الفصل العاشر

تنمية مهارات القراءة والكتابة

تعلم التحدث من الانجازات الأكثر جدوى والأكثر أهمية في الطفولة المبكرة. أدوات اللغة الجديدة تعني فرصاً جديدة للفهم الاجتماعي، للتعلم عن العالم، لمشاركة الخبرات، المتعة، والحاجات. حينئذ في السنوات الثلاث الأولى من المدرسة يأخذ الأطفال خطوة ضخمة أخرى في تنمية اللغة حيث "يتعلمون القراءة". حيث أن هذين المجالين متميزين فإنهما أيضاً مرتبطين. قد تم الدمج والوصل بين مهارات اللغة المبكرة، وأنشطة تعلم القراءة والكتابة الناجحة فيما بعد. أيضاً أنشطة تعلم القراءة والكتابة في كل من سنوات ما قبل المدرسة، وسنوات المدرسة التالية، وهو ما يطلق عليه التربويون التربية الأساسية، والتى يعرفها المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة :

"التربية الأساسية هي ذلك الحد الأدنى من التعليم الذي يهدف إلى مساعدة الأطفال والكبار الذين لم تتح لهم ميزة التعليم المدرسي، على فهم مشكلات البيئة المحيطة بهم، فهم حقوقهم وواجباتهم كمواطنين وكأفراد، وعلى أن يشاركوا بصورة أكثر فأعلى في التقدم الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع الذي يعيشون فيه."

وهي أساسية بمعني أنها توفر حداً أدني من المعرفة والمهارات الضرورية لبلوغ مستوى معيشي مقبول. وهي مطلب أساسي للفاعلية الكاملة عند الاشتغال بالخدمات الصحية والزراعية وغيرها من أنواع العمالة الماهرة. كما أنها عامة بمعني أن هذه المعرفة وتلك المهارات لا تعلم باعتبارها هدفاً في حد ذاتها فحسب، بل تستخدم طرقاً فعالة وتركز الاهتمام على المشكلات القائمة فعلاً في البيئة، وهي بذلك تحاول تنمية كل من حياة الفرد وحياة الجماعة.

يتناول هذا الفصل ثلاثة موضوعات اساسية:
القراءة – الكتابة وضعف القدرة على القراءة

أولاً : القراءة

أهداف تعليم القراءة

في التخطيط لأي برنامج للقراءة تحتل الأهداف الخاصة التي يتعين بلوغها مكاناً هاماً، لأنها تؤثر لا في طبيعته ومداه فحسب بل أيضاً في فحواه وفي طرق التدريس فيه. وكعامل مساعد في التأكد على الأهداف الحالية لتعليم القراءة في المدارس الابتدائية، تمت مراجعة ثلاثة مصادر للمعلومات، أولاً، مناقشة حاجات نمو الأطفال الصغار ودور القراءة في مجابهتها، وثانياً، تقارير عن مطالب القراءة التي تفرض على الأطفال عندما يقومون بدورهم في الحياة الجماعية، وثالثاً، برامج القراءة في المدرسة الابتدائية : الموضوعة حديثاً في أماكن مختلفة من العالم. وبمساعدة هذه المصادر أمكن تحديد نوعين من الأهداف مرتبطين ارتباطاً وثيقاً.

أما المجموعة الأولى من هذه الأهداف فمعنية بالقيم التي يجب تحقيقها. وكل درس يجب أن يسهم في تنمية التلميذ عن طريق تأكيد هدف أو أكثر من الأهداف الآتية:

- مد خبرات الأطفال فيما يختص بالأشياء الموجودة في محيط بيئتهم.
- إضفاء مزيد من المغزى على حياتهم عن طريق فهم خبرات الآخرين.
- بسط معرفتهم عن الأشياء والأحداث والمناشط إلى أماكن وبلاد وشعوب وأزمنة أخري.
- تعميق اهتمامهم بدنياهم المتسعة.
- غرس اتجاهات ومثل وأنماط سلوك محسنة.
- تمكين التلاميذ من إيجاد حلول للمشكلات الشخصية والجماعية تناسب مستويات أعمالهم.
- إثراء خلفيتهم الثقافية.
- إتاحة اللذة والمتعة عن طريق القراءة.
- غرس أساليب محسنة للتفكير والتعبير عن الأفكار.

- مساعدتهم على أن يألفوا اهتمامات ومناشط ومشكلات الجماعة.

أما المجموعة الثانية من الأهداف فهي معنية بغرس اتجاهات ومهارات القراءة اللازمة لبلوغ القيم المختلفة المذكورة سابقاً :

- غرس الاهتمام الحماسي بتعلم القراءة.
- تشجيع نمو الاتجاه الاستفهامي أو البحث عن المعني في القراءة.
- غرس الدقة في إدارة الكلمات.
- تعزيز الكفاءة في حل المشكلات الشخصية أو الجماعية والبسيطة في أثناء القراءة.
- غرس عادات القراء ة الجهرية الفعالة.
- زيادة سرعة القراءة الصامتة.
- تقوية الاهتمام بالقراءة وعادتها المنظمة طلباً للمعلومات والمتعة

وذكر الأهداف السابقة يختلف في ثلاثة اعتبارات على الأقل عن كثرة تظهر في التقارير الأخيرة. فهي تركز الانتباه أولاً على القيم الواجب تحقيقها عن طريق القراءة أكثر من تركيزها على المهارات التي يتعين غرسها. وهى تفترض أن معظم، إن لم يكن كل، دروس القراءة يجب ان تساعد على إثراء خبرات الأطفال وتنقية تفكيرهم أو زيادة نموهم بشكل أو بآخر. وفي ثانياً فإن تنمية الاتجاهات و المهارات المختلفة المتداخلة في القراءة الجيدة ما هي إلا وسائل لأهداف أوسع. والوقع هو أن طبيعة وتنوع الاتجاهات والمهارات التي يتعين تعزيزها في أثناء أى درس للقراءة يتم تحديدها غالباً حسب القيم المستهدفة. وأخيراً فقد اتسعت دائرة اتجاهات القراءة المعروفة ومهاراتها عما كانت في الماضي. فالقراءة يمكن استخدامها في تحقيق أغراض أكثر بكثير من المدارس الابتدائية مما كان يظن ممكن فيما قبل ويتطلب ذلك التنمية المبكرة لكثير من اتجاهات القراءة ومهاراتها التي كانت تعالج عادة – إن كانت تعالج أصلاً – في مراحل مدرسية متأخرة. وبينما لا يكون من المناسب أو الممكن تحقيق كل الأهداف السابقة حالياً في بعض المجتمعات، فإن المسئولين عن تنمية البرامج

للاستخدام الفوري، ينبغي أن يكون لديهم مفهوم واضح عن الأهداف الأوسع التي قد تصبح مطلوبة آجلاً أو عاجلاً.

