الفصل الأول
"ماهية صعوبة القراءة"

مقدمة

أولًا:ماهية القراءة.

ثانيًا:نموذج سليمان فى عمليات القراءة(٢٠١٣م).

١-القراءة هى عملية ترميز.

٢- القراءة هى عملية تعرف.

٣- القراءة عملية تفكير.

٤- القراءة عملية تمثيل .

ثالثًا:الديسلكسيا/ صعوبة القراءة وصعوبات التعلم.

رابعًا:مفهوم الديسلكسيا.

مقدمة

جبائل الأمور ونحائزها يستدعى ديدنها تأصيل وتأطير وتسنم مفاهيم أساسية وإجرائية.

وبداهة الفوارى تجبرنا تسنم ماهية القراءة، كى نعلم مفهومها وعملياتها وطبيعتها؛ حتى إذا قيمنا كنا على دراية بأى شىء نقيم، وإذا شخصنا عرفنا ماذا نشخص وكيف نشخص، ومن هنا لم يقف إقدامنا حد القراءة ماهية ومفهومًا، بل ذهبنا نؤصل لمفاهيم هى من صلب عمليات القراءة، ولا تستقيم رغائب الإحاطة إلا بها، ومن هنا حاولنا أن نؤصل بالتحليل لمفهوم القراءة. ذلك المفهوم الذى يمثل الجسم المعرفى للصعوبة ذاهبين فيها ذهبنا لإيراد أهم العمليات أو المهارات الفرعية التى يتضمنها أى مفهوم من مفاهيم القراءة.

نعم، نورد معنى أو تعريف القراءة فى ضوء العديد من النظريات.

لماذا؟

لأن دقة تقييم صعوبات القراءة وتشخيصها يعتمد على الوقوف على العمليات الفرعية، وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية التى تتكون منها القراءة.

ومن المعروف أن عمليات القراءة أو مهاراتها تضيق وتتسع بحسب وجهة النظر المتبناة لمعنى القراءة ومفهومها، ولذلك عرضنا فى هذا الإطار ثلاث نظريات من النظريات التى تخص معنى القراءة ومفهومها، والمهارات أو العمليات الفرعية التى يتضمنها كل مفهوم للقراءة وكما ترى كل نظرية، ثم ذيلنا هذه النظريات بنموذج خاص بنا حول القراءة معنى ومفهومًا، والعمليات الفرعية، وتحت الفرعية التى تتضمنها القراءة طبقًا لما نراه ونفهمه.

نعم، فى ضوء نموذجنا الخاص.

نموذجنا الذى يقوم على تحليلنا للعديد من أدبيات وكتابات المجال.

حاولنا؛ حتى يكون لنا إسهام كإسهام غيرنا، وحسب أستاذ الجامعة ألا يقف دوره حد الاجترار لما يقوله غيره.

حاولنا على أساس نخاله علميًّا، وكفانى شرفًا أننى أحاول ولا ألقى بأجنحة الاستسلام فتنقضى حياتى ولا رصيد ولا نجل ولا حفيد فى العلم، وهل بهذا يصبح الأستاذ أستاذًا؟

إن ثقتنا فى عقلنا هو الذى يجعلنا نحاول، وأخير لى أن أحاول فأخطىء من ألا أحاول.

ولما كان الأمر كذلك،ولما كان للمرتحل أن يضع رحله، ولما كان كتابنا فى الصعوبات، لذا فإن بحائر العلم تفرض علينا وصل ما تقدم بالصعوبة، وعليه فقد ذهبنا نضع مفهومًا وتعريفًا إجرائيًّا لكل عملية فرعية من عمليات القراءة.

مفهومًا وتعريفًا إجرائيًّا بمعنى أننا يمكن قياسه، ومن هنا فقد وضعنا أمثلة محددة وواضحة لكيفية قياس كل عملية فرعية غير متناسين أن نذكر كيف يمكن أيضًا فى ضوء هذه الأفكار أن نشخص كيف ومتى تقع الصعوبة فى العملية التى نقيسها ونشخصها، وبذا تعم الفائدة.

فمعًا إلى حيث تفصيل ما تقدم:

أولا :ماهية القراءة:

قبل أن نشرع فى الوقوف على تعريف دقيق وشامل للقراءة سوف نقوم بعرض لعدد من نظريات القراءة وذلك للوقوف على ماهية القراءة ، وما تتضمنه القراءة من عمليات فرعية وتحت فرعية وتحت فرعية- إن وجدت- من وجهة كل نظرية .

لكن فى البداية ليسمح لى القارئ بداءة أن أزيل لبسًا وغموضًا مفاده: هل القراءة عملية أم مهارة؟ وبصورة أخرى بعض الناس يقولون عملية القراءة، وآخرون من دونهم يقولون مهارة القراءة، ثم ينسحب قول الفريق الأول الذى يرى القراءة عملية إذا حللوا ماتتضمنه القراءة ـ حللوها ـ إلى عمليات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية، والأمر كذلك فيما يخص الذين يسمون القراءة مهارة القراءة، فإنك تجدهم بالتبعية إذا حللوا القراءة قالوا: مهارة فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية.

فمتى يحق لنا إذا حللنا القراءة أن نقول: عمليات القراءة أم مهارات القراءة؟

وللإجابة على هذا التساؤل، دعنا نقول:

يستخدم مفهوم عمليات إذا ما كانت وجهة النظر المتبناه فى التحليل والسرد، والتأطير والتأصيل مستوحاة من نظرية تجهيز المعلومات؛ حيث تعتمد هذه النظرية بتوجهاتها الرئيسة والفرعية وعلى اختلاف مشارب علمائها مفاهيم مثل: إستراتيجيات وعمليات، ثم تقسم هذه النظرية العمليات التى تحدث داخل العقل البشرى إلى عمليات رئيسة، وعمليات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية وهكذا. أما ما عداها من نظريات مثل النظريات الإمبريقية كالنظرية الارتباطية، ونظرية السلوكية قديمها وجديدها ، ونظرية التعلم الاجتماعى فإنها عادة ما تستخدم مفاهيم مثل: مهارات رئيسة، ومهارات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية، وهكذا.

ولأننا فى هذا الكتاب ومن باب التسهيل على القارئ فإننى قد أستخدم هذه المفاهيم تبادليًّا برغم أن نموذج المؤلف المطروح فى القراءة وعملياتها مستوحى من تحليل العديد من نماذج تدفق المعلومات ونظرية تجهيز المعلومات، فلا يعتبر الأريب من القراء ذلك هنة علمية.

وكى تعم الفائدة دعنى أهمس فى أذن الأريب من الباحثين:

ما فائدة تحليل القراءة للوقوف على العمليات الفرعية، وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية ؟

وتأتى الإجابة: أن هذا التحليل هو الذى سوف يمكنك من:

١- الوقوف على ماهية القراءة.

٢- دقة الحكم الصحيح على من يعانون من صعوبة فى القراءة.

٣- الوقوف على العملية التى يعانى فيها الطفل من صعوبة، وفهم طبيعة هذه العملية.

٤- الوقوف على الصعوبات النمائية التى سببت صعوبة القراءة، وذلك بعد تحديد القصور فى المهارات التى تمثل متطلبًا سابقًا للقراءة، وهى التى تمثل حقيقة وجوهر الصعوبات النمائية خلافًا لما يقال فى هذا المجال من أن الصعوبات النمائية هى الصعوبات التى تقع فى الانتباه والإدراك والذاكرة!!!!

٥-الفهم الدقيق والواعى لعلاج صعوبات القراءة.

ثانيا :نموذج سليمان فى عمليات القراءة(٢٠١٣م)

نعم، سيفيدك هذا التحليل فى معرفة ماهية القراءة، ومن ثم الحكم الدقيق والصحيح على من يعانى من صعوبة فيها؛ لأنه بالنظر إلى نموذج سليمان(٢٠١٣م) فى عمليات القراءة يمكنك أن تجد ما يلى:

اختلاف تعريف القراءة والغاية منها، ومن ثم اختلاف هذه التعريفات فيما بينها فيما تتضمنه من عمليات رئيسة، وفرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية؛ حيث يمكنك أن ترى- بعد النظر إلى النموذج- أن القراءة لها أربعة مفاهيم فى أدمغة العلماء والمفكرين يمكن سردها فيما يلى:

١- القراءة هى عملية ترميز- Decoding Act:

ترى هذه النظرية بأن القراءة هى عملية تتلخص فى تحويل القارئ للحروف وتجمعاتها والكلمات إلى مقابلها الصوتى.

(*) يشكر المؤلف الأستاذ/ هشام الحمداني من دولة سلطنة عمان لمساعدتها المؤلف في تصميم هذا الشكل.

شكل( ) نموذج سليمان فى عمليات القراءة(٢٠١٣م) .

وهنا دعنا نشير إلى أننا إذا ما اعتمدنا وجهة النظر هذه فى القراءة فسوف يقتصر دور القارئ وغايته إلى إحياء موات الكلمة بجعل الصوت يدب فيها، ومادام الأمر غايته ومنتهاه ما تقدم فسوف تكون العمليات أو المهارات المتضمنة فى القراءة قليلة العدد إلى حد كبير؛ لأن الغاية من القراءة هو فك الرموز، أى إحياء صمت الحرف أو تجمعات الأحرف(حرفين أو ثلاثة أوكلمة) من خلال قلبها إلى مقابلاتها الصوتية.

والذين يتبنون وجهة النظر القائلة بأن القراءة هى فك الرموز ؛ أى تحويل الكلمات المطبوعة إلى كلمات منطوقة، يرون بأن من مميزات هذا التعريف أنه يتسم بالضيق الشديد،ومن ثم يمكن قياسه والتعرف على العمليات أوالمهارات المكونة للقراءة بسرعة وفى أقل وقت وبأقل جهد؛ وذلك لأن تبنى وجهة النظر هذه فى تعريف القراءة يجعل عمليات القراءة أو مهاراتها الفرعية منحصرة فى عدد قليل ومحدود.

واعتبر بعض العلماء أن هذا ميزة فى التعريف ترفعه على ما عداه من التعريفات الأخرى، وهذا رأى لا يرقى قدر أنف القارئ – من وجهة نظر المؤلف-لأن اعتبار القراءة منحصرًا فى هذه الغاية يجعل من الإنسان ببغاء لا يزيد مرماه عن التكرار والإعادة، ويجعلنا أيضًا نتساءل : ما قيمة القراءة إن لم يكن مردودها الاستيعاب والفهم والتفكير؟

إن القراءة بهذا المعنى لاتتفق أيضًا وطبيعة الإنسان الراقية والمميزة التى تراه مبتكرًا وليس مجترًا؛ حيث أنه مزود بالجبلة والفطرة بقدرة إلهية وتكوينية تجعله قادرًا على الخلق والإبداع والابتكار. كما لايتفق رأى هذه النظرية وطبيعة الفطرة اللغوية لدى الإنسان طفلًا أو كبيرًا؛ وهى الطبيعة والفطرة التى تتفق وحقيقة أن اللغة الإنسانية محدودة البداية مفتوحة النهاية، وهو أدق تعبير وتصوير لطبيعة الفرد اللغوية التى تقوم على الخلق والابتكار وإنشاء تعابير ومعانى أكبر مما تم استدخاله.

وبتحليل وجهة النظر المتقدمة فى تعريف القراءة والوقوف على ماهيتها يجعلنا لا نتنكب الجادة إذا قلنا بأن هذا الرأى قصر عمليات القراءة فى عدد يسير وقليل جدًّا

لايزيد عن حساسية وسرعة ودقة التمييز بين الحروف المنفردة وأصواتها المقابلة، بالإضافة إلى دقة الإدراك الحسى البصرى وسرعته فى التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابيًّا والوصول إلى المقابل الصوتى لكل حرف.

وعليه:

١ - أن هذا التعريف جعل من الطفل ببغاء وقف عقله عند هذا الحد السطحى.

٢ - أن غاية القراءة هى الصراخ والعويل وإحياء موات الحرف بجعل الصوت يدب فيه.

٣- ما قيمة القراءة إذا لم تؤد إلى الفهم والاستيعاب.

٤ -أن القراءة بهذا المفهوم تلغ صفة الخلق والإبداع والابتكار الذى يميز الإنسان عما عداه من الكائنات.

٢- القراءة هى عملية تعرف- Recognition Act:

ترى هذه النظرية زيادة على النظرية السابقة أن القراءة أيضًا تتضمن الوصول إلى المعنى الإشارى للكلمة التى تم تحويلها إلى مقابلها الصوتى.

وهنا أيضًا نجد أننا إذا ما اعتمدنا وجهة النظر هذه فى القراءة فسوف يقتصر دور القارئ وغايته على تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتى ومعرفة معناها الإشارى؛ وعليه سوف تكون العمليات أو المهارات المتضمنة فى القراءة أكبر قليلًا مما تقدم، وإن بقيت العمليات أو المهارات المتضمنة فى القراءة من القلة بمكان؛ لأن الغاية من القراءة هو تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتى، ومعرفة ما تشير إليه.

ويختلف العلماء فيما إذا كان معرفة المعانى المتعددة والمختلفة للكلمة متضمنًا ضمن القراءة بهذا المفهوم أم غير متضمن؛ ففريق يرى بأن القراءة طبقًا لهذا المفهوم يقف حد تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتى ومعرفة ما تشير إليه ، وفريق ثان يرى تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتى ومعرفة المعانى المتعددة لها ، والرأى الأخير هو

الذى غالب فهمنا واستحوذ عليه كنتاج لتحليلنا للعديد من الأدبيات والنظريات الخاصة بالقراءة؛ لأنه لو كان معنى القراءة هو ماورد فى الرأى الأول فإن القراءة بهذا لاتزيد عن المعنى الحسى للكلمة، بينما تختفى المعانى التجريدية، والمعانى المختلفة للكلمة باختلاف السياق الحامل لها ولا تدخل فى حوزة هذه النظرية، وهذا ينافى الطبيعة المعجمية للغة والتى ترى أن الكلمة يوجد لها أكثر من معنى ودلالة وذلك بحسب ما يقتضيه السياق اللغوى، وما يقتضيه السياق الاجتماعى كما يحدث عند استخدام اللغة على مسرح الحياة ، أو ما يسمى بالاستخدام البرجماتى للغة.

إن المفهوم الثانى الذى يرى بأن القراءة هى عملية تعرف عند مقارنته بالمفهوم الأول نجده قد أزاد عدد العمليات المتضمنة فى عملية القراءة لتشمل بالإضافة للعمليات المتضمنة فى المفهوم الأول ثلاث عمليات رئيسة، وهى: التحليل Analysis والتوليف(الدمج والتركيب) Blending، ومعرفة ماتشير إليه الكلمة، وهو ما يمثل أضيق وأقل مستوى للمعنى، أو ما يمكن أن نسميه معرفة المعنى الإشارى للكلمة، وهو ما يشير إلى جعل المعنى للكلمة منحصرًا فى الكلمات الحسية التى توجد لها مشيرات بيئية مع عدم النظر بالاعتبار لكافة معانى الكلمة وبخاصة المعانى التجريدية والنفسية والمعانى المجازية، والمعانى المختلفة باختلاف وتنوع السياق.....إلخ.

