أثر استراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللّغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائيا - تلاميذ الطور الابتدائي

Effect of Gillingham's strategy adapted to the characteristics of the Arabic language on improving reading performance in dyslexic children - pupils of the primary cycle

إعداد

د.نورالهدى بزراوي

جامعة تلمسان TNDA مخبرالاضطرابات النمائية العصبية والتعلم

Doi: 10.21608/jasep.2021.136081

استلام البحث : 5 / 12 /2020 قبول النشر: 21 / 12 / 2020

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على أثر استخدام استراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللّغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائيا لدى عينة قوامها 15 تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات القراءة، والمتمدرسين في الطور الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي تمّ اختيارهم على أساس النتائج المتحصل عليها في كلّ من مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المأخوذ من بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم من إعداد فتحي مصطفى الزيات واختبار رسم الرجل لقياس الذكاء لـ Florence Coodenough. وباستخدام المنهج شبه التجريبي تم تطبيق القياس القبلي على أفراد العينة، ثم تطبيق برنامج استراتيجية جلنجهام المكيفة، ثم تطبيق القياس البعدي ومقارنة النتائج بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس العسر القرائي. وبعد التحليل الإحصائي واستخدام اختبار الفروق "ت"، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس تشخيص عسر القراءة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يدلّ على الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية جلنجهام في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائيا.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلّم ؛ الأطفال المعسرين قرائيا؛ الاستراتيجية الصوتية الهجائية؛ تعدد الحواس؛ الطريقة الترابطية متعددة الأبعاد.

Abstract :

The current study aimed to try to identify the effect of using the adapted Gilgin strategy according to the characteristics of the Arabic language to improve reading performance among dyslexic children

among a sample of 15 pupils with reading difficulties, and those taught in the first and second stages of the elementary education stage were selected based on the results obtained in each of the Diagnostic Assessment Scale for Reading Difficulties taken from the Diagnostic Learning Difficulty Rating Battery by Fathi Mostafa Al-Zayat and the Man's Drawing Test for Intelligence Measurement by Florence Coodenough. Using the quasi-experimental approach, the pre-measurement was applied to the respondents, then the adaptation of the Gulingham Program, then the post-measurement and the comparison of results between the pre- and post-measures in the dyslexic scale. After statistical analysis and the use of the "T" differences test, the results of the study revealed that there are statistically significant differences between the first and second applications of the dyslexia diagnosis scale at the significance level of 0.05, and this indicates the positive effect of using the Gilingham strategy to improve reading performance in dyslexic children.

Key words : Learning difficulties; Dyslexic Children; Phonetical and alphabetical strategy; Multisensory; Multidimensional associative method.

المقدمة:

تعدّ القراءة بالنسبة للمتعلم وسيلة أساسية للوصول إلى المواد التعليمية الأخرى، إذ أنّها ترتسم ضمن المخطط العام للتواصل بقدر ما تظهر في وضعية التواصل الكتابي الذي يفتح أمام المتعلّم بوابة المعرفة من خلال الاطلاع على مختلف العلوم والثقافات، فكما يقول (Vogel, 1975) نقلا عن (نصرة جلجل، 2005: 6): "الشخص الّذي لا يستطيع القراءة يعتبر معوّق بصورة خطيرة. فالقدرة عليها تعدّ ضرورية بصورة كبيرة". ولا شك أنّ في ذلك تأكيداً واضحاً على أهمية القراءة في حياة الفرد، حيث يشير (أحمد صومان، 2010: 78) إلى أنّ " القراءة تساعد الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي، ذلك لأنّ ثمّة علاقة إيجابية بين القراءة والتقدم في بقية مواد المعرفة. كما أنّ هناك علاقة بين التخلف القرائي وبين التخلف في سائر المواد". وقد أثبتت العديد من الدراسات أن هناك علاقة واسعة بين القراءة والتقدم الدراسي أو الفكري. وبمعنى عكسي، فإنّ ذلك معناه أنّ وجود مستوى ضعيف في القراءة ينعكس دون شك، وبشكل سلبي على المواد التعليمية الأخرى سواء على المدى القصير أو الطويل، مشكّلا بذلك عائقًا لا جدال فيه ويضخم مخاطر الفشل والتهميش، حيث يؤكّد (النصار، 2003) نقلا عن (زينب حسين، 2020: 26): "أنّ البحوث العلمية أثبتت أنّ

هناك ترابطا كبيرا بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي لدى المتعلّمين، لذلك أصبح من أهم واجبات معلّم اللغة العربية تنمية مادة القراءة في نفوس المتعلّمين، والإقبال عليها برغبة وشغف". وعليه أقيمت الدراسة الحالية بهدف البحث في أثر استخدام إستراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللّغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من الأطفال المعسرين قرائيا.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم بصفة عامة، وعسر القراءة بصفة خاصة في كونها صعوبات خفية. وعليه، أصبح من الضروري أن يتم فحص هؤلاء الأطفال ودعمهم مبكراً في المرحلة الابتدائية لتلقي خدمات تقويم القراءة. فرغم ما كان يعتقد، ولفترة طويلة، أنّ صعوبة القراءة يمكن أن يكون لها أسباب متعددة: عقلية وبدنية وبيئية ... لكنّنا اليوم نعرف أنّه اضطراب محدد دائم، غالبًا ما يكون وراثيًا، مرتبطًا بتطور فكري أعلى من المتوسط، ومؤلما بالنسبة لأولئك الذين يعانون منه، مثلما يؤكّد ذلك (ديفس وبراون، 2011: 20) بالقول أنّ "الديسلكسيا ليست ناتجة عن تلف دماغي أو عصبي، كما أنّها ليست ناتجة عن خلل أو اضطراب في المخ أو الأذن الداخلية أو مقلة العين. إنّما تعتبر الديسلكسيا محصولا فكريا وهو طريقة خاصة للتفاعل مع شعور الارتباك". كما نعلم اليوم أيضا أنّه بإمكاننا التخفيف من العواقب بفضل الفرق العلمية والبيداغوجية المتخصصة على اعتبار أنّ ما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين، ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها، وتقليص مواطن الضعف المحددة لديهم، وذلك بهدف تعليمهم المهارات الأساسية الّتي يحتاجون إليها، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التعليمية والأساليب الّتي سوف تساعدهم في السير في دراستهم وفقا لقدراتهم العقلية، إذ يشير الوقفي (1996) في هذا الشأن بأنّ عملية تشخيص الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية يعتبر من أهم المراحل الّتي تبنى عليها البرامج العلاجية، وأنّ مساعدة هؤلاء الأطفال على التعامل مع هذه الصعوبة تتطلّب منّا القيام بعملية تقييم شاملة تتناول مشكلاتها وأسبابها ونتائجها على الطفل، والخروج من كلّ ذلك بخطة شاملة لعلاجها، وهذا الأمر يحتاج وجود فريق مؤهل ومتخصص نظرا لتعدد المشاكل الّتي تخلقها (محمود الحاج، 2019: 84-85). وعليه، فقد أقيمت عدّة دراسات استهدفت البحث في مدى فعالية البرامج والاستراتيجيات التعليمية المتخصصة وأثرها، وكذا تقييم مدى نجاعتها في تحسين الأداء القرائي لدى فئة التلاميذ والطلاب المعسرين قرائيا.

ففي دراسة لـ الملا (1985) هدفت إلى التعرّف على أهم جوانب التأخر في القراءة الجهرية عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر والتعرف على أثر البرامج العلاجية المقترحة في علاج هذا التأخر، ومعرفة مدى ما يؤديه هذا التحسن في بعض جوانب التأخر في القراءة الجهرية التي يعالجها البرنامج المقترح إلي تحسين جوانب التأخر الأخرى التي لم

تعالج في البرنامج، أظهرت النتائج عند مقارنة أخطاء المجموعة التجريبية بأخطاء المجموعة الضابطة في اختبار القراءة البعدي وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بأخطاء تعرف الكلمة والإضافة والحذف، والقراءة المتقطعة، والإبدال.

