الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية

People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministry of Higher Education and Scientific Research

جامعة لونيسي علي- البليدة 2-

University of Blida 2

كلية: العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

الميدان: العلوم الاجتماعية

الشعبة: الأرطوفونيا

التخصص: أمراض اللغة والتواصل

دروس عبر الخط في مقياس صعوبات تعلم اللغة المكتوبة

الطور: ماستر

السنة: 2

السداسي: 3

إعداد الأستاذة: حدة زدام

الرتبة: أستاذة محاضرة "أ"

السنة الجامعية 2022 - 2023

معلومات عن المقياس

عنوان المقياس	صعوبات تعلم اللغة المكتوبة
الطلبة المعنيون	طلبة السنة الثانية ماستر أمراض اللغة والتواصل
طبيعة المقياس	وحدة أساسية
المجال الزمني	الوحدة سداسية، بمجموع 45 ساعة، تتوزع على مدار 14-16 أسبوعا، بمقدار 03 ساعات أسبوعيا بين
معامل المقياس	الرصيد 05 /المعامل02
المعارف المسبقة	ينبغي للطالب الذي يدرس هذه المادة أن يتسلّح بالمعارف الخاصة بصعوبات تعلم اللغة المكتوبة وكذا مختلف الأسباب المؤدية لها.
الأهداف التعليمية	مد الطالب بمختلف المفاهيم النظرية المتعلقة باضطرابات اللغة المكتوبة المتمثلة في عسر القراءة وعسر الكتابة وعسر الحساب
نمط التقييم في المقياس	الامتحانات وأعمال الطلبة

الفهرس	
معلومات عن المقياس	2
مقدمة	4
المحاضرة الأولى: صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية	5
المحاضرة الثانية : القراءة عند تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي	14
المحاضرة الثالثة: عسر القراءة La dyslexie	29
المحاضرة الرابعة: عسر الكتابة عند الطفل La dysorthographie	46
المحاضرة الخامسة: عسر الخط عند الطفل La dysgraphie	52
المحاضرة السادسة: عسر الحساب عند الطفل La dyscalculie	60
فهرس الجداول	
جدول رقم (1): يمثل مظاهر الفرق بين عسر القراءة والتأخر في تعلم القراءة	32
جدول رقم (2):يمثل أشكال عسر القراءة	39
فهرس الأشكال	
شكل رقم(1):يمثل مفهوم صعوبات التعلم	6
الشكل رقم (2):يمثل نماذج لعسر الخط	59

مقدمة:

على عكس اللغة الشـفهية، فإن اللغة المكتوبة لا تتطور «تطورًا طبيعيًا"» ولكنها نتاجًا للثقافة. والحقيقة أن الطفل لن يتعلم القراءة من خلال الاحتكاك المباشـــر باللغة المكتوبة وحدها، في حين يكفي أن يوضع في بيئة لغوية ليكتسب اللغة الشفهية. وبعبارة أخرى، يجب عليه أن يتعلم القراءة، وسيكون هذا التعلم أفضل كلما كان مبكر.

عند حديثنا عن اللغة المكتوبة فنحن نشير إلى المرحلة التي يبدأ فيها الطفل في تطوير مهـارات القراءة والكتـابـة حيث يمر بعدة مراحل بدء بـالتعرف على الحروف مرورا بتكوين الكلمات ثم القراءة الأولية وصــولا إلى القراءة الاســتيعابية، ومن المهم دعم الأطفال في هذه المراحل من خلال توفير بيئـة غنيـة بـالكتب والتفاعل الإيجـابي مع اللغـة المكتوبـة بـالقراءة المستمرة والكتابة الإبداعية التي تساعد على تعزيز مهارات اللغة المكتوبة عند الطفل.

لقد تبين أن تعلم اللغة المكتوبة عملية معقدة لا تنطوي فقط على بناء المعنى واكتسـاب الطفل مهارات فك التشـــفير، ولكن أيضًـــا الفهم مع الأخذ في الاعتبار تطورهم وخبراتهم الشخصية وخلفيتهم الاجتماعية والثقافية.

وقد يواجه بعض الأطفال صــعوبات أو اضــطرابات في فهم واســتيعاب اللغة المكتوبة بشــكل فعال. ناتجة عن عوامل متنوعة وأســباب مختلفة، لذلك خصــصــنا هذه المطبوعة البيداغوجية لفائدة طلبة الســنة الثانية ماســتر أمراض اللغة والتواصــل حتى تتعرفوا على اهم هذه الاضطرابات ويتمكنوا مستقبلا من تشخيصها والتكفل بالأطفال المصابين بها.

المحاضرة الأولى: صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية

***تمهيد:**

من خلال المحاضرة الأولى المعنونة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، سنتعرف على مجال صعوبات التعلم وأهم أنواعها عند الطفل.

***الأهداف التعليمية للمحاضرة:**

على الطالب أن يتمكن من معرفة ما يلي بعد تلقي المحاضرة:

- الفرق بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم
- تحديد مفهوم صعوبات التعلم.
- صعوبات التعلم النمائية.
- صعوبات التعلم الاكاديمية

1. مفهوم صعوبات التعلم

ما زال موضوع صعوبات التعلم يشغل بال الكثيرين من ذوي الاختصاص والمهتمين والعاملين في مجال التربية الخاصة، ويعود ذلك لاختلاف هذه الفئة من المجتمع في خصائصها عن باقي فئات ذوي الحاجات الخاصة، حيث إن كل فرد يتميّز بشخصية تختلف عن غيره، وقد ازداد عدد الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية، والذين لا يستفيدون من أوقاتهم التي يقضونها داخل الحجرة الصفية، لذا فقد حظيت هذه الفئة باهتمام ودراسة من قبل الباحثين في هذا المجال للتطرق والوقوف عند أسبابها وخصائصهما وطرق معالجتها(قطامي،2011،ص 30).

يعد عالم النفس الأمريكي صموئيل كيرك (1962)**Samuel Kirk**، أول من استعمل هذا المصلح . حيث أعدّ كتاب تحدّث فيه عن التربية الخاصّة، وطرح مصطلح صعوبات التعلمّ ، وهو أول من أدرك وجود مجموعة عناصر مشتركة بين ذوي المشكلات الإدراكية واللغوية مصحوبة بعدم القدرة على التعلم لا تعزى إلى انخفاض الذكاء أو العوامل اللغوية. تشير صعوبات التعلم إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من

العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي .وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية .وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية.

صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قد رات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية .وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد .كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم .ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى(مثل :قصور حسي أو تأخر عقلي).

أبونيان ، إبراهيم .(2001). صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية ، الطبعة الأولى

شكل رقم(1): يمثل مفهوم صعوبات التعلم

تم تصنيف صعوبات التعلم بواسطة Harris & siroy (2004) كما يلى:

❖ **صعوبات تعلم نمائية** Developmental Learning Disabilities :

تشتمل صعوبات التعلم النمائية على العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ فى تحصيله الأكاديمي، مثل الإدراك الحسي والبصري والسمعي والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة .هذه الصعوبات ترجع إلى اضطرا بات وظيفية في الجهاز العصبي وتنقسم إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة، والتجهيز والمعالجة. وصعوبات نمائية ثانوية،

مثل التفكير والكلام وحل المشكلات .إن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها.

يقصد بصعوبات التعلم النمائية "تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي"، وتتعلق هذه الصعوبات بالوظائف المعرفية وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

مفهوم الصعوبات النمائية :وهي انحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية في أثناء نمو الطفل، وهذه الصعوبات غالبا ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي، ويتضمن هذا المجال

1. :صعوبات أولية: تتمثل في صعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك وصعوبات الذاكرة تتأثر ببعضها بعض.

2. .صعوبات ثانوية: تتمثل في صعوبات التفكير واللغة الشفهية، وتنشأ هذه الصعوبات عن الصعوبات الأولية .وإن هذه الاضطرابات النمائية توجد في ثلاثة مجالات أساسية وهي :المجال الأول: النمو اللغوي . المجال الثاني: المجال المعرفي .المجال الثالث: نمو المهارات البصرية الحركية .وقد يظهر الطالب في سن ما قبل المدرسة ممن لديهم صعوبات تعلم تباينا في النمو بين هذه المجالات الثالثة.

(السعيد، 2010،ص78)

❖ **صعوبات تعلم أكاديمية** Academic Disabilities :

وهى تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل القراءة والتهجي والتعبير الكتابي والكتابة، والحساب والرياضيات .ويعتبر هذا النوع من صعوبات التعلم وثيق الصلة بالصعوبات النمائية.

اتفقت كثير من المصادر والدراسات على أن نسبة صعوبات التعلم تبلغ حوالي 3% من طلاب المدارس (الخطيب 1990 ، الروسان، ريمان وآخرون .) 1980 إلا أن الدراسات الحديثة تشير إلى أن النسبة تتراوح ما بين من (15 – 10) من طلاب المدارس(الزيات،1998،ص89)

صعوبات التعلم الأكاديميّة هي صعوبات تخصّ الأداء المدرسي ، والأشخاص الذين يعانون منها ، يكون تحصيلهم الدراسي متدنٍ في المهارات الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب ، حيث يعانون من اضطرابات في العمليات الذهنية مثل: الانتباه والتركيز والذاكرة، وبالرغم من ذلك يكون معدل الذكاء لديهم مرتفعاً. سلوكهم عادي ويصاحبه نشاط زائد أحياناً.

تظهر هذه الصـــعوبات من خلال عدم القدرة على اكتســـاب أو الاحتفاظ أو اســـتخدام معارف أو معلومات محددة ، وذلك نتيجة نقص في الانتباه أو الذاكرة أو المعالجة البصـرية والسـمعية وهذا ما يؤثر سلبا على التحصيل المدرسي للتلميذ. لذلك لابد أن يشمل التشخيص على تقييم القدرات المعرفية والتعليمية واللغوية وكذلك تقييمات طبية ونفسية . هذه الصعوبات دائمة على الرغم من التدخلات العلاجية المناسبة والمسـتمرة. تظهر صـعوبات التعلم جليا من خلال التباين الواضـح بين المسـتوى المحتمل للطفل وأدائه المدرسي الفعلي.

تعتبر الدراسات الحديثة في العلوم العصبية أن صعوبات التعلم نوع من اضطرابات النمو العصبي. و هي حالات عصـــبية تظهر مبكرًا في مرحلة الطفولة ، عادةً قبل الالتحاق بالمدرســـة. تضـــعف هذه الاضطرابات من تطور الأداء الشخصي و / أو الاجتماعي و / أو الأكاديمي و / أو المهني.

الأشكال الثلاثة الأكثر شيوعًا لصعوبات التعلم هي:

- اضطرابات القراءة: عسر القراءة Dyslexie
- اضطرابات في مهارات الكتابة : عسر الإملاء و عسر الخط و صعوبات في التعبير الكتابي. Dysorthographie ;dysgraphie ;troubles de l'expression écrite
- الاضطرابات في المهارات الرياضية: عسر الحساب Dyscalculie

تؤثر إعاقات التعلم المحددة على القدرة على :

- ❑ فهم اللغة الشفوية أو استخدمها
- ❑ فهم أو استخدام اللغة المكتوبة
- ❑ فهم واستخدام الأعداد والمنطق الرياضي
- ❑ التنسيق الحركي
- ❑ تركيز الانتباه على مهمة محددة (قدي،2015،ص79)

2.الأعراض العامة لصعوبات التعلم الاكاديمية:

- صعوبات مدرسية:

قد يواجه الأطفال المتأثرون صعوبة في تعلم الأبجدية وقد يتأخرون في التعلم الترابطي المزدوج (على سبيل المثال ، تسمية الألوان ، ووضع العلامات ، والعد ، وتسمية الأحرف). قد يكون فهم اللغة محدودًا ، وقد يكون تعلم اللغة أبطأ ، وقد تكون المفردات غير كافية. قد لا يفهم الأطفال المتأثرون ما يُقرأ

، أو لديهم كتابة فوضوية أو يمسكون بقلم رصاص بشكل خاطئ ، أو يجدون صعوبة في تنظيم أو بدء المهام أو تكرار قصة بالترتيب أو التسلسل أو الخلط بين الأرقام الرياضية وسوء قراءتها.

- اضطرابات الوظائف التنفيذية:

قد تتأثر الذاكرة، بما في ذلك الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى، واستخدام الذاكرة (على سبيل المثال: تذكر الكلمات والتكرار) .قد تنشأ صعوبات في تصور المعلومات والتلخيص والتعميم والاستدلال والتنظيم والتخطيط لحل المشكلات. غالبًا ما يواجه التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في الوظائف التنفيذية صعوبة في تنظيم المهام وتنفيذها. قد تحدث اضطرابات في الإدراك البصري والسمعي؛ وهي تشمل صعوبات في التنظيم والتوجه المكاني (على سبيل المثال، تحديد موقع الأشياء، والذاكرة المكانية، والوعي بالموقع والمكان)، والانتباه البصري والذاكرة البصرية، والتمييز والتحليل الصوتي.

- المشاكل السلوكية:

قد تظهر الصعوبات، ضعف التحكم في القيادة، السلوك غير الموضوعي مع فرط النشاط، مشاكل الانضباط، العدوانية، سلوك التجنب أو العزلة، الخجل والخوف المفرط. غالبًا ما ترتبط صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط. (منصوري،كحلول،2016،ص56)

3.تشخيص صعوبات التعلم:

❖ التقييمات المعرفية والتعليمية والطبية والنفسية:

يتم تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل عام عندما يكون هناك تباين بين إمكاناتهم وأدائهم الأكاديمي. يجب تقييم الأطفال الذين لا يؤدون المستوى المتوقع في القراءة أو التعلم بالنسبة لأعمارهم. يفحص الأطباء الطفل بحثًا عن أي حالات جسدية قد تتداخل مع التعلم، بما في ذلك إجراء اختبارات السمع والبصر. لا ينبغي الخلط بين اضطرابات الوظائف السمعية والبصرية وصعوبات التعلم.

يخضع الطفل لاختبارات ذكاء لفظي وغير لفظي واختبارات مدرسية في القراءة والكتابة والرياضيات. غالبًا ما يمكن إجراء هذه الاختبارات من قبل متخصصين في مدرسة الطفل. كذلك يتم إجراء تقييم نفسي لتحديد ما إذا كان الطفل يعاني من مشاكل عاطفية، مثل القلق أو الاكتئاب، أو اضطراب في النمو، مثل اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. يطرح علماء النفس أسئلة حول موقف الطفل من المدرسة والعلاقات مع المعلم والرفاق، ويقيمون تقدير الطفل لذاته وثقته بنفسه.

يتم تقييم المجالات التالية:

القراءة

الفهم القرائي

الإملاء

الكتابة (على سبيل المثال، استخدام القواعد الصحيحة وعلامات الترقيم والتعبير عن الأفكار بوضوح)

فهم معنى الأرقام وعلاقتها ببعضها البعض.

التفكير الرياضي (على سبيل المثال، استخدام المفاهيم الرياضية لحل المشاكل)

الأطفال الذين كانوا دون المستوى المتوقع لأعمارهم بشكل ملحوظ في واحد على الأقل من هذه المجالات لمدة 6 أشهر أو أكثر على الرغم من العلاج قد يعانون من إعاقة في التعلم. يقوم الأطباء أيضًا بإجراء اختبارات للتأكد من أن الصعوبات ليست ناجمة عن عجز فكري أو اضطراب نمو عصبي آخر.

❖ المعايير السريرية:

يعتبر تشخيص صعوبات التعلم سريريًا ويستند إلى معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الإصدار الخامس (DSM-5)، ويتطلب دليلًا على وجود واحد مما يلي على الأقل لمدة 6 أشهر على الرغم من التدخل المستهدف:

قراءة غير دقيقة وبطيئة

صعوبة فهم معنى الوثائق المكتوبة

صعوبة في التهجئة

صعوبة في الكتابة (على سبيل المثال، العديد من الأخطاء النحوية)

صعوبة إتقان الإحساس بالأرقام (على سبيل المثال، فهم الأهمية النسبية وعلاقة الأرقام)

صعوبة في التفكير الرياضي (على سبيل المثال، استخدام المفاهيم الرياضية لحل المشكلات)

يجب أن تكون المهارات أقل بكثير من المستوى المتوقع لعمر الطفل وأن تتداخل أيضًا بشكل كبير مع الأداء المدرسي أو الأنشطة اليومية.

4.أعراض اضطراب التعلم

تبدأ أعراض اضطراب التعلم في الظهور عند بلوغ الطفل 3 سنوات وقد نلاحظ عليه تأخرا في اللغة ولكن التشخيص لا يمكن أن يتم إلا في سن 5 سنوات أي عندما يدخل الطفل إلى التمهيدي ومن أهم الأعراض التي نلاحظها عليه هي التشتت الكبير في الانتباه وعدم القدرة على الحفظ وعدم القدرة على فهم الرياضيات.

5.علاج صعوبات التعلم:

يركز علاج صعوبات التعلم على الدعم التربوي، ولكنه قد يشمل أيضًا العلاج الطبي والسلوكي والنفسي.

(بن يوسف ،2018،ص260)

6.الفرق بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم:

يوجد فرق كبير بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم ويجب على الأولياء التمييز جيدا بين الحالتين لمعرفة كيفية التعامل مع أطفالهم. فبينما تظهر صعوبات التعلم على الطفل في فترة معينة إثر حادث نفسي أو اجتماعي أو بسبب صعوبة في تأقلم الطفل مع محيطه الدراسي ويمكن أن يتعافى منها الطفل بعد الحصول على تأطير جيد من قبل طبيب مختص. ولكن بالنسبة لاضطرابات التعلم يجب أن نعي أن أسبابها عصبية بالأساس وتكون ناتجة عن خلل في تركيبة دماغ الطفل منذ الولادة وهي حالة مزمنة.

إن صعوبات واضطرابات التعلم قد تشتركان في بعض الأعراض مما يجعل التمييز بينهما لا يتم إلا بعد الحصول على تشخيص من طبيب مختص حيث يمكن أن للطفل سواء المصاب باضطراب أو صعوبات التعلم أن يجد صعوبة في القراءة والكتابة ولكن عموما إذا استمرت الحالة لأكثر من سنة أو سنتين فهي مؤشر على أنها اضطراب في التعلم .

عادة ما يتم تمييز اضطرابات صعوبات التعلم Troubles d'apprentissageبما يلي:

بسبب التأخر الكبير في إتقان التعلم مقارنة بما هو متوقع بالنسبة لعمر الطفل وإمكاناته، من خلال معيار المدة أو الاستمرارية مع مرور الوقت على الرغم من التدخل المناسب، ومن خلال حقيقة أن الصعوبات الملحوظة لا يمكن تفسيرها بعوامل أخرى (مثل العجز الحسي، والمهنة المدرسية غير النمطية، وتطور اضطراب النطق، والعوامل البيئية والاجتماعية، والعوامل الاجتماعية). أو مشاكل عاطفية، وما إلى ذلك).

صعوبات التعلم مستقلة عن الذكاء و غير مرتبطة بالدافعية.

عادة ما نجد أيضًا علامات أو أدلة موجودة في تاريخ نمو الطفل على المستويات الحركية أو المعرفية أو الاجتماعية والعاطفية أو اللغوية. لا يأتي الاضطراب "فجأة".

غالبًا ما يتم ملاحظة الصعوبات في تحديد موقع الشخص في الزمان والمكان، وفي اكتساب بعض الآليات، وفي فهم التسلسل، وفي تعميم التعلم في سياقات متعددة، قبل وقت طويل من دخول المدرسة.

