الفصل الأول

الحاجة لتنمية وعى معلمى صعوبات التعلم وتدريبهم

مقدمة

أولاً : واقع وعى المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم

ثانيًا : مشكلة التدريب وتنمية الوعى بمهارات تشخيص صعوبات التعلم

ثالثًا : جدوى التدريب

رابعًا : كيفية الإعداد لتدريب معلمى صعوبات التعلم

خامسًا : على أى الصعوبات نبدأ فى التدريب؟

سادسًا : جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة

سابعًا : لكن كيف يمكن اعداد البرنامج التدريبى بأسلوب علمى؟

مقدمـة

لا حاجة للقول بأن مجال صعوبات التعلم لم يعد من المجالات الحديثة فى علم النفس؛ فقد مضى على تواجده ما يناهز أربعة عقود ونيف، وذلك منذ أن تأسس بصورة نهائية فى مؤتمر شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية فى (١٦) إبريل (١٩٦٣).

هذا المؤتمر الذى حضره المهتمون وأولياء أمور التلاميذ(*) والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى محاولة منهم لإزالة القلق والتوتر الناجم عن إضفاء أوصاف غير مرغوبة على أطفالهم، والوقوف على حقيقة ما بهم بعدما وصفهم الأطباء بأوصاف من قبيل أطفال ذوى تلف مخى Brain Injury، أو إصابات دماغية Brain Damage، أو أطفال يعانون من خلل بسيط فى وظائف الجهاز العصبى المركزي Children with Minimal Brain Dysfunctions(CMBD)، وهلم جر من هذه الأوصاف المزعجة.

إنه المؤتمر الذى أعلن فيه صموائيل كيرك بأن هذا المفهوم هو مفهوم نفسى وتربوى فى المقام الأول، ويجب أن يهتم به علماء النفس والتربية بعدما كان حِكرا على أطباء الأعصاب، وعلماء الطب النفسي.

وعلى ذلك، ومنذ ذلك التاريخ واهتمام الباحثين والمتخصصين والمختصين لا

(*) يستخدم المؤلف مفهوم التلاميذ والأطفال بمعانى مختلفة أحيانًا؛ حيث يسمى الذين إلتحقوا بالتعليم الاساسى تلاميذًا، وما دون ذلك بالأطفال، رغم أن مفهوم الأطفال يتسع لهؤلاء وهؤلاء.

ينقطع عن سبر أغوار كل جوانب ومفردات المجال، من أطفال وتلاميذ وطلاب، وأولياء أمور ووالدين، ومؤسسات ذوى صعوبات التعلم، أو مشرفين تربويين أو معلمين متخصصين، كل ذلك بغية التأصيل والتقعيد للمجال، وتنشيط حركة البحوث وترقية مستواها بما يعود بالنفع على ذوى صعوبات التعلم ومناهجهم، وطرق التدريس لهم، وأساليب تربيتهم، وكذلك معلميهم.

والمتأمل لأدبيات مجال صعوبات التعلم يجد أنه قد تعاظم الاهتمام به خلال العشرين سنة المنصرمة وبخاصة فيما يتعلق بزيادة وعى وتعميق فهم المعلمين والمشرفين التربويين(الموجهين) Supervisor العاملين فى هذا المجال من خلال زيادة الوزن النسبى لبرامج الإعداد فى الجامعات، أو من خلال فتح مسارات خاصة لصعوبات التعلم، أو فتح مراكز لتعليم هؤلاء الأطفال والتلاميذ وتربيتهم، أو من خلال فتح مراكز تهتم بصعوبات التعلم، أو إنشاء مجلات بحثية خاصة بهذا المجال، أو تنشيط حركة وبرامج تدريب المعلمين والمهتمين من أخصائيين ومختصين وموجهين ومشرفين تربويين.

أولا : واقع وعى المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم :

إن ما تقدم يثير دائما مجموعة من التساؤلات التى تعد غاية فى الأهمية، منها :

هل واقع حال المعلمين والمهتمين يشير إلى نقص الوعى بالمجال؟

وإن كان هناك نقص فى وعى المعلمين والمهتمين بالمجال من موجهين ومشرفين تربويين، فما هو الحل؟

ما هو الحل بخاصة إذا علمنا بأن هناك فئات كثيرة من هؤلاء لم يتلقوا المعارف والمعلومات اللازمة للعمل فى المجال كأولئك الذين تخرجوا من الجامعات ولم يتلقوا برامج دراسية فى الصعوبات لأن المجال لم يكن قد حط برحاله بعد؟

ولكن قبل الولوج للإجابة على ما تقدم دعنا نذهب إلى ماهية الوعى فى عرف البحث والمنهج العلمي:

يرى باكير (Baker1982)، بأن الوعى Awareness بالمهارة مفهوم يتضمن مكونين أحدهما يتمثل فى المعرفة بالمهارات والاستراتجيات المطلوبة لكى ينجز الفرد بفاعلية المهمة المطلوب إنجازها. أما المكون الثانى فإنه يتمثل فى قدرة الفرد على الاستفادة من آليات تنظيم الذات مثل: التخطيط، وتقويم فاعلية الاستمرار فى النشاط، بالإضافة إلى علاج الصعوبات لتأمين الوصول إلى إكمال المهمة بنجاح. بينما يشير براتير وديكز وجونسون (Prater, Dyches & Johnson, 2006)، إلى أن مفهوم الوعى يشير إلى المستوى الظاهرى أو السطحى Superficial من المعرفة حول موضوع معين، فى حين يشير الفهم إلى المستوى الأعمق من الانهماك الشخصى والذهني؛ أى أننا هنا نجد أن الفهم أعمق من الوعي، وعليه فإن الوعى بمجال صعوبات التعلم يتضمن معرفة المعلمين والمختصين بالمهارات والاستراتيجيات التى يجب أن يتسلحوا بها لانجاز مهمة معينة تمثل موطنا للصعوبة ومحلا لها، كما يتضمن الوعى قدرة المعلمين والمختصين على التخطيط والتنظيم الجيد لتطبيق المهارات والاستراتيجيات بكفاءة واقتدار وتقويم نتائج ما تقدم للوقوف على مدى الاستفادة من ذلك.

وبناء على ما تقدم يمكننا القول ـ على سبيل المثال ـ بأن الوعى بصعوبات القراءة أو الوعى بعلاج مشكلات القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم يتضمن معرفة المعلمين أو المتخصصين بأن الفرد يواجه صعوبة، ومعرفة طبيعة هذه الصعوبة وماهيتها، وأن تخطيطا يجب أن يتم حتى يتم التغلب على هذه الصعوبة، وأن يكونوا على معرفة بكيفية قياس التقدم فى مواجهة هذه الصعوبة التى يواجهها الأفراد ذوى صعوبات التعلم، حتى يتم اتخاذ قرار بالاستمرار فى تطبيق الاستراتيجيات أو تغييرها أو الانتقال إلى علاج الصعوبة التى تليها، أى أن المعلم والمتخصص هنا يقوم بتقويم بنائى وتقويم نهائى حتى يصل إلى قرار (Cawley &Miller, 1986).

وعلى ذلك فإنه يمكن من خلال هذه التعريفات ملاحظة أنها قد اتفقت على أن مفهوم الوعى بالمهارة يتضمن المعرفة بالمهارة وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة.

وعليه يكون الوعى بمهارات تشخيص صعوبات التعلم معرفة المتدرب بالمهارة التى سيتدرب عليها، وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة، وتطبيق وتقويم ما يحقق ذلك.

وإذا كان الأمر يتعلق بمهارة انتقاء ذوى صعوبات التعلم فإن الوعى بهذه المهارات يمكن أن يتضمن وعى المتدرب بمهارات الانتقاء الآتية:

١- حساب نسبة الذكاء.

٢- التمييز الفارق بين ذوى صعوبات القراءة والفئات المشابهة.

٣- استخدام المؤشرات النفسية فى التعرف على التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات القراءة.

٤- كيفية حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

٥- كيفية حساب التباعد الداخلي.

٦- التشخيص التكاملى على مقياس تشخيص الوعى ببعض بمهارات انتقاء ذوى صعوبات التعلم فى مجال أو مهارة بعينها.

لكن يبقى السؤال: هل المعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين على وعى بهذا المجال؟

وللإجابة على هذا السؤال تبقى هنا علامة استفهام تحتاج إلى إزالة ما المقصود بالمعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين ؟

هل المقصود بالمعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين هم الذين يقعون فى البيئة العربية؟ أم المقصود الذين يقعون فى الدول المتقدمة مثلا كالولايات المتحدة الأمريكية، أو المملكة المتحدة وهكذا..

وحول ما تقدم فإن الأمر يستدعى الوقوف على حقيقة وعى الفئات المتقدمة عالميا وعربيا حتى تكون الإجابة شافية وضافية.

وعليه فإنه للإجابة على ما تقدم فإن الأمر يستدعى مسحا متأنيا لأدبيات مجال صعوبات التعلم فى العالم المتقدم، لأنه لا يتوفر فى العالم الثالث والبيئة العربية قواعد بيانات ومعلومات كافية للبحث والرصد يمكن أن تزودنا بحقيقة وضع المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين فى هذا المجال، وأن نتائج مسح أدبيات صعوبات التعلم فى العالم المتقدم يمكن أن يوصلنا من باب الاستنتاج إلى حقيقة وواقع الأمر فى الدول العربية.

