فاعلية برنامج فيرنالد في التخفيف من عسر القراءة

Efficacity of Fernald's method to reduce Dyslexia

أ/ عمراني زهير

أستاذ مساعد بقسم علم النفس.

المركز الجامعي بتامنغست

مُلخّص البحث

تشكل مهارة القراءة مصدرا لإمداد العقل بمختلف المعارف والخبرات، فضلا عن اعتبارها مادة أساسية تتضمنها كل المناهج التربوية، مم يجعل اكتسابها ضروريا لمواكبة البرامج الدراسية. وهنا تجدر الإشارة إلى أن بعض التلاميذ قد تعيقهم قدراتهم عن تعلم القراءة بصفة عادية حيث يفشلون في تعلمها، وهو ما اصطلح على تسميته بعسر القراءة –Dyslexia–، ونظرا لأهمية القراءة، فقد حظيت صعوبات تعلمها بالقدر الأكبر من الدراسة من بين صعوبات التعلم الأخرى، لأنها تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي حسب العديد من الباحثين، فهي تؤثر سلبا على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، مم يقوده إلى عدد من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق ونقص الدافعية...

سنحاول في هذه المقالة تناول مفهومي القراءة وعسر القراءة بشيء من التفصيل مع التطرق لأسبابها ومظاهرها مع التأكد إمبريقيا من فاعلية برنامج علاجي متعدد الحواس في التخفيف من حدتها.

Abstract:

This paper seeks to clarify both the importance of learning reading in the primary school and dyslexia, her causes and her symptoms. Then we made a therapeutic protocol from "Fernald's method" to reduce Dyslexia at some pupils from the 5th primary year.

إشكالية الدراسة:

إن هدف العملية التربوية هو إكساب التلاميذ مختلف المهارات اللازمة للأداء الأكاديمي، كالمهارات الحسابية والكتابية والقرائية ...، غير أن المشكل يكمن في وجود بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في اكتساب تلك المهارات بالطريقة المتبعة في الأقسام العادية، وبالتالي فإن أداءهم لتلك المهارات يكون منخفضا مقارنة مع أقرانهم، وانطلاقا من هذا حاولنا في هذه الدراسة التركيز على فئة من هؤلاء التلاميذ ممن تعيقهم قدراتهم عن اكتساب المهارات اللازمة لاكتساب وإتقان مهارة القراءة، أو ما اصطلح على تسميتهم بعسيري القراءة.

إن هذه الدراسة تحاول التطرق أساسا إلى مظاهر وأسباب عسر القراءة وانطلاقا من ذلك حاولنا تطبيق برنامج علاجي مستمد من طريقة الباحث فرنالد «Fernald's method» بهدف مساعدة أولئك التلاميذ على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها أثناء عملية القراءة، وبالتالي فإن إشكالية دراستنا هي:

- هل يمكن التخفيف من حدة أعراض عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تطبيق برنامج فرنالد؟ وبعبارة أخرى هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي لصالح القياس البعدي.

القراءة كنشاط معرفي:

القراءة مهارة اتصالية معقدة تستمد فعاليتها من خلال نسق معرفي وظيفته التقاط الرموز والحروف والكلمات المطبوعة وإضفاء المعنى عليها، وعلى هذا الأساس فقد أكدت نظرية الخطط التصورية "Schema theory" على أن المعنى لا يكون متضمنا في النص المقروء (الفرماوي، 2006)[1]، حيث يذكر «Spiro» أنه لا يكفي

أن يقوم القارئ بفك رموز الكلمات ليحدد معناها، بل يتطلب الأمر أن يتفاعل القارئ مع المعلومات التي يتضمنها النص ومع خصائص السياق والمعلومات الموجودة لديه سلفا [2](Spiro,1980). فالقراءة حسب هذه النظرية تعتبر نشاط معرفي مركب تتوقف فعاليته كمهارة على مدى معرفة القارئ للمحتوى، وعلى رصيده من استراتيجيات القراءة والتعلم، وعلى مدى قدرته ووعيه بإدارة هذه الإستراتيجيات وتنظيمها ومراقبتها وتقويمها، وهذا ما يسمى بما وراء القراءة Meta-reading كمهارة من مهارات ما وراء المعرفة Meta-cognition.

وعند القراءة ينشط التلميذ عدة أنماط من العمليات المعرفية مثل: الانتباه للإشارات المكتوبة والإدراك البصري لها، القدرة على تحويل الإشارات الغرافيكية (الكتابية) إلى إشارات صوتية، مع فهم وبلورة المعنى منها. والسؤال المطروح هنا هو كيف يتم معرفة الكلمة المكتوبة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب (Bara,2007)[3] يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الكلمات المعزولة خارج السياق النصي، حتى يتم التعرف بدقة على كيفية معرفة الكلمات في حد ذاتها دون تأثير السياق عليها، والإشكال هنا حسب «J François» هو معرفة ما إذا كانت الكلمة تدرك كلية وبالتالي يتم التعرف عليها مباشرة بمجرد رؤيتها، أم أن الحروف المكونة لها تحلل واحد تلوى الآخر لكي تشكل لنا الكلمة في الأخير؟

في هذا الصدد يؤكد كل من (كيرك وكالفنت، 1984)[4] على وجود ثلاث مراحل نمائية لتعلم المهارات في المجال النمائي العام بما في ذلك القراءة، وهي:

1- مرحلة العمل غير المنظم (العشوائي) Mass action
2- مرحلة التمييز Differentiation.
3- مرحلة التكامل Integration.

ففي المرحلة الأولى تكون القراءة بطريقة غير منظمة تعتمد على الذاكرة بصورة أساسية، مثل أن يحكي التلميذ قصة ما، ثم يقوم المعلم بكتابتها على الصبورة أو الورقة، ويعيد التلميذ قراءتها حينئذ. إن هذه المرحلة مثلما ذكرنا تعتمد على الذاكرة بشكل أساسي، فالتلميذ لا يرى إلا مجرد إشارات مبهمة مسجلة على الصبورة أو الورقة، ولكنه يتمكن من قراءتها انطلاقا من استرجاعه للأحداث أو الوقائع التي قام بسردها.

غير أن تعلم القراءة يتطلب الانتقال إلى المرحلة الثانية، فحتى يتمكن التلميذ من التمييز بين قصتين مختلفتين يجب أن يتمكن من التمييز بين الكلمات المختلفة لكل منهما، وهذا التمييز يتشكل أساسا انطلاقا من شكل الكلمة أي الحروف المكونة لكل منها. عادة ما يستطيع التلاميذ التمييز بين الكلمات أو الفقرات المختلفة بواسطة الإدراك البصري، فمن السهل التفرقة بين كلمتين: جميل/رائع، أو بين فعلين: ذهب/أكل. غير أن المشكل يكمن في الكلمات المتشابهة، إذ من الصعب التفرقة بين كلمتي: النخل/النحل، أو بين: قطة/بطة. فهذا لايتم إلا مع القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة: حـ، جـ، خـ/ بـ، نـ، تـ، ثـ.. التي تكتسب أساسا عن طريق الصورة الجسمية والبنية الفضائية، وهذا التمييز لا يتطلب معرفة صوت كل حرف، وإنما يتطلب القدرة على التمييز البصري فقط، ولكن في نهاية هذه المرحلة يتمكن التلاميذ من التعرف على أصوات الحروف المختلفة، والتعرف

على كلمات محدودة، مع استخدام منبهات السياق والتخمين من أجل التعرف على الكلمات الغامضة.

