دوي

للمربين و المربيات

الديسلكسيا:
كشفها والتعامل معها

برنامج المشاركة لمنظمة الأونروا

ترجمة وتعريب:

أحمد عويني
و
كاتيا حزّوري

التدقيق اللغوي
كامل بحيري

ساعد في الترجمة
محمد مكاوي

للمربين و المربيات

الديسلكسيا: كشفها والتعامل معها

كتيب يستند إلى دورة التعلم مجّانية عبر الإنترنت وضعتها جمعية الديسلكسيا الدولية بإشراف الدكتور فنسنت غوتري

في البداية تم دعم هذا المشروع من قبل وزارة التربية والتعليم

للجماعة الناطقة بالفرنسية في بلجيكا،

ومؤسسة الملك بودوان، واليانصيب الوطني في بلجيكا

مع مزيد من المساعدة لهذا الدليل

برنامج المشاركة لمنظّمة اليونسكو

الفهرس

القسم 1 - عسر القراءة

I. التعريف
II. كيف يشعر الشخص الذي يعاني من الديسلكسيا
III. الأسباب
IV. تطوير فعل القراءة
V. الصعوبات أثناء القراءة
VI. إضطرابات تعلميّة أُخرى
VII. خلاصة
VIII. اختبر نفسك
IX. المراجع

القسم 2 - كشف الديسلكسيا

I. لماذا يعتبر مهماً كشف الديسلكسيا
II. اعتبارات معيّنة الديسلكسيا
III. البحث عن مؤشرات الديسلكسيا
IV. تقييم غير رسمي لأساتذة الصف
V. التركيز على نقاط القوة
VI. هل يجوز إعطاء صفة "الديسلكسيا" للتلاميذ
VII. خلاصة
VIII. اختبر نفسك
IX. المراجع

القسم 3 – ما العمل

I. التعريف – مبادىء الدمج
II. مبادئ تعليم القراءة والكتابة
III. إستخدام مناهج متعددة الحواس
IV. تطوير الذاكرة والتركيز والتنظيم
V. الوسائل التقنية

VI. تكييف الدروس بحسب إحتياجات التلميذ
VII. خلاصة
VIII. اختبر نفسك
IX. المراجع

المقدّمة

الديسلكسيا – صعوبة في القراءة والتهجئة والكتابة بالإضافة الى صعوبات أخرى ومواهب تصيب حوالي 10% من المجتمع بغضّ النظر عن البيئة أوالمستوى الاجتماعي أوالجنس. كما أنّ مؤشّرات الديسلكسيا تظهر في 85% من كل الصعوبات التعلميّة الأخرى (كرايمر وأليس).

وبالتالي فعلى الأرجح أنّ كل المدرّسين سيصادفون تلاميذ يعانون من الديسلكسيا في كل سنة. إنّ القدرات الحقيقيّة لهؤلاء التلاميذ ستحجب بسبب صعوبتهم في التعبير الكتابي وفي بعض الأحيان التعبير الشفهي.

يهدف هذا البرنامج إلى تدريب معلمي القراءة والتهجئة والمواد المتعلقة بها على الوعي والدعم المناسب للمتعلمين ذوي قدرات مختلفة في الفصول الدراسية الدامجة. كما يُفضّل أن يتمّ استخدامها في مرحلة إعداد المعلمين قبل أن يقفوا في الصف أمام طلّابهم.

يبدأ هذا البرنامج بتعريف الديسلكسيا ونتائجها على مختلف جوانب الحياة. كما أنه يساعد المدرّس على تمييز الديسلكسيا وتغيير طرق التعليم لتتماشى مع حاجات التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا. فهو يقدّم مبادىءً وأساليب تعليميّة متعدّدة الحواس التي تُعتبر ركن أساسي لتعليم التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا. يستطيع هؤلاء التلاميذ أن يتعلّموا القراءة وينمّوا مواهبهم بإتباع الطرق المقترحة.

إنّ التقنيّات الموجودة في هذا البرنامج لا تلائم التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا فحسب، بل هي تحمل فائدة كبيرة لكل التلاميذ في كل الفصول الدراسية.

نتمنّى من وزارات التعليم الوطنية أن تبادر الى تقييم هذا البرنامج و الى إصدار الشهادات تباعاً كجزء من تدريب المعلم المهني.

كيف تتم دراسة هذا البرنامج

الطريقة المثاليّة لدراسة هذا البرنامج هي العمل ضمن فريق ثنائي.
يحتوي هذا البرنامج على تعريف ومصطلحات لكلمات تقنيّة أو أساسيّة. تظهر هذه الكلمات بشكل داكن في النص.

تعليقاتكم حول هذا البرنامج هي قيّمة جداً بالنسبة لنا. لذا يُرجى ملء قسيمة التقييم القصيرة في نهاية هذا الدليل وإرسالها لنا.

الفصل الأول

I. التّعريف
II. كيف يشعر الشخص الذي يعاني من الدسليكسيا
III. الأسباب:
    1. عوامل وراثية
    2. عوامل مرتبطة بالدماغ
IV. تطور فعل القراءة
    1. منطقتان عصبيّتان
    2. المراحل الثلاث
    3. الخلاصة
    4. الفهم
V. الصّعوبات أثناء القراءة
VI. إضطرابات تعلميّة أُخرى
    1. الديسفازيا
    2. صعوبة الإنتباه / الحركة الزائدة
    3. الديسكالكوليا (الصعوبات في الحساب)
    4. خلل في التّناسق الحركي
VII. خلاصة
VIII. إختبر نفسك
IX. المراجع

I. تعريف الديسلكسيا

الديسلكسيا dyslexia بصفة عامة تعني وجود صعوبة مع الكلمات، ويتكوّن المصطلح ذوالأصل اليوناني من جزئين مركّبين، هما: الديس dys وتعني **صعوبة** وليكسا lexia وتعني الكلمات أي **الصعوبة في الكلمات أو عسر في القراءة**.

هناك نوعان من الديسلكسا:

- **الديسلكسيا المكتسبة** والتي تحصل عندما يفقد المرء القدرة على القراءة والكتابة بسبب إصابة في الدماغ أو مرض ما.
- **الديسلكسيا النمائية** وهي تنتقل للأفراد بسبب عامل الوراثة وتعود لعوامل عصبيّة وتستمر معهم طوال الحياة. من آثار الديسلكسيا النمائية على الأفراد مشاكل في:
  - القراءة
  - التهجئة
  - التعبير الكتابي

  كما يرافقها في الغالب بعض الصعوبات في:
  - التركيز
  - الذاكرة القصيرة
  - التنظيم

لا تكون الديسلكسيا نتيجة نقص في الذكاء ولا هي مرتبطة بضعف في الإكتساب المدرسي أو تدني المستوى العائلي والإجتماعي؛ كما أنها لا تكون نتيجة ضعف حاستّي السّمع والبصر، وليست لها علاقة بالجوانب الفيزيولوجية. علماً أنه في بعض الحالات قد يكون هناك مشاكل سمعيّة أو بصريّة وصعوبات في التّحكم العضلي متواجدة إلى جانب الديسلكسيا.

إستخدام منهج منظّم متعدّد الحواس لتعليم التهجئة هو ضروريّ لهؤلاء التلاميذ لأنّه يساعدهم في التعامل مع صعوباتهم.

عندما يشعر المعلم بوجود تلميذٍ ما يعاني من الديسلكسيا - كما سنرى في القسم 2 -، فمن المهم جداً استبعاد جميع الأسباب العضويّة. من الأفضل أن يتمّ فحص التلميذ للتأكّد من عدم وجود ضعف في النظر أو إلتهاب في الأذن أو غيرها من الحالات التي تؤدّي الى صعوبات مع اللغة المكتوبة.

عموماً أن الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة يواجهون صعوبات في اللغات المكتوبة - الكتابة والتهجئة والإنشاء- بدرجات متفاوتة.

"لا يتم التعامل مع الكلمات المكتوبة بشكل صحيح أو بسرعة كافية."
البروفيسور خوسيه موريس، جامعة بروكسل الحرة، بلجيكا

ولكن لعسر القراءة جوانب إيجابية لا يمكن تجاهلها. بغضّ النظر عن شدّة الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في القراءة والكتابة، فإنهم غالباً ما يتمتّعون "بمهارات تعلّم متطوّرة بمعدّل متوسّط وفوق المتوسّط."
د. هاري شاستي، استشاري دولي

وهذه المهارات تتضمّن:

1. قدرة عالية على التنظيم الفضائي (الرسم، بناء الألعاب، البازل (puzzle)) – العديد من المهندسين المعمارين والفنانين يعانون من الديسلكسيا.
2. التفكير العميق في الأمور وطرح أسئلة نبيهة باستعمال مفردات غنيّة
3. وعي إجتماعي متطوّر، مثلاً الإحساس المرهف بإحتياجات ومشاعر الآخرين
4. القدرة على حلّ المشاكل بشكل سريع
5. قدرات متفوّقة في التكنولوجيا
6. التفكير البديهي والإبداعي
7. قدرات عالية في مجال الهندسة وبعض الألعاب الإستراتيجيّة مثل الشطرنج وألعاب الورق والألعاب الإلكترونية

يتمتّع التلاميذ الذين يعانون من الديسليكسيا بمجموعة من المهارات غير المشمولة بالقراءة والكتابة.

II. كيف يشعر الشخص الذي يعاني من الدسليكسيا

يكون للديسلكسيا أثر سلبي على الأولاد إن لم تُكتشف بسن مبكر. فمن الممكن أن:
1. يفشلوا بصفة دائمة ومستمرة في فهم التعليمات المدرسيّة
2. ينفعلوا بسرعة نتيجة مقارنة أنفسهم وأعمالهم بالمتعلّمين الآخرين
3. تنخفض عندهم نسبة تقدير الذات
4. يمتنعوا عن الدراسة مما يؤثر على الإندماج الإجتماعي
5. يظهروا سلوكيات عدوانية تجاه المجتمع

في الشهادة التالية، تشرح إيلينا عواقب عسر القراءة على تقديرها للذات. عسر القراءة، الذي دمّر أيامها في المدرسة، كان "جحيماً". عندما كانت في الرابعة عشر من العمر، لم يكن قد اكتشف أحد حالتها بعد.

"كنت محبطةً جداً، أعني أنني لم أكن لأتعلّم الكتابة، أو لم أكن لأتعلّم قراءة الجملة بشكل صحيح، أعني أنني قد استطعت أخيراً قراءتها ولكن لم أستطع فهم ما قرأت. استغرق الأمر وقتا أطويلاً لأتمكّن من كتابة المقالات. إعتدّت أن أعمل ضعفي التلاميذ الآخرين. لم أكن لأتعلّم أن أكتب بشكل صحيح بعكس جميع التلاميذ. أنا لم أفهم لماذا. ظننت نفسي غبية. . . كان الأساتذة يطلبون مني أن أذهب إلى السبورة وأكتب الإملاء فقط ليذلّوني أمام الصف. كنت أضحوكة الصف كلّه. وحدث ذلك مراراً لأنهم أعتقدوا أنني كنت كسولة، ولا أعمل بشكل جدّي. كانوا يختاروني من بين الجميع لأقرأ بصوت عال. كانوا يطلبون مني أن أكتب على السبورة لتحفيزي. إعتقدوا بفعلهم ذاك سيجعلني أعمل بجد."

III. أسباب الديسلكسيا

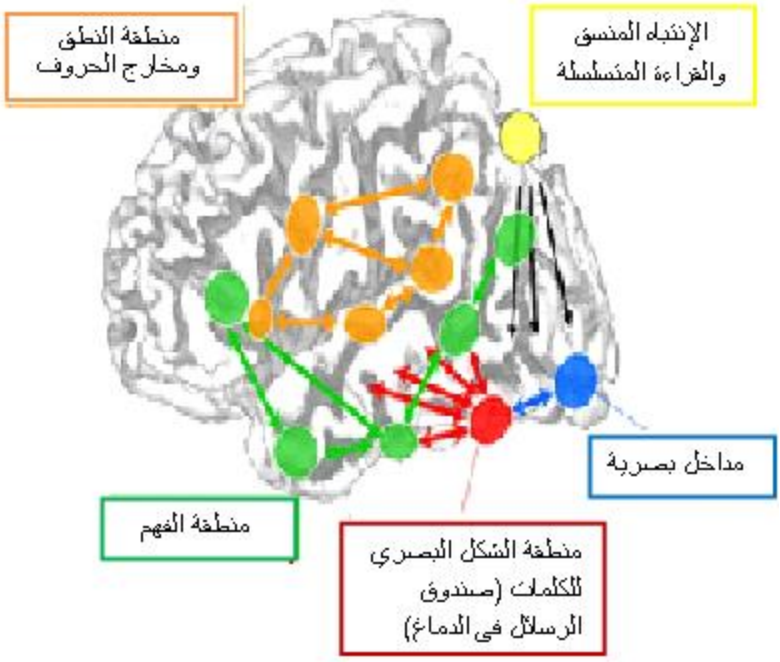
تعود أسباب الديسلكسيا بشكل قاطع إلى وجود خلل ما في الدماغ. بمعنى آخر يختلف إداء دماغ الأولاد والبالغين الذين يعانون من الديسليكسيا عن دماغ الأشخاص الآخرين. وهذا قد أُثبت علمياً.

إن التقنيّات الحديثة المتطوّرة كالرنين المغنطيسي لا تسمح فقط بتصوير أي جزء من الدماغ، بل تحدّد بدقة المناطق النشيطة فيه أثناء فعل القراءة أو أثناء مزاولة أنشطة أخرى. وأظهرت هذه

الصور أن التلاميذ والبالغين الذين يعانون من الديسلكسيا يستخدمون مناطق مختلفة من الدماغ مقارنة بالأشخاص الآخرين عند قراءة نفس الكلمات بنفس الظروف.

"ليست الديسلكسيا فئة واحدة بلرقصور موجود ضمن طيف من الإضطرابات" (البروفيسور ماغي سنولينغ، جامعة يورك، بريطانيا)،

فقد أظهرت الدراسات تباينات بين الأشخاص الذين يعانون من الديسليكسيا لأسباب ما زالت غير واضحة. نظرية أولى تفيد بأن العلاقة بين الروابط العديدة المسؤولة عن القراءة لا تعمل بشكل فعّال أو لم تُحفّز بالحد الأقصى. للمزيد من المعلومات، أنظر الى الرسم المبسّط الذي أعدّه البروفسور ستانيسلاس دو هاين.



يتضّح من خلال الرّسم أنّه في حال وجود منطقة غير نشيطة من المناطق الملوّنة فإن المشاكل ستظهر عند الطفل.

نظريّة أُخرى تفيد بأنّ الخلايا العصبيّة التي تشكّل الممرات المسؤولة عن القراءة لم يكتمل نموها ولم تنتقل الى موقعها النهائي بسبب ترميز جيني خاطىء.

تعود أسباب مشاكل النمو في هذه الخلايا الى سوء التغذية وإضطراب في جهاز المناعة وعوامل بيئية أو غيرها...

بصفة عامة هناك فروقات دالّة بين نموّ ووظيفة دماغ الأشخاص الذين يعانون من الديسلكسيا وغيرهم رغم أن أسباب ذلك غير واضحة تماما. من هذه الفروقات وجود صعوبات في التحكّم في فعل القراءة والكتابة ومهارات أخرى حيث إن وظيفيّة الدماغ تختلف فيما بينهم. فإن ذلك ينتج عنه اختلاف في طرق الملاحظة والفهم والتفكير مما يستدعي الحديث عن الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا إذ قد يتمتّعون بالتفكير الخارج عن المألوف: أي توظيف التفكير في مهارات ابتكارية.

يعتبر بعض الباحثين أن الإختلاف بين أدمغة الأشخاص الذين يعانون من الديسلكسيا يندرج ضمن التنوع العصبي للطبيعة البشريّة.

1. عوامل وراثية

أكدت الأبحاث التي شملت مئات العائلات أن بعض أنواع الديسلكسيا وراثي. فإذا كان هناك شخص يعاني من الديسلكسيا، فإن احتمال إصابة أحد أقاربه يصل إلى 50% وهذا لا يعني ظهور نفس العوارض أو الشدّة عند الشخص الآخر، بل يمكنها أن تتخذ مظاهر أخرى ودرجات مختلفة. أما بالنسبة للجنسين، فإن العلماء مختلفين في تحليلاتهم، لكنهم يجتمعون على أن الديسلكسيا تصيب الذكور والإناث معاً.

2. عوامل مرتبطة بالدماغ

بّينت دراسة التصوير العصبي الحديث أن دماغ الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا ينمو بطريقة مختلفة عن الأولاد الآخرين. والمدهش أنه لوحظ في جميع الصور المأخوذة ضعف عمل أو استجابة منطقة معينة من الدماغ (الفص الأيسر) وخاصة عند القراءة بغض النظر عن العمر. كما سجّلت الدراسة أن التشابه المسجل بين الفصّين العصبيين للدماغ عند الأشخاص الذين يعانون من الديسلكسيا لا يوجد عند سواهم من غير المعانين من الديسلكسيا. وبشكل أدقّ، فإن أغلب الدراسات بيّنت ضعف اشتغال منطقة محدّدة من الجهة اليسرى للدماغ. وبيّنت كذلك ثنائية الإعتلال البصري والفونولوجي (الصوتي) عند هؤلاء الأولاد.

بهدف دراسة عدم الإشتغال الطبيعي لمناطق الدماغ عند الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا، قام

الباحثون بفحص التنظيم الفيزيائي والتشريحي للدماغ. فاستعملوا لهذه الغاية وسيلة مجهريّة لطبقات قشرة الدماغ. وقد تبيّن لهم بعض الخلل في المنطقة اليسرى. وتبين كذلك أن بعض العصبونات ليست في مكانها الطبيعي فهي إمّا لم تنمُ لتصل إلى مكانها المفترض، أو أنها نمت في موقع خاطىء.

هناك تقنيات حديثة جداً يمكنها أن تعطي صوراً لإشتغال الروابط الطويلة بين مختلف مناطق الدماغ تسمى "fascicules ." وقد بّينت هذه التقنيّات عدم الإنتظام بين مختلف هذه الروابط الدماغيّة والتي يمكنها أن تكون بدورها سبباً في الديسلكسيا خلال فترات الحمل أو في إصابة العصبونات السمعيّة والبصريّة في الدّماغ.

يؤكّد ما سبق أن الديسلكسيا يمكنها أن تتخذ مظاهر وأساليب عدّة مما يستوجب على الأستاذ تثمين هذا التنوّع واستحضاره في ممارساته التعليمية.

IV. تطوّر فعل القراءة

يُجمع الدارسون على أن الهدف الرئيس من القراءة هو ***الفهم***؛ أي استخراج المعاني من النصوص. والهدف الرئيس من الكتابة هو ***التواصل*** باستعمال الرموز وإنتاج الكلمات والجمل والنصوص التي تكون ذات معنى.

يُعتبر الفهم عند القارىء المتمرّس مهارة مركبة ومعقدّة يتمّ فيها إستخدام الكثير من المهارات. تتضمن هذه المهارات:

- التعرّف على الكلمات
- فهم الكلمات
- المهارة اللغويّة بشكل عام
- معرفة بسيطة للموضوع
- القدرة على استخراج المعنى
- القدرة على استباق الأحداث (الإستنتاج) وغيرها

ولكن من أجل فهم معانى الكلمات المكتوبة، يجب أن يكون المتعلم قادراً على التعرف عليها بسرعة وفعّاليّة. يجب أن يصبح إدراك الكلمات تلقائياً.

برأي الباحثَين أليجريا وليبيرت وموستي، ليس من المنطقي أن تكون قادراً على فهم النص دون أن تكون قادراً على التعرف على معظم الكلمات التي يحتويها. وخصوصاً عندما يكون النص طويلا ولا يمكن الإستنباط منه بسهولة.

السياق مفيد لتحديد الكلمات. ومع ذلك، فقد أثبتت الدراسات أن القارئين المتمرّسين نادراً ما يستعملون السياق لفهم معنى الكلمات لأن الكلمات غالباً ما يتم تمييزها قبل فهم النص. بالمقابل، القارىء غير المتمرّس هو الذي يستغل السياق لفهم الكلمات وذلك حتى يعوّض عن ضعفه في معرفة الكلمات.

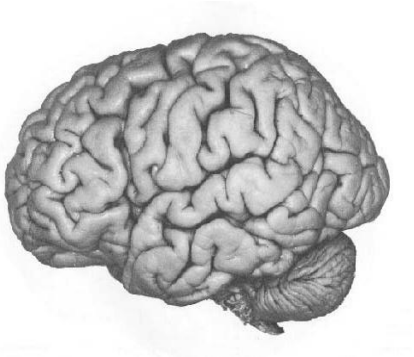
أثبتت الدراسات أن القارىء المتمرس الذي يستطيع أن يحدّد الكلمات بسرعة ودقة يفهم النص بشكل أفضل. أما القارىء الضعيف فيجب أن يعير الكثير من الإنتباه إلى تحديد الكلمات وهذا يؤدّي الى صعوبة في فهم الجملة. وقد يتطلّب ذلك قراءة الجملة عدة مرات لكي يتمكّنوا من فهم معناها. لأن فهم الكلمات هو الخطوة الأولى والأساسية للطلاقة في القراءة، سوف نناقش عمليات تمييز الكلمات التي تتم في الدماغ.

1. منطقتان عصبيّتان

يتكوّن الدّماغ البشري من فصين متّصلين ببعضهما البعض ويتضمن كل فصٍّ ملايين الخلايا المتعدّدة الوظائف والأنواع. تتواصل الخلايا المتخصّصة فيما بينها بسرعة.

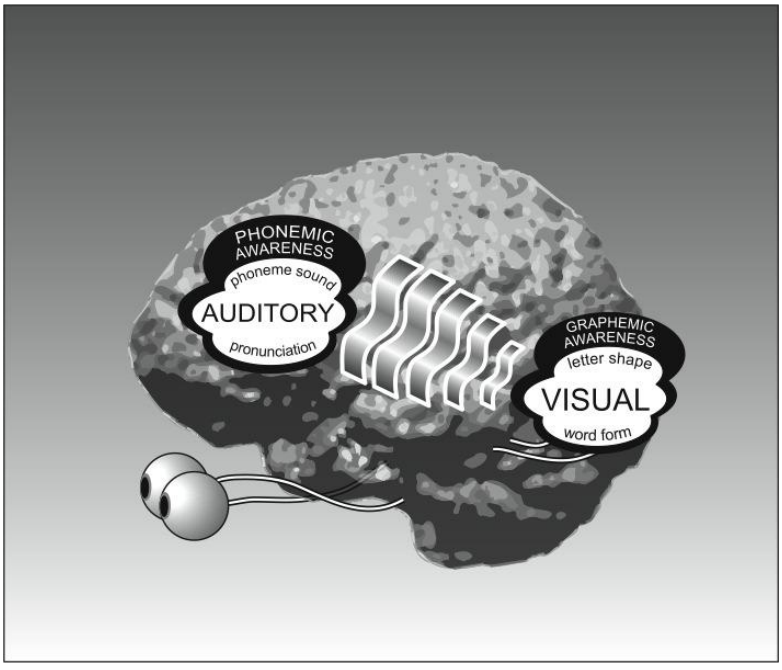
صورة فصّي الدّماغ

عند أغلب النّاس يعتبر الفصّ الأيسر للدماغ مسؤولا عن فهم وإنتاج اللّغة الشفهّية والكتابيّة.



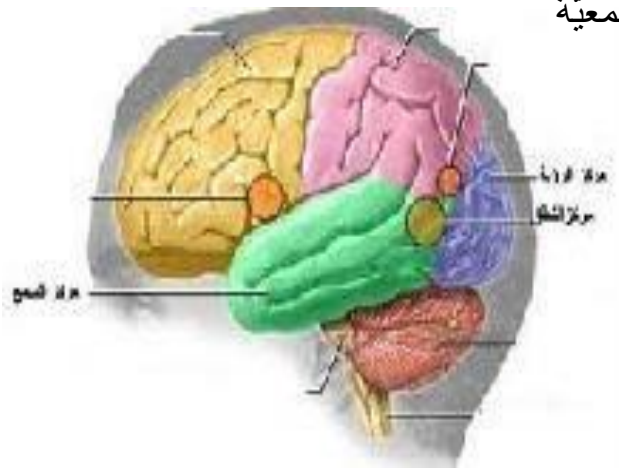
خلال عملية القراءة، يتم تنشيط حلقات كهربائية معقّدة في مساحتين أساسيّتين في الدّماغ. فهذه الحلقات تقوم بعمليات ترابط مزدوجة:

- المنطقة السمعية الموجودة نحو منتصف الدماغ ومهمتها تمييز الكلمات والأصوات المحكية وأيضا نطقها
- المنطقة البصرية الموجودة في الجزء الخلفي من الدماغ ومهمّتها تمييز الحروف والكلمات المكتوبة



المناطق والممرات الظاهرة في هذا الرسم البياني هي من كتاب الدكتور دنكان ميلن، "*تعليم الدّماغ القراءة.*"

- المنطقة السمعيّة



تعتبر هذه المنطقة مسؤولة عن **معرفة ونطق الكلمات**. خلال حياتنا نسمع لمرات عديدة نفس الكلمة المحكية من قبل أشخاص مختلفين لهم أصوات ونبرات مختلفة. مما يعني أن نفس الكلمة لا ينطقها الشخص عينه مرتين بنفس الطريقة، كما أن الكلمة الواحدة يمكن أن تُنطق في سياقات مختلفة، مما يفيد عن وجود تنوّع كبير في الكلمات التي نسمعها ونتلقنها. فكيف يستطيع الفرد التّعرف على هذه الكلمة الواحدة المتنوّعة في النّطق بين الأشخاص؟

ينمّي الإنسان تمثيلات للكلمات في دماغه وهي عبارة عن وحدات **مجردة** لا تأخذ بعين الإعتبار الإختلافات باعتبارها غير مهمة بالنسبة للمعنى. مثال: نوع الصوت، اللكنة، السّرعة أو المضمون. هذه التمثيلات للكلمات المحكية التي نتعلّمها خلال حياتنا تتجمع في المنطقة السّمعيّة للدّماغ وتكون بكيفية متدرّجة معجماً نسميه *المعجم الفونولوجي*.

(في هذا البرنامج، الرمزان [ ] أو / / يضمّان جملة محكية؛ والرمزان < > يضمّان جملة مكتوبة).

تعريف الوحدات الأصغر من الكلمات ونطقها

تتطور هذه الوظيفة عند الطفل عندما يكتسب الوعي الذي يمكّنه من تحليل الكلمات إلى وحدات أصغر تسمى *الوحدات الفونولوجية*. توجد ثلاثة أنواع من الوحدات الفونولوجية أصغر من الكلمة وأساسية لاكتساب مهارة القراءة.

- **المقاطع** وتحتوي ً لزاما على صوت طويل (مدّ) أو صوت قصير ممثلاً بإحدى الحركات (فتحة، ضمّة، أوكسرة).

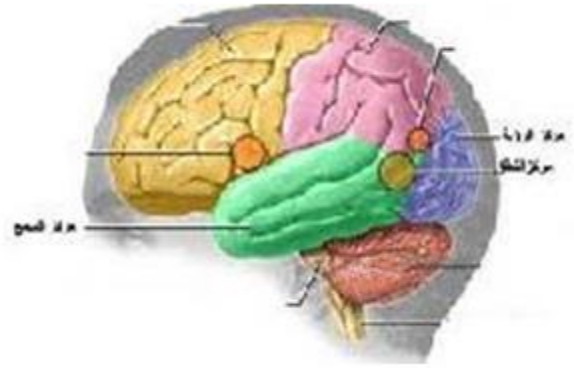
مثلاً كلمة "فاعل" تتألف من مقطعين:

فا و عِلْ

- **القافية** وتتكون من صوتين؛ إمّا مدّ أو صوت قصير مع حرف ساكن وتعرف باللغة الإنكليزية بالـ rime. أمّا الحروف التي تسبق القافية فتعرف باللغة الإنكليزية بالـ onset. القافية تكوّن الأساس في ترابط الكلمات في أغاني التلاميذ والشعر. فلهذا السبب إستعمال أغاني التلاميذ هي الطريقة المثلى لتلمّس قدرة التلاميذ على تمييز الكلمات. مثلاً: دار، نار، سار، طار هي كلمات مقفّاة والقافية هي /آر/.
- **الفونيمات** (les phonemes) وهي أصغر وحدة في اللّغة الشفهيّة تسمح بتمييز المعنى مثلاً كلمتي (دار) و (سار) تختلفان لأن الصوت الأوّل من كلتيهما مختلف. تحديداً /د/ و /س/. لذلك كلمة (دار) تتألف من ثلاثة أصوات هم /د/ و /آ/ و /ر/.

ينمو الوعي الفونولوجي عند الطفل عندما يصبح مدركاً للمبدأ العام المتحكّم في الكلمة الشفهيّة الذي يسمح بإمكانيّة تحليلها إلى وحدات أصغر. في سن الرابعة أو الخامسة يكون الطفل قد كوّن معرفة تلقائية عن المقاطع التي تشكّل الوحدة الأكبر من الكلمة. أمّا بالنسبة للوحدات الصوتيّة، فيتم اكتسابها عندما يبدأ الطفل بتعلّم القراءة والتهجئة. ينمو الوعي الفونولوجي وتنمو معه التّمثيلات التي هي ليست مجرد أصوات أو مقاطع أصوات بل أشكال مجردة من سماتها. فإنّها لاتأخذ بعين الإعتبار التنوّع اللامتناهي في النطق الذي لاعلاقة له بالمعنى، وهي تتيح للمستمع تمييز الأصوات بسرعة وسهولة، والقدرة على تسلسلها بالرغم من اختلافها.

مثالاً على ذلك الصوت /ت/ ؛ يمكن أن ينطقه رجل أو امرأة أو طفل أو شيخ أو أجنبي. ويمكن للصوت أن يكون في البداية أو في الوسط أو في نهاية الكلمة. ومع ذلك يستطيع السّامع أن يتعرّف على الصوت رغم هذه الإختلافات لأنه تمّت تنمية تمثيل **مجرد** له. وهذا ما يسمّى بالقائمة الذهنية للرموز التي ينبغي سماعها مشتركةً حتى يتسنّى لنا معرفتها أنها صوت /ت/. قائمة الرّموز تختلف بين كل الأصوات باللّغة لأنها تعتمد بلفظها على موقع محدّد من الفمّ. هذا الموقع قد يكون الشفاه أو الأسنان أو اللّسان أو إهتزاز الحلق. فالوعي الفونولوجي وتحديداً وعي الأصوات يشكلان ضرورة قصوى في تعلّم القراءة والتّهجئة.



- المنطقة البصريّة ومن وظائفها التعرف على الكلمات والحروف

التعرف على الكلمات la reconnaissance des mots): خلال مرحلة النموّ.
يتعرّف الإنسان على العديد من الأمثلة لكلمات مختلفة من حيث شكلها وخطّها، ورغم هذا التنوع فإنه يكوّن بسهولة تمثيلات دقيقة أو أشكالاً بصرية مجرّدة لهذه الكلمات. تتكوّن هذه التمثيلات من وحدات صغرى أي حروف. مثال على ذلك: يمكننا أن نميّز بسهولة بين الكلمتين **"جنة"** و**"حنة"** رغم أن هاتين الكلمتين تقتسمان نفس الحروف ونفس التموضع باستثناء الحرف الأول. إنّ تمثيلات الكلمات المكتوبة التي نبنيها تدريجياً خلال حياتنا تتجمّع في المنطقة البصريّة للدماغ لتكوّن الرصيد الإملائي الذي يسمح لنا بالتّعرف على الكلمات.

- التعرّف على الحروف (l'identification des lettres): ينمّي الإنسان في المنطقة البصرية للدماغ تمثيلات تسمح له بتمييز مجرّد للحروف المعزولة وبشكل مستقل عن حجم الخط ونوعه وخصائصه. مثلا حرف (ه) يمكن أن يكتب بخطوط مختلفة وبأشكال مختلفة بحسب موقعه في الكلمة وبحسب الجماليّة المستخدمة في الكتابة (ه)، (ھ) ، (ﻫ) أو (ﻬ). يستدعي تعلّم القراءة والكتابة الربط بين الكلمات المحكية (الأصوات) والمكتوبة (الحروف) أي الربط بين المنطقتين السمعيّة والبصريّة للدماغ ، وينبغي أن

يتمّ هذا الربط بطريقة مركّبة ومتعدّدة الإتجاهات خلال فعل التّعلم. تُمكّن الروابط المختلفة المتعلم (ة) من الربط بين حروف الكلمات المكتوبة والأصوات المناسبة بالطريقة التي يمكن معها قراءة الحرف وربط أصوات الكلمات وتهجئتها باستعمال المهارات البصريّة والسمعيّة (الفونولوجية).

بما أنّ تعلّم القراءة والتهجئة يتطلب ربط الكلمات المحكية و"الأصوات" بالكلمات المكتوبة و"الحروف"، والعكس صحيح، فالمناطق البصرية والسمعية في الدماغ يجب أن تنشئ اتصالات متعدّدة ومعقدّة وثنائية الاتجاه.

هذه الاتصالات تسمح للأطفال بربط "حروف" الكلمات المكتوبة بـ"الأصوات" بحيث يمكنهم قراءتها، و كذلك ربط "أصوات" الكلمات المحكية بـ"حروفها" حتى يتمكنوا من تهجئتها.

بما أنّ تعلّم القراءة والتهجئة يتطلب ربط الكلمات المحكية و"الأصوات" بالكلمات المكتوبة و"الحروف"، والعكس صحيح، فالمناطق البصرية والسمعية في الدماغ يجب أن تنشئ اتصالات متعدّدة ومعقدّة و ثنائية الاتجاه.

هذه الاتصالات تسمح للأطفال بربط "حروف" الكلمات المكتوبة بـ"الأصوات" بحيث يمكنهم قراءتها، و كذلك ربط "أصوات" الكلمات المحكية بـ"حروفها" حتى يتمكنوا من تهجئتها.

2. المراحل الثلاث لنمو فعل القراءة

يتم في الغالب اعتبار ثلاث مراحل في نموّ أنظمة تمييز الكلمات:

a. مرحلة الرمز اللوغوغرافية أو مرحلة ما قبل القراءة
b. مرحلة التهجئة (الهجائية)
c. مرحلة الإملاء (الأورتوغرافية)

a. في مرحلة اللوغوغرافية أو المرحلة الرّمزية يتعرف الطفل على الصورة الكليّة للكلمة، في كليّتها كصورة أو رسم أكثر مما هي كلمة مثال:

قبل أن يقوم المتعلّم(ة) بتحليل الحروف المكوّنة منها والربط بينها بل يعتمد فقط على الألوان والخصائص كمرجعيّة للتمييز بين كلمة وأخرى.

