" دراسة بعنوان "

تعليم القراءة للطلبة ذوى صعوبات التعلم
مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية

" دراسة تحليلية "

الدكتور /ناصر جمال خطاب

" خبير التربية الخاصة "

كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية

تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم
مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية

القراءة من أعقد الوظائف الانسانية التي يؤديهـا الإنـسان, ومعظـم الطـلاب ذوي صعوبات التعلم (حوالي ٨٠%) يواجهون صعوبات في القراءة ، مما يترتب عليه مـشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد أصلاً على القراءة ، وتشير الدراسات إلى خـروج طالب من بين كل ثلاثة طلاب من المدرسة الثانوية في الولايات المتحـدة بـسبب ضـعف تحصيلهم الدراسي. (LEARNER,2000)

ونظراً لكون القراءة مهارة معقدة فهي مبنية على اتقان عمليتين رئيسيتين هما : الترميـــز "DECODING" "أي التعـــرف علـــى الحـــروف" ,والاســـتيعاب "COMPREHENSION" الذي يتطلب طرقاً معرفية وتفاعل مع الخبرات الذاتية للقارئ واستخلاص النتائج من خلال النص وايجاد العلاقات " وفيما يتعلق بالطلبـة ذوي صـعوبات القراءة فإن مشكلتهم الأولية تتعلق بالترميز ، ثم تأتي بعد ذلك المشكلة الثانية وهي الإستيعاب ، والذي غالباً ما يكون مترتباً على المشكلة الأولى . (HOIEN ,2000)

وقد بدأ الاهتمام العلمي بصعوبات القراءة منذ أكثر من مئة عام ، حيـث اسـتخدم مصطلح ديسليكسيا (DYSLEXIA) لأول مرة من قبل طبيب عيون المـاني عـام ١٨٨٧ لوصف صعوبات القراءة التي يظهرها مرضاه الكبار الذين تعرضوا لإصابة مخية ، وكـان طبيب الأطفال الانجليزي مورجان MORGAN (١٨٩٩) أول من أطلق وصف ديـسليكيا على الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة حيث سمى ذلك بعمـى الكلمـات (word blind-ness).

وقد تحدث عن طفل تعرض لإصابة لكنه لم يعاني من مشاكل في تذكر المعلومـات الشفوية بل عانى من مشكلات الكلمات المقروءة ، ثم جاء طبيب العيون الاسكتلندي هونشلود Hinshelowood (١٩١٧) ووصف العديد من الحالات التي تعاني مـن صـعوبات فـي القراءة , ولكن كان لديهم ذكاء طبيعياً , وعزى هذه الصعوبات إلى حالة مرضـية مرتبطـة بمركز الذاكرة البصرية في الدماغ.

وفي أمريكا قام أورثون ORTHON في العشرينات من القرن السابق بأبحاث كبيرة حول صعوبات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعتمد على الطريقة الصوتية (ربط الصوت مع شكل الحرف) والتدريس المباشر .

ثم جاء كل من ويرنر و ستراوس WERNER , STRAUSS وربطوا صعوبات القراءة بعجز في عمليات التعلم LEARNING PROCESSESS والتي تشمل(الادراك البصري ، الادراك الحسي الحركي ....الخ) وقاموا بإعداد برامج للتدريب على هذه العمليات كمتطلب سابق لتعلم القراءة مثل التدريب على الإدراك السمعي والبصري ....، إلا أن هذا الاتجاه هوجم من قبل كثير من الباحثين أولاً : لضعف الفلسفة النظرية التي قام عليها وثانياً : للطريقة التي تم اختيار الطلبة فيها على أن لديهم تلف دماغي (لم تكن مبنية على أسس علمية بل كانت بناء على مشاهدة السلوك الظاهر فقط)

ثم عاد التركيز على التعليم المباشر في الستينات والسبعينات من القرن الماضي، والتعليم المنظم الذي كان يركز على الطريقة الصوتية في التعليم ، كما ظهر التركيز على اللغة الكلية (التعليم من الكل إلى الجزء)(HOIEN, 2000, TORGESEN , 1998)

<u>مراحل تعلم القراءة</u> :

تمر عملية تعلم القراءة بمراحل متعددة ومتسلسلة تبدأ بمرحلة ما قبل القراءة وتنتهي بمرحلة اتقان القراءة ، والطلاب الذين لديهم ضعف في المراحل الأولى من تعلم القراءة غالباً ما يرافقهم هذا الضعف في السنوات القادمة . وقد تحدث MOATS عن مراحل القراءة الأولية التالية :-

١- مرحلة قراءة الحرف على شكل الكلمة READING LOGOGRAPHIC

وتبدأ هذه المرحلة في منتصف مرحلة الروضة حيث يطلق الطفل اسم الكلمة على الحرف مثلاً : يقول عن حرف ت – تفاحة, ولا يستطيع أن يربط بين أصوات الرموز الحرفية .

٢- المرحلة المبكرة في تعلم الحروف EARLY ALPHABETIC READING
يبدأ الطفل هنا بالتعرف على الحروف الهجائية وكتابتها ، ويتعلم الطفل تركيب وتحليل الكلمات .

٣- مرحلة القراءة الناضجة للحروف MATURE ALPHABETIC READING
يستطيع الطفل هنا تشكيل كلمات وقراءتها وتذكرها كقطعة واحدة, وتحدث هذه المرحلة في الفصل الثاني من الصف الأول الأساسي .

٤- مرحلة الإملاء الشكلي ORTHOGRAPHIC STAGE
هنا تصبح النماذج المطبوعة مألوفة عند الطالب, ويبدأ يقرأ بطريقة أكثر فاعلية ويعطي دوراً أقل للتهجئة الحرفية للكلمات, ويستخدم هنا التناظر بين الكلمات لمعرفة الكلمات الجديدة مثل (موز لمعرفة لوز).

٥- مرحلة التوجه نحو الطلاقة GAIDING FLUENCY
وتبدأ هذه المرحلة عندما يبدأ الطفل القراءة بسهولة ويسر,ولكي يصل الطالب إلى هذه المرحلة فهو بحاجة إلى قراءة مكثفة وكثيرة مثل قراءة سلاسل القصص.

وحتى تكون القراءة جيدة وفعالة لا بد أن تتصف بالصفات التالية :-
١- يجب أن تكون القراءة طلقة : أي تذكر الكلمات بسهولة وسرعة ويكون التعرف على الكلمة تلقائياً .
٢- القراءة نظام بنائي : لا بد للقارئ أن يأتي بالمعنى عند قراءة النص،ويحدث ذلك من خلال التفاعل بين خبرات القارئ المختزنة والنص المكتوب .
٣- القراءة لها استراتيجية: فالقراء الجيدون يستخدمون العديد من الاستراتيجيات من أجل الوصول لبناء معنى للنصوص ، فهم يغيرون نماذج قراءتهم حسب الهدف من القراءة وحسب صعوبة النص،وأيضاً حسب الفهم بالنص ,وكذلك فهم يغيرون استراتيجيتهم إذا كان هناك غموض في النص المقروء.
٤- القراءة تحتاج إلى دافعية : تتطلب القراءة المحافظة على الانتباه لفترات طويلة من الوقت,ويحتاج تعلم القراءة إلى سنوات ، لذلك يجب أن يكون لدى الطلاب دافعية واستمتاع فيما يقرؤون .

حيث يكون التعليم معتمداً على التفاعل الفردي، وعليه فإن صفوف اللغة الكلية تدعم التعليم في بيئة اجتماعية، فالمعلم هو الذي يضبط المنهاج بحيث تكون مفاهيمه مترابطة بدلاً من تجزئتها إلى مهارات متعددة أو مجموعات جزئية المحتوى ، ويركز التقويم على عناصر القوة عند المتعلم .