عسر القراءة، والكتابة، وعسر الحساب هي أمثلة على اضطرابات التعلم، التي يمكن أن تؤثر على المهارات المدرسية الأخرى. علاوة على ذلك، يمكن أيضًا تعريف اضطرابات التعلم من خلال مقاومة التدخل والتأخير الذي يزيد بشكل عام عن عامين. على الرغم من أن إعادة التأهيل مهمة من أجل تقليل الاضطرابات التي يواجهها التلميذ، إلا أنها لن توقف الاضطراب.

أما صعوبات التعلمDifficultés d'apprentissage

يمكن أن يعاني الطفل من تأخيرات وصعوبات كبيرة في تعلمه دون أن يعاني من اضطرابات في التعلم. ومن ثم فإن أصل الصعوبات التي يواجهها الطفل يكمن في تأثير عوامل مختلفة مثل:

على المستوى العاطفي

قلق الأداء الذي يصيب بالشلل

الافتقار إلى الدافع والاهتمام الذي ينفصل

الوضع الاجتماعي والاقتصادي أو العائلي الذي يؤثر على مدى توفر التعلم

على المستوى التعليمي

أساليب العمل أو استراتيجيات الدراسة غير الفعالة أسلوب التدريس الذي لا يتناسب مع أسلوب تعلم الطفل

التغييرات المتكررة في المدرسة والتي تتطلب الكثير من التعديلات، وما إلى ذلك.

على المستوى المعرفي

يعاني الطفل من صعوبات في الانتباه مما يمنعه من حفظ المعلومات بشكل جيد والتعلم

إصابة الطفل باضطراب لغوي يؤثر على مهارات القراءة والكتابة لديه

يعاني الطفل من اضطراب بياني حركي يحشد كل طاقته لتتبع الحروف، مما لا يسمح له بالتركيز على تهجئة الكلمات وما إلى ذلك.

إن توضيح أصل أو مصدر الصعوبات يجعل من الممكن توضيح ما إذا كانت هناك مؤشرات على وجود اضطراب أو بالأحرى وجود صعوبات في التعلم. ويؤدي هذا التوضيح إلى تنفيذ التدابير التي يتم تعديلها وتكييفها بشكل أفضل مع احتياجات الطفل.

يمكن تفسير صعوبات التعلم بعوامل مختلفة. في الواقع قد يواجه التلميذ صعوبات في التعلم لأسباب عاطفية وأكاديمية وتحفيزية ومعرفية. علاوة على ذلك، من الممكن عمومًا معالجة صعوبات التعلم من خلال التدخلات التي تتوافق مع احتياجات التلميذ. وبهذه الطريقة، فإنها لا تستمر مع مرور الوقت. ولكن من أجل علاجه، من الضروري التساؤل عن أسبابه. هل هو القلق؟ هل هو عدم وجود الدافع؟ هل هذا استخدام سيء لاستراتيجيات التعلم؟ وبالتالي فإن تحديد السبب من قبل المختص الارطوفوني أو غيره من المتخصصين سيكون عنصرًا أساسيًا للتدخل.

من الواضح إذا أنه عادة ما تكون اضطرابات التعلم مستمرة ودائمة. فهي ليست مرتبطة بذكاء الشخص والتدخل المناسب ضروري من أجل التكيف وتحسين المشاكل التي يواجهها.

أما صعوبات التعلم فهي عوائق أمام التعلم تكون مؤقتة بشكل عام وقد تكون مرتبطة بما قد يتعرض له الشخص مثل السلوكيات غير المناسبة والظروف الاجتماعية والعاطفية الصعبة. عندما يتم القيام بما هو ضروري لإزالة العناصر المعنية، يعود الشخص عمومًا إلى مستوى مناسب من التعلم.

(Fayol,2011,p103-113)

المحاضرة الثانية: القراءة عند تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي

***تمهيد :**

في هذه المحاضرة الثانية سوف نعرض أهم الأفكار والآراء و النظريات التي تناولت القراءة باللغة العربية، و شروط اكتسابها و القدرات التي تتدخل أثناء اكتسابها، تناولاً معرفيًا لسانيًا. مع أهم تعاريف القراءة وكذا أهم نماذجها ومراحل تعلمها عند تلميذ المرحلة الابتدائية من التعليم. بالإضافة على الآليات والاستراتيجيات المعرفية واللسانية التي تقوم عليها هذه القدرة المعرفية الهامة.

***الأهداف التعليمية للمحاضرة:**

على الطالب أن يتمكن من معرفة ما يلي بعد تلقي المحاضرة:

- تحديد مفهوم القراءة.
- نماذج القراءة.
- العمليات المعرفية المتدخلة في القراءة
- دور السياق في التعرف على الكلمات
- فحص آليات القراءة

1-تعريف القراءة:

تعتبر القراءة مادة اساسية وضرورية لأي تلميذ في المدرسة، إذ انها تلعب دورا هاما في تعلم المواد الدراسية الأخرى. وهي وسيلة لكسب المعرفة والثقافة. لذلك أصبحت ضرورة من ضرورات العصر. لا يكاد يستغني عنها الفرد في حياته اليومية. من منطلق هذه الأهمية انصبت جهود الباحثين لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة من خلال البحث في الأسباب المؤدية إلى هذا العسر ووضع استراتيجيات حديثة وبرامج ملائمة للتكفل بهؤلاء التلاميذ مبكرا حتى لا يستمر معهم في مراحل التعليم اللاحقة.

لقد حاول الباحثون من مختلف التخصصات تعريف عملية القراءة، غير أن كل واحد منهم عرّفها حسب تخصصه و منطلقاته النظرية، فنجد تعاريف تربوية و أخرى نفسية عصبية، و كذلك تعاريف قدّمها المختصون في علم النفس اللغوي.

- التعريف اللغوي :

يعرّف **معجم اللغة العربية** الفعل قرأ كما يلي : قرأ يقرأ قراءة وقرآنا فهو قارئ والمفعول مقروء. قرأ الكتاب ونحوه : تتبع كلماته نظرا، نطق بها . (عمر،2008،ص17).

تعريف **Le Petit Robert** : القراءة هي التتبع بالعينين والتعرف على رموز مكتوبة .التعرف على نص من خلال القراءة . التلفظ بصوت مرتفع لنص مكتوب سواء بهدف اكتشافه أو تعريف الآخرين بمحتواه. القراءة هي فك شفرة نظام دال أو رمز وذلك بالتحكم بمضمونه. نسخ معلومات بهدف إعادة إنتاجها صوتيا. القراءة هي التعرف على معلومات وتحويلها الى وحدات أخرى.

(Le Petit Robert,2002, p67)

يتضح لنا من خلال التعريفين السابقين أن القراءة فعل يتضمن التتبع بالعينين بهدف التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها أو إعادة إنتاجها صوتيا.

- التعريف الاصطلاحي المتخصص:

يعتبر *Le Dictionnaire Fondamental de Psychologie* القراءة هي "مجموع النشاطات الادراكية واللسانية والمعرفية التي تسمح للإنسان بفك ترميز وفهم وتفسير سلاسل من الرموز الخطية ذات علاقة بلغة ما" . (Le Dictionnaire Fondamental de Psychologie,2002,p112)

في نفس السياق من الأفكار ، يشير Gough (1972) الى أن القراءة هي القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها الى أصوات منطوقة .

في كتابه المعنون:" *La manière d'être lecteur* " يلقي Foucambert (1996) نظرة مختلفة على وظيفة القراءة ، فيقول :"إن القراءة هي وظيفة يطوّرها الطفل عند تعامله مع كل ما هو مكتوب مهما كانت الوسيلة وذلك في مواقف التواصل الحقيقية» . ويضيف أنه:« ليس بتعلم فك الترميز نتعلم القراءة». تعلم القراءة تعني بالنسبة له «تعلم فهم الرموز المكتوبة و إعطاؤها معنى".

إن القراءة حسب ذات الباحث ليست مجرد فك للترميز، لذلك فهو يتجاوز هذا المستوى الخاص بالتعرّف إلى مستوى أعلى. بالنسبة له «القراءة تعني استخراج المعنى من النص»، و في نظره أن تحسن القراءة معناه أن تقرأ بالعينين، أي أن تعطي مباشرة معنى للرموز الخطية، و تعلم القراءة معناه أن تتعلم فهم الرموز الخطية و تعطيها معاني (Foucambert,1994,p56).

يدافع Hebrard عن فك الترميز قائلا: إن تعلم الروابط الاساسية (حرفم–صوتم) أي فك الترميز الحقيقي ليس عديم الجدوى في عملية القراءة لكن بشرط ألا يخفي المشاكل الحقيقية للقراءة .التجربة أوضحت أنه يكتسب بشكل سريع دون مشاكل كبيرة . المهم هو أن معرفة فك الترميز هي أداة وليست سابقة لتعلم القراءة. (Gilabert,2001,98) .

يمكننا القول تعليقا على التعاريف السابقة أن أغلب الباحثين الأوائل اعتبروا القراءة مرادفة لفك الترميز . وهذا ما أكد عليه Chauveau (2011) إذ يرى أنه يمكننا استخراج مفهومين أساسيين من التعاريف المتعددة المعطاة لكلمة قراءة هما :

*المفهوم الاول الاكثر شيوعا : تعرّف القراءة تقليديا بأنها فك ترميز ،إنها التعرف وتجميع الحروف ،الربط بين حروف وأصوات ،معالجة معلومات خطية فنولوجية حيث أن الكلمات، القراءة ،التهجئة و فك الترميز هي في مجملها مترادفات .كما أن القراءة الآلية هي القاعدة أو المرحلة الاولى من (القراءة –الفهم) .

*المفهوم الثاني : هو المفهوم الجديد الذي يركز على إضفاء المعنى .

بالانتقال إلى مستوى آخر من الأفكار نجد الظاهر(2008) يوضح أن القراءة لا تقتصر على فك الترميز أو التعرف على الكلمات والنطق بها بشكل صحيح فحسب وإنما هي نشاط عقلي يتضمن الفهم والتحليل والنقد والمتعة النفسية . ولا يمكن للفرد أن يكلل بالنجاح في هذه الميادين إلا بقدرات قرائية والقراءة ليست عملية سهلة بل تحتاج الى مجموعة من العمليات العقلية من إدراك وتذكر وربط واستنباط فهي مهارة لغوية وثيقة وعملية صوتية. (الظاهر،2008، ص123)

في سياق متصل يرى Bonnet أن : " القراءة عملية جد معقدة، تشترك فيها معالجات من مستويات مختلفة، ابتداءا من التعرّف على العناصر الخطية (الحروف) وصولاً إلى إضفاء المعني على مجمل النص".(Roulin,1998)

أما حافظ فإنه يعرّف القراءة بشكل أوضح في كتابه:"*صعوبات النظم و التعليم العلاجي*" فيقول: " هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية و مثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معًا". و يواصل قائلاً: " القراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نمائيًا (الاستماع، الكلام، و الكتابة)، و التي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة، و من ثمة تستهدف القراءة القيام بوظيفتين:

الأولى: معرفة الرموز اللغوية من حروف و كلمات تدخل في تكوين جمل و فقرات.

الثانية: فهم ما تنطوي عليه من معاني و مضامين ترتبط بحياتنا". (حافظ،1998،ص201).

أثرت Charmeux التعريف و الرأي السابق بالقول :" إن القراءة عملية إدراكية فهي في نفس الوقت تعرف و مقارنة مع ما عرفه الطفل سابقًا، هذا يعني أنها تعتمد على خبرة الطفل السابقة و كذلك علاقته الشخصية مع كل ما هو مكتوب، و هي تسمح له بأن يرتب معارفه و يضيف إليها معارف جديدة. حتى يعطي الطفل معنى للنص المكتوب فإنه يعتمد على الرموز الضرورية سواء كانت شفوية أو لا وهي: " الكلمات / " Les mots، الحروف / Les Graphèmes" ، الأصوات / Les Phonèmes" (Bouchard,1999,p110)

يقضي التصور" المبسط "لآلية القراءة بأن هذه الأخيرة ما هي إلا حصيلة عمليتي التعرف على الكلمات وفهمها، هذا النموذج يبين أن القراءة تستوجب عمل متزامن لهذين المكونين، رغم أن إسهام كل منهما في نجاح القراءة مستقل عن المكون الآخر .(.Ecalle ,1997,p286)

ترى Boulanger (2010)أنه من المسلم به عموما بأن القراءة هي نتاج قدرتين : فهم اللغة المكتوبة اللفظية الناتجة عن النصوص المقروءة للأطفال و التعرف على الكلمات الذي يمر تبعا للدراسات الحالية بثلاثة مراحل :*مرحلة تصويرية /*مرحلة خطية فنولوجية /*مرحلة إملائية معجمية .

بالنسبة لـ Sprenger-Charolles و Colé (2006) تعد القراءة بشكل خاص نتاج اندماج عنصرين : التعرف على الكلمات والفهم. كل عنصر أساسي لكنه ليس كاف لتعلم القراءة .

تعتبر Plaza (1999):"القراءة عملية اكتساب الطفل جميع القواعد الخاصة بتجميع الحروف بحركاتها الصوتية لإنتاج وحدات مقطعية ، وعليه أن يتعلم تخزين المعلومات على هيئة كلمات حتى ينطقها" .وأيضا يعرف كل من Alegria و Leybaert (1997)القراءة على انها:" نشاط معقد يتطلب

تداخل عدة آليات للمعالجة تتضمن التعرف على الكلمة ، التعرف على المعنى والاندماج التركيبي للدلالة".

وتأكيدا على ما سبق يرى كل من أحمد و محمد (2000)على أن التعرف على الكلمات جوهري في عملية القراءة ، ولكنه –على أية حال– وسيلة لغاية أكثر مما هو غاية في ذاته.

(أحمد و محمد ،2000،ص95).

في كتابه : *سيكولوجية عسر القراءة* يورد حمزة تعريف كل من Harris و Sipay (1985) للقراءة وهو: "أنها تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين ادراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ اذ يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب" . (حمزة،2008،ص78)

يدعم عطية التعريف السابق قائلا أن: "القراءة عملية تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة وتشتمل على المعنى واللفظ الذي يحمل المعنى والرمز الدال على اللفظ وتتم آليا من خلال عمليتين: الاولى ادراك الرموز المكتوبة بواسطة حاسة البصر ونقل صور تلك الرموز الى الدماغ الذي يتولى تحليلها وادراك محتواها. والثانية الترجمة اللفظية لتلك الرموز بواسطة ايعازات يصدرها الدماغ الى اعضاء النطق فتحولها الى الفاظ" .

كذلك يراد بالقراءة الربط بين الرموز المكتوبة ، وأصواتها .أي عملية ربط الكلام المكتوب بلفظه، فاللغة المكتوبة تتكون من رموز تشكل الفاظا تحمل المعاني، وعلى هذا الاساس فان المقروء يتكون من معنى ورمز ، ولفظ الرمز. و هذا اللفظ يعبر عن المعنى (عطية،2008،ص234).

يضيف Jamet (1997) أن القراءة تتعلق بسلسلة من الترميزات المختلفة التي تسمح بالتعرف على الكلمات وفهمها حيث أن القارئ لا يكون واعيا بالسرعة القصوى لهذه المعالجات .

في كتابهما المعنون : *" psycholinguistique cognitive"* الخاص بالقراءة والفهم و انتاج النصوص، ترى كل من Marin و Legros (2008) ان القراءة تتضمن اربعة مراحل مترابطة بشكل وثيق هي :

*تقطيع اللغة الشفهية الى وحدات صوتية اولية تسمى الفونيمات او الصواتم .

*اقامة روابط بين الفونيمات والجرافيمات .

*البحث عن المعنى في هذه الروابط

*تخزين هذه الروابط للاعداد لتكوين معاني للوحدات الخطية والجمل والنصوص .

من جهته يشترط المعهد القومي الأمريكي للقراءة والكتابة (2003) توفر المكونات التالية حتى يمكننا استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة:

1-المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والاصوات الكلامية بالمادة المطبوعة .

2-القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة .

3-القدرة على القراءة بطلاقة.

4-خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.

5-تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة .

6-وجود استراتيجيات او توفر الدافعية للقراءة والابقاء عليها. (نصر الله،مزعل،2011،ص145).

أماCesare وJane (1997) فيريا أن القراءة تنطوي بشكل واضح ، على العديد من العمليات الفرعية التي لا بد ان يحدث بينها تنسيق بشكل مهاري. العملية الاولى وهي التحكم في حركات العين .

فالقراءة تبدأ بتركيز البصر على الصفحة المكتوبة . بعد ذلك هناك التعرف على الكلمة بالتركيز على الكلمة المطبوعة ، يجب على القارئ ان يترجم مجموعة الحروف هذه التي ليس لها معنى الى شيء يمكن ادراكه .يضع وينشط بدقة الكلمة الصحيحة في قاموس عقلي يحتوي على عشرات الآلاف من المفردات ، والقارئ ينجز هذا العمل الفذ في اقل من خمس الثانية وفي نفس الوقت، ويبتكر القارئ معلومات عن شكل الكلمة التالية وموضع الكلمة بعد ذلك. (سعد،2006،ص44).

القراءة حسب **عليوات** واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع، ولها جانبان الجانب الآلي وهو التعرف على اشكال الحروف واصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها ، وجانب ادراكي ذهني يؤدي الى فهم المادة المقروءة ، ولا يمكن الفصل بحال من الاحوال بين الجانبين الآلي والادراكي ، اذ تفقد القراءة دلالتها واهميتها . (عليوات،2007،ص22) .

تعتبر Plaza (1999) :"القراءة عملية اكتساب الطفل جميع القواعد الخاصة بتجميع الحروف بحركاتها الصوتية لإنتاج وحدات مقطعية ، وعليه أن يتعلم تخزين المعلومات على هيئة كلمات حتى ينطقها" وأيضا يعرف كل من Alegria و Leybaert (1997)القراءة على انها:" نشاط معقد يتطلب تداخل عدة آليات للمعالجة تتضمن التعرف على الكلمة ، التعرف على المعنى والاندماج التركيبي للدلالة".

يرىAjuriaguerra (1995): "أن عملية القراءة لا تتمثل في ادراك الحروف وفهم معنى بل هي تحليل وتركيب معقد، هدفها بلوغ معنى جديد انطلاقا من التعبير اللساني اللغوي، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان".

انطلاقا من هنا يبرز هذا التعريف عن وجود تكامل بين العمليات، هذا ما يمكن الفرد من القيام بعملية القراءة، و بالتالي القدرة و السرعة في ترميز الشكل الكلي للنص. فالقراءة السريعة تجعل الفرد يفهم احسن. فالقراءة متقطعة تسبب تحطم الصورة الصوتية للكلمة من ناحية التركيب و النحو، و هذا ما يؤدي الى عرقلة عملية القراءة ويجعل عملية الاستعاب و التقييم صعبة للحفاظ على الفهم. (صادق،2012،ص89).

بالنسبة لـBonnelle (2002) يمكن تعريف القراءة: "كعملية معرفية تقوم على تحليل رسالة خطية مرمزة على شكل حروف وكلمات وجمل للوصول إلى معنى الرسالة واخيرا التلفظ بهذه الرسالة بصوت عال بطريقة مفهومة بالنسبة للمتلقي".

في الأخير يلخص كل من Gough و Tunmer (1986) العناصر الأساسية التي تدخل في القراءة في صيغة بسيطة كما يلي :R=D×C

بمعنى ان القراءة = فك الشفرة × الفهم أو الاستيعاب حيث :

R تعني Reading القراءة.

D تعني Decoding فك الشفرة .

C تعني Comprehending الفهم وخاصة فهم اللغة الشفوية . (محمد،2007).