إن الهدف من القراءة ليس مجرد تحويل الإشارات الغرافيكية إلى الأصوات الموافقة لها فقط، بل يكمن الهدف الحقيقي للقراءة في استنتاج المعنى الوارد في النص (أي الفهم)، وهذا لن يتم إلا عندما ينتقل التلميذ إلى المرحلة الثالثة (التكامل) أي حينما يتمكن من القراءة الآلية وبالتالي فإنه لا يعير انتباهه إلى الحروف المكونة للكلمة حتى يتمكن من قراءتها، بل يتعرف على الكلمة بمجرد رؤيته لها، أما انتباهه فيكون موجها إلى المعنى.

وهنا نتوصل إلى الإجابة عن السؤال الذي طرحه "J-François" وهو أن التلميذ في أولى مراحل تعلمه للقراءة يقوم بتفكيك شفرة الحروف واحد تلوى الآخر للنطق بالكلمة، ولكن مع التقدم في القراءة واكتساب مهاراتها فإن التلميذ يتعرف على الكلمة مباشرة بمجرد رؤيتها. وفي هذه المرحلة تصبح القراءة عملية معرفية أساسا تجعل القارئ يندمج في أنشطة معرفية قبل، أثناء، وبعد القراءة يعددها [5](Wittrock, 1984) كالآتي:

أ/ أنشطة ما قبل القراءة: قبل البدء في القراءة يستخدم القارئ استراتيجية لربط المعلومات الجديدة بالخلفية المعرفية السابقة وللتنبؤ بما يحتويه النص كالتهيؤ للقراءة، تحديد الغرض من القراءة، القراءة السريعة للعنوان، استرجاع المعلومات المتعلقة به والتي سبق اكتسابها، تحديد الأفكار الأساسية والفرعية.

ب/ أنشطة أثناء القراءة: أين يقوم القارئ بالتقويم المستمر لما يقرؤه، ترسيخ أو تنقيح التنبؤات المبكرة، الاهتمام بما هو هام وتهميش ما هو غير هام حسب الغرض المحدد مسبقا.

ج/ أنشطة ما بعد القراءة: استخدام استراتيجية لتقويم ما تم فهمه أين يحاول القارئ تلخيص النص بعد تحديد الأفكار الأساسية له، وإعادة قراءة ما لم يستوعبه .

القراءة كنشاط ماوراء معرفي:

رغم أن القراءة تشمل عدة أنشطة معرفية كما تم توضيحه آنفا، كما أنها في المقابل تتطلب قدرة الفرد على دمج تلك الأنشطة المعرفية وإدارتها، فهي تعتمد بدرجة أكبر على دراية الفرد ووعيه بعملياته العقلية فيما يسمى بما وراء المعرفة المتعلقة بالقراءة أو بعبارة أدق ما وراء القراءة Meta-reading وهي تتضمن 6 مهارات ما وراء معرفية هي (الفرماوي، 2006)[6]:

- 1- الوعي بالغرض من القراءة: إن من أخطاء المدرسة هي أن تقوم بتعليم التلميذ القراءة من أجل القراءة، أي أن يكون الغرض هو أن يقرأ التلميذ بطريقة صحيحة (Learning to read) ولا يكون الغرض هو فهم الطفل للمعنى المتضمن (Reading for meaning)، فالمبدأ الأول يرتكز على قدرات التمييز البصري والنطقي للطفل، أما تعليم الطفل القراءة لاكتساب المعنى وتوظيفه فهو ينتمي إلى مبدأ القراءة للتعلم وهو المبدأ الواجب تعليمه، وليس بقاء الطفل متمركزا حول مجرد التعرف على الكلمات فهذا يعبر عن قصور نمو مهارات ما وراء القراءة.
- 2- المحتوى المعلوماتي الما وراء قرائي: ونقصد به معرفة الطفل مهارات القراءة ومعرفة استراتيجياتها، وهي مهارات تنمو وتتمايز كلما تقدم التلميذ في العمر الزمني، حيث تزداد حساسيتهم لمشكلات الفهم، ولقد دلت الدراسة التي قام بها

«Wong,1996» أن الأطفال الذين يعانون ضعفا في مهارات القراءة يعانون في نفس الوقت نقصا في المعلومات الما وراء قرائية.

- 3- التخطيط ما وراء قرائي: ونعني به قدرة القارئ المسبقة على تحديد الخطوات الفعالة المرتبطة بالقراءة، مع مراقبته لتنفيذ تلك الخطوات وإمكانية تعديلها وتغييرها في ضوء الأهداف المراد إنجازها. إن إدراك الطفل لأهمية التخطيط يتوقف على العمر الزمني والخبرة السابقة، أي أن التخطيط كمهارة ما وراء معرفية يعتمد على النمو والنضج المعرفي وعلى التدريب. وبناءا على نتائج دراسات قام بها العديد من الباحثون يمكننا تحديد 4 مظاهر سلوكية لمهارة التخطيط هي:

أ/ **عند البدء في القراءة:** نجد الفرد يحاول تحديد ماذا سيقرأ (المحتوى) ومن أين يبدأ القراءة.

ب/ **الإجراءات:** أين يجد الفرد يحاول الوقوف على الأفكار الأساسية والفرعية للنص.

ج/ **المراقبة الذاتية:** أين يتساءل الفرد هل الطريقة المتبعة للقراءة تحقق الهدف المسطر لها، أم أنها تتطلب تعديلا وتغييرا للإستراتيجية المتبعة في القراءة.

د/ **التقويم:** وهنا يتم التساؤل هل نجحت المهمة أم أن الأمر يتطلب إعادة النظر مرة أخرى، أي هل فهم ما تم قراءته أم لا.

- 4- الفعالية ما وراء القرائية: ونقصد بها الحساسية اتجاه الأجزاء الهامة في النص المقروء، وهي إحدى المتطلبات الهامة التي تميز القارئ الجيد عن غيره، فهي تجعل القارئ أكثر مهارة في توزيع انتباهه وجهده المعرفي على المعلومات الهامة في النص على عكس المعلومات غير الهامة. فقد وجد أن التلاميذ الضعاف في القراءة يحددون الجمل

الهامة في النص تلك التي تتضمن عناصر مرئية أو بصرية بصورة أكبر. أما التلاميذ المهرة في القراءة والذين يحددون الأفكار المهمة في النص ويركزون انتباههم وفهمهم عليها، وهو ما دعمته الدراسة التي قام بها «Wong & Wong, 1986».

- 5- المراقبة الذاتية: والتي يعرفها «Mayer» بأنها دراية الفرد بما إذا كان على دراية ووعي وفهم كاف لما يقرؤه (Mayer, 1992)[7]، فالقارئ الجيد دائما يتساءل: هل ما أقرؤه مفهوم؟ أو هل أفهم معنى ما أقرؤه؟ ولقد تبين من نتائج الدراسات التي قام بها الباحث أن التلاميذ ضعاف الفهم القرائي يفتقدون إلى مهارة المراقبة الذاتية، بل حتى من الكبار من يفتقدون إلى مهارة المراقبة الذاتية، وهو ما أطلق عليه مصطلح نقص الموارد المتاحة Availability deficiency.

