

التدخل التربوي لمساعدة المتعلمين ذوي الصعوبات في القراءة

د. سجلماسي محمد الأمين

قسم علم النفس

كلية العلوم الاجتماعية

جامعة تلمسان

الملخص:

يدور الحديث في هذا المقال حول سلسلة من المساعدات التربوية التي يمكن تقديمها للمتعلمين ذوي الصعوبات في القراءة. بدأنا بتقديم عمل مسحي يحدد أنواع التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة، وأيضاً تحديد طبيعة ضعف الاستيعاب القرائي كما يظهر لدى المتعلمين في الطور الابتدائي. ما هي أشكال الصعوبات القرائية، وكيف يكون نهج المساعدات التربوية لكي يعطي الثمار المنتظر منه؟

المقدمة:

يوجد بكل مؤسسة تربوية تلاميذ لهم صعوبات في التعلم، كما يوجد فيها من يتجاوز هذه الصعوبات ويصيبون دراسياً. إن الكثير من الدراسات النفسية للفروق الفردية في الأداء المدرسي أقرت بارتباط صعوبات التعلم بمشكلات القراءة، وغالباً ما يقترن النجاح المدرسي بالقدرة العالية في الفهم القرائي (فتحي عبد الرحيم، 1990، ومحمد عدس، 1998). أخذنا بهذه الحقيقة الميدانية، نريد أن نبحث في مشكلات القراءة بدءاً بالحديث عن التصنيفات التي وردت حول التلاميذ ذوي الصعوبات في القراءة في الطور الابتدائي، مع الإشارة إلى المبادرة البحثية الخاصة التي قمنا بها في مجال التعرف على التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية من خلال الدراسة المقارنة للنشاط القرائي للأقوياء والضعفاء في الاستيعاب القرائي. ثم يلي ذلك الحديث عن التدخلات التربوية الممكنة لمساعدة هؤلاء التلاميذ.

تصنيف التلاميذ ذوي الصعوبات في القراءة والتدخل التربوي

المناسب لهم

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة ليسوا على نمط واحد، بل يختلفون في ما يتلقونه من صعوبات في بدايتهم لتعلم القراءة. قامت الباحثة جوسلين جياسون من جامعة لافال في الكيبك بكندا (2004) بدراسة مسحية قيمة، وفتحت لنا المجال لتحديد مختلف الفئات للتلاميذ ذوي الصعوبات في القراءة، فوجدت الباحثة أنه يوجد منهم من يعاني في الحقيقة من صعوبة في تعلم الكتابة، ومن لديه صعوبة في متابعة وتيرة التلقي في الصف، وفئة ثالثة تعاني من صعوبة مستدامة في تعلم القراءة. إن القائمة التي جاءت بها هذه الباحثة الكندية تتحدد بهذه الفئات الثلاث، لكنه يوجد فئات أخرى من التلاميذ لهم صعوبات أخرى مع القراءة سيأتي الحديث عنها لاحقاً.

من هم التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلم الكتابة؟

إن الأطفال الذين يعرفون مشاكل في تعاملهم مع الكتابة لأول مرة، مع التحاقهم بالصف المدرسي، هم أطفال لهم في الحقيقة مشكلة مع القراءة. وتمثل هذه المشكلة في عدم إدراك الفائدة من القراءة، وعدم الفهم لما ينبغي على القارئ فعله لكي يحسن تعلم القراءة والكتابة، وسبب إخفاق هؤلاء التلاميذ في التعامل مع الكتابة هو غياب فرص التألف مع هذه الملكة في الوسط الأسري أو الحضانه قبل دخولهم إلى المدرسة. إن مشكلة التعامل مع الكتابة ترتبط بعدم اكتساب القدرة على معالجة الأصوات اللغوية (إيهري ونونس، 2002).

ما علاقة المعالجة الشفهية لأصوات اللغة بموضوع الصعوبة في تعلم القراءة والكتابة؟

إن المعالجة للأصوات اللغوية هي القدرة على المعالجة الشفهية للكلمات والمقاطع اللفظية، ويستطيع القارئ أن يتعلم القراءة من خلال تنفيذ العمليات المعرفية لبناء التمثيل الذهني للأصوات اللغوية. إن اكتساب القدرة على المعالجة الشفهية للكلمات والمقاطع اللفظية هو عنصر مؤثر في التحصيل القرائي، كما أن التحصيل القرائي بدوره يؤثر في اكتساب القدرة على معالجة الأصوات اللغوية، فالعلاقة بينهما تبادلية. إن التدريب على عمليات التجزئة للمقاطع الصوتية ثم تركيبها، ينمي القدرة على المعالجة الصوتية للكلمات والمقاطع اللفظية، فيتمكن القارئ بالتدريب من تكوين الأبنية المعرفية للأصوات اللغوية، فيتحسن بذلك مستواه القرائي بصورة ملحوظة. إن القدرة على تكوين الأبنية المعرفية لأصوات اللغة هي عنصر هام في تفسير التباين بين القراء الماهرين والقراء ذوي الصعوبات في القراءة (إيهري وتونس 2002). إن المعالجة الشفهية للكلمات هي من أحد الشروط الضرورية لتعلم القراءة، لكن ليس كل التلاميذ يستفيدون من التدريب، ويبقى البعض يعاني من مشكلة القراءة، وهم معرضون لخطر الفشل الدراسي (طورقزين 2000).

