

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.
- ثانياً: أسباب صعوبات التعلم.
- ثالثاً: أنواع صعوبات التعلم.
- رابعاً: الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم.
- خامساً: صعوبات تعلم القراءة.
 - أ. مفهوم القراءة.
 - ب. سيكولوجية القراءة.
 - ج. أسباب صعوبات القراءة.
 - د. تعريف صعوبات تعلم القراءة.
 - هـ. تعريفات صعوبات القراءة النوعية.
 - و. تشخيص صعوبات القراءة.
 - ز. التدخل العلاجي لصعوبات القراءة.

مقدمة:

لقد شهدت السنوات الأخيرة نمواً مضطرباً 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 عقلياً، وذوي التلف الدماغي والمضطربين انفعالياً إلى آخر هذه التعريفات. وربما يكون مصطلح صعوبات التعلم قد تطور جزئياً بسبب بعض المواقف الإيجابية في تصنيف هؤلاء الأطفال كمحاولة الإجابة على التساؤل: ماذا نعمل 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 "ويدر هولت" Wiederholt ابتداءً 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 أيضاً، 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 حديثاً، إلا أن أصوله التاريخية ترجع إلى بداية القرن التاسع عشر، بل أن هناك مؤشرات تؤكد استخدام 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 جداً،

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

و يذكر (السيد عبد 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. طفل ذو صعوبات خاصة في التعلم 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 ٢٠٠١:٢٢٨) أنه حتى أواسط ستينيات القرن العشرين، لم تكن صعوبات التعلم معرفة. ومنذ ذلك الوقت، أصبح مصطلح صعوبة التعلم Learning Disability شائع الاستخدام. ومن بين الفئات الإحدى عشرة للعجز والتصور التي حددها القانون ٩٤-١٤٢ بالولايات المتحدة الأمريكية فإن فئة صعوبات التعلم 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 إكلينيكية على يد مربين وسيكولوجيين وأطباء (Coles، ١٩٨٩). وعلى سبيل المثال في عام ١٩٨٩ تم تحديد وتمييز ١٩٧٣٢١٩ من الأطفال في سن المدرسة لديهم صعوبات تعلم وعولجوا في المدارس العامة (U.S department of Education) ويوجد في كل حجرة دراسية بالمدارس العامة تلميذ واحد على الأقل تم تمييزه باعتبار أن لديه صعوبة في التعلم.

ويضيف جابر عبد الحميد أن دراسة صعوبات التعلم يمكن إرجاعها إلى علوم مختلفة عديدة بما في ذلك علم النفس، والطب (أي طب العيون، وطب الأذن، وعلم

الأعصاب، وعلم العقاقير) وعلم اللغويات، والتربية (Lerner, 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 دوراً 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 قصوراً 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 اضطراباً أيضاً. وكل من هؤلاء المهنيين سوف يقيم صعوبات التعلم ويصفها ويعالجها على أساس وجهة نظره المهنية وقدرة كبير من هذا الخلط يمكن التخلص منه بإدراك أن هناك أنماطاً 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 تربويًا Educationally handicapped
٥. زملة سترأوس Strauss syndrome
٦. عسر القراءة Dyslexia
٧. اضطراب نفسي لغوي Psycholinguistic Disorder
٨. معاق نيروولوجيا 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 نمائياً Developmentally Delayed

- ١٤ . نشاط منخفض Hypoactivity
- ١٥ . متأخر تعلمياً Delayed Learner
- 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 - النموذج ثنائي البعد لمفهوم صعوبات التعلم

لقد وضع 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 التاريخي): ويتضمن ثلاث أطوار أو مراحل تاريخية:

١ - مرحلة التأسيس: Foundation phase

وهي مرحلة امتدت من (١٨٠٠) إلى سنة (١٩٣٠) وفي هذه المرحلة اهتم الباحثون — أمثال بروكا ، وأرنون ، وغولد ستاين، واستراوس. وأطباء العيون مثل هينشيلوود — 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 الأولى، ومحاولة الأطباء إلى إيجاد علاقة بين نماذج سلوكية معينة ومواقع 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 تعليمياً إلى ممارسات تشخيصية وعلاجية، وفي هذه المرحلة أيضاً تركز الاهتمام على تصميم اختبارات لقياس الاضطراب في النواحي اللغوية ووضع برامج علاجية لها، وهي اختبارات وبرامج قامت على أساس نتائج مرحلة التأسيس الأولى، 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، التأزر البصري - الحركي، والإدراك، ومن ثم فقد تم تصميم العديد من الاختبارات الشخصية التي تخدم هذا الجانب مثل اختبارات إيلينوي للقدرات النفس - لغوية - Illinois Psycho Linguistic Abilities لكيرك وماكارثي

Language Modalities واختبارات قنوات اللغة (Kirk & Mackarthy:1961) ،
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.

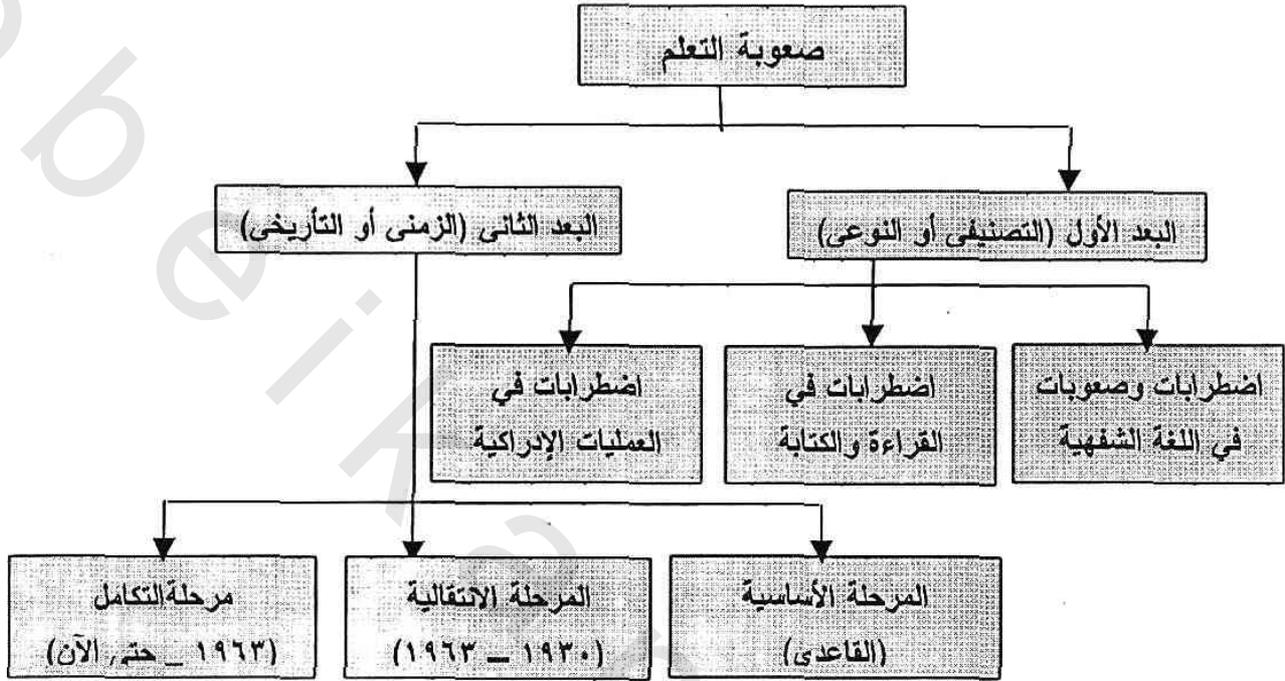
وبالنسبة للمرحلة التكاملية فلقد جمعت المرحلتين السابقتين لها معا تحت مفهوم صعوبات التعلم، ذلك المفهوم الذي انتشر بسرعة بالنشرات والبرامج التربوية وخاصة تلك المتعلقة بذوي صعوبات التعلم، ومع استمرار النمو التنظيمي (المنظمات المتخصصة)، وظهور الجماعات الضاغطة ، كل هذا أدى إلى ظهور تشريعات وثيقة الصلة بصعوبات 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 والثالثة على الأطفال.

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

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

مرحلتي 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) بتصريف من الباحث

وخلاصة القول فإن الخلط والخلاف في تعريف صعوبات التعلم، وكذا الخلط والخلاف في تحديد خصائص الأطفال والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لم ينجم فقط من عدم وجود مفهوم 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.

والملاحظ في هذا الإطار أنه يوجد منهجان رئيسان للنظر إلى صعوبات التعلم، المنهج الأول هو المنهج السببي Cause Oriented Approach، والمنهج الآخر هو منهج الأثر Effect-oriented Approach، وفرق جوهرية بين المنهجين في نظرتهم لفهم اضطرابات التعلم Learning Disorders، إذ المنهج الأول ينظر إلى اضطرابات التعلم مركزاً على 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 - تعريف صعوبات التعلم

١- تعريف كيرك (Samuel A. Kirk 1962):

برغم كل ذلك الخلط في تعريف صعوبات التعلم فقد ظهر في نهاية (١٩٦٢) مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities كمفهوم مستقل بذاته ومنفصل عن الذوات الأخرى من المفاهيم التي ظلت تخالطه وتشاركه رداً طويلاً من الزمن، وقد كان ذلك في كتاب ألفه صموئيل 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 مفهوم صعوبات التعلم مفهوماً خاصاً بفئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون أنماطاً سلوكية معينة، حيث يشير كيرك آنذاك بأن " مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في 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 اضطرابات 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 تصاحب الطفل فقط خلال مراحل تعلمه، بل تتعدى ذلك لتصل إلى الكبار أيضاً، وأن العرض الظاهر للصعوبة إنما يظهر من خلال ما يعانيه الفرد من مشكلات تعلم في اللغة والقراءة، 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:

- احتمالية إرجاع سبب صعوبات التعلم إلى الاضطرابات الانفعالية أو الاضطرابات السلوكية.
- أن تعريف كيرك لم يضع محكاً إجرائياً لتشخيص ذوي الصعوبة كمحك التباعد بين التحصيل والذكاء مثلاً.
- أن تعريف كيرك لم يتعرض من قريب أو بعيد إلى ذكر ما يشير إلى التناقض الإحصائي الدال بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي للتلميذ في ضوء ما يمتلكه من قدره عقلية عامه باعتبار ذلك أحد محكات التعريفات الإجرائية لتحديد ذوي الصعوبة. وهذا ما أكده تيلفورد وساوري (Telford and sawery 1972) بأن مصطلح صعوبات التعلم سوف يكون ذو فائدة قصوى إذا ما استخدم ليشير إلى وجود تناقض واضح ودال

عملية التعلم. Significant Discrepancy بين قدرة الطفل ومستواه في الإنجاز والأداء كما يظهر في (Telford and Sawerys 1972.280)

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

٢- تعريف باتمان (Bateman 1965) :

وفي سبيل تعديل وتطوير مفهوم كيرك سنة (١٩٦٢) وخاصة وضع محك إجرائي لتقدير الصعوبة مبدئياً نجد باتمان Bateman سنة (١٩٦٥) وقد استخدمت مكون التناقض بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي، حيث أشارت باتمان إلى أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضاً (تباعداً) تعليمياً بين قدراتهم العقلية العامة 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 بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي (C.N.S) Central Nervous System، بينما 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)

والملاحظ في هذا التعريف أنه قد أدخل مكون الفروق بين الاستعداد والتحصيل كأحد محكات ومؤشرات الصعوبة، إلا أن هذا التعريف قد استخرج من متته أية أمثلة محددة ونوعية لصعوبات التعلم، كما حددها تعريف كيرك السابق، فضلاً عن أن تعريف باتمان (Bateman 1965) 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 هذه الآونة مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى خطورة بقاء المجال مفتوحاً للاجتهادات الفردية لتعريف صعوبات التعلم، ومن ثم فقد أصدر قراراً يلبي رغبة الحكومة الفدرالية بتكوين لجنة استشارية وطنية للأطفال المعوقين بعدما نيظ بهذه اللجنة وضع فئة ذوي صعوبات التعلم ضمن اختصاصها.

٣- 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 أثرت 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 محلاً 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، أخذة في اعتبارها عدداً من المحكات الإجرائية وهي:

١ - مكون الذكاء Intelligence Criterion Component :

وهو أن يحصل الطفل ذو صعوبة في التعلم على تقدير لا يقل no less عن (-٢) انحراف معياري في اختبار استانفورد بينيه أو اختبار وكسلر للذكاء على أن يتم استبعاد الأطفال المتخلفين عقليا.

٢ - المكون البدني Physical 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 المتطلبه 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

تقديره منخفضاً بما مقداره (١,٥) انحرافاً معيارياً في ثلاثة أو أكثر من الاختبارات الفنية التي تقيس العمليات النفسية الآتية:

Visual Processing	التجهيز البصري	١-
Auditory Processing	التجهيز السمعي	٢-
Hepatic Processing	التجهيز اللمسي	٣-
Language	للغة	٤-
Sensory Integration	التكامل الحسي	٥-

وفي معرض التعليق على تعريف الهيئة الصادر في (١٩٦٨) وتعريفات صعوبات التعلم التي تتضمن عبارة " صعوبات خاصة " Specific كما هو وارد في التعريف المتقدم يشير كيرك وكيرك (Kirk and Kirk 1971.4-5) إلى أن كلمة نوعية في تعريف الهيئة يشير إلى أن الطفل صاحب الصعوبة يوجد لديه تأخر محدد في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وأن هذا التأخير لا يرجع إلى القصور الحسي، أو التخلف العقلي، أو لظروف الحرمان البيئي والأسري. أو لظروف الحرمان الاقتصادي أو التعليمي 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 توجد لديه مشكلة في اللغة والكلام، ورغم ذلك فإنه لا يصنف على أنه ذو صعوبة في التعلم، وذلك لأن مشكلته في اللغة والكلام إنما ترجع إلى عدم قدرته على الاستماع، والأمر كذلك بالنسبة للتلاميذ المتخلفين عقلياً.

كما أن هذه الكلمة وكما يشير سيجل (Siegal 1988.264) تشير إلى أن الطفل قد 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.

وفي إطار التعليق أيضاً على تعريف اللجنة الاستشارية (NACHC) الصادر في سنة (١٩٦٨) يشير ميرسر وآخرون (Merce et al., 1976). إلى أنه في (٤) ديسمبر (١٩٧٤) تم إرسال خطابات Mailed إلى مديري (٥٠) مؤسسة من مؤسسات التربية الخاصة على امتداد الولايات الأمريكية، وذلك للوقوف على مفهوم صعوبات التعلم المستخدم في الولاية، وفي (١٠) يناير سنة (١٩٧٥) تم إرسال خطابات أخرى إلى الولايات التي لم ترسل رداً على الخطاب. وفي النهاية أرسلت (٤٢) ولاية ردها إلى مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية بخصوص ما تقدم، وقد كان يضمن أهداف المراسلات أيضاً استجلاء رأي الولايات في وضع تفصيل دقيق للمكونات التي يتكون منها مفهوم صعوبات التعلم. وقد أفاد تحليل الردود بأن تعريف اللجنة الاستشارية (NACHC) (١٩٦٨) هو أكثر التعريفات التي يتم تبنيها. وقد أفادت دراسات تحليل مكونات المفهوم في الولايات أنهم يتفقون على أن مفهوم صعوبات التعلم تتضمن عدة مكونات هي:

١ - مكون الذكاء : Intelligence Component

حيث يشير 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.

٢ - مكون العمليات:: Process component

وهي العمليات المتضمنة في عدم الفهم أو القدرة على استخدام اللغة المقروءة أو المنطوقة والتي غالباً ما يستخدم لتقديرها بطارية إينيوي للقدرة النفس لغوية.

٣ - المكون الأكاديمي: Academic component

وهذا المكون هو الذي يشار إليه بالاضطرابات الخاصة في القراءة، والكتابة، والتهجي، إجراء العمليات الحسابية، وهي عادة ما تقاس بواسطة الاختبارات التحصيلية المقننة، إلا أن استخدام كلمة من الممكن May be في التعريف يجعل الباب مفتوحاً لأن يقبل الرأي القائل بأنه ليس من الضروري أن تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عيوب أكاديمية Academic deficits.

٤ - مكون الاستبعاد: Exclusion component

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

التعلم مثل الاضطرابات الانفعالية وعيوب السمع والرؤيا أو عيوب الحرمان الثقافي والاقتصادي والبيئي وكذلك عيوب التخلف العقلي أو الإعاقات البدنية.

٥- مكونات متنوعة : Miscellaneous components

مثل اضطرابات الانتباه - الاضطرابات الحركية واضطراب التفكير، وهي اضطرابات غير أكاديمية تظهر لدى ذوي صعوبات تعلم.

٦- مكون التباعد : Discrepancy component

وهو أحد المكونات التي تم تعميمها وأصبح معروفاً لدى المشتغلين بهذا المجال والذي أدخل من قبل باتمان (١٩٦٥) وهو مكون يعتبره الكثيرون دليلاً - denominator - على صعوبة التعلم وهو مكون يشير إلى فرق واضح بين ما يملكه التلميذ من قدرة وما يحققه بالفعل من إنجاز أكاديمي، والملاحظ أن تعريف الهيئة الاستشارية (NACHC) لا يتضمن هذا المكون.

٧ - مكون الفروق داخل الفرد: Intra - Individual Differences

هذا المكون يشير عادة إلى ما يسمى بالتأثير المبعثر Scatter effect فيما يخص البروفيلات الخاصة بالأداء على الاختبارات حيث يكون أداء الطفل مرتفعاً جداً في بعض المهارات الخاصة ببعض المجالات ويكون منخفضاً جداً في بعض المهارات الخاصة ببعض المجالات Skill areas ، فمثلاً قد نجد الطفل مرتفع القدرة على التمييز البصري ومنخفض القدرة على التمييز السمعي.