وتلبية لمتطلبات ما تقدم نجد كيربي، ديفز وبريانت(Kirby; Davies & Bryant ,2005) يُحدون قولهم قاطعين بأنه مازال وعى ومعرفة المهنيين من معلمين وممارسين عامين ومشرفين تربويين بهذا المجال غير واضحة؛ إذ لا يزال هناك خلط لديهم فى معرفة وفهم العديد من الفروق المميزة بين الصعوبات الخاصة فى التعلم، ومشكلات التعلم، وبطء التعلم، وكذلك فى معرفة بعض الطرق المناسبة لعلاج مشكلات التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية.

وفى السياق ذاته يشير بيتر، بارنت وهيندرسون(Peter Barnett & Henderson, 2001) إلى أن استقصاء واقع المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين، بل والمختصين وبعض المتخصصين والباحثين يشير إلى أن هناك خلطا كبيرا فى المعرفة الخاصة بالحدود الفارقة والمميزة بين مفاهيم الصعوبات الخاصة فى التعلم كمفاهيم الديزجرافيا والأبراكسيا والديسلكسيا على سبيل المثال.أو بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم Learning Problems ، ومثل هذا الخلط ما من شك يؤدى إلى عدم القدرة على الانتقاء الصحيح لهذه الفئات، ومن ثم صعوبة تقديم الخدمات المساعدة والعلاجية لهؤلاء التلاميذ والأطفال. لأن مثل هذا الخلط وسوء الفهم لا يجعل صانع القرار ومعلم صعوبات التعلم على بينة بالطفل ذى صعوبة التعلم وخصائصه التى تميزه عن غيره من الفئات الأخرى المشابهة له ولا تطابقه، الأمر الذى يترتب عليه إما تقديم الخدمة العلاجية بصورة خاطئة، أو تقديمها لمن حشر زورا فى فئة ذوى صعوبات التعلم، وهو ما يؤخر إمكانية التشخيص والعلاج بصورة صحيحة لهؤلاء الأطفال، ويزيد من الفاقد فى الجهد والوقت والمال.

وفى هذا الاطار، وتحليلا لأدبيات المجال، يشير كابلن وويلسون و ديوى وكروفورد(Kaplan; Wilson; Dewey & Crawford 1998).

إلى أن المعلمين أو المشرفين التربويين يعانون من نقص فى الوعى والمعرفة بطبيعة وخصائص وأنواع ذوى صعوبات التعلم، وهو ما يجعلنا فى حاجة ماسة لبرامج تدريبية فى هذا المجال لتطبيقها عليهم، ولعل هذا يتأكد من نتائج دراسة أجراه كيربى وآخرون، (Kirby, et al. ,2005) والتى أظهرت محدودية المعرفة والوعى الخاص بصعوبات التعلم لدى المعلمين، الأمر الذى أثر على كفاءتهم فى التعرف على هؤلاء التلاميذ(*) والأطفال ومساعدتهم داخل الفصل الدراسي، وذلك باعتبار أن للإشراف التربوى أهميته وجدارته فى نشر الوعى العلمى لدى المعلمين بمجال صعوبات التعلم، لأن الإشراف التربوى فى جوهره "عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها".كما يهدف إلى مساعدة المعلمين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها فى تدريس موادهم وإطلاعهم على كل جديد فى ميدان تخصصهم وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهم فى كل ما يساعد على نموهم مهنيا وعلميا، والعمل على حسن توجيه الإمكانات البشرية والمادية وحسن استخدامها.

وعليه فإن المشرف التربوى أو الموجه يعهد إليه بتوجيه وتدريب المعلمين الذين يقعون ضمن مسئولياته الوظيفية، ومساعدتهم على الوقوف على أفضل الطرق التربوية وكيفية الاستفادة منها فى تدريس موادهم للأطفال أو التلاميذ الذين يقعون ضمن اختصاص المعلمين الذين يشرفون عليهم. كما أن من مهام المشرف التربوى أو الموجه تدريب المعلمين بصورة مباشرة وغير مباشرة، وبطريقة رسمية وغير رسمية، وإدارة الخطة الزمنية و التدريسية شراكة مع المعلمين بهدف استثمار إيجابياتهم نحو العمل، وتخطيط الأعمال الجماعية التى يلتقى فى أدائها المعلم والفنى

(*) تقديم التلاميذ على الأطفال ليس لإعتبار الأهمية، أو اعتبارات أخرى، بل التقديم والتأخير استدعته ضرورات الكتابه، والأولى تقديم الأطفال على التلاميذ عذرًا.

والتقني، وتهيئة فرص النمو الذاتى للمعلين، وتقديم المشورة لهم للابتكار والإبداع المستمرين، ومشاركة المعلمين فى تحليل المنهج المدرسى إلى عناصره الأولية حتى يستطيع كل معلم الإلمام بما سيقدمه من جهد تدريسى (وزارة المعارف، ١٤١٩).

كما أن من أهداف عملية الإشراف التربوى تحقيق أهداف المدرسة ومساعدة العاملين فى الحقل التعليمى لكى يصبحوا ذوى مهارة وكفاية عالية بقدر الإمكان فى تأدية عملهم.

ويشير محمد شعلان (١٩٧٨) إلى أن من أهداف الإشراف التربوى مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها فى تدريس موادهم وإطلاعهم على كل جديد فى ميدان تخصصهم، وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهم فى كل ما يساعد على نمو المدرس مهنيا وعلميا، والعمل على حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمادية وحسن استخدامها(وهيب سمعان ومحمد منير، ١٩٧٥، أحمد إبراهيم،١٤١٩هـ).

ولأن الأمر كذلك فيما يخص دور ومهام المشرفين التربويين، فإن أمر زيادة وعيهم بمجال صعوبات التعلم، وتدريبهم على مهارات انتقاء وتشخيص صعوبات التعلم يعد من الأهمية بمكان.

وبالرغم من أن هناك نقص فى وعى المعلمين والمشرقين التربويين بمجال صعوبات التعلم من خلال ما تم طرحه بعاليه، وما سوف تأكده نتائج عدد كبير من الدراسات- وسنسردها فى هذا الفصل- لنفس النتائج السابقة، إلا أن الأمر يستدعى معه أيضا استقصاء واقع المعلمين والمشرفين التربويين والمهتمين حول وعيهم بمجال صعوبات التعلم، لكن بعد تفحيص وتمحيص وتحليل للواقع العربى لا تجد دراسات وقد اهتمت بهذا الجانب اللهم دراسة أجراها السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٨)، وما عدا هذه السطور فلا تكاد تصل يدك إلى غيرها على الأقل فى حدود علم وقدرات مؤلف الكتاب.

على أية حال، إن استقصاء واقع هذا الأمر وكما تقدم تبيانه فى دول العالم الأول ما من شك سوف يظهر واقعنا فى هذا المجال استنتاجا لا استقصاء؛ لأن الأمر

يستدعى بداهة الحكم بتخلف المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم فى الوطن العربي، وأنه لا اهتمام فى وطننا الحبيب بتدريب معلمى صعوبات التعلم والمشرفين التربويين لأن المقدمات تؤدى إلى النتائج، لكن للتأكد، والمزيد من التأكد، فى الوصول إلى النتائج ذهبنا نستقصى الواقع الأجنبى فى تدريب معلميهم ومشرفيهم التربويين فوجدنا واحدا مثل كيربى وآخرون (Kirby et al. 2005) يشيرون إلى أن هناك عددًا قليلًا من الدراسات التى ركزت مباشرة على معرفة المعلمين والأخصائيين المهتمين بالصعوبات الخاصة فى التعلم، وعمدت إلى تقديم تدريب لهم يساعدهم على زيادة معرفتهم بهذا المجال، وبكيفية وطرق مساعدة التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، هذا بالرغم من أن المتعارف عليه وتكفله القوانين الوطنية والمواثيق الدولية الصادرة من الأمم المتحدة، وجمعيات وروابط صعوبات التعلم أن حق تقديم خدمة الإرشاد والتوجيه للعاملين فى مجال التربية الخاصة ومجال صعوبات التعلم تحديدا حق أصيل من حقوق الإنسان ولاسيما أن هذا الأمر يتعاظم من وجهة نظرنا إذا علمنا بأن هناك فجوة واسعة فيما يخص التدريب والتوجيه للعاملين فى مجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص وبين الواقع. وهذا ما يشير إليه أيضا روك، فيسلر و شارج (Rock; Fessler; & Church، 1997).

إن مثل ما تقدم يشير بجلاء إلى ضرورة الاهتمام بتدريب الدارسين فى برامج صعوبات التعلم، ومعلمى صعوبات التعلم والمهتمين من المشرفين التربويين فى الوطن العربي، ويكفى أن تعلم بأن حجم ما ينفق من أموال على تدريب العاملين فى هذا المجال فى دول العالم الثالث لا يتجاوز نصيب الفرد فى العام٢،٣دولار، وعليه، كم يكون حجم ما ينفق على المذكورين بعاليه؟!!

ومن ثم، فإن ما تقدم يوجب علينا أن نبحث عن طريقة كى نشجع التدريب الموسع والمستمر لمعلمى التربية الخاصة، ومعلمى صعوبات التعلم بخاصة، بل والمعلمين والعاملين فى الدول العربية على وجه العموم.

