمة . ذلك أنه قبل الشروع في تنفيذ المهمة يمضي الطلاب الاكفاء برهة من الوقت يعقلون فيها ما الذي تحتاجه المهمة وكيف يمكن أن تنفذ . وقد أخذ المربون ينطلقون من الفكرة القائلة بأن نجاح عملية التربية، بشكل عام، يعتمد على مستوى المسؤولية التي يحملها الطلبة عن تعلمهم وسلوكهم (McConnell, 1999) وأن ابحاث الدماغ قد دعمت هذه الفكرة دعماً جذرياً مما يفيد بأساسية مبدأ اشراك الطلبة في عملية تعلمهم . ويتأسس على هذا المبدأ ضرورة اشراك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهام التعليمية إذا كان للتعلم أن يحدث لديهم .

ومما لا يحتاج الى تأكيد أن الطالب لا يتعلم إلا إذا كان راغباً في التعلم أو مدفوعاً له.وتساعد استراتيجة مراقبة الذات في تلبية متطلب المسؤولية الشخصية للإقبال على المهام التعلمية ، حيث تعلمه كيف ينتبه . ويعني الانتباه في غرفة الصف القدرة على أن يقوم الطالب مراراً بتدقيق توجهه لمهمة معينة وتركيز انتباهه فيها وحذف السلوك الذي يحول دون التعلم (McConnell, 1999) .

فبالرغم من أن المعلمين باستمرار يكررون كلمة "انتبهوا" إلا أن ذلك قد لا يكفي لجميع الطلاب وبالتأكيد لا يكفي لذوي صعوبات التعلم لاسيما وانهم لا يعرفون حتى كيف ينتبهون ،

ولهذا فان الضرورة تقضي بتعليم طلبة هذه الفئة كيف ينتبهون ، وما معنى الانتباه ، وكيف يكون الإنسان منتبهاً لما يسمع وكيف لا يكون منتبهاً ؟ ويضرب المعلم أمثلة على ذلك ومن المفيد أن يزود الطلبة ذوو صعوبات التعلم الذين يعانون مشكلات في الانتباه نموذجاً من خانتين يسجل عليه الطالب كلما سمع منبهاً من المعلم متفقاً عليه (قد يكون هذا المنبه دقة من المعلم على الطاولة أو رنة جهاز تسجيل موقت) ما إذا كان منتبهاً أو غير منتبه لتعويده مراقبة ذاته ويظل الطالب يستعمل هذا النموذج الى أن يتأكد المعلم في حوالي أسبوعين من استعمال النموذج من أن الطالب اصبح ينتبه للمهمة التي يقوم بها معظم الوقت . ويبقى التذكير بأن الطالب لا يستعمل هذا النموذج في أثناء شرح المعلم وانما عندما يكلف بواجبات . ومن المفيد إشعار الطالب بما حققه من نجاح في هذا المجال .

واضح أن غرض " مراقبة الذات " هو تأسيس مهارات الانتباه الجيدة وتثبيت " عادة " الانتباه حتى إذا لاحظ المعلم توجهاً ايجابياً من الطالب لتكوين هذه العادة فإنه يصل به الى مرحلة الفطام أي استبعاد هذا النموذج والتنبيهات التي يصدرها المعلم لاستخدامه وتعويد الطالب عوضاً عن ذلك على أن يسأل نفسه "هل كنت منتبهاً ؟ " ويثيب نفسه إذا أجاب بالإيجاب (Hallahan etal,.1982) وذلك بما يعتريه من مشاعر الايجابية والارتياح . وقد أظهر البحث امكان استخدام هذه الإستراتيجية مع الطلبة سواء كانوا ذوي صعوبات تعلم أو عاديين ، وأنها اكثر جدوى عندما تستعمل مع ذوي اضطراب الانتباه من استخدام المثيرات وحدها (Mathes & Bender, 1997) .

استراتيجية تحمل المسؤولية

بينما تلقي استراتيجية " مراقبة الذات " العبء على الطالب في تحسين القدرة على تركيز انتباهه في المهمة التي يؤديها وتحسين استعداده لتعلم المادة الجديدة ، يؤمل من استراتيجية تحمل المسؤولية في التعلم أن تقدم الفرصة للمعلم ليستشير تعاون ذوي صعوبات التعلم في تحميلهم مسؤوليات حقيقية للنجاح في المهمات الصفية وتخليصهم من بعض المشكلات السلوكية وبخاصة في اولئك الذين يتعمدون جلب الانتباه لانفسهم وتأكيد ذواتهم بسلوك مخالف أو أسلوب غير مقبول . ومن بين الاستراتيجيات الفعالة التي يمكن أن تستعمل مع مثل هؤلاء الطلبة استراتيجية تقوم على أساس ابتكار وسائل تجلب انتباه الآخرين للطلبة الذين يعطون

الفرصة للتعبير عن قواهم الذاتية وتشبع حاجاتهم لجلب الانتباه (Bender, 2002) ذلك أن تكليف هؤلاء الطلبة بمسؤولية فردية تهيء لهم فرصة "التباهي" بقيامهم وحدهم بهذه المسؤولية. ومن ذلك مثلاً تحميل الطالب الذي اعتاد كسر مصابيح الاضاءة في المدرسة مسؤولية التحقق من صلاحية المصابيح في الصفوف المختلفة ، والتقرير لمدير المدرسة عن أي مصباح غير صالح حيث كان يجد في الطوفان على الصفوف واضاءة المصابيح وإغلاقها ما يشبع حاجته لجلب الانتباه ووسيلة للتعبير عن فرديته .

إن المدرسة إذا ساعدت الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يوصفون بأنهم ذوو سلوك سيء على ايجاد وسائل للتعبير عن قواهم الشخصية وفردياتهم بسلوك منتج فأنهم لن يعودوا بحاجة للتعبير عن قواهم بمسالك غير حسنة . ومن الامثلة أيضاً أن يعين طالب (سواء كان ذي صعوبة أو لم يكن) مشاغب عريفاً على الصف أو يكلف بالاهتمام بعدد من الطلبة الذين يحتاجون الرعاية حيث يصبح المشاغب ينظر الى نفسه كقائد وعليه أن يتقمص سلوك القادة. ويبدو أن تكليف ذوي صعوبات التعلم بالرعاية العلمية لمن هم في مستوى صفهم امر قد لا يكون وارداً إلا إذا كانوا متميزين في مادة غير مواد اللغة، ولكنهم يمكن أن يكلفوا بالرعاية العلمية لاطفال في صفوف أدنى من صفوفهم . والامر المهم في كل ذلك هو تكليف ذوي صعوبات التعلم القيام بمهمة أمام الآخرين يتقنونها وينجحون في أدائها ، واشباع حاجة من يحتاجون الى جلب الانتباه . وكل ذلك متروك لقدرة المعلم وحكمته في ادماج جميع ذوي صعوبات التعلم كل في فعالية ينتدبه للقيام بها ويشعر معها بأن المعلم استأثره على غيره لأداء تلك المهمة وأن تلك المهمة على مستوى من الاهمية للجميع حتى لو كان ذلك مجرد انتدابه لمسح السبورة . قد يرى البعض أن المعلم بذلك يكافئ سلوكاً أجدر بأن يعاقب ، ولكن تلك المكافأة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم ستكون بمثابة بطاقة عبور من سلوك سلبي الى سلوك ايجابي يولد الانتباه ويشعر بالمسؤولية الشخصية نحو الآخرين . ويترتب على المعلم أن يبحث عن خير الوسائل وانجعها لمعالجة السلوك ، وأن يتذكر أهمية السرية والخصوصية والامان والمشروعية في أي استراتيجية يستخدمها وان يتابع تطبيق الطالب لتلك الاستراتيجية .

تدريب الوعي الصوتي

يشكل الوعي الصوتي مهارة أساسية تعد مقدمة ضرورية لتعرف الكلمة تعرفاً يقوم على الوعي والمعرفة بعناصرها الصوتية المكونة لها ، لا مجرد تخمين وتنبؤ بها يستمد أصوله من معنى السياق . ومن هنا كان من الضروري أن يتأكد المعلم من مستوى الوعي الصوتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم قبل المباشرة بتعليمهم المهارات القرائية . فالبحث يشير إلى أن العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة طريق معقد ذو اتجاهين : فالتعرض للحروف الهجائية يمارس تأثيرا واضحاً على تطور الوعي الصوتي، بدلالة أن الراشدين الأميين لا يستطيعون ضبط البنية الصوتية للكلمات المحكية، ثم إن بدء الوعي الصوتي في الصفوف الأولى من جهة أخرى ينتج من التعرض لتعليم الهجاء. وذلك يعني أن الوعي الصوتي يتعزز بأساليب تعليم القراءة التي توجه انتباه الطفل الى البنية الصوتية للكلمات بل لعله يعتمد على هذا التعليم. ولهذا فان الفقرة التالية من هذا الفصل تطرح برنامجاً لتدريب الوعي الصوتي لدى هؤلاء الطلاب . يتضمن برنامج تدريب الوعي الصوتي التدريب على ثلاثة مستويات هي : زيادة وعي الكلمة، وزيادة وعي المقاطع، وزيادة وعي الصوت . وستصنف النشاطات التي توجه لتدريب كل مستوى الى نوعين :

أ. **نشاطات الاستماع :** ينبغي تضمين نشاطات الاستماع كل مستوى من المستويات الثلاثة لتوجيه انتباه الطالب الى بنية الصوت في اللغة .

ب. **نشاطات ضبط الكلمات والمقاطع والأصوات :** وهذه يجب أن تتخلل كلاً من المستويات الثلاثة لزيادة قدرة الطالب على ضبط أصوات اللغة وبالتالي زيادة الوعي الصوتي . فيتحرك الطفل من الكلمات الى المقاطع الى الأصوات ، ويتشجع الطفل على التركيز على الوحدات الصغرى في مجرى الكلام ، وينقل انتباهه بالتدريج من محتوى اللغة الى شكلها .

على أن ذلك ينبغي الا ينسينا بأن للروضة والبيت دوراً مهما في ايقاظ الوعي الصوتي لدى الاطفال وذلك عن طريق الاناشيد ، واعطاء كلمات مشابهه ايقاعياً لكلمات أخرى ، وتمييز الكلمات ذات الايقاع المتماثل وتقطيع الكلمات الى مقاطعها أو تركيب مقاطع لتكوين كلمات وذلك قبل أن يبدأ الاطفال تعلم الهجاء والقراءة .

زيادة الوعي على الكلمة ؛ تقسيم الجمل الى كلمات

لعل أول مستوى من مستويات الوعي اللغوي يقدم للأطفال الذين يدخلون المدرسة هو معرفة أن الجمل تتكون من كلمات . ويلاحظ أن تعريف " الكلمة " الذي يعطيه أبناء ٤-٥ سنوات لا يشير الى أنهم يرون الكلمة ذات وجود مستقل قائم بذاته ، إذ أنهم يتعرفون الكلمات بسبب وجود شيء أو فعل تتصل به . أما الأطفال من عمر ٦,٥-٨ سنوات فيرون الكلمات كأجزاء أو قطع من قصة (باعتبار القصة سلسلة من كلمات تحمل معنى). ويستطيع الأطفال فيما بين الأعمار ٨-١٠ سنوات تعريف الكلمة تعريفاً صحيحاً بفعل أثر التعليم الرسمي . وعلى هذا فإنه يترتب على الطفل أن يدرك الكلمة كوحدة لغوية أكبر من الأصوات المنفردة وأصغر من " أشباه الجمل " . وفيما يلي جملة من الوسائل والنشاطات التي يمكن التوسل بها لتحقيق أهداف الوعي الصوتي في هذا المستوى .

النشاطات السمعية لزيادة الوعي على الكلمة : تقدم النشاطات التالية وسائل ممتعة يمكن بها أن يصبح الطلاب أكثر حساسية بالجمل والكلمات والمقاطع والأصوات ضمن الكلمات.

١. *القراءة بصوت مرتفع :* اقرأ للطلاب وأشر الى بعض الكلمات في بعض المواقف وأنت تقرأ . شجع الطالب على قلب الصفحات والإمساك بالكتاب وحتى الإشارة الى بعض الكلمات وأنت تقرأ . ويمكن الاستعانة هنا أيضاً بكتب مصورة لا تحمل صورها كلمات وإنما تسد الصور مسدها .

٢. *سرد القصص :* تزود القصص المتسلسلة التي تستخدم الصور أو الكتب بفرص لسماع اللغة مسلسلة شفوياً ، ويساعد سؤال الطلاب أن يتنبؤا بما يمكن أن يحدث لاحقاً في القصة على ابقائهم متفاعلين مع النشاط ويزودهم بالخبرة لتعلم القدرة على التنبؤ .

٣. *غناء الأغاني وأداء الأناشيد :* ويفضل أن يكون من بينها أناشيد تباعد بين بعض الكلمات.

٤. *اجابة الاسئلة :* اطرح اسئلة على الطلاب عما يمكن أن يستدلوا عليه من محتويات القصة من اطلاعهم على العنوان أو رؤيتهم لصورة ، ومثل ذلك بعد قراءة القصة . كما يمكن القاء اسئلة عما له علاقة بالقصة من مواقف مألوفة أو بيئية . ويمكن تكليفهم بكتابة الحرف الذي يرمز للصوت الأول في كلمة أو الأخير فيها .

٥. *اللعب بالكلمة :* كتبديل الصوت أو الحرف الأول أو غيره لكلمة بحرف آخر لانتاج كلمة جديدة ولملاحظة كيف تتغير اللغة بتغير الحروف أو الأصوات ، وكذلك تكوين كلمات من حروف كثيرة ..

١. تشخيص *الأشياء المفقودة* : ضع عدداً من الأشياء أو الصور على الطاولة واطلب من الطالب أن يغمض عينيه أو يخفيهما بيديه وقم بإخفاء شيء أو أكثر . وعلى الطالب أن يحزر الشيء المفقود ليتعلم معنى ازاحة الكلمة وابدالها .

٢. تمييز *حدة الأصوات وخشونتها وطولها* : لأن اللغة تتصف بالنبرات والمقاطع ، فإنه من الضروري للقارئ أن يستقبل أنماطاً مختلفة من الأمواج الصوتية سمعية وبصرية ويميز حدتها أو خشونتها أو طولها . كما أنه ينبغي تدريب الطالب على أن يميز ارتفاع الصوت وانخفاضه وطوله أو قصره (بالنقر على الطاولة) .

ضبط الكلمات في الجمل : ومن النشاطات التي يمكن التوسل بها في هذا المجال النشاطات التالية :

١. تشخيص *الكلمات والجمل* : اطلب من الطالب وأنت تقرأ له أن يشير للكلمات والجمل. وعلمه أن الجمل تنتهي بعلامة ترقيم (النقطة مثلاً) . ودلّه على كيفية تباعد الكلمات عن بعضها البعض في الجملة .

٢. تفسير *الكلمات والجمل* : درب الطالب على أن يعي حقيقة كون كل من الجملة والكلمة في الجملة تحمل معنى .

٣. *الكلمات* : احذف كلمات وأنت تقرأ وأعط الطالب فرصة لأن يقرأ الكلمات المحذوفة.

٤. *الغناء* : يكون الطالب أكثر استعداداً لملء الكلمات التي تحذفها عندما تكون الأغنية مألوفة.

٥. *لعاب الكلمات / الأحاجي* : أنظر "العاب الكلمة" في المستوى ١ : النشاطات السمعية

٦. عد *الكلمات المسموعة أو المقروءة* : اطلب من الطالب أن يعد الكلمات التي يسمعها أو يقرؤها من الكتاب بعد أن تكون قد وضعت حدوداً للكلمات المطلوب منه عدّها .

٧. *اعادة ترتيب الكلمات لتكوين جمل* : لتحسين قدرات الطالب الدلالية والنحوية والذاكرية، زوده تدريجياً بأطوال مختلفة من الجمل غير المرتبة ، واطلب منه إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملة ذات معنى .

زيادة الوعي على المقاطع ؛ تجزئة الكلمات الى مقاطع

يمكن أن يقوى أبناء الصف الأول في نهاية الفصل الثاني على عكس ترتيب كلمتين قليلا لهم لأنهم يكونون قد طوروا تبصراً في البنية المكونة للكلمات . وتكون تجزئة الكلمات الى مقاطع أسهل من التجزئة الى أصوات ، مما يشير الى الحاجة الى تكوين قدرة محددة على ضبط

الأصوات لا ضبط المقاطع . وفيما يلي جملة من الوسائل والنشاطات التي يمكن التوسل بها لتحقيق أهداف الوعي الصوتي في هذا المستوى :

النشاطات السمعية لزيادة الوعي على المقاطع : *ومن* النشاطات في هذا الصعيد :

١. *القراءة الجهرية :* كما في المستوى السابق ، ولكن شجع الطالب الان على أن يشير الى الكلمات ويقوم المعلم بشرح أن للكلمات أجزاء .

٢. *سرد القصص :* كما سبق في المستوى السابق ولكن هذه المرة بكلمات طويلة للاشارة الى كيفية تكوّن الكلمة من أجزاء .

٣. *تأكيد المقاطع في الأشعار والمقطوعات :* كأن يطرقوا على الطاولة أو على ركبهم متمشين في ذلك مع النغمات والنبرات .

٤. *تمييز الكلمات الحقيقة والمركبة من غيرها :* يطلب من الطالب أن يميز الكلمات الحقيقة أي التي تحمل معنى من غيرها مما يصطنعه المعلم من الكلمات التي لا معنى لها (كأن يُسأل : هل ذهب كلمة ؟ هل هبذ كلمة ؟) . وتساعد الكلمات التي لا معنى لها على تعميق القدرة على تعميم الوعي الصوتي لا مجرد معرفة الكلمة .

٥. *تعرّف المقطع المحذوف :* اطلب من الطالب أن يسمي صورتي شيئين ، مثلاً : ولد، وبنـــت . ثم اطلب منه أن يتعرف أي صورة محذوفة عندما تغطي احدى الصورتين . زاول هذا التمرين بكلمات فقط عندما يفهم الطفل المطلوب منه في هذا النشاط .

ضبط المقاطع في الكلمات : ومن النشاطات في هذا المجال :

١. *عد المقاطع :* يطلب هنا من الطالب أن يعد عدد المقاطع في الكلمات .

٢. *حذف مقطع :* اذكر كلمة امام الطالب (سافرَ مثلاً) واطلب منه أن يعيدها ، ثم اطلب منه أن يعيدها بدون " سا " أو بدون " فرَ "

٣. *تفسير معنى المقطع :* علم الطالب أن المقطع هو جزء من الكلمة واطلب منه أن يعطي التعريف . اعطه أمثلة ثم أطلب منه أن يعطي أمثلة أخرى .

٤. *تعرف المقطع الناقص في الكلمة :* اطلب من الطالب ان يخبرك عن وجود مقطع في عدة كلمات مثلاً : المقطع " وُن " هل هو موجود في : الأولاد ، المعلمون ، المهندسون .

٥. *اضافة مقطع :* اطلب من الطالب أن يضيف مقطعاً معيناً الى كلمة تذكرها مثلاً : اضف المقطع "آت" الى كلمة : جميل ... معلم ....

٦. *ابدال مقطع :* اطلب من الطالب أن يبدل مقطعاً بآخر ويلفظ الكلمة الجديدة : مثلاً أبدل المقطع "آت" بالمقطع "ون" في كلمة معلمات .... وفي كلمة سائحات .

٧. *معاكسة المقاطع في الكلمات المركبة :* اطلب من الطالب أن يعاكس الأسماء المركبة مثل ، عبد النور لتصبح النور عبد ..

٨. *معاكسة المقاطع في الكلمات ذات المقطعين :* اطلب من الطالب أن يعاكس المقطعين في كلمات مثل كامل لتصبح ملكا.

زيادة الوعي على الصوت ؛ تقسيم المقاطع الى أصوات

يجب أن تقطيع الصوت هو المهمة الأهم والأصعب في التهيؤ للتعليم . ويمارس التدريب المبكر على الوعي الصوتي تأثيراً محدداً على اكتساب القراءة والتهجئة بالاضافة الى إثارته المعرفة العامة البسيطة ، مما يمكن الاستنتاج معه بأن أقوى متنبئ بمهارات القراءة والتهجئة في سنوات المدرسة الأولى هو مستوى الوعي الصوتي وبخاصة تجزئة الأصوات . وفيما يلي جملة من الوسائل والنشاطات التي يمكن التوسل بها لتحقيق الوعي الصوتي في هذا المستوى الثالث والأخير :

نشاطات الاستماع لزيادة الوعي على الصوت : ومن النشاطات في هذا النطاق :

١. *القراءة الجهرية :* استعمل نصوصاً تؤكد أصواتاً محددة ، ويفيد في هذا المجال الجناس والسجع .

٢. *سرد القصص :* وبخاصة التي تبرز أصواتاً معينة

٣. *الإطار السمعي لأصوات اليوم أو الأسبوع :* اطلب من الطالب أن يعطي أكثر ما يمكن من الكلمات التي تبدأ بصوت معين مترسماً في ذلك أيام الأسبوع مثلاً أو أسماء الشهور . وضع هذه الكلمات في صندوق وبعد أن يتجمع مقدار منها اطلب من الطالب أن يرتبها وفق الصوت الأول في كل كلمة.

٤. *الغناء :* كما سبق مع اختيار أغنيات تؤكد صوتاً معيناً

ضبط الأصوات في المقاطع : ومن النشاطات في هذا الحقل :

١. *التلاعب بالصوت الأول في الكلمات :* كأن يبدل الصوت الأول في صور أو أشياء موجودة في الغرفة الصفية بصوت آخر بصرف النظر عن معنى الكلمة الناشئة ، فكلمة كرسي مثلاً تصبح ترسي أو مرسي ... وكلمة طاولة قد تصبح تاولة .... جاولة ....

٢. *التلاعب بالصوت الأخير في الكلمة :* كما سبق في ١ أعلاه ولكن بإبدال الصوت الأخير في الكلمات ، كأن تصبح كلمة كاتب كاتم ... كاتح ...

٣. *ابدال كلمة في مقطوعة :* اطلب ابدال الكلمة الأخيرة في بيت احدى المقطوعات التي يحفظها الطلاب بكلمة تعطي القافية نفسها بصرف النظر عن المعنى .

٤. *انتاج كلمة بوزن أخرى :* اعط الطالب كلمة واطلب منه أن يعطيك اخرى وزنها مثلاً قال ليقول : مال أو فال أو طال ..

٥. *تعرف الأوزان :* أعط الطالب كلمتين واطلب منه أن يتعرف ما إذا كانتا من وزن واحد أو مختلفتين أيقاعاً مثلاً ، جلس ، وقعدَ أو جلس ، وركب .

٦. *انتاج كلمة " لا معنى لها " من وزن ما :* اطلب من الطالب أن يعطيك كلمة على وزن مِن أو عن ..

٧. *تصنيف الأصوات أو تعرف الوزن القريب :* اطلب من الطلاب أن يميزوا مثلاً الصوت او الوزن القريب بين ثلاث أو أربع كلمات مثل : قارئ ، قائم ، كمال ، قائل .

٨. *مطابقة الأوزان :* اطلب من الطالب انتقاء كلمة من بين ٣ أو ٤ كلمات تكون على وزن كلمة معطاة مثلاً : أي الكلمات ليست على وزن راس من الكلمات دار ، ماس ، عود ، تاس متدرجاً في ذلك من حرفين الى ثلاثة ..

٩. *مطابقة الأصوات :* يطلب بيان الأصوات المتطابقة في اول أو آخر ٣-٤ كلمات مثلاً درس ، دفتر ، قال .

١٠. *توليد كلمات تبدأ بصوت واحد :* ومن ذلك ، ركب ، ربح ، رسم .

١١. *مزج الأصوات :* كأن تعطي حرفين من كلمة وتطلب منه اكمالها . ويمكنك تنويع هذا النشاط ليكون المزج في نهاية الكلمة أو تكون الأصوات أكثر من صوتين .

١٢. *اعطاء الصوت الأول :* اذكر كلمة ينقصها الصوت الأول واطلب من الطالب أن يذكره مثلاً : " آولة " ليذكر طاولة . ويمكن التنويع بحيث يكون الصوت آخر الكلمة .

١٣. *تمييز الصوت الأول :* اطلب من الطالب بيان الكلمة التي تعطي الصوت الأول المماثل لكلمة تذكرها مثلاً ، أي الكلمات تبدأ بالصوت الأول في كلمة ذهب من الكلمات سبح ، ربح ، كتب ، ذبح . ويمكن تكرار التمرين بحيث يطلب تمييز الصوت الأخير في الكلمة .

١٤. *تعرف الصوت الأول :* اطلب من الطالب أن يذكر الصوت الأول الذي يسمعه في عدة كلمات مثلاً : جمل ، جمع ، جرح ويمكن تكرار التمرين بتكليف الطالب بتعرف الصوت

الأخير في الكلمات . كما يمكن تكرار هذا التمرين لمعرفة الصوت المختلف من بين عدة كلمات تبدأ بصوت متماثل ، أو تنتهي بصوت متماثل .

١٥. *ابدال الصوت الأول :* اطلب من الطالب أن يغير الصوت الأول في كلمة مثلاً : أبدل الصوت الأول في كلمة صام بالصوت نَ . ويمكن تكرار التمرين بإبدال الصوت الأخير للكلمة .

١٦. *تمييز الصوت الأول في كلمات ذات معنى :* اطلب من الطالب أن يذكر ما إذا كانت الكلمة ركض تبدأ بالحرف "رَ" أم "سَ" ؟ . ويمكن تكرار ذلك بالنسبة للصوت الأخير . وقد يكرر هذا التمرين بإعطاء كلمات لا معنى لها ، أو لتمييز الصوت في وسط الكلمة في كلمات ذات معنى أو لا معنى لها .

١٧. *عد الأصوات في الكلمات :* كأن يطلب المعلم عد الأصوات في كلمات ثنائية ثم ثلاثية وهكذا . وقد يطلب مثل ذلك في كلمات لا معنى لها .

١٨. *حذف الصوت الأول في الكلمة :* كأن يطلب المعلم حذف الصوت الأول "جَ" من كلمة جمال ويلفظ الأصوات المتبقية " مال " . ويمكن تكرار هذا التمرين بالنسبة للأصوات في آخر الكلمات أو في وسطها .

١٩. *ابدال الأصوات وسط الكلمات :* كأن يطلب من الطالب ابدال الصوت " وَ" في كلمة روى بالصوت "مَ" .

٢٠. *اضافة أصوات للكلمات :* أطلب من الطالب أن يضيف صوتاً الى أول الكلمات التي تذكرها له بصرف النظر عما إذا كانت تشكل معنى أم لا ، مثلاً : أضف الصوت سَ الى كلمة كتبَ ... . وقد تطلب منه أن يضيف صوتاً في بداية الكلمة التي تذكرها وآخر في نهايتها . أو أن يضع الصوت الأول للكلمة في نهايتها ، مثلاً : كتبَ تصبح تبكَ .

٢١. *الربط بين الأصوات والحروف :* يمكن ممارسة هذا التمرين بتعلم الربط بين الحروف وأصواتها .

أ . يعطى الطالب صورة ولتكن صورة فرس . ويحسن أن تبدأ الكلمات بحروف ساكنة شفوية المخرج (تنطق بين الشفتين) يسهل لفظها منعزلة مثل : بَ فَ مَ .

ب. توضع صناديق بعدد حروف الكلمة وهي هنا ثلاثة .

ج . يعطى الطالب رقائق (كرتون ، بلاستيك) ملونة بلون واحد . يلفظ الطالب ببطء الكلمة ويسقط رقائق في كل صندوق بحيث يسقط رقاقه عند كل صوت يخرجه . وبعد أن يفهم الطالب المطلوب منه ، يعطى رقائق ذات ثلاثة ألوان ليضع كل لون في

الصندوق الذي يمثل الصوت . وبعد أن يتدرب على هذه العملية تكتب الحروف على الرقائق ويستمر الطالب بنفس الفعالية . ثم تبدل هذه الرقائق أخيراً بحروف بلاستيكية إذا وجدت .

ويمكن القول بأن جميع هذه النشاطات يمكن استعمالها بنجاح في التدريب العلاجي للطلاب. وقد يرى المعلم أن يرتب هذه النشاطات بشكل هرمي يبدأ بما يراه الأسهل على الطالب وينتقل به نحو الأصعب اعتماداً على مستوى معرفة الطالب باللغة الشفوية أو الكتابية . ومن الطبيعي ألا ينتقل المعلم بالطالب الى نشاط آخر إلا بعد أن يُحكم الطفل ممارسة النشاط الموضوع بين يديه.

فائدة

تقدير الذات لدى "الديسلكسيين"

يتميز "الديسلكسيون" بصدورهم عن مفاهيم سلبية أو منخفضة عن ذواتهم ، فغالباً ما لا يعتمدون على انفسهم ويتحدثون باستخفاف عن ذواتهم حتى انهم قد ينظرون إلى أنفسهم كبلهاء ويرفضون إكمال واجباتهم خشية المزيد من الفشل وافتضاح قدراتهم ، ويظهر بعضهم قلقاً مفرطاً حول رأي الآخرين بهم . إن تحسين تقدير الطفل لذاته من المقدمات الضرورية للقرائية ، لذا يتوجب على المربي أن يرفع من تقدير الطفل لذاته وذلك باستراتيجيات من بينها :

تقبل الطفل لذاته ، التوازن بين تقبل الطفل والتوقعات منه ، تجنب ممارسات المقارنة بالآخرين والتنافس معهم ، اكتشاف وجوه القوة في فردية الطفل ، ملء الطفل بالثقة بنفسه باعطائه مسؤولية تقع ضمن قواه ، إظهار الثقة بالطفل ، حفز الطفل وتركه يتحرك وفق سرعته الخاصة في التعلم، والثناء على جهوده بصرف النظر عن نتائج ادائه، ودمج الطفل في المجموعة ، التعبير عن المحبة والحنان والاهتمام بالطفل ، سيادة بيئة لفظية ايجابية وتجنب العبارات السلبية والنقدية .

الفصل الخامس

اللغة الشفوية

تصدير ١٧١
مكونات اللغة ١٧٢
تطور اللغة الشفوية ١٧٦
القيمة التنبؤية للغة الشفوية ١٨٦
مبادىء تعليم اللغة الشفوية ١٨٩
خلاصـــة ٢٠٧

تمهيد

اللغة الشفوية أو المنطوقة هي أولى وسائل اتصال الكائن البشرى الرمزيـة بالعـالم المحيط به ، فضلاً عن كونها الأكثر استخداماً في عمليات التواصل . وبعد وصول الطفل الى مستوى معين من النضج في لغته الشفوية شرطاً ضرورياً لاكتساب اللغة المكتوبة ، بل لعل هذا المستوى من النضج في نظر كثير من الدارسين من أكثر المتنبئـات صـدقاً بمستوى تقدم الطفل في القراءة، حتى ليمكن القول بأن القراء يجب أن ينجحوا فـي نقـل وحدات اللغة المكتوبة الى وحدات لغتهم الشفوية، وبمعنى آخر يمكن القول بأن القـراءة عالة على عمليات اللغة الشفوية . فما إن يدخل الطفل المدرسة في السادسة من العمر او حولها حتى يكون قد أتقن الكثير من المهارات اللازمة للتعامل شفوياً مـع أبنـاء لغتـه الوطنية، إذ يكون قد حصل على ذخيرة من المفردات العربية تحوم حول الألفـي كلمـة يستعملها في جمل استعمالاً صحيحاً للتعبير عن ذاته من جهة وفهم ما يقوله الآخرون من جهة أخرى . فتراه قادراً على أن يطرح أسئلة ويجيب عن اسئلة ويتفاعل مع المناقـشات التي تجري في إطار أسرته أو مع اترابه .

وإذا كان ذلك صحيحاً بالنسبة لجلّ الأطفال ، فإنه لا ينسحب على كلهم ، فمنهم من تراه يقف غير قادر على تجاوز مكون من مكونات اللغة سواء من حيث القـدرة علـى اختزان العدد المناسب من المفردات في حافظته اللغوية ، أو من حيـث القـدرة علـى استخدام هذه المفردات في تراكيب مناسبة ، أو من حيث القدرة على استيعاب ما يتفوه به الآخرون . ويأتي هذا الفصل ليتحدث عن مكونات اللغة والصعوبات التي يمكن أن تواجه بها ومن ثم المبادئ التي ينبغي الاسترشاد بها حين يتوسل المعلم بتعزيز القدرة الـشفوية سبيلاً الى تقدير الطفل على القراءة والكتابة وتجويد عملياتها .

مكونات اللغة

اللغة نظام من الرموز الصوتية نستخدمه لنقل أفكارنا ، ومعتقداتنا ، واحتياجاتنا . إنها ذلك النظام الرمزي الذي نُمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي لرموز اتفاقية يتواضع عليها مجموعة من الناس تقوم بينهم وشائج مشتركة وصلات قربى ، وذلك لغايات تسهيل عملية التواصل بين بعضهم البعض . كما أننا باللغة نتمكن من خزن معارفنا في الذاكرة الطويلة بشكل منظم يمكّن من استرجاعها واستخدامها حيثما تقتضي عمليات التواصل ذلك . وتشكل اللغة أساساً مهماً للعمل والحياة في كل من المدرسة والمجتمع على السواء فضلاً عن كونها مصدراً غنياً لتحقيق إنسانية الإنسان ، فنحن نستخدم اللغة للحفاظ على اتصالنا مع الآخرين ، والحصول على معلومات ومعارف منهم ، ونقل ما في جعبتنا الذاكرية منها إلى الآخرين وإقناعهم بآرائنا وتوجهاتنا ، بل لعلنا نتواصل مع ذواتنا عندما نراقب سلوكنا ونحن نتحدث مع أنفسنا .

وتقتضي عمليات التواصل اللغوية حتى تأتي كاملة – إذا استثنينا اللغة الداخلية أو حديث الإنسان مع نفسه – قدرة من الشخص على فهم ما تم التواصل فيه وهو ما يعرف *بالاستيعاب أو اللغة الاستقبالية* وتتم بمهارتي الاستماع أو القراءة ، وقدرة أخرى من الشخص على نقل الرسالة التي ينوي نقلها وهو ما يعرف بأنه *لغة إنتاجية أو تعبيرية وتتم بمهارتي الكلام أو الكتابة* . وتؤدى هذه المهارات شفوياً أو كتابياً بحيث تصبح اللغة مكونة من أربع مجموعات من الفنون اللغوية المتمايزة ولكن مرتبطة بالشكل التالي:

وسيلة الاتصال	***عناصر الاتصال***
شفوية	تعبيرية (الكلام)
شفوية	استقبالية (الاستماع)
كتابية	تعبيرية (الكتابة)
كتابية	استقبالية (القراءة)

وتستند اللغة حتى تؤدي وظائفها على افتراض أساسي يشترط لفاعلية عملية التواصل يقضي بأن يستخدم كل من المتكلم والمستمع أو الكاتب أو القارئ الرموز نفسها وأن يعرفا القواعد اللغوية عينها. وينسحب ذلك على ما قد يلجأ الإنسان إليه من لغة غير رمزية

مثل الرسالة كلغة العين أو الجسد ، ولعل الذين يتصلون بشخص آخر يتكلم لغة أجنبية يدركون أنهم كثيراً ما يستعملون إشارات ورموزاً عضلية أكثر بكثير مما هو مألوف عندما يخاطبون أبناء لغتهم ، وذلك احتياطاً منهم لإيضاح أفكارهم إلى الشخص الأخر لتخوفهم من عدم كفاية لغتهم الرمزية في التعبير عن أفكارهم ، حيث تساعد الرموز أو الشيفرة غير اللفظية في فهم الافكار وتغطية العجز في استخدام الرموز اللفظية . (جدول ١:٣)

جدول ١:٣ قائمة رصد بالملاحظات الصفية لاستعمال اللغة الشفوية

سلوك الطالب كمتعلم (التعبير) :

- هل يدقق لمعرفة ما إذا كان السامع منتبهاً والمعلومات واضحة؟
- هل يعدل كلامه إذا كان ذلك ضرورياً وهل التعديل مناسب ؟
- هل يعطي المستمع معلومات كافية وذات صلة بالموضوع ؟
- هل يتوه بإعطاء تفاصيل أكثر مما ينبغي أو غير ذات صلة ؟
- هل يستعمل الحركات بفاعلية ؟ وهل يكثر منها ؟
- هل الألفاظ محددة المدلول أم أنها مغرقة في العمومية ؟
- هل يطرح الموضوع ويطوره بشكل منهجي ؟
- هل يقفز من نقطة إلى أخرى دون إشباع ؟
- هل يتكلم بسرعة أو ببطء اكثر مما ينبغي ؟
- هل يجد صعوبة في العثور على الكلمة المناسبة ؟

سلوك الطالب كمستمع (الاستقبال) :

- هل يصغي إلى التعليمات .
- هل يحتاج لتوضيح أكثر مما يلزم لمثل عمره ؟
- هل يطلب معلومات إضافية للاستيضاح ؟
- هل يلمح للمعلم بأن الرسالة واضحة ؟
- هل يعرف كيف يؤشر بأن لديه شيئاً يقوله ؟

يتناول تعليم اللغة للطلبة بعامة ولذوي المشكلات التعلّمية بخاصة رموز اللغة ، والقواعد التي تضبط هذه الرموز، وكيفية استعمالها في عمليات التواصل. وفيما يلي استعراض لمكونات اللغة سبيلاً لفهم اللغة الشفوية ووسيلة لإحكام الخطط التي تستخدم في تعليمها .

المحتوى

يشكل المحتوى أو ما يشار إليه احياناً بالمعاني أو الدلالات ، جوهر العملية اللغوية . ويقصد به تلك الأفكار أو المفاهيم (الرسالة) التي تدور حولها عملية التواصل . وعلى

هذا فإننا عندما نعلّم محتوى اللغة ، فإننا نعلّم مفاهيم ونساعد الطلبة على تعلّم الفئات التي تنتمي اليها تلك المفاهيم أو المفردات التي تدل عليها ، فعندما يطرح طفل صغير أسئلة من مثل : " ما هذا ؟" أو " ماذا تفعل ؟" فإننا نستجيب بإعطاء صنف أو فئة للشيء جواباً للسؤال الأول (مثلاً : معجم ، طاولة ، قميص) أو للفعل جواباً للسؤال الثاني (مثلاً: أكتب، أقرأ ، أراقب) أي أننا نعلّم تصنيف الأفكار أو المفاهيم في أصناف أو فئات مفهومة لدى مستقبل " الرسالة " من جهة ، ولتسهيل وقوفه على معناها من جهة أخرى .

ثم إننا نعلّم المحتوى عندما نساعد الطلبة على إدراك العلاقات بين الأفكار والمفاهيم. ولعل الجزء الأكبر من التعليم ، سواء أكان تعليم الحقائق العلمية والاجتماعية المبسطة في الصفوف الابتدائية ، أو تعليم خصائص الحياة المدنية والاجتماعية أو أجناس الكائنات في المدارس الثانوية ، يركز على التعليم الذي يدور حول الأفكار ، والعلاقات بين الأفكار ، والمفردات التي تصف الأفكار .

الشكل

يقصد بالشكل في اللغة : بنية اللغة أو تركيبها من جهة وأصواتها من جهة ثانية . ويتقاسم اللغة فيما يتعلق بالشكل علمان : علم الأصوات وعلم القواعد بشقيه ؛ علم الصرف وعلم النحو .

علم الأصوات : يتناول هذا العلم الأصوات الفعلية التي تصدر عن المتكلمين ، والصوت هو *أصغر الوحدات اللغوية* التي تميز – على مستوى الكلمة – كلمة عن أخرى محدثة فرقاً في لفظ الكلمة وبالتالي فرقاً في معناها . فالرمزان صَ ، مَ مقطعان يميزان كلمة صالح عن كلمة مالح مثلاً . وتصنف أصوات اللغة عادة الى أصوات علة وأصوات ساكنة . ويساعد تعلّم أصوات الكلام وعلاقاتها بالحروف المكتوبة الطلبة على تعّرف الكلمات غير المعروفة لهم عندما يقرؤون . ويتطرق علم الأصوات الى وضع قواعد لتجميع وتنميط الصوتيات في اللغة، كما يتضمن كذلك ضبط ملامح الصوت بحيث يمكننا أن نؤثر في المعنى الذي نعّبر عنه عند الكلام دون تغيير في الكلمات وإنما عن طريق تغيير نغمة صوتنا أو درجته أو نبرته ؛ فقد تنطق بكلمة " أهلاً " وتقصد بها الإعراض عن القادم أو قد تقصد بها الترحيب به ،اعتماداً على نبرة الصوت التي تنطقها به .

علم القواعد : وهو علم الأحكام التي يجري عليها الكلام سواء في نظامه الجملي ، أو نظامه الإعرابي ، أو نظام أبنية الكلمات واشتقاقها . وتتناول هذه الأنظمة ثلاثة مجالات أساسية من مجالات الإحاطة باللغة العربية : نظام الجملة ، ونظام الإعراب ، ونظام أبنية الكلمات . ويؤلف نظاما الجملة والإعراب ما يعرف بعلم النحو ، أما نظام أبنية الكلمات واشتقاقها فيؤلف ما يسمى بعلم الصرف .

أ . **علم الصرف** : وهو العلم الذي يبحث في صيغ الكلمات أو بُناها وأحوالها . وأصل الكلمات في اللغة العربية برأي الجمهور من النحاة هو الفعل الثلاثي ، بالرغم من أن بعض النحاة يرون أن المصدر هو أصل الكلمات وما يلحق به من اشتقاقات (فإذا قال أحدهم : قَدَره وهو يقصد كم الشيء نعرف أنه أخطأ إذ أن القَدَر يختلف عن القدْر وهو المقصود هنا) . ومهما يكن الأمر فنحن في اللغة أمام نوعين من الكلمات : كلمات مجردة وكلمات مزيدة . والزيادة التي تلحق بالمجردات (جذور الكلمات) قد تكون في بداية الكلمة أو نهايتها أو وسطها فضلاً عما يمكن أن يلحق بالكلمة من إعلال وإبدال . وفي كل حالة تصير عليها الكلمة يمكن أن تكتسب معنى مختلفاً عن غيره . ولا شك بأن مساعدة الطلبة في المرحلتين الأساسية والثانوية على تعلم تجريد الكلمة من الزيادات اللاحقة بها يساعدهم على معرفة معاني الكلمة من جهة وعلى تسهيل تعرف لفظ الكلمة من جهة أخرى .

ب . **علم النحو** : وهو علم إعراب الكلام ، والقواعد التي تطبق في تحريك أواخر الكلمات ، والترتيب الذي تكون عليه الكلمات في الجمل . فإذا قال قائل : "جاء المعلمين"، عرفنا انه يجهل القاعدة التي يُرفع بموجبها جمع المذكر السالم ، فالأصل أن يقول : جاء المعلمون . ونجد مثالاً على تركيب الكلمات في الجمل في قول أحدهم : رجل في بيتنا ، حيث نعرف عندها أنه يجهل أن للجار والمجرور الصدارة في الجمل الأسمية فالمفروض وفقاً للنحو أن يقول : في بيتنا رجل .

الاستعمال

ويقصد به الجانب العملي أو الاجتماعي من اللغة ، أي الطريقة التي بها نستخدم اللغة للاتصال والقيام بالوظائف الاجتماعية . وأول مظاهر الاستعمال يتعلق بأهداف اللغة، حيث تستعمل اللغة لأغراض كثيرة مختلفة من بينها اللعب الصوتي كما هي الحال في المناغاة لدى الأطفال الرضع التي يبدأون بها تعلم النظام الصوتي وكذلك نبرة

الصوت وشدته . وتستخدم اللغة لدى الكبار لجلب الانتباه ، والتعليق على الأفعال سواء كانت أفعالنا أو أفعال الآخرين ، وطلب الأشياء والحاجات، والحصول على المعلومات أو اعطائها ، وطرح الاسئلة المتصلة بالموضوع ، وتنظيم المهارات التواصلية والاهتمام بالحفاظ على الدور الحديث ، واستمرار النظر إلى المخاطب .

ويتعلق المظهر الثاني لاستعمال اللغة بالسياق الذي تُستخدم فيه. فنحن نستخدم اللغة بصور مختلفة ، اعتماداً على الموقف الاجتماعي الذي نكون فيه . فمثلاً ، يستعمل الطالب اللغة عند مناقشته أمراً مع صديق استعمالاً مختلفاً عنه عند اعطائه تقريراً شفوياً في درس أدب . وقد تستعمل لهجة مهذبة عندما تطلب أمراً من شخص آخر ما تزال علاقتك به رسمية ، في حين أنك لا تستعمل مثل هذه اللغة مع من تتعايش او تلهو معهم . ثم إن الطريقة التي يستخدم فيها المتحدث اللغة تتأثر بالمعرفة التي يظن المتحدث بأن المستمع يمتلكها حول الموضوع الذي يثار النقاش حوله ، ومن هنا كان لكل علم رطانته الخاصة التي يتفاهم بها أبناء ذلك العلم بحيث لا يصح استعمالها مع آخر يجهل ذلك العلم . وإلا فإن المتحدث يُغرب في حديثه ولا يكون ثمة تواصل بين المرسل والمستقبل وتفقد " الرسالة " الكثير من ماهيتها وفحواها .

تطور اللغة الشفوية

تتطور اللغة الشفوية مع تطور الفرد ، ويترقى مستوى لغته الشفوية مع نمو مداركه ومعارفه العامة . ويمتاز التطور اللغوي الشفوي بكونه تطوراً متسارعاً في مراحل النمو المبكرة لأهميته للطفل في التعبير عن حاجاته واتصاله مع الآخرين .

تطور اللغة الشفوية في الطفولة المبكرة

تصيب التطورات التي تلحق اللغة الشفوية للأطفال مختلف مكونات اللغة وعناصرها، ويمكن ملاحظة هذه التطورات في مجالات شكل اللغة صوتاً وقواعد ، ودلالات اللغة او معانيها ، واستعمال اللغة في التعبير عن الذات والتواصل مع الآخرين .

الدلالات (*نظام المعاني*) : وصف نلسون (Nelson , 1985) ثلاث مراحل تطورية
ساسية في تطور المنطوقات المكونة من كلمة واحدة أو أكثر .
في المرحلة الأولى تكون كلمات الأطفال مرتبطة بالسياق الذي تظهر فيه ، إذ
ستخدمون في سن ١٠-٢٠ شهراً استعمال كلمات أو عبارات في بعض التفاعلات
جتماعية ، أو تسمية بعض الأشياء وهم ينظرون الى الكتب المصورة ، أو عندما يصفون
عض أفعالهم كأن يقولوا : " بح ، راح ، إلي ، هات .. " وتكون معظم كلمات الأطفال
في هذه المرحلة جزءاً من النشاطات التي يقومون بها أو يشاركون فيها .
وفي المرحلة الثانية التي تعد مرحلة استخدام المفردات والتي تمتد فيما بين ١٦-٢٤
هراً يبدي الأطفال سلوكات انتقالية بين مرحلة الكلمة الواحدة ومرحلة الجملة المكونة من
لمتين . وتدل هذه السلوكات الانتقالية على أن الطفل اصبح يستعمل الكلمة كرمز بدل على
يء معين في واقع الحياة ، وأن هذه الرموز يمكن أن تركب ويعاد تركيبها بطرق مختلفة
تمثل علاقات مختلفة بين الأشياء المحيطة به ، كأن يتجاوز استعمال المقطع "با" الذي أتقنه في
لمرحلة السابقة في كلمة بابا الى استعماله في كلمات أخرى فيقول : باب، باص . وقد يقول
عضهم في هذه المرحلة جملة من كلمتين "ماما بيت" يقصد ماما في البيت .
أما المرحلة *الثالثة* التي يظهر فيها الترابط بين الكلمات والتي تبدأ عند سن ١٨ شهراً
قريباً فيلاحظ فيها شروع الأطفال بإنتاج تراكيب يتألف كل منها من كلمتين ، حتى ليمكن
النظر الى هذه التراكيب كبدايات للنظام النحوي. ويتمكن الأطفال في هذه المرحلة
باستخدام استراتيجية "*الربط السريع*" من استنتاج معلومات حول معاني الكلمات الجديدة
ومدلولاتها بمجرد مصادفتهم لها ، كما تمكّن هذه الاستراتيجية الأطفال بين سن ١٨ شهراً
و ٦ سنوات من تعلم كلمة أو عدة كلمات جديدة في اليوم الواحد . حيث تبلغ حصيلة
الطفل العربي اللغوية في نهاية هذه المرحلة ما يكفي من الكلمات لأن تؤخذ كمرتكز أو
كقاعدة يستطيع أن يباشر باعتماده عليها عملية التعلم القرائية . ويرجع هذا الإنجاز الواسع
في الثروة اللغوية الى القدرة على "الربط السريع". ويحدث هذا الربط إذا كان الطفل يستطيع
أن يُدخل بعض المعلومات حول مدلولات كلمة ما الى الذاكرة الطويلة ، وأن يحتفظ بتلك
المعلومات من جهة ، ويستمر في إغنائها بمعلومات جديدة من خبرات مشابهة من جهة
أخرى، حيث يمكن أن تتولد بذلك كلمات كثيرة متوافقة مع بعضها البعض .

٢ . ***الشكل (النظام الصوتي والقواعد)*** : يتكون الكلام من مجموعة من الأصوات المتصلة ببعضها البعض والتي تبدو كتيار مستمر من النغمات ذات الحدود المميزة* ، التي تتفاوت علوا وهبوطاً ، وتدرك بمعدل ٤ نغمات في الثانية . يستطيع الراشد أن يميز الوحدات المكونة لهذا التيار من الأصوات المتتابعة لأن لكل صوت صفة صوتية خاصة به تميزه عن غيره من الأصوات ويتمكن الراشد من تعرفها كأجزاء أو كوحدات مستقلة . أما الأطفال فإنهم يستطيعون خلال الشهور الأولى من حياتهم التمييز سمعياً بين معظم الأصوات في لغة الأم . ومن المحتمل أنهم يسمعون الكلام في البداية كمجرى مستمر من الأصوات يحمل تفاصيل من الأطياف الواضحة والوقتية التي تدرك في النهاية كتلميحات صوتية . وتستمر مميزات التيار الصوتي بجذب المزيد من انتباه الرضيع فتتزايد قدرته على التركيز في الأصوات بحيث يستطيع أن يتحول من مجرى صوتي الى آخر ، فيأخذ يميز بين كلام أمه وكلام أبيه مثلاً . وأخيراً يألف الطفل أصوات لغته المحلية ويصبح قادراً على التمييز بين الأصوات مهما كانت الفروقات بينها دقيقة (Freil - Pattii , 1994) ، إذا سار تطوره اللغوي سيراً طبيعياً .

يتعلم الأطفال إيقاع الأصوات وأنغامها قبل أن يتعلموا معانيها ، ولذلك يعمل الراشدون على إجراء تعديلات في أصواتهم عندما يتحدثون مع أطفالهم مراعاة لأسلوبهم في سماع الأصوات وتعلمها ، إذ يبدو وكأن لهم آذاناً صوتية خاصة بهم . فقد يرفعون حدة الصوت وقد يبالغون في انتاج بعض الأصوات وقد يهمسون أو يزيدون شدة النبرة في بعض الكلمات والمقاطع أو يتكلمون ببطء مع وقفات طويلة نسبياً بين الكلمات وهكذا فإن التراكيب الصوتية تتصف بأن لها التأثير الأكبر على كلام الطفل في المراحل الأولى ، كما يمكن ملاحظة الكثير من الكلام غير ذي المعنى في كلامهم ، ومع تقدمهم في العمر تحدث نقلة في مركز كلامهم من مجرد الأصوات الى الكلام الاجتماعي ذي المعنى عاكسين بذلك مستوى التراكيب اللغوية التي أصبحوا يتقنونها .

---

* عرّف اللغوي ابن جنّي الصوت بقوله : " إعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفّس مستطيلاً متصلاً حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته فيسمى المقطع اينما عرض له حرفا . وجاء إبن يعيش بعد ذلك ليوضح الفرق بين الحرف والصوت بقوله : " والحرف إنما هو صوت مقروع في مخرج معلوم . والمخرج هو المقطع الذي ينتهي عنده " . (قاسم ، ١٩٩٢) .

وقد درس بعض الباحثين العلاقة بين النظام الصوتي عند الأطفال وبين أدائهم القصصي فوجدوا أن النظام الصوتي يفوق في سرعة نموه وتطوره تطور النظامين النحوي والدلالي فيما بين الولادة وسن العامين ، إذ يتطور النظام الصوتي بشكل كبير في العامين الأوليين من عمر الطفل ، ثم يبدأ النظامان النحوي والدلالي يتطوران بشكل ملحوظ في العامين التاليين . ولهذا نرى الأطفال يستمتعون بالتعامل مع أصوات اللغة في الأغاني والأناشيد التي يحفظونها ، فقد يبتكرون كلمات جديدة وقد يستبدلون صوتاً بصوت آخر في بعض الكلمات، فتصبح اللغة بذلك مصدر متعة ومجالاً للعب عند الأطفال . ومن المفيد تشجيع حفظ الأطفال للأناشيد والأغاني الطفلية ، وسرد القصص عليهم ، والقراءة الجهرية لهم لكونها متممات ضرورية لتعلم القراءة والتهجئة وترتبط بها ارتباط قوياً دونما حاجة من المربي الى توقف كبير عند المعاني في هذه المراحل التمهيدية (Maclean etal., 1987) .

يرى بعض الدارسين الذين درسوا المرحلة التي ينتقل فيها الأطفال بين ١٠-٢٨ شهراً من الكلمة الواحدة الى النحو ما يلي :

- حدوث زيادة في استخدامهم للأفعال والصفات والظروف ، ويقوم معظم الأطفال الأذكياء في هذه المرحلة بتوسيع القائمة من المفردات المفتوحة على كل الاتجاهات (أي الأسماء ، والأفعال ، والصفات ، والظروف) .
- قد لا توجد علاقة قوية بين مفردات الأطفال في سن ٢٠ شهراً ونحو الأطفال في سن ٢٨ شهراً ، أي أن الفروق الفردية في المفردات والنحو تخضع للمؤثرات نفسها . وقد ظهر أن التباين في استخدام الأشكال النحوية بين الأطفال في سن ٢٨ شهراً يعزى الى التطور المفهومي للمفردات في المراحل السابقة (Bates etal., 1988) .

٣. ***الاستعمال (استخدام اللغة بفعالية في بعدها الإجتماعي)*** : تصبح المعرفة الإستعمالية (البراغماتية) - أي المعرفة بقواعد الاستعمال اللغوي - جزءاً من الكفاية التواصلية عندما يبدأ الأطفال باستخدام اللغة . وتبدأ هذه المعرفة بالتطور لدى الأطفال من خلال التواصل المبكر بينهم وبين أفراد اسرهم ، وتستمر في النمو ولا تكتسب إلا بعد مدة من تعلمهم ربط الكلمات مع بعضها البعض لتشكيل العبارات والجمل .

ومن خلال التحادث مع الوالدين في البيت والمعلمين والأطفال الآخرين في مرحلة الروضة والمدرسة الابتدائية ، يتعلم الأطفال استراتيجيات المحادثة ، أي الاستعمال البراجماتي

أو العملي للغة بصفتها " أسلوب " التواصل مع الآخرين ، حيث يمكن استخدام اللغة في مواقف شتى وبطرق مختلفة ، فهناك الاستخدام الفعال وغير الفعال ، والاستخدام الممزوج بالدعابة أو السخرية ، والاستخدام بهدف الإقناع أو الخداع أو لغايات جمالية وفنية .

تطور اللغة الشفوية وصعوباتها في العمر المدرسي

تساعد معرفتنا بكيفية تطور اللغة في سنوات الدراسة وبماهية المشكلات التي تظهر على الطلبة ذوي المشكلات التعلمية في اثنائها على اتخاذ قرارات تتعلق بمحتوى تعليم اللغة ومحوره . ويلاحظ بأن معظم الأبحاث التي أجريت في نطاق تطور اللغة كانت تتركز على لغة أطفال ما قبل المدرسة بسبب المهارة المدهشة التي تظهر في لغة معظم الاطفال بين الولادة وسن خمس سنوات ، مما جعل طفل ما قبل المدرسة يغدو مركز البؤرة بالنسبة لمعظم الباحثين في اللغة . غير أنه وجد من ناحية أخرى في العقد الأخير اهتمامٌ متنامٍ فيما يصيب اللغة من تطور في سنوات المدرسة وفي الصعوبات التي يواجهها الطلبة مع اللغة في البيئات المدرسية .

تحتل المعرفة بتطور اللغة لدى الأطفال في سن المدرسة قدراً بالغاً من الأهمية بالنسبة لمعلمي الطلبة ذوي المشكلات التعلّمية ، فهناك عدد متصاعد من الشواهد التي توحي بأن لدى هؤلاء الطلبة مشكلات لغوية تتراوح بين البسيطة والمتوسطة ، وأن القطاع الأوسع من الطلبة ذوي الصعوبات التعلّمية هم أولئك الطلبة الذين يعانون صعوبات لغوية . وسنحاول فيما يلي فحص تطور محتوى اللغة وشكلها واستعمالها في مستوى العمر المدرسي والصعوبات التي يظهرها الطلبة ذوو المشكلات التعلّمية والسلوكية في هذا العمر . ولابد من الإشارة إلى أن صعوبات النطق بالرغم من كونها مظهراً من اضطرابات التواصل الشفوي إلا أنها لا تقع في نطاق مفهوم صعوبات التعلم في اللغة . فالنطق كما هو معروف هو القدرة على التلفظ بكلمات واضحة ومفهومة . ومن الأمثلة على اضطرابات النطق اللجلجة والتأتأة والفأفأة وغير ذلك من المشكلات التي تسبب الإحراج للطفل والانسحاب والخجل . ويتكفل معالج النطق لا معلم صعوبات التعلم بمعالجة المشكلة وذلك بتدريب الطفل على تحريك لسانه وشفتيه بطريقة ملائمة لضبط جريان الهواء في الحنجرة .

المحتوى

يتزايد في العمر المدرسي ، حجم مفردات الطلبة وقدرتهم على فهم معنى المفاهيم المجـرّدة والتحدث عنها ، كما تنمو لغة الأطفال في مختلف جوانب اللغة التالية .

نمو المفردات : تستمر مفردات الأطفال في الازدياد والتوسع عندما يدخلون المدرسة ويشاركون في نشاطاتها . فالمدرسة توفّر للطلبة فرصاً للإصغاء والقراءة والتعلم ، الأمر الذي ينعكس على مفرداتهم بالنمو والزيادة ؛ فالرياضيات مثلاً وبالرغم من أنها تـستخدم مفردات أقل مما يستعمل في المواد الاجتماعية ، تحتوي على عدد كبير مـن المفـاهيم والكلمات التي لا بدّ من تعلّمها . فلأول مرة يواجه ابن الصف الثالث مثلاً كلمات من مثل مساحة ، كسر ، دائرة ، منزلة ... وعليه أن ينتظر حتى الصف الـسادس حتـى تتـسع مفرداته لكلمات من مثل : المضاعف ، أس ، احتمالات .

وبالاضافة الى تعلّم المزيد من الكلمات عددياً تطرأ أيضاً زيادة في المعنى من حيث توسعه ونوعيته . فمثلاً ، قد تشير كلمة " طائر " بالنسبة لطفل ما قبـل المدرسـة الـى كائنات " تطير " إلا أن معظم الأطفال يتعلمون في المدرسة مجموعة كاملة من مفـردات محددة تعرّف أنماطاً مختلفة من الطيور وخصائصها .

وتزداد في سنوات العمر المدرسي كذلك قدرة الطلبة على فهم وتنظيم المفاهيم المجّردة على نحو ذي دلالة . وهذا يؤدي الى القدرة على تجميع الكلمات وتصنيفها تبعـاً لخـواص مجرّدة مثل : كائن حي (إنسان ، حيوان ، نبات) أو جماد ، أو تبعاً لعلاقـات مكانيـة أو زمانية ، وهلم جرا.

وكذلك يتّم ، في سنوات العمر المدرسي ، اكتساب مرادفات كثيـر مـن الكلمـات الشائعـة ، أو مضاداتها ، وكذلك الاستعمال المجازي للمفردات .

غير أن *مفردات الطلبة ذوي المشكلات اللغوية تكون محدودة جداً ، ومعانيها تنزع نحو كونها محسوسة وأقل مرونة وأكثر بساطة*، فإذا سألتَ مثلاً: أذكر عدداً من الأشـجار المثمرة التي تعيش في السهول الدافئة؟ يروحون يقلّبون معلومات أكثر مما ينبغي ليعثـروا على الإجابة ، ولكنهم لا يجدون مثل هذه الصعوبة عندما يطلب منهم أن يتعاملوا مع خاصّية واحدة فقط في كل مرة مثل : " اذكر عدداً من الأشجار ؟ .. أذكر عدداً من الاشجار المثمرة ؟ ثم إن مثل هؤلاء الطلبة *يواجهون صعوبات جمة في فهم الكلمات التي تحتمل اكثـر مـن معنى* من مثل : ركب علي *الطائرة* ، ورأى طيوراً *طائرة* ، وهي تحلق *طائرة* في السماء.

اللغة المجازية : يربح الطلاب في سنوات المدرسة فهماً متزايداً للغة المجازية والقدرة على استعمالها . يكسب هذا التعلم الطلاب القدرة على استعمال اللغة بوسائل خلاقة . ومن المعروف أن الاستعمال المجازي للغة يكون على أشكال متعددة كالأمثال والحكم والتورية والتشبية والكناية والجناس بنوعيه وغير ذلك مما يدخل في علمي البلاغة والبديع.

ويلاحظ على الطلبة ذوي الصعوبات *اللغوية ضعف في قدرتهم على استعمال اللغة المجازية* ، فما إن يصل الطلاب الى المراهقة حتى تحتل اللغة المجازية دوراً هاماً سواء في المدرسة أو المجتمع ، في حين أن ما يغلب على لغتهم صفة كونها *مادية ومحسوسة* . فإذا قلت: " قطع فلان حبل المودة مع فلان " فهو لا يفهم من ذلك اكثر من وجود حبل مادي وقُطع ، ومثل ذلك : ضرب بما يعرفه عرض الحائط .

استرجاع الكلمات : يعاني بعض الطلبة ذوي المشكلات اللغوية من صعوبات في *استرجاع الكلمات أو العثور في الذاكرة على الكلمات المناسبة للتعبير عما يدور في أذهانهم* . وتبدو مشكلة استرجاع الكلمة شبيهة بما يمكن تسميته بأن الكلمة على " رأس لسانك " ولكنك غير قادر على استرجاعها بيسر وسهولة . فترى الطالب ذا الصعوبة التعلمية يضغط على نفسه محاولاً تذكر الكلمة المناسبة أو ترى لغته مليئة بكلمات غير محددة المدلول أو لا معنى ولا لزوم لها ؛ فيستخدم كلمة "شيء" مثلاً لتنوب مناب الكلمات التي لا يتذكرها ، أو يستخدم كلمات لا معنى لها تملأ الفراغ الذي يحدث عن التلكؤ نتيجة للعجز عن التذكر ، مثل " لنذهب الى أأأ الدكان لنشتري ، المادة (يقصد المعجونة) لكي نعمل بها الأشياء (يقصد كرات) . الى غير ذلك من الحشو والهذر في القول الذي قد يبدو الطالب معه كثير الثرثرة لاستخدامه الزائد للأوصاف تعويضاً عن عدم تذكره للكلمة المرادة وإطنابه في ذكر كلمات لا معنى لها مما يجعل لغته بعد التدقيق تكاد تكون فارغة من المضامين .

الشكل

يستمر الطلبة في العمر المدرسي ، ينمون في قدرتهم على بناء جمل تتزايد في التعقيد للتعبير عن المعاني التي تنمو في نفوسهم . ومع أن الطلبة في سن خمس سنوات يفهمون جملاً اساسية بل ويولدونها ، إلاّ أنه يغلب على الجمل التي ينتجها طلبة الصف الأول كونها جملاً غير قواعدية وكونها لا تعكس شيئاً من التعقيدات النحوية للغة . ويمكن للملاحظ الخارجي أن يقف على حقيقة كون طلبة الصف الأول يجيدون تكملة جمل

قصيرة واستخدام حرف العطف "و" ، وذكر بعض الصفات واستخدام فعل الأمر، في حين تقل قدراتهم على تكوين جمل تحتوي على أسماء موصولة وأفعال مبنية للمجهول والتسبيب (بسبب ، لأن) والعطف السببي (وذلك) والجمل الشرطية (إذا ، متى..) كما يزداد تعقيد الجملة ومعدّل طولها أو عدد الكلمات المستخدمة فيها . ويستمر الأطفال أيضاً في تنمية قدرتهم على استخدام المزيدات وتصريف الكلمات والاشتقاقات .

أما الطلبة الذين يعانون صعوبات لغوية فإنهم *يتأخرون عموماً في تطويرهم لتراكيب* نحوية متقدمة، *وفي تصريفهم للكلمات* ، ويبدو هذا البطء أكثر وضوحاً في الصفوف الابتدائية.

الاستعمال

تعد القدرة على استعمال اللغة جانب النمو اللغوي الأكثر أهمية في سنوات العمر المدرسي، حيث يصبح الطفل ماهراً في استخدام الاتصال في وظائف متنوعة، وتنمو في مراحل تطوره اللاحقة قدرته على استعمال اللغة في مجالات السخرية والنكات والتورية. كما يغدو أكثر مشاركة للمستمع وأكبر قدرة على فهم وجهات نظر متنوعة. وينمو لديهم تالياً الوعي بمدى معارف المستمع حول الموضوع أو يأخذونها في حسبانهم ، فكأنهم أصبحوا يعون أن "لكل مقام مقال" . ومهما يكن الأمر فإن الأطفال الصغار يستعملون اللغة لكي :

- يحصلوا على انتباه الراشد بأسلوب مقبول اجتماعياً ويحافظوا عليه .
- يستخدموا أشخاصاً آخرين، حيثما كان ذلك مناسباً، كمصادر لتقديم العون أو التزويد بمعلومات
- يعبروا عن حبهم أو عدوانهم وغضبهم على نحو ملائم .
- يواجهوا الأقران أو يتبعوهم .
- يتنافسوا مع الأقران في سرد القصص والتفاخر .
- يعبروا عن كبرياء النفس والانجازات الشخصية .

وعند بلوغ الطلبة مرحلة المراهقة فإنهم يظهرون كفاية عالية في الاتصال ، حيث يكون بإمكانهم أن :

- يعبّروا عن مشاعر وردود فعل إيجابية وسلبية نحو الآخرين .
- يقدّموا ويفهموا ويستجيبوا لمعلومات في رسائل شفوية لأشخاص ، أو أشياء ، أو حوادث أو عمليات غير مرئية بصورة مباشرة .
- يقمصوا دور شخص آخر .

- يفهموا ويقدموا رسائل معقدة .
- يكيفوا الرسائل حسب حاجات الآخرين .
- يتوقعوا ما ينبغي أن يقولوه وكيف يقولونه .
- يختاروا أشكالاً مختلفة للرسائل وينوعوها اعتماداً على أعمار المستمعين ووضعهم الاجتماعي وردود أفعالهم .

أما بعض الطلبة ذوي الصعوبات اللغوية الشفوية فإنهم يعانون صعوبات في استعمال اللغة استعمالاً فعالاً ولا يفلحون في استعمال اللغة كأداة اجتماعية وتبدو المحادثة لهم نشاطا معقداً يحتاج مهارات وكفايات معجزة ، فهم يميلون الى سرعة التنقل بين الموضوعات ، بمعنى أنهم لا يحافظون على الموضوع المطروح ولا يشبعونه ، كما أنهم لا يوفرون سياقاً كافياً من المعاني لمن يستمع الى حديثهم ولا إشارات كافية للضمائر التي يستعملونها ، كما لا يستجيبون لطلبات المستمع المتعلقة بتوضيح ما يتحدثون عنه ، ولا يقوون على تنويع لغتهم لتناسب الاختلافات بين مستويات المستمعين أو تراعي المواقف التي يكونون فيها بحيث قد يرد في لغتهم ألفاظ قاسية أو غير مهذبة . وقد يسيء بعضهم تأويل الانفعالات أو المعاني التي يعبّر عنها الآخرون باتصال غير لفظي كالتعبيرات الوجهية ولغة الجسم ، بصورة تتجاوز كثيراً تأويل الأسوياء لها . عندما يتناول الحديث الصعوبات التعلمية نجد بعض الطلاب يعانون من تأخر تطوري في *الاستيعاب أو اللغة الاستقبالية* ، فتراهم يطلبون على نحو متكرر من المعلم أو غيره إعادة المعلومات أو توضيحها علهم يتمكنون من فهمها . ويمكن أن يسجل على مثل هؤلاء الطلبة ومن ملاحظة سلوك الطالب (الجدول ١:٣) أنهم يعانون صعوبات في المجالات التالية:

- تحديد أو تمييز مصدر الأصوات
- إتباع التعليمات الشفوية
- استيعاب معاني المفاهيم (وبخاصة المفاهيم المتعلقة بالزمان والمكان والمفاهيم المجرّدة) إدراك العلاقات بين المفاهيم واستيعاب المعاني المتعددة .
- استيعاب لغة الفكاهة واللغة المجازية ولغة الجسم .
- فهم صيغ الأفعال الأقل شيوعاً أوغير القياسية .
- استيعاب معاني الجمل المركّبة والمعقدة .
- اكتشاف الخلل الذي يقعون فيه في الاستيعاب .

كما قد يعاني بعض هؤلاء الطلبة من تأخر في المظهر الثاني للغة وهو اللغة *الإنتاجية أو* التعبيرية ، ولهذا تراهم في أحيان كثيرة عازفين عن التواصل مع الآخرين كغيرهم من الطلبة ويميلون الى العزلة تلافياً لانكشاف ضعفهم في التعبير أو الركاكة التي بها يصوغون تعابيرهم. ويعلب على سلوكهم كمتعلمين (الجدول ١:٣) أنهم يواجهون صعوبة في :

- استخدام قواعد اللغة الصحيحة
- استخدام الجمل المركبة والمعقدة
- إيجاد الكلمة الصحيحة لنقل المفهوم (لصعوبة التذكر وقلة المفردات)
- مناقشة المفاهيم المجرّدة ، أو مفاهيم الزمان والمكان
- التسلسل المنطقي للأفكار
- تغيير أسلوب الاتصال ليناسب سياقات اجتماعية متنوعة
- توفير معلومات كافية للشخص المستمع (مثلاً : قد يبدأون الحديث بجملة تحتوي على ضمير مستتر لم يتم تحديد عائده مسبقاً كما هو الحال في : " سافر بالطائرة " حيث لم يذكر الطالب سابقاً عائد الضمير) .
- الحفاظ على الموضوع نفسه عند المناقشة .
- تلخيص الموضوعات تلخيصاً مناسبا .
- نصليح الخلل في عملية الاتصال التي يقومون بها .
- لفظ الكلمات الشائعة لفظا صحيحاً .

ومن المفيد التذكير بأنه قد يجتمع لدى بعض الطلبة المعاناة من صعوبة في نوعي اللغة : الاستقبالية والتعبيرية ، إلا أن منهم من لا يعاني في الأساس إلا من صعوبة في اللغة التعبيرية فقط ويظهر على مثل هؤلاء أنهم بشكل عام يفهمون أكثر بكثير مما يتكلمون ، فهم بفعل قدراتهم العقلية المتوسطة بوجه عام، قادرون على الفهم والاستيعاب.

ولا بد من التأكيد على الاتصال القائم بين المحتوى ، والشكل ، والاستعمال وترابطها ببعضها البعض . فمن يعاني من الاطفال صعوبات في استعمال اللغة ، إنما يكون مردها محدودية المحتوى والشكل لديهم . وسيكون من المهم تماماً بالنسبة لمثل هؤلاء الطلبة أن نركز التعليم على محتوى اللغة وشكلها ومراقبة ما إذا كانت القدرة على استعمال اللغة تتحسن آلياً .

ويمكن القول على سبيل الخلاصة بأن الطلبة الذين يدخلون المدرسة مزودين بمهارات لغوية أتقنوها في وقت سابق ، ما يزالون يفتقرون الى مهارات كثيرة يؤمل أن تتطور خلال سنوات المدرسة . فمفردات الطلبة تنمو على نحو ذي دلالة سواء في عددها أو في تجريديتها ؛ إذ يتعلمون استعمال وضبط المزيد من تراكيب الجمل الصعبة والمعقدة. وكذلك يتعلمون كيفية اشتقاق الكلمات من أصولها والحاق بعض الزيادات اللازمة بها بحيث تناسب المعنى وتتفق مع قواعد الصرف . كما تتوسع استعمالات الطلبة للغة وتزداد قدرتهم على الاتصال عندما يصبحون أكثر وعياً بالمستمع وبحاجاته في عملية الاتصال . ويمكن القول بجملة واحدة بأن تطور اللغة في جوانب المحتوى ، والشكل ، والاستعمال ينمو ويتسع على نحو كبير في سنوات العمر المدرسي .

وبينما تحدث هذه العملية بصورة آلية تقريباً بالنسبة لمعظم الطلبة نتيجة للفرص التي توفرها المدرسة لغايات تعلم اللغة ، إلاّ أن تطور الطلبة ذوي المشكلات التعلّمية يتأخر في الغالب ، مما يفرض تلبية حاجتهم الى تعليم اكثر مباشرة وإيضاحاً . وسنتناول في عرض لاحق المبادىء التي تتبع في تعليم اللغة الشفوية .

القيمة التنبؤية للغة الشفوية

ماذا يحدث للأطفال الذين يعانون في مراحل طفلية مبكرة من صعوبات لغوية شفوية ؟ تفيد المشاهدات بأن كثيراً من الاطفال الذين يحولون الى اخصائي النطق واللغة في مرحلة ما قبل المدرسة يعانون فيما بعد من صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة . وتشير الدراسات التتبعية للاطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية ظاهرة بأن الصعوبات اللغوية الشفوية المبكرة تتظاهر أو تطفو على السطح كضعف اكاديمي .

الخصائص التعلمية

قام ستارك وزملاؤه (Stark et al., 1984) بمقارنة الاداء اللغوي لأطفال لا يعانون من أي مشكلة لغوية و آخرين يعانون من صعوبات لغوية واضحة ولكن ذكاءهم غير اللفظي

عادي . وقد أظهرت نتائج التقييم الأولى للقدرات اللغوية العامة أن الأداء اللغوي العام للأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية محددة كان يقل ١٢ شهراً على الأقل عن العمر الزمني أو العقلي لكل منهم . وكانت قدراتهم الاستيعابية تقل ستة أشهر على الأقل عن الاداء المتوقع لأعمارهم العقلية، وكانت قدراتهم التعبيرية تقل ١٢ شهراً على الأقل عن الاداء العقلي لهذه السن . وقد تم الحاق جميع الاطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية محددة ببرنامج خاص للتدريب اللغوي . وأظهر التقويم اللاحق الذي جرى بعد ٣١ شهراً الى ٤ سنوات أن المهارات اللغوية لهؤلاء الاطفال قد أصابها التطور ولكن بمعدل اقل من تطور مهارات الاطفال العاديين ، كما أن ٨٠ ٪ منهم ظلوا يعانون من اضطرابات في القدرات اللغوية . هذا بالاضافة الى ان ٩٠٪ من هؤلاء الاطفال كانوا يعانون من صعوبات في القراءة الى درجة تتطلب التدخل العلاجي . وخلص الباحثون الى احتمال يفيد معاناة الاطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية شفوية يمكن أن يعانوا صعوبات في القراءة في الصفوف المدرسية اللاحقة .

وكشفت دراسات كثيرة عن مثل هذا الارتباط القوي بين العجز في الوعي الصوتي في اللغة الشفوية والمشكلات الحالية في تعلم القراءة (Harwel, 2003) . فقد جاء في دراسة اجراها واجنر وزملاؤه (Wagner etal., 1997) أن العجز في التمييز بين الاصوات يعد نذيراً ومتنبئاً بمشكلات القراءة ، إذ ظهر أن ٨٥% من أطفال الرياض الذين اصبحوا قراءً ماهرين في مستوى الصف الاول كانوا يعدون مقاطع الكلمات المحكية عداً صحيحاً، بينما لم يكن يقوى على ذلك سوى ١٧% من الذين اصبحوا قراءً ضعافاً . وظهر بنتيجة الاستقصاء ان نقص الوعي الصوتي سمة مبدئية في الافراد الذين يرثون الديسلكسيا من أسرهم .

وهناك دراسة طولية أجراها طلال وآخرون (Tallal etal ,1998) على أطفال في سن الرابعة يعانون من اضطرابات لغوية تطورية، فوجد عندما أجري لهم تقييم بعد أربع سنوات أن نتائج هؤلاء الطلبة في المهارات اللغوية الاستقبالية في سن الرابعة كانت أفضل مؤشر لتحديد الصف الذي يناسب التلميذ في المدرسة وبخاصة في حالة التلاميذ الذين استمروا في صفوف عادية. واظهرت دراسة رسمان ورفاقه (Rissmant etal, 1990)

أن الاطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية يتمايزون باستمرار عن بعضهم البعض، كما انهم يستمرون في التعلم ولكن بمعدل اقل من معدل تعلم اقرانهم العاديين .

وخلاصة القول إن الحساسية بالاصوات التي تتضمنها الكلمة هي ما يعرف بالوعي الصوتي ، وأن الوعي الصوتي الذي يظهر في اللغة الشفوية يعد سمة حاسمة لنجاح القراء المبتدئين من جهة، ومشكلة تشخيصية تنبؤية لكثير من الصغار والقراء الضعاف من جهة أخرى، وأنه من جهة ثالثة عامل رئيسي في النجاح أو الضعف في القراءة.

الضعف الاكاديمي

تظهر الاضطرابات اللغوية بأشكال مختلفة تختلف باختلاف الحاجة الى الكفاية اللغوية والاداء اللغوي عبر الزمن . فقد يستمر الطلاب الذين ظهرت لديهم اضطرابات لغوية في مرحلة ما قبل المدرسة في المعاناة من هذه الصعوبات كلما زادت متطلبات المناهج المدرسية .

وقد يكشف عدم توافر الكفاءة اللغوية في المهارات الشفوية والكتابية عن وجود اضطرابات لغوية خفية لم تكتشف من قبل لدى بعض الطلاب (Tallal, 1988) وقد يبدو من بدائه الأمور أن الضعف الاكاديمي لدى ذوي الاضطرابات اللغوية ينتج من الحاجة الدائمة لاكتساب اللغة الشفوية وللتعلم بواسطة هذه اللغة ولتطبيق المعرفة اللغوية المتنامية في تعلم القراءة والكتابة . واظهرت دراسات اخرى أنه اذا استمر التلاميذ من الصف الخامس الى الثامن في مواجهة صعوبات في فهم المعاني المجردة والقواعد المعقدة فإنهم قد لا يستطيعون القيام بالواجبات اللغوية المتزايدة في المواد الدراسية المختلفة. ويتضاعف هذا التحدي عندما تقترن هذه الصعوبات بما يمكن أن يكون ناتجاً عنها من افتقار الى التفاعل الاجتماعي وتقدير للذات . ان اهمال التدريب اللغوي العلاجي للمراهقين أو عدم الاكتراث به يؤدي الى نتائج سلبية تدعو لأخذ هذا الامر بعين الجد في محاولاتنا تفسير الفشل الاكاديمي لدى هؤلاء الطلبة (Ehern, 1994)

الحاجات طويلة المدى

ومما يشير الى قيمة اللغة الشفوية كمتنبئ في النجاح في المهارات اللغوية المختلفة دراسة اجريت لتحديد الحاجات طويلة المدى للراشدين الذين يعانون من صعوبات تعلمية.

ومن بين مئات الحالات التي تم تقويمها في مركز صعوبات التعلم في جامعة نورث وسترن اختيرت ٩٣ حالة للدراسة والتحليل . وعندما سئل هؤلاء الافراد عن الفترة التي لاحظوا فيها صعوبة التعلم لديهم ، أفاد عشرة افراد بأنهم لاحظوا ذلك قبل الالتحاق بالمدرسة، وأشار ٣٢ الى الروضة أو في الصف الاول وأفاد ٣٧ بأن ذلك كان بعد الصف الاول وحدد ٣ المرحلة المتوسطة وأشار ٤ الى المرحلة الثانوية وكان سبعة منهم غير متأكدين. واشتملت الصعوبات اللغوية والقرائية والكتابية لدى هؤلاء الافراد على ما يلي :

كان الاستيعاب لدى هؤلاء بشكل عام جيداً ، ولكنهم كانوا يواجهون صعوبة في فهم ونطق الكلمات التي تتكون من عدة مقاطع . وذكر عدد كبير منهم أنهم كانوا يعانون من صعوبة في تذكر المفردات وفي النحو . وكانت نتائجهم متدنية في اختبارات تكرار الجمل وبنائها . أما في القراءة فقد كانوا يستعملون استراتيجيات كلية الكلمة (الكلمة كوحدة كاملة) ويفيدون من السياق ولكنهم واجهوا صعوبات في التحليل (القراءة والاستماع) والوعي اللغوي وتحليل المدخلات السمعية . ومع انهم كانوا يحاولون الافادة من السياق في عملية القراءة الاّ انهم كانوا يشوهون القواعد النحوية . وكانت القراءة الصامتة لدى بعضهم افضل من القراءة الجهرية . وكانوا يعانون ايضاً من صعوبات في التهجئة ومن ضعف الوعي اللغوي ، أما كتابة الجمل فكانت بشكل خاص تشكل مهمة عسيرة عليهم (Johnson & Blalock, 1987) .

مبادئ تعليم اللغة الشفوية

كثيراً ما يصار الى التركيز في تعليم الطلبة ذوي المشكلات التعلمية على المهارات الدراسية كالقراءة والكتابة والحساب ويقل التركيز على تطوير مهارات اللغة الشفوية . ولما كانت اللغة الشفوية بشكل عام تستمر في التطور خلال سنوات العمر المدرسي ، ولما كان الطلبة ذوي المشكلات القرائية يظهرون بعضاً من الصعوبات في اللغة الشفهية التي بدورها تؤثر على الاتصال الشفهي والكتابي معاً ، يصبح من المهم أن ننظر الى بعض المبادىء والاجراءات العامة لتعليم مهارات اللغة الشفهية (الكلام) لهؤلاء الطلبة .

على أن يتبع ذلك عرض للمبادئ الخاصة التي تراعى في تعليم كل حقل من حقول اللغة.
أما الأهداف التي ينبغي أن يسعى المعلم لتحقيقها فهي كما يلي :

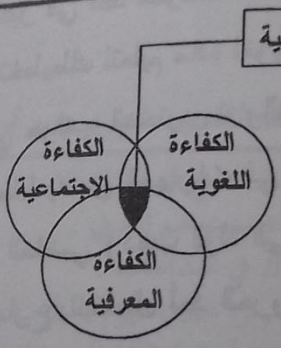
- تعليم الطفل ما المتوقع من المتكلم الجيد .
- تعليم الطفل كيفية تنظيم افكاره قبل الكلام .
- تعليم الطفل ضرورة الكلام بوضوح ، وبيان أهمية الوضوح في الكلام .
- مساعدة الطفل على أن يفهم مواطن قوته وضعفه .
- تعليم الطفل مهارات اللغة الشفوية الى مستوى يقدّره على تحويل هذه المهارات الى لغة مكتوبة .

المبادئ العامة لتعليم اللغة الشفوية

تكثر فرص تعليم اللغة الشفهية في البيئة المدرسية ، فعندما نعلّم الطلبة مفاهيم ومفردات جديدة في الموضوعات الدراسية العلمية فإنما نعلمهم في الوقت نفسه لغة شفهية ، وعندما يتعلم الطلبة كيفية تقديم تقارير شفهية أو إعادة سرد قصة ما ، أو كيفية تقديم أنفسهم والتعبير عن ذواتهم ، أو كيفية استخدام افعال غير قياسية (تشذ عن القاعدة) ، فإنهم كذلك يتعلمون اللغة . ويتعين على المعلم وهو يستهدف تحسين الكفاءة الاتصالية للطالب أن ينطلق من مفهوم النموذج الموحد لتعلم اللغة ، بمعنى ان تعلم اللغة والإفادة من تعلمها ينبثقان من الصلة العضوية القائمة بين اللغة ، والمعرفة ، والمعرفة الإجتماعية ، فهذه الحقول هي حقول متفاعلة مع بعضها البعض فضلاً عن انها تعتمد على بعضها البعض باعتبارها من مظاهر التطور الفردي . ونقطة التقاطع بين هذه الحقول الثلاثة هي الكفاءة الاتصالية . ويبين الشكل ١:٣ هذه الصلة التفاعلية . ومن هنا يمكن القول بأن المعلم ينبغي في سعيه لتعليم اللغة ، أن يوسع من دائرة كل حقل من هذه الحقول الثلاثة ، فباتساع هذه الدوائر تزداد الكفاءة الاتصالية وتتحسن قدرة الطفل على الإسهام الفاعل في المناقشات سواء في مجال التعبير أو الاستماع ويتجلى ذلك في قدرته على أن :

- يستوعب الرسالة التي يرسل بها المحاور أي ما تعنيه الكلمات .
- يلاحظ ويقرأ ويستجيب للغة الجسد والعيون التي تظهر على محاوره .
- يأخذ بالحسبان أفكار المحاور ومركزه الاجتماعي من حيث كونه زميلا أو أحد أعضاء الأسرة أو معلما...

- يأخذ بالحسبان مكان الحوار بالمدرسة كان أو مؤسسة اجتماعية أو شارعاً .
- يقدم استجابات ملائمة لغويا وفكريا وجسديا لمستوى ونوعية معارف محاوره .
- يكتفي بدوره بالحديث ولا يستأثر بالمناقشة ولا يخرج عن موضوعها ويستمر في الحديث ما استمر المحاور يستمع إليه ويصغي لما يقول .
- لا يقاطع محدثه و يتابع حديثه بانتباه .



الشكل ٣ :١ النموذج الموحد للكفاءة الاتصالية

وفيما يلي مجموعة من المبادئ أو الإجراءات العامة أو الخطوط العريضة التي ينبغي الاستئناس بها عند تعليم اللغة الشفوية للطلبة ذوي المشكلات التعلمية والسلوكية .

١. **علّم اللغة في سياقها.** سواء كنت تعلّم الطالب بأن يستخدم العلاقات السببية (الشكل)، أو يصنف المستحاثات (المحتوى)، أو كيف يستخدم المبراة لبري القلم (الاستعمال) ، يظل من المهم أن تعلّم اللغة ضمن سياق . ومن الصعب ان تتخيل تعليم شخص ما طريقة استخدام مطرقة ، أو مخرز ، أو منشار ما لم يكن لدينا مسامير ، وألواح خشبية ، بل ووجود الهدف من العمل في الذهن وهو صنع صندوق خشبي بسيط مثلاً . وينطبق الأمر نفسه على تعليم الطلبة استعمال اللغة ، فالحفظ الأصم لتراكيب الجمل او تعريفات الكلمات وحسب لن يعلم الطالب إلا القليل حول كيفية استعمال اللغة .

ولتعزيز تعليم اللغة في السياق ، خطط لنشاطات تبرز المهارة اللغوية التي تعلّمها. ومن المفيد أن تكون الوسائل من النوع المعروف للأطفال والمتوافر في بيئتهم أو من النوع الذي يهمهم أن يعرفوا عنه ويشاركوا في انجازه.

٢. **اتبع تسلسل التطور الطبيعي للغة.** يعد تقرير محتوى التعليم أو المادة المستخدمة فيه جزءاً رئيسياً ومهماً من العملية التعليمية التعلّمية سواء كان ذلك في اللغة ، أو المواد الدراسية الأخرى ، أو العلاقات الاجتماعية . ومع أن التسلسل التطوري لمهارات اللغة بالنسبة للطلبة ذوي المشكلات التعلمية ما يزال غير مدروس على نحو جيد ، إلا أن هنالك بعض الشواهد التي توحي بأن هؤلاء الطلبة يطورون المعرفة باللغة ومهاراتها بنفس تسلسل تطورها لدى الطلبة ذوي التحصيل العادي ولكن بمعدل سرعة أبطأ ، فضلاً عن أنهم قد يعانون صعوبة أكبر في أحد مكونات اللغة : المحتوى ، أو الشكل ، أو الاستعمال. ولهذا فإنه ، عند تخطيطك لتعليم مادة لغوية يحسن أن تبدأ بتعزيز المهارات التي اكتسبها الطالب مسبقاً في جوانب المحتوى ، والشكل ، والاستعمال ومن ثمّ تحديد المهارات التي يمكن أن تتلو ما لديه من المهارات في ضوء العملية التطورية . فمثلاً، اذا كان الطالب يستخدم الفعل الماضي (ذهب الولد الى المدرسة) ، يمكنك أن تنطلق من هذه المعرفة لتعليمه الفعل المضارع باستعمال أحد الحروف "أ ن ي ت" في بداية الفعل الماضي . ويفترض في المختص في اللغة أن يكون مصدراً ممتازاً للمساعدة في تقرير المهارات التي تُعلّم استناداً الى ما تم تعلمه سابقاً من المهارات .

٣. **علّم استيعاب اللغة وانتاجها .** تأكد من اعطائك الطلبة فرصاً لتطوير قدراتهم على الاستيعاب من جهة ، وقدراتهم على التعبير (الانتاج) عن المهارة الجديدة التي تعلموها من جهة أخرى . فعند تعليمك الطلبة فهم صيغة الماضي ، فإنك ستحتاج لذكر أمثلة لأحداث تم حدوثها في وقت سابق (دخل الطلاب الى الصف ، سافر الرجل بالقطار ، عاد الطالب الى بيته). وعندما تقدم تمارين مكثفة وتغذية راجعة ، ليكن من بينها بطاقات تحمل صوراً متسلسلة تعرض على الطلبة ليتعرفوا الصورة التي تُظهر بأن شيئاً ما "حدث". ولكي تعلم انتاج اللغة في الزمن الماضي، اجعل الطلبة يصفون أحداثاً حدثت باستخدام نموذج الفعل الماضي التام سواء حدثت مع الطالب نفسه أو مع آخرين من اسرته أو زملائه أو غيرهم من الناس وسيلة لتنويع الحوادث والاشخاص .

٤. **استخدم استراتيجيات تعلمية فعالة عند طرح مواد جديدة :** هنالك عدد من استراتيجيات التعليم الفعالة التي ينبغي استخدامها في تدريس اللغة عند طرح مفهوم جديد أو تعليم مهارة جديدة . ويبرز الجدول ٢:٢ الاستراتيجيات الرئيسية التي ينبغي استخدامها عند تعليم اللغة .

٥. **استخدم الحديث مع الذات لتوضيح ما تقوم به أو تفكر فيه :** الحديث مع الذات ببساطة هو التحدث حول ما تقوم به أو تفكر فيه ، بهدف ايضاح المفاهيم أو المهارات التي تحاول تعليمها . فعندما يريد المعلم مثلاً أن يعلّم الفعل الذي يدل على المستقبل (باستخدام أداتي الاستقبال س ، سوف) لمجموعة من الطلبة الصعبين تعلمياً من مستوى متدن في اللغة ، يمكن أن يستغل فعلاً كقص دائرة أو مربع من الورق . ويبدأ يصف جهرياً ما يقوم به لإنجاز الهدف مؤكداً استخدام أداتي الاستقبال كأن يقول: سأحضر المقص من الدرج وسوف ارسم دائرة على الورقة ... يضاف الى ذلك بأن استخدام الحديث مع الذات يساعد الطلبة على معرفة كيفية استخدام اللغة في التفكير .

جدول ٢:٣ استراتيجيات تعليمية فعالة لتقديم مفهوم جديد أو مهارة جديدة .

عند تعليمك مفاهيم أو أنماط لغوية جديدة ، ضع في ذهنك الاستراتيجيات التالية :

١. رجّه النشاطات نحو ميول الطلبة وراعِ مستواهم المعرفي .
٢. استحوذ على انتباه الطلبة قبل الانهماكِ في النشاطات .
٣. كرّر المفهوم أو المهارة على الطالب مراراً خلال اليوم بأسلوب وظيفي .
٤. عندما تتكلم ، قم بالتركيز على المفهوم أو نمط اللغة المستهدفين .
٥. توقّف بين الجمل أو أشباهها لكي توفر شيئاً من الوقت للطالب لمعالجة المفهوم الجديد أو النمط اللغوي الجديد .
٦. خفّف سرعة العرضِ عند تقديمكِ المفهوم أو النمط اللغوي أول مرة.
٧. عند تقديمك مفهوماً جديداً أو نمطاً لغوياً جديداً ، استخدم مفردات محسوسة وأنماطاً لغوية بسيطة .
٨. قدم، حيثما يمكن ذلك، المفهوم الجديد أو النمط اللغوي الجديد باستخدامك لأكثر من وسيلةٍ حسية (سمعية، بصرية ، حركية). فالاشارات وتعبيرات الوجه التي تواكب نمطاً لغوياً محدداً غالباً ما تساعد الطلبة على فهم شكل اللغة . وكثيراً ما تؤخذ نظرة الحيرة أو التعجب التي يشفع بها المعلم طرح السؤال كتلميح للطالب الى الاجابة .
٩. زاوج بين الرموز الكتابية واللغة الشفوية .

٦. **استخدم حديثاً مكافئاً لوصف ما يقوم به الآخرون:** بينما يدور الحديث مع الذات على ما تقوم به أو تفكر فيه ، فإن الحديث المكافىء يركّز على ما يقوم به الطالب أو ما يحدث له أو ما يجري في بيئته . والغرض من الحديث المكافىء هو أن نظهر للطالب كيف يستخدم اللغة للحديث عن أعماله والأعمال التي تتم في بيئته المحيطة به ، فمثلاً عند استهداف افهام الطلبة معنى العلاقات السببية يمكن أن يستغل المعلم غليان الماء وذلك بجعل الطلبة يقومون بتسخين الماء حتى يغلي . وعندما يكمل الطلبة هذه المهمة يقوم المعلم بوصف أعمالهم باستخدام جمل تحتوي على أدوات ربط سببية (مثلاً ، الحرارة

تجعل الماء يسخن أكثر فأكثر .... يغلي الماء ويتحول الى بخار لأنه يصبح حاراً جداً ، إذا جمعنا البخار في وعاء بارد يتحول الى ماء لأن أصله ماء) .

٧. **استخدم النمذجة** : نمذج المهارة لتساعد الطلبة على التمرن على المهارة والانتفاع بالتغذية الراجعة التي تقدمها لهم عن أدائهم لها . فالنمذجة تلعب دوراً مهماً في تعلم مهارات اللغة وغيرها من مهارات المواد الاخرى . والنمذجة في اللغة تكون بإعطاء أمثلة محسوسة للمهارة وجعل الطلاب يحوكون على غرارها . ويمكن الاستعانة بنمذجة الأقران لما لها من أثر فعال ، لأن الطالب يسمع لغة قريبة من لغته عندما ينمذج الطلبة الآخرون المهارة المعنية . وقد يكون أفضل نموذج تقوم به هو أن تتحدث بلغة سليمة معهم .

٨. **استخدم التوسّع لتظهر امكان التعبير عن الفكرة بأسلوب أكثر تطوراً** : يساعد التوسع في تسهيل تطوّر مهارة لغوية لمزيد من تطورها ، شكلاً ومحتوى . إذ يبين للطلبة كيف أن أفكارهم يمكن التعبير عنها بأسلوب أكثر تطوراً إلى حد ما . ومن ذلك مثلاً حمل الطلبة على استخدام مصطلحات أكثر دقة عند تعبيرهم عن الحجم . فإذا كان النص لا يتضمن إلا كلمات مثل "كبير" أو "صغير" أو " قليل" ، يمكن للمعلم أن يتوسع في النص بإعطاء كلمات أخرى ككلمة "ضخم" وكلمة "ضئيل" . كما يمكن اللجوء إلى التوسع عند محاولتك جعل الطالب يعطي شكلاً لغوياً أكثر تطوراً ، كأن تبدل في العبارات التي يقدمها كلمة أو كلمتين وتحافظ على المعنى نفسه . وليذكر المعلم أن التوسع الزائد عن حدود استيعاب الطالب يمكن ألا يوصل الطالب الى تكوين المهارة .

٩. **استخدم التفصيل لإظهار كيفية التعبير عن المزيد من المعلومات** . عندما نطور فكرة أو نتوسع فيها فإننا نوفّر لهذه الفكرة مزيداً من التفصيل أو السياق ، إذ أن لغة الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية تعلّمياً كثيراً ما تعكس فقراً في التفاصيل والسياق . فقد لا يعرف طالب في الصف الرابع من ذوي الصعوبات التعلمية إلا أن للأفاعي وحدها جلداً قاسياً بين الزواحف، مما يرتب على المعلم أن يطور فكرته بالقول : " نعم للأفاعي جلد قاس وكذلك للسحالي ، والتماسيح ".

١٠. **استخدم برامج لغوية منظمة لتوفر ممارسة مكثفة وتغذية راجعة** : يحتل التعليم من خلال السياق مكانة هامة في عملية التعلم والتعميم . ويلاحظ في بعض الأحيان ، أننا عندما نقوم بتعليم الطلبة مادة باستخدام سياق معيّن لا نزودهم بفرص كافية لممارسة

المهارة الجديدة . ومن الملاحظ أن الطلبة ذوي المشكلات التعلّمية يحتاجون الى الممارسة والتغذية الراجعة في برامج ونشاطات لغوية متعددة حتى يتقنوا المهارة بمستوى يستطيعون فيه استخدامها في مواقف جديدة ، سواء عن طريق التراكيب المتنوعة للجملة أو الاشتقاقات أو استعمال الحروف والأدوات .

١١. **عزّز تعلّم اللغة باستخدام معززات ذاتية وعقابيل طبيعية** : نظراً لأن اللغة أداة تمكين وتمكن ، فإنها تنطوي بطبيعتها على مقدار كبير من التعزيز الذاتي لمعظم الأطفال. وبدلاً من استخدامنا للمديح كمعزز (أحب الطريقة التي عبّرت بها عن ... أو هذا كلام رائع ... أحسنت)، يمكننا الإفادة من طبيعة اللغة التي توفر تعزيزاً بطبيعتها . ويظهر ذلك جلياً عندما يتلقى المرء إجابات شافية ومثيبة لتساؤلات طرحها بوضوح ، سواء أكانت تلك الاجابات شفوية أو تتطلب القيام بأفعال معينة . ويقال مثل ذلك في شعور الارتياح الذي يشعر به الانسان عندما يعبر عن نفسه تعبيراً وافياً ويشعربتفاعل الأخرين مع أقواله . وعلى هذا فإن العقابيل التي تنتج طبيعياً عن اللغة السليمة والواضحة تعزز بحد ذاتها استعمال اللغة بشكل سليم .

١٢. **خطّط وعلّم على نحو منظم لغايات التعميم** : ينبغي أن يدمج المعلم المصدري عند تعليم اللغة النشاط الذي يعلمه للطالب في اليوم ببرنامج الدروس . وأن يعطي المعلمين الاخرين أو الاسرة فرصة لمعرفة ما تعلمه الطالب ذلك اليوم في اللغة بأن يسلسل على دفتر الطالب النشاطات التي تم تعليمها . حيث يمكن لمعلم الصف أو الاسرة عندئذ تتويع النشاطات التي تتصل بالمهارة التي علّمها المعلم المصدري ، فتشمل هذه النشاطات تنوعاً في السياقات والأشخاص والمواقف والمنبهات التي يتفاعل معها الطالب إذا أردنا له أن يكون قادراً على تعميم المهارات اللغوية واستخدامها في مواقف أخرى جديدة .

