الفصل الخامس
"حول كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًّا"

أولًا: موسوعية خبرة وعلم القائم بالتشخيص.

ثانيًّا: الأسباب المساعدة لصعوبات القراءة.

ثالثًا: كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًّا.

obeikandl.com

obeikandl.com

أولا :موسوعية خبرة وعلم القائم بالتشخيص :

ذكرنا من قبل أنه بالنظر إلى نموذج سليمان(٢٠١١م) يتضح أنه يتضمن(٣) مراحل كى يتم التدريب الميدانى، هذه المراحل تتمثل فى :

١-مرحلة الانتقاء والتعرف: فى هذه المرحلة يتم انتقاء ذوى صعوبات القراءة، وتتمثل هذه المرحلة فى النموذج ابتداء من الخطوات والإجراءات من (١) حتى (٦)، وهذه الخطوات والإجراءات كانت هدف الكتاب الأول والمعنون" التدريب الميدانى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم. وقد تناولنا فيه كل ما يتعلق بهذه المرحلة.

٢- المرحلة الثانية، هى مرحلة تشخيص صعوبة القراءة؛ أى أنها المرحلة التى تلى مرحلة الانتقاء وتعرف ذوى صعوبة القراءة.

وقلنا فى كتابنا السابق بأنه لكى تعم الفائدة، ويصبح التدريب أكثر إجرائية وواقعية- قلنا- لابد من اختيار محتوى أو نوع محدد للصعوبة.

وذكرنا بأننا سنتخذ القراءة موطنا للصعوبة كى يتم التدريب العملى عليها.

وننبه بأن الإجراءات المتبعة فى إطار صعوبة القراءة سوف تكون هى ذاتها الخطوات والإجراءات الخاصة نفسها بانتقاء ذوى صعوبات التعلم فى أى صعوبة أخرى كالحساب مثلا اللهم إلا تغييرًا واحدًا فى هذه الإجراءات ألا و هو استخدام اختبار لتقييم الصعوبة فى الحساب بدلا من اختبارات تقييم فى القراءة ، وهكذا فى بقية مواطن ومحتويات الصعوبات الأخرى؛ إذا لا فرق إلا فى تغيير هذا الجانب فقط، والذى يتغير بتغير موطن الصعوبة.

واستكمالا لعموم الفائدة فى التدريب الميدانى ننوه بأن انتقاء ذوى صعوبات

التعلم فى القراءة هنا كمثال لا يعنى بأى حال من الأحوال أننا شخصنا صعوبة التعلم فى القراءة، لا، إنما تعرفنا فقط على الأطفال الذين يوجدون داخل الفصل الدراسى العادى، أو الطفل الذى عرض عليك فى عيادة صعوبات التعلم ولديه صعوبة فى القراءة أو فى تعلمها.

إذن، بعد الانتقاء تبدأ مرحلة التشخيص العلاجى، وهى مرحلة تنصب أهدافها على:

١-معرف السبب النوعى الدقيق والمحدد الذى سبب الصعوبة فى القراءة التى اتخذناها هنا كمثال للتدريب.

٢- صياغة الفرض التشخيصى أو العبارة التشخيصية، وهى عبارة قصيرة ومحددة تعبر بصور قاطعة عن سبب الصعوبة، ويتكأ عليها كأساس فى النظر لتكوين البرنامج وإعداد أفكاره، وأهدافه.

وطبقا لنموذج سليمان التشخيصى العلاجي(٢٠١١م) نجد أنه يتضمن العديد من الأسباب التى يمكن أن تكمن خلف الصعوبة- هى صعوبة القراءة هنا- ويوضحها الصندوق المستطيل أقصى يمين النموذج، والتى تتمثل فى الأسباب النوعية أو الدقيقة التى تخص النواحى الآتية:

١- الطبيةوالعضوية.

٢- العمليات النفسية الأساسية.

٣- المهارات السابقة.

٤- تجهيز المعلومات.

٥- السرعة فى القراءة وعملياتها أو مهاراتها الفرعية.

٦- الأسباب المساعدة.

وتوضيحا لما تقدم، وتفصيلا لما ذكر نود القول بأن الخبير أو المتدرب يجب عليه بعد أن حدد الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة أن يفحص كل حالة على

حدة ليعرف سبب الصعوبة، وبصورة أكثر دقة يفحص كل حالة ليعرف السبب النوعى المستدق الذى سبب صعوبة القراءة.

١-وهنا يجب على الخبير أو المتدرب أن يكون موسوعى العلم والمعرفة؛ إذ يجب عليه أن يكون لديه زاد متخصص فى النواحى الطبية والعضوية والعصبية.

لماذا؟

لأن سبب الصعوبة فى القراءة يمكن أن يكون راجعًا إلى خلل فى عمليات الكيمياء الحيوية، وهنا سوف يقرأ التقرير الطبى الوارد من جهة التحليل، ثم يحدد طبيعة العملية الحيوية التى بها خلل، ثم يحدد الأدوية اللازمة والإجراءات والمستلزمات الدوائية، سواء كان ذلك يخص الأدوية، أو جلسات الكهرباء أو أى نواحى علاجية أخرى، والتى تمثل اختصاصًا أصيلًا للمتخصصين فى الطب العضوى وليس خريجوا كليات التربية والآداب. لكن يبقى على المتخصصين والخبراء من الحاصلين على درجاتهم العلمية من الكليتين الأخيرتين وممن يرجون تدريبًا، أو تشخيصا وعلاجًا ناجحًا ومتعمقًا أن يعرفوا أثر تلك الحالة الطبية التى تم تشخيصها على القصور التى تسببه فى عملية القراءة، وهنا عندما يصل إلى هذا الرابط فسوف يحدد بدقة طبيعة ومحتوى وأساليب العلاج الذى سيقدمه للطفل متوازيا مع العلاج الطبى.

فهب أن تقرير الأشعة والتحاليل الوارد إلى الطبيب العضوى أفاد بأن الطفل يعانى من خلل فى كفاءة الدوبامين، أو الكولين ستيريز، وكليهما من النواقل العصبية، هنالك سيقوم الطبيب بوصف العقار العلاجى، لكن بقى تحديد علاقة الخلل فى هذا الناقل العصبى وصعوبة التعلم الناشئة، وأى خلل فى العملية أو المهارة الفرعية داخل عملية القراءة ستصاب بقصور حتى يتم تحديد نوع البرنامج ومحتواه، وهكذا مع كل سبب آخر ستحدده الأشعة والتحاليل.

إذن، نحن هنا أمام قراءة علمية متخصصة قد تكون بعيدة عن مرمى إعداد الخبير أو المتدرب العلمى كأولئك الذين يعدون علميًّا فى كليات التربية والآداب.

إن على أمثال هؤلاء أن يواصلوا الاتصال بالمعارف والتخصصات المختلفة التى تخرج عن إطار إعدادهم العلمى ، وهو الأمر الذى يستدعى جهدًا متواصلًا من القراءة والاستزادة والتواصل مع المتخصصين فى مجالات علمية أخرى، وهو ما يمثل واحدة من أهم الصعوبات للمتخصصين فى مجال صعوبات التعلم، لأنه لا غنى عن الاطلاع والتواصل مع الآخرين.

٢- إذا لم يكن فى تقرير الأشعة من ناحية الكيمياء الحيوية والعمليات الفسيولوجية الداخلية أى قصور فى هذا الجانب، فإن الأمر قد يستدعى فحصًا للنواحى العصبية وبخاصة ما يتعلق منها بالجهاز العصبى المركزي ـ Central Nervous System(CNS)، هو أحد الأسباب التى تطرح بقوة فى تفسير أسباب الصعوبة على العموم، وأسباب صعوبة القراءة على الخصوص، هنالك سوف يتم الأخذ بعين الاعتبار النظر إلى المخ ـ Brain، والحبل الشوكى ـ Spinal Cord، والخلية العصبية ـ Neuron، والناقل العصبى المسمى الكولين ستيريز، و.....إلخ.

وفى هذا الإطار على الخبير والمتدرب معرفة المسار العصبى ـ Neuron Pathway التى تأخذه الكلمة المقروءة داخل المخ، ووظيفة كل منطقة داخل المسار الذى تأخذه الكلمة المقروءة فى عملية القراءة وتعلمها، والأثر الظاهر أو القصور الذى سيظهر نتيجة وجود تلف فى كل منطقة من مناطق مسار الكلمة التى يتم قراءتها.

وفى هذا السياق فإنه على الخبير أن يعرف مثلًا أن من المناطق بالمخ التى يشملها المسار القرائى منطقه القشرة البصرية ـ Visual Cortex، التلافيف المخية وبخاصة التلفيفة الزاوية ـ Angular Gyrus ، والسوبرامارجينال ـ Supramarginal Gyrous، ومنطقة فيرنك، والجسم الجاثى أو الثفنى ـ Corpus Callsom والجزيرة ـ Insula ، ومنطقة بروكا ـ Broca,s Zone، ومنطقة مقدمة الحركة ـ Premotor Zone، ومنطقة الحركة ـ Motor Zone، غير متناسى المنطقة المسئولة عن الذاكرة السمعية التتابعية ـ Auditory Sequential Memory، وهكذا.

وعليه أيضًا أن يكون على علم ووعى بما تسببه كل منطقة من هذه المناطق

وغيرها فى إظهار الطفل لصعوبة بعينها فى عملية أو مهارةما من عمليات أو مهارات القراءة، ونوع البرنامج المناسب ومحتواه اللازم لعلاج القصور النوعى الظاهر فى عملية القراءة، كل هذا بعد أن يصف الطبيب الدواء والإجراءات الطبية المناسبة للعلاج.

أيضًا يجب أن يعرف الخبير أو المتدرب بأن عدم الكفاءة فى تكسير الناقل العصبى سوف يظهر أثره فى صعوبة معينة داخل عملية القراءة ، كما عليه أن يكون على علم بظاهرة الانتباذ العصبى بالمخ وما يسببه من صعوبات، وكيف يحدد البرنامج المناسب للعلاج.

إذن، نحن فى التشخيص أمام متطلبات كثيرة للمتخصص فى مجال الصعوبة.

٣- يجب على الخبير أو المتدرب إذا لم يجد أى من الأسباب السابقة أن يقوم بفحص البدائل الأخرى التى يمكن أن تسبب صعوبة القراءة.

٤- من البدائل الأخرى التى سوف يستدير خبير الصعوبة أو المتدرب لفحصها القصور فى أى عملية من العمليات النفسية الأساسية كالانتباه والإدراك والذاكرة، لكن فى إطار طبيعة القراءة ومحتواها، وليس الانتباه والإدراك والذاكرة بعامة، لماذا؟

لأن الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة تتأثر كل عملية منهم بمحتوى وطبيعة المثيرات، فقد يكون الطفل جيدًّا فى الانتباه للمثيرات الشكلية أو العددية أو المصورة لكنه يعانى من قصور فى الانتباه للحروف أو الألفاظ المنطوقة، والأمر كذلك فيما يخص الإدراك والذاكرة.

إذن، ليس بالضرورة أن يكون الطفل ذا الصعوبة فى التعلم يعانى من قصور فى الانتباه ككل أو الإدراك ككل أو الذاكرة ككل.

٥- إذا لم يجد الخبير أو المتدرب أى قصور فى النواحى والمجالات المتقدمة فعليه الآن أن يقوم بفحص كفاءة العمليات أو المهارات السابقة والمتطلبة للقيام بعملية القراءة والتى تمثل واحدا من أهم الجوانب المهمة فى الصعوبات النمائية؛ لأنه قد

يكون القصور فى مثل هذه المهارات التى تمثل متطلبات سابقة هى السبب فى صعوبة القراءة.

وهنا نود الإشارة بأن هذه المتطلبات السابقة بالإضافة إلى العمليات النفسية الأساسية تمثل الجانب الأكبر من الصعوبات النمائية، والتى من البديهى أنها تسبب الصعوبة الأكاديمية، هذا إن جاز لنا أن نسمى صعوبة القراءة صعوبة أكاديمية؛ لأن هناك من التصنيفات من يضعها ضمن الصعوبات النمائية الثانوية.

على أية حال، بغض النظر عن جدل تصنيف صعوبة القراءة ضمن الصعوبات الأكاديمية أو الصعوبات النمائية الثانوية، ومتى نضعها ضمن الصعوبات النمائية، ومتى نضعها ضمن الصعوبات الأكاديمية. بغض النظر عما تقدم لأنه ليس موضوعنا الآن، إننا هنا أمام بحث ماهية المهارات السابقة والتى يمكن أن تسبب الصعوبة؟

وقبل الإجابة على هذا نود الإشارة مؤكدين بأن هناك زعم خاطئ بأن الصعوبات النمائية متمثلة فى صعوبات الانتباه والذاكرة والتفكير هى التى تسبب صعوبة التعلم الأكاديمية.

لماذا؟

لأنه لو كان هذا القول صائبًا لكانت جميع الصعوبات الأكاديمية ذات أصل واحد فى التسبيب؛ أى لكانت أسباب صعوبة القراءة هى ذاتها أسباب صعوبة الكتابة، هى ذاتها أسباب صعوبة فهم اللغة المسموعة ، وفى الوقت ذاته هى أسباب صعوبة الحساب، وهذا قول لا يستقيم وأبسط قواعد المنطق العلمى.

أيضًا لو كان القول المتقدم صحيحًا لكان نوع واحد من البرامج، وذات محتوى واحد، وطبيعة واحدة يصلح لعلاج أى صعوبة مهما اختلفت طبيعتها ومحتواه؛ أى لكان برنامجًا فى علاج اضطراب الانتباه، إذا كان اضطراب الانتباه هو سبب الصعوبة يكفى لعلاج أى نوع من أنواع الصعوبات المتقدمة.

فهل هذا منطق؟

هل هذا يستقيم مع الفطرة والسليقة العلمية السليمة؟

هل هذا يستقيم مع الفكرة القائلة بأن المتطلبات السابقة تختلف باختلاف نوع الصعوبة؟

هل المتطلبات السابقة للقراءة هى ذاتها المتطلبات السابقة للكتابة، وهى هى المتطلبات السابقة للاستماع، وهى هى المتطلبات السابقة للحساب؟

أعتقد أن الأمر ليس فى حاجة إلى إجابة؟!!!!

ولكى أوضح خطأ هذه الفكرة سوف أضرب لك مثالًا.

