وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور يحي فارس – المدية–

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص الارطوفونيا

بناء خطة تكفل للأطفال المصابين بعسر القراءة بالاعتماد على الإدراك اللمسي

مذكرة لنيل شهادة الماستر في أمراض اللغة والتواصل

من اعداد الطالبات:

صفية عاشوري

فاطمة هارون

إشراف الأستاذة :

بوسعيد يسمينة

اللجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
بوسعيد يسمينة	جامعة الدكتور يحي فارس –المدية–	مشرفا ومقررا
بن قطاف محمد	جامعة الدكتور يحي فارس –المدية–	رئيس اللجنة
غزالي جهيدة	جامعة الدكتور يحي فارس –المدية–	مناقشة

السنة الجامعية : 2022/2021

شكر وتقدير:

نحمد الله عزوجل الذي وفقنا في إتمام هذا البحث العلمي.

لله الحمد كله والشكر كله أن وفقنا وألهمنا الصبر على المشاق التي واجهتنا لإنجاز هذا العمل المتواضع.

كما نرفع كلمة شكر الى الأستاذة المشرفة "بوسعيد يسمينة"، التي ساعدتنا في انجاز هذا البحث.

كما نشكر من مد لنا يد العون من قريب أو بعيد، ونشكر كل أساتذة التخصص بجامعة الدكتور يحى فارس بالمدية.

وفي الأخير لا يسعنا الا أن ندعو الله عزوجل أن يرزقنا السداد، والرشاد، والعفاف والغنى، وأن هداة مهتدين.

صفية عاشوري

فاطمة هارون

الاهداء

مرت قاطرة البحث بكثير من العوائق، ومع ذلك حاولت أن أتخطاها بثبات بفضل من الله ومنه

الى أمي وأبي، الى اخوتي: أيوب، عبد المالك، مريم، هالة، أسماء وسلمى وابنتي أختي الصغيرة ليلى

الى جدي وجدتي الغاليين على قلبي، الى أخوالي وخالاتي

فلقد كانوا بمثابة العضد والسند

الى صديقاتي الغاليات: يسرى، أمال، ليلى، فاطمة، سمية

الى رفيقة دربي وفي جميع مساراتي وأختي التي لم تنجبها أمي وكانت الداعمة لي في كل الأوقات يسرى وفقها الله وحقق لها كل ما تتمناه يا رب

ولا ينبغي أن أنسى أساتذتي ممن كان لهم الدور الأكبر في مساندتي ومدي بالمعلومات القيمة وأخص بالذكر الأستاذة بوسعيد، غازالي، قارني

أهدي لكم بحث تخرجي

داعية المولى عزوجل أن يطيل في أعماركم ويرزقكم بالخيرات

صفية عاشوري

الاهداء

أيام مضت من عمرنا وها نحن اليوم نقطف ثمار مسيرة أعوام وصلنا وبيدنا شعلة علم نحمد الله ونشكره أولا وأخيرا على هذه الثمرة ثم أتقدم بالشكر الى الينبوع الذي لا يمل العطاء الى من رسمت لي بريق الأمل والتي فكرتني بعطفها وحنانها الى من وضع الله الجنة تحت أقدامها "**امي**"

الى من سعى وشقي لأنعم بالراحة والهناء الذي علمني ان ارتقي سلم الحياة بحكمة وصبر "**أبي**"

الى الشخص الذي كان هو سبب نجاحي الى الذي انار دربي وكان سندي ومشجعي وملهمي الى "**زوجي**" رفيق النجاح فلولا فضل الله عزوجل ولولاه لما كنت قد وصلت الى مثل هذا اليوم العظيم

الى صاحبة السيرة العطرة والفكر المستنير أمي الثانية "**ام زوجي**"

الى الطفولة التي ملأت عالمي، وأبهجت جوارحي الى قرة عيني الى أجمل هدية وهبني الله ابني "**محمد زكرياء**"

الى اخواتي من كان لهم بالغ الأثر في كثير العقبات والصعاب، **عمر، مريم، مروى.**

الى المخلصة الوفية واختي وصديقتي في هذا العمل "**صفية عاشوري**"

الى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد

***فاطمة هارون**

الفهرس

شكر وتقدير

الاهداء

الفهرس

فهرس الجداول

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

مقدمة

الجانب النظري

الفصل التمهيدي: مدخل الى الدراسة

الإشكالية وفرضيات الدراسة.....09

أهداف ودوافع الدراسة.....12

أهمية البحث.....13

تحديد المفاهيم.....13

الفصل الأول: القراءة

تمهيد 17

1 تعاريف القراءة 17

2 عوامل اكتساب القراءة 18

3 طرق تعلم القراءة 23

4 الشروط والمهارات اللازمة لتعلم القراءة.....25

5 القدرات التي تتدخل في عملية القراءة 25

6 اضطرابات القراءة.....27

ملخص الفصل.....31

الفصل الثاني: عسر القراءة

تمهيد 33

1 التطور التاريخي لعسر القراءة.....33

2 تعاريف عسر القراءة.....41

3 النظريات المفسرة لعسر القراءة.....43

4 أسباب عسر القراءة..... 52

5 مظاهر عسر القراءة.....56

6 أنواع عسر القراءة.....59

ملخص الفصل.....61

الفصل الثالث: الادراك اللمسي

تمهيد.....63

1 تعريف الادراك.....63

2 تعريف الادراك الحسي.....63

3 الادراك اللمسي.....64

4 حاسة اللمس والتواصل عند الرضيع.....65

5 اللمسة اليدوية وعلم النفس الجسدي.....66

6 اللمسة المعرفية والمرضية في علم التربية الجسدية النفسية.....68

ملخص الفصل.....70

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....73

1 الدراسة الاستطلاعية.....73

2 المنهج المستخدم في الدراسة.....74

3 مكان البحث.....74

4 عينة البحث.....74

5 أدوات البحث.....75

الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها

1 عرض الحالات ومناقشتها.....84

2 الاستنتاج العام للدراسة.....87

خاتمة.....90

الاقتراحات والتوصيات.....91

قائمة المراجع.....

قائمة الملاحق.....

فهرس الجداول:

الرقم	الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح التطبيق الأولي لاختبار عسر القراءة	84
02	جدول يوضح التطبيق الثاني لاختبار عسر القراءة	85
03	جدول يوضح النتائج بالنسب المئوية للتطبيق الأولي والثاني	86

فهرس المحتويات:

الرقم	الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح لنا باحة بروكا وفرنيكي	34

ملخص الدراسة:

هدفت دراستنا هذه الى بناء خطة تكفل لأطفال عسر القراءة بالاعتماد على الادراك اللمسي، وقد اعتمدنا على حاسة اللمس مستوحات من تقنية "البرايل" للمكفوفين، وقد اقتضت طبيعة الدراسة الى اتبع المنهج الشبه تجريبي، كما استعنا باختبار تشخيص عسر القراءة للباحثة حدة زدام، وهذا الأخير قد طبق على عينة الدراسة بمرحلتين، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

*تحقق الفرضية: نعم يمكن للإدراك اللمسي المساهمة في التكفل واعادة تأهيل المصابين بعسر القراءة.

Résumé d'études :

Cette étude visait à construire un plan pour s'assurer que les enfants dyslexiques dépendent de la perception tactile, et nous nous sommes appuyés sur le sens du toucher dans le processus de lecture inspiré par la technologie Braille, et la nature de l'étude a nécessité de suivre l'approche quasi-expérimentale, Nous avons également utilisé le test de diagnostic de dyslexie du chercheur Hadda Zaddam, et ce dernier a été appliqué à l'échantillon d'étude en deux étapes, et l'étude a atteint les résultats suivants :

Vérifier l'hypothèse : Oui, la perception tactile peut contribuer à la prise en charge et à la rééducation des personnes dyslexiques.

مقدمة

مقدمة:

تعتبر فئة المتمدرسين من الأطفال الذين يهتم بهم الكثير من الباحثين، وذلك لأنهم قد يعانون من صعوبات في سياقهم الدراسي، فبعض الأطفال المتمدرسون يعانون من صعوبات في المواد الدراسية المتناولة وهذا يعرقل تحصيلهم المدرسي مع العلم أنهم يمتلكون قدرات عقلية عادية وذكاء عادي.

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أطفال عاديون الا أنهم يعجزون عن مجاراة تحصيل زملائهم في نفس الظروف التدريسية وذلك بسبب اضطراب واحد أو أكثر من العمليات المعرفية الخاصة بهم، صعوبات التعلم تبدأ في الظهور غالبا بعد الالتحاق بالمدرسة اذ يخفق بعض المتعلمين في اكتساب المهارات الأكاديمية ويظهر هذا التباين بين القدرة والتحصيل بحيث يتم في هذه المرحلة التعرف على العدد الأكبر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتعدد المجالات التي يلاحظ فيها هذا الفشل، منها اضطراب عسر القراءة والتي تعد من أكثر المواد أهمية للاكتساب.

فعسر القراءة هم من أهم اضطرابات التعلم والتي تصيب ما يقارب 5-10% من المتمدرسين، فهو بذلك وحسب رأي العديد من الباحثين يعد من أكثر أنواع اضطرابات التعلم الأكاديمية شيوعا مقارنة مع باقي الأنماط والتي تصل الى 80% من الطلاب.

ونظرا لخطورة هذا الاضطراب والانعكاسات السلبية التي يخلفها على الواقع الراهن للطفل ومستقبله توجهت اهتمامات الخبراء والباحثين من مختلف التخصصات التربوية المعرفية واللغوية... نحو دراسته بدقة ومصداقية علمية تضمن الوصول الى نتائج موثوق بها، فتضاعفت جهودهم وتكاثفت بهدف التطرق له بجدية والوقوف على طبيعة وأسباب نشأته، ثم انشاء استراتيجيات وقائية وفعالة مناسبة له، وقد تمكنت مختلف الدراسات السابقة من الوقوف على جملة من العوامل والأسباب التربوية، البيئية، الوراثية التي قد تقف خلف هذا المشكل.

وبالتالي قد نال هذا الموضوع اهتمام علماء النفس العصبيين بصفة خاصة، فتم الاهتمام بعسر القراءة كإحدى الاضطرابات العصبية التطورية المهمة في ميدان علم النفس العصبي ومن بين الأسباب ذات الأصل أو الأساس

العصبي التي تم التوصل اليها والتي تؤدي لعسر القراءة نجد قصور المناطق المخية المسؤولة عن تخزين الصورة البصرية، تأخر نضج المخ تحت مستوى القشرة المخية، قصور أو اختلال المنطقة الجدارية، نقص في التنظيم العصبي أ اختلال الوظيفة المخية، الهيمنة المخية الغير تامة.

وهذا ما دفعنا للقيام بدراسة تتمحور حول بناء خطة تكفل بأطفال عسر القراءة بالاعتماد على الادراك اللمسي ولهذا الغرض قسمنا دراستنا على النحو التالي:

الباب الأول الإطار النظري للدراسة وتضمن 4 فصول: الفصل التمهيدي والذي تم فيه تحديد مشكلة البحث، أهدافه، أهميته وتحديد مفاهيمه، أما الفصل الأول تضمن القراءة وقد قسم هذا الفصل الى مفهوم القراءة، عوامل اكتساب القراءة، طرق تعلم القراءة، الشروط والمهارات اللازمة لتعلم القراءة، القدرات التي تتدخل في عملية القراءة، وفي الأخير اضطرابات القراءة، أما الفصل الثاني فتضمن التطور التاريخي لعسر القراءة، تعاريف عسر القراءة، النظريات المفسرة لعسر القراءة، أسباب عسر القراءة، مظاهر عسر القراءة، أنواع عسر القراءة.

أما الباب الثاني تمثل في الإطار التطبيقي للدراسة وقد ضم فصلين، الفصل الأول منهجية الدراسة، عرض المنهج المستخدم في الدراسة بالإضافة الى مكان البحث، عينة البحث، والأدوات المستخدمة في هذا البحث، أما الفصل الثاني تم فيه عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشة الفرضيات وبعدها الخاتمة.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي:

مدخل الى الدراسة

الاشكالية:

تعد القراءة من اهم المواد التعليمية الاساسية والضرورية، كما لقيت اهتماما كبيرا بالنسبة للباحثين والتربويين وهذا الاهتمام اساسه الوصول الى مكونات القراءة، جوانبها والعوامل التي تؤدي الى النجاح او الفشل فيها، ووضع البرامج التي من شانها زيادة كفاءة القارئ.

ولقد انتقل مفهوم القراءة الى مفهوم اوسع وشامل فالقراءة بمفهومها الحديث تشتمل التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا، كما تشمل الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده والاسهام في حل المشكلات، انها مهارة يشترك فيها العقل البشري بتركيبه المعقد وليست مجرد تحديدا بسيطا للكلمات، لكنها ايضا تتضمن تعبيرا عن هذه الكلمات اي فهم الكلمات في سياقها (اي لابد من الفصل بين الكلمات ومعانيها). ***(عياد، مسعودة 2007)***

كما سبق الذكر فان القراءة تعد مجموعة من انشطة المعالجة الادراكية اللسانية والمعرفية للمعلومات البصرية للغة المكتوبة من فك الترميز والفهم وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومات الكتابية تتمثل في الكلمة (عمليات تركيبية ودلالية) والنص والربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم، انه استيعاب معنى المكتوب ويحول الاستراتجيات الواعية التي تؤدي للفهم. ***(شوشاني،2019)***

ولاكتساب هذه المهارة تتدخل عدة عمليات معرفية، منها الادراك فيعرف على انه تلك العملية المعرفية التي تسمح في الوصول الى معاني ودلالات الاشياء او الاشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى. ***(حافظ، 1998)***

وعلى غرار كل العالم فان المدرسة الجزائرية اولت اهتماما متزايدا لتعلم القراءة كمادة اساسية، بحيث اصبحت تحظى بأكبر نصيب في جدول التوزيع الزمني للمواد المقررة خاصة في سنوات التعليم الاولى من الطور الابتدائي وهذا راجع الى ان تعليم القراءة شرط اساسي لتحقيق النجاح في المدرسة حيث ان باقي المواد الدراسية في جانبها الاكبر ليست اولا الا افكار مكتوبة ومقروءة متمثلة برموز لغوية مكتوبة.

كما ان الاهتمام البالغ الذي تعنى بع عملية القراءة لا يرجع فقط لكونها اساس التعلم بل يعود الى سبب اخر فقد قدر عدد من الباحثين ان الاطفال ذو صعوبات تعلم القراءة يشكلون 20 بالمئة من الطفال المتمدرسين.

فصعوبة تعلم القراءة من اهم مظاهر الصعوبات الدراسية في جميع مراحل الدراسة بحيث قامت الجمعية العالمية لعسر القراءة بتعريفها بأنها صعوبة تعلم اللغة تظهر في عدم القدرة على فك رموز اللغة ومعالجة المعلومة وفهم الاصوات وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر او القدرات العقلية والقدرة على التحصيل وهي ليست اعاقة حسية.

كما ان الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة لديهم صعوبة في القراءة، او التهدئة، او فهم اللغة المحكية، او التعبير عما يريدون كتابة او تحدثا، مما يؤدي الى حدوث فجوة كبيرة بين قدراتهم وتحصيلهم العلمي. ***(بطجي،2010)***

ولقد نال مجال عسر القراءة العديد من الابحاث منها دراسة debray ritzen 1979والذي قام ببناء اختبار لتشخيص عسر القراءة بحيث يرى ان الاخطاء المرتكبة خلال القراءة تعتبر مؤشرات سيئة لتحديد التشخيص والاخطاء المتمثلة في (القلب، الحذف، الاضافة والخلط..) غير كافية ولا ضرورية للتشخيص. لأنها يمكن ايجادها ايضا عند الاطفال العاديين بصفة زمنية لكن

ثباتها فقط والذي يتجاوز السنة الاولى للقراءة يمكن ان يكون ذا قيمة حقيقية للتشخيص لان هاته الاخطاء يمكن ان لا تظهر عند الاطفال الذين يعانون من عسر القراءة خاصة إذا اجري لهم الفحص في سن متأخرة، والذين يخفون هذا الاضطراب بقراءة بطيئة ومراقبة.

فاقترح اختبار كأداة صالحة للتشخيص وسماه teximetrie فهو اختبار يسمح بتحليل الفعل القرائي عن طريق مقياسين: التصحيح والسرعة.

فيما تناولت دراسة سوانسون والكسندر 1997 حول تفاعل العمليات المعرفية وعلاقتها بالأداء القرائي بحيث هدفت هذه الدراسة الى الكيفية التي تتفاعل لها العمليات المعرفية وتترابط بصورة متداخلة للتنبؤ بذوي صعوبات تعلم القراءة، ودراسة الارتباطات بين مقياس الذاكرة الفعالة وتلك المتعلقة بالوحدات الصوتية والمعالجات الاملائية وعلاقتها بالأداء القرائي لذوي صعوبات تعلم القراءة والماهرين في القراءة ومن اهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة ان ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم قصور في جميع العمليات المعرفية مقارنة بالماهرين بالقراءة، وان الذاكرة الفعالة تبدا بصورة مثلى بعملية القراءة لكل من المجموعتين، وينبئ الادراك الصوتي بصورة مثلى بالكفاية في التعرف على الكلمات الخاطئة لذوي صعوبات التعلم، وتلخص الدراسة الى ان العمليات المعرفية التي تسهم في اوجه القصور الخاصة بالقراءة يتم فيها على خير وجه في سياق اندماجها في اوسع العمليات الاخرى وليس عندما تكون مفردة.

كما يعد الادراك اللمسي من العمليات

المعرفية التي تساعدنا في التعرف على الاشياء من خلال اللمس، والذي ينطوي على مزيج من الادراك الحسي الجسدي للأنماط على سطح الجلد، بالإضافة الى استيعاب الحس العميق لموضع اليد وشكل الشيء الملموس.

كما يمكن للأشخاص تحديد الأشياء ثلاثية الابعاد بسرعة ودقة عن طريق اللمس، يقومون بذلك من خلال استخدام الإجراءات الاستكشافية مثل تحريك الأصابع على السطح الخارجي للشيء او الإمساك بالشيء بأكمله للتعرف على خصائصه.

ومن هنا ارتئينا اقتراح خطة تكفل بالأطفال المصابين بعسر القراءة باستعمال الادراك اللمسي مما يستدعي طرح التساؤل التالي:

-ما مدى نجاعة خطة التكفل بالأطفال المصابين بعسر القراءة باستعمال الادراك اللمسي؟

2-فرضية الدراسة:

للإجابة عن هذا التساؤل نقترح الفرضية التالية:

-يمكن للإدراك اللمسي المساهمة في التكفل واعادة تأهيل المصابين بعسر القراءة.

3-اهداف ودوافع الدراسة:

لكل بحث او موضوع اهداف معينة ودوافع يسعى الباحث الى دراستها لتحقيقها والوصول الى مبتغاه وهدفنا نحن من هذا البحث هو اختبار موضوعنا الذي يتلخص في بناء خطة للتكفل بالأطفال المصابين بعسر القراءة بالاعتماد على الادراك اللمسي والتعرف على مدى مساهمة الادراك اللمسي وتأثيره على عملية القراءة ومعرفة الصعوبات التي يواجهها الطفل الذي يعاني من اضطراب عسر القراءة.

4-اهمية الدراسة:

تبرز اهمية هذه الدراسة في توضيح اهم الاتجاهات الحديثة في التناول النظري لهذه الاشكالية ولذا ينبغي على المختصين والتربويين كالمعلمين بدراسة عسر القراءة لدى الطفل وكيفية ادراجه في هذا المجال، كما تساهم هذه الدراسة في فتح المجال لإجراء العديد من البحوث المستقبلية التي تتناول تأهيل وعلاج اطفال عسر القراءة، كذلك وضع خطة تكفل تهدف الى بناء مهارات لاستعدادات القراءة قبل المدرسة للوقاية ولتفادي الوقوع في صعوبة تعلم القراءة لرفع كفاءة هؤلاء الاطفال للوصول الى اقصى حد ورفع المعاناة عنهم وعلاج احساسهم بالعجز والنقص.

5.تحديد المفاهيم:

1.القراءة :

القراءة هي عبارة عن عملية تفكيرية تشتمل على فك الرموز المختلفة للوصول الى المعنى الرجو منها، او هي عملية معرفية يتم من خلالها بناء معاني الكلمات، ومن ثم فهم النص المكتوب، وتعرف القراءة بانها المعرفة السابقة، حيث ان المرء اثناء قراءته لكتاب او نص ما يستخدم معلوماته السابقة لتنظيم أفكاره وفهم النص الذي يقرأه. ***(https://www.rakta.gov.ae)***.

2.عسر القراءة:

يعرفه الدكتور De Jouffory (1995) المختص في الأمراض النفسية فيعتبر الطفل الديسلكسي "ذلك الطفل البالغ من العمر 7 سنوات المتمدرس عاديا، ذو الذكاء السوي والذي لا يعاني من عجز حركي أو حسي، لكنه يواجه صعوبات في تعلم القراءة، هذه الصعوبات تصيب 10% من الأطفال، خاصة منهم الذكور كما أن ربع الأطفال لا يعرفون القراءة مع نهاية السنة الأولى، لكن

نصفهم يستدرك تأخره في السنة الثانية بينما النصف الاخر يبقى يعاني من صعوبات كبيرة في تعلم القراءة".

3.الادراك اللمسي:

الادراك اللمسي هو ادراك البشر أو الحيوانات للأحاسيس عن طريق اللمس التي تنتقل عبر الجلد أو الأغشية المخاطية (اللسان) أو الأسنان، لا يشمل فقط الادراك اللمسي بالمعنى الضيق (التعرف على القوام، المرونة، قراءة برايل.... الخ) ولكن أيضا الادراك الحراري (الإحساس بالحرارة او البرودة)، وحتى التصورات العاطفية مثل الألم.

(https://fr.wikipedia.org/wiki/Perception)

الفصل الأول:

القراءة

تمهيد:

تعتبر القراءة من أحد المهارات الخاصة والمهمة بالنسبة لأي لغة كانت اذ تعد نشاط هام بالنسبة للطفل عند دخوله المدرسة في المرحلة الابتدائية، وهي أساسية لاستمرارية التعلم والاكتساب وتطور الطفل فكريا.

1 تعاريف القراءة :

لقد حاول الباحثون من مختلف التخصصات تعريف عملية القراءة، غير ان كل منهم عرفها حسب تخصصه ومنطلقاته النظرية، فنجد تعاريف بيداغوجية تربوية وأخرى نفسية عصبية، وكذلك تعاريف قدمها المختصون في علم النفس اللغوي.

عرفها bonnet:"القراءة عملية جد معقدة، تشترك فيها معالجات من مستويات مختلفة، ابتداء من التعرف على العناصر الخطية "الحروف" وصولا الى إضفاء المعنى على مجمل النص".

اما الدكتور نبيل عبد الفتاح حافظ فانه يعرف القراءة بشكل أوضح في كتابه:" صعوبات النظم والتعليم العلاجي" فيقول:" هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة او المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم ادرك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا.

ويواصل قائلا:" القراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نمائيا (الاستماع، الكلام، والكتابة)، والتي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة، ومن ثمة تستهدف القراءة القيام بوظيفتين:

الأولى: معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تتدخل في تكوين جمل وفقرات.

الثانية: فهم ما تنطوي عليه من معاني ومضامين ترتبط بحياتنا ".***(بدام،2001/2002)***

اما بالنسبة ل foucambert.J تتمثل عملية القراءة في التقاط معلومات من اللغة المكتوبة من اجل بناء المعاني، بصورة مباشرة القراءة تتأسس على تقطيع وتنظيم اللغة المكتوبة، تكوين معين عام".***(دمدوم،علال،2016)***

ويذهب اخرون الى القول بان القراءة ليست ادراك الحرف ولا فهم معنى الكلمة، انما هي عملية تحليلية تركيبية، على هذا فعملية القراءة هي اعمق من ان تفسرها بأنها عملية تفكيك الرسائل المرئية، فهي تتطلب منا ان نكون قادرين على التحليل والتركيب، الفهم، واستخلاص المعاني.

وخلاصة ما تم ذكره في هذا السياق، يتجلى في تعريف "ماري دي ماستير" للقراءة، حيث تقول بأن القراءة نشاط معقد يحتاج الى ميكانزمات سمعية، بصرية وحركية، لا يعني ذلك التعرف فقط على الأصوات، ولكن فهم معاني الكلمات ويتطلب ذلك الذكاء العام، وحتى كل خبرة من خبرات الشخص.

اذن فالقراءة عملية او مهارة او نشاط، عملية لأنها لابد أن تكتسب وتعلم، ولأنها تمارس نسميها نشاط، ونقول بأنها نشاط معقد لان القراءة تشترط وجود عدة عناصر من اجل ان نتعلمها، ورأينا كذلك بأنها ضرورية من اجل التواصل والاتصال، لهذا نجد أن نخبة كبيرة من الباحثين اهتموا منذ زمن بعيد بهذه المهارة، وكيفية تلقينها للأطفال وضرورة البحث عن حلول في حالة اضطراب في اكتسابها، ويتمخض عن هذا الاهتمام حصر جملة من العوامل المتداخلة في تعليم القراءة، والتي ان غاب عامل منها، أدت الى وجود اضطرابات على مستوى القراءة.(***عياد،2006/2007)***

2 عوامل اكتساب القراءة:

ان عوامل اكتساب القراءة عديدة ومتنوعة، تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم والاستنتاج والتقويم، وتتكون عملية القراءة من احداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها، وان ما نلمسه منها هو المثيرات فقط التي تحدث في البداية متمثلة في رؤية الرمز المكتوب والاستجابات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما يقرا، أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد وتتوسط بين المثيرات والاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عمليا، وهو أمر في غاية التعقيد، ولأن القراءة تشمل عمليات ذهنية وحركية، كان لابد من توفر عدة شروط، قبل ان يصبح الطفل قادرا على القراءة.

ولقد استطاع المختصون النفسانيون ان يحصروا عدة عوامل تجعل الطفل مؤهلا لتعلم القراءة.

– **العوامل الجسمية:** إذا كان الطفل ضعيفا فان القدرة على التعلم تحتاج الى جسم سليم من حيث البصر والسمع والنطق، من الناحية الجسمية، أي انه يعاني مثلا من مرض مزمن يصعب عليه تعلم القراءة او التركيز وتوظيف عملياته الذهنية والحركية التي تحتاجها هذه العملية.

– **البصر:** لاشك ان البصر السوي ضروري للنجاح في تعلم القراءة، اذ تتطلب هذه العملية القدرة على رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينهما من اختلاف، وتضيف "هدى الناشف" قد يكون البصر سويا ولكن ادراك الطفل للمرئيات لم يبلغ نضجه الكافي بعد، ومن ثم لا يكون الطفل مستعدا للقراءة وقدرة الطفل على تنسيق الادراك البصري(العينيين وكأنهما واحدة)، لا تأتي الا في سن الخامسة او السادسة، وانه من بين مظاهر عدم النضج الادراك البصري بين الأطفال رؤية الشيء واغفال تفاصيله، اما رؤية الشكل العام او اللون او الحجم واهمال العناصر الجزئية، فالنضج البصري ليس فقط معناه عدم وجود عاهات او امراض بصرية، وانما اكتساب الطفل الحركات البصرية المعقدة الخاصة بتتبع اسطر الكتابة وتمييز الحروف فيما بينها من خلال عمل منسق بين عضلات العين.

وهذا ما يجعلنا نذكر بأنه لا يكفي ان تكون لدينا العين بمكوناتها الفيزيولوجية، بل لابد ان تكون هذه العين مؤهلة بأن تقوم بوظيفتها من خلال وصولها الى درجة النضج، وهذا ما نسميه بالإدراك البصري الذي نحتاجه في عملية القراءة بالإضافة الى عدم وجود الخلل العضوي وتعتبر أولى مراحل تكيف الطفل مع العالم الذي تملؤه الرموز والصور وإدراكهم للأشكال وترجمة هذه الاشكال الى معاني.

–**السمع:** للأذن أهمية كبيرة في عملية القراءة ، فإن كان الطفل غير قادر على السمع الجيد فإنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم له كمادة للقراءة، وسلامة السمع حسب "إسماعيل لعيس": تؤمن الدورة السمعية السليمة اثناء القراءة التي تسمح بمراقبة الطفل لصوته بنفسه والتصحيح الذاتي، وكما هو الحال بالنسبة للعين فالأذن كذلك كعضو عليها ان تصل الى مرحلة من النضج تجعلها قادرة على القيام بدورها، والمتمثل في تفكيك الرسائل المخزنة في الذاكرة المسموعة وإعطائها معانيها حتى تصل بالقارئ الى المدلولات

الصحيحة، بفضل الخبرات السابقة وهذا كله سيستدعي خطوات متداخلة، فالسمع لابد ان ينتهي بإدراك الفرد ما وصله من أصوات، من السهل على الفرد ان يسمع ولكن الانصات ليس بنفس السهولة، اما فهم ما سمعه فهو امر اكثر صعوبة، والانصات الجيد يعني تعلم تنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ مهمتين هما :التمييز بين الأصوات التي لها معنى والاصوات التي ليس لها معنى وكذلك ترجمة هذه الأصوات الى معاني.