١٣. **علّم حسن الاستماع** : غالبا ما يهمل المعلمون تعليم الطلبة الإنصات وحسن الاستماع لما يقوله الآخرون لا سيما وأن الاستماع الجيد سبيل للتعلم الجيد والتفاعل الجيد في مواقف المحاورة. وخير وسيلة لتعليم اللغة الاستقبالية الشفوية (الاستماع) نمذجة مهارات استماعية فعالة وملائمة ، وامتناع الراشدين عن الانصراف عن الأطفال وعدم الاستماع إليهم . إن حسن استماع الراشدين إلى الصغار أساس هام لتنشئتهم مستمعين جيدين . ومن المعلوم أن بعض الأطفال من ذوي صعوبات التعلم الذين يبدو عليهم عدم الاستماع قد لا يعانون من مشكلة في

المعالجة السمعية المركزية (الإدراك السمعي) لا تساعدهم على متابعة ما يقوله الاخرون حيث يبدو لهم كلامهم غير واضح أو مشوه وبخاصة الكلمات المتقاربة في اللفظ مما يجعلهم يظهرون كما لو كانوا مهملين أو لا أباليين .

المبادئ الخاصة لتعليم اللغة الشفوية

يمكن الإشارة إلى جملة من المبادئ الخاصة التي تراعى إلى جانب المبادئ العامة التي سبقت الإشارة اليها عند تعليم كل جانب من جوانب اللغة : المحتوى (الدلالات والمعاني) ، والشكل والاستعمال .

تعليم المحتوى

يمكن القول بأن محتوى اللغة يُعلّم في إطار المدرسة طوال اليوم في مختلف المواد الدراسية . ومن ذلك أن أحد الأهداف الرئيسية لتعليم وحدة جديدة في الدراسات الاجتماعية أو العلوم أو غيرها ينبغي أن يكون فهم معاني الكلمات الجديدة وتمكين الطالب من استعمالها. فما هي فئات المفردات الأساسية التي نريد تعليمها ؟ يعدد الجدول ٣:٣ بعض الفئات العامة للكلمات والعلاقات بين الكلمات . وسنعرض فيما يلي إلى بعض المبادئ التي يمكن الاستفادة بها لتعليم المحتوى أو المفردات ، سواء كانت مفردات عامة من مثل ما هو مدون في الجدول المذكور أو كانت مفردات محددة ترد في تدريس المواد الدراسية المختلفة .

١. **ركّز على السمات الحاسمة المميزة للمفاهيم** . فعند تعليم مفاهيم جديدة ، أكّد على الملامح التي تعد مهمة للمعنى . فمثلاً ، عند تعليم مفاهيم من مثل : "جبال" و "تلال" فإن الملامح المميزة لكل منهما أو الحاسمة في تمييز الأولى عن الثانية هي "الحجم" و "الارتفاع". وعلى هذا فإن الأرض أو الصخور أو العناصر المكونة لهذين المفهومين لا تعد هامة لانها ليست صفات تعيننا على التمييز بين التلال والجبال .

٢. **ينبغي تعليم المفاهيم بطرق مختلفة** . عند تقديم مفهوم " التساقط " أو " الهطول " مثلاً ، قدم صوراً لأنواع مختلفة من التساقط (الثلج ، المطر ، البَرَد ، الضباب)، واجعل الطلبة يتحدثون عن وقت يتصل بكل نوع من التساقط يتذكرونه . ناقش معهم ما يحدث للماء في الجو عندما يتساقط ، وناقشهم عن أحوال الطقس عندما يبدأ تساقط النوع الذي يذكرونه .

٣. قدم أمثلة تنتمي للمفهوم وأخرى لا تنتمي إليه : إذا كنت مثلاً تعلّم الطلبة عن أشجار "التفاحيات" ، اجعلهم يكوّنون قائمتين من الأشجار ، احداهما تضم أمثلة من فصيلة التفاحيات والاخرى تضم أمثلة لا تنتمي إليها ، ثم تحدث بعدئذ عن الملامح الحاسمة التي تجعل التفاحيات مختلفة عن أمثلة الاشجار التي لا تعد من التفاحيات .

٤. صنّف المفاهيم الجديدة ليفهم الطلبة كيفية ارتباطها بمفاهيم من صنفها . إذا كان المعلم يقوم بتعليم مفهوم " الفرح " مثلاً ، ينبغي أن يتعلم الطلبة بأن هذا المفهوم يشير الى مظهر من الشعور أو الانفعال ، وأن ثمة مظاهر أخرى للمشاعر كالارتياح والألم والحزن .

٥. قدم المفردات الجديدة في جمل بسيطة أو أشباه جمل . من الصعب تعلم مفاهيم أو أفكار جديدة إذا كان المعلم يستخدم لغة صعبة لتوضيح ما يعنيه هذا المفهوم أو تلك الفكرة . والقاعدة المبدئية هنا هي استخدام جمل بسيطة أو اشباه جمل سهلة لعرض المفاهيم الجديدة، واستخدام أمثلة محسوسة في تقريب معنى هذه المفاهيم ، فكثيراً ما تكون الخبرة الحسية أبلغ من الشرح والتفسير اللفظي .

٦. استخدم الألعاب والنشاطات لتعزيز المفاهيم الجديدة : ومن الألعاب الشائعة والمفيدة لعبة " عشرون سؤالاً " حيث يمكن استخدامها لحمل الطلبة على التفكير في خصائص المفهوم والفئات التي يقع فيها . وتمارس هذه اللعبة بجعل أحد الطلبة يفكّر في فكرة أو مفهوم أو اسم حيوان أو طير (الببغاء الصغير مثلاً) ومن ثّم يطلب من بقية الطلبة طرح اسئلة تجاب بالنفي أو الأيجاب (نعم أو لا) ويستمرون في السؤال (هل هو نبات ؟ هل هو طير؟ هل يطير ليلاً ؟...) الى ان يحزروا المقصود ، ويكافأ اللاعبون إذا تمكنوا من معرفة المفهوم قبل انتهاء العشرين سؤالاً .

وتعد لعبة " سمِّ هذه الفئة أو هذا الصنف " لعبة يمكن أن تُلعب على نحو مماثل ، إلا أن هدف هذه اللعبة هو كسب نقاط بتسمية الفئة أو الصنف عندما تعطى أمثلة على الفئة . وكلما ذكرت الفئة على نحو أسرع ، يُثاب اللاعب أو اللاعبون بالحصول على نقاط أكثر. فعلى سبيل المثال ، يفكر فريق أو مجموعة من الطلبة بصنف أو فئة وخمسة أمثلة (مثلاً : ثلاثية ، كلاب ، قطط ، فئران ، وبشر) ، وهم يخبرون الفريق الآخر الأمثلة واحداً تلو الآخر ، ويقوم الفريق الآخر بتحزر الفئة أو الصنف بعد كل مثال يقدم . فإذا حزر الفريق الآخر الفئة بعد المثال الاول فإنه يحصل على ٣٠ نقطة . أما إذا حزر بعد مثالين فإنه يحصل على ٢٠ نقطة ، ثم ١٥ ، ثم ١٠ ، و٥ ، لكل مثال إضافي من الأمثلة الخمسة يعطى له ، ويمكن استخدام المصطلحات ، والاستعارات ، والتشبيهات عند لعب التمثيليات التحزيرية .

كما يمكن استخدام اسلوب الاغلاق المكتوب أو الشفهي لفقرات أو نصوص قرائية (أراد علي ـــــ يصعد على شجرة تفاح ، ليقطف تفاحة من أعلى ـــــ)

جدول ٣:٣ فئات الكلمات والعلاقات بين الكلمات

الفئات	أمثلة ذات صلة بالمدرسة
أسماء عامة	علوم ، رياضيات، قراءة ، حروف ساكنة ، حروف علة ، جمل ، فقرات
الأفعـــال	الأفعال التي تستخدم غالباً في التعليم : أرسم، أكتب ، ضع دائرة، ضع خطاً، ناقش، قارن ، انقد ، دافع .
الخصائص / الصفات	الكلمات التي تصف مثل هذه الخصائص : الحجم ، الشكل ، الوزن ، المكان (عالي/منخفض،الأول/الأخير)، اللون ، العمر، السرعة ، الجاذبية .
الخصائص/الأحوال	الكلمات التي تصف أعمالاً أو أفعالاً مثل بسهولة ، بسرعة ، بود ، برغبة.
حروف الجر/الظروف	الكلمات التي تدل على الموقع(في ،على،تحت،بجانب،أمام،خلف)، أو التي تدل على الاتجاهات (خارج،بعيداً عن، نحو،حول،عبر)، أو التي تدل على الوقت (قبل ، بعد ، بين) ، اللام ، من ، الى ، مع ، دون.
الضمائر الشخصية	المنفصلة: أنا، انت ،هو ، هما ، هم ، ...الخ المتصلة : هاء الغائب، كاف المخاطبة ، ياء المتكلم . الملكية : كتابي ، كتابة ، كتابك .
أسماء الاشارة	هذا ، هذه ، اولئك ، هؤلاء ..... الخ
الكل والتبعيض	كل ، جميع ، بعض ، جزء ، لا شيء ، لا أحد ، نصف ، ربع ، ثلث
المتضادات	مليء / فارغ ، يغلي / يتجمد ، سهل / صعب، ناعم / خشن
المترادفات	مسرور/سعيد/فرح ، يضحك / يبتسم / يقهقه
الجناس	تشابه الكلمتين في اللفظ واختلافهما في المعنى نحو العين أي ينبوع الماء والعين عضو البصر . وكذلك بيت ومعناها مترل أو بيت شعر ، أو بيت شَعر
علاقات مقارنة	أطول من ، أقصر من ، الأطول
علاقات مكانية	ارجع اليها في حروف الجر والظروف السابقة الذكر
علاقات زمنية تسلسلية	كلمات تدل على القياس الزمني (يوم ، دقيقة ، فصل) وألفاظ ترتيبية زمنية (الأول الاخير ، التالي ، بعدئذٍ ، عندئذ ....)
علاقات شرطية	إذا ، متى ، كيفما
علاقات سببية	بسبب أن ، نظراً ، لأنّ ، إذن ، كي
حروف العطف	وَ ، أو ، ثم ، فَ

تحسين القدرة على تذكر المحتـــوى : يواجه بعض الطلبة ذوي المشكلات اللغوية صعوبة في العثور في الذاكرة على الكلمة المناسبة كما أسلفنا . فهؤلاء الطلبة يعرفون الكلمة ولكـــنهم غير قادرين على تذكرها آلياً . وتكون معظم هذه الكلمات من نوع الأشياء .

ومن المعروف أن هناك علاقة قوية بين التمثيل الرمزي للأصوات وتعرف المفـردات ، فالوعي على الأصوات وسرعة تسمية الحرف الذي يمثله الصوت تسبق تعلم تعرف الكلمات

المكتوبة من جهة وترتبط بها من جهة أخرى ، بمعنى أن الوعي الصوتي والتسمية السريعة للصوت تقعان في قلب الصعوبات التي يواجهها الصغار في القراءة ، (Savage etal., 2005) ونميزان القراء الماهرين من القراء الضعاف .

ويمكن ملاحظة وجود قاعدة مشتركة للعلاقة بين اختلال التسمية الشفوية ومشكلات القراءة وهي : نقص في تعرف الصوت ولفظه ومعرفة الرمز الذي يمثله . وفي الوقت الذي تمثل فيه " الرموز " الصوتية أكفأ الأساليب لخزن المعلومات اللفظية ، نجد ذوي الصعوبات القرائية المحددة يعانون من تدن في قدرتهم على " ترميز " أنماط أصوات الكلام بشكل متسلسل في الذاكرة العاملة مما ينتج عنه استخدام غير كفء للمعلومات الصوتية . وعلى هذا فإن الضعف في الترميز الصوتي (معالجة وتحديد هوية الأصوات في الكلام الإنساني السريع) وضعف قدرة الذاكرة العاملة في الاحتفاظ بالرموز الصوتية مدة تكفي لمعالجة المهمة الكلامية ، تؤدي في نهاية المطاف الى تمثيل صوتي غير كاف لإيجاد الكلمة من مخزون الكلمات في الذاكرة . ومن هنا فإن الضرورة تقضي بالاهتمام بتلك العلاقة المتبادلة بين خزن الكلمة (رموز صوتية) واسترجاعها ، وأخذ هاتين العمليتين بالحسبان عند التخطيط لتقييم القدرة على إيجاد الكلمة وكذلك عند التصدي لمعالجة الخلل فيها ، وفيما عدا ذلك فإن المختص قد لا يعالج إلا جانباً واحداً من الاضطراب . وسنتناول في مجال تحسين القدرة على إيجاد الكلمات العمل على تحسينها من خلال تقوية الخزن من جهة وتقوية الاسترجاع من جهة ثانية .

١. **تقوية الخزن بزيادة معرفة الكلمة** : يقترح لتسهيل فرص التدريب الطبيعي لاسترجاع الكلمات أن تكون الكلمات الأولى التي تختار لغايات العلاج كلمات شائعة، وتتصل بعوائد مادية مجسمة ، وذات معنى للطالب وتحدث بشكل متكرر في حياته ونشاطاته اليومية . ومن المهم أن تُعلّم الكلمات الجديدة بأسلوب منظم يعكس كلا من العلاقات التصنيفية والارتباطية بين الكلمات الجديدة والكلمات المألوفة ، ويبرز الفروق بين معاني الكلمات (الباب والنافذة)، وتتوافر فرص متكررة لظهورها في دراسة الطالب، على أن يرافق ذلك تشجيع الطالب على أن يصبح قارئاً نشيطاً وماهراً وقادراً على معرفة معاني الكلمات من خلال استعمالها في السياق .

وهناك ثلاثة أساليب يمكن اللجوء اليها عندما ترجع مشكلات الخزن الى الضعف في تكوين المفهوم وتصنيف المعاني (يؤخذ من تعريفات الكلمة أو أوجه الشبه والاختلاف بين

الكلمات أو ارتباطاتها بغيرها) أو عندما يعكس إبدال الكلمات تعقداً ظاهرياً في معانيها (إبدال كلمة مقعد بكلمة كرسي) . وأول هذه الأساليب تشخيص وتوسيع ملامح معاني الكلمات كخواص الكلمات الوظيفية ، والإدراكية ، والملكية ، والموقع ، والعلاقات المؤقتة والتركيب . وثانيها تشجيع الطالب على تصنيف الكلمات على أساس فئات معانيها، أما ثالث هذه الأساليب فهو تشخيص أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات التي ترتبط فيما بينها بعلاقة ما . وقد تتضمن النشاطات التي تؤكد هذه المظاهر احتواء أو استبعاد الكلمات على أساس أجناسها أو أنواعها (مثل ، هذه فاكهة من الحمضيات ولكنها ليست برتقالة ، إنها ...).

ومن المعلوم أن تذكر المعلومات أو تعرفها يكون قوياً إذا عولج المنبه معالجة عميقة، فالمعالجة المعمقة للكلمات من خلال استعمالها وتركيبها وإعطاء مرادفاتها أو أضدادها ينتج ارتباطات جديدة للكلمات بغيرها من الكلمات ، ويقوي ويوسع المعاني القائمة بين الكلمات الجديدة وغيرها من الكلمات القائمة معانيها في الذاكرة . وقد أشار كاسبي (*Casby, 1992*) الى أن الكلمات التي ينبغي تذكرها يمكن معالجتها في ثلاثة مستويات ، الأول عندما تكون المعالجة مبنية على مهمات سمعية ، وتعد هذه المعالجة هي الأكثر سطحية عندما يطلب من الفرد أن يشخص ما إذا كان وزن كلمة أو إيقاعها كإيقاع ووزن كلمة معطاة (هل كسرَ على وزن كتبَ ؟) أو أن يعطي كلمة إيقاعها كإيقاع ووزن كلمة معطاة (هات كلمة على وزن كلمة راح ..) . والمستوى الثاني أعمق في المعالجة من الأول ويتم على أساس مهمات تبنى على الفئة كأن يُسأل الفرد أن يسمي الصنف أو الفئة التي تنتمي اليها الكلمة المعطاة أو أن يجيب عن أسئلة تتعلق بها (مثل : هل هو طعام ؟). أما المستوى الأعمق فيكون على أساس المهمات الدلالية والنحوية ، ويحدث عندما يطلب من الفرد أن يستعمل الكلمة في جملة جديدة، أو أن يقرر ما إذا بالإمكان استعمال الكلمة لتعبئ فراغاً في جملة أم لا .

ب. تحسين القدرة على إيجاد الكلمة : يمكن تحسين القدرة على إيجاد الكلمة بزيادة قوة الاسترجاع وزيادة استراتيجيات التلميح الذاتي .

- *زيادة قوة الاسترجاع :* ينبغي أن تتسلسل تسمية المهمات لأطفال العمر المدرسي تسلسلاً هرمياً من الأسهل الى الأصعب (كأن ينتقل تسلسل التسمية من تسمية الصور الى تسمية شيء أعطي وصفاً له ، وتسمية شيء يرتبط وزناً وإيقاعاً بكلمة). كما ينبغي اعطاء الطلاب فرصاً كثيرة للتمرن على استرجاع الكلمات حتى تصل الى مستوى المحك المطلوب ولا تتجاوزه لأن مزاولة الكلمات الجديدة وتكرارها أكثر مما ينبغي يمكن أن يزاحم الكلمات

الحية ويصعب من تذكر الكلمات القديمة إن لم يلجأ المعلم الى استعمالها في بعض المناسبات.

وقد وجدت ونج (Wing , 1990) أن الطلاب من أعمار ٦ سنوات الذين يعانون مصاعب لغوية فائدوا من إجراء علاجي يركز على العناصر الصوتية والإدراكية في عملية الاسترجاع أكثر من الإجراء التقليدي الذي يركز على الارتباطات بين المعاني وتنظيم مخزن المعاني .

واستنتج أحد الباحثين من دراسة موسعة عن دور المعاني من جهة والأصوات من جهة أخرى في إيجاد الكلمات : أن المعالجة الصوتية قد يكون لها التأثير الأعم في الإقلال من الأخطاء الصوتية في استرجاع الكلمات التي تم تدريب الطلبة المفحوصين على استرجاعها وكذلك في استرجاع الكلمات التي كانت تتصل إما صوتياً أو من حيث المعنى بتلك الكلمات .

ولا شك بأن حقيقة كون المعلومات الصوتية تساعد على اقلال أخطاء المعنى في إيجاد الكلمات واسترجاعها تدعم القول بالتوجه نحو الأخذ بنموذج معجمي (يقوم على الصوت ومعاني المفردات) للخزن والتذكر معاً ، حيث تقدّم المعلومات الصوتية والمعلومات الدلالية بشكل مستقل عن بعضها البعض وحيث تنشط المعاني تذكر المخزون الصوتي (McGregor , 1994).

- *زيادة استراتيجيات التلميح الذاتي* : ينبغي تعليم الطلاب كل ما يمكن أن يكون له أثر من عوامل الوعي المعرفي والوعي اللغوي في قدرات إيجاد الكلمة واسترجاعها بما في ذلك الكلام والقراءة حول الكلمات ، وتحليل كيفية تأثير السياق على معاني الكلمات والاستخدام المتكرر للكلمات في مواقف متنوعة لتحسين امكانية الاسترجاع .

وقد اقترح جيرمان (German , 1992) تعليم الطلاب استعمال أي من استراتيجيات الاسترجاع التالية التي تلمّح للكلمات المستهدفة : الأصوات (الصوت الأول في الكلمة ، أو حرف العلة وسط الكلمة ، أو اندماج حرفين ليكّونا صوتاً واحداً ، أو المقطع) ، والمعاني (أي الفئة أو الوظيفة) والصور (نسق الصور) والتصور (تصور العائد الذي تتصل به الكلمة) والحركات (نسق الحركة الذي تتصل به الكلمة) . كما يمكن تعليم الطلاب استراتيجيات الدوران حول الكلمة كإبدال الكلمات المستهدفة بمرادفاتها أو بكلمات من فئاتها ، أو استعمال عدة كلمات توصّف وظائف أو خصائص الكلمة المستهدفة. ويرى "جيرمان" أخيراً أن بعض الطلاب قد يحتاجون تقنيات لتعزيز الخصوصية الصوتية للكلمات الصعبة على الاسترجاع ، وهذه التقنيات هي :

(أ) التسميع ككتابة الكلمات المستهدفة أو قولها فقط خمس مرات ، وبعد ذلك وضعها في خمس جمل مختلفة

(ب) الإيقاع والتسميع معاً كتجميع الكلمات وفقاً لأوزانها

(جـ) التجزئة والتسميع معاً وذلك بأن توضع خطوط بين المقاطع في الكلمة

(د) التسمية السريعة وذلك بالاقلال من زمن الاستجابة عن طريق قول الكلمات المستهدفة وحدها في أشباه جمل قصيرة.

كما يمكن إذا لم ينجح الطالب في البحث في ذاكرته عن كلمة في أثناء الكتابة أن يتعلم كيف يبدلها بكلمة أخرى أو يضع خطاً او صورة أو رمزاً محل الكلمة التي يمكن تذكرها لاحقاً حيث يكون لديه متسع من الوقت لذلك .

وفيما يلي اجمال لما سبق حول تحسين قدرة ذوي الصعوبات اللغوية على تذكر الكلمات ، وبالتالي زيادة دقة لغتهم التعبيرية وطلاقتها :

١. **علّم الطلبة تصنيف وتبويب الكلمات :** يحسن تعليم الطلبة تصنيف الكلمات وتبويبها في ذاكراتهم الطويلة ، إذ يساعدهم ذلك على تذكر واسترجاع الكلمات المحددة المطلوبة ، ويقوي بشكل ما من معرفة الطالب للكلمة . فعند تعلم الطلبة مفاهيم جديدة ، ينبغي تشجيعهم على تسمية الفئة التي تنتمي اليها المفردة وبعدئذٍ تسمية المفردات التي يمكن أن تصنف في هذه الفئة على أن يتم ذلك بشكل سريع . ويمكن للصور ، والكلمات المكتوبة ، والتمثيلات الصورية كخارطة العلاقات الدلالية ، أن تساعد في هذا المجال .

٢. **علّم الطلبة تكوين الصور البصرية** . يساعد حمل الطلبة أحياناً على أن " يروا " في عقولهم الأشياء التي يحاولون استرجاعها على تذكر الكلمة . وحتى تساعد الطلبة على تطوير صور عقلية ، شجعهم على صنع صور للكلمات الجديدة في عقولهم . فمثلاً ، عندما يحاول الطلبة تعلم أجزاء الزهرة ، اجعلهم يرسمون صورة للزهرة في عقولهم مع تسمية للأجزاء مكتوبة على أجزائها المختلفة ، واجعلهم يتحدثون عن نوع الزهرة التي كونوا لها صورة في أذهانهم ، على أن يُشفع كل ذلك بمناقشة الأجزاء معهم في أثناء وصفهم للزهرة . ولنذكر في هذا السياق أن التذكر كثيراً ما يكون ناشئاً عن الصور البصرية التي يكونها الإنسان للأشياء ، إذ يشير التجريب الى أن الصور والرسوم والأفعال إذ رمّزت في الذاكرة على شكل صور يتم خزنها بشكل جيد ويسهل استرجاعها .

لم الطلبة استخدام ارتباطات الكلمة كتلميح يساعد على تذكرها : تساعد النشاطات التي يتعلم فيها
طلبة ارتباط الكلمة بغيرها على استرجاعها، ومن ذلك مثلاً تكليف الطلبة بأن يسمّوا قدر ما
ستطيعون التفكير فيه من الأشياء في وقت محدد، بهدف تعرف الارتباطات التي تقوم بين
كلمات . ويقدم الجدول ٤:٣ مجموعة متنوعة من المهمات الترابطية التي تستحق المزيد من
تركيز . فإذا أسس الطلبة ارتباطات قوية بين الكلمات ، فإنهم عندما لا يستطيعون تذكر
كلمة الصحيحة ، يمكن أن تصبح الكلمات التي ترتبط بها تلميحاً يساعد على تذكرها .

جدول ٤:٣ مهمات تساعد على تكوين ارتباطات لتحسين تذكر الكلمات وتطوير المفردات

مهمات التداعي الحر

م قدر استطاعتك أشياء خلال وقت محدد
إعادة من ١-٣ دقائق)
مهمات ربطية محكمة (مقيدة) :
م بقدر ما تستطيع التفكير فيه من أنواع الطعام،
و الحيوانات ، أو الأشياء التي يمكن أن تأخذها
عك في الرحلات ، خلال وقت محدد (عادة من
١-٣ دقائق).
مهمات ربط الكلمات المتضادة :
اسمع الى كل كلمة وأخبرني بالكلمة التي تعني
لعكس بنت : رجل ، حار ، سعيد ، داخل
مهمات ربط الكلمات المترادفة :
صغ الى كل كلمة وأخبرني الكلمة التي تعني
قريبا نفس الشيء
صغير : سريع ، ضئيل ، جميل

مهمات التصنيف
اسمع الى هذه الكلمات وأخبرني ما هي:
كلب ، قط، سمك ، فاكهه ، خبز ، خضار.

مهمات التصنيف

* مهمات علاقات مؤقتة :
اصغ الى كل كلمة وأخبرني لم تفكر
الشتاء (البرد ، المطر).
المساء (مشاهدة التلفاز).
عيد رمضان (إفطار ، هدايا)
* مهمات الربط بين الفعل والشيء :
استمع الى هذه الأفعال ، كل واحد منها يناسب
أشياء محددة . أخبرني عن هذه الأشياء .
يطير (طائرات ، طيور)
يركض (حيوانات ، اولاد)
يزرر (قمصان ، سترات)
* مهمات الربط بين الاسم والفعل
اصغ الى اسماء هذه الحيوانات والاشياء ، كل
منها يتوافق مع فعل خاص . اخبرني ما العمل
الخاص الذي يقوم به كل منها .
سيارة (تسير)
كلب (ينبح)
قمر (ينير)

تعليم التفصيل في اللغة : يستخدم بعض الطلبة ذوي المشكلات التعلمية لغة غير متطورة أو غير مفصلة الى حد يكفي لجعل المعاني واضحة تماماً . فعندما يطلب منهم إعادة سرد قصص أو أحداث ، أو إعطاء أوصاف لا يقدم هؤلاء الطلبة إلا معلومات مبتسرة أو المعلومات الأساسية جداً. ويمكن استخدام ثلاث خطوات لتعليم الطلبة كيف يسهبون حول موضوع أو شيء أو حدث مصور كان أو غير مصور ، أو عن تسلسل حدث أو تسلسل حدث مصور . ومن الممكن أن يبدأ المعلم بالموضوعات أو الموضوعات المصورة ، ثم ينتقل الى الأحداث أو الأحداث المصورة، أما هذه الخطوات الثلاث فهي :

١. **نمذج كيفية التفصيل** : وذلك بعرض أشياء مألوفة أو أشياء مصورة وإعطاء أوصاف لفظية لصفاتها ووظائفها . في هذه الخطوة تقوم أنت بوصف الشيء وجلب الانتباه الى

صفاته ووظائفه ، أو مقارنته بأشياء شبيهة له أو ذات صلة به . ومن ذلك أن تعطي أوصافاً للأزهار مثلاً وتقارنها بالورد .

٢. **اجعل الطلبة يسهبون في الحديث استجابة لأسئلة مباشرة** : بعد النمذجة ، اطرح على الطلبة أسئلة مباشرة حول الشيء المعروض أو المطروح للحديث تتطلب من الطالب أن يركز على صفات هذا الشيء ووظائفه ، كأن تسأل : ما نوع الساق في نبات الصبّار ؟ ولمَ له مثل هذا الساق القصير المكتنز ؟

٣. **اجعل الطلبة يصفون تلقائياً الشيء أو الشيء المصور** : أطلب من الطلبة أن يصفوا الشيء ، باستخدام مفاتيح من مثل : أخبرني عن الأسد ؟ ماذا أيضاً يمكنك أن تخبرني عنه ؟ وهل هنالك أية أشياء أخرى مهمة يمكن ذكرها عنه ؟ وبأي طريقة يشبه الأسد النمر ؟ ويمكن إتباع الخطوات نفسها في تعليم الأحداث وتعليم تسلسلات الأحداث باستثناء أن تعليم تسلسل الأحداث يقتضي منك جهداً في عرض صور متسلسلة للحدث وإذا لم تكن ثمة صور وكان الطالب يجد صعوبة في سرد حوادث قصة وفق تسلسل حوادثها زمنيا فمن المفيد أن يحفز المعلم ذاكرة الطالب لعرض الحادثة التالية بكلمة أو شبه جملة و أن يتولى إكمال القصة نيابة عن الطالب .

تعليم الشكل

يقصد بالشكل كما هو معروف بنية اللغة وتراكيبها القواعدية واشتقاقاتها الصرفية . ويمكن الاستعانة بالإجراءات والنشاطات التالية لتعليم الأشكال النحوية والصرفية لذوي المشكلات التعلمية والسلوكية في العمر المدرسي :

١. **علّم تراكيب الجمل الجديدة** والزيادات اللاحقة بجذور الكلمات وفقاً لمستوى صعوبة التركيب والمستوى التطوري للطلاب .

٢. **عند تعليمك تركيباً أو شكلاً جديداً ، استخدم أمثلة ومفردات مألوفة ومحسوسة** : فإذا كنت تعلم شكل المبني للمجهول مثلاً ، اجعل الطلاب يقومون بتمثيل أحداث بسيطة (مثلاً، كسر علي القلم). ثم اسأل الطلبة أن يخبروك جملة حول الحدث ، وتقوم بكتابته على السبورة (كسر علي القلم) ، بعد ذلك تبين للطلبة كيف تستطيع أن تقول ما حدث بطريقة مختلفة (كُسر القلم من قبل علي) وتكلف الطلبة بعدها تمثيل أحداث اخرى وإعطاء أفعال مبنية للمجهول . وبهذه الطريقة تكون قد بدأت بخبرات محسوسة واستخدمت مفردات مألوفة وبسيطة لتعليم أصول شكل أو تركيب الجملة الجديدة .

٣. **استخدم جملاً بسيطة عند تعليم جملة جديدة أو شكل صرفي جديد** : ذلك إنه ليس من السهل على الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يوجهوا انتباههم الى أمرين في وقت واحد ؛ جِدة الجملة من جهة ، واسترجاع معنى الكلمات الصعبة من جهة أخرى .

٤. **بعد أن يتعلم الطلبة الشكل الجديد ، يمكن عرض جمل أكثر تفصيلاً وتعقيداً** : فعند تعليمك فعل التفضيل مثلاً قد تبدأ بجملة مثل : " هذا الكرسي أفضل من ذاك الكرسي" وتنتهي بجملة مثل : "هذا المبنى أعلى من جبل شاهق" حيث لا يعرف الطلاب معنى كلمة شاهق .

٥. **استخدم أشياء حقيقية وأحداثاً واقعية أو صوراً لها عند تعليمك تركيباً أو شكلاً جديداً** ، وزاوج **بين الاتصال الشفهي والاتصال المكتوب**، بمعنى أن تكتب ما تقوله لأن الكتابة تضفي المزيد من الوضوح على ما تقوله ، ولا تنسَ أنك تعلم اللغة الشفوية وسيلة لتعليم القراءة ، وأن الكتابة مع الكلام تتجه نحو حاستين هما النظر والسمع بدلاً من الاتجاه نحو حاسة واحدة هي السمع عند الكلام .

٦. **ينبغي تقديم الجملة الجديدة أو أشكال الكلمة بطرق مختلفة** : فعند تعليم الصيغ المتفاوتة للصفات خلال نشاط تستخدم فيه القياسات مثلاً ، يمكن أن تجعل الطلبة يقررون أيهم يمتلك قلماً طويلاً وأيهم يمتلك قلم أطول منه ومن الذي يمتلك القلم الأطول . كما يمكن ضرب أمثلة أخرى بأشياء موجودة في الصف ، أو عرض جدول يضم عدة صفات مقارنة مكتوبة على ورق مقوى . ويمكن تكليف الطلاب بعدئذٍ استخدام الأمثلة والجدول لمناقشة المقارنات ولممارسة المهارة المستهدفة .

٧. **لا تصنف الطفل على أخطائه القواعدية:** إذا ارتكب خطأ نحويا أو صرفيا لا تلجأ إلى تصنيفه وربما تصحيحه على الفور، فالبحث يشير إلى أن ذلك يدفعه نحو تجنب الإسهام في المناقشات بدعوى أن قلة الكلام منجاة من الوقوع في الخطأ "من كثر لغطه كثر سقطه" . ومن الافضل أن يعلم أن رسالته فهمت ويعيد المعلم صياغة الرسالة بلغة صحيحة بطريقة يتعلم منها الطفل ذاتيا الوجه القواعدي الصحيح.

(Lavoie ,2005)

تعليم الاستعمال

قد يكون تعليم استعمال اللغة أحد الجوانب الأكثر أهمية للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية. ومن بين الطرق التي تساعد في تخطيط عملي (براجماتي) لتعليم اللغة تلك التي تركز على خمسة مجالات تستخدم فيها اللغة هي : المواصفات ، والتقاليد ، والاستعلام عن الأشياء

والحوادث ، والضبط والانضباط ، والمشاعر والتصور كفهم قصة أو نكتة وروايتها .

ويمكن أن يضاف الى هذه المهارات ، المهارات البراجماتية التالية :

- القدرة على تنويع اللغة لتكون ملائمة للشخص الذي نتحدث معه كالتحدث على نحو مختلف مع طفل صغير ، وقرين ، وراشد .
- القدرة على تنويع اللغة لتلائم السياق الذي يتم فيه الكلام (اختلاف لغة الصف عن لغة الملعب).
- القدرة على المحافظة على الموضوع خلال المحادثة .
- القدرة على أخذ الأدوار خلال المحادثة .
- القدرة على تعرف ما لا يفهمه المستمع والقيام بأعمال تساعد على مزيد من ايضاح ما استغلق على المستمع .
- القدرة على مراعاة حقوق الآخرين ومشاعرهم ، متكلماً أو مستمعاً (أي الاهتمام بحاجات الشخص الآخر المعرفية والوجدانية واللغوية) . فلا يجرح شعور المستمع إذا كان متكلماً بإشاحة وجهه عنه ، أو الاستخفاف بما يسمع إذا كان مستمعاً . ويمكن الانطلاق من عدة خطوط عريضة عند تعليم المهارات المتنوعة لاستخدام اللغة :

١. **استخدم لعب الدور لتمثيل مواقف مختلفة تستعمل فيها المهارات المطلوبة :** يمكن أن يستخدم لعب الأدوار في الصف بهدف تكوين أفكار حول ما يشعر به الطلاب حينما يوضعون في موقف يتطلب منهم أن يجروا اتصالاً بطريقة معينة أو انجاز غرض محدد. كأن يسأل الطلاب بعضهم البعض عن إرشادات الى بيوتهم خلال حديث هاتفي "تمثيلي". أو أن يتمرن الطلاب على كيفية طرح أسئلة خلال محاضرة في العلوم على سبيل التمثيل أو التظاهر .

٢. **استخدم صوراً أو تشبيهات لتمثل المشاعر أو الأحاسيس .** يعاني بعض الطلاب من صعوبة التمييز بين الاتصال غير اللفظي والاتصال اللفظي اللذين يرافقان المشاعر المختلفة . ويستطيع الطلاب باستخدام التمثيل الصامت أو الصور أن يحددوا الأحاسيس والمشاعر التي تمّ التعبير عنها ، كما يستطيعون مناقشة التلميحات التي ساعدتهم على معرفة هذه الأحاسيس . شجع الطلبة على الانتباه الى مشاعر الطلبة الآخرين باستخدام هذه الجمل أو العبارات " تبدو وكأنك تشعر ب ..... " أو " اعتقد انك تشعر ...." أو " لا أستطيع معرفة الطريقة التي تشعر بها حول .... "

٣. استخدم **المحادثات كإطار عمل لتعليم اللغة الوظيفية** : فالمحادثات حول موضوعات مألوفة للطلبة أو حول خبرات شائعة يمكن أن تقوم بدورها كأوضاع مثالية لبناء مهارات الطلبة العملية . ويستطيع المعلم أن يعمل كميسّرٍ أو مسهّل بمساعدة الطلبة على استخدام مهارات المحادثة التالية :

- طرح موضوع .
- المحافظة على الموضوع .
- تقديم موضوع بشكل مسهب أو مفصل .
- توسيع موضوع يميل اليه الطالب لتشجيعه على الاندماج مع آخرين في مناقشته .
- هـ. تغيير موضوع .
- طلب توضيح .
- الاستجابة لطلبات التوضيح.

وينصح المعلم باستخدام التسجيلات الصوتية للطالب ، حيث ظهرت أهمية تسجيل أداء الطالب كقص قصة مثلاً أو الاشتراك في محادثة ومن ثم الاستماع الى كيفية أدائه للمهمة مما يمكنه من معرفة ما إذا استطاع التعبير عن نفسه بوضوح وكفاية .

الخلاصة

تعد اللغة وسيلة لنقل أفكارنا ومعتقداتنا وحاجاتنا . كما أننا نستخدم اللغة للحصول على المعلومات وإعطائها ، ولإنجاز أهدافنا ، ولدعم الصلات بين الأشخاص ، ومراقبة سلوكنا وتفكيرنا . ومع أن معظم الأطفال العاديين يدخلون المدرسة ولديهم مهارات لغوية كثيرة أتقنوها في وقت سابق ، إلاّ أن لغتهم تستمر في التطور خلال سنوات المدرسة . ويحقق الطلبة نمواً كبيراً في المفردات ، وفي القدرة على تمثيل المفاهيم المجردة في اللغة، وفي القدرة على استخدام لغة مجازية ، وفي السخرية والفكاهة ؛ فهم يتواصلون مع غيرهم بسهولة، ويستخدمون جملاً معقدة وأشكالاً اكثر تقدماً من الجمل والكلمات . هذا فضلاً عن أنهم ينمون في القدرة على استخدام اللغة لتحقيق أهدافهم .

ويعاني بعض الطلبة ذوي المشكلات التعلّمية من صعوبة كبيرة في تطوير المهارات اللغوية خلال سنوات العمر المدرسي . وقد يكون لدى بعض هؤلاء الطلبة مشكلات مركزة أساساً في واحد من العناصر الثلاثة للغة (المحتوى ، والشكل ، والاستعمال) ، غير أن الطبيعة التفاعلية لهذه العناصر ستجعل هؤلاء الطلبة عموماً يواجهون صعوبة فيها جميعاً .

وينبغي عند تخطيطنا لتعليم الطلبة ذوي الصعوبات اللغوية ، أن نأخذ في الحسبان مهارات اللغة التي طوّرها الطلبة سابقاً ، وأي مهارات لغوية تترتب عليها من الناحية التطورية . وبهذه الطريقة نستطيع تحديد المهارات التي ستبنى مباشرة على مهارات الطلبة الحالية . وعند تقديمنا للتعليم ، ينبغي أن نقدم المهارات الجديدة ضمن سياق ، واللجوء الى التمرين والممارسة المكثفة لتعزيز المهارات التي يتم تعليمها حالياً . وهذا يعني بأنه لا بد وأن نخطط نشاطات تستخدم فيها اللغة بشكل وظيفي وبحيث تبدو أداة مفيدة لعملية التواصل .

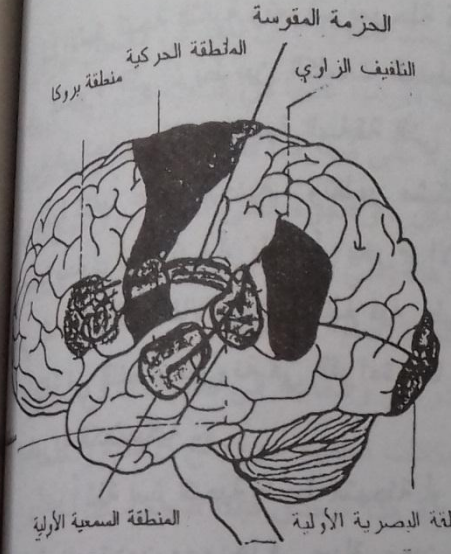
وفي ضوء تعقد اللغة في مستوى العمر المدرسي والحاجة الى تعليم اللغة في سياقها يصبح توفير تعليم لغوي خاص لطلبة ذوي مشكلات تعلمية أمراً بالغ الأهمية وتحدياً لا بد من التعامل معه . واذا ما عملت على مواجهة هذا التحدي فإننا نشجعك على أن تعمل مع معالج للنطق واللغة . وتدعو الاتجاهات الحديثة في التدخل العلاجي الى نموذج استشاري لتقديم الخدمة في المدارس بل وتؤكد على نحو متزايد ضرورة دمج اللغة عبر المنهاج المدرسي . وستساعد مثل هذه الجهود في جعل تعليمك منسجماً ومتكاملاً . وأخيراً ، فإننا نشجعك كمعلم مصدري على تقبل التحدي في تعليم اللغة ، وتزويد الطلبة بالمهارات اللغوية حتى يكونوا متحدثين فاعلين في المدرسة والبيئات الحياتية الأخرى .

ولا مندوحة من القول بأن إتقان اللغة الشفوية أساس مهم للولوج في مرحلة القراءة والنجاح في متطلباتها والسير مع الطفل سوياً كان أو معانياً لصعوبة قرائية ، سيراً يتساوق والتطور الطبيعي لعملية القراءة والتحقق من إتقان المرحلة الحالية قبل الانتقال الى المرحلة التالية ، وإلا فإن الفشل في المسار التطوري للقراءة سينتج انماطاً مختلفة من الصعوبات ترجع إلى الموقع الذي حدث فيه الفشل ، ولن يفلح المعلم في الانتقال بالطفل الى المرحلة التالية . فالطفل في مسيرته لإتقان اللغة المكتوبة ينبغي ان يتقن ثلاث استراتيجيات تقود الواحدة منها إلى الاخرى وتعد الواحدة منها ممهدة لما يليها . فالمعلم يبدأ مع الطفل باستراتيجية تصور الكلمة أو مرحلة بزوغ تعرف الكلمات المكتوبة ، وما لم يحدث خلل في نموه فإنه يكتسب اللغة الشفوية نتيجة لوجود قدرات بيولوجية لديه تبرمج مسار عملية اكتسابها وفق جدول زمني دونما الحاجة الى تعليم رسمي للتعبير اللفظي والفهم ، حتى انه عند التحاقة بالمدرسة يكون قد امتلك النظام اللغوي الشفوي ويكون على معرفة بالشكل الشفوي أو الصوتي لمعظم الكلمات في الكتاب المدرسي الذي سيتعامل معه . ويقترن الفشل في تكوين هذه المهارة الرمزية بالفشل في تعرف الكلمات .

أما الاستراتيجة الثانية وتعرف بمرحلة كيفية تمثيل الكلمات الشفوية كتابياً أو مرحلة حل "الشيفرة" التي تربط بين الكلمات المنطوقة واللغة المكتوبة وفيها يدخل الطفل الذي ينجح في تجاوز الإستراتيجية السابقة التي تعتمد على تمييز الأصوات في الكلمة الواحدة وتمثيلها كتابياً عالم الابجدية . وتظهر مشكلة الطفل في استيعاب المبدأ الابجدي جلية عندما يحاول أن يكتب أو يلفظ أو يخرج الاصوات التي تتكون منها الكلمات غير المألوفة في اثناء القراءة . فالاعتماد المبالغ فيه على تصور الكلمة يعيق اكتساب الطفل لمهارة الطلاقة في اللفظ والمرونة في القراءة مما ينتج عنه صعوبة القراءة (الديسلكسيا) التطورية الكلاسيكية .

وأخيراً ثمة استراتيجية ضبط التهجئة أو مرحلة تعلم وحدات اكبر في الكلمة ، وتَعرف الكلمة منفردة دون ورودها في سياق معين أو تأثير لبنية خارجية ودون اية توقعات مسبقة أو معلومات مستحضرة أو تخمينات ، وانما اعتمادا على مصادر متعددة من المعلومات اللغوية كخواص الحروف والاصوات والمقاطع وما يقوم بينها من تفاعلات وعلاقات . وتنشأ الصعوبات في هذه المرحلة من الاعتماد الزائد على المبدأ الابجدي والاكتفاء بالاعتماد على قواعد الصوت – الرمز دون النظر الى البنية الداخلية للكلمة وسحب هذه القواعد على الكلمات الشاذة كأن يكتب لكن بالشكل التالي : لاكن أو لاكنن مما يشير الى انه يطبق استراتيجية لفظ الكلمة السوية تطبيقاً صحيحاً ولكنه يفشل في تهجئة أو قراءة الكلمات الشاذة .

معلومة



مجاري اللغة وحُبساتها : يظهر الشكل فعالية الدماغ في السمع والنطق والتهجئة فقد يقول الباحث قل "كتاب" حيث تصل الكلمة إلى المنطقة السمعية الأولية للسامع وتنتقل الإشارات إلى منطقة فيرنكه التي تقوم بتركيب الإشارات وإرسالها عبر الحزمة المقوسة إلى منطقة بروكا التي تواجه المنطقة الحركية في القشرة الدماغية التي بدورها تأمر عضلات الكلام بنطق "كتاب". أما إذا كان المطلوب كتابة الكلمة فإن الكلمة تبدأ في القشرة البصرية التي ترسلها عبر ممرات عصبية الى منطقة فيرنكه التي تشكل صورة الكلمة و تقوم بإرسالها إلى منطقة بروكا عبر الحزمة المقوسة وتنتقل الأوامر من هناك الى المنطقة الحركية التي تأمر عضلات معينة بكتابة الكلمة أو قراءتها. إن أي قصور وظيفي في نقل هذه الرسائل ينتج صعوبات تعلمية قد تكون خفيفة أو قد تصل إلى مستوى الحبسات الكلامية.

	الاعراض	منطقة الدماغ المصابة
حبسة بروكا	صعوبة في تحريك اعضاء الكلام، الاستيعاب سليم، القراءة والكتابة سليمتان ، المصاب يعي صعوبته.	المنطقة الأمامية من النصف المخي الأيسر وبخاصة منطقة بروكا.
حبسة فيرنكه	أذى شديد لاستيعاب الكلام، طلاقة في انتاج الكلام ولكنه كلام غريب ومن غير معنى ، ومليء بكلمات غير موجودة في اللغة، توقيع الكلام وتركيبه القواعدي متوافر، تشوه في القراءة والكتابة ، يبدو على المصابين عدم وعي على كلامهم الاجوف.	المنطقة الخلفية من التلفيف الصدغي الأول او منطقة فيرنكه.
حبسة النقل	طلاقة في الكلام ولكنه الى حد ما غير ذي معنى ، يمكن الافصاح عن شيء من الاستيعاب والقراءة، غير قادر على تكرار اشباه الجمل بشكل صحيح.	تلف في الممرات النسيجية التي تصل منطقة بروكا بمنطقة فيرنكه.
صمم الكلمة	تلف في استيعاب الكلام،استيعاب اللغة المكتوبة سوي،انتاج اللغة اللفظية والكتابية سوي .	تلف في المنطقة التي تصل منطقة فيرنكة الى المنطقة السمعية.
حبسة التسمية	عدم القدرة على التفكير بكلمة محددة او اسم شخص او شيء ، الاستيعاب والمحادثة سليمان.	اصابة التلفيف الزاوي (اتصال الفصوم:الجداري والجبهي والقذالي) في النصف المخي الأيسر .
الحبسة الكلية	تلف حاد في جميع الوظائف المتصلة باللغة	تلف منتشر في النصف المخي الأيسر

الفصل السادس

تعرف الكلمات

تصدير ٢١٣

عملية القراءة ٢١٥

أساليب تعليم تعرف الكلمة ٢٢٧

اساليب تعليم تعرف الكلمة بالطريقة الكلية ٢٣٨

اساليب تعليم تعرف الكلمة بالطريقة الصوتية ٢٥١

تقنيات تكوين كلمات بصرية ٢٥٩

تصدير

قد يكون مرّ بخبرتك طالب في الصف الثالث يقع في أدنى المجموعة الصفية في القراءة وما يزال عاجزاً عن تحقيق تقدم يذكر في القراءة ، فعندما يقرأ من الكتاب المقرر لمستوى الصف الأول يصحح له المعلم حوالي ثلث الكلمات . ثم إنه يقرأ ببطء ، وعندما يصل الى كلمة لا يستطيع تعرفها يستخدم استراتيجيات غير متناسقة ، فهو أحياناً يستخدم السياق (تلميحات المعنى) وأحياناً أخرى يلجأ الى تخمينات عشوائية، ويلجأ في أحيان ثالثة للفظ أصوات الحروف ولكنه يفشل في ذلك بعد الحرف الثاني . وكان إذا نجح في ربط الصوت بالشكل لا يمزج بنجاح بين الأصوات التي تكّون الكلمة . ومع أنك قد تراه يصارع لتحليل الكلمات كلمة فكلمة ، فإنه يبدو قادراً على فهم ما يقرأ بدلالة إجابته عن أسئلة من النص . كما أنه يتصف من ناحية أخرى بذكاء متوسط وفهم لما يسمع ويتصل بنجاح مع أقرانه ومعلميه ، فضلاً عن أن مهاراته الحسابية بمستوى يضارع مستوى صفه .

يتطلب تعليم أطفال كهذا الطفل كيف يقرؤون بطلاقة وكيف يتعرفون تعرفاً آلياً للكلمات الضرورية لاستيعاب المعنى ، قيام المعلم بمراقبة هؤلاء الطلاب عن كثب عندما يقرؤون ويساعدهم في تطوير استراتيجيات تعرف الكلمة واستعمالها بيسر ومرونة . وسيتناول هذا الفصل تعليم الاستراتيجيات والاساليب التي تؤصل تطوير واستخدام استراتيجيات تعرف الكلمة بحيث يتم تناول : استراتيجيات وأساليب استخدام المعنى في تعرف الكلمة باستعمال سياق القصص والنصوص ذات المعنى للطالب ، ثم

استراتيجيات وأساليب الرمز التي تؤكد الاستخدام المنهجي للصوت والتحليل البنيوي، كما سيقدم هذا الفصل عدة نشاطات تزود الطلاب بفرص متكررة لممارسة تعرف الكلمات منفردة واستخدام تلميحات الترابط في تعرف الكلمات ؛ ثم يصار رابعاً الى تقديم استراتيجية لتعرف الكلمة أثبتت نجاحها مع الطلاب الكبار الذين يعانون صعوبة في تعرف الكلمات ذات المقاطع المتعددة .

وعند البدء بالعمل مع طالب يعاني صعوبة في تعلم الكلمات وتذكرها وليس لديه إلا استراتيجية محدودة لتعرف الكلمة يكون من المفيد أن نتعرف استراتيجيات الطالب التي يستخدمها ، وأية اجراءات سبق له أن جربها ومدى اتساقها مع بعضها البعض ، ولأي مدة ولأي مستوى من النجاح . إن أخذ استراتيجات قراءة الطالب بالحسبان ، ومهاراته في الوعي اللغوي والوعي المعرفي وتاريخه التعليمي يمكّن من اختيار الاستراتيجية التي تشجعه على أن يكون قارئاً كفؤاً لعمره ومرناً .

ومن المفيد عند وضع خطط تتعلق بالقراءة أن نطرح على أنفسنا أسئلة من مثل :

- ما مفهوم الطالب للقراءة كما يتضح من ملاحظته والنقاش معه ؟
- ما اتجاهات الطالب نحو القراءة وكيف يرى الطالب نفسه كقارئ ؟
- ما الأغراض التي تحققها القراءة للطالب ؟
- ما العمليات والاستراتيجيات التي يحسنها الطالب ويستخدمها في القراءة ؟
- ما المعارف السابقة التي يعيها الطالب مما له علاقة بموضوعات الكتابة أو النص ؟
- ما مستوى قراءة الطالب مقارناً بمستوى قدراته المعرفية ؟
- ما مستوى مهارات الطالب الكلامية والكتابية ؟
- ما الأساليب التي يستخدمها الطالب في عملية تعلم القراءة سابقاً وحالياً ؟
- كيف يتم إجراء التكامل بين القراءة والكتابة في الصف ؟
- هل يتلاءم أسلوب التعليم مع مميزات الطالب التعلمية ؟
- ما المهارات التي ينبغي أن تعطى الأولوية في عملية تعليم الطالب ؟

عمليـــة القـــراءة

تتصف القراءة بكونها فعلاً كلياً ؛ فبالرغم من إمكان تعريف القراءة أحياناً على أساس كونها عدداً من المهارات المحددة كالتمييز بين الحروف ، وتعرف الكلمات وفهم معنى المفردات ، إلا أن إنجاز كل من هذه المهارات الفرعية واحدة بعد الاخرى لا يشكل بحد ذاته قراءة ، فالقراءة لا تحدث إلا كإنجاز كلي متكامل ينبغي أن يتوافر لانجازه وبنجاح خمسة عوامل، ثلاثة منها هي الوعي الصوتي والوعي القواعدي والذاكرة العاملة وهي عمليات غير متيسرة لذوي صعوبات التعلم بل وتشكل العامل الحاسم في تكوينها، في حين أن العاملين الآخرين وهما إدراك المعنى والكتابة لا يتأثران بهذه الصعوبات تأثر الثلاثة الأولى. ويقصد بالذاكرة العاملة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة القصيرة فترة تكفي لمعالجة هذه المعلومات الواردة. وهي تعني في القراءة القدرة على تحليل الكلمات أو أشباه الجمل أو تعرفها وتذكر ما تمت قراءته.

أما إذا نشأ التساؤل عن دور الذكاء وما إذا كانت أية فروق في العمليات المعرفية قد تقوم بين القراء العاديين وذوي صعوبات التعلم هي مجرد نتيجة للذكاء فانه يمكن القول بانه لا توجد شواهد موثوقة تفيد بان مستوى الذكاء يلعب دوراً سببيا في تطور مهارات القراءة. بل يمكن القول بخلاف ذلك، فثمة شواهد من عدد من المصادر تفيد بان القراءة لا ترتبط ارتباطا عالياً بالذكاء كما تقيسه اختبارات الذكاء ومعامل ارتباط الذكاء بالقراءة لا يزيد على (٠،٦) ولكن الاطفال ذوي صعوبات التعلم من مختلف مستويات الذكاء يفصحون عن صعوبات متساوية في المهام و العمليات الصوتية لقراءة الكلمات الزائفة أو تذكر شكلها البصري أو تهجئتها (Siegel, 1988) وهذا يدعو الى التصريح بأن الضعف المعرفي في اللغة الشفوية والذاكرة والمهارات الصوتية هي التي تقرر وجود الصعوبة التعلمية وليس مستوى الذكاء. وقد فطن مورجان Morgan منذ اواخر القرن التاسع عشر الى وجود أقلية غير قليلة تفشل في تعلم القراءة مع انها لا تفتقر الى الذكاء أو الصحة أو حسن التطور (Swanson etal., 2003) .

ويتطلب اتقان القراءة شأنها في هذا شأن أي مهارة أخرى المزاولة المستمرة عبر مدة طويلة من الزمن . وتتعمق الرغبة في مزاولة هذه الفعالية عندما تُمارس كحدث اجتماعي يصل القارئ بأفكار غيره من الناس سواء أكان كاتب النص أو الأشخاص الذين يتناولهم هذا النص

ويساعده على التفاعل مع هذه الأفكار سواء أكان هذا التفاعل إيجابياً يتفق فيه القارئ مع هذه الأفكار، أو تفاعلاً سلبياً يختلف فيه القارئ مع الآراء والأفكار الواردة في هذا النص . ومن هنا يمكن القول بأن معنى النص القرائي يعتمد على خلفية القارئ الفكرية ، وعلى الهدف من القراءة وعلى الموقف الذي تحدث فيه القراءة . والقراءة في نهاية التحليل هي : ***عملية تقوم على المعنى ، وتتوقف على فعالية بناء المعنى ، وتستلزم من القارئ أن يقف موقفاً استراتيجياً في تفاعله مع النص*** . ولنمعن النظر في هذه المفاهيم بشيء من التفصيل .

القراءة بحث نشط عن المعاني

القراءة ليست مجرد مرور بالكلمات وإنما هي إمساك بناصيتها ، بمعنى أن القراءة تتوقف على بناء المعاني ، وبناء المعاني يتوقف على عملية التفكير في المقروء أي استيعابه . وهكذا فالقراءة من هذه الزاوية هي ***فهم ما يُقرأ*** ، حتى ليصح القول بأن الطفل " لا يتعلم ليقرأ ولكنه يقرأ ليتعلم " . غير أن تكوين المعاني لا يتوقف على الكلمات التي ترد في النصوص وحسب ، وإنما يتأثر بالخلفية المعرفية للقارئ وببيئته الإجتماعية ، فعندما نقرأ ونفكر في ما نقرأ سنجد أن الكاتب لا يستهدف مجرد نقل الأفكار الى القارئ وحسب ولكنه يحفزه على بناء معانٍ جديدة اعتماداً على خبراته ومعارفه وتكاملها مع المعلومات التي يقدمها النص . آية ذلك أن القراءة ليست مجرد بحث نشط عن المعاني التي ترد في النص وإنما هي كذلك عملية تكوين وتكامل بين المعاني ؛ قديمها القائم في ذهن القارئ وجديدها الذي يطرحه النص .

القراءة عملية استراتيجية

القراءة قصة نجاح علم معرفي ، فهي تستدعي من القارئ استخدام استراتيجيات تفكيرية متنوعة لاستخلاص المعنى من النص . ويتصل بعض هذه الاستراتيجيات باستيعاب النص وتتحدد في ضوئه، ومن ذلك مثلاً أنك تستخدم استراتيجيات استيعاب إذا كنت تقرأ مادة من مجلة شعبية ، تختلف عن تلك التي تستخدمها عند قراءة كتاب لتؤدي اختباراً فيه، وعندما يجد القارئ أن المعنى غير واضح يلجأ الى استراتيجيات أخرى تعينه على ذلك ، فقد يعود الى قراءة المادة أو يستمر في القراءة عله يجد ما يجلي الغموض فيما سيأتي من النص . وتكّون معرفة مثل هذه الاستراتيجيات ومعرفة المواقف التي تستخدم فيها ما يطلق

يجه الوعي المعرفي metacognition . وما من شك في أن عمليات الوعي المعرفي هي التي تجعلنا نفكر بكفاية وفاعلية ونكون ذوي قدرة استيعابية جيدة عندما يتعلق الأمر بالقراءة .

غير أن القراءة لا تستلزم استراتيجيات للاستيعاب وحسب ، وإنما تستلزم كذلك عمليات انتباه وإدراك وتذكر لتتمكن من تعرف او تشخيص الكلمات الواردة في النص . وتتضمن عملية تعرف الكلمات ***القدرة على تحليلها*** واستخدام استراتيجيات متنوعة لترجمة الكلمات المطبوعة الى معاني صحيحة .

القراءة عملية تفاعلية تنبؤية

عندما نقرأ نتفاعل مع الأفكار التي يقدمها كاتب النص ، فالقراءة ليست مجرد البدء بحروف أو كلمات وترجمتها الى أحداث وجمعها معاً للحصول على معنى من النص ، وإنما هي عملية تفاعلية يستخدم فيها القارئ معرفته باللغة الشفوية أو الكتابية لتوجيه عملية القراءة توجيهاً لا يشترط بالضرورة إدراك كل حرف أو كلمة ، وإنما التنبؤ بهما استناداً الى المعاني التي يكونها القارئ من النص والفرضيات التي يضعها عما يقوله الكاتب أو ما سيقوله في الجزء التالي من النص . وعلى هذا فعملية التفاعل بين القارئ والكاتب تيسر للقارئ أن يتوقع او يتنبأ ما ستصير اليه أجزاء النص اللاحقة من معان ومفردات ،وبخاصة الأجزاء القريبة من المكان الذي وصله القارئ في قراءته وهذا التنبؤ بدوره يسّهل عملية القراءة بطلاقة وحسن تعبير . وسنلاحظ أن بعض أساليب التعليم لذوي صعوبات التعلم تعتمد مواد قرائية كتبت من وحي تمكين القارئ على التنبؤ .

الوعي اللغوي والقراءة

يقصد بالوعي اللغوي ذلك الوعي الذي يطوره المتعلمون عن اللغة واستعمالاتها ، أو هو بعبارة أخرى المعرفة بأن اللغة موضوع أو شيء يمكن الحديث عنه والتفكير فيه واخضاعه للضبط والسيطرة . وتتطلب هذه المعرفة من المتعلم أن ينقل انتباهه من معنى اللغة الى شكل اللغة ، فعند تطوير قدرة الصغار على القراءة والكتابة يُنقل الانتباه الى شكل اللغة ، ومن ذلك ان الأطفال عندما يواجهون الأمور المكتوبة يبدأون بطرح الأسئلة ويتعلمون كيف أن الكلام يمكن أن يقدم بشكل مكتوب .

تؤكد النظريات الحديثة في تعلم المهارات القرائية أن المعالجة الصوتية هي العملية المعرفية الأهم الكامنة خلف القدرة على تعلم هذه المهارات. ويشار الى ذوي الصعوبات القرائية بأنهم يعانون قصوراً في العنصر الصوتي من القدرة الطبيعية للغة ويقصد بالمعالجة الصوتية كما أصبح معروفاً فهم قواعد القلب المتبادلة بين الصورة – الصوت أي قدرة الطفل الذي يتعلم القراءة على أن يرسم اللغة الشفوية كتابيا وذلك بتحليل الكلمة الى أصوات وربط كل صوت بحرف أو أكثر من الحروف التي تمثل ذلك الصوت والاستعمال الفعال للرموز الصوتية في مساعدة الذاكرة العاملة على الأداء (Stanovish 1994) . وقد ظهر بالدراسة أن المعالجة الصوتية مشكلة جوهرية بالنسبة للاطفال ذوي صعوبات التعلم وأن هذه المشكلة تستمر في الرشد. ومع أن بعضاً من الراشدين ذوي صعوبات التعلم يتمكنون من القراءة بطلاقة إلا أنهم ما يزالون يجدون صعوبة في قراءة الكلمات الزائفة أو أنهم يقرؤونها ببطء واضح (Barwick et al,.1996) وتعد قراءة الكلمات الزائفة وتهجئتها من أهم مما يميز بين القراء العاديين والقراء ذوي صعوبات التعلم، ذلك أن هذه المهام تتطلب قدرة على تحويل الصورة الى صوت،وضعفهم في هذه المهارة يدلل على أهمية قاعدة الصوت – الصورة في تعلم القراءة.

ومن بين مظاهر الوعي اللغوي أو المعالجة الصوتية التي تتصل بشكل خاص بتعلم العلاقة بين الصوت والرمز وكيفية تطبيقها في القراءة ، معرفة إمكان تجزئة المعاني أو الأفكار الى كلمات ومعرفة أن الكلمات يمكن أن تجزأ الى مقاطع وحروف . خذ مثلاً طفلاً مبتدئاً في تعلم القراءة يطلب منه المعلم إعادة لفظ الحرف الاول من كلمة " كتاب " بعد أن لفظها له ، فإن هذا الطفل يجب أن يفهم في ضوء الوعي اللغوي أن " كتاب " كلمة ، وأنها تتكون من أكثر من صوت ، وأن إعطاء الحرف الأول من الكلمة يعني إعطاء اسم للصوت الأول من كلمة " كتاب " . وخذ مثلاً طفلاً آخر بمستوى الصف الأول عندما يطلب منه المعلم أن يذكر ما إذا كانت الكلمتان رمى/رحى اللتان ينطقهما أمامه ، متماثلتين أم مختلفتين ولم يستطع التمييز بينهما واعتبرهما متماثلتين ، ثم أجاب بمثل ذلك بالنسبة للكلمتين قال/ كال . قد يذهب المعلم في مثل هذه الحالة الى الافتراض بأن الطفل يعاني من مشكلة في التمييز السمعي ، أي انه لا يميز بين أصوات الكلام ، ولكن هل خطر ببال هذا المعلم أن يأخذ بالحسبان مسألة الوعي اللغوي ؟ إن عليه عندها أن يتأكد من أن هذا الطفل يعرف مفهوم " مثل " ومفهوم " مختلف " وأنه يفهم أن الفرق مهما كان طفيفاً بين

الأصوات يمكن أن يحدث فرقاً بين الكلمات . ولهذا عندما يقوم المعلم بتعليم الطفل معنى مثل " ومعنى "مختلف" عندما يستخدمان للتمييز بين الكلمات ويعطيه أمثلة على ذلك من كلمات أخرى متقاربة في الأصوات (سما/رمى ، راح/باح ...) فإنه قد لا تعود لديه ثمة مشكلة في التمييز السمعي . ويقال بأن الطفل في مثل هذه الحالة تنقصه مهارات الوعي اللغوي اللازمة لضبط لغته . ومن أكثر مهارات الوعي اللغوي اللازمة لتعلم القراءة للمبتدئين :

- التجزئة : أي تجزئة الأفكار الى كلمات والكلمات الى مقاطع وحروف .
- التحليل الصوتي : أي تحليل الكلمات الى أصواتها المكونة لها .
- المزج ، أي دمج الأصوات معاً لتكّون كلمة أو مقطعاً من كلمة .

ومن هنا يتضح بأن الواجب يقضي عندما يواجه الأطفال صعوبة في تعلم القراءة أن نعلمهم مهارات الوعي اللغوي أو أن نتأكد على الأقل من أنها ليست مشكلة بالنسبة لهم . ولكن كيف ؟ يكون ذلك بإعطاء هؤلاء الطلاب فرصاً للتحدث والتعلم عن اللغة المكتوبة ، وهذا يتضمن :

- القراءة بصوت عال مع الطلاب وتعريفهم صلة اللغة الشفوية باللغة المكتوبة
- تزويد الطلاب بفرص للكتابة وتجريب اللغة المكتوبة .
- تعليم الأصوات بسياقات ذات معنى ، أي من خلال المقاطع أو الكلمات فقواعد التحويل المتبادل بين الصوت – الصورة تنتج عن تعليم منظم وأن اتقان هذه القواعد يعتمد على مدى تعرض الطفل للكلمات المطبوعة .

الوعي المعرفي والقراءة

يقصد بالوعي المعرفي معرفتنا بعملياتنا أو استراتيجياتنا التفكيرية ، وقدرتنا على تنظيمها لتحقيق تعلم ناجح . أو هو المعرفة والسيطرة التي يمارسها الفرد على تفكيره وتعلمه، أو هو القدرة على التفكير حول ما يفكر به الفرد. فالوعي المعرفي في القراءة مثلاً يعني تقرير ما إذا كان أسلوب ربط الكلمة بالصورة ، او أسلوب تسميع الكلمة او الاثنين معاً هو الأسلوب الأفضل لتذكّر الكلمة . والوعي المعرفي في الاستيعاب القرائي هو الاستعانة عند عدم الفهم باستراتيجيات تساعد على حل المشكلة كاستراتيجيات إعادة القراءة مع التمهل ، أو تفعيل الذاكرة عند الاستمرار في القراءة بأمل الوصول الى مزيد من الوضوح مع التقدم في

قراءة النص . إن الوعي المعرفي بهذا الشكل هو عملية نشطة يقوم الفرد فيها بفحص المعلومات والتدقيق فيها والوصول إلى قرار حول أفضل طريقة لتعلمها . ويغلب على الأطفال الذين يعانون صعوبات قرائية أن يعانوا صعوبات في مهارات الوعي المعرفي بما في ذلك فعالية المعالجة الذاكرية للكلمات والاستيعاب ،مما يرتب عليهم أن يستخدموا استراتيجيات فعالة في الترميز لتسهيل خزن الكلمات في الذاكرة كالتسميع والتصنيف والربط وسيلة لتذكرها ، حتى إنه ليمكن القول بأن الفارق بين القراء الضعاف والقراء الأقوياء هو أن القراء الضعاف لا يراقبون بشكل آلي استيعابهم ولا يسلكون سلوكاً استراتيجياً لاستعادة المعنى عندما يواجهون خللاً في الاستيعاب .

ويتعين على المعلم أن يعرف أن مهارات الوعي اللغوي والوعي المعرفي قابلة للتعلم ولكن بعد عمر السابعة لان الوعي المعرفي يحتاج قدرة على التفكير المجرد ولان الطفل قبل ذلك العمر لا يمتلك خيارات أسلوبية أو إستراتيجية ليختار من بينها ما يساعده على القراءة أو الاستيعاب (Harwell, 2001) ويغلب على تفكيره التفكير المادي أو المحسوس. وقد تم بنجاح وباستخدام مبادئ تعديل السلوك المعرفي والتدريب المعرفي تعليم مهارات الوعي المعرفي في مجال القراءة . وفيما يلي مثال على تعليم الوعي المعرفي :

بعد أن ظهر للباحثتين ونج وويلسون (Wong & Wilson , 1984) أن ذوي صعوبات التعلم أقل حساسية بكيفية تنظيم النصوص أو القطع القرائية من غيرهم من الطلاب ، قامتا بتعليم مهارة الوعي المعرفي في تنظيم النص لأربعة وعشرين طالباً من ذوي صعوبات التعلم الذين كانوا يعجزون عن القيام بهذه المهمة وأوصيتا باتباع الخطوات الخمس التالية :

- صنف الجمل في مجموعات أو فقرات .
- دقق في الجمل لمعرفة ما إذا وضعت جملة خطأ في فقرة لا تمت لها بصلة .
- ضع الجمل في ترتيب صحيح في كل فقرة .
- فكر فيما تطرحه كل جملة حول الموضوع .
- تهيأ لتسرد القصة أو لتلخص النص .

وقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي أن هؤلاء الطلاب قد تعلموا كيف ينظمون الجمل حول الموضوع الاساسي للنص وموضوعاته الفرعية . ولعل الأكثر أهمية هنا هو ما لوحظ من أن اكتساب مهارة الوعي المعرفي هذه ، قد عززت قدرتهم على الاحتفاظ بالنص وتذكره .

القراءة عملية استعانة بنظام من التلميحات

غير أن القارئ في بحثه عن المعاني وبغاية تفاعله مع أفكار النص ينبغي أن يتعرف الكلمات الواردة في النص . ومن المعلوم أن موقف القارئ من تعرف الكلمات الواردة في نص يختلف باختلاف أهمية الكلمة لتحقيق الهدف من القراءة . فقد تمر في رواية تقرؤها، على اسم أجنبي لا تستطيع قراءته فتقفز عنه أو تبدله باسم آخر قريب منه ، أو قد تكتفي بأول حرف منه ، أو قد تستعمل معرفتك في تجزئة الكلمة الى مقاطع وأصوات لتلفظه . أما إذا كنت تقرأ نصاً علمياً ووصلت الى اسم عملية كيميائية مثلاً تحتاج الى مناقشتها في الصف فإنك قد تستخدم نظام تلميحات الصورة – الصوت في ضوء معرفتك بالمقاطع والأصوات والتحليل البنيوي (تحليل الكلمات وفقاً لاصل الكلمة والزيادات التي لحقت بها) ، وقد تلجأ الى المعجم لمعرفة الاسم . أما إذا كنت تقرأ وصفاً لشخصية وتصل الى صفة لا تعرفها ، ربما عدت الى معرفتك بالمعنى والنحو لتشخيص الكلمة . وبعبارة أخرى يمكن القول بأن الإنسان يمكن أن يستعين بتلميحات واستراتيجيات متنوعة لتعرف كلمة غير مألوفة ، أهمها التشخيص البصري وتلميحات الصورة ، وتلميحات المعنى ، وتلميحات النحو ، والتحليل البنيوي ، والتحليل الصوتي والتحليل المقطعي . هذا وقد يميل القارئ الى سؤال غيره أو الاستعانة بالمعجم لتعرف كلمة غريبة معنى أو لفظاً أو الاثنين معاً . ويجدر التذكير بأن هذه الاستراتيجيات تتضافر مع بعضها البعض لتشخيص الكلمات الضرورية للتمكن من الاستيعاب والحصول على المعاني الواردة في النص .

التشخيص البصري/ تلميحات الكتابة : ويقصد به استخدام ملامح الصورة أو التمييز البصري لتشخيص كلمة أو شبه جملة ، أي أننا نلجأ الى المعلومات البصرية ومعرفتنا بالصور ونسخرها كمهارة في تشخيص الكلمة . وكثيراً ما نستخدم التشخيص البصري في تعرف آلي للكلمات كالكلمات الوظيفية (حروف الجر والضمائر وأسماء الاستفهام وأسماء الإشارة والظروف) أو التعابير الدارجة (السلام عليكم، صباح الخير ..) أو الكلمات الشائعة على الألسن (ولد، بنت ، مدرسة ، رجل ..) فضلاً عن أننا كثيراً ما نحدث أنفسنا : هل تبدو هذه الكلمة مماثلة لتلك الكلمة ؟ أو هذه كلمة طويلة ، أو هناك شدة على هذا الحرف . ويمكن القول عموماً بأن التلميحات التي نستخدمها لتعرف الكلمة هي طول الكلمة ، وشكل الكلمة ، ووجود حروف مكررة أو مشددة ، وعدد النقاط على الحروف المنقطة ، وحركات الحروف ، وأشكال

الحروف المتصلة أو المنفصلة ، ووجود حروف تكتب ولا تلفظ كاللام الشمسية) ، وتقسير أصوات لحروف لا تكتب (لكن ، اسحق ، اولئك ، يس ، هؤلاء ...) .

وينطوي تحت هذا العنوان استخدام الصور والأشكال والرسوم البيانية والخرائط وغير ذلك من الأنماط المصورة التي ترافق النص لتساعد في تعرف الكلمة . ويشترط في هذه المصورات أن تتناسب والكلمة التي وضعت لتساعد على تعرفها . ولنذكر أن ذوي الصعوبات القرائية كثيراً ما يعتمدون على التلميحات التي يستمدونها من هذه المصورات في تعرف الكلمات، بل أنهم يفيدون من تلميحات الكلمات السابقة التي يختزلونها في ذاكرتهم الطويلة في تعرف الكلمات الجديدة أي على اساس مقايسة كلمة بأخرى لا على اساس تحليلها الى اصوات ورموز . ويظهر ذلك من الصعوبة التي يواجهونها في قراءة الكلمات الزائفة أكثر من قراءة الكلمات العادية، حيث لا يوجد في الذاكرة الطويلة كلمات زائفة تساعد على قراءة الكلمات الزائفة الموضوعة للقراءة أمامهم (Seigel, 2003) وقد ظهر بالدراسة أن ذوي صعوبات التعلم يوجهون انتباههم نحو الملمح البصري للكلمة أكثر من مظاهرها الصوتية (Olson etal., 1985) وتشير كل الدراسات إلى أن القدرة على الاتصال البصري أو المباشر سليمة نسبياً لدى ذوي الصعوبات القرائية وأن مشكلتهم تكمن في المعالجة الصوتية (Swanson etal., 2003) ولكنهم يعوضون عن ضعف قدرتهم في مجال هذه المعالجة بالمعالجة البصرية أي رؤية الكلمة مكتوبة حيث يشكلون رمزاً كتابياً في الذاكرة للكلمة (Rack, 1985) ولكنهم يظهرون أكثر ضعفاً من الأسوياء في تحديدهم لموقع الحرف في سلسلة حروف الكلمة .

تلميحات المعنى : أي فهم القارئ للمفاهيم والعلاقات القائمة بينها . خذ مثلاً القارئ غير المختص الذي يطالع مجلة طبية أو هندسية ، إنه لا شك يواجه صعوبة في التفاعل مع النص وبناء معان منه لأنه لا يملك معرفة كافية بالموضوع المبحوث ، أي أنه يكون في موقف لا يوجد فيه ما يعينه على توقع الكلمة التالية ولا يساعده على تعرف الكلمة تعرفاً آلياً . والأمر نفسه يمكن أن يقال بالنسبة للأطفال عندما يطلب منهم قراءة موضوعات لا يملكون إلا القليل من المعارف عنها ، حيث أنهم سيواجهون صعوبة في تكوين المعاني . ومن هنا يمكن القول بأن النشاطات التي تسبق القراءة والتي تيسر للطلاب تكوين معارف حول موضوع النص يمكن أن تقوم بدور المؤشرات أو التلميحات التي تسهل عليهم قراءته

واستجابه . وهكذا يمكن الاستعانة بكلمات النص ومعانيه في تشخيص الكلمة . كما أن تلميحات النص تساعد القارئ أيضاً على تقرير المعنى المستخدم للكلمة في النص لإمكان وجود أكثر من معنى للكلمة الواحدة ، مثل : سافر قبل *ساعة* ، اشترى الرجل *ساعة* ، عند قيام *الساعة* .

وقد سبقت الإشارة إلى أن إدراك المعاني والكتابة عاملان من بين خمسة عوامل أساسية في تكوين تعلم القراءة بالرغم من أنهما اقل مستوى من الصعوبة من الثلاثة الأخرى وهي المعالجة الصوتية والوعي القواعدي والذاكرة العاملة، وأن هذه العوامل الخمسة أضعف بشكل ذي دلالة لدى ذوي صعوبات التعلم مما هي عليه لدى الأسوياء في القراءة. وتفيد الأبحاث أن ذوي الصعوبات القرائية الشديدة يقترفون أخطاء عند قراءة الكلمات المنفردة ولا سيما إذا لم تكن واردة في سياق أو تلميحات تساعد في تعرفها. (Swanson etal., 2003) كما أن قراءة الكلمات الزائفة تطرح مشكلة عويصة لذوي صعوبات التعلم لأنها من غير معنى. غير أن إدراك معاني الجمل واستخدامه في القراءة يبدو عادياً بالنسبة لذوي صعوبات التعلم ويستخدمونه بكفاءة كغيرهم من الاطفال العاديين بل وقد يتفوقون على غيرهم من الاطفال الاسوياء في استخدام تلميحات المعنى والنحو في القراءة. (Frith etal., 1983)

تلميحات النحو : ويقصد بها وعي المعلومات النحوية واستعمالها لتساعد في تعرف الكلمة، فإذا قرأ الطالب : مشى الرجل على .. أمكنه أن يستنتج أن الكلمة التالية هي اسم معتمداً في هذا على معلوماته النحوية الخاصة بتركيب الجمل وترتيب الكلمات فيها . ويقال مثل ذلك في قول أحدهم : رأى عيسى موسى ، حيث يصعب معرفة مَن الذي رأى مَن ، أي أيهما الفاعل وأيهما المفعول به ، لأن حركات الإعراب مقدرة لتعذر ظهورها على الألف المقصورة ، إلا إذا كان السامع يعرف القاعدة النحوية التي تقدم الفاعل على المفعول به . ومن ذلك أيضاً تصحيح الاخطاء الصرفية مثل : درس الطالب درسها. يضاف الى ذلك أن التلميحات النحوية تساعد على إعطاء معنى مناسب للكلمة ، فقولك " دار الزمان " يجعل كلمة دار مختلفة المعنى عن قولك " شاهدت دار صديقي ". ومما يساعد على الانتفاع في القراءة بالتلميحات التي يقدمها النحو اقتراب اللغة المحكية من اللغة المكتوبة وتكوين سليقة عفوية في نطق الكلمات وترتيبها في الجمل . ويلاحظ بأن

ذوي صعوبات التعلم أقل وعياً على القواعد النحوية واستخدامها. ويلاحظ هذا الضعف في الصفوف الابتدائية بشكل أقوى مما هو عليه بين الكبار من ذوي صعوبات التعلم، وان الصعوبات تواجَه في تعقد تركيب الجُمل أكثر مما تواجه في طولها. (Byrne, 1981).

تلميحات السياق : ومن المعلوم أن القارئ يستعمل تلميحات المعنى وتلميحات النحو معاً حتى إننا عند الحديث عن تلميحات *السياق نقصد* به مجموعة التلميحات النحوية وتلميحات المعنى معاً . يضاف الى ذلك أن استعمال تلميحات السياق يتطلب من القارئ أن يعتمد على المعلومات اللغوية في مستوى الجملة والنص . تشكل تلميحات السياق مصدراً هاماً لتعرف الكلمة وتشخيصها بسرعة بمجرد النظر إليها لأنه يتوقعها ، ومن ذلك مثلاً إذا وصل الطفل في قراءته لنص الى الجملة : يذهب الطلاب في الصباح إلى ... فإنه يسهل أن يتوقع ، إذا كان يعي معنى ما يقرأ ، أن الكلمة التالية هي كلمة المدرسة بمجرد وقوع نظره عليها . وإذا لم يتوقع الكلمة نفسها فإنه قد يتوقع ورود كلمات قليلة محتملة لتكملة الجملة بدلاً من توقعها بين ألوف الكلمات الأخرى .

غير أن مؤشرات السياق أو المعاني أو النحو لا تكفي وحدها لتعرف الكلمة إلا إذا اقترنت بالقدرة على تحليل الكلمة الى أصواتها ، فعندما يعتقد الطالب أن كلمة معينة يمكن أن تكون هي التالية في السياق ينبغي أن يعرف أنها تكمل معنى السياق من جهة وأنها هي الكلمة نفسها بنظرة عاجلة الى مكوناتها الأبجدية (الصوتية) من جهة أخرى . ويمثل أسلوب اللغة المنمطة في تعليم تعرف الكلمات الذي سيأتي ذكره مثالاً جيداً على أثر السياق في تعرف الكلمات . ومن الجدير بالذكر أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لضعف مهاراتهم اللغوية (المعالجة الصوتية) كثيراً ما يميلون إلى الاعتماد على السياق عند القراءة. (Bruck, 1988).

التحليل البنيوي (الصرف) : يبحث الصرف في التغييرات التي تطرأ على بنية الكلمة المفردة بزيادة أو نقص أو تغيير الحركات ويقصد بالتحليل البنيوي أو الصرفي استخدام أجزاء الكلمة ذات المعنى كتلميحات لتشخيصها وذلك بتمكين الطالب من تجريد الكلمة (الجذر) مما لحق بها من زيادات ، فكلمة " المعلمون " مثلاً يمكن تجزئتها إلى : ال التعريف ، ومعلم وهي صلب الكلمة ، و واو ونون علامة الجمع . ومن المعروف أن الكلمات المجردة كثيراً ما يلحق بها مزيدات تحور معناها فتحول الفعل الماضي الى مضارع أو أمر وتحول الأسماء والأفعال من مفرد الى مثنى أو جمع أو من مذكر الى مؤنث الى غير ذلك من الأحوال التي تلحق بالكلمات

المجردة . ان تعليم الاطفال ذوي صعوبات التعلم بعد الصف الثالث المزيدات من حرف أو أكثر التي تلحق احياناً بجذور الكلمات مهمة اساسية لتسهيل تعرفهم الكلمات .

التحليل الصوتي : ويقصد به استخدام أصوات الحروف كتلميحات لتشخيص الكلمة ويركز التحليل الصوتي على العلاقة بين الأصوات ورسم الحروف (رموز الحروف) . ويعتمد التحليل الصوتي على قدرة الطالب على تجزئة الكلمة الى أصوات ومزج هذه الأصوات معاً ليتكون من ذلك كلمة منطوقة .

التقطيع : ويقصد به استخدام أصوات الكلمات لتقسيمها الى وحدات لفظية . والمقطع وحدة لفظية تتكون من صوتين أو أكثر. ولأن التقطيع ظاهرة لغوية شفوية فليس لكل المقاطع ما يوازيها في اللغة الكتابية، ولهذا فإن استخدامه كتقنية في تشخيص الكلمة ذو فائدة محدودة بالرغم من أن تقسيم الكلمات الطويلة الى مقاطع يساعد أحياناً في التحليل الصوتي للكلمة .

المجتمع يتخلل عملية القراءة : يتوسط المجتمع عملية تعلم القراءة كتوسطه عملية تعلم الاصغاء والكلام والكتابة . فعندما يتحدث المعلمون والطلاب عما يقرؤون فإنهم يشاركون بعضهم البعض فيما يعرفونه مسبقاً مما له صلة بالموضوع المقروء ويكاملون بين معارفهم السابقة والمعرفة التي يقدمها النص ، وبهذا يكونون معاني للطلبة جديدة . ويذهب بعض المتحمسين لاهمية المجتمع في التعلم الى حد انكار أن تكون صعوبة التعلم حالة قائمة في بنية الطالب ، فلا الطالب هو المشكلة ولا المعلم هو المشكلة وانما المشكلة تكمن في الموقف أو السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه المشكلة والافعال التي يتم بها تناول المشكلة وأن أي تغير في انماط التفاعل الذي يقوم بين الطلاب والمعلمين يمكن ان يكون له أثر كبير في طبيعة تعلم الطالب (Marliny, 2004) .

جوانب من تطوير الخطط التعليمية لحالتين من ذوي الصعوبات القرائية

فيما يلي مثالان يجسدان بعض مشكلات القراءة وبدائل المعالجة :

١. يرى باسم أن القراءة هي " اللفظ الصحيح للكلمات " ، وعندما تستمع اليه وهو يقرأ قراءة جهرية يبدو وكأنه يتعارك والكلمات صارفاً القليل من الاهتمام الى المعاني ، فهو لا يقرأ قراءة معبرة ولا يعير انتباهاً لعلامات الترقيم . وما يفعله عندما يخطئ لفظ كلمة يدلنا على نمط المعرفة التي يعتمدها في تعرف الكلمات . وتبدو أخطاؤه مشابهة للكلمات التي يقرؤها ولكنها كثيراً ما لا تعني شيئاً (كأن يقرأ كلمة ركض كرض أو بيت بات أو قال أقل ..) وقلما كان يعيد قراءته للجملة ،

وعندما كان يطلب منه ذلك ليصحح خطأ ارتكبه فإنه يقرؤها بنفس الطريقة . وعندما كان يطلب منه أن يتعرف كلمة في جملة كان يعطي كل حرف صوتاً ثم يجمع هذه الأصوات معاً بسرعة وكانت هذه المحاولات تصل إلى لا شيء أحياناً وقلما تعطي النطق الصحيح للكلمة .

وبالرغم من أن باسم يمتلك مهارات لغوية وقدرات معرفية مناسبة ، إلا أنه أحياناً لم يكن يستطيع معرفة جوهر ما يقرأ ، فلم يكن يقوى إلا على معرفة بعض الوقائع المفككة . وقد ظهر أن باسم إبن الصف الثالث يقرأ بارتياح كتباً بمستوى الصف الأول وبداية الصف الثاني ولكنه بعد ذلك يصل الى مستوى احباطي في القراءة . وكان هذا التحصيل المتدني في القراءة بالرغم من قدرات باسم اللغوية والمعرفية السبب في إحالته الى المعلم المصدري للمعالجة .

ويقول باسم بأنه يحب أن يقرأ ولكنه كان قلما يختار القراءة في أوقات مناسبة، ولم يكن للقراءة دور ذو بال في البيت كذلك. وكانت وسيلته الرئيسية في اكتساب المعرفة هي التلفزيون. وقد ظهر أن مركز الاهتمام في قراءة باسم في الصفين الأول والثاني كان تعرف الكلمة وبخاصة أصوات الكلمات

ترى أيّ خطة عمل يمكن إعدادها لباسم ؟ يجب أولاً مساعدته على اكتساب فهم مختلف عن القراءة من حيث أنها ليست مجرد لفظ الكلمات لفظاً صحيحاً وحسب ، ثم كيف يستخدم معرفته بالمعنى والنحو عند القراءة . ولا شك بأن تعليمه كيف يسأل نفسه أسئلة عن المعنى عند القراءة أو تعليمه تلخيص ما يقرأ ، يمكن ان يساعده في تغيير أفكاره عن القراءة . وقد نذهب الى الاستفادة بنشاطات ما قبل القراءة لمساعدته على تحديد أغراضه مما سيقرؤه وتشجيعه على التنبؤ وهو يقرأ مستخدماً في ذلك المعنى أو السياق . وقد نود في الوقت نفسه أن ننمذج له كيف يمكن استخدام المعنى (ايحاءات السياق) للمساعدة في تعرف الكلمات الجديدة . وقد نود كذلك أن نزوده بفرص ليقرأ بقصد الاستمتاع ، وبأن يستمع الى الآخرين وهم يقرؤون ، وبأن يقرأ مع الآخرين . وقد تساعد الكتب المسجلة على أشرطة في هذا الشأن . فإذا ما عدّل باسم تعريفه للقراءة وأخذ يستخدم المعنى والنحو استخداماً فعالاً فقد نجد من الضروري أن نشرع في بناء معرفته بالصوتيات .

٢. ومن ناحية أخرى ، عندما تستمع الى ليلى ابنة الصف السادس وهي تقرأ في كتاب الدراسات الإجتماعية ستجد أن تعريفها للقراءة يصيب كبد الحقيقة ، فهي تقرأ بسرعة وبأسلوب معبر وقلما تتردد . غير أنك إذا دققت في قراءتها وتابعت ما تقرأ فستجد أنها تخطئ في لفظ ٣٠٪-٤٠٪ من الكلمات منتجة تغييراً واضحاً في المعنى . وقد تظن بنهاية احدى الفقرات أنها لا تقرأ من النص إطلاقاً. وعندما تسألها عن تعريفها للقراءة تجيب بأن القراءة هي الحصول على المعنى . ولكنها تجهل تعرف أنها عندما لا تتعرف كلمة تقول أي شيء يبدو مناسباً وكأن لسان حالها يقول لنفسها : بأن من شأن هذا الإجراء أن لا يجعل الناس يعتقدون بأنني لا احسن القراءة . ثم إنها تقرر بأنها لا تحب بشكل خاص أن تقرأ " لأنه يصعب علي أن أتذكر الكلمات " . غير أنها إذا قُرئ لها يمكن أن تنف

على ما يريده الكاتب . وعندما نُسأل عن تشخيصها للكلمات التي لا تتذكرها تقول: " أفكر في أي كلمة ذات معنى ".

لا شك بوجود عدة مظاهر إيجابية في قراءة ليلى (كأفكارها عن القراءة واستخدامها لمعرفتها بالمعاني) ، ثم إن تعريفها للقراءة تعريف مناسب ، فضلاً عن أنها تعتمد بقوة على معرفتها بالمعاني والنحو في تعرف الكلمات عندما تقرأ. ويظهر أن من المهم في خطة العمل التي تعد لليلى أن تركز لفترة من الزمان على قراءة النص الذي يمكن أن تستخدم فيه معرفتها بالمعاني والنحو بشكل أكبر فاعلية ، فهي تحتاج أن تشعر بالنجاح وتغيير ادراكها لقدرتها القرائية . ويمكن للمعلم المصدري أن يسهل ذلك بجعلها تقرأ النصوص التي يسهل فيها التنبؤ ، وتلك التي تمتلك معرفة عامة جيدة حولها ، والتي يمكن أن تتعرف فيها أكبر عدد من الكلمات . وتبدو كتب الدراسات الاجتماعية والعلوم ذات المستوى القرائي الذي يتراوح بين الصفين الثالث والرابع مناسبة لنموها في القراءة . ثم إننا قد نرغب في الوقت نفسه أن نطور معرفتها بالعلاقة بين الصور – الصوت . وعندما نرجع الى ما تقرره ليلى من أنها لا تتذكر الكلمات ، نلاحظ حالة الإجهاد التي تعانيها عند محاولتها تذكر الكلمات حتى لو أعطيت فرصة قراءة النص عدة مرات ، مما يجعلنا نلجأ الى تقنية أو أسلوب تعليم الكلمة الكلية لتذكر الكلمات (كما سيأتي الشرح لاحقاً) .

وعندما تزداد ثقة ليلى بقراءتها ومهاراتها القرائية ، ننتقل بها الى كتب الاجتماعيات والعلوم من مستوى الصف السادس . وعلينا أن نلتزم الحذر في هذا الانتقال ونمنهجه بحيث يسير وفق خطة مدروسة.

صحيح أن كلا من باسم وليلى يعانيان صعوبات قرائية ، ولكن ما تعلمناه بدراستنا لاستراتيجياتهما القرائية ومعارفهما ومهاراتهما ومحتوى وشكلي تعلمهما يشير لنا بأنهما يحتاجان الى خطط تعليمية مختلفة عما يمارس في الأحوال التعليمية العادية .

أساليب تعليم تعرّف الكلمة

القراءة من الناحية الشكلية عملية تعرف أو تشخيص للكلمات المكتوبة ، ولا يتأتى تشخيص هذه الكلمات إلا إذا قوي القارئ على تشخيص الحروف التي تتكون منها الكلمات والأصوات التي تمثلها هذه الحروف ، ولا شك بأن عملية تعرف الكلمة على أهميتها بالنسبة للقراء الطلقة الا انها هامة كذلك لاستيعاب المقروء والاستمتاع به (Sanchaz etal., 2007) . وقد أثيرت نقاشات كثيرة حول أنجح الطرق والأساليب في تعليم

الطفل المبتدئ أو ذي الصعوبة التعلمية كيفية تعرف الكلمات المكتوبة ونطقها نطقاً صحيحاً. وبالرغم من كثرة الطرق التي يواجهها الدارس في هذا المجال إلا أنها يمكن ان تصنف في إحدى طريقتين : الطريقة الأولى تركز على أهمية السياق والمعنى والنحو وتكرار ورود الكلمة نفسها في سياقات مختلفة بحيث تلهم هذه الاستعمالات المختلفة للكلمة تعرفها ونطقها وتدلل على وجود رابط تطوري بين معرفة الطفل بالمعنى واكتسابه المبدئي لمهارات تعرف الكلمة ، ذلك أن المعنى يتكون في الأصل من تمثيلات صوتية للكلمات التي ترد في المفردات الشفوية. وعندما يصل الطفل الى المزاوجة بين الكلمة المحكية التي ترد في لغته بمكافئها الكتابي ، فإنه يمتلك مدخلاً للمعلومات التي تتعلق بالملامح المميزة لحروفها . وتعرف هذه الطريقة بالطريقة الكلية في تعلم القراءة ، بصرف النظر عما إذا كانت تركز على كلية الكلمة أو كلية الجملة .

أما الطريقة الثانية فهي التي تسمى بالطريقة الجزئية أو التركيبية أو الرمزية أو الصوتية أو التهجوية* ، حيث تبدأ بالانطلاق من الوعي اللغوي والصوتي للكلمات الذي تتحقق به قدرة الطفل على تجزئة الجمل الى كلمات وتجزئة الكلمات الى مقاطعها وأصواتها المكونة لها ، ومن ثم يصار بنتيجة تكرار التعرض الى الحروف والأصوات التي تجسد هذه الحروف الى استخدامها معاً في نطق الكلمات وتعرفها حيثما وقعت . وقد تبدأ هذه العملية بطيئة في البداية إلا انها تصل الى مستوى من السرعة والآلية بنتيجة الممارسة والتدريب .

---

* يطلق البعض اسم الطريقة التركيبية على الطريقة الجزئية على أساس أن الطفل يتعلم كيف يركب الأجزاء التي تعلمها لتكون كلمات . ويمكن تمييز طريقتين هنا هما :

أ . طريقة البدء بالحروف الهجائية أ ، ب ، ت ... تسمية وكتابة ، ومن ثم يصار الى الانتقال الى تعليم أصوات الحروف مُشكّلة بَ (با) ب (بي) بُ (بو) بْ (إب) حيث تمد مداً قصيراً ومن ثم تعلم الحروف متصلة بحروف العلة ليتكون من ذلك مقاطع ثم يَتعلم الطفل كيف يدمج هذه المقاطع لتكون كلمات .

ب. الطريقة الصوتية : وتدمج بين تعليم أصوات حروف الكلمة والكلمة نفسها كأن يتعلم الطفل أصوات الكلمة رزق هكذا رَ – زَ – قَ ثم تدمج هذه الأصوات بسرعة معاً لتكون الكلمة . ومن المفيد البدء بأصوات الحروف التي تكتب منفصلة ومن ثم يصار الى الانتقال الى الحروف المتصلة مثل رسمَ . وتجثم الصعوبة هنا في إيجاد كلمات مفهومة للطفل تتكون من حروف تكتب منفصلة . ويسوغ بعض الباحثين في تعليم الانجليزية لذوي صعوبات التعلم تعليم الأصوات في كلمات زائفة لا معنى لها لتدريب الطفل على معرفة أصوات الحروف . ويمكن ان يطلق على هذه الطريقة الطريقة الصوتية للكلمة . ويمكن ان نجد شكلاً آخر لهذه الطريقة وذلك بتعليم الطفل تهجئة أجزاء الكلمة بتسمية حروفها من غير تشكيل فيتعلم تجزئة الكلمة – ركبَ هكذا را ، كاف ، باء او مع التشكيل فتصبح ر فتحة را كاف كسرة كي ، راكي ، باء فتحة با : رَكبَ . وقد يجد المعلم من المفيد | أن يعلم الكلمة مربوطة بصورة لمساعدة الطفل على تذكر الكلمة ومن ثم يعلمها محللة الى أصواتها كما هي الحال في كلمة رزق السابقة أو زرعَ أو رسم ...

وعلى هذا فنطق الكلمة أو تعرفها بموجب هذا الأسلوب يعني أن يقوم الطالب بمعرفة الأصوات التي تمثلها حروف الكلمة ومن ثم دمج هذه الأصوات ونطقها معاً بسرعة .

الطريقة الكلية (تكامل تعليم اللغة)

ينطلق القائلون بالطريقة الكلية في تعليم اللغة من أن الاستماع والكلام والقراءة والكتابة فعاليات لغوية ترتبط ارتباطاً واشجاً فيما بينها، فضلاً عن أنها متبادلة في طبيعتها. وقد ولى عهد الممارسات التعليمية التي كانت تفصل في تعليم فنون اللغة مهارات اللغة عن بعضها البعض ، وسادت الممارسة التي تتعامل مع اللغة كوحدة واحدة، فتعليم القراءة يجب أن يصاحبه تعليم الكتابة والمحادثة والقواعد . كما أصبح تعليم القراءة والكتابة يتضمن فعاليات تعليمية توسع من قدرة الأطفال على ربط معاني اللغة بالرموز المكتوبة ، ذلك أن الكتابة تدعم القراءة وتكملها سواء أكانت هذه الكتابة خربشات الأطفال في أعمار ما قبل المدرسة بعد زيارتهم لحديقة حيوان او غابة واستماعهم الى قصص عن غرائب ما فيها من حيوان أو شجر ، أو تخيلات اطفال المدرسة الابتدائية والكتابات التي ينشؤنها عن قصص لرحلات رحالة الى المجاهل والأدغال .

وقد أكد كثير من المربين أهمية التكامل بين القراءة والكتابة والكلام وبلوروا هذا التوجه فيما يعرف بالطريقة الكلية في تعليم اللغة ، مستندين في هذا التوجه الى الأفكار التالية :

١. الهدف الأسمى للغة هو تكوين المعاني وتحقيق الأغراض المتوخاة من القراءة.

٢. اللغة المكتوبة هي لغة شفوية ، وما يصدق على اللغة الشفوية بشكل عام يصدق على اللغة المكتوبة.

٣. تتوافر أنظمة التلميح اللغوية باستمرار وتتفاعل فيما بينها في جميع استعمالات اللغة.

٤. يحدث استخدام اللغة على الدوام في موقف ، والموقف بحد ذاته شيء كلي .

٥. المواقف هامة في تكوين المعاني .

أما المبدأ الذي يسود الصفوف التي تستخدم الطريقة الكلية في اللغة فهو أن الخبرات القرائية والكتابية تنجم عن المواقف ذات المعنى ، ولهذا فإن النصوص والنشاطات التي تطرح موضوعات تتصل بالعلوم أو العلوم الاجتماعية أو الأدب هي التي تستخدم في تعليم القراءة والكتابة لا الكتب الخاصة المقررة خصيصاً لتعليمها وحسب .

لكن ، ما الذي يعنيه مفهوم كلية اللغة لأولئك الذين يعلمون أطفالاً يجدون صعوبة في تعلم القراءة ويجدون الصعوبة نفسها في استخدام مهاراتهم القرائية لتعلم مجالات علمية أخرى ؟ ينبغي علينا أولاً أن نساعد الطلاب على تطوير مفهوم للقراءة يركز على المعنى لا الاستيعاب لا على تشخيص الكلمة . وينبغي ثانياً ان يزود تعليمنا الطلاب بفرص لتطوير المعرفة بالدلالات والنحو وعلاقات الصورة بالصوت . وأن نستخدم ، ثالثاً ، أساليب التعليم (كالنمذجة والتفكير بصوت عال ، والحوادث التفاعلية والتغذية الراجعة) لمساعدة الطلاب على تعلم كيفية الانتفاع بمعارفهم في مجالات المعاني والنحو وعلاقات الصورة بالصوت، وتوظيف هذه المعرفة في البحث النشط عن المعاني التي يطرحها النص، واستخدام الاستراتيجيات والعمليات التفاعلية . ثم إننا رابعاً ، بتوثيقنا للصلات بين القراءة والكتابة باستخدام مواقف تعلمية ذات معنى ، يمكن ان نزود الطلاب ببيئة تعلمية ذات معنى من جهة ومثيرة للدافعية من جهة أخرى .