طرق تحديد استعداد الأطفال للقراءة:

تستخدم الآن لذلك طرق عدة. إذ تجري مدارس كثيرة – الخاصة غير الحكومية – اختبارات عقلية على كل أطفالها عند الالتحاق أو بالقرب منها وبعض هذه تعطي لكل فرد على حدة، والبعض الآخر يأخذ شكل اختبارات جماعية وبالرغم من أن الاختبارات الجماعية لا يعول عليها كالاختبارات الفردية إلا أنها تحتاج إلى وقت أقل بكثير لإجرائها، كما تعطي نتائج مفيدة جداً في الوصول إلى قرارات. وتدل الدراسات الإحصائية على وجود ارتباط إيجابي نحو 0.65 بين نتائج الاختبارات العقلية والتقدم في تعلم القراءة. ولو أن هذا ارتباط عالي نوعاً ما إلا أنه يشير إلى أن عوامل أخرى غير القدرة العقلية تؤثر أيضاً في تعلم القراءة.

والطريقة الثانية تتضمن استخدام ما يسمى باختبارات الاستعداد للقراءة. وهذه تهدف إلى قياس درجات التحصيل في كل من الجوانب المختلفة للنمو، والمعروف أنها تؤثر في تعلم القراءة. ونتائج هذه الاختبارات ترتبط ارتباطاً عالياً مثل الاختبارات العقلية بالتقدم في تعلم القراءة.

وطريقة ثالثة تستخدم واحدة أو أكثر من الخطوات الآتية:

(أ) ملاحظة سمات وسلوك الأطفال أثناء مناشط اللعب الخاصة بهم.

(ب) دراسة استجاباتهم لمختلف مناشط التعلم وذلك أثناء حصص الفصل الدراسي.

(ج) الحصول على تقارير من الآباء والمدرسين السابقين – أن تيسر فيما يختص باهتماماتهم وقدراتهم اللغوية، والحالة العامة لنموهم العقلي والجسمي والاجتماعي والانفعالي. والمعلومات التي يمكن الحصول عليها بهذا الأسلوب تسجل على ورقة منفصلة لكل طفل كما في الاستمارة التالية :

لوحة الاستعداد للقراءة

اسم الطفل . . . . . .
تاريخ الميلاد . . . . . العمر بالسنة . . . . . الشهر . . . . . .
نتائج الاختبارات إن وجدت:

العمر العقلي . . . . . نسبة الذكاء . . . . . .
درجة الاستعداد للقراءة :

تقديرات نمو الطفل	1	2	3	4	5*

القدرة العقلية العامة . . . . . .
خلفية الخبرة السابقة . . . . . .
مدي اتساع مفردات الحديث . . . . . .
دقة النطق وعادات الحديث المتصلة بها . . . . . .
القدرة على التعبير عن النفس بوضوح للآخرين . . . . . .
عادة ملاحظة التفصيلات وتكوين ارتباطات مع الأشياء المرئية أو المسموعة . . . .
القدرة على إدراك أوجه الشبة والاختلاف . . . . . .
القدرة على إدراك العلاقات . . . . . .
القدرة على احتفاظ الذهن بسلسلة من الأحداث أو وحدات أخرى . . . . . .
القدرة على التفكير الواضح وبترتيب . . . . . .
القدرة على حسن الاختيار واتخاذ القرارات . . . . . .
الصحة الجيدة . . . . . .
جسم أحسنت تغذيته . . . . . .
الخلو من التعب غير المناسب . . . . . .
الكفاءة البصرية والتمييز البصري . . . . . .
الكفاءة السمعية والتمييز السمعي . . . . . .
الاتزان الانفعالي . . . . . .
التكيف الاجتماعي والإحساس بالأمن . . . . . .
القدرة على التركيز على مناشط تعليمية بعينها . . . . . .

القدرة على إتباع التوجيهات . . . . . .
القدرة على العمل بكفاءة في مجموعة . . . . . .
الاهتمام بالصور وبمعني الرموز المكتوبة أو المطبوعة . . . . . .
الرغبة في تعلم القراءة . . . . . .

---

* 1 – أقل من المتوسط بشكل محسوس. 2 – أقل من المتوسط. 3 – متوسط. 4 – فوق المتوسط. 5 – فوق المتوسط بكثير.

تشجيع التقدم السريع
في إتقان المهارات الأساسية للقراءة

حالما يتعلم التلاميذ قراءة مادة مبسطة قراءة استقلالية مع الاهتمام بمعناها، فإنهم على استعداد للمرحلة التالية والتي يطلق عليها المرحلة الثالثة. وتغطي هذه المرحلة نحو سنتين يجب أن يحرز التلاميذ فيهما تقدماً سريعاً في إتقان الاتجاهات والمهارات الأساسية المتداخلة في القراءة الصامتة بطلاقة وتمعن، وفي القراءة الجهرية الجيدة. وأهداف التدريس الرئيسية :

- تعميق الاهتمام بالقراءة كمصدر للمتعة والتثقيف.
- توسيع اهتمامات التلاميذ عن طريق القراءة الموجهة والاستقلالية معاً.
- دعم سرعة النمو في القدرة على الوصول إلى فهم واضح ودقيق لما يقرأ.
- غرس عادة الاستجابة المتمعنة للأفكار المكتسبة وعادة استخدامها في توضيح الفهم، وتكوين الاتجاهات السليمة وحل المشكلات.
- زيادة عدد الكلمات التي يمكن إدراكها بسرعة وبمجرد الرؤية إلى نحو 2000 كلمة – تنمية مهارات مهاجمة الكلمات حتى يتمكن التلاميذ من التعرف والنطق المستقل لك الكلمات الجديدة في المواد المقروءة والتي تدخل ضمن إطار مفرد دراسة الحديث.

- زيادة سرعة القراءة الصامتة إلى ما هو أكثر من سرعة القراءة الجهرية إلى حد ما.

- تحسين نوعية القراءة الجهرية.

ونكون قد حققنا هدفاً في غاية الأهمية عندما يستطيع التلاميذ أن يقرؤوا بطلاقة وإتقان قراءة جهرية كانت أم صامتة أي مادة تدخل في إطار مدي المفردات المقترح فيما سبق، والتى تتصل بخبراتهم اليومية . . ويساعد كثير من أنواع المران على تحقيق الأهداف السابقة. يجب أن يتركز اهتمام المدرسين تحت عناوين خمسة: تنمية القدرة المتزايدة على القراءة، تثبيت العادات المرغوب فيها، تصويب أو حذف العادات القرائية السيئة، تعزيز دوام الاهتمام بالقراءة، استعمال القراءة في مناشط مدرسية أخري.

