وزارة التعليم العالي

UNIVERSITE BADJI MOKHTAR-ANNABA

FACULTE LETTRES ,SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

BADJI MOKHTAR-ANNABA UNIVERSITY

جامعة باجي مختار-عنابة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص:علم النفس المدرسي

الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة):
مقاربة معرفية-تربوية

(دراسة ميدانية بمدارس ولاية عنابة(المقاطعة التفتيشية الثانية

إعداد الطالبة:

مراكب مفيدة

مديرة المذكرة

خباب عقيلة

لجنة المناقشة:

أ/بوبنيدر نصيرة	أستاذة التعليم العالي	جامعة عنابة	رئيسا
أ/خباب عقيلة	أستاذة التعليم العالي	جامعة عنابة	مقررا
أ/معاش يوسف	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2010/201

شكر

أشكر الله عزّ و جل على توفيقه لي.

و من بعده فالشكر الجزيل إلى أستاذتي الفاضلة، أستاذة التعليم العالي، عقيلة خباب التي أشرفت على هذا العمل بكل جد وصبر و تفهم،ولم تبخل عليا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة.

كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم تقييم هذه المذكرة.

كذلك أشكر كل الأساتذة الذين ساهموا في تكويني، سواء في مرحلة التدرج أو ما بعد التدرج.

كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر إلى مديري و معلمي المدارس على تعاونهم معي.

شكر خاص إلى مسئول مكتبة جامعة سكيكدة .

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والدي العزيزين

إلى إخوتي و أخواتي.

إلى جميع صديقاتي،زميلاتي و زملائي في الماجستير .

إلى كل من ساعدني على انجاز هذا العمل.

و إلى كل من يقدّر العلم ويسعى إلى تطوره.

فهرس البحث

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ-ج
الفصل التمهيدي	
الإشكالية	4
فروض البحث	9
أهمية البحث	10
أهداف البحث	11
الدراسات السابق	12
الفصل الأول:صعوبات التعلم	
صعوبات التعلم	18
1-مراحل تطور مفهوم صعوبات التعلم	19
2- ما المقصود بصعوبة التعلم؟	20
3-التمييز بين مفهوم صعوبات التعلم و مفاهيم أخرى	24
4- هل يمكن لصعوبات التعلم أن تكون مصاحبة لاضطرابات أخرى؟	26
5-كيف يمكن تصنيف صعوبات التعلم؟	27
6-كيف تنشأ صعوبات التعلم:النظريات المفسرة	28
7-خصائص ذوي صعوبات التعلم	35
8- فكيف يمكن تحديد فئة ذوي صعوبات التعلم: محكات التشخيص	38
الفصل الثاني:صعوبات القراءة:صعوبات خاصة في التعلم	
لماذا صعوبات القراءة بصفة خاصة؟	42
1- صعوبات القراءة،عسر القراء، الدسليكسيا،اضطرابات القراءة: مصطلحات متعددة و مدلول واحد.	43
2-صعوبات القراءة، ما هي؟	44
3-كيف نتعلم القراءة في الحالة العادية؟	46

4- السيرورات المعرفية الكامنة خلف عملية اكتساب القراءة	53
5-النظريات المفسرة لصعوبات القراءة،في ظل نموذج معالجة المعلومات	58
6-تصنيف صعوبات القراءة: أشكالها المتعددة	64
7-ما هي الاضطرابات المصاحبة لعسر القراءة؟	66
8-من هو الطفل المعسور قرائيا؟	68
9-تشخيص ذوي صعوبات القراءة:كيف يمكن تحديدهم؟	69
10-الآثار السلبية لصعوبات القراءة	73
11- هل يمكن علاج صعوبات القراءة ؟	74
الفصل الثالث:الكشف المبكر: هل هو ضرورة؟	
لماذا نهتم بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة	78
1-مفهوم الكشف المبكر: ما هي أصوله؟	78
2- الكشف المبكر: تعريفه	79
3-أغراض الكشف المبكر عن صعوبات القراءة	79
4- التمييز بين مفهوم الكشف المبكر و مفاهيم أخرى:من أجل إزالة اللبس	81
5-إجراءات الكشف المبكر:كيف نقوم بذلك؟	82
6-أساليب الكشف المبكر: لطرق المتّبعة	83
7-أدوات الكشف المبكر	84
8-مشكلة الكشف المبكر	87
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية الدراسة	
تمهيد	90
أولا- الدراسة الاستطلاعية:معرفة الميدان	90
ثانيا-الدراسة الأساسية:البحث	95
1-منهج البحث	95
2-حدود الدراسة	96
3- أدوات البحث	97
4-التطبيق المبدئي	108

الفصل الخامس:عرض النتائج و تحليلها	
1- عرض النتائج	113
2-مناقشة النتائج و تفسيرها	120
خاتمة البحث	125
ملخص الدراسة باللغة العربية	126
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	128
المراجع	131
الملاحق	137

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	جدول يوضح خصائص عينة البحث	97
2	يوضح معايير و مستويات مؤشر الذاكرة العاملة	102
3	يوضح الدرجات المتحصل عليها في التطبيق و إعادة التطبيق،لحساب معامل ثبات أداة قياس الوعي الفونولوجي	105
4	يوضح البيانات الإحصائية الخاصة بحساب قيمة "ت"،لحساب صدق أداة قياس الوعي الفونولوجي	107
5	يوضح نتائج التطبيق المبدئي	109
6	يمثل معامل الارتباط بين درجات الإدراك البصري(على اختبار تطور الإدراك البصري) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث	114
7	يمثل معامل الارتباط بين درجات مؤشر الذاكرة العاملة (على لاختبار الفرعي لوكسلر) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.	115
8	يمثل معامل الارتباط بين درجات مهارة الوعي الفنولوجي(على الأداة المصممة) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.	116
9	يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ ذوي القصور الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القراءة	117
10	يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ ذوي القصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبة القراءة	118
11	يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القراءة	119

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	شكل يوضح مماثلة الجهاز العصبي بالكمبيوتر	33
2	شكل يمثل معادلة علاقة القراءة بعملتي التعرف على الكلمات و الفهم اللفظي	47
3	شكل يوضح النموذج التطوري ل U.Frith	49
4	شكل يوضح نموذج المسلك المزدوج ل Coltheart	52
5	شكل يوضح نموذج Baddely للذاكرة العاملة	65
6	شكل يوضح المناطق المخية المسئولة على معالجة المعلومات الحسية	63

مقدمة

التعلم عملية مستمرة ، وجدت منذ أن وجد الإنسان فوق الأرض ، ففي المجتمعات البدائية كان على الفرد تعلم كيفية تأمين الغذاء والمأوى و الدفاع عن النفس عن طريق المحاولة و الخطأ أو التقليد (المحاكاة)[1]، ومع مرور الزمن وتقدم المجتمعات وظهور الدول والأنظمة، برزت ضرورات جديدة وملحة زادت من مجالات التعلم لتشمل جميع مظاهر الحياة الحديثة،الدينية،الثقافية،الاجتماعية،العلمية وحتى الفنية،فتعددت التخصصات العلمية وتنوعت بذلك طرق ووسائل تدريسها، مما أفضى على مسألتي التعلم و التعليم أهمية كبرى جعلت نطاقهما يتعدى الأسرة أو القبيلة ليصبح مهمة المجتمع بأكمله، وبات من الضروري على الدول اتخاذ نظما تعليمية تكمل عمل الأسرة وتحقق أهداف المجتمع، فاصطنع هذا الأخير مؤسسة لممارسة التعليم النظامي وهي "المدرسة"[2] و صار بذلك التعليم حق إنساني واجتماعي يجب على الدول توفيره لجميع مواطنيها.و قد تأكدت أكثر هذه الأهمية عندما أصبح التعليم في أواخر القرن 19 إلزاميا على جميع الأطفال الذين لا تزيد أعمارهم عن ستة عشرة سنة[3].

إن الهدف الأساسي من العملية التعليمية بناء الفرد من شتى نواحي شخصيته،الجسمية،العقلية،الخلقية و الاجتماعية،و إكسابه المبادئ والقيم التي تتلاءم مع المجتمع الذي سوف ينخرط فيه كعضو نشط وفعال، فمنذ القديم أشار العديد من العلماء والفلاسفة أمثال آدم سميث(A. Smith)،جون ستيوارت مل(J.S.Mill)،كارل ماركس (K.Marx)و ألفريد مارشال((A.Marshall و غيرهم إلى أهمية ما تقدمه العملية التربوية والتعليمية، من خلال تنمية المعارف والمهارات البشرية، في نمو اقتصاد الدول وتطورها،لأن حسب رأيهم تعلم الفرد يزيد من قدراته الإنتاجية وكذا قدراته في التعامل مع البشر عامة[4].

كما أشار أحد حكماء الصين (كوان- تسو kuan-tsu) ، مبرزا أهمية التعليم، أن الاستثمار في البشر من خلال تعليمهم أفضل من كل الاستثمارات المادية الأخرى،حيث أن الحبوب التي يزرعها الإنسان مرة يحصدها مرة، والشجرة التي يغرسها الإنسان ربما يقطفها عشرات المرات، أما إذا علّمنا الشعب فنحصد مائة مرة[5].

لذا نجد أن أهداف العملية التعليمية تختلف باختلاف الأنظمة، فلكل منها طرق ومناهج ووسائل تخدم غاياتها، والكل يسعى جاهدا لإنجاح هذه العملية. لكن الموقف التعليمي معقد للغاية،

ونجاحه مرهون بتوفر مجموعة من العوامل المتشابكة والمتداخلة فيما بينها،منها عوامل خارجية مرتبطة بالمعلم ونوعية التكوين الذي خضع له ومدى تناسبه مع ممارسته وبالمناهج والبرامج والوسائل البيداغوجية الملائمة ، وحتى المدرسة كمؤسسة وكيفية تهيئتها وتسييرها، بالإضافة إلى الظروف الأسرية والاجتماعية ودورها في توفير الجو المناسب للتعلم، و أخرى داخلية خاصة بالتلميذ ،قدراته واستعداداته. وأي تقصير أو قصور في واحدة من هذه النواحي قد يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية متنوعة ومتباينة في طبيعتها وشدّتها تؤثر على مسار الطفل التعليمي و تحد من حظوظه في النجاح.هذا ما جعل المهتمين بمجال التعليم يعملون جاهدين في البحث عما يمكن أن يعيق هذه العملية التربوية، و من ثم تقديم الحلول اللازمة لها. و من بين العوامل التي قد تتسبب في تأخر أو فشل التلميذ دراسيا ،تلك المتعلقة بخصائصه المعرفية لأن نجاحه المدرسي مرتبط بمدى اكتسابه لبعض المهارات الأكاديمية الأساسية، خاصة مهارة القراءة باعتبارها أساس تحصيل المعارف الأخرى، و عجز بعض التلاميذ في هذا المجال من شانه أن يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي و يعرقل نجاحهم المدرسي، ولعل من أبرز المجالات التي تتضح فيها هذه الفروقات الفردية بين التلاميذ مجال صعوبات التعلم[6] الذي تناول بالبحث المشكلات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ داخل الصف الدراسي مثل صعوبات القراء، صعوبات الكتابة وصعوبات الحساب، وقد أخذ الاهتمام بها من طرف المختصين يتزايد بسبب ما تخلفه من أثار سلبية ليس فقط على الصعيد التعلّمي بل النفسي و الاجتماعي أيضا.
و بما أن صعوبات القراءة و صعوبات التعلم بصفة عامة تعتبر من المشكلات التربوية التي يصعب علاجها أو تقويمها، بسبب طبيعتها المعقدة من جهة و من جهة أخرى لكونها صعوبات مخفية لا يتم تشخيصها إلا بعد الفشل الدراسي الواضح و المتكرر للتلميذ،فقد توجه المهتمون بهذا المجال ، خاصة في الدول الغربية، نحو الاستراتيجيات الوقائية بدلا من العلاجية .و من ثم جاء الاهتمام بعملية الكشف المبكر عن التلاميذ المعرضين لتلك الصعوبات في مرحلة مبكرة و التدخل لتقديم الخدمات التربوية اللازمة و المناسبة لهم لتمكينهم من تحقيق النجاح المدرسي.

من هنا نشأت فكرة هذا العمل الذي يتناول بالبحث موضوع الكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي في ظل المقاربة المعرفية وذلك في إطارين نظري وتطبيقي،حيث اشتمل الأول على خمسة فصول، منها **فصل تمهيدي** تضمن تحديد إشكالية

البحث، الفروض الخاصة به بالإضافة إلى أهميته وأهدافه و كذلك الدراسات السابقة التي تطرقت لنفس الموضوع.

بينما احتوى **الفصل الأول** على موضوع صعوبات التعلم العامة، جاء فيه تحديد مفهوم صعوبات التعلم، مراحل تطوره، تعريفه و تمييزه عن مفاهيم أخرى، ثم التطرق إلى الاضطرابات المصاحبة لصعوبات التعلم، تصنيفها ، عرض أهم النظريات المفسرة لأسبابها وكذلك خصائص التلاميذ الذين يعانون منها، كما تم إلقاء الضوء على المحكات المتبعة في تشخيصها.

أما **الفصل الثاني** فتناول نموذج من الصعوبات النوعية في التعلم وهو"صعوبات القراءة"،حيث تطرقنا إلى تحديد المفهوم و تعريفه، ثم عرضنا أهم السيرورات المعرفية التي تتدخل في عملية القراءة في الحالة العادية و من ثم قدمنا أهم النظريات المفسرة لصعوبات القراءة في ظل المقاربة المعرفية و أشكالها المختلفة و الاضطرابات المصاحبة لها، كما تطرقنا إلى خصائص ذوي صعوبات القراءة، كيفية تشخيصهم، الآثار السلبية التي يمكن أن تخلفها لديهم تلك الصعوبات،و في النهاية عضنا بعض الطرق المقترحة لعلاجهم.

أما **الفصل الثالث** فقد تناولنا فيه موضوع الكشف المبكر عن صعوبات القراءة ، بدأنا بتحديد المفهوم و تعريفه و الغرض منه، ثم تمييزه عن المصطلحات المشابهة له، بعدها وقفنا عند إجراءات الكشف المبكر، أساليبه والأدوات المستعملة فيه،و انتهينا إلى الإشكالية التي يمكن أن تطرحها عملية الكشف المبكر بالنسبة لمصير التلميذ التعليمي.

أما الجزء التطبيقي ،فقد جاء في **الفصل الرابع** الذي تناولنا فيه الإجراءات الميدانية للبحث بدءا بالدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية،أين تم عرض الإجراءات والمنهج المتبع وكذلك عينة البحث والأدوات المستخدمة و الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات، بينما احتوى **الفصل الخامس** على تحليل النتائج المتحصل عليها ومناقشتها.

الفصل التمهيدي

الإشكالية

نجاح كل تلميذ يلتحق بالمؤسسة التعليمية يعتبر الغاية الأساسية من العملية التربوية بكل ما تتوفر عليه من وسائل بيداغوجية تخدم الغرض و برامج تربوية يتم اختيارها بعناية كبيرة وبعد دراسات وأبحاث كثيرة حتى تتناسب و حاجات و متطلبات التلاميذ، مراعية في ذالك مراحل نموه الجسمي والوجداني وخاصة العقلي و كل الخصوصيات التي يتميز بها الطفل في هذه المرحلة العمرية.

لكن رغم كل تلك الإجراءات نجد أن الواقع المدرسي سواء الجزائري أو العربي أو حتى الغربي يوحي بغير ذالك، فكل المجتمعات حتى المتقدمة منها تعاني من زيادة في نسبة التلاميذ الذين يفشلون في دراستهم.هذه الحقيقة تؤكدها النتائج التي توصلت إليها العديد من الدراسات في هذا الميدان باختلاف توجهاتها والمقاربات التي تبنتها في البحث في أسباب الفشل المدرسي الذي يعد مشكلة معقدة من الصعب ربطها بنوع معين من العوامل،لذا نجد منهم من يرجعها إلى ظروف اجتماعية واقتصادية قاسية تعاني منها العائلة و انعكست على النشاط الدراسي للتلميذ، بينما يردها البعض الآخر إلى عوامل بيداغوجية تتعلق بالبرامج التربوية وطرق تدريسها أو بالمعلم أو بالمدرسة ككل، و هناك فريق أخر من الباحثين من يعتمد في تفسيره للفشل المدرسي على الجوانب الانفعالية للطفل و نقص دافعيته للتعلم.لكن في المدرسة، مكان التعلم ، تبقى محددات النجاح المدرسي مبنية على مدى تمكن الطفل من اكتساب المهارات الأكاديمية، خاصة مهارة "القراءة" باعتبارها أساس كل تعلم أكاديمي يسمح له بتحصيل المعرفة، و عجزه عن ذلك يجعله يعاني من صعوبات القراءة التي طالما كانت تعزى إلى أخطاء في العملية التربوية أو إلى ضعف مستوى ذكاء التلميذ، إلا أنها الآن أصبحت تعرّف على أنها خلل معرفي([7] Dysfonctionnement cognitif)

فالتلاميذ الذي يبلغون من العمر ثمانية أو تسعة سنوات ولا يتمكنون بعد من القراءة أو الكتابة بشكل سليم سوف يخفقون في الامتحان و يتدنى تحصيلهم الأكاديمي ومن ثم يرسبون، و تكرر إخفاقاتهم يؤدي بهم إلى الفشل المدرسي و الانتهاء خارج المؤسسة التعليمية.

يمثل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة بمختلف أنماطها، نسبة معتبرة من التلاميذ الذين هم في وضعية فشل مدرسي.

ورغم ندرة الدراسات التي اهتمت بمشكلة صعوبات القراءة في البيئة العربية وبالأخص في الجزائر، حيث لا توجد (على حد علمنا) إحصائيات دقيقة ولا حتى دراسات ميدانية تناولت مسألة صعوبات القراءة بالبحث ،ما عدا بعض المحاولات،كالعمل الذي أنجزته مديرية التعليم الأساسي بدعم من برنامج التعاون المبرم بين وزارة التربية الوطنية ومنظمة UNICEF في الفترة ما بين 2006/2003، والذي كان يهدف إلى إعداد دليل يساعد المعلم على استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها، و ذلك في إطار برنامج التعليم المكيف[8]. أما بالنسبة للدول العربية الأخرى، فهناك دراسات قدمت بعض الأرقام عن نسبة انتشار المشكلة في أوطانهم، من بينها دراسة سعودية أجريت في 1989 أوضحت أن نسبة صعوبات القراءة والكتابة والحساب قد بلغت 20.6%.وأخرى مصرية أجريت في 1993 قدرت فيها صعوبات القراءة ب 16.5%[9].

بالمقابل هناك دراسات أجنبية عديدة، نذكر من منها دراسة كندية قامت بها الجمعية الكيبكية لاضطرابات التعلم (AQETA) أكدت فيها أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد ارتفعت "في كندا" من 11،8% الى 15،6% في الفترة من 2001 الى 2006، و دائما حسب نفس المصدر فإن 10% من هؤلاء التلاميذ الذين لم يتم الكشف عنهم مبكرا و التكفل بهم في الوقت المناسب أصبحوا في وضعية فشل مدرسي[10].

دائما في كندا، أوضحت دراسة إحصائية أن 35%من التلاميذ الذي تم تشخيصهم كذوي صعوبات تعلم تخلوا عن الدراسة في المرحلة الثانوية[11].أما في فرنسا فان نسبة انتشار صعوبات القراءة تتراوح بين 4%الى 5% بالنسبة لشريحة عمرية معينة[12].

كل تلك الأرقام تأتي لتؤكد حقيقة مفادها أن ليس كل تلميذ يلتحق بالمدرسة يكون النجاح حليفه، بل هناك من التلاميذ من يسجلون تأخرا هاما في اكتساب مهارات القراءة والكتابة ينعكس سلبا على مردودهم الأكاديمي، و كل التعديلات البيداغوجية

لم تساعدهم على تحسين تحصيلهم المدرسي و تحقيق النجاح، كما جاء في دراسة كندية أخرى أين أقرّ 68% من المدرسين الذين تم استجوابهم، بعدم فاعلية هذه التغييرات وأن كل تلك المحاولات باءت بالفشل وظل هؤلاء الأطفال يعانون من المشكلة[10].

لقد أوضحت العديد من الدراسات التي قام بها المهتمون بمجال صعوبات التعلم في الدول الغربية، أن ما يصعّب من مهمة المنشغلين بالعملية التربوية في التدخل للحيلولة دون أن يؤدي عجز التلاميذ عن تعلم للقراءة إلى فقدان اهتمامهم بالمدرسة والتعلم بصفة عامة (désinvestissement scolaire)، هو كونهم يعانون من صعوبة غير مرئية (Invisible)، فهم عاديين في مظهرهم ولا تبدوا عليهم أي عاهات أو إعاقات سمعية أو بصرية أو عقلية أو حتى تخلف ذهني بسيط[13]، مما يدفع بالمعلمين لوصفهم بالكسالى والمهملين، لاعتقادهم أن سبب الإخفاق يرجع إلى تقصير من جانب هؤلاء التلاميذ.

وتعتبر هذه النقطة أهم ما يعيق تعرف المعلم(الذي لم يخضع إلى تكوين متخصص في هذا المجال) على هؤلاء التلاميذ، فلا ينتبه لهم إلا عندما يلاحظ النتائج المدرسية المتدنية جدا والتي لا تتناسب مع أعمارهم و تتعارض مع قدراتهم. لكن في هذه المرحلة عندما تصبح الصعوبة واضحة، تكون قد استقرت و تفاقمت و يصعب استدراك التأخر، فيدخل التلميذ في حلقة مفرغة ،حيث أن الفشل الأكاديمي ينجّر عنه تدني تقدير التلميذ لذاته ، الذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مستوى دافعيته للتعلم مما يؤثر سلبا على أدائه المدرسي،هذه الدوامة تجعل التلميذ يرسب مرة ومرتين وهكذا دواليك حتى ينتهي به الأمر خارج المؤسسة التعليمية. وبالتالي يكون تشخيص صعوبات القراءة في هذه المرحلة غير مفيد عمليا سواء بالنسبة للتلميذ أو المعلمين أو حتى الأولياء، لأنه يكون قد تأخر الوقت من أجل التدخل الفعّال.

من هنا جاء اهتمام العلماء بضرورة التدخل المبكر و الذي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال الكشف المبكر عن صعوبات القراءة، بمعنى آخر يجب التمكن من تحديد العلامات الأولى(في بداية التعلم) التي تنبؤنا عن التلاميذ المعرضين لصعوبات القراءة لاحقا (élèves à risque).

و نظرا لأهمية المشكلة وخطورتها في نفس الوقت على جميع الأصعدة، الأكاديمي و النفسي و الاجتماعي وحتى المهني (مستقبلا)، فإننا نتساءل عن وضع هذه الفئة في مدارسنا، وكم من تلميذ رسب في دراسته مرة واثنان وثلاث ثم انتهى به الأمر خارج المؤسسة التعليمية و هو لا يزال في المرحلة الابتدائية ،لا لشيء إلا لأننا لم نكتشفه في مرحلة مبكرة ولم نقدم له الخدمة التربوية اللازمة حتى يتخطى الصعوبة و يتابع مساره الدراسي شأنه في ذلك شئن أقرانه؟.

هذا ما يقودنا إلى محاولة إبراز أهمية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة، سواء بالنسب لعملية التشخيص السليم و الدقيق أو بالنسبة لنجاح الخطة العلاجية، وفي هذا الصدد يمكن ذكر الدراسة التي قام بها (Schiffman,1962)حول أهمية الكشف المبكر عن صعوبة تعلم القراءة والتي أوضح فيها أن عندما تم الكشف عن صعوبة القراءة في مرحلة مبكرة وقدّم العلاج المناسب للتلاميذ الذين يعانون منها في السنة أولى ابتدائي،كانت نسبة تحسنهم 84%،أما عندما تم الكشف والعلاج في الصف الثالث فان نسبة التحسن انخفضت الى 46% و لم تتجاوز 18%عندما تأخر الكشف إلى السنة الخامسة، و صلت إلى 08% فقط عندما تأخر الكشف والعلاج إلى الصف السادس .هذا من جهة ومن جهة أخرى،فان المختصون في مجال التربية والتعليم متفقون على انه في حال عدم تقديم الخدمات اللازمة في الوقت المناسب فان مشكلات نفسية حادة يمكن أن تظهر لدى هؤلاء التلاميذ تجعلهم يعيشون حالة إحباط كبير تدفعهم إلى الانطواء والانسحاب من المجتمع[14].

كل هذه المعطيات جعلتنا نتساءل:كيف يمكن الكشف المبكر عن صعوبات القراءة في مدارسنا؟

و بما أن النموذج المعرفي "معالجة معلومات" يعتبر التلميذ "آلة " لمعالجة المعلومات،و تعلم القراءة ما هو إلا تطور نظام معالجة معلومات[15] يستدعي سيرورات معرفية أو ما يطلق عليها أيضا العمليات النفسية (Les Processus cognitifs) [16] ، **فان الكشف المبكر عن صعوبات القراءة حسب المقاربة المعرفية يستوجب تحديد السيرورات المعرفية التي بها القصور، باعتبارها المسئولة عن العجز القرائي.**

و بما أن الدراسات و الأبحاث في هذا المجال تؤكد على أهمية كل من الذاكرة العاملة،الإدراك البصري،و الوعي الفونولوجي كسيرورات معرفية بالنسبة لتعلم القراءة.

فقد جاءت تساؤلاتنا كالتالي:

***هل هناك علاقة بين السيرورات المعرفية الأساسية (الإدراك البصري، الذاكرة العاملة، الوعي الفونولوجي) و اكتساب مهارة القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي؟**

***هل هناك فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون قصورا في السيرورات المعرفية (الإدراك البصري،الذاكرة العاملة،الوعي الفونولوجي) و العاديين منهم في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا؟**

فروض البحث

نحاول في هذا البحث التحقق من الفرضيات التالية كإجابة مؤقتة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية.

الفرضية الأساسية الأولى:

توجد علاقة ارتباطيه بين السيرورات المعرفية الأساسية (الإدراك البصري، الذاكرة العاملة، مهارة الوعي الفونولوجي) لتلاميذ السنة أولى ابتدائي و تعلم القراءة.

الفرضيات الفرعية:

1- توجد علاقة ارتباطية بين الإدراك البصري و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي

2- توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

3- هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

الفرضية الأساسية الثانية:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية الأساسية(الإدراك البصري،الذاكرة العاملة،الوعي الفونولوجي) و الذين لا يعانون منه في تعرضهم لصعوبات القراءة لاحقا.

الفرضيات الفرعية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تعرض تلاميذ السنة أولى ابتدائي لصعوبات القراءة لاحقا بين الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه.

2- توجد فروق دالة إحصائيا في تعرض تلاميذ السنة أولى ابتدائي لصعوبات القراءة لاحقا بين الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون منه.

3- توجد فروق دالة إحصائيا في تعرض تلاميذ السنة أولى ابتدائي لصعوبات القراءة لاحقا بين الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون منه .

أهمية البحث: لماذا نقوم بهذه الدراسة؟

يرجع اهتمامنا بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة للفائدة التي يمكن أن تعود بها هذه العملية على التلميذ و النظام التربوي والمجتمع ككل على مدى بعيد ، فهو يعتبر إجراءا تربويا وقائيا يسمح بالتعرف، في مرحلة مبكرة، على التلاميذ المعرضين لصعوبات القراءة مستقبلا، و يتيح فرصة التدخل المبكر لتقديم الخدمات التربوية اللازمة لهم،مما يزيد من حظوظهم في تحقيق النجاح المدرسي.

و بالتالي فقد تجلت أهمية بحثنا في كونه:

1- محاولة الكشف المبكر عن تلاميذ السنة أولى ابتدائي المعرضين لصعوبات قراءة مستقبلا، من خلال تحديد مستوى العمليات المعرفية المتمثلة في:الإدراك البصري،الذاكرة العاملة و مهارة الوعي الفونولوجي و علاقتها بالعجز القرائي، و اعتبارها مؤشرات تسمح بتحديد هؤلاء التلاميذ في مرحلة مبكرة .

2- نأمل أن تسهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة في تطوير أدوات و إجراءات يتم من خلالها الكشف المبكر النظامي(Systématique) عن كل التلاميذ المعرضين لصعوبات قراءة ، وتعميم هذا الإجراء على كل المؤسسات التعليمية في الجزائر حتى نحد من تفاقم هذه المشكلة المدرسية وآثارها السلبية.

3- نظرا لحداثة مجال صعوبات القراءة في الجزائر، فإننا نرى أن بإمكان هذا البحث أن يساهم في إثراء التراث السيكولوجي الخاص بهذا الميدان.

أهداف البحث:عن ماذا نبحث ؟

نهدف من وراء هذه الدراسة إلى:

1- تحديد علاقة كل من: الإدراك البصري، الذاكرة العاملة و الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

2- تحديد الفروق في التعرض لاحقا لصعوبات بين مجموعة تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية (الإدراك البصري ،الذاكرة العاملة،الوعي الفونولوجي) و المجموعة التي لا تعاني من هذا القصور المعرفي.

3-تحديد من بين السيرورات المعرفية موضوع الدراسة، تلك الأكثر تنبؤا و التي تسمح بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة مستقبلا .

الدراسات السابقة

يعتبر الكشف المبكر عن صعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبة القراءة بصفة خاصة من المواضيع التي استقطبت، في الآونة الأخيرة، اهتمام العديد من الباحثين في مجال المشكلات المدرسية والتربية الخاصة، وحتى القائمين على العملية التربوية نظرا لأهمية هذا الإجراء في الوقاية من الفشل المدرسي، و قد انقسمت الدراسات في هذا مجال إلى أنواع،منها التي اهتمت بالكشف المبكر من خلال المؤشرات السلوكية و أخرى بالعلامات النيورولوجيا، و نوع ثالث ركز على قصور السيرورات المعرفية الأساسية للتعلم عامة و لتعلم القراءة خاصة كمؤشرات عن احتمال تعرض الأطفال الذين يعانون منها إلى صعوبات القراءة مستقبلا.

و سوف نستعرض دراسات النوع الثالث لتشابهها من حيث المبدأ مع دراستنا.

ما نريد الإشارة إليه هو افتقار الميدان الجزائري لدراسات حول الكشف المبكر عن الصعوبات التعلّمية و صعوبات القراءة، فلا توجد في حدود اطلاعنا دراسة حول هذا الموضوع.أمّا ما توصلنا إليه من دراسات فيتمثل فيما يلي:

1- دراسة Scarborough(1998)

تضمنت هذه الدراسة تحليل 61دراسة طولية تنبؤية شملت 30طفلا تراوحت أعمارهم بين 4سنوات ونصف و 6 سنوات لمدة دامت بين عام و 3 سنوات،قام خلالها بقياس نوعين من المهارات:غير لفظية (بصرية،حركية و بصرية-حركية) و أخرى لفظية لغوية(فونولوجية،حرفية،مفرداتية ونحوية) باستعمال مجموعة من الاختبارات، و خلص إلى أن المهارات غير اللفظية لا يمكنها أن تنبؤنا عن أداء الطفل المستقبلي في القراءة، بينما هناك بعض المهارات اللفظية، خاصة تلك المتعلقة بإنتاج الكلام (مثل التعرف على الحروف)، التي تعتبر أكثر قدرة على التنبؤ بالمهارة القرائية المستقبلية وبالتالي يمكن اعتمادها كمؤشر لصعوبات القراءة المحتملة لاحقا[17].

ظهر الاختلاف بين هذه الدراسة و تلك التي قمنا بها في كون عملية الكشف المبكر بدأت من سن قبل المدرسة و استمرت حتى السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية، كما أن القياس شمل العديد من العمليات المعرفية و الحركية و اللغوية.

2- دراسة (Junker Chevillot-(1999.

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم القدرات المعرفية ذات العلاقة بتعلم القراءة، و قد أجريت على عينة تتكون من 46 تلاميذ ينتمون الى 4 أقسام تحضيرية في منطقة ريفية.و قد تمت هذه الدراسة على مرحلتين:

أولا : تقييم أفراد العينة في ثلاث أبعاد هي المستوى اللغوي، الانتباه، القدرة على مسايرة إيقاع العمل داخل الصف(Le rythme de travail) باستعمال مقياس يتضمن 7 نقاط يمرره المعلم. و حسب الدرجات المتحصل عليها صنفت العينة إلى 3 مجموعات ذات مستويات مختلفة :

* المجموعة "أ" : تضمنت أحسن تلاميذ الأقسام الأربعة.

* المجموعة "ب": شملت التلاميذ المتوسطين الضعاف حسب الدرجات التي تحصلوا عليها بعد تمرير المقياس.

* المجموعة "ج": مثلت التلاميذ الذين تحصلوا على أضعف الدرجات على مقياس الدراسة.

ثانيا: إخضاع تلك المجموعات إلى اختباري الوعي الفونولوجي و الذاكرة العاملة.

و بعد مقارنة النتائج، توصل الباحث إلى أن مستوى الوعي الفونولوجي يختلف بين المجموعات الثلاث، حيث أن درجات أفراد المجموعة "أ" كانت أعلى من درجات المجموعة "ب" التي كانت أعلى من درجات المجموعة "ج".

أما بالنسبة لمتغير الذاكرة العاملة فلم تكن هناك فروق بين درجات أفراد المجموعتين "ب" و "ج" [15].

اختلفت هذه الدراسة مع دراستنا في كونها أجريت على تلاميذ المرحلة التحضيرية،كما شملت تقييم أولي هدف إلى تصنيف أفراد العينة إلى ثلاث مستويات متباينة، بينما اقتصر قياس القدرات المعرفية على مهارتي الوعي الفونولوجي و الذاكرة العاملة.

3- دراسة (Cathrine Billard et al(2000

قام بهذه الدراسة فريق عمل متعدد التخصصات من أجل إعداد بطارية اختبارات مقننة تسمح للمختصين في مجال الصحة تحديد القصور المعرفي لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4

و 9 سنوات كطريقة للكشف المبكر عن صعوبات اللغة الشفهية و المكتوبة. تتكون هذه البطارية التي أطلق عليها اسم "La brev" من 18 اختبارا فرعيا تقيس: اللغة، الوظائف غير اللغوية و المهارات الأكاديمية،و تسمح بحديد بدقة القصور المعرفي و ذلك من المنظور النفس–عصبي [18]

اختلفت هذه الدراسة مع دراستنا من حيث الغرض حيث أن بطارية الاختبارات موجهة إلى الأطباء و الألأرطفونيين من أجل الكشف و التدخل المبكرين لتقديم الخدمات العلاجية.

4- دراسة l'AOTA L'association Ontarienne des troubles de l'apprentissage (2001-2002)

قامت بهذه الدراسة الطولية جمعية Ontario لاضطرابات التعلم بالتعاون مع وزارة التربية لنفس الولاية بكندا، و قد هدفوا من خلالها إلى إبراز أهمية التدخل المبكر في الوقاية من الفشل المدرسي،و قد شملت الدراسة 3251 تلميذ يتكلم اللغة الانجليزية و 247 تلميذ ينطق باللغة الفرنسية تتراوح أعماره بين 4 و 8 سنوات و يدرسون ب 119 مؤسسة تعليمية. شارك في انجاز هذه الدراسة 14 فريق عمل ب 34 مجلس استشاري مدرسي، و قد تمت على مراحل.

أولا: الكشف المبكر عن التلاميذ (من بين أفراد العينة) المعرضين لصعوبات تعلم محتملة مستقبلا ، باستعمال أداة IPAS Inventaire des préalables à l'apprentissage scolaire وتتمثل في استبيان يقيس 5 مجالات تتعلق باكتساب المهارات الأكاديمية،و اختبار l'analyse auditive de Rosner لقياس مستوى الوعي الفونولوجي.وكشفت هذه الخطوة على 838 تلميذ معرض لصعوبات التعلم (à risque).

ثانيا: التدخل من خلال **تقديم خدمات تربوية خاصة** للتلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم، باستخدام برنامج يدعى OEW L'outil d'enseignement WEB).

ثالثا : إعادة تقييم هؤلاء التلاميذ باستعمال نفس أدوات المرحلة الأولى.

و قد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن **درجات هؤلاء التلاميذ قد تحسنت في التقويم الثاني** بنسبة 32% في ما يخص الاستبيان، و 119% بالنسبة لمستوى الوعي الفونولوجي.

كما أبدوا تحسنا في المجالات التعليمة الأخرى كالقراءة و الكتابة و الحساب و المهارات التواصلية و اللغة بشكل عام بنسب تتراوح بين 32% و 66% حسب تقييم المعلمين [19].

