الفصل الثاني

الإطار النظري

محتويات الفصل الثاني

- مقدمة.
- أولاً: مفهوم صعوبات التعلم.
  - أ. الخلفية التاريخية لمصطلح صعوبات التعلم.
  - ب. النموذج ثنائي البعد لمفهوم صعوبات التعلم.
  - ج.تعريف صعوبات التعلم.
- ثانيًا: أسباب صعوبات التعلم.
- ثالثًا: أنواع صعوبات التعلم.
- رابعًا: الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم.
- خامسًا: صعوبات تعلم القراءة.
  - أ.مفهوم القراءة.
  - ب. سيكولوجية القراءة.
  - ج. أسباب صعوبات القراءة.
  - د. تعريف صعوبات تعلم القراءة.
  - ه. تعريفات صعوبات القراءة النوعية.
  - و. تشخيص صعوبات القراءة.
  - ز. التدخل العلاجي لصعوبات القراءة

مقدمة:

لقد شهدت السنوات الأخيرة نمواً مضطرداً في استخدام عديد من التربويين لمصطلح صعوبات التعلم من أجل تصنيف مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وظهور هذا المصطلح يرجع لوجود نواحي ضعف عديدة بالتعريفات الطبية/السيكولوجية في تصنيفها للأطفال غير العاديين مثل المتخلفين عقليا، وذوي التلف الدماغي والمضطربين انفعاليا إلى آخر هذه التعريفات. وربما يكون مصطلح صعوبات التعلم قد تطور جزئيا بسبب بعض المواقف الإيجابية في تصنيف هؤلاء الأطفال كمحاولة الإجابة على التساؤل: ماذا نفعل تجاه طفل يعاني من صعوبات تعلم محددة أو نوعية Specific Learning Disabilities وقد يرجع تطور مصطلح صعوبات التعلم نتيجة لرغبة التربويين بإظهار أهمية دورهم في تحديد وعلاج ذوي صعوبات التعلم، والذي سبقهم فيه المتخصصين في الطب والطب النفسي.(Ernest Siegel,1968 : 443)

أولاً مفهوم صعوبات التعلم

أ- الخلفية التاريخية لمصطلح صعوبات التعلم:

يؤرخ جير هارت (Gearheart,1985:4) لصعوبات التعلم بما رصده "ويدرهولت" Wiederholt ابتداء من عام ١٨٠٢ مع ما نشره الفيزيائي النمساوي "جال" Gall لبناء نظري يتعلق بالأنشطة النوعية للمخ، حيث عمل "جال" مع أفراد لديهم إصابات دماغية لأسباب متنوعة، وقد أظهر هؤلاء المرضى اضطرابات لغوية معينة، مع إصابات دماغية أيضًا، ومنها الحبسة الكلامية، ووصف المرضى الذين لديهم إصابات دماغية بأنهم غير قادرين على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بلغة منطوقة.

وفي لمحته التاريخية عن تطور مصطلح صعوبات التعلم يقول (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب،١٩٩٣: ٢٠) أنه على الرغم من أن مجال صعوبات التعلم من المجالات المطروحة في الأوساط التربوية حديثًا، إلا أن أصوله التاريخية ترجع إلى بداية القرن التاسع عشر، بل أن هناك مؤشرات تؤكد استخدم قدماء المصريين لأساسيات هذا المفهوم، حيث يؤصل "سيجمون" (Sigmon,1987:39) تاريخ صعوبات التعلم بقوله: إذا كانت الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال أو فهم الرموز اللغوية المصاحبة لبعض المظاهر العصبية، فإن بداية هذه الفكرة تعد مبكرة جدا،

ذلـــك عـــندما لاحظ المصريون القدماء منذ حوالي ٣٠٠٠ ق.م اقتران فقدان القدرة على الكلام بإصابات الدماغ والأضرار التي يتعرض لها المخ.

و يذكـــر (الســـيد عـــبد الحميد سليمان السيد ٢٠٠٠ : ٣٣) أن هناك الكثير من المصطلحات التي استخدمت لتصف فئة صعوبات التعلم

ومن هذه المصطلحات:

١. طفل ذو إصابة دماغية بسيطة Minimal Brain Injury (M.B.I).
٢. طفل ذو خلل مخي بسيط Minimal Brain Dysfunction (M.B.I).
٣. طفـــل ذو صـــعوبات خاصـــة فـــي الـــتعلم Specific Learning Disabilities (S.L.D).
٤. طفل ذو إعاقة نفس _عصبية Psycho neurological .
٥. طفل ذو صعوبة إدراكية Perceptual Disabilities.
٦. طفل ذو إعاقة تربوية Educational Handicap.
٧. طفل ذو صعوبات في القراءة Reading Disabilities.
٨. طفل منخفض التحصيل Under a Achievement.

ويشير (جابر عبد الحميد ٢٢٨:٢٠٠١) أنه حتى أواسط ستينيات القرن العشرين، لـــم تكـــن صـــعوبات الـــتعلم معـــرفة. ومنذ ذلك الوقت، أصبح مصطلح صعوبة التعلم Learning Disability شـــائع الاســـتخدام. ومـــن بيـــن الفـــئات الإحدى عشرة للعجز والقصـــور التـــي حددها القانون ٩٤-١٤٢ بالولايات المتحدة الأمريكية فإن فئة صعوبات الـــتعلم كانت أسرع الفئات نموا وأكثرها موضع جدل ونقاش. ومنذ عام ١٩٧٥ تم تحديد ملايين التلاميذ باعتبارهم "عاجزين عن التعلم " وعولجوا في المدارس العامة وفي برامج إكلينيكـــية على يد مربين وسيكولوجيين وأطباء (Coles،١٩٨٩). وعلى سبيل المثال في عـــام ١٩٨٩ تـــم تحديد وتمييز ١٩٧٣٢١٩ من الأطفال في سن المدرسة لديهم صعوبات تعلـــم وعولجوا في المدارس العامة (U.S department of Education) ويوجد في كل حجـــرة دراسية بالمدارس العامة تلميذ واحد على الأقل تم تمييزه باعتبار أن لديه صعوبة في التعلم.

ويضـــيف جابـــر عبد الحميد أن دراسة صعوبات التعلم يمكن إرجاعها إلى علوم مخـــتلفة عديـــدة بمـــا فـــي ذلك علم النفس، والطب (أي طب العيون، وطب الأذن، وعلم

الأعصاب، وعلم العقاقير) وعلم اللغويات، والتربية (Learner, 1985) وهذا يتفق مع ما ذكره كيرك وجالاجر ١٩٧٩ (Kirk & Gallagher, 1979: 285). ولقد أسهم الباحثون والممارسون في جميع هذه المجالات المتخصصة إسهامات هامة في دراسة صعوبات التعلم. وعلى العكس من ذلك، لعبت هذه الإسهامات المنوعة دورا له مغزاه في الخلط في فهم صعوبات التعلم. وبما أن كل تخصص يميل إلى النظر إلى الظواهر من منظور متميز، من الصعب أن نتوصل إلى اتفاق مهني عن ماهية صعوبة التعلم، وكيف ينبغي معالجتها، فطبيب الأطفال يعتبر صعوبة التعلم اضطراباً عصبياً خفيفاً، أما طبيب الأذن فصعوبة التعلم تمثل مشكلة في التمييز بين الأصوات. بينما يعتبرها المعلم قصورًا في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات. وصعوبة التعلم بالنسبة لطبيب العيون هي عبارة مشكلة في المتابعة البصرية أو الإدراك البصري. وبالنسبة للمتخصص في العقاقير فتعد صعوبة التعلم اضطراب أيضي. وكل من هؤلاء المهنيين سوف يقيم صعوبات التعلم ويصفها ويعالجها على أساس وجهة نظره المهنية وقدر كبير من هذا الخلط يمكن التخلص منه بإدراك أن هناك أنماطا كثيرة من صعوبات التعلم.

ويلخص جابر عبد الحميد محاولات وضع مفهوم لصعوبات التعلم خلال الأربعين سنة الماضية في عدد من المصطلحات التي صيغت لتدل على صعوبة التعلم منها:

١. اضطراب نقص الانتباه Attention Deficit Disorder
٢. خلل وظيفي مصغر في المخ Minimal Brain Dysfunction
٣. فرط النشاط Hyperactivity
٤. معاق تربويا Educationally handicapped
٥. زملة ستراوس Strauss syndrome
٦. عسر القراءة Dyslexia
٧. اضطراب نفسي لغوي Psycholinguistic Disorder
٨. معاق نيرولوجيا Neurologically Handicapped
٩. عجز قرائي Reading Disability
١٠. عسر كتابي Dysgraphia
١١. خلل وظيفي عضوي بالمخ Organic Brain Dysfunction
١٢. شلل مخي مصغر Minimal Cerebral Palsy
١٣. متأخر نمائيا Developmentally Delayed

١٤. نشاط منخفض Hypoactivity
١٥. متأخر تعلمياً Delayed Leaner
١٦. عمى قرائي ولادي Congenital Alexia
١٧. قصور باثولوجي في الترابط والتداعي Association Deficit Pathology
١٨. تأخر قرائي أولي Primary Reading Retardation
١٩. إعاقة إدراكية Perceptual Handicap
٢٠. سلوك مضطرب Behavior Disordered
٢١. فرط الحركة Hyperkinesis
٢٢. مندفع Impulsive
٢٣. انقلاب المحسوسات Strephosymbolia
٢٤. عمى الكلمة Word Blindness
٢٥. اضطراب متعدد الحواس Multisensory Disorder
٢٦. متعلم بطيء Slow learner
٢٧. عسر حسابي Dyscalculia
٢٨. أطفال محيرين Puzzle Children
٢٩. عسير الكلام وعسير الفهم Dysphasic
٣٠. غير ناضج عصبيًا Neurologically Immature
٣١. معوق إعاقة خفيفة Mildly Handicapped
٣٢. مضطرب لغة Language Disordered
٣٣. اضطراب عقلي عصبي Neurophrenia
٣٤. تلف مخي منتشر Diffuse Brain Damaged
٣٥. ضعف عضوي Organicity
٣٦. تخلف في النضج Maturation Lag

ب ــ النموذج ثنائي البعد لمفهوم صعوبات التعلم

لقــد وضــع ويدرهورت "Widder Hort 1978:79" مفهومًا لصعوبات التعلم من خلال نموذج ثنائي الأبعاد لوصف ذوي صعوبات التعلم:

البعد الأول (التصنيفي أو النوعي): ويتضمن ثلاث اضطرابات منفصلة ومتداخلة في نفس الوقت وكل منها يؤدي إلى التصنيف الحالي لصعوبات التعلم:

١. اضطرابات وصعوبات في اللغة الشفهية.
٢. اضطرابات في القراءة والكتابة.
٣. اضطرابات في العمليات الإدراكية الحركية.

البعد الثاني (الزمني أو التأريخي): ويتضمن ثلاث أطوار أو مراحل تاريخية:

١- مرحلة التأسيس: Foundation phase

وهي مرحلة امتدت من(١٨٠٠) إلى سنة (١٩٣٠) وفي هذه المرحلة اهتم الباحثون ـ أمثال بروكا ، وأرنون ، وغولد ستاين، واستراوس. وأطباء العيون مثل هينشيلوود ـ ببحث الأسباب المرضية لاضطرابات التعلم وتصنيفها إلى أنواع مختلفة، كما تم في هذه المرحلة أيضاً تقديم العلاج للكبار الذين يعانون من اضطرابات في اللغة المكتوبة و/ أو المنطوقة أو العمليات الحركية – البصرية، وذلك من خلال ما أجري على المرضى ومصابي الحرب العالمية الأولي، ومحاولة الأطباء إلى إيجاد علاقة بين نماذج سلوكية معينة ومواضع محددة بالمخ ثم تعميم هذه النتائج على كل من لديه مثل هذه النماذج السلوكية من خلال إرجاعها إلى تلف محدد في مكان معين بالمخ .

٢- مرحلة الانتقال The Transition phase

ويمكن أن نؤرخ له بقيام الجمعية الوطنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم (NACLD) (National Association for Children with Learning Disabilities) والتي تأسست سنة ١٩٦٣م.

وهي مرحلة امتدت من سنة (١٩٣٠) إلى سنة (١٩٦٠)، وفي هذه المرحلة حاول علماء النفس والتربية تحويل التراث النظري والمعلومات الخاصة بهذه الفئة – فئة المضطربين تعليميا إلى ممارسات تشخيصية وعلاجية، وفي هذه المرحلة أيضا تركز الاهتمام على تصميم اختبارات لقياس الاضطراب في النواحي اللغوية ووضع برامج علاجية لها، وهي اختبارات وبرامج قامت على أساس نتائج مرحلة التأسيس الأولي، حيث تركزت الاهتمامات في هذه المرحلة على مهارات محددة Specific skills، أعتقد أنها ضرورية لعلاج القصور في التعلم مثل التمييز الفونيمي، اللغة المنطوقة، ترابط الصوت – الحرف، اللغة المكتوبة، التآزر البصري – الحركي، والإدراك، ومن ثم فقد تم تصميم العديد من الاختبارات الشخصية التي تخدم هذا الجانب مثل اختبارات إلينوي للقدرات النفس – لغوية – Illinois Psycho Linguistic Abilities لكيرك وماكارثي

(Kirk & Mackarthy:1961) ، واختبارات قنوات اللغة Language Modalities Tests لوبيمان وجونز (Wepman & Jones 1961) .

٣- مرحلة التكامل Integration Phase :

وهي المرحلة التي بدأت من تاريخ ميلاد مجال صعوبات التعلم بصورة علنية ورسمية في مؤتمر شيكاغو الذي عقد في ٦ أبريل سنة (١٩٦٣) وحتى الآن.
(Wieder hort: 1974:11- 14)

وطبقا لما ذكره ويدرهورت (Widder Hort 1978:11-29) فلقد ركزت المرحلة الأساسية أو القاعدية على الأفراد الذين حدثت لهم إصابات مخية في سن الرشد أو البلوغ مثل المحاربين، ضحايا الضرب، أو اصطدام الرأس) والذين تعرضوا بعد ذلك لفقدانهم بعض مهاراتهم وقدراتهم التي اكتسبوها سابقا. أما المرحلة الانتقالية فقد تم تحديده بمحاولة ترجمة وتفسير النظرية الأساسية للمرحلة الأولى بمعنى أن الإصابة الدماغية تضر بالإدراك والتعلم و/ أو الصعوبات والنقائص السلوكية والانفعالية، كما يظهر بالإجراءات التشخيصية والعلاجية.

وبالنسبة للمرحلة التكاملية فلقد جمعت المرحلتين السابقتين لها معا تحت مفهوم صعوبات التعلم، ذلك المفهوم الذي انتشر بسرعة بالنشرات والبرامج التربوية وخاصة تلك المتعلقة بذوي صعوبات التعلم، ومع استمرار النمو التنظيمي (المنظمات المتخصصة)، وظهور الجماعات الضاغطة ، كل هذا أدى إلى ظهور تشريعات وثيقة الصلة بصعوبات التعلم. ومؤخرا وبشكل نسبي فلقد أعطيت الأولوية لذوي صعوبات التعلم بالغين ومراهقين وأطفال. "Widder Hort 1978:17"

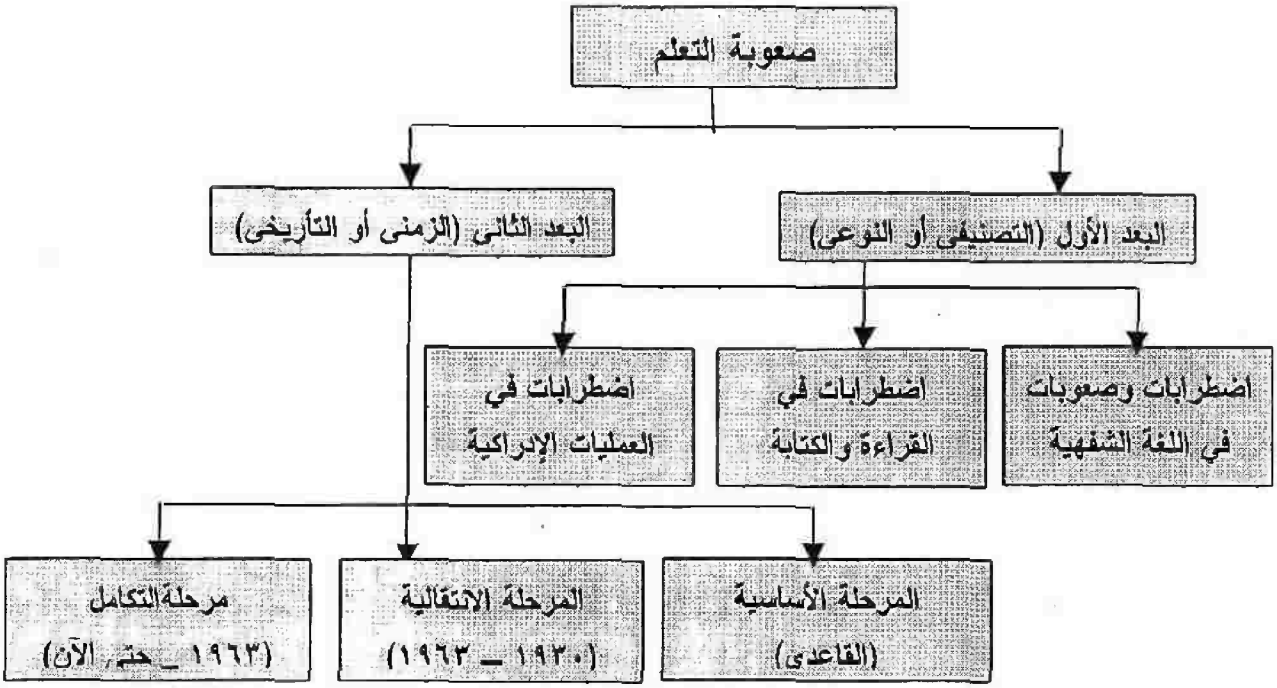
ولقد أوضح ويدرهورت Widder Hort ثلاث اختلافات رئيسة بين المرحلة الأولى (الأساسية) والمرحلتين التاليتين (الانتقالية والتكاملية) وذلك كالتالي:

١. ركز المرحلة الأساسية على البالغين بينما ركزت المرحلتين الثانية والثالثةعلى الأطفال.

٢. كان المدخل الأساسي للمرحلة الأولى هو اشتراط حدوث الإصابة المخية المفترضة (بمعنى أن الإصابة المخية أو التلف الدماغي أحد الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم).

٣. تعامل المرحلة الأساسية بالكامل مع المرضى الذين أصيبوا بتلف دماغي مكتسب أدى إلى خلل وظيفي للدماغ فيما يتعلق بالناحية العصبية والإدراكية. في حين ركز كلا من

مرحلتـــي الانتقال والتكامل على أن الأفراد الذين يظهرون صعوبات تعلم نمائية هم الذين يمكن أن يكون التلف الدماغي قد سبب لهم هذه الصعوبات (Widder Hort 1978.12)



مخطط (١) يوضح النموذج ثنائي البعد لمفهوم صعوبات التعلم عن (Widder Hort 1978.12) بتصرف من الباحث

وخلاصـــة القـــول فـــإن الخلط والخلاف في تعريف صعوبات التعلم، وكذا الخلط والخـــلاف فـــي تحديد خصائص الأطفال والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لم ينجم فقط من عـــدم وجـــود مفهـــوم واضح ومحدد لصعوبة التعلم، أو لاهتمام العديد من التخصصات بصعوبات التعلم، بل يرجع ذلك أيضا إلى اختلاف زاوية النظر والتركيز التي يعول عليها في فهم صعوبات التعلم.

والملاحـــظ في هذا الإطار أنه يوجد منهجان رئيسان للنظر إلى صعوبات التعلم، المـــنهج الأول هـــو المنهج السببي Cause Oriented Approach، والمنهج الآخر هو مـــنهج الأثر Effect-oriented Approach ، وفرق جوهري بين المنهجين في نظرتهما لفهـــم اضطرابات التعلم Learning Disorders، إذ المنهج الأول ينظر إلى اضطرابات الـــتعلم مركـــزاً علـــى تحديد مصدر وسبب السلوك الملاحظ أما المنهج الثاني فإن جل اهتمامه ينصب على التحليل والوصف والتعديل لهذه الأنماط والنماذج السلوكية الملاحظة بغض النظر عن الأسباب التي تكمن وراء ذلك. (Frierson and Barde 1967.3).

ج ــ تعريف صعوبات التعلم

١ــ تعريف كيرك (Samuel A. Kirk 1962):

بــرغم كــل ذلــك الخلط في تعريف صعوبات التعلم فقد ظهر في نهاية (١٩٦٢) مفهــوم صــعوبات التعلم Learning Disabilities كمفهوم مستقل بذاته ومنفصل عن الذوات الأخرى من المفاهيم التي ظلت تخالطه وتشاركه ردحاً طويلا من الزمن ،وقد كان ذلــك فــي كــتاب ألفــه صموائيل كيرك سنة (١٩٦٢)، وقد كان هذا الكتاب يهتم بتربية الأطفال ذوي ظروف خاصة، حيث أشار كيرك في مؤلفه إلى أنه قد أن الأوان لكي يكون مفهــوم صــعوبات الــتعلم مفهومــاً خاصا بفئة محدده من التلاميذ الذين يظهرون أنماطاً ســلوكية معينه، حيث يشير كيرك آنذاك بأن " مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضــطراب فــي واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام Speech (اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب) أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى احتمال وجود خلل مخي و/ أو اضــطرابات انفعالية أو سلوكية ،ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو إعاقة حسية أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية".(Wiederholt 1978.14).

وطبقاً لتعريف كيرك نجد أن صعوبة التعلم تحدث مدي الحياة لدى الفرد، وأنها لا تصــاحب الطفــل فقــط خلال مراحل تعلمه، بل تتعدى ذلك لتصل إلى الكبار أيضاً، وأن العــرض الظاهر للصعوبة إنما يظهر من خلال ما يعانيه الفرد من مشكلات تعلم في اللغة والقــراءة، باعتبار هذه المشكلات مظهراً للصعوبة والتي من الممكن – على لغة الاحتمال – أن ترجع إلى وجود خلل بالجهاز العصبي المركزي.

ولعل ما يؤخذ على هذا التعريف:

- احتمالــية إرجــاع ســبب صــعوبات الــتعلم إلــى الاضطرابات الانفعالية أو الاضطرابات السلوكية.
- أن تعــريف كيرك لم يضع محكاً إجرائيا لتشخيص ذوي الصعوبة كمحك التباعد بين التحصيل والذكاء مثلاً.
- أن تعــريف كــيرك لم يتعرض من قريب أو بعيد إلى ذكر ما يشير إلى التناقض الإحصــائي الــدال بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي للتلميذ في ضوء ما يمتلكه من قــدره عقلــية عامه باعتبار ذلك أحد محكات التعريفات الإجرائية لتحديد ذوي الصعوبة. وهذا ما أكده تيلفورد وساوري (Telford and sawery1972) بأن مصطلح صعوبات الــتعلم ســوف يكون ذو فائدة قصوى إذا ما استخدم ليشير إلى وجود تناقض واضح ودال

Significant Discrepancy بين قدرة الطفل ومستواه في الإنجاز والأداء كما يظهر في عملية التعلم. (Telfordand Sawerys1972.280)

إلا أن مـــا وصـــل إليه كيرك من تحديد لبعض خصائص ذوي الصعوبة في هذه المـــرحلة المبكرة يعد سبقاً ونواة مازالت معظم التعريفات الحديثة تطالعه وتنهل منه بقدر ما تزيد عليه وبأقل بكثير مما يعترض عليه.

٢ـــ تعريف باتمان (Bateman1965) :

وفـــي ســـبيل تعديـــل وتطويـــر مفهوم كيرك سنة (١٩٦٢) وخاصة وضع محك أجرائي لتقدير الصعوبة مبدئياً نجد باتمان Bateman سنة (١٩٦٥) وقد استخدمت مكون التـــناقض بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي، حيث أشارت باتمان إلى أن الأطفال ذوي صـــعوبات تعلـــم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضاً (تباعداً) تعليمياً بين قدراتهم العقلـــية العامـــة ومستوى إنجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلـــل ظاهـــر في الجهاز العصبي المركزي (C.N.S)Central Nerveous System)، بيـــنما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي،أو التعليم، أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو للحرمان الحسي.

(Smrth and elsworth 1975.316)

والملاحـــظ في هذا التعريف أنه قد أدخل مكون الفروق بين الاستعداد والتحصيل كـــأحد محكـــات ومؤشرات الصعوبة، إلا أن هذا التعريف قد استخرج من متنه أية أمثلة محـــددة ونوعية لصعوبات التعلم، كما حددها تعريف كيرك السابق، فضلا عن أن تعريف باتمان (Bateman1965) قد قصر صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة.

وعلى أية حال، لم يكن ليظل أمر تحديد مفهوم صعوبات التعلم حكراً على اجتهاد أفراد بعينهم، أو أن يظل محطاً للاجتهادات الفردية مهما كان الأشخاص ومكانتهم العلمية التي تصدر منهم هذه للاجتهادات في التعريف والتحديد لذوي صعوبات التعلم. إذ فطن في هـــذه الآونـــة مكتـــب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى خطورة بقاء المجال مفتوحا للاجتهادات الفردية لتعريف صعوبات التعلم، ومن ثم فقد أصدر قراراً يلبي رغبة الحكومة الفدرالـــية بتكوين لجنة استشارية وطنية للأطفال المعوقين بعدما نيط بهذه اللجنة وضع فئة ذوي صعوبات التعلم ضمن اختصاصها.

٣ــ تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٦٨)

ففي (٣١) يناير سنة (١٩٦٨) صدر من اللجنة الاستشارية للأطفال المعاقين National Advisory Committee of Handicapped children (NACHC) مرسوم بقانون تحت رقم (٩١-٢٣٠) سنة (١٩٦٨) لتعريف صعوبات التعلم حيث أشارت اللجنة إلى:"إن الأطفال ذوي الصعوبات النوعية في التعلم Children with specific Learning Disabilities هم فئة من الأطفال يظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي،أو الحساب ويتضمن هذا المفهوم حالات الإعاقة الإدراكية، الإصابة الدماغية، العجز في القراءة، الأفيزيا النمائية – Devel Opmental Aphasic ، الخلل المخي الوظيفي البسيط، ولا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات الحسية البصرية أو السمعية أو الإعاقات البدنية، كما لا يتضمن هذا المفهوم حالات التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي أو ذوي العيوب البيئية " (Radenich 1987.34)

ويشير هاميل (Hammil 1990.75) إلى أنه لا عجب إن وجدنا أن هذا التعريف مشابهاً لتعريف كيرك سنة (١٩٦٢) فقد كان رئيساً للجنة الوطنية التي أصدرت هذا التعريف، وإن كان تعريف اللجنة الذي صدر في ظل رئاسته يختلف عن تعريفه في سنة (١٩٦٢) في ثلاثة مواضع وهي:

- أن تعريف الهيئة الاستشارية NACHC (١٩٦٨) لا يعتبر أن الاضطرابات الانفعالية من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم.
- كما أن هذا التعريف أضاف مكون اضطرابات التفكير إلى المشكلات الأكاديمية واللغوية كأمثلة محددة للصعوبة.
- وأخيراً، أن تعريف الهيئة قد قصر صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة فقط.

ويشير ميرسر وزملاؤه (Mercer et al 1976:55) إلى أن تعريف الهيئة سنة (١٩٦٨) قد أثيرت حوله الكثير من الملاحظات، ولعل أهمها أن تضمنه لعبارة " يظهرون اضطراب في واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم، أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ...." قد أثار الكثير من الخلط والخلاف عن المراد بالعمليات

النفسية الأساسية، وفي ذلك نجد هاميل (١٩٧٤) يقول أنه يشك في أن السلطات المهتمة بصعوبات التعلم تتفق على طبيعة مفهوم عجز العملية Process Disability والذي يعد محلا لنقد معظم تعريفات صعوبات التعلم.

ولم يلق هذا التعريف، وكما يشير ميرسر وزملاؤه، قبولا في كل الولايات الأمريكية إذ أتضح أن ٩٪ من مجموع(٤٢) ولاية – أرسلت ردا بخصوص استفتاء حول استخدام، أو قبول أو رفض أو تعديل تعريف الهيئة يستخدمون هذا التعريف في تحديد ذوي الصعوبات دون تعديل وأن ٣٦٪ يجرون تعديلات عليه وأن ٣٨٪ لا يستخدمون هذا التعريف مطلقا وأن ٥٪ من هذه الولايات يقولون صراحة أنه لا يوجد تعريف لصعوبات التعلم. وقد قامت ولاية فلوريدا باستخدام هذا التعريف ولكن بعد إجرائه بصورة يمكن قياسها، آخذة في اعتبارها عدداً من المحكات الإجرائية وهي:

١- مكون الذكاء Intelligance Criterion Component :

وهو أن يحصل الطفل ذو صعوبة في التعلم على تقدير لا يقل noless عن (-٢) انحراف معياري في اختبار استانفورد بينيه أو اختبار وكسلر للذكاء على أن يتم استبعاد الأطفال المتخلفين عقليا.

٢- المكون البدني Physcial Criterion Component :

والذي يتضمن استبعاد حالات الإعاقة البدنية التي تؤثر في التباعد بين التحصيل المتوقع في ضوء نسبة الذكاء والتحصيل الفعلي.

٣- مكون القصور الأكاديمي Academic Deficits Criterion Component:

وهو أن يتم تحديد القصور في ضوء العمر المتوقع، وما يحققه الطفل بالفعل في واحد أو أكثر من مجالات القراءة، الكتابة، الحساب، التهجي والمهارات قبل المتطلبة Prerequisite skills كما تقاس بالاختبارات المقننة.

٤- المكون الانفعالي الاجتماعي Social- Emotional Criterion Component:

وهو ألا يكون لدى طفل دليل يشير إلى وجود اضطراب انفعالي شديد وذلك كما يقاس أو يدلل عليه بالاختبارات والأحكام الإكلينيكية (التشخيص الإكلينيكي) من قبل المتخصصين في علم النفس.

٥- مكون اضطراب العملية: Process Disorder Criterion Component:

وهو أن يتم حساب الاضطراب في ذلك بمقارنة العمر المتوقع بالتقدير أو التقييم الفعلي، بحيث يظهر الطفل تباعداً لا يقل عن (- ٢) انحرافا معياريا ككل، أو يكون

تقديـــره منخفضا بما مقداره (١,٥) انحرافا معياريا في ثلاثة أو أكثر من الاختبارات الفنية التي تقيس العمليات النفسية الآتية:

١- التجهيز البصري Visual Processing

٢- التجهيز السمعي Auditory Processing

٣- التجهيز اللمسي Hepatic Processing

٤- للغة Language

٥- التكامل الحسي Sensory Integration

وفي معرض التعليق على تعريف الهيئة الصادر في (١٩٦٨) وتعريفات صعوبات الـــتعلم التـــي تتضـــمن عبارة " صعوبات خاصة " Specific كما هو وارد في التعريف المـــتقدم يشـــير كـــيرك وكيرك (Kirk and Kirk 1971.4-5) إلى أن كلمة نوعية في تعـــريف الهيـــئة يشير إلى أن الطفل صاحب الصعوبة يوجد لديه تأخر محدد في واحد أو أكـــثر من المجالات الأكاديمية، وأن هذا التأخير لا يرجع إلى القصور الحسي،أو التخلف العقلـــي، أو لظـــروف الحـــرمان البيئـــي والأسري. أو لظروف الحرمان الاقتصادي أو التعليمـــي أو الثقافي، وأن هذا التأخر موجود رغم أن هذا الطفل يمتلك قدرات في مجالات أخرى، كما أن هذه الكلمة تؤكد على أنه ليس كل التلاميذ الذين يظهرون تخلفاً دراسياً هم تلاميذ ذوي صعوبات تعلم، ويضيف كيرك وكيرك قائلين: إن الطفل المحروم سمعياً مثلاً توجـــد لديـــه مشكلة في اللغة والكلام، ورغم ذلك فإنه لا يصنف على أنه ذو صعوبة في الـــتعلم، وذلـــك لأن مشـــكلته في اللغة والكلام إنما ترجع إلى عدم قدرته على الاستماع، والأمر كذلك بالنسبة للتلاميذ المتخلفين عقليا.