تنمية القدرة المتزايدة على القراءة:

يجب أن يكون النمو السريع في الاتجاهات والمهارات الأساسية في القراءة هو الغاية الأولي أثناء فترة واحدة كل يوم. وتحقيقاً لهذا الهدف يجب أن يستعمل كل سنة كتاب مطالعة متدرج واحد أو أكثر. ويجب أن تتضمن هذه الكتب ثلاث نوعيات من المادة على الأقل : مختارات مبنية على الخبرات المشتركة للأطفال، أحسن القصص أو الفلكلور التي تناسب سن هذه المجموعة من الأطفال، والتى يتيحها أدب اللغة، مختارات إخبارية في حدود المألوف أولاً ثم تتسع رقعتها بالتدريج فيما بعد. وفي التخطيط لدروس مبنية على مثل هذه المواد يجب أن يهدف المدرس إلى التقدم إلى النواحي الهامة الآتية من القراءة على الأقل:

فهم وتفسير ما يقرأ:

إن تنمية القدرة المتزايدة على فهم وتفسير ما يقرأ يحتاج إلى اهتمام يومي طوال هذه الفترة. ففي أثناء القراءة الأولي الموجهة للقصة أو للمختارة الإخبارية، يجب على التلاميذ أولاً اكتشاف موضوع المختارة – فإن كانت مادة قصصية، ما هي الشخصيات وما أهم أحداث القصة، وكيف تنتهي، وأهم ما يقوله وتفعله الشخصيات ولماذا. أما لو كانت مادة إخبارية فيجب عليهم أن يحددوا المشكلة أو الموضوع محل البحث، وأهم الحقائق المعروضة والنتائج

التي تم التوصل إليها. وبعد القراءة الأولى يجب أن تتم قراءات ومناقشات أخرى كثيرة لتصويب وتوضيح فهم التلاميذ للموضوعات التي تناقش، ولفهم علاقة الأحداث أو الحقائق المعروضة لخبراتهم الخاصة وللوصول إلى المعاني الضمنية، أو للاستخدام الأكمل للأفكار الموجودة في حل المشكلات الجماعية والشخصية.

الدقة والاستقلال في تعرف الكلمات:

يجب أن يكتسب الأطفال المهارات اللازمة لإدراك الكلمات التي تدخل في إطار مفرداتهم الجهرية وهذا يعني أن كل مهارات تخمين الكلمات يجب أن تتقن فيما عدا ما يلزم لتعرف الكلمات الأطول والأقل شيوعاً والكلمات الفنية الموجودة في مواد خاصة مثل التاريخ والعلوم والحساب. ففي تلك التي تستخدم الرموز الدالة على الكلمات أو الرموز الدالة على المقاطع أو كليهما، يجب أن يتم تقدم سريع في تنمية المهارة في استخدام الرموز الصوتية الإضافية المستخدمة في إدراك الكلمات.

يجب على التلاميذ أن يتحسنوا باطراد خلال المرحلة الثالثة في إتقان كل مهارات مهاجمة الكلمات المطلوبة في تعرف الكلمات التي تدخل ضمن مفرداتهم الجهرية. ويجب اكتساب المعارف والمهارات عن طريق الدراسة الموجهة للكلمات التي ظهرت فعلاً في دروس المطالعة، ويجب أن تعد لهم تمارين خاصة للتدريب لتيسير استيعابها ويجب أن تتحول المسئولية بالتدريج إلى التلاميذ لاستخدامها في كل من القراءة الموجهة والقراءة الاستقلالية، ولما كان التقدم في القدرة على تعرف الكلمات الجديدة بالغ الأهمية فإن التدريب المطلوب يجب ألا يهمل.

القراءة الجهرية الفعالة:

يجدر بالتلاميذ أن يراجعوا بانتظام النقاط التي يجب وضعها في الاعتبار عن القراءة للآخرين. مثل القراءة بدقة ووضوح، وبصوت عال بدرجة تكفي أن يستمع الكل بسهولة، وأن يعبر بوضوح عن الأفكار المطلوب نقلها إلى السامعين. وفي بعض الأحيان ينبغي عليهم دراسة المختارات لاكتشاف أحسن طريقة لقراءة الأجزاء المختلفة لجعل المعنى أكثر وضوحاً

للآخرين – مثلاً الوصف الحي، والفقرات الفكاهية والمحادثات. وفترات القراءة الجهرية ذات الباعث بالغ الأهمية – وفيها يختار كل تلميذ مختارات يود أن يقرأها للفصل ويحضرها. ومن المفيد للتلاميذ أيضاً أن يخططوا لتمثيل بعض المختارات التي تعد لهذا الغرض دراميا والاشتراك فيه.

تثبيت العادات المرغوب فيها:

من أهم المطالب الملحة للمرحلة الثالثة اكتساب قدر أكبر من السلاسة والطلاقة في القراءة. وكثيراً ما يهمل هذا الجانب في محاولة تحقيق تقدم سريع في قراءة مادة متزايدة في الصعوبة ونتيجة لذلك يخفق التلاميذ في القيام بقدر معقول من القراءة الاستقلالية في المدرسة، ولا يقومون بقدر يذكر من القراءة بعد ترك المدرسة. ولكي نتغلب على هذه المتاعب يجب أن تتاح الفرصة للتلاميذ لقراءة قدر كبير من المادة أكثر بساطة من مادة القراءة الأساسية المستخدمة في فترة القراءة الصباحية.

وتستخدم لهذا الغرض نوعيات مختلفة من المادة : مثل كتب أبسط في سلسلة أخرى للقراءة الأساسية، أو كتب من المكتبة على نفس الدرجة من السهولة، أو مادة إضافية تصاحب أحد سلاسل القراءة. فإذا لم يتيسر الحصول على أى من هذه المواد فيمكن للمدرسين إما كتابة مادة مبسطة على السبورة أو إعداد نسخ منها توزع على التلاميذ لقراءتها.

فى "دروس القراءة البصرية الجهرية" يمكن قراءة العنوان ودراسة الصور، وإثارة الاهتمام بمضمون القصة عن طريق مناقشة خبرات التلاميذ. وقبل أن يبدأ التلميذ القراءة يمكن توجيه أسئلة عن أحداث القصة. وبعد قراءة كل وحدة يجب أن تكون هناك مناقشة يشجع التلاميذ في أثنائها على توجيه أسئلة يمكن الإجابة عليها من القراءة التالية. وهم بذلك يكتسبون عادة القراءة بعقل محقق باحث. وبينما يقرأ التلميذ يسجل المدرس أنواع مشكلات الكلمات التي يصادفها وأن يحاول علاج ذلك في نهاية الدرس أو فيما بعد.

والقراءة الصامتة الجماعية تعادل في أهميتها القراءة الجهرية. ويمكن إجراؤها بنفس طريقة القراءة الجهرية البصرية السابقة الذكر. إذا تقرأ فقرات أو وحدات أكبر استجابة لأسئلتها. وبعد قراءة كل وحدة يجب مناقشة الحقائق

المقروءة وأن تستخدم أسئلة التلاميذ كعناصر هادية أثناء قراءة الوحدة التالية، على أن يتبع هذا الإجراء حتى تتم القصة.

أما القراءة الصامتة الفردية تحت إرشاد المدرس فلها قيمة مساوية. فبعد إثارة الاهتمام بقراءة القصة، يمكن أن يطلب إلى التلاميذ القراءة الصامتة. وفي أثناء قيامهم بذلك يراقبهم المدرس بهدف اكتشاف مظاهر الصعوبة في إدراك الكلمات أو في الوصول إلى المعاني، ويمكن تقديم العون فوراً. وفي نهاية الدرس تناقش أحداث القصة. ولو كانت كتب المكتبة كافية. يمكن لكل تلميذ أن يختار الكتاب الذي يفضل قراءته. وهذه الخطة تزيد الاهتمام بالقراءة وتؤدي إلى تركيز أكبر للانتباه، وإلى مزيد من الجهد وإلى تحسين سريع في القدرة على القراءة في سرعة ويسر.