- 6- المعالجة الدورية لصعوبة الفهم: اعتمادا على المعلومات الناتجة عن المراقبة الذاتية فإن القارئ يقوم بعملية معالجة يتغلب من خلالها على صعوبة الفهم إن وجدت. وهذه العملية تجعل القارئ يتوقف عند صعوبة الفهم التي اعترضته ومراجعة استراتيجياته المتبعة في القراءة حتى يتغلب عليها مستعملا في ذلك كل أو بعض الإستراتيجيات الآتية:

- البطء في القراءة والتركيز على الأشياء الصعبة.
- الانتقال في القراءة إلى نهاية الفقرة أو النص لعل الأفكار اللاحقة توضح الأفكار السابقة لها.
- محاولة فهم الكلمات أو المصطلحات الصعبة.
- إعادة التأكد مما تم فهمه.
- طلب المساعدة الخارجية سواء من شخص أو مرجع آخر.

القراءة الجيدة:

اقترح كل من «Baker & Brown,1980» طريقة فعالة للقراءة الجيدة، وهي عبارة عن استراتيجية محددة للقراءة تؤدي إلى الفهم والاستيعاب وتتضمن توظيف استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية من أجل الفهم لا من أجل التذكر، فاستراتيجية القراءة من أجل الفهم تتطلب جهدا أكبر وتوظيف عمليات عقلية أعمق وهي تتكون من 8 نقاط أساسية (دروزة، 2004)[8]:

- تحديد الهدف من القراءة.
- تحديد الأفكار المهمة للنص.
- للفرد. ربط تلك الأفكار بالموجودة سلفا في البناء المعرفي
- التحكم في النشاطات المعرفية الموظفة ثناء القراءة بهدف الفهم والاستيعاب.
- تعديل استراتيجية القراءة باختلاف الهدف من القراءة.
- التغذية الراجعة بخصوص مدى فهم المقروء.
- اتخاذ الإجراءات الإصلاحية في حال الإخفاق عن الفهم

تعريف عسر القراءة:

ترجع كلمة Dyslexia إلى أصل إغريقي فهي تتألف من مقطعين هما: Dys:وتعني اضطراب أو خلل ما. و Lexia: وتعني الكلمات أو المفردات، وبالتالي يشير مصطلح Dyslexia إلى اضطراب أو خلل في قراءة الكلمات المكتوبة.

عرف الإتحاد الدولي لعلم الأعصاب (1975) عسر القراءة بأنها اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توفر فرص تعليم مناسبة ودرجة ذكاء عادية في بيئة اجتماعية ثقافية عادية،

ويحدث نتيجة اضطرابات معرفية عصبية في البنية المخية (غادة، 2008)[9].

والتعريف الذي كان معمولا به في الأوساط التربوية منذ (1994) هو أن عسر القراءة هو أحد صعوبات التعلم المميزة، وهو اضطراب ذو أسس لغوية يتجسد في صعوبة فك شفرة الكلمات المكتوبة، نتيجة عدم كفاءة المعالجة الصوتية (الفونولوجية)، تلك الصعوبات لا تكون متوقعة تبعا للعمر الزمني والقدرات المعرفية والأكاديمية، ولا ينشأ عن إعاقة ذهنية أو حسية (غادة، 2008)[10].

وفي عام (2003) عدّل "Lyon" تعريفه لعسر القراءة على أنها عجز تعليمي محدد له أسس عصبية، ويتسم بصعوبة في دقة وطلاقة التعرف على الكلمة أو كليهما، وضعف الهجاء وقدرات فك التشفير للكلمات المكتوبة، ناتجة عن عجز في المكون الصوتي (الفونولوجي) للغة، ويكون غير متوقع تبعا للقدرات المعرفية وكفاءة العملية التعليمية، وينتج عنه مشكلات تراكمية في الفهم القرائي والخبرة القرائية (Lyon & al, 2003)[11].

أما (الزيات، 2002)[12] فقد عرف عسر القراءة على أنها اضطراب أو قصور أو صعوبة نمائية تعبر عن نفسها من خلال: صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة على الرغم من توفر القدر الكافي من الذكاء وظروف التعليم المناسبة ضمن الإطار الثقافي والاجتماعي.

ومن ثم يمكن تعريف عسير القراءة بأنه ذلك الطفل الذي يكون مستواه القرائي (بأحد شقيه: القراءة، أو الفهم القرائي) دون مستوى أقرانه ودون المستوى التي تسمح له به قدراته العقلية وذكاؤه العام، وبعبارة أخرى فإن عسر القراءة هو انحراف دال لمستوى القراءة الفعلي عن المستوى المتوقع به والذي يمكن تحديده على أنه متوسط المستوى

القرائي للمجموعة المرجعية التي ينتمي إليها التلميذ من حيث العمر الزمني ومستوى الذكاء.

مظاهر عسر القراءة:

إن عسر القراءة حسب (Bara,2007)[13] و(كيرك وكالفنت، 1984)[14] و (محمد النوبي، 2010)[15] هو عدم القدرة أو صعوبة بالغة في تعلم القراءة، والذي يتجسد عبر العلامات الآتية:

- عدم القدرة على استيعاب وفهم النظام الكتابي الألفبائي.
- عدم قدرة التلميذ على إقامة العلاقة بين شكل الحرف المكتوب والصوت الذي يمثله.
- صعوبة في تمييز الأصوات خاصة الأصوات المتقاربة في المخرج أو الصفة مثل: س/ص، ر/ل، ت/ث، ض/ظ، ت/ط ...
- صعوبة في التمييز البصري للحروف المتقاربة في الشكل الكتابي مثل: ب/ن/ت/ث، ج/خ/ح، د/ذ، ر/ز...
- صعوبة في تمييز تتابع وتعاقب الحروف داخل الكلمة، المرتبط أساسا بخلل في التوجه الفضائي.
- الحذف: حيث يميل التلاميذ ذوي عسر القراءة إلى حذف بعض الحروف خاصة التي يصعب عليهم قراءتها، وأحيانا يتم حذف كلمات كاملة مثل: ذهب إلى المدرسة، بدل: ذهبوا إلى المدرسة. أو تناول غداءه، بدل: تناول مصطفى غداءه.
- الإدخال: وهنا يتم إضافة كلمة إلى النص كلمة غير موجودة فيه أصلا: ذهبت إلى المدرسة في الصباح الباكر، رغم عدم وجود كلمة الباكر.
- الإبدال: وهنا يتم إبدال كلمة بكلمة أخرى، مثل: أحمد تلميذ مجتهد، بدل: أحمد تلميذ نشيط.

- التكـــرار: يميـــل بعـــض التلاميـــذ ذوي عســـر القـــراءة إلى تكـــرار الجمـــل خاصـــة عنـــدما يصـــادفون كلمـــة يصـــعب علـــيهم قراءتهـــا، مثـــل: ذهبـــت إلى المزرعـــة. يقرؤونهـــا: ذهبـــت إلى.... ذهبـــت إلى.... ويتوقفـــون عند كلمة المزرعة لأنه يصعب عليهم قراءتها.
- القـــراءة الســـريعة غـــير الصـــحيحة: بعـــض التلاميـــذ ذوي عســـر القـــراءة يميلـــون إلى إخفـــاء أخطـــائهم بـــالقراءة الســـريعة، رغـــم أنهـــا مليئـــة بالأخطاء والحذف.
- القـــراءة البطيئـــة: بعـــض التلاميـــذ لا يتمكنـــون مـــن الانتقـــال إلى مرحلـــة التكامـــل في القـــراءة (المرحلـــة الثالثـــة) فنجـــدهم يركـــزون علـــى شـــكل الحـــروف ويقرؤونهـــا واحـــدا تلـــوى الآخـــر، مـــم يجعـــل قـــراءتهم للـــنص كلمة كلمة.
- صـــعوبة في اســـتدعاء معـــاني الكلمـــات المقـــروءة، حيـــث يبقـــى الانتبـــاه موجهـــا إلى شـــكل الكلمـــة المكتوبـــة فقـــط، بينمـــا يعـــيرون انتباهـــا قليلا للمعنى، مما يجعل النص غير مفهوم.