وهدفت دراسة البواليز(2006) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم يدرسون في غرف مصادر التعلم بلغ عددهم (32) طالبا وطالبة، منهم (15) طالب و(17) طالبة، تمّ توزيعهم بطريقة عشوائية غلى مجموعتين، تجريبية وضابطة بواقع (16) طالب وطالبة لكلّ مجموعة. وقد تمّ تدريب المجموعة التجريبية باستخدام الإستراتيجية المقترحة. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء تلاميذ عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي يعزى لإستراتيجية الحواس المتعددة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء تلاميذ عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي يعزى للجنس.

وجاءت دراسة الكثيري (2007) للكشف عن أثر استراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهنّ لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراء، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية مقارنة بالمجموعات الضابطة، حيث أظهرت النتائج أنّ الأخطاء القرائية لدى المجموعات الّتي تطبّق الاستراتيجيات التدريسية أقل من المجموعة الضابطة بدرجات مختلفة، صاحبه تحسن اتجاه الطالبات نحو القراءة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقام السعيدي (2007) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مستند على طريقة تعدد الحواس لتنمية القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث شملت الدراسة عينة قوامها (29) طالبا وطالبة، تمّ توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية مكوّنة من (10) طلاب و(09) طالبات، وضابطة احتوت (5) طلاب و(5) طالبات. تمّ تطبيق الاختبار القبلي على جميع أفراد العينة، ثمّ البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، في حين بقيت المجموعة الضابطة دون تدريب. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس واختلاف المستوى الدراسي

كما قام عواد (2008) بدراسة حول مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والّتي هدفت إلى تشخيص أهم صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية (صعوبات القراءة)، حيث اشتملت عينة الدراسة (30) تلميذا بالمرحلة الابتدائية، يعانون من صعوبات التعلم تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تكوّنت كلّ منهما من (15 تلميذا). وقد خلصت الدراسة للنتائج التالية: توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(القراءة – التعبير – الكتابة – الفهم) مرتبة حسب شيوعها بين التلاميذ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الاستبيان التشخيصي (القراءة –الكتابة – الفهم – التعبير) وفي الاستبيان ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وأجرى الجهني (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي، وذلك بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي، حيث تمّ تطبيق البرنامج على مجموعتين: تجريبية وضابطة، تكوّنت كل: واحدة منهما من 5 طلاب من ذوي صعوبات التعلم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية البعدي تعزى إلى إستراتيجية الحواس المتعددة، وذلك على المجالات الفرعية للمقياس وعلى الدرجة الكلية ولصالح الأفراد من العينة التجريبية.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنّها قد اهتمت في مجملها بتلاميذ المرحلة الابتدائية، وفي بيئات مختلفة، ما يؤكّد مدى أهمية التشخيص والتكفل المبكر بهذه الفئة من التلاميذ. ويلاحظ أيضا أنّ أغلبها قد ركّز على بناء و/أو تقييم أثر وفعالية البرامج التدريبية في تحسين الأداء القرائي، عدا دراسة عواد الّتي اهتمت بتشخيص أهم صعوبات التعلّم.

كما أبرزت هذه الدراسات أهميّة تطبيق البرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية في تحسين الأداء القرائي لدى فئة الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، وخاصة منهم الأطفال المعسرين قرائيا.

فانطلاقا من الأهمية البالغة للتكفل المبكر والسريع بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أجل مرافقتهم في متابعة مراحلهم التعليمية مثلهم مثل أقرانهم، جاءت الدراسة الحالية للتعرّف على أثر استخدام إستراتيجية جلنجهام في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائيا، والّتي تعتبر وفقا لـ (Moss, 1995, 143) "من بين طرق تعليم القراءة الّتي بنيت على فكرة أنّ التحفيز المتزامن للعديد من المدخلات الحسية يعزز عمليّة التّعلم"، حيث لاقت هذه الاستراتيجيات صدى في مجال تفسير الرّموز اللّغوية، وقراءتها وهي الطرق المتبعة في ميدان علاج عسر القراءة، ونظرا لما للّغة العربية من خصائص مميّزة تجعل الأطفال المتمدرسين يقعون في مشكلات، ويواجهون صعوبات في تعلم القراءة، سواء من حيث تقارب بعض الحروف في النطق، أو في الرسم، وإهمال بعض الصوائت وعدم كتابتها، والتنوين، أو من ناحية الإعراب أين يوجد اختلاف في حركة آخر الكلمة الواحدة في كلّ حالة من حالات الإعراب، كلّ ذلك تطلّب التفكير في تكييف إستراتيجية جلنجهام وفق خصائص اللغة العربية من أجل تحقيق أهداف الدراسة. وقد انطلقت الدراسة في إشكاليتها من التساؤل التالي:

هل تؤثر إستراتيجية جلنجهام المكيّفة حسب خصائص اللّغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا؟

فرضية الدراسة:

وللإجابة على سؤال الإشكالية جاءت الفرضية كالتالي:

تؤثر إستراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللّغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة التالية إلى الحد من صعوبات القراءة لدى عينة من الأطفال ذوي العسر القرائي (عينة الدراسة)، وذلك من خلال التركيز على فكرة دمج جميع المناطق الترابطية في الدماغ، ما يعني استخدام جميع الحواس (القراءة متعددة الحواس) في عملية التعلم من أجل الربط بين الأصوات والحروف والكلمات.

أهمية الدراسة:

ترتبط أهمية الدراسة الحالية بأهمية موضوعها ألا وهو إستراتيجية جلنجهام متعددة الحواس في تحسين الأداء القرائي لدى الطفل المعسر قرائيا، والّتي تعتمد في أساسها على التعامل مع الوسائط التعليمية بصورة مباشرة، وذلك من خلال استخدام التلميذ لحواسه المختلفة في عمليات التعليم بما يساعده على حل مشكلاته التعليمية.

كما ستفيد القائمين على تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، والتلاميذ المعسرين قرائيا بشكل خاص في توظيف هذه الإستراتيجية في العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية جلنجهام: هي أسلوب يعتمد على الطريقة الصوتية أو الهجائية الّتي تقوم على استخدام أكثر من حاسة لتعليم القراءة بدءا بالحرف ثمّ الكلمة ثمّ الجملة، وذلك عن طريق عملية الربط بين الرمز البصري واسم الحرف، وربط الرمز البصري مع صوت الحرف، وربط حواس الطفل مع سماعه لصوته. وفي الدراسة الحالية تمّ استخدام إستراتيجية جلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية (كما هو موضح في الجانب التطبيقي للدراسة).

عسر القراءة: يشير، كما جاء في (القريطي، 1998: 356)، إلى كلّ الصعوبات الّتي تتعلّق بالتعرف على الرموز المكتوبة، وفهمها واستيعابها واسترجاعها، وتعطّل القدرة على القراءة أو الفهم القرائي الصامت والجهري، وذلك في ظل غياب تام لعيوب الكلام. ويعرّف عسر القراءة في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية الّتي يحصل عليها تلميذ المرحلة الابتدائية من خلال استجابته على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المتضمنة في بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لـ (فتحي مصطفى الزيات).

الإطار النظري للدراسة

1- إستراتيجية جلنجهام:

يؤكد الباحثون بأنّه للتغلب على صعوبات التعلم يجب أن يتم التدخل مبكرًا ويجب أن يتم من قبل المعلمين الخبراء. فالكشف المبكر للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، واستمرارية الكشف مع مرور الوقت من شأنه أن يساهم في حل العديد من المشكلات التي تعاني منها هذه الفئة، حيث يذكر (محمود الحاج، 2019: 83) أنّ "الكشف المبكر يجعل البرامج العلاجية أكثر فاعلية، كما أنّ التأخر في الكشف يقلل من فرص نجاح العلاج، ويصبح التعامل مع المشكلة أكثر صعوبة إذا كانت متصاحبة مع مشكلة أخرى مثل الاضطرابات الانفعالية..."
فمن بين أهم البرامج والأساليب العلاجية الّتي صممت لمعالجة صعوبات ومشكلات القراءة الطرق المتعددة الحواس، ومنها طريقة جلنهام (Barbara Peltman, 2015 :92).
وتمثّل طريقة جلنجهام (اختصارا لـ "أورتون- جلنجهام") تطويرا لنظرية أورتون لصعوبات القراءة، حيث بدأ أورتن العمل مع عالمة النفس آنا جلنجهام، التي قدمت منهجًا منظمًا لتوصيف وتعليم مجموعة من 70 تسجيلًا صوتيًا، ورسائل فردية ومزدوجة تمثل 44 وحدة صوتية موجودة في اللغة الإنجليزية، والّذي أسمته بالطريقة الصوتية أو الهجائية، وهو يقوم على أساس تدريب المصابين من خلا توظيف الحواس الأربع (المرسي وعبد السميع، 2013، 401).