من هم الأطفال المعرضون لخطر الفشل الدراسي في الطور الابتدائي؟

أجريت بحوث تربوية على مجموعات من الأطفال المعرضين لخطر الرسوب المدرسي في الطور الابتدائي، وكان موضوع الدراسة هو تقييم برامج المساعدة التربوية الموجهة لهم (أوكونور وسيميك 2002، وبوليولس 2000)

من هم هؤلاء الأطفال؟ وما هي مشكلتهم الحقيقية؟

لقد تم تطبيق في هذه الدراسات برامج نموذجية للمساعدة التربوية لهؤلاء التلاميذ، فبين أن لديهم في الحقيقة صعوبات في تعلم القراءة. وبهذه المساعدة التربوية تحسن مستواهم القرائي بصورة ملحوظة من خلال التعامل

الفردى مع التلميذ، فى حدود ثلاثون دقيقة فى اليوم، وعلى مدى ستة إلى ثمانية أسابيع، وكانت تعطى الأولى فى المقابلات مع الطفل إلى قراءة الكتب والتدريب على مراقبة نظام الكتابة لقصص من صنع التلاميذ أنفسهم. وما ألع عليه أصحاب هذه الدراسات هو أن الارتقاء السريع للأطفال الذين هم فى حاجة إلى المساعدة التربوية يكون ممكنا إذا كان على يد تربويين خبراء، وذوى مهنية عالية. إلا أن برامج المساعدة التربوية هذه، وبالرغم لما لها من أثر إيجابى واضح على الأطفال ذوي الحاجة إليها، فإنها لا تحل كل المشاكل التي يتعرض لها الأطفال ذوي الصعوبات فى تعلم القراءة. يوجد صنف آخر من أطفال المدرسة الابتدائية صعوباتهم فى تعلم القراءة تظهر من خلال صعوبة المتابعة لوتيرة التلقى فى الصف.

من هم التلاميذ الذين لديهم صعوبة فى متابعة وتيرة التلقى فى الصف؟
إنهم أطفال لديهم مشكلة إتباع وتيرة التلقى فى الصف. قد يكون فى وسعهم اكتساب ملكة التعرف على الكلمات فى القراءة إلا أنهم يخفقون فى التكيف مع المستوى المدرسى كما هو الحال بالنسبة لزملائهم فى الصف. إن الفشل القرائى الذى يعانون منه هو سبب ذلك، لكن غالبا ما يبقى خفيا لمدة طويلة ويظهر فى ضعفهم المدرسى. أما مشكلتهم مع القراءة إنما هى فى الحقيقة مشكلة الفهم القرائى.

ما هى أنواع تعثر الفهم فى القراءة؟

توجد عوامل كثيرة يمكن أن تكون هى سبب تعثر الفهم القرائى لدى المتعلمين فى الابتدائى. هنالك أطفال يعانون من ضعف فى التعرف على الكلمات وبالتالى مشكلتهم فى القراءة هى مشكلة السيوالة. صنف آخر من التلاميذ قد تكون مشكلته مع القراءة هى ضعف المفردات وضعف المعرفة اللغوية، وصنف ثالث قد تكون مشكلتهم هى مشكلة سوء استخدام استراتيجيات الفهم القرائى.

مشكلة السيولة في القراءة:

إن مشكلة السيولة في القراءة هي مشكلة التعرف على الكلمات المقروءة بسرعة. إن عدم التحكم في سيولة القراءة يشكل سببا جوهريا في تفسير ضعف الفهم القرائي (كون وستال، 2003). لا يوجد توافق تام لدى الباحثين فيما يتعلق بكيفية تدريس التلاميذ تقنية التعرف على الكلمات المقروءة، لكنهم يتفقون على أن قدرة التعرف على الكلمات المقروءة هي ضرورة لتحقيق الفهم القرائي. كما أنه على عكس ما كان المعتقد سابقا، فإن التلاميذ الضعفاء في القراءة هم اللذين يرجعون إلى السياق للتعرف على الكلمات في النص، لا الجيدين، في حين أن التلاميذ الجيدين يستخدمون السياق كإحدى الاستراتيجيات لاستكشاف الدلالة للكلمات المجهولة، ونادرا جدا ما يستخدمون السياق للتعرف على الكلمات في النص. ثم إن البحوث التي جرت حول المساعدة التربوية لتحسين القراءة بينت بأن التعليم الذي يهدف إلى تحسين قدرة التعرف على الكلمات هو في الحقيقة تعليم لاستراتيجيات القراءة، وهو تعليم موجه نحو شرح لاستراتيجيات الفهم القرائي (نيشد 2000). ومن استراتيجيات الفهم القرائي التي نلمسها لدى الجيدين في القراءة، نجد تبني فكرة عن نظام لغة القراءة، التدريب على التعرف على الكلمات في النص بسرعة، ولملمة معاني الكلمات في محاورتهم لفهم النص. وفي المقابل، لو نظرنا في ما يفعلونه القراء الضعفاء للاحظنا أن قراءتهم للنص هي على شكل كلمة- كلمة (القراءة البطيئة)، ويقرون الكلمات بعناء شديد، كما يكون النشاط القرائي عندهم موجه أكثر نحو محاولة التعرف على الكلمات المقروءة، وفي الغالب يكون ذلك على حساب فهمهم للنص.