تصويب العادات السيئة أو استئصالها :

عندما يمضي التلاميذ قدماً في المرحلة الثالثة تصبح الأساليب المستخدمة عادة في التعليم الجماعي غير مناسبة في كثير من الأحيان للتغلب على مشكلات بعض التلاميذ. وتشير التقارير الواردة من كل أنحاء الدنيا تقريباً إلى المشكلات التي يسببها القراء المتخلفون. وتجري الآن أبحاث متعمقة للتأكد من أسباب التقدم البطيء وأحسن طرق العلاج.

وينتمي القراء المتخلفون عادة إلى واحدة من ثلاث مجموعات. تشمل المجموعة الأولى الدارسين المتبلدين الذين يميلون إلى التخلف عن أقرانهم في كل مناشط التعلم، وفي الغالبية العظمى من الحالات يحققون من سرعة التقدم ما تسمح به قدراتهم. ومن غير المستحسن محاولة إرغامهم على التقدم بنفس سرعة التلاميذ المتوسطين أو من هم فوق المتوسط. وهم بحاجة إلى تدريس مخطط لضمان أحسن درجة من التقدم يمكنهم إحرازها.

والمجموعة الثانية قادرة عقلياً على تحقيق تقدم عادي، لكن أساليب التعليم المتاحة لم تكن، لسبب أو لآخر، مناسبة لاحتياجاتهم. وقد تكون هذه الأساليب قد أخفقت في الاستحواذ على اهتمامهم وتعاونهم. قد تكون الكتب المستخدمة غير مشوقة أو شديدة الصعوبة أو غير مناسبة تماماً لمطالبهم الفردية. أو ربما كان مدرسوهم غير صالحين – أو أن التلاميذ أنفسهم تغيبوا عن المدرسة في فترة درست فيها جوانب هامة للقراءة، أو أن المنزل لا يبذل

التشجيع الكافي. ولهذه الأسباب وغيرها يوجد في كل فصل بضعة تلاميذ يحتاجون إلى عون خاص – الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. والمهمة الأولى للمدرس التأكد من طبيعة عيوبهم – مثلاً عدم القدرة على تعرف الكلمات، أو عدم التمكن من المعني أو عدم القدرة على متابعة السطور. وفي هذه الحالة يجب استخدام الملاحظات اليومية واختبارات القدرة القرائية، وقد ذكرنا فيما سبق قيمة الاختبارات النوعية التي تصاحب كتب القراءة والاختبارات العامة للقدرة القرائية وحالما يتم تعرف نقاط الضعف في التلاميذ يصبح من الواجب اتخاذ خطوات لإسداء العون إما للأفراد أو للمجموعات الصغيرة. وتشبه الأساليب المستخدمة في التعليم العلاجي إلى حد بعيد تلك التي يستخدمها المدرسون المجيدون بانتظام في تدريس القراءة.

ومجموعة ثالثة من القراء المتخلفين قادرة عقلياً على القراءة، لكنها تعاني من أحد العيوب التي تفوق تقدمه بشكل خطير. قد يكون هذا العيب ضعف البصر أو السمع أو سوء الصحة، أو العصبية الزائدة، أو التخلف في النمو اللغوي أو المتاعب الانفعالية. وتجري الآن أبحاث مركزة على مثل هذه الحالات في بلاد عديدة، كما تجري تجارب للتأكد من طبيعة العلاج والتدريب اللازمين.

ملحق

أشكال من اختبارات القراءة.

أولاً : الاستعداد للقراءة.

اختبار 1 – معنى الكلمة. في كل من 19 صف من الصور يكلف التلميذ بأن يختار ويضع علامة على الصورة التي تفسر الكلمة التي ينطق بها الممتحن : مثل "ضع علامة على الرضيع".

اختبار 2 – في كل من 14 صف من الصور على التلميذ أن يختار ويضع علامة على الصورة طبقاً للتوجيه. مثلاً : "ابحث عن الطفل الذي يحمل الجردل والجاروف".

اختبار 3 – معلومات في كل من 14 صف مشابهة يختار التلميذ ويضع علامة على الصورة التي تحقق وصف الممتحن على أحسن وجه. مثلاً : "ضع علامة على الشيء الذي يستخدم عندما تلعب خارج المنزل بكرة".

اختبار 4 – المضاهاة. وهو اختبار إدراك بصري في كل من 19 من الصفوف يرسم التلميذ إطاراً حول الصورة التي تضاهي تلك الموجودة في الوسط.

ثانياً : تحصيل القراءة.

اختبار 1 – فهم الكلمات (12 اختبار مماثلة). يوجه التلاميذ إلى إيجاد كلمة "قبعة" ويضع خطاً تحتها.

اختبار 2 – فهم العبارات (12اختباراً) يضع خطاً تحت كلمات "الولد يجري".

اختبار 3 – فهم الجمل (8 اختبارات) – ضع خطاً تحت الكلمة التي تكمل الجملة على أحسن صورة.

اختبار 4 – فهم التوجيهات – (7 اختبارات) – اقرأ التوجيه وافعل ما يقول.

اختبار 5 – فهم الفقرات (13 اختبار) – اقرأ القصة في السطرين الأولين – ثم اقرأ كلاً من الجمل التالية – وضع علامة على الكلمة التي تكمل كلاً منها على أحسن صورة.

ثالثاً : مثال لاختيار قراءة مصاحبة لكتاب مبادئ:

1- فهم معنى الجمل. يوجه المدرس التلاميذ أن يضعوا خطاً تحت كل الكلمات التي تدل على من كانت تعني سالي بكلمة "أنت".

2- تكوين صورة حسية : لقول المدرس، "فكر في حيوان صغير له جناحان ويعوم. فيما كنت تفكر فيه من بين هذه الأشياء؟ ارسم خطاً تحتها."

3- إدراك العلاقات. يتلو المدرس الخلفية القصصية للصورة ثم يقول "ارسم خطاً تحت الجملة التي تحدد ماذا كانت الأم داخلة إلى البيت لتحضره".

4- تحديد ردود الفعل الانفعالية – "اقرأ هذه القصة. ثم ارسم خطاً تحت الوجه الذي يبين شكل 13 ويتممه."

كيف شعرت جيهان وكيف بدت.

5- الفحص البصري – المعني. "اقرأ الجملتين. ارسم خطاً تحت الكلمة المكتوبة أسفل هذا – والتى تناسب المسافة الخالية".

6- التحليل الصوتي. ارسم خطاً تحت الأداة التي يبدأ اسمها بالحرف س وتكمل الجملة.

7- التحليل التركيبي - المعني. "اقرأ الجملة. أي من الكلمات الثلاث يناسب المسافة الخالية؟."