أهمية وخصائص إستراتيجية جلنجهام:

يؤكّد (Lawrence Baines. 2008) على أنّ استخدام أسلوب أورتن-جلنجهام Orton-Gillingham في اكتساب القراءة لا يزال معروفًا حتى اليوم باعتباره الطريقة الأكثر فاعلية لإعادة التأهيل في حالات عسر القراءة، حيث تعتبر طرقة أورتن- جلنجهام قاعدة أساسية للعديد من مناهج القراءة العلاجية الحالية، بما في ذلك نظام القراءة ويلسون. كان أورتن من أوائل الرواد الذين أدركوا أهمية المزج الصوتي في تطبيق الصوتيات (Mather et Wending. 2011). وعليه قام بتكليف آنا جلنجهام باستنباط طريقة جديدة لتعليم التركيب الصوتي للغة المكتوبة للأشخاص المصابين بعسر القراءة، الهدف منه إنشاء نظام متسلسل من شأنه أن يتطور بطريقة ثلاثية الأبعاد، بحيث يجب توضيح العلاقة بين الأصوات والحروف، ودور الأصوات والحروف في الكلمات. كما يعمل النظام المطبق أيضًا على تعلّم تقسيم الكلمة إلى عدة عناصر صغيرة، حيث يجب أن تكون الطريقة المستخدمة متعددة الحواس (Dushyant Kushwash,2009 :89). ومنذ وفاة الدكتور أورتن في عام 1948، ارتبط اسمه ارتباطًا وثيقًا بأسلوب Orton-Gillingham، الذي لا يزال أساس النماذج الأكثر شيوعًا لإعادة تأهيل وتوجيه الأطفال الذين يعانون من أعراض عسر القراءة. ولقد تمّ تطوير هذه الطريقة من طرف جلنجهام وستيلمان، والّتي أطلقا عليها اسم الطريقة الترابطية المتعددة الحواس. كما حدث تطوير آخر على يد (1974) Slingerland، وذلك عن طريق إعداد دليل المدرس ودليل آخر للمواد التعليمية (Lemer et Beverly,2011 :397)(مصطفى الزيات، 1998: 476-477).

أسس طريقة جلنجهام متعددة الحواس:

وفقا لـ (Lerner, 2003) فإنّ من أهم القواعد الّتي ترتكز عليها جميع الطرق المعتمدة على أسلوب الحواس المتعددة في التدريس أنّها:

• تتمحور حول التحليل الصوتي: تعتمد على الاستخدام الكبير للأصوات مع التأكيد على النظام الهجائي، أي يجب أن يكتسب المتعلم معرفة دقيقة بالوحدات الصوتية (المقاطع، وحدات القافية، الصوتيات) ويجب أن يكون قادرًا على تقسيم الكلمات المنطوقة إلى هذه الوحدات لتعلّم التطابقات بين "الحروف" و"الأصوات" وكذلك لتعلّم القراءة والتهجئة.

• متسلسلة: حيث ينتقل التسلسل من مفاهيم بسيطة شائعة جدًا إلى مفاهيم أكثر تعقيدًا وتكرارًا.

• منظمة ومعمقة: فكل خطوة جديدة يجب أن تنجم عن الخطوات السابقة. إذ يجب على المتعلّم أن يتقن كل مرحلة من مراحل البرنامج، وبأن يتمّ تدريبه بالكامل بطرق متنوعة قبل أن ينتقل إلى المرحلة التالية. وهذا ما يعرف بمفهوم "التبسيط" وهو أمر ضروري في تدريس الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة. ، حيث يؤكد (1979) Vacc et Vacc، في إشارتهما إلى كيفية تطبيق الطرق التعليمية المتعددة الحواس، على أنّه من المهم للطالب إتقان كلّ خطوة من الخطوات قبل الانتقال إلى الخطوة الموالية (Lonescu,1987, 128).

• تطوير الذاكرة: تساعد الطبيعة المنظمة ومتعددة الحواس للبرنامج على الاستبقاء والتذكر: يجب استخدام أدوات مساعدة للذاكرة العاملة (الذاكرة قصيرة المدى)، مثل بطاقات القراءة والتهجئة، وتقنيات التذكر.

• تنمية الوعي ما وراء المعرفي: يجب على المعلّم أن يشجع الوعي ما وراء المعرفي للمتعلّم، أي أن يشجعه على التفكير في الطريقة التي يتعلم بها الأشياء، حتى ينمي وعيًا واضحًا بالاستراتيجيات التي تسمح له بالتعلم بشكل أكثر فعالية.

على سبيل المثال، تحفز المؤشرات المناسبة التي يوفرها المعلم على التعلم النشط وتشجع المتعلم على البحث عن المعاودة (التكرار)، واكتشاف معلومات جديدة (عن طريق القياس، وتعلم الكلمات النادرة).

وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتعلم التلميذ كيفية ربط المفاهيم الجديدة بمعرفته السابقة وكيفية تطوير استراتيجيات للتعامل مع مهمة جديدة، بحيث يستخدم جميع موارده بفعالية (على سبيل المثال، عند قراءة النص،عليه التوقف بانتظام وطرح أسئلة حول العلاقة الموجودة بين مضمون النص ومعارفه السابقة)

وأخيرًا، يجب أن يتعلم التلميذ استخدام أساليب الفحص الذاتي بمعرفته الخاصة (على سبيل المثال عن طريق قراءة النص، والتوقف بانتظام للتساؤل حول مدى فهمه وإدراكه لمحتوى المقطع أو الفقرة أو النص).

• التشخيص: فمن أجل أن يكون المعلّم فعالاً، يجب عليه أن يعدّل باستمرار وتيرة أسلوب التدريس واحترامه لاحتياجات ومهارات كل تلميذ.

وفي نفس السياق يشير (Mather et Wending. 2011) أنّ المبادئ الرئيسية الكامنة وراء طريقة أورتن-جلنجهام هي أنّه:

- تم تكييفها لتلبية الاحتياجات الفردية.
- توفر مقدمة منظمة ومتسلسلة بشكل جيد في كل من القراءة والتهجئة.
- تركز على تقوية الروابط بين الصوت والحروف، وكيفية مزج الأصوات معًا في كلمة كاملة.
- توفر تعليمات حول كيفية تنظيم الحروف والأصوات الفردية في وحدات أكبر.
- التشديد على استخدام الإجراءات متعددة الحواس.

خطوات التدريس بطريقة جلنجهام:

ترتكز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز وتعليم التهجي. ويتمّ تقديم الأسلوب بمقدمة تناقش فيها أهمية القراءة والكتابة والإشارة إلى وجود بعض المتعلّمين ممن يصعب عليهم تعلّمها عن طريق أسلوب الكلمة الكلية، وكيف أنّ هذا الأسلوب قد نجح مع متعلّمين آخرين (Mather et Wending. 2011).

يقوم الطفل، كخطوة أولى، بحكاية قصة للمدرس، فيقوم المدرس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة، ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر)، كما يستمع الطفل إلى المدرس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع)، ثمّ يقوم الطفل بقراءتها (النطق)، وبعد ذلك يقوم بكتابتها (يركز على الجانب اللمسي والحركي معا) (حسام محمد مازن، 2012: 200-201). فالأنشطة المبدئية في هذه الطريقة ترتكز على تعلّم الفرد نطق الحروف (أصوات الحروف)، ومزجها ودمجها، حيث يتعلّم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها، وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتمّ دمجها في مجموعات أكبر ثمّ في كلمات أو جمل قصيرة. فعندما يتعلّم المتعلّم قراءة كلمة من ثلاثة أصوات يبدأ بقراءة الجمل والقصص القصيرة والدقيقة البناء، حيث تقرأ هذه القصص بشكل صامت إلى أن يرى المتعلّم أنّه قادر على قراءتها قراءة جهرية وصائبة (Lemer et Beverly,2011 :396).