كمـــا أن هذه الكلمة وكما يشير سيجل (Siegal 1988.264) تشير إلى أن الطفل قـــد توجد لديه صعوبة في القراءة، ولا تكون لديه صعوبة في الحساب، كما أنها تعني أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا توجد لديهم نفس المشكلات بصورة واحدة.

وفـــي إطار التعليق أيضاً على تعريف اللجنة الاستشارية (NACHC) الصادر في ســـنة (١٩٦٨) يشير ميرسر وآخرون(Merce et al.,1976). إلى أنه في (٤) ديسمبر (١٩٧٤) تـــم إرســـال خطابـــات Mailed إلى مديري(٥٠) مؤسسة من مؤسسات التربية الخاصـــة علـــى امـــتداد الولايـــات الأمريكية، وذلك للوقوف على مفهوم صعوبات التعلم المســـتخدم فـــي الولايـــة، وفي (١٠) يناير سنة (١٩٧٥) تم إرسال خطابات أخرى إلى الولايـــات التـــي لـــم ترسل رداً على الخطاب. وفي النهاية أرسلت (٤٢) ولاية ردها إلى مكتـــب التربـــية بالولايـــات المتحدة الأمريكية بخصوص ما تقدم، وقد كان يضمن أهداف المراســـلات أيضـــاً استجلاء رأي الولايات في وضع تفصيل دقيق للمكونات التي يتكون مـــنها مفهـــوم صـــعوبات الـــتعلم. وقد أفاد تحليل الردود بأن تعريف اللجنة الاستشارية (NACHC) (١٩٦٨) هـــو أكـــثر التعريفات التي يتم تبنيها. وقد أفادت دراسات تحليل مكونـــات المفهـــوم في الولايات أنهم يتفقون على أن مفهوم صعوبات التعلم تتضمن عدة مكونات هي:

١ ــ مكون الذكاء : Intelligence Component

حيـــث يشـــير هذا المكون إلى استبعاد فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعليم Learning Disorders نتيجة للتخلف العقلي وهو ما يتم قياسه من خلال استخدام اختبارات الذكاء المقننة.

٢ــ مكون العمليات::Process component

وهـــي العملـــيات المتضمنة في عدم الفهم أو القدرة على استخدام اللغة المقروءة أو المنطوقة والتي غالبا ما يستخدم لتقديرها بطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية.

٣ــ المكون الأكاديمي: Academic component

وهـــذا المكـــون هـــو الذي يشار إليه بالاضطرابات الخاصة في القراءة، والكتابة، والتهجـــي، إجـــراء العمليات الحسابية، وهي عادة ما تقاس بواسطة الاختبارات التحصيلية المقنـــنة، إلا أن استخدام كلمة من الممكن May be في التعريف يجعل الباب مفتوحاً لأن يقـــبل الـــرأي القائل بأنه ليس من الضروري أن تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عيوب أكاديمية Academic deficits.

٤ــ مكون الاستبعاد: Exclusion component

وهـــو يتضمن استبعاد فئات الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم لا ترجع فـــي أســـبابها إلى نفس الأسباب التي تسبب اضطراب التعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات

الـتعلم مـثل الاضـطرابات الانفعالية وعيوب السمع والرؤيا أو عيوب الحرمان الثقافي والاقتصادي والبيئي وكذلك عيوب التخلف العقلي أو الإعاقات البدنية.

٥ـ مكونات متنوعة : Miscellaneous components

مـثل اضـطرابات الانتباه – الاضطرابات الحركية واضطراب التفكير، وهي اضطرابات غير أكاديمية تظهر لدى ذوي صعوبات تعلم.

٦ـ مكون التباعد : Discrepancy component

وهـو أحـد المكونات التي تم تعميمها وأصبح معروفاً لدى المشتغلين بهذا المجال والذي أدخـل مـن قـبل باتمان (١٩٦٥) وهو مكون يعتبره الكثيرون دليلا denominator – علـى صعوبة التعلم وهو مكون يشير إلى فرق واضح بين ما يملكه التلميذ من قدرة وما يحققـه بالفعل من إنجاز أكاديمي، والملاحظ أن تعريف الهيئة الاستشارية (NACHC) لا يتضمن هذا المكون.

٧ ـ مكون الفروق داخل الفرد:Intra – Individual Differences

هـذا المكـون يشـير عـادة إلى ما يسمي بالتأثير المبعثر Scatter effect فيما يخص البروفيلات الخاصة بالأداء على الاختبارات حيث يكون أداء الطفل مرتفعا جدا في بعض المهـارات الخاصـة بـبعض المجالات ويكون منخفضا جداً في بعض المهارات الخاصة بـبعض المجالات Skill areas ، فمثلاً قد نجد الطفل مرتفع القدرة على التمييز البصري ومنخفض القدرة على التمييز السمعي.

٨ ـ مكون العمر الزمني: Chronological Age

وهو أحد المؤشرات التي تستخدم في مجال صعوبات التعلم.

وباستخدام التحليل الكمي لرد الولايات يتضح أن:

- مكون العمليات يعتبر مكوناً تتفق عليه ٨٣٪ من الولايات.
- أن اضطرابات اللغة مكون تتفق عليه ٨١٪ من الولايات حيث يعتبرون أن الاضطراب في العمليات واضطرابات اللغة يعدان لب تعريفات صعوبات التعلم

(Mercer et al ., 1967: 376-386)

ولقـد ساهمت تلك المكونات الثمانية في التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفـال المتخلفيـن دراسياً أو الأطفال ذوي مشكلات تعلم إذ أن الأطفال ذوو صعوبات تعلـم يعدون ذوي مشكلات متفردة تعود لأسباب داخلية لا تخص البيئة، أو نقص الذكاء، أو الـتخلف العقلـي أو الإعاقـات الحسية كالحرمان من السمع أو البصر أو ضعفهما أو لظـروف الإعاقـة البدنية كحالات بتر الأطراف أو شللها، كما أنها لا ترجع إلى حالات

الضـــعف العـــام في الصحة. فضلاً عن أن ما تقدم يفيد إفادة قاطعة بأن مجتمع صعوبات التعلم يعد مجتمعاً غير متجانس، وأن أسباب الصعوبة داخلية المنشأ وليست خارجية.
(Kolligian and Sternberg.1987- 817)

وهذا ما أكده كلا من سبير و ستيرنبرج (Spear and Sternberg 1986) حيث أكـــدا أن تعـــريفات صـــعوبات التعلم تشير إلى أفراد يوجد لديهم قصور في مجال خاص (نوعـــي) Specific للوظيفة العقلية مثل: القراءة الحساب التهجي، وهم أفراد لا يعوزهم أو يوجد لديهم نقص في قدرات معينة، ولكن العكس ليس صحيحاً بالضرورة، فلا نستطيع القـــول بـــأن كل الأفراد الذين يعانون من ضعف في بعض القدرات الخاصة Specific Abilities هـــم أطفـــال أو أفـــراد ذوي صعوبة في التعلم علاوة على ذلك فإننا نعتبر صـــعوبة التعلم أو ننظر إليها على أنها قصور داخلي أو عجز داخلي Intrinsic Deficit لا ترجع إلى العوامل الخارجية مثل ضعف التدريس، أو العيوب البيئية، الحرمان الثقافي، أو البيئـــي، أو إلى أي من عوامل الإعاقات الأخرى مثل الإعاقات الحسية، أو الاضطراب الانفعالـــي وهـــو مـــا يـــؤدي إلى تحديد واضح للصعوبة، وماهيتها، وكيفية التعرف على الأطفـــال ذوي صعوبات التعلم وفض مناطق الاشتباك والخلط بين التلاميذ الذين يندرجون تحـــت هذا المفهوم، والتلاميذ الذين يندرجون تحت مفاهيم أخرى مشابهة لمفهوم صعوبات التعلم كمفهوم التأخر أو التخلف الدراسي، ومفهوم Learning Difficulties .

ومعـــنى الـــتفرد في تحديد ذوي صعوبات التعلم هو معنى أكد عليه الكثيرون من قـــبل، حيث أكدت كتابات الباحثين الأوائل أن تفرد الصعوبات كمرض من أمراض التعلم، وكونهـــا داخلـــية المنشأ والجوهر، لا يرجع إلى أي عامل من العوامل البيئية أو العوامل الخارجـــية علـــى الإجمال وهذا ما أكد عليه روس (Ross1976.11) حيث يشير إلى أن صعوبات التعلم توجد لدى الفرد عندما لا يكون متخلفا عقليا ولا توجد لديه أية إعاقات في الإبصـــار أو السمع، وعندما لا يكون لديه اضطرابات نفسية من شأنها أن تعوق الطفل أو التلمـــيذ من متابعة أدائه للمهام من بيئة ثقافية وتعليمية مناسبة، ورغم ذلك يظهرون ضعفا فـــي التحصـــيل الأكاديمي عن المتوقع. كما يؤكد روس (Ross1976.7) أيضاً على أن مكمـــن الصـــعوبات يعد داخلي المنشأ والمصدر، حيث يشير إلى أن الطفل الذي ينمو في بيـــئة تتحدث لغة ما ثم ينتقل إلى بيئة أخرى تتحدث لغة أخرى، فإن من المؤكد أنه سوف تكـــون لديـــه مشكلة في حل الرموز المكتوبة لهذه اللغة الجديدة إلا أن هذا الطفل لا يمكن اعتباره طفلاً ينتمي إلى مجتمع صعوبات التعلم لأن هذا الطفل لم تتوافر لديه معرفة سابقة بهـــذه اللغة ويضيف روس أيضاً إلى أنه عندما يكون المدرس غير قادر على تعليم الطفل

فـــإن هـــذا الطفل سوف لا يستفيد بالقدر المناسب ، وفي هذه الحالة يجب أن نقول أن هذا المدرس هو الذي توجد لديه صعوبة وليس الطفل .

في الموسوعة الموجزة لعلم النفس Concise Encyclopedic Psychology. يشـــير رايموند وكورسيني(Raymond and Corsini) لو أن هناك شخصاً لا يستفيد من بـــرامج التعلم العادي، ولا توجد لديه مشكلات اجتماعية Socially disadvantaged، أو مشـــكلات ذهنية، ولا يعاني من حرمان تعليمي Pedagogically Deprived، ولا توجد لديه علامات واضحة على وجود خلل وظيفي عصبي فسيولوجي Neuro Physiological dysfunction فمـــثل هـــذا الشخص نقول عنه انه يعاني من صـــعوبة فـــي التعلم . ولو أن الطفل توجد لديه صعوبة أو مشكلة في التواصل سواء من الناحية الاستقبالية أو التعبيرية Receptive and Expressive، ولا يستطيع أن يقرأ، أو يجري العمليات الحسابية فإن هذا الشخص لديه صعوبة في التعلم.

وإذا عدنـــا للتعليق على تعريف الهيئة الاستشارية NACHC فإننا نجد أن أهم ما يؤخـــذ على تعريف الهيئة الاستشارية (١٩٦٨) من وجهة نظر ميرسر (Mercer 1983) أنـــه لا يتضمن عبارة التناقض التي يتضمنها تعريف باتمان (١٩٦٥)، كما أنه يعد تعريفاً غامضـــاً مـــن وجهـــة نظـــره، فضلاً عن أنه لم يوضح صوراً وأشكالاً متناسقة لأسباب الصـــعوبة، بالإضافة إلى أنه يركز بصورة مكثفة على حالات الاستبعاد لتحديد صعوبات التعلم . (Kaval et- al 1987.34).

٤ ــ تعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩)

نظـــراً للانتقادات الكثيرة والعديدة لتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٦٨) ــ رغـــم أنه يمثل الأساس الذي تمت في ضوئه إصدار التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم مـــن قبل الهيئات الدولية المختصة ولدى لأفراد المهتمين بصعوبات التعلم فيما بعد ــ فقد قـــام (خمسة عشر) عالماً بتكوين معهد للدراسات المتقدمة بجامعة نورث ويسترن وإصدار تعـــريف لصـــعوبات التعلم – بعد أن مهدوا له من قبل بالعديد من الدراسات والبحوث – باسم الجامعة (The North Western University 1969) أشاروا فيه إلى ما يلي:

١ ــ أن صـــعوبة التعلم تشير إلى قصور أو عجز واضح في واحدة أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية والتي تتطلب فنيات خاصة للتعليم والعلاج.

٢ ــ أن الأطفــال ذوي صعوبات التعلم يظهرون بصفة عامة تناقضاً بين تحصيلهم الفعلي وتحصــيلهم المتوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الخاصة باللغة المنطوقة أو المقروءة أو المكتوبة أو الحساب أو التوجه المكاني.

٣ ــ لا تــرجع صعوبة التعلم لدى هؤلاء الأطفال بصورة أساسية نتيجة للإعاقات الحسية أو البدنية أو العقلية أو لنقص الفرصة للتعليم. (Hammill 1990.75- 76)

ويشــير هاميل (Hammill: 1990. 75- 76) في معرض تعليقه على هذا التعريف قــائلاً لا يعــد فكــراً خاصــاً بالجامعــة، إنما هو تعريف تم اقتباسه من مقال كتبه كاس ومايكلبست (Kass and Myklebust 1969) في مجلة صعوبات التعلم.

وبغــض الــنظر عــن حقيقة هذا التعريف، وما إذا كان يعتبر محض فكر خاص بالجامعة أو أن مقتبس من مقال كاس ومايكل باست، إلا أن هذا التعريف نجده يختلف عن تعــريف الهيــئة الاستشارية NACHC في أن هذا التعريف استخدم مكون التناقض بين القدرة العقلية العامة والتحصيل كأحد محكات تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أنه أيضــا لــم يذكر اضطرابات التفكير كأحد الأمثلة الخاصة بالصعوبات، بينما ذكر تعريف جامعــة نــورث ويسترن ولأول مرة اضطرابات التوجه المكاني كأحد الأمثلة للصعوبات الخاصة في التعلم.

٥ ــ تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي احتياجات خاصة (١٩٧١):

لــم تــتوقف جهــود الأفــراد وجهود المؤسسات والهيئات الدولية المتخصصة في محاولــة من كل منها أن يكون لها مدلولها الخاص في مجال صعوبات التعلم، وأن تضع إسهاماً بغض النظر عن كون هذا الإسهام يتفق أو يختلف مع تعريفات الهيئات الأخرى.

وفــي عــام (١٩٧١) اجتمعت هيئتان دوليتان من الهيئات المهتمة بمجال صعوبات الــتعلم وهمــا: اللجــنة الخاصــة بالأطفــال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

(A committee of the Division of Children with Learning Disabilities & Council for Exceptional of Children) (CEC/DCLD).

ليصدرا تعريفاً لصعوبات التعلم جاء فيه:

"أن مفهــوم صــعوبات التعلم مفهوم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامــة والعملــيات الحســية Sensory processes والثبات الانفعالي توجد لديه عيوب نوعــية Specific في الإدراك والتكاملية integrative أو العمليات التعبيرية والتي تعوق

تعلمـــه بكفـــاءة، وهـــذا الـــتعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤدي إلى إعاقة كفاءتهم في التعلم (Hamm ill 1990.76)

ومـــن الجديـــر بالملاحظـــة أن هـــذا التعريف يذكر حالات أي مشكلات الإعاقة الأخرى كحـــالات ذوي مشـــكلات التعلم، المتخلفين عقلياً، وذوي الإعاقات الحسية أو المضطربين انفعالـــيًا باعتبارهم حالات استبعاد وهو ما يتفق مع كثير من تعريفات صعوبات التعلم كما يتفق مع الفكرة القائلة بأن صعوبات التعلم تعد داخلية المنشأ والمصدر إلا أن هذا التعريف يقصر صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة وأهم ما يؤخذ على هذا التعريف أنه لم يوضح المقصود بمفهوم التكاملية وهو ما جعل هذا التعريف يكتنفه الغموض في بعض عباراته.

٦ ــ التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (USOED) (١٩٧٦):

The united state office of Education definition

حيـــث أصدر مكتب التربية الأمريكي (USOED) تعريفاً إجرائيا ومحدداً لمفهوم صعوبات التعلم محاولاً فيه وضع صورة عملية وإجرائية لحساب التباعد.

ونـــص هذا التعريف على: " أن مفهوم صعوبات التعلم الخاصة يشير إلى وجود تباعد دال إحصـــائيًا بين قدرة الطفل العقلية العامة وتحصيله في واحدة أو أكثر من مجالات: التعبير الشـــفهي، التعبـــير الكتابـــي، الفهم الاستماعي، الفهم القرائي، المهارات الأساسية للقراءة، إجراء العمليات الحسابية الأساسية، الاستدلال الحسابي التهجي ويتحقق شرط التباعد الدال عـــندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات ٥٠ ٪ أو أقل مـــن تحصـــيله المـــتوقع وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل ". (Conte & Andrews 1993.147)

٧ ــ تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين(NACHC) (١٩٧٧):

اســـتكمالا لنشاط مكتب التربية الأمريكي في الاهتمام بمجال صعوبات التعلم قامت الهيئة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين(NACHC) التابعة للمكتب بإصدار تعريف موسع لصعوبات التعلم في (٢٩) نوفمبر والمرسوم في القانون (٩٤-١٤٢) لسنة (١٩٧٧) نصت فيه على:

" أن مفهـــوم صعوبات نوعية في التعلم يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العملـــيات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وأن هـــذه الاضـــطرابات تظهـــر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو الكلام أو

الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية ويتضمن هذا التعريف أو المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية، التلف المخي B.I خلل مخي بسيط في وظائف المخM.B.D العجز في القـــراءة، والأفيزيا النمائية، ولا يتضمن هذا المفهوم حالات الأطفال ذوي مشكلات التعلم التـــي ترجع إلى الإعاقات السمعية والبصرية والبدنية، أو التخلف العقلي، أو الأطفال ذوي عيوب بيئية أو ثقافية أو اقتصادية "

(Kaval et – al: 1987; 299 – 300)
(Lindgren and souter:1985; 474 – 475)
(Conte and Andrews : 1993;147)
(Hammill., 1987; 109)

وطبقا لهذا التعريف فإنه يمكن تحديد الطفل الذي توجد لديه صعوبة نوعية في التعلم طبقاً للمحكات الآتية.

١- أن يكـــون مســـتوى تحصـــيل الطفل غير متناسب Commensurate لعمره الزمن ومســـتوى قدرتـــه العقلـــية العامـــة فـــي واحدة أو أكثر من المجالات السبعة التي حددها التعريف.

٢- أن يظهـــر الطفـــل تباعدا شديدا بين تحصيله الفعلي وقدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات السبعة التي حددها التعريف.

٣- أن لا يكـــون هـــذا التـــباعد ناتجاً عن الإعاقات البصرية، السمعية البدنية أو التخلف العقلـــي، أو الاضـــطرابات الانفعالـــية، أو للعـــيوب الخاصـــة بالنواحي البيئية، الثقافية، والاقتصادية. (Kaval et-al: 1987:299)

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعريف لم يتطرق إلى ذكر الجهاز العصبي المركزي علـــى أنه سبب من أسباب الصعوبة في التعلم إلا أن هذا التعريف قصر حالات الصعوبة في مرحلة الطفولة فقط رغم أن الهيئة عمدت إلى تغير مفهومها الصادر في سنة (١٩٦٨) فـــي هـــذا الجانب لأنه لم يسلم من الانتقادات لقصره صعوبات التعلم على حالات الأطفال ورغـــم ذلـــك جـــاءت إيضاحات التعريف الصادر سنة (١٩٧٧) لقصر حدوث صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة وهو ما جعل التعريف الأخير لا يختلف كثيراً عن تعريف نفس الهيـــئة الصـــادر سنة (١٩٦٨). ويرى هاميل وآخرون (Hammill et-al., 1987;116) فـــي معـــرض تعلـــيقهم علـــى تعريف الهيئة الاستشارية إلى أن تضمن التعريف لعبارة "اضـــطراب فـــي العملـــيات النفســـية الأساســـية" قد أثار الكثير من الغموض مما جعل المتخصصين ينقسمون إلى فريقين:

الأول: يـــرى أن مفهـــوم العملـــيات النفسية يحتم على المختصين أن يركزوا في علاجهم لصـــعوبات التعلم على التعلم المباشر الموجه لعمليات القراءة، الكتابة، التحدث على سبيل المثال.

والآخـــر: يرى أنه يجب أن يتم التركيز في علاج صعوبات التعلم على القدرات والعمليات الخاصة بالتجهيز.

كمـــا أن هـــذا التعريف أيضا يتضمن بعض المصطلحات التي أدت إلى كثير من الخلـــط مثل الإعاقات الإدراكية، الإصابات الدماغية، خلل مخي بسيط، العجز في القراءة والأفـــيزيا النمائـــية، فضـــلا عن أن هذا التعريف لم يوضح ما إذا كانت الصعوبة تحدث مشتركة مع حالات الإعاقة الأخرى أم أنها بسببها.

وبـــرغم الانـــتقادات العديـــدة التي وجهت إلى تعريف الهيئة الوطنية الاستشارية (NACHC) إلا أننا نجد هاميل (Hammill . 1990.77) يشير أيضاً إلى جانب آخر من الانتقادات حين يقول : " برغم أن تعريف الهيئة (١٩٧٧) قد وضع أساسا بهدف الوصول إلى صورة أكثر إجرائية لتعريف صعوبات التعلم وبحيث يتضمن محكات إجرائية للتعرف علـــى الأطفـــال ذوي صعوبات التعلم إلا أن هذا التعريف لم يستطيع الوصول إلى محك إجرائـــي فـــيما يخص الحديث عن الخلل في الجهاز العصبي المركزي، وكذلك اضطراب فـــي العملـــيات النفسية الأساسية، كما أنه لم يوضح كيف يمكن التعامل الفعلي لجعل هذه العـــبارة فـــي صـــورة يمكـــن قياســـها كما أن هذا التعريف تضمن عند وصفه للمحكات الإجرائية في التشخيص كلمة "أطفال" قد قصر الصعوبة في مرحلة الطفولة برغم أنه كان يجب أن يتخلص من هذه الكلمة على حد تعبير هاميل.

٨ ــ تعريف مجلس الرابطة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨١)

National joint Committee For Learning Disabilities (NJCLD)

فـــي ســـنة (١٩٨١) اجتمعـــت ســـت هيئات متخصصة وشكلت مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم. (NJCLD) وتمثلت هذه الرابطة في :

* الرابطة الأمريكية للكلام واللغة والسمع.

The American speech-Language –Hearing Association (ASHA).

* رابطة الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم.

The Association for Children and Adults with Learning Disabilities (ACLD).

*مجلس ذوي صعوبات التعلم. The Council for Learning Disabilities(CLD).

*القسم الخاص باضطراب الاتصال لدى الأطفال .

The Division for children Communication Disorders (DCCED).

* الرابطة الدولية للقراءة . The International Reading Association (IRA).

* رابطة أورتون لعسر القراءة . The Orton Dyslexia society (ODS).

وهـــي هيـــئات تتكون على الإجمال من (٢٥٥,٠٠٠) عضو، وقد أجتمع أعضاء الهيئات السابقة مكونين مجلساً لرابطة صعوبات التعلم، وناقشوا تعريف الهيئة الاستشارية الصـــادرة بالقـــانون (٩٤-١٤٢) ســـنة (١٩٧٧) وقد أثني أعضاء الرابطة على تعريف الهيـــئة معـــربة عـــن أن تعريف الرابطة جاء واضحاً ومحدداً، إلا أن ما يؤخذ على هذا التعريف من وجهة نظر الرابطة وأدى إلى عدم قبوله لديها هو:

١. إن صـــعوبات التعلم تحدث في جميع المراحل العمرية وأن مفهومي الهيئة الاستشارية الصـــادرين بالقـــانون رقـــم (٩١-٢٣٠)لسنة (١٩٦٨) وبالقانون رقم (٩٤-١٤٢) لسنة (١٩٧٧) يتضمن كلمة أطفال وهو ما يقصر وجود صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة.

٢. إن تضمن تعريف الهيئة لسنة (١٩٧٧) لعبارة " عمليات نفسية أساسية" قد أثار الكثير مـــن المناقشـــات، وذلك بما تتضمنه هذه العبارة من غموض وإن كانت هذه العبارة تشير إلـــى الطبيعة الداخلية للصعوبة. إلا أن هذه العبارة وما يتضمنه التعريف أيضاً من عبارة أخـــرى قـــد أغفـــل الأسباب الخاصة بالجهاز العصبي المركزي. وعندما تدارك المجلس الوطنـــي الاستشـــاري ذلـــك لم يجد بدّا من أن يفرق بين صعوبات التعلم التي ترجع إلى عوامـــل داخلـــية سيكولوجية أو عصبية ومشكلات التعلم الأخرى التي ترجع إلى عيوب بيئـــية مـــثل عدم كفاية الفرصة للتعلم أو عدم كفاءة العملية كما أن تضمن التعريف لهذه العـــبارة جعل المتخصصين في مجال صعوبات التعلم كمان أسلفنا ينقسمون إلى فريقين : الأول يـــرى أن هذه العبارة "اضطراب في العمليات النفسية ..." تحتم على المتخصصين بـــأن يقطعـــوا بـــأن علاج صعوبات التعلم يجب أن يركز على العلاج القائم على التعلم المباشـــر الموجـــه الذي يركز على القراءة والكتابة والتحدث. والآخر يرى أنه يجب أن يعطـــي اهتمامًا متزايدًا للقدرات النفس – معرفية باعتبار أن هذه العمليات هي التي تكمن وراء صـــعوبات التعلم أو عدم قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة، والكتابة، والتحدث. وأن هذه القدرات النفس – معرفية هي التي تسمي قدرات التجهيز أو المعالجة.

٣.إن تعـــريف الهيـــئة الاستشـــارية (١٩٧٧) يتضمن التهجي ضمن قائمة الاضطرابات النوعـــية كـــأحد مجـــالات التحصيل الأكاديمي التي يجب، ينظر إليها عند التعرف على

الأطفـــال ذوي صـــعوبات التعلم إلا أن هذا المكون يعد من وجهة نظر الرابطة متضمنا ضمن المجالات السبعة التي ذكرها التعريف وينظر إليها كمجالات للتحصيل ومن ثم فإنه يجب حذفها من التعريف.

٤. إن الـــتعريف يتضمن بعض مصطلحات التي أدت إلى كثير من الخلط والغموض مثل الإعاقـــات الإدراكـــية الإصـــابات الدماغـــية خلـــل مخـــي بسيط مثل العجز في القراءة (الديسليكسيا) والأفيزيا النمائية وهو ما زاد تعريف الهيئة غموضاً.

٥. إن تضمين تعريف الهيئة (١٩٧٧) لعبارة الاستبعاد Exclusion أسهم في عدم الفهم أيضاً إذ لم يوضح التعريف ما إذا كانت صعوبة تحدث أم لا تحدث مشتركة مع حالات الإعاقة الأخرى أم تحدث مشتركة مع حالات الإعاقات البيئية، والثقافية، والاقتصادية. (Hammil 1990.78)

٦. كمـــا رأت الرابطة أيضاً أن أهم ما يؤخذ على تعريف الهيئة (١٩٧٧) هو وجود بعض الغمـــوض فـــيما يخص التناقض بين المفهوم من الناحية النظرية وما يخص التعريف من الناحية الإجرائية حيث رأت الرابطة من هنا أنه يجب التأكيد في تعريفها على:

- أن يعزز تعريفها فكرة أن صعوبات التعلم تحدث في جميع المراحل العمرية.
- حذف عبارة "اضطرابات في العمليات النفسية ..." باعتبارها عبارة تثير جدلا كبيراً بين المتخصصين وكما تقدم شرحه.
- وضع حدود فاصلة وواضحة بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم.
- وضـــع إيضـــاح يشـــير إلى أن كلمة استبعاد لا تعني أن صعوبات التعلم قد لا تحدث مصحوبة بأنواع الإعاقات الأخرى. (Hammill,et,al. 1987.110)

وفي ضوء الاعتبارات المتقدمة وضعت الرابطة تعريفها التالي:

"أن مصـــطلح صـــعوبات الـــتعلم يعـــد مصطلحاً عاما يشير إلى مجموعة غير متجانسة Heterogeneous مـــن الاضـــطرابات والتـــي تتضح في مشكلات الحادة في الاكتساب والاســـتخدام الخـــاص بمجـــالات الاســـتماع، الكـــلام، القراءة، الكتابة، (مهارات اللغة)، الاســـتبدال أو قـــدرات الحســـاب وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصـــبي المركزي وهي اضطرابات تحدث مدى الحياة وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم ســـلوك الـــذات والإدراك والـــتفاعل الاجتماعي – Social perception من الأعراض المصـــاحبة لصعوبات التعلم ولكنها ليست صعوبة التعلم نفسها، ورغم أن صعوبات التعلم قـــد تحدث مصحوبة بإعاقات أخرى مثل: الإعاقات الحسية، التخلف العقلي، الاضطرابات

الانفعالية الشديدة،أو للظروف الثقافية أو لظروف التعلم غير المناسب إلا أن صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف.(Conte and Andrews 1993.148)

وبـرغم أن هذا التعريف من أكثر تعريفات صعوبات التعلم قبولا وانتشاراً إلا أنه تجـدر ملاحظة أن هذا المصطلح يشير إلى أن سبب الصعوبة يرجع إلى خلل في الجهاز العصـبي المركـزي وهـو سبب ما زال مثار جدل، كما أنه حذف بالفعل الفقرة الخاصة بالعمليات النفسية الأساسية، فضلا عن أن هذا التعريف قد نص أن صعوبات التعلم تحدث مـدى الحـياة ولا ترتـبط فقط بمرحلة الطفولة، كما أن هذا التعريف قد فرق بين مفهوم صـعوبات الـتعلم والصـعوبات غير الأكاديمية والتي تعتبر بالأسلوب العلمي الدقيق من مصـاحبات أغراض الصعوبات مثل مشكلات التوافق الاجتماعي وسلوكيات تنظيم الذات Self – Regulation Behaviors (Hammill 1990.78)

إلا أن أهـم انـتقاد يمكن أن يوجه إلى تعريف الرابطة (١٩٨١) هو ما يشير إليه روزينـبرج (Rosenberg 1997: 242-244) حيـث يـرى أن تضمن تعريف الرابطة لعـبارة "بـرغم أن صـعوبة الـتعلم ليسـت نـتاجاً لحـالات الإعاقة الأخرى، ألا أنها (أي الصـعوبة) قد تحدث متصاحبة مع هذه الإعاقات". يعد مفهوماً من الناحية النظرية، ثـم يتسـاءل متعجـباً: ولكـن كـيف الحال على مستوى الممارسة الفعلية، وهو ما دعا ليسوانسـون لأن تشير إلى أنه برغم أن هذا التعريف يلقى قبول الكثيرين، إلا أنه لم يحدد وسائلاً وطرقًا إجرائية يمكن بواسطتها التعرف عن الصعوبة وكذلك قياسها.