هب أن مريضًا يعانى من اصفرار فى بياض العين، ففيما يفكر الطبيب لأول وهلة عند فحص المريض إكلينيكيا؟

فى البداية سوف ينصرف تفكير الطبيب لأول وهلة فى فحص الكبد، واضعًا فى تفكيره احتمالات كثيرة لأن يكون هناك عطب ما فى كبد الحالة التى يفحصها.

وبالفحص الإكلينيكى سوف ينصرف تفكير الطبيب إلى عدد من الاحتمالات تخص الكبد منها:

أ-وجود عطب فى المرارة .وهنا توجد احتمالات متعددة سوف يختلف علاجها فى ضوء كل احتمال، ومن هذه الاحتمالات:

- وجود حصوة فى المرارة.
- تعانى المرارة من التهاب(خفيف، أو متوسط، أو شديد، أو مزمن).
- انسداد فى بعض أو كل القنوات المرارية.
- أسباب أخرى.

ب- كثرة الدهون بالكبد و/ أو حوله.

ج- تليف جزئى أو كبير.

د- الإصابة بالتهاب كبدى وبائى نتيجة الإصابة بفيروس(A)أو (C) أو (B) ، أو....إلخ.

هـ- التهاب الغدة الكبدية ذاتها، وشدة هذا الالتهاب.

و- انسداد القنوات المرارية داخل الكبد .

والآن دعنى أسألك وأنت غير متخصص:

-هل يصلح الليجالون ـ Legalon ، أو السيمالرين ـ Simalarin لعلاج كل الحالات المتقدمة؟

هل يصلح الإنترفيرون ـ Interferon لعلاج كل الحالات المتقدمة؟

أعتقد أنه يصبح من الغباء أو البلادة العلمية والطبية أن يقال أن أى مما تقدم يصلح لكل الحالات السابقة.

إذن، مادام العلاج يختلف باختلاف السبب، فلماذا إذا لا يختلف علاج صعوبة القراءة باختلاف السبب مادام أسباب صعوبة القراءة كثيرة ومتنوعة وأسباب صعوبة الحساب تختلف باختلاف نوع الصعوبة؟

إننا لو اعتبرنا القراءة كعملية كبرى تقابل مرض الكبد كما ورد بعاليه، وأن هناك أسبابًا متعددة يمكن أن تكون هى التى سببت مرض الكبد وما صاحبه من عرض الصفراء الظاهر، وأن الأسباب المستدقة والنوعية والفرعية لمرض الكبد كانت مختلفة، إذن فمن المنطقى أن يكون العلاج مختلفًا طبقًا للسبب، وهكذا تكون القراءة كعملية كبرى لها أسباب متنوعة ومختلفة، ومن ثم يجب أن يكون العلاج مختلفًا باختلاف السبب، نتيجة منطقية.

وعليه، مادام من باب المنطقى أن يختلف العلاج باختلاف سبب صعوبة القراءة فيصبح من باب البدهى أن علاج صعوبة الكتابة سوف يختلف عن علاج صعوبة القراءة، وعلاج الأخيرة وما يسبقها سوف يختلف عن علاج صعوبة الاستماع أو صعوبة الحساب وهكذا.

إذن، القول بتوحد السبب من زاوية الصعوبات النمائية مهما اختلفت الصعوبة أمر هراء ولا يستقيم وأبسط أبجديات المنهج العلمى، كما لا يستقيم وأبسط بدهيات العلاج.

٦- إن المهارات السابقة أو المتطلبات السابقة باعتبارها أحد أهم جوانب ومكونات الصعوبات النمائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة، لذا يجب على الخبير أو المتدرب العلم بذلك وهو يقوم بعملية التشخيص.

فالمهارات التى تمثل متطلبات سابقة فى الحساب نجد منها:

- التآزر الحركى.
- التآزر البصرى- الحركى.
- الذاكرة البصرية المكانية.
- الإدراك الفراغى لأن الأعداد يختلف معناها باختلاف وضعها فى الفراغ.
-الانتباه والإدراك البصرى بعامة للأشكال والأعداد مدى، ومدة، وتركيزا.
- العد.
- التسلسل والتعاقب.
-معنى الرموز ومدلولاتها المنطقية.
- الجمع والطرح والضرب والقسمة.
- متطلبات أخرى.

فما هى إذن المهارات التى تمثل متطلبات سابقة للقراءة؟

هنا سوف نوضح لهذه المهارات التى تمثل متطلبات سابقة حتى نعلم بأن الصعوبات النمائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة التى يعانى منها الطفل. ومن ثم، لا يصلح أن تكون الأسباب النمائية للصعوبة الأكاديمية متحددة فيما يذكر فى هذا المجال، وكما يذكر المتعجلون من غير المتخصصين، وعليه يجب أن تختلف البرامج العلاجية من صعوبة إلى أخرى.

وللإجابة على السؤال المتقدم حتى تؤخذ فى الاعتبار يمكن الإشارة إلى أن من أهم هذه المهارات أو العمليات طبقا لنموذج المؤلف فى عمليات القراءة تتمثل فى:

- التشفير الأورثوجرافى أو الكتابى ـ Graphic or Orthographic Encoding.

- التشفير الفونيمى أو الصويتى ـ Phonemic Encoding.
- التوليف الصوتى ـ Sound Blending.
- التحليل الصوتى ـ Sound analysis.
- التشفير السيمانتى (المعنى) ـ Semantic Encoding.
- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آنيا.
- تجهيز القرار المعجمى ـ Lexical Decision Processing.
- إصدار القرار المعجمى.
- السرعة فى إجراء العمليات السابقة.
- أخرى.*

بعد ما تقدم يمكننا الحكم مرتاحين بأن المهارات التى تمثل متطلبات سابقة، والتى تمثل أحد أهم جوانب صعوبات التعلم النمائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة، ومن ثم لا يصلح أن تكون صعوبات التعلم النمائية واحدة مهما اختلف نوع الصعوبة، وعليه لابد أن تختلف البرامج العلاجية فيما بينها باختلاف نوع الصعوبة.

٧- إذا تم فحص الأسباب السابقة ولم تجد أى قصور فيما يخص ما تقدم فيجب عليك كخبير أو متدرب أن تقوم بفحص دقيق لأسلوب أوطريقة أو استراتيجيات معالجة المعلومات ومستوى معالجتها التى يتبعها الطفل فى معالجة وتناول المعلومات التى يقرأها .

وهنا نود الإشارة إلى أن البحث فى طريقة الطفل فى تجهيز المعلومات ليس من السهولة بمكان وذلك للأسباب الآتية:

---

* للمزيد فى هذا الجانب راجع مؤلفاتنا السابقة:
سيكولوجية اللغة والطفل(٢٠١٠م). الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربى.
صعوبات فهم اللغة ما هيتها وإستراتيجياتها، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربى.

obeikandl.com

أ-أن الإستراتيجيات تمثل تكوينات فرضية.

ب- أنها تمثل أسلوبًا وتفضيلًا شخصيًّا يختلف باختلاف الفرد.

ج- تختلف الإستراتجيات التى يتبعها الفرد باختلاف طبيعة ونوع ومحتوى ما يقرأه.

د- قد تتنوع الإستراتجيات لدى الفرد حتى مع توحد نوع ومحتوى ما يقرأه.

هـ- أن الوقوف على الإستراتيجية التى اتبعها الفرد تتوقف على كفاءة وحس وخبرة القائم على تحليل البروتوكول المأخوذ من الفرد.

و- أن الوقوف على الإستراتيجية التى اتبعها الفرد يختلف تسميتها من قائم بتحليل البروتوكول إلى آخر.

ز- أن هناك صعوبة بالغة فى أن يعبر الطفل عن الطريقة التى اتبعها أثناء أدائه للمهمة؛ لأنه من المعروف علميًّا بأن الأطفال تتفوق لديهم القدرة الاستقبالية على القدرة التعبيرية، ومن ثم فإنهم قد لا يجيدون التعبير عما يجول بداخلهم، أو التعبير عن كيفية تفكيرهم ، أو الخطوات التى اتبعوها أثناء إنجازهم للمهمة القرائية التى أوكلت إليهم فى ضوء ما هو مطلوب منهم من استجابة.

ح- على الخبير أو المتدرب أن يكون ملمًا بعدد كبير جدًّا من الإستراتيجيات التى تتسم بالكفاءة فى عملية القراءة، كما عليه فى الوقت نفسه أن يكون على دراية بعدد كبير جدًّا من الإستراتيجيات التى تتسم بالقصور و يتبعها بعض الأفراد ذوى الصعوبة.

ط- أخرى.

ثانيًا: الأسباب المساعدة لصعوبات القراءة:

٩- الأسباب المساعدة: لأن مجال صعوبات التعلم مجال متفرد عن بقية المجالات، ومن نواحى تفرده هو أن أسباب الصعوبة تقع داخل الطفل، وما يقع خارجه من نواحى قصور أو حرمان أو معوقات أو أسباب أو عوامل إنما تخص

أسبابا للفئات الأخرى غير القادرة على التعلم بصورة مناسبة، أو الفئات التى يتخلف أفرادها دراسيًّا عن أقرانهم داخل الصف الدراسى ممن يكافئهم فى العمر الزمنى والذكاء.، مثل هذه العوامل إنما تمثل عوامل مساعدة تعجل بالصعوبة أو تزيد من حدتها، ولكنها ليست سببًا لها.

وفى إطار بحث العوامل المساعدة فإنه يتوجب على الخبير بحث العديد من العوامل الخارجية المساعدة فى ظهور الصعوبة، أو التعجيل بظهورها، أو زيادة حدتها.

ومن هذه العوامل المساعدة :

أ- المشكلات الأسرية ـ Familial Problems: وهنا يتطلب من الخبير الإستعانة بذوى الخبرة فى المجال كالاستعانة بالإخصائى الاجتماعى لعمل بحث اجتماعى حول طبيعة العلاقة الأسرية بين الأب والأم والإخوة ليرى ما إذا كانت هناك مشكلات أو خلافات أسرية متكررة بين الزوجين، ومعدل تكرارها وشدتها وحدتها.

أيضًا على الخبير أن يبحث طبيعة العلاقة بين الوالدين فى تفاعلهما ومعاملتهما لإخوة الطفل، ليبحث ما إذا كان هناك علاقة تفضيل لبعض الإخوة عليه، أو أن أحد الوالدين يؤذى الطفل بدنيًّا، أو معنويًّا، أو لفظيًّا، وطبيعة هذا الإيذاء وتكراره، وحدته.

كما عليه أيضًا أن ينظر بعين الفاحص والمدقق الأريب ما إذا كان أحد الوالدين أو كليهما يزيد زيادة مبالغ فيها فى تدليل الطفل إلى الحد الذى يجعل الحبل على الغارب لدى الطفل دون النظر إلى تربية المسئولية لديه فى أداء ما يوكل إلى الطفل من مهام وواجبات مدرسية.

إن الخبير هنا مطالب بإجراء بحث أسرى شامل إما بذاته أو عن طريق الإخصائى الاجتماعى ، والأخير هو الأوفق والأليق، وإن كان لا يخلو الأمر من

مشاركة خبير الصعوبة للإخصائى الاجتماعى فى توجيهه للتركيز فى بحثه على نقاط معينة ليغطيها بالبحث الشامل والمتعمق.

ب-الاضطرابات الانفعالية ـ Emotional Disturbance: تتفق التعريفات الدولية وبخاصة تعريف الهيئة الاستشارية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى الصادر بالقوانين ٩١ / ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م)، ٩٤/ ١٤٢ لسنة (١٩٧٧م)، ١٠٨/ ٤٦٦ لسنة (٢٠٠٤م) وتعديلاتها ، وكذلك تعريف الرابطة الوطنية للأطفال ذوى صعوبات التعلم الصادر فى السنوات(١٩٨١م) و(١٩٨٨م)، و(١٩٩٠م) والتعديلات اللاحقة، وكذلك تعريف الجمعية الأمريكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وغالبية التعريفات الدولية الأخرى الدائرة فى المجال، وتعريف سليمان (٢٠١١م)- جميعها تتفق- على أن الاضطرابات الانفعالية ليست سببًا لصعوبة التعلم، ومن هنا فإنه على خبير صعوبة التعلم الذى سيوكل إليه أمر التشخيص والعلاج الاستعانة بالإخصائى النفسى الواقع بالمؤسسة التعليمية التى يوجد بها الطفل ليتثبت من طبيعة الجوانب الانفعالية والوجدانية لدى الطفل، وطبيعة ثباته الانفعالى، وحدة التوتر النفسى والقلق النفسى لديه، ومدى مناسبة استجابته نوعًا وحدة وشدة وتكرارًا فيما يواجهه من مواقف ومشكلات، وما يخص هذا الجانب فى تفاعلاته مع الزملاء والأقران.

ج- الحرمان الثقافى ـ Culture Deprivation: من الثابت والمعلوم استقاءً واستلهامًا لأبجديات مجال صعوبات التعلم، واستقراء، ولو حتى عابرًا للتعريفات الدولية الخاصة بصعوبات التعلم يجد دون إمعان نظر أو إجهاد عقل أن الحرمان الثقافى ليس سببًا لصعوبة التعلم، إنما هو طبقًا لنموذجنا التشخيصى العلاجى يعتبر من العوامل المساعدة التى قد تبكر بظهور الصعوبة أو تزيد من حدتها أو آثارها.

والحرمان الثقافى يعد من المتغيرات الشائكة والتى قد تغيب ما هيتها عن الكثيرين، وحتى عن بعض المتخصصين فى المجال وبخاصة ممن أصيبوا بعجلة النظر والاعتبار، أو أولئك الذى يرتجى الواحد منهم انتسابًا للمجال كى يطعم من

خلاله !!! أو غير المتخصصين الذين طوفوا فى المجال طواف المتعجل راغبًا الوصول إلى قصر إحاطته الكثير من الدهاليز والشعاب المتحورة والمتكسرة ، أوليس كثرة الدهاليز والشعاب تؤخر رؤيا القصر عن الزائر العجول؟!!

إن الحرمان الثقافى يقع وقوع الذى لا ينفك من الأغلال والقيود إذا ما كان الطفل يعيش فى بيئة تفتقد الحد الأدنى من مقومات الحياة، إلى الحد الذى يجعل بيئته لا توفر له الحد الأدنى من الإثارة والمشاغلة والمشاكسة والتنبيه!!!!

