استراتيجيات تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة.

Strategies for developing reading ability for dyslexic students.

الزهرة بالعروسي[1]، حليمة شريفي[2]، سهيلة وصيف خالد[3]

Zouhra Belarouci[1], Halima Charifi[2], Souhila Oussif Khaled[3]

[1] مخبر المهارات الحياتية. جامعة المسيلة (الجزائر)، zouhra.belarouci@univ-msila.dz

[2] مخبر المهارات الحياتية. جامعة المسيلة (الجزائر)، halima.charifi@univ-msila.dz

[3] جامعة قاصدي مرباح. ورقلة (الجزائر). Soujod79@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/07/30 تاريخ القبول: 2021/08/30 تاريخ النشر: 2021/10/27

ملخص:

يسعى البحث الحالي الى التعريف بالاستراتيجيات المستخدمة في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، وذلك من خلال تحديد خصوصيات التلميذ في المرحلة الابتدائية، في تعلم وتدريس المواد الأساسية، أهمها مادة القراءة، على اعتبارها المدخل الرئيسي لعملية التعلم.

لتحقيق ذلك كان لابدّ من التركيز على اضطراب عسر القراءة الذي يعدّ عقبة كبيرة في وجه بعض التلاميذ في مسارهم الدراسي، خاصة وأنهم يختلفون عن العاديين من حيث اكتساب المعلومة بالطرق التقليدية المستخدمة في المنهاج العادي. لذا قمنا بتسليط الضوء على بعض الاستراتيجيات الخاصة والتي تعتبر فعالة في إكساب هؤلاء القدرة القرائية، وهي، استراتيجية التعلم بالطريقة التركيبية أو الجزئية، استراتيجية تعلم القراءة من خلال سلة البيض التعليمية، استراتيجية التعلم باللعب و استراتيجية الألوان في القراءة. **كلمات مفتاحية:** استراتيجيات؛ تنمية القدرة القرائية؛ التلاميذ عسيري القراءة.

المؤلف المرسل: حليمة شريفي، **الإيميل:** halima.charifi@univ-msila.dz

Abstract:

The current research seeks to define the strategies used in developing the reading ability of students with dyslexia, by identifying the characteristics of the student in the primary stage, in learning and teaching basic subjects, the most important of which is reading, as it is the main entrance to the learning process.

To achieve this, it was necessary to focus on dyslexia, which is a major obstacle for some students in their academic path, especially since they differ from ordinary people in terms of acquiring information using the traditional methods used in the regular curriculum. Therefore, we have highlighted some special strategies that are effective in acquiring these reading ability, namely, the synthetic or partial learning strategy, the strategy of learning to read through the educational egg basket, the learning strategy by playing and the color strategy in reading.

Keywords: strategies; developing reading ability; dyslexic students

1. مقدمة:

تعد القراء أحد المهارات الأساسية التي ترتكز عليها العملية التعلمية، إن لم نقل أهم محاورها، لأن مهارة القراءة تشكل النافذة التي تطل على الفكر الانساني، وأحد أهم سبل الاتصال والتواصل، ووسيلة للحصول على أنواع المعرفة المختلفة. "الكل يعلم بأن القراءة نتاج تفاعل عمليات العديد من العوامل كالإدراك والانتباه والذاكرة تقوم على الدافعية وتتصف بالطلاقة والبنائية والاستمرارية، كما أنها نشاط فكري يشمل عمليات، التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها بشكل صحيح والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات والمتعة النفسية (السيد، 2000، 86).

من هذا المنظور يري الباحثون والمهتمون في مجال صعوبات التعلم أن أي اضطراب أو صعوبة يصحب هذه القدرة (القراءة) هو سبب مباشر وعامل أساسي في إخفاق التلميذ وفشله دراسيا، وهو ما يظهر جليا في صفوف المرحلة الابتدائية، يُعْرَف هذا الاضطراب **بعسر القراءة "الديسليكسيا**

Dyslexia": "صعوبة تتعلّق باللغة، حيث يواجه الفرد صعوبات محددة في القراءة والتهجئة" (النوبي، 2011، 62)كما اعتبرها البعض، على أنها "اضطراب محدد ودائم في اكتساب اللغة المكتوبة، وهو اضطراب خطير كفاية للتأثير السلبي على التكيف المدرسي"(Benoit et all, 2009, 15)،

أكد كلّ من كيرك وكالفانت (1988) أن 60 إلى 70% من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة (كيرك وكالفنت، 1988، 115)، كما أكد **مُحَمَّد عوض**، أن أكثر من 80% من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة. (عوض وآخرون، 2008، 76) كما أن المؤشرات الإحصائية تعطينا تحذيرا بأن الأفراد غير الناجحين في المجتمع لا يقرؤون ويعيشون بتقدير منخفض للذات، بالإضافة إلى نقص الدافعية ومزيد من القلق، ومنه فالقدرة على القراءة أمر ضروري في ضوء التقدم التكنولوجي الهائل وتزايد تعقد وسائل الاتصال في المجتمع.