مشكلة ضعف سجل المفردات في القراءة:

إن ضعف سجل المفردات لدى التلاميذ ذوي الصعوبات في القراءة يمكن أن يفسر الكثير من مشاكل الفهم القرائي لديهم. إن عملية اكتساب

مفردات لغة القراءة، وكذلك امتلاك القدرة على استرجاع المحتوى الدلالي للمفردات عند القراءة للنصوص هو المقصود من سجل المفردات، وحاجة القارئ لبنائه في تعلم القراءة. إن التحصيل الطبيعي للكلمات الجديدة (أي سجل المفردات) لدى التلاميذ في الابتدائي يتراوح من 2000 إلى 3000 كلمة في كل سنة. إلا أن التباين كبير في اكتساب الكلمات الجديدة بين التلاميذ، ويتراوح الفرق البيئي من 300 إلى 500 كلمة من تلميذ لآخر، والملاحظ هو أن ظهور الفرق في اكتساب الكلمات الجديدة يبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة، ويزيد هذا الفرق سعة خلال الطور الابتدائي.

ما الذي يمكن فعله لتعليم المفردات للتلاميذ؟

إن البحوث التي عاجلت موضوع تعليم المفردات للتلاميذ بينت بأنه توجد طرق تعليمية عديدة أثبتت فعاليتها، لكن لم يظهر تفوق طريقة تعليمية على أخرى، كما أن تدريس المفردات للتلاميذ بطرق مختلفة لا يجعل الفرق بين التلاميذ ينقص في اكتسابهم للمفردات (بلاقوفيتش و فيشر 2000). ثم إن المنتظر من طرق تعليم المفردات هو تحقيق التلقائية في تعلم الكلمات الجديدة لدى التلاميذ، إلا أن هذا تحد لم يرفع بعد باعتراف العديد من المساعدين التربويين.

مشكلة سوء استخدام استراتيجيات الفهم القرائي:

وقد تكون مشكلة القراءة لدى التلاميذ هي في الحقيقة مشكلة سوء استخدام استراتيجيات الفهم القرائي. يمكن تقديم المساعدة التربوية للتلاميذ لتحسين الفهم القرائي عن طريق تدريس استراتيجيات النشاط القرائي، وهي محددة مسبقاً، ويتلقى المتعلم مواصفات هذه الاستراتيجيات عن طريق التعليم. بينت العديد من الدراسات أن تحسين مستوى الفهم القرائي بتدريس استراتيجيات الفهم القرائي شيء قائم، ولا يخص فقط التلاميذ ذوي

الصعوبات في تعلم القراءة (جيرستين 2001) ، بل التلاميذ كلهم يستفيدون من هذا التعليم (نيتش 2000).

توجد طرق عديدة للمساعدة التربوية عن طريق تدريس استراتيجيات الفهم القرائي (نيتشد 2000). والبحوث في هذا المجال أكدت نجاح عدة طرق تعليمية بغية تحقيق الاستيعاب القرائي، كتعليم التلميذ كيف يدير عمليات الفهم القرائي، أو استخدام الرسوم البيانية وخرائط نظامية للبحث عن الدلالة، أو طرح أسئلة عالية المستوى على التلاميذ لإدارة عمليات الفهم للنص، أو تعليم التلاميذ توليد الأسئلة الذاتية ، وكذلك تلخيص النص كله أو البعض منه من طرف التلاميذ أنفسهم.

كما أكدت دراسات أخرى أنه حينما تكون استراتيجيات الفهم القرائي هي موضوع التعليم، يتحسن الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ، ويشمل هذا التحسن الفهم للنصوص السردية أو الإخبارية (جيرستين وأعوانه 2001). وخرجت الدراسة الأخيرة لجيرستين بملاحظتين هامتين، الأولى هي أن المعلم يجب أن يبين للتلاميذ بصورة ملموسة كيف تستخدم استراتيجيات الفهم القرائي في تدريسه لعمليات القراءة. والملاحظة الثانية هي أن يجعل المعلم تلاميذه يرجعون إلى أنفسهم أكثر في تعلمهم لاستراتيجيات الفهم القرائي، ليدرك القارئ ما ذا وكيف يفعل وهو يقرأ. إن إدراك القارئ لما يفعل وهو يحاول تحقيق الفهم للنص هو ما يطلق عليه بعمليات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي.

عمليات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي ومشكلة ضعف الفهم القرائي:

يعتبر النشاط القرائي من الأنشطة العقلية المعقدة، ويتطلب استخدام جملة من العمليات المعرفية لحل مشكلات واستنباط فروض والتحقق من استنتاجات. يتعلم القارئ بهذه الطرق التعرف على الكلمات المرئية والتفكير المركز لتوقع المعاني من النص (حسن شحاتة 1992). فالنشاط القرائي يتضمن عمليات معرفية وعمليات ما وراء المعرفة. أما العمليات المعرفية فإنها

تمثل كل ما يوصل القارئ إلى إدراك المعاني من النص، في حين أن ما وراء المعرفة فهو كل عملية تأملية يكون موضوعها المعرفة نفسها، ويعمل الفرد بموجبها على توظيف وإدارة عملياته المعرفية. يصف براون (1978) ومن بعده وودورف (1991) ما وراء المعرفة بأنها الدراية بمهارات القراءة وحسن استخدام هذه المهارات، وهو ما يحتاج إلى التوفيق بين مختلف العمليات العقلية التي تؤدي إلى الفهم القرائي.