يكمن الفرق بين هذه الدراسة و دراستنا في الهدف الأساسي من البحث، حيث ركزت على فعالية التدخل المبكر في الوقاية من الفشل الدراسي و جاء الكشف المبكر كخطوة من خطوات الدراسة، بالإضافة إلى كونها أجريت على عينة كبيرة جدا و اشتركت في انجازها جهات عدة.

5- دراسة Kipffer-Piquard(2003)

أجريت هذه الدراسة الطولية على 85 طفل في المرحلة الأخيرة من الحضانة(grande section de maternelle) تم تتبعهم لمدة تتراوح بين 4 إلى 8 سنوات،حيث قام الباحث بتقييم عدة مهارات لغوية ومعرفية(التعرف على الكلمات،التحليل الفونيمي،الذاكرة اللفظية و البصرية،الفهم المفرداتي و مستوى الذكاء غير اللفظي) كمؤشرات في السنة الأخيرة من الحضانة،ثم قام بمقارنتها بنتائجهم في القراءة التي تم الحصول عليها باستعمال اختبار مقنن " L'Allouette" في نهاية السنة الثانية ابتدائي.و توصل الباحث من خلال حساب معاملات الارتباط بين هذه المهارات و اكتساب القراءة إلى أن أهم المهارات التي يمكنها أن تنبؤنا عن اكتساب الطفل للقراءة أو فشله في ذلك هي:التحليل الفونيمي، التسمية السريعة المتسلسلة و معرفة الحروف،و بالتالي يمكن اعتبارها مؤشرات تسمح بالتنبؤ بقابلية الطفل لتعلم القراءة[17]..

تميزت هذه الدراسة عن دراستنا في الوقت الذي استغرقته، حيث أنها جاءت تتبعية طويلة المدى، دامت من الحضانة إلى السنة الثانية ابتدائي،أيضا اهتمت بدراسة العمليات المعرفية التي تتدخل في عملية اكتساب القراءة و من ثم استنتجت دورها التنبؤي بالنسبة لصعوبات القراءة.

6- دراسة عادل عبد الله محمد(2006)

تناول الباحث بالدراسة مستوى بعض المتغيرات المعرفية (الانتباه،الإدراك و الذاكرة)لدى أطفال الروضة وعلاقتها بقصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم،وقد أجرى دراسته على 30 طفلا بالسنة الثانية بالروضة قسموا إلى ثلاث مجموعات متساوية،حيث تعاني الأولى من قصور في المهارات قبل الأكاديمية (الوعي الفونولوجي و التعرف على الحروف)،بينما تعاني الثانية من قصور في التعرف (على الأرقام و الأشكال) و تضم الثالثة أطفالا

عاديين.طبق عليهم مجموعة من الاختبارات لقياس المهارات قبل الأكاديمية وأخرى لقياس المتغيرات المعرفية بالإضافة إلى مقاييس الذكاء و اختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.و توصل الباحث إلى أن أطفال الروضة المعرضين إلى لصعوبات التعلم يتأخرون عن أقرانهم العاديين في مستوى النمو العقلي المعرفي عامة ،كما يتسمون بقصور في الانتباه و الإدراك و خصوصا التناول البصري و السمعي للمثيرات و الذاكرة قصيرة وطويلة المدى[20].

اختلفت هذه الدراسة مع دراستنا في كونها اهتمت بالكشف المبكر عن صعوبات التعلم بصفة عامة، كذلك في ما يخص العينة المستهدفة بالعملية، حيث اقتصرت على أطفال الروضة كما درست نوعين من المتغيرات تضمنت العمليات المعرفية الأساسية للتعلم بالإضافة إلى المهارات قبل الأكاديمية.

7-دراسة الجمعية الكويتية للدسليكسيا:

قامت الجمعية الكويتية بالتعاون مع وزارة التربية بتطوير أداة حديثة للفرز و التعرف المبكر على الديسلكسيا للأطفال من سن 4 إلى 8سنوات و 11شهرا باستخدام **الكمبيوتر** و ذلك بناءا على تجربة مشروع "هامبر سايد" البحثي الطولي بجامعة "هل"البريطانية،الذي أدى إلى تطوير أداة "كوبس"،و يتكون البرنامج المسمى cognitif profiling system من 9 اختبارات تقيس الجوانب المعرفية المتمثلة في الوعي الفونولوجي،الذاكرة العاملة و قراءة المفردات حيث اظهر نتائج هامة في التعرف على الديسلكسيا في مرحلة مبكرة حتى قبل أن يبدأ الطفل في تعلم القراءة، و من ثم قامت الجمعية بتعريبه و تقنينه حتى يتسنى للدول العربية الاستفادة منه.[21].

جاء الاختلاف بين هذه التجربة و دراستنا في كونها اهتمت بتطوير أداة حديثة للكشف المبكر عن صعوبة تعلم القراءة تمثلت في استعمال الكمبيوتر.

تعليق عام عن الدراسات السابقة:

يتضح مما تم عرضه سلفا ما يلي:

1-اتفقت جل الدراسات حول الهدف و هو الكشف المبكر عن صعوبات التعلم أو صعوبات القراءة ويعتبر هذا الهدف النقطة المشتركة بين الدراسات السابقة و دراستنا.

2-بعض الدراسات اهتمت بالكشف المبكر عن صعوبات التعلم بصفة عامة و أخرى تخصصت في صعوبات القراءة

3-جل الدراسات اهتمت بالمجال المعرفي و علاقة قصور السيرورات المعرفية بظهور صعوبات القراءة أو الصعوبات التعلّمية عامة.و هو ما اتفقت فيه مع دراستنا.

4- تباينت الدراسات فيما يخص الأدوات والوسائل المستعملة في عملية الكشف المبكر.

5 لا توجد دراسة من ببين الدراسات السابقة ترتبط مباشرة مع دراستنا من حيث الاختبارات التي تم استخدامها في دراستنا.

الفصل الأول

من أجل فهم أكثر لصعوبات التعلم

من أجل فهم أكثر لصعوبات التعلم

صعوبات التعلم: مشكلة مدرسية لطالما شغلت فكر الباحثين.

تعتبر صعوبات التعلم بأشكالها المختلفة من المشكلات الدراسية التي لطالما شغلت فكر الباحثين والمختصين في ميدان علم النفس وعلوم التربية.ورغم أن الاهتمام بهذا المجال جاء متأخرا، في العقد الأخير من القرن العشرين،مقارنة بالفئات الأخرى للتربية الخاصة مثل الإعاقة العقلية، الإعاقات الحسية و الاضطرابات الانفعالية العميقة[22]، فقد تحولت في السنوات الأخيرة إلى المحور الأساسي للعديد من الأبحاث والدراسات، خاصة حينما تنبه الممارسون والأطباء لوجود فئة من التلاميذ ذوي قدرات عقلية عادية، ولا يظهرون أية إعاقة من أي نوع كانت، ويخضعون إلى تمدرس عادي، و دون مشكلات اجتماعية أو اقتصادية أو حتى نفسية إلا أنهم لا يتمكنون من اكتساب المهارات الأكاديمية اللازمة لبناء المعرفة[23] ،فنجد بعضهم عاجز عن تعلم القراءة والبعض لا يتمكن من تعلم الكتابة والبعض الأخر غير قادر على تعلم الحساب[22].

ومن الآثار السلبية المترتبة عن تلك الصعوبات تدني الأداء الأكاديمي وبالتالي التحصيل المدرسي، و بما أن، و حسب الإحصاءات، فئة ذوي صعوبات التعلم المدرسي تمثل 51% من فئات التربية الخاصة الأخرى[24] ، فقد أرجع المهتمين بهذا المجال جزءا كبيرا من الهدر التعليمي لمشكلة الصعوبات التعلّمية[24،25]،خاصة وأنها صعوبات مخفية(invisible) كما تصفها جل الأدبيات النفسية والتربوية [22،26]

إن الغموض الذي كان ولا يزال يكتنف حقل الصعوبات التعلّمية جعل الاهتمام بها، سواء من حيث تعريفها أو تفسيرها أو حتى تحديد الفئة المعنية بها، يتسع ليشمل تخصصات متنوعة مثل الطب،علم الأعصاب و التشريح، علوم التربية و التربية الخاصة والعلوم البيولوجية.

و هذا التعدد في وجهات النظر واختلاف العلماء في مقاربتهم للمشكلة أدّى إلى ظهور العديد من المصطلحات والتعريفات لصعوبات التعلم التي أخذت في التطور والتغير مع الوقت، بالإضافة إلى عدة افتراضات نظرية و تجريبية حاولت تفسير الأسباب الكامنة خلف هذه الصعوبات [13] ، خاصة صعوبات تعلم القراءة باعتبارها أساس كل تعلم لاحق، فالتلميذ الذي

لا يتمكن من اكتساب مهارة القراءة لا يمكنه تعلم المواد الدراسية الأخرى كالحساب و التاريخ والجغرافيا[7]

1-مراحل تطور مفهوم صعوبة التعلم.

قبل 1960 لم يكن هناك وجود لمصطلح صعوبات التعلم بصفة عامة[27]، فما يعرف حاليا بهذا الاسم مرّ في مرحلة سابقة بعدة تسميات اختلفت باختلاف التوجهات التي تناولت الظاهرة بالدراسة، من أهمها مصطلح التلف الدماغي البسيط، ،الضرر الدماغي ، الإصابة المخية أو العصبية، الخلل الوظيفي المخي البسيط و كذلك مصطلح صعوبات التعلم النفس-عصبية. كل هذه التسميات كانت تطلق من طرف الأطباء و علماء الأعصاب على التلاميذ الذين يعانون من عجز في اكتساب المهارات الأكاديمية.

لقد اعتمد أصحاب هذا الاتجاه و الذي كان سائدا من أواخر القرن التاسع عشر و منتصف القرن العشرين على الأساس النيورولوجي و الفسيولوجي لصعوبات التعلم، ومن أشهر العلماء الذين تبنوا وجهة النظر هذه:

"فرانس جال"(1802) الذي اهتم بدراسة اضطرابات اللغة من خلال البحث في العلاقة بين الحبسة الكلامية والإصابة المخية[28] ، العالم ويرنيك (1872)(Wernicke) الذي توصل إلى تحديد منطقة في الفص الصدغي الأيسر من المخ مسئولة عن فهم الأصوات و الألفاظ وربطها باللغة المكتوبة. كذلك العالم الفرنسي بروكا ((Broca(1860) الذي اكتشف المنطقة المسئولة عن إنتاج الكلام و التي تقع في الفص الأمامي الأيسر من الدماغ [29]، إلا أن كل تلك الأبحاث كانت تتم على الراشدين الذين يعانون من إصابات مخية[24].

وفي القرن العشرين بدأت الدراسات تهتم أكثر بالأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم من بينها أعمال هنشلهود(Hinshelwood,1917) ،طبيب العيون، الذي كانت تحول إليه العديد من حالات التلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة لاعتقاد مدرسيهم وجود عجز بصري لديهم ،إلا أن هنشلهود اكتشف بأن الفشل لا يعود إلى مشكلات بصرية فسيولوجية.بالإضافة إلى أعمال الأمريكي صموئيل أورتن 1937 (S Orton) الذي ارجع صعوبة تعلم القراء لدى التلاميذ إلى خلل في تناسق عمل نصفي الدماغ [24 ،28،29].

و في الستينات ظهر الاتجاه النفس-تربوي الذي ركز في تفسيره لصعوبات التعلم على العمليات النفسية التي تقف وراء اكتساب المهارات الأكاديمية، فجاء في 1962 العالم

"صموئيل كيرك"Samuel kirk""ليقترح لأول مرة مصطلح "صعوبات التعلم" خلال اجتماع أولياء الأمور في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، ثم عاود طرح نفس المصطلح في 1963في مؤتمر أعده في شيكاغو حول"اكتشاف مشكلات الطفل المعاق إدراكيا" ، ليصف به الأطفال الذين يعانون مشكلات في اللغة ،الكتابة، والقراءة مع استبعاد التلاميذ الذين يعانون من تخلف ذهني أو مشاكل حسية.

وقد كان "كيرك" يرى أنه من الأفضل الابتعاد عن استعمال المصطلحات الطبية لوصف التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلّمية و استبدالها **بمصطلح تربوي** بما أن مشكلتهم الأساسية تكمن في التعلم.

لقد حاز مصطلح صعوبات التعلم على ترحيب و إجماع كل المهتمين بهذا المجال لدرجة حفّزت الأولياء على تكوين "جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم" و التي رغم كونها جمعية للآباء إلا أن هيئتها الاستشارية كانت تضم أبرز المختصين في الميدان أمثال "كيفارت" "Frostig" "Kephart" و "Myclebsut" و قد كان لهذه الجمعية الفضل في صدور القانون الأمريكي في 1969 الذي اعتبر صعوبة التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى [22،24].

2-ما المقصود بصعوبة التعلم؟

مند أن جاء "صاموئيل كيرك"في 1962 بمصطلح صعوبات التعلم كمفهوم مستقل بذاته ليصف به التلاميذ ذوي الذكاء العادي الذين يعانون من مشكلات في التعلم [29]، أخد العلماء في وضع تعريفات متعددة و متنوعة محاولين التوصل إلى الصيغة الأكثر شمولا و التي تحظى بقبول الجهات المختلفة المهتمة بهذا الميدان، فظهر بذلك ما يقارب 40 مصطلحا و 38 تعريفا مختلفا في التراث الأدبي للتربية الخاصة للإشارة لمشكلة صعوبة التعلم [26] قبل أن تجمع الهيئات المعنية على تعريف تم الاعتراف به رسميا.

2.1 صعوبات التعلم لغويا ما هي ؟

- صعوبات : جمع صعوبة و معناها المانع و العائق.
- التعلم :من تعلّم أي أتقن[30]

2.2 **اصطلاحا** :صعوبات التعلم حسب مختلف الباحثين

2-2-1:تعريف صموئيل كيرك Samuel Kirk 1962

يعّرف صموئيل كيرك صعوبات التعلم على أنها : "مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام،اللغة،القراءة،الكتابة،الهجاء و إجراء العمليات الحسابية الأولية،نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي" [13،22،25].

رغم أن تعريف كيرك يعتبر أساس ونواة معظم التعريفات الحديثة إلا أنه لاقى انتقادات من بعض الجهات خاصة عندما أرجع صعوبات التعلم للاضطرابات الانفعالية والسلوكية و هو ما أصبح مستبعدا بعد ذلك، كما يعاب عليه عدم تعرضه لمحك إجرائي يسمح بتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

2-2-2 تعريف باتمان Bateman 1965

جاء تعريف "بيتمان" لاستكمال النقائص التي ظهرت في تعريف "كيرك" ،فأشار لذوى صعوبات التعلم على أنهم "هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعلّمية، و قد تنشا تلك الاضطرابات عن الاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، في حين أنها لا ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس" [13،22]

الجديد في تعريف "بيتمان"هو طرحه لفكرة التفاوت بين الاستعدادات وبين التحصيل الفعلي للتلميذ والذي يظهر من خلال اضطراب في عملية التعلم، لكنه لم يتطرق لأسباب صعوبات التعلم وأنماطها.

2-2-3 تعريف مايكلبست Myklebust 1963

يعرف هذاا العالم صعوبات التعلم على أنها عبارة عن "اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن،و تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي،و قد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية "[28].

الجديد في هذا التعريف هو إشارته إلى أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث في أي سن و لا تقتصر على مرحلة الطفولة فقط.

2-2-4 تعريف ليرنر. lerner 1976

لقد شمل تعريف ليرنر بعدين، طبي و تربوي، حيث ركزت في البعد الطبي على الأسباب الفسيولوجية لصعوبات التعلم والتي أرجعتها إلى الخلل العصبي الوظيفي أو التلف الدماغي، أما البعد التربوي فقد أشارت فيه إلى العجز الأكاديمي خاصة في مهارات القراءة و الكتابة و التهجئة والمهارات العددية، وحسب هذه العالمة، يرجع هذا العجز إلى عدم نمو القدرات العقلية بصفة منتظمة و يتضح من خلال التباين الموجود بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية للفرد، و في كلتا الحالتين تستبعد الاضطرابات العقلية أو الحسية كسبب للصعوبات التعلّمية[28].

ما يميز تعريف "ليرنر" هو تقديمها لمحك إجرائي يسمح بتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

2-2-5 تعريف هلاهان وكوفمان . Hallahan&Kauffman1976

لقد تطرق الباحثان في هذا التعريف إلى وصف ذوي صعوبات التعلم بقولهم "أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم هو ببساطة ذلك الذي لا يستطيع أن يصل إلى كامل إمكانياته الكامنة.من الممكن أن يكون هذا الطفل في أي مستوى من مستويات الذكاء(أقل من المتوسط،متوسط،أعلى من المتوسط). من الممكن كذلك أن تكون عنده مشاكل في الدراسة بعضها إدراكي وبعضها الأخر غير إدراكي وقد يكون أو لا يكون عنده مشاكل انفعالية"[29].

لقد أحاط هذا التعريف نوعا من الغموض، حيث انه لم يكن قاطعا في تحديده لفئة ذوي صعوبات التعلم، خاصة بالنسبة لمستوى الذكاء و المشكلات الانفعالية.

6-2-2: تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية 1977.(القانون العام 142/94)

وهو التعريف المعمول به في مختلف المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية والكثير من دول العالم،ويعرّف هذا الأخير الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أنهم"أولئك الأطفال الذين يظهرون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم و استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة،والتي تظهر على شكل صعوبات في الاستماع،التفكير ، القراءة،الكتابة التهجئة،أو الرياضيات.

ويرجع ذلك إلى إعاقة في الإدراك،أو إصابة في المخ أو خلل وظيفي بسيط ،أو عسر في القراءة،أو حبسة كلامية نمائية ناتجة عن أذى في الدماغ.وهذا لا يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو ناتجة عن حرمان بيئي".[22،13، 29]

إن هذا التعريف جاء مشابها لتعريف" كيرك" (1962) الذي كان يترأس هذا المجلس، لكن اختلف معه في بعض النقاط منها:

*استبعاد الاضطرابات الانفعالية كمسبب لصعوبات التعلم.

*اقتصار صعوبة التعلم على مرحلة الطفولة فقط.

*إضافة مكون اضطراب التفكير كمحدد للصعوبة.

تعقيب على التعاريف.

إنجّ ل التعريفات التي تم استعراضها سلفا و رغم الاختلاف في ما بينها، قد اشتركت في بعض النقاط أو العناصر التي أجمع عليها معظم المختصين في قضايا صعوبات التعلم،حيث يلاحظ (Hammil,1990) بعد مراجعته ل 11 تعريفا أن أكثر التعريفات قبولا هي التي تتفق حول خمسة(5) عناصر أساسية تمثل المسائل الحاسمة في التعريف و هي:

1-الفشل الدراسي أو العجز الأكاديمي [22].

2-التباين بين التحصيل والقدرة العقلية.

3- العوامل السببية،والتي تشير إلى وجود قصور متعدد الأوجه في الجهاز العصبي المركزي[29].

4-عنصر الاستبعاد (الاستثناء)لحالات الإعاقات الأخرى العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي.

5-القصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية [24]

كون الصعوبات العامة في التعلم تمثل مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات،حال هذا دون توصل الباحثين إلى تعريف جامع وشامل ،الشيء الذي قاد المختصين في المجال ومن بينهم (Stanovich,1993) إلى اقتراح التوجه نحو التعريفات التخصصية حسب نوع الاضطراب مثلا صعوبة القراء،صعوبة الحساب الخ.وهو ما يطلق عليها بالصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم [24]

3-2 كيف تعرف صعوبات التعلم إجرائيا؟

بناءا على ما جاء في التعريفات السابقة، يمكننا تقديم تعريفا إجرائيا للصعوبات الخاصة في التعلم كما يلي.

الصعوبات الخاصة في التعلم Les difficultés spécifiques de l'apprentissage .

تشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي،ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ،و يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية و التي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم و أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة و المجالات الأكاديمية الأخرى،وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي،و لا ترجع إلى وجود إعاقة حسية أو بدنية، أو حرمان بيئي (ثقافي أو اقتصادي أو نقص فرص التعليم). [10، 31]

3- التمييز بين مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم و مفاهيم أخرى.

ضرورة التمييز بين مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى مشابهة له جاءت للإجابة عن التساؤل التالي:

هل كل تلميذ تحصيله الأكاديمي متدني هو من ذوي صعوبات التعلم؟

نبدأ الإجابة بالنفي،لا، لانخفاض النتائج التحصيلية للتلميذ عدة أسباب، إلا أن ما يخلق اللبس بين مختلف هذه الحالات هو التقارب والتشابه في المظاهر الخارجية لهؤلاء التلاميذ لذلك توجب علينا وضع الحدود الفاصلة بين كل تلك المفاهيم.

3-1-صعوبة التعلم /بطء التعلم

صعوبة التعلم هي صعوبة خاصة أو نوعية تحدث في مجال محدد من التعلم فيكون التحصيل منخفض في القراء أو الكتابة أو الحساب،ويكون معامل ذكاء التلميذ عادي أو مرتفع(اكبر أو يساوي 90)و ترجع سبب الصعوبة إلى اضطراب في العمليات النفسية الأساسية وهي الانتباه الذاكرة والإدراك،بينما بطء التعلم يكون فيه التحصيل منخفض في جميع المواد الدراسية و مشكلته هي مشكلة في الوقت فهو يستغرق وقت أكثر من زملائه في اكتساب المهارة المراد تعلمها،حسب بعض الدراسات بطيء التعلم يستغرق ضعف الوقت الذي يستغرقه زملائه ،أما بالنسبة للذكاء فهو يعاني من انخفاض طفيف(اكبر من 70واقل من 84) والذي يعتبر السبب الرئيسي للصعوبة [13، 32]

3-2- صعوبة التعلم/التأخر الدراسي

على عكس صعوبة التعلم، **التأخر** الدراسي هو فشل دراسي **يشمل جميع المواد الأكاديمية** مع إهمال واضح من طرف التلميذ أو مشكلة صحية يعاني منها، و غالبا ما يكون ذكاء هؤلاء التلاميذ عاديا (اكبر من 90) أما سبب المشكلة فهو راجع إلى عدم وجود الدافعية للتعلم .[22]

3-3-صعوبة التعلم/اضطراب التعلم Difficulté d'apprentissage/trouble d'apprentissage

يحدث اضطراب التعلم بسبب مجموعة من **الاختلالات** ((Dérèglements الناجمة عن خلل وظيفي((Dysfonctionnement في الجهاز العصبي الناتج بدوره عن ضرر أو عطب((Lésion في الدماغ أو تشوه جيني ((Anomalie génétiqueأو عن نمو غير ملائم((Inadéquatللجهاز العصبي لذلك فهو يتصف بالديمومة(Persistant) و مقاوم لمحاولات التدخل العلاجي[33].

إن مصطلح اضطرابات التعلم ابتكره في الأصل ادجار دول(Edgar Doll) ليشير إلى ما يطلق عليهم الآن الأطفال ذوي صعوبات التعلم(قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، 1992) لذلك نجد الباحثين في مجال صعوبات التعلم قد انقسموا إلى فئتين، منهم من يطلق مصطلح اضطرابات التعلم على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنهم من يخص به

الأطفال الذين يعانون من إصابات دماغية[13].

4-3- صعوبة التعلم/الإعاقة التعلمية Handicape scolaire/difficulté d'apprentissage

الإعاقة التعليمية أو الأكاديمية مفهوم يشير إلى وصف عام للطفل الذي لا يستطيع التعلم بسبب قصور جسمي أو حسي أو عقلي أو اجتماعي[13] أما من ناحية الذكاء فهذه الفئة تعاني من انخفاض بسيط في معامل الذكاء، أي تخلف عقلي بسيط حيث كان يطلق عليهم سابقا المتخلفين عقليا القابلين للتعلم[34].

4- هل يمكن لصعوبات التعلم أن تكون مصاحبة لاضطرابات أخرى؟

نعم فبالرغم من أن صعوبات التعلم لا تحدث بسبب الإعاقات الحسية (السمعية أو البصرية)والحركية أو الذهنية أو حتى الانفعالية إلا أنها يمكن أن تتزامن ((Simultanémentمع كل واحة منها[35] كما يمكن لصعوبة التعلم أن تتواجد(coexiste) مع حالات أخرى مثل اضطراب الانتباه مع أو دون فرط النشاط(trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité)حيث أن 80% من هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبة تعلم[35،36].

إذا كان مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الصعوبات، فان التعامل معها ميدانيا و دراستها بشكل دقيق يتطلب تقسيمها إلى مجموعات.

5- فكيف يمكن تصنيف صعوبات التعلم ؟

لقد حاول فريق من المعلمين الذين يتعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم رصد أنواع الصعوبات التي تظهرها تلك الفئة داخل الصف الدراسي،فتوصلوا إلى تصنيفها إلى حوالي أحد عشر نوعا، يتمثل في العجز في الذاكرة السمعية و البصرية،مشكلات في التمييز البصري و السمعي و اللفظي،مشكلات الحركة الدقيقة و التناسق الحركي، اضطرابات في التوجه المكاني،مشكلات التعرف على الحروف والأرقام، بلاضافة إلى أخطاء شاذة في الهجاء[25]،و ظهرت أيضا عدة تقسيمات أخرى اختلفت حسب الأسس التي اعتمد عليها هؤلاء العلماء،إلا أن التصنيف الأكثر شيوعا والمعمول به من طرف أغلبية العلماء هو ذلك الذي قدماه كيرك و

كالفينت في 1984 والذي يقسم صعوبات التعلم إلى نوعين أساسيين هما:صعوبات التعلم النمائية وصعوبات العلم الأكاديمية [9،13،22]

فما المقصود بصعوبات بهذين المصطلحين؟

5-1 تشير **صعوبات التعلم النمائية** إلى الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي والتي تعود في الأساس إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي و تشتمل بدورها على صعوبات فرعية هي:

1-1-5الصعوبات النمائية الأولية وتمس العمليات المعرفية الأولية التي تشمل الانتباه،الذاكرة والإدراك.

2-1-5الصعوبات النمائية الثانوية: و هي تلك الصعوبات التي تمس عمليات التفكير،اللغة الشفهية والفهم [13،28، 37].

إن هذا التقسيم النظري لا يعني انفصال هذه العمليات المعرفية عن بعضها البعض،بل هي متداخلة فيما بينها ،فالصعوبات الأولية تؤثر مباشرة على عمليات التفكير و الفهم واللغة وتؤدي إلى ظهور الصعوبات الثانوية[38].

2-5 أما **صعوبات التعلم الأكاديمية** فالمقصود بها ذلك العجز الواضح في الموضوعات الدراسية الأساسية و تتضمن صعوبات في تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي، وتسمى أيضا بالصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم(Les difficultés spécifiques d'apprentissage)

ويرى أصحاب هدا التصنيف كيرك وكالفنت أن هناك علاقة قوية تربط هذين النوعين، ذلك أن الصعوبات الأكاديمية ما هي إلا نتيجة ومحصلة للصعوبات النمائية[22].

يعتبر الغرض الأساسي من عملية التصنيف تسهيل دراسة الظاهرة، و من بين أهداف هذه الأخيرة،البحث في الأسباب الكامنة وراء الصعوبة التعلمية في محاولة للإجابة عن التساؤل التالي:

6- كيف تنشأ صعوبات التعلم: النظريات المفسرة

نظرا لتعقد ظاهرة صعوبات التعلم و حداثة البحث فيها، تعددت التفسيرات حول مسبباتها واختلفت باختلاف وجهات نظر العلماء الذين تناولوها بالدراسة، فظهرت بذلك عدة نظريات و توجهات نستهلها ب:

6-1-الاتجاه الطبي الذي يقوم على افتراض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من إصابات دماغية مثل إصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط. ويرى أصحابه مثل Lerner,Hallahan,Kauffman و آخرون أن هذا الخلل العصبي يعزى إلى عدة عوامل نيورولوجية و عضوية من أهما:

6-1-1-إصابة المخ المكتسبة

وهي من أكثر أسباب صعوبات التعلم شيوعا،و تتمثل في إصابة خارجية يتعرض لها الجنين إما قبل الولادة كنقص تغذية الأم أثناء فترة الحمل أو إصابتها ببعض الأمراض مثل الحصبة الألمانية أو تعرضها للحوادث أو تناولها للعقاقير و الكحول،كل هذه العوامل يمكنها أن تؤثر في الجهاز العصبي للجنين و تؤدي إلى إصابته بالخلل.

و إما أثناء عملية الولادة أو الوضع،كأن يتعرض الجنين إلى الاختناق الذي يعيق وصول الأكسجين إلى المخ فيؤدي إلى تلف بعض الخلايا العصبية،أو يتعرض إلى إصابة رأسه بالآلات الحديدية المستخدمة في عملية التوليد.

حالة أخرى يمكن أن تسبب الإصابة المخية المكتسبة، هذه المرة بعد الولادة،و ذلك عند تعرض الطفل إلى السقوط أو الارتطام، أو يصاب بالأمراض كالتهاب السحايا أو التهاب الخلايا الدماغية، أو الحصبة أو الحمى القرمزية. وتختلف أثار هذه الإصابات باختلاف شدتها [22، 24، 25، 29]

6-1-2-عوامل وراثية وجينية

لقد بينت بعض الدراسات الحديثة (أوساط الثمانينات) في مجال صعوبات التعلم أثر العوامل الوراثية في نشأة هذه الأخيرة، من بينها دراسة اورتن (Orton) حول التوائم والتي أشار فيها إلى أن صعوبات التعلم تنتشر بين عائلات معينة، بالإضافة إلى دراسة أخرى تناولت الأسر توصلت إلى أن 60% من ذوي صعوبات التعلم ينحدرون من أسر يعاني فيها على الأقل أحد

الوالدين أو الإخوة من صعوبات مماثلة أو يعاني فيها 25%من الأجداد أو الأخوال أو الأعمام نفس الصعوبة[24].

أما الأبحاث الجينية فقد أوضحت أن الخلل في الكروموزومات يمكن أن يؤدي إلى صعوبات تعلمية، حيث أن الزيادة في الكروموزوم x)) الذي يصبح على شكل(xxy) و هو ما يطلق عليه متلازمة كلاينفلتر(Syndrome de Klinfelter)، تؤدي إلى ظهور صعوبات في القراءة و الكلام و الحركة.أما الزيادة في الكروموزوم (y) فينتج عنها الاندفاعية والنشاط المفرط والسلوك العدواني.

رغم توضيح هذه الأبحاث للأساس الوراثي لصعوبات التعلم، إلا أنها لم تتوصل إلى حد الآن إلى تحديد كيفية انتقال هذه العوامل من جيل إلى أخر [24،39، 40].

3-1-6-العوامل الكيميائية الحيوية.

دائما حسب وجهة النظر الطبية،هناك عوامل فسيولوجية يمكنها أن تتسبب في ظهور صعوبات التعلم،نذكر منها اختلال (سواء بالزيادة أو بالنقصان)في معدل العناصر الكيميائية الحيوية التي تعمل على حفظ توازن الجسم ونشاطه،مما يؤدي إلى عدم الاتزان في إنتاج النواقل العصبية [1] خاصة (catécholamine) المسئولة على ضبط الانتباه والسلوك الحركي و الدافعية، فينتج عنه اختلال في وظيفة الدماغ. ويرجع سبب الخلل الفسيولوجي حسب هؤلاء العلماء إلى احتواء الأطعمة التي يتناولها الطفل على مواد حافظة[2]وألوان صناعية [24، 25، 39]

4-1-6-العوامل البيئية

ركز الاتجاه الطبي على الأخطار البيئية التي يمكن أن تؤثر على الجهاز العصبي المركزي مثل التسمم بالرصاص[3]،حيث أجريت دراسة على أطفال يعانون من تسمم بالرصاص،تحسن أدائهم المدرسي بعدما تمت معالجتهم،كما أن نقص البروتينات والسعرات الحرارية الناجم عن سوء التغذية،خاصة في سن مبكرة من حياة الطفل يؤثر في نمو الجهاز العصبي و يحول دون قيامه بوظيفته [24 ، 32]

[1] النواقل لعصبية هي سوائل كيميائية تعمل على نقل السيالة العصبية من خلية عصبية الى أخرى.
[2] المواد الحافظة هي مواد كيميائية اصطناعية تظاف الى الطعام لاجل حفظه
[3] الرصاص هو معدن من المعادن الثقيلة وهو من المواد السامة اذا دخل جسم للانسان ولو بنسب صغيرة جدا

لقد تعرض النموذج الطبي أو العصبي لمجموعة من الانتقادات،رغم إجماع العديد من العلماء في مجال صعوبات التعلم على ارتباط هذه الأخيرة بالخلل النيورولوجي، و من أهمها انه إذا سلمنا بان الطفل ذو صعوبة التعلم يعاني من إصابة مخية بسيطة أو خلل مخي وظيفي بسيط فان هذا الطفل يجب أن يعاني بالضرورة من صعوبة تعلم في جميع المواد الدراسية ،على عكس ما هو ملاحظ في الميدان،حيث نجد تلاميذ يظهرون صعوبة تعلم في مادة دون أخرى[25]

2-6-التوجه السلوكي:

كرد فعل عن الاتجاه العصبي،ظهرت النظرية السلوكية التي تعتمد في تفسيرها لصعوبات التعلم على الأعراض التي ترتبط بهذه الأخيرة،فركزت في دراساتها على الخصائص التي يتميز بها ذوي صعوبات التعلم لاعتقاد منظروها انه من الصعب تحديد العلاقة بين صعوبات التعلم و العجز العصبي لأنه غير مرئي ويمكن الاستدلال عنه فقط [28، 38]،لذلك فهم يعزون صعوبات التعلم إلى عدة عوامل منها:

1-عوامل داخلية خاصة بالطفل كافتقاره للدافعية للتعلم [9]أو استعماله لأساليب معرفية مندفعة لا تتلاءم مع متطلبات حجرة الدراسة،فحسب رأيهم عندما تتناسب المهام المدرسية مع الأسلوب المعرفي المفضل للتلميذ فان هذا الأخير يتمكن من التعلم بشكل جيد[38،41].

2-عوامل خارجية مثل الاتجاهات الوالدية السلبية نحو الانجاز والتحصيل التي تؤثر على الطفل و تجعله غير مبالي بالدراسة مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله الأكاديمي فتتشكل لديه الصعوبة [25، 39].أو استخدام طرق تدريس غير ملائمة لميول التلميذ،كاستخدام طريقة القراءة الصوتية للطفل الذي يحتاج إلى الطريقة المرئية ،فذلك قد يؤدي إلى حدوث الصعوبة لديه،كما أن غياب التعزيز الموجب لدعم سلوكات التلميذ المرغوبة و التعزيز السالب للتخلص من تلك غير المرغوبة يمكن أن يشكل لدى الطفل أساليب تحصيل خاطئة تنتج عنها صعوبة في التعلم[9،39].

لقد اشتمل النموذج السلوكي على عدة نقاط ايجابية استفاد منها المعنيون بمسألة صعوبات التعلم خاصة المعلمون الذين فسح لهم المجال لابتكار أساليب تربوية علاجية لذوي صعوبات التعلم،إلا أن هذا لم يمنع من انتقاده من طرف بعض الباحثين الذين لم يقتنعوا بالتفسيرات التي

قدمها و اعتبروها غير كافية،خاصة العوامل الخارجية التي حسب رأيهم تزيد من الصعوبة ولا تسببها لأن جميع تعريفات صعوبات التعلم تشير إلى أن **سبب** هذه الأخيرة **داخلي** وليس خارجي [13،25،40]

3-6-**التوجه النفسي.**

يعتمد هذا الاتجاه في تفسيره لصعوبات التعلم على الجانب النفسي الذي أهمله كل من النموذج الطبي و السلوكي،حيث يفترض أصحابه و على رأسهم kirkأن صعوبات التعلم ترجع إلى قصور في العمليات النفسية الأساسية[4] [13]، و أنصب اهتمامهم على فهم العمليات العقلية و الأساليب المعرفية التي يستخدمها الطفل في عملية التعلم،فركزوا على عمليات الانتباه و الإدراك و الذاكرة و اعتبروا أن أي قصور في واحد من هذه السيرورات المعرفية يؤثر على المهارات الأكاديمية و يؤدي إلى تدني التحصيل المدرسي لذلك الطفل [28،25]

لقد حاول أصحاب هذا الاتجاه الإجابة عن التساؤلات التالية: ما الذي يسبب الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية؟و كيف يؤثر قصورها على المهارات الأكاديمية؟

فظهرت بذلك عدة نماذج نعرضها كما يلي:

1-3-6النموذج النفس-عصبي الذي اهتم بالبحث في العلاقة الارتباطية بين الخلل في الجهاز العصبي المركزي وقصور العمليات المعرفية الأساسية، حيث يرى كل من Kirk-Gallagher أن صعوبات التعلم تنشا عن اضطراب أو قصور في إحدى العمليات السيكولوجية و التي تحدث نتيجة خلل أو عجز في الجهاز العصبي المركزي،أي أن الخلل المخي الوظيفي البسيط يؤدي إلى قصور في عمليات:الانتباه،الإدراك،الذاكرة و تكوين المفهوم وحل المشكلة،الذي يؤدي إلى خلل في النشاطات والمهام الدراسية كالقراءة والكتابة والحساب،و قد ساهم أصحاب هذه النظرية في تغيير مصطلح الخلل المخي الوظيفي البسيط والذي يعتبر مصطلح طبي محض إلى مصطلح تربوي وهو صعوبات التعلم المدرسي [9،13،39]

إطار أخر حاول الإجابة عن التساؤلات السابقة، و يتمثل في:

[4] يستعمل مصطلح العمليات النفسية الاساسية للاشارة الى العمليات العقلية الاساسية أو السيرورات المعرفية أوالعمليات السيكلوجية.