وقد ذكر شانون SHANNON أن التعليم بالطريقة الكلية هو اكتشاف سوف يؤدي إلى تحرير خبرات الطلبة والسماح لهم باتخاذ قرارات فردية مهمة حول القراءة والتعليم دون استخدام القيود المرتبطة بسلاسل المناهج ، إن الطريقة الكلية هي أداة للتعامل مع الصف وضبطه وتجعل الطلبة المحرومين قادرين على التغلب على مشاكل القراءة.(PRESSELY,1994) وترى ماذر (MATHER ,1992) أن اللغة الكلية فلسفة في اللغة والمنهاج والتعليم بل هي مجموعة من المعتقدات عن الناس والعالم .

وتضيف أن أصحاب النظرية الكلية في اللغة يرون أن التجزئة تعطل عملية التعلم لذلك فهم يعارضون التعليم المباشر الخاص بالترميز لأنها تجزأ اللغة إلى مهارات منفصلة ومقاطع، تجعل اللغة غير مستخدمة وتضيع الوقت . وأما اللغة الكلية فإنها تعطي معنى عاماً للنصوص وتركز على القراءة والكتابة ككل ، إذ أن تعلم قواعد اللغة يتم دون الحاجة للتدريس الصوتي.

يؤكد التربويون والباحثون على حقيقة أن التعلم يصبح أفضل عندما تكون بيئة التعلم ممتعة ويكون المتعلم مشاركاً فعالاً في عملية التعليم يراعي التعلم الفروق الفردية بين الطلاب، هذه المبادئ الرئيسية تركز عليها الطريقة الكلية في تعلم القراءة، حيث يقوم الفرد بقراءة النص ككل ومن ثم يبدأ بالتعرف على الكلمات والحروف . و يشعر الفرد بالدافعية عندما يقوم بالقراءة والتي هي من أهم الحاجات التي يزيد من قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تعلم القراءة. (FUHLER, 1993)

فالطريقة الكلية ليست مجرد طريقة للقراءة بل هي فلسفة كلية للغة والمنهاج والتعليم ... إنها مجموعة من المعتقدات عن العالم والناس فمن خلالها يمكن أن يلقن التعليم الطبيعي .
وأشار جود مان (GOODMAN ,1988) إلى أن الطريقة الكلية تعكس الفلسفة التي تقول أن الطالب هو مركز التعلم حيث تدرس اللغة ضمن سياقات المعنى .(DRECKTRAH , 1999)

وقام (LEARNER 2000) بتلخيص للأساسيات التدريس بالطريقة الكلية بما يلي :-

أ- أن القراءة عبارة عن أحد عناصر اللغة الداخلية وهي قريبة جداً من اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، حيث يؤكد معلمي الطريقة الكلية على أن اللغة الشفوية والمكتوبة تحسن قراءة الطفل ، فالطفل يبدأ بالكتابة بالطريقة الكلية قبل أن يتعلم القراءة، وكذلك هناك علاقة بين الضعف اللغوي عند الأطفال وصعوبات القراءة، والأطفال الذين لديهم مشاكل لغوية أو حركية من المحتمل أن يطوروا مشاكل في الكتابة في مراحلها الأولى.

ب-تكتسب اللغة اللفظية واللغة المكتوبة من خلال الاستعمال الطبيعي ، حيث يشير معلمو الطريقة الكلية إلى أن الأطفال يتعلمون الكلام دون الحاجة لتدريبات خاصة وهذا يعني أن الأطفال سيتعلمون القراءة بشكل طبيعي، من خلال التعرض لتعلم القراءة والكتابة ومن خلال الانغماس في اللغة وكتب الطلاقة اللغوية .

ج- يؤكد معلمو الطريقة الكلية على أن الأطفال يكتسبون مهارات القراءة منذ بداية الطفولة المبكرة من خلال التعرض للأدب والخضوع لخبرات متعددة في اللغة من خلال الكتب والقصص.

د- يركز معلمو الطريقة الكلية على تجنب التدريس المنفصل الذي لا يركز على ربط المعنى بين أجزاء اللغة، أو التدريس الذي يركز على استخدام تدريبات وتمرينات منفصلة ويعتقدون أن الكتب التي تقوم بتجزئة اللغة الكلية (الطبيعية) إلى أجزاء صغيرة غامضة تجعل التدريس صعباً،ويرى انصار الطريقة الكلية أن تعلم الحروف يتم بشكل طبيعي من خلال التعليم بالطريقة الكلية، والفلسفة وراء هذا الشيء هو أن تعلم الحروف يجب أن لا يكون منفصل بل يكتسب بشكل طبيعي من خلال القراءة.

وجد كل من GOLDSMITH , PHILLIPS 1989 ,SCHWATES ,1991 أن الاعتماد على اللغة الكلية كان الاستراتيجية الأكثر استخداما عند القراء الأصغر سناً مقارنة بالناضجين ، وقد فسروا هذه النتيجة على أساس مفهوم التعويض حيث يعتمد القراء الصغار على مفهوم التعويض من أجل تعويض ضعف مهارات الترميز .
وكذلك وجد بيكلسون NICHOLSON,1991 أن الأطفال الأصغر سناً يستفيدون أكثر في مستوياتهم الأساسية من اللغة الكلية مقارنة بالقراء من مستويات عمرية أكبر ، وأن ضعاف القراء أكثر استفادة من اللغة الكلية من غيرهم (PRESSLEY ,1994) .

وفي دراسة قام بها كيكر (KIKER ,1993) على عينة شملت ٦٠ طالبا من العاديين ومن ذوي صعوبات التعلم من طلاب الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي ، وجد أن فائدة الطلاب من اللغة الكلية تزداد كلما صغر سنهم.
ووجد فوهلر (FUHLER,1993) أن استخدام الطريقة الكلية في تدريس القراءة لثلاثة طلاب كبار من ذوي صعوبات التعلم من طلاب الصف الثامن معدلات ذكاؤهم (١١٢،٩٨،٩٨)(على إختبار وكسلر) ومستوياتهم القرائية (٥,٢،٤,٦،٤,٤)استخدمت الروايات التجارية ذات المتعة للقارئ للتدريب على القراءة بالطريقة الكلية . أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن ذي دلالة احصائية في أداء هؤلاء الطلبة الثلاثة في مهارات القراءة ، ويعتقد الباحث أن الطريقة الكلية تكون رائعة للطلاب الذين لديهم رغبة بالقراءة ، وأنها تحدث تفاعل بين القارئ والنص بشكل ممتع وفعال .

وقد وجدت بريسلي(PRESSLEY,1994) أن اللغة الكلية أصبحت أساساً في الصفوف الأمريكية . وجدت أن ما يقرب من جميع مدرسي التعليم العام ، حوالي (٨٠%) من مدرسي التربية الخاصة يعتبرون أنفسهم من مدرسي اللغة الكلية ، حيث أشار هؤلاء المدرسون إلى العديد من الممارسات التعليمية ذات الطريقة الكلية يتم إتباعها في الصفوف .

ويرى ليبرمان LIBERMAN أن معظم الطلاب (٧٥%) يتقنون تعلم الحروف دون الحاجة للطريقة الصوتية ، فهم يكتشفون العلاقة بين الكلمات المسموعة والمكتوبة ، ويتعلمون القراءة دون الحاجة لأي طريقة خاصة لذا يجب أن يركز تعليمهم على الطريقة الكلية التي تهتم بالمعنى والمعرفة الادراكية (MATHER,1992)

وقام نيجمان (NEGMAN ,1999) بمراجعة للأدب الخاص بالصورة الشكلية للكلمات (الطريقة الكلية) مقارنة مع الصورة الجزئية (الطريقة الصوتية) ما بين عامي (٨٥- ١٩٩٦) حيث راجع ١٠ دراسات شملت ١٤١٢ طالباً من ذوي صعوبات التعلم ومن الطلبة العاديين ، وجد أن ٦٦% من الطلبة ذوي صعبات التعلم كان أداؤهم أفضل من الطلبة العاديين في المهارات الشكلية (التذكر الإملائي لشكل الكلمة) بينما كان أداؤهم منخفضاً بالمقارنة مع العاديين في مهارة الترميز . وربما يعود ذلك لكون المهارات الصورية أقل اعاقة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ولأن التجزئة تمثل تحدياً لهؤلاء الطلبة فهم يلجأون إلى الأشكال البصرية لقراءة الكلمات ، أو ربما لأنهم يستخدمون استراتيجيات ترميز " تهجئة" أقل عند القراءة بالطريقة الصورية للكلمات .