كلّ ذلك دفع الباحثين في مجال التربية الخاصة إلى البحث والتقصي لإيجاد حلول تطبيقية لتدريب وتأهيل هذه الفئة، إذ تشير جل تلك الدراسات إلى أهمية القراءة، وعلى أنها الوسيلة لكل المدخلات الاكاديمية وأن الفشل المدرسي مرتبط دائما بالفشل في القراءة. منه كان إلزاما اتباع استراتيجيات وطرق تدريس خاصة ومتنوعة وذلك حسب قدرات عسيري القراءة واحتياجاتهم

هذا ما سعينا إليه من خلال هذا البحث، إذ حاولنا جاهدين الإلمام بكل ما يتعلق بالقراءة وأنواعها و أهميتها، إضافة الى إيجاد بعض الاستراتيجيات التي تطبق على مستوى العيادات الخاصة التي تفيد هؤلاء التلاميذ في اكتساب المعلومة وترسيخها.

2.مهارة القراءة كمدخل رئيسي لعملية التعلم:

1.2 مفهوم القراءة:

لقد تعددت وتنوعت وتشابهت التعريفات الخاصة بعملية القراءة نذكر منها تعريف كلّ من هاريس وسيباي **Harris & Sibaye** للقراءة بأنها: "تفسيرات ذات معني للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة

والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب. (حمزة، 2008، 11)

تُعَرَّف كذلك على أنها: "عملية معرفية تستند إلى ترجمة مجموعة من الرموز تسمى حروفا لتكوين معنى للوصول إلى الفهم و الإدراك. (السيد، 2000، 86)

هي أيضا "عملية تفكير معقدة تشمل تفكيك الرموز المكتوبة" (جراي ووليام، 1998، 45)

يذكر سامي عبد الله (1983) أن كلّ تعريفات القراءة تقع ضمن مجموعتين: (عمير، 2005، 48)

-**الأولى**: تنظر إلى القراءة على أنها عملية فكّ الرموز وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات، تمثّلها لتشكّل اللغة المنطوقة المسموعة.

-**الثانية**: ترى أنها عملية فهم، حيث أن المقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها، وتحويل الرموز إلى معانٍ.

من كلّ ما سبق يمكن أن نستنتج مفهوما للقراء، إذ نقول أنها تتمثل في القدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها بصفة صحيحة وسليمة، بالإضافة إلى فهم معناها، كما تعتبر العملية التي يقوم من خلالها الطفل بفكّ الرموز المكتوبة أو المطبوعة وفهم معاني الكلمات، كلّ ذلك يتمّ عن طريق عملية الإدراك.

2.2 أهمية القراءة:

تقول الدراسات الحديثة أن نحو 70% مما يتعلّمه الفرد يُرَدُ إليه عن طريق القراءة (جراي ووليام، 1998، 45) بمعنى أن معظم ما نقوم بتعلّمه في هذه الحياة يكون عن طريق مهارة القراءة، لأنها كما أسلفنا الذكر هي بوابة الدخول إلى مجالات التفكير والتفكّر، وهي وسيلة مهمة وأساسية لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمة.

لهذا تعدّ مهارة القراءة ذات أهمية كبرى بالنسبة للتلميذ (باعتباره الفرد الذي يقضي معظم ساعات يومه في ممارسة عملية التعلم) فهي أهم المهارات الدراسية التي تُعَلَّم في المرحلة الابتدائية، إنها الجسر الموصول إلى المعارف الأخرى، وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه، ويتوقف عليها مستوي تحصيله الدراسي، فاذا تمكن من مهاراتها تقدم في دروسه وإذا لم يتمكن من إتقانها فإنه لن يتقدم في المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي إلي ظهور مشكلات دراسية قد تتسبب في رسوبه أو تسربه من المدرسة أو ظهور مشكلات سلوكية أخرى.

