الفصل الخامس

تنمية تفكير التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة

* **تمهيد**
* **إشارات صعوبات التعلم فى شكلها العام وأسبابها**
* **الدعم والتدعم لمقابلة صعوبات التعلم فى شكلها العام**
* **القراءة وعلاج صعوبات تعلمها :**
  - طبيعة عملية القراءة وتعريفها
  - الاستعداد للقراءة
  - الاستعداد للقراءة
  - أنواع القراءة
  - صعوبات القراءة والعوامل المرتبطة بتلك الصعوبات.
  - الخصائص السلوكية لذوى صعوبات القراءة.
  - علاج صعوبات القراءة.
* **الكتابة وعلاج صعوبات تعلمها :**
  - طبيعة عملية الكتابة.
  - المتطلبات السابقة للكتابة.
  - مراحل تعليم الكتابة.
  - مشكلات الكتابة وصعوباتها.
  - العوامل المرتبطة بصعوبات الكتابة.
  - علاج صعوبات الكتابة.
* **تنمية تفكير التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة.**

تمهيد:

يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم – فى أغلب الأحيان – ضعفاً عاماً فى القراءة والكتابة والهجاء. وتنشأ المشكلة الحقيقية فى تعلم القراءة والكتابة، بسبب عدم ربطهما ربطاً قوياً متيناً بتطبيقات عملية وحياتية، وبسائر المواد الدراسية الأخرى.

ولأنه لا توجد طرق فاعلة لتعلم القراءة والكتابة، وبخاصة لذوى صعوبات التعلم، الذين يتعلمون بالطريقة نفسها التى يتعلم بها التلاميذ العاديين، دون مراعاة للفروق الفردية بين هؤلاء وأولئك، ولهذا لابد من الاهتمام بالأساليب المنظمة لتعليم ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة، إضافة إلى ذلك، تؤدى الطرق العشوائية غير المنظمة إلى تحقيق مزيد من صعوبات التعلم.

فى ضوء ما تقدم، يجب مراعاة ما يلى:

- تأجيل التعلم المنظم للقراءة والكتابة لذوى صعوبات التعلم للصف الثانى الإبتدائى، حتى يزداد تمكنهم المعرفى من استخدام الكتب الدراسية.
- من المهم أن يتعلم التلاميذ ذوى صعوبات القراءة عن طريق المحادثة والاحتكام بالخبرات البيئية التى تثير دافعيتهم نحو التعلم. وبالنسبة لذوى صعوبات تعلم الكتابة، يمكن استخدام مدخل: بناء الحصيلة اللغوية لنمو تعلم القراءة والكتابة معاً.

وبعامة، إن تعلم أصول وفنون القراءة، وتعلم قواعد الكتابة وتكنيكاتها، يمكن أن يتحقق بالتعرف على الكلمات بربطها بأشياء ملموسة، ثم تقليد طريقة كتابتها وفق ما يقوم به المعلم على السبورة.

إن تحقيق ما تقدم إجرائيا، يتطلب القيام بمجموعة من الممارسات من أهمها:

- إستخدام اللغة الشفهية فى مناقشة الخبرات اليومية الحياتية فى مجالات النشاط المختلفة.

- كتابة الكلمة فى نص مألوف للتلاميذ أكثر من مرة.

- تشجيع التلاميذ على القراءة الجهرية، وعلى كتابة الحروف والكلمات أو العكس، فى الكراسات أو على السبورة.

- عدم فرض تعليمات صارمة عند تعليم التلاميذ القراءة والكتابة، وعدم تخويفهم وجعلهم قلقين ومتوترين.

- إدراك المعلم أهمية مساعدة الطفل على استيعاب الرموز والكلمات بطريقة تدريجية باستخدام مادة دراسية تعتمد على كلمات سهلة القراءة، فذلك يشجع الطفل على كتابتها أيضاً.

وجدير بالذكر، من المهم تنويع موضوعات القراءة والكتابة كلما تقدم عمر التلميذ، مع مراعاة أنه من السهل التحقق من أن التلميذ قد وصل إلى درجة جيدة فى القراءة أو الكتابة، من خلال تتبع سلوكياته الدراسية وممارساته التعلمية.

وعلى الرغم من التداخل وثيق الصلة بين تعلم القراءة والكتابة، فإننا نفصل بينهما لتوضيح ولإبراز مقومات كل منهما، وفى الخطوة التالية نبرز كيفية تنمية التفكير لذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة معاً.

وفى هذا الشأن، من المهم التنويه إلى أن الأفراد الذين لديهم صعوبات فى التعلم، قد لا يستطيعون التعلم، دون مساعدة أفراد آخرين.

وغالباً تنشأ صعوبات فى التعلم منذ سنوات الطفولة المبكرة، وغالباً لا يتشابه الأفراد الذين لديهم صعوبات فى تعلمهم، بسبب: تباين قدراتهم العقلية، واختلاف حاجاتهم الشخصية، والحدود الفارقة بين إمكانات أسرهم وبيئاتهم.

ويحتاج الأطفال ذوو الصعوبات الحادة فى التعلم إلى كثير من الجهد والدعم ممن

حولهم، مقارنة بأقرانهم ممن لديهم صعوبات معتدلة فى التعلم الذين يحتاجون إلى مساعدة قليلة ممن حولهم.

من الأفضل استخدام صعوبات فى التعلم بدلاً من العجز فى التعلم (Learning Disabilities).

ومما يذكر أن أى شخص يقوم بدراسة صعوبات التعلم يبدو له أن الأمر يمثل مشكلة مرعبة ورهيبة ونادرة ، على أساس ارتباطها بالمقدرة العقلية للفرد، وهذا غير صحيح ويجانبه الصواب بدرجة كبيرة، إذ إن النابغين أمثال: "والت ديزنى واليكسنرجرهام بل ووينستون تشيرشل" كان لدى جميعهم صعوبات تعلم.

وتؤدى كثير من العوامل البيئية الحيوية أو العوامل الاجتماعية – وأحياناً بسبب كليهما – إلى صعوبات فى التعلم، حيث تسبب العوامل الحيوية صعوبات حادة فى التعلم بنسبة ٤ من ٥ أطفال، وتسبب العوامل الاجتماعية صعوبة فى التعلم بنسبة أقل، وهى طفل أو طفلين من خمس أطفال، أما الأطفال الذين يعانون من مشاكل صحية عقلية، لديهم صعوبات فى التعلم بنسبة ٢٥-٤٠٪. ويعانى ٢٣٪ من صعوبات تعلم من البالغين ممن تعرضوا للإعتداء الجسدى. ويعانى ٤٧٪ من صعوبات تعلم من البالغين ممن توجه إليهم إهانات كلامية أو عمليات ترهيب.

ومن الصعب التعرف على أن الشخص يعانى صعوبة فى التعلم عن طريق السلوك الظاهرى أو السلوك الخارجى، وذلك يجعل تشخيص صعوبات التعلم أمراً صعباً. وتظهر صعوبات التعلم بطريقة واضحة، إذا كان لدى الشخص صعوبة فى الكلام أو القراءة أو الكتابة أو فهم مسألة رياضية، أو لديه مشكلة فى طريقة التعامل مع والديه، أو فى قوة الانتباه فى الفصل، أو بسبب عامل النسيان.

ويمكن تحديد صعوبات التعلم عند بعض الأطفال الصغار فى المدرسة عندما يلاحظ المعلم مدى تعسرهم فى القيام بالمهام التى يقوم بها الأطفال الآخرين ممن فى مثل عمرهم الزمنى. أيضاً قد يلاحظ الوالدان المشكلة السابقة عندما يفشل أطفالهم فى متابعة بعض أنماط اللعب، مثلما يفعل نظرائهم فى وقت فراغهم. قد لا

تظهر صعوبات التعلم حتى سنوات المراهقة، حيث يكون العمل المدرسى والحياة أكثر صعوبة وتعقيداً.

أولاً: إشارات صعوبات التعلم فى شكلها العام وأسبابها:

وكما ذكرنا من قبل لا توجد علاقة إرتباط قوية بين صعوبات التعلم ومستوى الذكاء، إذ إن عديد من المشاهير والعظماء فى مجالات متنوعة، كانوا يعانون من صعوبات فى تعلمهم.

ولأن صعوبات التعلم عبارة عن المشاكل التى تؤثر على قدرة الدماغ لإستقبال وتنسيق وتحليل وتخزين المعلومات، فإن هذه المشاكل يمكن أن تجعل تعلم بعض التلاميذ بسرعة أمراً غاية فى الصعوبة، مقارنة بالتلاميذ العاديين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم.

ومما يذكر أن صعوبات التعلم متعددة ومتنوعة، وبعضها يمكن أن يؤثر فى قدرة بعض التلاميذ على التركيز، وذلك يؤدى إلى بطء تعلمهم، أو تأخرهم الدراسى.

إن الطريقة التى تعالج بها أدمغتنا المعلومات معقدة جداً، ولا عجب إن وجدنا أشياء كثيرة تبدو وكأنها ضبابية أحياناً فى أذهاننا. فمثلاً، النظر إلى صورة، لا يعنى أن أدمغتنا هى التى تشكل خطوط الصورة لمحاولة فهم دلالاتها فقط، وإنما بجانب ذلك، تعمل عقولنا على ربط الحقائق التى سبق تخزينها فى مستودع أفكارنا بالحقائق الجديدة التى يحملها مضمون الصورة، وبعد هذا الربط وترجمته إلى معانى واضحة صريحة، يتم تخزين المعلومات الجديدة مع تلك التى سبق تخزينها فى ذاكرتنا. إن معرفة الكلمات، التى تترجم المعنى، وفهم بيانها، وحدوث نشاطات فى أجزاء الدماغ ليربطها العقل سوياً، هو الأساس فى تحقق أو عدم تحقق صعوبات التعلم. فالعقل إذا استطاع أن يربط بين النشاطات الذهنية المنفصلة، لا تحدث صعوبات فى التعلم. أما إذا فشل العقل فى تحقيق ذلك، يواجه التلاميذ صعوبات فى تعلمهم.

لا نستطيع الإخبار بأن شخصاً ما عنده صعوبة تعلم من خلال النظر إليه، فصعوبات التعلم غير واضحة للتشخيص الفورى بمجرد النظر، ولكنها تظهر بطريقة واضحة من

خلال بعض المؤشرات، مثل: الصعوبة فى التكلم والقراءة والكتابة، وفى الفهم الرياضى، وفى الفشل فى حل المسائل الرياضية، وأيضاً فى الاتصال والتواصل مع الآخرين. ويمكن تشخيص بعض صعوبات تعلم الأطفال فى المدرسة الابتدائية عندما يلاحظ والد أو معلم الطفل إنه لا يستطيع إتباع الإتجاهات الصحيحة لعمل اللعبة، حيث يكافح من أجل تشغيلها، رغم أن هذا الأمر سهلاً وملموساً وسلساً. وصعوبات التعلم قد لا تظهر قبل سنوات المراهقة، حيث تصبح المواد الدراسية المقررة فى المراحل المتقدمة معقدة بدرجة كبيرة. ويمكن التمييز بين صعوبات التعلم: الشفهية والتحريرية، فالصعوبات الشفهية تتجلى فى صعوبة نطق الكلمات. أما الصعوبات التحريرية، فتظهر فى عدم القدرة على كتابة الكلمات. وقد يعانى التلميذ من الصعوبتين معاً، عندما يكون لديه مشكلة عسر القراءة والكتابة.

قد يكون التلميذ قادراً على القراءة، ورغم ذلك يعانى من صعوبات التعلم الشفهية، لأنه يمتلك مشكلات ترتبط بالسمات الأخرى للغة. على سبيل المثال: قد يكون التلميذ قادراً على قراءة جملة أو فقرة بشكل مثالى، لكنه لا يستطيع التعليق بكلمات توضح مدى فهمه لما يقرأه. قد يكون لدى التلميذ مشكلة فى الكتابة؛ رغم أن دماغه يكافح من أجل السيطرة على عديد من الأشياء التى تخترقه، بدءً من حركة يده أثناء الكتابة، وانتهاءً بالقواعد اللغوية الصحيحة التى اشتركت فى كتابة الجملة بطريقة لغوية سليمة.

وبالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم التحريرية، فإنهم يعانون من بعض مشكلات التفاصيل البصرية المخطوطة على السبورة، مثل قراءة العدد ٢ بأنه العدد ٦، أو قراءة العدد ٨ بأنه العدد ٧، أو عدم التمييز بين علامة الجمع (+) وعلامة القسمة (÷).

إن صعوبات التعلم تؤدى إلى عجز وفوضى الانتباه، وذلك يؤدى بدوره إلى ضعف التركيز، أو عدم وجوده بالكامل. والغريب فى الأمر أن بعض ذوى صعوبات التعلم، قد يتسمون بالنشاط المفرط، ولكنه نشاط يتسم بالإندفاع والتهور، وذلك يؤثر سلباً على قوة تركيزهم.

رغم عدم تأكيد أسباب صعوبات التعلم بدرجة دقيقة، فإن بعض النظريات النفسية والتربوية قد أشارت إلى أهم هذه الأسباب وهى:

* أسباب وراثية: وهذه تميل إلى الركض فى العوائل، وبذلك تلعب العوامل الوراثية دوراً فى صعوبات التعلم، حيث يتعلم الأطفال ما يقوم بعمله والديهم، كما تتشكل أداءاتهم بما يقوم به الآباء والأمهات من ممارسات.

* تطوير الدماغ: قد تعود بعض صعوبات التعلم إلى التغيرات التى تحدث فى بنية وتكوين الدماغ، قبل وبعد الولادة. فعلى سبيل المثال، فإن الوزن المنخفض عند الولادة، وقلة الأوكسجين، أو الولادة قبل موعدها الأساسى، أو الإصابة بجروح فى الرأس، ربما تكون من الأسباب المباشرة لتحقيق بعض صعوبات التعلم.

* تأثيرات بيئية: فالسموم البيئية والتغذية السيئة، تؤدى إلى صعوبات التعلم، ويمكن أن يمتد تأثيرها إلى حياة التلاميذ العامة فيما بعد.

ومن المهم الإشارة إلى أن حصول التلميذ على درجة منخفضة فى الاختبار، لا يعنى أنه يواجه صعوبة فى تعلمه. ولأن هناك أساليب للتعلم بقدر ما هناك أفراد، لذلك قد يتعلم بعض الناس من خلال العمل والممارسة، ويتعلم البعض الآخر بالاستماع (مثلما يحدث فى الفصل)، وآخرون يفضلون قراءة المادة بأنفسهم. وأياً كان أسلوب التعلم، فهناك من يتعلم بسرعة أقل من الآخرين، ولكنهم يؤدون أداءً حسناً بما يتوافق مع أعمارهم الزمنية وقدراتهم العقلية، فيبدو الأمر وكأنه تأخر فى تطوير مستوى أدائهم التعلمى، وأنهم سيلحقون بأقرانهم وربما يتفوقون عليهم.

وعديد من التلاميذ ممن يعانون من صعوبات التعلم، يكافحون وقتاً طويلاً من أجل إدراك الأسباب الحقيقية لصعوبات تعلمهم، وخاصة هؤلاء الذين لا يدركون – أصلاً – أنهم يعانون من مشكلات فى التعلم. قد تحدث أو تبدوالإشارة واضحة بأن التلميذ لديه صعوبة فى التعلم، عندما يلاحظ المدرس الاختلاف الكبير بين الجهد الذى يبذله فى التعلم والأداء فى الاختبارات الدورية المدرسية. إن التباين بين الفعل والنتيجة، قد يسبب للتلميذ قلقاً عظيماً، لذلك عليه أن يشارك والديه والمعلم للاسترشاد بأفكارهم وآرائهم لحل هذه المشكلة.

والخطوة الأولى فى تشخيص صعوبة التعلم تستبعد المشاكل التى ترتبط بالسمع والرؤية. أما الخطوة الثانية، فتقوم على أساس طلب المساعدة من خبير أو أخصائى فى علاج صعوبات التعلم، لأنهم فى ضوء نتائج تطبيق اختبارات بعينها، يستطيعون تحديد مواطن العجز فى أداء التلاميذ. وغالباً، يمكن أن يساعد هذا التحديد على معرفة قوة وضعف التعلم لدى التلميذ، بالإضافة إلى كشف أية صعوبات تعلم يواجهها.

ورغم أن تشخيص صعوبة تعلم قد تبدو مزعجة، فإن هذا التشخيص الخطوة الأولى فى وضع الشرط (أو الشروط) اللازمة لحل المشكلة. فمعرفة المشكلة وأسبابها، يؤدى بالتبعية إلى تحديد الأساليب المسهمة فى حلها، وذلك يساعد التلميذ على تحمل عجزه التعليمى، لأنه فى طريقة إلى الإنتهاء والزوال، كما يساعد على احترامه وثقته فى نفسه، ناهيك عن أنه فى ضوء تشخيص صعوبات التعلم، يمكن تحديد ساعات عمل أسبوعية إضافية ليعمل التلميذ (أو التلاميذ) مع معلم خاص لتعلم مهارات الدراسة الخاصة. وأيضا من خلال استراتيجيات الملاحظة أو عن طريق التقنيات التنظيمية يمكن مساعدة التلميذ وتعويضه عن الصعوبات التى يقابلها فى تعلمه. ففى أحيان كثيرة، قد لا يتطلب الأمر أكثر من دعم فقط للمواضيع التى تمثل مشكلة بالنسبة للتلميذ، وهذه المشكلة يمكن التغلب عليها من خلال جلسات عمل مع معلم متدرب لمساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم التعلمية. ولتحقيق هذا الهدف، يمكن تخصيص قاعات دروس يتم تصميمها على أسس تخالف تصميم الفصول الدراسية المعتادة، كما يمكن إستعمال بعض الأجهزة الخاصة للمساعدة مثل: الكتب الورقية والالكترونية، وتقنيات التعليم الحديثة، والاتصال والتواصل عبر شبكات إنترنت.

إن تشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم، يسهم فى تحسين مدى انتباه التلميذ وقدرته على التركيز، ومساعدته على السيطرة على الاندفاع والتهور فى سلوكه غير المسئول.

لا توجد صعوبة تعلم بعينها، لا يستطيع التلميذ أن يتجاوزها بنفسه، أو بمساعدة الأخرين. ولكن من المهم أن يبدأ التلميذ متأخراً جداً للحصول على مساعدة الآخرين، ولا يطلب هذه المساعدة إلا فى حالات الضرورة القصوى، وعندما يفشل تماماً فى مواجهة وحل صعوبات تعلمه. بمعنى؛ يجب على التلميذ أن يتعلم التكيف لاختلافات التعلم، من خلال الإستراتيجيات التى تساعده على إنجاز أهدافه وأحلامه.

قد يكون لدى ملايين الناس مشكلات فى القراءة، فبعضهم لا يستطيع القراءة مطلقاً، بينما آخرون عندهم مشكلات فى مهارات القراءة الأساسية، لذلك يكونوا بطيئ القراءة، ومع فريق ثالث قد تصاحب مشكلات القراءة فى أغلب الأحيان بمشكلات الكتابة والاستماع والكلام. ومهما كانت طبيعة مشكلة التعلم التى يواجهها التلميذ، فيجب أن يعرف ويتأكد من أن المساعدة التى يحتاج إليها متوافرة تماماً فى حال طلبها.