٨ - 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)

ولقد ساهمت تلك المكونات الثمانية في التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال المتخلفين دراسياً أو الأطفال ذوي مشكلات تعلم إذ أن الأطفال ذوو صعوبات تعلم يعدون ذوي مشكلات منفردة تعود لأسباب داخلية لا تخص البيئة، أو نقص الذكاء، أو التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية كالحرمان من السمع أو البصر أو ضعفهما أو لظروف الإعاقة البدنية كحالات بتر الأطراف أو شللها، كما أنها لا ترجع إلى حالات

الضعف العام في الصحة. فضلاً عن أن ما تقدم يفيد إفاضة 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 أكدوا أن تعريفات صعوبات التعلم تشير إلى أفراد يوجد لديهم قصور في مجال خاص (نوعي) Specific للوظيفة العقلية مثل: القراءة الحساب التهجى، وهم أفراد لا يعوزهم أو يوجد لديهم نقص في قدرات معينة، ولكن العكس ليس صحيحاً بالضرورة، فلا نستطيع القول بأن كل الأفراد الذين يعانون من ضعف في بعض القدرات الخاصة Specific Abilities هم أطفال أو أفراد ذوي صعوبة في التعلم علاوة على ذلك فإننا نعتبر صعوبة 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 البيئي، أو إلى أي من عوامل الإعاقات الأخرى مثل الإعاقات الحسية، أو الاضطراب الانفعالي وهو ما يؤدي إلى تحديد واضح للصعوبة، وماهيتها، وكيفية التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وفض مناطق الاشتباك والخلط بين التلاميذ الذين يندرجون تحت هذا المفهوم، والتلاميذ الذين يندرجون تحت مفاهيم أخرى مشابهة لمفهوم صعوبات التعلم كمفهوم التأخر أو التخلف الدراسي، ومفهوم Learning Difficulties .

ومعنى التفرد في تحديد ذوي صعوبات التعلم هو معنى أكد عليه الكثيرون من قبل، حيث أكدت كتابات الباحثين الأوائل أن تفرد الصعوبات كمرض من أمراض التعلم، وكونها داخلية المنشأ والجوهر، لا يرجع إلى أي عامل من العوامل البيئية أو العوامل الخارجية على الإجمال وهذا ما أكد عليه روس (Ross1976.11) حيث يشير إلى أن صعوبات التعلم توجد لدى الفرد عندما لا يكون متخلفاً عقلياً ولا توجد لديه أية إعاقات في الإبصار أو السمع، وعندما لا يكون لديه اضطرابات نفسية من شأنها أن تعوق الطفل أو التلميذ من متابعة أدائه للمهام من بيئة ثقافية وتعليمية مناسبة، ورغم ذلك يظهرون ضعفاً في التحصيل الأكاديمي عن المتوقع. كما يؤكد روس (Ross1976.7) أيضاً على أن مكن الصعوبات يعد داخلي المنشأ والمصدر، حيث يشير إلى أن الطفل الذي ينمو في بيئة تتحدث لغة ما ثم ينتقل إلى بيئة أخرى تتحدث لغة أخرى، فإن من المؤكد أنه سوف تكون لديه 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 بهذه اللغة ويضيف روس أيضاً إلى أنه عندما يكون المدرس غير قادر على تعليم الطفل

فإن هذا 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. يشير راي몬드 وكورسيني (Raymond and Corsini) لو أن هناك شخصاً لا يستفيد من برامج التعلم العادي، ولا توجد لديه مشكلات اجتماعية Socially disadvantaged، أو مشكلات ذهنية، ولا يعاني من حرمان تعليمي Pedagogically Deprived، ولا توجد لديه علامات واضحة على وجود خلل وظيفي عصبي فسيولوجي Neuro Physiological dysfunction فمثل هذا الشخص نقول عنه انه يعاني من صعوبة في 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 عدنا للتعليق على تعريف الهيئة الاستشارية NACHC فإننا نجد أن أهم ما يؤخذ على تعريف الهيئة الاستشارية (١٩٦٨) من وجهة نظر ميرسر (Mercer 1983) أنه لا يتضمن عبارة التناقض التي يتضمنها تعريف باتمان (١٩٦٥)، كما أنه يعد تعريفاً غامضاً من وجهة نظره، فضلاً عن أنه لم يوضح صوراً وأشكالاً متناسقة لأسباب الصعوبة، بالإضافة إلى أنه يركز بصورة مكثفة على حالات الاستبعاد لتحديد صعوبات التعلم . (Kaval et- al 1987.34).

٤ - تعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩)

نظراً للانتقادات الكثيرة والعديدة لتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٦٨) - رغم أنه يمثل الأساس الذي تمت في ضوئه إصدار التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم من قبل الهيئات الدولية المختصة ولدى أفراد المهتمين بصعوبات التعلم فيما بعد - فقد قام (خمسة عشر) عالماً بتكوين معهد للدراسات المتقدمة بجامعة نورث ويسترن وإصدار تعريف لصعوبات التعلم - بعد أن مهدوا له من قبل بالعديد من الدراسات والبحوث - باسم الجامعة (The North Western University 1969) أشاروا فيه إلى ما يلي:

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

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

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

ويشير هاميل (Hammill: 1990. 75- 76) في معرض تعليقه على هذا التعريف قائلاً لا يعد فكرياً خاصاً بالجامعة، إنما هو تعريف تم اقتباسه من مقال كتبه كاس ومايكلبست (Kass and Myklebust 1969) في مجلة صعوبات التعلم.

وبغض النظر عن 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 تعريف الهيئة الاستشارية NACHC في أن هذا التعريف استخدم مكون التناقض بين القدرة العقلية العامة والتحصيل كأحد محكات تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أنه أيضاً لم يذكر اضطرابات التفكير كأحد الأمثلة الخاصة بالصعوبات، بينما ذكر تعريف جامعة نورث ويسترن ولأول مرة اضطرابات التوجه المكاني كأحد الأمثلة للصعوبات الخاصة في التعلم.

٥ - تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي احتياجات خاصة (١٩٧١):
لم تتوقف جهود الأفراد وجهود المؤسسات والهيئات الدولية المتخصصة في محاولة 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.
وفي عام (١٩٧١) اجتمعت هيئتان دوليتان من الهيئات المهتمة بمجال صعوبات التعلم وهما: اللجنة الخاصة بالأطفال 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).

ليصدر تعريفاً لصعوبات التعلم جاء فيه:

"أن مفهوم صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة والعمليات الحسية Sensory processes والثبات الانفعالي توجد لديه عيوب نوعية Specific في الإدراك والتكاملية integrative أو العمليات التعبيرية والتي تعوق

تعلمه بكفاءة، وهذا التعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤدي إلى إعاقة كفاءتهم في التعلم (Hammill 1990.76) ومن الجدير بالملاحظة أن هذا التعريف يذكر حالات أي مشكلات الإعاقة الأخرى كحالات ذوي مشكلات التعلم، المتخلفين عقلياً، وذوي الإعاقات الحسية أو المضطربين انفعالياً 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 يكتفه الغموض في بعض عباراته.

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

The united state office of Education definition

حيث أصدر مكتب التربية الأمريكي (USOED) تعريفاً إجرائياً ومحددًا لمفهوم

صعوبات التعلم محاولاً فيه وضع صورة عملية وإجرائية لحساب التباعد.

ونص هذا التعريف على: " أن مفهوم صعوبات التعلم الخاصة يشير إلى وجود تباعد دال إحصائياً بين قدرة الطفل العقلية العامة وتحصيله في واحدة أو أكثر من مجالات: التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، الفهم الاستماعي، الفهم القرائي، المهارات الأساسية للقراءة، إجراء العمليات الحسابية الأساسية، الاستدلال الحسابي التهجوي ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات ٥٠٪ أو أقل من تحصيله المتوقع وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل ". (Conte & Andrews 1993.147)

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

استكمالاً 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 مفهوم صعوبات نوعية في التعلم يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وأن هذه الاضطرابات تظهر 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 المخ M.B.D العجز في القراءة، والأفيزيا النمائية، ولا يتضمن هذا المفهوم حالات الأطفال ذوي مشكلات التعلم التي 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)

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

١- أن يكون مستوى تحصيل الطفل غير متناسب Commensurate لعمره الزمن ومستوى قدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من المجالات السبعة التي حددها التعريف.

٢- أن يظهر الطفل تباعداً شديداً بين تحصيله الفعلي وقدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات السبعة التي حددها التعريف.

٣- أن لا يكون هذا التباعد ناتجاً عن الإعاقات البصرية، السمعية البدنية أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية، أو للعيوب الخاصة بالنواحي البيئية، الثقافية، والاقتصادية. (Kaval et-al: 1987:299)

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعريف لم يتطرق إلى ذكر الجهاز العصبي المركزي على أنه سبب من أسباب الصعوبة في التعلم إلا أن هذا التعريف قصر حالات الصعوبة في مرحلة الطفولة فقط رغم أن الهيئة عمدت إلى تغيير مفهومها الصادر في سنة (١٩٦٨) في هذا الجانب لأنه لم يسلم من الانتقادات لقصره صعوبات التعلم على حالات الأطفال ورغم ذلك جاءت إيضاحات التعريف الصادر سنة (١٩٧٧) لقصر حدوث صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة وهو ما جعل التعريف الأخير لا يختلف كثيراً عن تعريف نفس الهيئة الصادر سنة (١٩٦٨). ويرى هاميل وآخرون (Hammill et-al., 1987;116) في معرض تعليقهم على تعريف الهيئة الاستشارية إلى أن تضمن التعريف لعبارة "اضطراب في العمليات النفسية الأساسية" قد أثار الكثير من الغموض مما جعل المتخصصين ينقسمون إلى فريقين:

الأول: يرى أن مفهوم العمليات النفسية يحتم على المختصين أن يركزوا في علاجهم لصعوبات التعلم على التعلم المباشر الموجه لعمليات القراءة، الكتابة، التحدث على سبيل المثال.

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

كما أن هذا التعريف أيضا يتضمن بعض المصطلحات التي أدت إلى كثير من الخلط مثل الإعاقات الإدراكية، الإصابات الدماغية، خلل مخي بسيط، العجز في القراءة والأفيزيا النمائية، فضلا عن أن هذا التعريف لم يوضح ما إذا كانت الصعوبة تحدث مشتركة مع حالات الإعاقة الأخرى أم أنها بسببها.

وبرغم الانتقادات العديدة 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 على الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلا أن هذا التعريف لم يستطع الوصول إلى محك إجرائي فيما يخص الحديث عن الخلل في الجهاز العصبي المركزي، وكذلك اضطراب في العمليات النفسية الأساسية، كما أنه لم يوضح كيف يمكن التعامل الفعلي لجعل هذه العبارة في صورة يمكن قياسها 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 – تعريف مجلس الرابطة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨١)

National joint Committee For Learning Disabilities (NJCLD)

في سنة (١٩٨١) اجتمعت ست 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)).

وهي هيئات تتكون على الإجمال من (٢٥٥,٠٠٠) عضو، وقد أجمع أعضاء الهيئات السابقة مكونين مجلساً لرابطة صعوبات التعلم، وناقشوا تعريف الهيئة الاستشارية الصادرة بالقانون (٩٤-١٤٢) سنة (١٩٧٧) وقد أثني أعضاء الرابطة على تعريف الهيئة معربة عن 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 صعوبات التعلم تحدث في جميع المراحل العمرية وأن مفهومي الهيئة الاستشارية الصادرين بالقانون رقم (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 من المناقشات، وذلك بما تتضمنه هذه العبارة من غموض وإن كانت هذه العبارة تشير إلى الطبيعة الداخلية للصعوبة. إلا أن هذه العبارة وما يتضمنه التعريف أيضاً من عبارة أخرى قد أغفل الأسباب الخاصة بالجهاز العصبي المركزي. وعندما تدارك المجلس الوطني الاستشاري ذلك لم يجد بداً من أن يفرق بين صعوبات التعلم التي ترجع إلى عوامل داخلية سيكولوجية أو عصبية ومشكلات التعلم الأخرى التي ترجع إلى عيوب بيئية مثل عدم كفاية الفرصة للتعلم أو عدم كفاءة العملية كما أن تضمن التعريف لهذه العبارة جعل المتخصصين في مجال صعوبات التعلم كمان أسلفنا ينقسمون إلى فريقين : الأول يرى أن هذه العبارة "اضطراب في العمليات النفسية ..." تحتم على المتخصصين بأن يقطعوا بأن علاج صعوبات التعلم يجب أن يركز على العلاج القائم على التعلم المباشر الموجه الذي يركز على القراءة والكتابة والتحدث. والآخر يرى أنه يجب أن يعطي اهتماماً متزايداً للقدرات النفس - معرفية باعتبار أن هذه العمليات هي التي تكمن وراء صعوبات التعلم أو عدم قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة، والكتابة، والتحدث. وأن هذه القدرات النفس - معرفية هي التي تسمى قدرات التجهيز أو المعالجة.

٣. إن تعريف الهيئة الاستشارية (١٩٧٧) يتضمن التهجي ضمن قائمة الاضطرابات النوعية كأحد مجالات التحصيل الأكاديمي التي يجب، ينظر إليها عند التعرف على

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

٤. إن التعريف يتضمن بعض مصطلحات التي أدت إلى كثير من الخلط والغموض مثل الإعاقات الإدراكية الإصابات الدماغية خلل مخي 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. كما رأت الرابطة أيضاً أن أهم ما يؤخذ على تعريف الهيئة (١٩٧٧) هو وجود بعض الغموض فيما 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 جدلاً كبيراً بين المتخصصين وكما تقدم شرحه.

- وضع حدود فاصلة وواضحة بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم.
- وضع إيضاح يشير 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 مصطلح صعوبات التعلم يعد مصطلحاً عاماً يشير إلى مجموعة غير متجانسة Heterogeneous من الاضطرابات والتي تتضح في مشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، (مهارات اللغة)، الاستبدال أو قدرات الحساب وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي وهي اضطرابات تحدث مدى الحياة وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل الاجتماعي - Social perception من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها ليست صعوبة التعلم نفسها، ورغم أن صعوبات التعلم قد 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)

وبرغم أن هذا التعريف من أكثر تعريفات صعوبات التعلم قبولا وانتشاراً إلا أنه تجدر ملاحظة أن هذا المصطلح يشير إلى أن سبب الصعوبة يرجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي وهو سبب ما زال مثار جدل، كما أنه حذف بالفعل الفقرة الخاصة بالعمليات النفسية الأساسية، فضلاً عن أن هذا التعريف قد نص أن صعوبات التعلم تحدث مدى الحياة ولا ترتبط فقط بمرحلة الطفولة، كما أن هذا التعريف قد فرق بين مفهوم صعوبات التعلم والصعوبات غير الأكاديمية والتي تعتبر بالأسلوب العلمي الدقيق من مصاحبات أعراض الصعوبات مثل مشكلات التوافق الاجتماعي وسلوكيات تنظيم الذات (Hammill 1990.78) Self – Regulation Behaviors

إلا أن أهم انتقاد يمكن أن يوجه إلى تعريف الرابطة (1981) هو ما يشير إليه روزينبرج (Rosenberg 1997: 242-244) حيث يرى أن تضمن تعريف الرابطة لعبارة "برغم أن صعوبة التعلم ليست نتاجاً لحالات الإعاقة الأخرى، إلا أنها (أي الصعوبة) قد تحدث متصاحبة مع هذه الإعاقات". يعد مفهوماً من الناحية النظرية، ثم يتساءل متعجباً: ولكن كيف الحال على مستوى الممارسة الفعلية، وهو ما دعا ليسوانسون لأن تشير إلى أنه برغم أن هذا التعريف يلقي قبول الكثيرين، إلا أنه لم يحدد وسائل وطرقاً إجرائية يمكن بواسطتها التعرف عن الصعوبة وكذلك قياسها.

إلا أن روك وفيسلر وكيورش (Rock, Fessler and church 1997. 246) ذهبوا 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 للاضطراب الانفعالي الشديد فإن ذلك سيؤدي إلى حدة مبالغ فيها نتيجة لهذا التلازم، إذا ما قورن ذلك بنتائج تعويق التعلم واضطرابه إذا كانت نتيجة للصعوبة فحسب، أو للاضطراب الانفعالي فقط، لذا فقد أوصوا بوجود الالتزام بإجراءات خاصة ودقيقة في التشخيص وإعداد البرامج العلاجية لمثل هذه المشكلة التي تنسم بالتعقيد نتيجة لهذا التلازم.

ثم يردفون قائلين: إن وجود صعوبة التعلم متزامنة في نفس الوقت مع الاضطراب الانفعالي أمر حاصل بالفعل لدى بعض فئات التلاميذ، ولعل ما يؤكد ذلك هو: - وجود دليل متعاضم إلى الحد الذي لا يمكن إنكاره من أن الصعوبة قد تحدث متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى.

- التفسيرات التي تضيف أحيانا على اعتبار الأطفال المضطربين انفعاليًا على أنهم أطفال ذوي صعوبات تعلم.

- التعاضم الكمي للتراث النفسي الذي يشير بالموافقة على حدوث صعوبات التعلم، واضطراب السلوك الانفعالي في نفس الوقت.

٩ - 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 تميزا 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 إمكانية 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."