هناك نوعان من المكتسبات الأساسية التي تيسّر للطفل الإنتقال من المرحلة الرمزيّة اللوغوغرافيّة إلى المرحلة الإملائية الأورتوغرافيّة وهما *نموّ الوعي الفونولوجي تحديداً وعي الأصوات* و *فهم النظام الأبجديّ للغة*.

i. *نمو الوعي الفونولوجي تحديداً وعي الأصوات*: يصبح الطفل بمقتضى نموّ الوعي الفونولوجي مدركاً بأن الكلمات المحكية يمكن تحليلها إلى وحدات أصغر أي الى مقاطع صوتيّة وقافية ووحدات صوتيّة وهي الأهم. إستناداً الى غوزوامي وبرايان أن احدى النجاحات الكبيرة في علم النفس الحديث هو اكتشاف وجود صلة قويّة بين الوعيّ الصوتي عند التلاميذ وقدرتهم على اكتساب مهارة القراءة .

ii. *فهم النظام الأبجدي للّغة*: هو يعني الفهم بأن النظام المكتوب بلغة ما يمثّل أصوات الكلمات المحكية وذلك يكون على مستوى الأصوات مثلاً: الكلمة المحكية "**سِهامْ**" تتمثل بالرموز التالية سـ ـِ هـ ـا م . فهذه الرموز الخمسة تمثل كلمة **سِهام** بتسلسلها اللّفظيّ. لهذا السبب عينه إن وعي الأصوات أي تحليل الكلمات المحكيّة الى أصوات وتمثيل هذه الأصوات برموز (حروف وحركات) في ذهن الطفل هو مهم جداً لتعلّم القراءة والتهجئة.

b. المرحلة الألفبائيّة أوالأبجديّة المؤدّية الى فكّ التشفير من المحكيّ الى المكتوب ومن المكتوب الى المحكيّ. حينما ينمّي الطفل تمثيلات للأصوات ويتحكّم في النظام الأبجديّ يستطيع بكيفيّة متدرّجة تحويل الرموز المكتوبة إلى أصواتها المناسبة أثناء القراءة

وتحويل الأصوات المحكية إلى حروف تناسبها إملائياً. يتطلب هذا النسق ثلاث مراحل وهي تجزيء الكلمة إلى حروفها، تحويل كل حرف الى صوت، ودمج الأصوات لتكوين كلمة تامة.

i. تجزيء الكلمة إلى رموزها (حروف وحركات) مثال:

كانَ ⇦ ك-ا-ن-َ

بابُ ⇦ ب-ا-ب-ُ

ii. تحويل كل رمز الى صوت مثال:

كانَ ⇦ /ك/-/ا/-/ن/-/َ/

بابُ ⇦ /ب/-/ا/-/ب/-/ُ/

iii. دمج الأصوات لتكوين كلمة تامة مثال:

/ك/-/ا/-/ن/-/َ/ ⇦ كانَ

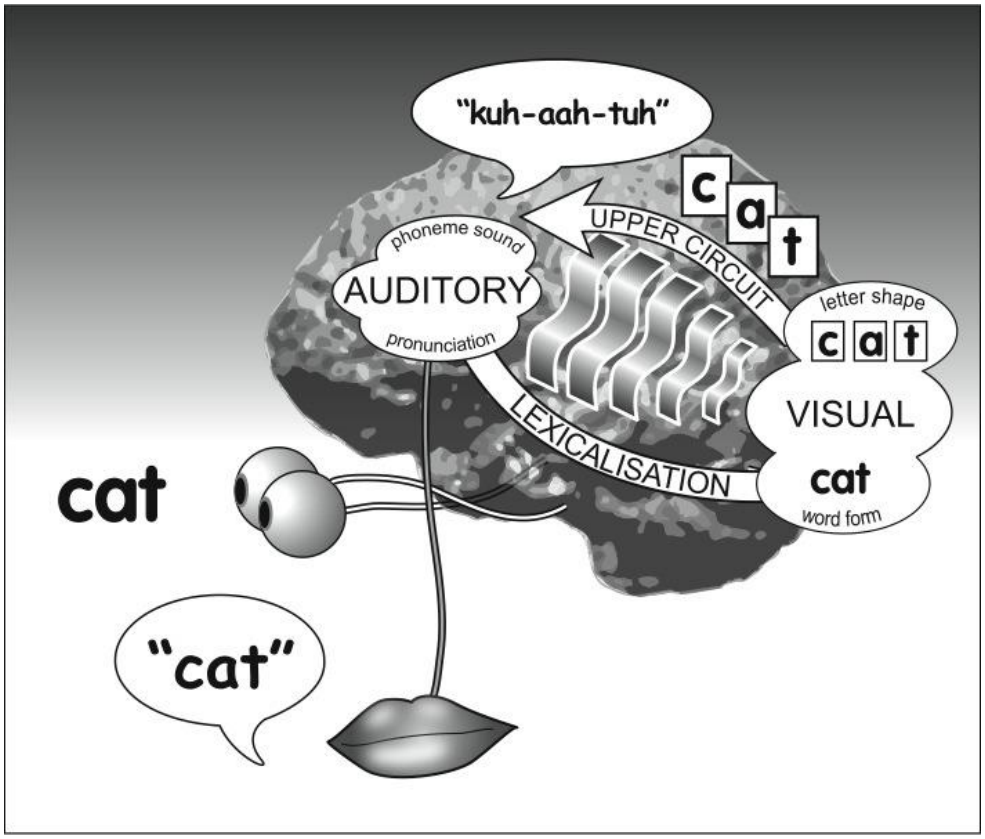
/ب/-/ا/-/ب/-/ُ/ ⇦ بابُ

باختصار: يتم تحويل الحروف إلى أصوات
الوحدات الأوليّة التي تقوم عليها أصوات الكلام.

لكي تتمّ كل تلك العمليّات بسرعة وبفعاليّة فإن الروابط الدماغيّة عليها أن تتمّ بفعاليّة وسرعة. تقوم الروابط بوظيفة الرّبط بين المناطق السّمعيّة والمناطق البصريّة للدّماغ لتكوّن نظام فكّ التشفير (decoding). هذا النّظام يتيح للمبتدئين التّدرّج في تعلّم القراءة والتّهجئة.

نظام فكّ التشفير هذا هو أداة أساسيّة للمبتدئين لأنّه يتيح لهم قراءة الكلمات الجديدة من خلال العمليّات الثلاث: تجزئة، تحويل ودمج. ويُستخدم هذا النظام أيضاً من قبل القراء المتمرّسين عندما يواجهون كلمات جديدة.

في هذه المرحلة، يربط القارىء المبتدئ الحرف بالصوت واحداً تلو الآخر قبل أن يكون قد طوّر التّمثيل الكلّي للكلمة. لهذا السّبب فان فكّ التّشفير عملية شاقّة وبطيئة رغم أهمّيتها. في الرّسم التوضيحي التّالي يمكننا أن نرى نتائج فك تشفير كلمة "هِر".



c. المرحلة الإملائية "الأورثوغرافية" المؤدّية الى الوصول المباشر.

تطوير التمثيلات البصريّة

يصبح التلميذ مع التّقدم في التعلّم قادراً على قراءة نفس الكلمات، فينمّي **التمثيلات الإملائيّة المنظّمة والكاملة للكلمات** المكوّنة من تسلسل الحروف بطريقة معيّنة. تسمّى هذه الطريقة *بالتخزين المفرداتي (lexicalization)*.

يتمّ تجميع تلك التّمثيلات في خزّان المنطقة البصريّة للدّماغ *منطقة الرصيد الإملائي*.

تطوير التمثيلات الصوتيّة

بالموازاة مع ذلك ينمّي الطّفل تدريجيّاً التمثيلات الصوتيّة (الفونولوجية) **التّامّة والمنظّمة للكلمات المحكية** المكوّنة من تسلسل الأصوات بطريقة معيّنة.

ويتمّ تخزين تلك التمثيلات في المنطقة السّمعيّة للدّماغ وهذا ما يعرف بالرصيد الفونولوجي.
أنظر كيف تُلحظ كلمة <cat>. (لا يظهر في هذا الرسم التوضيحي التمثيل الصوتي.)

توضيح لمفاهيم التمثيلات الكاملة والمنظّمة

لنفترض أن الطفل قد طوّر تدريجياً التّمثيلات الصوتيّة والهجائية لهذه الكلمات:

برد نرد

برد بدر

قبل أن يستطيع القارىء تمييز الحروف وبالترتيب الصحيح، من المحتمل ان يقرأ كلمة "نرد" كـ /برد/ أو العكس لأن الحرفين الأوّلين من هاتين الكلمتين يتشابهان الى حدّ كبير.

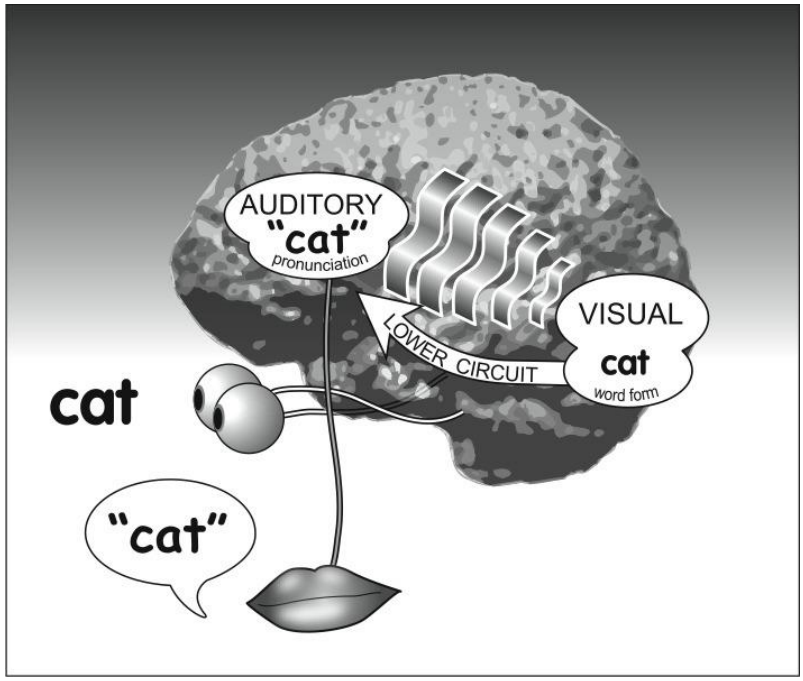
في المنطق نفسه، قبل أن يستطيع القارىء تمييز الحروف في مواقعها المحدّدة، من المحتمل ان يقرأ كلمة "برد" /بدر/ أو العكس لأن هاتين الكلمتين تحتويان على الأحرف نفسها ولكن بترتيب مختلف.

عندما يكون القارىء قد كوّن تمثيلات كاملة ومنظّمة لكل كلمة من الكلمات الأربع يستطيع أن يقرأها تلقائيّاً بسرعة ومن دون عناء.

تطوير نظام الوصول المباشر

عملية التّدرج في التحفيظ للتمثيلات التّامّة للكلمات تؤدي إلى تطوير نظام الوصول المباشر. هذا النظام يحدّد الروابط بين التّمثيلات الإملائية والصوتيّة للكلمات من خلال تطوير الاتّصالات المعقّدة في كلا الاتّجاهين بين مناطق الدّماغ البصريّة السّمعيّة.

في الرّسم التّوضيحي التّالي نرى نتائج نظام الوصول المباشر في كلمة "هر."



يُعتمد القارىء المتمرس نظام فكّ التّشفير بتعامله مع الكلمات غير المألوفة.

3. الخلاصة

يتم تعلّم القراءة في ثلاثة مراحل أساسية هي:

- **مرحلة ما قبل القراءة (logographic phase)** تتسم بتعريف الكلمات في كلّيتها كرسوم أو صور استناداً على ما يميّزها من ألوان و مرئيات بصريّة.
- **المرحلة الأبجدية:** في هذه المرحلة ينمّي الطّفل تمثيلات "للأصوات" و"الحروف" التي تسمح له بفك شيفرة الكلمات المكتوبة من خلال ثلاثة مراحل:
  i. تجزيء الكلمة إلى الحروف المكوّنة لها
  ii. ربط كل حرف بالصوت المناسب له
  iii. تجميع الأصوات لتشكيل منطوق الكلمة

b. **المرحلة الإملائية** وتؤدي إلى بناء "نظام الوصول المباشر" **(**l'accès direct**):** ينمّي الطّفل في هذه المرحلة وبتدرّج التّمثيلات التّامة والمنظّمة للكلمات المكتوبة (تمثيلات إملائية) وللكلمات المحكية (تمثيلات فونولوجية)، المرتبطتين ببعضهما البعض.

وهذا يسمح بالتّعرف على الكلمات المكتوبة بشكل تلقائي، وبنطقها السليم مباشرةً.

1. مرحلة ما بعد تمييز الكلمات

وكما قلنا، تطوير طرق سريعة ودقيقة لقراءة الكلمات هو ضرورة لفهم العبارات والنصوص بوضوح لكنه غير كافٍ.

إن هدف القراءة هو الفهم وهو قدرة معقّدة تتطلّب عدداً من العمليّات كما انه يتطلّب مهارة تكيّف استراتيجيّات الاستيعاب أثناء القراءة.
في استعراض كبير من الأبحاث العلميّة التي تشمل الدراسات بين عاميّ 1980 و 2000، حدّد خبراء من مجلس القراءة الوطنيّ في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ثلاثة عوامل مهمّة لتطوير فهم اللّغة المكتوبة و هي:

a. تنمية الرّصيد اللّغوي

b. فهم االنّص المكتوب
c. تفسير النّص

V. **الصعوبات أثناء القراءة**

لماذا يجد الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا صعوبات في فعل القراءة؟

يجمع الباحثون على أن معظم الذين يعانون من الديسلكسيا لديهم اعتلالات فونولوجية أساسيّة
déficit phonologique de base تتجلّى بعضها في صعوبة تطوير الوعي الفونولوجي وخاصة تطوير واستعمال تمثيلات الأصوات.

بعبارة أخرى،على الرغم من أنهم يفهمون اللّغة المنطوقة جيداً، فالتلاميذ الذين يعانون من الديسليكسيا يجدون صعوبة في تعلّم تحليل الكلمات المنطوقة إلى أصواتها وبناء تمثيلات دقيقة لهذه الأصوات في الدّماغ. وبالتّالي فإنهم يجدون صعوبات في تجميع حروف الكلمات المكتوبة بأصواتها المناسبة وتكوين نظام فكّ الترميز لتحويل الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة مما يمنع نمو التّمثيلات الصّوتيّة والإملائية التّامة والمنظِّمة للكلمات، تلك التّمثيلات التي تعتبر أساسيّة في بناء نظام الوصول المباشر والسّريع.

لماذا يجد معظم الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا صعوبات في تطوير التمثيلات الدّقيقة لأصوات لغتهم الأم؟

كما كنا قد ذكرنا سابقاً، إن التمييز ما بين الأصوات المسموعة في الكلمات والحروف المكوّنة لها في القراءة والكتابة يتجاوز المنظور السّطحي للأشياء لكونه يستدعي تطوير واستعمال تمثيلات مجردة. تسمح لنا هذه التمثيلات بالتعرف على هذه الأصوات بغض النظر عن مختلف أنواع الأصوات وحدّتها وسياقها وبغض النّظر عن مختلف الحروف وتبيعاتها (نوع الخط، سماكته، شكل كتابته).

هناك مصدر آخر للتنوّع في اللفظ متعلّق بالخصائص الطّبيعيّة للجهاز الصّوتّي عند الإنسان. عندما ننطق كلمة أو جملة، نحن نخرج دفقاً مستمراً من الهواء من خلال الحلق والفم. لكل صوت من الكلمة أو الجملة مركز معيّن : إما اللّسان أوالأسنان أو الشّفتين. والحبال الصوتية لدينا إما تهتز أو لا تهتز . يتغيّر موقع اللّفظ قليلاً من صوت إلى آخر لكن تدفّق الهواء من خلال الحلق والفم لاينقطع. لذلك يتأثر تداخل كل صوت من الكلمة المحكية جزئيا مع الصوت السّابق وكذلك مع الصوت التّالي.

وبالتّالي، خلافاً لإنطباعاتنا، الكلمات المحكية ليست سلسلة من الأصوات المحكية واحدة تلوى الأخرى ومنعزلة بواسطة الصّمت، لكنّها خليط من الأصوات تُنطق مجتمعةً وتتداخل مع بعضها البعض بدرجات متفاوتة. ويُشار إلى هذه الظاهرة بمخارج الأصوات المشتركة (co-articulation).

لكي تستطيع أن تتخيّل تلك العمليّة، إفتح راحتي يديك باتجاهك و اشبك أصابعك كما لو كنت تعمل سلة. أصوات الكلمات تصل بهذا الشّكل الى آذاننا و نحن من نحلّلها في اللاوعي من أجل تحديد كل منها.

لقد إستخدم لغوي مشهور مثل العجّة، معتبراً أن الكلمات المحكية هي مثل البيض المخفوق. البيض غير المكسور أساساً يشكّل "الأصوات" التي تتألّف منه الكلمات. وهذه "الأصوات" لا تصدر عن طريق فم المتكلم ولكن تتمّ إعادة تشكيلها باللاوعي في دماغ المستمع.

هذا يحدث بسرعة فائقة في اللاوعي خلال اتّصال المعلومات الصّوتيّة القادمة من الأذنين بالتّمثيلات الدّاخلية لأصوات اللّغة. وهذا التدفق المستمر للمعلومات الصّوتيّة يعرض تسلسل القوائم من الخصائص الصّوتيّة، كلّ منها ينشّط "قائمة" من خصائص، أو تمثيلات الأصوات.

وبالتّالي، على الرغم من أن هذا يتناقض مع انطباعاتنا، ليس للأصوات وجود فعليّ في الكلام. بل هي في أذهان المستمعين كتمثيلات مجردة من الأصوات.

وتشير الأبحاث إلى أن العديد من التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة شديدو الحساسيّة للتّنوّع في الكلام، مما يجعل الأمر أكثر صعوبة بالنّسبة لهم لبناء تمثيلات مجردة ودقيقة عن أصوات الكلام.

ويقول بعض الباحثين إن العديد من التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يمكنهم فقط أن يتوصّلوا الى تمثيلات غير نقيّة من أصوات لغتهم. بمعنى آخر، هم لا يبدون قادرين على تجاهل تنوّع الأصوات من أجل بناء تمثيلات مجرّدة لها.

بما أنّه لا وجود فعلي للأصوات في الكلمة، فمن المنطق أن يصعب عدّها. لنرَ مدى صعوبة الأمر حتى لقارئ جيد مثلك في النّشاط التّالي.

<u>النّشاط رقم 1:</u>

كم يوجد صوت في هذه الكلمات؟

- بابْ
- نورْ
- مِنْ
- داري
- وحْدَةٌ
- سلامَ
- حكوماتْ
- إتّحادٍ
- أحمدْ
- كتابٍ

تجد الأجوبه لهذا النشاط وللأنشطة الأخرى في الملحق رقم .

من هذا المنطلق نستطيع أن نرى أنه لا وجود فعلياً للأصوات المعزولة في الكلمات المحكية التي نسمعها. ما نسمعه هو مزيج من تداخل الأصوات ببعضها البعض وعرض لخصائص صوتيّة مختلفة عبر الكلمات أو حتى عبر تمثيلات مختلفة لنفس الكلمة. على الرّغم من هذا، لدينا الإنطباع بأننا نسمع وحدات صوتيّة مستقلّة متتبّعة لبعضها البعض ومنفصلة بصمت.

هذا الانطباع يأتي من حقيقة أننا نحوّل وبسرعة خليط الأصوات التي تأتي من خلال آذاننا لكي نعيد تسلسل أصواتها من خلال ربط المعلومات الصوتية بتمثيلات مجردة. هذه العمليّة تتم في اللاوعي.

لأن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يواجهون صعوبات في بناء دقيق ومجرد لتمثيلات الأصوات، يجب أن تعلّم هذه الأصوات بطريقة **واضحةً ومنهجية، وفي عزلة** (أي كل صوت على إنفراد).

VI. إضطرابات تعلميّة أُخرى

وفقاً للبروفسورة ماغي سنولينغ، يمكن للديسلكسيا أن تتواجد مع صعوبات تعلميّة أخرى.

1. **إضطرابات لغويّة محدّدة** (dysphasia):

يتعلق الأمر بصعوبة خاصة باكتساب **اللّغة الشفهيّة**. يكون مصدرها النّمو العصبي، ومن مظاهرها تأخر مقلق في اكتساب اللغة خلال سنوات التعليم الأوّلي وفقر الّرصيد اللّغوي و صعوبات في اكتساب قواعد اللّغة. وغالباً ما يرافق هذه الصّعوبات صعوبة القراءة والإملاء.

2. **إضطراب فرط الحركة والتركيز** (hyperactivité/ attention):

يظهر في خلل يصيب الوظائف العصبيّة المنفّذة والمتحكّمة في السّلوك. حوالي 40% من التلاميذ الذين لديهم صعوبات في الإنتباه يعانون من صعوبات في القراءة ولكن هذا لا يعني أن 40% من الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا لديهم صعوبات في الإنتباه.

3. **إضطرابات في الرياضيّات** (dyscalculia) :

بيّنت الدّراسات أن % 60 من التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة لديهم صعوبات في مبادئ الرياضيّات الأساسيّة والتي تكون غير ملحوظة في أكثر الأحيان بسبب الإستعاضة بطرق تعليم بديهيّة.

كما تأكّد أن هؤلاء التلاميذ يتمتّعون بقدرات تفوق أترابهم غير المتعسرين في مجال الهندسة والتّمثيل الفضائي. من ناحية أخرى، تتجلى صعوبات الرّياضيّات في اكتساب المهارات المرتبطة بتذكّر العناصر الأساس في عمليّات الجمع أو الطّرح أو الضّرب. مثلاً:

a. تذكّر عناصر عمليّة القسمة الطويلة
b. استيعاب المفاهيم المجرّدة للكلمات التّالية: "الإختزال" أو "الباقي" أو "الأقل" وما يربطها بالطّرح، أو "جد المجموع" وما يربطه بالجمع

c. التمييز بين الرموز الرياضية المتشابهة بالمظهر مثل + و xأو – و + أو > و <

4. **خلل في التّناسق الحركي** (dyspraxia)**:**

هناك عدة مصطلحات لهذه الحالة. كثير من الناس يسمونها بقلّة الرشاقة.
وهوخلل يصيب التّناسق في المهارات الحركيّة الدّقيقة واللّغة والتّوازن والتّناسق.

VII. الخلاصة

لقد تعلّمنا أن:

عسر القراءة هو خلل قائم في **الجهاز العصبيّ في الدماغ** وهو يسبب صعوبات في القراءة والكتابة والإملاء. ويكون عسر القراءة مصطحَباً في الغالب بضعف القدرة على التركيز والذاكرة وتنظيم التسلسل.

لدى معظم التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا **خلل فونولوجي أساسي.** بمعنى آخر، لديهم صعوبات في بناء تمثيلات لوحدات كلاميّة وخاصة الأصوات المفردة (*الفونيمات*).

تعيق الصّعوبات السالفة الذكر **تكوين نظام فك الترميز** الذي يسمح بتحويل الحروف إلى أصوات خلال عمليّة القراءة وتحويل الأصوات إلى حروف خلال عملية الكتابة وصعوبة في نمو **نظام الوصول المباشر** للنطق بالكلمات المكتوبة بسرعة وكفاءة (تلقائيا).

لذلك، يتعلّم التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا طرقاً بديلة لتحديد الكلمات والتي هي **أقل تلقائيّة** وأقل دقّة وأكثر بطءاً من أقرانهم الذين لا يعانون من الديسلكسيا. ونتيجة لذلك، هم يواجهون مشاكل عديدة الى حدّ ما في القراءة والكتابة وكذلك في فهم و كتابة النصوص.

إذا لم يتم كشف صعوبات هؤلاء التلاميذ ولم تتمّ مساعدتهم وتعليمهم بكيفيات ملائمة، فمن المحتمل أن يفقدوا الثّقة في أنفسهم ويعانوا من الفشل والتّهميش، واكتساب السّلوكيات المعادية للمجتمع.

في الواقع، الديسلكسيا هي ليست فئة منفردة بل حالة ضمن **مجموعة من صعوبات التعلّم**. وبالتّالي فإنها قد تترافق مع صعوبات تعلّم أخرى. يشير بعض الباحثين إلى هذا العجز باسم ".dysconstellation"

يظهر التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا **قدرات متفوّقة** في مجالات أخرى غير القراءة والكتابة وخاصة في مجالات الوعي الفضائي والإبداع والتكنولوجيا.

مع ما تقدم، نصل الى نهاية القسم الأول. رجاءً إختبر نفسك الآن.

VIII. إختبر نفسك

النّشاط رقم 2:

أكمل الجمل التّالية :

1. الديسلكسيا هي الحالة التي تؤدي لصعوبات في : ..... و..... و.....

2. بعض المشاكل يمكن أن تظهر عند التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا في المجالات التّالية:
   a. .....
   b. .....
   c. .....
   d. .....

3. يتفق معظم الباحثين على أن المشكلة الأساس للديسلكسيا تكمن في نمو ..... وخاصة ..... وهذا يؤدي إلى إعاقة في نمو ..... ومن ثم .....

النّشاط رقم 3:

1. ما هي النّتيجة غير الأكاديمية للديسلكسيا؟

.....

النّشاط رقم 4:

إختر الجواب الصّحيح:

1. تصيب الديسلكسيا
   أ. 10% من السّكان
   ب. 5% من السّكان
   ج. 15% من السّكان

2. الديسلكسيا
   أ. مرض
   ب. سببها إهمال الأهل
   ج. اضطراب في النّمو

3. يرافق الديسلكسيا صعوبة في الذاكرة القصيرة المدى
   أ. دائماً
   ب. غالباً
   ج. أبداً

4. الفرق بين أصوات الكلام والوحدات الصوتيّة "الفونيمات" هو:
   أ. أصوات الكلام هو أكثر تجريدا من الوحدات الصوتيّة
   ب. الوحدات الصوتيّة هي تمثيلات مجردة لأصوات الكلام
   ج. الوحدات الصوتيّة هي نتائج عن تمثيل أصوات الكلام بحروف

5. يتعرف التلاميذ في مرحلة ما قبل القراءة على كلمة "قف" من خلال:
   أ. النظام اللوغوغرافي
   ب. نظام فك الشيفرة
   ج. نظام الوصول المباشر

6. التحفيظ التّدريجي للأشكال الكاملة والمنظّمة للكلمات يسمح بتطوير نظام:

أ. فك الترميز
ب. الوصول المباشر
ج. تمثيلات الأصوات في اللغة

7. الحرف أو الغرافيم هو:
أ.الوحدة الأصغر من الكلمات المكتوبة.
ب. حرف يمثل وحدة صوتيّة.
ج. حرف أو مجموعة حروف تمثل وحدة صوتيّة

8. الوحدة الصوتيّة أو الفونيم هو:
أ.التمثيل الكامل والمنظّم لكلمة محكيّة
ب. الوحدة المجردة التي تقوم عليها أصوات الكلمات المحكية
ج.الوحدة الأصغر من الكلمة المحكيّة

9. المتعسّرون في القراءة يواجهون صعوبات في:
أ. بناء تمثيلات الوحدات المحكيّة وخاصةً الوحدات الصوتيّة
ب. فهم الكلام
ج. التّحليل السّريع والدّقيق

10. عند قراءة نصّ سهل من قبل قارئ متمرّس طلق ولديه مخزون لغويّ جيّد:
أ. لا يتم إستخدام نظام الوصول المباشر
ب. غالباً ما يتم إستخدام نظام الوصول المباشر
ج. يتم إستخدام نظام الوصول المباشر ونظام فك الترميز بمساواة

IX-Sources

The material about the brain and diagrams which are the basis for the animations were drawn from Dr. Duncan Milne's book, *Teaching the brain to read* (2005, SK Publishing).

In writing this section we have also consulted:

Learning Disabilities – Lifelong Issues.
Baltimore, USA: Paul H. Brookes.

Morais, J. (1994) *L'art de lire.* Paris, France: Odile Jacob. Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture.* Paris, France: Odile Jacob.

Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading reading instruction: Reports of the subgroups and its implications for (NIH Publication No. 00-4754).
Washington, USA: U.S. Government Printing Office.

Hypothesis of dyslexia and a 'plausible' explanation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal (Special issue: 'From Letter to Sound')* (2004). Allophonic mode of speech perception in dyslexia. J*ournal of Experimental Child Psychology, 87, 336-361.*

The quotation from Dr. Harry Chasty is from a speech at the conference 'Action for dyslexia' held at the European Parliament in 1994.

We quoted from Usha Goswami and Peter Bryant (1990), *Phonological skills and learning to read.* Hillsdale, USA: Erlbaum.

The sonogram is from 'Ben Laden et le mythe de l'empreinte vocale' ('Bin Laden and the myth of the sound-print'), Revue Vivant n°1, by Louis-Jean Boë, Institut de la Communication Parlée, INPG-Université Stendhal, CNRS, Grenoble, France.

الفصل الثّاني

كشف الديسلكسيا

I. لماذا يُعتبر كشف الديسلكسيا ضرورياً
II. إعتبارات معيّنة تخصّ الديسلكسيا
    1. فحوصات طبية
    2. الديسلكسيا مجموعة من صعوبات لا يسهل تحديدها
III. البحث عن مؤشرات الديسلكسيا
    1. قائمة هورنسبي
    2. بعض الأخطاء والسّلوكيات المصاحبة للديسلكسيا
        a. بعض الأخطاء الشائعة في القراءة الكتابة
        b. علامات الوقف
        c. صعوبات حركيّة مرتبطة بالكتابة
IV. تقييم غير رسمي لأساتذة الصف
    1. القدرات التّنفيذيّة الفونولوجيّة
        a. إصدار كلمات
        b. تحديد الدخيل
        c. الدّمج
        d. التّجزيء
        e. الحذف
        f. الإبدال
        g. المزج أو الإنصهار
    2. القراءة والتّهجئة
        a. الكلمات النّظاميّة
        b. الكلمات غير النّظامية
        c. الكلمات الزائفة
V. التركيز على نقط القوة
VI. هل يجوز تصنيف التلميذ بـ "الديسلكسيا"
VII. خلاصة

VIII. إختبر نفسك
IX. المراجع

I. لماذا يُعتبر كشف الديسلكسيا ضرورياً؟

تظهر سمات الديسلكسيا في عشرة في المئة من الطّلاب. إذا تمّ تحديد مشاكلهم وتعالجوا في وقت مبكر، سوف ينجحون في تعلّم القراءة والكتابة، مكونين أساساً لنجاحهم في التعلّم. ولكن إن لم تتفهّم وتتعامل مع مشكلتهم بشكل ملائم، فأنت تجعلهم عرضة لخطر الوقوع في **حلقة مفرغة من الفشل**.

حين يفشلون في المواد الأكاديمية حيث مهارات القراءة والكتابة ضروريّة للتعلّم، فإنهم سيواجهون حتماً صعوبات في الامتحانات، أو ، أو العثور على وظيفة محترمة. الأشخاص الذين يعانون من ديسلكسيا شديدة والذين لم يتمّ تعليمهم بطريقة ملائمة، سوف يواجهون صعوبات **لمدى الحياة** في جميع المجالات التي تتطلّب مهارات القراءة والكتابة. على سبيل المثال: قراءة فواتير أو تعليمات إستخدام دواء ما، أو ملء استمارات في مكتب بريد أو بنك، أو كتابة رسائل من أي نوع. فمن الواضح أن الديسلكسيا تعيق بشدّة نواحٍ كثيرةٍ من حياتهم اليوميّة.

مساعدة التّلاميذ على النجاح يجعل منكم أساتذه ناجحين.

وإن فشل التلميذ، فإن ذلك يعني حتماً فشل الأستاذ.

ولهذا فإن **كشف الديسلكسيا** هو من الأسباب الأساسيّة المهمة التي تواجه الأستاذ لتكييف طرق التدريس في الصّفّ.

دورك كمعلم هو أمر حيويّ. فهو يمكّنك من منع الآثار النفسيّة المدمّرة للفشل المستمر التي غالباً ما يشكّل وصمة سلبيّة عند الرّاشدين الذين قد عانوا من الديسلكسيا طوال حياتهم. إن الأساليب التي ستتعلّمها هنا سوف تساعد جميع الطّلاب في الفصل.

تظهر الدّراسات العلميّة عند التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا أن علاج الديسلكسيا في وقت مبكر يعطي نتيجة أفضل في المدرسة والعمل.

وبالتّالي فإنه من المهمّ محاولة كشف الديسلكسيا والتّصدي لها في أبكر وقت ممكن.

"من الطّبيعي أن يكون أستاذ الصّفّ العادي في خطّ الدّفاع الأوّل ضدّ بعض عواقب الديسلكسيا. ليس فقط على صعيد المستوى الأكاديمي المدرسي بل على مستوى العلاقات الإجتماعيّة وتقدير الذات ." بي بي سي – الصدمة اللغوية - عسر القراءة عبر الثقافات.

II . إعتبارات معيّنة تخصّ الديسلكسيا

1. فحوصات طبيّة

إذا لوحظ أن التلميذ يعاني من صعوبات سمعيّة أو بصريّة أو صعوبات في التّناسق الحركي، ينبغي مطالبة أولياء الأمر بعرضه سريعاً على الأطّباء لإجراء الفحوصات اللّازمة.

فمن المهم الجزم بأن مشكلة القراءة والكتابة عند التلميذ ليست ناتجة عن أمراض **عضويّة** مثل صمغ في الأذن النّاتج عن التهابات سابقة أو ضعف في البصر.

2. الديسلكسيا مجموعة من صعوبات لا يسهل تحديدها

السّبب في صعوبة تحديد الديسلكسيا يكمن "في كونه لا يُختصر بفئة واحدة، لكنه اضطراب يوجد ضمن مجموعة من إضطرابات أخرى" (سنولينغ) كما هو مذكور في القسم 1. بناءً على ما تقدّم، الديسلكسيا تظهر بطرق مختلفة وبدرجات متفاوتة بين مختلف النّاس. وعلاوة على ذلك، على الرّغم من مظاهر الديسلكسيا التي تختلف عبر اللغات، فإن معدّلها يشكّل تقريبا نفس النسبة المئوية في جميع اللّغات.

كتب دكتور أيان سميث كمستشار دولي في بريطانيا:

"يمكن أن تأتي الديسلكسيا بسبب مجموعة من الإضطرابات الفونولوجية والبصريّة والسمعيّة بالإضافة الى صعوبات في استرجاع الكلمات من الذاكرة الطويلة وسرعة التنفيذ. ترتبط مظاهر الديسلكسيا ليس فقط بالفروقات الذهنيّة الفرديّة بل أيضاً باللّغة المستعملة."

ذكر الدكتور ستيف تشن -الخبير في صعوبة الحساب (dyscalculia) والديسلكسيا والرئيس السّابق لمدرسة متخصّصة للتلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا- بعض علامات الديسلكسيا في مقابلة له على الـ بي بي سي – الديسلكسيا عبر الثقافات.

"الديسلكسيا تعني صعوبة مع اللغة - الكلمات والحروف - لذلك إن الصعوبات الأكثر وضوحاً واستمراريّة التي سنواجهها تكون في القراءة والكتابة - والتحدي الأكبر في الإملاء- وأيضاً في الذاكرة، خاصة التسلسل مثل أيام الأسبوع وأشهر السنة. كما أن التنظيم الشخصي يصعُب في معظم الظروف."

بعض الصّعوبات في القراءة والكتابة قد تكون نمويّة بحتة أو ترجع لأسباب أخرى غير الديسلكسيا. ولكن لكي تتمكن من كشف الديسلكسيا كمعلّم في الفصل الدراسي، ينبغي عليك أن تفهم صعوبات القراءة والكتابة والإملاء المتفاقمة بسبب ضعف *الذاكرة القصيرة المدى* والمهارات التنظيمية.

هو **مزيج وتواتر واستمرار** هذه الخصائص، وكذلك المؤشرات والأخطاء الشائعة المجزّأة بالتفصيل في الجزء التّالي من الكتاب التي ستلفت انتباهك إلى إحتمال وجود حالة ديسلكسيا عند التلاميذ.

في جميع الأحوال، إحدى المؤشرات الأساسيّة للديسلكسيا هي أنه عندما يبدأ التلميذ بالقراءة والكتابة تبدو مهاراته اللّفظية متفوّقة على مهاراته في القراءة والكتابة. وفي أكثر الأحيان، تكون قدرات التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا في القراءة والكتابة بمعدّل سنة إلى سنتين ونصف أقل من معدّلات الطّلاب غير المتعسّرين.

III.البحث عن مؤشرات الديسلكسيا

1. قائمة هورنسبي

قدّمت الدكتورة بُفي هورنسبي، الخبيرة البريطانية البارزة في عسر القراءة، لائحة من المؤشّرات المبكرة للديسليكسا:

a. سن الحضانة (قبل الخمس سنوات):

i. تاريخ الأسرة في الديسلكسيا: بطء القراءة وضعف الكتابة لدى بعض أفراد العائلة
ii. الخلط بين اليمين واليسار(الجنبيّة): عدم تفضيل يد على أخرى، الكتابة في اليد اليسرى، البطء في إعتماد أحدى اليدين
iii. ارتباك في الإتجاهات (يمين ويسار)
iv. التّأخّر في المشي، وصعوبات التّنسيق والتّآزر الحركي
v. عدم المقدرة في تقدير الكلمات المقفاة
vi. عدم النّضوج في المهارات الشفهيّة والنطق غير السّليم
vii. صعوبات في تسمية الأشياء المألوفة

b. بين **5** و**8** سنوات:

i. عدم القدرة على تعلّم الحروف أو الأصوات التي تمثلها
ii. عدم القدرة على تجميع الأصوات لتكوين كلمات
iii. عدم القدرة على القراءة باستثناء بعض الكلمات البسيطة
iv. عدم القدرة على التحكّم في القلم أثناء الكتابة أو الرّسم
v. عدم القدرة على تقدير الكلمات المقفّاة

c. مظاهر أخرى للديسلكسيا غير مرتبطة بسن معيّن

i. الخلط بين اليمين واليسار (الجنبيّة)

ii. التأخّر في تعلّم قراءة الساعة، والإرتباك في الإتجاهات والتموقع في الزّمان والمكان
iii. الصعوبة في تتبع عدة تعليمات شفهيّة تعطى بسرعة واحدة تلوى الأخرى

2. بعض الأخطاء والسّلوكيات المصاحبة للديسلكسيا

a. بعض الأخطاء الشائعة في القراءة الكتابة

من المهمّ جداً أن نأخذ في عين الإعتبار أن الأخطاء الإملائية وحدها ليست بالضرورة الدّليل القاطع لوجود الديسلكسيا، بل هي **مزيج** من أنواع أخطاء معينة، و**تواردها** بالرغم من تصحيحها مراراً، **واستمراريّة** تواردها لفترة طويلة. بالإضافة الى ذلك، يمكن لهذه الأخطاء أن تظهر مع مزيج من صعوبات في مجالات أخرى. هذا ما يجب التّنبه اليه من قبل المعلّم.