ليس كل مشكلات القراءة سببها الصعوبات فى التعلم. ومن المهم تقرير أسباب هذه المشكلة، فقد ترجع أسباب صعوبات تعلم القراءة عند التلميذ إلى إضطراب عاطفى، أو تأخر عقلى. وأياً كان السبب، يجب عليه التحدث بصراحة مع الإختصاصيين فى حقل القراءة، وأن يقبل – فى الوقت نفسه – أن يطبقوا عليه الاختبارات وتقنيات التقييم الأخرى لإقرار طبيعة مشكلة القراءة التى يعانى منها؛ وبذلك يمكن تحديد أنماط المساعدة التى يجب تقديمها إليه.

خلاصة ما تقدم:

يجب أن يتوقع المدرس إيجاد تلاميذ يمتلكون صعوبات فى التعلم فى قاعة الدروس، وهؤلاء قد تبلغ نسبتهم من ٤-٦ ٪ من مجموع التلاميذ. وحتى يستطيع المدرس تحقيق النجاح لهؤلاء التلاميذ، عليه أن يوجه جل اهتمامه نحو الإنجاز والتقدم على المستوى الفردى لكل تلميذ، وأن يعلمهم كيف يضعوا أنفسهم فى المكان المناسب، ليستطيعوا إكمال تعلمهم، وليتمكنوا من مقابلة عجز الانتباه وتشتت التفكير لديهم.

ثانياً: الدعم والتدخل لمقابلة صعوبات التعلم فى شكلها العام:

تؤثر صعوبة التعلم على أطفال الطريق بمعدل مرتفع قياساً بتأثيرها على الأطفال المستقرين أسرياً واجتماعياً، وذلك يؤثر بدوره على قدرة أطفال الطريق على تعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والرياضيات، وعلى إدراكهم الذكائى.

وإذا كانت صعوبات التعلم تعمل على تشتيت أعمال العقل، وتحول دون الانتباه والتركيز، فذلك قد يكون من الأسباب المباشرة التى تسبب الاضطرابات فى القراءة والرياضيات والتعبير الكتابى، حيث يكون أداء الطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم فى الاختبارات القياسية دون المتوقع قياساً بعمره الزمنى، وذلك يجعل مهمة المدرس صعبة وشاقة بالنسبة لخطوات التدريس التى يجب أن يتبعها فى تعليم الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك بالنسبة لأساسات القراءة والكتابة وللمهارات العملية.

ومن المهم التنويه إلى النقاط التالية:

- صعوبات التعلم قد تكون موروثة.
- صعوبات التعلم يتأثر بها البنات، مثلما يتأثر بها الأولاد.
- بعض الأطفال قد لا تتاح أمامهم فرص مناسبة لمعالجة صعوبات تعلمهم عن طريق الدعم والتدخل من قبل الآخرين، ورغم ذلك، يمكن أن يكونوا ناجحين فى التعلم والحياة.

قد يواجه بعض الأطفال بعض المشاكل الدراسية فى المدرسة فى موضوعات بعينها، بسبب صعوبتها بالنسبة لهم، أو بسبب نقص دافعيتهم لتعلمها، أو بسبب عدم نضجهم الجسمى أو العقلى أو كلاهما معاً، أو بسبب معاناتهم من مشكلات سلوكية. وأياً كان الأمر، إذا كان الطفل يعانى من مشكلات مستمرة فى تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب، فإنه يعانى من صعوبات تعلم.

ولأن كل طفل عنده مجموعة متعددة من القوى والتحديات، فإنه بحاجة للكلام مع المعلم، وموظفى المدرسة الآخرين، وأفراد العائلة للحصول على مشاركتهم

ولمساعدته فى اتخاذ بعض القرارات، وللتغلب على صعوبات التعلم التى يواجهها فى تعلمه. وغالبا، الطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم يكون بطيئاً فى تعلم الحروف والكلمات، ويتجنب القراءة بصوت عالٍ (جهورياً)، ولديه مشاكل فى تعلم الرياضيات.

بمعني؛ يتهجى الكلمة نفسها بطرق مختلفة، وفى القطعة المكتوبة نفسها يتفادى القيام بمهمة القراءة والكتابة. أيضاً يكون لديه صعوبات فى التذكر، وفى فهم ما يقرأ، ويعمل ببطء، ولذلك يواجه صعوبة فى الفهم وتعلم المفاهيم، ويكون لديه اتجاهات وتوجهات سلبية نحو الموضوعات والمعلومات التى يقرأها.

ومن المهم تقييم أداء الطفل لتحديد جوانب العجز فى تعلمه، ومدى حاجاته لخدمات تعليم خاصة، والاستفادة من برامج التعليم العامة فى المدرسة.

من الضرورى تصنيف الأطفال الذين لديهم صعوبات فى التعلم، من قبل مجموعة الخبراء فى جميع المجالات والتخصصات المختلفة ذات العلاقة المباشرة بهذا الشأن.

من جهة أخرى، يجب أن تضع المدرسة فى حساباتها واعتبارها أن لها كل الحق فى تقييم الطفل قبل اتخاذ القرار المناسب لتحقيق هذا الإجراء، وأيضاً يجب أن تعمل على تقديم الدعم والتدخل لمساعدة الطفل ليتمكن من النجاح فى المدرسة، وليصبح بالغاً وناجحاً. وعلى فريق العمل فى المدرسة أن يجتمع مع أولياء الأمور لمناقشة ما توصلوا إليه من نتائج، فيما يخص تقييم أداء الأطفال، على أن يتم استخدام نتائج التقييم لتخطيط برنامج المدرسة التربوى، ولفهم طبيعة وماهية صعوبات التعلم التى يواجهها الأطفال ومحاولة إيجاد الطرق الأكثر نجاحاً لتجاوز هذه الصعوبات.

وعن طريق الدعم والتدخل الصحيحين يصبح الطفل بالغ النجاح، ويمكن تحقيق ذلك بالطرق التالية:

- التكلم مع الطفل بشكل مفتوح والإقرار بوجود صعوبات التعلم التى يعانى منها.

- وصف الطفل بأنه ذكى، لكن لديه طريقة مختلفة فى التعلم تحول دون التمكن من تحقيق الأداء الكامل.
- تحديد جوانب القوة والنبوغ لدى الطفل، وتشجيعه بما يساعده على تطوير تلك الجوانب.
- تدريب الطفل على الاستراتيجيات التى تساعده على تخطى صعوبات التعلم التى يقابلها من خلال قبوله لتحديات التعلم نفسها.
- تدعيم جهود الطفل بما يساعده على تحقيق النجاح.
- يجب على الوالدين مساعدة الطفل فى حل الواجب المنزلى.
- يجب مساعدة الطفل على لعب دور نموذجى من خلال قراءة كتاب أو جريدة، وعن طريق كتابة خطاب أثناء مذاكرته.
- وضع الأهداف والتوقعات الحقيقية لما يتعلمه الطفل فى صورة إجراءات يمكن تحقيقها.
- العمل بتعاون مع العاملين الفنيين والإداريين بالمدرسة.
- فهم الطفل لنظام التعليم المتبع فى إدارة العمل داخل حجرات الدراسة وخارجها.
- الاستماع إلى الطفل عندما يريد الكلام.
- مساعدة الطفل على فهم حاجاته الخاصة والاهتمام بأساليب تحقيقها.
- دعم الثقة بالنفس بتقدير الطفل لفرديته وصفاته وإسهاماته الخاصة.
- العمل بأساليب متعددة لمقابلة عجز الطفل العقلى، فيما يخص عدم قدرته على التكيف فى الوظائف الاجتماعية والممارسات السلوكية.

ومن المهم التنويه إلى أن الذكور على الأرجح لديهم صعوبات تعلم تفوق فى نسبتها نسبة صعوبات التعلم عند الإناث، (بنسبة متوسطة ١٠٦: ١ للذكر بالنسبة للأنثى)، كما أن صعوبات التعلم تكون أكثر شيوعاً بين الأولاد والرجال والشباب فى الطبقات الفقيرة (الطبقات الدنيا فى المجتمع)

ثالثاً: القراءة وعلاج صعوبات تعلمها:

تمثل القراءة محوراً أساسياً ومهماً من محاور التعلم الأكاديمى، لأنها وسيلة حيوية وجوهرية لكسب المعرفة والحصول على المعلومات، كما تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية، ناهيك عن أنها ضرورة لازمة للتكوين الثقافى والنمو الذاتى للأفراد. والتعسر فى تعلم القراءة يُمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، إذ أن ما نسبته ٦٠-٧٠٪ من الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى القراءة.

(١) طبيعة عملية القراءة وتعريفها:

للقراءة مفاهيم متعددة، من أبرزها أن القراءة:

* أداة اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشرى، لذلك تعد من أهم وسائل الرقى والنمو الاجتماعى والعلمى.
* عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز والرسوم التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، فإذا استطاع فهم المعانى وربط بينها وبين خبراته السابقة، تتكون لديه القدرة على الاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.
* فن لغوى ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، وهى عملية ترتبط بالجانب الشفوى للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية)، وترتبط أيضاً بالجانب الكتابى للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة.
* أسلوب من أساليب النشاط الفكرى فى حل المشكلات، فهى ليست عملية متميزة فقط، وإنما تمثل أيضاً نشاطاً فكرياً متكاملاً يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات ثم يأخذ فى القراءة لحل هذه المشكلة، فيقوم بجمع الاستجابات التى يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير.
* عملية التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً وفهمها.
* عملية معقدة جداً تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، والربط بين اللغة والحقائق.

* عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وتهدف الوصول إلى المعنى المقصود واستخلاصه أو إعادة تنظيمه والإفادة منه.
* نشاط يتم تعلمه بشكل متسلسل. فالقارئ يوفق بين الأصوات ورموزها ثم يربط بين مجموعة الكلمات التى يواجهها ليتمكن من إدراكها للتوصل إلى حقائق كاملة عن دلالاتها ومضامينها.

ويشير **الضعف القرائى** إلى:

* القصور فى تحقيق الأهداف المقصودة، ومن ثم فهو يتضمن القصور فى: فهم المقروء، أو إدراك ما اشتمل عليه من علاقات بين المعانى والأفكار، أو قدرة التعبير عنه، أو البطء فى التلفظ أو النطق المعيب أو ضبط الخطأ للألفاظ.
* القصور فى فهم المقروء وإدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعانى والأفكار والخطأ اللفظى.
* قصور ناتج عن ضعف عقلى يحول بين الطفل وتعلمه القراءة بالمستوى العادى، أو حسب ظروف تعليمية أخرى تجعله أقل من نموه القرائى.
* مصطلح يستخدم لوصف الأطفال الذين يبدون انحرافاً عن الوسط فى واحدة أو اكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. وعلى الرغم من كونهم عاديين عقلياً وحسياً وحركيا، فإنهم يعانون من صعوبة فى القراءة والنطق والهجاء والفهم الصحيح. ويؤدى ذلك إلى وجود مشكلات إدراكية لديهم تؤثر فى تعلمهم بصورة عامة، وفى تعلم المفاهيم العلمية بخاصة، ومن ثم ينخفض مستوى تحصيلهم لها.

(٢) الاستعداد للقراءة:

لأن عملية القراءة نفسها عملية معقدة ومتشعبة، لذلك يكون تعلمها معقداً وصعباً. وهذه العملية ترتكز على ثلاثة عناصر مترابطة، لا تتم إلا بها مجتمعة. وهذه العناصر، هى:

* الطفل المتعلم: بما يمتلك من مؤهلات نفسية وجسمية وعقلية، ودوافع للتعلم.

* المعلم: بما يمتلك من خبرات علمية، ودراية ومران وإطلاع واسع وموهبة فنية وإلمام كافٍ بموضوع القراءة.
* المادة الدراسية بما تشتمل عليه من صفات ومميزات وصلاحية للتعليم والتعلم معاً.

ويمكن تقسيم مراحل تعليم الطفل للقراءة إلى ثلاثة مراحل على النحو التالى:

المرحلة الأولى: وهى المرحلة التى تسبق البدء العملى لتعليم مبادئ القراءة، وهى ما يطلق عليها بفترة الاستعداد حيث يتم تهيئة الطفل لممارسة القراءة.

المرحلة الثانية: وهى المرحلة التى يبدأ فيها الطفل بالفعل تعلم القراءة بعد أن يكون قد أنهى فترة الاستعداد السابقة وتمكن منها.

المرحلة الثالثة: وهى المحصلة التى يصبح فيها الطفل قادراً على أداء القراءة مستقلاً، فيقرأ بنفسه ويدرك دلاله ما يقرؤه من غير إرشاد ولا توجيه، ودون استعانة كاملة من معلمه.

ويشير **الاستعداد** إلى الحالة التى يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عاماً، أو استعداداً خاصاً لتلقى الخبرة. وقد تحدث علماء النفس عن **مفهوم الاستعداد**، حيث يرى **ثورندايك** أن الظروف المختلفة التى تحدد استعداد الطفل للتعلم، هى تلك الظروف التى ينزع الطفل من خلالها إما إلى الشعور بالارتياح أو الشعور بالانزعاج فى عملية التعلم، ويرجعها إلى الظروف العصبية (أو الأساس العصبي)، وهى بمثابة وحدات التوصيل التى توصل بين المثير والاستجابة وتحفظ الأثر. وهذه النزعات لها ثلاثة شروط هى:

* عندما تكون الوحدة العصبية للطفل مستعدة للتعلم، فإن تعلمها يريح الطفل ويؤدى إلى شعوره بالرضا.
* وحينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للتعلم ولا تهيأ لها فرصة التعلم، فإن عدم التعلم يسبب الضيق للطفل ويشعره بالانزعاج.

* وحينما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للتعلم وتجبر عليه، فإن التعلم يسبب الضيق للطفل ويؤدى به إلى الانزعاج.

ويرى بياجيه أن الاستعداد التطورى له مفهوم نسبى، فمرحلة التعليم تساير مرحلة النمو المعرفى التى يمر بها للطفل، وأن جميع الأطفال لا بد لهم من أن يعيشوا المراحل التطورية الأربع (مرحلة الحس حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات المجردة) بتتابع منتظم، ولكن الأعمار فى كل مرحلة ليست واحدة، وإنما هى تقريبية. ويشير بياجيه إلى أن سرعة تطور الطفل من مرحلة إلى أخرى أعلى تتأثر بالعوامل التكوينية والثقافة العامة وبالبيئة وما يتصل بها من خبرات شخصية.

ويرى جانييه أن الاستعداد التطورى لدى المتعلم ليس صيغة مطلقة يستدل عليها من محصلة النمو المعرفى التى ينضوى تحتها هذا المتعلم. وبالتالى فهو يقرر إن الاستعداد يختلف من موقف إلى آخر متأثراً بأمرين، هما:

* متطلبات التعلم فى ضوء الخبرات السابقة.

* والمستوى العقلى والعلمى الذى بلغه المتعلم فى تحصيله للخبرات السابقة.

وعليه، يستطيع الأطفال تعلم أى موضوع عقلى شريطة أن يكونوا قد تمكنوا من المتطلبات السابقة اللازمة لتعلم هذا الموضوع.

ويشير جيزيل إلى أن نمو المتعلم وسلوكه فى كل المراحل العمرية محكوم بقوى النضج الداخلية، لذلك لابد من مراعاة استعداد المتعلم، ونضجه فى تحديد خبرات التعلم.

ويتحدث هلجارد ورفاقه عن أهمية عامل النضج لتحديد الاستعداد، وأن الأطفال الأكثر نضجاً يكونوا أكثر تعلما من الأطفال الأقل نضجاً.

أما أوزوبل فيؤكد أن الاستعداد ما هو إلا نتاج تراكمى للعملية التطورية يعكس تأثير جميع العوامل الوراثية والخبرات العرضية، والتعلم المعرفى، والتدريب، والممارسة السابقة، كما يعكس آثار النمو المعرفى فى التعلم ونمو القدرات العقلية.

ويبين **برونر** أن مهمة المعلم هى الملاءمة بين تقديم المادة للمتعلم، وطريقته فى تمثيل المعرفة، وهذا يعنى أن مهمته تمثيل البناء الأساسى للموضوع.

وهناك أربعة عوامل أساسية، إذا توافرت بشكل كافٍ عن الطفل، يكون مستعدًا للقراءة بدرجة كافية، كما يصبح قادراً على المباشرة فى تعلم القراءة. وهذه العوامل هى:

(أ) الاستعداد العقلى:

يبلغ استعداد الطفل الذكى للقراءة قبل غيره من أقرانه الأقل ذكاء، لأن القراءة بحد ذاتها تتطلب قدراً معيناً من النضج العقلى. وليس الذكاء هو العامل الوحيد الذى يؤثر فى استعداد الطفل للقراءة، إنما بجانب ذلك يوجد عوامل عديدة، مثل: جو غرفة الصف، ومهارة المعلم، وعدد الأطفال، والمناهج، والمادة التعليمية المستخدمة فى القراءة وطريقة التعلم، وجميعها يؤثر فى مدى استعداد الطفل للقراءة.

(ب) الاستعداد الجسمى:

ان تعلم القراءة ليست عملية عقلية فحسب، وإنما هى عملية تستخدم – أيضاً – حواس البصر والاستماع والنطق، لذلك تعتمد فى نجاحها على صحة هذه الحواس:

فالبصر السوى له الأثر الواضح فى تعلم القراءة، فكل خلل فى الإبصار يؤدى بالطفل إلى رؤية مهزوزة، أو على غير صورتها الحقيقية. قد يكون البصر سوياً، لكن إدراك الطفل للمرئيات لا يبلغ النضج المطلوب، لذلك فإن التناسق والتكامل فى عملية الأبصار لا يتمان بمجرد وقوع البصر السليم على الشيء المرئى، وإنما تستلزم هذه العملية التنسيق والتكامل بين عينى الطفل وقدرته على التمييز ورؤية تفاصيل الشيء ودقائقها.

أيضاً تكمن أهمية السمع حين يدرك الطفل العلاقة بين ما يسمعه من الكبار، وقدرته على التمييز بين الأصوات اللغوية. قد يكون سماع الطفل سويا، لكنه يفتقر إلى التمييز بين الأصوات والتعرف إلى ما يتشابه منها، وما يختلف.

وما ينطبق على البصر والسمع، ينطبق أيضاً على النطق، خاصة إذا اختلطت

بدرجة كبيرة على الطفل الرموز الكتابية وأصواتها المنطوقة وقت تعلم القراءة، فتسبب له مشكلات النطق، وهذه تترك أثراً نفسياً عليه، حيث ينتابه الخجل حين يتحدث أمام زملائه، فيضطر إلى الانطواء وتجنب الحديث إليهم، حتى لا يتعرض للنقد والسخرية.

وتتطلب عملية تعلم القراءة انتباها وتركيزاً ويقظة فى جميع إجراءاتها. فالطفل الذى يتعب بسرعة وينتابه الإرهاق بعد جهد قليل، لا يقدر أن يكمل العمل، وسرعان ما ينتابه شرود الذهن، ويتلاشى انتباهه، وتقف حماسته فى الاستمرار فى القراءة. وإذا كانت الصحة العامة للطفل غير مرضية، بحيث يكثر مرضه ويكثر غيابه وانقطاعه عن التعلم، فذلك يؤدى إلى صعوبة عملية متابعة القراءة، وتكوين اتجاهات سلبية نحو أدائها، نتيجة ما يتلقاه الطفل من نقد من قبل الآخرين.