حتى و إن لم يتفق هؤلاء الباحثون حول ماهية القراءة ، إلا أنهم يجمعون على أنها عملية معقدة ، أداتها التعرف على الكلمات المكتوبة و الغاية منها هي الوصول إلى فهم المقروء.

2-نماذج القراءة:

ككل الوظائف اللغوية، تبدو القراءة لمستعملها المدرب بالغة في البساطة، هذه البساطة ناتجة عن تلقائية الآليات المتدخلة في هذه الوظيفة فإذا كان الشخص عامة واع بالنتيجة النهائية لهذه الآليات فإنه ليس واعيًا تمامًا بكيفية عملها.

لقد عمل المختصون في علم النفس المعرفي الذين اهتموا بالقراءة على صياغة نماذج للنشاط المعرفي الذي يقوم به القارئ المدرب تصف مراحل المعالجة التي تربط إدراك الأثر الخطي بالتعرف على الكلمات و أثبتت بحوث هؤلاء المختصين أن آليات القراءة يمكنها أن تعمل بالفعل حسب " طريقتين/ Deux procédures " أو " مسلكين مختلفين / Deux voies différentes" :

* الطريقة المعجمية/ La Procédure Lexicale " أو الطريقة المباشر/ procédure directe أو بـ " العنونة / Par adressage" التي تسمح بالتعرف السريع على الكلمات المألوفة.

* الطريقة الفونولوجية/ La procédure phonologique" أو الغير مباشرة / La procédure indirecte" أو بـ " التجميع/ Par assemblage"و هي تسمح بالتعرف على الكلمات غير المألوفة، غير الحقيقية والمعقدة (Van Hout & Estienne,1998,p.51) .

من جهتها نظريات علم النفس اللساني تميز بين طريقتين:

- الأولى تسمى " الطريقة السطحية" تعمل على ترميز الكلمات المكتوبة فونولوجيا عن طريق آلية خاص بتحويل الحروف إلى أصوات و توافق الطريقة الفونولوجية.

- الثانية تسمى " الطريقة العميقة" تستعمل لقراءة الكلمات بصفة شاملة كلية للوصول مباشرة إلى المعنى دون الاعتماد على الصورة الصوتية و هي توافق الطريقة المعجمية. (Habib,1997,p34).

يوجد حاليا ثلاثة انواع من النماذج التي تسمح بالأخذ بعين الاعتبار التعرف على الكلمات المكتوبة عند القارئ الراشد وهي : النماذج ذات المسلكين ، النماذج التماثلية والنماذج الترابطية .

النماذج ذات الطريقتين المستقلتين للقراءة:

تسمى كذلك بالنماذج " ذات المسلكين/ Les modèles à double voie" أو النماذج ذات المراحل/ Les modèles à étapes" و هي تفترض وجود " معجم داخلي/Un lexique interne " تخزن فيه الكلمات مع "خصوصياتها الكتابية والفونولوجية / Spécifications orthographiques et phonologiques".

هناك نوعان من الطرق التي تسمح بقراءة الكلمات الأولى تسمى بـ " الطريقة المباشرة" حيث تقترن الكلمة المكتوبة مباشرة مع المفردة الموافقة لها في المعجم الداخلي، أما الثانية فهي غير مباشرة " حيث تقسم الكلمة إلى عناصرها الخطية/ Constituants graphémmiques "، كل عنصر يرتبط بالحرف الموافق له و هكذا تجمع الحروف و تلفظ الكلمة على أساس هذا الربط الفونولوجي.

على العموم، تبين نتائج الدراسات أن الاتجاه المباشر أي بـ " العنونة" يستعمل غالبًا و خاصة لقراءة الكلمات المألوفة بينما يستعمل الاتجاه غير المباشر أو بـ " التجميع" لقراءة الكلمات النادرة.

نموذج Coltheart (1978) :

يفترض Coltheart أن المعلومات الفونولوجية والإملائية والدلالية المتعلقة بالكلمة ممثلة في جزء من ذاكرتنا يسمى المعجم الدلالي Le Lexique Mental . فمن خلال تفعيل هذه التمثيلات الرمزية (فونيم ، جرافيم ، مورفيم) المخزنة في مناطق معينة من الذاكرة ا نتمكن من قراءتها. وفقا لهذا النموذج ، يتم التعرف البصري على الكلمات المعزولة بطريقتين مختلفتين في المعالجة للوصول إلى المعجم الذهني: الإجراء تحت معجمي sublexicale (أو الإجراء الصوتي أو غير مباشر أو مسار التجميع) والإجراء المعجمي (أو المسار الهجائي أو القناة المباشرة أو مسار العنونة(Coltheart,2005,p77) .

نموذج الخطوات المستمد من النموذج ذو الاتجاهين :

*نموذج Frith (1985) :

لقد حقق هذا النموذج نجاحًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، جاءت به عالمة النفس الإنجليزية Frith و هي تعتبر وجود ثلاث مراحل متتالية:

1 – مرحلة لوغوغرافية Etape Logo graphique

2 –مرحلة حرفية Etape Alphabétique

3–مرحلة معجمية Etape Orthographique

✓ المرحلة اللوغوغرافية L'Etape Logo graphique :

قبل أي تعلم واضح و أكيد للقراءة، بين 4 و 6 سنوات، يكون الطفل قادرا على التعرف على بعض الكلمات و الوصول إلى معانيها و ذلك بالإعتماد على بعض الصفات البصرية البارزة للكلمة المكتوبة، بعض الحروف أو أشكال الحروف و كذلك السياق الذي جاءت في الكلمة.

إستعمال الصفات البصرية البارزة يسميه كل من Harris و Coltheartبفترة التمييز بـ " ضربة حظ "/ « Phase de discrimination par coup de filet » أو " فترة النظر و التخمين / Voir et deviner " و هي التي تقود الطفل إلى اختيار الإجابة المحتملة أكثر (المرشح الأفضل) من بين الكلمات المكتوبة التي يعرفها.

تسجل Frith أيضا أنه يمكن أن يحدث في هذا الطور تعرف تلقائي على بعض الكلمات المألوفة (التي تعلمها الطفل عن ظهر قلب) مثل الكلمات التي ترافق المنتوجات في الإعلانات الإشهارية " Les logos " التي يمكنها أن تلعب دور علامات سياقية يتعرف عليها الطفل كمجموع بصري و التي سيرجح عرضها المتكرر في نفس السياق التعرف عليها لاحقا، المهم أن هذا التعرف المباشر على الكلمات سواء المتعلمة عن ظهر قلب أو التي اكتشفت بالإعتماد على الصفات البصرية البارزة (الخطية أو السياقية) ستسمح للطفل بتكوين أول معجم كلي. (Sprenger –Charolle, Casalis,1996,p 38)

✓ المرحلة الحرفية L'Etape Alphabétique:

تنوعت التسميات المعطاة لهذه المرحلة حسب الباحثين ففيما يتفق كل من Frith و Morton على استعمال مصطلح " المرحلة الحرفية / « Phase alphabétique » يتكلم Harris و ColTheart عن فك " الترميز الفونولوجي / « Décodage phonologique »، أما Marsh فيفضل استعمال مصطلح " المعالجة عن طريق الوساطة الفونولوجية / Le traitement par médiation phonologique »

هذه الطريقة تسمح للطفل بقراءة كل الحروف، أي سلسلة من الحروف، سواء تلك التي توافق كلمات يعرفها أو تلك التي لا يعرفها أو حتى " الكلمات غير الحقيقية / « Les pseudo-mots »،

✓ المرحلة المعجمية L'Etape Orthographique:

حسب النماذج ذات المراحل تستعمل هذه " الطريقة المعجمية / Procédure orthographique " في المرحلة التطورية الأخيرة لتعلم القراءة و ذلك عندما يكتسب الطفل قواعد استعمال " الطريقة الحرفية / Procédure alphabétique "، تتطور لديه إستراتيجية توافق " آلية القراءة عبر العنونة / Mécanisme de lecture par adressage " هذا يعني أن الكلمة المقروءة عندما يصادفها الطفل

عدة مرات بشكل يجعلها مألوفة ترسل إلى " معجم داخلي / Lexique interne " يتعرف عليها هذا المعجم إعتمادا على شكلها البصري العام دون الحاجة إلى صورتها الصوتية، هذه الأخيرة تستخرج هي الأخرى بشكل عام عن طريق إرسال الكلمة إلى معجم آخر يتضمن الصور الفونولوجية للكلمات.

هذه الطريقة المعجمية تجعل الوصول إلى معنى الكلمة سهلا وسريعا و عليه فإن " القراءة الجيدة / La lecture expert " تتحقق بالإعتماد المتكرر على هذه الطريقة و كذلك التحكم فيها فالراشد القارئ المتمكن لا يستعمل تقريبا إلا هذه الطريقة.

تتميز المرحلة المعجمية عن المرحلة اللوغوغرافية بكون المعالجة المستعملة فيها معالجة لسانية و ليست بصرية فقط و بأن الوحدات المعجمية تعالج بصفة متسلسلة و كلية، زيادة على ذلك فإن الوصول إلى المعنى في المرحلة المعجمية يتم عن طريق " النظام الدلالي اللفظي / Le systéme sémantique verbal " في حين أنه في المرحلة اللوغوغرافية تعالج الكلمة كالصور عن طريق نظام دلالي خاص بالصور.

تتميز كذلك هذه المرحلة بالوصول إلى مرحلة القراءة المسترسلة، حيث تصبح القراءة منسابة و سريعة لأنها تعتمد على دخول مباشر للمعجم وليس على فك ترميز فونولوجي نظامي و في هذه المرحلة يعتمد التعرف على الكلمات على استراتيجيات أوتوماتيكية أكثر فأكثر و لا يعطي أهمية كبيرة للانتباه. (Sprenger –Charolle, Casalis,1996,p67)

3-العمليات المعرفية المتدخلة في القراءة :

- ✓ الانتباه:

هدفت دراسة Alexia Armando و Amélie Modol (2012) إلى فهم أفضل للعلاقات بين هذه العمليات المعرفية المختلفة، وبالتالي الإجابة على السؤال التالي: هل الأداء في القراءة مرتبط بالأداء في الانواع الثلاثة من الانتباه : الانتباه المتواصل والانتباه الانتقائي و الانتباه الموزع ؟ و هل تتطور هذه الارتباطات مع تطور مستوى الخبرة في القراءة؟ للقيام بذلك، قامت الباحثتان بتقييم مهارات القراءة لدى 29 طفلا في السنة الاولى ابتدائي CE1 و 29 طفلا في السنة الثانية ابتدائي CM2. وذلك من خلال اختبار غريغوار Test Grégoire و البالون الاحمر le ballon rouge .

ثم ربطت الباحثتان بين نتائج القراءة في الزمن المستغرق في القراءة ونوعية القراءة والفهم والنغمة مع نتائج اختبارات الانتباه المختلفة. أظهرت النتائج أن انواع الانتباه الثلاثة تشارك بشكل خاص في مهارات القراءة المختلفة، و ان مستوى الخبرة يتأثر بالارتباطات بين القراءة وعمليات الانتباه . في سياق التعلم

والعلاج، تسمح هذه الدراسة بتناول أفضل لكل عمليات الانتباه قصد تحسين المهارات الخاصة بالقراءة ونوعيتها .(Ans, Carbonnel , Valdois, 1998,p56)

الذاكرة العاملة :

تلعب الذاكرة العاملة دورا هاما في تعلم القراءة . على سبيل المثال أظهرت بعض الابحاث أن الاشخاص الذين يملكون سعة كبيرة للذاكرة العاملة بارعون في استخراج المعنى من الكلمات غير العادية بالاعتماد على سياق الجملة (Daneman ,Green,1986) .بالفعل امتلاك سعة ذاكرة كبيرة يسمح بقراءة فعالة وبالتالي تركيز الانتباه على هذه المؤشرات السياقية الهامة .

إن الذاكرة العاملة ضرورية سواء لفك ترميز الكلمات او لفهم الجمل والنصوص. وبما أن فك الترميز تسلسلي فإن على القارئ أن يحتفظ في الذاكرة بالفونيمات التي فك ترميزها قبل تجميعها لقراءة الكلمة . كذلك لا غنى للذاكرة العاملة في تعلم القراءة فهي ضرورية لتعلم أسماء الحروف لكن ايضا لتعلم الروابط (حرف–صوت) الضرورية هي ايضا لتعلم قراءة الكلمات الجديدة (Demont et Botzung, 2003) . أوضح Gathercole و Baddeley (1993) أن القراءة والذاكرة العاملة تتطوران بشكل متزامن مع الوعي الفونولوجي كذلك اوضحوا اهمية الذاكرة العاملة في اختبارات الوعي الفونولوجي.
(Zebib, 2009 ,p54)

- ✓ الوعي الفونولوجي :

الوعي الفونولوجي يعني امتلاك التلميذ القدرة على التنغيم، وعلى تقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع صوتية والمقاطع إلى أصوات، وبالعكس، امتلاك القدرة على دمج الأصوات لتكوين الكلمات . إذًا، الوعي الفونولوجي هو المعرفة الواعية بأن كلمات اللغة مؤلفة من وحدات صغيرة، التي هي الأصوات(phonèmes) والمقاطع الصوتية(syllabes) .هو أيضًا القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء أكانت منفردة أم ضمن الكلمات ومن هنا تظهر العلاقة الوثيقة بين الوعي الفونولوجي والإدراك السمعي .

يظهر الوعي الفونولوجي مع تعّلم الكلام ويتطور خلال تعّلم القراءة على نحو متجانس. يمتلك الأولاد منذ الروضة الثانية حسًّا فونولوجيًا يمكنهم من التعرّف إلى الأصوات والأحرف في الكلمات وهم يتمكنون من التعرّف إلى القوافي ومعرفة عدد المقاطع في الكلمة أو حذف مقاطع منها.

أ–الوعي الفونولوجي وعلاقته باللُّغة المكتوبة:

ترتبط مهارات الوعي الفونولوجي بشكل وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعّلم الأولى. فإن العديد من مشاكل القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي، خصوصًا عند التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة (dyslexie) . وهذا ما أكدته دراسة بن طاهر و الناصر و فارسي حول الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة ، حيث دلت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأسوياء و المعسرين من مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

(بن طاهر و الناصر و فارسي، 2016،ص66)

ب–الوعي الفونولوجي يسبق تعلم القراءة :

إن العلاقة الطولية بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة لاحقا اختبر بكثرة عند المتعلمين القارئين باللغة الانجليزية . كما ان العديد من الدراسات الاخيرة تؤكد على وجود هذه العلاقة عند المتعلمين القارئين باللغة الفرنسية.

أما بالنسبة لتعلم القراءة باللغة العربية في الجزائر فقد أكدت دراسة أزداو (2012) وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة، التي تظهر من خلال التطور الواضح بين الفترة الأولى (قبل التعلم الرسمي للقراءة) والفترة الثانية (بعد سنة من التعلم) لأداء الأطفال في إختبار الوعي الفونولوجي و خاصة فيما يتعلق بالوعي الفونيمي الذي أكدت النتائج قيمته التنبؤية على غرار الدراسات التي أجريت على اللغات الأبجدية الأخرى، و من ثمة ضرورة التفكير في قياس مستوى الوعي الفونولوجي بشكل منظم منذ الأقسام التحضيرية بقصد الكشف و لتفادي الصعوبات التي تظهر على مستوى القراءة لاحقا.

4–دور السياق في التعرف على الكلمات:

بينت عدة دراسات ان الاطفال الضعاف في القراءة لديهم عامة قدرات ضعيفة في مهام فك الترميز التي تتطلب تطبيق الروابط جرافيم –فونيم (Alegria & Morais, 1989 ;Doctor & Coltheart, 1980 ; Sprenger–charolles, 1992 ; Sprenger–Charolles & Casalis, 1996). اضافة الى ذلك وجد انهم اقل قدرة على استخدام الاستراتيجيات التي تتطلب الاعتماد على السياق للتعرف على الكلمات.

دراسات عدة قارنت بين الاستراتيجيات المستعملة من قبل القراء المبتدئين و العاديين والمتأخرين فيما يخص استعمال السياق للتعرف على الكلمة . النتائج المتحصل عليها من قبل Sprenger–Charolles و Khomsi (1989) تبين ان استعمال السياق في التعرف على الكلمات يلاحظ خاصة عند القراء الاقل قدرة .

لاحظ الباحثون ايضا ان الاطفال الضعفاء في القراءة يظهر عليهم اللجوء الى السياق بغض النظر عن تكرار الكلمات . اما بالنسبة للجيدين في القراءة فانهم لا يلجئون الى السياق الا في حالة الكلمات التي لا تتكرر كثيرا . حسب Perfetti (1989) السياق يعني استخراج المعنى من الكلمات ولكن هذه العملية لا تؤثر على التعرف الا بصفة هامشية .هذه النقطة اساسية عند الحديث عن استراتيجيات التعرف السريعة والمستقلة عن السياق الموصوفة في حالة القارئ الخبير واستراتيجيات التعرف البطيئة والمعتمدة على السياق الموصوفة في حالة القارئ الضعيف.

على عكس المعطيات الخاصة باللغة الإنجليزية والفرنسية، النتائج المتاحة بالنسبة للغة العربية تبين أن الاطفال الضعفاء في القراءة يستخدمون السياق بدرجة أقل من القراء الجيدون (أبو ربيعة، 2001؛ 1997؛ 1996؛ أبو ربيعة وسيجل، 1995 ،عمار1997). هذه الاختلافات راجعة الى البنية اللغوية المحددة لكل لغة.

5-طرق فحص آليات القراءة :

أمثلة عن مجموعة روائز للتشخيص:

لقد أعد الباحثون المشتغلون في ميدان تقويم القراءة، الكثير من الأدوات الإكلنيكية التي تهدف إلى تشخيص اضطراب آليات القراءة، نذكر منها:

مجموعة روائز Hoien و Lundberg التي تتضمن ما يلي:

1-إختبار خاص بفك ترميز الكلمات، يحوي قائمتين بـ 70 كلمة، مع تقويم زمن الإستجابة.

2-إختبار خاص بالقدرة الكتابية (الطريقة المعجمية / Procédure lexicale) يتضمن قائمة بـ " كلمات متماثلة الصوت /Mots homophones "، تمثل دخولا مباشرا للمعجم (طريقة العنونة)الذي يقوم على المعلومة الكتابية أثناء التعرف على الكلمة.

3-إختبار خاص بالقدرة الفونولوجية (الطريقة الفونولوجية) يتضمن " كلمات غير حقيقية / Des logatomes" التي تمثل دخولا غير مباشر للمعجم (طريقة التجميع).

4-إختبار التجميع الفونولوجي يتضمن تقويما خاصا بالتحليل البصري، التعرف على الحروف، إعادة الترميز الفونولوجي و التجميع الفونولوجي.

رائز L'Alouette لصاحبه Le Favrais

مجموعة روائز Inizan

روائز B.Maisonny

بطارية BELEC.

بطارية L2MA-2 :لكل من Claude Chevrie-Muller,Christelle Maillart,Anne-Marie Simon ;Sylvie Fournier (2010).

Khomsi (1999) LMC-R Epreuve de la compétence en lecture

ODEDYS version 2 من إعداد :Jacquier-Roux و Valdois وZorman (2002) أداة الكشف عن عسر القراءة النسخة 2

BELO: Batterie d'Evaluation de Lecture et d'Orthographe لكل من C.Pech- Georgel و F.George(2006)

اختبار القراءة للأستاذة صليحة غلاب (2013)

اختبار القراءة للأستاذة رحمة صادقي (2016)

اختبار القراءة للأستاذة حدة زدام (2017)

(زدام،2017،ص188-184)

المحاضرة الثالثة: عسر القراءة عند تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي

***تمهيد :**

سنتناول في هذه المحاضرة أهم تعاريف عسر القراءة مع تبيان الفرق بينها وبين صعوبات تعلم القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية من التعليم. بالإضافة إلى اهم المظاهر العيادية لهذا الاضطراب النمائي ثم الوقوف على أهم الاختبارات التشخيصية وكذا مراحل التكفل الارطوفوني بالطفل المصاب بهذا الاضطراب.