مع كون الفرد ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط بكثير Superior ويتمتع بالسلامة الحسية، 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 - تعريف المنظمة الكندية لصعوبات التعلم (LDAC January 30, 2002)

مصطلح صعوبات التعلم يشير 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). مهارات القراءة (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 - التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم في الدراسة الحالية

في ضوء دراسة الباحث الحالي للتعريفات السابقة، وتتبعه للنقد الموجه لكل تعريف من تلك التعريفات مستكشفاً جوانب القوة والضعف في كل منها؛ استطاع الباحث أن يضع تعريفاً إجرائياً يتفق مع أهداف وطبيعة البحث الحالي، وهذا التعريف يتضمن المحكات التالية:

أ - محك الذكاء : Intelligence Criterion

حيث يتم استبعاد فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعليم Learning Disorders نتيجة للتخلف العقلي وهو ما يتم قياسه من خلال استخدام اختبارات الذكاء المقننة. ولقد حقق الباحث هذا المحك من خلال استبعاد هذه الفئة من التلاميذ من عينة البحث استناداً لنتائج اختبارات الذكاء التي خضع لها التلاميذ من قبل قسم القياس النفسي بوزارة 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 - محك الاستبعاد : Exclusion Criterion

قد يكون الطفل متخلفاً من الناحية النمائية أو الأكاديمية لكنه لا يعتبر ضمن الذين يعانون من صعوبات التعلم، فجميع أو معظم تعريفات التعلم نصت على استبعاد تلك الحالات 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 لإعاقة السمع، وعلى ذلك فالتباعد 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 في مهارات العناية بالذات، يحتاج إلى برنامج عام في النمو يقدم للأطفال المتخلفين عقلياً، كذلك الطفل الكفيف الذي لديه عجز في إعطاء معاني لما يحس به (نقص في الإحساس والشعور في الأصابع) قد يعتبر متعدد الإعاقة (صعوبة تعلم وكف بصر).

وعند تصنيف الأطفال لأغراض تعليمية ينبغي أخذ الحيطة والحذر لتجنب التشخيص الخاطئ. فهناك حالات 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.

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

ج - محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion

فإذا ما أظهرت اختبارات الذكاء أن مستوى ذكاء الطفل يقع ضمن المتوسط، ويحقق أداءً عادياً أو قريباً من العادي في الرياضيات وفي اللغة، ولكنه لم يتعلم القراءة بعد فترة كافية من وجوده بالمدرسة، فعندئذٍ يمكن اعتبار أن لدى الطفل صعوبة تعلم في القراءة.

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

د - محك الفروق الفردية الداخلية Intra – Individual Differences Criterion

هذا المحك يشير عادة إلى ما يسمى بالتأثير المبعثر Scatter effect فيما يخص البروفيلات الخاصة بالأداء على الاختبارات حيث يكون أداء الطفل مرتفعا جدا في بعض المهارات الخاصة ببعض المجالات ويكون منخفضا جداً في بعض المهارات الخاصة ببعض المجالات Skill areas ، فعلى سبيل المثال الطفل الذي يظهر قدرة ملائمة في التمييز السمعي لأصوات الحروف لكنه يعاني من صعوبة شديدة في التمييز البصري لرموزها البصرية 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):

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

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

ويستحق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحد أو أكثر من هذه المجالات ٥٠% أو أقل من تحصيله المتوقع في هذا المجال وفقاً لعمره الزمني والخبرات التعليمية 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 Hresko 1981) 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 الفيديالي 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 (طلاع به رصاص أو زئبق) يمكن أن يؤدي إلى نمو متأخر أو تلف نيروولوجي. 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 ينج 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. فضلا عن ذلك، فإن العوامل الوراثية قد تؤدي 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
الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأسفرت الدراسة عن أن عددهم بلغ أربعة أضعاف

ونصف بين الأطفال بالتبني. ووفقا لهذه الدراسة اتضح أن ١٧,٣٪ من الأطفال بالتبني من ذوي صعوبات التعلم مقابل ٣,٩٪ من الأطفال بالولادة. وقد بين أن كثيرا من الأطفال بالتبني 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 غير كافية. وحمل الأمهات الصغيرات الفقيرات يكون عادة معرضا لضغوط ومعاناة، ولقد انتهى سيلفر إلى القول بأن توتر الأم وقلقها يمكن أن يؤثر تأثيرا ضارا في الجنين والأطفال الذين يولدون لمثل هؤلاء الأمهات بطيئون في النمو وبلوغ النضج، وأحيانا ينمون 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 المدرسة. والمدرسون الذين ليس لديهم اهتمام ولا تسامح مع البطيئين في النضج والنمو من الأطفال أو الذين لا يعرضونهم على نحو مباشر عن الثغرات والفجوات في تعلمهم يسهمون في استمرار الإخفاق المدرسي وانخفاض التحصيل.

(جابر عبد الحميد ٢٠٠١: ٢٤٩)

ثالثاً أنواع صعوبات التعلم:

- يذكر (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. عسر قرائي **Dyslexia**: قصور في القدرة القرائية، فالفرد لا يفهم بوضوح ما يقرأه.
 ٢. عسر كتابة الخط **Dysgraphia** : صعوبة 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. عسر التعبير عن الأفكار **Dyslogia**: اضطراب لغوي 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. عسر التعبير والتفكير **Dysnomia** : صعوبة في البحث عن الكلمة التي تعبر عن فكرة وصعوبة في التفكير فيها.

٩. عسر الإيقاع الحركي **Dysrhythmia** : إيقاع ضعيف وفقدان القدرة على الحركة مع إيقاع.

١٠. اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة:

deficit - Attention - Hyperactivity disorder

قصور في الحفاظ على الانتباه بما في ذلك التملل، والقابلية لتشتت الانتباه وفرط الكلام، ومهارات الإصغاء 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:

- صعوبات في التحصيل الدراسي :

التخلف الدراسي هو السمة الرئيسة للطلبة، الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم بغير وجود لمشكلة دراسية.

بعض 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 :

تعد 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).

- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة 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 من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) أو أن يقرأ (حسام ولد شجاع) وهكذا.

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

- قلب 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) ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر) وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة ، فقد يقرأ كلمة (الفت) فيقول (فتل) وهكذا .

- ضعف في 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 و ش) وهكذا.

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل : (ك و ق) أو (ت و د و ظ و ض) أو (س و ز) وهكذا ، وهذا الضعف في تمييز 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) .

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

- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.

- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة.

"وسيتم عرض لصعوبات القراءة التي تتناولها الدراسة الحالية بالتفصيل في

نهاية هذا الفصل."

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

* يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (خ) مثلاً قد يكتبه 3 والرقم (٣) يكتبه بشكل معكوس وأحياناً يقوم بكتابة الكلمات والجمل بأكملها

بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كصورتها في مرآة. النموذج رقم (١).

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

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

* يخلط في 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.

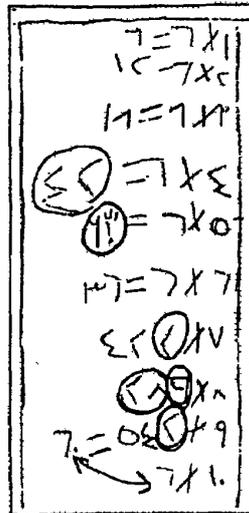
* يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (غ ← ع) أو (ب ← ن) .

* 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).
- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (٦ - ٢) ، (٧ - 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 (٣) وقد يكتب الرقم (٤) هكذا ٤ وقد يكتب (٩) هكذا ٩
- يعكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة، فالرقم (٢٥) قد يقرأه أو يكتبه (٥٢) وهكذا. (انظر نموذج رقم ١) .



نموذج رقم (١) يوضح الصعوبة الناشئة عن عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة

وقد يجد صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، 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 بالقيمة المكانية للرقم (آحاد – عشرات) مثلاً وما شابه ذلك، وعلى سبيل المثال ، فقد قام أحد الطلبة بجمع $٢٥ + ١٢ = ٠١$ وعند الاستفسار منه تبين أنه قام بجمع الأرقام $٢ + ٢ + ٥$ فكان الجواب ١٠ ولكنه قام بكتابة هذا الرقم بالعكس فكتب ٠١ فالطالب هنا يقوم بالجمع بطريقة صحيحة ، لكنه يخلط بين منزلتي الآحاد و العشرات مثلاً. ومن الأمثلة على الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية :

$$٢١ = ١٦ + ١٥$$

$$٥٢٥ = ٥ \times ١٥$$

$$١١٣ = ٥٩ + ٦٤$$

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

$$١٠٦ = ٥ + ٢١$$

$$١٥٧ = ٣ + ٤٥$$

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

$$٢١٨ = ٩١ + ٣٧$$

مما سبق نستطيع أن ندرك أن الارتباك في تمييز الاتجاهات هو إحدى الصعوبات الهامة، 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 ما يرون، وقد 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 تصدمه سيارة، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء، (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلاً).

ويعاني هؤلاء الطلبة أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها، وعندما ينسخون شيئاً 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 مقارنة بصرية، أو في إيجاد 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 يسمعون وفي استيعابه وبالتالي فإن استجاباتهم قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث، أو السؤال، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل: جبل - جمل - أو: لحم لحن، إضافة إلى ذلك، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها، وقد يعاني من صعوبات في تعرف الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من مشكلات في تعرف المشكلات المتشابهة، وقد يشنكي كثير من تداخل الأصوات، حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار، ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات.

فضلا عن ذلك، فهو قد لا يستطيع أن يعرف الكلمة إذا سمع جزءاً منها، ويجد صعوبات في فهم ما يقال له همساً أو بسرعة، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي، وإعادة سلسلة 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، ويتعثّر 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 (تزيير) 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 الخلفية: (تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس) وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين، أو الأصابع أو الأقدام، فضلاً عن ذلك، فقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة، بخصوص الاتجاهات الستة:
فوق – تحت – يمين – يسار أمام – 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

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

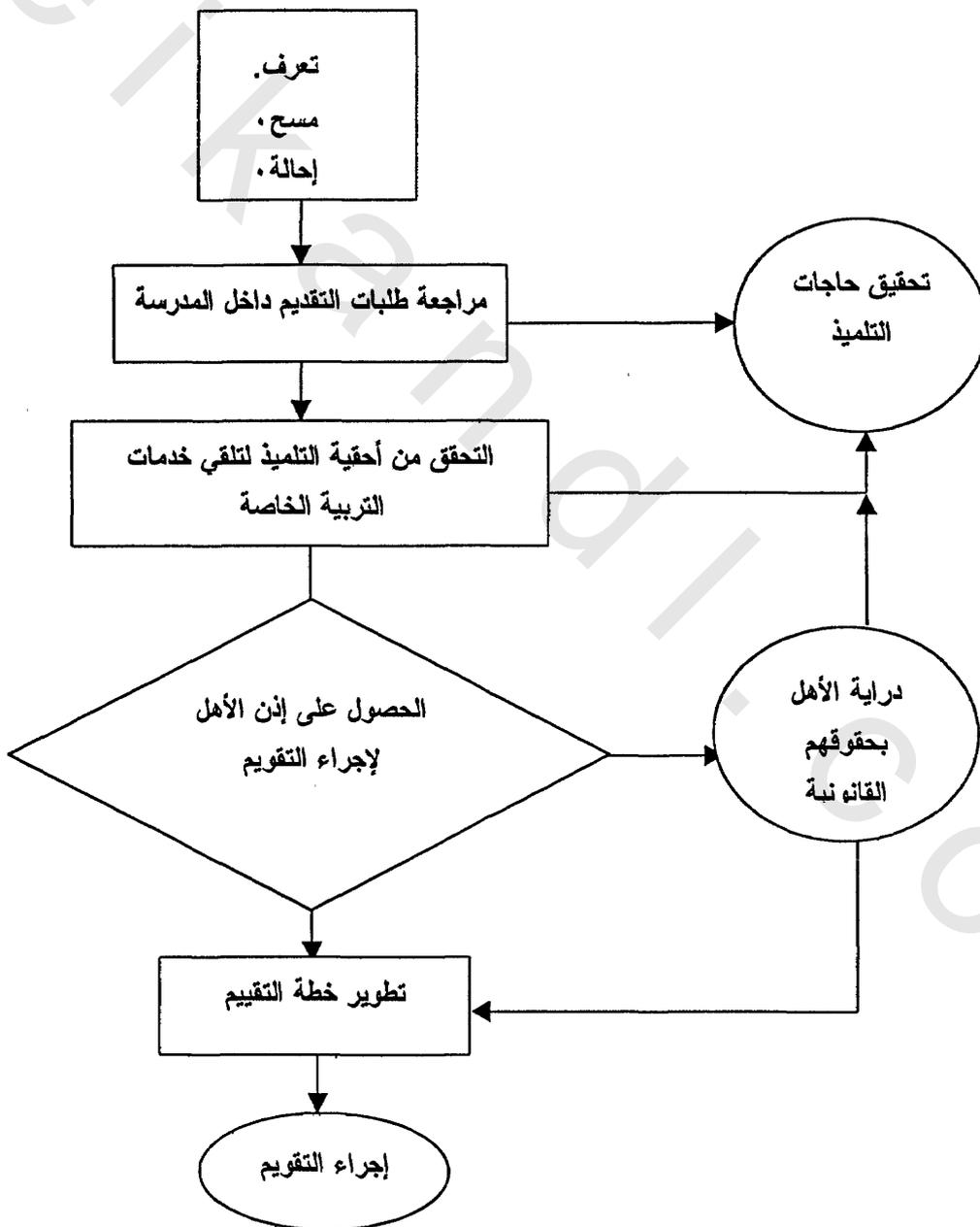
٥- خصائص سلوكية :

كثير من الطلبة المصابين بصعوبات في التعلم يعانون من نشاط حركي زائد، فالطالب هنا يبقى متمللاً مشحوناً بالحركة، ويحوم كثيراً. وبالتالي فإن من الصعب السيطرة عليه. هذا الطالب لا يستطيع مقاومة المثيرات الغريبة عن الموقف، فإذا سمع صوتاً خارج الصف كأن يكون صوت سيارة، أو صوت طائرة، يهرع إلى النافذة. والمشكلة هنا أن هذا الطالب يجد صعوبة في التركيز على ما هو مهم من المثيرات، كما أنه يجد صعوبة في المحافظة على تركيز انتباهه لفترة كافية من الوقت، وهذا يحد من قدرته على التعلم، وعلى العكس من هذا الطالب، نجد طلاباً آخرين يعانون من الخمول، وقلة النشاط. وهؤلاء الطلبة يبدون طبيين، ومسايرين. ونادراً ما انفلت منهم زمام غضبهم، وهؤلاء تجدهم بليدين، فاتري الشعور، ولا يتسمون بالفضول، أو اللهفة، أو الاستقلالية: كما أنهم يتسمون بنشاط منخفض - بشكل عام - فالدافعية عندهم منخفضة، ومدة انتباههم قصيرة.

رابعاً: الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم

أ - التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

للاوصول بالطفل ذي صعوبات التعلم إلى أقصى درجة ممكنة من قدراته النمائية والأكاديمية، فإنه يجب الكشف المبكر عن صعوبات التعلم التي يعاني منها، ويعرض المخطط رقم (٢) سلسلة المراحل التي يمكن اتباعها في عملية التعرف على التلميذ الأكثر عرضة للإصابة الذي قد يعاني من صعوبات تتطلب تقييماً فردياً (بايش وكالفنت ١٩٧٨)



مخطط (٢) يوضح كيفية التعرف على الطلاب الأكثر عرضة لصعوبات التعلم

(Pysh, M.V. Y Chalfant, J.C. 1978)

ويجب أن تقوم المدارس بالتعرف على الأطفال الذين يقعون ضمن التلاميذ الأكثر عرضة 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. تقييم المعلمين غير الرسمي من 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. المراجعة 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 - ٥ سنوات ويتطلب ذلك تعاوناً من كل المؤسسات الخاصة بالخدمات الاجتماعية والطبية، وتسباعد التقارير المقدمة من قبل المعلمين في التعرف على التلاميذ الأكثر عرضة لصعوبات التعلم خلال الانتقال بالمراحل الدراسية المختلفة، ويتطلب تطوير برنامج المسح الشامل تعاون العاملين في المدرسة، وبرمجة أساليب المسح المتعددة وفحص المعلومات ومقارنتها.

ثانياً - مرحلة مراجعة طلبات التحويل داخل المدرسة:

للتأكد من أن جميع المعلومات قد تم استيفائها يجب مراجعة طلبات تحويل التلاميذ لخدمات التربية الخاصة داخل المدرسة، وفي كثير من الأحيان يكون من الضروري الرجوع إلى نموذج التحويل من قبل مدرس الفصل للحصول على معلومات أكثر، وفي حالات أخرى قد تفرز عملية المراجعة هذه اتخاذ قرار بتلبية حاجات التلميذ باستخدام خدمات المدرسة بدلاً من اللجوء إلى التوصية بفحصه.

ثالثاً - مرحلة التحويل لخدمات التربية الخاصة:

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

رابعاً - الحصول على موافقة الأهل لإجراء التقييم:

إذا تم التحقق من ضرورة التقييم فإن الخطوة الأولى تتمثل في الحصول على موافقة الأهل وذلك أن الأهل يجب أن يشاركوا في عملية اتخاذ القرار، فإذا تم تحويل الطفل إلى برنامج التربية الخاصة فيجب أن يعلم الأهل بخطاب رسمي، ومن ثم يطلب منهم تصريح كتابي حتى يسمح للأخصائيين إجراء عملية التقييم .

خامساً - تطوير خطة التقييم:

عند إجراء التقييم الشامل يجب تنسيق جهود جميع الأفراد المشاركين في عملية التقييم وذلك من أجل الحصول على معلومات هامة أو تكرار بعض الجهود . وقد تتم عملية 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 التقييم .

٤ . توزيع مسؤولية التقييم .