إن الدراسات التي تناولت موضوع استخدام ما وراء المعرفة في النشاط القرائي بينت بأن المفهوم الخاطيء لما وراء المعرفة وسوء استخدامها يبدوا الأكثر ارتباطا بذوي صعوبات القراءة (يوسف قطامي 1990، فتحي الزيات 1998)، وذلك لكون أن مستوى مراقبة الذات أثناء القراءة يبقى ضعيفا لديهم (قارنير 1987). ولتحسين المستوى القرائي لهذه الفئة من التلاميذ، تم تدريبهم على استخدام مهارات التعرف على الكلمات. فأتضح أن الحاجة إلى تعلم استراتيجيات الفهم القرائي ظلت قائمة رغم التدريب، ثم تبين أنهم يفتقدون إلى تصور نموذجي لكيفية بناء النصوص والتراكيب اللغوية (فتحي الزيات، 1998). كما ظهر من نفس الدراسة أن هؤلاء التلاميذ ليس لهم دافع قوي للقراءة، وهذا ما أضعف الحصيلة المعرفية لديهم، ثم إن شعورهم بالقلق والتوتر الناشئ عن ضعف فهمهم للمادة موضوع القراءة، جعلهم يأخذون اتجاهات خاطئة نحوها. وهذا ما بينته دراسة رفايل وبيرسن (1997) وهو أن ضعف الفهم القرائي لا يدركون بأن مهمة القراءة تثير أنواع مختلفة من التساؤلات الموقفية بما فيها الحرفية، ويغفلون التساؤل الذي ينبىء بالبحث عن المعنى العام للنص بالاعتماد على المعرفة السابقة. وتشير دراسة مارقارت (2000) إلى أن ضعف الفهم القرائي يعتقدون خطأ بأن القراءة هي مجرد لفظ الكلمات، وإنهم يقرؤون ببطء شديد لأن مهارة التعرف على الكلمات ضعيفة لديهم، ويوزعون انتباههم أكثر نحو الجمل على حساب النص. في حين أن التلاميذ الجيدين يتوقفون كثيرا، ويبحثون عن التلميحات التي يضعها المؤلف للوصول إلى الأفكار الرئيسية والتعرف على نظام الكتابة، كما أن

القراءة لا تكون على وتيرة واحدة عندهم، ويحددون الهدف من القراءة مسبقاً، ويجاولون الإلمام بالأفكار التي يضعها المؤلف في الكلمات، ويرجعون إلى المعلومات السابقة، كما يلخصون معاني النص لأنفسهم باستمرار. هذا ومن دراسة يوسف قطامي (1990) ظهر بأن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يفتقدون إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة العالية المفعول، وبالتالي فإن

استخدام استراتيجيات

حاجتهم للمساعدة الخارجية كبيرة لتغيير الاستراتيجيات وأساليب القراءة لديهم. كما بينت دراسة هلاسر (1989) أن السبيل إلى زيادة الوعي بالمعارف وخبرات القراءة يتصل برفع القدرة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تتعلق بتحديد الغرض من القراءة، وكيفية تنشيط المعرفة السابقة وتوظيفها. وهناك دراسات أخرى أقيمت لتبين أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي. نجد في النموذج الدراسي لمارسير (1997) إجراءات التعامل مع إستراتيجية التنبؤ لتوقع الأفكار من خلال قراءة العناوين، وإستراتيجية التنظيم الاستدلالي للأفكار باستخدام الخرائط المعرفية. إن هذه الاستراتيجيات هي معروضة على التلاميذ للتعرف على عمليات ما وراء المعرفة التي ينجزها القارئ لاستكشاف معاني النص. بينت هذه الدراسة أن الإلمام بهذه الاستراتيجيات والتدريب علي استخدامها يساهم كثيراً في تنمية مهارات الفهم القرائي.

الاستيعاب القرائي

استراتيجيات	استراتيجيات	
الاستيعاب القرائي العليا	الاستيعاب القرائي الدنيا	
65,51	34,48	المستوى القرائي الضعيف
73,52*	26,47	المستوى القرائي الجيد

*ك2 = 7,52 < من القيمة الجدولية المطلوبة = 6,64 ، درجة الحرية 1، ك2
دالة إحصائية عند مستوى 0,01.

الجدول 1

وإذا قارنا بين القارئ القوي والقارئ الضعيف في تعاملهما مع القراءة، للاحظنا أن كلاهما يدرك بأن القراءة تحتاج إلى المعرفة بالاستراتيجيات الدنيا (العمليات المعرفية التي يحتاج إليها النشاط القرائي) وبالاستراتيجيات العليا أي باستراتيجيات ما وراء المعرفة (عمليات ما وراء المعرفة). إلا أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تستخدم أكثر لدى التلاميذ ذوي المستوى الجيد (73.52، الجدول 1) تدل هذه النتيجة أن ضعف الاستيعاب القرائي لا يتعلق بمستوى وعي القارئ باستراتيجيات ما وراء المعرفة بقدر ما يرتبط بكيفية توظيفها في القراءة. وعلى هذا يبدو أن حاجة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة قائمة للتدريب على كيفية توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة.

مشكلة التصور الذهني لمهمة القراءة:

إن ضعف الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين في الصف المدرسي يمكن أن يظهر سببه من خلال وصف نمطية بناء التصور الذهني لمهمة القراءة

لدى المتعلم. يحتاج النشاط القرائي السليم إلى بناء تصور ذهني لمهمة القراءة يتطابق مع محددات مهمة القراءة ومتطلبات الاستيعاب القرائي.