الطريقة التركيبية (قيمة الوعي الصوتي في تعرف الكلمة)

يتفق معظم العاملين في تعليم ذوي صعوبات القراءة على ضرورة التعليم المباشر للأصوات لفعالية البرامج التعليمية وينطلق القائلون بأهمية الطريقة الصوتية من واقع ما يظهره البحث الحديث على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من نقص في الوعي الصوتي بسبب الخلل الكامن في الوعي الصوتي بصفته سمة حاسمة في الديسلكسيا . والوعي الصوتي كما أسلفنا هو قدرة يحتاجها من يستعمل اللغة لإدراك الجمل المحكيّة على أساس أنها تتكون من كلمات مفردة وأن الكلمات تتكون من سلاسل من الأصوات المفردة. والطلاب الذين لا يعوزهم الوعي الصوتي لا ينتفعون في العادة من التعليم الصوتي ، ذلك أن النجاح الذي يصادفه الأطفال في تعلم القراءة يعزى الى المدى الذي يعون فيه البنية الصوتية للغتهم . ويبدو أن الأطفال الذين يستطيعون الترنيم والإيقاع والذين يستطيعون المزج بين الأصوات والكلمات وتقطيعها شفوياً في نهاية الفصل الأول من الصف الأول يصبحون عادة قراء جيدين . ويدعم الداعون الى الطريقة الصوتية رأيهم بما يلي :

١. *العلاقة المتبادلة :* توجد علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي والقراءة ، ولكي يستطيع الطفل الانتفاع من تعليم القراءة ، يجب أن يكون قد طور مستوى معيناً من الوعي الصوتي وبالمقابل فإن تعلم القراءة يساعد على تطوير الوعي اللغوي الذي سبقت الإشارة إليه والذي يغ

الوعي الصوتي واحداً من مظاهره . فالوعي الصوتي بهذا الشكل هو متطلب سابق لتعليم القراءة من جهة ، ونتيجة تترتب على تعلمها من جهة اخرى . ولهذا فإن من أكبر الشواهد عند البدء في تعليم القراءة هو حقيقة كون الأطفال الذين لا يعون بأن اللغة الشفوية يمكن تجزئتها الى مكونات منفصلة كالكلمات والأصوات ، يعجزون عن القراءة وتظهر عليهم مشكلات في تعلم التحليل . ويذهب ليون (Lyon , 1995) في هذا السياق الى القول بأن درجة ما من الوعي في مجال البنية الصوتية للكلمات تساعد على جعل تعلم القراءة مهمة أكثر سهولة على الفهم ، وما لم يتوافر هذا الوعي فإن النظام الأبجدي الذي تقوم عليه اللغة لا يكون شاملاً .

٢. *مضمون الوعي الصوتي :* يتطلب الوعي على البنية الصوتية للغة القدرة على تحليل وحدات الكلام وضبطها أكثر من الانتباه الى معناها . ويتطلب تطوير الوعي الصوتي أن يضبط المرء أصوات اللغة بتشخيص وانتاج النبرات الصوتية ، وتقطيع الجمل الى كلمات والكلمات الى مقاطع ، وتمييز وتحليل الأصوات في المقاطع وربط الصوت بالرمز الدال عليه . ومن هنا فإن التركيز في النشاطات يجب أن يكون على الأصوات التي تسمع في مجرى الكلام .

٣. *دور التدريب :* تشير دراسات متعددة الى أن التعليم المنهجي للوعي الصوتي لأطفال الرياض والصف الأول له تأثير إيجابي على البدء بالقراءة واكتساب التهجئة ، وبخاصة عندما يتضمن التعليم تدريب الطلاب على الربط بين مقاطع الكلمة والحروف التي تمثل الكلمة والأجزاء الصوتية التي تتكون منها الكلمة . وقد ظهر من دراسة " ليون " السابقة ، أن من بين المتغيرات التي تؤثر على فعالية تدريب الوعي الصوتي ما يلي :

- بالرغم من أن تدريب الوعي الصوتي عنصر ضروري لتطور مهارة البدء في القراءة إلا أنه ليس كافياً .
- يبدو أن الأطفال الذين يظهر عليهم اختلالات في الوعي الصوتي وقدرة ضعيفة في تسمية الأشياء هم الأكثر صعوبة في العلاج .
- مثل هؤلاء الأطفال يحتاجون أساليب تعليمية توفر كثافة في التعليم واستمراريته ولمدة طويلة .

- يتعين تدريب المعلمين بعمق في مجال بنية اللغة الشفوية والكتابية ، ذلك أن فهماً كاملاً لعناصر المعالجة الصوتية وكيفية ارتباط هذه العناصر بتعرف الكلمة ومهارات التحليل أمور حاسمة في هذا التدريب .
- ينبغي توفير المواقف الصفية التي تؤصل القدرة على تعليم الأطفال بأساليب صريحة وبكثافة قصوى ولمدة طويلة .
- ينبغي تذكر أن المهم ليس هو بالتحديد المكان الذي يتم التعليم فيه ، ذلك إن الكيفية التي ينبغي أن يتم بها التعليم هي التي تحدد مكانه ، وليس العكس .

تكامل الطريقتين

بالرغم من النقاشات الكثيرة التي أثيرت حول تعليم القراءة بالطريقة الكلية (التي تركز على المعنى في تعرف الكلمة) أو بالطريقة الصوتية (التي تركز على الصلة بين الرمز والصوت في تعرف الكلمة) . فإنه يقع في القلب من تلك النقاشات بين المدافعين عن كل من الأسلوبين مشكلة ما إذا كانت الطلاقة (الآلية) في تعرف الكلمات من خلال السياق متطلباً سابقاً للاستيعاب الجيد والفعال لما يُقرأ يحاول منظرو الأسلوب الرمزي الصوتي في مجال الرد على هذا التساؤل خلق القناعة بأن القراءة في ضوء سهولة تعرف الكلمة ليست عملية مرتبطة بالسياق ولا تعتمد بقوة على استراتيجيات التنبؤ والتخمين التي ييسرها السياق ، ولكنها عملية آلية في ربط الرموز بأصواتها ولا نحتاج في إنجازها الى أي استعانة بمعلومات السياق (Vellutino , 1991) . أما المدافعون عن الطريقة الكلية في تعليم اللغة فيرون أن اللغة تتصف بكونها كلا لا يتجزأ ، وان التعليم بموجب الطريقة الكلية تعليم اكتشافي تتركز النشاطات التعليمية فيه على مغزى أو معنى يساعد على التنبؤ بما تكون عليه الكلمة الجديدة أو غير المألوفة مع الأخذ بالحسبان استعمالها النحوي، وتسير من الكل إلى الجزء متسقة في ذلك مع نظرية "الجشتالت"* في التعلم. وبهذا فإنهم يصرون على تعليم تعرف الكلمة استنادا إلى الدلالات التي يستمدها المتعلم من المعنى أو السياق . وتصل كثير من الدراسات إلى عدم وجود طريقة بعينها يمكن أن تستوعب كل الحالات ، حتى ولا يصح أن نتوقع إمكان استحداث طريقة مضمونة النتائج لمواجهة مختلف الفروق الفردية بين الطلاب .

* الجشتالت كلمة المانية تشير الى نظرية خاصة في التعلم مؤداها أن التعلم يحدث نتيجة إدراك كلي للعلاقات القائمة بين عناصر الموقف ولا يحدث بإدراكات جزئية واشتهر من بين القائلين بهذه النظرية كوهلر Kohler

غير أن البحث يدعم بقوة دمج النشاطات التي تنمي تطوير كل من رموز الحروف الهجائية من جهة ، والوعي الصوتي من جهة أخرى كجزء من البرنامج التعليمي . وقد خلصت احدى الدراسات إلى أن الوعي الصوتي يساعد في اكتشاف مبدأ الحروف الهجائية و يدعم الاسلوب الصوتي في تعليم القراءة للمبتدئين . ومع ذلك فالأمور ليست بهذه البساطة ، فالأطفال الذين يأتون إلى المدرسة وقد تعلموا ذاتياً شيئاً عن الصوت بتوجيه من آبائهم أو إخوانهم أو أي شخص متعلم في بيئتهم ، يصبح البرنامج التعليمي الذي يقوم على الطريقة الصوتية لا يعدل في نتائجه الوقت الذي يصرف فيه . غير أن ثمة كثيرين من الأطفال يأتون الى المدرسة وهم ما يزالون يواجهون صعوبة في التعامل مع الرموز مما يدعو الى التركيز مبدئياً عليها (Van Kleek , 1994) . كما وجد أن التعليم بالطريقة الكلية وحدها غير منتج مع الأطفال ذوي الصعوبات القرائية، حتى لو أنها دعمت بتدريب مبكر على الوعي الصوتي فإنها لا تحقق نتائج بمستوى النتائج التي تحققها الأساليب الصوتية (Lyon , 1995) .

ويبدو أن حل هذه المعضلة يوجد في الجمع بين الأسلوبين أو ما يعرف بالطريقة المزدوجة ، فالمظاهر الوظيفية للقراءة كفهم المعاني يمكن تعليمها بأساليب الخبرة اللغوية الكلية ، أما الأساليب الأكثر مباشرة فيستحسن اتباعها في مساعدة الطلاب على اتقان مهارات تعرف الكلمة التي تعد متطلبات سابقة للاستيعاب الفعال . ومع الأهمية التي يسبغها أكثرية الباحثين على أهمية الطريقة الصوتية إلا أن الاعتماد المبالغ فيه عليها لدرجة استثناء معاني الكلمات والجمل يمكن أن ينتج قراءة بطيئة ومتكلفة وغير مثيرة (Stowe , 2000) وهو ما يدعو لنجاح الطريقة في تعليم ذوي صعوبات إلى الاعتماد على الأنظمة المفتاحية الثلاث : الصوت والمعنى والنحو أو الاستعمال ويمكن التوصية بالقيام بالنشاطات التالية قبل البدء بالتعليم الرسمي للقراءة :

- تشكل القراءة الجهرية المنتظمة والتفاعلية أهم نشاط لإقامة دعائم المعرفة والمهارات اللازمة للقراءة .
- تعد نشاطات الخبرة اللغوية (بالرغم من أنها أقل جدوى إذا بُدئ بها تعليم القراءة) واستخدام الكتب وسائل ممتازة لتأسيس الوعي على الكلمة المكتوبة.
- يواجه بعض الطلاب صعوبة في فهم اللغة الشفوية على أساس أنها تتكون من كلمات منفردة . ويمكن تطوير مفهوم الكلمة بسهولة بالتعليم المباشر . كما ينبغي مساعدة الأطفال على تقدير العلاقة بين أطوال الكلمات في اللغة الشفوية واللغة الكتابية .

- تساعد النشاطات التي تخطط لتطوير وعي الأطفال الصغار بالكلمات والمقاطع والأصوات على زيادة فرص نجاحهم اللاحقة في تعلم القراءة والكتابة . ويكون تأثير التدريب الصوتي على اكتساب القراءة قوياً بشكل خاص عندما تعلم الأصوات مرافقته للحروف التي تمثلها .

وتلاحظ آدامز (Adams , 1990) بصدد التقنيات الفعالة لتعليم الأطفال الذين يبدأون القراءة بما في ذلك تعليم الأصوات ما يلي :

- الأساليب التي تعلم الرمز بشكل منهجي مصحوبة بقراءة النصوص ذات المعنى تنتج تحصيلاً متفوقاً في القراءة لكل من ذوي التهيؤ المتدني وذوي التهيؤ الجيد للقراءة .
- يعد التشجيع الصفي لممارسة التهجئة أسلوباً واعداً في تطوير الوعي الصوتي ومعرفة أنماط التهجئة .
- بالرغم من أن القواعد والتعميمات لا يمكن أن تكون بديلاً للممارسة المباشرة للكلمات التي تتصل بها ، إلا أن هذه القواعد والتعميمات قد تكون مفيدة لتوجيه انتباه الطلاب لنمط معين من أنماط التهجئة أو التزويد باستراتيجيات للتلاؤم مع أنماط التحليل الصعبة للكلمات .
- ينبغي أن تسعى البرامج الخاصة لأن يُقيِم كل الأطفال سواء أكانوا قراء جيدين أو ضعافاً توازناً مناسباً بين النشاطات الصوتية وقراءة النصوص واستيعاب معانيها . ويمكن الحديث في هذا المجال عن ضرورة اقامة التوازن في أساليب تعليم تعرف الكلمات بين الجوانب التالية :

١. تساعد إقامة التوازن بين الأساليب الصوتية في تعرف الكلمة وبين تنمية معاني المفردات على النمو في القراءة . فالتدريب الزائد على صوتيات الكلمة منفصلة قد يجعل الطفل مقتدراً في تسمية الكلمات لكنه قد لا يفهم معنى ما يقرأ . وبالرغم من أن الدروس الأولى في القراءة قد تستخدم كلمات شائعة إلا أن المعلم الذي يهمل تقديم الكلمات في السياق قد يشجع زيادة الاهتمام بأساليب التحليل على حساب معاني المفردات . وعلى العكس من ذلك المعلم الذي يهمل تعليم مهارات التشخيص الصوتية قد يدفع الطفل الى القيام بمحاولات عشوائية ليقول أي كلمة تتبادر الى ذهنه ، أو قد يجعل الطفل معتمداً بدرجة كبيرة عليه . وعلى هذا فإن مهارات تعرف الكلمة يجب أن تعلم في سياق الكلام وفي سياق الكلمة ككل وليست أجزاء

منفصلة . ويجب أن تعلم هذه المهارات كجزء من برنامج منسق . صحيح أن تعليم ذوي صعوبات التعلم يجب أن يركز على أصوات المفردات وتهجئتها إلا أن ذلك يجب ألا يغفل استخدام المفردات في سياقات ذات معنى .

٢. ينبغي اقامة توازن بين اكتساب المفردات البصرية وهي الكلمات التي يستطيع الطفل معرفتها بمجرد وقوع نظره عليها*، وبين اكتساب مهارات تعرف الكلمة، ذلك إن تعلم الطفل التعرف باللمح لعدد من الكلمات التي تتزايد بالتمرين والممارسة، يساعد على تحقيق طلاقته في القراءة ، فضلاً عن أن كثرة هذه الكلمات البصرية تساعد كثيراً على تمكينه من استخلاص المعنى من النص . وإذا دُفع الطفل الى إعطاء أهمية كبرى لجانب منه (أي اكتساب المفردات البصرية أو مهارة تعرف الكلمة) على حساب الجانب الآخر فإن النتيجة تكون خطيرة ، إذ قد يوجه المعلم اهتماماً كبيراً لاكتساب المفردات البصرية لدرجة أن الطفل يفشل في اكتساب الأساليب المطلوبة لتعرف الكلمة . ومثل هذا الطفل قد يبدو في البداية وكأنه يتقدم لكنه سرعان ما تواجهه الصعوبات ، وسيفتقر الى الاستقلالية في القراءة لأن تنميتها تشجع الطفل على أن يصبح قارئاً بطيئاً يبذل كثيراً من الجهد في التحليل الزائد للكلمات الجديدة. وعلى هذا فإن الطفل يحتاج الى أن يكّون مفردات بصرية متنامية باستمرار طالما أنه لا توجد لديه طريقة لتشخيص الكلمات الجديدة بنفسه . يقابل ذلك أن برامج القراءة التي تركز على مهارات تعرف الكلمة وتغفل تكوين المفردات البصرية تشجع الطفل على أن يصبح قارئاً يبذل من الجهد أكثر مما هو معتاد ويركز على التحليل الزائد . إن الطفل يحتاج الى أن ينمي مفردات بصرية باستمرار وأن يكون أيضاً مجموعة من الأساليب المتنوعة لتعرف الكلمة. وإن الطفل الذي يعزز أحد هذين الجانبين على حساب الآخر سيواجه صعوبات شديدة في القراءة . غير أن إقامة مثل هذا التوازن تعد أكثر أنواع التوازن صعوبة على التحقيق ، ولهذا فإننا كثيراً ما نجد أطفالاً يستخدمون في القراءة تحليل الكلمات البصرية التي يعرفونها بالنظر مما يجعل قراءتهم بطيئة ومتعثرة كما قد نجد أطفالاً آخرين يحسون بالضياع عندما يحاولون تعرف الكلمات الجديدة اعتماداً على أنفسهم لضعفهم في مهارات تشخيص الكلمة .

---

* يقصد بالمفردات البصرية تلك المفردات الشائعة التي يتكرر ظهورها في الكتابة ويتعرفها القارئ بمجرد وقوع البصر عليها كحروف الجر والعطف وأدوات النصب والجزم والكلمات الدارجة مثل ذهب، ولد، بنت، رأى، سمع، قام، جلس ...

٣. يجب ألا يطغى الاهتمام بتلميحات المعنى على المعينات التحليلية في تعرف الكلمة ، فالطفل الذي يعتمد كثيراً على تلميحات المعنى لتعرف الكلمة سيقع في كثير من الأخطاء التي تتعلق بمظهر أو شكل الكلمة التي أخطأ فيها ، وذلك عندما يبدل كلمات المؤلف بكلمات يتم بها المعنى مع أنها ليست كلمات المؤلف وقد لا تؤدي الى المعنى الذي يقصده المؤلف حقيقة . فقد يقرأ الطفل جملة : "ركب الطلاب حافلة المدرسة" على أنها : "ركب الطلاب سيارة المدرسة" . ومثل هذا القارئ غالباً ما يكون غير دقيق ويخطئ في الفهم . ومن ناحية أخرى تجد أن الطفل الذي يعتمد كثيراً على المعينات الصوتية والتهجوية دون فهم المعنى قد يكون هو الآخر غير دقيق . وقد تعكس أخطاؤه الربط بين الحرف وصوته بدرجة معقولة لكن هذا الربط لا يؤدي الى المعنى الحقيقي المعقول . إن نمو قدرات الطفل في كلا الجانبين أي جانب تعرف الكلمة وجانب تلميحات المعنى يؤدي الى أن يعزز كل منهما الآخر . وتفيد الملاحظات بأن الطفل الذي يفتقر الى الأساليب التحليلية للكلمة يعاني من صعوبة تعلمية لأن التعرف المضبوط الى الكلمة غالباً ما يكون غير ميسور من السياق وحده ، ثم إن الطفل الذي يعتمد بدرجة كبيرة على تحليل الكلمة يعجز عن استخدام السياق استخداماً يساعده في تعرف الكلمة والتحقق من دقة تعرفه من خلال المعنى الذي يترتب عليه .

٤. يجب الحفاظ على التوازن بين الأساليب الصوتية والأساليب المقطعية للكلمة ، وإذا ركز المعلم كثيراً على التدريبات الصوتية فإن الطفل قد يفشل في تنمية قدرته على استخدام عناصر بنائية أكبر -أي مقاطع- في تعرف الكلمة . فقد يترتب على هذه الحالة استخدام الطفل لأسلوب تجزيئ الكلمة الى حروف ومن ثم مزج أصواتها كطريقة رئيسية له في تعرف الكلمة . ومثل هذه الطريقة غير مقبولة في تعرف الكلمة ، ذلك أن التركيز على هذا الأسلوب قد يعلم الطفل أن يفتت الكلمات الى حد يصبح معه المزج بين أصواتها في كلمة واحدة مهمة صعبة . وبالمقابل فإنه يمكن القول بأن التركيز إذا كان على العناصر البنائية والبصرية أكثر مما ينبغي ، فإن الطفل قد لا يتمكن من تكوين المهارة في استخدام الأجزاء الأصغر للكلمة أو أصواتها ليتعرف الى كلمات معينة كالأسماء غير العادية التي تتطلب سماع الصوت . إن أساليب التعليم التي ترجح جانباً تحليلياً على الآخر تصل بالأطفال الى أن يكونوا إما مبالغين في تحليل الكلمة وإما مفتقرين الى المعرفة الكافية بالصوتيات .

٥. يجب تحقيق توازن بين التركيز على معرفة أجزاء الكلمة والفحص المنظم للكلمات على طول السطر المطبوع من اليمين الى اليسار ومن بداية الكلمة الى نهايتها . وإذا ركز المعلم كثيراً على عائلات أو وزن الكلمات أي الكلمات التي تتشابه في بنيتها مثـــل : جال ، مال ، سال .. فإن الطفل قد يهمل بداية الكلمات ومن ثم يقع في عدد من الأخطاء غير المعقولة . وطفل آخر يقوم بهذا التركيز قد يصبح حالة عكسية صعبة لأنه يتكون لديه عادة النظر الى آخر الكلمات ليلتقط منها تلميحات لتعرفها . وعندما يقع الطفل في عدد متزايد من الأخطاء في أي مكان من الكلمة فإن ذلك يشير عادة الى أن التركيز على معرفة أجزاء الكلمة كان على حساب الفحص المنظم لكل كلمة يدرسها من بدايتها الى نهايتها وبخاصة أن البدايات والنهايات في الكلمات هي الأجزاء الأهم من الكلمة لتعرفها .

٦. من كل ما سبق فانه يمكن القول بان البرنامج المتزن في تعليم القراءة ينبغي أن يتضمن العناصر التالية :

- القراءة الجهرية للاطفال
- خبرات كتابية
- تدريب على الوعي الصوتي
- تعليم وتدريب واضح ومنظم للتحليل الصوتي للكلمات
- تطوير اللغة الشفوية وخبرة الاستماع
- القراءة الموجهة مع الاهتمام بالاستيعاب
- دروس قراءة فردية مع الاهتمام ببناء المعنى
- فرص جيدة للقراءة الصامتة
- نمذجة المهارات والتقنيات الكتابية
- تعليم الإنشاء والتدريب فيه
- التشخيص المستمر للتأكد من امتلاك المهارات المقصودة

أساليب تعليم تعرف الكلمة بالطريقة الكلية

تركز الاستراتيجيات والأساليب التي تؤكد أهمية المعنى في تعرف الكلمة على أن يتم ذلك من خلال سياق القصص والنصوص ذات المعنى في تشخيص الكلمات وتعرفها. وسنشير فيما يلي الى أربعة أساليب يمكن استخدامها في تعليم الطلاب الذين يعانون صعوبات في تطوير القدرة على تعرف طلق للكلمة أو يفتقرون الى القدرة على الأخذ باستراتيجية فعالة في تعرف الكلمة .

اسلوب الخبرة اللغوية

ينطلق هذا الاسلوب في تعليم البدء بالقراءة وتعرف الكلمة من قدرات الطفل ومعارفه اللغوية والمعرفية والاجتماعية والثقافية بحيث يمكن إحداث الانتقال من اللغة الشفوية الى اللغة الكتابية . ويشجع هذا الأسلوب الطفل على أن يعتمد على التكرار والتشخيص البصري وتلميحات السياق لتعرف الكلمات . وكثيراً ما ينظر الى هذا الأسلوب على أنه اسلوب تعلم فنون اللغة لأنه يكامل بين اللغة الشفوية والكتابة والقراءة (جدول ١:٥) . وقد تم تطوير عدة أساليب لتعليم الخبرة اللغوية من بينها الأسلوب الذي نحن بصدده والذي يستخدم مع الطلاب ذوي الخبرة المحدودة في القراءة ولا يحسنون إلا القليل من المفردات البصرية . أما الأهداف المتوخى تعليمها وفق هذا الأسلوب الذي يعرف أحياناً بأسلوب القصة فهي :

- تعليم مفهوم أن النص كلام مكتوب
- تعليم مهارات الوعي اللغوي للجملة وتجزئة الكلمة
- تعليم السير في القراءة من اليمين الى اليسار
- تعليم تعرف الكلمات سواء كانت واردة في نص أو كانت منفردة .

أما الافتراض الذي يقوم عليه هذا الأسلوب فهو وجود اعتماد متبادل بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، يمكّن من استخدام اللغة الشفوية كأساس لتطوير مهارات تعرف اللغة المكتوبة.

الاجراءات : أضيف الى الأسلوب الأساسي من الخبرة اللغوية الكثير من التعديلات والممارسات لتلبي حاجات الطلاب الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة . وخير ما يتم في هذا الأسلوب التعليم الفردي أو تعليم مجموعات لا يتجاوز عدد الطلاب فيها الخمسة .

ويقع في القلب من هذا الأسلوب خبرة القصة اللغوية وهي قصة يحكيها الطلاب عن حوادث أو أشخاص أو أشياء يختارون الكتابة حولها .

جدول ٥:١ علاقة القراءة والكتابة باللغة الشفوية

- استطيع أن أفكر فيما خبرته أو تصورته .
- استطيع أن أتكلم حول ما أفكر فيه .
- استطيع أن أعبّر عما أقوله بأشكال أخرى .
- أي شيء أكتبه استطيع أن أقوله كلاماً أو قراءة .
- استطيع قراءة ما أكتبه وما يكتبه الآخرون لي .
- عندما أتكلم أو أكتب أكرر بعض الكلمات كثيراً وقلّ ان أكرر غيرها .
- عندما أتكلم أو أكتب استعمل بعض الكلمات وأشباه الجمل للتعبير عما أعني .
- عندما أكتب لأعبّر عن الأصوات التي استخدمها في الكلام استخدم نفس الرموز على الدوام .
- كل حرف أكتبه يعبر عن صوت أو أكثر من الأصوات التي أنطق بها عندما أتكلم .
- عندما أقرأ يجب أن أضيف الى ما كتبه المؤلف لأقف على حقيقة ما يعني وأستمتع بما هو مكتوب .

• *ففي اليوم الأول للتعليم يؤخذ بالتوجيهات التالية لتطوير خبرة القصة اللغوية*

. قدّم أو اختر خبرة: قدم للطلاب خبرة أو اجعلهم يختارون خبرة يرغبون فيها. ويمكن القول من الناحية المثالية بأنه يجب أن تتوافر خلفية واسعة لدى الطلاب حول هذه الخبرة. وقد يساعد عرض صورة أحياناً في إثارة الأفكار ولكن ينبغي أن تتأكد بأن للطلاب خبرة سابقة بما له صلة بهذه الصورة. تذكر أنك تعتمد هنا على تذكر الطلاب للخبرة وعلى تذكرهم للغة المستعملة لوصف هذه الخبرة .

. اشرح الأسلوب للطلاب : وضح للطلاب أن المطلوب منهم ان يقصوا عليك قصة حول الخبرة المختارة . وستكّون هذه القصة النص الذي سيقرؤونه .

. ناقش الخبرة : ناقش الخبرة مع الطلاب ليصبحوا قادرين على البدء بالتفكير حول ما سيضمنونه للقصة. ويلاحظ بأن الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية أو السلوكية يعانون أحياناً صعوبة في تنظيم أفكارهم. وستعطي المناقشة شيئاً من الوقت للطلاب لينظموا ما يودون قوله .

. اكتب القصة : اجعل الطلاب يملون عليك القصة، واطلب منهم أن يراقبوك وأنت تكتب . وإذا كنت تتعامل مع عدة طلاب قد ترى ان تكتب القصة على لوحة ورق

كبيرة . اجعل كل طالب يشارك في صياغة القصة . وإذا كنت تعمل مع طالب واحد اجلس الى جانبه بحيث يرى ما تكتب . شجع الطلاب على استخدام الاصوات الطبيعية. أكتب القصة كما يمليها عليك الطلاب.

٥. اقرأ القصة للطالب : اطلب من الطلاب أن يصغوا الى القصة وأنت تقرؤها لهم ليروا ما إذا كانوا يريدون ادخال تغييرات عليها ، ثم قم بالتغييرات التي يقترحونها .

٦. اجعل الطلاب يقرؤون القصة : دع الطلاب أولاً يقرؤون القصة معك قراءة جمعية ، كرر هذه العملية الى أن تبدو عليهم القدرة على قراءة القصة بارتياح . ومن المفيد في هذه القراءة الجمعية أن تشير الى الكلمات ليركز الطلاب على النص وهم يقرؤون فلا يكررون تكراراً ببغاوياً . وبعد ذلك أطلب من الطلاب أن يقرأوا قراءة فردية ويلفظوا الكلمات التي لا يتعرفونها . وقد تجد أحياناً أن طالباً قد سرد عليك قصة طويلة إلا ان تذكره للنص يكون محدوداً ، فإذا حدث مثل هذا الموقف يمكنك أن تجزئ القصة بادئاً بالجمل الأولى أو الفقرة الأولى .

٧. شجع الطلاب على قراءة القصة للآخرين : تعد هذه الفعالية نشاطاً ذاتياً تعزيزياً .

٨. اطبع القصة : اطبع القصة وأعط كل طالب نسخة منها . أعط كل واحد كذلك نسخة ثانية ليحتفظ بها في الملف الخاص به .

• *وفي اليوم الثاني للتعليم خذ بالتوجيهات التالية :*

١. زاول قراءة القصة : اجعل الطلاب يقرؤون القصة قراءة جمعية ، ثم قراءة فردية ، ثم اجعل الواحد يقرأ لآخر . وعندما يصل طالب في قراءته الفردية الى كلمة لا يستطيع لفظها يمكنك أن تلفظها له أو تشجع الطلاب على النظر الى الكلمة والتفكير في نطقها.

٢. ركز على الكلمات الفردية والجمل : اجعل الطلاب يزاوجون بين الكلمات في الجمل ويتعرفون مواقعها وقراءتها قراءة منفردة أي دون قراءة للجملة بأكملها . واطلب منهم أن يتعرفوا النقاط والفواصل بين الجمل والكلمات . وأخيراً اجعل الطلاب يقرؤون القصة قراءة صامتة ويضعون خطوطاً تحت الكلمات التي يعتقدون أنهم يعرفونها .

٣. دقق الكلمات المعروفة : اجعل كل طالب يقرأ القصة قراءة جهرية . سجل الكلمات التي يعرفها الطلاب على نسخة القصة الخاصة بك .

٤. اكتب الكلمات الواردة في القصة التي يعرفها كل الطلاب على بطاقات

• توجيهات لليوم الثالث

١. زول قراءة القصة : كرر النشاطات المذكورة في الخطوة ١ من اليوم الثاني .
٢. ركز على الجمل جملة فجملة والكلمات كذلك : كما في الخطوة ٢ من اليوم الثاني.
٣. ابق الكلمات المعروفة : اجعل كل طالب يقرأ الكلمات من على البطاقات المرتبة بحسب
زارة الكلمات في النص . سجل الكلمات التي يعرفها الطلاب .

• توجيهات لليوم الرابع

١. زول قراءة القصة : كما في الخطوة ١ من اليوم الثاني
٢. ركز على الجمل والكلمات : كما في الخطوة ٢ من اليوم الثاني
٣. ابق الكلمات المعروفة وأنت تعرض البطاقات بترتيب عشوائي ، اجعل كل طالب يقرأ
الكلمات وسجل الكلمات التي يعرفها كل طالب .

• توجيهات لليوم الخامس

١. ابق الكلمات المعروفة : كرر الخطوة ٣ من اليوم الرابع مستخدماً فقط الكلمات التي كان
الطالب يعرفها في اليوم السابق .
٢. احفظ الكلمات المعروفة في بنك الكلمات : ينبغي أن يقوم كل طالب بعمل بطاقات للكلمات
التي استطاع تعرفها في الخطوة ١، ثم تحفظ هذه البطاقات في بنك كلماته (ملف البطاقات
الخاص بالطالب). أما الكلمات التي لا يستطيع الطالب تعرفها فلا تحفظ فيه .
٣. اقرأ وصور وانشر القصة : اجعل الطلاب يقرؤون القصة وقرر ما إذا كانوا يريدون
تزويدها بالصور أو/و وضعها في كتاب الخبرة اللغوية . ويمكن تطوير كتاب لكل طالب
و للمجموعة ، واعمل على أن يتبادل الطلاب هذه الكتب فيما بينهم أو غيرهم من
الأشخاص المهتمين ثم توضع في المكتبة .

وما إن يكمل الطلاب قصة واحدة على الأقل ويتراوح مخزونهم من الكلمات بين ١٥-٢٠
كلمة في بنوك كلماتهم ، يمكن أن يبدأوا استعمال هذا المخزون في أنواع مختلفة من النشاطات
تركيب جمل جديدة ، وتحديد الأجزاء المتشابهة من الكلمات (الحروف والمقاطع والأصوات)
وتصنيف الكلمات (أفعال ، أسماء ، حروف ، صفات ..)

تعليقات : يمثل أسلوب الخبرة اللغوية المعدل طريقة لتعليم الأطفال المهارات الأساسية للقراءة بما في ذلك سرعة تعرف الكلمات البصرية . وتوظف في هذا الأسلوب ذاكرات الطلاب ومهاراتهم الكلامية والتشخيص البصري وتلميحات السياق. وعندما يتراوح عدد الكلمات البصرية التي يتعرفونها بين ٥٠-١٥٠ كلمة ينبغي تشجيعهم على قراءة كتب وقصص أخرى.

وتشكل النشاطات جزءاً أساسياً في الأسلوب لتشجيع تطوير مهارات الوعي اللغوي في تجزئة الكلمات والجمل . غير أنه يلاحظ على هذا الأسلوب كونه لا يقدم طريقة منهجية لتعليم الأصوات والتحليل البنيوي ، وعلى هذا فمن المهم للطلاب الذين يجدون صعوبة في استقراء هذه العلاقات استخدام طريقة توفر مزيداً من التركيز على التركيب لتعليم الأصوات والتحليل البنيوي بعد أن يطور الطلاب عدداً مناسباً من المفردات البصرية الأساسية . غير أن هذا الأسلوب قد لا يهيء لبعض الطلاب التمرين والممارسة الكافيين لتطوير مفردات بصرية كافية ، مما يدعو في مثل هذه الأحوال الى دعم هذا الأسلوب بالنشاطات الواردة في نشاطات تعرف الكلمة .

أسلوب اللغة المنمطة

من بين المشكلات التي يعانيها ذوو صعوبات التعلم في القراءة كونهم لا يمارسون إلا القليل من التدريب في القراءة ، فضلاً عن أن كثيراً من الكتب التي تقرر للقراءة تحتوي على الكثير من الكلمات التي لا يتعرفونها ، مما يعيق الاعانات التي ييسرها تدفق اللغة لتعرف الكلمات الجديدة أو تحقيق خبرة ناجحة في القراءة . ولهذا فقد جاء أسلوب اللغة المنمطة يقدم مواد قرائية مصوغة على أساس أن ما يسبق من المادة المقروءة يسهل التنبؤ بما سيلي من هذه المادة فيسهل بذلك استمرار تدفق القراءة . كما أن هذا الأسلوب يقدم فرصاً جمة للمعلم والطلاب ليمارسوا معاً القراءة الجمعية. ويبنى هذا الأسلوب على افتراض مؤداه أن تكرار اللغة التي تسهل التنبؤ وتكرار القراءة الجمعية تساعدان الطلاب في تعلم الارتباط القائم بين الكلمة الشفوية والكلمة المكتوبة .

الإجراءات : تستند هذه الاجراءات على ما يقوم به الطلاب من تنبؤات في مواد قرائية ييسر فيها القيام بتنبؤات منطقية . وفيما يلي ذكر لخطوات أسلوب اللغة المنمطة التي تتبع في تعليم الذين يشكل عليهم البدء في القراءة :

- اقرأ النص قراءة جهرية للطلاب ثم أعد قراءة النص حاثاً الطلاب على المشاركة عندما يستخلص التنبؤ بما يأتي من المادة القرائية في ضوء ما سبق منها. أعط الطلاب فرصاً لقراءة الجمعية .
- اكتب النص على لوحة كبيرة من غير صور . اقرأ النص ثم أتبع ذلك بالقراءة الجمعية . ثم أجزاء من جمل من تلك الجمل الواردة في النص ثم اطلب منهم أن يزاوجوا هذه الأجزاء مع الجمل الواردة في اللوحة ويقرأوا الجمل .
- أعط الطلاب بطاقات مدون عليها كلمات واردة في القصة، وقدمها للطلاب مرتبة بحسب ورود الكلمات . وكلف الطلاب بأن يضعوا كل كلمة تحت الكلمة المماثلة في اللوحة .
- اقرأ القصة من اللوحة ثم أتبع قراءتك بقراءة جمعية ، ثم ضع بطاقات الكلمات بشكل عشوائي أسفل اللوحة ، واطلب من الطلاب أن يزاوجوا بين هذه الكلمات والكلمات المماثلة لها في القصة .

تستخدم هنا اجراءات المزاوجة بين الكلمات بعضها ببعض وبين الجمل بعضها ببعض لجعي الطلاب تلميحات الصورة – الصوت وكذلك تلميحات المعنى والنحو . ومن الأمور المهمة في التعليم جعل الطلاب يناقشون الأنماط ويقارنون بينها . يضاف الى ذلك بأن أسلوب اللغة النمطية يساعد الطلاب على الكتابة كما يعطيهم فرصة إعطاء أمثلة على الأنماط المقدمة أو اضافة تفاصيل أخرى على القصة بل وابتكار قصصهم الخاصة .

تعليقات : قام بعض الباحثين بالمقارنة بين هذا الأسلوب وأسلوب الخبرة اللغوية في تعليم القراءة للمبتدئين فوجدوا أن الطلاب الذين استعملوا هذا الأسلوب قد تعلموا قراءة كلمات أكثر من الأسلوب السابق بمستوى ذي دلالة (Bridge , etal., 1983) .

أسلوب القراءة العلاجية

القراءة العلاجية برنامج وقائي وضع للأطفال الذين يجدون صعوبة في تعلم القراءة خلال سنتهم الأولى من تعليم القراءة . وقد طورت هذا البرنامج بنتيجة خبرتها العملية المربية النيوزيلاندية المعروفة ماري كليه (Marie Clay , 1985) . ويمتاز هذا البرنامج بكونه برنامجاً قصير المدى يمتد فيما بين ١٢–١٥ أسبوعاً ويستخدم طريقة التعليم الفردي لمدة ثلاثين دقيقة يومياً لتزويد الأطفال باستراتيجيات للقراءة تدعم التعليم الصفي قراءة وكتابة ،

حيث يعلم الأطفال كيفية استخدام استراتيجيات متنوعة لتعرف الكلمة ، وكيفية الإفادة منها وهم يركزون على معنى النص . أما المواد المستخدمة في التعليم فهي مئات من الكتب البسيطة وبخاصة الكتب التي تمكّن من التنبؤ وكتب اللغة المنمطة . وتتزايد هذه الكتب في الصعوبة من مجرد كتب مصورة وحسب الى كتب بكلمات وصور والى كتب تتناسب ومستوى القارئ في نهاية الصف الأول . ويترتب على المعلمين الذين يستخدمون هذه البرنامج أن يلتحقوا بدورة تدريبية تركز على ملاحظة الأطفال وهم يتعلمون القراءة والكتابة، وكيفية تعليم الاستراتيجيات القرائية ، وكيفية قيادة الطفل على التركيز في عملية تعلمه .

الاجراءات : يخضع الطلاب الذين يبدو أنهم لا يتقنون القراءة في نهاية الصف الأول الى تقييم فردي يمكّن المعلم من ملاحظة الطالب وهو يؤدي نشاطات متعددة تتضمن تشخيص الحرف ، وتعرف الكلمة في قائمة من الكلمات السهلة ، وقراءة نصوص سهلة ، وكتابة قصة يعرفها الطالب شفوياً وكتابة جملة تملى عليه . يضاف الى ذلك ملاحظة توجه الطلاب في القراءة من اليمين الى الشمال ومن أعلى الى أسفل ، وتجزئة الكلمة الى حروفها ، وتجزئة أصوات الكلمات في ضوء الحرف وحركته ، والترقيم .

يقضي المعلم والطالب عند البدء في هذا البرنامج مدة اسبوعين يدوران حول عملية القراءة فالمعلم لا يعلم القراءة ولكنه يسعى مع الطالب الى اكتشاف ماهية القراءة ، فهما يستمتعان بما في الكتب ويكتبان بشكل تعاوني ويتعرفان الى بعضهما البعض . ويمكن القول بشكل عام بأن المعلم يختار واجبات سهلة على الطالب لتوسيع معرفته بقدرات الطفل وبناء جسور من الثقة بينهما . وبعد انقضاء أول اسبوعين يبدأ المعلم باستخدام اطار دائم للدروس لمساعدة الطالب على اكتشاف الاستراتيجات الخاصة بالقراءة ، مترسماً في ذلك المعالم التالية:

١. *إعادة قراءة الكتب المألوفة :* يبدأ المعلم مع الطفل في دروس الثلاثين دقيقة بإعادة قراءة الكتب المألوفة للطالب . وبعد أن يقدم الكتاب للطالب وينتهي من قراءته يوضع في صندوق كتب القراءة المخصص للطالب . أما الكتب فيتم اختيارها من المعلم والطالب معاً ما عدا تلك الكتب التي يختارها المعلم لكونها تساعد في تعليم ومراجعة بعض الاستراتيجيات. ويترك للطالب أحياناً بعض الكتب لإعادة قراءتها لغايات تعليم الطلاقة في القراءة ، وتتشابه هذه الخطوة الى حد بعيد مع أسلوب الخبرة اللغوية التي تستخدم قصص الخبرة اللغوية التي يكتبها الطالب لتعلم ومراجعة بعض الاستراتيجيات . ويقوم المعلم في

هذه الأثناء بملاحظة منقحة لمعرفة ما إذا كان الطالب يستخدم استراتيجيات معينة كإعادة قراءة الجمل عندما يؤدي الخطأ في قراءة بعض الكلمات لتغيير معنى النص.

٢. *إعادة قراءة دروس الكتاب الجديد*: يقوم المعلم خلال هذا الجزء من الحصة بدور الملاحظ والمسجل لتحديد كيفية استخدام الطالب لاستراتيجيات تعرف الكلمة والاستيعاب والضبط عند قراءته للنص الذي قُدم وقرئ في اليوم السابق . وينبغي أن يقوم الطالب بالقراءة معتمداً على ذاته وحسب بحيث لا يتدخل المعلم إلا إذا عجز الطالب تماماً عن قراءة كلمة. ولا يتوقع من الطالب أن يقرأ هذا النص بدقة تامة ولكنه يجب ألا يكون صعباً تجنباً لإرهاق الطالب . ويعد الكتاب أو النص من مستوى الطالب إذا قرأ كلماته بدقة تتراوح بين ٩٠٪-٩٥٪ .

٣. *العمل بالحروف* : يمكن استخدام الحروف البلاستيكية أو الممغنطة لتعليم الطفل أشكال الحروف منفصلة أو متصلة إذا كان عند البدء لا يعرف أشكالها ، فالأصل ألا ترد كلمات في الدروس لا يعرف الطلاب جميع حروفها .

٤. *كتابة قصة* : يمكن للطفل أن يؤلف قصة أو رسالة مكونة من جملة أو جملتين ، ويتم ذلك بمساعدة المعلم ، حيث يقدم كراسة للكتابة تكون الصفحات فيها مقسومة الى قسمين : يستخدم القسم الأعلى منها للتمرين والأسفل لكتابة القصة أو الرسالة. وقد يمكن أحياناً أن تؤلف عدة رسائل قصة مترابطة . وعند كتابة المقالة تكتب كلمة فكلمة سواء من الطالب أو المعلم . وقد يشجع المعلم الطالب ، عندما يكون ذلك مناسباً ، على التنبؤ بالحروف التي تمثل بقية الأصوات في الكلمة أو أصوات الكلمة كلها . وقد يفرد المعلم في الجزء الخاص بالتمرين من الصفحة مربعات أو مستطيلات لابراز كل حرف في الكلمة على حدة، ويصغي الطالب للتنبؤ بالحروف التي يمكن أن تكتب على الصفحة أو تكون من نوع الحروف الممغنطة. ومن شأن ذلك مساعدة الطالب على اكتشاف العلاقة بين الصورة - الرمز والاندماج في التحليل البنيوي والصوتي للكلمات . ثم يطلب من الطالب أن يقرأ بعد ذلك الرسالة ، ويقوم المعلم بعد ذلك بكتابتها على شريط من الورق ويقطعه بحيث يقله الطالب ويقارن الكلمات المكتوبة عليه مع العينة الموجودة في الكتاب .

٥. *قراءة كتاب جديد* : يقدم المعلم في كل درس كتاباً جديداً للطفل ليقوم بقراءته . ويقوم المعلم والطالب عند تقديم الكتاب بالنظر الى ما فيه ويتحدثان عن محتوياته، حيث ينظران الى الصور ويقومان بتنبؤات ويتحدثان عن معارفهما وخبراتهما مما له علاقة بالقصة أو

النـــص ، ويحددان الشخصيات ، ويركزان على الأفكار الهامة أو الكلمـات الجديدة ، ويعطى الطفل فرصة لسماع الكلمات الجديدة التي عليه أن يقدمها مـن الـصور وسياق النص. وبعد الانتهاء من عمليات تقديم الكتاب يساعد المعلم الطالب على قراءته ، ويدعمه بتشجيعه على استخدام الاستراتيجيات المختلفة لتعرف الكلمة والاستيعاب ، وينمذج كيفية استخدام الاستراتيجيات وتعزيز استعمالها ويناقش الكتاب مبيناً وجه المتعة فيه . ومن ذلك مثلاً أن الطفل عندما يصل الى كلمة لا يستطيع تعرفها يمكن للمعلم أن يـشجع استخدام الصورة لتعين في تعرف الكلمة ، أو يمكنه باستخدام الحروف الممغنطة أن يكتب الكلمة ويكتب كلمة أخرى مألوفة تشبهها ، ويقوم بعد ذلك بتبديل حروف الكلمة المألوفة بالحروف المكونة للكلمة الجديدة (كأن يستعان بكلمة "سهل" المعروفة للطالب لتعليمه كلمة "جهل" بعد إبدال حرف السين بحرف الجيم) ، أو قد يطلب منه إعادة قراءة الجملة ويفكر في طبيعة الكلمة التي تكمل معنى الجملة أو تجعل لها معنى .

ويمكن اعتماد هذا الأسلوب في كل درس تقريباً ، ومن الأمور الهامـة فـي نجاح الدرس وجود معلم يراقب ويصغي للطفل وينوع من استراتيجيات التعليم لتعليمـه كيفية استخدامها في القراءة . كما يعتمد المعلم اعتماداً كبيراً علـى النمذجـة والتحـدث عن استراتيجيات القراءة عندما يطبقها المعلم أو الطالب. ويستمر تعليم الطالـب علـى هذه الشاكلة الى أن يطور مستوى مستقلاً من القراءة كذاك الذي يستخدمه القـراء الجيـدون. وتقول " كليه " في هذا الصدد : " لا توجد ثمة مجموعة ثابتة مـن الاسـتراتيجيات ، ولا مستويات معينة من الكتب ، ولا علامة اختبار معينة يتحدد عندها التوقف عن البرنامج أو اختتامه في ضوئها ، فالأساس في هذا المجال أن يكون الطالب قـد امتلـك نظامـاً من الاستراتيجيات يمكّنه من الاعتماد على نفسه عند محاولة القراءة .

تعليقات : بُحثت جدوى هذا البرنامج الوقائي في أكثر من مكان وقد كانـت النتـائج جميعها مشجعة فور نهاية البرنامج من جهة ، وبعد سنوات من تنفيذه من جهة أخرى . غير أنـه قد وجد شرطاً لنجاح البرنامج تدريب المعلم الذي يقوم بتعليمه ، كأن يلتقي المعلمون أسبوعياً لتعلم كيفية السير في البرنامج ويقومون بزيارات صفية لبعضهم البعض ويناقشون مجريات الدروس ويحسّنون مهاراتهم التشجيعية والتعليمية (Pinnell , etal , 1988) .

أسلوب فيرنالد

يستعين أسلوب فيرنالد بحواس متعددة لتعليم القراءة والكتابة . وقد شاع أن يعرف هذا الأسلوب بالمختصرات VAKT* إشارة الى أربع حواس يستعين بها هذا الأسلوب هي حواس البصر والسمع والحركة واللمس . وقد استعمل هذا الأسلوب من قبل غريس فيرنالد (G. Fernald) وزميلاتها في عيادة المدرسة التابعة لجامعة كاليفورنيا في عام ١٩٢٠ . وقد قصد به أساساً تعليم الطلاب الذين يعانون صعوبات حادة في تعلم وتذكر الكلمات عند القراءة ، والذين ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات البصرية ، والذين لم تجدِ معهم الأساليب الأخرى .

الإجراءات : تتكون طريقة فيرنالد من أربع خطوات يمر بها الطلاب في تعليمهم تعرف الكلمات غير المعروفة لهم . وتعد الخطوة الأولى أكثرها أهمية لأنها تتطلب أسلوباً متعدد الحواس وتستعين بأسلوب الخبرة اللغوية . ويُنتظر مع الخطوة الرابعة أن يقرأ الطلاب الكتب ويقدرون على تعرف الكلمات غير المعروفة بالاستعانة بالسياق من جهة ، وبالاستعانة بوجه الشبه بين بعض أجزاء منها وبين أجزاء المفردات المعروفة لهم من جهة أخرى .

المرحلة الأولى : وعمادها الخطوط العريضة التالية :

١. *من رغبة الطالب في التعلم* : أخبر الطالب بأنك ستتعامل معه بتقنية لتعلم قراءة الكلمات التي لا يعرفها وأنها كانت ناجحة في تعليم طلاب آخرين لم يتمكنوا من التعلم بطرق أخرى . كما ينبغي أن تخبره بأن هذه الطريقة تتطلب منه أن يركز انتباهه في التعلم ويبذل كل ما يستطيعه من الجهد ، ولكنه سينجح في نهاية المطاف في أن يقرأ ويكتب مثل كثيرين غيره .

٢. *اختر كلمة للتعلم* : اطلب من الطالب أن يختار كلمة (بصرف النظر عن طولها) لا يستطيع قراءتها ولكنه يرغب في تعلمها . ناقش معنى الكلمة وانتبه الى عدد مقاطعها.

٣. *اكتب الكلمة* : اجلس الى جانب الطفل واجعله يراقب ويصغي بينما أنت :

ا. تنطق الكلمة

ب. تكتب الكلمة بخط عريض (قلم فلوماستر) على ورقة بيضاء غير مسطرة (١٠سم×٢٠سم بحيث يكون حجم الكلمة بحجم الكلمات التي تكتب على السبورة . انطق الكلمة وأنت تكتبها .

---

* تشير هذه الحروف الى الحرف الأول من كل حاسة يستعان بها في التعليم وهي : visual-auditory-kinesthetic-tactile وهي الحواس : البصرية – السمعية – الحركية – اللمسية بالترتيب الذي وردت فيه بالانجليزية.

ج. تنطق الكلمة ثانية وأنت تحرك إصبعك ببطء تحت الكلمة ، مطابقاً بين حركة الأصبع وموقع الحرف (الصوت) في الكلمة .

٤. *نموذج تتبع الكلمة :* نموذج للطالب كيف يتتبع الكلمة ليتعلمها . لا تشرح العملية ولكن قل ببساطة للطالب : انظر الى ما أفعل ، واصغِ الى ما أقول .

أ . انطق الكلمة على مسمع من الطالب وبصره .

ب. تتبع الكلمة مستخدماً إصبعاً أو اثنين ، على أن يلامس الأصبع الورقة للحصول على التنبيه اللمسي . وعند تتبعك للكلمة أنطق الكلمة . وتؤكد فيرنالد عند مناقشة هذه العملية أهمية نطق الطفل لكل جزء من الكلمة عند تتبعها ، فمثل هذا ضروري لتأسيس الصلة بين صوت الكلمة وشكلها مما يؤدي الى أن يتعرف الطالب الكلمة من مجرد رؤيتها وحسب . ومن الضروري أن يكون هذا اللفظ طبيعياً أي أنه يجب أن يكون تكراراً للكلمة بأصواتها الطبيعية وليس نطقاً متقطعاً ومشوهاً للحروف والمقاطع خشية ضياع نطق الكلمة في ثنايا هذه العملية . فصوت الحرف يجب أبداً الا يعطى منفصلاً ولا مؤكداًعليه أكثر مما ينبغي . ففي الكلمات الطويلة مثلاً ينطق الطفل المقاطع كأصوات متميزة وهو يتتبع نطق الكلمة ، كأن ينطق كلمة اصطناعي مثلاً بالشكل التالي : إص طِ نا عي .

ج. انطق الكلمة ثانية عدة مرات واجعل الطالب بعد ذلك يمارس هذه العملية وإذا لم يكمل الطالب العملية بنجاح، أوقف الطالب حينما يرتكب خطأ وقل : ليس تماماً، راقبني وأنا أقرؤها ثانية. استمر على هذا الإجراء الى أن ينتهي الطالب من الخطوات الثلاث .

٥. *تابع الى أن يحدث التعلم :* اجعل الطالب يستمر في تتبعه للكلمة الى أن يعتقد بأنه أصبح قادراً على كتابة الكلمة من الذاكرة .

٦. *استكتب من الذاكرة :* عندما يشعر الطالب أنه مستعد ، أبعد النموذج واجعل الطالب يكتب الكلمة من الذاكرة ناطقاً بالكلمة وهو يقوم بكتابتها . وتلح فيرنالد على ضرورة تمكين الطالب من كتابة الكلمة دون النظر اليها وتقول في هذا : عندما يقوم الطالب بنسخ الكلمة يقوم بنقل بصره من الكلمة التي ينسخها ثم الى الكلمة التي يكتبها مجزئاً بذلك وحدة الكلمة الى أجزاء لا معنى لها ، ثم إن حركة اليد تتوقف عن الاسترسال في كتابة الكلمة وهو ينظر الى الكلمة التي ينقلها ثم الى الكلمة التي ينسخها بدلاً من تلك الحركات المتصلة التي تقوم بها اليد عند كتابة الكلمة من الذاكرة . وترى "فيرنالد" بأن الإملاء المنقول ضروري في كل مراحل تعلم

الكتابة والتهجئة . تمثل كتابة الكلمة برأي فيرنالد بهذا الأسلوب مفصلاً حاسماً في تعلم كتابتها كتابة صحيحة ، وتعرفها بعد أن تكتب.

ومن المهم كذلك أن تكتب الكلمة كوحدة ، فإذا ارتكب الطالب خطأ في كتابة الكلمة أو تردد مطولاً بين الحروف أوقف الطالب فوراً ، اعرض نموذج الكلمة المكتوبة واجعله يتتبع الكلمة ، أما الكلمة التي يكتبها الطالب فلا تمحى أبدا ولا تعاد كتابتها . وتعلل فيرنالد ذلك بقولها : " إن الحركات المتعددة عند الإمحاء أو تصحيح الحروف أو المقاطع المخطوءة وغير ذلك يحيل الكلمة الى كل لا معنى له ولا يمثل الكلمة " . ثم إنه يمكن أن يتدخل بذاكرة الطالب الحركية للكلمة . وينبغي أن يكتب الطالب الكلمة من الذاكرة كتابة صحيحة ثلاث مرات متتالية على الأقل .

احفظ الكلمة : بعد أن يتمكن الطالب من كتابة الكلمة ٣ مرات بشكل صحيح يقوم الطالب بوضع الكلمة في بنك الكلمات الخاص به .

استكتب الكلمة : بعد مضي اربع وعشرين ساعة من تعلم الكلمة كما سبق ، يطلب من الطالب ان يكتبها ويقرأها للتأكد من استمرار تعلم الطالب لها وللعمل على تثبيتها في ذاكرته .

يتوقف عدد الكلمات التي يتعلمها الطالب في كل جلسة بهذا الأسلوب على عدد التتبعات التي يحتاجها الطالب لتعلم الكلمة الجديدة . ويتفاوت هذا العدد تفاوتاً واسعاً بين الطلاب ، فبينهم من لا يحتاج لأكثر من خمس متابعات لتعلم كلمة جديدة بينما قد يحتاج آخرون الى حوالي خمسين متابعة عند البدء بهذا الأسلوب .

وتقرر فيرنالد أنه بعد أن يكتشف الطالب قدرته على كتابة الكلمات ، ننتقل به الى كتابة القصة . وعندما يأخذ الطالب في كتابة القصة ويصل الى كلمة لا يستطيع تهجئتها ، يعاد اللجوء الى عملية التتبع . وبعد ان يتقن الطالب كتابة الكلمة وقراءتها ، تُكرر قراءته للقصة لتعلم الكلمات الجديدة فيها بشكل متقن وضمن سياق القصة .

وترى فيرنالد أنه لا تحد مرحلة التتبع (المرحلة الأولى) بحدود حرفية ، حيث لا يتوقف الطالب فيها عن التتبع إلا عندما يصبح واضحاً أن الطالب قادر على التعلم بدونه . هذا مع العلم بأن هذه العملية يمكن أن تتم بشكل موقفي ، فقد يشعر الطالب مواقف بحاجته الى التتبع بينما يتمكن في أحيان أخرى من قراءة الكلمة وكتابتها دونما حاجة الى التتبع .

المرحلة الثانية : عندما يصبح الطالب قادراً على تعلم الكلمة دونما حاجة الى تتبعها ينتقل الى المرحلة الثانية . يقوم المعلم في هذه المرحلة بكتابة الكلمات للطالب بخط اليد وبالحجم المعتاد ، وينظر الطالب الى الكلمة ناطقاً بها ومن ثم يكتبها دون النظر اليها ناطقاً بكل مقطع من الكلمة وهو يكتبها من الذاكرة . أما الكلمات التي يتم تعلمها في هذه المرحلة فهي كالكلمات التي يتم تعلمها في المرحلة الأولى ، حيث يتم الوصول اليها من الكلمات التي يذكرها الطالب وهو يقوم بكتابة قصصه . ويستمر بنك الكلمات يقوم بوظيفته كمصدر للطالب مع الفارق وهو استخدام صندوق تحفظ فيه الكلمات بمجرد أن يبدأ المعلم كتابتها بخط عادي .

المرحلة الثالثة : يتقدم الطالب نحو المرحلة الثالثة عندما يكون قادراً على التعلم من الكلمات المكتوبة دون حاجة لأن يكتبها . ويقوم الطالب في هذه المرحلة بالنظر الى الكلمات غير المعروفة والمعلم ينطق بها . ثم ينطق بها الطالب ويقوم بكتابتها من الذاكرة . وتعتقد فيرنالد ان الطالب خلال هذه المرحلة ما يزال ضعيفاً في قدرته القرائية ولكنه يقوى على تعرف الكلمات الصعبة بعد كتابتها مرة واحدة .

يصار الى تشجيع الطالب في هذه المرحلة على قراءة ما يرغب في قراءته وبأكبر قدر يستطيعه . أما الكلمات غير المعروفة فتلفظ له ، وعند الانتهاء من القطعة يتم تعلم الكلمات باستخدام التقنية المشار اليها في الفقرة السابقة .

المرحلة الرابعة : يكون الطالب قادراً في هذه المرحلة على تعرف الكلمات الجديدة من مجرد شبهها لكلمات أو أجزاء الكلمات التي يعرفها مسبقاً. وقد يكون الطالب بحاجة في بداية الأمر الى لفظ الكلمة وكتابتها على ورقة بهدف المساعدة على تذكرها. ولكن ذلك يصبح غير ضروري في نهاية هذه المرحلة . ويستمر الطالب في قراءة الكتب التي يرغب فيها ، أما عند قراءته كتباً علمية أو مادة صعبة،فإنه يوجه نحو تجزئة الفقرة ووضع خط خفيف تحت الكلمات التي لا يعرفها. ويصار بعد ذلك الى مناقشة هذه الكلمات لتعرفها وتعرف معناها قبل قراءتها.

تعليقات : تفيد الشواهد الاختبارية بأن هذه الطريقة تقدم دعماً قوياً لذوي الصعوبات الشديدة في تعلم تعرف الكلمة (Thorpe & Borden , 1985) . غير أنه مع نجاح هذا الأسلوب مع هذه الفئة من الطلاب ، إلا أن المراحل الأولى تبدو مستهلكة لوقت المعلم والطالب على حد سواء. وعلى هذا فإنه لا يستعان بهذا الأسلوب إلا عندما لا تجدي الأساليب الأخرى .

أساليب تعليم تعرف الكلمة بالطريقة الصوتية

لاحظ نجاح بعض الطلاب الذين يعانون صعوبات قرائية في تطوير كلمات بصرية
ية واستراتيجيات لتعرف الكلمات باستخدام الاجراءات التي بحثت في الأساليب السابقة .
ر أن ثمة طلاباً يمكن أن يفيدوا من أسلوب تعليم استراتيجيات واجراءات تركز بشكل منهجي
ى التحليل الصوتي والبنيوي للكلمات لمساعدتهم في حل " الرموز التي تتكون منها الكلمة " ،
ضبط المواد القرائية التي ترافق هذا الأسلوب بالأصوات والتحليل البنيوي الذي تستخدمه
شكل ٥:٣) يصف كيفية تطبيق الأساليب القائمة على تحليل بنية الكلمة). ولنعرض فيما يلي
ة طرق لتعلم مهارات الصوت والتحليل البنيوي للكلمات سبيلاً لتعرف هذه الكلمات.

طريقة التحليلية في تعلم الأصوات

تعتمد هذه الطريقة على قدرات الطالب في رؤية أوجه الشبه بين الكلمات التي يتعرفونها
ياً وقدراتهم في أن يستنتجوا من هذه الكلمات العلاقات بين الصوت والرمز في اللغة
وية واللغة المكتوبة . وتتطلب هذه الطريقة في تعليم الأصوات أن يكون الطالب على
رة بعدد من الكلمات البصرية .

جراءات : اقترح كارلن (Karlen , 1985) الخطوات التالية في هذه الطريقة :

. ***اختيار الكلمات :*** اختر مجموعات من الكلمات تتشابه كل مجموعة منها في العلاقات بين
صوت والرمز.اكتب كلمات المجموعة على السبورة. اطلب من الطلاب أن ينظروا الى
كلمات وأنت تقرؤها لهم .

ثال : قام ، قال ، قار ، قاس

ساعد الطلاب في اثناء النقاش على استنتاج التعميمين التاليين :

. جميع الكلمات تبدأ بالحرف نفسه

ب. جميع الكلمات تتشابه في الصوت الأول (قا)

طلب من الطلاب أن يضعوا خطاً تحت الحروف المتماثلة في الكلمات . قم بوضع قائمة أخرى
ن الكلمات التي يشترط أن تكون من المخزون اللغوي للطالب والتي تتماثل في الصوت الأول
ن كل منها واطلب منهم وضع خط تحت الأصوات المتشابهة ، وكلفهم بأن يضيفوا كلمات
خرى تتجانس وكلمات المجموعة . ثم اطلب منهم أن يصغوا الى كلمات جديدة يكون بعضها

متجانساً مع الكلمات في المجموعة المعروضة للطلاب ، واطلب منهم أن يتعرفوا الكلمات التي تتجانس مع الصوت المستهدف من التعليم .

٢. *إبدال الصوت :* يطلب من الطلاب في هذه الخطوة تطبيق تعميماتهم الجديدة حول العلاقة بين الصوت والرمز لتساعدهم في تعرف الكلمات الجديدة . ولكي تقوم بذلك اكتب كلمة بصرية على السبورة واكتب تحتها كلمة مشابهة للصوت المراد تعليمه .

مثال : نام

نار

اسأل الطلاب ما وجه الشبه بين الكلمتين . ارجع الآن الى قائمة الكلمات السابقة المكتوبة على السبورة التي تبدأ بالحرف " قَ " واسأل الطلاب عما يحدث لو أبدلنا الحرف " نَ " في كلمة نام بالحرف " قَ " بقولك تذكروا كيف نلفظ الكلمات التي تبدأ بالحرف " قَ " ماذا تصير كلمة نام عندما نبدل الحرف " نَ " بالحرف " قَ " ـــــــ ؟

كرر هذا الاجراء باستخدام كلمات أخرى جاعلاً الطلاب كل مرة يلاحظون أوجه الشبه والاختلاف ويبدلون الحروف والأصوات لتعرف الكلمات الجديدة التي تكتبها .

٣. *استخدام السياق :* تتطلب هذه الخطوة من الطلاب تطبيق قاعدتهم الجديدة عندما يقرؤون كلمات في سياق (جمل) ، فالكلمات الجديدة التي تم تعلمها في الخطوة ٢ توضع في جمل ويكلف الطلاب بقراءة هذه الجمل . فإذا ظهر أن الطلاب لا يتذكرون الكلمات الجديدة يطلب منهم أن يفكروا في كلمة يكون لها معنى في الجملة وتبدأ بالحرف " قَ " . وتنتهي هذه الخطوة بقراءة جمل أخرى تحتوي على كلمات جديدة تبدأ بالحرف " قَ " .

وقد ترغب في أن تعرّف الطلاب على العلاقات بين الصوت والرمز عندما يكون الصوت في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها . ثم تجعل الطلاب يتمرنون على الكلمات التي تحتوي على الحرف المستهدف في هذه المواقع بشكل غير مرتب .

تعليقات : عند استخدام هذه الطريقة في تعليم الأصوات يوصى بألا يعلم الحرف " ق " مثلاً منفصلاً عن غيره وإنما مرتبطاً بتشكيله (ضم أو فتح أو كسر) أو بحرف العلة بالرغم من إمكان تعليم الحرف منفصلاً أحياناً لبعض الطلاب لتأكيد العلاقة بين صورة الحرف وصوته .

ويبدو أن لهذا الأسلوب ميزة تعليم الطلاب مهارات استخدام التحليل الصوتي بالإضافة الى مهارات أخرى في تعرف الكلمة وكذلك تعليم الطلاب مباشرة كون الكلمات مركبة من أصوات. غير أنه يلاحظ على هذا الأسلوب كونه يتطلب من الطلاب استنباط قواعد من الأمثلة

التي نعطى لهم ومن ثم تطبيق هذه القواعد في مواقف جديدة ، ولا شك في أن هذه العملية قد تكون شاقة على بعض الطلاب ذوي الصعوبات القرائية والتعلمية .

الطريقة اللغوية

تستخدم هذه الطريقة الضبط الدقيق للنص والطريقة التحليلية لتعليم الأصوات في تقديم العائلات الصوتية للمفردات (مثل سافرَ ، سامحَ ، كاتبَ ، هاجرَ ....) وقد استخدم هذا الأسلوب في أوائل الستينات وشاع استعماله كطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين ولكنه أخذ يستعمل حالياً مع من لا تنفع الأساليب التقليدية في تعليمهم القراءة . ويبنى هذا الأسلوب على عدة افتراضات :

أ. اللغة من الناحية المبدئية كلام ، وينبغي أن يستند تعليم القراءة على اللغة الشفوية التي يكتسبها الطالب في سنواته الخمس الأولى .

ب. للغة نظام كتابي من الحروف الهجائية يسهل تقطيع رموزه ، والمهمة الأساسية للطالب البادئ بالقراءة هي اتقان هذه الرمزية .

جـ. اللغة منهجية ، وهي تستخدم أنماطاً متغايرة تمثل باستمرار اختلافات في المعاني باختلاف هذه الأنماط .

الاجراءات : ينبغي أن يستخدم في هذه الطريقة مواد قرائية تعرض الطالب لمواقف وتمارين تقوم على عائلات الأصوات المضبوطة بدقة (مثال ٢:٥) . وتبدأ المواد القرائية للقراء المبتدئين بعائلات صوتية قليلة وكلمات بصرية محدودة . ويمكن تطوير شبكة من عائلات الكلمات ذات المقطع الواحد والصوت الواحد (شكل ٣:٥) بحيث يصار الى دمج الكلمات في العمود الواحد في جمل .

مثال ٢:٥ نموذج قصة لعائلة صوتية

سامي نادى خالد
خالد في دار سامي
شرب سامي كاس شاي
لعب سامي وخالد
عاد خالد الى دار بابا

وعند استخدام هذه الطريقة تعطى الكلمات غالباً قبل بدء الطلاب القراءة ، وذلك باستخدام لوحة عائلة كلمات يقوم الطلاب بقراءتها (مثال : قال ، مال ، شال ، هال) وعندما لا يستطيع الطلاب تعرف كلمة في القائمة يشجعون على النظر الى كلمة أخرى معروفة لهم في القائمة لإجراء التبديل المناسب للصوت أو ليفكروا بالعائلة ثم يضيفوا صوت البدء . ولا يعطى من الكلمات البصرية إلا القليل ، وتعطى القائمة ككل واحد بصرف النظر عن أصواتها . وعندما يأخذ الطلاب في قراءة النص ولا يستطيعون تعرف بعض الكلمات يعادون الى القائمة . ومن الطبيعي الحفاظ على أن تكون عملية تقديم عائلات المفردات عملية منهجية تبدأ بالصوت الواحد ثم تنتقل الى أكثر من ذلك تدريجياً .

	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ك	ل	م	ن	ه	و
ب	باب	بات			باح					باز				باض			باع									
ت	تاب			تاج					ثار															بان		
ث																									زه	
ج	جاب						جاد		جار	جاز							جاع		جاف			جال		جان	جاه	
ح				حاج			حاد		حار	حاز									حاف		حاك		حام	حان		
خ	خاب								خار					خاض	خاط							خال	خام	خان		
د						داخ			دار		داس												ذام			
ذ	ذاب						ذاد										ذاع			ذاق	ذاك					
ر	راب			راج	راح						راس									راق			رام			
ز				،	زاح		زاد		زار															زان		
س				ساح	ساخ	ساخ	ساد		سار											ساق						
ش	شاب				شاخ	شاخ	شاد					شاش			شاط		شاع		شاف	شاق		شال	شام			
ص		-		صاج	صاح		صاد		صار								صاع						صام	صان		
ض				ضاج					ضار								ضاع			ضاق		ضال				
ط	طاب				طاح				طار			طاش										طال				
ع	عاب			عاج			عاد												عاف	عاق			عام			
غ	غاب								غار	غاز			غاص										غام			
ف		فات			فاح				فار	فاز	فاس			فاض			فاع			فاق	فاك			فان		
ق							قاد		قار		قاس						قاع					قال	قام			
ك							كاد			كاز	كاس								كاف			كال		كان		
ل					لاح																لاك	لام	لان			
م		مات		ماج				لاذ	مار													مال				
ن	ناب				ناح	ناخ			نار		ناس								ناف			نال	نام			
ه	هاب	هات		هاج																		هال	هام	هان		
و							واد														هاك					

الشكل (٣:٥) شبكة عائلة مفردات ذات مقطع واحد

تعليقات : لقد أثبتت الطريقة اللغوية فعاليتها في تعليم الطلاب الذين يجدون صعوبة في تطوير كلمات بصرية وتعلم التعميمات الصوتية . ومما ييسر للطلاب تحقيق النجاح ضبط المفردات وتقديمها بشكل منهجي . ولا بد من ذكر نوعين من الاحتياطات ؛ أولهما أن هذه الطريقة تركز على إعطاء الطلاب مهارات تجزئة الكلمات مما يعني قلة الاهتمام بالاستيعاب والإفادة من

تحيحات السياق ، وثانيهما قد تكون بعض الكلمات في عوائل الكلمات غير المألوفة للطلاب أو
ثل مفهوماً مجرداً مما قد يشكل صعوبة واضحة في وجه استخدام هذه الطريقة .

أسلوب جلنغهام – ستلمان

يمكن تصنيف أسلوب جلنغهام ستلمان (Gillinghum - Stillman) كأسلوب منهجي في تعليم
قراءة وفق الطرق التي تأخذ بتعددية الحواس ، وقد غلب عليه أن يعرف بالمختصرات
VAK* . ويمكن النظر الى هذا الأسلوب كأسلوب يستخدم الطريقة الصوتية في تعرف الكلمات
في البداية ثم يستخدم الطريقة الكلية كوسيلة لدعم قيمة تعرف المعنى في القراءة ، وكوسيلة
تعلم تعرف الكلمة كذلك . ويلتقي هذا الأسلوب مع أسلوب فيرنالد السابق الذكر في كونه
يستهدف تلبية حاجات الأطفال غير القادرين على تعلم القراءة بالأساليب الصفّية العادية
وبخاصة ذوو صعوبات التعلم . ويتضمن هذا الأسلوب تكرار الربط بين صورة الحرف
(أو الكلمة) ، وصوته ، وكيفية استخدام آلية النطق أو شعور اليد عند إخراجه . ويمكن
استخدامه مع طلاب من الصف الثالث وحتى الصف السادس من ذوي القدرات
المتوسطة أو فوق المتوسطة والذين يتمتعون بحواس جيدة . ويمكن مع إجراء بعض التعديلات
استخدام هذا الأسلوب مع طلاب في صفوف أدنى أو أعلى من الصفوف المذكورة .

الاجراءات : قوام هذا الأسلوب تعليم الطلاب كيفية تعرف الكلمات بتعليمهم تعميمات صوتية
وكيفية تطبيق هذه التعميمات في القراءة والهجاء . ويستخدم هذا الأسلوب كأسلوب قائم بذاته في
تعليم القراءة والهجاء والخط لمدة سنتين على الأقل . ويطلب من الطلاب مبدئياً أن يقرأوا فقط
المواد الموضوعة لتنسجم مع هذا الأسلوب . أما أية معلومات مكتوبة تتناول مجالات تعليمية
أخرى فتُقرأ للطلاب . يتم تقديم الأسلوب بمقدمة تناقش فيها أهمية القراءة والكتابة والإشارة الى
وجود بعض الطلاب ممن يصعب عليهم تعلمهما عن طريق أسلوب الكلمة الكلّية وكيف أن
هذا الأسلوب قد نجح في تعليم طلاب آخرين . ثم يصار بعد ذلك الى إعطاء سلسلة من
الدروس تبدأ بتعليم أسماء الحروف وأصواتها ، وتعلم بعض الكلمات بمزج الأصوات وقراءة
جمل وقصص .

تعليم الحروف والأصوات : يُستخدم في تعليم أسماء الحروف وأصواتها الارتباط القائم بين
الحواس البصرية والسمعية والحركية .

* تشير هذه الحروف الثلاثة الى الحروف الأولى من Visual-Audio-Kinesthetic وتعني البصرية-السمعية-الحركية

ويتطلب تعليم العلاقة بين الصوت والرمز قيام الطالب بثلاثة ارتباطات :

١. الربط في القراءة : يُعلم الطلاب ربط الحرف المكتوب باسمه ومن ثم صوته. فالمعلم يبدأ بعرض الحرف ويذكر اسمه ويكرر الطلاب اسمه ثم ينتقل الى تعليمهم صوت الحرف .

٢. الربط في التهجئة الشفوية : يُعلم الطلاب كيف يربطون الصوت الشفوي باسم الحرف، ولكي يتم ذلك ينطق المعلم الصوت ويطلب من الطلاب اعطاءه اسم الحرف المقابل لذلك الصوت .

٣. الربط في التهجئة الكتابية : يتعلم الطلاب كتابة الحرف من خلال ما يقوم به المعلم من نمذجة للحرف وتتبع الطلاب للحروف ونسخه وأخيراً كتابته من الذاكرة . ويقوم الطلاب بربط صوت الحرف بالحرف المكتوب وذلك بأن يوجههم المعلم الى أن يكتبوا الحرف الذي يعطي الصوت الذي ينطقه .

ولا بد عند تعليم هذه الارتباطات من مراعاة ما يلي :

- تقديم الحروف عن طريق كلمة مفتاحية ويستحسن البدء بكلمات ذات حروف غير متصلة (مثل كلمة درس عند تعليم الحرف "د" وصوته وكلمة ورق عند تعليم الحرف "و" وصوته) .
- تمييز ألوان حروف العلة (أحمر مثلاً) عن الحروف الصحيحة (أبيض مثلاً) وعن الحركات (أصفر مثلاً) . فضلاً عن البدء بتعليم الحروف ذات الأصوات الواضحة والتي يصعب كتابتها كتابة عكسية .
- استخدام البطاقات في تقديم الحروف وفي التمرين على صوت الحرف وتعرف شكله .
- يطبق اجراء تعليم الكتابة في تعلم أي حرف جديد وذلك بأن :
  - يكتب المعلم الحرف
  - يتتبع الطالب الحرف
  - ينسج الطالب الحرف
  - يكتب الطالب الحرف من الذاكرة

تعليم الكلمات : بعد أن يتقن الطلاب عدداً مناسباً من الحروف (١٠ حروف مثلاً) يأخذ المعلم في دمج هذه الحروف لتشكل كلمات . ويصار الى حفظ الكلمات التي تتشكل من هذه

الحروف في صندوق الكلمات بعد كتابتها على بطاقات بيضاء كما يُعلم الطلاب قراءة هذه الكلمات وتهجئتها .

لتعليم دمج الحروف وقراءتها توضع بطاقات التمرين المكتوب عليها الكلمات على الطاولة أو توضع في لوحة جيوب . كما يطالب الطلاب بإعطاء أصوات الكلمات بالترتيب مكررين هذه العملية مرات متعددة بسرعات متزايدة ثم ببطء الى أن يستطيعوا نطق الكلمة . ويستخدم هذا الإجراء في تعليم الكلمات الجديدة ، وتستخدم النشاطات التمرينية والنشاطات الموقتة في تدريب الطلاب على قراءة هذه الكلمات .

أما فيما يتعلق بتعليم الهجاء فإنه يصار الى تحليل الكلمات الى مكوناتها الصوتية بعد بضعة أيام من تعليم دمج الحروف . وعلى هذا فالمعلم عند تعليمه الهجاء يلفظ الكلمة التي يستطيع الطلاب قراءتها بسرعة أولاً ثم ببطء ويسأل الطلاب بعد ذلك : " ما الصوت الأول الذي سمعتموه ؟ ما الحرف الذي ينطق دَ ؟ ثم يقوم الطلاب بإبراز بطاقة الحرف دَ وعند إبراز جميع البطاقات التي تكون كلمة دَرَسَ يقوم الطلاب بكتابة الكلمة . ويصر واضعا الأسلوب على أهمية هذا الإجراء لتعليم التهجئة . وبعد أن يلفظ المعلم دَرَسَ :

يكرر الطالب يسمي الطالب الحروف يكتب الطالب مسمياً كل حرف يكتبه يقرأ الطالب

دَ	دَ رَ سَ	دَرَسَ	دَرَسَ

ويطبق على هذا الإجراء التهجئة الشفوية المتواقتة . ويعلّق واضعا الطريقة بأنه بعد بضعة أيام من التمرين على الدمج والتهجئة الشفوية المتواقتة ينبغي جعل الطلاب يدققون أخطاءهم . وعندما تقرأ كلمة خطأ يتعين الطلب من الطالب تهجئة ما نطق به ومقارنته مع الكلمة المكتوبة. وعندما يخطئ الطالب في تهجئة كلمة كتابياً يترتب على المعلم كتابة الكلمة كما تهجأها الطالب ويقول للطالب : اقرأ هذا (مثلاً قال بدلاً من قـــل) فيقرأ الطالب : قال ، فيرد المعلم : صحيح ولكنني أمليت عليك : قل .

ومع استمرار تعلم الطالب كلمات جديدة وتمرنه عليها ، فإنه يتعلم أيضاً ارتباطات جديدة بين الصوت والصورة . ومع تزايد تقديم البرامج يصار الى اضافة كلمات جديدة الى صندوق الكلمات ومن الأمثلة على الدروس اليومية النمطية التي تستمر من ٤٥-٦٠ دقيقة ما يلي :

ممارسة الربط في القراءة بالنسبة للصوت والصورة في الكلمات التي عُلّمت

ممارسة الربط في التهجئة الشفوية بالنسبة للصوت والصورة في الكلمات التي عُلّمت

ممارسة الربط في التهجئة الكتابية بالنسبة للصوت والصورة في الكلمات التي عُلّمت

التمرين على الكلمات لغايات التهجئة والكتابة

الجمل والقصص : عندما يستطيع الطلاب قراءة وكتابة كلمات من ثلاثة أصوات يبدأ بقراءة الجمل والقصص . ويبدأ ذلك بقراءة قصص قصيرة دقيقة البناء . وتمارس قراءة هذه القصص بشكل صامت الى أن يعتقد الطلاب بقدرتهم على قراءتها قراءة جهرية صحيحة . ويمكنهم مع ذلك في أثناء القراءة الصامتة طلب مساعدة المعلم حيث يمكن أن يلفظ بعض الكلمات التي تشذ عن القواعد الصوتية (مثال الشمس بالنسبة لأل الشمسية) أو يلمح للطلاب كيفية نطق الكلمات الصوتية العادية . ثم يقرأ الطلاب القصة قراءة جهرية بحيث يراعى أن تكون القراءة معبرة . ثم يصار في نهاية الأمر الى إملاء القصص على الطلاب . ومن الأمثلة على هذه القصص :

مثال ٥ :٣ تعليم القصص بطريقة جلنغهام - ستلمان

سامي رأى رامي

صافح سامي رامي

لعب سامي ورامي

جاء يوسف

دعا سامي يوسف للعب

فرح يوسف

تعب سامي ورامي من اللعب

راح سامي ورامي ويوسف الى البيت

تعليقات : يستخدم أسلوب جلنغهام وستلمان تقنيات تعددية الحواس لإتقان الأصوات . وقد نبى سلنجرلاند Slingerland هذا الأسلوب في تطوير دليل للمعلم ومجموعة من المواد التعليمية المساعدة. ومع أن هذا الأسلوب يزود بوسائل منهجية لتعليم الأصوات إلا أنه يمكن إبداء عدة تحرزات : أولها أن الطريقة تقتضي من الطلاب تعلم كل من اسم الحرف وصوته بشكل منفصل، إذ تعلم أصوات الحروف في القراءة وتكرر أسماء الحروف عند التهجئة ، وبهذا تعلم نوعين من الارتباطات والفصل الزمني بين تعلم أسماء الحروف وتعلم أصواتها أمراً مربكاً للطلاب . وثانيها الانتقاد الذي يوجه الى المواد القرائية من حيث كونها غير ملتزمة ودقيقة البناء مما يجعلها تفارق النصوص الطبيعية وتدعو الى إعطاء الطلاب فكرة مشوهة عن عملية القراءة. وثالثها ما تستدعيه من التزام أساسي من جانب المعلم والطلاب مدته لا تقل عن سنتين بخمس جلسات كل أسبوع .

تقنيات تكوين كلمات بصرية

قد يعاني بعض الأطفال صعوبة في تطوير القدرة على تعرف الكلمات المطبوعة تعرفاً آليا مما يفرض ضرورة تمرينهم على تعرف وتذكر كثير من الكلمات التي تعلم لهم الى مستوى يصبح فيه تعرف هذه الكلمات تعرفاً بصرياً . وقد وردت اشارات متفرقة تفيد بأهمية تكوين كلمات بصرية لتسهيل عملية القراءة من جهة وتسهيل الاستيعاب من جهة ثانية . وقد اصبح واضحاً من تلك الاشارات أن المقصود بالكلمات البصرية تلك الكلمات الشائعة التي يتكرر استخدامها ويتعرفها القارئ بمجرد وقوع بصره عليها دونما حاجة لتحليلها الى سلسة الاصوات المكونة لها. فالطفل الذي لا يستطيع تكوين مفردات بصرية كثيرة ويفتقر الى القدرة على تعرف هذه الكلمات بمجرد النظر اليها لن يصبح قارئاً ماهراً ، وسيكون محدوداً في قدرته على تجميع الكلمات في وحدات فكرية أساسية ضرورية لتكوين الاستيعاب و الطلاقة في القراءة ، هذا فضلاً عن أنه سيواجه صعوبات بالغة في تعرف الكلمات الجديدة أو غير المألوفة ، إذ تصبح وتشخيصها، حيث ستستوي لديه في الصعوبة الكلمات التي ينبغي أن تكون من نوع الكلمات البصرية والكلمات الجديدة ، فجميع الكلمات جديدة بالنسبة له . وسيكون الطفل في مثل هذه الأحوال غير قادر على استخدام مؤشرات السياق بفعالية في تعرف الكلمات لأن عبء الكلمات غير المعروفة له سيكون عبئاً ثقيلاً . وسيتضاعف هذا العبء عندما تلحق بجذور الكلمات التي يفترض ان تكون بصرية بالنسبة له زيادات واشتقاقات تزيد من صعوبة تعرف الكلمة .

وعلى هذا فالطفل الذي لا يتوافر له وفرة من المفردات البصرية ولا يكون قادراً على تعرف هذه المفردات كوحدات معروفة آلياً له سيجد تعلم القراءة عملية مشوشة بدرجة كبيرة ، الأمر الذي دعا واضعي الطرق الحديثة في تعليم القراءة الى ضرورة العمل على تكوين معجم بصري للطفل منذ البدايات الأولى لتعليمه القراءة . ومن السهل اكتشاف محدودية المعجم البصري لدى الطلاب وهناك عدة مؤشرات في هذا المجال ، إذ يغلب أن تكون قراءتهم كلمة لكلمة ، وقد يقعون في أخطاء صوتية لكلمات سهلة ينبغي أن يعرفوها معرفة آلية ، ونزعة الى الوقوع في نسبة متقاربة من الأخطاء بصرف النظر عن صعوبة المادة التي يقرؤها أو سهولتها ، فأخطاؤه مثلاً في قراءة كتاب للصف الثاني تساوي تقريباً في نسبتها المئوية الأخطاء

التي يقع فيها عند قراءة كتاب للصف الرابع . أما المؤشر الآخر وإن لم يكن الأخير فهو نزعة للوقوع في أخطاء عند قراءة الكلمات البسيطة العادية بدرجة تماثل أو تفوق اخطاءه في قراءة الكلمات الطويلة المتعددة المقاطع .

ويسهل على المعلم تقييم المعجم البصري للطفل بأساليب العرض السريع . فهو يستطيع باستعمال بطاقات العرض السريع أن يعرض على الطفل كلمات مكتوبة على هذه البطاقات ويعرضها عليه عرضاً سريعاً ، ويعد الطفل الذي لا يستطيع تشخيص الكلمات العادية بمجرد لمحها ضعيفاً في تنمية المعجم البصري . ثم إنه إذا كان عند استخدام هذه البطاقات يقع في أخطاء كثيرة توازي أخطاءه عندما ينظر الى نفس الكلمات مدة غير محددة من الزمن فمن الممكن الافتراض كذلك بأن معجمه البصري غير كاف . وتفرض هذه المؤشرات للقدرة المحدودة في تعرف الكلمات عملاً علاجياً لتكوين معجم بصري ذي قيمة عملية .

ويتم التدريب العلاجي لتنمية المعجم البصري على أفضل وجه باستخدام كتب للقراءة على مستوى من الصعوبة يسهل على الطفل قراءته وتعرف ألفاظه التي يحسن أن تكون غير مزينة وتكثر فيها الروابط بين الألفاظ كحروف الجر والعطف وغير ذلك مما يعد أساسياً في تكوين الجمل . كما يجب الاهتمام بالتدريبات التي تتطلب قراءة سريعة لمعرفة مكان عبارة معينة أو لفهم الدلالة العامة للقطعة . اما التمرينات التي تتطلب تحليل الكلمات فيجب تحاشيها . ومن المفيد في هذا المجال ان يقرأ الطفل قراءة مستفيضة لمواد تتصل بموضوعات كتابه المستخدم في القراءة الأساسية ، لأنها تسهل عليه فهم هذه الألفاظ وتنزع بها الى أن تكون ألفاظاً بصرية. وسيصار فيما يلي الى استعراض عدة نشاطات وتقنيات يمكن أن يقوم بها المعلمون والطلاب بهدف جعل بعض الكلمات المتكررة كلمات بصرية . يضاف الى ذلك امكانية استخدام عدد من الألعاب بما فيها استخدام الحاسوب . ولا تعد هذه النشاطات أساليب خاصة لتعليم القراءة ، كما أنها لا تستعمل منفصلة وإنما كنشاطات تعزيزية تواكب الأساليب والاستراتيجيات التي أشير اليها سابقاً في هذا الفصل .

تقنية ربط الكلمة بصورتها

يستخدم هذا الإجراء التغذية الراجعة التصحيحية والتمرين والممارسة لمساعدة الطلاب على ربط الكلمات الشفوية بأشكالها الكتابية . وبخلاف الإجراءات التي سبقت الإشارة اليها التي يقصد بها تعليم القراءة الأساسية وتعرف الكلمة ، يستخدم هذا الإجراء بأفضل صورة

نشاط داعم بهدف اكتساب الكلمات البصرية ، إذ باستخدام الصورة البصرية لتعرف الكلمات يمكن تعليم الكلمات البصرية الى مستوى آلي . كما يمكن استخدام هذا الإجراء من خلال إجراءات ومواد اساليب القراءة المنمطة ، أو الخبرة اللغوية ، أو سلاسل القراءة الأساسية أو تقنيات بناء الطلاقة في القراءة . ويصلح هذا الإجراء للاستخدام مع الأطفال البادئين بتعلم تعرف الكلمات في سياقات أو نصوص مختلفة أو مع طلاب يحتاجون مزيداً من التمرين على تعرف الكلمات البصرية الجديدة أكثر مما هو وارد في الكتب المقررة. ويمكن استخدامه فردياً أو مع مجموعة صغيرة من الطلاب.

الإجراءات : ابدأ باختيار كلمات من النصوص التي يخطئ الطلاب باستمرار في تذكرها او تعرفها بمستوى آلي . اكتب كل كلمة على بطاقة ، واتبع ما يلي لتعليم عدد من الكلمات يتراوح بين ٥-١٠ كلمات :

١. ناقش الكلمات مع الطلاب لتتأكد من أنهم يفهمون معانيها كما هي مستعملة في النص.
٢. قدم الكلمات للطلاب كلمة فأخرى . تعرض البطاقة التي تحمل الكلمة لمدة ٥ ثوان ويقرؤها المعلم مرتين .
٣. اخلط البطاقات خلطاً عشوائياً واطلب من الطلاب تعرف الكلمة المكتوبة على كل بطاقة . قدم تغذية راجعة تصحيحية بتثبيت الكلمات التي تم تعرفها وإعطاء الكلمة الصحيحة للكلمة التي يخطئ فيها الطلاب أو إذا لم يستجيبوا خلال ٥ ثوان .
٤. قدم كل الكلمات ثانية مستخدماً الطريقة الواردة في الخطوة ٢ .
٥. اجعل الطلاب يتعرفون كل كلمة مستخدماً الطريقة الواردة في الخطوة ٣ . كرر هذه الخطوة مرتين أخريين على الأقل أو الى أن يتمكن الطلاب من تعرف كل الكلمات آلياً .

الكلمات	البدء بالتعليم					الاحتفاظ			تعليقات
	١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	

شكل ٥:٥ صفحة تسجيل تقنية ربط الكلمة بصورتها (ضع ✓ للصح و × للخطأ)

إذا استمر الطلاب يجدون صعوبة في تعرف كلمة بعد تعرفهم إياها هذه المرات السبع غيّر النشاط من نشاط تذكري الى نشاط تعرفي . ولإنجاز ذلك ضع عدة بطاقات على الطاولة واجعل الطلاب يؤشرون الى كل كلمة عندما تقولها . وإذا استمر الطلاب يعانون الصعوبة الجأ الى تقنية مختلفة ليتعلم الكلمات كتقنية ربط الكلمة بصورة أو ربط الكلمة بجملة أو إجراء الإغلاق . سجل اجابات كل طالب على صفحة خاصة لغايات التقييم والتعليم .

وبعد تعليم الكلمات في اليوم الأول ينبغي مراجعة الكلمات لعدة أيام لتحديد ما إذا تم الاحتفاظ بهذه الكلمات .

تعليقات : يزود هذا الإجراء بتقنية لتعليم ممنهج للكلمات البصرية والتمرين عليها منتفعاً بمبادئ التغذية الراجعة التصحيحية والتمرين المكثف والموزع لتعليم الكلمات البصرية افرادياً . ومع ذلك فثمة عدة تحفظات هامة لا بد من مراعاتها . أولها أن هذا الإجراء هو تقنية داعمة ولا بد من السير به من خلال اسلوب لتعليم القراءة يؤكد على النص القرائي ويستخدم استراتيجيات اخرى لتعرف الكلمات كتلميحات السياق . وثانيها ضرورة معرفة الطلاب لمعاني الكلمات التي تُعلم . وثالثها ضرورة إعطاء الطلاب فرصاً مكثفة لقراءة هذه الكلمات في سياق بالإضافة الى ما يقدمه من تمرين على الكلمات منفردة .

تقنية الربط بصورة

كثيراً ما يفيد في تعرف الكلمة ربطها بصورة لاسيما إذا كانت الصورة ترتبط ارتباطاً جيداً بالكلمة ، إذ تسمح للقارئ بالاستدلال على الكلمة من صورة بصرية . ويبنى على هذه القاعدة القول بأن تقنيات الربط بالصورة تستخدم الصور لمساعدة الطلاب على ربط كلمة شفوية بشكلها الكتابي. وكما هي الحال في تقنية ربط الكلمة البصرية السابقة تستخدم تقنية الربط بصورة لمساعدة الطلاب على تطوير كلمات بصرية . وتستخدم هذه التقنية في أثناء أسلوب يتركز على قراءة الكلمات في سياق، فعند قراءة السياق أو النص يُشجع الطلاب على التفكير بصلة الكلمة بالصورة وكذلك بالتفكير في كلمة لها معنى . (شكل ٦:٥)

الاجراءات : اختر الكلمات التي يجد الطلاب صعوبة في تعرفها عند القراءة ولتكن هذه الكلمات في البداية من تلك التي يمكن تصورها بسهولة كالأسماء والأفعال والصفات . اكتب كل كلمة على بطاقة (يمكن تعليم ٥-١٠ كلمات في الجلسة الواحدة) . ارسم على بطاقة

اخرى صورة بسيطة أو جد صورة مناسبة والصقها على البطاقة . وقد تجد في بعض الأحوال أن الطلاب يريدون هم أنفسهم رسم الصور . استعمل الاجراء التالي لتعليم الربط بين الصورة والكلمة :

١. ضع كل الصور أمام الطالب وأبقها بنفس الترتيب الذي تضعها فيه ، واجعل الطلاب يتمرنون على أسماء الصور ويكررون ذلك .

٢. ضع بجانب كل صورة الكلمة التي ترتبط بها واذكر الكلمة واجعل الطلاب يذكرون الكلمات .

٣. اطلب من الطلاب أن يزاوجوا بين الصور والكلمات ويكرروا ذلك الى أن يصبحوا قادرين على مزاوجتها بسهولة .

٤. ضع بطاقات الكلمات فقط أمام الطلاب واطلب منهم أن يتعرفوا الكلمات عندما تذكر كل كلمة منها . وإذا لم يستطيعوا تعرف الكلمة اجعلهم يفكرون في الصورة التي كانت تقابلها علّ ذلك يساعدهم على تعرف الكلمة ، فإذا لم يحسنوا تعرف الكلمة اعرض الصورة الخاصة بالكلمة .

٥. اجعل الطلاب يتذكرون الكلمات بعرض بطاقات الكلمات بطاقة إثر أخرى . وإذا لم يتعرفوا كلمة أطلب منهم أن يتذكروا الصورة التي كانت تقابلها وإذا لم يتمكنوا من ذكر الكلمة اعرض عليهم الصورة الخاصة بالكلمة .

٦. استمر في هذا الإجراء الى أن يتمكن الطلاب من تعرف الكلمات جميعها بمستوى آلي ويمكن استعمال نفس صفحة التسجيل كما هي في شكل ٥:٤ .

٧. اجعل الطلاب يراجعون الكلمات في الأيام التالية : ولعل الأهم من ذلك اعطاؤهم فرصاً كثيرة لقراءة الكلمات في سياقات . وعندما يقرأ الطالب ويصل الى كلمة لا يستطيع تعرفها شجعه على تذكر الصورة المقابلة للكلمة وأن يفكر في كلمة تكمل معنى السياق .

٨. ومن الإجراءات التي يمكن استخدامها وضع الصورة والكلمة على بطاقة وبعد التدريب على هذه

كلمة	صورة
كلمة	صورة
كلمة	صورة

شكل ٥:٦ بطاقات ربط الكلمة بصور

البطاقة يمكن البدء بتغطية الصورة بورق شفاف وتكليف الطلاب بقراءة الكلمة ثم يوضع غطاء أقل شفافية ويكلف الطلاب بقراءة الكلمة ويأخذ المعلم في زيادة إخفاء الصورة إلى أن يخفيها الغطاء نهائيا ويتعلم الطلاب قراءة الكلمة وحدها.

٩. ومن التقنيات في هذا المجال كذلك إعطاء جمل بسيطة ووضع صور بدل كلمة أو اثنتين وتكليف الطلاب بتعرف الصورة وإبدالها بالكلمة الدالة عليها.

تعليقات : تساعد هذه التقنية الطلاب في تكوين صور بصرية يمكن أن تسهل تعرفهم الكلمات. وكما هي الحال في التقنية السابقة تستعمل هذه التقنية فقط كإجراء داعم . وينبغي إعطاء الطلاب فرصاً وافرة في قراءة الكلمات في سياقات وفهم معاني الكلمات التي يقرؤونها. هذا مع العلم بأن هذه التقنية يمكن أن تستخدم في تعليم القراءة للمبتدئين ، وقد يضاف الى الصور في هذا الصدد بعض الرموز ، حيث يتعلم الطلاب قراءة هذه الصور والرموز ثم يبدلونها أولاً بأول بكلمات ترتبط بها .

تقنية الربط بكلمة أو جملة

يشجع هذا الأسلوب الطلاب على ربط كلمة غير معروفة لهم بجملة أو كلمة شفوية مألوفة علّها تساعد في تعرف الكلمة عند القراءة . وتستخدم هذه التقنية مع الافراد او المجموعات الصغيرة بحيث يعتمد في تحقيق الهدف منها على قدرات الطلاب في ربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة .

الاجراءات : اختر من ٥-١٠ كلمات من تلك التي يخطئ الطلاب في تعرفها . ناقش الكلمات مع الطلاب واسألهم أن يجدوا الكلمات في النص ويقرؤوها في جمل ، واطلب منهم أن يقرأوا على كلمة مفتاحية أو جملة قد تساعدهم في تذكر الكلمة . مثلاً يمكن استخدام "من هذا؟" لتعرف كلمة " هذه " التي لم يتعرفها الطلاب حيث تعد كلمة "هذا" كلمة مفتاحية ، أو استخدام كلمة " أكل " في جملة "أكل الولد" في تعرف كلمة " أكلتْ " الواردة في جملة أخرى ، وتكون كلمة أكل مفتاحية أو مرجعية لكلمة أكلتْ .

ضع الكلمات التي ستعلّمها على بطاقات كلمات وضع الكلمة أو الجملة المفتاحية التي ترتبط بها على بطاقات منفصلة . علم الطلاب أوجه الارتباط بين الجملة أو الكلمة المفتاحية

والكلمة المجهولة مستخدماً نفس الإجراء الموصوف في ربط الكلمة بالصورة . والقاعدة في هذه التقنية هي جعل الطلاب يربطون الكلمة الجديدة المجهولة بكلمة أو جملة معروفة . ولهذا وبعد أن تنتهي من التعليم وعندما يصل الطالب في أثناء قراءته الى كلمة جديدة ولا يستطيع تعرفها اطلب من الطالب أن يفكر في الجملة أو الكلمة التي ترتبط بها . وإذا لم يستطع الطالب التفكير في التلميح الذي يرتبط بها شفوياً ، اذكره له .

تعليقات : لقد استخدمت هذه التقنية بنجاح مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لم يكونوا قادرين على تذكر الضمائر وأسماء الإشارة وأسماء الاستفهام (Bos & Voghun , 1996) حيث أصبحوا بعد استخدام ارتباطات الكلمة أو الجملة قادرين على رؤية الكلمة المجهولة ويتذكرون الكلمة أو الجملة المفتاح ، ويقولون بصوت مرتفع التلميح المناسب ومن ثم تذكر الكلمة . وعندما لم يعد الطلاب بحاجة الى التلميح الذي يتصل بالكلمة المطلوبة كانوا يغفلون استخدامه . ولا بد من تذكر أن هذه التقنية شأن سابقتيها هي مجرد إجراء داعم ، ولا بد من إعطاء الطلاب فرصاً وفيرة لممارسة قراءة الكلمات البصرية الجديدة مستعملة في سياق .

تقنية الإغلاق في تعرف الكلمة

تستخدم تقنية الإغلاق لتشجيع الطلاب على استخدام تلميحات المعنى والنحو للمساعدة في تعرف الكلمات المجهولة في القراءة . فقد يحدث أحياناً أن بعض القراء المبتدئين الذين يجدون صعوبة في الانتفاع من استراتيجيات تعرف الكلمة لا يستخدمون الاستراتيجيات التي تتصل بلفتهم الشفوية ، وسيعتمدون مبدئياً على الصورة البصرية أو التحليل الصوتي . وتأتي تقنية الإغلاق لتشجيع الطلاب على استخدام تلميحات المعنى والنحو بحذف بعض الكلمات مما يجعل أمر استخدام الصورة البصرية أو التحليل الصوتي غير ممكن .