6-3-2 وجهة النظر النمائية تستمد أفكرها من نظرية النمو المعرفي(Le développement cognitif) ل(Jean Piaget)التي تفترض أن النمو العقلي للطفل يتم عبر مراحل متتالية،لكل منها خصائصها،لذلك يرجع مناصروها مثل ((Kolligan,Sternberg,Wagnerصعوبات التعلم إلى ما أطلقوا عليه "الفجوة النمائية أو النضجية"،التي تعود إلى تأخر نضج قشرة لحاء المخ،فهم يتفقون على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمرون بنفس المراحل النمائية شأنهم في ذلك شأن أقرانهم إلا أنهم يتأخرون في اجتيازها مما يؤدي إلى ظهور فجوة بين استعداداتهم العقلية حسب مستوى نضج العمليات المعرفية مثل الانتباه،العمليات البصرية الحركية أو اللغوية و بين الأنشطة المدرسية المطالبين باكتسابها مما يؤدي إلى فشلهم في تعلم المهارات الأكاديمية المقررة عليهم و من ثم ظهور الصعوبة لديهم.لذا يقترح أصحاب هذه النظرية ضرورة تلاؤم الأنشطة المدرسية مع مستوى النضج أو النمو المعرفي للطفل كحل لمشكلة صعوبات التعلم [9،25،36،38]

6-3-3 قدم الاتجاه المعرفي مقاربة أخرى في تفسير صعوبات التعلم تبناها **نموذج العمليات المعرفية** أو ما يسمى **نظرية تجهيز و معالجة المعلومات**(Traitement de l'information) التي ظهرت في الثمانينات و تعد من أكثر النظريات المعرفية قبولا في ما يخص تفسير أسباب صعوبات التعلم (لهذا السبب تبنينا هذه المقاربة في معالجة موضوع بحثنا).

يقوم هذا التصور على فكرة مفادها أن العقل البشري يحتوي على مجموعة من ميكانيزمات معالجة المعلومات تعمل بنظام معين، فالفرد يقوم باستقبال المثيرات عن طريق الحواس ثم يقوم بمعالجتها عقليا، أي يحللها وينظمها و بعد ذلك يخزنها ليسترجعها عند الضرورة على شكل استجابات ،مشبهين في ذلك دماغ الإنسان بجهاز الكمبيوتر[42]، مثل ما هو موضح في الشكل التالي

العقل البشري	خبرات حسية	عمليات عقلية	سلوك لفظي أو عملي
جهاز الكمبيوتر	مدخلات	معالجة	مخرجات

شكل رقم 1: يوضح المماثلة بين الكمبيوتر والعقل البشري

[9]

وقد ركز هؤلاء العلماء على البحث في كيفية معالجة الفرد للمعلومات، فجاء Pottet,1983 ليوضح أن عملية تجهيز المعلومات تتم من خلال أبنية و أنظمة تسمى العمليات النفسية والتي تتضمن الانتباه، الإدراك،الذاكرة،اللغة و حل المشكلة،و ترى "هارجروف" ان عملية التعلم تتطلب من التلميذ نشاطا ذهنيا يتكون من أنظمة و أبنية تتمثل في العمليات النفسية التي يستخدمها التلميذ لتحليل وتنظيم المعلومات التي يستقبلها ،لذلك فهم يعيدون صعوبات التعلم إلى خلل أو اضطراب في تنظيم أو استرجاع أو تصنيف المعلومات،فنجد مثلا Sternberg,1987 يرجع منشأ صعوبات التعلم إلى اتحاد قصور العمليات المعرفية والدافعية وعملية معالجة المعومات لهؤلاء الأطفال، بينما تعزى Swanson,1986 صعوبات التعلم إلى فشل هؤلاء التلاميذ في استبدال طريقة تجهيز معلومات غير فعالة بأخرى ملائمة للعملية،فهم يجدون صعوبة في الانتقال من إستراتيجية لأخرى،و هو ما يطلق عليه "قصور ما وراء المعرفة(Déficit Métacognitif) وهي استراتيجيات داخلية يستعملها التلميذ كالتخزين والتكرار اللفظي،أما Webster فيرى أن ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في التشفير اللغوي للمعلومات .

فحسب أصحاب نموذج معالجة المعلومات تتطلب العملية التعلمية دمج و تنسيق العديد من المكونات العقلية المعرفية المتضمنة في هذه الأخيرة من أجل نجاح التلميذ في اكتساب المهارات الأكاديمية، و أي خلل أو قصور في إحدى هذه السيرورات يؤدي إلى ظهور صعوبة التعلم [25،38؛9،13]

لقد ساهم كل اتجاه من الاتجاهات سالفة الذكر في تفسير صعوبات التعلم و تحديد العوامل المسببة لها،لكن تعقد المشكلة جعل بعض المهتمين بها لا يعتمدون على نموذج واحد فقط لفهم الظاهرة بل يفضلون مقاربة المسألة من زوايا متعددة حتى تكون الدراسة أشمل و أوسع،و قدموا مدخل جديد أطلقوا علية اسم المنظور **متعدد الأبعاد** و الذي يستند في فهمه لصعوبة التعلم على كل الأسباب و العوامل التي قدمتها النظريات الأخرى،كما يركز على دراسة التفاعل بين كل هذه المتغيرات لاعتقاده بان التحصيل الأكاديمي هو محصلة تداخل كل هذه العوامل فيما بينها،وتتجلى أهمية هذه المقاربة "متعددة الأبعاد" في توفير مرونة أكبر للمختصين خاصة في عمليتي التشخيص والعلاج [25].

لكن صعوبة هذا النوع من الدراسات الذي يتطلب وقت وجهد كبيرين و تضافر أعمال مجموعة من الباحثين، جعلنا لا نتبناها في دراستنا هذه، وفضلنا الاهتمام ببعد واحد من خلال اعتماد **المقاربة المعرفية.**

إذا كان الهدف من كل هذه التفسيرات فهم ظاهرة صعوبات التعلم و التعرف على التلاميذ الذين يعانون منها، فإننا نتساءل:

من هم هؤلاء التلاميذ ؟

7-خصائص ذوي صعوبات التعلم:

كون صعوبة التعلم "مخفية Invisible" حيث أن التلاميذ الذين يعانون منها يبدون للمعلمين في صحة جيدة، خاصة من حيث مستوى الذكاء و المظهر الخارجي [43]، فهم ظاهريا عاديون،و لا يندرجون تحت أي فئة من الفئات الخاصة، لكن لا يتمكنون من اكتساب المهارات الأكاديمية المناسبة لسنهم في الأقسام العادية،بالإضافة إلى عدم تجانس هذه الصعوبات، جعل عملية التعرف على هذه الفئة و فهمها فهما دقيقا صعبة نوعا ما.

رغم ذلك فقد أسفرت جهود العلماء المهتمين بهذا المجال على ظهور عدة دراسات حددت كل واحدة منها مجموعة مختلفة من المظاهر التي يتميز بها ذوي صعوبات التعلم،حيث يشير كل من "كالجود وكولسون"(1978) إلى أن هناك حوالي 52 خاصية ثابتة لدى ذوي صعوبات التعلم وأن هناك من 05 إلى 07 خصائص توجد لديهم بمعدل متوسط وواحدة فقط توجد بشكل شديد[13].

بيد أن ما هو متفق علية بين هؤلاء العلماء هو أنه قد تظهر خاصية واحدة أو أكثر لدى الطفل ذو الصعوبة التعلّمية، كما أن هذه المظاهر يمكن ملاحظتها لدى الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات تعلم.

في هذا العمل سوف نقدم عرض مختصر لمختلف تلك الدراسات ثم نقدم الخصائص المشتركة بينهم والتي اتفق عليها معظم العلماء.

1-دراسة Kaluger&Kaluger: بعد تحليل 200 تقرير نفسي عن أطفال يعانون صعوبات تعلم حصر هذان العالمان الخصائص التي تتميز بها هذه الفئة في 5 أنواع:

* صعوبة في التحصيل الدراسي.
* صعوبة في الإدراك والحركة.

* اضطرابات اللغة والكلام.

*صعوبات في عملية التفكير.

*خصائص سلوكية.[29]

2-دراسة Clements: توصل كليمنتس إلى حصر 15 خاصية تميز فئة ذوي صعوبات التعلم، 10 منها تكون أكثر تكرارا وشيوعا وتتمثل في:

*النشاط الحركي الزائد.

*قصور الإدراك والحركة

*الاضطرابات الانفعالية

*قصور في التآزر العام

*اضطراب الانتباه

*الاندفاع

*اضطراب الذاكرة والتفكير

*قصور في بعض المواد الأكاديمية مثل القراءة أو الحساب أو التهجئة

*اضطراب في الكلام والسمع

*علامات عصبية شاذة.[29]

3-دراسة Hallahan&Kaufmanحدد هذان العالمان خصائص ذوي صعوبات التعلم في المظاهر التالية:

*مشاكل الانتباه والنشاط الحركي الزائد

*مشاكل الإدراك و الإدراك الحركي و التآزر العام

*مشاكل اللغة

*اضطرابات الذاكرة والتفكير

*مشاكل التوافق الاجتماعي

*المشاكل العصبية

*مشاكل التحصيل الدراسي

* عدم التفاعل مع العملية التعلمية [29، 44]

رغم اختلاف العلماء في تحديدهم لخصائص ذوي صعوبات التعلم إلا أنهم اتفقوا حول مجموعة منها يمكن حصرها في 3 مجموعات.

7-1 مظاهر سلوكية وتتمثل في ما يلي :

- تدني الانتباه و ضعف التركيز مع شرود الذهن والتشتت.
- صعوبة في الإدراك السمعي و البصري و الحركي.
- نشاط وحركة زائدة، لا يستقرون على حال.
- عدم التوازن في الحركة و المشي
- ثبوت الانتباه، فالطفل ذو الصعوبة لا يمكنه الانتقال من مهمة إلى أخرى فنجده مداوم ومستمر في تكوار سلوك معين مثل قراءة أو كتابة كلمة دون ملل.
- العجز عن إتمام المهام الموكلة إليه، فهو سريع الملل.

يمكن لهذه الخصائص أن تتواجد لدى العاديين لكن ما يميزها لدى ذوي صعوبات التعلم هي شدتها، تكرارها و مدة ظهوره لدى التلميذ [25، 40، 45

7-2 -مظاهر لغوية وتعد من أهم الخصائص التي تميز ذوي صعوبات التعلم و تتمثل في

-صعوبة في القراءة أو الكتابة أو الحساب، فنجد التلميذ ذو الصعوبة يقوم ب:

حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمات المقروءة.

قلب الأحرف، فيقرأ الكلمات أو المقاطع بشكل معكوس.

إضافة بعض الكلمات الجديدة وغير وجودة في النص الأصلي.

إبدال الحروف أو الكلمات أو الأرقام لان لديه صعوبة في تمييز الاتجاه أو الربط بين الرقم أو الحرف و شكله [43].

7-3 مظاهر أكاديمية(تحصيلية)

- يبدي التلميذ ذو صعوبة التعلم تباعدا واضحا بين قدراته أو إمكاناته،وأدائه الفعلي أو بين مستواه المتوقع وأدائه الفعلي.

-يبدي انخفاض واضح في الدافعية للانجاز.

-ضعف مستوى النشاط الإنتاجي.

– يعاني من تكرار خبرات الفشل الأكاديمي ،لذلك تعتبر خاصية تدني التحصيل الدراسي ميزة أساسية لذوي صعوبات التعلم كما جاء في تعريف هذه الأخيرة[25،7 32، 44،37]

4-7 -خصائص اجتماعية انفعالية:

كثيرا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات اجتماعية انفعالية ناتجة عن تكرر خبرات الفشل الأكاديمي لديهم.

فهم غير مبالين بمشاعر الآخرين، مما يجعلهم يعانون من مصاعب في علاقاتهم الشخصية المختلفة.

يتميزون بالسلوك الانسحابي، فنجدهم لا يرغبون في التحدث أو اللعب أو حتى الاقتراب من أقرانهم أومن الراشدين.

يتسمون بالسلوكات العدوانية، كالتشاجر مع التلاميذ الآخرين سبب الدفع أو الاصطدام [24]

بما أن هذه الأعراض يمكن تواجدها لدى كل من العاديين و ذوي صعوبات التعلم، فلابد من وجود طريقة أخرى أكثر دقة تسمح بتمييز ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الأطفال.

8- فكيف يمكن تحديد فئة ذوي صعوبات التعلم: محكات التشخيص

يطلق على عملية تحديد ذوي صعوبات مصطلح التشخيص،لكن بعض المختصين ممن يعتبرون مصطلح التشخيص طبي أكثر منه تربوي يفضلون استعمال مصطلح التقويم التشخيصي .

الهدف من التشخيص هو التعرف بشكل معمق على الطفل ذو الصعوبة التعلمية، وكذا تحديد نقاط القوة والضعف لديه ،حيث يعد المرحلة الأولى التي ينبني عليها تصميم البرامج التربوية المناسبة للتدخل و العلاج.

تحديد الصعوبة التي يعاني منها التلميذ عملية دقيقة وحساسة تتطلب محكات يعتمد عليها المختص لتشخيص هذه الأخيرة،وقد اجتهد العلماء كثيرا في هذا الموضوع نظرا للغموض الذي لا يزال يحيط بهذا المجال و توصلوا إلى وضع مجموعة من المحكات تتمثل في:

1-8-محك الاستبعاد وفق هذا المحك تمثل صعوبات التعلم تلك الحالات التي لا ترجع فيها الصعوبة إلى إعاقات عقلية أو حسية (بصرية أو سمعية) أو اضطرابات انفعالية حادة أو

حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي، و ينص هذا المحك على استبعاد، من حقل صعوبات التعلم، كل الأطفال الذين تنشأ مشكلاتهم التعلمية من العوامل السابقة إلا في حالة وجود صعوبة مضاعفة، مثل أن يعاني الطفل من صعوبة تعلم بالإضافة إلى الإعاقة[24]

2-8 محك التباعد : ويسمى أيضا محك التباين وينقسم إلى نوعين:

1-2-8- **التباعد الداخلي** : و يشير إلى ما يبديه هؤلاء الأطفال من تباعد بين قدراتهم الكامنة و تحصيلهم المدرسي.و يقصد به وجود تفاوت بين القدرات الذاتية لهؤلاء التلاميذ تظهر في تباعد العديد من السلوكيات والعمليات النفسية داخل الفرد مثل الانتباه،الذاكرة،القدرات البصرية الحركية و اللغة والتي يمكن قياسها باستعمال مجموعة من الاختبارات[13، 24]،و سوف نعمد في دراستنا هذه قياس البعض من هذه العمليات النفسية والبحث عن علاقة القصور فيها بظهور صعوبة القراء التي تعبر عن التحصيل الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ في مجال اللغة المكتوبة،لأن الكشف المبكر عن التلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم مستقبلا يتطلب تحديد التباعد في الجوانب النمائية المتمثلة في العمليات النفسية الأساسية كما سبق تعريفها[25]

2-2-8-التباعد الخارجي و يقصد به التباعد بين مستوى الذكاء و مستوى التحصيل،و يظهر هذا التباين في إحدى الحالات التالية:

*وجود فرق ذي دلالة بين القدرة العقلية للطفل و مستوى تحصيله الفعلي في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجئة،بحيث يفشل التلميذ في أن يرقى بمستوى تحصيله إلى مستوى ذكائه،ويعتبر هذا المحك من المحكات الرئيسية في تشخيص صعوبات التعلم.

*وجود تباعد بين المستوى التحصيلي للطفل ذو الصعوبة و المستوى التحصيل لزملائه من نفس سنه و في نفس قسمه و يمكن أن يمتد الفرق من 18 الى 24 شهرا [10]

*وجود تباعد بين التحصيل المتوقع أو المنتظر والتحصيل الفعلي للطفل[13،24]

3-8- -محك العلامات النيورولوجية يهتم هذا المحك بالبحث عما يسمى بالعلامات النيورولوجية التي تظهر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تدل على الإصابة المخية أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، و تكون هذه الأخيرة في شكل الخصائص التالية:

الاضطرابات الإدراكية مثل الإدراك السمعي ،البصري ،الحركي.
النشاط الزائد، الاندفاعية، عدم الاستقرار.
صعوبات الأداء الحركي الوظيفي.
ما يعاب على هذا المحك هو أن رغم تسميته بمحك العلامات النيورولوجية،إلا أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقويم هذه الأخيرة هي اختبارات سيكولوجية أو سلوكية و ليست مقاييس نيورولوجية [27] .

4-8 محك المشكلات المرتبطة بالنضج حسب هذا المحك التلميذ ذو صعوبة التعلم هو الطفل المتخلف في النضج فمثلا التلميذ الذي يكون في سن الخامسة أو السادسة و يكون غير مستعد أو مهيأ من ناحية المظاهر الإدراكية أو الحركية للتمييز بين الحروف الهجائية،وبالتالي فان هذا المحك يرتبط بمشكلة التخلف في النضج أكثر من ارتباطه باضطرابات فعلية كامنة في الطفل [27، 25] .

5-8-محك التربية الخاصة وفق هذا المحك،التلميذ ذو صعوبة هو التلميذ الذي يكون غير قادر على التعلم و متابعة الدراسة بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم الأطفال،و يحتاج إلى أساليب خاصة،هذا العلاج التعليمي يجب أن يكون مختلفا في العديد من النقاط عما يقدم في التعليم الصفي العادي[13،25] .

لقد تطرقنا في هذا الفصل لصعوبات التعلم بصفة عامة، وذلك من اجل إعطاء فكرة للقارئ عن ماهية المشكلة و تمكينه من فهمها حتى يتسنى له متابعة ما سوف يتم عرضه في الفصول القادمة بكل سهولة،لأن حداثة هذا المجال،خاصة في مجتمعنا وقلة الأبحاث والدراسات فيه جعلتا مشكلة صعوبات التعلم العامة أو الخاصة (النوعية)مسألة محفوفة بالغموض وتعمها العديد من التساؤلات سواء من طرف الأولياء أو المعلمين أو حتى المختصين،لذلك اخترنا قبل الغوص في الفصل الثاني الخاص بصعوبة تعلم القراءة كصعوبة نوعية في التعلم،والتي تمثل محور دراستنا،تحديد مفهوم صعوبات التعلم والتعريف بها، و بأنماطها المختلفة و المشكلات المدرسية المشابهة لها،وكذلك تقديم أهم النظريات المفسرة لها، الخصائص التي تميز التلاميذ الذين يعانون منها و المحكات التي تسمح بتشخيصهم.

الفصل الثانـي

صعوبات القراءة: صعوبات خاصة في التعلم

صعوبات القراءة:

صعوبات خاصة في التعلم

لماذا صعوبات القراءة بصفة خاصة؟

لقد خصصنا بالبحث في دراستنا هذه "صعوبات القراءة" كنموذج لصعوبات التعلم بصفة عامة لما تعتريه مهارة القراءة من أهمية سواء في حياتنا اليومية،أين تعتبر وسيلة تواصلنا الرئيسية، ففي أي مجتمع كان، عدم التمكن من القراءة يشكل إعاقة فعلية للفرد لأنه مطالب بإتقان هذه الأخيرة ولو بدرجة بسيطة من أجل أداء بعض المهام الروتينية مثل قراءة أسماء الشوارع أوالملصقات على علب المصبرات أو ور قة التعليمات الخاصة بكيفية استعمال منتوج معين دون أن يحتاج إلى مساعدة [46]، أو في المدرسة أين تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح الأكاديمي للتلميذ واندماجه اجتماعيا و مهنيا مستقبلا. فالقراءة تعتبر مفتاح اكتساب كل المعارف، ولا يمكن للتلميذ متابعة التعلم الأكاديمي النظامي دون أن يكون متمكنا من القراءة،لذلك فهي تشكل أولويات التعليم الابتدائي.

يرجع اهتمامنا أيضا بصعوبات القراءة إلى درجة شيوعها في المجتمع مقارنة بالصعوبات الأخرى، حيث يمثل ذوي صعوبات القراءة 80%من ذوي صعوبات التعلم العامة [47] هذا الانتشار الواسع للظاهرة جعلها في بعض الدول مثل "فرنسا" تمثل مشكلة تعنى بها الصحة العمومية(une question de santé publique) [12] لأنها حسب الدراسة الفرنسية التي قام بها تجمع مكافحة الأمية(Le groupement permanent de lutte contre l'illettrisme) في 1995،تشكل صعوبات القراءة أحد أسباب الأمية،فقد بينت نتائج تلك الدراسة أنواحد على اثنان من الر اشدين الشباب الأميين تتوفر فيهم خصائص ذوي صعوبات القراءة [48].

أهمية صعوبات القراءة هي من أهمية القراءة في حياة الفرد، لذا سنحاول في هذا الفصل إعطائها القدر الكافي من التوضيح.

1-صعوبات القراءة،عسر القراء، الدسليكسيا،اضطراباتالقر اءة: مصطلحات متعددة و مدلول واحد.

إن مشكلة تعدد المصطلحات تطرح بشكل كبير في مجال صعوبات التعلم، ولقد سبق أن وضحنا سبب هذا التعدد في الفصل الأول.

بالفعللكل هذه التسميات مدلول واحد،ويرجع الاختلاف فيما بينها إلى اختلاف المجالات التي تناولت الظاهرة بالدراسة،حيث يعتبر:

1-1- مصطلح صعوبات القراءةمفهوما تربويا،يستعمله المعلمون والمختصون من علماء النفس و علماء التربية للإشارة لؤلئك التلاميذ الذين يظهرون عجزا في القدرة على القراءة.

و لقد بدأ استعماله عندما أشارت الهيئة الاستشارية و الوطنية للأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية في 1968 ضرورة ترك المصطلح الواسع المسمى بصعوبات التعلم و استعمال المفهوم الأكثر تحديدا وهو مصطلح الصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم،مثلصعوبات القراء،و التي تتضمن بدو ها على صعوبات نوعية فرعية،لذلك يطلق عليها صعوبات بدلا من صعوبة تعلم القراءة[49]

1-2-مصطلح الديسلكسيا : فهو تعريب للفظة (Dyslexia) اللاتينية الأصل،وهو مفهوم طبي يعني (Mauvais mots)، استخدم لأول مرة في برلين(ألمانيا) في 1884[7] ، حيث أن كلمة "Dys"تعني صعوبة و"lexis" تعني الكلمات و معناها صعوبة في معالجة الكلمات،أو كما تعرفها المنظمة العالمية للصحة(OMS) "صعوبة دائمة في اكتساب اللغة المكتوبة[50] و تدل على العجز الذي يظهره التلميذ في تعلم القراءة والكتابة [40، 51].

1-3-مصطلح عسر القراءة: و يمثل الترجمة العربية لما تعنيه اصطلاحا كلمة ديسلكسيا في اللغة الانجليزية، وهو يحمل نفس مدلول المفهومين السابقين [40،49].

1-4-مصطلح اضطرابات القراءة: هو أيضا مفهوم طبي، اختلف فيه العلماء مثلما حدث بالنسبة لمصطلح اضطرابات التعلم الذي سبق التطرق إليه في الفصل الأول،فهناك من

يطلق اضطرابات القراءة على صعوبات القراءة،لأنهم يعتبرونها مرض أو إعاقة كونها تحدث نتيجة لإصابة عصبيةويدرجونها تحت مسمى **الديسلكسيا النمائية أو التطورية** (dyslexie développementale) لتمييزها عن **الديسلكسيا المكتسبة** التي تحدث غالبا في الرشد عند تعرض الفرد إلى حوادث أو أمراض مثل الجلطة الدماغية التي تؤدي إلى عطب في الجهاز العصبي [17].

نلاحظ من خلال ما عرض في هذا العنصر أن المصطلحات الثلاث:"صعوبات القراءة" و"عسر القراء" و الدسلكسيا تحمل نفس المعنى و بالتالي سوف نستخدمها بالتبادل في بحثنا هذا.

2- صعوبات القراءة:ما هي؟

رغم أن هذا السؤال لا يطرح بشدة في الواقع المدرسي الجزائري بسبب جهل الأولياء والمعلمين خاصة مدرسي الأقسام العادية بالمشكلة أساسا،كما بينت ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها،إلا أن في الدول الغربية بات الشغل الشاغل سواء للمعلمين أو لأولياء أمور التلاميذ أو حتى للمختصين،وقد أسفر هذا الاهتمام على ظهور عدة تعريفات لعسر القراءة [52] سنقدم في هذا العرض أهمها .

2-1-لغويا:

تعني كلمة صعوبات القراءة : مانع القراءة أو عائق القراءة [30]

2-2- تعريف الاتحاد العالمي لعلم الأعصاب World Federation of Neurologists (1968)

Specific Developmental Dyslexia.

تعرّف هذة الهيئة عسر القراءة على أنه اضطراب يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة،بالرغم من كون ذكاء هؤلاء التلاميذ عادي و يتوفرون على تعليم مناسب في ظروف اجتماعية و اقتصادية طبيعيةوترتبط صعوبة القراءة بقصور في العمليات المعرفية الأساسية يكون على الأغلب ذو منشأ تكويني. لكن هذا التعريف لا يقدم للمختصين مؤشرات تساعدهم على التشخيص الإجرائي لذوي صعوبات التعلم [17،49]

2-3-تعريف Horsnby.B 1984

الديسلكسيا لفظة يونانية الأصل،تعني "صعوبة مع الكلمات او اللغة"،وهي عبارة عن صعوبة في تعلم القراء والكتابة-خاصة تعلم التهجئة و التعبير -وهي تمس التلاميذ الذين خضعوا إلى تمدرس عادي ولم يظهروا تخلفا سابقا (Backwardness) في مواضيع أخرى [52].

2-4-تعريف قاموس التربية الخاصة

تمثل صعوبات تعلم القراءقصور ا في القدرة على القراءة،أوعجز ا جزئيا عنها،ويرتبط في الغالب باختلال وظيفي للمخ أو بالتلف المخي البسيط.و يعجز المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقر أ بوضوح ويعد مصطلح (صعوبات التعلم) مصطلحا أكثر عمومية بحيث يعبر عن مشكلات التعلم التي تشمل(عسر القراءة) [34].

2-5-تعريف منظمة الصحة العالمية(OMS):

الدسلكسيا هي "صعوبة دائمة في تعلم القراءة و اكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء،ملتحقين عادتا بالمدارس،ولا يعانون من أي مشاكل جسدية و نفسية موجودة مسبقا" [51،50]

2-6- اما أجرائيا

فقد تبن أغلب المختصين في مجال صعوبات التعلم تعريفا إجرائيا يأخذ بعين الاعتبار التباعد الملاحظ بين مستوى القراءة التي يتوصل إليه الطفل ومستوى ذكاءه، ومن هنا جاء التعريف الإجرائي التالي:

عسر القراءة هي صعوبة نوعية و دائمة في اكتساب اللغة المكتوبة،تظهر لدى الأطفال عاديي الذكاء،الذين لا يعانون من أية إعاقات حسية،أو اضطرابات انفعالية، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو تربوي، و ينحدرون من أسر عادية،ورغم ذلك يظهرون تباينا ملحوظا بين قدرتهم في القراءة،سواء في التعرف على الحروف أو الفهم القرائي،ومستوى ذكائهم.وترجع هذه الصعوبة

الى قصور في العمليات المعرفية الأساسية،الناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي [17، 49].

بما أن كل من الديسلكسيا و عسر القراءة يشيران إلى عجز في تعلم القراءة،فقد رأينا انه من المستحسن قبل التطرق إلى تفسير نشأة هذا العجز،أن نجيب أولا عن السؤال الذي قد يراود فكر أي شخص يريد فهم الظاهرة بشكل جيد ألا وهو:

3- كيف نتعلم القراءة في الحالة العادية؟

الفعل القرائي (l'acte de lire) عملية معرفية تتمثل في تحليل رسالة مكتوبة (message écrit)من اجل فهم معناها،و تكون هذه الرسالة مشفرة(codé) بالحروف والكلمات والجمل [53].

يمكن للطفل تعلم القراءة في حوالي سن السادسة،لأنه يكون قد تمكن جيدا من اللغة الشفهية حيث أن تعلم اللغة المكتوبة يتطلب من الطفل معالجة واعية و قصديه لعناصر اللغة الشفهية التي يتم اكتسابها عفويا(لان الطفل يولد مزود بمهارات ذهنية تسمح له بتعلم اللغة الشفهية).

تعلم اللغة المكتوبة ليس نشاطا فطريا، بل يكتسب من خلال عملية تربوية يخضع لها التلميذ لعدة أشهر،حيث يمكن لهذا الأخير،في الحالة العادية، اكتساب مهارة القراءة في أقل من سنة من التعلم [12].لكن في نفس الوقت تعتبر هذه العملية الذهنية معقدة و تتطلب من القارئ المبتدئ جهد معرفي كبير،يتمثل في الميكانيزمات المختلفة التي يستخدمها التلميذ في المعالجة المعرفية للغة المكتوبة.و قد اتفق العلماء على ميكانيزمين هامين و أساسيين لاكتساب القراءة و هما:

* - **ميكانزم أو سيرورة التعرف على الكلمات المكتوبة**. La reconnaissance ou l'identification des mots écrits

* - **سيرورة فهم معاني تلك الكلمات** في السياق اللفظي والدلالي والنحوي للنص La compréhension de la signification orale,sémantique et syntaxique du texte

ولقد وضّح العالمان P Gough et Turner في 1986العلاقة بين هاتين السيرورتين و نشاط القراءة من خلال المعادلة التالية:

$$L=R \times C$$

شكل رقم 2 :معادلة توضح علاقة القراءة بعملتي التعرف على الكلمات و الفهم اللفظي

[54]

حيث أن : "**L**" تشير الى نشاط القراءة.

"**R**" تشير الى عملية التعرف على الكلمات المكتوبة

و"**c**" تشير الى سيرورة الفهم اللفظي،و يتوقف هذا الأخير على مدى إتقان الطفل للّغة الشفهية، و كذلك على ما لدية من معلومات عامة حول محيطه،لكن لا يمكن للقارئ المبتدئ بلوغ مرحلة الفهم ما لم يصل إلى مرحلة التعرف الآلي على الكلمات l'automatisation de la reconnaissance des mots)،و كذا قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة [51، 54، 55، 56]

أما عملية التعرف فتتمثل في المعالجة البصرية للكلمات المكتوبة من خلال إدراك الرموز المكتوبة،و تعتبر عملية أساسية في تعلم القراءة،خاصة بالنسبة للغات التي تتكون رموزها من الحروف الهجائية مثل اللغة العربية والفرنسية (Les langues alphabétiques)على عكس اللغات التي يكون الرمز فيها يحمل معناه مثل اللغة الصينية.و كلما كانت عملية التعرف على الكلمات المعزولة آلية (Automatiser) كلما تمكن الطفل أكثر من القراءة lecteur (expert)[57]. و من أهم و أكثر النماذج المفسرة لعملية اكتساب القراءةر واجا:

نموذج **Utah Frith** و نموذج **Morton** ،وسوف نقدم كل واحد منهما بشيء من التفصيل.

3-1- Utah Frith قدمت في 1985 **النموذج الجيني(Génétique) أو التطوري** للقراءة،و حسب هذه المنظرة يمر القارئ المبتدئ بثلاث مراحل لكي ينتقل من اللغة الشفوية إلى اللغة المكتوبة.

3-1-1-مرحلة ما قبل التمدرس، و تسمى أيضا المرحلة الصورية **(le stade logographique)**

في هذه المرحلة يعالج الطفل الكلمة المكتوبة إجمالا(Globalement) كصورة دون معالجة لغوية، معتمدا في ذلك على بعض العلامات التي يمنحها له المحيط أو السياق الذي يتضمن تلك الكلمة، فهو يماثل بين الشكل المكتوب و الواقع الذي تمثله الكلمة.فمثلا محل الحلويات المملوء بصور الحلوى يساعد الطفل على التعرف على كلمة حلوى دون استخدام العلامات الخطية (les indices graphiques).و تدريجيا يبدأ الطفل بتخزين بعض السمات الخاصة بكلمة معينة،مثل طول الكلمة أو الحرف الأول منها،والتي سوف تشكل بعد ذلك مؤشرات أوبصرية مخزنة تسمح له بتمييز تلك الكلمة،أي أن في هذه المرحلة،التعرف على الكلمة يتم عن طريق التحليل البصري الجزئي، و يبقى التلميذ رغم ذلك غير قادر على التمييز بين الكلمات المتشابهة بصريا[12، 35، 51، 58].

3-1-2--المرحلة الأبجدية le stade alphabétique

في هذه المرحلة يكون الطفل قد تعلم تجزئة الكلمات(décryptage) إلى مقاطع و تحليلها بدلا من"تصويرها"،من خلال إيجاد العلاقة بين الرموز أو مجموعة الحروف التي تمثل الجزء البصري و ما يطابقها صوتيا أي الجزء الصوتي(الفونولوجي)،فهو يقوم بترجمة المقاطع أو الحروف إلى أصوات [17، 55].

3-1-3-المرحلة الإملائية le stade orthographique

حين يصل المتعلم إلى هذه المرحلة،لن يعود بحاجة إلى تقطيع الكلمة،فبإمكانه معالجة مجموع حروفها بطريقة كلية،لان لديه صورة ذهنية عنها مخزنة في الذاكرة و يعرف أن تلك الصورة المكتوبة ترتبط بمعنى محدد،فيقوم بتحويلها إلى الصوت الموافق لها.
La correspondance graphophonémique

ويحتاج القارئ المبتدئ في هذه العملية إلى الوعي بأن الكلمات تتألف من وحدات صوتية و هو ما يسمى بالوعي الفونولوجي.[47، 51 ، 57]

في نهاية هذه المرحلة تكون السيرورات الآلية للتعرف على الكلمات قد استقرت لدى القارئ فتصبح هذه الأخيرة تلقائية وسريعة،و من ثم يتحرر القارئ من عبئ عملية التعرف على الكلمات، و يحول تركيزه على فهم ما يقرأ،فيكون بذلك قد انتقل من صفة القارئ المبتدئ إلى القارئ المتمكن[17، 56، 58] .و تتم هذه العملية كما هو مبين في الشكل التالي:

المرحلة	قراءة	كتابة
الصورية Logoraphgique	صورية - صورية	رمزية - صورية
الأبجدية Alphabetique	صورية – أبجدية	أبجدية - أبجدية
الإملائيـــــــــــــــــــــة Orthographique	إملائية - إملائية	أبجدية - إملائية

شكل رقم 3 :يوضح النموذج التطوري لـ U.FRITH.

[54]

3-2-Morton قدم في 1969**النموذج المعرفي** ،ويسمى أيضا نموذج المسلك المزدوج (La lecture à deux voies)[59] .

حسب هذا النموذج، الفعل القرائي هو نتيجة اجرائين (2 procédures) مستقلتين نوعا ما،لكن يرتكزان على بعضهما البعض،و يمثلان آليات القراءة (les deux voies) اللتان يتوصل بفضلهما القارئ إلى نطق كلمة مكتوبة. و كل واحدة منهما تتم وفق مراحل متسلسلة خطيا. وتتمثل هاتين الطريقتين في:

3-2-1-**المسلك[1] المفرداتي** **La voie lexicale**=Voie directe =voie (d'adressage) و يسمى أيضا بالطريقة المباشرة، أو طريقة الإبطان، أو التعرف المباشر على الشكل الكلي للكلمة، أين يكون المرور مباشر من المكتوب إلى المعنى [51] وتتم من خلال المراحل التالية:

* البحث أو التحليل البصري للكلمات (l'analyse visuelle du mot)
*التعرف البصري السريع على الكلمات المألوفة بشكل إجمالي (la reconnaissance globale)
* إيجاد معناها أي فهمها.
* إنتاج الصوت المقابل لها،أي الشكل الفونولوجي،كيف تنطق الكلمة.
* تخزينها في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لحين استعمالها.