هل يتطابق تصور مهمة القراءة لدى القارئ القوي والضعيف؟

يمكن إرجاع ضعف الاستيعاب القرائي إلى بناء تصور ذهني سطحي لمهمة القراءة، وهو تمثل للنشاط القرائي يناسب اعتقاد الفرد بأن القراءة هي مجرد لفظ الكلمات وتحديد معاني المفردات. إلا أن القارئ الذي يتبنى تصور أعمق لمهمة القراءة يعتبر أن القراءة هي أكثر من ذلك وتحتاج إلى تدريب على مهارة التعرف على الكلمات المقروءة، ووضع هدف من القراءة، وإدراك نظام النص، والتوقف للتفكير للتنبؤ بالأفكار، وتلخيص معاني النص، والرجوع باستمرار إلى المعرفة السابقة. نتوقع أن يتبنى المفهوم السطحي لمهمة القراءة التلاميذ ذوي صعوبات في القراءة، أما المفهوم العميق فيبرز أكثر لدى التلاميذ الأقوياء.

التصور الذهني لمهمة القراءة		
التصور القرائي العميق	التصور القرائي السطحي	
32,25	67,4*	المستوى القرائي الضعيف
61,76	38,23	المستوى القرائي الجيد

*ك2 = 4,06 < من القيمة الجدولية المطلوبة = 3,84 ، درجة الحرية 1،

ك2 دالة إحصائيا عند مستوى 0,05.

الجدول 2

يعطي الجدول 2 معلومات تخص نمطية التصور الذهني لمهمة القراءة، ويظهر من هذا الجدول أن التلاميذ الذين يميلون أكثر إلى بناء تصور سطحي للقراءة يوجدون بنسبة عالية من بين التلاميذ ذوي المستوى القرائي الضعيف (■ 67.4). إن التلميذ الضعيف له تصور سطحي لمهمة القراءة حيث يعتبر أنها مجرد لفظ للكلمات، والهدف منها هو تحديد معاني المفردات، ويشدد انتباهه أكثر نحو الجملة على حساب النص. أما التلاميذ الذين لديهم تصور عميق فتكون نسبتهم عالية إذا كانوا من بين التلاميذ ذوي المستوى القرائي الجيد (■ 61.76). إن التلميذ ذوي المستوى الجيد في القراءة له تصور عميق لمهمة القراءة، وهو التصور الذي يوجه القارئ نحو التفكير والتنبؤ والتحليل والرجوع إلى المعرفة السابقة في قراءته للنصوص. وهذا ما أكده الباحث طعيمة (1998) من دراسته للقراءة حيث أنه بين بأنها عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، من تفكير وتقويم وتحليل وتعليل وحل مشكلات. إنها عملية تتعدى النشاط البصري الذي يسمح بالتعرف على الرموز المطبوعة للنطق بها، بل تتطلب قدرات وإمكانات عقلية أخرى يوظفها القارئ لكي يحقق الاستيعاب القرائي (جاد 2003). فهي ليست عملية سهلة تحدث فجأة، وإنما تحتاج إلى التدريب وتطوير الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة لكي يحدث التفاعل بين أفكار الكاتب والمعرفة السابقة للقارئ، ومنه للوصول إلى استنتاجات خاصة تساعد على الفهم واستيعاب مضمون النص (كوفمان 1985). وجاءت دراسة بالينكار (1995) لتؤكد على أن الاستيعاب القرائي الواسع لن يتحقق بالصورة المطلوبة إلا إذا توفر لدى القارئ المستوى المناسب من الوعي بما تتطلبه مهمة القراءة من أنماط ذهنية تنعكس في أدائه القرائي.

التلاميذ الذين يعانون من صعوبة مستدامة في تعلم القراءة:

إن هذه الفئة من التلاميذ تبقى على حالها بالرغم من توفير تعليم جيد وخدمة تربوية إضافية لهم. إنهم يظلون يعانون من مشاكل القراءة والكتابة طوال الطور الابتدائي وحتى في الطور الثانوي للبعض منهم. لذلك أصبحوا يصنفون بأنهم تلاميذ يعانون من ضعف مستدام في القراءة.

ما هي علامات الفئة المصنفة بالضعف المستدام في القراءة؟

إن هذا الضعف يكمن في الغالب بالأول في عدم القدرة على التعرف على الكلمات المقروءة، حينما يكون من السهل على زملاء الصف تعلم ذلك، ثم تظهر أيضا لدى هذه الفئة من التلاميذ مشكلة تعلم ضبط فك الترميز للكلمات في مرحلة ما من تعلم القراءة. كما يظهر لدى هؤلاء التلاميذ بأن لديهم أيضا صعوبات شديدة في الربط بين الحروف والأصوات اللغوية. إنهم يعرفون بما سموه أهل الاختصاص بتلاميذ عسر القراءة (ليون وأعوانه، 2001)، لأن استجاباتهم للمساعدة التربوية كانت سلبية، ولم يستفيدوا من البرامج التعليمية الخاصة، ولا من تدخل المساعدين التربويين، وتنفيذ المناهج التعليمية الخاصة بالتلاميذ ذوي الصعوبة في القراءة.

إن دراسات ليون (2001) ومودي (2000) التي جرت على هؤلاء التلاميذ بينت بأن القليل منهم يستفيدون من المساعدة التربوية، وإذا اعتبرنا أن المساعدة التربوية تبقى ممكنة بالنسبة لهم، فإنهم يحتاجون إلى رعاية خاصة خلافا لما يقع لزملائهم. إذا احتاج التلميذ العادي إلى تكرار ثلاثي أو رباعي للكلمات لترسيخها في الذاكرة، وكذلك التلميذ الذي يعاني من مشكلة في الكتابة الذي يحتاج إلى تكرار المحاولات من خمسة عشر إلى خمسة وعشرون محاولة لكي تستكين الكلمات في الذاكرة، فإن التلميذ الذي يعاني من صعوبة مستدامة في تعلم القراءة يحتاج إلى خمسة وسبعون إلى مئة محاولة لكي ينجح في ذلك (كارفير 2000).