ثانياً : الكتابة

تعليم الكتابة للأطفال

عند تعليم الكتابة لجميع الأطفال في سن الدراسة، يحتاج الأمر إلى برامج للخط تكون كافية في مجالها، وتكيفه مع مستويات نضج التلاميذ وقدراتهم واهتماماتهم الراهنة ومطالب نموهم. وتتباين المشكلات التي تواجه إعداد مثل هذه البرامج تبايناً واسعاً تبعاً لنوعية المدرسة. ففي المدارس التي لا تزال في طور الإنشاء والتنظيم، يستلزم الأمر تصميم برامج تقوم على مبادئ سليمة تتوافق مع الظروف والاحتياجات المحلية. أما في المدارس التي استقرت فعلاً فإن البرامج القائمة يجب أن يعاد فحصها فحصاً ناقداً، وأن تراجع في ضوء ما يتوفر من أبحاث ومن خبرة مجربة.

الدور الحالي للخط

إن المطلب الأول في تعميم برنامج سليم يصلح للمدارس الابتدائية هو الفهم الواضح لدور الخط في حياة الأطفال. وتظهر التقارير أن الخط يمكنه أن يخدم أغراضاً عديدة في حياة الأطفال خارج المدرسة. فهم يكتبون أسماءهم مثلاً على ما يعتزون به من أشياء، كما يستخدمون الخط في ألعاب كثيرة سواء داخل البيت أو خارجه. ويختارون عناوين للصور التي يرسمونها، ويعدون الدعوات للحفلات – إلى جانب قيامهم بكتابة خطابات للأصدقاء والأقارب. وتدل التجربة على أن تعليم الخط عندما يقوم ولو إلى حد ما على الأقل، على مثل هذه الاهتمامات والاحتياجات الماسة، فإن الأطفال ينغمسون بحماسة في مناشط الكتابة التي تعين لهم وينكبون في جد على تعلم الكتابة.

ويستخدم الخط الآن بانتظام إلى حد كبير طوال اليوم المدرسي في كثير من المناشط التعليمية. فالأطفال مثلاً يكتبون الكلمات الجديدة التي تعرض لهم في دروس القراءة، ويدونون الأشياء التي يتعلمونها عن طريق الملاحظة والنقاش والمطالعة، كما أنهم يستخدمون الخط بانتظام في حل التمارين أو أداء الواجبات المنزلية. وللاحتفاظ بنوعية الخط في مختلف هذه المناشط، يحتاج الأمر إلى التوجيه المستمر. وبانتهاء المرحلة الابتدائية، ينبغي أن يحدث تقدم

محسوس في الوصول إلى نوعية جيدة من الخط في كل من مناشط الكتابة – التلقائي منه أو ما تكلف به المدرسة – التي يمارسها الأطفال.

والخط كذلك وسيلة عظيمة النفع في التعبير عن الذات. وعلى ذلك فإن الأطفال في مختلف الجماعات يشجعون الآن على أن يدونوا يومياً آرائهم وأفكارهم في المسائل ذات الأهمية الحيوية بالنسبة لهم. وبهذا المعنى يكون الخط شيئاً أكبر بكثير من مجرد مهارة إنها وسيلة جوهرية من وسائل التعبير، مما يتعين معه أن تدرس بحيث تصبح "وسيلة سلسة وفعالة في التعبير عن الأفكار".

وتتباين طبيعة ومدي مناشط الكتابة تبايناً واسعاً باختلاف المدارس. ويرجع ذلك إلى الفوارق في المستوى الثقافي للجماعات وفي أحجام البرامج المدرسية، وفي طبيعة إعداد المعلمين ورؤيتهم. وفي كثير من المدارس للأسف يكون لمعظم الكتابة في السنين الأولي من الدراسة هدف واحد هو تقسيم نوعية الخط.

فالحاجة إذن ماسة في معظم المجتمعات إلى دراسة متأنية للمناشط الكتابية التي ينبغي تشجيعها – إلى دراسة بين الأهداف المختلفة التي يخدمها الخط في الحياة اليومية لصغار الأطفال، وأساليب الاستفادة منها، في مختلف المناشط المدرسية كمعين على التعلم، والفرص التي توفرها للتفكير المستقل وللتعبير عن الذات. وعلى أساس ما يتجمع من حقائق، يجب أن يوضع برنامج تستخدم فيه الخط : في تحقيق العديد بين الأغراض ذات الأهمية الحقيقية للأطفال – وبذا نقنعهم بأهمية الخط، وندفعهم إلى الاجتهاد في اكتساب المهارات المطلوبة لها.

وفيما يلي سنوجه الانتباه إلى أنواع الخط التي يؤخذ بها في مثل هذه الحالات لتبسيط عملية تعلم الكتابة :

المرحلة الأولى : التمهيد للخط

إن الهدف الرئيسي من المرحلة الأولى هو إثارة الاهتمام بتعلم الكتابة بين الأطفال وإعدادهم لاكتساب الأساليب المطلوبة بعد جهد معقول. ويجب أن تمارس هذه المناشط التمهيدية أثناء فترة ما قبل القراءة ما أمكن ذلك. وذلك

حتى يبدأ التدريب المبكر على الكتابة والقراءة في وقت واحد تقريباً. أما في حالة الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة في سن متقدمة أكثر من المعتاد، فيمكن لهذه المناشط أن تمارس بمصاحبة الدرس الأولي في الكتابة.

ومنذ عديد من السنين أعلنت – نتيجة إحدى الدارسات لكثير من التجارب التي أجريت على صغار الأطفال- أن تعلم الكتابة يحتاج في أن واحد إلى ذكاء، وإلى ميكانيزم حركي كفء. يتضمن الأخير كل من القدرة على الإمساك بأداة الكتابة إلى جانب القدرة على أداء الحركات المطلوبة. ويكتسب الطفل الاستعداد الذهني عن طريق الخبرات التي تبرز قيمة الخط، وتزيد من الاهتمام بتعلم الكتابة. كما أنه يكتسب الاستعداد الحركي عن طريق المناشط التي تمكنه من أن يتعلم الإمساك بأدوات الكتابة فإنه يمارس أبسط حركات الكتابة.

مناشط ما قبل الدراسة التي تمهد للخط:

تكتسب بعض الخبرات التي تمهد للخط بشكل عفوي في أثناء سني ما قبل الدراسة: أثناء لعب الأطفال، وإسهامهم في المناشط المختلفة داخل البيت. وعلى العموم فإن الطفل الذي يلعب مع غيره من الأطفال والذي يقوم باستخدام يديه باستمرار، ينمي أنواعاً من التحكم الحركي. والقدرة على التمييز البصري وهي أمور تلزم للمناشط المبكرة في الكتابة. وفوق ذلك، فإنه إذا نشأ في بيت تمارس فيه الكتابة بشكل منظم، فهو يأتي إلى المدرسة وهو ملم إلى حد كبير بطبيعة عملية الكتابة وببعض استخداماتها. وربما يكون قد اكتسب اهتماماً كبيراً بتعلم الكتابة. أما في حالة الطفل القادم من بيت تندر فيه ممارسة الكتابة، فإن معظم إعداده لتعلم الكتابة يكون حسياً وحركياً. ونظراً للاختلافات الكبيرة في سرعة النمو، يتباين أطفال كل نوع بشكل محسوس في استعداداهم للكتابة عند دخول المدرسة.