إن القصور فى التدريب لا يقف حد دول العالم الثالث فقط، بل هناك ما يفيد بأن هناك من الدول المتقدمة من لديها القصور بعض الشيء فى تدريب العاملين فى مجال

التربية الخاصة، بل وفى مجال صعوبات التعلم أيضا؛ حيث تبين مثلا أن المعلمين فى العديد من الولايات الأمريكية لم يتلقوا تدريبا لتزويدهم بالكفاءات اللازمة للوقوف على المعرفة الدقيقة للتلاميذ أو للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وما يواجهونه من مشكلات، وكيفية التدخل لعلاجها.

وعود على بدء، برغم قلة نتائج الدراسات التى ركزت على حاجات المشرفين التربويين ومعلمى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى العالم، إلا أن إرهاصات استقصاء الواقع تجعلنا فى حاجة ماسة لتدريب هؤلاء لكى نستطيع أن نلبى حاجات هؤلاء التلاميذ والأطفال؛ وهو ما يعنى أننا فى حاجة ملحة لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية التشخيص والعلاج لهؤلاء التلاميذ والأطفال كى نتعرف على هذه الحاجات، كما أننا يجب أن نزود المعلمين والمشرفين فى مجال صعوبات التعلم بكل المكونات والنواحى الخاصة بمجال صعوبات التعلم على يد المتخصصين فى هذا المجال، الأمر الذى سوف يساعد فى النهاية على تحسين مهارات التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم كنتيجة طبيعية لتحسن مستوى المعلمين والمشرفين نتيجة لهذا التدريب، وهو ما أكدته نتائج البحوث والدراسات فى هذا الجانب.

ثانيا : مشكلة التدريب وتنمية الوعى بمهارات تشخيص صعوبات التعلم :

منذ ظهور مفهوم صعوبات التعلم واهتمام العالم غير منقطع عن البحث فى هذا المجال، إلا أن بعض الدول أولته اهتماما يفوق عن بعض الدول.

وفى هذا المجال فقد رصدت الولايات الأمريكية- رغم بعض القصور فى هذا الجانب- أمولا طائلة للبحث فى مشكلة التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم وتدريب المعلمين والمشرفين التربويين وغيرهم على كيفية التشخيص والعلاج.إلا أننا فى العديد من الدول العربية(*) لم نضع اعتبارا يليق بمجال تدريب العاملين فى

(*) ميزانية التدريب فى جمهورية مصر العربية لعام ٢٠١٠/ ٢٠١١ (١٢٠) مليون جنيه، فإذا كان الجهاز الادارى للدولة ما يناهز (٦) ملايين، يصبح نصيب الموظف أقل من نصف دولار أمركى فى العالم.

مجال التربية والتعليم على طبيعة وخصائص هؤلاء التلاميذ والأطفال، كتدريب المعلمين والمشرفين فى هذا المجال، وبخاصة إنهم تعلموا فى الجامعات فى فترة لم يكن مجال صعوبات التعلم قد أخذ مكانه ضمن المناهج الدراسية والأكاديمية داخلها.

إذ للتدريب أهميته وجدواه، ما فى ذلك شك أدنى شك.

لماذا؟

لأن التدريب فى جوهره نشاط إنسانى مخطط له يقصد منه تحقيق أهداف محددة بعينها، منها إحداث تغيير فى جوانب مختارة لدى المتدربين من أجل تحسين الكفاءة لديهم ؛ لذلك فإنه يعد من أفضل مجالات الاستثمار والتنمية البشرية والتى تعد أساس كل تنمية اقتصادية وحضارية.ومن هنا برزت الحاجة إلى العلاج والتدريب لنواحى القصور أثناء الخدمة تفعيلا لمبادئ وأهمية التعليم المستمر.

وتأكيدًا لما تقدم فقد أوضح دليل المشرف التربوى التابع لوزارة التربية السعودية أن من أهداف التدريب أثناء الخدمة تطوير المهارات وزيادة المعارف، والقدرات، وزيادة الكفاءة، وعلاج جوانب القصور، وتنمية ذواتهم، والتعرف على الاتجاهات والأساليب الحديثة المتطورة فى التربية (وزارة المعارف،١٤١٩).

كما يُنظر إلى التدريب على أنه خلق الظروف للتعليم الفعال وذلك بهدف تعلم وتعليم مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالعمل، وهو أيضا نشاط لنقل المعرفة إلى مجموعة أو مجموعات من التلاميذ والأطفال يعتقد أنها مفيدة لهم.

وتنقسم البرامج التدريبية من ناحية طول الجلسات وتكرارها إلى برامج تدريبية مكثفة وبرامج تدريبية غير مكثفة.

ولتوضيح ماهية نوعى البرامج فإنه يكفى تعريف أحدهما ليظهر معنى الآخر، وللإيضاح يمكن الإشارة إلى أن البرنامج التدريبى المكثف بأنه مجموعة من الأنشطة والخبرات العلمية المخطط لها فى ضوء مهام المتدربين، وخصائصهم؛ بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة والواضحة، وذلك من خلال تطبيقه فى

فترة زمنية قصيرة، ووسائل محددة، ومن خلال جلسات طويلة، ومتكررة تكرارًا عاليًا.

لكن هل من احتياطات علمية لعملية التدريب؟

إن من الضرورى لكى تتم عملية التدريب على أسس علمية أن يتم مراعاة ما يأتى:

أن يتم إعداد مقياس يتضمن مجموعة من النقاط التى تعد ركائزًا لمضمون أى دورة تدريبية، وفى ضوء النتيجة النهائية لتحليل الاستجابات على المقياس سوف يتضح واقع وعى المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين بالمجال، وهو ما سوف يفيد فيما يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبى.

وتأكيدا على ذلك يشير السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩) إلى أن تحليل استجابات راغبى التدريب على مثل هذه المقاييس يعد ذات أهمية كبيرة فى تحديد ما يجب أن يتضمنه التدريب، ولتصميم هذا المقياس بعد تحديد أبعاده ومكوناته فإن هذا يتطلب من الخبير الذى سيقوم بالتدريب قبل إعداد البرنامج التدريبى البحث فى الدوائر المعرفية العالمية؛ للوقوف على واقع المشكلات التى يواجهها العاملون فى هذا المجال من معلمين ومشرفين تربويين، ليلى ذلك بحث وتحليل واقع المعلمين والمعلمين والمشرفين التربويين.

وتطبيقا لما تقدم قام مؤلف الكتاب بإتباع نفس الإجراءات السابقة لاستقصاء واقع المعلمين والمشرفين التربويين بإحدى الدول العربية الشقيقة، وقد كشف تحليل الاستجابات أن المعلمين والمعلمين والمشرفين التربويين لا يعرفون فى غالب الأحوال إلا النذر اليسير عن هذا المجال، كما اتضح أنه من البد اللازم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية تعرف التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، وانتقائهم وفرزهم، ومعرفة الفروق المميزة بينهم وبين فئة بطيئى التعلم وفئة المتأخرين دراسيا أو ذوى مشكلات التعلم، وكذلك التدريب على كيفية التدخل لعلاج بعض أهم المشكلات التى تواجه هؤلاء التلاميذ والأطفال على

أسس علمية،وهنا نجد تطابقا بين تحليل ورصد الواقع مع ما يشير إليه تحليل أدبيات المجال فى التراث العالمي؛ حيث يشير بستيزون (٢٠٠٥) ومهتا (٢٠٠٥) إلى أننا فى حاجة ملحة لتدريب المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين؛ وذلك لأننا لاحظنا بعد استقصاء الواقع فى الولايات المتحدة الأمريكية خلط وسوء فهم فى هذا المجال لدى العاملين فى مجال صعوبات التعلم. فواحد مثل بستيزون (٢٠٠٥) يشير قائلا: إن الملاحظات المتأنية من خلال عملى فى الإشراف التربوى على المعلمين والمشرفين التربويين العاملين فى مجال صعوبات التعلم فى ولاية نيوكاستل Newcastle قد أظهرت بما لا يدع مجالا للشك أنهم فى حاجة للتدريب فى هذا المجال، ولاسيما أن للتدريب أهمية كبيرة فى ترقية قدرات ومهارات المتدربين.

كما أن نتائج العديد من الدراسات التى أجريت فى هذا السياق تؤكد ما تقدم، ومن هذه الدراسات الحديثة على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة بيتر، وآخرون (Peters; et al., 2001) والتى أجريت بهدف معرفة وعى الأخصائيين المهنيين العاملين مع التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم بمجال الصعوبات النوعية والعديد من المفاهيم الخاصة بهذا المجال وبضمن هذه المفاهيم الخرق، والأبراكسيا ومصطلح الـ DCD (مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ والأطفال الذين يعانون من صعوبات حركية) وجميع هذه المصطلحات الثلاثة تستخدم كبدائل لبعضها البعض فى المملكة المتحدة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن ٧٪ من عينة الدراسة هم الذين يعرفون فقط ما يعنيه المفهوم، وأن ٣٢٪ فقط يعرفون ما تعنيه الأبركسيا، وأن ٧٪ فقط من المعلمين والممارسين العامين هم الذين يستخدمون مصطلحى الـ DCD، والأبراكسيا كبدائل لبعضهما البعض كما أن هناك خلط بين مفهوم الديسلكسيا ومفهوم الأبراكسيا.

دراسة كيربى وآخرون.(Kirby; et al., 2005) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق فى المعرفة لست صعوبات خاصة من صعوبات التعلم، وكذلك الصعوبات التى تواجه التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك لدى الممارسين

العامين General Practitioners، ومعلمى صعوبات التعلم.وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلما، (١٠٥) ممارس عام. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والممارسين العامين فى المعرفة الخاصة بالصعوبات الخاصة الست لصالح المعلمين. كما أوضحت نتائج الدراسة عن المعرفة السطحية أو الوعى السطحى Cursory Awareness لدى عينتى الدراسة بالمفاهيم والمعرفة الخاصة بصعوبات التعلم.