مـــن خـــلال التعريفـــات الســـابقة يتضـــح لنـــا أن عســـر القـــراءة لا يـــرتبط بمرحلـــة عمريـــة محـــددة، فقـــد يظهـــر في الطفولـــة ويمتـــد إلى غايـــة ســـن الرشـــد، كمـــا أن عســـر القـــراءة يـــدل أو يشـــير إلى صـــعوبة يعـــاني منهـــا الطفـــل في فـــك شـــفرة الكلمـــات المكتوبـــة لتحويلهـــا إلى صـــيغة ملفوظـــة، ويشـــير كـــذلك إلى صـــعوبة اســـتنتاج المعـــنى مـــن الـــنص المقـــروء رغـــم القـــدرة علـــى قراءتـــه (العجـــز عـــن فهـــم المقـــروء). والنقطـــة الأخـــيرة الـــتي يمكـــن اســـتنتاجها هـــي أن عســـر القـــراءة يظهـــر لـــدى أطفـــال يكـــون ذكـــاؤهم عـــادي أو عـــالي، أي يتفـــاوت تحصـــيلهم القرائـــي بـــين المســـتوى المتوقـــع لهـــم ومســـتواهم الفعلـــي (محـــك التبـــاين)، أي أن الأطفـــال أو التلاميـــذ الـــذين يعـــانون مـــن صـــعوبات دراســـية في مختلـــف المـــواد والتلاميـــذ الـــذين لـــديهم مســـتوى ذكـــاء

منخفض ليس لديهم عسر قراءة، وإنما يعانون من تأخر دراسي، وأن عسر القراءة ليس نتيجة لنقص الدافعية أو الاضطرابات الحسية أو سوء التدريس أو أية ظروف بيئية أخرى غير ملائمة، وإن كانت عادة ما تظهر مقترنة بمثل هذه الظروف. ورغم أن عسر القراءة تمثل أعراضا مستمرة ودائمة إلا أن ذوي عسر القراءة بإمكانهم إحراز تقدم ملحوظ في حال التدخل العلاجي المبكر، حيث يمثل التشخيص والعلاج المبكرين أمرا هاما وضروريا في علاج والوقاية من تفاقم أعراض عسر القراءة وامتداد تأثيراتها السلبية إلى نفسية التلميذ.

التباين في مهارة القراءة:

أشارت الدراسة المتعلقة بالفهم والاستيعاب عن القراءة لكل من (Baker,1979)[16] و (Baker & Brown,1980)[17] أن القراء الجيدين يختلفون عن القراء الضعاف في النقاط التالية:

- يشكل القراء الجيدين استراتيجيات للفهم أكثر عمقا وفعالية من تلك الإستراتيجيات التي يشكلها القراء الضعاف، فاستراتيجياتهم تتعلق بتحديد الهدف من القراءة وطرح أسئلة للتأكد من تحقق الفهم لديهم، على عكس الآخرين الذين يكتفون بقراءة وإعادة قراءة النص.
- يعدّل ويغيّر القرّاء الجيدون استراتيجياتهم في القراءة في حال عدم الفهم أو بتغير الهدف من القراءة، في حين يعجز القرّاء الضعاف عن تعديل استراتيجياتهم المستخدمة.
- تتمكن الفئة الأولى من ربط المعلومات المقروءة ببعضها البعض وبالخبرات السابقة لديهم وهو ما يكسبها المعنى، أما الفئة الثانية فلا تستطيع ذلك.

- تتمكن الفئة الأولى من تقييم مدى وضوح وانسجام المادة المقروءة مع سد الثغرات إن وجدت، على عكس الفئة الثانية.
- تعرف الفئة الأولى كيفية معالجة إخفاقها في القراءة في حال حدوثها، بينما لا تتمكن الفئة الثانية من ذلك.
- تستطيع الفئة الأولى تحديد الأفكار المهمة في النص المقروء مما يجعلهم يركزون انتباههم عليها، على عكس الفئة الثانية.
- تستطيع الفئة الأولى تنظيم أفكار النص المقروء بشكل يحمل المعنى إن كان يفتقد إلى التنظيم، بينما تعجز الفئة الثانية عن القيام بذلك.
- وأخيرا يقرأ القراء الجيدون بهدف الحصول على المعنى المتضمن في النص، بينما يقرأ القراء الضعاف بهدف تفكيك شفرات المادة المقروءة.

عوامل وأسباب عسر القراءة:

إن عسر القراءة يكمن في خلل في أحد المراحل النمائية للقراءة كما تم توضيحه سابقا، أي عجز التلميذ عن الانتقال من مرحلة نمائية سابقة إلى مرحلة نمائية لاحقة، ولقد أجرت «Robinson,1977» دراسة شاملة في كتابها المعنون بـ: لماذا يفشل التلاميذ في تعلم القراءة؟ حيث استعانت بأخصائيين نفسانيين وأرطفونيين وتربويين وعلماء الأعصاب والغدد لتحديد أهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى عسر القراءة والنسب المئوية لها، فكانت نتائجها تشير إلى أن الصعوبات البصرية (المتعلقة أساسا بالتمييز البصري) والمشكلات الاجتماعية أحد أهم الأسباب التي تقف خلف عسر القراءة، تليها مشكلات سوء التوافق العاطفي، وبدرجة أقل مشاكل عصبية، صعوبات في التحدث، اضطرابات هرمونية، وطرق تدريس غير مناسبة... غير أن

أسباب عسر القراءة قد شغلت حيزا وافيا من البحوث النفسية والطبية، فمنهم من يرى أنها أسباب مباشرة ومنهم من يرى أنها أعراض مصاحبة لعسر القراءة، وفيما يلي عرض لتلك الأسباب:

- أولا: العوامل العصبية: ونقصد بها الخصائص التشريحية للجهاز العصبي للأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة. إن الوصف التشريحي العيادي للأفراد الذين يعانون من عسر قراءة سمح للباحثين وعلماء الأعصاب من تحديد المناطق العصبية المسؤولة عن مهارة القراءة، فقد تحدث «Hinshelwood» عن عمه الكلمات الملاحظ أساسا عند أفراد يعانون من أمراض عصبية. وكذلك الأمر بالنسبة لـ «Orton,1925» الذي تحدث عن أفراد يعانون من مشاكل في الإدراك البصري رغم سلامة الرؤية لديهم وهو ما أطلق عليه«**Strephosymbolia**» [18].