وفي دراسة قامت بها برويت (PRUITT,2000) هدفت إلى معرفة أثر برنامج GREAT-LEAPS وهو عبارة عن برنامج لبناء الطلاقة القرائية والاستيعاب عند الطلبة يتكون من مقاطع وحروف وكلمات وقصص، شملت العينة ثمانية طلاب (٥ ذكوراً و ٣ اناثاً) لديهم صعوبات تعلم من طلاب الصف الثاني وحتى العاشر (متنوعي الصفوف) ، استخدم تصميم منحى الحالة الواحدة (A-B) في تحليل النتائج التي أشارت إلى تحسن الطلاقة القرائية و الاستيعاب عند جميع المشاركين .

وأخيراً قام ثومس (THOMAS ,2000) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من الطريقة الكلية والصوتية والطريقة المشتركة (كلية وصوتية) على الأداء القرائي للطلاب من الروضة وحتى الصف الثالث في ولاية الباما ALBAMA قام الباحث بتطبيق استبيان مكون من ٥٢ فقرة على ١٢٧ مدرساً، ثم قام الباحث بتحليل نتائج الاستبيان مستخدماً اختبار(ت) ، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساليب الثلاثة لصالح الطريقة الكلية ، وأظهرت النتائج كذلك تفضيل المدرسين للطريقة المشتركة في تدريس القراءة، والتي ظهر أنها تطبق حالياً من قبل المدرسين في صفوفهم .

ب- (الطريقة الصوتية) CODE- EMPHASIS INSTRUCTION.

كما ذكر سابقاً فإن عملية القراءة تتكون من عنصرين هما : الترميز DECODING والاستيعاب COMPREHENSION.

والترميز هو الجانب التقني للقراءة يتطلب رؤية سلاسل من الحروف وربط بين شكلها وطريقة قراءتها ، وهذه المنطقة من أكثر المناطق التي تحدث فيها صعوبات القراءة والسؤال الذي يطرح نفسه : لماذا يفشل بعض الطلاب في ترميز الكلمات؟

لا بد أولاً أن نفهم الاستراتيجيات التي تستخدم في الترميز ، فاللغة الكلية أو القراءة المصورة " ORTHOGRAPHIC" هي إحدى هذه الاستراتيجيات حيث يستطيع الطالب أن يقرأ الكلمة بهذه الطريقة لأنه رآها من قبل عدة مرات فهو بذلك يكون قد كون لها صورة في الذاكرة طويلة المدى ، والصورة هنا لا يشترط أن تختزن بنفس الشكل والخط ولكنها صورة مجردة، وحتى يستخدم القارئ هذه الاستراتيجية يجب أن يكتسب معرفة الحروف الهجائية وكيف تترابط هذه الحروف معاً . والقراء الماهرون يستخدمون هذه الاستراتيجية عادة لأنهم يكونوا قد ألفوا الكلمات واستخدموها آلاف المرات فيسهل عليهم تذكرها ، ولكن عندما تعرض عليهم كلمات جديدة لم يألفوها من قبل فإنهم يلجؤون لاستخدام الطريقة الصوتية حيث يقوموا بتحليل هذه الكلمات وقراءتها(HOIEN,2000)

والطلاب ذوي صعوبات التعلم عادة يحتاجون تعليماً مباشراً ومنظماً للتدريب على القراءة ،لان التدريب المباشر على مهارات القراءة الصوتية مهم لأن هذه المهمة الأولية عبارة عن جزء دقيق يستخدم في الاستيعاب القرائي فيما بعد ، والأطفال الذين يبدأون بتعلم القراءة ببطء يصبحون قراء أقوياء فيما بعد ، والطريقة الصوتية فعالة في تعويد القارئ على عادات القراءة الواسعة في المدرسة وخارجها ،لأنه يستطيع أن يقرأ الكتب المدرسية و أي كتب أخرى فلا توجد كلمة غريبة عليه، والقراءة الواسعة تعطي الفرصة لنمو المفاهيم اللفظية والمعرفية في كيفية كتابة النص، ولكن الطلاب الذين لا يدرسون بهذه الطريقة يحرمون هذه الفرصة من النمو ، لأنهم بدأوا بطريقة ضعيفة لم تمكنهم من القراءة الواسعة وبالتالي ستكون قراءتهم أقل، مما يسبب لهم سلسلة من الخبرات القرائية السلبية، وقدا شارت الدراسات إلى أن المهارات الصوتية تؤدي إلى الحصول على درجات عالية في اختبارات التحصيل القرائي .

إن التعليم المباشر بالطريقة الصوتية يسهل تعليم القراءة ، إن هذا الأسلوب يؤدي إلى الطلاقة في قراءة الكلمات، لأن عملية التهجئة ستصبح أوتوماتيكية عندما تصبح قدرة الطالب على التحليل والتركيب كبيرة ومتقنة ، واللغة الانجليزية تتضمن الطريقة الصوتية نظام من الخرائط أو النظر للألفاظ بين الحروف والأصوات، وعندما يتعلم الطفل هذه الخرائط يستطيع أن يحلل الكلمة ويطبق هذه المعلومة لإنتاج اللفظ المناسب للكلمات المكتوبة . (LEARNER– 2000)

وهناك استراتيجية أخرى يستخدمها القارئ تسمى (ANALOGY) حيث يستخدم هنا معرفته السابقة لقراءة كلمات جديدة فإذا كان يقرأ كلمة hand مثلاً يسهل عليه قراءة كلمةsand من خلال الاستفادة من معرفة السابقة للحروف المشابهة في الكلمة السابقة وفي العربية (دار ، غار، جار) ولذلك يمكن استخدام المعرفة اللغوية مثل التصاريف اللغوية والقواعد النحوية في تسهيل عملية القراءة . (HOIEN– 2000)

إذن فالطريقة الصوتية تجعل الناس يكتشفون الكلمات الجديدة عن طريق الجمع بين الأصوات، وقد أشار كوتشمان KOCHMAN إلى إمكانية تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات خاصة بالطريقة الصوتية، وأشار مينسكوف MINSKOFF إلى أن التدريب على الترميز الحرفي يمكن أن يحسن الأداء القرائي. (HOOKS, 1993)

وأشار بيزلي (PRESSLEY , 1994) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم وصعوبات القراءة بحاجة إلى التعليم المبني على اساس الطريقة الصوتية الواضحة لتعليم مهارات القراءة ،كما أشار مواتز (MOATS , 1995) إلى أن التدريب المباشر ضروري لتدريب الأطفال على البناء اللغوي ولتزويد الطلبة ذوي صعوبات القراءة بالأسس الضرورية ليكونوا قراء ناجحين . وناقش بكBECK اعتماداً على دراسة طويلة أهمية مهارة الترميز DECODING في تدريس القراءة للصفوف الأولى حيث وجد أن الطالب الضعيف في القراءة في الصف الأول يلازمه هذا الضعف حتى نهاية الصف الرابع،لذلك لا بد أن يتم التركيز على التعليم القوي في القراءة وهي الطريقة الصوتية من وجهة نظر بك.(DRECKTRAH , 1997)

تجريبية تلقت التدريب في الوعي الصوتي ، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية بشكل ذي دلالة في الصف الأول والثاني والخامس في مهارات القراءة والترميز.