وعلى المدرسين مداومة فحص استعداد الأطفال للخط، وأن يلاحظوا بعناية مدي التحكم الحركي والقوة البصرية لدي كل طفل عند اشتغاله بمناشط الفصل العادية. ويستطيع المدرس أن يكتشف مدي شغف الأطفال بتعلم الكتابة عن طريق التحدث إليهم حول "ما نريد أن نفعله في المدرسة". وفي أثناء هذه

الملاحظات والمناقشات، يجب على المدرس أن يلاحظ الفروق الفردية وأن يحدد النوعيات المطلوبة من المثيرات ومن التدريب في كل حال.

المرحلة الثانية : تعلم الكتابة

توفر المرحلة الثانية تدريباً مبدئياً في تعلم الكتابة وهي تبدأ فوراً عندما يكتسب التلاميذ تحكماً حركياً كافياً يمكنهم من تعلم الأشكال البسيطة للخط، ولكن لا تكفيهم لإتقان الأشكال الكثيرة التعقيد. وتنشأ بعض المشكلات لأن أشكال وأساليب الخط المستخدمة في أرجاء العالم المختلفة تتباين بشكل ملحوظ. وسنناقش هذه المشكلات في الصفحات التالية.

الأهداف المطلوب تحقيقها:

إن الهدف الرئيسي للتدريب الذي يعطي في المرحلة الثانية: هو تنمية المهارة الأساسية اللازمة لمناشط الكتابة البسيطة. ونورد هنا تسجيلاً مفصلاً للأهداف الخاصة – تعميق الاهتمام بتعلم الكتابة.

- إثارة الوعي بعدد متزايد من المواقف يساعد فيها الخط على تحقيق غايات مطلوبة.
- المساعدة على التنمية المنظمة للاتجاهات والمهارات المطلوبة.
- مساعدة التلاميذ على تخطي العقبات في تعلم الكتابة عن طريق الدراسة الدقيقة لطبيعة وأسباب متاعبهم، وبتوفير المعاونة المناسبة في كل حالة.
- تشجيع التلاميذ على استخدام الكتابة في الوفاء بالاحتياجات الشخصية كمعين على التعلم، وكوسيلة للتعبير عن الذات.
- تأهيل التلاميذ لمراحل أعلى من مراحل النمو في استخدام الخط.

وجرت العادة على أن تحقق معظم هذه الأهداف في أثناء السنتين الدراسيتين الأولى والثانية.

أساليب التدريس :

تختلف فاعلية أساليب التدريس من وجوه عدة باختلاف نوعية الحروف المستخدمة باختلاف أساليب الخط المطلوب تعلمه ومع ذلك فقد ثبت بالخبرة أن هناك مبادئ عامة معينة نستطيع تطبيقها.

1- يجب أن يتعرف التلاميذ جيداً على رسوم الحروف قبل البدء في المران على الخط. ويتم هذا في كثير من المدارس بأن يكتب المدرس على السبورة اسم اليوم، أسماء التلاميذ، أو برنامج اليوم، أو تقريراً موجزاً عن خبرة مثيرة. ويكون تعرف الرسم الصحيح للحروف أسرع وأفعل لو حرص المدرس على الكتابة بخط واضح مقروء، وبالخط الذي يجب أن يتعلمه التلاميذ.

2- ويجب أن تبدأ الكتابة في موقف مفعم بالغرض والمغزى بالنسبة للطفل. وقد تكون الوحدة المطلوب كتابتها اسمه، أو عنواناً لصورة، أو اسم اليوم. وفيما ينمو دافع قوي للكتابة، يضع المدرس على السبورة نموذجاً واضحاً للشيء المطلوب كتابته. مثل هذه الخطوات لا تعطي معنى لعملية الكتابة فحسب، لكنها توفر أيضاً الخبرات الإدراكية الحسية اللازمة لنجاح أى محاولة للكتابة. وينطبق هذا حتى في حالة المدارس التي تهتم في مرحلة مبكرة باستيعاب الأطفال لما يسمي بعناصر الخط.

3- ولا يلزم في المراحل المبكرة أن تتطلب الكثير من التلاميذ عند كتابة ما على السبورة من نماذج. وجرياً على ذلك فإن كثيراً من المدرسين يتركونهم ينقلون ما على السبورة من نماذج دون أى مساعدة، لأنهم يعتقدون أن متعة إرضاء حاجة ملحة بطريقة جديدة أهم بكثير من نوعية الإنتاج. وتكون النتيجة أن الحروف أو الكلمات يتم إدراكها ورسمها عن طريق جهود الطفل الخاصة، وفي غالب الأحيان بغير دقة ومع استمرار الممارسة تتم ملاحظة وإدراك تفاصيل أكثر وأكثر، وتصبح الكتابة أكثر دقة وانتظاماً. ومع الاهتمام المناسب بصحة الهجاء، يتركز الانتباه تدريجياً على كل تفاصيل الحروف والكلمات.

4- يجب أن تضاف في وقت مبكر مناشط الكتابة الحرة، والتى تستند إلى دوافع قوية، في فترات تدريب خاصة وقصيرة. والهدف من هذه المناشط : هو تكوين المهارات الأساسية اللازمة للخط وفي هذا المقام يجب ألا ننسي أمرين هامين : فالتلاميذ الذين يتقدمون ببطء في إدراك واستيعاب تفاصيل الكلمات والحروف لا يصح أن ندفعهم بالقوة إلى التقدم بسرعة أكبر مما تسمح به مرحلة النمو التي يمرون بها، كما يجب أن نأخذ في الاعتبار الفروق الفردية عند محاولة التلاميذ تعلم أسلوب الخط المطلوب وخاصة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

تشخيص العيوب وإعداد التمارين العلاجية:

بينما يتقدم الأطفال في تعلم الكتابة يجدر بالمدرسين أن يلتفتوا يومياً إلى طبيعة مشكلاتهم الفردية، وأن يبذلوا من العون لكل طفل ما يناسب احتياجاته بعد دراسة متأنية لمرحلة نموه العام، وتحكمه الحركي وعمره العقلي وعيوبه الجثمانية وخلفيته من الخيرة وبيئته المنزلية. ومن المهم بشكل خاص ألا نلوم الطفل بأن يكتب بالضبط أسلوب الخط المطلوب إن شكّل ذلك بالنسبة له متاعب غير عادية.

وكمعين على تشخيص مشكلات التلاميذ، تجدر دراسة السمات الآتية حسب ترتيب ذكرها: القابلية للقراءة، رسم الحروف، مراعاة المسافات، وميل الحروف في حالة استخدام خط متصل. وبمقارنة عينات من خط كل تلميذ بالرسم الشائع للحروف، سوف يمكن بسهولة تشخيص العيوب الفردية في حالة من يتخلف من التلاميذ بشكل غير مرض. أمّا المران العلاجي فلا يجدي في العادة إلا إذا أدرك التلميذ نقائصه وكان حريصاً على طلب المساعدة. ومن المستحسن إذن الاحتفاظ بملف لعينات من أحسن كتابة قام بها التلاميذ، وعليهم دراسة ما أجري من تحسينات من وقت إلى آخر وبذلك يزيد اهتمامهم بنوعية خطهم، ويبدأون في تعرف عيوبه ويتقبلون العون بسرور.