على الطالب أن يتمكن من معرفة ما يلي بعد تلقي المحاضرة:

- ماهية عسر القراءة
- الفرق بين عسر القراءة وصعوبة القراءة
- النظريات المفسرة عسر القراءة
- مظاهر عسر القراءة
- التشخيص
- العلاج

1-تعريف عسر القراءة :

اضطراب تعلم القراءة و الكتابة/ Trouble d'apprentissage de lecture et de l'écriture

صعوبة خاصة في القراءة و الكتابة/Difficulté spécifique à lire et à écrire

تأخر في القراءة و الكتابة/Retard en lecture et en écriture

عسر القراءة الخاص التطوري/ Dyslexe spécifique dévelopementale

و على أساس التسميات وصف الأشخاص الذين يعانون من هذه الاضطرابات كما يلي:

أشخاص مصابون بعسر القراءة و الكتابة / Dyslexiques, Dysorthographiques

قراءة سيئون و كتاب سيئون/Mauvais lecteurs, Mauvais scripteurs

أطفال غير قارئين/Enfants Non lecteurs

هذه التسميات مرتبطة بالأهداف النظرية و المنهجية للباحثين، فالمربون يفضلون استعمال مصطلح " طفل غير قارئ " Enfant non lecteur" أما المختصون في علم النفس المرضي فيتكلمون عن " الطفل الديسلكسي /Enfant dyslexique".

إن أول من اهتم بدراسة هذه الاضطرابات هم الأطباء و علماء الأعصاب الأنجلو-سكسونيون الذين حاولوا منذ القرن الماضي أن يرجعوا هذه الاضطرابات إلى " خلل أو سوء تنظيم في الدماغ / Une Dysfonction ou une Mauvaise Organisation du Cerveau".

فقي مؤتمر لخبراء طب الأطفال الفرنسيون، انعقد عام 1949 حول موضوع اضطرابات اللغة عند الطفل، وصف Launay و مساعديه اضطراب عسر القراءة، على انه " عدم قدرة خلقية على القراءة/ Inaptitude congénitale à la lecture "و اعتبروا أن الصعوبات التي اعتدنا ملاحظتها عند الأطفال العاديين في بداية تعلم القراءة، تكبر و يطول بقاؤها عند الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، مع أن قدراتهم الذهنية تبقى سليمة.

في نفس السياق من الأفكار، يرى Aimard(1974) أن عسر القراءة عبارة عن " توافق سيئ بين القدرات العامة للطفل و هذا الاكتساب الذي لا يمكن الاستغناء عنه في نظامنا الاجتماعي ألا و هو اللغة المكتوبة ".(Aimard,1974,p21,p99)

في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية DMS IV نجد التعريف التالي:

تعرف الديسلكسيا على أنها صعوبة مستمرة في تعلم القراءة دون اسباب واضحة ، فالطفل يرى بشكل سليم ، لا يعاني من اي مشكل سمعي كبير .ذكاؤه عادي ، نموه العصبي ليس فيه اية خصوصية . يستفيد من تمدرس عادي ملائم لسنه منتظم وكافي كما وكيفا .يعيش الطفل المعسر قرائيا في وسط اجتماعي ثقافي محفز .تسلم تعاريف عسر القراءة بان الطفل سليم من اي اضطرابات وجدانية هامة .

A- يكون الأداء في القراءة، كما يقاس بواسطة الاختبارات المعيارية الفردية لدقة القراءة أو الفهم، وبصورة واضحة دون المستوى المنتظر من عمر الشخص والذكاء والتعليم المناسب للعمر.

B- يؤثر الاضطراب في المعيار A بصورة واضحة على الإنجاز الدراسي أو الأنشطة اليومية التي تتطلب مهارات في القراءة .

C- إذا كان هناك عجز حسيّ، فإن صعوبات القراءة تتجاوز تلك التي تصاحبها عادة.

ملاحظة ترميزية: إذا كان هناك حالة طبية عامة (عصبية مثلاً) أو عجز حسي، رمّز الحالة على المحور III. (DSM IV) .

(Piérart ,2011,p207)

في مذكرة لجمعية عسر القراءة السويسرية Association Dyslexie Suisse Normande

تعتبر عسر القراءة هو اضطراب يتميز بتشوه دائم و كبير في اكتساب القراءة . لا يعزى حصريا الى عمر عقلي متدني أو اضطرابات بصرية أو تعليم غير مناسب. قدرات فهم المقروء وكذا التعرف على الكلمات والقراءة الشفهية والاداء في المهام التي تتطلب القراءة يمكنها ان تتأثر. الاطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في تعلم القراءة غالبا ما يكون لديهم سوابق تتعلق باضطرابات خاصة بتعلم الكلام أو اللغة (Canton du Valais,2010).

عسر القراءة بالنسبة لـ Van Houtهي صعوبات حادة ومستمرة في تعلم القراءة في غياب أسباب موضوعية يمكن أن تؤدي إلى هذا الفشل:

ذكاء الاطفال المعسرين قرائيا طبيعي> 85

لا يعانون من أي عجز حسي أو تلف عصبي معروف،

لا ينحدرون من اوساط اجتماعية جد محرومة

التحقوا بالمدرسة بشكل طبيعي.(Van Hout,1996)

و حسب Siegel (1988) :" صعوبات القراءة ، ذلك التأخر على مستوى القراءة الذي يظهر من خلال فرق السن، حيث أن عمره في القراءة يكون متأخر بسنتين عن عمره الزمني مع ذكاء عادي في قيمته الأدنى".(Ryden , 1997 ,p90)

ومع ذلك يميز Le Dictionnaire Fondamantal de Psychologieبين نوعين من عسر القراءة ، عسر القراءة المكتسب وهو اضطراب ناتج عن صدمة أو اصابة عصبية أما عسر القراءة التطوري فهو يمثل مجموعة من الصعوبات الخاصة التي تواجه الطفل اثناء تعلم القراء (Bloch et all,2002 ,p55)

أما الأخصائية Launayفقد كانت محددة أكثر في تعريفها لهذا الاضطراب معتبرة عسر القراءة اضطراب في التعرف على الكلمات.(Launay,2007 ,p143)

كذلك يعرّف(Perfetti 1998) :" صعوبات القراءة على أنها نقص في قدرات التعرف على الكلمات الكتابية ويظهر هذا من الفرق بين السن الحقيقي وسنه في القراءة الذي قدر حسب الباحث بحوالي سنتين"عسر القراءة هو اضطراب ناتج عن خلل معرفي، وهذا ما يسمح بالتمييز بين التأخر والعسر في القراءة .

2-الفرق بين عسر القراءة وصعوبة القراءة

يضم الجدول التالي اهم نقاط الاختلاف بين العسر القرائي و صعوبة تعلم القراءة وهومقترح من قبل Casalis و Janiot

جدول رقم (1): يمثل مظاهر الفرق بين عسر القراءة والتأخر في تعلم القراءة

المستوى	عسر القراءة	صعوبة القراءة
المعرفي	اضطراب معرفي: اضطراب فونولوجي و/أو بصري انتباهي	لا يوجد اضطراب معرفي
السلوك: القراءة والإملاء	أداء ضعيف جدا	أداء ضعيف
مقدار التأخر في القراءة مقارنة بالعادي	سنتين أو أكثر	سنة واحدة

(Casalis&all 1996 ,p 32)

3-النظريات المفسرة لعسر القراءة :

✓ عسر القراءة والعوامل الحسية الحركية :

*حاسة البصر وعسر القراءة

*حاسة السمع وعسر القراءة

*الصعوبات الحركية وعسر القراءة

✓ عسر القراءة والقدرات المعرفية :

*الانتباه وعسر القراءة

*الادراك البصري و عسر القراءة

*الادراك السمعي وعسر القراءة

*الذاكرة وعسر القراءة

✓ القدرات اللسانية و تعلم القراءة:

إن الطفل الذي يتحكم جيدا في اللغة الشفهية سيدخل إلى عالم اللغة الكتابية بشكل طبيعي. وسيظهر الكثير من الاهتمام بعالم الكتب والقراءة . ولكن في بعض الاحيان لا تسير الأمور بهذا الشكل فالاطفال

الذين يظهرون مستوى ضعيف في اللغة الشفهية أو اضطراب خاص في اكتساب اللغة الشفهية لديهم احتمال كبير في الاصابة باضطرابات في تعلم اللغة المكتوبة . ومن هنا جاء الربط بين القدرات اللسانية للغة الشفهية و عسر القراءة . حيث يوجد شبه إجماع على اعتبار بعض قدرات المعالجة الفونولوجية، السبب في صعوبات تعلم القراءة.

هذا التناول الكلاسيكي منذ أعمال Vellutino يرجح فرضية العجز اللساني كسبب رئيسي لاضطراب تعلم القراءة. هذا " الخلل اللساني / Le déficit linguistique" يتعلق أولا بـ " القدرات ما قبل فونولوجية / Les capacités Méta phonologiques" (تقطيع السلسلة الصوتية و التحكم في وحداتها المجردة كالمقاطع و القوافي و الصوامت) التي لها تأثير قوي على النمو الطبيعي لقدرة القراءة، سواء كانت هذه القدرات سابقة لمرحلة القراءة أو متواجدة معها.

(Chevrie –Muller , Narbona , 2007,p66)

يرى Gombert (1997) إن هذه القدرات ما قبل فونولوجية ليست وحدها المسببة لاضطرابات تعلم القراءة، بل هناك " قدرات ما قبل لسانية / Méta linguistiques" أخرى تساهم في تعلم القراءة أو تعيق هذا التعلم، و عليه فهو يعتبر القدرات ما قبل فونولوجية ذات طابع منبئ أو مسهل و ليست قدرات سابقة أو متواجدة مع مرحلة القراءة.

كما لوحظت فروقات في قدرات الاحتفاظ سواء في الذاكرة قصيرة المدى أو ذاكرة العمل بالمعطيات الفونولوجية بين المجموعتين من الأطفال (المضطربون و الأسوياء).

هذه الملاحظات قادت كل من casalis و le coq إلى افتراض وجود "نظام للتصورات و لمعالجة المعلومة الفونولوجية " ، يلعب دورا مركزيا في تطور قدرة القراءة ، هذا النظام الذي يدمج بطبيعة الحال القدرات ما قبل فونولوجية هو المسؤول عن اختلالات قدرة القراءة . (Khomsi,1994 ,p78)

- ✓ الوعي الفونولوجي وعسر القراءة :

يتفق العديد من الباحثين في أن الوعي الفونولوجي يلعب دورا هاما في نمو القراءة . وهو أحد العوامل المؤثرة في العسر القرائي ، والتي تتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات ولاسيما الاصوات المتشابهة وتذكر تلك الاصوات والتعرف عليها بداخل الكلمات وهي كلها جوانب تشكل صعوبة لدى ذوي العسر القرائي. ويعتبر المدخل الفونولوجي من المداخل الهامة والواضحة في تفسير عسر القراءة النمائي، حيث تشير الدراسات إلى أن هذا الاخير يظهر نتيجة لقصور في المعالجة الفونولوجية كما أن الأطفال ذوي العسر القرائي يضعف أداؤهم في المهام التي تتطلب التحليل الفونولوجي للجمل والكلمات والمقاطع.

(عاشور ، 2012،ص88).

✓ التعرف على الكلمات و عسر القراءة :

لسبب الأخير الموجود بقوة حاليا، اقترحه كل من Nicolson و Fawcett عام 1990، هذان الباحثان يفترضان أن اضطراب تعلم القراءة هو "خلل أساسي/ déficit fondamental في قدرة التحكم على " المعارف/ les savoir faire و خاصة " معرفة القراءة le savoir faire lecteur في عنصره الخاص بالتعرف على الكلمات، في هذه الحالة لا يمكن للمعارف أن تتحقق إلا في إطار تسيير إداري وواعي لميكانيزمات التعرف على الكلمات .

يرى Khomsi من جهته : " أن الطفل الديسلكسي هو شخص يعاني من تأخر في اكتساب القدرة على القراءة، و لا يمكنه استدراك التأخر، و لم نأخذ بعين الاعتبار الفهم فإننا نعتبر أن التعرف على الكلمات هو اضطراب قابل للنقل و هو وحده الذي يحدد صعوبات القراءة ."

4-مظاهر عسر القراءة :

يرى تعوينات (1992) انه يمكن حصر المظاهر العامة للطفل المعاني لصعوبات القراءة في الجوانب التالية :

1 –اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام و المستوى في القراءة و الكتابة .

2- اللاتطابق بين نتائج القراءة و الكتابة مقارنة بالنتائج في الحساب .

3- مستوى القراءة و الكتابة منخفض عن مستوى القراءة و الكتابة للصف بشكل واضح.

4 –عدم القدرة على ربط و ترتيب الحروف و الكلمات لبناء الجملة .

5- الاتصاف بخاصية اللجلجة و التلعثم و التقطيع في المقروء.

6- صعوبة في فهم المفردات و في استعمالها أثناء الكتابة.

7- الإتباع بالأصبع للنص المقروء .

8- ترك الكلمات و السطور أثناء القراءة.

9- عدم تطبيق القواعد و المهارات المطلوبة في القراءة .

10- عدم تطبيق القواعد و المهارات المطلوبة في القراءة .

11- القراءة البطيئة جدا و التهجي.

12- الإضافات أو الحذف من النص المقروء.(تعوينات ،1992،ص53)

يصف Aimardمن جهته هذه المظاهر و يرى انه عندما نتكفل بأطفال يعانون من صعوبات في القراءة نكون أمام الوضعيات التالية :

التباسات تتعلق بـ:

بنية الحروف la structure des graphèmes

تتعلق الالتباسات أو الخلط هنا بالأشكال المتقاربة :

بالنسبة للمحور العمودي نجد b–d , p–q

بالنسبة للمحور الأفقي نجد u–n , n–m

التمييز بين الصواتم / les phonémes و العلاقة بين الصوت و الحروف الموافق له.

الأخطاء في هذا الجانب تتعلق بالأصوات التي تعلمها الطفل في الأخير و التي تكون عوامل التمييز بينها غير واضحة تماما ، خاصة التسريبية إذ نجد :

الخلط بين مجهور – مهموس :

/k/ /g/ , /z/ /s/, /t/ /d/ , /p/ /b/, /f/ /v/ /

الخلط بين التسريبية أو الحبسية فيما بينها :

/v/–/f/–/b/–/d/ –/t/ –/s/– /z/– /g/– /k/

/t/– /p/– /k/– /p/ – /g/– /d/– /d/ –/p/– /g/– /b/

الخلط بين الحروف الأسنانية / confusion des dentales مثل / t / – / d / –/ n/ أو الشفوية / /b / / p / /mفيما بينها .

خلط نادر بين الصوائت / les voyelles

و قد يحدث خلط بين الحروف المتشابهة صوتيات المتقاربة في الشكل مثل:

/m/ –/n/ et /d/–/b/فالتماثل هنا في الأثر الكتابي و الشكل الصوتي .

صعوبات متعلقة بترتيب تعاقب الحروف :

نظام تتابع الحروف يمكن أن يكون مضطربا في المقاطع البسيطة :

il/li un/nu

في المقاطع المكونة من حرفين :

Fli fil /garçon graçon

في الأصوات المركبة :

Ein ien /oin i on

ج- الربط (حرف-صوت) corrélation graphème –phonème

بعض الأطفال غير قادرون علم الاحتفاظ بصفة ثابتة بالعلاقة التي تربط الحرف و الصورة الصوتية الموافقة له، غير قادرون على القيام بالعمليات الأولية باستعمال الرموز الكتابية و هي عمليات " التجميع المقطعي / assemblage syllabique إنهم عامة يعرفون أسماء الحروف، يعرفونها كرسم ، يستطيعون تهجئتها ، يعرفون أيضا بعض الكلمات التي احتفظوا بها بشكل كلي و لكنهم لا يستطيعون استعمالها بشكل عفوي. يخدعوننا أحيانا لأنهم يملكون ذاكرة بصرية جيدة تسمح لهم أحيانا بالاحتفاظ ببعض الأشكال المعقدة و لكن مع ذلك هم عاجزون عن القراءة .(Aimard,1974)

تشير Ghellabأن نفس أخطاء الإبدال على مستوى الصائتة خضعت إلى نفس التصنيف السابق :

تغيير في مخرج الصائتة:

عدم التحكم في المد (مدة الصائتة) :

التحليل الكيفي لأخطاء الحذف :

حذف صامتة أو مجموعة من الصوامت .

يحدث الحذف إما في بداية آو نهاية الكلمة .

يعتبر عدم التلفظ بالشدة حسب Ghellabحذف .

التحليل الكيفي لأخطاء الإضافة :

و هنا نلاحظ خاصة الإضافة الخاطئة لأداة التعريف "أل"

التحليل الكيفي لأخطاء القلب :

يتمثل القلب في إبدال أماكن الحروف في نفس الكلمة . (Ghellab,1998)

بالإضافة إلى ما سبق يواجه الطفل المعسر قرائيا الصعوبات التالية :

صعوبة تعلم قراءة المقاطع البسيطة والمعقدة.

قراءة بطيئة ومتقطعة.

صعوبة فهم ما قام بقرائته.

صعوبات فونولوجية وتتابعية و تذكرية فالطفل المعسر يجد صعوبة في ربط الاصوات المسموعة في اللغة الشفهية بالحروف التي تمثلها كتابيا والعكس.

كما أن لديه صعوبة في اتباع ترتيب الحروف الأبجدية، و أيام الأسبوع والشهور وصعوبة تخزين اللغة المكتوبة والشفهية بالرغم من قدرته على تذكر احداث الحياة اليومية .

اضطرابات في الانتباه و اتباع ايقاع الحياة المدرسية مع صعوبة في التوجه الزماني والمكاني واكتساب التلقائيات Automatismes .

الميل إلى فرط النشاط والحركة .

صعوبات في الكتابة وصعوبات في الحساب .

إن الجمع بين هذه الصعوبات هو ما يميز عسر القراءة أما درجة حدتها فإنها تتعلق بشدة هذه الاضطرابات وتجمعها.(Animation Pédagogique,2009,p7)

5-أنواع عسر القراءة :

لقد تكلمنا سابقا عن نموذج القراءة ذو الاتجاهين الذي يتضمن :

الطريقة الفونولوجية التي تعمل عن طريق نظام لتحويل الأحرف إلى أصوات.

الطريقة المعجمية التي تسمح بالوصول مباشرة إلى الصورة الفونولوجية للكلمة انطلاقا من المعجم البصري للمدخلات .

انطلاقا من هذا النموذج ميزت Boder بين ثلاثة أنواع من صعوبات القراءة :

- ✓ النوع الأول : يضم "الأطفال الذي يعانون من العيوب الصوتية / dysphonétiques الذي يظهر فيه عيب أولي

في التكامل بين أصوات الحروف و هؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات و هجائها .

هذا النوع هو الأكثر شيوعا و يوافق إصابة على مستوى الطريقة الفونولوجية .

بالنسبة للقراءة تؤدي هذه الإصابة إلى صعوبات كبيرة في تحويل الحروف إلى أصوات و نلاحظ:

أخطاء جمة في التحكم في قواعد الربط (حرف –صوت)

أخطاء في الترتيب/ des erreurs d'ordonnancement ، قلب، زيادة ...كل هذه الصعوبات لها علاقة باضطرابات " التعاقبية/ la séquentialité " و الذاكرة قصيرة المدى عند الطفل المصاب بعسر القراءة .