ومن حيث المساعدة التربوية لهذه الفئة من التلاميذ، فإن القليل منهم يستفيد من المساعدة التربوية العادية في الصف المدرسي، بل حاجاتهم إلى الرعاية الفردية عالية على يد معلمين مختصين. لقد بينت نتائج البحث في مجال الارتقاء في القراءة بأنه يصبح أمرا ممكنا بالنسبة لهؤلاء التلاميذ إذا اعتنى في التدخل التربوي نحوهم بالتدريب الفردي على معالجة الأصوات اللغوية، وتعليمهم لفك الترميز اللغوي لكي يتم بسرعة، وكذلك بتقوية ذاكرتهم اللغوية (أليقتون 2001، تورجيزين 2002، راموس 2003، شاويدس

2001). يبقى أن هؤلاء التلاميذ ذوي الصعوبة المستدامة في القراءة، لوحظ بأنهم يعانون من مشكل إضافي آخر، ألا وهو ضعف الدافعية تجاه القراءة. قد يكون سبب ذلك هو الغياب المستدام لتحسن مستواهم في القراءة. ولكن يمكن أن يرجع السبب إلى الكتاب المدرسي والنصوص المقترحة لتعليم القراءة في الصف المدرسي. إن تعرض التلاميذ لقراءة النصوص المعقدة يوميا ولسنوات عديدة، يجعل دافعية القراءة تنقص عندهم (ألينقتون 2001).

لا بد أن نظيف، بالنسبة للمساعدة التربوية لتحقيق الارتقاء لدى التلاميذ عسيري القراءة، أنه يبقى الكثير ما يجب فعله نحوهم لإحياء دافعية القراءة من جديد. لا توجد دراسات تخص برامج المساعدة لهذه الفئة من التلاميذ على المدى الطويل (3 أو 5 سنوات)، بل إن معظم برامج المساعدة التي اعتمدت تجاه هؤلاء التلاميذ لم يتعدى مداها السنة الواحدة (ألينقتون 2001). إنه لمن الممكن جدا تخفيض عدد هؤلاء التلاميذ في المدارس بتقديم برامج تربوية ثمينة ومكيفة لحاجياتهم التربوية، ويجب أن تشمل هذه البرامج تعليما للقراءة عالي الجودة بداخل الصف، وبرامج وقائية محكمة تراعي نتائج الدراسات في مجال المساعدة التربوية، ومتابعة دقيقة للتلاميذ ذوي الصعوبة في القراءة من بداية الطور الابتدائي.

المنهج التربوي الوقائي من ظهور ضعف الاستيعاب القرائي:

إن الملاحظة الأولى التي خرجت من الدراسات التي جرت على المتعلمين ذوي الصعوبات في القراءة هو أنه لا توجد طريقة واحدة لمساعدة هؤلاء التلاميذ، لأن حاجياتهم تجاه القراءة كبيرة وذات أوجه مختلفة، ولكي نعمل على تفادي رسوبهم المدرسي بسبب ضعفهم في التعامل مع القراءة، يجب أن تتضافر الجهود لتحديد منهج تربوي شمولي تكون فيه معالم المساعدة التربوية واضحة وملموسة. إن معظم الباحثين في صعوبات القراءة (ألينقتون 2001، قراهام وهاريس 2000) خلصوا إلى قول شبه موحد وهو أن مكونات منهج المساعدة التربوية يجب أن يشمل المستويات الثلاثة التالية، هي تحسين جودة تعليم القراءة في الصف، العمل الوقائي والمتابعة الفعالة

للمتعلمين خلال الطور الابتدائي، ثم تكثيف تدخل المختصين ورفع المدة الزمنية المقررة للقراءة.

كيف يتم تحسين جودة التعليم في الصف؟

يتفق الخبراء في مجال صعوبات القراءة بأن السلاح الأنجع للوقاية من الفشل في تعلم القراءة هو توفير من البداية تعليم ذو جودة عالية. إنها الوصية الرئيسة التي أشارت إليها دراسات عديدة خصت التعليم ذو القدوة (بريسلي 2001، تايلور وبيرسون 2002) الذي يركز على عناصر هامة، كتوفير الأدوات التربوية الضرورية، والتنظيم الفعال لحصة التدريس، والتعامل مع مجموعات صفية معقولة العدد. إلا أن العنصر الرئيسي في التعليم ذو القدوة فهو، ولا شك في ذلك، كفاءة المعلم والمواقف التعليمية التي يوفرها لتلاميذه في الصف. إن تحسين كفاءة المعلم تؤثر إيجاباً في المردود القرائي للتلاميذ. لقد بينت الدراسات التربوية الحديثة مواصفات المعلم القدوة الذي يعلم تلاميذه القراءة، ولخصها الباحث تايلور (2002) في العناصر التسعة التالية:

- إن المعلم القدوة يوفق في تعليمه بين تعليم القراءة وتعليم استراتيجيات القراءة.
- يحث تلاميذه على استخدام الملكات المعرفية العليا في النشاط القرائي.
- يقوم بتعليم استراتيجيات التعرف على الكلمات واستراتيجيات الفهم القرائي، ويحرص في تعليمه على جعل التلاميذ يكتسبون الكفاءة الذاتية لتطبيق هذه الاستراتيجيات في القراءة.
- يعلم القراءة الرجعية ومعاودة القراءة الآتية، لما لها من فائدة لتحقيق الاستيعاب القرائي.
- يشجع على التقييم الذاتي لدى المتعلمين.
- يتيح فرصاً للمتعلمين للخوض في أنشطة قرائية على المستوى الدلالي.