إلا أن روك وفيسـلر وكيورش (Rock, Fessler and church 1997. 246) ذهـبوا نظروا لهذه القضية من زاوية أخرى، فهم يروا أنه يجب التأكيد على أن مصاحبة صعوبة التعلم وحدوثها متلازمة مع الإعاقات الأخرى، فإذا كانت الصعوبة مصاحبة مثلاً للاضـطراب الانفعالي الشديد فإن ذلك سيؤدي إلى حدة مبالغ فيها نتيجة لهذا التلازم، إذا مـا قـورن ذلـك بنـتائج تعويق التعلم واضطرابه إذا كانت نتيجة للصعوبة فحسب، أو للاضـطراب الانفعالي فقط، لذا فقد أوصوا بوجوب الالتزام بإجراءات خاصة ودقيقة في التشـخيص وإعـداد الـبرامج العلاجـية لمثل هذه المشكلة التي تتسم بالتعقيد نتيجة لهذا التلازم.

ثـم يـردفون قائليـن: إن وجـود صـعوبة الـتعلم متزامنة في نفس الوقت مع الاضطراب الانفعالي أمر حاصل بالفعل لدى بعض فئات التلاميذ، ولعل ما يؤكد ذلك هو:

– وجـود دليل متعاظم إلى الحد الذي لا يمكن إنكاره من أن الصعوبة قد تحدث متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى.

- التفسيرات التي تضفي أحيانا على اعتبار الأطفال المضطربين انفعاليًا على أنهم أطفال ذوي صعوبات تعلم.
- التعاظم الكمي للتراث النفسي الذي يشير بالموافقة على حدوث صعوبات التعلم، واضطراب السلوك الانفعالي في نفس الوقت.

٩ ـ تعريف مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦):
The Learning Disabilities Association (LDA) America Definition

قامت رابطة صعوبات التعلم الأمريكية بصياغة تعريف خاص بها ويعبر عن وجهة نظر أعضائها أشارت فيه إلى: " أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى حالة مزمنة Chronic ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي، والتي تؤثر في النمو، التكامل أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية، وأن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحياة، وتظهر من خلال ممارسة المهنة، والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية". (Hammill 1990.78)

ويرى السيد عبد الحميد سليمان أن هذا التعريف قد أهمل حالات الاستبعاد للإعاقات الأخرى تمييزا لصعوبات التعلم عن غيرها، كما أنه فشل في إعطاء أمثلة واضحة ومحددة لأنواع المشكلات التي تصنف كصعوبات تعلم مثل مشكلات القراءة، واللغة، والحساب فضلا عن أن هذا التعريف لم يوضح ما هي مشكلات التعلم اللغوية وغير اللغوية وهل المشكلات الغير اللغوية يراد بها المهارات الاجتماعية؟ ولماذا لم ينص على ذلك صراحة إذا كانت المشكلات غير اللغوية يقصد بها المهارات الاجتماعية ؟

كما أن هذا التعريف لم يوضح العلاقة بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، كما لم يوضح التعريف ما إذا كانت صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع حالات الإعاقة الأخرى مثل التخلف العقلي، أو العيوب البيئية، أو الاضطراب النفسي، أم أن وجود هذه الحالات يلغي أية أمكانية أن يكون الشخص أيضا ذو صعوبة في التعلم أم لا ؟ برغم أن هاميل يشير إلى أن الصورة المبدئية (الدرافت) Draft (١٩٨٥) لتعريف الرابطة الأمريكية المشار إليه كما نشره أدلمان وتيلور (Adelman and Taylor 1986) كانت تشير في معرض تعريفها لصعوبات التعلم إلى أن صعوبات التعلم تعد حالة مختلفة ومتفردة عن حالات الإعاقة الأخرى.

"Specific Learning Disabilities excites as a Distinct Handicapping Conditions."

مـــع كـــون الفـــرد ذو ذكـــاء متوسط أو فوق المتوسط بكثير Superior ويتمتع بالسلامة الحســـية، وسلامة الأجهزة البدنية وأعضاء الحركة Motors system والفرصة المناسبة للتعلم. ويعلق هاميل (١٩٩٠) قائلاً: أن ما نشره أدلمان وتيلور (١٩٨٦) كما تقدم ذكره – يثير الشكوك حول جدوى هذا التعريف. (Hammill 1990.79)

١٠ ــ تعريف المنظمة الكندية لصعوبات التعلم (LDAC January 30, 2002)

مصـــطلح صـــعوبات الـــتعلم يشـــير إلى عدد من الاضطرابات التي قد تؤثر على اكتساب أو تنظيم أو حفظ أو فهم أو استخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية.

وتختلف صعوبات التعلم من حيث الشدة أو من حيث النوع في واحدة أو أكثر مما يلي:

المهارات اللغوية (مثل: الاستماع، التحدث، الفهم).

مهـــارات القـــراءة (مثل: تمييز الحروف، التمييز السمعي للفونيمات، تمييز الكلمات، فهم المعنى من خلال السياق).

مهارات الكتابة (مثل: التهجئة، التعبير، الإملاء)

مهارات الرياضيات (العد، الحساب، حل المشكلات الرياضية).

١١ ــ التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم في الدراسة الحالية

فـــي ضـــوء دراســـة الباحث الحالي للتعريفات السابقة، وتتبعه للنقد الموجه لكل تعـــريف من تلك التعريفات مستكشفًا جوانب القوة والضعف في كل منها؛ استطاع الباحث أن يضـــع تعـــريفًا إجرائيًا يتفق مع أهداف وطبيعة البحث الحالي، وهذا التعريف يتضمن المحكات التالية:

أ ــ محك الذكاء : Intelligence Criterion

حيـــث يتم استبعاد فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعليم Learning Disorders نتـــيجة للتخلف العقلي وهو ما يتم قياسه من خلال استخدام اختبارات الذكاء المقنـــنة. ولقـــد حقق الباحث هذا المحك من خلال استبعاد هذه الفئة من التلاميذ من عينة البحـــث استناداً لنتائج اختبارات الذكاء التي خضع لها التلاميذ من قبل قسم القياس النفسي بـــوزارة التربية والتعليم بمنطقة أبو ظبي التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة حيث تم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على تقدير أقل من ٩٠ درجة على اختبار وكسلر للذكاء.

ب ــ محك الاستبعاد : Exclusion Criterion

قد يكون الطفل متخلفًا من الناحية النمائية أو الأكاديمية لكنه لا يعتبر ضمن الذين يعــانون مــن صــعوبات التعلم، فجميع أو معظم تعريفات التعلم نصت على استبعاد تلك الحــالات من الصعوبات التي ترجع لوجود تخلف عقلي، أو إعاقة حسية، أو إعاقة بدنية، أو اضطراب انفعالي، أو نقص فرص التعلم.

فمثلاً الطفل ضعيف السمع لا تنمو لغته بشكل طبيعي مع قدرته البصرية والعقلية العادية والسبب في الصعوبة في تطوير اللغة في هذه الحالة يرجع لإعاقته السمعية، وعلى ذلــك فالتــباعد بين تعلم اللغة وأنواع التحصيل الأخرى يفسر في هذه الحالة ويتم إرجاعه إلى ضعف السمع أو الصمم الذي يعاني منه الطفل، وفي هذه الحالة يحتاج الطفل لبرنامج تربوي لضعاف السمع أو الصم وليس إلى برنامج لعلاج صعوبات التعلم.

فالطفل الذي لم يتطور في اللغة، وفي الإدراك البصري، وفي التكيف الاجتماعي، أو فــي مهــارات العناية بالذات، يحتاج إلى برنامج عام في النمو يُقدم للأطفال المتخلفين عقلــيا، كذلــك الطفــل الكفيف الذي لديه عجز في إعطاء معاني لما يحس به (نقص في الإحساس والشعور في الأصابع) قد يعتبر متعدد الإعاقة (صعوبة تعلم وكف بصر).

وعــند تصــنيف الأطفــال لأغــراض تعليمية ينبغي أخذ الحيطة والحذر لتجنب التشــخيص الخاطــئ. فهــناك حــالات عديدة ينتج عنها تخلف تربوي قد تصنف ضمن صعوبات التعلم. وتتضمن هذه الحالات:

١) التخلف العقلي.
٢) الإعاقات الحسية.
٣) الاضطرابات الانفعالية الشديدة.
٤) نقص فرص التعلم.

ولقــد حقق الباحث هذا المحك باستبعاد تلك الحالات تبعًا لسجلات المتابعة للأطفال فيما يخص السجل الصحي والاجتماعي والسجل التعليمي وتقرير الأخصائي النفسي.

ج ــ محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion

فــإذا مــا أظهــرت اختبارات الذكاء أن مستوى ذكاء الطفل يقع ضمن المتوسط، ويحقــق أداءً عاديًــا أو قريبًا من العادي في الرياضيات وفي اللغة، ولكنه لم يتعلم القراءة بعــد فترة كافية من وجوده بالمدرسة، فعندئذٍ يمكن اعتبار أن لدى الطفل صعوبة تعلم في القراءة.

ولقـد حقق الباحث هذا المحك من خلال مقارنة درجات كل تلميذ في مادتي اللغة العربـية والرياضـيات وذلك في ضوء قدرة التلميذ العامة كما يظهرها تقرير الأخصائي النفسي.

د ـ محـك الفـروق الفـردية الداخلـية Intra – Individual Differences Criterion

هـذا المحك يشير عادة إلى ما يسمي بالتأثير المبعثر Scatter effect فيما يخص البروفيلات الخاصة بالأداء على الاختبارات حيث يكون أداء الطفل مرتفعا جدا في بعض المهـارات الخاصـة بـبعض المجالات ويكون منخفضا جداً في بعض المهارات الخاصة بـبعض المجـالات Skill areas ، فعلى سبيل المثال الطفل الذي يظهر قدرة ملائمة في التميـيز السـمعي لأصـوات الحروف لكنه يعاني من صعوبة شديدة في التمييز البصري لـرموزها البصـرية لها يكون لديه فروق ذاتية أو فردانية داخلية بين قدرته على التمييز السمعي وقدرته على التمييز البصري.

وعلى ذلك يكون التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم في البحث الحالي:

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم (كما يستخدم في هذه الدراسة):

" هـو مفهوم يشير إلى وجود تباعد بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحد أو أكثر من الجوانب التالية:

- **التعبير اللغوي:** أ ـ الشفهي ب ـ الكتابي
- **الفهم:** أ ـ الاستماعي ب ـ القرائي
- **المهارات الأساسية للقراءة.**
- **إجراء العمليات الحسابية.**

ويـتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحد أو أكثر من هذه المجـالات ٥٠٪ أو أقل من تحصيله المتوقع في هذا المجال وفقًا لعمره الزمني والخبرات التعليمـية التي مر بها. على ألا يكون ذلك نتيجة لإعاقة حسية أو بدنية أو عقلية أو نتيجة لنقص الفرصة للتعلم أو لوجود مشكلات اجتماعية أو اقتصادية.

ثانيا أسباب صعوبات التعلم

صنف الباحثون أسباب صعوبات التعلم إلى مجموعتين : أسباب عضوية، وأسباب بيئية (Reid and Hresko1981) و(Smith, Price and Marsh 1986) والأسباب ذات الأساس العضوي فسيولوجية في طبيعتها (أي داخلية المنشأ) بينما الأسباب التي تستند إلى البيئة فإنها تنتج عن العوامل البيئية أو الاجتماعية السلبية مثل التغذية غير السليمة والبيداجوجيا الضعيفة (أي خارجية المنشأ).

ومن الصعب فصل المجموعتين أي مجموعة ذوي صعوبات التعلم ذات الأساس العضوي، ومجموعة صعوبات التعلم ذات الأساس البيئي. والقانون الفيدرالي لا يعترف بالعوامل البيئية، والثقافية، أو الاقتصادية كأسباب لصعوبات التعلم، غير أن هذه العوامل تؤثر على النشء ويمكن أن تحدث اضطرابات لاحقة وعلى سبيل المثال، فالطفل الذي يولد في بيئة فقيرة، قد يكون والداه محرومين اقتصاديا وقاصرين تعليميا. إن نقص المعرفة عن التغذية أو استيعاب مواد مؤذية (طلاء به رصاص أو زئبق) يمكن أن يؤدي إلى نمو متأخر أو تلف نيرولوجي. والرعاية غير الكافية قبل الولادة أو غير المناسبة وكذلك العلاج السيء لأمراض ما بعد الميلاد كالحصبة أو الإصابة والعدوى تسهم في اضطرابات التعلم، وهكذا ، فإن العوامل البيئية المعوقة والظروف البيولوجية متشابكة (Smith et al. 1986). وكثير من الأصول أو الأسس العضوية للتأخر العقلي يمكن أن تتداخل كعوامل مسهمة في صعوبات تعلم معينة واضطرابات سلوكية بعينها أيضا (Ramsey et al. 1986)، وعلى سبيل المثال فإن اضطرابات ما بعد الولادة مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا يمكن أن يؤدي إلى اضطرابات تعلم، واضطرابات سلوكية وتأخر عقلي. ويمكن أن ينتج فرط النشاط، والقصور البصري والصمم وأن يحدث نتيجة الإصابة بالحصبة والسعال الديكي. والأنوكسيا أو نقص الأكسجين في الدم يمكن أن يحدث تلفا دماغيا مع ما ينتج عن ذلك من اضطرابات تعلم واضطرابات سلوكية. وفضلا عن ذلك، فإن العوامل الوراثية قد تؤدى إلى تفاقم صعوبات التعلم (انظر الملحق ج الذي يتعلق بالاضطرابات الجينية قبل الولادة وأثناءها وبعدها).

ولقد عرض سيلفر (Silver,1989) نتائج أسفرت عنها دراسة أطفال ذوي صعوبات تعلم كانوا يدرسون في

Tri-Services' Center School in Chevy Chases Maryland - The Chelsea School Springs - Maryland and Pine ridge School لحساب نسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأسفرت الدراسة عن أن عددهم بلغ أربعة أضعاف

ونصـــف بيـــن الأطفال بالتبني. ووفقا لهذه الدراسة اتضح أن ١٧,٣٪ من الأطفال بالتبني من ذوى صعوبات التعلم مقابل ٣,٩٪ من الأطفال بالولادة. وقد بين أن كثيرا من الأطفال بالتبنـــي كانوا من زواج غير شرعي من نساء صغيرات معوزات، ومثل هؤلاء الأمهات يحتمل أن يتلقين تغذية أقل من ملائمة ورعاية طبية متدنية خلال الحمل، ومساندة إنفعالية غـــير كافـــية. وحمل الأمهات الصغيرات الفقيرات يكون عادة معرضا لضغوط ومعاناة، ولقـــد انتهي سيلفر إلى القول بأن توتر الأم وقلقها يمكن أن يؤثر تأثيرا ضارا في الجنين. والأطفـــال الذيـــن يولـــدون لمثل هؤلاء الأمهات بطيئون في النمو وبلوغ النضج، وأحيانا يـــنمون صعوبات تعلم. والتأثيرات البيئية تتخذ أشكالا كبيرة يحتمل أن تسهم في صعوبات التعلم. وهذه الآثار تضم الحرمان من خبرات التعلم خلال مرحلة الوليد، وفي سني ما قبل المدرســـة. والمدرسون الذين ليس لديهم اهتمام ولا تسامح مع البطيئين في النضج والنمو مـــن الأطفـــال أو الذين لا يعوضونهم على نحو مباشر عن الثغرات والفجوات في تعلمهم يسهمون في استمرار الإخفاق المدرسي وانخفاض التحصيل.

(جابر عبد الحميد ٢٠٠١: ٢٤٩)

ثالثاً أنواع صعوبات التعلم:

يذكـــر (جابر عبد الحميد ٢٠٠١ : ٢٣٠) أن كل من صعوبات التعلم المحددة الآتية يعتقد بصفة عامة أنها ترجع نتيجة لقصور في أداء الجهاز العصبي لوظائفه:

١. **عســـر قرائـــي Dyslexia**: قصور في القدرة القرائية، فالفرد لا يفهم بوضوح ما يقرأه.
٢. **عســـر كـــتابة الخـــط Dysgraphia** : صـــعوبة في كتابه الحروف أو تكوينها، وصعوبة الكتابة في المرآة شكل شديد من هذا القصور.
٣. **عسر فهم الكلام Dysacusis**: قصور في فهم الكلام والتوصل إلى المعنى.
٤. **عسر حركي Dyskinesia**: تآزر حركي ضعيف.
٥. **عسر رياضي Dyscalculia**: قصور في القدرة الرياضية الحسابية.
٦. **عســـر التعبـــير عن الأفكار Dyslogia** :اضطراب لغوى يتسم بتكوين أو لتعبير خاطئ عن الأفكار اللفظية.
٧. **عسر في إنتاج اللغة وفهمها Dysphasia** : قصور في القدرة على فهم اللغة أو إنتاجها . ويمكن أن يؤثر في وظيفة اللغة المكتوبة أو المنطوقة.

٨. **عســـر التعبير والتفكير Dysnomia** : صعوبة في البحث عن الكلمة التي تعبر عن فكرة وصعوبة في التفكير فيها.

٩. **عســـر الإيقـــاع الحركـــي Dysrhythmia** : إيقـــاع ضعيف وفقدان القدرة على الحركة مع إيقاع.

١٠. **اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة:**

deficit - Attention - Hyperactivity disorder

قصـــور في الحفاظ على الانتباه بما في ذلك التململ، والقابلية لتشتت الانتباه وفرط الكلام، ومهـــارات الإصـــغاء الضعيفة، وصعوبة في إتمام الأنشطة والاندفاع، ويبدأ قبل سن سنه وهو معروف في دليل DSM-3 المنقح عام ١٩٨٧م.

ويمكن تصنيف أنواع صعوبات التعلم على النحو التالي:

<u>– صعوبات في التحصيل الدراسي :</u>

الـــتخلف الدراســـي هـــو السمة الرئيسة للطلبة، الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم بغير وجود لمشكلة دراسية.

بعـــض الطلبة قد يعانون من قصور في جميع مواضيع الدراسة، والبعض الآخر قد يعاني من قصور في موضوع واحد أو في موضوعين.

هذا ويمكن الإشارة إلى أبرز جوانب القصور في المواضيع الدراسية كما يلي:

أ)الصعوبات الخاصة بالقراءة :

تعـــد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

– حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).

– إضـــافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحـــرف إلـــى الكلمـــة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

– إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً مـــن (المـــرتفعة) أو (الطـــلاب) بدلاً من (التلاميذ) أو أن يقرأ (حسام ولد شجاع) وهكذا.

- إعـــادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول: (غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب).

- قلـــب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة: فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقـــرأ كلمة (رز) فيقول (زر) وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة ، فقد يقرا كلمة (الفت) فيقول (فتل) وهكذا .

- ضـــعف فـــي التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل:(ع و غ) أو (ج و ح و خ) أو (ب و ت و ث و ن) أو (س وش) وهكذا.

- ضـــعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل : (ك و ق) أو (ت و د و ظ ض) أو (س و ز) وهكـــذا ، وهـــذا الضـــعف في تميز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف ، فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلاً وهكذا.

- ضعف في التمييز بين أحرف العلة أو المدود فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

- صـــعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.

- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة.

"وســـيتم عـــرض لصعوبات القراءة التي تتناولها الدراسة الحالية بالتفصيل في نهاية هذا الفصل."

ب) الصعوبات الخاصة بالكتابة/ وتتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

* يعكـــس الحـــروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (خ) مثلاً قد يكتـــبه ƚ والرقم (٣) يكتبه بشكل معكوس وأحياناً يقوم بكتابة الكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كصورتها في مرآة. النموذج رقم (١).

* يخلـــط فـــي الاتجاهات، فهو قد بدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعـــتاد من اليمين، والفرق هنا عما سبق أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق.

* ترتيـــب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة ، عند الكتابة ، فكلمة (ربيع) قد يكتبها (ريبع) وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (دار) قد يكتبها (راد).

* يخلــط فـــي الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب) وهكذا.

* يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.

* يضيف حرف إلى الكلمة غير ضرورية أو إضافة كلمة إلى الجملة غير ضرورية أثناء الكتابة الإملائية.

* يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (غ ← ع) أو (ب ← ن) .

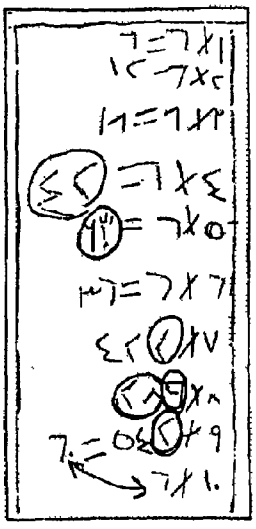
* قد يجد الطالب صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.

* وأخيراً فإن خط هذا الطالب عادةً ما يكون رديئاً بحيث تصعب قراءته.

ج) الصعوبة الخاصة بالحساب / وتتمثل هذه الصعوبات فيما يلي :

- صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه ، فقد تطلب منه أن يكتب الرقم ثلاثة فيكتب (٤).
- صـــعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (٦ ــ ٢) ، (٧ ــ ٨) ، حيث قد يقرأ أو يكتب الرقم (٦) عل أنه (٢) وما شابه.
- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين ، إذ يكتب الرقم (٣) هكذا (٦) وقد يكتب الرقم (٤) هكذا ٤ وقد يكتب (٩) هكذا ٩

•يعكـــس الأرقـــام الموجـــودة في الخانات المختلفة، فالرقم (٢٥) قد يقرأه أو يكتبه (٥٢) وهكذا. (انظر نموذج رقم ١) .



نمـــوذج رقـــم (١) يوضـــح الصعوبة الناشئة عن عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة

وقـد يجـد صـعوبة فـي إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كـالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة. فالطالب هنا قد يكون متمكناً من عملية الجمع أو الضرب البسيط مثلاً، ولكنه مع ذلك يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم الأخرى المتعلقة بالقـيمة المكانية للرقم (آحاد ــ عشرات) مثلاً وما شابه ذلك، وعلى سبيل المثال ، فقد قام أحد الطلبة بجمع ٢٥+١٢+ =٠١ وعند الاستفسار منه تبين أنه قام بجمع الأرقام ٥+٢+٢ +١ فكان الجواب ١٠ ولكنه قام بكتابة هذا الرقم بالعكس فكتب ٠١.

فالطالـب هـنا يقـوم بالجمع بطريقة صحيحة ، لكنه يخلط بين منزلتي الآحاد و العشرات مثلاً.ومن الأمثلة على الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية :

١٥ + ١٦ = ٢١

١٥ × ٥ = ٥٢٥

٦٤ + ٥٩ = ١١٣

وأحياناً يقوم الطالب بإجراء عمليتي جمع وضرب في نفس المسألة مثل:

٢١ + ٥ = ١٠٦

٤٥ + ٣ = ١٥٧

وأحـياناً قـد يقرأ أو يكتب الأرقام بطريقة معكوسة فتكون النتيجة خطأ على الرغم من أن عملية الجمع قام بها هو كانت صحيحة مثل :

٣٧ + ٩١ = ٢١٨

ممـا سـبق نستطيع أن ندرك أن الارتباك في تمييز الاتجاهات هو إحدى الصعوبات الهامـة، التي يواجهها الطالب، الذي يعاني من صعوبات تعلم، وقد يكون هذا الاضطراب وراء معظم الأخطاء الشائعة والغريبة التي سبق الإشارة إليها.

- صعوبة في الإدراك الحسي والحركة :

وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسية ، هي :

أ-صعوبات في الإدراك البصري:

بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة مـــا يـــرون، وقـــد لا يميزون العلاقة بين الأشياء، وعلاقتها بأنفسهم، بطريقة ثابتة، وقابلة للتنبؤ، فالطالب هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشارع بطريقة آمنة قبل أن تصـــدمه سيارة، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء، (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلاً).

ويعانـــي هؤلاء الطلبة أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمـــات التـــي سبق أن شاهدوها، وعندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخها، أضف إلى ذلك يعاني كثير من الطلبة من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية، أو في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً، أو في عقد مقارنـــة بصـــرية، أوفـــي إيجـــاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية، بصورة أفضل من التعليمات البصرية.

ب-صعوبات في الإدراك السمعي:

في هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمعونه وفي استيعابه وبالتالي فـــإن استجابتهم قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث، أو السؤال، وقـــد يخلـــط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل: جبل ــ جمل ــ أو: لحـــم لحـــن، إضافة إلى ذلك، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها، وقد يعاني مـــن صـــعوبات فـــي تعرف الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من مشكلات في تعرف المشـــكلات المتشـــابهة، وقـــد يشتكي كثير من تداخل الأصوات، حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار، ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات.

فضـــلا عن ذلك، فهو قد لا يستطيع أن يعرف الكلمة إذا سمع جزءاً منها، ويجد صعوبات فـــي فهـــم مـــا يقال له همساً أو بسرعة، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي، وإعادة سلســـلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها، كما قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع و الفصول والشهور والعناوين و أرقام الهواتف وتهجئة الأسماء.

ج-صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام:

فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب، ويتعثر بالسجادة، وقد يبدو مختل التوازن، ويعاني من صعوبات في المشي، أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة. وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين، أو المقص، أو في (تزرير) ثيابه، من ناحية، أخرى قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة، أو قدم معينة، وقد يعاني من الخلافية: (تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس) وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين، أو الأصابع أو الأقدام، فضلا عن ذلك، فقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة، بخصوص الاتجاهات الستة:

فوق ــ تحت ــ يمين ــ يسار أمام ــ خلف.

٣-اضطرابات اللغة والكلام :

يعاني كثير من ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو أكثر من مشكلات الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية، حيث قد تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة. وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة، على قواعد لغوية سليمة.

من ناحية أخرى، فإنهم قد يكثرون من الإطالة و الالتفاف حول الفكرة، عند الحديث، أو رواية القصة، وقد يعانون من التلعثم، أو البطء الشديد في الكلام الشفهي، أو القصور في وصف الأشياء، أو الصورة، أو الخبرات، وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات، حول موضوعات مألوفة، واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارات على الإجابة الصحيحة فضلاً عن ذلك، فقد يعاني هؤلاء الطلبة من عدم الكلام، (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة.

٤-صعوبات في عمليات التفكير :

لاحظ الباحثون أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، تظهر لديهم دلالات، تشير إلى وجود صعوبات، في عمليات التفكير ، فهؤلاء الطلبة قد يحتاجون إلى وقت طويل، لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي، في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، وقد يعاني هؤلاء الطلبة من

الاعـتماد الزائد على المدرس، وعدم القدر على التركيز، والصلابة، وعدم المرونة، وعدم إعطـاء الاهـتمام الكافي للتفاصيل، أو لمعاني الكلمات، والقصور في تنظيم أوقات العمل، وعدم اتباع التعليمات، وعدم تذكرها. وقد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه.

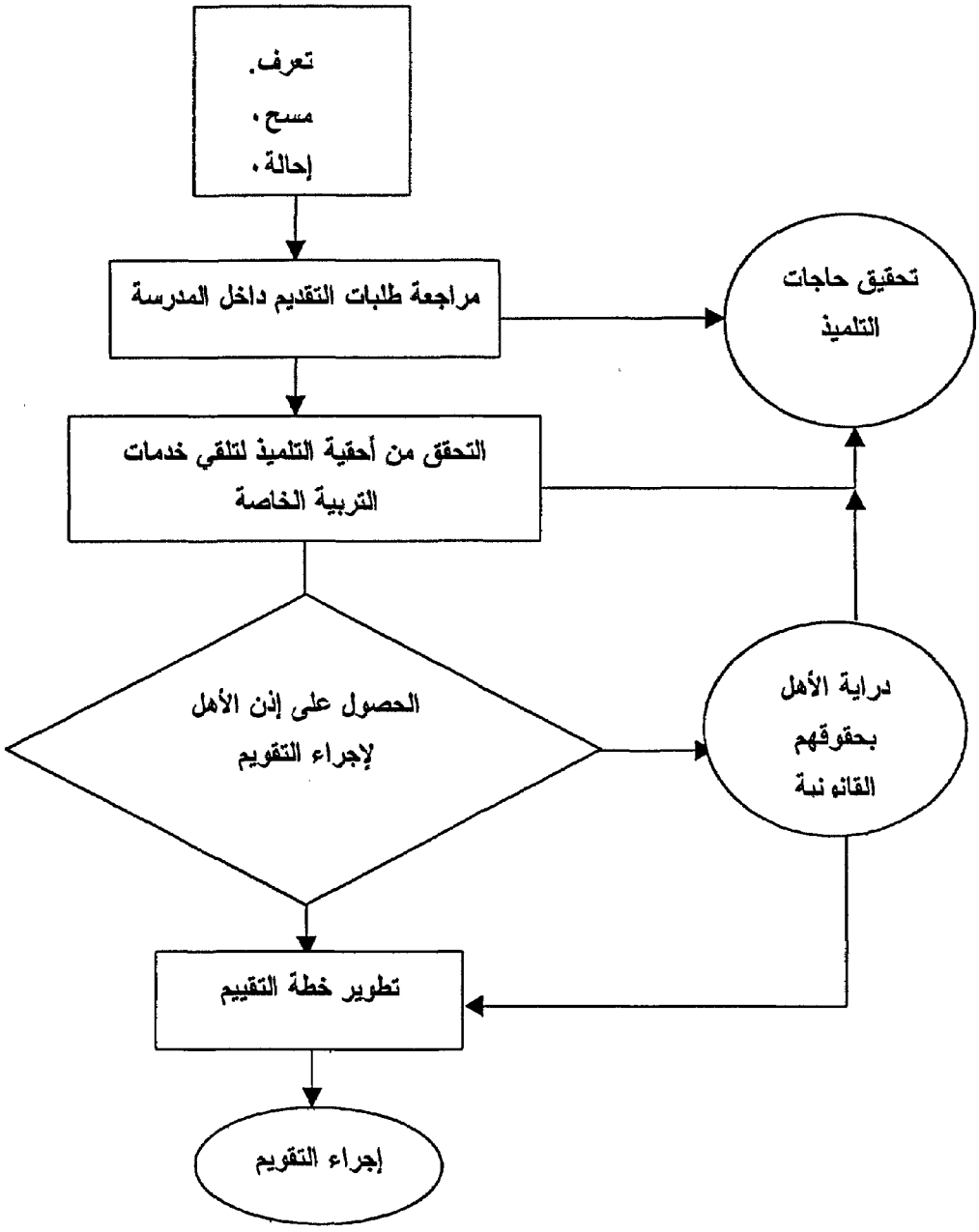
٥-خصائص سلوكية :

كثـير مـن الطلـبة المصابين بصعوبات في التعلم يعانون من نشاط حركي زائد، فالطالـب هـنا يـبقى مـتململاً مشحوناً بالحركة، ويحوم كثيراً. وبالتالي فإن من الصعب السـيطرة علـيه. هذا الطالب لا يستطيع مقاومة المثيرات الغريبة عن الموقف، فإذا سمع صـوتاً خـارج الصـف كـأن يكون صوت سيارة، أو صوت طائرة، يهرع إلى النافذة. والمشـكلة هنا أن هذا الطالب يجد صعوبة في التركيز على ما هو مهم من المثيرات، كما أنـه يحـد صعوبة في المحافظة على تركيز انتباهه لفترة كافية من الوقت، وهذا يحد من قدرتـه على التعلم، و على العكس من هذا الطالب، نجد طلاباً آخرين يعانون من الخمول، وقلة النشاط. وهؤلاء الطلبة يبدون طيبين، ومسايرين. ونادراً ما ينفلت منهم زمام غضبهم، وهـؤلاء تجدهـم بليدين، فاتري الشعور، ولا يتسمون بالفضول، أو اللهفة، أو الاستقلالية: كمـا أنهم يتسمون بنشاط منخفض ــ بشكل عام ــ فالدافعية عندهم منخفضة، ومدة انتباهم قصيرة.