تتضح أهمية مهارة القراءة في عديد من الجوانب، نلخصها في الآتي: (جراي ووليام، 1998، 45)

- يحتاج التلميذ إلى القراءة في تعلم جميع الموضوعات التي يدرسها.
- يقدم الامتحانات التي غالبا ما تكون كتابية، أي أنها تعتمد على قدرته في القراءة والفهم (خاصة الأسئلة الموضوعية).
- يوظف مهارات القراءة في الحياة اليومية والخاصة مثل: قراءة الجرائد/ المجلات/ الأفلام المترجمة/ اللافتات/ وصفات الدواء/ الفواتير/ الرسائل الخاصة/ الإعلانات والشعارات وغير ذلك.
- الضعف في القراءة يؤدي إلى الضعف في الكتابة، ولكي يتقدم التلميذ في عملية الكتابة عليه أن يتقن أولاً المهارات القرائية.

إذاً فالتلميذ يحتاج إلى تعلم مهارات القراءة من أجل توظيفها في حياته اليومية داخل المدرسة وخارجها.

3.2. أنواع مهارات القراءة:

في العنصر السابق ذكرنا أنواع القراءة حسب توظيفها من طرف التلميذ، لكن في هذا العنصر وجدنا أنه من الضروري التعرّف على عملية القراءة كمهارة، فطرحنا التساؤل التالي: هل هناك مهارة واحدة فقط للقراءة؟ بمعنى، هل نقرأ كل ما تصل إليه أيدينا من المواد المكتوبة بنفس **المقدار من العناية ودرجة السرعة والإتقان؟**

هناك في الحقيقة مهارات متعددة للقراءة: فقراءة الجريدة تختلف عن قراءة كتاب علمي مقرّر. وقراءة البحث تختلف عن قراءة قصة مسلية وقراءة رسالة شخصية تختلف عن قراءة قصيدة، وهكذا. عليه نقول أنه: http://www.tadreeb.gov.sa/topic.asp

- ليست هناك مهارة واحدة فقط للقراءة، وإنما عدة مهارات أساسية.
- لا تُعَامَلُ كل المواد المقروءة بنفس السرعة ودرجة الإتقان.
- كل ما يُقرَأُ يحتاج إلى تفكير قبل وأثناء وبعد القراءة، فالقراءة نفسها هي عملية تفكير.
- القراءة مثل قيادة السيارة من حيث الحاجة إلى الانتباه والتركيز والتكيف في السير حسب ما يقتضيه الموقف، فالسير في شارع عريض يختلف عن السير في أزقة ضيقة، وهكذا.
- المرونة في القراءة تأتي بالتدريب على القراءة يوميا، وذلك بتوظيف جميع المهارات القرائية حسب المادة المقروءة.

لا تستعمل قراءة الدرس كبديل لكل أنواع القراءات، فهناك: (حبش، 1991، 45)

- **قراءة الاستطلاع:**

هي بمثابة اللقاء الأول بأي كتاب أو موضوع، قبل أن يقرر الشخص ما إذا كان سيقرأه أم لا، بعبارة أخرى، إنها نظرة سريعة على بعض الأمور التي تلقي الضوء على محتوى المادة التي تحاول قراءاتها، سواء كانت كتاباً أو موضوعاً أو مقالة أو غير ذلك. وتحدد لك مستوى المادة والأفكار التي تدور حولها تلك المادة، كالمقدمة والعرض والخلاصة، والزمن الذي كتبت فيه والمراجع التي أخذت منها بعض الأفكار والأسلوب الذي كتب به، إلى غير ذلك من الأمور.

- **القراءة العابرة أو التصفح:**

هي قراءة وتصفح خفيفة سريعة، تبحث عن بعض نقاط، أو عن أفكار عامة، تكون عادة مذكورة بوضوح في المادة المقروءة، كما تكون موجزة جداً، تتمثل في كلمة أو بضع كلمات يتم العثور عليها بسهولة، كإجابات عن أسئلة من نوع: (هل؟) (من؟) (متى؟) (أين؟) (كم؟). وتكون الإجابة عن السؤال العابر عادة قصيرة، وقد لا تتعدى كلمة أو اثنتين.

- **قراءة التفحص:**

هي قراءة متأنية نسبياَ، وتفيد عادة في تنظيم المادة. وهي تجيب عن أسئلة من نوع (لماذا؟) (كيف؟)، إضافة إلى أسئلة القراءة العابرة.