استبدال الحروف المتقاربة في الشكل و الصوت b/d ' u/n .

صعوبات في التمييز الإدراكي يؤدي إلى التباسات بين الأصوات المجهورة و المهموسة t/d ,p/d استبدال الكلمات المتقاربة خطيا.

فك ترميز " الكلمات غير الحقيقية / les non-mots« صعب للغاية و قد يكون مستحيلا.

و على العكس الطريقة المعجمية تعمل بشكل جيد و تسمح للطفل بتخزين كم هائل من الكلمات المضبوطة و غير المضبوطة و لكن عدم قدرة الطفل على تحويل الحروف إلى أصوات يبطئه لذلك فهو

تقريبا لا يقرا أو يقرا بصعوبة بالغة الكلمات غير المعروفة ، يفهم الطفل الكلمات بشكل أحسن أما النصوص فيفهمها بشكل عام، غالبا ما يصاحب هذا الاضطراب في التمييز السمعي .

ترى Boder أن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب يمثلون 65% من الحالات و هم يتميزون بـ :

اكتسابهم لمعجم بصري ضعيف أو ضئيل أو ضعف التعرف المباشر على الكلمات.

صعوبات كبيرة في فك الترميز بالنسبة للكلمات ذات المستوى الأعلى من سن الطفل في القراءة .

مقاطع بأكملها يمكنها أن تحذف أو تضاف .

- ✓ النوع الثاني : و يضم " الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات /dyseidetiques و هؤلاء يعانون من صعوبة نطق الكلمات المألوفة و غير المألوفة، كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة .

يحدث عسر القراءة في هذه الحالة نتيجة إصابة الطريقة المعجمية مع أن الطريقة الفونولوجية تكون سليمة ، فالوصول إلى المعنى يكون مضطربا جدا و نلاحظ :

فك ترميز حسن للكلمات المضبوطة و "غير الحقيقية / les non – mots "

معجم بصري ضئيل.

معالجة الكلمات غير المضبوطة شبه مستحيل .

المعالجة تكون ثقيلة لأنها تعتمد فقط على الترميز (حرف– صوت) إيقاع القراءة يكون بطيئا زيادة على ذلك فانه لكون الرابط بين الكلمة المكتوبة و مدلولها اللفظي فاشل ، تكون صعوبات الفهم كبيرة .

غالبا ما يصاحب هذا الاضطراب بذاكرة بصرية سيئة. الأطفال المصابون بهذا يمثلون 10% و يمتازون بـ :

يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات في إعداد صورة بصرية ثابتة للكلمات .

يمكنكم استبدال الكلمات غير المضبوطة البسيطة .

– قراءة ثقيلة الفهم من خلال تطبيق شاق و متعب لقواعد الربط (حرف – صوت) يؤدي عدا الكلمات غير المضبوطة إلى:

– قراءة صحيحة و لكن بطيئة.

- ✓ النوع الثالث: و يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) و الصعوبات في الإدراك الكلي

للكلمات (النوع الثاني) معًا و لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، و يترتب على ما سبق بالطبع صعوبة في فهم المادة المقروءة و صعوبة في سرعة القراءة.

هذا النوع من "عسر القراءة المزيج / Dyslexie mixte يحدث عندما تصاب الطريقتين الفونولوجية معًا فنلاحظ إذا:

إصابة فونولوجية / ذاكرة بصرية سيئة

إصابة الطريقة المعجمية + اضطراب التمييز الإدراكي في القراءة نلاحظ:

فك ترميز (حرف – صوت) سيء.

غياب تخزين بصري للكلمات.

الفهم شبه منعدم. (Guez- Benais,1996)

في الأخير تقترح Janiot وCasalis تلخيص مختلف أشكال عسر القراءة في الجدول التالي :

جدول رقم (2):يمثل أشكال عسر القراءة

	عسر القراءة الفونولوجي	عسر القراءة السطحي	عسر القراءة المختلط
المسلك المصاب	المسلك الفونولوجي	المسلك المعجمي	المسلكين معا
صعوبات القراءة	الكلمات الجديدة و أشباه الكلمات	الكلمات غير المنتظمة	الكلمات الجديدة و أشباه الكلمات و الكلمات الجديدة و أشباه الكلمات
المعجم الإملائي	ضعيف(تأخر)	ضعيف(إضطراب)	ضعيف(إضطراب)
الاضطراب المعرفي المسبب لعسر القراءة	اضطراب فونولوجي	اضطراب بصري انتباهي	اضطراب فونولوجي و اضطراب بصري انتباهي

(Casalis&all 1996 ,p 45)

إصابة المسار المعجمي تؤدي إلى:

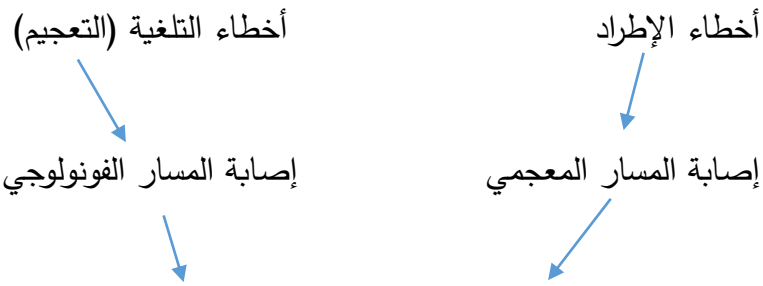
ظهور أخطاء النظامية أوالإطراد erreurs de régularisationعند قراءة الكلمات الشاذة لأنه عند تعطل المسار المعجمي فإن جميع الكلمات بما فيها الشاذة تُقرأ من خلال المسار الفونولوجي، ولأن هذا الأخير ليس مهيأ لقراءة الكلمات الشاذة فيستم قراءتها من خلال تطبيق قواعد التحويل من الحرف المكتوب إلى الحرف الشفاهي المناسب، مثال: monsieurتقرأ monsyur

في المقابل إصابة المسار الفونولوجي تؤدي إلى:

ظهور أخطاء التلغية أو التعجيم أو erreurs de lexicalisationعند قراءة الكلمات الزائفة (التي لا تملك صورة إملائية) لأنه عند تعطل المسار الفونولوجي فإن جميع الكلمات بما فيها الزائفة تُقرأ من خلال المسار المعجمي، وبما أن الكلمات الزائفة لا تملك صورة إملائية على مستوى المعجم الإملائي فسيتم تنشيط الصورة الإملائية لكلمة حقيقية قريبة من الكلمة الزائفة المطلوب قراءتها، مثال:

dable تقرأ table

تصنيف عسر القراءة يتم على حسب طبيعة الأخطاء (وليس عددها)



✓ كيفية ظهور الأخطاء في اللغة العربية:

تتسم اللغة العربية بنظام قواعد تحويل كتابي شفاهي شفاف جدا (كل حرف مكتوب يناسب الحرف الشفاهي المناسب له ما عدا الواو والياء) مما يؤدي إلى غياب الكلمات الشاذة فيها. فكيف تظهر أخطاء التطريد المميزة لعسر القراءة السطحي ؟ وكيف ستظهر أخطاء التلغية المميزة لعسر القراءة الفونولوجي؟

أمثلة عن أخطاء الاطراد Erreurs de régularisation

المثال الأول: كلمة مُدِير تُقرأ مُدَيَرَ

المثال الثاني كلمة كبير تُقرأ كَبَيَرَ

المثال الثالث كلمة زهور تُقرأ زَهَوَرَ

6-تشخيص عسر القراءة :

المبادئ العامة لتشخيص عسر القراءة :

من المبادئ العامة لتشخيص عسر القراءة والتي يجب مراعاتها ما يلي :

1- يجب ان يكون الاختبار التشخيصي هو اساس بناء البرنامج العلاجي .

2-يجب الا يكون هناك مسلمات بفعالية ما تم تدريسه فوجود الطفل في الصف الثالث لا يعني استيعابه لدروس الصفين الثاني والاول .

3-يجب ان يكون التشخيص عملية مستمرة .

4-يجب ان توضع الاختبارات وفقا للقدرات المراد فحصها اذ لا يمكن معرفة مدى نجاح الطفل في فهم القراءة الصامتة انطلاقا من اختبار للقراءة الجهرية .

5-يجب ا ن يحاط الطفل علما بمواطن القوة والضعف لديه ، وان يشجع على الجهد الذي يبذله.

6-يجب ان تكون اجراءات التشخيص اقصر ما يكون للحصول على معلومات يوثق بها.

7-يجب ان تتسم التعليمات بالوضوح والايجاز في اللغة حتى نضمن فهم الطفل . (حمزة ،2008)

7-معايير التشخيص :

لقد وضعت الجمعية الامريكية للطب العقلي AAP معايير لتشخيص الاضطرابات الخاصة بالقراءة وهي منشورة في الدليل التشخيصي الخامس DSM-5 وهي معايير مماثلة لتلك التي حددتها المؤسسات العلمية والعيادية الأوربية و نشرتها في CIM-10

وهي تخص الجوانب التالية :

أ-الدقة في قراءة الكلمات .

ب-السرعة والسيولة في القراءة .

ج-فهم المقروء.

وقد اتفقت هذه المؤسسات على أن المعيار الاساسي الذي يسمح بتشخيص عسر القراءة هو التباين بين مستوى الذكاء العام و قدرات القراءة (الدقة والسرعة). التي تتداخل بشكل كبير مع النجاح الدراسي وأنشطة الحياة اليومية التي تتطلب القراءة. هذا الاضطراب الخاص بالقراءة لا يمكن تفسيره بـ : أ) الإعاقة الفكرية، ب) الاضطراب النفسي الانفعالي ، ج) العجز الحسي (البصر والسمع)، د) عدم وجود فرصة تعليمية أو هـ) عدم وجود الحافز والفائدة من تعلم القراءة . وعليه فإن تشخيص عسر القراءة يتطلب تحليل الحالة العامة للطفل ، التي تتضمن مساره الأكاديمي، وحاصل الذكاء و معاشه النفسي الانفعالي . (Pannetier, 2010,p33)

كيف يتم تشخيص عسر القراءة ؟

يرى كل من Grégoire (2003) انه اذا اردنا تبني رأي غير نظري مبني على اعراض عسر القراءة وذلك لتشخيص اضطراب تعلم القراءة من الضروري تقويم :

1) مستوى القراءة ،

2) الفرق بين هذا المستوى والمستوى المتوقع

3) مستوى الذكاء لتحديد احتمال الاصابة بالتخلف العقلي .

13-علاج عسر القراءة :

لا يوجد علاج نموذجي لعسر القراءة إذ يعمل كل اخصائي ارطفوني على تسطير برنامج علاجي تبعا لقدرات الطفل و شخصيته وكذا خطورة ودرجة عسر القراءة .

تتطور الكفالة الارطفونية في إطار العلاقة بين الطفل ومحيطه(العائلة والمدرسة).

وتخضع للمبادئ التالية :

-يجب ان تكون الكفالة فردية : ذلك ان كل طفل معسر قرائيا له جدول عيادي خاص و احتياجات مختلفة .

-يجب أن تكون الكفالة جذابة (بمعنى ان تكون الأنشطة المقترحة ممتعة ومثيرة للاهتمام. كما يجب أن يشعر الطفل بالثقة مع الأخصائي) .

-يجب ان تثمن الكفالة مجهودات الطفل : بحيث يتماشى التقدم في الكفالة وكذا المهام المقترحة عليه مع مستوى الطفل لتفادي وضعية الفشل.

-يجب ان تكون الكفالة شاملة : بحيث يمكن لأخصائيين آخرين أن يعملوا مع الطفل كالأخصائي النفسي الحركي و مقوم البصر و الأخصائي النفسي العصبي .

-أن تكون الكفالة مكملة ومرتبطة بما يقوم به المعلم في المدرسة .

على الاخصائي الارطفوني ان يعمل على آليات القراءة غير الفعالة (الآلية الفونولوجية و /أو المعجمية) وذلك بالتدخل على مستوى العجز المعرفي التحتي (تدريب القدرات ماوراء فونولوجية Les capacités métaphonologiques والقدرات البصرية الانتباهية Les capacités visio-attentionelles و الذاكرة اللفظية La mémoire verbale.....) .

من المهم ايضا ان يعمل الاخصائي الارطفوني على تعزيز القدرات المحتفظ بها وتطوير آليات تعويض للسماح للطفل بتعلم منسجم . وإشراك المدرسة في إعداد مشروع مدرسي شخصي .

8-العلاج:

في العديد من الاحيان تستخدم طرق علاجية بشكل متوازي وذلك بهدف جعل آليات القراءة آلية أكثر أقوى . و من أهم هذه الطرق نذكر ما يلي :

طريقة Borel-Maisonny الصوتية الإشارية phonético-gestuelle

La Méthode التي ترتكز على ربط الحرف Le graphème بإشارة Un geste. هذا الربط يذكر الطفل في نفس الوقت بشكل الحرف و حركة الشفاه اثناء النطق بالصوت . تستعمل هذه الطريقة العلاجية مع الاطفال الذين تتراوح اعمارهم من 7 إلى 8 سنوات وهي طريقة تتبع التناول الوظيفي للنظام الابجدي و تقترح ترميزا إشاريا للروابط حرف-صوت .

أما طريقة La méthode de Gattegno فهي تربط الالوان بالمقاطع حيث تتناول كل مقطع على حدى وتمرن الوعي الفونولوجي إذا كان فيه خلل.

من جهتها الطرق السمعية الصوتية les méthodes audiophonatoires والتي ليس لها أي غرض تربوي وهي تقع في بداية تعلم القراءة . هدفها هو إعادة تنظيم علاقة الطفل بالبنيات الفونولوجية للغته بالاعتماد على إشارة صوتية معدلة un signal acoustique modifié

حاليا أكثر التقنيات العلاجية طورها المختصون في علم النفس العصبي المعرفي ، هدفها علاج الاضطراب المعرفي الكامن وراء اعراض عسر القراءة . غير ان فعالية اي تناول معرفي لا يمكن ان تتحقق فقط على أساس الزيادة في درجات الاختبارات المعرفية .يجب بالضرورة ان تكون مصحوبة بتقدم حقيقي في القراءة (Valdois , Lobier,2009,p78).

وعليه فالعلاقة بين المظاهر العيادية والعمليات المعرفية الضمنية هو ما تهدف إليه هذه الطرق العلاجية .التدريب الفونولوجي أو تدريب آلية التجميع يرتكز في آن واحد على قدرات المعالجة الفونيمية الانتباهية والروابط جرافيم-فونيم (Ehri et coll., 2001,p11) .

أما علاج المهارات المرتبطة باستعمال آلية العنونة فهو يرتكز اساسا على بناء معجم إملائي وذلك من خلال إدخال استراتيجيات تعويضية . هذه الأخيرة يمكن أن تعتمد على التصور الذهني للكلمة وخصوصياتها الإملائية كما هو الحال بالنسبة لتقنية المدخل البصري الدلالي هذه التقنية موجودة أيضا في البروتوكول العلاجي الذي طوره كل من Launay و Valdois (2004).

- ✓ التدخل العلاجي للصعوبات الاولية في عسر القراءة :

الادراك السمعي و صعوبات المعالجة السمعية

الادراك البصري و صعوبات المعالجة البصرية

التناسق الحركي

الذاكرة الشفهية قصيرة المدى

صعوبات التسلسل

الصعوبات اللغوية

- ✓ التدخل العلاجي في الادراك السمعي :

التمييز بين الاصوات المتقاربة سمعيا

صعوبة في الذاكرة السمعية

بط أو ضعف في تفسيلا الاصوات أو التعرف عليها

الصعوبة في تقطيع الكلمات إلى الاصوات المكونة لها

التدريب السمعي

التدريب على تمييز عدد المقاطع في الكلمة

الاغلاق السمعي

تطوير الذاكرة السمعية قصيرة المدى

- ✓ التدخل العلاجي في صعوبات التناسق الحركي
- ✓ تحسين وتطوير مهارات الإدراك البصري :

تطابق الصور

ملاحظة الاختلاف بين صورتين

ايجاد الصورة المختلفة

التدريب على تمييز الشكل من الخلفية

عرض مجموعة من الحروف المتشابهة مع وجود حرف واحد مختلف

- ✓ التدخل العلاجي في صعوبات التتابع والتسلسل :

تسلسل وتتابع المعلومات

التسلسل الزمني

- ✓ التدخل العلاجي في تطوير القدرات اللغوية :

الحصيلة اللغوية

تطوير المستوى الدلالي

تحسين وتطوير المستوى الصرفي والنحوي في اللغة

تطوير وتحسين المهارات النطقية

تطوير القدرة على تعلم وحفظ الرموز المجردة

التدريب على السرعة والسلاسة في القراءة

تطوير الوعي الفونولوجي

الوعي الفونيمي

تطوير الوعي الفونولوجي لدى المصابين بعسر القراءة

الطريقة الصوتية

المحاضرة الرابعة: عسر الكتابة عند الطفل La dysorthographie

***تمهيد:**

من خلال المحاضرة الأولى المعنونة بعسر الكتابة في المدرسة الابتدائية، سنتعرف على أهم مظاهر هذا الاضطراب عند الطفل وكذا أنواعه وأسبابه وسبل التشخيص والعلاج.

***الأهداف التعليمية للمحاضرة:**

على الطالب أن يتمكن من معرفة ما يلي بعد تلقي المحاضرة:

- ماهية عسر الكتابة
- مظاهر عسر الكتابة
- أنواع عسر الكتابة
- أسباب عسر الكتابة
- التشخيص
- العلاج

1-ما هو عسر الكتابة ؟

هي صعوبة قاعدية طويلة الأمد في القدرة على الكتابة نسبة إلى معيار السن خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية أو تأثير مدرسي أو عائلي . قد يرد هذا الاضطراب لوحده لكنه في الغالب يرافق عسر القراءة .

لا نستطيع التكلم عن هذا العجز قبل سن الثامنة فالأخطاء قبل هذا العمر واردة وهي أمر طبيعي .إن الصورة المميزة لعسر الكتابة هي الصعوبة البالغة التي يجدها التلميذ في الكتابة بما يتفاوت مع مستوى ذكائه و قدراته العقلية ,

عسر الكتابة ليس مرض فعلاجه تأهيلي ولا شفائي إذ نساعد التلميذ على اعتماد وسائل تعويضية عسر الكتابة هو اضطراب مستمر في اكتساب وإتقان الإملاء. ويؤثر بشكل رئيسي على تعلم وتلقائية

الروابط صوت – حرف (المراسلات بين الصوت ووحدته المكتوبة) بالإضافة إلى القدرة على تمثيل تهجئة الكلمات بصريًا. هذه الإعاقات التعليمية تؤدي في كثير من الأحيان في الكلمات المكتوبة إلى :

*الحذف(fagile pour fragile)

*القلب (fargile pour fragile)

*استبدال الحروف و / أو المقاطع (vragile pour fragile)

بشكل عام ، غالباً ما تكون اضطرابات الكتابة (التهجئة) أكثر حدة ، ولكنها تستمر بشكل خاص أطول من اضطرابات القراءة. ومع ذلك ، قد يعاني الطفل من اضطراب محدد في الكتابة(اضطراب هجائي) دون وجود اضطراب في القراءة

هو اضطراب محدد في الكتابة. مثل عسر القراءة ، يظهر في الأطفال حالما يتعلمون هذه المهارة. هو من أصل عصبي وراثي ، وبالتالي دائم. وعليه فهو ، لا ينتج عن أوجه قصور ثقافية أو أكاديمية ، ولا مشاكل عاطفية ، ولا عن عجز فكري أو حسي.