ومهام التهجيئ المتزامن هي جزء أيضا من طريقة "أورتون"، حيث يتمّ تطبيق فيها نطق حروف الكلمات أثناء كتابة الطفل لها بشكل تعاقبي أو تتابعي، كما تؤكّد هذه الطريقة على نطق الحروف وأصواتها، وتعتمد على التتابع الشكلي للتّعلم، ويتمّ تأجيل القراءة المستقلة إلى أن يتمّ تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي لـ "أورتون"، ومنها مشروع القراءة الّذي يعد تطبيقا لها (الزيات، 1998: 476-477).

2- العسر القرائي:

التعريف:

ينسب عسر القراءة إلى الأداء القرائي الأقل مما هو منتظر حسب سن الفرد وذكاءه، وهو من بين الاضطرابات الّتي تؤثر على التفوق المدرسي والأنشطة اليومية كما أنّه لا يكون ناتج عن نقص حدة البصر أو السمع، أو اضطراب انفعالي أو عاطفي. وعامة، فإنّ الأطفال المعسرين قرائيا هم أطفال لديهم حاصل ذكاء أقل من المتوسط خاصة في الجانب اللغوي (Zesiger,2004 :89). وهو، كما يشير (Ecalle et Meignan, 2006, 4) اضطراب خاص ومستمر في القراءة، والتأخر يقدر بحوالي 24 شهرا، بحيث يرتبط بذكاء عادي، تمدرس ملائم، وسط اجتماعي وثقافي يحتوي على مثيرات، وبالمقابل، هناك غياب للاضطرابات العصبية. فعسر القراءة يتميز بصعوبة في القراءة والكتابة، وضعف مهارة تفكيك الرموز ويعدّ تعريف Reid Lyon لعسر القراءة من أكثر التعريفات التي أكدت بشكل واضح على الأساس اللغوي لمشكلة القراءة. فقد جاء في هذا التعريف أن عسر القراءة هو اضطراب محدد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرمز، وعادة ما يكون هذا الاضطراب مصحوبا بعمليات لغوية غير سوية. وتتمثل صعوبة حل الرموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرموز والتعرف على المفردات وعجز في الطلاقة اللغوية والكتابة وهي ليست ناتجة عن عجز حسي، بل عن صعوبة في القراءة ذات صيغة تطورية، ولكونها ذات منشأ لغوي فإنها تتصف بصعوبة في المعالجة الفونولوجية كصعوبة تسلسل وترتيب الأصوات في الكلمة وفي الترميز والذاكرة قصيرة المدى (سناء طيبة، 2000، 135).

إذن، عسر القراءة، هو أحد مظاهر صعوبات التعلم التي تتصف بالمشكلات المتعلقة باللغة سواء التعبيرية أو الاستقبالية أو المكتوبة منها أو الشفوية، والّتي تظهر من خلال القراءة التهجئة، الكتابة، المحادثة والاستماع، وذلك في ظل غياب أي عجز أو إعاقة أيا كان نوعها.

أنواع عسر القراءة:

تعتبر القراءة مهارة جد هامة للتعلم في المدرسة، وتنقسم هذه المهارة بدورها إلى قسمين: مهارة الاستيعاب ومهارة تمييز الكلمات وكلاهما مهمين في تعليم القراءة. ولصعوبات القراءة أنماط يمكن تلخيصها فيما يلي:

ضعف الإدراك البصري، الإدراك المكاني والفراغي: ويتمثل في صعوبة تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ، وصعوبة إدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى، وفي عملية القراءة يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ.

التمييز البصري: حيث لا يستطيع كثير من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة من:

التمييز بين الحروف والكلمات، التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ت، ب، ث، ج، ح، خ)، والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة (عاد، جاد).

التمييز أو ضعف الإدراك السمعي: والمتمثّل في: صعوبة تحديد مصدر الصوت، وصعوبة الوعي بمركز الصوت واتجاهه.

ضعف التمييز السمعي: صعوبة في تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه، وصعوبة التمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات بما فيها الكلمات المتشابهة.
ضعف الذاكرة السمعية التتابعية: أي صعوبة التمييز أو إعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة، وتعد هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة.
صعوبة تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به:
ضعف المزج السمعي: نقص القدرة على تجميع أصوات فمثلا لا يستطيع جمع الأصوات (ر، أ، س) لتكوين كلمة رأس. (صبحي، 2009: 49).

كما يمكن إعطاء تصنيف آخر لعسر القراءة:
عسر القراءة الفونولوجي: ويضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف ويعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات، وتهجئتها.

إذ أن إستراتيجية التحويل حرف- صوت لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب، وتتميز باضطرابات في المعالجة الفونولوجية ،وإلى جانب النقص الفونولوجي فإن هؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة قصيرة المدى.
عسر القراءة التطورية السطحية: ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على الإدراك للكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة كما كانوا يواجهونها لأول مرة. فالتعرف الأوتوماتيكي لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية وغالبا ما تصاحب باضطرابات معرفية مثل :
ـ غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات، فهؤلاء الأطفال ذوو العسر القرائي السطحي، لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنه سبق لهم مواجهتها عدة مرات.
ـ لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون ولا يمكنهم الاستعانة بأشكال مخزنة حول الكلمات.
ـ يتقبلون كل تتابع مكتوب لحروف يشبه كلمة موجودة، بأنه كلمة من اللغة.
ـ يتمكنون من تعيين الكتابة الصحيحة لكلمة، ضمن عدة كلمات متشابهة في نطقها، فكأنهم يعيدون كل مرة اختراع الشكل الكتابي والإملائي لها.

يقع هؤلاء الأطفال في أخطاء بين وحدات الصوت، سواء في كتابتها أو عند تعريفها، وهم يعترفون بأنهم يقدمون عشوائيا أحد المعاني الممكنة للشكل الكتابي المقدم، وهم عموما غير قادرين على اختراع آثار الإملائية المناسبة لكلمات اللغة من الذاكرة، إلى جانب تلك الاضطرابات المعرفية نجد اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية، تعاني منها بعض الحالات واضطرابات من نوع بصري إنتاجي.

عسر القراءة المختلط: ويضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني)، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات.

وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن الممرين المستعملين فيها التجميع (l'assemblage) والإرسال مصابان، وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول للعمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية لذا فهو مهمل من طرف الباحثين في عسر القراءة. (سيد، 21.15:2001).

النظريات المفسرة لعسر القراءة :

لقد حاولت العديد من الدراسات تقديم تفسيرات للعوامل التي تقف خلف تلك الصعوبة، فمنهم من فسرها على أنّها ناتجة عن قصور سمعي أو بصري، ومنهم من فسرها على أنها ناتجة عن عدم الاستقرار الانفعالي، ومنهم من رآها على أنها ناتجة عن قصور في العمليات المعرفية من تشتت الانتباه أو عدم القدرة على التعرف، ومنهم من فسرها بعجز أو صعوبة في معالجة المعلومات أو أن سعة المعلومات المعالجة في الذاكرة العاملة أقل من العاديين، ومن بين أهم النظريات الّتي قامت بتفسير العسر القرائي ما يلي:

- **النظرية البصرية:**

تمثّل هذه النظرية أوّل نموذج تفسيري لظاهرة صعوبات القراءة باعتبارها نتيجة قصور في الإدراك البصري بسبب خلل في المناطق الدماغية المسؤولة عن التمثيل المكاني للأشكال البصرية مما يؤدي إلى إدراك خاطئ للمعلومات البصرية مما ينتج عنه الخلط بين الأحرف المتقاربة شكليا، قلب الحروف، إبدال حروف من كلمة، حذف حرف من كلمة (جرانت، 2014: 62-63).

- **النظرية الصوتية:**

ترى هذه النظرية أنّ العجز في معالجة التجانس الصوتي حجة واسعة عند الأطفال والراشدين في تفسير أو شرح الصعوبات الّتي يتلقونها في بناء النظام المعرفي للقراءة، والعجز في بناء أو معالجة التجانس الصوتي، ويفسر من طرف عدّة باحثين (Mody, Studer, Kenedy & Brady,1997) بوجود صعوبة في إدراك أصوات الكلام، وبالتّالي عدم القدرة على تكوين أنواع أو أصناف صوتية عادية، بحيث تسمح هذه الأصناف الصوتية بتحديد وتمييز وتماهي حرف مع حرف آخر. (Blaye et Lemaire,2007 ,215-216).