يستعمل القارئ المبتدئ هذه الطريقة مع الكلمات المألوفة لديه.

3-2-2-**المسلك الفونولوجي (la voie phonologique)**،ويطلق عليها أيضا اسم الطريقة غير المباشرة أو طريقة التجميعLa voie indirecte, la voie = d'assemblage،ويلجأ إليها القارئ المبتدئ عندما تكون الكلمات غير معروف لديه،أو كلمات دون معنى(Les logatomes) وذلك من خلال المراحل التالية:

* التحليل البصري للكلمة (L'analyse visuelle du mot)
* تقطيع الكلمة إلى وحدات خطية (La segmentation du mot en unités graphémiques)
* تحويل الوحدات الخطية إلى وحدات صوتية (صوتيمات)
(La conversion des unités graphémiques en unités phonémiques)

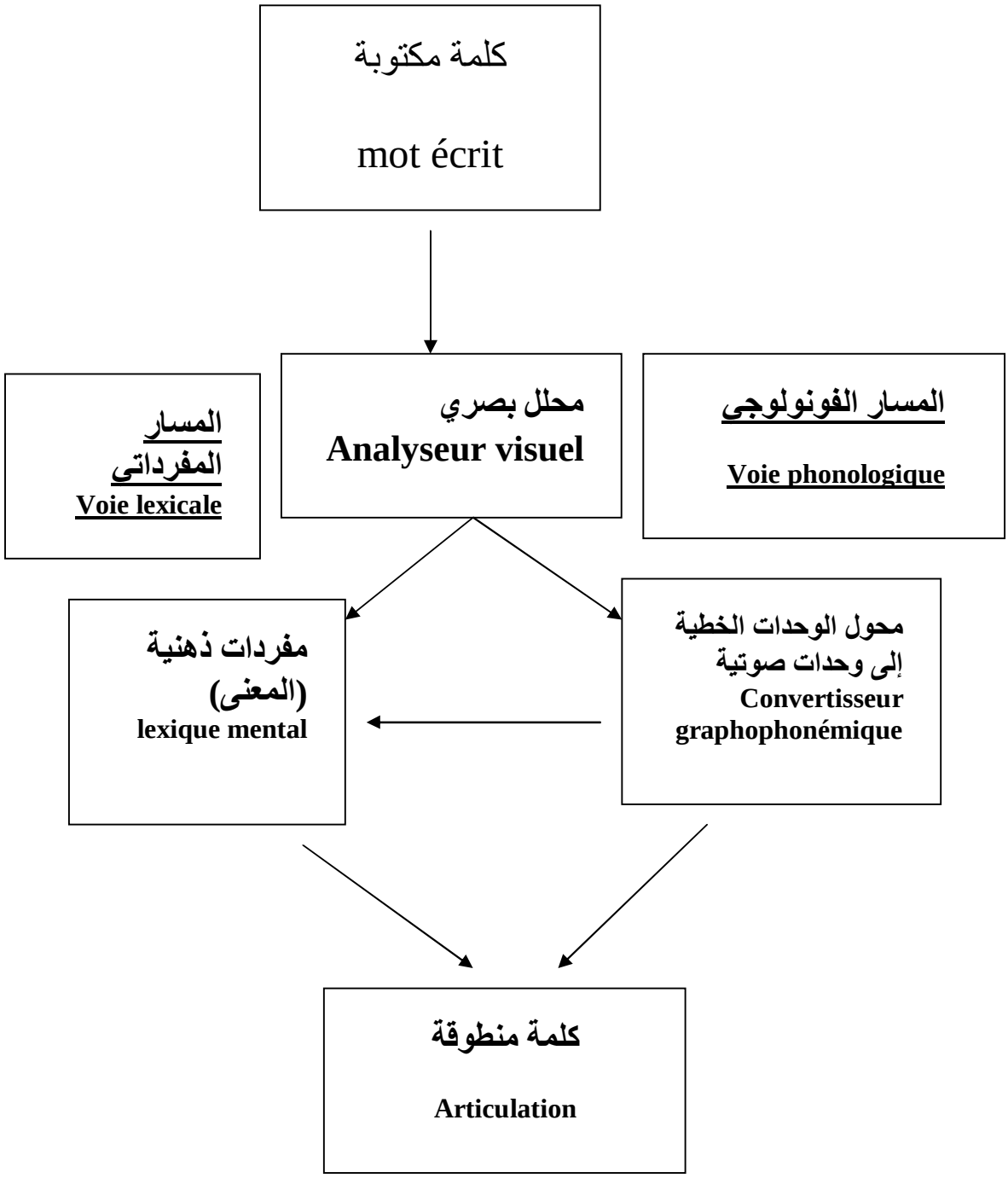
[1] المسلك:هو ترجمة تقدمها بعض المراجع لكلمة la voie يقصد بها الطريقة

(C'est la conscience phonologique)

* تجميع الوحدات الصوتية،الواحدة تلوى الأخرى حتى يكتمل المعنى لديه.

* تخزين الصورة الصوتية للكلمة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لحين نطقها [12، 17، 35، 46، 56، 58]

و يمكن توضيح هذا النموذج في الشكل التالي:



شكل رقم 4 :يمثل النموذج المعرفي(المبسط) لمعالجة الكلمة المكتوبة

حسب((Coltheart,2001 في[54]

إذن نلاحظ مما سلف أنه في كلا النموذجينهناك مجموعة من السيرور ات المعرفية التي تقف خلف عملية تعلم القراءة ،سوف نتطرق إليها بالتفصيل في العنصر التالي

4- السيرورات المعرفية الكامنة خلف عملية اكتساب القراءة. Les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la lecture.

لقد قام علماء النفس المعرفي وخاصة أصحاب نظرية معالجة المعلومات بدراسات عديدة حول السيرورات النفسية التي تتدخل في عملية القراءة، و تتجلى أهمية هذه الأبحاث ليس فقط في توضيح العلاقة بين هذه المتغيرات و من ثم تحديد العلاقة بين القصور في هذه العمليات Le déficit des processus cognitifs) و ظهور صعوبات القراءة،بل في كونها تسمح لنا بالكشف المبكر عن التلاميذ المعرضين لهذه الصعوبات لاحقا، وذلك من خلال الكشف عن القصور في مراحل تعلمية مبكرة،و من ثم التدخل مبكرا لتقويم العجز.

و بما أن هذه العمليات تشكل أساس دراستنا الميدانية،حيث سنقوم بقياسها لتحديد علاقة القصور فيها باحتمال ظهور صعوبات القراءة مستقبلا لدى تلاميذ سنة السنة أولى ابتدائي قرّاء مبتدئون) ، سوف نوضح كيف تتدخل هذه السيرورات المعرفية في اكتساب القراءة.

حسب ما قدّم في العنصر السابق، مهما كان النموذج المتبع من طرف التلميذ في نشاط القراءة، فان هذا الأخير يلجأ أثناءه إلى عدة عمليات ذهنية تتضمن نشاطات معرفية مثل الإدراك البصري و الذاكرة العاملة و أخرى وراء معرفية Métacognitive، مثل مهارة الوعي الفونولوجي،وحسب العلماء تعتبر هذه السيرورات الثلاث أساسية بالنسبة لاكتساب مهارة القراءة

4-1-الإدراك البصري.La perception visuelle يعني مفهوم الإدراك بصفة عامة كيفية تأويل و تفسير الفرد للمعلومات المستقبلة عن طريق الحواس، فهمها وتنظيمها [42]

الإنسان يدرك العالم المحيط به من خلال مجموعة من النظم الحسية:البصرية،السمعية،الشمية،الحركية و اللمسية،و وفقا لنوع المصدر الحسي يكون نوع الإدراك،فنجد مثلا الإدراك البصري، الإدراك السمعي، الإدراك اللمسي،الإدراك الشمي والإدراك الحركي و يتم الإدراك كعملية عقلية تسمح بإعطاء معنى للمثيرات مهما كان نوعها من خلال ثلاث وظائف هي:الانتباه للمثير،التعرف علية ثم تحديد موقعه localiser.

بالنسبة لتعلم القراءة يعتبر التعرف على الكلمات المكتوبة أولى مراحل هذا النشاط ،لذلك فان أول سيرورة عقلية تتدخل في هذه العملية هي **الإدراك البصري**،لأن الكلمة المكتوبة تمثل معلومة

بصرية تلتقط أولا من طرف العين.(شبكية العين) ثم تنقل عبر العصب البصري إلى مركز الرؤية على القشرة المخية (الفص الصدغي) وهناك تترجم وتفسر ويتم إدراكها ككلمة. و يشمل الإدراك البصري على عدة قدرات فرعية، منها التمييز بين مثيرين مرئيين أو أكثر، التمييز بين الشكل و الأرضية، فهم التموضع في الفراغ و كذلك إدراك العلاقات الفضائية[47] وتمثل هذه القدرات أبعاد اختبار تطور الإدراك البصري الذي استخدمناه كأداة قياس في الجزء التطبيقي من دراستنا من اجل تقييم سيرورة الإدراك البصري).

و من أهم الدراسات التي بينت دور الإدراك البصري في عملية القراءة، تلك التي تناولت حركة العينين المتقطعة (les saccades oculaires) و التي أوضحت أن القراءة ما هي إلا تعقب بصري على شكل ومضات تتخللها فترات توقف أو ما يسمى بوضعيات التثبيت.

و التعقب البصري (les saccades oculaires) عبارة عن قفزات تقوم بها العين لجلب النظر على الكلمة الهدف (cible).ومدتها الزمنية قصيرة جدا حوالي 20مليثانية بين الكلمة و أخرى و 80مليثانية بين السطر و آخر.

أما وضعيات التثبيت les fixations فتمثل لحظات توقف حركة العين و تدوم في المتوسط ربع الثانية وهي الفترة التي تلتقط فيها المعلومة البصرية.حيث انه عندما تقع عين التلميذ على نص مكتوب فان هذه الأخيرة تقوم بحركات أفقية متتابعة إي التعقب البصري (saccades) و وضعيات ثابتة أي التثبيت (fixations)، أثناء وضعيات التثبيت تكون الرؤية بؤرية وتكون عملية التعرف جيدة،أما على أطراف النقرة(la fovéa) تكون الرؤية محيطية و يكون التعرف على الكلمات سيئ،لان إدراك الحروف والكلمات يكون منقوص أو مشوه. في كل وضعية تثبيت تسقط صورة حوالي عشرة حروف على النقرة (fovéa)،أين يتم تمييز أدق جزئيات تلك العلامات البصرية،وهي الوضعية التي تتم فيها عملية القراءة.كلما قلّ عدد الحروف المسقطة على تلك المنطقة كلما قلّت قدرة آو سعة التمييز البصري لذلك فان التعرف على الكلمات المكتوبة يعتمد على قدرة التمييز البصري الدقيق للكلمات والحروف. [12، 17، 60، 61]

4-2-الذاكرة العاملة La mémoire de travail

تعرف نظرية معالجة المعلومات الذاكرة بصفة عامة على أنها نظام يتكون من مجموعة من الميكانيزمات التي تسمح بترميز المعلومات،تخزينها و استرجاعها أو استدعائها [61]
وحسب أصحاب هذا الاتجاه فان نظام الذاكرة يحتوي على نظم فرعية يتم بها معالجة المعلومات في مظاهرها المختلفة ومن ثم جاءت فكرة تقسيم الذاكرة إلى عدة أنواع حسب:

أ- نوع المعلومة الحسية إلى:

***-الذاكرة السمعية**: وتتعلق بكل المعلومات التي يستقبلها الفرد عن طريق حاسة السمع مثل الأصوات أو الاستماع إلى كلمات أو حروف أو أرقام

***-و الذاكرة البصرية**: وتشمل المعلومات البصرية.مثل الأشكال والألوان و الكلمات و الأرقام

ب-مضمون أو محتو ى المعلومة إلى :

* -الذاكرة الإجرائية: la mémoire procédurale وتشمل مجموع المهارات الحركية التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية مثل قيادة السيارة

***-الذاكرة البيانية:** la mémoire déclarative و تشمل المعتقدات والقيم و الأهداف الاجتماعية التي يسعى الفرد لتحقيقها

* -**الذاكرة الدلالية أو ذاكرة المعاني** la mémoire sémantique و تتضمن مهارات الفهم مثل فهم اللغة و اللوحات الفن والموسيقى

* -**الذاكرة العرضية:** la mémoire épisodique وتتضمن الذكريات والخبرات السابقة.[62] [60، 62] .

ج- عامل الوقت إلى:

ذاكرة طويلة المدى،ذاكرة قصيرة المدى وذاكرة عاملة،ورغم أن كل هذه الأنماط حاضرة في حياتنا ونشاطاتنا اليومية، إلا أن بالنسبة لعملية القراءة،اجمع العلماء على ارتباط الفعل القرائي بكل من الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة العاملة،حيث بين Baddeley أهمية هذه الأخيرة بالنسبة لعملية القراءة من خلال النموذج الذي قدمه مع Hitch في 1974 يوضح فيه مكونات الذاكرة العاملة كالتالي:

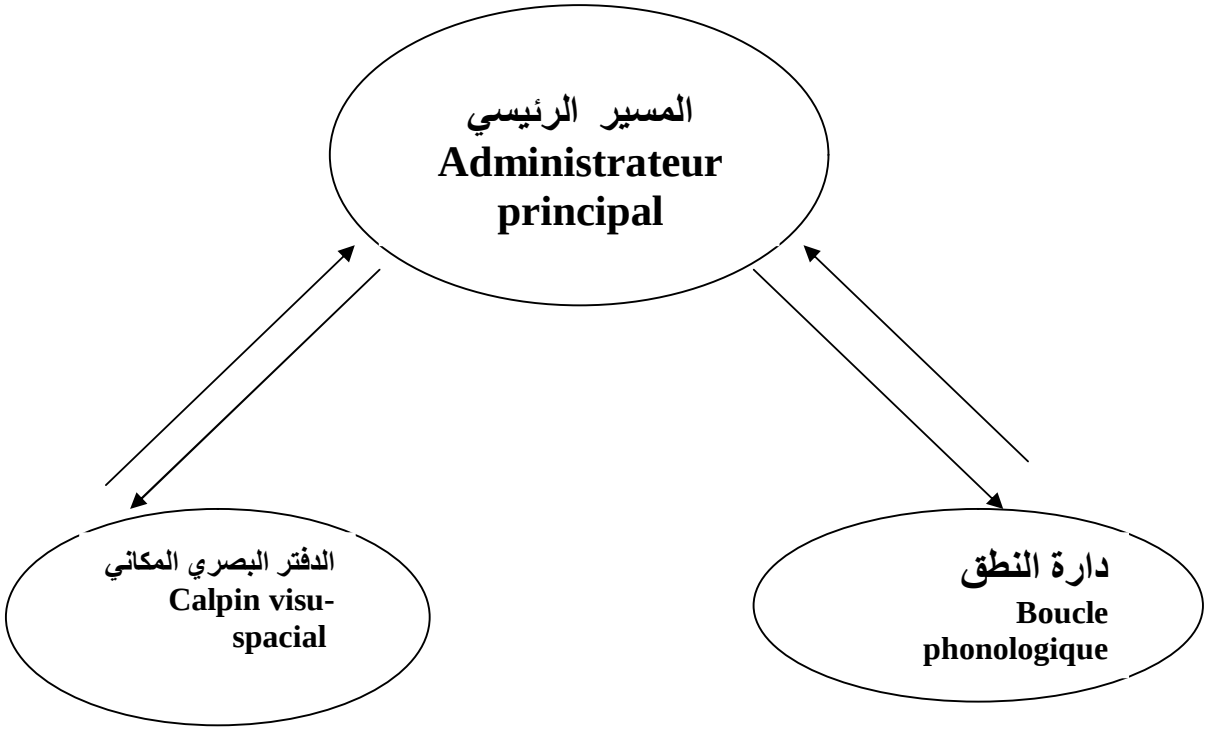
***المكون الأول:** هو **المسير** أو المحرك المركزي l'administrateur central مختص في مراقبة عملية الانتباه،و التنسيق بين عمل مكوني الذاكرة الآخرين،كما يضمن إدماج l'intégration المعلومات الآتية من مختلف المصادر.

***المكون الثاني:** هو **حلقة (دارة)** النطق أو الحلقة الفونولوجية la boucle articulatoire وحسب Baddeley تلعب هذه الأخيرة دورا أساسيا في عملية القراءةو تحتوي بدورها على مكونين هما:

- وحدة التخزين الفونولوجي قصيرة المدى(حوالي 02 ثانية).

-سيرورة إعادة ترميز المعلومة البصرية Le recodage في شكلها الصوتي من خلال عملية التكرار الذاتي(عملية وراء معرفية).الذي يساعد في تنشيط الترميز الصوتي للمخزون الفونولوجي.

***المكون الثالث:** هو الدفتر Le Calepin visio-spacial أو اللوحة البصرية-المكانية و هو الجزء الذي يتم فيه بناء و تخزين الأشياءو الأحداث و حتى العلاقات الفضائية التي قام الفرد بتمثيلها في شكل صور ذهنية [35، 58، 62، 63].و حسب Baddely تعمل الذاكرة العاملة وفق النموذج التالي:



شكل رقم 5 : يمثل نموذج Baddely للذاكرة العاملة

إذن الذاكرة العاملة هي ذلك النظام الذهني الذي يتم فيه، التخزين المؤقت، والتعامل مع المعلومات اللازمة للفهم و التفكير و التعلم[63](و تتمثل الذاكرة العاملة إجرائيا في قدرة الطفل

على تكرار سلسلة من الأرقام والحروف يتم تقديمها له لفظيا(وهو نوع الاختبار الذي قمنا بتطبيقه في دراستنا الميدانية لقياس الذاكرة العاملة)

هذا النظام يلعب دورا أساسيا décisifفي تعلم القراءة، حيث أن على الطفل الاحتفاظ مؤقتا بالمقاطع الحرفية ،ثم تحويلها إلى مقاطع فونولوجية ،وبعد ذلك يقوم بنطقها .فالذاكرة العاملة تسمح للمتعلم بفك رموز الكلمات ،تذكر ما قرأ وتذكر قواعد تحويل الحروف الى صور صوتية . [12]

4-3-الوعي الفونولوجي. La conscience phonologique

يعرف الوعي الفونولوجي على انه تلك المهارة التي تسمح بكشف المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية وتجهيزها بطريقة واعية[16،64]،هذه القدرة على عزل و تجهيز manipuler ذهنيا الوحدات الصوتية تتطلب من الطفل التمكن من مجموعة من الأنشطة وراء المعرفية مثل حذف الصوت الأول أو الأخير من كلمة،إبدال الصوت الأول للكلمة بصوت أخر،تقطيع الكلمة إلى الأصوات المكونة لها،عد الأصوات المكونة للكلمة وتجميع صوتين لتشكيل كلمة جديدة (تمثل كل هذه العمليات أبعاد الاختبار الذي قمنا بإعداده من اجل قياس مهارة الوعي الفونولوجي).

يشكل الوعي الفونولوجي عامل أساسي في أليه التعرف على الكلمات المكتوبة لأن هذه العملية وراء المعرفية تسمح للطفل بإتقان قواعد الربط بين الحروف والأصوات la correspondance graphèmes-phonèmes و تسهل بذلك اكتساب القراءة.

إن العلاقة بين الوعي الفونولوجي و مهارة القراءة هي علاقة ذات اتجاهين(متبادلة)،حيث يرى العلماء أن الوعي الفونولوجي هو سبب ونتيجة في أن واحد لتعلم للقراءة، إلا أنهم يذهبون لإزالة التناقض إلى توضيح أكثر لطبيعة هذه العلاقة،إذ يكون الوعي الفونولوجي سبب لتعلم القراءة في بداية التمدرس أي تلاميذ السنة أولى والثانية ابتدائي(القراء المبتدئون)،فإذا عان هؤلاء التلاميذ قصورا في هذه المهارة،أظهروا لاحقا صعوبات تعلم القراءة .

بينما تصبح نتيجة للقراءة بالنسبةللقر ّ اءالماهر ين،حيث كلما تمكن التلميذ من القراءة كلما زاد وعيه الفونولوجي،خاصة عملية تقطيع الأصوات(لهذا الغرض لم ندرج هذه العملية ضمن اختبار الوعي الفونولوجي الذي قمنا بإعداده،لتعاملنا قع ّ اء مبتدئين) [12، 17،58]

إذا كانت كل هذه العمليات المعرفية تتدخل في عملية القراءة في الحالة العادية، فما الذي يعيقها في حالة الصعوبة؟

5-النظريات المفسرة لصعوبات القراءة،في ظل نموذج معالجة المعلومات:

تفسير سبب عمل مخ عسيري القراءة بطريقة تختلف عن تلك التي يعمل بها مخ القر ّ اء العاديون ليس بالمهمة السهلة،فقدشكّ ل موضوعا لنقاشات لا تزال قائمة إلى حد الآن،تولدت عنها ثلاث نماذج معرفية رئيسية في تفسير ظاهرة صعوبات القراءة، اعتمد الأول على العجز البصري،وأكد الثاني على القصور الفونولوجي،بينما اهتم الثالث بالاضطرابات التي تمس الجانب الحركي.و في ما يلي توضيح لكل نموذج [17] .

5-1 النظرية البصرية:La théorie visuelle

تاريخيا تمثل هذه النظرية أول نموذجتفسير ي لظاهرة صعوبات القراءة، حيث أرجع أنصاره المشكلة إلى قصور في الإدراك البصري لدى عسيري القراءة،.إلا أن البحث عن سبب هذا العجز جعل العلماء ينقسمون إلى فريقين:

- منهم من ذهب إلى افتراض أن صعوبات القراءة راجعة إلى خلل في المناطق المخية المسئولة عن التمثيل المكاني للأشكال البصرية((La représentation spatiale)، مما يؤدي إلى إدراك خاطئ للمعلومات البصرية، ينتج عنه الخلط بين الأحرف المتقاربة شكليا لذلك فقد شكلت هذه الخاصية أحد متغيرات بحثنا.

يظهر هذا القصور الإدراكي البصري من خلال الأخطاء التي يرتكبها عسير القراءة أثناء أداءه لهذا النشاط والتي تتمثل في:

* الخلط بين الأحرف المتشابهة في الشكل مثل "ط" و "ظ"، "ع"و"غ"، "س"و"ش"، وكذلك بين الأرقام مثل "6"و"9".

* قلب الحروف مثل أن يقرأ كلمة "فوق" "وفق".

* إبدال حرف من كلمة بحرف آخر مثل قراءة "جبل" "حبل".

* حذف حرف من كلمة مثل أن يقرأ كلمة "وضعنا" "وضع" [17].

وتعتبر الدراسات التي أجريت في هذا الاتجاه أولى المحاولات التفسيرية و قد اهتم بها أطباء العيون أمثال Orton في 1937 حيث لاقت رواجا كبيرا في مجال صعوبات القراءة إلى غاية منتصف القرن العشرين [17].لكنها تعرضت إلى انتقادات كثيرة أدت إلى ظهور وجهة نظر أخرى تمثلت في:

- الفريق الذي افترض أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور نوعي في عمل النظام البصري((Un déficit spécifique du système visuel ،وبالضبط في الجزء الرابط بين شبكة العين وقشرة المخ،أو ما يسمى ب Le système magnocellulair[1]e المتخصص في معالجة المثيرات البصرية التي تتعلق بالشكل الكلي للكلمة، لكن هذا لا يعني أن هؤلاء التلاميذ يعانون من إعاقة بصرية، بل تكمن مشكلتهم على مستوى المعالجة البصرية أو الإدراكية للمعلومات البصرية التي تظهر وتتغير بسرعة ،لذلك يطلق هذا المنحى:نظرية **القصور الإدراكي البصري** [12] .

و يعتبر هذا التوجه الأكثر حداثة بالنسبة للنظرية البصرية،وجاء تفسيره لسبب القصور على النحو التالي:

أثناء نشاط القراءة تكون هناك إسقاطات متعاقبة للحروف والكلمات على شبكة العين (لقد تم توضيح ذلك في العنصر السابق)، والتلميذ الذي يعاني من قصور إدراكي بصري لا يتمكن نظامه ال Magnocellulaire من معالجتها فيلجأ إلى حل شفرة الكلمات حرفا بعد حرف، مما يبطئ تدفق كلامه، فلا يتمكن بالتالي من القراءة بطريقة سلسة،فيظهر الكثير من الأخطاء التي ذكرناها سالفا و التي تدل على الصعوبات القرائية.من ثم أفترض هؤلاء العلماء وجود علاقة ارتباطيه بين قصور الإدراك البصري وظهور صعوبة القراء [7، 51] و يشكل هذا الطرح احد فروض بحثنا الذي نطمح للتحقق منه من خلال دراستنا الميدانية.

كل تلك الأبحاث لم تمنع الجدل القائم بشدة حول السبب البصري لصعوبات القراءة،مما دفع بأطباء الأعصاب إلى القيام بدراسات أخرى لمحاولة فهم ما إذا كان الأمر يتعلق بعجز في السلوك البصري-الانتباهي أم بقصور أساسي في معالجة المثيرات البصرية.

---

[1] النظام Magnocellulairei :هو مجموعة من الخلايا العصبية تبدأ من الخلايا العقدية لشبكة العين و تنقل المعلومات البصرية سريعة الظهور و التغير الى المنطقة البصرية الاولية في قشرة المخ.

من جهة أخرى، أجريت دراسة عديدة على حالات عسر القراءة(Des études de Cas)،من بينها دراسة Skottum في سنة2000 التي أوضح فيها أن من بين 22 حالة،4 فقطكانو ا يعانون من قصور في النظام ال Magnocellulaire [7] .

هذه النتائج جعلت المختصون يبتعدون عن النظرية البصرية و يتوجهون نحوى تفسير أخر تمثل في:

2-5 النظرية الفونولوجية.La théorie phonologique

يعتبر النموذج الفونولوجي من أقوى الاكتشافات في مجال البحث عن السيرورات المعرفية الكامنة خلف صعوبات القراءة حيث أوضحت الدراسات و لعدة مرات أن القصور الرئيسي المسئول عن ظهور صعوبات القراءة لدى التلاميذ يكون ذو طبيعة فونولوجية و يتعلق باللغة الشفهية أكثر من تعلقه بالإدراك البصري[7] .

لقد توصل بعض العلماء مثل F Ramus في2003 و Snowling, في2000 و 2001 بعد دراسة العديد من حالات عسر القراءة إلى أن الأغلبية الساحقة لتلك الحالات تعاني عجزا واضحا في مهارات الوعي الفونولوجي [17] و يمكن ملاحظة القصور في تحليل الوحدات الصوتية لدى التلاميذ الذين سوف يظهرون صعوبات القراءة مستقبلا(Les futures dyslexiques) حتى قبل بداية تعلم اللغة المكتوبة ما يجعلها مؤشرا قويا يكشف مبكرا عن ذوي صعوبات القراءة .

و يرجع هذا العجز إلى وجود قصور في إدراك أصوات الكلمات[12] (لذلك مثلت هذه السيرورة المعرفية احد متغيرات بحثنا حيث قمنا بقياسها في الدراسة الميدانية من خلال اختبار الوعي الفونولوجي).

و قد أوضحت الدراسات التي أجريتفي هذا الاتجاه أن جلّ التلاميذ عسيري القراءة يظهرون عجزا ليس فقط في تجهيز الوحدات الصوتية(La manipulation des phonème) بل أيضا في التمثيل العقلي لتلك الوحدات(La représentation des phonèmes) مما يجعلهم يفشلون في التعرف والتمييز السمعي بين وحدات اللغة الشفوية المتقاربة صوتيا مثل "دا" و"ضا"،"سا"و"صا"، "ت" و"ط" ويظهر هذا القصور في عجز هؤلاء التلاميذ على أداء عمليات:تقطيع الكلمات إلى وحدات صوتية،تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمة،التعويض و

التحويل فيما بين المكونات الصوتية مقارنة بأقرانهم القراء العاديين.(تشكل هذه العمليات أهم المهام المكونة لمعظم الاختبارات التي تقيس مهارة الوعي الفونولوجي) [65] .

حسب **Liberman** فإن ضعاف القراءة يعانون بشكل واضح من صعوبة كبيرة في تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة وهذا يجعل من الصعب عليهم أن يتعلموا التعرف على الكلمات من خلال المسح الأبجدي وتركيب أصوات الحروف أو ما يدعى بـ "حل الترميز الصوتي" "ضعف التقطيع الصوتي" مظهر من مظاهر مشكلة أعم في "الترميز الصوتي" تتجلى في اختزان الذاكرة رموزا (تمثيلات) عقيمة لأصوات الحروف وألفاظ الكلمات [59] وهو ما يشير إلى وجود قصور في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى عسيري القراءة(49) معاناة جل عسيري القراءة من القصور الفونولوجي، كما وضحت ذلك الأبحاث التي تطرقنا إليها في هذا العنصر،جعل النظرية الفونولوجية من أهم، أبرز و أكثر النماذج المفسرة لصعوبات القراءة قبولا، إلا أن ذلك لم يمنع وجود أعمال أخرى حاولت تفسير الظاهرة من منظور مغاير اهتم أكثر بالبحث في الجانب العضوي البيولوجي كسبب لصعوبة القراءة،وتتمثل وجهة النظر هذه في:

3-5 النظرية الحركية:La théorie motrice

تنطلق هذه النظرية من افتراض وجود خلل على مستوى المخيخ يشكل السبب الرئيسي في ظهور صعوبات القراءة،ويعلل أصحاب هذا النموذج وجهة نظرهم بكون المخيخ هو المسئول عن الأداء الحركي لدى الكائنات الحية،وهو الدور المعروف منذ القديم إلا أن الأبحاث الحديثة بينت ادوار أخرى للمخيخ تتعلق بالعمليات المعرفية العامة،كتلك الخاصة بتنظيم الوقت و التمكن من الأداء الآلي للإجراءات العملية(L'automatisation des procédures) لذلك فان الخلل في وظيفته ينتج عنه اضطراب في التآزر الحركي، قصور في التنظيم الزماني والمكاني و صعوبة في التوازن و هي المظاهر التي غالبا ما نلاحظها لدى عسيري القراءة [7، 12] بالإضافة إلى القصور في سرعة التسمية التي تظهر من خلال عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على القراءة بطريقة سلسة أو ما يسمى بالطلاقة في القراءة[49] .

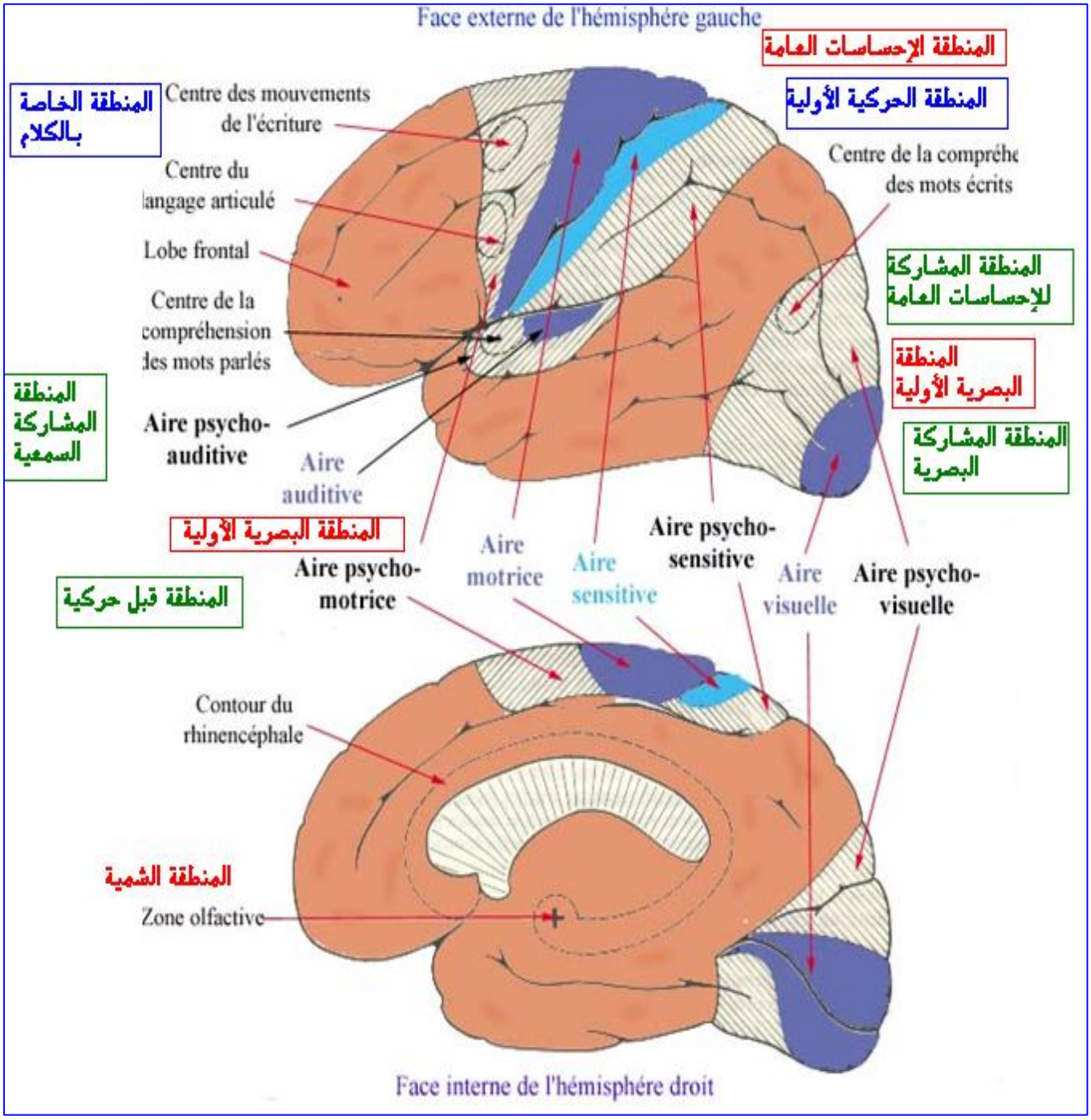
تمكن العلماء من تحديد القصور الناتج عن خلل في وظيفة المخيخ عند حوالي 80% من ذوي صعوبات القراءة،و المعلومات التي قدمها التصوير العصبي(La neuro-imagerie) حول

انخفاض مستوى نشاط المخيخ عند أداء المهام الحركية،الفونولوجية و القرائية جعل الباحثين في هذا الاتجاه يتبنون فكرة الخلل الوظيفي على مستوى المخيخ كتفسير لظاهرة عسر القراءة [17].

افتراض آخر هام،دائما بالنسبة للنظريةالحركية في تفسير عسر القراءة،يسلط الضوء على الدور الأساسي الذي يلعبه نطق الكلمة(L'articulation de la parole) في تعلم اللغة،حيث يزعم أصحابه أن الخلل الوظيفي للمخيخ يمكن أن يؤدي إلى قصور في المهارات النطقية الذي يؤدي بدوره إلى خلل في حلقة النطق(La boucle articulatoire)،فينتج عن ذلك تدهور في الذاكرة الصوتية قصيرة المدى و عجز في الوعي الفونولوجي، وبما أن هاتين العمليتين ضروريتين لتعلم القراءة فان قصورهما يؤدي إلى ظهور عسر القراءة [12].

لكن تعرضت وجهة النظر هذه إلى انتقادات من طرف بعض الباحثين أمثل Ramus et White الذين بينوا من خلال دراسات قاموا بها في هذا المجال إلى أن خلل المخيخ لا يمس إلا طفل واحد من اثنان أو ثلاثة(1من 2 أو 3)من ذوي صعوبات القراءة ،و حسب Ramus يتواجد هذا الخلل بنسبة أكبر لدى عسيري القراءة(8 حالات على 10) الذين يعانون في نفس الوقت من اضطرابات أخرى مثل عجز الانتباه و اضطراب التناسق الحركي. أما White فقد أشار إلى أن القدرات الحركية لا يمكنها أن تنبؤنا بمستوى القراءة لدى التلاميذ [17].

إن النظريات المفسرة لوظيفة الجهاز العصبي و علاقتها بصعوبات القراءة معقدة نوعا ما و تحتاج إلى توضيح أكثر،لذلك أرفقنا هذا العنصر بالشكل الموالي والذي يبين المناطق المخية المسئولة عن معالجة المعلومات الحسية و ترجمتها.