٣- القراءة عملية فهم- Reading is a Comprehension act:

يتساءل المؤلف بعد أن تساءل العديد من العلماء : ماقيمة القراءة إذا لم تؤد إلى الفهم ؟

الفهم بمعنى الوصول إلى الفكرة الجوهرية الكلية التى ينتوى توصيلها من الرسالة أو النص المكتوب.

فالقراءة إذا لم تؤد إلى معنى كلى فلا قيمة لها.

وحالما يكون هذا هو معنى القراءة فإن القارئ سوف يقوم بالعديد من العمليات العقلية الخاصة بالقراءة، ينتهى معظمها إلى الوصول إلى خلاصات وأفكار جزئية للفقرات بعد تفعيل مكوناتها من جمل وتعابير، ثم يقوم بإجراء عملية تكامل بين الأفكار الفرعية للفقرات، ليصل فى النهاية بعد إجراء عملية الدمج للأفكار الوافدة مع ما هو مخزون فى الذاكرة ليصل إلى المعنى الكلى والخلاصة الجوهرية للنص.

أن القراءة طبقا لهذه النظرية نراها تنظر إلى القراءة على أنها عملية تفكير توجهه الكلمة المطبوعة، وأن القدرة على القراءة هى المعرفة بالطريقة التى ترتبط باستيعاب النصوص. إلا أن المناوئين للرأى الأخير ذهبوا إلى أن هذا التعريف الموسع يجلب العديد من المشكلات الأساس، وأول هذه المشكلات، أن هذا التعريف يتسع ليشمل الاستنتاج، والأنساق العقلية ، بل، وكيف وكم ما يمكن تعلمه فى ضوء ما تؤطر له نظريات التعلم وتفسره .

إلا أن بيرفتى يرى حلًا لهذا الإشكال إذ ذهب يقول: إن المستوى الأول- يقصد النظرية التى ترى أن القراءة هى فك الرموز- يمكن اعتباره مناسبًا للأطفال، بينما المستوى الثانى يعد مناسبًا للكبار.

وهذا رأى آخر يثير العجب معبرين عن هذا العجب بهذين التساؤلين:

وهل الأطفال لا يفهمون؟

وهل الأطفال لا يمكنهم تمثيل ما يتم قراءته؟

ويرى المؤلف أن لا ضير فى أن تكون القراءة هى الفهم، وأن يكون هذا المستوى من النظر إليها مناسبًا للأطفال؛ إذ لا قيمة للقراءة إن لم تؤد إلى فهم واستيعاب ما يتم قراءته.

بل يذهب المؤلف لأكثر من هذا، إذ يرى بأن القراءة أوسع من الفهم

والاستيعاب، بل التمثيل وابتكار مفاهيم جديدة والوصول إلى خلاصات ليست من أصل النص ومحتواه ، كأن يتوصل القارئ إلى ماانتواه الكاتب ، والظروف المحيطة بكاتب النص وزمن كتابته ، وما يمكن الإفادة منه، وغيرها من مضامين، فالقراءة لدينا هى التمثيل، أى دمج ما يقرأ مع ما هو مخزن فى الذاكرة، وما هو متكون لدى القارئ من ثقافة وخبرات سابقة فى وحدة كلية، وإنتاج مضامين وخلاصات ومعرفة جديدة ليست من أصل النص ومحتواه، وبذا يستقيم الوصف الإنسانى بأن الفرد مبتكر ومجدد(سليمان،١٩٩٦ ، ٢٠٠٣م).

٤- القراءة عملية تمثيل ـ Readingis a Representation act ونموذج المؤلف الخاص بعمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة (٢٠١٣م):

وبإمعان النظر إلى نموذج المؤلف أعلاه، والذى يتضمن عمليات القراءة وتدفق المعلومات المقروءة فى العقل البشرى. وحول ما يتضمنه نموذج عمليات القراءة يمكننا أن نضع نموذج التجهيز التالى لما يتم من عمليات أثناء معالجة القارئ لرسالة لغوية مكتوبة، وهذا النموذج يقوم على الافتراضات التالية:

١-القارىءالجيد لايقرأ كل مكونات الرسالة اللغوية(كلمة-جملة-فقرة-نص).

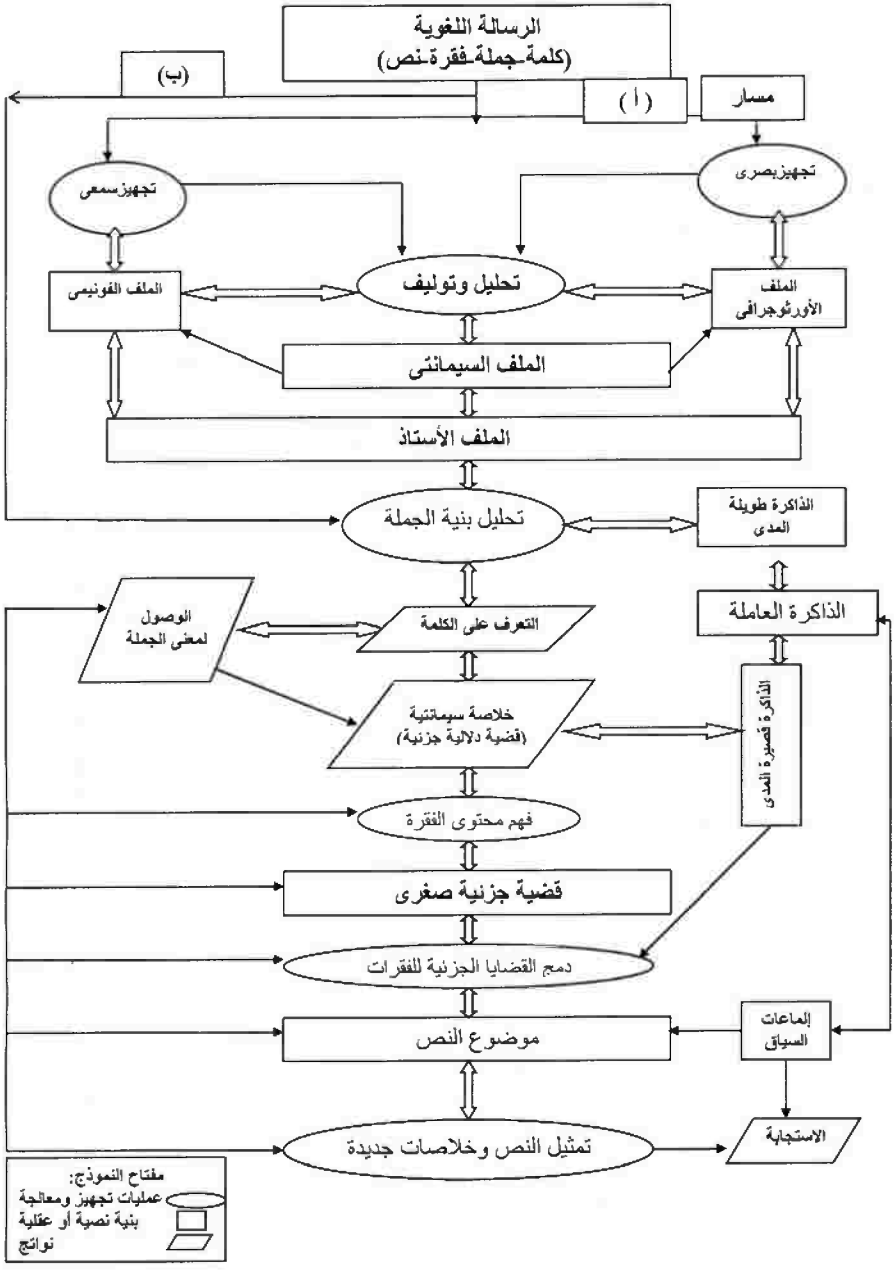
٢-القارئ الجيد يتنبأ بما سيأتى لاحقًا.

٣-يتوقف سرعة ودقة تجهيز الكلمات على خصائصها(بسيطة/ معقدة-قصيرة/ طويلة-مألوفة/ غير مألوفة-حسية/ تجريدية).

٥-دقة وسرعة فهم النص يتوقف على استخدام القارئ لإلماعات السياق.

٤- تجهيز النص بكفاءة يقوم على تفعيل عمليات القراءة آنيا وليس تتابعيًّا.

وفيما يلى رسم توضيحى لنموذجنا الخاص بعمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة(٢٠١٣م):



نموذج عمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة لـ السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٣م):

إننا من خلال نموذجنا فى التجهيز أثناء القراءة المذكور أعلاه نرى بأن القارئ عند قراءته رسالة لغوية(كلمة، جملة –فقرة–نص) يقوم بتركيز الانتباه والإدراك البصرى الحسى لما يقرأه الطفل ، ليقوم بتحويل الرسالة اللغوية إلى مقابلها الصوتى. والقارئ الجيد؛ أى الذى يتسم بالكفاءة والجودة فى القراءة فإنه ليس بالضرورة أن يقوم بقراءة كل الحروف التى توجد فى الكلمة، ولا قراءة كل كلمات التعبيرة اللغوية التى يقرأها وبخاصة إذا الكلمة التى يقرأها بسيطة أو مألوفة وغير معقدة، كما أنه ليس بالضرورة أن يقرأ كل كلمات الجملة أو التعبيرة اللغوية أو الجملة،وهنا سوف نجده يتخذ المسار (ب) لأنه أثناء القراءة لا يقوم بعملية إسراف انتباهى على مكونات الرسالة اللغوية سواء كانت هذه الرسالة قصيرة كما فى حالة الكلمات أو الجمل؛ حيث يعمد فى هذه الحالة إلى سرعة مسح ملفات المعجم العقلى ـ Mental Lexicon بصورة مؤتمتة تصل إلى حد التجهيز اللاشعورى، ومن ثم فإنه يقوم بعملية تنبؤ سريعة. فالقارئ الجيد عند قراءته لكلمات بسيطة، أو قصيرة؛ أو مألوفة، أو حسية؛ تجده لا يركز على مكونات الكلمة الداخلية بل يكتفى بأخذ ومضة انتباهية ـ Attention Puls للكلمة كمدرك كلى ـ Gestalt.أما إذا كانت الكلمة التى يقرأها طويلة أو معقدة أو غير مألوفة فإنه أثناء معالجتها وتجهيزها معجميًّا فإن القارئ الجيد قد يتأخر عن الحالات الأولى قليلًا، وذلك لأنه يقوم بعمليات مسح أعمق ـ Deep Scanning عن طريق الملف الأستاذ أو ملف السيادةMaster File لمستويات أعمق لملف التجهيز الأرثوجرافى (الإملائى/ الكتاب)Orthographic File، وللملف الصوتى داخل المعجم العقلى ـ Phonemic File، مع استهلاك جزء من الطاقة الانتباهية البصرية لتفعيل معنى الكلمة فى الوصول إلى مكوناتها الكتابية والصوتية.

إن القارئ فى الحالة المتقدمة بالإضافة لما ذكر بعاليه يستغرق مزيدًا من الوقت؛ لأنه يقوم بتفعيل دور أكبر للذاكرة العاملة ـ Working Memory فى مسح الملفات السابقة داخل الذاكرة طويلة المدى ـ Long-Term Memory وبخاصة إذا علمنا بأن تخزين الكلمات ومقابلاتها الصوتية والكتابية فى ملفات المعجم العقلى مرتبة

ومصنفة فى الداخل بحيث يوجد فى أعلى مستوى فيها الكلمات السهلة والبسيطة والمألوفة والحسية، ومن ثم فإنه فى حالة الكلمات القصيرة والبسطية وغير المعقدة والكلمات المألوفة والحسية فإنها تكون فى أعلى الملفات المعجمية، وعليه فإنه يسهل على القارئ استخراج المشابه الكتابى والصوتى لما يتم قراءته من المعجم العقلى والعكس صحيح.

إنه- القارئ الجيد- أثناء قراءته للرسالة اللغوية يقوم أثناء عملية التحويل بالتنبوء بما سيكون فى هذه الرسالة وذلك بعد أخذ ومضة انتباهية كلية لمجمل ما يقرأه، وهنا نجد أن الكلمة لو كانت شائعة أو مألوفة أو بسيطة أو حسية فإن القارئ قد لا يكون فى حاجة لقراءة كل حروفها بل يقوم بقراءتها قافزًا على بقية الحروف دون قراءة، فالقارئ الجيد الذى يتسم بالطلاقة فى القراءة ليس فى حاجة لقراءة كل ما هو معروض أمامه فى الرسالة اللغوية، وهو ما يمكن أن يقال عنه القراءة بسرعة مؤتمتة معتمدا على وفرة ماهو مخزن فى الذاكرة، وسرعة مسح ملف السيادة للملفات الكتابية والصوتية التى يخزن فيها الأشكال الكتابية والصوتية للكلمات، وحالما تكون الكلمة صعبة فإن القارئ يقوم بعملية همس داخلى مع مسح متعمق قليلًا للملفات الكتابية والصوتية داخل معجمه العقلى، علما بأن القارئ الجيد لا يستغرق وقتًا يذكر أناء إجرائه لهذه العمليات متخذًا المسار(ب)، دونما أن يعول إلى حد بعيد على إجراء عمليات تشفير أرثوجرافية(إملائية / كتابية) وصوتية، ودون إجراء همس داخلى ـ Inner Voicingلعمليتى التحليل و التوليف كل ذلك يتم بسرعة فائقة تصل حد الأتمتة. أما القارئ غير الجيد أو الذى يعانى من صعوبة فى القراءة فإنه يأخذ المسار(أ) أثناء القراءة مستغرقًا وقتًا أطول فى إجراء عمليات مسح ملفات المعجم العقلى سواء كان ذلك يتعلق ببحث الملف الأرثوجرافى أو يتعلق بالملف الصوتى، إنه ـ أى القارئ الضعيف أو ذو الصعوبة فى القراءة ـ سوف يسرف فى الوقوف على تحديد ومعرفة المكونات الداخلية للكلمة ، والإسراف الشديد لما يقوم به من عمليات تحليل وتوليف أثناء الهمس الداخلى، وهو الأمر الذى سوف يجعل هناك تشتت للانتباه وتحلل وضياع للعديد من الحروف

ومقابلاتها الصوتية، بل ونسيان ما تم قراءته من قبل، الأمر الذى يؤدى إما إلى ضياع المعنى أو الاستدخال المشوه، وهو ما يؤدى بالتبعية إلى تولد معانى خاطئة لاختلال التصريف لبنية الكلمة أو اختلال التصريف البنائى صوتيًّا للجملة ككل نتيجة الخلل فى التحويل لما هو مكتوب إلى مقابلات صوتية.