كما يتحقق الحرمان الثقافى حالما انتقل الطفل إلى تعليم بلسان غير لسانه الذى تربى عليه وتعلم به. إنها حالة من تغير لغة التعليم مخالفًا لما اعتاد وتعلم بها من قبل؛ تمامًا كما يحدث إذا كان هناك طفل قد تلقى تعليمه باللغة العربية عددًا من السنوات مثلا ،ثم شاءت الأقدار أن ينتقل إلى بيئة تعليمية لغة التعليم فيها باللغة الإنجليزية أو العكس.

إن الطفل الذى سيرته الأقدار وجذبه حظه العاثر أن يواجه هذه الحالة ثم تعثر دراسيًّا ـ أو انخفض تحصيليًّا ولم يساير أقرانه من العمر الزمنى نفسه ونسبة الذكاء فى التحصيل الدراسى فإنه لايعد من تعداد صعوبات التعلم إنما يعد من المتأخرين دراسيًّا ـ Achievement Retardation.

د- نقص الفرصة للتعلم ـ Learning Disadvantage: نقص الفرصة للتعلم واحد من أهم المتغيرات التى أكدت التعريفات الدولية وأدبيات المجال على أنه ليس سببا لصعوبة التعلم؛ لأن سبب الصعوبة دائما ما يقع داخل الطفل، بينما نقص الفرصة للتعلم متغير يقع خارج الطفل فلا داع إذن أن يقال بأن هذا المتغير سببا لصعوبة التعلم، إنه سبب للتخلف الدراسى ـ Achievement Backward ، أو سبب للتأخر الدراسى لكنه ليس سببًا لصعوبة التعلم.

إن هذا المتغير قد ورد ذكر استبعاده من أن يكون سببًا لصعوبة التعلم فى العديد من التعريفات الدولية وبخاصة تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى المنوه عنه آنفا، وكذلك تعريفنا سنة(٢٠١١م)، وهو

يعد لدينا عاملًا من العوامل المساعدة على التبكير بظهور الصعوبة أو زيادة شدتها وحدتها.

وحالة نقص الفرصة للتعلم حتى يوفق الذى سيجرى بحثه حول الطفل تلزمه بحث الحالات التى بها يتحقق وقوع هذا المتغير.

ومن هذه الحالات أن يجبر ولى الأمر ابنه على الغياب كى يساعده مثلًا فى أداء بعض الأعمال، أو أن يتغيب الطفل من المدرسة تغيبًا كثيرًا كأن يكثر من الهروب من المدرسة.

ولعل ضابط الكثرة والقلة هنا يعد من المحكات التى يختلف عليها، وإن كنا نرى بأنه يمكن اللجوء إلى عدد مرات الغياب التى تؤدى إلى الفصل من الدراسة، مع الأخذ فى الاعتبار توزيع إجمالى هذا العدد على فترات زمنية للوقوف على ضابط نقص الفرصة للتعلم، كأن يوزع عدد مرات الغياب الموجب للفصل على الأشهر، ليتم تحديد نصيب كل شهر، وكل أسبوع. وعليه، فإن الزيادة عن الحد الناتج عن نصيب كل فترة يجعل متغير نقص الفرصة للتعلم متحقق الوقوع.

وقد حاول المؤلف إيجاد محك إجرائى فى هذا المجال فوجد تباينًا كبيرًا، لكن ببحث التراث العالمى وجد ما يقترب من هذا المحك، وإن كان ليس هو بالتمام كما ذكرنا هنا، لكن إن هذا واحدًا من أهم الصعوبات البحثية التى تواجع الدالف للمجال، وإن كان لديك عزيزى القارئ ما تراه مناسبًا غير الذى قلت فعلمنى وسأكون لك من الشاكرين الحامدين.

ويرى البعض – ونحن نؤيدهم- بأن حالة نقص الفرصة للتعلم يتحقق وقوعها إذا كان معلم الطفل غير كفء، ويتسم بالرداءة فى التدريس، أو يكثر غيابه وإهماله، ولا مبالاته، ومن هنا فلا بد من ضابط لبحث هذا الجانب وضبطه إجرائيًّا.

ه-القصور الاقتصادى أو الفقر Economic Disadvantage: يرد هذا المتغير فى تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى المنوه عنه سابقا، وكذلك العديد من التعريفات الدولية الأخرى، وتعريف

سليمان(٢٠١١م)- يرد هكذا: وأن الصعوبة فى التعلم لاترجع إلى الـ Economic Disadvantage، وقد عز على فهمها فهمًا إجرائيًّا، فما المقصود بالعيوب الاقتصادية؟

مفهوم أنظر إليه فأخاله عامًا وضبطه إجرائيًّا يحتاج وجهة نظر. ولفهمه وضبطه إجرائيا فإن الأمر يتوجب النظر فى الدراسات الأجنبية، فوجدته يضبط عن طريق الاعتبار لدخل الأسرة ، وما إذا كان هذا الدخل موزعًا على عدد أفراد الأسرة ينخفض عن الحد أو الجعُل العالمى. ودراسات أخرى تنظر إلى الحد أو الجعل الوطنى. والأمر شائك لضبط هذا المتغير، وإن كان ضبط هذا المتغير ومرماه يعادل كلمة الفقر، ومن ثم فإن ضبطه إجرائيًّا يتوجب على الإخصائى الاجتماعى الذى يتعاون مع خبير الصعوبة أن يتأنى فى بحثه ليقف على حقيقة ما إذا كانت حالة الأسرة ماديًّا تجعلهم فى عوز دائم أو عوز فى غالب الأحوال، وهو أمر يستطيع الإخصائى الاجتماعى استجلائه ببحث السياق الاجتماعى، وحالة المسكن الذى تحيا فيه الأسرة، ووظيفة الوالدين، ودخله الشهرى.

على أية حال، إن ضبط هذا الأمر إجرائيًّا فيه أكثر من وجهة نظر، وكل واحدة منها جديرة بالاحترام والتقدير والتوقير والاعتبار!!!

و-الإعاقة الحركية أو البدنية واعتلال الصحة العامة،والإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية: فى هذا الجانب يجب أن يتأكد خبير الصعوبة بعد الاستعانة بمن يرى بأن الطفل لا يعانى أى مما تقدم، وإلا أعتبر حالة أخرى غير حالة صعوبة التعلم، والحكم هذا ليس حكمى إنما هو حكم أدبيات المجال، وحكم التعريفات الدولية، والتى تصنف من يعانى واحدة مما تقدم إما حالة تأخر دراسى أو تخلف دراسى أو مشكلات تعلم ـ Learning Problems ، وهكذا.

١٠- إذا قمت كخبير أو متدرب فى التربية الميدانية بفحص كل ما تقدم ولم تجد أى قصور فى الجوانب والنواحى المتقدمة فإن الأمر يتطلب منك البحث فى السرعة فى القراءة وعملياتها أو مهاراتها الفرعية. والسرعة كعملية ومتطلب نمائى يمثل

أحد أهم المتطلبات السابقة، وهى عملية لا تجد بها اهتمامًا فى الكتابات التى دارت حول تشخيص صعوبة القراءة رغم أهميتها البالغة كى تتم عملية القراءة بكفاءة واقتدار.

لكن يبقى سؤال.

ما السرعة المثالية للقراءة؟

وماذا يحدث لو لم تتم عملية القراءة بالسرعة المثالية أو قريبًا منها؟

وللإجابة على هذين السؤالين يمكن القول:

القراءة عملية معرفية مركبة، تتكون من مجموعة كثيرة من المهارات أو العمليات(بحسب ما ترى نظرية تجهيز المعلومات)، هذه العمليات يجب أن تتم بسرعة مناسبة حتى يتم الفهم بصورة صحيحة.

وتفيد خلاصات استقصاء المؤلف فى هذا المجال بأن السرعة المثالية التى ينجم عنها فهما بصورة مناسبة أو إن شئت قل بصورة سليمة، هى أن مدة قراءة الحرف لا يتعدى ١/ ٤ ثانية، أى أن الكلمة المكونة من أربعة أحرف تبلغ السرعة المثالية لقراءتها ثانية واحدة.

ولكن ماذا يحدث إذا لم تتم عملية القراءة بالسرعة المناسبة؟

وهذا فحوى السؤال الثانى الوارد آنفا؟

وللإجابة على هذا السؤال تفيد نتائج البحوث فى إطار نظرية تجهيز المعلومات، وبخاصة ما يسمى بنماذج تدفق المعلومات داخل العقل البشرى، وهى النتائج التى تشير إلى أن البطء فى التجهيز يؤدى إلى وجود صعوبتين للفهم أولهما:

١- أن البطء يؤدى إلى تشتت الانتباه.

٢- تحلل المعلومات المستدخلة وافتقاد جزء منها.

٣- حدوث حالة من التداخل المعرفى ـ Cognitive Interference.

ثالثا: كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًّا:

بالنظر إلى نموذج سليمان(٢٠١١م) فى عمليات القراءة يمكننا القول بأن عمليات القراءة طبقًا لما ورد بالنموذج تتمثل فيما هو آت:

١-التشفير الأورثوجرافى (الإملائى/ الكتابى):

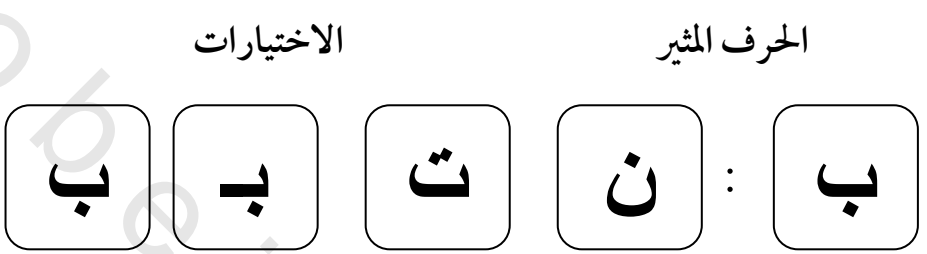
عملية التشفير الأورثوجرافي(الإملائى/ الكتابى): هى إحدى العمليات تحت تحت الفرعية المستدقة التى يجب أن تتم بصورة آلية عند القراءة.

وهى عملية- تحت تحت فرعية- يعمد من خلالها القارئ-طفلًا أو كبيرًا- للوصول إلى الفروق المميزة بين الحرف وماعداه من الأحرف المجاورة وبخاصة الأحرف المشابهة له بسرعة فائقة ودقة متناهية لايمكن ملاحظتها، وهو ما يشار إليها فى أدبيات القراءة بالسرعة المؤتمتة أو اللاشعورية.

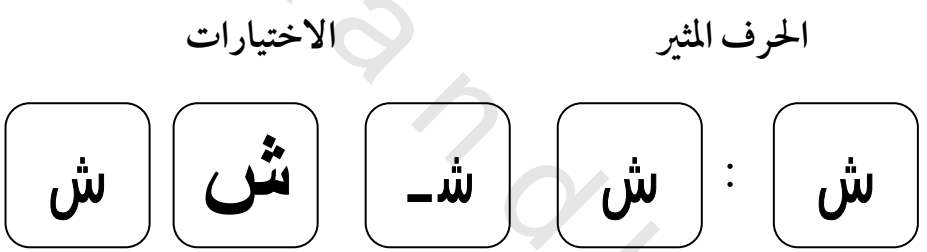
ومن الجدير بالذكر بأن التأخر فى تنفيذ هذه العملية يؤدى إلى تشتت الانتباه، وضياع العديد من الأحرف من الإستدخال، أو الاستدخال المشوه لها، وهو ما يؤثر بالتبعية فى الوصول إلى تعرف الكلمة إدراكيا، أو تعرف معناه، علما بأن هذه العملية لا تتم بمعزل عن عملية التشفير الصوتى، وإنما فصلها جاء لأن الجزء الأكبر من العملية الإدراكية تقوم على الناحية البصرية أكبر مما تقوم على العملية الصوتية التى غالبا ما تتم عن طريق الهمس الداخلى إذا كانت القراءة صامتة، وتتم بصوت مسموع إذا ماكانت القراءة تتم جهريًّا، زد على ما تقدم بأن الفصل هنا يرجع أيضًا لمقتضيات الدراسة والبحث.

ومن المعروف أن هناك العديد من الطرق التى يمكن أن تستخدم لقياس الكفاءة أو الصعوبة فى هذه العملية. وبضمن الأفكار التى تستخدم فى هذا الإطار بالإضافة لما تم طرحه من أفكار على طول الكتاب، العديد من المهام منها مثلاأن يتم عرض مثير يتمثل فى حرف ، ثم تعرض مجموعة من الأحرف إما للحرف نفسه ولكن

بشكل كتابى مختلف، أومجموعة من شكل الحرف نفسه مع أحرف أخرى تتشابه معه، ثم يطلب من الطفل أن يميز الحرف المطابق كتابيًّا للحرف المثير، كما فى المثال التالى:



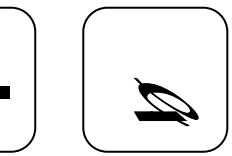
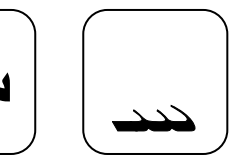
أو بتغيير نوع الخطوط هكذا:



وفى مثل هذه المهمة يتطلب القياس استخدام برنامج العرض المناسب على جهاز الكمبيوتر، حيث يتم عرض كل مجموعة تسلسليًّا بسرعة لا تزيد عن ثانية، وذلك باعتبار أن السرعة المثالية لكل أربعة أحرف ثانية واحدة.

ويعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى هذا المجال إذا ما تم تثبيت مدة العرض فى ثانية واحدة لكل مجموعة إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥٪.

كما يعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى التجهيز الإملائى/ الكتابى إذا ما استغرق مدة أداؤه للمهمة أكثر من ثانية لكل مجموعة من مجموعات القياس والتى تظهر المفردات أدناه شكل المجموعات التى تقيس هذه العملية:

الحرف المثير		الاختيـــارات			
هـ	:		هـ	ه	هـ
س	:		س	س	سـ
غ	:	غـ	غ	غـ	غـ

كما يمكن قياس العملية نفسها باستخدام الفكرة نفسها ولكن ببناء مهمة تتضمن مجموعات من أحرف، يتراوح عدد الأحرف فى المجموعة من أربعة إلى ستة أحرف.