تحديد الصعوبة يتطلّب النظر بطريقة أو بأخرى إلى النمط العام وما يتّصل به من مهارات التلميذ في القراءة والكتابة.

الملاحظات التّالية هي مستوحاة من برنامج *حروفي الأولى* لعلاج الديسلكسيا تأليف **الخبيرين اللبنانيين في عسر القراءة والصعوبات التعلمية**.كاتيا حزّوري وأحمد عويني
الأخطاء الأكثر شيوعاً عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة هي الإلتباسات السمعيّة والبصريّة، الإضافة، الحذف، العكس، والإبدال. فيما يلي بعض الأمثلة والرّسوم التّوضيحية، وكذلك بعض الأخطاء الشائعة الأخرى:

- **الإلتباس السّمعي**: في الغالب بين الأصوات الطويلة والقصيرة أي بين أصوات متقاربة. مثلاً:

صمغ ⇦ سمغ

تلامذة ⇦ تلمذة

هذا الإلتباس قد يحصل بين الأحرف المتقاربة سمعياً أو بين الأحرف المتقاربة في مخارجها.

المخفّف	المفخّم
/ت/ تفّاح	/ط/ طبل
/د/ ردّ	/ض/ رضّ
/ك/ كال	/ق/ قال
/ذ/ ذاب	/ظ/ ظبي
/س/ سارة	/ص/ صرّة

- **الإلتباس البصري:**

- بين للأحرف في شكلها الأساسي

ب ↔ ت

ج ↔ ح ↔ خ

د ↔ ذ

ر ↔ ز

س ↔ ش

ص ↔ ض

ط ↔ ظ

ع ↔ غ

ف ↔ ق

ي ↔ ى

- بين الأحرف في أوّل الكلمة:

بـ ↔ تـ ↔ ثـ ↔ يـ ↔ نـ ↔ ذ

جـ ↔ حـ ↔ خـ

فـ ↔ قـ ↔ مـ (في الخط النسخي)

سـ ↔ شـ

صـ ↔ ضـ

طـ ↔ ظـ

عـ ↔ غـ

- بين الأحرف في آخر الكلمة:

ـب ↔ ـت ↔ ـث

ـج ↔ ـح ↔ ـخ

ـع ↔ ـغ

ـس ↔ ـش

ـه ↔ ـة

ـي ↔ ـى

- إلتباس بين الحروف بغض النّظر عن موقعها:

نـ ↔ ذ

د ↔ لـ

ح ↔ ـع

م ↔ ما

ـغ ↔ ـخ

- **الإضافة أو الحذف:**

الولد ↔ لولد

شدّد ↔ شدّ

تتأخّر ↔ تأخّر

تفاحة ↔ تفاح

- **قلب الأحرف أو المقاطع**

بدر ↔ برد

سنافر ↔ سفانر

يدرس ↔ يردس

- **الإبدال**

مطار ↔ مطال

سحر ↔ سهر

نحلة ↔ نهلة

- **أخطاء أخرى في القراءة:**

- قراءة أصوات أو مقاطع من الكلمة دون المقدرة على دمجها لتشكّل كلمة صحيحة
- قراءة كلمات مألوفة بشكل خاطئ
- التخمين في الكلمات سواًء كانت منطقيّة أم لم تكن
- القراءة البطيئة المتردّدة
- متابعة القراءة بالإصبع
- إستعمال صيغة المضارع عندما يكون النّصّ في الماضي
- اختراع قصة تقوم على الصور في كتاب لا علاقة لها بالنّص الفعلي
- فقدان الموضوع باستمرار - إما حذف فقرات كاملة أو إعادة قراءة نفس المقطع مرّتين
- القراءة بصوت عالٍ بتردد، وأحيانا كلمة كلمة، دون تغيير نبرة الصّوت
- إستبدال كلمات مماثلة بصرياً دون الإلتفات إلى معنى الجملة
- حذف كلمات أو قراءتها مرتين
- إضافة كلمات ليست في النّصّ
- تجاهل علامات الوقف

- **أنماط نموذجيّة أخرى في الإملاء**

- تقليص أو دمج كلمتين في كلمة واحدة
- تقسيم الكلمة الواحدة الى جزئين

- كتابة نفس الكلمة بطرق مختلفة في نفس الفقرة
- كتابة الكلمات صوتيّاً كما تلفظ
- الكتابة المعكوسة
- كتابة كلمات لا علاقة لها بالأصوات
- عدم القدرة على كتابة الأحرف المناسبة لأصواتها
- عدم القدرة على إختيار الحرف المناسب ضمن مجموعة حروف
- صعوبات في تنقيط الحروف

a. **علامات الوقف**

يجد الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا صعوبات خلال جميع مراحل أعمارهم في علامات الوقف. فهم قد يعرفون ما الغرض من علامات الاستفهام والتعجب والفاصلة والمزدوجين والأقواس. ولكنهم نادراً ما ينجحون في استخدامها بشكل صحيح في النص. إنهم أيضاً يخفقون في الإنتباه لعلامات الوقف خلال القراءة، كما أنّهم لا ينجحون في إستعمالها خلال الكتابة.

c. **صعوبات حركيّة مرتبطة بالكتابة.**

تظهر عند الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا صعوبات تؤثّر على الكتابة وتجعلها غير مقروءة. فكتابتهم قد تكون بطيئة. بصفة عامة فإن الكتابة عند الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا تتسم بعدم الإنتظام وقلّة العناية كما أنها تتضمّن العديد من الأخطاء والتشطيب والنسيان والتكرار.

الضغط بالقلم على الورق أثناء الكتابة لدرجة تمزيقها أو إحداث ثقب بها وبعضهم يظهر عكس ذلك حيث يمسك بالقلم بشكل ضعيف مما ينتج عنه صعوبات التّحكم في حركة اليد. من المهم أن نأخذ في اعتبارنا أن ليس كل التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يظهرون المشاكل أعلاه. فإنّ بعضهم يكتب بخط أنيق جداً وثابت.

رقم 5: النّشاط

حاول مع زميلك العثور على خطأ واحد على الأقلّ من كل الفئات التّالية:

1. خطأ في النّحو
2. دمج
3. تقسيم
4. الالتباس السمعي
5. حذف
6. زيادة
7. الكتابة المعكوسة

IV. تقييم غير رسمي لأساتذة الصف

بالنسبة لأساتذة الصف العاديين فهم ليسوا مؤهلين لتشخيص الديسلكسيا. لذلك يجب الإستعانة بمجموعة من الإختبارات الرسمية الدّقيقة. لكن يمكنهم الإستعانة بوسائل غير رسمية لتكوين الإنطباع الأوّل مع هؤلاء الأولاد.

إذا أتت نتيجة هذه الإختبارات لتؤكد الإنطباعات الأوّلية الخاصة بك، اي وجود مؤشرات للديسلكسيا، يكون هذا الوقت مناسباً لمناقشة وضع الولد مع أولياء الأمر والحثّ على الإستعانة بتقييم رسمي يؤكد التشخيص من قبل اختصاصي مثل (educational psychologist). وإذا لم يكن ذلك ممكناً ، فإن أساليب وطرق التّعلّم التي سيتم تطبيقها لمساعدة الأولاد المعسرين تعلّم القراءة والكتابة هي تكون ذات فائدة لجميع التلاميذ في الصّفّ.

بغض النّظر إن تأكّدت إنطباعاتك الأوّليّة أو لا، التقييم غير الرّسمي الخاص بك سوف يقدّم لك معلومات قيّمة عن مكامن القوة والضّعف عند التلميذ. فهذا التقييم سيوفر لك وسائل تدريس أكثر فعاليّة في مطابقة طرق التّعليم الخاص لإحتياجات محدّدة للتلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا داخل صفّك.

رأينا في القسم الأوّل أن عسر القراءة هو حالة متعدّدة الأوجه نسبة الى التركيبات المختلفة للأدمغة عند الأشخاص(neurodiversity).
إن اكتشاف الديسلكسيا يتطلّب النظر في عدد من مجالات التّعلم، ودراسة كل منها من ناحية صعوباتها.

خذ في إعتبارك الحقيقتان التّاليتان:

1. البيانات الشخصيّة للتلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا غالباً ما تكون غير متساوية وتظهر قدرات تفوق المتوسط في مجالات معيّنة.
2. يختلف أداء التلميذ من يوم إلى يوم في تأدية المهمّة أو النّشاط نفسه.

نقدّم هنا مجموعة من أساليب التقييم غير الرّسمي لضمان تغطية معظم العوامل المتوقّعة في مجالات التّعلم عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة. وقد يَظهر هؤلاء التلاميذ صعوبات أكبر مقارنةً مع أقرانهم الذين لا يعانون من أيّة صعوبات.

ممكن إجراء هذه الإختبارات في الفصول الدراسيّة، أو مع كل طالب على حدة. فعلى الطّالب أن يدرك أولاً أن هذه الإختبارات هي ببساطة لمساعدتك كمدّرس وهي تؤهّلك لتكون قادراً على التّعليم بأكثر فعاليّة.

هذه الاختبارات تعالج الصّعوبات المحتملة في المجالات التّالية:

- *القدرات التّنفيذيّة الفونولوجيّة* وهي المقدرة على تمثيل الوحدات الصوتيّة والتّلاعب بها مثل المقاطع، القافية والوحدات الصوتيّة أي الأصوات
- قراءة وتهجئة الكلمات النظاميّة وغير النظاميّة و الكلمات الزّائفة
- فهم النصّ
- التسلسل
- مجالات أخرى ضروريّة للقراءة والتهجئة كالتسمية السريعة، بالإضافة الى الذاكرة السمعيّة والبصريّة القصيرتي المدى

1. *القدرات التّنفيذيّة الفونولوجيّة*، كالقدرة على تحليل الكلام الى وحدات صوتيّة، والقدرة على تمثيل وتلاعب هذه الوحدات

وكما أشرنا في القسم الأوّل، ضعف الوعي الصّوتي، وخصوصاً الضعف في القدرة على تمثيل الكلام بوحدات أصغر وهي الوحدات الصوتيّة (الفونيمات)، يُعتبر العجز الأساسي لكثير من التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا. هذا الضّعف يمنعهم من ربط الحرف بالصوت والذي يعتبر أساساً لتعلّم القراءة.

إكتساب فك التشفير في القراءة والتهجئة يتطلّب القدرة على:

a. تجزئة الكلمات المحكية أو المكتوبة إلى وحدات أصغر أي الأصوات أو الحروف

b. إعادة دمج هذه الوحدات من مكتوبة إلى منطوقة للقراءة، ومن منطوقة الى مكتوبة للإملاء
c. دمج هذه الوحدات بالتسلسل الصحيح بهدف لفظ أو تهجئة الكلمة بشكل صحيح

واحد أو أكثر من هذه القدرات قد تكون أضعف عند التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا.

إن إستخدام إختبارات *الوعي الصّوتي* تمكّنك من تحديد ما إذا كان لدى التلميذ صعوبات في تجزئة الكلمات المحكية إلى وحدات صغيرة و/أو صعوبة في تلاعب ودمج هذه الوحدات من أجل النّطق بالكلمة الصّحيحة.

كما تمكّنك من تحديد ما إذا كان للتلميذ صعوبة محدّدة في واحدة أو أكثر من الوحدات الرئيسيّة الصّوتية (*المقاطع، القافية، والأصوات(الوحدات الصّوتية)*)، وجميعها مهمّة لتطوير القراءة والكتابة الصّحيحة:

- *وعي المقاطع* مهم لقراءة كلمات أطول لأنه في هذه المهمّة يتوجّب على التلميذ تقسيم الكلمة إلى *مقاطع* بغية قراءتها بسرعة وبدقة

- *وعي المقاطع في بداية الكلمة والقافية* مهم لقراءة وتهجئة كلمات مثل <أكلوا>، <سمعوا> و<رحلوا>، والتي لن يؤدي *تقسيمها* إلى وحدات صوتية إلى اللفظ الصحيح لأن **القافية كلها** (في هذه الحالة <لوا>) تحتاج إلى تمثّل كما هي

- *الوعي الصوتي* هو الأهمية القصوى لتطوير نظام *فك التشفير*، أي القدرة على تحويل كل 'حرف' أو رمز الى الوحدة الصوتية "الصوت" الذي تمثّله

هناك العديد من الطّرق لتقييم الوعي الصّوتي والتي تختلف من حيث التعقيد. وبشكل عام، بما أن الوحدات تصبح أصغر حجماً منتقلة من المقطع الى القافية ثم إلى الصّوت فمن الطّبيعي أن تصبح المهمّة أكثر صعوبة.

فإن كل نشاط عادة ما يتكوّن من 10 الى 20 عنصر ضمن المرحلة الواحدة وذلك لمعرفة ما إذا كان التلميذ قد اكتسب كل مراحل الوعي الفونولوجي.

المهام المستخدمة لإختبار الوعي الفونولوجي تتفاوت في المتطلّبات الذهنية، أي مقدار الوقت والطاقة التي يتطلّبها الطفل لإنجاز المهام المطلوبة. كلما إزدادت الأمور تعقيداً، من مقارنة الى عزل إلى تلاعب، كلما إرتفع مستوى التّجريد في الوحدات الفونولوجية التي ينبغي على التلميذ تحليلها.

من الأفضل دائماً أن نبدأ الإختبارات بمهام بسيطة وكلمات قصيرة، ومن ثم نتقدّم إلى مهام أكثر تعقيداً وكلمات أطول، عوضاً عن البدء بمهمة يصعب تنفيذها.

في عملية الإختبار وعندما نعمل على مستوى الوحدة الصّوتية، يجب على الأستاذ أن ينطق الوحدات الصّوتية بشكل نقي وواضح كما عليه أن يتأكّد أن التلميذ قادرٌ على أن يحذو حذوه. من فائق الأهميّة أن تنطق الحروف السّاكنة منفردة دون أن يليها أي صوت طويل أو قصير مهما كان خفيفاً. مثلا، الصّوت الذي يتوافق مع حرف < ر > هو / ر / ، قصيرة وو اضحة، وليس /رِه/ والصّوت الذي يتطابق مع حرف < س > هو / س / وليس / سِه/.

النّشاط رقم 6:

لماذا تعتقد أنه من المهم جداً أن ينطق الأستاذ وحدات صوتية بنقاوة ودقّة ويطلب من التلميذ الإعادة؟

ناقش هذا الأمر مع شريك في الدراسة ثم قارن إجابتك بالاجابات الأخرى.

a. إصدار كلمات

في هذا النّشاط على التلميذ أن يعطي كلمات تحتوي على نفس الوحدة الفونولوجية كالكلمة الهدف.

- مثال على صعيد المقطع:
  - أعط كلمة تبدأ بنفس المقطع كـ "دامَ"
  - الإجابة قد تكون "دائرة"، "داعي" ....

في هذه المهمة وكذلك المهمّات التالية، من المهم إصدار كلمات تتضمن نفس الهيكليّة في المقاطع الأولى (حرف ساكن - صوت مدّ أو صوت قصير؛ أو حرف ساكن- صوت مدّ أو صوت قصير- حرف ساكن). على سبيل المثال، المقطع الأول من [تنفعل] له بنية حرف ساكن- صوت قصير- حرف ساكن. بينما المقطع الأوّل من كلمة [فاعل] يتألّف من حرف ساكن وصوت مدّ.

النّشاط رقم 7:

مع شريك، فكّر ببعض الأمثلة المماثلة لإختبار قدرة التلميذ على إعطاء كلمات تحتوي على نفس القافية أو تبدأ بنفس الصّوت. إحرصا على التمييز بين الوحدات المختلفة. ثم قارنا اقتراحاتكما معنا.

b. **تحديد الدخيل**

يعتبر هذا النشاط أكثر صعوبة من إصدار الكلمات لأنه يتطلب أيضا ذاكرة سمعيّة قصيرة المدى. في هذه المهمة تعطي ثلاث كلمات وتطلب من الطفل أن يختار الدّخيل منها أو الكلمة التي لا تنتمي. لكي يكون التلميذ قادراً على إنجاز هذه المهمة ومقارنة الكلمات، عليه أن يحتفظ بالكلمات الثّلاث في الذاكرة السّمعية القصيرة المدى.

i. مثالاً على صعيد المقطع:

أيّ من الكلمات الثلاث لا تبدأ بنفس المقطع؟
سمكة، سكن، مسك
الجواب هو "مسك"

ii. مثالاً على صعيد القافية:

أيّ من الكلمات الثلاث لا تنتهي بنفس القافية؟
عَوْن، لَوْح، لَوْن

الجواب هو "لوح"

iii. مثالاً على صعيد الوحدة الصوتيّة "الصوت":

أيّ من الكلمات الثلاث لا تبدأ بنفس الوحدة الصوتيّة؟
أنا، إسم، أرنب
الجواب هو "إسم"

النّشاط رقم 8:

في الأمثلة الأربعة السّابقة، عمدنا أن نجعل الكلمة الدخيلة تختلف كثيراً عن غيرها من الكلمتين. يمكنك جعل المهمة أكثر صعوبة عن طريق زيادة التّشابه بين الكلمات. مع شريك، فكّر في بعض الأمثلة حيث أن الدّخيل يكون أقل تميزاً.

c. الدّمج

في هذا النّشاط على الطّالب أن يدمج الوحدات ببعضها البعض. يُعدّ هذا النّشاط صعب لأنه يتطلّب تدخّل الذاكرة العاملة وأيضاً مهارة التّلاعب بالأصوات والتسلسل.

يمكنك أن تجري هذا الإختبار بشكل لعبة إذ تُعلّم الطّالب بأنّك ستتكلّم كالرجل الآلي وهو عليه أن يجد الكلمة كاملة. من المهمّ أن تتوقّف لمدّة ثانية بين الوحدة والأخرى.

i. ً مثال على صعيد المقاطع:
إجمع هذه المقاطع لتحصل على كلمة كاملة: /مَدْ/ /رَ/ /سَ/ تُ/ نا/
الكلمة هي "مدرستنا"

ii. مثال على صعيد الأصوات:
إجمع هذه الأصوات لتحصل على كلمة كاملة: /م/ /َ/ /ن/ /آ/ /ل/

الكلمة هي "منال"

d. التجزئة

في هذا النّشاط على الطّالب أن يجزئ الوحدات عن بعضها البعض. يتطلّب هذا النشاط القدرات نفسها المطلوبة في نشاط الدّمج.

عادةً يُقدّم نشاط *التجزئة* مع أمثلة لكي يتوضّح للطالب *الوحدات الفونولوجية* التي تتكوّن منها الكلمة. مثلاً يمكنك أن تقول "أريدك أن تجزئ الكلمات التالية الى جزئين مثلا كلمة "حصان" تُقسم الى /حِ/ و /صان/.

دع الطالب يمارس هذا النوع من التجزئة مع بضع الكلمات وتأكّد من تصحيحه إن أخطأ قبل إعطاءه الإختبار.

<u>النّشاط رقم 9:</u>

مع شريك، جد بعض الكلمات للإختبار لكي تتأكّد أن الطّالب يستطيع أن يجزّئ الكلمات الى وحدات بشكل صحيح. التجزئة يجب أن تكون على صعيد المقاطع ثم الوحدات الصوتيّة.

e. الحذف

على التلميذ أن يحذف بعض الوحدات الفونولوجية من الكلمات. هذا الإختبار ليس بسهل إذ يتطلب مرحلة متقدّمة من تجريد *الوحدات الفونولوجية*. فعلى الطالب أن يعزل الوحدة الفونولوجيّة عن باقي الكلمة لكي يتمكّن من حذفها.

i. مثالاً على صعيد المقطع:
قل كلمة "مستَعْمَل" دون أن تقول /مُسْ/
الكلمة هي "تَعمَلْ"

ii. مثالاً على صعيد الأصوات:
قل كلمة "كانَ" دون أن تقول /كْ/
الكلمة هي "آنَ"

f. الإبدال

على التلميذ أن يبدل بعض الوحدات الفونولوجية من الكلمات. هذا الإختبار أيضاً يعدّ صعباً جداً. فعلى الطالب أن يقوم بتجريد وحدة فونولوجية وأيضاً إبدالها بوحدة أخرى مع إبقاء باقي الكلمة في الذّاكرة القصيرة المدى.

i. مثالاً على صعيد المقطع:
إستبدل الـ /رَ/ بـ /عي/ في كلمة **"سَرَدَ"**
الكلمة هي "سعيدَ"

ii. مثالاً على صعيد الوحدات الصوتيّة:
إستبدل الـ / ؤو/ بـ /ئي/ في كلمة **"دونَ"**
الكلمة هي "دينا"

g.المزج أو الإنصهار

يتطلّب هذا النّشاط من التلميذ المزج بين الوحدات الصوتيّة من كلمتين مختلفتين. هذا النّشاط هو الأكثر تعقيدا لأنه يتطلّب من التلميذ عزل المقطعين الأولين من كلمتين مختلفتين، وحفظهما في الذّاكرة القصيرة المدى، ثم دمجهما مع بعضهما البعض. مثلا:

أدمج المقطعين الأوّلين من هاتين الكلمتين: "نَبَتَ" و "رمى"
الكلمة: "نَرى"

2. القراءة والتّهجئة

غالبا ما تظهر عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة صعوبات في قراءة و/ أو تهجئة أنواع معيّنة من الكلمات، وهذا يتوقّف على مشاكل في نظام فك التّشفير أو في نظام الوصول المباشر أو كليهما. (قد ترغب في النظر مرة أخرى الى هذه المفاهيم في الباب 1، جزء 4.2).
تحديداً، يمكن استخدام سلسلة من الكلمات **النّظامية**، أو **غير النّظامية**، أو **الزّائفة** لإيجاد ما إذا كان نظام فك الترميز أو الوصول المباشر قد تطوّر ويجري استخدامه بشكل صحيح.

عموماً، يجب إستخدام نظام الوصول المباشر في قراءة الكلمات غير النّظامية لأن إستعمال نظام فك التّشفير يُؤدّي إلى الأخطاء. وعلى العكس فإنه يجب إستخدام نظام فك التّشفير في قراءة الكلمات الزّائفة لأنه لم يسبق التعرّض لها من قبل، وبالتالي، فانه لم **فلم** تتكوّن عنها تمثيلات ملائمة في المعاجم الصّوتيّة والهجائية كما سوف نشرح بالتفصيل أدناه.

a. الكلمات النّظاميّة

ويكون فيها الترابط بين الأصوات والحروف واضحا جداً وخالٍ من أي لبس. على سبيل المثال: دار، رودي، وَليدْ، هُنا..... .

فيمكن قراءة هذه الكلمات بشكل صحيح وسهل عند تهجئتها.

يمضي القارؤون المبتدؤن قدماً في مراحل القراءة الثّلاث: في عملية القراءة، يتم تجزئة الكلمة المكتوبة الى حروف، ثمّ تحويل هذه الحروف إلى أصوات، ودمج هذه الأصوات للنطق بالكلمة. وفي عمليّة التهجئة، يتم تجزئة الكلمات المحكية إلى أصوات، ثم تحويل هذه الأصوات إلى حروف ودمجها لتهجئة الكلمة.

خلال عمليّة التّطور الطّبيعي، يتم تخزين الكلمات تدريجياً في المعجم الفونولوجي والمعجم البصري. حينها يتم قراءتها عبر نظام الوصول المباشر. النظام الأسرع والأكثر كفاءة من نظام فك التشفير.

تطوّر نظام فك التشفير غالباً ما يكون أبطأ وأكثر عناءً عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة مقارنةً مع أقرانهم الذين لا يعانون من الديسلكسيا. ويظهر ذلك من خلال المزيد من الأخطاء في القراءة حتى بالنسبة للكلمات النّظامية.

بعض الأمثلة على الكلملت النظاميّة:
سمر – هرة – دار – إستراح – معلّمين

b. الكلمات غير النّظامية

التمثيلات بين بعض الحروف وما يقابلها من أصوات **ليست** دائماً منتظمة في الكلمات غير النظاميّة.

يعدّ وجود هذه الكلمات قليلاً في اللّغة العربيّة مقارنةً مع اللّغة الإنكليزية. لا يمكن معالجة هذه الكلمات بشكل صحيح الّا من خلال نظام الوصول المباشر لأن نظام فك التشفير لا يمكن أن يؤدي إلى القراءة أو التّهجئة الصّحيحة. على العكس، فإن نظام فك التشفير قد يؤدّي الى أخطاء في التّعميم. أي الأخطاء النّاتجة عن قراءة الكلمات عبر نظام فك التشفير كما لو كانت منتظمة. مثلاً: هذا، لكن، هؤلاء .... . وجود هذه الأخطاء هو أمر طبيعي جداً في المراحل الأولى من القراءة ولكنّها تبقى قائمة عند التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا لأنهم يجدون صعوبة في الحفظ أو الوصول إلى تمثيلات لكلمات غير نظاميّة وشائعة. مثال على بعض الكلمات غير النظاميّة:
لكن – هذا – هذه – لذلك

<u>النّشاط رقم 10:</u>

أنظر الى الكلمات غير المنتظمة هذه (لكن – هذا – هذه – لذلك). مع شريكك أكتب أي صوت أو حرف في كلٍ منها هو غير نظامي. كما أكتب كيف يمكن لهذه الكلمات أن تكتب أو تلفظ بطريقة التهجئة النظاميّة. بكلمات أخرى، ما التعميم الذي إستخدمه التلميذ في تهجئته أو قراءته الذي ادّى الى هذه الأخطاء؟

كما نرى من هذا النشاط، فإن الكلمات غير النظامية تختبر قدرة التلميذ قي الوصول إلى التمثيل الكامل للكلمة في كل من المجال البصري (المعجم الإملائي) والمجال السمعي (المعجم الصوتي) من الدماغ.

إستمرار أخطاء التعميم هي الدليل أن التلميذ يعتمد بكثرة على نظام فك التشفير وأنه يواجه صعوبات في الحفظ الكامل والمنظّم للتمثيلات الإملائية للكلمات. هذا هو حال الكثير من التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا.

c. الكلمات الزائفة

هذه الكلمات قد **"تمّ إختراعها"** وهي لا توجد في اللغة العربيّة. على سبيل المثال <فحن> و <تفيل>. ومع ذلك، يمكن قراءتها بواسطة نظام فك التشفير أي ربط 'الحرف' بـ 'الصوت'. في الواقع أنها الطريقة الوحيدة للقراءتها لأنها ليست مخزنة في المعجم الإملائي كون التلاميذ لم يشاهدوها من قبل.

يدّل الأداء الجيد في قراءة الكلمات الزائفة على أن نظام فك التشفير يعمل بشكل صحيح. وهو عادة ما يكون ضعيفاً عند التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا.

بشكل عام، يوجد نوعان من الأخطاء:

- الخطأ "المعجمي" الذي يتكون من قراءة الكلمات الزائفة كما لو أنّها صحيحة. مثال: <فحن> تصبح [نحن] و <تفيل> تصبح [ثقيل]. وهذا يتمّ في حال الإفراط في إستخدام نظام الوصول المباشر.
- الأخطاء "ربط الحرف بالصوت" التي تتكون من إضافة أو حذف أو عكس أو استبدال "الأصوات" في تسلسل ما. وهذا يدلّ على أن نظام فك التشفير يتم أستخدامه ولكن ليس بشكل فعال وهكذا يتم فقدان تسلسل "الأصوات" الصحيح.

3. فهم النصوص المكتوبة

a. إيجاد نص مناسب

تحتاج أولاً إلى تحديد العمر القرائي للتلميذ ومن ثم إختر فقرة مناسبة للقراءة. تقييم العمر القرائي (R) للفقرة ليست بعمليّة سهلة. كان هناك العديد من المحاولات لتصميم صيغة لتحديد السنّ القرائي للنص.

نحن نستند على مشورة هورنسبي في ما يلي، وعلى وليسلي وكالدويل للبحث عن أخطاء نموذجية وتفسيرها. بالنسبة لهورنسبي، يجب أن تكون الفقرة سهلة نسبياً، ولكن ليست كثيرة السهولة، بحيث يمكنك بناء استنتاجاتك على حوالي خمسة وعشرين احتمالا من الأخطاء.

b. تقييم الفهم

إستخدمت ليزلي وكالدويل أربعة دراسات لإختبارات فهم القراءة:

- خلال الحياة المدرسة، يستمع التلاميذ الى قصص تعتمد على التسلسل (النصوص السردية) أو تلك التي تتطلب فهم أعمق أو ذات مفاهيم تحليلية أصعب (النصوص التفسيرية). يتم إختبار التسلسل بإستخدام أسئلة معيّنة مثل "ثمّ ماذا حدث؟"، يتم إختبار المفاهيم الأعمق بإستخدام أسئلة مثل "كيف يشعر شخص ما في القصة الآن؟ " عادة ما يكون التسلسل أسهل من التذكّر.

- المعرفة المسبقة للنص تساعد التلاميذ على التذكر والفهم أكثر من أولئك الذين ليس لديهم أي معرفة مسبقة.

- يجد القرّاء الذين يعانون من صعوبات أن القراءة بصوت عالٍ أسهل من القراءة بصمت، وهؤلاء القرّاء يقرؤون بنفس السرعة في الحالتين؛ مع إخفاء نقص قدرتهم على التعرّف على الكلمات تلقائيا. أمّا االقرّاء المتمرّسون، فهم يقرأون بشكل أسرع عندما يقرأون بصمت مما لو أنّهم قرأوا بصوت عالٍ.

- يستخدم القرّاء الضعفاء إستراتيجيات أقل كفاءة للعثور على معلومات في فهم النص أكثر من القرّاء المتمرّسين عندما يواجهون صعوبات في الفهم.

تقترح ليسلي وكالدويل أربع خطوات لاختبار فهم التلاميذ للنصوص المكتوبة.

i. تقييم معرفة التلميذ الأساسية لموضوع النص.

ينبغي أن يتم ذلك بطريقتين:

- إستخدام مهمّة مفاهيمية: إسأل أربعة أسئلة عن خلفية النص المقدمّ. حدّد علامة من 0 - 3 لكل إجابة اعتماداً على نوعيّتها: كمرادف جيد، ومثال ذي صلة، وما إلى ذلك.
- إستخدام مهمة تنبؤيّة: قل للتلميذ "بما أن عنوان الفقرة هو ... ويتحدث عن ...، ...، ... و ... (ما هي المفاهيم الأربعة المشمولة في المهمة المفاهيمية)، ما برأيك سيكون موضوع النص؟" دوّن عدد الأفعال أو الأسماء التي يعطيها التلميذ والتي ترتبط بالنص بشكل مباشر أو غير مباشر.
من أجل تقدير مستوى التلميذ للمعرفة الخلفيّة، يمكنك تسجيل "النتائج" من خلال إضافة علامات للمهمة المفاهيميّة لعدد الإجابات الصحيحة في المهمة التنبؤية.

تبيّن من خلال دراسة ليزلي وكالدويلان التلاميذ الذين حصلوا على 55٪ على الأقل في هذا الاختبار قد حصلوا على 70٪ على الأقل في أسئلة فهم النص بعد قراءته. وهذا يثبت أن المعرفة الخلفية عن الموضوع هي عامل فعّال في فهم النص.

ومرّة أخرى، من المستحسن أن تقوم بتسجيل الأجابات لتتمكّن من الإستماع إليها لاحقاً.

ii. عرض النص

إعطاء التلميذ نصا، و دعوته لقراءته بصوت عالٍ على وتيرته الخاصة، دون مساعدتك.

إذا كان المستوى العمري للفقرة مناسباً، ينبغي على التلميذ أن يكون قادراً على قراءتها حتى لو ارتكب بعض الأخطاء. ولكن إذا وجد التلميذ صعوبة كبيرة، أوقفه على الفور وجد فقرة أقل صعوبة.

تذكّر أن بعض التلاميذ، وخاصة أولئك الذين يعانون من الديسلكسيا، يجب أن يعتادوا على القراءة، ويجب أن يجدوا الشجاعة للقراءة بصوت عالٍ. فهم أحياناً يعطون الإنطباع بأن النص صعب جدا بعد محاولة قراءة الأسطر القليلة الأولى فقط. في هذه الحالة، إفعل ما بوسعك لتريحهم، وإذا لزم الأمر، اطلب من التلميذ أن يقرأ فقرة **أخرى بصوت عالٍ قبل البدء بالاختبار الفعلي.**

حاول ألا تظهر للتلميذ، لا لفظيا ولا بأي طريقة أخرى، أنه ارتكب خطأ. وتجنّب أن تتقوّه بالكلمة ما لم يكن هذا ضرورياً. إذا رفض التلميذ رفضاً كلّياً قراءة الكلمة، شجّعه على تخمينها.

أحضر نسخة ثانية من الفقرة لتدوين الأخطاء، على الرغم من أنك قد لا تكون قادراً على تدوينها جميعها. من المستحسن أيضاً أن تقوم بتسجيل القراءة بحيث يمكنك الاستماع اليها فيما بعد لتدوين ملاحظاتك عن سلوك الطفل أثناء القراءة.
أخيرا رمّز وحلّل الأخطاء (انظر أدناه).

iii. التقييم

وهذا يتمّ بطريقتين:

• من خلال التذكر

اطلب من التلميذ أن يقول الفقرة في كلماته الخاصة كما لو كان يتلو قصة لشخص لم يقرأها. لهذا السبب، يجب أن تكون قد حضّرت قائمة من العناصر الأساسية في الفقرة والتي تمكّنك من وضع علامة عندما يقترف التلميذ خطأ ما.

مرة أخرى، من المستحسن تسجيل هذه المهمّة بحيث يمكنك الاستماع إليها في وقت لاحق.

قد يوفّر لك هذا التسجيل معلومات نوعيّة هامّة يمكنك استخدامها للإجابة على ما يلي:

- في القصص، هل أبقى التلميذ على البنية الأساسية للقصة في عمليّة التذكّر: الخلفية- الناس- الأحداث- النتيجة؟ هل تم ذكر النقاط المهمّة؟

- في الفقرات التفسيرية التي تذهب إلى مزيد من العمق حول الحبكة والشخصيات، هل تمّ تحديد الفكرة الرئيسيّة والتفاصيل التي تدعمها؟ هل تمّ ذكر أهم النقاط؟

- هل إتّبع التلميذ التسلسل الصحيح في عمليّة التذّكّر؟

- هل كان دقيقاً؟

• من خلال الأسئلة:

- محدّدة، ذات جواب واضح في الفقرة
- ضمنية، وتتوجّب إستخدام تلميحات من النص للإجابة. وهذا يختبر قدرات التلميذ على استنباط الإجابات.

iv. الإستراتيجيّات المستخدمة لإستكمال المعلومات

عندما لا يكون ممكناً تحديد ما إذا كانت الإجابة الخاطئة ناتجة عن صعوبة بالفهم أو بالذاكرة، بعد طرح الأسئلة وإيجاد مستوى الفهم، يمكنك أن تقدّم النص مرة أخرى وأن تطلب من التلميذ العثور على الجواب الصحيح أو تصحيح الأخطاء. إذا تمّ هذا الفعل بشكل صحيح، فعلى الأرجح إن يكون التلميذ قد فهم النص. إذا كان التلميذ ما يزال يعاني من صعوبات وتريد أن تتأكّد من أنه يمتلك دليلاً أو تلميحاً، يمكنك ان تعطي الجواب الصحيح وتطلب من التلميذ أن يجد الدليل الصحيح في النص. أو يمكنك أن تعطي تلميحاً وترى إمكانية وصول التلميذ إلى الإجابة الصحيحة. يقدّم هذا الإجراء مؤشرات مفيدة، مع الأخذ بعين الإعتبار أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة يجدون صعوبة في إتباع التلميحات أكثر من التلاميذ الآخرين.

c. تحليل الأخطاء

تقدم أنواع الأخطاء مؤشرات هامة عن إستراتيجيات يستخدمها التلميذ. وتقترح هورنسبي تصنيف الأخطاء كإيجابية حين تشير الى استراتيجيات جيدة؛ أو سلبية حين تشير إلى إستراتيجيات غير ملائمة:

- أخطاء إيجابية، وهي تشمل:

- حذف أو إدراج أو تغيير في التسلسل، وعدم الإنتباه إلى علامات الوقف **شرط عدم تغيير المعنى**
- تكرار كلمة أو جزء من الكلمة لمحاولة الوصول إلى المعنى
- التصحيح الذاتي

- الأخطاء السلبية:

- حذف أو إدراج أو تغيير في التسلسل، وعدم الانتباه إلى علامات الوقف **مما يؤدّي الى تغيير المعنى**
- رفض قراءة أي كلمة مما يشير إلى أن التلميذ لا يحاول فكّ شيفرة الكلمة أو تذكّر معناها.

بشكل عام، إنّ من المهم أن تلاحظ نبرة صوت التلميذ. إذا كانت تبدو طبيعية، ذلك يعني أنه قد فهم النص. إذا كانت النبرة رتيبة أو متكلفة، فإن هناك مشكلة بالفهم.

d.إستخدام نتائج اختبار الفهم

من الضروري استخدام ما تعلمته من هذا الإختبار لتحفيز الإستراتيجيات الإيجابية التي لا يجري استخدامها بشكل كافٍ. يمكن أن تكون هذه، على سبيل المثال، لـ:

- ربط أكثر بالمعرفة السابقة
- إيلاء المزيد من الاهتمام لعلامات الوقف
- تحسين إستراتيجيات فك التشفير
- تشجيع التدقيق الذاتي والتصحيح الذاتي

ومع ذلك، كن حذراً جداً أن تبعد التلميذ عن الإستراتيجيات التي يجري استخدامها بكثرة والتي عادةً ما تعتمد على السياق فقط.