كما أنها تبحث عن أفكار متفرقة يسعى القارئ إلى تجميعها. وقد يحتاج من أجل ذلك أن يقرأ المادة كلها، ولكنه يقرأها بسرعة وحرص، ماراً بالأفكار كي يجيب عن الأسئلة التي في ذهنه، وهو خلال ذلك، يتعرف على النقاط الرئيسة والحقائق والمعلومات التي تجيب عن تلك الأسئلة .

- **قراءة الدرس:**

هي قراءة متأنية دقيقة، كما أنها قراءة تأمل وتفكير. وتتطلب الأسئلة التي يجاب عنها في قراءة الدرس معلومات أكثر حرفية مما هي عليه في أنواع القراءة السريعة أو العابرة والتفحص.

القارئ هنا يقرأ بعقل ناقد، وهو لا يكتفي بقراءة ما يرى، بل يقرأ بين السطور. لأن عليه أن يزن الحقائق الجديدة في ميزان خبراته الخاصة، ويتفاعل معها سلبا أو إيجابا، فتصبح بالتالي جزءاً من الخبرات الجديدة التي يضيفها إلى رصيده السابق من الخبرات. وهي التي ستساعده على التنبؤ بما سيرد من أفكار ومعلومات أثناء القراءة، فتصبح بذلك مفاتيح للفهم .

- **مهارة المجاراة (القراءة السريعة مع الفهم السريع):**

تعني القراءة السريعة مع الفهم السريع. وهي تعتمد على المرونة، أي "القدرة على قراءة النصوص المختلفة بالسرعة الأكثر اتفاقا مع غرض ونوعية النص".

هذه المهارة ليست كالمهارات السابقة، لأنها تحتاج إلى الكثير من التدريب، كما تتطلب الاستمرار في التطبيق. وحبّذا لو درب المعلمون تلاميذهم عليها في المراحل الأولى بمجرد أن يتقنوا مهارات القراءة الآلية. وذلك بوضع خطة منظمة ذات أهداف واضحة تؤدي بالتالي إلى التحسن فالإتقان.

إذا فالطالب يحتاج إلى توظيف جميع المهارات القرائية في كل ما يقرأه، والمعلم الناجح هو الذي يساعد تلاميذه في توظيف المهارات المناسبة في الموقف المناسب.

3.عسر القراءة:

1.3. تعريف عسر القراءة:

إن الديسلكسيا، بالمعني الحرفي "خلل وظيفي في عملية معالجة الكلمات، أكثر منها مجرد صعوبة في تعلم اللغة المكتوبة. إنها تصيب أساليبنا في الاتصال وتمس اللغة، التي تمثل رموز البيان النفسي والاجتماعي في الوقت نفسه (دايمون، 2006 ، 13)

كما عرّفت الجمعية البريطانية الدسلكسيا (عسر القراءة) أنّه صعوبة خاصة في التعلم تعيق اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، والتهجئة والرياضيات والأنظمة الأخرى التي تتعامل مع الرموز. (البحيري، 2012، 20)

يقترن مصطلح صعوبات القراءة بمصطلح عسر القراءة (Dyslexia) والذي عرفه فريرسون Fresron بأنه: "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية." وتعد الصعوبات القرائية من أكثر الحالات انتشارا بين طلبة ذوي صعوبات التعلم. (القاسم، 2015، 119)

تعريف الفدرالية العالمية لعلم الأعصاب "الديسليكسيا": "اضطراب يظهر على شكل صعوبة حادة في تعلم القراءة وذلك رغم وجود ذكاء عادي وتعليم مناسب وفرص اجتماعية وثقافية مناسبة وتنشئ عن نقائص معرفية ذات أصل تكويني." (Sprenger, 2006, 131)

لكن هذا التعريف يصنف عسيري القراءة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة ويمهل الأسباب الكامنة وراء هذا الخلل ويعتبر الكثير من المتخصصين هذا التعريف غير عملي ويفضلون تبني التعريف الذي يأخذ بعين الاعتبار الفارق الملاحظ بين المستوى الذي وصل إليه الطفل ومستواه العقلي والذهني.