وخلاصة ما تم ذكره، يؤكد الباحث "إسماعيل لعيس" في ان تعلم القراءة يتطلب ربط العلاقة بين عناصر اللغة المكتوبة أي الحرف، وعناصر اللغة الشفوية أي الأصوات، فككل حرف صوت يقابله، لكن هذا الربط يتطلب بدوره نضج حاستي البصر والسمع حتى يتمكن الطفل من التمييز بين الحروف، والاصوات التي تقابلها، ونضج حركي لأعضاء النطق للحصول على التلفظ الصحيح لهذه الحروف.

لقد أثبت "جراي" ان حركات النظر والسمع غير المنتظمة تشكل صعوبة في اكتساب القراءة لدى الطفل، وان الطفل الذي لا يستطيع ان يميز بدقة بين الحروف لا يعد مهيأ لتعلم القراءة.

وتدخل صعوبات النطق في إعاقة عملية القراءة وهذا يظهر من خلال استبدال بعض الحروف او حذفها او قلبها، وهذا يعني ان المعنى الكلي للفقرة المقروءة يكون مبهما.

لابد ان تكون أعضاء النطق سليمة خالية من أي خلل عضوي، حيث يتمكن الطفل من القراءة الصحيحة للحروف، من جهة أخرى اثبتت تجارب الدكتور "توماتيس" الترابط الموجود بين اللفظ والسمع وأن السمع السري يؤدي الى لفظ سليم ولقد لوحظ بوضوح ان الطفل الذي لا ينطق بطريقة جيدة، دليل على انه لا يسمع جيدا في الوقت نفسه، اذ ان القراءة تتطلب استعمالا وظيفيا لكل من حاستي السمع والبصر بالإضافة الى النطق.

-**العوامل العقلية:** بالإضافة الى العوامل الجسمية فهناك العوامل العقلية، فتعلم القراءة يعتمد على وجود جهاز عصبي، يمتلك أولا القدرة الفيزيولوجية من حيث الفصوص، ومراكز التخزين ومعالجة المعلومات، واكتساب اللغة....الخ، وثانيا القدرة الوظيفية من حيث نضج هذه المراكز وقيامها بوظائفها، فعمليات الادراك، الذكاء، التفكير،

الاستيعاب.....الخ تقتضي هذا النضج ومرحلة متقدمة من النمو، حتى يكون الطفل مؤهلا لتعلم القراءة وجميع المهارات الأخرى كالكتابة والحساب مثلا والتي تحتاج الى هذه الشروط الذهنية من اجل الاكتساب، ويرى الباحثون ان الحد الأدنى للعمر العقلي اللازم لبدء تعلم القراءة هو 6 سنوات، بينما يرى اخرون انه لا يقل عن 6 سنوات و 7 اشهر، في حين يرى فريق ثالث ان يرتفع الى 7 سنوات فأكثر.

وصعوبة تحديد هذا العمر، هو تداخل العوامل التي تساعد الطفل على تعلم القراءة، هذا التداخل الذي لم يترك للباحثين مجالا للفصل في أولا أي من العوامل هو الأهم، وثانيا اذا تعلم الطفل القراءة في سن الخمس سنوات، هذا لا يعني بأن جميع الأطفال مؤهلون وقادرون على تعلمها في هذا السن، لأننا ندرك تماما الفوارق الفردية بين الأطفال، بالإضافة الى اننا لا نستطيع التحكم في بعض العوامل كالعامل النفسي الذي يخص الطفل وحده، وتدخل فيه كذلك عدة شروط أخرى.

وبالتالي نصل الى خلاصة، هو ان العمر العقلي ليس العامل الوحيد المسؤول عن نجاح الطفل او فشله في تعلم القراءة، فهناك عوامل أخرى منها: المناخ التربوي الذي يسود حجرة القسم، ومنها مهارة المعلم كذلك، ان تامين الجو الملائم المفعم بالمحبة والتشجيع والعطف خير حافز للطفل كما يرى "لوريمر". والواقع يؤكد لنا هذا فقد ينفر عدد كبير من الأطفال من أسلوب المعلم في التدريس، ما يجعله يفشل كليا في تعلم القراءة.

-**العوامل الاجتماعية:** تؤدي العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة للأسرة، دورا مهما في تهيئة الطفل للبدء في تعلم في حين ان المستوى الاجتماعي، الاقتصادي المتدني للأسرة، يحرم الطفل من اثراء القراءة بنجاح، وهذا ما أكدته عدة دراسات منها دراسة "جيلي" بان المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الاخرين.

-**رغبة الطفل في القراءة:** يختلف الأطفال في رغبتهم لتعلم القراءة باختلاف قدراتهم واستعدادهم الشخصي واختلاف البيئة الثقافية التي يعيشون فيها ويعتبر العلماء المختصون الاستعدادات الشخصية والانفعالية وكذلك الاستعداد فالخبرات والقدرات بالإضافة الى الصحة العامة للمتعلم، كعوامل ضرورية واساسية من اجل نجاح عملية القراءة،

والتي الأهم في كل هذا هو تنمية رغبة الطفل لتعلم القراءة، أي لابد من ترغيبه واعداده سيكولوجيا حتى يتم تعلم هذه المهارة، بفضل طلب الطفل لذلك والحاحه على اكتسابها والتدريب عليها.

فالطفل ما يكاد يبلغ الرابعة او الخامسة حتى يبدي رغبته في تعلم القراءة، فنجده يقلد الكبار، وتعتبر هذه المرحلة التمهيدية هامة على الأباء استغلالها من اجل حث الطفل على تعلم القراءة.

-**اكتساب مفهومي الزمان والمكان:** وفي الأخير لابد ان نذكر بان بعض الباحثين، يؤكدون على دور اكتساب مفهومي المكان والزمان كعامل أساسي في تعلم القراءة، لان هذه الأخيرة تستلزم وجود حيز من المكان تتوالى فيه الحروف والكلمات على السطر، فاذا انتهى السطر، فلابد من استئناف سطر اخر، وبين كل سطر واخر مسافة معينة لابد من مراعاتها حتى لا يترك القارئ شيئا مما يطالع، كما ان القراءة في اللغة العربية مثلا تكون من اليمين الى اليسار والعكس في اللغات الأجنبية، ماعدا في اللغة الصينية التي تكون من اعلى الى اسفل وهذا كله يتطلب ادراك الابعاد والمسافات والاعتياد عليها.

ويمكن تلخيص ما تم ذكره في قول "توريت": "حتى يتعلم القراءة لابد من ان يتقبل الطفل أولا هذا النوع الجديد من الاتصال الاجتماعي، لابد ان يكون له مستوى ذهني عادي والفاظ كافية حتى يقيم علاقة بين الدال والمدلول (الكلمات والاشياء) لابد ان لا يعاني الطفل من صعوبة في المعالم المكانية، أي لابد ان يميز بدون خطأ بين أعلى وأسفل الورقة، اليمين واليسار، حتى يصبح قادرا على احترام التوجه المتفق عليه في القراءة (من اليمين الى اليسار في اللغة العربية)، لابد ان لا يعاني من صعوبة في الزمان (قبل، بعد..)، حسب رأي هذه الباحثة اذا عرف الطفل تأخرا في احد هذه الجوانب فانه يجد نفسه امام صعوبة تعلم القراءة". (***عياد مسعودة،2007،2006***).

3 طرق تعلم القراءة:

هناك عدة طرق لتعلم القراءة نذكر أشهرها فيما يلي:

- **الطريقة التحليلية:** ويتفرع منها:

✓ **طريقة الحروف (الطريقة الهجائية):**

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية، أسمائها وأشكالها بالترتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء....الخ) ولذلك سميت بالطريقة الهجائية.

✓ **الطريقة الصوتية:**

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، لذلك فهي تقتصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها.

بذلوا المربيين جهودا كبيرة حيث هناك من اعتمدوا على هاتين الطريقتين فاستخدموا المكعبات التي تعبر عن الحروف، الصورة والرسوم، وطلبوا من الأطفال الكتابة على الرمل واللعب بالصلصال.

✓ **الطريقة المقطعية:**

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعلم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف والأصوات لذلك سميت بالطريقة المقطعية وهي محاولة لتعلم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف والصوت لكنها أقل من الكلمة.

- **الطريقة التركيبية:** ان الطريقة التي تضمن قدر أكبر من الوضوح في المعنى تعد طريقة جيدة وناجحة بالنسبة للطفل ومما لاشك فيه أن الطريقة الكلية تحقق هذه الميزة الى حد كبير إضافة الى هذا فان هذه الطريقة

تتوافق مع عملية الادراك التي يمر بها الانسان، اذ هو في الطبيعة يبدا بادراك الأشكال بشكل كلي، ولا يدرك أجزائها أول مرة، ولهذه الطريقة عدة أشكال أهمها:

- ✓ **طريقة الكلمة:**

يبدأ التلميذ في هذه الطريقة بطريقة (أنظر وقل) بتعلم القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف، لا الصوت، ولا المقطع مع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية وكسابقتها الا أنها أوسع منها، ولها معان يفهمها الطفل.

- ✓ **طريقة الجملة:**

ظهرت هذه الطريقة نتيجة للانتقادات التي وجهت للطريقة الأولى، وتعد الجملة الطريقة الوحيدة فيها التي يتم تعلم القراءة.

- ➢ **الطريقة المزدوجة (التحليلية–التركيبية):**

ان لكل طريقة من الطرق السابقة مزايا وعيوب، ولا توجد هناك طريقة واحدة تتمتع بكل المزايا لذلك ارتئ المختصون ضرورة الاستفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أو جزئية ومن ثم تتبلور فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس وهي الطريقة التركيبية–التحليلية.

ومن المراحل المتبعة في التعليم بالطريقة المزدوجة ما يلي:

* مرحلة الاعداد والتهيئة.

* مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

* مرحلة التحليل والتجريد.

* مرحلة التركيب. ***(حمدي،2010،2009)***

4 الشروط والمهارات اللازمة لتعلم القراءة:

تتطلب كل مرحلة من مراحل النمو الطبيعي للقراءة والكتابة عوامل عديدة تلعب أدوارا هامة ومتميزة والتي يمكن حصرها فيما يلي:

- الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الطفل أثناء القراءة من خلال تحكمه وتمكنه من اللغة الشفوية.
- إمكانياته في تحليل المقاطع والأصوات.
- ذكائه.
- ألفة البنود المقروءة والمكتوبة لديه.
- مميزات طرق تدريس القراءة والكتابة.
- اكتسابه لجانبية، بنية زمانية ومكانية جيدة.
- دافعية الطفل نحو هذا التعلم.
- وجود محيط اجتماعي ثقافي ملائم ومساعد على هذا التعلم.***(بومعراف، 2001، 2000)***

5 القدرات التي تتدخل في عملية القراءة:

تتطلب القراءة مستوى عاليا من القدرات. فبعد أن يقطع التلميذ شوطا لابأس به فيها، يصبح من الصعب عليه تحليل ما يقوم به من عمليات أثنائها، لأنها سوف تصبح الية. ويرى الدكتوران مصطفي ف. وأحمد ع. بأن "أساس القراءة هو التعرف على الكلمات، ثم يأتي الفهم بعدها".

وسنتطرق لكليهما في ما يلي:

التعرف على الكلمات: هناك ميكانزمات تتدخل في عملية التعرف على الكلمة وهي:

- **حركة العين:** تتم القراءة جهرية او صامتة، بتمييز الرموز المكتوبة (حروف، كلمات، أو جمل)، ومعرفتها ويتم هذا عن طريق حاسة البصر، وهناك دراسات كثيرة أجريت لمعرفة نشاط العين أثناء القراءة، بينت بأن العين تتحرك فوق الصفحة باتجاه السطر على صورة قفزات تفصل بينها وقفات، وأن القارئ يدرك الكلمات أثناء تلك الوقفات. وقد أسفرت تلك الأبحاث على أن:

- نقاط التوقف التي تتم من خلالها القراءة، تتراوح من 100 الى 500 ملي ثانية، وهذا حسب الحالة وحسب صعوبة النص.

وفيما يخص القفزات، فانه بين كل وقفتين من 7 الى 9، عند الطفل حجم القفزة حوالي 0.5 كلمة.

وهذا أيضا حسب الحالة وحسب صعوبة النص، لكن لا تعتمد على بعد العين من النص، وبين قفزة وأخرى هناك 25 الى 35 ميلي ثانية، وبما أن كل توقف يدوم تقريبا 200 الى 250 ميلي ثانية، فان العين تبقى ساكنة بالنسبة للنص خلال 9/10 من الوقت، وهناك قفزات رجعية تكون نحو الخلف وتقل مع نضج وتقدم الطفل في العمر وفي اكتساب القراءة، وتلك الحركات تتم لالقاء نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الأولى.

- **الأذن والجهاز النطقي:** بالإضافة الى حركة العين، تشارك في عملية القراءة الأذن والصوت (الجاز النطقي)، فيساعدان على فهم الرموز المكتوبة على الصبورة، يجب أن تقدم مصحوبة بلفظها (خاصة في السنوات الأولى من تعلم القراءة) فيسمعها الطفل ويبصرها في الوقت نفسه، وتقترن الصورة السمعية بالصورة البصرية للكلمة ذاتها، ويجب أن يكلف الطفل بنطقها بعد سماعها وبعد رؤيتها مباشرة، لتقترب الصورة اللفظية (الحركة) بالصورة السمعية (الصوت) والصورة البصرية (الكتابة) ويجب أن يكلف الطفل بنطقها بعد سماعها وبعد رؤيتها مباشرة، لتقترن الصورة اللفظية (الحركة) الصورة السمعية (الصوت) والصورة البصرية (الكتابة).

✓ استخدام السياق في التعرف على الكلمة:

يختلف الصغار عن الراشدين من خلال القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات، فالأطفال هم أقل قدرة ويرجع هذا الى نقص النضج عندهم وكذلك الى بطئهم في القراءة، مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي والفكرة العامة

بكل جزء من أجزاء الجملة. والطفل في استخدامه للسياق، يستعين غالبا بقدراته على الفهم لكي يزيد من حصيلته اللغوية، لهذا لابد من تدريبه على هذه المهارة، لتساعده على التعرف على الكلمة.

- ✓ الذاكرة:

تلعب الذاكرة دورا هاما فيما يستخدمه الفرد من وسائل التعرف على الكلمات. ويتم ذلك من خلال الصورة البصرية وينبغي للطفل أن يكون قادرا على تذكر هذه الصورة البصرية، ليقارن المثير الجديد بالخبرة السابقة.

- ✓ الفهم:

يعتبر العقل عنصرا مهما في عملية القراءة فهو يقوم بنشاط متعدد الأوجه، من تذكر وبادراك ومقارنة وتفكير، وهذا النشاط العقلي بمجموعه يؤدي الى فهم المعاني التي تنطوي عليها الرموز المكتوبة، ولكي يفهم الطفل معاني الكلمات يجب أن ترتبط في ذهنه بمدلولاتها منذ البداية، وهكذا عندما تنمو لغته تزداد مفرداته، يتعلم الكلمات الجديدة ومعانيها، عن طريق شرح الكلمة الجديدة غير المفهومة بكلمة أو بجملة مفهومة.

ويبقى دائما هدف القراءة هو فهم المعنى أي ربط الصحيح بين الرمز والمعنى واخراجه من السياق.

(ابن صافية،2002،2001)

6 اضطرابات القراءة:

بصفة عامة يمكن التحدث عن أربعة أنواع من اضطرابات القراءة، وهي كالتالي:

- ✓ عسر القراءة المكتسب (LES ALEXIES):

يعود اكتشاف هذا الاضطراب الى القرن التاسع عشر، وهو يعرف على أنه فقد القدرة على القراءة نتيجة لإصابة عصبية ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من عسر القراءة المكتسب حسب المصطلحات الإنجليزية وهم:

✓ عسر القراءة المكتسب المصاحب لحبسة بروكا:

المتمركزة في المنطقة الجبهية الأمامية والتي تؤدي الى:

– صعوبة في قراءة الكلمات النحوية.

– صعوبات في فك رمز الكلمات غير المعروفة.

– إصابة على مستوى قراءة الحروف ولكن مع الاحتفاظ بإمكانية تعيينها أو الإشارة اليها، ويطلق عليها البعض فقد القدرة على قراءة الحروف ولكن مع الاحتفاظ بالقدرة على قراءة الكلمات.

✓ عسر القراءة المكتسب الموازي لحبسة فرنيكي:

وهو يرتكز في المساحة الصدغية الخلفية، وهو يؤدي الى:

– الاستبدال اللفظي أثناء القراءة أو استبدال الكلمات بكلمات أخرى وهو يشبه الاستبدال الذي يحدث على مستوى اللغة الشفوية.

– فهم غير ثابت.

✓ عسر القراءة المكتسب أو الصافي:

وهو الذي يظهر منعزلا، دون أعراض أخرى ويمكن تلخيصها في نوعين أساسين:

- عسر القراءة المكتسب المصاحب لاضطرابات كتابية:

وهو راجع الى إصابة على مستوى المساحات الجدارية le gyrus angulaire وهو يتميز ب:

– علامات حبسية قليلة جدا، وخاصة نوع فقد الكلمات (manque du mot).

– كتابة مضطربة بقدر اضطراب القراءة.

– قراءة صعبة للكلمات والحروف.

– اضطراب شائع في الاستراتيجية الخطية من اليمين الى اليسار بالنسبة للغة العربية فهم يخص القراءة مع قلب مواضع الحروف أو المقاطع.

- عسر القراءة المكتسب المصاحب لاضطراب في التعرف:

يلاحظ على المصاب بهذا الاضطراب:

– فقد التعرف المباشر على الكلمات.

– الاحتفاظ بكتابة صحيحة وهو شكل استثنائي للألكسيا بدون مشكلات على مستوى الكتابة ولكن مع إمكانية الربط بين مؤلفاتها.

- تأخر القراءة البسيط :وهو يظهر في السنوات الأولى من تعلم القراءة وحتى لدى القراء العاديين، ذوي الذكاء العادي لكن سرعان ما يختفي وهذه الميزة هي التي تساعدنا على تمييزه عن عسر القراءة الحقيقي لأنه لا يمكننا التمييز بين الأخطاء المرتكبة من طرف الأطفال المتأخرين من حيث القراءة والأطفال المصابين بعسر القراءة.
- اضطراب القراءة الالزامي L'EPERLEXIE: الذي يمكن وصفه على كونه مرآة لعسر القراءة حيث أن المصاب بهذا الاضطراب يتميز بقدرات عالية على مستوى فك رمز الكلمات وبمشاكل كبيرة على مستوى الفهم، وحسب بوتون وريل (BENTON ET REAL) فان هذا الاضطراب يمثل احدى صور عسر القراءة، ودليلهم في ذلك أنه يؤدي الى قراءة مضطربة بما ان المصاب به لا يصل الى فهم ما قرأه.

كما أن هذا الاضطراب يخص الأطفال اللذين يتميزون بإمكانيات مبكرة على القراءة (قبل سن الخامسة)، وتتصف القراءة لديهم بكونها ذات طابع قيصري أو الزامي، مما يتعارض مع الاضطرابات المعرفية واللغوية الحادة.

ونجد أيضا أن المصابين بهذا الاضطراب يظهرون بعض الخصائص الملاحظة في اضطراب انفصام الشخصية بدرجات متفاوتة، كما تتميز القراءات لديهم ب:

- إمكانية عالية على مستوى التجميع والادراك الكلي.

- إمكانيات عالية للمصاب على مستوى اللغة الشفوية بالمقارنة مع سنه ومستوى ذكائه (الذي غالبا ما يكون منخفض في هذه الحالة).

- في حين أن قدراته على مستوى الفهم ضعيفة جدا بالمقارنة مع مستوى القراءة لديه وصعوبة الفهم تخص النصوص، الفقرات، الجمل وحتى الكلمات.

- تتميز الذاكرة قصيرة المدى لديه بكونها عادية أو فائقة، الشيء الملاحظ على الأطفال المصابين بانفصام الشخصية.

- عسر القراءة: تعرف الفدرالية العالمية لعلم الأعصاب عسر القراءة على أنه اضطراب تعلم القراءة، يظهر في ظل ذكاء عادي، في غياب اضطرابات حسية أو عصبية، وفي ظروف مدرسية مناسبة، وتناسق ثقافي واجتماعي كافي، وهو يرجع الى اضطرابات في الكفاءات المعرفية الأساسية وهي في أغلب الأحيان ذات طابع تكويني.***(بومعراف،2001،200)***

ملخص الفصل:

قمنا في هذا الفصل بالتطرق الى تعريف القراءة والتي عرفت على انها نشاط معقد يحتاج الى ميكانزمات سمعية، بصرية وحركية، لا يعني ذلك التعرف فقط على الأصوات، ولكن فهم معاني الكلمات ويتطلب ذلك الذكاء العام، وحتى كل خبرة من خبرات الشخص.

كما تطرقنا الى عوامل اكتساب القراءة ومنها العوامل الجسمية (البصر، السمع)، والعوامل العقلية والاجتماعية، واكتساب الطفل لمفهومي الزمان والمكان، كما عرضنا طرق تعلم القراءة كالطريقة التحليلية ويتفرع منها (طريقة الحروف، الطريقة الصوتية، الطريقة المقطعية) ثم الى الطريقة التركيبية منها (طريقة الكلمة، طريقة الجملة)، والطريقة المزدوجة التي تجمع الطريقتين التحليلية والتركيبية، وكذلك عرضنا الشروط والمهارات اللازمة لتعلم القراءة والى القدرات التي تتدخل في عملية القراءة كحركة العين، الأذن والجهاز النطقي، الذاكرة والفهم وفي أخر الفصل تناولنا اضطرابات القراءة.

الفصل الثاني:

عسر القراءة

تمهيد:

يعد عسر القراءة من الاضطرابات الأكثر انتشارا في الوسط المدرسي، والأكثر شهرة بالنسبة لاضطرابات التعلم الأخرى، بحيث يواجه الأطفال صعوبات على مستوى عملية القراءة رغم ذكائهم العادي، وهذا قد يؤدي الى فشلهم الدراسي نظرا لأهمية القراءة.

1 التطور التاريخي لعسر القراءة:

يمكننا اعتبار أن الدراسة الأولى قان بها بروكا عندما نشر نتائج تشريح جثة مريض يعاني من فقدان القدرة على الكلام (عاجز عن الكلام) في عام 1861، فقد وصف بدقة مكان الإصابة الدماغية والتي تسمى بمنطقة بروكا نسبة له.

بحيث هذه المنطقة تشارك في الجانب الحركي للغة، وفي انتاج الكلمات والتعبير عنها، كما أنه مقر برمجة الحركة اللازمة للنطق، وتعتبر منطقة معالجة المعلومات التي تهدف الى تنسيق الحركات المشاركة في اللغة المنطوقة.

بعد حوالي عشر سنوات يسلط كارل ويسنيك، الذي لا يزال يعاني من فقدان القدرة على الكلام الضوء على منطقة أخرى: منطقة ويسنيك، انه مقر الفهم الشفوي والكتابي، تشكل هذه المنطقة منطقة تخزين محتملة للتمثيل السمعي للكلمات.

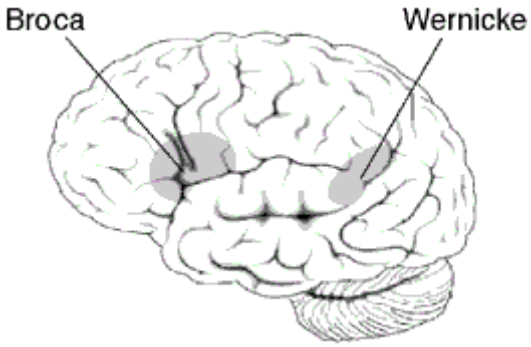
ان اللغة هي وظيفة جانبية للدماغ:

- نصف الكرة الأيسر لأصحاب اليد اليمنى.

- نصف الكرة الأيمن لأصحاب اليد اليسرى.

كما يتيح قربه من القشرة الحركية ربط الوظائف الحركية ووظائف اللغة مثل التحدث بلغة الإشارة.

اذن فان منطقة ويسنيك مرتبطة بمنطقة بروكا.



Aire de Broca et de Wernicke – Image Wikipédia

كما ان عسر القراءة هو مصطلح صاغه رودولف برلين في عام 1887 في ألمانيا لوصف عدم القدرة على القراءة.

تأتي كلمة dyslexia من اليونانية، dys هي بادئة ازدراء تعبر عن فكرة الصعوبة او سوء الحظ وتعني lexia الكلمة، اللغة المكتوبة.

في عام 1891، وصف Jules Dejerine لأول مرة متلازمة خلل الترابط بين نصفي الدماغ، هؤلاء هم في الواقع بالغون تمكنوا من القراءة ولكنهم فقدوا هذه القدرة بعد إصابة دماغية (عسر القراءة المكتسب).

قبل عشر سنوات، تحدث W.Pringle عن "العمى اللفظي الخلقي"، افترض Hinshelwood في عام 1917 ان هذا الاضطراب مرتبط بخلل في الوظائف الدماغية المتعلقة الذاكرة البصرية للكلمات، كما قد وصفهم بأنهم أطفال أذكياء ولكنهم غير قادرين على تعلم القراءة.

من هنا نكتشف بأنها ليست مسألة ذكاء!

ثم نلاحظ اننا نتجه نحو مشكلة بصرية، أكثر دقة من قصر النظر ولكن من المفترض أ، تشرح بشكل خاص العديد من انقلابات الحروف.

في هذا الوقت تم الاعتقاد بأن القراءة عملية بصرية.

في عام 1925، وصف Samuel T.Orton الارتباك البصري لحروف المتقاربة، تحدث عن "علامات ملتوية" (strephosymbolia) ويكتب ان هذه الصعوبة لا ترتبط فقط بمشكلة بصرية، انما يظن يأن هذا مرتبط بعدم تناسق في الدماغ، ثم يعتقد أن السبب في ذلك هو لأن أحد نصفي الدماغ لا يسيطر بشكل كاف على الأخر.

كما تأثر بأعمال هيلين كيلر (الصماء والمكفوفين والبكم والتي تمكنت من الحصول على شهادة جامعية) وجريس فيرنالد (التي كانت رائدة في البحث في تدريس القراءة العلاجية)، في بحثه عن طريقة لتعليم القراءة باستخدام وظائف الدماغ "نصف الدماغ الأيسر" و"نصف الدماغ الأيمن".

عمل أورتن بعد ذلك مع عالمة النفس Anna Gillingham لإنشاء نموذج تعليمي مناسب، والذي سيؤدي الى الأساليب الأولى للتعليم متعدد الحواس.

في تلك السنوات، اثبت عمل ايزابيل ليبرمان ان القراءة هي قبل كل شيء ربط اللغة المكتوبة باللغة الشفوية.

وفي 1985، شكك ريتشارد اولسون في حقيقة أن العائلات المصابة بعسر القراءة يمكن ان يكون لديها العديد من الأفراد المصابين بعسر القراءة، ثم ينتقل الى المقارنة مع التوائم المتطابقة وغير المتطابقة، وهناك اكتشف نوعا معينا من الكفاءة الجينية للقراءة.

فيبدوا ان الاختلاف بين التوائم المتطابقة وغير المتطابقة على العكس يختفي عندا تتعلق بالقدرات المعجمية، لذلك تشير الدراسة الى أصل وراثي.

في عام 1985، أدرك Vogler احتمالية خطر الإصابة بعسر القراءة لدى طفل من نسب عسير القراءة.

تعطي الدراسة النتائج التالية:

-بالنسبة للذكور 40% أن يكون من أب يعاني من عسر القراءة و35% لأم تعاني من عسر القراءة.

-بالنسبة للبنات هناك فرصة بنسبة 17% في أن يكون لديها أب يعاني من عسر القراءة ونفس الشيء لأم تعاني من عسر القراءة.

في عام 1988، أظهر Petersen أن هناك اختلافا في التنشيط بين قراءة كلمة مكتوبة بصوت عال وتقديم فعل مرتبط بتلك الكلمة، انه أول من يسلط الضوء بفضل PET (مقياس يقيس مستوى الجلوكوز في خلايا الدماغ أثناء نشاطها) المناطق المعنية: المنطقة الجبهية السفلية اليسرى، المنطقة الصدغية الخلفية اليسرى.