- **نظرية التفسير العصبي الدماغي:**

أو ما يعرف بفرضية المخيخ، والّتي تشير إلى أنّ العجز الكامن وراء عسر القراءة يرتبط بخلل في المخيخ، وهو بنية تشارك في المهارات الحركية ولكن أيضًا في أتمتة السلوك. كما وقد تمّ توحيد وجهات النظر المختلفة في الفرضية الخلوية العصبية، والّتي تنص على أنّ العسر القرائي، وكذلك العجز السمعي والبصري والحسي الحركي واللمسي الحركي الّذي

يتمّ ملاحظته في بعض الأحيان، ناتج عن التنظيم السيئ لمختلف أنظمة الخلايا المغنطيسية للدماغ، والتي لديها العديد من الإسقاطات نحو المخيخ (Zesiger,2003, 9).

- **نظرية أورتون في عسر القراءة:**

والّتي تفترض بأنّ العسر القرائي ناتج عن عدم وجود سيطرة لأحد شقي الدماغ فيما يتعلّق بالمهارات اللغوية، مما يؤدي إلى عكس أو قلب الحروف، مما يؤدي إلى الانعكاس الخاطئ لصورة الحرف في الدماغ (أبو لبن وقورة، 2013: 401). ويفترض أورتون أن الانطباعات الحسية يتم تسجيلها من قبل نصفي المخ، ولكن بشكل متناظر مع اتجاه مقلوب، إذ يستخدم الشخص الأيمن فقط الانطباعات التي تلقاها النصف المخي الأيسر، ويتجاهل تلك التي يتلقاها النصف الأيمن، والعكس بالنسبة للشخص الأعسر. وفي ظل غياب الهيمنة الواضحة لأحد نصفي الكرة المخية على الآخر، يتعرض الطفل لاستخدامه في نفس الوقت الآثار الداخلية المتناغمة، وبالتالي وجود صعوبات في تعلم القراءة (Gerard Mahec, 2008: 48).

تشخيص العسر القرائي:

تعتبر عملية تشخيص عسر القراءة خطوة ضرورية وأساسية في تحديد نوعية العجز، وكذا التعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة لدى الشخص المعسر قرائيا. ومن هنا تأتي أهمية إتباع الأساليب العلمية والاختبارات المقننة في حالات العسر القرائي، والّتي يمكن جمعها في النقاط التالية:

التشخيص العام: والّذي يهدف إلى تحديد التلاميذ الّذين لديهم حالات من العجز، والّذي يتطلب تحليلا مفصلا.

التشخيص التحليلي: والّذي يمرّ بخطوتين، هما: تحديد مجالات القصور الّتي تتطلب دراسة دقيقة، والاستدلال على الأنماط التعليمية الملائمة والمطلوبة.

التشخيص بأسلوب دراسة الحالة: حيث يعد هذا النوع من التشخيص هاما وضروريا للكثير من حالات العجز القرائي، ويتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج إلى فترات زمنية لا تفيد التلاميذ الّذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائي (نصرة عبد المجيد، 1994: 42).

الطريقة والأدوات:

منهج الدراسة:

من أجل معالجة إشكالية الدراسة الحالية، تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي شبه التجريبي لقياس أثر استخدام إستراتيجية جلنهام المكيفة حسب خصائص اللّغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائيا.

مكان الدراسة:

أقيمت الدراسة على مستوى مدرستين ابتدائيتين بولاية تلمسان، وهما: مدرسة "بومدان عبد القادر"، ومدرسة "ثابت محمود" كما هو مبيّن في الجدول التالّي:

الجدول رقم (1): يوضح أهم المعطيات الخاصة بمكان الدراسة:

المدرسة المعطيات	- ابتدائية بومدان عبد القادر (ابتدائية خميستي الجديدة)	ثابت محمود-عين الدفلة-
تاريخ الإنشاء	تأسست سنة 1971	تأسست سنة 1980
عدد المعلمين	14 معلما منهم معلمين للغة الفرنسية	9 معلمين منهم معلم واحد للغة الفرنسية
المرافق	12 قسما منهم قسمين للتحضيري	7 أقسام منهم قسم تحضيري

مجتمع وعينة الدراسة:

أقيمت الدراسة على عينة من تلاميذ الطور الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من 15 تلميذا، تراوحت أعمارهم بين 9 و15 سنة، يعانون من صعوبات تعلم القراءة، حيث تمّ الانتقاء على أساس الدرجة المرتفعة المحصل عليها في اختبار التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة بالإضافة إلى اختبار رسم الشخص لحساب درجة الذكاء، وذلك للتأكد من أنّ صعوبة القراءة ليست ناتجة عن تدني مستوى الذكاء، وإقصاء الحالات التي تعاني من أي إصابات خلقية أو عجز في حاستي السمع والبصر، مثلما هو موضح في الجدول التّالي:

الجدول رقم (2): يوضح نتائج اختبار الذكاء المطبق على العينة الأولية للدراسة:

الأفراد	حاصل الذكاء	مستوى الذكاء
1	100.3	ذكاء مرتفع
2	105.5	ذكاء مرتفع
3	101.8	ذكاء مرتفع
4	98.18	ذكاء متوسط
5	97.5	ذكاء متوسط
6	99.17	ذكاء متوسط
7	100.84	ذكاء مرتفع
8	105.45	ذكاء مرتفع
9	100.86	ذكاء مرتفع
10	102.02	ذكاء مرتفع
11	74	ذكاء منخفض

12	92.30	ذكاء متوسط
13	116.12	ذكاء مرتفع
14	110.76	ذكاء مرتفع
15	120	**ذكاء مرتفع جدا**
16	90.03	ذكاء متوسط

تشير بيانات الجدول رقم (2) إلى أنّ 15 تلميذا من مجموع أفراد العينة الأولية تقع درجة ذكائهم بين المتوسط والمرتفع، فيما تميّزت الحالة رقم إحدى عشر بوجود ذكاء منخفض، ما تطلّب إقصاؤها، وعليه تكوّنت العينة النهائية للدراسة من 15 تلميذا يعانون من صعوبات تعلم القراءة، والّذين تمّ انتقاؤهم على أساس الدرجة المرتفعة المحصل عليها في اختبار التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة بالإضافة إلى اختبار رسم الشخص لحساب درجة الذكاء، مثلما هو موضح في الجدول التّالي:

الجدول رقم (3): يوضح أهم خصائص أفراد عينة الدراسة:

الخصائص / عينة الدراسة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	مستوى القراءة	سوابق مرضية	مستوى الذكاء
الأطفال الذين يعانون صعوبات القراءة	5 إناث و10 ذكور	من9 سنوات إلى15 سنة	الطور الأول والطور الثاني من التعليم الابتدائي	ضعيف 10/4	لا يوجد	متوسط ومرتفع

توضح بيانات الجدول رقم (3) خصائص عينة الدراسة، حيث تتكون هده العينة من 15 تلميذا معسرا قرائيا، منهم (10) ذكور و(5) إناث، تراوحت أعمارهم بين 9 و15 سنة موزعين بين الأطوار الدراسية الأولى والثانية، ولديهم مستوى ذكاء متوسط ومرتفع، لا يعانون من أية أمراض تعيق تحصيلهم الدراسي ومستواهم القرائي ضعيف .

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية تمّ الاعتماد على الأدوات التالية:

- المقابلة: والّتي تعتبر محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها (الختاتنة والنوايسة، 2011: 69)، حيث تمّ استخدامها في الدراسة الحالية بهدف تشخيص حالات الدراسة وكذا بغرض تحقيق أهداف إستراتيجية جلنجهام المتعددة الحواس.

- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المأخوذ من بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم من إعداد فتحي مصطفى الزيات: يتضمن الاختبار 20 بندا تمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، وهذه الخصائص التي نلاحظها عادة على ذوي صعوبات القراءة.
- اختبار رسم الشخص لكودنوف فلورنس Florence Coodenough: حيث أدخلت كود ونوف Coodenough اختبار رسم الشخص على الأساليب السيكولوجية كوسيلة لقياس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة عشر (3-15) سنة (أحمد محمد عبد الخالق، 1996: 86)
- إستراتيجية جلجنهام متعددة الحواس**:** في هذا التناول سيتم عرض أسس تكييف إستراتيجية جلنجهام حسب خصائص اللغة العربية :

✓ تحتوي اللغة العربية على 28 حرفا إلى جانب ثلاث صوائت لا تكتب عادة ولكن تنطق وهي الفتحة والضمة والكسرة، في حين تحتوي اللغة اللاتينية على 26 حرفا ولا يوجد بها حركات الفتحة والضمة والكسرة. ولهذا تمّ استخدام المسطرة اللينة لتشكيل هذه الصوائت وذلك لتلقينها للأطفال بالإضافة إلى استعمال حاسة اللمس،أي لمس الشفاه وتتبع كيفية خروج الحركة من الفم، مثلا :

- **الفتحة**: يرفع المسطرة فوق الرأس ويتلمس بيديه كيفية صعود الفك الأعلى عند نطق الحرف به فتحة.
- **الضمة**: يقوم بثني المسطرة اللينة على شكل ضمة ويتلمس بيديه كيف تشكلت الضمة على الشفاه.
- **الكسرة**: ينزل المسطرة إلى الأسفل ويتلمس بيديه كيفية نزول الفك الأسفل عند نطق الحرف به كسرة.

✓ تقارب بعض الحروف في النطق مثل (ت، ط)، (س، ص)، (ك، ق)، (ث، ذ) في اللغة العربية بينما تنسخ بالترتيب في اللغة اللاتينية كما يلي : (q، k) ، (s، s) ، (t،t) ، (d،th).

✓ كما تمّ استخدام صور مختلفة لأشياء وحيوانات قريبة من الطفل، وتشد انتباهه، وتبدأ أسماؤها بالحرف المراد تعليمه للطفل بنفس الكيفية التي ربط بها جلنجهام اسم الحرف مع صورته وصوت الحرف مع اسمه وصورته، وذلك لتشابه الكثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي تشابها يصعب معه في الكثير من الأحيان التمييز بينهما وهذه الحروف المتشابهة متعددة (ب،ت،ث)، (ج ،ح،خ)، (د،ذ)، (ر، ز)،(س، ش)، (ص، ض)، (ظ ،ط)، (ع ،غ)، (ف، ق)، على عكس اللغة اللاتينية التي يقتصر التشابه فيها على بعض الحروف مثل (p،d ،b).

- ✓ تعدد صور الحروف وتنوعها: من خلال حرف الصورة، خاصة في أول الكلمة ووسطها وآخرها مثلا: (يـ، ي)، (ع، ـعـ) ،(ل، ـلـ)، (جـ، ـجـ، ج) في اللغة العربية بينما في اللغة اللاتينية يمكن أن نكتب حروف الكلمة منفصلة ونقرأها دون مشاكل، وهذا ما لا يتسنى لنا في اللغة العربية. وعليه ومن أجل تكييف إستراتيجية جلنجهام، تمّ استعمال قطار الحروف والعجين.
- ✓ **التنوين** : وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة، بل يرسم فتحتين أو ضمتين أو كسرتين بدل فتحة ونون، ضمة ونون، كسرة ونون. والتنوين موجود في اللغة العربية وغير موجود في اللغة اللاتينية وعليه تمّ استخدام مسطرتين بدل مسطرة ليرسم المعسر الحركتين حيث يتعلمها بنفس الطريقة التي نعلم فيها الحركات. مثال فتحة: يضع المتعلم مسطرتين فوق الرأس.

المعالجة الإحصائية:

من أجل إعطاء دلالة إحصائية للنتائج بعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة وفق خصائص اللغة العربية، وللإجابة على السؤال المطروح، تمّت دراسة الفرق بين عينتين مرتبطتين باستخدام مقياسT.

النتائج ومناقشتها:

1- النتائج:

انطلقت الدراسة الحالية من التساؤل التالي:"هل تؤثر إستراتيجية جلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى المعسرين قرائيا؟

عرض نتائج القياس القبلي لعسر القراءة عند أفراد العينة النهائية:

الجدول(4): يوضح نتائج التقييم التشخيصي للأطفال المعسرين قرائيا (العينة النهائية).

الأفراد	نتائج التقييم التشخيصي لعسر القراءة حسب بطارية تشخيص عسر القراءة لفتحي الزيات(العينة النهائية).	مستوى القراءة(المعيار)
1	59	صعوبة متوسطة
2	49	صعوبة متوسطة
3	55	صعوبة متوسطة
4	64	صعوبة فوق المتوسطة
5	65	صعوبة فوق المتوسطة
6	59	صعوبة متوسطة
7	61	صعوبة فوق المتوسطة
8	45	صعوبة متوسطة

9	53	صعوبة متوسطة
10	56	صعوبة متوسطة
11	44	صعوبة متوسطة
12	44	صعوبة متوسطة
13	40	صعوبة متوسطة
14	67	صعوبة فوق المتوسطة
15	27	صعوبة خفيفة

من خلال بيانات الجدول (4) نلاحظ أن أفراد العينة يتفاوت مستوى العسر لديهم ما بين خفيف، متوسط وفوق المتوسط والّذي قدر بـ (27) كأدنى حد و67 كأقصى حد.

عرض نتائج القياس البعدي لعسر القراءة عند أفراد العينة النهائية:

الجدول رقم (5): يوضح نتائج التقييم التشخيصي لأفراد العينة بعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة حسب خصائص اللغة العربية.

مستوى القراءة (المعيار).	نتائج التقييم التشخيصي لعسر القراءة بعد تطبيق الإستراتيجية.	الأفراد
1	13	عادي
2	15	عادي
3	25	صعوبة خفيفة
4	11	عادي
5	35	صعوبة خفيفة
6	10	عادي
7	17	عادي
8	16	عادي
9	34	صعوبة خفيفة
10	07	عادي
11	04	عادي
12	04	عادي
13	04	عادي
14	14	عادي
15	03	عادي

من خلال الجدول رقم (5) نلاحظ أنّ أفراد عينة الدراسة يتراوح معيار القراءة لديهم ما بين العادي والصعوبة الخفيفة حيث سجلت الدرجة 3 كأدنى درجة و35 كأقصى درجة.

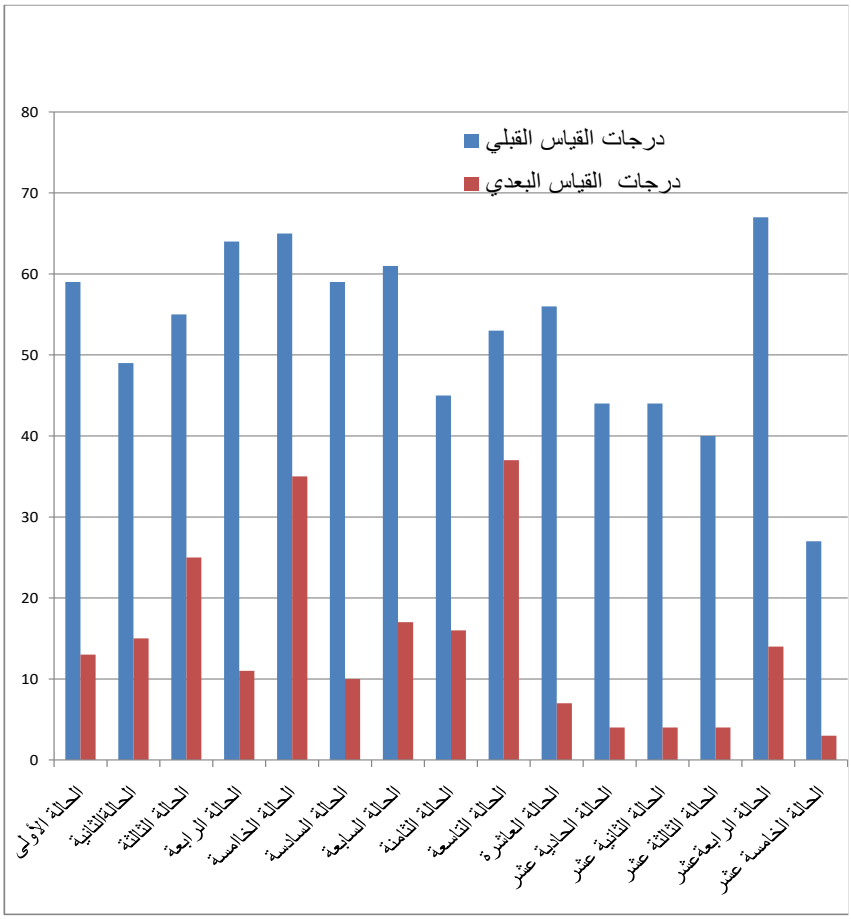
- **عرض نتائج القياس القبلي والبعدي لعسر القراءة:**

الجدول رقم (6): يوضح نتائج القياس القبلي والبعدي لعسر القراءة بعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة حسب خصائص اللغة العربية.