يرى جيرمان (German, 1993) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في استرجاع الكلمات، حيث معدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع ذات الكلمات لدى

التلاميذ العاديين، ويرى أن ذلك راجع إلى مشكلات أو اضطرابات في الذاكرة لديهم. (عميرة، 2005، 51)

أما تالال (Tallal, 1993) فقد وجد أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة وعسر أو صعوبة الكلام يعانون من بطء تجهيز ومعالجة الأصوات اللغوية. (عميرة، 2005، 51)

نستنتج من التعاريف السابقة، أن عسر القراءة هو اضطراب على مستوى وظائف المخ يؤدّي بالطفل إلى صعوبة حادة في تعلّم القراءة، رغم نسبة ذكائه العادية، تشمل هذه الصعوبة في تعلّم القراءة، القراءة الصامتة أو الجهرية أو التهجئة أو فهم المقروء أو حتى استرجاع الكلمات بسبب اضطراب في الذاكرة.

2.3 المؤشرات المنبئة على وجود عسر القراءة:

أشار كلّ من تومسون ومورسلاند (**Thompson & Marsland, 1966**) إلى بعض المؤشرات والعلامات الدالة على وجود عسر القراءة لدى الأطفال، ومنها أنهم: (عميرة، 2005، 53)

- تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عمّا هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة.
- لا يُظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس أو تفل المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية.
- يُظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، ويميلون إلى إحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام.
- ضعاف أساسا في التهجئة، وفي محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة، ويظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجّه الحروف Orientation of letters.

في تقرير تمّ إعداده من طرف فريق متعدد التخصصات، من أطباء متخصصين، أخصائيين نفسانيين ومعالجين في التربية الخاصة، ذُكِر أنه يمكن أن نُجزم بأن الطفل لديه عسر في القراءة، إذا توفّرت الشروط الآتية: (Benoit et all, 2009, 15)

- إذا كان الطفل قد ارتاد المدرسة بشكل طبيعي وليس لديه نقص في التعليم.
- الاضطراب ليس ثانويًا للإعاقة الحسية أو العقلية أو الحركية أو تلف الدماغ، علم الأمراض العصبية والاضطراب النفسي.

بمعنى أن الحكم النهائي على أن الطفل يعاني من عسر في القراءة يأتي بعد تشخيص دقيق ومعمّق، وعلى أسس علمية، إذ أن شرط تمدرس الطفل وارتياده المدرسة ضروري جدا، على أن لا يكون قد انقطع هذا الطفل عن المدرسة لمدة ثمّ عاد إليها.

بالإضافة إلى استبعاد حالات الإعاقة بكلّ أنواعها الحسية، الحركية والعقلية، أو أي اضطرابات نفسية أو عصبية.

قام نفس الفريق بوضع مجموعة من المؤشّرات الدالة على وجود عسر القراءة في مراحل تعليمية مختلفة (منذ المرحلة التحضيرية إلى سن 11/ 12 سنة)، نقوم بتصنيفها بطريقتنا لتبسيطها أكثر في الجدول التالي:

جدول يوضّح العلامات المنبئة بوجود عسر قراءة لدى الطفل حسب المراحل التعليمية

المراحل التعليمية	العلامات المنبئة
المرحلة التحضيرية (5 – 6 سنوات)	اضطراب مستمر في اللغة الشفوية / صعوبة إدراك تجزئة الكلمات إلى مقاطع لفظية/ القوافي/ ضعف الذاكرة اللفظية.
في بداية المرحلة الابتدائية	سوء فهم نظام الكتابة، بمعنى لا يربط بين العلامة المكتوبة (حروف الكتابة graphème) والصوت الذي يرمز إليه(phonème)/ صعوبة في التمييز بين الأصوات والارتباك بين الحروف المتشابهة في نطقها/ صعوبة في التمييز البصري بين الحروف المتشابهة في كتابتها/ صعوبة في التفريق بين ترتيب تسلسل الأحرف أو المقاطع.
السنة الثامنة من العمر	فضل في القراءة/ بطء في القراءة/ صعوبة في تذكر الكلمات شائعة الاستخدام أو قواعد اللغة المتعارف عليها/ تجزئة الكلمات/ فك الرموز بصورة بطيئة وشاقة تعوقها أخطاء بين الحروف أو مجموعات الحروف (مقاطع الكلمات)/ أخطاء إملائية خطيرة/ حذف المقاطع/ تقطيع خاطئ للكلمات (المقاييس = المقياس)/ ارتباك في الأصوات.
11/ 12 سنة	صعوبات في القراءة/ بطء شديد يعيق أحيانا الوصول إلى المعنى/ يتعب بعد بضعة أسطر من الكلمات ويميل إلى فك الشيفرات مرة أخرى.