سادساً - التقييم الفردي:

يعتبر التقييم الفردي للتلميذ أساساً جوهرياً للتخطيط التربوي بجميع مراحلها، فقبل

وضع التلميذ في برنامج التربية الخاصة يجب إجراء تقييم فردي من أجل:

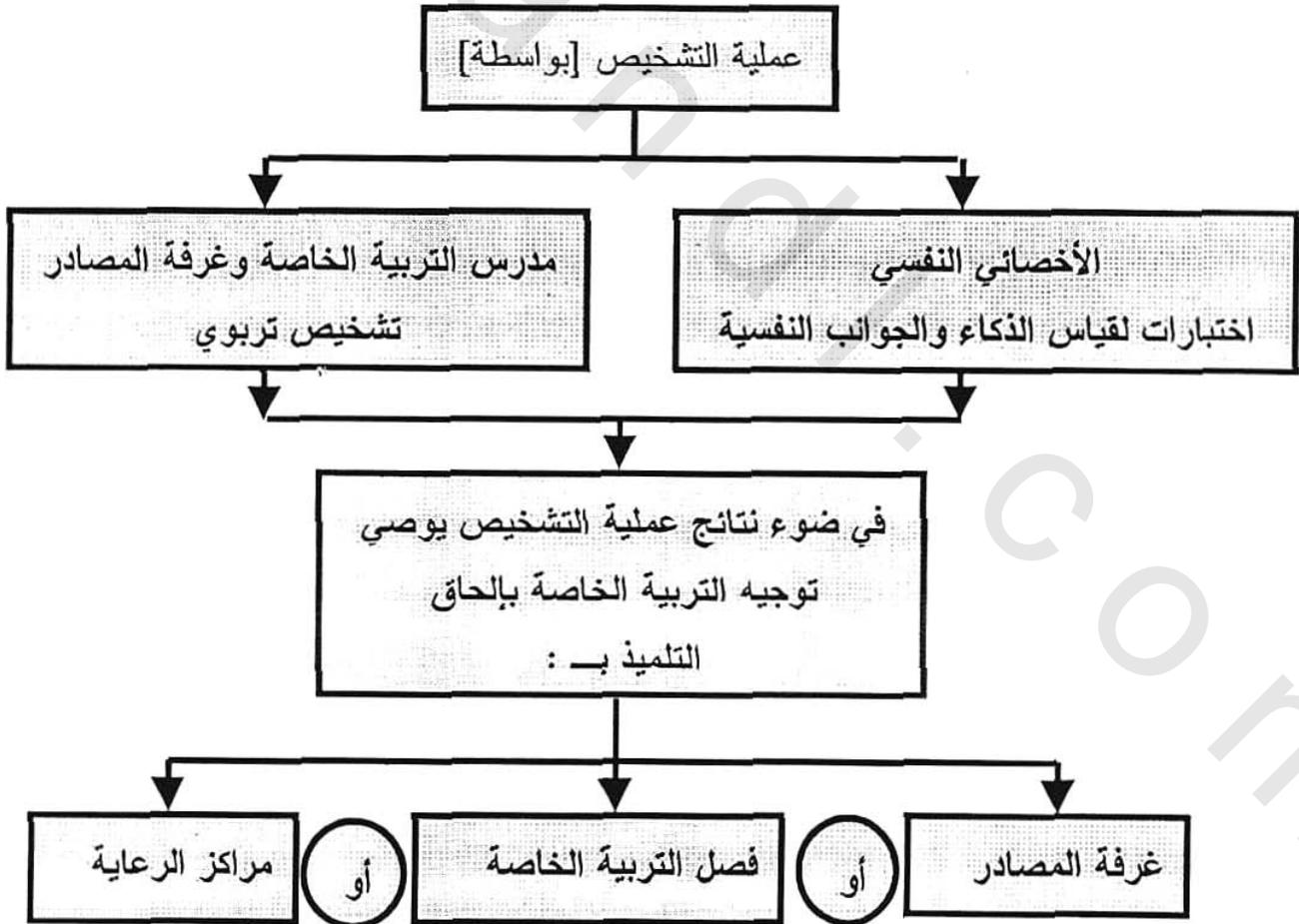
١ . التعرف على الجوانب التي هي بحاجة لخدمات تربوية خاصة .

٢ . المعرفة الدقيقة لقدرات التلميذ التحصيلية .

٣ . التعرف على العوامل الأخرى التي قد تتدخل في الأداء المدرسي للتلميذ (مخطط ٢) .

ويجرى التقييم من قبل فريق متعدد التخصصات ويساهم كل عضو من أعضاء هذا الفريق مساهمة خاصة في عملية التقييم . ويجب أن يتضمن الفريق على أقل تقدير كلا من معلم التلميذ وأخصائي (نفسي أو أخصائي علاج النطق أو مدرس القراءة العلاجية) ويكون على معرفة بالعجز المتوقع من التلميذ . ويجب أن تقدم الاختبارات المستخدمة تقديراً صادقاً لمستوى القدرات الحقيقية للتلميذ ومستوى تحصيله أو أية عوامل أخرى مفيدة في هذا الخصوص . ولهذا السبب يجب أن يتم تقويم التلميذ في جميع المجالات المرتبطة 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

تحدث عملية تحديد وتصنيف مشكلة تعلم تلميذ حين تتم المقارنة داخل قطاع التلاميذ بمقارنة خصائص التلميذ الأكاديمية والسلوكية بخصائص نظرائه من العاديين ولدى المدرسين توقعات عن الأنماط السلوكية للتلميذ، والذين يظهرون أفعالاً تختلف عن تلك التوقعات يتم فرزهم وتحديدهم . وتطبق اختبارات التحصيل لتحديد التقدم في الصفوف الدراسية ومستوى الصف الدراسي ، ويمكن تحديد الأنماط السلوكية المطلوبة للنجاح في حجرة الدراسة العادية في الجوانب الأساسية الآتية.

١- يتفاعل إيجابياً مع التلاميذ الآخرين :

- يعمل على نحو جيد مع الآخرين .
- يحترم مشاعر الآخرين .
- يلعب تعاونياً .
- يشارك الآخرين في المواد والممتلكات .
- يتجنب المشاجرات .

٢- يتبع قواعد الصف :

- يبدو هادئاً حين يتحدث الآخرون .
- يستخدم لغة مناسبة .
- يقول الحقيقة .
- يحتفظ بيديه وقدميه لنفسه ولا يستخدمها في عدوان .
- يستخدم الوقت بحكمة .

٣- يظهر عادات عمل سليمة :

- يتبع التوجيهات .
- يسعى للحصول على المساعدة حين يكون ذلك ملائماً .
- يبادر في عمل الواجبات والتعيينات على نحو مستقل .
- ينتبه للمهمة ويركز عليها .
- يثابر في المهام الصعبة .
- ينتبه بانتظام وينتظم .
- يجهز المواد .

ويتم تمييز وتحديد التلاميذ الذين لديهم عجز خفيف باستخدام الأنماط السلوكية الأكاديمية 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 ما يعملون، ويكتبون الإجابات على ورقة العمل ومنشغلون بذلك. وحين ننظر إلى مسافة أبعد قريباً 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 المتصل المستمر، نلاحظ تلاميذ لا يعكفون على العمل وينظرون في الفضاء أو يتحدثون الواحد إلى الآخر متجاهلين أوراق العمل على مكاتبهم أو أراجهم.

والتلاميذ في الطرف الأيمن من المتصل المستمر يظهرون سلوكيات أكاديمية واجتماعية مزعجة بمعدل عالٍ، ولمدد طويلة أو على نحو شديد وهؤلاء التلاميذ يسهل تمييزهم وتحديدهم بسلوكياتهم غير المسايرة وقد يكون الأمر ميسراً وبسيطاً إذا أمكن تحديد جزء من المتصل المستمر على أنه يمثل خصائص أو سمات التلاميذ الذين يرشحون للتربية الخاصة، ولسوء الحظ فإن تمييز وتحديد هؤلاء التلاميذ ذوي العجز الخفيف ليس بهذه البساطة تخيل أن بعض التلاميذ في جانب الأيسر من المتصل المستمر يبدو أنهم يعملون على نحو سليم ولكن الفحص الأوثق لعملهم يظهر عدم وجود سبب معقول للإجابات 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 - وكثيراً ما يطلب منهم أن ينتبهوا ويستمعوا لما يقال وأن يبذلوا جهداً أكبر، ولأنه ليس لديهم عجز ظاهر، قد ينعنون خطأ بأنهم غير مكترئين أو كسالى. إن هؤلاء التلاميذ معرضون للخطر لأنهم إذا لم يتم تمييزهم وتحديدهم باعتبارهم منحرفين عن المعيار في أساليب تعلمهم يحتمل أنه يزداد تخلفهم عن أقرانهم في نفس العمر في المدرسة على نحو مطرد .

التدخل Intervention

متى تم تحديد التلميذ وتمييزه باعتباره يعاني من مشكلات تعليمية أو اجتماعية، فإن تدخلات علاجية تحاول في حجرة الدراسة العادية. ويتطلب ذلك بذل جهود مخصصة لمساعدة الطفل على أن يتعلم في حجرة الدراسة العادية. ويستند مفهوم التدخل في التعليم العادي على إعادة توزيع مواد ومصادر التربية الخاصة نحو حل مشكلات مباشرة في

التعليم 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 في حجرة الدراسة العادية. وهذه الجهود غير النظامية أو غير الرسمية Informal لحل المشكلات لها أسماء متنوعة تضم مفاهيم المساندة (المساندة المدرسية، مساندة التلميذ) والمساعدة (فرق مساعدة المدرس، فرق مساعدة المدرسة أو فرق مساعدة المهني) والتقييم appraisal (فرق تقييم المدرسة).

وبغض النظر عن تسمية هذه الجهود، فغرضها متشابه. وفرق مساعدة المدرس وجدت لتقدم مقترحات مهنية عن البدائل المنهجية التعليمية وعن التعديلات التعليمية وقد تتألف هذه الفرق من مشاركين منوعين وتضم مدرس تعليم عام، ومدير المبنى، ومرشد موجه، 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 وتستند التعديلات على مسلم أن مشكلات التعلم يمكن أن تحدث بسبب عدم المطابقة بين التدريس وأسلوب التعلم والتلاميذ أساليب تعلم مختلفة. وبينما يفيد تلميذ من التعليم بالصوتيات قد يرتبك آخر من نظام يربط الأصوات لتكوين كلمات. وقد يتفوق التلميذ الثاني في طريقة تدريس للقراءة تؤكد على أدب الأطفال بدلاً من كتب القراءة الأساسية الموجهة نحو الصوتيات، والتعلم الفعال يدرك الفروق في طرق تعلم التلاميذ وإستراتيجيات تعديل التعليم في حجرة الدراسة العادية. والقيام بالتدخل الذي يوضع ليلائم حاجات التلميذ ينبغي أن توثق نتائجه بسجلات الوقائع Anecdotal Records، ونتائج الاختبارات وعينات من عمل التلميذ لأنها تساعد أعضاء الفريق على تقييم تقدمه في اجتماعات 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 على ما يمكن عمله في حجرة الدراسة العادية لمساعدة التلميذ. ولا تدخل تسميات Labels تصنيفات التربية الخاصة في الاعتبار — وإنما التعديلات التي قد تساعد التلميذ على أن يتقدم في حجرة الدراسة العادية.

الإحالة إلى التربية الخاصة

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

١ - خصائص التلميذ، مثل قدراته وأنماطه السلوكية أو المهارات التي يظهرها (أو قصورها).

٢ - الفروق الفردية بين المدرسين في معتقداتهم وتوقعاتهم أو مهاراتهم في معالجة أنواع معينة من المشكلات.

٣- توقعات المساعدة التي تقدمها التربية الخاصة لتلميذ يظهر مشكلات أكاديمية أو سلوكية تعليمية .

٤- توافر برامج التربية الخاصة المعينة أو النوعية.

٥ - مطالب الوالدين للإحالة أو معارضتهم لها.

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

وقلة من التلاميذ هي التي تحال للتقويم للتربية الخاصة حين تكون للمناطق التعليمية إجراءات معقدة للإحالة والتحويل ، وحين يتطلب أعمالاً ورقية ومستندات مطولة. وحين تكون فصول التربية الخاصة مملوءة وليس بها سعة، وحين تتأخر التقويمات السيكولوجية شهوراً عديدة، أو لا يدرك مدراء المدارس أو غيرهم من المسؤولين عن إدارة الموقع إدراكاً تاماً أهمية خدمات التربية الخاصة.

ومن الأهمية بمكان أن تكون إجراءات وعمليات الإحالة مفهومة فهماً واضحاً، وأن يتم التنسيق والتآزر بين الهيئة العاملة بالمدرسة ويحتاج جميع المربين لأن يكونوا قادرين على تحديد وتمييز الخصائص التي يظهرها عادة التلاميذ الذين لديهم حاجات خاصة. وكذلك ينبغي معرفة قيود مواقع التربية الخاصة ومدى ضيق بيئتها، وملاءمة كل منها وأن يفهم هذا بوضوح. وتميل برامج التربية الخاصة الأكثر تقييداً إلى تجميع التلاميذ ذوي الإعاقات المتشابهة للتعليم، وأخيراً ينبغي أن تفهم الخدمات المتخصصة التي تتوفر عن طريق الأجهزة والمعدات والمواد ومداخل التدريس ونسب المدرس - التلميذ فهماً واضحاً. (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

تقويم التلميذ وأهليته Student Evaluation and Eligibility

إذا لم تحقق التعديلات التعليمية النجاح في حجرة الدراسة العادية، فإن التلميذ قد يحال لتقويم متعدد التخصصات. وهو تقويم شامل ويضم اختبارات مرجعية المعيار واختبارات مرجعية المحك (مثال: اختبارات ذكاء، واختبارات تشخيصية، وتقييم قائم على المنهج التعليمي، وملاحظات نسيه نظامية من قبل المدرس وقوائم مراجعة، والأنماط السلوكية المتكررة، وعينات من عمل التلميذ، ومقابلات شخصية مع الوالد / الوالدة ونتائج التقويم ثنائية الهدف: لتحديد مدى تأهل وملاءمة تلميذ لخدمات تربوية خاصة ولتحديد نواحي قوة التلميذ ونواحي ضعفه لوضع خطة برنامج التعليم الفردي. والتأهل أو الاستحقاق يستند إلى محكات معرفة ومحددة وفق لوائح وقوانين محددة. وتحديد وتمييز العجز الخفيف يتم في كثير من المدارس حين يستوفي تقويم التلميذ محكات تأهيل راسخة بالنسبة لمن لديه صعوبة تعلم، وللمتأخر عقلياً تأخراً خفيفاً وللمضطرب سلوكياً.

والتقويم على يد فريق متعدد التخصصات هو الوسيلة التي بواسطتها تتحدد محكات التأهل أو التأهيل. ويمكن أن يدخل في الفريق متعدد التخصصات، تخصصات مهنية متنوعة بما في ذلك متخصص في أمراض الكلام واللغة، وسيكولوجي مدرسي، ومدرس تربوية خاصة ومرشد نفسي وصياغة القانون الأمريكي (مثلاً) صريحة جداً فيما يتعلق بأسلوب القيام بالتقويم، وعن توافر إجراءات متعارف عليهما تحمي من التحيز والتمييز كما يلي:

- ١- استخدام أدوات تقييم تم التثبيت من صدقها للغرض الذي تستخدم فيه (مثال: مستويات التحصيل ، تقديرات نسبة الذكاء ، المهارات التكيفية)
- ٢ - استخدام 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 - أن يخطروا قبل التقويم المبدئي أو قبل أي تغيير في تسكين الطفل وذلك بمذكرة تحريرية في لغتهم الأصلية واصفة التصرف المدرسي المقترح، وأسبابه، والفرص التربوية المتاحة.

ب - الموافقة المكتوبة قبل البدء في تقويم الطفل.

ج - أن يطلبوا تقويماً تربوياً مستقلاً إذا شعروا أن تقويم المدرسة غير مناسب.
 هـ - المشاركة في اللجنة التي تنظر في التقويم، والتسكين ووضع برنامج التلميذ.

وينبغي أن يكون لجميع التلاميذ الذين تتم إحالتهم للتقويم للحصول على خدمات التربية 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 .
 وتتطابق طرق التقويم مع محكات التربية الخاصة للعجز (وعلى سبيل المثال فإن التقويم المتعدد التخصصات لتلميذ قِيمَ على أن لديه تأخراً عقلياً خفيفاً ينبغي أن يضم أداء الفرد الوظيفي العقلي وسلوكه التكيفي، ومستوياته التحصيلية. وأن الاختبارات الأخرى 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 ذكائه متوسط أو فوق المتوسط عمرياً في القدرات المعرفية ، ويطبق عليه أيضاً اختبارات في اللغة المكتوبة والمنطوقة . وتوفير الملاحظات في حجرة الدراسة وعينات من عمل التلميذ (مثل : القدرة القاصرة في القراءة والقدرة القاصرة في الكتابة) مؤشرات قيمة عن صعوبات تعلم ممكنة . (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

والتأهل لخدمات الاضطرابات السلوكية يتطلب شواهد موثقة عن وجود نواحي قصور وعجز اجتماعية أو نواحي عجز في التعلم لا ترجع إلى الظروف العقلية والحسية والفيزيائية وبناء على ذلك، فإن أي تلميذ يوضع موضع التقويم متعدد التخصصات لتلقى الخدمة في هذه الفئة يطبق عليه عادة اختبار ذكاء ، واختبارات تحصيل تشخيصية، وأدوات لقياس السلوك الاجتماعي / أو التكيفي . ونتائج التكرارات السلوكية على قوائم المراجعة والملاحظات المباشرة وسجلات الوقائع والأحداث والنوادر anecdotal records والتي تجمع عبر فترة ممتدة من الزمن كثيراً ما تصاحب نتائج الاختبارات. وتستخدم 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 نيورولوجيه أو عصبية .