رابعًا: الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم

أ ــ التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

للوصـــول بالطفل ذي صعوبات التعلم إلى أقصى درجة ممكنة من قدراته النمائية والأكاديمـــية، فإنـــه يجـــب الكشف المبكر عن صعوبات التعلم التي يعاني منها، ويعرض المخطـــط رقم(٢) سلسة المراحل التي يمكن اتباعها في عملية التعرف على التلميذ الأكثر عرضة للإصابة الذي قد يعاني من صعوبات تتطلب تقييماً فرديًا (بايش وكالفنت ١٩٧٨)



مخطط (٢) يوضح كيفية التعرف على الطلاب الأكثر عرضه لصعوبات التعلم
(Pysh, M.V. Y Chalfant, J.C. 1978)

ويجب أن تقوم المدارس بالتعرف على الأطفال الذين يقعون ضمن التلاميذ الأكثر عرضـــة للإصابة بصعوبات التعلم من خلال مجموعة من الأساليب المسحية والتي يساعد فيها ما يلي:

١. مسح القدرات البصرية والسمعية.
٢. مسح القدرة اللغوية والقدرة على الكلام.
٣. تقيـيم المعلميـــن غـير الرســـمي مـــن خلال الملاحظة، والاختبارات الجماعية، والسجلات.
٤. مسح الأداء الحركي.
٥. مسح القدرات الإدراكية والمعرفية.
٦. مسح الجوانب الانفعالية والنفسية.
٧. مسح المعلومات المقدمة من الأهل.
٨. الحالة الصحية.
٩. المـــراجعة للذين سبق تحويلهم لخدمات التربية الخاصة ولكنهم لا يتلقون مثل هذه الخدمات.

ويجب أن تتضمن عملية المسح الأطفال في سن ما قبل المدرسة من سن ٣ ــ ٥ ســـنوات ويتطلـــب ذلك تعاوناً من كل المؤسسات الخاصة بالخدمات الاجتماعية والطبية. وتســاعد الـــتقارير المقدمـــة مـــن قبل المعلمين في التعرف على التلاميذ الأكثر عرضة لصـــعوبات الـــتعلم خـــلال الانتقال بالمراحل الدراسية المختلفة. ويتطلب تطوير برنامج المســـح الشـــامل تعـــاون العاملين في المدرسة، وبرمجة أساليب المسح المتعددة وفحص المعلومات ومقارنتها.

ثانيًا ــ مرحلة مراجعة طلبات التحويل داخل المدرسة:

للـــتأكد مـــن أن جمـــيع المعلومـــات قد تم استيفاؤها يجب مراجعة طلبات تحويل التلامـــيذ لخدمـــات التربـــية الخاصـــة داخل المدرسة، وفي كثير من الأحيان يكون من الضـــروري الرجوع إلى نموذج التحويل من قبل مدرس الفصل للحصول على معلومات أكـــثر. وفي حالات أخرى قد تفرز عملية المراجعة هذه اتخاذ قرار بتلبية حاجات التلميذ باستخدام خدمات المدرسة بدلاً من اللجوء إلى التوصية بفحصه.

ثالثًا ــ مرحلة التحويل لخدمات التربية الخاصة:

يقــوم اختصاصــي التربية الخاصة بمراجعة وفحص طلبات التحويل لتحديد مدى صدقها. فإذا كانت هناك حاجة لإجراء تقويم شامل لدراسة حالة التلميذ فقد يوصي بإجراء ملاحظــات صفية أو تتم دعوة المعلمين لمناقشة المشكلة في اجتماع خاص للحصول على معلومــات أكثر. وإذا ما قرر أخصائيو التربية الخاصة بعدم ضرورة إجراء تقويم شامل، عندئذٍ يتم إعلام لجنة التحويل بأسباب إجراء تعديل في البرنامج الخاص بالتلميذ.

رابعًا ــ الحصول على موافقة الأهل لإجراء التقويم:

إذا تــم الــتحقق من ضرورة التقويم فإن الخطوة الأولى تتمثل في الحصول على موافقــة الأهــل وذلك أن الأهل يجب أن يشاركوا في عملية اتخاذ القرار، فإذا تم تحويل الطفــل إلــى برنامج التربية الخاصة فيجب أن يعلم الأهل بخطاب رسمي، ومن ثم يطلب منهم تصريح كتابي حتى يسمح للأخصائيين إجراء عملية التقويم.

خامسًا ــ تطوير خطة التقييم:

عــند إجراء التقييم الشامل يجب تنسيق جهود جميع الأفراد المشاركين في عملية التقيــيم وذلــك مــن أجل الحصول على معلومات هامة أو تكرار بعض الجهود. وقد تتم عملــية التنسيق تلك من خلال اختيار شخص مسؤول عن الحالة من أعضاء فريق التقييم أو من خلال القيام بالتشخيص من قبل فريق التشخيص من أجل:

١. اختيار أهداف تقييم محددة.
٢. اختيار إجراءات تقييم فعالة قدر الإمكان.
٣. وضع حد زمني لإنهاء عملية التقويم.
٤. توزيع مسؤولية التقييم.

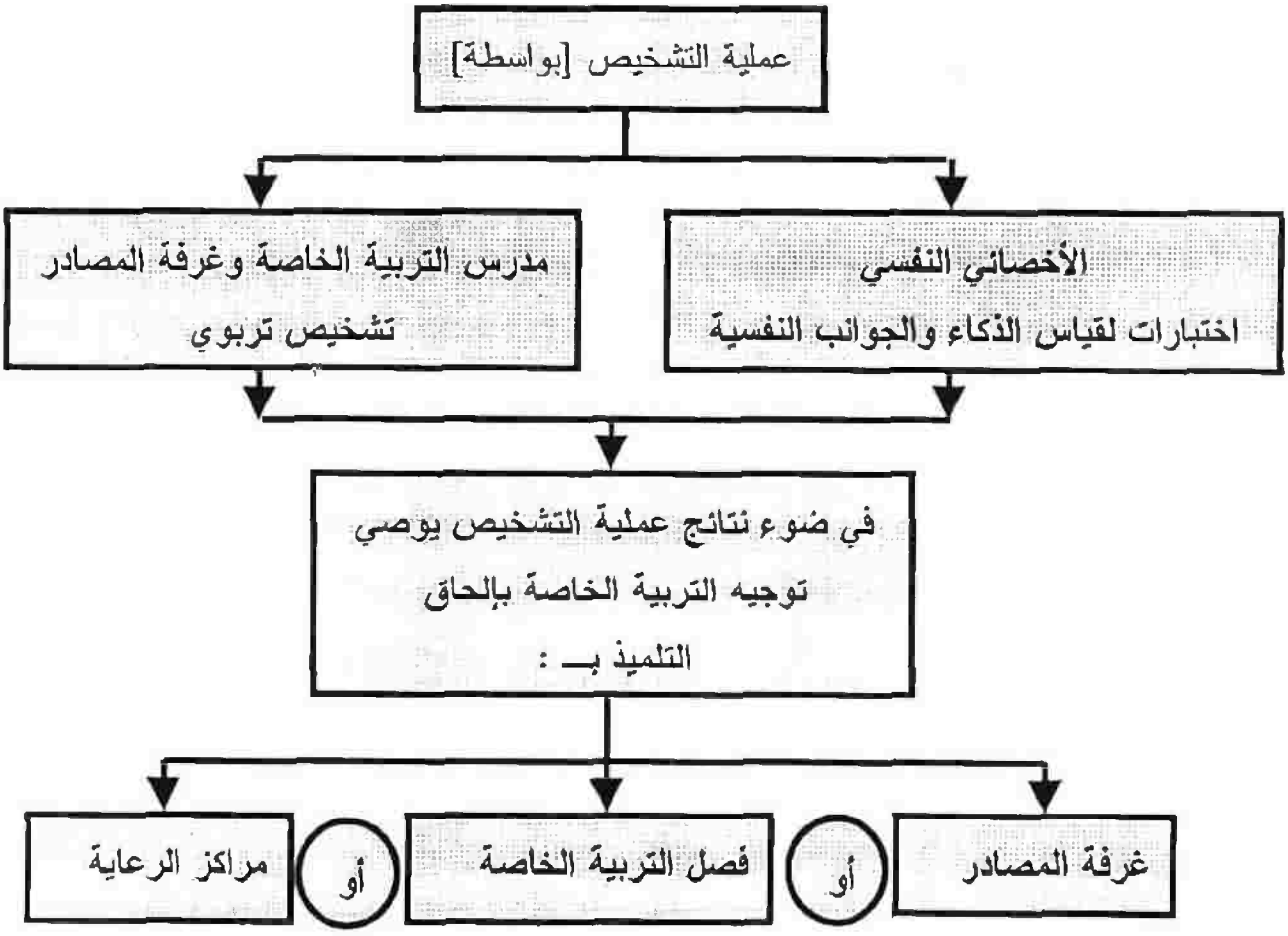
سادسًا ــ التقويم الفردي:

يعتبر التقويم الفردي للتلميذ أساسًا جوهريًا للتخطيط التربوي بجميع مراحله، فقبل وضع التلميذ في برنامج التربية الخاصة يجب إجراء تقويم فردي من أجل:

١. التعرف على الجوانب التي هي بحاجة لخدمات تربوية خاصة.
٢. المعرفة الدقيقة لقدرات التلميذ التحصيلية.
٣. التعرف على العوامل الأخرى التي قد تتدخل في الأداء المدرسي للتلميذ (مخطط ٢).

ويجـــرى التقييم من قبل فريق متعدد التخصصات ويساهم كل عضو من أعضاء هـــذا الفـــريق مساهمة خاصة في عملية التقييم. ويجب أن يتضمن الفريق على أقل تقدير كـــلا مـــن معلـــم التلمـــيذ وأخصائي (نفسي أو أخصائي علاج النطق أو مدرس القراءة العلاجـــية) ويكـــون على معرفة بالعجز المتوقع من التلميذ. ويجب أن تقدم الاختبارات المستخدمة تقديرًا صادقًا لمستوى القدرات الحقيقية للتلميذ ومستوى تحصيله أو أية عوامل أخـــرى مفـــيدة فـــي هـــذا الخصوص. ولهذا السبب يجب أن يتم تقويم التلميذ في جميع المجـــالات المرتـــبطة بالعجز المتوقع وليس هناك إجراء واحد يتوجب استخدامه كمحك وحيد لتحديد البرنامج المناسب. (بايش وكالفنت ١٩٧٨)

تسكين التلميذ ذو الحاجات الخاصة



مخطط رقم (٣) يوضح تسلسل عملية تسكين التلميذ في البرنامج التربوي المناسب

تحـــدث عملـــية تحديـــد وتصنيف مشكلة تعلم تلميذ حين تتم المقارنة داخل قطاع التلامـــيذ بمقارنـــة خصائص التلميذ الأكاديمية والسلوكية بخصائص نظرائه من العاديين ولـــدى المدرسين توقعات عن الأنماط السلوكية للتلميذ، والذين يظهرون أفعالاً تختلف عن تلك التوقعات يتم فرزهم وتحديدهم . وتطبق اختبارات التحصيل لتحدد التقدم في الصفوف الدراســـية ومستوى الصف الدراسي ، ويمكن تحديد الأنماط السلوكية المطلوبة للنجاح في حجرة الدراسة العادية في الجوانب الأساسية الآتية.

١ ـــ يتفاعل إيجابياً مع التلاميذ الآخرين :

ـــ يعمل على نحو جيد مع الآخرين .

ـــ يحترم مشاعر الآخرين .

ـــ يلعب تعاونياً .

ـــ يشارك الآخرين في المواد والممتلكات .

ـــ يتجنب المشاجرات .

٢ـــ يتبع قواعد الصف :

ـــ يبدو هادئاً حين يتحدث الآخرون .

ـــ يستخدم لغة مناسبة .

ـــ يقول الحقيقة .

ـــ يحتفظ بيديه وقدميه لنفسه ولا يستخدمها في عدوان .

ـــ يستخدم الوقت بحكمة .

٣ـــ يظهر عادات عمل سليمة :

ـــ يتبع التوجيهات .

ـــ يسعى للحصول على المساعدة حين يكون ذلك ملائماً .

ـــ يبادر في عمل الواجبات والتعيينات على نحو مستقل .

ـــ ينتبه للمهمة ويركز عليها .

ـــ يثابر في المهام الصعبة .

ـــ ينتبه بانتظام وينتظم .

ـــ يجهز المواد .

ويـــتم تميـــيز وتحديد التلاميذ الذين لديهم عجز خفيف باستخدام الأنماط السلوكية الأكاديمـــية والاجتماعية التي تختلف عما لدى زملائهم منها. وهؤلاء التلاميذ لا يكونون

دائماً ظاهرين للعيان ولنتخيل متصلاً مستمراً من أطفال يعملون في ورقة عمل كلفوا بحل تمارينها من أقصى يسار هذا المتصل، يعمل التلاميذ في المهمة ويبدو أنهم مركزون على مـــا يعملون، ويكتبون الإجابات على ورقة العمل ومنشغلون بذلك. وحين ننظر إلى مسافة أبعـــد قريـــباً من المركز أو الوسط نستطيع أن نرى أن هؤلاء التلاميذ يعملون في المهمة ويركزون ويسجلون الإجابات ٥٠ ٪ من الوقت. وعندما نترك الوسط ونتجه نحو يمين المتصـــل المستمر، نلاحظ تلاميذ لا يعكفون على العمل وينظرون في الفضاء أو يتحدثون الواحد إلى الآخر متجاهلين أوراق العمل على مكاتبهم أو أدراجهم.

والتلامـــيذ فـــي الطرف الأيمن من المتصل المستمر يظهرون سلوكيات أكاديمية واجتماعـــية مـــزعجة بمعدل عالٍ، ولمدد طويلة أو على نحو شديد وهؤلاء التلاميذ يسهل تميـــيزهم وتحديدهـــم بســـلوكياتهم غير المسايرة وقد يكون الأمر ميسراً وبسيطاً إذا أمكن تحديـــد جـــزء مـــن المتصـــل المستمر على أنه يمثل خصائص أو سمات التلاميذ الذين يرشـــحون للتربـــية الخاصـــة، ولسوء الحظ فإن تمييز وتحديد هؤلاء التلاميذ ذوي العجز الخفـــيف لـــيس بهذه البساطة .... تخيل أن بعض التلاميذ في جانب الأيسر من المتصل المســـتمر يبدو أنهم يعملون على نحو سليم ولكن الفحص الأوثق لعملهم يظهر عدم وجود ســـبب معقـــول للإجابـــات التي يكتبونها. وآخرون يبدو أنهم يعملون في المهمة ، ولكنهم يرسمون رسوماً عشوائية لاعبة على أوراق العمل.وهؤلاء التلاميذ كثيراً ما يتأخرون عن زملائهم أبعد فأبعد ومشكلاتهم التعليمية ليست ملحوظة، والمدرس يتسامح معهم ويتحملهم ــ وكثـــيراً ما يطلب منهم أن ينتبهوا ويستمعوا لما يقال وأن يبذلوا جهداً أكبر، ولأنه ليس لديهـــم عجـــز ظاهـــر، قد ينعتون خطأ بأنهم غير مكترثين أو كسالى. إن هؤلاء التلاميذ معرضـــون للخطر لأنهم إذا لم يتم تمييزهم وتحديدهم باعتبارهم منحرفين عن المعيار في أســـاليب تعلمهم يحتمل أنه يزداد تخلفهم عن أقرانهم في نفس العمر في المدرسة على نحو مطرد .

التدخل Intervention

مـــتى تـــم تحديد التلميذ وتمييزه باعتباره يعاني من مشكلات تعليمية أو اجتماعية، فـــإن تدخلات علاجية تحاول في حجرة الدراسة العادية. ويتطلب ذلك بذل جهود مخلصة لمساعدة الطفل على أن يتعلم في حجرة الدراسة العادية. ويستند مفهوم التدخل في التعليم العـــادي علـــى إعادة توزيع مواد ومصادر التربية الخاصة نحو حل مشكلات مباشرة في

التعلـيم العام. ويعد هذا المدخل الوقائي لمشكلات التعلم بمثابة النقطة المحورية في تحديد البرنامج التربوي الذي سيسلكه التلميذ. (بايش وكالفنت ١٩٧٨)

وتحرص الكثير من إدارات المدارس ومعلميها على حل مشكلات التعلم والسلوك فـي حجرة الدراسة العادية. وهذه الجهود غير النظامية أو غير الرسمية Informal لحل المشـكلات لهـا أسـماء منوعة تضم مفاهيم المساندة (المساندة المدرسية، مساندة التلميذ) والمسـاعدة (فـرق مسـاعدة المدرس، فرق مساعدة المدرسة أو فرق مساعدة المهني) والتقييمappraisal (فرق تقييم المدرسة).

وبغـض النظر عن تسمية هذه الجهود، فغرضها متشابه. وفرق مساعدة المدرس وجـدت لتقدم مقترحات مهنية عن البدائل المنهجية التعليمية وعن التعديلات التعليمية وقد تـتألف هذه الفرق من مشاركين منوعين وتضم مدرس تعليم عام، ومدير المبنى، ومرشد موجـه، ومدرس تربية خاصة، ووالد أو والدي الطفل، وبتباين تكوين الفريق ويتوقف هذا على نمط الإحالة، وحاجات التلميذ وتوافر المتخصصين التربويين.

وتجرب التعديلات في محاولة لكي يصبح التلميذ متكيفاً في حجرة الدراسة العادية وتسـتند التعديلات على مسلم أن مشكلات التعلم يمكن أن تحدث بسبب عدم المطابقة بين الـتدريس وأسـلوب الـتعلم وللتلامـيذ أساليب تعلم مختلفة. وبينما يفيد تلميذ من التعليم بالصـوتيات قـد يرتـبك آخر من نظام يربط الأصوات لتكوين كلمات. وقد يتفوق التلميذ الثانـي فـي طريقة تدريس للقراءة تؤكد على أدب الأطفال بدلاً من كتب القراءة الأساسية الموجهـة نحـو الصـوتيات، والـتعلم الفعـال يـدرك الفـروق في طرق تعلم التلاميذ وإسـتراتيجيات تعديل التعليم في حجرة الدراسة العادية. والقيام بالتدخل الذي يوضع ليلائم حاجـات التلمـيذ ينبغي أن توثق نتائجه بسجلات الوقائع Anecdotal Records، ونتائج الاختـبارات وعيـنات من عمل التلميذ لأنها تساعد أعضاء الفريق على تقييم تقدمه في اجـتماعات منتظمة مجدولة. وهكذا تتم محاولة إحداث تغييرات في بيئة الصف في مداخل التدريس قبيل إحالة التلميذ للتربية الخاصة أو لتحل محلها، وفي هذا الوقت ينبغي التركيز علـى مـا يمكـن عملـه في حجرة الدراسة العادية لمساعدة التلميذ. ولا تدخل تسميات Labels تصـنيفات التربية الخاصة في الاعتبار ــ وإنما التعديلات التي قد تساعد التلميذ على أن يتقدم في حجرة الدراسة العادية.

الإحـــالة إلى التربيـــة الخاصـــــــة

إن الإحالة هي العملية التي عن طريقها يقوم المدرس أو أب / أم أو شخص آخر رســمي يطلــب تقويــم التلميذ لتحديد مدى استحقاقه لخدمات التربية الخاصة وهناك ستة عوامل قد تؤثر في قرار الإحالة وهذه العوامل هي :

١ ــ خصــائص التلميذ، مثل قدراته وأنماطه السلوكية أو المهارات التي يظهرها (أو قصورها).

٢ ــ الفــروق الفــردية بين المدرسين في معتقداتهم وتوقعاتهم أو مهاراتهم في معالجة أنواع معينة من المشكلات.

٣ــ توقعــات المساعدة التي تقدمها التربية الخاصة لتلميذ يظهر مشكلات أكاديمية أو سلوكية تعليمية .

٤ــ توافر برامج التربية الخاصة المعينة أو النوعية.

٥ ــ مطالب الوالدين للإحالة أو معارضتهم لها.

٦ــ عوامل مؤسسية قد تيسر للمدرسين اتخاذ قرارات الإحالة أو تفيدها .

وقلــة مــن التلامــيذ هــي التي تحال للتقويم للتربية الخاصة حين تكون للمناطق التعليمــية إجــراءات معقــدة للإحالــة والتحويل ، وحين يتطلب أعمالاً ورقية ومستندات مطولــة. وحيــن تكــون فصــول التربــية الخاصة مملوءة وليس بها سعة، وحين تتأخر التقيــيمات الســيكولوجية شــهوراً عديــدة، أو لا يــدرك مدراء المدارس أو غيرهم من المسؤولين عن إدارة الموقع إدراكاً تاماً أهمية خدمات التربية الخاصة.

ومــن الأهمــية بمكان أن تكون إجراءات وعمليات الإحالة مفهومة فهمًا واضحاً، وأن يــتم التنســيق والتآزر بين الهيئة العاملة بالمدرسة ويحتاج جميع المربيين لأن يكونوا قادريــن علــى تحديــد وتمييز الخصائص التي يظهرها عادة التلاميذ الذين لديهم حاجات خاصة. وكذلك ينبغي معرفة قيود مواقع التربية الخاصة ومدى ضيق بيئتها، وملاءمة كل مــنها وأن يفهــم هــذا بوضوح. وتميل برامج التربية الخاصة الأكثر تقييداً إلى تجميع التلاميذ ذوي الإعاقات المتشابهة للتعليم، وأخيراً ينبغي أن تفهم الخدمات المتخصصة التي تتوافر عن طريق الأجهزة والمعدات والمواد ومداخل التدريس ونسب المدرس ــ التلميذ فهماً واضحاً. (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

تقويم التلميذ ووأهليته Student Evaluation and Eligibility

إذا لـــم تحقق التعديلات التعليمية النجاح في حجرة الدراسة العادية، فإن التلميذ قد يحـــال لـــتقويم مـــتعدد التخصصـــات. وهو تقويم شامل ويضم اختبارات مرجعية المعيار واختـــبارات مرجعـــية المحك (مثال: اختبارات ذكاء، واختبارات تشخيصية، وتقييم قائم علـــى المـــنهج التعليمـــي، وملاحظـــات نسقيه نظامية من قبل المدرس وقوائم مراجعة، والأنمـــاط الســـلوكية المتكررة، وعينات من عمل التلميذ، ومقابلات شخصية مع الوالد / الوالـــدة ونـــتائج الـــتقويم ثنائية الهدف: لتحديد مدى تأهل وملاءمة تلميذ لخدمات تربوية خاصة ولتحديد نواحي قوة التلميذ ونواحي ضعفه لوضع خطة برنامج التعليم الفردي.

والـــتأهل أو الاســـتحقاق يســـتند إلى محكات معرفة ومحددة وفق لوائح وقوانين محددة. وتحديد وتمييز العجز الخفيف يتم في كثير من المدارس حين يستوفي تقويم التلميذ محكـــات تأهـــيل راســـخة بالنســـبة لمن لديه صعوبة تعلم، وللمتأخر عقلياً تأخراً خفيفاً وللمضطرب سلوكياً.

والتقويم على يد فريق متعدد التخصصات هو الوسيلة التي بواسطتها تتحدد محكات الـــتأهل أو التأهـــيل. ويمكـــن أن يدخل في الفريق متعدد التخصصات، تخصصات مهنية مـــنوعة بما في ذلك متخصص في أمراض الكلام واللغة، وسيكولوجي مدرسي، ومدرس تربـــية خاصـــة ومرشد نفسي وصياغة القانون الأمريكي (مثلا) صريحة جداً فيما يتعلق بأســـلوب القـــيام بالتقويم، وعن توافر إجرائين متعارف عليهما تحمى من التحيز والتمييز كما يلي:

١ـــ اســـتخدام أدوات تقييم تم التثبت من صدقها للغرض الذي تستخدم فيه (مثال: مستويات التحصيل ، تقديرات نسبة الذكاء ، المهارات التكيفية)

٢ ـــ اســـتخدام التقييم متعدد التخصصات لمعلومات متنوعة وعديدة للتوصل إلى قرار التسكين.

وفضلاً عن ذلك فإن الاندماج الوالدي ينبغي أن يتحقق في تنمية البرنامج التعليمي للطفل لذا ينبغي بالنسبة للوالدين:

أ ـــ أن يخطـــرا قـــبل الـــتقويم المبدئي أو قبل أي تغيير في تسكين الطفل وذلك بمذكـــرة تحريـــرية فـــي لغـــتهم الأصـــلية واصفة التصرف المدرسي المقترح، وأسبابه، والفرص التربوية المتاحة.

ب ـــ الموافقة المكتوبة قبل البدء في تقويم الطفل.

ج ــ أن يطلبا تقويماً تربوياً مستقلاً إذا شعرا أن تقويم المدرسة غير مناسب.

هـــ ــ المشـــاركة في اللجنة التي تنظر في التقويم، والتسكين ووضع برنامج التلميذ.

وينبغـــي أن يكون لجميع التلاميذ الذين تتم إحالتهم للتقويم للحصول على خدمات التربـــية الخاصة (ملف) به نتائج الفحص الحالي لبصر التلميذ وسمعه وهذا يحدد سلامة الحدة الحسية ويضمن أن مشكلات التعلم لا ترجع إلى مشكلات في البصر أو السمع .

وتـــتطابق طـــرق التقويم مع محكات التربية الخاصة للعجز (وعلى سبيل المثال فـــإن التقويم المتعدد التخصصات لتلميذ قُيِّمَ على أ ن لديه تأخراً عقلياً خفيفاً ينبغي أن يضم أداء الفـــرد الوظيفـــي العقلـــي وســـلوكه التكيفي، ومستوياته التحصيلية. وأن الاختبارات الأخـــرى تقوم على الخصائص النمائية الظاهرة من قبيل الخصائص الاجتماعية واللغوية والحركية).

وأن يطبق على التلميذ الذي يقوم بسبب صعوباته في التعلم اختبارات تحصيل في القراءة والرياضيات أو الهجاء كما يطبق عليه اختبار ذكاء لتثبت من أن ذكاءه متوسط أو فـــوق المتوســـط عمـــريًا فـــي القدرات المعرفية ، ويطبق عليه أيضاً اختبارات في اللغة المكـــتوبة والمـــنطوقة . وتوفـــير الملاحظات في حجرة الدراسة وعينات من عمل التلميذ (مـــثل : القـــدرة القاصـــرة فـــي القراءة والقدرة القاصرة في الكتابة) مؤشرات قيمة عن صعوبات تعلم ممكنة . (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

والـــتأهل لخدمـــات الاضطرابات السلوكية يتطلب شواهد موثقة عن وجود نواحي قصور وعجز اجتماعية أو نواحي عجز في التعلم لا ترجع إلى الظروف العقلية والحسية والفيزيقـــية وبناء على ذلك، فإن أي تلميذ يوضع موضع التقويم متعدد التخصصات لتلقى الخدمـــة فـــي هـــذه الفئة يطبق عليه عادة اختبار ذكاء ، واختبارات تحصيل تشخيصية، وأدوات لقـــياس الســـلوك الاجتماعي / أو التكيفي . ونتائج التكرارات السلوكية على قوائم المـــراجعة والملاحظـــات المباشـــرة وســـجلات الوقائع والأحداث والنوادر anecdotal records والتي تجمع عبر فترة ممتدة من الزمن كثيراً ما تصاحب نتائج الاختبارات.

وتســـتخدم معلومات إضافية في حالات كثيرة عند اتخاذ قرارات عن تأهيل الطفل للتربية الخاصة وتضم :

* التاريخ النمائي .
* الأداء الأكاديمي السابق .
* التاريخ الطبي أو سجلات طبية .
* تقارير نيرولوجيه أو عصبية .

* ملاحظات في حجرة الدراسة .
* تقويم للكلام واللغة .
* تقييم للشخصية .
* تقارير الضبط والنظام والتأديب .
* زيارات منزلية .
* مقابلات الوالدين .
*عينات من عمل التلميذ .

وإذا اعتبر الطفل متأهلاً لتلقى خدمات التربية الخاصة ، ينبغي أن يوثق عجزه في تقريـــر مكتوب يحدد الأسباب المحددة لهذا القرار . ويتطلب ذلك إعادة تقويم تقدم التلميذ بصورة دورية ويفيد في تحديد حاجاته المتغيرة ونموه. وخلال إعادة التقويم ينبغي أن يقيم تأهلـــه واستحقاقه لخدمات التربية الخاصة باستخدام أدوات تقويم منوعة وكثيرة تشبه تلك التـــي اســـتخدمت في التقويم المبدئي. ويدخل في الاعتبار جميع المعلومات ذات العلاقة والملائمة عن التلميذ عند اتخاذ قرار عن استمرار استحقاقه للتربية الخاصة .

التسكين لتلقى خدمات التربية الخاصة:

Placement for Special Education Services

عند التسكين في فصل التربية الخاصة يجب أن يكون في إطار ما يسمى أقل بيئة مقـيدة ومضيقة على التلميذ. وتقدم خدمات التربية الخاصة عند مستويات منوعة، بعضها أكـثر تقيـيداً مـــن البعض الأخر وأقل البيئات تقييداً في هذا التنظيم الهرمي للخدمات هو حجرة الدراسة العادية ـــــ ويقدم للتلاميذ ذوي العجز الخفيف عادة خدمات في بيئة تشبه الفصـــل الدراســـي العـــادي بأكبر قدر ممكن من التشابه. وقد يوضح التلاميذ ذوو العجز الخفيف في غرف المصادر حصة في اليوم أو عدة حصص. وتبقى حجرة الدراسة العادية هـــي المكـــان الأول معظـــم الـــيوم المدرسي. ويتم اتخاذ هذا القرار على يد فريق متعدد التخصصـــات بعد أن يتحدد التأهيل أو الاستحقاق وبعد أن يتحدد التصنيف. وفي الحقيقة أنـــه حـــتى قـــبل اتخاذ قرار بالتسكين، ينبغي أن يضع الفريق المتعدد التخصصات خطة تـــربوية فـــردية (IEP) مع أهداف محددة تشبع حاجات الطفل الفردية. وموضع التسكين الـــذي يمكن أن تتحقق فيه أهداف الطفل على أفضل نحو يعتبر بيئته الأقل تضييقاً وتقييداً Least Restrictive environment . (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

الخطة التربوية الفردية:

تعتبر نتيجة التقييم الفردي أساسًا للتخطيط من أجل تلبية احتياجات التلميذ الفردية، ولهـذا السـبب فإنه من المفيد إكمال عملية الاختبارات قبل اتخاذ القرارات حول البرامج التربوية الفردية.