بما أن "الكتابة هي عملية متعددة الأبعاد ، فإن هناك مشاكل أكبر في تعريفها . في لب اضطراب التعبير المكتوب توجد مهارة محدودة للغاية في تنظيم وعرض المعلومات من خلال الكتابة ، مقارنة بمهارة أعلى في تنظيم وعرض المعلومات شفويا

علاوة على ذلك ، الكتابة عادة ما تكون أكثر صعوبة من القراءة .. في الواقع ، بما أن الكتابة هي تمثيل اللغة المنطوقة عن طريق رموز خطية ، هذه الاخيرة ، أكثر تجريدًا من الرموز الشفهية ، مما يتطلب تحكما كبيرا في اللغة والتعامل مع الكلمات والتراكيب .

في القراءة ، تكون الرموز (الحروف) مكتوبة وملموسة ودائمة و (نسبياً) سهلة التحديد فيما يتعلق بخصائصها الفيزيائية. من ناحية أخرى ، في الإنتاج ، تكون التمثيلات الصوتية في البداية أقل تجريدا ، وبالتالي ربما يكون من الصعب عزلها وتمييزها والتعرف عليها . بشكل عام ، تنطلق القراءة من عدد معين من الحروف إلى عدد محدود من الأصوات. الكتابة غالباً ما تقدم اتجاه معاكس ، بحيث تنطلق من عدد محدود من الأصوات إلى عدد أكبر من الوحدات الخطية. ويترتب على ذلك أن هناك عددًا أكبر أو أقل من الهوموفونات Homophones (اشتراكات لفظية تلفظية مثال a à , son , sont) وفقًا للنظام الإملائي مما يسبب صعوبات في تحديد تمثيلات بصرية للكلمات.(Estienne,2006,p19)

في الادبيات حول موضوع اضطرابات الكتابة غالباً ما نتكلم عن عسر الكتابة أكثر من عسر القراءة حيث ان عسر الكتابة هو اضطراب محدد في التهجئة ، والذي غالباً ما يصاحب عسر القراءة.

من الشائع أن يكون الخلل المعرفي الكامن وراء هذين المرضين واحد . في عسر الكتابة ، تكون تهجئة الكلمات متضررة جدًا.

يعد تعلم التهجئة بالنسبة للطفل واحدا من مجالات التعلم الأكثر تعقيدًا ، مما يتطلب مهارات متعددة. وتشكل هذه الجهود عبئًا إدراكيًا زائدًا ، وبالتالي تكلفة إضافية في معالجة المعلومات والاستراتيجيات التي يجب تنفيذها. في الواقع ، يتطلب التدقيق الإملائي دائمًا مستوى معين من الانتباه ، خاصة للتكيف مع متطلبات النص .

ينص الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الذي نشرته الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM) على أنه لا ينبغي استخدام تشخيص "اضطراب التعبير الكتابي" في وجود أخطاء إملائية فقط. وهو ينص على أنه يجب ملاحظة "خليط من الصعوبات المتعلقة بقدرات الشخص على تأليف نصوص مكتوبة ، تظهر من خلال أخطاء في القواعد النحوية أو علامات الترقيم داخل الجمل ، و عن طريق البناء السيئ للفقرات ، وأخطاء كثيرة في الهجاء وكتابة سيئة جدا ."

حتى و إن كان ، الكثير من الأطفال يعرف قواعد الربط (حرف –صوت) ، لكن لا يمكنهم تطبيقها لأنهم لا يملكون طرق تشغيلها. هذه الطرق يجب أن تتبادر إلى الذهن تلقائيا كأنها لحن .. عندما يكتسب الطفل القواعد ، يتم التنفيذ بسرعة كبيرة. لكن ينبغي دائماً تكرار هذه العملية لمدة معيةن إذا أردنا ان تصبح هذه الممارسة 7 آلية .

2-مظاهر اضطراب الكتابة :

*إضافة الحروف أو المقاطع داخل الكلمات ؛

*قلب الحروف أو المقاطع داخل الكلمات ؛

*صعوبة في احترام كيان الكلمات ;(ex.: lajout pour l'ajout, unabit pour un habit)

*الإملاء النحوي غالبا ما يكون ضعيفا جدا (واحترام تصريف الأفعال) ؛

*الكتابة الإملائية للكلمة نفسها يختلف من موضع إلى آخر ;(enfan, anfan, anfent)

*الخط غير النظامي وغير متناسق

- ✓ التباسات سمعية ما بين :

الاصوات الطويلة والقصيرة : قلم – قالم

الاصوات المفخمة و الاصوات غير المفخمة : ض/د- ط/ت-ظ/ذ- ص/س

الأصوات المجهورة والمهموسة: ج/ش- د/ت- ز/س

الاصوات الغنية والفموية : م/ب – ن/ب

✓ التباسات بصرية بين الحروف المتشابهة :

ب/ن – س/ش– ح/ج/خ

أخطاء في كتابة الحرف بأشكاله المختلفة وفقا لمواقعه في الكلمة : مسبح/ بحر/ حنان

أخطاء في كتابة الشدة : غيابها او كتابتها في غير مكانها .

حذف أحرف : طبل – طب

زيادة أحرف : ملعب – مللعب

قلب مكاني للأحرف والمقاطع داخل الكلمة : سطح – طسح

أخطاء في تقطيع الكلمات :

الجمع : تحت الطاولة – تحتالطاولة

التفكيك : كالأسد – كل أسد

استبدال كلمات بأخرى مشابهة لها بصريا : بنت – بيت أخطاء في كتابة الكلمات التي لا تخضع لقواعد التهجئة : الذي – اللذي

✓ أخطاء في القواعد : أكلت – أكلة

الألف المقصورة والممدودة : عصا – عصى

3-أنواع عسر الكتابة :

✓ عسر الكتابة الفونولوجي :

يستطيع التلميذ كتابة كلمات شرط أن تكون مسجلة في ذاكرته البصرية (lexique interne) لكنهم غير قادر على كتابة كلمات جديدة أو كلمات بلا معنى (logatomes)

يجد الطفل صعوبة في تجزئة الكلمة الجديدة بطريقة مناسبة تمكنه من تحويل مكوناتها (فونيمات)إلى تتابع حرفي (جرافيمات)

✓ عسر الكتابة البصري:

يعتمد التلميذ على قاعدة التحويل الفونولوجي في كتابة الكلمات بحيث يلجأ إلى عملية التهجئة لكتابة أي كلمة

إنه يجد صعوبة في كتابة الكلمات غير الخاضعة للتهجئة (les mots irréguliers)

بسبب الضعف في عملية تخزين المفردات المرتبط بضعف في الذاكرة البصرية والكلمات الطويلة وغير المتداولة أو المعقدة .

✓ عسر الكتابة المختلط: يضم النوعين السابقين والضرر هنا أعمق .

4-أسباب عسر الكتابة :

✓ أسباب عصبية:

بينت بعض الدراسات أن هناك تركيبات عصبية تكون متماثلة في نصفي الدماغ عند الأشخاص المعسرين قرائيا وكتابيا مع أنها مختلفة عند الأشخاص الأسوياء .

✓ أسباب وراثية :

تشير بعض الدراسات على وجود عائلات من المعسرين قرائيا وكتابيا .

5-التشخيص :

يتم من خلال اختبارا مقنن ومعيرة منها مثلا :

L2MA/ BELO/ BELEC

يتطلب تشخيص عسر الكتابة إجراء تقييم شامل لجميع المجالات المعرفية (القدرات الفكرية ، الذاكرة ، الانتباه ، التفكير الإدراكي ، الوظائف التنفيذية ، إلخ) للتحقق من وجود اضطراب معين أو عجز آخر قد السبب في الصعوبات التي لوحظت في الكتابة. بالإضافة إلى ذلك ، فإن تحليل طبيعة وتواتر الأخطاء يجعل من الممكن توجيه عملية إعادة التأهيل المقترحة بشكل ملائم. كما يجب أن يكون من المعلوم أنه في المدارس ، يمكن للتلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب المحدد الاستفادة من تدابير التكيف المستهدَفة والفردية وفقاً لملفهم الشخصي مما يسمح لهم بمواكبة الدراسة على الرغم من الصعوبات التي يواجهونها (مثل الوقت الإضافي لكتابة النص. ، الاعتماد على مذكرات بصرية خاصة ببعض القواعد الإملائية ، كتابة الدرس باستعمال الحاسوب ، المرونة في تصحيح الأخطاء النحوية ، استخدام قاموس إلكتروني ..... إلخ .

كما أن التقييم النفسي العصبي يجعل من الممكن اتخاذ قرار بشأن التكيفات المختلفة الموصى بها لكل من هؤلاء الأطفال ، كما يسمح للطفل نفسه أن يدرك طبيعة الصعوبات التي يواجهها ويصبح على بينة من القدرات التي يتميز بها.(Rey&Sabatar,2008,p67)

6-العلاج:

✓ *تطوير القدرات النفس حركية :*

العمل على مفاهيم الزمان والمكان

العمل على مفهوم الجانبية

العمل على تصحيح الصور الجسدية

التآزر البصري الحركي

✓ *تطوير القدرات المعرفية :*

الانتباه (الانتقائي البصري– السمعي)

الادراك (البصري – السمعي)

الذاكرة (الحسية البصرية والسمعية – العاملة)

✓ تطوير قدرات الوعي الفونيمي :

العمل على خصائص الاصوات (مجهور / مهموس– مفخم/ غني –فموي)

✓ تطوير قدرات الوعي الفونولوجي

✓ *تطوير قدرات الكتابة :*

وضع لائحة مطبوعة بالكلمات على الطاولة والطلب من

التلميذ التمرن على كتابتها كلما سنحت له الفرصة

كلمات متقاطعة على شكل بازل Puzzles

وضع لائحة بالكلمات التي يخطئ التلميذ في كتابتها والتمرن عليها

تمرين التلميذ علة قاعدة من القواعد الإملائية وشرحها

تمرين التلميذ على نطق أصوات الكلمة عند قراءتها و كتابتها

تأمين مساعدات حسية وملموسة (كمبيوتر)

تدريب التلميذ على إعادة قراءة الكلمة بعد كتابتها للتصحيح

منح التلميذ وقت أطول في الكتابة خاصة في اثناء الامتحانات

المحاضرة الرابعة: عسر الخط عند الطفل La Dysgraphie

***تمهيد:**

من خلال المحاضرة الرابعة حول عسر الخط ، وهو الجانب الشكلي للكتابة سنتعرف على هذا الاضطراب من خلال تعريفه و انواعه عند الطفل وسبل التكفل به، مع عرض في الأخير بعض نماذج الكتابة المضطربة.

***الأهداف التعليمية للمحاضرة:**

على الطالب أن يتمكن من معرفة ما يلي بعد تلقي المحاضرة:

- تعريف عسر الخط
- الفرق بين "عسر الخط" Dysgraphie و "عسر الكتابة"Dysorthographie
- جودة الكتابة La qualité d'écriture
- عوامل خطر الإصابة بعسر الخط
- أنواع عسر الخط
- التكفل بالطفل المصاب بعسر الخط

1- تعريف عسر الخط:

- اضطراب في اللغة المكتوبة
- اضطراب في الإنتاج الخطي (الإنتاج الكتابي)
- اضطراب في العوامل الإدراكية الحركية (Facteurs Perceptivo-Moteurs) للكتابة.
- اضطراب في شكل الكتابة.
- اضطراب في جودة المخطوط الكتابي (La qualité du Tracé Graphique).

2- الفرق بين "عسر الخط" Dysgraphie و "عسر الكتابة"Dysorthographie

- "عسر الخط" هو اضطراب في "شكل الكتابة"، أما "عسر الكتابة" فهو اضطراب في "مضمون" الكتابة.

- "عسر الخط" هو اضطراب في "العوامل الإدراكية –الحركية للكتابة، أما "عسر الكتابة" فهو اضطراب في العوامل اللغوية (Facteurs linguistiques) المقصود بها القواعد الاملائية.

3-جودة الكتابة La qualité d'écriture

ترتبط جودة الكتابة ببعدين اثنين هما:

3-1- جودة المنتج الشكلي للكتابة:

- لكي يكون المنتج الشكلي(أي ما يكتبه الطفل في النهاية /النتيجة النهائية للكتابة) ذو جودة يجب ان يتوفر المكتوب على "القروئية"(Lisibilité).

- لابدّ من توفر 03 محكات حتى تكون قروئية المكتوب مقبولة وهي كالتالي:

محك A: "على مستوى الحرف" هناك عدة متغيرات قد تأثر على "التعرف على الحرف" وهي :

- عدم احترام طول خطوط الحرف
- أخطاء في خطوط الحرف (خطوط ناقصة /خطوط زائدة)
- سوء توجيه أو سوء تدوير خطوط الحرف
- خطأ حيزي عند "بدء" خط الحرف

محك B: على مستوي الكلمة: القروئية مرتبطة بشكل الفراغ بين الحروف الكلمة (قصير جدا أو طويل جدا- حروف مبتعدة جدا عن بعضها البعض أو ملتصقة ببعضها البعض)

محك C: على مستوي الجملة: نلاحظ 3 أنواع من الأخطاء وهي :

- وجود فراغ كبير أو قصير بين الكلمات
- عدم احترام الأفقية (Horizontalité)

- عدم احترام الهامش (Marge)

3-2- سيرورة الكتابة (الحركة الكتابية)

جودة حركة الكتابة مرتبطة بمحكين هما:

محك A: محك يخص الشخص الذي يكتب :

- وضعية الجلوس (POSTURE)
- مسك القلم
- الضغط الممارس بالأصابع على القلم
- ميلان القلم جانبيا أو أماميا أو خلفيا

محك B: محك يخص رأس القلم ونجد 6 حالات وهي:

- ضغط غير ملائم على الورقة
- سرعة كتابة غير ملائمة
- توقفات
- تسارع وتباطؤ غير ملائمين
- رفع القلم عن الورقة
- حركات يد كبيرة المدى(أبو الديار،2012،ص114)

4-عوامل خطر الإصابة بعسر الخط

هناك نوعان من العوامل وهي:

4-1- عوامل داخلية المنشأ (Facteurs Endogènes)

تخص قدرات "من يكتب"، أي قدرات الشخص ذاته وأهمهما

- عجز حركي يصيب " المهارة الأصبعية" (Dextérité digitale) ، والمهارة اليدوية هي القدرة على التحكم في حركات بين أجزاء الأصابع والتنسيق بينها

- الدمج البصري الحركي (Intégration visio– motrice): أي نقص التنسيق بين الادراك البصري وحركات الأصابع.

4-2- عوامل خارجية المنشأ (Facteurs Exogènes)

هناك 4 عوامل خارجية وهي :

- تقليص في الوقت المخصص للكتابة

- تعلم أسلوبان مختلفان في كتابة الحروف: يدوي ومعياري (..../...../)، وهنا يجب السماح للطفل بالكتابة بطريقته الخاصة : المزج بين الاسلوبين

- فشل الطفل في الانتقال من "ضغط الدقة" إلى "ضغط السرعة"

- الكتابة الالكترونية أدت إلى انخفاض استعمال الكتابة اليدوية

(CLAVIER ,TABLETTE , SMART PHONE)

(Zesiger,1995,p25)

5-أنواع عسر الخط

هناك نوعان من عسر الخط وهما:

5-1- عسر خط تطوري (DYSGRAPHIE DEYELOPPEMENTALE)

- ويصنف ضمن الاضطرابات التطورية العصبية (TND) ويوجد نوعان من عسر الخط التطوري وهما:

Ø عسر خط تطوري ابتدائي: هو اضطراب معزول ويخص تعلم الخط

Ø عسر خط تطوري ثانوي: يرجع إلى اضطراب تطوري آخر، فيكون "عسر الخط" عرضا من أعراضه

مثال: اضطراب طيف التوحد (TSA) ، IMC ، Dyspraxie ، TDH

5-2- عسر خط مكتسب (DISGRAPHIE ACQUISE)

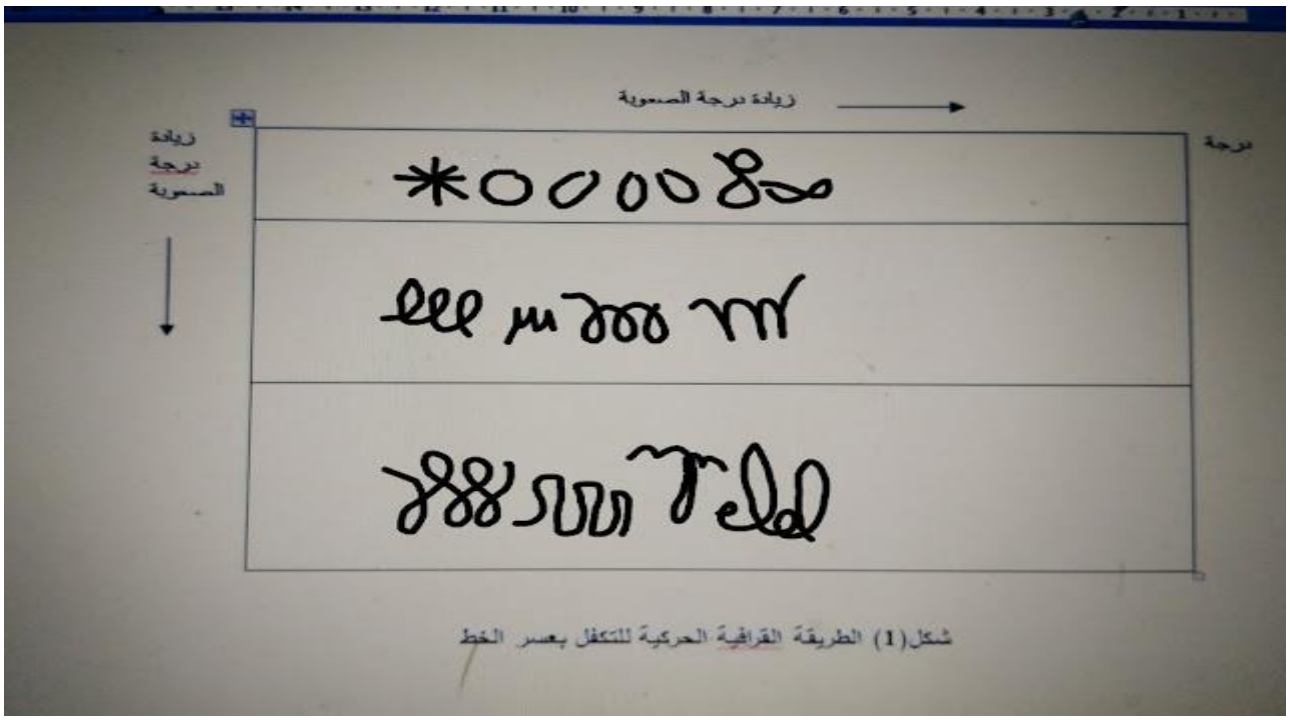
- يرجع إلى مرض أو صدمة تؤدي إلى فقدان جزئي للقدرة على الكتابة

مثال: مرض الباركنسون.