الأفراد	النتائج قبل تطبيق الإستراتيجية المكيفة	النتائج بعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة
1	59	13
2	49	15
3	55	25
4	64	11
5	65	35
6	59	10
7	61	17
8	45	16
9	53	34
10	56	7
11	44	4
12	44	4
13	40	4
14	67	14
15	27	3

من خلال الجدول (6) نلاحظ انخفاض في درجة العسر القرائي لدى أفراد عينة الدراسة وهذا الانخفاض نجده خاصة عند أفراد العينة الذين هم بالطور الثاني (السنة 5 و4 ابتدائي)، حيث تراوح بين3 و4 درجات. كما نجد فرقا واضحا بين درجات أفراد العينة فيما يخص عسر القراءة بعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة. ومن أجل استظهار أوضح للفرق بين نتائج القياسين، يمكننا الاستعانة بالشكل التّالي:

الشكل(1) : يوضح الفرق الموجود بين نتائج القياس القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي.



من خلال الشكل نلاحظ الفرق الواضح بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس التشخيصي لعسر القراءة على عينة الدراسة، أي قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة حسب خصائص اللغة العربية.

ومن أجل إعطاء دلالة إحصائية للفروق الموجودة في نفس العينة قمنا باستخدام مقياس "T".

الجدول رقم (7): يوضح نتائج مقياس "ت" لدراسة الفرق بين عينيتين مرتبطتين

ن	ف	ف2	DF	T.ت	T.ج	مستوى الدلالة المعنوية
15	573	23597	14	13.39	2.15	دالة عند 0.05

من خلال المعالجة الإحصائية وبالرجوع إلى البيانات المقدمة في الجدول يتبيّن أنّ "ت" الجدولية دالة عند مستوى دلالة معنوية 0.05، وأنّ "ت" التجريبية أكبر من "ت" الجدولية، وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس التشخيصي لعسر القراءة، قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية، وهذا ما يشير إلى أنّ إستراتجية جلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية ذات فعالية في خفض مستوى العسر القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائيا.

2- مناقشة النتائج:

لقد نصت الفرضية على أنّ:" إستراتيجية جلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية تحسّن من الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائيا".

وقد كشفت نتائج الدراسة الحالية عن حدوث تحسن ملحوظ في مستوى الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائيا، حيث أوضحت النتائج وجود فرق بين التقييم الأول لمقياس التشخيصي لعسر القراءة، قبل تطبيق إستراتيجية جلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية، وكذا التقييم الثاني لنفس المقياس بعد التطبيق لهذه الإستراتيجية، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى الدلالة 0.05، ما يشير إلى أنّ إستراتيجية جلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية ذات فاعلية في خفض مستوى العسر القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائيا.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى ما تضمّنه الأسلوب التدريبي المعتمد على إستراتيجية جلنجهام المتعددة الحواس من أنشطة عملية ومهام بيداغوجية وتحفيزات، وكذا معايير تقييمية وتوجيهية.

كما أنّ اعتماد الإستراتيجية على التدخل المباشر من خلال تعدد وتنوع التقنيات المستخدمة فيه كان لها تأثير إيجابي على تحسين الأداء القرائي لدى عينة الدراسة. فكما ورد في Swanson (1999) أنّ الجمع بين ثلاثة مكونات يزيد من فعالية التدخل على آليات تحديد الكلمات المكتوبة، وهي: التسلسل، التجزئة والتنظيم، كل منها يتضمن العناصر التي تمّ الاعتماد عليها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي الخاص بإستراتيجية جلنجهام المتعددة الحواس كما ورد في الجانب النظري الخاص بأسس الإستراتيجية.

فيما يتعلق بالتسلسل، تم احترام العناصر التالية: تقسيم المهمة إلى سلسلة من الخطوات، ومحو تدريجي للمؤشرات (للبطاقات التي أدرجت عليها المفاهيم)، ومطابقة درجة صعوبة المهمة مع أداء التلميذ، وتعاقب الأنشطة القصيرة والتقدم خطوة بخطوة.

أما بالنسبة لمبدأ التجزئة، فقد تمّ تقسيم المهارة المستهدفة إلى وحدات صغيرة (تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية ومخططات رسومية).
وفيما يتعلق بمبدأ التنظيم، فقد تمّ احترام العناصر التالية: توجيه انتباه التلميذ نحو بعض المعلومات، وتحديد الأهداف قبل بدء النشاط ونقل المعلومات الأولية المتعلقة بالمهمة.
كما أن استخدام تقنية التكرار والمراجعة قد ساهم في الحصول على نتائج إيجابية وتطور الأداء القرائي لدى العينة، وبالتّالي مساعدة الذاكرة العاملة في عملية ترسيخ المعلومات والبيانات الّتي تصل إليها علما أنّ من أهم مظاهر العسر القرائي وجود أعراض على مستوى الذاكرة، وخاصة منها الذاكرة العاملة (الذاكرة قصيرة المدى). فوفقا لـ (Julien Barry, 1995 : 248) إنّ ما يميّز الذاكرة الأولية أو الذاكرة قصيرة المدى هو بقاء المعلومات بها لمدة زمنية لا تتعدى عدة ثوانٍ، والّتي تختفي عن طريق استبدال البيانات الجديدة بالبيانات السابقة، وبأنّ عملية تسهيل هذه الذاكرة الأولية تتمّ عن طريق التكرار (التلاوة، التعلم) (بتصرف).وهذا ما يتفق، وبطريقة غير مباشرة، مع ما توصلت إليه نتائج دراسة البواليز (2006) الّتي أكّدت فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
وتلتقي نتائج الدراسة الحالية أيضا مع نتائج دراسة السعيدي (2007) ودراسة الجهني (2016) من حيث فاعلية البرامج أو الإستراتيجيات المعتمدة عل الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي.
كما أيدت نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة الملا (1985) ودراسة عواد (2008) من حيث فاعلية البرنامج التدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى فئة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
وتوافقت نتائج الدراسة كذلك مع نتائج دراسة الكثري (2007) سواء فيما تعلّق بفاعلية البرنامج في التقليل من الأخطاء القرائية لدى التلميذات ذوات العسر القرائي أو ما تعلّق بتحسين مفهومهنّ لذواتهن. فمن بين أهم ما تمّ التماسه وملاحظته لدى أفراد العينة قبل بداية الإستراتجية العلاجية هو التردد والتوقف أمام الكلمات التي يجدون صعوبة في نطقها، ويصرحون بذلك شفهيا بقولهم: "لا أستطيع ..." أو"أخاف أن أخطئ" أو"أحب أن أقرأ ولكن ...". لكن بعد تطبيق الإستراتجية، والعمل على بناء الثقة بالنفس وتعزيز الحصص العلاجية بتمرينات الاسترخاء والوعي بالضبط الداخلي لدى أفراد العينة، كلّ ذلك ساعد أفراد العينة على تحقيق تقدم إيجابي: فقد أصبحوا يقبلون على القراءة دون قلق أو تردد. كما أصبح لديهم أسلوب قرائي مسترسل وبوتيرة حسنة، كما تمّ تسجيل غياب للتقطيع المتكرر للمقاطع والكلمات.
وتجدر الإشارة إلى أن انضباط أفراد العينة والتزامهم بالمواعيد المتفق عليها، وكذا حرصهم على القيام بالواجبات المنزلية ساعد في السير الحسن لمراحل هذه الإستراتيجية، وبالتالي تحقيق نتائج ايجابية بالنسبة لمستوى الأداء القرائي لديهم، وهو ما يبرز من خلال

نتائج القياس البعدي لمقياس تشخيص عسر القراءة، إضافة إلى تصريحات معلمي أفراد العينة الذين أثنوا على التغير الإيجابي الذي طرأ على تلامذتهم داخل الصف الدراسي سواء من الناحية السلوكية كالانضباط والمشاركة، أومن ناحية التحصيل الدراسي في مادة القراءة. وعلى ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، يمكن الإشارة إلى أنّ الإستراتيجية العلاجية المكيفة وفق خصائص اللغة العربية، هي جد فعالة في تحسين المستوى القرائي لدى المعسرين قرائيا، كما أنّها تساهم في الخفض من حدة بعض الظواهر السلوكية غير المرغوب فيها داخل الصف الدراسي، كمظاهر العدوانية والخوف والخجل والتردد، والّتي غالبا ما نصادفها عند المعسر قرائيا.