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

وإذا اعتبر الطفل متأهلاً لتلقى خدمات التربية الخاصة ، ينبغي أن يوثق عجزه في تقرير 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 تأهله واستحقاقه لخدمات التربية الخاصة باستخدام أدوات تقويم متنوعة وكثيرة تشبه تلك التي استخدمت 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 مقيدة ومضيقة على التلميذ. وتقدم خدمات التربية الخاصة عند مستويات متنوعة، بعضها أكثر تقييداً من البعض الآخر وأقل البيئات تقييداً في هذا التنظيم الهرمي للخدمات هو حجرة الدراسة العادية — ويقدم للتلاميذ ذوي العجز الخفيف عادة خدمات في بيئة تشبه الفصل الدراسي العادي بأكبر قدر ممكن من التشابه. وقد يوضح التلاميذ ذوو العجز الخفيف في غرف المصادر حصة في اليوم أو عدة حصص. وتبقى حجرة الدراسة العادية هي المكان الأول معظم اليوم المدرسي. ويتم اتخاذ هذا القرار على يد فريق متعدد التخصصات بعد أن يتحدد التأهيل أو الاستحقاق وبعد أن يتحدد التصنيف. وفي الحقيقة أنه حتى قبل اتخاذ قرار بالتسكين، ينبغي أن يضع الفريق المتعدد التخصصات خطة تربوية فردية (IEP) مع أهداف محددة تشبع حاجات الطفل الفردية. وموضع التسكين الذي يمكن أن تتحقق فيه أهداف الطفل على أفضل نحو يعتبر بينته الأقل تضييقاً وتقييداً Least Restrictive environment . (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

الخطة التربوية الفردية:

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

ويعتبر إعداد البرنامج التربوي الفردي أساس وجوهراً لعملية التخطيط، ويتمثل البرنامج التربوي الفردي في صورة عبارات مكتوبة توضح حاجات التلميذ الفردية وكذلك سبل تقديم الخدمات التربوية الخاصة وكذلك الخدمات المساندة.

إن الخطة التربوية الفردية (I E P) ينبغي أن تعد لكل تلميذ يتلقى تربية خاصة ويسجل كتابة. والتربية الخاصة تضم كثيراً من الخدمات التي تتصل بالتعليم في حجرة دراسة مثل النقل والمواصلات، والعلاج المهني، والإرشاد، والتجهيزات التكيفية. وتقييم الحاجات التعليمية لكل تلميذ يحدد المجالات التي يوضع برنامج الفرد التعليمي على أساسها، وينبغي أن يضم كل برنامج تعليمي فردي المكونات الآتية:

- ١- تحديد المستوى الحالي للتلميذ في الأداء الأكاديمي.
 - ٢- بيان بالأهداف السنوية أو العامة أو المكتسبات المتوقعة.
 - ٣- الأهداف قصيرة المدى التي تؤدي إلى الأهداف السنوية أو العامة.
 - ٤- خدمات تعليمية محددة توفر، وقائمة من المهنيين الذين يقدمونها.
 - ٥- محكات التقويم وتوقيتات تحديد ما إذا كانت الأهداف قد تحققت.
 - ٦- التواريخ المخطط لها للبدء في الخدمات والمدد المتوقع لها.
 - ٧- مدى مشاركة التلميذ في برامج التعليم النظامي والتربية الخاصة.
- وينبغي أن يطور البرنامج التعليمي الفردي في اجتماع يشترك فيه أعضاء حدهم المشرع وهؤلاء الأشخاص يضمنون:

مدرس التلميذ (قد تحدد إدارة المدرسة ما إذا كان مربيًا في التعليم العام أو في التربية الخاصة)، والدي التلميذ، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، أخصائي في التقويم التربوي. (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

وينبغي أن يراجع برنامج الفرد التعليمي وينقح بطريقة دورية. وفي حالة التلاميذ ذوي العجز الخفيف يتحدد البرنامج عادة في ضوء ذلك الجانب من المنهج الدراسي المعتاد الذي يجد التلميذ فيه صعوبة فالتلميذ الذي لديه صعوبة في التعلم قد يكون برنامجه التعليمي الفردي يركز على القراءة والرياضيات . والتلميذ

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

أين تدرس التلاميذ ؟ Focus on Where to Teach Children ?

تفضل كثير من المدارس أن يتعلم التلاميذ الذين لديهم عجزاً خفيفاً مع التلاميذ العاديين كلما كان ذلك ممكناً، حيث يتعلموا في أقل البيئات تقييداً وتضييقاً . والقصد من أقل البيئات تقييداً إلزام بضمان أن التلاميذ لن يعزلوا عنهم لأن لديهم عجزاً وستتاح لهم كل فرصة ليحظوا بخبرة مدرسية عادية . وينبغي استخدام المواقع الأكثر تقييداً مثل فصول التربية الخاصة المكثفة بذاتها Self- contained والبرامج الإبداعية Residential programs ، حين تكون حاجات التلميذ من التعقيد بحيث لا يمكنه أن يتلقى التعليم المناسب في بيئة أقل تقييداً وحسراً . ويتضح في المخطط رقم (٤) تمثيلاً للخدمات وفقاً 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)

ومن مسؤولية كل نظام مدرسي توفير متصل مستمر من الخدمات التربوية من الأقل تقييداً وحسراً إلى الأكثر تقييداً. وسوف نصف باختصار أنماط خدمات التربية الخاصة التي نستطيع أن نتوقع أن يقدمها نظام مدرسي.

التسكين في:

حجرة الدراسة العادية (المستوى ١) Regular Classroom Placement

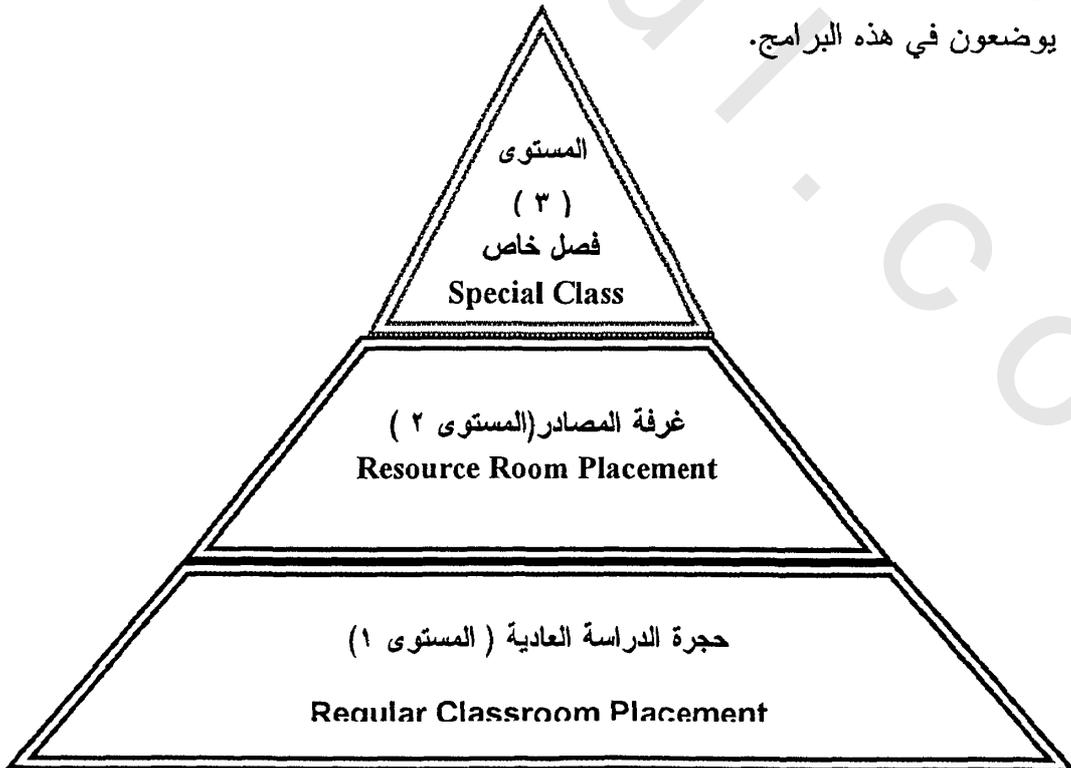
إن التسكين في حجرة الدراسة العادية مع خدمات مساندة (أي مواد واستشارات، وتدریس فريق) يعني قضاء التلميذ أكثر من ٢١ ٪ من اليوم المدرسي خارج حجرة الدراسة يتلقى تربية خاصة حيث يكون التسكين في حجرة الدراسة العادية. والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يقضون معظم يومهم في حجرة دراسة عادية. وقد يتشاور الإكلينيكيون المتخصصون في الكلام، والأخصائيون الاجتماعيون ومدرسو التربية الخاصة، والسيكولوجيون المدرسيون مع مدرس حجرة الدراسة العادية حول حاجات التلميذ وتقدمه.

التسكين بغرفة المصادر (المستوى ٢) Resource Room Placement

كثيراً ما يشار إلى حجرة المصادر على أنها برامج الإبعاد من الصف الدراسي وحجرة المصادر حجرة تربية خاصة توجد في مدرسة التلميذ. ويذهب التلميذ إلى هذه الحجرة على أساس جدول ليتلقى مساعدة تدريسية خاصة Tutorial من مدرس تربية خاصة. وعادة ما يدرس المدرسون في حجرة المصادر مهارات أساسية أو تدريس التلاميذ تدريساً خاصاً في الموضوعات والمواد الأكاديمية التي هي أساس الإحالة وعمل المدرس في حجرة المصادر أن يقوم بدور قائد في تنمية وتنفيذ البرنامج التعليمي الفردي IEP لكل تلميذ 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 الفصول الخاصة ببرامج مكثفة بذاتها Self-contained توجد في النظام المدرسي العام . وأحياناً تسمى برامج منفصلة لأن التلاميذ ذوي العجز يسجلون فيها. وعادة ما يقسم التلاميذ إلى مجموعات في فصول خاصة على أساس فئات الإعاقة. والفصل الخاص أكثر أنواع التسكين في التربية الخاصة تعرضاً للنقد حين يستخدم 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.



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

جدول رقم (١) يوضح مقارنة بين التعليم في "الحجرة الدراسية العادية / التربية الخاصة"

(زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم ١٩٨٧)

غرفة المصادر

هي غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة تقدم خدمات تربوية خاصة لأطفال ذوي الصعوبات التعلمية الذين يعانون من اضطراب واحد أو أكثر في العمليات الإدراكية المعرفية مما يؤدي إلى إخفاق الطفل في بعض المقررات الدراسية. وأهمية غرفة المصادر تكمن في أنها تعطي الحق لأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في الحصول على فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للإحباطات و المحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولاً لدى مدرسيهم وأقرانهم وربما أبويهم حيث يدعم فشلهم المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوهم.

وغرفة المصادر يعمل فيها معلم مختص في التربية الخاصة، يحول إليه الطالب من قبل معلم الفصل. ويخضع الطالب في غرفة المصادر لتقييمات مختلفة لتحديد نوع الصعوبات التي يعاني منها الطالب، ودرجتها، ومدى تأثيرها على بقية المواد الدراسية، ومن ثم وضع خطة تربوية فردية للطالب يحدد فيها كيفية تنمية المهارات العقلية المعرفية والتي تؤثر بدورها على المواد الأكاديمية. فغرفة المصادر ليست مكان يتلقى فيه الطالب دروس خصوصية 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)

- يعرف (فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٨٢ : ٤٣) غرفة المصادر بأنها تلك الغرفة الخاصة التي يتلقى فيها الطفل غير العادي المنتظم في فصل دراسي عادي التعليم المتخصص الملائم لحاجاته الخاصة.
- كما يعرفها (Samuel A.Kirk and James.C.Chafant 1984) بأنها تلك الغرفة المصممة من أجل توفير التدريس في الحالات التي يعاني فيها الأطفال من صعوبات بحيث لا يستطيعون الاستفادة مئة غرفة الصف العادي. فقد يقضي الطلاب نصف يومهم المدرسي في غرفة المصادر يتلقون فيها مهارات علاجية أو تدريبات على المهارات الأكاديمية ويتطلب الأمر من مدرس الصف العادي مسؤولية تربية وتعليم الطفل أما مدرس غرفة المصادر فيتحمل مسؤولية تقديم الخدمات المتخصصة كما هي موضحة في الخطة الفردية لذلك الطفل. وقد ينظم جدول الطفل بحيث يقضي جليستين

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 - ذي صعوبات التعلم - والمنظم في فصل دراسي عادي - 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 تتحصر مسؤولية مدرس الفصل العادي في تربية وتعليم التلميذ، أما مدرس غرفة المصادر فيتحمل مسؤولية 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 تبعًا 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: هو أحد الأخصائيين في التربية الخاصة مهمته تقديم مساعدة للأطفال غير العاديين في الفصول العادية والفصول الخاصة من خلال استخدام مواد تعليمية أو طرق تدريس ذات طبيعة خاصة.

أقسام غرفة المصادر:

تقسم غرفة المصادر إلى أقسام مختلفة كل قسم مسؤول عن تنمية مهارة معينة، ومن ثم يقسم الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعليمية 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 والتأزر 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- خزانة لحفظ ملفات الطلاب.
- ٥- مقاعد منفردة للتعليم الفردي.

الوسائل التعليمية والتقنيات المستخدمة في غرفة المصادر:

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

2.1 Remote Administrator ، ويستخدم معلم الغرفة هذه الشبكة بأجهزتها

في أنشطة القياس والعلاج والتدريب.

٢. وحدة عرض مجهزة بحاسوب وجهاز عرض Data show وجهاز فيديو

وكاميرا رقمية وكاميرا مرنة.

٣. وحدة للقياس والتدريب للقدرة على التأزر العضلي والبصري ومهارات الكتابة

الأساسية (من تصميم الباحث).

٤. جهاز 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. وحدة للمس التحليلي لتنمية مهارات للمس للحروف والأرقام دون أن يراها

التلميذ.

٧. وحدة المظلة الدوارة وهي من تصميم وإعداد الباحث وتستخدم في تنمية مهارة

التركيب والتوليف البصري لأجزاء الكلمة ولأجزاء العبارة أو الجملة، وإغلاق

الجملة الرياضية المفتوحة، وتنمية مهارات الكتابة الأساسية وخاصة التتبع.

٨. وسيلة الشفافية القرصية الدوارة 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- خدمات مساندة للطالب تقدم له من خلال تواجده بالفصل مع زملائه، بحيث يتم

التنسيق بين معلم المادة و معلم غرفة المصادر ليتواجد معلم غرفة المصادر أثناء

المادة التي يعاني الطالب من صعوبة.

٢- خدمات تقدم للطالب من خلال تواجده في غرفة المصادر حسب الجدول الخاص

به.

خامساً: 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 (Spach 1983) أنه لا يكفي تعريف واحد بسيط للقراءة وذلك نظراً لتشابك عملياتها وتعدد مراحل نموها المتلاحقة، ولهذا يعرفون القراءة ويصفونها تحت عناوين مختلفة مثل: القراءة كتنمية للمهارة، وكمعملية بصرية، وكمعملية إدراكية، وكمعملية تفكير، وفي ارتباطها بالخلفية الثقافية.

ويذكر (Diane, James 1983) أن معظم تعريفات القراءة تدرج 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، وتشتمل 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".

ويعرف كلاي (Clay1972) القراءة "بأنها تلك العملية التي يستطيع بها الطفل أن يكون في حالة نشاط مستمر لاستخلاص الفكرة الرئيسية 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.
- ◀ البعد الرابع الاستيعاب: والذي يتضمن اندماج الخبرات السابقة، مع الخبرات الجديدة التي يتم الحصول عليها أثناء القراءة.
- ◀ البعد الخامس معدل السرعة في القراءة: والذي يمكن التعرف عليه من خلال تفاوت السرعة في القراءة والتي تعتمد على مدى القدرة على استيعاب كلمات جديدة، وطول الموضوع، والوقت المحدد للقراءة، وفهم المادة المقروءة.

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

ويعرف (Gray and Reese's 1963) القراءة بأنها هي المساعد في مقابلة الاحتياجات اليومية، وأنها أداة مؤهلة للعمل، وأنها أداة للسمر، وتساعد في إثراء الخبرات، وهي أداة مؤهلة للمواطنة.

ولقد ناقش (Harris 1972) طبيعة القراءة مشيراً إلى أن القراءة توسع من الاتصال الشفوي والذي يجب أن يتطلب مهارات الاستماع والتحدث كأساس لها. وهو يذكر أن القراءة يمكن تعريفها "بأنها رد فعل للاستجابة الملائمة لمعاني ما هو مطبوع وللرموز اللفظية المكتوبة".

أما (J. SMITH 1973) فيعرف القراءة "هي القدرة على تمييز وفهم الرموز المطبوعة"، فالكلمات المطبوعة، وأيضًا حديث الفرد هي ذات معنى للطفل الصغير، ويقدر ما 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.

ويؤكد (Rumelhart 1976) على الطبيعة التفاعلية لعمليات القراءة في تعريفه لها: "القراءة هي عملية فهم اللغة المكتوبة. وهي تبدأ بسقوط صور الحروف والكلمات على شبكية العين وتنتهي (عندما تتم هذه المهمة بنجاح) بفكرة مؤكدة وواضحة حول رسالة المؤلف المقصودة. وهكذا فالقراءة في الوهلة الأولى تكون عملية إدراكية، وتمييزية، وهي عملية ربط ودمج هاتين العمليتين التقليديتين، علاوة على ذلك، فالقارئ الماهر يجب أن يكون قادرًا على استخدام معلوماته الحسية، ومعلوماته عن بنائية الجملة، ومعلوماته الخاصة بدلالة الألفاظ، ليتم مهمة القراءة بنجاح. وهذه المصادر المتعددة للمعلومات تتفاعل مع بعضها بطرق معقدة خلال عملية القراءة. ويجب على واضع النظرية والمعني بمهمة تفسير القراءة أن يستتبط ويبتكر إطارًا غنيًا بدرجة تكفي لتمثيل كل هذه الأنواع والأشكال من المعلومات وتفاعلاتها.