- يملك صورة عالية السقف عن مفهوم الارتقاء في الاستيعاب القرائي ويؤمن بإمكانية تحسن مستوى المتعلمين في القراءة.
- يملك كفاءة عالية في تسيير الصف.
- ينمي علاقات جيدة مع أولياء التلاميذ.

ولهذا يظهر بأن تعليم القراءة المنهجية لا يعتمد على اختيار طريقة تعليمية واحدة، وإنما يجب تفعيل المنهج الشمولي بكل مكوناته لكي يتم تحقيق الأهداف التربوية في تعليم القراءة (جوسيلين جياسون 2004).

العمل الوقائي والمتابعة الفعالة للمتعلمين خلال الطور الابتدائي:

توجد دراسات كثيرة حول الرسوب المدرسي في أوروبا، بينت بأن الفشل في تعلم القراءة في السنة الأولى يؤدي إلى التخلي عن الدراسة فيما بعد، وهذا ما دفع الجهات الرسمية في أوروبا إلى إعطاء أهمية كبيرة للوقاية، باعتبارها الحل الأنجع لمواجهة الرسوب المدرسي. إن الفشل في تعلم القراءة مع بداية عمليات التعلم المدرسي يؤدي لا محال إلى الفشل في تعلم المواد المدرسية، وهذا ما أكدته بحوث أوروبية في الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي، وهو الذي دفع أهل الاختصاص للتفكير في إعداد برامج وقائية تخص مرحلة الحضنة والسنة الأولى الابتدائية. وبعد مرور فترة زمنية كافية تم فيها تطبيق هذه البرامج الوقائية، وكذلك بعد أن تم تقييم هذه البرامج على يد خبراء، تبين أنها ساهمت كثيرا في تخفيض نسبة المتعلمين ذوي الصعوبات في التعلم (هايرت وتايلور 2000، ستوراكيلند 2002، يادان 2000)، كما تم بموجب هذه البرامج الوقائية علاج مشكلات تعلم القراءة في الابتدائي بنسبة 70 ■ (ليون 2001).

إن للعمل الوقائي فائدة كبيرة لتجنب الرسوب المدرسي وعلاج مشكلة التخلي عن الدراسة، لكن يبقى عدد كبير من التلاميذ لا يرتقون مدرسيا في ظل العمل

الوقائي. وهذا ما دفع الخبراء الإقرار بوجود الاقتران بين برامج العمل الوقائي والمتابعة الفعلية للتلاميذ ذوي الصعوبات في تعلم القراءة من الطور الابتدائي.

تكثيف تدخل المختصين ورفع المدة الزمنية المقررة للقراءة:

إن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، حينما يظهر عليهم أي عجز في الارتقاء المدرسي بالمقارنة مع الأقران، من المفروض أن يستفيدوا من برامج تربوية خاصة تمكنهم من الالتحاق من جديد بزملائهم في الصف. ثم إن الدراسات التي قيمت جودة برامج المساعدة التربوية بينت بأن هذه الأخيرة لا تعطي ثمارها بالكامل (كلانك وكبيي 2000) لأنه لم يُراعى فيها جوانب ثلاث، وهي 1/ عدد التلاميذ في المجموعة التي تتلقى المساعدة التربوية من المعلم، 2/ حجم المساعدات التربوية في الزمن، 3/ ثم الثقل النوعي لهذه المساعدات. دلت حاصلة كبيرة من الدراسات حول المساعدة التربوية الخاصة بالأطفال ذوي الصعوبات في التعلم أن المساعدة الفردية أو تعامل المساعد التربوي مع مجموعات ذات عدد صغير من التلاميذ (أقل من ثلاثة أفراد)، تكون فائدتها أكبر من التعامل مع مجموعات ذات الحجم الكبير (من خمسة إلى تسعة أفراد). ثم إن المساعدات التربوية اليومية تعطي نتائج أفضل من المساعدات المتباعدة في الزمن. كما أن التدخل التربوي الذي يُدرج فيه التدريب على الأداء القرائي النموذجي، ولمدة زمنية كافية يتعلم التلميذ فيها القراءة، يكون مفعوله أكبر من المساعدات التربوية العامة (أليكتون 2001).

إن الغالب في الساحة هو أن المساعد التربوي للتلميذ ذوي الحاجة يكون هو المعلم نفسه المسؤول عن الصف كله، وهذا ما يجعل تلاميذ الحاجة إلى المساعدة لا يستفيدون بالشكل الكافي، لأن المعلم لا يقدم مع تلاميذ الصف العادي الإضافات الضرورية التي يحتاج إليها لا محال تلاميذ الحاجة. فقد بينت دراسات عديدة أن حاجياتهم التربوية أكبر من غيرهم، ويجب أن تكون برامج

المساعدة معدة لهم دون غيرهم، بالأخص لأنه يعرف عليهم بأنهم لا يوفرون بالعادة وقتاً كافياً للقراءة بصورة تلقائية سواء في المنزل أو في الصف المدرسي. لهذا يصبح لزاماً لمساعدة هؤلاء التلاميذ، بأن يتم إعداد برامج تربوية خاصة بهم، لتعليم القراءة خارج أوقات المدرسة بمراعاة حاجياتهم التربوية، ويجب أن يكون ذلك على يد مساعدين تربويين خبراء ومؤهلين في تقديم الخدمة التربوية (ألبوم 2000، أليكتون 2001).