ولا تستخدم تقنية الإغلاق كتقنية تعليمية وحسب ، ولكنها يمكن ان تستعمل لتقييم ما إذا كان النص المقروء على مستوى ملائم للطالب ، وكمقياس لمستوى الاستيعاب في القراءة . وقد استخدمت تقنية الإغلاق من الناحية التقليدية كإجراء لتعليم الاستيعاب القرائي ، إلا أن جدواه في تعليم الاستيعاب قد أصبحت مؤخراً موضع تساؤل . ولهذا فإن هذه التقنية كما هي موصوفة هنا يمكن حسبانها تقنية في تعرف الكلمة لأن الغرض منها هو تعليم القارئ كيفية اللجوء بفعالية الى المعنى والنحو في تعرف الكلمات المجهولة .

الإجراءات : تتضمن تقنية الإغلاق وضع واستعمال مواد تعقب أو تتلو تلميحات الصورة والصوت وتقتضي من الطلاب الاعتماد فقط على تلميحات المعنى والنحو . ويجب أن تتكون مواد القراءة من فقرات قصيرة أو جمل مكتوبة ولا تتجاوز القدرة التركيبية أو التحليلية للطالب . وعلى هذا فإنه يترتب على المعلم أن :

١. يبدأ بجمل أو فقرات قصيرة لا يحذف فيها إلا كلمة واحدة في كل جملة ويعطى الطالب الحرف الأول من الكلمة أو صوته (مثال : رأينا جـ ... يرعى في الغابة) .

٢. استعمل مواد كما سبق في الخطوة السابقة ولكن لا تعط الحرف الأول من الكلمة (مثل رأينا ـــــ يرعى في الغابة) .

يلاحظ بأن الكلمة الناقصة تدعو الطالب لأن يفكر في الكلمة التي تكمل معنى الجملة. اجعل الطالب عندما تبدأ تدريسه هذه المهارة أول مرة يذكر عدة كلمات وجرب كل كلمة ليرى ما إذا كانت هي الكلمة المحذوفة . اجعل الطلاب يتحدثون عن سبب كون هذه الكلمة تكون معنى ، أي أنها من ذلك النوع من الكلمات أو أجزاء الكلام (تلميح النحو) وأن لها معنى (تلميح المعنى) مما يرجح معه أن تكون هي الكلمة المحذوفة . طبق ذلك بالنسبة لكل كلمة اقترحها الطلاب سواء أكانت هي الكلمة المطلوبة أم لم تكن .

تعليقات : قد يكون من الضروري أحياناً تزويد بعض الطلاب بمزيد من تلميحات الصورة-الصوت ، ويمكن انجاز ذلك بزيادة عدد الحروف المقدمة في بدء الكلمة المحذوفة أو بالتحول الى الاختيار من متعدد . ذلك أن الحرف جـ في المثال السابق كتلميح الى الكلمة المحذوفة قد يكون بداية لكلمة جَمل أو جَذي .. مما يمكن معه أن يطلق على هذه التقنية " تقنية المتاهة " في تقييم القراءة . ومثل هذه التقنية مثل غيرها من تقنيات تعرف الكلمة ، إذ لا تعمم المهارات التي تعلّم بموجبها ما لم يعطَ الطلاب فرصاً كثيرة لاستعمال المهارة في نص أو سياق .

تعليم استراتيجية تعرف الكلمة

يلجأ المرء عند قراءته لنص ويصل الى كلمة لا يعرفها الى أنواع مختلفة من الاستراتيجيات لتعرف تلك الكلمة ، كمظهر الكلمة والسياق الواردة فيه ، فإذا لم يفد ذلك في تعرف الكلمة فقد يلجأ الى تجريد الكلمة من أية زيادات قد تكون لحقت بها مثل أل التعريف أو

حين الاستقبال أو حروف الجمع أو التثنية أو اشتقاق من أصل ، فإذا لم يجد ذلك فقد يقطع الكلمة الى مقاطع ويلفظها بعد ذلك ، حتى إذا لم يُفد كل ذلك فقد يلجأ الى المعجم . إن الإنسان يجب أن يطبق استراتيجية مهارات تعرف الكلمة .

ويمكن اشتقاق استراتيجية لتعرف الكلمة من نموذج استراتيجية التعلم التي تقتضي اختباراً قبلياً للمهارة والتأكد من انتباه الطلاب ثم وصف ونمذجة الاستراتيجة . ويقوم الطلاب بعد ذلك بتسميع خطوات الاستراتيجية ويمارسون الاستراتيجية في مواد بمستوى قدراتهم لدرجة الإتقان ، وأخيراً يمارسون الاستراتيجية بمواد في مستوى صفي مناسب لدرجة إتقانها. ثم يصار الى اختبار الطلاب اختباراً بعدياً وتمرينهم على استخدام الاستراتيجية في أنواع مختلفة من المواقف القرائية. وفيما يلي عرض للخطوات التي يستخدمها الطلاب في تعرف الكلمات غير المعروفة.

١. اكتشف السياق الذي وردت فيه الكلمة .

٢. جرد الكلمة من الحروف المزيدة إذا كانت في بدايتها ، فإذا كان الطلاب مثلاً يعرفون أل التعريف يمكن القفز عنها وصب الاهتمام على ما بعدها من حروف الكلمة الأساس . أما إذا كانت الحروف المزيدة بعد الكلمة الأساس كواو الجماعة والنون مثلاً فيمكن الاكتفاء بحروف الأساس والوقوف عند بداية الحرف المزيد . وقد تكون الكلمة مزيدة في بدايتها ونهايتها (المعلمون) مما يرتب تعليم الطلاب البحث عن الكلمة الأساس دون توقف عند بدايتها ونهايتها .

٣. انكر أساس الكلمة : وأساس الكلمة هنا هو ما يتبقى من الحروف بعد حذف المزيدات سواء في بداية الكلمة أو نهايتها أو الاثنين معاً . فإذا استطاع الطلاب تعرف الكلمة الأساس عنى ذلك معرفتهم بالمزيدات وبأصل الكلمة على حد سواء وبالتالي قدرتهم على قراءة الكلمة بمزيداتها . وما إن يتمكن الطالب من قراءة الكلمة كاملة اطلب منه أن يعيد قراءة الجملة ثانية وتأكد من أنه يعرف معناها ، ومن ثم تستأنف عملية القراءة ، أما إذا لم يستطع الطلاب تعرف الكلمة الأساس انتقل الى الخطوة ٤ .

٤. افحص الكلمة الأساس: ينبغي عند فحص الكلمة جعل الطلاب يقطعونها الى مقاطع سهلة اللفظ (كأن يدمجوا الحرف الساكن وحرف العلة الذي يليه) وعندما يفحصون أساس الكلمة ويتمكنون من لفظ الكلمة الكلية ينبغي أن يعيدوا قراءة الجملة للتأكد من فهمهم للمعنى . وقد ظهر في عدد من الدراسات (Bhattacharya etal., 2004) أهمية تعليم تعرف الكلمات عن طريق

تحليلها الى مقاطعها الاساسية وبخاصة لدى ذوي صعوبات القراءة الحادة واعتمادها في المعالجة لا سيما إذا تكرر ظهور المقاطع المراد التركيز عليها في كلمات متنوعة . وقد ظهرت قيمة التعليم على اساس المقاطع في مجال تعرف كلمات جديدة وتكوين كلمات بصرية وتذكر تهجئة الكلمات* .

خلاصة

القراءة عملية فكرية استراتيجية يستخدم فيها القراء معرفتهم السابقة في التفاعل مع النص لتكوين المعاني . ومن الممكن أن تعزى الصعوبات التي تقف في وجه بعض الطلاب وتحول دون اجادتهم القراءة الى جملة أسباب من أهمها ضعف التعلم ، ومحدودية الفرص التي تتاح للقراءة والكتابة ، والتأخر في تطور الكلام أو الفروق اللغوية ، والعمليات المعرفية، أو عمليات الوعي المعرفي و/أو الوعي اللغوي غير الفعالة .

ويواجه كثير من الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية مشكلات في تعلم القراءة وبخاصة في نطاق تعلم وتطبيق استراتيجيات تعرف الكلمة . وتوجد عدة انواع من الأسباب الداعية لمواجهتهم صعوبات في تعرف الكلمات المجهولة وتعلم القراءة . فبعض الطلاب لا يزودون بطرق ومواد تمكنهم من تكوين النمط الطبيعي للغة وسيولتها ، وتفيد في تعليم القراءة امثال هؤلاء الطلاب أساليب : الخبرة اللغوية المعدلة ، كتب القراءة المنمطة أو القراءة العلاجية، وتكمن جدوى مثل هذه الأساليب الكلية الموجهة نحو المعنى في كونها تركز على استعمال تلميحات المعنى والقواعد والصورة البصرية في تعرف الكلمة .

ويقابل هؤلاء الطلاب آخرون يمكن أن يفيدوا من الاستراتيجيات التي تركز على الرموز أي تحليل الكلمة الى مكوناتها (الأصوات والمقاطع والوحدات التركيبية) ، حيث تتصدى عدة طرق لتعليم أجزاء الكلمة تعليماً مباشراً وتقدم بشكل دقيق البناء ، منها القراءة التصحيحية وتمارين القراءة العلاجية الصوتية . فالطلاب الذين لا ينجحون في استخدام الأساليب التقليدية التي تركز على المعنى يمكن أن يجدوا في هذه الأساليب ما يقدم لهم العون والمساعدة .

كما يمكن أن يوجد بعض الطلاب ممن يعانون من صعوبات حادة يمكن أن يفيدوا من

* طريقة تعرف الكلمات بتعليم المقاطع والكلمة هي الطريقة التي اعتمدها كتاب " السكاكيني " في تعليم القراءة للمبتدئين وما يزال الذين درسوا بموجب هذه الطريقة يعدونها الأسهل في تعليم تعرف الكلمة وقراءتها .

الأساليب التي تستخدم الحاسة الحركية واللمسية في التعليم الى جانب حاستي السمع والبصر . وبينما يكامل أسلوب فيرنالد (VAKT) بين هذه الحواس في أسلوب يعتمد على المعاني نجد أسلوب جلنجهام – ستلمان (VAK) يكامل بين هذه الحواس في أسلوب يؤكد على الرموز بالدرجة الأولى .

وثمة فئة من الطلاب قد لا تكون حظيت بفرص متنوعة لممارسة تعرف المفردات مما يجعل الطلاب لا يتعرفونها بأسلوب آلي . ويفيد في هذه الحالة إضافة نشاطات تعليمية داعمة كأسلوب الربط بالكلمات المألوفة وأسلوب ربط الكلمة بالصورة وأسلوب ربط الكلمة بالجملة أو الكلمة أو أسلوب الإغلاق .

كما يوجد الى جانب كل هؤلاء ، طلاب يملكون المهارات الأساسية الضرورية لتعرف الكلمة ولكنهم يفشلون في تطبيقها بأسلوب منهجي . ويفيد في مثل هذه الحالة تعليم الطلاب طريقة ثابتة لتعرف الكلمات .

ومهما تعددت أساليب تعليم تعرف الكلمات وتنوعت فإنها يجب ان تستهدف تكوين القدرة لدى الطالب في المجالات التالية :

- القدرة على تعرف عدد كبير من الكلمات بصرياً والربط بين الرمز المكتوب والمعنى.
- المهارة في استخدام مؤشرات السياق وغير ذلك من المعينات الأخرى في تعرف المعنى وتوقع معنى الكلمات التي يراد التعرف اليها والتأكد من صحة هذا التوقع
- المهارة في استخدام أساليب إدراكية تتسم بالكفاءة والمرونة في التحليل البصري للكلمات وتقسيمها الى عناصر يمكن استخدامها في عملية التعرف .
- معرفة عدد كبير من العناصر البصرية والتركيبية والصوتية للكلمات .
- المهارة في عمليتي التجميع الصوتي والبصري لأجزاء الكلمة .

ولعل السبب الأساسي لما يواجهه الطفل من صعوبة في عملية تعرف الكلمات يعود الى الإخفاق في تعليم الطفل وتدريبه على اكتساب هذه المهارات الأساسية والإخفاق كذلك في إيجاد تناسب وتوازن بينها .

لا شك بأننا كمعلمين بحاجة الى تقرير أكثر الوسائل فعالية وكفاءة لتعليم الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية كيفية تطوير استراتيجيات لتعرف الكلمة واستخدام هذه الاستراتيجيات في

مواقف جديدة . وعندما نأخذ بالحسبان مميزات المتعلمين وبرامج تعليمهم القراءة الحالية والماضية يمكن أن نصل الى تقديرات تربوية فيما يتعلق بأكثر الطرق فاعلية في تعليمهم . ثم إنه من المهم لنا كمعلمين أن نعرف أنواعاً متعددة من أساليب واستراتيجيات التعليم بما يمكننا من تلبية الحاجات المختلفة لهؤلاء الطلاب .

معلومة

تناذر الحساسية الضوئية

يقصد بهذا التناذر عدم القدرة على تحمل الفرق بين اللونين الابيض والاسود في صفحات الكتب المدرسية لاسيما إذا كان الضوء لامعاً أو شديداً مما يجعل قراءة الحروف والكلمات أكثر صعوبة فتظهر الكلمات وكأنها تهتز أو تتثقل مع ما يواكب ذلك من عدم القدرة على التتبع أو تشخيص الكلمات أو التسرع في القراءة ، أو القراءة السطحية ، وعدم القدرة على التركيز في اثناء القراءة أو الكتابة أو استخدام الكمبيوتر ، والشعور بالنعاس ، أو التوقف عن العمل ، أو عدم الاستقرار على حال ، أو تقدير المسافة والعلاقات المكانية بدقة .

استراتيجيات وتوصيات علاجية

- البس قبعة لها حافة في مقدمتها لتجنب أثر الإضاءة القوية
- استعمل الكتب المسجلة سمعياً إذا وجدت
- ضع شفافيات خاصة ملونة فوق مادة القراءة لاسيما إذا كان الورق مصقولاً ولامعاً ، وذلك لتقليل الأضواء البيضاء (فلورسنت)
- قم بتصوير الاختبارات والنشرات والواجبات الدراسية على ورق ملون (تجنب النسخ على السبورة أو من كتب)
- سجل المحاضرات أو مواد القراءة صوتياً
- أغمض عينيك في اثناء الاستماع للمحاضرات
- ضع مادة القراءة على حامل خاص للكتب لتتجنب اللمعان
- اجلس في مكان يجنبك لمعان السبورة
- اجلس بجانب نافذة أو مصدر ضوء طبيعي
- حاول أن تخفف من قوة الانارة في اثناء القراءة
- استخدم المصابيح عالية الكثافة(المطلية) لتخفف من أثر المصابيح الفلورية أو اللامعة

الفصل السابع

تعليم الاستيعاب

تصدير ٢٧٢
تعليم الطلاقة في القراءة ٢٧٤
تعليم الاستيعاب ٢٨١
نشاطات ما قبل القراءة ٢٨٩
نشاطات في اثناء القراءة ٢٩٨
نشاطات ما بعد القراءة ٣٠٥
استراتيجيات المساءلة ٣٠٧
اساليب شاملة لتعليم الاستيعاب القرائي ٣١٦

تصدير

عرضنا في فصل سابق إلى الصعوبات القرائية التطورية ، وتناول الحديث فيه بتعمق تنامي المهارة القرائية وتمرين الوعي الصوتي في اللغة ، وأساليب ايجاد الكلمات ، وأساليب تعليم تعرف الكلمات . غير أن ذلك لا يستوفي الصورة المتوخاة للقراءة تمامها ، فلفظ الكلمات من غير استيعاب للمعاني عمل قرائي ببغاوي لا يحقق الهدف الأساسي للقراءة وهو تكوين المعاني والوصول إلى معارف ومعلومات جديدة . وحتى تتحسن القدرة على الاستيعاب ينبغي العمل على تحسين سرعة القراءة أو طلاقتها، وذلك بالتوسل باستراتيجيات فاعلة قابلة لأن تستخدم في العلاج الفردي أو الجماعي ، في غرفة المصادر أو في الصف ، حيث يمكن ان يتعاون المختص في النطق واللغة ومعلم الصف والمعلم المصدري. ولنبدأ بأساليب تعليم الطلاقة في القراءة بصفتها شرطاً لجودة القراءة المعبرة من جهة وعلامة على جودة الاستيعاب من جهة اخرى . فالقراءة المعبرة والاستيعاب المليء لا يكونان إذا كان القارئ يقرأ كلمة فكلمة أو يتعثر في تعرفه الكلمات، أو لا يراعي قواعد الشكل والترقيم .

وينبغي أن يعي المعلم منذ البداية بأنه كثيراً ما يظهر على الطلاب ذوي الصعوبات القرائية المحددة مشكلات في استيعاب ما يقرؤون :

- لأن الطاقة التي تصرف في التحليل تكون أكثر مما ينبغي بحيث يضيع معها المعنى.
- لأن طول الوقت الذي تأخذه عملية التحليل ترهق الذاكرة القصيرة
- لأن التركيز لا يكون على المهمة
- لأن اليأس المكتسب يدفعهم للاعتماد على الآخرين لتفسير النص
- لأن تدني مهارات التحليل يؤدي إلى تضاؤل نمو المفردات

تعليم الطلاقة في القراءة

إذا استمر الطلاب يؤدون أفعالهم القرائية على أساس تحليل الكلمات وحسب يكتسبون عادة التسمر على الحروف والالتصاق بها بشكل يضفي على قراءتهم مسحة البطء ويخلق في نفس السامع الملل والسأم . ولربما مر بخبرتك طالب في الصف الثاني يتعرف معظم الكلمات في كتاب القراءة المقرر لذلك الصف ، ولكنه يفعل ذلك بنهجية للكلمة بدلاً من اعتماده على الشكل البصري للكلمة ، ومفاتيح السياق ، وذاكرته وغير ذلك من التلميحات التي تساعد في سرعة تعرف الكلمة . وقد ظهر من تحليل قام به مجموعة من الباحثين (Torgesen etac., 2001) للعوامل التي تؤثر على الطلاقة في القراءة الجهرية انها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنسبة الكلمات البصرية في النص أي التي يألفها ويدركها الطالب بمجرد وقوع بصره عليها وبالسرعة التي يعالجها بها . ومن الطبيعي أن ينتج عن ذلك بطء في قراءته سواء كانت شفوية أو صامته . ثم إن الجهود الكبيرة التي يبذلها في محاولاته تعرف الكلمات تؤدي إلى فقدانه المعنى الأساسي والأفكار الرئيسية في النص. وقد يكون مر بخبرتك كذلك طالب في الصف الرابع كان يواجه صعوبات كبيرة في تعلم القراءة ، ولكنه بعد عدة سنوات من الفشل ، تعلم أخيراً تعرف الكلمات فوراً من خلال استخدامه لأسلوب لغوي معيّن . ومع ذلك فإن مستوى قراءته ما زال يتصف بالبطء، فضلاً عن أنه يواجه بعض الصعوبات في الاستيعاب ، ذلك أن الاستيعاب القرائي يقل إذا قلت سرعته عن حد معين ، فالإقلال من سرعة القراءة يعني أن بعض الكلمات كانت تُقرأ كوحدات منعزلة عن غيرها من الكلمات السابقة عليها أو اللاحقة بها ، ولم تكن تُقرأ كجمل ذات معنى . وإذا سألته عن مفهومه للقراءة يقول بأنها قراءة الكلمة قراءة صحيحة دون أن يحسب من مظاهر القراءة السليمة استيعاب أو فهم ما يقرأ. وهكذا ربما أن هذين الطالبين يطوّران أسلوباً لتعرف الكلمات ألا أنهما يواجهان صعوبات في القراءة بطلاقة أي بسرعة وسهولة ودقة ، وبنغمة طبيعية ولهجة معبرة تنم عن وعي القارئ له يقرأ واستيعابه للأمور الأساسية في النص . ومن الجدير بالذكر أن ٩٠% من الأبحاث التي كانت تخلو من أي قياس للطلاقة (Necoeshea etal., 2003) .

الهدف من تعليم الطلاقة هو تحسين القدرة على تعرف الكلمة من جهة ، وزيادة سرعة القراءة من جهة أخرى . وتفيد نظرية الآلية في القراءة أن القراء الذين يقرؤون بطلاقة يعالجون المعلومات بشكل آلي على المستويين البصري والصوتي مما يمكّنهم من تركيز معظم انتباههم على مفاتيح المعاني في النص ودمج هذه المعلومات بخلفيتهم المعرفية ذلك أن ثمة ارتباط واضح بين الطلاقة والاستيعاب (Denton etal., 2006) . غير انه لا بد من التنويه بأن قياس سرعة قراءة الكلمات في حد ذاتها أي الطلاقة دون فهم للمقروء هو ناتج لا قيمة عملية له . ومن هنا يمكن القول بأن المعنى الصحيح لطلاقة القراءة هو سرعة فهم المادة المكتوبة . وسنسعى فيما يلي إلى طرح عدة استراتيجيات لمساعدة الطلاب على تطوير طلاقتهم القرائية .

ومن الجدير بالذكر انه ليس ثمة اتفاق على المقصود بالطلاقة، فبعضهم يصف الطلاقة بانها القدرة على قراءة النصوص بسرعة، وبيسر، ودونما جهد وبآلية بحيث لا يصرف الا القليل من الاهتمام الى مكيانيكيات القراءة كتحليل الكلمات مثلاً (Meyer etal, 1999) وتقترح بيرننجز وزملاؤها (Berninger etal, 2001) انظمة مفهومية للطلاقة في القراءة مستمدة من بحثها الذي استهدف تمحيص تطور عناصر القراءة والتهجئة والكتابة بأن الطلاقة تعتمد على ثلاثة مصادر مؤثرة هي صفات المعلومة (بصرية أو كلامية)، الكفاءة والآلية في أنظمة معالجة عناصر اللغة، والتناسق الذي يؤديه نظام التنفيذ الوظيفي (الادارة). وعرف آخرون الطلاقة بانها ذلك المستوى من الدقة والسرعة التي يتم فيهما تحليل الكلمة من غير جهد نسبياً وتكون القراءة الجهرية يسيرة ودقيقة ومعبرة وبمستوى يمكّن من صرف الجهد الى الاستيعاب (Waf etal, 2001) . ومع ذلك كما هو وارد في هذا البحث فهناك الكثير ما يزال غير معروف عن الطبيعة والعلاقة التبادلية القائمة بين الطلاقة والاستيعاب بالرغم من أن الافتراض الدارج يرى بأن تحسين الكفاية والآلية في عمليات تحليل الكلمة وتعرفها يفضي الى تحرير المصادر الانتباهية وتكريسها لعمليات الاستيعاب.

القراءة والقراءة الجهرية

يطور الطلاب الطلاقة في القراءة من خلال قيامهم بالقراءة ومن خلال الاستماع إلى الآخرين ومراقبتهم وهم يقرؤون بصوت مرتفع . ولعل من أفعل وسائل التنبؤ بالتحصيل

القرائي وتحقيق مستوى مناسب من الطلاقة في القراءة هو كمية الوقت الذي يقضيه الطلاب في القراءة خارج المدرسة وداخلها ، وثمة شواهد بحثية تفيد بأن تحسن الطلاقة يرتبط بكمية الوقت الذي يقضى في المعالجة أي القراءة وأن حصول الآلية في القراءة يعتمد على كمية التدريب على القراءة (Jokobson & Kikas, 2007) . وقد اجريت دراسة في هذا المجال افادت بأن ثمانية اسابيع من القراءة كان لها تأثير ذو دلالة على طلبة يعانون صعوبات شديدة في القراءة في تحسين طلاقتهم ودقة لفظهم للمفردات (Denton etal., 2006) وتتحقق الفاعلية القصوى من هذا الوقت إذا كانت المادة القرائية ذات مستوى يتمكن الطلاب فيه من اسخدام تلميحات السياق استخداماً يسيراً ويتمكنون من قراءة النص قراءة مستمرة لا قراءة متعثرة ومتقطعة بألفاظ غريبة صعبة . وقد أخذ المربون مؤخراً يؤكدون اهمية القراءة بصوت عال للاطفال كوسيلة لتطوير الاستمتاع بالأدب من جهة و لتعلّم القراءة وبناء الطلاقة من جهة أخرى .

ومع ذلك فالقراءة بصوت مرتفع للطلاب ذوي مشكلات التعلم والسلوك ليست اسلوباً علاجياً قائماً بذاته ، فضلاً عن أنها نشاط لا يجد المعلمون وقتاً لممارسته مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة بدعوى أن هؤلاء الطلاب هم الذين يحتاجون إلى القراءة بانفسهم بدل الاستماع إلى شخص آخر يقرأ . ومهما يكن الأمر ، فإن القراءة للطلاب بصوت مرتفع تنمي تطوّر القراءة والطلاقة بعدة طرق .

- فهي تسمح أولاً للمعلم بأن ينمذج القراءة الطلقة ، على ألا يغيب عن البال عند القراءة بصوت مرتفع لمجموعة من الطلاب المبتدئين بالقراءة استعمال الكتب المكتوبة كلماتها بحجم كبير لأنها تسمح للمعلم بالاشارة إلى الكلمات وهو يقرأ ، ثم إنها تتيح للمعلم الفرصة لمناقشة الصور مع الطلاب فضلاً عن انها تراعي عدم اكتمال نضج العين . ويجدر بالمعلم او الأب او المتطوع عندما يقرأ لأحد الاطفال أن يجلس إلى جانب الطفل لأن ذلك يسهل للطفل التفاعل مع المطبوعة ومع الصور ومع المعلم . ولا بد عند القراءة بصوت مرتفع وتحقيقاً لاستمتاع الطفل من أن تكون القراءة معبرة وأن يتلون الصوت بتلون شخصيات النص .
- والقراءة الجهرية ثانياً ، تسمح للطلاب بالاستماع إلى قراءة كتب تفوق مستوى قراءتهم الحالي وتيسر لهم مناقشة موضوعاتها ، ذلك إن الكثيرين من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يملكون قدرة على الاستيعاب السمعي تفوق بعدة سنوات مستوى

استيعابهم القرائي . وبهذا فإن قراءة كتاب بصوت مرتفع تتيح للطلاب الفرصة للتحدث عما له علاقة بالأدب بمستوى أكثر تطوراً من مستوى ما يقرؤون .

• وتوفر القراءة بصوت مرتفع ثالثاً ، الخلفية المعرفية للطلاب لأن يقرأوا الكتاب هم أنفسهم ، فعندما يستمع الطلاب إلى قراءة أحد الكتب تتضاعف احتمالات اختياره منهم ككتاب يريدون قراءته وبخاصة إذا كان الطلاب قد استمعوا إلى الكتاب وتحدثوا عنه ، حيث يتكون لهم من ذلك معارف تساعدهم في القراءة وتعرف الكلمات .

• ثم إن القراءة بصوت مرتفع قد تُنظم ، بحيث يقرأ طلاب كبار غير ماهرين تماماً كتباً معدة للأطفال الصغار ، مما يوفر الفرصة للطلاب الكبار لأن يقرأوا بصوت مرتفع وأن يقوموا بدور النموذج لقارىء جيد فيمنحهم ذلك ثقة بأنفسهم وبقدراتهم .

من كل هذا يمكن القول بأن القراءة بصوت مرتفع :

- توفر ضرب مثال سليم لنموذج ايجابي للقراءة .
- تقدم معلومات جديدة.
- تعبّر عن الاستمتاع بالقراءة .
- تطوّر المفردات .
- توفر أمثلة لجمل جيدة واستعمالات قواعدية جيدة .
- تحول دون الطلاب والتعرض إلى كتاب لم يكونوا قد تعرضوا له من قبل .
- توفر الفرصة لمناقشات في محتوى الكتاب .

ومما يساعد في تحسين القراءة تقديم تغذية راجعة للطالب عن أسلوبه في القراءة وذلك بأن تقوم بتسجيل قراءة الطالب الأولى للنص على شريط . سجل على شريط قراءة الطالب الأولى لقطعة ثم أسمعه الشريط ليتعرف نوعية قراءته. اطلب منه أن يقرأ الدرس ثانية وسجل له هذه القراءة وأسمعه إياها فذلك يساعده على تطوير الطلاقة والمرونة في القراءة . ثم إن سماع الطالب للمعلم وهو يقرأ أو يستمع لشريط يحتوي قصة ممتعة يسمح له بأن يتذوق معنى السرعة والتنغيم في القراءة .

القراءة المتكررة

كثيراً ما يوصى بهذه التقنية لتحسين الطلاقة وبخاصة للطلاب الذين يواجهون صعوبة في القراءة ، وربما تكون كمعلم قد لاحظت كيف يستمتع الاطفال بعمق عندما تقرأ لهم

نفس القصة مرات ومرات ، حتى إنهم عندما يجلس المعلم معهم ويقرأ كتاباً مألوفاً لهم يأخذون آلياً في القراءة معه . ويلاحظ بأنهم في البداية يشاركون في بعض الكلمات والجمل ، ثم يأخذون يشاركون المعلم القراءة في معظم الكتاب ، إذ يكّون الأطفال نتيجة القراءة المتكررة للقصة ألفة بالنص بمقدار ما تسعفهم ذاكراتهم على التذكر . ويستند اسلوب القراءة المتكررة على الفكرة القائلة بأنه مع تكرر قراءة الطلاب للنص يصبح الأطفال طلقين وواثقين بأنفسهم في قراءتهم ، ثم إن تعرضهم لنفس القصة مرات كثيرة يهبهم الفرصة لكي يمارسوا تعرف الكلمات غير المعروفة ويساعد على تثبيتها في ذاكراتهم ; لفظاً ومعنى ، وينتهي بهم الأمر إلى اكتساب مستوى من الآلية في مهارات تعرف الكلمة . وقد دعمت عدة دراسات هذه الأفكار (Reid, 1988).

الإجراءات : القراءة المتكررة تتألف من قراءة فقرات قصيرة ذات معنى عدة مرات إلى أن تصل إلى مستوى مقبول من الطلاقة . ثم يتكرر هذا الإجراء مع فقرة جديدة . وعلى هذا فالشكل العام لهذا الإجراء القرائي هو أن يقوم الطالب بقراءة متكررة لفقرات تتراوح كلماتها بين ٥٠ إلى ٢٠٠ كلمة بهدف الوصول إلى مستوى من القراءة اكثر طلاقة (١٠٠ كلمة في الدقيقة مثلاً) وإلى مستوى تعرف مناسب للكلمة (دقة في تعرف الكلمة بنسبة ٩٠ بالمئة). ومن المفروض عندما يقرأ الطالب تحت إشراف المعلم أن يلفظ له الكلمات التي لا يستطيع تعرفها وأن يعمل بهدف تنمية الاستيعاب ، على مناقشة النص بعد الانتهاء من القراءة. ومن المفيد عند الانتقال من قطعة قرائية إلى أخرى أن يوجد عدد جيد من الكلمات المشتركة بين القطعتين ، فإذا لم يوجد إلا عدد قليل من الكلمات المشتركة بين القطعتين فإن تكرار القراءة لا يكون له جدوى في تكوين سرعة القراءة اكثر من الوقت الذي يقضى في قراءة غير متكررة.

ويمكن استخدام أجهزة الحاسوب في القراءة المتكرة ، إذ يمكن استخدام نصوص مكون كل منها من ١٠٠ كلمة تظهر دفعة واحدة على شاشة الحاسوب ويطلب إلى الطالب تكرار قراءة النص الواحد . ويمكن تنويع عدد المرات التي تظهر فيها بعض الكلمات في النص . وقد وجد أن الحاسوب يمكن أن يكون أداة فعالة في استخدام هذا الأسلوب وأن التكرار المستمر للكلمات يساعد الطلاب على زيادة طلاقتهم في القراءة .

ويمكن استناداً إلى هذه المعلومات القول بأن دمج اسلوب اللغة المنمطة (التي تعتمد على وتيرة وأوزان واحدة) بأسلوب القراءة المتكررة قد يقدمان استراتيجية ذات بال لتنمية الطلاقة في القراءة للطلاب ذوي المهارات القرائية المحدودة . ذلك إن تكرار فقرات ذات

النقطة يمكن أن يعطي القراء الضعاف فرصاً للتمرين الإضافي اللازم لاستخدام التلميحات اللغوية التي تستمد من النحو والمعاني وعلاقات الصوت - الرمز في الكلمات.

قراءة الجمعية المتكررة

قراءة الجمعية المتكررة هي استراتيجية تجمع بين الأفكار والإجراءات التي تُتبع في قراءة المتكررة والقراءة الجمعية ، طورتها بوس (Bos,1982) بسبب ملاحظاتها بأن استراتيجيات بناء الطلاقة للطلاب الأقل مهارة في القراءة تنزع إلى تجاهل تعليم مهارات تعرف الكلمات أو الاستيعاب . وقد استخدم الأسلوب كأسلوب متكامل مع بعض الطلاب الذين تكمن صعوباتهم القرائية في تعرف الكلمات وسرعة القراءة .

الاجراءات : وضعت طريقة القراءة الجمعية المتكررة للطلاب الذين يستطيعون استيعاب المواد المقروءة لهم وتحول الصعوبات التي يواجهونها في تعرف الكلمات وسرعة القراءة دون مكنتهم من قراءة مواد تتناسب ومستوى استيعابهم السمعي الذي يعد عادة اسهل من الاستيعاب القرائي . ولا بد للسير في هذا الأسلوب من أن يكون لدى الطلاب المستهدفين حصيلة من الكلمات البصرية لا تقل عن ٢٥ كلمة . ويقترح لتنفيذ هذا الأسلوب اتباع الاجراءات التالية :

١. **اشرح الطريقة للطالب**
٢. **اختر بالاتفاق مع الطالب كتاباً :** ويفضل أن يرغب فيه الطالب ، على أن يكون أعلى بسنة أو سنتين من مستواه التعليمي الحالي في القراءة ومصوغاً صياغة تكثر من تكرار المفردات الواردة فيه . إجعل الطالب يقرأ فقرة قصيرة من الكتاب للتأكد من قدرته على تعرف الكلمات التي يجب ان تتراوح ما بين ٧٥ إلى ٨٥ بالمئة من عدد الكلمات ، أما إذا كانت اقل من ذلك بكثير فيجب اختيار كتاب آخر أدنى مستوى .
٣. **ضع هدفاً للقراءة :** اقرأ الكتاب مع الطالب باستخدام الخطوات الثلاث التالية :

أ- قراءة المعلم : ابدأ ببداية الكتاب واقرأ قطعة من النص للطالب تتكون من عدة جمل إلى فقرة. (يجب ألا يتعدى طول الجزء امكان استخدام الطالب لذاكرته القصيرة كمعين على القراءة). اقرأ بسرعة عادية وحرك اصبعك بلطف تحت الكلمات بينما الطالب يراقب حركة الإصبع على الكلمات وسرعتك في قراءتها .

ب- قراءة المعلم والطالب : اقرأ نفس الجزء سوياً مع الطالب . استمر بالاشارة إلى الكلمات . يمكنك قراءة الجزء مع الطالب مرة أو مرتين او عدة مرات إلى أن تشعر بأن الطالب يمكن أن يقرأ هذا الجزء باستقلالية .

ج- قراءة الطالب : اجعل الطالب يقرأ الجزء وحده . الفظ له أي كلمة لا يتعرفها وسجل الكلمات التي يستصعب قراءتها .

٤. **قيم بعد قراءة كل جزء** : قيم مدى تحقيق الهدف الجزئي الذي وضعته له ، وضع بالمثل أهدافاً لكل جزء تنتقل اليه .

٥. **أعد الخطوات الثلاث بالنسبة لكامل الكتاب** : لاحظ بأن طول كل جزء يزداد مع التقدم في قراءة الكتاب ، وان عدد المرات التي تقرأ بها سوياً مع الطالب تقل ، حتى إنه يمكن الاستغناء عن الخطوة الاولى لبعض الطلاب .

٦. **استخدم البطاقات** : اكتب على بطاقات تلك الكلمات التي يجد الطالب صعوبة دائمة في قراءتها بشكل آلي . نوّع في النشاطات لاعطائه خبرة أكثر بهذه الكلمات ، كأن يناقش معاني الكلمات او يجد موقع الكلمات في النص أو يعيد قراءة الجمل . استخدم النشاطات الداعمة لقراءة الكلمة الكاملة كإجراء عملية ربط الكلمة بكلمة بصرية أو اجراء ربط الكلمة بجملة أو أسلوب الاغلاق .

٧. **التجميع** : يساعد تجميع الكلمات في أشباه جمل على سرعة القراءة . ويمكن للمعلم أن يساعد في هذا المجال بأن يأخذ قطعاً مألوفة ويحدد أشباه الجمل كمجموعات بخطوط توضع على النصوص أو صور عنها . ويمكن كتابة أشباه الجمل هذه على بطاقات عرض لغايات التمرين. وعندما يصبح الطالب سريعاً في قراءة القطعة تزال منها الخطوط الفاصلة.

٨. **اجعل الطالب يسجل مدى تطوره** : يمكن استخدام بعض انواع الرسم البياني لتسجيل تقدم الطالب باعتباره يمكن أن يشكل دافعاً للطلاب نحو اكتسابهم للطلاقة لأن المكتسبات تسجل أولاً بأول. لاحظ إمكان معرفة تقدم الطلاب وقدراتهم بسهولة بجعل الطالب يقرأ من ١٠٠ إلى ٣٠٠ كلمة من الكتاب المتداول . دع الطلاب يسجلون نتائجهم على بيان أو جدول . تحقق من التقدم كل ثلاثة ايام على الأقل عند استخدام هذا الأسلوب بالتحديد .

تستمر جلسات القراءة عادة بهذه الطريقة من ١٥ إلى ٢٠ دقيقة مع التركيز في معظم الوقت على القراءة الجهرية الجمعية . وكلما اصبح الطالب واثقاً من قدرته على القراءة استخدم القراءات المتكررة في الكتب المسجلة على اشرطة او قصصاً كنشاطات قرائية مستقلة . أما كلمات التهجئة فيمكن اختيارها من الكلمات الواردة في الكتب . كما يمكن الاستعانة بالكلمات لتعليم مهارات التحليل الصوتي والتحليل البنيوي للكلمات .

تطبيقات : لقد استخدم هذا الاسلوب مع عدد من الطلاب الذين يعانون من مشكلات حادة في تعرف الكلمات أو الطلاقة . ويمكن النظر إلى هذا الاجراء (لكونه يسمح للمعلم والطالب بالانتباه إلى مهارات تعرف الكلمة والاستيعاب بالإضافة إلى الطلاقة) ، كإجراء شامل للقراءة أكثر مما هو مجرد قراءات متكررة . ثم إن استخدام اسلوب الثلاث خطوات يسمح ايضاً للطلاب بقراءة كتب اكثر صعوبة . ويعد هذا الأسلوب اكثر إثابة للطلاب الأكبر سناً الذين لا يستطيعون القراءة حيث يساعدهم بسرعة على النجاح في قراءة الكتب .

تعليم الاستيعاب

الاستيعاب هو الهدف النهائي لعملية القراءة ، وهو عملية تكوين معان تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها المؤلف والمعلومات الكامنة في خلفية القارىء المعرفية . وتقتضي عملية الاستيعاب من القارىء أن يتفاعل مع النص ويعطي انتباهه كاملاً لما يقرؤه بحيث يكون قادراً على اكتشاف مغزى النص أو ايجاد الفكرة الرئيسية، ومثل هذه القدرة أمر جوهري لاستيعاب الاساسي في النص وللدراسة الفعالة وللتفكير النقدي . وثمة عدة أسباب تعزى اليها الصعوبة التي يواجهها الطلاب في استيعاب ما يقرؤون .

لا شك بان استيعاب ما يُقرأ يطرح تحدياً هاماً امام ذوي صعوبات التعلم . صحيح أن المشكلة قد ترجع جزئياً الى ضعف في طلاقة القراءة، ولكن الطلاقة لا تعني آلياً جودة الاستيعاب، فقد نجد في احايين كثيرة طلبة يقرؤون بطلاقة ولكنهم لا يستوعبون ما قرؤوه بسبب مشكلات في المعالجة المعرفية كمحدودية الذاكرة العاملة صعوبات المعالجة القاموسية، وضعف القدرة على الاستنتاج، والمراقبة غير الكفؤة للاستيعاب (Gersten etal, 2001) يضاف

الى ذلك الضعف في معاني الكلمات أو الضعف في حقل معرفي معين . وتقدم الحالات التالية امثلة على جوانب الضعف في الاستيعاب.

فقد تجد (١) طالباً في الصف الرابع بمستوى من القراءة لا يتجاوز مستوى الصف الثاني ولكنه يفهم ما يقرأ إذا لم يطلب منه أن يهتم بتعرف المفردات في النص . وقد تجد (٢) طالباً آخر ماهراً في لفظ المفردات لاعتقاده بأن القراءة هي القراءة الصحيحة للمفردات ، ومع أنه يقرأ بطلاقة إلا أنه لا يعير اهتماماً لمعنى النص وكثيراً ما يواجه صعوبة في تذكر جوهر القصة وتفاصيلها . وهناك (٣) من الطلاب من يصنف كذي صعوبة لغوية بسبب الصعوبات التي يواجهها في النحو والمعاني مما يجعل هذه المهارات الشفوية المتدنية تؤثر في القدرة على الاستيعاب . ولا يقف تنوع اسباب الصعوبات في الاستيعاب عند هذا الحد ، فقد يتذكر (٤) الطالب ما يقرأ ولكنه يعجز عن ربطه بما لديه من معلومات حول الموضوع مما يسلم به إلى صعوبة إجابة اسئلة تتطلب منه استعمال خلفيته المعرفية ، ويقابل هذا الطالب طالب آخر (٥) يركن بقوة على خلفيته المعرفية بحيث يؤثر ذلك على استيعابه . ولا تعدم أن تجد آخر (٦) لا يراقب استيعابه وهو يقرأ ، وبالرغم من ادعائه بأنه يفهم ما يقرأ إلا أنه عندما يُسأل لا يجيب الا بما يشير إلى محدودية في قدرته على الاستيعاب .

يلاحظ بأن هؤلاء الطلاب جميعاً يواجهون صعوبات في الاستيعاب بالرغم من تباين مشكلاتهم . فالطلاب الذين يصعب عليهم الاستيعاب بسبب صعوبة تعرف الكلمات كما هي الحال مع الطالب (١) ينبغي تعريفهم مهارات تعرف الكلمات دون إغفال لمهارات الاستيعاب. وقد يعني ذلك تكوين مهارة الاستيعاب السمعي في مستوى الصف الذي يتمكن الطالب من الاستيعاب السمعي في مستواه، وتكوين مهارة الاستيعاب القرائي في مستوى الصف الذي يمكنه القراءة فيه . ولا بد من تصحيح مفهوم القراءة على أساس أنها التفاعل مع النص واستغلاله لتكوين معانٍ وليس مجرد قراءة الكلمات الواردة فيه . ومع أن تعليم تعرف الكلمات يستهلك الكثير من وقت المعلم إلا أن ذلك لا يعفيه من اعطاء الاستيعاب ما يستحقه من الوقت والاهتمام.

أما الطلبة الذين يكونون على شاكلة الطالب (٢) أي الذين يتعرفون الكلمات بشكل جيد فإن الجزء الأكبر من تعليمهم العلاجي يجب أن يتركز حول الاستيعاب . كما يتوجب على المعلم أن يغير مفهومهم للقراءة من كونه مجرد تعرف الكلمات وقراءتها بطلاقة إلى كونها بالاضافة إلى ذلك عملية تكوين معان . وعلى هذا فإن صياغة أهداف تتجه نحو

القراءة نحو الاستيعاب وتعلم الطلاب كيف يطرحون أسئلة تشتق من النص يمكن أن يساعدهم في تغيير تعريفهم للقراءة .

غير أن من يعانون مشكلات لغوية على غرار الطالب (٣) تؤثر على استيعابهم القرائي من جهة ولغتهم التعبيرية من جهة اخرى ، فإن تعليمهم الاستيعاب القرائي ينبغي أن يواكب بتعليم اللغة التعبيرية ، باعتبارها تساعد على تحسين قراءتهم واستيعابهم القرائي معاً . فعندما يقرؤون قصة او يستمعون لها فإنهم بحاجة لأن يتعلموا كيف يسألون أسئلة ويجيبون عنها من مثل : عن ماذا تتحدث القصة ؟ أين حدثت ؟ ما المشكلة في القصة ؟ كيف حُلت المشكلة ؟ كيف انتهت القصة ؟.. أما الطلاب الذين يفشلون في ربط ما يقرؤون بما يعرفون حول الموضوع كالطالب (٤) والطلاب الذين لا يملكون إلا خلفية معرفية محدودة حول الموضوع فإنه يترتب على المعلم أن ينطلق مما هو معروف من أن معارف القارىء وخبراته تؤثر على استيعابه . وعلى هذا فإن الاستراتيجيات التعليمية التي تشجع الطلاب على تفعيل معارفهم ، أو النشاطات التي تزود بغرض إغناء خلفياتهم المعرفية السابقة على القراءة يمكن أن تسهل الاستيعاب .

وبالرغم من أن بعض الطلاب لا يعتمدون اعتماداً كافياً على خلفياتهم المعرفية ، هناك آخرون يعتمدون اكثر مما ينبغي على هذه الخلفيات كما هي حالة الطالب (٥) ، وهؤلاء هم نفس الطلاب الذين ينزعون إلى الاعتماد أساساً على تلميحات السياق عند تعرف المفردات. وتتوضح مشكلة هؤلاء في الاستيعاب عندما يكون عليهم أن يقرأوا نصوصاً علمية تتطلب تذكراً دقيقاً للمعلومات . ومن هنا فإن الاستراتيجيات التي تشجع الأسئلة الذاتية يمكن أن تشجع الطلاب على تركيز الانتباه في المعلومات التي يقدمها النص .

أما الطلاب ممن هم على شاكلة الطالب (٦) فإنهم شأن كثيرين من ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في مهارة الوعي المعرفي الخاصة بمراقبة الاستيعاب ، ولهذا فإن الاستراتيجيات التي تعلم الطلاب طرح الاسئلة حول استيعابهم أو التي تتطلب منهم أن يكتبوا النص بلغتهم الخاصة أو يلخصوا ما يقرؤونه تقدم لهم العون على تطوير مهارات الوعي المعرفي .

وقد تعاظم في السنوات الأخيرة الاهتمام بالقراءة الاستيعابية وتقنيات تحسين الاستيعاب فإذا كان الهدف من القراءة في السنوات الثلاث الاولى من المرحلة الابتدائية هو تعرف الكلمات وتحسين الطلاقة في القراءة وطرف من الاستيعاب إلا أن الحال ليست

كذلك فيما بعد ، إذ عليه أن يستوعب ما يقرؤه في الكتب العلمية لا سيما وقد أصبح هناك ركام من المعارف والمصطلحات والمفاهيم المجردة والموضوعات الجديدة وغير المألوفة للطفل ، ناهيك عن أن الكتب غالباً ما تكون مكتوبة فوق مستوى قدرة الطفل على القراءة (Gajrea etal., 2003) .

ومن المعروف أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون مشكلات حادة في استيعاب كتب المواد الدراسية بصرف النظر عن مستوى مهاراتهم في قراءة المفردات (Williams, 2005) فضلاً عن انها تطرح تحدياً اكبر مما تطرحه كتب القراءة (Kim etal., 2004) . ومع أن هؤلاء الطلبة يتفاوتون فيما يعانونه من مشكلات إلا أن ثمة مميزات مشتركة بينهم كضعف تذكرهم للمادة العلمية ، ومشكلات تشخيص الأفكار الرئيسية وتمييزها عن التفاصيل ، والاستنتاج ، وربط الافكار الجديدة بالقديمة والمراقبة الفعالة للاستيعاب .ولان هؤلاء الطلبة يوصفون بأنهم قراء سلبيون فإنهم يفشلون في تفصيل استراتيجيات الاستيعاب التي تمكنهم من الوقوف على المادة العلمية المطروحة في الكتاب وبالتالي فإنهم لا يراقبون ولا يقيّمون فهمهم لها (Gajria etal., 2007) .

وسنعرض فيما يلي إلى إطار للاستيعاب في القراءة لتحسين مجال وتسلسل الاستيعاب، ثم سنركز على الاستراتيجيات التعلمية لتحسين الاستيعاب القرائي ، وسنناقش أخيراً أربعة أساليب تستخدم لتعليم القراءة والقراءة الاستيعابية .

إطار للاستيعاب القرائي

من بين وسائل توجيه تعليم الاستيعاب القرائي تحديد مهارات التفكير ومعالجة المعلومات المطلوبة من القراء لتمكين الطلاب من تكوين معانٍ مما يقرؤون . ولنأخذ النص التالي مثالاً :

رحلة إلى العقبة

ذهبت سلمى وأبوها في رحلة إلى العقبة بالسيارة لصيد السمك . وقد لاحظت سلمى أباها يتحدث بالهاتف النقال وهو يقود السيارة وشهدت منظر الشمس وهي تصعد التلال . وعندما اقترب من العقبة أصبح الجو مضبباً. ومع أن والدها كان يقود السيارة ببطء إلا أنه لم يستطع رؤية منعطف حاد في الطريق فانحرفت السيارة ووقعت في خندق بجانب الطريق . لم تُصب سلمى بأذى ولكنها لاحظت ضرورة طلب النجدة لمساعدة والدها .

ترجلت من السيارة واتجهت نحو الطريق ، آملة مرور سيارة ولكن ذلك لم يحدث . مشت على الطريق تبحث عن بيت وكان تنادي طالبة النجدة . وعندئذ تذكرت الهاتف فعادت إلى السيارة . ومع أنه لم يسبق لها استعمال هذا الهاتف إلا أنها حاولت استعماله في طلب النجدة . وقد صدف أن سمعها صياد فأخبرته عن مكانها ، فحضرت النجدة بعد خمس عشرة دقيقة .

غير أن والد سلمى كان في هذه الأثناء قد فتح عينيه وكان في حالة حسنة . ساعد رجال الأمن سلمى ووالدها على إخراج السيارة من الخندق ووضعها على الطريق . وقد أثنى الجميع على سلمى .

حاول الآن الاجابة عن الاسئلة التالية :

١. ماذا فعلت سلمى أولاً لطلب النجدة ؟

• أين وجدتَ المعلومات لإجابة السؤال ؟

ترى هل كانت المعلومات واردة في النص ؟ والجواب نعم . ويطلق على المعلومات في مثل هذه الحال بأنها معلومات *نصية صريحة أو حرفية* أي أنها تؤخذ مباشرة من النص .

٢. في أي وقت من اليوم حدثت القصة ؟

• أين وجدتَ المعلومات لاجابة السؤال ؟

ربما تجيب آلياً بأن ذلك حدث " في الصباح الباكر " أو " في الصباح " دون العودة إلى النص. وواضح أن المعلومات ليست متوافرة صراحة في النص ولكنها تستنتج من عبارة " ... الشمس تصعد التلال "، فكاملت بين هذه المعلومة وخلفيتك المعرفية من أن صعود الشمس عادة يكون في الصباح واستنتجت أن الحادث وقع في الصباح . وعلى هذا ، وعندما لا تكون المعلومات واردة صراحة في النص وتتطلب منك تفعيل خلفيتك المعرفية لتوليد الإجابة نقول بأن المعلومات *نصية كامنة أو استنتاجية* ، وتتطلب منك العودة إلى نسقك المعرفي حول الصباح أو قراءة ما بعد السطور لتوليد الاجابة .

٣. هل نجحت سلمى في استعمال الهاتف ؟

• اين وجدتَ المعلومات لإجابة السؤال ؟

يلاحظ بأن المعلومات واردة في النص ولكنها ليست على مستوى من الوضوح كما كانت الحال في السؤال (١) ، ويترتب عليك هنا أن تقرأ عدة جمل وتستقرىء المعلومات منها جميعاً . صحيح أن المعلومات هنا غير صريحة ولكنك لست مضطراً للعودة إلى خلفيتك المعرفية بالطريقة التي تقتضيها اجابة السؤال (٢) . ويمكن أن تدعى المعلومات من هذا النوع بأنها نصيّه كامنة ، حيث تتطلب اجابة السؤال منك أن تحصل على المعلومات من النص ولكن العلاقة بين السؤال والاجابة ليست مكتوبة صراحة أو بوضوح. وعليك أن تستعمل معارفك اللغوية وكيفية ربط الأفكار ببعضها البعض لاجابة السؤال . ويمكن أن يطلق على هذه العلاقة *قراءة ما بين السطور* .

ومن هنا فإنه يمكن عند تعليم القراءة الاستيعابية تقسيم الاستيعاب وفقاً لأنماط التفكير التي يقوم بها القراء لتفعيل خلفياتهم المعرفية بهدف تكوين المعاني . ويمكن الاشارة في هذا المجال إلى فئات ثلاث :

- **معلومات نصيّة صريحة** : وهي المعلومات التي تؤخذ مباشرة من النص مع حد أدنى من استغلال الخلفية المعرفية للقارىء .
- **معلومات نصيّة كامنة** : وهي المعلومات التي تستخلص من النص ولكنها تتطلب من القارىء استعمال خلفيته المعرفية ليكامل بينها وبين الأفكار التي يقدمها النص .
- **معلومات تكاملية كامنة** : وهي المعلومات التي لا يصرح بها النص ، وتقتضي من القارىء أن يفعّل خلفيته المعرفية ويستخدمها للحصول على المعلومات من النص نفسه.

ويمكننا كذلك أن نصنف الاستيعاب في ضوء المعلومات أو العلاقات التي تمثلها ، فالسؤال الاول مثلاً " ماذا فعلت سلمى اولاً لطلب النجدة ؟ " يتطلب من القارىء أن يركز على تسلسل الحوادث في القصة،ولهذا فإنه يتطلب علاقة تسلسلية أو وقتية . ويستدعي السؤال الثاني "لماذا أثنى الجميع على سلمى ؟ " علاقة سببية . ويمكن أن يشار إلى عدة أنماط من المعلومات أو العلاقات التي يمكن تقديمها في النصوص كالتفاصيل ، والأفكار الرئيسية ، والتسلسل ، والسبب والنتيجة . كما يمكننا ربط أنماط المعلومات بالعمليات التي تتطلبها (نصية صريحة ونصية كامنة ، وتكاملية كامنة) لتشكيل مصفوفة للاستيعاب القرائي (جدول ٦:١) كما يلي:

جدول ٦:١ مصفوفة الاستيعاب القرائي

نمط المعلومات	نمط التفكير الذي يبنى على الخلفية المعرفية		
	نصية صريحة	نصية كامنة	تكاملية كامنة
تفاصيل	×	×	×
الفكرة الرئيسية/خلاصة	×	×	×
التسلسل	×	×	×
علاقة مقارنة	×	×	×
علاقة سببية	×	×	×
علاقة شرطية	×	×	×
تعريف كلمات	×	×	×
تطبيق كلمات	×	×	×
تعريف لغة مجازية	×	×	×
تطبيق لغة مجازية	×	×	×
النتيجة	×	×	×
التطبيق	×	×	×

يمكن استخدام هذه المصفوفة في التخطيط لتعلوم الاستيعاب ، كتخطيط النشاطات التي تشجع الطلاب على الانتماج في مختلف وجوه الاستيعاب (خلالها المصفوفة). فإذا كنت تعمل على تسلسل الأفكار يمكن أن يعود الطلاب سرد القصة بجعل كل طالب في المجموعة يسرد مشهداً من مشاهد القصة كأن تكتب القصة في عدة قطاعات من الجمل وتناقش كيفية تنظيم الجمل في ترتيب منطقي ، أو أن يقرأ تفسيراً لكيفية عمل شيء وتكتب قائمة بالخطوات المنظمة ، أو ان تطرح اسئلة تتناول التسلسل أو أن تكتب وصفاً لكيفية عمل شيء وتجعل الطلاب يقرؤون الوصف ويعملون الشيء . ومع أن جميع هذه النشاطات تركز على التسلسل فإن الحاجة تدعو لاستخدام الاستيعاب الصريح والاستيعاب الكامن لتكميل النشاطات المتعددة.

ومن الخير أن نستخدم في هذا المجال المصفوفة لا التصنيف في تصويرنا للوجوه المختلفة للاستيعاب لأنه لا يجوز أن ننظر إلى الاستيعاب كمجموعة من المهارات الهرمية ، فعملية الاستيعاب تستلزم التفاعل المستمر بين النص وخلفية القارىء المعرفية . ويمكن القول تعميماً بأن قصر قدرة الإنسان على القيام بمعالجة ضمنية فقط بعد أن يكون قادراً على القيام بالمعالجة الصريحة يعني عدم أخذ الدور الهام الذي تلعبه المعارف السابقة في الاستيعاب بالحسبان .

وبالاضافة إلى الخانات المتعددة للاستيعاب القرائي التي تمثلها المصفوفة يمكن القول بأننا نقرأ لنكوّن رأياً في نوعية المعلومات التي يقدمها النص أو محتواه وكذلك على نوعية الأسلوب الذي كُتب فيه النص . ويمكن أن يطلق على المجال الأول من الاستيعاب القرائي التقييم أو القراءة النقدية وعلى المجال الثاني التذوق او القراءة الجمالية.

ويتطلب كلا النوعين من القراءة ؛ النقدية والجمالية من القراء التأمل واصدار احكام وتعليقات حول ما يقرؤون ويعتقدون . فيمكن للمعلم بعد قراءة القصة السابقة أن يشجع الطلاب على التعليق على القصة بأن يبدأ النقاش بقوله : لقد أحببت هذه القصة وكنت أتمنى لو أن الكاتب أخبرنا المزيد من المعلومات عن كيفية حصول سلمى على النجدة . وتتناول المجالات النقدية موضوعات كواقعية القصة أو كونها خيالية ، واشتمالها على حقائق أم آراء، وصدق المعلومات واثرها في القارىء . وتتناول التعليقات الجمالية حبكة القصة وإثارتها للرغبة في متابعة وقائعها ، والشخصيات الواردة فيها ، وتصور القارىء لنقص دور احدى الشخصيات وجمالية التعبير اللغوي .

توجيهات لتحسين الاستيعاب

ما يحدث في اكثرية الصفوف في عملية تعليم الاستيعاب القرائي وجود معلم يطرح أسئلة على الطلاب ويدقق اجاباتهم . أما الأسئلة التي يطرحها المعلمون فلا تزود إلا بالحد الأدنى من المعلومات الأساسية التي تعرّف الطلاب بالاستيعاب وبفائدته وبكيفية تحصيله . بل إن المعلمين عموماً لا يتناولون في أسئلتهم الاستيعابية إلا معلومات حرفية ولا تتجاوز نسبة الأسئلة الاستنتاجية في أحسن الأحوال اكثر من ربع اسئلة الوقائع أو الأسئلة الحرفية .

إن المطلوب منا كمعلمين لطلاب صعوبات تعلمية أن نقدم استراتيجيات تعليمية توضح للطلاب كيفية التفاعل مع النص بطريقة تمكنهم من تكوين معانٍ آخذين بعين الحسبان اساليب التعلم التي تميز هذه الفئة من الطلاب، فذوو صعوبات التعلم :

- يحبون أن يشركوا في عملية التعلم أي أن التعليم المشارك أفضل لهم .
- يستوعبون بشكل أفضل بالأساليب التعددية الحواس وكذلك باستعمال التصاميم التنظيمية Graphic organizers كشبكة المعاني والخرائط المعرفية وخرائط القصص والرسوم البيانية وتصوير الخطوط العريضة للنص بمعنى ان العرض البصري للمعلومات الذي يتمثل في هذه التصاميم يعزز استيعاب طلبة صعوبات التعلم وذلك بمساعدتهم على تنظيم المعلومات اللفظية وبالتالي تسهيل تذكرهم لها. (Kim etal., 2004)
- يغلب عليهم الاهتمام بالبنية المادية للاشياء، وتقديم اشكال ثنائية أو ثلاثية الابعاد تساعد على حسن الفهم .
- يملكون فترات انتباه محدودة ومستويات عالية من النشاط (Stowe, 2000) .

أما مجرد طرح الأسئلة بعد الانتهاء من القراءة فليس هو الأسلوب التعليمي المنشود ، إذ يترتب علينا في تعليمنا للاستيعاب القرائي أن ندمج الكثير من مظاهر تعديل السلوك المعرفي بالنظرية الاجتماعية الثقافية التي تؤكد أساليب النمذجة، والتفكير "بصوت عالٍ" وضرورة جعل التعليم عاملاً على تفعيل معارف الطلاب السابقة حول الموضوع قبل أن يبدأوا القراءة بغية أن يسهل عليهم تطبيق هذه المعرفة وهم يقرؤون أو بعد أن يكملوا القراءة . ثم إن تعليمنا يجب أن يوضح للطلاب أيضاً أهمية التنبؤ والتساؤل في اثناء القراءة كمعينات على الاستيعاب ودالات عليه.

وسيبدأ كل أسلوب نقدمه فيما بعد بإعطاء الطلاب مختارات قصيرة في مستوياتهم القرائية المستقلة أو التعليمية . وعندما يستخدم الطلاب مهارتهم أو استراتجيتهم بفعالية في هذا المستوى ابدأ تدريجياً بتقديم قطع قرائية أطول وأصعب . وينبغي في دروس تعليم الاستيعاب أن يُشجع الطلاب على الاندماج بحيوية في عملية الاستيعاب ويكون ذلك بالاهتمام بما يلي :

- وضع هدف للقراءة .
- ابراز ومناقشة معارفهم السابقة حول موضوع النص .
- مناقشة الفكرة الرئيسة أو الاشخاص الرئيسيين .
- نمذجة اسئلة يمكن ان يطرحها قراء جيدون مع قراءتهم للنص .
- نشاطات كتابية تتكامل مع المعرفة أو الانطباعات المكتسبة من النص .

ويمكن انجاز ذلك بالنشاطات التالية:

١. *قبل القراءة :* فعّل خلفية الطلاب المعرفية التي تتصل بالقطعة المختارة وزودهم بخبرات تغني خلفياتهم . ساعد الطلاب على أن يضعوا أهدافاً للقراءة عن طريق التنبؤ أو طرح الاسئلة عما سيقرؤون .

٢. *في اثناء القراءة :* شجع الطلاب على أن يطرحوا اسئلة على انفسهم ويراقبوا استيعابهم عندما يقرؤون.

٣. *بعد القراءة :* استخدم نشاطات للمتابعة من مثل :

أ- مناقشات تدور حول المادة المقروءة وتقييم للمادة والأسلوب .

ب- مناقشات تشجع الطلاب على توليد المزيد من الاسئلة والافكار التي تتطلب مزيداً من القراءة والبحث .

ج- اعادة السرد التي تساعد الطلاب على تلخيص وتنظيم ما فرغوا من قراءته .

نشاطات ما قبل القراءة

تستهدف النشاطات التي يقوم بها المعلم قبل ان يباشر الطلاب قراءة النص تفعيل خلفياتهم المعرفية وتنشيط أنساقهم المعرفية حول الموضوع الذي سيقرؤونه . كما تهدف هذه النشاطات أيضاً إلى تعليم الطلاب تعليماً مباشراً المفردات والمفاهيم المفتاحية وبخاصة إذا كانت غير

مألوفة لديهم ومساعدتهم على تصور الغرض من القراءة ، وتوجيه انتباههم إلى الملامح الرئيسية في النص . ومن الجدير بالملاحظة هنا ان تقسيم هذه النشاطات بهذا الشكل ليس تقسيماً حدياً ، فمن الممكن ان تتداخل نشاطات ما قبل القراءة مع النشاطات المصنفة كنشاطات في أثناء القراءة او بعدها . فتعليم طرح الأسئلة مثلاً المصنف تحت نشاطات "في أثناء القراءة" يحتاجها الطالب في جميع الأحوال الاستيعابية والاستعلامية لجمع المعلومات والمعارف .

تفعيل خلفية الطلاب المعرفية

تتمحور نشاطات ما قبل القراءة حول تنشيط الخلفية المعرفية للطلاب واثرائها بأية معارف تتصل بموضوع النص. ويمكن استخدام أي وسيلة لهذا الغرض كالتفتيق الفكري ، وخطة ما قبل القراءة ، وخطة ما يراد معرفته ونسق لاستراتيجية التفعيل . وبينما يعد النشاط الأول عاماً يعد النشاطان الثاني والثالث أسهل على الاستعمال عندما يحتوي النص على معلومات كثيرة ، أما النشاط الرابع فيفضل استخدامه عندما يتحدث النص عن قصة. وفيما يلي تفصيل لهذه النشاطات :

١ . ***التفتيق الفكري :*** التفتيق الفكري Brainstorming استراتيجية تعليمية تفعّل معارف الطلاب السابقة ذات الصلة بالموضوع، وتساعد المعلم في تحديد مدى معارف الطلاب السابقة ، وتحفز على الرغبة في الموضوع .

الاجراءات : لعل أفضل مجال يستخدم فيه التفتيق الفكري هو مجموعات الطلاب التي تقرأ النص نفسه أو نصوصاً مترابطة ببعضها البعض . وينبغي قبل البدء بالنشاط أن تحدد النقطة الرئيسية أو المفهوم المقدم في النص أو النصوص المختارة . ثم تقرر بعدئذ ما الذي ستستخدمه كمثير لتقديم تلك النقطة ؛ هل هو كلمة أو شبه جملة أو صورة أو بيوت من الشعر أو اقتباس من قطعة القراءة .. وقبل البدء بالقراءة أدر جلسة التفتيق الفكري على النحو التالي:

١. *قدم المثير للطلاب .*

٢. *اطلب من الطلاب أن يضعوا في قائمة كل ما يستطيعون معرفته من الكلمات او أشباه الجمل التي تتصل بالمثير* . شجعهم على أن يفكروا في كل شيء يعرفونه حول الموضوع أو المفهوم . أعط الطلاب عدة دقائق للتفكير ، وتهيأ لتقرير أفكارهم وكتابة كلماتهم .

٣.دون كلماتهم *على السبورة* ، واطلب المزيد منها واكتبه على السبورة أيضاً . لا تقم بإعطاء أي حكم فيما يتعلق بملاءمة أي كلمة يذكرها الطالب .

٤.صنف مع *الطلاب الكلمات* ، ووضح الأفكار وناقش العنوان الذي يصلح أن يوضع لكل فئة .

ومع أن نشاط التفتيق الفكري ينتهي عادة قبل أن تبدأ عملية القراءة ، فإن التجربة تفيد بضرورة تشجيع الطلاب على الاضافة لقائمة الكلمات مع القراءة . وبعد أن يستكمل الطلاب القراءة راجع القائمة وأضف أي كلمة جديدة .

تعليقات : يمثل التفتيق الفكري أسلوباً بسيطاً لتفعيل الخلفية المعرفية ، فهو يستغرق عادة من ٥-١٠ دقائق . غير أنه بالنسبة لبعض الطلاب وبعض الموضوعات يلاحظ بأن الكلمات البسيطة التي يقدمها الطلاب لا تزود بمدخل كافٍ لتفعيل وبناء معارف سابقة على القراءة ما لم تناقش هذه المعارف وتشرح . ويقدم الأسلوب التالي نشاطات إضافية لتفعيل النسق المعرفي الذي يتصل بالموضوع .

٢. *خطة ما قبل القراءة* : وهي استراتيجية تعليمية تقييمية من ثلاث مراحل تبنى على النشاط التعليمي الذي يثيره التفتيق الفكري ، وضعتها لانجر (Langer, 1984) لتساعد الطلاب على الاتصال بالمعرفة المتعلقة بالمفاهيم الرئيسية التي يقدمها النص القرائي.

الاجراءات : سبق القول إلى أن التفتيق الفكري يُستعمل مع المجموعات التي تقرأ نصاً واحداً أو نصوصاً مترابطة ، وتقدم قبل ممارسة هذا النشاط كلمة أو صورة أو شبه جملة لإثارة النقاش الجمعي حول المفهوم الأساسي في النص . فإذا كان النص علمياً ويتحدث عن أنواع ومميزات الثدييات مثلاً فإن كلمة الثدييات يمكن أن تكون هي الكلمة المثيرة . وبعد أن تقدم الموضوع أدر العملية التالية ذات الثلاث مراحل :

١. *استخراج التداعيات المبدئية للمفهوم* : ولتحقيق هذه الغاية لمّح للطلاب بطرح السؤال: انكروا لي كل ما يخطر ببالكم عندما تسمعون هذه الكلمة ؟ "الثدييات مثلاً". اترك العنان لتداعيات الطلاب واكتب على السبورة أو على جهاز العرض الرأسي على شكل قائمة ما يذكرون واضعاً اسم الطالب بجانب كل كلمة . اقبل كل الاجابات دون محاكمة لصوابها أو خطئها .

٢. *التفكير بالتداعيات المبدئية :* اجعل الطلاب يفكرون في اجاباتهم السابقة بأن تسأل : والآن: ما الذي جعلك تذكر (تفكر في) هذه الكلمة ؟ وجه السؤال لكل طالب عن الكلمة التي ذكرها والمكتوب اسمه بجانبها . تتطلب هذه المرحلة من الطلاب أن يستحضروا في وعيهم معارفهم السابقة وكيفية ارتباطها بالمفهوم المطروح وتساعدهم على ذلك ، كما أنها تسمح للطلاب أن يستمعوا إلى اجابات بعضهم البعض وفي هذا تنمية لمعارفهم . يكتسب الطلاب بهذا الاجراء التبصر الذي يسمح لهم أن يقيموا فائدة هذه الأفكار وصلتها بالموضوع الذي سيقرؤونه .

٣. *اصلاح المعرفة :* بعد أن يعطى كل طالب فرصة للتفكير وبيان الباعث وراء افكاره والاستماع إلى أفكار غيره من الطلاب ، اسأل الطلاب : "استناداً إلى مناقشاتنا هل لديكم أية أفكار أخرى حول هذه الكلمة ؟ " الثدييات" ؟ تعطي هذه المرحلة الطلاب فرصة لمناقشة كيفية تعميق أفكارهم أو تغييرها استناداً إلى المناقشة السابقة . وعلى هذا ولأنه أتيح للطلاب فرصة الاستماع إلى بعضهم البعض فإن ارتباطات جديدة تتولد بين معرفتهم السابقة والمفهوم المطروح .

تقدم "لانجر" استناداً إلى المعلومات المتوافرة عن هذا الاجراء الثلاثي الخطوات وسيلة لتقييم المعرفة السابقة تقييماً كيفياً ، ووضعتها في ثلاثة مستويات لتعزيز ما إذا كانت ثمة حاجة لمزيد من المعلومات لإيضاح معنى المفهوم قبل القراءة كما هو واضح في الشكل ٢:٦ . وترى " لانجر " أن هذه الطريقة التقييمية ترجح كمتنبىء بالاستيعاب القرائي ، ما تقدمه نسبة الذكاء أو علامات اختبار مقنن في القراءة . أما هذه المستويات الثلاثة ومضامينها التربوية فهي :

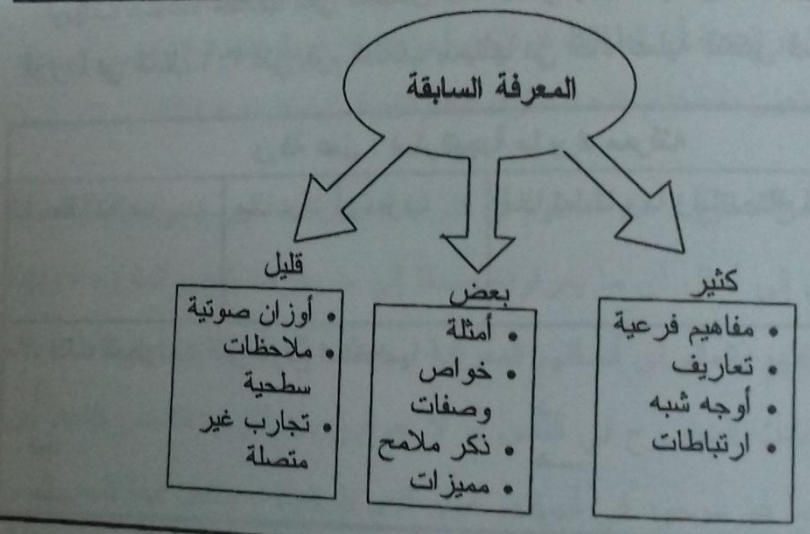
أ- *المعرفة الكثيرة :* الطلاب الذين تعكس تداعياتهم الحرة مفاهيم فرعية ، أو تعريفات ، أو أوجه شبه أو صلات للمفهوم المبدئي بمفاهيم اخرى ترتبط به ، يعبرون عن الكثير من التكامل بين المفهوم المبدئي والمفاهيم الحية الموجودة في ذاكرتهم . وبهذا فإن هؤلاء الطلاب لا يحتاجون لاستيعاب الموضوع إلا لحد أدنى من المعلومات .

ب- *بعض المعرفة :* الطلاب الذين تأتي تداعياتهم الحرة مبدئياً على شكل أمثلة أو خصائص أو ذكر ملامح للمفهوم ، يكون لديهم بعض المعرفة حول المفاهيم التي تعلّم. يمكن أن تكون معارفهم منظمة وكافية إلى حد ما ، غير أن بعض النشاطات

التعلمية التي تساعد الطلاب في انتاج ارتباطات هامة بين المعرفة السابقة لديهم والمعرفة الجديدة التي ستطرح في الموضوع تعد ضرورية للاستيعاب .

ج- *المعرفة القليلة :* الطلاب الذين تعكس تداعياتهم الحرة مجرد مقاطع تضاف إلى المفهوم المبدئي أو كلمات على وزنه أو خبرات مباشرة غير مفصلة أو غير متصلة بالمفهوم يعبرون عن القليل من المعرفة المشتتة بالمفهوم . يحتاج مثل هؤلاء الطلاب إلى الكثير من التوجيه والملاءمة بين القراءة والخبرات المباشرة التي يملكها الطلاب والتي ينبغي أن تؤخذ كنقطة انطلاق في التعليم .

ومما يجدر ملاحظته أن " لانجر " اقترحت هذه الخطة في الأساس لتحسين قدرة القراء المتوسطين على الاستيعاب ، إلا أنها تعد مفيدة في تحسين مستوى معارف القراء الضعاف .



شكل ٢:٦ خطة ما قبل القراءة : مستويات المعرفة السابقة

تطبيقات : تزود خطة القراءة المسبقة الطلاب بوسائل لتفعيل خلفياتهم المعرفية . وقد أثبتت هذه الخطة ومثل ذلك التفتيق الفكري ، نجاحاً مع الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية والمشكلات الانفعالية من مستويات المرحلة الابتدائية العليا وما يليها ، إذ تتطلبان من الطلاب أن يعوا أسباب اعطائهم الكلمات التي ترتبط بالمفهوم المبدئي وتعطيانهم الفرصة للتفكير فيما تعلموه خلال المناقشة . إلا أن هذه الخطة شأنها شأن التفتيق الفكري لا تتضمن أية نشاطات تطبيقية يمكن أن تتم في اثناء القراءة أو بعدها . على أنه يمكن تلافياً لهذه الثغرة ، تشجيع المعلم على أن يعمل على جعل الطلاب يضيفون إلى قوائمهم في اثناء القراءة وبعدها .

٣. *خطة ما يراد معرفته:* وهي استراتيجية أخرى وضعت لتفعيل خلفيات الطلاب المعرفية ولمساعدتهم على وضع أهداف لموادهم القرائية . ويستند هذا الأسلوب إلى الأبحاث التي دلت على أهمية الخلفية المعرفية في تكوين المعاني عند القراءة (Anderson 1977) .

الاجراءات : تتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث خطوات أساسية ممثلة لخطوات المعرفة / الوعي المعرفي التي يستخدمها الطلاب عندما يستخدمون هذه الاستراتيجية وهي :

تقييم ما أعرف

تحديد ما أريد تعلمه

تذكر ما تعلمته

وبهدف مساعدة الطلاب على استعمال هذه الاستراتيجية ، يمكن استخدام ورقة العمل الواردة في الشكل ٣:٦ التي يقوم الطلاب بتعبئتها في أثناء عملية التفكير المصاحبة للقراءة.

ورقة عمل : استراتيجية ما يراد معرفته		
١. ماذا نعرف	ماذا نريد أن نعرف	ماذا تعلمنا وما زلنا نحتاج تعلمه
٢. فئات المعلومات التي نتوقع استخدامها أ. ب. جـ.	 د. هـ. و.	

شكل ٣:٦ ورقة عمل استراتيجية ما يراد معرفته

ينخرط المعلم والطلاب في الخطوة الاولى أي *تقييم ما أعرف*، في نقاش يستهدف مساعدة الطلاب على التفكير فيما يعرفونه حول النقطة الواردة في النص . ويبدأ المعلم هذه الخطوة باستخدام التفتيق الفكري . ويشجع الطلاب كما في الخطة السابقة على مناقشة أين وكيف تعلموا هذه المعلومات وذلك لمعرفة مصدرها ومعرفة مدى صحتها . ثم ينتقل المعلم بعد ذلك والطلاب إلى مناقشة الفئات العامة للمعلومات التي يمكن مواجهتها عندما يقرؤون وكيف أن أفكارهم التي جاءت نتيجة للتفتيق الفكري يمكن أن تساعدهم على تحديد تلك الفئات. ومن ثم

مثلاً أن يقول المعلم : أرى ثلاثة أنواع مختلفة من المعلومات عن شكل السلحفاة . ولا شك بأن وصف شكل السلحفاة هو فئة من المعلومات أتوقع أن تتضمنه هذه المادة .

ويقوم المعلم والطلاب في الخطوة الثانية وهي خطوة *ما أريد تعلمه*، بمناقشة ما يريدون تعلمه من قراءة المادة . ومع أن معظم هذه الخطوة تنقضي في المناقشة الجمعية قبل أن يبدأ الطلاب القراءة ، إلا أن كلا منهم يمكن أن يدون الاسئلة المحددة التي يرغب في إيجاد اجابات لها.

وفي الخطوة الثالثة وهي خطوة *ما الذي تعلمته* ، يكتب الطلاب ما تعلموه من القراءة ، ثم يدققون في الاسئلة التي كتبوها في الخطوة السابقة ليروا ما إذا كانت قد أجيبت في القطعة .

تطبيقات : تمثل هذه الخطة استراتيجية تساعد الطلاب في الاندماج النشط في عملية القراءة من جهة وتساعد المعلمين على تعليم القراءة باستخدام نموذج تفاعلي في القراءة من جهة أخرى . وبين تقييم هذه الاستراتيجية أن الطلاب قد تذكروا مزيداً من المعلومات الواردة في المواد القرائية وأنهم يستمتعون باستخدام هذه الاستراتيجية وأنهم قد استعملوها باستقلالية .

٤. ***خطط تنشيط النسق :*** من المعلوم أن القراء الجيدين يندمجون في معالجة ما يقرؤون من أعلى إلى أسفل أي ما يعرفونه مسبقاً إلى ما يطرحه النص المقروء ، وبهذا فإنهم يفعّلون معرفتهم بالعالم أي أنساقهم المعرفية . ويغلب ألا يكون لدى ذوي الصعوبات القرائية خبرة بالحادث المطروح في النص أو لا يعرفون بأن القراءة تتضمن تفاعلاً بين ما يقرؤون وبين ما هو موجود في أنساقهم حول الذي يقرؤونه وسنشير فيما يلي إلى أربعة بدائل من الاستراتيجيات التي تفعل النسق المعرفي وتنشطه.

١. **تقنية التفكير في المعارف السابقة :** وهي خطة طورتها هانسن (Hansen , 1981) لتحمل الطلاب على التفكير في معارفهم السابقة (أنساقهم المعرفية) حول القصص وتطبيق تلك المعارف . تشجع هذه الاستراتيجية الطلاب قبل القراءة على مناقشة شيء عملوه للتو مشابه للحادث الذي ترويه القصة وأن يفترضوا مسبقاً ما سيحدث في القصة . وعلى هذا فهم بهذه الطريقة يشجعون على تفعيل وتكامل استنتاجاتهم التي تبنى على أنساقهم المعرفية التي كونوها عبر خبراتهم السابقة .

الإجراءات : يمكن استخدام القصص أو الكتب من المستوى التعليمي للطلبة.وقبل المباشرة بالعمل مع الطلاب ، راجع القصة واختر ثلاثة حوادث أو أفكار وفكر بالنسبة لكل فكرة أو حادث بسؤال واحد يتطلب من الطلاب أن يفكروا بشيء حدث لهم مشابه لما حدث في القصة ، وسؤال آخر يساعدهم على التنبؤ بما يعتقدون أنه سيحدث في القصة . تتكون هذه التقنية من فترتي مناقشة منظمتين ، احداهما قبل القراءة والثانية بعد القراءة .

أ- *مناقشات ما قبل القراءة :* الغرض من هذه المناقشة هو أن يلاحظ الطلاب أهمية تفعيل معارفهم السابقة وحملهم على التنبؤ بما يمكن أن يرد في القصة استناداً لهذه المعارف . تبدأ هذه الفترة بمناقشة حول أهمية مقارنة حياتهم بحوادث القصة . وتستمر هذه المناقشة من ١٥ – ٢٠ دقيقة ثم يطلب إلى الطلاب قراءة القصة قراءة صامته .

ب- *مناقشات ما بعد القراءة :* بعد قراءة القصة ابدأ مناقشتها واسأل على الأقل عشرة اسئلة متضمنة في النص . واطلب من الطلاب أن يدعموا اجاباتهم بالرجوع إلى النص او بالرجوع إلى معارفهم السابقة . ناقش الاسئلة والأجوبة التي طرحت قبل القراءة .

تعليقات : يمكن استخدام هذه التقنية مع الطلاب الضعاف في القراءة كما يمكن استخدامها مع الاقوياء منهم . وقد ظهر أن الطلاب الضعاف ينتفعون انتفاعاً أساسياً يفوق انتفاع الأقوياء بها لأن هؤلاء كما سيبدو يفعّلون أنساقهم المعرفية الملائمة آلياً. وقد ظهر أن الطلاب الضعاف قد أصبحوا يجيبون اجابات صحيحة عن الاسئلة المتضمنة (الاستنتاجية) والاسئلة الصريحة على حد سواء .

٢. **التقديم للقطعة أو الكتاب :** تتطلب مساعدة الطلاب على قراءة الكتب الجديدة قراءة مستقلة تقديماً غنياً للقصة لا قراءة القصة بأكملها لهم . ولأن التقديم يخلق متكأ فإنه يمكن تقديم المقترحات التالية لتساعد في صياغة المقدمات التي ينبغي أن تطبق كحوارات بين المعلم والطلاب (Clay , 1991) :

- الحفاظ على سهولة التفاعل : يتحدث المعلم إلى الطلاب حول القصة وينبههم إلى الملامح الجديدة التي ينبغي أن تغطى . ويصار إلى تكرار تعليقات الطالب او التوسع في تفسيرها ، ويسهل التفاعل النقاش المقبول وينمذجه بحيث يؤدي إلى تنشيط الذاكرة وييسر الفهم ويضيف معلومات جديدة ويزيل الغموض .

- زيادة التواصل مع المادة : يتوقع المعلم الكلمات والمفاهيم التي يمكن ان تحدث الفوضى في ذهن الطالب ويسعى إلى إيضاحها .
- الحض على نشاط اعادة تركيب نص الكاتب بربط ما هو وارد في نصه بالخبرة الشخصية للطالب. اسأل الطالب : هل فعلت مثل هذا ؟ ماذا تتوقع أن يحدث ؟ وبعد توقف للانتهاء من اجابة هذا السؤال يعود المعلم فيسأل : كيف تعرف ذلك ؟
- قبول الاجابات الصحيحة جزئياً : امتدح اجابة الطالب أو أي جزء منها ، ولكن اجلب الانتباه إلى المعلومات الناقصة بسؤالك : هل لاحظت أن ...
- السبر لاظهار ما يعرفه الطالب : يطرح المعلم اسئلة من مثل : أرني ... ، هل رأيت ... ؟ هل تتذكر في قصة أخرى ... ؟
- تكليف الطالب بالعمل في ضوء المعرفة الجديدة : بعد إخبار الطالب عن نقطة أو فعل قد يطلب منه المعلم أن يتوسع في أقواله أو أن يجد صورة في الكتاب تتفق مع أقواله .
- تقديم نموذج : عندما يتوقع المعلم وجهاً للصعوبة في النص يمكن أن يقدم كلمة أو جملة تساعد الطالب على التهيؤ للنص .

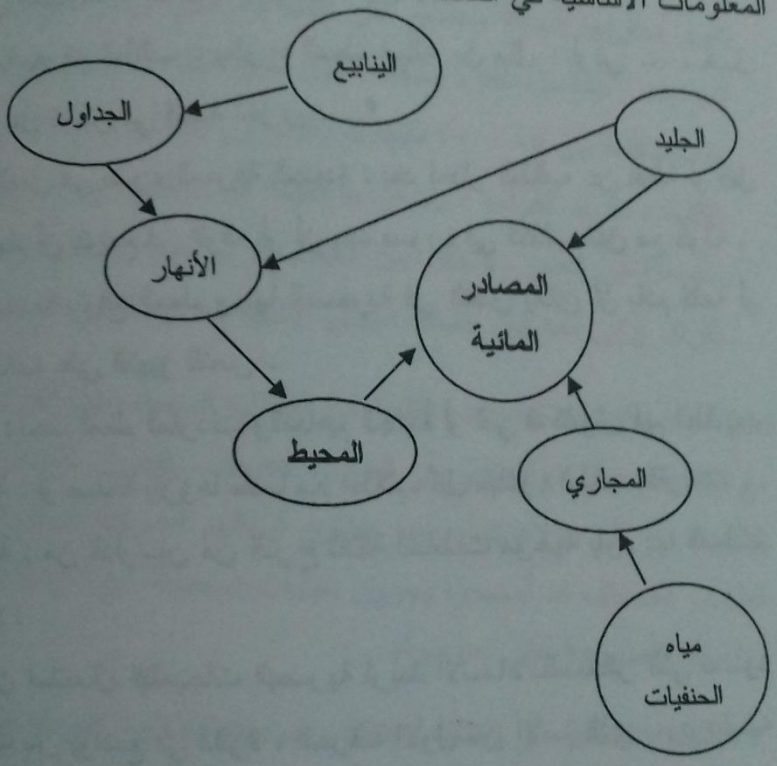
٣. **تقديم فقرة تنظيمية** : يحدد المعلم المفردات والمفاهيم الجديدة أو التي قد تشوش فهم الطالب ويدمجها في فقرة تقديمية ، أو صفحة يقرؤها مقدماً مع الطلاب قبل مباشرة الطالب بالقراءة .

٤. **النشاطات الموجهة** : من الدارسين من اقترح ثلاثة نشاطات موجهة يقوم بها المعلم (Laverett etal., 1992) :

- التلميحات : يمكن استعمال التلميحات البصرية لربط الأسماء بالضمائر التي تعود عليها ، وذلك بأن يوضع في دائرة ، الحرف الأول من الاسم الذي يعود عليه الضمير فوق الضمير (ذهب رامي إلى المدينة ، وبينما هو سائر ....)
- المراجعة المنظمة : يمكن أن يحدد المعلم المفردات والمفاهيم المفتاحية في النص وينظمها في لائحة إلى جانب المفردات والمفاهيم التي يعرفها الطالب مما هو وارد في النص .
- شبكة المعاني : توضح هذه الشبكة المفاهيم المفتاحية في القصص أو النصوص المقررة ، وتستعمل هنا أربعة عناصر : سؤال مفتاحي يطرح موضوع الشبكة أو المفهوم المراد ايضاحه ويوضع في دائرة تتوسط السبورة وينتقل المعلم والطلبة الى اجابة السؤال المفتاحي ، بذكر التفاصيل والحقائق أو غيرها من المعلومات التي

توضح أو تؤكد صحة الحقل أو ترتبط به ومن الامثلة على ذلك شبكة المعاني التي تتناول مفهوم المصادر المائية (شكل ٦ : ٤).

وقد يكتب المعلم تحت كل عنصر كلمات مختصرة تلخص وصفاً للعنصر الفرعي وعلاقته بالمفهوم الاساسي . ومن المعلوم ان شبكة المعاني يمكن أن تستخدم في ايضاح المفاهيم في اللغة وغيرها من المواد الدراسية. ويمكن القول بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم أن كل درس تقريباً يمكن أن ينتهي بشبكة معاني لما تقدمه من تسهيلات لتذكر المعلومات الاساسية في المادة .



شكل ٦: ٤ شبكة المعاني (الدلالات) التي تبين المصادر المائية

نشاطات في أثناء القراءة

تستهدف النشاطات التي تتم في أثناء عملية القراءة تركيز انتباه الطلاب في المادة التي يقرؤونها، وتسهيل تفاعلهم مع النص وبالتالي استيعاب الأفكار الرئيسية التي يطرحها النص. ومن أكثر الاستراتيجيات والنشاطات استخداماً في هذا المجال

استراتيجيات : اعادة الصياغة، وإعادة السرد، وتحوير القصص أو تعديلها ، ومراقبة الذات والتفكير بصوت مرتفع وغير ذلك من النشاطات .

استراتيجية اعادة الصياغة

يلاحظ على الطلاب ذوي صعوبات التعلم صعوبة تطوير المهارة في إعطاء المغزى ، او الفكرة الرئيسية ، أو القيام بتلخيص فقرة او قصة أو نص علمي . وقد ظهر أن الطلاب يعبرون عن تحسن في الإستيعاب عندما يستعملون تقنية اعادة الصياغة (Jenkins etal., 1987) حيث ظهر إمكان تحسن القدرة على مراقبة الاستيعاب ، فعندما طلب من الطلاب أن يقرأوا قراءة صامتة دون أن يُطلب منهم أن يستعملوا تقنية اعادة الصياغة ظهر تحسن واضح في الاستيعاب ومال الطلاب إلى استخدام شكل غير معلن من اجراءات اعادة الصياغة . ولهذا فقد وضعت هذه الاستراتيجية لتحسين قدرة الطالب على فهم الفكرة الرئيسية . وقد تم تطوير هذه الاستراتيجية في جامعة كنساس لتعليم الطلاب تذكر الافكار الرئيسية والتفاصيل التي ترد فيما يقرؤون (Schumaker, etal., 1984) .

الإجراءات : تسير خطوات تعلم الطلاب بموجب هذه الاستراتيجية كما يلي :

١. *اقرأ فقرة :* اقرأ الفقرة قراءة صامتة وتأكد من أنك وأنت تقرأ تعرف معاني الكلمات الواردة في النص .

٢. *اسأل نفسك :* ما الأفكار الرئيسية والتفاصيل في هذه الفقرة بعد أن تنتهي من قراءة الفقرة ؟ أو من ... وماذا حدث ؟ تساعدك هذه الاسئلة على التفكير فيما انتهيت من قراءته للتو . وقد تحتاج لأن تعود بسرعة إلى النص وتقف على الفكرة الرئيسية وما يتعلق بها من تفاصيل .

٣. *صغ الفكرة الرئيسية والتفاصيل بلغتك الخاصة :* يساعدك ذلك على تذكر المعلومات. حاول أن تعطي على الاقل نقطتين تفصيليتين تتصلان بالفكرة الرئيسية .

ويعطى الطلاب أيضاً القواعد التالية لإيجاد الفكرة الرئيسية :

١. ابحث عنها في الجملة الأولى من الفقرة .
٢. ابحث عن الكلمة او الكلمات التي يتكرر ظهورها في كل فقرة .

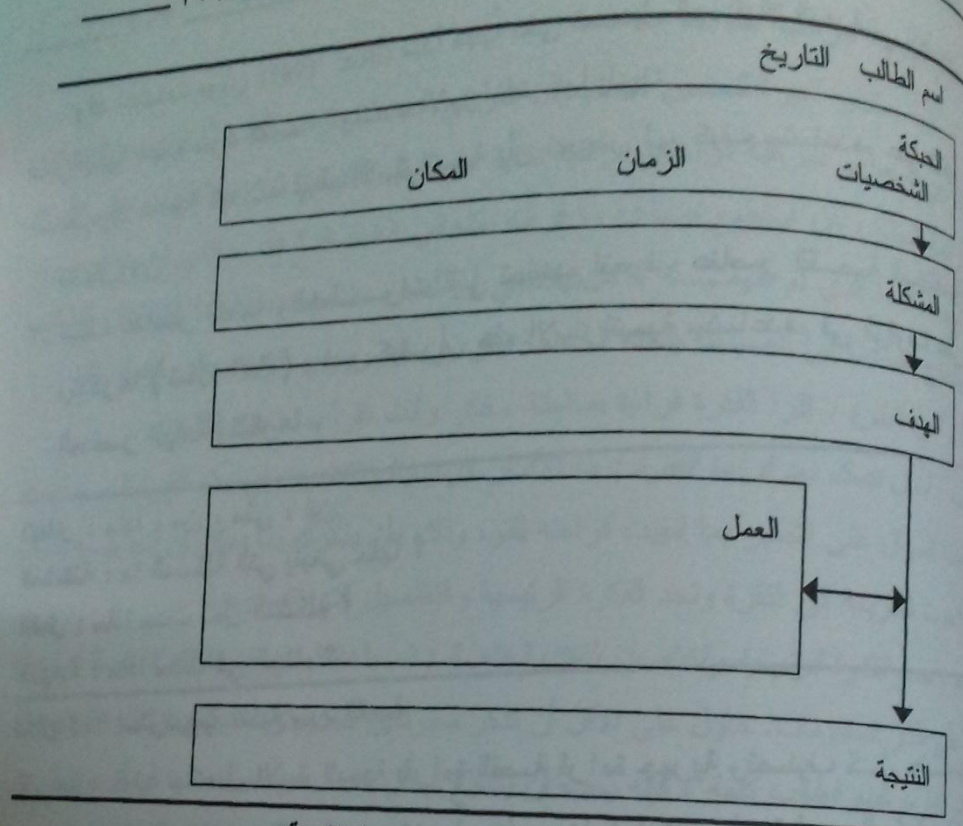
تعليقات : حقق الطلاب ذوو الصعوبات التعلمية الذين تعلموا هذه الاستراتيجية وطبقوها كسباً في قدرتهم على الإجابة حول اسئلة عن مستوى استيعابهم لمواد بمستوى صفوفهم وصل إلى ٨٤٪ بعد أن كان بمستوى ٤٨٪ . وتعطي هذه الاستراتيجية مثالاً لكيفية تعلم مهارات الوعي المعرفي للطلاب . ومع أن هذا البحث قد أجري على طلبة في المرحلة الثانوية، إلا ان هذه التقنية قد جربت على طلاب في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ووجدت ناجعة في هذا المجال (Bos & Voughn, 1991) ذلك أن بساطة الاستراتيجية والطبيعة الأساسية للمهارة التي تعلم تجعلانها ملائمة للاستخدام مع طلبة المراحل المختلفة.

وقد وجد أن من الاجراءات المفيدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يسجل الطلاب اعادة صياغتهم للفقرات على شريط بدلاً من كتابتها لأن كثيراً منهم يعانون صعوبات كتابية. غير أنه لا مانع عند اتقان الطلاب للاستراتيجية أن يكتب الطلاب أحياناً هذه الصياغات.

استراتيجية خارطة القصة وإعادة سردها

تساعد إعادة الصياغة الطلاب في تحديد الفكرة الرئيسية والتفاصيل المتعلقة بها فيما يقرؤونه ، وهناك بالاضافة إلى ذلك تقنيات اخرى يمكن استخدامها عندما يسعى الطلاب إلى فهم القصص واستدعائها ، منها إعادة سرد القصة التي تزود الطلاب بإطار لإعادة النقاط الأساسية أو المفتاحية في النصوص الروائية . ويمكن أن يدمج في هذه الاستراتيجيات وضع القصص في مصورات تزود الطلاب بمعين بصري لفهم القصة واعادة سردها .

وتستند هاتان التقنيتان على الفكرة التي تقول بأن القصص تتألف من عناصر يمكن التنبؤ بها إلى حد معقول ، وأن القصص من طبيعة بنيوية او أصول خاصة في الصياغة والسبك . فالقصص بشكل عام يمكن أن تنظم في عناصر كالإطار أو الخلفية ، وصياغة المشكلة ، والاهداف ، وتسلسل الأحداث أو المشَاهد ، والمغزى الذي يمكن أن يستنتج من حوادث القصة ، والنهاية . ثم إن تسلسل الأحداث يمكن أن يجزأ إلى : مبادرة بالأحداث ، وردود فعل ونتائج . ويمكن اعتماداً على هذه العناصر أو القواعد القصصية وضع مصورات بصرية للقصص تبين هذه العناصر وعلاقة الواحد منها بالآخر كما يظهر من شكل ٥:٦ . يمكن للمربين باستخدام هذه الأصول أو القواعد القصصية أن يعلموا الطلاب كيف ينتفعون من مصورات القصص بهدف فهم القصص وإعادة سردها .



شكل ٥:٦ *استراتيجية وضع خارطة للقصة : مصور بسيط للقصة*

الاجراءات : استخدمت آيدول (Idol, 1987) مصور القصة الممثل في الشكل ٥:٦ لتعليم كيفية تصوير القصة وكانت اجرآتها كما يلي :

١. في مرحلة *النمذجة* ، نمذج كيف نستخدم مصورات القصص بقراءة القصة قراءة جهرية مع التوقف عند نقاط تمثل معلومات تتصل بعناصر القصة المشار اليها أعلاه. اسأل الطلاب أن يصنفوا العنصر ثم مثّل كيف تكتب المعلومات في مصور القصة ، وكلف الطلاب بأن ينقلوا على مصوراتهم المعلومات . وإذا كانت المعلومات غير صريحة فنمذج كيفية استنتاجها .

٢. وفي مرحلة *المَقدمة* اجعل الطلاب يقرؤون القصة معتمدين على انفسهم واطلب منهم أن يكملوا مصوراتهم وساعدهم عند الضرورة . شجع الطلاب على مراجعة مصوراتهم بعد إكمالهم للقصة ويضيفوا أية تفاصيل كانت قد حُذفت .

٣. وفي مرحلة *النص* اطلب من الطلاب أن يقرأوا القصة ويضعوا مصوراتهم ومن ثم يجيبوا عن اسئلة من مثل : من هي الشخصيات ؟ أين حدثت القصة ؟ كيف انتهت القصة ؟

وقد اعتمدت بوس (Bos, 1987) مبدأ مبنياً على تعديل السلوك المعرفي لتعليم استراتيجية اعادة سرد القصة ، وكانت الاجراءات كما يلي :

١. حرك دافعية الطلاب لتعلم الاستراتيجية بأن تعرض لهم كيف ستساعدهم على تذكر ما يقرؤون .

٢. صف عناصر القصة والخطوات التي تستخدم لتعرف عناصر القصة المختلفة وتذكرها (شكل ٦:٦) ، فسر كيف أن هذه الاستراتيجية ستساعدهم في الوقوف على العناصر الهامة وتذكرها .

الإطار : ماذا ، من ، متى ، أين

المشكلة : ما المشكلة التي ينبغي حلها ؟

الفعل : ماذا حدث لحل المشكلة ؟

النهاية : ماذا حدث في الختام ؟

شكل ٦:٦ استراتيجية اعادة سرد القصة

٣. نمذج كيف تستعمل الاستراتيجية بقراءة القصة قراءة جهرية وتصنيف كل عنصر تقرؤه. ثم أعد قراءة القصة ، مستخدماً عناصرها كما هي واردة في الشكل ٦:٦ كملمح أو مذكّر بالعناصر المختلفة .

٤. تمرنوا سوياً على قراءة القصص وتصنيف العناصر واعادة سرد القصص . يمكن للطلاب أن يعيدوا قراءة القصص فيما بينهم أو للمعلم أو يجيبوا اسئلة حول القصص.

٥. اجعل الطلاب يقرؤون القصص قراءة ذاتية ويعيدون سردها في ضوء عناصرها.

تعليقات : يتبين من نتائج استخدام هاتين الاستراتيجيتين أن الطلاب قد استطاعوا بشكل جيد تذكر معلومات من القصص بعد تعلم أي منهما . فقد كانوا قادرين على اجابة اسئلة استيعابية صريحة أو مضمرة حول القصص ، ثم إنهم كانوا أقدر على تصنيف أجزاء القصة في سردهم المعاد للقصص . ثم إن هاتين الاستراتيجيتين يمكن الإفادة منهما لمساعدة الطلاب على تخطيط قصصهم وكتابتها .