شكل رقم 6 : يوضح المناطق المخية المسئولة عن معالجة المعلومات الحسية [12].

كل واحدة من النظريات المختلفة التي تم عرضها قدمت نتائج هامة دعمت افتراضاتها،لكنها تبقى غير كافية بمفردها لتفسير و بصفة حصرية كل أشكال صعوبات القراءة،لأن أغلب عسيري القراءة يبدون علامات و أعراض متباينة ومتداخلة فيما بينها، كل مجموعة منها تشير

إلى نوع معين من صعوبات القراءة و التي يمكن تفسيرها وفق نموذج معين من تلك التي سبق طرحها[12] .

6- تصنيف صعوبات القراءة: أشكالها المتعددة

عندما نتحدث هنا عن صعوبات القراءة فإننا نقصد بها صعوبات القراءة النمائية المسئولة عن فشل الطفل في اكتساب اللغة المكتوبة،وقد فرقنا بينها وبين عسر القراءة المكتسب في عنصر سابق.

رغم أن مفهوم عسر القراءة يشير إلى صعوبة نوعية في التعلم إلا أنه لا يتضمن نوع واحد من الصعوبة بل يحتوي على عدة صعوبات فرعية أكثر دقة لكل منها خصائصها و مظاهرها السلوكية.

لقد لجأ المختصون إلى تحديد هذه الأنواع ليس فقط من اجل تسهيل الدراسة والبحث في هذا المجال بل لغرض إكلينيكي أيضا حيث تسمح هذه العملية بالتشخيص السليم والدقيق لصعوبة القراءة سواء البيداغوجي أو الطبي(سوف يتم توضيح الفرق بينهما في الفصل الثالث) مما يسهل عملية التدخل و العلاج.و قد أسفر هذا التصنيف على ظهور ثلاث أنماط رئيسية وهي:

6-1 صعوبة القراءة العميقة La dyslexie profonde

يمثل هذا النوع أكثر أشكال صعوبات القراءة شيوعا حيث يظهر عند حوالي 70%من ذو ي صعوبات القراءة [12]، تطلق عليها Elena Boder " Dysphonétique" و "Dyslexie" de type L" من قبل Bakker، لكن التسمية الأكثر استعمالا هي **عسر القراءة الفونولوجي (Phonologique)** و يرجع سبب هذه الصعوبة إلى قصور معرفي فونولوجي.يتميز بعدم قدرة الطفل الذي يعاني منه على أداء الاجراءت الخاصة بطريقة التجميع la voie d'assemblage في فك رموز الكلمات وكذلك في عملية الربط بين الحرف و صورتة الصوتية (La correspondance grapho- phonémique) [31] (لقد تم التطرق لها بالتفصيل في عنصر سابق).

من الأعراض الشائعة لهذا النوع :

*صعوبة واضحة في قراءة الكلمات غير المألوفة.

*العجز عن القراءة الجهرية لأشباه الكلمات (كلمات لا تحمل معنى).(les pseudo-mots)

*بطء في التسمية السريعة للكلمات

*الميل لارتكاب الأخطاء الاشتقاقية كان يقرأ مثلا كلمة "لعبة" "لعبتي"،فالكلمة الأولى والثانية مرتبطتان من الناحية المفاهيمية(المعنى)

*يقرؤون الكلمة ككل(إذا كانت مألوفة) معتمدون على المعنى،كأن يقرأ "الغابة" "الأشجار".

* يحذف و يبدل أحرف أو كلمات أثناء القراءة [12،31،49] .

6-2 صعوبة القراءة السطحية.La dyslexie de surface

حمل هذا النوع تسميات أخرى مثل " La dyséidétique"التي جاءت بها Border .

و"La dyslexie du type P"الذي قدمه Bakker.

كما أطلق عليه Seymour " La dyslexie morphémique".

يرجع سبب عسر القراءة السطحي إلى قصور في النظام البصري الانتباهي (Visuo-attentionnel) يؤدي إلى خلل في المسار المفرداتي La voie lexicale(الذي يمثل إستراتيجية ضرورية لتعلم القراءة كما سبق توضيحه في العنصر الخاص بكيفية تعلم القراءة) .و من أهم مظاهر هذا القصور:

*خلل في التعرف البصري على الكلمات

*صعوبة في قراءة الكلمات التي تتسم بنظام تهجئة غير منظم(irrégulier) أي لا تكتب كما تنطق، فمثلا كلمة "السيارة " اللام و التاء المربوطة تكتبان ولا تنطقان.

كلمة "اضطر" حيث يقوم بقراءة "الضاد" و "الطاء" في صوتين منفصلين في حين لا يجب نطقهما.

* الاعتماد على الإجراءات تحت المفراداتية أو المعجمية في القراءة Sublexicale فالفرد الذي يعاني من عسر القراءة السطحي لا يتمكن من قراءة الكلمة ككل حتى ولو كانت مألوفة،فيلجأ إلى تجزئتها إلى حروف ثم يحولهم إلى أصوات ويقوم بتجميعهم ثم ينطقها مثل في حالة الكلمات غير المألوفة.

*إيجاد صعوبة في فهم معاني الكلمات ناتجة عن البطء الشديد في فك رموز الكلمات.

* خلل في الذاكرة العاملة يحول دون معالجة العديد من المدخلات البصرية في آن واحد.

* خلط في اتجاهات الحرف والكلمات [17، 35، 49] .

2-3.صعوبة القراءة المختلطة La dyslexie mixte

الشكل الثالث من صعوبات القراءة يمثل مزيج بين النوعين السابقين ويعتبر اخطر الأنواع، حيث يرجع سببها إلى قصور في السيرورتين المعرفيتين السابقتين، أي الفنولولجية و البصرية في آن واحد،مما يؤدي إلى إعاقة المسارين الفونولوجي و المفرداتي. فتظهر على الطفل الذي يعاني من هذا النوع أعراض صعوبة القراءة العميقة والسطحية، و يصبح غير قادر على قراءة أي نوع من الكلمات (غير المألوفة و ذات التهجئة غير المنتظمة)، فيكون بذلك في وضعية عسر قرائي شديد [31] .

تصنيف العلماء عسر القراءة إلى أنواع فرعية لا يعني أنها توجد في الواقع بهذا الشكل.فحسب التراث السيكولوجي في مجال صعوبات القراءة،ناذرا ما تتواجد هذه الأخيرة بصفة معزولة بل غالبا ما تكون مصحوبة باضطرابات أخرى إذا:

7- ما هي الاضطرابات المصاحبة لصعوبات القراءة؟

هناك مشكلات عديدة يمكن أن نجدها مصاحبة أو متلازمة مع صعوبات القراءة،قد تكون إما صعوبات أخرى نوعية في التعلم أو اضطرابات من طبيعة مغايرة، و سوف نقدم فيما يلي أهمها:

7-1 عسر الكتابة Dysgraphie

تشير هذه الصعوبة الخاصة في التعلم إلى العجز الذي يظهره بعض التلاميذ في اكتساب مهارة الكتابة و يمكن ملاحظته لدى عدد كبير من عسيري القراءة، لذلك فهو من أكثر الصعوبات مصاحبة لصعوبة القراءة.

7-2 عسر الحساب Dysgraphie

تعبّر هذه الصعوبة النوعية في التعلم عن صقور في النشاطات الخاصة بالمنطق الرياضي كالتفكير المنطقي استعمال الأرقام و العمليات الحسابية.و يمكن لهذا الاضطراب أن يتواجد مع صعوبة القراءة في بعض الحالات.

7-3 عسر الكلام Dysphasie

يمثل عسر الكلام اضطراب نوعي حاد و دائم في اللغة الشفهية ناتج عن خلل في مسار النمو اللغوي لهؤلاء الأطفال و غالبا ما نجد الأطفال ذوي صعوبة القراءة يعانون من صعوبات على مستوى اللغة الشفوية.

7-4 اضطراب التنسيق الحركي Dyspraxie

يظهر الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب صعوبة في تنفيذ الحركات التي تتطلب تنسيق مثل رسم شكل هندسي،رغم انه يعرف الخطوات اللازمة للقيام بذلك إلا انه يعجز عن فعله.ويظهر هذا العسر عند حالات عديدة من ذوي صعوبات التعلم.

7-5 اضطراب الانتباه مع فرط الحركة THADA.

من أهم مظاهره قصور الانتباه والنشاط الزائد مع الاندفاعية و لطالما ارتبط هذا الاضطراب بصعوبة القراءة حيث تظهر هذه الأعراض في كثير من الأحيان عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة [48،7،49،51]

مما سبق يمكن ملاحظة أن ذوي صعوبات القراءة قد يعانون في نفس الوقت من أنواع أخرى من صعوبات التعلم العامة أو من اضطراباتأخر ى تكون مصاحب لها، و بالتالي غالبا ما تظهر عليهم أعراض مختلفة و متنوعة يمكنها أن تصعب عملية تحديد و بدقة صعوبات القراءة وتمييز الذين يعانون منها عن غيرهم، لذلك فإننا نتساءل:

8-من هو الطفل المعسور[1] قرائيا (L'enfant dyslexique)؟.

كون التلاميذ المعسورين قرائيا ينتمون إلى فئة ذوي صعوبات التعلم فهميتميزون بخصائصهم العامة مثل تمتعهم بمستوى ذكاء عادي، عدم معاناتهم من نقص فرص التعليم (لقد سبق

[1] تستعمل كلمة معسور بالتساوي مع كلمة عسير للإشارة إلى الطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة.

عرض كل هذه الخصائص بالتفصيل في الفصل الأول) لكن تمييز ذوي صعوبات القراءة عن غيرهم يتطلب تحديد المظاهر التي يتفرد بها هؤلاء. ومن أجل ذلك حضت صعوبات القراءة بأكبر قدر من الأبحاث و الدراسات، إلاّ أن عملية التعرف على الأطفال الذين يعانون منها ظلّت تواجه تعقيدات كبيرة أهمها انه من الناذر إيجاد حالة عسر قراءة نقية (pure)، كما ذكرنا سلفا،بالإضافة إلى أن تداخل مختلف العلامات فيما بينها يحول دون استبيان سبب الصعوبة من نتيجتها، فنجد مثلا تلميذ يعاني من عجز في القراءة و قصور في الانتباه،في مثل هذه الحالة لا نستطيع تحديد ما إذا كانت صعوبة القراءة هي التي أدّت إلى مشكلة الانتباه أم العكس.

لكن و مع ذلك تبقى هناك خصائص و أعراض يتميز بها ذوي صعوبات القراءة تظهر بصفة عامة في عجزهم الواضح في القراءة و الكتابة والتهجي و الكلام والاتصال بالآخرين[13] تكون هذه الأعراض ظاهرة خاصة في المرحلة الابتدائية لكن يمكنها أن تستمر إلى مراحل متقدمة في حالة ما إذا لم يتم الكشف عنها مبكرا و التدخل لعلاجها.

و يرجع اهتمام العلماء بتحديد خصائص عسيري القراءة إلى إمكانية اعتبارها مؤشرات قوية تنبؤنا في مراحل مبكرة (من الروضة إلى السنة الأولى والثانية ابتدائي) عن التلاميذ المعرضين لصعوبات قراءة مستقبلا.

و في ما يلي عرض لأهم الخصائص التي أجمع عليها العلماء أمثال Jenkins,Wolf,Schatschneider,Torgesen,Medina, و تتعلق جلها بعملتي التعرف (تمييز) الكلمات و الفهم (الاستيعاب) القرائي.

* ضعف القراءة الشفوية حيث يقوم الطفل أثناءها بحذف(l'omission) بعض حروف الكلمة التي يقرؤها،يقلب الحروف(L'inversion)،يخلط بين الحروف(La confusion) خاصة المتشابهة من الناحية المرفولوجية مثل ص و س ،6 و9،يعوض بعض حروف كلمة بحروف أخرى،يدخل كلمة جديدة غير موجودة في النص كأن يقرأ مثلا كلمة منضدة طاولة

* صعوبة في التهجئة حيث يستغرق وقت طويل في نطق الحروف المكونة للكلمة بشكل واضح أي انه لا يميز الحروف الهجائية

* عدم القدرة على تسمية الأشياء و الرموز الأساسية للكلمات

* ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة أي عدم القدرة على تمييز الأصوات المختلفة و الربط بين الصوت و الحرف.

*صعوبة في نطق الكلمات غير المألوفة.

* ضعف في الفهم، حيث تكون قراءته عادية لكن العجز يظهر عندما يطرح علية المعلم أسئلة حول النص، فلا يقدر على استرجاع الحقائق الواردة فيه أو الفكر ة الرئيسية.

* تجاهل أو سوء تفسير لعلامات الترقيم(علامات الوقف)، حيث يقوم بضم الجمل أو العبارات أو الفقرات دون الالتزام بالنقط و الفواصل و المعاني

* صعوبة في تذكر ما يقرأ، لأنه يستغرق وقت طويل في التعرف على الكلمات ويبدل جهد كبير من اجل ذلك مما يعيقه عملية الفهم[47، 49، 51، 66].

* ضعف في معدل سرعة القراءة(لا يقرأ باسترسال)أي قراءة جد بطيئة و متقطعة(كلمة، كلمة).

*قراءة سريعة جدا و غير صحيحة يقوم خلالها التلميذ بحذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها [14، 17، 28] .

لقد قدّمنا مجموعة من الأعراض يتميز بها ذوي صعوبات القراءة، لكن تباين ظهورها واختلاف شدتها من طفل إلى أخر جعل العلماء يضعون طرق أخرى أكثر دقة تسمح بتشخيص هؤلاء التلاميذ.

9- تشخيص ذوي صعوبات القراءة:كيف يمكن تحديدهم؟

تخضع عملية تشخيص عسيري القراءة إلى نفس محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة،خاصة محك الاستبعاد ومحك التباعد لأنهما،حسب الأخصائيون، الأكثر نجاعة و فاعلية و بالتالي الأكثر استعمالا، و قد تطرقنا إليهما بالتفصيل في الفصل الأول،وتفاديا للتكرار سوف نتناول في هذا العنصر الإجراءات و الوسائل المستخدمة لتحديد بدقة نوع و درجة العسر القرائي الذي يعاني منه كل تلميذ على حدة باعتبارها عملية دقيقة و هامة يتوقف عليها إعداد و تصميم البرامج التربوية والعلاجية لهؤلاء التلاميذ.

تشخيص التلميذ عسير القراءة معناها تقييمه في مجموعة من الأبعاد هي:الذكاء،القدرة الإدراكية،التحصيل الأكاديمي،النمو السلوكي و النمو الانفعالي/الاجتماعي،لدا نجد أن عدة تخصصات تشترك بمقاربات مختلفة في هذه العملية منها الطبية، النفسية والمعرفية و النفس-

عصبية والتربوية، و لكل منها وسائلها و أدواتها [47]لكن عملية تشخيص صعوبات القراءة بصفة عامة تشمل المراحل التالية:

9-1-إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة، و يتطلب هذا الإجراء مجموعة من الأدوات و الوسائل تسمح بجمع البيانات اللازمة منها:

أ-تاريخ الحالة: تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ و الصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بيانات و معلومات متنوعة من محيطه العائلي و المدرسي تتعلق بنموه،صحته،و إذا ما واجه مشكلات فيهما أو مر بأحداث غير عادية في طفولته.

ب-الملاحظة:ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي، خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم و ملمبالسلوكات و التصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسيري القراءة مثل حركة الرأس و العينان، استعمال الإصبع لتتبع الأسطر،وضعية الجسم و طريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة ونوع الأخطاء المرتكبة يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ [46،25، 67].

9-2-إجراء تقييم تربوي شامل يسمح بتحديد نقاط القوة و الضعف لدى عسير القراءة لتحديد مجالات القصور،وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام مختلفة، و تتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية و وظائفه المعرفية، و التي يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية هي:

أ- اختباراتالقدر ة العقلية.

ب- اختبارات العمليات المعرفية(النفسية) المرتبطة بالتعلم.

ج-الاختبارات الأكاديمية(التحصيلية).

د- أحكام و تقديرات المدرسين [25، 67].

و في ما يلي توضيح لكل هذه الأدوات.

أ اختبارات القدرة العقلية:

تعتبر اختبارات الذكاء من أهم الأدوات المقننة التي تقيس القدرة العقلية للطفل، و يلجأ الأخصائيون إلى استخدامها من أجل التعرف على مستوى ذكاء هذا الأخير من اجل استبعاد حالات الإعاقة الذهنية و ذلك حسب محك الاستبعاد في تشخيص ذوي صعوبات القراءة، أو

محك التباعد،حيث أن التلميذ الذي يكون ذكاءه(**QI**)عادي ويظهر تدني في تحصيله الأكاديمي من المحتمل معاناته من صعوبات القراءة.

يمكن لاختبارات الذكاء أن تتواجد في شكل اختبار واحد أو مجموعة من الاختبارات المتكاملة و المتوافقة أي بطارية اختبارات أهمها:

* مقياس **ستانفرد بينيه** Stanford-Binet: يكون في شكل بطارية اختبار يتم تطبيقها فرديا

* مقياس "**وكسلر**" لذكاء الأطفال Wechsler**:** يتكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية، يطبق فرديا و يعتبر أكثر الاختبارات استعمالا في مجال تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة [25].

*اختبار الذكاء المصور:و هو اختبار واحد يطبق فرديا أو جماعيا

*اختبار رسم الرجل ل"**جودانوف**": وهو من اختبارات الورقة و القلم يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا.

بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية مثل بطارية **Kaufman** لتقييم الأطفال ،بطارية **Woodcock-Johnson-III**،اختبارات الذكاء غير اللفظي [25، 68، 69].

ب- الاختبارات التحصيلية:

حسب محك التباعد، الطفل المعسور قرائيا هو ذلك الذي يظهر تأخرا في اكتساب مهارة القراءة لمدة سنتين مقارنة بزملائه في نفس الصف.

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم و أشهر أدوات تشخيص ذوي صعوبات القراءة، فهي تهدف لقياس مدى جودة تعلم التلميذ للقراءة كمهارة أكاديمية و معرفةمستو اه الفعلي من خلال تحصيله الحالي و مقارنته بمستواه المتوقع حسب قدراته العقلية أو بمستوى زملائه من نفس الصف(استنادا لمحك التباعد) و من ثم تحديد جوانب ضعفه و عجزه [17،68].

تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى نوعين:

-**اختبارات التحصيل المقننة** و هي الأكثر استعمالا في مجال تشخيص عسيري القراءة، نذكر منها:

-Wechsler Individual Achievement Test-II(WIAT-II)
-Woodcock Johnson-III Tests of Achievement
-Kaufman Test of Educational Achievement-II(KTEA-II)

-Peabody Individual Achievement Test-Revised(PIAT) [69].

-**اختبارات التحصيل غير المقننة**:و هي تلك التي يقوم المعلم بتصميمها بنفسه و يضع لها معيارا معينا يقارن من خلاله أداء التلميذ بمستوى إتقان معين مما يسمح له بتقييم التلميذ من حيث اكتسابه أو لا لمهارة القراءة ومن ثم يحدد مستواه التحصيلي الفعلي و الحالي [25،68].

د- أحكام و تقديرات المدرسين:

تقييم المعلمون للخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة من خلال الملاحظة و التتبع يمكن أن يشكل عاملا بالغ الأهمية في عملية التشخيص، خاصة في حالة تلقيهم تكوين خاص في هذا مجال و استعانتهم بمقاييس تشتمل على الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال[22].

بعد حصول الأخصائي على المعلومات و البيانات اللازمة من خلال دراسة الحالة يمكنه وضع التشخيص السليم و الدقيق لسبب العسر القرائي (أي طبيعة القصور)،نوعه و درجة شدته و من ثم واقتراح الخطة العلاجية المناسبة.

تشخيص التلميذ على انه عسير القراءة يترك لديه انطباع بأنه يعاني من مشكلة حقيقية تجعله يختلف عن أقرانهو هذه الوضعية تولد انعكاسات سلبية على مختلف مجالات حياته.فما هي هذه الآثار؟

10- الآثار السلبية لصعوبات القراءة:

لصعوبات القراءة أثار سلبية عديدة،فهي لا تؤثر على الانجاز الأكاديمي في اكتساب مهارة القراءة فحسب بل تمتد لتمس جوانب عدة من حياة الطفل: الشخصية و الاجتماعية و حتى نشاطاته اليومية [49] .

فعلى الصعيد المعرفي، تعيق صعوبات القراءة اكتساب المعارف أو المهارات الأكاديمية الأخرى وتتسبب في إعاقة تعلميه يمكنها أن تؤدي إلىفشل در اسي عام. هذه الوضعية لها انعكاسات سلبية ثقيلة على معاش الطفل المدرسي و النفسي و الاجتماعي.

10-1- فبالنسبة **للمسار الدراسي**، تؤثر صعوبات القراءة بشكل سلبي على:

*رغبة الطفل في تعلم القراءة و الكتابة بصفة خاصة و المواد الدراسية بصفة عامة، حيث تؤدي إلى نقص دافعتيه و رغبته في التعلم و إبداءه لنوع من الاشمئزاز و اللامبالاة اتجاه هذا الأخير.

*تحصيل الطفل الأكاديمي، حيث يعاني عسير القراءة من إخفاقات متكررة في الاختبارات التقويمية، و نتائجه التحصيلية لا تتوافق دوما مع المجهود الذي يبذله.

*اكتسابه للمهارات الأكاديمية،فصعوبات القراءة تجعل الطفل يسجل تأخرا كبيرا في القراءة مقارنة بأقرانه من نفس الصف مما يجعله يتفادى كل الأنشطة التي تستدعي القراءة.

10-2- أما على **الصعيد النفسي** فان الفشل المتكرر للطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يجعله يعيش حالة إحباط شديد ينتج عنها نقص أو فقدان لتقدير الذات (Diminution ou perte de l'estime de soi) الذي يولد بدوره مشاعر النقص، الخجل و الخوف من الفشل،فيصبح الطفل يعيش في حلقة مفرغة تؤدي إلى الشعور بعدم الأمان و القلق.[51]

إن صعوبات القراءة تستنفذ جزءا عظيما من طاقات الطفل العقلية و الانفعالية فتبدو عليه مظاهر سوء التكيف الشخصي و الانفعالي و الاجتماعي،فيتخذ مواقف مختلفة إما انسحابية يكون فيها أميل إلى الاكتئاب لأنه يشعر دائما بأنه أقل قبولا لدى مدرسيه و أقرانه، أو معارضة وتكون في شكل صراعات مع المحيط العائلي و المدرسي و الاجتماعي [10، 14]

و تزداد خطورة الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة في مرحلة المراهقة حيث أوضحت بعض الدراسات في "كندا"أن المراهقين من ذوي صعوبات القراءة أكثر عرضة من أقرانهم الذين لا يعانون من هذه الصعوبات للتسرب المدرسي(Décrochage scolaire)،لتناول الخمر و المخدرات و لارتكاب الجنح، حيث جاء في دراسة قام بها "Alain Sirois" من مصلحة إعادة التربية ب"كندا" أن من 30% إلى 70% من مساجين المؤسسة يعانون من صعوبات(اضطرابات) القراءة[10].

خطورة الآثار السلبية التي تخلفها صعوبات القراءة على التلاميذ الذين يعانون منها، جعلت المختصين في هذا المجال يبذلون قصار جهدهم لإيجاد حل لهذه المشكلة منطلقين من التساؤل التالي:

11-هل يمكن علاج صعوبات القراءة؟

المقصود بالعلاج ليس الشفاء التام للطفل من العسر القرائي، و إنما هو التدخل من أجل مساعدته على تعويض العجز و التكيف مع وضعيته، لان عسر القراءة يمثل صعوبة دائمة في تعلم اللغة المكتوبة[51] و ليست هناك طريقة واحدة وموحدة لعلاج حالات صعوبات القراءة بل تعددت الأساليب و البرامج المستخدمة لهذا الغرض و ذلك بسبب تباين حالات صعوبات القراءة في نوعها وشدتها، من البسيطة إلى المتوسطة و الحادة، و كل واحدة منها تستدعي خطة علاجية خاصة (Spécifique)[58] ، بالإضافة إلى تعدد النظريات المفسرة لصعوبات القراءة و اختلاف المقاربات التي تشكل أساس تلك البرامج، فظهرت طرقا و استراتيجيات علاجية مختلفة لا يمكننا التطرق لها جميعها في هذا العرض و إنما سوف نقدم أهمها:

11-1 البرامج القائمة على الإجراءات التربوية المتخصصة أو ما يسمى بالأساليب التقويمية لصعوبات القراءة. تهتم هذه الطريقة بمعالجة الأعراض حيث تركز على نقاط ضعف التلميذ في القراءة و التدخل لتقويمها من خلال استراتيجيات تدريس خاصة، ويتضمن هذا النوع البرامج التالية:

11-1-1 برنامج ادمارك للقراءة Edmark : يعتمد هذا البرنامج على طريقة الترديد خلف المدرس لتعلم الكلمات و يشمل 277 درسا تسمح باكتساب 150 كلمة[25].

11-1-2 طريقة التأثير العصبي: و تقوم على ربط التلميذ بالمعلم حيث يقرأ هذا الأخير ومعه التلميذ بسرعة وبصوت عال كلمات بشكل متكرر وبعدها يعيد المعلم وراء التلميذ ليصبح لديه طلاقة في الكلمات التي تعلمها [9].

11-2 البرامج العلاجية:

تشمل البرامج العلاجية على عدة طرق، منها التي تركز على علاج القصور المعرفي و أخرى على المجال اللغوي أو الأرطفوني نذكر منها:

11-2-1- طريقة الحواس المتعددة و تسمى أيضا طريقة **(VAKT)**، حيث يمثل حرف الV حاسة البصر، A حاسة السمع،K الحاسة الحسحركيةو الT حاسة اللمس.و تقوم هذه الإستراتيجية على مبدأ أن الطفل يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم الوسائط الحسية الأربعة التي يركز عليها المعلم في تدريبه أو تدريسه لمهارة القراءة، لأنها تعمل على معالجة القصور المترتب على اعتماد التلميذ على بعض الحواس دون البعض الآخر.

هذه الطريقة تسمع بعلاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها، و تتضمن أسلوبين هما:

- **أسلوب Fernald**:يمكن تطبيقه على أربعة مراحل متتالية يقوم خلالها الطفل ب:

* اختيار الكلمات التي يرغب في تعلمها ثم يكتبها المعلم على السبورة و ينطق الطفل حروفها مع تتبعهم بإصبعه. في نفس الوقت ينطق المعلم الكلمة ليسمعها التلميذ. في هذه المرحلة يكون الطفل قد استعمل حاستي اللمس و السمع والحاسة الحسحركية، يكرر الطفل هذه العملية حتى يتمكن من كتابة الكلمات من الذاكرة بعد مسحها من السبورة.

* تتبع المعلم وهو يكتب كلمات جديدة، يقوم بترديدها بنفسه ثم يكتبها.

* يتعلم كلمات جديدة مطبوعةٍ ُ طلعها عليه المعلم، ثم يكررها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.

*يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة التي سبق له تعلمها.

في هذه المرحلة تصبح لدى الطفل القدرة على التعميم [9، 66].

-أسلوب **Gillingham**، يسمى أيضا بالطريقة الصوتية أو الهجائية: يصلح مع التلاميذ ذوي الصعوبات الحادة في القراءة، حيث تركز الأنشطة المبنية على أساسه على تصحيح نطق الكلمات عند عسير القراءة من خلال تدريبه على التعامل مع الحروف كوحدات صوتية،فيتعلم المزاوجة بين الحرف و الصوت المقابل له،و من ثم دمج الحروف و مزجها ليكون منها كلمات بسيطة.وتتم هذه العملية عن طريق:

*ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف.

*ربط الرمز البصري للحرف مع الصوت المقابل له.

*ربط حواس الطفل(السمع) مع تسمية الحرف و الصوت من خلال سماعه لصوته [14،25]

11-2-2طريقة تنمية المهارات المعرفية و ما وراء المعرفية Les stratégies cognitives et métacognitives.

تعتبر البرامج القائمة على الأساس المعرفي و ما وراء المعرفي من الأساليب الرئيسية في علاج ذوي صعوبات القراءة ذلك أنها تهتم بسبب الصعوبة وليس بالعرض فقط، فتعمل على إعادة تأهيل (Rééducation) هؤلاء التلاميذ من خلال تطويرللسيرور ات المعرفية الأساسية التي بها القصور و المسئولة عن العسر القرائي، وذلك بعد أن يتم تحديدها من طرف الأخصائي، فالتلميذ الذي يعاني مثلاقصور ا في الإدراك البصري أو الذاكرة السمعية أو البصرية أو عجزا في الوعي الفونولوجي سوف يخضع إلى برنامج تدريبي خاص بتطوير هذه الوظيفة المعرفية حتى يتمكن من استخدامها مستقبلا في تعلم القراءة [58] .

و من أحدث هذه الطرق و الأكثر استعمالا في السنوات الأخيرة تلك التي تقوم على استراتيجيات ما وراء المعرفة[6] مثل العلاج الفونيمي او ما يسمى **ببرامج التدريب الفونولوجي،** وقد اجمع العلماء والباحثون أمثال Lovett,1994 و Ehri,2001 من خلال الدراسات التي قاموا بها في هذا المجال على أنها الأكثر فاعلية ونجاح في علاج صعوبات القراءة (51، 70) نذكر منها:

*برنامج WIST أي(Word Identification Strategies Training) ومعناه إستراتيجية تحسين التعرف على الكلمات، صممه باحثون انجليز ثم ترجم إلى اللغة الفرنسية،وفيه يتم تدريب الطفل ذو صعوبة القراءة على التعرف على الكلمات بإتباع ثلاث أنواع من التمرينات وهي:

- التعرف على الكلمة من خلال مماثلتها لكلمة مألوفة لديه.(Par analogie)
- التعرف على الكلمة من خلال التعرف على الجزء المعروف لديه. Par le repérage d'une partie connue
-التعرف على الكلمة من خلالتجز ئتها آو تقطيعها إلى أحرف.
- بعدها يقوم الطفل بالتعرف على الكلمات المعزولة و الكلمات داخل الجمل[70]

* طريقة اكتشاف الفونيم: وتتم من خلال مرحلتين:

في المرحلة الأولى يقدم المعالج للطفل كلمات متدرجة في الطول:

- كلمات بسيطة ومألوفة تتكون من ثلاث أحرفثم من أر بعة ثم من خمسة و ستة أحرف و يطلب منه استدعاء كلمات على نفس نسقها.
- كلمات غير مألوفة و أخرى غير حقيقية (les non-mots).

- يقوم الطفل في كل نوع من الكلمات السابقة بنقل الحرف الأول من كل كلمة والحاقة بآخر الكلمة ثم يدرب على نطقها مع حساب الدقة و الوقت المستغر ق.إلى أن يصل إلى السرعة والدقة المناسبتين وهنا يكون قد بلغ الهدف المنشود في هذه المرحلة.

في المرحلة الثانية يقوم المعالج بتطبيق نفس خطوات المرحلة الأولى مع اختلاف واحد وهو أن يقوم الطفل بنقل الحرفين الأولين من الكلمة إلى أخرها بدلا من حرف واحد ثم ينطقها فمثلا كلمة "لنا" ينطقها "نال" [49] .تعمل كل هذه الأنشطة ما وراء المعرفية على تنميه مهارة الوعي الفونولوجي لدى عسير القراءة مما يساعده على تحسين مستواه القرائي .

هناك العديد من البرامج العلاجية الأخرى، و ما قدمناه هنا جاء على سبيل المثال و لا الحصر لأن أساليب علاج صعوبات القراءة ليس موضوع بحثنا الأساسي.

يتضح من هذا العرض لصعوبات القراءة أنها مفهوم يشير إلى العجز الواضح و الدائم في اكتساب مهارة القراءة،و الراجع حسب النظرية المعرفية إلى قصور في السيرورات المعرفية الأساسية المرتبطة بتعلم القراءة.و أن الطبيعة المعقدة للعسر القرائي جعلت عملية تشخيص و علاج التلاميذ الذين يعانون منها صعبة وتتطلب جهدا كبيرا، و كلما تأخر المختصون في التدخل و التكفل بهم كلما ابدوا مقاومة للعلاج،لذلك أصبح العلماء في الآونة الأخيرة يهتمون بالتدخل المبكر و ذلك من خلال عملية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة .و هذا ما سوف نتطرق له في الفصل الثالث.

الفصل الثالث

الكشف المبكر:هل هو ضرورة؟

الكشف المبكر:هل هو ضرورة؟

لماذا نهتم بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة؟

يعتمد جل الأخصائيين في تشخيص صعوبات القراءة على محك التباعد الذي يستدعي الانتظار حتى يبلغ تخلف الطفل في القراءة سنتين(كما سبق و أن اشرنا إليه في الفصل الثاني) إلا أن العديد من الباحثين انتقدوا هذه الطريقة كونها تجعل المشكلة تستفحل ويصعب التدخل لعلاجها، وهذه الوضعية تؤثر على الطفل و تستنفد جزءا كبيرا من طاقاته العقلية و الانفعالية[51] لذلك اهتم الباحثون بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة و اعتبروه أهم طريقة لتجنب الحلقة المفرغة للفشل المدرسي التي يقع فيها التلميذ نتيجة لتلك الصعوبات،حيث يؤكد هؤلاء العلماء أن فاعلية البرامج و الأنشطة المعدّة لعلاج ذوي صعوبات التعلم تزيد كلما تم الكشف عنهم مبكرا [14] فهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالوقاية[26].

1 مفهوم الكشف المبكر(Le dépistage précoce): ما هي أصوله؟

الكشف المبكر هو مصطلح خاص بالمجال الطبي (Spécifiquement médicale) و المقصود به التعرف ضمن مجتمع، من المفروض انه يتمتع بصحة جيدة (En bonne santé)على أفراد يعانون من مرض أو عيب معين une anomalie في مرحلة مبكرة قصد إخضاعهم إلى فحوصات إضافية من أجل اتخاذ التدابير الوقائية أو العلاجية[12]. فهو عملية تهدف إلى البحث عن مرض عضوي كامن(Une maladie latente)باستخدام الفحوصات[71] ،أما بالنسبة للمجال التربوي،فقد تم استعارة مصطلح الكشف المبكر للإشارة إلى عملية التعرف على التلاميذ المعرضين إلى صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة(Les élèves [1]à risque) . كما يطلق على هذا الإجراء تسميات أخرى مثل "المسح الشامل المبكر" [72] أو الفرز[24] أو "التعرف المبكر"[21] أو"التنبؤ بصعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبات القراءة بصفة خاصة " [49، 73]وكل هذه التسميات تشير إلى مفهوم واحد.

---

[1] à risque: أو at risk: هو مصطلح يستعمل في الدراسات و الأبحاث الخاصة بالكشف المبكر للإشارة إلى التلاميذ المعرضين لصعوبات تعلم محتملة لاحقا

2-الكشف المبكر :تعريفه

2-1 التعريف اللغوي:الكشف المبكر :كلمة مركبة تتكون من:

-الكشف : كشف الشيء و كشف عن الشيء ومعنا أظهره ورفع عنه ما يواريه

-المبكر : من مبكرا و يعني ما يأتي غدوة أي في بداية الشيء [30]

2-2 التعريف الاصطلاحي:إلى ماذا يشير مفهوم الكشف المبكر في المجال التربوي؟

يقصد بالكشف المبكر ذلك **الإجراء التربوي الوقائي** الذي يهدف إلى تحديد،في مرحلة الطفولة المبكرة، الجوانب غير المتطورة أو نواحي القصور لدى التلاميذ الأكثر عرضة لصعوبات تعلم القراءة مستقبلا(قصور السيرورات المعرفية في حالة دراستنا) ، من خلال الفحوصات المسحية الأولية،و ذلك من أجل التدخل المبكر و تقديم الخدمات التربوية اللازمة[72 ،74]

2-3 التعريف الإجرائي:

الكشف المبكر عن صعوبات القراءة هو عملية **تحديد المؤشرات** أو العلامات الأولى و المتمثلة في **قصور السيرورات المعرفية(Le deficit des processus cognitifs)** التي يمكنها أن تنبؤنا **مسبقا(en amont)** عن احتمال ظهور صعوبات القراءة **مستقبلا** لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية[75] .