6- التكفل بعسر الخط

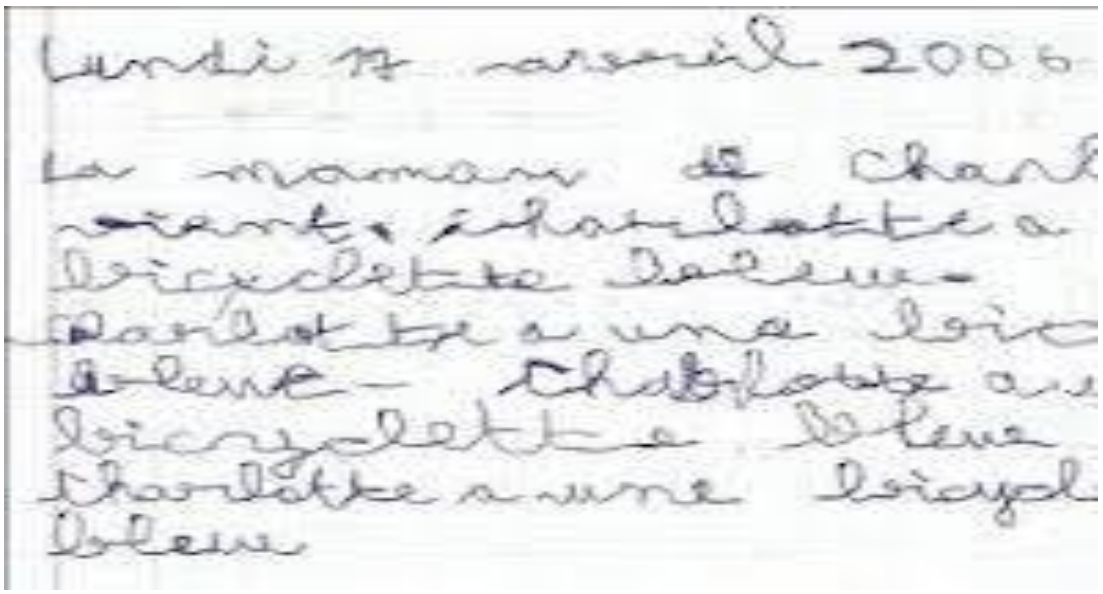
- يعتمد التكفل "بعسر الخط" على "الحركية-الخطية" (Graphomotricité)
- يقترح المختصون في هذا التكفل مهمات "حركية- خطية " بسيطة
- تساعد هذه التمارين على تجنب العلاقة الصراعية بين المصاب وفعل الكتابة
- يمكن للتمارين أن تساعد في تحويل (نقل) المهارة الحركية- الخطية إلي مجال القدرة على الكتابة
- يجب أن تكون التمارين الحركية- الخطية قريبة من تمارين الكتابة
- يحترم التدرج في السهولة والصعوبة (من الأسهل إلى الأصعب)

(Thoulon,2015,p10)



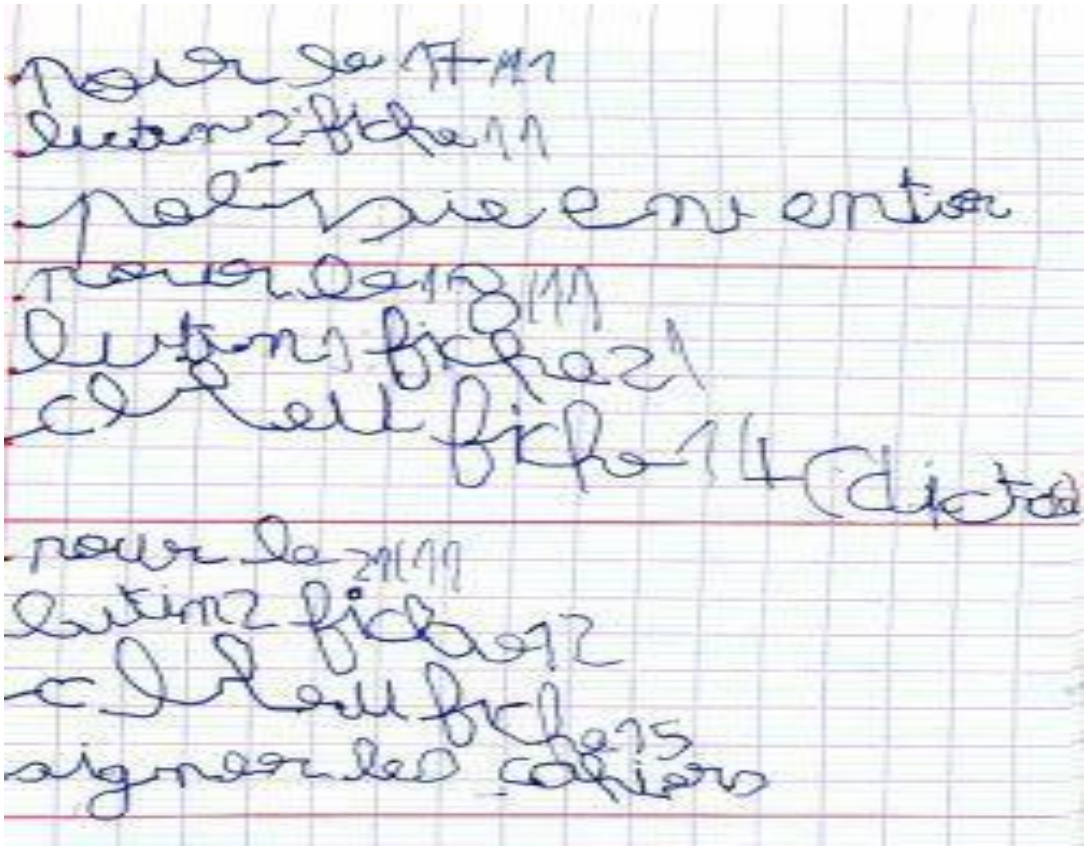
شكل(1) الطريقة القرافية الحركية للتكفل بعسر الخط

pour mercredi 7 septembre	
Je travaille	① Je corrige mes exos ② Je commence N°1 et 2 p 1
Je mémorise	① Je prépare la 2ème partie du texte
Communication(s) maison	① écrire (2) ② Je fais signer les exos



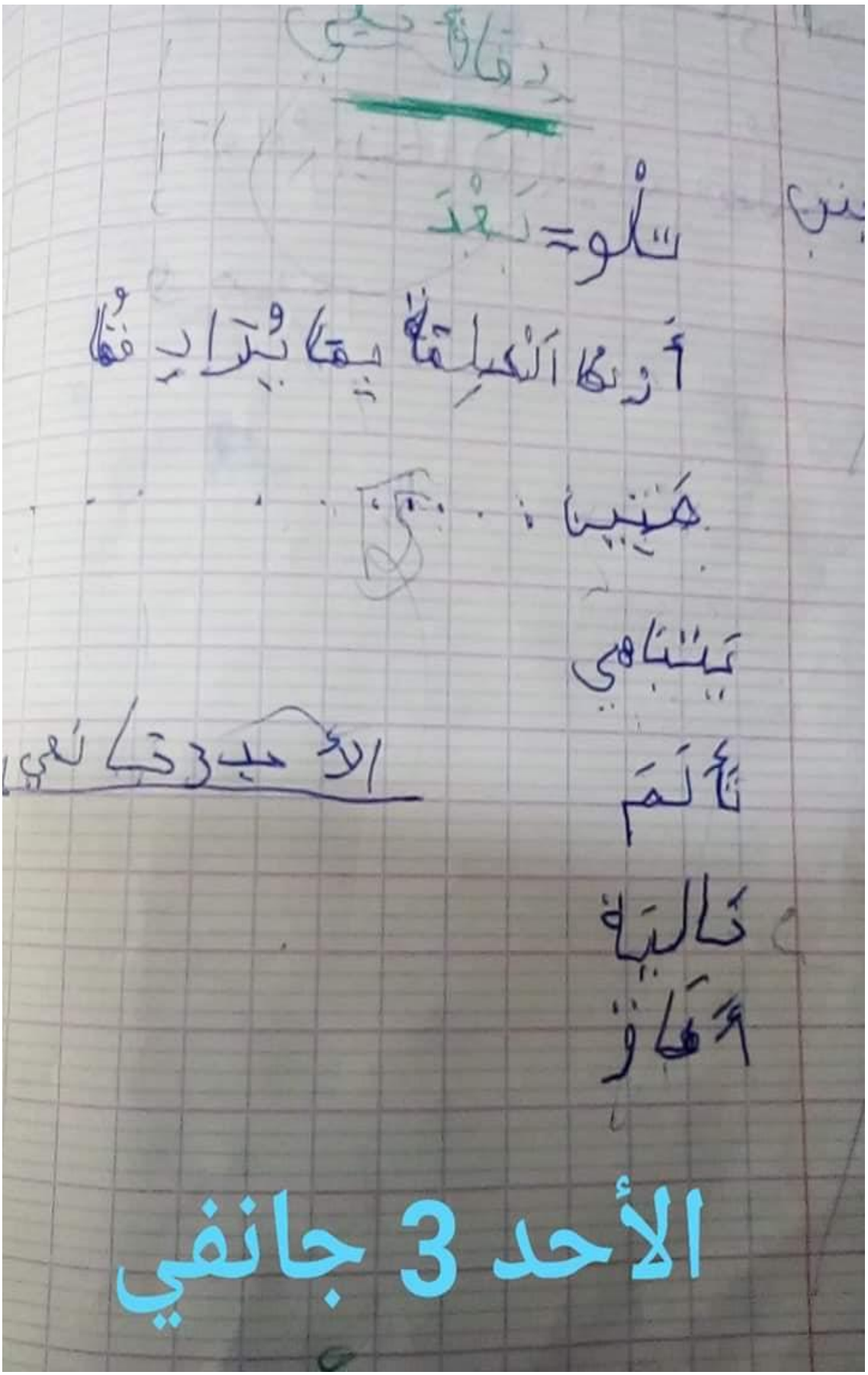
Lundi 17 avril 2006

La maman de Charl
-ante, Charlotte a
bicyclette Salsa-
Charlotte a une bic
-lette - Charlotte a
bicyclette bleue
Charlotte a une bicycl
bleue



pour le 17/11
lecture fiche 11
poésie en entier
pour le 18/11
lecture fiche 21
calcul fiche 14 (dicté

pour le 21/11
lecture fiche 12
calcul fiche 15
signer les cahiers



الشكل رقم (2): يمثل نماذج لعسر الخط

المحاضرة الخامسة: الحساب وعسر الحساب عند الطفل La Dyscalculie

***تمهيد:**

في هذه المحاضرة سنلقي الضوء على اضطراب من اضطرابات اللغة المكتوبة في المدرسة الابتدائية، وهو عسر الحساب وستقدم أهم نماذجه النظرية للحساب وكذا أنواع عسر الحساب وطرق التكفل بالطفل المصاب به.

***الأهداف التعليمية للمحاضرة:**

على الطالب أن يتمكن من معرفة ما يلي بعد تلقي المحاضرة:

- تعريف الحساب
- نماذج الحساب
- عسر الحساب
- مظاهر عسر الحساب
- أنواع عسر الحساب
- التشخيص
- العلاج

1-تعريف الحساب:

الحساب هو التطبيق الفعلي للرياضيات، أي القدرة على فهم الرياضيات واستخدام قواعدها بفاعلية في كل مواقف الحياة اليومية. (بدوي، 2007، ص: 123)

2-العمليات الحسابية و استراتيجيات اكتسابها:

أ-عملية الجمع:

عملية الجمع هي الطريقة التي نجد بها مجموع أعداد أخرى، أين نضم معا الأعداد لإيجاد عدد آخر ما نسميه القيمة أو المجموع.

ب- عملية الطرح:

الطرح هو عملية أو الطريقة التي نقوم فيها بإزالة عدد من عدد آخر لمعرفة كم تفوق قيمة العدد الأكبر من العدد الأصغر، هو كذلك عملية معرفة الفرق بين عددين، وللحصول على هذه النتيجة يجب إنقاص عدد من عدد آخر. نتيجة الطرح تسمى الباقي، أو الفائض أو الاختلاف.

ج- عملية الضرب:

الضرب هو اختصار لعملية الجمع وهو الطريقة التي نزيد فيها نفس عدد الشيء مهما يكن العديد من المرات، كما أن هناك وحدات تضاعف في واحدة، مثلا نضرب 6 في 4 نبحث عن عدد يحتوي العديد من المرات 6 وله وحدات في 4، هذا العدد هو 24 لأن 6 مرات 4 يعطينا 24.

د- عملية القسمة:

القسمة هي العملية التي عن طريقها نبحث عن أحد عوامل الناتج حيث نعرفه عن طريق قسمته على عامل آخر للحصول على الناتج. إذا قسمة 12 على 3، هو البحث على العدد الذي نضربه في 3 يعطينا 12 في الناتج، و الناتج في القسمة يسمى حصة، العامل المعروف يسمى المقسوم عليه والعامل الذي نبحث عنه يسمى الحاصل.(Van Hout et al, 2005, p: 30)

3-المسألة في الرياضيات:

تنطوي المسالة في الرياضيات على موقف لا يمكن للتلميذ الإجابة عنه فورا فيضطر إلى بذل جهد والاستعانة بخبراته السابقة من المفاهيم والمهارات التي سبق له تعلمها للوصول إل الحل.

*أهمية حل المسألة الرياضية:

ويعد حل المسألة متطلبا هاما ومناسبا في الرياضيات المدرسية، وتأتي أهمية حل المسألة في الرياضيات المدرسية من حيث كونها النتاج الأخير لعمليتي التعليم والتعلم. ويعتبر حل المسألة الرياضية أمرا مهما بدرجة كبيرة في تعليم وتعلم الرياضيات للأسباب التالية:

-يساعد حل المسالة الرياضية التلاميذ في تعلم المفاهيم والحقائق والمبادئ الرياضية والمهارات بطريقة ذات معنى.

-حل المسالة وسيلة لإثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع، وامتداد طبيعي لتعلم المبادئ والقوانين في مواقف جديدة.

-حل المسالة فرصة للفرد للتدريب على حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

-يساعد حل المسألة الرياضية على تحسين دافعية التلاميذ مما يجعل المادة أكثر إثارة ومتعة لهم. (خشان؛ راشد، 2009، ص، 100 – 103)

4-نماذج الحساب:

- نموذج Seron & Deloche (1982)

و هو خاص بكتابة عدد مملى، حيث يقترح الباحثان بتنفيذ أربعة مراحل وهي

1-تقطيع شكل الدخول بعزل المفردات الأساسية

2- تصنيف / تعرف على هذه المفردات الأساسية على شكل أصناف اصطلاحية: وحدة، عشرة، خاصة، مضاعف، وترتيبها حسب الوضعية مثل: أربعة، أربعون، أربعة عشر، حيث تشغل كلها الوضعية الرابعة ولكنها تحتل الأصناف التالية: وحدات، عشرات

3-الترميز الذي يشمل تنفيذ مجموعة قوانين منشطة انطلاقا من معلومات اصطلاحية الناتجة من المرحلة 2 .

4- مرحلة إنتاج أرقام مناسبة للخصائص ال مرّ مزة الناتجة من المرحلة 3 .

(Seron& Pesenti, 2000, p 129)

- نموذج Mc Closkey (1985)

هذا النموذج ينقسم إلى ثالثة أنظمة

أ – نظام فهم الأعداد:

ب– نظام الإنتاج

ج – نظام الحساب

- نموذج Dehaene (1995) :

طور Dehaene وزملائه نموذجا شاملا لمعالجة الأعداد الذي يهدف إلى وجود ثالثة أنواع من التمثيلات الذهنية الممكنة للأرقام:

- تمثيل مماثل للكميات (الحساب التقريبي، التقدير ومقارنة الكميات.)
- تمثيل سمعي لفظي للكميات (جداول الضرب تخزن تحت شكل مجموعات لفظية.)
- تمثيل بصري عربي (لأرقام عربية، الحساب المكتوب.)

وفيما يلي المناطق الدماغية المسؤولة عن معالجة الأعداد، حيث قسم Dehaene القشرة الجدارية إلى ثالث مناطق، وهي :

-المنطقة الأولى هي تلفيف الزاوية : لها دور في المهمات اللفظية الرقمية، مثل الجمع أو الضرب.

– الباحات الجدارية السفلية ثنائية الجانب : لها دور في نقل الانتباه اللفظي إلى نوع محدد من معلومة رقمية، مثل التقريب، الطرح أو مقارنة الأعداد – .الشق العمودي الجداري الداخلي : لديه دور في معالجة الكميات كالترميز ومقارنة المجموع .إضافة إلى:

– المنطقة القفوية – الصدغية السفلى و الوسطى ثنائية الجانب مسؤولة عن تمثيل بصري للأرقام العربية.(Guichart– Gomez; Hahn, 2016, p25– 26)

5–عسر الحساب:

✓ تعريف عسر الحساب:

يعرفه Temple(1992) على أنه "اضطراب في القدرات العددية والمهارات الرياضية التي تظهر عند أطفال ذو ذكاء عادي والذين لا يظهرون قصور عصبي مكتسب "

أما Geary(1993) يعرفه على أنه " صعوبة تذكر الحقائق الحسابية من الذاكرة طويلة المدى وصعوبة حل المسائل الحسابية البسيطة والمعقدة ". (زيادة،2006،ص24)

6–أنواع عسر الحساب:

حسب Temple(1992) هناك اختلاف بين عسر الحساب النمائي (أو التطوري) و عسر الحساب المكتسب.

❑ عسر الحساب النمائي:

حسب Bakwin & Bakwin (1960) أنه صعوبة في الحساب.

أما Temple(1992) فيعرفه على أنه اضطراب يظهر بالتدرج مع نمو الطفل ويمس المهارات الرقمية والمهارات الحسابية بدون وجود سبب واضح. إذن حسب Temple عسر الحساب النمائي هو خلل في اكتساب المهارات الحسابية . (Seron ,2000,p60)

❑ عسر الحساب المكتسب:

حسب Temple(1992) يظهر خلل عسر الحساب بعدما كان النمو عادي، و يرجع السبب إلى خلل عصبي أو إصابة دماغية، بهذا ينتج عنه تراجع في المهارات الرقمية والحسابية التي كانت عادية في الأول. (Rondal,2001,p295)

4–مظاهر عسر الحساب:

هناك العديد من مظاهر عسر الحساب نذكر أهمها وأكثرها شيوعا، وهي:

– الإخفاق في فهم المسائل الرياضية شفويا.

– الإخفاق في قراءة الرموز الرياضية بشكل صحيح (الأعداد و العلاقات الحسابية و الجبرية)، وفهم مدلولاتها.

– صعوبة كتابة الأرقام الحسابية أو الرموز الرياضية بشكل صحيح، والخلط بينها.

– صعوبة فهم الأفكار و العلاقات الرياضية (أكثر من، أقل من، يساوي...إلخ) وكذلك (أكبر من، وأصغر من، ويساوي)، والمفاهيم الرياضية الأساسية في الحساب(العدد، المسافة، الجذر، التربيع ...إلخ)

– الخلط و صعوبة التميز بين الأرقام المتشابهة (مثال ٨ و ٧، 9 و 6، 13 و 31)

– صعوبة فهم وإجراء العمليات الحسابية الأساسية والخلط بينها، كأن يجمع الطفل بدلا من الطرح، والقيام بإجراء أكثر من عملية كالجمع و الطرح في مسألة واحدة بدلا من أن يجمع فقط.

– الصعوبة في التميز البصري – الفضائي للأرقام.

– صعوبة تذكر حقائق العمليات الحسابية كالضرب و الجمع.

– لا يدرك الطفل إدراكا سريعا وتلقائيا أن 7 + 5 تساوي 5 + 7 وأن 7 × 3 تساوي 3 × 7.

– صعوبة إكمال نمط سلسلة الأعداد (1، 5، 9...).

– يصعب عليه الانتقال من عملية حسابية إلى أخرى.

– يجد صعوبة في التميز بين رموز العمليات الحسابية (+ ، – ، × ، ÷).

– يجد صعوبة في فهم الكلمات أو الرموز التي لها معنى رياضي مثل (بعد نصف ساعة، أكبر من، ينتمي إلى....إلخ).