إن القارئ الجيد هنا يمكن القول بأنه يتسم باتساع المدى الانتباهى حسيًّا؛ حيث عند قراءة الكلمة يقوم القارئ بالانتباه إلى سياقات مكتوبة موسعة كما يتحدد من بداية الكلمة إلى نهايتها، والوصول إلى تمييزها كمدرك بصرى كلى متمايز عما هو مخزون بذاكرته (معجمه العقلى Mental Lexicon)، ثم ينتقل الإدراك الكلى بهذه الطريقة إلى تمييز الاختلافات البينية بين الحروف التى تكون هذه الكلمة كمدرك بصرى كلى أو عام؛ أى أنه ينتقل من الكل إلى التفاصيل المتمايزة داخل الكلمة مع التمييز الدقيق بين الشكل الكتابى للحروف المتشابهة(تشفير كتابى/ إملائى Orthographic Encoding) بسرعة ودقة تصل حد الآلية لينتقل القارئ وذلك من خلال عرض المقابلات الصوتية للحروف وتجمعاتها داخل الكلمة على ملف التجهيز الصوتى داخل المعجم العقلى غير مبارح فى ذاتها اللحظة وهو يقوم بعمليتى التحليل والتوليف - عندما تكون الكلمات صعبة أو طويلة أو معقدة أو غير مألوفة- المعنى الذى يمكن أن تشير إليه الكلمة؛ لأن المعنى الخاص بالكلمة يؤثر فى تحليل وتوليف مكوناتها.

فى اللحظة ذاتها التى يمارس فيها القارئ العمليات السابقة يقوم الملف الأستاذ أو ملف السيادة ـ Master Fileداخل المعجم العقلى بمسح ـ Scanning المعجم العقلى؛ حيث يقوم المعجم العقلى باختيار الكلمات المشابهة للكلمة التى يتم قراءتها فى الشكل الكتابى متزامنًا فى المسح للملف الكتابى/ الإملائى ـ Orthographic File بمسح الملف الفونيمى أو الصوتي ـ Phonemic File، وهنا يقوم ملف السيادة بالإيعاز إلى القارئ باختيار الصوت المناسب والمعنى المناسب لهذا الصوت(عملية المطابقة أو التعرف ـ Identification or Recognition Processes)، وبذلك يكتمل للقارىء عملية التعرف على الكلمة جزئيًّا.

إن القارئ عندما يقوم بممارسة فعل القراءة لكلمة يقوم فى اللحظة نفسها وآنيًا بتحليل الكلمة إلى مكونات ومقاطع والتوليف والدمج بين هذه المقاطع- بخاصة فى حالةالكلمات الصعبة –الطويلة- المعقدة- غير المألوفة- المجردة، لايتم مايقوم به بمعزل عن المعنى الخاص بالكلمة فى ضوء معنى الجملة والفقرة وجوهر فكرة النص، حيث تمثل هذه التعابير اللغوية والأفكار الكلية سياقًا ضامنًا للمعنى، ويؤثر فى تحليل القارئ وتوليفه للكلمة التى يتم قراءتها- والمعنى الذى يمكنه التوصل إليه، وذلك لأن اللغة ليست حشدًا من الكلمات المتجاورة دون هدف أو معنى؛ وهى عملية إذا لم تتم بدقة وسرعة مناسبتين تصلا حد الأتمتة والآلية أو الممارسة اللاشعورية سوف لا تكون القراءة غير صحيحة ، وحتى لو كانت القراءة صحيحة ولكن القارئ مارس هذه العملية بصورة غير آلية أو بالسرعة المناسبة، فإن ذلك سوف يؤثر على دقة فهمه لمعنى ما يقرأه، وهذا الذى يفسر من وجهة نظرنا صعوبة القراءة.

فالطفل الذى يعانى من صعوبة القراءة يعانى من اضطراب فى ممارسة الانتباه والإدراك البصرى الحسى لما يقرأه مدى ومدة؛ فمن ناحية المدى يمكننا القول بأن الطفل ذا الصعوبة فى التعلم يتسم بمحدودية مدى الانتباه والإدراك الحسى؛ فإذا كان الطفل الطبيعى يتسم بأن مدى الانتباه لديه يتراوح من (٩) إلى (٥) أحرف يمكن له أن يستدخلها آنيًا إذا ما وجدت فى كلمة فإن الطفل ذا الصعوبة فى التعلم يتسم بأن مدى انتباهه وادراكه الحسى لايزيد عن(٤) أحرف، وقد توصلت دراسة أجراها المؤلف(١٩٩٢م) بأن مدى ذاكرة أطفال المدارس الإعدادية من الصف الأول والثانى لا يزيد عن ٣،٥ وحدة صغيرة(حرف أو عدد).

ومن المعروف أن الطفل عند قراءة الكلمة يقوم بالانتباه إلى الكلمة موسعة؛ أى من بداية الكلمة إلى نهايتها مع التركيز فى الوقت ذاته على تفاصيلها الداخلية، وهنا سوف نجد بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم سوف يتعثرون بصورة ملحوظة عند قراءتهم للكلمات التى يزيد عدد أحرفها عن أربعة أحرف.أما من ناحية المدة فمن المعروف بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يتسم انتباههم بالمداومة

والاستقرار فترة مناسبة للمثيرات التى ينتبهون إليها؛ حيث يتسمون فى غالبهم بتشتت الانتباه، وهو ما يؤدى إلى تفويت بعض أحرف الكلمة من الاستدخال، أو حتى الاستدخال الدقيق الذى يجعل من الحرف الذى ينتبه إليه ذات صفات مميزة تفرق به وتميزه عن الحرف المشابه.

كما أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يمكن تفسير صعوبة القراءة لديهم كنتاج لما يعانونه من اضطراب فى الإدراك البصرى الحسى للكلمات، والوصول إلى تمييزها كمدرك بصرى كلى متمايزًا عما يجاور الكلمة التى يقوم بقراءتها أو تمييزها عن الكلمات المخزنة لديه فى الذاكرة ، هو أمر طبيعى لديهم؛ إذ المتأمل فى التراث الخاص بصعوبات التعلم وأدبياته يجد أن غالبية هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات فى الإدراك البصرى الحسى؛ حيث لا يستطيعون بسهولة وسرعة تمييز الاختلافات البينية بين الحروف التى تكون هذه الكلمة كمدرك بصرى وبخاصةالتمييز الدقيق بين الشكل الكتابى للحروف المتشابهة (صعوبة التشفير الكتابى/ الإملائى).

وفى هذا الإطار أثبتت نتائج العديد من الدراسات بأن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات واضحة فى التجهيز البصرى لسلاسل المثيرات المتجاورة، ومثل هذا النوع من المثيرات أو المهام يعد ذات أهمية كبيرة فى قياس هذا الجانب؛ لأنه يقيس التجهيز الخاص بالناحية الكتابية أو الشكل الكتابى مستقلًا فى تجهيزه عن الناحية الصوتية؛ حيث يستخدم فى هذا النوع من المهام عرض سلاسل من الأحرف أسفلها سلسلة مناظرة من الأرقام، طول السلسلة يتراوح من ٤ إلى ٦ مثيرات تعرض على شاشة كمبيوتر فى مدة قدرها ٢٠٠ ثانية، وعلى الطفل أن يقرر فى العرض الثانى ما إذا كانت سلسلة الحروف والأرقام مطابقة لترتيب العرض الأول نفسه أم لا، وفى مرة أخرى يمكن أن يسأل ليقرر بعد عرض كل سلسلة منفردة ما إذا كانت مطابقة فى ترتيبها عند العرض فى المرة الأولى أم لا. مرة لسلسة الأرقام وأخرى لسلسلة الأحرف. ولقد فسر ضعف الأداء لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة فى هذا الجانب إلى القصور البصرى فى الانتباه؛ إذ يتسم هؤلاء الأطفال تفسيرًا لهذا بأنهم يتسمون بانخفاض السعة الانتباهية بصريًّا.

كما دأب بعض الباحثين على استخدام النموذج المقوى فى اختبار القدرة على التجهيز البصرى لدى ذوى صعوبات القراءة وذلك من خلال عرض سلسلة من الأحرف، يليها عرض سلسلتين من الأحرف إحداهما فوق الأخرى فى مدة عرض(١٠٠) ثانية، وعلى الطفل أن يقرر أى من السلسلتين مطابقًا للسلسلة الأولى التى تم عرضها منفردة، على أن يؤخذ ترتيب المثيرات فى الحكم بالاستجابة، وقد فسر الضعف لدى ذوى صعوبات القراءة فى أداء هذه المهام فى ضوء أنهم يعانون من قصور فى التجهيز المتوازي ـ Parallel Processing، ولا يرجع إلى القصور فى الناحية الانتباهية –البصرية، إنما يرجع إلى القصور فى التجهيز المتتابع أو التجهيز المتسلسل ـ Serial Processing .

هذا فضلًا عن أن هؤلاء الأطفال قد يعانون من إرباكية عالية عند مسح المعجم العقلى لاختيار الكلمات المشابهة للكلمة التى يتم قراءتها فى الشكل الكتابى وذلك للإرباكية والتشتت الزائد عند مسح للملف الكتابى/ الإملائى والملف الفونيمى أو الصوتى من خلال الملف الأستاذ أو ملف السيادة ،أى أنه لايستطع أن يصل إلى اختيار الصوت المناسب والمعنى المناسب لهذا الصوت؛ أى أنه يعانى بالإضافة للصعوبات المتقدمة من صعوبة فى عملية المطابقة أو التعرف، والتى يكتمل من خلالها عملية التعرف على الكلمة.

وفى هذا الإطار نجد ما يؤكد صدق نموذجنا لهذا التفسير؛ ففى دراسة أجريت سنة (٢٠٠٥م)(*) على عينة قوامها(١٩) طفلًا من الأطفال ذوى صعوبات القراءة بالصين، وعينة قوامها(٢٠) طفلًا من العاديين؛ ذلك بهدف الوقوف على الفروق بينهما فى دقة وسرعة التجهيز الصوتى (اكتشاف الصويتة، سرعة التسمية، التجهيز الأرثوجرافى، والوعى الصوتى)، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة

(*) تم رفع أسماء الباحثين الأجانب وذلك لقيام بعض الباحثين بأخذ الترجمة من المتن ثم أخذ المراجع الأجنبية من الخلف وإثباتها لأنفسهم على أنها من صميم عملهم ، علمًا بأن الأصول الأجنبية لدى المؤلف.

إحصائيًا بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين فى جميع متغيرات الدراسة لصالح العاديين حيث اتسم أداؤهم بالسرعة والدقة مقارنة بذوى صعوبات القراءة.

كما أجرى آخر دراسة سنة (٢٠٠٥م) على عينة قوامها (٦١) طفلًا من أطفال الصف الثالث (٣٥إناث/ ٢٦ذكور) من ذوى صعوبات القراءة، وعينة من العاديين قوامها (٣٠) طفلًا من أطفال الصف الثالث (١٧إناث/ ١٣ذكور)، وعينتين أخريين من ذوى صعوبات القراءة والعاديين قوام كل واحدة منهما (٥٠) طفلًا من أطفال الصف الخامس بهدف معرفة أى من المتغيرات له قدرة تمييزية بين العاديين وذوى صعوبات القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التجهيز الصوتى، وسرعة التسمية، والذاكرة العاملة لها قدرة تمييزية عالية بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين ؛ حيث كلما زادت حدة الصعوبة فى القراءة كلما قلت كفاءة التجهيز ويحدث بطء شديد فى سرعة التسمية، وتقل كفاءة الذاكرة العاملة.

كما أن من التفسيرات المقبولة-من وجهة نظر المؤلف- والتى تعد ذات أهمية بالغة فى تفسير صعوبة القراءة طبقًا لنموذجنا واحدة من العمليات المهمة التى لا تجدها فى النماذج العالمية، ولم يلتفت لها غيرنا، وخرجنا بها من نتاج التحليل، ألا وهى عملية السرعة المؤتمتة فى القراءة للسياقات اللغوية المحدودة كالأحرف، وتجمعات بعضها، والكلمة، والكلمتين؛ حيث يفيد تحليل أدبيات مجال القراءة وفهم اللغة وصعوبات التعلم أن القارئ الجيد قد لا يقرأ كل الحروف ولا كل الكلمات؛ لأنه بتوقد ذهنه وتمكنه من فعل القراءة قد يتنبأ بما سيكون من ألفاظ ومعان، ومن ثم، فإنه ليس فى حاجة لقراءة كل ماهو أمامه .كما أن الكلمات غير المألوفة أو الطويلة أو غير الشائعة؛ والتى قد تحتاج لقراءة كل مكوناتها نجد أن القارئ الجيد يقوم بعملية التوليف و التحليل بسرعة فائقة قد تصل إلى حد الأتمتة، وهذا مالا تجده فى حالات الأطفال ذوى صعوبات التعلم؛ حيث أنهم يقرءون كل حرف، وكل كلمة، أو بصورة أدق، يمعنون ما يوجد لديهم من انتباه على كل حرف وكل كلمة، كما أنهم يستغلون وقتًا طويلًا فى القراءة مع الاشتباك فيما يوجد لديهم

من تشتت انتباه، وهو ما يؤدى إلى عدم استدخال بعض الأحرف، وهذا قد يفسر ما يحدث لديهم من حذف، واستبدال، وتشويه، وإضافة بعض الأحرف للكلمات التى يقرأونها، وفى هذا الإطار نجد ما يؤيد ما ارتأيناه فى تفسيرناهذا حيث أجريت دراسة حديثة سنة(٢٠١١م) قامت على استخدام مهام لقياس التجهيز البصرى مفادها عرض سلسلتين من الأحرف جنبًا إلى جنب وعلى المفحوص أن يقرر بنعم أو لا ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين فيما تتضمنه من مثيرات وبالترتيب نفسه. وقد كشفت الدراسة عن ضعف ذوى صعوبات القراءة من خلال زمن الكمون مقارنة بالعاديين.

وقد تكونت عينة الدراسة من(٣٢) طالبًا جامعيًّا من الديسلكسيين و (٢٢) طالبًا من العاديين جميعهم من طلبة جامعة برمنجهام وجامعة أوستون، يتسمون بأن ذكاؤهم عادى كما قيس بمقياس وكسلر ١٩٨١م، أيضًا ينخفض آداؤهم فى القراءة والتهجى بانحرافين معياريين سالبين مقارنة بمتوسط أداء المجموعة الضابطة فى واحد من الاختبارات فقط (قراءة كلمات منفردة و لاكلمات، تهجئة كلمات ولا كلمات و قراءة نصوص)، علمًا بأنه فيما يخص القراءة فقد أخذ فى الاعتبار عند التقييم محكى الدقة والسرعة، ولايوجد فى تاريخهم الطبى مايشير إلى أنهم كانوا أو يعانوا حاليًّا من قصور أو مشكلات عصبية أو نفسية.