ويعرف أيضًا (C. Smith 1978) القراءة باعتبارها عملية تفاعلية بين القارئ وكاتب النص كما يلي: "يمكن تعريف القراءة كتفاعل، واتصال بين الخلفية اللغوية لكل من القارئ وكاتب النص. وأي تعريف للقراءة يجب أن يتضمن الأفكار، الخبرات السابقة، اللغة الشائعة، الاهتمامات العامة.

ويذكر (Elkonin's 1973) في تعريفه: "القراءة هي عملية إعادة إنتاج نمط صوت الكلمة تبعًا لنموذجها المكتوب أو المطبوع".

ويرى (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 جديدة من خلال معالجة المفاهيم الموجودة مسبقاً لدى القارئ"، وتتنظم المعاني الناتجة داخل عمليات التفكير طبقاً للأهداف التي يتبناها القارئ.

ويذكر (Smith 1978) "أنه في حالة القراء الجيدين والذين تتميز قراءاتهم بالطلاقة، قد يسبق الفهم لديهم عملية التعرف على الكلمة، وأن القارئ ربما يستطيع حل غموض معنى الكلمة دون أن يكون لديه معرفة مسبقة بمعنى هذه الكلمة" ويرى أيضاً أن أي عملية فك للرموز أو ترجمة لها يقوم بها القارئ، ليست مجرد تحويل الرموز البصري إلى أصوات، وإنما هي تحويل صور اللغة البصرية إلى معاني.

وفي تعريف كل 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. الاستعانة بمعجم مفرداته اللغوية، أو بقاموسه العقلي ليستخلص معنى الكلمة المطبوعة من ذاكرته السيمانتيقية.
٣. دمج هذا المعنى الجديد داخل عملية اكتساب اللغة.

ويعرف (فتحي علي يونس ١٩٨١) تعرف الكلمة بأنه يقصد به "إدراك الرموز المطبوعة أو المكتوبة بصرياً، والتمييز بينها، ومعرفة المعنى الذي توصله في السياق الذي تظهر فيه"

ويعرف (حسن سليمان قورة ١٩٨١) القراءة الجهرية "هي العملية التي يتم بها ترجمة الرموز 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 التلغظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز"

أما (مسعود غيث الرقيعي ١٩٨٩) فيقول "أن القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني كما تتطلب الخبرة الشخصية، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة، والقراءة بهذا المعنى تشمل الشكل الميكانيكي أي الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، وتشمل أيضًا العملية العقلية التي يتم خلالها تفسير المعاني وتتضمن هذه العملية التفسير والاستنتاج"

ويذكر (Menlik, A. and John Merritt 1972) "أن القراءة تشمل كلاً من التعرف على الكلمات، وتفسيرها، وإدراك تفكير الكاتب، وفوق هذا تشمل التفكير البناء والنفدي، ولسنا نعني بهذا التقليل من شأن التعرف على الكلمات فهو عامل أساسي في عملية القراءة، 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 مجرد 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 من 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"

وتذكر (بدريّة الملا ١٩٨٧) "أن القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز المكتوبة التي يتلقاها التلميذ عن طريق عينيه وربطها بالمعاني، وتفسير تلك المعاني وفقاً لخبراته الشخصية. وهي عملية معقدة لأن عملية التعرف والفهم للرموز المكتوبة تتأثر بالمهارات الإدراكية للقراءة، ومهارات الاستقبال، والخبرة، والخلفية اللغوية، والتهيو العقلي، والقدرات العقلية. وهذه المهارات جميعاً تسهم في تكوين المعاني التي يتم الحصول عليها من عملية القراءة، وأي خلل في تلك المهارات يمكن أن يؤدي إلى عدم الوصول إلى الأداء الأفضل. فالقراءة إذن ديناميكية يشترك فيها الفرد كله، وتتطلب منه توازناً عقلياً ونفسياً وجسمياً".

ويعرف (هاريس وسيباي ١٩٨٩) القراءة "بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المطبوعة التي تمثل اللغة، ومهارات اللغة للقارئ، المهارات المعرفية والمعرفة عن العالم، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب"

ويرى كل من (ماكجينس وسميث ١٩٨٢) في نظريتهما لمفهوم القراءة "على أن القراءة عملية تهدف للتعرف على وتفسير وتقييم للأفكار في صورة محتوى مصطلحاتي، كما يذكران أن القراءة عملية معقدة تعتمد في المقام الأول على التطور اللغوي للفرد، ومدى خلفيته من الخبرات، وقدرته المعرفية، واتجاهاته نحو القراءة، والقدرة على القراءة تنتج من تنشيط وتفعيل هذه العناصر في محاولة القارئ لتحديد وتفسير وتقييم الأفكار حول المادة المكتوبة".

وفي تناول أرون (Aaron 1982) لعملية القراءة من الناحية النفسية العصبية، يرى أنه من الناحية العملية يمكن النظر إلى العملية المتضمنة بالقراءة على أنها تتكون من مرحلتين هما: الترميز Encoding، والفهم Comprehension، وأن مرحلة الترميز تتكون هي الأخرى من مرحلتين هما: التشغيل المتزامن Simultaneous Process، والتشغيل المتتابع Sequential Process، لبعض الوحدات داخل الكلمة أو الجملة. وتشتمل 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) مستوى القراءة الحر Free Reading Level وفيه يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة ملائمة دون مساعدة من المعلم أو توجيه منه، ويكون معدل الفهم في هذا المستوى نحو ٩٠٪، ومعدل التعرف على الكلمات نحو ٩٩٪.

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

(٣) مستوى القراءة المحبط Frustration Reading Level، وفي هذا المستوى لا يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة ملائمة، وغالباً ما تظهر على الطفل علامات التوتر

وعدم 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.

وفي نظرة تحليلية لمفهوم القراءة تبرز المفاهيم والتعريفات التي من خلالها يمكن الوصول للمفهوم العام للقراءة: (فتحي يونس، محمود كامل الناقية، أحمد حنورة ١٩٨٦).

١. القراءة: إدراك العلاقة بين الرمز المكتوب ومدلوله (سواء كان هذا الرمز مفرداً أو غير مفرد، حرفاً أو كلمة أو جملة)، وتفسير ذلك والحكم عليه في ضوء خبرات الفرد وقدراته العقلية والعلمية.

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

٣. الصوت: هو الصفة المنطوقة للحرف مفرداً، أو عندما يقع في تركيب على مستوى الكلمة، أو يقع بين كلمتين، فحرف الحاء صوته (حاء) وكلمة حضر أحرفها هي الحاء والضاد والراء، أم أصواتها فهي: ح، ض، ر.

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

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

فالهزمة والباء والياء ليس لها معنى في حد ذاتها ولكنها عندما تتضماع على مستوى الكلمة تصير (أب) (الهزمة والباء)، أو (أي) (الهزمة والياء والياء) وهي ذات معنى، ومثل أعب، يلعب، لعب، إذا تغيرت نسبة الفعل من المتكلم إلى المخاطب إلى الغائب بسبب تجاوز الهزمة والتاء، أو عندما تتضماع على مستوى الجملة كدخول الهزمة كدلالة على الاستفهام مثل أمك نقود؟ أو الباء للدلالة على السببية مثل " فيما رحمة من الله لنت لهم "، بل إن الحرف الواحد قد تختلف دلالاته باختلاف سياقه مثل معنى من في الجمل 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 الناقية، أحمد حنورة ١٩٨٦).

والحروف العربية:

إما حروف مباني (كالألف، الباء، التاء)، وهي ما تبني منها الكلمة المفردة.
 أو حروف معاني مثل (إلى، من، اللام،) وهي التي تدخل بين الكلمات
 والجمل للربط والدلالة على معنى وتكون ذات أثر إعرابي في العادة كأحرف الجر
 والجزم، وقد لا يكون لها أثر كأحرف الجر الزائدة أو النواسخ المكفوفة عن عملها.
 ٥. أسماء الحروف: إن كل حرف في اللغة العربية له اسم ثلاثي مكون من ثلاثة أصوات
 أحدهما صوت مد عدا الهمزة والألف، فليس بهما حرف مد، فالحرف باء مكون من
 الأصوات (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 (خ) والحرف باء أول صوت فيه (ب).

٦. شكل الحرف: وهو الرمز الكتابي للحرف، أو الصوت، فالرمز الكتابي للحرف (جيم)
 هو (ج، ج، ج، ج) كما يتضح في الكلمات (جرح، حجل، ولج، خرج).
 ٧. المقطع: هو ما يتكون من صوتين أو حرفين فأكثر فالكلمات (ما - ما) و
 (عز - مي) و (مس - جد) مكون من مقطعين، والكلمات (مح - مو - د) و
 (مس - تش - في) و (من - ت - هي) مكونة من ثلاثة مقاطع والمقاطع في العربية
 ثلاثة: (فتحي يونس، محمود كامل الناقية، أحمد حنورة ١٩٨٦).

● حرف فحركة: مثل (ب، ب، ب).

● حرف فحركة طويلة: مثل (با - بي - بو).

● حرف فحركة قصيرة فحرف: مثل (لم - إن - كن).

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

تحسن الجو - تحسن الاقتصاد - تحسن التعليم - تحسنت صحة والدي.....

وبالمثل فإن كلمتي (كتاب) و (مقالة) لهما مدلولات مختلفة باختلاف موقعها السياقي
 أو صفها.

٩. الجملة: صيغة لغوية مركبة من كلمتين أو أكثر للدلالة على معنى تام يعبر عن
 (حدث) أو (وصف، ومتصف به)، وتستريح النفس عند الوقوف عليه مثل: (طلعت
 الشمس) و(محمد ناجح)، (انتهى العام الدراسي)، (القارة الإفريقية فيها أنهار كثيرة).

١٠. العبرة: ما تألفت من جملتين فأكثر مثل: (عندما يقبل الربيع تنفتح الأزهار، وتخرج

الطيور من أعشاشها، ويتحسن الجو ويمتلئ بعبق الرياحين) .

١١. التركيب: هو عكس عملية التحليل، أي هو تجميع للأجزاء، لتكون كلاً ذا معنى، أو

معنى زائد عن الأجزاء، فلو أخذنا الأحرف (ح، ر، ب) فأردنا ضمها وتركيب كلمة

واحدة منها تكون (حرب)، أو (حبر) أو (ريح) أو (رحب)، أو (بحر) أو (برح) .

وبالمثل تستطيع أن تركيب عدة جمل من الكلمات الثلاثة الآتية وفقاً لترتيبات مختلفة

(محمد) – (بالقطار) – (سافر) .

١٢. التحليل: يعني تحديد العناصر المكونة للشيء الذي تريد تحليله وعزلها أو إرجاع

الشيء إلى أجزائه، ويكون على مستوى المعنى أو المبنى (المضمون أو الأسلوب)،

فهناك تحليل الموضوع إلى أفكاره، وتحليل الفكرة إلى جزئياتها، وهذا على مستوى

المعنى، وهناك تحليل الأسلوب إلى عباراته وجمله ونوع كل مميزاته على مستوى

المبنى، أي تحليل الموضوع إلى فقرات، والفقرات إلى عبارات، والعبارات إلى جمل،

والحمل إلى كلمات، والكلمات إلى أحرف وأصوات، فالجملة (سعاد تلعب الكرة)

عندما نحللها إلى كلمات (سعاد/ تلعب/ الكرة)، وعند التحليل هذا لا يتحتم أن نلتزم

بالترتيب، وهنا قد يرد تحليل الجملة السابقة وفقاً لما يلي:

— سعاد — تلعب — الكرة .

— سعاد — الكرة — تلعب .

— تلعب — الكرة — سعاد .

— تلعب — سعاد — الكرة .

— الكرة — تلعب — سعاد .

— الكرة — سعاد — تلعب .

وعند تحليل كلمة سعاد إلى الحروف المكونة منها تكون (سين — عين — ألف — دال) .

وعند تحليلها إلى الأصوات تكون (سُ/ عا/ ذُ) .

١٢. التجريد: هو عزل صوت أو حرف معين من عدة كلمات ورد فيها هذا الحرف مثل:

عزل الراء من الكلمات (ركض — فرح — قطار) .

أو عزل كلمة معينة من عدة جمل وردت فيها هذه الكلمة مثل: عزل كلمة (سعاد) من

الجمل الآتية: (فتحي يونس، محمود كامل الناقية، أحمد حنورة ١٩٨٦) .

● سعاد تلعب بالكرة .

● . سافرت سعاد اليوم .

● هناء أخت سعاد .

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

وينظر كل من (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- التعرف على الكلمة من خلال التحليل الصوتي لها Phonologically وهنا يتم

التعرف على الكلمة من خلال تحليلها إلى أصغر وحداتها الصوتية أو فونيمات

(Phonemes) *

٣- التعرف على الكلمة من خلال تهجئتها Orthographically مع الأخذ في الاعتبار

بأن هناك من الكلمات التي تلفظ بطريقة تختلف عما هي مكتوبة عليه مثل كلمة (هذا)

وكلمة (ذهبوا)، والكلمات التي تبدأ بلام شمسية مثل كلمة (الصباح)، والكلمات التي تبدأ

بهمزة وصل .

٤- التعرف على الكلمة بنائياً أو صرفياً Morphemically ** فالكلمة يتم التعرف عليها

وعلى معناها بغض النظر عن السياق التي توجد به ويمكن تمثيل هذا في اللغة العربية

بالأسماء 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 الناقية، أحمد حنورة ١٩٨٦).

* الفونيم Phoneme مفهوم 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 نحوياً Syntactically فالكلمات تظهر في الغالب في سياق جملة، لذا فهي (أعني الكلمة) تؤدي وظيفة نحوية ففي الجملة (حضرت مسرعاً) نجد أن كلمة مسرعاً أوضحت - نحوياً - (الحال) التي حضرت بها .
كما يعرف سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧ كل من التعرف على الكلمة، وتحليل الكلمة، والمقطع كما يلي:

يقصد بالتعرف على الكلمة:

"القدرة على تمييز رمز كلمة معينة، مطبوعة أو مكتوبة من بين جميع الكلمات الأخرى وفهم معناها الأكثر شيوعاً بمفردها أو في السياق الذي تستخدم فيه".

تعريف تحليل الكلمة:

"يقصد بتحليل الكلمة دراسة التركيبية أو البنية الداخلية للكلمة، وبمعنى آخر دراسة أجزاء الكلمة ككل".

تعريف المقطع:

"مزيج من صامت وحرقة، يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنيتها، ويعتمد على الإيقاع التنفسي". فكل ضغطة من الحجاب الحاجز على هواء الرئتين يمكن أن تنتج إيقاعاً يعبر عن مقطع مؤلف في أقل الأحوال من صامت وحرقة (ص+ح).

ب: سيكولوجية القراءة

يعتقد البعض أن القراءة ما هي إلا نطق كلمات مكتوبة أو مطبوعة، وأن هذه الكلمات يمكن فك رموزها ونطقها إذا تعلم الفرد أصواتها، وهكذا بهذه السرعة والبساطة نتعلم القراءة. ولكن الأمر أبعد وأعمق من ذلك بكثير لأن تعلم القراءة عملية سيكولوجية في غاية التعقيد، 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 من تمتع بعض الأفراد بقدرات أعظم من غيرهم، إلا أنه يوجد عدد من السمات الخاصة بعملية الإدراك يشارك فيها كل من يتعلم، وفيما يلي أهم هذه المميزات التي ترتبط بالقراءة (سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

• الوسائط الحسية: Sensory Modalities

إن الأشكال 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

يستخدم علماء النفس وعلماء اللغة المعاصرون مصطلح (الخصائص المميزة)، ويقصد به تلك الأجزاء الخاصة المرتبطة بالمشيرات، وفي حالة القراءة تشير الصور الشكلية إلى أجزاء الجمل والكلمات وتسلسل حروفها، تلك الأجزاء التي تمكن الفرد من التمييز بين شكل وآخر، فمثلًا تتسلسل حروف معينة في اللغة العربية مكونة بذلك بدايات مثل (است-)، ولواحق مثل (ون، ان، ين، ٠٠٠) لها من الخصائص المميزة ما تسمح لنا بإدراكها كوحدة لغوية إدراكًا مباشرًا بدلًا من التركيز على كل حرف منها على حدة للتعرف عليها. كذلك لها مميزاتا ومعالمها الجلية التي بواسطتها يمكن تحديد ما تمثله فورًا دون اللجوء إلى تحليل حروفها أو تحليل أصواتها.

التمييز البصري الإدراكي للخصائص المميزة لحروف (ش/ش/س/س – ع/ع/غ/غ)

وفي 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/ه/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 معاً 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
ظ / ط	ج / ح / خ / ع / غ	س / ش – 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 – قدرة التعلم الإدراكي لتمييز الخصائص المميزة – عنصراً مدعماً لفكرة قراءة الكلمة ككل . ولكن قراءة الكلمة ككل تعتمد على قدرة الطفل على تعلم الخصائص المميزة لمئات الكلمات وعلى التفريق بينها تفريقاً صائباً دون خطأ أو اضطراب . (سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

* عدد الحروف العربية ٢٨ حرفاً، وتتغير أشكال الحروف العربية تبعاً لموقعها في الكلمة (في البداية/الوسط/والنهاية) فمثلاً حرف العين له أكثر من رسم تبعاً لموقعه في الكلمة (ع / ع / ع / 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 رسماً، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٥ التي تمكنت من حصر أشكال الحروف إلى ٨٠ رسماً .