قد ترغب في استخدام فقرة أو أكثر لإختبار الفهم من أجل الإجابة الدقيقة مع المتغيرات، مثل:

- الفهم المقطع العلمي مقابل المقطع السردي من المستوى نفسه
- القراءة الصامتة مقابل القراءة بصوت عال
- مقارنة أداء التذكّر والفهم لنص قد قرأته بفسك مع نص قرأه التلميذ

4.التسلسل

يجد العديد من التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا صعوبات نوعاً ما مهمّة في التذكّر والتسلسل والتسمية السريعة ، مثل الحروف الأبجدية، أيام الأسبوع، أشهر السنة، الفصول، جدول الضرب، وأرقام الهواتف.

يمكنك وضع استبيان مختصر مناسب لعمر التلميذ من أجل إختبار *قدراته في التسلسل*. هذا الإختبار سهل جداً. فما عليك إلّا أن تطلب من التلميذ أن يقول الأحرف الأبجدية بالتسلسل الصحيح من البداية. أمّا التلاميذ الأكبر سناً، فيمكنهم أن يبدأوا بحرف معين أو يتلوا الأبجديّة بالترتيب العكسي.

يمكنك أيضا أن تسأل عن الحرف أو اليوم أو الشهر الذي يأتي قبل أو بعد حرف أو يوم أوشهر معيّن. للأولاد الأكبر سناً: كيف ترتبط الشهور بفصول السنة؟ ما هي الأعياد الأكثر أهمّية في السنة؟ يمكنك أيضا أن تطلب من التلاميذ أن يتلوا جداول الضرب التي تم تدريسها.

5. مجالات أخرى للتقييم

لدى العديد من التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا صعوبات في مجالات أخرى، وخاصة في التسمية السريعة والذاكرة القصيرة المدى كما الذاكرة العاملة.

تعدّ هذه القدرات ضرورية لطلاقة القراءة والإملاء والفهم.

عند قراءة الجمل الطويلة، يحتاج القرّاء الى التمكّن من قراءة الكلمات بسرعة، وحفظ بداية الجملة أثناء إستيعاب بقية الجملة إلى نهايتها. ينطبق الشيء نفسه على الكلمات الطويلة.

يوجد الكثير من الإختبارات لدراسة هذه القدرات.

الأمثلة الواردة أدناه هي جزء من إجراءات **تشخيص رسميّة** تتطلب تقنيناً و معاييرعمرية (norms).

ومع ذلك، وشرط أن تبقى حذراً جداً في تفسير هذه الاختبارات، فإنها قد تكون مفيدة في تحديد نقاط القوّة والضعف عند التلاميذ الذين تعتقد أنهم يعانون من الديسلكسيا والذين ترغب في مقارنة ادائهم مع تلاميذ آخرين لا يعانون من الديسلكسيا في الصفوف الدراسيّة.

a. الذاكرة القصيرة المدى

هناك الكثير من الإختبارات لدراسة الذاكرة السمعيّة والبصريّة القصيرتي المدى:

- الذاكرة السمعية القصيرة المدى والذاكرة السمعيّة العاملة

المهمة الأكثر شيوعاً هي إعادة تلاوة سلسلة من الأرقام تتزايد في طولها، مثلاً
3،1
2،5
7،3،8
5،6،9،2

مع وقفة ثانية واحدة بين كل رقم.

على التلميذ أن يكرّر السلسلة الأولى من الأرقام في ترتيب معين، ومن ثم سلسلة أخرى في ترتيب عكسي.

يتوقّف الإختبار عندما يقترف التلميذ خطأين متتاليين من سلسلة معيّنة (س)، وعدد الأرقام في تلك السلسلة (س - 1) هي قدرة إتّساع الذاكرة القصيرة المدى.

بشكل عام، إن قدرة إتّساع السلسلة في الترتيب العكسي هي رقمين أقصر من قدرة إتّساع السلسلة في الترتيب الصحيح. إذا كان الفرق ملحوظاً بشكل كبير، فهذا يعطي أحتمال وجود مشاكل إضافية الى تسلسل الوحدات للإحتفاظ بها في *الذاكرة القصيرة المدى*.

إذا إخترت هذا النوع من الإختبار، تأخذ من أن تقول تسلسل الأرقام في رتيبة صوتية معيّنة، وتتصرّف وكأنك ستقول رقم واحد إضافيّ بعد الرقم الأخير. أعط وقفة ثانية واحدة بين كل رقم عن طريق عد 'واحد' في ذهنك. هذا للتأكّد من أنك لا تعطي التلميذ أي تلاميح صوتيّة تساعده على التذكّر، وبالتالي يكون آدائه متحيّزاً. يمكنك أن تضرب على الطاولة كإشارة منك للتلميذ بأنّك قد أنهيت تلاوة سلسلة من الأرقام وعليه أن يبدأ بإعادة تلاوتها.

سوف تجد مثالا على اختبار الذاكرة الرقميّة في الملحق رقم 2.

- **الذاكرة البصرية القصيرة المدى**

يمكن استخدام العديد من الاختبارات لقياس قدرات الإنتباه البصرية، مثلاً:

إختبار النسخ

على التلميذ أن ينسخ فقرة معيّنة في أسرع وقت ممكن في حين يجري توقيته، أو عليه أن ينسخ أكبر قدر ممكن من الفقرة ضمن فترة معينة من الزمن (عادة 2-5 دقيقة).

يجب على التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل في الذاكرة البصرية القصيرة المدى أن يكملوا هذه المهمة بسرعة وبدون عناء، ودون أخطاء أو مع القليل من الأخطاء. أما التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الذاكرة البصرية القصيرة المدى فهم يكونون أبطأ بكثير ويمكنهم أن يقترفوا أخطاءً كالزيادة، والحذف، وعكس و/ أو إستبدال الحروف أو الكلمات، أو حتى ترك سطر كامل.

يمكنك استخدام أي فقرة في حال إعتماد هذا النوع من الإختبارات، والتي، من الناحية المثالية، يجب أن تكون غنيّة من حيث تركيب الجمل وعلامات الوقف (حوارات مع علامات الوقف، جمل استجواب، وما إلى ذلك) مع الأخذ بعين الإعتبار أنها مناسبة لسن ومستوى الفهم عند التلميذ. يجب فهم النص بسهولة كون الإختبار لا يتطلّب الكثير من الفهم.

العثور على أشكال من بين تضليلات

في هذا النوع من الاختبارات، على التلميذ العثور على عدد معين من رسم معيّن بين سلسلة من المضللات، أو العثور على أكبر عدد ممكن من رسم معيّن في وقت محدّد (عادة 2 دقيقة).

يقترف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الذاكرة البصريّة القصيرة المدى عدد أخطاء أكثر في تحديد الرسم، كما يستخدمون استراتيجيات ضعيفة وأقل انتظاما لمنهجية البحث مقارنةً مع باقي التلاميذ الذين لا يعانون من أيّة صعوبات في الذاكرة البصرية القصيرة المدى.

ستجد نموذجاً لإختبار العثور على أشكال من بين تضليلات في الملحق رقم 3.

مقارنة التسلسل

أعط التلميذ مجموعتين من الحروف أو الأرقام المتسلسلة وأطلب منه أن يحدّد ما إذا كان تسلسل كلا المجموعتين متشابه أو مختلف. يجب أن يتم توقيت هذه العمليّة.

يتمّم التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات في الذاكرة البصريّة القصيرة المدى هذه المهمّة بسرعة وبدقة مقارنةً مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الذاكرة البصريّة القصيرة المدى، والذين يكون أداؤهم بطيئاً مع الكثير من الأخطاء.

ستجد مثالا على إختبار مقارنة التسلسل في الملحق رقم 4.

b. **التسمية التلقائية السريعة**

تتضمن هذه المهمّة تسمية صور لأشياء مألوفة جداً (الحروف، الأرقام، الألوان، صور لأشياء) بسرعة.

وقد أظهرت العديد من الدراسات العلميّة أن التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا يستغرقون وقتا أطول بكثير لإكمال هذه المهمة من التلاميذ الآخرين الذين هم من نفس الفئة العمريّة. مع العلم أن عليهم تسمية حوالي خمسة أشياء أساسيّة تتكرّر عدة مرات في ترتيب عشوائي.

سوف تجد مثالاً على إختبار التسمية السريعة في الملحق رقم 5.

6. ملخص التقييم غير الرسمي

يعطيك التقييم غير الرسمي صورة قيّمة عن نقاط القوّة ونقاط الضعف عند التلميذ. ستكون عندها قدرتك على التعليم أكثر فعالية من خلال مطابقة تعليمك للإحتياجات الفردية الخاصة للتلميذ داخل الصف.

لنفترض، على سبيل المثال، أنك اكتشفت أن التلميذ يعاني من صعوبات في الوعي الصوتي، وأنه ضعيف في قراءة الكلمات الزائفة. عندها سوف تصمم له برنامج يهدف إلى تعزيز الوعي الصوتي وفك التشفير (انظر القسم 3).

الآن، تخيل أنه قد أُثبت أن لدى تلميذٍ ما صعوبات أكبر بكثير في قراءة الكلمات غير النظامية مقارنة مع الكلمات النظاميّة والكلمات الزائفة، ويبدو أيضاً أن لدى هذا التلميذ ذاكرة بصريّة قصيرة المدى أفضل بكثير من الذاكرة السمعيّة القصيرة المدى.

عندها سوف تحصل على نتائج أفضل في محاولة لتطوير نظام الوصول المباشر وبناء التمثيلات الإملائية من خلال تدريس الكلمات غير النظامية مستخدماً الحيل البصرية وليس السمعيّة والتي تساعد الذاكرة مثل الرسومات الملوّنة الصغيرة. تكون هذه التقنيات التعلّميّة أكثر فعّالية إذا كانت الروابط تُعرض بوضوح. يجب أن تكون الإشارات التعلّميّة البصرية كبيرة الحجم، ملونة، مبالغ فيها، طريفة ومضحكة.

مثلاً، يمكنك تعليم الأرقام عن طريق رسم ترابط بصري مع كلمة تنتهي بنفس القافية لكل رقم.

بالنسبة للتلاميذ الذين يتمتّعون بقدرات في الذاكرة السمعية القصيرة المدى أفضل من الذاكرة البصرية القصيرة المدى، يمكن تعليم تهجئة كلمة 'هذه' بإستخدام خدعة سمعية بحيث أن الحرف الأول والصوت الأول لكل كلمة يتوافق مع حرف من كلمة 'هذه'، مثل **'هي ذهب هام'** (انظر القسم 3).

ولكن هذا لا ينفي وجوب العمل على نوع آخر من الذاكرة القصيرة المدى. هذه هي فقط **البداية** باستخدام نقاط التعلّم القوية عند التلميذ من أجل تحسين مواقع الضعف عنده.

يوضح هذا المثال مدى إمكانيّة تقييمك لقدرات التلميذ في مختلف المجالات المذكورة أعلاه. تحديداً، كما هو واضح في تعليم كلمة 'هذه'، تقييم الذاكرة القصيرة المدى يعطيك معلومات إضافية قيّمة لتعليمك.

مرة أخرى، هذه الأساليب تساعد جميع التلاميذ.

V .التركيز على نقاط قوة المتعلّم

قد تكشف الاختبارات غير الرسميّة التي تستخدمها لتقييم التلاميذ عن مواقع قوّة في المعدّل المتوسط أو المتوسط المرتفع وكذلك تكشف عن نقاط ضعف.

من الضروري اكتشاف نقاط القوّة لكل تلميذ. إنّه دورك كمعلم إكتشاف والتشديد على وتطوير والإعتزاز ولو بأدنى قدرة عند التلاميذ.

هذه هي الخطوة الأولى في طريق إستعادة الثقة بالنفس، وتحفيز الدوافع، أما بالنسبة للأشخاص الذين يعانون من الديسلكسيا، فهي الخطوة الأولى لإكتشاف كيفيّة التعامل مع نقاط الضعف التعلّميّة الفرديّة.

نشاط رقم 11:

كنا قد تكلّمنا في القسم 1 عن بعض القدرات المتوسطة أو فوق المتوسطة التي يمكن أن تظهر في كثير من الأحيان عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة. يمكنك تدوين بعض منهم في قائمة؟

ما هي أنواع المهن أو الوظائف التي تتناسب مع هذه القدرات؟

الموهوبين الذين يعانون من الديسلكسيا

هذا تصريح من روبن الذي تصارع مع الديسلكسيا لكنه استمرّ حتى حاز على دبلوم بدرجة ممتاز في اللغات الحديثة والألسنيات. الرجاء قراءة التصريح ومناقشة النقاط البارزة في الخط الأسود الداكن.

"قد يجد أولياء الأمر ومعلّمو التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا نفسهم بحيرة وارتباك عندما يحصل تلميذهم الذي يبدو ذكياً جداً على اداء ضعيف في المدرسة وهو لا يحقق أبدا أهدافه عندما يتعلق الأمر بالقراءة والكتابة. هذا محبط لكلٍ من التلميذ والأهل والمدرّس.

ولكن هؤلاء التلاميذ ليسوا الوحيدين. ظهر على مر التاريخ ووفقا للمعتقد الشعبي العديد من المشاهير الذين عُرفوا بأنهم يتمتّعون بالموهبة ويعانون من الديسلكسيا على حد سواء. ومن بينهم ألبرت أينشتاين وونستون تشرشل وليوناردو دي فينشي وريتشارد برانسون و ووبي غولدبرغ وشير وجاكي ستيوارت. من خلال النظر في هؤلاء المعسرون، يمكننا أن نرى أن الديسلكسيا ليست حاجزاً للنجاح.

هذه ليست أمثلة غير مألوفة. ينجح الأشخاص الذين يعانون من الديسلكسيا في كثير من المجالات وبشكل يومي. منهم علماء ومهندسون وفنانون ومهندسون معماريون. الديسلكسيا تظهر نفسها على أنها صعوبة تتعلق في إكتساب وفهم اللغة. نتيجة لذلك، قد يرى العديد من المعلمين وأولياء الأمر التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا بأنه يفتقد الحافز وينعتونه بـ"الذهن الغليظ". هذه التسميات ليست فقط غير لائقة، ولكنها خاطئة، أو حتى ضارّة عندما لا يتم فقط تجاهل موهبة ما بل أيضاً قمعها بإصرار.

على صعيد المثال بوس، شاب ذكي جداً يمكنه التحدث بطلاقة في عدة لغات، بما فيها العبرية والعربية والإنكليزية والفرنسية والألمانية، بالإضافة إلى براعته في اللغة الهولندية والإيطالية والإسبانية. لم ينجح بوس أبدا في اجتياز إمتحانات مدرسته الثانوية بسبب الديسلكسيا الشديدة على الرغم من نتائجه المتألقة في الرياضيات. هذا يعني أنه لم يتمكّن من القراءة ولا الكتابة ومع ذلك يمكن وصف بوس بالتأكيد بأنه ذكي جداً.

الذكاء يعني أن لدى الشخص عامة قدرات معرفيّة استثنائية. للأسف بالنسبة لهؤلاء الأشخاص، لا يمكن الوصول لهذه القدرات عن طريق الّتعليم العادي. وهذا ما حصل مع بوس الذي أكّد أنه يستطيع التعلم ولكن بشكل مختلف. فعلى الأهل والمربين أن يفكروا بهذا الأمر جيّداً. يمكن لهؤلاء التلاميذ أن ينطلقوا إذا تمّ تدريسهم بشكل مختلف أي باستخدام الأساليب المتعّددة الحواس وتقنيات التدريس التي تناسب أسلوب التعلم الخاصة بهم.

كأهل ومعلمين، يجب أن نبحث عن الخصائص التي يظهرها التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا. وينبغي أيضاً أن ندرك أن عدم "إكتشاف" حالتهم من قبل المعلّمين يعود الى إخفائها تحت مواهبهم والعكس صحيح. كما في حالة بوس، يجب إعتبار الكثير من المعسرين كأفراد يتمتّعون بقدرات فكريّة متطورة مركّبه مع خلل في الجهاز العصبي– يتطلّب هؤلاء التلاميذ نهجاً مختلفاً لتحفيز إبداعهم وللإستخدام الكامل لمقدرتهم الفكرية. مرة

أخرى، قد يكون هذا محبطا لبعض المعلمين وأولياء الأمر. لأنه من الصعب عليهم أن يفهموا الفجوة الهائلة بين القدرات الفكريّة والإبداعية عند التلميذ أدائه الفعلي. وبالتالي، فإن معظم المعّلمين وأولياء الأمر يعتقدون أن الطالب كسول، بينما العكس هو الصحيح. قد تكون القدرة على التحمل هي السّمة الرئيسية المتقدمة بين مواهب التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا.

كان العام الدراسي الأول صعباً جداً - تحدياً حقيقياً. اضطررت إلى إعادة الصف مرة ثانية، لكني رفضت الإستسلام، حتى في السنة الثانية، عندمأد تم تشخيصي بالديسلكسيا. في نهاية المطاف، وعلى الرغم من الصعوبات التعلميّة، قد تخرجت مع مرتبة الشرف.

كيف يمكن للمعلمين وأولياء الأمر المساعدة؟ يجب على المعلمين وأولياء الأمر أن يدركوا إحدى أهم القضايا وهي أن الموهبة تأتي بأشكال مختلفة. الأنواع الأكثر الشيوعاً هي المنطق، والذكاء الرياضي والذكاء اللغوي. لو إستثنينا الآداء في القراءة والكتابة، هذه المواهب تكون مطلوبة للنجاح في التعليم العام. ومع ذلك هناك أربعة أنواع أخرى من الذكاء التي تثري الحياة وغالباً لا تحظى بالتقدير كالقدرة على الوعي الفضائي والقدرة الموسيقيّة والجسدية-الحركية والذكاء الداخلي ((intra and inter-personal)). قد يتألّق التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا في هذه المجالات في كثير من الأحيان لذلك من الضروري التحفيز والإعتراف بهذه الصفات. وهناك خاصّة أخرى يجب الإنتباه لها وهي أن هؤلاء الأشخاص يتمتّعون بتفكير آنيّ بدلا من التسلسلي. وبالتالي فهم يرون الصورة بأكملها بينما يحتاج المفكرون الذين يعتمدون التسلسل الى إجلاء المعنى خطوة خطوة قبل أن يروا الإجابة الكاملة.

*بهدف مساعدة التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا على تطوير كامل إمكاناتهم، يجب على المدارس وأولياء الأمر أن يسعوا بنشاط وأن يسمحوا لمواهب التلاميذ الفردية في الإزدهار، حتى لو تطلّب ذلك من المدرّس أن يتبنى نهجاً ثوريّاً مختلفاً تماما. إذا تم استخدام الطريقة المتعددة الحواس في جوٍ تشجيعيّ وداعم، يتزايد إحترام الذات عند التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا وتعطى الفرصة لمواهبهم الإستثنائية لكي تحيا وتنمو،**افيصبحون** بالنهاية راشدين ناجحين."*

لكل تلميذ نقاط قوة

ليس لكل الأشخاص الذين يعانون من الديسلكسيا إنجازات خارقة. لذلك إن بعض المعلمين ذوي الخبرة لا يعيرون إهتماماً للموهبة أو لنقاط القوة البارزة. ومن ناحية أخرى، الكل لديه على الأقل مهارة واحدة تستحق تشجيع الأستاذ. يمكن لهذه المهارة أن تحفّز التعلّم في مجالات أخرى إلى جانب رفع الثقة بالنفس.

VI. هل يجوز تصنيف التلميذ بالديسلكسيا

يعتبر التصنيف مشكلة معقدة ودقيقة يجب معالجتها بحذق. هناك آراء إيجابية أو سلبية حول تصنيف الطالب بالديسلكسيا.

عليك التنبه إلى أن هناك بعض الأسر تعارض بشدّة تصنيف أولادها. ولا يجب التقليل من شأن العواقب العاطفية والنفسية من جراء التصنيف وخصوصاً في البلدان التي لا تزال تعتبر الديسلكسيا "إعاقة".

من المهم جداً أن تكون موضوعياً وغير درامي أمام الأولاد والأوصياء.

حين تتكلم مع الأشخاص المسؤولين عن ولد قد شُخِّص بعسرة القراءة، من الأفضل بدء المقابلة بالتحدث عن النواحي الإيجابية لعسرة القراءة من إبداع وإبتكار وخيال.
أوضح للعائلة أنك حليفهم وأن هناك الكثير مما يمكن القيام به من خلال اتّخاذ موقف إيجابي ومن خلال التعاون مع إدارة المدرسة والمعنيين. وكن متيقظاً أن واقع تصنيف التلاميذ بالديسلكسيا قد يُخفض من توقعات الأهالي تجاه أولادهم. فهم يعتقدون أن ولدهم غير قادر على النجاح وبأن عليهم أن يكونوا أكثر تساهلاً معه ولا يقسوا عليه. من ناحية أخرى، تطمئن العائلات أحياناً على أنها قادرة على وضع معاناة ولدها بكلمات: " هناك شيء خطأ" من دون معرفة ما هو.

حين تتكلم مع التلميذ الذي شُخّص رسمياً بالديسلكسيا، من الجيّد أن تطمئنه، كونك أستاذ، بأنك ستكون إلى جانبه. معاً ستحلّان إي مشكلة تواجهانها في القراءة والكتابة والتهجئة.

بعض التلاميذ سيستاؤون ويعتبرون أنفسهم مهمشين ولا ينتمون إلى المجموعة. بالمقابل، سيطمئن غيرهم من الأولاد و/أوعائلاتهم من فكرة التصنيف.

يكون التشخيص مطمئِناً جداً بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من نقص في الثقة بالنفس بسبب الصعوبات المتواصلة في المدرسة والتعليقات السلبية من أصدقائهم ومعلميهم. إضافةً إلى ذلك، إن التشخيص الرسمي "بالصعوبات التعليمية" في بعض البلدان قد يؤهل التلميذ إلى تلقي تعليم خاص.

VI. خلاصة

يلعب المعلّم دوراً أساسياً في تمييز التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا في الصف.

يوجد مجموعة كبيرة من العلامات والمؤشّرات التي تكشف مظاهرالديسلكسيا.

يمكن للمعلّم تقييم الصعوبات التعلّميّة بحسّاسية و دقة وبطريقة تجعله يحدّد كيفيّة تكييف تعليمه للحاجات التّربوية. مع التنبّه للمخالفات في الأداء – أيام جيدة وأيام سيئة.

توجد مجموعة من الإختبارات البسيطة والسّريعة يمكن استخدامها في التقييم الأولي، مثلا وعي الأصوات وقراءة وفهم النص والإنشاء والإملاء والتسلسل بالإضافة الى الذاكرة القصيرة المدى السمعيّة والبصريّة والتسمية السريعة.

قراءة مجموعة من الكلمات المنتظمة وغير المنتظمة والزائفة تعطي معلومات حول *نظام فك التشفيرة ونظام الوصول المباشر*.

كما لا ينبغي على المعلّمين إعتماد الخلاصات المتوصَّل إليها من خلال الإختبارات غير المنتظمة لإصدار أحكام على الأولاد، بل ينبغي إعتمادها لإرشاد الأسرة نحو المختصّين.

يجب على المعلمين وكل فريق الدعم أن يكونوا متنبّهين لنقاط القوة التي يمكن أن يبديها التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا، وعليهم تعزيز تلك القدرات في كل فرصة.

توصيف التلميذ بالديسلكسيا يتضمن مظاهر إيجابية وسلبية.

VIII. اختبر نفسك

<u>النشاط رقم 12:</u>

1. كم اختبار يمكنك التفكير به للتقييم غير الرسمي للوعي الصوتي؟ (تلميح: هناك سبعة.)

2. الآن، لو إعتمدنا السبعة، رتّب الإختبارات من حيث الصعوبة المتزايدة.

3. خذ 'الحذف' من القائمة أعلاه، وحضّر بسرعة إختبارين مختلفين دون أن تستخدم
الكلمات الواردة في البرنامج.

4. أي نوع من الإختبارات تستخدم لإختبار نظام فك الشيفرة؟

5. كيف يمكنك إختبار الذاكرة السمعيّة القصيرة المدى؟

6.ما هو النوع الآخر من الذاكرة القصيرة المدى الذي يمكنك اختباره؟

7.ما الذي يجري اختباره عندما تطلب من التلميذ تعداد أشهر السنة؟

8.هل هذا هو نفسه إختبار الذاكرة الطويلة المدى؟

9. هل يمكن أن تكتب فقرة قصيرة لإظهار كيف أن تقييم الفهم مهم في كشف التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا؟ إستخدم هذه الكلمات المفتاحيّة التالية: السياق، والسرعة، تلقائيا، التخمين، الزائد، الضمني، تكويني، المنطق.

10. كيف يتم اختبار "التسمية التلقائية السريعة"؟

النشاط رقم 13:

صح أو خطأ؟

1. لا تتطلّب القراءة بطلاقة نظام فك التشفير.
صح خطأ
2. يمكن قراءة الكلمات غير النظامية المألوفة باستخدام النظام للوصول المباشر.
صح خطأ

3. يجب على مدرّس الصف أن لا يعطي أي تقرير تشخيصي رسمي عن التلميذ.
صح خطأ

4. يكشف قلب الحروف دائما عن وجود ديسلكسيا عند التلاميذ.
صح خطأ

5. تصنيف التلميذ بأنه يعاني من الديسلكسيا شيئ سيئ دائما.
صح خطأ

6. من السهل تشخيص الديسلكسيا كونها تتجلى من خلال أعراض محدّدة.

صح خطأ

7 - يتألف الغرافيم من حرف واحد.

صح خطأ

8. عندما تطلب من التلميذ أن يحدّد أي كلمة من ثلاث كلمات تنتهي بشكل مختلف. تكون قد أختبرت قدرة التلميذ على الكشف الدخيل.

صح خطأ

9. يتم اختبار الدمج من خلال إعطاء سلسلة من المقاطع، أو وحدات صوتيّة، طالباً من التلميذ إعطاء الكلمة كلها.

صح خطأ

10. يتم إختبار التجزئة عندما تطلب من التلميذ أن يقسّم الكلمة المحكية إلى أصغر وحدات ممكنة.

صح خطأ

IX. المراجع

Arlette Bourgueil and Marianne Klees (1997), *Cet enfant n'apprend pas à lire comme les autres et pourtant il est intelligent* (This child does not learn to read like the others but is intelligent), Ministère de la Communauté française, 3125 [67] (72 p.), Centre Technique et Pédagogique, Raidy Printing Press, Belgium.

David Grant (2005), *That's the way I think: Dyslexia and dyspraxia explained*, David Fulton, UK.

Bevé Hornsby (2006), *The Hornsby Correspondence Course*. The Hornsby International Dyslexia Centre, UK.

Lauren Leslie & Joanne Caldwell (2000), *Qualitative Reading Inventory – 3*, Allyn & Bacon, USA.

Zachary's letter to Mr. Pumfrey comes from the book by Peter David Pumfrey and Rea Reason (1992), *Specific learning difficulties (dyslexia): Challenges and responses*, Routledge, USA.

الفصل الثّالث

ما العمل؟

1. التّعريف - مبادىء الدمج
2. أسلوب نهج تعليم القراءة
3. نهج إستخدام الحواس المتعدّدة
4. تطوير الذاكرة والتركيز والتنظيم
5. تكييف الدروس بحسب إحتياجات التلميذ
6. ملخص
7. إختبر نفسك
8. المراجع

I. نحو سياسة دمج الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا

1. مبادئ الدّمج

يفسّر هذا الفصل حقوق التلميذ والإعتبارات العمليّة وما ينبغي فعله لتوفير بيئة دامجة للأولاد ذوي الصّعوبات التّعلمية كالديسلكسيا.

a. تعريف الدمج

تعتبر اليونسكو بأن الدّمج حق إنساني أساسيّ.

> "تستند جودة التّعليم الجامع على حقّ جميع المتعلّمين في التّعليم الجيّد الذي يلبّي حاجات التّعليم الأساسيّة وتثري حياتهم مع التّركيز بصفة خاصّة على الفئات الضّعيفة والمهمّشة. تضمن هذه السّياسة لكلّ متعلّم تطوير إمكاناته الى أقسى حدّ."
>
> "الهدف الأسمى المتمثّل في جودة التّعليم الشّامل هو إنهاء كل أشكال التّمييز وتعزيز التّماسك الاجتماعي."
>
> من الصفحة الاكترونية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

دورك كأستاذ هو مساعدة كل متعلّم على تطوير إمكاناته لأقصى حدّ ممكن في بيئة تربويّة ملؤها الإحترام المتبادل وتقبّل الآخر. لا ينبغي وصم هؤلاء الطّلاب أوعزلهم من الصّفّ مهما كانت صعوبات التّعلم لديهم. وهذا يعتبر تحدّياً.

بالنسبة للدكتور هاري تشاستي HARRY CHASTY ، الخبير الدّولي في صعوبات التّعلم، إن 90% من الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا يمكنهم أن يتعلموا بشكل فعّال في الفصول الدّراسيّة العامّة. لكن هذا لن يحدث الا اذا كان قد تمّ تدريب أستاذ الصّفّ على فهم الديسلكسيا وتحديده وتكييف طرق التّدريس بحسب إحتياجات الطالب التّربويّة.

الحجة لدمج الطّلاب الذين يعانون من الديسلكسيا وعدم فصلهم عن زملائهم مقنعة جداً. فهم بالتّالي لن يتعرّضوا للشعور بالعزل وفقدان الثّقة بالنّفس. أما الطّلاب الآخرون فسيستفيدون أيضا إذ يتم إغناء قدراتهم من خلال وجود دور لهم في مساعدة الآخرين. كما أنهم سيدركون حقيقة أن الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة يتمتّعون بخصائص وقدرات على الرغم من صعوباتهم في القراءة والكتابة. كما أنهم سيدركون أن كل متعلّم لديه نقاط قوّة ونقاط ضعف خاصة به.

وقد وضعت بعض الدّول بالفعل سياسة الدمج في واقع عملي. فنلندا، التي تحتلّ المرتبة الأولى في الاستطلاعات الدّولية الحديثة من أجل تحقيق النّتائج البارزة، هي خير مثال. يتم تدريس جميع الطّلاب معاً. أما أولئك الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية (الذين يعانون من الديسلكسيا أو طيف التوحّد) يتمّ تدريسهم في مجموعات صغيرة من قبل المتخصّصين. وإلا، فإنهم يتعلّمون مع بعضهم ومن بعضهم في الصّفّ الّرئيسي.

في بعض الحالات يمكن إعطاء مساعدة فرديّة من قبل متخصّصين في الديسلكسيا. في هذه الحالة، ينبغي على أستاذ الصّفّ أن يعمل مع المساعدين التّربويين.

في حال المساعدة الفرديّة، يجب عدم أخذ الطّلاب من حصص الأنشطة، كالرّياضيّة والفنون والتّكنولوجيا حيث أنهم قد يتفوّقون في هذه المواد. وهذا التفوّق قد يلعب دوراً هاماً في الحفاظ على احترام الذات.

b. الشروط الثلاثة لدمج الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا في المدرسة

وفقاً لسياسة اليونسكو، يجب مراعاة ثلاثة شروط لخلق بيئة شاملة للطّلاب الذين يعانون من عسر القراءة.

i. **الشّرط الأوّل: أن يكون للمدرسة موقف ايجابي نحو دمج الطلاب الذين يعانون من الديسلكسيا.**

كما قال يوماً آلان سايلز، المفتش والمختصّ في أيرلندا: "يجب أن تُقبل الديسلكسيا وتُفهم من جميع أفراد الكادرالتّعليمي كجزء من سياسة المدرسة."

في بعض البلدان تم الاعتراف رسميّاً بالديسلكسيا كـ "إعاقة" إذ يحصل الطّلاب على بعض الحقوق التي تشمل استخدام جهاز كمبيوتر، وإعطاء وقت إضافي في الامتحانات والحصول على رعاية من قبل المختصّين.

قد يعتبر بعض الأشخاص أن هذه التّنازلات غير عادلة. لذا يحتاج المدرّسون إلى التّدقيق بمفهوم ما هو عادل لكل طالب.

- هل يُحرم الطّالب الضّعيف النّظر من النّظّارات؟
- هل يُحرم طالبٌ يعاني من كسر في ساقه من العكّازات؟
- هل يُحرم الطّالب الأصمّ من إرتداء السّماعات؟

غالباً ما يساء فهم مفهوم الإنصاف. "إنه لا يعني أن تعطي نفس المساعدة للجميع بل أن نضمن لكل تلميذ المساعدة التي يحتاجها بحيث أن تقييمهم يعكس حقاً قدراتهم."

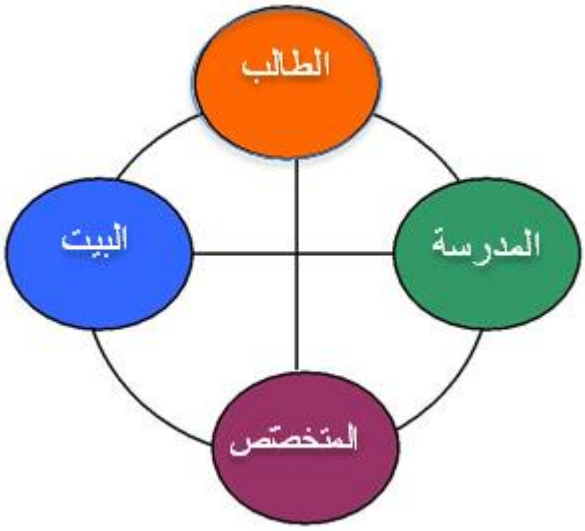
(ريك لافوي، الخبير العالمي الأميريكي)

تؤثر الديسلكسيا على كل مجال من مجالات التعلّم مع تقدّم السّنين الدّراسيّة. وهذا يتضمّن الرّياضيات، وبالتأكيد كل مادة تتطلّب القراءة والكتابة.

- الكتابة تحت الضّغط تعكس مستوى أقلّ من المتوقّع أوالفعلي عند الطّلاب الذين يعانون من الديسلكسيا.
- مع العلم أنه غالباً ما يكون هدف الكتابة تقييم المحتوى أو المعرفة وليس القدرة على التّركيز على مهارات الكتابة.

عند تقييم الطّلاب الذين يعانون من الديسلكسيا بمواد غير القراءة والكتابة، تكون الامتحانات الشفهيّة أفضل بكثير من الامتحانات الخطيّة. كما يجب السّماح بوقت إضافي. وفي الحالات الشّديدة، يمكن لشخص آخر أن يكتب إجابات الطّالب. هذا بالفعل هو الحقّ أو العدل المعتمد في بعض البلدان.

ii. **الشرط الثاني المصاحبة الدّائمة والشّاملة**



هذا الرّسم المبسّط يمثّل:

- التّلميذ
- المدرسة: وهذا يشمل الإدارة، وأستاذ الصّفّ وكل أعضاء الفريق المدرسي
- البيت: بشكل شامل يتضمّن الموجّهين، بما في ذلك الآباء والأمهات وغيرهم من أفراد الأسرة والأصدقاء والجيران
- المتخصّصون: في علم النّفس التّربوي والطب وطب الأطفال واختصاصيو النّطق والخبراء الآخرين الذين يساعدون التلميذ خارج المدرسة

في جميع الحالات ينبغي أن على الطالب الذي يعاني من الديسلكسيا وعلى كل المعنيين بمصلحته أن ينسّقوا ويعملوا معاً كفريق من أجل وضع مشروع تربوي فعّال ذات نتيجة سريعة.

بجب الأبقاء على الانفتاح وإستمراريّة التّواصل مع المدرسة والبيت والمختصّين من خلال تنظيم لقاءات قصيرة في أوقات محدّدة.

لا يجب على المدرسيّن العمل بشكل **إفرادي أو إنعزالي**، بل يجب عليهم تبادل الخبرات مع زملائهم.

ينبغي مناقشة أهداف الدعم وتقديم المساعدة وفقا لتلك المتطلبات.

اليك المزيد في ما يختص بـ "البيت"

كما رأينا في القسم 2، التواصل مع أولياء الأمور يمكن أن يكون مسألة حسّاسة إذ قد ينشأ عنه مشاعر سلبية عند بعض التلاميذ أو أهلهم. قد يمرّ الأهل بحالة نكران أو قد يشعرون بالقلق بعد التشخيص. كما قد يشعرون باليأس والإحباط عندما **يواجهون** بفشل ولدهم. من الممكن أن يكونوا هم أيضاً يعانون من الديسلكسيا أو قد يكونون لا يتقنون اللغة التي يتعلّمها إبنهم.