الخلاصة:

إن البحث المسحي حول فئات التلاميذ ذوي الصعوبات في القراءة في طور الابتدائي يعتبر ضروري قبل تناول موضوع المساعدات التربوية المناسبة لتلاميذ الحاجة. حاولنا تصنيف هؤلاء التلاميذ ووصلنا إلى نتيجة مفادها أن جوانب المساعدة التربوية لهم تقترن بتشخيص ما لديهم من صعوبات في تعلمهم للقراءة. يوجد من المتعلمين للقراءة من يشكوا من عدم اكتساب بعد القدرة على المعالجة الشفهية لأصوات لغة القراءة، وهناك من يتبابهم خطر الفشل الدراسي بسرعة في المسار المدرسي، فيخفي فشلهم الدراسي هذا مشكلتهم مع القراءة لتتحول إلى مشكلة قرائية مستدامة. ويوجد من أطفال الصعوبات في القراءة من لديهم صعوبة في متابعة وتيرة التلقي في الصف، حينما تبين أنهم أطفال يعانون في الحقيقة من مشكلة تعثر عملية الفهم بأنواعها في القراءة، كمشكلة السيولة، أو ضعف سجل المفردات، أو سوء استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي، أو مشكلة التصور الذهني لمهمة القراءة، كما تبين من اختلاف بناء المفهوم لمهمة القراءة بين القارئ القوي والقارئ الضعيف. وهكذا، فمن هذا المنطلق السليم في رأينا، والذي يضع مبدأ التعرف على أنواع صعوبات التلاميذ القرائية في الواجهة قبل الحديث عن أنواع التدخلات للمساعدة التربوية، فإن هذا النهج

للتدخل التربوي ليعالج في رأينا الكثير من أنواع الصعوبات القرائية، ويقي تلاميذ الطور الابتدائي من خطورة الفشل الدراسي المبكر الناجم عن فشلهم في تعلم القراءة.

المراجع باللغة العربية:

- 1/ أحمد عبد الله & فهميم محمد، 1994، - الطفل ومشكلات القراءة -، الدار المصرية.
- 2/ أوجيني مدانات، 1992، - الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الابتدائية -، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- 3/ باسمه فهد الشايحي، 2000، - تنمية مهارات القراءة الفعالة -، جامعة الخليج العربي.
- 4/ جاد محمد لطفي محمد، 2003، - فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي -، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 22، مصر.
- 5/ شافية الزيد، 1997، - استخدام طريقة التدريس المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي -، جامعة الخليج العربي.
- 6/ عادل محمد العدل، 2002، - ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم -، مجلة كلية التربية، العدد 26، جامعة عين الشمس.
- 7/ محمد العدل & صلاح شريف عبد الوهاب، 2003، - القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا -، مجلة كلية التربية، العدد 27، جامعة عين الشمس.

8/ وليام تاودروس ، 2003 ، - ما وراء المعرفة ، المفهوم والدلالة- ، مجلة
القراءة والمعرفة، العدد الأول، مصر.

المراجع باللغة الأجنبية:

- 1/ Blachowicz, C. L. & Fisher, P. (2000). " Vocabulary instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), Handbook of reading research (pp. 503-524).□
- 2/ Brown, A. L., (1978) " Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition", Ed NJ: Lawrence Erlbaum.
- 3/ Brown, A. L., 1981, "Metacognition: the developpement of selective attention strategies For learning from texts - , M. L. Kamil (Eds) Washington.
- 4/ Ehri, L. C. & Nunes, S. R. (2002), " The role of phonemic awareness in learning to read". In A. Farstrup & S. J.
- 5/ Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Moody, S. W., (2000), " How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure ? A meta-analysis of the intervention research. Journal of Educational Psychology, 92 (4), 605-619.
- 6/ Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). " Teachin reading comprehension strategies to students with learning disabilities : A review of research. Review of Educational Research, 71 (2), 279-320.
- 7/ Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). " Fluency : A review of developmental and remedial practices" . Journal of Educational Psychology, 95 (1), 3-21.
- 8/ O'Connor, E. & Simic, O., 2002, " The effect of Reading Recovery on special education referrals and placements " , Psychology in the Schools (eds), 39 (6), 635-646.
- 9/ Plewis, I. , 2000, " Evaluating educational interventions using multilevel growth curves : The case of Reading Recovery. Educational Research and Evaluation, 6 (1), 83-101.

- 10/ Pressley, M., Allington, R., Wharton-McDonald, R., Block, C. & Morrow, L. 2001, “ Learning to read : Lessons from exemplary first-grade classrooms ”, New York : Guilford Press.
- 11/ Taylor, B. M. & Pearson, P. D. ,2002, “ Teaching reading : Effective schools, accomplished teacher. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.□
- 12/ Torgesen, J. K., 2002,” The prevention of reading difficulties”, Journal of School Psychology, 40 (1), 7-26.□
- 13/ Torgesen, J. K. ,2000, “ Individual differences in response to early interventions in reading : The lingering problem of treatment resisters. Learning Disabilities Research & Practice, 15 (1), 55-64.