استراتيجية مراقبة الذات

ثمة امكانية كبيرة لتحسين الاستيعاب القرائي عندما يستخدم الطلاب استراتيجيات الوعي المعرفي لمراقبة قراءتهم مراقبة ذاتية . ويتمثل ذلك في تمرين الطلاب على طرح أربعة أسئلة ، هل استطيع صياغة ما قرأته بكلماتي الخاصة ؟ هل يمكنني إعادة سرد القصة ؟ ما الذي لم أفهمه ؟ هل يمكنني أن أخمن ما سيحدث تالياً ؟ فإذا كان الطالب يحتاج مساعدة في الصياغة بلغته الخاصة كان من الضروري تدريبه على كيفية ذلك .

أ . *اقرأ الفقرة :* اقرأ الفقرة قراءة صامتة ، فكر وأنت تقرأ بما تعنيه الكلمات .

ب . *اسأل نفسك بعد قراءة الفقرة :* ما الأفكار الرئيسية والتفاصيل في هذه الفقرة ؟ يساعدك هذا السؤال على التفكير بما انهيت قراءته للتو، وذلك بأن يذكّرك بما يمكن أن تحتاجه من العودة السريعة إلى الفقرة وتجد الفكرة الرئيسية والتفاصيل التي تتصل بها.

جـ . *صغ الفكرة الرئيسية والتفاصيل بلغتك الخاصة :* فصياغة المعلومات بلغتك الخاصة تساعدك على تذكر المعلومات. حاول على الأقل أن تذكر معلومتين تفصيليتين متصلتين بالفكرة الرئيسية.

د. *إذا لم يفهم الطالب كلمة* ، فإنه يجب أن يشجّع ليسأل المعلم عن تعريف لها أو أن يبحث عن معناها في المعجم . وإذا كان نسق الطالب المعرفي يخلو من معلومات حول المشكلة ، فيتعين تشجيع الطالب على سؤال المعلم عن معلومات تغني خلفيته المعرفيه وتصبح جزءاً من نسقه المعرفي . ومن المفيد تعليم الطلاب استراتيجيات اضافية تعين في مراقبة الاستيعاب وتقدم عوناً ذاتياً للقارئ ، ومن ذلك : وضع خطوط عريضة للفصل بين أجزاء النص ، ووضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية او الحوادث الهامة ، وكتابة التعليقات والانتقادات على الهوامش.

استراتيجية التنبؤ

إذا كان الطالب لا يقوى على تخمين ما يحدث لاحقاً في القصة ، فإنه يمكن أن يفيد من تعليمه كيفية التنبؤ بما يمكن أن يحدث . لا بد في سبيل ذلك من تشجيع الطالب على التدقيق فيما أنهى قراءته للتو لمساعدته على تخمين ما يمكن أن يحدث لاحقاً ، كما يمكن تشجيعه على أن ينظر بعجل إلى الذي يلي ما قراءه (يسترق النظر) ليتمكن من الوصول إلى تنبؤات.

أ . اقترحت ماريا (Maria , 1990) استعمال استراتيجية استنتاجية تشجع الأطفال على مقارنة شيء من حياتهم الواقعية مع شيء يمكن أن يحدث في القصة . وقد لخصت الخطوات الثلاث اللازمة لهذه الاستراتيجية ، فعند تقديم هذه الاستراتيجية يتعين على المعلم أولاً أن يفسر سبب استعمال المجموعة لها في القراءة ، وعندها يمكن أن يطلب المعلم من الطلاب أن يتصوروا أنهم سيقرؤون نصاً حول نقطة معينة ويسألهم عما تكون قبل القراءة . وتتضمن الخطوة الثانية نقاشاً لثلاثة مفاهيم اساسية واردة في النص ، ثم يسأل المعلم سؤالين عن مفهومين منها . أولهما يكلف الطلاب أن يربطوا بين النقطة التي ستُقرأ بشيء أو فعل قاموا به أو فكروا فيه في موقف مماثل ، والسؤال الثاني يطلب منهم أن يتنبؤا بما يمكن أن تفعله احدى الشخصيات أو تفكر فيه إذا وجدت في موقف مماثل . أما الخطوة الثالثة فتتضمن تكليف الطلاب بإجابة اسئلة استنتاجية حول القصة وربطها بالتنبؤات التي قاموا بها في الخطوة الثانيـــة . إن المعلمون الذين يستخدمون الاسئلة الاستنتاجية كتقنية سابقة على القراءة فينبغي أن يتأكدوا من أن نقاشاتهم في أثناء القراءة وقبلها تتركز على اثبات أو دحض تنبؤات الطلاب وتتضمن نوعاً من النقاش حول عملية ربط أفكار الطلاب بالأفكار التي يقدمها النص .

ب. ترى ماريا أن المعلمين يحتاجون بشكل متكرر إلى أن يساعدوا الأطفال على بناء تمثيل فكري حول الموضوعات والتراكيب عند قراءة الموضوعات الإنشائية . ويمكن بناء التمثيل بتفعيل وبناء المعرفة السابقة بالموضوع وتوجيه انتباه الأطفال إلى تلميحات النص كالعناوين والكلمات الايحائية الواردة في النص .

استراتيجية التفكير بصوت مرتفع

إذا تعلم الطلاب كيف يطرحون أسئلة حول النص سواء من خلال نمذجة المعلم أو من خلال استعمال أشكال محددة مما مر ذكره سابقاً ، يصبحون أكثر امكاناً لالقاء اسئلة على ذواتهم أو على الآخرين تتعلق بالقطعة التي يقرؤونها لتقوية قدرتهم على استيعاب المادة . ومن الممكن أن تحسّن استراتيجية "فكر بصوت مرتفع" مهارات الاستيعاب من خلال :

أ . *طرح الاسئلة :* تتناول الاسئلة في أثناء القراءة ما يشكل على الطالب فهمه مما يقرؤه .

ب . *اعادة السرد :* يعيد الطالب سرد ما أنهى للتو قراءته .

جـ . *تقديم الفرضيات :* كأن يفترض الطالب بعد قراءته لاحدى القصص مثلاً : من المحتمل أن يختار الولد النهر ويصل إلى أهله إذا كان مستوى الماء أقل ارتفاعاً .

نشاطات ما بعد القراءة

تستهدف نشاطات ما بعد القراءة تقييم مدى تحقق الغرض من القراءة ، وتكامل المعلومات التي يقدمها النص مع معلومات الطالب ومعارفه ، وتثبيت المعلومات المقروءة وتطبيقها في مواقف تعلمية جديدة .

استثمار الارتباطات بين القراءة والكتابة

مع أن المقام هنا لا يتسع للحديث المعمق عن المواد التي تساعد على تنمية التعبير الكتابي في اللغة ، إلا أنه لا بد من الإشارة هنا إلى أهمية المرور بخط اللغة الشفوي – الكتابي من خلال الكتابة كجزء من اجراءات العلاج التي تساعد على ترسيخ ما تم استيعابه شفوياً .

أ. ***الكتابة التعاونية :*** من الأمور التي تحظى بأهمية خاصة في اعانتها للقراء الذين اكتسبوا شيئاً من الطلاقة والمرونة في القراءة فكرة الكتابة التعاونية أو التشاركية حيث يشارك المعلم الطلاب في عملية كتابة الإنشاء . والكتابة التشاركية عملية تفاعلية تمكّن المعلمين من إجراء تكامل بين اللغة الشفوية وتحويلها إلى موضوع مكتوب ونمذجة أنماط التفكير عند كتابة الإنشاء . ويمكن تقديم مثال على هذه الطريقة بالشكل التالي الذي يمكن أن يستخدم مع طالب في الصف الخامس مثلاً ذي صعوبة تعلمية : فبعد أن يناقش المعلم والطالب موضوعات محتملة منتزعة من درس القراءة ، يمكن أن يختار الطالب الموضوع ويكتب العنوان وليكن " القلم السحري الذي أدى واجبي البيتي " في رأس الصفحة . وبعد أن يكتب الجملة الأولى في موضوعه الإنشائي يقرؤها المعلم ويقول : سأقوم بإضافة جملة تصف شكل قلمك السحري . ثم يتبادل المعلم والطالب الأدوار بحيث يسهم كل منهما بجمل ويناقشون أضافاتهما إلى أن يتفقا بأن القصة قد اكتملت . ويمكن في أثناء ذلك أن يتوقفا لقراءة القصة من بدايتها قبل اضافة جملة . وعندما تكتمل القصة يقرآنها معاً . ومن المفيد ان يصحح المعلم أخطاء الطالب الإملائية عندما يقوم بكتابة جملته ، كما يمكن تغيير بعض الكلمات أو الجمل . وفي النهاية يقوم الطالب بتفعيل القصة ليقرأها للآخرين .

ب. ***تثبيت الأفكار الرئيسية :*** بعد قراءة فقرة ينبغي تشجيع الطالب على القيام بتلخيص سريع للأفكار الرئيسية والأسئلة التي توصل اليها بنتيجة القراءة . ويمكن الاستعانة بهذه الأفكار والأسئلة لا[illegible] حيث يمكن في المرحلة الأولى تكليف الطلاب بقراءة الفقرة

الأولى ويسمون أهم شخصية والحادث الرئيسي في تلك الفقرة ، ويمكن أن يوجهوا في هذا العمل بسؤالين : من؟ وماذا حدث؟ وفي المرحلة التدريسية الثانية يُشجع الطلاب على اعادة الصياغة بأقل تغيير ممكن في الكلمات (من ٣-٤ كلمات عادة) على أن لا يساء إلى المعنى الوارد في الفقرة. ويشجع الطلاب على كتابة العبارات التي أعيدت صياغتها على أوراق منفصلة .

استراتيجية تحوير القصص

وقد اقترح سايب (Sipe , 1993) أسلوب تحويل القصص التقليدية وتحويرها كوسيلة لتثبيت الأفكار الرئيسية في ذهن الطالب ، فقد شجع مثلاً طلاب الصف السادس على تعديل وتنقيح بعض القصص الطفولية المحببة وتحويلها إلى قصص جديدة بتكوين قصة موازية أو توسيع القصة الأصلية . وتختلف أشكال تحويل القصص عن اعادة السرد التي تقتضي الإخلاص للنص الأصلي لأن التحويلات والتحويرات يمكن أن تبتعد عنه . وفيما يلي قائمة بالأشكال التي يمكن أن يحول بها الطلاب القصص :

- تغيير في الحبكة أو إضافة اليها .
- تغيير عدد قليل من الحوادث الرئيسية في الحبكة .
- الاحتفاظ بعدد قليل من الحوادث الرئيسية لكن مع تغيير معظم الحبكة
- تغيير الخلفية (الزمان والمكان) : يتطلب هذا النشاط اجراء تغييرات كثيرة في الشخصيات والتفاصيل
- تغيير وجهة النظر
- تغيير الشخصيات في القصة بتغيير وظائفهم أو جنسهم أو عكس أدوارهم
- كتابة تكملة للقصة الأصلية
- الاحتفاظ بالكلمات الأصلية للقصة مع تغيير الإيضاحات

تعميم استخدام الاستراتيجية

كثيراً ما يتساءل الملاحظ عما إذا كان هذا الطالب يستخدم الاستراتيجية التي يتعلمها في المواقف الصفية في مواقف أخرى خارج نطاق الدرس الذي يعطى له حالياً ، أي ما إذا كان الطالب قادراً على تعميم الاستراتيجية على مواقف أخرى تقتضي الاستيعاب . ويمكن بالمرقبة الوثيقة للقراءة الاستيعابية أن يصل المعلم إلى الحكم بأن الاستراتيجية التي يستخدمها تسهل على الطالب الوصول إلى تعميمات وانتقال استعمالها في مواقف أخرى . وتساعد قدرة المعلم ومهارته في استخدام الاستراتيجية التي يستخدمها وحسن ايضاحها للطالب وتكرار تدريب

الطالب على استخدامها، على نقل هذه الاستراتيجية للطالب والافادة منها عندما يترتب عليه أن يؤدي مواد مختلفة يستوعب معانيها . ولا شك بأن تأمين دعم الأصدقاء والأسرة يمكن أن ينمي الاستقلالية في الاستيعاب واستخدام الاستراتيجية التي يتعلمها في الصف .

استراتيجيات المساءلة

تعد الاسئلة الأداة الرئيسية لتدقيق جودة الاستيعاب ، حتى إنها تملأ كتب العمل وأدلة المعلمين. وتنتهي كتب المواد الدراسية المختلفة عادة بأسئلة على كل درس أو فصل أو وحدة دراسية. غير أنه لا بد من التنبيه إلى أن مجرد طرح الاسئلة لا يضمن للطلاب آلياً تطوير استراتيجيات التساؤل ، ذلك إن الاسئلة في معظم الاحيان تورد لأغراض تقييمية لا لتشجيع الاستيعاب الفعال للمادة . وكما عرضنا سابقاً تلعب اسئلة المعلم والطلاب دوراً هاماً إذا كانت تطرح قبل القراءة حيث تساعد في تفعيل المعرفة السابقة للطلاب ، مما ييسر عملية الاستيعاب . ثم إن الاسئلة الذكية التي يطرحها الطلاب على أنفسهم في أثناء القراءة (هل أفهم ما أنا قارئه ؟ ماذا سيحدث فيما بعد ؟ هل لهذا معنى؟..) تساعد الطلاب على الاستيعاب ومراقبة استيعابهم .

سنعرض فيما يلي إلى بعض التقنيات المستخدمة في تعليم استراتيجيات التساؤل . وتتطلب هذه التقنيات من المعلمين أن ينمذجوا اسئلة الاستيعاب وأسئلة مراقبة الاستيعاب لتعليم الطلاب تعرف أنماط الاسئلة وتشجيعهم على طرح الاسئلة على الذات قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها . ويبدو أن طرح الاسئلة وبخاصة لذوي صعوبات التعلم على جانب كبير من الاهمية لأنهم لا يطرحون على أنفسهم الاسئلة تلقائياً أو يراقبون استيعابهم ذاتياً لما يقرؤون مراقبة ذاتية .

الاسئلة الطلبية المتبادلة

الاسئلة الطلبية تقنية في الاسئلة المتبادلة وضعت لمساعدة الطلاب على طرح الاسئلة عما يقرؤون . وقد طور هذه التقنية مانزو (Manzo, 1969) الذي يؤكد أهمية وضع الطلاب لأهدافهم القرائية وأسئلتهم الخاصة عندما يقرؤون .

الطالب على استخدامها، على نقل هذه الاستراتيجية للطالب والافادة منها عندما يترتب عليه أن يؤدي مواد مختلفة يستوعب معانيها . ولا شك بأن تأمين دعم الأصدقاء والأسرة يمكن أن ينمي الاستقلالية في الاستيعاب واستخدام الاستراتيجية التي يتعلمها في الصف .

استراتيجيات المساءلة

تعد الاسئلة الأداة الرئيسية لتدقيق جودة الاستيعاب ، حتى إنها تملأ كتب العمل وأدلة المعلمين. وتنتهي كتب المواد الدراسية المختلفة عادة بأسئلة على كل درس أو فصل أو وحدة دراسية. غير أنه لا بد من التنبيه إلى أن مجرد طرح الاسئلة لا يضمن للطلاب آلياً تطوير استراتيجيات التساؤل ، ذلك إن الاسئلة في معظم الاحيان تورد لأغراض تقييمية لا لتشجيع الاستيعاب الفعال للمادة . وكما عرضنا سابقاً تلعب اسئلة المعلم والطلاب دوراً هاماً إذا كانت تطرح قبل القراءة حيث تساعد في تفعيل المعرفة السابقة للطلاب ، مما ييسر عملية الاستيعاب . ثم إن الاسئلة الذكية التي يطرحها الطلاب على أنفسهم في أثناء القراءة (هل أفهم ما أنا قارئه ؟ ماذا سيحدث فيما بعد ؟ هل لهذا معنى؟..) تساعد الطلاب على الاستيعاب ومراقبة استيعابهم .

سنعرض فيما يلي إلى بعض التقنيات المستخدمة في تعليم استراتيجيات التساؤل . وتتطلب هذه التقنيات من المعلمين أن ينمذجوا اسئلة الاستيعاب وأسئلة مراقبة الاستيعاب لتعليم الطلاب تعرف أنماط الاسئلة وتشجيعهم على طرح الاسئلة على الذات قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها . ويبدو أن طرح الاسئلة وبخاصة لذوي صعوبات التعلم على جانب كبير من الاهمية لأنهم لا يطرحون على أنفسهم الاسئلة تلقائياً أو يراقبون استيعابهم ذاتياً لما يقرؤون مراقبة ذاتية .

الاسئلة الطلبية المتبادلة

الاسئلة الطلبية تقنية في الاسئلة المتبادلة وضعت لمساعدة الطلاب على طرح الاسئلة عما يقرؤون . وقد طور هذه التقنية مانزو (Manzo, 1969) الذي يؤكد أهمية وضع الطلاب لأهدافهم القرائية وأسئلتهم الخاصة عندما يقرؤون .

الاجراءات : تعتمد هذه التقنية بالاساس على النمذجة التي تعد المقدمة الرئيسية لتعديل السلوك المعرفي وأسلوباً هاماً في النظرية الاجتماعية الثقافية (التي من طرقها النمذجة). ولكي تستخدم هذه التقنية اختر المواد القرائية التي تكون على المستوى التعليمي أو المستوى المستقل للطالب ، ثم اقرأ أنت جملة أو فقرة من المادة وكذلك الطلاب ثم اجعل الطلاب يقومون بإلقاء الاسئلة فرداً فرداً . ودورك هنا هو أن تنمذج الطرح الجيد للأسئلة وتزود الطلاب بتغذية راجعة حول اسئلتهم التي يطرحونها . حاول في النمذجة أن تطرح أسئلة تتطلب اجابات صريحة أو استنتاجية وكذلك اجابات نقدية وجمالية .

ويقترح "مانزو" أن تكون البداية في هذا الإجراء على مستوى فردي ثم يستخدم في مجموعات صغيرة ، كما يقترح أن تعتمد التعليمات التالية عندما تبدأ جلسة الاسئلة الطلبية:

الهدف من هذا الدرس تحسين فهمك لما تقرؤه . سنقرأ جميعنا الجملة (الفقرة) الأولى قراءة صامتة ، ثم سنتبادل فيما بيننا طرح اسئلة حول الجملة ومعناها . انتم ستلقون أسئلتكم أولاً ثم سأقوم بإلقاء اسئلتي . حاولوا طرح اسئلة من ذلك النوع الذي يمكن أن أطرحه وبالأسلوب الذي أطرحه به . تستطيعون السؤال بمقدار ما تستطيعون، وعندما تلقون اسئلة سأغلق كتابي، وعندما أطرح أنا الاسئلة أتوقع أن تغلقوا كتبكم .

أما القواعد فهي (١) عدم قبول اجابة " لا أعرف " (٢) اعادة صياغة الأسئلة غير المصاغة بشكل واضح (٣) تصحح اجابات الاسئلة غير الصحيحة تماماً بالعودة إلى المرجع أو مادة مرجعية أخرى اذا كان ذلك ضرورياً . يضاف إلى ذلك بأنك أو طلابك قد تحتاجون إلى مناقشة المفردات غير المألوفة .

أما هذه التقنية فتتكون من الخطوات التالية :

١. *القراءة الصامتة :* تقرأ أنت والطلاب في الوقت نفسه الجملة أو الفقرة قراءة صامتة .

٢. *اسئلة الطلاب :* أغلق كتابك عندما يبدأ الطلاب يطرحون الاسئلة . نمذج الاجابات المناسبة وعزز سلوك طرح الاسئلة الجيدة .

٣. *اسئلة المعلم :* يغلق الطلاب كتبهم ويبدأ طرح الاسئلة . ويمكن اعتماد المصفوفة الواردة في الشكل ٦:١ حول القراءة الاستيعابية في توجيه نمط الاسئلة التي تطرح ولا تنسَ أن تطرح أسئلة نقدية أو جمالية .

٤. *تكامل النص* : بعد انهاء الاجراءات بالنسبة للجملة أو الفقرة الاولى ، كرر الاجراءات نفسها مع جمل أو فقرات أخرى . كامل كل جملة أو فقرة مع ما يسبقها بطرحك لأسئلة تربط الاجزاء الجديدة بالقديمة .

٥. *الأسئلة التنبؤية* : عندما تصل قراءات الطلاب حداً يكفي للتنبؤ بما يمكن أن يرد في النص، توقف عن طرح الاسئلة المتبادلة واطرح اسئلة تنبؤية (ماذا تظن أنه سيحدث؟ لمَ تعتقد بذلك ؟) إذا كانت التنبؤات صحيحة انتقل بالطلاب إلى الخطوة التالية .

٦. *القراءة الصامتة* : اقرأ أنت والطلاب قراءة صامتة للتحقق من التنبؤات . ناقش هذه التنبؤات .

تطبيقات : من أهم مظاهر هذه الاستراتيجية الاسئلة التي ينمذجها المعلم . ويمكن للمعلمين أن يستخدموا أنواعاً مختلفة من الاسئلة من بينها :

- *الاسئلة التنبؤية* : كالأسئلة النمطية التي تبدأ بأسماء من مثل : من ، ماذا ، متى ، أين ، لماذا ، كيف .
- *أسئلة الاستئذان* : وهي الأسئلة التي تساعد الطلاب على فهم كيفية استخدام اللغة الشفوية والكتابية لإيصال الأفكار إلى الأخرين .
- *الأسئلة الاستبطانية* : وهي أسئلة الوعي المعرفي التي توجه نحو الذات لمراقبة الذات وتقويم الذات .
- *الاسئلة الفكرية* : وهي التي تحفز على النقاش والتي ليس لها إجابات صحيحة أو مخطوءة بشكل قاطع .
- *الاسئلة التفسيرية* : وهي التي تستدعي الطالب لأن يكامل بين معارفه السابقة والمعارف الجديدة.

وعلى هذا فإن هذه التقنية تبنى على مبادىء النمذجة والتغذية الراجعة لمساعدة الطلاب على تطوير الأسئلة المناسبة . ويمكن استخدام هذه التقنية بأشكال مختلفة ، فقد تستخدم كلعبة كأن يتبادل المعلم والطلاب طرح الاسئلة وتوضع علامة للاجابة الصحيحة. وقد يمكن أن يطرح من لا يجيدون القراءة الاسئلة عن صورة وليس عن نص .

ومن بين المسائل المهمة في هذا الاجراء إمكان تعميم هذا الاتجاه التساؤلي على مواقف القراءة الاخرى . وقد يحتاج الطلاب التلميح ليتذكروا أين يقفون عندما يقرؤون

ليلقوا الاسئلة على ذواتهم كتلك التي تعلموها في هذه التقنية ، الأمر الذي يدعو لتعليم الطلاب استراتيجية الاسئلة الذاتية .

وقد انطلقت وج (Wig , 1989) من ملاحظتها بأن الطلاب ذوي الصعوبات القرائية قلما يفطنون إلى حاجتهم إلى طرح اسئلة لتسهيل استيعابهم للنص ، وأنه كثيراً ما يظهر عليهم عندما يعرفون حاجتهم للوضوح، كونهم لا يسألون اسئلة محددة لتساعدهم على فهم ما يقرؤون ، فهم مثلاً يمكن أن يسألوا سؤالاً عن "من" عندما تكون حاجتهم للاجابة عن سؤال " كيف " . وقد اقترحت نمطين من الأسئلة التي يمكن تدريب ذوي الصعوبات القرائية عليها .

أ . تدريب الطلاب على الاسئلة العامة : ومن ذلك أسئلة نعم ولا ، وأسئلة أسماء الاستفهام ، وقد اقترحت " وج " سلسلة من ست خطوات في تدريب الطلاب على طرح الأسئلة :

- استهدف المعلومات الناقصة : كأن تدرب الطالب على أن يسأل مثلاً ، ما الذي لم أفهمه هنا ؟ حيث يمكن تعليم الطالب بالنمذجة والتعليم المباشر أن يبحث في النص عن السياق وعوائد الضمائر او البحث في ذاكرته عن المعلومات الناقصة . وقد ضربت " وج " مثالاً في التدريب على الحوار بأن يقول المعلم : لقد اشتريت سيارة جديدة ، وبعد ذلك يدرب الطالب على أن يسأل اسئلة تتصل بالسيارات لكي يحصل على مزيد من المعلومات (مثلاً عن سنة الصنع واللون والحجم ..) ومن الأمثلة الأخرى لاستعمالها في التدريب : ما الذي تحتاج لمعرفته : لتصل إلى مكان ما كمكتب البريد مثلاً ؟ أو لتجد شخصاً ما ؟ أو لتجد مفتاح درجك ؟ والهدف في هذه الخطوة ليس الصيغة التي يتكون منها السؤال وإنما هو مساعدة الطالب على تشخيص المعلومات ذات الصلة بحل المشكلة أو الوصول إلى الهدف المنشود.
- كوّن فرضيات واختبرها حول فائدة المعلومات المطلوبة : لتساعد الطلاب على الإقلال من أسئلة الخطأ والصواب اسأل الطالب : إذا عرفت أن اللون أحمر فما الذي يعنيه ذلك لك ؟ زود الطالب بجواب إذا كان لا يعرف أي جواب .
- اختر خطة عمل : يصبح الطالب الآن مستعداً لطرح سؤال تلقائياً مثل ، أين اللعبة ؟ ولأنه ربما ما يزال يختار الكلمات الخطأ لاسئلة نعم أو لا أو الأسئلة التي تبدأ بأسماء الاستفهام يمكن أن تقدم قائمة من الكلمات (من ، ماذا ، متى ، أين ، كيف ، لماذا..)

يقترن كل اسم فيها بالوظيفة التي يؤديها (مثلاً من للسؤال عن شخص ، وأين للسؤال عن مكان ..) وسيصبح الطالب تدريجياً قادراً على استخدامها استخداماً صحيحاً .

• احفز الطالب إذا كان ذلك ضرورياً على طرح السؤال

• درب الطفل على تقييم نوعية السؤال وصلاحيته بعد الحصول على الإجابة عنه .

• اسأل الطالب عما إذا كان السؤال جيداً ، وإذا أجاب الطالب بنعم عندما يكون السؤال خلاف ذلك ستحتاج لأن تفسر سبب تأدية السؤال إلى الإجابة عن معلومات غير ضرورية أو مخطوءة .

• اجعل الطالب يراجع أو يصحح السؤال غير المناسب

ب. *التدريب على طرح الأسئلة المقيدة :* اقترحت " وج " استعمال لعبة " عشرين سؤالاً " لحصر الأسئلة وتركيزها ، واقترحت لذلك التدريب على ست خطوات :

• نمذج التقديم : يعرض المعلم صوراً أو أشياء بالترتيب وينمذج اسئلة البحث ، مثلاً " : هل هو حيوان ؟ "

• فسر العملية : باستخدام سبع صور او أشياء طرح السؤال وفسر سبب طرحه مثلاً : هل يستطيع الطيران ؟ وفسر أن شيئين من الأشياء المصورة تطير هي الطائرة والنحلة ، ولأنك أجبت بنعم فسأستبعد هذين الشيئين . اطرح سؤالاً غير مناسب وفسر كونه سؤالاً غير جيد مثلاً ، هل هو نحلة ؟ ويجيب الطالب لا . أشر بأنك لم تطرح سؤالاً جيداً ولهذا ساستبعد بطاقة واحدة فقط بدلاً من اثنتين .

• دع الطالب يقيّم السؤال : بتذكيرك للطالب بأنك تريد من اسئلتك أن تنتج استبعاداً لأكثر ما يمكن من الصور أو الأشياء ، اجعل الطالب يقيم اسئلتك بتعليقه حول جودة السؤال أو عدم جودته .

• قيّم اسئلة الطالب : اعكس الخطوة السابقة بأن تجعل الطالب يطرح الأسئلة وتقوم بتقييمها .

• دع الطالب يقيّم ذاته : يطرح الطالب الاسئلة ويقيم كون السؤال جيداً أو ضعيفاً ، وعندما تصبح استجابات الطالب في هذا المستوى سريعة ودقيقة يصبح مستعداً للانتقال إلى الخطوة النهائية .

• تتضمن المستويات العليا من التدريب استعمال عدد كبير من الصور أو الأشياء التي تتناول أنواعاً مختلفة من المواد كالأثاث والفاكهة والحيوانات البرية ومن ثم بدون

صور كأن تقول : " أنا أفكر في ـــــــــ " واذكر الفئة التي ينتمي اليها الشيء الذي تفكر فيه كحيوان أو طعام أو أثاث وقد تلعبها فيما بعد دون ذكر اسم الفئة .

استراتيجية سؤال الذات

لقد طورت عدة تقنيات لتعليم الطلاب أن يلقوا على انفسهم تلقائياً أسئلة حول ما يقرؤون من بينها واحدة تركز مبدئياً على إلقاء اسئلة حول الفكرة الرئيسية وضعتها ونج (Wong,1982) وذلك عندما وجدت أن تذكُّر الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية في المرحلة الابتدائية العليا يقل عن تذكر زملائهم من القراء العاديين للأفكار الأساسية إذا تمت القراءة الاستيعابية دون القاء أسئلة . وقد افترضت حيال هذا الوضع أن الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية لا يسألون أنفسهم عما يقرؤون ، ولهذا فإنها عندما أقحمت اسئلة على النصوص يلقيها الطلاب على انفسهم وهم يقرؤون ، لاحظت أن تذكُّر ذوي الصعوبات التعلمية قد تحسن بشكل ذي دلالة وأنهم حققوا نسبة من هذا التحسن تفوق ما حققه الطلاب العاديون مما دعاها إلى الاستنتاج بأن ذوي الصعوبات التعلمية ليسوا فعالين كغيرهم في إلقاء الاسئلة على الذات .

وقد طورت ونج استناداً إلى هذا البحث هذه التقنية لإلقاء الاسئلة على الذات لتقرر ما إذا كان بالإمكان تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الاعدادية أن يسألوا ذواتهم وهم يقرؤون .

الاجراءات : علم الطلاب أولاً مفهوم الفكرة الرئيسية في النص ، مطبقاً ذلك على تحديد الأفكار الرئيسية في بعض الفقرات . وقد يمكن إنجاز ذلك في جلسة بحدود ساعة من الزمن . انتقل في المرحلة التالية لتعليم الطلاب كيفية إلقاء الاسئلة على الذات وفق الخطوات التالية :

١. لم تدرس هذه القطعة ؟ (وهكذا ستجيب عن بعض الاسئلة اللاحقة).
٢. جد الفكرة أو الأفكار الرئيسية في الفقرة وضع خطاً تحتها .
٣. فكر في سؤال حول الفكرة الرئيسية التي وضعت خطاً تحتها . تذكر صفات الاسئلة الجيدة (الاسئلة الجيدة هي تلك التي تتناول مباشرة عناصر هامة في النص. اكتب السؤال على الهامش).
٤. تعلم اجابة السؤال (اكتب الجواب على الهامش).

٥. راجع باستمرار الاسئلة والإجابات السابقة لتلاحظ كيف أن كل سؤال وجواب يتلو ما سبقه يعطيك معلومات أكثر من ذي قبل .

عند تعليمك الاستراتيجية ، أعط نماذج لها واجعل الطلاب يدرسون تلك الخطوات . ثم اجعل الطلاب يتمرنون على تطبيقها على فقرة إثر أخرى وقدم لهم فوراً تغذية راجعة . يسر للطلاب التطبيق عن طريق تزويدهم ببطاقة تلميحية لتساعدهم على تذكر خطوات التطبيق . وعندما ينجح الطلاب في ذلك انتقل إلى إعطاء أكثر من فقرة ، وابدأ إبعاد البطاقة التلميحية تدريجياً . قدم تغذية راجعة بعد كل قطعة ، وناقش عند نهاية كل درس تقدم الطلاب وفائدة طرح الاسئلة .

تطبيقات : دلت النتائج التي توصلت اليها واضعة هذه التقنية أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تعلموا تطبيقها قد تفوقوا على غيرهم ممن لم يتدرب عليها في مجال الاستيعاب القرائي . وترى أن فجوة الانجاز بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تدربوا على تطبيقها وبين ذوي صعوبات التعلم الذين لم يتدربوا على ذلك في التنبؤ بعناصر النص الأساسية أو تعرفها تبيّن بوضوح أن تدريب القاء الاسئلة على الذات أساسي في اكتساب ذوي الصعوبات التعلمية لعوامل الوعي على الاستيعاب من جهة واستيعاب الأفكار الأساسية في النص من جهة اخرى .

وظهر من الاستراتيجية التي وضعتها جامعة كنساس (Clark etal., 1984) لتعليم إلقاء الاسئلة على الذات للطلاب ذوي الصعوبات التعلمية في المرحلة الثانوية أنها ناجعة في استيعاب وتذكر المعلومات التي ترد في المواد العلمية . وتتلخص هذه التقنية بجعل الطلاب يقرؤون العنوان ثم يضعون اسئلة حول : من ، ماذا ، متى ، أين ... ثم يقرؤون النص لكي يجيبوا عن اسئلتهم . ويمكن الانتهاء إلى أن هاتين الاستراتيجيتين في تعليم القاء الاسئلة على الذات قد اثبتتا فعالية في زيادة قدرة ذوي صعوبات التعلم على الاستيعاب . وقد يرتبط هذا التحسن بتطور القدرة على مراقبة الاستيعاب الذي ينمى باستعمال كل من الاستراتيجيتين .

استراتيجية السؤال والجواب

وضعت هذه الاستراتيجية لإعانة الطلاب على تصنيف نمط الأسئلة المطروحة ولاستعمال هذه المعرفة لتوجههم نحو كيفية الاجابة وتعريفهم بالحاجة إلى أن يأخذوا بحسبانهم

عند الاجابة معارفهم السابقة والمعارف التي تستخلص من النص وبعبارة أخرى وضعت هذه الاستراتيجية لزيادة إحساس الطلاب بالعلاقة القائمة بين أسئلة الاستيعاب ومصادر المعلومات التي تجاب بها هذه الأسئلة (Raphael , 1986) .

الاجراءات : تستخدم هذه الاستراتيجية فئات المعلومات الثلاث المقترحة في مصفوفة الاستيعاب القرائي (شكل ٤:٦). وقد أعيدت تسمية هذه الفئات لتسهيل استخدام الطلاب لها:

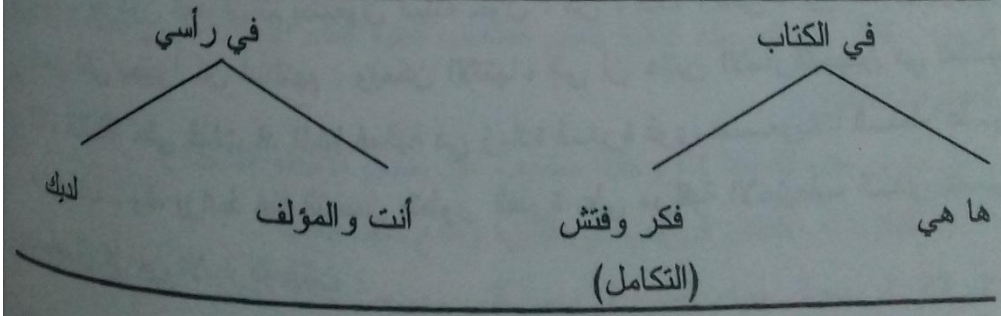
١. ها هي : أي أن الكلمات التي يستعان بها لإلقاء السؤال وإعطاء الاجابة موجودة في نفس الجملة (نَصيّة صريحة)

٢. فكر وفتش : تكون الإجابة في النص ، ولكن الكلمات التي يستعان بها لصياغة السؤال أو للإجابة ليست موجودة على الاغلب في نفس الجملة (نصيّة ضمنية)

٣. لديّ : لا توجد الإجابة في النص ولكنها في رأس المتكلم (ضمنية غير نصيّة) وقد عُدلت هذه الاستراتيجية في ضوء خبرات المعلمين لتتكون من فئتين فحسب : في الكتاب وفي رأسي ، وكل من هاتين قد جزئت إلى جزئين كما في شكل ٨:٦ .

يشتمل تعليم علاقات السؤال بالجواب على جعل الطلاب يتعلمون التفريق بين الفئتين الرئيسيتين ومن ثم بين الفئات الفرعية . ويتعلم الطلاب أيضاً كيف يطبقون المعرفة بالعلاقة بين السؤال والجواب كاستراتيجية لتحسين الاستيعاب القرائي .

ويمكن اتباع الخطوات التالية لتقديم الاستراتيجية : اعرض للطلاب أولاً مفهوم علاقات السؤال بالجواب مستخدماً الفئتين الرئيسيتين . طبق على عدة قطع تتكون الواحدة



شكل ٨:٦ العلاقة بين الأنماط الأربعة لعلاقة السؤال بالجواب

بدءا من ٢-٥ جمل لتظهر هذه العلاقة . مرّن الطلاب بأن تطلب منهم أن يتعرفوا نمط العلاقة بين الجواب والسؤال والاستراتيجية التي استخدموها لإيجاد الجواب . وينبغي أن يتدرج التعليم من تقديم معونات واسعة للطلاب إلى الاستقلالية في الإجابة :

١. قدم النص وأسئلة وأجوبة مصنفة على أساس العلاقة بين السؤال والجواب ووضح سبب ملاءمة العنوان التصنيفي .

٢. قدم النص وأسئلة وأجوبة وعنوان تصنيفي للعلاقة بين كل سؤال وجوابه . اجعل الطلاب يعللون ملاءمة العنوان التصنيفي للسؤال والجواب .

٣. قدم النص وأسئلة وأجوبة واجعل الطلاب يضعون العنوان التصنيفي لكل سؤال وجوابه مع تعليل ذلك .

٤. قدم النص وأسئلة واجعل الطلاب يجيبون عنها ويضعون عنواناً تصنيفياً لها مع تعليل ذلك .

عندما يتأتى للطلاب تكوين صورة واضحة للفروق بين " في رأسي " و " في الكتاب" ابدأ بتعليم المستوى التالي من الفروق بين كل من الفئتين الرئيسيتين . ابدأ العمل اولاً بفئة " في الكتاب " ثم انتقل إلى " في رأسي " أما الفرق المفتاحي بين الفئتين الفرعيتين للفئة الرئيسية " في رأسي" (انت والمؤلف ، وعلى مسؤوليتي) هو ما إذا كان على الطالب أن يقرأ النص ليكون للسؤال معنى ، فعندما ينبغي أن تعطى المعلومات من القارىء ولكن في ضوء المعلومات التي يقدمها المؤلف ، عندها تكون العلاقة من فئة أنت والمؤلف . ففي قصة " سلمى ووالدها " التي سبق ذكرها عندما يكون السؤال : كيف أشعَر الصياد الشرطة* ؟ فإنه لا بد للإجابة من أن يرجع القارىء لمعلوماته السابقة ولكنه سيربطها بمعلومات النص . غير أنك على سبيل المقارنة إذا كنت تواجه السؤال : ماذا كنت ستفعل لو كنت مكان سلمى ؟ تكون أمام مثل على فئة " على مسؤوليتي ".

وما أن يطبق الطلاب هذه الاستراتيجية بفعالية على قطع قصيرة ، ابدأ بزيادة طول هذه القطع تدريجياً وكذلك تنويع المواد القرائية . راجع الاستراتيجية ونمذج السؤال الأول، واحمل الطلاب على استعمال الاستراتيجية لإكمال بقية الأسئلة (كما سبق من ١-٤).

* رجع الى قصة رحلة الى العقبة صفحة ٢٤٢

أساليب شاملة لتعليم الاستيعاب القرائي

لقد عرضنا فيما سبق لاستراتيجيات لتسهيل استخدام مهارات محددة للاستيعاب من مثل : تفعيل المعرفة السابقة ، ومساعدة الطلاب على طرح الاسئلة واجابتها ، ومساعدة الطلاب على اعادة صياغة ما يقرؤونه وتذكره ، وإعادة سرد القصص وتصويرها . وسنعرض فيما يلي لعدة أساليب لتعليم القراءة والاستيعاب معاً ، وستكون هذه الأساليب شاملة من حيث أنها تستخدم لتكوين مهارات استيعابية وأحياناً لتكوين مهارات تعرف الكلمة .

نشاط القراءة الموجهة

وهي إطار عام أو خطة درس منهجية تستخدم في كثير من كتب القراءة الاساسية لتعليم القراءة بما في ذلك اجراءات لتعليم تعرف الكلمة والاستيعاب .

الاجراءات : وضع هذا الأسلوب العام ليستخدم في تعليم الطلاب من أي مستوى قرائي . ويتطلب هذا الأسلوب أولاً تهيئة الطلاب لقراءة قصة أو نص قراءة صامتة موجهة . وينبغي تطوير مهارات تعرف الكلمة والاستيعاب في اثناء القراءة الصامتة ، وإعادة القراءة صامتة أو شفوية اعتماداً على حاجات الطلاب لتحقيق أغراض غير تلك التي تتحقق في القراءة الصامتة الاولى ، وأخيراً متابعة القراءة . وتمثل الخطوط العريضة التالية المراحل التي تتبع في هذا الأسلوب :

١. التهيئة : وتشمل تطوير خلفية مفهومية ، وإثارة الاهتمام ، وتقديم مفردات جديدة ، ووضع أهداف القراءة .
٢. القراءة الصامتة الموجهة .
٣. التدقيق في الاستيعاب ، والمناقشة .
٤. اعادة القراءة .
٥. نشاطات المتابعة : تطوير مهارة التفسير ، والإغناء والتعميم .

تعليقات : بالرغم من أن هذا الأسلوب يُقترح كإطار للتعليم في كثير من كتب القراءة الأساسية ، فإن تعديله ربما يبدو ضرورياً للطلاب الذين يحتاجون مزيداً من تطبيق استراتيجيات الاستيعاب كما هو وارد في هذا الأسلوب ، ومزيداً من النشاطات التي تغطي

القراءة الهادفة إلى تفعيل الخلفية المعرفية ، كأن تضاف مثلاً خطة ما قبل القراءة أو استراتيجية تفعيل لنسق إلى مرحلة التهيئة لتفعيل وتكوين معرفة مسبقة .

ومما يؤخذ على هذا الأسلوب أنه يبنى على نشاط المعلم وهذا ما يجعل أثره في تسهيل تطوير مهارات القراءة لدى الطلاب محدوداً . ولا بد لذلك من تشجيع الطلاب على وضع أهدافهم من القراءة ، وأن يدربوا على أن يسألوا أنفسهم وأن يقوموا بنشاطات للمتابعة بهدف التخفيف من تركيز هذا الأسلوب على المعلم .

أسلوب القراءة والتفكير الموجهين

وضع هذا الأسلوب كإطار لتعليم القراءة وتنمية قدرات الطلاب على القراءة التأملية واستخدام التنبؤ (Stauffer , 1976) . والهدف من هذا الأسلوب هو تزويد القراء بالقدرة على :

- تحديد أهداف للقراءة
- استخلاص واستيعاب وتمثُّل المعلومات .
- القيام بالتنبؤ في أثناء القراءة .
- تعليق الأحكام .
- اصدار أحكام مبنية على الأدلة التي تكتسب من النص .

ويبنى هذا الأسلوب على الفكرة التي ترى أن القراءة عملية فكرية تستدعي من الطلاب ربط خبراتهم بأفكار المؤلف وبالتالي تكوين المعاني من النص .

ويبدأ تكوين المعاني وفقاً لهذا الاسلوب ، بوضع أهداف للقراءة واقتراح فرضيات حول لمعاني ، تُثبَّت أو تعدل أو تغير في ضوء اكتساب الطلاب لمعاني جديدة من النص . وينتهي هذا الأسلوب عندما يتم التثبت من صحة الفرضيات وتحقيق الأهداف التي وضعت للقراءة .

والملامح التالية تعد من صفات هذا الأسلوب :

١. يوزع الطلاب إلى مجموعات متقاربة في مستوياتها القرائية ، على أن يتراوح عدد الطلاب في المجموعة الواحدة بين ٢-١٠ طلاب لتسهيل عمليات التفاعل والمشاركة .

٢. يقرأ الطلاب جميعاً في المجموعة الواحدة نفس المادة في الوقت نفسه ، ويسمح هذا الإجراء للطالب في المجموعة الواحدة أن يقارن تنبؤاته وإجاباته وتقييمه مع ما لدى زملائه منها .

٣. يصرح الطالب بهدفه من القراءة على صيغة اسئلة ، وسيلة لجعله يفكر فيما يقرأ .
٤. تصحح الأجوبة عن الاسئلة في ضوء النص .
٥. وتساعد التغذية الراجعة الفورية على تطوير التكامل والبحث عن اجابات موثوقة .
٦. يقوم المعلم بدور المسّهل أو الوسيط ويطرح اسئلة مثيرة للتفكير تساعد الطلاب على التفسير والاستنتاج مما قرأوه ، أي أن المعلم يقوم بدور محفز وموجّه .

الاسم

الكتاب / القطعة :

الصفحات	التنبؤ	الحصيلة
_____	_____	_____
_____	_____	_____

شكل ٦:٦ ورقة عمل للنشاط الفردي التنبؤي في أسلوب التوجيه القرائي - الفكري

الاجـراءات : يمكن تلخيص العمليات التي يتكون منها هذا الأسلوب فيما يلي ، علماً بأن الشكل ٧:٥ يضم خطوطاً عريضة للتوجه بموجب هذا الأسلوب :

١. أعمال الطلاب .
   أ. التنبؤ (صياغة أهداف)
   ب. القراءة (معالجة أفكار)
   ج. البرهنة (اجابة الاختبار)
٢. أعمال المعلم :
   أ. ماذا تظن ؟ (اثارة التفكير)
   ب. لماذا تعتقد ذلك ؟ (محاكمة التفكير)
   ج. الإثبات (الحاجة إلى أدلة)

ويمكن تبني الاجراءات المحددة التالية عند استخدام هذا الأسلوب :

١. بعد تسليم كل طالب نسخته من المادة وجه الطلاب لوضع هدف للقراءة من النظر إلى العنوان والعناوين الفرعية والصور ... وذلك بتطوير فرضية لما تدور القطعة حوله أما الاسئلة التي يمكن أن تطرحها لتحفز على وضع الفرضية فهي على شاكلة :
   أ. ماذا تظنون أن تتحدث عنه قصة بهذا العنوان ؟
   ب. ماذا تظنون أنه يمكن أن يحدث في هذه القصة ؟

دع الطلاب يتشاركون في هذه الفرضيات ويناقشون كيف توصلوا اليها ، وشجعهم على تقديم اقتراحات مختلفة وجعلهم يناقشون بعضهم البعض في قبول أي اقتراح أو رفضه . احفز الطلاب على العودة إلى معارفهم السابقة لتعميق اقتراحاتهم .

٢. وما أن يفرغ كل طالب من صياغة فرضيته ، شجع الطلاب على أن يلائموا بين مرعتهم في القراءة الصامتة وهدفهم من القراءة .

٣. علم الطلاب او ذكّرهم بالاستراتيجية التي ينبغي أن يستعملوها عندما يصلون إلى كلمة لا يعرفونها وفق ما يلي :

أ. اقرأ حتى نهاية الجملة .

ب. استعمل تلميحات الصورة اذا توافرت .

ج. الفظ الكلمة

د. اطلب مساعدة المعلم أو الصديق .

٤. اختر مقطعاً منطقياً من القطعة ووجه الطلاب لقراءته قراءة صامتة للتحقق من تنبؤاتهم . تحمل مسؤوليتك في التأكد من أن الطلاب يقرؤون موجهين اهتماماتهم نحو المعاني وذلك بملاحظة أدائهم القرائي ومساعدة من يطلبون المساعدة في تعرف الكلمات .

٥. عندما ينتهي الطلاب من القراءة ، اطلب منهم مناقشة تنبؤاتهم بأسئلة كهذه :

أ. هل كنت مصيباً ؟

ب. ماذا تظن الآن ؟

اطلب من الطلاب أن يعيدوا شفوياً قراءة الأجزاء من النص التي تثبت صحة فرضياتهم أو تعارضها ، كما ينبغي أن تمكن الطلاب من مناقشة المفاهيم والمفردات الهامة الضرورية للاستيعاب الجيد لما قرأوه .

٦. كرر الإجراء (وضع الفرضيات ، القراءة الصامتة للتحقق ، القراءة الشفوية للبرهنة والمناقشة) مع الأجزاء اللاحقة من النص .

٧. مع إكمال القطعة مرن الطلاب على قراءتها ، ويتضمن ذلك اعادة قراءة القصة ، وإعادة فحص كلمات مختارة أو اشباه جمل أو صور أو رسوم بيانية بهدف تطوير قدرات الطلاب القرائية الفكرية .

ويقترح بعد انتهاء النشاط الجمعي ووصول الطلاب إلى حالة من الارتياح نحو العملية القرائية الفكرية ، تشجيعهم على استعمال القراءة الفكرية الفردية بمعنى أن يستخدم الطلاب

هذه العملية المنهجية التنبؤية عندما يقرؤون فردياً . ويمثل الجدول ٢:٥ نموذجاً لورقة عمل يمكن أن يستخدمها الطلاب لإرشادهم عندما ينتهون من عملية القراءة الفكرية الفردية .

الجدول ٢:٦ الخطوط العريضة لنشاط القراءة الفكري الموجه

١. تشخيص أهداف القراءة

أ. أهداف الطالب الفردية التي تتحدد في ضوء :

- خبرة الطالب وذكاؤه وامكاناته اللغوية .
- اهتمامات الطالب وحاجاته وتطلعاته .
- اهتمامات المجموعة وحاجاتها وتطلعاتها .
- تأثير المعلم .
- تأثير محتوى المادة :
  - طبيعة المادة وصعوبتها
  - العنوان والعناوين الفرعية .
  - الصور والمصورات والرسوم .
  - التلميحات اللغوية .

ب. أهداف المجموعة التي تتحدد في ضوء :

- خبرات كل طالب في المجموعة وامكاناته اللغوية وذكاؤه .
- اهتمامات كل طالب في المجموعة وحاجاته وتطلعاته .
- إجماع المجموعة والمجموعات الفرعية
- تأثير المعلم
- تأثير المحتوى

٢. تعديل سرعة القراءة : لتكافئ الأهداف المعلنة وطبيعة المادة وصعوبتها وذلك بغرض :

أ . المسح : أي إلقاء نظرة عامة على النص

ب. التصفح : أي القراءة بسرعة وخفة لإيجاد نقاط معينة

جـ. التدقيق : أي القراءة بعناية نقطة فأخرى

د. القراءة النقدية : أي القراءة وإعادة القراءة والتأمل لإصدار حكم

٣. ملاحظة القراءة

أ . ملاحظة القدرة على تعديل السرعة في ضوء الأهداف والمادة .

ب. تشخيص الحاجات الاستيعابية وتقديم المساعدة بتوضيح :

- الأهداف
- المفاهيم
- الحاجة إلى إعادة القراءة

جـ. اجابة طلبات المساعدة في تعرف الكلمات بتقديم المساعدة الفورية في استخدام :

- تلميحات السياق : تلميحات المعاني
- تلميحات اللغة : تلميحات الصوت
- تلميحات البنية / تلميحات البصر
- تلميحات متنوعة : تلميحات المعنى والصوت والبصر

٤. **تطوير الاستيعاب**

أ. تدقيق أهداف الفرد وأهداف المجموعة

ب. تثبيت الأهداف أو إعادة صياغتها

جـ. تعرف الحاجة إلى مصادر اخرى للمادة

د. تطوير المفاهيم

٥. **نشاطات جوهرية لتدريب المهارة** : المناقشة ، والدراسة الاضافية والكتابة وذلك بهدف :

أ. تنمية قوى الملاحظة (الانتباه الموجه)

ب. تنمية قوى التأمل وذلك عن طريق:

- التجريد : تشخيص الأفكار السابقة ، وطرح افكار جديدة ، والتمييز بين الأفكار ، وتعميم الأفكار والتحليل بقصد الاستنتاج.
- الحكم : تكوين أحكام والتنبؤ منها
- التعليل : الاستنتاج والعرض ، ومنهجة المعرفة

ج. إتقان مهارات تعرف الكلمة : تحليل سياق اللغة والصورة ، التحليل البنيوي والصوتي واستخدام المعجم.

د. تطوير المفردات : اللفظ ، ومعاني الكلمة ، وكلمات المشابهة والمقارنة ، والكلمات الجديدة .

هـ. تطوير المهارة في توظيف المفاهيم والمعارف : القيام باستنتاجات وتقييمها ، والتصنيف في فئات والانضباط في الصمت والمناقشة .

و. اتقان مهارة القراءة الجهرية : تنغيم الصوت والتعبير ، القراءة للتثبت من نقطة أو القراءة لتقديم معلومات ، والقراءة للاستمتاع (النثر والشعر) والقراءة الجمعية .

تعليقات : يزود هذا الأسلوب المعلم بإجراءات لتعليم الطلاب كيف يصبحون مفكرين فعالين في أثناء القراءة . ويتصل هذا الأسلوب بشكل خاص بتعليم ذوي صعوبات التعلم لأنه يتطلب من الطالب أن يتحمل المسؤولية في عملية تعلم القراءة . وينبغي الانتباه إلى أن هذا الأسلوب يتطلب من الطالب قدراً كبيراً من التوجيه الذاتي وبخاصة عند التطبيق الفردي للأسلوب ، ثم إنه من ناحية ثانية لا يعلم مهارات تعرف الكلمة بطريقة منهجية وبخاصة انها قد تكون ضرورية للطلاب الذين يعانون صعوبة في تعرف الكلمات .

التعليم التبادلي

وهو اسلوب شامل لتعليم الاستيعاب في القراءة ، يستند إلى الأفكار التي تستقى من الوعي المعرفي ، ونظرية النسق المعرفي والنظرية الاجتماعية الثقافية في التعلم . فمن الوعي المعرفي يأتي التأكيد القوي على نشاطات مراقبة الاستيعاب (كالتدقيق لمعرفة ما إذا كان الاستيعاب كافياً في ضوء أهداف القراءة) . ومن نظرية النسق يحتوي هذا الأسلوب على النشاطات التي تشجع الطالب على تفعيل خلفيته المعرفية ذات الصلة للمساعدة على الاستيعاب والتعلم . ومن النظرية الاجتماعية الثقافية تأتي فكرة تبادل التعليم حيث يتبادل المعلم والطلاب أدوار القيادة . وينطلق هذا الأسلوب من الاعتقاد بأن التعليم الناجح للاستيعاب يقوم على ست فعاليات :

١. ايضاح الغرض من القراءة (فهم متطلبات المهمة الصريحة والمضمرة) .

٢. تفعيل الخلفية المعرفية ذات العلاقة.

٣. تركيز الانتباه في الموضوعات الرئيسية على حساب غير المهمة

٤. التقييم النقدي للمحتوى للتحقق من اتساق المعلومات الجديدة فيما بينها ومقارنتها بالمعارف السابقة والحس العام .

٥. مراقبة النشاطات التي تُجرى لمعرفة ما إذا كان الاستيعاب يأخذ طريقه وذلك من خلال القيام بنشاطات كالمراجعة وسؤال الذات .

٦. الوصول إلى استنتاجات متنوعة وتقييمها بما في ذلك التعبيرات والتنبؤات والخلاصات.

وقد اختار واضعا هذا الأسلوب في البحث المبدئي الذي أجرياه أربع استراتيجيات لتعليم طلبة الصف السابع ممن كانت مهاراتهم في تحليل المفردات متوسطة ولكنهم كانوا يعانون من قصور جلي في مهارات الاستيعاب . وكانت هذه الاستراتيجيات هي : التلخيص ، والتساؤل ، والتوضيح، والتنبؤ. وقد اختارا نمطاً من التعليم التفاعلي يستند إلى النمذجة ، والتغذية الراجعة ، وتبادل الأدوار . وكانت هذه الأنماط تنفذ على شكل حوار بين الطلاب والمعلم عندما يتشاركون في عملية القراءة بهدف استخلاص المعنى من النص (Palinscar & Brow, 1984) .

الإجراءات : الإجراءات المستخدمة في هذا الأسلوب تتمحور حول تبادل الأدوار بين المعلم والطلاب في قيادة حوار يغطي أجزاء من النص . والأصل في هذا الاسلوب أن

معلماً يعلم طالباً في الصف السابع واضح الضعف في القراءة ، يحدد له جزءاً من نص يقرأ ويحدد ما إذا كان دوره في تعليم قراءة النص أم دور الطالب . ثم يبدآن في قراءة النص قراءة صامتة ، وبعد الانتهاء من قراءته يقوم المعلم (سواء أكان الطالب أم المعلم نفسه) بطرح السؤال عن ذلك الجزء ويلخص المحتوى ويناقش ويوضح أية صعوبات ، وأخيراً يقدم تنبؤاته عما يمكن ان يلي في محتوى النص . وتتم هذه النشاطات بصورة حوار قدر الإمكان وقيام المعلم والطالب بإعطاء تغذية راجعة لبعضهما البعض .

ويقوم المعلم بالأصل بنمذجة هذه النشاطات ، وقد يجد الطلاب صعوبة كبيرة عندما يأتي دورهم لقيادة الحوار . وقد يترتب على المعلم أحياناً أن يعطي جملاً وأسئلة ليحاكيها الطلاب بحيث يصبح الطلاب تدريجياً أكبر قدرة على تمثيل أدوارهم كقادة للحوار وكأفراد قادرين على إعطاء جمل واسئلة ذات مستوى متقدم .

وعند اعطاء تغذية راجعة يمكن أن يستعمل المعلم :

الحفز : ما السؤال الذي تظن أنه يمكن أن يرد في امتحان ؟

التعليم : تذكر أن الخلاصة هي نسخة مصغرة من النص أي لا تتضمن تفاصيل .

تعديل النشاط : إذا لم يحضرك سؤال الآن ، لخص النص وفكر فيما إذا خطر لك سؤال

المدح : كأن يقول المعلم : كان ذلك سؤالاً واضحاً لأنني عرفت ما تريد. أو كان تنبؤاً ممتاز.. دعنا نعرف إذا كنت مصيباً .

التغذية الراجعة التصحيحية : كقول المعلم : تلك كانت معلومات هامة . ولكنها معلومات يمكن أن نأخذها كتفاصيل ، هل يمكن أن تجد المعلومات الأكثر أهمية ؟

المفاجأة : كقول المعلم : لو كنت أود أن ألقي السؤال لكان ....

وفيما يلي اقتراحات يمكن استخدامها في هذه الاستراتيجية :

التساؤل

- شجع الطلاب على أن يطرحوا اسئلة مشابهة لاسئلة المعلم
- لا تستخدم أسئلة التكميل
- إذا لم يستطع الطلاب طرح سؤال ، اجعل الطلاب يلخصون النص
- قدم حوافز إذا دعت الحاجة (كتشخيص النقطة ، أو تقديم كلمة في بداية السؤال)

التلخيص

- شجع الطلاب على تشخيص الفكرة الرئيسية
- شجع الطلاب على محاولة التلخيص دون النظر إلى النص
- ذكر الطلاب بقواعد وضع الخلاصات
  - فتش عن الجملة الرئيسية
  - ضع جملة أساسية إذا لم تكن متوافرة
  - احذف ما هو غير هام أو غير جوهري

التنبؤ

- دع الطلاب يبدأون القطعة بإعطاء تنبؤات عن القطعة من العنوان
- شجع الطلاب على أن يشاركوا بمعلوماتهم السابقة التي تتصل بالموضوع
- ارجع إلى تنبؤاتهم وخلفياتهم المعرفية وأنت تقرأ
- انتهز الفرص الأخرى لجعل الطلاب يتنبؤون مثل ايجاد اجابة للسؤال الذي يمكن ان يطرحه المؤلف قبل أن يقدم المعلومات التي تجيبه
- ينبغي أن تصاغ التنبؤات بأسلوب مرن

التوضيح : تحدث ضرورة التوضيح عندما :

- يكون عائد الضمائر غير واضح
- يوجد مفردات غير مألوفة أو صعبة
- يفتقد النص التنظيم أو لا تكون المعلومات كاملة
- يستعمل ألفاظاً غير مألوفة أو مصطلحات أو تعابير مجازية
- لا يشترط أن يعطى التوضيح دوماً
- قد يكون من المفيد أحياناً ان يحدد الطلاب أشياء قد لا تكون واضحة للأطفال الصغار

تعليقات : قام واضعا الطريقة بدراسة فعالية التعليم المتبادل على عدد من طلبة الصف السابع الضعاف في الاستيعاب فردياً وفي مجموعات من ٤-٧ طلاب مدة ثلاثين دقيقة يومياً على مدى عدة أسابيع ووصلاً إلى الاستنتاج بأن النتائج كانت أصيلة ، وثابتة ، ومستمرة عبر الزمان ، كما كانت ممكنة التعميم على المواقف الصفية (Palniscar , 1986). وقد ظهر بالإضافة إلى ذلك تحسن جلي في علامات اختبار مقنن للاستيعاب القرائي بالنسبة لمعظم الطلاب . ومن الواضح أن هذا الأسلوب يدمج معاً كثيراً من مبادئ التعليم والتعلم العام ويقدم تعليماً صريحاً لعدة استراتيجيات عامة تعتمد في تعليم استيعاب النص .

الفصل الثامن

الكتابة

تصدير ٣٢٧
التعبير الكتابي/الانشاء ٣٢٩
التهجئة والاملاء ٣٤٧
الخط اليدوي ٣٦٧

تصدير

يقصد بالكتابة في هذا الفصل التعبير الكتابي عما يجول في نفس المنشئ من أفكار ومعان وتساؤلات ، وكذلك الأداة الرمزية التي تجسد أصوات الكلام، على أن يأتي توارد الرموز في الكلمات مطابقاً لقواعد الاملاء والتهجئة المعروفة ، كما يقصد بالكتابة ثالثاً القدرة اليدوية على الرسم الجيد لهذه الحروف بحيث تكون الكلمات المكتوبة سهلة القراءة ويسيرة على التناول . وقد ظهر بنتيجة التحليل العاملي (Albbott et al.,1993) أن الخط والتهجئة والانشاء عمليات مستقلة منفصلة عن بعضها البعض بالرغم من انها تبدو في عملية الكتابة متكاملة من الناحية الوظيفية .

من المعروف أن معظم الأطفال الصغار يحبون الخربشة ، ويستمتعون بالكتابة والرسم على الورق ، والممرات الجانبية ، وألواح الطباشير ، وحتى على الجدران. وهم في كل هذا يعبرون عن معان تقوم في نفوسهم ويرمزون بها الى تصورات وتخيلات تجول في خواطرهم ، وإن لم يكن من السهل في آنات كثيرة معرفة تلك المعاني من هذه الخطوط والرسوم والخربشات . وليس بدعاً أن تسمع طلبة الصف الاول في أول يوم من دخولهم المدرسة عندما يُسألون عما إذا كانوا يعرفون الكتابة ، أن تجد معظمهم يقول : نعم، نستطيع الكتابة وهم في ذلك يقصدون خربشاتهم وقدراتهم على تقليد ما يرون . فما الذي يحدث لميل بعضهم نحو الكتابة واستمتاعهم بها منذ أن كانوا في عمر ثلاث سنوات حتى إنه ليمكن القول بأن طلبة المرحلة الثانوية الذين يعانون صعوبات تعلمية ، لا يرغبون في الكتابة ولا يريدون مقارفتها ؟ بل إنهم لا يريدون الإجابة كتابياً عن الأسئلة التي

تطرح عليهم والموضوعات التي يطلب منهم أن يكتبوا فيها ، حتى لكأن كتابة موضوع وقراءته أمام زملائهم في الصف تكون بمثابة عذاب ومعاناة . وينعكس مثل هذا الوضع سلباً على تحصيلهم الاكاديمي (Hetazroni, etal. 2004). وتصبح الكتابة امراً عصيباً إذا كان عليهم أن يكتبوا الموضوع في زمن موقوت إذ يواجهون عندئذ تحديات كبيرة في تذكرهم للمفردات وتهجئتها وكتابتها يدوياً بما يحول دون الانتاج الطلق للافكار وينتج من نوعية ما ينتجونه ويحد من اثراء حافظاتهم بالمفردات (Cregg etal., 2007) .

يشعر كثير من الباحثين في هذا الحقل أن الطلبة لا يقضون وقتاً كافياً في الكتابة على أساس أنها في نظرهم مهارة فنية كثيراً ما تكون محبطة ، في حين أن الوقت في معظمه ينصرف الى تعليم القراءة ، وذلك لعدم فطنة من بعض المعلمين لحقيقة كون الطلاب عندما يُنشئون يعملون في الوقت نفسه على تحسين قدراتهم على القراءة والرقي بتعابيرهم الشفوية في المحاورة والمناقشة . هذا فضلاً عن أنهم لا يعطَون في معظم الأوقات الخيار الكافي حول ما يكتبون ، وإذا أتيح لهم أن يكتبوا ترى المعلمين يركزون انتباههم على آليات الكتابة وشكلياتها أكثر من تركيزهم على المعاني والدلالات ، لاعتقادهم بأنها متطلبات سابقة على الكتابة الانشائية .

وللكتابة تداعيات سلبية كثيرة في نفوس الطلبة لأنها كثيراً ما تبدو شكلاً من أشكال العقاب ، وبخاصة عندما يعاد إليهم ما كتبوه ويكون مملوءاً بالتصويبات التي لا تعقب إلا مشاعر الخيبة والإحباط. ويدور هذا الفصل حول ما يحدث في التعبير الكتابي عندما يعطى الطلبة خيارات في الموضوعات والوقت والتشجيع على الكتابة. كما يقدم خلفية أساسية واجراءات تعليمية لاستخدامها في تعليم الكتابة ؛ من مناقشة لاختيار الموضوع، ومناقشة لكيفية البدء في الكتابة ، ومباشرة للعملية الكتابية ، الى تأسيس مجتمع يُقبل على الكتابة برغبة وتشوق، إذ إن تعلم الانشاء نشاط معرفي يتضمن المحاولة والتجريب، وطرح الاسئلة ، وتقديم التغذية الراجعة ، على أن يمارس هذا النشاط في بيئة تيسر ركوب مخاطر محاولة الكتابة وتشجع عليها . كما يقدم هذا الفصل اجراءات لتعليم التهجئة والخط اليدوي لذوي الصعوبات التعلمية، فشرط حسن الكتابة وشرط كونها مقروءة بيسر خلوها من أخطاء التهجئة وتجملها بجمال الرسم والتصوير للحروف والكلمات .

التعبير الكتابي

التعبير بمعنى قدرة الإنسان على الافصاح عما في نفسه بلسان مبين أو بقلم لا عوج فيه من أهم أهداف دراسة اللغة ويقع في صدر قائمة الأولويات في تعلمها . ولا يكون التعبير كذلك إلا إذا واكبه حسن اختيار الألفاظ وجودة التأليف بين الأفكار ، وخلو ما يكتب أو يقال من اللبس والإبهام ، وبعده عن الإقلال المخلّ والإطناب المزلّ وترفّعه عن سقط القول وسوقية الكلمة . وليس غريباً أن يكون التعبير الكتابي أكثر الموضوعات الدراسية ارتباطاً بالذكاء وذلك لانه نشاط معرفي معقد يتضمن تفعيل عمليات عقلية متنوعة ، تبدأ أولاً بتخطيط لما ينبغي أن يقال وكيفية قوله ، وثانياً ترجمة الخطط الى نص كتابي وثالثاً مراجعة ما تمت كتابته لتحسين النص .

ويتألف التخطيط من ثلاثة عناصر ، وضع الأغراض ، وتوليد الافكار ، وتنظيم الافكار في خطة كتابية . أما المراجعة فتتضمن قراءة النص وتحريره . ويمكن ملاحظة هذه الخطوات جميعاً في كتابات الطلبة الماهرين في الكتابة (Hayes., 1996) .

ولا يخفى أن التعبير الشفوي يختلف عن التعبير الكتابي ، فالأصل في التعبير الشفوي أن يسعف على ايصال الفكرة باستعمال اللغة الرمزية والاستعانة باللغة الجسمية وما يظهر على لغة المتكلم الرمزية من نبرات وأنغام وما يبدو على الجسم من حركات وملامح وعلى الوجه من قسمات وتعابير . في حين أن لغة الكتابة تتصف بفنية يبرز في رأسها تمام الجمل والعبارات ، وطلاوة التعبير وفصاحة اللسان من غير تحذلق ولا تفاصح .

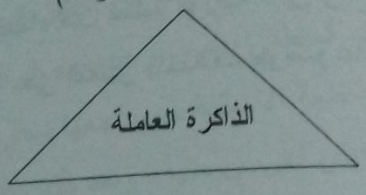
والتعبير الكتابي في نهاية التحليل صنفان ، فهو إما وظيفي وإما انشائي أو ابداعي . فالتعبير الوظيفي هو الذي به يتكيف الانسان مع مقتضيات الحياة العملية في البيئة الاجتماعية من إجابة لاسئلة الامتحانات الى كتابة الرسائل الى تعبئة السجلات وكتابة النشرات واعداد الملخصات ... أما التعبير الابداعي فهو ذلك النمط من الكتابة الذي يعبر به الطالب عن افكاره وأحاسيسه الشخصية أو تجاربه وخبراته الحياتية أو المتخيلة بعبارات منتقاة الألفاظ ، بليغة السبك ، محكمة الصياغة ، وبأسلوب سلس يروق للقارىء ويُفتن به السامع.

الصعوبات التعلمية في التعبير الكتابي

يختلف الطلبة المشخّصون كطلبة ذوي صعوبات تعلمية عن الطلبة ذوي التحصيل السوي في مجال معرفتهم بالاستراتيجيات المتعلقة بالكتابة . فهم أقل وعياً على الخطوات التي تتبع في العملية الكتابية التي أشير اليها سابقاً، وأقل دراية بالأفكار والاجراءات التي تتبع في تنظيم عناصر الموضوع الكتابي بحيث لا يرونها إلا مجرد إخبار لما يعرفه الطالب ، غالباً ما يكون على شكل قائمة من جمل محددة وغير مترابطة ثم إنهم لا يعيرون من الانتباه إلا أقله لوضع الاهداف وتنظيم الموضوع بشكل يظهره كلاً متماسكاً، ولا يقيمون وزناً لحاجات القارئ والحدود التي يفرضها الموضوع ، فضلاً عن اخطاء النحو وضحالة عدد المفردات (Re etal., 20007). وقد يعزى سبب هذا الضعف الى ان ذوي صعوبات التعلم لا يستسهلون استمرار بذل الجهد في الكتابة أو الى الصعوبات التي يواجهونها في استعادة معارفهم السابقة حول الموضوع وصياغتها بعبارات مركبة وقد وجد أن حث الطلبة وحفزهم على اعادة الكتابة في الموضوع نفسه يمكن ان يضاعف من قدرتهم على الانشاء (Graham etal., 2003) ، وقد يعزى ثالثاً الى الضعف في ميكانيكيات الكتابة كشكل الحروف أو تهجئة الكلمات أو أخطاء التنقيط . فالاهتمام الذي يوجه لمثل هذه الامور يمكن أن يتدخل في تنفيذ عمليات الكتابة الأخرى ، ذلك أن صرف الانتباه الى تهجئة الكلمة عند الكتابة يمكن ان ينسي الطفل الخطط أو الافكار الكامنة في الذاكرة العاملة . ثم إن عدم السرعة في الكتابة بمستوى يتماشى وتوارد الافكار قد يكون عاملاً ميكانيكياً آخر يعمل على فقد الافكار أو الخطط من الذاكرة ، وقد ظهر ان القدرة على انتاج قصص تتضاعف إذا أعطي الطالب فرصة املاء القصة على الغير ، كما ظهر بالدراسة أن التعليم الزائد لتحسين خط الكتّاب الضعاف يترك اثراً ايجابياً على أدائهم الكتابي (Berninger etal., 1998).

وكذلك فإنه يظهر عليهم مشكلات في التهجئة والقواعد والترقيم ، وقلة في مقدار الكتابة في الموضوع* وقلة في عدد الكلمات في الجملة ، مع ظهور نزعة على علامات الطالب

*يروي مؤلفان الطرفة التالية وهي ذات دلالة على ضآلة مقدار الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل عام:
المعلم: لماذا يا جوني كتب كل من زملائك تقريراً من خمس صفحات الا انت جاء تقريرك في صفحة واحدة؟
جوني : لانني كنت اكتب عن الحليب المركز !! (Graham & Harris, 2003)



الشكل ١:٨ توليد النص : *شكل مبسط لعملية الكتابة (تنشيط الذاكرة الطويلة في اثناء الكتابة والذاكرة القصيرة في اثناء المراجعة (Berninger etal., 2002) .*

الكبار للانحراف السلبي عن المتوسط اكثر من المتوقع (Poplin etal., 1980) . غير أن امتلاك الطلاب الكبار القدرة على نقل المعاني كتابياً ، يجعلهم يملكون العنصر الضروري الرئيسي لتكوين قدرات كتابية جيدة ويصبحون كتاباً ماهرين يستمتعون بعملية الكتابة (Stowe, 2000) إذا قدر لهم المزيد من الممارسة والتمرين وواكب ذلك جودة التغذية الراجعة من المعلم، وشفعه العزم من جانب الطلاب على الاجادة والتحسن ، ويمكن القول بأن كلمة السر في تحسين الإنشاء هو التمرين على الكتابة والمزيد من التمرين عليها .

وبالرغم من ذلك ، فإن توقعاتنا بمستوى نجاح ذوي صعوبات التعلم في الكتابة والتعبير غالباً ما تكون منخفضة ، حيث ينظر إليهم المعلمون كأناس لا يملكون الموهبة اللازمة ليكونوا منشئين ناجحين . وتنعكس نتيجة مثل هذه النظرة والتوقعات على الطلاب انعكاساً سلبياً فتؤثر على أدائهم من جهة ، ولا يخلص المعلمون في تعليمهم من جهة اخرى . ويترتب علينا ازاء هذا الوضع أن ننطلق من حقيقة كون ذوي صعوبات التعلم أناساً قادرين على التعلم ، صحيح أن التعلم قد يكون أقسى مما هو على زملائهم الأسوياء ويستغرقهم وقتاً أطول مما يحتاجه أولئك الزملاء ، غير أن أكثريتهم يمكن أن ينجزوا بنفس كفاءة زملائهم الذين يتساوون معهم في الذكاء . وهكذا فإن الأمل يجب أن يحدونا بنجاحهم في تعلم المهام الكتابية المطلوبة للنجاح في محيط المدرسة وبيئة العمل لا سيما إذا أخلص المعلمون في انقاذهم من متلازمة الفشل التي تميل بالطلبة الى الاعتقاد بأنهم لا

يملكون القدرة على أن يكونوا طلاباً جيدين ولذلك تراهم يتعجلون في العمل للانتهاء من والانتقال الى غيره مما يفرض على المعلم البحث عن وسيلة تساعد الطالب على تأصيل " إرادة " المراجعة واكتشاف الاخطاء قبل تسليم الورقة . إن رفع مستوى تقدير الطالب لذاته أساس للتقدم وتحسين القدرة على التعبير باختلاف موضوعاته الاكاديمية أو اللغوية.

عناصر عملية التعبير الكتابي

لعل العنصر الأساسي والهدف الرئيسي من تعليم الانشاء هو أن تكون الكتابة ذات معنى ، وهو أمر ينبغي أن يظل ماثلاً في ناظري المعلمين ، وبخاصة عندما يخططون للنشاطات المختلفة لتسهيل الكتابة الانشائية والنمو فيها . وسنعالج فيما يلي أساليب مساعدة الطلاب على النمو في الانشاء ، والتقدم في عملية الكتابة ، والكتابة لأغراض مختلفة.

من المعلوم أن المعلم قبل أن يبدأ تكليف الطلاب بالكتابة عن موضوعات تصلح لان يكتب حولها الطلاب أن يتأكد من قدراتهم على الكتابة وأن يتبع تسلسلاً منطقياً في هذه العملية . فعليه أن يتأكد من قدرة الطلبة على كتابة الكلمات المفردة ويظهرون وعياً على العلاقة بين الاصوات ورموزها ويدربهم على كتابة الكلمات وينمذج لهم كتابة الكثير من المفردات . ثم ينتقل الى تعليمهم تكوين الجمل فيؤكد لهم معنى الجملة بصفتها تعبيراً ينقل معنىً تاماً ويقدم نماذج متعددة بسيطة ومركبة ويطلب منهم كتابة جمل متنوعة . ثم يعلمهم كتابة الفقرات بصيغة أن الفقرة تتكون من عدة جمل تبدأ بجملة افتتاحية ثم جمل تفصيلية وأخيراً تنتهي الفقرة بجملة ختامية . ويعد تعليم كتابة الفقرات من المهام غير اليسيرة لتوفر صعوبات التعلم ، مما يترتب عليه أن يقدم نماذج متنوعة ومتعددة لتكوين الفقرات والاستعانة بشكليات الكتابة كالترقيم والهوامش .

تشتمل عناصر عملية الكتابة الانشائية على عدة مراحل : ما قبل الكتابة ، والانشاء والمراجعة ، والتحرير ، والكتابة النهائية . وكثيراً ما يلاحظ بأن المنشئين لا يمرون عادة عبر هذه المراحل بالتسلسل ، بل إن الكثيرين منهم ، يرجعون إحياناً الى الخلف بهدف تعميق المعلومات أو شموليتها بعد أن يكونوا قد انجزوا موضوعهم ، أو قد يقفز احدهم عن خطوة من هذه الخطوات لتقديرهم بأنها غير ضرورية .

في عملية ما قبل الكتابة ، يجمع الكاتب معلومات حول الموضوعات من خلال المشاهدة والتذكر ، والمقابلة ، والقراءة . وفي عملية الانشاء ، يحاول المنشىء أن ينقل أفكاره ثم

الورق على شكل مسودة . وهذه العملية تزود المؤلف بمعلومة حول ما يعرف وما لا يعرف . وخلال عملية المراجعة ، يتم التحقق تماماً من النقاط التي تمت كتابتها ، وقد يصار الى تطوير الأفكار وتعزيز التماسك المنطقي بينها . وعندما يصل الكاتب الى الاقتناع بما كتب والرضى عنه ، فإنه يحرر هذه القطعة الانشائية ، ويراجعها سطراً فسطراً ليتحقق من أن كل كلمة فيها أو جملة ضرورية وتؤدي الغرض منها . وبعد ذلك يدقق الترقيم والتهجئة والعمليات الآلية الأخرى . أما العنصر الأخير فهو صياغة الصورة النهائية للنص الكتابي ونشره على الطلاب إذا كان يستحق النشر ، وبخاصة أن ليس كل ما يكتب ينشر .

واستنتج ستايرز (Stires, 1983) ، الذي استخدم اجراءات عملية الكتابة مع الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية ، أن الكتّاب من ذوي الصعوبات التعلمية يختلفون عن الكتاب العاديين في العنصر الذي يواجهون صعوبة فيه من عناصر عملية الكتابة ، إذ يعاني كثيرون منهم من مشكلات ذات دلالة في تحرير وكتابة النسخ النهائية ، لمعاناتهم صعوبة في المهارات الميكانيكية كالإملاء والترقيم والخط اليدوي . ومع أن هؤلاء الطلبة ينتجون، في الغالب ، قصصاً متطورة جداً إلاّ أنه يصعب قراءتها بسبب الأخطاء الميكانيكية فيها . كما أن هناك طلبة آخرين من ذوي الصعوبات التعلمية لديهم صعوبات في تنظيم مسوداتهم الأولى في الكتابة ويكونون بحاجة الى إعادة التفكير في تسلسل الأفكار والترتيب خلال مراجعاتهم لما يكتبون .

مرحلة ما قبل الكتابة ؛ الاستعداد للبدء : يعد اختيار الموضوع المشكلة الأولى في البدء باجراءات عملية الكتابة ، ولعل نقطة البداية في *اختيار* الموضوع هي قدرة الطلبة على تعيين ما يعرفون وإمكاناتهم في التحدث حوله . ومن الممكن البدء بهذه الخطوة من عملية الكتابة بأن يطلب المعلم من الطلاب أن يسجلوا عناوين أشياء يعرفونها عن انفسهم وأسرهم واصدقائهم ، أو عن أشياء وهوايات ونشاطات يحبون القيام بها ، أو قصص حول أشياء حدثت لهم أو لآخرين يعرفونهم ، أو عن أشياء كثيرة يشتركون مع الآخرين فيها . وقد يبدأ المعلم بأن يطلب منهم أن يكتبوا قائمة بالأشياء التي يودون أن يشتركوا في كتابتها مع الآخرين ، دون التزام بأي ترتيب محدد لإيرادها بل يكتبونها بمجرد التفكير فيها وورودها في أذهانهم . كما يترتب أن يذكر لهم أنهم لن يكتبوا حول جميع هذه الموضوعات ، وأن يبين لهم أن الهدف من هذا التمرين هو التفكير بأكثر ما يستطيعون من الموضوعات .

أعط الطلاب مهلة عشر دقائق لهذا الإجراء ، وابحث عن طلبة متطوعين لقراءة قائمة موضوعاتهم على المجموعة الكلية . ويمكنك بعد ذلك أن تطلب من الطلبة أن يختاروا الموضوعات الثلاثة الأكثر اهتماماً بالنسبة لهم للكتابة حولها ، وأن يدونوها في أعلى القائمة للرجوع إليها مستقبلاً .

وعلى هذا فاختيار الموضوع يقرره الطالب في جو تطلق فيه حرية اختيار الأفكار والأساليب كلما كان ذلك ممكناً ، ولا يقرره المعلم. فكل طالب يعرف أشياء ولديه قصص ليسردها وعلينا أن نمنح الطلاب ثقتنا بقدراتهم الذاتية وأن نعطيهم فرصة ليكتشفوا ما لا يعرفون . وتقدم النشاطات التالية وسائل مناسبة لهذه المرحلة :

- **١. القصص وسيلة للعثور على الموضوع** : مع أن العثور على موضوعات الكتابة قد يكون صعباً بالنسبة لبعض الطلبة إلا أنه نادراً ما يكون مشكلة بالنسبة لطلبة آخرين . ويمكنك المساعدة في هذا الشأن بأن تسأل عندما يسرد عليك الطلبة قصصاً عما إذا كانت القصة تولّد موضوعاً يريدون الكتابة فيه . وإذا كان الطلبة يقرؤون أو كنت أنت تقرأ لهم ، اسألهم فيما إذا كانت القراءة قد اعطتهم أفكاراً تفيد في كتابتهم أوإذا كانوا سيكتبون نهاية لهذه القصة ، فكيف سيفعلون ذلك ؟ وإذا كانوا سيكملون هذه القصة ، فما الذي سيحدث ؟ وإذا كانوا سيضيفون شخوصاً الى القصة ، فما أسماء الشخوص التي سيضيفونها ؟ وهل سيغيرون مسرح الأحداث ؟ وغالباً ما يبدأ الطلبة الكتابة بسرد خبراتهم الشخصية .

ومن المهم أن يغمس المعلم نفسه في عملية الكتابة وينمذجها للطلبة ، فمن شأن ذلك أن يخلق جواً يساعد على حمل الطلبة ذاتياً على البدء في الكتابة .

٢ . **الاستمرار في الكتابة حول نفس الموضوع** : علاوة على الصعوبة التي يواجهها الطلبة في التفكير في موضوع ما يبدأون الكتابة فيه ، فإنهم ينزعون الى تكرار الكتابة في نفس الموضوع ويجد كثير من الأطفال ذوي المشكلات التعلمية والسلوكية أمناً وضماناً في تكرارهم نفس الموضوع أو نفس المغزى في كتابتهم ، لأنهم يكونون قد أتقنوا اللغة ، والإملاء، والمحتوى عند كتابة الموضوع نفسه أو موضوع قريب منه . أنظر بعناية الى عملهم وقرر فيما إذا كانت القصص تتغير من خلال تطور المفردات، او تطور المفهوم ، أو تطور القصة، أو نضج الشخوص . ويمكن القول بأن الطالب يتعلم قدراً كبيراً فيما يتعلق بالكتابة حتى ولو كان مغزى

القصة يتغير تغيراً ضئيلاً جداً ، واستمر في المناقشة وطرح اسئلة حول كتابة الطالب. وإذا شعرت ان الطالب لا يتقدم الى الأمام ، فما عليك إلا أن تقترح تغييراً في الموضوع .

٣. **التفتيق الذهني** : يبدأ كثير من الطلبة ذوي المشكلات التعلمية الكتابة دون تخطيط مناسب لما سيكتبون ، مما يلزمنا أحياناً أن نعلّم الطلبة مهارات ما قبل الكتابة لتسهيل مراحل الكتابة واعادة الكتابة . فالطلبة ذوو الصعوبات التعلّمية يعانون من قصور في مهارات تنظيم النص لأنهم يعانون في الأصل صعوبة في تصنيف الأفكار التي تتعلق بموضوع محدد ، وصعوبة في توفير تنظيم عناصر الموضوع ، وفي الربط بين الأفكار التي تتصل بالموضوع وتوسيعها.

وفي تعليم التفكير الذي يتحول الى نص كتابي ينبغي على المعلمين أن ينمذجوا تفكيرهم وهم ينتقلون من اختيار الموضوع الى كتابة المسودة الأولى . وقد يجد بعض المعلمين ان ذلك مفيد في تعليم عملية التفكير هذه بكتابة أفكارهم على شكل علاقات دلالية، أو اطارات قصصية أو خرائط قصصية . ومع أن هذه الادوات التنظيمية البصرية يمكن استخدامها كوسائل مساعدة او معينات للاستيعاب القرائي ، إلا أنها تفيد ايضاً في تسهيل العملية الكتابية . كما يمكن استخدام أسلوب " التفكير بصوتٍ عالٍ " لنمذجة كيفية استخدام صحيفة التفتيق الذهني (شكل ٢:٧). إذ يمكن رسم الخطوط العريضة التالية على السبورة وبعدئذ يمكن تقديم أسلوب التفتيق الذهني الى الطلبة .

الاسم :	الصف اليوم والتاريخ :
الأحداث :	
أين :	
متى :	
من :	
الأفعال :	
الخاتمة :	

الشكل ٢:٨ نموذج صحيفة تفتيق ذهني

ويمكن ان يبدأ المعلم بالشكل التالي : أريد أن أكتب قصة عن وقت شعرت فيه بخوف شديد وذلك عندما كنت في العاشرة من عمري تقريباً وكنت ذاهباً أنا ووالدي الى عمان . إذ أصيب والدي بألم مفاجئ ولم أكن متأكداً ان بإمكانه الوصول سالماً الى هناك . وهنالك

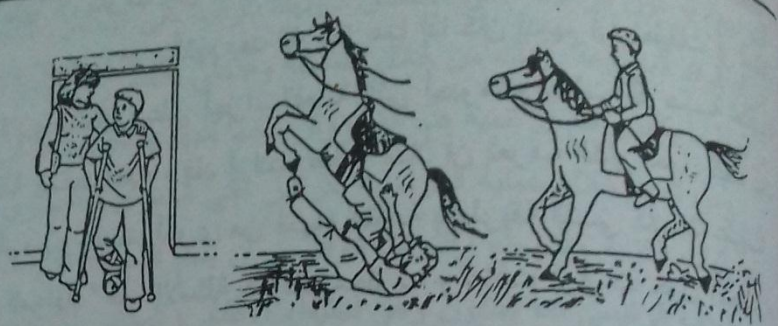
الشيء الكثير الذي يمكنني تذكره حول هذه القصة التي سأقوم الآن بتدوين بضعة أفكار منها تمهيداً لتذكرها جميعاً ووضعها بالترتيب عندما أبدأ كتابة قصتي . وللمساعدة في تنظيم أفكاري ، فسأستخدم صحيفة تفتيق ذهني كتلك التي ترونها على السبورة . ويمكن أن يستمر المعلم في النمذجة ويقول : إنني سأستعمل في الوقت الحاضر عنوان " رحلة بالسيارة " . وقد أرغب في تغيير العنوان لاحقاً طالما أنه من الأسهل بالنسبة لي أن أفكر في العنوان بعد أن أنتهي من كتابة القصة ، وسأكتب مقابل " أين " كلمة عمان . ونظراً لأن صحيفة التفتيق الفكري هي لي، فلا داعي لأن أكتب جملاً - بل مجرد أفكار ستساعدني على التذكر عندما أكتب مسودتي الأولى للقصة . ويستمر المعلم في التفكير بصوت عالٍ حتى يكمل الصحيفة . وما من شك في أن تعليم الطلاب أن يفكروا حول ما سيكتبون أو يقولون أسلوب مفيد وعادة حميدة تستحق أن تنمى في طلابنا .

والمشكلة الشائعة لدى ضعاف الكتاب هي أنهم بفعل من توجيهات معلميهم ، يبالغون في اهتمامهم بالترتيب الشكلي لكتاباتهم ، أي التهجئة ، والنحو ، والترقيم . فكثير من الطلبة ذوي المشكلات التعلمية لا يركزون على التفكير في قصصهم ، إذ غالباً ما تكون سيئة التنظيم وذات أفكار مفككة وجمل غير مترابطة فيحيدون بذلك عن جوهر عملية الانشاء . ومع أن هؤلاء يستطيعون أن يسردوا عليك القصة شفوياً ، إلا أنهم يواجهون وقتاً عصيباً في وضع جميع الأفكار في تلك القصة كتابياً .

وفيما يلي وصف لإجراء طوّره كوسر (Kucer , 1986) لمساعدة الكتاب الضعاف على تحسين قدرتهم على الكتابة :

١. أعطِ الطلبة بطاقات واسمح لهم بكتابة موضوعات ممكنة على البطاقات (موضوع واحد لكل بطاقة) . وبعد ذلك دع الطلبة يتشاركون في الأفكار حول الموضوعات ويقومون بإضافات على بطاقاتهم .
٢. يختار الطلبة موضوعاً كتابياً يودون الكتابة حوله .
٣. تكتب الأفكار الرئيسية المتعلقة بالموضوع المختار على البطاقات .

وقد تستقى الأفكار الرئيسية من معارف الطلبة وخبراتهم أو كتابة رسائل في مناسبات معينة أو عرض صور يمكن أن تكون قصة كما في الشكل (٣:٧) :



الشكل (٣:٨) امكان تأليف قصة من صورة

أما إذا كانت الكتابة في موضوع دراسي كالمواد الاجتماعية مثلاً ، فقد يحتاج الطالب الى طلب المساعدة من الملاحظات الصفية ، والكتب ، والمجلات . وتكتب الأفكار الرئيسية كمفاهيم أساسية أو أفكار بدلاً من كتابتها كجمل كاملة .

٢. يتحاور الطلبة في أفكارهم الرئيسية حول الموضوع ، ويقومون بكتابة أية إضافات أو تعليقات حول الأفكار التي يشعرون بأنها ستكون مفيدة في انشاء الموضوع .

٣. وما إن يتم اختيار الأفكار الرئيسية، حتى يصار الى تنظيمها في تسلسل هادف وذي معنى.

٤. ويقوم الطلبة مستعينين ببطاقاتهم كأدلة ، بصياغة موضوعاتهم الانشائية .

مرحلة صياغة مسودة الموضوع : يبدأ كثير من الطلبة ذوي المشكلات التعلمية والسلوكية العملية الكتابية من هذه الخطوة . إذ يفكرون في موضوع ، ودون تخطيط كبير، يبدأون الكتابة . ولهذا لا بد من تعليمهم مهارات ما قبل الكتابة التي تمّ وصفها فيما سبق لتعزيز العملية الكتابية وتحسينها .

عندما يبدأ الأطفال بتأليف الأفكار يحسن ان يشتركوا في عملهم مع الآخرين . فالأطفال يحتاجون الى وقت كي يقرأوا ويناقشوا كتاباتهم مع طلبة على نحوٍ فردي أو في مجموعات صغيرة ، أو مع المعلم . ويعد " كرسي *المؤلف* " فرصة رسمية لمشاركة الآخرين في عملية الكتابة . ومن ذلك مثلاً ان طالبة في الصف الخامس مضطربة سلوكياً اعتقدت ان قصتها حول كلب يستطيع الطيران كانت جميلة جداً ، ولذا فقد تطلعت نحو قراءتها امام طلبة الصف بكامله فأخذت مكانها على " كرسي المؤلف " ، وهو

كرسي خاص موجود في الغرفة ، وتحلق حولها جميع الطلبة والمعلمة . واستمتعت الطالبة باهتمام المجموعة وتوجيه الانتباه كاملاً اليها بينما كانت تعد نفسها للقراءة . وقد أمكنها خلال قراءتها أن تعرف بأن القصة كانت جيدة جداً لأن الطلبة كانوا يضحكون ويصغون باهتمام واضح. وقد سألتهم بعد القراءة عما إذا كان لديهم أية تعليقات أو اسئلة. وسمحت لعدة طلاب بالتعليق على أجزاء القصة التي أحبوها وأعطت الفرصة لطلبة آخرين طرح أسئلة استيضاحية ، فقد ارادت طالبة مثلاً أن تعرف الكثير حول كيف بدت الأجنحة على الكلب . وعجبت أخرى من انتهاء القصة بالطريقة التي كانت عليها. فأجابت " الطالبة المؤلفة " عن الأسئلة كمؤلف محترف واتخذت قرارات حول الأجزاء التي ستغيرها وكيف ستضيف المزيد من الأوصاف حول الكيفية التي يبدو عليها الكلب. وهكذا فإن مشاطرة الآخرين في عملية الكتابة كما تم مع هذه الطالبة في " كرسي المؤلف " يحفز على الاستمرار في الكتابة ويساعد في إعادة الصياغة (Bos & Vaughn,1991).

وغالباً ما يحتاج المعلمون لوضع تعليمات حول سلوك الطلاب عندما يتقاسمون مع زميلهم في الصف عمله في " كرسي المؤلف " ، كأن تتضمن : ارفع يدك ، اطرح سؤالاً أو قدم تعليقاً إيجابياً ، أعط تغذية راجعة عندما تسأل .

مرحلة المراجعة : بعملية المراجعة يبدأ الموضوع يأخذ شكله ، حيث تحذف الأشياء الزائدة ، وتملأ الثغرات ، وتنظم الأفكار والفقرات ، ويخرج الموضوع في الغالب ، قطعة ذات معنى جلي وواضح . غير أن المراجعة مهمة صعبة بالنسبة لجميع من يمارسونها ، وبخاصة المنشئين المبتدئين ، فإيصال الرسالة برمتها على الورق للمرة الأولى أمر صعب للغاية ؛ وكذلك من الصعوبة بمكان اجراء التغييرات حتى يكون النص الكتابي على أفضل صورة له ويكون مفهوماً تماماً من قبل الآخرين . ويجد كثيرون من المؤلفين أنهم بحاجة الى العودة الى مرحلة ما قبل الكتابة والحصول على المزيد من المعلومات لإغناء موضوعاتهم ، أو قضاء وقت في محاورة الآخرين للتوصل الى قرار حول اجزاء العمل الكتابي الجيد واجزائه الأخرى التي تحتاج الى عمل إضافي . وقد يتخلى في هذه المرحلة بعض المؤلفين عما كتبوه لشعورهم بأنه لن يكون عملاً جيداً ، ويبدأون ثانية بفكرة جديدة.

يعاني معظم الطلبة ذوي مشكلات التعلم والسلوك صعوبة في إجراء المراجعة ، ويرغب الكثيرون منهم في القفز مباشرة نحو مرحلة الصياغة النهائية أو مرحلة النشر بقليل من المراجعة أو دون مراجعة على الاطلاق . ولهذا يترتب على المعلمين تشجيع الطلبة على إدراك فوائد المراجعة وذلك من خلال النمذجة والتحلي بالصبر ، إذ يعتاد الطلبة في النهاية مراجعة ما يكتبون مع أن تنمية هذه العادة وترسيخها لديهم يستغرق وقتاً في العادة .

ومن المهم خلال عملية المراجعة التركيز على المغزى والمحتوى بدلاً من التركيز على آليات الكتابة كالتهجئة والترقيم خوفاً من أن يصرفهم ذلك قبل انجازهم للموضوع عن الهدف الرئيسي لما يكتبون وهو استيفاء الأفكار والمعاني الأساسية ، وقوة التعبير، والتسلسل المنطقي للأفكار وأن يرجئوا التدقيق في آلية الكتابة الى عملية التحرير .

وقد ظهر بالدراسة (Graham, 1997) أن المراجعة تتحسن عندما تقدم لهم مساعدة إجرائية تتوجه نحو تقييم كل جملة كتبها الطالب حيث كان المطلوب أن تراجع الجملة في ضوء سبع محطات مدونة على بطاقة :

- يبدو أن هذا غير صحيح
- ليس هذا ما أردت قوله
- ليس هذا مفيداً للموضوع
- قد لا يفهم الناس هذا الجزء
- قد لا يهتم الناس بهذا الجزء
- قد لا يقبل الناس هذا الجزء
- هذا جيد

وكانت الخطوة التالية اختيار وسيلة لتحسين الجملة في ضوء خمس محطات مدونة على البطاقة وهي كما يلي :

- اتركها كما هي
- قل أكثر
- استبعد هذا الجزء
- غير الصياغة
- اشطب وقلها بشكل آخر

وقد عبر الطلبة المشاركون في الدراسة عن أن هذه الإجراءات قد سهلت عملية المراجعة وحسنتها مما انعكس ايجابياً على قدراتهم الكتابية .

مرحلة التحرير : بينما تركز المراجعة أساساً على المحتوى ، فإن الكاتب عند التحرير يركز على آليات الكتابة . فبعد أن يكون الطالب والمعلم راضيين عن المحتوى ، تكون الفرصة قد سنحت لإجراء التصويبات في التهجئة والترقيم واللغة . ويتوقع من الطلبة أن يضعوا دوائر مثلاً على الكلمات التي لا يكونون متيقنين من كيفية تهجئتها ، وأن يضعوا مربعات في الأماكن التي لا يكونون متأكدين من صحة ترقيمها ، وأن يضعوا خطوطاً تحت الجمل التي يشعرون أن لغتها قد لا تكون صحيحة . ولا يتوقع من الطلبة أن يصوبوا جميع الأخطاء ولكن يتوقع منهم أن يصوبوا الأخطاء المعروفة لهم . ويوفر الجدول ٦-١ ملصقاً يمكن استخدامه في غرفة المعالجة الكتابية ليذكّر الطلبة بقواعد التحرير ، كما يمكن وضعه في ملفات الطلبة الجارية لتذكيرهم بمهارات التحرير التي يعرفون كيفية استخدامها.

جدول ٨:١ من القواعد التي تراعى في التحرير

ضع دائرة حول الكلمات التي تشك في صحة تهجئتها .

ضع مربعاً حول الترقيم الذي تشك في صحته .

ضع خطاً تحت التعبير الذي لا تراه مناسباً .

أضف هذه الإشارة ٨ لإضافة كلمة أو شبه جملة او جملة .

ومع أن كثيراً من التعديلات على التهجئة ، والترقيم ، واللغة تُجرى خلال الكتابة والمراجعة، إلا أن الطلبة غالباً ما يركزون في التحرير على الأخطاء الآلية . ولهذا يجب أن يوجهوا الى أن يقرأوا النص بكامله عند تحريرهم لكل نمط من الأخطاء ، إذ هم أولاً، يقرأون النص للبحث عن مشكلات في التهجئة (رسم الكلمات) ؛ وثانياً ، يقرأون النص للبحث عن مشكلات في الترقيم وأخيراً، يقرأون النص للبحث عن مشكلات لغوية كترتيب الكلمات في الجمل ومراعاتها لقواعد الإعراب . ومن المفيد قبل أن يسلم الطالب موضوعه للنشر أن يطرح على نفسه التساؤلات التالية بهدف تقييم موضوعه تقييماً ذاتياً:

- هل دققت في تهجئة كل كلمة ؟

- هل كان لهذا الموضوع معنى عندما قرأته بصوت مرتفع ؟
- هل الخط واضح ؟
- هل استخدمت علامات الترقيم استعمالاً صحيحاً ؟
- هل يوجد في كل فقرة فكرة خاصة بها ؟
- هل الفكرة الواردة في كل فقرة تخدم الفكرة الأساسية في الموضوع ؟
- هل استخدمت مرجعاً لاختيار أفضل كلمة للتعبير عن أفكاري ؟
- هل تخدم الجمل في الفقرة الفكرة الواردة فيها ؟

مرحلة الصياغة النهائية : ليس كل ما يكتب ينشر ؛ وفي العادة تنشر قطعة واحدة من كل عدة قطع كتابية فقط ، وتكون عادة قد أُعدت بعناية بحيث يستطيع الآخرون قراءتها والتفاعل مع ما ورد فيها من آراء وأفكار واقعية أو متخيلة .