<u>النّشاط رقم 14:</u>

يرجى إلقاء نظرة على مراجع موجزة من والد WB ييتس وشهادات آباء اليساندرو وكريستوس، ومن ثم تناقش مع شريك الأسئلة التالية: ماذا كنت ستفعل لو إلتقيت بأحد هؤلاء الآباء والأمّهات؟ ماذا ستقول لهم في بداية العام الدراسي؟

W.B ييتس كان شاعراً أيرلندياً وقد تمّ تصنيفه كأحد أكثر الناس شهرةً في الديسلكسيا. ولكن مع كل مشاكله في سرد أفكاره، كان من الواضح أنه يتمتّع بأذن موسيقيّة رائعة وموهبة في التّعبير الشّعري.

"لقد نشرت أحلامي تحت قدميك،
أخطو بهدوء، لأنك تدوسي على أحلامي.
أنه يطمح لرداء السماء"

في يوم من الأيام، رمى والده كتبه المدرسيّة وهو يصيح في وجهه ويقول انه "ميؤوس منك". كما كان يُرثى لوضع خطّه والإملاء.

عرف أهل اليساندرو أن هناك شيء غير طبيعي، ولكنهم مثل العديد من الآباء، كانوا غير متأكّدين حول ما يجب القيام به.

"عندما ترى أن التلميذ لا يظهر أي تطوّر، تسأل نفسك "ما المشكلة؟" وتتساءل عما إذا كان قد حصل على ما يكفي من المساعدة. وإذا لم يكن قد تمّ ذلك، تريد أن تبحث عن إمكانيّة الحصول على مساعدة له."

كان والد كريستوس يجهل تماماً، ولفترة طويلة، أن إبنه يعاني من صعوبات.

"ذهلت لسماع أن لديه مشكلة. كان من الصّعب جداً أن نتقبّل الأمر. في البداية، تكون ردّة فعلك سلبيّة وهذا قد يكون صعباً على أولادك. لكننا لم نتعلّم كيف ندرّسهم،هذا ليس بسهلٍ. كنت صارماً معه وكنت أعاقبه، لكنه لم يكن يبلي بلاءً حسناً."

iii. **الشرط الثالث**

الطالب الذي يعاني من الديسلكسيا يجب أن يكون مندمجاً في الصّفّ، ولا يجب عزله أو استبعاده.

في أغلب الحالات، لا يفهم التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا الصعوبات التي يواجهونها. فهم يتفاعلون بطرق مختلفة. أنهم قد يفقدون الحافز وينتهي بهم الأمر بجلوسهم في مؤخّرة الصف حيث يتابعون المشاهدة من النافذة أو يسرحون في خيالاتهم، أو أنّهم يلجؤون للتّحدي وعدم الطّاعة.

يجب على المدرسة أن تنتبه إلى:

- **فقدان المعنويّات:**

مع فقدان المعنويات، يختفي سريعاً الحافز للتعلّم. الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا هم أوّل من يعرفوا أنهم مختلفون: فهم يدركون من صميم قلوبهم

صعوباتهم في التّعبير الكتابي مقارنةً مع أصحابهم في الصف. فهم سرعان ما يدركون أنهم لا يستطعون أن يعبّروا عن أنفسهم كتابياً.

- **مشاكل سلوكيّة:**

في بعض الأحيان، يلعب الطلاب عمداً دور المهرّج أو المشاغب كوسيلة للفت النظر أو حتى لكسب الإعجاب من أقرانهم.

هذا يستدعي تخصيص جزء من الوقت لكل واحد منهم بشكل فردي بقصد إشعارهم بأهميّتهم وحمايتهم ومساعدتهم وتشجيعهم على الإنخراط الإيجابي وتخليصهم من أدوار التّهريج.

ما ينبغي القيام به عمليّاً هو:

a. إجراء مناقشة مهمّة حول الديسلكسيا بشكل عام وحول صعوبات الطلاب تحديداً

b. إبرام عقد معهم حول ما تتوقعه من وقف سلوكهم، وما هو دورك في دعمهم

- **تسرب اليأس للأساتذة**

أيّام جيّدة وأخرى سيّئة: يمكن للأستاذ أن يشعر بالسّخط عندما يواجَه مزاجية الطّلاب الذين يعانون من الديسلكسيا أو بنتاجهم غير الثابت. عدم الوعي قد ينشأ عنه إمتعاض الأستاذ من كلمة ما ستُكتب بشكل صحيح يوماً وبشكل خطأ في اليوم التّالي، أو حتى ستُكتب بطرق مختلفة في نفس المقطع، أو لأن الطالب سوف يحفظ شيئاً اليوم وينساه في اليوم التّالي.

تجدر الإشارة إلى أن الإجابات الشفهيّة أو الكتابيّة الخاطئة لا تعكس بالضرورة ما في ذهن الطّالب، وبأن التغيير المفاجئ هو أمر عادي لدى الطّلاب الذين

يعانون من الديسلكسيا.

في جميع الأحوال، لا تقع في فخ الدّافع الخارجي كالوعد بالمكافأة في حال إنجاز مهمّة ما أو التهديد بحرمانهم من اللّعب في حال تخلّفوا. فهذه الأساليب تقلّل من ثقة الطّلاب بأنفسهم. بل يجب تطوير الدّافع الداخلي بحيث يمكن أن يشعروا بإمكانيّة السّيطرة على تعلّمهم. وهذا ما سيكسبهم الثّقة بالنّفس.

2. تعزيز الدّمج اليومي داخل القسم

لا يكون آداء الطّالب الذي يعاني من الديسلكسيا جيّداً في الفصول الدراسيّة. يبدأ في الاعتقاد بأنه غبي وغير نافع. لهذا السبب قد يفضّل عدم إعطاء إجابة خاطئة لكي لا يتعرّض للسّخرية. ومع الوقت تزداد.عزلته، وقد يصبح بسهولة هدفاً للبلطجة والإستهزاء.

إضافة الى ذلك، يحتاج الطّالب الذي يعاني من الديسلكسيا لمزيد من الوقت سواء لفهم السّؤال وتحديد المطلوب أو لتذكّر الإجابة في حال تمّ فهم السؤال بسرعة.

إن معظم الطّلاب الذين يعانون من الديسلكسيا يواجهون صعوبات في فهم المطلوب إذا أعطيت لهم عدّة تعليمات في آن معاً.

على الرغم من أن الطّالب الذي يعاني من عسر القراءة قد يتمتّع بفهم جيد لمحتوى الدّرس، فإن قدرته على إعطاء إجابة شفهيّة أو كتابيّة لا تتطابق دائما مع مستوى فهمه. فهذا أمر محبِط بالنسبة له.

لا بد من ايجاد سبل للخروج من هذه الحلقة المفرغة قبل الوصول الى اليأس والسّلوك السيّئ.

إقرأ شهادة أم تتحدث عن مشاعر إبنتها ايلينا تجاه المدرسة:

"بدأت تشعر أنّها ليست على ما يرام. لم تقل يوماً انها لا تريد الذّهاب إلى المدرسة، لكنّها كانت تجدها أصعب شيئا فشيئاً وليس بعد وقت طويل. فهي الآن تقارب العشرين سنة وقد أدركت حجم الذّل والتنمر ي الذين تعرضتا لهما في المدرسة.

ظنّت أنها تعاني من مرض عقلي فهي غير قادرة على إنجاز أي شيء على الإطلاق.
عندما َتنعت شخص ما بالغباء، بعد وقت معيّن من الزمن، لا يشكّ حتّى ل باحتمال صحّة هذا الأمر، بل يثق بأنه فعلاً غبي.

a. تعزيز الإحترام المتبادل بين المتعلّمين

يوجد طريقة واحدة لتعزيز الاحترام المتبادل وهي تنظيم المناقشة في الفصول الدراسيّة في بداية العام الدراسّي عن الاختلافات بين النّاس وعن تقبّلهم. يجب أن تراعي مستوى الطّلاب وفئاتهم العمريّة.

في 1940 كتب جورج ريفيز، مدير مدارس سينسيناتي العامّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، قصة خرافيّة بإسم "مدرسة الحيوان." وقد أصبحت هذه القصّة مشهورة في مجال الصّعوبات التعلّميّة. في السّنوات التي تلت، ظهرت عدة إصدارات من هذه الرواية التي أبقت على الرّسالة نفسها: نحن جميعاً مختلفون ونتمتّع بنقاط قوّة ونقاط ضعف مختلفة لدى كلٍ منّا والتي يجدر على النظام المدرسي العمل من خلالها بدلاً من تجاهلها. لقراءة هذه القصّة، وكذلك بعض نقاط النقاش التي يمكن أن تعزز التبادل في الفصول الدراسية، انظر الملحق 6.

إبدأ النّقاش حول الاختلافات "الخارجية" الواضحة للعيان ومن ثم الإختلافات الدّاخلية مثل الديسلكسيا. يمكنك استخدام الشّهادات المكتوبة التي قرأتها سابقاً في هذا الكتاب (في القسم 1 و 2) . قد ترغب في قراءة بعض منها للطّلاب.

الرّسالة هي أن لدى الجميع نقاط قوّة ونقاط ضعف. أمّا بما يخصّ الطّلاب الذين يعانون من الديسليكسيا، فإنّ نقاط الضّعف عندهم تكمن في اللّغة المكتوبة ولكنهم يتمتّعون بقدرات استثنائيّة في مجالات أخرى مثل الفنون، والرّياضة، والتّكنولوجيا، الخ.

b. الحفاظ على التّقدير الذاتي

وهنا نسأل عن رأيك حول خمسة جوانب لا غنى عنها في الحفاظ على احترام الذات لدى الطّلاب الذين يعانون من عسر القراءة.

<u>النّشاط رقم 15</u>

مع شريك، حاول التّفكير عمّا لا يقل عن ثلاثة طرق لتحقيق الأهداف التّالية، آخذاً في الإعتبارأن الطّلاب الذين يعانون من الديسلكسيا عادةً يحتاجون الى مزيد من الوقت لإتمام المطلوب.

- شجّع التّلاميذ على المغامرة وتقديم الإجابات حتّى في حالات الشّك
- ساعدهم في تقديم الإجابات الصحيحة
- تجنب وضعهم في مواقف فشل أمام رفاقهم
- عزز الثقة بالنفس في الصف
- حافظ على تقديرهم لذاتهم عند تقييم ما أنجزوه

قارن أفكارك مع باحثين آخرين، من بينهم سوزان فان Alsenoy ، عضوة في الفريق الإلكترونيّ للإستشارات الدوليّة في عسر القراءة.

II. نهج تدريس القراءة والكتابة

1. أسلوب نهج الطّريقة الصّوتيّة

على مدى عقود كانت هناك إخلافات حول أساليب تّدريس محو الأميّة بين مؤيدين للطريقة الكليّة وآخرين مؤيدين للطريقة الفونولوجية.

إستخلصت الأبحاث العلميّة التي تبحث في فعّاليّة الطّريقة الصّوتيّة للغّات الأبجديّة مثل الإنجليزية أن الأسلوب الصّوتي يتضمّن:
تدريس مباشر للوعي الصّوتي
تدريس مبادىء الأبجدي من خلال تدريس منهجي لربط الحرف بصوته

كما إستخلصت أنّها، ولحد بعيد، الطريقة الأكثر فعّالية لتعلّم القراءة والتّهجئة للطّلاب الذين يعانون من عسر القراءة. كما أنّها أيضا أفضل طريقة تعليم جميع الأولاد في المراحل الأولى من التعليم

إن التهجئة في اللّغة العربيّة تعدّ منتظمة بعض الشيىء. فالعديد من الكلمات تُكتب كما تُلفظ وبالتّالي تمثّل الحروف فيها التّسلل السّمعي للأصوات التي تتألف منها تلك الكلمات.

قد تعتقد أن الّطريقة الصّوتية تبعد القارىء عن هدف القراءة ألا وهو الوصول الى المعنى. بل على العكس فإنها أفضل وسيلة لتحقيق هذا الهدف. لذلك، وعلى سبيل المثال، فإن برنامج التّعليم في معهد الديسلكسيا في بريطانية إقترح البدء بخمس حروف وربطها بأصواتها ممّا يسمح للمتعلّم أن يقرأ فيما بعد بعض الكلمات التي قد تشكّل بعض الجمل البسيطة.

على سبيل المثال، لو تمكّن الطّالب من معرفة الحروف التّالية وأصواتها: ب، ك، ر، و م مع الياء كصوت طويل، فهو بالتّالي يستطيع أن يقرأ الكلمات التالية: كريم – كبير- مركب. ومن ثم يستطيع تركيب جملة بسيطة مثل مركب كريم كبير.

2. نهج إستخدام الحواس المتعدّدة

ناقشنا سابقاً مشاكل الطّلاب الذين يعانون من عسر القراءة والتي تتمثّل في بناء تمثيلات أصوات الكلمات المحكية، أي الفونيمات، ومن ثم ربطها بالحروف، أي graphemes في الكلمات المكتوبة. وهذا يجعل تعليم القراءة والإملاء مهمّة صعبة جداً.

في 1930 لاحظ الدكتور صموئيل أورتن في الولايات المتحدة الأمريكيّة أن الطّرق التّقليدية في تدريس اللّغة عاجزة عن تلبية احتياجات التلاميذ. منطلقاً من فرضية أن بعض الروابط الدماغية،

خاصة بين المناطق البصرية والسّمعيّة، قد تكون أقل قوة بين هؤلاء المتعلمين، فبحث عن نظام تعليمي يرتكز على سبل بديلة تربط المناطق البصرية والسمعية. فقد طلب من أنّا جيلينغهام وفريق من الخبراء إبتداع طريقة جديدة لتدريس القراءة والتهجئة للطلاب الذين يعانون من الديسلكسيا قائمة على **استعمال مختلف للحواس**.

طريقة إستخدام الحواس لتعلّم القراءة تعرف اليوم بطريقة أورتن– جيلينغهام.

قد أثبتت طريقة إستخدام الحواس لتعليم القراءة أنها الأكثر فعاليّة للطّلاب الذين يعانون من الديسلكسيا كما أنها في الوقت نفسه، تعود **بفائدة كبيرة على جميع الطّلاب.**

a. **ماهي الطّرق المتعددة الحواس؟**

تقوم هذه الطّرق على الرّبط بين مختلف حواس الطّالب الذي يعاني من الديسلكسيا خلال عمليّة التّعليم:

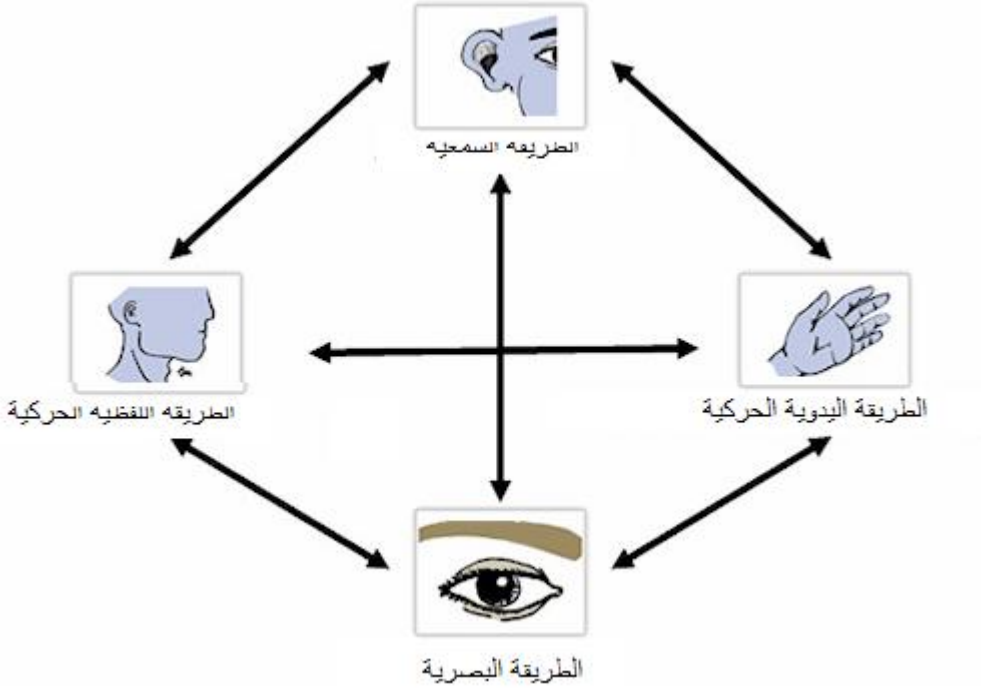
ما يلاحظه من تداخلات بصريّة

وما يسمعه من تداخلات سمعيّة

ما يحسّه في حنجرته وفمه أثناء التكلّم بصوت مرتفع أي التّداخلات النّطقيّة الحسّيّة

وما يشعر به في يده حين يكتب كل حرف أي التّداخلات الحركيّة الحسّيّة

عندما يتم تدريس التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا، فإنه من الضّروري دمج المداخل الأربعة كلّما كان ذلك ممكنا لكونها تيسّر التذكّر وتنمّي المعرفة.



c. خصائص طريقة إستخدام الحواس:

يجب على الطرق المتعدّدة الحواس أن تكون:

- **نظاميّة ومتسلسلة**: إنطلق من البسيط والمألوف قبل أن تنتقل إلى المفاهيم الأكثر تركيبا والأقل إنتشاراً.
- **تراكميّة**: بحيث أن كل مقطع ينبغي أن يتضمّن ما سبقه.
- **التركيز على التحليل الفونولوجي**: على المتعلّم أن يكتسب معرفة عميقة في وعي الأصوات أي المقاطع والقافية والوحدات الصّوتيّة. على المتعلّم أن يتقن تقسيم الكلمات

المحكيّة الى وحدات أصغر لكي يستطيع أن يربط الأصوات بحروفها.

- **التعمّق**: كل مرحلة من المنهاج تكون مكتسبة ومُدرَّب عليها بدرجة كافية قبل أن ينتقل التلميذ الى المرحلة اللاحقة.
- **تنمية الذّاكرة:** من خلال الأسلوب المتعدّد الحواس الذي يساعد على–تحفيز الذّاكرة والتذكّر. ينبغي أيضاً أن تستخدم وسائل ملموسة للتذكّر مثل بطاقات، وخدع للتذكّر (فن الإستذكار)

Mind mapping cards and tricks for remembering (*mnemonics*).

- **ما وراء المعرفة:** حيث يشجّع المدرّس المتعلّم على التفكيرفي طريقة التعلّم أو إكتساب المعرفة، ممّا يجعله ينمّي وعياً واضحاً بالاستراتيجيّات الفعّالة التي يسّرت له الإكتساب بأكثر فاعلية. كما على الطّالب أن يتعلّم الرّبط بين المفاهيم الجديدة والسابقة. وينبغي أيضاً توعية الطّالب على التّقييم الذّاتي. على سبيل المثال، عند قراءة نص ما، ينبغي على الطالب أن يقف بين الحين والآخر وأن يسأل نفسه: "هل فهمت هذه؟"، "ما هو السؤال الذي تجيب عليه هذه الفقرة ؟"
- **التّشخيصي**: على المدرّسين أن يكيّفوا أساليبهم وإيقاع تدريسهم لكي يتماشوا مع احتياجات وقدرات المتعلُّم.

c. الخطوات المتّبعة في إستخدام الحواس لتعليم التهجئة

- إبدأ بتعليم الوعي الفونولوجي والوعي الفونيمي.
- **وفي نفس الوقت،** علّم العلاقة بين الحرف والصّوت. إبدأ بحروف فرديّة مثل:

(ب) ⟵ /ب/

ثمّ حرفين مثل:

(ب ا) ⟵ /با/

(بي) ⟵ /بي/

ومن ثمّ الأكثر تعقيداً مثل:

(م ون) ⟵ /مون/

- ثم إبدأ بتدريس تشكيلات الإملاء **النظامية** من الأكثر شيوعاً إلى الأقل تكراراً.

- بعدها إبدأ بتدريس القواعد التي تتضمن تغيّيرات في الإملاء، مثل قاعدة الهمزة.

III. ممارسة تعليم التهجئة بإستخدام الطرق المتعدّدة الحواس

قبل النظر في بعض المناهج التي تعتمد تعدّد الحواس والتي يمكن تطبيقها في تدريس القراءة والتهجئة والكتابة، دعونا نتذكر أن هناك نوعان من القدرات الأساسيّة التي يحتاج الطّلاب إلى أن يكونوا قد ادركوها من أجل تعلّم القراءة والتّهجئة.

1. إنهم بحاجة الى تطوير الوعي الصّوتي، أي أن يدركوا أنه يمكن للكلمات أن تقسّم إلى وحدات أصغر تسمّى الوحدات الصّوتيّة أو الفونيمات.
2. إنهم بحاجة الى فهم مبدأ الأبجدية، أي أن يدركوا أن الحروف على الصفحات تمثّل تلك الوحدات الصوتية.

1.تعليم الوعي الصّوتي ومبدأ الأبجديّة:

a. **التعليم التكويني** (explicit)

كما هو واضح في القسم 1، الكلام هو عبارة عن سلسلة من الوحدات التي تتداخل جزئياً ببعضها البعض وتتشارك في صياغة الكلمات وهي تختلف اختلافاً كبيراً في طبيعتها. فالكلمة المحكية هي مثل العجة. والبيض الذي يشكّلها هو في ذهن المستمع. على الرغم من أن هذا ليس ما نشعر به، بل هو حقيقة لأنه لا وجود فعلي للأصوات أو الفونيمات في الكلام بل هي موجودة في رأس المستمع. وهذا هو السّبب الذي يجعل الطّلاب، وخصوصاً الذين يعانون من الديسلكسيا، والذين غالباً ما يعانون من إضطراب في صميم الوعي الفونولوجي، بحاجة إلى أن يدرّسوا بالطّريقة التّكوينيّة لتطوير تمثيلات الأصوات بأحرفها. في الوقت نفسه، يحتاج الطّلاب لإتقان مبدأ الأبجدية من خلال التّعلّم النّظامي في ربط الحروف بما يمثّلها من أصوات.

لقد أثبتت الأبحاث العلميّة أن الوعي الصّوتي وربط الصّوت بالحرف يجب أن يعلّما في الوقت نفسه لأنهما يعزّزان بعضهما البعض. هذا أمر منطقيّ. تدريس الصوت يتطلّب حفظ الرمز المكتوب تماماً كما أن تدريس هذه الرموز تتطلّب وضع تماثيل فونيمية.

في الختام، من أقصى الأهميّة في تعليم الطّلاب الذين يعانون من عسر القراءة أن يتقنوا الأصوات ومبدأ الأبجدية من خلال ربط الحرف بصوته وذلك بإتّباع الأسلوب **التّكويني النّظامي المتعمّد**.

إن عدداً كبيراً من الدراسات العلمية قد أظهر أنّه بـ 10 الى 15 دقيقة يومياً لمدّة بضعة أسابيع فقط، يمكنك تحسين الوعي الصّوتي بشكل ملحوظ. كما يمكن للإختبارات التي استخدمتها في القسم 2 لتقييم الوعي الصّوتي أن توفّر لك الأساس لتمارين تطبيقيّة. أي إختبارات الوعي الصوتي والمقاطع والقافية والأصوات.

النّشاط رقم 16:

لنفترض أنك وجدت نفسك مع تلميذ في السّنة الأولى من المدرسة الابتدائيّة. حضّر مع شريكك ألعاباً لتطوير الوعي الصّوتي على أساس التقييمات في القسم 2: إصدار، كشف، مزج/إنصهار، تجزئة، حذف، وإبدال.

استخدم دمية أو أي لعبة أخرى كلعبة الإيقاع على سبيل المثال. قد تعزّز التجزئة من خلال التّصفيق أو الغناء.

قارن أفكارك مع اقتراحاتنا.

إستخدم كل الوسائل الممكنه لتقديم الأنشطة الصّوتيّة. تذكّر أنه من الأفضل أن تبدأ بكلمات قصيرة قبل الإنتقال إلى كلمات أطول وكلمات زائفة حتى لا ترهق الذاكرة وخاصة مع الطّلاب الذين

يعانون من الديسلكسيا. أيضاً كلّما كان تقسيم الكلمة الى وحدات أصغر، من المقاطع الى الحدات الصّوتيّة التي يجب العمل بها، كلّما إزدادت صعوبة المهمّة.

b. إستعمال رموز ملوّنة أو أدوات لتدريس الوعي الفونولوجي

إحدى التقنيّات البسيطة والفعّالة في أسلوب إستخدام الحواس للقيام بمهارات فونولوجيّة لمساعدة الطلاب الذين يعانون من الديسلكسيا وغيرهم هي اعطاؤهم أدوات يمكنهم التّعامل معها مثل عدّادات لتمثيل الوحدات الصّوتيّة للكلمات الصّحيحة والكلمات الزائفة التي يتطلّب تحليلها.

ومن الأفضل أيضاً أن تكون الرموز أو الأشياء من ثلاثة ألوان أو أشكال مختلفة لتمثّل الوحدات الأساسيّة الأربع: لون واحد للمقاطع، لون للقافية وآخر للقسم الذي يسبق القافية، واللّون الرّابع للأصوات. يستحسن أن يكون هذا الأخير اللون المفضّل عند الطالب. إعطاء العدادات للطالب، وخصوصاً عند تدريس التّلاعب في الوحدات الصّوتيّة - المزج، التجزئة، الحذف، الإبدال، و-الدمج – يسمح لهم باستخدام الحسّ الحركي عن طريق اللّمس من خلال التّعامل معها، والحسّ البصري من خلال الألوان، ذلك بغية تحفيز الحسّ السّمعي (تحليل الكلمات المنطوقة أو الكلمات الزائفة).

c. تعليم ا لحروف الأبجدية

يجب تعليم الأبجدية في تسلسلها الصحيح وأيضاً تعليم الوعي الفونولوجي والوعي الفونيمي (الصوتي) في آنٍ واحد وذلك من خلال ترداد أغاني التلاميذ المقفّاة أو الأغاني التي تعلّم في الحضانة. يمكن إستخدام شريط مسجل بحيث يمكن للتلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا الإستماع اليه وترداد أغنية الأبجدية مرة أخرى في المنزل.

ومع ذلك، يجب التنبّه الى أنه على الرغم من قدرة بعض التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا على تلاوة الأبجدية، فإنّهم لا يمتلكون المعرفة الكاملة لوضع الحروف البلاستيكية في التسلسل الأبجدي الصحيح. فإنهم، على سبيل المثال، لطالما يبدأون بشكل منهجي من الحرف الأول للعثور على حرفٍ ما، أوأنهم يستطيعون تلاوة الحروف الأبجدية فقط من خلال ترداد الأغنية.

معرفة الحروف الأبجديّة بالتسلسل الصحيح هو أمر بغاية الأهميّة. هناك العديد من الأنشطة التي تتطلب معرفة شاملة للتسلسل الأبجدي مثل البحث عن كلمة معيّنة في القاموس، أوالبحث على شبكة الإنترنت أو في دليل سياحي، أو إيجاد رقم هاتف، أو ملف مكتب، وما إلى ذلك.

الحروف الأبجدية المصنوعة من الخشب أو البلاستيك من الأدوات المساعدة المهمّة حيث يمكن للتلميذ أن يشعر بها ويلمسها ويتلاعب بها.

فإن حاسة اللمس تعزّز الحس البصري.

أطلب من التلاميذ في الصف أن **ينسخوا** الحروف الأبجدية من أجل تحفيز الطريقة اليدويّة-الحركيّة وما تتضمنه من "الذاكرة العضلية".

عند تعليم الحروف الأبجدية، من المهم جداً أن نميّز بوضوح بين **أسماء** الحروف و**أصوات** الحروف، وأن نتأكّد من أن التلاميذ قد فهموا الفرق بينهما. يمكن إتّباع لعبة "أنا أتجسس" لتعلّم الأصوات **حيث** يجب أن يعثر التلميذ على كلمات تبدأ أو تتضمّن صوت معيّن نحدّده له.

ننصحك أن تبدأ بتعليم الحروف بأسمائها إي دون تحديد أصواتها، وثم تعليم أصوات الحروف بشكل منفصل. إحرص في هذه التمارين على أن لا تقبل الإسم بدل الصوت، أو الصوت بدل الإسم.

غالباً ما يعاني تلاميذ الديسلكسيا من تحديد التّوجّه المكاني والإتّجاهات والتّمييز بين الأشكال. وهذا يعني أنهم قد يعانون من التّمييز بين الباء والتّاء أو بين العين والغين، أو في نفس الحرف في أشكاله المختلفة بحسب موقعه بالكلمة.

هناك بعض الحِيَل المختلفة لمساعدة هؤلاء الأولاد على تذكّر الحروف المتشابهة. إليك بعض الأمثلة: للتمييز بين العين والغين، يمكنهم ربط الغين بالغيمة التي تمطر فالتّالي النقطة تمثّل قطرة الماء. أما بالنّسبة للجيم والحاء والخاء، فيمكن ربطهما بـ **رجـل** (مع التشديد على صوت /ج/) وهي في الأسفل أي النّقطة في الأسفل. امّا الخاء، فيمكن ربطها بالمـ**خ** (مع التّشديد على صوت /خ/) وهو في الأعلى أي النقطة في الأعلى. أمّا الحاء، فيمكن ربطها بالـحـفاء (مع التشديد على صوت /ح/)، أي دون نقطة. (هذه الأمثلة مأخوذة من برنامج حروفي الأولى لعلاج الديسلكسيا)

أطلب من التلاميذ وضع الحروف الأبجدية الخشبيّة أو البلاستيك، في شكل قوس قزح، كما في الصورة أدناه، حتى يتمكنوا من رؤية كل الحروف أمامهم.

لتصحيح تسلسل الأبجدية في أذهان التلاميذ، يمكنك تنفيذ مجموعة غير محدودة من الأنشطة والألعاب وفقا لعمر التلميذ وقدرته. فإنهم يحتاجون إلى أن يدركوها تلقائيا.

إذا لم يكن لديك حروف خشبيّة، يمكنك استخدام الطين لصناعتها. كما يمكنك أيضاً أن تطلب من التلاميذ تشكيل الحروف في أجسادهم من خلال التمثيل البدني للحروف إما وقوفاً أو على الأرض. هذا هو أسهل مما يبدو. والأكثر أهميّة إن هذا التطبيق هو وسيلة ممتازة لتعريف التلاميذ على خصائص الحروف المكانية (spatial).

يمكنك أيضا أن تطلب من التلميذ رسم الحروف على ظهر تلميذ آخر يجلس بجانبه وعلى الأخير التعرف على الحروف.

النّشاط رقم 17:

الآن مع شريكك حضّر ما لا يقل عن خمسة أنشطة لتعزيز معرفة التّسلسل الأبجدي باستخدام حروف بلاستيكيّة أو خشبيّة تهدف الى إشراك الحواس المختلفة.

قارن إجاباتك مع اقتراحات معيّنة.

d. إيجاد رابط بين "الحروف" و"أصواتها"

المبدأ الأساسي لنهج إستخدام الحواس، هو خلق وصلات متعدّدة الحواس بين الحروف (graphemes) والأصوات (phonemes).

وبتعبير أدق، إعمل على ربط العناصر الأربعة معاً بقوة، هي الصّوت، إسم الحرف، والحرف في النّمط المطبوع، والحرف في الخطّ المطبوع وأيضاً في الخطّ النّسخي. وذلك بإستخدام أكبر عدد ممكن من الطرائق الحسيّة.

إستخدام الطّرائق الأربعة لربط الحرف بصوته:

الطّريقة السّمعيّة

حفّز التّلاميذ ليكتشفوا بأنفسهم صوت الحرف الذي سيتعلّموه. مبدأ "الإكتشاف المباشر" مهمّ جداً لأنه يساعد على التّذكّر. يمكن لهذا الاكتشاف أن يُرَسّخ بطرق مختلفة. في الأمثلة التّالية /ز/ هو 'الصوت'.

- الإكتشاف الصوتي: أعطي مجموعة من الكلمات تتضمن هذا الصوت.

"أنظر بإنتباه الى شفاهي، إصغ جيّداً، وكرّر كل من هذه الكلمات بعدي:
/زاهي/، مزهريّة/، زمّوراً/، /أرزّ/، /مازح/

ما الصّوت المتكرّر في الكلمات الخمس؟

- الإكتشاف البصري: أعط سلسلة من الصّور عن أشياء تشمل في أسمائها الصوت. قل : "انظروا إلى كل صورة واذكر اسمها. ما هو الصّوت الذي تسمعه في كل من هذه الكلمات؟
- الإكتشاف الدّلالي Semantic : أن تعطي تعريفاً لشيء ليس له اسم يتضمّن الصّوت، على سبيل المثال: "إنني أفكّر في وحش له أجنحة من النار. ما هو؟" الإجابة [التنين].

في جميع هذه التّمارين، يجب أن تطلب من الأولاد تحديد مكان الصّوت في كل كلمة: هل هو في بداية، منتصف الكلمة أو نهايتها ؟ وهذا يعزز التّحليل الصّوتي.

الطّريقة البصريّة

أعرض الكلمات المكتوبة المرتبطة بالكلمات التي كنت قد قلتها بصوتٍ عالٍ. ثم أطلب من الأولاد العثور على الحرف الذي يمثّل الصّوت المتكرّر في هذه الكلمات. يمكن أيضاً أن تطلب منهم أن يضعوا دائرة أو يضعوا سطراً تحت هذا الحرف ويحدّدوا مكانه في الكلمة.

الطّريقة اليدويّة الحركيّة

يتم تحفيز هذه الطريقة في هذا التّرتيب من الصّعوبة المتزايدة:

- أطلب من الطلاب أن يكتبوا الحرف على سطح خشن أو في صينية الرّمال أو في الهواء. يجب أن تكون الذراع ممدودة واليد الأخرى تمسك بكوع اليد التي تكتب.
- أطلب منهم كتابة الحرف عدة مرات وفقاً لنموذج ما ويفضّل أن تكون الورقة مسطّرة. تأكّد من أن السّطور متباعدة بعض الشيئ. يتمّ هذا النّشاط وأنت تقول صوت الحرف ثم اسمه. على سبيل المثال، /س/ واسم الحرف "سين".
- أخيراً يجب أن يكتبوا الحرف مرّتين أو ثلاث وهم مغمضو العينين، مع التّركيز على حركة اليد والذراع. قد تُلقى يد على الأخرى ربما لتستريح مما يساعد على الوعي الحركي. مرّة أخرى يتم هذا النّشاط بتكرار الصّوت ثم اسم الحرف.

يحفز هذا النشاط "الذاكرة العضليّة" التي تساعد على إصلاح تمثيل الحرف في الذاكرة الطويلة الأمد.

الطّريقة الشفهيّة الحركيّة

عندما نضغط على الحنجرة ونحن نلفظ الـ /س/، لا نشعر بالإهتزاز لأن الحبال الصّوتيّة لا تتحرك ولكن عند لفظ الـ / ز/ يرتجف الحلق لأن الحبال الصوتية تهتزّ. الشيء نفسه بالنسبة للأزواج / ت / و / د/، /ك/ و /ق/ ، / ش / و / ج /.

عندما تضع يدك على فمك، ستلاحظ أن شفتاك مغلقة ولسانك لا يتحرّك وأنت تلفظ الـ / م / بينما تكون شفتاك مفتوحتان ولسانك وراء أسنانك العليا وأنت تلفظ الـ / ن /.

في الواقع، أنت تعلّم الأولاد ما يحصل في أفواههم وحناجرهم عندما يصدرون أصواتاً مختلفة. دعهم يضعون يداً واحدةً على أفواههم والأخرى على الحلق، أو أن يستخدموا المرآة.

ناقش وضع الفم والأسنان والشّفتين واللّسان وإهتزاز الحلق عند إصدار كل صوت. مما يجعل الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا أكثر حساسية لما يحدث في الحلق وحركات الشّفتين واللّسان. وهذا ما يساعدهم على التّمييز بين الأصوات وبناء التمثيل الصّحيح لها.

يمكن إستخدام هذه التّمارين لتعزيز الرّوابط بين هذه الطّرق الأربعة مثل:

- التتبّع: إعط الأولاد ورقة مطبوع عليها حروف وكلمات أو جمل في خطوط مختلفة. أطلب منهم أن يضعوا دائرة حول حرف ما كلما وجدوه. في كل مرّة يجب أن يقولوا الصّوت واسم الحرف. مثال /س/ (الصوت النقي /س/) اسم الحرف "سين". يعزّز هذا التّمرين حركة القراءة من اليمين إلى اليسار، وكذلك المهارات الحركيّة، مما يساعد على تشكيل الحروف ويقوّي التّرابط المتعدّد الحواس.

- التّمييز السّمعي: على التّلاميذ ان يقولوا ما اذا كان الصّوت الذي يدرّس هو حاضر في سلسلة من الكلمات تقدمها إما لفظياً أو على بطاقات صور. كما عليهم، إذا أمكن، أن يحدّدوا مكانه.