ولايقف الحد لدى السرعة والدقة فى تمييز الحروف والكلمات ـ بل امتد القصور إلى دقة تمييز الأشكال، ففى دراسة أجريت سنة (٢٠٠٠م) على عينة قوامها (٢٤٥٠) طفلًا من الأطفال الأمريكيين ، نصفهم من الأطفال العاديين والنصف الآخر من الأطفال ذوى صعوبات القراءة، تتراوح أعمارهم من (٦) إلى(١٦) سنة ، وذلك بهدف قياس الفروق بين عينتى الدراسة فى سرعة تسمية الألوان،والأشكال ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين ذوى صعوبات القراءة و العاديين فى سرعة تسمية الألوان فى جميع المراحل العمرية لصالح الأطفال العاديين، بينما لا توجد فروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين فى دقة تسمية الأشكال فى أى مرحلة عمرية .

ومن المتغيرات التى يمكن فى ضوئها تفسير صعوبة القراءة هو أنهم فى الوقت نفسه الذى يقومون فيه بالتجهيز الكتابى يقومون آنيا بتجهيز ما يتم استدخاله صوتيًّا، ولأن ذوى صعوبات القراءة يعانون من تشتت انتباه إدراكى (بصرى / أو سمعى) فإنهم يعانون من إرباكية كبيرة فى دقة وسرعة التجهيز الفونيمى.

وفى هذا السياق أجريت دراسة سنة (٢٠٠٢م) هدفت إلى بحث الفروق فى التجهيز الصوتى، وسرعة تسمية المثيرات اللفظية، والأشكال، والأرقام بين عينة قوامها (٧٨) طفلًا من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبة فى القراءة ، وعينة قوامها (٧٧) طفلًا من أقرانهم العاديين ، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٧) سنوات و(٧) أشهر إلى (١٠) سنوات، (٦) أشهر، توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٠١) بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والعاديين فى التجهيز الصوتى وسرعة تسمية المثيرات اللغوية لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق بين عينتى الدراسة فى سرعة تسمية الأشكال والأرقام.

كما أجريت دراسة أخرى سنة(٢٠٠٢م) على عينة قوامها (٢٧٩) من الأطفال ذوى صعوبات القراءة وأقرانهم من العاديين من الذين يقعون فى الصفين الثانى والرابع الابتدائى وذلك بهدف بحث الفروق بين الفئتين فى سرعة التجهيز الصوتى وسرعة التسمية والوعى الصوتى، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين فى متغيرات الدراسة لصالح العاديين.

ويرى المؤلف بأن القراءة لو وقفت حد أنها عملية فهم لكان المتوصل إليه لا يتعدى حروف وكلمات وجمل وتعابير وفقرات النص؛ إذ الفهم يعنى فيما يعنى الوصول إلى الخلاصة والفكرة الكلية للنص، لكن يبقى الوصول إلى استنتاجات وخلاصات وأفكار ليست من متن النص ومحتواه أمر يتعدى حدود ما هو مكتوب، وأن الوصول إلى أفكار وخلاصات تتعدى النص يتفق وخاصية الابتكارية التى تمثل جوهره طبيعته وتكوينه.

ـ لماذ؟

لأن القارئ لو وقفت خلاصاته حد ما هو مكتوب بالنص فلا يكون قد أضاف شيئًا، أو ابتكر جديدًا أو أو عزت المادة المقروءة لاستعدادات الابتكار والإبداع الكامنة ضمن تكوينه الجبلى والخلقى الذى يعبر عن طبيعة راقية وسامقة فى مملكة المخلولقات، فالإنسان بفطرة الخلق والتكوين ليس اجترارياًّ فحسب ينتج ما يضع أمامه، ولكنه مزود بأعقد جهاز معرفى يمكنه من تشفير الرموز والمعرفة والتكيف معها، وفهمها، وتعديلها، وتحويرها، وتهذيبها، وومكاملتها مع مالديه من معارف وأفكار مخزنة فى الذاكرة ليقوم بتمثيلها تمثيلًا راقيًّا يتسق وطبيعة ماركب فيه ليصل إلى أفكار جديدة وخلاصات ليست من النص، ولكنها تتصل به على نحو من الأنحاء، وإن بقيت فى مجملها أفكارًا وخلاصات ليست من متنه وموضوعه.

ـ إن عملية التمثيل أكبر من عملية الفهم:

إذ القراءة كعملية تمثيل تقوم على تفعيل عمليات القراءة السابقة متفاعلة مع أصول الاستنتاج؛ حيث يقوم القارئ بصياغة فروضه حول معنى ما يقرأه، واختبار هذه الفروض متصلًا فى اختبار فروضه بمسح الملفات التركيبية والسيمانتية(ملفات المعنى والدلالة)؛ وذلك بهدف الوصول إلى المعنى والخلاصة لما يتم قراءته غير معزول فى تفكيره عن تفعيل ما هو مخزن بالذاكرة من معارف وخلاصات سابقة تمهيدًا لخلق معارف وخلاصات وأفكار جديدة ليست من أصل النص ومحتواه وفحواه.

إنها عملية يتلخص عملها فى عمليات تجهيز ومعالجة على أعمق مستوى من مستويات التجهيز، تقوم على الوصول إلى الخلاصات المستنتجة والأفكار المستلهمة والفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية ليصلها بما هو مخزون لديه فى الذاكرة موصولًا بالمعرفة العالمية والسياق المعرفى المعولم، ليصل إلى أفكار وخلاصات ليست من أصل النص ومتنه؛ لذا فإن القراءة عندنا تتعدى الفهم ترجمة وتفسيرًا وتحويلًا إلى التمثيل لتتضمن الفهم والتمثيل وما يزيد.

وبقدر ما يكون النص سهلًا تكون دقة وسرعة الوصول إلى معانى الكلمات والجمل والتعابير والفقرات والنص ككل، بينما إذا كان النص معبأ بالكثير من الكلمات غير الشائعة أو الصعبة أو غير المألوفة أو التجريدية يكون العكس صحيحًا (سليمان،٢٠٠٥م).

وعملية التمثيل هذه يقدر لها زمنها، إذ الزمن المستغرق فى التجهيز والاستخلاص والوصول إلى استنتاجات وأفكار جديدة يجب أن يتم فى زمن قصير؛ إذ السرعة فى التجهيز مؤشر على كفاءة التجهيزوالتمثيل، وهذا الذى نسميه بالطلاقة فى القراءة ـ Fluency in Reading .

وهو مفهوم يشير إلى القدرة على تعرف الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والنصوص الطويلة والموسعة بطريقة سهلة بحيث تؤدى إلى فهم لهذه المواد القرائية التى تم قراءتها ثم تمثيلها وصولًا إلى استنتاجات وخلاصات وأفكار جديدة.

والطلاقة فى القراءة ما من شك أنها تتأثر بسرعة ودقة التجهيز الكتابى والصوتى إلى درجة كبيرة، ومن ثم يعد من الطبيعى تفسير القصور فى الطلاقة للقصور فيما سبق، ولعل ما يؤكد ذلك أن دراسة أجراها أكثر من أربعة باحثين سنة(٢٠٠٦م) هدفت إلى بحث سرعة تسمية الحروف، والوعى الصوتى، و الإدراك الأرثوجرافى، ومدى إسهام هذه المتغيرات فى دقة وسرعة قراءة الكلمات والنصوص الموسعة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات القراءة قوامها(١٢٣) طفلًا، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦) إلى (٨) سنوات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن اتسام أداء عينة الدراسة بالقصور الشديد فى المتغيرات السابقة طبقًا لما تشير إليه معايير الاختبارات وارتباط سرعة تسمية الحروف ارتباطًا دالًا إحصائيًا بالإدراك الأرثوجرافى ، وارتباط المتغيرين الأخيرين بالطلاقة.

وفى الإطار ذاته يأتى ما يؤكد صدق تصورنا، ففى دراسة أجرها عدد من الباحثين سنة(٢٠٠٨م) بهدف تتبع الفروق فى طلاقة القراءة لدى عينة من الأطفال قوامها(٢٥) طفلًا ذوى إعاقة فى الكلام، وعينة قوامها(٢٥) طفلًا ذوى إعاقة فى

اللغة، يقعون فى الصفوف الدراسية من الأول حتى الثالث، ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط، فقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى طلاقة أى من فئتى الدراسة يعادل طلاقة القراءة لمن هم فى الصف الأول ، كما أظهر الأطفال ذوو الإعاقة فى الكلام مستوى أفضل من فئة الأطفال ذوى الإعاقة فى اللغة فى طلاقة القراءة.

وفى دراسة أجراها عدد من الباحثين سنة(٢٠٠٦م) هدفت إلى بحث سرعة تسمية الحروف، والوعى الصوتى، و الإدراك الأرثوجرافى، ومدى إسهام هذه المتغيرات فى دقة وسرعة قراءة الكلمات والنصوص الموسعة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات القراءة قوامها(١٢٣) طفلًا تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦) إلى (٨) سنوات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن اتسام أداء عينة الدراسة بالقصور الشديد فى المتغيرات السابقة طبقًا لما تشير إليه معايير الاختبارات وارتباط سرعة تسمية الحروف ارتباطًا دالًا إحصائيًّا بالإدراك الأرثوجرافى ، وارتباط المتغيرين الأخيرين بالطلاقة.

لكن فى المقابل قد نجد الكثير من الأطفال الذين توجد لديهم صعوبة فى تعرف أو إدراك الكلمة ، أوالذين يعانون من صعوبات فى ترميز وتشفير لهذه الكلمات يتأخرون فى فهم ما يقرءونه؛ وذلك لاستنفاذهم الجزء الأكبر من طاقتهم فى الحملقة والتركيز على الكلمة ـ Duration التى يتم قراءتها، فضلًا عن قضائهم لوقت طويل فى قراءة هذه الكلمات؛ مما يجعل هناك نوع من التشتت والإعادة والتكرار ـ Rehearsal أثناء القراءة لهذه الكلمات؛ الأمر الذى يجعل أفكارًا كثيرة مستوحاة من المادة القرائية تتوه وتتبعثر، أو لا يصل الطفل ذو الصعوبة إلى بعضها الآخر ، وهو ما يؤدى فى النهاية أيضًا إلى تأثر قراءتهم الشفهية تأثرًا سلبيًّا؛ لأن الطفل كى يفهم لا بد له أن يقيم جسرًا بين ما يقرأه وبين ما لديه من خبرات ومعانى سابقة وبالسرعة المناسبة (سليمان، ٢٠٠٩م).

ومن المتعارف عليه فى علم النفس اللغوى أن الأطفال أو التلاميذ فى حاجة ماسة للقراءة الجهرية والقراءة الصامتة كى يستطيعوا أن يبنوا أو يصلوا إلى الطلاقة فى القراءة، إلا أنه من سوء الحظ أننا نجد أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى

القراءة أو الضعاف فيها لا يحبون القراءة من الأصل، و لا ينهمكون فيها، ولا يندمجون فى المواقف القرائية، ومن هنا فقد أصبح على الخبير فى مجال صعوبات التعلم أن يتخذ الإستراتيجيات والطرائق النوعية التى تجعل من القراءة مادة محببة وممتعة بما يجعل هؤلاء التلاميذ أو الأطفال راغبين فيها عن حب ومتعة(سليمان، ٢٠٠٦م).

وقد يؤدى القصور فيما تقدم إلى حذف وإضافة بعض الكلمات إلى الجمل والتعابير اللغوية التى يقرأها، باعتبار أن اللغة ليست حشدًا من الكلمات المتجاورة دون تفاعل وتعاضد وتأثير وتأثر فى بعضها بعضًا أو بين بعضها البعض، إنما هى مكونات متعاضدة ومتفاعلة ومتكاملة ضمن سياق كلى حامل للمعنى وضامن له، وهو ما يجعلهم غير قادرين على فهم هذه الجمل وتلك التعابير أو السياقات اللغوية الموسعة، وهو مايؤدى بالتبعية إلى قصور قدرتهم على إنتاج جمل وتعابير لغوية دقيقة وصحيحة فى تركيبها، وهذا ما يسمى بقصور القدرة على تجهيز التراكيب(التجهيز السينتاكتى).

وهو المفهوم الذى يشير إلى القواعد التى تحكم بنية الكلمة وتصرفاتها الداخلية، كما تحكم أيضًا الترابطات بين الكلمات التى تقود إلى تكوين وحدات ذات معنى ، كأشباه الجمل والتعابير والجمل .

وتحدد قواعد التراكيب ترتيب الكلمات ، وتنظيم الجمل، والعلاقات بين الكلمات وفئات الكلمات، ومكونات الجمل كأشباه الجمل الاسمية والجمل الفعلية. كما تمكن معرفة الفرد بالتراكيب من إصدار أحكامه حول مدى سلامة بناء العبارة من الناحية التركيبية والنحوية، ولهذا يصنف العلم بالتراكيب على أنه فرع من فروع اللغة- وهو هنا عملية من عمليات القراءة – تركز على شئون التنظيم، وهو واحد من أهم عناصر الدلالة أو المعنى باعتبار أن اللغة تتكون من نسقين كبيرين هما:١ـ الصوت.٢ ـ الدلالة ـ وتتكون من معانى الكلمات ـ Lexicology؛ وقواعد التنظيم ـ Syntax؛ وقواعد البنية ـ Morphology؛ وقواعد الأسلوب(وافى، ١٩٤٥م).

ومن المعروف بأن العلم بالتراكيب وتجهيزها يخص العلم بنظام النسج والإعراب وقواعد الموسيقى والتنغيم وبدونه تختل الأوزان والتصريفات والنغمات لما يتم قراءته، وبذا يتبدل المعنى ويتغير.

ويلعب العلم بالتركيب أو ما يسمى بشأن النظم والقواعد والإعراب واحدًا من أهم العمليات التى تؤدى إلى الفهم وإنتاج الجمل والتعابير التى لها معنى؛ فتعبيرة مثل: ذهب على إلى المدرسة، سليمة لغويًّا لأن نظمها مطابقًا لقواعد النظم فى اللغة، بينما الكلمات نفسها إذا ما شذت عن القواعد الصحيحة فى النظم سوف لا يكون لها معنى كأن يتم نظمها هكذا : المدرسة على ذهب إلى.

وقد تكون التعبيرة اللغوية صحيحة تركيبيًّا إلا أنها غير صحيحة لغويًّا، وهو مايسمى بالجمل الكاذبة عند الفهامة سيباويه، وذلك كما فى:"ذهبت إلى المدرسة غدًا وسأذهب إلى الحديقة أمس". وبالنظر إلى مثل هذه التعبيرة اللغوية تجد أنها تتبع قواعد النظم اللغوى إلا أنها تعد جملة غير صحيحة؛ وسبب عدم صحتها هو المعنى، إذ لا معنى لهذه العبارة ، أو بصور أدق إنها من الجمل الكاذبة فى العرف اللغوى أوعند اللغويين وبخاصة عند خالد الذكر "سيباويه".وبذا نجد أن هناك علاقة عضوية وتفاعلية بين التركيب من ناحية الترتيب ونظم الكلمات داخل بناء التعبيرة اللغوية من جهة وبين المعنى من جهة أخرى.