منذ عام 1997، تدخل ميشال حبيب (Michel Habib) في عدة دراسات.

يتبنى فريق علم الاعصاب وعلم النفس العصبي من مستشفى جامعة مرسيليا ومختبر النطق واللغة معا المبادئ التي وصفتها باولا تالا (PaulaTallah) ومايكل ميرزينيتش (MichaelMerzenich) حول نظرية نقص الانتباه لاضطرابات اللغة (لن يكون الدماغ قادرا على معالجة المعلومات السمعية الموجزة في تتابع سريع).

على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من امراض مختلفة في اللغة الشفوية والمكتوبة، تم اجراء تدريب يومي على مدى عدة أسابيع.

كانت النتائج مرضية للغاية، بل مذهلة ونعتقد بعد ذلك اننا ربما وجدنا الامل في علاج فعال.

لسوء الحظ، فيما يتعلق بالجانب الفريد لعسر القراءة، يبدوا مرة أخرى ان اللغة الشفوية ليست عنصرا حاسما كما يمكن ان يكون الوعي الصوتي.

تبع ذلك دراسة ثانية قام بها حبيب، شملت 12 طفلا، (6 في مجموعة الدواء الوهمي، و6 في المجموعة التجريبية).

المجموعتان متجانستين لتدريب يومي لمدة ساعة يوميا لمدة 5 أسابيع، تظهر النتائج تحسنا فوريا ولكن أيضا بعد الدراسة ودائما بعد شهر واحد من تحقيق هذا، نحن نتحدث عن تحسن بنسبة 20% في الوعي الصوتي في المجموعة التجريبية، ترتبط دراسة أخرى بهذه الدراسة بناء على مسابقة معالجة النطق.

الفطرة في تقليل التدريب الذي تم اجراؤه في الدراسة السابقة الى 15 دقيقة، والتدريب الذي يتم خلال جلسات علاج النطق (15 دقيقة لكل جلسة)، ثم من قبل الوالدين على أساس أسبوعي.

بعد 6 أسابيع، تحسن بنسبة 15%. بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و12 عاما، يكون التحسن ملحوظا بينما بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم 6 و7 سنوات، يظل التحسن أكثر تقلبا.

تظهر هذه الدراسة أن 15 دقيقة في الأسبوع كافية للتحسن، وأنه حتى الأصغر سنا (أُل من 6 سنوات) هناك فائدة كبيرة وأيضا أن ربع من الأطفال لا يتحسنون، أدائهم دون ملاحظة شدة أكبر للاضطراب على الفور.

في 2002، نتساءل بعد ذلك عن فعالية تدريب مهام الوعي.

يتم بعد ذلك اجراء دراسة ل JOT (حكم الترتيب الزمني) على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بشكل متجانس قدر الإمكان، النتائج الناتجة هي كما يلي:

- ✓ لا يعرف الطفل الذي يعاني من عسر القراءة إعادة انتاج سلسلة من حرفين ساكنيين.
- ✓ لا يؤدي وضع حرف علة بين هذين الساكنيين الى تحسين ادائهما حقا.
- ✓ يؤدي ابطاء مدة الحرفين الساكنيين بشكل مصطنع الى إعادة أدائهم الى أداء الأطفال غير المصابين بعسر القراءة.

الاستنتاج هو أن دماغ المصابين بعسر القراءة يتطلب مزيدا من الوقت لمعالجة المعلومات وذلك من خلال إطالة مدة هذه المعلومات (تباطؤ الكلام) يمكن هذا أن يقلل من الصعوبات التي يواجهها.

لذلك يبدو أنه سيكزن هناك تأثير مفيد للتدريب الزمني الصوتي، كلما زاد ضعف الأطفال في مهمة JOT (حكم الترتيب الزمني) (jugement d'ordre temporel)، كلما كان التدريب الزمني الصوتي المكثف مفيدا.

في هذه الأثناء، في عام 2000، يتحدث إيشاي ISHAï ، الذي يركز بحثه على الآليات المتضمنة في تحليل وجه الإنسان ، عن تنشيط المنطقة القذالية الصدغية أثناء التعرف على الكلمات المكتوبة.

في عام 2004، مهتمًا بعمل السيد ألفيس دا سيلفا ، حول "متلازمة الوضعية" (أعيدت تسميتها لاحقًا بـ "متلازمة التحسس الحسي" أو ما زالت تسمى علم وضعية لشبونة) « syndrome sensori-proprioceptif »، أجرى الدكتور باتريك كويرسيا Patrick Quercia (قسم طب العيون في مستشفى جامعة ديجون) وعالم الفسيولوجيا العصبية فابريس روبيشون Fabrice Robichon (جامعة بورغوندي ، ديجون) دراسة لتقييم وجود اضطرابات في الحس العميق في مجموعة من الأطفال المصابين بعُسر القراءة.

في عام 2006، كانت نتائج هذه الدراسة بعيدة كل البعد عن تلبية التوقعات الواردة في هذه الدراسة وحتى تكشف أن العجز المعرفي لدى بعض الأطفال يتفاقم تحت العلاج الوضعي.

لم تثبت أي دراسة علمية حتى الآن وجود صلة بين عسر القراءة ومتلازمة التحسس الحسي.

لا يبدو أن أحدًا ينكر أن عسر القراءة يمكن أن يكون مرتبطًا بمشكلة إدراكية لأننا نتحدث حتى عن اضطرابات متعددة الحواس.

في عام 2005، سلطت كارول وموجان وجودمان وميتزر Caroll, Maughan, Goodman et Metzer الضوء على العلاقات بين صعوبات القراءة والمشكلات العاطفية / السلوكية.

أكدت دراسة قام بها فلوس وبرتراند وزيجلر وبيلارد على أطفال Ce1 في مدينة باريس وجود علاقة بين عدم الانتباه وصعوبة القراءة وتحدد التأثير السلبي لقصور الانتباه على معرفة القراءة والكتابة المبكرة. تسلط هذه الدراسة الضوء أيضًا على شيئين:

- الوعي الصوتي هو مؤشر القراءة.

- تباين الوعي الصوتي متجذر في العوامل الاقتصادية والاضطرابات السلوكية (نقص الانتباه).

في عام 2007 ، أوضح راموس هذه النقطة بتحديده (مقتطف من عالم التعليم ، مارس 2006):

* التدريس المنهجي لفك الرموز أكثر فعالية من التدريس غير المنتظم أو الغائب.

* يكون التدريس المنهجي لفك التشفير أكثر فاعلية عندما يبدأ مبكرًا منه عندما يبدأ بعد بداية تعلم القراءة.

*يحصل الأطفال الذين يتبعون تعليمًا منهجيًا لفك الشفرات على نتائج أفضل من الآخرين ، ليس فقط في قراءة الكلمات ، ولكن أيضًا في فهم النص (على عكس الأفكار التي يتم تلقيها حول الآثار الضارة لفك الشفرة والتي قد تؤدي إلى التمتمة دون فهم).

*يتفوق التدريس المنهجي لفك الشفرات بشكل خاص على الأساليب الأخرى للأطفال المعرضين لخطر الصعوبات في تعلم القراءة ، إما بسبب ضعف اللغة الشفهية ، أو بسبب الخلفية الاجتماعية والثقافية المحرومة.

* طالما يتم تدريس فك الشفرة بشكل منهجي ، فلا يهم ما إذا كان النهج تحليليًا إلى حد ما (من الكلمة أو من المقطع إلى الصوت) أو تركيبي (من الصوت إلى المقطع والكلمة).

* ويضيف أيضًا أن هذا يجب أن يأخذ في الاعتبار أيضًا بناء الجملة ، وفهم النص ، وبعبارة أخرى المعنى ، الكتابة ...

نشر ستانيسلاس ديهاين Stanislas Dehaene ، عالم النفس المعرفي وعالم الأعصاب في عام 2007 "الخلايا العصبية للقراءة". يبدأ بتوضيح أن فعل القراءة حديث وأن دماغنا لم يخضع لأي تعديل لاكتساب هذه القدرة.

لذلك ينتقل إلى شكل من أشكال إعادة التدريب للتكيف مع هذه المهارة. بعد ذلك ، يسلط الضوء على أن الجانب المرئي متورط في القراءة (تتم قراءة الكلمة في أجسام بصرية ، وبعبارة أخرى ، هناك تباين وفقًا للمدى البصري لدينا). ويوضح أيضًا أن الكتابة المرآة ليست علامة على عسر القراءة ولكنها نتيجة طبيعية لتنظيم المناطق المرئية (المتعلقة بعدم التناسق الطبيعي للدماغ البشري).

إنه يشرح وفقًا للمعرفة الحالية كيف يتعلم دماغنا القراءة وقبل كل شيء يشرح بوضوح أن المسارات الصوتية والمعجمية تعمل معًا عند القراءة، وليس بشكل منفصل.

كما يتحدث عن عسر القراءة من خلال التفريق بين عسر القراءة الحقيقي وهو عصبي وعسر القراءة "الكاذب" المرتبط بأساليب عالمية أو شبه عالمية لتعلم القراءة. ليس كل القراء السيئين يعانون من عسر القراءة.

نحن نعلم الآن أن عسر القراءة يأتي من اضطراب في الفص الصدغي وتغيير في اتصاله.

(https://dysmoi.fr)

2.تعاريف عسر القراءة:

يعرف العسر القرائي (الديسليكسيا) بأنه اضطراب ذو منشأ عصبي خارج نطاق أية إعاقة عقلية، أو حبسة، وغير مرتبط بعوامل ثقافية أو بيئية، أو بعدم الرغبة في الدراسة، ويكون معدل الذكاء لدى الشخص عاديا أو فوق العادي. ***(عبابنة، 2010)***

تعريف دومور نافات (Demeur Navet ;1993):

"الطفل المعسر قرائيا هو الذي يعلني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة)، رغم ذكائه العادي وتمدرسه المنتظم وخلوه من الاضطرابات الحسية (السمعية البصرية)".

حدد الطفل المعسر قرائيا على أنه:

- يجد صعوبة في تعلم اللعة المكتوبة.

- يمتلك ذكاءا عاديا.

- يحضى بتمدرس منتظم.

- خلوه من الاضطرابات الحسية. ***(حاج صابري، 2005،2004).***

يقترن بمصطلح صعوبات القراءة مصطلح عسر القراءة (dyslexia) والذي عرفه (فريرسون) بأنه "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية". وتعد الصعوبات القرائية من أكثر الحالات انتشارا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تعريف موسوعة مكميلان الأسرية (Macmilan Family ekcyclopedia): "ان العسر القرائي يشير الى قدرة ضعيفة لقراءة أو فهم ما يقرؤه الفرد، بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب بالمخ. وهي تتراوح من قصور بسيط الى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة ويستخدم المتخصصون العسر القرائي النوعي للإشارة الى عدم القدرة على القراءة. بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع والذي لا يعزى ضعف تعلمه الى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي، اضطراب انفعالي أو تلف المخ. ***(حاج صابري،2005،2004)***

3.النظريات المفسرة لعسر القراءة:

- التوجه الطبي-البيولوجي biological-medical approach :

يمكننا القول أن جل هذه الأسباب توثق للعلاقة بين الوراثة، وخلل عمليات الكيمياء الحيوية، وخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي والنواقل العصبية والصعوبة في القراءة، وقد كشف استخدام التقنيات الحديثة في التشخيص مثل استخدام التصوير القائم على التدفق البوزيتروني (Positron emission temography (PET))، وصور الرنين المغناطيسي (MRI) magnetic resonance imaging، وصور الرسام المغناطيسي Magneto Encephalo Graphy عن وجود علاقة حقيقية بين الوراثة وخلل الجهاز العصبي المركزي وصعوبات القراءة

فأصحاب هذا الاتجاه يرجعون صعوبات القراءة الى العديد من الأسباب التي يمكن اجمالها في:

* توارث صعوبة القراءة، حيث وجود انتشارها في أسر بعينها، كما أن نسبة انتشارها لدى التوائم المتماثلة أكبر من نسبة انتشارها لدى التوائم المتشابهة.

* أن القراءة الجينوم (كتاب الشفرة الوراثية) للأطفال المصابين بصعوبات القراءة عبر جنسيات مختلفة ومن أقطار عديدة حول الكرة الأرضية كشف عن وجود أصل وراثي لصعوبات القراءة.

* وجود عيوب في الفص الصدغي Planum temporal لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، ومن المعروف أن هذا الجزء من المخ يلعب دورا فعالا في تجهيز الصوتيات أثناء القراءة.

* وجود تلف في منطقة فيرنك Warnock's Zone، وهي منطقة تلعب دورا رئيسيا في أداء المهام اللغوية.

* عدم تماثل النصفين الكرويين لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

* وجود عيوب أو شذوذ عن العادي في بعض تلافيف المخ Brain gyrus .

* كشفت تقنية التصوير البوزيتروني (PET) وجود خلل في التزامن الاشاري Synchrony في المسار العصبي الواصل بين الفصين الخلفي والأمامي Posterior–Anterior في النصف الأيسر من المخ.

* الزيادة النسبية في كهرباء المخ في منطقة القشرة المخية الأمامية Anterior brain cortex.

* وجود تلف في المنطقة الجدارية–الصدغية، وهي المنطقة التي تتضمن العديد من التلافيف المخية، والتي تعد مسئولة عن رسم خريطة جرافيمية فونيمية (الصويتية) للكلمات المكتوبة.

* وجود خلل في تكسير بعض النواقل العصبية (الكولين ستيريز) على أية حال، اننا في هذا المجال نجد أن طرخا متعاظما لاعتبار الأساس العصبي لصعوبات القراءة أساسا ذات أهمية في تفسيرها بديلا عن الأساس التكويني، فمنذ أمد بعيد وعلماء طب العيون يصفون صعوبات القراءة على أنها حالة عمى الكلمة Word Blindness غالبا ما يرجع لخلل وظيفي في الناحية البصرية، أو لوجود تلف في مناطق معينة من مناطق المخ، وهو ما يزكى الاعتقاد الراسخ القديم منذ أيام أورتون (1925م) الذي يرى أن صعوبات القراءة ترجع لوجود تلف في مخ هؤلاء الأفراد.

– نموذج العمليات النفسية–العصبية Neuro–Psychological processes model:

هذا التوجه من التفسير غالبا ما يربط اضطراب الاستماع ومهاراته أو العمليات بالخلل في الجهاز العصبي المركزي، الا أن خلاصة القول تشير الى أنه يمكننا القول بأن من الأسباب الأخرى التي يمكن أن تفسر لماذا يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في الفهم الاستماعي تلك الأسباب التي تتعلق بالقدرة على التركيز والانتباه على المدخلات السمعية المستهدفة، وعزلها عن الخلفيات والمثيرات السماعية المنافسة، أي أنهم يعانون من قصور في التركيز والانتباه، وفصل

الشكل عن الأرضية لقصور في الإشارات العصبية الصادرة من الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System أثناء ممارسة عملية الاستماع وهو أمر منطقي لالتقائه واتفاقه مع الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ولأن الاستماع يلعب دورا مهما في عملية التعليم، حيث تعد مهارات الاستماع من المهارات الحيوية لدى تعليم الأطفال بخاصة وذلك لأنه يتم الاعتماد على هذه المهارات بصورة مكثفة في التعليم والتواصل داخل الفصل، ومن هنا نجد الأطفال أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يوصفون بعدم قدرتهم على مسايرة زملائهم في التعليم داخل الفصل الدراسي، وأنهم لا يحققون مستوى تعليمي يتناسب وما يمتلكونه من طاقات وقدرات، هذا الى جانب ما يتسمون به من قصور في المهارات الاجتماعية وبخاصة داخل الفصل الدراسي واللغة المقروءة، ولأن القراءة تمثل النظام اللغوي الرئيسي الثالث الذي يتأثر بالاستدخال المشوه لما يتم سماعه، فان الاضطراب السمعي يؤدي الى تخزين مشوه للكلمات، وهو ما يؤدي الى صعوبة القراءة.

- التوجه النفس–معرفي العصبي Psycho cognitive neurologoy:

- نظرية فرضيتي القصور المزدوج The double deficit hypothesid theory:

ظهرت فرضيتي القصور المزدوج على يد وولف سنة 1999 (WOLF ;1999)، لتتخذ مسارا في تفسيرها لصعوبات القراءة ينأى بها عن التفسيرات الأحادية، لذا تجد هذه النظرية تكامل في تفسيرها لصعوبات القراءة بين النواحي المعرفية والنفسية والعصبية في ان واحد.

حيث تفترض هذه النظرية أن هناك بعض الأفراد المصابون بصعوبات القراءة ترجع مشكلاتهم الى القصور في الوعي الصوتي Phonological awareness، بينما يوجد أفراد اخرين منهم، ترجع مشكلتهم بسبب قصور في سرعة التسمية Rapid naming وتكون النتيجة وجود خلل

Disruption في الارتباط أو الواصلة العصبية في المخ بين المعلومات الصوتية أو الأورثوجرافية Orthographic and Phonological Information واللتان تعدان من العمليات ذات الأهمية الكبرى في الأداء المتسم بالطلاقة عند ممارسة فعل القراءة، أما الفئة الثالثة فإنها تعاني من قصور في كل من الوعي الصوتي وسرعة التسمية، وهذا القصور المزدوج Double deficit يعد من القصورات الأشد حدة، وهو ما يؤثر في إمكانية وسرعة تحويل الحرف الى الصوت، وهو ما يؤثر بالتبعية في سرعة التعرف على الكلمة وتسميتها.

وعلى هذا توجد ثلاثة أنواع صعوبات القراءة تتمثل في:

* صعوبات القراءة الناتجة عن قصور الوعي الصوتي.

* ديسلكسيا ناتجة عن بطئ التسمية.

* صعوبات قراءة ناتجة عن قصور في الوعي الصوتي مع بطئ التسمية في ان واحد.

وقد ذهب وولف (1999م) في نظريته هذه الى أن القصور في سرعة التسمية التتابعية أي تسمية المثيرات متتابعة التدفق، من مكونات التجهيز الأورثوجرافي، مكونا جوهريا ومركزيا كمكون القصور أو الصعوبات الصوتية في صعوبات القراءة، وقد ذهب وولف ابرازا لأهمية الناحيتين الأورثوجرافية والصوتية الى التأكيد على أن بحث المكونات المعرفية التي تكمن خلف الناحيتين الأورثوجرافية والصويتية في علاقتها بالمخ، يعد من الأهمية بمكان لتزويدنا بالفهم الصحيح في معرفة فهم الأسباب وعلاج صعوبات القراءة.

- النظرية الترابطية Association theory:

ان دراسة المخ من خلال استخدام التقنيات المتقدمة في أخذ تصوير للنشاط العصبي للمخ لدي ذوي صعوبات القراءة قد أوضحت أهمية الدور الكبير الذي تلعبه الناحية الصوتية في صعوبات القراءة وأسبابها، والعكس صحيح، وما يلعبه التجهيز الصوتي في اكتساب القدرة على القراءة حيث يلعب الوعي الصوتي دورا كبيرا في القدرة على تحديد مكونات الأصوات التي للكلام، وكذلك القدرة على المعالجة العقلية لمكونات الأصوات للكلام، والتجهيز الصوتي، ومن هنا فقد وجد أن الوعي الصوتي ذات تأثير فعال في التباين والاختلاف الحاصل في مهارات القراءة في جميع المراحل العمرية المختلفة، وحتى لدر أطفال الحضانة الذين لازالوا يحبون في تعلم الحروف الهجائية ومبادئ التهجئة، وكل ما تقدم من نواحي قصور يرتبط بنشاط كهربة المخ في الأماكن المسؤولة عن ذلك.

ومن هنا نرى نظريته مثل النظرية الترابطية تشير الى أن القصور في الوعي الصوتي يتعدى دوره بالتأثير في النواحي الادراكية والمهارات المعرفية ومن ثم لا غرابة أن نجد تأثير الوعي الصوتي ينتشر عبر مناطق المخ المختلفة، أي أن القصور في الوعي الصوتي يرتبط به قصور في العديد من المهارات الادراكية والمعرفية، والكل مرتبط بطبيعة نشاط المخ والقصور فيه.

ولقد أظهرت الدراسات التي اهتمت بالإعاقة الخاصة في اللغة ممن يتسمون بالضعف في اللغة المنطوقة والمصحوبة بمشكلات في القراءة، أوضحت هذه الدراسات، أن هؤلاء الأطفال في حاجة الى وقت أطول في التجهيز السمعي المتتابع لتمييز هذه المدخلات السمعية أو لتمييز تتابعها، وكذلك لتمييز بين الصويتيات، كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في دمج أصوات هذه المدخلات السمعية في تجمعات صوتية لتكوين الكلمات في وقت قصير، أي يحتاجون وقت أطول لإنجاز ذلك.

- اتجاه الأعراض المتعددة Multi approach:

يرى أصحاب الاتجاه المتعدد أن صعوبات القراءة ترجع الى صعوبات معرفية أساسية (Fundamental cognitive disabilities (FCD)) متنوعة معتبرا إياها أصل صعوبة القراءة وسببها، هذه الصعوبات تتمثل في:

القصور في مهارات التجهيز البصري Visual Processing، الوعي الصويتي، والذاكرة قصيرة المدى.

وينوه الاتحاد العالمي لعلم الأعصاب الى أن أسباب صعوبات القراءة لا يمكن ردها الى سبب واحد، فلو كانت صعوبات القراءة ترجع الى سبب واحد لكانت أعراضها واحدة، ولعل الاختلاف الكبير في الأسباب التي تكمن خلف صعوبة القراءة يمكن تفسيره في ضوء أن صعوبة القراءة ليست نوعا واحدا بل أنواع متعددة ومتنوعة تكمن خلفها أسباب متنوعة، وفي هذا الاطار يشير الدر وروزينهاوس الى أن صعوبات القراءة ترجع للعديد من الأسباب، فهناك من يرجعها الى أسباب دافعية–انفعالية، أو أسباب بيئية أو أسباب عقلية معرفية، أو لأسباب نفسية حسية، أو لأسباب عصبية نمائية، وهناك من يعتبر صعوبة القراءة عرضا يتسم بالضعف في التجهيز اللفظي والتي تعد نتيجة للصعوبات الصوتية.

- التوجه النمائي Developmental Approach:

لا يتوقف تفسير صعوبات القراءة حد ما ذكر بعاليه، فهناك من يرى أن سببها يرجع الى النمو غير المتناسق، أو النمو الشاذ، أو التأخر في النمو.

ان اعتبار صعوبات القراءة حالة من الشذوذ أو عدم الاتساق في النمو أو التأخر فيه انما يتأتى من أن فرض القصور الصوتي الذي يفسر في ضوئه صعوبات القراءة أو يعول عليه كثيرا، لا يعد

من المكونات التي لا توجد لدى كل حالات صعوبات القراءة، فبعض الحالات تعاني من القصور في هذه العملية، بينما اخرون لا يعانون من القصور في هذا الجانب، لدرجة أنك تجد من ذوي صعوبات القراءة من يتسمون بالسلامة وبما يوازيُ أقرانهم فهم النصوص المقروءة أو التجهيز السيمانتي (المعنى والدلالة)، كما تجد من يتسم بالسلامة في فهم المفردات أو حنى في النواحي المتعلقة في تجهيز التراكيب والتعابير اللغوية وفي هذا السياق يمكننا القول بأن الفرد ذا النمو الطبيعي والعادي يختصر العلاقة بين أنماط التهجي وما يقابلها من منطوقات أثناء فترات النمو في القراءة، وأنه يمكنه أن يستخدم المعرفة التي تكونت بديه في هذا الجانب كمعلم ذاتي لنفسه، أي كما لو كان ذاته وحدة تدريس لذاته Self teaching device.

- النظرية التأثيرية Influentral theory:

النظرية التأثيرية تركز بصورة أساسية على الاستماع في علاقته بالصعوبة في القراءة، أي أنها لا تركز على القراءة سواء كانت جهرية أو صامتة.

اننا طبقا للنظرية التي اقترحها طلال ورفاقه هو أن الأطفال ذوي الإعاقة في تعلم اللغة يما في ذلك ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في تجهيز المثيرات السمعية التي تعرض بسرعة، وأن من المعروف ان التجهيز السمعي السريع للمثيرات يعد عاملا جوهريا وفعالا في ادراك الكلام ولاسيما عند الوقف على الحروف الساكنة (أي الحروف الصحيحة في اللغة العربية) Consonant، وطبقا لهذه النظرية فان القصور أو الصعوبة في سرعة تسمية المثيرات السمعية يسبب قصورا في ادراك الكلام وبها يجعل الطفل كفء في اجراء التمثيلات الصوتية.

وبرغم هذه النظرية تعظم من سرعة في التجهيز، الا أن نوع هذه السرعة في نظرية فرضيتي القصور المزدوج يخص المثيرات القروءة، بينما في النظرية التأثيرية فان السرعة تخص تجهيز المثيرات المسموعة.

- **التوجهات الادراكية Perceptual Approaches:**

التوجه الادراكي واحد من أهم التوجهات التي عول عليه كثيرا في تفسير صعوبات القراءة سواء كان ذلك يتعلق بالادراك البصري أو الادراك السمعي، ففرض القصور في الادراك يعد من الفروض التي عول عليها في هذا المجال ورغم شيوع هذا التوجه في تفسير صعوبات القراءة الا أن القصور في الادراك البصري أساسا للصعوبة، وفريق اخر يرى أن القصور في الادراك السمعي هو أساس صعوبة القراءة.

- **التوجهات الادراكية البصرية:**

يتخذ أصحاب التوجهات الادراكية ثلاثة مناح لتفسير صعوبات القراءة أخذها منحى اضطراب الادراك السمعي Auditory Perception، أما المنحى الثالث فهو منحى التطابق الادراكي الحركي Perceptual–Motor–Matching، حيث يرى أصحاب المنحى الأول أن مشكلة ذوي صعوبات القراءة ترجع الى العديد من نواحي القصور المتعلقة بادراك الحروف المطبوعة كعدم تمايزها عن بعضها البعض، أو انعكاسيتها، وهي المشكلة التي يشار اليها بالمراوية كأن يعكس، أو القصور في مهارات تمييز الشكل–الأرضية، الاغلاق الادراكي البصري، والتمييز البصري بين المثيرات المطبوعة (الشكل واللون والحجم)، وهو ما يؤكد الرأي القائل بأن صعوبات القراءة تعد نتيجة لمشكلة تخص القصور في الانتباه والادراك البصري، وهو مايتفق مع فرض القصور البصري الذي ادعاه أورتون سنة (1917م)، والذي ينتج عنه حالة عمى الكلمة word Blindness.

أما أصحاب التوجه الثاني فيرجعون صعوبات القراءة الى الاستدخال السمعي المشوه لسلاسل الصويتيات أو الكلمات المتدفقة، أو لعدم التمييز أو الوعي السمعي، أو لقصور الذاكرة السمعية التتابعية.

في الوقت الذي يذهب فيه أصحاب الاتجاه الثالث الى تفسير صعوبات القراءة في ضوء عدم اتساق الادراك مع الحركة، مما يجعل الطفل يعيش في عالميين منفصلين، وهما: عالم الادراك وعالم الحركة، الأمر الذي يفقد الطفل الثقة في كل ما يحيط به، وهو ما ذهبت اليه نظرية كيفارت.

- **التوجهات الادراكية-السمعية:**

المتأمل لأدبيات صعوبات القراءة يجد في مقابل أن فرضية الاضطراب في الادراك السمعي قد لاقت الكثير من الاعتراضات من قبل العديد من الباحثين، وبخاصة من الذين يتشيعون لفرض القصور في الادراك البصري، حيث يذهب أصحاب هذا الافتراض الأخير الى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبة في الادراك الكلي للكلمة، حيث تجدهم يعتمدون في قراءتهم على الطريقة التتابعية في القراءة، أو ما يمكن أن نسميه بطريقة القراءة القائمة على الاسراف في التجزئ والتحليل، كما تتبدى مشكلاتهم نتيجة ذلك في الاخلال بترتيب الأحرف وهم يقرءون، أو أنهم يزيدون أصواتا لحروف غير موجودة في أصل بنية الكلمة، أو يحذفون أصوات بعض الحروف فلا يحيلونها الى مقابلها الصوتي وكأنهم لا يرونها في بنية الكلمة.***(سليمان،2013)***

4 أسباب عسر القراءة:

ينتج اضطراب عسر القراءة لعدة أسباب وهي:

- **الأسباب الوراثية:**

هي الدراسات التي قام بها الباحثون حول عائلات المصابين بعسر القراءة عند التوائم، وأول من تبنى هذه الفرضية هو السويدي "هالرغان/Halargan" في الخمسينيات فوجدت التطابق بنسبة 100% عند التوائم الحقيقية مقارنة بالتوائم غي الحقيقية، وبالتالي افترض، وأكد أن عسر القراءة راجع الى أصل تكويني وراثي.