Multifaceted Stimuli

• مثيرات متعددة الأوجه

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)

وتطبيقاً لهذا المفهوم على عملية القراءة، نلاحظ أن عددًا كبيرًا من الكلمات التي يصادفها أطفال المدرسة الابتدائية في قراءاتهم لها جوانب دلالية متعددة وذلك نتيجة الخبرات المختلفة التي يتعرضون لها . فالطفل الرضيع عندما يستخدم كلمة ماما فإنه يعني بها أشياء مختلفة: ماما أريد أن أكل، 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 تربي 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 .

Simple - to - Complex

• من البسيط إلى المعقد

لقد أشار علماء النفس منذ زمن 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 بحتة .

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 "قطي" بدون تدريب سابق على استخدام ياء النسبة أو التأنيث، ونحن بذلك نقدم مشكلة معقدة ربما لا يستطيع الطفل التصرف إزاءها . إذن لا بد 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"

والمقصود بهذا المصطلح أن الفرد يفكر فيما يفعله استجابة للمثير فإن الطفل يفكر دائماً في المثيرات البصرية التي يتلقاها من الكلمات والحروف التي تتكون منها الكلمات أثناء القراءة. وخلال ذلك يصادف الطفل كلمة جديدة ولكنها تحتوي على أجزاء يمكنه تمييزها، وخلال فترة التوسط هذه يفكر الطفل كيف ترتبط هذه الأجزاء ببعضها البعض ثم يفكر في بدائل نطقه لها. وخلال هذه الفترة أيضاً يضفي الطفل المعاني على الكلمات مستمداً هذه المعاني من خبرته السابقة. (سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

• حذف الإشارات تدريجياً Cue Reduction

تستخدم الصور كثيراً في بدايات مرحلة تعلم القراءة كإشارات أو مفاتيح، ومع هذه 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 كمثير فقط. هذا هو المقصود بحذف الإشارات. ويمكن تطبيق نفس المبدأ في تعليم الأطفال كتابة وقراءة الحروف الأبجدية. ومن أفضل الأمثلة على ذلك تعليم الأطفال حرف "اللام" فتعرض عليهم أولاً بطاقة عليها صورة هلال وعلى طرف الهلال الأيمن صورة عصا لتكون حرف "اللام". من الممارسة العملية بالبطاقتين يصبح الأطفال ملمين بالصوت "ل" كالحرف الثاني والرابع في كلمة "هلال" وصوت حرف المد "بالألف" في الوسط. 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 تعلم الحروف الأبجدية عملية يقترن فيها مثير – واستجابة، أي أن كل مثير معين يتطلب استجابة معينة (S-R)، كما أن تعلم أصوات الحروف هو أيضاً عملية مثير – واستجابة. المهم في هذا، وفي ضوء علم اللسانيات الحديث، أن الصوت والرمز المكتوب (الحرف) يكونان معاً نمطاً لغوياً وأن هذا الارتباط والاشتراك يساعد في تعليم الأصوات المختلفة للحرف. فمثلاً ظاهرة التفخيم والترقيق في اللغة العربية يمكن تقديمها للأطفال عن طريق المثير – والاستجابة والمقارنة التباينية:

طاب	تاب
صام	سام
ضار	دار

وفيما يلي بعض أنواع التعلم الاقتراني:

١. الحفظ بواسطة الاقتران: Association by Rote

في بدايات 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 والفقدان السريع لما تم تعلمه. كما أن النظريات الأخيرة عن تعلم القراءة قد أكدت نفس النتيجة، ومع ذلك، فهناك اعتقاد قوي بأن الاستظهار جزء ضروري من عملية تعليم القراءة، فكيف يقترن 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.
- التماثل بين الأصوات المركبة ونظائرها المطبوعة (اللام الشمسية والقمرية مثلاً في اللغة العربية)
- سلسلة الكلمات التي تكون عبارات ذات معنى، وسمات كثيرة تربط أصوات اللغة العربية بأشكالها المكتوبة.

٢. التواصل: Contiguity

اهتم ثورندايك Thorndike بتوضيح أنواع الاقتران المتواصل في الحفظ، وفسر التأثيرات المكانية والزمانية المصاحبة مع الأشياء المادية التي تحفظ مرتبطة بزمانها ومكانها. وقد أعطى أمثلة متعددة في القراءة من خلال الكلمات المتقاربة والمتشابهة المترادفة والمطابقة والسجع والجناس وأكثرها شيوعاً في التدريب المتواصل الذي يرجع أحياناً عملية الاستمرارية للحروف والصوت إلى عملية التواصل.

ثالثاً: التعلم المعرفي واستغلال الخبرات السابقة

سبق الإشارة إلى أن القراءة أكثر من مجرد نطق كلمات. ففيها يدخل الفهم وإدراك المعاني التي لها دورها في خبرات الفرد السابقة. ويطلق أخصائيو القراءة على هذه العملية "الفهم Comprehension" أما علماء النفس فيطلقون عليها "معرفة Cognition"، والمعرفة هي ربط مثير تجريبي جديد بخبرات سابقة وتعلم سابق. وهذا يتضمن المقارنة والتعرف على المتشابهات والاختلافات والتقييم وتفسير المعاني والتقييم والحقائق بما يتفق والواقع.

(سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

Past Experiences Substitution

• استبدال الخبرات السابقة

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

يذكر ثورنديك Thorndike في مبادئه عن التدريب المصاحب أن قوة "الربط" تتناسب مع كثافة المثيرات. وعلى كلٍ فإن وجود العديد من المثيرات في التدريب المصاحب تعود إلى الدقة وكثرة تكرار العامل المستقل. والأطفال الذين 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: Rewards

يستلزم التدريب القرائي عملاً صعباً بالنسبة للجميع. فالمعلم في حاجة لسبب لتحمله، فهو يشابه عمل الأطفال عند تدريبهم على القراءة. فهم في حاجة إلى الشعور بأن جهودهم تعزز (تكافأ). والتعزيز يمكن أن يكون جوهرياً، مثل قناعة الطفل بطبيعة حبه للاطلاع. إن سرور أي شخص عند التدريب على القراءة نابع من رغبته في المحاكاة، ويدل ذلك على أن التعزيز يخدم المقتنع به.

وتتم عملية التعزيز بأشكال مختلفة من الحوافز كالنجوم الذهبية أو الحلوى والعملات الرمزية التي تستبدل من وقت لآخر، أو التي في صيغة طوابيع، تجعلها لطيفة ومعززة للتجارب القرائية وعلى كلٍ فإن من الحكمة أن تقترح بأن العملات الرمزية تكون نتيجة تعزيزات في التدريب الرمزي وما تبيده من قناعة داخلية، كذلك فإن القناعة الخارجية (في صورة المكافأة) تعد أكثر التصاقاً بالحاجات الداخلية للمتدرب.

ويبدو أن بعض الأطفال في حاجة لإشباع النوعين معاً (الداخلي، والخارجي) عند التدريب على القراءة (كالاقتناع والمكافأة) وتقابل هذه الحاجات بالطبع الفروق الفردية، والمتمثلة دائماً في مقدار ونوعية التعزيز المقدم للأطفال المتدربين على القراءة، علماً بأنه يجب عدم الإفراط في التعزيز وإلا فقد معناه.

(سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

• أنظمة التذكر: Memory Systems

إن الاختزان في النظام التذكري يعتمد أساساً 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 نعدده 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 تذكيرية سابقة بطريقة منشطة تعطى معنى لما نقرأه.

• التدريب على الفهم: Cognitive Learning

سبق ولاحظنا أن القراءة أكثر تدريباً من تهجي الكلمات، فهي تستلزم أيضاً 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 & Gestalt Theory *

تذهب مدرسة الجشطالت إلى أن الإنسان يتعلم كيف يعرف أن يربط مفهوماً من المفاهيم بالميدان أو الخلفية المتواجد فيها هذا المفهوم. وفي ميدان القراءة نجد أن النص الذي تقع فيه الكلمات هو الذي يضيف المعنى على تلك الكلمات، وتتأثر معاني الكلمات عموماً 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 الإثقال والإغلاق، قانون الاستقرار، قانون الخبرة السابقة.

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

وجدير بالذكر أن اللسانيين المعاصرين وجدوا في أنواع الكلمة ما يكون جشطالتياً
مثل النعوت والظروف فهي تعطي الأشياء والأفعال التي تشير إلى نوعية وعددية، لأننا
نستطيع سلاسل كاملة من الكلمات التي لها القدرة على الوصف . فمثلاً يمكن إضفاء
صفات وحالات كثيرة على كلمة "قط" فتصبح (صغير – وشقي – وشعره خشن –
وسريع – وكتلة من اللحم والعظم والجلد)، ولكن سلسلة أخرى من الكلمات تضيف على
نفس الكلمة صورة مختلفة تماماً، فتصبح: (كبير – وفي – يجيد السباحة – صديق
للإنسان) . (سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

• إعادة التركيب: Restructuring

يتفق معظم علماء علم اللسانيات النفسي Psycholinguistics ، ومن بينهم
Kenneth Goodman على أن ما هو شائع ومعروف بالأخطاء القرائية قد لا يكون
أخطاءً مطلقاً بل هو نتيجة ما يسمى "إعادة التركيب" أو إعادة البناء، ويضيف هؤلاء
اللغويين أن في 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) يرتبطان بأحدث نظرية لغوية التي بدأها العالم الأمريكي تشومسكي والتي أطلق عليها النظرية التوليدية التحويلية فالبنية الظاهرة أو السطحية هي تلك البنية التي تظهر عبر تتابع الكلام المنطوق أو المكتوب . أما البنية العميقة أو المعنى العميق فهي القواعد التي أوجدت هذا التتابع وهي أساسية في فهم الكلام وإعطائه التفسير الدلالي . ومن هنا ترتبط البنية العميقة بالدلالات اللغوية . أي يتم تحديد تفسير الجمل الدلالي عبرها . في حين أن البنية السطحية ترتبط بالشكل الظاهر للجملة أو بأصواتها المتتابة عند نطقها .

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

• التصفح السريع: Forward Scanning

التصفح عملية قراءة سريعة جدًا ولكنها قراءة بدون إمعان أو تركيز . حيث يهدف القارئ إلى معرفة أو أخذ فكرة سريعة عن محتويات كتاب فيتصفحها ويقلب صفحاته بشكل شبه عشوائي، وما أن ينتهي من تقليب صفحاته حتى يكون قد كون فكرة عامة بعيدة جدًا عن التفاصيل لهذا الكتاب .

وعندما يصل الطفل إلى السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية وهو قارئ متمكن من القراءة فإنه 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 العملية - عملية معالجة المعلومات التي يتوقعها القارئ الصغير أثناء تصفحه - هي عملية مستمرة باستمرار التصفح، إذ تسمح للقارئ أن يتوقع مجموعات من المعاني من سلسلة الكلمات القادمة مباشرة وكلما زادت كفاءة القارئ ازدادت الوحدات القرائية التي يستطيع معالجتها عن طريق التصفح السريع .

ويمكن تعليم الأطفال هذه المهارة بعدم تشجيعهم على القراءة كلمة - كلمة، وثانيًا عن طريق تشجيعهم على توقع ما هو آت، ومن الوسائل التي تفسر هذه العملية، استعمال العبارات وعلامات الترقيم والمعاني كوسائل إرشاد أثناء التصفح السريع . وخلال هذه العملية يجد القارئ تراكيب لغوية معينة فيقوم بمقارنتها مباشرة بنماذج لغوية وخبرات سابقة مخزونة في عقله . وهذا يتضمن التعرف على الكلمة أو العبارة ومقارنتها بما لديه من خبرات والتأكد منها، وأخيرًا إختزانها .

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

(سامي عياد، وحسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

* ويرى أصحاب النظرية 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

هذا النوع من التعلم تفجره الانفعالات والمشاعر . ويتحقق هذا النوع من التعلم في القراءة عندما تثير الكلمة المطبوعة أو المكتوبة مشاعر وانفعالات المتعلم . فالفرح والشعور بالابتهاج والتشويق والإثارة، كل هذا يسرع بعملية التعلم وتعميقها .

نماذج عمليات القراءة:

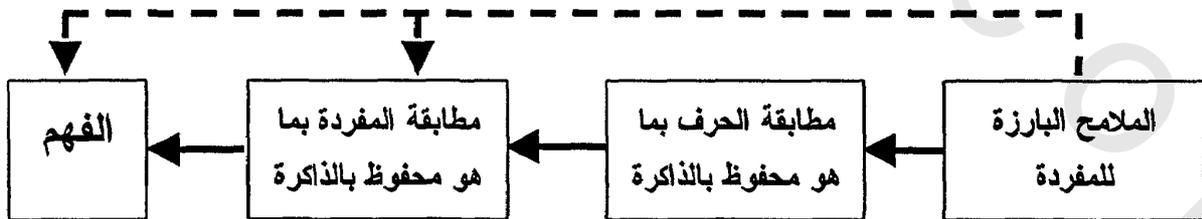
أ- نموذج فرانك وسميث (Frank Smith's 1978) لوصف عمليات القراءة

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.

وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن للقارئ الانتقال للمرحلة الثالثة دون المرور بالمرحلة الثانية تبعًا 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 مباشرًا.

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

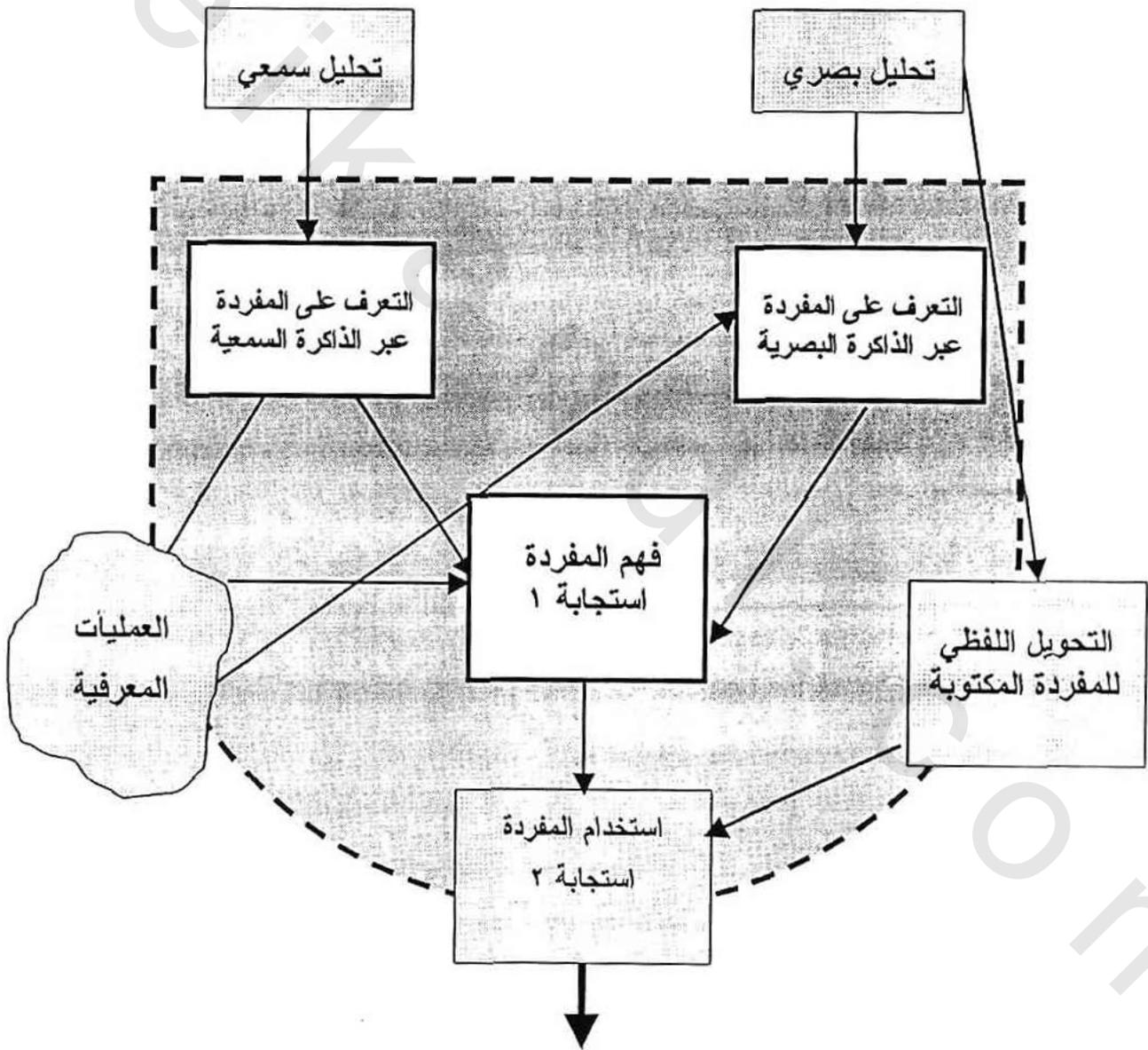


- فهم غير مباشر
- فهم مباشر

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.

ظهر مصطلح (Logogen) لتفسير العمليات السيكولوجية للقراءة على يد السيكولوجي البريطاني جون مورتن (John Morton 1977) في تناوله لفرضية وحدة الذاكرة (Memory unit) والتي تفسر نقاط الالتقاء (nodes) في العناصر المؤثرة في التعرف على شكل الكلمة مثل: التمييز السمعي والبصري للكلمة و فهم معناها. ومعنى (لوجوجن 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 مورتن لوصف عمليات القراءة

Morton's 1977 Logogen model

يرى الباحث أن نموذج 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:

يتم تحليل المفردة بصرياً من خلال مطابقتها بما هو محفوظ من مفردات في الذاكرة البصرية، ويساعد في إدراك وتمييز تلك المفردة بصريا العمليات المعرفية التي تتمثل في الإدراك والتمييز البصري للمفردة، مما يؤدي بالقارئ إلى فهم الكلمة والتعرف على استخدامها في سياقات لغوية مختلفة. إلا أنه يمكن تحويل المفردة البصرية لفظياً مباشرة بمعنى نطقها، وبالتالي استخدامها في سياق لفظي دون المرور بعملية مضاهاة المفردة بما لدى القارئ من مفردات في ذاكرته البصرية.