نستنتج من ذلك أن العجز في المهارات الصوتية له تأثير مباشر في تطوير مهارات الترميز ، وإن بعض الطلاب يكتسبوا هذه المهارات من خلال القراءة بسبب وجود علاقة متبادلة بين المعرفة الصوتية وتعلم القراءة ، وبعضهم الآخر يحتاج إلى تطوير الوعي بالعناصر اللغوية للغة المنطوقة ، وكذلك يحتاج إلى وعي بكيفية تشكيل الحروف بالاعتماد على الوعي الصوتي ، وعندما لا تتطور المهارات الصوتية بشكل الطبيعي أو يأتي الطلاب إلى المدرسة ولديهم خلفيات محدودة في اللغة يصبح التعليم المباشر متطلب رئيسي من أجل فهم البناء الداخلي للكلمات وبالتالي فهم النصوص (MATHER 1992)

ومن الأمور الأساسية التي تربط بها الطريقة الصوتية لخص (HOIEN– 2000) مايلي

<u>أولا : تعلم الحروف</u>

معظم القراء لا يجدون صعوبة في تعلم الحروف ، حيث تتم المعرفة بالحروف بشكل طبيعي ، ولكن هذا الشيء ليس سهلاً بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، لذلك يعتبر تعلم الحروف هدفاً رئيساً في تعليم الطلبة ضعاف القراءة ، وغالباً يجد الطلبة صعوبة في تركيب الحروف التي تعلموها خاصة الحروف التي تختلف طريقة كتابتها عن طريقة لفظها (مثل ..) وكذلك في تذكر اللفظ الصحيح للمقاطع (مثل ... NG,CH,SCH,SH) وكذلك يجب الاهتمام في تذكر اللفظ الصحيح للمقاطع (مثل ...tr, cr, pr) لذلك يجب الاهتمام بتذكر سلاسل الحروف المتكررة (PREFIXES) والتي تسمى الحروف البادئة أي توضع في بداية الكلام لتغير المعنى ، وسلاسل الحروف اللاحقة (SUFFIX) وهي عبارة عن مقطع يضاف آخر اللفظ من أجل تغير المعنى ، واعتقد أن تشكيل الحروف (الضمة .الفتحة ، الكسرة) مشابه لهذه الأشياء.

(ثانياً) :- قراءة مقاطع الحروف بشكل سريع

غالبا ما يواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلات في قراءة مقاطع الكلمة بشكل سريع مثل (سيا + رة = سيارة) حيث يلجأون إلى الحرفية (س- ي – ا – ر – ة) ومن الطرق

التي تستخدم هنا طريقة قراءة كلمات ذات مقاطع متشابهة (مثل (MOUSE -LOUSE - HOUSE)ويقابلها بالعربية (لوز – موز – جوز ....الخ)

(ثالثاً) : القراءة الاوتوماتيكية للحروف المشكلة للكلمات

فمن أجل أن يصبح الطالب قارئ جيد يجب أن يتذكر معظم حروف الكلمة بشكل فوري (القدرة على تركيب الحروف) ، والطلبة ذوي صعوبات التعلم قدراتهم محددة في هذا المجال ، إذ انهم لا يستطيعون الاسهاب في التهجئة بسرعة وثقة .

وتأتي هذه المهارة من خلال القراءة الواسعة ، لذا يجب أن تتوفر القراءات التي تتناسب مع مهارات الطلاب ، وتدريبهم على القراءة ، ولا بد من تشجيع الأهل لأولادهم على القراءة خارج المدرسة ، ويمكن أن يستخدم هنا لعبة قراءة الكلمات حيث يقوم المدرس بكتابة كلمات تتكون من مقاطع ، ويطلب منهم قراءتها من جديد ويكون قد أدخل كلمات جديدة بينها .

(مراجعة الأدب الخاص بالطريقة الصوتية)

من الدراسات القديمة حول مدى فاعلية الطريقة الصوتية ما قام به هيرسك hirsc١٩٧٢ حيث قام باختبار ٥,٨ طفلاً من أطفال الروضة، ثم أعاد اختبارهم مرة ثانية في الصف الثاني الابتدائي بالنسبة لعدة متغيرات، ولاحظ أن مهارة الترميز (تحريف الكلمة) كانت الإجراء الأفضل في تعلم القراءة في الاداء على١٩إختيار من إختبارات الأداء القرائي . وقد قام برادلي bradley١٩٨٥/١٩٨٣ باختبار ١٥طالباً من ذوي التحصيل المتدني، كانت معدل أعمارهم ٦سنوات،و قسم أفراد العينة إلى أربع مجموعات بعدما طابق بينهم من حيث درجة الذكاء والمهارات اللغوية والجنس والعمر،وتلقت إحدى هذه المجموعات التدريب بالطريقة الصوتية عن طريق تعرضها لأربعين تدريباً لمدة سنتين، بينما تلقت المجموعة الثانية نفس التدريب ، ولكن أضيف إليه حروف بلاستيكية من أجل عمل علاقة بين الحروف والأصوات،أما المجموعة الثالثة فقط تلقت التدريس بالطريقة الكلية، واعتبرت المجموعة الرابعة مجموعة ضابطة (لم تتلقى شيئاً)،إشارات نتائج الاختبارات البعدية بعد نهاية البرنامج إلى أن الأداء الأفضل كان للمجموعة التي تلقت التدريب بالطرقة الصوتية، ثم تليها المجموعة الصوتية التي أضيف إليها الحروف البلاستيكية، ثم جاء ت المجموعة التي تلقت التدريب بالطريقة الكلية، وأخيراً جاءت المجموعة الضابطة.ولقد قام برادلي عام١٩٨٨بإجراء دراسة

تتبعية لهؤلاء الطلبة، حصل على نفس النتائج وعلى نفس الترتيب للمجموعات الأربعة في التحصيل القرائي.

وتحت عنوان أثر الطريقة الصوتية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم قامت هوكس (hooks,1993) بتطبيق برنامجاً مكثفاً في الصوتيات لمدة (٢٠أسبوعاً) ضمن غرف المصادر.حيث شملت العينة ثمانية طلاب من ذوي صعوبات التعلم من طلاب الصف الثامن. أظهرت النتائج زيادة في مهارات القراءة وتذكر الكلمات،وقد عرف البرنامج المطبق باسم char-L في الصوتيات ، وقد تم اختيار الطلاب بناء على معايير ولاية جورجيا لصعوبات التعليم (معدل ذكائهم ٧٣-١٠٠) وأعمارهم (١٣-١٥) والفترة التي يقضونها في غرفة المصادر (١-٤ساعات) يومياً ويشاركون في ثلاث مواد على الأقل ضمن الصف العادي وقدراتهم القرائية من مستوى الصف الرابع إلى السادس ماعدا طالب واحد مستواه القرائي صف أول . تلقى هؤلاء الطلبة ساعة تدريسية يومياً لمدة ٢٠ أسبوعاً وتضمن البرنامج (إستدراجيات الإستماع وربط الأصوات والتحليل والتهجئة والقراءة الشفوية ومهارات كتابية) و إستخدم الباحث إختبارات قبلية وبعدية منها بطاريات بريجانس (Bringan,١٩٩٧) ،إشارات نتائج الدراسة تحسن أداء الطلبة بنسبة تراوحت ٦،٥% إلى ٢٧% . (Beech,1994)

وقد قام بيتك (Beech, 1994) بدراسة على عينة شملت ٣٦طفلاً من أطفال إحدى المدارس الأوروبية الإبتدئية تراوحت أعمارهم من (٤-٦) سنوات ، و قسموا إلى ثلاث مجموعات(مجموعة القراءة الصوتية،ومجموعة تدرس الشكل،مجموعة ضابطة) قام الباحث بإجراء التطابق بين المجموعات الثلاث من حيث الجنس والعمر والمستوى القرائي والذكاء (مصفوفة ريفن) ثم قام بتطبيق اختبار قدرات القراءة البريطانية(BAS) والصورة المختصرة من مقياس الحروف المصورة، بحيث كان يعرض على الطفل اربع صور ويطلب منه أن يختار الصورة المطابقة للكلمة المكتوبة ،إشارات نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعتين التجريبيين على المجموعة الضابطة وجد هناك فرقا ذي دلالة بين أداء المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التي تلقت التدريب الصوتي ، مما يدل على فاعلية هذه الطريقة في تعليم القراءة للطلبة ذي صعوبات التعليم.