وقد ذهب بدجت وآخرون سنة(١٩٩٦م) Padget et al ., 1996 إلى أن هناك بروفيلًا خاصًا ومميزًا لذوى صعوبة القراءة مستوحى من دراسة عدد من المتغيرات الأكاديمية والمعرفية، هذا البر وفيل المميز للأطفال ذوى صعوبات القراءة يفيد فى عملية التشخيص، ويقلل إمكانية الوقوع فى أخطاء التشخيص.

ومن خصائص أو مميزات هذا البر وفيل : أن مستوى الفهم الاستماعى ونسبة الذكاء يقع فى مدى المتوسط وحتى المستوى المرتفع ، وأن مستوى الفهم القرائى لديهم أقل بصورة دالة إحصائيًّا من مستوى الفهم الاستماعى، وأقل من نسبة ذكائهم بصورة دالة إحصائيًّا فى الوقت نفسه؛ أى أنه فرق أكبر من واحد انحراف

معيارى.كما أن مهاجمة الكلمة ، والتعرف على الكلمة والتهجى (يعنى : ترميز اللاكلمات) ومهارات الوعى أقل من المتوقع بكثير لعمرهم الزمنى، ويعد هذا المؤشر لدى بعض الباحثين مؤشرًا على صعوبة القراءة، كما يعتبر مؤشرًا على الجدارة لتلقى العلاج وخدمات التربية الخاصة.

ويرى المؤلف بأن هذا الرأى ليس صحيحًا على طول الخط؛ حيث يمكن اعتماده من وجهة نظرنا فى السنوات الباكرة للطفل، وبالتحديد حتى سن العاشرة؛ حيث توصلت العديد من نتائج البحوث وأراء العديد من العلماء إلى أن غالبية الأطفال بعد سن العاشرة يحدث لديهم ما يسمى بالانفجار القرائى ؛ حيث لوحظ زيادة سريعة جدًّا وملحوظة فى مستوى قراءة العديد من الأطفال، وهو مالا يجعل هنالك وجود فروق بين مستوى الفهم الاستماعى ومستوى الفهم القرائى.

على أننا ننوه بأن ارتفاع مستوى الفهم الاستماعى على مستوى الفهم القرائى فى باكر حياة الطفل إنما يرجع من وجهة نظرنا إلى أن السمع والاستماع أسبق فى الظهور على القراءة، وهو ما يعنى أن السمع والاستماع قد تلقى خبرة و تدريبًا فترة زمنية أطول من تلك التى تلقاها الطفل فيما يخص القراءة والفهم القرائى، فالسمع والاستماع مهارة من الدرجة الأولى بينما القراءة والفهم القرائى مهارة من الدرجة الثالثة فى ترتيب ظهور مهارات اللغة.

إن الفهم القرائى* ــ Reading Comprehension لدينا هو عملية تفكير، وخلاصة تمثيل، ففى الوقت الذى يقرأ فيه الطفل هو الوقت ذاته الذى يحاول فيه أن يفهم غيرمنفك عن النظر إلى النظم والترتيب من خلال ما أسميناه بتجهيز ومعالجة التراكيب، فالقراءة تأخذ مسارًا أفقيا بينما فهم ما يتم قراءته يتخذ مسارًا دائريًّا؛ لأننا عندما نقرأ فإن العين تتحرك من اليسار إلى اليمين، ومن اليمين إلى

---

* أخذت الفكرة الرئيسة فى هذا الجانب بتصرف وزيادة من مؤلفنا السابق: الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية(٢٠٠٦م). القاهرة : دار الفكر العربى.

اليسار فى الوقت الذى يدور العقل والتفكير دائريًّا ممسكًا العقل أثناء ذلك ببعض الأفكار والكلمات لا تفارقه حتى ينتهى الفرد من قراءة آخر كلمة .

ففى القراءة تتدفق الحروف والكلمات خطيًّا فى الوقت الذى يتحرك فيه التفكير دائريًّا؛ حيث يتم الربط بين الكلمة التى يتم قراءتها توًا مع الكلمات التى تم قراءتها آنفًا، والكل معروض على المخزون لدى القارئ من معارف وخبرات، وعليه فإنه فى هذه الحالة يجب على الطفل الذى يقرأ أن يعبر تلك الهوة بين المعلومات التى يتم عرضها فى النص المكتوب والمعرفة التى يمتلكها؛ وذلك لأن الفهم القرائى يتضمن التفكير.

إنها عملية تفكير فى المقام الأول والأخير. إن القراءة – طبقًا لما نراه- عملية تعتمد على عملية عقلية كبرى، هى عملية التكيف مع المعلومات الجديدة التى يقرأها الطفل فى النص، ومن خلال هذه العملية يقوم الطفل أو القارئ بعامة بتفعيل عمليتين فرعيتين ، هما عملية المواءمة والتمثيل؛ حيث يتطلب الأمر استدخال الأفكار الجديدة المستوحاة مما يتم قراءته، وهنا قد تكون الأفكار المستدخلة هذه متصادمة مع ماهو مخزون فى الذاكرة وفى هذه الحالة يحاول القارئ فى فك هذا التصادم والوصول لحل، وإما ما يتم استدخاله يضيف جديدًا إليه من أفكار؛ ففى حالة التصادم على الطفل أن يوائم بين الأفكار الجديدة التى تم استدخالها والأفكار القديمة المخزونة لديه وصولًا لحل هذا التصادم والصراع المعرفى الناتج، وفى الحالة الثانية يقوم القارئ بدمج ومكاملة الأفكار الجديدة المستدخلة مع ما لديه من أفكار جزئية مخزنة ليقوم بعملية تمثيل لكل الأفكار وصولًا إلى أفكار جديدة.

فالقراءة ليست حملقة أو نظر أو قلب الحشود المكتوبة من الكلمات إلى أصوات دون تفكير وتبصر، وإعمال نظر وتدبر وتفكر، والاستفادة مما لديه ومما هو مكتوب. فالفهم القرائى يعتمد على ما يستحضره القارئ عن النص المكتوب اعتمادًا على خبرات القارئ السابقة ، والمعرفة باللغة ، والتعرف على التراكيب من الناحية التركيبية والقواعدية، وكذلك على وفرة الهاديات أو التلميحات التى توجد بالنص.

إن عملية القراءة عملية تفكير فى أساسها، وهو ما يشار إليه دائمًا من أن الفهم القرائى عملية تجهيز ذهنى لما يتم قراءته ، مخاضها هو الحصول على المعنى مما يقرأه الفرد ؛ حيث أنه خلال عملية القراءة لا تكتمل الفكرة أو الأفكار التى يمكن للقارئ أن يصل إليها إلا بعد أن ينتهى من قراءة آخر كلمة فى العبارة . والأمر لا يلغ أن هناك من القراء من يصلون إلى المعنى قبل انتهاء القراءة اعتمادًا على ما يمتلكونه من قدرة عالية على التنبوء، واعتمادًا على تفعيل السياق وهاديات وتلميحات ما بالنص، وهو ما يرقى وجهة نظرنا بأن عملية القراءة ليست عملية فهم فقط بل هى تتعدى ذلك لنراها عملية تمثيل ـ Representation Act.

إننا يجب أن نؤكد على أن هناك العديد من العوامل التى تؤثر فى مستوى المادة التى يستطيع الطفل قراءتها؛ أى فهمها وتمثيلها كالخلفية الثقافية، ومدى وعمق تأثر القارئ باللهجات العامية ، والاهتمام ، وطبيعة الموقف القرائى، والدافعية، وصعوبة النص، وعدد الكلمات الصعبة أو غير المالوفة الموجودة بالنص، وطبيعة، وقلة وكثرة استخدام الكلمات الوظيفية فى النص ، وفرة الإلماعات أو هاديات النص.

ولكى نفهم أو نتعرف بعمق عن: لماذا توجد صعوبة فى الفهم القرائى لدى فرد ما؛ فإننا يجب أن نبحث عن: كيف يتعلم هذا الفرد وينجز ما ينجزه فى المواقف المختلفة، وكيف يؤدى المهام القرائية المختلفة؟

ومن العوامل ذات الأهمية البالغة والتى تساعد القارئ للوصول إلى فهم ما يقرأه ، هو الاستفادة من إلماعات أو تلميحات السياق ـ Clues ، إذ التعويل عليها فى القراءة يؤدى إلى جودة الفهم، وكلما كثرت هذه الإلماعات والتلميحات، وقام القارئ بتفعيل الإفادة منها كلما كان الفهم أكثر سرعة وأجود.

وكثرة وجود هذه الإلماعات يسمى أثر الوفرة فى الفهم.

لكن إلى ماذا تشير إلماعات النص أو هادياته؟

إنها فكرة تشير إلى إرسال الرسالة نفسها اللغوية فى النص ذاته ولكن فى صورة

لغوية أخرى، بمعنى أن المعلومات المستقاة من مصدر ما تدعم وتقوى وتؤازر المعلومات ذاتها من مصدر آخر.

إنها عملية تدعيم وتعزيز وتقوية ـ Enhancing and Reinforcing للمنتوى فى الرسالة اللغوية، ومثل هذه الهاديات أو التلميحات أو الإلماعات Clues تساعد القارئ على بناء المعنى المستلهم أو المستخلص من النص المكتوب؛ وعليه فإن الفهم القرائى يتطلب من القارئ تفاعلًا نشطًا وإيجابيًّا مع النص؛ حيث يجب على القارئ عند ممارسة فعل القراءة أن يكون مشاركًا نشطًا ومتفاعلًا بصورة إيجابية مع النص المكتوب ، كما يجب عليه أن يربط بين ما لديه من خبرات ومعلومات ومعارف سابقة مع تلك التى توجد بالنص الذى يقوم بقراءته؛ لأن الحقيقة الدامغة التى لا يجحدها مبصر هى أن السياق ضامن للمعنى، ولا يمكن بأى حال من الأحوال الوقوف على المعنى الدقيق للمفردة إلا من خلال السياق الحامل لها، من خلال ما يسبقها من كلمات، وما يأتى بعدها، فمفردة مثل:" جلل" وهى كلمة تستخدم فى الأمر الخطير والهين، تجدها فى عبارة مثل: "هذا أمر جلل" تأتى بمعنى الأمر العظيم. وإذا وردت فى عبارة مثل: " كل مصيبة تخطأتك جلل" فهى هنا تعنى الهين. و "أسر" المستعمل فى الإخفاء وضده(فأسرها يوسف فى نفسه ولم يبدها لهم)، تفيد هنا الإخفاء، بينما فى تعبيرة مثل: " وأسروا الندامة لما رأوا العذاب " تحتمل المعنيين. ويسمى هذا الأمر بالتضاد فى اللغة ، وهو نوع من الاشتراك اللفظى، واللغة العربية تفوق كل لغات العالم فى ذلك، ومن أمثلة التضاد فى اللغة كثير مثل: " المسجور" الذى يطلق على المملوء والفارغ، و " الزاهق " الذى يطلق على المتناهى فى السمن وعلى شديد الهزال، وقد يستعمل اللفظ فى ضد ما وضع له لمجرد التفاؤل كالمفازة فى المكان الذى تغلب فيه الهلكة؛ هذا على أنها مأخوذة من فاز إذا نجا وسلم، وكالسليم للملدوغ كما يستخدم فى الإخبار عن ملدوغ أصابه المرض فيقول: هو فى عافية.أو كاستخدام لفظ العاقل على المعتوه والأحمق، والملآن على الفارغ.

وقد يأتى التضاد فى الظاهر لانتقال معنى اللفظ إلى معنى آخر مجازى لنكتة

بلاغية أو لعلامة ما؛ وذلك كما فى قوله تعالى: " نسوا الله فنسيهم " فالفعل الثانى مستعمل فى غير معناه الأصلى، بل مستعمل فى معنى الإهمال والترك لأنه يستحيل على الله النسيان، وهو استعمال على سبيل الاستعارة.

وقد يأتى التضاد فى الظاهر من دلالة الكلمة فى أصل وضعها على معنى عام، يشترك فيه الضدان، فتصلح لكل منهما لذلك المعنى الجامع، وهو مايسميه علماء الأصول بالمشترك المعنوى ونال ذلك التضاد: " القرء" والذى يطلق على الحيض والطهر، لأن القرء فى الأصل هو الوقت المعتاد ، و " الزوج" فى إطلاقه على الذكر والأنثى، و"شرى" و " باع " يستخدمان بمعنى واحد لأن كلاهما يقوم على المبادلة.

وقد يجىء التضاد من اختلاف مؤدى المعنى الواحد باختلاف المواقع، وذلك مثل كلمة " فوق" فتأتى بمعنى " دون " ، كما فى قوله تعالى: " إن الله لايستحى أن يضرب مثلًا ما بعوضة فما فوقها" أى ما يفوق الذبابة حقارة. (وافى، ١٩٤٥م)(*).

إن هاديات النص هى بمثابة تلميحات وإعزاءات بالمعنى، فكل تلميحة تكشف جزءًا لعمى المادة المقروءة، وعندما يقوم القارئ بإجراء عملية استلهام وتكامل لكل معنى جزئى تكاشفه بهاالتلميحة أو الإلماعة كلما استطاع أن يصل إلى المعنى الدقيق لما يتم قراءته.

والمستقصى للتراث النفسى الخاص بسيكولوجية اللغة يجد أن هذه التلميحات أو الإلماعات تتمثل فى: الإلماعات الوصفية؛ وهى تلميحات توفر جزءًا من صفات الشىء أو المفهوم التى تعبر عنه الكلمة المكتوبة فى النص؛ ولتوضيح ذلك ، هب أن كاتبًا كتب فى نصه كلمة مثل" البيد" فإن القارئ قد يجد فى النص ما يكشف له معنى هذا اللفظ، كأن تجد فى بعض العبارات ما يشير إلى اتصاف هذا المكان بشدة الحرارة، وعدم وجود الماء، ولا أشجار ذات أوراق عريضة وارفة، وهنا يمكن

(*) للمزيد : راجع: على عبد الواحد وافى (١٩٤٥م) . فقه اللغة. القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

للقارىء أن يستخدم هذا الوصف فى الوصول إلى معنى الكلمة المذكورة آنفًا؛ حيث وفر النص هنا مجموعة من الأوصاف التى تدور حول الكلمة مجهولة المعنى، فيعرف أن هذا الوصف أليق بوصف الصحراء، فيصل إلى المعنى بأن معنى البيد" الصحارى".

وهناك إلماعات وتلميحات الوظيفة، وهى تلميحات تتبلور حول وظيفة الكلمة، وما يمكن أن تؤديه من دور؛ فهب أن كاتبًا كتب عبارة مثل"..حادى العيس.."، هنا ستجد كلمة "عيس" غير مألوفة المعنى، هنالك يمكن للنص أن يتضمن تلميحات من خلال ما يتصمنه من عبارات، أو كلمات تشير إلى ما تقوم به هذه العيس كأن تحمل المؤن والزاد، أو أشياء يسافر بها المرافق لهذه العيس كى يبيعها أو يتاجر فيها، وأن ذلك كان فى زمن ما قبل اختراع وسائل النقل الحديثة، هنالك سوف توفر هذه التلميحات ما يجعل القارئ يستنتج أن هذه الكلمة تشير إلى البعير أو الجمل الذى يرتحل فى الصحراء- وقد تكون كلمة الصحراء وردت فى النص فتسهل أكثر للقارئ كى يصل إلى معنى العيس.