(جـ) الاستعداد الانفعالى أو الشخصى أو العاطفى:

يأتى الأطفال إلى المدرسة من بيئات مختلفة، تؤثر فيهم، وفى تكوينهم النفسى، سواء أكان ذلك سلباً أو إيجاباً. قد يتكيف الطفل بسرعة مع زملائه، وقد ينقصه مثل هذا التكيف وفى الحالة الأخيرة يكون استعداده للبدء فى التعليم أقل من زملائه ومن ناحية أخرى، قد تكون مشكلات الطفل العاطفية والشخصية سببًا رئيسًا فى إخفاقه فى تعلم القراءة، وتؤدى به إلى هجر دروسه وفقدان الحافز نحو التعلم، والتردد، وشرود الذهن، وأحلام اليقظة، والخجل.

(د) الاستعداد التربوى:

يتضمن هذا الجانب خبرات الطفل وقدراته التى اكتسبها فى طفولته وحتى قدومه إلى المدرسة، ومن أبرزها:

* الخبرات السابقة، ونعنى بها مجموع التفاعل بين الطفل وبيئته. وهذه الخبرة تساعده على الربط بين المعنى الذهنى للكلمة وصورتها المكتوبة. ولا شك بأن القراءة خبرات مكتوبة، الغاية منها أن يدرب الطفل على إدراكها، وهى فى صورتها المكتوبة. ومن ثم، فإن الانتفاع بالقراءة يكون بقدر إلمام المتعلم بالخبرات.

* ويظهر دور الأسرة واضحاً فى إثراء خبرات الأطفال مما يسمعه من جمل ومعان وقصص وآداب اجتماعية، وأيضاً يمكن تحقيق ذلك عن طريق أطفال الأسر الآخرين فى الرحلات والزيارات. وبسبب تفاوت الأسر ثقافياً، واجتماعياً، واقتصادياً، فإن هذا التفاوت ينعكس على خبرات الأطفال، ومعارفهم، وأنماط سلوكهم، مما ينجم عنه تفاوتًا واضحًا فى درجات الاستعداد.

* الخبرات اللغوية التى تشكل مجموعة المفردات والتراكيب اللغوية التى اكتسبها الطفل من أسرته، ومجتمعه قبل سن الدراسة، وهى تمثل قاموسه اللغوى. قد يدخل الطفل إلى المدرسة وقاموسه اللغوى وفير غنى بالكلمات، والتراكيب التى يفهمها ويدركها وقتما يسمعها، ولذلك يكون أكثر استعداداً للقراءة وأكثر احتمالاً للنجاح فيها. وفى المقابل، قد يأتى الطفل إلى المدرسة، وقاموسه اللغوى ضيق المفردات والتراكيب، فيصبح ذلك بالنسبة له عاملاً عائقاً من عوامل الاستعداد للقراءة. وفى هذا الشأن يكون للأسرة دورها البارز فى زيادة مفردات الطفل اللغوية وفى تقويم لغته. إن معجمات الأطفال قد تتفاوت وتختلف باختلاف الأسر وتباين مستوياتها، لذلك يمكن وجود اختلافات واضحة بين الأطفال فى قدرتهم على القراءة.

* القدرة على التمييز البصرى والنطقى بين أشكال الكلمات المتشابهة، أو المختلفة. فعملية القراءة عملية تعرف صور الكلمات وتمييز بعضها من بعض، وينجم عن هذا أن قدرة الطفل على التمييز بين صور الكلمات، وإدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها، من العوامل التى تتحكم فى مستوى الاستعداد للقراءة.

* من وجهة نظر الآباء، والأمهات، يعنى الذهاب إلى المدرسة من أساسيات تعلم القراءة والكتابة، ومع ذلك، فليس بالضرورة أن يكون الطفل راغباً تعلم القراءة، فقد لا يعرف ماذا تعنى القراءة بالنسبة له، ولا يرغب فى تعلمها أصلاً، لذلك يجب أن يتحرى المعلم عن استعداد الطفل للتعلم قبل البدء بعملية تعلم القراءة للعمل على تحفيزه لغوياً.

ولأن الاستعداد للقراءة عملية أساسية، لذلك من المهم عدم إقحام الطفل مباشرة ليتعلم الرموز اللفظية، وليتعامل معها قراءة وكتابة، فذلك قد يؤدى إلى إحباط الطفل واصرافه عن عملية القراءة، وقد يكون من الأسباب المباشرة لعدم نموه السريع فيها. إذاً يجب إتاحة الفرصة للأطفال للتهيؤ والاستعداد لاستقبال الكلمة المقروءة فى أى برنامج لتعليم القراءة وكلما كان البرنامج متنوعاً مبتكراً، يكون لفترة الاستعداد فاعليتها فى أداء دورها المنشود. ومما يذكر، تهدف الفترة الحساسة من حياة الطفل إلى تحقيق ما يلى:

* تقديم الخبرات الضرورية اللازمة لتنمية محصول الطفل اللغوى ولتقوية إدراك المعانى.
* إتاحة الفرصة للطفل لينمى قدراته قراءة وكتابة ليكتسب ألفاظا تسعفه فى فهم معانى الكلمات المكتوبة.
* تساعد الطفل فى تحقيق تهيئة اجتماعية يتقبل بها حياة الجماعة ويتعامل معها عاطفياً ووجدانياً، عن طريق تبادل الألعاب اللغوية، والاندماج فيها مع الأقران، والسؤال والجواب..إلخ.
* إثراء معجم الطفل اللغوى وإكسابه خلفية لفظية واتجاها إيجابيا نحو اللغة وتعلمها.
* إتاحة الفرصة أمام الطفل ليقف على أهمية الحصول على الكتب المفيدة عندما يقرأها، بعرض مجموعة من الكتب أمامه، ثم ترك الحرية له ليختار ما يشاء منها، وفقاً لاهتماماته الخاصة بموضوعات القراءة.
* إتاحة الفرصة ليألف الطفل اللغة المدرسية المضبوطة، حتى إذا ما بدأ تعلم القراءة لا يشعر بالغرابة فيها، لاختلافها عن اللغة التى يتعامل بها مع أصدقائه وزملائه وأفراد أسرته خارج المدرسة.

هذا ويمكن للمعلم أن يستدل على وجود الاستعداد عند الطفل لتعلم القراءة من خلال:

- تطبيق الاختبارات الخاصة بقياس الاستعداد للتعلم.

* الوقوف على ميل الطفل للنشاط القرائى وممارسته.

* التأكد من نجاح المتعلم فى إبداء مهمة قرائية محددة، مما يشير إلى النجاح إلى استعداده ونضجه.

ويمكن للمعلم الكشف عن قدرات الأطفال واستعداداتهم للتعلم القرائى بتطبيق الاختبارات الخاصة بالاستعداد المدرسى Tests of Readiness، وتعطى مثل هذه الاختبارات للأطفال الذين يدخلون المدرسة لأول مرة، من أجل تحديد مدى استعدادهم لبدء العمل المدرسى. ومن هذه الاختبارات، ما يلى:

* مقياس **جيتس** للاستعداد للقراءة: وهو مقياس جماعى وفردى يتألف من خمسة اختبارات فرعية، هى:

- الاختبار الأول: ويسمى الاسترشاد بالصور، ويقيس مجموعة من القدرات التى يمتلكها الطفل ليكون قادراً على الشروع فى تعلم القراءة، من أبرزها: قدرة الطفل على فهم ما ترمز إليه صورة من الصور، والتعبير عنها بوضوح، وقدرته على الإصغاء والانتباه إلى الإرشادات والتوجيهات، وكذلك قدرته على فهم هذه الإرشادات والتوجيهات وتنفيذها.
- الاختبار الثانى: المطابقة بين الكلمات.
- الاختبار الثالث: المطابقة بين الكلمات عن طريق البطاقات.
- الاختبار الرابع: المطابقة بين الصوت والصورة، حيث يتشكل هذا الاختبار من ١٤ سلسلة من الصور تتكون كل سلسلة من أربع صور. ويطلب من الطفل وضع إشارة تحت الصورة التى لها جرس موسيقى (نغمة) يمثل كلمة معينة ينطقها المعلم. كأن يعرض المعلم مجموعة من الصور: باب، حصان، عصفور، مفتاح، ليضع الطفل إشارة تحت الصورة التى اسمها يماثل فى السمع كلمة منظار.
- الاختبار الخامس: التعرف إلى ما يعرف الطفل من حروف.

اختبارات **متروبوليتان** لقياس الاستعداد للقراءة: وهى اختبارات جمعية تقيس

الاستعداد للقراءة، كما تقيس الاستعداد للكتابة والحساب أيضاً، وتمتاز بسهولة أدائها وتطبيقها، وفى تقدير درجاتها.

* اختبار **كلارك** للاستعداد للقراءة: يتكون من:
* إعادة ترتيب حروف مبعثرة لتكوين كلمات جديدة.
* طمس حرف مخالف موضوع مع حروف أخرى متشابهة.
* اختبار كلمة واحدة من مجموعة من الكلمات شرط أن تكون الكلمة المختارة تتفق مع كلمة أخرى فى صفة من الصفات.

اختبارات **مونرو** لقياس قابلية الطفل للقراءة: تتشكل هذه الاختبارات ضمن خمسة جوانب مهمة من جوانب النجاح فى القراءة، هى:

- القدرة البصرية: وتتمثل فى التمييز بين اتجاهات الأشكال، وتتبع خط طويل متدرج إضافة إلى رسم الأشكال من الذاكرة.
- القدرات السمعية: للتمييز بين الألفاظ المسموعة ومزج الأصوات وتذكر قصة بعد سماعها.
- القدرات الحركية: ومنها كتابة الأسم، والنقر باليدين فى سرعة ودقة.
- القدرة على نطق الكلمات: من حيث الدقة والسرعة.
- القدرة اللغوية: وتتمثل فى المحصول اللغوى وسرعة التصنيف وطول الجملة.

مما تقدم، تركز معظم الاختبارات عادة على تحليل المهارات والقدرات التى يتوقف عليها التعلم المدرسى، وتهدف ما يلى:

* تحديد أى الأطفال لديه استعداد لبدء تعلم القراءة.
* تقدير السرعة التى يتعلم بها الأطفال.
* إنماء القدرات والمهارات القرائية التى لا يمتلكها بعض الأطفال، ليكونوا مستعدين للبدء فى تعلم القراءة.

ومن أمثلة هذه الاختبارات ما يلى:

قائمة رصد الاستعداد القرائى لطفل ما قبل المدرسة

أ) الاستعداد الحسى:

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير
١	العينان	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يبدو الإرهاق على عينى الطفل:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يفرك عينيه باستمرار	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يقرب الأشياء ليراها	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ غير ذلك...:	(5) (4) (3) (2) (1)
	عينا الطفل سليمتان كما تدل النتائج المخبرية للطبيب	(5) (4) (3) (2) (1)
٢	الأذنان:	
	ـ يستجيب للأسئلة والإرشادات التى تلقى عليه	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ قادر على سماع ما يقال فى الصف	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يستطيع سماع الصوت المنخفض على مسافة (٧ أمتار)	(5) (4) (3) (2) (1)
	تقريبا والوشوشة على مسافة نصف متر تقريباً	(5) (4) (3) (2) (1)
	قدرته على السمع طبيعية بناء على نتائج الفحص المخبرى	(5) (4) (3) (2) (1)
٣	النطق:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يتكلم بوضوح	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يستجيب للتصويب اللفظى الذى يقدم بشكل مقبول	(5) (4) (3) (2) (1)
٤	التآزر بين اليد والعين:	(5) (4) (3) (2) (1)
	تقوم يده بالأعمال التالية براحة:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ قطع الأشياء	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ استخدام الأدوات	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ اللعب بالطابة	(5) (4) (3) (2) (1)

٥	الصحة العامة:	(5) (4) (3) (2) (1)
	تبدو على الطفل:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ إمارات الصحة الجيدة	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ مظاهر التغذية الجيدة	(5) (4) (3) (2) (1)
	تظهر الفحوص الجسمية المدرسية أنه فى وضع صحى جيد	(5) (4) (3) (2) (1)

ب) الاستعداد الاجتماعى:

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير
١	التعاون	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يعمل بروح مع الزمرة متحملاً قسطه من المسؤولية	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يتعاون مع غيره من الأطفال فى الألعاب	(5) (4) (3) (2) (1)
٢	المشاركة:	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يشارك الآخرين:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ المواد التى يستخدمها ولا يحتكرها وحده	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ ألعابه المنزلية	(5) (4) (3) (2) (1)
	* ينتظر الطفل:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ دوره فى اللعب	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يقوم بمراقبة عمل الأطفال داخل الصف	(5) (4) (3) (2) (1)
٣	الاعتماد على النفس	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يقوم الطفل:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ بأعماله بنفسه	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ بالعمل دون الرجوع إلى المعلم لإرشاده فيما يتصل بالخطوة التالية.	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يعتنى بملابسه وأشياءه بنفسه	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يجد شيئاً يشغل به نفسه لدى انتهائه من المهمة المقررة له	(5) (4) (3) (2) (1)

٤	الإصغاء الجيد:	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يكون يقظاً ومنتبها فى الصف	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يستمع:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ دون مقاطعة المتحدث	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ إلى القصص باستمتاع ملحوظ بحيث يتمكن من إفادة مردها أو سرد أجزاء منها.	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ ينفذ الإرشادات البسيطة التى توجه إليه	(5) (4) (3) (2) (1)
٥	أمور عامة:	
	ـ يعتنى بالأدوات والمواد المخصصة له.	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يتقبل قيادة الراشدين دون معارضة أو تذمر	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يغير من طرائقه مستفيدا من تجربة طفل آخر	(5) (4) (3) (2) (1)

ج) الاستعداد العاطفى:

١	التوافق مع المهمات:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يتابع الطفل العمل حتى نهايته (كالرسم والإعداد لنشاط ما.. إلخ) .	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يتقبل التمنمير الذى يحص فى الأمور الروتنية المدرسية بشكل هادئ	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ تبدو عليه السعادة والتوافق السوى فى المدرسة من خلال الانتباه الجيد والراحة النفسية، وحب العمل المخصص له.	(5) (4) (3) (2) (1)
٢	الاتزان:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يتقبل قسطا من المعارضة دون صراخ أو حركة	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يقابل الغرباء دون خجل أو حياء	(5) (4) (3) (2) (1)

د) الاستعداد النفسى:

١	الاستعداد العقلى للقراءة:	(5) (4) (3) (2) (1)
	تبدو على الطفل:	
	ـ ميزة الاهتمام بالكتب	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ الاهتمام بالأشكال غير العادية للكلمات	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يسأل عن معانى الكلمات أو الارشادات	(5) (4) (3) (2) (1)
٢	النضج العقلى:	(5) (4) (3) (2) (1)
	* تكشف اختبارات القدرة العقلية عن نضج الطفل الكافى لبدء القراءة	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يستطيع الطفل أن:	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يبدى رأيه فى عمل الآخرين أو فى عمل قام به نفسه	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يقوم برسم شيء ما للدلالة على فكرة معينة أسوة بالأطفال الآخرين فى سنه	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يعيد سرد قصة ما دون خلط احداثها	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ يقوم بتمثيل قصة خيالية ما	(5) (4) (3) (2) (1)
٣	العادات العقلية:	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يكتسب الطفل عادة قراءة الكلمات اللغوية من اليمين إلى اليسار	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يستطيع الطفل أن يقوم بالأعمال التالية:	
	ـ تفسير الصور.	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ استيعاب حقيقة أن الرموز اللغوية تتصل بالصور والأشياء.	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ التنبؤ بما سيحدث فى قصة ما	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ تذكر الفكرة الرئيسة المعروضة عليه والأفكار المهمة كذلك.	(5) (4) (3) (2) (1)

٤	اللغة: الاستعداد اللغوى:	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يتكلم الطفل بـ :	
	ـ وضوح	(5) (4) (3) (2) (1)
	ـ شكل صحيح عندما يصحح له المعلم لفظة ما	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يستطيع أن يتكلم بجمل مفيدة	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يفهم الطفل معانى الكلمات البسيطة التى ترد فى كتب ما قبل المدرسة	(5) (4) (3) (2) (1)
	* يعرف الطفل بعض الكلمات ذات العلاقة بعضها ببعض مثل: "فوق وتحت" و "كبير وصغير و "أعلى وأسفل"	(5) (4) (3) (2) (1)

(٣) أنواع القراءة:

هناك أنواع عديدة للقراءة يمكن تصنيفها على النحو التالى:

*** من حيث الغرض من القراءة:**

ـ القراءة التحصيلية:

وتهدف استظهار المعلومات وحفظها، وتتسم بالأناة وعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة والمختلفة.

ـ قراءة جمع المعلومات:

وتتطلب الرجوع إلى مصادر متعددة من أجل جمع ما يحتاج إليه الطفل من معلومات، وذلك يستوجب إمتلاك مهارة السرعة فى تصفح المراجع، ومهارة التلخيص.

القراءة السريعة الخاطفة:

وتهدف معرفة شيء معين فى فترة زمنية قصيرة، كقراءة فهرس كتاب مثلاً أو قراءة مؤلفى كتاب معين، وهكذا.

ـ قراءة التصفح السريع:

وتهدف تكوين فكرة عامة عن موضوع معين، مثل: قراءة تقرير أو تصفح كتاب

جديد. وتتميز هذه القراءة بالوقفات فى أماكنُ خاصة من أجل استيعاب الحقائق، وأيضاً وبالسرعة والفهم فى الأماكن الأخرى.

ـ قراءة الترفيه والمتعة الأدبية (القراءة من أجل الاستمتاع):

وهى قراءة تخلو من التعمق والتفكير وكد الذهن، ولهذا يراعى فى اختيار مادتها السهولة والسلاسة. ويزاولها الفرد عادة فى أوقات فراغه، وعلى فترات متقطعة.

ـ القراءة النقدية التحليلية:

تهدف القراءة النقدية التحليلية إلى الفحص والنقد، لذلك تحتاج إلى مزيد من التروى والمتابعة، وتتطلب قدراً كبيراً من الثقافة والموهبة، والنضج والإطلاع والتحصيل والفهم.

ـ قراءة التذوق والتفاعل مع المقروء:

وتشبه قراءة الاستمتاع، ويتأثر فيها القارئ بشخصية الكاتب، لذلك يشاركه وجدانياً وعاطفياً فيما يكتبه.

ـ القراءة التصحيحية:

تهدف إستدراك الأخطاء اللغوية والإملائية والأسلوبية والصيغ اللفظية، وأيضاً تعمل على تصحيح الخطأ، مثلما هو الحال عندما يقرأ المعلم كراسات التلاميذ. وتتطلب جهداً كبيراً لكثرة التدقيق والإمعان فى المادة المقروءة وقد تكون من أسباب تعب أعصاب العين وضعف الإبصار مع مرور الزمن.

ـ القراءة الاجتماعية:

يمكن عن طريقها التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو أحزان، مثل: قراءة صفحات الوفيات والدعوات وغير ذلك. وتهدف المشاركة وتقديم الواجب الدينى والاجتماعى.

*** من حيث الشكل والأداء:**

يمكن تقسيم القراءة من حيث الشكل والأداء إلى الآتى:

(أ) القراءة الصامتة (السرية):

عملية يتم فيها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك مدلولاتها ومعانيها فى ذهن القارئ، دون صوت أو همهمة، أو حتى تحريك للشفاه. وتقوم على عنصرين، هما:

- مجرد النظر بالعين إلى المقروء.
- النشاط الذهنى الذى يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز.