وفي دراسة قامت بها سمث (smith,1998) بعنوان:- فاعلية الطريقة الكلية والصوتية في تدريس القراءة للطلاب في مرحلة ما قبل المدرسة ، شارك ١١٤ طالباً من طلاب أربع مدارس في ولاية فرجينا منهم ٥٧ ذكوراً و٥٧ إناثاً .

استخدمت الباحثة أسلوب المجموعة التجريبية ذات الاختبار القبلي والبعدي، حيث تلقت المجموعة الضابطة (٥٨طالباً) التدريس بالطريقة الكلية ، بينما تلقت المجموعة التجريبية (٥٦طالباً) التدريس بالطريقة الصوتية ، وشمل البرنامج للمجموعتين دروساً في مجموعة الحروف ونشاطات بالكمبيوتر وتشكيل كلمات و وفي الإستيعاب واللغة . وعند تطبيق (اختبار وود كوك التحصيلي) لم تكن هناك فروقا في الأداء بين المجموعتين ، ولكن نتائج الاختبار البعدي أشارات إلى وجود فرقا ذا دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين (عند مستوى الدلاله (∞ = ٠٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس بطريقة صوتية مما يدل على أنها أفضل من الطريقة الكلية في التدريس.

وقد بحث بيركنز (kins ,1999) في أفضل الطرق التدريس القراءة والكتابة للطلاب الأفارقة الأمريكان في المدارس الإبتدائية في ولاية تكساس ، شارك في هذه الدراسة ٢١معلماً ، قام الباحث بمقابلتهم وتسجيل هذه المقابلات وتحليلها بطريقة البحث النوعي ,أشار المدرسون إلى إنهم يعتبرون الطريقة الصوتية إحدى أفضل الوسائل التي يستخدمونها في تعليم القراءة لهؤلاء الطلاب .

وقد بحث أدوارد (Edwards,2000) علاقة كل من الناحية الصوتية والبصرية والعمليات الزمنية (Temporal) بصعوبات القراءة ، ووجد أن الناحية الصوتية كانت الأكثر تنبؤ بالقدرات القرائية عند ذوي صعوبات القراءة .

وفي مراجعة للدراسات التي تدعم الطريقة الصوتية خلص ويز(Wyse,2000) إلى ان نتائج الدراست التي تدعم الطريقة الصوتية بعيدة عن الحسم وهي صعبة الاستقراء ، ومع ذلك هناك دليل يقترح أن التدريس بالطريقة الصوتية يحسن القدرة على فك الرموز،خاصة في الصف الأول والثاني الابتدائي مع وجود دليل على أن هناك اختلافا في نماذج وأنماط تعلم اللغة للأطفال .

وفي دراسة قام بها دولون (dullon,2000)هدفت إلى معرفة أثر الطريقة الصوتية بالعمل مع حروف يدوية على تنمية مهارات القراءة عند طلاب الصف الأول ذوي الصعوبات القرائية, شملت العينة ٩٨ طالباً من ذوي صعوبات القراءة من تسع مدارس ضمن مقاطعتين من ولاية فلوريدا, ثم تم تقسيم هذه العينة إلى ثلاث مجموعات, مجموعة تلقت التدريب على تشكيل الكلمات, وقراءة حروف باستخدام حروف يدوية, وأخرى تلقت نفس التدريس بدون

استخدام حروف يدوية, ومجموعة ضابطة لم تتلقى تدريباً ، واستمر البرنامج المكون من ثلاثين درساً لمدة ١٠أسابيع, تم تدريس الطلاب على شكل مجموعات صغيرة (٣طلاب) . إشارات نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الصوتي والقراءة الحرفية وقراءة الكلمات المرئية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى والثانية, وأشار مائة من المدرسين بقناعتهم بالأسلوب التجريبي المطبق في هذه الدراسة, و حول فاعلية تدريب المعلمين على الطريقة الصوتية وفاعلية برنامج تدريب القراءة بالطريقة النظامية (الصوتية), شارك عشرة من المدرسين في هذه الدراسة حيث تلقوا برنامجاً لمدة ثمانية شهور في الطريقة الصوتية . أشارت نتائج تحليل بيانات الدراسة إلى أن هناك أثر ذو دلالة لهذا البرنامج في زيادة المعرفة اللغوية بالترميز القرائي عندهم, ولوحظ زيادة مهارات القراءة عند طلابهم فيما يتعلق بالتحليل السمعي والقراءة اللغوية وإنتاج أصوات الحروف (Edgerton, 2000).

وفي مقارنة قامت بها ماثيوس (Mathews,2000) بين التدريس بالطريقة الكلية و التدريس بالطريقة الصوتية النظامية, على عينة شملت ١٦٢طالباً من ذوي صعوبات التعلم ضمن مدرستين درس طلاب المدرسة الأولى بالطريقة الكلية بينما درس الطلاب المدرسة الثانية بالطرق الصوتية ، لمدة عام دراسي كامل بمعدل حصة يومية في القراءة (٥٠-٦٠) دقيقة . تم قياس أداء الطلاب باستخدام اختبار قبلي وبعدي (اختبار ستنا فورد التحصيلي) وقيست اتجاهات كل من المدرسين والطلبة وقناعاتهم ورضاهم حول الطرقيتين ، أشارت النتائج إلى ان الفائدة الأكبر كانت من نصيب الطلبة الذين درسوا بالطريقة الصوتية ، بينما كانت اتجاهات وقناعات ورضا المدرسين والطلبة عن كلا الاسلوبين جيدة .

<u>(مراجعة الأدب الخاص بالأثر المشترك للطريقتين)</u>

قام كل من ستاهل وميلر ١٩٨٩ stant + miller بإجراء دراسة مقارنة بين فاعلية كل من الطريقة الكلية والصوتية في الخبرات التدريسية لمهارات القراءة الأساسية، ولم يجدا فرقا ذا دلالة احصائية بينهما، إلا أنهما وجدا ان الطريقة الكلية كانت أفضل في مرحلة الروضة بينهما كانت الطريقة الكلية أفضل في حالة مهارة تذكر الكلمات ضمن مهارة الاستيعاب القرائي ، ووجدا أيضا أن اسلوب الطريقة الكلية أثره ضعيف عندما يستخدم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع أثره على العاديين (Drecjtrah,1997) .

وكذلك استنتج الباحثان ان الطريقة الصوتية اكثر فاعلية في مساعدة طـلاب الـصف الأول الابتدائي في اكتساب مهارة تذكر الكلمة (Mather,1997).

وفي دراسة قامت بها الامين (EL-amin,1993) لمعرفة اثر كل من الطريقـة الصوتية والكلية على طلاب الصف الأول الابتدائي المعرضيين للخطر التحـصيلي, شـملت العينة ١٠٠ مدرسا تم تقسيمهم إلى مجموعات حسب الطريقة التي يستخدمونها بالتدريس ، ثم أخذ من كل صف يدرسه مدرس طالبان، وتعرضوا لإختبار تحصيل (WRAT) واختبـار بالقراءة الشفوية واختبار الاغلاق. اشارت نتائج تحليل التباين إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين اداء طلاب المجموعتين، بينما اشار معامل الارتباط بيرسون إلى وجود ارتباطا موجبـا بين الطريقة الصوتية والتحصيل ، وعند اجراء التحليل النوعي لاجابات الطـلاب لاحظـت الباحثة ان الطلبة الذين تعلموا بالطريقة الكلية كان لـديهم مفـاهيم جماليـة فـي القـراءة ، ويستخدمون استراتيجياتا تركز على المعنى ، ولديهم اخطاء اكثر في المعنى ، بينما الطـلاب الذين درسوا بالطريقة الصوتيةِ لديهم ميل أكثر نحو التعقيد ونحو وصـف الكلمـة وادائهـم الكتابي أكثر ابداعا .