وفى دراسة أجراها مهتا (Mehta,2006) بهدف قياس مستوى الوعى حول : مفهوم صعوبات التعلم، الديسلكسيا، الديسجرافيا، وصعوبات الحساب النمائية " ديسكولكوليا" وذلك لدى مدرسى صعوبات التعلم فى المراحل الأولية والثانوية وما بينهما، قد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الوعى الخاص بالمفاهيم السابقة لدى كل مستويات المعلمين ذوى صعوبات التعلم حيث كان الوعى منخفضا بصورة دالة إحصائيا على استبيانات الوعي.

ومن خلال دراسة أجراها كارلسون (Carlson, 2006) بهدف قياس الوعى بمجال صعوبات التعلم والخدمات التى تقدم لهؤلاء التلاميذ والأطفال فى المملكة المتحدة وذلك على عينة من العاملين فى مجال الرعاية الصحية والتعليمية قوامها (٤٤) مهنيا (هم الذين أرسلوا استبانا تهم مجابة من ضمن العينة الكلية التى قوامها ١٥٢) من المهنيين العاملين فى المجال فقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض الوعى بمجال صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة.

ثالثا : جدوى التدريب :

لا ينكر أحد أن الاستثمار فى البشر، أو ما يسمى بالتنمية البشرية يعد أعلى أنواع الاستثمار، وأجداها أثرا فى التنمية المستدامة وبخاصة فى المجتمعات النامية ـ تأدبا المتخلفة حقيقة ـ؛ إذ يعد العنصر البشرى أهم مكون فاعل فى منظومة التنمية، فهو مخ المجتمع، وقاطرة البعث وإعادة البعث لنهوض الأمم.

والتدريب والتأهيل وإعادة التأهيل يعد أداة ذات نجاعة مفرطة فى تحقيق عوائد ثقافية واجتماعية وتعليمية وحضارية وعلمية واقتصادية؛ فإنفاق دولارًا واحدًا فى التدريب يترتب عليه عائدًا يزيد عن عشرة دولارات تقريبا كمردود اقتصادى فقط، ومن ثم فلا أحد ينكر أهمية التدريب وما يرتبط به من عوائد استثمارية.

وما سبق رصده فى الفقرات السابقة يجعلنا ندور مرة ثانية حول جدوى التدريب وأهميته فى مجال صعوبات التعلم.

وفى هذا الإطار يشير شابمان (Chapman, 2006) خلاصة لتحليله العديد من الدراسات التى أجريت فى مجال تقديم الخدمة الخاصة بصعوبات التعلم للعاملين فى هذا المجال إلى أهمية التدريب المستمر للمعلمين والمشرفين التربويين والاخصائيين النفسيين العاملين فى هذا المجال؛ وبخاصة الذين يلقى على عاتقهم توجيه المعلمين العاملين فى المجال؛ حيث تشير النتائج إلى أن تدريب هؤلاء قد أدى إلى تحسن التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى العديد من المجالات والنماذج السلوكية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم لديهم.

ولعل ما يؤكد أيضا على أهمية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين العاملين فى مجال صعوبات التعلم، هو أن تدريبهم انعكس إيجابيا على التلاميذ والأطفال الذين يقعون تحت مسؤوليتهم؛ حيث أثمرت العديد من الجهود فى مجال تدريب وإرشاد العاملين فى مجال التربية الخاصة عن تحسن الصحة النفسية للتلاميذ أو للأطفال الذين وقعوا ضمن اختصاص المتدربين فى إطار مجال التعلم والتحصيل والسلوك (Psttison, 2005).

لكن المهتمين بأمر التدريب عادة ما يعطون أولويات لما يجب التدريب عليه كخطوة أولى فى برامج التدريب المستمر حيث يشير براتير، (Prater, et at., 2006) إلى أنه من المهم فى هذا المجال أن يعرف المعلمين والمشرفين التربويين الكثير عن المشكلات التى يعانى منها التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، والخدمات والمساعدات التى هم فى حاجة إليها، وأن يعرفوا الفروق المحددة والمميزة لهؤلاء

التلاميذ والأطفال عن غيرهم، وأن يتزودوا باستراتجيات التعليم المناسبة لهؤلاء التلاميذ والأطفال كأن يعرفوا الفرق بين التدريب المباشر للمهارة التى يعانون فيها من قصور فى مقابل تدريب العملية النفسية التى تكمن خلف المهارات التى يعانون فيها من قصور أو ضعف، ومحكات الجدارة للحكم على أنهم من ذوى صعوبات التعلم، والتحديات التى تواجههم وواقع مشكلاتهم فى التحصيل.كما يجب أن يعرفوا بأن هؤلاء التلاميذ والأطفال يمكنهم أن يحققوا مستويات عالية من الأداء والتحصيل إذا ما أحسن فهمهم والطرق المناسبة لعلاج مشكلاتهم، فضلا عن أنهم فى حاجة لأن يتعرفوا المخرجات الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ والأطفال.

وفى هذا الإطار يؤكد كيربى وآخرون (Kirby, et al., 2005) إلى أن المعلمين والمشرفين التربويين لن يكونوا قادرين على تعرف التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، ومساعدتهم إذا كانت معرفتهم الخاصة بهذا المجال وبهؤلاء التلاميذ والأطفال محدودة؛وعليه فإنه من الضرورى أن يتلقى المعلمين والمشرفين التربويين والاخصائين العاملين فى مجال صعوبات التعلم تدريبا مستمرا يزيد ويعمق وعيهم بصعوبات التعلم. ولا سيما أن العديد من المشكلات النفسية وانخفاض الصحة النفسية توجد بصورة أكثر انتشارا لدى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأن تدريب المعلمين والمشرفين التربويين عادة ما تكون له آثار إيجابية على تحسن الصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ والأطفال، وهو ما يشير ويؤكد فى ذات الوقت على أهمية تدريبهم على المعرفة الخاصة بهذا المجال كمستوى أول فى برامج التدريب المستمر (Linsay,1999).

كما يعد من المفيد فى التدريب والبرامج المخصصة لذلك أن يتم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على عمليات انتقاء هؤلاء التلاميذ والأطفال وتمييزهم عن غيرهم من فئات المتأخرين دراسيا، وبطيئى التعلم وذوى مشكلات التعلم على أن يعرف المسئولين والمتدربين بأن أمر التدريب على ذلك ليس بالأمر الهين أو السهل الذى يمكن اغتصابه وذلك لأن التقارير الدولية والنتائج البحثية تثير إلى أن هذه العملية تعد مرهقة من ناحية الإجراءات، ومكلفة من الناحية الاقتصادية إلى حد

كبير. فمن ناحية الكلفة الاقتصادية يقدر مكتب التربية فى ولاية شيكاغو بأن كلفة تقييم وانتقاء التلميذ ذا الصعوبة فى التعلم يتراوح من (١٠٠٠) إلى (٢٠٠٠) دولار.

رابعا :كيفية الإعداد لتدريب معلمى صعوبات التعلم :

أما من ناحية تدريب المعلمين والأخصائيين على عملية انتقاء وفرز هؤلاء التلاميذ والأطفال فلكى تتم هذه العملية بصورة سليمة فإنه يجب أن يتدربوا على كيفية رصد الكثير من الأداءات والخصائص السلوكية الخاصة بهؤلاء التلاميذ والأطفال.

فبداءة يجب تحديد المجال الذى يعانى فيه التلميذ من الصعوبة، ثم تحدد الاختبارات المناسبة لتقييم هذا المجال، والإطلاع على الملف الأكاديمى والشخصى للتلميذ فى المدرسة، وكيفية قراءته والوصول إلى خلاصات منه، زد على ما تقدم، فإنه يجب أن تطلع على التاريخ الطبى لحالة التلميذ ووالدته من أول الحمل والأمراض التى أصيبت بها ومدتها وحدتها، ثم بعد ذلك كيف لهم أن يتدربوا على قياس ذكاء التلميذ، ثم تطبيق اختبارات تحصيلية فى المجال الذى يعانى فيه التلميذ من صعوبة لتتأكد ما إذا كان يعانى من تباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع، ثم بعد ذلك ينتقلون للتدريب على كيفية قياس التباعد الداخلى باستخدام إحدى الأدوات التى تصلح لقياس هذا المكون، ليلى ذلك تدريبهم على التأكد من أن التلميذ لا ترجع حالة التباعد لديه لأسباب الحرمان الاقتصادي، الثقافي، البيئي، التعليمى أو للإعاقات الحسية أو البدنية أو للإضطرابات الانفعالية الشديدة.

وبذا نلحظ أن عملية الانتقاء والفرز إذا ما تمت بصورة سليمة فإنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد والمال، والعديد من المتخصصين مثل: الطبيب، الأخصائى الاجتماعي، الأخصائى النفسي، الوالدين، المدرسين، أخصائيو القياس النفسى وأخصائى صعوبات التعلم.

إن ما تقدم يشير إلى كلفة وصعوبة تعرف ذوى صعوبات التعلم وتمييزهم عن غيرهم، وهو ما يشير إليه السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٨) قائلًا:

من المعروف أنه لكى يتم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على إجراءات انتقاء التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فإن الأمر يستدعى الوصول إلى مكونات الانتقاء.