يحفّز هذا التمرين التّحليل الصّوتي.

e.إستعمال البطاقات للقراءة والإملاء

اليك بعض الأمثله عن بطاقات الأصوات:

يمكن جمع بطاقات كل درس في حزمتين: **"بطاقات القراءة"** و **"بطاقات الإملاء"**، لممارسة منتظمة وسريعة.

تعدّ بطاقات القراءة والإملاء إحدى أفضل الأدوات التي يكثر استخدامها في طرق تعدّد الحواس. إذ أنها تساعد حقاً لبناء تلقائي بين الحرف والصوت الذي يمثّله. فإنها تعمل على تقوية الذّاكرة (memory triggers) فضلاً عن أنها أدوات للتعلّم الفائق (overlearning).

بطاقات القراءة

يعرض المدرّس البطاقة أمام الحرف المطبوع ثمّ يطلب من الأولاد أن يرسموا صورة على الجّهة الأخرى من البطاقة وأن يكون هذا الشيىء يبدأ بالصّوت الذي يصدره الحرف. مثال: تفاحة لحرف التاء.

بطاقات الإملاء

تحمل هذه البطاقة لون مختلف. يُكتب الحرف بالخط النسخي وكذلك الكلمة المفتاح.
اليك بعض النماذج عن بطاقات القراءة مأخوذة من برنامج حروفي الأولى العلاجي.

2. **لتعليم القراءة**

من أجل التّوضيح، نعتمد فيما يلي العناوين الأربعة المتعلّقة بالقراءة والإملاء وفهم النص والإنشاء. ولكن كما سترون، يمكن لبعض التّقنيات أن تُستخدم في عدّة مجالات.

قبل الخوض في هذه التّقنيات، نقترح مبدأين لتجنّب الفشل عند الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا.

a. **العمل ضمن بنية**

هناك برنامج علاجي فعّال ويعتبر الأول من نوعه في علاج الديسلكسيا وهو مثبت بأبحاث ومعتمد من قبل جمعيّة الديسلكسيا الكويتيّة وهو برنامج "حروفي الأولى" الذي يعتمد على ربط الحرف بالصوت من خلال الطرق المتعدّدة الحواس (أبرانتس، 2012).

في الطرق المتعدّدة الحواس ينبغي الإكتفاء بتقديم الكلمات أو الجمل التي سبق للمتعلّم التّعرّف عليها. هذا العمل يفيد الجميع إذ يشكّل طمأنينة وضمانة عند الطّالب إذ لن يُطلب منه أن ينجز مهمّة لم يتعلّمها. فلن يتمّ وضعه في حالة فشل.

b.إستعمال تقنيات التّصحيح الذاتي

يمكنك تجنّب تسطير الأخطاء الإملائية بإعتماد طريقة واحدة وهي في توفير وسائل للتّصحيح الذاتي في مراحل تطوّر الطّلاب. فهذه الطريقة تجنّب وضع الطلاب في حالات الفشل التي لا بدّ منها كونك أنت المسؤول عن التّصحيح.

السّماح للطلاب بإيجاد وتصحيح أخطائهم يجعلهم في موقع المسؤوليّة في العمليّة التّعلميّة. هذه الطريقة تغذي :

- الثّقة بالنفس : "**أستطيع** أن أفعل ذلك."
- تطوير الدّافع الدّاخلي بدلاً من الدّافع الخارجي: "**أريد** أن أتعلم من أجل مستقبلي."
- الاستقلالية : "**لا بد** لي من إتقان التعلّم. "ما هي الأدوات **التي ستساعدني** في تحقيق ذلك؟"
- ما وراء المعرفة : "**الآن** أعرف كيف أتجنّب الوقوع في نفس الخطأ في المرّة القادمة."

يمكن بسهولة تحضير أوراق التّصحيح الذّاتي لتتبع أو تفريق النّشاطات. أطلب من التلاميذ التّحقق ما إذا وجدوا كل "الحروف" أو الصّور. على سبيل المثال، أرفع الورقتين إلى النور حتى يتمكّنوا من التّحقق من أجوبتهم.

التهجئة هو موضوع يتمتّع بنفس البساطة والرغبة في إتّباع التّصحيح الذّاتي. مع الأخذ في عين الإعتبار أن الإملاء يجب أن تُكتب بخطّ كبير ومقروء.

c. تجميع الكلمات حسب أنماط معيّنة او "عائلات"

يتعلم كل تلميذ بطريقته الخاصة به، والتّقنيات لا تعمل بشكل جيّد على قدم المساواة مع الجميع. لهذا إليك بعض الاقتراحات:

في استخدام التّقنيات المتعدّدة الحواس لربط الصوت بالحرف، من المهم البدء بتدريس الكلمات النّظامية باعتبارها تساعد على بناء نظام فك الشيفرة.

كما ينطبق هذا النظام على الوحدات الأطول في بدايات الكلمات مثل هذه الأحرف <**يتنـ**>
يتنزّهون - يتنعّمون - يتنفّسون

أو القوافي مثل الكلمات التي تنتهي بـ <**ؤو**>
تناثروا – ذهبوا - سمعوا – لعبوا

يجد التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا صعوبات كبيرة في تحديد هذه القواعد لذا يجب تعليمها بشكل منفصل.

غالبا ما تستخدم تقنية القراءة والإملاء هذه لتدريب التلاميذ على تحديد الكلمات وفرزها بشكل منهجي الى مجموعات تنتمي الى عائلات. وذلك يتم عن طريق الكشف عن أنماط متكررة. على سبيل المثال، كلمات مثل <دار> و <سار> و <طار> تحتوي على نفس القافية في اللفظ والكتابة.

هذا الأسلوب مهم لأنه يساعد على التحليل الصوتي والذاكرة.

كما أنه يطور مهارات ما وراء المعرفة (*metacognitive*) فعندما يواجه التلاميذ كلمات أقل تواتراً مثل <مسطار> فإنهم يستطيعون إنشاء روابط مع عائلات الكلمات التي تنتهي بنفس القافية كـ (دار).

(1) كخطوة أولى، ننصح بتقديم نمط واحد من عائلات الكلمات لكل ورقة تطبيق. وأطلب من التلاميذ وضع دائرة أو تحديد وجه التشابه بين الكلمات. ممكن إستخدام ألوان مختلفة لتحديد نمط التشابه.
(2) كخطوة ثانية، يمكنك خلط كلمات تنتمي الى أنماط مختلفة قد تمّ تدريسها وأطلب من التلاميذ

تجميع الكلمات حسب النمط.

(3) ثالثاً يمكنك أن تقوم بإدخال كلمات لم يتم تدريسها ولكنها تنتمي إلى أنماط معروفة لدى التلاميذ.

d. تقطيع الكلمات الطويلة إلى وحدات أصغر

مع تقدّم التّطور، يواجه التّلاميذ كلمات أطول وأكثر تعقيدا للقراءة. بعضهم يجدونها صعبة القراءة ومن الصعب تقسيمها إلى وحدات أصغر.

تعليم التلاميذ كيفية تقسيم الكلمات المعقّدة الطويلة إلى وحدات أصغر.

يمكنك وضع هذه الكلمات على بطاقات صغيرة وبحيث يمكن للتلاميذ تقطيعها في مقص الى وحدات معروفة. ولاحقاً، يمكن تقسيم الكلمات بإستخدام قلم رصاص.

يمكن مساعدة التلاميذ عن طريق تعلمهم "إخفاء" جزء من الكلمة بإستخدام بطاقة أو الإبهام: يخفي التلميذ '**الجزء الثاني**' من الكلمة وهو يقرأ المقطع الأول، ثم يكشف المقطع الثاني للقراءة، وهلمّ جرّا إلى نهاية الكلمة.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن للتلاميذ ترميز الكلمات للقراءة. فهذه العمليّة لا تساعد فقط في تحديد الكلمة بل في تخفيف الجهد على الذاكرة العاملة (إعادة تذكّر الأجزاء المحددة سابقاً). أيضا، فإنها تساعد على تحرير الموارد اللازمة للفهم.

من الواضح أن عمليّة الترميز هذه لا تخدم الكلمات غير النظامية. ولكن يجب ألا ننسى أن بعض من أجزاء الكلمات لها تمثيلات عادية، وخاصة الحروف الساكنة، على سبيل المثال: الـ <ك> و<ن> في كلمة "لكن."

يجب التمرين على قراءة الكلمات غير النظامية في فترات متكررة كما يجب تقديم العديد من الفرص لقراءتها في المدرسة والمنزل. يمكنك أيضا أن تشكل ما يسمى بـ "حزمة القراءة" المؤلّفة من الكلمات غير النظامية.

يستفيد التلاميذ الذين يتمتّعون بذاكرة بصرية جيدة من رؤية الكلمات غير النظامية مكتوبة على البطاقات.

3. **تدريس التّهجئة**

الإملاء الصّحيح مهمّ، ولكنّه صعب. في اللّغة العربيّة العلاقات واضحة بين الطريقة التي تُكتب فيها الكلمات وكيفيّة لفظها والعكس صحيح بالنسبة للإملاء. باستثناء بعض الكلمات المعدودة. عندما يبدأ الأولاد بالكتابة، لا ينبغي أن تقتصر كلماتهم على المفردات التي تعلموا كتابتها. عموماً يجب التمييز بين مهارات الكتابة، أي تنظيم الأفكار والتّعابير، وبين الإملاء الصّحيح. فمن المهم عدم معاقبة الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا على الأخطاء الإملائيّة، إلا إذا كنت تقيّم الإملاء تحديداً. أما في المهارات الأخرى، عليك أن تتذكّر أنك تقيّم المحتوى وليس الإملاء.

a. **تعليم الكلمات النظاميّة**

لتعليم تهجئة الكلمات النظاميّة، مبدأ الروتين المتعدد الحواس Simultaneous Oral (SOS) Spelling فعّال جداً.

يوجد عدّة طرق من SOS ولكّنها تتضمن بحدها الأدنى الخطوات التالية:

- ينطق الأستاذ بكلمة
- يكرّر التّلاميذ الكلمة **ثم يقومون** بتسمية حروفها

- يقوم التّلاميذ بتسمية الحروف وهم يكتبونها
- يتحقق التلاميذ من صحّة كتابتها

هذه التقنية تساعد على الرّبط بين الطّريقة السمعيّة والشفهيّة والحركيّة، والحركيّة اليدويّة (من خلال تسمية الحروف وكتابتها).

بعد ذلك يجب أن تستخدم الكلمة ضمن جملة. هذه الإستراتيجية تحفز الطّريقة السمعيّة والطّريقة الحسيّة الحركيّة.

لتعليم الكلمات غير النظاميّة، التي لا تحمل تمثيلاً دقيقاً بين الحروف والأصوات، يمكنك مساعدة التّلاميذ من خلال عرض الكلمات ضمن عائلات أو أنماط بنفس الطريقة كما فعلت للقراءة. إسمح للتلاميذ بإستخدام ألوان مختلفة لإظهار تشابيه مماثلة. مثلاً تهجئة واو الجماعة: أكلوا، تعبوا، فعلوا.

b. تعليم الكلمات غير النّظامية

هناك عدة مناهج متعدّدة الحواس لتدريس الكلمات غير النّظاميّة. أما استراتيجية SOS المستخدمة للكلمات النّظاميّة فهي غير فعّالة في الكلمات غير النّظاميّة. هناك أساليب مختلفة تناسب الطلاب. وهنا بعض الأمثلة على ذلك:

طريقة Fernald في تدريس الكلمات غير النّظاميّة

- يحصل التّلاميذ على بطاقات كبيرة مكتوب عليها كلمة من حزمة الكلمات غير النّظاميّة للقراءة
- تُقسّم كل كلمة الى مقاطع في قلم رصاص
- يتتبّع التلاميذ الحرف بإصبع اليد الذي يستخدمونه في الكتابة وهم يقولون كل مقطع ويرسمون كل حرف
- يكرّر التلاميذ هذا الإجراء عدة مرات حتى يشعروا بقدرتهم على تهجئة الكلمة
- تُخفى البطاقة ويكتب التلاميذ الكلمة من الذاكرة وهم يقولونها
- إذا كانت الإملاء غير صحيحة، تكرّر هذه العملية عن طريق تتبّع أو رسم الكلمة بالإصبع

- بعد ذلك يجب أن تستخدم الكلمة ضمن جملة
هذه الإستراتيجية تحفز الطّريقة السمعيّة والطّريقة الحسيّة الحركيّة. حين يألّف التلاميذ نقل الكلمات المعزولة ينبغي إتاحة الفرصة لهم للقراءة الجهرية لها.

إليك إستراتيجية أخرى ولكن لديها العديد من المتغيرات تُعرف بالـ LCWC : انظر، إخفِ، أكتب، تحقق.

مثال LCWC لتهجئة الكلمات غير النّظاميّة، كما هو واضح في المنهج التّعليمي في جمعيّة الديسلكسيا:

- يعرض المدرّس كلمة لعدة ثوانٍ ، ويطلب من التّلاميذ أن ينظروا إليها بدقّة
- يقول التّلاميذ الكلمة
- يذكر التّلاميذ أسم الحروف في الكلمة بصوتٍ عالٍ
- ينسخ التلاميذ الكلمة
- يخفي كل من المدّرس والتّلاميذ الكلمة
- يقول التّلاميذ الكلمة
- يكتب الّتلاميذ الكلمة
- يكتب الّتلاميذ الكلمة مرة أخرى
- يعرض المدرّس الكلمة مرة أخرى ويتحقّق التّلاميذ من صحّة كتابتها

تتكرر هذه الخطوات حتى يتمكّن التلاميذ من كتابة الكلمة بشكل صحيح.

يمكن ممارسة هذا الروتين بشكل لعبة 'الأكورديون' بحيث ينسخ التيذ على ورقة كبيرة الكلمة (الخطوة الرابعة أعلاه)، ويطوي الورقة على إزرار الأكورديون لإخفاء الكلمة، ومن ثم كتابتها. إذا كان الجواب خاطئا يثني 'الورقة الى الخلف مرة أخرى ويكرر الخطوة. إلعب هذه اللعبة حتى يصبح الأكورديون الى أصغر حجم ممكن في الوقت المطلوب.
ينصح خبراء العالميين مثل Bevé هورنسبي وطوني بوزان بتكرار روتين الـ LCWC عند تدريس الكلمات غير النّظاميّة ذلك في فترة زمنيّة متباعدة.

c. إملاء الجمل

عندما يكون الأولاد قد اكتسبوا الخبرة الكافية في كتابة كلمات منفردة، حينها يمكنهم استخدامها في جمل.
قبل اعطاء الاملاء، تأكّد من أن التلاميذ، ولا سيما الذين يعانون من عسر القراءة، قد رأوا الإملاء مسبقاً وهي مألوفة لديهم. عندها فقط يُطلب من التلاميذ أن يكتبوا ما قد تعلموه.

يُستحسن تسجيل قراءتهم للمقطع. في وقت لاحق أطلب منهم كتابة الكلمات وهم يستمعون إلى أصواتهم. هذه هي أداة قويّة لتدريب الذّاكرة.

هناك أيضا العديد من طرق تعدّد الحواس لإملاء الجملة. تقترح هورنسبي التّسلسل التّالي للقراءة، الذي يدفع التّلاميذ للإصغاء (الطّريقة السّمعيّة)، والتّحدث (الطريقة الشّفهيّة الحركية)، والكتابة (الطريقة اليدويّة الحركيّة)، والنّظر (الطّريقة البصريّة).

طريقة تعدّد الحواس لكتابة العبارات

- يقول المدرّس عبارة بوتيرة طبيعيّة
- يكرّر التّلاميذ هذه العبارة بصوت عالٍ
- يكرّر المدرّس هذه العبارة بوضوح مع وقفة قصيرة بين كل كلمة
- يكتب التّلاميذ العبارة وهم يقولونها بصوت عالٍ
- يقرأ التّلاميذ بصوتٍ عالٍ ما كتبوه
- في حال وجود أخطاء، يطلب المدرّس منهم العثور عليها وتصحيحها

طرق تعدّد الحواس المذكورة أعلاه ذات أهميّة كبرى للتلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا لأنها تحفّز التّحليل الصّوتي وتساعد الذاكرة. اذا لم تتمكّن من استخدامها في الصّفّ، أدرس إمكانية العمل مع الأهل أو المتخصّصين.

الخطوة الأخيرة من كل هذه الإجراءات هي التّصحيح الذّاتي. أياً كانت الطريقة المستعملة، من الضروري أن يكون لدى الطلّاب المتعسّرين متّسع من الوقت لمراجعة ما كتبوه بصوتٍ عالٍ. هذا يعطيهم فرصة للعثور على أخطائهم . إذا أتيح لهم الوقت لإعادة القراءة، فإن العديد من الطلّاب سيجدون اخطاءهم.

النشاط رقم 18:

إبحث عن خمس كلمات نظاميّة، وخمس كلمات غير نظاميّة و خمس عبارات قصيرة. ثم، مع شريكك في الدراسة إعمل على ممارسة طرق تعدّد الحواس المذكورة أعلاه. ثم أعكس الأدوار.

من فضلك واصل عملك:

d.فنّ الإستذكار (mnemonics)

يمكن **لفن الإستذكار** أن يساعد بعض الطّلاب إلى حدٍّ كبير، كما يمكنه أن يضيّع الآخرين. يتذكّر التّلاميذ بشكل أفضل إذا كانوا قد إخترعوه بأنفسهم.

يمكن أن تَأخذ هذه المراجع أشكال متعدّدة كأشكال رسومات تضاف للكتابة مثال كلمة مصباح يمكن رسم يمامة في أسفل الحاء وينبغي حث التلاميذ أنفسهم على اقتراح مراجع لتنشيط ذاكراتهم.

4.فهم النّص

لأن الأولاد الذين يعانون من عسر القراءة يواجهون صعوبات في قراءة الكلمات بسرعة وبدقّة، فإنهم يواجهون أيضا صعوبة في إستخراج المعنى من النّصوص. ونتيجة لذلك، هناك إحتمال كبير في أن يقرأوا أقل وأقل مع الوقت. بينما أقرانهم يقرأون بشكل جيّد فيتطوّرون بسرعة.

بما أن القراءة عامل رئيسي في زيادة المفردات، يجب تشجيع الأولاد على تقدير الكتب بكل الوسائل الممكنة. على سبيل المثال:

تقديم كتب تحتوي على صور جيّدة تسمح لهم بمتابعة المعنى عندما لا يستطيعون قراءة الكلمات.
أطلب منهم اختيار كتابان يروقان لهم، كتاب من مستوى الطّالب والآخر لقراءته من قبل أحد الوالدين أو الأخوة. لتشجيع المناقشة الشفهيّة إمنحهم الكتب التي هي أقل بقليل من مستواهم لضمان قراءتها.

- إمنحهم كتب على شريط مسجّل
- إقرأ كل فقرة بديلة بنفسك
- في البداية إقرأ معهم حسب وتيرتهم البطيئة ثم إخفض صوتك حين تزداد ثقتهم فيكملون القراءة بإستقلاليّة
- إقرأ كتب يحبّونها ويعرفونها عن ظهر قلب فهذا يسمح لهم بمتابعة الكلمات باصبعهم ويشجّعهم على المشاركة في القراءة
- قل لهم إن "القدرة على قراءة القصص هي كالقدرة على الابحار في سفينة الفضاء بين النّجوم والكواكب والقيام بزيارة رائعة مليئة بجميع أنواع المغامرات" (ريك لافوا، مستشار دولي، الولايات المتحدة الأمريكية)

عرض لبعض العموميّات:

إذا كنت تدرّس نصوص كنت قد قمت بكتابتها بنفسك، إحرص على أن يكون الخطّ واضحاً ومرتّباً. إذا كان العمل على جهاز كمبيوتر، استخدم الخط الذي تسهل قراءته وحجم الخطّ يجب أن يكون ما بين 16 و 18، مع تباعد بين السطور. يجب أيضاً أن تحدّد بوضوح الأجزاء المختلفة من الفقرات.

لقد لوحظ أنه مع بعض الطّلاب الذين يعانون من الديسلكسيا أن التناقض بين اللون الأسود والخلفية البيضاء يعوق قراءتهم. في هذه الحالة يمكن استخدام ورقة غلاف بلاستيك شفاف ملونّة إذ يمكنك

أن تضعها على النص لتقليل التّباين. حاول إستخدام عدّة ألوان وأطلب منهم أن يختاروا الأفضل لهم.

وهذا ينطبق أيضاً على أوراق الإجابة.

التّقنيات المحدّدة التي نستخدمها للمساعدة على فهم النص تختلف تبعاً لسن التّلاميذ وميولهم الخاصّة وطبيعة النّصوص المختارة لتطابق أذواقهم. وبالتّالي، فإن الاقتراحات المطروحة عامة جدّاً.

a. إعطاء خلفية معلومات كاملة

من المهمّ مناقشة المواضيع في الصف قبل تقديم النصوص التي سيتم قراءتها.
لقد أظهرت ليزلي وكالدويل أن قدرة الطالب على فهم النّص تتزايد مع قدرته على ربط الموضوع بمعرفة مسبقة. بالنّسبة لبعض الأولاد الذين يعانون من عسر القراءة، هذه العلاقة لا بدّ من أن تتم بطريقة كونيّة. على سبيل المثال، قد تحدّد عنوان الفقرة وتحدّد وقت للعصف الذهني وتستلخص ما مدى معرفة كل طالب عن هذا الموضوع.

أيضاً، من المهم أن تقود الطّلاب إلى **توقع** ما يمكن أن يحدث لاحقاً. هذا يشجعهم على التّفاعل مع النّص: أي تخمين ما سيحصل ثم التّحقق ما إذا كانت هذه االتخمينات مطابقة.

b. تعزيز التّفاعل بين الطّفل والنّص

بدلاً من القراءة السّلبيّة، ينبغي تشجيع الطّلاب على التّفاعل مع النّص.

في 1980، وضعت لنزر وغاردنر سلسلة من الأنشطة الرّامية إلى تحسين فهم النّص بشكل جماعي والمعروفة بإسم DART (Directed Activities Related to Text) أي النّشاطات الموجهة المتعلّقة بالنّص.

وتستند هذه المبادئ من إعادة بناء أو تحليل النّص. أمثلة عن إعادة بناء النص:

- إنجاز: إضافة الكلمات
- التّسلسل: وضع الفقرات في التّسلسل الصّحيح
- التجميع: وضع أجزاء من النّصوص في فئات
- ملء الجداول: على سبيل المثال، إطارات للعناوين أو أسئلة حول الفقرات
- اكمال الرسم أو تسميته
- التنبؤ: اقتراح ما سيحدث بعد ذلك

أما بالنسبة للتحليل، فإليك بعض الأمثلة:

- تحديد: إيجاد وتسطير الأجزاء التي تحتوي على معلومات محّددة
- تجزئة وتسمية: تقسيم المقطع والعثور على عنوان لكل جزء
- صنع جدول: البدء بعدد من الخطوط والأعمدة المناسبة للإطلاع على النّصّ
- ثم ملء الخلايا
- صنع الرّسوم البيانيّة: رسم تخطيطي يفسر النّص
- استجواب: الإجابة على أسئلة المدرّس أو اختراع أسئلة
- تلخيص: إذا كان النّص مناسباً، أطلب من الطّلاب أن يتوقفوا ويسألوا أسئلة بعد كل جزء. على سبيل المثال، "ما الذي تعلّمته؟" و"ما هو السؤال الذي يحمل هذا الجواب؟"

c. توفير الأطر المنظّمة لتحليل النّصوص

يستفيد بعض الأولاد من الأطر الهيكليّة التي ستمكّنهم من العثور على النّقاط الهامّة من النّص. مثالاً على الأطر المنظّمة قد يكون سلسلة من الأسئلة كـ "من، ماذا، أين، لماذا، وكيف، وما إلى ذلك؟" مما يساعدهم على ايجاد الشّكل العام للنّص، وبالتّالي سوف يساعدهم على الفهم.

d. إستخدام طرق التخيّل البصري

اقترح فليكر وكوجان طرق التخيّل البصري من أجل تحفيز الترابط الذي يحتوي على أربع مراحل:

- قراءة النّص مرّة واحدة للحصول على الفكرة العامّة
- إعادة قراءة النّص واختيار الأحداث أو وتخيّلها
- رسم صور للتسلسل المختار
- تحديد الفكرة الرّئيسية

التّخيّل البصري يساعد على فهم المواد وكذلك التّذكر، إذا تم، في أدنى حدّ، تذكّر المواد المطلوب حفظها في التخيّل الذي رسمه التّلاميذ.

e. إستخدام الخرائط الذهنية

إن الطريقة الصحيحة التي من خلالها قد تعلم معظمنا هيكلة وتذكر المعلومات - مع العناوين والعناوين الفرعية- قد لا تكون ملائمة للتلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا والذين لا يعتمدون طريقة التفكير تلك. مثلاً

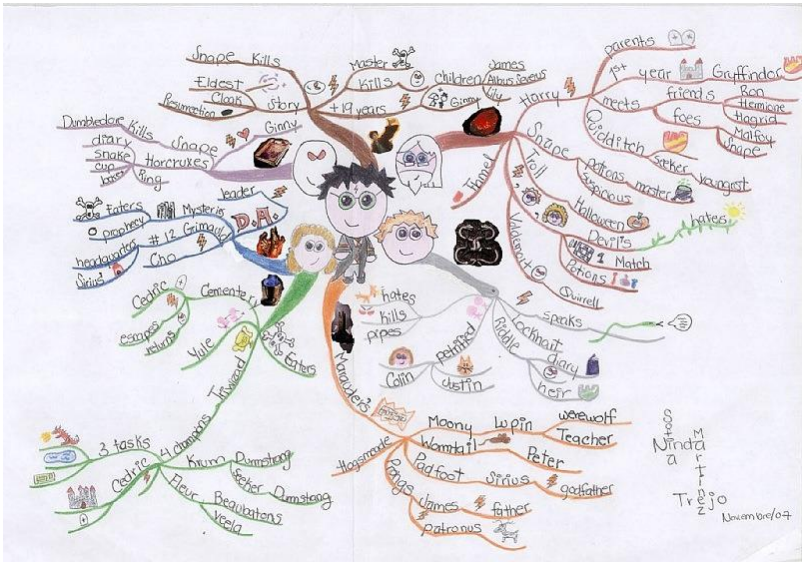
1. **الباب رقم**

أ. الجزء الأول

- القسم الأول

لذلك يلجأ هؤلاء الطلاّب الى إستخدام تقنيّة أخرى متعدّدة الحواس لفهم النص وهي **الخرائط الذهنية**. وهي عبارة عن تخطيطات تشمل الكلمات الرئيسيّة متّصلة بأسهم فيما بينها بالإضافة الى تلميحات أخرى كالألون.
وقد تمّ تطوير هذه التقنية من قبل طوني بوزان كما تمّ الاعتراف بها بشكل متزايد في العديد من المجالات، منها التعليميّة، باعتبارها أداة مفيدة للتفكير والتعلّم. ويعتبر هذا الأسلوب أكثر ملائمة

للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لما له من جوانب متعددة الحواس كالتصور وجمع الأفكار وترابطها واستخدام الألوان والصور والكلمات الرئيسية. اليك على سبيل المثال الخريطة الذهنية أدناه:



5. الإنشاء: التّحدّي الأكبر

لتعليم الإنشاء طريقة معاكسة إذ يجب علينا أن نجد وسيلة تساعد التلاميذ على تنظيم أفكارهم بشكل أفضل قبل البدء بالكتابة. كما يجب ألا ننسى أن الإنشاء قد تكون مهمة صعبة للغاية عند الذين يعانون من الديسلكسيا.

a. تشجيع الطالب على إستخدام تقنيات مختلفة

نقترح عليك منح الطلاب الوقت لتحديد الكلمات الرئيسية التي يعتقدون أنها مطلوبة والتأكّد من هذه الكلمات قبل الكتابة.

ثم أطلب منهم الربط بين هذه الكلمات ضمن رسوم بيانية ومخطّطات، وخطوط عريضة وصور أو خرائط ذهنية قبل وضعها في العبارات أو الفقرات. ويمكن أيضا إستخدام الأطر الهيكلية التي كنّا قد ذكرناها في الفهم والتي تسمح لهم بتنظيم العمل قبل البدء بالإنشاء.
يمكن أن يلجأ الطلاب المصابون بعسر القراءة الى تسجيل ما ينوون كتابته على شريط إذ يتمكّنون من سماع ما قالوه مراراً بغية تنظيم كتاباتهم. وبهذه الطريقة لا تعود مشاكل التهجئة وغيرها من جوانب الكتابة تقف في طريقهم للتعبير عن أفكارهم.

كون الإملاء يشكل تحدّيا وخاصة بالنسبة للأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا، علينا تجاهله حتى المسودّة النهائية. كما علينا التركيز على جانب واحد منه في كل الإنتاج ككلمات معيّنة تتضمّن قاعدة إملائية ما أو كلمات متأثّرة بقواعد الصرف والنحو أو علامات الوقف.

b. منح وقت أطول للكتابة وإعادة القراءة

قبل كل شيء يجب أن نمنح وقت إضافي للأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا لكتابة الإنشاء وإعادة قراءتها. ففي طبيعة الحال إن الإملاء والكتابة يعتبران جزء من تمارين التذكر. ولكن التوتّر والضغط هو عدو الذاكرة. (انظر ورش عمل ريك لافوا حول F.A.T. - الخوف والقلق والتوتر).

العديد من طرق متعددة الحواس تنصح بالسماح للأولاد قراءة كتاباتهم أربع مرات. وعادة ما يشار إليها بإسم تقنية **الخرائط**:

للمعنى - هل كتبت ما نويت التعبير عنه؟
للتوافق بين الأفعال والضمائر
لعلامات الوقف
للأخطاء الإملائية

ينبغي أيضاً أن يسمح للأولاد المعسرون بأستخدام القاموس.

IV. تطوير الذاكرة والتركيز والتنظيم

إن الأولاد المعسرون في القراءة يعانون أيضا، وبدرجات متفاوتة، من صعوبات في الذاكرة والتركيز أو التنظيم الزمني والمكاني. وهنا بعض الاقتراحات لمعالجة هذه المشاكل.

1. **الذاكرة**

تتطلّب الذاكرة القدرة على أخذ المعلومات وتخزينها بالمدى القصير ومن ثّم بالمدى الطويل والمقدرة على إسترجاعها.

من المعروف أن العديد من الأولاد الذين يعانون من عسر القراءة يواجهون صعوبات في الذاكرة القصيرة المدى. فهم قد ينسوا ما قرأوه في بداية الجملة حين يصلون الى نهايتها.

إن تقنيات التصوّر واستخدام الخرائط الذهنية التي وصفناها للمساعدة في الفهم والإنشاء تساعد أيضاً في التحفيظ على جميع السياقات.

إقترح طوني بوزان وكريستين كارتر تعزيز قدرة الأولاد على التذكّر بإستخدام النوع التالي من التمارين التي تحفّز جميع الحواس.

تخيّل أنك في المكان المفضل الذي تعرفه جيداً.

1. **البصر**

"انظر الى هذا المكان في ذهنك... . كن في هذا المكان. كم يبدو هذا المكان واضح في ذهنك؟ ما هي الألوان التي يمكنك أن تراها؟ هل يبدو المشهد وكأنه صورة جميلة؟"

2. **السمع**

"هل يمكنك استخدام مخيّلتك لتسمع بعض الأصوات المرتبطة بهذا المكان؟ أيمكنك سماع أصوات الرياح بين أوراق الأشجار؟ الأمواج على الشاطئ؟ هل الأصوات واضحة؟ هل تشكل جزءاً مهماً من المشهد؟"

3. **اللمس**

" المس شيئا في مكانك الوهمي. أشعر به. أيمكنك أن تشعر بملمسه، ودرجة حرارته، وبالنسيم على بشرتك؟"

4. **الشمّ**

"أبرم هذا المكان في ذهنك واجلب إليه الروائح المرتبطة بالمشهد كدّخان يتصاعد من الموقدة أو رائحة النسيم أو رائحة اليود من البحر."

5. **الذوق**

"أيمكنك تذوّق طعم الملح في فمك؟ لو كنت لتتناول الطعام في هذا المكان، أيمكنك تخيله؟ هل بدأت العصارات الهضمية بالتدفق؟"

بعبارة أخرى، يجب عليك ان تجعل درسك متعدد الحواس عن طريق تحركك وجعل الأولاد يتحركون وذلك باستخدام الأغاني، والصور، والأشياء التي يمكن حملها أو شمّها أو تذوّقها بهدف توضيح المواضيع المطروحة.

بعض التلاميذ يجدون صعوبة في رؤية الروابط بين الموضوعات، الترقّب والتعميم. لذلك يجب إستخدام روابط واضحة كلّما كان ذلك ممكناً، من خلال التعلّم المباشر. إبدأ الدّرس أولاً بمراجعة أهداف الدرس السابق ثم لمحة عامة عن الدرس الجديد. حدّد الروابط بين الدرسين واربطها بتجربة الطالب الشخصيّة.

يوجد أيضاً مبدأ آخر يعدّ أساسياً وهو **المبالغة في التعلّم** (overlearning). وهذا يعني تكرار المعلومات مرّات عديدة وبطرق مختلفة. ثم تكرارها في اليوم التالي، وبعد يومين، وبعد أسبوع، وبعد شهر.

نشاط رقم 19:

يجب ألا ننسى أبداً أن الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا يبذلون المزيد من الجهد ويحتاجون الى المزيد من الوقت مقارنة بزملائهم. نتيجة لذلك، فإنهم يكونون غير قادرين على مواكبة وتيرة الصّف وغير قادرين على تدوين الملاحظات وهم يستمعون للمدرس.

مع شريك في الصّف، دوّن على الأقل خمس طرق لمساعدة الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا كي يتماشوا مع وتيرة الصّف ويدوّنوا ملاحظاتهم بشكل جيّد. ثم قارن أفكارك معنا.

نشاط رقم 20:

مع شريك في الصّف، ضع قائمة من الأسئلة يستخدمها الأستاذ لمراقبة ما إذا كان قد نجح بتكييف الدّرس حسب حاجة التلامذة المعسرين في القراءة.

هناك أيضا أنشطة محدّدة يمكن استخدامها في الصف لتطوير الذاكرة البصرية أو السمعية القصيرتي المدى.

لتطوير الذاكرة السمعية القصيرة المدى يمكن أن تقوم بتصميم أنشطة يحتاج التلميذ فيها إلى الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية قصيرة أثناء أداء مهمّة أخرى.

مثلاً، عند تعلّم الحروف الأبجدية من خلال قوس الحروف، حدّد مع التلميذ سلسلة من الحروف للتذكّر ثم أطلب منه أن يعدّ من رقم 1الى رقم 10 أو بالشكل التنازلي قبل أن يتلو عليك سلسلة الحروف المحدّدة سابقاً. يمكن تكرار هذا النشاط مع زيادة عدد الحروف المطلوبة للتذكّر.

أنشطة أخرى تشمل تلاوة قوائم متزايدة في الطول. على سبيل المثال، قائمة التسوق: "ذهبت إلى السوبر ماركت واشتريت ..." ، وقائمة الحيوانات: "ذهبت إلى حديقة الحيوان ورأيت ... "، وقائمة الألعاب الرياضية: " ذهبت إلى دورة الألعاب الأولمبية ورأيت ... ".

لتطوير *الذاكرة البصرية القصيرة* المدى، يمكن تطبيق أنشطة تتطلّب حفظ أعداد متزايدة من أغراض معروضة على طاولة أو في صورة.

للمزيد من أنشطة تطوير *الذاكرة القصيرة المدى*، فإننا ننصحك باستخدام مراجع الذاكرة لطوني بوزان.

2. التركيز

الصعوبة في التركيز لا تنشأ بالضرورة من الصعوبة في الانتباه كما في حالة *فرط الحركة*. ممكن أن تتأثر بعوامل خارجية أو بحقيقة أن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا لا يشارك في ما يحدث في الفصول الدراسية.

نشاط رقم 21:

مع شريكك في الصّف، أكتب خمس طرق لتقليص التشتت.

3. تنظيم المكان والوقت

شهادة اريك وورلينغ تظهر الصعوبات التي أبداها بعض الناس الذين يعانون من الديسلكسيا في تنظيم أنفسهم ضمن مكان وزمان معينين.

"لم أتمكّن من فهم الجداول الزمنية، وقراءة الخرائط أو تذكر الإتجاهات.

في أول يوم لي في المدرسة في بروكسل، كان الدرس الأول حول الرياضيات حيث قدّم لنا المعلم الجدول الزمني لهذا العام. فقد أعتقدت أن الرياضيات هي الحصّة الأول من كل يوم من أيام الأسبوع. لذلك كنت أتأخر عن الصّف كل يوم من أيام الأسبوع الأول، ولبقية السنة الدراسية. مما إستدعى المدرس أن يرسل لجهة بحث عنّي.

إن تفسيري للجدول الزمني لم يكن غير منطقي، على الرغم من أنه كان بالتأكيد غريباً. ولكن ما آلمني هو حقيقة أن الجميع قد تعلّم تلقائيا أيّاً من القواعد الواجب اتباعها وأنا لم أستطع ذلك. الديسلكسيا غالباً ما يعرّضك لنفس الشعور كالجندي الذي يستدير يمينا ضمن موكب يستدير يساراً.
في حالتي، الوصول المتأخر أصبح عادة متوقّعة عند زملائي في الصّف. ودخولي البائس للصّف كان يثير موجات هيستيرية من الضحك.