- وبعده تطورت الدراسات العصبية التي حاولت تحديد أسباب عسر القراءة، حيث أشارت إلى النقاط الآتية:

1/ اضطراب السيطرة المخية: ويقصد بالسيطرة المخية تفضيل استخدام جانب معين من الجسم في مختلف المهارات الحركية والمعرفية (عادة ما يكون اليمين، أو اليسار في حالات قليلة)، أما عسيري القراءة فقد تبين أنهم يعانون من فقدان أو ضعف السيطرة الدماغية، أي أنهم مرتبكون في تفضيلهم لاستخدام أحد جانبي الجسم، هذا ما يجعل المدخلات تعالج بطريقة مرتبكة ومتذبذبة من طرف جانبي المخ وهو ما يؤثر على معالجتها (Ekwall & Shanker, 1998)[19]، وقد شغلت العلاقة بين السيطرة المخية وعسر القراءة حيزا وافيا من الأبحاث العصبية خاصة في ظل التقدم التكنولوجي للتصوير الدماغي (IRM et TEP)[20]، فقد بينت أن الأفراد

عسيري القراءة ليست لديهم سيطرة جانبية معينة، بمعنى هناك تباين وتذبذب في معالجة المعلومات اللغوية بين نصف الكرة المخية اليمنى واليسرى، وتفصيل ذلك كالآتي(الزيات، 2002)[21]: في المرحلة الأولى من مراحل تعلم القراءة تكون المعالجة البصرية للمعلومات كأشكال وصور أو رموز من خلال النصف الكروي الأيمن للمخ، وفي المرحلة التالية تكون المعالجة السمعية لأصوات الحروف اللغوية من خلال النصف الكروي الأيسر. ويعتبر استخدام نمطي المعالجة بالمرونة الكافية بين النصف الأيمن والأيسر ضرورة لتعلم وإتقان القراءة على النحو الأمثل، أما عسيري القراءة فإنهم لا يقيمون خاصية اللاتماثل بين النصفين الكرويين للمخ، بمعنى أنهم يفشلون في معالجة المعلومات تتابعيا عبر النصف الأيمن والأيسر للمخ، هذا ما يجعل الفرد يبدو وكأنه يصارع للسيطرة على النظام اللغوي لديه وضبط معالجته، بينما تكون هذه السيطرة ممكنة وسهلة عندما يسيطر الجانب الأيسر للمخ على معالجة المعلومات.

2/ غياب اللاتماثل بين نصفي المخ: فمن الدراسات التي ركزت على هذا الجانب الدراسة التشريحية المباشرة للجثث عقب الوفاة – Anatomical-Postmortem التي قام بها العالمان «Geshwind & Galaburda» حيث أشارت إلى أن أهم الخصائص التشريحية لأمخاخ عسيري القراءة هو غياب اللاتماثل بين نصفي الكرتين المخيتين اليمنى واليسرى خاصة «Temporal Planum» في شق سلفيوس، بمعنى أن نصفي كرتيهم المخيتين متشابهين ومتماثلين، وخاصية اللاتماثل هذه – بمعنى اختلاف نصفي الكرتين المخيتين– موجودة لدى الأفراد العاديين في مختلف المناطق المخية بما فيها المناطق المفتاحية للقراءة: الفص الصدغي، الجسم

الجاسئ (الثفني)، والمخيخ. كما وجدت هذه الدراسة أن منطقة اللغة في الجانب الأيسر من القشرة المخية عند عسيري القراءة أصغر وعدد خلاياها أقل مقارنة بالأفراد العاديين (Guellab,2006)[22]، وهو ماتم التأكد منه باستخدام تقنية التصوير بالرنين المغناطيسي (**IRM**) حيث وجد أن المنطقة الأمامية للنصفين الكرويين متماثلتين، وأن المنطقة اليسرى لدى عسيري القراءة أصغر من نفس المنطقة لدى العاديين (Hynd, 1992)[23]. ومع تطور التقنيات الحديثة لتصوير الدماغ تم استعمال تقنية رسم النشاط الكهربائي للمخ (**BEAM**) الذي يعتمد على استثارة نشاط المخ ورسم موجات ذلك النشاط على الشاشة، أين تم التوصل إلى أن النشاط الكهربائي لأمخاخ عسيري القراءة يختلف اختلافات جوهرية عن النشاط الكهربائي لأمخاخ الأفراد العاديين، وقد وجدت هذه الفروق خاصة في النصف الأيسر من المخ، وتحديدا في الفص الأمامي المسؤول عن إنتاج اللغة، والصدغي المسؤول عن فهم اللغة، والقفوي المسؤول عن استقبال وتحليل الإشارات المرئية (Dufy, 1988)[24].

ويرى «Hynd,1999» أن تلك الدراسات أفادت في تحديد الأسباب العصبية لعسر القراءة، إلا أنها تحتاج إلى التركيز على دور الوظائف التنفيذية والمناطق تحت القشرية التي تتفاعل جميعا مع النظام اللغوي، وقد أوردت بعض الدراسات الحديثة كدراسة «Jones,1999» أن المخيخ يؤدي دورا مهما في معالجة المعلومات والمهارات الحركية التلقائية التي تضطرب لدى عسيري القراءة. وهو نفس ما توصلت إليه دراسة «Nicolson & al, 1999» من أن العطب في المخيخ يتجلى بوضوح كلما زاد حجم اضطراب القراءة (غادة، 2008)[25].

- ثانيا: العوامل الوراثية: تشكل العوامل الوراثية محل استقطاب البحوث الحديثة حول عسر القراءة، خاصة بعد تطور علم الوراثة الحديث. وقد انقسمت تلك الدراسات إلى فرعين: اهتم الفرع الأول بدراسة انتشار عسر القراءة بين الأسر، أما الفرع الثاني فقد اهتم بدراسة التوائم.

ومن بين الدراسات التي ركزت على وراثية عسر القراءة بين الأسر نجد دراسة «Batman, 1974 & Robinson, 1977» أين لاحظا أن عسر القراءة يميل إلى الانتشار داخل أسر معينة، أي أن عسيري القراءة لديهم أقارب من الدرجة الأولى أو الثانية يعانون من نفس المشكل، حيث أكدا العالمان على أن الخلل العصبي الوظيفي ناتج عن خصائص وراثية وخلل في النضج الجيني، هما السببان الرئيسيان في 22% من حالات عسر القراءة، ومرد ذلك إلى إمكانية توريث الاختلالات الوظيفية للجهاز العصبي وعيوب الإدراك البصري، ومن ثم يغلب على صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة الانتشار داخل أسر معينة (محمود سالم وآخرون، 2006)[26]، وأشارت دراسة «Decker,1985» أن 40% من الأبناء الذكور يرثون الاضطراب من الأم، وأن 55% منهم يرثونه من الأب، بينما يرث الإناث مانسبته 18% من الأب، و 17% من الأم (غادة، 2008)[27]، وهو ما يوحي أن عسر القراءة له علاقة بالجين الجنسي الذكري، رغم أن دراسات الباحثين لم تتوصل إلى قرار فاصل في ذلك، فمنهم من أشار إلى تموضعه على الجين السادس، ومنهم من أشار إلى تموضعه على الجين الخامس عشر. أما دراسة «Conners & al 1989» التي أشارت إلى وراثة اضطراب دقة قراءة الكلمات.