إننا هنا نجد القارئ ضرب بباطن عقله فى النص فوجد أشياء تخص كلمة العيس كالتى ذكرناها سابقًا فتكشف له كل وظيفة أو كلمة جزءًا من المعنى فَيُفعِل بين كل هذه التلميحات فيصل للمعنى المقصود.

وهناك أيضًا من التلميحات ما يمكن أن نسميه بالتلميحات التصريحية أو الخبرية ، كأن تجد كلمات فى النص تكشف شيئًا عن خصائص الشىء أو المفهوم الذى تعبر عنه الكلمة، فهب أن كاتبًا كتب فى النص عبارة مثل" ... وعلى كل ضامر" ، ووقف القارئ محاولًا كشف المعنى فاستعصى عليه الوصول لمعناها، هنالك قد يجد فى النص من التلميحات والهاديات ما يكشف له معناها، فقد يجد أن المكتوب به ما يشير إلى أن هذا الضامر يسير فى الفيافى، ويتحمل العطش، وله خف عريض تجعل ساقاه لا تغوصا فى الرمال، فيكتشف أن هذا الضامر هو البعير أجهده السفر الطويل.

وقد تجد فى النص تلميحات تخص القيمة تتعاون مع بعضها البعض إذا عول عليها القارئ وفعَّل بينها فى اكتشاف معنى الكلمة المجهولة؛ فهب أن قارئًا قرأ لكاتب كتب فى نص هذه العبارة " إنه كالتبر...." فوقف القارئ عند كلمة التبر متبرما غير قادر على إكتشاف معناها، هنالك قد يجد القارئ فى النص ما يشير إلى أن هذا التبر غال الثمن ، أو لايقدر على ثمنه الفقراء،و.....إلخ، عندئذ يمكنه من خلال ما يسرد عن هذه القيمة أو من خلال ما يسرد من صفات وخصائص وتلميحات تخص جوانبًا أخرى أن يكتشف بأن التبر هو الذهب.

وفى النص قد تجد هاديات أخرى تخص تلميحات أو إلماعات التكافؤ، وهى تلميحات فى النص تكشف أجزاء من معنى الكلمة مجهولة أو صعبة المعنى من خلال إيراد معانى تضاهيها أو تشابهها أو تساويها، هنالك لو فعَّل القارئ هذه المترادفات والمكافئات والمشابهة سوف يصل إلى معنى الكلمة الصعبة أو مجهولة المعنى.

والمتأمل لأدبيات علم نفس اللغة يجد العلماء يتحدثون عن ثمانية أنواع من هذه التلميحات، أوردنا بعضًا منها. وأن هذه التلميحات الثمان ليس بالضرورة أن توجد بالنص كلها حتى يتم اكتشاف معانى الكلمات الصعبة أو الكلمات مجهولة المعنى.

إننا بحديثنا عن إلماعات النص، إنما نريد أن نجعل من التدريب على الفهم، وتدريسه وتعليمه، أشبه لعملية استدلال وعملية تفكير ذات ملمح فكرى راق يعبر عن خصيصة الإنسان الراقية التى تميزه عن غيره من الكائنات. تجعل منه مبدعًا متفاعلًا يقوم بفرض الفروض واختبارها ، وإثباتها أوضحدها أو رفضها فى عملية سامقة فى التفكير والرقى والاستدلال عوضًا عن أسلوب التلقين والعمل بصورة آلية فى الوصول إلى خلاصات ومعان وذلك عوضًا عما تدرس اللغة العربية حاليًّا بالأسلوب العتيق فى المدارس.

وجودة القراءة، وألمعية القارئ لا تقف عند حد قدرته على الإفادة من إلماعات النص وتلميحاته كما سبق وذكرنا، ولكن ألمعيته فى أنه لا يقوم بالتركيز فى قراءة كل

كلمات النص؛ فالقارئ الجيد من خصائصه أنه لا يقرأ كل كلمات النص بل يقوم فى كثير من الأحيان - سيما عند قراءته النصوص السهلة- بالقفز على بعض العبارات والجمل ولا يركز فى قراءتها.

ـ إن القارئ الجيد لا يقرأ كل الكلمات.

ولعل ما يؤكد ذلك هو أنك تجد الكثير من الأدلة التى تشير إلى أن القارئ الجيد لا يقرأ كل الكلمات التى أمامه فى النص ، إنه يتخطى بعض الكلمات أثناء القراءة ويركز على بعضها الآخر ، إنه يأخذ ويستحضر فى ذهنه بعض الكلمات التى يقرأها ليتخطى قراءة البعض الآخر ، لكنه عندما يواجه شيئًا غير متوقعًا أثناء القراءة تجده يقرأ كل الكلمات التى فى النص، أو على الأقل يقرأ الكلمات التى تسبق أو تأتى بعد موطن الإرباكية فى القراءة، وهذا يمثل أحد العوامل النوعية والطرق الكيفية التى يمكن أن تساهم مع ما تقدم فى الإجابة عن السؤال السابق.

وفى هذا السياق يمكن تفسير جانبًا من الصعوبات التى يواجهها الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة؛ حيث تجد الكثير منهم لا يستفيدون من تلميحات النص وإيماءاته وإلماعاته،ـ وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور فى التفكير، وهو أحد أهم العمليات العقلية التى يعانى فيها الطفل صاحب الصعوبة فى التعلم من اضطراب، فتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى، الصادر بالقانون ١٠٨/ ٤٦٦ سنة(٢٠٠٤م) يذكر بأن الأفراد ذوى صعوبات خاصة فى التعلم يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ..... والتى يظهر أثرها فى قصور الاستماع و..... ثم يذكر التفكير.....إلخ، هذا فضلًا عن تركيزهم وقتًا طويلًا فى قراءة ما يقرءون، وهو ما يشتت انتباههم، القابل للتشتت من الأصل.

ومن المتغيرات الهامة التى تؤثر فى الفهم، هو المدخل الذى يتبعه القارئ فى تجهيز المادة المقروءة فى ضوء طبيعة وخصائص هذه المادة، فأثناء القراءة يتخذ بعض القراء أحد المداخل أو الطرائق الرئيسة الآتية:

١ - المدخل التركيبى (من الجزء إلى الكل) ، وطبقًا لهذا المدخل أو الأسلوب فى القراءة يتم استيعاب اللغة المنطوقة من خلال الاستدخال التدريجى والمتتابع للمثيرات السمعية أو البصرية؛ حيث تجرى المدخلات الأولية عبر سلسلة من المراحل التى تتجمع تدريجيًّا فى وحدات كبيرة وذات معنى.

٢ - المدخل التحليلي(من الكل إلى الجزء) ، وفى مثل هذا المدخل فى القراءة يعول القارئ على ما يتم قراءته متآنيًّا مع الأنساق المعرفية المخزنة فى الذاكرة، والبنى المعرفية والخبرات السابقة، لكن تركيز القارئ هنا يكون أكبر على المعرفة والبنى المعرفية والخبرات السابقة أكبر من تركيزه على الرموز المكتوبة، ثم يقوم بعد ذلك بعمل الاستنتاجات التى تتيح للفرد إمكانية وضع الفروض والقيام بالتنبؤات حول ما يعالج من معلومات.

٣- المدخل التكاملى، فى هذا المدخل يقوم القارئ بالتعويل على الأسلوبين السابقين تزامنيًّا ، فطبقًا للنماذج التفاعلية يجب أن يكون الفرد على أن يكون ماهرًا فى تعرف الكلمات ، بالإضافة إلى الإحاطة بالمستويات العليا للغة والمعرفة المفاهيمية ليكون القارئ جيدًّا، إنها نوع من النماذج تركز على المعالجة المتزامنة.

وبذا نجد أن القراءة تتضمن العمليات أو المهارات التالية:

١-التشفير الأرثوجرافى (الإملائى/ الكتابى).

٢- التشفير الصوتى (الفونيمى).

٣-التوليف الصوتى .

٤-التحليل الصوتى.

٥-التشفير السيمانتى (المعنى).

٦- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آنيًا.

٧-التعرف على الكلمة.

٨-تعرف معنى الكلمة.

أ-المعنى الإشارى.

ب-المستوى المعجمى.

٩- فهم الجملة.

١٠-فهم التراكيب.

١٢-فهم الفقرة.

١٣-فهم النص.

١٤-استنتاج أفكار جديدة.

ثالثا :الديسلكسيا وصعوبات التعلم :

ذكرنا فى مؤلف سابق لنا أنه قد شاع فيما قبل(١٩٦٨م) استخدام مصطلح صعوبات التعلم، وذكرنا فى آخر مؤلفاتنا سنة(٢٠١٠م) بأن المفهوم السابق لم يعد يستوعب فكرة وفئات صعوبات التعلم، وعليه فقد توصلنا فى تحليل لنا فى هذا المؤلف إلى أن فئات ذوى صعوبات التعلم تتبع ثلاثة أقسام مرفودة من ثلاثة مفاهيم هى:

١-صعوبات عامة فى التعلم.

٣- صعوبات خاصة فى التعلم.

٤- متفوقون ذوو صعوبات تعلم.

وقد بدا هذا الصوت فى التقسيم عاليًا من وجهة نظرنا بعد صدور تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين ـ National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكى، والصادر على المستوى الفيدرالى بالقانونين ٩١/ ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م). وتعديلاته وبخاصة التعديل الصادر بالقانون ١٠٨-٤٦٦ فى (٣) ديسمبر(٢٠٠٤م)، والصادر بعنوان the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

حينما ذكر فى استهلاليته أطفال ذوو صعوبات خاصة فى التعلم منحيًّا جانبًا مفهوم صعوبات التعلم بالوصف الذى كان شائعًا، وقد بررت الهيئة آن ذاك لماذا تصر

على استخدام مصطلح صعوبات خاصة فى التعلم بديلًا عن مصطلح صعوبات التعلم.

وبرغم وجاهة الأسباب التى أوردتها الهيئة فى معرض تبريرها إلا أنه فى حينه تعرضت الهيئة الاستشارية للعديد من الانتقادات وبخاصة تلك التى صدرت عن الرابطة أو الجمعية الوطنية لصعوبات التعلم.

وبرغم كل ما تقدم ظلت الهيئة تصر على استخدام المصطلح الذى ارتأته حتى لحظة تأليف هذا الكتاب ولم تتقهقر أو تستدبر عما دعت إليه، وقد أوردنا فى مؤلفات سابقة لنا ما يعنيه مصطلح الهيئة، وقد كان لنا فى هذا مدح وقدح أطرناه وسطرناه، ولصاحب الرغيبة أن يراجع ماكتبنا إن شاء(*).

والمتأمل لتعريف الهيئة الاستشارية للأطفال المعاقين المشار إليه، وتعريف سليمان(٢٠١١م) يجد أن أى من التعريفين قد أورد فى ذيل التعريف بأن مصطلح صعوبات خاصة فى التعلم يتضمن حالات الديسلكسيا علمًا بأن أى من التعريفين قد ذكر فى استهلاليته بأن الاضطراب فى العمليات النفسية الأساسية يؤدى إلى العديد من الصعوبات، ثم ذكر كل من التعريفان أن بضمن هذه الصعوبات، القراءة.

وهنا نلحظ أن صعوبة القراءة ذكرت فى الاستهلالية، ثم ذكرت الديسلكسيا فى ذيل أى من التعريفين.

فهل هذا إطنابًا؟

أم أن هناك فرق بين صعوبات القراءة والديسلكسيا؟

أوضحنا فيما مضى من هذا الكتاب ماهية القراءة ووجهة نظر النظريات أو التوجهات المختلفة فى معناها، ومن ثم لا داعى لإعادة ما تقدم هنا إذا ما أردنا أن نعرف معنى القراءة.

(*) للاستزادة حول ذلك راجع كتابنا: صعوبات التعلم تاريخهامفهومها تشخيصها علاجها. الطبعة الثانية(٢٠٠٢م). القاهرة: دار الفكر العربى.

أما فيما يخص الديسلكسيا وما إذا كانت تعنى صعوبة القراءة فدعنا ندور هنا حول ماهيتها حتى نبنى حكمنا على هدى من دليل، لا هواء التضليل.

فى بداية الاستقصاء لبناء الحكم دعنا نقول:

أن المستقصى لتعريف المؤلف(٢٠١١م)، وتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية التابعة لمكتب التربية الأمريكى الصادر بالقانون١٩/ ٢٣٠ سنة(١٩٦٨م) وتعديلاته

قد أشارت إلى أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى أطفال يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتى يظهر آثارها فى اضطراب الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الحساب، أو التهجى .....إلخ. ، ويتضمن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم حالات : الإعاقات الإدراكية ،الإصابة الدماغية أو التلف المخى ـ Brain Injury، الحبسة ـ Aphasia، الديسلكسيا ـ Dyslexia ؛ وبذا تكون هذه التعريفات قد حددت العديد من الصعوبات الخاصة التى تمثل مجالات تظهر من خلالها الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية بشكل واضح، منها الديسلكسيا التى تعد صعوبة خاصة فى التعلم أكثر تحديدًا من مفهوم صعوبات التعلم (سليمان، ٢٠١١ م).

وعليه فإنه يمكن الإشارة هنا إلى أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى قصور نوعى محدد غير متوقع فى مجال أو مهارة محددة وليس فى كل المجالات الأكاديمية، ولا حتى فى كل المهارات الخاصة بالمجال الذى يعانى فيه الطفل من قصور، ومن المعروف أن بضمن هذه المجالات القراءة، وأن ذكر القراءة فى استهلالية التعريفين باعتبارهما من المجالات التى يظهر فيها آثار الاضطراب فى العمليات النفسية الأساسية، وذكر الديسلكسيا فى آخر التعريفين حين أكدا على أن مفهوم الصعوبات الخاصة فى التعلم يتضمن حالات كثيرة ثم ذكر بضمنها الديسلكسيا إنما هو من قبيل الإحاطة والشمول والاستغراق، وليس من باب التفريق والتمييز والمغايرة، والذى يؤكد هذا الحكم أن الديسلكسيا هى صعوبة قراءة ماورد فى قاموس أوكسفورد من أن الديسلكسيا كلمة إغريقية تتكون من ثلاثة مقاطع يشير تفاعلها مع بعضها البعض إلى صعوبة فى القراءة كما سيأتى ذكره

ونود الإشارة إلى أن الذين يخلطون بين الديسلكسيا وصعوبات القراءة، ذاهبين فى خلطهم إلى جعل هذه غير تلك إنما قد يرجع إلى أن حالات القصور فى القراءة تعد متكثرة ومتنوعة؛ ونحن نقول بأنه ليس كل حالات الضعف أو القصور فى القراءة حالات صعوبة فيها؛ فقد يكون القصور أو الضعف فى القراءة حالة تأخر أو تخلف دراسى ناتجة عن أسباب خارج الطفل أو قد تكون حالة القصور أو الضعف فيها تنتمى إلى حالات مشكلات التعلم؛ إذ سبب القصور والضعف ناتجة عن إعاقة البصر أو السمع.