وعندما تكون المجموعة مكونة من أربعة أحرف على سبيل المثال فإنه عند تصميمها يجعل ثلاثة منها متطابقة بينما الحرف الرابع مختلف كما يلى:

أ	أ	إ	أ

أو هكذا:

ت	ت	ث	ت

أو عن طريق تغيير نوع الخط فقط كما يلى:

ن	نـ	ن	ن

obeikandi.com

وما على الطفل سوى الضغط على الحرف المختلف باستخدام زر لوحة مفاتيح الكمبيوتر طبقًا للبرنامج الحوسب، وذلك بعد عرض المجموعة دفعة واحدة وتثبيتها لمدة ثانية واحدة، وعلى الطفل الاختيار للحرف المختلف فى هذه الثانية، هذا إذا عول على محك الدقة فى التشخيص.

أما إذا كان سيتم التعويل فى التشخيص على معرفة البطء والسرعة فى التشخيص فإنه فى هذه الحالة يتم عرض مفردات المهمة كلها، وعلى الطفل سرعة الاختيار من بين كل المجموعات، فإذا كان عدد المجموعات،(١٠) مجموعات فإن المدة المثالية للتجهيز يجب ألا تزيد عن ٩.٥ ثانية.

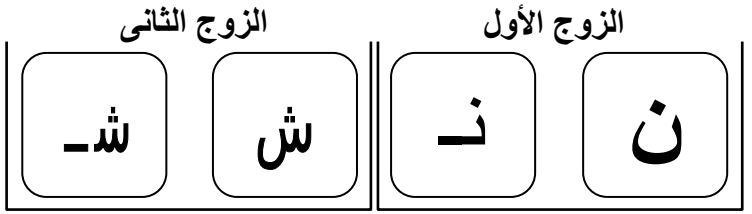
إلا أن المؤلف يشير إلى أن تخلف طرق القياس فى معامل علم النفس فى الوطن العربى قد يجعل هناك صعوبة فى تطبيق مثل هذا النوع من المهام، إلا أن الذى يبعث على التفاؤل هو ملاحظة المؤلف تمكن كثير من طلابه من فن الكمبيوتر، وتصميم برامج فائقة الإتقان لقياس مثل هذه المهام.

ولتشخيص القصور أو الصعوبة فى التشفير الكتابى أو الجرافيمى على مستوى الحرف يمكن استخدام- أيضا بالإضافة لما تقدم- بعض المهام التى تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

١- يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابيًّا، أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان كما فى المثال التالى:

الزوج الأول		الزوج الثانى		الزوج الثالث	
ك	ك	ش	ش	ث	ث

هل هما متطابقان فى الشكل؟



هل هما متطابقان فى الشكل؟

٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقان فى الشكل الكتابى أم لا.

٣- مدة عرض كل زوجين من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين فى حالة التطابق، وزر آخر فى حالة عدم التطابق ، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى فى مثل هذه المهام.

كما أنه يمكن تشخيص القصور فى هذه العملية من خلال استخدام سلسلتين من الأحرف، غالبًا ماتتكون كل سلسلة من عدد من الأحرف يتراوح مابين أربعة إلى ستة أحرف، إحدى هاتين السلسلتين تتضمن حرفًا أو حرفين يختلفان فى نوع الخط الذى كتبا به، ثم يطلب من الطفل مإذا كانت السلسلتين متطابقتين أم لا.علما بأنه يتم عرض السلسلتين إما متجاورتين وإما واحدة فوق الأخرى.

كما يمكن استخدام السلسلتين ولكن بعد تغيير الترتيب فى إحداهما ويسأل الطفل ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين فى الترتيب أم لا، وكما يظهر فى مثالنا هذا:

ت	ث	ت	ت

ت	ت	ث	ت

كما أنه يمكن تغيير حرف من إحدى السلسلتين بحرف مشابه للحرف المحذوف ثم يسأل الطفل ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين أم لا وذلك كما فى المثال التالى:

ن	ث	ت	ت

ت	ث	ت	ت

أيضا يمكن استخدام المهام نفسها أعلاه ولكن بعد تغيير نوع الخط فى أحد الحروف مثل:

ن	ث	ت	تـ

ت	ث	ت	تـ

على أن يؤخذ فى الاعتبار بأن مدة عرض السلسلتين يحسب قى ضوء عدد الأحرف التى توجد فى السلسلتين وبها يعادل ثانية واحدة لكل أربعة أحرف. ويعتبر الطفل يعانى من قصور فى هذه العملية إذا لم يصل إلى دقة لا تقل عن ٩٥٪ فأكثر، كما يسرى عليه ذات الحكم إذا تأخر فى المعدل الزمنى لاصدار القرار.

٢- التشفير الصوتى (الفونيمى):

الفونيم ـ Phoneme يمثل أصغر وحدة صوتية فى اللغة ليس لها معنى؛ أى ليس للفونيم معنى فى ذاته.

ووضع الفونيم أو الصويتة هنا محلا للدراسة والمناقشة يؤدى بصورة آلية إلى ظهور مفهوم المورفيم ـ Morpheme و الوحدة الصرفية، وهنا نشير إلى أن مفهوم

obeikandl.com

الوحدة الصرفية يشترك مع مفهوم الصويتة فى أن كل منهما أصغر وحدة صوتية فى اللغة إلا أن الفارق الوحيد بينهما هو أن الوحدة الصرفية لها معنى(*).

ومثل عملية التشفير الفونيمى أو الصويتى إحدى العمليات الصغرى التى يجب أن تتم بسرعة آلية، و التى يتلخص هدفها فى الوقوف على الفروق المميزة والفارقة بين أصوات الأحرف المتشابهة بسرعة فائقة وبدقة عالية.

ولقياس هذه العملية المستدقة فإنه يجب استخدام برنامج العرض المناسب على جهاز الكمبيوتر، حيث يتم عرض كل مجموعة تسلسليا بسرعة لاتزيد عن ثانية، وذلك باعتبار أن السرعة المثالية لكل أربعة أحرف ثانية واحدة.

ويعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى هذه العملية إذا تم تثبيت مدة العرض فى ثانية واحدة لكل مجموعة إذا قلت دقة أدائه عن ٩٥٪.

كما يعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى التجهيز الصوتى إذا ما استغرق مدة أداؤه للمهمة أكثر من ثانية لكل مجموعة من مجموعات القياس والتى تظهر المفردة أدناه الطريقة التى تقاس بها هذه العملية:

طريقة الاختيار من بدائل:

١-يقوم الفاحص بوضع سماعة أذن على مسامع الطفل.

٢-ينطق الفاحص اسم الشيء مرة واحدة بالسرعة العادية فى القراءة.

٣-يطلب الفاحص من الطفل أن يختار الحرف الذى له الصوات نفسه لبداية اسم الشيء.

٤-يجب ألا تزيد مدة اختيار الطفل عن ثانية واحدة.

(*) منعًا للتكرار ننوه بأنه للوقوف على المزيد من المعرفة حول هذين المفهومين وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى راجع كتبنا:

- سيكولوجية اللغة والطفل، الطبعة الثانية،(٢٠١٠م)، الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية، الطبعة الأولى،(٢٠٠٦م)، صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجياتها، الطبعة الأولى،(٢٠٠٥م).

obeikandl.com

٥-يعطى الطفل درجة واحدة إذا أجاب إجابة صحيحة فى الزمن المحدد.

٦- على الفاحص عمل جدول تشخيص يحدد فيه دقة الطفل فى الإجابة، وزمن الإجابة.

بِ بٌ بُ بَ بٍ

ب: طريقة اختلاف الشكل الكتابى:

ولتشخيص القصور أو الصعوبة فى التشفير الفونيمى أو الصويتى على مستوى الحرف يمكن استخدام- أيضا بالإضافة لما تقدم- بعض المهام التى تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

١- يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابيًّا، لكن ليس لهما الصوت نفسه مثل:

سَ	سِ

أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان ولكن لهما الصوت نفسه، مثل:

سَ	سـَ

٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقان فى الصوت أما لا.

obeikandl.com

٣- مدة عرض كل زوجين من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين فى حالة التطابق، وزر آخر فى حالة عدم التطابق ، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى فى مثل هذه المهام.

ج: طريقة الحذف:

فى هذه **الطريقة** يتم عرض مجموعة من الكلمات واللاكلمات سمعيًّا على مسامع الطفل، ثم يطلب من الطفل حذف أول حرف من الكلمة فور سماعها ثم نطق الكلمة بعد الحذف بأقصى سرعة ودقة ممكنة.

كلمات لها معنى	نطق الطفل
عنبر	نبر
ملحق	لحق
معلم	علم

ومن أمثلة اللاكلمات التى يمكن استخدامها فى هذا الجانب:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحرك
قلون	لون
قربح	ربح
سنجار	نجار

مثال:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحركس
فلون	لونق
قربح	ربحق
سنجار	نجارس

د: طريقة الحذف واللصق:

فى هذه الطريقة يتم عرض مجموعة من الكلمات واللاكلمات سمعيًّا على مسامع الطفل ثم يطلب من الطفل حذف أول حرف من الكلمة ثم لصقه آخر الكلمة، ثم نطق الكلمة بأقصى سرعة ودقة ممكنة.

مثال:

كلمات لها معنى	نطق الطالب
عنب	نبع
ملح	لحم
علم	لمع

ومن أمثلة اللاكلمات التى يمكن استخدامها فى هذا الجانب:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحرك
قلون	لون
قربح	ربح
سنجار	نجار

obeikandl.com

مثال:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحركس
فلون	لونق
قربح	ربحق
سنجار	نجارس

٣-التوليف الصوتى ـ Sound Blending:

التوليف الصوتى واحدة من أهم عمليات التجهيز المعجمى أثناء القراءة، وهى عملية يقوم من خلالها القارئ بتقطيع الكلمة التى يقرأها إلى مقاطع صوتية ـ ودمجها آنيا مع بعضها البعض لتكوين **كلمة** لها معنى(*)، أو حتى عديمة المعنى، نطقها له محيط صوتى كلى متكامل يقبله المعجم العقلى.

وهذه العملية يجب أن تتم بسرعة آلية لاشعورية وبخاصة عند تقطيع وتوليف الكلمات القصيرة والمألوفة، وأن التأخير فيها يؤدى إلى قصور فى فهم القارئ لتعرضه للتشتت وبخاصة إذا كان القارئ طفل ذو صعوبة فى التعلم.

وفى مثل هذه المهمة يتطلب لقياسها استخدام جهاز تسجيل مسجل عليها المهام من قبل مع التوصية باستخدام سماعات الأذن، حيث يتم عرض الصوت يليه الآخر بحيث لاتزيد مدة عرض الصوت عن ثانية، مع وجود سكتة صوتية بين الصوت والذى يليه.

(*) منعا للتكرار ننوه بأنه للوقوف على المزيد من المعرفة حول هذين المفهومين وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى راجع كتبنا:

- سيكولوجية اللغة والطفل، الطبعة الثانية،(٢٠١٠م)، الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية، الطبعة الأولى،(٢٠٠٦م)، صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجياتها، الطبعة الأولى،(٢٠٠٥م).

obeikandl.com

بعد انتهاء كافة الأصوات بالشكل المذكور آنفا يقوم الطفل بنطق الكلمة أو اللاكلمة التى تتكون من الأصوات التى سمعها.

ويعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى هذه العملية إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥٪.

كما يعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى التجهيز الصوتى فى هذه العملية إذا ما تأخرت استجابة التوليف لديه للكلمة الرباعية أكثر من ثانية .

ولقياس مثل هذه العملية فإنه يمكن استخدام الفكرة التالية:

١- بتم إختيار كلمات ثلاثية ورباعية وخماسية وسداسية، يليها اختيار كلمات غير حقيقية(لاكلمات) ثلاثية ورباعية وخماسية وسداسية.

٢- يتم تقطيع كل كلمة إلى مجموعة أصوات.

٣- يعرض كل صوت تلو الآخر على مسامع الطفل بين كل صوت والذى يليه سكتة صوتية.

٤- فور انتهاء نطق الأصوات بالشكل الوارد أعلاه يطلب من الطفل نطق الكلمة مجمعة مباشرة.

٥- يجب ألا تقل دقة استجابات الطفل عن نسبة ٩٥٪ .

ومن أمثل الفقرات التى يمكن أن تستخدم فى بناء الاختبار الذى يقيس هذه العملية تلك التى **تراها أدناه**:

الأصوات	توليفها
/ع/ *ش/ *ب/	عشب
/ك/ *ب/ *ي/ *ر/	كبير
/با/ * /توا/	باتوا
/ت/ * /لي/ *فز/ *يون/	تليفزيون

ومن أمثلة اللاكلمات التى يمكن أن تستخدم فى هذا الجانب:

الأصوات	توليفها
/ شا/ *// غو/ *// زا/	شاغُوزا
/ سر/ *// ن/ *// بيـ/ *// طر/	سرنبيط
/ رِ/ * / فِلو/ *// شا /	رِفلوشا

٤-التحليل الصوتى ـ Sound analysis:

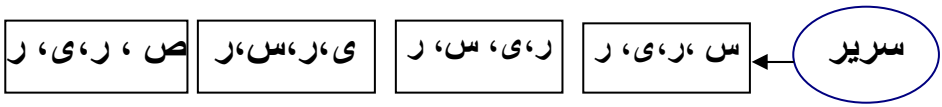
التحليل الصوتى والتوليف الصوتى عمليتان متآنيتان؛ أى تتمان فى آن واحد، لكن الفرق بينهما فى القياس والمعالجة العقلية أنه فى حالة التوليف الصوتى تبدأ بالأصوات وتنتهى بالأصوات مدمجة؛ أى تبدأ بالجزء ثم تنتهى بالكل، كما أن الابتداء والانتهاء صوت، بينما فى التحليل الصوتى العكس تمامًا لأنك قد تبدأ بالصوت لكن لا بد أن تنتهى بالكتابة، أو تبدأ بالكتابة وتنتهى بالكتابة،كما أنك فى هذه العملية على عكس التوليف الصوتى تبدأ بالكل وتنتهى بالأجزاء.