أما الدراسات التي ركزت على التوائم فقد أعطت دليلا آخرا على أن للجينات والوراثة دور كبير في ظهور عسر القراءة، حيث تبين أن إصابة أحد التوائم المتطابقة بعسر القراءة يرافقه احتمال كبير لإصابة التوأم الآخر حتى وإن تم تربيتهما وتعليمهما بصفة منفصلة، أما بالنسبة للتوائم غير المتطابقة فإن إصابة أحدهما بعسر القراءة يرافقه احتمال ضعيف لإصابة التوأم الآخر بعسر القراءة (Galaburda, 1988)[28].

- ثالثا: العوامل النفسية: وهي من أقدم العوامل التي استقطبت اهتمام الباحثين حول صعوبات التعلم، ومن أهم العوامل النفسية (محمود سالم وآخرون، 2006)[29]:

1- اضطراب اللغة: تعتبر اللغة من أهم المقومات التي ترتكز عليها القراءة الصحيحة، حيث تؤثر اضطرابات اللغة تأثيرات بالغة على عملية القراءة من حيث النطق الصحيح للكلمات، عدد المفردات التي يمتلكها الطفل، وفهم التراكيب والصرف. ويعتبر اختبار النمو اللغوي The Test of Language Development (**TOLD**) من إعداد «Hammil & Newcomer,1977» من بين الاختبارات الهامة لتقييم كفاءات الطفل الاستقبالية (الفهم) والتعبيرية (الإنتاج) التي تعتبر مؤشرا هاما لصعوبات القراءة.

2- اضطراب العمليات المعرفية: تبدو القراءة عملية معقدة تتضمن تنشيط وتفعيل عدد من العمليات المعرفية، التي يؤدي اضطرابها أو الخلل فيها إلى نتائج سلبية تنعكس على القراءة، ونقصد باضطراب العمليات المعرفية صعوبات الانتباه، الإدراك والذاكرة، والوعي الفونولوجي، وصعوبات الإغلاق.

إن أول العمليات المعرفية المتدخلة في القراءة هي الانتباه، والانتباه عملية معرفية معقدة تشمل التركيز العقلي، الانتباه الانتقائي، والتهيؤ العقلي فإذا كان الطفل غير قادر على تركيز انتباهه على المادة المطبوعة فإن سيفشل لا محالة في قراءتها، حيث يغلب على عسيري القراءة محدودية سعة الانتباه، تشتت الانتباه والاندفاعية.

أما الإدراك فهو ثاني العمليات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة بشقيه: الإدراك السمعي والبصري، والإدراك هو فهم استخلاص المعنى من المثيرات المنتبه إليها بما هو ماثل في البناء المعرفي للفرد، ولقد أثبتت الدراسات أنه ثمة علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات الإدراك البصري وبين عسر القراءة، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك البصري يجدون صعوبة في المرحلة الثانية من مراحل القراءة (مرحلة التمييز) وخاصة فيما يتعلق بتمييز الحروف المتشابه كتابة، وهو مايحول بينهم وبين إتقان القراءة. وقد وجد كذلك أن ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي عسر القراءة بصفة خاصة يعانون من صعوبات في كل من: التمييز بين الشكل والأرضية، الإغلاق البصري، ثبات إدراك الشكل، الوضع في الفراغ وإدراك العلاقات المكانية. أما صعوبات الإدراك السمعي فإنها تحول دون إدراك الحروف المتشابهة نطقا، ودون إدراك الحد الفاصل لبداية ونهاية الكلمات، وهو ما يجعل الكلمات تختلط مع بعضها البعض مما يؤثر على الفهم. وتشير الدراسات المنجزة حول عسر القراءة إلى ارتباطها بالخصائص الإدراكية التالية: التمييز بين الشكل والأرضية، الإغلاق السمعي، تمييز الكلمات، تمييز الأصوات (الزيات، 2007)[30].

وبالنسبة للذاكرة فهي تلعب دورا أساسيا في القراءة، فالطفل الذي لديه صعوبة في الذاكرة يجد صعوبة في تذكر واستدعاء الإشارة

الصوتية الموافقة للإشارة الغرافيكية للكلمة المكتوبة، وكذلك يجد صعوبة في استدعاء معنى الكلمة المقروءة، مما يؤدي إلى مشاكل في عملية القراءة.

أما الوعي الفونولوجي "Phonological awareness" فهو أحد العمليات الأساسية التي تشكل مهارة فك التشفير، والوعي الفونولوجي هو الحساسية للصوتيات (الوحدات الصوتية في اللغة المنطوقة) والقدرة على التفرقة والتمييز بينها من حيث خصائصها الفارقة، وقد أجريت العديد من الدراسات حول دور الوعي الفونولوجي على عسر القراءة، حيث تبين أنه يشكل أهم المكونات الفارقة بين ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين (الزيات،2007)[31].

وأخيرا بالنسبة لصعوبات الإغلاق فهي تشمل الإغلاق السمعي والبصري، ويشير مفهوم الإغلاق في القراءة إلى القدرة على معرفة الكلمة التي حدث حذف لأحد أجزائها بسبب مشكلات صوتية (متعلقة بالضجيج أو سرعة حديث المتكلم) أو مشكلات مرئية (طباعية أو كتابية). فإذا كان للتلميذ إغلاق بصري جيد فإنه سيكون قادرا على قراءة الكلمات عندما تحذف بعض أجزائها بسبب مشكلات طباعية، وبالمقابل إذا كان للتلميذ إغلاق سمعي جيد فسوف يكون قادرا على معرفة الكلمات الناقصة أو المشوهة بالضجيج أو التي تنطق بسرعة، إن ضعف الإغلاق البصري والسمعي يعتبران من الأمور الشائعة بالنسبة لذوي صعوبات القراءة حسب الدراسة التي قام بها (Elkins, 1972)[32].

3- انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية: إن مفهوم الذات الأكاديمية هو عامل نفسي هام يجب ألا يغفل عند تحديد عسيري القراءة عن غيرهم من التلاميذ، وقد أشار بعض الباحثين إلى أنه

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل القراءة وتقدير الذات الأكاديمية، وأن تغير مفهوم الذات لدى عسير القراءة عن طريق تنمية قدراته وتعزيز نظرته إلى الذات هي الخطوة الأولى نحو تحسين الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها التلميذ (محمود سالم وآخرون، 2006)[33]، وحسب رأي الباحث أن انخفاض تقدير الذات الأكاديمية هو عرض مصاحب ناتج عن عسر القراءة، وليس عرضا مسببا لها، فالذي يعاني من إخفاق وفشل متكرر في الفعل القرائي سوف تنخفض دافعيته وتقديره

4- المشكلات الوجدانية: لا تزال قضية المشكلات الوجدانية عند ذوي صعوبات التعلم محل نقاش وجدل بين الباحثين حول: هل صعوبات التعلم هي السبب في المشكلات الوجدانية، أم أن المشكلات الوجدانية هي السبب في صعوبات التعلم، وقد وجد دراسة «Albert & Edward,1980» أن 75% من القراء الضعاف أظهروا حالات عدم التوافق النفسي، وأن عسيري القراءة عادة ما يذهبون إلى الأخصائي النفسي بسبب المشكلات الوجدانية التي يعانون منها، ومن هذا المنطلق فإن تشخيص وعلاج المشكلات الوجدانية جزء ضروري من علاج صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة.