ويتميز هذا النوع من القراءة بما يلى:

- من الناحية الاجتماعية: من أكثر القراءات شيوعا بين الناس، فهى تستخدم فى قراءة الصحف أو المجلات والكتب الخارجية والكتب المنهجية التى تقتضى طبيعتها قراءة صامتة.
- من الناحية الاقتصادية: لا تحتاج قراءة كل كلمة على حدة، فهى قراءة مجردة من النطق، تجعل القارئ يلتقط معنى الجملة دون أن يلفظ كل كلمة فيها، لأن عملية اللفظ فيها إعاقة وبطء.
- من ناحية الفهم والاستيعاب: تعمل على الفهم والاستيعاب مقارنة بالقراءة الجهرية، لأنها تركز على المعنى دون اللفظ.
- من الناحية التربوية: لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجاً صحيحاً، لذلك تجعل القارئ يشعر بنوع من المتعة والسرور، بسبب انطلاقها من قواعد اللغة وتوافر الجو الهادئ البعيد عن الفوضى والتداخل فى الأصوات.

ورغم شيوع القراءة الصامتة بين الناس، فإن عليها مجموعة من العيوب، من أهمها:

- تساعد على شرود الذهن، وقلة التركيز، وضعب الانتباه، لما يقوله المعلم أو يحدث داخل الفصل.
- قراءة فردية لا تشجع القراء على أخذ يد المبادأة للوقوف أمام الجماعات، أو مواجهة مواقف اجتماعية صعبة.

- لا تساعد المعلم على تعرف ما عند الطفل من قوة أو ضعف فى صحة النطق، أو العبارات.
- تهمل وتغفل سلامة النطق ومخارج الحروف.

(ب) القراءة الجهرية:

تلك العملية التى تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى الفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، حسب ما تحمل من معنى. وبالتالى فهى تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسة، هى:

- رؤية الرمز بالعين.
- نشاط الذهن فى إدراك معنى الرمز.
- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.

وللقراءة الجهرية مزايا عديدة تتعلق بالنواحى التالية:

- من الناحية النفسية: تسهم فى تحقيق ذات الطفل، وإشباع الكثير من أوجه نشاطه. فالطفل يستريح لسماع صوته، ويطرب له حين يمدحه المعلم على قراءته، ويسر عندما يرى الآخرين يستمعون إليه.
- ومن الناحية الاجتماعية: يجد الطفل فيها تدريباً على مواجهة الآخرين، ويدفع الخجل والخوف عنه، مما يؤدى إلى بناء الثقة بنفسه، وأعداده للحياة، كما تبعث فيه القدرة على الإسهام والمشاركة فى مناقشة مشكلات المجتمع وأهدافه.
- ومن الناحية التربوية: القراءة الجهرية فى أساسها عملية تشخيصية علاجية، وهى وسيلة لتشخيص جوانب القوة فى النطق عند الطفل، ومحاولة علاج أخطاء النطق التى يقع فيها. كما أنها أداة أساسية للطفل فى تعلم المواد المختلفة، وفى تثقيف نفسه، وبناء شخصيته. بالإضافة إلى أن بعض المواقف الحياتية لا تصلح لها إلا القراءة الجهرية، كقراءة التعليمات والأخبار، ومحاضر الجلسات. والاجتماعات وإفادة الآخرين، وقراءة الشعر، والقراءة فى الإذاعة المسموعة

والمرئية. وتساعد القراءة الجهرية على تنمية الأذن اللغوية عند الطفل، خاصة إذا كان الصوت مؤثراً وجذابا، كما أنها وسيلة إمتاع واستمتاع وفيها إنماء لروح الجماعة.

ومن عيوب القراءة الجهرية ما يلى:

- قد لا تلائم الحياة الاجتماعية لأنها تسبب إزعاجاً للآخرين، وتشوش عليهم.
- تأخذ وقتا أطول فى النطق بسبب مراعاة مخارج الحروف، والنطق الصحيح للكلمات، وسلامة نطق أواخر الكلمات.
- يبذل القارئ جهداً أكبر مقارنة بالقراءة الصامتة.
- الفهم عن طريق القراءة الجهرية أقل، لأن جهد القارئ يتجه إلى إخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الصحة فى الضبط اللغوى.
- تتطلب وقفات ورجعات فى حركات العين أكثر من القراءة الصامتة.
- قراءة تؤدى فى الصف، ولا يمكن ممارستها خارج الصف أو المدرسة.

(٤) صعوبات القراءة والعوامل المرتبطة بتلك الصعوبات:

تلعب القراءة دوراً مهماً فى الحياة اليومية المعاصرة للفرد. وبالنسبة لعملية التعلم داخل الفصول الدراسية تعتبر القراءة من المهارات المهمة التى يتم تعليمها فى المدرسة، ولذلك فإن صعوبات تعلمها تؤدى إلى فشل التلاميذ فى تعلم كثير من المواد الدراسية الأخرى. حتى يستطيع التلميذ تحقيق النجاح فى أى مادة دراسية أكاديمية يجب عليه أن يكون قادراً ومتمكنا من مهارات القراءة. وهناك عدد من المهارات المختلفة التى تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة.

وتقسم هذه المهارات إلى قسمين:

* تمييز الكلمات.
* مهارات الاستيعاب.

وكلا النوعين ضروريان فى عملية تعلم القراءة. ومن المهم أن لا يتم تدريس هاتين المهارتين عن طريق المحاضرة، وإنما يجب تدريب التلميذ على مهارات القراءة

من خلال نصوص مناسبة بالنسبة له، مما يساعده على تجزئة المادة وربط أجزائها ببعضها البعض.

* أنماط صعوبات تعلم القراءة

ويتمثل أهمها فى الآتى:

١ - الإدراك البصرى:

حيث يفتقر التلميذ إلى مهارات الإدراك المكانى أو الفراغى، فلا يستطيع تحديد مكان جسمه فى الفراغ، ولا يدرك موقع الأشياء بالنسبة له وبالنسبة للأشياء الأخرى. ولتدارك هذا الأمر، يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ، عند عملية القراءة.

٢ - التمييز البصرى:

لا يستطيع كثير من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى القراءة، التمييز بين بعض الكلمات، مثل: (علم وعمل) ، (عِلم وعَلم) أوالتمييز بين الحروف المتشابهة فى الشكل، مثل: (ن ، ب)، (ت ، ث)، (ج ، خ)، (ج ، ح)، (ح ، خ)، أو التمييز بين الكلمات المتشابهة، مثل: (عاد ، جاء). ولابد من تدريب التلاميذ على التميز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة، كما يجب أن نعلمهم أن هناك بعض الأمور التى لا تؤثر فى تمييز الحرف، مثل: الحجم واللون ومادة الكتابة.

وإذا لاحظنا وجود مشكلات فى التمييز البصرى بين صغار الأطفال الذين يجدون صعوبة فى مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء، ينبغى تأكيد هذه النشاطات فى دفاتر التمارين وفى اختبارات الاستعداد للقراءة لأهمية هذه المهارات.

٣- الإدراك السمعى:

وتتمثل أهم صعوباته فى:

* تحديد مصدر الصوت: حيث يفشل التلميذ فى تحديد مركز الصوت واتجاهه.

* التمييز السمعى: حيث لا يمتلك التلميذ مقومات القدرة على تمييز شدة الصوت

وارتفاعه أو انخفاضه، وكذلك يكون غير قادر على التمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات (تشمل هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية "الفونيمات" وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة).

* الذاكرة السمعية التتابعية: ويقصد بها التمييز أو / وإعادة إنتاج كلام ذى نغمة معينة ودرجة شدة معينة. وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة، لأنها تساعد على مقارنة بين الأصوات والكلمات، لذلك يجب الاحتفاظ بهذه الأصوات فى الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة.

* تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به: ويقصد بها عملية التفرقة، أو وضع حدود فاصلة بين المثير السمعى المناسب والمثير السمعى غير المناسب، ويشار إلى تمييز الصوت – أحياناً – أنه تمييز الصورة الخلفية السمعية.

* المزج السمعى: ويقد به القدرة على تجميع أصوات مع بعضها البعض لتشكيل كلمة معينة.

* تبيان المفاهيم الصوتية: ويقصد بها القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة، وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التى تطرأ على الأنماط الصوتية.

٤ – التمييز السمعى:

وتتمثل أهم صعوباته فى الآتى:

* عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، وذلك يؤدى إلى مشكلات سمعية فى القراءة.

* عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات. فالأطفال الذين يعانون من مشاكل سمعية قد لا يستطيعون تمييز الكلمة التى تبدأ بحرف السين مثلاً من بين مجموعة من الكلمات التى تقرأ على مسامعهم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن

هؤلاء الأطفال قد لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التى تختلف عن بعضها بعضاً فى صوت واحد فقط، مثل: نام ، قام ، لام، لذلك فإن معظم الاختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة.

* عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة، لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعى بين هذه الكلمات.

وتعتبر هذه القدرة واحدة من عدة مهارات يمكن تقييمها فى سنوات المدرسة الأولى. والطفل الذى يواجه صعوبة فى التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة، أو بين أصوات الحيوانات و أصوات السيارات سيواجه مشكلة فى تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها بعضاً، مثل: (ص – ض)، (س – ش).

وتختلف الاضطرابات السمعية وما تحدثه من مشكلات قرائية من تلميذ لآخر. فقد يواجه بعض التلاميذ صعوبة فى تمييز أصوات معينة (ب ، ت ، س)، بينما يواجه تلاميذ آخرين مشكلة تمييز الصوت الأول أو الأخير فى كل كلمة.

ومن المحتمل أن يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية صعوبات فى القراءة فالمهارة، فى التمييز السمعى من المهارات التى لها دلالة على نجاح التلاميذ فى القراءة.

٥- مزج الأصوات:

يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة. فعلى سبيل المثال: الطفل الذى لا يستطيع ربط الأصوات معاً لتشكيل كلمات، لا يستطيع جمع أصوات (ر ، أ ، س) لتكوين كلمة "رأس"، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة. ومن الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ يواجهون مشكلات فى تعلم القراءة. وكثيراً ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز فى التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها البعض.. فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة، وبالتالى يصعب عليه جمعها معاً لتكوين كلمة. وقد

يواجه تلاميذ آخرين من ذوى الاضطرابات السمعية أو اضطرابات الذاكرة صعوبة فى جمع أجزاء الكلمة معاً، بعد بذل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها. وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية، فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً عند تعلم اللغة العربية. وتركز النشاطات التدريسية التى تهدف تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها البعض على استخدام الكلمات فى سياقات ذات معنى، من أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية.

وعليه يجب أن تكون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية، ليتمكن التلميذ من التركيز على جوانب عملية الاستيعاب فى نص معين، بدلاً من التركيز على عملية القراءة ذاتها.

٦- الذاكرة:

تشتمل الذاكرة على القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد، لذلك فإن ضعف مهارات الذاكرة من أهم سمات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى القراءة.

وفى هذه الحالة، لا يستعمل التلاميذ إستراتيجيات تلقائية للتذكر، كما يكون أداؤهم فى اختبارات الذاكرة قصيرة المدى فى الغالب ضعيفاً.

ويوجد ارتباط دال بدرجة كبيرة بين مشكلات الذاكرة بالنسبة لذوى صعوبات التعلم وبين عملياتهم البصرية والسمعية المختلفة، إذ تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات. وفى المقابل، تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث، وعلى ترتيب الحروف فى الكلمة، وعلى ترتيب الكلمات فى الجملة.

ومن ناحية أخرى، قد تؤثر اضطرابات الذاكرة السمعية على القدرة على تذكر أصوات الحروف، وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد. وقد يواجه التلاميذ الذين يعانون من مشكلة فى تتابع الأحداث المسموعة صعوبة

فى ترتيب أصوات الحروف، لذلك يقومون بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرءونها. ومما يذكر:

ـ ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من استراتيجيات الترميز غير الفاعلة، ومن التدريب أو ترتيب المعلومات.

ـ أيضا ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من كونها غير مألوفة، أو من عدم الكفاءة فى آلية استرجاعها من المخزون المعلوماتى الإستراتيجى، وذلك يجعل التساؤل عما إذا كان بالإمكان دراسة الذاكرة وحدها دون دراسة الوظائف المعرفية الأخرى أمراً واجباً.

٧- القراءة العكسية للكلمات والحروف:

يعتبر الميل إلى قراءة الكلمات والحروف (أو كتابتها) بشكل معكوس من الصفات المعرفية التى يتصف بها الذين يعانون من صعوبات فى القراءة. يميل هؤلاء التلاميذ إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو مقلوب، وبخاصة الحروف (ب ، ن ، س ، ص). وقد يقرأ هؤلاء التلاميذ بعض الكلمات بالعكس (سار بدلاً من رأس). وقد يستبدل بعضهم الصوت الأول فى الكلمة بصوت آخر (دار بدلاً من جار). وقد تغير مجموعة أخرى مواقع الحروف فى الكلمة أو ينقلون صوتاً من كلمة إلى كلمة مجاورة.

وكثيراً ما يتم تفسير ظاهرة القراءة المعكوسة بعدم القدرة على تمييز اليسار من اليمين. وتعتبر هذه الظاهرة مألوفة بين الأطفال فى المرحلة الابتدائية، وخاصة عند بداية تعلم القراءة. ولكن هذه المشكلة تختلف عند ذوى صعوبات التعلم، من حيث مدى حدوثها وفترة استمرارها، إذ يميل هؤلاء الأطفال إلى عكس عدد أكبر من الحروف والكلمات ولفترة زمنية أطول، مقارنة بالأطفال الذين لا يعانون من صعوبات فى التعلم.

ان التدريس الجيد فى البداية أمر ضرورى لتشخيص هذه الصعوبات ومعالجتها.

ومن الممكن تدريب الأطفال على إتباع الاتجاه الصحيح فى القراءة باستخدام رسومات أو أشكال هندسية مختلفة لهذا الغرض. ولكى يتغلب الأطفال على مشاكل عدم تمييز الشكل والاتجاه، لابد من مساعدتهم على إدراك تفاصيل أشكال الحروف وأنماط تجميعها مع بعضها البعض لتكوين كلمات.

٨- مهارات تحليل الكلمات:

إن القدرة على تحليل الكلمات بفاعلية من أهم المهارات لتعلم القراءة الجيدة. وتحدد مهارات تحليل الكلمات عادة بمدى تنوع الأساليب التى يتبعها القارئ. وتعتبر القراءة الصوتية من أكثر الأساليب شيوعاً.

ويستخدم القارئ الجيد عدداً آخر من الأساليب منها:

- التحليل البنيوى: ونعنى به تمييز الكلمات والتعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة من طولها وشكلها فى عملية قراءتها.
- التعرف على شكل الكلمة.
- استخدام الصور والإفادة من الكلمات المألوفة وتحليل السياق: حيث يمكن الإفادة أيضاً من السياق الذى تستخدم فيه الكلمة فى تحليل معانى الكلمات غير المألوفة.

وتختلف أساليب تحليل الكلمات فى قيمتها من عامل لآخر، فمثلاً: يعتبر أسلوب الإفادة من طول الكلمة وشكلها محدود الفائدة، بينما يمكن الإفادة من الطريقة الصوتية لمدة أطول.

إن الكثير من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى القراءة، لا يستخدمون كثيراً من هذه الأساليب استخداماً سليماً، فبعضهم لا يحسن اختيار أسلوب التعامل مع الكلمات الجديدة التى تواجههم، ويعتمد بعضهم على أسلوب واحد فقط. وبعامة يجب على التلميذ الذى اعتاد قراءة الكلمة جهرياً أن يتدرب على استعمال أساليب أخرى للتعامل مع الكلمات الجديدة،

لذلك من المهم أن تهدف برامج التدريب على القراءة مساعدة التلميذ على استخدام أساليب قراءة عديدة آنيا.

٩- الكلمات المألوفة:

هى الكلمات التى يستطيع القارئ تمييزها بسرعة عندما يلحظها، وهى المفردات التى يتكرر استخدامها فى نصوص القراءة (أنت ، قال ، هو).

هناك كلمات يصعب قراءتها جهرياً؛ لأن كتابتها تختلف عن طريقة قراءتها، وذلك يجعل عملية تحليلها صعبة للغاية ، ولذلك يجب أن يتعلم التلاميذ هذه الكلمات كوحدة واحدة، إذ إن القدرة على تمييز مثل هذه الكلمات تسهل عملية تعلم القراءة فى البداية.

وفى هذا الشأن، يجب إعداد قائمة بالكلمات المألوفة، بحيث تشتمل على خمس مجموعات موزعة بما يتناسب ومستوى الصفوف الإبتدائية الخمسة الأولى. وتعتبر تقوية الذاكرة البصرية مهمة لتعلم الكلمات المألوفة، لأنها تشتمل على عملية استذكار للملامح البارزة للمثير البصرى، وبذلك يمكن تفادى ضعف الذاكرة البصرية عند بعض التلاميذ ممن يفشلون فى تمييز بعض الكلمات المألوفة لدى مشاهدتها، وذلك يضعف قدرتهم بشدة على القراءة.

قد يقوم بعض التلاميذ بتخمين الكلمة، أو بقراءتها ببطء، أو استبدالها بكلمة أخرى، وقد يفقدون المكان الذى كانوا يقرءون فيه. إضافة إلى ذلك، قد يعتمد التلاميذ الذين لا يعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة على الطريقة الصوتية فى تحليل الكلمات التى لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها.

وبعامة يجب تعليم هذه الكلمات للتلاميذ تدريجياً، وخاصة الذين يعانون من صعوبات فى القراءة، لأن تعليمهم عدداً كبيراً من هذه المفردات فى آن واحد قد يربكهم ويعطل تعلمهم القرائى.

١٠ - الاستيعاب:

ويتم دراسة هذا الموضوع عن طريق التطرق إلى الآتى:

* مهارات الاستيعاب الحرفى:

يمكن اعتبار الصعوبات فى مهارة الاستيعاب لدى التلاميذ الذين يعانون من مشاكل فى القراءة بمثابة صعوبات فى استيعاب النص بحرفيته، ولذلك فإنها تمثل صعوبات فى استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة فى النص بشكل صريح.

وتتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة، منها على سبيل المثال، ما يلى:

- ملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة.
- فهم الكلمات والفقرات.
- تذكر تسلسل الأحداث.
- إتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة.
- استخلاص الفكرة العامة من النص.

ولا يستطيع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى مهارات الاستيعاب الحرفية استذكار أو تحديد الفقرات التى تصف شخصاً أو مكاناً أو شيئاً ما، وقد يشعرون بالإحباط أيضاً عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة بعينها.

أما أسباب صعوبات الاستيعاب الحرفى (القراءة)، فذلك يعود ـ بالدرجة الأولى ـ إلى عدم القدرة على فهم معانى كلمات كثيرة. فمعانى المفردات من العوامل المهمة فى الاستيعاب القرائى، فإذا فشل بعض التلاميذ فى التمييز بين المعانى المختلفة للكلمة الواحدة، فمرد ذلك هو الخلفية المحدودة لخبرات التلاميذ التى تؤثر على عدد المفردات ومعانيها، فبعض التلاميذ قد لا يعرفون معانى كلمات بعينها لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفردات فى خبراتهم الحياتية. إذاً من المهم أن يكون لهؤلاء التلاميذ خبرة فى مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها.

وننوه إلى أن صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة فى النص، قد يؤدى إلى عدم التركيز على التفاصيل والحقائق الدقيقة، وذلك بدورة قد يكون سببا مباشراً فى حدوث صعوبة فى الاستيعاب، أيضاً، يجب التنويه إلى أن فهم التلاميذ للفكرة العامة فى النص قد يتأثر – كثيراً – بطول ذلك النص. ووجود أى من هذه الصعوبات يستدعى إجراء إجراءات علاجية لتجنب تأثيراتها السلبية على مهارات الاستيعاب الأعلى.