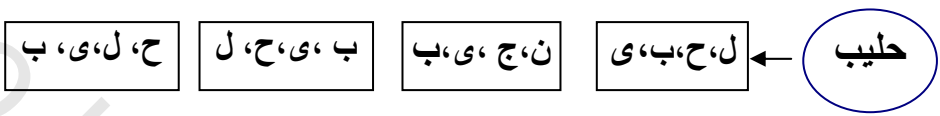
والتحليل الصوتى واحدة من أهم عمليات التجهيز المعجمى أثناء القراءة، وهى عملية يقوم من خلالها القارئ بتقطيع الكلمة أو اللاكلمة التى يقرأها أو يسمعها إلى مقاطع صوتيةـ على أن ينطق أجزائها إذا ما تم القياس سمعيًّا، أو يتعرف على مكوناتها إذا ماتم الاستماع إليها أو قرأهاـ والأفضل فى القياس أن تلقى الكلمة أو اللاكلمة على مسامع الطفل ثم يطلب منه تحليلها

وهذه العملية يجب أن تتم بسرعة آلية لاشعورية وبخاصة عند تقطيع الكلمات القصيرة والمألوفة، وأن التأخير فيها يؤدى إلى قصور فى فهم القارئ لتعرضه للتشتت وبخاصة إذا كان القارئ طفل ذو صعوبة فى التعلم.

ويعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى هذه العملية إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥٪.

كما يعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى التحليل الصوتى إذا ما تأخرت استجابة التحليل لديه للكلمة الرباعية أكثر من ثانية

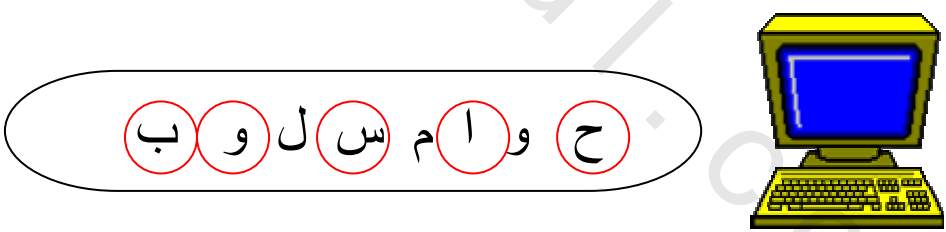




كما يمكن استخدام الفكرة أدناه-بالإضافة لما ذكر فى هذا الإطار- لقياس قدرة الطفل على التحليل الصوتى؛ حيث يتم عرض صورة، وأمامها عدد من الأحرف أكثر من مكونات الكلمة ،وعلى الطفل أن يقوم باختيار الأحرف فقط أو الأحرف ذات الصوت المناسب لاسم الصورة.

وما نقصده بعبارة أصوات الأحرف المناسبة هو أنه يمكن تغيير طبيعة القياس من خلال استخدام العلامات الصرفية المختلفة على الحرف نفسه بتكرارات صرفية مختلفة. وفيما يلى مثال توضيحى:

الحل



حاسوب

٥-التشفير السيمانتى (المعنى) ـ Semantic Encoding:

التشفير السيمانتى هو الحساسية فى دقة وسرعة الوصول إلى الفروق المميزة فى المعنى بين المثيرات اللفظية فى المعنى والدلالة، وهذه العملية يمارسها الفرد أثناء القراءة ابتداء من مستوى الحروف وتجمعاتها، والألفاظ ودلالتها والجمل

والعبارات والفقرات والنصوص ومعانيها، على أن الفرد الذى يجيد عملية القراءة هو الذى يستطيع إلى التمييز الفارق بدقة وبسرعة فيما يخص ما تقدم والوصول على المعانى والخلاصات والأفكار الرئيسة بسرعة ودقة .

ولتشخيص القصور أو الصعوبة فى التشفير السيمانتى على مستوى الحرف يمكن استخدام بعض المهام التى تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

١- يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابيًّا، أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان.

٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقان فى معناهما أ لا.

- مدة عرض كل زوجين من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين فى حالة التطابق، وزر آخر فى حالة عدم التطابق ، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى فى مثل هذه المهام.

وفيما يلى مثال لكيفية تشخيص القصور أو الصعوبة فى هذه العملية:

الإجابة ..... **الزوج الأول** ..... **الزوج الثانى**

نعم/لا	ز	ز	ب	بـ

الإجابة.....الزوج الأول.....الزوج الثانى

نعم/لا

س	سـ	س	س

كما يمكن قياس هذه العملية من خلال زيادة عدد الأحرف ليتم التحميل أكثر على الذاكرة وذلك كما يلى:

سوف يعرض عليك مجموعات من الأحرف، تتكون بعض هذه المجموعات من حرفين، وبعضها من ثلاثة أحرف فأكثر، والمطلوب منك عند ظهور هذه المجموعات على شاشة الكمبيوتر المقابل لك أن تجيب بأقصى سرعة ودقة ممكنة بـ (نعم) إذا كانت متطابقة فى معناها بغض النظر عن الحجم أو اللون أو الشكل الكتابى، وبـ (لا) إذا كانت غير متطابقة، أو بالضغط على الزر المخصص على لوحة المفاتيح لتسجيل إجابتك عند حوسبة هذه المهام.

مدة عرض كل مجموعة تتكون من حرفين هو نصف ثانية، وثلاثة أرباع الثانية إذا كانت المجموعة تتكون من (٣) أحرف ، وثانية كاملة إذا كانت المجموعة تتكون من أربعة أحرف، وهكذا كلما زاد عدد الأحرف فى المجموعة، باعتبار أن السرعة المثالية للقراءة هى (٤) أحرف لكل ثانية؛ أى أن مدة ظهور أزواج الأحرف على الشاشة مجرد ومضة ثم تختفى، وفى حالة عرض المهام تتابعيًّا فسوف تكون سرعة التتابع على شاشة الكمبيوتر لكل زوج سريعة طبقا للمعدل الزمنى المذكور.

مثال:

نعم/لا

ز	ز	ز	ز

التقييم: الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخطأ بصفر.

التشخيص: يعانى الطفل من صعوبة فى التشفير. السيمانتى إذا حصل على تقدير أقل من(٩٥)٪.

٦- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آنيا:

يتم عرض زوجًا من الأحرف على شاشة جهاز العرض المقابل للطفل، لو كان زوجا الأحرف لهما نفس الشكل الكتابى ونفس الاسم والصوت نفسه اضغط على الزر نعم، وإذا كانا يختلفان فى الشكل الكتابى والمعنى والصوت اضغط لا.

١)	ثَ	ثُ	نعم	لا
٢)	ل	ل	نعم	لا
٣)	ع	ع	نعم	لا
٤)	وَ	و	نعم	لا
٥)	ف	ف	نعم	لا
٦)	ن	نَ	نعم	لا
٧)	غَ	غَ	نعم	لا
٨)	رَ	رَ	نعم	لا
٩)	تُ	تُ	نعم	لا
١٠)	دُ	دِ	نعم	لا

obeikandl.com

٧- السرعة فى إجراء العمليات السابقة:

تعد السرعة فى التسمية واحدة من أهم العمليات اللازمة للقراءة بفهم، فعملية القراءة إذا تمت بصورة مؤتمتة فإنها لاتؤدى إلى تشتت المعلومات ولا تحللها، والعكس صحيح، إذ كلما كانت عملية القراءة تتم ببطء فإن ذلك يؤدى إلى تشتت انتباه الطفل، ودخول العديد من المشتتات الخارجية، وتأثيرها بصورة سلبية على ما يتم قراءته، كما أن البطء فى القراءة يؤدى إلى نقص التركيز، وقصور فى استدخال المثيرات التى يتم قراءتها، ومن تضاؤل المعنى أو ضياعه.

ولقياس مثل هذه العملية الأساس فى عملية القراءة عادة ما يتم استخدام مهام التعرف ، وهى مهام تتكون من أعداد، وحروف، و أسماء، وأشياء، وألوان، وهى ماتسمى بهام سرعة التسمية، أو التسمية السريعة ـ Rapid Naming

كل نوع من هذه المثيرات يوضع فى بطاقة مكونة من(٥٠) مربع ، تتضمن (٥) أعداد، كل عدد يتم تكراره (١٠) مرات، وهكذا فيما يخص الأحرف، والأسماء، والأشياء، والألوان، ثم يحسب الزمن المستغرق للتسمية، أودقة التسمية، أو أحد هذين المحكين.

على أن يؤخذ فى الاعتبار أن الزمن الكلى المثالى لتسمية مثيرات كل بطاقة لا يزيد عن أربعة أحرف فى كل ثانية، فإن استغرق الطفل أكثر من ذلك فى تسمية مثيرات أى بطاقة فإنه يعانى من صعوبة فى السرعة؛ أى أن سبب صعوبة القراءة لديه هو بطء التسمية، وهو ما يتطلب إعداد برنامج لعلاج هذا البطء بحيث يصل إلى الحد المثالى أو يزيد عليه.

أما إذا تم اعتماد الدقة فإنه يجب ألا تقل مستوى دقته عن ٩٥٪ على أقل تقدير.

ومثل هذا النوع من القياس يتطلب جهاز العرض البصرى السريع، مع استخدام الكمبيوتر فى التقدير، بحيث يتم تحييد العنصر البشرى، إما إذا تعذر توفير مثل هذه الأجهزة، فلا مفر من استخدام الورقة فى القياس متبعين فى ذلك أسلوب

العهود البائدة من التخلف والارتماء فى أحضان الورقة لأننا أمة على ما يبدو عاشقة للورق.

ونظرا لطول الأمثلة التوضيخية فسوف يتم عرض هذه المهام فى كتابنا القادم إن شاء الله تعالي" ولا تقولن لشيء إنى فاعل ذلك غدا إلا أن يشاء الله واذكر ربك إذا نسيت"

يمكن قياس هذه العملية من خلال استخدام زمن الكمون فيما ذكر فى جانب قياس التذفير الكتابى/ الإملائى، والتشفير الفونيمى...إلخ.

٨-التعرف على الكلمة ـ Word Identification:

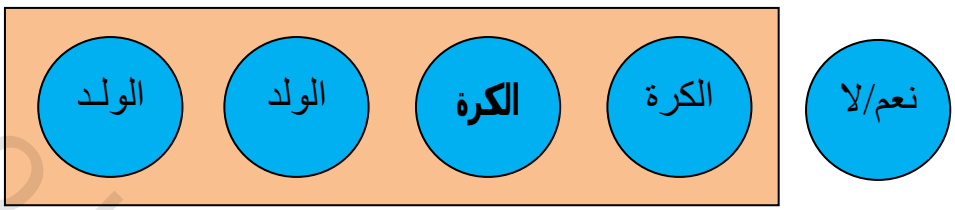
ولتشخيص القصور أو الصعوبة فى تعرف الكلمة وفى أبسط مستوى ومن الناحية الإدراكية، يمكن استخدام بعض المهام التى تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

١- يتم عرض كلمتين مكتوبتين بشكل متطابق كتابيًا، أو عرض كلمة واحدة لها شكلان كتابيان مختلفان.

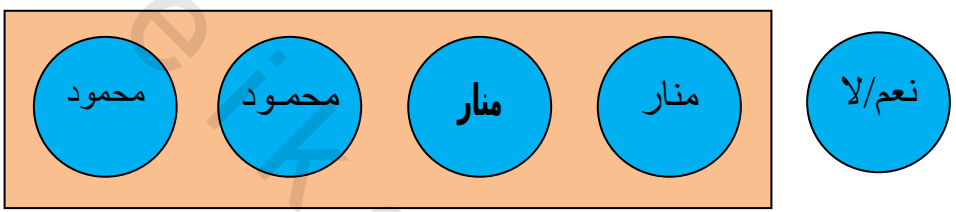
٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كانت الكلمتان متطابقتان فى معناهما أما لا بغض النظر عن الشكل الكتابى، أو حجم الخط الذى كتبت به كل كلمة.

٣- مدة عرض كل زوجين من هذه الكلمات لا يتعدى ثانيتين إذا كانتا تتضمنا عددا من الأحرف لايزيد عن ثمانية أحرف، وبصورة أدق لا تزيد مدة عرض كل زوج من الكلمات فى مدة لا تزيد عن ثانية لكل أربعة أحرف، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين فى حالة التطابق، وزر آخر فى حالة عدم التطابق ، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى فى مثل هذه المهام.

الإجابة.....الزوج الأول.....الزوج الثانى



الإجابة.....الزوج الأول.....الزوج الثانى



كما يمكن قياس هذه العملية من خلال استخدام مجموعة من الكلمات المتجاورة، بحيث تتكون كل مجموعة من (٣) : (٤) كلمات، لتكون على إحدى الصور التالية:

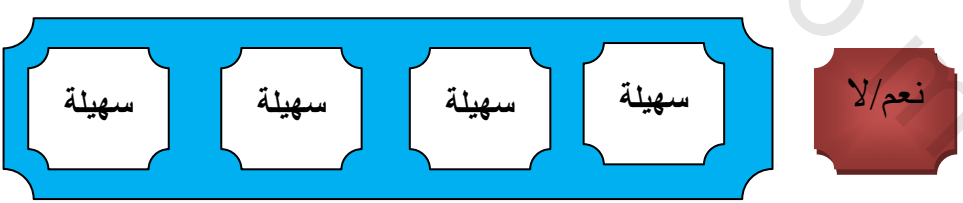
أ-جميعها الكلمة نفسها وإحداها مكتوب بنوع خط مختلف، ثم يسأل الطفل:

هل جميع الكلمات لها الشكل نفسه؟

ويجيب الطفل فى الزمن المقرر بنعم أو لا

مثال:

الإجابة..... الكلمات

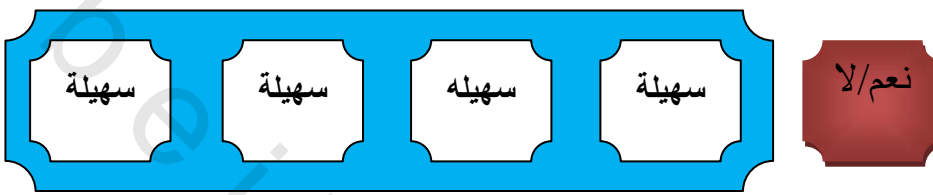


أو يتم القياس بسؤال الطفل أن يضغط بالمشيرة على جهاز الكمبيوتر على الكلمة المختلفة عن بقية الكلمات.