ويعتـبر إعداد البرنامج التربوي الفردي أساس وجوهر عملية التخطيط، ويتمثل البرنامج الـتربوي الفـردي في صورة عبارات مكتوبة توضح حاجات التلميذ الفردية وكذلك سبل تقديم الخدمات التربوية الخاصة وكذلك الخدمات المساندة.

إن الخطـة الـتربوية الفردية (I E P) ينبغي أن تعد لكل تلميذ يتلقى تربية خاصة ويسـجل كـتابة. والتربية الخاصة تضم كثيراً من الخدمات التي تتصل بالتعليم في حجرة دراسـة مـثل النقل والمواصلات، والعلاج المهني، والإرشاد، والتجهيزات التكيفية. وتقييم الحاجـات التعليمـية لكـل تلمـيذ يحدد المجالات التي يوضع برنامج الفرد التعليمي على أساسها، وينبغي أن يضم كل برنامج تعليمي فردي المكونات الآتية:

١ـ تحديد المستوى الحالي للتلميذ في الأداء الأكاديمي.

٢ـ بيان بالأهداف السنوية أو العامة أو المكتسبات المتوقعة.

٣ـ الأهداف قصيرة المدى التي تؤدي إلى الأهداف السنوية أو العامة.

٤ـ خدمات تعليمية محددة توفر، وقائمة من المهنيين الذين يقدمونها.

٥ـ محكات التقويم وتوقيتات تحديد ما إذا كانت الأهداف قد تحققت.

٦ـ التواريخ المخطط لها للبدء في الخدمات والمدد المتوقع لها.

٧ـ مدى مشاركة التلميذ في برامج التعليم النظامي والتربية الخاصة.

وينبغـي أن يطور البرنامج التعليمي الفردي في اجتماع يشترك فيه أعضاء حددهم المشرع وهؤلاء الأشخاص يضمون:

مـدرس التلمـيذ (قد تحدد إدارة المدرسة ما إذا كان مربياً في التعليم العام أو في التربية الخاصـة)، والـدي التلمـيذ، أخصـائي نفسي، أخصائي اجتماعي، أخصائي في التقويم التربوي. (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

وينبغي أن يراجع برنامج الفرد التعليمي وينقح بطريقة دورية.

وفـي حالـة التلامـيذ ذوي العجز الخفيف يتحدد البرنامج عادة في ضوء ذلك الجانب من المنهج الدراسي المعتاد الذي يجد التلميذ فيه صعوبة فالتلميذ الذي لديه صعوبة فـي التعلم قد يكون برنامجه التعليمي الفردي برنامج يؤكد القراءة والرياضيات . والتلميذ

الذي لديه اضطراب سلوكي قد يكون برنامجه التعليمي الفردي برنامجاً يؤكد على ضبط الـذات والتوافق مع روتينيات حجرة الدراسة . والمراهق الذي لديه تأخر عقلي خفيف قد يكـون برنامجه التعليمي الفردي برنامجاً يصف الأهداف المهنية العامة والأهداف المحددة والنوعية .

أين تدرس التلاميذ ؟ Focus on Where to Teach Children ?

تفضـل كثـير من المدارس أن يتعلم التلاميذ الذين لديهم عجزًا خفيفًا مع التلاميذ العاديـن كلما كان ذلك ممكناً، حيث يتعلموا في أقل البيئات تقييداً وتضييقاً . والقصد من أقـل البيئات تقييداً إلزام بضمان أن التلاميذ لن يعزلوا عنهم لأن لديهم عجزاً وستتاح لهم كـل فرصـة لـيحظوا بخبرة مدرسية عادية . وينبغي استخدام المواقع الأكثر تقييداً مثل فصـول التربـية الخاصـة المكتفـية بذاتهـا Self- sontained والـبرامج الإبداعية Residential programs ، حيـن تكـون حاجات التلميذ من التعقيد بحيث لا يمكنه أن يـتلقى التعليم المناسب في بيئة أقل تقييداً وحصراً . ويتضح في المخطط رقم (٤) تمثيلا للخدمـات وفقًـا للمقارنة بين أقل المواقف تقييداً، وأكثرها تقييداً فالمستوى الأول هو أقل تقييداً وكل مستوى يليه يزيد المسافة بين الخدمات التربوية الخاصة والخدمات العادية أو المنتظمة. (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

ومـن مسؤولية كل نظام مدرسي توفير متصل مستمر من الخدمات التربوية من الأقـل تقيـيداً وحصـراً إلى الأكثر تقييداً. وسوف نصف باختصار أنماط خدمات التربية الخاصة التي نستطيع أن نتوقع أن يقدمها نظام مدرسي.

التسكين في:

حجرة الدراسة العادية (المستوى١)Regular Classroom Placement

إن التسكين في حجرة الدراسة العادية مع خدمات مساندة (أي مواد واستشارات، وتدريـس فـريق) يعنـي قضاء التلميذ أكثر من ٢١ ٪ من اليوم المدرسي خارج حجرة الدراسة يتلقى تربية خاصة حيث يكون التسكين في حجرة الدراسة العادية. والتلاميذ الذين لديهـم صـعوبات تعلـم يقضـون معظـم يومهم في حجرة دراسة عادية. وقد يتشاور الإكلينيكـيون المتخصصـون فـي الكـلام، والأخصائيون الاجتماعيون ومدرسو التربية الخاصـة، والسـيكولوجيون المدرسـيون مع مدرس حجرة الدارسة العادية حول حاجات التلميذ وتقدمه.

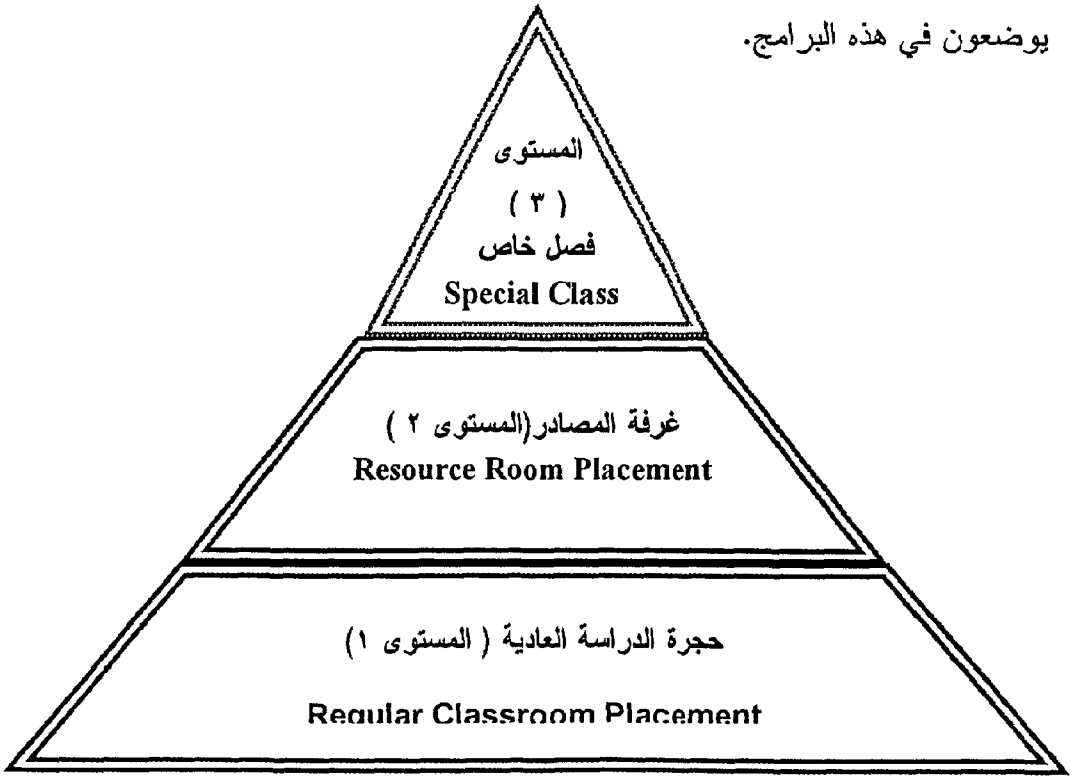
التسكين بغرفة المصادر (المستوى٢) Resource Room Placement

كثـيراً ما يشار إلى حجرة المصادر على أنها برامج الإبعاد من الصف الدراسي وحجـرة المصـادر حجرة تربية خاصة توجد في مدرسة التلميذ. ويذهب التلميذ إلى هذه الحجرة على أساس جدول ليتلقى مساعدة تدريسية خاصة Tutorial من مدرس تربية خاصـة. وعـادة مـا يـدرس المدرسون في حجرة المصادر مهارات أساسية أو تدريس التلامـيذ تدريساً خاصاً في الموضوعات والمواد الأكاديمية التي هي أساس الإحالة وعمل المـدرس في حجرة المصادر أن يقوم بدور قائد في تنمية وتنفيذ البرنامج التعليمي الفردي IEP لكـل تلمـيذ من التلاميذ الموجودين في هذه الحجرة وأغلبية التلاميذ الذين يتلقون مساعدة في حجرة المصادر يبقون في حجرات الدراسة العادية معظم يومهم المدرسي.

التسكين في فصل خاص (المستوى ٣) Special Class Placement

إن الفصـول الخاصة برامج مكتفية بذاتها contained –Self توجد في النظام المدرسـي العـام . وأحياناً تسمى برامج منفصلة لأن التلاميذ ذوي العجز يسجلون فيها. وعادة ما يقسم التلاميذ إلى مجموعات في فصول خاصة على أساس فئات الإعاقة.

والفصـل الخـاص أكـثر أنواع التسكين في التربية الخاصة تعرضاً للنقد حين يسـتخدم التلاميذ ذوي الإعاقة الخفيفة وبينما لا يوضع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عادة في الفصول الخاصة، فإن التلاميذ ذوي التأخر العقلي الخفيف واضطرابات السلوك أحياناً يوضعون في هذه البرامج.



مخطط رقم (٤) يوضح مستويات التسكين في التربية الخاصة (بايش وكالفنت ١٩٧٨)

التعليم العام	التعليم الخاص (التربية الخاصة)
* المنهج التعليمي يخاطب مجموعات أو جماعات . * مناهج تعليمية مقننة . * يفترض أو يأخذ بمدخل مقنن للتعليم * ينطلق التعليم من نظرة قوامها أن التلميذ لديه الاستعداد وسيتقدم . * أحجام أكبر للفصول ونسبة التلميذ إلى المدرس أكبر . * يستخدم مواد وكتباً دراسية قاعدية وأساسية ويستخدم مواداً وكتباً مقننة . * يدرس وفقاً للمعيار * يؤكد على التقديرات . * يلتزم بمعدل خطو تعلم التلميذ المتوسط . * يسعى للحصول على مساعدة التلاميذ الذين لديهم انحرافات * مسؤول عن تحصيل المنهج التعليمي . * يركز على المحتوى. * يشبه الممارس العام في الطب . * يؤكد على تكيف التلميذ مع روتينيات حجرة الدراسة . * لا يؤكد على التدخل المبكر . * حد أدنى من التركيز على الانتقال إلى ما بعد المدرسة . * يدمج الوالدين ويشركهما على نحو هامشي . * يحول إلى الخدمات المرتبطة	* المنهج التعليمي يخاطب فرداً . * مناهج تعليمية على مقياس الفرد . * يأخذ بمدخل تكيفي للتعليم . * ينطلق التعليم من تقييم الفرد وتشخيصه بوصف العلاج . * أحجام الفصول أصغر ، ونسبة التلميذ إلى المدرس أصغر . * يستخدم مواد متخصصة وكتباً خاصة ويستخدم مواداً وكتباً معدلة . * يدرس بأساليب تعلم ومستويات مختل * يؤكد على الوفاء بتحقيق الأهداف التعليمية . * يلتزم بمعدل تعلم التلاميذ فرداً فرداً * متخصص في تعليم التلاميذ المختلفين أكاديمياً وسلوكياً . * مسؤول عن حل مشكلات التعلم. * يركز على طرق التلميذ ومهاراته . * يشبه الأخصائي في الطب . * يؤكد على تعلم التلميذ كيف يضبط السلوك . * يؤكد على التدخل في سن الوليد وسن ما قبل المدرسة . * تركيز له مغزى على الانتقال إلى ما بعد المدرسة * يدمج الوالدين على نحو رئيسي ومركزي . * يستوعب الخدمات المرتبطة .

جدول رقم (١) يوضح مقارنة بين التعليم في "الحجرة الدراسية العادية / التربية الخاصة"
(زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

غرفة المصادر

هـــي غـــرفة خدمـــات خاصة تخصص في المدرسة تقدم خدمات تربوية خاصة لأطفـــال ذوي الصـــعوبات التعلُّمية الذين يعانون من اضطراب واحد أو أكثر في العمليات الإدراكية المعرفية مما يؤدي إلى إخفاق الطفل في بعض المقررات الدراسية. وأهمية غرفة المصـــادر تكمـــن في أنها تعطي الحق لأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في الحصول على فـــرص تعليمـــية متكافئة دون التعرض للإحباطات و المحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولا لدى مدرسيهم وأقرانهم وربما أبويهم حيث يدعم فشلهم المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوهم.

وغـــرفة المصادر يعمل فيها معلم مختص في التربية الخاصة، يحول إليه الطالب مـــن قـــبل معلـــم الفصل. ويخضع الطالب في غرفة المصادر لتقييمات مختلفة لتحديد نوع الصـــعوبات التـــي يعاني منها الطالب، ودرجتها، ومدى تأثيرها على بقية المواد الدراسية، ومـــن ثم وضع خطة تربوية فردية للطالب يحدد فيها كيفية تنمية المهارات العقلية المعرفية والتـــي تؤثر بدورها على المواد الأكاديمية. فغرفة المصادر ليست مكان يتلقى فيه الطالب دروس خصوصـــية أو دروس للتقوية للمواد التي يواجه صعوبة فيها، بل هي المكان الذي يعمل فيه المعلم المختص مع الطالب على المهارة ذاتها والتي تؤثر على تحصيله في المادة الأكاديمية.

تعريف غرفة المصادر (Resource Room)

- يعـــرف (فتحـــي الســـيد عبد الرحيم ١٩٨٢ : ٤٣) غرفة المصادر بأنها تلك الغرفة الخاصـــة التـــي يـــتلقى فيها الطفل غير العادي المنتظم في فصل دراسي عادي التعليم المتخصص الملائم لحاجاته الخاصة.
- كمـــا يعرفها (Samuel A.Kirk and James.C.Chafant 1984) بأنها تلك الغرفة المصـــممة من أجل توفير التدريس في الحالات التي يعاني فيها الأطفال من صعوبات بحيـــث لا يســـتطيعون الاستفادة منة غرفة الصف العادي. فقد يقضي الطلاب نصف يومهـــم المدرســـي فـــي غرفة المصادر يتلقون فيها مهارات علاجية أو تدريبات على المهـــارات الأكاديمـــية ويتطلب الأمر من مدرس الصف العادي مسئولية تربية وتعليم الطفـــل أما مدرس غرفة المصادر فيتحمل مسئولية تقديم الخدمات المتخصصة كما هي موضـــحة في الخطة الفردية لذلك الطفل. وقد ينظم جدول الطفل بحيث يقضي جلستين

أو ثلاث أو خمس جلسات أسبوعية مدة كل منها ٣٠ دقيقة بحيث يكون مجملها أقل من ٥٠ ٪ من اليوم المدرسي.

- ويعرف كلا من (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧) غرفة المصادر بأنها تلك الغرفة التي تحتوي على العديد من الأنشطة اللازمة لمساعدة الطفل ذي الصعوبات في التعلم للتغلب على هذه الصعوبات وكذلك على العديد من الأنشطة التي تساعد كلا من مدرس غرفة المصادر ومدرس الفصل العادي في التعامل بفاعلية مع الطفل ذي الصعوبات في التعلم وعلى فهم حاجاته والتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف لديه وتشتمل غرفة المصادر على ما يلي:

١ – أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب.

٢ – طرق وأساليب تدريس تتناسب مع طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل.

٣ – مواد تعليمية تتناسب مع طبيعة طرق وأساليب التدريس.

٤ – تدريس الأطفال في مجموعات يراعى فيها نوع ودرجة الصعوبة التي تعاني منها هذه المجموعة.

٥ – أنشطة وأدوات تعليمية تثير اهتمام المتعلم وبالتالي تضمن تعاونه ومشاركته وتفاعله.

٦ – جداول تنظيم المدة التي يقضيها كل طفل في غرفة المصادر وفي الفصل العادي.

٧ – التخطيط والتعاون بين مدرس المصادر ومدرس الفصل العادي.

التعريف الإجرائي لغرفة المصادر في الدراسة الحالية: (تعريف الباحث)

هي تلك الغرفة التي يتلقى فيها التلميذ ــ ذي صعوبات التعلم ــ والمنتظم في فصل دراسي عادي ــ التعليم العلاجي المتخصص الملائم لصعوبة التعلم التي يعاني منها، ويقضي التلميذ ذو صعوبة التعلم جزء من يومه المدرسي في غرفة المصادر ليتلقى تدريبات علاجية، بحيث تنحصر مسئولية مدرس الفصل العادي في تربية وتعليم التلميذ، أما مدرس غرفة المصادر فيتحمل مسئولية تشخيص صعوبات التعلم لدى التلميذ وصياغة الخطة العلاجية في ضوء هذا التشخيص، ومن ثم تقديم الخدمات العلاجية المتخصصة كما هي موضحة في الخطة العلاجية الفردية لذلك التلميذ، وينظم جدول التلميذ بحيث يقضي عددًا من الجلسات أسبوعيًا تبعا لدرجة الصعوبة التي يعاني منها وبحيث لا يقضي أكثر من ٥٠٪ من اليوم الدراسي في غرفة المصادر.

تعريف أخصائي غرفة المصادر (Resource Room Specialist)

يعرف (فتحي السيد عبد الرحيم ١٩٨٢ : ٥٢٥) أخصائي غرفة المصادر: هــو أحــد الأخصائيين في التربية الخاصة مهمته تقديم مساعدة للأطفال غير العاديين في الفصــول العادية والفصول الخاصة من خلال استخدام مواد تعليمية أو طرق تدريس ذات طبيعة خاصة.

أقسام غرفة المصادر:

تقســم غــرفة المصادر إلى أقسام مختلفة كل قسم مسؤول عن تنمية مهارة معينة ،ومــن ثــم يقسم الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية إلى مجموعات متجانسة من حيث نوع الصعوبة وحدتها بصرف النظر عن المرحلة الدراسية للطالب. وأقسامها:

١- قسم لقياس وتنمية القدرة على التمييز البصري والسمعي.
٢- قسم لقياس وتنمية الإدراك البصري والسمعي.
٣- قسم لقياس وتنمية القدرة على التوافق والتآزر العضلي العصبي.
٤- قسم لقياس وتنمية الذاكرة السمعية والبصرية.
٥- قسم لتنمية مهارات القراءة.
٦- قسم لتنمية مهارات الكتابة.
٧- قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعلم الرياضيات.
٨- قسم للتعليم المنفرد.

أثاث غرفة المصادر:

١- طاولة كبيرة في كل قسم تتسع لستة طلاب.
٢- حواجز متحركة تحجز كل قسم على حدة.
٣- خزائن لكل قسم لحفظ الوسائل التعليمية الخاصة به.
٤- خزينة لحفظ ملفات الطلاب.
٥- مقاعد منفردة للتعليم الفردي.

الوسائل التعليمية والتقنيات المستخدمة في غرفة المصادر:

١. شــبكة معلوماتية داخلية (network) مرتبطة بحاسوب المعلم ومكونة من سبعة أجهزة للحاسوب يتم التحكم فيها من خلال حاسوب معلم الغرفة وباستخدام برنامج

Remote Administrator 2.1 ، ويستخدم معلم الغرفة هذه الشبكة بأجهزتها في أنشطة القياس والعلاج والتدريب.

٢. وحـــدة عـــرض مجهـــزة بحاســـوب وجهاز عرض Data show وجهاز فيديو وكاميرا رقمية وكاميرا مرنة.

٣. وحـــدة للقـــياس والتدريب للقدرة على التآزر العضلي والبصري ومهارات الكتابة الأساسية (من تصميم الباحث).

٤. جهـــاز للقياس والتدريب لمهارات الكتابة Super pen مرتبط بجهاز حاسوب وتم تطوير هذا الجهاز من قبل الباحث.

٥. وحدة كهربائية للتعرف والتمييز البصري تستخدم في اللغة العربية والرياضيات.

٦. وحـــدة اللمـــس التحليلـــي لتنمية مهارات اللمس للحروف والأرقام دون أن يراها التلميذ.

٧. وحـــدة المظلـــة الدوارة وهي من تصميم وإعداد الباحث وتستخدم في تنمية مهارة التركيـــب والتوليف البصري لأجزاء الكلمة ولأجزاء العبارة أو الجملة، ولإغلاق الجمل الرياضية المفتوحة، ولتنمية مهارات الكتابة الأساسية وخاصة التتبع.

٨. وسيلة الشفافية القرصية الدوراة للتوليف والمزج البصري للحروف والمقاطع.

٩. وسيلة الربط البصري بين المثيرات البصرية.

١٠. مسرح للعرائس لعلاج مهارات القراءة والرياضيات.

أنواع الخدمات المقدمة لطالب ذوي صعوبات التعلم من قبل غرفة المصادر:

١- خدمـــات مســـاندة للطالب تقدم له من خلال تواجده بالفصل مع زملائه، بحيث يتم التنســـيق بيـــن معلم المادة و معلم غرفة المصادر ليتواجد معلم غرفة المصادر أثناء المادة التي يعاني الطالب من صعوبة.

٢-خدمـــات تقدم للطالب من خلال تواجده في غرفة المصادر حسب الجدول الخاص به.

خامسًا: صعوبات تعلم القراءة

أ: مفهوم القراءة

إن البداية المفضلة التي يبدأ منها أي باحث في تعريف القراءة تتأثر بتخصص هذا الباحث، فالباحث السيكولوجي يهتم بالقراءة باعتبارها عملية تفكير، بينما يهتم المشتغل بعلم دلالة الألفاظ بالقراءة من ناحية المعاني والمفاهيم التي تحملها الصفحة المطبوعة لتكون عرض خطي للحديث أو الكلام. أما الباحث اللغوي فينصب اهتمامه على العلاقات بين أصوات اللغة وأشكال كتابتها، بينما يهتم الباحث في علم النفس الاجتماعي بالتفاعل بين القراءة من جهة وكل من الثقافة، والأدب، والتراث، من جهة أخرى.

ويرى بعض العلماء المشتغلين بالقراءة ومنهم سباك (Spach1983) أنه لا يكفي تعريف واحد بسيط للقراءة وذلك نظرًا لتشابك عملياتها وتعدد مراحل نموها المتلاحقة. ولهذا يعرفون القراءة ويصفونها تحت عناوين مختلفة مثل : القراءة كتنمية للمهارة، وكعملية بصرية، وكعملية إدراكية، وكعملية تفكير، وفي ارتباطها بالخلفية الثقافية.

ويذكر (Diane, James 1983) أن معظم تعريفات القراءة تندرج تحت قسمين رئيسيين:

أ. القراءة باعتبارها عملية ترميزية (باعتبارها عملية فك، أو حل للرموز البصرية، والسمعية).

ب. القراءة لمعرفة المعنى (باعتبارها عمليات للفهم).

وبالرغم من وجود اختلافات في الآراء حول دقة تعريفات القراءة، فإن معظم التربويين يتفقون على أن عمليات القراءة تتضمن:

١- الإدراك والتعرف والتمييز للحروف والكلمات.

٢- فهم الأفكار العامة المنقولة عبر الكلمات المطبوعة.

٣- التفاعل بين استيعاب المعلومات الجديدة والمعلومات والخبرات الموجودة أصلاً لدى القارئ.

ويعرف (جاي بوند وآخرون ١٩٧٩) القراءة بأنها "عملية تعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معانٍ تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ. وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته . وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح . وبعبارة موجزة فإن عملية

القراءة تتضمن كلاً من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب وإسهام القارئ نفسه في صياغة هذه المعاني وتقديمها وانعكاساتها ."

ويعـــرف كلاي (Clay1972) القراءة "بأنها تلك العملية التي يستطيع بها الطفل أن يكـــون فـــي حالة نشاط مستمر لاستخلاص الفكرة الرئيسة من العبارات الموجودة بالنص حتى يستطيع فهم المعنى الصحيح للنص المكتوب."

ولقد حدد (Robinson 1966) خمس مكونات للقراءة تشمل:

إدراك الكلمة، الفهم، التفاعل، الاستيعاب، ومعدل السرعة في القراءة.

- البعد الأول إدراك الكلمة: ويتضمن تمييز الكلمة، وربط المعاني بالكلمات.
- البعد الثاني الفهم: ويتضمن مستويين للمعنى: الشكل، والمضمون.
- البعد الثالث التفاعل: والذي يتضمن الأحكام العقلية، والاستجابات الانفعالية.
- الـــبعد الـــرابع الاســـتيعاب: والذي يتضمن اندماج الخبرات السابقة، مع الخبرات الجديدة التي يتم الحصول عليها أثناء القراءة.
- الـــبعد الخـــامس معـــدل السرعة في القراءة: والذي يمكن التعرف عليه من خلال تفـــاوت السرعة في القراءة والتي تعتمد على مدى القدرة على استيعاب كلمات جديدة، وطول الموضوع، والوقت المحدد للقراءة، وفهم المادة المقروءة.

ومـــع أن مثل هذه الجوانب التفصيلية للقراءة مفيد لتوجيه نظر كثير من القراء إليها كمـــا فعل (سباك Spach) فإنه من المفيد بالتأكيد أيضًا أن يكون لدينا تعريف عام للقراءة ينبغي أن يتوفر فيه وصف النمو الطبيعي للقراءة .

ويعـــرف (Gray and Reese`s 1963) القـــراءة بأنهـــا هي المساعد في مقابلة الاحتـــياجات اليومـــية، وأنهـــا أداة مؤهلـــة للعمـــل، وأنها أداة للسمر، وتساعد في إثراء الخبرات، وهي أداة مؤهلة للمواطنة.

ولقـــد نـــاقش (Harris 1972) طبـــيعة القـــراءة مشيرًا إلى أن القراءة توسع من الاتصـــال الشـــفوي والذي يجب أن يتطلب مهارات الاستماع والتحدث كأساس لها. وهو يذكـــر أن القـــراءة يمكن تعريفها "بأنها رد فعل للاستجابة الملاءمة لمعاني ما هو مطبوع وللرموز اللفظية المكتوبة"

أمـــا (J. SMITH 1973) فـــيعرف القراءة "هي القدرة على تمييز وفهم الرموز المطـــبوعة"، فالكلمـــات المطـــبوعة، وأيضًا حديث الفرد هي ذات معنى للطفل الصغير، وبقـــدر مـــا تكون خبرة هذا الطفل فإنه يستطيع أن يتفاعل مع النص المكتوب. والقارئ يتعلم من الكتاب بالقدر الذي يستطيع فهمه من رموز مطبوعة، ثم يعيد ترتيب هذه الرموز التي فهمها مع خبراته الموجودة في عقله.

ويؤكـــد (Rumelhart 1976) علـــى الطبيعة التفاعلية لعمليات القراءة في تعريفه لهـــا: " القراءة هي عملية فهم اللغة المكتوبة. وهي تبدأ بسقوط صور الحروف والكلمات علـــى شـــبكية العيـــن وتنتهي (عندما تتم هذه المهمة بنجاح) بفكرة مؤكدة وواضحة حول رســـالة المؤلـــف المقصـــودة. وهكـــذا فالقراءة في الوهلة الأولى تكون عملية إدراكية، وتميـــيزية، وهـــي عملية ربط ودمج هاتين العمليتين التقليديتين، علاوة على ذلك، فالقارئ الماهـــر يجب أن يكون قادرًا على استخدام معلوماته الحسية، ومعلوماته عن بنائية الجملة، ومعلوماتـــه الخاصـــة بدلالـــة الألفاظ، ليتم مهمة القراءة بنجاح. وهذه المصادر المتعددة للمعلومـــات تـــتفاعل مـــع بعضها بطرق معقدة خلال عملية القراءة. ويجب على واضع الـــنظرية والمعني بمهمة تفسير القراءة أن يستنبط ويبتكر إطارًا غنيًا بدرجة تكفي لتمثيل كل هذه الأنواع والأشكال من المعلومات وتفاعلاتها.

ويعـــرف أيضًـــا (C. Smith 1978) القراءة باعتبارها عملية تفاعلية بين القارئ وكاتـــب الـــنص كما يلي: "يمكن تعريف القراءة كتفاعل، واتصال بين الخلفية اللغوية لكل مـــن القـــارئ وكاتـــب الـــنص. وأي تعريف للقراءة يجب أن يتضمن الأفكار، الخبرات السابقة، اللغة الشائعة، الاهتمامات العامة.

ويذكـــر (Elkonin`s 1973) فـــي تعريفه: "القراءة هي عملية إعادة إنتاج نمط صوت الكلمة تبعًا لنموذجها المكتوب أو المطبوع".

ويـــرى (Venezky 1976) "أن تعلم القراءة يتطلب بشكل أساسي ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات"

ومن وجهة النظر التي تؤكد على معنى ما هو مكتوب:

يرى كل من (Tinker and McCullough 1962) " القراءة عملية بناء لمعانٍ جديـدة مـن خلال معالجة المفاهيم الموجودة مسبقًا لدى القارئ"، وتنتظم المعاني الناتجة داخل عمليات التفكير طبقًا للأهداف التي يتبناها القارئ.

ويذكـر (Smith 1978) "أنـه فـي حالـة القراء الجيدين والذين تتميز قراءاتهم بالطلاقـة، قد يسبق الفهم لديهم عملية التعرف على الكلمة، وأن القارئ ربما يستطيع حل غمـوض معنى الكلمة دون أن يكون لديه معرفة مسبقة بمعنى هذه الكلمة" ويرى أيضًا أن أي عملـية فـك للـرموز أو تـرجمة لهـا يقوم بها القارئ، ليست مجرد تحويل الرموز البصري إلى أصوات، وإنما هي تحويل صور اللغة البصرية إلى معاني.

وفـي تعـريف كـل من (Gibson and Levin 1975) للقراءة يذكران "القراءة تعني استخلاص المعنى من النص المكتوب أو المطبوع"
وأنه لكي يستطيع القارئ القيام بذلك فإنه يحتاج إلى:

١. تحويل أو ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات.
٢. الاسـتعانة بمعجـم مفـرداته اللغويـة، أو بقاموسـه العقلي ليستخلص معنى الكلمة المطبوعة من ذاكرته السيمانطيقية.
٣. دمج هذا المعنى الجديد داخل عملية اكتساب اللغة.