وقد ينشر الأطفال الصغار الذين يكتبون قطعاً كتابية قصيرة مرة كل أسبوعين ، بينما ينشر الطلبة الأكبر عمراً الذين يعطَون وقتاً أطول للإنشاء والمراجعة في زمن أقل. والسؤال المطروح ، لماذا ينشر انتاج الطلبة ؟ النشر وسيلة لتأكيد العمل الجاد الذي بذله الطالب ومشاطرة الآخرين لإنتاجه والإفادة من أية ردود فعل تقدم من الاخرين عليه. وتتطلب الكتابة جمهوراً من القراء ، ولذا من المهم لجميع الطلبة ان ينشروا ما يكتبون على الأقل على زملائهم وأسرهم . فقد تعلق النصوص الصالحة للنشر على لوحات الاعلانات أو في الممرات، أو توضع في ملفات لطلبة الصف أو المجموعة أو المكتبة الصفية أو المدرسية وغير ذلك من سبل نشر الموضوع .

مبادئ تشجيع العمل الكتابي

الكتابة تتطلب الثقة . وحتى يستطيع الطلبة ان يكتبوا على نحو أفضل داخل الصف ، ينبغي العمل على توفير بيئة تسودها الثقة والاحترام المتبادلان وتسهل عملية التفاعل وتحفز على الكتابة . وتتطلب اجراءات تعليم عملية الكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وقتاً : لتهيئة الغرفة الصفية ، ومتابعة تقدم الطلبة ، ومناقشة الطلبة والتباحث معهم ، وتعليم المهارات . والأهم من ذلك كله ، أنها تتطلب وقتاً كل يوم ليمارس الطلبة عملية الكتابة . وفيما يلي خلاصة بمجموعة من المبادئ التي تراعى لتعليم الكتابة التعبيرية لذوي صعوبات التعلم وتأسيس مجتمع كتابي :

١. ***خصص وقتاً كافياً للكتابة :*** الوقت الكافي شرط ضروري وإن لم يكن محكاً كافياً لتحسين مهارات الكتابة ، فالطلاب الذين يقضون ١٠-١٥ دقيقة يومياً يتمرنون على الكتابة لا يقضون وقتاً كافياً لتحسين مهاراتهم الكتابية ولعل الحد الأدنى يومياً للكتابة هو ٣٠ دقيقة . فالطلاب يحتاجون وقتاً ليفكروا ، ويكتبوا ، ويناقشوا ، ويعيدوا الكتابة ، ويتباحثوا ، ويراجعوا ، ويتحدثوا ، ويقرأوا ، ويكتبوا المزيد ، فالكتابة الجيدة تستغرق وقتاً قد يطول نسبياً.

٢. ***نوّع المهام الكتابية :*** لعل أول خطوة في تعليم الكتابة جعل الطلاب يختارون الموضوعات التي يعرفون الكتابة فيها ، وبعد أن تتحسن مهاراتهم الكتابية ينبغي توسيع صورة المهام الكتابية لتشمل حل مشكلة وتقديم أوصاف لألعاب أو خبرات وغير ذلك من الموضوعات. من المعروف أن الطلبة يكتبون في بدايات تكليفهم بالأعمال الكتابية بتوسع عرضي حول ما يعرفون ، ولكنهم يستطيعون بالتشجيع أن يصبحوا "خبراء" في حقل معين أو موضوع معين أو شكل كتابي معين في صفوفهم . إذ يستطيعون الغوص الى معان أعمق من ذي قبل ، غير أن ذلك سيستغرق منهم وقتاً قبل أن يكتشفوا قدرتهم على الكتابة .

٣. ***وفّر جواً اجتماعياً يدعو للكتابة ويشجع عليها :*** يتعين على المعلمين أن يساعدوا على خلق مزاج يستثير دوافع الطلاب للكتابة ، ومن ذلك اللقاءات بين الطلاب ، وبين الطلاب والمعلمين ، وبين الطلاب وأشخاص آخرين في المدرسة أو طلاب من صفوف أخرى وذلك بهدف حصول الطلاب على تغذية راجعة تساعد على تركيب موضوعاتهم وتوفير مستمعين يشاركون الطلاب فيما يكتبون .

٤. ***اعمل على ايجاد تكامل بين الكتابة والموضوعات الأكاديمية :*** يمكن إيجاد تكامل بين الكتابة وغيرها من المواد الدراسية الأخرى ، بمعنى استعمال الكتابة كوسيلة للتعبير عن محتوى المواد الأخرى كالمواد الاجتماعية والعلوم من جهة وكجزء من تعليم القراءة وفنون اللغة الاخرى من جهة ثانية .اطلب من معلمي تلك المواد أن يستكتبوا الطلاب بعض الجمل التي تحمل معاني أساسية في دروس تلك المواد . ومع ذلك لا تدعن أن تجعل سلامة التعبير تكتنف مواد اللغة الأخرى .

٥. ***ركز على العمليات الأساسية في الكتابة :*** وتتضمن هذه العمليات كما أسلفنا ، نشاطات ما قبل الكتابة ، وكتابة المسودة ، والمراجعة ، والتحرير والصياغة النهائية للموضوع.

١. ***اعط الأولوية في مرحلة الكتابة للإنشاء :*** فإنشاء المعاني وتركيب الجمل يحتل الأولوية وبعد الانتهاء منه اهتم بآليات الكتابة . هذه القاعدة صحيحة باستثناء بعض الطلاب الذين تكون قدراتهم في آليات الكتابة (التهجئة والترقيم) ضعيفة لدرجة تحول دون تدوين أفكارهم على الورق ، إذ ينبغي التركيز أولاً مع مثل هؤلاء على بعض هذه الآليات الأساسية حيث يؤدي ذلك الى تسهيل عملية الكتابة .

٢. ***علم بشكل مباشر مميزات الكتابة الجيدة :*** ينبغي إيضاح مميزات الكتابة الجيدة ، وذلك بالحديث عن بعض القصص والنصوص الجيدة وما يتوافر فيها من خصائص ومميزات .

٣. ***علم المهارات التي تساعد على الانشاء الجيد :*** تتضمن هذه المهارات عقد اللقاءات مع المعلمين ومع الطلاب بعضهم البعض وتقديم استراتيجيات التعليم التي يمكن أن تشمل التفتيق الفكري ، أو تركيب الجمل أو تقييم القطعة المكتوبة .

٤. ***اطلب من الطلاب تحديد اهداف لما يكتبونه :*** يمكن أن ينصب الطلاب أهدافاً واقعية لعملياتهم الكتابية . ويمكن أن تركز هذه الأهداف على مرحلة ما قبل الكتابة ، أومرحلة الكتابة ، أو مرحلة اعادة الكتابة . ويمكن أن يقدم المعلم من جهة والطلاب من جهة اخرى تغذية راجعة حول مدى نجاح الطلاب في تحقيق أهدافهم . ومثل هذه الفعالية تساعد الطلاب على تقييم اعمالهم تقييماً ذاتياً .

٥. ***لا تقدم تمارين تعليمية لا تتصل بتحسين الكتابة :*** ثمة عدة ممارسات تعليمية لا تتصل مباشرة بتحسين الكتابة ينبغي تجنبها ، ومنها : تعليم القواعد ، و افراط في التركيز على أخطاء الطلاب ، وتعليم استراتيجيات وتقنيات المساعدة على الكتابة واقحام المحسنات اللفظية دون مسوغ كالكنايات والتوريات . ذلك أن الوقت الذي يقضي في تعليم مثل هذه الامور لا سيما عند طرح موضوعات عالية المستوى هو وقت ضائع نسبة الى ممارسة الكتابة و مزاولتها في موضوعات سهلة التناول (Gregg etal., 2007) .

٦. ***علم الطلاب الحديث مع الذات :*** لما كان معظم ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في الإنشاء، فإنه يمكن توجيههم الى الكلام مع الذات . فكلما طلبت منهم مهمة كتابية عليهم أن يكرروا بعض العبارات التعزيزية الإيجابية كأن يقولوا في أنفسهم : يمكنني ان أكتب هذه القصة لأنني أحب سرد القصص ، وكتابة القصص تشبه بعضها البعض أو :

أستطيع النجاح في إكمال هذا الواجب إذا قمت به تدريجياً . والأصل أن يضع المعلمون مثل هذه العبارات ويطلبوا من الطلاب تكرارها كل يوم ، ثم يتابعوها فيما بعد على فترات للتأكد من انهم يستعملون الحديث مع الذات .

ولا يختلف الحديث مع الذات عن تعليم الطلاب عدداً من الأسئلة يطرحونها على أنفسهم لتخطيط أعمالهم ومراقبة النتائج التي يصلون اليها والبحث عن بدائل لما كتبوه . ومن ذلك : ما الذي يجب أن أبدا به ؟ هل لهذه الفقرة معنى ؟ ما الذي يمكن ان أفعله لأحسن هذه الفقرة ؟

١٢. ***التغلب على قلق الكتابة :*** تنتهيب اكثرية ذوي صعوبات التعلم من الكتابة مخافة انكشاف أخطائهم ويشعرون بكثير من القلق عندما يكلفون بالكتابة . ومن الممكن ان يعمل المعلم على إزالة هذا القلق باتباع ما يلي :

أ . اترك للطلاب حرية الكتابة واجعلهم يكتبون باستمرار لمدة دقيقتين في البداية ثم زد هذه المدة بالتدريج مع زيادة ثقة الطالب بنفسه وإقلاله من قلقه ، بحيث تقل المدة الى عشر دقائق على ألا تأبه بالترتيب والترقيم وغير ذلك من آليات الكتابة.

ب. كن إيجابياً ولا تصحح أي خطأ في الكتابة ، بل ركز على الأفكار وتوليدها . ويمكن في وقت لاحق قد يطول نسبياً التركيز على آليات الكتابة ، وعندها ابدأ بالتركيز عليها واحدة إثر اخرى .

ج. أشرك الطالب مع زميل جيد له في كتابة الموضوع .

د. اجعل الكتابة عملية ممتعة بأن تعطيهم الفرص لأن يكتبوا حول نكات وطرائف تلذ لهم ، واجعل الواحد منهم يقرأ على غيره الطرفة التي كتب عنها . شجعهم على الكتابة على أي نوع من الورق على أساس أنه مسودة .

هـ. استخدم إملاء الموضوع على زميل آخر ، واجعل ذلك على شكل لعبة يلعب فيها الملي دور الرئيس والملى عليه دور السكرتير ، ثم اعكس الوضع .

١٣. ***التغلب على نقص المعلومات :*** يقدم ذوو الصعوبات التعلمية معلومات ناقصة عن الموضوعات التي يكتبون فيها ، وفي مثل هذه الأحوال :

أ . ثبت في أذهانهم واكتب على اوراقهم الاسئلة الخمسة التالية عندما يتصدون للكتابة في أي موضوع : من ، ماذا ، أين ، متى ولماذا .

ب. اقرأ مثلاً مواد من جريدة وبين كيف تظهر إجابات هذه الأسئلة في الكتابة .

ج. دقق في عوائد هذه الاسئلة ، كأن تسأل "من" في كل مرة يظهر فيها ضمير ، وكذلك "أي" في كل مرة يظهر فيها اسم إشارة . فإذا لم تكن الأجوبة واردة في النص علق موضحاً ضرورة ذلك .

١٠. ***نمذج الكتابة :*** يكتب المعلم خارج الغرفة الصفية ومع الطلبة داخل الغرفة الصفية . ويستطيع المعلمون، باستخدام جهاز العرض الرأسي أو حامل الورق المقوى ، أن يطلعوا طلبتهم على الطريقة التي ينشئون فيها أعمالهم الكتابية . وليس القصد من هذه العملية أن يظهر المعلم براعته في الكتابة بمقدار ما هو نمذجة لكيفية الكتابة وبيان للفوائد الوجدانية والمعرفية للكتابة ، واظهار الجهد الذي يبذله الكاتب والاحباطات التي يواجهها وعدم التأكد من بعض الأمور وأخيراً الارتياح ، فذلك مما يهون على الطلاب مثل هذه المشاعر التي يشعرون بها عند الكتابة . هذا فضلاً عن تعليمهم كيفية البدء بالكتابة وكيفية الانتهاء منها وكيفية تنظيم الأفكار...

١١. ***عالج بنية الجمل :*** إذا كان الطالب يكتب جملاً قصيرة كما هي عادة ذوي صعوبات التعلم فعلمه كيف يصل بين جملتين قصيرتين ، فإذا كتب : " القلم أسود " و " كتب الولد بالقلم " علمه أن يكتب الجملتين في واحدة : كتب الولد بالقلم الأسود ". أما إذا كان الطالب يعلّق في جملة فيطيل فيها مستخدماً حروف العطف ، اعمل على حذف حروف العطف غير الضرورية وكون له أكثر من جملة .

١٢. ***خفف السرعة :*** يقول المثل " تمهل تصل " وبالمثل يمكن القول " بطء المعلم سبيل لسرعة الطالب " ، بمعنى أن يتصف المعلمون بالصبر عندما يطرحون الأسئلة ويمنحوا الطلبة وقتاً كافياً للإجابة عنها والتعبير عن ذواتهم .

١٣. ***احتفظ بكتابات الطلبة في ملفات :*** ينبغي أن تحفظ جميع الأعمال الكتابية في ملفات لتكون بمثابة توثيق لما يعرفه كل طالب وما قام بإنجازه . وهذا يعني أن أعمال الطلبة تبقى معهم خلال العام كمصدر يمكن الرجوع إليه لإظهار المكاسب التي أحرزوها ، وبيان المهارات التي تعلموها ، وطبيعة الموضوعات التي كتبوا فيها . كما ينبغي أن يُختار عدد من القطع من أعمال الطالب خلال العام الدراسي لتنتقل معه الى السنة التالية.

١٨. ***اهتم باللقاءات الكتابية*** : التباحث والتشاور الذي يتم خلال عملية الكتابة هو جوهر العملية الكتابية. إذ يأتي الطالب إلى اللقاء الكتابي مستعداً لقراءة ما كتب ، ولوصف المشكلات التي واجهها ، وللاجابة عن بعض الأسئلة . وعندما يتباحث الطلبة مع المعلم ، يعلمون بأنه وفق ما يعرفونه عنه سيصغي إليهم ولن يبخل عليهم بالمساعدة . كما يعرف الطلبة أيضاً بأنهم سيُسألون حول أعمالهم أسئلة تحدٍ . لا تطرح الأسئلة بتتابع سريع مع ضرورة إعطاء وقت قصير للطالب لصياغة اجاباته ، بل لا بد من اختيار الأسئلة بعناية مع توفير وقت كافٍ للطلبة حتى يجيبوا عنها . ومن المفيد ان تُركز اللقاءات الكتابية على جوانب محددة ولا ضرورة لتغطيتها جميع أجزاء الكتابة ، لئلا تبهض كثرة المعلومات والتعليمات ذاكرة الطالب وأفهامه . وفيما يلي بعض النقاط التي تتصل بإجراء لقاء مع الطالب والتباحث معه حول العمل الكتابي :

١. اترك الطالب يقود اللقاء . ولا تحاول أن تحمله على كتابة موضوع يحظى باهتمامك أنت أو أن يكتب القصة بالأسلوب الذي يروق لك أنت .

٢. اصغِ للطفل وتقبل ما يقول ، واعلم أنك عندما تتحدث في اللقاء أكثر من الطالب الكاتب فإنك تكون مفرطاً في التوجيه بشكل لا يقوى الطالب معه على استيعاب جميع توجيهاتك . ولهذا ركز في كل لقاء على نقطة واحدة .

٣. اطرح أسئلة يستطيع الطالب الإجابة عنها ، وركز على محتوى النص ومعانيه.

٤. اطرح اسئلة تساعد على التعلم وتوحي ببعض ما يحسّن عمل الطالب او تغني ما ينوي ان يكتب حوله من موضوعات . ومن ذلك : ما الذي يعجبك في هذا الموضوع ؟ ما التغييرات التي يمكن أن تقوم بها ولماذا ؟ لماذا بدأت بهذه الفقرة ولم تبدأ بغيرها ؟

٥. ينبغي أن تكون اللقاءات الكتابية متكررة وقصيرة . ومع ان هذه اللقاءات تتراوح بين نصف دقيقة وعشر دقائق ، فإن معظمها تستغرق دقيقتين الى ثلاث دقائق فقط .

٦. من الممكن القيام بلقاءات غير رسمية في اثناء تجوال المعلم بين الطلاب لمراقبة تقدمهم في الكتابة .

١٩ . ***استعمل معالج النصوص*** : ظهر بالدراسة أن تدريب الطلبة على استعمال معالج النصوص Word Processor يمارس اثراً ايجابياً على كتابات الطلبة ذوي الصعوبات الكتابية فيساعدهم على تقديم موضوعات انشائية مقبولة وفق المعايير الصفية ولا يرتكبون من الاخطاء الاملائية الا القليل ويقدمون موضوعات افضل في بنيتها

وتنظيمها ولا يرتكبون إلا أخطاء قرائية قليلة عندما يقرؤون ما كتبوه (Hetzroni etal., 2004) .

التهجئة والاملاء

تعد إجراءات عملية التعبير الكتابي أسلوباً مناسباً لتحسين محتوى الكتابة وبنيتها من ناحية ، وتحسين تصور الطلبة لأنفسهم كمنشئين من جهة أخرى . غير ان هذه الاجراءات من ناحية ثانية لا تكون كافية في غالب الاحيان ، إذ يحتاج معظم الطلبة ذوي المشكلات التعلمية الى تعليم خاص في آليات الكتابة ، كالتهجئة (الكتابة غيباً) والخط اليدوي . سنناقش هذا الجزء من هذا الفصل اجراءات لتعليم التهجئة وأخرى لتعليم الخط اليدوي . ومع امكان تعليم هذين المجالين منفصلين عن بعضهما البعض ، إلا أن من المهم أن نُبين للطلاب التفاعل بينهما ، وإلا فإنهم لن يستطيعوا استخدام مهاراتهم بمرونة وكفاية ، لاسيما وأن البحث يشير الى وجود علاقة مباشرة وذات دلالة بين الخط اليدوي وطول موضوع الانشاء ونوعيته في مختلف الصفوف المرحلة الابتدائية (Graham etal., 1996) كما ظهر أيضاً وجود بينات على ترابط التطور العصبي بين الخط والتهجئة، بحيث يبدو أن المهارات الدقيقة والرمزية الكتابية للكلمات المكتوبة في الذاكرة العاملة اثراً واضحاً في مهارة الخط اليدوي في المرحلة الابتدائية . فالخط اليدوي ليس مجرد فعل حركي وانما هو "لغة اليد" وأن هذه اللغة نظام وظيفي منفصل تطورياً عن لغة العين أي القراءة (Berninger, 2000) ومع ذلك وعلى سبيل المقارنة يمكن القول بأن الخط اليدوي يرجع الى الرمزية الكتابية في حين أن التهجئة ترجع الى الرمزية الكتابية والصوتية معاً بمعنى انها تتطلب التوفيق بين الصوت والحرف أو الحروف أو المقاطع المناسبة لصحة التعبير عن المعنى كتابياً . فضلاً عن أن الذاكرة الصوتية القصيرة تلعب دوراً في تعليم التهجئة .

كثيراً ما تعد مسألة التهجئة مسألة مزعجة ويُنظر اليها من ذوي الصعوبات التعلمية على أنها أكثر أجزاء الكتابة احباطاً ، بل إن الباحثين والعاملين في العيادات يعتبرون أن انخفاض التحصيل في التهجئة سمة مميزة لذوي صعوبات التعلم الراشدين (Griffiths, 2002) وانها لما تتطلبه من وعي صوتي ومهارة في رسم الحروف من أصعب المشكلات العامة التي تواجه ذوي الديسلكسيا (Bos & Vaughn, 2006) . وقد أصبح معروفاً

الآن ان أخطاء التهجئة التي يرتكبها ذوو الصعوبات التعلمية لا تختلف اختلافاً جذرياً عن اخطاء غيرهم من الأطفال بالرغم من أنها شائعة في كتاباتهم ، بل إن تطورهم في التهجئة يتبع نفس الأنماط التي تلاحظ في تطور ذوي التحصيل السوي باستثناء كون هذا التطور يعاني من شيء يكثر أو يقل من التخلف حتى أن اخطاء التهجئة لدى ذوي الديسلكسيا قد تصل الى ثلاثة امثال الاسوياء (Gregg etal., 2007) بالرغم ان أخطاءهم في عكس الحروف والأخطاء الصوتية وعدم ترتيب الحروف في الكلمة لا تختلف عن اخطاء غيرهم (Nelson, 1980) .

تعد التهجئة أداة اجتماعية هامة ، حتى إن كثيراً من الناس يقيسون ذكاء الفرد أو مستواه التعليمي بقدرته على التهجئة . ومما يضفي على التهجئة صعوبة خاصة ، عدم وجود تناظر أو تطابق كامل بين لفظ كثير من الكلمات وصورها الكتابية . فنحن نتعلم تهجئة الكثير من الكلمات من خلال تذكر تجميع الحروف أو الترتيب المميز لها بحيث ينتج عن ذلك تهجئة صحيحة لهذه الكلمات . كما تحتل القدرة على التهجئة منزلة هامة إذ تسهل عملية الكتابة تحرير الكاتب من التفكير طويلاً في صحة التهجئة واعطائه الفرصة للتركيز على المضمون والمحتوى . ومع ان لدى غالبية الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التهجئة ، إلا انها كثيراً ما تكون صعبة حتى على أولئك الطلبة الذين ليست لديهم صعوبة تعلّمية . ويرى معظم الكتاب المبتدئين أن التهجئة هي المشكلة الرئيسية التي يحتاجون الى حلها في الكتابة . بل إن كثيراً من القراء الجيدين قد يكونون ضعافاً في التهجئة ، وعلة ذلك أن الاهتمام جله ينصب على تعليم مهارات القراءة ، على اساس اعتقاد البعض بأن كثرة القراءة يمكن أن تحسن التهجئة . ويذكر في هذا الصدد ان سيدة عمرها ٤٥ سنة كانت تحضر دروساً لتعلم التهجئة قالت : " إنها تقرأ منذ ٤٠ سنة ولكنها ما تزال عاجزة عن تهجئة بعض الكلمات تهجئة صحيحة ".(Pollock & Waller , 1997) . ومع أن القراءة والكتابة بصفتهما عملية رسم حروف هما وجها عملة واحدة ، حيث تعني معرفة صوت حرف في القراءة معرفة رسمه ، غير أن ذلك إذا صح بالنسبة للاسوياء فإنه لا يصح بالنسبة لذوي صعوبات التعلم وبخاصة عندما يكون المطلوب رسم الحرف من الذاكرة .

وتقع مسؤولية تعلم التهجئة بشكل أساسي على الأطفال ، إذ ينبغي أن يغتنموا الكثير من الفرص لاكتشاف مكونات اللغة الكتابية ويمارسوا التهجئة ويختبروا فرضياتهم

ويعلموها عن صحة تهجئة الكلمات في ضوء التغذية الراجعة التي يتلقونها من المعلمين وزملاء ومواد القراءة . ولما كان البحث قد أسفر عن أن تعلم الهجاء عملية تطورية ومعرفية ، فإنه يترتب على ذلك عدم جدوى جعل الطلاب يحفظون تهجئة قوائم من الكلمات ، لانهم ما لم يملكوا مسبقاً المعرفة التي تساعدهم على فهم سبب خطأ التهجئة أو التهجئة الصحيحة للكلمة فإن التعليم سرعان ما ينسى . (Temple etal., 1982)

تشخيص أخطاء التهجئة

لقد تبدلت النظرة الى أساليب تدريس التهجئة ، فلم تعد قائمة تلك النظرة الى التهجئة التي كانت تراها مهمة تذكرية دنيا يمكن اتقانها بمجرد كتابة الكلمة عدة مرات ، وحل محلها القول بأن التهجئة تتضمن عمليات معرفية بدلالة وجود هذه الألوف المؤلفة من الكلمات والتي لا تستطيع الذاكرة أن تستذكرها جميعاً لو كانت كل كلمة تستذكر على حدة أو لعلها تجعل هذه المهمة غير عملية . ومن هنا تبرز اهمية تعليم القواعد التي تتعلق بالتهجئة ، بالرغم من ان فهم لهذه القواعد لا يتيسر إلا عندما يصبح الطفل من الناحية التطورية مستعداً لمعالجة مجموعات جديدة من المعلومات تنطبق عليها القاعدة المراد تعليمها .

ثم إنه قد أصبح واضحاً أن القراءة والكتابة والتهجئة تأخذ برقاب بعضها البعض ، فالمعرفة بإحداها تساعد على تقدم النمو بغيرها من هذه المهارات . ثم إنها تتطور بشكل متوافق إذا أتيح لها أن تترعرع في بيئة تشجع على القراءة والكتابة والتهجئة . وما من شك في أن ترك الأطفال يجربون بحرية في ميدان اللغة الكتابية كما هي الحال في اللغة الشفوية يقتدرهم على اكتشاف المبادئ الهامة في كتابة اللغة .

تبدأ الخطوة الأولى في تطوير برنامج تهجئة مناسب بتحديد نمط ونوع الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في التهجئة . وبعد إتمام تحليل الأخطاء ، يمكن تطبيق أسلوب في تدريس التهجئة يلبي حاجات الطلبة .

تحليل الأخطاء : ينبغي أن يُجرى تحليل الأخطاء باستخدام اختبارات الاملاء وتدقيق العمل الكتابي للطالب . فالأخطاء لا تحدث في تهجئة معظم الطلبة الصعبين تعلمياً بشكل عشوائي ، وإنما تتصف بثبات وقوعها في أنماط معينة . ويمكن أن يطرح المعلم على نفسه الاسئلة التالية وهو يحلل اخطاء الطالب الاملائية :

- هل يطبق قواعد في التهجئة غير صحيحة ؟
- هل يطبق قواعد تساعده في تذكر التهجئة ؟
- هل يرتكب أخطاء في كلمات معينة يستطيع كتابتها بسبب لا مبالاته ؟
- هل يهجّئ كلمات معينة تهجئة صحيحة إذا كانت مكتوبة منفردة ؟
- هل هنالك كلمات شائعة يخطئ في تهجئتها باستمرار ؟
- هل يميز بين المد القصير (الصوائت القصيرة أو الحركات) وما يقابلها من حروف العلة ؟
- هل يميز بين ما ينتهي منوناً والكلمات التي تنتهي بنون ؟
- هل يميز بين ما يكتب الفا ممدودة في آخر الكلمة وألفا مقصورة ؟
- هل يكتب حروفاً الاصل أن تحذف من الكتابة (تلفظ ولا تكتب) فيخطئ إذ لا يحذف :
  - الحرف ألف من كلمة ابن أو ابنة إذا كانت كل منهما مفردة وواقعة بين اسمي علم
  - الحرف ألف من كلمة باسم في البسملة الكاملة (بسم الله الرحمن الرحيم)
  - الحرف ألف من لفظة الجلالة وكلمة إله أو الإله
  - الحرف ألف إذا كانت الواو لام الفعل : يدعو ، يشكو ، أو إذا كانت علامة للرفع في جمع المذكر السالم : معلمو المدرسة
  - الحرف ألف من كلمات : لكن ، السموات ، اولئك ، طه ، هؤلاء ، هـذا ، هـذه ، ذلك ، ذلكم ، ذلكنّ ....
  - أل إذا سبقت بلام وجاءت بعدها اللام مفتوحة أو مكسورة : للجمل سنام ، يا للكـرم . ويشمل ذلك الاسم الموصول مثنى أو جمع إناث : للذيَن، للذان، للتان ، للاتى ، للائي
- هل يحذف حروفاً الأصل أن تورد في الكلمة (تكتب ولا تلفظ) ، فيخطئ إذ يحذف :
  - الحرف أ بعد واو الجماعة التي تلحق بفعل : ذهبوا ، لم يذهبوا ، اذهبوا
  - الحرف واو من آخر كلمة عمرو مرفوعة أو مجرورة
- هل يميز بين ما حقه الوصل بغيره من الكلمات ، وما يكتب منفصلاً عن غيره من الكلمات فيخطئ إذ :
  - يفصل بين العدد من ثلاثة الى تسعة إذا رُكّب مع المائة : خمسمائة ، ولا يفصلها إذا كانت تدل على الكسر : رُبع مائة ، سدس مائة
  - يفصل الظروف إذا تلتها كلمة إذ : وقتئذ ، يومئذ
  - يفصل لا النافية عن كي إذا سبقتها اللام : لكيلا ، ومثل ذلك كيما

- يفصل أنْ المصدرية عن لا ولا يدغمهما معاً : ألا،وكذلك إذا سبقت أن اللام : لئلا
- يفصل مَنْ عن حرفي الجر مِن وعن ولا يحذف نونها : ممّن ، عمّن ومثلها فيمن .
- يفصل ما الاستفهامية عن حروف الجر ولا يحذف ألفها : عمَّ ، ممَّ ، فيمَّ ، علامَ ، إلامَ ، وكذلك إذا اتصلت بإن وأخواتها : إنما ، كأنما ، ربما ، ليتما ، لكنّما (إلا إذا كانت ما موصولة : إن ما تقوله حق) . وكذلك إذا اتصلت ما بأدوات الشرط، إنما، أينما، حيثما ، كيفما، أيّما . وكذلك إذا وقعت بعد كلمة بين : بينما .

• هل يميز تاء التأنيث عن غيرها مما يمكن أن يختلط بها عند الوقوف عليها من الهاء الحقيقية (تميز الأسماء المؤنثة والمذكرة : خديجة ، فاطمة ، حمزة ، أو تلحق الأسماء للمبالغة : راوية ، علاّمة ، أو جموع التكسير التي لا تنتهي مفرداتها بتاء مفتوحة : قضاة ، رماة ، وتميز هذه الهاء بإمكان الوقوف عليها دون أن يختل اللفظ). وتميز التاء المربوطة من تاء التأنيث (وهي التي يوقف عليها بلفظها وتكتب تاء مفتوحة إذا لحقت بعض الأسماء المفردة : أخت ، بنت ، وهي علامة جمع المؤنث السالم : زهرات ، سمكات ، وتلحق آخر الفعل الماضي إذا كان الفاعل مؤنثاً : ذهبت ، قالت) .

• هل يخطئ في كتابة الهمزة وسط الكلمة :

- إذا كانت ساكنة وما قبلها مفتوحاً فلا يكتبها بحركة ما قبلها: يأمر ، فأر ، أو إذا كان ما قبلها مضموماً : مؤمن ، لؤم ، أو إذا كان ما قبلها مكسوراً : بئر، جئنا.
- إذا كانت مفتوحة وما قبلها مفتوح : تأدب ، تألق ؛ أو كان بعدها ألف مد (مآكل ، مآل) أو الف تثنية (مبدآن ، خطآن) أو كان ما قبلها مضموماً : يؤجل، مؤاخاة ، أو كان ما قبلها مكسوراً : فئة ، رئبال ؛ أو كان ما قبلها ساكناً : مسألة ، يدأب ، أو كان ما قبلها ساكناً وبعدها ألف اثنين : جزءان ، رزءان ، أو يكون ما قبلها واواً ساكنة : ضوءان ، مقروءة ، أو إذا كان ما قبلها ياء ساكنة : هيئة ، مشيئة .
- إذا كانت مضمومة وكان ما قبلها مفتوحاً : يقرؤه ، ملجؤهم ؛ أو كان ما قبلها مضموماً: شئون (شؤون) ؛ أو كان ما قبلها مكسوراً : ظمِئوا ، مخطئون (مخطؤون)؛ أو كان ما قبلها ساكناً : أرؤس، أكؤس؛ أو إذا كان ما قبلها واواً ساكنة او مشددة مضمومة : ضوءُه، يسوءُه؛ أو إذا كان ما قبلها ياء ساكنة : شيئهم، ميؤس (ميؤوس).

- إذا كانت مكسورة : تكتب على نبرة مهما كانت حركة الحرف الذي قبلها أو بعدها او مهما كان نوعه : مطمئن ، سُئل ، قائمان (أئله مع الله !!) لؤلئهم ، مئين ..

- هل يخطئ في كتابة الهمزة إذا كانت في أخر الكلمة ؟

- إذا كان ما قبلها ساكناً صحيحاً أو معتلاً : جزء ،كفء ، جزاء نجلاء ، نشوء ، هدوء ، يضيء ، شيء .

- إذا كانت مفتوحة في آخر اسم منصوب منون وكان الساكن قبلها حرفاً صحيحاً يفصل عما بعده : بدءاً، جزءاً ؛ وإذا كان الساكن قبلها حرفاً صحيحاً يوصل بما بعده : عبئاً ، كفئاً ؛ وإذا كان الساكن قبلها ألفاً : هواءً ، سماءً ؛ وإذا كان الساكن قبلها واوا : سوءاً ، ضوءاً ؛ وإذا كان الساكن قبلها ياء : بريئاً ، مريئاً .

- إذا كان ما قبلها متحركاً ترسم على حرف يناسب حركة ما قبلها : نشأ ، يبدأ ، نبأ، مبدأ ، يجرؤ ، بطُؤَ ، تكافؤاً ، لؤلؤاً ؛ التلألُؤِ ، التكافؤُ ، ظمِئ، قرِئ

- هل يميز الحروف المنقطة ويعرف عدد النقاط اللازمة لكل منها ؟

- هل هناك اخطاء ناجمة عن سوء اللفظ أو اللهجة ؟ (قد تلفظ الثاء سيناً أو ألقاف كافاً أو الذال زاياً أو الضاء ظاء في بعض اللهجات المحلية) .

- هل هناك تأخير أو تقديم في ترتيب الحروف ؟

ومما لا يحتاج الى تأكيد بالنسبة لهذا التحليل القول بضرورة مراعاة المستوى المطلوب من الطلاب تهجئته ، فليس يعقل أن نطلب من الطلاب المبتدئين في القراءة والكتابة أن يتقنوا القواعد الاملائية الصعبة وبخاصة قواعد الهمزة المتوسطة . فالطلاب بالنسبة للتهجئة يتطورون عبر عدة مراحل تبدأ بمرحلة ***ما قبل الصوتية*** التي يكتشف فيها الأطفال أن الحروف تنقل رسالة يمكن أن تُقرأ ، إلا أنهم ما يزالون لا يدركون الصلة بين تهجئة الكلمة ولفظها . ثم ينتقلون الى مرحلة ***التهجئة الصوتية المبكرة*** عندما يفهمون أن الحروف المكتوبة تمثل أصواتاً في كلمات محكية حيث يبدأون كتابة حرف واحد على الأقل يمثل أول صوت في الكلمة . ثم يصلون الى مرحلة ***تسمية الحرف في التهجئة*** وذلك عندما يطور الأطفال مفردات بصرية يتمكنون بها أن يعوا بأن للكلمات وجوداً مستقلاً تنفصل فيه عن غيرها من الكلمات وأنها تتكون من مجموعة ثابتة من الحروف يمثل كل منها صوتاً معيناً . ويتمكن الأطفال في هذه المرحلة من كتابة بعض الكلمات بشكل صحيح . ويصلون بعد ذلك الى مرحلة ***التهجئة الانتقالية*** التي تمثل الخطوة الرئيسية باتجاه التهجئة الأصولية . حيث يميز

الطفال بين حركات المد الطويلة وما يماثلها من حركات المد القصير ، والتهجئة الصحيحة من غير الصحيحة لكثير من الكلمات . ومن الجدير بالذكر أن ذوي صعوبات التعلم يدخلون هذه المرحلة في نهاية المرحلة الابتدائية ويظلون فيها عدداً من السنوات . وتقتضي هذه المرحلة معالجة كثير من القواعد الاملائية وما يشذ عنها من المفردات ، كما أنها تتطلب كثيراً من التجريب والمحاولة والتغذية الراجعة من المعلمين . اما آخر هذه المراحل فهي مرحلة ***التهجئة الاشتقاقية*** التي يصلها الأطفال ذوو صعوبات التعلم في المدرسة الثانوية أو ما بعدها اعتماداً على كمية الكلمات المشتقة التي يقرؤونها أو يكتبونها ، ويجيد فيها هؤلاء الطلبة تهجئة الكلمات التي تشتق من جذور الكلمات التي تلحق بها زيادات ، والكلمات التي تشذ عن القواعد الصوتية (Henderson , 1981) .

مقابلة الطالب : من المفيد بالإضافة الى تفحص عمل الطالب الكتابي ، أن يقابل المعلم الطالب ليكون قادراً على تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها عند ارتكاب خطأ في التهجئة ، ومعرفة ما إذا كان يستخدم استراتيجيات تصويبية بعد الانتهاء من كتابته . وقد يطرح عليه المعلم في هذه المقابلة الأسئلة التالية :

١. عندما تنتهي من كتابة قطعة كتابية ، ماذا تفعل ؟ (لمحاولة معرفة ما إذا كان الطالب يعيد قراءة ما يكتب كي يتعرف أو يصحح الأخطاء في التهجئة)

٢. إذا كنت تكتب ولم تكن تعرف كيفية تهجئة كلمة ما ، ماذا تفعل ؟ (محاولة من المعلم لتقرير او تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب إذا كان يفعل شيئاً من هذا القبيل ، كأن يضع خطاً تحت الكلمة التي يشك فيها ليكون بإمكانه تدقيقها فيما بعد ؟ وهل يتوقف ليحاول أن يتخيل الكلمة أو يبحث عن طريقة تهجئتها في موقع آخر ؟ وهل يستمر في الكتابة ثم يعود في وقت لاحق ويدقق التهجئة ؟) .

وتفيد هذه المقابلة في اكتشاف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب في تذكر التهجئة وتحديد الاستراتيجيات اللازمة لتحسين مستواه في التهجئة . كما تفيد هذه المقابلة وغيرها من المقابلات في إجراء مناقشة مع الطالب حول أنماط الأخطاء التي يرتكبها ، وتعليمه مهارات التصويب ، وأساليب أو تقنيات تذكر التهجئة الصحيحة للكلمات ، وكذلك تعليمه أحد أساليب التهجئة .

مبادئ تعليم التهجئة لذوي الصعوبات التعلمية

هنالك جملة مبادئ ينبغي مراعاتها وتضمينها في أية اجراءات لتعليم التهجئة .

- ***علّم في وحدات صغرى*** : علم ثلاث كلمات بدلاً من أربع أو خمس كلمات في اليوم أو خمس عشرة كلمة في بداية الأسبوع (Wanzek etal., 2006) . وقد ظهر في دراسة تمّ فيها ضبط عدد كلمات التهجئة المخصّصة كل يوم للطلبة الصعبين تعلّمياً، اتصاف الأداء الكلي بأنه ذو سوية أعلى وتشتّت أقل لمجموعة من الطلاب الصعبين تعلميا الذين خصّص لهم ثلاث كلمات كل يوم عند مقارنتهم بمجموعات خصّص لها أربع أو خمس كلمات يومياً (Brgant etal., 1981) .

- ***وفّر تمريناً وتغذية راجعة كافيين*** : يحتاج الطلبة تشجيعاً إيجابياً وتغذية راجعة محددة حول محاولاتهم تهجئة الكلمات . ويعتمد شكل هذه التغذية الراجعة على مستوى معرفة الطالب ، فالقارئ المبتدئ الذي ما يزال في محاولاته الأولى للكتابة يحتاج كل جهد تشجيعي بصرف النظر عن دقة تهجئته . وعندما يتنسم في نفسه الثقة وتزداد معرفته بالعلاقة بين الصوت والصورة يمكن اعطاؤه مزيداً من المعلومات والقواعد . ولهذا امنح الطلبة فرصاً للتمرين على الكلمات كل يوم مع تلقي تغذية راجعة . ومما يترك أثراً ايجابياً لدى الطالب أن تتخذ هذه التغذية شكل كتابة المعلم للكلمة الخطأ كما كتبها الطالب ثم ينمذج الكتابة الصحيحة للكلمة (Fulk etal., 1995) . وهناك كثير من المعلمين يوفرون هذا التمرين والتغذية الراجعة بجعلهم الطلبة يعملون مع شركاء تهجئة يطرحون عليهم كلمات التهجئة ويزودونهم بتغذية راجعة فورية وقد وجد أن هذه الطريقة مجدية مع ذوي صعوبات التعلم إذا حددت الكلمات التي تستعمل في هذا المجال (Gordon etal., 1993). ويمكن استخدام النشاط التالي للتصويب الذاتي والممارسة :

اطو ورقة لتشكل منها خمسة أعمدة . واكتب في العمود الأول الكلمات المطلوب تعلم تهجئتها بصورة صحيحة . إبدأ بتعليم الكلمات كلمة فكلمة ، وذلك بأن يطوي الطالب العمود الأول ليكتب الكلمة في رأس العمود الثاني . وبعدئذ يدقّق الطالب تهجئته بمقارنتها بالكلمة الصحيحة المكتوبة في العمود الأول ، ثم يطوي العمود الثاني ويقوم بكتابة الكلمة (مرة ثانية) في العمود الثالث . ويستمر الطالب في كتابة

الكلمة حتى تُهجأ على نحو صحيح ثلاث مرات . وبعدئذ ، ينتقل الطالب الى الكلمة التالية مستمراً في هذا العمل حتى تهجأ الكلمة بشكل صحيح ثلاث مرات في سطر واحد . وينبغي ألاّ يحدث خلط بين هذا الإجراء وبين تعيينات التهجئة التي تتطلب من الطالب أن يكتب كلمات التهجئة المخصّصة له عدداً معيناً من المرات ، إذ غالباً ما تكون هذه الإجراءات (تعيينات التهجئة) غير فعالة لأن الطالب لا يوّجه انتباهه الى تفاصيل كلمة التهجئة ككل ، بل كثيراً ما يكتب الكلمة مجزأة ، وهو في العادة ينسخ الكلمة بدلاً من أن يكتبها من ذاكرته ، كما أنه يخفق في تدقيق الكلمة بعد كل مرة يكتبها ، ولا تترك هذه العملية كونها نسخاً آلياً للكلمة أثراً ثابتاً في الذهن .

- ***اختر كلمات مناسبة :*** إن أهم استراتيجية لتعليم التهجئة هي ضرورة كون الطلبة قادرين على قراءة الكلمة ومعرفة معناها ، إذ ينبغي ألا تتناول التهجئة تعليم الطلبة قراءة كلمات جديدة من جهة ويجهلون معناها من جهة أخرى . ولذا ينبغي أن يكون اختيار الكلمات التي تعد لتعليم تهجئتها قائماً على الكلمات أو المفردات التي يستطيع الطالب قراءتها ومعرفة معناها .

- ***تقدم في تعليم التهجئة وفق مراحل :*** تحدد مستويات تطور التهجئة الفاعليات المناسبة لتحقيق المزيد من التقدم . ويمكن تقديم النشاطات بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة ، على ان تسير وفق أهداف مرحلية ينتقل فيها الطلاب انتقالاً يساير تطورهم الطبيعي ، فينتقل بهم مثلاً من ادراكهم أن الكتابة شكل من أشكال الاتصال ومساعدتهم على اكتشاف كون الكلمة تمثل وجوداً مميزاً ، وتتكون من حروف تمثل أصواتاً وتكتب وتُقرأ من اليمين الى الشمال الى أن يصل بهم الى كتابة الكلمات التي تشذ عن القواعد الصوتية في التهجئة .

- ***علّم التهجئة بشكل مباشر :*** تختار كلمات التهجئة من كتب القراءة المقررة أو من قوائم الكلمات المخصصة للإملاء في تلك الكتب . ويتضمن التدريس المباشر إتقان كلمات محدّدة كل يوم . وتدريساً مفرّداً ، ومراجعة مستمرة . ويحسن ان تقدم الكلمات في قائمة بدلاً من تقديمها في سياق حتى يستطيع الطلبة أن يركزوا على الكلمة المعنية.

- ***نمذج عملية التعليم :*** علاوة على التعليم المباشر ، يحسن بالمعلم أن ينمذج عملية ايجاد التهجئة الصحيحة للكلمة . ويجدر بالمعلم هنا أن يتخلى عن الاعتقاد بأن المعلمين يجب

أن يعرفوا كل شيء ، إذ من المفيد أن يسمع الطلاب المعلم وهو يقول: لست متأكداً من صحة تهجئة هذه الكلمة ، دعونا نرجع الى المعجم . والهدف أن يعلموا أن لديهم امكانية للاتصال بمصادر المعرفة تماماً كمعلمين ، وأن ثمة أموراً كثيراً ما لا يعرفها الإنسان ، وأن الراشدين لديهم وسائل خاصة للحصول على المعلومات .

- ***صُن الكلمات التي تمّ تعلّمها في وقت سابق :*** إن صيانة كلمات التهجئة يتطلب أن تحدد بعضاً من الكلمات التي تم تعلمها مسبقاً بقصد المراجعة على أن يُنثر بينها تعلّم تهجئة كلمات جديدة . فالكلمات المكتسبة سابقاً بحاجة الى مراجعة متكرّرة حتى يُحتفظ بها أو تُصان من النسيان . وقد أجرى جتنجر وزملاؤه (Gettinger etal., 1982) دراسة على طلبة من ذوي الصعوبات التعلّمية لتقرير فاعلية أسلوب في تعلم التهجئة يستند الى مبادئ تعليم وحدات صغرى ، مقروناً بالتمرين الكافي والموزّع ، ومراجعة الكلمات التي تمّ تعلّمها ، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية من الطلبة ذوي الصعوبات التعلّمية كانت قادرة على بلوغ معيار ٨٠% في معظم كلمات التهجئة عند مقارنتها مع مجموعة ضابطة من الطلبة ذوي الصعوبات التعلّمية شاركت في برنامج تهجئة لم يركز على هذه المبادئ في تعليم التهجئة .

- ***شجع محاولات التهجئة :*** ينبغي تشجيع الطلاب على تجريب وتخمين كيفية كتابة الكلمات . فالطلاب وهم يعيشون بيئة تفترض الدقة ، كثيراً ما يترددون أو يرفضون الاقتراب من خطر المحاولة خشية الفشل ، حارمين بذلك أنفسهم من فرصة للتعلم . ويتعين على المعلم حيال هذا الوضع إفهام الطلاب بأن يرحب بمحاولاتهم للتهجئة بصرف النظر عن صحة تهجئتهم ، على أن يزودهم بتغذية راجعة ايجابية ، ويشرح لهم بان التعلم من غير أخطاء لا يكون ، فغياب الخطأ يعني غياب التعلم .

- ***علّم من أجل أثر التعلم :*** بعد أن يتمّ إتقان كلمات التهجئة ، وفر فرصاً للطلبة كي يروا ويستخدموا كلمات التهجئة في السياق ، لأن المعنى يميز الكلمة المطلوبة تعلم تهجئتها عن غيرها مما قد يشاكلها لفظاً .

- ***حرك دافعية الطلبة الى التهجئة السليمة :*** يعد استخدام الألعاب والنشاطات واختبار كلمات ذات معنى ، وتقديم أمثلة على استخدام الإملاء الصحيح وضرورته بمثابة

استراتيجيات تساعد في إثارة دافعية الطلبة وتمنحهم اتجاهاً إيجابياً نحو تذوق التهجئة الصحيحة وأهميتها .

- **درب على استخدام القاموس :** ينبغي تطوير التدريب على استخدام القاموس في التهجئة على أساس أنه جزء من برنامج التهجئة ، بحيث يتضمن هذا التدريب الترتيب الهجائي للحروف ، وتشخيص الكلمات المستهدفة وتعرف المعنى المناسب للسياق من بين المعاني المتعددة التي يقدمها المعجم .

- **استخدم أكثر من حاسة :** ينبغي لفعالية برامج التهجئة أن تكون محكمة بعناية وتستعين بأكثر من حاسة وتراكمية أي منطقية ومستمرة . وهي من الناحية المثالية تستعين في تعليم التهجئة بالحاسة البصرية والسمعية والحركية أو اللمسية معاً . فالطلاب ذوو صعوبات التعلم لا يتعلمون القراءة في العادة بعملية " انظر وقل " أو التهجئة بطريقة " اكتب وقل " (Fulk etal., 1995) بل بتعليمهم بصرياً وسمعياً كيفية تركيب الكلمات . وبينما يسهل على الطلاب الأسوياء ان يستوعبوا بسهولة وسرعة مفاهيم الوزن والتنميط في قياس تهجئة الكلمات الجديدة التي تكون على وزن أو نمط كلمات قديمة يعرفون تهجئتها ، نجد ذوي الصعوبات التعلمية لا يتعلمون ذلك إلا بشيء من البطء والعناية . ولا شك بأن الربط بين الأقنية الحسية في التعلم يعزز ويسرع من فهم تلك المفاهيم .

أساليب تعليم التهجئة

يمكن تحقيق التحسن والدقة في التهجئة بتحليل كيفية تهجئة الطلاب في أثناء نشاطاتهم الكتابية العادية ، وذلك بأن تلاحظ وهم يكتبون : مستوى استقلاليتهم ، والاستراتيجيات التي يستخدمونها عندما لا يعرفون تهجئة كلمة ، ومستوى ثقتهم بأنفسهم ، وشعورهم بالحرية في كتابة ما يظنون أنه تهجئة صحيحة . ومن الطبيعي أن يكون القصد من هذه الملاحظات تحديد أوجه قوة الطالب في التهجئة ونقاط ضعفه فيها .

هنالك أساليب كثيرة في تعليم التهجئة . ولم يثبت أن أسلوباً واحداً بعينه هو المتفوق على غيره من الأساليب الأخرى في تعليم جميع الطلبة ذوي الصعوبات التعلّمية . فبعض الطلبة يتعلّمون بفاعلية بالأسلوب التعددي الحواس ، كطريقة فيرنالد وآخرون يتعلمون

على نحو أفضل من خلال الجمع بين أكثر من أسلوب . وقبل مناقشة استراتيجيات محددة لتعليم التهجئة للطلبة ذوي الصعوبات التعلّمية ، يحسن الاشارة الى الطريقة التقليدية في تعليم التهجئة وإلى دور القواعد الصوتية في تعليم التهجئة .

تعليم التهجئة بالطريقة التقليدية : تُدرّس التهجئة في معظم الغرف الصفيّة باستخدام البرامج التي تتضمنها الكتب المقررة في المنهاج . وتتضمن أساسيات التهجئة النموذجية قائمة أسبوعية تضم كلمات يُنصح جميع الطلبة بإتقانها . ويتمثل الإجراء الحالي في إتمام اختبار قبلي يوم السبت ، متبوعاً في يوم الأحد بوصف لموضوع التهجئة (مثلاً ، المدّ القصير والطويل ، وتنوين الفتح أو الضم أو الكسر.. الخ) . أما في يومي الإثنين والثلاثاء فيمكن اعطاء تعيينات من النّص الذي يتعامل معه الطلبة على نحو مستقل . وتتضمن هذه التقنيات عادة ، نشاطات الطلبة التي يقومون بها على نحو مستقل ، وهي من مثل نشاطات كتابة كلمات فردية ، وكتابة جملة أو فقرة تستخدم كلمات التهجئة ، وكتابة الكلمات عدداً معيناً من المرات ، واستخدام الكلمات في جمل أو قصص او أحجيات الكلمات المتقاطعة ، وهلم جرا . أما يوم الأربعاء فيمكن أن يخصّص للاختبار البعدي في التهجئة . ومع حدوث تباينات على هذا النموذج أحياناً ، كأن يحاول احد المعلمين تفريد برنامج التهجئة، إلا ان معظم الغرف الصفّية تتبع إجراء شبيهاً بهذا الإجراء .

ما مدى فاعلية هذا الإجراء لتعليم التهجئة للطلبة الصعبين تعلّمياً ؟ وما الإجراءات الأخرى التي ينبغي أن تؤخذ في عين الاعتبار لتطوير استراتيجيات تهجئة فعالة للطلبة ذوي مشكلات التعلّم ؟ من الملاحظ في هذا الصدد أن ممارسات التهجئة المستخدمة في معظم الغرف الصفّية قائمة على التقليد أكثر مما هي قائمة على الأبحاث . وما من شك في أن تقديم كل الكلمات دفعة واحدة ، وكذلك نقص التمرين المنظم ، والتغذية الراجعة المحدّدة ، كل ذلك يجعل التهجئة صعبة إن لم تكن مستحيلة أمام معظم الطلبة. وفيما يلي استعراض لعدة أساليب لتعليم التهجئة لذوي صعوبات التعلم ، وجميعها تفيد من المبادئ التي تمت مناقشتها فيما سبق .

القواعد الصوتية للتهجئة : ما مدى التأكد من الأثر الذي يتركه تعليم القواعد الصوتية في تحسين التهجئة ؟ من المحتمل ألا يكون جانب من جوانب منهاج فنون اللغة قد لقي من المراجعة والبحث والنقاش أكثر مما لقيه جانب التهجئة . وكان لبّ كثير من هذه

المناقشات هو فاعلية استخدام أساليب صوتية في تعليم التهجئة . ويقترح بعض الباحثين أن أسلوب الصوتيات يحسّن القدرة على التهجئة ، بينما يجادل آخرون بأن الطلبة يتعلمون القواعد الصوتية دون تدريس مباشر في الأصوات ، وهناك آخرون يرون بأن التدريس الصوتي المكثّف غير ضروري . ونظراً لعدم توافر الاضطراد والاتساق في القواعد الصوتية ، لا بد من توجيه التركيز الرئيسي لمفردات التهجئة الأساسية مع تدريس استنادي في القواعد الصوتية الأساسية . ومن ذلك مثلاً العلاقة المهمة بين الوزن (الإيقاع) والتهجئة ، إذ يرتبط التنغيم والوزن والإيقاع بالتحسن في التهجئة . ولعل ذلك يفسر بأن الإيقاع يعلم الطلاب تشخيص الأجزاء الصوتية ويوضح كيف يمكن تجميع الكلمات في مجموعات وفقاً للأصوات المشتركة بينها . ويعد تمرين الأطفال على الأناشيد والترانيم والألعاب الإيقاعية من المتطلبات المسبقة الهامة للنجاح في التهجئة .

طريقة الاختبار – الدراسة – الاختبار : تتفوق هذه الطريقة في تعلم تهجئة الكلمات على طريقة الدراسة ثم الاختبار ، حيث يختبر الطلاب في هذه الطريقة أولاً في قائمة كلمات وبعدئذ يُطلب منهم دراسة الكلمات التي اخطأوا فيها ، وتعلم لهم الاستراتيجيات التي تذكّر بالتهجئة الصحيحة لهذه الكلمات وغالباً ما تتضمن هذه الاستراتيجيات التوسط اللفظي ، أي لفظ الكلمة عند كتابتها أو تهجئتها بصوت عالٍ الى شريك . وبعد التوجيهات والدراسة، يعاد اختبار الطلبة في الكلمات نفسها . ثم يكلف الطلاب بتصحيح الاختبار . وتعد عملية التصحيح هذه عاملاً مهماً في تعلّم التهجئة .

ويمكن ان تتم عملية التصحيح على أكثر من شكل ، فقد يقوم الطلاب بالتصحيح الذاتي، وقد يكلف الطالب بالتصحيح لزميل له ، وقد يستعين المعلم بطالب زميل جيد القدرة على التهجئة ويكلفه بالتصحيح للطالب ذي الصعوبة التعلمية بعد أن يدربه على ما ينبغي أن يراعيه عند التصحيح للطالب المستهدف . وقد وجد أن الزميل المدرَّب والطالب الذي يصحح له يفيدان معاً من هذه العملية . وفيما يلي عدة تقنيات تفيد في حفظ تهجئة الكلمات ضمن هذه الطريقة (Bos & Vaughn, 1991).

- ١. انظر الى الكلمة جيداً
٢. قل الكلمة
٣. تصور الكلمة مغمض العينين

٤. نمّط الكلمة ثم اكتبها
٥. دقق التهجئة
٦. إذا اخطأت في التهجئة كرر الخطوات من ١-٥ (Fitzgerald , 1951) .

- ١. انظر الى الكلمة واقرأها قراءة صامتة
٢. أغلق عينيك وتصور الكلمة
٣. دقق في صحة تصورك لها (إذا اخطأت أعد الخطوات من ١-٣)
٤. غط الكلمة واكتبها
٥. دقق صحة ما كتبت (إذا اخطأت أعد الخطوات من ١-٥)
٦. كرر الخطوتين ٤ ، ٥ (Horn , 1919)

- ١. الفظ الكلمة بعناية
٢. تأمل في كل جزء من الكلمة وأنت تلفظها
٣. اذكر الحروف بترتيبها
٤. حاول تذكر كيف تبدو الكلمة وبعدئذ تهجأها
٥. دقق هذه المحاولة لتتذكر ما كتب
٦. اكتب الكلمة
٧. دقق هذه المحاولة
٨. كرر الخطوات السابقة إذا وجدت ضرورة لذلك (Horn , 1954)

- ١. قل الكلمة
٢. تهجأ الكلمة شفوياً
٣. قل الكلمة ثانية
٤. تهجأ الكلمة غيباً ٤ مرات صحيحة (Westerman , 1971)

- ١. تأمل الكلمة وانطقها بتمهل ، إذا كانت تتكون من أكثر من مقطع انطقها ثانية مقطعاً فمقطعاً مؤكداً على كل مقطع عندما تنطقه
٢. تأمل الحروف وانطق كل حرف ، وإذا تكونت الكلمة من أكثر من مقطع اذكر الحروف التي تكّون كل مقطع
٣. اكتب الكلمة دون أن تنظر الى الكتاب (Gilstrap , 1962)

- ١. اكتب نموذجاً مكبراً للكلمة بقلم " فلوماستر " ناطقاً الكلمة وأنت تكتبها
٢. دقق صحة النموذج

٣. تتبع النموذج بسبابتك ناطقاً الكلمة في الوقت نفسه
٤. كرر الخطوة ٣ خمس مرات
٥. انسخ الكلمة صحيحة ٣ مرات (املاء منقول)
٦. اكتب الكلمة صحيحة من الذاكرة ٣ مرات (Fernald, 1943)

١. تأمل الكلمة ثم انطقها
٢. انسخ الكلمة مرتين (املاء منقول)
٣. غط الكلمة واكتبها مرة واحدة
٤. دقق صحة الكلمة
٥. اكتب الكلمة مرتين
٦. غط الكلمة واكتبها مرة واحدة
٧. دقق العمل
٨. اكتب الكلمة ٣ مرات
٩. غطِ الكلمة واكتبها مرة واحدة
١٠. دقق العمل

طريقة التصوّر الذهني : تعلّم هذه الطريقة في التهجئة الطلبة على تخيل التهجئة الصحيحة للكلمة كوسيلة للتذكر (Bos & Vaghn , 1991) . وتستخدم هذه الطريقة الإجراءات التالية :

١. يكتب المعلم كلمة يستطيع الطالب قراءتها ولكنه يعجز عن تهجئتها على السبورة أو على قصاصة من الورق
٢. يقرا الطالب الكلمة بصوت عالٍ
٣. يقرأ الطالب حروف الكلمة
٤. ينسخ الطالب الكلمة على الورقة
٥. يطلب المعلم من الطالب أن ينظر الى الكلمة و " يلتقط صورة لها " كما لو كانت عيناه آلة تصوير
٦. يطلب المعلم من الطالب أن يغلق عينيه ويهجئ الكلمة بصوت عالٍ متصوراً الحروف في أثناء تهجئته لها .
٧. يطلب المعلم من الطالب أن يكتب الكلمة ويطابقها مع النموذج للتأكد من صحتها.

طريقة الخمس خطوات في دراسة الكلمة : تتطلب هذه الطريقة من الطالب ان يتعلم ويكرر الخطوات الخمس التالية ويتدرب عليها مع المعلم ثم يقوم بالتدريب عليها وحده . وهذه الخطوات هي : (Graham & Freeman , 1985) .

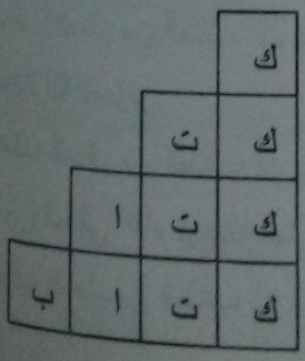
١. قل الكلمة
٢. انسخ الكلمة وانطقها
٣. دقق الكلمة وتأكد من صحتها
٤. تتبع حروفها وأنت تنطق بها
٥. اكتب الكلمة من الذاكرة وتأكد من صحتها
٦. كرّر الخطوات الخمس السابقة

وعندما يتعلم الطالب هذا الأسلوب يقوم المعلم بنمذجة هذا الإجراء او النهج ، وبعدئذ يطبق الطالب هذا الإجراء بمساعدة من المعلم ، وأخيراً يظهر الطالب كفاءة في تطبيق هذا الإجراء دون مساعدة المعلم . وقد استخدم هذا الإجراء بفاعلية مع الطلبة الصعبين تعلمياً في المرحلة الابتدائية .

طريقة جونسون ومايكلبست : يتم فيها تعلم التهجئة بشكل تدريجي بحيث تكون الخطوة الأولى تعرف الكلمة الجديدة ، ثم يصار الى تذكرها جزئياً ، وأخيراً يصار الى التذكر الكلّي للكلمة . ويمكن تعليم خطوة تعرف الكلمة بعرض كلمة على الطلبة وبعدئذ كتابة الكلمة مع كلمات لا صلة لها بها ، وتكليفهم وضع دائرة حول الكلمة المطلوب تعلمها . ويمكن جعل هذا العمل أكثر صعوبة بكتابة كلمات مموهّة شديدة الشبه بالكلمة المستهدفة. وفي تعليم التذكر الجزئي يمكن كتابة الكلمة الصحيحة ثم يكتب تحتها الكلمة وقد حذف منها بعض الحروف مع ترك فراغات بعدد الحروف المحذوفة ، كما يلي :

كتاب كـــاب كتا_ ك_ _ _

أو أن يطلب ملء الفراغات بحروف الكلمة كما في الشكل المقابل :



لما التذكر الكلّي فيتطلب من الطلبة أن يكتبوا الكلمة بعد لفظها من قبل طالب آخر او أن يكتبوا الكلمة في جملة . تقدم هذه الطريقة التدريب وتجعل الطلبة يركزون على التفاصيل المتعلقة بالكلمة وبخاصة أن الكثير من الطلبة الصعبين تعلمياً أكثر كفاءة في كتابة الكلمات من تهجئتها شفهياً . ويقترح الباحثان ضرورة التزام المعلم عندما يعطي اختبارات تهجئة أولية أن يلفظ الكلمة ببطء شديد ، مؤكداً على كل مقطع . وعندما يتعلم الطلبة تهجئة الكلمة بصورة صحيحة يعطى الاختبار بصوت وسرعة عاديين .(Johnson & Myklebust , 1967) .

طريقة الإغلاق في التهجئة : يطلب من الطالب في هذه الطريقة ملء الحروف المحذوفة على نحو منظم بنفس الطريقة تقريباً التي يملأ فيها الطالب الكلمات المحذوفة في أسلوب الإغلاق المستخدم في القراءة . وتستخدم طريقة الإغلاق في التهجئة كعملية ذات أربع خطوات :

١. انظر وادرس : تُعرض على الطالب الكلمة مدونة على بطاقة فينظر الى الكلمة ويدرس الحروف وترتيبها في الكلمة .

٢. اكتب حروف العلّة المحذوفة : تعرض على الطالب بطاقة أخرى مدون عليها الكلمة نفسها مع فراغات محل حروف العلّة في الكلمة ليكتب الطالب الكلمة الكلّية ، ماثلاً الفراغات بحروف العلّة المحذوفة

٣. اكتب الحروف الساكنة المحذوفة : تعرض على الطالب الكلمة وقد حُذف منها حروف ساكنة ، ليكتب الطالب الكلمة كاملة بملء الفراغات بالحروف الساكنة المحذوفة .

٤. اكتب الكلمة : يكتب الطالب الكلمة من الذاكرة دون الاعتماد على النموذج

طريقة فيرنالد : شعرت فيرنالد (Fernald , 1943) أن معظم أساليب التهجئة مفيدة للطالب إذا كان من النموذج البصري القوي ، ولكنها غير مفيدة لبعض من الطلبة الذين يتعلمون من خلال المدخلات السمعية والحركية للتعلّم . فالطلبة الضعاف في التهجئة يتصفون بتصوّر بصري ضعيف ، مما يفرض ضرورة تعليمهم بالأساليب التعددية الحواس التي تعد طريقة فيرنالد أحداها . وترى فيرنالد ان الأساليب المدرسية الخاصة التي تفضي الى انتاج طلبة ضعاف في التهجئة تتضمن :

١. حصص رسمية في التهجئة ينتقل فيها الأطفال عبر سلسلة من دروس التدريب ، والكتابة، والاملاء دون أن يترك لهم إلا القليل من الوقت للتفكير في كيفية تهجئة الكلمة .

٢. التركيز على أخطاء التهجئة بما ينتجه من اتجاهات سلبية نحوها .

وتتضمن طريقة فيرنالد في تعليم التهجئة الاجراءات التالية :

١. يكتب المعلم الكلمة التي سيتعلّمها الطالب على السبورة أو الورقة . ويمكن اختيار الكلمة من كتاب التهجئة أو من قبل الطفل .

٢. يلفظ المعلم الكلمة بوضوح ، ويكرّر الطالب لفظ الكلمة وهو ينظر اليها . ويكرّر هذا الإجراء عدّة مرات .

٣. يتيح المعلم وقتاً أمام الطالب لدراسة الكلمة من اجل تذكرها لاحقاً . وإذا كان الطالب متعلماً حركياً ، فإن المعلم يكتب الكلمة بقلم شمع ملون (فلوماستر) ويجعل الطالب يمرّر إصبعه فوق حروف الكلمة . وترى فيرنالد أن تتبع الحروف بالأصبع ضروري في تعلم التهجئة وبخاصة عندما ترافق صعوبة التهجئة بصعوبة القراءة .

٤. يبعد المعلم الكلمة ويكلف الطالب بكتابتها من ذاكرته

٥. يقلب الطالب الورقة ويكتب الكلمة مرة ثانية

٦. يخلق المعلم فرصاً أمام الطالب كي يستخدم الكلمة في تعبيره الكتابي

٧. يعطي المعلم تمرينات في التهجئة مكتوبة لا شفهية .

وقد وجد باحثون آخرون خلافاً لما توصي به فيرنالد من عدم التركيز على أخطاء الطالب واصلاحها فوراً ، بعض الدعم والتأييد لاستراتيجية في التهجئة تؤكد على تقليد أخطاء الطلبة ونمذجة التهجئة الصحيحة للأخطاء. فالمعلم ، باستخدامه استراتيجية تقليد الخطأ والنمذجة ، يمحو الكلمة التي وقع خطأ في تهجئتها ويقلّد خطأ الطفل بكتابته على السبورة . وبعدئذ يكتب المعلم الكلمة بصورة صحيحة مع الطالب ويطلب منه أن يقارن ما كتب مع التهجئة الصحيحة للكلمة . (Nulman & Greber , 1984)

طريقة جلنغهام وستيلمان : التهجئة وفقاً لهذه الطريقة ترجمة الأصوات الى اسماء حروف (التهجئة الشفوية) أو الى أشكال حروف (التهجئة المكتوبة) وتعلّم التهجئة بموجب هذه الطريقة باستخدام الإجراءات التالية : (Gillingham & Stillman , 1973)

١. يلفظ المعلم الكلمة ببطء شديد وبوضوح ويكرّر الطالب الكلمة بعد المعلم . وهو ما يشار إليه على أنه " كلام الصدى أو المحاكاة "

٢. يسأل الطالب عن الصوت الذي يسمعه أولاً ثم الصوت الثاني وهكذا بالنسبة لبقية حروف كل كلمة مستهدفة ، وهو ما يشار اليه " بالتهجئة الشفوية "

٣. يطلب من الطالب أن يعين بطاقة الحرف المدون عليها الحرف الأول ومن ثم يقوم بكتابة هذا الحرف . ويستمر الطالب بهذه العملية حتى يعثر على بطاقات جميع حروف الكلمة ، وتوضع مرتبة ، ثم يصار الى كتابتها . ويشار الى ذلك " بالتهجئة المكتوبة "

٤. يقرأ الطالب الكلمة

وعند كتابة الكلمة ، يقوم الطالب بتهجئتها حرفاً حرفاً . ويؤمل من هذا الإجراء أن يؤسس لدى الطالب ترابطاً بصرياً سمعياً – حركياً .

وتتضمن الإجراءات التصحيحية في طريقة جلنغهام وستيلمان :

١. يدقق الطالب كلمته المكتوبة ويجد أخطاءه .

٢. إذا قرئت الكلمة على نحو غير صحيح ، ينبغي على الطالب أن يتهجأ ما قال ويطابقه مع الكلمة الأصلية .

٣. إذا أسيئت تهجئة الكلمة شفهياً ، يكتب المعلم ما تهجأه الطالب ويطلب منه أن يقرأ الكلمة المكتوبة بخطئها ، أو قد يكرر المعلم لفظ الكلمة الأصلية .

طريقة التأخير المطّرد للوقت : وُضعت هذه الطريقة لتقليل الخطأ في التعليم وتطبق هذه الطريقة وفق الاجراءات التالية (Stevens & Schuster, 1987) :

١. يقول المعلم : اكتب ..... ويعرض فوراً بطاقة للكلمة التي سيقوم الطالب بكتابتها .

٢. بعد عدة محاولات من تكرار ما هو وارد أعلاه مع كلمات مختلفة يبدأ المعلم بعد أن يقول للطالب اكتب ... بتأخير عرض النموذج المكتوب للكلمة مدة خمس ثوان معطياً بذلك فرصة للطالب لأن يكتب الكلمة ، أو جزءاً منها قبل عرضها له، على ألا يمهله أكثر من ذلك إذا كان غير قادر على كتابة الكلمة بشكل صحيح .

٣. يمكن زيادة مقدار الوقت الذي يمضي بين الطلب من الطالب تهجئة الكلمة وتقديم النموذج المكتوب للكلمة بعد عدّة محاولات أخرى .

تعد طريقة تأخير الوقت هذه فعالة مع ذوي الصعوبات التعلمية ولها فوائد ومزايا عدّة كطريقة تعليم للتهجئة . فهي إجراء بسيط سهل التطبيق فضلاً عن كونها ممتعة للطالب لأنها توفر تدريساً خالياً من الخطأ (Waznek etal., 2006) . وقد وجد بالدراسة أن الاستعانة

بالكمبيوتر في هذه العملية ذو جدوى ايجابية على تهجئة ذوي صعوبات التعلم فضلاً عن فوائده في تقديم تعليم مساعد مباشر واثاره الدافعية للمتعلم (Fulk etal., 1995) .

طريقة المساءلة الذاتية لتعليم التهجئة : طوّرت ونغ (Wong,1986) استراتيجية المساءلة الذاتية لتعليم التهجئة وذلك بأن يحدث الطالب نفسه ويفعل ما يلي :

١. هل أعرف هذه الكلمة ؟
٢. كم مقطعاً أسمع في هذه الكلمة ؟
٣. اكتب الكلمة بالطريقة التي أعتقد أنها تهجّأ بها .
٤. هل تعرف العدد الصحيح للمقاطع ؟
٥. ضع خطاً تحت أي جزء من الكلمة لا تكون متأكداً من صحة تهجئته .
٦. دقّق لترى إذا كانت الكلمة صحيحة ، وإذا لم تكن كذلك ضع خطاً تحت جزء الكلمة غير الصحيح واكتبها مرة ثانية .
٧. عندما تكمل ذلك اثنِ على نفسك وامتدح جهدك .

طريقة تكوين الوعي المعرفي لاكتشاف الأخطاء : وهي تقنية وضعت لبناء مستوى من الوعي المعرفي يتمكن الطالب فيه من اكتشاف أخطاء التهجئة . وقد أمكن تعليم الطلاب في درسين كل منهما يتكون من ٢٠ دقيقة واستعملت فيهما كلمات يستطيع الطلاب تهجئتها، أن يسألوا أنفسهم اسئلة من مثل : هل رأيت هذه الكلمة من قبل ؟ هل أعرف أية كلمات تشبه هذه الكلمة أو تعطي صوتاً شبيهاً بصوتها ؟ ما الجزء (أو الأجزاء) من الكلمة التي أشك في معرفة تهجئتها ؟ ما الطرق الأخرى التي يمكن بها كتابة هذه الكلمة؟

وقد ظهر أن هذه التقنية مفيدة عندما تستخدم في مساعدة أطفال يبلغون الحادية عشرة أو يزيدون على الاتصال بالمعلومات التي يمكن أن يعرفوها ولكنهم لا يستخدمونها في تحسين تهجئتهم (Gerber , 1984) .

خطة درس تهجئة

عندما يصبح الطلاب ذوو الصعوبات القرائية التطورية أكثر كفاءة في المظاهر الصوتية للغة من خلال التدريب على الوعي الصوتي وتقوية خزن الكلمة واسترجاعها ، يمكن الانتقال الهادئ الى الكتابة باستعمال تقنيات ومواد تلائم الاجراءات العلاجية اللغوية،

يرجى إلى إشارة الى واحد من هذه البرامج أو الدروس علماً بوجود امكانية واسعة للإفادة من التقنيات الأخرى التي أشير اليها فيما سبق .

الأمل أن تبدأ هذه الدروس بكلمات بسيطة بين ٣-٤ حروف من بينها حرف علة واحد ثم تتدرج في عدد حروفها مع أكثر من حرف علة . اكتب الحروف بشكل غير مرتب بحيث لا تزود بأي إيحاء لكلمة أو الكلمة النهائية وبحيث تكون حروف العلة في البداية ثم الحروف الصحيحة مرتبة مجانياً . استرشد بخطوات التقييم والتعليم السابقة .

(١) درس بحرف علة واحد

حروف البطاقات : أ ب ت ك م ه

الكلمات التي تكّون : تاب بات تاه هاك هات هام مات كتاب هبات ممات كتابهم

التصنيف : الوزن (تكتب الكلمات من تاب وحتى مات على سطر واحد)

(٢) درس بحرفي علة

حروف البطاقات : أ و ج د ن و

الكلمات التي تكّون : ساد جاد داس راج ناس نار جان روس دون جود عود

التصنيف : الوزن (تكتب الكلمات بحرف العلة " ى " على سطر والأخرى بحرف العلة "و" على سطر اخر)

ومن أمثلة هذه الدروس أن تعطي كلمات من حرفين أو ثلاثة حروف وتطلب منهم أن يزيدوا ما يمكن من الحروف في بدايتها أو نهايتها (مثل حاف تصبح لحاف صحاف أو حافز تصبح حافر حافظ حافل)

الشكل ٨: ٤ مثال لدروس تكوين الكلمات

الخط اليدوي

كان الخط اليدوي الى عهد قريب مجال التركيز الأساسي في تعليم ذوي صعوبات التعلم الكتابة . غير أنه لم يتضح أن هؤلاء يعانون صعوبات في هذا المجال أكثر من غيرهم من الأسوياء الذين يقرؤون في مستوى مماثل لمستوى ذوي صعوبات التعلم . فهم يتطورون في مراحل شبيهة بمراحل تطور الأسوياء من الطلاب باستثناء كونهم يعانون من تأخر في اجتياز هذه المراحل وأن مشكلتهم تقع في نطاق الرمزية الكتابية لا في نطاق المشكلات الحركية الجادة التي قد يعانيها بعض ذوي صعوبات التعلم .

الجدول ٧:٣ خطوات تخطيط وتعليم درس تكوين الكلمات

خطوات التخطيط

١. حدد الكلمة النهائية التي تريد تعليمها في الدروس . وعند اختيارك لهذه الكلمة انتبه الى عدد حروف العلة، والصـ
الطالب، والارتباطات بالمنهاج التي يمكن أن تنجزها وأنماط الحرف وصوته التي يمكن أن تجلب انتباه الطلاب اليها من خلا
تصنيف الكلمة في نهاية الأمر .

٢. اعمل قائمة بكلمات قصيرة يمكن تكوينها بالاستعانة بحروف الكلمة النهائية

٣. خذ ١٠-١٢ كلمة من قائمة الكلمات التي كونتها من تلك التي تحتوي على (أ) كلمات يمكن أن تصنف في الأنماط ال
تريد أن تؤكدها (ب) كلمات تتكون من حروف متصلة وأخرى منفصلة (ج) كلمات يمكن تكوينها بالحروف نفسـ
عندما تقع في مواقع مختلفة (مثل راس ، سار) ليتعلم الأطفال عند تهجئتهم للكلمات أن تتابع الحروف في الكلمة مسـ
حاسمة (د) كلمات يعرفها سمعياً معظم الطلاب .

٤. اكتب كل الكلمات على بطاقات أدلة ورتبها من الكلمات الأقصر الى الكلمات الأطول على أن تنظم الكلمات الـ
تتكون من حرفين معاً والثلاثة حروف معاً وهكذا لتأكيد أنماط الحروف وكيف أن تغيير موقع الحرف أو اضافة حرف آ
يمكن أن ينتج كلمة أخرى شكلاً ومعنى .

٥. ضع البطاقات في مغلّف . اكتب على المغلف الكلمات مرتبة والأنماط التي ستفرزها في النهاية .

خطوات التعليم

١. ضع الحروف المنفصلة المكتوبة على البطاقات في لوحة جيوب أو على رف الطباشير في السبورة

٢. اطلب من بعض الطلاب أن يوزعوا الحروف بواقع حرف واحد لكل طالب .

٣. امسك بطاقة حرف منفصل وسمِّ الحرف المكتوب عليها واطلب من الطلاب أن يرفعوا الحرف المتصل المماثل له. واعط
الشيء نفسه بالنسبة لبقية الحروف .

٤. اكتب العدد ٢ (أو ٣ إذا لم يكن ثمة كلمات من حرفين في هذا الدرس) على السبورة واطلب من الطلاب أن يأخـ
حرفين ويكوّنوا أول كلمة . استعمل الكلمة في جملة بعد أن تذكرها .

٥. اجعل أول طالب كون أول كلمة بشكل صحيح بالحروف المتصلة أن يكونها بالحروف المنفصلة . شجع الطالب الذي
يتمكن من تكوين الكلمة أن يكونها عندما يراها مكتوبة بشكل صحيح .

٦. استمر في الطلب من الطلاب تكوين كلمات ، وتغيير الرقم الموجود على السبورة ليناسب عدد حروف الكلمة الت
تكوينها . استعمل الكلمات في جمل بسيطة للتأكد من أن الطلاب يفهمون معانيها . تذكر أن تلّمح بأنهم سيقومون بتغـ
حرف واحد أو أكثر من حرف ، أو أنهم سيكونونها من حروف أخرى . أخبرهم إذا كانت الكلمة التي سيكونونها هي ا
علم واطلب من الطالب الذي يتصادف أن يكون اسمه كذلك أن يكتب الكلمة بحروف منفصلة على السبورة .

٧. قبل أن تخبرهم بالكلمة الأخيرة اسأل : من منكم يعرف ما الكلمة التي سنكتبها بكل الحروف ؟ إذا كانوا قـد عرفـ
هنئهم على ذلك واطلب من أحدهم أن يكتبها بحروف منفصلة على السبورة ومن آخر أن يكتبها بحروف متصلة . وإذا كا
الأمر غير ذلك قل لهم : استعملوا كل الحروف الموجودة معكم لتكوّنوا كلمة _____ .

٨. وما إن ينتهي الطلاب من تكوين كل الكلمات ، خذ البطاقات الأدلة التي كتبت عليها الكلمات وضعها واحدة وراء
(بنفس الترتيب الذي كتبها الطلاب) على رف الطباشير أو في لوحة الجيوب . اطلب من الطلاب أن يقولـوا الكلمـ
ويتهجوها معك . استعمل هذه الكلمات في التصنيف والإشارة الى بعض الأنماط وذلك بأن تأخذ كلمة كلمة وتسـأ
نمط تهجئتها واطلب من الطلاب أن يجدوا الكلمات التي تسير على نفس النمط . ضع هذه الكلمات في صف واحد تحـ
الى النمط وتؤكده في ذاكرات الطلاب .

٩. وللحصول على أفضل انتقال للقراءة والكتابة ، اجعل الطلاب يستخدمون الأنماط التي صنفوها لتهجئة كلمات جديـ
قليلة تذكرها لهم .

لاحظة : يفضل بعض المعلمين أن يكملوا الخطوات من ١-٧ في يوم والخطوتين ٨,٩ في اليوم التالي.

وكثيراً ما يوصف الخط اليدوي بأنه الموضوع الأسوأ أو الأضعف تعليماً في المناهج المدرسية ، وعادة ما ينظر إليه على انه الموضوع الأقل أهمية . إلا أن صعوبات الخط اليدوي كثيراً ما تضع العوائق أمام فعالية العمل المكتوب، بل وتؤثر على العلامات التي يعطيها المعلمون للأعمال التي تتصف بسوء الخط متأثرين في ذلك بما يعرف "بأثر الهالة". فضعف المقروئية للموضوع الذي يتمثل في سوء الخط وسوء التهجئة يمكن أن يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على إدراك الفاحص لمجالي محتوى الموضوع وتنظيمه لان بطء الكاتب والعنت الذي يواجهه في تصوير الحروف والكلمات يستهلك الوقت الذي يمكن أن يصرف لاستيفاء الأفكار وزمن التخطيط (Gregg etal., 2007) وليس غريباً أن تجد كثيراً من الطلبة يكرهون عملية الكتابة برمتها لأنهم يجدون أن المهارة الحركية الفعلية المبذولة في الخط اليدوي تتطلب جهداً كبيراً .

وبالرغم من استخدام أجهزة مختلفة كالحاسوب وآلات الطباعة التي أصبحت تسهل عملية الكتابة ويستعاض بها عن الخط اليدوي ، إلا أن الكتابة اليدوية ما تزال تشكل مهارة هامّة لا يستغنى عنها في مواقف كثيرة ؛ فأخذ الملاحظات في الصف ، وتعبئة النماذج ، والنجاح فيما بعد في المهنة غالباً ما يتطلب كتابة تتصف بالطلاقة واليسر والجودة .

عكس الحروف أو الأرقام

كثيراً ما يساور القلق الآباء على أبنائهم وهم ما يزالون في الخامسة من العمر أو يقل، من معاناتهم صعوبة الكتابة عندما يلاحظون بأنهم يكتبون الكلمات عاكسين بعض الحروف فيها أو قالبين لاتجاه بعضها (كأن يكتب كلمة كتابه هكذا : كتا ، وكلمة بنات هكذا : بنا) غير أن هذا القلق الذي يساور آباء كثيرين عندما يقوم أطفالهم بعكس الحروف أو الكلمات ينعكس على اطفالهم خوفاً وقلقاً مماثلين . ولعل الأمر يختلف عن هذا المعتقد الشائع ، فلم يعد ثمة مسوغ لاتهام ذوي صعوبات التعلم بعكس الحروف أو كتابة المرآة أكثر ممن يماثلونهم في مراحل التطور في القراءة . فمعظم الأطفال البالغين من العمر خمس سنوات أو أصغر ، يعكسون عندما يكتبون الحروف او الأرقام ، وقيام الطلبة بعكس الحروف والكلمات قبل سن السادسة أو السابعة لا يُعّد دلالة على أن الطالب يعاني صعوبة تعلمية أو قرائية ، ذلك أنه يمكن الحديث في هذه المرحلة من العمر وتعد الكتابة عن مشكلة عامة تقريباً هي مشكلة الكتابة غير المقروءة والتي يجد الكاتب عنا

وكثيراً ما يوصف الخط اليدوي بأنه الموضوع الأسوأ أو الأضعف تعليماً في المناهج المدرسية ، وعادة ما ينظر إليه على انه الموضوع الأقل أهمية . إلا أن صعوبات الخط اليدوي كثيراً ما تضع العوائق أمام فعالية العمل المكتوب، بل وتؤثر على العلامات التي يعطيها المعلمون للأعمال التي تتصف بسوء الخط متأثرين في ذلك بما يعرف "بأثر الهالة". فضعف المقروئية للموضوع الذي يتمثل في سوء الخط وسوء التهجئة يمكن أن يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على إدراك الفاحص لمجالي محتوى الموضوع وتنظيمه لان بطء الكاتب والعنت الذي يواجهه في تصوير الحروف والكلمات يستهلك الوقت الذي يمكن أن يصرف لاستيفاء الأفكار وزمن التخطيط (Gregg etal., 2007) وليس غريباً أن تجد كثيراً من الطلبة يكرهون عملية الكتابة برمتها لأنهم يجدون أن المهارة الحركية الفعلية المبذولة في الخط اليدوي تتطلب جهداً كبيراً .

وبالرغم من استخدام أجهزة مختلفة كالحاسوب وآلات الطباعة التي أصبحت تسهل عملية الكتابة ويستعاض بها عن الخط اليدوي ، إلا أن الكتابة اليدوية ما تزال تشكل مهارة هامّة لا يستغنى عنها في مواقف كثيرة ؛ فأخذ الملاحظات في الصف ، وتعبئة النماذج ، والنجاح فيما بعد في المهنة غالباً ما يتطلب كتابة تتصف بالطلاقة واليسر والجودة .

عكس الحروف أو الأرقام

كثيراً ما يساور القلق الآباء على أبنائهم وهم ما يزالون في الخامسة من العمر أو يقل، من معاناتهم صعوبة الكتابة عندما يلاحظون بأنهم يكتبون الكلمات عاكسين بعض الحروف فيها أو قالبين لاتجاه بعضها (كأن يكتب كلمة كتابه هكذا : كتا ، وكلمة بنات هكذا : بنا) غير أن هذا القلق الذي يساور آباء كثيرين عندما يقوم أطفالهم بعكس الحروف أو الكلمات ينعكس على اطفالهم خوفاً وقلقاً مماثلين . ولعل الأمر يختلف عن هذا المعتقد الشائع ، فلم يعد ثمة مسوغ لاتهام ذوي صعوبات التعلم بعكس الحروف أو كتابة المرآة أكثر ممن يماثلونهم في مراحل التطور في القراءة . فمعظم الأطفال البالغين من العمر خمس سنوات أو أصغر ، يعكسون عندما يكتبون الحروف او الأرقام ، وقيام الطلبة بعكس الحروف والكلمات قبل سن السادسة أو السابعة لا يُعّد دلالة على أن الطالب يعاني صعوبة تعلمية أو قرائية ، ذلك أنه يمكن الحديث في هذه المرحلة من العمر وتعلم الكتابة عن مشكلة عامة تقريباً هي مشكلة الكتابة غير المقروءة والتي يجد الكاتب عناء

في انتاجها . وتتميز الكتابة غير المقروءة الخط برسم ضعيف للحروف ، وشذوذ في الانحراف عن السطر ، وعدم تماثل حجوم الحروف وفراغات مخلة في المسافات بين حروف الكلمة أو بين الكلمات أو الجمل . ويتجلى عدم الارتياح في الكتابة في الحركات الشديدة البطء ، والتوتر ، والتعب ، وعدم الرغبة في الكتابة ، وعدم ظهور الخط او شدة ظهوره بسبب مستوى الضغط على القلم . ولهذا فإن عكس الحروف نادراً ما يعد سبباً بحد ذاته لحمل الهموم والقلق بشأن الطفل ، ذلك أن :

١. عكس الحروف والأرقام شائع قبل عمر ست أو سبع سنوات . وعلى المعلمين أن يوفروا إجراءات تصحيحية للطلبة الذين يعكسون الحروف والأرقام في العمر المدرسي دونما افراط في القلق إزاء هذا العكس في هذه الفترة العمرية .

٢. قليل من الطلبة يستمرون بعد السابعة في عكس الأرقام والحروف وقد يحتاجون الى أساليب التدخل العلاجي المباشر ، هذا مع العلم بأن ليس جميع ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في الخط اليدوي المقروء . وقد تكون الأساليب التعليمية المباشرة التالية مفيدة في حالة الطلبة الذين يستمرون في عكس الحروف والأرقام .

أ. يتتبع المعلم الحرف بإصبعه ويتحدث بصوت عالٍ عن ميزات الحرف ، طالباً من الطالب أن ينمذج (يحاكي) الإجراء الذي يقوم به . فعلى سبيل المثال ، قد يقول المعلم في أثناء تتبعه الحرف "ن" : أرسمُ هذا "الصحن" على السطر ، ثم أضع نقطة ماء فيه ، ويطلب من الطالب اتباع نفس الإجراء والتحدث بصوت عالٍ في أثناء اقتفائه أثر الحرف . وبعد ذلك ، يطلب المعلم من الطالب القيام بنفس الإجراء وهو يرسم الحرف . وأخيراً ، يطلب من الطالب ان يرسم الحرف ويردد العملية صامتاً.

وتتبع الحروف طريقة مستخدمة كثيراً في تحسين وضوح الكتابة . غير أنه لا يوجد هنالك إلا القليل من الأبحاث التي توحي بأن تتبع الحروف طريقة فعالة في تعليم تشكيل الحرف . وتميل أكثريتها الى ترجيح أسلوب النسخ على اسلوب التتبع (Hirsh etal., 1973).

ب. يستطيع المعلم والطالب أن يطورا أداة تذكيرية صنعية تساعد الطالب على تذكر اتجاه الحرف ، كأن يربط اتجاه الحرف "ع" إذا كان الطالب يعكسه هكذا " " باتجاه الرقم ٤ إذا كان يحسن ذلك ، أو يربط اتجاه الحرف "ن" بصورة صحن عميق موضوع على قاعدته ومثل ذلك تشبيه حروف كل من الباء والتاء والثاء بصحن واسع موضوع على قاعدته أيضاً .

والجزء التالي من هذا الفصل يركّز على تعليم الخط اليدوي ، ويعرض الى جملة من الآراء حول وضع الجسم ، ومسكة القلم ، ووضع الورقة ، ووضع الكتابة وقابليتها للقراءة وادائها دون عراك مع القلم مع عرض لبعض الأساليب التعليمية الخاصة .

تشخيص صعوبات الخط اليدوي

لا يقصد بالحديث عن تحسين الخط اليدوي جعل جميع ذوي الصعوبات يكتبون بنفس المستوى من الخط ، فالناس الأسوياء يتفاوتون في جودة خطوطهم ومقرؤيتها ، ثم إن ذي الصعوبة إذا كان يكتب بخط مقروء فلا ضرورة لفرض أساليب اخرى عليه يتبعها في الكتابة.

ويظهر عند البحث في سوء خط بعض ذوي الصعوبات القرائية أسباب من بينها ضعف التحكم في حركة العضلات الدقيقة (الأصابع) أو مشكلات في القدرة على التصوير الحركي . وقد يرجع ذلك الى مشكلات عصبية أو عوق تطوري ، كما قد يرجع الى ما هو أبسط من ذلك وهو كون الطفل لم يتعلم كيف يكتب بطريقة لائقة (ولنذكر هنا أهمية ادخال مادة الخط العربي في المدارس الالزامية مؤخراً) . وقد يأخذنا تقصي الأسباب الى افتراضات كثيرة حول مصدر العلة ، فقد تعود الى طريقة الطفل في قبضة القلم ، أو في حركات الذراعين ، أو في الإدراك البصري ، أو تقييم أشكال الحروف .

وقد يتطرق التشخيص الى مظاهر اخرى تؤخذ بالحسبان من بينها :

١. تعمّد تصغير الخط أو تعمد عدم الوضوح في الكتابة سبيلاً لاخفاء ضعف التهجئة .

٢. الكتابة بسرعة كبيرة وإهمال ، إما لإخفاء ضعف التهجئة أو رد فعل لتعب الطفل بالكسل . وكثيراً ما تعد هاتان الآليتان من قبل ذوي صعوبات التعلم محاولة لتقنيع الصعوبات الكامنة أو اخفائها ، وهذه تقود الى العامل الثالث :

٣. تكرار الفشل في جميع مظاهر اللغة الكتابية وما ينتجه من ضعف الثقة بالنفس

ويحسن في مثل هذه الأحوال التركيز على وجه محدد من وجوه الضعف في عملية الكتابة ومحاولة علاجه . ويمثل الجدول ٣:٨ قائمة رصد تشخيصية لمهارات الكتابة الفرعية .

جدول ٣:٨ قائمة رصد لملاحظة مهارات الخط اليدوي الفرعية

مسكة القلم	: عمودية ، مستوى الضغط ، سهولة الحركة (شكل ٢:٧)
الوضع	: وضع الورقة ، وضع اليد التي لا تكتب ، الجلسة على المقعد
تشكيل الحروف والأرقام	: الوضوح ، وضع البداية والنهاية ، الأشكال
العرض	: الحجم النسبي للحروف ، المسافات ، استعمال السطور .

وفيما يلي قائمة رصد ذاتية يستخدمها الطالب لتقييم جودة خطه اليدوي (جدول ٨:٤)

الجدول (٨ :٤) قائمة رصد ذاتية لتقييم الخط اليدوي

اسم الطالب :	الصف :	التاريخ :
أجلس في وضع مناسب	نعم ☐	لا ☐
أضع الورقة في زاوية مناسبة	نعم ☐	لا ☐
أمسك القلم بالطريقة الصحيحة	نعم ☐	لا ☐
استعمل قلماً مزوداً بمقبض بلاستيكي	نعم ☐	لا ☐
الحروف التي اكتبها ذات أشكال مناسبة	نعم ☐	لا ☐
الحروف التي أكتبها ذات أحجام متساوية	نعم ☐	لا ☐
بدايات الحروف فوق السطر اطوالها مناسبة	نعم ☐	لا ☐
ذيول الحروف تحت السطر أطوالها مناسبة	نعم ☐	لا ☐
أكتب على السطر دون ميلان	نعم ☐	لا ☐
المسافات بين الكلمات متساوية	نعم ☐	لا ☐
الحروف المتصلة ببعضها البعض واضحة	نعم ☐	لا ☐
ما زلت أحتاج الى تحسين في : ١..... ٢..... ٣.....		

أساليب تعليم الخط اليدوي

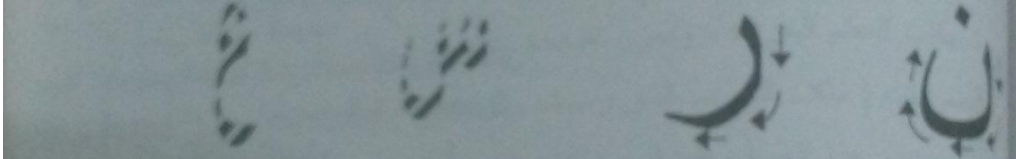
يتطلب تعليم الخط اليدوي من المعلم ان يقيّم ، وينمذج ، ويعلّم تشكيل الحرف ، وترك المسافات بين الحروف والكلمات ، وطلاقة الحركة وكذلك وضع الجسم ، ومسكة القلم ، ووضع الورقة في أثناء الكتابة . وفيما يلي وصف مختصر لهذه العناصر المهمّة لبرنامج خط يدوي فعال :

وضوح الكتابة ومقروئيتها : يُعد وضوح الكتابة وقابليتها للقراءة أهم هدف لتعليم الخط اليدوي . بينما يعد الرسم الخطأ للحرف أكثر العوامل حيلولة دون تحقيق ذلك . وكذلك

وضوح الكتابة ومقروئيتها بترك المسافات بين الحروف والكلمات ، والهوامش ، خطوط الواصلة واغلاق الحروف والتمييز الدقيق بين المتشاكل منها . ويمكن الأخذ بالإجراءات العلاجية التالية لتعليم رسم الحروف :

العلاجية

ملاحظة الصفات الحاسمة للحرف (أوجه الشبه والاختلاف بين الحروف) والاتجاهات التتبع في كتابة الحرف ، ويكون ذلك بوضع أسهم للبداية على حروف مكتوبة بخط أو برسم بعض الحروف على شكل نقاط وترك الطالب يتمرن على وصلها .



لمث والايحاءات الجسمية (تحريك يد الطالب فعلياً أو استخدام النقاط الملونة) .

التعزيز (توفير تعزيز نوعي بالنسبة للحروف أو أجزاء الحروف التي ترسم بطريقة صحيحة ، وتقديم تغذية راجعة تصحيحية بالنسبة للحروف التي تتطلب المزيد من العمل)

الحديث الصامت مع الذات (لفظ ترسيم الحرف بصوت عال ومن ثم النطق صمتاً في اثناء كتابته)

الكتابة من الذاكرة

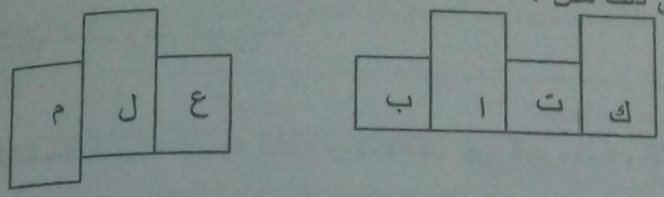
التكرار

قترح آخرون (Thomson & Watkins , 1993) الأخذ بالأسلوب التعددي الحواس وتوسيع الخطوات التعليمية بحيث تشمل :

البصر (عرض نمط الحرف) - السمع (الوصف اللفظي للحركات عند كتابة الحرف) - البصر - الحركة (راقب وقلد)

الحركة (توجيه حركة اليد مع العينين مغمضتين) ثم البصر - الحركة (فتح العينين وتكرر الحركة - السمع - البصر - الحركة (كما في ب ولكن مقرونة بالكلام)

٨. تأكيد اتجاه مد الحروف نحو الاعلى أو الاسفل أو التزام السطر ، وتمرين الطلاب على ذلك مثل :



استراتيجيات لرسم الحروف يمكن أن يستعين بها المعلم لتعليم الخط *(Bos & Vaughn , 1991)*

- ١. يكتب المعلم الحرف ويناقش مع الطالب كيفية رسمه
  ٢. يسمي الطالب الحرف
  ٣. يتتبع الطالب الحرف بسبابته وبقلم تأشير
  ٤. يتتبع الطالب الحرف مكوناً من معجون
  ٥. يكتب الطالب الحرف
  ٦. ينسخ الطالب الحرف من الذاكرة
  ٧. يثيب المعلم الطالب على كتابته الحرف صحيحاً (Fauke etal. , 1973)

- ١. ينسخ الطالب الحرف بقلم رصاص
  ٢. يدقق المعلم الحرف ويصححه إذا كان خطأ
  ٣. يمسح الطالب الجزء غير الصحيح من الحرف
  ٤. يكرر الطالب الخطوات من ١-٣ الى أن يكتب الحرف كتابة صحيحة (Hofmeister , 1973)

- ١. يضع المعلم والطالب معاً هدفاً للدرس
  ٢. يعرض المعلم على الطالب أشكالاً متعددة للحرف
  ٣. يصف المعلم رسم الحرف في أثناء رسمه له ويحاول رسم الحرف كما يصفه طالب آخر.
  ٤. يستخدم المعلم التنبيه التعددي الحواس لتعليم شكل الحرف
  ٥. يقارن الطالب صورة الحرف الذي يكتبه بنموذج الحرف (Furner , 1970)

- ١. يكتب المعلم الحرف بقلم فلوماستر بينما يراقب الطالب العملية
  ٢. يذكر المعلم والطالب معا إسم الحرف
  ٣. يتابع الطالب رسم الحرف بسبابته وهو يذكر اسم الحرف. تعاد هذه العملية بنجاح خمس مرات.
  ٤. ينسخ الطالب الحرف ويسمي الحرف ٣ مرات صحيحة
  ٥. يكتب الطالب دون اعانة بصرية الحرف ٣ مرات صحيحة (VAKT)

- ١.يتابع الطالب نموذجاً مكتوباً بالتنقيط ١٢ مرة
  ٢.ينسخ الطالب الحرف ١٢ مرة
  ٣.يكتب الطالب الحرف من الذاكرة عندما يذكره المعلم (Neidermeyer , 1973)

نموذج معرفي سلوكي : وفيما يلي اجراءات نموذج معرفي سلوكي يستهدف منه أن يعلم الطلاب أنفسهم لتحسين خطهم اليدوي كما ورد في دراسة جراهام (Graham,1983) :

١. ينمذج المعلم كتابة الحرف المستهدف ويصف كيفية رسم الحرف . وبعدئذ يصف الطالب هذا الرسم . وتكرر هذه الخطوة ثلاث مرات

٢. يكتب المعلم الحرف في أثناء وصفه العملية . ويستمر في هذا حتى يستطيع الطالب تسميع عملية كتابة الحرف .