ب-استخدام مجموعة من الكلمات، تتكون كل مجموعة من (٣) : (٤) كلمات، إحدى هذه الكلمات ليست مطابقة فى أحد حروفها مع كلمات المجموعة، وجميع الكلمات مكتوبة بنوع الخط نفسه وبالحجم نفسه، ثم يطلب من الطفل:

مثال:

الإجابة..... الكلمات



٩-تعرف معنى الكلمة:

أ-المعنى الإشارى:

لمعنى الكلمة مسويات متعددة أبسطها المعنى الإشارى، وهو المعنى الذى يعبر عن اسم الشىء- كما أن هناك مستويات أكثر تعقيدا أعقدها على مستوى مرحلة لطفولة، هو أن يحدد معنى الكلمة فى ضوء ما يحتمله سياق جملة أو تعبيرة لغوية قصيرة، ومن هنا فإننا لقياس الصعوبة فى فهم معنى الكلمة لا بد أن يتضمن القياس هذان المستويان فى التشخيص.

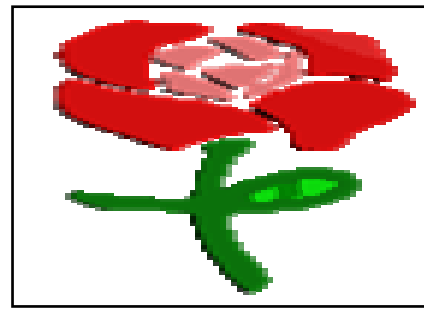
وبناء على ذلك يمكن تشخيص الصعوبة فى مفهم معنى الكلمة باتباع ما يلي

يتم عرض مجموعة من الصور، أمام كل صورة أربع كلمات تتشابه صوتيًّا إلى حد كبير، ولكنها تختلف كتابيًّا، إحدى هذه الكلمات تمثل اسم الصورة بصورة صحيحة، واحدة من هذه الكلمات ذات شكل كتابى يعبر بصورة صحيحة عن اسم الصورة.

والمطلوب منك وضع خط على الاختيار الصحيح،أو بالضغط على الزر المخصص على لوحة المفاتيح لتسجيل إجابتك عند حوسبة هذه المهام.

obeikandi.com

ومن الأمثلة التوضيحية:



أ) زهرت ب) زهره

ج) زهرة د) زهرا

أ) بيت ب) بنت

ج) نبت د) بنة

- مدة عرض كل صورة والكلمات الأربع(٧٥) ثانية.

التقييم: الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخطأ بصفر.

التشخيص: يعانى الطفل من صعوبة فى التعرف على الكلمة إذا حصل على تقدير يقل عن (٩٠)٪.

ب-المستوى المعجمى:

كما يمكن أيضا التعرف على المعنى المعجمى على مستوى الكلمة وذلك من خلال إعطاء كلمة مفتاحية أمامها أربع كلمات، إحدى هذه الكلمات الأربع تتطابق فى المعنى مع الكلمة المفتاحية بينما الثلاث كلمات الأخرى تعمل كمشتتات.

كما يمكن قياس الصعوبة فى تجهيز معنى الكلمة أيضًا من خلال استخدام جملة ثم يؤخذ كلمة مفتاحية فيها، ثم يسأل الطفل عن معناها كما يحدده سياق الجملة، ومثال ذلك:

الكلمة المفتاحية	البدائل	الإجابة
ركض الولد فى السباق كالريح	ركض معناها: دار- لف- جرى- مشى	جرى
تبارى التلاميذ فى حفظ القرآن الكريم	تبارى معناها: نام- سب- تنافس- لعب	تنافس

ولتشخيص الصعوبة فى تجهيز معنى الكلمة يتم إنشاء اختبار تشخيصى متضمنا(١٠) أسئلة، تتضمن إحدى الأفكار السباقة، أو خليطا من هذه الأفكار، على أن يتم الاعتماد فى حساب كفاءة الطفل فى تجهيز معنى الكلمات من خلال إما استخدام الدقة فى الإجابة، أو اختيار زمن التجهيز، أو كليهما.

ويعد الطفل ذو صعوبة فى تجهيز معانى الكلمات إذا حصل على تقدير يقل عن ٩٠٪.

١٠- فهم الجملة ـ Sentences Processing:

الجملة فى اللغة سياق موسع عن الكلمة ؛ حيث تتضمن فاعلًا ومفعولًا وحدثًا فى إطار متماسك ومترابط بحيث يكون لها معنى.

وتجهيز الجملة من الناحية السيمانتية؛ أى من ناحية المعنى والدلالة فى علم نفس اللغة يشير إلى الدقة والسرعة فى الوصول إلى معنى ودلالة ما تشير إليه الجملة.

وعلى ذلك نجد أن من محكات الحكم على وجود صعوبة لدى الطفل أو عدم وجودها هو دقته وسرعته فى الوصول إلى معنى ودلالة ما تشير إليه الجملة.

والقائم على التشخيص يمكنه استخدام نوعين من الجمل لتشخيص الصعوبة فى تجهيزها، هذين النوعين يتمثلا فى جمل مثبتة وجملًا منفية، والفكرة فى استخدام نوعى الجمل إنما يقوم على فكرة مفادها أن اللغة عادة ما تتضمن فى نصوصها الموسعة على هذين النوعين من الجمل، وأن تجهيز الجمل المنفية أصعب من الجمل المثبتة؛ لأن الطفل أو الفرد، أى فرد حتى ولو كان كبيرا عند تجهيزه للجمل المنفية

يقوم بعدد أكثر من العمليات العقلية التى يستخدمها عند تجهيزه للجمل المثبتة، ففى الجمل المنفية على الطفل أن يقوم بتحويل الجملة المنفية إلى جملة مثبتة، ثم يحدد الفعل المركزى والقائم به ودلالته أو ما يشير إليه.

ولتشخيص الصعوبة فى هذا الجانب يمكن استخدام اختبار مكون من(١٠) أسئلة، مصاغة على إحدى الطرق الآتية:

يتم عرض مجموعة من الصور، أمام كل صورة أربع أو ثلاث جمل، إحدى هذه الجمل تعبر عن الحدث الذى تتضمنه الصورة، والمطلوب منك وضع خط على الاختيار الصحيح،أو بالضغط على الزر المخصص على لوحة المفاتيح لتسجيل إجابتك عند حوسبة هذه المهام.

مثال:

- يكتب التلميذ الواجب .
- يشرب الطفل الحليب.
- ذهب الولد إلى المدرسة .

- مدة عرض كل صورة والجمل دقيقة واحدة.

التقييم: الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخطأ بصفر.

التشخيص: يعانى الطفل من صعوبة فى التعرف على الكلمة إذا حصل على تقدير يقل عن (٩٠)٪.

وننوه إلى أنه يمكن قياس فهم الجملة بطريقة عكس الطريقة السابق؛ حيث يتم استخدام أربع صور بدلًا من الأربع جمل، واستخدام جملة واحدة، وعلى الطفل أن يختار الصورة التى تعبر عن الجملة التعبير الصحيح أو الأدق.

ومن الجدير بالذكر أن التشخيص باتباع الطريقة الأخيرة يعد صعبًا فى الإعداد إذ يتطلب الاختبار المكون من (١٠) جمل (٤٠) صورة ، وهو أمر قد يكون صعبًا من الإعداد.

أيضا يمكن استخدام هذه الفكرة:

* اختر الكلمة المناسبة التى تكمل معنى الجملة من البدائل الموجودة أمام كل جملة:

أ- .....البنت التفاحة (أكلت ، شربت ، لعبت ، ضربت)

ب - يعيش الأسد فى ..... (البيت ، المكتبة ، الغابة ، المدرسة)

ومن الطرق التى يمكن استخدامها أيضًا طريقة الجملة المبعثرة، والتى يطلب من الطفل إعادة ترتيبها بحيث تصبح متماسكة التكوين والترتيب والمعنى

كما يمكن استخدام فنية العبارة الشارحة ـ Paraphrase، وفيها يتم عرض جملة رئيسة، يوجد تحتها أربع أو خمس جمل تتضمن غالب أو كل كلمات الجملة الرئيسة، وعلى الطفل أن يتم اختيار الجملة التى تتطابق فى معناها مع الجملة الرئيسة.

١١-فهم التراكيب:

سرعة ودقة نظم وتركيب الكلمات بما يؤدى إلى أنساق لغوية(عبارات وجمل) تتسم بالترابط وذات معنى على هدى من قواعد معروفة.

ولقياس هذه العملية يمكن استخدام مثل هذه المفردات فى بناء أداة تشخيص:

١-يتم عرض مجموعة من الصور بحيث تتضمن كل صورة حدثًا ما.

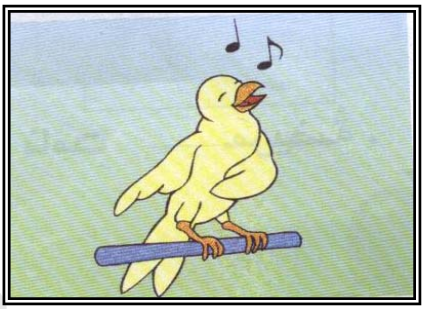
٢-يتم سؤال الطفل عن الظرف المكانى المناسب من خلال الاختيار من بين بدائل

٣- مدة عرض الصورة بما تتضمنه من بدائل لا يزيد عن دقيقة واحدة.

٤- الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة والخاطئة بصفر.

وفيما يلى بعض الأمثلة التوضيحية:

.....



العصفور أسفل العارضة
العصفور أسفل العارضة
العصفور على يمين العارضة
العصفور ليس فوق العارضة

الولد خلف الشجرة
الولد ظهره للشجرة
الشجرة فى مواجهة الولد
الشجرة ليست خلف الولد

وبضمن فقرات تشخيص صعوبة التركيب:

عرض مجموعة من الصور ليختار الطفل الجملة التى تعبر عن زمن حدوث الفعل تعبيرا صحيحا.

مثال:

١-**منار**تكتب الدرس .... ١-الأولد يلعبون فى الفصل.

٢-منار تنظر أمامها..... ....٢-الأولاد يستمعون الدرس.

٣-منار تقرأ الدرس..... .....٣-التلميذ يسمع الدرس.

٤-منار ترسم صورة..... .....٤-التلاميذ يكتبون الدرس.

مثال:

١- بوجى يضحك..... ..... ١-الرجل يصفق بكفيه.

٢- بوجى حزين..... ٢-الرجل يشيربيديه.

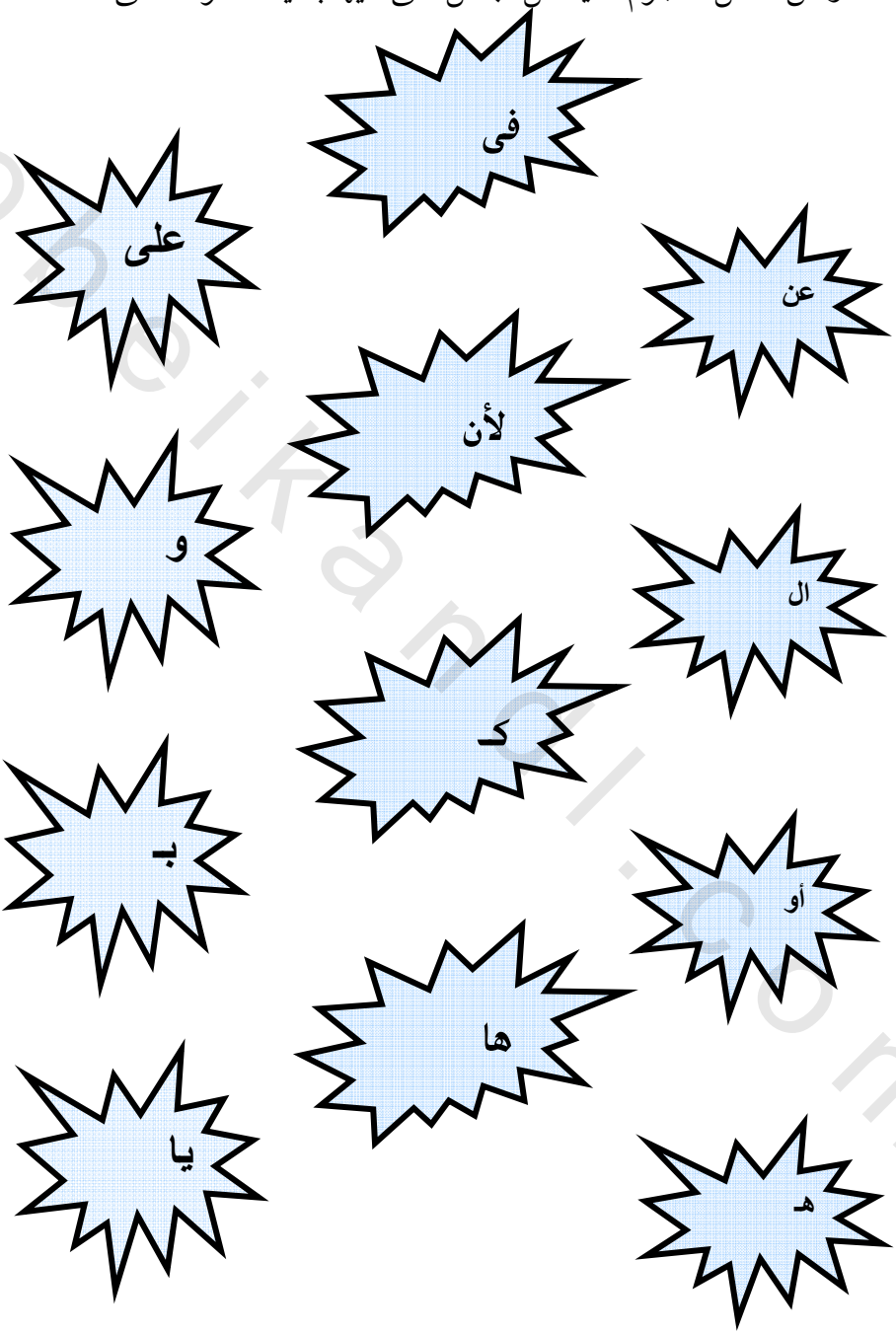
٣- بوجى يفكر.....٣-الرجل يلعب.