ويعـرف (فتحـي علي يونس ١٩٨١) تعرف الكلمة بأنه يقصد به "إدراك الرموز المطـبوعة أو المكـتوبة بصريًا، والتمييز بينها، ومعرفة المعنى الذي توصله في السياق الذي تظهر فيه"

ويعـرف (حسـن سليمان قورة ١٩٨١) القراءة الجهرية "هي العملية التي يتم بها تـرجمة الـرموز الكتابية، وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى. فهي تعتمد على رؤية العين للرموز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز"

أمـــا (مسعود غيث الرقيعي ١٩٨٩) فيقول "أن القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الـــرموز التـــي يـــتلقاها القـــارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني كما تتطلـــب الخبرة الشخصية، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبـــيرة، والقـــراءة بهـــذا المعنى تشمل الشكل الميكانيكي أي الاستجابات الداخلية لما هو مكـــتوب، وتشمل أيضًا العملية العقلية التي يتم خلالها تفسير المعاني وتتضمن هذه العملية التفسير والاستنتاج"

ويذكـــر (Menlik, A. and John Merritt 1972) "أن القـــراءة تشمل كلاً من الـــتعرف علـــى الكلمات، وتفسيرها، وإدراك تفكير الكاتب، وفوق هذا تشمل التفكير البناء والـــنقدي، ولســـنا نعني بهذا التقليل من شأن التعرف على الكلمات فهو عامل أساسي في عملـــية القـــراءة، لكن ينبغي النظر إليه باعتباره وسيلة لغاية، ليس باعتباره غاية في حد ذاته"

ويتفق هذا مع ما قاله ثورنديك في هذا السياق حيث يقول: "تعني القراءة أكثر من مجـــرد التعرف على الكلمات، لأنها تتطلب جميع القدرات العقلية اللازمة لحل المشكلات، وهي بهذا تكون عملية معقدة"

وفي تناول (محمود رشدي خاطر ١٩٧٦) لمفهوم القراءة يذكر "أن القراءة أسلوب مـــن أساليب النشاط الفكري، بمعنى أنها ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الفرد بمشكلة ما، يأخذ بعدها في القراءة بغية الوصول إلى حل هذه المشكلة"

وتذكـــر (بدريـــة المـــلا ١٩٨٧) أن" القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز المكـــتوبة التي يتلقاها التلميذ عن طريق عينيه وربطها بالمعاني، وتفسير تلك المعاني وفقًا لخـــبراته الشخصية. وهي عملية معقدة لأن عملية التعرف والفهم للرموز المكتوبة تتأثر بالمهـــارات الإدراكـــية للقـــراءة، ومهارات الاستقبال، والخبرة، والخلفية اللغوية، والتهيؤ العقلـــي، والقـــدرات العقلـــية. وهـــذه المهارات جميعًا تسهم في تكوين المعاني التي يتم الحصـــول علـــيها من عملية القراءة، وأي خلل في تلك المهارات يمكن أن يؤدي إلى عدم الوصـــول إلى الأداء الأفضل. فالقراءة إذن ديناميكية يشترك فيها الفرد كله، وتتطلب منه توازنًا عقليًا ونفسيًا وجسميًا".

ويعـــرف (هاريس وسيباي ١٩٨٩) القراءة "بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطـــبوعة أو المكـــتوبة، وقـــراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المطـــبوعة التـــي تمـــثل اللغة، ومهارات اللغة للقارئ، المهارات المعرفية والمعرفة عن العالم، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب"

ويـــرى كل من (ماكجينس وسميث ١٩٨٢) في نظرتيهما لمفهوم القراءة "على أن القـــراءة عملية تهدف للتعرف على وتفسير وتقييم للأفكار في صورة محتوى مصطلحاتي، كمـــا يذكـــران أن القراءة عملية معقدة تعتمد في المقام الأول على التطور اللغوي للفرد، ومـــدى خلفيـــته مـــن الخـــبرات، وقدرته المعرفية، واتجاهاته نحو القراءة. والقدرة على القـــراءة تنـــتج مـــن تنشيط وتفعيل هذه العناصر في محاولة القارئ لتحديد وتفسير وتقييم الأفكار حول المادة المكتوبة".

وفـــي تـــناول أرون (Aaron 1982) لعملية القراءة من الناحية النفسية العصبية، يرى أنه من الناحية العملية يمكن النظر إلى العملية المتضمنة بالقراءة على أنها تتكون من مرحلتيـــن همـــا: الترميز Encoding، والفهم Comprehension، وأن مرحلة الترميز تـــتكون هي الأخرى من مرحلتين هما: التشغيل المتزامن Simultaneous Process ، والتشـــغيل المتـــتابع Sequential Process ، لبعض الوحدات داخل الكلمة أو الجملة. وتشـــتمل المرحلة الثانية في عملية القراءة على تكوين الأفكار، والتي يتبعها ربط وحدات المعلومات التي تكون متاحة بواسطة عملية الترميز، ويستخدم مصطلح الفهم للإشارة إلى هذه العملية.

ويقسم إكوال (Ekwall 1977) عملية القراءة إلى ثلاث مستويات متدرجة هي:

١) مســـتوى القـــراءة الحـــر Free Reading Level وفـــيه يستطيع الطفل أن يقرأ بصـــورة ملائمـــة دون مساعدة من المعلم أو توجيه منه، ويكون معدل الفهم في هذا المستوى نحو ٩٠٪ ، ومعدل التعرف على الكلمات نحو ٩٩٪.

٢) مســـتوى القراءة التعليمي Instructional Reading Level، وفيه يستطيع الطفل أن يقـــرأ بصورة ملائمة مع مساعدة وتوجيه من المعلم، وفي هذا المستوى ينبغي أن يصل معدل الفهم إلى ٧٥٪، ومعدل التعرف على الكلمة حوالي ٩٥٪.

٣) مســـتوى القـــراءة المحبط Frustration Reading Level، وفي هذا المستوى لا يســـتطيع الطفـــل أن يقرأ بصورة ملائمة، وغالباً ما تظهر على الطفل علامات التوتر

وعـــدم الارتياح، ويكون معدل الفهم لدى الطفل حوالي ٥٠٪ أو أقل، ومعدل التعرف على الكلمات ٩٠٪ أو أقل.

وعند هذا المستوى الأخير (الثالث) تقع فئة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وفـــي نظـــرة تحليلية لمفهوم القراءة تبرز المفاهيم والتعريفات التي من خلالها يمكـــن الوصـــول للمفهـــوم العام للقراءة: (فتحي يونس، محمود كامل الناقة، أحمد حنورة ١٩٨٦).

١. القـــراءة: إدراك العلاقة بين الرمز المكتوب ومدلوله (سواء كان هذا الرمز مفردًا أو غـــير مفرد، حرفًا أو كلمة أو جملة.)، وتفسير ذلك والحكم عليه في ضوء خبرات الفرد وقدراته العقلية والعلمية.

٢. الكـــتابة: إعطاء المقابل الرمزي للمدلولات والتعبير عما في النفس من مشاعر وأفكار بالأحرف والكلمات، وفقًا لقواعد الكتابة العربية.

٣. الصـــوت: هو الصفة المنطوقة للحرف مفردًا، أو عندما يقع في تركيب على مستوى الكلمـــة، أو يقـــع بين كلمتين، فحرف الحاء صوته (حاء) وكلمة حضر أحرفها هي الجاء والضاد والراء، أم أصواتها فهي: حَ، ضَ، رَ.

وفي الجملة (حضر محمد وعلي) ما بين الاثنين هو حرف (الواو) أما صوت هذا الحرف عندما ننطق الجملة فهو(وَ).

٤. الحرف: هو ما لا ينفرد بالدلالة على معنى مستقل ولا يكون له معنى إلا عند التضام على مستوى الكلمة أو على مستوى أكبر كالجملة والعبارة.

فالهمـــزة والباء والياء ليس لها معنى في حد ذاتها ولكنها عندما تتضام على مستوى الكلمة تصـــير (أب) (الهمـــزة والباء)، أو (أي) (الهمزة والباء والياء) وهي ذات معنى، ومـــثل ألعـــب، يلعـــب، لعب، إذا تغيرت نسبة الفعل من المتكلم إلى المخاطب إلى الغائب بســـبب تجـــاور الهمزة والتاء، أوعندما تتضام على مستوى الجملة كدخول الهمزة كدلالة علـــى الاستفهام مثل أمعك نقود؟ أو الباء للدلالة على السببية مثل " فبما رحمةٍ من اللهِ لنت لهـــم "، بـــل إن الحرف الواحد قد تختلف دلالته باختلاف سياقه مثل معنى مِنْ في بالجمل الآتية فهي:

في جملة (سافرت من القاهرة إلى بنها)، تدل على الابتداء.

وفي جملة (خذ من الطعام ما يكفيك)، تدل على البعضية.

(فتحي يونس، محمود كامل الناقة، أحمد حنورة ١٩٨٦).

والحروف العربية:

إما حروف مباني (كالألف، الباء، التاء)، وهي ما تبنى منها الكلمة المفردة.

أو حـــروف معاني مثل (إلى، من، اللام، ٠٠٠٠٠) وهي التي تدخل بين الكلمات والجمـــل للـــربط والدلالـــة علـــى معنى وتكون ذات أثر إعرابي في العادة كأحرف الجر والجزم، وقد لا يكون لها أثر كأحرف الجر الزائدة أو النواسخ المكفوفة عن عملها٠

٥. أسماء الحروف: إن كل حرف في اللغة العربية له اسم ثلاثي مكون من ثلاثة أصوات أحدهمـــا صـــوت مـــد عدا الهمزة والألف، فليس بهما حرف مد، فالحرف باء مكون من الأصـــوات (ب، أ) والحرف عين مكون من ثلاثة أصوات (ع، ي، ن) والحرف نون مكون من ثلاثة أصوات (ن، و، ن) ويبدأ اسم الحرف بالصوت الأول منه فالحرف خاء أول صوت فيه (خَ) والحرف باء أول صوت فيه (بَ)٠

٦. شـــكل الحرف: وهو الرمز الكتابي للحرف، أو الصوت، فالرمز الكتابي للحرف (جيم) هو (ج، جـــ ، ـــجـــ ، ـــج) كما يتضح في الكلمات (جرح، حجل، ولج، خرج)٠

٧. المقطـــع: هـــو مـــا يـــتكون مـــن صـــوتين أو حرفين فأكثر فالكلمات (ما ـــ ما) و (عـــز ـــ مـــي) و (مـــس ـــ جد) مكون من مقطعين، والكلمات (مح ـــ مو ـــ د) و (مـــس ـــ تش ـــ في) و (من ـــ ت ـــ هي) مكونة من ثلاثة مقاطع والمقاطع في العربية ثلاثة: (**فتحي يونس، محمود كامل الناقة، أحمد حنورة ١٩٨٦**).

- حرف فحركة: مثل (بَ، بِ، بُ)٠
- حرف فحركة طويلة: مثل (با ـــ بي ـــ بو)٠
- حرف فحركة قصيرة فحرف: مثل (لَمْ ـــ إِنْ ـــ كُنْ)٠

٨. الكلمـــة: مجموعة أصوات أو أحرف متراصة تدل على معنى مستقل، فكلمة (تحسن) تفيد معنى الانتقال من حال إلى حال أفضل، لكن دلالتها تتخصص وفقًا للسياقات المختلفة مثل:

تحسن الجو ـــ تحسن الاقتصاد ـــ تحسن التعليم ـــ تحسنت صحة والدى٠٠٠٠٠

وبالمـــثل فإن كلمتي (كتاب) و (مقالة) لهما مدلولات مختلفة باختلاف موقعها السياقي أوصفها٠

٩. الجملـــة: صـــيغة لغويـــة مركبة من كلمتين أو أكثر للدلالة على معنى تام يعبر عن (حـــدث) أو (وصـــف، ومتصـــف به)، وتستريح النفس عند الوقوف عليه مثل: (طلعت الشمس) و(محمد ناجح)، (انتهى العام الدراسي)، (القارة الإفريقية فيها أنهار كثيرة)٠

١٠. العـبارة: ما تألفت من جملتين فأكثر مثل: (عندما يقبل الربيع تتفتح الأزهار، وتخرج الطيور من أعشاشها، ويتحسن الجو ويمتلئ بعبق الرياحين)٠

١١. **التركيـب: هو عكس عملية التحليل، أي هو تجميع للأجزاء، لتكون كلاً ذا معنى، أو** معـنى زائد عن الأجزاء، فلو أخذنا الأحرف (ح، ر، ب) فأردنا ضمها وتركيب كلمة واحـدة مـنها تكـون (حـرب)، أو (حبر) أو (ربح) أو (رحب)، أو (بحر) أو (برح)٠ وبالمـثل تسـتطيع أن تركب عدة جمل من الكلمات الثلاثة الآتية وفقًا لترتيبات مختلفة (محمد) ــ (بالقطار) ــ (سافر)٠

١٢. التحلـيل: يعنـي تحديد العناصر المكونة للشيء الذي تريد تحليله وعزلها أو إرجاع الشـيء إلـى أجزائه، ويكون على مستوى المعنى أو المبنى (المضمون أو الأسلوب)، فهـناك تحلـيل الموضوع إلى أفكاره، وتحليل الفكرة إلى جزيئاتها، وهذا على مستوى المعـنى، وهـناك تحلـيل الأسلوب إلى عباراته وجمله ونوع كل مميزاته على مستوى المبـنى، أي تحليل الموضوع إلى فقرات، والفقرات إلى عبارات، والعبارات إلى جمل، والجمـل إلـى كلمـات، والكلمات إلى أحرف وأصوات، فالجملة (سعاد تلعب الكرة) عـندما نحللهـا إلـى كلمات (سعاد/ تلعب/ الكرة)، وعند التحليل هذا لا يتحتم أن تلتزم بالترتيب، وهنا قد يرد تحليل الجملة السابقة وفقًا لما يلي:

ــ سعاد ــ تلعب ــ الكرة٠

ــ سعاد ــ الكرة ــ تلعب٠

ــ تلعب ــ الكرة ــ سعاد٠

ــ تلعب ــ سعاد ــ الكرة٠

ــ الكرة ــ تلعب ــ سعاد٠

ــ الكرة ــ سعاد ــ تلعب٠

وعند تحليل كلمة سعاد إلى الحروف المكونة منها تكون (سين ــ عين ــ ألف ــ دال)٠ وعند تحليلها إلى الأصوات تكون (سُـ/ عا/ دْ)٠

١٣. الـتجريد: هو عزل صوت أو حرف معين من عدة كلمات ورد فيها هذا الحرف مثل: عزل الراء من الكلمات (ركض ــ فرح ــ قطار)٠

أو عـزل كلمـة معينة من عدة جمل وردت فيها هذه الكلمة مثل: عزل كلمة (سعاد) من الجمل الآتية: **(فتحي يونس، محمود كامل الناقة، أحمد حنورة ١٩٨٦)**.

- سعاد تلعب بالكرة٠

- سافرت سعاد اليوم.
- هناء أخت سعاد.

وهذا العزل أو التجريد بقصد إبراز الصوت أو الكلمة لتحديدها وتعلمها.

ويـنظر كـل مـن (Gibson, Eleanor J., & Harry Levin 1975) إلى التعرف على الكلمة من خلال وجهات نظر خمس وهي:

١- التعرف على الكلمة من خلال الخط المكتوب Graphically
فالتعرف على الكلمة يتم من خلال تتابع الحروف التي بها، ومن خلال الفراغ الذي يسبق أو يلي الكلمة.

٢- الـتعرف علـى الكلمـة مـن خلال التحليل الصوتي لها Phonologically وهنا يتم التعرف على الكلمة من خلال تحليلها إلى أصغر وحداتها الصوتية أو فونيماتها (Phonemes)* .

٣- الـتعرف علـى الكلمة من خلال تهجئتها Orthographically مع الأخذ في الاعتبار بـأن هـناك من الكلمات التي تلفظ بطريقة تختلف عما هي مكتوبة عليه مثل كلمة (هذا) وكلمـة (ذهبوا)، والكلمات التي تبدأ بلام شمسية مثل كلمة (الصباح)، والكلمات التي تبدأ بهمزة وصل.

٤- الـتعرف على الكلمة بنائيًا أو صرفيًا Morphemically ** فالكلمة يتم التعرف عليها وعلـى معـناها بغض النظر عن السياق التي توجد به ويمكن تمثيل هذا في اللغة العربية بالأسـماء المركبة مثل اسم (حسام الدين) فكلمة حسام بحد ذاتها تعني السيف بغض النظر عن معناه هنا وارتباطه بالكلمة الثانية وهي الدين.
(فتحي يونس، محمود كامل الناقة، أحمد حنورة ١٩٨٦).

---

* الفونيم **Phoneme** مفهـوم لغوي حديث في علم اللغة وهو باختصار أصغر وحدة صوتية في لغة معينة ولا معنى لها بمفردها، وعادة يمثلها حرف في الكتابة. ويعرف بلومفيلد الفونيم بأنه "أصغر وحدة صوتية مميزة".

** المورفيم **Morpheme** هو أصغر وحدة بنائية صرفية لها دلالة أو وظيفة نحوية مثل كلمة (كتابنا) فهذه الكلمة تتكون من مورفيمين الأول (كتاب) والآخر (نا) وهذا المورفيم الأخير له دلالة صرفية أو نحوية وهي (الملكية أو المتكلم).

٥- التعرف على الكلمة نحويًا Syntactically فالكلمات تظهر في الغالب في سياق جملة، لـذا فهـي (أعني الكلمة) تؤدي وظيفة نحوية ففي الجملة (حضرت مسرعًا) نجد أن كلمة مسرعًا أوضحت ـ نحويًا ـ (الحال) التي حضرت بها٠

كمـا يعرف سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧ كل من التعرف على الكلمة، وتحليل الكلمة، والمقطع كما يلي:

يقصد بالتعرف على الكلمة:

"القـدرة علـى تمييز رمز كلمة معينة، مطبوعة أو مكتوبة من بين جميع الكلمات الأخرى وفهم معناها الأكثر شيوعًا بمفردها أو في السياق الذي تستخدم فيه"٠

تعريف تحليل الكلمة:

"يقصد بتحليل الكلمة دراسة التركيبة أو البنية الداخلية للكلمة، وبمعنى آخر دراسة أجزاء الكلمة ككل"٠

تعريف المقطع:

"مـزيج مـن صامت وحركة، يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنيتها، ويعتمد على الإيقاع التنفسي"٠ فكل ضغطة من الحجاب الحاجز على هواء الرئتين يمكن أن تنتج إيقاعًا يعبر عن مقطع مؤلف في أقل الأحوال من صامت وحركة (ص+ح)٠

<u>ب: سيكولوجية القراءة</u>

يعـتقد الـبعض أن القـراءة ما هي إلا نطق كلمات مكتوبة أو مطبوعة، وأن هذه الكلمـات يمكن فك رموزها ونطقها إذا تعلم الفرد أصواتها، وهكذا بهذه السرعة والبساطة نـتعلم القراءة٠ ولكن الأمر أبعد وأعمق من ذلك بكثير لأن تعلم القراءة عملية سيكولوجية في غاية التعقيد٠ ولتبسيط هذه العملية يمكن تقسيمها إلى أربعة أنواع من التعلم القرائي: (سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

أولاً: التعلم الإدراكي (أو التمييز الإدراكي) Perceptual Learning

يرجع الفضل في تقدم ونمو الأطفال في مجال التمييز الإدراكي للأشكال والأشياء والناس والأماكن وغير ذلك ككل، ثم تقدمهم ونمو قدرتهم على التمييز الإدراكي فيميزون

الأشكال الأكثر دقة مثل أشكال الحروف الهجائية والكلمات، إلى عملية التعلم وعلى الرغم مـــن تمتع بعض الأفراد بقدرات أعظم من غيرهم، إلا انه يوجد عدد من السمات الخاصة بعملـــية الإدراك يشـــارك فـــيها كـــل من يتعلم. وفيما يلي أهم هذه المميزات التي ترتبط بالقراءة.(سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

• **الوســـائط الحسية: Sensory Modalities**

إن الأشـــكال الحسية الناتجة عن ارتباطها بالحواس خصوصًا البصر والسمع واللمس هي أصل عملية الإدراك، فعن طريق هذه الأشكال يمكننا إدراك الحروف والكلمات المطبوعة ومحاكاة الأصوات المرتبطة بها وترديدها عند سماعها.

• **تمييز الخصائص المميزة: Discrimination of Distinctive Features**

يســـتخدم علمـــاء النفس وعلماء اللغة المعاصرون مصطلح (الخصائص المميزة)، ويقصـــد بـــه تلـــك الأجزاء الخاصة المرتبطة بالمثيرات، وفي حالة القراءة تشير الصور الشـــكلية إلـــى أجزاء الجمل والكلمات وتسلسل حروفها، تلك الأجزاء التي تمكن الفرد من التميـــيز بين شكل وآخر، فمثلاً تتسلسل حروف معينة في اللغة العربية مكونة بذلك بدايات مـــثل (استـــ)، ولواحق مثل (ون، ان، ين،...) لها من الخصائص المميزة ما تسمح لنا بإدراكهـــا كوحـــدة لغويـــة إدراكًا مباشرًا بدلاً من التركيز على كل حرف منها على حدة للـــتعرف علـــيها. كذلك لها مميزاتها ومعالمها الجلية التي بواسطتها يمكن تحديد ما تمثله فورًا دون اللجوء إلى تحليل حروفها أو تحليل أصواتها.

التميـــيز البصري الإدراكي للخصائص المميزة لحروف (شـــ/ ش/ س/ ســـ ـــ عـــ/ ع/ غ/ غـــ)

وفـــي حروف الهجاء للغتنا العربية يمكن تحديد أكثر من عنصر بصري، وفيما يلي طريقة من طرق عرض الحروف العربية:

- ❖ حروف ذات نقطة واحدة: ب/ ن/ ذ/ خ/ ج/ ف/ غ/ ظ/ ض.
- ❖ حروف ذات نقطتين: ت/ ي/ ق/ ة.
- ❖ حروف ذات ثلاث نقاط: ث/ ش.
- ❖ حروف بدون نقاط: ح/ د/ ر/ ص/ ط/ س/ ل/ ع/ هـــ/ و/ م.

(سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

هذا إلى جانب اكتشاف معالم أخرى لهذه الحروف مثل الخطوط المنحنية والخطوط المستقيمة وغير ذلك من معالم.*

ومهما اختلف شكل الحرف الواحد في الكلمة العربية فإن الحروف في عملية القراءة تتجمع معًا في كلمات وهذا التجمع يساعد على تكوين أنماط يميزها القارئ ككل.

وعلى ذلك فإن القدرة على تمييز الخصائص المميزة للكلمة تقود معلم القراءة إلى استراتيجية هامة: فهي "أي القدرة على تمييز الخصائص المميزة للكلمة" تؤدي إلى تطبيق ما يسميه علماء اللغة المعاصرون "التضاد المقارن Contrast" في تعلم الكلمات.

خصائص مميزة للحروف

ب /ت /ث /ن /يـ	د/ ذ/ ر/ ز	ك/ ل
ط/ ظ	ج/ ح/ خ/ ع/غ	س/ ش ــ ص/ض

يبحث الأطفال عن الخصائص المميزة للحروف والتي تمكنهم من تمييز حرف عن آخر، فبعض الحروف تتميز بالخط المستقيم أو نصف الدائرة أو العصا، أو عدد النقاط.

إذن كيف يمكن للطفل أن يميز بين هذه الحروف بواسطة الخصائص المميزة لها؟

تشير البحوث والدراسات الحديثة إلى أن القدرة على تمييز المعالم الجلية للكلمات تقود معلم القراءة إلى استراتيجية تعليمية هامة، وهي تطبيق التضاد المقارن في تعلم الكلمات، أي الوصول إلى الاختلافات أو الفروق بين كلمة وأخرى عند مقارنتهما ببعض، مثل التضاد الصوتي.

وقد تبدو هذه القدرة ــ قدرة التعلم الإدراكي لتمييز الخصائص المميزة ــ عنصرًا مدعمًا لفكرة قراءة الكلمة ككل. ولكن قراءة الكلمة ككل تعتمد على قدرة الطفل على تعلم الخصائص المميزة لمئات الكلمات وعلى التفريق بينها تفريقًا صائبًا دون خطأ أو أضطراب.(سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

---

* عدد الحروف العربية ٢٨ حرفًا، وتتغير أشكال الحروف العربية تبعًا لموقعها في الكلمة (في البداية/والوسط/ والنهاية) فمثلاً حرف العين له أكثر من رسم تبعًا لموقعه في الكلمة (عـ / ـعـ / ـع / ع) ولو حاولنا تجميع الصور الشكلية لحروف اللغة العربية لتجاوز ذلك (٤٠٠) شكل، وقد ظهرت عدة محاولات لتيسير تعليم الصور الشكلية لكتابة الحروف العربية، منها محاولة المجمع اللغوي بمصر سنة ١٩٦٠ الذي حصر أشكال الحروف العربية في ١٢٠ رسمًا، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٥ التي تمكنت من حصر أشكال الحروف إلى ٨٠ رسمًا.

• مثيرات متعددة الأوجه **Multifaceted Stimuli**

تشير الدراسات والبحوث السيكولوجية إلى أن المثيرات أو الحوافز الإعلامية تكون عادةً متعددة الجوانب. ومعنى هذا أننا من النادر أن نتعرض لمثير واحد بسيط ومنعزل تمامًا، إلا إذا كان هذا في معمل تجريبي.(سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

وتطبيقًا لهذا المفهوم على عملية القراءة، نلاحظ أن عددًا كبيرًا من الكلمات التي يصادفها أطفال المدرسة الابتدائية في قراءاتهم لها جوانب دلاليه متعددة وذلك نتيجة الخبرات المختلفة التي يتعرضون لها. فالطفل الرضيع عندما يستخدم كلمة ماما فإنه يعني بها أشياء مختلفة: ماما أريد أن آكل، أو ماما أريد أن أنام، أو ماما أريد أن أتوجع، كذلك فإن كلمة "أم" قد تعني أشياء مختلفة لطفل جاء من عائلة عادية تعيش تحت سقف واحد بخلاف طفل تربى في ملجأ أو في ظروف عائلية مختلفة. كذلك فإن كلمة أم قد تدل على معانٍ مختلفة في سياقات مختلفة: "الوطن أم، اللغة أم، الأرض أم، أم الدنيا"، وهكذا.

• من البسيط إلى المعقد **Simple – to - Complex**

لقد أشار علماء النفس منذ زمنٍ طويل إلى أن جميع أنماط التعلم الإدراكي يجب أن تسير من البسيط إلى المعقد. وعندما نطبق هذا المبدأ على القراءة فإنه يشير إلى أن الكلمات الأقصر والأسهل يجب تعلمها أولاً ثم التدرج إلى الكلمات الأكثر صعوبة. إلا أنه نادرًا ما يتعلم الأطفال القراءة بهذه الطريقة، إلا في حالات تجريبية بحته.

وفي الواقع هناك الكثير من البحوث التي تؤكد أن الطفل يمكنه تعلم كلمات معقدة مثل: "تليفزيون"، بنفس السهولة التي يتعلم بها كلمات بسيطة مثل "قط"، "ولد"، "بنت"، وهذه الحقيقة لا تنفي مطلقًا مبدأ التقدم من البسيط إلى المعقد، فعندما يتعامل الطفل مع كلمة "تليفزيون" مثلاً فهو يتعامل مع خصائص مميز لكيان الكلمة بأكملها شأنه في ذلك شأن تعامله مع كلمة "قطتي" بدون تدريب سابق على استخدام ياء النسبة أو التأنيث، ونحن بذلك نقدم مشكلة معقدة ربما لا يستطيع الطفل التصرف إزاءها. إذن لابد من التخطيط الدقيق عند تقديم هذا المدخل للطفل.

• التوسط **Mediation**

بغض النظر عن سرعة الفرد في الاستجابة لمثير ما. فقد أكد علماء النفس وجود فترة زمنية يمكن قياسها بين الإثارة والاستجابة ويتم في هذه الفترة ما يسمى بـ "التوسط"

والمقصـــود بهذا المصطلح أن الفرد يفكر فيما يفعله استجابة للمثير فإن الطفل يفكر دائمًا فـــي المثيرات البصرية التي يتلقاها من الكلمات والحروف التي تتكون منها الكلمات أثناء القـــراءة. وخـــلال ذلـــك يصـــادف الطفل كلمة جديدة ولكنها تحتوي على أجزاء يمكنه تمييزها، وخلال فترة التوسط هذه يفكر الطفل كيف ترتبط هذه الأجزاء ببعضها البعض ثم يفكـــر فـــي بدائـــل نطقه لها. وخلال هذه الفترة أيضًا يضفي الطفل المعاني على الكلمات مستمدًا هذه المعاني من خبرته السابقة. (سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

- **حذف الإشارات تدريجيًا Cue Reduction**

تســـتخدم الصـــور كثيرًا في بدايات مرحلة تعلم القراءة كإشارات أو مفاتيح، ومع هـــذه الصور كلمة مكتوبة أو رموز معينة تعبر عنها، فصورة "قط" مثلاً تكتب تحتها كلمة قط وبعد عرضها على الأطفال تحذف الصورة على أمل أن الطفل سيمكنه نطق كلمة قط كمثـــير فقـــط. هـــذا هو المقصود بحذف الإشارات. ويمكن تطبيق نفس المبدأ في تعليم الأطفـــال كـــتابة وقـــراءة الحروف الأبجدية. ومن أفضل الأمثلة على ذلك تعليم الأطفال حـــرف "الـــلام" فتعرض عليهم أولاً بطاقة عليا صورة هلال وعلى طرف الهلال الأيمن صـــورة عصا لتكون حرف "اللام". من الممارسة العملية بالبطاقتين يصبح الأطفال ملمين بالصـــوت "ل" كالحـــرف الثاني والرابع في كلمة "هلال" وصوت حرف المد "بالألف" في الوســـط. وفي البطاقة الثالثة والأخيرة تحذف الصورة ويظهر فقط الرسم"ل" كمثير وحيد للصوت"ل".وعند هذه النقطة يكون حذف الإشارة قد تم.

ثانياً: التعلم الاقتراني (اقتران المثير بالاستجابة)

إن تعلـــم الحـــروف الأبجدية عملية يقترن فيها مثير ــ واستجابة، أي أن كل مثير معيـــن يتطلب استجابة معينة (S-R)، كما أن تعلم أصوات الحروف هو أيضًا عملية مثير ــ واســـتجابة. المهـــم فـــي هذا، وفي ضوء علم اللسانيات الحديث، أن الصوت والرمز المكـــتوب (الحرف) يكونان معًا نمطًا لغويًا وأن هذا الارتباط والاشتراك يساعد في تعليم الأصوات المختلفة للحرف. فمثلاً ظاهرة التفخيم والترقيق في اللغة العربية يمكن تقديمها للأطفال عن طريق المثير ــ والاستجابة والمقارنة التباينية:

تاب	**طاب**
سام	**صام**
دار	**ضار**

وفيما يلي بعض أنواع التعلم الاقتراني:

١. الحفظ بواسطة الاقتران: Association by Rote

فـــي بدايـــات ومنتصف القرن العشرين أكد علماء النفس أن عملية الحفظ بطريقة الاقتران أو الحفظ عن ظهر قلب Rote Memorization لا يؤدي إلا إلى قليل من التعلم والفقـــدان السريع لما تم تعلمه. كما أن النظريات الأخيرة عن تعلم القراءة قد أكدت نفس النتـــيجة، ومـــع ذلـــك، فهناك اعتقاد قوي بأن الاستظهار جزء ضروري من عملية تعليم القـــراءة، فكـــيف يقـــترن الحفظ عند الأطفال في عملية تعلم القراءة؟ أشياء كثيرة يحتاج الأطفال إلى اقترانها بالحفظ أهمها:

- التماثل بين الكلمات المكتوبة والكلمات المنطوقة.
- التماثل بين الحرف الواحد المطبوع أو المكتوب وصوته.
- الـــتماثل بين الأصوات المركبة ونظائرها المطبوعة (اللام الشمسية والقمرية مثلاً في اللغة العربية)
- سلســـلة الكلمات التي تكون عبارات ذات معنى، وسمات كثيرة تربط أصوات اللغة العربية بأشكالها المكتوبة.