1- الخلاصة:

إن عملية علاج صعوبات التعلم تستدعي تخطيطا مسبقا ودقيقا لأنّ ذلك يساعد على توفير الوقت والجهد ويساعد على تحقيق الأهداف المرجوة بسهولة. ولهذا يجب أن يكون التخطيط لكل حالة على انفراد حتى تنجح في التغلب على نواحي الضعف الخاصة بها، الأمر الّذي كان وراء التفكير في تفعيل إحدى الاستراتيجيات التربوية الخاصة بهذه الفئة، وهي «طريقة جلنجهام» باعتبارها من الطرق الأكثر فاعلية لإعادة التأهيل في حالات عسر القراءة ، وقد أوضحت نتائج الدراسة نجاعة وفاعلية طريقة جلنجهام المتعددة الحواس في تحسين الأداء القرائي لدى فئة ذوي صعوبات القراءة. وعليه، ورغم أنّ المعطيات المتوصل إليها لا يمكن تعميمها على جميع حالات صعوبات التعلم، يتضح لنا مدى أهمية استخدام البرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية من أجل تمكين الأطفال المتمدرسين وخاصة منهم فئة ذوي صعوبات التعلم من التعليم بطريقة مثلى في جو تسوده ظروف تربوية، ونفسية واجتماعية ترقى بالتلميذ إلى تحقيق النجاح. وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- أن تكون عملية التقييم والتقويم عملية مستمرة طوال السنة الدراسية لما لذلك من آثار إيجابية في معرفة مستوى التلاميذ، وكذا المساعدة في عملية الكشف المبكر على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- أن يكون معلّم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام على دراية وذو خبرة بكيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ وأن يستطيع الكشف عن أبرز الصعوبات لديهم.
- الاستفادة من نتائج الدراسات القائمة على استخدام البرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية الناجحة، وتفعيلها في تحسين بعض جوانب صعوبات التعلم لدى هذه الفئة من التلاميذ.

المراجع:

- أبو لين، وجيه المرسي، قورة علي، عبد السميع، (2013)، *الاستراتيجيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة*، القاهرة، رابطة التربويين العرب.
- البارودي، منال، (2015)، فن التعامل مع شخصية القائد الصغير، مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- البواليز، محمد عبد السلام، (2006)، *أثر إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة: الأردن، تاريخ الاسترجاع: 2019/03/15.
- جرانت، دفيد، ترجمة: عبلة أحمد بصة، (2014)، *هكذا أفكر عسر القراءة واضطراب التآزر الحركي*، أبو ظبي، (د، ن)، نشر العمل الأصلي عام 2012.
- جلجل، نصرة عبد المجيد، (1994)، العسر القرائي: الديسليكسيا: دراسة تشخيصية علاجية، (ط2)، القاهرة، النهضة المصرية.
- جلجل، نصرة، عبد المجيد، (2005). التعليم العلاجي، الأسس النظرية والتطبيقات العملية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- الجهني، سلمان بن عايد، (2017)، أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلية صعوبات التعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6(4).41-51
- الحاج، محمود، أحمد، (2019)، الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية)-المفهوم-التشخيص-العلاج. الأردن، دار اليازوتي العلمية للنشر والتوزيع.
- حسن، زينب، طلعت، (2020)، القراءة التحليلية من البداية إلى الاحتراف باستعمال الأنواع لتحقيق الأهداف، القاهرة، الدار الثقافية للنشر.
- الختاتنة، سامي محسن، النوايسة، فاطمة، عبد الرحيم، (2011)، علم النفس الاجتماعين عمان، دار حامد.
- ديفس، رونالد، براون، إلدون، (2011)، ترجمة هيئة التحرير في دار النهضة العربية، إشراف صعب، سمر رياض، موهبة عسر القراءة (الديسلكسيا)، بيروت، دار النهضة العربية.
- الزيات، مصطفى،(1998)، *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية: اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية*، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- سيد، علي فتحي، (2001)، *الإدراك الحسي والبصري والسمعي*، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- صبحي، عبد السلام محمد، (2009)، *صعوبات التعلم والتأخر المدرسي لدى الأطفال*، الجزائر، دار المواهب للنشر والتوزيع.

- صومان، أحمد، إبراهيم، (2010)، أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن. دار زهران.
- طيبة، غور ثاني سناء، (2009)، *مقدمة في صعوبات القراءة*، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع. عبد الخالق، أحمد محمد، (1996)، قياس الشخصية، الكويت، مطبوعات جامعة الكويت.
- عواد، احمد احمد، (1988)، *مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض الصعوبات التعليم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير مشورة، كلية التربية ببنها: :مصر.
- القريطي، أمين، عبد المطلب، (1998)، صعوبات التعلم، مصر، عالم الكتاب للنشر.
- الكثيري، نورة، (2007)، أثر *استراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهنّ لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراء*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض، تاريخ الاسترجاع: 2019/03/11
http://kenanaonline.com/users/azazystudy/posts/109848
- مازن، حسام محمد، (2012)، *المناهج التربوية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة*، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
- الملا، بدرية سعيد إبراهيم، (1995)، *برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى التلميذات الصف الرابع الابتدائي من مرحلة الابتدائية بدولة قطر*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين الشمس: مصر.
- Blaye, A et Lemaire, P, (2007), *La psychologie du développement cognitif de l'enfant*, Paris, De Boeck Supérieur.
- Ecalle J. et Magnan, (2006), *Des difficultés en lecture à la dyslexie- problèmes évaluation et diagnostique*, France, *Glossa*, 97.4-19. Visité le : 05/03/2019. https://scholar.google.com/scholar?q=Des%20difficult%C3%A9s%20en%20lecture
- Kushwash. D, (2009), Children with Dyslexia : a handbook for parents and teachers, New Delhi, Readworthy.
- Lemer.J-W, Beverly.J-H, (2011), Learning Distabilities and related Mild Distabilities :teaching strategies and new directions, United States, 12th Ed. Wadsworth Cengage learning.

- Lerner, J. (2003), *Learning disabilities :Theories, diagnosis and teaching strategies*, (8th Ed), New York :Houghton Mifflin Company.
- Lonescu, S, (1987), *L'intervention en déficience mentale :Manuel de méthodes et de techniques*, Volume 2, Bruxelles, Ed. Mardaga.
- Mahec. G, (2008), Une nouvelle épreuve de lecture, son application à l'étude de la dyslexie, Paris, Ed. Publibook.
- Mather. N, Wending. B J, (2011), Essential of Dyslexia Assenssment and Intervention, United States of America, John Willey and sons.
- Moss, G, (1995), *The Basis of special weeds :A Routlege/special children survival guide for the classroom Teacher*, Psychology Press, London and New-yord.
- Peltman. B.R, (2015), Reading instruction in America, Jefferson, North America, McFarland Publishers.
- Swanson, H.L, (1999), Reading research for students with LD : A meta-analysis of intervention outcomes, Journal of Learning Disabilities, vol. 32, no 6, p. 504-532.
- Zesiger P, (2003), Neuropsychologie développementale et dyslexie, *Enfance*, 56 (3), 237-243, Visité le :11/09/2019. https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-237.htm
- Zesiger, Pascal Eric (2004), Neuropsychologie développementale et dyslexie. *Enfance*, 56 (3), 237-243, Visité le :11/09/2019 https://archive-ouverte.unige.ch/unige:80943