المتطلبات الجوهرية:

تم التركيز على كثير من الصفات الشخصية المرغوبة في مناقشات جرت أخيراً، مثل:

- النضج الذهني والانفعالي لضمان "الإحساس بالاتزان والطمأنينة والتسامح".
- "القدرة الخلاقة التي تظهر في الخيال، وحب الاستطلاع والحماس وروح النمو".
- "اهتمام طاغ بالناس"، والقدرة على "خلق جو من الصداقة والتفاهم"، والرغبة في العمل طبقاً للمبادئ التي تكمن في العلاقات الإنسانية الطيبة.
- القدرة على إثارة الاهتمام والتعاون.
- الحيلة وحسن التصرف.
- خلق واستقامة تستحوذ على الاحترام الشديد من كل من يعرف المدرس. والنواحي الآتية من القدرة المهنية لها أيضاً أهميتها :
- فهم واضح لأهداف تدريس الأبجدة.
- إلمام واسع بمواد الأبجدة، وباستخدامها في الوصول إلى تعلم القراءة، وما يتعلق بها من نمو الشخص ونمو المجتمع.
- إدراك واضح للدوافع والخطوات الداخلة في عملية تعلم الكبار.
- فهم رحب لمختلف طرق التدريس وما بها من مزايا وعيوب.
- تبصر بطبيعة الفروق الفردية وأنواع التعديلات لمجابهتها.
- الإلمام بطريقة اختبار فأعلية التدريس.
- المهارة في التدريس.

أدوات الكتابة والوضع الجسماني:

تستحق أدوات الكتابة ومادة الكتابة أيضاً دراسة متأنية. ففي كثير من البلدان يكتب التلاميذ أولاً على السبورة بطباشير ناعم يسهل على صغار الأطفال تعلم استخدامه. وتكون الكتابة في مستوى نظر الطفل. ومع ذلك فسرعان ما يبدأ الأطفال الكتابة على الورق جلوساً إلى مكاتبهم. وتفضل لهذا الغرض أقلام الرصاص اللينة ذات الطول المناسب. ولأسباب صحية قل الآن

استخدام ألواح الاردواز كثيراً عما كان من قبل. ومنع في الواقع منعاً باتاً في بعض الجهات.

وهناك خلاف على جدوى استخدام القلم والحبر في سني الدراسة الأولي. وفي الماضي كانت تستخدم على نطاق واسع في السنة الدراسية الثانية، وكثيراً في السنة الأولي، وبالذات في المدارس التي كانت تستخدم أساليب الخط المتصل. وقد ذهب البعض إلى أن قلم الحبر ضروري لتحقيق حسن الخط وجماله. لكن في ذلك مبالغة في تأكيد الهدف النهائي ونحن بعد في بداية الطريق. وتميل بعض المدارس التي تستخدم أساليب الخط المبسطة في بداية الدراسة إلى تأجيل استخدام قلم الحبر حتى يبدأ استخدام الخط المتصل.

ويجب أن يحمل الأطفال على أخذ الوضع الجسماني السليم عند الكتابة فعند الكتابة على السبورة، عليهم أن يقفوا باتزان على كلا القدمين، مباشرة أمام الجزء الذي يكتبون فيه من السبورة.، مبتعدين ابتعاداً معقولاً عنها. أما عند الكتابة على مكاتبهم، فعليهم إسناد ظهورهم إلى المقاعد في جلسة منتصبة مريحة، ووضع كلا القدمين على الأرض، والميل بجذوعهم قليلاً إلى الأمام دون لمس المكتب. ويجب أن يستند الذراعان على المكتب، بحيث يخرج المرفقان قليلاً عن الحافة.

وفي حالة الطالب الأيمن، تتحكم اليد اليسرى في الورقة، وتحركها إلى أعلى عندما تتحرك الكتابة على الأسطر المتتابعة نحو أسفل الورقة.

ما هو ضعف القدرة على القراءة Dyslexia؟

الأطفال ذوو dyslexia لديهم صعوبة في تعلم القراءة على الرغم من التدريس التقليدي، على الأقل الذكاء المتوسط، وفرصة مناسبة للتعلم. إنه ينتج عن طريق عجز في قدرة المخ ترجمة الإشارات التي يتسلمها من العين أو الأذن إلى لغة قابلة للفهم. إنه لا ينشأ نتيجة مشكلات في الرؤية أو السمع. إنه لا يرجع إلى تأخر ذهني، تلف في المخ، أو نقص في الذكاء.

يمكن ألا يكتشف ضعف القدرة على القراءة في المراحل المبكرة من دخول المدرسة. يمكن أن يصبح الطفل محبطاً بسبب الصعوبة في تعلم القراءة، ويمكن أن تظهر مشكلات أخرى تخفي ضعف القدرة على القراءة. قد يظهر الطفل إشارات اكتئاب، وانخفاض في تقدير الذات. المشكلات السلوكية في البيت وفي المدرسة يمكن أن تتكرر وترى بوضوح. قد يصبح الطفل غير محفز، ويطور كراهية للمدرسة. قد يصاب نجاح الطفل في المدرسة بالشلل، إذا بقيت المشكلة بدون معالجة.

ما هي أسباب ضعف القدرة على القراءة؟

ما هي أنواع ضعف القدرة على القراءة؟

توجد أنواع متعددة من ضعف القدرة على القراءة يمكن أن تؤثر على قدرة الطفل في أن يتهجى وأيضاً يقرأ. صدمة ضعف القدرة على القراءة نتيجة الصدمة التي يتعرض لها المخ أو إصابة منطقة المخ التي تتحكم في القراءة والكتابة. إنه من النادر رؤيته في مجتمع أطفال عمر المدرسة اليوم.

النوع الثاني من dyslexia يشار إليه باعتباره السبب الأساسي. هذا النوع عبارة عن فشل وظيفي، بدلاً من تلف في الجانب الأيسر من المخ (اللحاء الشوكي) ولا يتغير مع تغير عمر الأفراد ذوي هذا النوع، ومن النادر أن يكونوا قادرين على القراءة أعلى من مستوى الصف الرابع الابتدائي وقد يتقدمون بصعوبة في القراءة، التهجئة، والكتابة ككبار. ضعف القدرة على القراءة الأساسي يمرر خلال أجيال الأسرة (وراثي). إنه يوجد غالباً أكثر في الذكور منه في الإناث.

النوع الثالث من dyslexia يشار إليه على أنه ثانوي أو تنموي، وهناك إحساس بأن سببه تطور هرموني أثناء المراحل المبكرة من تطور الجنين. يتناقص هذا النوع التنموي لضعف القدرة على القراءة مع حالات نضوج الطفل. إنه أيضاً شائع لدي الأولاد.