ولأن مكونات ومحكات انتقاء وتعرف على هؤلاء التلاميذ والأطفال تختلف باختلاف مكونات التعريف المتبنى لذا فإنه للوصول إلى هذه المكونات والمحكات فإنه يجب تحليل عددا من مفاهيم صعوبات التعلم للوصول إلى أكثر مكونات وخصائص ذوى صعوبات التعلم شيوعا بين هذه المفاهيم، هذا بعد التغلب على مشكلة تحديد محك الشيوع بصورة مقبولة علميا، وتلقى قبول الخبراء والمتخصصين.

وفى هذا الإطار يضرب المؤلف مثالا عمليا على ذلك؛ حيث يشير إلى أنه لكى يتم تنفيذ ما تقدم فى أحد الأعمال العلمية فقد قام بتحليل عشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم ذات الشيوع والشهرة العالية فى المجال(*).

(*) التعريفات التى قام المؤلف بتحليلها ووردت تفصيلًا فى مؤلف سابق هى: كيرك (١٩٦٢)، باتمان (١٩٦٥)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ أو للأطفال المعاقين (١٩٦٨) National Advisory Committee of Handicap Children1968(NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالى بالقانون ٩١/ ٢٣٠ فى ٣١ يناير، جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩) North Western University1969(NWU)، تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس التلاميذ والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (١٩٧١) A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities-Disabilities Council for Exceptional Children1971 (CES-DCLD)، التعريف الإجرائى لمكتب التربية الأمريكى (١٩٧٦)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ أو للأطفال المعاقين (١٩٧٧) National Advisory Committee of Handicap Children 1977 (NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، و الصادر على المستوى الفيدرالى بالقانون ٩٤/ ١٤٢ فى ٢٩ نوفمبر، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١)، وتعريف ذات الهيئة الصادر فى (٣٩ ديسمبر (٢٠٠٤) فى التعريف المسممى The Individual of Learning Disabilities Act ILDA بالقانون ١٠٨-٤٤٦ National Joint Committee for Learning Disabilities 1988(NJCLD) مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) The Learning Disabilities Association of America1986 (LDA)، مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) Interagency Committee of Learning Disabilities 1988 (ICLD) ، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨) National Joint Committee for Learning Disabilities 1988 (NJCLD)

وقد اعتمد المؤلف المكونات التى توضع فى تعريفه على نسبة شيوع قدرها ٥٥٪ فأكثر فى هذه التعريفات التى تم تحليلها، وفى ضوء ذلك تم التوصل إلى تعريف لصعوبات التعلم ينص على

" يشير مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتى يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى لديهم فى المهارات الأساسية فى استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر فى نمو الجهاز العصبى المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان أو القصور الثقافي،أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب)، والديسفازيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم الطلاب ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئى التعلم، ولا المعاقين عقليا"(السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠،٢٠٠٧، ٢٠٠٢).

أما صعوبات القراءة Reading Disabilities فيمكن تعريفها بأنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة فى التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء فى القراءة، حيث يعد تحصيلهم فى هذا الجانب منخفضا بصورة دالة إحصائيا عن التحصيل المتوقع لهم وذلك فى ضوء ما يمتلكونه من ذكاء، وعمرهم الزمني، والفرصة المتاحة للدراسة، وعدد السنوات التى أمضوها فى المدرسة، وأن هذا الانخفاض فى التحصيل لا يرجع لأسباب الإعاقة الحسية أو البدنية، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. ومثل هؤلاء التلاميذ والأطفال يعانون من صعوبات فى مجال آو أكثر من مجالات

القراءة، منها على سبيل المثال: الفهم، والقدرة على الترميز، ومجالات أخري (السيد عبد الحميد سليمان،٢٠٠٦-٢٠٠٩).

وبتحليل هذا التعريف نجده يتضمن المكونات التالية: (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢-٢٠١٠):

١-القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة.

٢- وجود تباعد دال إحصائى بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

٣- التباعد الداخلي.

٤- استبعاد فئة التلاميذ والأطفال الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوى صعوبات التعلم، كفئة التلاميذ والأطفال الذين يعانون من الإعاقات: الحسية (بصرية أو سمعية)، البدنية، نقص الفرصة للتعلم، الحرمان الأسري، الاقتصادي، الثقافى أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

ولما كانت عملية الانتقاء والفرز لذوى صعوبات التعلم تستدعى أيضا الوقوف على أكثر الخصائص السلوكية مصاحبة وتواترا لذوى صعوبات التعلم، لذا يجب الوصول إلى هذه الخصائص، وفى صورة مختصرة، ليتم التدريب عليها، وتزويد المتدربين بها؛ ليتمكنوا من الانتقاء السريع و المبدئى لهؤلاء التلاميذ والأطفال فى ضوء هذه الخصائص.

وفى هذا الإطار يمكن القول بأن التحليلات الخاصة بأدبيات المجال يشير إلى أن من أهم وأكثر الخصائص ارتباطا بصعوبات القراءة: اضطرابات الانتباه Attention Disorders، ضعف التوجه المكانى Poor Spatial Orientation، ضعف التناسق الحركى العام Poor General Motor Coordination، عدم القدرة على متابعة التعليمات Inability to follow directions، الاضطرابات الإدراكية Perceptual Disorders، إضطرابات الذاكرة Memory Disorders، عدم الاتساق فى الأداء الأكاديمي؛ حيث يختلف من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى فترة، كما لا ترجع

صعوباتهم فى التعلم إلى القصور فى التعليم حيث أنهم يتلقون تعليما يتسم بالكفاءة، ولا نقص فى الذكاء، ولا نقص الفرصة للتعلم

ومن هنا فإنه فى ضوء مثل هذه التحليلات ونظائرها يمكن للقائم على التدريب من إعداد قائمة لتدريب المتدربين عليها كى تمكنهم من التشخيص الأولى والسريع للتلاميذ أو للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة.

بالإضافة لما تقدم فإنه يجب التساؤل عما يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبى من زاوية المفاهيم التى تتشابك وتختلط مع مفهوم صعوبات التعلم، وفى هذا الإطار يشير مهتا (Mehta, 2006) إلى أن صعوبات التعلم تعد ظاهرة معقدة على الفهم؛ فحتى هذا اليوم يوجد الكثير من الخلط فى هذا المجال لدى العامة والمتخصصين وبخاصة فى التمييز بين التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والتلاميذ أوالأطفال المتأخرين دراسيا، والتلاميذ أو الأطفال بطيئى التعلم؛ ولعل ذلك يرجع إلى أن صعوبة التعلم غالبا ما تكون مختلطة باضطرابات سلوكية مشتركة بين هذه الفئات، وهو ما يعرف بثنائية التشخيص Dual diagnosis.

وتشير الخبرة الشخصية للمؤلف أن أكثر المفاهيم اختلاطا وتشابكا مع مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم التأخر الدراسى أو مفهوم مشكلات التعلم، ومفهوم بطء التعلم ؛ ومن هنا فإننا نرى أن تتزود عينة التدريب كخطوة أولى أو عند إعداد برامج التدريب من المستوى الأول بالفروق الإجرائية المميزة بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المشابهة والتى تساعد فى فض الخلط والاشتباك بينها وبين مفهوم صعوبات التعلم.

خامسا : على أى الصعوبات نبدأ فى التدريب؟

حتى يكون التدريب مفيدا فإنه من المهم أن يكون منصبا على أكثر المجالات انتشارا لدى التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأكبرها تأثيرًا على كفاءتهم، وهو أحد التساؤلات التى دائما ما يطرحها المؤلف قبل إعداد أية برنامج تدريبي.

وللإجابة على ذلك فإنه يجب أن يتم البحث فى التراث الخاص بمجال

صعوبات التعلم للوقوف على أكثر المجالات التى تتزايد فيها صعوبات التعلم؛ وكذلك تحليل واقع المجال من تلاميذ أو أطفال ومعلمين وخبراء حتى يتم تضمنين ما يسفر عنه التحليل فى البرنامج التدريبي.

وفى هذا الإطار يشير ليون وآخرون (Lyon, et al., 2003). إلى أن الإحصاءات تشير بأن نسبة انتشار صعوبات القراءة فى مقابل الصعوبات النوعية الأخرى التى يتضمنها تعريف صعوبات التعلم تمثل ٨٠٪ من مجتمع صعوبات التعلم، وأنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارا؛ حيث يشير ديمونيت وآخرون (Demonet et al;2004) إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تتراوح مابين ٥٪ : ١٧.٥ ٪، داخل المجتمعات المدرسية؛ وهى نسبة تعد نسبة مرتفعة جدا إذا ما قورنت بنسب انتشار الصعوبات النوعية الأخرى داخل مجتمع صعوبات التعلم والتى تتراوح من ٣-٥٪. فى حين يشير بيرج وستيجيلمان (Berg & Stegelman, 2003) إلى أن ثلث أطفال الصف الرابع بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يستطيعوا أن يقرأوا، وأن حوالى ٦٨٪ من أطفال هذه المدارس غير متمكنين من المهارات الأساسية فى القراءة.