٣. يتتبع الطالب الحرف ويقوم المعلم والطالب بتسميع العملية المتعلقة برسم الحرف معاً .

٤. يكتب المعلم الحرف ، ويمرر اصبعه عليه ، وبعدئذ يناقش العملية لفظياً ، بما فيها التصويبات (مثلاً: الحرف الذي رسمته مائل كثيراً) وبعدئذ يوفّر تعزيزاً ذاتياً (مثلا: الآن ، يبدو هذا الحرف أفضل من قبل بكثير) ويستمر هذا الإجراء بأخطاء أو بدونها الى أن يستطيع الطالب محاكاة العملية .

٥. يكتب المعلم الحرف فيقوم الطالب بنسخه وهو يشرح العملية ويقوم بتصويب نفسه تصويباً ذاتياً ويتعين ان يكمل الطالب هذه العملية ثلاث مرات بنجاح قبل الانتقال الى الخطوة ٦ .

٦. يكتب الطالب الحرف من الذاكرة .

اليسر والطلاقة في الكتابة : بعد أن يتحسّن الخط اليدوي للطالب ويتمكن من رسم الحروف بدقة وبشكل آلي يمكن اكتشاف مشكلات في البطء في أخذ الملاحظات وكتابة الواجبات التي تعطى شفهياً مما يدعو الى ضرورة تعلّم سلاسة أو طلاقة الكتابة ، أي القدرة على الكتابة بسرعة وارتياح دون تركيز مفرط على شكل الحرف . ويمكن أن يلجأ المعلم في سبيل زيادة سرعة الكتابة الى الزيادة التدريجية للتوقعات حول السرعة التي يتم فيها تشكيل الحرف ، إذ يمكن اختيار فقرتين ويطلب من الطالب كتابتهما بأقصى سرعة يستطيعها مع المحافظة على التشكيل الجيّد للحروف . ويقوم المعلم بالتوقيت له خلال هذا الإجراء . ثم يقوم المعلم والطالب بوضع رسم بياني يشير الى الوقت الذي يستغرقه الطالب كل يوم لكتابة الفقرتين على نحو مقروء . ويرى الطالب في تقدمه في السرعة برمياً معزّزاً جيداً يدفعه للمزيد من السرعة والدقة . ويمكن اللجوء الى اجراءات من نوع آخر لتعليم الطلاقة في الكتابة :

١. يطلع الطالب على جملة ويألفها

٢. اطلب من الطالب أن ينسخ الجملة ٢-٣ مرات بسرعته العادية

٣. اجعل الطالب بعد اعطائه استراحة يكتب الجملة من الذاكرة بأقصى سرعة يستطيعها مع الاهتمام بدقة الكتابة .

٤. اجعل الطالب بعد اعطائه استراحة يكتب الجملة بأقصى سرعة ودقة عدداً من المرات في فترة ٣ دقائق .

٥. يكرر الطالب والمعلم العملية في الخطوة ٤ بعد الاستراحة .

وضع الجسم ومسكة القلم ، ووضع الورقة : يعاني الكثيرون من الطلبة مشكلات في الخط اليدوي لأنهم لا ينفّذون بصورة صحيحة ثلاثة عوامل هامّة لعملية الخط اليدوي : أولها وضع الجسم ، إذ ينبغي أن تُلامس الأرداف ظهر الكرسي وأن ترتكز القدمان على الأرض . كما ينبغي أن يميل الجذع الى الأمام قليلاً في خط مستقيم ، مع استناد الساعدين على المقعد وتمدّد المرفقين قليلاً . وثانيهما مسكة القلم حيث ينبغي مسك القلم بخفّة أو بدون شدة بين الإبهام وأول اصبعين من أصابع اليد فوق رأس القلم بنحو بوصة واحدة . أما العامل الثالث فهو وضع الورقة ، حيث ينبغي أن توضع الورقة أمام الطالب بحيث يكتب بيده اليمنى ويمسك الورقة بيده اليسرى لتثبيتها في مكانها ، وتحريكها عند الضرورة. ويحسن أن تميل الورقة قليلاً الى اليسار بالنسبة للطالب الأيمن ولليمين بالنسبة للطالب الأعسر .

مبادئ تعليم الخط

ينبغي الالتزام بالمبادئ التعليمية التالية في برامج الخط اليدوي :

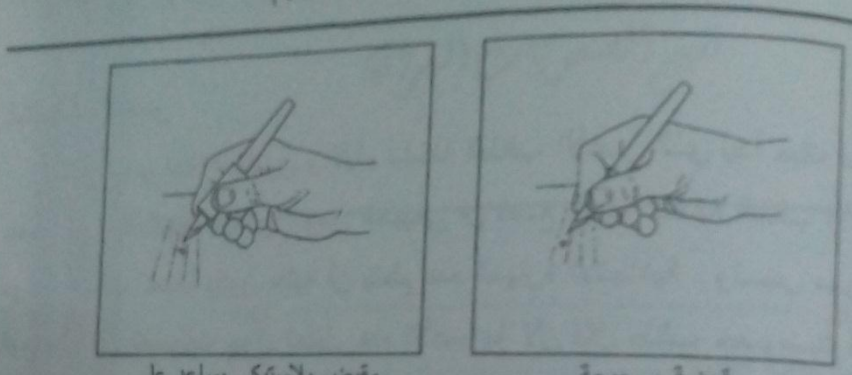
١. التعليم المباشر : فالأساس في تعليم الخط هو التقليد والمحاكاة والتدريب والجنوح التدريجي نحو الاتقان والسرعة

٢. التعليم الفردي

٣. تنويع الأساليب والطرق ، لتطابق حاجات الطلاب الفردية : كالبطاقات التي تحمل حروفاً وحسب أو كلمات فيما بعد ، لتكون نماذج من الخط يكتبها المعلم في كراسة الطالب ليقلدها ، وكرسات الخط الخاصة .

٤. تكرار التدريب على الخط اليدوي عدة مرات اسبوعياً

- عطاء دروس قصيرة في الخط اليدوي ضمن دروس الإنشاء
- التعليم الزائد لمهارات الخط اليدوي للكلمات الفردية ثم تطبيقها في سياق وتدفقها على
- ات . والانتقال الى كتابة الجمل على أن تكون كل مادة تدريبية مفهومة للطالب فملا
- له كلمات او جمل لا يفهم معناها .
- قيم الطلبة خطهم اليدوي ذاتياً او بتبادل الخطوط فيما بينهم



قبضة صحيحة

مقبض بلاستيكي يساعد على المسكة الصحيحة للقلم

الزاوية شديدة الارتفاع

الزاوية شديدة الانخفاض

الشكل ٨:١ مسكة القلم الصحيحة

- يعد المعلم نموذجاً للطلبة كي يتبعوه : وقد يستخدم الطباشير الملونة لتأكيد كتابة حرف
- عين او كلمة معينة ، ويستخدم دفاتر الخط المعتمدة إذا وجدت .
- يعلّم الخط اليدوي كمهمة بصرية أو مهمة حركية وكمهمة بصرية حركية معاً.
- قد يكون المعلم جماعة تحسين الخط من الطلبة ذوي الخطوط الجيدة للمساعدة على
- لرتب ذوي صعوبات الخط على كيفية الكتابة وعلى تحسين خطوطهم .

١١. التأكيد على العادات الصحية عند الكتابة كالجلسة المناسبة ومسك القلم بطريقة مرنة والتزام السطر في الكتابة ، والمحافظة على حجوم معينة للحروف ، ومسافات مناسبة بين حروف الكلمة الواحدة وبين الكلمات في الجملة .

١٢. استعمال قلم رصاص في البداية لسهولة محو الخطأ والتصحيح .

مشكلة الأعسر

كثيراً ما يواجه المعلمون والآباء مشكلة الطالب الأعسر الذي يبدأ حياته في عالم يضع الأولوية للجهة اليمنى . ومن الطبيعي ان تضع عملية الكتابة الطالب الأعسر في موقف صعب عندما يكون عليه أن يتعلم هذه المهارة الاتجاهية . وليس من السهل الوصول الى تعميمات حول تعديل هذه الأعسرية لأن لكل طالب خصوصيته في الهيمنة الجانبية المخيّة . ومن المفيد التأكد مما إذا كانت هذه الأعسرية أصيلة وبنيوية أم انها عارضة يمكن أن تزول بالتدريب . ولهذا ينبغي ملاحظة السلوك الكلي للطفل ملاحظة مدققة عند استعماله ليده وعينه وقدمه في مختلف نشاطاته اليومية . فإذا كانت اليد اليسرى هي التي تستخدم في جميع حركاته الدقيقة في أثناء عملية الكتابة أو القص او الرسم او مسك الملعقة أو السكين .. يمكن الاعتقاد بوجود تفضيل بنيوي أصيل نحو الأعسرية . ويترتب على مثل هذه الحالة عدم اللجوء الى فرض تغيير لهذا الأسلوب . أما إذا لوحظ أنه يستخدم يديه استخداماً عشوائياً في الحركات الصغيرة والكبيرة أمكن وضع برنامج يبدأ بمستوى فيزيولوجي يؤكد النشاط الحركي لليد اليمنى . ومع ذلك فمثل هذه الحالات قليلة والغلبة هي للأعسرية البنيوية .

والمهم في ذلك عدم اللجوء الى فرض استخدام اليد اليمنى لأن ذلك يضع الطفل في حالة نفسية وفيزيولوجية غير مريحة ، وتقسره على أمر مفطور على خلافه . إنما يمكن ان توضع بعض النشاطات والتدريبات التي تسهل عليه البدء بالجهة اليمنى عند الكتابة والقراءة كأن تتبع توارد حروف الكلمة وتوارد الكلمات ، وقد توضع أسهم في رؤوس الصفحات ترشده الى السير من اليمين الى اليسار ومن أعلى الى أسفل . كما يمكن العمل على خلق الوعي الاتجاهي وتعزيزه بنشاطات مختلفة كترتيب الأدوات والأقلام ومعدات اللعب .

الفصل التاسع

تقييم الصعوبات القرائية

تصدير ٣٨١
طبيعة عملية التقييم ٣٨٢
وسائل التقييم ٣٩٥
المعلومات الشخصية ٣٩٥
تقييم الذكاء ٣٩٧
تقييم القدرات الادراكية ٤٠١
تقييم المهارات اللغوية ٤٠٧

طبيعة عملية التقييم

ينبغي أن يقرر بوضوح كامل أن التقييم متطلب سابق حيوي للتعليم ، فهو يسمح للمعلم ان يصل الى خط قاعدي او نقطة بيانية يتحدد فيها المكان الذي يبدأ منه المعالجة .

وظائف التقييم

رأينا فيما سبق أن الطفل ذا الديسلكسيا غالباً ما يكون غير منظم وغارقاً في بحر من الفوضى واختلاط الأمور ، مما يفرض أن يكون الهدف الأول من التقييم تحديد نقطة للبدء في العلاج . وهكذا فإنه ينبغي توجيه عمليات التقييم بحيث تحقق ثلاث وظائف رئيسية :

١. التشخيص أي وضع اليد على العلة المنتجة للصعوبة .
٢. وصف الصعوبات المحددة بعبارات ذات مدلول واضح .
٣. وصف أساليب العلاج وإرشاد المعلم أو المعالج اليها .

فالتشخيص من دون أن يتبعه علاج يبدو في أحسن الأحوال ذا قيمة محدودة وفي أسوئها عملاً قاسياً ، وواجباً نقحمه على الطفل ، وعبئاً اضافياً يضاف الى الأعباء التي تبهطه اصلاً، حتى إن البعض يرى بأننا لسنا معنيين بالبحث عن العلل وإنما بالبحث عن أنماط التفاعل التي تصف الظروف التي يتعلم بها القارئ أو تقدّره على التعلم . أما العلاج من غير تقييم فإنه مضيعة لوقت ثمين ومسيرة على غير هدى ، وضرب من الاحتطاب في الليل . وتهدف عملية التشخيص الى النظر فيما إذا كان الطفل يعاني من مشكلة الديسلكسيا ، وإذا كان كذلك ما نوعها وما مظاهرها ، على أن يسبق ذلك استبعاد أي اثر لضعف الحواس ، أو أية مشكلات بيئية تعلل الضعف القرائي ، وتدعو لأساليب تعليمية تختلف عن تلك التي تتبع مع ذوي الديسلكسيا . وينبغي أن يتضمن التشخيص وصف الصعوبات الخاصة وتحديدها كالضعف المحدد مثلاً في الذاكرة التسلسلية السمعية أو البصرية ، أو المزج السمعي بين الأصوات ... فقد يعاني الطفل مثلاً من عدم القدرة تماماً على تعلم الصلة بين صورة الحرف وصوته ، أو تحليل أو ترميز المعلومات السمعية أو البصرية أو كليهما . ويمكن القول بالمثل بأن الطفل يمكن أن يكون قادراً على التلاؤم مع المهام البسيطة وذات النقاط المحدودة ولكنه يصبح يعاني من صعوبة محزنة عندما تتسع مضامين المهمة أو يزداد تعقيدها.

ويمكن ان يصبح العلاج في عيون كثير من الاطفال بمثابة عقوبة إذا لم يكن مرتبطاً بتشخيص وتحديد لمشكلاتهم ، فالعلاج يبدأ اولاً بتحديد صعوبة تعلمية ، ثم بيان نقطة البداية ومستواها في ضوء حاجات الطفل ، ووصف خطة العمل ، وتوفير سلسلة من التقنيات والاستراتيجيات التي ستساعد الطفل .

اتجاهات التقييم

يمكن أن نقف على نوعين من الاتجاهات التقييمية : الاتجاه الذي تميل إليه المدرسة المعرفية والاتجاه الذي تفضله المدرسة السلوكية . تحبذ ***المدرسة المعرفية*** القياس النفسي وتركز على تمكين الطفل من تعميم المهارات والقدرات متوسلة في عملها باختبارات مقننة ذات معطيات معيارية تؤخذ من عينات واسعة تستعمل في إيجاد معايير كمية للصفة المقيسة لمجموعة معينة ، وبعبارة اخرى تفضل هذه المدرسة استخدام المقاييس أو الاختبارات المقننة، وتدعو الى تقييم نقاط القوة المعرفية ونقاط الضعف لدى الطالب . ومن هذه المقاييس مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال* ، ومقاييس القدرات الإدراكية السمعية والبصرية** التي تقيم مجالات مختلفة كالذاكرة السمعية والبصرية ، والقدرات اللفظية ، والقدرة البصرية المكانية، والتناسق الحركي . كما يمكن استخدام اختبارات لغوية تقيس جوانب متعددة من حقول اللغة . ومن الممكن باستخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها من هذه المقاييس تحليل مشكلات الطفل في ضوء السؤال : ما أوجه الضعف والقوة التي يتحلى بها الطفل ؟ حيث يمكن الحصول على مبيان نفسي (profile) يمثل سجلاً شخصياً لأداء طالب معين . ويشكل التقرير الناتج عن عملية التقييم تحليلاً شاملاً لمبيان الطفل النفسي ، و توصيات تتناول استراتيجيات التعليم التي ينبغي استخدامها .

ومن بين الفوائد الرئيسية للمدرسة المعرفية هي أنها تسمح بجمع بيانات معيارية يكون من بينها الخط القاعدي للبداية في العمل العلاجي، كأن يكون هذا الخط العمل على تعزيز

---

* صدرت الطبعة الثالثة من هذا المقياس عام ١٩٩١ . وقام المركز الوطني لصعوبات التعلم التابع لكلية الأميرة ثروت في عمان بتقنين هذا المقياس على البيئة الأردنية ، حيث صدرت النسخة الأردنية عام ١٩٩٦ بإذن من الناشر الأمريكي للمقياس (The Psychological Corporation)

** يتوافر في المركز الوطني سبعة مقاييس لتناول القدرات الإدراكية السمعية والبصرية مقننة على البيئة الأردنية ويمكن استخدامها في [illegible] لعدم اعتمادها ثقافة محلية .

قدرة الطفل على التمييز السمعي بين الأصوات أو التحليل الصوتي أو التحليل البصري ... الى غير ذلك مما تظهره الاختبارات الإدراكية .

أما *المدرسة السلوكية* فتجنح نحو تحليل المهمة أو الاختبارات محكّية المرجع أي النظر في قدرات الطالب ومهاراته الاكاديمية المحددة وترى أن المقارنة بالأنداد أي بالاختبارات المقننة ذات قيمة قليلة أو صلة محدودة بمشكلة الطالب ، ويطرح القائلون بهذا التوجه السؤال الرئيسي : ما الذي فشل الطفل في تعلمه من المادة الدراسية ؟ ويعتقدون أن المشكلة قابلة للشرح والإيضاح في ضوء التأثيرات البيئية أو السياقية ، أي النقاط التي يفشل الطفل في تعلمها من خلال تحليل المهمات التعليمية تحليلاً دقيقاً وطرحها أمام الطفل ومعرفة نقاط قوته وضعفه فيها، ولهذا فإنهم ينظرون الى اتقان المادة المنهاجية كهدف ولتحليل المهمات والسلوك كوسائل لإجابة ذلك السؤال . وتضم التقارير التقييمية تحليلاً للمشكلة يبين الأمور المحددة التي فشل الطفل في تعلمها وتوصيات لتعليم المادة مبنية على النتائج . ويحسب على هذا الاتجاه أنه يفشل عندما يطبق في مجالات المهارات المعقدة وذات الوجوه المتعددة .

غير أنه وبالرغم من تحيز كل فريق الى الاجراءات التي يأخذ بها ، فان علينا ألا نتعنت في عمليات التقييم فننظر الى الواحد بديلاً عن الآخر ، وإنما ننظر اليهما كأساليب متكاملة يمكن استخدامها مبدئياً لمساعدة الطالب ، وفيصلنا في ذلك طبيعة مشكلة الطالب ووجه المساعدة الأنسب له على تجاوزها .

شمولية التقييم

التقييم النفسي الشامل هو الذي ينبغي أن يؤخذ به ، فنعطي تفاصيل عن بعض المشكلات المرافقة للديسلكسيا التي تواجه معلم الطفل ، و الملامح الثانوية التي تتصل غالباً بحالة الديسلكسيا المبدئية ، والفطنة الى أن المشكلات السلوكية والانفعالية أو الجسمية أو العصبية يمكن ان تنتج فشلاً في التعلم ويصدر عنها أعراض مشابهة في وجوه كثيرة لأعراض الديسلكسيا . وقد يكون للمشكلات الانفعالية / السلوكية اصل مرضي كالقصور في وظائف الغدد الصماء التي تحد من حيوية الطفل وقدرته على التركيز ، أو قد تكون ناشئة عن ظروف بيئية / اجتماعية أو ظروف غير محددة . ولا شك بأن هذه الصعوبات تحول دون الطفل والموقف التعلمي السوي ، بمعنى أن العقبة المبدئية لتلك الصعوبات تمنع الطفل من التعلم الفعال ولكنها مع ذلك تظل خارج دائرة الديسلكسيا .

على أنه لا بد من التنبيه عند عملية جمع المعلومات إلى عدم أخذ هذه العملية كهدف بحد ذاتها ، بمعنى ألا يجمع من المعلومات إلا ما له علاقة بالمشكلة المطروحة ، فلا يطبق اختبار إلا إذا كان وثيق الصلة بالمشكلة ، ويمكن استثمار نتائجه في عملية التعليم وذلك لكي لا نرهق قوى الطفل بما لايجديه نفعاً من المعلومات .

ولا بد من التذكير بأن حالات الديسلكسيا كثيراً ما تكون مصحوبة بمشكلات انفعالية ثانوية ناتجة عن الفشل الأكاديمي المتكرر والمتصاعد الذي يعنو له ذوو الديسلكسيا ويعرّضهم في أحيان كثيرة الى مشكلات انفعالية ثانوية . وقد تكون هذه المشكلات من الشدة بحيث تمنع الطفل من التعلم الفعال وتلقي على كاهله صعوبة مضافة الى صعوباته الأساسية وتضعه في موقف يشبه الى حد كبير ذوي المشكلات الانفعالية حتى إن ذوي الديسلكسيا قد يصنفون خطأ معهم ما لم يكن التقييم شاملاً وواعياً على امكانية الخلط بين الفئتين وقادراً على التمييز بينهما استناداً الى الملامح التي تميز ذوي اليسلكسيا عن غيرهم .

ولكي يأتي التقييم شاملاً فانه لابد أولاً أن يستعين باختبار ذكاء لتزويد الفاحص بخط قاعدي للعمل وتحديد أوجه القصور والقوة في الجوانب المختلفة لشخصية الطالب والعوامل المؤثرة في احداث مشكلته وعلى هذا فإن التقييم الشامل ينبغي أن يتناول الجوانب التالية :

- الطبية : إذ لابد من البدء بمعرفة أي شكوى جسدية تتعلق بالبصر أو السمع أو الصرع أوالولادة
- العقلية : وبخاصة مستوى الذكاء .
- التربوية : معرفة مستوى اداء الطالب في القراءة والتهجئة والرياضيات
- الانفعالية الاجتماعية : لتحديد مستوى السلوك الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين
- اللغة الشفوية : من حيث كمية مفردات الطالب وتكراره للكلمات
- المهارات الحركية الغليظة : كالركل والحجل ، والدقيقة كالتناسق بين العين واليد في الكتابة
- طرق الدراسة في البيت والعلاقات الأسرية

ويمكّن التقييم الشامل من إصدار أحكام وتوصيات يُطمأن اليها من حيث كون الطالب ذا ديسلكسيا أم أنه خلاف ذلك . كما أن التقييم الشامل يحدد ويفصل المشكلات التي تعتور طريق الطفل ، ويسمح للمختص النفسي بإعطاء توصيات في ضوء مستوى اكتساب الطفل ، ووضعه في المستوى الملائم والبيئة التربوية الانسب لتعليمه بعد اكتشاف طبيعة التدريب او الأسلوب التعليمي الذي يحتاجه الطفل بحيث يتمكن من تحقيق أفضل مستوى يستطيعه . وقد تكون نتيجة كل ذلك استمرار الطفل في المدرسة بنتيجة جودة التدخل العلاجي الجزئي في غرفة المصادر ، أو الانسحاب من المدرسة الى مركز مختص أو الانتقال الى غيرها . كما قد يتضح بنتيجة

التقييم أن مشكلة الطفل بسيطة وأنها يمكن ان تعالج في الصف العادي بشيء من اهتمام معلم الصف وبدعم من فريق دراسة الطفل .

القائمون على التقييم

ليست عملية التقييم الشامل من صنع فرد بمفرده وانما تكون حصيلة وسائل تقييم متنوعة ويشارك بها جميع من لهم احتكاك بالطفل سواء في المدرسة أو الأسرة . كما انها لا تتم فور شكوى معلم من طالب غير قادر على السير في عملية التعليم كغيره من أقرانه .

ففي غضون الأسابيع الأولى يستطيع المعلمون تعرف الأطفال في صفوفهم الذين لا يكونون بمستوى هذه الصفوف ، الأمر الذي يدعو لاطلاع الوالدين على هذا الواقع من قبل المعلم عن طريق اللقاء بهما أو بأحدهما . وعليه أن يكون واقعياً وأميناً في عرضه لواقع الطفل ومشكلاته دونما عواطف أو انفعالات . كما يسأل عن أداء الطفل لوظائفه البيتية وعما إذا كان يقوم بها تلقائياً أم تحت ضغط الوالد وما إذا كانت تُقدم له مساعدة في انجازها . ومن المفيد أن يُشعر المعلم الوالد ، بأنه سيطلب عقد اجتماع "لفريق دراسة الطالب" وعما إذا كان يرغب حضور الاجتماع مبيناً أهميته لمستقبل الطفل . وعلى المعلم أن يعي أن شعور الوالدين تجاه واقع الطفل هذا يتفاوت من إنكار لهذا الواقع ، أو إحباط أو قبول بالواقع .

فريق دراسة الطالب : لكي يُعقد هذا الاجتماع ينبغي ان يقدم معلم الصف او معلم المادة الدراسية طلباً كتابياً لمدير المدرسة يذكر فيه أسباب طلب عقد الاجتماع كأن يذكر مثلاً : (الطفل "س" متأخر في مهارات القراءة والتهجئة ، إذ يعاني من ضعف في مهارات تحليل المفردات ويخطئ في تمييز المد الطويل (حروف العلة) من المد القصير (علامات الاعراب) . كما أنه لا يستطيع تكوين مفردات من المقاطع . ويحتاج الى مساعدة فردية لانجاز المهام الكتابية ، وتذكر أم الطفل بانه لا يحب أن يقرأ وغالباً ما يدعي بأن ليس لديه واجب . كما تذكر أن والده كان يعاني من مشكلات تعليمية في المدرسة وكان يتعلم في صف خاص ...) ومن المفيد أن يدعم المعلم الطلب بالاساليب التي اتبعها في المعالجة أو نماذج من أعمال الطفل الكتابية . وتتلخص مهام هذا الفريق بما يلي :

- جمع معلومات عن الطفل تتناول نقاط قوته وجوانب ضعفه الأكاديمية أو الاجتماعية أو الانفعالية وبخاصة القناة الحسية الاقوى في تعلمه

- مراقبة تقدم الطفل
- اقامة عوامل الثقة بين المدرسة وأولياء الامور
- التحويل للتقييم الشامل إذا دعت الحاجة وبعد استنفاد مختلف جوانب المساعدة الممكنة

من المهم أن يوجد في المدرسة فريق أو أكثر بحيث يتاح له الاجتماع في أقرب فرصة لدراسة الحالة المعروضة عليه ، ووضع اسس معالجة الحالة سواء كانت اكاديمية أو سلوكية أو صحية ... ويمكن لهذا الفريق عقد اجتماع ثان بما في ذلك ولي الامر خلال شهرين لتقييم المعالجة التي اقترح على المعلم اتباعها .

يتكون الفريق عادة من كل من له علاقة مباشرة بالطفل ولوجوده أثر في إغناء المعلومات التي تجمع عن الطفل ، ومن ذلك مثلاً مسؤولاً إدارياً ، والمعلم المحّول للطفل ، ورئيس الفريق ، وممرضة إذا وجدت ، ومربي الصف أو معلم مختص آخر ، وولي الامر والطالب نفسه إذا كان عمره لا يقل عن ١٤ عاماً وغيرهم ممن تقضي الحالة الاستعانة بهم في اجتماعات فريق دراسة الحالة في مراحله الاولى واقتراح التعديلات التي ينبغي إجراؤها كعلاج للحالة من مثل : تغير مكان الجلوس (لتسهيل مراقبة المعلم) ، تقديم تعليمات مكتوبة للطفل ، تعيين طفل آخر لمساعدته ، الاقلال من واجباته البيتية ، اعطاء مزيد من الوقت لانجاز المهمة ، السماح باستخدام آلات حاسبة أو حاسوب ، اجراء الامتحانات شفوياً ، تغذية راجعة ايجابية ، الاقلال من مشتات الانتباه ، استخدام أسئلة الاختبار من متعدد بدل اسئلة التذكر ... وغير ذلك من التعديلات التي تقتضيها حالة الطفل .

فريق التقييم : عندما يقرر ولي الامر أو فريق دراسة الحالة احالة الطفل للتقييم الشامل ، فان الامر يحال الى فريق التقييم المتعدد التخصصات والذي يضم :

- مسؤول إداري
- المرشد النفسي ، ومهمته استئذان الاسرة لتقييم الطفل ، و جمع معلومات عن الاسرة اجتماعياً وثقافياً ، وقياس الذكاء واعطاء صورة عن نقاط قوة الطفل ونواحي ضعفه
- المعلم المصدري ويقوم عادة بالتقييم الاكاديمي بالاختبارات المتوافرة وبلاحظ الطفل في المواقف التعلمية وفي الباحة أو الملعب والاطلاع على نماذج من أعمال الطالب ومناقشة وضع الطفل مع معلم الصف
- الممرضة ويناط بها جمع معلومات عن تطور الطفل وحالته الصحية ومهاراته الحركية واختبار قواه البصرية والسمعية . ويمكن للمرضة أن تستعين بخبرة معلم الرياضة لتحديد ما

إذا كان الطفل يعاني قصوراً في قواه الجسدية والحركية ، كما يمكن أن تستعين بمختص في النطق إذا كان الطفل يشكو ضعفاً في لغته الشفوية أو بطبيب

- معلم الصف الذي يقدم معلومات عن مستوى فهم الطفل ومهاراته ودوافعه وسعة ذاكرته وقبوله اجتماعياً من زملائه ويملأ استبانات حول هذه الجوانب
- ولي الامر ويمكن أن يقدم معلومات حول سلوك الطفل الاكاديمي والاجتماعي في البيت وفق استبانة خاصة

وعندما تكتمل عملية التقييم يلتقي أعضاء الفريق بهدف تبادل المعلومات التي توافرت لكل منهم وللنظر في المصادر المتوافرة التي يمكن الاستعانة بها لمواجهة حاجات الطفل . ويشترط لغايات استيعاب الوالدين وفهمهم لواقع الطفل الابتعاد عن الرطانة التي تزود بها الاختبارات المقننة كالمئين والدرجة المعيارية وغير ذلك وشرح معاني المصطلحات المستخدمة لهما .

إذا تبين لأعضاء الفريق بنتيجة التقييم أن الطفل لا يعاني مشكلات حادة تحتاج إلى معالجات مكثفة ومستمرة فإنه يعيد الأمر الى فريق دراسة الطفل للعناية بالطفل واقتراح استراتيجيات وإجراء تعديلات تراعى في تعليمه . أما إذا تبين أن الطفل يعاني مشكلات حقيقية تحتاج معالجات خاصة فإن على الفريق أن يباشر بوضع خطة تربوية فردية للطفل تتناسب وحكم الفريق على ما إذا كانت الصعوبة تقع في واحدة من فئات ثلاث : صعوبة القراءة المحددة ، أو صعوبة القراءة المعممة أو صعوبة القراءة غير المحددة .(Aaron & Joshi, ١٩٩٢) (انظر الجدول ١:٩).

١. ***صعوبة القراءة المحددة :*** تنتج هذه الحالة التي تسمى احياناً الديسلكسيا التطورية عندما يستعمل الطالب اسلوباً معرفياً فريداً يعتمد في تعرف الكلمات المكتوبة على *تلميحات المعنى والبصر* اكثر من اعتماده على الملامح الصوتية للكلمة . ولعل أبرز مشكلة تظهر على القارىء ذي صعوبة القراءة المحددة هي ضعف في تعرف الكلمة تنشأ مبدئياً من ضعف في مهارة المعالجة الصوتية التي تمتد بامتداد الحياة . ويرتبط بهذه الصعوبة أعراض منها: بطء في عملية القراءة ، عدم انتظام في أسلوب القراءة الجهرية ، وأخطاء في التهجئة ، واستعمال غير صحيح لتصريف الكلمات والكلمات الوظيفية* في القراءة والكتابة، واستيعاب دون المتوسط في اختبارات القراءة الموقتة . وبالرغم من هذه الأعراض فإن الاستيعاب السمعي يكون عادياً وقلما تتأثر اللغة الشفوية

* كحروف الجر وأدوات الاستفهام والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة

هذه الصعوبة . ويحاول القارىء ذو مهارات التحليل الضعيفة أن يعوض عن ضعف مهاراته الصوتية باستعمال استراتيجيات تعويضية كالاعتماد الزائد على السياق لتعرف الكلمات المكتوبة .

وعلى هذا فإن صعوبة القراءة المحددة ليست اضطراباً لغوياً عاماً يصيب اللغة كلاماً وقراءة وكتابة وتهجئة واستيعاباً وإنما هي اضطراب يصيب المعالجة الصوتية وما يمكن ان ينشأ عنها من اشكالات لغوية .

صعوبات القراءة المعممة : ويشار الى تنوع مشكلات هذه الفئة بما يطلق عليه " تنوع الحديقة (garden variety)" حيث يظهر على الطلاب ذوي مشكلات القراءة المعممة اختلالات لغوية شاملة تطال كلاً من التحليل والاستيعاب مواكبة لمستوى من الذكاء يقل عن المتوسط . ويمثل الاطفال الذين يظهر عليهم هذا النوع من المشكلات بعضاً ممن يوصفون "بذوي صعوبات التعلم " و" القراء البطيئون ". ولأن أداء هذه الفئة من الطلاب في القراءة يتوازى عادة مع قدراتهم العقلية فإنهم لا يعدون ذوي صعوبة قرائية وحسب ، ولكنهم الى جانب ذلك متعلمون ضعاف ، وما صعوبتهم القرائية إلا مجرد مظهر من مظاهر الضعف في قدراتهم المعرفية العامة .

صعوبة القراءة غير المحددة : استخدم آرون (Aaron, 1989) مصطلح " اللفظية المفرطة " hyperlexia ليشير الى صعوبة قرائية متطرفة تقترن بقدرات غير عادية في التحليل وقدرات منخفضة في الاستيعاب . وتشمل أعراض اللفظية المفرطة ما يلي :

- تاريخ طفولي فريد من حيث البدء بقراءة تلقائية للكلمات قبل الخامسة من العمر
- اختلال في كل من الاستيعاب السمعي والاستيعاب القرائي .
- مهارات غير عادية في تعرف الكلمات (التحليل) مقارنة بغيرها من القدرات المعرفية أو اللغوية .
- قد تظهر على بعضهم اعراض اضافية كالميول اللاجتماعية والتوحد autism .

ويحذر القارئ من المبالغة في التعميم وحشر أداء الطالب في موقع ضيق . فالمبيان هو مجرد دليل يورد العناصر التي ينبغي أخذها بالحسبان في مرحلتي التقييم الكمي والكيفي . ثم إن نتائج الإختبارات ينبغي أن تعالَج وتُدّعم في ضوء معرفة الفاحص بخلفية الطالب الأكاديمية ، وتحصيله وغير ذلك مما يمكن أن يلاحظ عند تطبيق الاختبارات ، فهذه جميعاً تساعد على تأصيل اتخاذ القرارات التقييمية .

الجدول ٨:١ خلاصة بمبيانات أداء الطالب وتصنيف صعوبته القرائية

الصف الحالي	الوعي الصوتي	استيعاب سمعي	استقبل كلمة مفردة	استرجاع الكلمة	سرعة التسمية سرعة التسلسل	معالجة النحو	مهارات تحليلية	تعرف الكلمات	تهجئة الكلمات	استيعاب قرائي	سرعة القراءة	اعتمد على السياق	سبب محتمل للصعوبة	اللغة المشاهمة لصعوبة القراءة
١-٣	م/-	م/+	م/+	-	-	-	-	-	-	-	-	نعم	ض ت	ص ق م
١-٣	م/-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نعم	ض س ض ت	ص ق ع
١-٣	-	-	-	+	-	-	م/+	+	م/+	-	+	لا	ض س	ص ق غ
٤+	م/-	م/+	م/+	-	-	-	-	-	-	-	-	نعم	ض ت	ص ق م
٤+	م/-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نعم	ض ت ض س	ص ق ع
٤+	-	-	-	+	-	-	م/+	+	م/+	-	م	نعم	ض س	ص ق غ

مفتاح

م : معدل　　م/+ : معدل أو أكثر　　م/- : معدل أو أقل　　- : ض

ض س : ضعف في الاستيعاب　　ض ت : ضعف في التحليل　　ص ق ع : صعوبة قرائية معمـ

ص ق غ : صعوبة قرائية غير محددة　　ص ق م: صعوبة قرائية محددة

ولإيضاح كيفية تفسير المعلومات التي يحتويها المبيان نورد مثالين . *الأول* لطالب تم اختباره في حوالي نهاية الصف الثاني وظهرت عليه المميزات التالية التي تحتمل كونه يعاني من صعوبة قرائية محددة ناتجة مبدئياً عن *خلل في التحليل* :

- وعي صوتي ضعيف .
- متوسط أو أفضل في الاستيعاب السمعي .
- متوسط أو أفضل في استقبال الكلمات المفردة .
- ضعف في تذكر الكلمة في التسمية ، وضعف في السرعة الآليـة لتـسمية الحـروف والأرقام ، وضعف في سرعة التسلسل .
- ضعف في المعالجة النحوية .
- ضعف في قدرات التحليل .
- ضعف في تعرف الكلمات .

- متوسط أو أقل في الاستيعاب القرائي .
- ضعف في التهجئة .
- بطء في القراءة واعتماد على السياق .

أما الحالة ***الثانية*** فهي لطفل في الصف الرابع ظهرت عليه المميزات التالية التي تفترض احتمال وجود مشكلة لديه في القراءة المعممة التي تسبب خللاً في *تحليل المفردات والاستيعاب القرائي* :

- وعي صوتي متوسط .
- ضعف في الاستيعاب السمعي
- ضعف في استقبال الكلمات
- ضعف في تذكر الكلمات
- قدرة متوسطة في السرعة الآلية لتسمية الحروف الهجائية والألوان والأعداد والأشكال الهندسية .
- ضعف في المعالجة النحوية .
- ضعف في تعرف الكلمات .
- ضعف في قدرات التحليل .
- ضعف في استيعاب المقروء .
- ضعف في التهجئة .
- بطء في القراءة مع الاعتماد على السياق .

الخطة التربوية الفردية

تعد هذه الخطة بمثابة خارطة الطريق بالنسبة للمعلم في تعليمه للطفل ، بحيث يتصف هذا التعليم بأنه تعليم شخصي يستعين بما هو متوافر من خدمات مساندة تعظم الانتفاع تربوياً من التعليم ، ذلك أن الانتفاع تربوياً اصبح هو المعيار الذي يحتكم اليه للتحقق من جدية العمل مع الطالب ، وهي بلغة أخرى الوعاء الذي يضبط الخدمات التي ينبغي تقديمها للطفل والبيئة التي تيسر تقديم هذه الخدمة .

ينبغي أن يظهر في الخطة التربوية الفردية المفيدة العناصر التالية :

١. البيئة التعليمية الأنسب لتعليم الطفل وهي التي تتصف بالأقل عزلاً للطفل عن بيئته الطبيعية (الصف العادي) والتي قد تكون أي مكان يسهل تحقيق الأهداف ويصل بالتحصيل الى مستوى مرضٍ والتي قد لا يكون الدمج أفضلها بالنسبة لطفل معين . (Herr & Bateman, 2003)

٢. القائمون على تنفيذ الخطة : يتحدد الشخص الذي يناط به تنفيذ الخطة أو أجزاء منها في ضوء حاجات الطفل وأهداف الخطة ، فقد يكون معلم الصف أو معلم المادة أو معلم صعوبات التعلم أو معلم التربية البدنية ...

٣. يقرر الفريق بعد ذلك عدد الساعات والأيام اللازمة لتقديم المساعدة . وتحدد هذه المدة وفقاً لصعوبات الطالب حدة أو بساطة ، وللبيئة التي سيُحل فيها الطالب عند المعالجة . ويمكن القول عموماً بأن سحب الطالب الى غرفة المصادر من ساعة الى ساعة ونصف يومياً تكون كافية إذا كان عليه أن يحقق ثلاثة أو أربعة اهداف خاصة بحيث يعطي الهدف الواحد بحدود عشرين دقيقة (Harwell, 2001) ويكون المعدل أسبوعياً حوالي ٥ ساعات في غرفة المصادر .

٤. توفير معلومات عن مستوى الطالب الحالي تحصيلياً واجتماعياً وانفعالياً .

٥. أغراض عامة وأهداف خاصة تنبثق منها وتعبّر تحققها . تمثل هذه المهمة قلب الخطة التربوية الفردية ومحورها بصفتها تواجه حاجات الطالب المحددة وتشير الى أساليب التعليم والوسائل التي تساعد في تحقيقها . وتوضع الأهداف عادة على درجة تتماشى مع واقع الطفل ومستواه وحاجاته. ومن الأمثلة على الأغراض العامة :

- يطور الطفل "س" مهاراته القرائية
- يطور الطفل "س" مهارات الخط اليدوي
- يحسّن الطفل "س" مهاراته الدراسية
- يحسّن الطفل "س" مهاراته الإنشائية

أما الأهداف فتنبثق من هذه الأغراض وتتصف بأنها مصاغة صياغة سلوكية لا تحتمل التأويل وقابلة للقياس ، فمثلاً يمكن قياس مدى تحقيق الغرض الأخير بقياس الأهداف التالية :

- يكتب الطفل "س" جملاً حول موضوعات متنوعة
- يكتب الطفل "س" فقرة تبدأ بجملة محددة للموضوع ويُتبعها بثلاث جمل تفصيلية وجملة ختامية
- يحرر الطفل "س" كتاباته ويرقمها (ينقطها)
- يتعرف الطفل "س" الاسماء والافعال والحروف

ويرى البعض أن تتضمن العبارة السلوكية معياراً لتحقيق الهدف وظروف تحقيقة وتكون كما يلي :

- إذا أعطي الطفل تدريباً مدة ساعة مرتين في الاسبوع لتحليل قائمة تتكون من عشرين كلمة من مستوى قراءة الصف الرابع فإنه يحلل هذه الكلمات شفوياً بدقة لا تقل عن ٨٠% في ثلاثة أيام متتالية

٦. الاساليب والوسائل التعليمية التي تستخدم والتي تجعل من المعالجة والتقييم كلا واحداً فيما يعرف ***بالتقييم التفاعلي*** الذي يرمي الى توجيه التعليم توجيها يمكّن من تحديد مدى امكانات المتعلم على التغير ويتجسد في النموذج : اختبر – عالج – اعد الاختبار (Nelson, 1994) إذ يمكن أن يقترح هذا النموذج ما يساعد على ايجاد اجوبة للاسئلة التالية :

- الى أي حد كان المتعلم قابلاً للتعديل بنتيجة العلاج ؟
- ما المظاهر الوظيفية التي يبدو أنها مسؤولة عن الصعوبات التي يواجهها الطالب في موقف حل المشكلة ؟
- ما مظاهر أداء الطالب التي كانت تستجيب للعلاج وتلك التي لا تستجيب ؟
- ما أوجه العلاج التي أدت الى تحسين التعلم أو فشلت فيه ؟
- الى أي مدى استطاع الطالب نقل الوظائف المكتسبة مجدداً الى نشاطات أخرى ؟
- الى أي مدى طُبقت تلقائياً المهارات/الاستراتيجيات المكتسبة بنتيجة العلاج ، في مواقف جديدة ؟
- ما مستوى الجهد الذي لزم لاحداث التغيير ؟

وبهذا فإن اسلوب المعالجة يظل بالاضافة الى ذلك اسلوب تشخيص مما يفرض على المعلم أن يتجه في عمله العلاجي نحو التعليم التشخيصي (اختبر – عالج – اعد الاختبار) والذي يساعد في الاجابة على الاسئلة السابقة

٧. الزمن الذي يمكن به تحقيق الاغراض والاهداف ومن الملاحظ ان الاطفال الصغار ينتفعون تربوياً في زمن أقل مما يحتاجه الكبار

٨. التعديلات التي ينبغي اجراؤها سواء في المنهاج أو الاختبارات أو التربية البدنية

يبدأ العمل بالخطة بمجرد الانتهاء منها ، والمبدأ في تنفيذها هو التعليم الفردي ، غير أن ذلك لا يعني أن يسير العمل على اساس معلم واحد لطالب واحد لما يستهلكه ذلك من الوقت والجهد وإنما يتم على أساس تكامل غرض معين لطالب معين مع غرض مماثل لطالب آخر او اكثر . بمعنى أن التعليم يتم على أساس مجموعات صغيرة يشترك افرادها في غرض معين مع مراعاة التعليم التشخيصي لكل طالب أي أن ينتبه المعلم إلى سرعة كل طالب في التعلم ، وأي قصور التعلم أفضل لديه والحاجة الى المراجعة والمزيد من التمرين ....

ينبغي التريث لملاحظة التقدم الذي يحققه الطالب في المهارات الاساسية لمدة ستة شهور ، فالطالب هو المحك الاساسي للحكم على ما إذا كانت الخطة تؤدي الغاية منها كأن يلاحظ الطالب نفسه ما إذا طرأ شعور ايجابي لديه حول نفسه وحول ادائه لعمله ، وما إذا كانت الإرادة متوافرة لديه للاستمرار في العمل في هذه الظروف الخاصة . ومن المهم عدم التسرع في الحكم على الطالب إذا ظهر عليه بفعل مشاعره السابقة استمرار عدم ثقته بنفسه ، فمع الزمن والجهد الصادق والعناية المختلفة سيبدأ يشعر بالايجابية حول قواه الذاتية على التعلم .

من المعلوم كقاعدة عامة أن المعالجة تحتاج للطالب الذي يعاني من ديسلكسيا خفيفة الى سنتين على الاقل من التعليم الخاص ، أما ذوو الديسلكسيا المتوسطة والحادة فيحتاجون لخدمات التعليم الخاص طوال مدة وجودهم في المدرسة . وللتحقق من فعالية الخطة والتأكد من أثرها في تحقيق أغراضها ، فإنه لابد من مراجعتها ، وثمة ثلاثة أنماط لمراجعة الخطة وتقييمها :

- المراجعة الخاصة : وتكون في أي وقت يظهر فيه أن الخطة غير فعالة أو أن الطالب حقق الأغراض المرسومة في زمن أقصر من الزمن المقترح ، حيث تحدد أغراض جديدة ، فإذا تمكن من تحليل الكلمات مثلاً فإنه قد ينتقل الى غرض جديد هو الاستيعاب
- المراجعة السنوية : يعقد الفريق اجتماعاً في نهاية العام الدراسي للاطلاع على ما حققه الطالب من تقدم وما إذا نفذت الخطة الموضوعة لذلك العام ليصار الى وضع خطة العام القادم . ويحضر هذا الاجتماع ممثل للادارة ومعلم صعوبات التعلم ومعلم الصف . ومن المعلوم أن مثل هذا التقييم قد يتم مع نهاية الفصل الدراسي الأول .

- المراجعة الثلاثية : يعقد اجتماع بكامل أعضاء فريق المعالجة بعد ثلاث سنوات لإعادة تقييم الطفل وتحديد ما إذا أصبح قادراً على الاستقلال بنفسه في التعلم أم أنه ما يزال بحاجة لخدمات التربية الخاصة .

وسائل التقييم

التقييم الكمي أو التقييم الاختباري أو التقييم الساكن هو الأسلوب التقييمي الذي يستعين بالاختبارات النظامية في تشخيص الصعوبات التعلمية بهدف معرفة موقع الطفل النسبي في مجموعته العمرية بالنسبة للصفة المقيسة . وقد تنوعت الاختبارات والوسائل التي تستخدم في تشخيص الصعوبات التعلمية بحيث أصبحت تتناول الجوانب العقلية والادراكية ، والتحصيلية وتحليل المهارات القرائية الى عناصرها المكونة لها .

أما التقييم الكيفي أو النوعي فيستخدم أولاً لجمع معلومات ذات صفة شخصية تتصل بالمشكلة كالتاريخ الطبي والتاريخ الأسري والتاريخ التربوي للطالب من خلال المقابلات والملاحظات التي يجريها الفاحص مع أولياء أمور الطالب أو من لهم صلة وثيقة به ، كما يستخدم ثانياً لجمع معلومات عن العمليات والاستراتيجيات التي يقوم بها الطالب المفحوص ومعرفة مدى قدرته على احداث التغيير فيها وذلك عن طريق التفاعل الذي يتم بين الفاحص والمفحوص .

وسيصار الى بيان كيفية توظيف وسائل التقييم الكمية والكيفية وفقاً لتسلسل عمليات التقييم الشامل ومدى الحاجة الى استخدامها على أساس أنها لا تستعمل جميعاً استعمالاً آلياً وانما يختار الفاحص منها ما يرى ضرورة لها أو أفضلها في الكشف عن حاجات الطفل .

أولاً : المعلومات الشخصية

يبدأ الفاحص بجمع معلومات خاصة بالطفل وفق نموذج معد لهذه الغاية يقدمه لولي الأمر ويطلب تعبئته بالمعلومات المطلوبة . وتُقيم في هذا المجال ثلاثة جوانب أساسية يتسلح فيها الفاحص بأسئلة محددة ليحصل منها على إجابات واضحة .

أ. ***البيئة التربوية للبيت :*** يسعى الفاحص للحصول على أجوبة عن الأسئلة التالية :

- هل هناك وقت مخصص للدراسة ؟
- هل للطفل غرفة خاصة به ؟

- كم من الوقت يقضيه الطفل في متابعة التلفزيون ؟
- كم من الوقت يقضيه الوالدان والاخوة في متابعة التلفزيون ؟
- هل يتابع الوالدان تحصيل الطفل في المدرسة ؟
- ما مستوى تربية الوالدين وما وظيفتيهما ؟
- كم عدد الأطفال في الأسرة ؟
- ما مستوى تحصيل الاخوة والأخوات في المدرسة ؟

ب. ***العوامل البيولوجية أو الجينية:*** يسعى الفاحص للحصول على معلومات حول ما يلي :

- هل الطفل أعسر ، أم مخصص اليدوية أم متوازي اليدوية ؟ (مخصص اليدوية هو الذي يقوم ببعض الأفعال بيد وبعضها الأخر باليد الاخرى ، أما متوازي اليدين فيستوي لديه استعمال اليدين في مختلف الأفعال : يستعمل الطفل أياً منهما في الكتابة، وفي تنظيف أسنانه ، وفي رمي الكرة) هل هناك أخ أو أحد الوالدين أو قريب أعسر أو مخصص اليدوية أو متوازي اليدوية ؟
- هل الطفل حساس من مادة معينة أم أنه يعاني من حساسية في فصل ما من السنة ؟
- هل يعاني أحد الوالدين من صعوبة في القراءة أو الكتابة ؟
- هل ثمة قريب للطفل الذي بالرغم من بذله جهداً كبيراً ، ظل قارئاً أو كاتباً ضعيفاً ؟
- هل يعاني أخ أو أخت للطفل من مشكلات في القراءة او الكتابة ؟

ج . ***العوامل النفسية العصبية :*** يمكن أن يُنتج الاضطراب النفسي العصبي صعوبات قرائية ، ويمكن في هذا المجال طرح الأسئلة التالية :

- كيف كانت ولادة الطفل ؟
- هل كانت الولادة طبيعية ؟
- ماذا كانت علامة الطفل في اختبار"أبجار" ؟ (اختبار يجريه الطبيب المولّد عند الولادة لمعرفة الحالة الصحية للمولود) .
- هل عانى الطفل في أي وقت من الأوقات من تشنجات ، أو نوبات أو تعرض لأي حادث ؟ وإذا كان كذلك هل ثمة اصابة بالرأس ؟
- هل استطاع المشي والكلام فيما بين سنة الى سنة ونصف ؟
- ما مستوى حالته الصحية الحالية ؟

ثانياً : تقييم الذكاء

يعد تقييم الذكاء على جانب كبير من الأهمية ، إذ يعني أن فهماً جزئياً وموضوعياً لـذي يمكنها تحقيقه ، فهو يزود بمعلومات بارزة يمكن استخدامها في وصف الطالب ذي والإرشاد الى سبل علاجه ، وبخاصة الخط القاعدي الذي يمكن ان يبدأ منه المعلم جوه العلاجية . ويمكن أن نجد لتقييم الذكاء أربع وظائف رئيسية في مجال تشخيص صعوبات التعلمية :

١. تعين نسبة الذكاء إذا كانت بمستوى معين على استبعاد بطء التعلم أو انخفاض الذكاء كسبب في الفشل في القراءة وتوجيه الأنظار الى سبب آخر .

٢. بيان ما إذا أمكن رد التأخر في اكتساب القراءة الى عوامل بيئية في ضوء ذكاء الطفل وعمره الزمني .

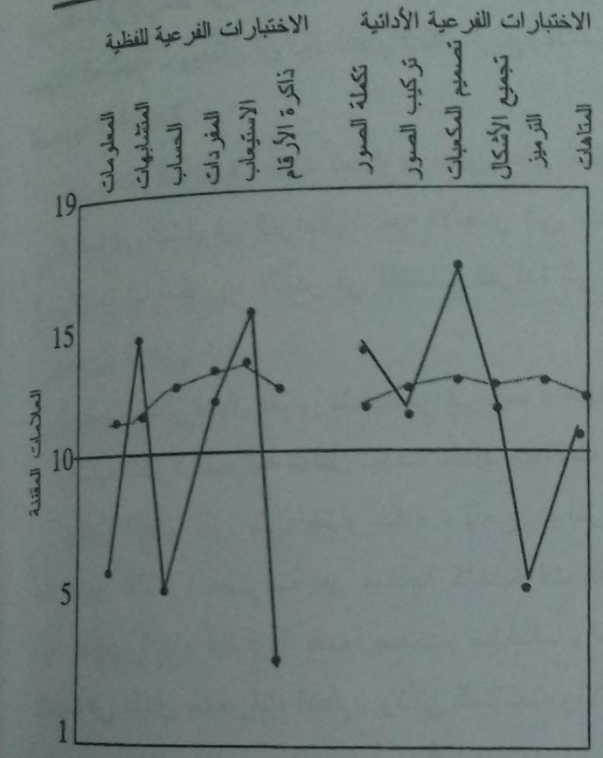
٣. الحصول على مبيان نفسي تشخيصي في ضوء مقياس الذكاء المستعمل

٤. وصف القدرة المعرفية للطفل بهدف تحديد مجالات ضعفه وخطة علاجه .

ولعل التقييم الذي يتم باختبار ذكاء ، يلغي عوامل التحيز والذاتية التي يمكن أن تظهر عند تقدير الذكاء باختبارات غير مناسبة كاختبارات القراءة أو التهجئة أو السلوك التكيفي . ويعد اختبار الذكاء أداة قوية عندما يستخدم استخداماً واعياً وخبيراً في أغراض تشخيصية لاسيما في ميدان صعوبات التعلم . وتأتي المتاعب والانتقادات التي توجه لقياس الذكاء عندما يعد بنسبة الذكاء الكلية أو اللفظية أو الأدائية وحدها دون الرجوع الى علامات الاختبارات الفرعية والوعي على مضامين ودلالات كل منها ، فليس أسهل من القول عندما تكون نسبة الذكاء ١٠٠ ± ١٠ مثلاً بأن الطفل متوسط الذكاء وأنه ليس بطيء التعلم في حين أن الأمر ليس بهذه البساطة. فنسبة الذكاء العامة هي متوسط العلامات الفرعية التي قد تتفاوت تفاوتاً واسعاً فيما بينها بما لهذا التفاوت من دلالات هامة يؤدي إغفالها الى قرارات ومعلومات غير صائبة ، كعدم الدقة في تصنيف الطفل وحرمانه من المساعدة الخاصة على أساس أنه متوسط الذكاء وأن مشكلته سهلة في حين لا يكون الواقع كذلك . ويبين الشكل ٢:٩ مبيانين نفسيين تم الحصول عليهما من تقييم باستخدام اختبار وكسلر لقياس ذكاء الاطفال* ، احدهما لطفل عادي والثاني لذي ديسلكسيا .

* Wecsler Intelligence Scale for Children - 3

ويلاحظ بأن المبيانين مختلفان في المظهر لأن للسوي مبياناً نفسياً ثابتاً (± ١٣) بينما هو لذي الديسلكسيا كأسنان المنشار بتباين واسع بين أدنى علامة (± ٣) في ذاكرة الارقام واعلى علامة مقننتين (± ١٦) في الاستيعاب .



الطفل السوي

الاختبارات اللفظية : ١٠٩

الاختبارات الأدائية : ١٠٧

العلامة الكلية : ١٠٨

الطفل ذو الديسلكسيا

الاختبارات اللفظية : ٩٧

الاختبارات الأدائية : ١٠٧

العلامة الكلية : ٩٩

يلاحظ على العلامات الفرعية لذي الديسلكسيا أنها ضعيفة في الحساب (ح) والترميز (ت) والمعلومات العامة (م) وذاكرة الأرقام (ذ) فيتشكل المبيان النفسي (ح ت ذ م) الذي يتصف به بشكل عام ذوو الديسلكسيا. ويلاحظ عموماً بأن ذوي الديسلكسيا يحصلون على علامات في مجموعة الاختبارات الفرعية اللفظية اقل من مجموعة الاختبارات الفرعية الأدائية .

الشكل ٢:٩ مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (مقارنة أداء طفلين : ذي ديسلكسيا وسوي)

ويحسب على الاكتفاء بدرجة الذكاء الكلية كذلك انها كثيراً ما تؤدي الى ارتكاب اخطاء عند التفسير . فذوي الصعوبات القرائية لهم بالاصل مشكلات لغوية ، مما يعني أن أداءهم يكون ضعيفاً في الاختبارات الفرعية التي تحتاج مهارة لغوية ، أو في الاختبارات التي لا تزود إلا بالقليل من المعاني كما في اختبار سعة الذاكرة الذي يطلب تكرار سلسلة من الأرقام يعتمد النجاح فيها على سعة الذاكرة القصيرة التي تكون عادة قاصرة لدى ذوي الديسلكسيا بل

يلها ميزة تقليدية من مميزات ذوي الديسلكسيا . ثم إن بعض ذوي الديسلكسيا يعكسون ضعفاً
ي بعض مهاراتهم البصرية الحركية . وعلى هذا فإنه يكون من باب تبسيط الاشياء أن يقال
بل الديسلكسيا يمكن أن تشخص بالتباين بين ذكاء لفظي متدنٍ وذكاء أدائي مرتفع نسبياً.
بعض الطلاب يعانون مشكلات في المجالين مما يعني خفض نسبتي الذكاء اللفظية والادائية .
ويمكن القول على وجه العموم بان كثيرين من ذوي الديسلكسيا يعانون شكلاً ما من الضعف
ي بعض اختبارات وكسلر الفرعية : المعلومات ، والحسابات ، وسعة الذاكرة والترميز . ولا
شك بان المشكلات في هذه الاختبارات تخفض من نسبة الذكاء مما يدعو الى القول بان اكثر
ذوي الديسلكسيا يكونون في ذكائهم اعلى مما هو ظاهر من نسبة الذكاء الكلية التي ينتجها
الاختبار (Stowe, 2000) . وخلاصة القول إن الناس يمتلكون الكثير من انماط القوة والضعف
التي يمكن أن يكون لها تاثير على الاداء في الاختبار ، وأن اختبار الذكاء إذا دعا للشك بوجود
الديسلكسيا فإن الواجب يدعو الى التأكد من صحة هذا الشك .

على أي حال ، ينبغي ان يلاحظ بأن الاختبارات النفسية كاختبار وكسلر لا تقدم تشخيصاً
كيداً بمفردها للديسلكسيا إلا إذا دعمت بنتائج اختبارات أخرى ، ثم أنها لا تقدم حلاً سحرياً
لعلاج الديسلكسيا ، فهي لا تزود ببرنامج للعمل ، ولا تخبرنا شيئاً عن كيفية تأثير ضعف
معين على الطفل في الموقف الصفي ، إنه يقدم فقط نظرة عميقة في قدرة الطفل في اليوم
الذي أجري فيه الاختبار ، وسيظهر لنا قمماً ومنحدرات في مبيانه النفسي تماثل نقاط القوة
والضعف لديه في ذلك الوقت . كما أنه لم يعد من الممكن حديثاً الدفاع عن الاسلوب
التقليدي في تشخيص صعوبات القراءة الذي يقوم على أساس التفاوت أو التباين بين تقدير
امكانيات التحصيل بدلالة نسبة الذكاء ، والمستوى الواقعي لتحصيل الطالب مقيساً
باختبارات تحصيل صفية أو مقننة كما كانت الحال في السابق ، فقد وصلت عدة دراسات
حديثة الى نتائج لا تدعم فرضية كون الأطفال الذين يتدنى مستوى تحصيلهم عن مستوى
التحصيل المتنبأ به من اختبارات الذكاء ، بالضرورة من ذوي الصعوبات القرائية المحددة ،
وانه ليس من المتيسر تمييز ذوي الصعوبات القرائية المحددة عن غيرهم من ذوي
الصعوبات القرائية الأخرى في ضوء نتائج اختبارات الذكاء (Fletcher etal., 1998) .

اختبار وكسلر : لعل أوسع اختبارات الذكاء استعمالاً للاعانة على تشخيص الصعوبات التعلمية هو اختبار وكسلر لقياس ذكاء الأطفال (Wisc-III) الذي صدرت طبعته الثالثة في ١٩٩١ وقامت كلية الاميرة ثروت بتقنينه على البيئة الأردنية حيث صدرت النسخة الأردنية لهذا الاختبار في عام ١٩٩٦ . يساعد هذا المقياس بعلامته الكلية لنسبة الذكاء على تمييز الطالب السوي ذكائياً عن غيره ممن ترجع صعوباته القرائية الى تدني مستوى الذكاء ، كما تستخدم هذه العلامة لمعرفة ما إذا وجد فرق بين مستوى تحصيل الطالب الواقعي وقدرته الذكائية وكمية هذا الفرق ، وهل هذا الفرق بمستوى يمكن الاستئناس به كدلالة على إمكان وجود الصعوبة القرائية المحددة . كما يساعد الفرق بين مجموع علامات الاختبارات الفرعية اللفظية ومجموع علامات الاختبارات الفرعية الأدائية على اعتماده كمؤشر آخر على إمكان وجود الصعوبات القرائية المحددة إذا كان هذا الفرق واسعاً حيث تقل عموماً في حالات الديسلكسيا نسبة الذكاء الأولى أي اللفظية عن نسبة الذكاء الثانية أي الادائية.

على أن الاختبارات الفرعية تقدم معونات في مجال تشخيص الديسلكسيا لا تقل عما سبق إن لم يكن أكثر أهمية ، فالاختبارات الفرعية التي تتناول المعلومات العامة والمتشابهات والحساب والمفردات والاستيعاب وسعة الذاكرة التي تشكل مجموعة الاختبارات الفرعية اللفظية يمكن أن يعطي كل منها مؤشراً على عامل او مظهر من مظاهر الصعوبات القرائية . ويقال مثل ذلك في مجموعة الاختبارات الفرعية الأدائية التي تتكون من تكميل الصور والترميز وترتيب الصور وتصميم المكعبات وتجميع الأشياء والبحث عن الرمز والمتاهات . كما يزود هذا الاختبار بعلامات دلالية لعوامل : الاستيعاب اللفظي والتنظيم الادراكي وسرعة المعالجة والتحرر من التشتت وهي مظاهر هامة من مظاهر الصعوبات القرائية ومن المهم للفاحص أن يستعين بدلالات كل من الاختبارات الفرعية عند تشخيصه لحالة طفل . وفيما يلي أهم الدلالات التشخيصية لكل من هذه الاختبارات :

أ. الاختبارات الفرعية اللفظية

المعلومات : يقيس حصيلة الفرد من المعارف العامة ووعيه لحوادث العالم اليومية

المشابهات : يقيس القدرة على التفكير المجرد والمادي، وعمليات التفكير المنطقي، والتفكير الربطي الذي يربط بين الافكار أو الاشياء والذاكرة

الحساب : يقيس التفكير الرياضي، ومعرفة الحقائق الحسابية والقدرة على التركيز والعمل تحت ظروف ضغط الوقت

لمفردات : يقيس نوعية التفكير والتعبير ومعرفة الكلمات
لمتشابهات : يقيس الأحكام الاجتماعية والحس العام
ذاكرة الذاكرة : يقيس الذاكرة القصيرة وتركيز الانتباه

ب. **الاختبارات الفرعية الادائية**

كمال الصور : يقيس الذاكرة والوعي على التفاصيل البصرية والقدرة على تمييز ما هو أساسي من تفاصيل من غير الاساسي في الاشياء أو الافكار
ترتيب الصور : يقيس القدرة على التسلسل المنطقي للحوادث وبيان العلاقات بين السبب والنتيجة
تصميم المكعبات : يقيس القدرة على ادراك وتحليل وتركيب وانتاج التصاميم ، والتكامل البصري الحركي والتناسق اليدوي
تجميع الاشياء : يقيس سرعة الادراك والقدرة على التعامل مع الاجزاء وتمثُّل الكل
البحث عن الرموز : يقيس القدرة على التمييز البصري
المتاهات : يقيس تركيز الانتباه ، والتنظيم وتناسق العين / اليد

ثالثاً : تقييم القدرات الادراكية والذاكرة

مت الاشارة في الفصل الاول الى ان من ابرز ملامح الديسلكسيا ضعف في بعض الجوانب الادراكية كسوء التوجه في المكان ومعاناة الصعوبة في سلسلة الاشياء وضعف في الذاكرة لعاملة أو القصيرة وغير ذلك مما له علاقة بتناسق حركات العين واليد . وهو ما يدعو عند اجراء تقييم شامل لان تؤخذ هذه المظاهر بالحسبان .

مجموعة الاختبارات الإدراكية" : تتضمن هذه المجموعة سبعة اختبارات يُستخدم منها ما يعتقد الفاحص أن له صلة بصعوبة الطفل وتضم هذه المجموعة الاختبارات التالية وجميعها مزودة بمعايير مقننة على شكل رتب مئينية وعلامات تائية وتقديرات وصفية .

١. **اختبار التمييز السمعي** : والغرض منه تقييم قدرة الطفل على التمييز بين أصوات اللغة ، ويمكن أن يعد مظهراً لها، كأن يميز الطفل بين ما إذا كانت كلمتان ينطقهما الفاحص متماثلتين نطقاً أم مختلفتين .

٢. **اختبار مهارات التحليل السمعي** : يستهدف هذا الاختبار تقييم مهارة الطفل في التحليل السمعي للغة كما يستدل عليها من قدرته على تحليل أنماط صوتية الى مكوناتها الجزئية وتعرف النمط الصوتي الناتج عن حذف جزء معين من النمط الأساسي للكلمة . ومن

ذلك مثلاً أن ينطق الفاحص كلمة ويطلب من الطفل حذف جزء منها ، فيقول الفاحص " بيت لحمْ " ويطلب من الطفل أن ينطقها دون أن يلفظ بيتْ .

٣. **اختبار سعة الذاكرة السمعية** : يستخدم هذا الاختبار لتعرف قدرة الطفل على تذكر سلاسل من الكلمات التي تتدرج في عدد الكلمات والأصوات التي تتكون منها السلسلة الواحدة على ألا تكون هذه الكلمات من نوع الجمل ذات المعنى، وذلك لتحديد ما إذا كان ثمة قصور في جانب أساسي من معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة .

٤. **اختبار الذاكرة السمعية التتابعية** : يستهدف معرفة قدرة الطفل على تذكر سلاسل أرقام متدرجة في الطول يستدل منها على ما إذا كان الطفل يعاني من قصور في جانب مهم من القدرة على معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة ، بحيث يستطيع خزن المعلومات مرتبة في ذاكرته القصيرة كما يسمعها ويشبه هذا الاختبار الاختبار الفرعي سعة الذاكرة في اختبار وكسلر

٥. **اختبار التداعي البصري الحركي** : يقيّم هذا الاختبار قدرة الطفل على استنساخ أشكال رمزية من الذاكرة القصيرة بما لها من دلالات على قدرات التتابع والتداعي البصريين ، وكذلك القدرة البصرية الحركية ، والقدرة على التكامل البصري . ويشبه هذا الاختبار الاختبار الفرعي " البحث عن الرموز " في اختبار وكسلر .

٦. **اختبار التكامل البصري الحركي** : وهو اختبار غير لفظي ، يستهدف تقييم قدرة الطفل على التكامل والتنسيق بين ما يرى ويفعل ، وذلك بدلالة قدرته على رسم أشكال هندسية متدرجة التركيب والصعوبة . ولهذا الاختبار دلالة مباشرة على قدرة الطفل على الكتابة والإدراك المكاني ، كما هي الحال في تصميم المكعبات في اختبار وكسلر .

٧. **اختبار مهارات التحليل البصري** : يقيم هذا الاختبار قدرة الطفل على تحليل أنماط مرئية مؤلفة من أشكال هندسية متفاوتة في درجة تركيبها ، الى مكوناتها الجزئية والطريقة المستخدمة في تنظيم هذه المكونات . ولهذا الاختبار دلالة مهمة على قدرة الطفل على تحليل المفردات وكتابتها .

أهمية مجموعة الاختبارات الإدراكية

تأتي أهمية هذه المجموعة مما يتوافر حالياً من شواهد كثيرة تفيد بأن أوسع أنواع مشكلات القراءة شيوعاً لدى الاطفال ذوي الديسلكسيا تتضمن صعوبة اكتساب مهارات

تعرف الكلمة تعرفاً دقيقاً وسريعاً . وبكلمات اكثر تحديداً يمكن القول بأن أكثر الاطفال ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة بالغة في تعلم مبدأ الحروف الهجائية ليستفيدوا منه في معرفة العلاقة بين الرمز والصوت عند قراءة الكلمات الجديدة ، حيث يغلب على هؤلاء الاطفال عدم قدرتهم على الاكتساب الكامل لمهارات القراءة الأبجدية أو الصوتية . ولا تدخل هذه المشكلة في قدرتهم على القراءة باستقلال فحسب ولكنها تتدخل كذلك في التطور اللاحق لاستراتيجيات قراءة الكلمات البصرية التي تدعم معالجة النص واستيعابه بسهولة وطلاقة .

ولعل الكشف عن أن ذوي صعوبات التعلم يعانون في القراءة من مشكلات تعرُف الكلمة قد حد من البحث في نطاق القصور الوظيفي النفسي العصبي والمعرفي ، وباتت المشكلة تكمن في القصور الوظيفي للعنصر الصوتي من قدراتهم اللغوية الطبيعية . وتراءى نظرية الصعوبات القرائية الصوتية أكثر النظريات تماسكاً وكمالاً بين النظريات المتوافرة حالياً في تشخيص الصعوبات القرائية (Olson, etal,1994) . ولهذا فقد أصبح تشخيص الديسلكسيا يتجه نحو قياسها بمجموعة من المهمات التي تقيّم مهارات المعالجة الصوتية ، وهو ما تفيد فيه " مجموعة الاختبارات الادراكية " وتركز عليه وتبرزه مجموعة متنوعة من المهمات غير القرائية التي تقيّم ثلاثة مجالات تجسد معاً قدرات المعالجة الصوتية : أ) وعي البنية الصوتية للكلمات الشفوية الذي يقيّمه اختبارا التميز السمعي ومهارات تحليل السمعي ب) القدرة على تمثل معلومات صوتية في الذاكرة القصيرة وتقيّم باختباري سعة الذاكرة السمعية والذاكرة السمعية التتابعية ج) سرعة الوصول الى المعلومات الصوتية في الذاكرة الطويلة .

أ **الوعي الصوتي** : لقد شاع مصطلح الوعي الصوتي وأصبح من أكثر الكلمات التربوية الطنانة في عقد التسعينات . والوعي الصوتي مهارة لغوية شفوية تمكّن الاطفال من فهم كيفية تمثيل الكلمات في كلامهم الشفوي بحروف كتابية ، ويتجلى في القدرة على تشخيص الأصوات المفردة في الكلمات أو التفكير فيها أو ضبطها . فالكلمة " راس " مثلاً تتكون من ثلاثة أصوات مفردة هي : ر/ ا/ سْ ، فإذا غيرنا الصوت الأول بالصوت دْ يتغير معنى الكلمة ، ومثل ذلك إذا غيرنا الصوت الثاني بالصوت وْ أو غيرنا الصوت الثالث بالصوت مْ ، حيث تنتج في كل حالة كلمات تختلف عن الكلمة الاولى وتختلف عن بعضها البعض . ومن هنا نلاحظ بأن

ط

الوعي الصوتي يتعلق بالصوت الذي يعرّف ويتميز بكونه أصغر وحدة لغوية يمكن التعبير عنها برمز .

يعني اكتساب الوعي الصوتي تعلم أمرين حول الأصوات : فهو يعني تعلم امكان تقسيم الكلمات الى أجزاء صوتية أصغر من المقطع ، والثاني يعني التعلم حول الصفات المميزة للأصوات نفسها ، بحيث يكون الطلاب عندما يزداد وعيهم على هذه المميزات قادرين على ملاحظة وجودها والنظام الذي تتوارد فيه في الكلمات . ومن المعروف أن الوعي الصوتي يتطور بشكل بطيء لدى الأطفال لأن الصوت مفهوم مجرد ، ثم إنه لا تلاحظ فواصل حادة بين الأصوات في الكلام ، فعندما نلفظ كلمة راس مثلاً التي تتكون من ثلاثة أصوات تسمع كنبضة صوتية واحدة بحيث لا يمكن فصل أصواتها دون تشويه للنطق.

ب. الذاكرة الصوتية القصيرة : ترد مهمات الذاكرة القصيرة اللفظية في بعض الاختبارات كمقاييس للقدرة على المعالجة الصوتية ، لأن الاحتفاظ بسلسلة قصيرة من المواد اللفظية ، يتم في الذاكرة العاملة على أساس الملامح الصوتية لتلك المواد ، حيث تقوم عمليات الترميز بترجمة المدخلات الحسية على شكل تمثيلات يمكن أن تخزن بكفاءة في الذاكرة . وبكلمات أخرى يمكن القول اذا طلب من فرد أن يتذكر سلسلة قصيرة من الأرقام مثل ٩٢٥٦٤ فإن هذه الأرقام تتمثل في الذاكرة على شكل رموز بملامح صوتية أكثر منها بملامح بصرية أو دلالية .

ويمكن القول من الناحية التطورية بأن التمثيلات الصوتية للمواد اللفظية تتكون تدريجياً عند معالجة المواد (سماعها أو نطقها) في مناسبات متكررة ، حيث يصار أخيراً الى أن تكتسب هذه الرموز أو التمثيلات تميزها وامكان الاتصال بها (استعمالها) ودوامها بشكل يساعد على تحسين المعالجة لكثير من الأنواع المختلفة من المهمات اللفظية . وعلى هذا فإن سماع أو رؤية مادة على مستوى الذاكرة القصيرة يحرك عمليات المعالجة التي تنشّط الرمز المخزون في الذاكرة الطويلة ، مما يدعو لأن " يقرأ " هذا التمثيل المنشّط من خلال التذكر . وقد أصبح معروفاً الآن بكثير من الأدلة أن الرموز المستخدمة لتمثيل المعلومات اللفظية في المهمات التي تحتاج تذكراً لفظياً مباشراً ومنظماً تتكون مبدئياً من الملامح الصوتية للمنبهات (Targesen , 1995) .

وعلى هذا فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في الترميز الصوتي يمكن أن نتوقع معاناتهم لمشكلات في اكتساب مهارات القراءة الأبجدية لأن هذه الصعوبات الرمزية تجعل من الصعب استخدام المعرفة بأوجه الصلة بين الحرف والصوت في ترميز الكلمات، وبخاصة أن قصور الكفاية في الترميز الصوتي يصعّب أداء عمليات التعرف السريع والتلقائي لتسلسل الحروف ومزجها بصفتها شروطاً لازمة لتشخيص الكلمات بالاستراتيجيات الصوتية التحليلية .

وتشير التقارير المتكررة الى أن الصعوبة في تذكر التسلسل الدقيق للمعلومات اللفظية عبر فترات قصيرة من الزمن هي من أكثر المميزات المعرفية للأطفال ذوي الصعوبات القرائية الحادة. والشكل المستخدم في قياس هذه المميزات هو ما يسمى سعة الذاكرة . وقد أصبح البعض يميلون حديثاً الى استخدام كلمات طويلة أو تعابير لا معنى لها يكررها الطالب بعد الفاحص لقياس سعة ذاكرته القصيرة .

ج. **التسمية السريعة للمادة اللفظية** : درجت العادة على تقييم قدرة الاطفال على الاتصال بالمعلومات الصوتية المخزونة في الذاكرة بمهمات التسمية السريعة . وتدور هذه المهمة التقييمية حول التسمية السريعة لمواد تتراوح بين ٣٠ - ٥٠ مادة مطبوعة على صفحة كالأرقام أو الألوان أو الحروف أو الأشياء مطروحة بشكل عشوائي (Vukovic etal., 2006) .

يمكن القول من الناحية النظرية بأن مهمات التسمية السريعة تتصل بالقراءة للاعتقاد بأنها تدل على سرعة العمليات التي تتصل داخلياً بالنشاطات المعرفية التي يتضمنها تعرف المفردات. فعند استخدام مهارات القراءة الأبجدية مثلاً ، ينبغي أن يتصل الطفل ويخزن ويفسر بسرعة سلسلة الأصوات الممثلة بالحروف في الكلمات ، فإذا تمت عملية الاتصال بالمعلومات الصوتية الممثلة بالحروف بسرعة وسهولة تصبح العمليات الذهنية لإدراك السلسلة المعقدة كلها سهلة وميسورة .

أهمية المعالجة الصوتية : تدل الدراسات على وجود علاقات تطورية بين المعالجات الصوتية والقراءة ، فالأطفال ذوي مهارات الوعي الصوتي العالية ، والذاكرة الحسنة ، وسرعة التسمية يستسهلون تعلم القراءة في الصفوف الابتدائية ، ثم إن القراء الجيدين يؤدون بشكل أجود من القراء الضعاف في مهمات هذه المجالات الثلاثة بالرغم من أن الفروق كانت أكبر في مقاييس الوعي الصوتي والتسمية لصالح القراء الجيدين

وتفيد الشواهد المتراكمة بوجود عدد من الحقائق التي تدعم استخدام المقاييس الصوتية كمؤشرات تشخيصية لصعوبات القراءة التطورية من بينها أ) أن عنق الزجاجة المبدئي في نمو القراءة لدى الأطفال ذوي الصعوبات القرائية هو اكتساب مهارات تعرف الكلمة بدقة وطلاقة ، ب) وأن القدرات المعرفية التي ترتبط اكثر من غيرها بالفروق الفردية في نمو مهارات قراءة الكلمة تستدعي جميعها شكلاً من أشكال معالجة الملامح الصوتية للغة ، ج) وأن التحليل الطولاني يبين أن هذه القدرات الصوتية تتسم بثبات يكفي لأن تعد سبباً قائماً باستمرار للمشكلات القرائية التي لا يمكن معالجتها بجهود التعلم العادية ، د) وأن ثمة شواهد قوية على أن الفروق الفردية في القدرات الصوتية تبدو كسبب مبدئي للفروق في نمو مهارات قراءة الكلمة ، بل لعل القدرة الصوتية أكثر الاسباب اثراً في التباين في سرعة نمو المهارات المبكرة في قراءة الكلمة من غيره من الاسباب الأخرى بما في ذلك الذكاء اللفظي العام . ذلك أن معامل الارتباط بين القدرة على التحليل الصوتي والتحصيل القرائي يبلغ ٠,٨٧ لطلبة الصف الأول ويبلغ ٠,٨٥ لطلبة الصف الثاني ولكنه يتراجع ليكون بحدود ٠,٢٢ لطلبة الصف الثالث . وعلى هذا فإن سقف مهارات التحليل الصوتي يمكن الوصول اليه في بدايات الصف الثالث (Aaron, ١٩٨٩) ، مما دعا هذا الباحث لأن يوصي بأنه عند تقييم الاطفال ذوي صعوبات القراءة في الصف الثالث الابتدائي أو ما دونه يمكن استخدام مهمات تحليل الأصوات لأن الأداء الضعيف في هذا المجال يكشف عن خلل في القدرة على تحليل المفردات .

وقد ظهر أن البرامج الخاصة بالتدريب على الوعي الصوتي ذات تأثير ايجابي على النجاح في مهارات القراءة الأساسية ، لا سيما إذا جُمع في التدريب بين الوعي الصوتي والصلات بين الحرف والصوت . والنتيجة التي يمكن الوصول اليها من دراسات برامج التدريب هي أن معظم الأطفال يمكن أن يحتاجوا تعليماً يساعدهم على تعميم مكتسباتهم الجديدة من الوعي الصوتي على القراءة . كما يمكن أن يستدل من الدراسات أيضاً على أن التعليم المنهجي للوعي الصوتي عامل معين على تعليم مهارات القراءة الأبجدية للاطفال ذوي صعوبات القراءة .

ويمكن القول على وجه الخلاصة بأن البحث الحديث يبين أن مجموعة من القدرات اللغوية في المجال الصوتي تقوم بدور الأسباب المبدئية لأكثر اشكال الصعوبات القرائية شيوعاً ، وأن الصعوبات الصوتية تقوم بدور السبب في صعوبات اكتساب مهارات القراءة

الأطفال الذين يحتاجون لتعليم خاص في القراءة في ضوء قدراتهم الصوتية وقدراتهم في قراءة الكلمة ، وأن الذكاء العام سيكون غير ذي صلة بتشخيص صعوبات القراءة على مستوى الكلمة . ويعد هذا الاجراء هو البديل التشخيصي الذي يدافع عنه الباحثون الذين يقومون بتقديم تعريفات لصعوبات القراءة في ضوء الأبحاث الجديدة . (Lyon, 1995).

رابعاً : تقييم المهارات اللغوية

لعل أفضل الأساليب في تقييم الصعوبات القرائية المحددة هو تفحص العمليات الجزئية أو العناصر التي يتكون منها السلوك القرائي، إذ يرجّح هذا الأسلوب على غيره من الأساليب في تشخيص صعوبات القراءة التطورية . يتوسل الفاحص في تقييمه للجوانب القرائية المختلفة بمقاييس نظامية وأخرى غير نظامية أو كيفية . ويعتمد المركز الوطني لصعوبات التعلم في تقييمه لصعوبات القراءة على "مقياس المهارات الأساسية في اللغة العربية" الذي يمكن استعماله في تقييم الطلاب ذوي المهارات القرائية الأساسية الذين قطعوا شوطاً في القراءة ويتقنون بعض المهارات الأساسية ولكنهم لا يتقنونها جميعاً والذين ما يزالون غير قادرين على السير في مهام القراءة .

يتناول هذا المقياس الذي يعد مقياساً نظامياً حقول اللغة العربية المختلفة بادئاً بتشخيص مهارات القراءة والعوامل المسببة للضعف فيها، علماً بأن المقياس يقدم للفاحص المهارة وطرق تقييمها والتوقف عن الاستمرار في تقديمها والزمن الذي يسمح به للانتهاء منها والدقة المطلوبة في إتقانها كما يقدم تعليمات لكيفية تقديم المهارة للمفحوص ومتى يعد ناجحاً أو فاشلاً فيها وأية تعليمات تساعد في تقييم المهارة . كما يقدم توجيهات لتحليل أخطاء الطالب في القراءة وكيفية تسجيل هذه الاخطاء للافادة منها عند وضع خطط المعالجة .

يتعين على الفاحص أن يعي وهو يسعى لتقييم صعوبات القراءة أنه يقوم بعملية تقييم تستهدف الاجابة عن سؤالين : ما الذي يحمله الطالب معه في رحلته نحو القراءة الاستقلالية ؟ ما التقنيات المحددة التي يمكن استخدامها في التعليم للوصول بتعليم الطالب الى الحد الأقصى الذي تؤهله امكاناته له ؟ وبهذا فإن عليه أن يقوم بعملية قياس مدى *إمكان تحليل القدرة العقلية الموظفة حالياً وتحديد مستوى الجهد الذي يجب أن يوظف في التعليم لتحقيق*

* راضي الوقفي بالتعاون مع عبدالله زيد الكيلاني ، وصلاح جرار ، ومحمد ضاوي: "مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية" . منشورات كلية الاميرة ثروت ط٢ ، ٢٠٠٧

هذا التعديل . وذلك لا يكون الا بتقديم معلومات مفرّدة خاصة بطالب بعينه تسمح فيما بعد بوصف التعليم والعلاج بشكل محدد ، ذلك أن العلاج الناجح يعتمد كلية على فهم العملية التي أوصلت الطالب الى هذا المستوى الذي يظهر عليه وأن هذا المستوى ، أي الفشل في الاداء كما يرى برانسفورد وزملاؤه (Bransford etal., 1989) يمكن أن يعزى ، جزئياً على الأقل ، الى النقص في أساليب التعليم والخبرات وأن التعليم الجيد وسيلة للتغلب على هذه النواقص .

التحليل

أي القدرة على معرفة العناصر الهجائية للكلمة وربطها بأصواتها . ويمكن أن يتم ذلك بأكثر من أسلوب كأن يُعطى الطالب قائمة مفردات جديدة بمستوى صفه ، أو كأن يعرض عليه مجموعة من الكلمات التي لا معنى لها تتراوح بين ٢٠-٣٠ كلمة ليقرأها ، حيث يفترض في الطالب عند نهاية المرحلة الابتدائية أن يكون قد أنهى عملية تحليل الكلمات ويكون قادراً على لفظ الكلمات الموجودة في هذه القائمة جميعاً . وتعد الكلمات غير ذات المعنى اكثر قيمة في تقييم قدرة الطفل على التحليل لانه لا يستفيد من المعاني عند تحليل الكلمة .

وقد لجأ " المقياس " الى تزويد الفاحص بقوائم من المفردات بواقع قائمتين لكل مستوى صفي يحتوي كل منهما على عشر مفردات تتدرج في الصعوبة (ص ٢٣- ص ٢٦). وبهدف المزيد من تشخيص القدرة على التحليل في حالة عدم نجاح الطفل في قراءة المستوى الخاص به من المفردات يبدأ المقياس بتحديد جوانب الضعف في تحليل المفردات فيسلسل المهارات التالية : يتقن قراءة حروف الهجاء منفصلة ومشكولة، ومتصلة ومشكولة، ويتعرف الحروف الهجائية في اوضاعها المختلفة في الكلمة ، ويميز بين حروف متقاربة شكلاً أو صوتاً ، ويحلل الكلمة الى مقاطعها ، ويتعرف الكلمة بين كلمات متقاربة بحروفها وحركاتها ويقرؤها ، ويركب كلمات من حروف بترتيبها وحركاتها ويقرؤها ، ويركب كلمات من حروف مبعثرة ويقرؤها ، ويركب كلمات ذات معنى من مقاطع ويقرؤها ، ويذكر الحروف الهجائية مرتبة . (ويجد الفاحص هذه المهمات القرائية في المقياس بدءاً من ص ٢٨ وحتى صفحة ٤٢) . تكمن أهمية قوائم المفردات هذه في أنها تحدد للفاحص المستوى الصفي الذي يبدأ به اختبار قدرة الطفل على القراءة الجهرية ولكنها والاهم من ذلك أنها تمكن الفاحص من الوقوف على مستوى المعالجة الصوتية للكلمة ، إذ يرى كثير

من الباحثين (Torgesen & Wagner, 1998) أن العلة في هذه الصعوبات تثوي في عوامل المعالجة الصوتية لا في معالجة النص .

آليات القراءة

تقيم آليات القراءة بما يعرف بالتقييم التفاعلي الذي يستهدف الوقوف على أخطاء الطالب العارضة أو المتكررة في تحليله لمفردات النص كوسيلة لوضع أهداف التعليم العلاجي في الخطة التربوية الفردية ، إذ يستطيع الفاحص أن يتعرف الاستراتيجيات التي يستعملها الطالب في القراءة والتي قد تكون أساساً لارتكابه اخطاء في تحليل المفردات كما هي الحال إذا كان يستعين بتلميحات السياق مثلاً . و يترتب على المعلم عند تحليله لاخطاء الطالب في القراءة أن يميز بين الاخطاء ذات الدلالة والاخطاء غير ذات الدلالة ، يعد الخطأ في تعرف الكلمات عادة ذا دلالة (أي مهماً) إذا كان الخطأ يؤثر أو يتدخل في طلاقة الطالب أو عملية تفكيره ، اما الخطأ غير ذي الدلالة في تعرف الكلمات فهو عبارة عن تغيير طفيف لا يؤثر في الطلاقة أو ادراك المعنى من مثل قراءة اللام القمرية وكأنها لام شمسية ، او تسكين آخر حرف في آخر كلمة بدلاً من تحريكه ، أو اقحام اللهجة المحلية في نطق بعض الحروف فتلفظ (الثاء) وكانها (سين) او تلفظ (القاف) وكأنها (همزة أو كاف ....). ولكي يقوم الفاحص بهذه المهمة فإن عليه ان يصور النص الذي يختاره لتحليل أخطاء الطالب ويقدم صورة له ليقرأها ويحتفظ لنفسه بصورة ليسجل عليها الأخطاء.

وفيما يلي بعض الأمثلة التي تساعد على التمييز بين الأخطاء ذات الدلالة والأخطاء غير ذات الدلالة في مجال تعرف المفردات ، علماً بان الحالات هي مجرد عينات يمكن أن يستخدمها المعلمون كدليل للوصول الى محكاتهم الخاصة في الحكم على ما إذا كان الخطأ ذا دلالة أو غير ذلك .

١. **يتردد** الطالب في قراءة الكلمة . ويرمز لهذه الحالة بوضع الحرف (ت) أي تردد فوق الكلمة التي لم يستطع لفظها في مدى خمس ثوان ويتدخل المعلم بلفظها له. ويحسب هذا الخطأ خطأ ذا دلالة .

٢. **يجهل** الطالب الكلمة أو يلفظها خطأ ويكون بحاجة لعون المعلم . ويرمز لهذه الحالة بالحرف (خ) أي خطأ وذلك بوضع هذا الحرف فوق الكلمة التي لم يستطع الطالب قراءتها واعانه المعلم بلفظها له . ويعد هذا الخطأ دوماً خطأ ذا دلالة . مثال :

يحرث البستاني الأرض
ع

٣. **يحذف** الطالب كلمة أو جزءاً من كلمة . ويرمز لهذه الحالة بوضع دائرة حول الحرف أو جزء الكلمة المحذوف او الكلمة . يعد الحذف غير المتكرر خطأ غير ذي دلالة ، أما إذا تكرر

الحذف فيعد خطأ ذا دلالة . ويعامل الخطا في تشديد الحروف (الشدّة) مثل ذلك . ومن المفيد كذلك ملاحظة ما إذا كان الطالب يحذف الحرف الاول أو الأخير او وسط الكلمة . ويقال الأمر نفسه بالنسبة للتمييز بين المد الطويل (حروف العلّة) والمدّ القصير (حركات الإعراب). مثال :

تأكل القطة اللحم جاء الولد وهو يركض

٤. **يبدل** الطالب كلمة بكلمة. ويرمز لهذه الحالة برسم خط يقطع الكلمة الواردة في النص وكتابة الكلمة البديلة حسبما نطقها الطالب فوقها . ويحكم على هذا النمط من الأخطاء بانها ذات دلالة إذا كانت تتدخل او تؤثر في الطلاقة او المعرفة ، وبخلاف ذلك يقال بانها غير ذات دلالة . مثال :

تطبخ

خطأ ذو دلالة : تحب البنت ان تقطف الفاكهة

بالطيارة

خطأ غير ذي دلالة : سافر الرجل بالطائرة

٥. **يضيف** الطالب كلمة في صلب الجملة . ويرمز لهذه الحالة بوضع الرمز (٨) في مكان الكلمة المضافة مع كتابة الكلمة المضافة فوق الرمز . تعد الإضافات عادة أخطاء غير ذات دلالة في تعرف المفردات لأنها تنزع الى تدبيج أو تنميق ما يقرؤه القارئ. إلا أن الاضافة إذا ادت الى تغيير معنى ما يُقرأ فينبغي ان تحسب خطأ ذا دلالة . مثال :

جداً

خطأ غير ذي دلالة : تبدو المقاعد مرتفعة

غير

خطأ ذو دلالة : تبدو المقاعد ذات أرجل مرتفعة

٦. **يكرر** الطالب كلمة او كلمات . ويرمز لهذه الحالة برسم خط تحت الكلمة او الكلمات المكررة . تعد التكرارات عادة غير ذات دلالة لأنه يعتقد ان الطالب يكرر الكلمات " السهلة " ليربح شيئاً من الزمن لتحليل كلمة أكثر "صعوبة"، إلا ان التكرار الزائد يوحي بالحاجة الى مزيد من التمرين على القراءة ، وينبغي عندها أن يحكم عليه بأنه ذو دلالة .

مثال :

خطأ غير ذي دلالة : زرع الفلاح النباتات المثمرة في فصل الشتاء

خطأ ذو دلالة : كان الطالب يدرس كثيراً للحصول على الجائزة .

٧. **يصحح** الطالب نفسه . ويشار للكلمة التي صحح الطالب ذاتياً خطأه بلفظ الكلمة بوضع الرمز (ذ) فوق الكلمة التي صححها بنفسه .

١. يقرأ بترتيب غير صحيح للكلمات في الجملة . ويشار لذلك بوضع خط يشير الى الكلمة التي وضعها في مكانها غير الصحيح والمكان الجديد الذي وضعها فيه . مثال :

باع التاجر الملابس

حيث قرأ الطالب الجملة : باع الملابس التاجر

بعد أن يعتاد المعلمون التفكير (نوعياً) في علة ارتكاب الطلاب الأخطاء التي يرتكبونها، يصبحون أكثر قدرة على التحليل النوعي لأخطاء تعرف الكلمات ، وأكثر فهماً لعملية التحليل واستقصاء للعلة الكامنة وراء السلوك الخطأ . أمثلة :

ورقاته

ركض الولد ورفيقه يلعب

في هذا المثال خطآن الأول ابدال كلمة ورفيقه برفاقه وأدى هذا الى الخطأ الثاني وهو إضافة واو ونون لتناسب حالة الجمع . مثال آخر

كم من كتاباً قرأت !

في هذا المثال خطآن ، حذف كلمة " من " وإضافة " ألف منونة " لكلمة كتاب . وربما قاد الخطأ الأول الى الثاني لان الشائع أن كلمة " كم " اداة استفهام فتوقع أن تكون الجملة سؤالاً فأبدل صيغة التعجب لقلة استعمالها بصيغة الاستفهام الدارجة .

و يجدر بالفاحص أن يتذكر أن القضية هنا لا تكمن في عدد الأخطاء (كمية) وانما تكمن في البحث عن مسببات هذه الأخطاء (نوعية) والأخطاء المتكررة. وكلما ازداد الفاحص دراية في تعليل سلوك الخطأ أصبح أكثر قدرة على فهم عملية التحليل ، وأصبح بالتالي قادراً على تحديد مواطن الخطأ ومحاولة إصلاحها .

سرعة القراءة

الطريقة التقليدية في قياس سرعة القراءة هي قياس كمية الوقت الذي يستغرقه الطالب في قراءة نص معلوم على أن يكون هذا النص بمستوى صفه أو يقل ، بحيث يقرؤ قراءة دقيقة خالية من الأخطاء . ويجد الفاحص في " المقياس " في قسم القراءة الجهرية قطعاً تقرأ قراءة جهرية وتراعي مستويات صفية مختلفة يمكن أن يستخدمها في قياس سرعة القراءة الجهرية وذلك بأن يطلب من الطالب قراءة قطعة بأقصى سرعة يستطيعها دون أن يصحح له الخطأ الذي يرتكبه أو يصححه له فوراً إذا توقف عنده ، ويحسب الزمن الذي يستغرقه في قراءتها فإذا قرأ في ٣٠ ثانية نصاً مكوناً من ٥٠ كلمة تكون سرعته ١٠٠ كلمة في الدقيقة. ولا بد من الانتباه عند قياس

السرعة الى انها قضية نسبية تختلف من صف الى آخر ، ولهذا فإنه لا بد من الاحتكام الى معايير مقننة تأخذ بالحسبان مستوى الصف في سرعة القراءة وفي ضوء هذه المعايير يمكن الحكم على مستوى سرعة الطالب. ومما يعوق سرعة القراءة الإسراف في تحليل الكلمات نسبة الى المستوى التطوري لمهارات القارىء، والقراءة كلمة فكلمة وحركات العين المخطوءة ومدى الألفة بالمادة ، وضعف البصر أو مشكلات النطق ، دافعية القارئ نحو المهمة ، بنية الجملة وحجم الخط . والامر نفسه يمكن أن يتم عند قياس سرعة القراءة الصامتة التي تظهر من الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة وانتقال العين بشكل مخطوء على السطر.

الوعي المعرفي

تعد معرفة الانسان بما يعالجه معرفياً وقدرته على القيام بأفعال تصحيحية عندما يظهر له أنه أخطأ في قراءة المفردات أو أنه لم يستوعب ما يقرأ ، مظاهر من الوعي المعرفي . ويمكن للطالب أن يقّيم جودة تقويمه لذاته في ضوء دقة معرفته بمواطن قوته وضعفه في القراءة . ويمكن معرفة جودة تقييم الطالب لذاته بأن يطلب منه أن يحكم على عدد الأخطاء التي ارتكبها في اختبار فرعي للاستيعاب من اختبار للقراءة ، ثم يصار الى مقارنة هذا العدد بالعدد الفعلي للأخطاء التي ارتكبها الطالب . ويشير التفاوت الواسع بينهما الى ضعف في مهارة التقويم الذاتي ... كما أن غياب النزعة الى تصحيح اخطاء القراءة الجهرية تشير أيضاً الى أن الطالب لا يراقب بفعالية استيعابه أو دقة لفظه لمفردات النص . وكل هذه الجوانب يمكن أن يلجأ اليها الفاحص عن طريق ملاحظة الطالب وهو يقرأ .

أسلوب الأداء

ويقصد به كيفية أداء الطالب لما يقدر على أدائه وليس مستوى أدائه له . ويمكن في هذا المجال ملاحظة ظهور الأساليب التالية في الأداء بشكل خاص :

- *الاندفاعية :* أي التسرع في الاستجابة ، إذ ينتج بهذا الأسلوب المزيد من الأخطاء في القراءة الجهرية أكثر من الأسلوب التأملي أو المتروي .
- *ضعف الطلاقة :* ويقصد به المعالجة الشديدة البطء للمعلومات الرمزية ، علماً بأن الطلاب الذين يظهر عليهم مثل هذا الضعف قد لا يظهر عليهم أية اعراض أخرى من الصعوبات القرائية . ويلاحظ على مثل هؤلاء الطلاب ضعفاً في التحصيل في الاختبارات الموقتة (التي تحدد بوقت معين) ، وبالتالي لا تعد العلامات التي يحصلون

عليها في مثل هذه الاختبارات مؤشراً على مستواهم الذكائي أو التحصيلي . زبسبب هذا البطء في المعالجة فإنهم كذلك لا يحصلون إلا على علامات متدنية في اختبارات الذاكرة القصيرة كما هي الحال في سعة الذاكرة الرقمية في مقياس وكسلر للأطفال (Aaron & Joshi,1992) أو اختبار سعة الذاكرة السمعية أو اختبار سعة الذاكرة السمعية التتابعية في مجموعة الاختبارات الإدراكية .

- *الاتكالية وضعف الاعتماد على الذات :* كثيراً ما ترتبط صعوبات التعلم بعجز عن الاستقلالية وضعف الثقة بالذات ويتجلى ذلك في النظر الي الفاحص لمعرفة ما إذا كان الطفل مصيباً فيما يقرؤه أو الاستمرار في معرفة رأيه أو سرعة الاستسلام وإظهار العجز عن اكمال المهمة .

- *الاعتماد على السياق :* من المهم للفاحص أن يلاحظ ما إذا كان الطفل يعتمد في قراءته على التحليل أو على تلميحات السياق ، فمن المعلوم أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كثيراً ما يعتمدون على تلميحات السياق لتعرف الكلمات عوضاً عن المهارات الضرورية التي تقوم على ربط رموز الكلمات بالاصوات التي تقابلها ، بل لعل الشواهد الكثيرة تفيد بأنهم يعتمدون تلميحات السياق أو المعاني عند تعرفهم الكلمات أكثر من زملائهم الأسوياء وهو ما يعرضهم لارتكاب أخطاء في لفظ الكلمات .

الاستيعاب القرائي

يمكن تقييمه بعدة طرق من اكثرها استخداماً ما يلي :

- *إجابة الأسئلة :* لعل أسهل شكل يقيس استيعاب القراءة وقدرة الذاكرة هو الطلب من القارىء أن يجيب عن مجموعة من الاسئلة بعد قراءة النص . ويمكن أن يذهب المعلم خطوة أبعد في تحليل القدرة على الاستيعاب فيحدد نوع الأسئلة التي يخطئ الطالب في اجابتها . ومن أبرز أنواع هذه الأسئلة تلك التي تتطلب : معرفة المغزى أو التفاصيل ، او الاستنتاج ، أو تسلسل الحوادث ، أو أسئلة السبب والنتيجة أو معاني المفردات .
- *الاغلاق :* لأن الطلاب ذوي الصعوبات القرائية المحددة قد يعانون من صعوبات استيعابية مرافقة لصعوبات ثانوية في التحليل ، يمكن اللجوء الى أسلوب الإغلاق (تكملة الجمل) المقنن، على أن تكون القطع القرائية سهلة المفردات.