وأنه ليس كل من يعانى من الضعف فى القراءة هو ذو صعوبة خاصة فى تعلمها؛ حيث ترجع مثلًا مشكلة الديسلكسيا إلى سبب داخلى ؛ بينما توجد حالات أخرى من الضعف القرائى لا ترجع لسبب داخلى، وفى هذا الإطار أشار الاتحاد العالمى للأعصاب، بأن هناك حالات عدة من الضعف القرائى ولكن لأنها لا ترجع لأسباب داخلية لذا فإنها لا تنتمى إلى حالات الديسلكسيا.

وعلى الرغم من أن الأطفال الديسلكسيين والأطفال المتخلفين أو المتأخرين فى القراءة يعانون من ضعف فى مهارات القراءة إلا أنهم ليسوا سواء؛ حيث يفيد تحليل أدبيات صعوبات التعلم إلى الفروق التالية بين صعوبة القراءة والتأخر فيها:

١ -أن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى الذكور ثلاثة أمثال انتشارها لدى الإناث ، بينما نسبة انتشار القصور فى القراءة لدى المتأخرين دراسيًّا لدى الذكور والإناث متساوية.

٢- أن نسبة شيوع الإعاقات العصبية بين المتأخرين فى القراءة أكبر من نسبة شيوعها بين ذوى صعوبات القراءة.

٣- أن النمو فى القراءة والتهجى أبطأ لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة مقارنة بالمتأخرين

٤- أن المتأخرين فى القراءة يعانون من تأخر عام فى جميع المواد الدراسية بينما

يعانى ذوى صعوبات القراءة من صعوبات فى مجالات دراسية محددة دون غيرها، وليس فى جميع المواد الدراسية.

كما أن مايؤكد أن الديسلكسيا هى صعوبة القراءة ذلك ما يشار إليه أن الديسلكسيا تعد واحدة من أهم الصعوبات الخاصة فى التعلم ذات خصائص متفردة؛ حيث أنها تمثل اضطرابًا نوعيًّا محددًا فى اللغة، ذات أصل أو منشأ تكوينى Constitutional ، تتسم بصعوبات فى ترميز الكلمة المنفردة ـ Decoding of Isolated Words، والتى تعد انعكاسًا للقصور فى التجهيز الصوتى (*) Insufficient Phonological Processing، وبخاصة تجهيز المثيرات الصوتية المتتابعة ،وأن هذه الصعوبات فى ترميز الكلمة المنفردة تعد صعوبات غير متوقعة، وذلك فى ضوء العمر الزمنى، والقدرات المعرفية، والأكاديمية الأخرى، كما أنها ليست نتيجة للإعاقات النمائية العامة أو نتيجة للإعاقات الحسية، وأن الديسلكسيا أو صعوبة القراءة تظهر فى أشكال أو صور لغوية متنوعة، هذا بالإضافة إلى القصور فى كفاءة اكتساب الكتابة والتهجى .

كما أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات فى:

١- تسمية الأشياء.

٢- تعلم قراءة الكلمات المنفردة.

٣- التتبع الصوتى ـ Phoneme Sequence.

٤- اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة كترميز الحرف المنفرد ـ Letter Decoding، والصويتة ـ Phoneme Decoding

٥- ومهارات التفكير اللازمة لفهم ما يقرءونه.

(*)الصويتة أصغر وحدة صوتية فى اللغة ليس له معنى، والمورفيم(الوحدة الصرفية) أصغر وحدة صوتية فى اللغة له معنى، والمقطع عبارة عن مجموعة من الصوتيات المدمجة صوتيًّا؛ ولذلك لم يترجم الباحث الصويتة إلى صوت تمييزًا له عما عداه.

٦- الفهم.

٧- تميز أصوات الكلام.

٨- النطق. ٩- والتآزر الحركى.

١٠- الإدراك البصرى المكانى، رغم أنهم لا يعانون من قصور بدنى، أو حسى، أو بيئى، أو اقتصادى، أو ثقافى، أو انفعالى، أو انخفاض نسبة الذكاء.

وفى هذا الإطار يشير سكاتسشنايدر وتوجيسين ـ (Schatschneider & Torgesen, 2004) إلى أن الديسلكسيين أو ذوى الصعوبات الخاصة فى القراءة Dyslexic or Specific reading disabilities ـ لاحظ استخدام المفهومين بديلًا لبعضهما ـ يعانون من إخفاق نوعى غير متوقع فى كفاءة اكتساب مهارات القراءة، وذلك رغم ظروف التعليم العادية، والذكاء المناسب ـ Adequate intelligence ،والظروف الاجتماعية والثقافية العادية، الأمر الذى يجعلهم أقل دافعية وأقل قابلية لاستثارة دافعيتهم لأن يتعلموا، وهو ما يوقعهم فى دائرة الفشل المستمر وما يترتب على ذلك من مشكلات وآثار نفسية واجتماعية خطيرة .

والمتأمل لهذه الخصائص يجدها هى ذاتها التى ترد فى وصف صعوبات القراءة ونعت الأطفال الذين يعانون من صعوبات فيها، كما أن المفهومين استخدما بدائل لبعضهما.

ولقد تعاظم الاهتمام بالصعوبات الخاصة فى القراءة أو ما يسمى الديسلكسيا أو العسر القرائى فى هذه الآونة، وذلك لأن هؤلاء الأطفال ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويتسمون بحدة سمع وإبصار عادية ، وينحدرون من أسر عادية، إلا أن مستواهم فى القراءة لا يتناسب وإمكاناتهم العقلية.

والأخطر أنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارًا؛ حيث تبلغ نسبة انتشارها ٨٠٪ فى مقابل الصعوبات الأخرى التى يتضمنها تعريف الهيئة الاستشارية ؛ أى أنها تمثل أربعة أضعاف نسبة انتشار صعوبات التعلم الأخرى ، كما

أن خُمس أطفال المدارس الابتدائية يعانون تقريبًا من صعوبة فى القراءة على نحو من الأنحاء، وهو مالا يختلف كثيرًا عن نسبة انتشارها فى بعض البيئات العربية التى اهتمت برصد نسبة انتشار صعوبات القراءة على المستوى القطرى؛ ففى دراسة أجراها مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة (٢٠٠٨م) للوقوف على نسبة انتشار صعوبات القراءة على مستوى المملكة العربية السعودية، وكان بضمن هؤلاء الباحثين مؤلف الكتاب توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشارها تختلف باختلاف المنطقة الجغرافية ، وأن نسبة انتشارها يتراوح من(١٤) ٪ إلى(٢١)٪، وهو ما يمثل مشكلة خطيرة تستدعى الانتباه والاهتمام.

منذ ظهور مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم ـ Specific with Learning Disabilities فى تعريفى الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكى، والصادرين على المستوى الفيدرالى بالقانونين ٩١/ ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م) و٩٤/ ١٤٢ لسنة (١٩٧٧م)، والتعريفات التالية ،والتى كان آخرها- فى حدود علم الباحث- تعريف"الأفراد ذوى صعوبات التعلم ـ The Individual of Learning Disabilities Act (ILDA) بالقانون ١٠٨-٤٤٦ فى ٣ ديسمبر سنة (٢٠٠٤م) ، وكذلك تعريف المؤلف(٢٠١١م) وقد عدل عن استخدام مفهوم صعوبات التعلم ـ Learning Disabilities إلى مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم؛ حيث يستخدم المفهوم الأول للتعبير عن مجموعة عامة من الصعوبات، بينما يستخدم المفهوم الثانى للتعبير عن صعوبة محددة فى مجال نوعى بعينه، فهو مثلًا صعوبة القراءة على أنها صعوبة خاصة فى التعلم ، وبذلك يصبح المفهوم الأخير أكثر تحديدًا من مفهوم صعوبات التعلم، والذى يعد مفهومًا عامًا يتضمن العديد من صور وأشكال الاضطرابات التى تتمثل فى الاستماع، والتفكير، والكلام، والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية الأولية، والقراءة ،والتهجى؛ وهو الأمر الذى جعل العديد من العلماء يشيرون إلى أننا يجب ألا نستمر فى استخدام المفهوم العام المسمى صعوبات التعلم

وبخاصة عندما نريد أن نناقش صعوبة خاصة مثل القراءة، أو عند مناقشة صعوبات خاصة أخرى .

ولأهمية صعوبة القراءة وتفردها كصعوبة خاصة فى التعلم نجد أن التعريفات الصادرة بالقوانين السابقة- وتعريف المؤلف- قد نصت على أنها ضمن الصعوبات الخاصة فى التعلم، وذلك حين أشارت إلى أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى أطفال يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتى يظهر آثارها فى اضطراب الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الحساب، أو التهجى .....إلخ. ، ويتضمن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم حالات : الإعاقات الإدراكية ،الإصابة الدماغية أو التلف المخى ـ Brain Injury، الحبسة Aphasia، الديسلكسيا ـ Dyslexia ؛ وبذا تكون هذه التعريفات قد حددت العديد من الصعوبات الخاصة التى تمثل مجالات تظهر من خلالها الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية بشكل واضح، منها الديسلكسيا التى تعد صعوبة خاصة فى التعلم أكثر تحديدًا من مفهوم صعوبات التعلم.

وعليه فإنه يمكن الإشارة هنا إلى أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى قصور نوعى محدد غير متوقع فى مجال أو مهارة محددة وليس فى كل المجالات الأكاديمية، ولا حتى فى كل المهارات الخاصة بالمجال الذى يعانى فيه الطفل من قصور، وأن صعوبة القراءة واحدة من أهم الصعوبات الخاصة فى التعلم.

رابعًا :مفهوم الديسلكسيا :

الديسلكسيا ـ Dyslexia من الناحية اللغوية كلمة إغريقية تتكون من ثلاثة مقاطع هى: "Dys"،و"Lexia" و "Ia".

(Dys-Lexia)، والمقطع Dys يساوى فى الإنجليزية ـ Bad، وفى العربية سىء أو ردىء، بينما المقطع Lexia يساوى فى الإنجليزية A Word، أى "كلمة " فى العربية، والمقطع ia يشير إلى , Quality فى الانجليزية، وفى العربية" الطريقة أو الجودة فى

القراءة" ؛ وهو على الإجمال من الناحية المعجمية يعنى رداءة أو سوء أو قصور أو ضعف أو عسر القراءة؛ لكنه ورد فى كتابنا" الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية" نقلًا عن أحد الكتاب الأجانب أن الديسلكسيا تتكون من مقطعين هما "Dys" و " Lexia" ، وأن المقطع Lexia يساوى فى الإنجليزية " Speech" ، وبناء عليه يصبح المعنى من الناحية اللغوية-فى ضوء الرأى الأخير- أن الديسلكسيا تشير إلى رداءة ، أو قصور الكلام، وبذلك نلحظ تعارضا من الناحية اللغوية بين الدلالتين فيما ذكر آنفا ، إلا أننا يود لنا القول بأن المعنى الأخير لمصطلح الديسلكسيا لا يتفق والاصطلاح.

وتأسيسًا على قاعدة الاستدلال التى ترى بأنه إذا تعارض المعنى اللغوى مع المعنى الاصطلاحى فيؤخذ بالمعنى الاصطلاحى ويتم العدول عن المعنى اللغوى، لذا فإننا نرى مرتاحين بأن الدلالة الصحيحة لمصطلح الديسلكسيا هو كما ورد بالتوضيح الأول لا الثانى.

والمستقصى لأدبيات صعوبات القراءة يجد أن أول من وصف حالة الديسلكسيا توصيفًا علميًّا لائقًا وبالتفصيل المناسب لزمنه هو الطبيب الألمانى أدولف كسمول Adolf Kussmaul, physician ـ الذى عاش فى الفترة من (١٨٢٢-١٩٠٢م)، والذى يعود إليه صياغة مفهوم عمى الكلمة ـ Word blindness لكى يشير إلى الحالة المتقدمة، وينتمى إلى هذا المفهوم العديد من الأنواع الفرعية للديسلكسيا، منها: ديسلكسيا الحذف، والديسلكسيا الانتباهية والديسلكسيا العميقة والديسلكسيا السطحية والديسلكسيا المكتسبة والديسلكسيا النمائية والديسلكسيا المركزية، وديسلكسيا التهجى ، وديسلكسيا الشكل البصرى للكلمة(*)، ويتقاطع هذا المفهوم فى بعض معانية أو كلها مع مفاهيم مثل : الألكسيا(اللاقرائية) Alexia،

(*) لمعرفة المزيد عن أنواع هذه الديسلكسيا يمكنك مراجعة كتابنا : فى صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس-عصبية، وهو أحد الكتب المنشورة لنا فى مؤسسة دار الفكر العربى، ٩٤ شارع عباس العقاد-مدينة نصر- القاهرة - جمهورية مصر العربية.

والكاتاليكسيا ـ catalexia، و Hypolexia,word blindness,Reading disorder, strephsymbolia,hyperlexia

وكانت هذه الحالة تسمى فى بعض الكتابات اللاحقة بعمى الكلمة ـ Word Blindness، وكان بضمن الذين استخدموا المصطلح الأخير أورتون ـ Orton وكان ذلك عام (١٩٣٧م) ولويس بروكا ، وذلك لوصف حالات عرضت عليهما تتسم بسلامة الحواس والذكاء إلا أنهم لا يستطيعون قراءة الكلمة كما لو كانوا لايرونها.

و منذ العقد الثانى فى الألفية المنصرمة والتراث النفسى يشير إلى أن من أهم العمليات المتطلبة للقراءة: "الإدراك وتمييز الأشكال ، ربط الأصوات وتكوينها بصورة صحيحة تقابل تجمعات الأحرف المكتوبة ، ربط الاسم بما يضاهى تجمعات الأحرف ، ومعنى تجمعات الكلمات ، والذاكرة ، والحركة ، والعوامل السمعية والبصرية والعمليات الحركية التى تكمن خلف الهمس اللغوى أو اللغة الداخلية والقراءة بصوت مرتفع".وهو ما يشير إلى أن القراءة تتطلب مهارات لغوية سابقة على تعلمها،وأن هذه المهارات تمس المهارة الثالثة-وهى القراءة- فى ترتيب نمو مهارات اللغة.

إن قضية الديسلكسيا أو صعوبة القراءة تبعث على الأسى والحزن لدى العديد من العلماء المهتمين بهذا المجال وذلك لأن هناك من الأدلة ما يشير إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من إعاقات خفيفة فى المخيخ ـ Cerebellum ؛ ولذلك يعانى هؤلاء الأطفال من ضعف التحكم فى حركات العين،الوقوف، والاتزان ، ومن هنا فإننا فى حاجة ماسة لعلاج أو تصميم البرامج العلاجية لتحسين حالات هؤلاء الأطفال ومساعدتهم فى هذه النواحى.