جعلتني هذه الصعوبات وغيرها صورة للسخرية من قبل أقراني. وكثيراً ما وضعت عملي الدراسي على المحك ومنعتني من تحقيق قدراتي. بدت الأمور غير عادلة لأنه في الأساس لم يكن هناك أي شيء غير منطقي حول ما كنت أفعله. كان شعوري ء بالإستياء والذّل يتزايد مع الوقت. أما اليوم وعندما أقترف أخطاءً مشابهة، أشعر بالإحباط لمجرد ربطها بالماضي.

هذا يؤدي إلى إستنتاج هام: على الرغم من أن التهجئة والجداول الزمنية تعسّفيّة في كثير من الأحيان ، فهي ضرورية للحياة الإجتماعية."

اليك بعض الوسائل البسيطة التي تساعد الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا في تنظيم أنفسهم بشكل أفضل في المكان والزمان.

- **في الصّف مع التلاميذ المعسرين**

حضّر خطّة مصوّرة للدروس خلال الأسبوع، والتي تبين بوضوح المطلوب لكل درس في كل يوم. الملحق 7 يعطي مثالا مستوحىً من Goldup and Ostler.

أجعل من هذه الخطّة نسختين واحدة للمدرسة وأخرى للمنزل، وبالتالي فإن الأسرة تتأكد أن التلميذ يأخذ كل المطلوب معه إلى المدرسة.

أمّا بالنسبة للتلاميذ الأكبر سنّا، من المفيد جداً تحضير جدول زمني لعام كامل مع مواعيد نهاية كل فصل دراسي، والعطل المدرسيّة، والرحلات و الإمتحانات.-فهذا يجعلهم يدركون الفترة الزمنيّة السابقة كما المقبلة.

إذا لزم الأمر، حضّر قائمة أخرى للإحتياجات اليوميّة مثل كتب، قلم، مسطرة، مقص الخ.

اكتب التواريخ و رقّم جميع الأوراق ليسهل ترتيبها.
شجّع الأولاد على تنظيم جميع كتبهم، ربّما لون معيّن لكل مادة، وإشرح لهم كيفية القيام بذلك.

- **الفروض**

إسمح للتلاميذ بالبدء بفروضهم في الصف، وتحقّق ممّا فعلوه وتأكّد من أنهم على الطريق الصحيح.

ذكّرهم بضرورة التخطيط لحل الواجبات المنزلية، ولا سيما التي تستغرق عدة أيام.

تذكّر أن التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا لديهم صعوبة خاصة في تقدير الوقت الذي يحتاجونه لإتمام المهام.

- **الإمتحانات**

تذكّر أن الضغط والإجهاد هما عدوا الذاكرة وأن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة عموماً يحتاجون الى مزيد من الوقت لفهم الأسئلة وتنظيم إجاباتهم وكتابتها. درّب التلاميذ على تقسيم المهام إلى مراحل، وعلى تقدير الوقت المطلوب لكل مرحلة: مثلاً، دقيقتين لقراءة السؤال، وثلاثة للتفكير بالإجابة، ودقيقة واحدة لنعيد قراءة السؤال، وخمس دقائق لكتابة الخطوط العريضة للإجابة، وهلمّ جرّا.

V. تكييف الدروس بحسب حاجات التلميذ

"إذا كان التلميذ لا يستطيع أن يتعلّم بطريقتنا، ربما يجب علينا أن نعلمه بطريقته." Ignacio (Estrada).

كل التلاميذ مختلفون، وكل تلميذ يظهرإحتياجات تعليميّة خاصّة. فعلى المدرّس والمربّي اكتشافها.

لقد رأينا كيف أن العينين والأذنين واللمس والشم والذوق كلها قنوات للتّعلم.

قد يعتمد بعض الأولاد بشكل كبير على قناة واحدة. مثلاً البصريّون الذين يعانون من الديسلكسيا يهجئون ويتذكرون الصور والألوان والتخطيط:

"لا يهم كم عدد المرّات التي تكرّر به شيء، فأنا لا أتذكره الّا إذا رأيته مكتوباً ومرسوماً."
(A.D., 'Story Tent', Story-Teller)

في المقابل، فإن السمعيون الذين يعانون من عسر القراءة يتذكرون بشكل أفضل لو أصغوا الى ما هو مطلوب.

"على الرغم من أنني سياسي - عليّ أن أقدّم تقريراً إلى البرلمان، وأنا متكلّم موهوب- أنا عاجز عن القراءة الّا الميكانيكية منها. وبعبارة أخرى، يمكنني قراءة الكلمات على الصفحة من البداية إلى النهاية، ولكن هل فهمت أيّة معلومات؟ ولا كلمة! لذلك، إذا كان لا بدّ لي من أن أفهم وأتذكر، تقوم زوجتي ة بقراءة التقارير والوثائق بصوت عالٍ."
(J.C. ، عضو في البرلمان الأوروبي).

الدكتور كفين ريد، وهو متخصص في مجال أساليب التعلم، يذكّر أن لدى كلّ منا أسلوب في التعلّم خاص به وهو يفضّله عن غيره من الأساليب. يصبح تعلّمنا أكثر كفاءةً لمجرّد معرفته أو تحديده.

بالعودة إلى الأمثلة السابقة عن التلاميذ البصريين الذين يعانون من الديسلكسيا السمعيّة، يمكن أن نعوّض عن ضعفهم من خلال استخدام الطريق البصرية، كأشرطة الفيديو والصور.

ترتبط أساليب التعلّم بعدد من العوامل. فالبصريّون عادة ما يميلون الى التفكير الكلّي: عادة ما يفضّلون الأسلوب البصري كما يميلون الى إستيعاب معلومات عامةً قبل الإطّلاع على تفاصيلها. عند قراءة قصّة ما، يتمّ مساعدة هؤلاء المتعلّمين إذا ما أعطيت لهم معلومات حول الموضوع قبل البدء في القراءة. كما تتمّ مساعدتهم من خلال البطاقات الذهنيّة والتي تعطي المعلومات بشكل عمومي بدلاً من عرض تفاصيل صغيرة.

على العكس من ذلك، يميل السمعيّون الى التفكير بالجزء وهم يتمتّعون بمقدرة على استيعاب التفاصيل. إنهم يفضّلون العمل على كميّات صغيرة من المعلومات المنتظمة. تتم مساعدتهم من خلال تقديم المعلومات في تسلسل هرمي أو تقديم العناوين والعناوين الفرعية.
بالنسبة لكفين ريد، من الواضح أن التراجع المدرسي يمكن أن ينجم عن وجود تفاوت بين اسلوب التدريس والفشل في أسلوب التعلّم. إذا قُدّم العمل في الشّكل الذي يتوافق مع أسلوب التعلّم للتلميذ، فإنّه سوف يكون قادراً على التّعامل مع أي من التحدّيات.

ينبغي أن تُبذل كلّ الجهود الممكنة لتنظيم الصّف والدروس بحيث يمكن أن يعدَّل الدرس ليناسب عدد من أساليب التعلّم. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون المدرّسون على معرفة بأنماط التعلّم لدى تلاميذهم. تحقيقا لهذه الغاية، فإن الملاحظات والمناقشات التي تدور مع التلاميذ وهم يقومون بمهمّاتهم مفيدة جداً.

من المهم أن يكون الأولاد الذين يعانون من عسر القراءة على بيّنة من أسلوبهم في التّعلم، لأنها المرحلة الأولى والأهم في الطريق إلى تحقيق درجة من الإستقلاليّة والفعّاليّة في التّعلّم. لمساعدة التلاميذ على إيجاد أسلوبهم في التعلّم، يمكن إستخدام تمرين للحفظ المتعدد الحواس كما جاء في اقترح طوني بوزان وكريستين كارتر (انظر أعلاه). هذا يسمح للتلاميذ تحديد الحاسة الأفضل لمساعدتهم في التذكّر والتصوّر.

VI. **ملخص**

الدمج هو حق أساسي من حقوق التلميذ. يجب على التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة أن يكونوا مركز الصّف. كما يجب أن تُسترجع ثقتهم بأنفسهم وكما يجب أن يستعيدوا التحفيز الذّاتي. يتمّ ذلك من خلال إيجاد شبكة داعمة.

لا يوجد نهج واحد يعود بالفائدة على جميع الطلاب الذين يعانون من الديسلكسيا. كلٌ لديه خصائصه من مواقع القوّة والضّعف. ومع ذلك، فإن تعليم التهجئة (PHONICS) يعتبر فعّالاً جداً. يجب على المدرّس أن يتأكّد من تصميم برنامج التهجئة بطرق متعدّدة الحواس والتي تُدرّس في تسلسل تراكمي وتشمل التالي:

- تدريس وعي الأصوات بإستخدام الطريقة التكوينيّة (EXPLICIT)
- تدريس مبادىء القراءة من خلال طرق منتظمة تربط بين الصوت والحرف

التقنيات المتعدّدة الحواس هي الأكثر فعاليّة لتعليم الوعي الصوتي والربط بين الصوت والحرف والقراءة والإملاء وفهم النص والإنشاء. للتقنيات المتعدّدة الحواس سبع خصائص يجب أن تنعكس في التحضير للدرس:

- يجب أن تكون نظامية
- يجب أن تكون تراكمية وتدريجية
- يجب أن ترتكز دائما على التحليل الصوتي
- يجب أن تعمل على تطوير وتدريب الذاكرة
- هي تقنيّات ما وراء المعرفة (METACOGNITIVE) . لذلك يجب تشجيع الطلاب على التفكير في كيفية تعلّمهم وحلّ مشاكلهم
- هي مباشرة، ولها تمثلات واضحة
- هي تشخيصيّة وتتكيّف مع الإحتياجات الخاصّة للتلميذ

هناك العديد من الأدوات والتقنيات لوضع ذلك حيّز التنفيذ مثلاً:

- إستخدام أحرف أبجدية مصنوعة من الخشب أو غيرها من المواد
- إستخدام روابط متعدّدة الحواس للربط بين "الحروف" و "أصواتها"
- إستخدام بطاقات للقراءة وبطاقات للإملاء
- إستخدام الطرق المتعدّدة الحواس لتعليم قراءة وتهجئة الكلمات النظاميّة وغير النظاميّة
- التشجيع على إيجاد أنماط أو "عائلات" من الأصوات والرموز
- إستخدام فنّ الإستذكار
- إستخدام أساليب التصوّر والخرائط الذهنية لفهم النص والإنشاء

أمّا بالنسبة للأولاد الذين يعانون من مشاكل الذاكرة والتركيز والتنظيم في الوقت والمكان، فإنّهم يتطلّبون مساعدة خاصة. فتشفير الجدول الزمني للفصول الدراسية بالألوان وقوائم المواد المطلوبة

لكل درس يكونان ذات فائدةٍ كبيرة.

VII. **إختبر نفسك**

<u>النشاط رقم 22:</u>

1. من هم الأشخاص الأربعة أو المجموعات المعنيّين بتعليم التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا؟

2. ما أهميّة إستخدام الطريقة المنهجيّة والتراكميّة والتدريجيّة لتعليم الربط بين الصّوت والحرف؟

3. ما أهميّةً تعليم اللواحق والبادئات؟

4. ما أهميّة تعليم "الصوت" أو "الوحدات الصوتية" بشكل مستقل عند تدريس القراءة؟

5. لو كنت لتذهب وتعلّم في مكان ما وفي متناولك موارد قليلة، ما الأدلة الوحيدة التي كنت لتأخذها بصرف النظر عن بعض الكتب؟

6. إذا كان بإستطاعتك إستخدام أداتين، ماذا كنت لتختار؟

7. لنفترض أن يوماً ما قد نسيت جلب ا الحروف الأبجدية الخشبيّة وأدوات أخرى إلى الصف، وكان عليك أن تعلّم الأبجدية، ما الذي يمكن أن تفعله؟

8. ضع سلسلة من الأنشطة لتعليم الحرف "فاء" وحدّد الروابط بين "الصوت" و"الحرف" (إسمه وشكله).

9. ما هو "مبدأ متّى" وكيف يظهر في ما يتعلق بالقراءة والكتابة؟
10. ماهو التعليم النظامي؟

11. لو سألت طالب يعاني من الديسلكسيا كيف سيحضّر لإمتحانه وكانت إجابته بأنّه سيعتمد على الملاحظات التي كتبها. لماذا برأيك هذا لن يكون كافياً؟

"لست أنا من لم يكن بإستطاعته التّعلّم، بل كان المدرس من يفشل في تعليمي"
(مليونير شاب من جنوب أفريقيا إستخدمت كلماته في قصّة هيلين آركل).

IX. المراجع

Vincent Goetry took a Post-Graduate Certificate in 'Dyslexia and Literacy', a distance learning course produced by Dyslexia Action, UK, and validated by the University of York, UK.

Within this course he used the method of teaching reading and writing in the 'Dyslexia Institute Learning Programme', written by Jean Walker, Wendy Goldup and Sue Lomas, 2006, *The Dyslexia Institute*, UK.

Many tools and techniques as well as activities given in this section were inspired by these methods. Our presentation of reading and writing cards was similarly suggested by this work.

We also consulted:

- Jésus Alegria, Jacqueline Leybaert & Philippe Mousty (1994). 'Acquisition de la lecture et troubles associés', in Jacques Grégoire & Bernadette Piérart (Eds.), *Evaluer les troubles de la lecture*, De Boeck-Wesmael, Belgium
- Koos Henneman, Ria Kleijnen and Anneke Smits (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs – Deel 1: Achtergronden, beleid en implementatie. (Protocol for dealing with dyslexia in schools: background, help and implementation)* KPC Groep, 's-Hertogenbosch, The Netherlands
- Bevé Hornsby (1997). *Overcoming dyslexia. A straight-forward guide for families and teachers*, Vermilion/Ebury Press, UK
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Sally Shaywitz (2003), *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*, New York: Knopf/Random House, USA
- Janet Townend & Martin Turner (2000), *Dyslexia in practice: A guide for teachers*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, USA, especially chapters 5 (Janet Walker, Teaching basic reading and spelling), 9 (Mary Flecker & Jennifer Cogan, The learning skills), and 13 (Wendy Goldup & Christine Ostler, The dyslexic child at school and at home). The list of questions given for Activity 23 is taken from this last chapter (p. 325)
- Marion Walker (2000), *A resource pack for tutors of students with specific learning difficulties*.

The numerous pieces of advice about handling children with dyslexia in this section were taken from a list of recommendations from teachers and associations compiled by Susan van Alsenoy in a document called *Check-list for teachers who are in a prime position to help 'People who Learn Differently'* (2004).

We cited Rick Lavoie, USA, a specialist in dyslexia.

We consulted a document drawn up by Louise Brazeau called *La dyslexie*.

The short video clips are from the BBC film *Language Shock*.

'Teaching Today' published by BBC Education was used for the part on writing and

posture.
The part about learning styles is based on the article written by Dr. Gavin Reid in *Learning Styles – Background to the development of assessment criteria*, and available on a CD-ROM called *The Mystery of the Lost Letters – an adventure with Tintin and Snowy on the road to success*.
We also cited a talk given by Dr. Harry Chasty in the conference 'Action for dyslexia' held in the European Parliament in Brussels in 1994.

ملحق رقم 1

الأجوبة

النشاط رقم 1:

- بابْ (3)
- نورْ (3)
- مِنْ (3)
- داري (3)
- وحْدَةٌ (8)
- سلامَ (6)
- حكوماتْ (7)
- إتّحادٍ (9)
- أحمدْ (5)
- كتاب (7)

النشاط رقم 2:

الديسلكسيا هي الحالة التي تؤدي لصعوبات في **القراءة والهجاء والكتابة.**

بعض المشاكل يمكن أن تظهر عند التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا في المجالات التّالية:

a. **الذاكرة القصيرة المد-ى**
b. **التركيز**
c. **التنظيم**
d. **التسلسل**

يتفق معظم الباحثون على أن المشكلة الأساسية عند التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا تكمن في نمو **الوعي الفونولوجي** وخاصة **الوعي الصوتي** أي وعي "الأصوات" في

الكلمات المنطوقة. وهذا ما يؤدي إلى إعاقة في نمو نظام فك الشيفرة ومن ثم نظام الوصول المباشر.

النشاط رقم 3:

ما هي النّتيجة غير الأكاديمية للديسلكسيا؟

لا يوجد جواب محدّد لكننا نقترح ما يلي:

أكثر النتائج تدميرا على نطاق واسع هو فقدان الثقة بالنفس.

لن ينجح التلميذ في معظم المدارس التي لا يُعلّم فيها القراءة والهجاء والكتابة بطرق مناسبة، أو التي لا تأخذ عسر القراءة في الإعتبار.

يمكن للتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة أن يتعرضوا للتنمير لأنهم قد يظهرون كبطيئين.

عادة لا يكون للتلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا خيار آخر الّا العدوانية أو التصرّف كمهرج. وهذا يضع المعلمون والآباء والأمهات في حيرة وإرباك إذ لم يتم تشخيص الديسلكسيا ومعالجتها بشكل صحيح.

التسرب المدرسي أمر شائع. ممكن للتلاميذ والراشدين ان يتخلوا عن التعليم كليّاً و يطوروا سلوكيات غير إجتماعيّة وهامشية.

النشاط رقم 4:

النّشاط الرّابع: إختر الجواب الصّحيح:

1. تصيب الدسيليكسا
   5% من السّكان
2. الدسيليكسا

اضطراب في النّمو

3. يرافق الدسيليكسا صعوبة في الذاكرة القصيرة المدى
غالباً

4. الفرق بين أصوات الكلام والوحدات الصوتيّة "الفونيمات" هو:
الوحدات الصوتيّة هي تمثيلات مجردة لأصوات الكلام

5. يتعرف الأطفال في مرحلة ما قبل القراءة على كلمة "قف" من خلال:
النظام اللوغوغرافي

6. التحفيظ التّدريجي للأشكال الكاملة والمنظّمة للكلمات يسمح بتطوير نظام:
الدّخول المباشر

7. الحرف أو الغرافيم هو:

حرف أو مجموعة حروف تمثل وحدة صوتيّة.

8. الوحدة الصوتيّة أو الفونيم هو:
الوحدة المجردة التي تقوم عليها أصوات الكلمات المنطوقة

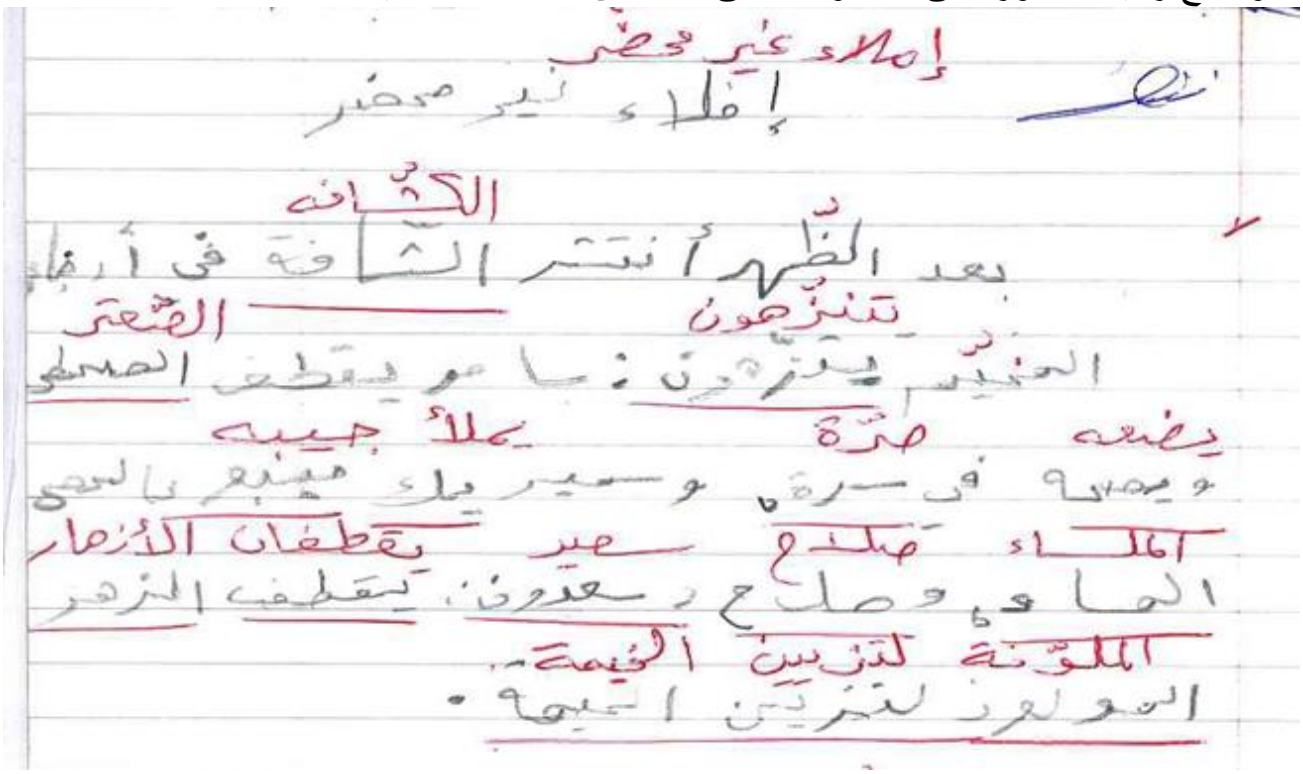
9. المتعسّرون في القراءة يواجهون صعوبات في:
بناء تمثيلات ألوحدات المحكيّة وخاصةً الوحدات الصوتيّة

10. عند قراءة نصّ سهل من قبل قارئ متمرّس طلق والذي لديه مخزون لغويّ جيّد:
غالباً ما يتم إستخدام نظام الدّخول المباشر

يمكنك الآن تقييم نجاحك على النحو التالي:
7 - 10 إجابات صحيحة – عمل جيد!
5 - 6 إجابات صحيحة – نتيجة حسنة، ولكن قد تحتاج إلى مراجعة الأسئلة التي أخطأت بإجابتها.
0 - 4 إجابات صحيحة - نقترح عليك إعادة قراءة النص

النّشاط رقم 5:

حاول مع زميلك العثور على خطأ واحد على الأقلّ من كل الفئات التّالية:



النشاط رقم 6:

الفونيم هو الوحدة الصوتية. يحتاج التلميذ إلى أن يكون مدركاً لهذا المفهوم ويكون قادراً على تمثيل هذه الوحدات بالشكل الصحيح. فيكون بالتالي متفهّماً لكيفية عمل هذه الوحدات.

لو إعتقد التلميذ أن الصوت الممثّل بحرف الـ <س>، مثلاً، هو [سا]، هو على الأغلب سيبدأ بتمثيل هذه الوحدة بمقطع وليس بصوت. لذا [سا] يمكن أن تكون مقطعاً في كلمة مثل [سارة]. وسوف يكون التلميذ قادرا على تمثيل والتلاعب بالصوتيات إلا إذا كان يدرس تحليل تيار الكلام في هذه الوحدات، أي عملية التلاعب والنطق في عزلة. وإلا فإن التلميذ لن يفهم مبدأ الأبجدية ولا يمكن أن يبدأ في تأسيس نظام فك التشفير.

مثال آخر: <كات> سيتم تحويله ك [كيوه-أه-تيوه] وليس [k-a-t]. الوعي الفونيمي لا يتطور تلقائيا، وبشكل أقل في الأطفال ذوي عسر القراءة، وهذا هو السبب في أنه من الضروري أن يتم تدريسهم صراحة كيفية تحليل الكلمات المنطوقة في الصوتيات.

النشاط رقم 7:

مثلاً، إذا كنت تريد إختبار تحديد القافية، يجب عليك استخدام الكلمات التي تنتهي بنفس القافية، على سبيل المثال [دفتر]، [وتر]، [ستر]، [نبر]، الخ.

إذا كنت تختبر تحديد الأصوات في بداية الكلمات أو نهايتها فتستخدم بهذا الصدد كلمة تبدأ بحرف معيّن، كما في [ناثر]، ثم تسأل:

- عن بداية الصوت

أعط كلمة تبدأ بنفس الصوت كما في <نثر>

الجواب قد يكون: <نان>، <نمر>، <نسر> ....

- عن القافية

أعط كلمة تنتهي بنفس القافية كما في <نثَر>

الجواب قد يكون: <سهَر>

- عن نهاية الصوت

أعط كلمة تنتهي بنفس الصوت كما في <ناثر>

الجواب قد يكون: <تمر>، <نمر> ...

النشاط رقم 8:

المقاطع

أيّ من الكلمات الثلاث لا تبدأ بنفس المقطع؟
نَسرُ، نِمرُ، نَسمع

الجواب هو "نِمرُ"

- مثالاً على صعيد القافية:

أيّ من الكلمات الثلاث لا تنتهي بنفس القافية؟
أعَوان، لَوْن، ألوان

الجواب هو " لَوْن"

○ مثالاً على صعيد الوحدة الصوتيّة "الصوت":

أيّ من الكلمات الثلاث لا تبدأ بنفس الوحدة الصوتيّة؟

آنَ، إنّ، آمن

الجواب هو "إنّ"

النشاط وقم 9:

المقطع

- هل يمكنك تقسيم كلمة <مستتر> الى مقاطع؟
- الجواب: مُسْ - تَـ - تِر

الصوت

- هل يمكنك تقسيم كلمة <منارةُ> الى أصوات؟
- الجواب: /م/ - /َ/ - /ن/ - /آ/ - /ر/ - /َ/ - /ت/ - /ُ/

النشاط رقم 10:

	قراءة	**تهجئة**
لكن	من المحتمل أن تُقرأ /لَكِن/	وتكتب <لاكن>
هذا	من المحتمل أن تُقرأ /هَذى/	وتكتب <هاذا>
ذلك	من المحتمل أن تُقرأ /ذَلِكَ/	وتكتب <ذالك>

النشاط رقم 11:

• مقدرة الوعي الفضائي تظهر، على سبيل المثال، من خلال مهارات الرسم أو بناء نماذج دون قراءة التعليمات
• مقدرة على التفكير بعمق حول الأمور وطرح الأسئلة المناسبة والمعقولة باستخدام المفردات المتقدمة
• وعي اجتماعي متطور وإدراك لإحتياجات الآخرين
• قدرة على حل المشاكل بسرعة
• أداء متميز في الهندسة، والشطرنج، و الورق وألعاب الكمبيوتر
• مهندس معماري
• مهندس

- مصمم أثاث
- مذيع تلفزيوني
- شاعر
- مغني
- ريادي
- مندوب مبيعات
- موظف ا إستقبال

النشاط رقم 12:

1. كم اختبار يمكنك التفكير به للتقييم غير الرسمي للوعي الصوتي؟ (تلميح: هناك سبعة.)

دمج، كشف، الانصهار، إصدار، تجزئة، استبدال، الحذف

2. الآن، لو إعتمدنا السبعة، رتّب الإختبارات من حيث الصعوبة المتزايدة.

إصدار، كشف، مزج، تجزئة، حذف، إستبدال، مزج أو انصهار

3. خذ 'الحذف' من القائمة أعلاه، وحضّر بسرعة إختبارين مختلفين دون أن تستخدم الكلمات الواردة في البرنامج.

الإجابات مفتوحة ولكن يجب أن تتكون من الكلمات مع ويفضل لا أكثر من مقطعين متميّزين أو اثنين من الصوتيات.
"يرجى الاستماع إلى هذه الكلمة، [جميل]، والآن أقول ذلك دون [أم]."
الجواب: [جيل]
"يرجى الاستماع إلى هذه الكلمة، [جِبال]، والآن أقول ذلك دون [با]."
الجواب: [جِل]

4. أي نوع من الإختبارات تستخدم لإختبار نظام فك الشيفرة؟

الكلمات الزائفة

5. كيف يمكنك إختبار الذاكرة السمعيّة القصيرة المدى؟

أطلب من التلميذ تكرار سلسلة من الأرقام العشوائية بدءاً من واحد أو اثنين، وزيادة عدد الأرقام حتى يقوم التلميذ بخطأين متتاليين في طول معين من تسلسل.

6. ما هو نوع آخر من الذاكرة القصيرة المدى الذي يمكن اختباره؟

الذاكرة البصرية القصيرة المدى

7. ما هو النوع الآخر من الذاكرة القصيرة المدى الذي يمكنك اختباره؟

التسلسل

8. هل هذا هو نفسه إختبار الذاكرة الطويلة المدى؟

نعم و لا. النقطة هي أن تسلسل أسماء وتسلسل أشهر من السنة مهمّة عشوائية وينبغي أن تُتقن. هذه القدرة هي ذات صلة بالقدرة على تذكر الأبجدية، وهي أيضا عشوائية تماما. يمكن لشخص ما أن يكون له ذاكرة ممتازة للموسيقى أو الصور ويكون غير قادر على قراءة الأبجدية، الأمر الذي يتطلب قدرة إضافية على تسلسل عشوائية.

9. هل يمكن أن تكتب فقرة قصيرة لإظهار كيف أن تقييم الفهم مهم في كشف التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا؟ إستخدم هذه الكلمات الأساسية التالية: السياق، والسرعة، تلقائيا، التخمين، الزائد، الضمني، تكويني، المنطق.

يعتمد التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا أكثر من التلميذ العادي على السياق لكي يتخطّى عدم قدرته على فك رموز الكلمات الصعبة بالسرعة المطلوبة. سيكون هناك المزيد من التخمين. فهو يكون أبطأ ولا يستطيع حتى قراءة الكلمات الشائعة جداً قراءة تلقائية. إن التلميذ مثقل بشكل مضاعف، وبالتالي فإن فهمه للنص سيتأثّر. كما أنه سيواجه المزيد من المشاكل عندما يجيب على أسئلة ضمنية أكثر من أسئلة صريحة بسبب صعوبات في الفهم. وبالتالي فهو سيواجه مشاكل في الاستدلال والاستنتاج.
10. كيف يتم اختبار "التسمية التلقائية السريعة"؟

ضع مجموعة من الصور واطلب من التلميذ أن يقول أسماء الرسوم بأسرع ما يمكن.

النشاط رقم 13:

صح أو خطأ؟

1. لا تتطلّب القراءة بطلاقة نظام فك التشفير.

صح خطأ

خطأ: يتم استخدام نظام فك الشيفرة مع الكلمات غير المألوفة ولكنها نظاميّة، حيث يتم التعرّف على المعنى من خلال التهجئة عن طريق ربط الحرف بصوته. كما يستخدم هذا النظام مع الكلمات التي لم تسبق رؤيتها من قبل.

2. يمكن قراءة الكلمات غير النظامية المألوفة باستخدام نظام للوصول المباشر.

صح خطأ

صح: عندما يتمّ تخزين التمثيل البصري الكامل والمنظّم في المعجم الإملائي.

3. يجب على مدرّس الصف أن لا يعطي أي تقرير تشخيصي رسمي عن التلميذ.

صح خطأ

صح، ولكن ممكن للمدرّس إجراء تقييم أولي ينصح فيه القيام بتشخيص.

4. يكشف قلب الحروف دائما عن وجود ديسلكسيا عند التلاميذ.

صح خطأ

خطأ: قلب الحروف خطأ شائع جداً في مراحل القراءة المبكرة بين جميع التلاميذ، كما أن بعض التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا قد لا يقترفون هذا الخطأ.

5. تصنيف التلميذ بأنه يعاني من الديسلكسيا أمر سيئ دائما.

صح خطأ

خطأ: في بعض الأحيان قد يكون سبب إرتياح للتلميذ ولأهله.

6. من السهل تشخيص الديسلكسيا كونها تتجلى من خلال أعراض محدّدة.

صح خطأ

خطأ: الديسلكسيا هي حالة متعدّدة الأوجه تتجلى بطرق مختلفة بين الأشخاص. على الرغم من تبيان علامات ومؤشرات وأخطاء عادة ما توجد بين التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا، هذه كلها قد تظهر أيضاً عند التلاميذ الذين لا يعانون من أي عسر في القراءة. إن إجتماع عدّة عوامل، ووتيرة تكرارها واستمرارها لوقت طويل هو ما يجب التنبّه اليه كإحدى المؤشّرات لوجود الديسلكسيا.

7 - يتألف الغرافيم من حرف واحد.
صح خطأ
خطأ: يتألّف من حرف أو مجموعة أحرف تمثّل صوتاً واحداً.

8. عندما تطلب من التلميذ أن يحدّد أي كلمة من بين ثلاث كلمات تنتهي بشكل مختلف، تكون قد أختبرت قدرة التلميذ على الكشف الدخيل.
صح خطأ
صح.

9. يتم اختبار الدمج من خلال إعطاء سلسلة من المقاطع، أو وحدات صوتيّة، طالباً من التلميذ إعطاء الكلمة كلها.
صح خطأ
صح.

10. يتم اختبار التجزئة عندما تطلب من التلميذ أن يقسّم الكلمة المنطوقة إلى أصغر وحدات ممكنة.
صح خطأ
خطأ: يمكنك اختبار التجزئة في تقسيم الكلمة الى مقاطع، وتقسيم بداية الكلمات والقافية في الكلمات التي تتألف من مقطع واحد وكذلك الوحدات الصوتيّة.

يمكنك الآن تقييم نجاحك على النحو التالي:
7 - 10 إجابات صحيحة – عمل جيد!
5 - 6 إجابات صحيحة – نتيجة حسنة، ولكن قد تحتاج إلى مراجعة الأسئلة التي أخطأت بإجابتها.
0 - 4 إجابات صحيحة - نقترح عليك إعادة قراءة النص

النشاط رقم 14:

يمكنك أن ترى أن ردود فعل هؤلاء الآباء مختلفة تماما. انت لا تستطيع التعميم.

التواصل الدوري مع الآباء يخفف من جو القلق ووالإحباط فيما بينكما، وكما يحمل إمكانية الإحتفال بأي تقدم ملحوظ لدى التلميذ.

يمكن حلّ النزاعات غير المبرّرة: على سبيل المثال عندما لا يتمكّن التلاميذ من تدوين ما يجب القيام به من الواجبات المنزليّة. ففي نهاية المطاف يتم هذا بشكل رديء ويقوم الأهل بإلقاء اللوم على المعلم.

لنتذكّر إريك وُهرلينغ في القسم 1: "من دون والديّ، لما وصلت إلى هنا".

إستخدم الوالدين كمساعدين للمعلّم حيثما كان ذلك ممكناً. حيث يمكنهم مساعدتك من خلال تشجيعهم على القيام بأنشطة خارج المدرسة تعتمد على نقاط القوة عند التلميذ وتعزّز ثقته بنفسه. بعض الأنشطة قد تكون مراجعة بطاقات القراءة، وتنظيم الجدول الزمني بإستخدام الألوان أو الرموز.

في بعض الأحيان، قد يكون واحد أو أكثر من آباء التلاميذ المصابين بالديسلكسيا هم أنفسهم يعانون من الديسلكسيا. ممكن أن يقدّموا جهوداً كبيرة، أو ممكن أن لا يكونوا يتقنون اللغة المستخدمة في المدرسة. وربما لا يستطيعون القراءة والكتابة بلغتهم الخاصة أو قد تكون هناك أسباب أخرى لا تمكّنهم من مساعدة أولادهم.

مهما كانت الحالة، فمن المهم أن يكون المسؤولون عن التلاميذ على علم بالديسلكسيا. إنصحهم أن يبحثوا عن مساعدة خارجية حيث يكون هذا مفيداً بشكل واضح.

<u>النشاط رقم 15:</u>

التشجيع على أخذ المجازفة

- ناقش كيف يمكننا أن نتعلم من أخطائنا ونظم مناقشة في الصف حول ما يلي: "ماذا ينبغي علينا القيام به في الصف حتى لا يخاف التلاميذ من ارتكاب الأخطاء؟"
- يمكنك أن تشكر أولئك الذين ارتكبوا خطأ "جيد" في المنطق. 'شكراً لهذه الفكرة المثيرة للاهتمام. ما كنت أحاول حقا أن أسأل ... " تجنب كلمة "كلا" وإبتعد عن السخرية.
- وضّح أنك تفضل التلاميذ الذين يقومون بمحاولات للإجابة بدلاً من أولئك الذين لا يجرؤون على التكلّم. إبحث عن التلاميذ الصامتين الذين قد لا يفهمون ما كنت تقوله.
- لا تخفِ أخطاءك ونقص معلوماتك ، و شجّع التلاميذ على فعل الشيء نفسه. على سبيل المثال، إذا لم تعد تتذكر كيف تُكتب الهمزة في كلمة "إجابة"، أطلب من تلميذ ما أن يبحث عنها، مضيفا أن "قواعد كتابة الهمزة معقّدة جداً".
- شجّع التلاميذ على تحضير أسئلة حول ما تعلموه للتو. ومن ثمّ أطلب منهم طرحها.

- إستجب للتلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا عندما يريد الإجابة على أسئلتك.