3- أغراض الكشف المبكر عن صعوبات القراءة:

رغم أن الغاية الأساسية من عملية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة هي توفير فرص التدخل المبكر من أجل وقاية التلاميذ من الفشل الدراسي، إلا أن المهتمين بصعوبات تعلم القراءة ينقسمون إلى نوعين لهما أساليب وتقنيات خاصة و يهدفان إلى غرضين مختلفين هما :

3-1 الكشف المبكر لغرض طبي (علاجي):

يهدف هذا النوع إلى تحديد العلامات الأولى للخلل المخي الوظيفي الذي يمكن أن يتسبب في إصابة الطفل بالعسر القرائي(Le dysfonctionnement neurologique).ويهتم به علم النفس العصبي الاكلينيكي La neuropychologie clinique،مستعملا وسائل و تقنيات طبية حديثة مثل رسم المخ و الرنين المغناطيسي(IRM)و La neuroimagerie .وكذا بطاريات الاختبارات التي تقيس الخلل العصبي [35، 40،62] وفقا لنتائج هذه الفحوصات يتم التدخل لتقديم **الخدمات العلاجية** مثل **إعادة التأهيل الأرطوفوني(La rééducation orthophonique)**

2-3 الكشف المبكر لغرض بيداغوجي (تربوي):أما هذا النوع فيتم داخل المؤسسة التربوية و يهدف إلى تحديد الجوانب غير المتطورة لدى الطفل مثل المهارات اللغوية و المعرفية وحتى الاجتماعية التي تجعله معرض لصعوبات قراءة محتملة مستقبلا،باستعمال أدوات خاصة مثل الملاحظة،و المقابلة،وكذلك اختبارات العمليات النفسية (المعرفية) ومن ثم تحديد حاجاته في مرحلة مبكرة و التدخل في أسرع وقت لتقديم **الخدمات التربوية** المناسبة مثل استراتيجيات التعليم التصحيحية أو التعويضية أين يتم استبدال الاستراتيجيات غير الفعالة بأخرى تتلاءم مع حاجات الطفل ذو صعوبة القراءة [26، 72، 76].

و قد انتهجنا في دراستنا النوع الثاني، لان غرضنا تربويا وليس طبيا. فجاءت مقاربتنا للموضوع معرفية –تربوية:

*–**لماذا المقاربة المعرفية؟** ذلك لأننا اهتممنا بدراسة العمليات أو السيرورات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري، الذاكرة العاملة، مهارة الوعي الفونولوجي، لعلاقتها المباشرة بعملية تعلم القراءة، و اعتبار القصور فيها كعلامات الأولى(مؤشرات) يمكنها أن تنبؤنا عن احتمال ظهور صعوبات القراءة مستقبلا.

*– **لماذا المقاربة التربوية؟** لان الكشف المبكر عن صعوبة التعلم هو خدمة تربوية يتم تقديمها في الإطار المدرسي و تتحمل مسؤولية نجاحها كل الجهات التي تتعامل مع الطفل بما فيها المعلم بحكم متابعته المستمرة للتلميذ، الأولياء لتوفرهم على معلومات خاصة بالطفل هامة وأساسية في عملية الكشف المبكر و أخصائي علم النفس المدرسي.

4-التمييز بين مفهوم الكشف المبكر و مفاهيم أخرى:من أجل إزالة اللبس.

هناك الكثير ممن يخلطون بين مفهوم الكشف و مصطلحات أخرى تتقارب معه في المعنى و في الإجراءات التطبيقية مثل التحديد((le repérage،التشخيص(le diagnostique) التقييم(l'évaluation)

4-1 الفرق بين التحديد و الكشف:

التحديد :هو استقصاء العلامات التحذيرية(Les signes d'alerte) التي يبديها بعض التلاميذ داخل القسم (الصف)، ويمكن أن يقوم بهذه العملية المعلم من خلال ملاحظته لسلوكات هؤلاء التلاميذ بمساعدة أخصائي علم النفس المدرسي.

بينما **الكشف:** هو الإجراء الذي يلي التحديد، ويكون على شكل تقويم موجز يطبق على الفئة التي تم تحديدها من خلال البحث بهدف التعرف على أولائك الذين يحتاجون إلى تقييم إضافي معمق [26،77] ويجب على المختصين أن يكونوا حذرين في ما يخص المعلومات المتحصل عليها من عملية الكشف المبكر، لأنها مؤقتة و ليست قاطعة (non catégorique) (غير مؤكدة)،فلا يمكن الجزم بأن هؤلاء التلاميذ سوف يظهرون بالضرورة صعوبات تعلم في المراحل المتقدمة،و مع ذلك تبقى تلك المعلومات هامة وضرورية من اجل التدخل المبكر و الوقاية[69].

4-2 الفرق بين الكشف و التشخيص:

يأتي **التشخيص بعد** مرحلة **الكشف**،حيث أن التلاميذ الذي تم تحديدهم على أنهم معرضين لصعوبات القراءة (Les élèves à risque) يتم إخضاعهم إلى تقويم معمق وتفصيلي من أجل تحديد بدقة نوع الصعوبة و شدتها و كذا اقتراح إجراءات التدخل المناسبة[26،77].

4-3 الفرق بين الكشف والتقييم:

التقييم عملية تلي الكشف يتم من خلالها جمع المعلومات التي تسمح بتحديد مستوى التطور الحالي للتلميذ مقارنة بإقرانه.و ينقسم إلى نوعين:

-**التقييم التشخيصي** يهدف إلى التحقق من وجود حاجات خاصة لدى التلميذ المعرض لصعوبة القراءة(à risque) وتحديد طبيعتها وأسبابها، و تعتبر هذه البيانات قاطعة(مؤكدة)((Catégorique يمكن الاعتماد عليها على عكس المعطيات التي يقدمها الكشف المبكر.

-**التقييم العلاجي** ويبدأ عند اتخاذ القرار بضرورة التدخل المبكر من أجل تقديم الخدمات اللازمة، و يشمل المتابعة المستمرة لتغير أداء الطفل و الاطلاع على مدى التقدم الذي أحرزه بفعل التدخل العلاجي التربوي[26،69].

5- إجراءات الكشف المبكر عن صعوبات القراءة:كيف نقوم بذلك؟

تمر عملية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم بصفة خاصة وعسر القراءة بصفة خاصة بعدة مراحل حددتها Lerner,1993 في أربع مراحل متعلقة الواحدة بالأخرى و مكملة لبعضها البعض وهي:

5-1 مرحلة التحديد :Le repérage

يمثل هذا الإجراء أولى مراحل الكشف، و يهدف إلى تحديد الأطفال الذين يعانون من مشكلات أو إعاقات (صعوبات القراءة بالنسبة لدراستنا)و تبدأ هذه المرحلة في سن ما قبل المدرسة و في اطر غير رسمية مثل المنزل و دور الرعاية و الحضانة.و يهدف بشكل عام إلى التحذير من احتمال وجود مشكلة. لكن هذا الإجراء يتطلب مستوى معين من الوعي العام بالظاهرة [72،78] .

5-2-مرحلة المسح العام:Le dépistage

و يتم خلالها إجراء مسح أولي لتحديد من بين الأطفال الذين خضعوا إلى عملية القياس أولائك الذين يشكّون بوجود مشكلة لديهم، و يقوم المختصون خلاله بفحوصات سريعة للمهارات المعرفية و اللغوية و القدرات الحسية و الحركية و الاجتماعية من أجل تحديد الفئة التي تحتاج إلى خدمات خاصة.[40،72].

5-3-مرحلة التشخيص:Le diagnostic

يفترض أن يكون **التشخيص فرديا**،لتحديد بدقة مدى العجز القرائي الذي يعاني منه التلميذ (طبيعته و شدته و أسبابة) واقتراح الخدمات التربوية العلاجية المناسبة له.و يشارك في تنفيذ هذه العملية فريق من المتخصصين يشمل أخصائي نفسي،أخصائي في الصعوبات التعلمية ،أرطفوني و أخصائي علاج وظيفي،كما يمكن استدعاء أخصائيين آخرين إذا تتطلب الأمر[69 ، 72] .

4-5-مرحلة التقييم:L'évaluation.

التقييم هو أخر خطوة في عملية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم(صعوبات القراءة)،و يتمثل في المتابعة المستمرة للحالات التي تم تحديدها في الخطوات السابقة بهدف الاطلاع على مدى التقدم الذي أحرزته بعد التدخل، و تحديد فيما إذا كانت بحاجة للاستمرار في العلاج أو لا [72] .

و تعتبر هذه الخطوة هامة و ضرورية بالنسبة للكشف المبكر، لأنه لا فائدة من هذه العملية إذا لم تقدم لتلك الحالات الخدمات العلاجية التربوية اللازمة ولم تتابع بشكل مستمر لمعرفة مدى تقدمها و التأكد من فاعلية الخطة العلاجية [24].

مما تقدم يمكننا القول أن دراستنا الميدانية لموضوع الكشف المبكر اقتصرت على المرحلة الثانية فقط، حيث قمنا بقياس السيرورات المعرفية لتلاميذ السنة أولى ابتدائي من اجل تحديد القصور الذي يمكن اعتباره مؤشرا لاحتمال ظهور صعوبات القراءة لاحقا. و ذلك لاعتبارات عدة، أهمها أن انجاز كل تلك الإجراءات يتطلب فريق عمل متعدد التخصصات و وقت أطول خاصة بالنسبة لعملية المتابعة.

6- أساليب الكشف المبكر:الطرق المتّبعة

إنّ أساليب الكشف المبكر عن صعوبات القراءة أو الصعوبات التعلّمية بصفة عامة متعددة ومتنوعة،و لا توجد هناك طريقة واحدة يمكن إتباعها من طرف المختصين، فكل أسلوب يعتمد على الطرف القائم به [72] ،حيث هناك من يرى مثلا انه من الأفضل الكشف عن صعوبات القراءة في الطفولة المبكرة أي في سن الثلاث سنوات لأنهم يرون بان الطفل في هذه المرحلة تكون لديه قابلية كبيرة للتعلم بسرعة ،هذا من جهة ومن جهة أخرى كلما كان الكشف مبكرا كلما كان التدخل و العلاج فعّالين [75، 78].

بينما ترى فئة ثانية انه يمكن الكشف عن صعوبات القراءة حتى السنة الأولى أو الثانية من التعليم الابتدائي[79] مبررين وجهة نظرهم هذه بقولهم أن كلما كان الكشف مبكرا كلما زادت احتمالات الوقوع في الخطأ،لان هناك تباين في معدلات و خطوط نمو الأطفال[73] تجعلنا ربما نحكم على طفل انه معرض لصعوبة القراءة في حين نجده على المدى الطويل قد تدارك التأخر ولم يظهر عجزا قرائيا[10](لقد اعتمدنا وجهة النظر الثانية في اختيارنا لعينة بحثنا).

نقطة أخرى تختلف فيها هذه الأساليب المتباينة وهي مجالات تطور الطفل التي يجب الكشف عنها مبكرا، فهناك من يهتم بتحديد الخصائص السلوكية الطفل ومنهم من يهتم بالجوانب المعرفية.أما النقط الثالثة و الجوهرية فتتمثل في الأدوات المستخدمة في عملية الكشف المبكر، فلكل مدخل أو أسلوب أدواته و وسائله.

فما هي هذه الوسائل؟

7- أدوات الكشف المبكر:

لا يوجد فرق بين التشخيص و الكشف المبكر كإجراء يسمح بقياس و تقييم أداء الطفل على بعض المهارات (En tant que démarche)،وذلك من حيث نوع الأدوات المستعملة في جمع البيانات، بل يكمن الفرق في طبيعة هذه الوسائل، والتي تكون بسيطة، سريعة،و غير مكلفة في مرحلة الكشف المبكر،أما في مرحلة التشخيص تكون أكثر دقة و تعقما و تستغرق وقتا أطول. كذلك بالنسبة للوقت المناسب للقيام بالعملية الأولى أو الثانية، حيث لا يمكن القيام بتشخيص صعوبات القراءة قبل سن التاسعة،و قبل هذه المرحلة فإننا نتحدث عن الكشف المبكر[78].

هناك العديد من الوسائل التي تسمح بتقييم مختلف جوانب نمو الطفل من أجل تحديد نقاط القوة و الضعف لديه. و تختلف هذه الأدوات باختلاف الأسلوب المتبع (طبي أو نفسي أو تربوي)، الغرض من العملية (تصحيح لغوي أو إعادة تأهيل أرطفوني أو خدمات تربوية تعليمية) وكذلك القائم على العملية(الأهل أو المربون أو المعلمون أو المختصون).وتتمثل هذه الأدوات في:

7-1-الملاحظة:

تسمح الملاحظة بالحصول على معلومات مهمة عن الطفل المعرض لصعوبات القراءة لاحقا في عدة مجالات، اللغوية و الحركية و المعرفية و الانفعالية و الاجتماعية، حيث يتم تسجيل سلوكات الطفل من خلال الأنشطة الحرة التي يقوم بها سواء في الصف أو في بيئته اليومية،وبناءا على هذا التقييم تقترح وسائل أخرى أكثر دقة و تخصص.

إن ما يميز هذه الأداة هي سهولة استخدامها، حيث يمكن أن يقوم بها الأولياء في المنزل، المربين في الروضة و المعلمين في القسم بتدريب بسيط أو مساعدة المختص [40،76] .

7-2-المقابلة:

تسمح مقابلة الأولياء و المعلمين و طبيب الصحة المدرسية l'hygiène scolaire من تزويد القائم على عملية الكشف المبكر ببيانات أساسية عن سمات الطفل و ما يمكن أن يظهر فيها من مشكلات أو خلل يثير القلق، وتشكل بذلك مؤشرات أو علامات أولية توجه الأخصائي في دراسته للحالة بشكل أعمق[78].

7-3-دراسة الحالة:

تعتبر دراسة الحالة الطريقة الرئيسية للتعرف على التلاميذ المعرضين لصعوبات القراءة لأنها توفر كمّا كبيرا من المعلومات الهامة من خلال تاريخ الحالة و المتمثلة في:

السوابق المرضية للطفل(Les antécédents médicaux)، توفر دراسة الملف الطبي للطفل معلومات عن احتمال تعرضه إلى أمراض في طفولته المبكرة يمكن أن تتسبب في ظهور صعوبات القراءة.

السوابق العائلية(les antécédent familiaux) و تسمح هذه الخطوة بمعرفة إذا كان أحد أفراد العائلة يعاني من صعوبات القراءة.

الوضع الصحي الحالي للطفل، هل يعاني من إعاقات حسية أو حركية .

الوضع الاقتصادي و الاجتماعي، لمعرفة ما إذا كان الطفل يعاني من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

التقييمات السابقة التي يمكن الحصول عليها من الروضة و التحضيري في ما يخص المكتسبات الأولية (les évaluations antérieures concernant les prérequis de l'enfant)، بالإضافة إلى معلومات حول الاضطرابات المصاحبة لصعوبات القراءة [35]

4-7-الاختبارات:

رغم عدم توفر بطاريات مقننة خاصة بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة، إلا أن هناك العديد من الاختبارات التي تختص بتقييم السيرورات المعرفية الأساسية لتعلم القراءة مثل اختبارات المهارات اللغوية و مهارة الوعي الفونولوجي و المهارات الإدراكية، و سوف نقدم البعض من هذه المقاييس على سبيل المثال وليس الحصر:

***-اختبارات العمليات المعرفية(النفسية) المرتبطة بالتعلم:**

تنتمي هذه الفئة إلى الاختبارات التي تقيس القدرات الخاصة وتهدف إلى تقييم مهارات الطفل في المجالات المعرفية المختلفة المتعلقة بتعلم القراءة و تحديد القصور المعرفي المسئول عن صعوبة القرائي[67] و تتضمن:

-**اختبارات الذاكرة والانتباه** مثل Test of memory and working،مؤشر الذاكرة العاملة(IMD) لوكسلر النسخة الرابعة المعدلة(وهو الاختبار الذي قمنا باستخدامه في دراستنا الميدانية)،مقياس "وكسلر" للذاكرة((WMS-III النسخة الثالثة،مقياس الذاكرة للاطفال،La figure complexe de REY، و Short term memory factor(Gsm) from woodcock-johnson [69] .

-**الاختبارات الإدراكية و الإدراكية الحركية:** بالنسبة للاختبارات **الإدراكية** يعتبر اختبار تطور الإدراك البصري **لماريان فروستيج**(test du développement de la perception visuelle de Marianne Frostig) من أهم أدوات تشخيص صعوبات القراءة(لذلك قمنا باستعماله في دراستنا الميدانية).

بلاضافة إلى Test of visual perception Skills **Gardner**.

أما بالنسبة للإدراك الحركي فهناك:**Beery-Buktenica** developmental test of motor coordination v و اختبار **بندر جاشطالت** البصري الحركي، يمكن أيضا

استخدام بعض الاختبارات الفرعية من بطاريات الاختبار لوكسلر أو كوفمان لقياس هذه المهارات.

***الاختبارات اللغوية:**

من أشهر الاختبارات التي تقيس القدرة اللغوية لدى الطفل هو اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية،Woodcock Reading Mastery-Revised. ; Test of reading Comprehention-third لكن تأثر هذه الاختبارات بالعامل اللغوي جعلها غير صالحة لتشخيص عسيري القراءة في الدول العربية .

***اختبارات الوعي الفنولوجي:**

بالنسبة لمهارة الوعي الفنولوجي و على عكس العمليات المعرفية الاخرى ،الأدوات التي تسمح بقياسها قليلة جدا نذكر منها:

- **TOPA)** Awareness Test of Phonological)
- Comprehensive test of phoniological Processing(**CTTOPP**)

ROSNER[35، 69] Test de conscience phonologique de .

إن أدوات قياس الوعي الفونولوجي التي قمنا بعرضها تتأثر بعامل اللغة، فلا يمكن تطبيقها على الأطفال الذين يتكلمون لغة مغايرة للغة الاختبار، مثل اللغة العربية في حالة دراستنا هذه. لذلك قمنا بإعداد أداة تقيس هذه المهارة.

8-مشكلة الكشف المبكر

إن توجه الباحثين في الفترة الأخيرة إلى التركيز على عملية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة و صعوبات التعلم عامة من اجل الوقاية من الفشل المدرسي، بدلا من الانتصار إلى أن يخفق التلميذ فعلا من اجل تشخص المشكلة، لدليل قاطع على أهمية هذا الإجراء و ما يتضمنه من حسنات تعود بالفائدة على التلميذ، فالكشف المبكر يسمح بالتدخل المبكر قبل تفاقم الصعوبة و يزيد من فعالية البرامج العلاجية أو الخدمات التربوية و بالتالي يمنح فرصة للتلميذ لتحقيق النجاح المدرسي [18]، كما يمكن أن يقي ،على مدى بعيد، من الفشل

المدرسي و ما يترتب عليه من أثار سلبية يمكنها أن تؤثر على الجوانب النفسية و الاجتماعية للتلميذ [78] و يساهم في الحد من ظاهرة الأمية[18].

يمكنه من الناحية المادية أن يقلل من تكاليف عملية التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، فقد بينت دراسة كندية حول الكشف المبكر عن المشكلات السلوكية، أن استثمار دولارا واحدا في الوقاية من المشكلة يسمح بادخار سبعة دولارات في العلاج [80].

رغم كل تلك الفوائد يبقى الكشف المبكر يطرح بعض المشكلات من أهمها:

- أن **النتائج** المتحصل عليها من خلاله **غير قاطعة**، فهي لا تمكننا من الجزم بان التلاميذ تم الكشف عنهم سوف يظهرون صعوبات القراءة في المستقبل.
- ارتفاع نسبة احتمال **الوقوع في الخطأ** خاصة بالنسبة للكشف الجدّ مبكر (3سنوات) Très (précoce) حيث أن تقييم الطفل و الحكم علية في هذه السن قد يكون مبالغ فيه لأنه لا يزال في طور النمو و قد يستدرك تأخره بصورة تلقائية و بالتالي لا يظهر صعوبة قراءة في المستقبل.من جهة أخرى، هنا **مخاطرة في الانتظار** إلى سن السادسة،لان حظوظ نجاح عملية التدخل المبكر و الخطط العلاجية أو التربوية تقل بشكل واضح .
- **المسميات أو التسميات** L'étiquetage ou la stigmatisation،و تمثل أكبر مشكلة يطرحها هذا الإجراء،لان إعطاء الطفل صفة المعرض لصعوبات القراءة و تصنيفه ضمن فئة خاصة تعتبر بمثابة الوصمة التي تلحق به أينما ذهب، ففي المدرسة تأثر هذه التسميات على توقعات المعلمين بالنسبة لذلك التلميذ و نظرتهم له وتعاملهم معه L'effet (Pygmalion) مما يؤثر بدوره على تقديره لذاته فيصبح أكثر ميلا للانسحاب منه للتفاعل داخل الصف و الانجاز الأكاديمي.و يمكن أن يمتد تأثير هذه المسميات إلى الأسرة فتؤدي إلى ردود أفعال سالبة تزيد من الضغوط النفسية على الطفل و تزيد من شعوره بالعجز [10، 78، 81] .

ما يمكن استخلاصه من هذا العرض حول الكشف المبكر عن صعوبات القراءة، أنه مهما كانت الجهة القائمة عليه (طبية أو تربوية) و مهما كانت الوسائل المستخدمة فيه، يبقى الهدف واحد وهو التدخل المبكر من أجل تقديم الخدمات العلاجية أو التربوية اللازمة للوقاية من الفشل المدرسي الذي يمكن أن ينتج عن هذه الصعوبات، حيث لا فائدة من هذا الإجراء

إذا لم يكن هناك تدخل مبكر و متابعة مستمرة ، و بالمثل، لا يمكن الوقاية من هذه الصعوبات إذا لم يتم التعرف على الأطفال الذين يعانون منها.

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للبحث

الإجراءات الميدانية للبحث

تمهيد

انطلاقا من الإشكالية المطروحة،و طبيعة المتغيرات التي خضعت للدراسة(السيرورات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري،الذاكرة العاملة،و الوعي الفونولوجي، و التحصيل في مادة القراءة) و ما تم صياغته من فرضيات ،جاء تحديد إجراءات البحث،حدوده المكانية و الزمنية ،العينة وخصائصها، أدوات القياس التي تم تطبيقها ،و كذلك الأساليب الإحصائية التي عولجت بها نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها و مناقشتها.

أولا-الدراسة الاستطلاعية:معرفة الميدان

لقد أتيحت لي فرصة الاحتكاك ببعض المعلمين اثر مساهمتي في المجمع الترشيدي لمديرية التربية،مصلحة التكوين والتفتيش لولاية عنابة، وذلك في إطار التكوين عن بعد لمعلمي الابتدائي كمأطرة في مقياس علم النفس، في الفترة الممتدة من 20 إلى 24 مارس 2008.

و ما شدّ انتباهي خلال تلك الفترة هي حيرة المعلمين الذين كانوا يتساءلون عن سبب عجز بعض التلاميذ عن اكتساب المهارات الأكاديمية (خاصة القراءة) و إخفاقهم المتكرر في الاختبارات التحصيلية رغم كونهم ذوي ذكاء عادي و لا يظهرون أية إعاقات أو مشكلات أخرى.

من هنا تولدت حاجتنا إلى معرفة الميدان، فقمنا بدراسة استطلاعية دامت ثلاثة أشهر، **هدفنا من خلالها إلى معرفة واقع صعوبات التعلم في مدارسنا**، و ما مدى دراية معلم المرحلة الابتدائية بمشكلة صعوبات التعلم المدرسي بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصةباعتبار ه موضوع دراستنا الأساسية؟.

و هل تتوفر المؤسسات التعليمية على إجراءات و أدوات تسمح بالكشف عنها و تحديدها و من ثم التدخل لمساعدة التلميذ الذي يعاني منها؟.

و قد استخدمنا المقابلة نصف الموجهة (ما عدا السؤال الأول) كأداة لجمع البيانات (دليل المقابلة:أنظر الملحق رقم1) التي قمنا بتحليلها كميا و كيفيا.

لقد تضمنت عينة الدراسة الاستطلاعية (20)معلم و معلمة، أغلبهم معلمات يدرسون بمختلف مستويات المرحلة الابتدائية(من الأولى إلى الخامسة) وذوي خبرة تفوق عشرين سنة. تم اختيارهم بطريقة عرضية من ثلاثة(03) مؤسسات بوسط مدينة عنابة (المقاطعة

الثانية)،هي على التوالي:مدرسة "بن عميور" ،مدرسة "عميروش"،مدرسة "مريم سعدان" اليزا.

و جاءت إجاباتهم كالآتي:

1-1 التحليل الكمي.

حول السؤال 1 :

(19) مدرس أجاب ب "بنعم" و(1)أجاب ب "لا".اي**95%**ن المعلمين يقر ّ ون بوجود فئة من التلاميذ الذين لا يتمكنون من مسايرة زملائهم في اكتساب المعارف الأكاديمية.

مدرس واحد أي نسبة **05%** أنكروا وجود مثل هذه الحالات.

أما في ما يخص **السؤال 2** :

التباين في إجابات المدرسين كان أكبرحيث صر ّ ح(08)معلمين أي**40%**أنهم لا يمكنهم التعرف على هؤلاء التلاميذ و أنهم يعتمدون فقط على تحصيلهم الدراسي من خلال الامتحانات التقويمية .

و اقر ّ (04) أي نسبة **20%** أنهم يعتمدون على السلوك الظاهر للتلميذ مثل العف، الفوضى، إهمال الواجبات المدرسية،كثرة الحركة أو الانطواء.

و(08)أي ما يقابل **40%** زعموا أنه يمكن التعرف على هؤلاء التلميذ من خلال التحصيل والسلوك الظاهر في آن واحد.

بالنسبة للسؤال 3 :

ذكر المعلمون مجموعة من الخصائص.

* بالنسبة لمهارة القراءة: (12)معلم أي نسبة **60%** صرحوا أن هؤلاء التلاميذ لا يمكنهم القراءة بطريقة مسترسلة ،أو يقرؤون بسرعة فلا نستطيع فهم ما يقولون أو العكس قراءة بطيئة جدا،التهجئة ،(06)معلمين أي **30%** أكدوا قدرة هؤلاء التلاميذ على القراءة بطريقة عادية .

(02)معلمين أي **10%** قالوا أنه هناك من يتمكن من القراءة و هناك من لا يستطيع.

* " " الكتابة : (14) مدرس ما يقابل **70%** يؤكدون عدم قدرة تلك الفئة من التلاميذ على الكتابة بطريقة سليمة فهم يرتكبون العديد من الأخطاء الإملائية وخطهم غير مقروء و (06)اي**30%** يرون أن هؤلاء التلاميذ يمكنهم أن يكتبوا بطريقة عادية.

* " " الحساب : (16)معلم أي ما يعادل **80%** المدرسين يقر ّون بعدم قدرة هؤلاء التلاميذ على انجاز ما يطلب منهم من عمليات حسابية خاصة الضرب والقسمة و(04)أي نسبة **20%**على العكس يزعمون أن تلك الفئة من التلاميذ يمكنها أن تقوم بالعمليات الحسابية دون **أي صعوبة .**

* " للوظيفة اللغوية: (10)معلمين الذين يمثلون **50%** لاحظوا عند تلك الفئة وجود لغة لا تتناسب مع أعمارهم بالإضافة إلى مشكلة التأتأة والكف أو التثبيط،و ال(10) الآخرين أي ال**50%** الأخرى ترى أن لغتهم عادية.

أما في ما يخص **السؤال 4** :

فقد اجمع المعلمون العشرون (20)أي**100%** على انه لا توجد وسائل خاصة تسمح لهم بالتعرف على هذه الحالات،و أنهم يعتمدون فقط على أنفسهم

وكانت إجابتهم **عن السؤال 5** كما يلي:

- بالنسبة للتوقيت: (10) معلمين أي **50%** يرون بأن وقت الحصة وكيفية توزيعه لا يساعدهم على الاهتمام بكل تلميذ من أجل التعرف على المشكلة التي يعاني منها .
- و (10) أي ال**50%** الأخرى ترى أن وقت الحصة يمكن أن يسمح بذلك خاصة في ظل التعديلات الأخيرة .
- بالنسبة لعدد التلاميذ:(05)مدرسين أي **25%** يرون أن عدد التلاميذ لا يسمح لهم بتتبع الحالات التي لها مشكلات.
- أما ال(15) الباقون الذين يمثلون **75%** فيؤكدون العكس أي أن عدد التلاميذ في القسم لا يشكل لهم أي عائق.
- بالنسبة للتكوين: (14) معلم أي **70%**صر ّحوا بعدم خضوعهم لتكوين خاص يساعدهم على ذلك

- (06)منهم أي**30%**يرون بأن التكوين الذي تلقوه في بداية حياتهم المهنية كاف و يسمح لهم بالتعرف على الفئة التي تعاني من صعوبات التعلم.

وعن ا لسؤال 6 :

عند مصادفتهم لحالة_ تلميذ لا يستطيع اكتساب المهارات الأكاديمية مثل زملائه فكانت إجاباتهم جد متباينة حيث ذكر.

* (06)مدرسين أي **30%**أنهم يحاولون مع التلميذ وا ٍذا لم يحدث تحسن فأنهم يستدعون أوليائه، أما إذا بقي على حاله فان مصيره يكون التهميش داخل القسم.

* (07)معلمين أي **35%** زعموا مواصلة المحاولة مع التلميذ دون تهميشه.

* (03)أي **15%** يحاولون مع التلميذ وفي حالة استمرار المشكلة يستدعون ولي أمره.

* (03)أي **15%** يلجئون مباشرة لاستدعاء الأولياء و إذا لم يحدث أي تغيير في وضعية التلميذ فإنهم يضطرون إلى تهميشه.

* (01)أي **5%** محاولة مساعدة التلميذ، إذا لم يتحسن يوجه إلى الأخصائي و ٍإا لم يوفّق في ذلك يكون مصيره التهميش

حول **السؤال 7**:

* بالنسبة لدور المؤسسة صرح (13) معلم أي **65%** أن المؤسسة لا تلعب أي دور في الكشف عن هؤلاء التلاميذ ،وان كل المسؤولية تقع على عاتق المعلم.

(07) معلمين أي ما يمثل **35%**أن المؤسسة تتدخل من أجل تحويل التلميذ من مؤسسة إلى أخرى،في حالات العنف أو بطلب من المعلم.

* أما بالنسبة لدور الأولياء، (12) مدرس أي ما يعادل **60%** يؤكدون أن الأولياء غير متعاونين بل يرفضون تماما فكرة أن طفلهم يعاني من مشكلة ما .

(03)منهم أي نسبة **15%** يرون أن الأولياء متعاونون.

(03) مدرسين أي نفس النسبة **15%** قد تعاملوا مع النوعين، بمعنى أن هناك من الأولياء من هو متعاون وهناك من ينكر وجود المشكلة من الأساس .

(02) مدرسين أي **10%** يعتقدان أن الأولياء غير واعين بحالة أبنائهم.

* أمـا بالنسـبة للصـحة المدرسـية والمسـماة "وحـدة المتابعـة والكشـف" فيعتقـد(17) معلـم أي نسبة**85%** أنهـا لا تلعـب أي دور فـي مـا يخـص المشـكلات المدرسـية،فهي تقوم فقط بالمتابعـة الطبية.

و يرى (03)منهم أي **15%** أنها تلعب دور لكنه غير كافي ليفي بالغرض.

في الاجابة عن **السؤال 8** :

حـول كيفيـة انتقـال هـؤلاء التلاميـذ إلـى الصـفوف المتقدمـة رغـم صـعوباتهم التعلّميـة ذكـر(14) مـدرس أي **70%** أن هؤلاء التلاميذ ينتقلون إلى الصف الثاني بطريقة آليـة،لكن بعدها يمكن أن يعيـد السـنة مـرة أو مـرتين ثـم ينتقـل إلـى الصـف التـالي ،وهكـذا حتـى يبلـغ مـن العمـر 16 سـنة ويسر ّ ح"يطرد" من المدرسة.

أما ال**30%**الباقية والتي تعادل (06)معلمين فقد أكدوا أن التلميذ لا ينتقل إلـى الصـفوف المتقدمـة ،بل يبقى يعيد السنة ويحول من مؤسسة إلى أخرى حتى يصل إلى السن القانونية ثم يطرد.

في **السؤال 9**:

(7) معلمين من20 أي نسبة **35%**صـرحوا أنهـم يرفضـون العمـل مـع الأقسـام التحضـيرية لأنهـا حسـب رأيهـم تتطلـب تكـوين خـاص بالإضـافة إلـى القـدرة علـى الصـبر هـو مـا يفتقـدون إليـه بعـد ممارستهم الطويلة في التعليم.

35%أي (06)معلمين بالرغم من ممارستهم الطويلـة فـي التعليم إلا أنهـم لا يمكنهـم التنبـؤ خـلال المرحلة التحضيري بالتلاميذ الذين يمكن أن تظهر لديهم صعوبات تعلم مدرسية مستقبلا.

فئـة أخربتمثـل**45%**أي(09) معلمـين زعمـوا أن بإمكـانهم التنبـؤ بـذالك مـن خـلال بعـض سـلوكات التلاميذ مثل طريقة مسك الطفل للقلم،طريقته في التلوين .

10% أي مدرسان قالا بأنه لا يمكنهم الجزم.

1-2 التحليل الكيفي

من خـلال مـا جـاء فـي تصـريحات المعلمين فـي السـؤالين الثـاني والثالـث، تبين لنـا أن هنـاك خلـط في المفاهيم لدى هؤلاء المعلمين، حيث أن التباين الكبير في أجباتهم يدل على أنهم لا يميزون بين صعوبات التعلم والمشكلات الدراسية الأخرى ،هذا الأمر يعتبر طبيعي نسبيا لأنهم حسب استجاباتهم للسؤال الخامس بإجماع جل المدرسين لم يتلقوا تكوين خاص في هذا المجال كما أنه

لا يوجد عمل تعاوني بينهم و بين الأطراف الأخرى المعنية بالأمر كأولياء الأمور و الصحة المدرسية،كما تبين لنا أيضا أنه لا توجد هناك وسائل تسمح بالكشف والتنبؤ بذوي صعوبات التعلم داخل المؤسسة التعليمية وهو ما صرح به كل المعلمين،مما يفسر حيرتهم وعجزهم عن التعامل مع هذه الفئة، الشيء الذي يدفعهم إلى تهميش التلميذ الذي يعاني من صعوبة التعلم إلى أن يصل إلى السن القانونية ثم يتم تسريحه من المدرسة

من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية يمكننا أن نستخلص أن في مدارسنا، صعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة تمثل مشكلة مدرسية غير معروفة لدى المعلمين و عملية الكشف عنها مبكرا غير معمول بها في المؤسسات التعليمية الجزائرية حيث لا يتم تحديد تلك الصعوبات إلا بعد تفاقمها الذي يظهر من خلال العجز الواضح و المستمر لهؤلاء التلاميذ في تعلم القراءة والكتابة.ومن هنا جاءت دراستنا الأساسية و التي هدنا من خلالها إلى محاولة الكشف المبكر عن صعوبات القراءة عند تلاميذ السنة أولى ابتدائي من خلال الإجراءات الميدانية التالية:

ثانيا - الدراسة الأساسية:البحث

-1- منهج البحث

للتحقق من الفروض العلمية موضع البحث، اتبعنا المنهج الوصفي لتوافقه مع طبيعة دراستنا و أهدافها.حيث أننا نهتم بالكشف عن العلاقات بين المتغيرات(قصور السيرورات المعرفية و التعرض لصعوبات القراءة مستقبلا) و التعبير كميا عن هذا الارتباط [82].

إن الكشف عن هذه العلاقات تطلب منا القيام بدراسة طولية قصيرة المدى (طوال السنة الدراسية)، حيث قمنا بقياس السيرورات المعرفية(المتغير المستقل) في بداية السنة الدراسية و انتظرنا إلى غاية الثلاثي الثالث لقياس تحصيل التلميذ في مادة القراءة(المتغير التابع)

-2 حدود الدراسة:

أ-الحدود البشرية

* **مجتمع البحث**: لقد سمحت لنا مديرية التربية لولاية عنابة بالعمل في ثلاث مدارس بالمقاطعة الثانية للمدينة، و بالتالي فان مجتمع دراستنا يتكون من تلاميذ السنة أولى ابتدائي المتمدرسين بهذه المؤسسات و يبلغ العدد الكلي لتلاميذ السنة أولى 139 تلميذ و تلميذة.

* **عينة البحث**:هي عينة عشوائية بسيطة، تم اختيارها بطريقة القرعة، حيث مثلت 10% من مجتمع البحث، أي 14 تلميذ وتلميذة.