* مهارات الاستيعاب التفسيرى:

تشتمل هذه المهارات على مهارات تتطلب:

- القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء، فصعوبات التعلم فى الجوانب الآلية للقراءة تحد من قدرة بعض التلاميذ على الفهم الحرفى للنصوص، ناهيك عن الصعوبات التى قد تواجههم فى مهارات الاستيعاب التفسيرية. قد يواجه بعض التلاميذ صعوبة بالغة فى قراءة نص قصير، للدرجة التى تجعل الأسئلة الاستنتاجية تبدو لهم بمثابة عقوبة قاسية. أيضا، فإن القراءة البطيئة لبعض التلاميذ تجعلهم يُركزون اهتمامهم على تمييز الكلمات وعلى بعض الجوانب الآلية الأخرى، مما يؤدى إلى:
- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التى يتضمنها النص.
- عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى تعرف الكلمة نفسها.

ويواجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مشكلة فى الاستيعاب الذى يتعلق بالمهارات التفسيرية، لأنها فى ذاتها بمثابة عمليات معرفية عالية المستوى من جهة، ولأن هؤلاء التلاميذ أنفسهم يعانون من عجز معرفى من جهة أخرى. وكنتيجة طبيعية لذلك، قد يواجه بعض التلاميذ صعوبة فى الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعانى وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة. ويتطلب التغلب على صعوبات الاستيعاب التفسيرية إدخال إستراتيجيات مهارات التفكير فى برامج تعليم التلاميذ الذين يعانون من مثل هذه المشاكل.

* مهارات الاستيعاب النقدى:

وتشتمل هذه المهارات على إصدار أحكام قيمة ترتكز على اتجاهات التلميذ وخبراته، مع مراعاة أن القدرة على تحليل نصوص القراءة وتقييمها تمثل أعلى مستويات الاستيعاب.

وتشتمل مهارات الاستيعاب النقدى على عدة مهارات أخرى، مثل:

- الحكم على دقة المعلومات.

- استخلاص النتائج.

- التمييز بين الرأى والحقيقة.

- تقييم آراء الكاتب ومعتقداته.

ومن أفضل الأساليب فى تكوين الاستيعاب النقدى أن يقوم التلميذ بمحاورة النص ومقارنته بنصوص أخرى، أو تقييمه فى ضوء خبراته السابقة.

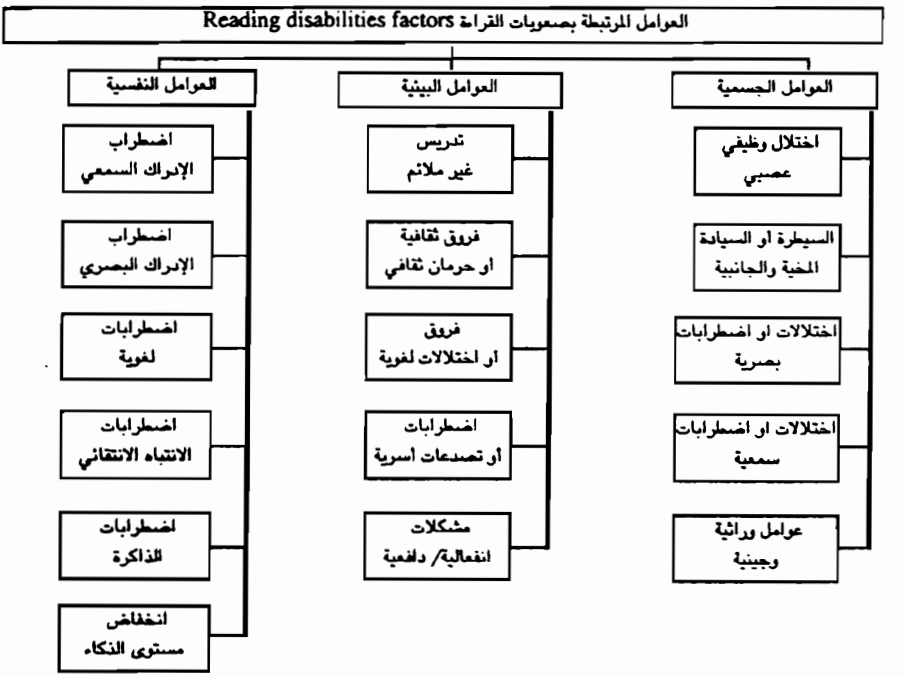
إن القراءة النقدية عملية ضرورية، ورغم ذلك فإن المدرسين يغفلون هذه المهارة، أولا يهتمون بها، وخاصة عندما يقومون بتدريس التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وفى هذا الشأن، قد يواجه بعض التلاميذ يومياً مواقف تتطلب التفكير الناقد، كما تستوجب التمكن من مهارات القراءة المختلفة، ومن هذه المواقف: تقدير قيمة سلعة ما بدراسة ميزاتها دون الاعتماد على ما يقال فى الدعاية عنها، تقييم مصادر المعلومات والتمييز بين الحقائق والآراء، حيث إن جميع هذه المهارات الفكرية تساعدنا فى حياتنا الاجتماعية.

خلاصة القول، يعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الاستيعاب الحرفى والاستيعاب التفسيرى للنص، وأى صعوبة فى أى من هذين الجانبين تؤثر سلباً على نمو مهارة القراءة النقدية.

والعوامل المختلفة المتداخلة التى تقف خلف صعوبات القراءة، يمكن تصنيفها فى ثلاث مجموعات يوضحها الشكل التالى:

العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة Reading disabilities factors



وتفصيلات تلك المجموعات تتمثل فى الآتى:

(أ) العوامل الجسمية:

تشير العوامل الجسمية إلى العوامل التى تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفيزيولوجية التى تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم بعامة وصعوبات القراءة بخاصة.

وإذا كان الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى القراءة يعانون – أيضاً – من نوع من الاختلال العصبى الوظيفى، فذلك يؤدى إلى إضطراب السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية (السيطرة المخية أو الجانبية تعنى تفضيل استخدام أو السيطرة الوظيفية لأحد جانبى الجيم على الآخر).

ويمكن عزو صعوبات القراءة إلى العوامل الوراثية أو الجينية، فهناك ارتباطات أسرية قوية فى صعوبات القراءة بين أبناء وأفراد هذه الأسر، خاصة لدى الأطفال الذين تنخفض مستويات ذكائهم عن زملائهم العاديين.

(ب) العوامل البيئية:

وتشكل العوامل البيئية سبباً رئيساً آخر فى ضعف القراءة لدى الأطفال. ويرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال فى اكتساب مهارات القراءة يرجع أساساً إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم، التى يقوم بها المعلمون على نحو فعال وملائم. كما تساعد ممارسات بعض المعلمين الخاطئة على تكوين صعوبات القراءة لدى الأطفال. ومن هذه الممارسات:

* ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال.
* إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالقدر الذى يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.
* استخدام مواد تعليمية صعبة إلى الحد الذى يصيب الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالإحباط.
* ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استيعاب الأطفال لها، خاصة أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة.
* تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التى تصدر من بعض الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم.
* الفشل فى ملاحظة أخطاء القراءة التى تصدر عن الطفل أو إهمالها، وعدم الاهتمام بها بسبب تكرارها وما تتطلبه من جهد لتصحيحها.

ولا شك بأن كل من الفروق الثقافية أو الحرمان الثقافى، والاختلالات اللغوية، والاضطرابات الأسرية، والمشكلات الانفعالية، التى يمر بها بعض الأطفال تشكل – أيضاً – عوامل مهمة فى تكوين صعوبات القراءة لديهم.

وتوجد علاقة بين الخصائص الأسرية وصعوبات القراءة، تتمثل أهم ملامحها فى الآتى:

- الأطفال الذين يعيشون مع أمهاتهم فقط يظهرون سوء توافق وصعوبات فى القراءة عن أقرانهم الذين يعيشون مع الأبوين.
- الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافى أعلى يكون مستواهم فى القراءة أفضل من الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تتميز بمستوى ثقافى منخفض.
- ترتبط المستويات الأعلى فى القراءة على نحو موجب بارتفاع المستوى الاجتماعى والاقتصادى، وأيضا بارتفاع الدخل على نحو أكثر تحديداً.
- ترتبط المستويات الأعلى فى القراءة على نحو موجب بالطموحات الأكاديمية والمهنية للأبوين.

(جـ) العوامل النفسية:

يمكن القول بأن العوامل النفسية التى تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما بينها على النحو التالى:

اضطراب الإدراك السمعى: تبدأ عملية الإدراك باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معاً، وخلال عمليات الاستقبال ينتقى المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستثارات. وتمثل القراءة دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستثارة والاستجابة، وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعى من التمييز والإدراك للمعنى. وترتبط القراءة بالخصائص الإدراكية المتمثلة فى الآتى:

- التمييز بين الشكل والأرضية والإغلاق السمعى والبصرى.
- التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكيين.
- تمييز الكلمات.
- تمييز الأصوات خلال الكلمات.
- الإغلاق السمعى.
- القدرة على المزج أو الدمج.

* اضطراب الإدراك البصرى: الأطفال ذوو صعوبات القراءة بخاصة، وصعوبات التعلم بعامة، يعانون من صعوبات فى التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصرى، وثبات الشكل وإدراك الوضع فى الفراغ، وإدراك العلاقات المكانية.
* الاضطرابات اللغوية: تؤثر الحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوى بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها. فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة فى الكلام، وفى التعبير وتنظيم الأفكار. وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموساً بين الفكر واللغة، بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.
* اضطراب الانتباه الإرادى والانتقائى: وتؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلى المصاحبة للقراءة، إذ تعمل سلباً على كل من الإدراك السمعى، والإدراك البصرى، والفهم اللغوى، والفهم القرائى. وبالتالى، فإن اضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيراً سالباً على النشاط الوظيفى المعرفى لهذه العمليات.
* اضطراب الذاكرة: يجد الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة صعوبة فى الاسترجاع التتابعى للمثيرات المرئية، ويحققون درجات منخفضة فى اختبارات الذاكرة البصرية Visual Memory، وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائى، مع مراعاة أن الوظائف العصبية والمعرفية قد تقف خلف هذا الفشل. وتتمايز اضطرابات الذاكرة فى نوعين كلاهما يؤدى إلى صعوبات القراءة، وهما: اضطرابات الذاكرة البصرية، واضطرابات الذاكرة السمعية.
* انخفاض مستوى الذكاء: أن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوى الذكاء العادى، مما يشير إلى أنه ليس بالضرورة أن يكون مستوى ذكاء الطفل الذى يعانى من صعوبات القراءة منخفضاً. وفى المقابل يمكن وجود ارتباط دال إيجابياً بين التحصيل القرائى والذكاء، بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائى. صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج

من خلال التدريب والتعليم المبرمج، كما أن المعلمين هم اكثر العناصر إسهاماً فى ذلك.

(٥) الخصائص السلوكية لذوى صعوبات القراءة:

على الرغم من تباين العوامل التى تقف وراء صعوبات القراءة، وما يترتب على ذلك من تباين الخصائص السلوكية للأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، فمن الممكن حصر الخصائص التى يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة فى الجدول التالى:

الخصائص السلوكية للأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة

الخاصية	وصف الخاصية، أو تحليلها
عادات القراءة: يُبدى حركات متوترة، غير آمن أو مطمئن، يفقد مكان القراءة، يقوم بـ حركات جانبية للرأس، يحمل مواد القراءة لتكون قريبة من عينيه.	عادات القراءة: يقوم بـ حركات متوترة، غير آمن أو مطمئن، يفقد مكان القراءة، يقوم بـ حركات جانبية للرأس، عصبى، متململ، عبوس، متجهم، يتحدث بـ صوت مرتفع، حاد، يضغط على شفتيه، يرفض القراءة، يبكى ويصرخ يحاول تشتيت انتباه المعلم، يفقد مكان القراءة بصورة متكررة، عادة تكون مصحوبة بالإعادة، ينطق بطريقة متقطعة متشنجة مع هز الرأس، يبدو فاقدا للاتزان، يقرب مواد القراءة من عينيه، يبدو عليه السخط والتبرم.
أخطاء التعرف على الكلمة: أخطاء حذف، أخطاء إدخال، أخطاء استبدال، أخطاء قلب وعكس، أخطاء نطق، أخطاء نقل/ ترتيب، لا يعرف بعض الكلمات، قراءة بطيئة متقطعة.	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر، يدخل بعض الكلمات، يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى، يعكس/ يستبدل حروف الكلمات ويقلب أو يعكس الكلمات/ الحروف، أخطاء نطق الكلمات، سوء النطق وعدم الالتزام بالنطق الصحيح. يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ – يقرأ كيفما اتفق. يتردد حوالى ٥ ثوان عند الكلمات التى لا يستطيع نطقها. لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة (٢٠-٣٠- كلمة فى الدقيقة).

أخطاء فهم: عجز على استرجاع الحقائق الأساسية، عجز عن تتابع الاسترجاع، عجز عن استرجاع الفكرة الرئيسة.	غير قادر على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة فى النص. غير قادر على أن يعيد القصة القصيرة التى يقرأها بالترتيب/ أو التتابع. غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسة أو الهدف الرئيس للقصة.
أعراض التشتت: القراءة كلمة – كلمة، متكلف، صوته مرتفع وحاد، صياغاته اللفظية غير ملائمة، يتجاهل أو لا يستطيع تفسير علامات الترقيم.	يقرأ بطريقة متقطعة، كلمة فكلمة، غير قادر على التجميع المترابط للكلمات أو المعانى. يقرأ بصوت مرتفع وحاد بصورة مختلفة عن نظم المحادثة العادية. تجميعه اللغوى غير ملائم أو مترابط للكلمات،يقف وقفات غير ملائمة، حيث يضم الجمل/ العبارات/ الفقرات معاً، دون الالتزام بالنقط والفواصل والمعانى.

(٦) علاج صعوبات القراءة:

هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات القراءة، من أبرزها:

(أ) طريقة تعدد الوسائط أو الحواس: Multisensory Method

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار Visual، وحاسة السمع Auditory، والحاسة الحسحركيةKinesthetic ، وحاسة اللمس Tactile فى تعليم القراءة. وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

* تباين الأطفال فى الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة فى الحصول على المعلومات أو المثيرات.
* تباين هذه الوسائط أو الحواس فى كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد، يفرض عليه تفضيلاً حسياً أو معرفياً لأى منها فى استقبال المعلومات أو المثيرات.
* إمكانية إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس، يسهم إسهاما أكثر فعالية فى الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات.

إن إستخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر.

ويمكن تنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس، بجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي)، ويسمعها من المعلم ومن أقرانه، ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات.

(ب) طريقة فرانالد: Fernald Method

تتميز هذه الطريقة بإنها تركز على الأنشطة التى تتناول تعرف الكلمات وإدراك معانيها من خلال كتابة الطفل لقصته مستخدماً كلمات قاموسه اللغوى، وأيضا مستخدمًا الفهم القرائى لما يكتب ويقرأ. وتشبه هذه الطريقة طريقة تعدد الوسائط أو الحواس، إلى حد كبير، لكنها تختلف عنها فى نقطتين، هما:

* تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للطفل فى اختياره للكلمات والنصوص.
* اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.

ويمكن تطبيق طريقة **فرنالد** على أربعة مراحل متتالية، هى:

* يختار الطفل بنفسه الكلمة التى يريد تعلمها، فيقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم طباشيرى ملون، ثم يتتبع الطفل الكلمة بأصابعه، مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها. (يستخدم الطفل فى هذه الحالة حاستى اللمس والحسحركية). ومع تتبع الطفل للكلمة ينطق المعلم الكلمة كى يسمعها الطفل (إعمال لحاسة السمع). وتتكرر العملية عدة مرات حتى يستطيع الطفل كتابتها على نحو صحيح.
* يطلب من الطفل تتبع كل كلمة من كلماته، مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة، ويردد الطفل الكلمة بنفسه ثم يكتبها.

* يتعلم الطفل كلمات جديدة عن طريق اطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.
* يمكن للطفل أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة.

(جـ) طريقة أورتون – جيلنجهام: Oprton – Gillingham Method

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز وتعليم التهجى. كما تركز الأنشطة المبنية على هذه الطريقة على تعليم الطفل نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها أو دمجها Blending، فيتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها، أو يتعرف أصواتها المقابلة لها. وعليه، فإن هذه الطريقة تقوم على الآتى:

* ربط الرمز البصرى المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف.
* ربط الرمز البصرى للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
* ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

(د) طريقة القراءة العلاجية: Reading Recovery

يقوم برنامج القراءة العلاجية على النحو التالى:

* تقويم جميع أطفال الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديد الأطفال الذين يحتلون المرتبة الأدنى.
* الأطفال الذين يقعون فى أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من أطفال الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية Reading Recovery Program.
* تقديم تعليم فردى مباشر للطفل الذى يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه فى الصف.

يكون الهدف من البرنامج فى هذه الحالة التعجيل برفع مستوى الأطفال الذين

يعانون من صعوبات القراءة، كى يصلوا إلى متوسط أقرانهم بأسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريقة الكلية فى القراءة عليهم.

يستمر الأطفال الملتحقون بالبرنامج فى تلقى الجلسات التعليمية المكثفة بواقع حصة دراسية كل يوم، ولفترة زمنية محددة، حتى يمكنهم اللحاق بأقرانهم فى الصف ووصولهم إلى نفس مستوى أقرانهم فى القراءة.

(هـ) برامج التدريس المباشر: Direct Instruction Programs

تشير الدراسات التى أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر على فعاليته البالغة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات حادة فى القراءة، حيث تتكون برامج التدريس الموجه المباشر من ستة مستويات تناسب صفوف المرحلة الأساسية الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس. ويشتمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمى أو الهيراركى للمهارة، وأيضاً وفقاً للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكى التى تحتوى على تدريبات وتوجيهات أو تعليمات قرائية إعمالاً لمبدأى التكرار والممارسة، والتى يتم من خلالها تدريب الأطفال وفقاً لخطوات صغيرة مخططة، يتابعها المعلم باستخدام برامج التعزيز المتنوعة.

رابعاً: الكتابة وعلاج صعوبات تعلمها:

الكتابة ابتكار رائع حقق للإنسان كثيرا من إنسانيته ووجوده. فالكتابة فى حياة الإنسان وسيلة مهمة من وسائل الاتصال التى عن طريقها يستطيع الفرد أن يسجل ما يود تسجيله من الوقائع والحوادث ونقلها للآخرين. وهى تمثل الصيغة الثالثة للنظام اللغوى القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة. كما تمثل اللغة المكتوبة صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد، فهى تمثل مهارة تعليمية فاعلة من ناحية، ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى. أيضاً تتكامل الكتابة مع القدرات البصرية والحركية والإدراكية. وترتبط مهارة الكتابة على نحو موجب مع مهارة القراءة.

وهناك ثلاثة محاور مهمة للغة المكتوبة تتمثل فى كل من: التعبير الكتابى، والتهجئة، والكتابة اليدوية التى تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة كما أن للكتابة بعدها المعرفى إلى جانب بعدها المهارى النفس حركى.