"مساعدة" التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا لكي يعطوا إجابات صحيحة

- أحدى التقنيات التي يستخدمها ريك لافوي هي تحذيرالتلاميذ مسبقاً أنهم سوف يُسألون. وذلك لأنه، على نقيض غيرهم من التلاميذ، يحتاجون الى إستيعاب ومعالجة السؤال، مما يتطلّب وقتا أطول، قبل أن يتمكنوا من تحليله وتقديم الجواب. لذلك يمكن أن تقول، "جون، سوف أطلب منك أن تسمي القارات، ولكن أولا، جيمس، أريدك أن تسمي خمس عواصم في أوروبا ... الآن، جون إنه دورك. "(من فيلم ريك، كم سيكون هذا صعبا؟)
- اعطوا التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا وقتا إضافياً دون إحراجهم. بعضهم قد يحتاج وقتاً مضاعفاً للرد.
- إذا لاحظت أن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا قد أعطى إجابة صحيحة، تأكد أن تطلب منه الإجابه أمام الصف.
- عندما تحدّد مهمة للعمل الفرديّ، تحقق من أن التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا يقومون بالمطلوب واستخدم معهم الإشارات غير اللفظية وبشكل سريّ لتعلمهم بأنهم على خطأ إذا كان هذا هو الحال.

تجنب وضع التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا بحالة فشل أمام أصحابهم.

- لا تطلب مطلقاً من التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا القراءة بصوت عال أمام الصف الاّ إذا كان هو قد طلب ذلك.
- لا تطلب مطلقاً من التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا الكتابة على السبورة.
- لا تطلب أبداً من التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا أن يهجيء كلمة بصوت عال إلا إذا كان هو قد طلب ذلك.

تعزيز الثقة بالنفس في الصف

- يجب عدم تشجيع التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا على التنافس مع الآخرين ولكن إعمل على رفع المعايير الخاصة بهم. "هل أنجزت بشكل أفضل هذا الأسبوع مقارنة بالأسبوع الماضي؟"

- إظهار التقدم في رسوم بيانية.
- إستخدام التعزيز الإيجابي. كن على علم أنهم سوف يعملون بشكل أفضل بكثير مع التشجيع وعندما تُدوّن إنجازاتهم وتُذكر.
- تجنب السخرية ولفت الانتباه إلى احتياجاتهم أمام الجميع.
- أطلب من كل شخص، أن يحدّد المهارات التي يقدر أن يتمّمها بشكل جيّد.
- كن على علم بالجهود التي يبذلها التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا من أجل تحقيق أهدافهم.
- شجّع النجاح من خلال وضع أهداف معقولة: حدّد بوضوح ما تتوقّعه منهم، كم من الوقت يجب أن تعطي للقراءة الصامتة، وعلى كم سؤال يجب الإجابة، وكم عدد الكلمات أو الفقرات في الوقت المحدد.
- إعط مهام أقصر غير علنية للتلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا: قراءة فقرة أقصرأو كتابة عدد أقل من الكلمات، بحيث يشعرون أن بإمكانهم أن ينجزوا ما هو متوقع منهم ويشعرون بقيمة متساوية مع الآخرين.
- دوّن لحظات نجاحهم وهنئهم علناً.
- تيقّن من لحظات الإحباط التي يمرّون بها.

الحفاظ على احترام الذات عند وضع العلامات

- إبتعد عن إستعمال القلم الأحمر!
- لا تحسم علامات على التهجئة، التنظيم والإنشاء إلا إذا كان الاختبار تحديداً عن هذه المهام. ركّز على المحتوى وليس على الشكل.
- استخدام لونين للتصحيح: واحد للمحتوى وآخر للتهجئة والشكل.
- لتقييم التمارين الإملائية، أطلب من التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا أن يكتبوا الكلمات الذين التي يعتقدون أنهم يعرفونها فقط. ومن ثم إحسب عدد الكلمات المكتوبة بشكل صحيح من الكلمات التي حاول الطالب كتابتها بدلا من إحتساب العدد الإجمالي للكلمات المطلوبة لدى الصف.
- أجلس بجانب التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا وضع علامة على عملهم. ضع علامة إيجابية وسلّط الضوء على الإجابات الصحيحة.
- حدّد المهارات التي تمّ إتقانها بدلاً من مجرد 'وضع علامة' على الأخطاء.

- شجعهم على طلب المساعدة من زملائهم، أهلهم، أو غيرهم من الموجهين عندما يكونون عاجزين عن حلّ مسألة ما.
- خذّ في اعتبارك أن التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا يبذلون جهد أكثر وهم بحاجة إلى وقت أطول من الآخرين لإنجاز نفس الكميّة من الواجبات المنزلية. قلّل كمية الواجب المنزلي. على سبيل المثال، اطلب منهم أن يحلّوا نصف المطلوب أو الأرقام المفردة (1,3,5,7). أو اطلب منهم استخدام ساعة لتحديد ما قد أُنجز بعد 15 دقيقة من التركيز على الواجبات المنزليّة. وهذا يتطلّب مساعدة المرشد في 'البيت'.
- عند التقييم النهائي، وضّح دائماً أن قيمة التلميذ لا ترتبط بنتائجه أو أدائه في مهمة معينة.

إسأل التلميذ أو أهله عن الوقت الذي تستغرقه كل مهمة في كتاب الفروض المنزليّة من أجل تحسين إدارة الوقت في المنزل وتحديد فترات "منطقيّة" للفروض.

النشاط رقم 16:

يمكنك، على سبيل المثال، أن تأتي بدمية أو دمية دب أو حيوان آخر قائلا: هذه الدمية تأتي من مكان بعيد أو كوكب آخر وهي لا تتكلم العربية. فالصّف كله مدعّوٌ للمساعدة في تعليمها الأصوات والكلمات من اللغة العربيّة.

الإصدار

إبدأ بإعطاء الدمية إسم وهمي وغريب. إختر كلمة زائفة تعتمد فيها على هدف تريد تحقيقه مثلاً القافية (إيف). وبالتالي فإن الاسم يمكن أن يكون "تريف". الآن قل: بما أنّ تريف أتت من مكان بعيد ولا تستطيع أن تفهم اللغة العربية، فإننا سوف نعطي سلسلة من الكلمات تنتهي بنفس الطريقة كما اسمها لنظهر لتريف أنكم أصدقاؤها:

• [خفيف]، [منيف]، [سخيف] [حنيف]،...

لتسهيل العمليّة والتغلب على صعوبة العثور على كلمات في اللغة العربية، يمكنك أيضا أن تطلب من التلاميذ إبتكار كلمات لا وجود لها.

تحديد الدخيل

الآن إشرح أن الدمية هي أكثر ألفةً لكنها لا تزال تريد أن تتعلم لغتنا. ولكن بما أن أصوات لغتنا مختلفة جدا عن لغتها، فهي تحتاج إلى سماع المزيد من الأصوات لمساعدتها على تحديد أصوات اللغة العربية وتعلمها في نهاية المطاف. وبالتالي على كل واحدٍ منّا أن يعطي ثلاث كلمات بحيث تختلف كلمة واحدة منهم منها (أكانت حقيقية أو مُخترعة) عن الكلمتين الأخريين:

- [دار]، [نار]، [راد]
- [لوح]، [جوز]، [لوز]
- [نادر]، [منير]، [سامر]

مزج

هذه المرة تشرح بأن الدمية قد أصبحت في بداية فهم بعض الكلمات لكنها لا تزال تجد صعوبة بأن تنطق الكلمة كلها. فهي تلفظ الأصوات بشكل منفصل. ثمّ تقوم أنت بلفظ المقاطع أو الأصوات، على سبيل المثال، بشكل منفصل، تماما كما فعلت في القسم 2 الخاص بتقييمك للوعي الصوتي. أطلب من التلاميذ أن يقولوا الكلمة الكاملة التي تحاول الدمية أن تقولها بأصوات أو مقاطع منفصلة. مثلاً على صعيد المقاطع، قالت تريف:

- [أُخ] و [تي] ([شقيقة])
- [كر] و [مَ] ([كرمة])
- [بُ] و [يوت] ([بيوت])

على صعيد الأصوات أو الوحدات الصوتية، قالت تريف:

- [ك] و [و] و [ب] ([كوب])
- [ب]، [ـَ]، [د]، [ر] و [ـُ] ([بَدرُ])
- [ش]، [آ] ، [د] و [ي] ([شادي])

من أجل جعل التمرين أكثر فاعلية، يمكن أن تسجل مسبقا لشخص آخر يتظاهر بأنه دمية. ثمّ تتظاهر أنه لا يمكنك أن تسمع تماماً الكلمات وأنت بحاجة إلى مساعدة الصف.

يمكنك أيضا نطق أو تسجيل سلسلة من الكلمات والكلمات الزائفة قائلاً أن الدمية بدأت تتعلم الأصوات ولكنها، في بعض الأحيان، لا تميّز بين الكلمات الحقيقية والكلمات الزائفة التي لا وجود لها. الأن أطلب من التلاميذ مزج الأصوات بالتسلسل الذي سمعوه سواءً كانت الكلمة موجودة في اللغة العربية أو أنها ليست كلمة حقيقية. على سبيل المثال، قالت تريف:

- [ب] و [و] و [ق] ([بوق])
- [ن]، [آ]، و [ش] ([ناش])
- [ذ]، [◌َ] ، [ق]، [ن] و [◌ُ] ([ذقنُ])

تقسيم

هذه المرة تقول إن لغتنا، كلغة الدمية، فيها بعض الكلمات التي من الصعب جداً لفظها. تقوم بلفظ بعض الكلمات وتطلب من التلاميذ تكرارها ببطء بحيث تتمكّن الدمية من سماعها وتعلمها. مثلاً، على صعيد المقاطع تريد أن تتعلّم تريف الكلمات التالية:

- [قصّة] [قص] [صة]
- [مشمس] [مش] [مس]
- [تمساح] [تم] [ساح]

على صعيد الأصوات، تريد أن تتعلّم تريف بعض أسماء الحيوانات:

- [صوص] [ص] [و] [ص]
- [فرس] [ف] [◌َ] [ر] [◌َ] [س]
- [تمساح] [ت] [◌ِ] [م] [س] [أ] [ح]

حذف

تحرز تريف تقدماً جيداً ولكنها ما تزال تنسى بداية أو نهاية الكلمات. أعط بعض الأمثلة، ويفضل أن تكون مسجلة مسبقا، وأطلب من التلاميذ إعطاء كلمات مماثلة للتي تتوقع من تريف أن تقولها. الأفضل أن تحصر الأمثلة بفئة معيّنة كالحيوانات. مثلاً :

[تمساح] عندما تقول [ساح]
[عصفورة] عندما تقول [فورة]
[حصان] عندما تقول [صان]

الاستبدال

قل إن تريف تمزج بعض الكلمات أحياناً. أطلب من الصّف أن يساعدك على تحديد الكلمات التي كانت قد قالتها.
مثلا:
• "قصدت تريف أن تقول [شجر] ولكن استبدلت [ج] بـ [خ]، فماذا قالت تريف فعلياً؟" ([شخر])

هنا أيضاً يمكنك إستخدام كلمات حقيقية أو كلمات زائفة:

• "قالت تريف [خيوم] كان يجب أن تقول [غ] بدلاً من [خ]. ما الكلمة التي كانت تريف تنوي أن تقولها؟" ([غيوم])

المزج أو الأنصهار

الآن قل إن تريف تجد صعوبة بأن تقول كلمتين متتاليتين. فهي تقول فقط أوّل صوت من كل كلمة. أطلب من الصف أن يعطيك المقطع الذي ينبغي على تريف أن تقوله بمزج أول صوتين من كل كلمة.

• [أكبر] [حيوان] [أح]
• [إسم] [نمر] [إن]
• [أُنثى] [ماعز] [أم]

يمكنك إستخدام كلمات الزائفة فقط.

<u>النشاط رقم 17:</u>

• أطلب من التلاميذ أن يغمضوا أعينهم وأن يأخذوا حرفاً واحداً من الأحرف الخشبية. عليهم أن يتعرفوا على الحرف عن طريق الحواس (اللمس). ثم يفتح التلاميذ أعينهم لمعرفة ما إذا كانوا قد حددوا الحرف بشكل صحيح.

للمساعدة في تعزيز قدرات التسلسل، التلميذ الذي لديه حرف الألف (أ) يرفعه ويقول اسم الحرف، يليه التلميذ الذي لديه حرف الباء (ب) وهلم جرّا.

يتطلّب هذا النشاط إستخدام الحواس الأربعة (البصرية، السمعية، الحسية ـ الحركية والشفهية ـ الحركية).

• يضع التلاميذ جميع الحروف خارجاً، ثم يسمّون كل واحدٍ منها أثناء وضع يديهم على فمهم وعلى حلقهم ليشعروا بالتحركات المرتبطة بنطق كل حرف. يشمل هذا النشاط الطرائق الشفهية ـ الحركية والحركية ـ اليدوية.

• يضع التلاميذ الحروف خارجاً ويكرّرون الأبجدية معاً. ثم في عمل مزدوج، يشير تلميذ إلى الحرف والآخر يقول اسمه أو صوته بأسرع ما يمكن. ثم تُعكس الأدوار.
ويشمل هذا النشاط الطرائق البصرية والسمعية.

• إبدأ بتسلسل الحروف من حرف معين، ثم أكمل الأبجدية إبتداءً من هذا حرف. أو (بشكل أصعب) ضع الحروف في الترتيب الصحيح التي تخرج فيه من كيس، أو (حتى أصعب) ضع وقل الحروف الأبجدية في الترتيب العكسي من (ي) إلى (أ).

يقتصر هذا النشاط على الطريقة البصرية

• وضع الحروف في تسلسل وقلّ الأبجدية. من ثم اطلب من التلاميذ أن يغلقوا عيونهم ويقولوا الحرف الذي يأتي قبل حرف معيّن. إذا واجهوا مشكلة، أطلب منهم أن يلمسوا الحرف.

يشمل هذا النشاط الطرائق البصرية واليدوية-الحركية.

• ضع الحروف بالتسلسل وأطلب من التلاميذ وضع يد واحدة حول حلقهم ليحدّدوا ما إذا إصدار صوت الحرف يتطلّب إهتزاز في الحلق. (إعتمد صوت الحرف وليس اسمه!).

يُنصح بشدّة إستخدام هذا النشاط مع التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا والذين لديهم صعوبات في تمييز الحروف المتقاربة سمعياً (انظر القسم 2):
[ه] مقابل [ح]
[ش] مقابل [ج]
[ك] مقابل [ق]

يتطلّب هذا النشاط الطريقة الشفهية ـ الحركية

• اطلب منهم وضع الحروف في تسلسل وتسمية كل حرف عند لمسه بالإصبع. ثم عليهم إغلاق أعينهم وتحريك أيديهم يساراً، يميناً ثم النصف حتى يلمسوا حرفاً ما. يجب على التلميذ أن يحدّد الحرف من خلال حاسة اللمس، ثمّ ينطق بصوته، ومن ثم يفتح عينيه لمعرفة ما إذا كان على حق.
اذا نجح في هذه المهمة، ضع الحرف في الحقيبة؛ وإذا أخفق أعد الحرف الى مكانه على الطاولة.
يستمر هذا النشاط حتى تصبح كل الحروف في الحقيبة.
ويتطلّب هذا النشاط أساساً الحاسة البصرية والحاسة الحركية والحاسة الشفهية الحركيّة.

النشاط رقم 19:

يمكنك مساعدة التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا بجميع أنواع الطرق البسيطة:
- الإبطاء عندما تأتي إلى مواضيع معقدة
- تقسيم الدرس إلى أجزاء أصغر
- قراءة المطلوب ببطء وبصوت عال
- عدم إعطاء أكثر من مهمّة واحدة بالوقت نفسه
- توقف بين وقت وآخر خلال عرضك للمواضيع لتتيح للتلاميذ اللحاق بك
- مقاطعة الدرس بسؤال وجواب قصير عن المادة التي كنت تشرحها
- أترك الملاحظات على اللوح لأطول فترة ممكنة مع تمييز الكلمات الرئيسية بوضوح إمّا عن طريق الألوان أو التسطير
- إعط التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا خطة الدرس والملاحظات قبل البدء في التدريس
- إسمح لهم باستخدام جميع الوسائل الممكنة لإستكمال الثغرات في ملاحظاتهم – إستخدام ملاحظات تلميذ آخر، تسجيل الدرس، وإستخدام جهاز كمبيوتر.

النشاط 20:

إقترح ويندي غولدوب، المدرب والمعلم في مجال الديسلكسيا، ما يلي: 'هذا لا ينقذ فقط حياة التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا، بل يساعد جميع التلاميذ على حدّ سواء.

- هل تضمّن عرضي استراتيجيات بصرية وسمعية وحركية؟ إذا أتى الجواب بنعم، فهل يستطيع التلميذ أن يراني ويسمعني؟
- هل قسّمت المادة إلى مقاطع يمكن التحكم فيها؟
- هل ارتبطت المادة بأمر شخصي أو مألوف؟
- هل قمت بما يكفي من التكرار وبطرق مختلفة؟

- هل يمكنني تلخيص النقاط الرئيسية في ترتيب منطقي باستخدام مفردات محدّدة؟
- هل يستطيع التلميذ تحديد ما يجب عليه أن يفعله؟
- هل تركت له محفّز للذاكرة من أجل إتمام الدرس؟
- هل الكلمات الأساسية المطلوب تهجئتها متوفّرة؟
- هل سمحت له بتدوين عمله بالطريقة المناسبة؟
- هل كنت أضمن له الدعم الفعال وغير المعلن؟
- هل يمكنني تصنيف عمل التلميذ بشكل إيجابي؟
- هل استمتعنا جميعا في الصف؟

النشاط رقم 21:

- ضع التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا في مقدمة ومنتصف الصف أمام اللوح أو الجدار. هذا يقلل من الإلهاء. كذلك يمكنهم أن يروك بشكل أفضل كما يمكنك أن تكون أقرب اليهم لتتدخّل بتوجيه سؤال ما في حال إبتعدوا عن المطلوب.
- تجنب وضعهم بالقرب من النافذة على الجانب الآخر حيث تحدث أشياء كثيرة!
- لأن بعض التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا حساسون جداً للضوضاء، فقد وجد بعض المعلمين أنه من المفيد وضع ما يخفف الضجيج تحت أرجل الكراسي أو الحصول على أرضية لينة.
- يمكن أن تشكل الملصقات الكثيرةعلى الحائط سبباً للتشتت.
- ضع التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا بجانب زملاء لهم من ذوي الدوافع الجيدة، والذين هم على استعداد لمساعدتهم في سريّة عندما يواجهون كلمة صعبة.
- يستطيع بعض التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا التركيز بشكل أفضل وهم يحملون بيدهم كرة يضغطون عليها مثل "stress ball".

النشاط رقم 22:

1. من هم الأشخاص الأربعة أو المجموعات المعنيّين بتعليم التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا؟ التلميذ، والمدرسة (الرئيس، معلم الصف والموظفين الداعمين)، والأهل أو بشكل أشمل 'البيت' (الإخوة والأخوات والأصدقاء والجيران) و 'المتخصصين' (المعلّم المتدرّب في الديسلكسيا، عالم النفس، طبيب الأطفال، ومجموعات الدعم المحلية الخ).

2. ما أهميّة إستخدام الطريقة المنهجيّة والتراكميّة والتدريجيّة لتعليم الربط بين الصّوت والحرف؟

لمعرفة مبدأ الحروف الأبجديّة. إذا لم يكتشف التلميذ هذا المبدأ سيواجه مشاكل هائلة في إنشاء نظام فك التشفير بالتالي كل آليات تحديد الكلمات.

3. ما أهميّةً تعليم اللواحق والبادئات؟

اللاحقات والبادئات هي **مورفيمس** يمكن تعميمها على كلمات أخرى لزيادة المخزون اللغوي إلى حد كبير. يجب أن يكون التلاميذ قادرين على التعرف عليها تلقائيا وفهمها وتجزئتها بسهولة.

4. ما أهميّة تعليم "الصوت" أو "الوحدات الصوتية" بشكل مستقل عند تدريس القراءة؟

لأن "الأصوات" هي وحدات مجردة ويجب أن تُدرس بشكل تكويني ومن خلال نظام فك الشيفرة. كما أن على التلاميذ تعلّمها معزولة من أجل دمجها معاً بشكل صحيح لقراءة الكلمات وهكذا تدريجياً تتحسن مقدرة الوصول المباشر لديهم.

5. لو كنت لتذهب وتعلّم في مكان ما وفي متناولك موارد قليلة، ما الأداة الوحيدة التي كنت لتأخذها بصرف النظر عن بعض الكتب؟

نقترح الحروف الأبجدية من الخشب أو البلاستيك.

6. إذا كان بإستطاعتك إستخدام أداتين، ماذا كنت لتختار؟
نقترح مجموعة من بطاقات القراءة والتهجئة التي سوف تعزّز الربط بين الحرف وصوته.

7. لنفترض أن يوماً ما قد نسيت جلب الحروف الأبجدية الخشبيّة وأدوات أخرى إلى الصف، وكان عليك أن تعلّم الأبجدية، ما الذي يمكن أن تفعله؟

أرسم أشكال الحروف في جسمك وشجّع التلاميذ على القيام بذلك.

8. ضع سلسلة من الأنشطة لتعليم الحرف "فاء" وحدّد الروابط بين "الصوت" و"الحرف" (إسمه وشكله).

يعتمد الأسلوب المتعددة الحواس على البدء بالمفاهيم الأبسط والأكثر شيوعا وثم الإنتقال إلى الأقل تواتراً والأكثر صعوبة. عامةً، يتمُّ العمل فقط على حرفٍ واحد وصوته في الدرس الواحد.

ما هو شكل الحرف؟ إنه <ف>، ولكن يمكنك أيضا أن يكون <فـ ـفـ و ـف> بحسب موقعه بالكلمة. سنعلّم الآن الربط بين شكل الحرف وإسمه بطرق متعددة الحواس:
• ـ الطريقة السمعية. أعط التلاميذ خمس كلمات شفهيّة أو أعرض خمس صور لكلمات فيها حرف [ف]. مثلا: فراولة، فارس، فأر، سيف، ومفتاح. ومن ثم إبدأ بالتحليل الصوتي بالسؤال عن الصوت المتكرّر في كل كلمة. قد يتطلّب تكرار هذه الكلمات ببطء إن لزم الأمر. يمكنك أيضا أن تسأل عن موقع الصوت في الكلمة.

.
• ـ الطريقة البصرية. باستخدام نفس الكلمات أطلب من التلاميذ أن يحدّدوا بصرياً حرف الفاء ربطاً بصوته.
• ـ الطريقة الحركيّة. أطلب من التلميذ أن يكتب <ف فـ ـفـ ـف> إما على ورقة أو في الهواء عدة مرات. ثم كتابته 2-3 مرات وعيونه مغلقة للتركيز على حركة اليد وهو يكرر إسم الحرف <f> وصوته /ف/.
• ـ الطريقة الشفهيّة ـ الحركية. أطلب من التلميذ التركيز على حلقه وفمه وأن يصف موقع الفم والأسنان والشفاه عندما يلفظ صوت [ف].

بعد ذلك يمكنك تقديم بطاقة القراءة التي تشمل <ف> في الكلمات المطبوعة، وأطلب من التلميذ رسم الكلمة المفتاح على الجانب الآخر من البطاقة. يمكن استخدام هذه البطاقة في وقت لاحق إما في الصف أو في المنزل خلال "مراجعة حزمة بطاقات القراءة".

كي تعزّز الربط بين شكل الحرف وصوته، أطلب من التلميذ أن يضع دائرة ('مطاردة') حول الغرافيم في سلسلة من الكلمات المكتوبة. هذا يُسمّى بالتتبع أو المطاردة. يجب أن يقول الصوت ثم اسم الحرف في كل مرّة يضع فيها دائرة على الحرف. ثم اسأله إذا سمع /ف/ في سلسلة من الكلمات تقولها له، وإذا استطاع ذلك عليه تحديد حيث هو في الكلمة. هذا هو التمييز السمعي والتحليل الصوتي.
أخيراً، قدّم له بطاقة الإملاء عليها 'الصوت' (بين قوسين)، والحرف الكلمة المفتاح. سيتم استخدام هذه البطاقة لاحقاً في الصف أو في المنزل خلال "مراجعة حزمة بطاقات الإملاء".

9. ما هو "مبدأ متّى" وكيف يظهر في ما يتعلق بالقراءة والكتابة؟

(ويصبح الفقراء أكثر فقرا والأغنياء أكثر غنىً). التلميذ الذي يجيد القراءة سوف يقرأ أكثر وأكثر مما يؤدّي الى رفع مستواه أكثر فأكثر. هذا من شأنه تعزيز الوصول التلقائي المباشر للكلمات. في المقابل، إن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا يقرأ أقل وأقل. فتصبح عملية تحديد الأصوات أبطأ وأكثر تعباً مع الكلمات الأطول والأكثر تعقيداً. لهذا السبب بعينه من الضروري مساعدة التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا في أسرع وقت ممكن.

10. ماهو التعليم النظامي؟

التعليم النظامي يعني عدم الطلب من التلميذ قراءة أو كتابة كلمات تحتوي على غرافيم (حرف) أو فونيم (صوت) لم يتم تدريسه.

كما أنه يتضمّن عقد ضمني يدعو الى الثقة وتجنّب الوقوع في الفشل.

هذا لا يعني أنه يجب أن يكون نظاماً جامداً. مثال، إذا كان قد تمّ تدريس عناصر الكلمة <دارَ> بشكل صحيح، يمكنك أن تطلب من التلميذ أن يكتب [رادَ].

11. لو سألت طالب يعاني من الديسلكسيا كيف سيحضّر لإمتحانه وكانت إجابته بأنّه سيعتمد على الملاحظات التي كتبها. لماذا برأيك هذا لن يكون كافياً؟

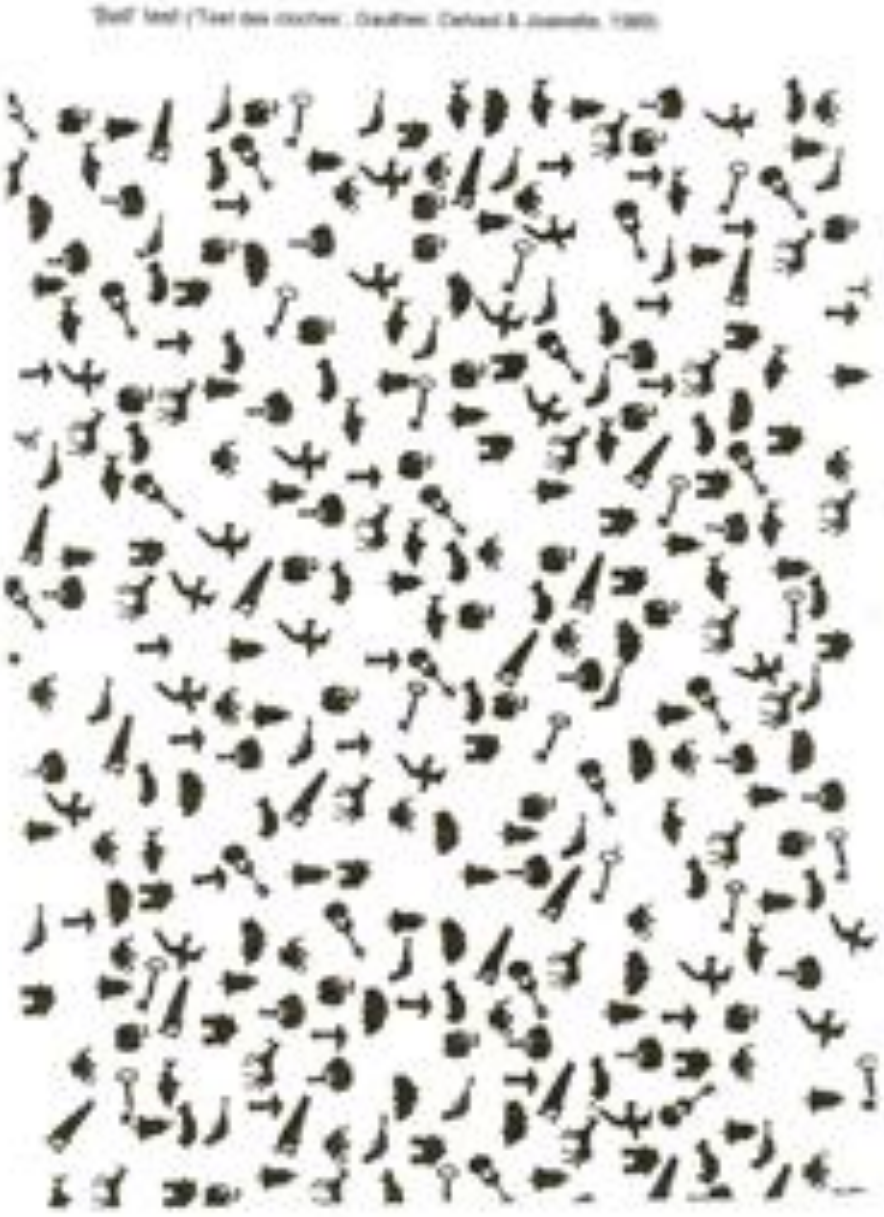
مشكلتهم تعني أن عليهم صياغة المفاهيم المطلوبه بكلماتهم الخاصة من أجل تذكرها. فعلى التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا أن يطوّروا استراتيجيات لإستباق الأسئلة التي يمكن طرحها.

ملحق رقم 2

Digit span test

	Span	Reverse span
2-9		
8-3		
1-5-3		
7-2-4		
2-6-7-1		
3-9-4-6		
4-7-2-9-5		
8-3-6-2-4		
6-3-2-1-4-8		
5-7-9-3-6-4		
3-5-1-8-7-2-9		
5-9-3-4-6-2-8		
2-8-9-4-6-1-7-3		
7-5-2-6-1-3-8-4		

©Dr Vincent Goetry and Dyslexia International

ملحق رقم 3

ملحق رقم4

Comparison of sequences of letters

Sequences		Identical	Different
GDKZ	GDKZ		
AXRQZ	AXRQZ		
TPL	PTC		
MZOK	MZOK		
BTIDG	BTIDC		
RKZ	RKZ		
TOBDF	TODBF		
WHC	WHC		
MSNT	MSNT		
PTORF	PTQRF		
USXB	UXSB		
VPO	VPQ		
ORQ	ORQ		
AFQ	AEQ		
XKTB	XTKB		
CRMKS	CRMKS		
DFBBZ	DFBBZ		
MTL	TML		
ENSKB	FNSKB		
ARB	ARB		

Score: /20

Time:

Bells test

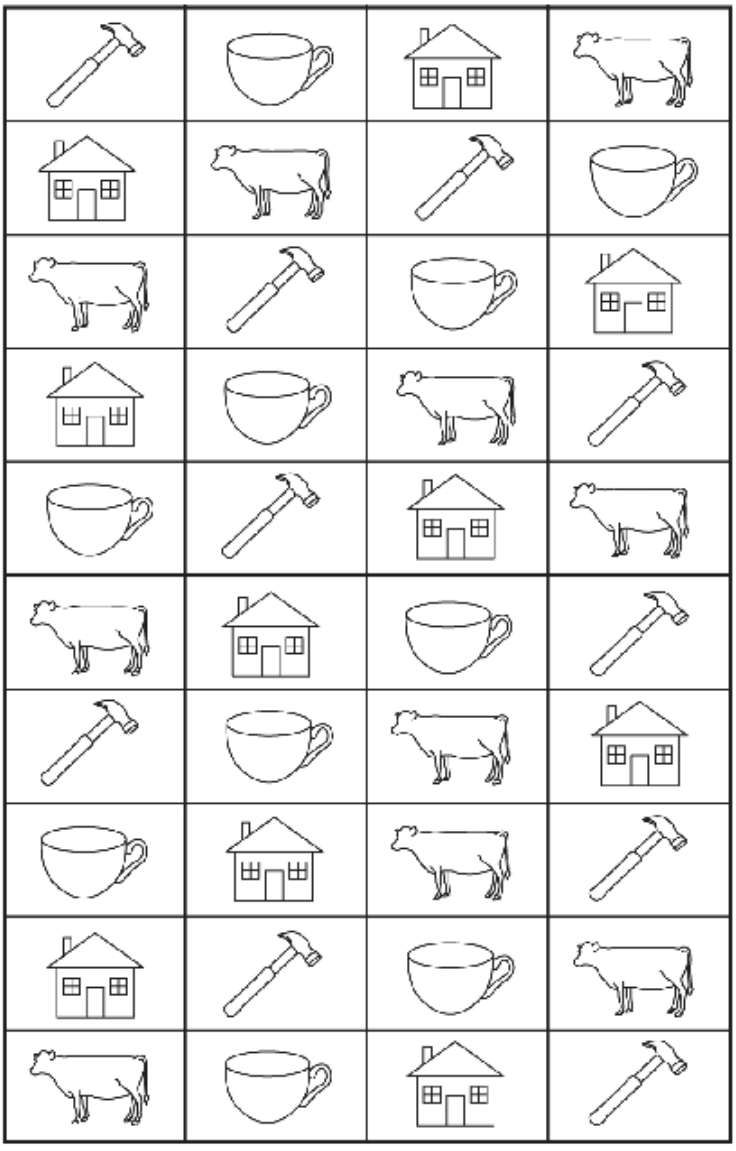
Score in 2 minutes:

Time if inferior to 2 minutes:

Strategy:

©Dr Vincent Goetry and Dyslexia International

ملحق رقم 5



©Dr Vincent Goetry and Dyslexia International

ملحق رقم 6

مدرسة الحيوان

ذات مرة، قرّرت الحيوانات أن تفعل شيئا بطولياً لتتحدّى مشاكل "العالم جديد"، فكانت المدرسة. إعتمدوا فيها منهج نشاطات يتضمّن الجري والتسلق والسباحة والطيران.
لتسهيل العمليّة الأداريّة، أعطيت جميع الحيوانات جميع النشاطات. كانت البطة ممتازة في السباحة، في الواقع أفضل من الأستاذ، وحصّلت على درجات متقدّمة في الطيران، لكنها كانت ضعيفة جداً في الركض. مما إستدعى بقاءها بعد دوام المدرسة وأيضا إغفال السباحة من أجل ممارسة الجري. إستمرّ الأمر حتى أصيبت قدمي البطة الوتراء بسوء وصارت علامتها متوسطه في السباحة. لكن العلامة المتوسطة مقبولة في المدرسة ولا أحد يقلق بشأنها باستثناء البطة.

بدا الأرنب في مقدّمة الصف في الركض، ولكن أصيب بإنهيار عصبيّ لأن لديه الكثير من الجهد للتعويض في دروس السباحة.

كان السنجاب ممتازاً في التسلق ولكنه أصيب بالإحباط في صف الطيران حيث طلب منه الأستاذ أن يبدأ من الأرض صعوداً بدلاً من أن يبدأ من أعلى الشجرة نزولاً. كما كان قد أصيب بتصلّب في ساقه من الإفراط في التدلايب وحصل على علامة ج في التسلق و د في الجري.

كان النسر التلميذ المشاكس وكان لابد من تأديبه بشدة. سبق الجميع في التسلق إلى الجزء العلوي من الشجرة، لكنه أصرّ على استخدام طريقته الخاصة للوصول.

في نهاية العام، تمكّن ثعبان البحر الغير طبيعي أن يسبح بشكل جيد للغاية وأيضا إستطاع أن يجري ويتسلّق ويطير قليلا. كان تحصيله العام مرتفع وكان الطالب المتفوّق.

بقيت كلاب المرج خارج المدرسة وحاربت ضد تحصيل الأقساط لأن الإدارة رفضت إضافة مادتي الحفر والتخبئة على المناهج الدراسية. لقد أودعوا أطفالهم الى (الغرير) لتدريبهم وانضموا لاحقاً إلى كلاب الصيد والقوارض للبدء بمدرسة خاصة ناجحة.

الأسئلة
لماذا تعلّمت الحيوانات نفس المواد؟
هل استفادت الحيوانات من أخذ نفس المواد؟ اشرح اجابتك.
تم قبول التحصيل المتوسط في جميع المواد في المدرسة. هل هذا يناسب الحيوانات؟ إشرح اجابتك.

لماذا برأيك لم يُسمح للسنجاب أن يطير من أعلى الشجرة؟
لماذا كان يُنظر على النسر أنه التلميذ المشاكس؟
لماذا تعتقد أن كلاب المرج أرادت إضافة مادتي الحفر والتخبأة إلى المناهج الدراسية؟
هل يمكنك أن تفهم لماذا قرّرت الحيوانات عدم الذهاب إلى المدرسة؟ اشرح اجابتك.
لماذا تعتقد أن المدرسة الخاصة كانت ناجحة؟ ما هي المواد المعتمدة في المنهج الدراسي؟
ما الحكمة التي حاول المؤلف تقديمها في هذه القصة؟