وفى هذا الإطار أيضا قام المعهد الدولى لصحة الطفل والتنمية البشرية The National Institute of Child Health and human Development (NICHD) بجمع وتحليل لأكثر من(٤٢) ألف دراسة من الدراسات التى اهتمت بالقراءة والصعوبات أو الضعف فيها، والتى أجريت فى مجالات: التربية، الطب أو فى علم النفس، سواء كانت العينة من الكبار أو التلاميذ والأطفال، وذلك من خلال فريق بحثى يتكون من(١٠٠) باحث فى تخصصات علم النفس والطب والتربية. وقد اتضح أن ٥٠٪ من مجمل أفراد عينات هذه الدراسات كانوا جيدين فى القراءة بينما يجالد Struggling Readers ما يناهز ٥٠٪ من أفراد عينة الدراسات المحللة فى القراءة.إلا أن أخطر ما فى موضوع صعوبات القراءة بالإضافة لما تقدم وهو أن نسبة انتشارها فى تزايد مستمر برغم أن هؤلاء التلاميذ والأطفال يتلقون تعليما يتسم

بالكفاءة (Schatschneider, & Torgesen, 2004). ولهذه الأسباب فإن برنامج التدريب العملى يجب أن يركز على صعوبات تعلم القراءة.

ولأن القراءة عملية مركبة وتتضمن العديد من المهارات الفرعية فإنه يجب التساؤل:

على أى مهارات القراءة الفرعية يتم التركيز فى التدريب ؟.

وللإجابة عن هذا التساؤل يشير التراث النفسى الخاص بهذا المجال إلى أن التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة غالبا ما يعانون من مشكلات حادة فى التهجي، صعوبة قراءة الكلمات بدقة وبطلاقة، كما أنهم يتسمون بالضعف فى الوصول إلى الرابطة المناسبة بين تجمعات الأحرف وأصواتها؛ أى أنهم يعانون من ضعف القدرة على معالجة أو تجهيز المواصفات أو الخصائص الصوتية للغة Processing the Phonological Features of Language. ولعل ذلك يرجع إلى وجود نواحى ضعف أو قصور أساسية فى العديد من مكونات التجهيز البصرى لدى ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، وهو الأمر الذى جعل بعض العلماء يقولون أن مشكلة ذوى صعوبات التعلم فى القراءة تعد مشكلة مع الحرف المطبوع، وذلك لقصور الإدراك البصرى أو لاعتمادهم بصورة كبيرة على التجهيز الصويتي(الفونيمي) – الجرافيمي(الكتابى) مقارنة بالتلاميذ أو الأطفال العاديين، كما أنهم يظهرون صعوبة فى سرعة تحويل الحروف الهجائية إلى مقابلتها الصوتية، ولا يستطيعون استخدام استراتيجيات تشفير فونيمية مناسبة، زد على ذلك أنه يكثر لديهم صعوبة تكوين جملا وعبارات متماسكة وذات معنى، وكذلك فهم النصوص المقروءة. ومن هنا نرى أن نواحى القصور فى عمليات القراءة كثيرة ومتنوعة إلا أن أكثرها شيوعا هو القصور فى عمليات التوليف الصوتى والتحليل الصوتى، والوصول إلى إنتاج تراكيب لغوية واسعة، وكذلك القصور فى فهم النصوص وفكرتها الرئيسة وخلاصتها، وهو ما يجب أن يركز عليه أى برنامج تدريبى باعتبار ما تقدم أولية أولى وليست وحيدة_السيد عبد الحميد سليمان،١٩٩٦- ٢٠٠٣- ٢٠٠٨).

ولعل ما يؤكد أهمية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية علاج الصعوبات فى العمليات الفرعية المذكورة آنفا هو أنك تجد القراء الجيدين الذين يفهمون ما يقرأ ون قادرون وبكفاءة على تجزيء أو تقطيع الكلام إلى وحدات، كما أنهم مهرة فى دمج وتوليف هذه المقاطع، وربط الأحرف ببعضها البعض فى وحدات، والوقوف على هيئتها الصوتية، بينما تجد الضعاف فى القراءة يعانون من صعوبات فى الوقوف على المبدأ الحاكم لتحويل الحروف الهجائية إلى مقابلاتها الصوتية ؛ الأمر الذى يتبدى لديهم فى القصور الواضح فى الوعى الصويتى Phonological awareness، والذى يتمثل فى وجود صعوبات لدى هؤلاء التلاميذ والأطفال فى أن يولفوا بين أصوات الكلام أو أصوات الحروف، تحليل وتركيب أصوات الكلمة، وأن مثل هذا القصور فى عملية الترميز ينتج عنه صعوبات القراءة.

ولأهمية هذه العملية فى علاج صعوبات القراءة فإنه يشار فى التراث النفسى إلى أن علاج القصور فى الوعى الصويتى سرعة ودقة يعد لب أو جوهر العلاج لذوى صعوبات التعلم فى القراءة؛ حيث يجب أن يعمد إلى تدريب التلاميذ والأطفال لكى يصلوا إلى مستوى يتسم بالدقة والسرعة والكفاءة فى الوعى الصويتى إلى الحد الذى يجعلهم قادرين على ترميز الكلمات غير المعروفة أو غير الشائعة بكفاءة واقتدار فى القراءة.

وتوجد ثلاثة أسباب لأهمية التدريب على تنمية الوعى الصويتى تتمثل في:

١ -إن تنمية الوعى الصويتى يساعد التلاميذ والأطفال أن يفهموا المبدأ الحاكم للحروف الهجائية.

٢- يسهل على التلميذ الوصول إلى الكلمات المحتملة والتى تم حذفها أو بها نقص إذا كانت فى نص.

٣- تمكن التلميذ من أن يلاحظ الطرق النظامية والتى من خلالها يمكن نظم الأحرف فى صوت بعينه داخل الكلمة.

كما أن التدريب إذا أردنا له أن يكون مؤسسا بأسلوب علمي، فإن الأمر يستدعى أن يكون المتدرب الذى سيقوم بالتدريب على وعى بأهم الفنيات والاستراتيجيات التى يجب التدريب عليها لتنقل إلى غيرهم، وتعد ذات فاعلية فى التغلب على صعوبات بناء جمل متماسكة وذات معنى.ومن شأنها أن تزيد الوعى لدى التلميذ إذا ما تم تدريبهم عليها وذلك لما لزيادة الوعى بالمعرفة من أهمية فى تنشيط مهارات مساعدة الذات وضبطها، ونقدها وتقويمها أثناء الأداء لكى يتم الاكتساب_السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٥).

ولأن السياقات اللغوية الموسعة، من جمل وعبارات فهما و/ أو تكوينا تتطلب من التلاميذ والأطفال تفعيلا للكثير من العمليات الخاصة بالقراءة أكثر مما يتطلبه الوعى الصويتي، وأن ذلك يعد من الصعوبات المنتشرة لدى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، لذا فإنه يجب أن يتم التساؤل عن أكثر الاستراتيجيات فاعلية فى هذا السياق حتى يتم التدريب عليها، وفى هذا نجد استراتيجية تطويل الجملة لبرنيكس، واستراتجية الوصول إلى الفكرة الرئيسة أو جوهر Gistالنصوص الموسعة تعد من الاستراتجيات التى يسهل التدريب عليها، ويمكن أن تفيد المتدربين لو تم نقلها إلى المعلمين والمشرفين التربويين الذين لم يتلقوا هذا البرنامج التدريبى لاستخدامه فى تعليم التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم ؛ وبذلك تكون فكرة ومحتوى البرنامج التدريبى قد بدأ بالكلمات وانتهى بالتراكيب اللغوية الموسعة.

لكن ترى هل بالفعل يشيع انتشار الصعوبات المتقدم ذكرها فى مجال القراءة.

وللإجابة على هذا السؤال كان علينا أن نمسح عددا من الدراسات فى هذا الجانب لنرى هل يتأكد التحليل النظرى مع الواقع العملي.

وفى سبيل التحقق مما تقدم قمنا بالنظر فى بعض الدراسات، وإليك بعضا منها ليتأكد ما تقدم أو يضحد:

دراسة هيلاند و أسبجورنسين (Helland&Asbjovnsen, 2003) والتى هدفت إلى بحث الوظائف البصرية التتابعية والبصرية المكانية Visual sequential and

Visio-spatial functions لدى عينة من الأطفال ذوى مستوى حاد فى صعوبات القراءة قوامها (٣٩) طفلا مقارنة بعينة مماثلة من العاديين ، متوسط عمرهم الزمني(١٢.٧) سنة، تم تقسيم عينة ذوى صعوبات نوعية فى القراءة إلى ثلاث مجموعات فرعية فى ضوء مهارات فهم اللغة والحساب، وكان الفرق الأساس بين المجموعتين الفرعيتين ذوى صعوبات القراءة أنه لا يوجد لديهم إعاقة فى الفهم اللغوى ولكنهم يختلفون فى مهارات الحساب إحداهما مرتفعة فى مهارات الحساب بينما الاخرى منخفضة أما المجموعة الثالثة من ذوى الصعوبة فكانت تتسم بالإعاقة فى فهم اللغة وضعف مهارات الحساب وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين فهم اللغة والمهارات البصرية المكانية لدى ذوى الصعوبات الخاصة فى القراءة(الديسلكسيين).

وأجرت فوقيةعبد الفتاح (٢٠٠٤) دراسة على عينة قوامها (٥٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطرا بات الذاكرة العاملة كما تتمثل فى : سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى سعة الذاكرة، وإستراتجية التسميع واستراتيجية التنظيم لصالح التلاميذ والأطفال العاديين، وهو ما يشير فى النهاية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى كفاءة الذاكرة العاملة لصالح العاديين.