المصدر: من استنتاج الباحثات

ذكر كذلك اسماعيل لعيس (2000)، مجموعة من المظاهر، يمكن اعتبارها مؤشرات منبئة لوجود عسر القراءة: (لعيس، 2000، 98)

- حدوث خلط بصري بين الحروف خاصة المتشابهة منها بما يحدث تعويض بعضها البعض.
- قلب مواضع الحروف داخل الكلمات.
- حذف الحروف والميل إلى التبسيط.
- عدم انتظام تتبع السطر موضع القراءة وهو ما يفسر التكرار والرجوع إلى الوراء أثناء القراءة.
- إيقاع القراءة متردد ومتقطع.

3.3. الأسباب والعوامل المؤدية لاضطراب عسر القراءة:

1.3.3. العوامل الجسمية:

تلعب القدرات الجسمية السمعية منها والبصرية دورا كبيرا في عملية تعلم القراءة والتي تتم من خلال عمليات الإدراك، إنها الطريقة التي يتم بواسطتها تمييز المثيرات الحسية التي نحصل عليها من خلال الحواس وإدراكها وان أي صعوبة في الإدراك البصري أو السمعي، وأي خلل على مستوى وظائف هذه الحواس، قد تؤدي إلى مشكلات في تفسيرات المداخلات الحسية للدماغ تفسيرا صحيحا.

"تشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، ويفسّر هؤلاء الباحثون منشأ الصعوبة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن التغيرات أو الانحرافات التي تحدث في البيئة أو التركيب، تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء أو في الناتج الوظيفي لها". (عميرة، 2005، 55)

يضيف كذلك فتحي الزيات (2007) أن "صعوبات القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية، وهذا يشكل أساسا هاما من الأسس التي تقوم

عليها عملية القراءة، فالوسيط الحسي السمعي، يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق، كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها، ومن ثمّ فأي اختلال في أي من هذه الوسائط أو فيهما معا يؤثّر على فعالية القراءة كمهارة من ناحية وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى، حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة". (الزيات، 2007، 209 – 210)

لابدّ من التوضيح أن العوامل الجسمية التي نقصدها هنا ليست إعاقات حسية سمعية أو بصرية، بمعنى أننا لا نقصد قصورا في الأعضاء، وإنما نقصد بها وظائف الدماغ الموجّهة لعمل القدرات السمعية والبصرية.

2.3.3. العوامل النفسية:

حاول العديد من الباحثين تفسير صعوبات القراءة عن طريق إثبات وجود العجز في واحدة أو أكثر من العمليات الإدراكية، وقد دلّت نتائج تلك الدراسات على وجود تناقض بينها، ويعتبر فيلوتينو (Vellutino, 1979) (عميرة، 2005، 58) أحد البارزين الذين وجّهوا نقدا للافتراض القائل بأن نواحي القصور الإدراكي ترتبط بصعوبات تعلم القراءة، فمن خلال مراجعته للعديد من الدراسات، وجد أن الاختبارات الخاصة بالتكامل البصري – الحركي تعطينا معظم الحالات القليل من أسباب صعوبات القراءة. واستنتج أن السبب في صعوبة القراءة يعود إلى عجز وظيفي في بعض الجوانب المتعلقة بالتعلم البصري الشفهي، وقد فسر الصعوبة في القراءة على أنها عجز في اللغة والألفاظ أكثر من كونها عجزا في الذاكرة البصرية.

منه نقول أن الخلل في العمليات النفسية لدى الفرد يمكن أن تكون سببا مباشرا في صعوبات القراءة لديها، خاصة تلك المتعلّقة بالعمليات الإدراكية، الذاكرة والتذكر، تجهيز المعلومة وفهم المعاني.

3.3.3. العوامل البيئية:

يري العديد من الباحثين أن فشل الأطفال في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بالطفل أثناء تعلم القراءة، وكذلك بعض ممارسات المعلمين باعتبارهم حجر الأساس في عمليات التدريس التي تسهم في صعوبات القراءة منها: تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة، فشل المعلم في اكتشاف أخطاء التلميذ المتكررة.