(١) طبيعة عملية الكتابة:

نظراً للدور الجوهرى للكتابة Writing Process، أصبح تعليم الكتابة وتعلمها يمثل عنصراً أساسياً فى العملية التربوية، لذلك لا نغالى القول إذا قلنا أن القراءة والكتابة من الوظائف الأساسية للمدرسة. إن تدريب الأطفال على الكتابة الصحيحة فى إطار العمل المدرسى يتمركز فى العناية بأمور ثلاثة، هى:

* قدرة الطفل على الكتابة الصحيحة إملائياً.

* إجادة الطفل للأصول التى يجب اتباعها فى الخط.

* قدرة الطفل على التعبير عما لديه من أفكار فى وضوح ودقة.

والكتابة كمهارة يتم تعلمها، يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهنى يقوم على التفكير. قد يجد بعض الأطفال صعوبة فى إتقان المهارات الكتابية، لأسباب كثيرة، منها:

* طبيعة الجانب الكتابى من اللغة. فالكتابة فى اللغات بشكل عام لا تمثل الجانب المنطوق تمثيلاً تاماً.

* لا يشعر بعض الأطفال بأن الكتابة تلبى حاجاتهم الخاصة، ولا تتفاعل معها. وتزداد هذه المشكلة حدة وصعوبة إذا كان الطفل يعيش فى بيئة لا تشجع على القراءة والكتابة.

* تحتاج اللغة المكتوبة إلى أدوات يستعان بها، كالقلم والكتاب والدفتر، كما تحتاج إلى إثارة دوافع الأطفال للتعلم.

(٢) المتطلبات السابقة للكتابة:

تعد مهارات الكتابة أصعب من مهارات القراءة، لاعتماد ممارستها الأدائية على أكثر ثلاث حواس، هى:

* العين: التى ترى الكلمة وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، فترسم صورها الصحيحة فى الذهن. ومن أجل ذلك، كان الربط بين دروس القراءة والكتابة بالنسبة للأطفال أمراً ضرورياً.
* الأذن: التى تسمع الكلمات وتميز بين أصوات الحروف، وتعمل على إدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.
* اليد: التى تؤدى جهداً عضلياً فى العمل الكتابى على الكراس.

وحتى يتهيأ الطفل ليكون قادراً على الكتابة فإن هناك متطلبات مسبقة يجب أن تهيأ للطفل حتى يستطيع الكتابة، ومن أبرزها:

* تنمية العضلات الصغرى:

تتطلب عملية الكتابة إستخداماً جيداً لليد، بحيث تكون حركة إنسيابها على السطر سهلة، وبحيث تتسم الأصابع بالمرونة فى مسك القلم، وخاصة الإبهام، والسبابة الوسطى، وذلك يتطلب نضج عضلات اليد بما يمكنها من تحقيق متطلبات الكتابة السابقة. وعلى المعلم أن يطلب من التلاميذ القيام بتدريبات خاصة تعمل على إكساب أصابع اياديهم القدرة الكافية للتحكم بأدوات الكتابة. من أبرزها:

- غمس يد الطفل فى الماء وهى مقبوضة ثم فتحها وقبضها عدة مرات.
- قص وتمزيق أوراق الجرائد القديمة أو المجلات بالإبهام والسبابة، ثم حشوها فى لعبة مصنوعة من القماش أو ما أشبه.
- التقاط حبات الرمل بين الإبهام والسبابة، أو بين الإبهام والوسطى، ثم وضعها فى كيس لصنع وسادة من الرمل.
- فتح وإقفال مشبك الغسيل بأصابع اليد.
- الضغط بأطراف الأصابع على الأدراج. ويمكن استخدام كرات من الإسفنج، أو زنبرك لين لهذا الغرض.

- إعطاء الطفل قطعة معجون البلاستسين لصنع أشكال منها، على أن يسبق ذلك تليين المعجون بأطراف الأصابع.
- استعمال الألواح الصغيرة وتكليف الأطفال بالرسم عليها بالطباشير ومحوها، ثم وضع خطوط مستقيمة ومربعات ومكعبات... وهكذا.
- ممارسة بعض الألعاب التى يستخدم فيها أطراف الأصابع، ومنها: شد الحبل، وسباق الضفادع، وغير ذلك.

* تنمية التآزر البصرى والحركى:

تعد العين واليد عنصرين فاعلين ورئيسين فى عملية الكتابة. وحتى تتم عملية الكتابة بيسر ودقة، لابد لهذين العنصرين من أن يتوافقا ويتآزرا. ولكن ثمة أطفال يفتقرون إلى التآزر البصرى مما ينجم عنه اهتزاز فى الرؤية فتهتز القراءة وتهتز معها الكتابة. فالكتابة تتطلب بعامة مستوى معينا من النضج الحركى، الذى يستطيع الطفل أن يكتسبه من خلال التدريبات الجسمية والألعاب الرياضية التى تتمركز حول التوازن والترابط.

* تنمية الدافعية:

تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمى والإقبال عليه، بنشاط موجه، والاستمرار فى هذا النشاط حتى يتحقق التعليم. وعليه يجب أن تشتمل الدافعية للتعليم على العناصر التالية:

* الانتباه إلى بعض العناصر المهمة فى الموقف التعليمى.
* القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات.
* ديمومة هذا النشاط والحفاظ عليه مدة زمنية كافية.
* إنجاز هدف التعلم.

ويمكن تنمية الدافعية عند الأطفال نحو الكتابة، عن طريق الإجراءات التالية:

* إستخدام مبدأ الثواب والتعزيز، عن طريق المكافأت والجوائز، واستغلاله بشكل واسع فى تشجيع التلاميذ ومساعدتهم.
* ممارسة الكتابة من خلال اللهو واللعب والمتعة عن طريق رسم الخطوط بأشكالها المتنوعة: المستقيمة، والمنحنية، والمتعرجة، والدوائر، باستخدام مواد مختلفة غير القلم، مثل: الحبوب، وعيدان الكبريت، والقش، واللعب بالصلصال، واستخدام المواد اللاصقة فى صنع أشكال متنوعة.
* إثارة المنافسات البناءة بين الأطفال عن طريق إقامة مسابقات تحسين الكتابة بإثابة من يحسن الكتابة، ثم يطلب المعلم من الآخرين أن يحذوا حذوه ويقلدوه.
* يؤكد المعلم للمتعلمين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بأنهم قادرون على امتلاك مهارة الكتابة، وأن هذه القدرة تجعلهم متميزين عن غيرهم، وينالون احترام الأهل والأساتذة والأقرباء والأصدقاء وغيرهم.
* ربط المادة الكتابية باهتمام التلاميذ وميولهم واحتياجاتهم.
* السير مع التلاميذ فى عملية الكتابة ببطء وتسلسل، بدءً من السهل كالرسومات غير المنتظمة، ثم الأنتقال إلى الرسوم المنتظمة، وإنتهاءً بمحاكاة أشكال الحروف والمقاطع والكلمات.
* توفير الجو المناسب بحيث يتاح للأطفال الاستغراق فى الكتابة دون تشويش أو مقاطعة.
* العناية بما يكتبه الأطفال وعدم السخرية منهم.
* تشكيلات الحروف والخطوط:

لحروف اللغة العربية جملة من الخصائص والميزات التى تتميز بها عن بقية الخطوط فى اللغات الأخرى، إضافة إلى أن الخطوط العربية ذاتها لها أنماط وأنواع مختلفة، بحيث يصعب على الطفل إتقان رسم حروفها بسهولة. لذا يجب فى البداية توجيه الطفل نحو تعلم خطى الرقعة والنسخ لكونهما الأسهل فى تعلم الكتابة عن طريقهما. يمكن أن يكون خط الرقعة الخط الذى يبدأ به الأطفال فى تعلم الكتابة

بسبب ليونته، ولأنه خط الطباعة الذى تكتب به كتب المقررات الدراسية. ومن سمات الحرف العربى ما يلى:

* من السمات البارزة للحروف العربية أنها ذات ملامح تأخذ بعضها من ملامح الحروف الأخرى.
* عدد الحروف العربية ثمانية وعشرون حرفا، نصفها لا تتصل به نقطة أو أكثر (الهمزة، الحاء، الدال، الراء، السين، الصاد، الطاء، العين، الكاف، اللام، الميم، الهاء، الواو، والألف)، أما النصف الآخر فهو معجم، أى تتصل به نقطة أو أكثر وتعد جزءاً منه.
* بعض الحروف فى الكتابة العربية ينزب عن السطر (ج، ح خ ر ز س ص ض ع غ ل ن هـ و ي).
* تتشابه بعض الحروف فى الكتابة العربية ولا يفرق بينها إلا بأمور دقيقة (ب ت ث) و (ج ح خ) و (ر ز) و (ع غ) و (د ذ) و (س ش) و (ص ض) و (ط ظ).
* ثمة حروف فى العربية تتطلب نبرة (سن) بعدها: (صر ضر) إذا كانا متصلين.
* تستخدم العربية نوعين من المدود: النوع الأول ويطلق عليه الحركات (الضمة، والفتحة، والكسرة)، والنوع الثانى حروف المد وهى (الواو، والألف، والياء)، وهذان النوعان يتشابهان فى الصوت، والطفل يجد صعوبة فى التفريق بينها.
* تستخدم الألف المتطرفة فى النهاية على شكلين هما: الألف الملساء (دعا)، والألف اليائية) (رمى)، فى حين أن صوتيهما واحد.
* فى اللغة العربية نونان: الأولى: حرف من حروف الهجاء. وأما الثانية فصوت (التنوين) وهو عبارة عن نون ساكنة تلحق الأسماء النكرة، والتى ليست ممنوعة من الصرف. وهاتان النونان تشكلان مشكلة كبيرة للتلاميذ لأنهم لا يفرقون بينهما.
* فى اللغة العربية نوع من الهمزات ينطق ويكتب، وهو ما يطلق عليه همزة القطع (أولاد، بئر، شاطئ). ونوع آخر لا ينطق ولكنه يكتب، ويطلق عليه همزة الوصل (اسم، ابن، امرأة).

* هناك لام تسمى اللام الشمسية لا تنطق، ولكنها تكتب إذا تلاها أحد الحروف الشمسية (التاء، الثاء، الدال، الذال، الراء، الزاء، السين، الشين، الصاد، الضاد، الطاء، والظاء، اللام، والنون). ولام أخرى تسمى اللام القمرية تلفظ وتكتب إذا تلتها حروف الهجاء غير التى ذكرت.
* تنقسم الحروف العربية إلى قسمين من حيث اتصالها بما بعدها. أما الحروف التى لا تتصل بما بعدها، هى: (الألف، الدال، الذال، الراء، الزاى، والواو). أما بقية الحروف فتتصل بما قبلها وبما بعدها.
* تتغير صورة الحرف الواحد حسب موقعه فى الكلمة، وعلى وفق الحرف الذى يليه صعوداً ونزولاً، مثال ذلك: حرف الباء:
  * الباء منفردة (ب)
  * الباء فى البداية متصلة بحرف (بم)
  * الباء فى الوسط (البحر)
  * الباء فى النهاية منفردة (باب)
  * الباء فى النهاية متصلة (غالب)

(٣) مراحل تعليم الكتابة:

يمكن تحديد ثلاث مراحل للكتابة تتمثل فى الآتى:

- مرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة: وتبدأ بالرسم العشوائى إلى أن يصبح الطفل قادرا على رسم الحروف.
- مرحلة تعليم القراءة والكتابة معا.
- مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخط: وهذه تتم فى أواخر مرحلة الحضانة ورياض الأطفال.

وتمر عملية تعليم الكتابة وفق المراحل العمرية التى يمر بها الفرد، على النحو التالى:

* مرحلة ما قبل المدرسة: ونعنى بها المرحلة التى تسبق دخول الطفل إلى المدرسة، وتشتمل على ثلاث مراحل تطورية، هى:

(أ) مرحلة ما قبل التخطيط: وتسمى مرحلة الكتابة على ورق غير مسطر وتمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى الثانية من العمر. وتتميز بما يلى:

- استخدام أى أداة تستطيع يد الطفل الإمساك بها.
- إنها خربشات ليس لها اتجاه معين، ولا ملامح محددة، وتتصف بالعشوائية، بسبب عدم قدرة الطفل فى هذه المرحلة على التحكم فى الإمساك والقبض بعضلات الأصابع.
- إنها كتابة آلية غير مقصودة من قبل الطفل، يقوم بها كيفما كان دون أن يكون قادرا على تجويدها، أو تحسينها، وإصلاحها.

(ب) مرحلة التخطيط التلقائى: وتسمى مرحلة الرسم بالألوان الشمعية على ورق غير مسطر، وتمتد من سن ٣-٤ سنوات. ويبدأ الطفل فى بدايتها بالتخطيط غير المنتظم، وتتخذ التخطيطات اتجاهات متباينة تعبر عن بعض الأحاسيس العضلية والجسمية. ثم يتطور الطفل إلى مرحلة التخطيط التقليدى غير المنظم ليصبح منظما على شكل خطوط رأسية أو أفقية أو مائلة، حيث يشعر الطفل بالسرور، ويدل على ذلك ميله إلى انطلاقه نحو التعبير الرمزى، وميله على إيصال أمر ما إلى الآخرين.

(جـ) مرحلة المحاكاة عن بعد: أو مرحلة الكتابة بالألوان. وتمتد من سن: ٤-٥ سنوات. ويتم فيها استكمال قدرة الطفل على نقل نموذج للكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة إلى حد ما. وتغلب على خطوط الطفل فى هذه المرحلة الخطوط شبه الهندية كالخطوط المنحنية والمستقيمة، والدوائر التى تستند إلى التفكير الواقعى الذى يصبح من جملة خبرات الطفل.

* مرحلة الكتابة فى المدرسة: بدخول الطفل إلى المدرسة يكون على قدر من النضج العقلى والجسمى والانفعالى يمكنه من تعلم الكتابة بصورة أوضح.

ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل هى:

(أ) التهيئة للكتابة: وتتمثل فى إعداد التدريبات الخاصة بتهيئة الطفل للكتابة عن طريق:

- تعريفه بأدوات الكتابة.
- تعويده مسك القلم بطريقة صحيحة، وتصحيح أوضاعه الخاطئة.
- تعويده الاتجاه الصحيح فى الكتابة (من اليمين إلى اليسار).
- تعويده الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة.
- تمرين عضلات يده وتعويد مواكبة العين لها.
- اكسابه بعض القيم والمهارات كالنظافة والترتيب واتباع السطر.

(ب) الكتابة: تستخدم فى هذه المرحلة الكراسات الخاصة بالكتابة، ويقوم المعلم بتعليم الأطفال الكتابة حسب الخطوات التالى:

- يقرأ المعلم الجملة المراد كتابتها ثم يطلب من عدد من التلاميذ قراءتها.
- يشير المعلم إلى الحرف المقصود ويلفظه ثم يقوم الأطفال بمحاكاته.
- يشير المعلم إلى الأسهم ليشرح للأطفال خطوات كتابة الحرف بحجمه الكبير مستخدماً إصبعه أو المؤشر، ثم يكتب الحرف على السبورة ببطء ويطلب منهم متابعته.
- يطلب من التلاميذ تقليده بالكتابة بأصابعهم على المقاعد، وفى الهواء.

وينتقل المعلم بعد ذلك إلى تدريبات الكتابة، ويوضح لهم تعليمات الكتابة (فوق النقطة والكتابة دون نقطة مع تحديد نقطة البداية)، ومن ثم دون تحديد نقطة البداية وكتابة الحرف، أو المقطع ضمن الكلمة، وكتابة المقاطع، والكلمات والجمل. وهكذا...

(جـ) تجويد الكتابة (الخط): يتم فى هذه المرحلة تعليم الخط على مرحلتين:

- مرحلة تعليم الهجاء: وتسير هذه المرحلة جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة للمبتدئين.

- ومرحلة تحسين الكتابة (تجويد الخط): تبدأ هذه المرحلة بعد أن يصل الطفل فى القراءة والكتابة إلى درجة تمكنه من البدء فى تحسين كتابته.

* أما مراحل عملية الكتابة للطلاب فى المراحل المدرسية المتقدمة، فتمر بعدة مراحل تتمثل فى الآتى:

(أ) مرحلة ما قبل الكتابة: Prewriting فى هذه المرحلة، يطلب من الطفل القارئ المستهدف أن يقدم ما يساعد على تحديد مستواه العقلى والمعرفى. وعلى المعلمين استثارة حماس تلاميذهم للكتابة حول الموضوعات التى تعبر عن حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم من خلال مناقشتهم فيها، ودعم اختيارهم لها.

(ب) كتابة المسودة: وفى هذه المرحلة تسجل الأفكار على الورق، حيث يتم خلال هذه المرحلة كتابة الصورة الأولى لما يراد كتابته (المسودة)؛ لأن هذه الصورة الأولية تكون قابلة للتعديل والتغيير.

(جـ) مرحلة الكتابة: Writing فى هذه المرحلة تتم الكتابة دون إعطاء اهتمام كبير للاعتبارات التى يمكن مراعاتها فى المرحلة التالية.

(د) مرحلة المراجعة: Revising تشتمل عملية المراجعة عدة أبعاد، مثل: المحتوى، والصياغة، والترتيب أو التتابع، والأفكار، والمفردات، والتعبيرات، وبنية الجمل أو الفقرات. وتتناول هذه المرحلة مراجعة القواعد الإملائية والنحوية، كما تمثل هذه المرحلة رؤية خاصة وذاتية من الكاتب، حيث يقف تذوقه الخاص لما يكتبه خلف إخراج الصيغة النهائية التى تقدم للقراء.

(هـ) مرحلة مشاركة القارئ أو المستمع: Sharing with an Audience تمثل هذه المرحلة أهمية بالغة فى عملية الكتابة باعتبارها مرحلة تقويمية لكل مراحل عملية الكتابة السابقة؛ لأنها تنطوى على الحصول على تغذية مرتدة لما كتب وكيفية استقبال الآخرين له. وتتناول هذه المرحلة عادة ما يلى:

- مدى جدة الأفكار وقابليتها للعرض والتناول.

- مدى تواصل الأفكار المطروحة مع اهتمامات القارئ أو المستمع.

(٤) مشكلات الكتابة وصعوباتها:

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، يعانون أيضاً من صعوبات حادة فى مهارة الكتابة، وبعض هذه الصعوبات لا يستطيعون تعلمها. وقد يعانى هؤلاء الأطفال أيضاً من الآتى:

* وجود العديد من أخطاء التهجئة، والإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم: النقط، والفواصل، وتشابك الحروف، وكافة أنماط أخطاء الكتابة اليدوية، فى كراساتهم وأوراق العمل الخاصة بهم.
* غالباً تكون كتاباتهم غير منضبطة، ولا تسير وفقاً لأى قاعدة، وتفتقر إلى التنظيم والضبط. وفى أحيان كثيرة يحذفون بعض حروف الكلمات، مثل: حروف البداية أو النهاية أو الوسط، وقد يضيفون بعض الحروف التى لا ترتبط بالكلمة المقصودة.
* تشير كتاباتهم إلى صعوبات فى أعمال عمليات الضبط التنفيذى لمعظم العمليات المعرفية التى تقف خلف الكتابة الفعالة، والتى تشمل توليد المحتوى وإنتاج النص والأفكار والتخطيط للكتابة، ومراجعة كتاباتهم.
* لا يعطى هؤلاء الأطفال أى اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقراءة حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء أكان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا. وغالبا ما تكون الجمل التى يستخدمونها قصيرة ومفككة، وتفتقر إلى المعنى أو المضمون.
* يقومون بمراجعة وتصحيح أخطائهم التى يحددها لهم المعلمون بطريقة آلية، أو لا مبالية، وهم أقل فهماً وتقديراً لتلك الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها.
* يميلون إلى تقدير كتاباتهم وادراكها على نحو أفضل من تقديرات معلميهم وأقرانهم وآبائهم، ولذلك يرفضون تقييماتهم عن أدائهم.