٢. التواصل: Contiguity

اهـــتم ثورندايك Thorndike بتوضيح أنواع الاقتران المتواصل في الحفظ، وفسر التأثـــيرات المكانـــية والزمانـــية المصاحبة مع الأشياء المادية التي تحفظ مرتبطةً بزمانها ومكانهـــا. وقـــد أعطـــى أمثلة متعددة في القراءة من خلال الكلمات المتقاربة والمتشابهة المـــترادفة والمطابقة والسجع والجناس وأكثرها شيوعًا في التدريب المتواصل الذي يرجع أحياناً عملية الاستمرارية للحروف والصوت إلى عملية التواصل.

ثالثاً: التعلم المعرفي واستغلال الخبرات السابقة

ســـبق الإشارة إلى أن القراءة أكثر من مجرد تعلم نطق كلمات. ففيها يدخل الفهم وإدراك المعانـــي التي لها دورها في خبرات الفرد السابقة. ويطلق أخصائيو القراءة على هـــذه العملـــية "الفهـــم Comprehension " أمـــا علماء النفس فيطلقون عليها "معرفة Cognition" ،والمعـــرفة هي ربط مثير تجريبي جديد بخبرات سابقة وتعلم سابق. وهذا يتضـــمن المقارنة والتعرف على المتشابهات والاختلافات والتقييم وتفسير المعاني والتقييم والحقائق بما يتفق والواقع.

(سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

• استبدال الخبرات السابقة Past Experiences Substitution

وبما أن الخبرات السابقة لكل طفل تختلف عن الأطفال الآخرين، إذن فكل ما يتعلمه الطفل، وخاصة القراءة، معرض لنطاق واسع جدًا من الفروق الفردية، ونتيجة لذلك، فإن بعض الأطفال يفهمون ما يقرءونه بسهولة بينما آخرون لا يمكنهم ذلك. وترجع معظم هذه الفروق إلى مدى عمق واتساع الخبرات السابقة التي يكونها الطفل عن تلك الصفحة المطبوعة التي قرأها.

• استبدال المثيرات Stimulus Substitution

يستخدم معلمو الفصل مفاتيح الصور كمؤشرات صوتية في البداية، وكذلك الكلمات نفسها عند استبدال مثير بآخر.

مثال:

"الطفل الذي يتدرب على تسمية اسم قط كما يبدو في البطاقة الخاصة بصورة القط المعروضة أمامه. فالارتباط يتم بين الصورة والحديث عنها فالإشارة إلى الحيوان الحقيقي والكلمة المتحدثة هو الارتباط الذي تبين بفترة طويلة".

فيمكن للمعلم الآن الاستفادة من التدريب السابق عندما يربط ذهن الطفل بكلمة القط المطبوعة أسفل الصورة. وفي نفس الوقت فإن عقلية الطفل نفسه تتخيل أي نوع من القطط المألوفة لديه، والمثيرات البصرية تثبت مع الصورة الكلية عند التمثيل الذهني للقط والتي تم استبدالها بالمثيرات البصرية للكلمة. فالكلمة المطبوعة والكلمة المسموعة تظلان تستدعيان التخيل. فالتدريب المستمر على كلمة قط من خلال العملية الارتباطية ليس صعبًا في التدريب، لأن الكلمة المطبوعة هي الحل.(سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

• انتقال أثر التدريب للتدريب المصاحب:

Transfer of Learning in Associative Learning

في المثال السابق، عند الارتقاء بانتقال التدريب يستطيع المعلم أن يستعمل عند تقديم مفهوم كلمة القط "قط" بصورة الحرف الأول (ق). وبذلك فإن هذا الاتصال سينشئ عند الطفل في تصوره صورة القط الملمحة له في بداية الكلمة بحرف (ق) ولأن الكلمة تبدأ عند كتابتها بحرف (ق) وللتعود على هذه العادة فعلى المعلمين أن يشيروا إلى استخدام

الطفل لكلمة قط ستكون استجابة للحرف (ق) وسينتقل مع الصوت مع بداية أي كلمة جديدة تبدأ بحرف (ق)، مثل قلم/ قرد/ قرش/ قلب.

- **المتغيرات في التدريب المصاحب: Variables in Associative Learning**

يذكـــر ثورنديـــك Thorndike في مبادئه عن التدريب المصاحب أن قوة "الربط" تتناســـب مـــع كـــثافة المثـــيرات. وعلى كلٍ فإن وجود العديد من المثيرات في التدريب المصاحب تعود إلى الدقة وكثرة تكرار العامل المستقل.

والأطفـــال الذيـــن لديهم حد أدنى من الخبرة يعتمدون على أسس قليلة التطور في التدريب المصاحب للقراءة. وهذا يعني، عندما تحدد المتغيرات سيؤثر ويؤدي إلى المزيد من العقبات في العمليات الارتباطية التي تمد الأطفال بالقراءة.

- **التعزيز: Rewads**

يســـتلزم التدريـــب القرائـــي عملاً صعبًا بالنسبة للجميع. فالمعلم في حاجة لسبب لتحمله، فهو يشابه عمل الأطفال عند تدريبهم على القراءة. فهم في حاجة إلى الشعور بأن جهودهـــم تعزز (تكافأ). والتعزيز يمكن أن يكون جوهريًا، مثل قناعة الطفل بطبيعة حبه للاطـــلاع. إن سرور أي شخص عند التدريب على القراءة نابع من رغبته في المحاكاة، ويدلل ذلك على أن التعزيز يخدم المقتنع به.

وتـــتم عملـــية الـــتعزيز بأشـــكال مخـــتلفة من الحوافز كالنجوم الذهبية أو الحلوى والعمـــلات الرمزية التي تستبدل من وقت لآخر، أو التي في صورة طوابع، تجعلها لطيفة ومعززة للتجارب القرائية وعلى كلٍ فإن من الحكمة أن تقترح بأن العملات الرمزية تكون نتـــيجة تعزيـــزات فـــي التدريـــب الرمزي وما تبديه من قناعة داخلية، كذلك فإن القناعة الخارجية (في صورة المكافأة) تعد أكثر التصاقًا بالحاجات الداخلية للمتدرب.

ويـــبدو أن بعض الأطفال في حاجة لإشباع النوعين معًا (الداخلي، والخارجي) عند التدريـــب علـــى القراءة (كالاقتناع والمكافأة) وتقابل هذه الحاجات بالطبع الفروق الفردية، والمتمثلة دائمًا في مقدار ونوعية التعزيز المقدم للأطفال المتدربين على القراءة، علمًا بأنه يجب عدم الإفراط في التعزيز وإلا فقد معناه.

(سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

- **أنظمة التذكر: Memory Systems**

إن الاخـــتزان فـــي النظام التذكري يعتمد أساسًا على ما نتأمله ونتصوره ونسمعه، ولكن حواسنا الأخرى تستطيع المشاركة حتى ولو لم تكن واضحة.

وإذا تأملنا في لحظة تنوع النشاط في النظام التذكري عند تتبع بعض العبارات المسموعة مثل الفطيرة الساخنة، يوم بارد، المرطبات المنعشة في الخريف، نعومة الشعر الحريري، نجوم السماء في ليلة شتاء.

وهناك دليل على ما يمكن تذكره أو يدخل ما نتذكره ودور "النسيان" لأننا لم نتدرب على نظام الذاكرة، وكل التجارب في حياتنا تختزن في خلايا الذاكرة ويمكن أن يعاد تنشيطها. من جديد عندما تكون في حالات معينة. والكثير من الذي نعده نسياناً في حقيقته، وغير قادرين على استدعائه، وسبب عدم الاستدعاء، عدم التدرب الكافي على المهارات الجديدة أو الحقائق. أما التدريب المصاحب في العمليات الجديدة فيساعد على إنشاء خلايا تذكرية سابقة بطريقة منشطة تعطى معنى لما نقرأه.

- **التدريب على الفهم: Cognitive Learning**

سبق ولاحظنا أن القراءة أكثر تدريبًا من تهجي الكلمات، فهي تستلزم أيضًا التعرف على المعنى من أساسه في التجربة السابقة. ويرجع المتخصصون العمليات القرائية إلى سعة المعرفة والسيكولوجيون يدعونها الإدراك. والتدريب على الفهم هو جوهر التدريب على القراءة، فهنا إدراك حسي وتدريب مصاحب.

ويرجع الفهم إلى استثارة التجربة السابقة والتجربة الجديدة ويستوجب التدريب المصاحب التعرف على المثيرات المختلفة من تقديم وتفسير المعاني والقيم، والحقائق في وضعها الصحيح.

- **نظرية الجشطالت والقراءة : Reading & Gechtalt Theory ***

تذهب مدرسة الجشطالت إلى أن الإنسان يتعلم كيف يعرف أن يربط مفهومًا من المفاهيم بالميدان أو الخلفية المتواجد فيها هذا المفهوم. وفي ميدان القراءة نجد أن النص الذي تقع فيه الكلمات هو الذي يضفي المعنى على تلك الكلمات. وتتأثر معاني الكلمات عمومًا بالكلمات الأخرى الموجودة بالأنماط المختلفة للجملة والتي هي جزء منها.

---

* تعتمد نظرية الجشطالت على إيجاد المواقف التربوية التي تثير انتباه الأطفال وتدعوهم إلى التركيز الذهني والتهيؤ النفسي للعمل على مواجهة تلك المواقف والمشاركة في التوصل إلى الحلول المناسبة لها، لذا فإن معلم المرحلة الابتدائية لا بد أن يثير المواقف المناسبة لعملية التعلم ويأخذ الجشطالتيون قانون التنظيم والاستبصار محاور لعملية التعلم، ومن القوانين التي تسند مواقفهم من عملية التعلم: قانون التشابه، قانون التقارب، قانون الإقفال والإغلاق، قانون الاستقرار، قانون الخبرة السابقة.

ويشـــير أخصائيو القراءة إلى هذا الجانب من نظرية **الجشطالت** أو السياق. وتنص نظرية الجشطالت على أن معاني الكلمات تفهم أحسن في علاقتها المتبادلة بسلسلة الكلمات المرتـــبطة بهـــا. كما تؤكد النظرية على أن العلاقات المتبادلة بين الكلمات في العبارات والجمل تقرر مدى استجابة القارئ لهذه الكلمات. وعلى ذلك فإن القراءة " كلمة ــ كلمة" تخالف هذا المبدأ الرئيسي من مبادئ التعلم. وبالمثل، فإن نطق حرف واحد يعتمد إلى حد كبـــير علـــى مكانـــه في الكلمة وعلاقته بالحروف الأخرى التي تكون الكلمة، مثل الألف المقصـــورة فـــي: على (حرف جر)، ومثل الحروف المجزأة(ــ ت ــ ا ــ ب) التي لا معنى لها في حد ذاتها، إلا أنها تكتسب معناها في كلمة (كتاب) ، وهنا نجد أن الكل أكـــبر مـــن مجموع أجزاءه لأن نطق الأجزاء كل على حدة لا ينتج عنه النطق كله، وهذا مبدأ هام من مبادئ علم النفس المعرفي أو سيكولوجية المعرفة.

وجديـــر بالذكر أن اللسانيين المعاصرين وجدوا في أنواع الكلمة ما يكون جشطالتيًا مـــثل النعوت والظروف فهي تعطي الأشياء والأفعال التي تشير إلى نوعية وعددية، لأننا نســـتطيع سلاســـل كاملـــة من الكلمات التي لها القدرة على الوصف. فمثلاً يمكن إضفاء صـــفات وحـــالات كثـــيرة على كلمة "قط" فتصبح (صغير ــ وشقي ــ وشعره خشن ــ وســـريع ــ وكتلة من اللحم والعظم والجلد)، ولكن سلسلة أخرى من الكلمات تضفي على نفـــس الكلمـــة صـــورة مختلفة تمامًا، فتصبح: (كبير ــ وفي ــ يجيد السباحة ــ صديق للإنسان) . (سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

- **إعادة التركيب: Restructuring**

يـــتفق معظـــم علمـــاء علـــم اللسانيات النفسيPsycholingistics ، ومن بينهم Kenneth Goodman علـــى أن مـــا هو شائع ومعروف بالأخطاء القرائية قد لا يكون أخطـــاء مطلقًـــا بـــل هو نتيجة ما يسمى "إعادة التركيب" أو إعادة البناء، ويضيف هؤلاء اللغويـــين أن فـــي إمكان بعض الأطفال ترجمة التركيب الظاهري أو السطحي للجملة أو العبارة Surface Structure إلى معانٍ عميقة** Deep Meanings ، ثم يحولونها أو

** هذان المفهومان (البنية الظاهرة أو السطحية للجملة أو العبارة **Surface Structure** & معانٍ عميقة **Deep Meanings**) يرتـــبطان بأحدث نظرية لغوية التي بدأها العالم الأمريكي تشومسكي والتي أطلق عليها النظرية التوليدية التحويليـــة فالبنية الظاهرة أو السطحية هي تلك البنية التي تظهر عبر تتابع الكلام المنطوق أو المكتوب. أما البنية العميقة أو المعـــنى العميق فهي القواعد التي أوجدت هذا التتابع وهي أساسية في فهم الكلام ولإعطائه التفسير الدلالي. ومن هنا ترتـــبط البنـــية العمـــيقة بالدلالات اللغوية. أي يتم تحديد تفسير الجمل الدلالي عبرها. في حين أن البنية السطحية ترتبط بالشكل الظاهر للجملة أو بأصواتها المتتابعة عند نطقها.

يغـيرونها إلى أنماط لغوية في كلامهم الذي يمكن اعتباره لهجتهم الخاصة Dialect. هـذه الحقيقة التي تؤكد قدرة الأطفال على إعادة تركيب الجمل المقروءة أثناء القراءة إنما هو برهان على التعلم المعرفي من جانبهم*.

- **التصفح السريع: Forward Scanning**

التصـفح عملية قراءة سريعة جدًا ولكنها قراءة بدون إمعان أو تركيز. حيث يهدف القـارئ إلـى معـرفة أو أخذ فكرة سريعة عن محتويات كتاب فيتصفحه ويقلب صفحاته بشـكل شـبه عشـوائي، وما أن ينتهي من تقليب صفحاته حتى يكون قد كون فكرة عامة بعيدة جدًا عن التفاصيل لهذا الكتاب.

وعـندما يصل الطفل إلى السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية وهو قارئ متمكن من القـراءة فإنـه من المرجح أنه اكتسب مهارة التصفح السريع، التي يقوم الطفل فيها بقلب الصفحة أو الصفحات وفي نفس الوقت يوفق بين الكلمات التي سبق أن أدركها فعلاً. هذه العملـية ـ عملـية معالجـة المعلومات التي يتوقعها القارئ الصغير أثناء تصفحه ـ هي عملـية مسـتمرة باستمرار التصفح، إذ تسمح للقارئ أن يتوقع مجموعات من المعاني من سلسـلة الكلمـات القادمة مباشرة وكلما زادت كفاءة القارئ ازدادت الوحدات القرائية التي يستطيع معالجتها عن طريق التصفح السريع.

ويمكـن تعليم الأطفال هذه المهارة بعدم تشجيعهم على القراءة كلمة ـ كلمة، وثانيًا عـن طريق تشجيعهم على توقع ما هو آت، ومن الوسائل التي تفسر هذه العملية، استعمال العـبارات وعلامـات الترقـيم والمعاني كوسائل إرشاد أثناء التصفح السريع.وخلال هذه العملـية يجـد القارئ تراكيب لغوية معينة فيقوم بمقارنتها مباشرة بنماذج لغوية وخبرات سـابقة مخزونة في عقله. وهذا يتضمن التعرف على الكلمة أو العبارة ومقارنتها بما لديه من خبرات والتأكد منها، وأخيرًا إختزانها.

وخـلال العملية الأخيرة ـ عملية الاختزان ـ يقوم القارئ بعملية تصفح بصري للكلمـات والعبارات القصيرة القادمة ـ تصفح مسبق ـ متوقعًا وجود علاقات بينها وبين ما يعالجه في تلك اللحظة.

(سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

---

* ويـرى أصـحاب الـنظرية اللغوية ومنهم الجرجاني أن استخلاص المعنى اللغوي يتم عن طريق تحليل مكونات الجملة بطريقة حرفية وذلك عند تحليل البنية الظاهرية للجملة من خلال الرجوع إلى البنية الأولية.

رابعًا التعلم الوجداني: Affective Learning

هـذا الـنوع من التعلم تفجره الانفعالات والمشاعر، ويتحقق هذا النوع من التعلم في القـراءة عـندما تثـير الكلمـة المطبوعة أو المكتوبة مشاعر وانفعالات المتعلم، فالفرح والشعور بالابتهاج والتشويق والإثارة، كل هذا يسرع بعملية التعلم وتعميقها.

نماذج عمليات القراءة:

أ- نموذج فرانك وسميث (Frank Smith`s 1978) لوصف عمليات القراءة

يتحدد هذا النموذج بأربعة مراحل لفهم المفردات المكتوبة أو المطبوعة.

١) تمييز وإدراك أكثر الملامح وضوحًا للمفردة.

٢) مطابقة حروف المفردة بما هو محفوظ بالذاكرة من حروف.

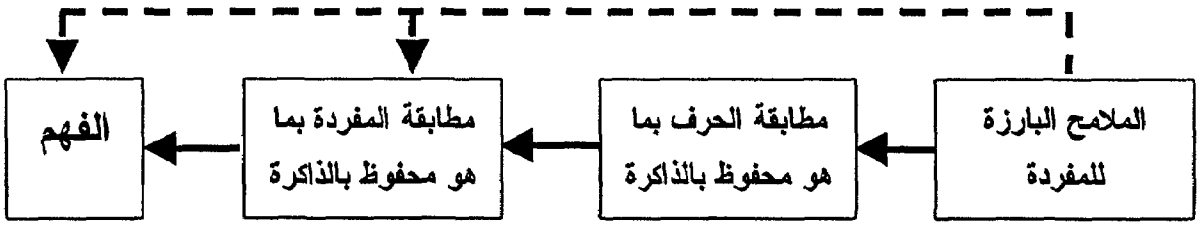
٣) أو مطابقة المفردة مباشرة بما هو محفوظ بالذاكرة من مفردات.

٤) فهم واستيعاب معنى المفردة.

وتجـدر الإشارة إلى أنه يمكن للقارئ الانتقال للمرحلة الثالثة دون المرور بالمرحلة الثانـية تبعا لكم المفردات البصرية لدى هذا القارئ، واستراتيجية القراءة لديه إذا ما كانت تعتمد على التحليل أو القراءة البصرية للمفردات.

وفي حالة الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثالثة أو الرابعة مباشرة يكون الفهم هنا مباشرا.

أمـا في حالة الانتقال من المرحلة الأولى إلى الرابعة من خلال المرور بالمراحل الثانية والثالثة ففي هذه الحالة يكون فهم المفردة غير مباشر.

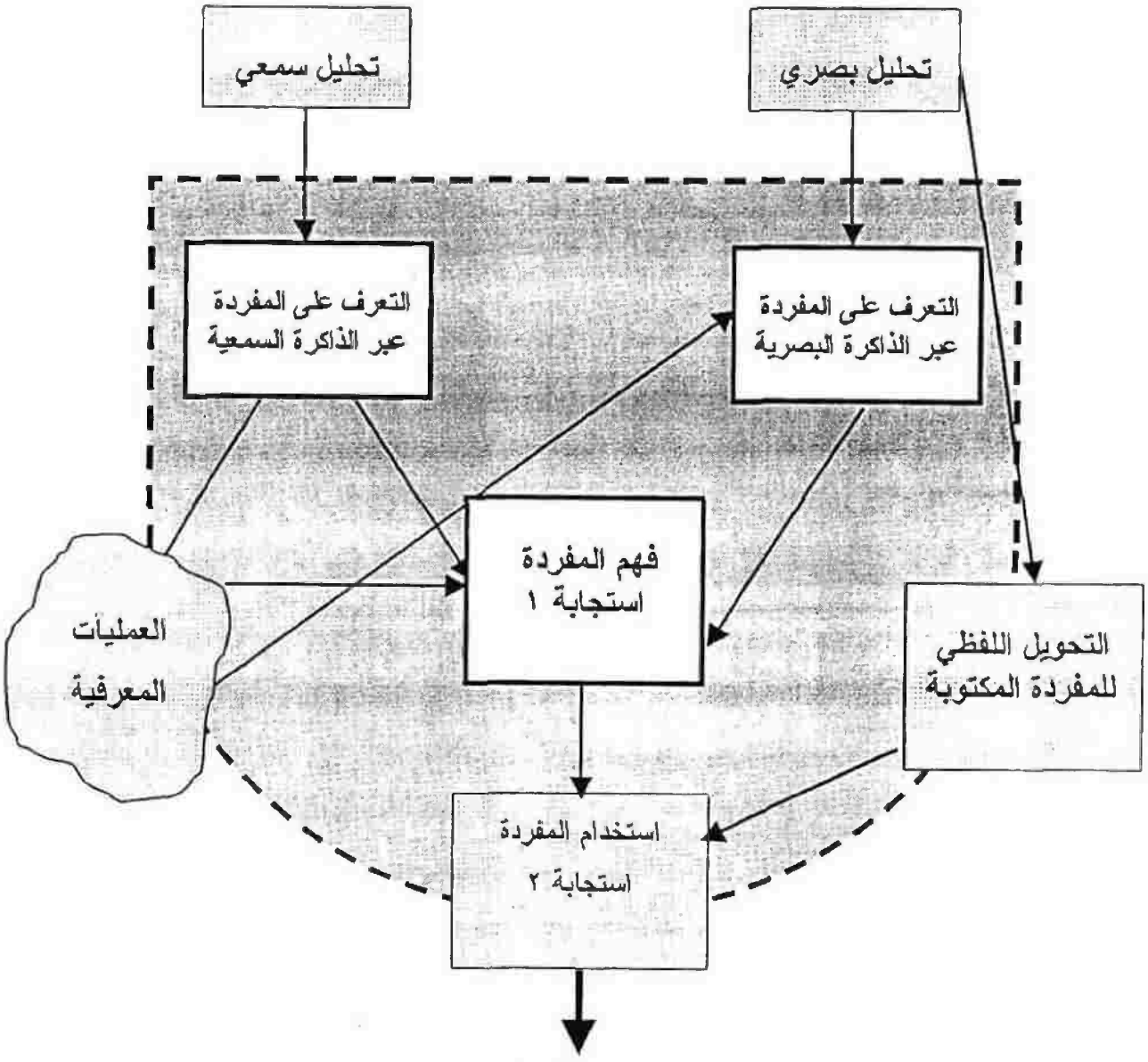


- فهم غير مباشر ——————
- فهم مباشر - - - - - - - - - -

مخطط رقم (٥) لوصف عمليات القراءة بدءًا من الكلمات المطبوعة إلى الفهم والاستيعاب (Frank Smith`s 1978).

ب- نموذج مورتون (نموذج لوجوجن) Morton's Logogen model.

ظهـر مصـطلح (Logogen) لتفسـير العملـيات السيكولوجية للقراءة على يد السـيكولوجي البريطاني جون مورتن (John Morton 1977) في تناوله لفرضية وحدة الذاكـرة (Memory unit) والتي تفسر نقاط الالتقاء(nodes) في العناصر المؤثرة في الـتعرف على شكل الكلمة مثل : التمييز السمعي والبصري للكلمة و فهم معناها. ومعنى (لوجوجـن **Logogen**) كما هو في (Dictionary of Psychology 1995 . 424) هو تكامل جميع المعلومات وثيقة الصلة والمتعلقة بالكلمة المفردة.



Morton's 1977 Logogen model. (From Morton and Patterson 1980)

مخطط رقم (٦) نموذج مورتون لوصف عمليات القراءة

Morton's 1977 Logogen model

يـــرى الباحـــث أن نمـــوذج مورتون من أفضل النماذج التي فسرت سيكولوجية القراءة لشموليته وتكامله ووضوحه في ذات الوقت، ونموذج مورتون يتناول عملية القراءة من خلال عمليتين رئيسيتين هما:

أ- التحليل البصري:

يـــتم تحلـــيل المفـــردة بصريًا من خلال مطابقتها بما هو محفوظ من مفردات في الذاكـــرة البصـــرية، ويساعد في إدراك وتمييز تلك المفردة بصريا العمليات المعرفية التي تتمـــثل في الإدراك والتمييز البصري للمفردة، مما يؤدي بالقارئ إلى فهم الكلمة والتعرف على استخدامها في سياقات لغوية مختلفة.

إلا أنـــه يمكـــن تحويـــل المفـــردة البصرية لفظيًا مباشرة بمعنى نطقها، وبالتالي اســـتخدامها فـــي ســـياق لفظـــي دون المرور بعملية مضاهاة المفردة بما لدى القارئ من مفردات في ذاكرته البصرية.

ب- التحليل السمعي:

يلفـــظ القارئ المفردة أولا دون أن يعرف معنى تلك المفردة ثم يتم تحليل المفردة ســـمعيًا مـــن خلال مطابقتها بما هو محفوظ من مفردات في الذاكرة السمعية، ويساعد في إدراك وتميـــيز تلـــك المفـــردة سمعيا العمليات المعرفية التي تتمثل في الإدراك والتمييز الســـمعي للمفردة، مما يؤدي بالقارئ إلى فهم الكلمة والتعرف على استخدامها في سياقات لغويـــة مخـــتلفة. و يمكـــن فهـــم المفردة مباشرة بمجرد التعرف عليها من خلال الذاكرة الســـمعية. وفهـــم المفردة سواء كان باستخدام عملية التحليل البصري أو التحليل السمعي بمـــثابة الاستجابة الأولى تليها استجابة ثانية تتمثل في استخدام هذه المفردة ومن ثم ربطها بكلمـــات أخرى مما يؤدي إلى حفظها في الذاكرتين السمعية والبصرية، وبالتالي تسهم في عملية التعرف على مفردات أخرى جديدة.

ج- أسباب صعوبات القراءة:

للإجابة عن التساؤل لماذا يقرأ بعض الأطفال بشكل ضعيف؟

نظـــم كـــيرك، وكليـــبهان، ولـــيرنر (Krik; Kliebhon & Learner 1978) العوامل الممكنة المرتبطة بصعوبات القراءة في ثلاثة محاور هي:

ا-العوامل الفيزيقية وتتضمن:

- الاضطراب العصبي الوظيفي.
- سيطرة أحد النصفين الكرويين للمخ.
- العيوب البصرية.
- العيوب السمعية..
- الوراثة والجينات.

ب-العوامل البيئية وتشمل:

- التعلم غير الملائم.
- الفروق الثقافية.
- الفروق اللغوية.
- المشكلات الاجتماعية.

ج- العوامل النفسية وتشمل:

- الإدراك السمعي.
- الإدراك البصري.
- الاضطرابات اللغوية.
- الانتباه الانتقائي.
- الذاكرة.
- الذكاء.

(Mercer 1988 .307-308)

وتشـــير " سوانسون " (Swan son 1979 . 39) إلى أهمية العامل السمعي في التهـيؤ للقــراءة وتعــرض لدراســة "ريتش، وآتن " (Richie & Aten 1976) التي توصـــلت إلـــى أن الذاكرة السمعية قصيرة المدى للكلمات تلعب الدور الرئيسي في إتقان القراءة.

د- تعريف صعوبات القراءة Reading disabalities

- **تعـريف: (Tizard and Whitmor 1970)** حيـث يعرفان الطفل ذو صعوبات القراءة على انه ذلك الطفل الذي يقل مستوى القراءة لديه بمقدار سنتين وأربعة شهور عن المستوى المتوقع له بالنسبة لعمره أو لمستوى ذكائه.
- **تعريف قسم التربية والعلوم**

(The department of Education and Science, in the Tizard Report 1972)

صعوبات القراءة reading disability :

هـي تلك الصعوبات التي تواجهها مجموعة من الأطفال الذين تقع قدراتهم في القراءة في مستوى اقل من مستوى قدراتهم الأخرى. (Leonora Harding 1986. p.44).

- **تعـريف: (Rea Reason and Ren Boot 1994 . 11)** حيـث يعرف كل منهما صعوبات القراءة بأنها القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطـبوعة بحيـث يحـول بطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى.
- **تعريف ليون Lyon, G. S. (1995) صعوبات القراءة:**

هـي صعوبة لغوية تنشأ أساسًا نتيجة ضعف شديد في حل رموز الكلمة "مفردة"، وعـادة مـا يعكس هذا الضعف في حل رموز الكلمة قصوراً في نمو القدرات الفونومية (الصوتية الخاصة بأصوات الحروف). والصعوبة في حل رموز الكلمات غالبًا تكون غير متوقعة، بمعنى وجود تباعد واضح بين سن الفرد وقدراته الأكاديمية والمعرفية من ناحية وقدرتـه على فك رموز الكلمات من ناحية أخرى، مع الأخذ في الاعتبار أن الصعوبة في حل رموز الكلمات ليست نتيجة إعاقة الفرد في قدراته النمائية وليست نتيجة لإعاقة حسية أيضاً.

- **التعريف الإجرائي لصعوبات تعلم القراءة في الدراسة الحالية: (تعريف الباحث)**

" الطفـل ذو صعوبة تعلم القراءة هو ذلك الطفل الذي يقع مستوى أدائه في اختبار الغلـق باسـتخدام مؤشرات السياق **Contextual Clues Test** عند المئيني ١٠٪ فأقل والذي تقع مدى درجاته الخام ما بين الدرجة (١) والدرجة (٢٠).

هـ ـ تعريفات صعوبات القراءة النوعية Specific Reading Disabilities

يستخدم الباحث تعريفات صعوبات القراءة النوعية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة في الدراسة الحالية كما يلي:

١- **صعوبة تمييز المفردات البصرية Sight Words Recognition Disability**

- **تعريف المفردة البصرية:** هي المفردة التي يميزها القارئ ككل (كصورة) دون أن يحاول فك رموزها الصوتية أو تحليلها صوتيًا. (تعريف الباحث).
- **تعريف صعوبة تمييز المفردات البصرية كما تقاس باختبار تمييز المفردات البصرية:** "هي صعوبة تمييز القارئ للمفردات البصرية التي يتضمنها اختبار تمييز المفردات البصرية خلال فترة لا تزيد عن الثانية الواحدة لكل مفردة ودون أي تحليل صوتي لها." (تعريف الباحث).

٢- **صعوبة تسمية الحروف Naming Letters Disability**

- **تعريف اسم الحرف:** "هو اسم ثلاثي مكون من ثلاثة أصوات أحدهما صوت مد عدا الهمزة والألف، فليس بهما حرف مد، فالحرف باء مكون من الأصوات (ب، ا) والحرف عين مكون من ثلاثة أصوات (ع، ي، ن) والحرف نون مكون من ثلاثة أصوات (ن، و، ن) ويبدأ اسم الحرف بالصوت الأول منه فالحرف خاء أول صوت فيه (خَ) والحرف باء أول صوت فيه (بَ)."

(سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

- **تعريف صعوبة تسمية الحرف كما تقاس باختبار تسمية الحروف:**

"هي صعوبة تسمية القارئ لحروف اللغة العربية التي يتضمنها اختبار تسمية حروف اللغة العربية وعددها ٢٨ حرفًا" (تعريف الباحث).

٣- **صعوبة الربط بين الحرف وصوته Pointing to Letters Disability**

- **تعريف الحرف:** " هو ما لا ينفرد بالدلالة على معنى مستقل ولا يكون له معنى إلا عند التضام على مستوى الكلمة أو على مستوى أكبر كالجملة والعبارة."

(سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

- **تعـريف صـوت الحرف:** " هو الصفة المنطوقة للحرف مفردًا، أو عندما يقع في تركيـب علـى مستوى الكلمة، أو يقع بين كلمتين، فحرف الحاء صوته (حاء) وكلمة (حضر) أحرفها هي الحاء والضاد والراء، أما أصواتها فهي: حَ، ضَ، رَ.

(سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

- **تعـريف صعوبة الربط بين الحرف وصوته:** " هي الصعوبة التي يواجهها القارئ في أن يربط بين الصورة التي تدل على شيء يبدأ بحرف ما والرمز البصري لذلك الحرف كما تقاس باختبار الربط بين الحرف والصورة" (تعريف الباحث).

٤- صعوبة التوصيل بين الحروف والكلمات

Disability Matching Letters and Words

- **تعـريف صـعوبة الربط بين الحرف والكلمة البادئة به:** " هي تلك الصعوبة التي يواجههـا القـارئ فـي التميـيز البصري للاختلافات الدقيقة بين الرموز البصرية للحـروف الهجائـية مـثل (ج،ح،خ) ، (س،ش) ، (ع،غ). وذلك كما يقيسها اختبار التوصيل بين الحروف والكلمات." (تعريف الباحث)

٥- صعوبة تحليل الكلمات الجديدة **New Words Analysis Disability**

- **تعـريف التحلـيل:** " يقصـد بتحليل الكلمة دراسة التركيبة أو البنية الداخلية للكلمة، وبمعنى آخر دراسة أجزاء الكلمة ككل."

(سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر ١٩٨٧).

- **تعـريف صـعوبة تحليل الكلمات الجديدة:** " هي الصعوبة التي يواجهها القارئ في تحلـيل الكلمـات الجديدة التي لم يسبق للقارئ دراستها ولا توجد في قاموس مفرداته البصرية كما يقيسها اختبار تحليل الكلمات الجديدة." (تعريف الباحث)

٦- صعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة

Phonemes Blending Disability

- **تعـريف الوحدة الصوتية "الفونيم" Phoneme :** "مفهوم لغوي حديث في علم اللغة وهـو باختصـار أصـغر وحدة صوتية مميزة في لغة معينة ولا معنى لها بمفردها، وعادة يمثلها حرف في الكتابة. (سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر ١٩٨٧).
- **تعريف دمج الوحدات الصوتية للكلمة:** هو تجميع للوحدات الصوتية، لتكون كلاً ذا معـنى، أو معـنى زائد عن الأجزاء، فلو أخذنا الأحرف (س، ر، ح) لنركب منها

كلمـــة واحـــدة فـــإن الكلمـــة قـــد تكون (حرس)، أو (سحر) أو (سرح) أو (حسر). (تعريف الباحث)

- **تعـــريف صعوبة دمج الوحدات الصوتية للكلمة:** هي الصعوبة التي يواجهها القارئ فـــي دمـــج وتركيـــب الوحدات الصوتية كما يقيسها اختبار دمج الوحدات الصوتية. (تعريف الباحث)

٧- صعوبة نطق الوحدات الصوتية: Phonics Disability

- **تعريف الوحدة الصوتية (سبق تعريفها).**
- **تعريف المقطع الصوتي:** "مزيج من صامت وحركة، يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنيـــتها، ويعـــتمد على الإيقاع التنفسي". فكل ضغطة من الحجاب الحاجز على هواء الرئتيـــن يمكـــن أن تنـــتج إيقاعًا يعبر عن مقطع مؤلف في أقل الأحوال من صامت وحركة (ص+ح)". (سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر ١٩٨٧)
- **تعريف صعوبة نطق الوحدات الصوتية:** " هي الصعوبة التي يعانيها القارئ في نطق الوحـــدات والمقـــاطع الصوتية كما يقيسها اختبار نطق الوحدات الصوتية." (تعريف الباحث)

٨- صعوبة التمييز السمعي: Auditory Discrimination Disability

- **تعـــريف التمييز السمعي:** هي القدرة على التعرف على الأصوات المختلفة والتمييز بينها. (تعريف الباحث)
- **تعريف صعوبة التمييز السمعي:** هي الصعوبة التي يواجهها القارئ في التعرف على الأصوات المختلفة والتمييز بينها كما يقيسها اختبار التمييز السمعي. (تعريف الباحث)

٩- صعوبة نطق المقاطع الصوتية للكلمات الغير ذات معنى:
Pronounce Multisyllabic Nonsense Words Disability

- **تعريف المقطع الصوتي:** (سبق تعريفه).
- **تعـــريف المفـــردة الغـــير ذات معنى:** هي تلك المفردة التي تتكون من مجموعة من المقاطع والأصوات المشتقة من الحروف الأبجدية، لكنها ـــ أي المفردة ـــ لا تتضمن أي معنى ولا تدل على شيء معلوم. (Kaminski & Good, 1996)

• **تعريف صعوبة نطق المقاطع الصوتية للمفردة الغير ذات معنى:** هي الصعوبة التي يواجهها القارئ في نطق المقاطع والأصوات المشتقة من الحروف الأبجدية، كما يقيسها اختبار نطق المقاطع الصوتية للكلمات الغير ذات معنى . (تعريف الباحث)

١٠-<u>صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار</u>

<u>Right-to-Left Sequencing Test</u>

• **تعريف تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار:** هي قدرة القارئ على تتبع ولفظ سلاسل أصوات الحروف المتضمنة في المقاطع الصوتية، والمقاطع الصوتية المتضمنة في الكلمات من اليمين إلى اليسار(في اللغة العربية). (تعريف الباحث)

• **تعريف تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار:** هي الصعوبة التي يعانيها القارئ في تتبع ولفظ سلاسل أصوات الحروف المتضمنة في المقاطع الصوتية، والمقاطع الصوتية المتضمنة في الكلمات من اليمين إلى اليسار(في اللغة العربية). كما يقيسها اختبار تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار. (تعريف الباحث)

١١-<u>صعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق Contextual Clues Test</u>

• **تعريف الغلق باستخدام مؤشرات السياق:** هي قدرة القارئ على غلق الجملة المفتوحة ــ التي تنقصها مفردة ــ بالمفردة المناسبة التي تتم معنى الجملة من خلال تحليله لمعاني الكلمات المتضمنة في سياق تلك الجملة. (تعريف الباحث)

• **تعريف صعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق:** هي الصعوبة التي يعانيها القارئ في غلق الجملة المفتوحة ــ التي تنقصها مفردة ــ بالمفردة المناسبة التي تتم معنى الجملة من خلال تحليله لمعاني الكلمات المتضمنة في سياق تلك الجملة كما يقيسها اختبار الغلق باستخدام مؤشرات السياق. (تعريف الباحث)

و ــ تشخيص صعوبات القراءة

أسس عملية تشخيص صعوبات القراءة

"إن أي عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يعتبر ضياعًا لوقت وجهد كل من التلميذ والمعلم المعالج. يضاف إلى ذلك أن العمل التشخيصي الذي لا يقوم على تشخيص مناسب مصيره غالبًا ما يكون الفشل، وبذلك يسهم في تعميق ما يعانيه

التلميذ من مشكلات بدلاً من علاج ما يعانيه من صعوبات." جاي بوند وآخرون (Guy L. Bond et al.1979)

الأسس العامة للتشخيص

"يتقرر قدر كبير من نجاح البرنامج العلاجي في ضوء مستوى دقة التشخيص، ونظرًا لأن القراءة تعتبر عملية معقدة فلا ينتظر أن يكون لصعوبات تعلم القراءة علاجًا واحدًا أو علاجًا بسيطًا سهلاً، فليس معنى نجاح أسلوب علاجي مع إحدى الحالات، أن يستخدم نفس الأسلوب مع حالة أخرى، فربما كان لذلك عواقب وخيمة، ومعنى ذلك أنه لا يمكن التوصل إلى أسلوب علاجي سليم إلا عن طريق فهم دقيق لأسباب صعوبة القراءة لحالة بعينها. فإذا ما عانى تلميذان مثلاً من إحدى مشكلات القراءة، ثم اتضح بالدراسة أن معدلاتهما منخفضة في مجال القراءة والفهم ومع الاستمرار في تحليل المشكلة اتضح أن انخفاض معدل الفهم أو الاستيعاب لأحد التلميذين يرجع سببه إلى ضعفه في التعرف على معاني المفردات، بينما يرجع السبب بالنسبة للآخر إلى القراءة المجزأة كلمة كلمة بحيث لا يستطيع تجميعها في وحدات ذات معنى. وعلى ذلك وفي ضوء هذا التشخيص يكون العلاج المناسب للتلميذ الأول هو تدريبه على فحص المفردات بالتفصيل لإدراك ما تتضمنه من معان، وهو علاج لو اتبع مع التلميذ الآخر لألحق به الضرر حيث أنه يزيد من مشكلة هذا التلميذ والتي تتمثل في إفراطه في التمعن في كل كلمة على حدة" جاي بوند وآخرون (Guy L. Bond et al.1979)

ويمكن تحديد الأسس التي تعتمد عليها عملية التشخيص الناجحة فيما يلي:

١ ــ الهدف من التشخيص:

إن التشخيص الهادف يجب أن يكون وسيلة لإيجاد الوسائل والطرق والأساليب العلاجية المناسبة. فعند دراسة حالة لصعوبات القراءة، لابد أن يكون الهدف من التشخيص جمع المعلومات التي تفيد في وضع الخطة العلاجية. ويذكر (شاكر قنديل ١٩٩٧) أن عملية التشخيص يمكن أن تسلك أحد الاتجاهين الآتيين:

أ- التشخيص الموجه نحو معرفة الأسباب (ويسمى بالتشخيص السببي Etiological Diagnosis):

ويحاول من خلال إجراءات معينة أن يحدد أسباب الصعوبات وتنفيذه يتطلب خدمات طبية متخصصة، مثل أخصائي أعصاب، وعيون، وأنف وأذن وحنجرة، وطب أطفال

بالإضـــافة إلـــى أخصـــائي نفســـي، وعـــادة يكون التركيز على الاضطرابات العصبية، والجســـمية، والتشـــريحية، وعيوب الحواس، والعيوب التكوينية في الحبل الشوكي والمخ، والأمـــراض المعديـــة مـــثل شلل الأطفال، والتهاب الدماغ،والزهري، وأمراض الأوعية الدمويـــة، وكـــذا الصدمات، وإصابة المخ والنخاع، وحالات الإصابة والأورام، وأمراض صـــعوبة التمثيل الغذائي، وأمراض الغدد الصماء، والأمراض الناتجة عن التسمم في الدم مـــثل التيـــتانوس، أو زيادة الأملاح، ونسب الرصاص في الدم، وعادة يكون التركيز على الـــتاريخ النمائـــي للطفـــل، أما في الحاضر فينصب الاهتمام على وظائف الطفل تشريحيًا وفســـيولوجيًا، ومعرفيًا، بهدف معرفة العلاقة بين المتغيرات الماضية والحالية بما يساعد على معرفة الأعراض التي ترتبط بالتشخيص.

ونظـــريًا فإن تحديد الأسلوب العلاجي يرتبط بنوع التشخيص، ولهذا فإن تسهيل تـــرجمة التشـــخيص الطبـــي إلـــى مواقف علاجية، وإجراءات سلوكية يعد أهم مؤشرات التشخيص الجيد.

وعلـــى الرغم من أن التربية الخاصة قد استمرت لسنوات طويلة تعتمد أسلوب التشخيص السببي إلا أنه في السنوات الأخيرة، بدأت الاتجاهات تتحول إلى:

ب- أسلوب: التشخيص العلاجي Remedial Diagnosis :

حيـــث أصـــبح من أكثر الأساليب استخدامًا في المدارس، ويسعى هذا المنهج إلى تحديد مجموعة من القدرات التربوية والنفسية والمحورية كي يؤسس عليها العلاج. ويقلل هـــذا الأســـلوب مـــن اهـــتمامه وتركـــيزه على العوامل العصبية، والتشريحية المرتبطة بالصعوبات.

ويهـــدف المشـــخص فـــي النهاية لوضع بروفيل فردي للطفل يتضمن جوانب القوة النســـبية، والضـــعف النسبي في القدرات المختلفة، وفي ضوء هذا التخطيط يمكنه اقتراح خطة علاجية تعويضية لتجاوز نقاط الضعف، وهكذا فإن العلاج يأتي ثمرة مباشرة لنتائج التشخيص الجيد.

ويذكر جاي بوند، وآخرون (Guy L. Bond et al.1979)أن التشخيص الموجه نحـــو معـــرفة الأسباب (التشخيص السببيEtiological Diagnosis) هو أسلوب تكتنفه صـــعوبات جمـــة وغالبًا ما يكون عقيمًا لا جدوى منه في وضع ووصف أسلوب العلاج. فلن يكون من المفيد، مثلاً مراجعة السجلات المدرسية وأن نعرف أن سبب ضعف التلميذ فـــي القـــراءة فـــي الصف الرابع يرجع إلى مرضه بالحصبة أو تغيبه عن المدرسة أثناء

وجـــوده فـــي الصف الأول٠ إذ من المتعذر القيام بأية مساعدة له الآن بعد أن فاتت عليه الفرصـــة المناسبة للعلاج عند عودته مباشرة للمدرسة حينما كان في الصف الأول٠ ولعل هـــذه المعلومات المتجمعة عن التلميذ والتي تم تلخيصها لأغراض البحث تكون ذات فائدة فـــي مـــنع المشـــكلات القرائية٠ إلا أنها لا تفيد عند علاج أي شكل من أشكال صعوبات القراءة الذي بدأت أعراضه منذ عدة سنوات٠

٢ ــ مجال التشخيص

إن تعقـــد طبـــيعة صعوبات القراءة وكثرة العوامل المحددة لإتقان القراءة تدعوان بالضـــرورة إلـــى محاولـــة الكشف عن السمات والمهارات القرائية لدى التلميذ من أجل التوصل إلى تشخيص دقيق لحالته٠

وبالإضـــافة إلـــى تحديد نواحي القصور القرائي التي ينشأ عنها صعوبات القراءة، غالـــبًا مـــا تدعـــو الضرورة أخصائي التشخيص إلى تقييم العوامل الجسمانية والعصبية والانفعالـــية، والبيئة التي قد يكون لها تأثير معوق على تقدم التلميذ في تعلم القراءة٠ وقد يلجـــأ أخصـــائي التشخيص إلى خبرات أخرى في هذا المجال وذلك لإدراكه التام لأهمية العوامـــل الداخلية أو الخارجية (البيئية) التي تؤثر في التلميذ،وتحتاج في بحثها تخصصات مختلفة مثل الأخصائي الاجتماعي، أو الأخصائي النفسي، أو الطبيب، أو أخصائي الأذن، أو أخصائي الرمد، أو الطبيب النفسي، أو طبيب الأمراض العصبية٠ وينبغي تحري الدقة فـــي تقيـــيم الحـــالات المعقـــدة وتغطـــية جميع جوانبها للتأكد من وجود نواحي القصور وتحديدها.

٣ ــ كفاءة وفعالية التشخيص:

غالـــبًا مـــا يكـــون التشخيص لبعض حالات صعوبات القراءة في صورة مطولة ومعقـــدة، وفـــي بعـــض الحالات الأخرى يكون من السهل تحديد ما يحتاج إليه التلميذ من طـــرائق ومـــواد تعليمـــية بدرجـــة كبـــيرة من السرعة٠ ولا ينبغي الاستمرار في عملية التشـــخيص أبعد من النقطة أو المرحلة التي يمكن عندها وضع البرنامج العلاجي المناسب لكل حالة على حدة٠ ويتعين على عملية التشخيص أن تبدأ بقياس العناصر الرئيسة العامة المتعلقة بكل حالة ثم تنتقل بعد ذلك إلى معالجة العناصر الفرعية بالتفصيل أي أن نبدأ أولاً بقـــياس أنماط المشكلات العامة نسبيًا ثم قياس النواحي التي تنفرد بها كل حالة عن غيرها من الحالات الشائعة٠

ويـــتوقع، مـــثلاً، أن يبدأ القائم بالتشخيص بقياس العناصر الشائعة التي تشترك في جمـــيع حالات صعوبات القراءة وهي المستوى العام للقدرة على القراءة والمستوى العقلي العـــام. وقـــد تتطلـــب بعـــض الحـــالات الشاذة فحصًا كاملاً للجوانب العصبية. وتشبه الإجـــراءات المتـــبعة في التشخيص إلى درجة كبيرة تلك الإجراءات المتبعة في مجالات الفحص العام حيث تحجز الحالات المعقدة لإعادة فحصها ودراستها بتفصيل دقيق.

٤ ــ مستويات التشخيص

للتشخيص عدة مستويات هي:

أ ــ مستوى التشخيص العام:

يمكـــن تعريف المستوى الأول للتشخيص العام بأنه ذلك المستوى من التشخيص الـــذي يهتم بجمع المعلومات على مستويات أداء التلاميذ في العناصر الرئيسة لنمو القراءة . وعـــادة مـــا تقوم المدارس من فترة لأخرى بتطبيق اختبارات التحصيل الدراسي بغية ملاءمـــة عملـــيات الـــتدريس للفـــروق الفردية. فإذا لم يكن الأمر كذلك كان على القائم بالتشـــخيص أن يطـــبق هـــذه الاختبارات بنفسه كخطوة أولى في عملية التشخيص ولا بد للتشخيص العام من أن يتضمن أيضًا تقديرًا للمستوى العقلي للتلميذ.

ويســـتطيع القائم بالتشخيص أن يقارن وضع التلميذ في النشاط العقلي بوضعه في نشـــاط القـــراءة ومستوى أدائه في المجالات المختلفة. وبذلك يتمكن من تقدير ما إذا كان التلمـــيذ يعـــد من حالات صعوبات القراءة أم لا. فإذا اتضح أن درجة التلميذ في القراءة تمـــاثل القـــدرة القرائية المتوقعة له وتماثل تفوقه في مجالات التعليم الأخرى، أعتبر هذا التلمـــيذ متقدماً في القراءة بنفس الدرجة المتوقعة له. ويصدق هذا المعيار حتى وإن كانت قـــدرة التلمـــيذ في القراءة أقل بدرجة ما عن قدرة زملائه في نفس الصف الدراسي. ولا تحـــتاج حالة التلميذ القرائية لإجراء أي تشخيص آخر لها ولو أنها تحتاج لبعض الأساليب العلاجية للإسراع بمعدل التلميذ في التعلم.

وإذا كانـــت قـــدرة التلميذ في القراءة أقل بدرجة ملحوظة في المستوى المتوقع له وأقـــل من مستواه في المواد الدراسية الأخرى التي لا تتطلب مهارة كبيرة في القراءة كان مـــن الضـــروري إجـــراء عمليات أخرى للتشخيص. والتشخيص العام يفيد القائم به في الكشـــف عـــن التلاميذ ذوي المشكلات التعليمية بسبب ضعفهم في القراءة. وللكشف عن التلامـــيذ الذيـــن يحـــتاجون لمواءمة المناهج لقدراتهم. وللتوصل إلى هذه القرارات يمكن

اســتخدام (اختــبارات المســح المقننة، واختبارات التحصيل الدراسي، واختبارات الذكاء، والاختبارات الموضوعية غير المقننة، وأساليب الملاحظة العامة).

ويمكن تحديد أهداف مستوى التشخيص العام:

- توفــير المعلومــات التــي تفيد في مواءمة التدريس للحاجات العامة لمجموعات من التلاميذ.
- توفــير المعلومــات الضرورية واللازمة لملاءمة التدريس للفروق الفردية في القدرة على القراءة لتلاميذ الصف الواحد. فالتشخيص يستطيع، مثلاً، أن يبين مدى القدرة العامة علــى القــراءة التــي ينبغي على التدريس أن يحققها ويحدد كذلك الأفراد الذين يمكن لهم الإفادة من أي تعديلات تتم عادةً داخل الصف لملاءمة التدريس للفروق الفردية.
- تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من صعوبات القراءة تتطلب من التحليل المفصل.

ب ــ مستوى التشخيص التحليلي:

ويــتم فيه تقييم أكثر تفصيلاً لتلك الحالات التي تحتاج لدراسة تحليلية بدرجة أكبر.

وهذا المستوى يسهم في عملية علاج صعوبات القراءة بطريقتين هامتين:

- أولاً: بتحديد مجالات الصعوبة التي تتطلب دراسة دقيقة.
- ثانيًا: أنه يستطيع غالبًا بذاته أن يدل على أنماط الملاءمة التعليمية والمطلوبة.

ومــع ذلــك، فقــد تحتاج حالات كثيرة إلى إجراء دراسات تفصيلية لما تعانيه الحالة من مشــكلات قرائية لنواحي القصور التي تميزها عن غيرها، وهي دراسات يمكن القيام بها على المستوى التحليلي للتشخيص.

ويقســم التشخيص التحليلي عملية القراءة إلى بعض المهارات والقدرات النوعية. وبذلــك يمكــن للقــائم بالتشــخيص من أن يكشف عن مجالات الصعوبة بالنسبة للتلميذ. ويوضــح هــذا التقسيم ما إذا كانت مشكلة التلميذ في نمط معين من الفهم، أو في أساليب الــتعرف على الكلمة، أو في إتقان القراءة، أو في القراءة الجهرية أو في مهارات الدرس الأساســية. وقد يكشف التشخيص أيضًا عن مدى قدرة التلميذ على التكيف مع ما لديه من قــدرات للقراءة لمواجهة مقتضيات المحتوى في المجالات المختلفة وتوافر عدد كبير من الاختبارات التي يمكن عن طريقها التوصل إلى معلومات تفي في التشخيص التحليلي.

ج ــ مستوى التشخيص من خلال دراسة الحالة:

ويتم فيه تقييم للحالات الفردية المعقدة أو الحادة. ويعد التشخيص بهذه الطريقة أو الأســلوب هامًــا وضــروريًا بالنســبة لكثير من حالات صعوبات القراءة. بتضمن هذا

المستوى لعمليات مفصلة ودقيقة تحتاج لفترات زمنية طويلة، وبالتالي لا تفيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من صعوبات القراءة، فمشكلات التعليم لكثير من التلاميذ لا تتطلب أكثر من دراسة عامة لمستواهم التحصيلي ولقدراتهم العقلية، وقد تتطلب مشكلات البعض الآخر من التلاميذ دراسة تحليلية فارقة لتحديد مجالات القصور، وقد تكون مشكلات بعض هؤلاء التلاميذ من التعقيد لدرجة أنها تتطلب إجراء دراسة مفصلة للحالة توطئة لوضع البرنامج العلاجي،

ويستخدم في التشخيص بأسلوب دراسة الحالة الاختبارات المقننة للتشخيص بنمطيه العام والتحليلي، ويستخدم أيضًا الاختبارات الفردية المقننة والاختبارات التفصيلية لتشخيص القراءة الصامتة الدراسة غير المقننة للأساليب التي يتبعها التلميذ في الجوانب القرائية المختلفة، ويشتمل هذا التشخيص كذلك على تحليل مواطن الضعف والقوة في التلميذ الواحد، فيتعرض لقدراته العصبية، واستجاباته الانفعالية، واتجاهاته نحو القراءة،

والتشخيص بأسلوب دراسة الحالة يتعرض أيضًا بالضرورة لبيئة التلميذ في المدرسة، وطرق التدريس المستخدمة فيها والظروف البيئية التي قد تؤثر في القراءة ونمو التلميذ فيها ودراسة الظروف البيئية تحاول الكشف عن مشاعر الآباء تجاه مشكلة أبنائهم في القراءة، ومدى استعدادهم في التعاون لحل هذه المشكلات، والتشخيص بأسلوب دراسة الحالة لابد من أن يصل إلى إجابات عن الأسئلة المتعلقة بحالة التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة،

(Guy L. Bond, Miles A. Tinker, Barbara B. 1979)

العوامل التي يعتمد عليها تسلسل إجراءات التشخيص

- خلفية وخبرة المعلم ،
- طبيعة ودرجة ما لدى التلميذ من صعوبات تعلم خاصة في القراءة ،
- الوقت المتاح للعمل مع كل تلميذ،

الموقف أو المكان الذي تتم فيه عملية التشخيص (الصف الدراسي/غرفة المصادر/ مركز القراءة/ عيادة القراءة)،

ز ــ التدخل العلاجي لصعوبات القراءة

إن الــتعرف علــى الأطفال ذوي صعوبات القراءة وتحديدهم وتصنيفهم من خلال عملــيات التشــخيص المختلفة لا يعني شيئًا ما لم يليه العلاج المناسب، فعلاج الطفل ذي صــعوبة القــراءة هو الهدف الذي يجب أن تتضافر جميع الجهود لبلوغه سواء كانت تلك الجهود من الوالدين أو المعلم أو المعالج.

ويذكر إيكول (Ekwall 1977) أنه توجد ثلاثة أنماط من برامج القراءة هي:

١ ــ البرامج النمائية Developmental Programs وهي البرامج التعليمية العادية التي تــتم في الفصول العادية والتي يحاول فيها المعلم التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث يقابل احتياجاتهم ووفقًا لقدراتهم.

٢ ــ البرامج التصحيحية Corrective Programs وهي برامج لتعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج نطاق الفصل وذلك لتصحيح صعوبات القراءة الشديدة.

٣ ــ الــبرامج العلاجية Remeial programs وهي برامج لتعليم القراءة خارج الفص أيضًــا إلا أنها تعنى بتعليم المهارات القرائية النمائية والنوعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة.

وتقدم نصرة جلجل ١٩٩٤ بعض المبادئ الخاصة بالعلاج كما يلي:

أ- تقديم البرنامج الملائم لاحتياجات التلميذ، وفقا لمستواه في القراءة واهتماماته.

ب- تقديم برنامج تتابعي معد إعدادا جيدا.

ج- تقديم البرنامج الذي يوازن بين اكتساب المهارة وأنشطة القراءة الحقيقية.

د- بالنسبة للمحتوى يتم اختيار المواد التي لا تكون مألوفة للطالب.

ه- إحداث انتقال أثر التدريب بالنسبة للمهارات التي تقدم كل يوم.

و- تقديــم التعزيز لمفهوم الذات لدى التلميذ، وذلك بالبدء في مادة قرائية عند مستوى التلمــيذ، والــتدرج فــي تقديــم أنشطة أكثر صعوبة كلما أظهر التلميذ قدرة على تناولها.

وبالنســبة للإجــراءات العلاجية يذكر ماكيجنز وسميث (١٩٨٢) بعض الإجراءات التي يجب اتباعها أثناء العلاج:

أ- تقرير كيف تتم الجلسات العلاجية، وهذا يتوقف على الشخص القائم بالعلاج.

ب- تقدير المدة التي ستستغرقها كل جلسة علاجية، والأطفال الصغار عادة يحتاجون إلى جلسات قصيرة لا تزيد مدتها عن ٤٥ دقيقة، أما من هم أكبر منهم سنا فغالبا يستطيعون أن يمكثوا مدة أطول.

ج- تحديد عدد الأهداف التي يجب تحقيقها في كل جلسة.

د- تقديم فرصة للنجاح للطفل، ولذلك من الضروري البدء بالمادة السهلة، والتحرك بعد ذلك للأكثر صعوبة، فالنجاح يولد نجاح.

ه- ضرورة أن يعي الطفل السبب وراء إعطائه هذا البرنامج وأن يكون على وعي بأي تقدم يحرزه.

و- إقناع الطفل بأنه ذو أهمية والعمل على رفع ثقته بنفسه.

ويقدم هاريس وسيباي (١٩٨٥) نوعين رئيسين للتنظيمات القرائية العلاجية المختلفة التي تستخدم مع مختلف فئات ذوي صعوبات القراءة:

أ ـ العلاج في الفصول النظامية: Rrmediation in Regular Classrooms

حيث يمكن لمعلم الفصل أن يقدم العلاج داخل فصله، أو أن يتلقى استشارة وتوجيه من المتخصص في القراءة. والأطفال الذين يخضعون لهذا النمط من العلاج غالبا ما يعانون من صعوبات خفيفة في القراءة، إلا أنه يجب الإشارة إلى أنه يجب أن يكون للمعلم القدرة والوقت والرغبة لأن يتبع تعليمات المتخصص في القراءة.

ب ـ العلاج خارج الفصل النظامي

Rrmediation outside Regular Classrooms

حيث يمكن للبرنامج العلاجي أن يطبق في أحد الأماكن التالية:

١ـ حجرة القراءة:

بعض المدارس يوجد بها مدرسين متخصصين للقراءة العلاجية، يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيث توجد حجرة خاصة بالقراءة، ويعمل مدرس القراءة مع مجموعة قليلة العدد أو مع تلميذ واحد بصورة فردية، وعندما يتم علاج هؤلاء التلاميذ يتم عودتهم إلى فصولهم العادية، ويحل محلهم تلاميذ آخرون ليتلقوا العلاج.

٢ ــ غرفة المصادر:

يوجـــد فـــي بعـــض المدارس غرفة تسمى بغرفة المصادر، يتلقى فيها التلميذ ذوي صـــعوبات التعلم العلاج الملائم لنوع الصعوبة ودرجتها التي يعاني منها هذا التلميذ، وهي لجزء محدد من اليوم الدراسي يتلقى فيها تلك التربية الخاصة.

٣ ــ عيادة القراءة:

وهـــذه الخدمـــة تقدم لذوي صعوبات القراءة الحادة وهم هؤلاء التلاميذ الذين فشلت معهم الجهود العلاجية سواء في الفصل العادي أو في غرفة المصادر.

٤ ــ المدارس العلاجية:

حيـــث تـــأخذ بعـــض المدارس بنظام اليوم الكامل للأطفال ذوي صعوبات القراءة الحـــادة ويـــتم علاجهـــم داخـــل تلك المدارس، وهذه المدارس يتم رعايتها من قبل بعض المؤسسات والجامعات التي تهتم برعاية هذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة.

٥ ــ البرامج الصيفية

وعـــادة ما تخطط تلك البرامج للتلاميذ الذين يظهرون تأخرا أو تراجعا في مهارات القراءة أثناء الإجازة الصيفية.

ويقـــدم جـــاي بوند وآخرون ١٩٧٩ (Guy L. Bond et al, 1979) بعض الجوانب التي يجب مراعاتها عند وضع خطط علاجية مناسبة وفيها :

١. أن يكون البرنامج العلاجي فرديًا.
٢. أن يكون المحتوى التعليمي للبرنامج (المادة التعليمية) مستمدة من كتاب اللغة العربية الأساسي الذي يناسب مستوى التلميذ.
٣. تنويع الأساليب العلاجية المستخدمة.
٤. التوقيتات والفترة الزمنية المناسبة لتطبيق التدريبات العلاجية.
٥. مستوى صعوبة المادة القرائية والتدريبات.
٦. استعانة البرنامج بجهود الآخرين.
٧. ألا يحل البرنامج العلاجي محل الأنشطة المحببة للطفل.