وفى دراسة أجراها روس (Ross, 2004) بهدف بحث طبيعة القصور فى سرعة التسمية- فى ضوء فرضية القصور المزدوج- لدى عينة من طلبة الجامعة الذين يعانون من صعوبات فى القراءة ، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٥) طالبا يعانون من صعوبات فى القراءة وعينة مناظرة من العاديين فى القراءة قوامها (٢٨) طالبا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوى صعوبات فى القراءة يتسمون بالضعف فى التجهيز الفونولوجى وكذلك سرعة التسمية وهو ما يؤيد فرضيات

الدراسة. كما أجرى صامويلسون، لوندبيرج و يركنر(Samuelsson, et al., 2004) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبة القراءة لدى(١٢٠) من الرجال و (٢٤) من الإناث، تم تصنيفهم على أنهم يعانون من هذا القصور، وقد تم تشخيص صعوبات القراءة كما يتبدى من التجهيز الفونولوجى والعديد من مهارات القراءة الأخرى وترميز الكلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين ذوى القصور والعاديين فى التجهيز الفونولوجى ولا فى صعوبات القراءة ولا فى ترميز الكلمة وهو ما يشير إلى أنه لا يوجد ارتباط بين قصور الانتباه وصعوبات القراءة ولكن اظهر المصابون باضطراب قصور الانتباه ضعفا فى الفهم القرائى وهو ما يشير إلى أن الفهم القرائى يتضمن عمليات معرفية وظيفية من الرتبة الأعلى ترتبط باضطراب قصور الانتباه ،وأن وظيفة الضبط الانتباهى ليست فاعلة فى التعرف على الكلمة.وقد أجرى كيبي، ماركس ولونج(Kibby., Marks & Long, 2004) دراسة بهدف بحث الفروق بين عينة من الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة قوامها(٢٠) طفلا، وعينة مناظرة من العاديين قوامها(٢٠) طفلا تتراوح أعمارهم من(٩) إلى(١٣) سنة، وذلك فى متغيرات التجهيز الفونولوجى والمسح البصرى المكانى Visual-Spatial والتنفيذ الإجرائى المركزى وذلك فى ضوء نموذج بادلي Baddeley،Model s. وقد كشفت نتائج الدراسة عن ضعف أداء الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة مقارنة بالعاديين، بينما لاتوجد فروق بين المجموعتين فى وظائف المسح البصرى المكانى والتنفيذ الاجرائي، ولكن عندما كانت تتطلب مهمة المسح البصرى المكانى نطقا للأحرف فقد أظهرت النتائج ضعفا لدى الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة مقارنة بالعاديين، وهو ما يشير إلى قصور لدى الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة فى مهارات التجهيز الفونولوجي.أمادراسة كازالس ، كولى وسوبو (Casali. 2004) Cole&Sopo فقد هدفت إلى بحث الوعى المورفولوجى (الصرفى) Morphemically Awareness لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية نمائية فى القراءة، قوامها(٤٩) طفلا، وعينة قوامها (٥١) من الأطفال العاديين تتراوح

أعمارهم من(١١) سنة وثلاثة أشهر إلى(١٢) سنة وثمانيةأشهر. وقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا فى جميع مهام الوعى المورفولجى ومهام التجزى المورفولوجى Segmentation لدى الأطفال ذوى صعوبات نوعية نمائية فى القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين بينما كان أداء ذوى الصعوبة متناسبا مع عمرهم الزمنى فى مهام إكمال الجملة.

وفى دراسة أجراها ميسير، دوكرول وومورفي(Messer، Dockroll & Morphy, 2004) على عينة قوامها(٢٠) طفلا يعانون من صعوبات فى التعرف على الكلمة تتراوح أعمارهم من(٦) سنوات و ستة اشهر إلى(٧) سنوات وأحد عشر شهرا ، وعينة مماثلة من العاديين وذلك بهدف بحث سرعة التسمية (أحدى عمليات التجهيز الفونولوجي) فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا فى سرعة التسمية لدى ذوى الصعوبة مقارنة بالعاديين، بينما كانت قدرات الترميز والتهجى فى المستوى العادي. كما كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا فى الفهم القرائى والفهم اللغوى مقارنة بأدائهم على مقاييس الترميز والتهجى والوعى بالوزن أو القافية Rhyme awareness. وأجرى بيرش (Birch, 2004) دراسة هدفت إلى بحث الفروق بين عينة من طلاب الجامعة ذوى الديسلكسيا تلقى تعويضا فى القراءة، وأخرى لا تلقى تعويضا فيها، وعينة ثالثة من الطلاب العاديين فى القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن عينتى الدراسة ذوى الصعوبات فى القراءة اقل من العاديين بصورة دالة إحصائيا فى مهارات اللغة، وقد اظهر مجموعة الطلاب التى لا تلقى تعويضا قصورا واضحا فى الترميز الأورثوجرافى والفونولوجى والوعى الفونولوجي، وبطء بصورة دالة إحصائيا فى سرعة التسمية، وقد اظهر الطلاب الذين يلقون تعويضا أداء منخفضا بصورة دالة إحصائيا فى الوعى الفونولوجى الخاص بالكلمات الحقيقية والكلمات غير الحقيقية مقارنة بالعاديين، ولكن كان أداؤهم أفضل من عينة الطلاب الذين لم يلقوا تعويضا، ولم يكن أداء الطلاب الذين يلقون تعويضا اقل بصورة دالة إحصائيا من العاديين فى دقة الوعى الفونولوجى وسرعة التسمية.

أمـا دراسـة بامـير ،لافيـز وكورنيلايسين (Pammer., Lavis., &Cornelissen، 2004) فقـد هـدفت إليـبحث العديـد من المتغيرات الهامة وارتباطها بالقراءة حيث هـدفت إلى بحـث أهمـية التـشفير المكانـى Spatial encoding فى القراءة مع التركيز بصورة خاصة على ميكانيزمات التشفير البصرى المكانى Visual-spatial encoding وقد شارك فى الدراسة الأول ى(٣١) طفلا، حيث تم قياس قدرتهم على حل مهمة التـشفير المكانـى والتـى كـان يـتم عرضـها مركـزيا وأيـضا حساسيتهم للترددات مزدوجة الخداع Illusion عبر الشبكيةRetina.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه المتغيرات ترتبط بالقراءة من السياق -علما بأنه لم يوجد ارتباط بين هذه المتغيرات- ولكن لا يوجد بين هذه المتغيرات ارتباط بقراءة الكلمة منفردة باستثناء الأداء على مهمة التشفير المكانى التى ارتبط الأداء عليها بكلا النوعين من مهمتى القراءة.

سادسا : جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة:

وعن جدوى العلاج ونجاعته نجد نتائج العديد من الدراسات اهتمت بعلاج القصور فى بعض مهارات القراءة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة تؤكد ذلك،ومن هذه الدراسات:

دراسة أجراها برادلى وبريانت (Bradly&Bryant,1985) تقوم على بحث اثر التدريب على الوعى الصويتى فى التغلب على صعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية، وبواقع جلسة كل أسبوع، ولمدة (٤٠) أسبوعا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققت كسبا قدره (١٠) أشهر فى التقدم فى القراءة (قراءة الكلمة بمهارة)، و(١٧) شهرا فى مهارة التهجى مقارنة بالمجموعة الضابطة.وفى الدنمارك قام لوندبيرج وفرو ست وبيترسون(Lundberg, frost&Peterson.1988) بتطبيق برنامج تدريبى على عينة قوامها (٢٣٥) طفلا من أطفال ما قبل المدرسة لمدة (٨) أشهر، وذلك بهدف الوقوف على فاعلية البرنامج فى علاج صعوبات الوعى الصويتي. وقد كشفت

نتائج الدراسة أن التلاميذ والأطفال الذين تلقوا البرنامج التدريبى قد حققوا مستوى مرتفعا فى المهارات التشفير الصويتى ومهارات التهجى فى الصف الأول والصف الثانى مقارنة بأقرانهم الذين لم يتلقوا البرنامج. دراسة وولف و سيجال Wolf & Segal (1999) هدفت هذه الدراسة فى زيادة الدقة والسرعة فى التسمية أو مهارات الاسترجاع المعجمى وكذلك إلى زيادة معرفة المفردة لدى عينة من الأطفال الديسلكسيين قوامها ١٧ طفلا ذوى صعوبات حادة ، متوسط عمرهم الزمنى (١٣) سنة وعينة أخرى ضابطة من العاديين قوامها(٣١) طفلا ، متوسط عمرهم الزمني(١٠) سنوات وذلك من خلال استخدام برنامج صمم لهذا الغرض ، تم تطبيقه على مدى(٨) أسابيع. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحقيق الأطفال ذوى صعوبات حادة ونوعية فى القراءة كسبا فى دقة استرجاع الكلمة وفى عمق معرفة الكلمة كما حقق البرنامج فروقا ذات دلالة إحصائية فى سرعة التسمية سواء كان يخص الكلمات التى تم التدريب عليها أو الكلمات التى لم يتم التدريب عليها.

دراسة ثالير وآخرون (Thaler et al, 2004)، هدفت هذه الدراسة إلى زيادة الطلاقة فى القراءة لدى عينة من الألمان ضعاف القراءة و وقد تمثل هدف التدريب فى تأثيث القدرة لديهم على التمثيل الأورثوجرافى وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا يتسمون بقصور الطلاقة فى القراءة ، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٨ : ١١) سنة يلقى تدريبا على الكمبيوتر على(٣٢) كلمة لمد(٢٥) يوما فى كل يوم كانت كلمات التدريب المقررة تعرض لمدة ستة مرات وبعد إجراء التقييم البعدى بعد يوم من انتهاء التدريب وكذلك بعد(٢٥) أسبوعا أظهرت نتائج الدراسة زيادة سرعة القراءة بصورة دالة إحصائيا ،كذلك تزايد دقة وسرعة التعرف على الكلمة سواء كان ذلك يخص الكلمات التى تم التدريب عليها أو كلمات أخرى لم يتم التدريب عليها.