ب- التحليل السمعي:

يلفظ القارئ المفردة أولاً دون أن يعرف معنى تلك المفردة ثم يتم تحليل المفردة سمعياً من خلال مطابقتها بما هو محفوظ من مفردات في الذاكرة السمعية، ويساعد في إدراك وتمييز تلك المفردة سمعياً العمليات المعرفية التي تتمثل في الإدراك والتمييز السمعي للمفردة، مما يؤدي بالقارئ إلى فهم الكلمة والتعرف على استخدامها في سياقات لغوية مختلفة. ويمكن فهم المفردة مباشرة بمجرد التعرف عليها من خلال الذاكرة السمعية. وفهم المفردة سواء كان باستخدام عملية التحليل البصري أو التحليل السمعي بمثابة الاستجابة الأولى تليها استجابة ثانية تتمثل في استخدام هذه المفردة ومن ثم ربطها بكلمات 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؟

نظم كيرك، وكليبهان، وليرنر (Krik; Kliebhon & Learner 1978) العوامل الممكنة المرتبطة بصعوبات القراءة في ثلاثة محاور هي:

أ-العوامل الفيزيائية 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)

وتشير " سوانسون " (Swan son 1979 . 39) إلى أهمية العامل السمعي في التهيؤ للقراءة وتعرض لدراسة "ريتش، وآتن " (Richie & Aten 1976) التي توصلت إلى أن الذاكرة السمعية قصيرة المدى للكلمات تلعب الدور الرئيسي في إتقان القراءة.

د- تعريف صعوبات القراءة Reading disabilities

• تعريف: (Tizard and Whitmor 1970) حيث 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 :

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

• تعريف: (Rea Reason and Ren Boot 1994 . 11) حيث يعرف كل منهما صعوبات القراءة بأنها القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول ببطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى.

• تعريف ليون Lyon, G. S. (1995) صعوبات القراءة:

هي صعوبة لغوية تنشأ أساساً نتيجة ضعف شديد في حل رموز الكلمة "مفردة"، وعادة ما يعكس هذا الضعف في حل رموز الكلمة قصوراً في نمو القدرات الفونومية (الصوتية الخاصة بأصوات الحروف). والصعوبة في حل رموز الكلمات غالباً تكون غير متوقعة، بمعنى وجود تباعد واضح بين سن الفرد وقدراته الأكاديمية والمعرفية من ناحية وقدراته 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)

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

هـ - 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 (خ) والحرف باء أول صوت فيه (ب)".
- (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 حرفاً" (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 كالجمله والعبارة".
- (سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

• تعريف صوت الحرف: " هو الصفة المنطوقة للحرف مفردًا، أو عندما يقع في تركيب على مستوى الكلمة، أو يقع بين كلمتين، فحرف الحاء صوته (حاء) وكلمة (حضر) أحرفها هي الحاء والضاد والراء، أما أصواتها فهي: ح، ض، ر .
(سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر ١٩٨٧)

• تعريف 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

• تعريف صعوبة الربط بين الحرف والكلمة البادئة به: " هي تلك الصعوبة التي يواجهها القارئ في التمييز البصري للاختلافات الدقيقة بين الرموز البصرية للحروف الهجائية مثل (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

• تعريف التحليل: " يقصد بتحليل الكلمة دراسة التركيبية أو البنية الداخلية للكلمة، وبمعنى آخر دراسة أجزاء الكلمة ككل ."
(سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر ١٩٨٧).

• تعريف صعوبة تحليل الكلمات الجديدة: " هي الصعوبة التي يواجهها القارئ في تحليل الكلمات 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

• تعريف الوحدة الصوتية "الفونيم" Phoneme : "مفهوم لغوي حديث في علم اللغة وهو باختصار أصغر 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 معنى، أو معنى زائد عن الأجزاء، فلو أخذنا الأحرف (س، ر، ح) لتركب منها

كلمة واحدة فإن الكلمة قد تكون (حرس)، أو (سحر) أو (سرح) أو (حسر).
(تعريف الباحث)

• تعريف صعوبة دمج الوحدات الصوتية للكلمة: هي الصعوبة التي يواجهها القارئ في دمج وتركيب 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 بنيتها، ويعتمد على الإيقاع التنفسي"، فكل ضغطة من الحجاب الحاجز على هواء الرئتين يمكن أن تنتج 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 الوحدات والمقاطع الصوتية كما يقيسها اختبار نطق الوحدات الصوتية." (تعريف الباحث)

٨- صعوبة التمييز السمعي: Auditory Discrimination Disability

- تعريف 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).
- تعريف المفردة الغير ذات معنى: هي تلك المفردة التي تتكون من مجموعة من المقاطع والأصوات المشتقة من الحروف الأبجدية، لكنها – أي المفردة – 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- صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار

Right-to-Left Sequencing Test

• 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- صعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق Contextual Clues Test

• تعريف الغلق باستخدام مؤشرات السياق: هي قدرة القارئ على غلق الجملة المفتوحة – التي تنقصها مفردة – 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 – التي تنقصها مفردة – 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 – تشخيص صعوبات القراءة

أسس عملية تشخيص صعوبات القراءة

"إن أي عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يعتبر ضياعاً لوقت وجهد كل من التلميذ والمعلم المعالج. يضاف إلى ذلك أن العمل التشخيصي الذي لا يقوم على تشخيص مناسب مصيره غالباً 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 - الهدف من التشخيص:

إن التشخيص الهادف يجب أن يكون وسيلة لإيجاد الوسائل والطرق والأساليب العلاجية المناسبة. فعند دراسة حالة لصعوبات القراءة، لا بد 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

بالإضافة إلى أخصائي نفسي، وعادة يكون التركيز على الاضطرابات العصبية، والجسمية، والتشريحية، وعيوب الحواس، والعيوب التكوينية في الحبل الشوكي والمخ، والأمراض المعدية مثل شلل الأطفال، والتهاب الدماغ، والزهري، وأمراض الأوعية الدموية، وكذا الصدمات، وإصابة المخ والنخاع، وحالات الإصابة والأورام، وأمراض صعوبة التمثيل الغذائي، وأمراض الغدد الصماء، والأمراض الناتجة عن التسمم في الدم مثل التيتانوس، أو زيادة الأملاح، ونسب الرصاص في الدم، وعادة يكون التركيز على التاريخ النمائي للطفل، أما في الحاضر فينصب الاهتمام على وظائف الطفل تشريحيًا وفسولوجيًا، ومعرفيًا، بهدف معرفة العلاقة بين المتغيرات الماضية والحالية بما يساعد على معرفة الأعراض التي ترتبط بالتشخيص.

ونظرًا فإن تحديد الأسلوب العلاجي يرتبط بنوع التشخيص، ولهذا فإن تسهيل ترجمة التشخيص الطبي إلى مواقف علاجية، وإجراءات سلوكية يعد أهم مؤشرات التشخيص الجيد.

وعلى 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 :

حيث أصبح من أكثر الأساليب استخدامًا في المدارس، ويسعى هذا المنهج إلى تحديد مجموعة من القدرات التربوية والنفسية والمحورية كي يؤسس عليها العلاج. ويقلل هذا الأسلوب من اهتمامه وتركيزه على العوامل العصبية، والتشريحية المرتبطة بالصعوبات.

ويهدف المشخص في النهاية لوضع بروفيل فردي للطفل يتضمن جوانب القوة النسبية، والضعف 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 نحو معرفة الأسباب (التشخيص السببي Etiological Diagnosis) هو أسلوب تكتنفه صعوبات جمة 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 في القراءة في الصف الرابع يرجع إلى مرضه بالحصبة أو تغيبه عن المدرسة أثناء

وجوده في الصف الأول . إذ من المتعذر القيام بأية مساعدة له الآن بعد أن فاتت عليه الفرصة المناسبة للعلاج عند عودته مباشرة للمدرسة حينما كان في الصف الأول . ولعل هذه المعلومات المتجمعة عن التلميذ والتي تم تلخيصها لأغراض البحث تكون ذات فائدة في منع المشكلات القرائية . إلا أنها لا تفيد عند علاج أي شكل من أشكال صعوبات القراءة الذي بدأت أعراضه منذ عدة سنوات .

٢ - مجال التشخيص

إن تعقد طبيعة صعوبات القراءة وكثرة العوامل المحددة لإتقان القراءة تدعوان بالضرورة إلى محاولة الكشف عن السمات والمهارات القرائية لدى التلميذ من أجل التوصل إلى تشخيص دقيق لحالته .

وبالإضافة إلى تحديد نواحي القصور القرائي التي ينشأ عنها صعوبات القراءة، غالباً ما تدعو الضرورة أخصائي التشخيص إلى تقييم العوامل الجسمية والعصبية والانفعالية، والبيئة التي قد يكون لها تأثير معوق على تقدم التلميذ في تعلم القراءة . وقد يلجأ أخصائي التشخيص إلى خبرات أخرى في هذا المجال وذلك لإدراكه التام لأهمية العوامل 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 العصبية . وينبغي تحري الدقة في تقييم الحالات المعقدة وتغطية جميع جوانبها للتأكد من وجود نواحي القصور وتحديدتها .

٣ - كفاءة وفعالية التشخيص:

غالباً ما يكون التشخيص لبعض حالات صعوبات القراءة في صورة مطولة ومعقدة، وفي بعض الحالات الأخرى يكون من السهل تحديد ما يحتاج إليه التلميذ من طرائق ومواد تعليمية بدرجة كبيرة من السرعة . ولا ينبغي الاستمرار في عملية التشخيص أبعد من النقطة أو المرحلة التي يمكن عندها وضع البرنامج العلاجي المناسب لكل حالة على حدة . ويتعين على عملية التشخيص أن تبدأ بقياس العناصر الرئيسية العامة المتعلقة بكل حالة ثم تنتقل بعد ذلك إلى معالجة العناصر الفرعية بالتفصيل أي أن نبدأ أولاً بقياس أنماط المشكلات العامة نسبياً ثم قياس النواحي التي تنفرد بها كل حالة عن غيرها من الحالات الشائعة .

ويتوقع، مثلاً، أن يبدأ القائم بالتشخيص بقياس العناصر الشائعة التي تشترك في جميع حالات صعوبات القراءة وهي المستوى العام للقدرة على القراءة والمستوى العقلي العام، وقد تتطلب بعض الحالات الشاذة فحصاً كاملاً للجوانب العصبية، وتشبه الإجراءات المتبعة في التشخيص إلى درجة كبيرة تلك الإجراءات المتبعة في مجالات الفحص العام حيث تحجز الحالات المعقدة لإعادة فحصها ودراستها بتفصيل دقيق.

٤ - مستويات التشخيص

للتشخيص عدة مستويات هي:

أ - مستوى التشخيص العام:

يمكن تعريف المستوى الأول للتشخيص العام بأنه ذلك المستوى من التشخيص الذي يهتم بجمع المعلومات على مستويات أداء التلاميذ في العناصر الرئيسة لنمو القراءة . وعادة ما تقوم المدارس من فترة لأخرى بتطبيق اختبارات التحصيل الدراسي بغية ملاءمة عمليات التدريس للفروق الفردية، فإذا لم يكن الأمر كذلك كان على القائم بالتشخيص أن يطبق هذه الاختبارات بنفسه كخطوة أولى في عملية التشخيص ولا بد للتشخيص العام من أن يتضمن أيضاً تقديراً للمستوى العقلي للتلميذ .

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

وإذا كانت قدرة التلميذ في القراءة أقل بدرجة ملحوظة في المستوى المتوقع له وأقل من مستواه في المواد الدراسية الأخرى التي لا تتطلب مهارة كبيرة في القراءة كان من الضروري إجراء عمليات أخرى للتشخيص، والتشخيص العام يفيد القائم به في الكشف عن التلاميذ ذوي المشكلات التعليمية بسبب ضعفهم في القراءة، وللكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون لمواءمة المناهج لقدراتهم، وللتوصل إلى هذه القرارات يمكن

استخدام (اختبارات المسح المقننة، واختبارات التحصيل الدراسي، واختبارات الذكاء، والاختبارات الموضوعية غير المقننة، وأساليب الملاحظة العامة) .

ويمكن تحديد أهداف مستوى التشخيص العام:

• توفير المعلومات التي تفيد في مواءمة التدريس للحاجات العامة لمجموعات من التلاميذ.

• توفير المعلومات الضرورية واللازمة لملاءمة التدريس للفروق الفردية في القدرة على القراءة لتلاميذ الصف الواحد . فالتشخيص يستطيع، مثلاً، أن يبين مدى القدرة العامة على القراءة التي ينبغي على التدريس أن يحققها ويحدد كذلك الأفراد الذين يمكن لهم الاستفادة من أي تعديلات تتم عادةً داخل الصف لملاءمة التدريس للفروق الفردية .

• تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من صعوبات القراءة تتطلب من التحليل المفصل .
ب - مستوى التشخيص التحليلي:

ويتم 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 .

• ثانياً: أنه يستطيع غالباً بذاته أن يدل على أنماط الملاءمة التعليمية والمطلوبة .

ومع ذلك، فقد تحتاج حالات كثيرة إلى إجراء دراسات تفصيلية لما تعانيه الحالة من مشكلات قرائية لنواحي القصور التي تميزها عن غيرها، وهي دراسات يمكن القيام بها على المستوى التحليلي للتشخيص .

ويقسم التشخيص التحليلي عملية القراءة إلى بعض المهارات والقدرات النوعية . وبذلك يمكن للقائم بالتشخيص من أن يكشف عن مجالات الصعوبة بالنسبة للتلميذ . ويوضح هذا التقسيم ما إذا كانت مشكلة التلميذ في نمط معين من الفهم، أو في أساليب التعرف على الكلمة، أو في إتقان القراءة، أو في القراءة الجهرية أو في مهارات الدرس الأساسية . وقد يكشف التشخيص أيضاً عن مدى قدرة التلميذ على التكيف مع ما لديه من قدرات للقراءة لمواجهة مقتضيات المحتوى في المجالات المختلفة وتوافر عدد كبير من الاختبارات التي يمكن عن طريقها التوصل إلى معلومات نفي في التشخيص التحليلي .

ج - مستوى التشخيص من خلال دراسة الحالة:

ويتم فيه تقييم للحالات الفردية المعقدة أو الحادة . وبعد التشخيص بهذه الطريقة أو الأسلوب هاماً وضرورياً بالنسبة لكثير من حالات صعوبات القراءة . يتضمن 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 أيضاً 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 أيضاً 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 لا بد 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 - التدخل العلاجي لصعوبات القراءة

إن التعرف على الأطفال ذوي صعوبات القراءة وتحديدهم وتصنيفهم من خلال عمليات التشخيص المختلفة لا يعني شيئاً ما لم يليه العلاج المناسب، فعلاج الطفل ذي صعوبة القراءة 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 - البرامج النمائية Developmental Programs وهي البرامج التعليمية العادية التي تتم في الفصول العادية والتي يحاول فيها المعلم التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث يقابل احتياجاتهم ووفقاً لقدراتهم.

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

٣ - البرامج العلاجية Remeial programs وهي برامج لتعليم القراءة خارج الفصل أيضاً 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، وفقاً لمستواه في القراءة واهتماماته.
- ب- تقديم برنامج تتابعي معد إعداداً جيداً.
- ج- تقديم البرنامج الذي يوازن بين اكتساب المهارة وأنشطة القراءة الحقيقية.
- د- بالنسبة للمحتوى يتم اختيار المواد التي لا تكون مألوفة للطالب.
- هـ- إحداث انتقال أثر التدريب بالنسبة للمهارات التي تقدم كل يوم.
- و- تقديم التعزيز لمفهوم الذات لدى التلميذ، وذلك بالبداية في مادة قرائية عند مستوى التلميذ، والتدرج في تقديم أنشطة أكثر صعوبة كلما أظهر التلميذ قدرة على تناولها.

وبالنسبة للإجراءات العلاجية يذكر ماكينز 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.
- هـ- 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 رئيسيين للتنظيمات القرائية العلاجية المختلفة التي تستخدم مع مختلف فئات ذوي صعوبات القراءة:

أ - العلاج في الفصول النظامية: Remediation 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 - العلاج خارج الفصل النظامي

Remediation outside Regular Classrooms

حيث يمكن للبرنامج العلاجي أن يطبق في أحد الأماكن التالية:

١- 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 - غرفة المصادر:

يوجد في بعض المدارس غرفة تسمى بغرفة المصادر، يتلقى فيها التلميذ ذوي صعوبات التعلم العلاج الملائم لنوع الصعوبة ودرجتها التي يعاني منها هذا التلميذ، وهي لجزء محدد من اليوم الدراسي يتلقى فيها تلك التربية الخاصة.

٣ - عيادة القراءة:

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

٤ - المدارس العلاجية:

حيث تأخذ بعض المدارس بنظام اليوم الكامل للأطفال ذوي صعوبات القراءة الحادة ويتم علاجهم داخل تلك المدارس، وهذه المدارس يتم رعايتها من قبل بعض المؤسسات والجامعات التي تهتم برعاية هذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة.

٥ - البرامج الصيفية

وعادة ما تخطط تلك البرامج للتلاميذ الذين يظهرون تأخراً أو تراجعاً في مهارات القراءة أثناء الإجازة الصيفية.

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

١. أن يكون البرنامج العلاجي فردياً.
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.