والديسلكسيا كصعوبة خاصة من الصعوبات المستدقة التى تتضمنها تعريفات ومفاهيم صعوبات التعلم تعرف بأنها اضطراب فى التعلم ترجع لأسباب بيولوجية ، وتتدخل بصورة أساسية فى اكتساب القراءة ، الكتابة و التهجى ، وتتسم

الديسلكسيا بالضعف فى قدرات الترميز والتهجى والوعى الصوتى و/ أو المعالجة الصوتية ، وأن هذه الخصائص الأساسية يمكن أن تصاحبها صعوبات فى اللغة المنطوقة وضعف فى الذاكرة قصيرة المدى ، كما يميز الديسلكسيا عددًا من الخصائص الثانوية من قبيل ضعف الفهم القرائى (وذلك بسبب صعوبات الترميز والذاكرة) ، وضعف التعبير الكتابى ، وصعوبة تنظيم المعلومات لدراستها واسترجاعها .

ويعد الوقوف على ماهية الديسلكسيا قبل الشروع فى انتقاء وعلاج الأطفال الديسلكسيين أمرًا من الأمور التى انشغل بها العلماء، فقد ذهبت العديد من الدراسات والمقالات يروم لها تحديد ماهية الديسلكسيا النمائية مثلًا، ونصوا بعد فحص وتمحيص إلى أنها اضطراب يظهر فى صعوبة تعلم القراءة برغم أن الطفل داخل نظام تعليمى عادى ،ويتلقى تعليمًا مناسبًا وبرغم أن الطفل فى الوقت ذاته يمتلك ذكاء مناسبًا وإمكانات اجتماعية وثقافية عادية . إنها صعوبات متمركزة فى الصعوبات المعرفية والتى ترجع لأسباب ونواحى تكوينية .

وذهب المعهد الدولى للصحة ـ National Institutes of Health إلى أن الديسلكسيا هى عدم الدقة و / أو البطء فى القراءة والتى عادة ما يصاحبها قصور فى التجهيز أو فى المهارات الصوتية، وكذلك الضعف فى العديد من الوظائف اللغوية مثل الطلاقة قراءة نص مكتوب ، اكتساب المفردات ،وفهم المادة المقروءة . .ويرى سنولينج (Snowling,2000) أن الديسلكسيا اضطراب يظهر فى صعوبة تعلم القراءة رغم وجود تعليم عادى وذكاء مناسب ـ Adequate Intelligence، وظروف ثقافية واجتماعية عادية، وأن حالة الديسلكسيا هذه ترجع إلى الصعوبات المعرفية الأساسية، والتى ترد بدورها إلى أسباب تكوينية ـ Constitutional.

ويشير مجتمع أورتون للديسلكسيا ـ Orton dyslexia Society (١٩٩٤م) أوالرابطة الدولية للديسلكسيا ـ International Dyslexia Association (١٩٩٤م) " أن الديسلكسيا هى واحدة من أهم صعوبات التعلم المميزة والتى تعد

اضطرابًا نوعيًّا فى اللغة ترجع إلى أساس تكوينى، والتى تتمثل فى صعوبات ترميز الكلمات المنفردة والتى تدلل على قصور فى كفاءة قدرات التجهيز الصوتي - Phonological، وأن هذه الصعوبات فى ترميز الكلمات المنفردة تعد صعوبات غير متوقعة وذلك فى ضوء العمر الزمنى والقدرات المعرفية الأخرى،كما أنهالا تعد نتيجة للإعاقات الحسية، وأن الديسلكسيا تظهر أو يستدل عليها من خلال العديد من الصعوبات المتنوعة أو المختلفة الصور فى اللغة ومنها كفاءة اكتساب القراءة والتهجى".

ويرى أصحاب التوجه العصبى أن الديسلكسيا مشكلة فى القراءة غير متوقعة تحدث برغم الذكاء العادى ، وهذه الحالة مصاحبة لتاريخ أسرى من المستوى نفسه، فى القراءة والتهجى ومشكلات اللغة. إنها أنواع فرعية متعددة؛ وذلك لأن أسبابها متعددة ومتنوعة ، ومن هنا نجد أنه بحسب النظام أو المنطقة أو الممر العصبى الذى يحدث فيه التلف أو العطب يكون نوع محدد من الديسلكسيا فهناك مثلًا الديسلكسيا السطحية، والديسلكسيا الصوتية أو الصوتية ، والديسلكسيا العميقة .....إلخ.

إذن، تعد الفكرة المركزية التى تدور حولها مصطلحات الديسلكسيا أن هناك صعوبات أو مشكلات غير متوقعة فى قراءة أطفال لا يعانون من مشكلات فى السمع أو الأبصار ولا فى الفرصة للتعلم(سليمان،٢٠٠٦م) . وفى هذا الإطار يشير قسم علم النفس ومركز فلوريدا لأبحاث القراءة بجامعة فلوريدا إلى أن: "الديسلكسيا صعوبة خاصة فى التعلم ذات أساس نير ولوجى وتتبدى خصائصها من خلال صعوبات أو مشكلات غير متوقعة فى التعرف على الكلمة بدقة و/ أو طلاقة ،وكذا الضعف فى القدرة على التهجى والترميز، وأن هذه الصعوبات أو المشكلات تعد نتيجة للقصور فى المكون الصوتى (الصوتى) للغة .

ومن هنا فإنه غالبًا ما يشار إلى أن الديسلكسيا صعوبة خاصة فى التعلم ذات أصل عصبى - بيولوجى - Neuro-Biological Origin تتميز بصعوبات فى دقة و/

أو طلاقة التعرف على الكلمة ، التهجى ، وقدرات الترميز. وتشير نتائج الدراسات فى هذا المجال أن ما سبق والعديد من النماذج السلوكية الملاحظة تنتج من القصور فى المكون الصوتى للغة ، وعلى أية حال ، إن هناك تضاد بين النظريات حول الطبيعة الصحيحة للقصور الفنونولوجى، الأمر الذى أدى إلى الأخذ بتنويع المداخل العلاجية ، وهناك تفسيرات عصبية تخص وظائف المخ مستوحاة من صور وظائف المخ ، وكذلك هناك من العوامل الوراثية ما يسبب الديسلكسيا.

وفى التعريفين الأخيرين نرى استبدالًا للعوامل التكوينية كأسباب للديسلكسيا بالعوامل العصبية، وهو الاتجاه الحديث والمعاصر فى النظر إلى الديسلكسيا من وجهة نظر الأسباب ، ومن هنا انشغل علماء الأعصاب فى البحث عن الأساس العصبى للديسلكسيا التى يمكن أن ترجع إليها حالة الديسلكسيا ..

ولذلك نجد أن التعريف الذى يؤخذ به الآن يشير إلى " أن الديسلكسيا هى صعوبة خاصة فى التعلم ـ Specific learning disabilities ذات منشأ أو أصل عصبى - بيولوجى ـ Neurobiological in origin تتسم بصعوبات أو مشكلات فى الدقة و/ أو الطلاقة فى تعرف الكلمة ، وضعف التهجى، وقدرات الترميز، وأن هذه الصعوبات أو المشكلات نتيجة قصور فى المكون الصوتى للغة، والذى يعد غير متوقع فى ضوء القدرات المعرفية الأخرى، وكفاءة التعليم الصفى ومناسبته، ومن النتائج الثانوية المترتبة على ذلك وجود مشكلات فى الفهم القرائى ونقص الخبرة القرائية والتى تؤدى بدورها إلى تعويق نمو المفردات والخلفية القرائية(سليمان،٢٠٠٩م) .

ويتضمن هذا التعريف العديد من النقاط يتمثل أهمها فى أن:

- الديسلكسيا ترجع لأسباب بيولوجية-عصبية.
- الديسلكسيا تمثل إحدى الصعوبات الخاصة فى إطار صعوبات التعلم.
- مشكلات التجهيز الصوتى تمثل واحدة من أهم أسباب الديسلكسيا.
- هذا التعريف يعظم من الوزن النسبى للقصور فى تعرف الكلمات المنفردة، والتهجى، والطلاقة فى تعرف الكلمات كقصور مميز للأطفال الديسلكسيين أكثر من

التركيز على مهارات فهم المادة المقروءة، ولعل هذا يمثل الفرق الجوهرى بين الديسلكسيا والإعاقات العامة فى اللغة.

- الديسلكسيا تتضمن مشكلات التهجى والكتابة.

- الأطفال الديسلكسيين لا يعانون من انخفاض فى الذكاء ، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان أو القصور الاقتصادى، أو الإعاقات الحسية.

- من نتائج الديسلكسيا ضعف مهارات تعلم القراءة وضحالة الخلفية الثقافية،والتأثير سلبيًا على مستوى الطفل فى اكتساب العديد من المهارات اللازمة للتعلم ، الأمر الذى يؤدى إلى مزيد من الصعوبة والعديد من النتائج السلبية التى تتعلق بالصفحة النفسية للأطفال الديسلكسيين.وهو ماجعل من ضرورة ماسة للاهتمام بهؤلاء الأطفال.

وتتبدى أعنف وأشد صعوبات القراءة عمقًا وحدة فيما يسمى بالديسلكسيا العميقة ـ Deep Dyslexia

وهى حالة تمثل أشد أنواع صعوبات القراءة، إذ يجتمع فيها الكثير من خصائص ومظاهر العديد من أنواع الصعوبات الأخرى - ولذلك أوردناها هنا ولم نورد بقية أنواع الديسلكسيا، كما أن عدم إيراد الأنواع الأخرى يتأتى بالإضافة لما تقدم إلى أننا كتبنا عن هذه الأنواع فى مؤلف سابق لنا- حيث يشير مفهوم الديسلكسيا العميقة إلى شكل من أشكال الديسلكسيا تتسم بعدم القدرة على قراءة اللاكلمات مثل Kwbby، وارتكاب الأخطاء السيمانتية(أخطاء المعنى)، والإعاقة الشديدة فى القدرة على قراءة الكلمات المجردة بصورة أكبر مقارنة بالقدرة على قراءة الكلمات الحسية، كما أن المصاب بهذه الحالة يعتمد فى قراءة المفردة أو الكلمة اعتمادًا كليًا على منظرها، فضلًا عن أنه يرتكب أخطاء بصرية كأن يقرأ كلمة Snigle ـ على أنها Signal(راجع قاموس أكسفورد فى علم النفس)

على أية حال، إن المصاب بالديسلكسيا العميقة يتسم بأنه يرتكب أخطاء سيمانتية ؛ أى أخطاء معنى ودلالة، عند القراءة الشفهية كأن يقرأ كلمة Moon ـ على

أنها ـ Crescent ،وفى العربية يقرأ كلمة "قمر" "بدر" أو العكس، كما أنه يقع فى أخطاء بصرية كأن يقرأ كلمةُ: Edge على أنها: Wedge ،وفى العربية كأن يقرأ كلمة"كامل" على أنها كلمة"عامل" أو أن يحدث الاستبدال من الناحية اليسرى لنهاية الكلمة كأن يقرأ كلمة"قميص" على أنها كلمة"قميس" وننوه بأن حالة الاستبدال فى أقصى يمين الكلمة أو آخرها يتوقف على حالة انحراف الإدراك والصعوبة فيه. كما يرتكب أخطاء صرفية كأن يقرأ كلمة: Typing على أنها: Type ،وفى العربية كان يقرأ كلمة"ذهبوا" على أنها كلمة"ذهب"، وأيضًا عدم قدرته على قراءة الكلمات غير الحقيقية أو اللاكلمات ، وهى الكلمات التى تضمن نظمًا للحروف يكون كلمة ليست من اللغة فى شىء مثل كلمة"بلدوك". زد على ما تقدم، أن نجاح هذا الفرد فى القراءة يرتبط بحسية ما يقرأه وفئة الكلمة .

وفى ضوء النماذج المعرفية النفس عصبية فى القراءة ـ Cognitive Neuro Psychological Models (CNPM) تفسر حالة الديسلكسيا العميقة بوجود تلف فى وظائف الممرين العصبيين الخاصين بالقراءة داخل المخ فى الوقت نفسه، وهذين الممرين هما : الممر الخاص بتحويل الجرافيم(الحرف أو تجمعات الأحرف) إلى صوت ـ Grapheme-Phoneme؛ حيث يتعطل عمل هذا الطريق ، والممر المباشر وهو الممر الذى يعمل عن طريق المعنى والدلالة ـ Semantic Path Way؛ حيث أن حدوث اضطراب فى هذا الطريق يعطل الوصول إلى المعنى؛ ولعل السبب الذى يطرح بقوة فى تفسير الديسلكسيا العميقة هو أن المرضى بالديسلكسيا العميقة يعانون من تلف شديد فى النصف الأيسر من المخ .

وسنورد فى الفصل الخاص بتفسير الديسلكسيا توسعة أكثر من ذلك.

وفيما يلى ما تتميز به الديسلكسيا العميقة أو صعوبة القراءة الشديدة:

_ يخطئ الفرد خطأ سيمانتيًا (خطأ المعنى) أكثر منه خطأ صوتيًا حيث يقوم باستبدال الكلمة المكتوبة بكلمة أخرى مشابهة - ترتبط بسياق الجملة- ولكنها تختلف فى المعنى كأن يستبدل هو بـ هى ، وقرد بـ شمبانزى، وبدر بـ قمر، وهكذا.

-أخطاء ترتبط بنوع الكلمة فالطفل مثلًا قد يقرأ الكلمة التى تشير إلى شىء معروف أفضل من أن يقرأ كلمة وظيفية كما فى حروف الجر أو الكلمات الرابطة.

- صعوبة أكبر فى قراءة الكلمات التى تشير إلى مفاهيم تجريدية مثل:العدل، الحرية، الحضارة، الإنسانية..... مقارنة بالكلمات التى تشير إلى أشياء حسية، مثل: كرة، قلم، حذاء، تفاحة.....إلخ.

- حذف بعض الأحرف من الكلمة، أو استبدال بعض الحروف بغيرها من الكلمة.

- صعوبة قراءة الكلمات عديمة المعنى.

وبذلك يمكنك أن تلحظ بسهولة أن الديسلكسيا العميقة سميت بهذا الاسم نظرًا لأنها تضمن العديد من أنواع صعوبات القراءة الفرعية مجتمعة.

إن صعوبة القراءة أو الديسلكسيا أعقد من ينظر إليها فى ضوء الرأى المتقدم فقط؛ إنها قضية معقدة إلى حد كبير ، ومن هنا فقد اهتم بها متخصصون من فروع العلم المختلفة كالأطباء بعامة، وأطباء الأطفال، وعلماء الأعصاب وعلماء النفس بعامة وعلماء التربية الخاصة وبخاصة المتخصصون فى صعوبات التعلم ؛ الأمر الذى تولد معه العديد من التفسيرات والافتراضات المفسرة لصعوبات تعلم هؤلاء الأطفال فى القراءة .