5–الاضطرابات المصاحبة لعسر الحساب:

- عسر القراءة وعسر الكتابة:

قام مجموعة من الباحثون Lewis وآخرون (1994) على مجموعة من الأطفال قدر عددهم 1056 طفل من 9 إلى 10 سنوات بإخضاعهم إلى اختبارات في الحساب و القراءة و اختبار في القابلية غير اللفظي. الباحثون استخرجوا 38 طفل من 1056 لديهم صعوبات في الحساب و القراءة و 14 طفل لدية صعوبة في الحساب فقط.

حسب Gross – Tsur و آخرين (1996)، Lander و آخرين (2004)، Lewis و آخرين (1994) و Ostad(1998)، عسر الحساب يكون مصحوب بصعوبات التعلم في اللغة المكتوبة.

وحسب Shalev (2005) الصعوبات المرتبطة باللغة المكتوبة عندما تكون مصحوبة بعسر الحساب هي مثيرات لشدة عسر الحساب. (Van HouT,2005,p193)

- زملة ترنر Syndrome de turner وهي تصيب جزء كبير جدا من البنات، أظهرت نتائج(2001) Mazzocco أن البنات ذوات زملة Turner أكثر احتمالا من الإصابة بعسر الحساب مقارنة بالأسوياء.
- زملة جيرستمانGerstman Syndrome
- عرض وليام بورن:Syndrome Williams beurne
- اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد المصحوب بقصور في الانتباه
- قصور الإدراك
- مشكلات في الذاكرة (جبار،2006،ص20)

6-تشخيص عسر الحساب:

من الصعب تشخيص هذا الاضطراب عن الأطفال باعتبار أنه الأقل شيوعا بين صعوبات التعلم فالطفل المصاب بهذا الاضطراب يعتبر غير رياضي matheux ومع ذلك ، يمكن تقييم خلل الحساب من قبل أخصائي الصحة ، بما في ذلك الأخصائي الأرطوفوني وال أخصائي في علم النفس العصبي

قام مركز الفحص النفسي العصبي والإرشاد التربوي ، CENOP، بتطوير تقييم لتحديد و تشخيص عسر الحساب وتحديد ما إذا كان هذا الاضطراب معزولًا أم لا. ويشمل هذا التقييم على النقاط التالية : الإمكانات الذهنية (الذكاء)؛ الانتباه ،الذاكرة ؛ اللغة ؛ المنطق. مهارات في الحساب عامة والرياضيات خاصة.

- ✓ الاختبارات التي تشخص عسر الحساب:

❑ اختبار تركيب و استعمال العدد (Construction et utilisation du nombre) مصمم في (2011) من طرف Verginie DAFFAUR و Nolwen GUEDIN، وهو عبارة عن أداة تقييمية و تدريبية للأطفال المصابين بعسر الحساب. والاختبار مقسم إلى ثلاث محاور وهي:

-المحور الأول: تركيب العدد.

يهدف إلى تحديد الكمية، الترقيم، فك الشفرة.

-المحور الثاني: يهدف إلى إنشاء النتائج الحسابية، دعم الحساب الذهني.

-المحور الثالث: يهدف إلى استعمال العدد، الحساب على الخط، تقنيات العمليات، حل المشكلات.

❑ اختبار Le Tedi – Math:

اختبار Le Tedi – Math مصمم من طرف Van Neiuwenhaven, Grégoire & Nöel سنة (2001)، وهو بطارية تقييمية للتطورات العددية الأولى عند الطفل من التحضيري إلى السنة الثالثة ابتدائي، الإطار النظري لهذه البطارية مستوحاة من أعمال Piaget حول استيعاب المنطق الرياضي عند الطفل، والدراسات الحديثة لعلم النفس المعرفي للنمو و اكتسابات علم النفس العصبي عند الراشد.

خمسة ميادين للمعرفة العددية أخذت بعين الاعتبار في هذه البطارية و هي: العمليات المنطقية للعدد، العد، الحساب، الأنظمة الرقمية، دلالة الأعداد و الحساب.

❑ اختبار Math Eval:

هو اختبار مصمم من طرف Hermans(2011) التي اعتمدت على بحوث علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي، وهدفها هو معرفة الأطفال المحتمل أن يكونوا مصابين بعسر الحساب، هذه البطارية مصممة للأطفال من 4 إلى 8 سنوات وتحتوي على العديد من الوحدات الرقمية وقبل الرقمية، في اختبارات العد مثل العد حتى ابعد رقم، العد بخطوتين، بعشرة خطوات، العد إلى الأمام و إلى الوراء بتسعة و بستة عشر.

❑ اختبار Zareki – R:

هذا الاختبار مصمم من طرف Van Aster & Dellatolas (2006)، وهو وسيلة لتشخيص اضطراب الحساب ومعالجة الأعداد، وهو موجه إلى أطفال المرحلة الابتدائية من 6 سنوات إلى 13 سنة و6 أشهر. كييف هذا الاختبار علي البيئة الجزائرية من طرف الطالبة " حسن " في إطار تحضير مذكرة الماجستير(2011) تحت عنوان " الكشف عن اضطرابات الحساب ومعالجة الأعداد لدى الطفل الجزائري (6 – 11 سنة) من خلال تكييف و تقنيين بطرية Zareki – R على البيئة الجزائرية.

و يحتوي هذا الاختبار على البنود التالية: عد النقاط، العد الشفهي العكسي، الحساب الذهني الشفهي، قراءة الأعداد، موضع الأعداد في سلم عمودي، مقارنة عددين مقدمين شفهيا، إعادة الأرقام، تقدير كيفي للكميات في السياق، مقارنة عددين مكتوبين. (حسان،2011،ص76)

❑ اختبار الحساب و الأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابعة ابتدائي:

هو اختبار مصمم من طرف الطالبة " آيت يحى " سنة (2009) في إطار تحضير مذكرة الماجستير، وهو اختبار يكشف عن صعوبات الحساب و الأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابعة ابتدائي، والاختبار مستوحى من تمارين الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي وهو يحتوي على التمرينات

التالية: ترتيب الأعداد من الأكبر إلى الأصغر، حساب المجموع في العمليات الحسابية الأربعة (كالجمع، الطرح، الضرب، والقسمة)، حساب حاصل وباقي القسمة، وحل المسائل ، عمليات حسابية خطية وإكمال ما ينقص في العملية، ترتيب الكسور، حساب الكسور في (الجمع و الضرب ، ترتيب الأعداد تنازليا وتصاعديا، إنجاز عمليات حسابية عمودية).

- بطارية خمسي للكفاءات المدرسية

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك من خلال تقييم كفاءاتهم المدرسية الأساسية وهي القراءة والفهم القرائي والكتابة والرياضيات وحل المشاكل المجردة والخط.

يعتبر اختبار ECSIII الذي صممه عبد الحميد خمسي تكملة لاختبار ECSII والذي كان موجها للأطفال المتمدرسين في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

محتوى الاختبار :

يحتوي "اختبار فحص الكفاءات المدرسية 3" (ECSIII–A) في نسخته الأصلية على 6 اختبارات جزئية (الموضّحة في الجدول رقم 1) لفحص مختلف الكفاءات و القدرات المدرسية، و التي تضم :

1. اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة .
2. الفهم القرائي.
3. اختبار حل المشاكل المجردة .
4. الإملاء أو تكملة الكلمة كتابيا.
5- الكفاءات الحسابية وفهم المسائل.
6- الخط.(بومعراف وآخرون،2019،ص32)

7-علاج عسر الحساب:

يحتاج الطفل المصاب بعسر الحساب إلى كفالة مكيفة متعددة التخصصات لتعويض النقص ومساعدته على متابعة دراسته بشكل سليم . يمكن تنفيذ المتابعة الشخصية باستخدامPPS (Projet Personnalisé de Scolarisation)(مشروع التعليم المدرسي الشخصي) لتسهيل التعلم، إلى جانب العلاج الأرطوفوني وربما النفسي.

لابد من أخذ قدرات الطفل بعين الاعتبار واحترام وتيرته في التعلم .

لا ننسى أن كل حالة هي حالة لوحدها

البدء من البسيط للوصول إلى المعقد .

البدء بالقدرات المعرفية البنائية للحساب ثم الانتقال إلى الحساب (لا نبدأ بالحساب مطلقا لأننا سنعرض الطفل إلى وضعية فشل).

إنهاء الحصة العلاجية دائما بوضع الطفل في حالة نجاح.

✓ مراحل التكفل بالطفل المصاب بعسر الحساب :

❖ المقابلة العيادية : تجرى مع الام او من يقوم مقامها هدفها جمع اكبر قدر من المعلومات عن الطفل ونموه في مختلف الجوانب (النفسي اللغوي الانفعالي الاجتماعي الحسي الحركي . . .)

❖ التشخيص الفارقي : يقصد به استبعاد كل انواع الاعاقات

بمعنى اجراء فحص طبي عصبي شامل لكل حواس الطفل (السمع والبصر وحتى الدماغ)

إجراء اختبار للذكاء (الافضل تطبيق عدة اختبارات ذكاء من قبل الاخصائي النفسي المتخصص)

❖ التشخيص الارطوفوني المتخصص :

بعد التأكد من سلامة حواس الطفل وسلامة جهازه العصبي وأن مستوى ذكاءه هادي أو فوق العادي. يقوم الاخصائي الارطوفوني أو المختص في صعوبات التعلم بتطبيق اختبار خاص بالقدرات الحسابية والرياضيات (أحد الاختبارات التي تكلمنا عنها سابقا) .

عندما يحصل على نتيجة الطفل التي تؤكد أن قدراته في الحساب والرياضيات متدنية جدا ولا تتناسب مع عمره العقلي (مستوى الذكاء) ولا مع سنه ومستواه الدراسي ، على الاخصائي أن يعد برنامجا علاجيا يتناسب مع حالة الطفل آخذا في الحسبان نقاط القوة والضعف لديه .

✓ جوانب البرنامج العلاجي :

يجب البدء بالجوانب النمائية التي غالبا ما تكون متضررة عند الطفال المصاب بعسر الحساب والتي اهمها :

- الانتباه : تطبيق اختبارات خاصة بالانتباه وإعداد تمارين خاصة بتأهيل هذا الجانب
- الإدراك : الإدراك قدرة هامة بالنسبة لتعلم الحساب
- اللغة : تلعب اللغة دورا هاما في فهم المسائل الرياضية
- الذاكرة : قدرة لا بد من تنميتها عند الطفل لتعلم الحساب وخاصة منها :
- الذاكرة الحسية البصرية
- الذاكرة الحسية السمعية
- الذاكرة العاملة
- الذاكرة الدلالية

قائمة المراجع:

-أبو الديار، مسعد. (2012). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*. ط 1. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل

-أحمد، عبد الله أحمد ، و محمد ، فهيم مصطفى .(2000).*الطفل ومشكلات القراءة* .القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

-الزيات ، فتحي مصطفى.(1998). صعوبات التعلم ،دار النشر للجامعات .القاهرة .

-السعيد، هالا. (2010). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعالج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

-الظاهر، قحطان أحمد .(2008). *صعوبات التعلم* (ط2).الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

-بدوي، رمضان مسعود. (2007). تدريس رياضيات الفعال ط1. عمان: دار الفكر العربي

-بن طاهر ، التيجاني ، و الناصر ، عبد المجيد ، و فارسي ، ابراهيم الخليل .(2016،أفريل).*الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم* . المجلة الجزائرية للطفولة والتربية .(عدد خاص). جامعة البليدة 2. ص ص9-32.

-بن يوسف، حنان.(2019) خطوات أساسية في تشخيص صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ. مجلة آفاق للعلوم. المجلد5. العدد 17.

-بومعراف وآخرون،(2020).*دليل اختبار الكفاءات المدرسيةEcsIII لعبد الحميد خمسي، المكيف إلى اللغة العربية*، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللغة العربية.

-تعوينات ، علي . (1992) . *صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي*. الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .

-جبار، علي. (2006). *صعوبات تعلم الرياضيات*. القاهرة: مطابع الهندسة.

-حسان، لمياء. (2011). الكشف عن اضطرابات الحساب ومعالجة الأعداد لدى الطفل الجزائري(6 – 11 سنة() من خلال تكييف وتقنين البطارية R-ZARKI على البيئة الجزائرية – جامعة الجزائر -2 الجزائر

-حمزة، أحمد عبد الكريم.(2008). *سيكولوجية عسر القراءة* (ط1). الاردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

-راشد، محمد وخشان، خالد.(2009). مناهج الرياضيات واساليب تدريسها للصفوف الرئيسية .الأردن: دار الجندرية للنشر والتوزيع

-رمضان مسعود بدوي. (2007). *تدريس رياضيات الفعال*. ط1. عمان: دار الفكر العربي

-زدام،حدة.(2017).*دراسة آليات القراءة عند الطفل من خلال بناء اختبار باللغة العربية لتشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية*. أطروحة دكتوراه علوم في الارطوفونيا، جامعة الجزائر 2،الجزائر.

-زيادة، خالد.(2006) .*صعوبات تعلم الرياضيات: الدسكالكوليا* . ط 1. مصر: ايتراك للنشر والتوزيع.

-سعد الجرف ، ريما .(2003). *دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. الرياض : الشركة الوطنية للتوزيع .

-صادق ، رحاب محمود .(2012). *صعوبات تعلم القراءة* . مصر: دار المعرفة الجامعية .

-عاشور ، أحمد حسن محمد.(2012).*الوعي الفونولوجي ودوره في تشخيص وعلاج الاطفال ذوي العسر القرائي*. المجلة العربية في صعوبات التعلم (AJLD)، المجلد1(العدد1) ،ص:1-11.

-عليوات، محمد عدنان. (2007). *تعليم القراءة : لمرحلة رياض الاطفال والمرحلة الابتدائية*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

-عمر، أحمد مختار.(2008). *معجم اللغة العربية المعاصر*.(ط1). القاهرة : عالم الكتب

-قدي، سومية. (2015). صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية. مجلة التنمية البشرية. العدد 5. ص ص: 78-93.

-قطامي، نايفة. (2011). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. بحث منشور. مجلة الجامعة الأردنية. المجلد 4، العدد 30.ص23.

-منصوري، مصطفى وكحول ، بلقاسم.(2021) صعوبات التعلم الاكاديمية. لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس. مجلة العلوم النفسية و التربوية. المجلد3. العدد 1. ص ص: 49-70.

-نصر الله ،عمر عبد الرحيم ، و مزعل، عمر مسعود .(2011). *صعوبات التعلم ومشكلات اللغة: طبيعتها وتشخيصها وعلاجها* (ط1).الاردن : دار وائل للنشر .

-Aimard P. (1974) . *l'enfant et son langage* . (2ème Edition). France. Simep.
-Animation pédagogique.(2009,21 Octobre).*L'élève Dyslexique* . Collectif des enseignants de cycle III des écoles de Boussac, Lavaufranche, St Marien et St Silvain Bas le Roc. Consulté le 09/11/2015 sur : http://www.dysmoitout.org/pratique/documents/Eleve-dyslexique.pdf .
-Ans, B., Carbonnel, S. , Valdois, S. (1998). *A connectionist multi-trace memory model of polysyllabic word reading. Psychological Review,*Vol 105,pp 678-723.
-Bloch .H ,Dépret, E. ,Gallo,A.,Garnier,Ph.,Gineste,P. ,Leconte,P., et all (2002). *Le Dictionnaire Fondamental de Psychologie*. Larousse.
-Bouchard, M.J.(1999). *Apprendre à lire comme on apprend à parler* (1 èreédition). Paris : Hachette.
-Canton du Valais.(2010). *Dyslexie, dysorthographie ..... que faire quand cela dysfonctionne* ?. Un mémo du Canton du Valais à l'intention des enseignants. Consulté le 09/11/2015. Sur : file:///C:/Users/sony/Downloads/-%20%20%20encart%20dyslexie%20-%20copie%20(1).pdf.
-Casalis,S.Collé, Belén ,P.Dominguez,A.Leybaert. J. Schelstraete, M.A.
-Chevrie Muller,C. , Narbona,J.(1996). *Le langage de l'enfant* (1ér *édition*). France : Masson
-Coltheart,M.(2005).*Modeling Reading :The Dual-Route Approch*.In.M.J.Snowling & C.Hulme(Eds).The science of reading : A handbook(pp.6-23). Oxford :Blackwell
-Ecalle,J. (1997). *Les représentation chez le lecture novice ou expert:* perspective componentielle, Enfance , N°=2,PP 285-303.Paris.
-Foucambert,J.(1994). *L'enfant, le maître et la lecture* .Paris :Nathan.
Estienne F.(2006).Surcharge cognitive et dysorthographie.Marseille,Solal.
-Fayol,M(2011)Difficultés et troubles d'apprentissage. In Apprentissage et faire apprendre
-Gilabert,H.(2001) .*Apprendre à lire en maternelle*(4éme Edition).France :ESF éditeur.
-Guez – Benais, v.(1996). *La rééducation des troubles spécifiques du développement du langage écrit* . Glossa, Unadrio, n° 53.p. 36-40.

-GUICHART-GOMEZ E HAHN V. (2016). Guide de diagnostique neuropsychologique : troubles neurocognitives. Belgique : De Boeck
Habib,M. (1997) . *Dyslexie : le Cerveau Singulier*. France : Solal.
-Khomsi A.(1994 , 24 – 25 Mars). *Essai de définition des dyslexies* . 9ème Journées régionales d'Etude sur le jeune Enfant Handicapé, France.
-Launay, L.(2007,19 Mars). *Approche cognitive des dyslexies et des dysorthographies développementales*.ppt. Conférence CEPEC. Consulté le 8/11/2015. Disponible sur : www.collegechampagnat.fr/files/confrencesurladyslexiecepec.ppt
-Le Petit Robert, (2002). *Le Petit Robert*. Grand Format, Dictionnaire de la Langue Française, Paris : Dictionnaire Le Robert.
-Pannetier,E.(2011).*Comprendre la Dyslexie* .Suisse :Edition Ambre.
-PESENTI M;Xavier SERON X. (2000). Neuropsychologie des troubles du calcul et du traitement des nombres. Marseille : Solal.
-Piérart, B.(2011).*Votre enfant est dyslexique*. France :Solal.
-Rey V,Sabater C.(2008).Ecriture ,Orthographe et Dysorthographie. PUF
-RONDAL J-A. (2001). Manuel de psychologie des handicaps : Sémiologie et principe du remédiation. Belgique : Mardaga
-Roulin, J.L.(1998). *Psychologie cognitive*. France : Edition Bréal.
-Ryden,M.(1997).*Dyslexia : How Would I Cope ?* (3 Rd Ed).London :British Library Cataloguing in Publication Data.
-Sprenger-Charolles ,L. Casalis ,S.(1996). *Lire : lecture et écriture : acquisition et troubles du développement* (1ére Edition). Paris : PUF
-Sprenger-Charolles,L.(2012).*Lecture et Pathologie du langage oral*. France : Presses universitaires de Grenoble.
-Thoulon C.(2015)La reeducation de l'ecriture de l'enfant et de l'adolescent.Ppratique de la graphotherapie.3ème Edition,Edition Elsevier,Masson
-VAN HOUT A; MELJAC C; FISCHER J-P. (2005). Trouble du calcul et dyscalculies chez l'enfant. (2 éme édition). Paris : Masson.
-Zebib,R.(2009). *Le Rôle de l'Apprentissage de la Lecture dans le Développement de la Mémoire de Travail* .Thèse de Doctorat en Linguistique de l'Université de François – Rabelais. France.
-Zesiger P.(1995).Ecrire Aprroche cognitive ,neurolopsychologique et developpementale.PUF