إن تفسير عسر القراءة بصعوبة واحدة من الصعوبات العصبية أو النفسية النمائية أو الوراثية أو التعليمية أمر غير مجد، لأن الخصائص الجسمية والنفسية والبيئية للأطفال ومدى استجابتهم للطرق التدريسية كلها أمور لا يمكن فصلها، إن التأخر في القراءة يرتبط عموما بكثير من العوامل... فالتلميذ الذي يعاني من مشكلات في الإدراك البصري فإنه عادة ما يعوض تلك الصعوبات بالإدراك

السمعي وفهم المعنى وتخمين الكلمات، وبالمثل فالطفل الذي يعاني من صعوبة في الإدراك السمعي فإنه عادة ما يعوض ذلك بقدراته اللغوية وبإدراكه وذاكرته البصرية. لكن عسر القراءة هنا يتجسد بوضوح عندما يعاني الطفل من أكثر من مشكلة (الإدراك السمعي والبصري، الذاكرة السمعية والبصرية)، ففي هذه الحالة فإن الإعاقة المزدوجة سوف تمنع وتعيق تقدم الطفل في تطوير مهارة القراءة.

الآثار النفسية الناتجة عن عسر القراءة:

- يؤثر عسر القراءة تأثيرا نفسيا بالغا على شخصية الفرد الذي يعاني منه بسبب تضارب وتداخل أفكاره، فهو يدرك نفسه أنه من ذوي الذكاء العادي أو العالي، بينما يجد نفسه غير قادر على التقدم في القراءة، أو غير قادر على اجتياز الاختبارات التحصيلية المرتبطة بالقراءة. وتداخل الأفكار هذا يؤدي إلى مستوى عالي من القلق والتوتر والإحباط، مم يقود سلوكات الفرد إلى أحد اتجاهين: انسحابي أو عدواني، فالاتجاه الانسحابي يترتب عليه تجنب الفرد لأي موقف تحصيلي أكاديمي تنافسي، مم ينجر عنه سوء تقدير الفرد لذاته وتدني مفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي الذي يمتد ليشمل كافة ردود الأفعال، وأحيانا تحدث انتكاسات نمائية مثل التبول اللاإرادي، مص الأصابع، اللامبالاة...، أما الاتجاه العدواني فيتمثل في محاولة التعويض التي يقوم بها ذوي عسر القراءة من خلال تغطية عجزه وعدم قدرته باللجوء إلى العنف، العدوان، وإلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين وخاصة الأقران، وذلك في محاولة منه لتعويض النقص أو العجز الذي يعاني منه، أو محاولته تحقيق النجاح في مقاومة سلطة المدرسة من خلال مخالفة القواعد والنظم والإخلال بالتعليمات التي

تضعها المدرسة. والمشكل أن هذه السلوكات تكون قابلة للتعميم على كافة ردود أفعال الفرد اتجاه الأفراد والمجتمع.

– يلعب الذكاء العادي أو العالي لعسيري القراءة دورا سالبا، فهم أكثر وعيا بمشاكلهم الأكاديمية والتحصيلية خصوصا ما يتعلق بالقراءة، ومن ثم يدرك الفرد نفسه بأنه فاشل فيسقط عرضة للإحباط والاكتئاب، ويتجنب الذهاب إلى المدرسة أو أي مكان تتم فيه القراءة، مم يؤدي إلى إصابته بالوساوس والأمراض النفسية.

– مع تكرر شعور ذوي عسر القراءة بالإحباط نتيجة انتكاسهم المتكرر في تحقيق الإنجاز المتوقع، يجد أولئك التلاميذ أن المدرسة بيئة ضاغطة ومسببة للتوتر ومثيرة للإحباط مم يجعلهم ينفرون منها، خاصة إذا لم يجدوا من معلميهم القدر الكافي من التفهم وتقدير حالتهم ومساعدتهم.

– عادة ما تكون البيئة المدرسية تتجاهل مشكلات هؤلاء التلاميذ وغير مهتمة بمشاعرهم وردود أفعالهم، مما يعمق شعورهم بالعجز وتكوين نظرة سالبة لذواتهم وبالتالي يتجهون إلى التسرب المدرسي في محاولة منهم للتخفيف من مشاكلهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يعد منهج هذه الدراسة منهجا تجريبيا، حيث أخذنا عينة من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي ممن يعانون من عسر قراءة، وقمنا بتطبيق استبيان صعوبات تعلم القراءة عليهم (قياس قبلي)، وبعدها مباشرة أخضعنا تلك العينة إلى برنامج "فيرنالد" لمدة أسبوعين، ثم أعدنا تطبيق استبيان صعوبات تعلم القراءة مرة أخرى على تلك العينة (قياس بعدي) لمعرفة أثر ذلك البرنامج في التخفيف من عسر القراءة.

ثم استعملنا أسلوب إحصائي لمعالجة النتائج وهو اختبار ت « T Test » وهو يستخدم في اختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين من الأفراد، وله عدة صيغ منها الصيغة المطبقة في هذه الدراسة وهي متعلقة بحساب الفرق بين متوسطين مرتبطين أو لعينة واحدة.

عينة الدراسة: قمنا بتطبيق الدراسة على عينة قوامها 10 تلاميذ من الصف الخامس إبتدائي يزاولون دراستهم بمدرسة أول نوفمبر 1954 بولاية الأغواط، منهم 5 ذكور و5 إناث وكلهم يعانون من عسر قراءة.

أداة الدراسة:

استخدمنا في دراستنا هاته مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المأخوذ من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، إعداد فتحي الزيات، المكيف والمقنن من طرف الباحث في إطار مشروع تحضير الدكتوراه.

برنامج فيرنالد:

هو برنامج وضعه كل من «Fernald G & Helen K» سنة 1920، حيث قام ببلورة طريقة حسية حركية لتدريس القراءة والتهجئة، وتدمج هذه الطريقة الخبرة اللغوية وأساليب التتبع في أسلوب متعدد الحواس، وفي هذه الطريقة نتبع المراحل الآتية:

- في المرحلة الأولى ينطق التلميذ كلمة يختارها. يكتبها الفاحص على الصبورة أو على ورقة ويشاهدها التلميذ. ثم يقرأ الفاحص الكلمة بالتأني ويتتبعها التلميذ بأصبعه، تُمسح الكلمة من الصبورة ويكتبها التلميذ من ذاكرته. وأخيرا يعيد الفاحص كتابة

الكلمة، يشاهدها التلميذ ويقرؤها بصوت عالي ثم يضعها داخل جملة من إنشائه.

– في المرحلة الثانية يستمر التلميذ في تتبع الكلمات المكتوبة أمامه وقراءتها وكتابتها من الذاكرة، حتى يتمكن من قراءة الكلمات مباشرة بعد كتابتها من طرف المعلم.

– وفي المرحلة الثالثة يصل التلميذ إلى قراءة الكلمة من خلال النظرة السريعة لها، ويتمكن من كتابتها من الذاكرة البصرية بعد رؤيتها مرة أو مرتين.

– وفي المرحلة الأخيرة يكون التلميذ قادرا على معرفة كلمات جديدة من خلال تشابهها مع كلمات سبق تعلمها، فالتلميذ هنا توصل إلى مبدأ التعميم لاكتساب مفردات جديدة.