٤- بوجى خائف..... .....٤ - الرجل لا يصفق بيديه.

كما يجب أن يتضمن الاختبار التشخيصى الـذى يقـيس هـذا الجانـب اسـتخدام الكلمات الوظيفية بصوة دقيقة.

ومن أمثلة ذلك:

اختر من داخل النجوم ما يكمل الجمل التى تليها بحيث تكون معنى:



١- تهبط الطائرة ..... المطار .

٢..... بنى أد الأمانة لم ائتمنك ولاتخن من خانك.

٣-عزمَ العصفورُ ..... القيام برحلة.

٤-رأيت قطا.... أنه نمر.

٥- رأى الولد...عينه حادث القطار.

٦- أحب أكل البرتقال.... التفاح.

٧- تمتص النحلةُ الرحيقَ ..... الأزهارِ.

٨- عاد التلاميذُ ..... بيوتهمْ.

٩....مدرس المهذب يحب تلاميذه.

١٠- تحدث مدير المدرسة ..... النظامِ.

١١-الولد يلعب بكرتـ.....

١٢- تقف السُّفنُ ..... الميناء .

١٣- تنام البنت فى سرير.... .

١٢-فهم الفقرة- Paragraph Processing:

بداية نود الإشارة إلى أن اللغة ليست كلمات منعزلة أو حشدًا من الكلمات المتجاورة التى تقوم على الجمع الإضافى بينها، كما أنها فى الوقت ذاته ليست حشدا عشوائيًّا من الجمل المتجاورة، إنما تتضمن الجمل ما هو أكبر من ذلك، فالكلمات إذا ترابطت مع بعضها ترابط عضوى متفاعل فإنها توصل إلى معنى، والجمل إذا ترابطت مع بعضها البعض فى إطار حاكم ومنضبط يقوم على الدينامية بين بعضها البعض حول فكرة بعينها فإن العدد القليل منها سوف يوصل إلى فكرة، والفكرة معنى مركز، وخلاصة مستنتجة، وهنا تكون هذه الجمل قد كونت فقرة.

وتجهيز الفقرة يعنى فى أبسط معانية الوصول إلى الفكرة الرئيسة والخلاصة المختصرة التى تدور حولها هذه الفقرة؛ أى تدور حولها هذا العدد القليل من الجمل بدقة وفى أقل فترة زمنية.

obeikandi.com

ولتشخيص الصعوبة فى تجهيز الفقرة يمكن بناء اختبار تشخيصى يتضمن (١٠) فقرات تقوم فى بنائها على الفكرة التالية:

-تقدم للطفل فقرات قصيرة، واحدة تلو الأخرى.

-كل فقرة تتكون من ثلاث إلى خمس جمل ، ويوجد أسفلها عد من البدائل الذى يتراوح من(٣):(٤) بدائل، إحداها يمثل البديل الصحيح الذى يتضمن الفكرة الرئيسة لهذه الفقرة.

-يطلب من الطفل أن يختار البديل الصحيح الذى تدور حوله الفكرة الرئيسة للفقرة.

- يستخدم الزمن و/ أو الدقة أو كليهما فى الحكم على صعوبة تجهيز الفقرة.

- تقدير الدرجات: كل إجابة صحيحة بدرجة واحدة.

مثال:

"فجأة تحول لون السماء إلى اللون الرمادى؛ حيث غطتها السحب، ثم برق البرق، وسمعت أصوات فرقعة عالية".

الفكرة الرئيسة لهذه الفقرة هى:

١-السماء ستمطر.

٢- السماء مطرت.

٣- القيامة قامت.

٤-يتقاتل جبل الصيف وجبل الشتاء.

١٣-فهم النص ـ Text processing:

النص سياق موسع مكون من مجموعة من الفقرات المترابطة فيما بينها ترابطا عضويا، والمتفاعلة فيما بينها تفاعلًا مقصودًا بهدف الوصول إلى خلاصة أو قضية مركزية أو فكرة رئيسة. كل فقرة من فقراته تسهم جزئيًّا وتتفاعل علائقيًّا مع الغير

من أجل كشف أو توضيح أو توصيل معنى جزئى من الفكرة الرئيسة للنص، ومجوع المعانى والخلاصات والأفكار الجزئية التى تتضمنها كل فقرة يعطى فى النهاية ما يدرو حولة النص.

ويتوقف تجهيز النص على العديد من المتغيرات منها ما يتعلق بالنص، ومنها ما يتعلق بالقارئ ومنها ما يتعلق بالمتغيرات وسيطة، وجمع هذه المتغيرات أو العوامل أوضحتها نظرية التعلم من السياق لـ ستيرنبج، وهى النظرية التى عرضنا لها فى كتابنا"سيكولوجية اللغة والطفل-٢٠١٠م"

ولقياس تجهيز النص يتم اختيار نصا لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة، مكتوب بخط(١٦)، عربى بسيط، أو أى نوع آخر من الخطوط لا يتضمن تعقيدات فى رسمه.

يوجد أسفل النص، أو فى أوراق منفصلة(١٠) أسئلة، يتم صياغتها بحيث تقيس(٣) مستويات عقلية تتمثل فى:

١-الذاكرة، سؤالين، أو ٢٠٪ من إجمالى عدد الأسئلة.

٢- الفهم، أربعة أسئلة، أو٤٠٪ من إجمالى عدد الأسئلة.

٣-التحليل و الاستنتاج، أربعة أسئلة، أو ٤٠٪ من إجمالى عدد الأسئلة.

كل سؤال يتضمن جملة أو عبارة، أسفلها(٤) أو (٥) اختيارات، يوجد من بينها اختيار واحد صحيح.

يطلب من الطفل قراءة النص، فى حالة تشخيص صعوبات القراءة الصامتة، أو الاستماع إليه فى حالة تشخيص صعوبات الفهم الاستماعى، ثم الإجابة على الأسئلة المصاغة بالصورة التى عرضناها آنفا.

قبل إجراء عملية التشخيص يجب على القائم بعملية التشخيص أن يكون قد حسب كل المعايير العلمية اللازمة لاستخدم الاختبار من ثبات وصدق والزمن

المناسب للاختبار من خلال معادلات حساب الزمن، وهى كثيرة ومبسوطة فى كتب الإحصاء.

يتم تقييم أداء الطفل فى ضوء دقة الإجابات و/ أو الزمن، ويمكن الاتفاق على محك الصعوبة؛ أى درجة القطع التى تشير إلى الدرجة الفاصلة للحكم على ما إذا كان الطفل يعانى من صعوبة فى الفهم أم لا وذلك فى ضوء رأى الخبراء، أو تحويل الاختبار من اختبار مرجع لمحك إلى اختبار مرجع لمعيار، والإجراء الأخير هذا يحتاج لجهد كبير وتطبيق الاختبار على أعداد كبيرة وفى مراحل عمرية مختلفة حتى يتم الوصول لمعايير للاختبار تضفى معنى على الدرجة الخام فى ضوء الأعمار الزمنية والصفوف الدراسية و..... إلخ.

-يطلب من الطفل أن يختار البديل الصحيح الذى تدور حوله الفكرة الرئيسة للسؤال.

- يستخدم الزمن و/ أو الدقة أو كليهما فى الحكم على صعوبة فهم النص.

- تقدير الدرجات: كل إجابة صحيحة بدرجة واحدة.

- يعد الطفل يعانى من صعوبة فى فهم النص إذا حصل على تقدير يقل عن المستوى الاستقلالى الذى تم شرحه سابقًا فى أحد فصول هذا الكتاب، أو بصورة أخرى إذا قل تقديره عن ٩٠٪ مادام يمتلك ذكاء متوسطًا أو فوق المتوسط.

كما يمكن الحكم أيضًا على أنه يعانى من صعوبة فى فهم النص باستخدام محك التباعد من خلال استخدام إحدى المعادلات الخاصة بذلك.

ع بصمد الله

obeikandl.com

الخاتمة

لم نتنكب الجادة لما ذهبنا مذهبًا حاولنا فيه الدمج بين التأصيل النظرى والتفنيد العملى للقراءة ماهية وتحليلًا وتشخيصًا. لقد ائتلفنا إلفا لم نجاوز فيه فى مؤلفنا هذا ماكان قصده ومبتغاه، وأكاد أجزم أنه لاتوجد فقرة، بل سطر فى هذا الكتاب جاوزت فيه قصده ومبتغاه.

لقد أفرغنا من الرحل ماهية القراءة فى ضوء نظريات عدة، ووضعنا مشروع ومقدمة واحدة لنا من بناة أفكارنا، متكئين على التحليل والتفنيد والتنظير، عسى أن ينظر فيه من غيرنا فيطور أو يعدل فيكون لنا علما ذات سحنة عربية. لقد أظهرنا المهارات أو العمليات فى كل تعريف من تعريفات القراءة حتى تستقيم فكرة التقييم والتشخيص وأدواته، وبهذا أتحنا للمرتشف أن يبنى ما يشاء من أدوات عملية بعدما أوردنا أمثلة إجرائية لقياس كل مهارة أو عملية فى القراءة.ولما كان ما أودعنا فى الكتاب نبت من جهد بشر لذا يبقى قابلًا للأخذ والرد، فليت قارئ أمين أعطى حصافة ورجاحة عقل أن يرشدنا إلى أخطائنا، وصدق العادل رضى الله عنه إذ يقول:رحم الله امرء أهدانى عيوبى، فكن لى ناقدًا ناصحًا نكون لك من الشاكرين.

المؤلف

dr_elsayedsoliman@yahoo.com
Tel:002-01112441461

المراجـع

أولا : المراجع العربية :

بندر، لوريتا (١٩٣٨م). اختبار بندر جشطلت البصرى الحركي"كراسة التعليمات" (تقنيين/ فهمى، مصطفى و غنيم، سيد محمد، ١٩٨٦م). القاهرة :مكتبة النهضة المصرية.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان رسالة ماجستير :دراسة متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم . كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق (١٩٩٢م)

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦م). رسالة الدكتوراه" تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى".كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٨م). دراسة لبعض مظاهر السلوك الاستقلالى وتقدير الذات لدى بعض فئات التربية الخاصة – مجلة كلية التربية ببنها، المجلد التاسع ، الجزء الثانى، العدد ٣٤ أكتوبر .

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). فاعلية برنامج فى علاج صعوبات الإدراك البصرى وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم . مجلة دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية جامعة حلوان المجلد الثامن، العدد الأول، يناير .

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). صعوبات التعلم ، تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها، علاجها . الطبعة الثانية،القاهرة : دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). دراسة تحليلية ناقدة من منظور

تاريخى لمفاهيم صعوبات التعلم الأجنبية وصولًا لمفهوم متكامل ،منشور بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف العدد (١٧).

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). التآزر البصرى الحركى وتلف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا والعاديين فى ضوء الأداء على اختبار بندر جشطالت (دراسة نمائية م) منشور فى مجلة كلية التربية بجامعة الزهر الشريف فى العدد (١١٢)، بالاشتراك مع الدكتور / عبد الفتاح عيسى إدريس ، أستاذ مساعد علم النفس التعليمى ، قسم علم النفس التعليمى كلية التربية بجامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣م). سيكولوجية اللغة والطفل. الطبعة الثانية، القاهرة : دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣م). صعوبات التعلم والإدراك البصرى تشخيص وعلاج " القاهرة / دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥م). صعوبات فهم اللغة.ماهيتها وإستراتيجياتها. القاهرة:دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦م). فى صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا"رؤية نفس/ عصبية". القاهرة:دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨م). صعوبات التعلم النمائية. الطبعة الأولى. القاهرة : دار عالم الكتب .

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧م). دراسة لبعض الخصائص المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًّا فى ضوء الأداء على اختبار بندر – جشطالت البصرى الحركي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف، العدد (١٣٣)، الجزء الثاني.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧م). فعالية برنامج تدريبى فى تنمية

الوعى لدى المشرفات التربويات بمحافظة خميس مشيط ببعض مهارات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة حلوان، العدد الثالث.

عبد الدايم، السيد وسليمان، السيد (٢٠٠٨م).اختبار تشخيص صعوبات القراءة للصفوف من الرابع – السادس. الرياض: منشورات مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة.

العمرى، عبد الله سعد؛ أبوراسين،محمد حسن؛ عبد السلام، السيد عبد الدايم؛ سليمان، السيد عبد الحميد؛ غاوى، محمد غاوى (٢٠٠٨م). أثر استخدام التدريس القائم على التقنيات الحديثة فى علاج صعوبة القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية فى المملكة العربية السعودية.الرياض: مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩م). فعالية برنامج فى علاج قصور التجهيز الفونيمى فى ضوء نظرية فرضيتى القصور المزدوج لدى عينة من التلاميذ الديسلكسيين بالصف الرابع الابتدائي. ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩م). فعالية برنامج تدريبى مكثف فى تنمية وعى بعض معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية ببعض مهارات تقدير محكى التباعد الخارجى والداخلى عند انتقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة تجريبية". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٣٩)، الجزء الثانى .

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م). الفروق فى عمليات التجهيز الفونيمى وسرعة التسمية لدى الأطفال الديسلكسيين والعاديين"دراسة فى إطار نظرية فرضيتى القصور المزدوج". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م). تشخيص صعوبات التعلم الطبعة

الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م). سيكولوجية اللغة والطفل. الطبعة الثانية. القاهرة / دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١١م). التدريب الميدانى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

صقر، السيد أحمد (١٩٩٢م). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية، جامعة طنطا.

وكسلر، بيليفيو (١٩٧٤م). مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. تقنيين (إسماعيل، محمد عماد الدين ومليكة، لويس كامل (٢٠٠٠م). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مصاب. النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، ٢، ٥٦ ـ ١٣.

مليكة، لويس كامل (١٩٨٣م). علم النفس الإكلينيكى التشخيص والتنبؤ فى الطريقة الإكلينيكية. الجزء الأول، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ياسين، عطوف محمود (١٩٨٦م). علم النفس العيادي (الإكلينيكي). الطبعة الثانية، بيروت: دار العلم للملايين.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Auditory sensitivity, masking, or category formation? Journal of Experimental Child Psychology. 108 , 762–785.