ثم جاءت بعده دراسات أخرى تؤكد الفرضية، حيث كانت دراسة مسحية بفرنسا قام بها مجموعة من الباحثين حول التوائم الحقيقية التي تعاني مشاكل في القراءة، فوجد أن نسبة الاضطرابات لديهم هي 89,7%.

وفي سنة 1985 قام كل من "ديكار/Deker " و"فولكار/Fulker"، و"فاندنبورج/Vandenberg" بدراسة معمقة ومنظمة، ووجدوا أن هناك تطابق 70% التوائم الحقيقية، ونسبة 43% عند التوائم غير الحقيقية.

أما سميث (Smith) ومساعديه درسوا 21 عائلة فيها عدد كبير من الأشخاص الديسلكسين وكانت دراستهم على مستوى الكروموزمات فلاحظوا أن هناك خلل يكمن في الكروموزوم 15، وأن هذا الخلل انتقل وراثيا مما أدى الى وجود اضطرابات في القراءة عند الأفراد.

- **الأسباب الاجتماعية والانفعالية:**

يعتبر كل من الاستقرار العاطفي والقدرة على التكيف الاجتماعي من احتياجات الطفل قبل البدء في تعلم القراءة، حيث تعتبر كل من الاضطرابات العاطفية والسلوكية، وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي الظاهرة لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة من بين أسباب عدم القدرة على القراءة، حيث يحتاج الطفل قبل البدء في تعلم القراءة الى الاستقرار العاطفي والصحة النفسية والقدرة على التكيف الاجتماعي، بحيث أن الاستقرار النفسي يجعل الطفل قادرا على التكيف السريع والانسجام مع البيئة التعليمية الجديدة.

- **الأسباب التعليمية:**

ان تعليم القراءة هو بالنسبة للتلميذ احترام قواعدها وكيفية تطبيقها دون أن يعلم الطفل لماذا اتباعها ذو أهمية بالنسبة للمستقبل، ومن الطبيعي أن يجد الطفل المبتدئ بعض الصعوبات في هضم واستيعاب هذه القواعد، وأن يرتكب أخطاء أثناء تطبيقها، لكن الشيء الذي يؤثر سلبا على النمو الطبيعي لعمليتي القراءة والكتابة هو فرض العقوبات على التلميذ الذي لا يحسن أداء احدى أو كلتا هاتين الوظيفتين بمطالبته إعادة كلمة أو جملة لعدة مرات في البيت حتى يضطر لحفضها، وان نجح الطفل في حفظ هذه القاعدة النحوية أو الكلمة عن ظهر قلب، فان نفس هذه الأخطاء تظهر في سياقات أخرى أو في جمل ونصوص أخرى.

ومن بين الطرق التعليمية التي تعد من بين أسباب ظهور اضطراب تعلم القراءة لدى الطفل نجد:

– الفروق الفردية بين التلاميذ: فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ.

– دور المعلم: يلعب المعلم دور جد مهم في عملية تعليم القراءة، فلابد أن يتمتع بتكوين متين يسمح له التعرف على حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها، أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض أن يكون المعلم على دراية بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة، حتى لا يقع في الخطأ.

– طرق التدريس: من بين طرق التدريس التي تخلق اضطرابات في تعلم القراءة لدى التلميذ نجد:

•عدم الاهتمام بوظيفة القراءة كوسيلة لاكتساب المعارف.

•عدم حث التلميذ على المطالعة خارج البرامج المقررة.

•استعمال وسائل لا تجلب الانتباه.

•عدم وجود علاقة بين ما يقرأه التلميذ وما في الواقع.

•طول المنهج الدراسي المقرر.

•تشتت الذهن وقلة الحماس والحوافز.

•الاعتماد الكبير على الاخرين.

- اختلال البنية الفضائية والزمنية والتصور الجسدي:

يحدث الاختلال في البنية المكانية–الزمنية وكذا التصور الجسدي صعوبات في التعرف على ترتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة القائمة بينها، مثل: أعلى، أسفل، يسار، يمين، خلف، أمام...)، وإذا مر وقت اكتسابها فان الطفل يسيء فهمها ويخلط بينها ثم يصعب معرفتها بسهولة.

حيث يظهر لدى الطفل خلط بين الحروف المتشابهة في الشكل مع اختلاف بسيط بين: ض، ص، ط، ظ، ت، ث..... نتيجة صعوبة إدراك الفوارق الشكلية بين هذه الحروف أثناء تعلم القراءة، هاتين العمليتين تكشفان أيضا عن صعوبة إدراك التنظيم التسلسلي للحروف داخل الكلمات، أي التعرف على أن كلمة "لغة" مثلا تتكون من تتابع الحروف "ل" ثم "غ" ثم "ة" فنلاحظ اذن أن العلاقة بين الأحرف الثلاثة علاقة مكانية من حيث أنها تنطلق وفق تسلسل مناسب لكتابتها.

ان صعوبات كهذه تمتد جذورها الى مرحلة قبل مدرسية وكفيلة بأن تعرقل النمو الطبيعي للغة الشفوية والكتابية بالإضافة الى اضطراب القراءة.

- اضطرابات في التحكم البصري والسمعي:

يعتمد الطفل كثيرا على حاسة السمع في التعرف على مختلف أصوات الكلام المسموع والتمييز فيما بينها، وتزداد أهمية وحاجة الطفل للقدرة السمعية كلما تشابهت هذه الأصوات من حيث النطق، كما أن الطفل يعتمد على حاسة البصر أيضا في التمييز بين الحروف المكتوبة وقد يجد صعوبة في التعرف على الحروف المتشابهة من حيث الشكل وكذا الكلمات، فالمشكل ليس على مستوى حاستين السمع والبصر في حد ذاتهما كعجز حسي وانما على مستوى كيفية توظيف وتحريك هاتين الحاستين في عملية القراءة.

وبالتالي فالكثير من الأطفال الذين يعانون من اضطراب القراءة هم قادرون على الكشف والتمييز بين المفاهيم الفيزيائية–الصوتية التي تساهم في إدراك الكلام، لكنهم غير قادرين على استعمال هذه المعلومة من اجل اشتقاق بصورة صحيحة أو أوتوماتيكية البنية الفونولوجية للكلمات المقالة.

(صديقي،2013،2014)

5 مظاهر عسر القراءة:

هناك مظاهر لعسر القراءة تظهر بشكل جلي وواضح على الأطفال، حيث أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

-عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

-عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

ويتم تحديد تلك المظاهر اعتمادا علة فقدان الطفل للقدرات الخاصة بالقراءة مثل: تفسير رموز الكلمات/ النطق بالكلمات كوحدة واحدة/ فهم معاني الكلمات/ فهم مدلولات الجمل وتركيبها/ توفر المفردات اللازمة للقراءة.

ولقد حدد (السرطاوي،1988) بعض المظاهر (الأخطاء) التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة وهي:

-الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها.

-الادخال لكلمات غير موجودة في النص أصلا.

-الابدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.

-التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها، كأن يقرأ الطالب، (حضرت الى المزرعة) فيقوم بتكرار عبارة (حضرت الى) عدة مرات دون اكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة (مزرعة).

-حذف أو إضافة أصوات الى الكلمة التي يقرأها.

-الأخطاء العكسية، حيث يقرأ الطالب الكلمة بطريقة عكسية.

-القراءة السريعة وغير الصحيحة، وحذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

-القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) الكلمات.

-نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.

وهناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التي يجب ذكرها والتي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى.

- التعرف الخاطئ على الكلمة، وتشمل:

* الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى.

* عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.

* قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.

* قصور القدرة على المزج السمعي-البصري.

* الافراط في التحليل.

* عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.

* تزايد الخلط المكاني: حيث تحدث أخطاء في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة.

- القراءة في اتجاه الخاطئ وتشمل:

* الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة.

* تبديل مواضع الكلمات في الجملة.

* انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.

–القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل:

* عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة وذات معنى.

* عدم فهم معنى الجملة.

* القصور في إدراك تنظيم الفقرة.

* القصور في تذوق النص.

- صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل:

* التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة).

* تمييز الحروف المشددة عن غيرها.

* تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.

* التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل (ص، س).

* تمييز التنوين.

* التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المبسوطة.

* تمييز همزات الوصل والقطع.

* صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر الى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.***(القاسم، 2015)***

6 أنواع عسر القراءة:

- عسر القراءة الفونولوجي la dyslexie phonologie:

يعتبر هذا النوع الأكثر انتشارا بين الحالات، فالقارئ يستعمل الطريقة الكلية لهذا نجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات، وبالتالي يجد صعوبة في عملية التجميع هذا ما يؤدي الى خطأ في عملية التحليل الفونولوجي، لكنه بإمكانه أن يقرأ الكلمات لكن ببطء، الا أنه يقوم بأخطاء دلالية.

وقد توصل seymour (1986) من خلال دراسته الى أن أخطاء القلب الحرفي ليس سببه غيابا لأحد الأنظمة ولكن عجزها واصابتها فهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتى لو كانت طويلة عكس الكلمات غير المألوفة فلا يستطيع قراءتها بصوت مرتفع، مما يدل على وجود اضطراب في التوافق بين الشكل والصوت وكذلك الجمع بين الأصوات بمعنى اخر هناك عجز وصعوبة في استعمال الطريقة التي تتضمن وجود الترابط.

- عسر القراءة السطحي la dyslexie de surface:

وهنا يعاني الأطفال من عيوب أولية في القدرة على ادراك الكلمات ككل أو كمجموع، كما يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة أو غير مألوفة كما أنهم يواجهونها لأول مرة، والتعرف البصري الالي لا يتم بسبب انعدام مركز للتمثيل الكلمات المرئية، وهذا ما يصاحبه أحيانا اضطرابات معرفية نذكر منها على سبيل المثال:

-غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات، رغم تعرفهم عليها سابقا، ولديهم كتابة سيئة اذ يكتبون كما يسمعونه.

-يتقبلون كل تتابع مكتوب لحروف يشبه كلمة موجودة في اللغة.

-وقوع هؤلاء الأطفال في أخطاء بين وحدات الصوت سواء في كتابتها أو عند تعريفها مع اعترافهم بالضعف الناتج عن تقديم العشوائي لأحد معاني الكلمات الممكنة للشكل الكتابي المقدم.

-يعاني هؤلاء الأطفال من اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية ومن نوع البصري-انتباهي.

-يتمكنون من تعيين الكتابة الصحيحة لكلمة ضمن عدة كلمات متشابهة في نطقها، فكأنهم يعيدون كل مرة اختراع الشكل الكتابي والاملائي لها.

- عسر القراءة العميق:

اضطراب حاد في اكتساب القراءة، يمتاز بصعوبات في التقطيع الصوتي، صعوبات في التسمية، وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة.

- عسر القراءة المركزي:

وهو تحويل الشفرة من حالة بصرية الى شفرة من نوع اخر (صوتية أو دلالية) والتي تكون مصابة.

وهذا النوع يضم عسر القراءة السطحي والعميق والفونولوجي.

- عسر القراءة المختلط la dyslexie mixte:

يتميز هذا النوع بأنه اضطراب يمس الطريقتين (عسر القراءة الفونولوجي والسطحي)، حيث يشمل هذا النوع الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية أو صعوبات الادراك الكلي للكلمات، وبالتالي فهم يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، وعليه فان الاتجاهين الذين يستعملان فيهما عملية التجميع (assemblage) والارسال (adressage) مصابان. ***(بوغار،2017،2016)***

ملخص الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل الى التطور التاريخي والاكتشافي لاضطراب عسر القراءة عبر مر السنوات، ثم الى التعاريف المختلفة لعسر القراءة، والذي عرف بأنه عجز في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية.

وكذلك عرضنا عدة نظريات مفسرة لاضطراب عسر القراءة منها التوجه الطبي البيولوجي، نموذج العمليات النفسية–العصبية، والتوجه النفس–معرفي العصبي، النظرية الترابطية، اتجاه الأعراض المتعددة، التوجه النمائي، النظرية التأثيرية، التوجهات الادراكية، التوجهات الادراكية البصرية، التوجهات الادراكية–السمعية، ومن ثم ذهبنا الى أسباب عسر القراءة، والمتمثلة في الأسباب الوراثية، الاجتماعية والانفعالية، التعليمية واضطرابات في التحكم البصري والسمعي، مظاهر عسر القراءة وأنواعها منها عسر القراءة الفونولوجي، السطحي، العميق والمختلط.

الفصل الثالث:

الادراك

تمهيد:

يعد الادراك من العمليات العقلية المهمة والأساسية، التي يتم من خلالها التعرف على المحيط الخارجي، عن طريق استقبال المنبهات الخارجية بحواسه، ومن ثم تأويلها وتفسيرها حسب الاتجاهات الذاتية.

1 تعريف الادراك:

عرفه (محمد) بأنه "الأثر الداخلي الذي يحدث نتيجة لوجود مؤثر ينتقل الى المراكز العصبية في المخ من خلال أعصاب، فتترجم الى حالات شعورية كالإحساس بالألوان والأصوات والروائح والطعم والحرارة والجوع وغير ذلك.

ويعرفه (الخوالي واخرون) بأنه " قدرة الفرد في إدارة المعلومات التي تأتي له من خلال الحواس، وعملية تشغيل المعلومات وردة الفعل في ضوء السلوك الحركي الظاهري" ***(رشيد، 2009)***

2 تعريف الادراك الحسي:

ان تعامل الانسان الدائم مع بيئته وتفاعله معها يتطلب منه بالضرورة أن يعرف هذه البيئة بما فيها من مثيرات وأحداث وظواهر، ان هذا التعرف أو التلمس للبيئة يقتضي جهدا فكريا منظما نسميه (الادراك الحسي) ومن أمثلة ذلك، إذا اصطدمت يدي بجسم صلد فأني أدرك هذا الألم، وأقول إنه أثر لصدمة قوية وإذا ألمني ضرسي فاني أدرك هذا الُالم، وأقول لأنه ألم الضرس المكسور مثلا، هذه المعرفة تأتينا عن طريق الحواس وهي ما ندعوها في علم النفس ب(الادراك). فالإدراك اذن هو معرفة البيئة الخارجية والحالات النفسية والجسدية، وأن إدراك الانسان المفكر يشتمل على عمليتين نفسيتين، تحدثان معا في ان واحد:

الأولى تعنى باستقبال المعلومات ويطلق عليها (الإحساس).

الثانية وتتعلق بالمعلومات التي نستقبلها من ناحية ارتباطها وتألفها مع المعلومات الأخرى والخبرات السابقة ويطلق عليها (الادراك) ومجموع العمليتين يسمى (الادراس الحسي) الذي يعنى بدراسة الاحساسات نفسها ودراسة الخبرات التي تتوافر لنا من خلال الاحساسات. ***(العامري، بدون سنة)***

3 الادراك اللمسي:

الادراك اللمسي هو جزء من نظام حسي بشري معقد يتكون من:

*استقبال الحس العميق (وعي الجسم).

*استقبال ميكانيكي (اللمس).

*الاستقبال الحراري (درجة الحرارة).

*الشعور بالألم (الألم).

الإدراك باللمس أو اللمس هو أحد الحواس الحسية الجسدية الخمس التي تشمل قدرتنا على إدراك الضغط والتمدد والاهتزاز.

يصف اللمس المهارات الحسية والحركية في الجلد والمفاصل والعضلات والأوتار والأربطة.

يصف اللمس التفاعل الميكانيكي مع الجلد. الإدراك اللمسي هو إدراك التفاعل الميكانيكي الحصري: القوى العادية وقوى القص، اللحظات، التسارع (الزاوي)، السرعة (الزاوية)، والحرارة.

اللمس يصف المهارات الحسية والحركية في الجلد والمفاصل والعضلات والأوتار والأربطة.

يصف اللمس التفاعل الميكانيكي مع الجلد. الإدراك اللمسي هو إدراك التفاعل الميكانيكي الحصري: القوى العادية وقوى القص، اللحظات، التسارع (الزاوي)، السرعة (الزاوية)، والحرارة.

تشير الحركية إلى كل من المشغل والخصائص الحسية للعضلات والمفاصل مع مراعاة القوى واللحظات والمواقف والزوايا والحركات. ونتيجة لذلك، فإن كل تفاعل حركي خارجي له عنصر ملموس.***(Armin Schneider, 2017)***

4 حاسة اللمس والتواصل عند الرضيع:

تستدعي الحركة والوسائط الحسية البعد المنشط في تواصل الرضيع مع بيئته. تم تأسيسه على أنه منذ اللحظات الأولى من الحياة، يعد اللمس جزءا لا يتجزأ من طريقة الارتباط بين الرضيع وبيئته المادية والاجتماعية.

يولد الطفل كما حدد A.Birreaux بعد H.Wallon مع "حالة الجسم [...]حالة منشط أساسية" وهذه الحالة المنشطة تلعب دورها في الحوار الذي يؤسسه الطفل مع بيئته.

بالنسبة ل H.wallon، فان الانسان ليس مجرد كائن بيولوجي، هو أيضا كائن اجتماعي وراثيا:"الانسان كائن في الأساس اجتماعي، انه ليس نتيجة لحالات طارئة خارجية ولكن نتيجة ضرورية، وهو وراثي".

ترتبط حاسة اللمس عند الرضع بالحس البصري الذي يثري الأنظمة لتحديد الأشياء، والعالم والنفس كتمثيل متجسد.

وهنا أيضا يساهم اللمس بطريقة مناسبة في تعلم الادراك، الذي يشير الى كليات التمييز وتحديد الهوية والاعتراف بالمقارنة.

في هذا المنظور، يجد الاستكشاف الادراكي اللمسي في الاجراء دعما لاكتساب الادراك الحسي وفي المقابل، التصور ينظم العمل كما يؤكد Y.Hatwell:"على الرغم من أنه من الضروري دائما التمييز وظيفيا بين الاجراء من أجل التصور"، العمل الاستكشافي والتصور للعمل الادراكي في خدمة الاجراء فان الصلة بين الادراك والعمل قوية بشكل خاص في أداء نظام اللمس".

في مرحلة النمو المعرفي للرضع، القدرة أو المهارة الادراكية يتم تحسينها من حيث التماسك من خلال الحس البصري ويجد الحس البصري حالته المادية بالمعنى اللمسي السلبي واللمسي. ***(bourhis, 2012)***

5 اللمسة اليدوية وعلم النفس الجسدي:

CERAP (من جامعة فرناندو بيسوا في بورتو، البرتغال) يجمع بين ممارسي البحوث من عوالم الصحة وعلم النفس والتعليم، وجميعهم تقريبا مدربين في العلاج اللفافة و/أو علم النفس الجسدي، أسس البروفيسور دانيس بوا هاتين العمليتين الاجتماعيتين للرعاية والدعم للفرد في الثمانينيات وتجمعان بين نهج اللمس والنهج الايمائي والنهج اللفظي للإلهام الظهاراتي، تهدف هذه الممارسات الى ارشاد الأشخاص الذين يعانون من الألم أو الباحثين عن المعنى على طريق استكشاف وتجديد علاقتهم بأنفسهم ومع العالم والأخرين، بناء على علاقة مثبتة بجسدهم ان الظواهر الداخلية المحددة للغاية التي تجعل ممارساتنا من الممكن ادراكها في قلب الجسد قد أدت الى ظهور تعبير "الجسد الحساس". ***(berger, 2015)***

بالنسبة ل D.bois، منذ انشاء علم النفس الجسدي، كان لعلاقة المساعدة اليدوية دائما مكان أساسي في مرافقة الشخص. ضمن الاطار المحدد لعلم التربية الجسدية النفسية، لا يستخدمها الممارس كأداة للتنظيم الجسدي والنفسي فحسب، بل أيضا وربما قبل كل شيء، لتمكين الشخص

من اكتشاف علاقة جديدة مع جسده ونفسه، في اللقاء مع الحركة الداخلية للفرد، على سبيل المثال درجة الخيرة التي طورها.

بحيث كانت مقالات هذا الكتاب تشهد، بعد أعمال أخرى على سبيل المثال أعمال Bois et berger، لما يعيشه مرضانا أو طلابنا أو ممارسونا، واكتشافهم وتعلمهم، خلال جلسات الضبط اليدوي هذه، كتأثيرات ونتائج التحول، هذه النتائج هي العديد من الحوافز لمتابعة البحث في مسألة اللمس.

اللمسة مهمة لأن اليد هي الوسيط بين الايماءة الفنية والشعور، انها اليد التي "تطلق" الحركة الداخلية، لاستخدام أحد تعابيرنا المعتادة.

اذن اللمس هو لمسة الجسد، وبالتالي فان تجربة اللمس اليدوي للشخص هي مناسبة لقاء مع جسده. في الواقع يشير ف. فينيت الى أن الطريقة التي يجد فيها المريض نفسه متأثرا بالمعالج ستحدد بعد ذلك الى حد كبير تجربته مع جسده، يقودنا هذا الى تحديد أن تجربة اللمس هي بالفعل تجربة للجسم، ولكنها تجربة للجسم تعتمد على اطار التجربة المختارة، لذلك هناك مادة لدراسة هذا الارتباط الوثيق بين ظروف الوصول الى الجسد وتجربة الجسد، ولكي نكون أكثر دقة بين اطار التجربة اليومية الإضافية وتجربة الجسم المعقول، للحساس نفسه.

أخيرا يبقى استكشاف الرابط الدقيق بين هذه الايماءات وهذه التقنيات، وهذه التجربة الشخصية، التي عاشتها واختبارها للقاء بين يد الممارس والمريض نفسه، لذلك يجب أن نبدأ من الأوصاف التي تم وضعها في الشخص الأول لاستخراج المعرفة منها، وبالتالي يفي بطريقة ما، بشروط البحث الفينومينولوجي المناسب والهدف ذاته من بحثنا اللمس، يتطلب هذا الموقف المزدوج من معرفة الخبراء والمعرفة الحية.

تعتبر تجربة اللمس هي بالفعل تجربة مفهومة، التصنيف، التمايز ، التصنيف، المعنى الذي يعطى، العديد من التعبيرات المعروفة ولكنها تشير مرة أخرى الى معرفة خاصة ومبتكرة للغاية، وهي المعرفة التي وصفها D.bois في أطروحته على أنها معرفة جوهرية.***(austry, 2019)***

6 اللمسة المعرفية والمرضية في علم التربية الجسدية النفسية:

في النسخة الكلاسيكية تهدف اللمسة المعرفية الى اجراء تقييم عيادي أو اجراء التشخيص باستخدام الملاحظات والجس، هذا النوع من اللمس يتطلب قدرا معينا من المعرفة مثل معرفة العناصر التشريحية والمؤشرات الفيزيولوجية الباثولوجية لمعايير الصحة وعلم الأمراض.

في اللمسة النفسية الجسدية، نجد نفس هذه المعايير، ولكن بطريقة ضمنية بسبب الطبيعة الذاتية البارزة للمعلومات المطلوبة، يطور الممارس كليات الادراك الحسي عالية المستوى للوصول الى المعلومات الدقيقة التي لا تفعل ذلك لن ينظر اليه بالإدراك الطبيعي والاهتمام المعتاد، في هذا السياق تلجأ اللمسة المعرفية بطريقة معاصرة الى حضور الجودة تجاه الشخص المتضرر والقاء نظرة تحليلية على المعايير التي تحدد معايير صحية إيجابية مثل حرية الحركة الداخلية بكل معالمها، استجابة إيجابية لنقطة ارتكاز، وجود رد فعل نفساني، الحرية المشتركة...، وكذلك على المؤشرات الصحية السلبية مثل تقييد الحركة الداخلية، عدم الاستجابة لنقطة الارتكاز، اضطراب في الاستجابة النفسية، قيود المفاصل وتوتر العضلات...الخ، هناك أيضا عدد لا يحصى من المعلومات التي تتدفق بين الممارس والشخص من خلال حوار في وقت واحد عميقة وتحليلية كما أوضح D.bois:" بنفس الطريقة التي يمكن بها لمحلل نفسي ليحدد في اللغة اللفظية لمريض ظهور المقاومات النفسية، من الممكن [....] أن يتعرف من خلال حوار الأنسجة، على المقاومة التي تكشف عن صراعات داخلية: يتوقف عن التنفس، أو على العكس من ذلك يزداد النبض،

ويظهر تضيق الأوعية، عندما يتفاعل الجهاز العصبي بأكمله، يبدأ الشخص في الشعور بالبرد، وفي بعض الأحيان يدير رأسه كما لو كان يريد تحرير نفسه من المقاومة، يفتح عينيه أو يبدأ في الكلام، تحت يد المعالج، تبدأ الاستجابة لنقطة الارتكاز في الركود."

اللمسة الجسدية هي ذات طبيعة أخرى وتتعلق بالبعد العاطفي والعلائقي بين اللمس واللمسة.

في سياق علم النفس الجسدي، تعمل اللمسة اللمسية أيضا على توظيف مهارات ارتباطية محددة، وهي في الواقع مسألة تطوير الاستماع الفعال القادر على الجمع والاستجابة للطلب الصامت من الجسم.

يقدم لنا C.courraud توضيحا لتحديات هذه الخاصية من الاستماع الى :" لدينا كمعالج يدوي إمكانية بسماع شكوى الجسد التي لا يسمعها الطبيب النفسي في أغلب الأحيان لأنها تقال من خلال حوار الأنسجة وليس من خلال اللغة اللفظية، يجب سماع هذه المعاناة وفهمها".

تستدعي هذه العبارة وجود نوعين من الطلبات، صاغها المريض وتلك التي يعبر عنها الجسم، بقدر ما يتعلق الأمر بطلب الجسد، فانه غالبا ما يكون صامتا وغير مسموع من قبل الشخص بسبب عدم وجود علاقة مع نفسه وجسمه.

في هذه الحالة، تظل الشكوى مجهولة بالنسبة للشخص، وتكشف عن نفسها تحت رعاية اليد التي تؤسس حوار الأنسجة. قادرا على استيعاب طلب الجسد والاستجابة له بالإيماءة الصحيحة.

أصبحت طبيعة العلاقة هذه ممكنة من خلال اللمس الحساس، لذلك يجب على المتعلم أن يطور لمسة حساسة تسمح له بالاستماع الى الطلب الصامت من الجسم والضغط العادل الذي يستجيب بشكل مناسب لهذا الطلب وفقا للمعايير النوعية للمكان واللحظة والشدة والمدة التي تتميز فقط بجودة عالية الاستماع يمكن أن يحققها.

تتيح هذه التجارب استكشاف الظواهر الداخلية التي تتيح الوصول الى إمكانيات التجارب الغير المتوقعة: «تدريجيا، يتم اثراء الشعور الجسدي والنفسي ويصبح الجسد مكانا للقاء مع الذات من خلال التصورات الداخلية.

وراء هذه المشكل، يجد الشخص أو يكتشف صفة الوجود في حيلته الخاصة من خلال اكتشاف الفروق الدقيقة في جسده التي يصفها D.bois في نموذج اللولب العملي للعلاقة بالجسم الحساس:" من الحرارة يولد العمق، من العمق تنبثق العالمية، من العالمية تفتح الوجود للذات يتجلى في الشعور بالوجود، هذه العلاقة الإيجابية بالجسد تستدعي بلمسة من علم النفس الجسدي.

نتطرق هنا الى خصائص "الحياة" في الجسد حيث ينكشف العمق في درجات مختلفة من التعلم: " لم يعد الشخص مجرد مريض، ولكنه يكتشف كمتعلم يطور مهارات ادراكية جديدة".

"رؤية نفسك" كانسان من خلال الشعور بجسدك هو اكتشاف، لقاء. في هذه المرحلة يسكن الانسان جسده. ***(bourhis, 2012)***

ملخص الفصل:

قمنا بتقديم تعريفات عامة لعملية الادراك، بحيث عرف على أنه قدرة الفرد في إدارة المعلومات التي تأتي له من خلال الحواس، وعملية تشغيل المعلومات وردة الفعل في ضوء السلوك الحركي الظاهري، كما يوجد الادراك الحسي عن طريق تلمس البيئة الخارجية والتعرف عليها و إعطاء معنى لها، يتفرع من الادراك الحسي الادراك اللمسي الذي يصف المهارات الحسية والحركية في الجلد والمفاصل والعضلات والأوتار والأربطة، بحيث تعد اللمسة مهمة لأن اليد هي الوسيط بين الايماءة الفنية والشعور، انها اليد التي تطلق الحركة الداخلية، لاستخدام أحد تعابيرنا المعتادة.