(٥) العوامل المرتبطة بصعوبات الكتابة:

يمكن تحديد العوامل التى ترتبط بصعوبات الكتابة فى ثلاث مجموعات من العوامل، هى:

(أ) العوامل المتعلقة بالمتعلم:

تشمل مجموعة العوامل المتعلقة بالطفل كلاً من الآتى:

* العوامل العقلية المعرفية: إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بعامة، ويعانون من صعوبات الكتابة بخاصة، غالباً يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التى ترتبط بالكتابة، مثل: الذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية، ويعانون أيضاً من قصور وظيفى فى النظام المركزى لتجهيز ومعالجة المعلومات، وفى الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.
* العوامل النفسية العصبية: إن حدوث أى خلل أو قصور أو اضطراب فى الجهاز العصبى المركزى لدى الطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم، ينعكس تماماً على سلوك الطفل، وذلك يؤدى إلى قصور أو خلل أو اضطراب فى الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة.
* العوامل الانفعالية: إن اضطراب الجهاز العصبى المركزى، واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، تترك بصماتها على النواحى الانفعالية الدافعية، فيبدو الطفل مكتئبا، ومحبطاً، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلى القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابى.

(ب) العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه:

على الرغم من أن العديد من العوامل التى تقف خلف صعوبات التعلم تقع خارج نطاق مجال سيطرة المعلمين، فإن دور المعلم ونوعية التعليم لهما دورهما المهم والرئيس لتعلم الطفل. فنوعية التعليم، وفعاليته يتيحان الفرصة للأطفال للاستغراق فى الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن، ناهيك عن أن سلوكيات المعلمين غير المرغوب بها، تثير فى كثير من الحالات الفوضى والاضطراب داخل حجرات الدراسة.

(جـ) العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية:

يجب ألا يقتصر تناول صعوبات التعلم على الجانب الأكاديمى فقط، بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية. فصعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد، وذات آثار ومشكلات تتجاوز النواحى الاكاديمية إلى نواحى أخرى (اجتماعية وانفعالية) تترك بصماتها وتأثراتها على مجمل شخصية الطفل من كافة الجوانب.

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يأتون إلى المدرسة وهم مثقلون بالعديد من أنماط مشكلات التوافق الشخصى والاجتماعى. فهؤلاء الأطفال من ذوى صعوبات التعلم يتسمون بأنهم أقل:

* تعاوناً واهتماماً وتنظيماً.
* قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.
* تقبلاً للآخرين، ويرفضون التعامل معهم فى حالات كثيرة.
* تحملا للمسئولية، ولا يقدرون تبعات ذلك.
* قدرة على أداء الواجبات المدرسية.
* لباقة وحسن تصرف.
* شعبية وأكثر رفضا وإهمالا من أقرانهم من ذوى التحصيل الاعتيادى.

(٦) علاج صعوبات الكتابة:

هناك عدد من الاستراتيجيات الخاصة بمعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) من أبرزها:

(أ) استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط):

تشتمل الإستراتيجيات التى يمكن استخدامها فى تحسين أداء التلاميذ فى الكتابة اليدوية على الآتى:

* أنشطة السبورة الطباشيرية: من المهم تدريب الأطفال على استخدام هذه الأنشطة قبل أن يبدأ المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة.

* توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة.
* تعويد الطفل على الجلوس بطريقة صحية، حى يتمكن من الكتابة بصورة مريحة، وذلك يتطلب أن يراعى المعلم حجم ووضع كل من الكرسى وطاولة الكتابة، ومدى ملاءمتها للعمر الزمنى للطفل ونموه الجسمى والحركى.
* تدريب الطفل على طريقة مسك القلم بصورة صحيحة أثناء الكتابة.
* يجب أن يكون وضع الورق أو الكراس غير مائل، وأن تكون حافته السفلى موازية لحافة الدرج أو طاولة الكتابة المواجهة لجلسة الطفل.
* يمكن استخدام قوالب وحروف بلاستيكية للكتابة بحيث تشتمل على الحروف والأرقام وبعض الكلمات والأشكال الهندسية، ويطلب من الطفل تحسس هذه الحروف والأرقام بأحد أصابعه، وبالقلم أو الطباشير، مع تثبيت وضع الحرف على الورق أو السبورة حتى لا تتحرك أثناء كتابة الطفل للحرف.
* اقتفاء الحرف أو تتبعه من قبل الطفل.
* يجب أن تبدأ عمليات التدريب على الكتابة اليدوية باستخدام ورق مخطط بخطوط كبيرة أو متسعة، ومساعدة الطفل على إحلال الحروف وتسكينها داخل هذه الخطوط، تعويده مراعاة قواعد كتابة الحروف والأرقام.
* تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها.
* استخدام الدلالات اللفظية المنطوقة.
* استخدام الكلمات والجمل.

(ب) استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة:

تشتمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة على الآتى:

* الإدراك السمعى وذاكرة نطق الحروف: يجب أن يقدم المعلم ممارسة فعلية لمهام الإدراك السمعى لنطق الحروف، مع تقويم ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات، وأيضاً تنمية المهارات بالتطبيق على التعميمات المتعلقة بأصوات الحروف.

* الإدراك البصرى وذاكرة الحروف: يجب أن يساعد المعلم الطفل على تقوية أدراكه البصرى وذاكرة الحروف، وأن يعمل على دعم الصورة البصرية للكلمة من أجل الاحتفاظ بها، وذلك يتطلب التركيز على المواد التعليمية التى تلفت نظر الأطفال، وتقوى انتباههم.
* استخدام أسلوب تعدد الحواس فى التهجئة: يجب أن يعتمد المعلم فى تدريسه على تعدد الحواس البصرية والسمعية والحس حركية واللمسية، عند الطفل وذلك عن طريق:

- جعل الأطفال ينظرون إلى الكلمة، ثم التلفظ بها على نحو صحيح، ثم استخدامها فى جملة.
- رؤية ومتابعة الأطفال الكلمة ثم نطقها، وجعلهم ينطقون كل مقطع من مقاطع الكلمة مقطعا مقطعا، وبعد ذلك يقومون بتهجئة الكلمة شفهياً، واستخدام أحد الأصابع فى تتبعها، أو اقتفاء حروفها، سواء فى الهواء أو بلمس حروف الكلمة ذاتها.
- التطلع إلى الكلمة ثم إغلاق أعينهم ،وأن يتابعوها ذهنيا بما يسمى عين العقل، ثم يتهجونها شفهيا. وأن يفتحوا أعينهم ليروا إذا كان نطق الكلمة صحيحا أم لا، ويكررون هذه العملية عدة مرات.
- كتابة الأطفال الكلمة على نحو صحيح من الذاكرة ثم جعلهم يراجعون التهجئة بالمقارنة بالأصل المكتوب للتأكد من صحة كل حرف فى الكلمة.
- تغطية الكلمة وكتابتها، ثم التأكد من صحة كتابة الأطفال لها، وأن يكرروا هذه العملية عدة مرات.

(جـ) استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابى:

تتمثل أهم المبادئ التى يمكن للمعلمين تنفيذها خلال قيامهم بعملية تعليم الأطفال التعبير الكتابى، فى الآتى:

* تقديم فرص متكررة لكتابة ممتدة ومدعمة باشراف المعلم المباشر وتوجيهاته.
* إتاحة وتهيئة جو أو مناخ الكتابة داخل غرفة الدراسة بما يسهم فى دعم الأنشطة الكتابية ويعمل على تشجيع التعاون فيما بينهم لممارسة أعمال التعبير الكتابى.

* السماح للأطفال بأن يختاروا بأنفسهم موضوعات التعبير الكتابى.
* مساعدة الأطفال فى نمذجة عملية الكتابة، أى عمل نموذج للأنشطة والعمليات المعرفية المستخدمة فى الكتابة، مثل: الفكرة، الخلفية، العناصر، السياق، الانتباه، الإدراك، التفكير... إلخ.
* تطوير مناخ نفسى واجتماعى للتفكير التأملى Reflective Thinking والحسى بالمعنى الصحيح والسليم لدى المستمع أو القارئ، إضافة إلى الحس بالمستمع نفسه أو القارئ نفسه.
* نقل قدرة المعلم الذاتية وخبرته الشخصية إلى الأطفال، بما تنطوى عليه هذه الخطوة من رؤى متباينة إليهم. ومع تكرار ممارسة عملية الكتابة من قبل الأطفال تنمو رؤيتهم ومسؤولياتهم عما يكتبون، كما يتعلمون استدخال الاستراتيجيات التى قيلت لهم، ومن ثم يصبحون قادرين على الكتابة ذاتيا، دون أن يكونوا فى حاجة إلى توجيهات المعلم.
* استثمار الأهتمامات المعلنة النشطة للطفل والوعى باهتماماته وحاجاته الإرشادية ومشكلاته، ومعايشة هذه الحاجات والمشكلات.
* تجنب استخدام الدرجات كنوع من العقاب.
* التمييز بين الكتابة الشخصية والكتابة الوظيفية.

خامسا: تنمية تفكير التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة:

كلما قلنا من قبل، **التفكير عملية عقلية معرفية**، من أهم خصائصها الآتى:

* **التفكير نشاط عقلى غير مباشر**، إذ إن التوصل إلى إقرار علاقات بين الأشياء، لا يعتمد – فقط – على الإحساس والإدراك المباشرين، وإنما بجانب ذلك، يعتمد على العقل، الذى يساعد الإنسان فى إقرار هذه العلاقات، من خلال استدعاء ما استقر فى ذاكرته من تصورات عنها.
* **التفكير يعتمد على ما قد استقر فى ذهن الإنسان من خبرات سابقة**، إذ على أساس ما يتوافر للإنسان من معلومات، مصدرها القوانين والقواعد العامة، التى

تعكس العلاقات والمبادئ التى يسير على نهجها العالم من حول هذا الإنسان، يستطيع أن يحدد استنتاجاته بدرجة كبيرة من الصحة والثقة.

* **التفكير يتعدى حدود الخبرة الحسية المباشرة**، إذ رغم إنها تمثل مصدراً أساسياً له، فإن التفكير ينزع دائما إلى دراسة العلاقات والروابط التى تحدد المعنى العام لظاهرة بعينها، فى شكلها التجريدى والمعمم، بجانب دراسة معنى الظاهرة نفسها.

* **التفكير يعكس العلاقات والظواهر فى شكل لفظى رمزى**، إذ يرتبط التفكير باللغة فى علاقة قوية متينة الأساس، لأن اللغة تمثل الواقع المباشر للفكرة (أو الأفكار) التى تعبر عن الظواهر والأحداث والأشياء. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمثل التفكير واللغة معاً الأساس الموضوعى لمظاهر الحياة من حول الإنسان.

* **التفكير يرتبط بالنشاط العلمى للإنسان**، لذلك فإنه يمثل توجهات الإنسان عندما يتصدى للمشكلات التى تصادفه، ويحاول حلها. وكلما استطاع الإنسان من خلال تفكيره أن يفهم دلالات وانعكاسات العالم الخارجى، فإن ذلك يسهم فى تكوينه وبناءه ذاتياً.

* **التفكير دالة لشخصية الإنسان**، لأنه يمثل جزءً عضوياً وظيفيا من بنيته الشخصية ككل، فدوافع الإنسان وعواطفه وانفعالاته واتجاهاته وتوجهاته وقيمه وميوله وخبراته السابقة واحباطاته واشباعاته ينعكس أثرها على تفكير الإنسان ويوجهه.

وجدير بالذكر أن التفكير الإنسانى يمثل عملية عقلية معقدة، تتألف من مجموعة من العمليات العقلية الفرعية (الجزئية)، التى تعكس نشاطات التفكير الإنسانى، وهى:

- **المقارنة**، إذ فى ضوء التعرف على عناصر قضية أو مشكلة بعينها، ومقارنتها فيما

بينها، أو مقارنتها بنظائرها فى قضية أو مشكلة مشابهة، تصبح معرفة الإنسان أكثر دقة، ويمكنه تمييز خصائص القضية أو المشكلة موضوع الدراسة.

- **التصنيف**، إذ يساعد التفكير على تجميع الأشياء المتشابهة فى أنساق عامة مشتركة، وذلك يؤكد معرفة الإنسان بتلك الأشياء.

- **التنظم**، حيث يسهم التفكير فى ترتيب أو تنسيق الأشياء فى فئات، وفق نظام معين يقوم على أساس ما يوجد بين هذه الأشياء من علاقات متبادلة، وبذلك يفهم الإنسان هذه العلاقات بصورة أعمق.

- **التجريد**، حيث يعمل التفكير على تجميع الأشياء المتشابهة وفق نظام رمزى موحد.

- **التعميم**، إذ يظهر دور التفكير واضحاً جلياً عندما يقوم الإنسان باستخلاص الخاصية العامة أو المبدأ العام للشيء أو الظاهرة وتطبيقه على حالات أو مواقف أو أشياء أخرى تشترك فى هذه الخاصية العامة أو المبدأ العام.

- **الارتباط بالمحسوسات**، حيث يساعد التفكير الإنسان فى الانتقال من التجريد والتعميم إلى الواقع الحسى الملموس الذى يستطيع أن يلمسه ويعايشه من خلال أساليب عملية واقعية.

- **التحليل**، حيث يقوم التفكير بفك ظاهرة كلية مركبة إلى مكوناتها الجزئية، فيدرك الإنسان المراحل التى على أساسها تتابعت أو تكونت أحداث الظاهرة المركبة.

- **التركيب**، ويعيد التفكير من خلال هذه العملية العقلية توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التى سبق تحديدها فى عملية التحليل، وبذلك يحصل الإنسان على مفهوم كلى عن ظاهرة تتألف من أجزاء مترابطة.

- **الاستدلال**، إذ من خلال التفكير، يستطيع الإنسان استنتاج صحة حكم بعينه من صحة أحكام سابقة ثبت صحتها، وذلك يسهم فى تحقيق الثقة فى ضرورة وحتمية النتائج التى يتوصل إليها. والاستدلال نوعان: (أ) الاستنباط، وهو

عملية يستنتج الإنسان عن طريقها بأن ما يصدق على الكل يصدق أيضا على الجزء، (ب) الاستقراء، وهو عملية يتوصل الإنسان من خلالها إلى نتيجة عامة من ملاحظة حالات جزئية بعينها.

وبعد عرض أهم خصائص التفكير وعملياته، يكون من المهم طرح السؤال التالى:

كيف يمكن تنمية التفكير عند التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة؟

يتم الإجابة عن السؤال السابق على أساس تعلم القراءة أولا، ثم تعلم الكتابة ثانيا، وذلك يتماشى مع العرض النظرى آنف الذكر:

(١) القراءة والتفكير:

استناداً إلى نظرية الخطة التصورية Schema، يذهب تعريف القراءة إلى أن المعنى غير متضمن فى النص، لذلك فإن فك رموز الكلمات لتحديد معناها غير كافٍ. فالقراءة لا تتضمن فقط، وإنما تتطلب أيضا تفاعل القارئ مع المعلومات التى يقترحها النص، ومع خصائص السياق. وعليه تهدف القراءة أن ينشئ القارئ المعنى، أو يكونه من النص.

وعلى النحو السابق، تتمثل أهم الخصائص الأساسية أو المفتاحية للقارئ والنص والسياق التى تؤثر فى الفهم، فى الآتى:

* كلما ازدادت معرفة القارئ بالمحتوى ورصيده من استراتيجيات القراءة والتعلم، ازداد فهمه، ولذلك فإن معرفة القارئ السابقة حاسمة فى تعلم القراءة.
* قدرة القارئ على ضبط تعلمه تسهم بدرجة كبيرة فى قدرته على الفهم، وهذه القدرة:
  - تسمى القدرة فوق المعرفية Metacognition.
  - تضم إمكانية القارئ على التخطيط ومراقبه فهمه وتقويم ما يتعلمه.
* توجد حدود فارقة بين القدرة على استرجاع أو بلوغ المعرفة السابقة، والقدرة على التوسط والتأمل فى هذه المعرفة لفهمها.

* تعوق بعض المواد التعليمية المقررة الفهم، لأنه:
  - تنقصها الوصلات أو الروابط المناسبة Connectors، وما يقصد بالضمائر التى تحتويها Pronoun References.
  - لا تبرز الوسائل أو الأدوات التى تساعد على فهم النص.
  - تُنشئ مشكلات فهم أخرى بسبب التصميم الفقير للنص.
* النصوص التى لا تلقى إلى القارئ بالا Inconsiderate تعوق الفهم وتعطله؛ لأنها كتبت كتابة رديئة. فالمتون أو النصوص التى تراعى القارئ وتلائمه، تستهدف ملامحها مساعدة القراء على التعلم.
* خصائص النصوص التى تراعى القارئ أربع، هى:
  - البنية Structure، حيث تكون بنية النص حسنة الترتيب والتنظيم، والإشارات فيه واضحة.
  - التماسك Cohesiveness، حيث تكون أفكاره متدفقة توجهها علامات النص، وما به من روابط وضمائر، مما يساعد على تحديد بنية النص وتدفق الأفكار.
  - الوحدة Unity، حيث تغيب المعلومات والملاحظات غير ذات الصلة بالموضوع، عن بنية النص.
  - الملاءمة العمرية Age Appropriateness، حيث تناسب معلومات النص العمر الزمنى والعقلى للقارئ، فيستطيع أن يدركها ويستوعبها.

وتؤكد الدراسات التى تمحورت حول تصميم النص أهمية الملامح الإضافية، التى تساعد القارئ على التفكير والتعليم فى الوقت نفسه، وهى:

* قبل القراءة، فالمراجعة والنظرات التمهيدية Previews، والتنظيمات التمهيدية، والرسوم البيانية والعناوين، والعناوين الفرعية ورؤوس الفقرات، تساعد القارئ على تحديد البنية المكبرة Macro Structure، أو النمط التنظيمى الشامل للنص.

* أثناء القراءة، فوضع خطوط تحت المفاهيم الأساسية، والكتابة ببنط ثقيل وبالحروف المائلة Italics، واستخدام الملاحظات الهامشية، تساعد القارئ على تحديد المعلومات المهمة التى يؤكدها النص.
* بعد القراءة، فعمل ملخصات ومنظمات بيانية أو توضيحية تساعد على وصول تفكير القارئ إلى أقصى درجة ممكنة من الكفاءة، ليستطيع انتقاء المعلومات المهمة التى جاءت فى أجزاء مختلفة من النص، فيعمل على تحقيق التكامل بينها.

ووفقاً لأدبيات **نظرية الخطة التصورية** Schem Theory، يعرف **السياق** تقليدياً على أساس طبيعة المهمة القرائية وغرضها. أما المتغيرات التى يتمحور حولها اهتمام السياق، والتى تؤثر – إيجابا أو سلباً – فى تفسير القارئ للنص، من أهمها ما يلى:

- التخطيط للموضوعات التى يتضمنها السياق.
- إستراتيجيات القراءة والدرس التى يمكن اتباعها لتعلم موضوعات السياق.
- معدل القراءة المطلوب إنجازه بتمكن وكفاءة.
- خلفية القارئ الثقافية.
- المعلومات الجوهرية التى يعمل النص على نقلها للقارئ.