Anita, M., Wonga,Y., Cynthia Leung b, Elaine, K., Siu c, Catherine, C., Lam, c.,Grace, P., and Chan, c. (2011A).development of the language subtest in a developmental assessmentscale to identify Chinese preschool children with special needs. Research in Developmental Disabilities. 32 , 297–305.

Anita, M., Wonga,Y., Cynthia Leung b, Elaine, K., Siu c, Catherine, C., Lam, c.,Grace, P., and Chan, c. (2011B).

Baddeley, A. (1990). Working memory: Theory and practice. Hove, UK: Erlbaum.

Birch, S. (2004).Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia. Journal of learning Disabilities, 37, (5), 389-403.

Breznitz, Z. (2003). The determinants of reading fluency: A comparison of dyslexic and average readers. In M. Wolf (Ed.), Dyslexia, fluency, and the brain (pp. 245—276). Timonium, MD: York Press.

Casalis, S., Cole, P. & Sopo, D. (2004).Morphological awareness in developmental dyslexia. Annals of Dyslexia, 54,114-139.

Development of the language subtest in a developmental assessment scale to identify Chinese preschool children with special needs. Research in Developmental Disabilities. 32 , 297–305.

D'Angiulli, A.& Siegel, L. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R: Do children with learning disabilities have distinctive patterns of performance? Journal of Learning Disabilities, 36 (1) 48-58.

Dawes, V.; Bishop, T.; Sirimanna, E. & Bamiou, (2008). Profile and a etiology of children diagnosed with auditory processing disorder (APD). International Journal of Pediatric Otorhinolaryngol. 72 (4), 483—489.

Dlouha,O., Novak,A. & Vokral, J. (2007).Central auditory processing disorder CAPD) in children with specific language impairment (SLI) central auditory tests. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71 (4), 903—907.

Demonet, J.; Taylor, J. & Chaix, Y . (2004).Dyslexia, Dyslexics, Language disorders, and learning disabilities. Reading-Remedial Teaching, 36 (41), 1451-1461.

Eisenmajer, N. Ross,N & Pratt,C. (2005). Specificity , and characteristics of learning Disabilities. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46 (10), 1108–1115.

Eisenmajer, N. Ross,N & Pratt,C. (2005). Specificity , and characteristics of learning Disabilities. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46 (10), 1108–1115.

Ellis (2003).Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis . second edition, London :Psychology Press.

Evans, J., Floyd, G., McGrew, S., & Leforgee, H. (2002). The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and reading achievement during childhood. Journal of Learning Disabilities, 34 (5), 109–124.

Facoetti, A.; Lorusso, M. & Panganoni, P. (2003). The role of visuospatial attention in developmental dyslexia: Evidence from a rehabilitation study. Cognitive Brain Research, 15, (2),154-164.

Filippo,G., Brizzolara,D.; Chilosi,A.; Luca,M.; Judica,A.; Pecini, C.; Spinelli1,D. & Zoccolotti1,P. (2005).Rapid naming, not cancellation speed or articulation rate, predicts reading in an orthographically regular language (Italian). Child Neuropsychology, 11, 349–361.

Flax,F.; Bonilla, R.; Roester, C.; Choudhury, N. & Benasich, A. (2009). Using early standardized language measures to predict later language and early reading outcomes in children at high risk for language –learning impairment. Journal of Learning Disabilities, 24 (1),61-75.

Fletcher, M.;Lyon, R.; Barnes,M.; Stubing, K.;Francis, J.&Olson, K. (2002).Classification of learning disabilities. New York: Mahwah, NJ: Lawerance Erbium Associates.

Ghanizadeh, A. (2009). Screening signs of auditory processing problem: Does it distinguish attention deficit hyperactivity disorder subtypes in a clinical sample of children. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology .73, 81—87

Hellan,T.; Asbjornsen, A.; Hushovd, A. & Hugdahi, K. (2007). Dichotic listening and school performance in dyslexia. Dyslexia, 14, 42–53 .

Helland, T. & Asbjornsen, A. (2003).Visuo-Spatial skills in dyslexia: Variation according to language comprehension and mathematic skills. Child Neuropsychology, 9 (3), 208-220.

Hoghughi, M. (1996). Assessing child and adolescent disorders. A practice manual. London. SAGE publication.

Hopkins,j. (2004).New support for visual and reading disabilities. Library Media Connection, 22, (4),48-51.

Hyatt, K.J. (2007). The new IDEA: Changes, concerns, and questions. Intervention in school and Clinic, 42 (3), 131-136.

Jenkins,J. Fuchs, L.,Espin, C., Deno, S.& Broek, L. (2003).Accuracy and

fluency in list and context reading of skilled and RD groups; A absolute and relative performance levels. Learning Disabilities Research and Practice, 18, (4),237-246.

Johnsons, S.W. (1981). Learning Disabilities. 2nd, Boston: Allayn and Bicon, Mc.

Judge,J.; Caravolas, M.; Paul, C. & Knox, P. (2006).Smooth pursuit eye movements and phonological processing in adults with dyslexia. Cognitive Neuropsychology, 23 (8), 1174–1189.

Karlin, R. (1984). Theaching reading in high school, forth edition, New York: Harper of Row Publisher.

Katzir,T.; Kim ,Y.; wolf, M.; Morris, R. & Lovett, M. (2008). The variation of pathways to dysfluent reading: Comparative subtypes of children with dyslexia at letter, word and text levels of reading. Journal of Learning Disabilities, 41 (1), 47-66.

Katzir,I.; Kim,Y.; wolf, M.; O'Brien, B.; Kennedy, B.; Lovett, M.; Morris, R. & Georgia, A. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. Annals of Dyslexia , 56 (1), 51- 82.

Kefart,N. (1971). The slow learner in the classroom. Columbus, OH: Merrill Publishing CO.

Kibby, M.; Marks,W. & Long, C. (2004).Specific impairment in developmental reading disabilities : A Working memory approach. Journal of Learning Disabilities, 37 (4), 349-362.

Lapp, D- and Flood, J. (1978). Teaching reading to every child. New York; MacMillan publishing Company inc**.**

Lee, H. (2008). Neglect dyslexia . Neuropsychologia,67,123-143.

Swanson, L .H. ; Trainin ,G.; Necoechea, D.& Hammill, D. (2003).Rapid naming, phonological processing and reading: A Meta –

analysis of the correlation evidence. Journal of Learning Disabilities,2,36-48.

Lerner, W . (1997) . Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies . seventh edition , Boston : Houghton Mifflin company .

Lerner, w. (1989).Educational intervention in learning disabilities. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28,326-331.

Lyon, R. ; Shaywitz, E.& Shaywitz, A. (2003).Defining dyslexia, comorbidity, teachers ,knowledge of language and reading : A Definition of dyslexia. Annals of dyslexia, 53,1-14.

McCarthy, A. (2009). Using sound boxes systematically to develop phonemic awareness. Reading Teacher, 62 (4), 346-349.

McDermott,A.; Goldberg, M.; Watkins, W.; Stanly, L. & Glutting, J. (2006). A Nationwide epidemiologic modeling study of LD: Risk, protection, and unintended.. Journal of Learning Disabilities, 39 (6),515-527.

Messer, D.; Dockrell, J. & Morphy, N. (2004).Relation between naming and literacy in children with word-finding difficulties. Journal of Educational Psychology,96,462-471.

Nanni, L. & Lumini, A. (2008). Ensemble generation and feature selection for identification of student with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities,42 (6), 234-256.

Northwestern, U. (2007).Underachievement and learning disabilities in children who are gifted. New York: Center for Talent Development Press.

Nittrouer,S., Samantha Shune,S., and Lowenstein,J. (2011).What is the deficit in phonological processing deficits:

Paatsch, E.; Blamey, J.; Sarant, Z. & Bow, P. (2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken language performance. Journal of deaf studies and deaf education,11 (1),39-55.

Penney, T.; Leung, K.; Chan, P.; Meng, X.; Catherine A. & Chang, C. (2005). Poor readers of chinese respond slower than good readers in phonological, rapid naming, and interval timing tasks. Annals of Dyslexia, 55 (1), 217-238.

Predicting word decoding and word spelling development in children with Specific Language Impairment. Journal of Communication Disorders. 44 , 392–411.

Puolakanaho,A.; Ahonen, T.; Aro, M.; Eklund, K.; Lepanen, P.; Tolvanen, A.; Torppa, M. & Lyytinen, H. (2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: strong to accuracy but only minor to fluency. Journal of learning Disabilities,41 (4),353-370.

Puranik , S.; Petscher,Y.; Otaiba, A.; Catts, H.& Lonigan, C. (2008). Development of oral reading fluency in children with speech or language impairments :A Growth curve analysis, Journal of Learning Disabilities, 41 (6) , 545-560

Ranby, J. & Lee Swanson, H. (2003). Reading comprehension skills of young adults with childhood diagnoses of dyslexia. Journal of Learning Disabilities, 36 (6),538-555.

Robert, S.; Frederickson, N.; Goodwin, R.; Patni, U.; Smith, N. & Tuersley, L. (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech Perception in poor, average, and good readers and spellers. Journal of Learning Disabilities, 38, (1), 12–28.

Roman , A.; Kirby , R.; Parrila, K.; Woolley, W. & Deacon, H. (2009).

Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. Journal of Experimental Child Psychology,102,96-113.

Ross, J. (2004).Naming speed deficits in adults with reading disabilities : A test of the double-deficit Hypothesis. Journal of learning Disabilities,37, (5)440-451.

Schatschneider, C.& Torgesen, K. (2004).Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention. Journal of Child Neurology,19 (10),759-785.

Spironelli, C. & Angrilli, A. (2009). Developmental aspects of automatic word processing: Language lateralization of early ERP components in children, young adults and middle-aged subjects. Biological Psychology, 80, 35–45.

Samuelsson, S.; Lundberg, I. & Herkner, B. (2004). ADHD and reading disability in male adults: Is there a Connection? Journal of learning Disabilities,37, (2),155-168.

Schatschneider, C.& Torgesen, K. (2004).Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention. Journal of Child Neurology,19 (10),759-785.

Sideridise, D.; Morgan, L.; Botsas, P.; Padeliadus, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. Journal of Learning Disabilities,39 (3),215-229.

Siegel, L.S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. Journal of Learning Disabilities,22, 469–486.

Smith, B. & Watkins, W. (2004). Diagnosis utility of the bannatyne WISC-III pattern. Learning Disabilities Research and Practice,1, 49-56.

Snowling, J. (2000).Dyslexia. London: Blackwell Publishing Snowling,

J. (2008).specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. Quarterly of Experimental Psychology,61 (1),142-156.

Stein, J. (2003).Visual motion sensitivity and reading. Neuropsychologia, 41, (13),1785-1794.

Swanson, L .H. ; Trainin ,G.; Necoechea, D.& Hammill, D. (2003).Rapid naming, phonological processing and reading: A Meta – analysis of the correlation evidence. Journal of Learning Disabilities,2,36-48.

Thaler,V.; Ebner, E.;Wimmer, H. & Landert, K. (2004).Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. Annals of Dyslexia,54,89-104.

Tsur, R.; Faust, M. & Zivotofsky, D. (2009). Are dyslexic impaired working memory? Journal of Learning Disabilities, 41 (5),437-450.

Tsur, R.; Faust, M. & Zivotofsky, D. (2009). Are dyslexic impaired working memory? Journal of Learning Disabilities, 41 (5),437-450.

Voeller,K.S. (2004). Dyslexia. Institute for neurodvelopmental studies and interventions. London: Boulder, CO.

Vogler, P.; Defries, C.& Decker, N. (1985). Family history as indicator of risk for reading disability. Journal of learning Disabilities,18,419-421.

Wiig,E.; Zureich, P. & Hei-Ning,, C. (2000).A Clinical rationale for rssessing rapid automatized naming in children with language disorders. Journal of Learning Disabilities, 33, (4),23-45.

Willburger,E.; Fussenegger,B.; Moll,K.; Wood, G.; & Landerl ,K. (2008). Naming speed in dyslexia and dyscalculia, Learning and Individual Differences, 18 , 224–236.

Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. Journal of Educational Psychology,91,415-438.

Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. Journal of Educational Psychology,91,415-438.

Sepelyak ,K., Jennifer Crinion ,J, Molitoris.J, Peterson,Z., Bann ,M., Davis .C., Melissa Newhart,M., and Heidler-Gary,J. (2011). Patterns of breakdown in spelling in primaryprogressive aphasia. c o r t e x. (4 7) .3 4 2 – 3 5 2.

Wonga,A., Cynthia Leung,C., Siu,E. c, Catherine, C. and Lam, c., Grace, P. and Chan, c. (2011).

obeikandl.com

المؤلف فى سطور

- من مواليد محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية.
- حاصل على درجتى الماجستير والدكتوراه فى صعوبات التعلم .L Disabilities
- عين مدرسًا لصعوبات التعلم بقسم علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة حلوان سنة (١٩٩٦م).
- عين أستاذا بالقسم ذاته والكلية والجامعة فى سنة (٢٠١٠م).
- عمل أستاذا مساعدًا بقسم التربية الخاصة / كلية التربية جامعة الملك خالد/ المملكة العربية السعودية، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس.
- له العديد من المؤلفات العلمية الجادة ، منها:
- صعوبات التعلم (تاريخها،مفهومها،تشخيصها، علاجهام).
- صعوبات التعلم والإدراك البصرى (تشخيص وعلاجم).
- سيكولوجية اللغة والطفل.
- صعوبات فهم اللغة (ماهيتها وإستراتيجياتهام).
- الدليل التشخيصى للتوحد.
- علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر (الزواج العرفيم).
- فى صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية.
- صعوبات التعلم النمائية.
- تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات.
- التدريب الميدانى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم.

- صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها.
- له أكثر من (١٠م) بحوث فى صعوبات التعلم.
- ترأس الجانب العلمى فى دراسة خاصة بالديسلكسيا على مستوى المملكة العربية السعودية أجراها مركز صاحب السمو الملكى الأمير سلمان بن عبد العزيز حفظه الله لأبحاث الإعاقة.
- له أكثر من برنامج علاجى لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية نالت إعجاب أهل الخبرة وأصحاب المراكز العلاجية .
- عضو العديد من الجمعيات النفسية المختصة.
- استشارى للعديد من مؤسسات التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية
- البريد الإلكترونى:E-mail:dr_elsayedsoliman@yahoo.com

openkandl.com