الفصل الرابع:

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

بعد الانتهاء من جمع البيانات والمعلومات عن الجانب النظري لموضوع البحث، نصل إلى مرحلة ضبط منهجية البحث الميداني، ذلك لأن أي بحث اجتماعي يعتمد على إجراءات منهجية تضبطه وتحدد مساره، قصد السير السليم وعدم الخروج عن الإطار الحقيقي للدراسة ، وسنعرض في هذا الفصل أهم الخطوات المنهجية التي اعتمدنا عليها في انجاز هذا البحث، لذا قمنا أولا بتقديم الدراسة الاستطلاعية ثم المنهج المستخدم في هذه الدراسة ، بعدها قمنا بتقديم مكان البحث الذي اخترنا منه عينة الدراسة والذي أجرينا فيه البحث، ثم تحديد عينة البحث المختارة، ثم قمنا بتقديم أدوات البحث.

1 الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية في البحث العلمي هي أحد أنواع البحوث العلمية التي يقوم بها الباحث العلمي لتنفيذ دراسته الميدانية، فهي تساعده على المعرفة الأولية لمكان البحث، كما أنها تساعده كذلك في تحديد الأدوات والتقنيات التي يراها مناسبة لإمكانية إجراء الدراسة.

وقبل الشروع في العمل على موضوعنا، قمنا بالإطلاع على ظروف تمدرس التلاميذ وما اذا كانوا يعانون من اضطرابات او صعوبات، هذه الأخير التي قد تؤثر على إكتسابهم لذا تواصلنا مع مديرة المدرسة (الأخوان طرفاوي) لمعرفة مدى توفر العينة، حيث لم تبدي أي إعتراض وجاء ردها بالإيجاب، فقد تم اختيار عينة تتكون من أربعة متمدرسين يعانون من عسر القراءة.

2 المنهج المستخدم في الدراسة:

في دراستنا هذه قمنا باستخدام المنهج الشبه تجريبي، والذي يقوم بشكل رئيسي على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي في الطبيعة، دون أن يقوم الانسان بالتدخل فيها، كما يعرف أيضا بأنه دراية العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون أن يتم التحكم في المتغيرات.

3 مكان البحث:

أجريت الدراسة في مدرسو الأخوين طرفاوي المدرسة الابتدائية بولاية المدية (مدرسة حضرية وسط حي المصلى)، أنشأت هذه المؤسسة سنة 1986 وسميت نسبة الى الشهيدين طرفاوي، تحتوي على 11 قاعة تدريس بالإضافة الى مكتب مديرة وساحة وكذلك مطعم، يشرف على التدريس (17) معلم لغة عربية و (03) معلمين لغة فرنسية، (02) منظفات، (03) حراس.

يبلغ عدد المتمدرسين في المدرسة لهذه السنة (554) تلميذ.

تعمل المدرسة بنظام الدوامين:

الدوام الأول في الفترة الصباحية، الدوام الثاني في الفترة المسائية.

تتم الوقاية الصحية من طرف وحدات الكشف والمتابعة UDS.

4 عينة البحث:

لقد قمنا باختيار عينة البحث من الطور الرابع أي السنة الرابعة ابتدائي وقد كان اختيار العينة مبني على الشروط التالية:

-التمدرس العادي.

-لم يؤخذ الجنس بعين الاعتبار.

-كان السن يتراوح ما بين 8 سنوات فما فوق.

-قمنا كذلك بالاستعانة بالمعلمين لانتقاء عينة التلاميذ.

-قمنا بتطبيق اختبار عسر القراءة للباحثة زدام حدة لكي تكون العينة أكثر دقة.

5 أدوات البحث:

*اختبار عسر القراءة للباحثة زدام حدة:

تعريف الاختبار:

انطلاقا من فكرة ان الطفل حتى يتعلم القراءة عليه أن يطور الاليات المعرفية اللسانية الخاصة بالتعرف على الكلمات المكتوبة ألا وهي اليه التجميع والية العنونة. وعلى أساس أن عسر القراءة ينتج عن خلل في هذه الاليات، قامت الباحثة ببناء اختبار يقيس القدرة على القراءة باللغة العربية تفحص الباحثة من خلاله اليات القراءة وتشخص عسر القراءة عند الطفل الجزائري.

يحتوي اختبار القراءة المعد في إطار هذه الدراسة، لتشخيص عسر القراءة عند الطفل الجزائري على اثنتا عشر بندا وهي:

*البند الأول والثاني خاصين بقراءة المقاطع.

البند الأول : وهو بند المقاطع الذي يحوي 40 مقطعا تتنوع بين البسيطة والمعقدة(ءَ، عَ ، طْ ، ثْ يْ حٌ حٌ) راعت الباحثة في اختيارها ان تكون كل حروف اللغة العربية الثمانية

والعشرون ممثلة وذلك بمختلف الحركات القصيرة والطويلة (الفتحة ، الضمة والكسرة والسكون) دون ان تنسى الشدة و التنوين .

البند الثاني : بند المقاطع بدون معنى وهو يضم 20 مقطعا من دون معنى وهي عبارة عن انصاف كلمات لا معنى لها ، أحذت من كلمات من كتب القرءاة الثلاثة للتلاميذ(ماذُو ، ظُيْقٍ، ذِنٌ ، وُها)

ب- البنود 3 4 5 6 7 8 9 10 خاصة بقراءة الكلمات .

البند الثالث : بند الكلمات المألوفة ، يضم 50 كلمة تنوعت بين الكلمات القصيرة المألوفة المكونة من مقطعين أو ثلاثة وبين الكلمات الطويلة المألوفة التي تضم أربعة مقاطع او اكثر (أمٌ /ʔummun/ ، حيوانات /ħayawa:na:tun/)

البند الرابع : بند الكلمات غير المألوفة ، يضم 60 كلمة ، منها القصيرة غير المألوفة والطويلة غير المألوفة (حُمٌ xummun / أرْجُوَانِية /ʔurğuwa:zijjatun)

البند الخامس: بند الكلمات المضبوطة ،يضم 19 كلمة تنوعت هي الأخرى بين القصيرة والطويلة بحسب عدد المقاطع (لَيْسَ / lajsa /، عَجِيبَان /3aği:ba:ni/)

البند السادس: بند الكلمات غير المضبوطة، يضم 20 كلمة ،في هذا البند أيضا اختارت الباحثة كلمات غير مضبوطة قصيرة وأخرى طويلة :

(إلَه /ʔila:hun/ تَشَجَعُو/ tašağa3u:/)

البند السابع: بند الكلمات الحقيقية ، يضم 19 كلمة منها القصيرة والطويلة :

(جَوٌ / gawwun / ومِغْنَاطِيسِيَةٌ / mi.na :ti :siyyaun /)

البند الثامن: بند الكلمات غير الحقيقية ، يضم 19 كلمة غير حقيقية قصيرة وطويلة : (أُنٌ /ʔunnun/ ، إِحْتِثَالاتٌ/ ʔiħtiθa:la:tun /)

البند التاسع : بند الكلمات البسيطة ، يضم 20 كلمة بسيطة منوعة بين القصيرة والطويلة :

(شَهْرٌ / sahrun / يَتَشَابَهَانِ / jaasa :baha :ni /)

البند العاشر : بند الكلمات المعقدة، يضم 20كلمة معقدة قصيرة كمعقدة طويلة (حَتَى : ħatta / كِيمْيَائِيُونْ / ki:mja:ʔijjuna /)

ج- البنود 11 و 12 خاصة بقراءة النصوص .

البند الحادي عشر: بند النص بدون معنى Texte sans signification

لتصميم اهذا البند قامت الباحثة باختيار محاور مشتركة بين المستويات التعليمية الثلاثة (السنة الثالثة والرابعة والخامسة) وهي المحاور التالية:

*من كتاب السنة الثالثة: محور العائمة.

*من كتاب السنة الرابعة: محور التضامن كالخدمات الاجتماعية.

*من كتاب السنة الخامسة: محور العلاقات الاجتماعية.

ثم اختارت ثلاثة نصوص من كل مستوى وهي النصوص التالية:

*نص السنة الثالثة : التعاون في العائلة.

*نص السنة الرابعة : الإخوة الثلاثة.

*نص السنة الخامسة : الأصدقاء الثلاثة.

بعد ذلك كانت الباحثة تأخذ جملة من مستوى و تتبعها بجملة من مستوى آخر، هكذا دواليك حتى أتمت تصميم النص . المهم أن تختلط أحداث النص على الطفل و يجد نفسه في كل مرة

أمام أحداث متقطعة غير مكتملة ، فلا يستطيع تكوين فكرة واضحة عن النص أو الوصول إلى الفكرة العامة له ، فيكون النص غير مفهوم بالنسبة للطفل ، متبعة الطريقة التالية:

*جملة من نص السنة الخامسة:

في الَّزمَنِ الماَضِي ، كَانَ يَعِيشُ ثَلَاثَةُ أَصْدِقَاءِ، عامرُ و ثامرُ و سامرُ.

*جملة من نص السنة الثالثة :

ذَاتَ يَوْمٍ غَابَ وَالِدا مُنَى و منير عَنِ الْمَنْزِل، وَبَقِيَ الْطِفْلَانِ وَحْدَهُمَا فَتَسَاءَلَ مُنِير: مَاذَا سَنَفْعَلُ يَا مُنَى ؟

*جملة من نص السنة الرابعة:

قَالَ مَاتَانْدَا فِي نَفْسِهِ: سَتَكُونُ مَاسْكَا أَحْسَنَ زَوْجَةٍ لِابْنِي الْأَكْبَر.

فتشكلت الفقرة الاولى من النص بهذه الجمل المختارة من كل نص بشكل متتابع كما يلي:

في الَّزَمن الْمَاضِي ، كَانَ يَعِيش ثَلاثَة أُصِدِقَاء ، عامُر وثامُر وسامُر. ذاتَ يْومٍ غاب والِداُ مَنى وُمنير عِن الْمَنزِل ، وَبِقي الطِّفلانَ وْحَدهما فَتَسَاءَلُ منير : ماَذاَ سَنْفَعُل ياُ مَنى ؟

قاَل ماتاندا فيَ نْفسِه: َ ستكوُن ماساكا أَحسنَ زْوَجٍة لاْبني ْالأَكبر.

البند الثاني عشر : بند النص ذك معنى.

كذلك بالنسبة لهذا النص اتبعت الباحثة نفس الطريقة في بناءه فقد اختارت محاور متقاربة في المضمون بين المستويات الثلاثة ، وهي المحاور الثلاثة التالية:

*من كتاب السنة الثالثة : محور الاعلام و وسائل النقل .

*من كتاب السنة الرابعة : محور عالم الصناعة والابتكار.

*من كتاب السنة الخامسة : محور غزو الفضاء والاكتشافات العلمية.

ثم اختارت ثلاثة نصوص من كل مستوى وهي النصوص التالية:

*نص السنة الثالثة : الجهاز العجيب.

*نص السنة الرابعة : قصة التلفاز.

*نص السنة الخامسة : الأقمار الاصطناعية.

بدأت الباحثة هذا النص بفقرة من نص السنة الرابعة الذي يدور موضوعه حول جهاز التلفاز واتبعتها بفقرة من نص السنة الخامسة وهو نص عن الأقمار الاصطناعية لأن لها علاقة بجهاز التلفاز، بعدها تأتي فقرة من نص السنة الثالثة ، التي تتكلم عن جهاز الكمبيوتر والانترنت باعتبارهما آخر الاختراعات اكتشافا بعد التلفاز.

وقد جاء ذلك على بشكل أفكار جزئية متتابعة تؤدي في النهاية إلى فكرة عامة واحدة تجعل النص مفهوما لدل الطفل. وعليه فقد صممت الباحثة هذا النص من ثلاثة نصوص بتصرف منها يجعل النص مفهوما.

❖ **تعليمة الاختبار:**

قبل أن تطلبت الباحثة من الطفل أن يقرأ ، شرحت له أن الأمر لا يتعلق باختبار في القراءة، فالباحثة لن تعطيه علامة ولن تقول له إن كان يقرأ بطريقة صحيحة أم خاطئة. هي تريد فقط أن تتعرف على قدرات التلاميذ في القراءة، لذلك وضحت الباحثة للطفل أن عليه أن يقرأ كما يعرف وكما هو مكتوب وحسب التشكيل، و أن يترك ما لا يعرف قراءته.

و عليه تضع الباحثة البند من القراءة أما الطفل للحظات ثم تطلب منه القراءة بصوت عال بعد أن تقوم بالإشارة بالأصبع إلى أول نقطة يبدأ منها الطفئ القراءة إلى آخر وحدة.

على ان تمسح الباحثة بكف اليد على كل البند حتى يفيهم الطفل أن عليه قراءة كل محتوى ذلك البند، من أوله إلى آخره.

وعليه كانت التعليمة المعطاة للطفل في كامل الاختبار هي التالية :

/ eqra bsu:t 3a:li menna hatta lahna/

❖ **كيفية تطبيق الاختبار:**

يطبق الاختبار فرديا بحيث يجلس الفاحص على يمين الطفل، حتى يتسنى له تسجيل كل ملاحظاته اثناء الاختبار إن وجدت و كذا أخطاء القراءة كزمن القراءة مستعينا بجهاز ميقات Un chronomètre في يده اليسرى ، يشغله بمجرد ان يشرع الطفل في القراءة و يوقفه بتوقف الطفل عن القراءة.

كتب الاختبار بخط سميك على ورق مقوى ، حتى يرى الطفل بكل وضوح كل وحدة من الاختبار. حيث تقدم المقاطع بشكل متتالي ثم بعدها تقدم الكلمات البند تلو البند وفي الأخير النصوص تباعا.

هذا بالنسبة للطفل أما بالنسبة للفاحص فقد أعدت الباحثة كراسا للفحص والتنقيط ، يسجل فيه الفاحص أولا معلومات عن الطفل خاصة باسمه ولقبه و اسم مدرسته والسنة التي يدرس فيها وتاريخ ميلاده وتاريخ اليوم (يوم اجراء الاختبار) ، كل ذلك ضمن دردشة يتعرف الفاحص من خلالها على الطفل ويجعله يطمئن لأجواء الاختبار.

يطبق الاختبار في قاعة هادئة تتوفر على كل الشروط الفيزيائية المناسبة، من إنارة جيدة وتدفئة، بعيدا عن ضوضاء الشارع أو الاقسام الأخرى حتى لا يتشتت تركيز الطفل ويستطيع الفاحص الاستماع إلى صوت الطفل وتتبع قراءته.

❖ **تصحيح الاختبار:**

تمنح نقطة (1) لكل اجابة صحيحة و (0) عن كل اجابة خاطئة وبالتالي يتحصل الطفل إن كانت قراءته صحيحة على النقاط التالية:

- بالنسبة لبند المقاطع : 40 نقطة.
- بالنسبة لبند المقاطع بدون معنى : 20 نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات المألوفة : 50 نقطة.
- بالنسبة لبند الكلمات غير المألوفة : 60 نقطة.
- بالنسبة لبند الكلمات المضبوطة : 19 نقطة.
- بالنسبة لبند الكلمات غير المضبوطة : 20 نقطة.
- بالنسبة لبند الكلمات الحقيقية : 19 نقطة.
- بالنسبة لبند الكلمات غير الحقيقية : 19 نقطة.
- بالنسبة لبند الكلمات البسيطة : 20 نقطة.
- بالنسبة لبند الكلمات المعقدة : 20 نقطة.

 بالنسبة للنص الخالي من المعنى الذي تبلغ عدد كلماته 192 كلمة وعليه يتحصل الطفل على 192 نقطة إن قرأ كامل النص بدون اخطاء.

 بالنسبة للنص بمعنى توجد 272 كلمة إن قرأها الطفل بشكل صحيح يتحصل الطفل على 272 نقطة كاملة.

 بحساب كل هذه النقاط نجد ان مجموع الاجابات الصحيحة في قراءة المقاطع والكلمات والنصوص تصل إلى 751 نقطة. ***(زدام،2017/2016)***

خطة التكفل:

أولا قمنا بتطبيق اختبار عسر قراءة قبلي للباحثة زدام حدة، ثم بعد ذلك قمنا ببناء خطة تكفل لأطفال عسر القراءة بالاعتماد على الادراك اللمسي في القراءة كتقنية البرايل للمكفوفين، قمنا بتصميم هذه الخطة على النحو التالي:

*تجزئة الحروف الصامتة: (أ، ب، ت، ث، ن.....).

* الحروف المتشابهة: (ب، ت، ث)، (ح، خ، ج)، (د،ذ)....الخ.

*الحروف مع الحركات الثلاثة (الضمة/ الفتحة/ الكسرة): (بَ، بُ، بِ)،(نَ، نُ، نِ).....الخ

*حروف مع التنوين: (بٍ، بً، بٌ)، (قً، قٌ، قٍ).....الخ

*حروف مع الحركات الطويلة: (با، بو، بي)، (نا، نو، ني)،(دا، دو، دي)....الخ

*الحرف في اول / وسط الكلمة: (أ، أ، ء، ؤ، ئ)، (ب، بـ)، (غ، غ، غـ، غ)، (خ، خ، خ)..الخ

*عشر مقاطع عشوائية: (مَادُو، فايٌ، أَبْفاَ.....الخ).

*عشر كلمات بسيطة: (شَجَرَةٌ، ,وَقْتٌ، وَلَدٌ.....الخ).

*جملة من كتاب السنة الرابعة ابتدائي للقراءة: (نَظفَتْ سُعادُ الشقَةَ، فَأَحْدَثَتِ الْمِياهُ الْمُتَسَربَةُ بُقْعَةٌ بَشِعَة عَلى حَائِطِ الْجِيرانِ).

*فقرة من كتاب السنة الرابعة ابتدائي:

الوطن:

الْوَطنُ هو الْمَكانُ الذي وُلدتُ فيه، وكَبُرتُ على أَرضِه وتَحْتَ سَمائِه، وأَكَلْتُ منْ خَيْراتِه وشَرِبْتُ منْ مِياهِه وتَنفستُ هواءَه. عِندمَا نَبْتَعِدُ عَنِ الْوَطنِ تَبقَى كافةُ مُدُنِه وقُرَاهُ وشَوارِعِه سَاكِنةً في عُقولِنا، وَكَذلكَ اثارُه، رَائِحةُ تُرَابِه، أزهارُ ربيعِه، ألوانُ طُيورِه.

قمنا بتطبيق هذه الخطة أعلاه بمدة تراوحت حوالي 3 أسابيع بحيث قسمت على عدة جلسات:

حيث طبقنا في أول جلسة الحروف الصامتة، الحروف المتشابهة والحروف مع الحركات.

أما في الجلسة الثانية فطبقنا الحروف مع التنوين، الحروف مع الحركات الطويلة، المقاطع بدون معنى.

وفي اخر جلسة أخذنا 10 كلمات، وجملة من كتاب السنة الرابعة ابتدائي وكذلك فقرة من كتاب التمدرس.

اخذ كل طفل ساعة من التكفل في الجلسات الثلاثة كل طفل لوحده.

الفصل الخامس:

تحليل النتائج ومناقشتها

1 عرض الحالات ومناقشتها:

***عرض نتائج اختبار عسر القراءة القبلي:**

التحليل الكمي:

التلاميذ	البنود												المجموع
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
د.ز	20	12	21	21	13	10	11	10	11	08	94	148	379
ع.و	21	10	20	26	11	10	10	12	09	07	80	125	341
أ.ب	28	08	25	23	10	12	13	09	06	10	90	110	344
م.ب	17	11	15	22	13	09	10	08	12	08	75	96	296
أ.ل	27	09	17	20	10	11	09	08	09	07	98	100	325
المجموع الكلي لبنود الاختبار													751

جدول رقم (1) يمثل نتائج اختبار عسر القراءة القبلي

التحليل الكمي:

في اختبار عسر القراءة القبلي كانت النتائج المتحصل عليها مختلفة ومتفاوتة بنسبة قليلة، حيث كانت النتيجة المرتفعة المتحصل عليها من طرف الذكور تتمثل في 344 والنتيجة المنخفضة 296 من أصل 751 نقطة، أما بالنسبة للإناث فكانت نتيجتها هي أعلى نتيجة متحصل عليها بالنسبة للذكور حيث تحصلت على 379، ومنه يتضح أن اختبار عسر القراءة الذي تم تطبيقه مرتفع لدى الاناث عكس الذكور.

التحليل الكيفي:

من خلال تطبيقنا لاختبار عسر القراءة القبلي بأبعاده 12 لاحظنا بأن أغلبية التلاميذ كان يبدو عليهم التوتر، قراءتهم كانت مهموسة، كان بند المقاطع بدون معنى صعب عليهم، كما كان

البعض يقرأ النصوص من البند 11 و12 ويحضر كلمات غير موجودة أصلا في النص، كما كانت الكلمات الطويلة صعبة عليهم.

***عرض نتائج اختبار عسر القراءة الثاني:**

التحليل الكمي:

التلاميذ	البنود												المجموع
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
د.ز	23	16	40	43	15	16	17	18	17	12	110	200	527
ع.و	30	16	29	35	15	16	16	17	16	13	110	158	471
أ.ب	36	14	26	37	17	16	17	15	13	16	105	140	452
م.ب	32	16	30	41	17	15	15	13	12	16	98	125	430
أ.ل	33	14	27	35	15	16	15	17	16	17	117	135	475
المجموع الكلي لبنود الاختبار													751

جدول رقم (2) يمثل نتائج اختبار عسر القراءة البعدي

التحليل الكمي:

في اختبار عسر القراءة البعدي كانت النتائج المتحصل عليها مختلفة ومتفاوتة بنسبة قليلة، حيث كانت النتيجة المرتفعة المتحصل عليها من طرف الذكور تتمثل في 475 والنتيجة المنخفضة 430 من أصل 751 نقطة، أما بالنسبة للإناث فكانت نتيجتها هي أعلى نتيجة متحصل عليها بالنسبة للذكور حيث تحصلت على 527، ومنه يتضح أن اختبار عسر القراءة الذي تم تطبيقه مرتفع لدى الاناث عكس الذكور.

التحليل الكيفي:

من خلال تطبيقنا لاختبار عسر القراءة البعدي بأبعاده 12 لاحظنا بأن أغلبية التلاميذ قد قل نسبة التوتر لديهم كما كانوا أكثر راحة في انجاز الاختبار، قراءتهم كانت أحسن من الاختبار القبلي، كان بند المقاطع بدون معنى نوعا ما مشوشا بالنسبة لهم لكن كان الأداء أفضل من الاختبار القبلي، كما لاحظنا تحسن في قراءة النصوص بالنسبة لتطبيق الاختبار القبلي.

التحليل الكمي:

التلاميذ	النسبة المئوية للاختبار القبلي	النسبة المئوية للاختبار البعدي
د.ز	%56،46	%70،17
ع.و	%45،40	%62،71
أ.ب	%45.80	%60،18
م.ب	%39،41	%57،25
أ.ل	%43،27	%63،24

الجدول رقم (3) يمثل النتائج بالنسب المئوية للاختبار القبلي والبعدي

التحليل الكمي:

في اختبار عسر القراءة القبلي والبعدي كانت النتائج المتحصل عليها مختلفة ومتفاوتة بنسبة قليلة، حيث كانت أعلى نسبة متحصل عليها من طرف الأنثى وبنسبة 56،46% في الاختبار القبلي ونسبة 70،17% في الاختبار البعدي، أما بالنسبة للذكور فقد كانت أعلى نسبة في الاختبار القبلي هي 45،80% وفي البعدي 60،18%، وأدنى نسبة هي 39،41% في الاختبار القبلي و75،25% في الاختبار البعدي.

التحليل الكيفي:

من خلال ما تحصلنا عليه من نتائج تطبيقنا للاختبار القبلي والبعدي لعسر القراءة، لاحظنا أن هناك تحسن ملحوظ بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، بحيث تحسنت الأنثى أكثر من الذكور وهذا ما يدل على أن الأنثى استجابت أكثر من الذكور.

2 الاستنتاج العام للدراسة:

بعد تحليل ومناقشة النتائج التي تحصلنا عليها في تطبيق اختبار عسر القراءة القبلي ببنوده 12، استخرجنا الأطفال المصابين بعسر القراءة، قمنا بتطبيق خطة التكفل التي قمنا ببنائها اعتمادا على الادراك اللمسي مستنبطة من قراءة "البرايل" للمكفوفين.

وبعد تطبيقنا لهذه الخطة، قمنا بإعادة تطبيق اختبار عسر القراءة الثاني للتحقق من صحة فرضيتنا واستنتجنا ما يلي:

وأن للإدراك اللمسي مساهمة في إعادة التكفل وتأهيل المصابين بعسر القراءة وبهذا تحققت الفرضيتين، وبالتالي يمكننا القول بأنه يمكن تحسين عملية القراءة باستخدام الادراك اللمسي.

خاتمة

خاتمة:

يعد اضطراب عسر القراءة من الاضطرابات الأكثر شيوعا بالنسبة لاضطرابات التعلم في الوسط المدرسي، وهذا الاضطراب يعرقل اكتساب التلميذ للمعارف والمعلومات التي تساعده في تحصيله الدراسي والالتحاق بأقرانه من التلاميذ في مسيرته الدراسية، الا وأنه وبالرغم من كثرت الدراسات في اضطراب عسر القراءة الا ان خطط التكفل بهذا الاضطراب قليلة ومن هذا المنطلق قررنا بناء خطة تكفل لإعادة تأهيل هذا الاضطراب بناء على مساعدة حسية وهي حاسة اللمس لمواكبة التلاميذ المصابين لأقرانهم.

فانطلقنا من فرضيتنا بهل يمكن للإدراك اللمسي المساهمة في التكفل وإعادة تأهيل الأطفال المصابين بعسر القراءة فقد تحققت فرضية دراستنا.

التوصيات والاقتراحات:

***التوصيات:**

-يجب على الأولياء تشجيع أطفالهم على القراءة.

-الاهتمام من طرف الأساتذة بالجانب التعبيري والقراءة في الفصل.

-تنويع الأساليب وطرق التدريس.

-الاهتمام بالتلاميذ والعمل على تشجيعهم وإبراز قدراتهم.

***الاقتراحات:**

-اجراء المزيد من الدراسات حول انجاز خطط تكفل بالأطفال الذين يعانون من عسر القراءة.

-تطوير طرق بديلة أو تعويضية لهاته الحالات.

-اجراء دراسات أخرى تتناول الادراك اللمسي مع متغيرات أخرى.

قائمة المراجع:

بن صافية، امال، (2002/2001)، جامعة الجزائر. الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة، مذكرة ماجيستر منشورة.

بومعراف، اسيا، (2001/2000)، جامعة الجزائر. الوعي الفنولوجي لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة (دراسة مقارنة)، مذكرة ماجيستر منشورة.

حدة، زدام، (2002/2001)، جامعة الجزائر. دراسة اليات القراءة عند الطفل المعاني لصعوبات القراءة، مذكرة ماجيستر منشورة.

د العامري، ماهر محمد عواد، الجامعة المستنصرية. سيكولوجية العمليات العقلية المعرفية.

د القاسم، جمال مثقال مصطفى، (2015)، عمان. أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر.

د سليمان، عبد الحميد، (2013)، القاهرة. صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها، دار النشر عالم الكتاب.

د نوفل، فاضل رشيد، (2009)، جامعة الموصل، دراسة مقارنة في بعض القدرات الادراكية الحس–حركية بين الرجلين والذراعين لدى حراس مرمى كرة القدم، مجلة منشورة.

حدة، زدام، (2017/2016)، جامعة الجزائر 2. دراسة اليات القراءة عند الطفل من خلال بناء اختبار باللغة العربية لتشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه منشورة.

صديقي، نوال، (2014/2013)، جامعة الجزائر 02. اضطرابات الانتباه وعلاقتها بتحصيل القراءة لدى المتعلم الكفيف في السنة الثالثة والرابعة من الطور الابتدائي، مذكرة ماجيستر منشورة.

عبابنة، ماهر علي، (2010)، جامعة عمان. الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن، مذكرة ماجيستر منشورة.

عياد، مسعودة، (2007/2006) جامعة الاخوة منتوري قسنطينة. اكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه منشورة.