وفي دراسة قام بها ايزل (Ezell,1995) بعنوان اثر اللغة الكلية والتعليم المباشـر على تحصيل القراءة لدى طلبة الصف الرابع، هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين اثر كل من الطريقة الكلية والطريقة المباشرة (الصوتية) على تعلم الترميز (التحريف) والاسـتيعاب القرائي لدى طلاب الصف الرابع ، ثم قسم الطلاب إلى مجموعتين متكافئتين اعتمـادا علـى نتائج الاختبار القبلي (اختبار كاليفورنيا التحصيلي (CAT/5) للصف الثالث ، بينما استخدم CATالخاص بالصف الرابع كاختبار قبلي وبعدي . اشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجـود تفاعلا بين طريقة التدريس والمجموعة المكافئة ، كما اشارت ايضا إلى عدم وجود فروقا ذات دلالة احصائية بين اثر الطريقة الكلية والصوتية على مهارة الترميز والاستيعاب القرائي ، أي لا يوجد هنالك تفضيل للطريقة الكلية أو الصوتية في زيادة مهـارات القـراءة(الترميـز / الاستيعاب) كما قيست بواسطة اختبار CAT / 5 .

وفي دراسة قام بها دريكتبرا (Drecktrah,1997) بعنـوان " الاسـتراتيجيات التدريسية التي تستخدم من قبل مدرسي الطلبة ذوي صعوبات التعليم ، طبق الباحث اسـتبيان مكون من ٢١ فقرة على عينه شملت ١٨٣ معلما من المـشاركين فـي تعلـيم الطلبـة ذوي صعوبات التعليم من مستوى الصف الثاني وحتى الصف الخامس، حيث تـضمن الاسـتبيان

فقرات (تتعلق باللغة الصوتية والكلية) . اشارت النتائج ان العامل الأكثر اهمية في اختبار المعلم لطريقة تدريس القراءة والكتابة هو ما تركز عليه برامج لتدريب المعلمين وما تدرب عليه المعلم اصلا في هذه البرامج ، وكانت معظم الاجابات تؤمن بالمنحى التكاملي (الذي يجمع بين الطريقة والكلية والصوتية) .

وفي دراسة طويلة استمرت ثلاث سنوات على طالب لديه صعوبات تعلم واضطرابات نطقية ، ربط كاستن (Kasten,1998) بين فاعلية الطريقة الكلية والصوتية بعوامل اخرى حيث اشار على عدم وضوح أي الطريقتين اكثر فاعلية في تعليم هذا الطالب ، وطول هذه الفترة الطويلة كانت التوقعات انه سوف ينجح في وقته الخاص، وكان يتم التقييم لادائه باستمرار ولكن هذا التقييم لم يكن واقعيا حيث كان يقوم في الصف على ملاحظات المعلم، والتي ترتبط بالتوقعات الاجتماعية، بينما كان التقييم في غرفة الصادر يركز على الاختبارات الرسمية التي تهدف الى التحديد والاحالة لذلك ظهر هناك اختلافا بين تقييم مدرس الصف و مدرس غرفة المصادر ، ولايمكن ان تكون المعلومات المأخوذه من التقييم الرسمي افضل من المعلومات التي تشاهد بالعين المجردة ! .

وقدم الباحث الملاحظات التالية :

أ- يحتاج معلمو التربية الخاصة لفهم افضل لعمليات القراءة والكتابة ، لأن عملية القراءة ذات بناء اجتماعي مبني على المعنى ، وعلى عمليات اللغة .

ب- لا يمكن ان نأخذ التقييم واحد فقط لتبيين هل الطريقة الكلية افضل ام الصوتية .

ج- يجب ان يعمل معلمو التربية الخاصة والعامة بشكل اكثر قربا من اجل المشاركة في استراتيجيات القراءة وتقديم خدمات التربية الخاصة .

وفي دراسة قام بها اندرسون (Anderson,1998) لمعرفة اثر المنهج المتوازن في اللغة الكلية والصوتية على عينة شملت ستة اطفال من الروضة يتشابهون في خصائصهم المعرفية والاقتصادية والاجتماعية والقدرات الأكاديمية، استخدم الباحث اختبار Brigance واختيار Rothman التطوري و الملاحظة المباشرة لدراسة اثر هذا البرنامج ، اشارت نتائج تحليل الدراسة " باستخدام المنحى الفردي " Single case study" إلى ان المنهج المتوازن كان فعالا في تلبية الحاجات الفردية لطلبة الروضة وفي زيادة النجاح الأكاديمي لهم.

(مناقشة النتائج)

من خلال مراجعتنا للأدب السابق الخاص بتعليم القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم نلاحظ انها تتراوح بين طريقتين اساسيتين : الطريقة الكلية والطريقة الصوتية، وكأن هناك حركة بندولية ، أي انه في فترة ما يسطع نجم الطريقة الصوتية ثم يغيب ليسطع نجم الطريقة الكلية، ثم يحدث العكس وهكذا دواليك .

إلا أننا إذا تجردنا عن الطريقة التي نؤمن بها في تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ونظرنا نظرة موضوعية نستطيع ان نفهم ان تعليم القراءة هو المهم ، وليس الطريقة التي تم بها التعلم ، فكلا الطريقتين لديهما الفاعلية في تعليم القراءة وإلا كيف نفسّر نتائج هذه الدراسات حيث اتضح ان لكلاهما اثر في تعليم القراءة .

وإذا وافقنا على ذلك ، فهذا يعني أن تعليم القراءة سيتم بغض النظر عن الطريقة المستخدمة ؟ ولكن لماذا كانت هناك فروق بين الطريقتين عندما تم استخدامها على عينات متشابهة . هل هذا يعني ان فاعلية احدى الطريقتين هي اكبر من الأخرى ؟

لا شك ان فاعلية احدى الطريقتين تكون افضل من الطريقة الأخرى،ولكن هذا الاضطراد لا يكون مستمرا ولا دائما ، فقد تكون الطريقة الكلية اكثر فائدة احيانا وقد تكون الطريقة الصوتية هي الأكثر فاعلية احيانا اخرى .

إذا حللنا الأدب الخاص بالطريقة الصوتية جيدا،نجد ان الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يطورون المعرفة بالطريقة الكلية ، وهم بحاجة للتعلم بالطريقة الصوتية ذات التعليم المباشر ، لأن اللغة الكلية تتطلب إعادة الكلمات التي يقولها ، وتطوير فهم بالعلاقات التباديلة بين هذه الكلمات والكلمات الجديدة، والقيام بالربط بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ، وعليهم كذلك الاحتفاظ بالكلمات لإكتساب العلاقة بين الحرف والصوت بشكل طبيعي على افتراض ان لديهم المفاهيم الاساسية مثل معرفة أن الأصوات ترتبط بالحروف وتتجمع لتشكل الكلمة والمعنى .

وهذا حقيقة غير متوفرة عند هؤلاء الطلبة ، فإذا حفظوا شكل الكلمة فمن العسير عليهم اكتشاف العلاقات بين حروفها خاصة مع الكلمات غير المألوفة لديهم ، وبدون الطريقة الصوتية يصبح لديهم عجز وفشل القراءة والاستيعاب كما أشارت ماذر (Mather,1998) سابقا .

ونظرا لوجود مشاكل في الوعي الصوتي لدى هؤلاء الطلاب،فإنهم بحاجة ماسة للتدريب بالطريقة الصوتية من أجل تعليم القراءة لهم حيث أشار آدم (Adams,1993) إلى ان ما نسبته ١٥% من المجتمع الطلابي لديهم صعوبات في القراءة بسبب الفشل في الوعي الصوتي .

وقد يسأل سائل : ماذا تقول بالنسبة للدراسات التي بينت ان الطريقة الكلية فعالة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

نقول : ان هذه الدراسات قد اختبرت فاعلية الطريقة الكلية دون مقارنتها مع الطريقة الصوتية مثل دراسة (Kiker,1993 و fuchler,1993 و Pressley,1994 و negman,1999 و Pruit,2000 و thomas,2000) . أو استندت على آراء المدرسيين،وهذا كما قلنا ان كلا الطريقتين لهما فاعلية في التدريب على القراءة ، وبالنسبة للدراسات التي قارنت بين الطريقتين نلاحظ ان الطريقة الكلية كانت اثر فعالية مع الطلبة العاديين الذين لا يعانون من مشاكل لغوية حيث يسير تعلم القراءة لديهم بشكل انسيابي وطبيعي .