أشار الخطيب والحديدي (1997) إلى مجموعة من المشكلات التربوية التعليمية التي قد تكون سببا في ظهور عسر القراءة لدى التلاميذ، مثل: الخطيب والحديدي، 1997، 89)

- الاختيار غير الملائم للاستجابات المستهدفة (يختار المعلم مهارات صعبة بالنسبة للطفل).
- عدم كفاية التعزيز (الكفاءة التي يقدمها المعلم لا تعزز التلميذ).
- الامتناع عن استخدام التعزيز (تجاهل المعلم للسلوك المناسب للطفل).
- عدم استخدام التعزيز اللازم (الطفل لا يحصل على تعزيز كافٍ).
- التعزيز غير الملائم (المعلم يستخدم التعزيز غير المناسب).
- استخدام العقاب بشكل غير ملائم (معاقبة المعلم للسلوك غير المناسب).
- الإفراط في استخدام العقاب، مما يجعل القسم منفِّرا.

4.3. تشخيص عسر القراءة:

يوضح كلّ من هاريس وسيباي (Harris & Sibaye,1984) أنه على المدرسين المتخصصين في مجال القراءة اتباع النظام التالي للتشخيص: (حمزة، 2008، 23)

- تحديد المستوى العام لتحصيل الطفل في القراءة ومقارنته بقدرات الطفل .
- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة بالنسبة للطفل.
- تحديد أي العوامل الممكن أن تعوق قدرات الطفل للتعلم عند هذه المرحلة.
- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي ممكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو أثناء العلاج .
- انتقاء أكثر الطرق فاعلية و تأثير التدريس المهارات الأزمة و الاستراتيجيات .
- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتم التمكن منها أو التأكد من أن الطفل يستخدمها .

يتم تشخيص صعوبات القراءة من خلال تطبيق الاختبارات الخاصة بذلك و التي قد تكون: (كامل، 2003، 79 – 80)

1.4.3. جماعة المرجع: تستخدم هذه الاختبارات في مقارنة دراجات الطالب الذي يتم اختباره بدرجات المجموعة التي يتم تقنين الاختبار عليها.

2.4.3. الاختبارات محكية المرجع: تهدف أساسا إلى رصد إمكانية الطالب على مستوى معين كمحك لكفاءة في القراءة.

3.4.3. الاختبارات المسحية: تهدف إلى جمع معلومات عن النمو القرائي العام للطفل في مهارات القراءة الفردية.

4. استراتيجيات تعلم القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة في العيادة المتخصصة:

تعتبر عيادة أبرار للصحة النفسية، مركزا لاستقبال العديد من الحالات الخاصة، من بينها ذوي صعوبات التعلمّ وبالخصوص ذوي العسر القرائي، نقوم في هذه العيادة بتطبيق استراتيجيات لتعلّم القراءة لدى هؤلاء التلاميذ، نقوم بوصفها في الآتي:

1.4. الاستراتيجية القائمة على الطريقة التركيبية أو الطريقة الجزئية:

التعريف بالاستراتيجية:

سميت هذه الطريقة بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي بتعلم الحروف. ثم التدرج الي الأجزاء لتضم الأجزاء إلى بعضها لتكون كلمة ، ثم كلمات ثم الى الجمل ففيها يهتم بتعليم الأطفال أولا الحروف الهجائية، وأصوات الحروف، ثم إلى نطق كلمات يتكون كل منها من حرفين أو اكثر، لذا سميت بالطريقة التركيبية لأنها تقصد أولا الأجزاء ثم تركيب هذه الأجزاء لتكون الكل. .(يحي وعبيد،2007، 80)

أسلوبها:

- البدا بتعلم الحروف
- ثم المقاطع
- ثم الكلمات.

2.4. استراتيجية تعلم القراءة من خلال سلة البيض التعليمية:

التعريف بالاستراتيجية:

تتكون اللعبة من ثلاث سلال يستطيع الطفل من خلالها تركيب العديد من الكلمات ويشترك فيها طالبان، وهي لعبة مشوقة وممتعة للطالب. (هاني، 2008، 124 - 125)

الهدف منها: مساعدة الطفل على تركيب وقراءة الكلمات من خلال لعبة سلة البيض التعليمية

المواد والأدوات المستخدمة: كرة صغيرة عدد 50/ سلة صغيرة عدد3/ صحون الطعام فارغة/ أقلام (فلوماستر) رفيعة.