Armin Schneider, H. F. (2017). *scienceDirect*. Récupéré sur https://www.sciencedirect.com/

austry, d. (2019, aout 10). le touchant touché dans la relation au sensible.

berger, d. a. (2015). *emphatie. toucher et corps sensible .* doin.

bourhis, h. (2012, juillet 6). toucher manuel de relation sur le mode du sensible et intelligence sensorielle. paris, departement des sciences sociales, france université de paris 8 vincennes-saint denis..

https://fr.wikipedia.org/wiki/Perception

https://dysmoi.fr

https://www.rakta.gov.ae

الملاحق



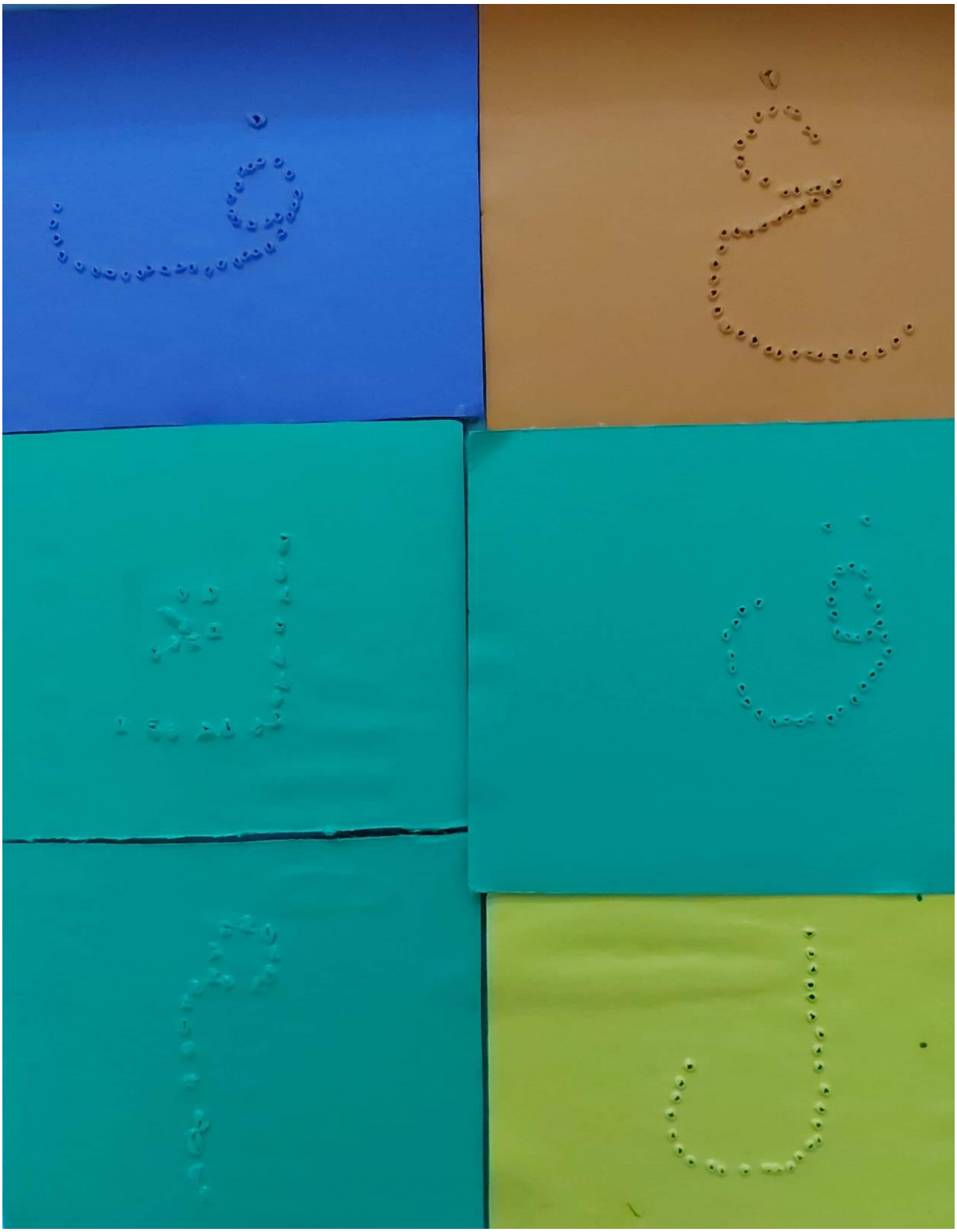
.



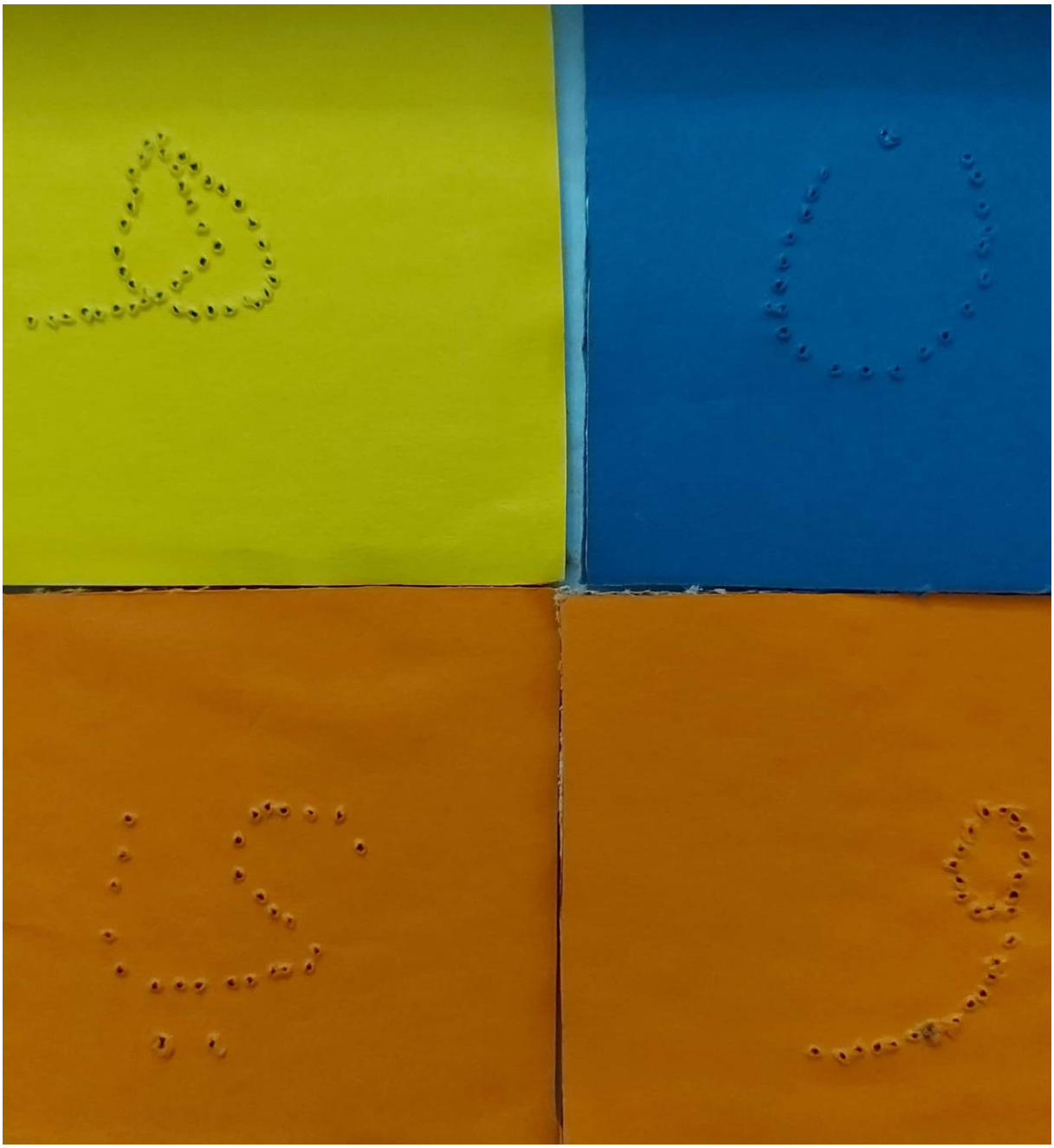
.



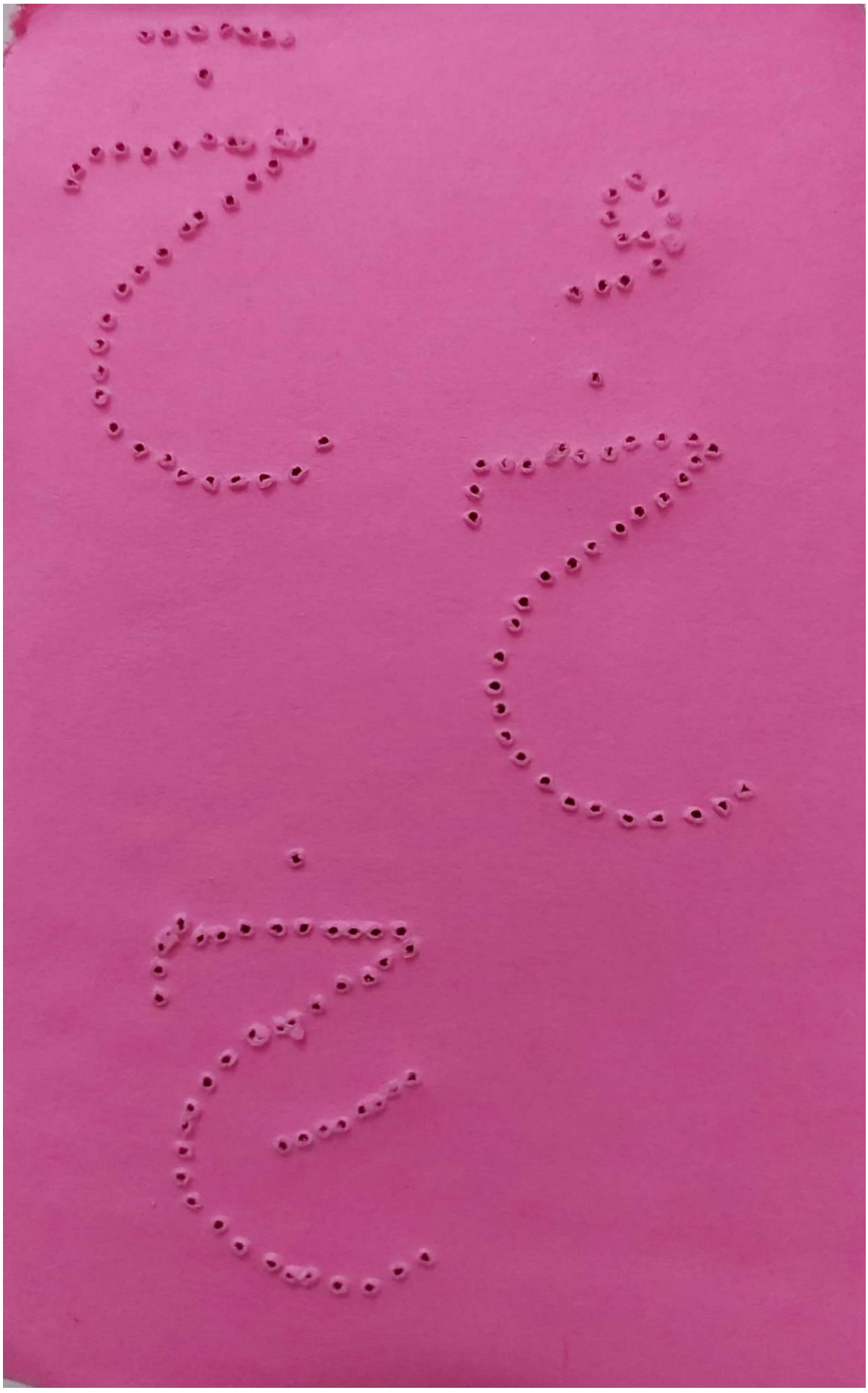
.



.

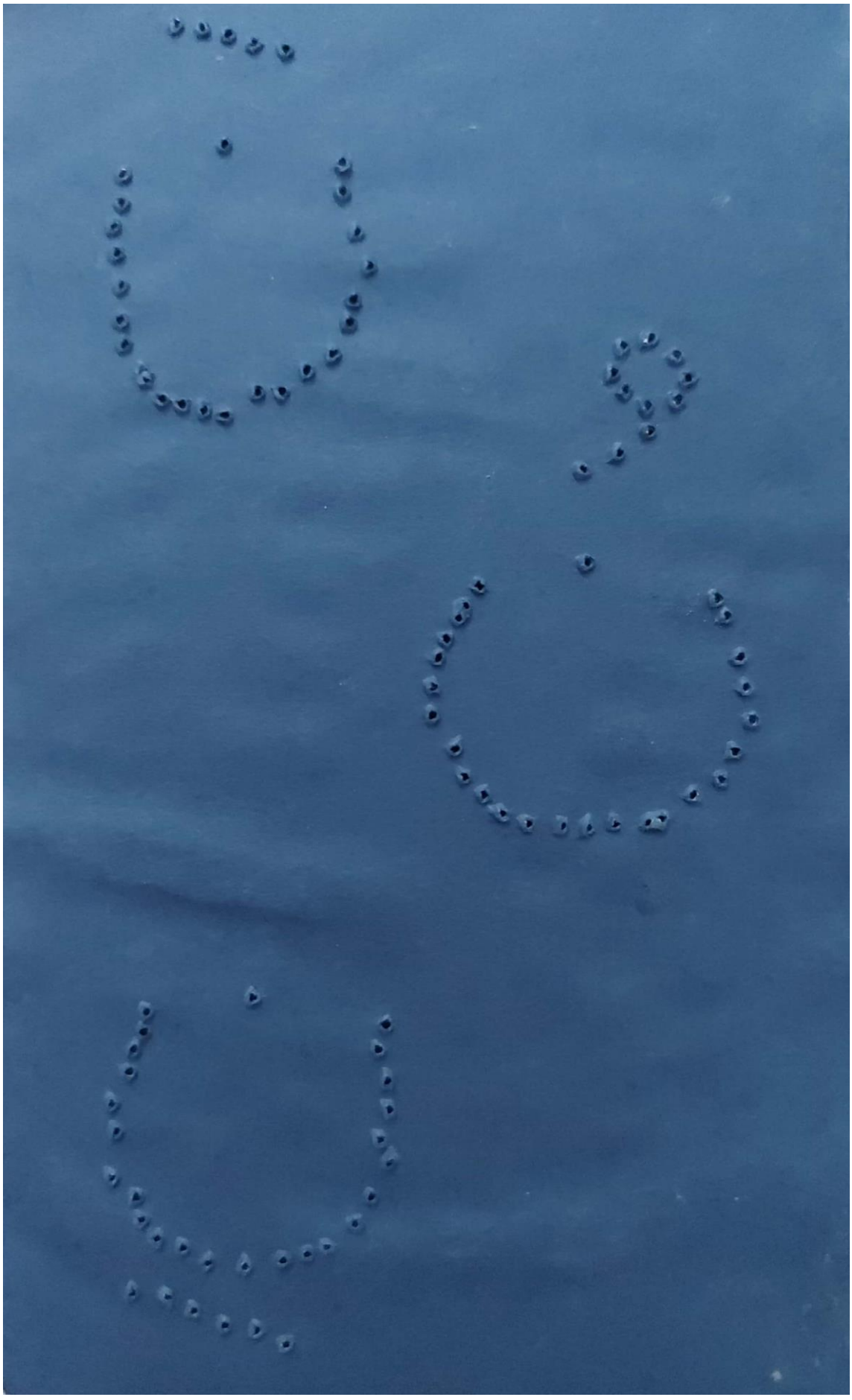


.

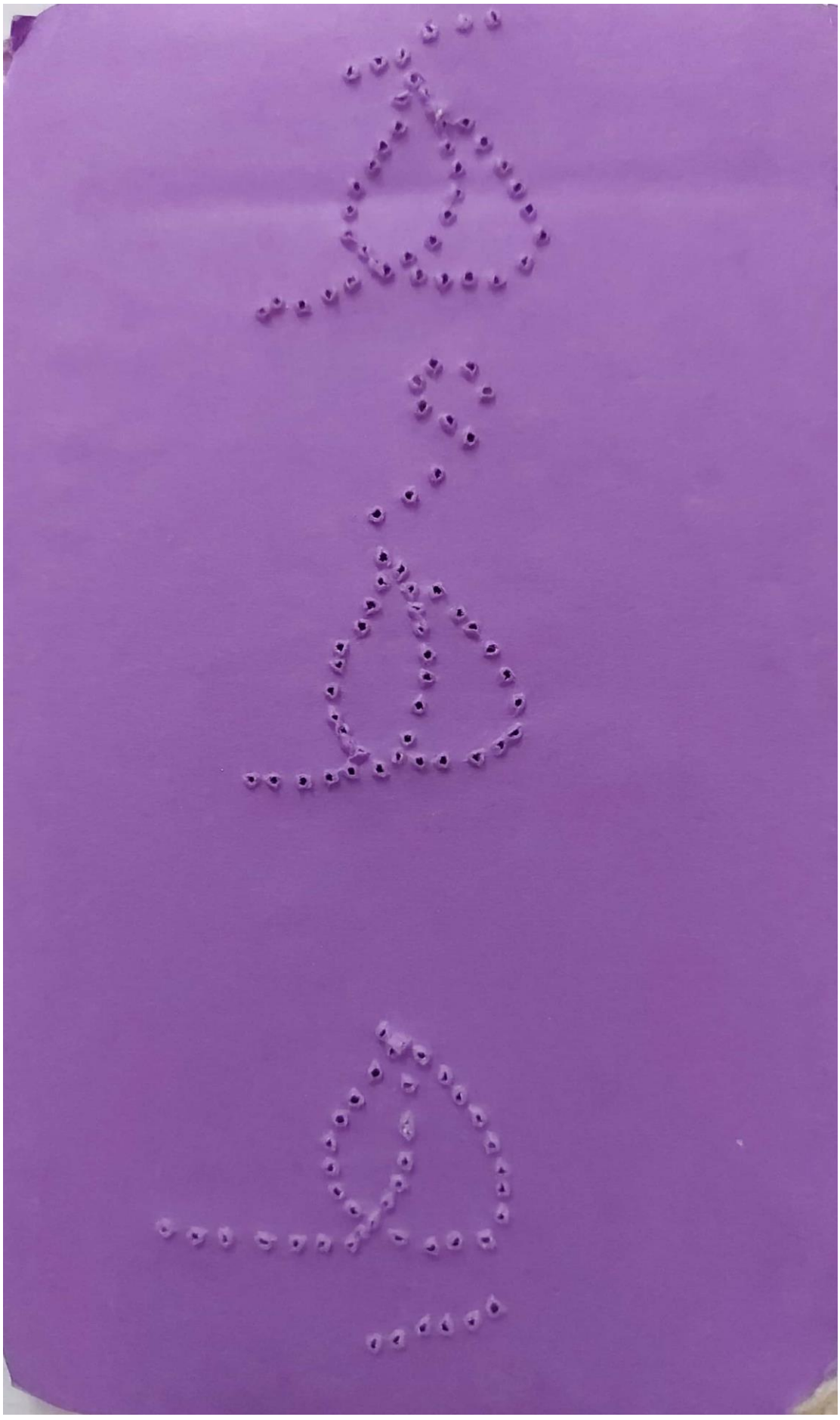


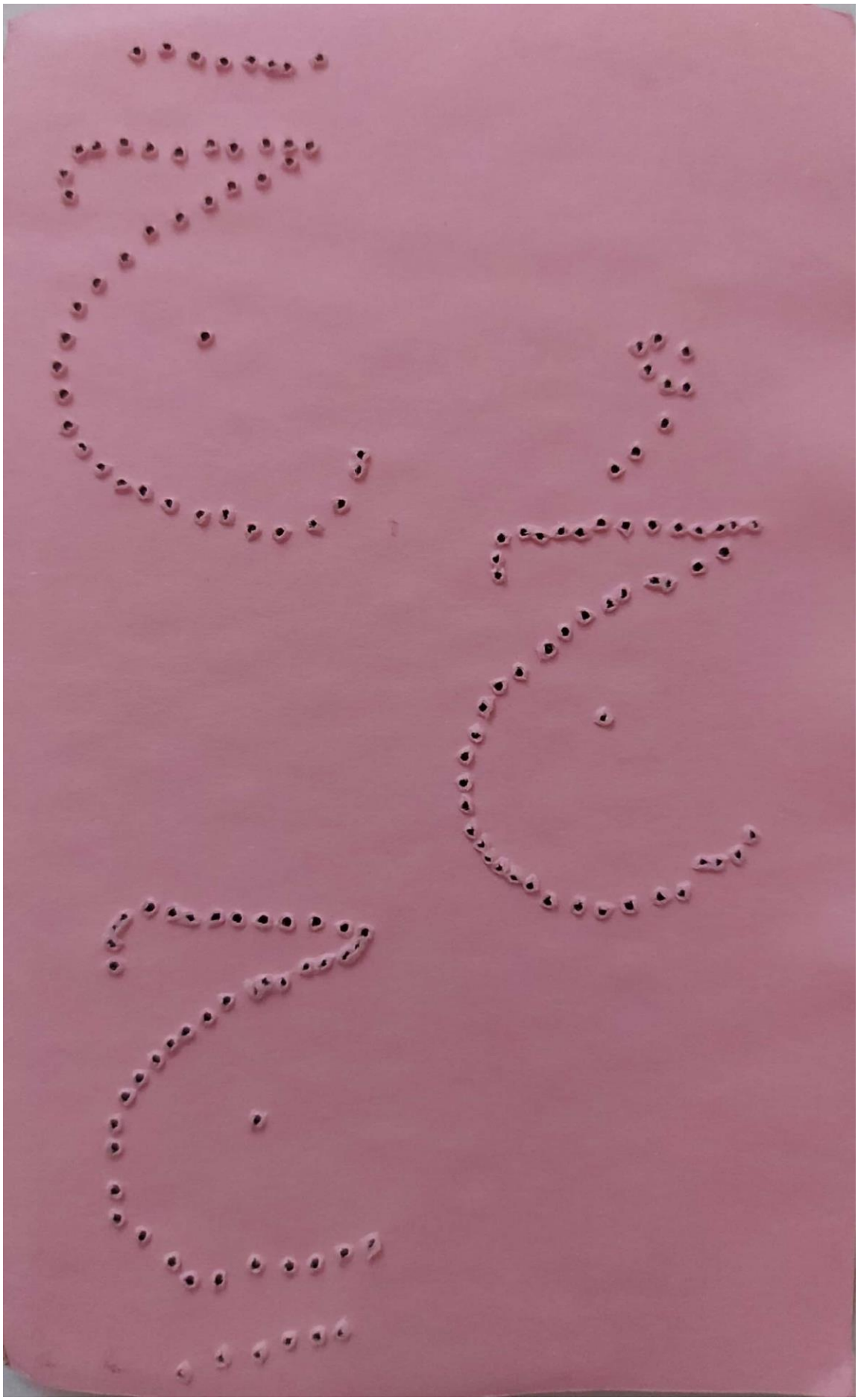


.



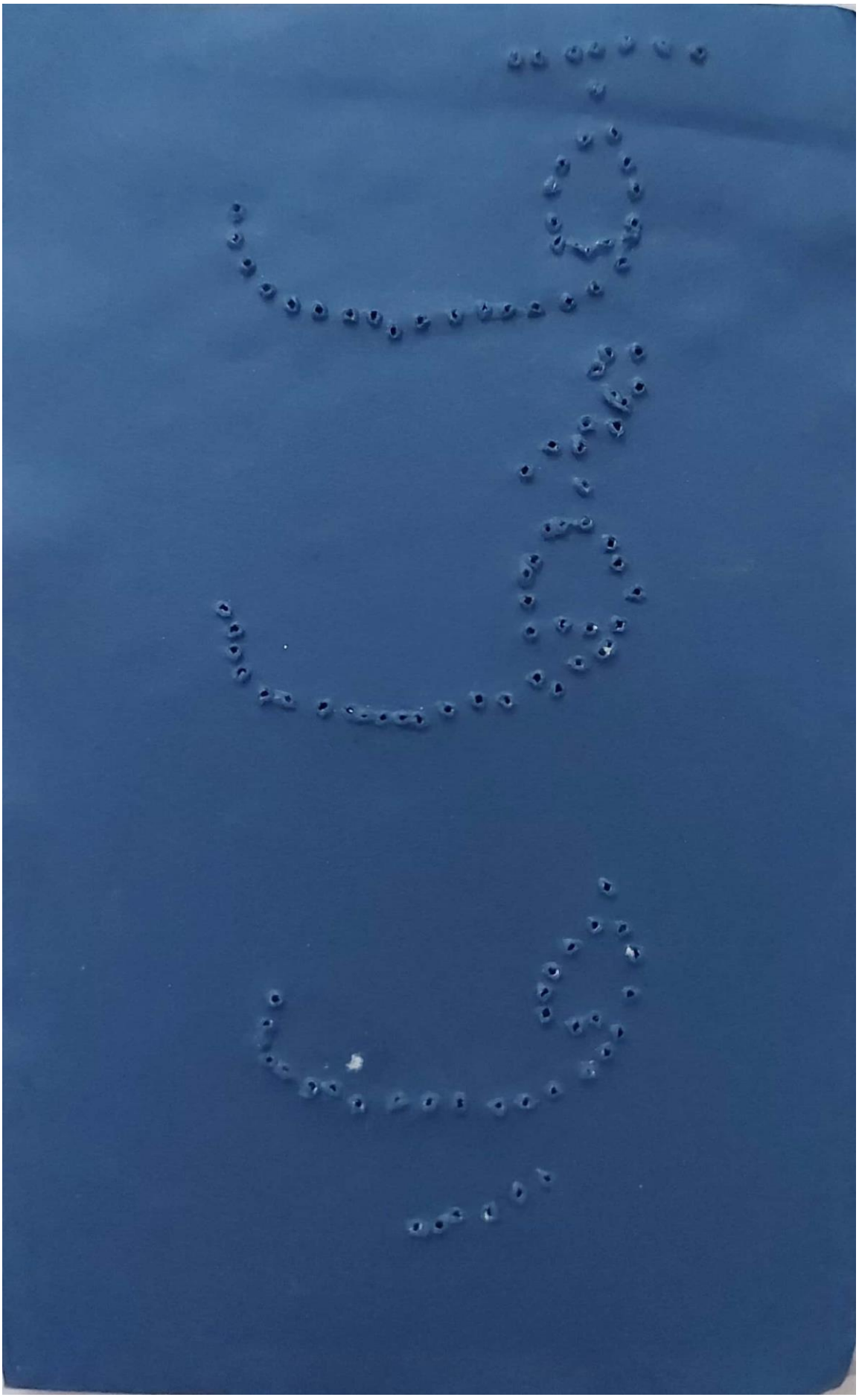
.