واذا آمنا بأن الأطفال يتنوعون فيما بينهم تنوعا كبيرا خاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، إذ أنك قد لا تجد طالبان يعانون من نفس المشكلة ضمن هذه الفئة ، فقد تجد طالباً لديه مشاكل في الاستيعاب القرائي ... وهكذا فإن هذا يعني أن كل منهم بحاجة لطريقة ما مختلفة في تعلم القراءة تطابق نموذجه الفردي في التعلم كما وصفت ماذر ذلك بأن الكلمات المكتوبة مثل صندوق مغلق ، بحاجة لأكثر من مفتاح من أجل فتحه (MATHER , 1992).

وأحيانا تكون الطريقة الكلية أثر فعالية فمثلاً : عندما يكون لدى الأطفال دافعية للتعلم والاستمتاع بالتعلم تكون الطريقة الكلية هي الأكثر فاعلية ، كما أشارت لذلك الدراسات السابقة ، وهذا يمكن أن يفسر بكون الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما تكون دافعيتهم أقل من غيرهم من الطلبة مما يجعل هذه الطريقة أقل أثراً بالنسبة لهم .

لذلك لا يمكن أن نجزم أن أي الطريقتين أفضل ، فلا يوجد طريقة واحدة أو برنامج واحد يستطيع أن يفعل كل شئ لجميع الأطفال ، لأن جميع الأطفال لا يتعلمون بنفس الطريقة .

ومن الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند المقارنة بين كلا الطريقتين في تعليم القراءة ، ربط تعليم القراءة بعوامل أخرى مثل الإنتباه والذاكرة وإهتمامات القارئ والخلفية اللغوية عند الطالب كما أشار (NEGMAN 1999) إذ قد يكون أحد هذه العوامل سبباً

رئيسيا في عدم فاعلية احدى الطريقتين ، وكذلك دراسة العوامل الاجتماعيـة والاقتـصادية وعلاقتها بكلا الطريقتين فقد تكون الطريقة الكلية التي تتسم بالديموقراطية والتركيـز علـى الطفل غير مناسبة للأطفال الذين لم يتعودوا في بيوتهم وبيئاتهم على مثل هذه الطريقـة فـي التعليم، وقد يكون العكس اي انهم بحاجة لمثل هذه الطريقة لتغلب على مشاكلهم الاجتماعيـة والاقتصادية التي قد تكون السبب الرئيسي في وجود صعوبات القراءة لديهم .

وإذا ما أخذنا عامل العمر فنلاحظ ان النتائج متضاربة فبينما تشير بعض الدراسات لفاعليتـه الطريقة الصوتية في الروضة والصف الابتـدائي (مثـل دراسـة HIRSCH,1972 و MATHER,1992 و WYSE,2000) أشارت دراسات اخرى لفاعلية الطريقة الكلية مع نفس هـذه الـصفوف (مثـل دراسـة PRESSLEY,1994 و KIKER,1993 و THOMAS,2000) .

وربما يعود ذلك لأن لدى الأطفال اختلافات في نماذج وانماط تعلم اللغة، وعليه ان نلخـص نتائج هذه الدراسات بما يلي :

١- ان كلا الطريقتين (الكلية والصوتية) لهما فاعلية في تعلـيم القـراءة للطلبـة ذوي صعوبات التعلم .

٢- يجب ان نأخذ بعين الاعتبار ان النماذج المختلفة من الطلاب تتطلب نماذج مختلفة من طرق واساليب التدريس .

٣- عند دراسة احدى الطريقتين يجب ان ندرس العوامل المرتبطة بها مثـل : الـذاكرة والانتباه والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والدافعية .

٤- هناك ميل لتفضيل الطريقة الصوتية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.أشار لذلك مجموعة من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم مثل كل من TORGESEN + WAYEKP + BRYANT + GOSWAMI إلا ان تعليم القراءة الآن بـدأ يتحول إلى العملية الصوتية وبدا يحسن تعلمها للطلبة ذوي صـعوبات فـي الـتعلم (BEECH,1994) .

٥- هناك تساؤل عن مدى فاعلية الطريقة الصوتية في زيادة الاسـتيعاب القرائـي عنـد الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

٦- هناك اختلافات بين علماء اللغة الكلية في تعريف اللغة الكلية خاصـة عنـد تحويـل نظرية اللغة الكلية إلى أنشطة يتم طرحها بالصفوف (PRESSLEY,1994) .

٧- الأدب يدعم فاعلية الطريقة الكلية في زيادة الاستيعاب القرائي .

٨- الطريقة الأكثر استخداما في المدارس في الوقت الحالي هي الطريقة الكلية ---) وهذا يطرح سؤالا : هل هذا الشيء هو أحد الأسباب الرئيسية لزيادة عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس ؟

٩- لا بد ان تتضمن برامج تدريب المعلمين سواء اكان في التربية العامة (معلمو اللغة العربية) أو معلمو التربية الخاصة (صعوبات التعلم) على تدريبهم على كلا الطريقتين (الكلية والصوتية) لأن نتائج هذه الدراسة تشير إلى ان المعلمين يستخدمون الطريقة التي تدربوا عليها دون مراعاة نموذج تعلم الطالب .

١٠- يجب الاهتمام بعملية التقييم لقياس فعالية البرنامج المطبق باستخدام التقييم المبني على اساس المنهاج (CBM) الذي يعطي المعلم تقيما مستمرا ، وبذلك يستطيع المعلم ان يغير في طريقة التدريس وأساليبه في اسرع وقت إذا تبين عدم فعالية احدى الطريقتين حسب ما تشير إليه نتائج التقييم .

توصيات

في ضوء هذه الدراسة يمكن تقديم المقترحات التالية :

١- اتباع الطريقة الصوتية في بداية تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم الانتقال للغة الكلية في الصفوف العليا .

٢- مراعاة النموذج الذي يفضله الطالب عند اختيار طريقة التدريب المبدئي مع الطالب بحيث يختار النموذج الأنسب له .

٣- ملاحظة أن تعليم القراءة مرتبط بعوامل اخرى، لذا يجب التركيز على دافعية المتعلم وعلى انتباهه خلال التدريس .

٤- عند استخدام الطريقة الصوتية يجب استخدامها بنظام وترتيب ، بحيث يكون العمل قابل للتقييم بشكل مستمر .

٥- ممكن اتباع منهج متوازن لجمع الطريقتين معا ، بحيث يمكن الاستفادة من ايجابيات كلا الطريقتين ، أي الاستفادة من اللغة الكلية في تنمية الطلاقة و الاستيعاب القرآني عند الطلبة ،والاستفادة من الطريقة الصوتية في تنمية مهارة الترميز والتحليل والتركيب عند الطلبة .

٦- وأخيرا لا يوجد طريقة مفضلة بل : الطريقة الأفضل هي التي تعلم القراءة بشكل جيد للطلاب .

توصيات بحثية

من خلال مراجعة الباحث لهذا الموضوع لم يجد الباحث دراسات عربية اهتمت بالمقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية في تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في البلاد العربية. وعليه فان الباحث يوصي بما يلي:

١-اجراء دراسات مقارنة بين اسلوب الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في تدريس القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

٢-دراسة متغيرات نمط التعلم ونوع الصعوبة والعمر وعلاقتها بالطريقة الافضل في تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣-بناء وحدات قراءة خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم مراعيا النقاط الايجابية التي بينتها هذه الدراسة .

٤-بناء اختبارات للكشف عن صعوبات القراءة بنوعيها الترميز والاستيعاب مع تحديد معايير دقيقة تبين متى يعتبر أن الطالب لديه صعوبة.

٦- تدريب معلمي صعوبات التعلم على طرق تدريس القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع قياس فاعليه البرنامج التدريبي .