عرض النتائج:

وللتحقق من فعالية البرنامج في التخفيف من عسر القراءة أي: هل للبرنامج العلاجي أثر في التخفيض من حدة عسر القراءة، أو بمعنى آخر هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الحساب بين كل من الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار القبلي، قمنا بإنجاز الجدول الآتي انطلاقا من النتائج المتحصل عليها سابقا، والذي يشمل نتائج العينة على اختبار صعوبة تعلم القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج:

الحالة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
الإختبار القبلي	59	50	42	70	46	62	57	60	68	45
الإختبار البعدي	47	42	30	58	29	54	49	46	50	33

	قبل	بعد
N	10	10
$\sum(Y)$	559	438
$\sum Y^2$	32103	20100

ثم استخدمنا اختبار ت لحساب دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين (قياس قبلي وقياس بعدي)، حيث تشير الفرضية الصفرية H_0 إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة تعلم القراءة بين القياسين، بينما تشير الفرضية البديلة H_1 إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة صعوبة تعلم القراءة لصالح القياس القبلي.

$$H_0 : \mu_b = \mu_a \qquad H_1 : \mu_b \neq \mu_a$$

وبتطبيق القانون لدينا ت المحسوبة: 2.89 = T_0 ، والتي نقارنها مع قيمة ت المجدولة الموافقة لدرجة حرية 9 وعلى مستوى دلالة α = 0.05 هي: T_t = 2.26

بما أن $F_t < F_0$ إذن ترفض الفرضية الصفرية على مستوى دلالة α = 0.05 ، و95% نسبة اليقين من أنه ثمة فروق بين متوسط القياس القبلي والبعدي لدرجات صعوبة تعلم القراءة، أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات صعوبة تعلم القراءة لصالح القياس القبلي، وهو ما يدل على أن البرنامج العلاجي قد أسهم في التخفيف من عسر القراءة لدى العينة.

خاتمة:

إن أهمية القراءة في المراحل التعليمية من جهة، وانتشار صعوبات تعلمها من جهة أخرى، دفعنا إلى البحث فيها من حيث

الأعراض والمظاهر التي يمكن أن تظهر لدى التلاميذ المتمدرسين، ومن حيث الأسباب كذلك. غير أن الشيء المهم في دراستنا هذه هو محاولة بلورة برنامج علاجي متعدد الحواس مستمد من طريقة فرنالد من أجل مساعدة أولئك التلاميذ للتخفيف من عسر القراءة لديهم، وقد تم التأكد من فعاليته إمبريقيا على عينة قوامها 10 تلاميذ من الصف الخامس ابتدائي باستعمال المنهج التجريبي والتحقق منه باستعمال الاختبارات الإحصائية، حيث تبين أنه ثمة فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياس القبلي والبعدي.

الهوامش و المراجع المعتمدة:

[1]/ فتحي الزيات: قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، ط1، 2007، دار النشر للجامعات، مصر، ص.238

[2]/ *Elkins, J: Some psycholinguistic aspects of the differntial diagnosis of reading disability in grades I and II; Published doctoral dissertation, University of Queensland, Australia, 1972.*

[3] / محمود عوض الله سالم وآخرون: صعوبات التعلم – التشخيص والعلاج –، ط1، 2002، دار الفكر، عمان، الأردن، ص.150

[4] / كيرك، ص.، كالفنت، ج.: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، 1984، ترجمة زيدان السرطاوي وآخرون، 2006، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، ص.ص256-.259

[5] / *Wittrock,M.(1984). Generative reading comprehension. Ginn occasional reports, Ginn & company. Boston.*

[6] / حمدي علي الفرماوي، نيروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، ط1، 2006، المكتبة الأنجلومصرية، مصر، ص ص 23-27

[7] / *Mayer, B.(1992). Thinking problem solving & cognition. Freeman & company. New York. p 256*

[8] / أفنان دروزة: أساسيات في علم النفس التربوي ، ط1، 2004، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص.121

[9]/ غـادة عبـد الغفـار: اضـطراب القـراءة الإرتقـائي مـن منظـور علـم الـنفس العصـبي الإكلينيكي، ط1، 2008، إيتراك للطباعة، القاهرة، ص.36

[10] / المرجع السابق، ص36.

[11]/ *Lyon, R., Fletcher, M: Learning disabilities, 2003. In : Barkley, R & al : Child psychopathology, 2nd ed, 2003, Guilford press, New York, Pp.520-586.*

[12] / فتحـي الزيـات، المتفوقـون عقليـا ذوو صـعوبات الـتعلم – قضـايا التعريـف والتشخيص والعلاج –، ط1، 2002، دار النشر للجامعات، مصر، ص.442

[13]/ *Bara Sid Ahmed : Comprendre et résoudre la dyslexie par la psychologie cognitive du langage, Actes du IV colloque international du laboratoire SLANCOM, 17-18 juin 2006, publié au revue scientifique du laboratoire SLANCOM, N°2, 2007. P 271.*

[14] / كيرك، ص.، كالفنت، ج.: مرجع سبق ذكره، ص.ص 271-.272

[15] / محمـد النـوبي علـي: مقيـاس اضـطرابات اللغـة اللفظيـة لـدى الأطفـال ذوي صـعوبات التعلم، ط1، 2010، دار صفاء للنشر، عمان، ص.ص 83-85.

[16]/ *Baker, L: Comprehension monitoring: Identfying and coping with text confusion, Journal of reading behavior, N° 11(4), 1979, pp.369-373.*

[17]/ *Baker, L., Brown, L: Metacognition skills and reading, Urbana : University of Illinois, Center for the study of reading, 1980.*

[18]/ *Guellab S: Dyslexie et structure cérébrale, Actes du IV colloque international du laboratoire SLANCOM, 17-18 juin 2006, publié au revue scientifique du laboratoire SLANCOM, N°2, 2007. p 61.*

[19]/ *Ekwall, E., Shanker, L : Diagnostic and remediation of the disabled reader, Allyn & Bacon, Boston, 3rd edition, 1998. P13.*

[20]/ *Casalis, S: Lecture et dyslexie de l'enfant, Presses universitaires du Septentrion, Paris, 1995.*

[21]/ فتحـي الزيـات، المتفوقـون عقليـا ذوو صـعوبات الـتعلم – قضـايا التعريـف والتشخيص والعلاج –، مرجع سبق ذكره، ص.444

[22]/ Guellab S: op cite. p 61.

[23]/ *Hynd, G: Neurological aspects of Dyslexia, Journal of learning disabilities, N°25, 1992. pp 110-114.*

[24]/ *Dufy, F: Neurophysiological studies in dyslexia, Raven press, New York, 1988.*

[25]/ غادة عبد الغفار: مرجع سبق ذكره، ص.54

[26] / محمود عوض الله سالم وآخرون: مرجع سبق ذكره ، ص.148

[27]/ غادة عبد الغفار: مرجع سبق ذكره ، ص.51

[28]/ *Galaburda, M: The pathogenesis of childhood dyslexia, Raven press, New York, 1988, pp. 127-137.*

[29]/ محمود عوض الله سالم وآخرون: مرجع سبق ذكره ، ص149-.150

[30] / فتحي الزيات: قضايا معاصرة في صعوبات ، مرجع سبق ذكره ، ص45-46... 31/حمدي علي الفرماوي، مرجع سبق ذكره ، ص.22

[32]/ *Spiro, R. (1980). Theoritical issues in reading comprehension. Hillsadale, NJ: Lawrence Erlbaum.*

[33]/ *Bara Sid Ahmed : op cite. P 272.*