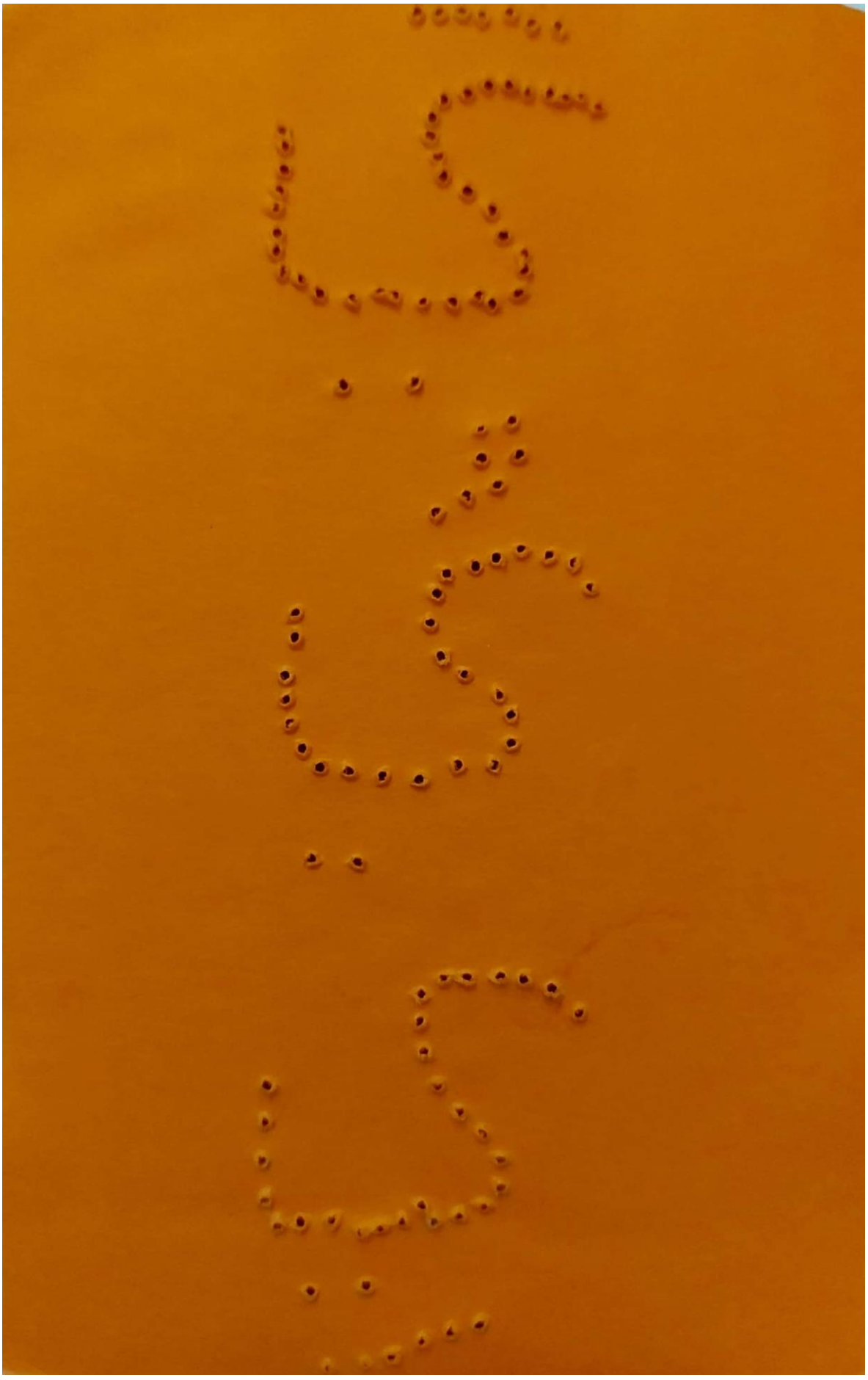


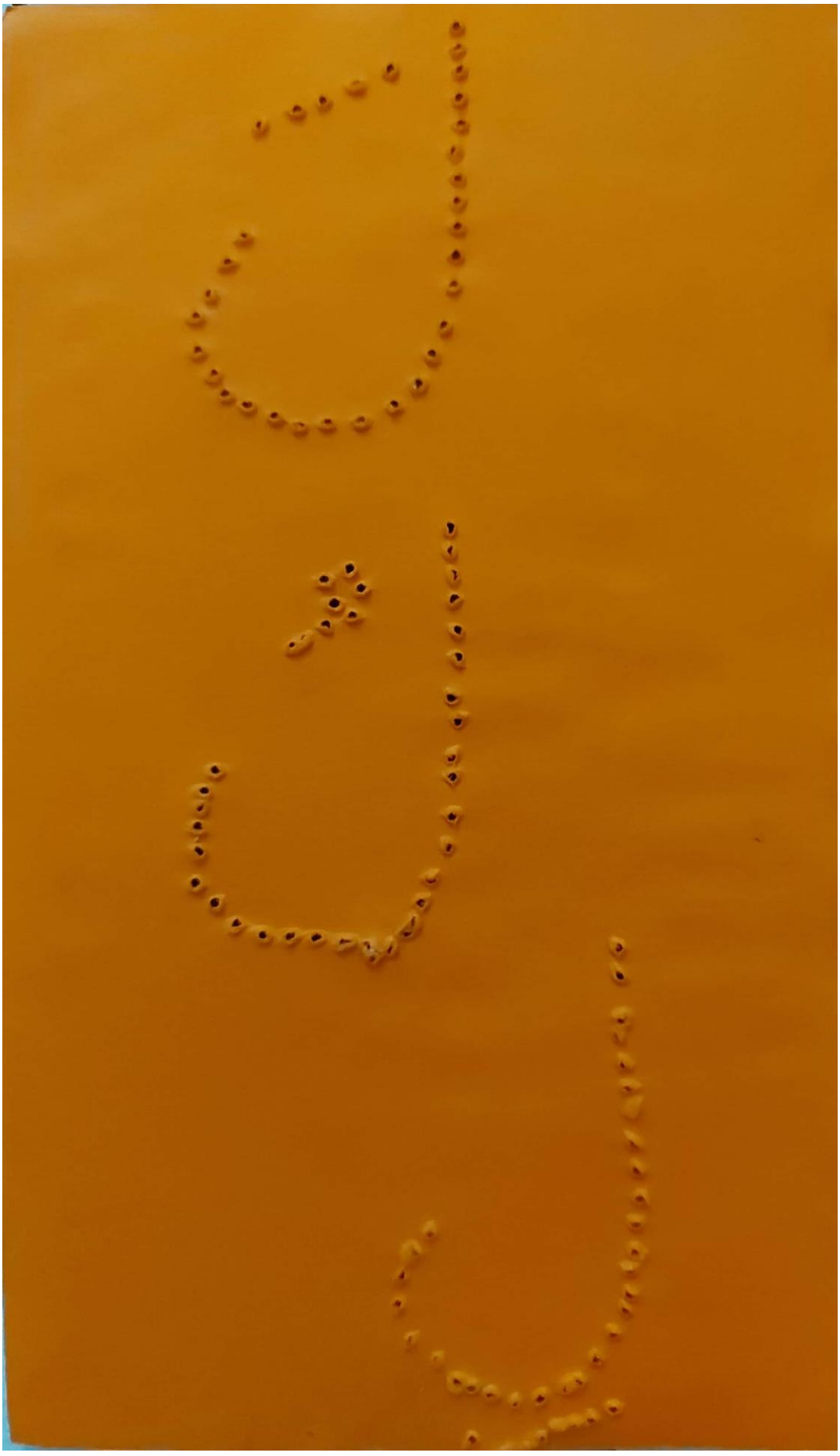


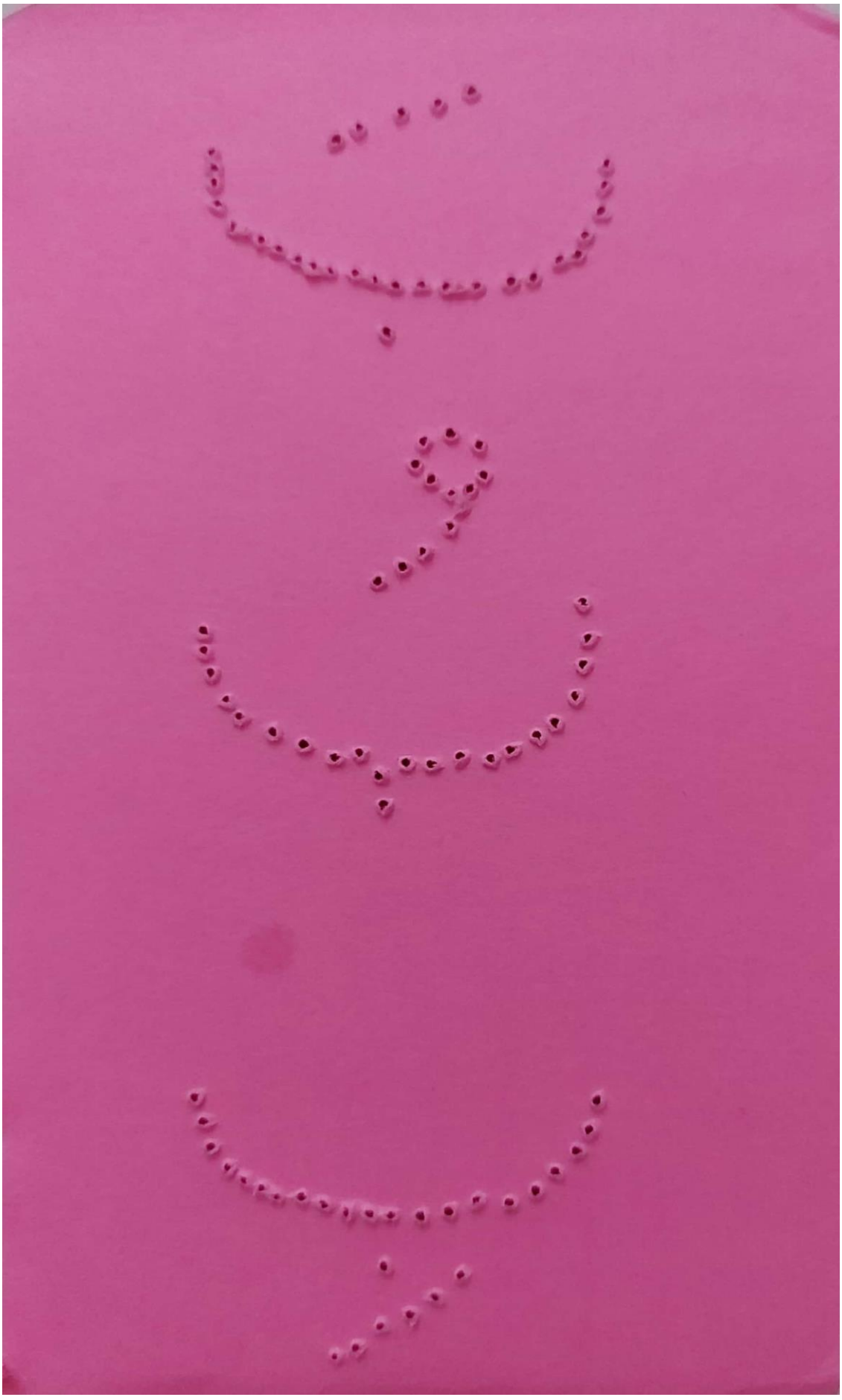


.

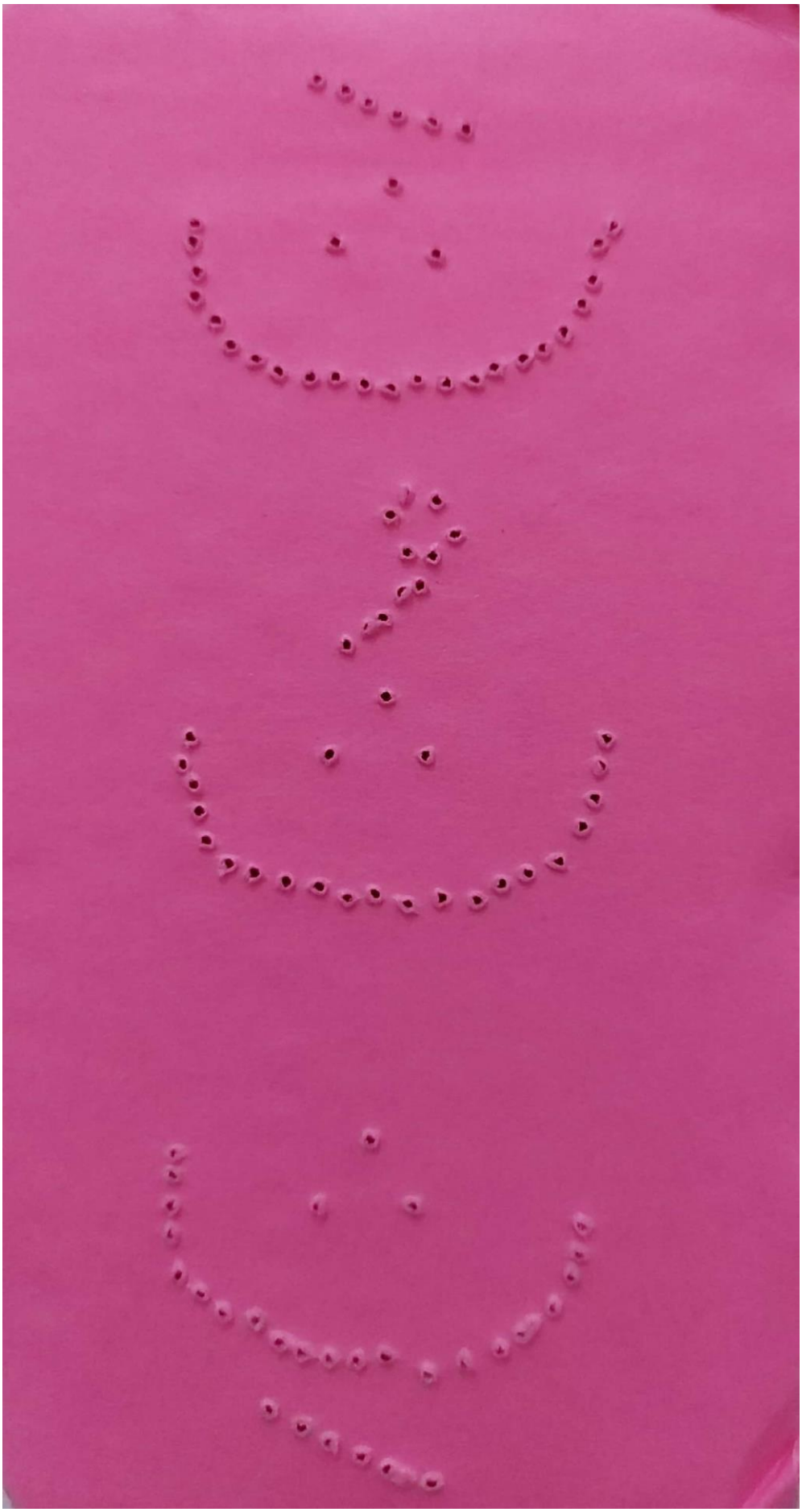




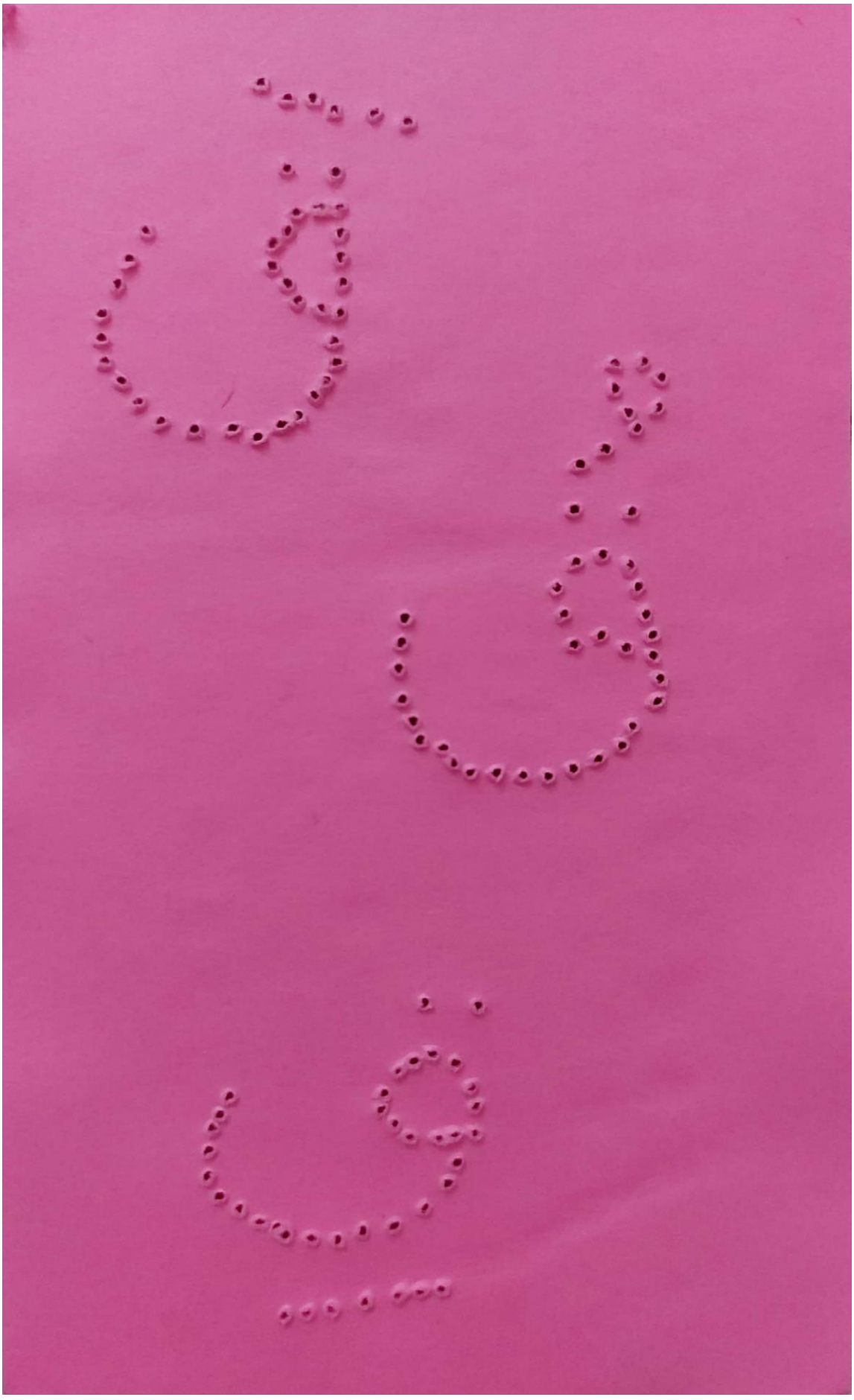




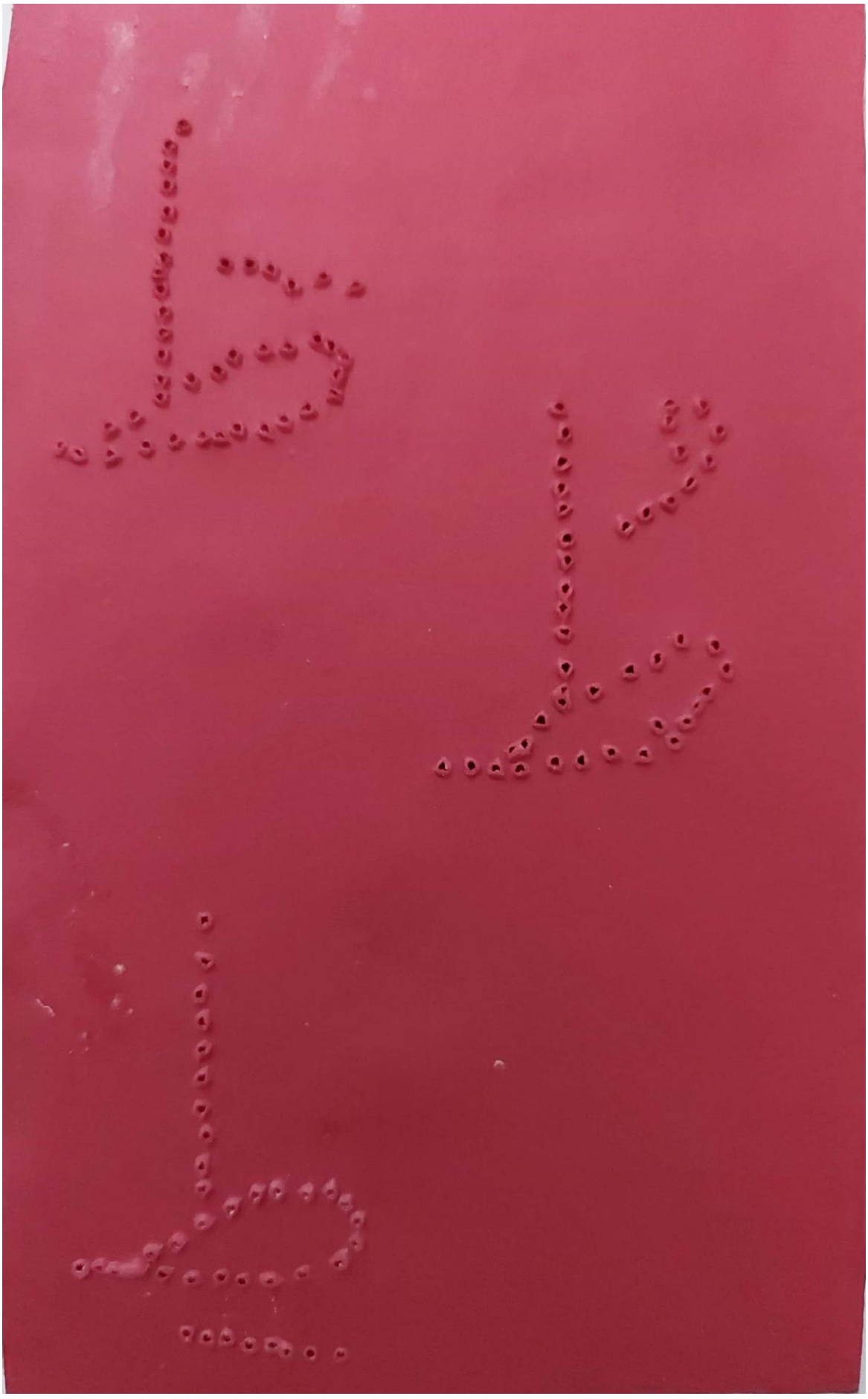
.



.

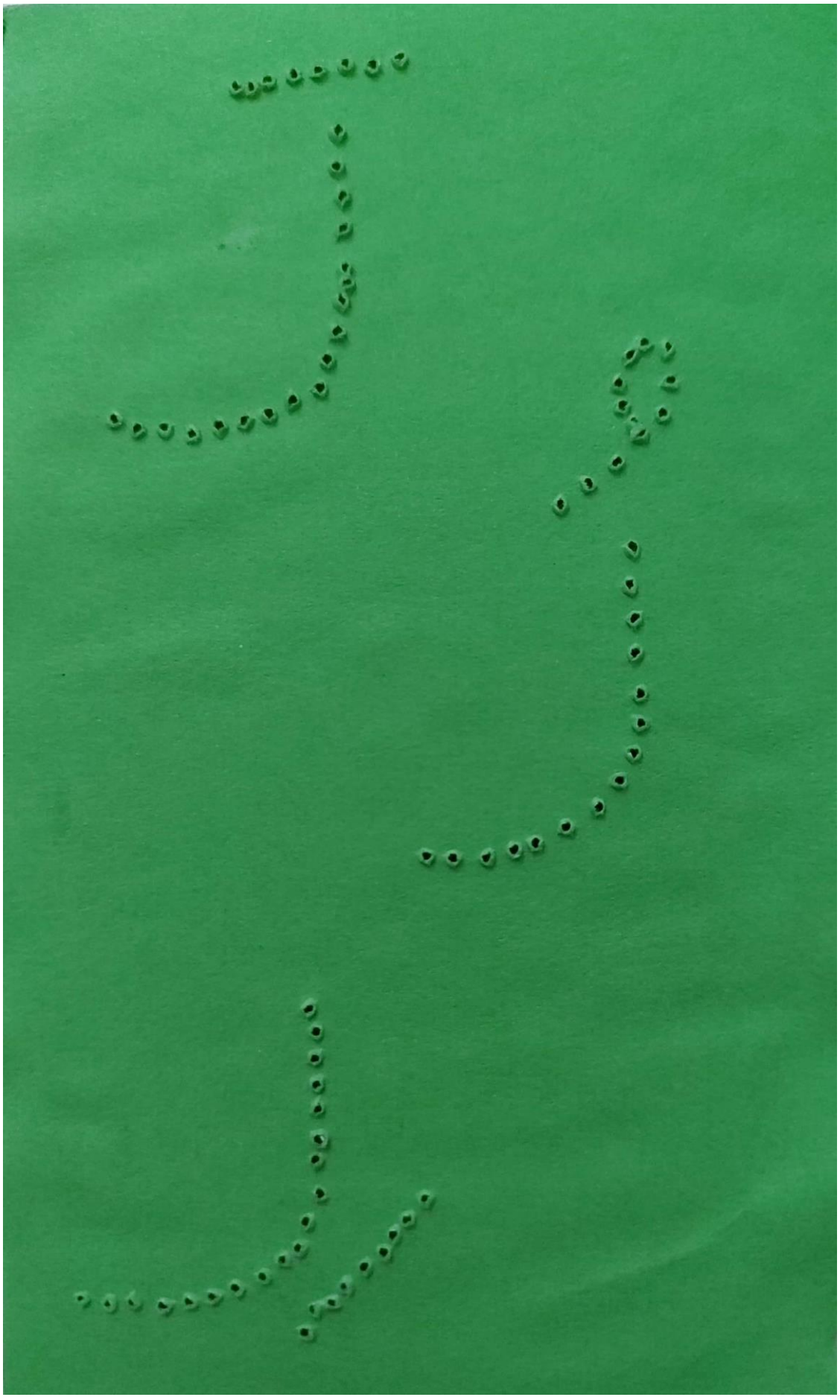


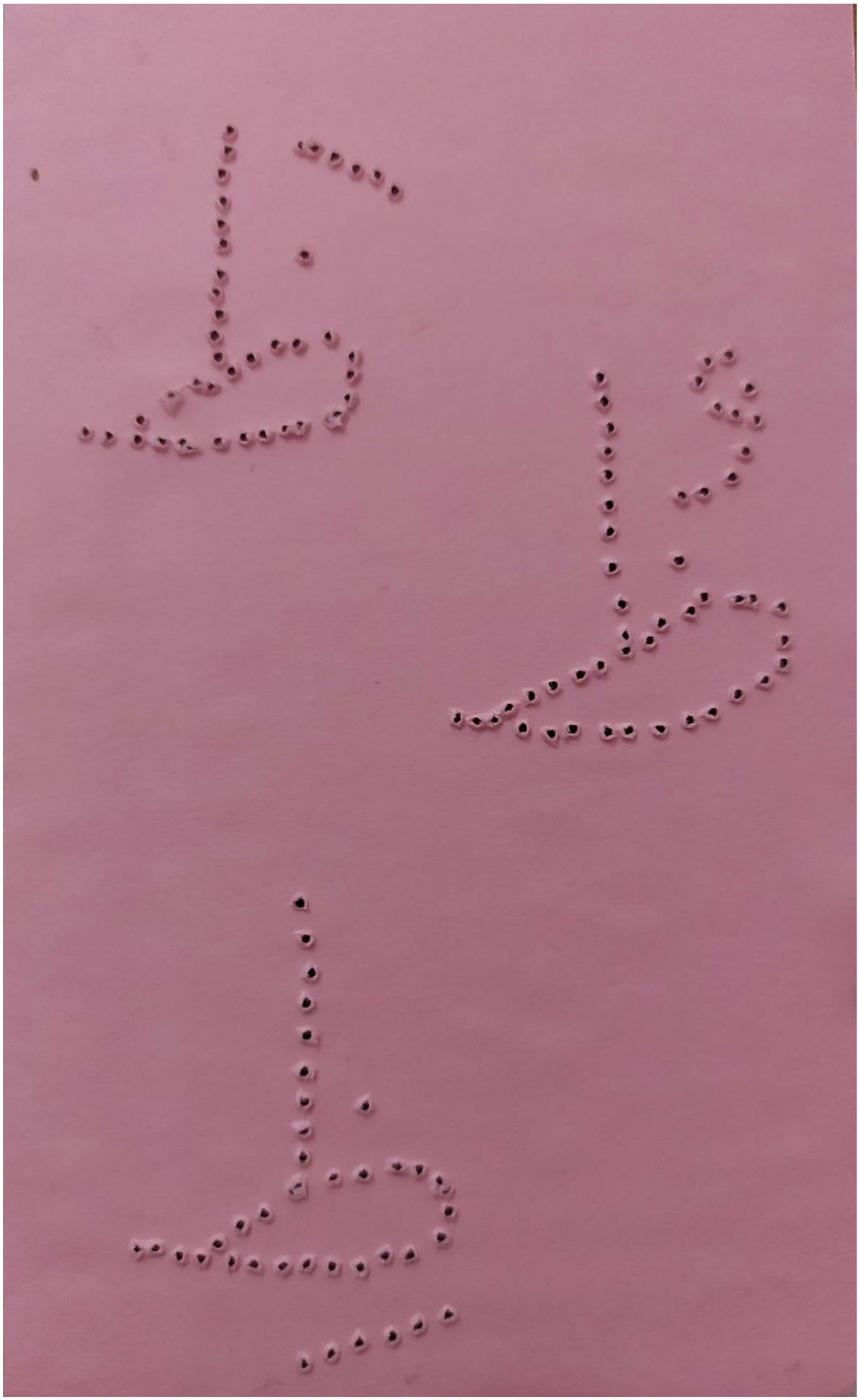




DOOR

.