وفى دراسة أجراها باتسش،بلامي،سارانت وبو (Paatsch, Blamey, Sarant& Bow, 2006) وذلك بهدف قياس أثر برنامج تدريبى فى علاج القصور في: إنتاج الحروف الساكنة، الوصول إلى معانى الكلمات، إنتاج الكلام، معرفة المفردات

Vocabulary Knowledge، القراءة الجهرية، وإدراك الكلام Speech Production لدى عينة قوامها (٢١) من أطفال المدارس الابتدائية يعانون من صعوبات فى هذه المهارات وقد توصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلى والبعدى فى هذه المهارات لصالح القياس البعدي.

تحليل وتعقيب: بعد تحليل التراث النظرى وواقع الحال و الدراسات السابقة يمكن التوصل إلى ما يأتي:

- نقص الوعى لدى المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم، والحاجة الملحة للتدريب المستمر للعاملين فى هذا المجال سواء كانوا معلمين أو مشرفين تربويين أوحتى طلبة التربية الخاصة الدارسين بالجامعات.

- انخفاض أداء التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى العديد من المتغيرات الخاصة بالكفاءة فى عملية القراءة، والمرتبطة بالقصور فى العمليات النفسية الأساسية مثل: التحليل الصويتي، التوليف الصويتى التجهيز البصري، التشفير البصرى، البصرى - المكانى، الطلاقة فى القراءة، سرعة التسمية، التعرف على الكلمة، الوعى الصويتي، اضطراب الانتباه، ضعف الذاكرة، فهم الجمل والتعابير اللغوية، القدرة على تكوين جملا متماسكة وفهم النصوص الموسعة، وأن القصور فى هذه المتغيرات يمكن علاجها لدى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وهو ما يؤكد ضرورة تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على الفنيات والاستراتيجيات التى تؤدى إلى علاج القصور فى هذه المتغيرات لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الابتدائى ليتم نقلها من المتدربين إلى المعلمين الذين لم يتدربوا.

سابعا : لكن كيف يمكن إعداد البرنامج التدريبى بأسلوب علمي؟

بعد استيفاء كل ما تقدم فإنه يجب قبل التدريب أن نحدد ما يجب أن يتضمنه البرنامج من متغيرات.

وعليه فيما دمنا فى مجال صعوبات التعلم بعامة وصعوبات القراءة بخاصة، وأننا سنقوم بالتدريب من خلال استخدام برنامج فإن الأمر يتوجب تحديد المراد بكل ذلك على الأقل فيما سيركز عليه ويعتمده البرنامج الذى سيتم تطبيقه على مجموعة من المستهدفين.

وفى هذا الإطار وكمثال تطبيقى هنا فإن الأمر يستدعى النظر بعين الاعتبار والتحديد لما يأتي:

١- تحديد خصائص المتدربين:

قبل البدء فى إعداد البرنامج يجب معرفة أوصاف وخصائص عينة التدريب، وأعدادهم، وإعدادهم العلمي، وخبراتهم السابقة، والمهام التى يطلعون بها، ومتوسط عمرهم الزمنى حتى يتم تكييف جلسات البرنامج ومحتواه، وأساليب تقديمه للمتدربين تعظيما للفائدة من التدريب. وعليه، فإن الأمر يستلزم تبيانا محددا ودقيقا للعينة التى ستتلقى التدريب؛ لأن ذلك يؤثر بالطبع فى محتوى ما يقدم وطريقة وأسلوب تقديمه وكيفية التدريب.

٢- استطلاع رأى المتدربين:

كما يجب تحديد محكم ودقيق للأدوات التى ستستخدم فى استطلاع رأى المتدربين للوقوف على واقعهم من معارف وخبرات، وما يعرفونه وما لا يعرفونه، وما يتقنونه وما لا يتقنونه، وما يرغبون فى التدريب عليه، ومناطق القوة فى معارفهم وخبراتهم فى المجال الذى سيقع فيه التدريب حتى تتخذ مناطق القوة هذه مدخلا للتدريب فيما بعد، وما يجب أن يتضمنه البرنامج، وما لا يجب أن يتضمنه.

٣- إعداد أداة استطلاع رأى المتدربين:

ولإعداد مثل هذه الأداة هناك مجموعة من الإجراءات يتمثل جوهرها في:

- مراجعة ما أمكن من التراث الخاص بمجال صعوبات التعلم بعامة، وصعوبات القراءة بخاصة، وكذلك العديد من الدراسات السابقة التى اهتمت

بتشخيص القصور فى مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية علاجها، وفى هذا السياق يجب:

- تحديد المهارات التى سيتم التدريب عليها، والمفردات التى تقيس كل مهارة فى مقياس أو أداة استطلاع الرأي.

- عرض المقياس فى صورته المبدئية على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، وعدد من الخبراء فى المجال مرفقا به المهارات التى يتضمنها، والتعريف الإجرائى لكل مهارة لإبداء الرأى حول:

- مناسبة العبارة من الناحية اللغوية والإجرائية.- قياس المفردات للمهارة التى تنتمى إليها.

و فى ضوء هذا الإجراء يمكنك الاستبقاء على المفردات التى تحوز على نسبة اتفاق ٨٠٪ فى أى من نقاط التحكيم المذكورة آنفا. و استبعاد مادون ذلك، وتعديل ما يتوجب تعديله.

-بعد ذلك يتم كتابة المقياس، ثم تطبيقه على عينة أولية مماثلة للعينة التى ستتلقى التدريب، أى على عينة ممثلة لمجتمع التدريب.

- تفريغ بيانات أداء العينة فى الخطوة السابقة بهدف حساب ثبات المقياس، وثبات مفرداته والاتساق الداخلى باستخدام الأسلوب الإحصائى المناسب لطبيعة مفردات المقياس، وكيفية الأداء عليه، وكيفية تقدير الدرجات على مفرداته، وما يكشف عنه طبيعة وخصائص الإحصاء الوصفى للأداء على المقياس.

- فى ضوء الإجراءات السابقة يتم التحديد النهائى للمهارات التى يتضمنها المقياس، و سيتم التدريب عليها، والمفردات التى تقيس كل مهارة فى صورتها النهائية.

٤- إعداد البرنامج التدريبي:

كحال كل البرامج يتطلب إعداد البرنامج التدريبى إعدادا محكما إحكاما علمياز

ولإعداد البرنامج فإن الأمر يتطلب مجموعة من الإجراءات يتمثل جوهرها فى:

- مراجعة العديد من الدراسات السابقة التى اهتمت بتشخيص القصور فى مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية علاجها.

- تحديد الهدف الرئيس والأهداف الفرعية وتحت الفرعية وتحت تحت الفرعية للبرنامج.

- تحديد المهارات التى سيتم التدريب عليها فى ضوء كل هدف وما ينبثق منه من أهداف فرعية وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية إن وجدت، بحيث تتفق هذه التفريعات من الأهداف مع الهدف الرئيس للبرنامج.

- وضع محتوى التدريب المناسب لكل مهارة.

- تحديد المدة الزمنية للتدريب على كل مهارة، والاستراتيجية التى ستستخدم فى التدريب، وطريقة السير فى التدريب بصورة مفصلة بحيث لا يحدث اختلاف فى طريقة السير فى التدريب باختلاف المدرب.

- عرض البرنامج على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس والخبراء لإبداء الرأى حول:

- مناسبة الهدف ووضوحه، وكذلك الأهداف الفرعية وتحت الفرعية.

- مناسب المحتوى للتدريب على المهارة التى تتفق مع كل هدف.

- طريقة التقويم البنائى للبرنامج؛ أى محك التقويم أثناء التطبيق، وكذلك تقدير محك التقويم البنائى الذى يتوجب إتباعه.

- طريقة التقويم النهائى للوقوف على استيعاب المتدرب للتدريب على المهارة، وكذلك محك التقويم النهائي، وفى ضوء هذا الإجراء يتم:

- تعديل أو حذف كل مكون من مكونات التقييم السابقة إذا حازت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪.

- بعد إعداد البرنامج فى صورة شبه نهائية يتم تجريب عددا محدودا من أنشطة

البرنامج، على مدى عدد مناسب من الجلسات على عينة إن لم تكن مناظرة لعينة التدريب فلتكن قريبة الشبه بها وذلك للوقوف على :

- الطريقة المثلى لجلوس المتدربين.

- الطريقة المناسبة للتعامل مع المواد اللازمة للتدريب.

- صعوبات التدريب التى يمكن أن تواجه المدرب أثناء التطبيق على المتدربين.مناسبة المدة الزمنية للتدريب على الأنشطة والجلسات المختارة.

- طريقة إدارة الحوار والمناقشات أثناء التدريب.

وفى ضوء ما تقدم يمكن إجراء بعض التعديلات فى زمن بعض الجلسات، والوقوف على كيفية إدارة الحوار والمناقشة أثناء التدريب. ليصبح البرنامج فى صورته النهائية قد حددت له الأهداف الرئيسة والفرعية وتحت الفرعية وتحت تحت الفرعية إن تطلب الأمر ذلك.