خطوات التنفيذ:

- تكتب الحروف الهجائية علي الكرات، بحيث تكتب شكل الحروف المختلف علي كل كرة، فمرة شكله في أول الكلمة، ومرة في وسط الكلمة، ومرة في أخر الكلمة.
- توضع جميع هذه الكرات في وعاء كبير.

طريقة اللعب:

- يخرج الطفلان، ويحمل كل منهما طبق فارغ، يستعمل لبدأ المسابقة في ما بينهما.
- يعطي المعلم كلمة لكل واحد منهما، ثم يقوم الطفل بالبحث بين الكرات عن حروف الكلمة ثم يرميها من جديد حسب تسلسلها ثن يعيد قراءتها أمام زملائه.
- الطفل الذي ينهي عمله أولا يكون هو الفائز.

3.4. استراتيجية الألوان في القراءة: (الهداب والمرسي،2005، 32)

خطوات تنفيذها:

- يعرض المعلم كلمات في بطاقات (كلمات مكونة من ثلاث حروف) وكل حرف يلون بلون مختلف.
- يقوم المعلم بقراءة كلمة واحدة من البطاقات مثلا (أسد).

- يقوم المعلم بتحليل حروف هذه الكلمة (أ، س، د).
- يقوم المعلم بقراءة هذه الكلمة.
- يقوم المعلم بعرض كلمات أخرى على الطالب.
- يقوم الطفل بتحليل حروف هذه الكلمات.
- يقوم الطفل بمحاولة قراءة باقي الكلمات مع إعطاء الطالب فرصة لمحاولة تهجئة الحروف.
- يعرض المعلم على الطفل كلمات أخرى دون ألوان ويقوم الطفل بقراءة هذه الكلمات.

مثال:

جدول توضيحي لاستراتيجية تعلم القراءة بالألوان

حـبـــل	قـــمـــر
ســلـــم	طـــيـــر
ســـــور	حـــبـــر
كـــبـــب	عـــســـل

5. خاتمة:

في الأخير يمكننا أن نخلص إلى أن عسر القراءة من أعقد المشكلات كونها تعترض الطفل وهو في أول مراحل سيرورته المعرفية، لهذا لزم اتباع استراتيجيات وطرق تدريس خاصة، إضافة الى تقديم الإرشادات للوالدين والمعلمين للعناية، وتركيز الاهتمام على تتبع طريقة نمو الطفل المعرفي بدقة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

6. قائمة المراجع:

- البحيري، جاد، (2012)، الديسلكسيا – دليل الباحث العربي، ط 2، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- جراي، د. وليام، س، (1998)، تعليم القراءة والكتابة، ترجمة محمود رشدي خاطر وآخرون، دار المعرفة، القاهرة.
- حبش، زينب، (1991)، تعلم كيف تتعلم بنفسك، اتحاد الكتاب الفلسطينيين، القدس.
- دايمون، أني، (2006)، الديسيلكيا – اضطرابات اللغة لدى الأطفال، ط 1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.
- سهارين، أحمد مُحَمَّد وآخرون، (2003)، اللغة العربية للصف السادس الابتدائي. مركز تطوير المناهج والموارد البشرية، وزارة التربية والتعليم والشباب، الإمارات العربية المتحدة.
- السيد، عبد الحميد السيد، (2000)، صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عميرة، صلاح علي، (2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، ط1، عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عوض، محمود سالم وآخرون، (2008)، صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، الأردن.
- القاسم، جمال مثقال مصطفى، (2015)، أساسيات صعوبات التعلم، ط 3، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- كامل، مُحَمَّد علي، (2003)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- كيرك وكلفانت، (1988)، صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- النوبي، مُحَمَّد علي، (2011)، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الهداب، ابراهيم عبد العزيز والمرسي، عبد العزيز عبد الرحمن، (2005)، استراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم، محافظة الاحساء، المملكة العربية السعودية.
- هلني، وليد عبد النبي، (2008)، صعوبات التعلم ـ أنشطة تطبيقية وطرق عملية المعالجة صعوبات التعلم، ط1، دار العلم للثقافة والنشر والتوزيع، عمان.
- يحي، خولة أحمد وعبيد، ماجدة السيد، (2007)، أنشطة الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.
- Benoit, J et all, (2009), Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans, guide pratique, Société Française de Pédiatrie avec le soutien de la Direction générale de la santé, France.
- http://www.tadreeb.gov.sa/topic.asp (consulté le 10/ 02/ 2021)
- Sprenger, L, (2006), lecture et dyslexie, Dunad, paris.