المراجع

1. ANDRESON , BOLINDA WASHINGTON . (1998) . ADESCRIPTIVE STUDY OF A BALANCED CURRICULUM OF WHOLE LANGUAGEPHILOSOPHY AND PHONICS IN A KINDERGARTEN CLASSROOM. THE UNIVERSITY OF MIMPHIS. (NON PUBLISHED).

2. BEECH, JOHN R; PEDLY, HELEN, (1994). TRAINING LETTER TO SOUND CONNECTIONS: THE EFFICACY OF TRACING . CURRENT PSYCHOLOGY, SUMMER, (3)2, 153-12.

3. DICHIARA , LARRY EMANUEL. (2000). THE EEFFEDIRENESS OF DIRECT INSTRUCTION VERSUS TRADITIONAL BASAL READING INSTRUCTION ASIT

PERTAINS TOAL – RISK YOUTH > AUBUURN UNIVERSITY . (NON PUBLISHED).

4. DREKTRAH , MARY ELLER ; CHIANG , BETTRAM. (1997) . INSTUCTIONAL STRATEGIESUSED BY GENERAL EDUCATORS AND TEACHERS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILTIES . REMEDIAL AND SPECIAL EDUCATIONS , MAY / JUM (8)3, 174 -8.

5. EDGETRON , MARY ALLEN . (2000) . THE EFFECTIVENESS OF STAFF DEVELOPMENT PROGRAM . THE UNIVERSITY OF NORTH CARDING AT CHAPEL HILL . (NON PUBISHED)

6. EDUARDS , JERRIDENISE . (2000) .. THE RELATION SHIP OF PHONOLOGICAL , VISUAL , AND TEMPORAL PROCESSING TO READING DISABILITIES. UNIVERSITY OF ALABAMA AT BIRMINGHAM . (NON PUBLISHED).

7. EL_AMIN, CASSAUNDRA. AMITA MATTHEWS (1993). A STUDY OF THE QUANTITIVE AND QUALITATIVE EFFECTS OF WHOLE LANGUAGE VERSUS BASAL INSTRUCTION ON LINGUISTIC RISK _ TAKING BEHAVIORS OF FIRST _ GRADE STUDENTS. THE UNIVERSITY OF SOUTHERN MISSISSIPPI. (NON PUBLISHED).

8. EZELL- POWELL , SHERLYN FAYE. (1995). THE EFFECT OF WHOLE LANGUAGE AND DIRECT INSTRUCTION ON READING ACHIEVEMENT OF FOURTH .- GRADE STUDENTS. THE UNI VERSITY OF ALABAMA . (NON PUBLISHED).

9. FUHLER , CAROLJ . (1993) . THE LEARNING DISABLED ADOLESCENT AND WHOLE LANGUAGE . CLEARING HOUSE , NOV/ DEC. (67) 2 , P 107 –5.

10. HOIEN , TORLEIV AND LUNBERG , INGVAR . (2000). DYSLEXIA FROM THEORY TO INTERVENTION. KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS / BOSTON / LONDON.

11. HOOKS , LINDA ; PEACH , WALTER . (1993) . EFFECTIVENESS OF PHONICS FOR STUDENTS WITH

LEARNING DISABILITIES JOURNAL OF INSTRUCTIONAL PSYCHOLOGY, SEP ,(20) 3, 243 – 3

12.KASTEN , WENDY C .(1998) . ONE LEARNER , TWO PARADIGMS : A CASE STUDY OF A SPECIAL EDUCATION STUDENT IN A MULTIGGE PRIMARY CLASS ROOM . READING AND WRITING QUARTERLY ,.(14) 4 , 335 - 19

13.KIKER , ELIZABETH LESTER . (1993) . THE EFFECT OF WHOLE LANGUAGE ON ACADEMIC ACHIEVMENT , PERCEPTION OF SOCIAL ACCEPTANCE AND SELF-ESTEEM OF LEARNING – DISABLED AND NON_ DISABLED STUDENT. UNIVERSITY OF SOUTH CAROLINA (NON PUBLISHED) .

14.LERNER , JANET (2000) LEARNING DISABILITIES: THEORIES , DIGGNOSIS AND TEACHING STRATEGIES . 7TH EDIHON BOSTON , MA : HOUGHTON MIFFLIN .

15.MARCHISON , MARTA . L . (2000) . A COMPARATIVE ANALYSIS OF TWO DECODING METHODS ON THE ACQUISITION AND MAINTENANCE DISABILITIES . THE UNIVERSITY OF SOUTHERN MISSISSIPPI . (NON PUBLISHED).

16-MATHER NANCY . (1992) . WHOLE LANGUAGE READING INSTRUCTION FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES : CAUGHT IN THE CROSS FIRE . LEARNING DISABILITIES RESEACH AND PRACTICE .(7) :87-95 .

17-NEYMAN , DENNIS CHRISTOPHER . (1999) . PHONOLOGICAL AND ORTHOGRAPHIC COMPONENTS CONTRIBUTING TO WORD RECOGNITION THAT DIFFERENTIATE STUDENTS WITH AND WITHOUT LEARNING DISABILITIES : AMETA_ ANALYSIS FOR THE PERIOD 1985- 1996 THE UNIVERSITY OF IOWA . (NON PUBLISHED) .

18.PERKINS , JUNE HELEN . (1999) . EFFECTIVE TEACHING METHODS WHICH ENHANCE THE LITERECY SKILLS OF FOURTH GRADE AFRICAN AMERICAN STUDENTS AS

IDENTIFIED BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS . OKLAHOMA STATE UNIVERSITY (NON PUBLISHED) .

19.PRESSLEY M.& RANKIN(1994), J. MORE ABOUT WHOLE LANGUAGE METHODS OF READING FAILURE . LEARNING DISABILITIES RESEARCH AND ORACTICE , (9) , 157-168 .

20.PRUITT , BETH ANN .(2000) . THE EFFECTS OF GREAD LEAPS READING ON THE READING FLUENCY OF STUDENTS SERVED IN SPECIAL DEDUCATION . UNIVERSITY KENFUCKY (NON PUBLISHED)

21.PULLEN , FAIGE CULLEN (2000) THE EFFECT OF ALPHABETIC WORK . WORK WITH MANIPULATIVE LETTERS ON THE READING ACGISITION OF STRUGGLING FIRST – GRADE STUDENTS . UNIVERSITY OF FLORIDA .(NON PUBLISHED) .

22.SMITH , SANDRA HARGROVE . (1998) . THE EFFECT OF AUHOLE LANGUAGE METHOD OF INSTRUCTION AND AN INTEGRATED PHONICS METHOD OF INSTRUCTION ON THE READING ACHIEVERMENT OF INNER – CITY PRESCHOOL PUPILS THE GORGE WASHINGTON UNIVERSITY , (NON PUBLISHED)

23.SWANSON (1999) READING RESEARCH FOR STUDENTS WITH LD : AMETA – ANCLYSIS OF INTERNTION OUTCOMES. JOUNAL OF LEARING DISABILITIES ,.(32) 6, 504 - 28 .

24.THOMAS , WILBURMDALE (2000) . WHOLE LANGUGE , PHONICS , OR BALANCED APPROACH TO READING INSTRUCTION : PREFERENCES OF KINDERGARTEN THROUGH THIRD – GRADE TEACHERS IN ONE ALABAMA SCHOOL DISTRICT . THE UNIVERSITY OF ALABAMA NON PUBLISHED)

25.TORGESEN , J.K. (1998) LEARNING DISABLITIES : AN HISTORICAL AND CONCEPTUAL OVERVIEW . IN WONG , B . (ED) LEARNING ABOUT LEARNING DISABILITIES . (3-34) ACADEMIC PRESS .

26.WYSE , DOMINIC (2000) PHONICS – THE WHOLE STORY ? A CRITICAL REVIEW OF EMPIRICAL EVIDENCE , EDUCATIONAL STUDIES (CARFAX PUBLISHING) , SEP , (26) 3 , 355 - 10.