ورغم أهمية المتغيرات آنفة الذكر، فإن دور المدرس يكون أقوى تأثيراً بالنسبة لتعلم التلاميذ النصوص المدرسية المقررة، فتأثيراته تكون أكثر دلالة ومغزى مقارنة بتأثيرات المواد التعليمية ذاتها، بسبب التفاعل الإنسانى البينشخصى مع التلاميذ وجهاً لوجه، إذ من خلال هذا التفاعل يستطيع المدرس أن يفجر طاقات الإبداع عند التلاميذ، ويجعلهم يفكرون فى كل صغيرة وكبيرة بتدقيق كبير، لأنه:

- يلعب دوراً مهماً كمدير للتعليم داخل الفصل وخارجه.
- يقدر على اتخاذ قرارات فعالة بالنسبة للموضوعات التى يتعلمها التلاميذ.
- يحدد بدقة معدل التقدم الذى يتحقق فى التعليم، كما يمكنه استخدام الوقت بكفاءة.

- يستطيع تقسيم التلاميذ فى مجموعات Grouping للتعلم، إذا اقتضت بعض مواقف التدريس تحقيق ذلك الإجراء.

بالإضافة للأدوار السابقة، فإن دور المدرس يظهر واضحاً جلياً فى تعليم القراءة من أجل التفكير، أو تعليم التفكير من خلال القراءة، لأنه يمثل وسيطاً مهما وضروريا فى تعلم التلاميذ، حيث يوفر هذا الوسيط تعليما واضحاً ومستمراً وتفاعلياً، ناهيك عن أنه يوجه التلاميذ لتكوين المعنى وإنشائه من النص المقروء.

أما عملية **فهم النص والاستجابة لمضمونه**، فمردها الأول يعود إلى مدى اندماج القارئ فى ممارسة أنشطة ذهنية قوية تعمل على تفعيل تفكيره، وذلك قبل القراءة وأثناءها وبعدها، وذلك ما يوضحه الحديث التالى:

* قبل القراءة:

حيث يستخدم القارئ إستراتيجية بعينها، بهدف:

- ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.
- التنبؤ بخلاصة ما قد يحتويه النص.

وقد تضم هذه الإستراتيجية مجموعة الإجراءات التالية:

- المراجعة العقلية للمعلومات التى سبق اكتسابها.
- القراءة السريعة لعنوان النص، ورءوس موضوعاته الفرعية، وإلقاء نظرة سريعة على الرسوم البيانية التى يحتويها النص.
- فرص الفروض عن المحور الرئيس الذى يدور حوله موضوع النص.
- تحديد توقعات تتصل بمحتوى النص وبنيته.
- سؤال الذات عن مخرجات النص ومردوداته وفائدته دراسياً وعملياً، وأيضا الغرض من القراءة: أهى للتسلية والمتعة أم للتعلم وطلب معرفة معلومات جديدة؟

- تحديد معدل مناسب للقراءة، والتخطيط لتحقيق هذا المعدل، باختيار الإستراتيجية المناسبة (عمل مذكرات مختصرة عن موضوع القراءة).

* أثناء القراءة:

حيث يبدأ القارئ بتحقيق الآتى:

- صقل وتنقيح التنبؤات المبكرة والفروض.
- ملاحظة ما هو مهم وما ليس مهماً، وما هو واضح وما ليس واضحاً.
- تحديد المماثلات ذات العلاقة أو الملائمة لمحتوى النص.
- استخدام إستراتيجية بعينها لتشفير أو ترميز أو استرجاع ما يقرأ، مثل: وضع خطوط منتجة Generative Underlining، واستنباط الفكرة الرئيسة، وتفصيل النص Elaborating، وتكوين مماثلات، والإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنص، .. إلخ.
- الاندماج فى أنشطة إبداعية فى كتابة مذكرات عما يقرأه، مثل: تلخيص المصفوفة Matrix Outlining، ومثل: إستراتيجيات اتخاذ الترتيبات والاستعدادات المناسبة Fix – Up Strategies (فى حالة غموض النص).

* ما بعد القراءة:

وتشابه الممارسات التى تتحقق أثناء القراءة، من حيث:

- تعتمد منهجية الغرض من القراءة، حيث تتطلب أنشطة قرائية بعدية قليلة، إذا كان تناول معلومات النص لا يتحقق بعمق، ويتم تخزينها فى الذاكرة أو تقييمها دون اهتمام يذكر بفهم مضمون ودلالة تلك المعلومات.
- تعتمد منهجية مخالفة للمنهجية السابقة، إذا كان المطلوب تعلمها على أسس صحيحة دقيقة، إذ ينغمس التلميذ فى هذه الحالة فى عدد من الأنشطة ذات العلاقة المباشرة والوثيقة بما يُقرأ. أيضا لمراقبة فهم التلميذ، قد تحدد تكليفات بعينها ليقوم التلميذ بها، مثل: تلخيص النص، تحديد نقاط النص الأساسية فى

مخطط ليراجعه المدرس وليصحح له تعلمه الخاطئ، إعادة ما ليس واضحاً فى ذهن التلميذ مرة أخرى.

ومما يذكر، قد يوجه المدرس أسئلة مقالية يستطيع من خلالها الحكم على ما تعلمه التلميذ، وليسر له كيفية اكتساب مهارات الفهم والكتابة، فى الوقت نفسه. ولأن استجابات التلميذ تعتبر جزءً من عملية القراءة / التفكير، فإن جل الاهتمام فى تعليم الكتابة يوجه إلى عملية: القراءة / التفكير إلى حد كبير. وفى سياق مساقات الفنون اللغوية، يوجد تمييز واضح بين تعلم الكتابة، والكتابة للتعلم. ويتم التطرق لهذا الموضوع بالتفصيل عند دراسة موضوع: الكتابة والتفكير.

ويوفر المدرسون الجيدون ما يُسمى تعليم الاستجابة Respons Instruction، لأنهم يملكون محتوى محدد وأهداف تتعلق ببنية النص فى أذهانهم، ولذلك فإنهم يملكون المقومات التى تساعدهم على تحقيق الآتى:

- تكليف التلاميذ بكتابة مقالات غير نمطية، للمقارنة بين شخصيتين، أو الموازنة بين موقفين، جاءاً فى النص.
- توصيل أفكارهم إلى التلاميذ عن طريق تحقيق أهداف المساق، أو من خلال أوراق العمل التى يتم توزيعها على التلاميذ.
- مساعدة التلاميذ على تفسير بعض موضوعات النص، من خلال الشروح اللفظية والنماذج الملموسة التى يقدمونها للتلاميذ، وأيضا عن طريق التعليقات على أسئلة الامتحان، سواء جاءت لتعبر عن رأى المدرس أو آراء التلاميذ.
- تزويد التلاميذ بتعليمات واضحة لكتابة المقال قبل الاختبار، أو لتحديد أهداف لمقال جاهز مكتوب من قبل. وفيما يخص كتابة الأهداف، فإنها بمثابة جدول أعمال خبئ فى مساقات المحتوى، وكذلك فى مساقات الفنون اللغوية.

والقراءة من أجل الفهم عملية تتطلب وتتضمن ممارسة أنشطة متعددة ومتنوعة خلال جميع مراحلها (قبل القراءة، وأثناءها، وبعدها)، كما تستوجب استجابة للأسئلة التى تدور حول موضوع القراءة، لذلك فإن التعليم الذى يقدمه المدرس،

سواء أكان ذلك على مستوى النص المقروء أم على اساس المواد الدراسية التعليمية المختلفة، ينبغى أن يساعد التلميذ على تكوين المعنى من النص. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، ينبغى أن يدرس التلميذ كقارئ فاهم وواعٍ ليصبح متعلماً مستقلاً فى كل مرحلة من مراحل عملية تعلمه. ويتحقق ذلك من خلال تقديم التعليم ذخيرة من إستراتيجيات القراءة والترميز ليستخدمها التلميذ قبل القراءة وأثناءها، وأيضا عن طريق توفير التعليم لفرص التعلم الإستراتيجى الأكثر ملاءمة لمهمة بعينها، والأكثر توافقا مع خصائص النص، وبذلك يتحقق التلميذ من مضامين الدرس التى يستهدفها النص المقروء. وأخيراً ، ينبغى أن يقدم التعليم المحكات التى تساعد التلميذ على الحكم على ما يقرأه فى ضوئها، كما يمكنه بواسطتها الحكم على نفسه.

تأسيساً على ما تقدم، تتأدى ثلاث نتائج أو خلاصات بالنسبة لموضوع القراءة والتفكير، وهى:

* دور المدرس حاسم وحيوى فى مساعدة التلميذ على تجهيز المعلومات من النص المقروء، أياً كانت طبيعته (موضوع من محتوى دراسى، أو يتعلق بحل مشكلة، ورقى مطبوع / وسيط إلكترونى، لفظى / رسوم وأشكال). ولأهمية التعليم المستند إلى النص، يجب استخدام نموذج التفاعل لتوثيق ما يعمله المدرس وما يقوله على نحو دقيق، فذلك يساعد التلميذ على تكوين المعنى من النصوص المختلفة التى يقرأها.
* القراءة للتعلم – أى فعل تكوين أو بناء المعنى من النص – فى أساسها تفكير من المستوى العالى فى كل مرحلة من مراحل فهم النص والاستجابة إليه، لذلك من المهم أن يعرف التلميذ ويحدد مهارات التفكير التى تيسر الفهم القرائى.
* من اللازم والضرورى فهم خصائص المواد النصية، وتحقيق التفاعل بين المدرس والتلميذ والنص المقروء. وإذا سلمنا برجحان التعليم المستند إلى النص، فلذلك تكون مضامينه قوية فى تصميم التعليم، وفى استخدام التفكير رفيع المستوى.

(٢) الكتابة والتفكير:

بادئ ذى بدء يجب الإشارة إلى وجود حدود فارقة بين تعلم الكتابة والكتابة للتعلم. ففى تعلم الكتابة يكون محور التعليم هو عملية الكتابة نفسها، غير أننا حين نكتب لنتعلم فمن المهم أن تكون وجهتنا هى النتائج المتوقعة (الإجابة عن بعض الأسئلة المقالية والتحقق من صحتها).

أيضاً يجب الإشارة إلى مقولة **وليم سارويان**: لو كانت الكتابة مجرد كلمات، لكانت عملاً سهلاً. ولكنها جوهر ما يحدث من أشياء رغم الكلمات. ولا سبيل إلى الكتابة بغير كلمات، غير إنها فى الوقت نفسه تحمل مضامين تتعدى هذه الكلمات. والشيء الذى يدفعك إلى الكتابة هو تلك القصة التى لا تعبر عنها الكلمات والتى تحملك على النفاذ إليها.

من الضرورى الاهتمام بتدريس الكتابة عبر المنهج المدرسى، لأن الكتابة الواضحة تؤدى إلى التفكير الواضح، والتفكير الواضح هو أساس الكتابة الواضحة. فالكتابة كشكل من أشكال الاتصال تجعلنا فى مسئولين بدرجة كبيرة عن كلماتنا التى نسجلها كوثيقة على أنفسنا، وتجعلنا فى النهاية أكثر عمقاً فى التفكير.

إذاً الصلة بين التفكير والكتابة وثيقة للغاية، فالعمق والوضوح فى التفكير يحسنان نوعية الكتابة. وفى المقابل، تفيد الكتابة كأداءة تعلم فى صقل التفكير وتطويره.

ورغم التأكيد السابق بأن الاهتمام بالكتابة يعكس اهتماماً مناظراً بالتفكير على أساس العلاقة تبادلية التأثير بين الكتابة والتفكير، فإن غالبية التلاميذ تنقصهم مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد. حقيقة قد لا تجد نسبة كبيرة من التلاميذ صعوبة تذكر فى إصدار الأحكام على ما يقرأون فى كل مستوى عمرى، إلا أنهم لا يستطيعون شرح أحكامهم والدفاع عنها كتابة بدرجة لائقة ومعقولة. وعلى صعيد آخر، قد لا يعانى بعض التلاميذ من أى عجز معرفى فى الاستجابة تحليلياً، ولكن بسبب التأكيد الحالى على الاختبار والتعليم باستخدام الأسئلة الموضوعية، فإنهم ليسوا معتادين على تناول مهام التفكير الناقد. وعليه، قد لا يمارس بعض

التلاميذ الكتابة بتواتر كافٍ فى تعلم المقررات الأكاديمية على اختلاف تنوعها، وخاصة أن مهام القراءة والكتابة التى يكلفون بها لا تتطلب منهم التفكير بدرجة رفيعة المستوى.

ومما يذكر التفكير والكتابة عمليتان مستقلتان – أى طريقان لصنع المعنى من الخبرة، وكلاهما يتطلب الممارسة. وينبغى أن تلقى الممارسة المساندة وأن تستمر. وحين نقارن بين تأكيد التدريس للنجاح فى اختبار الكفاءة والبراعة وبين توقعات التعليم علينا أن نتساءل: من أين يحصل التلاميذ على الفرص التى تتيح لهم الممارسة المنوعة العريضة فى التفكير، ولتى تمكنهم من استثمار جميع امكانياتهم المعرفية على اختلافها واتساعها؟ ومتى يتحقق لهم ذلك؟ وكيف؟

ويستطيع المدرس أن يلعب دوراً مهماً فى تزويد الطلاب بنوع الممارسة التى تيسر نموهم المعرفى، إذ إن كيفية أو نوعية تفكير الناس قد تعتمد إلى حد كبير على أنواع خبرة التفكير التى تتاح لهم. إن الكتابة خبرة تفكير معقدة ومتحدية، لأنها تمثل واحدة من أكثر أنشطة الإنسان العقلية تعقيدا، فكتابة موضوع بعينة يتطلب من التلاميذ أن يفيدوا من امكانيات ذاكرتهم لكى يتحققوا مما يعرفون وأن يراجعوا المعلومات التى ولدوها، وأن يترجموها إلى كلام داخلى أو مطبوع، وأن ينظموا الأفكار الرئيسة، وأن يعيدوا النظر فى الكل ليتوصلوا إلى بؤرة أو محور، وأن يكونوا إطاراً مرجعياً بنائياً لإيصال رسالة مقصودة، وأن يحولوا هذه الشبكة من الأفكار إلى ورقة مكتوبة، وأن يقوموا بتقييم النتائج.

إن هذا الوصف لعملية الكتابة يعكس مراحل عملية التفكير، كما يصورها تصنيف بلوم للمجال المعرفى (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم). وجميع مستويات التفكير عند بلوم تعبر باختصار أو تلخص عمليات التفكير والعكس بالعكس.

التفكير والكتابة عمليتان متصلتان حيث يكثر أن يعود الفرد راجعا إلى الخلف لكى يتقدم إلى الأمام. ومن غير المناسب أن نسلم إلى حد ما، أو أن نصف فعل الكتابة أو الإنشاء فى صيغة خطية مباشرة. ومهما يكن من شيء، وسواء وجب أن

يسبق التقويم التركيب أم كان على المرء أن يحلل لكى يطبق أو ما إذا كانت عملية الكتابة يمكن أن تستثمر مستويين أو أكثر من مستويات التفكير، فإن هذا كله لا يعدل النقطة المهمة القائلة بأن الإنشاء أو الكتابة والتأليف تتضمن وتتطلب جميع المهارات الواردة فى تصنيف بلوم.

وتتطلب الكتابة نشاطا معرفيا مركبا بغض النظر عن ترتيب مستويات التفكير فى هذا النشاط. وينبغى على الكتاب أثناء كتابتهم أو تأليفهم أن يطرحوا على نحو متآنى سؤالين أساسيين على أنفسهم، وهما: ماذا على أن أقول؟ والسؤال الثانى قوامه اهتمام إجرائى أو عملياتى يتعلق بتحويل التفكير إلى مادة مطبوعة ويركز بدرجة أكبر على الشكل وبدرجة أقل على المضمون، وهو: كيف أصوغ أفكارى كتابة؟ وسواء أكان على التلميذ أن يصف فى تفصيل حسى خصب طريقة أداء مهمة بعينها (وهى مهمة تتم فى الأساس عند مستوى الفهم)، أو يفسر ويعلق على دلالة إجراء قد تحقق بالفعل (وهى مهمة تقع أساسا عند مستوى التحليل)، فإن تحقيق التوازن بين هذا التوأم من المطالب فى عملية الكتابة يتطلب استخدام جميع مستويات التفكير ويفيد منها.

ويشبه الكاتب فى عمله التأليفى بعامل التليفون الذى يعمل على لوحة مفاتيح مثقلة بالاتصالات، فهو يستخدم التباديل والتوافيق فى حدود اللوحة وامكانياتها وفى ضوء عبء العمل المعرفى والاتصالات. وعلى التلاميذ أن يكافحوا مع هذه القيود، لأن المعرفة التى يملكونها لكى ينشئوا ويعبروا عن المعنى محدودة، ومن حيث أن اللغة التى يملكونها لتوصيل ما يعرفون غير دقيقة. وبسبب التحدى الذى يواجهونه فى تقويم جماهير مستمعيهم وأغراض الكتابة التى يقومون بها، ومطالب السياقات التى يكتبون فيها، فإنه لا يكفى ببساطة أن نكلف الطلاب بكتابة موضوعات ونتوقع تحسنا تلقائيا فى التفكير. ذلك أن الممارسة والتدريب على الكتابة وحده لن يؤدى بالضرورة إلى تحسين التفكير وتنمية مهارات الكتابة. ولكى نيسر نمو القدرة على حل المشكلة، ينبغى أن يعد المدرسون دروسهم بعناية بحيث يزيدون على نحو تدريجى التعقيد الفكرى لموضوع الكتابة، وأن يوفروا ممارسة

مرشدة تجعل مادة الموضوع أو مضمونه فى الورقة أيسر منالاً للتلاميذ، وأن يتيحوا لهم أيضا أن يركزوا بدرجة أكبر على طريقة أو كيفية التأليف أو الإنشاء.

قد يحتاج التلاميذ إلى أن يدركوا الكتابة كصيغة من صيغ الاتصال الحقيقى، وليست شيئاً مصطنعا مفروضا عليهم. ويتم تنمية المدركات الموجبة للكتابة باعتبارها أداة شخصية مفيدة من خلال النشاط اللاحق للكتابة كنشر المكتوب فى إحدى الصيغ. وفى هذه الحالة، فإن هذا يعنى إيصال النتاج النهائى للشخص المقصود أو الجمهور المستهدف.

وأخيراً، فإن العمل على أساس منطقى مؤداه أن ثمة تتابعا نمائياً فى نمو التفكير، وأن هذا التتابع يتقدم من المستوى العيانى إلى المستوى المجرد، وأن البنيات العقلية التى تنمى فى مرحلة سابقة، "كما تقول تابا Taba ١٩٦٧" متطلب رئيس للنجاح فى مرحلة لاحقة وتندمج فيها، وذلك يسهم فى توفير ممارسة إضافية تساعد على التدريب على مهارات التفكير العليا ومهارات الكتابة.

وبغض النظر عن النموذج المستخدم فى كتابة الإنشاء فإن النقطة المهمة هى أن الكتابة يمكن أن تستخدم، بل وينبغى أن تستخدم كأداة تعلم عبر المنهج التعليمى لكى تنمى التفكير وتصقله. وأكثر المدرسين نجاحا فى تدريس الكتابة سوف يفكرون تفكيرا ناقدا عن التفكير الناقد قبل تصميم المناهج التعليمية. والكتابة تنمى التفكير، لا لأنها تتيح للتلاميذ إتقان كتابة أى موضوع مفرد أو بلوغ قمة التنظيم الهرمى للتفكير الناقد، وإنما لأنها تتيح لهم ممارسة مرشدة كافية تؤدى إلى أن يستوعبوا عملية حل المشكلة ويتمثلوها على نحو فعال.