قد يؤثر ضعف القدرة على القراءة على وظائف أخرى متعددة. تتسم dyslexia الرؤية بعملية عكس للأرقام والحروف، وعدم القدرة على كتابة الرموز في التسلسل الصحيح. يتضمن dyslexia السمع صعوبة مع الحروف أو مجموعات حروف معينة. تدرك الأصوات كما لو كانت مزيج متداخل، أو لا تسمح بصورة صحيحة.

ما هي إشارات وأعراض ضعف القدرة على القراءة

قد لا يستطيع مدرسو حجرة الدراسة تحديد إذا ما كان الطفل يعاني من ضعف القدرة على القراءة. أنهم قد يكتشفون إشارات مبكرة التي تدعو إلى تقييم إضافي يجريه اختصاصي علاج نفسي، أو مهني صحي آخر لكي يشخص الاضطراب بصورة واقعية. عكس الحروف والأرقام تمثل إشارات التحديد الأكثر شيوعاً. مثل هذه الحالات التي تعكس فيها الحروف والأرقام شائعة إلى حدما حتى عمر 7 أو 8 سنوات، وعادة تتناقص بعد ذلك الوقت. إذا لم يحدث ذلك، قد يكون من المناسب إجراء اختبار dyslexia بالنسبة لمشكلات تعلم أخرى. صعوبة النسخ من على السبورة أو من كتاب، يمكن أيضاً أن تقترح مشكلات. قد يكون هناك عدم ترتيب أو تنسيق عام في الكتابة. قد لا يستطيع الطفل تذكر المحتوى، حتى إذا كان متضمناً فيديو محبباً أو كتاب قصصي ممتعاً. يمكن أن تكون هناك مشكلات مع العلاقات المكانية تمتد إلى خارج حجرة الدراسة، ويمكن أن تلاحظ على أرض الملعب. قد يبدو الطفل أنه غير منسق ولديه صعوبة مع المباريات أو الرياضة عامة المنظمة. الصعوبة مع اليمين واليسار شائعة. في المراحل المبكرة، غالباً تستخدم الموسيقى والتمرينات الإيقاعية لتدعيم التحصيل الدراسي. يمكن أن يكون لدي الأطفال ذوي ضعف القدرة على التحرك مع إيقاع الموسيقى.

تشتمل مشكلات السمع في dyslexia على تنوع في الوظائف. بصفة عامة، قد يجد الطفل صعوبة في تذكر أو فهم ما يسمعه. يمكن أن يكون من الصعب تذكر تسلسل أشياء أو أكثر من أمر واحد في وقت واحد. قد تفقد أجزاء من كلمات أو أجزاء من جمل كاملة، ويمكن أن تخرج الكلمات محدثة أصواتاً فكاهية. قد تستخدم كلمة خطأ أو كلمة مماثلة بدلاً من الكلمة الأساسية. يتحرك الأطفال إلى الأمام بصعوبة مع هذه المشكلة، وقد يعرفون ما يريدون أن يقولوه، ولكنهم يجدون صعوبة في العثور على الكلمات الفعلية للتعبير عن أفكارهم.

يمكن ملاحظة الكثير من الإشارات الدقيقة في أطفال dyslexia. قد يصبح الأطفال منسحبون، وقد يبدوا أنهم مكتئبون. ربما يبدأون التصرف إلى الخارج، حيث يسحبون الانتباه بعيداً عن صعوبتهم التعليمية. يمكن أن تظهر مشكلات تقدير الذات، ويمكن أن تصبح التعاملات مع الزملاء والأخوة والأخوات متوترة. قد يفقد هؤلاء الأطفال الاهتمام في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة، ويبدو أن يكونوا غير محفزين أو كسالى.الأعراض والإشارات الانفعالية لها نفس أهمية التحصيل الدراسي وتتطلب نفس الاهتمام.

ماذا يفعل الآباء إذا رأوا الإشارات والأعراض

من المهم أن تستشير طبيب أطفالك إذا كنت قلقاً حول تنمية طفلك. يضاف إلى ذلك، عمل لقاء مع مدرسي طفلك يمثل خطوة مهمة في اتجاه الحصول على المزيد من الإجابات نموذجياً، لدي كل مدرسة فريق يجتمع على أساس منتظم لمناقشة المشكلات التي قد تكون لدي طفل معين. تتكون هذه الفرق من الناظر، مدرس الفصل، وواحد أو مجموعة من الآتي، استناداً إلى الوظائف المشغولة من الاستشاريين في المدرسة: اختصاصي العلاج النفسي، ممرضة، اختصاصي علاج التحدث، اختصاصي علاج القراءة، والمهنيين الآخرين ذيو الصلة. يجب أن يضم أحد الآباء دائماً كجزء من الفريق. يشار إلى هذه الفرق بصفة عامة على أنها "فرق دراسة الطفل" أو "فرق تدعيم التلميذ". أي أب أو مدرس يتشكك في وجود مشكلة تعلم، قد يطلب عقد اجتماع مع هذا الفريق لمناقشة مشكلة الطفل. قد يطلب أحد الآباء هذا، حتى إذا كان المدرس

يشعر أن أداء الطفل جيد. أحياناً قد يتخذ قرار فحص الطفل. قد يطلب الأب أو المدرس إجراء الفحص، ولكن لا يمكن إجراؤه بدون موافقة مكتوبة من الآباء.

إذا التحق الطفل بمدرسة خاصة والتي تفتقر إلى المهنيين المناسبين لتقييم مشكلة التعليم المشكوك فيها، فإنه يمكن تحويل الطفل إلى نظام المدرسة العامة للتقييم. لأن الفحص أحياناً يكون مجهداً للأطفال، وخاصة إذا كانوا غير سعداء حول أدائهم المدرسي، عادة يتم تجريب استراتيجيات بديلة قبل إجراء الفحص. عندما تكون خطة التقييم قد نوقشت مع الآباء وقد أعطوا موافقتهم، يكمل فريق المدرسة الفحص، ويعقد اجتماعاً مع الآباء لمناقشة نتيجة الفحص. تعتمد خطة التقييم على المشكلات المحددة التي تكون لدي الطفل. يجب أن تتضمن كل خطة فحص خمسة مجالات: المعرفة (الذكاء)، الأداء التحصيلي المدرسي، الاتصال، الحس/الحركة، والصحة والتنمية. سوف يجري الفحص أعضاء متنوعون من فريق المدرسة أو المهنيون الذين يطلبهم الآباء. نمطياً، يحدد اختصاصي العلاج النفسي بالمدرسة أو العيادة الخارجية، إذا ما كان الطفل لديه dyslexia من عدمه. وحيث أنه توجد أشكال مختلفة من ضعف القدرة على القراءة، مثل العجز القرائي في القراة، اللغة المكتوبة، أو الحساب، فإن تشخيصات العلاج النفسي توضح النوع المحدد. شكل آخر من أشكال ضعف القدرة على القراءة المعروف بأنه "تأخر لغة التعبير" يمكن أن يشخصه اختصاصي علاج التحدث.