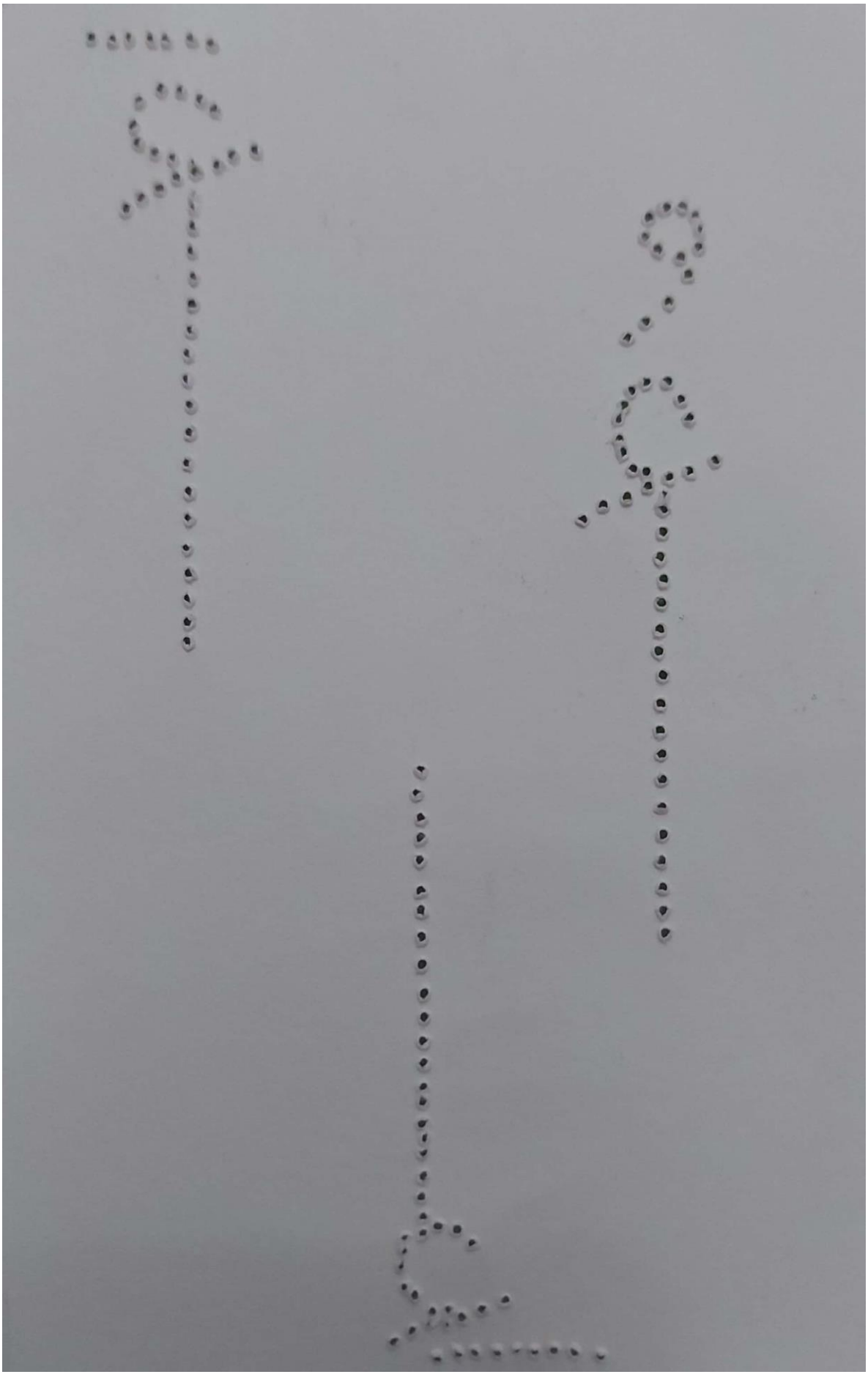


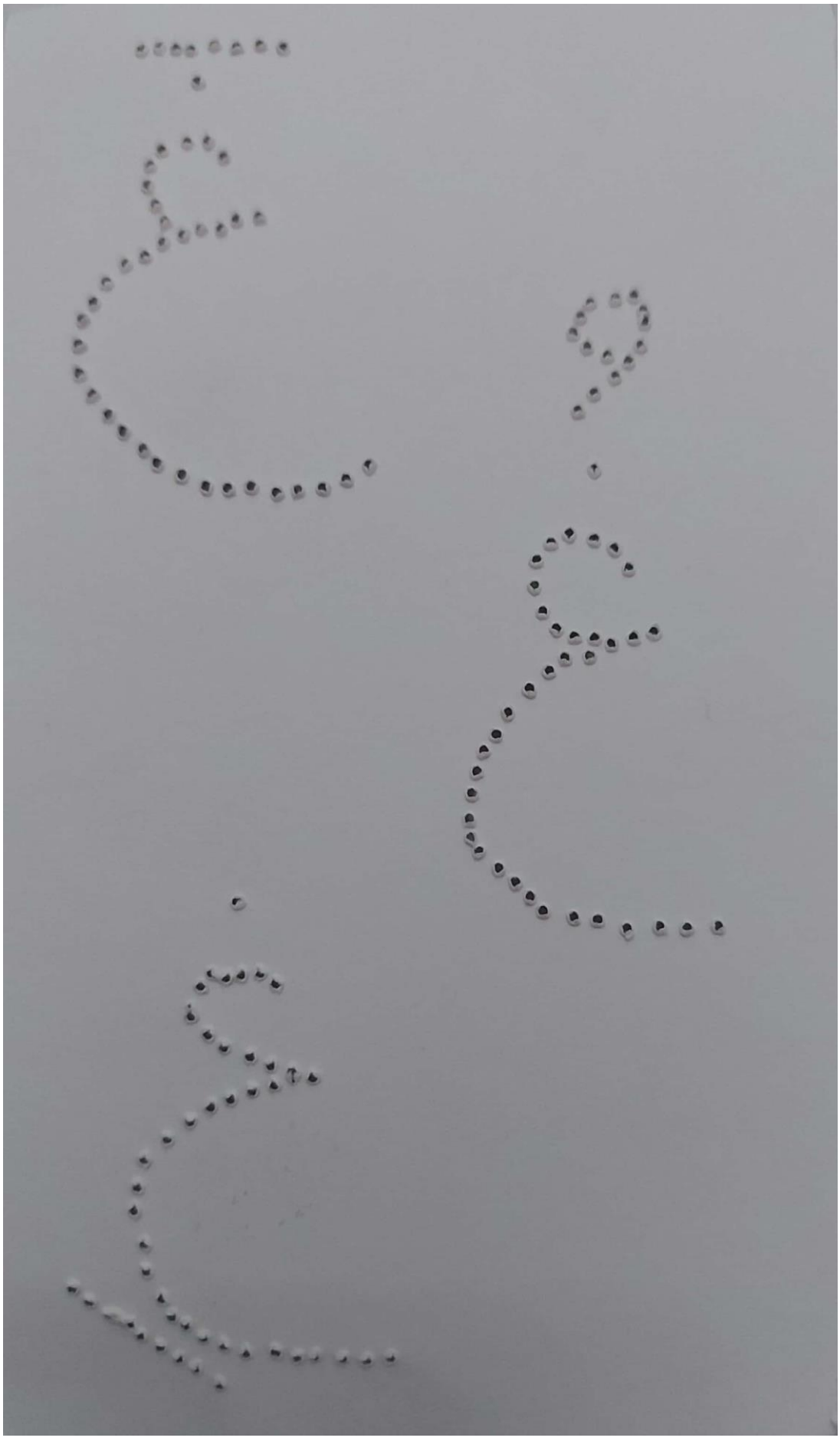


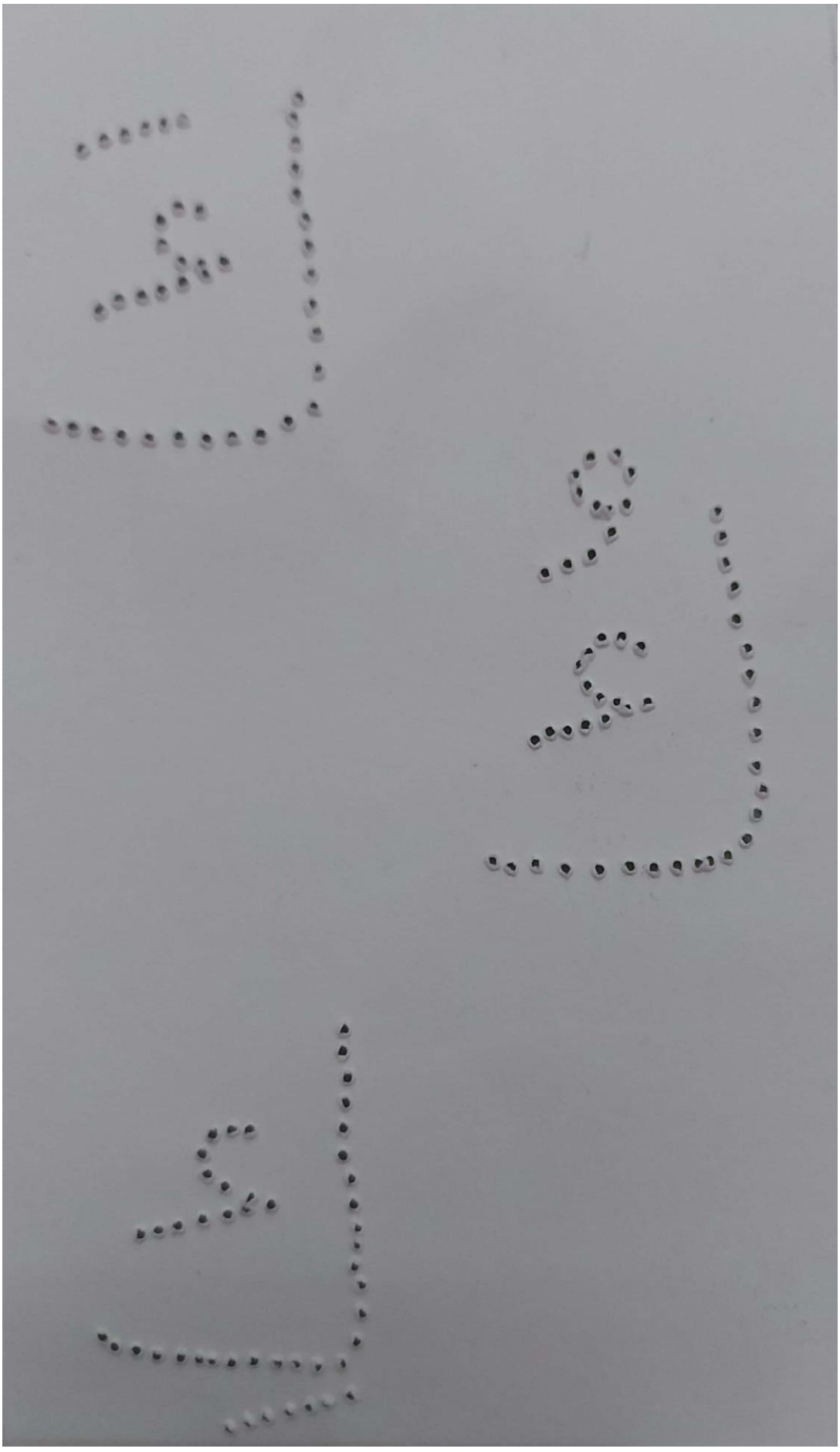


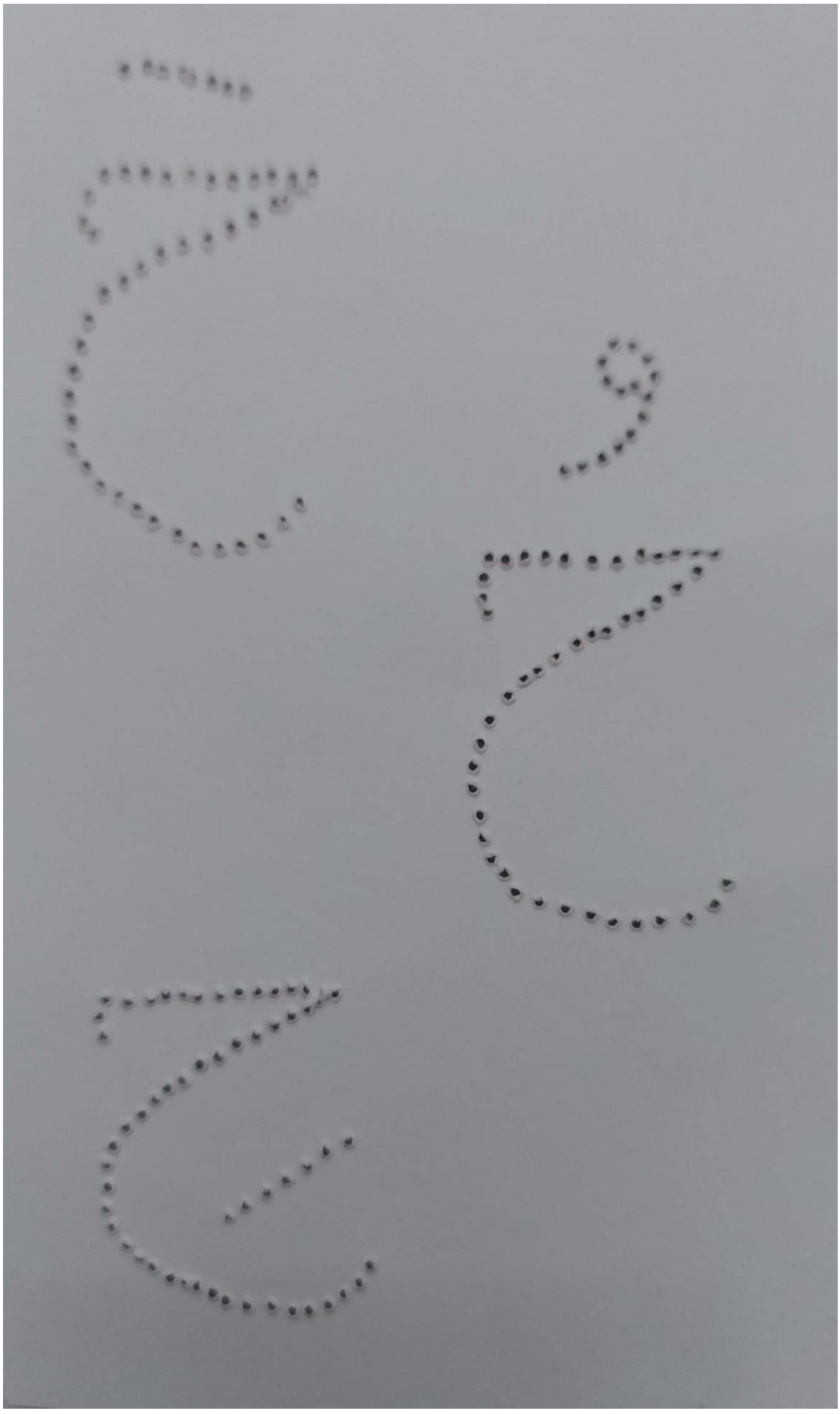


.

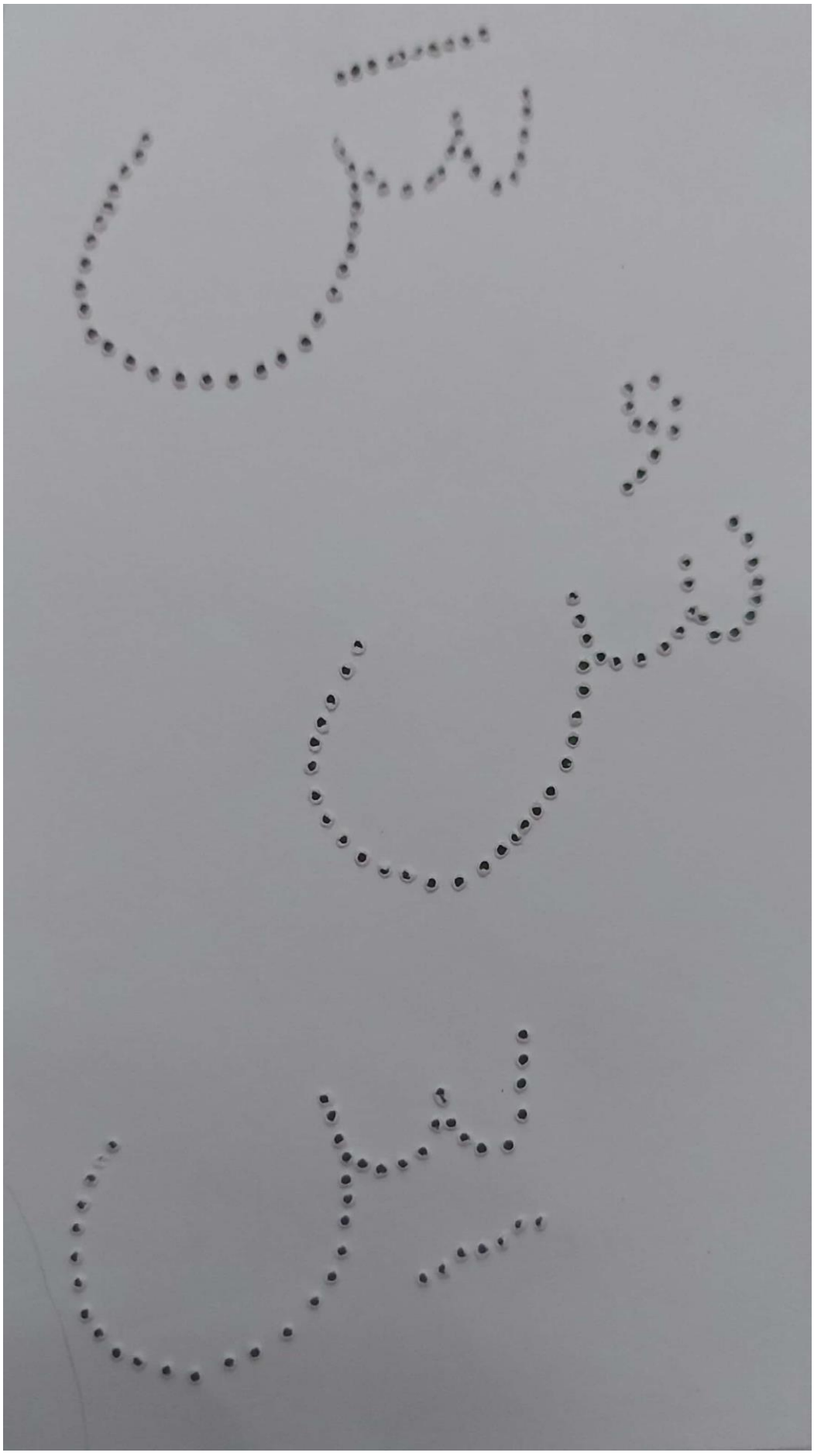


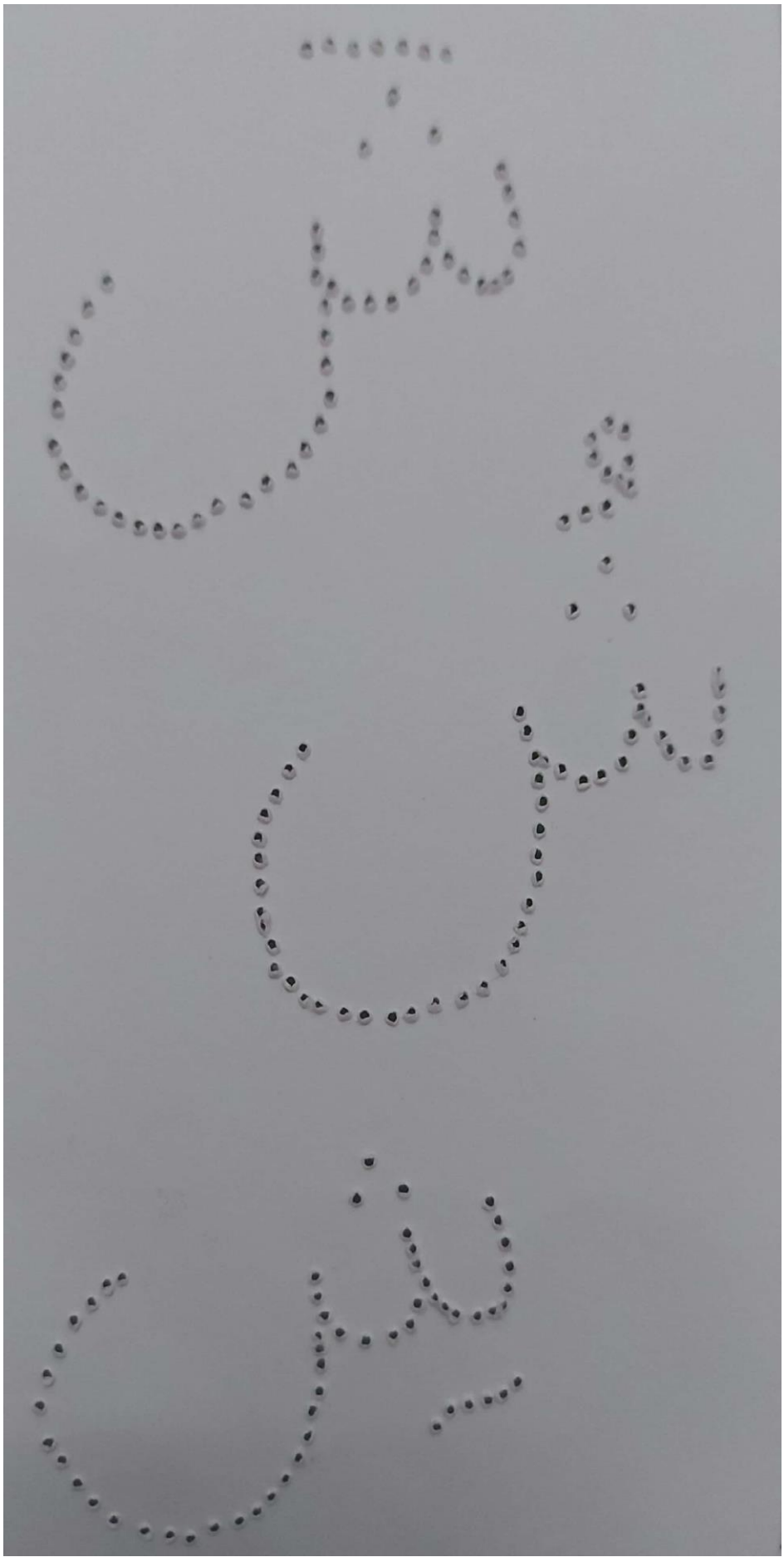


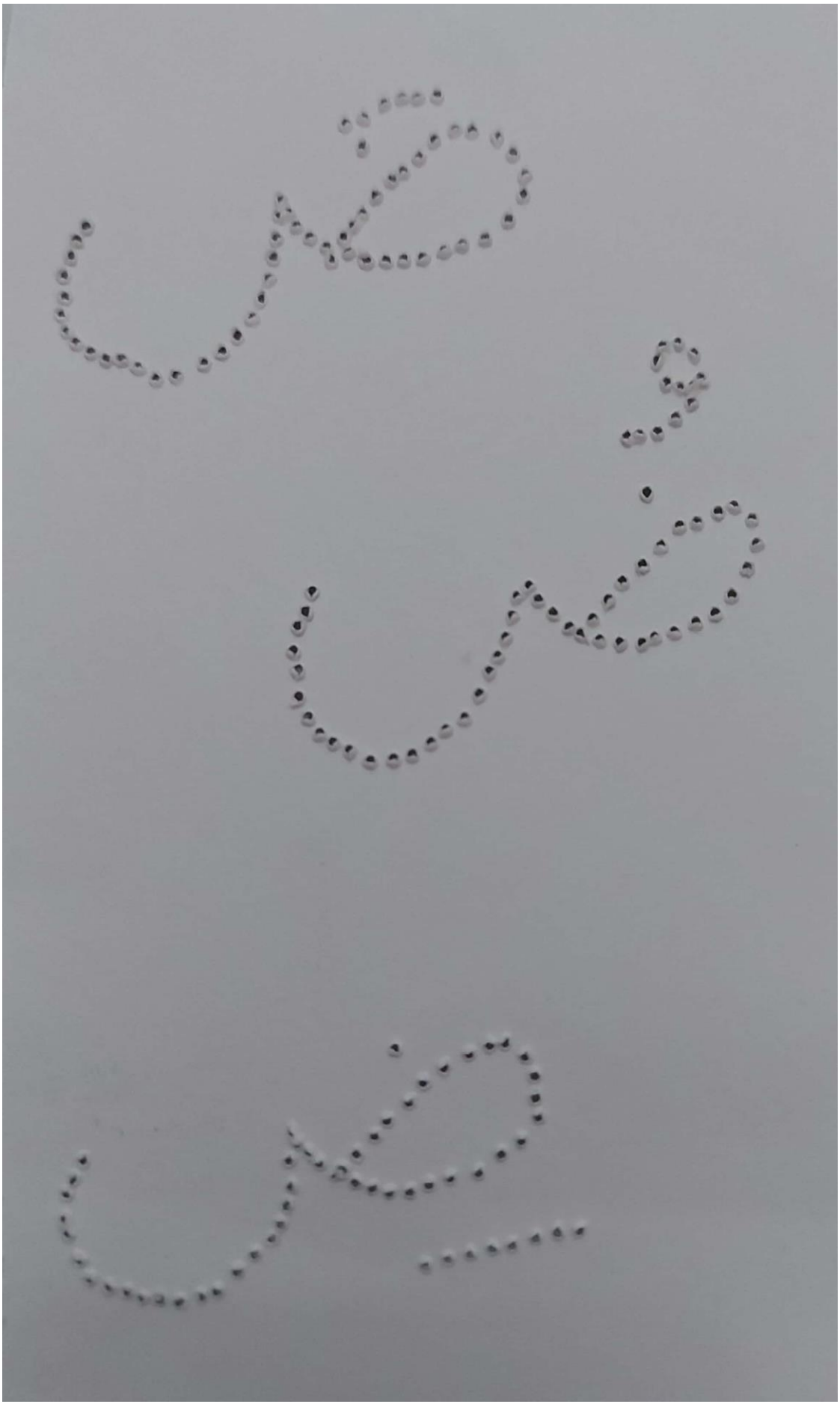


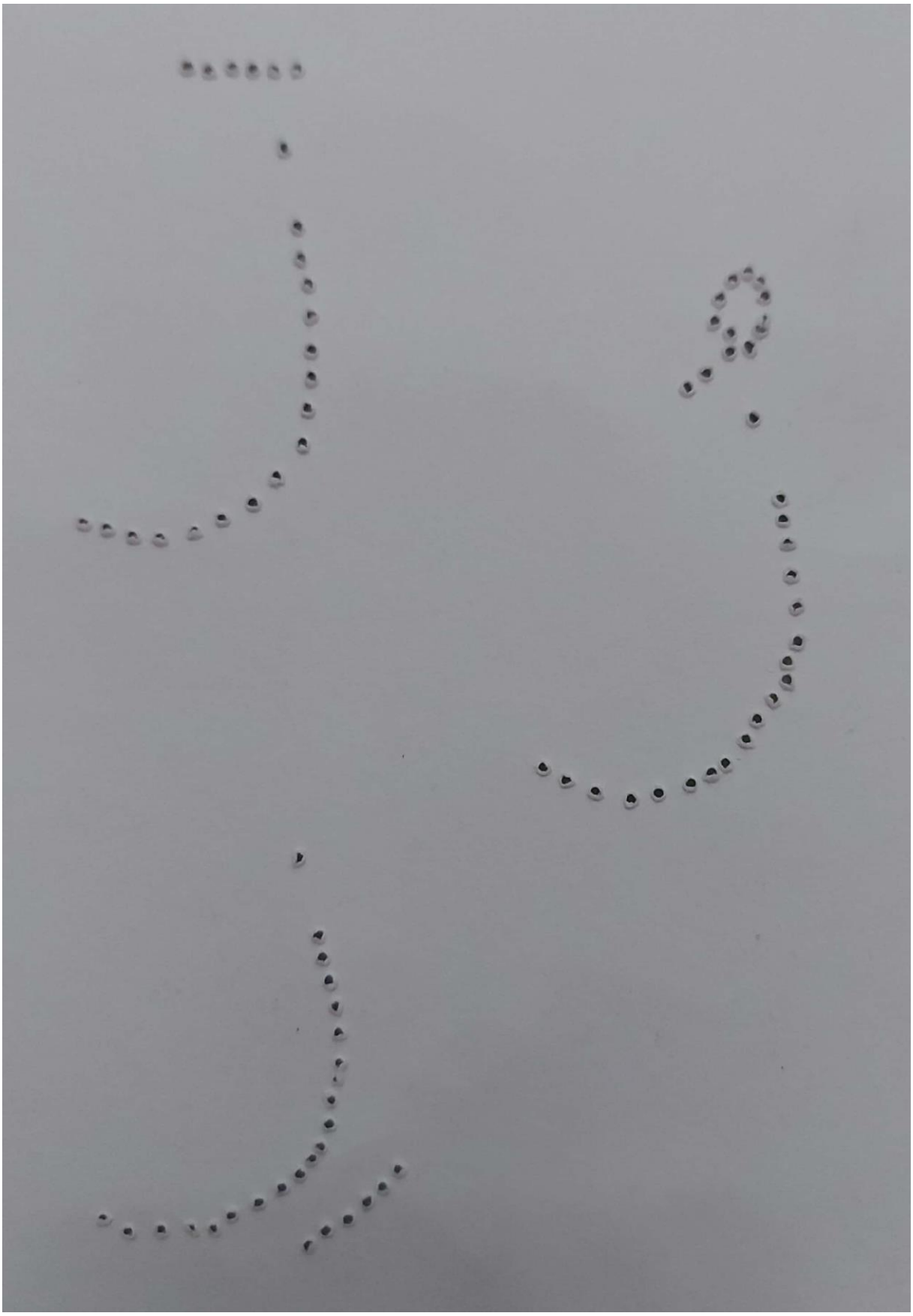


.









.