- *التطابق :* ومن ذلك اختيار صورة من ٤ صور تتصل بجملة يقرؤها أكثر من غيرها من الصور . أو اختيار جملة تطابق جملة أخرى موجودة بين عدة جمل .
- *إعادة سرد القصة* : بحيث يأتي الطالب على المواقف الأساسية و الشخصيات الرئيسية فيها . وقد يجد المعلم على سبيل تيسير هذه المهمة على الطالب أن يعطيه فرصة لأن يقرأ المادة قراءة صامتة تمهيداً لأن يقرأها قراءة جهرية ومن بعد يلقي عليه المهمات الاستيعابية.

ويجد الفاحص في المقياس مهمات لقياس الاستيعاب في حقلين الأول استيعاب معاني المفردات حيث وضعت خمس قوائم لكل صف تتكون الواحدة منها من أربع أو خمس مفردات بحسب مستوى الصفوف وتتجانس مفردات كل قائمة باستثناء مفردة واحدة تخالف البقية ويطلب من الطالب بعد قراءة مفردات القائمة قراءة صامتة معرفة هذه المفردة واعطائها شفوياً أو كتابياً . وهناك صورتان من هذه القوائم واحدة مخصصة للاختبار القبلي والثانية للاختبار البعدي ، ويعد الطالب ناجحاً في القائمة الواحدة إذا أجاب اجابة صحيحة عن ٦٧%على الاقل وحصل على ٨٠ في مجموع القوائم المخصصة لمستوى صفه .

أما الحقل الثاني فهو حقل خاص باستيعاب النصوص ، يقرؤه المفحوص قراءة صامتة او جهرية أو الاثنين ثم يجيب عن الاسئلة الموضوعة لكل نص والتي يلقيها عليه الفاحص ويشترط للنجاح في استيعاب النص الاجابة عن ٨٠% من الاسئلة . ويمكن أن يجد الفاحص مزيداً من التعليمات حول أعطاء الاختبار وطرق التقييم والزمن المخصص للنص الواحد ومستوى الدقة المقبول للنجاح فيه (الصفحات ٥٧ – ٥٩) .

الاستيعاب السمعي

ويطلب فيه أن يملأ الطالب في نموذج يعطى له آخر كلمة في جملة تُقرأ عليه أو أن تتلى عليه قصة أو نص يعقبها ، أسئلة يجيب عنها الطالب كتابياً أو شفوياً . أما "المقياس" فيقيم القدرة على الاستيعاب السمعي على أكثر من صعيد :

- *على مستوى ذاكرة الجمل :* حيث يقدم جملاً متعددة بأصوات (مقاطع) محدودة العدد لكل مستوى من الصفوف ينطقها الفاحص ويطلب من المفحوص اعادتها كما سمعها ترتيباً وحركات . وتفاوتت أصوات الجمل من ٨ – ٢٤ صوتاً في الجملة الواحدة .
- *على مستوى اتباع التعليمات الشفوية :* يقدم "المقياس" جملاً تتضمن تعليمات تلقى شفوياً يطلب من المفحوص القيام بها بالترتيب نفسة الوارد في الجملة . وتتضمن الجمل تعليمات

تتدرج من خطوة واحدة " ضع القلم على الطاولة مثلاً " الى اربع خطوات (إلمس انفك ، واحجل على قدم واحدة ، ثم احجل بالقدم الثانية ، واجلس) . ويلاحظ الفاحص ما إذا كان الطالب لا يعي الاصوات بسبب ضعف السمع أو وجود مفردات غريبة عليه أو الضعف في ذاكرته السمعية التسلسلية ومستوى قدراته الحركية على أداء المهمة .

- *الاستيعاب السمعي للمفردات :* ويشبه المطلوب فيها ما هو مطلوب في الاستيعاب القرائي للمفردات حيث يترتب على الطالب الاستماع الى قائمة من عدد من المفردات المتجانسة وايجاد المفردة الوحيدة المخالفة في القائمة . ويعتبر ناجحاً إذا اجاب عن قائمتين من ثلاث قوائم اجابة صحيحة .
- *الاستيعاب السمعي للنصوص :* يستمع المفحوص الى قطعة تُقرأ عليه وعليه أن يجيب شفوياً عن أربعة من خمسة أسئلة موضوعة على القطعة الواحدة حتى يعتبر ناجحاً فيها . ويجد الفاحص بنهاية تقييم الاستيعاب السمعي قائمة رصد يسجل فيها ملاحظاته حول قدرة الطفل على الاستيعاب السمعي وما إذا ظهر عليه سلوك يؤشر الى ضعف في هذا المجال.

التعبير والنحو

يمكن تقييم القدرة على التعبير واستخدام النحو باكثر من طريقة كأن يطلب من الطالب أن يكتب فقرة ويحلل الفاحص الاخطاء النحوية الظاهرة فيها ، والقدرة على التعبير عن الافكار بجمل مفيدة ، واستخدام آليات الكتابة من ترقيم وتنقيط . غير ان المقياس اتبع سياسة أخرى في تقيمه لهذا الجانب جسدها في ثلاثة اساليب هي :

- *الاغلاق :* أو اكمال الجمل وينجز باختيار الكلمة المناسبة من كلمتين أو ثلاث معطاة تتدرج في الصعوبة وفق مستوى الصفوف ويلاحظ الفاحص مدى إلمام الطالب بمبادئ النحو وتطبيقاته إذ أن الكلمات الناقصة تتصل بقدرة الطالب في النحو الصرف .
- *تكوين الجمل :* يقوم الطالب بتكوين جمل مفيدة ، من كلمات مبعثرة معطاة له على أن تظهر الكلمات نفسها في الجملة المطلوبة ويلاحظ الفاحص قدرة الطالب على ايجاد العلاقات بين الكلمات المعطاة وتوظيفها في تعابير تنقل معان تجسد أصالة في التفكير وسعة أفق وتراعي قواعد النحو .

- *تأليف قصة :* يعطي المقياس الطالب جملاً مبعثرة ويطلب منه اعادة ترتيبها لتعطي قصة قصيرة ذات معنى بجمل مرتبة ترتيباً منطقياً .

التهجئة الكتابية

ويتم ذلك بأن يطلب من الطالب أن يكتب كلمات من الذاكرة تُملى عليه من قائمة من المفردات من نصوص بمستوى صفه . ويحسن في هذا المجال أن يقرأ الفاحص كلمة ثم يقرأ الكلمة مستخدمة في جملة ثم يقرأ الكلمة وحدها ويترك الطالب يكتبها بعد ذلك مانحاً إياه وقتاً كافياً للكتابة يكون بحدود عشرين ثانية .

الخط اليدوي

يساعد تقييم الخط على تبين مهارة الطالب في استخدام التآزر بين العين واليد ، كما يبين مهارته في استعمال المهارات العضلية الدقيقة . ويظهر ذلك في مقروئية الخط اليدوي . ومع ان الفاحص يمكن أن يلاحظ مستوى الخط من خلال التعبير والتهجئة إلا أن المقياس لغايات المقارنة وصحة الحكم يزود بمفردات مطبوعة يكون كل منها بمستوى صف معين ويكلف الطالب بنسخ هذه المفردات . ويلاحظ الفاحص ما يلي :

- التزام السطر في الكتابة
- كتابة الحروف بحجوم متقاربة
- سلامة رسم الحرف وعدم قلبه أو عكسه أو إبداله بحرف آخر
- مراعاة المسافات بين حروف الكلمة الواحدة ، وبين الكلمة والأخرى

معلومة

التشخيص الشامل

علينا ان نفهم الطفل فيزيولوجيا وهذا يشمل العلاج البيوكيميائي والتغذوي ، والجاز التحليل النفسي العصبي ، وأن نفهمه بيئياً وأثر الضوء والحرارة وغيرها من العوامل البيئية . وأن نفهمه نفسياً بمعنى اجراء تحليل مفصل لاستعداداته وقدراته واستراتيجيات تعلمه واتجاهاته وتطلعاته وبنية شخصيته . وأن نفهمه تربوياً بربط أية معلومات حول مشكلات تعلمه بغيرها من المعلومات . وأن نفهمه اجتماعياً في ضوء افعاله في الاسرة والمدرسة والجماعة . ان السلوك على غاية من التعقيد بشكل يهيب بنا الا نذهب الى الاعتقاد بإمكان علاج كل شيء بأسلوب وحيد . فالطبيب الذي يكتفي بوصف عقاقير علاجية لطفل ذي صعوبة تعلمية دون التواصل مع معلمه ، لا يقدم الا مساعدة مشكوكاً في جدواها . ثم ان المربي الذي يتجنب رأي الطبيب ، لا يقدم شيئاً لتحسين فهم مشكلات الطفل التعلمية .

ملاحق

الملحق ١ : أمثلة من مبيانات الطلاب ٤١٩
الملحق ٢ : نشاطات لتحسين المعالجات ٤٣٥
الملحق ٣ : الدراسات التتبعية لذوي صعوبات التعلم ٤٤٧

الملحق ١

أمثلة من مبيانات الطلاب

لمزيد من ألفة القارئ ، سيجد فيما يلي مبيانات لثلاثة أطفال لإيضاح مفهوم تشخيص صعوبات القرائية التطورية ، علماً بأن حدة البصر والسمع مستبعدة حيث كانت سوية بالنسبة لجميع هذه الحالات . وقد لخصت المعلومات عن كل طالب تحت العناوين التالية : شكوى الوالدين ، وتاريخ الحالة ، والتربية ، والاختبارات النفسية التربوية ، ونتائج التقييم - الكمي والكيفي ، وتفسير النتائج وفقاً لنموذجي آدمز وفريث اللذين سبقت الاشارة اليهما ويتضمنان المشكلات في : معالجات التهجئة ، والسياق ، والمعنى ، والصوت ومن ثم الانطباعات التشخيصية المبدئية (Goldsworthy , 1996) .

ولبيان كيف أن معطيات التقييم تقود الى تشخيص صعوبات القراءة التطورية والتمييز بين صعوبات القراءة المحددة والمعممة وغير المحددة سيجد الدارس في الملحق رقم ١ ثلاثة نماذج من مبيانات طلابية تشخيصية قدمها آرون (Aron, 1989) وتستعين بها الباحثة جولدزويرث في عيادتها . ومن المفيد أن يقيم المختص أداء الطالب على أساس متوسط ، متوسط او أكثر، أو متوسط فما دون في المجالات التالية : الوعي الصوتي ، والاستيعاب السمعي ، واستقبال الكلمة المفردة ، واسترجاع المفردات ، وسرعة التسمية الآلية وسرعة التعبير التسلسلي ، ومهارة معالجة التحليل النحوي ، وتعرف الكلمة ، والاستيعاب القرائي ، والتهجئة ، وسرعة القراءة والاعتماد على السياق .

١. **الحالة الأولى** : الطفل أ وعمره ٦,٥ سنة

أ. **شكوى الوالدين** : ذكرت والدة الطفل أنه لم يستطع السير في مدرسة عامة ونقل الى مدرسة خاصة . كان يجد متاعب في اتباع الإرشادات في البيت والمدرسة ، وعندما تزداد عليه المنبهات السمعية يشرد بانتباهه ويرتبك ، كما أنه يصاب بالاحباط عندما يعجز عن التعبير عن نفسه، ويصل الى حالة من الاستسلام عندما يحاول أن يجعل نفسه مفهوماً.

ب. **تاريخ الحالة :** كان الحمل طبيعياً، ولكن استعمل الملقط عند الولادة لكبر حجم الطفل. وقد أصيب باليرقان وبقي في المستشفى لمدة أربعة أيام . كما أصيب في التهاب الأذن الوسطى في سنواته الثلاث الأولى وعولج بعدة عقاقير. ويعاني الطفل "أ" من الحساسية من العشب وغبار الطلع . وقد كان في سن ٦ شهور يخرج أصواتاً مهوشة، ونطق اول كلماته في عمر ١٣ شهراً ، وبدأ يلفظ كلمتين معاً في عمر ١٩ شهراً .

جـ . **التربية :** كان الطفل عندما أحضر للتقييم مسجلاً في السنة الاولى من روضة الأطفال. وقد أحيل في الروضة للتقييم بسبب صعوباته في اتباع التعليمات في الصف وعدم قدرته على التعلم المبكر للعلاقات بين الصوت والرمز ، وضعف الذاكرة . وقد ذكر معلمه أن الطفل يستطيع تذكر الصوت الذي يقترن بالرمز في اليوم ويلساه في اليوم التالي .

د. **الاختبارات النفسية التربوية :** تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – ٣ . وقد ظهر تباين ذو دلالة بين نتيجة الاختبارات اللفظية (٨٨) ونتيجة الاختبارات الأدائية (١٢٠) . وقد أظهر الطفل " أ " قوى جيدة في التناسق بين العين واليد ، وتنظيم المعلومات بصرياً ، والحساب الذهني لحقائق الجمع الأولية ، والتتبع البصري غير أنه ظهر عليه ضعف في الذاكرة في مجالات الحقائق المدرسية ، والمفاهيم اللفظية والذاكرة السمعية القصيرة .

وقد ظهر على الطفل بنتيجة تطبيق الاختبارات وملاحظات الفاحص أوجه القوة في المجالات التالية :

- التعلم البصري : القدرة على تعلم وتذكر المعلومات التي تقدم له عن طريق الصور
- ذاكرة الصور : القدرة على تذكر المعلومات التي تقدم له عن طريق النظر
- ذاكرة التصميم: القدرة على تذكر المعلومات التي تقدم له بصرياً ومن ثم إعادتها على الورق

غير أنه ظهر عليه ضعف في المجالات التالية :

- ذاكرة القصة : ضعف في الذاكرة السمعية القصيرة والطويلة
- ذاكرة الجملة : ضعف في الذاكرة السمعية القصيرة
- ذاكرة الرقم / الحرف : ضعف في الذاكرة السمعية القصيرة
- حركة الإصبع : ضعف في القدرة على تذكر الحركات
- الصوت / الرمز : ضعف في القدرة على تذكر الأصوات ورموزها البصرية.

واستخلص الفاحص أن الطفل ينجز بشكل أفضل عند استعمال أداة البصر في التعلم (الرتبة المئينية : ٧٥%) ولكنه كان يضيق ذرعاً بالمعلومات اللفظية . كما كان يعاني صعوبة في الذاكرة السمعية القصيرة وترميز المعلومات اللفظية في ذاكرته الطويلة . أما مهاراته الحركية البصرية كما قيست في اختبار " التناسق الحركي البصري " فقد كانت ضمن المعدل (الرتبة المئينية : ٥٣) . أما نتائج التقييم التي تم التوصل اليها فتلخص في الشكل م : ١ .

شكل م١ نتائج تقييم الحالة أ

معلومات شخصية

اسم الطالب " أ " اسم الفاحص :

العمر : ٦ سنوات و ٥ شهور الصف : روضة ٣ المدرسة : .....

شكوى الوالدين : متاعب في اتباع التعليمات ، الشعور بالاحباط عندما لا يفهمه الآخرون

شكوى المعلم : صعوبة في اتباع التعليمات ، ومشكلات في الذاكرة وبخاصة في الاحتفاظ بالارتباط بين الصوت والرمز .

نقاط القوة في التعلم : التعلم البصري ، التناسق بين العين واليد .

نقاط الضعف في التعلم : الذاكرة السمعية القصيرة والطويلة ، وتذكر الحركات ، والمفاهيم اللفظية ، وترميز المعلومات اللفظية في الذاكرة الطويلة .

نتائج التقييم الكمي

قدرات اللغة الشفوية

المجالات المختبرة	الاختبارات المستخدمة	مستوى الصف
استقبال الكلمة المفردة		٢
ذاكرة الجمل		١
الاستيعاب السمعي		٣
التعبير عن الكلمة المفردة		روضة
تذكر الكلمات في المحادثة		روضة

مرادفات ومضادات الكلمة شفوياً	روضة
المتشابهات اللفظية	روضة
سرعة التسمية	روضة
المعالجة النحوية	روضة
الوعي الصوتي	روضة

قدرات اللغة الكتابية

مهارات التحليل	روضة
تعرف الكلمة	روضة
الاستيعاب القرائي	روضة
التهجئة الاملائية	روضة

نتائج التقييم التفاعلي

- ارتكب " أ " أخطاء كثيرة في الكلام
- يظهر أن " أ " قد طور اتجاهاً سلبياً نحو القراءة . فقد كان القلق يبدو عليه عندما يحين وقت القراءة ، ويبدو كما لو أنه يصارع الكلمات في النص وكان ينظر الى الفاحص بعد كل كلمة لأخذ موافقته .
- ظهر أن " أ " بحاجة الى المزيد من التعرض للمواد القرائية والكتابية كأن يتعرف مثلاً الى أنه كتب الكلمة . فعندما استعملت الكتب المصورة التي تخلو من الكلمات وبدأ يراقب كلماته التي يكتبها تحت الصور ، تحسنت قدرته بعد جلستين على تعرف الكلمات التي يكتبها وارتفعت من ١٠% الى ٥٠%، فضلاً عن أن قلقه أصبح أقل من ذي قبل .
- كان يستجيب بشوق الى محاولات الفاحص لنمذجة السلوك
- كان يستمتع بلعب دور المعلم ، حيث كان يقود النقاش بتفسير ما هي الكلمات والمقاطع مثلاً.
- وبعد ثلاث جلسات عبر " أ " عن اتجاه أفضل نحو القراءة مقارنة بمقاومته السابقة لهذا النشاط . وذكر في نهاية الجلسة الثالثة أنه أصبح يسير بخطى جيدة في هذه المادة .

سرعة القراءة : بطيئة *الاعتماد على السياق : نعم*

التفسير

صعوبات في معالج التهجئة : (المشكلات التي يعاني منها " أ " مشار اليها بعلامة " × ")

/ ١.المشكلة : صعوبة تركيز الانتباه في المهمة

/ ٢. المشكلة : مجرد بزوغ الوعي على أن شيئاً -الرمز- يمكن أن يسد مسد شيء آخر

× ٣. المشكلة : صعوبة في تعرف الحرف (يخطئ في تسمية الحروف)

/ ٤. المشكلة : صعوبة في الربط بين الحروف (مثلاً ، لا يربط بين را ، س في كلمة راس)

× ٥. المشكلة : يقرأ الحروف أو الكلمات معكوسة .

× ٦. المشكلة : صعوبة في استعمال المعالجة الصوتية للمساعدة في تعرف الكلمات غير المألوفة.

/ ٧. المشكلة : يخمن أو يحذف أو يضيف كلمات

× ٨. المشكلة : بطء في معالجة التهجئة (القراءة كلمة فكلمة)

× ٩. المشكلة : صعوبة في قراءة الكلمات البصرية الأساسية .

صعوبات في معالج المعنى :

/ ١. المشكلة : خبرة محدودة بالنقطة المطروحة للبحث (نسق معرفي محدود)

× ٢. المشكلة : صعوبة في استيعاب الكلمات الغامضة .

× ٣. المشكلة : صعوبة في فهم شكل النص الجديد (كالشعر مثلاً)

× ٤. المشكلة : صعوبة في القراءة المعبرة ناتجة عن محدودية تعرف الكلمة أو ضآلة الاستيعاب القرائي أو ضعف العادات القرائية .

× ٥. المشكلة : صعوبة في تجزئة الكلمات الى مقاطع (مثلاً : صعوبة الحركات في مرحلة التهجئة)

× ٦. المشكلة : يخمن أو يحذف أو يضيف كلمات

صعوبات في معالج السياق :

/ ١. المشكلة : صعوبة في فهم شكل النص الجديد (مختلف أنواع النصوص)

× ٢. المشكلة : صعوبة في التسهيل الآلي للسياق (ما الكلمة التي يحتمل أن ترد تالياً في الجملة)

× ٣. المشكلة : يخمن أو يحذف أو يضيف كلمات .

× ٤. المشكلة : تكرار كلمات وأشباه جمل

× ٥. المشكلة:صعوبة في اشتقاق معنى الكلمة أو نطقها من الطريقة المستعملة بها في الجملة .

الصعوبات في معالج الصوت :

× ١. المشكلة : صعوبة في تحديد المكافئ الصوتي الصحيح للرمز لضعف في التعرف الفوري والكلي لنمط التهجئة الناتج عن مشكلة في معالج التهجئة .

× ٢. المشكلة : صعوبة في مهمات الوعي الصوتي على مستوى الكلمة .

× ٣. المشكلة : صعوبة في مهمات الوعي الصوتي على مستوى المقطع .

× ٤. المشكلة : صعوبة في مهمات الوعي الصوتي على مستوى الصوت الواحد

× ٥. المشكلة : صعوبة في موالفة تهجئة الأصوات المتعددة (لا يستجيب المعالج الصوتي بسرعة لأنماط تهجئة الأصوات غير الغامضة كأن يعجز عن لفظ " الأ " في كلمة الأولاد) والكلمات التي تختلف صورتها عن لفظها (مثل ، لكنّ والشمس) ومثل ذلك الخلط بين المد الطويل والمد القصير (حروف العلة وحركات الإعراب) وتشديد الحروف .

الانطباع التشخيصي الأولي : ضعف في اللغة الشفوية يؤدي الى صعوبة محددة في القراءة .

٢. الحالة الثانية : الطفلة " ب " عمرها ٦,٥ سنة

أ . شكوى الوالدين : أصبحت والدة الطفلة " ب " قلقة منذ أن ظهر أن كلام الطفلة ولغتها قد تأخر عما كانت عليه حال أختها الأكبر منها . وعندما سجلت " ب " في الروضة كانت تواجه متاعب في اتباعها التعليمات ، ولم تكن تبقى ساكنة في أثناء النشاطات كوقت تلاوة القصص ، فضلاً عن أنها كانت تبدي انزعاجها عندما كان يسخر زملاؤها من لغتها .

ب. تاريخ الحالة : كان حمل والدتها بها طبيعياً باستثناء أنها تناولت مضادات حيوية لإصابتها بالتهابات في حلقها وأذنها في أثناء الحمل . وقد ولدت الطفلة خداجاً إذ ولدت قبل ٦ أسابيع من الموعد الطبيعي لولادتها . وكان وزنها عند الولادة أقل من المعدل العادي كما عانت من اليرقان عند ولادتها . ويشير تاريخها الطبي الى اصابتها بالتهابات الأذن في عمر الشهرين وارتفعت حرارتها الى ٤٠° مئوية في عمر السنة ، وعانت من التهاب اللوزتين في عمر الأربع سنوات . وقد وصفت أم " ب " طفلتها بأنها أقل نشاطاً واستجابة من اختها الأكبر منها كما أن المعالم الأساسية لتطورها كانت متأخرة ، فقد زحفت في عمر ١٢ شهراً ولم تمشِ حتى سن ١٩ شهراً ، ونطقت أولى

كلماتها في عمر ١٤ شهراً وبدأت تجمع كلمتين معاً في عمر السنتين . وقد أصاب القلق والدتها عندما كانت " ب " في عمر ٣ سنوات وهي غير قادرة على أن تنطق كلمات بوضوح يكفي أن يفهمها به الغرباء.

٩. **التربية :** كانت الطفلة عندما أجري لها هذا التقييم تعيد صفها في الروضة . وكانت مواطن قلق معلماتها عليها هي : ضعف الكلام واللغة ، والافتقار الى مفهوم العدد ، وصعوبة في فهم العلاقة بين الصوت والحرف ، وتخلف في مهارات ما قبل القراءة. وكان مستواها هذا يضعها في مستوى ما قبل الروضة في معظم المجالات الأكاديمية. ومع أن الطفلة " ب " كانت تتمكن من إدامة انتباهها في المهمة ، إلا أنها كانت سريعاً ما تضطرب ويظهر عليها الضعف في تكامل المفاهيم المجردة ، ومهارات العمل المستقل ، والتعبير عن أفكارها بأسلوب متماسك . وكانت ضعيفة في تنسيق حركاتها الكبيرة .

١٠. **الاختبارات النفسية التربوية :** عند بداية السنة الثانية في الروضة حولت الطفلة " ب " للقياس النفسي التربوي . وقد لاحظ الفاحص أن "ب" كانت تقف وتقعد في مقعدها ، وترفس بساقيها ، تدور حول كرسيها وتزحف على الأرض . وعند إعطاء "ب" الارشادات غالباً ما كانت تتكلم أو تتفوه بأصوات بالرغم من تشجيع الفاحص لها للإصغاء. وقد حاولت مراراً خطف القلم من الفاحص . وقد استعمل مقياس وكسلر-٣ لقياس ذكائها فحصلت في الاختبارات الذكائية اللفظية على الدرجة ٦٤ وعلى العلامة ٧٠ في الاختبارات الأدائية . وكانت قوى "ب" في مجال الأداء تتمثل في قدرتها على تحديد التفصيلات الأساسية من غير الأساسية وقدرتها على حل المشكلات مستخدمة تحليل المفاهيم وتركيبها . أما مجالات الضعف فتتضمن ضعف الانتباه البصري للتفاصيل ، والتسلسل البصري، والمهارات البصرية المكانية . وكان انجازها في مهمة تتطلب ربط الأجزاء بالكل باستخدام مهارات تنظيمية في مدى المتوسط المنخفض . وقد عبرت "ب" في المجال اللفظي عن ضعف في المعلومات العامة واستخدام الحس العام في الحكم. وأنجزت ضمن المعدل المنخفض في مهمات تتطلب مفاهيم لفظية وذاكرة سمعية قصيرة.

وقد قيمت "ب" من قبل المختص في اللغة والكلام ووجدت مؤهلة للتسجيل في صف خاص بمعالجة اللغة والكلام مرتين في الأسبوع ولمدة ٢٠ دقيقة كل مرة . ويلخص الشكل م : ٢ نتائج التقييم وتفسيره .

شكل م٢ نتائج تقييم الحالة ب

معلومات شخصية

اسم الطالب " ب" اسم الفاحص :

العمر : ٦ سنوات و ٥ شهور الصف : اعادة الروضة المدرسة : .....

شكوى الوالدين : تأخر في تطور الكلام واللغة مقارنة بأختها الأكبر منها .

شكوى المعلمة : ضعف في اللغة والكلام ، وافتقار لمفهوم العدد ، وصعوبة في فهم العلاقة بين الصوت والرمز وتأخر في مهارات ما قبل القراءة .

نقاط القوة في التعلم : القدرة على تحديد التفاصيل الأساسية من غير الأساسية وقدرة في حل المشكلات باستخدام تحليل المفاهيم وتركيبها .

نقاط الضعف في التعلم : ضعف في الانتباه البصري للتفاصيل والتسلسل ، وربط الأجزاء بالكل باستخدام مهارات تنظيمية ، وضعف في المعلومات العامة ، واستعمال الحس العام في الحكم ، وضعف في استخدام المفاهيم المجردة اللفظية والذاكرة السمعية القصيرة .

نتائج التقييم الكمي

قدرات اللغة الشفوية

المجالات المختبرة	الاختبارات المستخدمة	مستوى الصف
استقبال الكلمة المفردة		روضة ٢
ذاكرة الجمل		روضة ٢
الاستيعاب السمعي		روضة ٢
التعبير عن الكلمة المفردة		روضة ٢
استرجاع الكلمات في المحادثة		روضة ٢
مرادفات ومضادات الكلمة شفوياً		روضة ٢
المتشابهات اللفظية		روضة ١
سرعة التسمية		روضة ١
المعالجة النحوية		روضة ١
الوعي الصوتي		روضة ١

قدرات اللغة الكتابية

مهارات التحليل	
عرف الكلمة	روضة ٢
الاستيعاب القرائي	روضة ٢
التهجئة الإملائية	روضة ٢
	روضة ١

نتائج التقييم التفاعلي

- التأخر اللغوي للطفلة "ب" كان يؤثر على قدرتها على التعامل مع المفاهيم المجردة ، حيث أنها تفتقر الى المفاهيم الضرورية لكثير من المهمات الشفوية والكتابية .
- تحتاج لتتعلم كيف تقارن بين الأشياء وكيفية استخدام الكلمات الوصفية من مثل : صغير وأصغر والأصغر ، في وصفها للأشياء والصور والمقارنة بينها .
- تحتاج لتتعلم كيف تلقي الأسئلة لزيادة قاعدتها المعرفية . وقد سهلت النمذجة ولعب دور المعلم هذه المهمة ، حيث أصبحت تسأل اسئلة أكثر اتصالاً بالموضوع المطروح لتحصل على معلومات حوله بنهاية الجلسة الثانية .

بعد أربع جلسات ، تم لدينا الانطباع بأن التطور اللغوي قد تحسن ، حتى ليمكن توقع تحسن ذي معنى في مستوى مهاراتها الأكاديمية إذا قدمت لها خبرات تعلمية محسوسة باستخدام الطرق تعددية الحواس تتضمن التمرين والممارسة عبر فترة زمنية طويلة نسبياً .

الاعتماد على السياق : نعم

سرعة القراءة : بطيئة

التفسير

صعوبات في معالج التهجئة : (المشكلات التي تعاني منها " ب " مشار اليها بعلامة " x ") :

x ١. المشكلة : صعوبة تركيز الانتباه في المهمة

ـ ٢. المشكلة : مجرد بزوغ الوعي على أن شيئاً - الرمز - يمكن أن يسد مسد شيء آخر

x ٣. المشكلة : صعوبة في تعرف الحرف (يخطئ في تسمية الحروف)

x ٤. المشكلة صعوبة في الربط بين الحروف (مثلاً ، لا يربط بين را ، س في كلمة راس) .

× ٥. المشكلة : يقرأ الحروف أو الكلمات معكوسة .
× ٦. المشكلة : صعوبة في استعمال المعالجة الصوتية للمساعدة في تعرف الكلمات غير المألوفة .
___ ٧. المشكلة : يخمن أو يحذف أو يضيف كلمات
× ٨. المشكلة : بطء في معالجة التهجئة (القراءة كلمة فكلمة)
× ٩. المشكلة : صعوبة في قراءة الكلمات البصرية الأساسية .

صعوبات في معالج المعنى

× ١. المشكلة : خبرة محدودة بالنقطة المطروحة للبحث (نسق معرفي محدود)
× ٢. المشكلة : صعوبة في استيعاب الكلمات الغامضة .
× ٣. المشكلة : صعوبة في فهم شكل النص الجديد (كالشعر مثلاً)
___ ٤. المشكلة : صعوبة في القراءة المعبرة ناتجة عن محدودية تعرف الكلمة أو ضآلة الاستيعاب القرائي أو ضعف العادات القرائية .
× ٥. المشكلة : صعوبة في تجزئة الكلمات الى مقاطع (مثلاً : صعوبة الحركات في مرحلة التهجئة)
× ٦. المشكلة : يخمن أو يحذف أو يضيف كلمات

صعوبات في معالج السياق

× ١. المشكلة : صعوبة في فهم شكل النص الجديد (مختلف أنواع النصوص)
× ٢. المشكلة : صعوبة في التسهيل الآلي للسياق (ما الكلمة التي يحتمل أن ترد تالياً في الجملة)
× ٣. المشكلة : يخمن أو يحذف أو يضيف كلمات .
× ٤. المشكلة : تكرار كلمات وأشباه جمل
× ٥. المشكلة : صعوبة في اشتقاق معنى الكلمة أو ترقيمها من الطريقة المستعملة بها في الجملة .

صعوبات في معالج الصوت

× ١. المشكلة : صعوبة في تحديد المكافئ الصوتي الصحيح للرمز لضعف في التعرف الفوري والكلي لنمط التهجئة الناتج عن مشكلة في معالج التهجئة .
× ٢. المشكلة : صعوبة في مهمات الوعي الصوتي على مستوى الكلمة .
× ٣. المشكلة : صعوبة في مهمات الوعي الصوتي على مستوى المقطع .
× ٤. المشكلة : صعوبة في مهمات الوعي الصوتي على مستوى الصوت الواحد

٥. المشكلة : صعوبة في موالفة تهجئة الأصوات المتعددة (لا يستجيب المعالج الصوتي بسرعة لأنماط تهجئة الأصوات غير الغامضة كأن يعجز عن لفظ " الأ " في كلمة الأولاد) والكلمات التي تختلف صورتها عن لفظها (مثل ، لكنّ والشمس) ومثل ذلك الخلط بين المد الطويل والمد القصير (حروف العلة وحركات الإعراب) وتشديد الحروف .

القطاع التشخيصي الأولي : مشكلات ذات دلالة في اللغة الشفوية ، ومشكلة معممة في القراءة .

٢. **الحالة الثالثة : الطفل " ج " عمره ٨ سنوات**

أ. **شكوى الوالدين :** عندما اتصل والد الطفل "ج" كانت شكواه من صعوبة استيعاب طفله للفكرة الرئيسية في القصة عندما كانت تُقرأ عليه من مستوى صفه الحالي وهو الصف الثاني . وكانت المشكلة تتفاقم عندما يوجد صوت مشتت للانتباه في صفه كمروحة السقف أو أصوات الطلاب أو صوت برّاية الأقلام . ولم يكن الطفل قادراً على تركيز انتباهه لاتباع تعليمات من ثلاث خطوات ، لدرجة تضطر المعلم ليكررها ٢-٣ مرات . وكانت تبدو عليه سهولة التشتت من الأطفال الآخرين ولا يركز على واجبه البيتي إلا عندما يرغم على ذلك . وذكر والد الطفل بأنه لا يستطيع تحديد معنى الكلمة إذا أُعطيت له في جملة ، ولم يكن يدرك معنى الوقت وكانت لديه فكرة غامضة عن مفاهيم العدد . وعندما كان يسأل : كم دقيقة حتى نغادر؟ تكون استجابته المعتادة هل هذا وقت طويل ؟ وكانت لديه مشكلات بمفاهيم الحجم والنقود والطول . وكانت جمله تلف حول الموضوع دون مراعاة لزمن الفعل . وقد أوضح والده بأن طفله يصرح بأنه لا يستطيع تتبع كثير من تعليمات لعبة كرة القدم وأنه ذو مقدرة محدودة على حفظ مجموعة من الحقائق . وكان غالباً لا يعي ما يدور حوله عندما يشاهد التلفزيون أو يكون مندمجاً في لعبة . وكان الجزء الأكبر من مشاجراته مع أخيه ابن الخمس سنوات ناتجة عن عدم قدرة "ج" على الاستجابة لما يحيط به .

ذكر والد " ج " أنهما أصبحا يعيان بعض أوجه قصوره منذ السنة الأولى في الروضة ، إذ ذكر معلمه أن "ج" كان غير ناضج اجتماعياً بمستوى عمره وكان متخلفاً من الناحية الأكاديمية مقارنة مع زملاء صفه . وقد بدأت مشكلات "ج" تصبح أكثر وضوحاً عندما أصبح أخوه الأصغر منه يستجيب لفظياً ويتبع التوجيهات أكثر منه مما

جعل سلوكه يسوء وأصبح يقع في متاعب متعددة في البيت والمدرسة . وذكر الوالدان أن طبيب الطفل أخبرهما بألا يأخذا أمره مأخذ الجد ، إذ ستنتهي مشكلاته وسيصبح عادياً في الوقت المناسب .

وأضاف والد "ج" أنه بعد السنة الأولى من الروضة كان وزوجته يراجعان له الأعمال الصوتية ومزج الأصوات . وقد بدأ السنة الثانية في الروضة يقرأ بمستوى الصف الأول الإبتدائي ولكنه سريعاً ما تراجع الى مستوى الروضة علماً بأن والديه كانا يقضيان معه ٢-٣ ساعات ليلياً يراجعان له واجباته . وقد أظهر تقريره النهائي ضعفاً في مهارات الحساب واللغة وتساءل معلمه عما إذا كان "ج" يعاني من نقص في المعالجة ، وأنه يمكن أن يتحسن إذا تحسنت مهاراته الإصغائية . كما عبر معلمه عن صعوبات يواجهها في تلخيص القصة بكلماته الخاصة.

وقد عبر الوالد عن أنه نفسه كان يواجه صعوبات في المدرسة معتقداً أن كثيراً من مشكلات المعالجة ومشكلات إيجاد الكلمة التي يلاحظها على طفله كانت شبيهة بمشكلاته . وقد فُحص والد الطفل وابنه "ج" لمعرفة ما إذا كانا يعانيان من الصعوبات التعلمية في مركز قياس محلي ووجدا يعانيان من مشكلات متشابهة في معالجة اللغة ، غير أنهما لم يعدا ذوي صعوبة تعلم .

ب. **تاريخ الحالة** : أصيبت والدة الطفل "ج" بانسمام الدم في حمله وازداد وزنها حوالي ١٠ كغم . وقد ولد خداجاً بمدة ستة أسابيع ، وأصيب باليرقان كما عانى من ضعف مستوى السكر في الدم فور ولادته ووضع في غرفة العناية الحثيثة مدة ٦ أيام . وقد نطق أولى كلماته في عمر ١٤ شهراً ، وأخذ يجمع الكلمات في عمر ٢٤ شهراً وأصبح يستعمل جملاً أكثر تعقيداً في عمر ثلاث سنوات ونصف . وقد أصيب بالتهاب اللوزتين في عمر ٤ سنوات ، والتهاب في الأذن فيما بين شهره الثاني وحتى السنة الثالثة (أصيب ٣٧ مرة بهذه الالتهابات في هذه الفترة) كما كان يعاني من بعض الحساسية . وقد نصح معلمه في الصف الأول بأن يحول الى فحص اضطراب الانتباه ، إلا أن والده لم يشأ أن يصنف ولده أو يعالج بعقاقير .

التربية : كان الطفل "ج" مسجلاً في الصف الثاني في مدرسة عامة . وقد صنفته معلمته دون المعدل في جميع الموضوعات الأكاديمية باستثناء الدراسات الإجتماعية والفن اللذين كانا ضمن المعدل . وذكرت معلمته أنه يعاني من صعوبة اتباع أكثر من توجيه واحد وبخاصة إذا أُعطيت التوجيهات للصف كله . كما اعتقدت أيضاً أنه يعاني من ضعف في المعلومات المتسلسلة . إلا أنه كان يستجيب بشكل أفضل للواجبات القصيرة ولكنه يحتاج مساعدة للحفاظ على أشيائه منظمة .

الاختبارات النفسية التربوية : تم تحويل الطفل "ج" الى القياس النفسي في بداية الصف الثاني ، وظهر أداؤه في اختبار وكسلر-٣ ضمن المتوسط ولكن كان ثمة فارق كبير بين قدراته اللفظية والأدائية ، حيث كانت درجته الأدائية تقل ٣٠ درجة عن درجته اللفظية . وقد عبر عن نقاط قوى معينة في تطور المفاهيم اللفظية ، والتفكير اللغوي ، والذاكرة الطويلة للوقائع . أما نقاط ضعفه المهمة فكانت ضعف سرعته الإدراكية ، وحل المشكلات المجردة ، والقدرة على تحليل وتركيب نمط ، والانتباه البصري للتفاصيل ، اجراء الحساب الذهني ، وسلسلة التفكير خطوة فخطوة . وقد أثرت أوجه القصور هذه في الصف على قدرته على اتباع سلسلة من التعليمات ، وإنهاء سلسلة من المهام، وكتابة الحروف والكلمات ، ونسخ المعلومات عن السبورة ، وتحليل الكلمات في القراءة والتهجئة ، وتكوين جمل شفوية وكتابية . وقد استنتج الاخصائي النفسي في المدرسة أن الطفل "ج" يعاني من صعوبات تعلمية في التنظيم الإدراكي . وقد وجد الطفل مؤهلاً ليأخذ في غرفة المصادر يومياً حصة لمدة ٣٠ دقيقة .

وقد تم تقييم كلام الطفل ولغته من قبل اخصائي الكلام واللغة في الصف الأول ، ووجد مؤهلاً لعلاج في اللغة في ضوء صعوباته التي كان يواجهها في الصف . حيث كان يعالج مع مجموعة صغيرة في جلستين اسبوعياً لمدة ٣٠ دقيقة لكل منهما ، وأكمل علاجه بعد انجازه للأهداف المتوخاة من هذا العلاج التي كانت : تحسين مهارات التصنيف ، سلسلة الحوادث وزيادة مفرداته اللفظية بمستوى تستوعب فيه منهاج صفه.

ويبين الشكل م٣ خلاصة نتائج تقييم الطفل "ج" وتفسيرها .

الشكل م٣ خلاصة نتائج تقييم الطفل "ج" وتفسيرها

معلومات شخصية

اسم الطالب "ج" اسم الفاحص :

العمر : ٨ سنوات و ٩ شهور الصف : الثاني المدرسة : .....

شكوى الوالدين : صعوبة في تتبع الفكرة الرئيسية في قصة تقرأ له ، متاعب في التركيز بوجود ضوضاء ، ومتاعب في معاني الكلمات ، وضعف في مفاهيم الزمن والعدد .

شكوى المعلم : ضعف في مهارات الاصغاء، وصعوبة في تلخيص قصة بكلماته الخاصة، وصعوبة في اتباع سلسلة من التعليمات ، وانجاز سلسلة من الواجبات ، وضعف في كتابة الحروف والكلمات والنسخ عن السبورة ، وتحليل الكلمات عند القراءة والتهجئة ، وتكوين الجمل شفوياً وكتابياً .

نقاط القوة في التعلم : تطور المفاهيم اللفظية ، والتفكير اللغوي ، والذاكرة الطويلة للوقائع .

نقاط الضعف في التعلم : بطء الإدراك ، وحل المشكلات المجردة ، والقدرة على تحليل وتركيب الأنماط، والانتباه البصري للتفاصيل، اجراء الحسابات الذهنية الأساسية ، سَلسلة التفكير خطوة فخطوة.

نتائج التقييم الكمي

قدرات اللغة الشفوية

المجالات المختبرة	الاختبارات المستخدمة	مستوى الصف
مفردات استقبال الكلمة المفردة		٣
ذاكرة الجمل		١
الاستيعاب السمعي		٣
التعبير عن الكلمة المفردة		٣
استرجاع الكلمات في المحادثة		١
مرادفات ومضادات الكلمة شفوياً		١
المتشابهات اللفظية		١
سرعة التسمية		١
المعالجة النحوية		١
سرعة السلسلة		١
الوعي الصوتي		روضة

قدرات اللغة الكتابية

مهارات التحليل	١
تعرف الكلمة	١
الاستيعاب القرائي	١
التهجئة الإملائية	١

نتائج التقييم التفاعلي

كشف الفحص القبلي عن اندفاعية عند البدء بالنشاط ، وكان "ج" يقاطع الفاحص باستمرار عند اعطاء التعليمات . ويحتاج لتدريب في ضبط نفسه .

كشف الفحص البصري عن تحسن ذي دلالة في ضبطه لاندفاعيته مع تحسن في قدرته على الإصغاء

زاد تعليم ما قبل القراءة من قدرته على قراءة كلمات من قائمة كلمات .

وسّع تعليم الطفل "ج" التفكير فيما تدور القصة حوله من خلال العنوان وأول جملتين فيها من استيعابه القرائي بعد جلستين .

عة القراءة : بطيئة الاعتماد على السياق : نعم

التفسير

عوبات في معالج التهجئة : (المشكلات التي يعاني منها " ا " مشار اليها بعلامة " × ") :

× ١. المشكلة : صعوبة تركيز الانتباه في المهمة

ـ ٢. المشكلة : مجرد بزوغ الوعي على أن شيئاً – الرمز – يمكن أن يسد مسد شيء آخر

× ٣. المشكلة : صعوبة في تعرف الحرف (يخطئ في تسمية الحروف)

× ٤. المشكلة صعوبة في الربط بين الحروف (مثلاً ، لا يربط بين را ، س في كلمة راس) .

× ٥. المشكلة : يقرأ الحروف أو الكلمات معكوسة .

× ٦. المشكلة : صعوبة في استعمال المعالجة الصوتية للمساعدة في تعرف الكلمات غير المألوفة .

× ٧. المشكلة : يخمن أو يحذف أو يضيف كلمات

× ٨. المشكلة : بطء في معالجة التهجئة (القراءة كلمة فكلمة)

× ٩. المشكلة : صعوبة في قراءة الكلمات البصرية الأساسية .

عوبات في معالج المعنى

ـ ١. المشكلة : خبرة محدودة بالنقطة المطروحة للبحث (نسق معرفي محدود)

× ٢. المشكلة : صعوبة في استيعاب الكلمات الغامضة .

× ٣. المشكلة : صعوبة في فهم شكل النص الجديد (كالشعر مثلاً)

× ٤. المشكلة : صعوبة في القراءة المعبرة ناتجة عن محدودية تعرف الكلمة أو ضآلة الاستيعاب القرائي أو ضعف العادات القرائية .

× ٥. المشكلة : صعوبة في تجزئة الكلمات الى مقاطع (مثلاً صعوبة الحركة في مرحلة التهجئة)

× ٦. المشكلة : يخمن أو يحذف أو يضيف كلمات

صعوبات في معالج السياق :

× ١. المشكلة : صعوبة في فهم شكل النص الجديد (مختلف أنواع النصوص)

× ٢. المشكلة : صعوبة في التسهيل الآلي للسياق (ما الكلمة التي يحتمل أن ترد تالياً في الجملة)

× ٣. المشكلة : يخمن أو يحذف أو يضيف كلمات .

× ٤. المشكلة : تكرار كلمات وأشباه جمل

× ٥. المشكلة : صعوبة في اشتقاق معنى الكلمة أو ترقيمها من الطريقة المستعملة بها في الجملة.

صعوبات في معالج الصوت :

× ١. المشكلة : صعوبة في تحديد المكافئ الصوتي الصحيح للرمز لضعف في التعرف الفوري والكلي لنمط التهجئة الناتج عن مشكلة في معالج التهجئة .

× ٢. المشكلة : صعوبة في مهمات الوعي الصوتي على مستوى الكلمة .

× ٣. المشكلة : صعوبة في مهمات الوعي الصوتي على مستوى المقطع .

× ٤. المشكلة : صعوبة في مهمات الوعي الصوتي على مستوى الصوت الواحد

× ٥. المشكلة : صعوبة في موالفة تهجئة الأصوات المتعددة (لا يستجيب المعالج الصوتي بسرعة لأنماط تهجئة الأصوات غير الغامضة كأن يعجز عن لفظ " الأ " في كلمة الأولاد) والكلمات التي تختلف صورتها عن لفظها (مثل ، لكنّ والشمس) ومثل ذلك الخلط بين المد الطويل والمد القصير (حروف العلة وحركات الإعراب) وتشديد الحروف .

الانطباع التشخيصي الأولي : مشكلات في اللغة الشفوية تؤدي الى صعوبة قراءة محددة مصحوبة باضطراب نقص الانتباه .

ملحق ٢

نشاطات لتحسين المُعالِجات

توضح الموضوعات التالية كيف أن معطيات التقييم تفرض أهداف معالجة محددة للطلاب الذين يواجهون صعوبة في واحد أو أكثر من أوجه المعالجات التي وضعت آدمز (Adams , 199) خطوطها العريضه عندما ميزت بين أربعة معالِجات هي معالج التهجئة ، ومعالج المعنى ، ومعالج السياق ومعالج الصوت* . وبسبب التفاعل بين هذه المعالِجات يصبح من المهم معرفة أي من هذه المعالِجات يسبب التأخر في اكتساب القراءة ، ومن ذلك مثلاً أن صعوبة المعالجة في مستوى صور الحروف يمكن أن تتدخل بمعالجة المعنى والسياق ، ثم إن الصعوبة في المعالجة الصوتية يمكن أن تؤدي الى قلة في كفاءة تعرف الكلمات غير المألوفة . ويمكن لنتائج التقييم أن تقود الفاحص الى معالجات فرعية تحتاج الى أن تقوى . وتكّون هذه العمليات في الغالب مهارات لم يتقنها القارئ مبكراً، حيث تقضي الضرورة بتقوية هذه المهارات قبل أن ينتقل القارئ الى مستويات قرائية أصعب مستوى ، فذلك يقلل من احتمال تطوير القارئ لعادات قرائية يصعب وقفها . ومن المعروف أن الفشل في تطوير مهارة معينة خلال أي من المراحل الثلاث في اكتساب القراءة يتدخل في مهارات التعلم في المرحلة التالية ، ولهذا فإنه يوصى بوجوب اتقان المهارات التمهيدية قبل محاولة البدء بالمهارات الأصعب ، وينبغي الانتفاع الى أقصى حد ممكن في كل خطوة بما يعرفه المتعلم سابقاً في تطوير ما عليه أن يتعلمه . وفيما يلي خلاصة بالمشكلات المحددة في كل مستوى من المعالِجات الأربعة ، وستقدم أهداف ونشاطات تعليمية او علاجية مختارة ، ومع ذلك فهذه القائمة ليست قائمة جامعة مانعة ثم إن النشاطات المقترحة والمواد ليست مقدمة على شكل وجبة جاهزة لمعالجة الصعوبات القرائية التطورية ، وإنما يقصد منها أن تكون بمثابة دليل للتعليم . ومن الطبيعي أن يعود المعلم الى أساليب التعليم المناسبة لمعالجة المشكلة التي يظهر أن الطالب يعاني منها في كل من هذه المعالِجات .

* راجع نموذج آدامز في الفصل الرابع

أ . ***صعوبات في معالج التهجئة*** : يظهر على الطالب المشكلات التالية :

١. صعوبة تركيز الانتباه في المهمة
٢. لا يوجد إلا قليل من الوعي على أن شيئاً يمكن أن يمثل شيئاً آخر (الرمزية)
٣. صعوبة تعرف الحرف الخطأ في تسمية الحروف
٤. صعوبة الربط بين الحروف (كصعوبة جمع الحرفين "دا" والحرف "ر" في كلمة دار).
٥. يقدم ويؤخر الحروف في الكلمة الواحدة (كأن يقرأ دار راد)
٦. صعوبة في مستوى المعالجة الصوتية التي تساعد في تعرف الكلمات غير المألوفة
٧. يحذف حروفاً أو كلمات او يزيد بعضها أو يخلط بينها
٨. صعوبة في معالجة صور الحروف (القراءة كلمة فكلمة)
٩. صعوبة في قراءة الكلمات البصرية

ب. ***صعوبات في معالج المعنى :*** يظهر الطالب المشكلات التالية :

١. خبرة محددة بالنقطة المبحوثة كتابياً (نسق محدد)
٢. صعوبة في فهم الكلمات الغامضة
٣. صعوبة في فهم النمط الأدبي الجديد (كالشعر مثلاً)
٤. صعوبة في القراءة المعبرة بسبب التعرف القاصر الى الكلمات ، وضعف الاستيعاب القرائي أو عادات قرائية ضعيفة .
٥. صعوبة في تقسيم الكلمات الى مقاطع (صعوبة في الانتقال الى مرحلة صورة الحرف)
٦. يخمن أو يحذف أو يضيف كلمات

. ***صعوبات في معالج السياق :*** يظهر الطالب المشكلات التالية :

١. صعوبة في فهم الأنماط الأدبية الجديدة (أنواع مختلفة من السياقات مثلاً)
٢. صعوبة في التسهيل الآلي للسياق (ما الكلمة التالية في جملة)
٣. يخمن أو حذف أو يدخل كلمات
٤. يكرر كلمات أو اشباه جمل
٥. صعوبة في استخلاص معنى كلمة أو لفظها من طريقة استعمالها في الجملة

صعوبات في معالج الأصوات : يظهر على الطالب المشكلات التالية :

١. صعوبة تعيين الصوت المعادل للرمز لأن التهجئة لا تتم فوراً وتكل بسبب مشكلات في معالجة التهجئة .

٢. صعوبة في مهمات الوعي الصوتي في مستوى الكلمة

٣. صعوبة في مهمات الوعي الصوتي في مستوى المقطع

٤. صعوبة في مهمات الوعي الصوتي على مستوى الصوت الواحد

٥. صعوبة في الكلمات التي تُقرأ خلاف ما تكتب (مثل ياسين عندما تكتب يس ، وللهم)

داف ونشاطات مقترحة

فيما يلي بيان بالمشكلات المختلفة لكل من المعالجات الأربعة وصياغة للهدف الذي يترتب على المعلم ان يسعى لتحقيقه والنشاطات التي يمكن القيام بها لتحقيق الهدف الرامي الى مساعدة الطالب ذي الصعوبة القرائية على النجاح في القراءة ، علماً بأن النشاطات المقترحة هي عينات من هذه النشاطات ويمكن للمعلم ان يقترح غيرها ويحوك على غرارها ، وراندة في ذلك حرصه على الابداع في تقديم أفضل الفرص لمعالجة طلابه . وينصح الدارس بأن يرجع الى الفصل الثالث للاطلاع على الفعاليات التي تغني هذه النشاطات .

علاج الصعوبات في معالج التهجئة

١. *المشكلة :* يعاني الطالب صعوبة في تركيز الانتباه البصري أو الانتباه السمعي في المهمة

الهدف : تحسين قدرة الطالب على تركيز انتباهه السمعي والبصري في المهمة بتقوية الانتباه الاختياري ومهارات الاصغاء والتركيز والتذكر

النشاطات

- زيادة التيقظ وتركيز السمع والنظر
- زيادة التركيز الذهني
- زيادة المثابرة
- زيادة التأمل في الاستجابة
- زيادة تقدير الذات
- زيادة التذكر

٢. **المشكلة** : يظهر على الطالب شيء من الوعي على أن شيئاً يمكن أن يسد مسد شيء آخر (الترميز) فالطالب يعبر عن مجرد بدايات لاستراتيجية رمزية الحروف وتعرف الكلمات بشكل مبدئي من خلال التشخيص البصري لسلسلة مكتوبة من الحروف ، كأن يتعرف الى اسمه أو اشارة التوقف من اشارات السير.

الهدف : زيادة وعي الطالب على أن الحروف المكتوبة تعبر عن أفكار .

النشاطات

- زيادة في اللعب بألعاب الكلمات
- زيادة في التعريض للمواد الكتابية
- زيادة في سلسلة اللغة الشفوية
- تشجيع الرسم والكتابة
- تعاون مع الوالدين

٣. ***المشكلة*** : يظهر الطالب صعوبة في تعرف الحروف كأن يخطئ في أسماء بعض الحروف

الهدف : زيادة سرعة ودقة تعرف الحروف

النشاطات

- زيادة في اللعب بألعاب الكلمات
- زيادة التعرض للمواد المكتوبة
- تشجيع الرسم والكتابة
- التعاون مع الوالدين
- زيادة الوعي الصوتي
- زيادة المزاوجة البصرية

٤. **المشكلة** : يظهر على الطالب صعوبة في ربط الحروف (لا يجمع دا ، ر لتكوين كلمة دار مثلاً)

الهدف : زيادة التعرف السريع الى تسلسل نظام الحروف والكلمات ذات المقطع الواحد

النشاطات

- زيادة الوعي الصوتي
- زيادة التيقظ وتركيز السمع والنظر

- التعريض لعائلات الكلمة وأوزان الكلمات (راح ، طاح ، باح) فهي تساعد في تجويد انماط التهجئة والصوت
- تهجئة الكلمات كخطوة من خطوات أساليب تعليم الأصوات ، فمن شأن ذلك أن يؤصل ارغام الطفل على الانتباه لكل حرف في الكلمة (ومن اليمين الى اليسار)
- نقل وكتابة الكلمات لغايات الاملاء ، لما يحسنّه ذلك من التكامل الادراكي في التعرف البصري عندما يتمرن الطلاب على كتابة الكلمات التي يتعلمونها مجدداً . وليحذر المعلم من أن التمارين التي تطلب من الطالب أن يضع حرفاً ناقصاً في كلمة لا تخدم الهدف نفسه لأنها لا ترغم انتباه الطالب الى أنماط تهجئة الكلمات ككل .
- الدراسة المركزة للكلمات، إذ يتعين تشجيع الطلاب على دراسة الكلمات المكتوبة الصعبة لا أن يقفز عنها، وتعويده النظر بعناية الى تهجئتها ولفظها وتكرار هذه العملية الى أن يتمكن من قراءة الكلمة بمستوى قريب من العادي من حيث السهولة والسرعة.

٥. **المشكلة** : يقدم الطالب ويؤخر الحروف في الكلمة الواحدة وكذلك بالنسبة للكلمات (كأن يقرأ دار ، راد)

الهدف : زيادة قدرة الطالب على قراءة الكلمات دون تقديم أو تأخير لحروف الكلمة الواحدة أو لكلمات الجملة .

النشاطات

- التعريض لعائلات الكلمة وأنغامها (سار جار دار)
- لفظ الكلمات
- نقل الكلمات وكتابتها لغايات الإملاء
- الدراسة المكثفة للكلمات وذلك :

- اجعل الطلاب يصنعون بطاقات كلمات ودعهم يتبعون هذه الكلمات بالسبابة والوسطى معاً بينما ينطقون أجزاء الكلمة . ثم اطلب منهم أن يكتبوا الكلمة غيباً
- يمكن للطالب أن يستعمل آلة كاتبة ليتمرن على الكلمات التي يجد صعوبة فيها ، وسيمكنه ذلك من رؤية كتابة الكلمات من اليمين الى اليسار .
- استعمل لوحاً ممغنطاً بحروف ذات ثلاثة أبعاد . شجع الطالب على أن يضبط الحروف ليشكل كلمات يخلط في حروفها

- اكتب الكلمات التي يمكن أن يخلط بين حروفها أزواجاً (مثل دور : ورد ، كتبَ : كبتَ). استعمل احدى الكلمتين في جملة واطلب من الطالب أن يشير الى أي الكلمتين استعملت في الجملة .
- استعمل حرفاً ملوناً في بداية الكلمات التي يخلط فيها الطلاب . اوقف هذا العمل عندما لا تعود الكلمة صعبة على الطلاب .

٦. **المشكلة :** تظهر على الطالب صعوبة في الاستعانة بمستوى المعالجة الصوتية في تعرف الكلمات غير المألوفة بصرياً .

الهدف : لزيادة قدرة الطالب على معالجة المستوى الصوتي

النشاطات

- زيادة القدرات الصوتية
- زيادة قدرة الطالب على استعمال مستوى المعالجة الصوتية بكفاءة أكبر

٧. **المشكلة :** يخمن الطالب أو يحذف أو يُدخل كلمات

الهدف : زيادة قدرة الطالب على تحليل الكلمة و/أو استعمال السياق

النشاطات

- تشجيع الطالب على اعادة قراءة عدة كلمات قبل الكلمة التي يخمنها تخميناً وأن يتهجأ على الأقل أول حرف أو حرفين من الكلمة الصعبة ، ثم قراءة عدة كلمات تتلو الكلمة الصعبة . تساعد هذه الإستراتيجية على تطوير عادة استعمال السياق والأصوات الأولى من الكلمة .
- سجل على شريط قراءة الطالب الجهرية وأسمعه إياه ليتعرف الكلمات التي كان يخمنها . ناقش الكلمات المكتوبة وساعد الطالب على أن يصبح اكثر وعياً للسبب الذي يجعله يخمن الكلمة .
- شجع الطالب على أن يبطء من سرعة قراءته لتسهيل دقة القراءة .
- استعمل مواد أسلوب " الإغلاق " الذي يختار الطالب فيه كلمة من كلمتين أو ثلاث لتكملة الفراغ في الجملة .

٨. **المشكلة :** يظهر على الطالب بطء في معالجة التهجئة (يتعرف الكلمات ببطء)، فالقراءة كلمة فكلمة يمكن أن تنتج عن الاعتماد الزائد على الصوتيات ، او الفشل في التعرف

السريع على الكلمات البصرية ، أو الفشل في الاستيعاب أو قد تكون عادة سيئة . ولكي تعرف السبب يمكن أن تعطي الطالب قطعة سهلة فإذا تحسنت قراءته يكون السبب في المشكلة إما ضعف الاستيعاب القرائي أو صعوبة تعرف الكلمة . ولتحدد أياً منهما هو السبب اسأل الطالب اسئلة عن المادة الأكثر صعوبة ، فإذا استطاع الطالب أن يجيب ٧٥% من الاسئلة اجابة صحيحة ، فإن مشكلة القراءة كلمة فكلمة قد تكون ناتجة عن بطء في تعرف الكلمة . أما إذا عجز الطالب عن اجابة للاسئلة تصل الى ٧٥ % إجابة صحيحة فإن المشكلة قد تكون ناتجة عن ضعف في الاستيعاب القرائي .

الهدف : زيادة سرعة الطالب القرائية

النشاطات

- استعمال مواد قرائية في مستوى أقل من الصعوبة
- سجل على شريط مسموع أو مرئي القراءة الشفوية من مستوى سهل وآخر صعب. شغل الشريط وشجع الطالب ليوازن ويقارن بين أدائه في الحالتين وساعده على أن يختار كلمات محددة يجد فيها صعوبة . اطلب من الطالب أن يكتب هذه الكلمات على بطاقات أدلة بشكل منفرد والتمرن على قراءتها بعيداً عن السياق ثم إعادة قراءة القطعة لتعزيز تعرف الكلمة عندما تكون الكلمات في النص .
- اقرأ أجزاء من الكتاب مسجلة على أشرطة مرئية واطلب من الطالب أن يجد كيف أن القاص يغير من صوته لتعزيز معرفة المشاهد بالمعنى .
- اجعل الطالب يقرأ أجزاء الحوار معك أو مع طالب اخر. اطلب منهما أن يمثل كل دور
- اما بالنسبة لقراءة الأشعار والأناشيد فيجب أن يقرأها الطالب بكثافة لتسهل عليه قراءتها
- إذا ظهر على الطالب مشكلات استيعاب ، استعمل الأهداف والنشاطات والمواد الوار تحت مستوى معالجة المعنى والسياق
- إذا ظهر على الطالب صعوبة في تعرف الكلمات البصرية الأساسية، انظر الهدف التالي.

٩. المشكلة : تظهر على الطالب صعوبة في الكلمات البصرية الأساسية .

الهدف : زيادة قدرة الطالب على تعرف الكلمات البصرية الأساسية المكتوبة

النشاطات

- خذ كلمات من أنواع متعددة من المصادر (الكتب المقررة ، القصص الخيالية ، المواد العلمية) .
- اكتب الكلمات على بطاقات وكلف الطالب بأن يقرأ كل كلمة تقدمها له . إذا عرف الطالب الكلمة فوراً توضع البطاقة في بطاقات الطالب ، وإذا لم يعرفها توضع البطاقة في بطاقات المعلم .
- دع الطالب يقوم بدور المعلم حيث يرفع البطاقة ويعطي تعريفاً للكلمة والمعلم يسميها.
- ويمكن تعليم الطالب الإجراء التالي كطريقة يتبعها باستمرار في تعرف الكلمات الجديدة :
  - انظر الى الكلمة
  - لاحظ ما إذا وجد فيها جزء يشبه جزءاً في كلمة أخرى تعرفها
  - كيف تبدأ ؟ كيف تنتهي ؟
  - اقرأ الكلمات الاخرى في السطر وفكر فيما يمكن أن تكون تلك الكلمة ؟
  - اصغ الى الكلمة في بقية الدرس أو عندما يتكلم الآخرون .

ب. علاج الصعوبات في معالج المعنى

١. **المشكلة** : للطالب خبرة محدودة بالنقطة المطروحة كتابياً (إما لمحدودية في النسق المعرفي حول النقطة أو لعدم اهتمام بها) .

الهدف : زيادة قدرة الطالب على استخلاص المعنى من القطعة المكتوبة

النشاطات

- زيادة استيعاب القراءة خلال استعمال استراتيجية النشاط
- الاستيعاب القرائي يتضمن كلا من عامل الكلمة أو الفردة ومجموعة من المهارات التي يمكن الاشارة اليها " كمهارات استيعاب اخرى " وهذه المهارات الأخرى هي :
  - تعرف الأفكار الرئيسية
  - تعرف التفاصيل المهمة
  - تطوير صور بصرية
  - التنبؤ بالنتائج
  - اتباع التعليمات
  - تعرف اسلوب الكاتب

- القيام بالقراءة النقدية

المشكلة : يظهر على الطالب صعوبة في فهم الكلمات الغامضة

الهدف : زيادة فهم الطالب للمفردات المكتوبة الجديدة

النشاطات

علم المفردات الجديدة بوضوح ، مستخدماً تعريف الكلمة ، ووضعها في جمل جديدة وتكملة فراغات في جمل بالكلمة الجديدة .

علم الطلاب تحليل الإيحاءات التي تصدر عن السياق واستعمالها للحصول على مفهوم للكلمة أكثر دقة ونفعاً .

علم الطالب أن يعيد قراءة الجملة التي تضم الكلمة غير المعروفة . وهذا لا يفيد فقط في أغراض تعزيز تهجئة ومعنى الكلمة الجديدة ولكنه ضروري كذلك لاستيعاب الجملة ، ذلك أن تكرار قراءة النص يحسّن من قدرة الطلاب في تعرف الكلمة ، وطلاقة القراءة ، واستيعاب المقروء ، وزيادة في الحساسية نحو تركيب الجمل .

المشكلة : تظهر على الطالب صعوبة في فهم نوع الأدب (الشعر مثلاً)

الهدف : زيادة قدرة الطالب على قراءة الأدب المناسب لمستوى صفه او عمره الزمني

النشاطات

عرف الطالب بأنواع الأدب بأن تفسر له مميزات الكتب المختلفة ، فتعريفهم بالفروق القائمة بين الأنماط المختلفة من الأدب يسهّل قدرتهم على استعمال معالِج المعنى . ومن ذلك اعلامهم بما يتضمنه النص من سلوك أو مشاعر أو أفكار الشخصيات الذين يمكن أن يكونوا أناساً أو حيوانات أو شخصيات خيالية .

اقرأ بصوت مرتفع للطلاب سواء أكان ذلك في دروس اللغة أو في غيرها من الدروس. فمعلمو التاريخ مثلاً ينبغي أن يقرأوا قراءة جهرية للطلاب كل حصة إذا امكن ، وبخاصة في بداية العام الدراسي من الكتاب المقرر ومن كتب أخرى تتعلق بالنقطة المطروحة حتى لو كانت بعيدة عن مستوى لغة الطلاب الشفوية .

المشكلة : تظهر على الطالب صعوبة في القراءة المعبرة بسبب القدرة المحدودة على عرف الكلمة أو ضآلة استيعاب المقروء او عادات القراءة السيئة كأن لا يتوقف أو يلتقط نفسه في المكان المناسب من المادة حيث كثيراً ما يتجاهل الترقيم وبخاصة الضمة .

الهدف : زيادة قدرة الطالب على تنظيم الترقيم والتعبير الصحيح في أثناء القراءة

النشاطات

- اقرأ قراءة جهورية للطلاب وهم يتابعون في كتبهم وناقش الحاجة الى التعبير الصحيح لتسهيل الاستيعاب
- سجل على شريط صوتي قراءة الطالب الجهرية ، أسمع الشريط للطالب وشجعه على تشخيص الحالات من سوء التعبير
- إذا كان سوء التعبير ناتجاً عن التعرف المحدود للكلمة أو كان راجعاً الى ضعف في الاستيعاب . راجع المواد التي تساعد على تجاوز هذين الضعفين
- إذا كان سوء التعبير ناتجاً عن عادات قرائية سيئة قدم قطعاً قرائية معينة وقسم جملها الى أشباه جمل بحيث تباعد بين كل شبه جملة والتي تليها كما في : كان علي ويوسف في طريقهما الى السينما لحضور فيلم " كلهم أولادي " . فمن شأن هذا أن يساعد الطالب على التوقف في المكان المناسب واعطاء النبرة المناسبة

٥. *المشكلة* : يظهر على الطلاب صعوبة في تقسيم الكلمات الى مقاطع

الهدف : زيادة فهم الطالب وسرعته في تعرف المظاهر البنيوية (جذر الكلمة ، الحروف المزيدة) أو زيادة التحليل البنيوي

النشاطات

- تعليم أصول الكلمات واشتقاقاتها والزيادات التي يمكن أن تضاف اليها وكيف أن المعنى يتغير بتغير بنية الكلمة ، على ان يصاحب ذلك تسهيل رد الكلمات الى أصولها وبيان الحروف التي زيدت عليها .
- زيادة خبرة الطالب ذات المعنى بالكلمات تساعد في اكتساب تهجئتها واستعمالها وتفسيرها. ولعل أفضل طريقة لبناء مفردات بصرية هي أن تجعل الأطفال يقرؤون كلمات ذات معنى في سياق ذي معنى ، فكلما كثرت قراءاتهم ذات المعنى كثرت ممتلكاتهم من المعاني ، وزاد احساسهم بالتهجئة وقويت وتحسنت قدراتهم على الربط بين الكلمات والمعاني .

١. **المشكلة** : يخمن الطالب ويحذف أو يزيد كلمات

الهدف : زيادة قدرة الطالب على تحليل الكلمة و/أو استعمال السياق

النشاطات . (أنظر نشاطات المشكلة (٢) في صعوبات معالج المعنى)

٦. ***علاج الصعوبات في معالج السياق***

١. **المشكلة** : يظهر على الطالب صعوبة في فهم قطع الأدب الجديدة (انواع مختلفة من النصوص)

الهدف : زيادة قدرة الطالب على قراءة الأدب المناسب لصفه أو لعمره الزمني

النشاطات (انظر في مكان آخر)

٢. **المشكلة** : يظهر على الطفل مشكلة في الإفادة من التسهيل الآلي للسياق (ما الكلمة التالية في الجملة)

الهدف : زيادة قدرة الطالب على التنبؤ بالكلمة الأكثر احتمالاً لأن تلي ما وصل اليه في قراءة الجملة

النشاطات

- إذا كانت الصعوبة في التسهيل الآلي للسياق ناتجة عن الاندفاعية في التخمين فإن تقنيات الإغلاق تكون ذات فائدة ، وكذلك تصوير صفحة ذات مادة ملذة للطالب والتأشير على المفردات التي تمثل أجزاء مختلفة من الكلام (أسماء، وحروف، وأفعال، وصفات وغير ذلك) . كلف الطالب بقراءة القطعة وتخمين الكلمة التي يجب ان تلي في الجملة استناداً الى المعلومات السابقة على الكلمة المؤشرة. مثال:

اشترى علي قلماً و ....

أ . يركض

ب. يكتب

ج. دفتراً

(حيث يمكن التنبؤ بأن الكلمة التالية " لقلم هي اسم وأن " دفتر " هو الاسم الوحيد المناسب)

- إذا كانت الصعوبة في التسهيل الآلي للسياق ناتجة عن مشكلات الاستيعاب انظر النشاطات في مكان سابق .

٣. **المشكلة** : يخمن الطالب أو يحذف أو يزيد كلمات

الهدف : زيادة قدرة الطالب على تحليل الكلمات و/أو السياق

النشاطات (أنظر نشاطات المشكلة (٢) في صعوبات معالج المعنى)

٤. **المشكلة** : يكرر الطالب كلمات أو أشباه جمل

الهدف : الاقلال من نزعة الطالب لتكرار كلمات أو أشباه جمل

النشاطات (انظر المشكلة ٦ في مكان اخر)

٥. **المشكلة** : تظهر على الطالب صعوبة في استخلاص معاني الكلمة أو لفظها من طريقة استعمالها في الجملة .

الهدف : زيادة كفاءة الطالب في استعمال معالج المعاني

النشاطات (انظر المشكلة ٤ من معالج المعنى)

علاج الصعوبات في معالج الصوت

١. **المشكلة** : تظهر على الطالب صعوبة في تعيين الصوت الصحيح المكافئ للرمز لأن نمط التهجئة لا يحدث بشكل فوري وككل بسبب مشكلات في معالِج التهجئة

الهدف : زيادة كفاءة الطالب في استعمال معالِج التهجئة الصحيحة .

النشاطات (انظر في مكان أخر)

٢. **المشكلة** : يظهر على الطالب صعوبة في مهمات الوعي الصوتي في مستوى الكلمة

الهدف : زيادة قدرة الطالب على الوعي الصوتي في مستوى الكلمة

النشاطات (انظر في مكان اخر)

٣. **المشكلة** : يظهر على الطالب صعوبة في مهمات الوعي الصوتي في مستوى المقطع

الهدف : زيادة قدرة الطالب على الوعي الصوتي في مستوى المقطع

النشاطات : (انظر في مكان اخر)

٤. **المشكلة** : يظهر على الطالب صعوبة في مهمات الوعي الصوتي في مستوى الصوت المنفرد

الهدف : زيادة وعي الطالب الصوتي في مستوى الصوت المنفرد

النشاطات (انظر في مكان اخر)

ملحق ٣

الدراسات التتبعية لذوي صعوبات التعلم

ما يزال مركز فروستج Frostig في كاليفورنيا بالولايات المتحدة يقوم بدراسة طولية لعدد ممن شخصوا كذوي صعوبات تعلمية قبل عشرين عاماً في ذلك المركز . وفيما يلي عدد من جوانب دراسة قام بها راسكند وزملاؤه (Raskind etal., 1999) تحت عنوان " أنماط التفكير والمتنبئات بالنجاح لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم " . وقد شملت تلك الدراسة ٤١ فرداً من هؤلاء الأفراد الذين أتيح للباحثين الوصول الى أكبر قدر من المعلومات عنهم :

١. الصعوبة التعلمية تمتد بامتداد الحياة .

٢. يواجه ذوو صعوبات التعلم ضغوط الحياة بالاضافة الى صعوبتهم التعلمية ، ويقل شعورهم بضغط صعوبتهم التعلمية مع التقدم في العمر وبخاصة بعد المراهقة ، كما يظهر من أقوال المشاركين في الدراسة عندما طلب منهم أن يختاروا رقماً يتراوح بين ١-١٠٠٠ حيث يمثل الألف أكبر مستوى من الضغط النفسي :

جدول م ٣:١ الضغط النفسي والعمر الزمني

المرحلة العمرية	شدة ضغط الصعوبة
الطفولة	٧١٦
المراهقة	٥٦٠
الشباب	٣٣٣
عند القياس	٢٨٢

٣. يتأخر تفتح قدرات ذوي صعوبات التعلم (late bloomers) أي الذين تتفتح قدراتهم متأخراً

٤. ينزع الناجحون في حياتهم العملية لأن يكونوا من ذوي الطبقة الوسطى (٦٦%) نسبة الى طبقات أسرهم كما يظهر تالياً :

جدول م ٣:٢ صعوبات التعلم والطبقات الاجتماعية

الطبقة	النسبة المئوية للآباء	النسبة المئوية للأبناء
١. العليا العليا	٢٩	صفر
٢. العليا	١٥	صفر
٣. الوسطى العليا	٢٩	١٠
٤. الوسطى	١٢	٥٦
٥. الوسطى الدنيا	١٠	١٤
٦. الدنيا	٥	٢٠

٥. تتحسن القدرات الاكاديمية تحسناً نسبياً في القراءة والرياضيات مع التقدم في العمر ، علماً بأنها تظل أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستواهم التعليمي . ويظهر هذا التحسن من الجدول التالي الذي يظهر منه أن افضل تحسن طرأ على قدراتهم حدث في أثناء الدراسة في المركز :

جدول م ٣:٣ أهمية معالجة الصعوبات التعلمية

	المستوى الصفي	
الزمن	**للقراءة**	**للرياضيات**
دخول المركز	٢,٩	٢,٥
ترك المركز	٥,٠	٦,٠
بعد ١٠ سنوات	٨,٥	٥,٧
بعد ٢٠ سنة	١١,٠	٩,٠

٦. توزع الواحد والأربعون فرداً الذين شملتهم الدراسة بالنسبة للعمل كما يلي :

جدول م ٤:٣ صعوبات التعلم وفرص العمل

العمل	**دراسة ١٠ سنوات**	**دراسة ٢٠ سنة**
وظيفة كاملة	٦	١٩
وظيفة جزئية	١٦	٦
بدون عمل	١٩	١٦

٧. أنهى ١٠ من الأفراد دراسة البكالوريوس وحصلت واحدة منهم على درجة الماجستير التي تؤهلها لوظيفة مستشار للزواج والأسرة .

٨. تراوحت صحتهم الجسمية بين جيد الى ممتاز .

٩. حقق ٢١ فرداً معايير النجاح في عدة محكات موضوعية شملت : نسبة الاستخدام ، وارتفاع مستوى التعليم ، والتحصيل في القراءة والرياضيات ، والعيش المستقل والنشاطات الاجتماعية .

١٠. استعملت الدراسة عدة تقنيات للتنبؤ بنجاح ذوي صعوبات التعلم ، وقد أدت جميعها الى جملة خصائص شخصية يمكن في ضوء توافرها التنبؤ بالنجاح ، وهذه الخصائص هي : الوعي على الذات ، والمثابرة ، والنشاط ، والثبات الانفعالي ، وتحديد الهدف ، والانتفاع بأنظمة الدعم (التربوية ، والنفسية والوظيفية) . وقد كانت

هذه العوامل أقوى من غيرها من العوامل في التنبؤ بالنجاح بما في ذلك نسبة الـذكاء ، والتحصيل الأكاديمي ، وضغوط الحياة ، والعمر ، والجنس ، والمستوى الاجتمـاعي الاقتصادي وغير ذلك من العوامل التي تشكل الخلفيات الشخصية للأفراد. وفيما يلـي مقارنة للنسب المئوية لأنماط السلوك الناجحة التي تتوافر لدى الأفراد الناجحين وغير الناجحين .

جدول م ٥:٣ مواصفات شخصية تسهل نجاح ذوي صعوبات التعلم

خاصية النجاح	النسبة المئوية التي تتوافر لدى الأفراد الناجحون	الأفراد غير الناجحين
الوعي على الذات	٩٣	١١
النشاط	٩٣	٢٢
المثابرة	٩٣	٢٢
الثبات الانفعالي	٦٤	٢٢
تحديد الهدف	٩٣	٢٢
الانتفاع بأنظمة الدعم	٩٣	٧٨

وقد ظهر من الدراسة الارتباطية أن أكبر هذه العوامل ارتباطاً بالنجاح كانـت هـي : شاط (٠,٩٠) ثم المثابرة (٠,٨٨) ثم تحديد الهدف (٠,٦٩) .

ومهما يكن الأمر ، فإن هذه الدراسة تعاني من بعض أوجه القصور منها ضعف عـدد راد العينة ، ومفهوم الصعوبات التعلمية الذي تطور عما كان عليه قبل عشرين سـنة ، وأن ض نتائجها قد بنيت على أساس المعلومات الذاتية كما أدلى بها الأفراد حيـث تظـل هـذه علومات معروضة للتموية وقلة الثبات ، بالرغم من أن الدراسة لجأت الى أكثر من محـك صادقة على صحة المعلومات التي كان الأفراد يدلون بها .

المراجع المباشرة

اركابي ، جودت : طرق تدريس اللغة العربية . دمشق : دار الفكر ، ١٩٨٦ .

سمك ، محمد صالح : فن تدريس اللغة العربية . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية . ١٩٧٥.

نورة ، حسين سليمان : دراسة تحليلة ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الاسلامي . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٦ .

مرسي ، محمد منير ، وابو العزايم ، اسماعيل : الضعف في القراءة (مترجم) . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٤ .

الوقفي ، راضي ، والكيلاني ، عبد الله زيد : اختبار الكشف العصبي الأولي . عمان : كلية الأميرة ثروت : ١٩٩٦ .

الوقفي ، راضي : اختبار القراءة الصفي . عمان : كلية الاميرة ثروت ، ١٩٩٦ .

الوقفي ، راضي : اختيار تشخيص الاخطاء القرائية . عمان : كلية الاميرة ثروت . ١٩٩٦ .

الوقفي ، راضي : تشخيص المهارات الاساسية في اللغة العربية . عمان : كلية الأميرة ثروت ، ١٩٩٧ .

الوقفي ، راضي : تشخيص المهارات الأساسية في الرياضيات . عمان : كلية الأميرة ثروت ، ١٩٩٧ .

Bender, W. N. (2003). Differentiating instruction for students with Learning Disabilities. California: Crown Press.

Bender, W.N. (2002). Differentiating instruction for students with learning disabilities. California: Crown Press.

Bos, Candace S., & Vaughn, Sharon (1996) Strategies for teaching students with learning and behavior problem. Needham H. Massa : Allyn & Bacon.

Cooke , Ann, (1993) Tackling dyslexia: The Bangor way; London: Whurr Publishers.

Davis, D. Ronald (1995) the Gift of dyslexia. London: Souvenir Press Ltd .

Escribano, C.L (2007). Evaluation of the double – deficit hypothesis subtype classification & readers in Spanish. Journal of Learning Disabilities, 40, 314-330

Fletcher, Jack M., Francis David J., Shaywitz Sally E., Reid Lyon, G Foorman, Barbara R., Stuebig Karla K and Shayeitz, Bennett A. (1998) intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities . In: Learning Disabilities. Research & practice Vol. 13 No. 4 , p. 186 – 203

Gazria, M., Jitendra, A., Sood, S., S., & Sacks, G. (2007) text in students with LD.

Journal of learning Disabilities, 40, 310-325.

Gold, M. (2003). Help for the Straggling Students. San Francisco: Jossy – Bass.

Goldsworthy, L. Candance (1996) Developmental reading disabilities. San Diego, Cal Singular Pub. Group Inc.

Grahm, S., Harris, K., (2003). Student with learning disabilities and the process of writing in Swanson etal., (EDS) Handbook of LD New York: The Guilford Press.

Gregg, Colman. C Davis , & Chalk, T. (2007). Timed essay writing implications for high- stalees tests Journal of learning Disabilities, 40, 306-318.

Harwell, J. M. (2001). Complete Learning Disabilities handbook . San Francisco: Jossy – Bass.

Herr, C., & Bateman, B. (2003). Learning disabilities and the law in H. lee., Swanson etal (EDS) Handbook of Learning Disabilities P. 57-73.

Hetzroni, O., & Shrieber, B., (2004). Word press on as an assistive technology test of enhancing academic outcomes, Journal of LD, 37, 43-154.

Hornsby, Beve (1995) Overcoming Dyslexia. London: Vermilion .

Jackobson, A., Kikas, E. (2007). Cognitive function in children with and without ADHD with and without comorbed LD. Journal of Learning Disabilities, 40, 194-202.

Kim Reid, D. (1988) Teaching learning disabled. Boston: Allyn & Bacon, Inc.

Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Weis, S. (2004). Graphic organizers and their effect on the reding comprehension of students with LD, Journal of LD, 37, 105-118.

Lavoie, R . (2005). It is so much work to be your friend. New York. Simon & Schuster.

Mann, V. (2003). Language processors: Keys to reading disability, in Swanson, H., etal (EDS) Handbook of Learning Disabilities. New York: The Gilford Press.

Pollock, joy & Waller, E. (1997) Day to day dyslexia in the classroom. Kent: Mackays of Catham.

Rashid, L., Morris, R., Sevick, R., (2005) Relationship between home literacy environment and reading disabilities, Journal of Learning Disabilities, 38, 48-55.

Raskind, Marshall H., Goldsbery, Roberta J., Higgins, Eleanor L., and Herman, Kenneth L. (1999) Patterns of change and Predictors of success in individuals with learning disabilities: results from a twenty – year longitudinal study. In. Learning Disabilities, Reserch & Practice. Vol. 14 No. 1, P. 35-49 .

Re, A.M., Pedron, M., & Cornoldi, C., (2007). Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms, Journal of Learning Disabilities, 40, 244-255.

Rosner, Jerome (1993) Helping children overcome learning difficulties. New York: Walker & Company.

Salter, Robin & Smyther, Ian (1997) The international book of dyslexia. London: Whurr Publishers.

Sanches, E., Garcia, J., & Gonzalez, A. (2007). Can differences in the ability to recognize words cease to how an effect under certain reading conditions ? Journal at Learning Disabilities, 40, 290-305.

Savage, R. & Fredrickson, N. (2006). Beyond phonology, Journal of Learning Disabilities, 39, 399-413.

Schuck, D., & Crinelea, F., (2005). Why children with ADHD do not have low IQs? Journal of LD, 38, 202-280.

Stowe, C. M. (200). How to reach and teach children and teens with dyslexia. San Francisco: Jossey – Bass.

Stoitsis, John etal., (2008). Evidences of a posterior cingulate involvement in dyslexia, Jornal of Progress in Newro – Psychopharmacology Biological Psychiatry, 32, 2008.

Swanson, H. L. Howard, C. & Saez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities, Journal of Learning Disabilities,79,252-269.

Swanson, H. L., Harris, K. & Graham, S. (2003). Handbook of learning disabilities. New York : The Guilford Press.

Thomson, P., & Gilchrist, P. (1997) Dyslexia: A Multidisciplinary approach. London: Chapman & Hall.

Torgesen, Joseph K., & Wagner, Richard K. (1998) Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. In : Learning Disabilities: Resarch and Practice. Vol. 13 No.4, 220-232.

Vail, L.V. (1989). Smart Kids with School Problems. New York: Plane Printing.

Vukovis, R.K., Siegel, S., (2006) . The double deficit Hypothesis A Comprehensive analysis of the evidence, Journal of Learning Disabilities, 39, 25-47.

Wanzek, J., Vaughn, Wexler, J., Swanson, E., Elmonds, M. & Kim A. (2006). Asynthesis of Spelling and reading interventions and Their effects on the spelling outcomes of Students of LD, Journal of Learning Disabilities, 39, 528-543.

Weaver, Constance (1994) Reading process and practice. Portsmouth, NH: Heinemann.

المراجع غير المباشرة

(كما هي واردة في المراجع المباشرة)

Aaron, P.G. (1989). Dyslexia and hyperlexia: Diagnosis and management of developmental reading disabilities. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Aaron, PG., & Joshi, R. M. (1992). Reading Problems: Consultation and remediation. New York: The Guilford Press.

Adam, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: The MIT Press.

Anderson, R.C., Reynolds, R.E., Schallert, D.L., and Goets, E. T. (1977). Framework for Bachman, F. (1927). Uberkongenitale Wortblindheit (Angeboence Leseschwache). Abbandbungen aus der Nurologie, Psychologie und ibrem Grenzebieten, 40, 1- 72.

Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1998). From First words to grammar: Individual difference and dissociable mechanisms. New York: Cambridge University Press.

Beaty, J.J. (1994). Observing development of the young child (3rd ed.). New York: Macmillan.

Berninger, V. (2001a). Process Assessment of the learner (Pal.) Test Battery for Reading and 'writing. (PAL-RW). San Antonio, TX: Psychological Corporation

Bos, C.S. (1982). Getting past deconding: Using modeled and repeated readings as a remedial methods for leaning disabled students. Topics in Learning and Learning

Disabilities, 1, 51-57.

Bos, C.S. (October 1987). Promoting story comprehension using a story retelling strategy. Paper presented at the Teachers Applying Whole Language Conference, Tucson, Ariz.

Bransford, J.d., Delclos, V. R., N. J., Burns, M. S & Hasselbring, T.S. (1987). State of the art and future directions. In C.S. Lidz (ED), Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential (pp.479-496). New York: The Guilford Press.

Bridge, C.A., Winograd, P.N., and Haley, D. (1983). Using predictable materials vs. Preprimers to teach beginning sight words. The Reading Teachers., 36 (9). 884-891.

Carbo, M. (1978), Teaching reding with talking books. The Reading Teachers. 32, 267-273.

Casby, M. (1992). An intervention approach for naming problems in children. American Journal of Speech-Language Pathology, 1, 35-42.

Catts, H. W. (1989). Defining dyslexia as a developmental language disorder, Annals of Dyslexia, 39, 50-64.

Clark, D.B. (198). Dyslexia: Theory and practice of remedial instruction. Parkton, MD: York press.

Clay, M.M. (1984). Reading: The Patterning of complex behavior (2nd ed.). Auckland, New Zealand : Heinemann Educational Books.

Cotman, C.W., & T.J. Truss. (Eds.), Learning disabilities: Proceedings of the national conference (pp. 1-69). Parkton, MD: York Press.

Cruickshank, W.M. (1986). Foreword. IN G. T. Pavlidis & D.F. Fisher (Eds.), Dyslexia: its neuropsychology and treatment (pp.xiii-xvi). New York: John Wiley.

Denckla, M.B. (1993). A neurologist's overview of developmental dyslexia. In P. Tallat, A.M. Galaurda, R.R. Llinas, & C. von Euler (Eds.), Annals of the New York Academy of Sciences. Volume 682. Temporal information processing in the nervous system: Special reference to dyslexia and dysphasia (pp. 23-26). New York Academy of Sciences.

Ehern, B.J. (1994). New directions for meeting the academic needs of adolescents with language learning disabilities. In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds.), Language learning disabilities in school_age children and adolescents: Some principles and applications (pp. 393-417). New York: Macmillan.

Fernald. G.M. (1943). Remedial techniques in basic school subjects. New York: McGrow-Hill.

Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia, Annals of Dyslexia, (36, 69-81).

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), Surface dyslexia (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum.

Galaburda, A.M. (1987). Quoted in Update. Preview Issue. Chevy Chase, MD: National Institute of Dyslexia.

Galaburda, M., & Livingstone, M. (1993). Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. In P. Tallat, A.M. Galaburda, R.R.Llinas, & C von Euler (Eds.) Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 682. Temporal information processing in the mervous system: Special reference to dyslexia and dysphasia (pp. 70-82). New York: The New York Academy of Sciences.

Gerber, A. (1993). Cognition and information processing. In A. Gerber (Ed.)

Langrage-related learning disabilities: Their nature and treatment (pp. 63-104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes. Gerber, M.M. (1984). Techniques to teach generalizable spelling skills. Academic Therapy. 20. 49-58.

Gerber, M.M. (1985). Spelling as concept=driven problem solving. In B. Hutson (Ed.). Advances in reading / language research (Vol. 3, pp. 30-75). Greenwich, CT: JAI Press.

German, D.J. (1992). Word-finding intervention for children and adolescents. Topics in Language Disorders, 13, 33-50.

Gersten, R., & Dimino, J. (2001). The realities of translating research into classroom practice. Learning Disabilities Research and Practice, 16, 453-465.

Gillingham, A.,and Stillman, B.W. (1973). Rmedial training for children with specific disability in reading, spelling, and penmanship. Cambridge, Mass: Educators Publishing Service.

Graham, S. (1983). The effect of self-instructional procedures on LD students' handwriting performance. Learning Disability Quarterly, 6(2), 321-244.

Graham, S.,and Freeman's. (1986) Strategy training and teacher-vs student-controlled study conditions: Effects on LD students spelling performance. Learning Disability Quarterly, 9,15-22

Hansen, J. (1981). The effect of inference training and practice of young children's reading comprehension. Reading Research Quarterly. 16, 391-417.

Henderson, E.H. (1981). Learning to read and spell: The child's knowledge of words. De Kalb: /northern Illinois University.

Hirsch, E., and Niedermeyer, F.C. (1973). The effects of tracing prompts discrimination training on Kindergarten hadwriting performance. Journal of Education Research, (67(2), 81-86.

Hoffman, P.R. (1990). Spelling, Phonology, and the speech-language pathologist: A Whole language perspective. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21,238-243.

Hoffman, R. (1985). Educational software: Evaluation? No! Utility? Yes! Journal of Learning Disabilities. 18. 358-360.

Hornsby, B. and Shear, F. (1974). Alpba to Omega. London: Heinemann.

Jenkins, R., Heliotis, J.D., Stein, M.L., & Haynis, M.C. (1987). Improving reading comprehension by using paragraph restatement,. Exceptional Children. 54, 54-59.

Johnson, D.J., & Blalock, J.W. (1987). Summary of problems and needs. In D.J. Jonson & J.W. Blalock (Eds.) Adults with learning disabilities: Clinical studies (pp. 277-296). New York: Grune & Stratton.

Joseph, J.,Noble, K., & Eden, G. (2001). The newrobiological basis of reading . Journal of Learning Disabilities, 34, 566-579.

Kucer, S.B. (1986). Helping writers get the "big picture," Journal of Reading, 30(1), 18-25.

Langer, J.A., & Nicolich, M. (1981). Prior Knowledge and its effects on comprehension. Journal of Reading Behavior, 13, 375-378.

Lee, C., & Jackson, R. (1992). Faking it: A look into the mind of a creative learner Prtsmouth, /NH: Boynton/Cook – Heinemann.

Lee, C.M., & Jackson, R.F. (1992). Faking it: A look into the mind of a creative learner. Portsmouth, NG: Boynton / Cook.

Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, A.M., Fischer, F.W., & Fowler, C. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reder. In A.S. Reber & D.,

Scarborough (Eds.), Toward a psychology of reading: The Proceeding of the CUNY conferences (pp. 207-225). Hillsdale, NJ: Lawernce Erlbaum.

Lidz., C.S. (1987). Historical perspectives. In C.S. Lidz. (Ed.), Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential (pp. 3-32). New York: The Guelford Press.

Livesay, Y. (1995). Dyslexia and reading instruction: Presented to California educators, legislators and advocates. Answers, 1-8.

Llinas, R.R. (1993). Is dyslexia a dyschronia? In P. Tallat, A.M. Galaburda, R.R. Llinas, & C. Von Euler (Eds.)., Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 682: Temporal information processing in the nervours system: Special reference to dyslexia and dysphasia (pp. 48-56). New York: The New York Academy of Sciences.

Lubs, H., Duara, R., Levin, B., Jallad, B., Lubs, M.L., Rabin, M., Kushch, A., & GrossGlenn, K. (1991). Dyslexia subtypes: Genetics, behavior, and brain imaging . In D.D. Duane & D.B. Gray (Eds.). The reading brain: The biological basis of dyslexia (pp. 89-118). Parkton, MD: York Press .

Lyon, R. (1995, March). Dyslexia and its relation to disorders of attention: Recent NIH/NICHD findings. Paper presented at the annual convention of the California Speech-Language-Hearing Association. San Diego, CA.

Maclean, M., Bryant, P.E. & Bradley, L (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. Merrill-Palmer Quarterly, 33. 255-281.

Manzo, A.V. (1969). The request procedure, Journal of Reading, 13, 123-126.

Maria, K. (1990). Reading comprehension instruction: Issues and strategies. Parkton, MD: York Press.

McGrregor, K.K. (1994). Use of phonological information in a word-finding treatment for Meichenbaum.. D., & Goodman, J. (1970). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. Journal of Abnormal Psychology, 77,1381-1393.

Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A mean of developing self-control, Journal of Abnormal Psychology, 77, 115-126.

Meyer, M.M., & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new direction . Annals of Dyslexia, 49, 283-306.

Nelson, H.E. (1980). Analysis of spelling errors in normal and dyslexic children. In u. Frith (Ed.), Cognitive processes in spelling (pp. 475-493). London: Academic Press.

Nelson, N.W. (1993). Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence New York: Macmillan.

Nelson, N.W. (1994). Curriculum-based language assessment and intervention across the grades and adolescents: Some principles and applications (pp. 104-131). New York: Macmillan.

Nulman, J.H., and Gerber, M.M. (1984). Improving spelling performance by imitating a child's errors. Journal of Learning Disabilities. 17, 328-333.

Olson, R., Forsberg, H., Wise, B., & Rack, J. (1994). Measurement of word recongnition orthographic, and phonological skills. In G.R. Lyon (ed) Framers of Reference for the assessment of learning disabilities (pp. 243-277). Baltimore: Brookes.

Palincsar, A.S. (1982). Improving the reading comprehension of junior high students through the reciprocal teaching of comprehension-monitoring. Unpublished doctoral dissertation, Universety of Illinois, Urbana.

Palincsar, A.S., and Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. Cognition and Instruction, (2), 117-175.

Palinesar, A.A., Brown, A. L., & Campione, J.C. (1994). Modils and practices of dynamic assessment In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds.). Language Learning disabilities in school-age children and adolescents: Some principles and applications (pp.132-144). New York: Macmillan.

Papageogiou C. Anognostopoulos etal., (2005). Preattentive deficits in developmental disorders of scholastic skills. Neurorepont 2005,. 16 (16)

Perfetti, C.A. (1991). On the value of simple ideas in reading instruction. In S.A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman (pp. 211-218). Hillsdale, NY: Lawrences Erlbaum.

Pinnell, G.S., Deford, D.E., and Lyons, C.A, (1988). Reading Recovery: Early intervention for at-risk graders. Arlington, Va: Educational Research Service.

Polloway, E., Epstein, M., Pollpway, C., Patton, J., and Ball, D. (1986). Corrective reading program: An analysis of effectiveness with learning disabled and mentally retarted students. Remedial and Special Education. 7, 41-47.

Poplin, M., Gray, R., Larsen, D., Banikowski, A., & Mehring, T. (1980). A comparison of components of written ecpression abilities in learning disabled and non-learning disabled children at three grade levels. Learning Disability Quarterly, 3, 46-53.

Raphael, T.E. (1986). Teaching question-answer relationships revisited. The Reading Teacher. 39, (6), 516-523.

Rissman, M., Curtiss, S., & Tallal, P. (1990). School placement outcomes of young lanuage impaired children. Journal of Speech Language Pathology and Audiology, 14, 49-58.

Schumaker, J. B., Denton, P.H.& Deshler, D.D. (1984). The parapgrasing strategy. Lawrence KS: University of Kansas.

Siegel, L.S. (1988). Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability . Canadian journal of Psychology, 42, 201-215.

Sipe, L.R. (1993). Using transformations of traditional stories: Making the reading-writing connection: The Reading Teacher, 47, 18-26.

Stanovich, K.E. (1994). Annotation: Dose dyslexia exist? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55(4), 579-595.

Stark, R.E., Bernstein, LE., condio, R., Bender, M., Tallal, P., & Catts, H. (1984). Four-year follow-up study of language impaired children. Annals of Dyslexia, 34, 49-68.

Stauffer, R.G. (1976). Teaching reding as a thinking process. New York: Harper & Row.

Stevens, K.B. and Schuster, J.W. (1987). Effects of a constant time delay procedure on the written spelling performance of a learning disabled student. Learning Disability Quarterly, 10, 9-16.

Stirs, S. (1983). Read audiences and contexts for LD writers . Academic Therapy , 18 (5) , 561-568.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. Reading Research Quarterly, 20, 458-481.

Tallal, P. (1988).Developmental language disorders. In J. Kavanagh & T. J. Truss (Eds.), Learning disabilities: Proceeding of the national conference (pp. 181-272). Parkton, MD: York Press.

Temple, C.A., Nathan, R.G., & Burris, N.A. (1982).The beginnings of writing.

Boston: Allyn & Bacon.
Thomson, M. (1990). Developmental dyslexia. London: Whurr.

Thon-Kiger, L. (1991). Training learning strategies as an approach for improving problem solving skills in language in language learning disabled students. Unpublished master's thesis, California State University , Sacramento.

Thorpe, H.W., & Borden, K.F. (1985). The effect of multisensory instruction upon the on-task behavior and word reading accuracy of learning disabled students. Journal of Learning Disabilities, 18, 279-286.

Torgesen, J.K. (1995). A model of memory from and information processing perspective: The special case of phonological memory . IN G. Reid Lyon (Ed.), Attention, memory, and executive function (pp. 157-184). Baltimore: Brookes.

Tunmer, W. (1989). The role of language-related factors in reading disability: Solving the reading puzzle (pp. 91-130), Ann-Arbor: The University of Michigan Press.

Van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic skills: Cutting across spoken and written language and problem-solving abilities . In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds.). Language learning disabilities in school-age children (pp. 128-153). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Vellutino, F.R. (1993, November). What speech and language therapists can do to facilitate assessment and remediation of reading difficulties. Presented at the annual convention of the American Speech-language-Hearing Association Anaheim, CA.

Wiig, C.S. (1989). Steps to language competence: Developing metalinguistic strategies. San Anotonio, TX: The Psychological Corporation.

Wing, C.S. (1990). A preliminary investigation of generalization to untrained word following two treatments of children's word-finding problems . Language, Speech, and Hearing Services in the school s, 21, 151-173.

Wong , B.Y.L (1986). A cognitive approach to teaching spelling. Exceptional Children, 53, 169-173.

Wong B.Y.L., & Jones, W. (1984).Sentence elaboration and retention of good, average and poor readers. Learning Disability Quarterly, 7, 229-236.

Wong, B.Y.L., & Jones, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training Learning Disability Quarterly, 5, 228-240.

Wood, F.B., & Grigorenko, E.L. (2001). Emerging Issues in the genetics of dyslexia: A methodological review. Journal of Learning Disabilities, 34, 503-511.