حسب محك الاستبعاد لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، يجب مراعاة توفر بعض الخصائص في أعضاء العينة، وقد تحصلنا عليها بالاعتماد على أراء وملاحظات المعلمينو الاطلاع على الدفاتر الصحية لهؤلاء التلاميذ(من اجل استبعاد الحالات التي لا تتوفر فيها هذه الشروط)، و سنوضحها في الجدول التالي:

جدول رقم 1: يوضح خصائص عينة البحث

السن	6 سنوات
القسم(الصف)	السنة الأولى
الحالة الذهنية	لا يعانون من تخلف ذهني بسيط أو حاد
الحواس	لا يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية حادة
الحالة الانفعالية و السلوكية	لا يبدون مشكلات انفعالية أو سلوكية حادة
الحالة الاجتماعية الاقتضصادية	ذوي مستوى اجتماعي اقتصادي عادي

ب-

الحدودالزمنية:

لقد استغرقت دراستنا الميدانية الأساسية حوالي 5 أشهر، أي من فيفري 2010 إلى جوان 2010،قسمت إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: في بداية السنة الدراسية،من 2010/02 إلى 2010/03،وهي الفترة التي تم خلالها تطبيق الاختبارات(أدوات البحث) على أفراد العينة.

المرحلة الثانية: في آخر السنة،نهاية شهر ماي 2010، تم تطبيق الاختبار التحصيلي في مادة القراءة.

ج-الحدود المكانية:

لقد تمت الدراسة بوسط بمدينة عنابة، المقاطعة التفتيشية الثانية،و بالضبط بمدارس: بن عميور،العقيد عميروش و مريم سعدان (إيليزا).

-3-أدوات البحث:

بما انه، و لسوء الحظ لا توجد اختبارات نفسية دقيقة معدة للكشف المبكر عن صعوبات القراءة، فقد لجأ الباحثون إلى استخدام بعض أنماط الاختبارات (مقننة و غير مقننة) التي تقيس السيرورات المعرفية ذات العلاقة المباشرة بتعلم القراءة و تحديد القصور فيها ،و من ثم اعتباره مؤشرا يمكن أن يسمح بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة .

لذلك و من أجل قياس متغيرات بحثنا هذا، استخدمنا مجموعة من أدوات القياس تضمنت 04 اختبارات انقسمت إلى:

***اختبارين **مقننين**(معياري المرجع) هما:

- **اختبار تطور الإدراك البصري**(Le développement de la perception visuelle) لماريان فروستيج Marianne Frostig .

- **اختبار مؤشر الذاكرة العاملة** (L'indice de mémoire de travail)و هو اختبار فرعي من سلم وكسلر(David Wechsler) لذكاء الأطفال و المراهقين،الطبعة الرابعة المعدلة.

*اختبارين **غير مقننين**، (محكي المرجع) وهما:

- **اختبار الوعي الفونولوجي**:وقد قمنا بإعداده نظرا لعدم توفر أداة مقننة تقيس هذه الخاصية، لكن في الواقع لا يمكن اعتباره اختبار و إنما هو **أداة** (على شكل تمرين) تقيس مهارة الوعي الفونولوجي.

- **اختبار تحصيلي في القراءة**:و يمثل اختبار التحصيل الدراسي في مادة القراءة للثلاثي الثالث .

و فيما يلي توضيحا لكل من هذه الاختبارات:

3-1-اختبار تطور الإدراك البصري لM.Frosig

*نوعه:اختبار **موضوعي** يقيس **القدرات الخاصة(اختبار العمليات النفسية)** و هو من الاختبارات الأدائية

*مؤلفته: **ماريان فروستيج Marianne Frostig**، أخصائية نفسية صاحبة عيادة لعلاج ذوي صعوبات التعلم و الأطفال المعاقين (ذوي الاحتياجات الخاصة)

*سنة صدوره**:** أول تطبيق للاختبار كان في الولايات المتحدة الأمريكية **سنة 1959**

*العينة المستهدفة**:** الأطفال **من 3 إلى 9 سنوات** و الراشدين الذين يعانون من عطب في الجهاز العصبي

***عدد الطبعات: 04** أحدثها الطبعة **4 في 1966 (تكييف فرنسي)**

***الهدف من الاختبار:**يهدف إلى تقييم السيرورة المعرفية المتمثلة في **الإدراك البصري** و تشخيص نواحي القصور فيها،كما يستخدم في عملية العلاج من خلال تدريب الأطفال ذوي صعوبات القراءة على الإدراك البصري**.**

***مجالات استخدامه:** يعتبر من أهم و أشهر الاختبارات التي تقيس العمليات النفسية التي تتدخل مباشرة في التعلم و تشخيص العجز فيها،استخدم كثيرا في المجال **المدرسي (صعوبات التعلم)** حيث تعد الأبحاث التي أجريت في مجال الإدراك البصري هي نقطة انطلاق الدراسات حول صعوبات التعلم وقد أعدته "فروستيج" وزملائها **للكشف المبكر عن ذوي صعوبات القراءة**

***شكل الاختبار:** يتكون من **كراسة اختبار يطبق** عليها التلميذ ويدون عليها معلومات خاصة بالطفل و يتم **تصحيح** الاختبار على **نفس الكراسة**

***مكونات الاختبار:**يشتمل 57 بند (Item)موزعين على **05 اختبارات فرعية**، تقيس جوانب محددة من الإدراك البصري وهي**:**

- التآزر البصري الحركي:**(**coordination visuo-motrice) يقيس قدرة الطفل على رسم خط مستقيم أو منحني، أو رسم زوايا ذات اتساع مختلف، يتكون من 16 بند

- التمييز شكل أرضية:**(**Discrimination figure-fond) يقيس قدرة الطفل على إدراك أشكال هندسية مختلفة تكون مخبأة داخل أرضيات متفاوتة التعقيد، يتكون من8 بنود

- ثبات الشكل: (Constance de forme) يقيس قدرة الطفل على التعرف على أشكال هندسية معينة كالدوائر، المربعات ،المستطيلات،الأشكال البيضاوية و متوازيات الأضلاع.التي تظهر بأحجام مختلفة و بفروق دقيقة و في وضعيات متباينة، يتكون من 19 بند

- الوضع الفراغي**:** (Position dans l'espace) يهدف إلى قياس قدرة الطفل على تمييز اتجاهات رسومات تخطيطية لأشياء عامة تظهر متسلسلة و في وضعيات مختلفة،يتكون من 8بنود.

- العلاقات المكانية:**(**Relations spatiales**)** ويقيس قدرة الطفل على تحليل نماذج وبنيات بسيطة تحتوي على خطوط مختلفة الطول والزوايا و التي عليه نسخها باستخدام التنقيط، و يتكون من 8بنود.

***كيفية تمرير الاختبار:la passation** يمكن تمرير الاختبار بشكل **فردي أو جماعي**، لكن في حالة التمرير الجماعي يجب أن لا تزيد الجماعة **عن 15 تلميذ.**

***مدة التمرير: التمرير **الفردي** يستغرق بين **30 و40 دقيقة** أما التمرير **الجماعي** يستغرق بين **40 دقيقة و ساعة.**

***كيفية **تصحيح** الاختبار:يقوم الفاحص أو الباحث بتنقيط المفحوص على كل بند على الكراسة وذلك وفق ما خصص له من نقاط ،ثم **يجمع نقاط كل اختبار فرعي** فيتحصل على **درجة خام** يقوم بتحويلها إلى**درجة معيارية**،ثم **يجمع** النقاط المعيارية للاختبارات الفرعية فيحصل على نقطة معيارية للاختبار ككل يحولها بعد ذلك إلى نسبة أو مستوى الإدراك البصري (QP=Le quotient perceptif) حسب جداول المعايير المدونة في دليل الاختبار

وقد حددت Frostig متوسط مستوى الإدراك البصري ب 90 درجة، أي أن التلاميذ الذين يحصلون على درجة أقل من 90 يعانون من قصور في الإدراك البصري، وكلما قلت هذه الدرجة كلما كان العجز في الإدراك البصري كبيرا و العكس صحيح[28، 29، 83].

3-2-**اختبار مؤشر الذاكرة العاملة.** Indice de mémoire de travail (IMT)

***نوعه:**اختبار **فرعي لفظي** من سلسلة الاختبار ات الفرعية المنفصلة **لذكاء** الأطفال و المراهقين **لوكسلر(WISC-R)** و هو اختبار **موضوعي** يقيس القدرة العامة(الذكاء) و **القدرات الخاصة**(القدرات المعرفية) لتلاميذ سن المدرسة.

***مؤلفه:دافيد وكسلري David wechsler** أخصائي علاج نفسي، شارك في حركة القياس النفسي في الولايات المتحدة الأمريكية،حيث قام بتصميم عدة مقاييس منها:اختبار وكسلر لذكاء الراشدين(WAIS) ، ذكاء الأطفال (WISC و WISC-R) و ذكاء أطفال ما قبل المدرسة(WPPSI)

***سنة صدوره:**ظهر الاختبار الفرعي"مؤشر الذاكرة العاملة "في النسخة الثالثة ل WISC، تحت اسم اختبار الانتباه والتركيز، ثم تم تعديله في النسختين الرابعة و الرابعة المعدلة و أطلق عليه اسم "اختبار مؤشر الذاكرة العاملة".

***العينة المستهدفة:**الأطفال و المراهقين **من 6 إلى 15 سنة**

***عدد الطبعات:4**، أحدثها الطبعة **الرابعة المعدّلة 1991(WISC-IV-R)**

***الهدف** من الاختبار الفرعي:يستعمله الأخصائيون النفسانيون لتقييم الذاكرة العاملة من أجل تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم و مشكلات الانتباه.

***مجالات استخدامه:** مجال **علم النفس المدرسي (** الكشف عن ذوي **صعوبات التعلم،ذوي الإعاقات العقلية،الموهوبين والمتفوقين** و أيضا تحديد نقاط ضعف و قوة الأداء الوظيفي المعرفي)

***شكله:** يتكون من **ورقة تمرير(Feuille de passation)** يدون عليها الفاحص أو الباحث إجابات المفحوص

***مكونات الاختبار:**يشتمل على **اختبارين فرعية**، كل واحد منهما يتكون من قسمين يقيسان الذاكرة العاملة وهما:

- المدى الرقمي: Mémoire des chiffres و هو مهمة سمعية تتمثل في تقييم قدرة الطفل على **استرجاع سلسلة من الأرقام** فور سماعها من الفاحص.ويحتوي بدوره على جزأين :

.الاسترجاع**(المباشر) بنفس الترتيب:**على الطفل تكرير بالترتيب الصحيح مجموعة من الأرقام العشوائية يقدمها له الباحث أوالفاحصٍ شفويا،يتكون هذا الاختبار من 08 بنود أو محاولات يتزايد فيها عدد الأرقام التي يطلب من الطفل استرجاعها، حيث يبدأ برقمين مثال2،5 ثم ثلاثة أرقام إلى أن يصل إلى تسعة أرقام.

.الاسترجاع **(العكسي) بالترتيب العكسي:**يقوم الطفل بنفس العملية لكن يجب أن يعيد ذكر الأرقام بالتتابع العكسي.مثال 2،3يسترجعها 3،2.

- سلسلة الأرقام و الحروف:(SLC) Séquence Lettres-Chiffres

يقيس قدرة الطفل على استرجاع سلسلة من الأرقام والحروف مثال (6،ب)،(3،2،ج) تقدم له شفويا من طرف الباحث و على الطفل استرجاع الأرقام حسب الترتيب التصاعدي.و الحروف حسب الترتيب الأبجدي.

***كيفية تمرير** الاختبار**: la passation** يمرر الاختبار بشكل **فردي** حيث يقوم الباحث بذكر على مسامع الطفل سلسلة من الأرقام متزايدة في العدد و على الطفل أن يعيد ذكرها بالترتيب و الأرقام قبل الحروف.

***مدة التمرير:**ليس هناك وقت محدد، يجب على الطفل استرجاعها مباشرة بعد سماعها،و يتوقف الباحث عن تمرير الاختبار عندما يخفق المفحوص مرتين متتاليتين في بند من بنود الاختبار(استرجاع الأرقام أو الحروف التي سمعها)**[68، 69، 84، 85]

***كيفية تصحيح** الاختبار:يقوم الفاحص أو الباحث بتنقيط المفحوص على كل إجابة صحيحة على ورقة التمرير وذلك وفق ما هو مخصص لكل بند،ثم **يجمع نقاط كل اختبار فرعي** فيتحصل على **درجة خام** يقوم بتحويلها إلى **درجة معيارية**،ثم **يجمع** النقاط المعيارية للاختبارات الفرعية فيحصل على نقطة معيارية للاختبار ككل يحولها بعد ذلك إلى مؤشر الذاكرة العاملة (IMT =L'indice de mémoire de travail)حسب جداول المعايير المدونة في دليل الاختبار

وقد حدد وكسلر متوسط مؤشر الذاكرة العاملة ب100 درجة ووضع مستويات تصنف كيفيا الذاكرة العاملة وفقا لهذه الدرجات كالتالي:

درجة مؤشر الذاكرة العاملة(IMT)	المستوى(الوصف)
130 وما فوق	عالي جدا
129-120	عالي
119-110	متوسط قوي
109-90	متوسط
89-80	متوسط ضعيف
79-70	حدي(Limite)
69 وما تحت	ضعيف جدا

جدول رقم (2): يوضح معايير و مستويات مؤشر الذاكرة العاملة[84]

3-3 أداة قياس الوعي الفنولوجي.

.Instrument de mesure de la conscience phonologique

***نوعه**: اختبار لفظي محكي المرجع(غير مقنن) و هو أداة قياس موضوعية تقيس قدرة خاصة

مؤلفه:لا يوجد حسب علمنا اختبار مقنن باللغة العربية يقيس مهارة الوعي الفونولوجي، و كل الأدوات المستخدمة في الدراسات والبحوث في هذا المجال هي من إعداد الباحثين أنفسهم (غير مقننة)، لذلك كان علينا في بحثنا إعداد أداة تقيس هذه العملية المعرفية.

و قد قمنا بذلك بعد اطلاعنا على ما جاء في التراث السيكولوجي حول هذه السيرورة النفسية، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي قامت بتصميم هذا النوع من الأدوات و استندنا عليها لتحديد مفردات أداتنا

لقد وجدنا أن جل الباحثين اجمعوا على أن الوعي الفونولوجي، و هو عملية وراء معرفية(métacognitive) تتمثل في قدرة الطفل على التعامل ومعالجة الوحدات الصوتية، يمكن قياسها من خلال مجموعة من العمليات المعرفية حددها [65] في 05 مهام رئيسية (taches) و التي حتى و إن اختلفت تسميتها من دراسة إلى أخرى فإنها تقيس نفس الخاصية(أي الوعي الفونولوجي)

يمكن للأداة التي تقيس مهارة الوعي الفونولوجي أن تتضمن المهام الخمسة أو البعض منها، و ذلك حسب سن المفحوص و غرض الفاحص من الدراسة و تتمثل هذه المهام في:

-مهمة **التقطيع** (La segmentation) : و تتمثل في تحديد الطفل لعدد الأصوات المكونة.للكلمة

- " **التجميع** أو **الدمج** (La fusion) :يكون الطفل كلمة جديدة من خلال دمج الصوتين الأولين لكلمتين مختلفتين

-" **التمييز**.(La catégorisation): على الطفل تحديد من بين عدد من الكلمات، تلك التي لا تبدأ مثل الأخريات.

-" **الحذف**.(La soustraction)على الطفل حذف الصوت الأول من الكلمة و نطق الباقي.

-"**الإبدال أو التعويض** (La substitution).على الطفل تعويض الصوت الأول للكلمة بصوت آخر ليشكل كلمة جديدة [59،86،87] .

***العينة المستهدفة**:تلاميذ ما قبل المدرسة (الروضة والتحضيري أي 3-4 سنوات)و التلاميذ المتمدرسين سنة أولى والثانية ابتدائي أي 5-6-7 سنوات

***الهدف من** الاختبار.يهدف إلى قياس مهارة الوعي الفونولوجي والمتمثلة في قدرة الطفل على التعامل مع الوحدات الصوتية(Manipulation des unités sonores)،و تشخيص القصور فيها.الذي يمكن أن يشير إلى وجود صعوبة قراءة.

***مجـال اسـتخدامه** يسـتعمل فـي مجـال علـم الـنفس المدرسـي وبالضـبط للكشـف المبكـر عـن صـعوبات القراءة حيث يسمح قياس هذه المهارة بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتمل ظهورها مستقبلا [87، 88]

***مكونـات الاختبـار**:يتكون من 04 اختبارات فرعية كل واحد منها يتضمن 3 بنود تقيس مهمة معينة، فجاءت الاختبارات الفرعية كالتالي:

اختبار ات : التمييز، الحذف، الإبدال، التجميع.

وقد قمنا بإلغاء مهمة التقطيع لأنه حسب العلماء لا يمكن للطفل التمكن منها إلا في السنة الثانية وما فوق أي بعد اكتسابه لمهارة القراءة، وبما أننا نعمل مع تلاميذ السنة الأولى الذين لم يتعلموا بعد القراءة، لم تتضمن أداتناختبار ا فرعيا يقيس هذه العملية[65، 87] .

***كيفية التمرير**يمرر الاختبار فرديا حيث يقر ألفاحص التعليمة الخاصة بكل اختبار فر عي على الطفل و يقدم له مثال ثم يمر إلى البنود الخاصة بالتقييم.

***مدة التمرير:**لا يوجد وقت محدد للاختبار

***كيفية تصحيح**: لقد عمدنا إعطاء درجتين لكل بند من الاختبار الفرعي، و بما أن كل اختبار فرعي يحتوي على 3 بنود،فان الدرجة الخام للاختبار الفرعي تكون 6 درجات.

ثم نجمع الدرجات الفرعية لنحصل على الدرجة الخام الكلية للاختبار أي 24 درجة.

بمـا أن الاختبـار الـذي أعـددناه محكـي المرجـع، كـان علينـا و ذلـك حسـب أدبيـات القيـاس النفسي،تحديد محك للأداة[89] ،و قد اخترنا متوسط الدرجة الخام للاختبار كمحك أي 50% من الدرجة الخام الكلية للاختبار و هو ما يمثل 12 درجة.

و منه فان الطفل الذي يحصل على أقل من 12درجة يكونٍ يعاني من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي و العكس صحيح.

للاعتماد على هذه الأداة في دراستنا، تأكدنا من توفرها على الشروط السيكوميترية.

أ-الشروط السيكومترية لأداة قياس مهارة الوعي الفونولوجي

2-4-1-حساب الثبات

لقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة تطبيق و إعادة تطبيق الاختبار أي حساب معامل الاستقرار عبر الزمن، و كان الأسلوب الإحصائي الموافق لذلك:حساب معامل الارتباط ل K.Pearson [90] وبعد تطبيق الاختبار و إعادة تطبيقه على 50% من عينة الدراسة(07 تلاميذ) تحصلنا على الجدول التالي:

الرقم	درجات الاختبار	درجات إعادة الاختبار
1	14	14
2	8	6
3	10	12
4	12	14
5	12	10
6	10	12
7	12	14
ر=	**0.76**	

جدول رقم 3: يوضح الدرجات المتحصل عليها في التطبيق و إعادة التطبيق لحساب معامل ثبات أداة قياس الوعي الفونولوجي

بعد إجراء العمليات الحسابية،تحصلنا على معامل **الارتباط ر=0.76**، وبما أنها قيمة

موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية ن=12 ، فان الاختبار ثابت بحكم استقراء أداء الأفراد عليه عبر الزمن[68، 89].

2-4-2-حساب صدق الاختبار.

لقد اخترنا لحساب صدق الاختبار،حساب معامل الصدق التمييزي للاختبار ككل،أي المقارنة الطرفية،و من ثم كان الأسلوب الإحصائي الملائم اختبار" ت " لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابين لمجموعتين مستقلتين متساويتين حسب المعادلة التالي:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

حيث أن :

م$_1$ = المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة العليا

م$_2$ = المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الدنيا

ع$_1$ = الانحراف المعياري للمجموعة العليا

ع$_2$= الانحراف المعياري للمجموعة الدنيا

ن= عدد أفراد المجموعة ----------> [89،90]

وبعد العمليات الحسابية تحصلنا على النتائج التالية:

العينة / المتغير	المج العليا		المـــــــج الدنيا		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مستوى الوعي الفنولوجي	15.5	2095	6	205	10.5	0.01

جدول(4):يوضح البيانات الإحصائية الخاصة بحساب قيمة "ت"، لحساب صدق أداة قياس الوعي الفونولوجي

المج العليا : تمثل مجموعة الأفراد الذين تحصلوا علي الدرجات العليا.

المج الدنيا : تمثل مجموعة الأفراد الذين تحصلوا على الدرجات الدنيا

درجة الحرية "ن" =3

قيمة" ت" دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 3(حسب جدول دلالة "ت")[90] وبذلك يكون الاختبار صادق لتمييزه بين مجموعتين مستقلتين ومتساويتين.

د-اختبار القراءة (محكي المرجع) و هو اختبار تحصيلي غير مقنن في مادة القراءة يعده المعلم من أجل تقييم مدى تحقيق التلميذ للأهداف أو المستويات المتوقعة،أي مدى اكتساب التلميذ للمادة الأكاديمية موضوع القياس(القراءة).و من ثم تحديد الصعوبات التي يواجهها فيها[28، 89].

ويعتبر هذا النوع من الاختبارات من أهم أدوات الكشف و تشخيص صعوبات القراء [68] ، و ذلك حسب محك التباعد في تحديد و تشخيص ذوي صعوبات التعلمو الذي يقوم على افتراض أن التلميذ الذي يملك قدرة عقلية عامة(نسبة ذكاء) تمكنه من النجاح في المدرسة لكنه يبدي قصورا أو انحرافا أو تباعدا دالا في تحصيله الأكاديمي (قراءة،كتابة،حساب) يمكن اعتباره من ذوي صعوبات التعلم، أي أن التلميذ الذي مستوى أداءه في مادة القراءة(بالنسبة لدراستنا) اقل من المستوى المتوقع يمكن اعتباره عسير القراءة[17، 73] .

و يتكون الاختبار من مجموعة من البنود التي تقيس قدرة الطفل على التعرف على الكلمات و كذلك مهمة الفهم القرائي. هو اختبار ا جماعيا يخضع له كل تلاميذ الصف.
يصحح الاختبار حسب محك يضعه المعلم وهو 10/10 و بالتالي يكون متوسط الدرجات 10/5.
يصنف المعلم التلميذ وفق هذا المحك إلى:

- التلميذ الذي يحصل على درجة اقل أو تساوي 5 في اختبار القراءة يمكن اعتباره من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

بعد تحضير أدوات جمع البيانات المتمثلة في الاختبارات سالفة الذكر، قمنا بتطبيق مبدئي على عينة صغيرة من التلاميذ قبل الخوض في الدراسة الأساسية، و ذلك من أجل معاينة ما قد يصادفنا من عراقيل و تحديد مدى تجاوب أفراد العينة مع الاختبارات،خاصة و أننا استخدمنا أكثر من أداة وعينة البحث موزعة على أكثر من مدرسة.

4-التطبيق المبدئي:تجريب أدوات البحث على عينة مصغرة

التطبيق المبدئي هو عملية أولية سبقت الدراسة الميدانية الأساسية، الغاية منه هو التأكد من مدى فعالية الاجرءات (La faisabilité) مثل الوقت المناسب لتطبيق الاختبار،مدى تحمل الطفل لوقت التمرير،هل هناك مشكلات إجرائية يمكنها أن تعيق التطبيق؟ من أجل تفادي أي جديد يمكن أن يطرأ على الدراسة الأساسية.

وقد تم التطبيق المبدئي كالتالي:

الحدود البشرية للتطبيق المبدئي

عينة التطبيق المبدئي:تتكون العينة من 4 تلاميذ من الجنسين،يدرسون سنة أولى ابتدائي و يبلغون من العمر ستة سنوات.

اختيارنا العينة بطريقة قصدية،حيث ضمت تلميذ ذو مستوى دراسي جيد ،و ثاني متوسط و ثالث ضعيف ورابع ضعيف جدا و ذلك حسب تقدير المعلمة.

الحدود الزمنية:تم تطبيق الاختبارات على العينة بين شهر جانفي و فيفري للسنة الدراسية 2010/2009.

الحدود المكانية قمنا بالتطبيق المبدئي بمدرسة بن عمير المختلطة بوسط مدينة عنابة

الأدوات المستعملة.استخدمنا في التطبيق المبدئي الاختبارات التي قمنا بعرضها سلفا

نتائج التطبيق المبدئي بعد تمرير الاختبارات لإفراد العينة تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الاسم	نسبة الإدراك البصري	مؤشر الذاكرة العاملة	درجة الوعي الفونولوجي	درجات القراءة
1	62	50	08	2
2	102	106	20	9
3	85	94	14	7
4	63	50	06	5

جدول(5): يوضح نتائج التطبيق المبدئي

من خلال التطبيق المبدئي لاحظنا أن التلاميذ أظهروا نوعا من التخوف من الاختبار في البداية ثم سرعان ما تكيفوا و أبدوا تجاوبهم.رغم ذلك فقد ارتأينا في الدراسة الأساسية إشراك المعلمة في تحضير التلاميذ قبل كل اختبار،كما قمنا بإجراء زيارات لأفراد العينة داخ الصفوف وتحضيرهم قبل تمرير الاختبارات.

أما في ما يخص التوقيت فقد اتضح لنا من خلال التطبيق المبدئي أنه عندما يستمر تمرير الاختبار حتى وقت الراحة(خاصة الاختبار الذي يستغرق تمريره وقت طويل نسبيا) فان التلاميذ يتشتت انتباههم مما يعيق العملية.لذلك أجرينا بعض التعديلات على التوقيت في الدراسة الميدانية الأساسية.

5- أساليب المعالجة الإحصائية:

لقد استخدمنا لمعالجة البيانات المتحصل عليها في دراستنا الأساليب الإحصائية التالية:

5-1 معامل الارتباط. Le coefficient de corrélation

لقد تم استخدام معامل الارتباط الخطي لكارل بيرسون K.Pearson من اجل:

-حساب ثبات أداة قياس مهارة الوعي الفونولوجي، من خلال قياس الارتباط بين درجات أفراد العينة في التطبيقين الأول و الثاني.

- حساب الارتباط بين درجات أفراد العينة على مختلف السيرورات المعرفية محل الدراسة و درجات تحصيلهم في مادة القراءة.

ويتم حساب معامل الارتباط باستعمال القانون التالي: [89]

$$ر = \frac{ن \text{ مج س.ص} - \text{مج س}. \text{ مج ص}}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2] \ [ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث أن :

ر= معامل الارتباط

ن= عدد أفراد العينة

مج س= مجموع درجات أفراد العينة في التطبيق الأول

مج ص= مجموع درجات أفراد العينة في التطبيق الثاني

مج س² =مجموع مربع در جات أفراد العينة في التطبيق الأول.

مج ص² = مجموع مربع درجات أفراد العينة في التطبيق الثاني

مج س.ص = مجموع حاصل ضرب درجات أفراد العينة في التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني [89]

5-2 اختبار"ت" "T" Test

و قد تم استخدامه مرتين:

لحساب صدق أداة قياس مهارة الوعي الفونولوجي،و في هذه الحالة استخدمنا المعادلة الخاصة بمجموعتين متساويتين و مستقلتين (سبق تقديم المعادلة)

للتأكد من دلالة الفروق بين مجموعتي التلاميذ الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا.

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2} \times \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

تم تطبيق القانون الخاص بحالة مجموعتين غير متساويتين------><[90].

حيث أن:

م : يمثل المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى

م$_2$: يمثل المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية

ع$_1$: الانحـ اف المعياري للمجموعة الأولى

ع$_2$: الانحراف المعياري للمجموعة الثانية

ن$_1$: أفراد المجموعة الأولى

ن$_2$: أفراد المجموعة الثانية

ن$_1$ **+ن**$_2$ - $_2$:درجة الحرية ----------<[90]

الفصل الخامس

عرض النتائج و تحليلها

عرض النتائج و تحليلها

1-عرض النتائج

سوف نعرض فيما يلي النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق الاختبارات سالفة الذكر في ضوء الفروض المصاغة في هذا البحث، ثم نقوم بتحليلها كميا عن طريق المعالجة الإحصائية وذلك من حيث:

1- وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

2- وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة و اكتساب القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي مستقبلا.

3- وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارة الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي.

4-وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري و أقرانهم الذين لا يعانون منه.

5-وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون منه.

6-وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي والذين لا يعانون منه.

وذلك من خلال:

أولا:حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات :

1-علاقة الإدراك البصري بتعلم القراءة.

.

الافراد	مستوى الإدراك البصري(QP)	درجات القراءة
1	102	5
2	80	5
3	92	6
4	91	4
5	85	8
6	79	5
7	89	5
8	120	8
9	54	5
10	71	6
11	80	3
12	99	8
13	66	2
14	80	4
ر	**0.538**	

***جدول رقم 6: يمثل معامل الارتباط بين درجات الإدراك البصري(على اختبار تطور الإدراك البصري) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.**

QP = Le quotient perceptif : يمثل نسبة أو مستوى الإدراك البصري.

ر = قيمة معامل الارتباط

بعد المعالجة الإحصائية نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط لبيرسون، ر**=0.53**، و بما أن قيمة معامل الارتباط أكبر من 0.50 يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطية موجبة لكن ليست قوية بين الإدراك البصري و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

2**- علاقة الذاكرة العاملة بتعلم القراءة**

الافراد	مؤشر الذاكرة العاملة(IMT)	درجات القراءة
1	91	5
2	82	5
3	103	6
4	88	4
5	88	8
6	79	5
7	94	5
8	91	8
9	73	5
10	100	6
11	82	3
12	85	8
13	70	2
14	85	4
ر	**0.46**	

***جدول رقم 7: يمثل معامل الارتباط بين درجات مؤشر الذاكرة العاملة (على لاختبار الفرعي لوكسلر) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.**

IMT = Indice de Mémoire de travail ويمثل مؤشر الذاكرة العاملة.

ر **=** معامل الارتباط

بعد المعالجة الإحصائية نلاحظ أن قيمة ر معامل ارتباط بيرسون، ر= **0.46** وهي أقل من **0.50** و بالتالي فان العلاقة غير دالة، وعليه لا يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

3-**علاقة مهارة الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة.**

الأفراد	درجات مهارة الوعي الفنولوجي	درجات القراءة
1	8	5
2	10	5
3	12	6
4	10	4
5	12	8
6	12	5
7	14	5
8	20	8
9	12	5
10	16	6
11	8	3
12	12	8
13	6	2
14	4	4
ر	**0.70**	

***جدول رقم 8 : يمثل معامل الارتباط بين درجات مهارة الوعي الفنولوجي(على الأداة المصممة) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.**

ر =معامل الارتباط

بعد المعالجة الإحصائية نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط بيرسون، ر**=0.77**، و بما أن قيمة معامل الارتباط **أكبر** من **0.50** فان العلاقة دالة إحصائيا وعليه يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و قوية بين مهارة الوعي الفونولوجي و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

ثانيا:حساب الفروق بين مجموعتي التلاميذ الذين يعانون قصور في السيرورات المعرفية و الذين لا يعانون منه في تعرضهم لصعوبات القراءة لاحقا.

1- الفرق في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين مجموعة التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري و المجموعة التي لا تعاني من هذا القصور.

العينة	**14**
عدد التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري	**9**
عدد التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الإدراك البصري	**5**
لانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ ذوي القصور الإدراكي البصري	**2.35**
لانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الإدراك البصري	**1.6**
درجة الحرية	**12**
قيمة "ت" المحسوبة	**1.11-**

جدول رقم 9 : يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ ذوي القصور الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القراءة.

و بالرجوع إلى الجداول الإحصائية (جدول القيم الحرجة لاختبار "ت")، نجد أن قيمة **"ت" المحسوبة (1.52-) اقل من قيمة "ت" المجدولة(2.112)** و**(3.05)** و عليه فإنها ليست لها دلالة إحصائية عند مستويات الدلالة 0.05 أو 0.01 أمام درجة الحرية 12 [90]

و بالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون قصورا في الإدراك البصري (باستخدام اختبار تطور الإدراك البصري لفروستيج) و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا.

2- الفرق في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون منه .

العينة	**14**
عدد التلاميذ الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة	**9**
عدد التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الذاكرة العاملة	**5**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ ذوي القصور في الذاكرة العاملة	**1.90**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الذاكرة العاملة	**1.09**
درجة الحرية	**12**
قيمة "ت" المحسوبة	**1.17-**

جدول رقم 10:يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجمعتي التلاميذ ذوي القصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبة القراءة

و بالرجوع إلى الجداول الإحصائية (جدول القيم الحرجة لاختبار "ت")، نجد أن قيمة "ت" المحسوبة (1.25-) اقل من قيمة "ت" المجدولة (2.11) و(3.05) وعليه فإنها غير دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة 0.05 او 0.01 أمام درجة الحرية 12 [90]

و بالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون قصورا في الذاكرة العاملة (باستخدام الاختبار الفرعي مؤشر الذاكرة العاملة لوكسلر)و الذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا.

3- الفرق في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون من القصور الفونولوجي.

العينة	**14**
عدد التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي	**6**
عدد التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الوعي الفنولوجي	**8**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ ذوي القصور في الذاكرة العاملة	**0.89**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الوعي الفنولوجي	**1.34**
درجة الحرية	**12**
قيمة "ت" المحسوبة	**-2.88**

جدول رقم 11:يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القر اءة.

و بالرجوع إلى الجداول الإحصائية (جدول القيم الحرجة لاختبار "ت")، و بما ان الإشارة السالبة ليست لها معنى فان أن قيمة "ت" المحسوبة (2.88) اكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.11) عند مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه فإنها دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة 0.05 أمام درجة الحرية 12 [90].

و بالتالي يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون قصورا في مهارة الوعي الفونولوجي (باستخدام أداة من إعداد الباحثة) و الذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبات القراءة.

-مناقشة النتائج و تفسيرها في ضوء فرضيات البحث

لقد انصب اهتمامنا في هذا البحث على الكشف المبكر عن صعوبات القراءة من خلال معرفة علاقة السيرورات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري و الذاكرة العاملة و مهارة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، و عن القدرة التنبؤية لهذه السيرورات عن صعوبات القراءة من خلال تحديد الفروق في التعرض لاحقا لصعوبات القراءة بين مجموعتي التلاميذ الذين يعانون من قصور في هذه العمليات المعرفية و الذين لا يعانون منه.

و سنحاول تفسير النتائج التي وقفنا عليها باستخدام المعالجة الإحصائية في ضوء الفرضيات التي تم التطرق إليها في الإطار النظري للبحث.

-الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد علاقة ارتباطيه بين الإدراك البصري و اكتساب القراءة".

و بعد حساب معامل الارتباط و الذي قدر ب**0.53** أي اكبر من 0.50، تبين أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة لكن ليست قوية بين الإدراك البصري(باستخدام اختبار تطور الإدراك البصري لفروستيج) و اكتساب القراءة، و منه فان الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت جزئيا. و قد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه "ماريان فروستيج" في دراستها حول التنبؤ بصعوبات القراءة(نفس قيمة معامل الارتباط)،و يمكن تفسير هذه النتيجة الضعيفة نسبيا مقارنة بالنتائج التي جاءت في دراسات أخرى مثل Symour et Elder 1986,M.Habbib,Vukovic et al,2004 أين كان معامل الارتباط اكبر إلى ربما الأداة المستخدمة، حيث أن و حسب "فروستيج " القيمة التنبؤية للاختبار تقل كلما اقترب الطفل من سن 8 سنوات [83] ، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى النظريات التي لا تؤكد كثيرا على دور الإدراك البصري في تعلم القراءة Masonheimer,Drum,Ehri,1984[17، 49]

-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة العاملة و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

بعد حساب معامل الارتباط الذي قدرت ب **0.46**، وبما أن هذه القيمة اقل من 0.50 فانه لا توجد علاقة بين مستوى الذاكرة العاملة (على اختبار مؤشر الذاكرة العاملة لوكسلر) و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.و علية فان الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق. و جاءت مخالفة لكل الدراسات التي أجريت في هذا المضمار.و التي أكدت النظرية التي تعتبر الذاكرة العاملة سيرورة معرفية أساسية لتعلم القراءة مثل Gilet,Billard et Baddeley Auret,,Swanson,Sachse-lee[15] [20] ويمكن إرجاع هذه النتيجة إما للأداة المستعملة و قدرتها على قياس خاصية الذاكرة العاملة أو لعدد أفراد العينة الذي لم يكن بالحجم الذي يسمح إيجاد العلاقة الارتباطين. و بما الاختبار الفرعي "مؤشر الذاكرة العاملة" لوكسلر

استعمل من طرف العديد من الباحثين و أعطى نتائج ايجابية، فإننا نميل إلى اعتماد السبب الثاني في تفسير النتيجة المتحصل عليها.

-الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك علاقة ارتباطيه بين مهارة الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

بعد حساب معامل الارتباط الذي قدرت ب **0.70** وهي قيمة أكبر من 0.50 يمكن القول انه توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الوعي الفونولوجي (باستعمال أداة قياس من إعداد الباحثة) و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.و علية فان الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت. حيث اتفقت في نتيجتها مع النظريات و الدراسات التي تؤكد علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة، و تذهب إلى ابعد من ذلك حيث تعتبرها عملية و راء معرفية ضرورية لتعلم القراءة نذكر منها Ehri, Stuart et Coltheart, ,Gombert[65،17]

- الفرضية الجزئية الرابعة:

"توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري(باستعمال اختبار تطور الإدراك البصري) و العاديين منهم في تعرضهم لصعوبات القراءة لاحقا"

وبعد حساب قيمة"**ت**" المقدرة ب**(1.52)** و مقارنتها بالقيمة المجدولة تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه، إذن الفرضية الجزئية الرابعة لم تتحقق و بالتالي لا يمكن القول أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يبدون انخفاضا في مستوى الإدراك البصري سوف يظهرون صعوبات قراءة لاحقا،ومنه لا يمكن لهذا المؤشر(قصور الإدراك البصري) الكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. و قد جاءت هذه النتائج مغايرة تماما لما توصلت إليه دراسات أخرى مثل دراسة M Zorman,1999 أوضح فيها علاقة الإدراك البصري بصعوبة تعلم القراءة [18] ويمكن تفسير هذه النتيجة بضعف الارتباط بين المتغيرين حسب ما توصلنا إليه في الفرضية الجزئية الأولى، و الذي لا يسمح بالكشف عن الفروق في

التعرض للقراءة بين أصحاب العجز و العاديين وذلك لأسباب مختلفة كانخفاض القيمة التنبؤية للاختبار أو لعدد أفراد العينة و قد سبق أن تحدثنا عنهما، أو بسبب تقييم المعلمون لمهارة التلميذ القرائية و الذي غالبا ما يكون تقريبي(Approximative).

الفرضية الجزئية الخامسة

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا."

و بعد حساب قيمة"ت" التي قدرت ب**(1.25)** و مقارنتها بالقيمة المجدولة تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون منهن و بالتالي فان الفرضية الجزئية الخامسة لم تتحقق و منه لا يمكن القول أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يبدون انخفاض في مستوى مؤشر الذاكرة العاملة سوف يظهرون صعوبة القراءة لاحقا،إذن لا يمكن لهذه العملية المعرفية أن يكون مؤشرا للكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة لاحقا لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. لقد اختلفت هذه النتائج عما جاء في دراسات كل من Swanson,1993,Swanson&Berninger,1995,Ackerman,1990,Geary et al 2000 [20]

عن علاقة العجز في الذاكرة العاملة بصعوبات التعلم عامة وصعوبة القراءة خاصة.

ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى نفس الأسباب التي ذكرت بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية بالإضافة إلى التقييم التقريبي لتحصيل التلميذ القرائي كما سبق ذكر ذلك.

- الفرضية الجزئية السادسة

" توجد فروق دالة إحصائيا في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفنولوجي و الذين لا يعانون منه.

بعد حساب قيمة"ت" و التي قدرت ب**(2.88)** و مقارنتها بالقيمة المجدولة تبين انه توجد فروق دالة في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون منه. إذن الفرضية الجزئية السادسة قد تحققت و بالتالي يمكن القول أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يبدون عجزا في مهارة الوعي الفونولوجي سوف

يظهرون صعوبة القراءة لاحقا،مما يسمح لهذه السيرورة المعرفية أن تكون مؤشرا للكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. و قد جاءت هذه النتائج موافقة لما أكدته النظريات و الدراسات الطولية العديدة عن علاقة الوعي الفونولوجي بصعوبة تعلم القراءة مثل Gombert,1995،و Stanovitch,Cunningham et Cramer,1984 الذين تتبعوا49 طفلا (قبل تعلم القراءة)إلى السنة أولى ابتدائي و توصلوا إلى أن قصور الوعي الفنولوجي يمثل أحسن منبئ (مؤشر) لصعوبات القراءة مستقبلا.و كذلك أعمال Casalis et al,2004.

ما يمكن استخلاصه من تحليل و مناقشة النتائج المعروضة أعلاه أن الفرضية العامة الأولى و التي تنص على وجود علاقة بين السيرورات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري، الذاكرة العامة، والوعي الفونولوجي، بتعلم القراءة قد تحققت جزئيا، حيث تبينت علاقة كل من الإدراك البصري و الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة ولم تتضح علاقة الذاكرة العاملة بهذه الأخيرة.

أما في ما يخص الفرضية العامة الثانية و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية (سالفة الذكر)والذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا،فقد تحققت أيضا بصفة جزئية، حيث لم تتبين الفروق إلا بالنسبة لمهارة الوعي الفونولوجي.و يمكن تفسير هذه النتيجة بما تذهب إليه التوجهات الحديثة في مجال صعوبات تعلم القراءة و التي تؤكد كلها على القيمة التنبؤية لمهارة الوعي الفونولوجي بالنسبة للكشف المبكر عن صعوبات القراءة و اعتبارها أهم و أفضل المؤشرات التي يمكنها أن تنبؤنا في مرحلة مبكرة عن احتمال تعرض الأطفال الذين يعانون من قصور فيها إلى صعوبات القراءة مستقبلا.

الفصل الخامس

عرض النتائج و تحليلها

عرض النتائج و تحليلها

1- عرض النتائج

سوف نعرض فيما يلي النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق الاختبارات سالفة الذكر في ضوء الفروض المصاغة في هذا البحث، ثم نقوم بتحليلها كميا عن طريق المعالجة الإحصائية وذلك من حيث:

1- وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

2- وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة و اكتساب القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي مستقبلا.

3- وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارة الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي.

4-وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري و أقرانهم الذين لا يعانون منه.

5-وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون منه.

6-وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي والذين لا يعانون منه.

وذلك من خلال:

أولا:حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات :

1-علاقة الإدراك البصري بتعلم القراءة.

.

الافراد	مستوى الإدراك البصري(QP)	درجات القراءة
1	102	5
2	80	5
3	92	6
4	91	4
5	85	8
6	79	5
7	89	5
8	120	8
9	54	5
10	71	6
11	80	3
12	99	8
13	66	2
14	80	4
ر	**0.538**	

***جدول رقم 6: يمثل معامل الارتباط بين درجات الإدراك البصري(على اختبار تطور الإدراك البصري) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.**

QP = Le quotient perceptif : يمثل نسبة أو مستوى الإدراك البصري.

ر = قيمة معامل الارتباط

بعد المعالجة الإحصائية نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط لبيرسون، ر**=0.53**، و بما أن قيمة معامل الارتباط أكبر من 0.50 يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطية موجبة لكن ليست قوية بين الإدراك البصري و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

2**-علاقة الذاكرة العاملة بتعلم القراءة**

الافراد	مؤشر الذاكرة العاملة(IMT)	درجات القراءة
1	91	5
2	82	5
3	103	6
4	88	4
5	88	8
6	79	5
7	94	5
8	91	8
9	73	5
10	100	6
11	82	3
12	85	8
13	70	2
14	85	4
ر	**0.46**	

***جدول رقم 7: يمثل معامل الارتباط بين درجات مؤشر الذاكرة العاملة (على لاختبار الفرعي لوكسلر) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.**

IMT = Indice de Mémoire de travail ويمثل مؤشر الذاكرة العاملة.

ر **=** معامل الارتباط

بعد المعالجة الإحصائية نلاحظ أن قيمة ر معامل ارتباط بيرسون، ر= **0.46** وهي أقل من **0.50** و بالتالي فان العلاقة غير دالة، وعليه لا يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

3-**علاقة مهارة الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة.**

الأفراد	درجات مهارة الوعي الفنولوجي	درجات القراءة
1	8	5
2	10	5
3	12	6
4	10	4
5	12	8
6	12	5
7	14	5
8	20	8
9	12	5
10	16	6
11	8	3
12	12	8
13	6	2
14	4	4
ر	**0.70**	

***جدول رقم 8 : يمثل معامل الارتباط بين درجات مهارة الوعي الفنولوجي(على الأداة المصممة) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.**

ر =معامل الارتباط

بعد المعالجة الإحصائية نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط بيرسون، ر**=0.77**، و بما أن قيمة معامل الارتباط **أكبر** من **0.50** فان العلاقة دالة إحصائيا وعليه يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و قوية بين مهارة الوعي الفونولوجي و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

ثانيا:حساب الفروق بين مجموعتي التلاميذ الذين يعانون قصور في السيرورات المعرفية و الذين لا يعانون منه في تعرضهم لصعوبات القراءة لاحقا.

1- الفرق في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين مجموعة التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري و المجموعة التي لا تعاني من هذا القصور.

العينة	**14**
عدد التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري	**9**
عدد التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الإدراك البصري	**5**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ ذوي القصور الإدراكي البصري	**2.35**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الإدراك البصري	**1.6**
درجة الحرية	**12**
قيمة "ت" المحسوبة	**1.11-**

جدول رقم 9 : يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ ذوي القصور الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القراءة.

و بالرجوع إلى الجداول الإحصائية (جدول القيم الحرجة لاختبار "ت")، نجد أن قيمة **"ت" المحسوبة (1.52-) اقل من قيمة "ت" المجدولة(2.112)** و**(3.05)** و عليه فإنها ليست لها دلالة إحصائية عند مستويات الدلالة 0.05 أو 0.01 أمام درجة الحرية 12 [90]

و بالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون قصورا في الإدراك البصري (باستخدام اختبار تطور الإدراك البصري لفروستيج) و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا.

2- الفرق في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون منه .

العينة	**14**
عدد التلاميذ الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة	**9**
عدد التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الذاكرة العاملة	**5**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ ذوي القصور في الذاكرة العاملة	**1.90**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الذاكرة العاملة	**1.09**
درجة الحرية	**12**
قيمة "ت" المحسوبة	**1.17-**

جدول رقم 10:يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجمعتي التلاميذ ذوي القصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبة القراءة

و بالرجوع إلى الجداول الإحصائية (جدول القيم الحرجة لاختبار "ت")، نجد أن قيمة "ت" المحسوبة (1.25-) اقل من قيمة "ت" المجدولة (2.11) و(3.05) وعليه فإنها غير دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة 0.05 او 0.01 أمام درجة الحرية 12 [90]

و بالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون قصورا في الذاكرة العاملة (باستخدام الاختبار الفرعي مؤشر الذاكرة العاملة لوكسلر)و الذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا.

3- الفرق في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون من القصور الفونولوجي.

العينة	**14**
عدد التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي	**6**
عدد التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الوعي الفنولوجي	**8**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ ذوي القصور في الذاكرة العاملة	**0.89**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الوعي الفنولوجي	**1.34**
درجة الحرية	**12**
قيمة "ت" المحسوبة	**-2.88**

جدول رقم 11:يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القراءة.

و بالرجوع إلى الجداول الإحصائية (جدول القيم الحرجة لاختبار "ت")، و بما ان الإشارة السالبة ليست لها معنى فان أن قيمة "ت" المحسوبة (2.88) اكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.11) عند مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه فإنها دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة 0.05 أمام درجة الحرية 12 [90].

و بالتالي يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون قصورا في مهارة الوعي الفونولوجي (باستخدام أداة من إعداد الباحثة) و الذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبات القراءة.

-مناقشة النتائج و تفسيرها في ضوء فرضيات البحث

لقد انصب اهتمامنا في هذا البحث على الكشف المبكر عن صعوبات القراءة من خلال معرفة علاقة السيرورات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري و الذاكرة العاملة و مهارة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، و عن القدرة التنبؤية لهذه السيرورات عن صعوبات القراءة من خلال تحديد الفروق في التعرض لاحقا لصعوبات القراءة بين مجموعتي التلاميذ الذين يعانون من قصور في هذه العمليات المعرفية و الذين لا يعانون منه.

و سنحاول تفسير النتائج التي وقفنا عليها باستخدام المعالجة الإحصائية في ضوء الفرضيات التي تم التطرق إليها في الإطار النظري للبحث.

-الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد علاقة ارتباطيه بين الإدراك البصري و اكتساب القراءة".

و بعد حساب معامل الارتباط و الذي قدر ب**0.53** أي اكبر من 0.50، تبين أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة لكن ليست قوية بين الإدراك البصري(باستخدام اختبار تطور الإدراك البصري لفروستيج)و اكتساب القراءة، و منه فان الفرضية الجز ئية الأولى قد تحققت جزئيا. و قد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه "ماريان فروستيج"في دراستها حول التنبؤ بصعوبات القراءة(نفس قيمة معامل الارتباط)،و يمكن تفسير هذه النتيجة الضعيفة نسبيا مقارنة بالنتائج التي جاءت في دراسات أخرى مثل Symour et Elder 1986,M.Habbib,Vukovic et al,2004 أين كان معامل الارتباط اكبر إلى ربما الأداة المستخدمة، حيث أن و حسب "فروستيج " القيمة التنبؤية للاختبار تقل كلما اقترب الطفل من سن 8 سنوات [83] ، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى النظريات التي لا تؤكد كثيرا على دور الإدراك البصري في تعلم القراءة Masonheimer,Drum,Ehri,1984[17، 49]

-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة العاملة و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

بعد حساب معامل الارتباط الذي قدرت ب **0.46**، وبما أن هذه القيمة اقل من 0.50 فانه لا توجد علاقة بين مستوى الذاكرة العاملة (على اختبار مؤشر الذاكرة العاملة لوكسلر) و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.و علية فان الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق. و جاءت مخالفة لكل الدراسات التي أجريت في هذا المضمار.و التي أكدت النظرية التي تعتبر الذاكرة العاملة سيرورة معرفية أساسية لتعلم القراءة مثل Gilet,Billard et Baddeley Auret,,Swanson,Sachse-lee[15] [20] ويمكن إرجاع هذه النتيجة إما للأداة المستعملة و قدرتها على قياس خاصية الذاكرة العاملة أو لعدد أفراد العينة الذي لم يكن بالحجم الذي يسمح إيجاد العلاقة الارتباطين. و بما الاختبار الفرعي "مؤشر الذاكرة العاملة" لوكسلر

استعمل من طرف العديد من الباحثين و أعطى نتائج ايجابية، فإننا نميل إلى اعتماد السبب الثاني في تفسير النتيجة المتحصل عليها.

-الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك علاقة ارتباطيه بين مهارة الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

بعد حساب معامل الارتباط الذي قدرت ب **0.70** وهي قيمة أكبر من 0.50 يمكن القول انه توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الوعي الفونولوجي (باستعمال أداة قياس من إعداد الباحثة) و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.و علية فان الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت. حيث اتفقت في نتيجتها مع النظريات و الدراسات التي تؤكد علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة، و تذهب إلى ابعد من ذلك حيث تعتبرها عملية و راء معرفية ضرورية لتعلم القراءة نذكر منها Ehri, Stuart et Coltheart, ,Gombert[65،17]

- الفرضية الجزئية الرابعة:

"توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري(باستعمال اختبار تطور الإدراك البصري) و العاديين منهم في تعرضهم لصعوبات القراءة لاحقا"

وبعد حساب قيمة"**ت**" المقدرة ب**(1.52)** و مقارنتها بالقيمة المجدولة تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه، إذن الفرضية الجزئية الرابعة لم تتحقق و بالتالي لا يمكن القول أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يبدون انخفاضا في مستوى الإدراك البصري سوف يظهرون صعوبات قراءة لاحقا،ومنه لا يمكن لهذا المؤشر(قصور الإدراك البصري) الكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. و قد جاءت هذه النتائج مغايرة تماما لما توصلت إليه دراسات أخرى مثل دراسة M Zorman,1999 أوضح فيها علاقة الإدراك البصري بصعوبة تعلم القراءة [18] ويمكن تفسير هذه النتيجة بضعف الارتباط بين المتغيرين حسب ما توصلنا إليه في الفرضية الجزئية الأولى، و الذي لا يسمح بالكشف عن الفروق في

التعرض للقراءة بين أصحاب العجز و العاديين وذلك لأسباب مختلفة كانخفاض القيمة التنبؤية للاختبار أو لعدد أفراد العينة و قد سبق أن تحدثنا عنهما، أو بسبب تقييم المعلمون لمهارة التلميذ القرائية و الذي غالبا ما يكون تقريبي(Approximative).

الفرضية الجزئية الخامسة

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا."

و بعد حساب قيمة"ت" التي قدرت ب**(1.25)** و مقارنتها بالقيمة المجدولة تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون منهن و بالتالي فان الفرضية الجزئية الخامسة لم تتحقق و منه لا يمكن القول أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يبدون انخفاض في مستوى مؤشر الذاكرة العاملة سوف يظهرون صعوبة القراءة لاحقا،إذن لا يمكن لهذه العملية المعرفية أن يكون مؤشرا للكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة لاحقا لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. لقد اختلفت هذه النتائج عما جاء في دراسات كل من Swanson,1993,Swanson&Berninger,1995,Ackerman,1990,Geary et al 2000 [20]

عن علاقة العجز في الذاكرة العاملة بصعوبات التعلم عامة وصعوبة القراءة خاصة.

ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى نفس الأسباب التي ذكرت بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية بالإضافة إلى التقييم التقريبي لتحصيل التلميذ القرائي كما سبق ذكر ذلك.

- الفرضية الجزئية السادسة

" توجد فروق دالة إحصائيا في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفنولوجي و الذين لا يعانون منه.

بعد حساب قيمة"ت" و التي قدرت ب**(2.88)** و مقارنتها بالقيمة المجدولة تبين انه توجد فروق دالة في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون منه. إذن الفرضية الجزئية السادسة قد تحققت و بالتالي يمكن القول أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يبدون عجزا في مهارة الوعي الفونولوجي سوف

يظهرون صعوبة القراءة لاحقا،مما يسمح لهذه السيرورة المعرفية أن تكون مؤشرا للكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. و قد جاءت هذه النتائج موافقة لما أكدته النظريات و الدراسات الطولية العديدة عن علاقة الوعي الفونولوجي بصعوبة تعلم القراءة مثل Gombert,1995،و Stanovitch,Cunningham et Cramer,1984 الذين تتبعوا49 طفلا (قبل تعلم القراءة)إلى السنة أولى ابتدائي و توصلوا إلى أن قصور الوعي الفنولوجي يمثل أحسن منبئ (مؤشر) لصعوبات القراءة مستقبلا.و كذلك أعمال Casalis et al,2004.

ما يمكن استخلاصه من تحليل و مناقشة النتائج المعروضة أعلاه أن الفرضية العامة الأولى و التي تنص على وجود علاقة بين السيرورات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري، الذاكرة العامة، والوعي الفونولوجي، بتعلم القراءة قد تحققت جزئيا، حيث تبينت علاقة كل من الإدراك البصري و الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة ولم تتضح علاقة الذاكرة العاملة بهذه الأخيرة.

أما في ما يخص الفرضية العامة الثانية و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية (سالفة الذكر)والذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا،فقد تحققت أيضا بصفة جزئية، حيث لم تتبين الفروق إلا بالنسبة لمهارة الوعي الفونولوجي.و يمكن تفسير هذه النتيجة بما تذهب إليه التوجهات الحديثة في مجال صعوبات تعلم القراءة و التي تؤكد كلها على القيمة التنبؤية لمهارة الوعي الفونولوجي بالنسبة للكشف المبكر عن صعوبات القراءة و اعتبارها أهم و أفضل المؤشرات التي يمكنها أن تنبؤنا في مرحلة مبكرة عن احتمال تعرض الأطفال الذين يعانون من قصور فيها إلى صعوبات القراءة مستقبلا.

خاتمة:

لقد حظيت مسألة صعوبات القراءة بالعديد من الأبحاث التي حاولت تسليط الضوء على المشكلة بكل أبعادها، تشخيصها و علاجها.وفي الآونة الأخيرة ذهب العلماء إلى أبعد من ذلك حيث ركزوا دراساتهم على البحث في سبل الوقاية منها من خلال الكشف المبكر عنها و توفير فرص التدخل المبكر. فظهرت عدة طرق تهدف إلى تحقيق هذا الغرض، من بينها تلك التي تعتمد على تحديد القصور في السيرورات المعرفية المتعلقة بالقراءة في مرحلة مبكرة من اجل التنبؤ بالعجز القرائي.فمن خلال النتائج التي تحصلنا عليها في دراستنا يمكن القول أن مهارة الوعي الفونولوجي تمثل أكثر السيرورات المعرفية قدرة على التنبؤ بصعوبات القراءة،و يمكنها ان تسمح بالكشف المبكر عن التلاميذ المعرضين لهذه المشكلة.

لكن رغم هذه النتيجة، تبقى عملية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة حسب اعتقادنا تتطلب تضافر جهود كل الأشخاص المعنيين بالتلميذ و تعلمه، سواء الأسرة أو المدرسة أو الوحدات الصحية.و بما أن هذا العمل التنسيقي يبدوا ناذرا في المدارس الجزائرية إن لم يكن منعدما، حسب ما لمسناه في الميدان خلال دراستنا، فإننا نرى أن هذا الموضوع يحتاج إلى دراسات أخرى أكثر توسعا و تعمقا تهتم بطرق الكشف المبكر مثل تهيئة المعلم لأن يكون عنصرا فاعلا في هذه العملية من خلال تكوينه تكوينا خاصا في مجال الطفل و خصوصياته النفسية و المعرفية،و لما لا البحث في كيفية إعداد مشروعا وطنيا تربويا لتعميم إجراء الكشف المبكر بطريقة نظامية(systématique) في جميع المؤسسات التربوية.

ملخص الدراسة

الهدف من دراستنا هذه هو البحث في إمكانية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي كإجراء تربوي وقائي ،و ذلك من خلال تحديد، في مرحلة مبكرة، قصور لسيرورات المعرفية التي يبدوا أنها تعيق تعلم القراءة، و التي تتمثل في الإدراك البصري،الذاكرة العاملة،و مهارة الوعي الفونولوجي. و من ثم اعتبارها مؤشرات تسمح بالتنبؤ باحتمال ظهور صعوبات القراءة لاحقا.

لبلوغ هذا المسعى صغنا فرضيات بحثنا كالتالي:

الفرضية الرئيسية رقم1

توجد علاقة **ارتباطيه** بين السيرورات المعرفية **(الإدراك البصري، الذاكرة العاملة، الوعي الفونولوجي)** و **تعلم القراءة** لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

الفرضية الرئيسية رقم 2

وجود **فروق ذات دلالة إحصائية** في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية سالفة الذكر و الذين لا يعانون منه.

لقد أجريت دراستنا على **14 تلميذ و تلميذة** تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين130 تلميذ وتلميذة يدرسون بالسنة الأولى ابتدائي بثلاث مؤسسات تعليمية مختلفة بوسط مدينة عنابة وهي على التوالي بن عميور، العقيد عميروش و مريم سعدان "اليزا".

من أجل قياس هذه السيرورات، استعنا خلال الإجراءات التطبيقية للبحث بمجموعة من الأدوات تمثلت في:

*- اختبار تطور الإدراك البصري ل"مريان فروستيج" لقياس متغير مستوى الإدراك البصري للتلميذ.

*- اختبار مؤشر الذاكرة العاملة و المتمثل في الاختبار الفرعي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (النسخة الرابعة معدلة) من اجل قياس متغير مستوى الذاكرة العاملة للطفل.

*- أداة قياس الوعي الفونولوجي و قد قمنا بإعدادها بغية قياس متغير مستوى الوعي الفونولوجي للتلميذ (مستوحاة من أداة سبق حساب صدقها)

*- اختبار التحصيل الدراسي في مادة القراءة في نهاية السنة الدراسية (يقوم به المعلم)

*-المعالجة الإحصائية للبيانات باستعمال أسلوبين هما:

معامل الارتباط لبيرسون و اختبار "ت"

نتائج الدراسة :

جاءت النتائج الأولية لهذه الدراسة لتبين ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية بين الإدراك البصري و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، و قد تحققت هذه الفرضية جزئيا.

-لا توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

و بالتالي فان الفرضية الجزية الثانية لم تتحقق.

-توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.و قد تحققت هذه الفرضية بدرجة كبيرة.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي والذين لا يعانون منه، بينما لم تكن هذه الفروق دالة إحصائيا بالنسبة لقصور الإدراك البصري و قصور الذاكرة العاملة

يشير تحليل النتائج المتحصل عليها في دراستنا إلى أن السيرورات المعرفية موضوع البحث لا ترتبط بنفس القوة بتعلم القراءة، و لا تتميز كلها بنفس القدرة التنبؤية. و يبدوا أن من بين تلك السيرورات فقط مهارة الوعي الفونولوجي يمكن اعتبارها أفضل مؤشر يكشف مبكرا عن صعوبات القراءة لاحقا.

Résumé de l'étude.

L'objectif de la recherche et de permettre de comprendre, dans une perspective préventive, la possibilité d'un **dépistage précoce des difficultés d'apprentissage de la lecture** chez les élèves de première année primaire. Il s'agit de déterminer précocement **les déficits des processus cognitifs et métacognitifs**, à savoir la **perception visuelle**, la **mémoire de travail** et la **conscience phonologique** qui semblent faire obstacle à l'apprentissage de la lecture et pouvoir mettre en évidence leurs capacité prédictive.

A cet effet, nos hypothèses s'expriment comme suit :

Hypothèse principale n°1

Il existe un lien de corrélation entre les processus cognitifs (**perception visuelle, mémoire de travail et conscience phonologique**) et **l'acquisition de la lecture** chez les élèves de première année primaire.

Hypothèse principale n°2

Il existe des différences significatives dans l'apparition (ultérieurement) **des difficultés d'apprentissage de la lecture** entre les élèves de première année primaire qui **souffrent** d'un **déficit** au niveau des **processus cognitifs** précédemment évoqués et ceux qui **n'en souffrent pas**.

Notre étude a porté sur un échantillon de **14 élèves** de première année primaire, choisit par **voie aléatoire** d'une population de 139 élèves scolarisés dans trois établissements différents (Ben amiour, Amirouche, Meriem Saadane).

Pour tester ces processus, nous avons utilisé les instruments suivants :

*-Le test de **développement de la perception visuelle** de M.Frostig.

*-Le test de l'indice de mémoire de travail (subtest du WISC-IV révisé).

*-Un instrument mesurant la conscience phonologique (élaboré en s'inspirant de test préalablement validé).

*-Test d'évaluation scolaire du niveau de lecture (utilisé par l'enseignant).

*-Pour l'analyse statistique des résultats, nous avons utilisé l'équation du coefficient de corrélation de K.Pearson et le "T" test.

Résultats :

Les résultats préliminaires de cette étude montrent :

1- Une faible corrélation entre la perception visuelle et l'apprentissage de la lecture chez l'élève testé.

2-Absence de corrélation entre la mémoire de travail et l'apprentissage de la lecture chez l'élève testé

3- Une forte corrélation entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture chez l'élève testé

4- Des **différences significatives** dans l'apparition (ultérieurement) des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves testés, entre ceux qui souffrent d'un **déficit** au niveau de la **conscience phonologique** et ceux qui n'en souffrent pas. Par contre elles sont **non significatives** dans le cas des **déficits** de la **perception visuelle** et de la **mémoire de travail.**

Conclusion :

L'analyse de ces résultats indique que les processus cognitifs étudiés dans notre recherche ne s'impliquent pas de la même façon dans l'acquisition de la lecture, et n'ont pas tous une capacité prédictive des difficultés d'apprentissage de la lecture. La conscience phonologique semble être le processus le plus prédictif.

Ce dernier peut permettre un dépistage précoce des difficultés d'apprentissage et répond de ce fait à l'objectif de notre étude.

المراجع

المراجع :

الكتب:

1- محمد جاسم محمد،نظريات التعلم،ط1،دار الثقافة،2004

2- مجدي احمد و محمد عبد الله،علم النفس التربوي:بين النظرية و التطبيق،دار المعرفة الجامية،2003

3- هوجيت كاغلار،علم النفس المدرسي،تعريب فؤاد شاهين،دار عويدات،لبنان،1999

4- عبد الله زاهي الرشدان،في اقتصاديات التعليم،دار وائل،عمان،الأردن،2005

5 - Cohen.E,the economics of éducation,Massachussets,Balling publishing company,1979

7- Habbib.M,Aspects étiologiques des dyslexies ,Masson,Paris,2002

9- نبيل عبد الفتاح حافظ،صعوبات التعلم والتعليم العلاجي،ط1،مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000

12- Delahaie.M, l'évolution du langage chez l'enfant : de la difficulté au trouble,Inpes,2004

13- سيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم (تاريخها،مفهومها،تشخيصها،علاجها)، ط1،دار الفكر العربي،القاهرة،2000.

14- تيسير مفلح كوافحة،صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة،ط1،دار المسيرة ، عمان،الأردن،2003

16 - Gombert.J,le développement des capacité métalinguistique,paris, puf,1990

17- Senger-charolles.L,.Colé.P,lecture et dyslexie,Approche cognitive, Dunod,Paris,2006

22- عمر محمد خطاب،مقاييس في صعوبات التعلم،ط1،مكتبة المجتمع العربي،عمان،الأردن،.2006

23- Cheminal.R,Brun.V,les dyslexies: aspect cliniques,Masson,Paris,2002

24- راضي الوقفي،صعوبات التعلم(النظري و التطبيقي)،ط1،كلية الأميرة ثروت،عمان الأردن،2003

25- محمد عوض الله سالم و مجدي محمد الشحات و أحمد حسن عاشور،صعوبات التعلم:التشخيص و العلاج،ط2،دار الفكر،عمان،الأردن،2003

26- جمال الخطيب و منى الحديدي، التدخل المبكر:التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن، 2004

27- فتحي السيد عبد الرحيم، سيكولوجية الأطفال غير العاديين،الجزء2،ط2،دار القلم الكويت،1982

28- جمال مثقال ومصطفى القاسم، صعوبات التعلم، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن، 2000

29- زيدان احمد السرطاوي و كمال سيسالم،المعاقون أكاديميا وسلوكيا،مكتبة الصفحات الذهبية،الرياض،1992.

31- Plaza M, Les dyslexies de développement:Types et soustypes,Masson,Paris,2000

32- نبيل عبد الهادي وعمر نصر الله وسمير شقير،بطء التعلم وصعوباته،ط1،دار وائل،عمان الأردن،2000

35- Lussier.F,.Flessus.J,neuropsychologie de l'enfant,troubles développementaux et d'apprentissage,Dunod,Paris,2005

38- محمد على كامل،سيكلوجية الفئات الخاصة،كلية التربية،جامعة طنطا،1996

39- محمد عبد الرحيم عدس،صعوبات التعلم، ط1،دار الفكر،عمان،2000

40- قحطان أحمد الظاهر، مدخل إلى التربية الخاصة، ط1،دار وائل،عمان الأردن،2005

18-محمد عبد الرحيم عدس،صعوبات التعلم، ط1،دار الفكر،عمان،2000.

41- Goupil.G, Lusignan.G, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire,Gaaetain morin'1999

42- محمد جهاد جمل، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، 2005.

43- نايفة قطامي،علم النفس المدرسي،ط2،دار الشروق،عمان،الأردن،1999

45- هدى.عبد الله،الحاج،عبد اله.العشاوي،اطفالنا و صعوبات التعلم،الكتاب الاول،

دارالشجرة،دمشق،سوريا،2004

46- Van Grunderbeek.N, Difficultés de lecture, diagnostique et piste d'intervention,Gaetan Morgan,1994

47- منى إبراهيم اللبودي،صعوبات القراءة والكتابة:تشخيصها واستراتيجيات علاجها،ط1،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،2005

49- سيد عبد الحميد سليمان السيد ،الديسلكسيا:رؤية نفس-عصبية،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة،2006

50- Echenne.B,La génétique dans la dyslexie, Masson,Paris,2002

51- أني ديمون،إجابات على أسئلتكم:الدسلكسيا(اضطرابات اللغة في الأطفال)،ترجمة إيناس صادق ولميس الراعي،المجلس الأعلى للثقافة،القاهرة،2006

53- Bonnelle .M,la dyslexie en médecine de l'enfant,Marseille,Sodal,2002

54- Delahaie.M,contribution a l'approche cognitive de la lecture,MGEN,2007

55- Bentolila.A,Observatoire nationale de la lecture,France,2002 .

56- Siegler.R,Enfant et raisonnement,Deboeck Universite,2001.

58- Sant.C,La rééducation de l'enfant dyslexique,Masson,Paris,2002

60- امتثال.زين الدين.الطفيلي،علم النفس المعرفي،وصف و دراسة الهندسة المعرفية و الوظائف العقلية،دار المنهل،بيروت،لبنان،.2007

61- Lieury.A,psychologie cognitive, Dunod,Paris,2004

62- Manning.L,la neuropsychologie clinique,approche cognitive,Armand colin.2005

63- Neves. R ,psychologie cognitive,Armand colin,Paris,1999

64- Gombert J-E,Colé p (2000).Activités métalinguistiques,lecture et illetrisme.in M Kail et M.Fayol(eds),l'acquisition du langage:le langage au delà de 3 ans(vol 2,pp117-150)Paris:PUF

65- Lecocq.P,Apprentissage de la lecture et dyslexie,Mardaga,Bruxelles,1991

66- سامي محمد ملحم،صعوبات التعلم،ط1،دار المسيرة،عمان الأردن،2003

67- Crepin.C,Davin.S,Bilan et évaluation de l'enfant dyslexique, Masson,Paris,2002

68- ديفيدل وودريش،القياس النفسي للأطفال،ترجمة كريمان بدير،ط1،عالم الكتب،القاهرة،2005.

72- محمد الزياد،الصعوبة التعلمية في الطفولة المبكرة:الكشف والتدخل المبكرين،الكرمة،2004.

77- Verber.F, Ringard. J-C, Plan d'action pour les enfants atteints d'un troubles spécifique du langage, Masson,Paris,2002

78- Davy.C-Obertin, La place du service de santé dans le prise en charge des enfants dyslexique,Masson,paris,2002

82- صالح بن حمد العسّاف،المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية،ط1،مكتبة العبيكان،الرياض،1995

83- Frostig.M,manuel du test du Développement de la perception visuelle,Ecpa,1973.

84- WechslerD,manuel d'administation et de cotation,ecpa,2005.

89- صلاح الدين محمود علام،الاختبارات و المقاييس التربوية و النفسية،ط1،دار الفكر،2006

90- محمود السيد أبو النيل، الإحصاء النفسي و الاجتماعي و التربوي،ط5،دار النهضة العربية،بيروت،لبنان،1987

المجلات و الجرائد:

6- مها عبد الله سليمان،أثر برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض ،السعودية،2006.

10- Laplante.L, L'Association québécoise des troubles de l'apprentissage,2007

-11 Le journal de Montréal,Troubles de l'apprentissage,13/9/2007 2007,consulté le 23/12/2008

-15 Approche cognitive des difficultés d'apprentissage de la langue écrite,Rvue,Psychologie et éducation,n°44,pp.71-90,2001

-18 Billard.C,Labrev.Free.fr/publication/depistage-AFP,2001,consulté le24/03/2009

-19 Learning Disabilities Association of Ontario (LDAO),l'initiative de promotion de l'intervention précoce(IPIP),partenariat entre l'AOTA et le ministère de l'éducation de l'Ontario,2008,consulté le 3/4/2009

-20 عادل محمد عبد الله محمد،بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي القصور المهارات قبل المعرفية،2006

-21 محمد.يوسف. القطامي،الجمعية الكويتية للدسلكسيا،consulté le 23/5/2009

-33 Maisonneuve.H et al,Test de lecture et dépistage d'élevés en difficulté,revue,correspo,vol 12,n1,sept 2006,consulté le23/12/2008

-36 المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد28، المجلد 10، 2000، ص25

-37 مجلة علم النفس، عدد29، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994، ص26-30

-48 Delahaie.M,.Pointeau.S,.Tichet.J, Vol.5 ,Dyslexie et Dysphasie, Réadaptation,revue,N486,2002,pp43-46

-52 Diffirentiation of instruction, Peper preseted by E.Rossido,2006 consulté le4/11/2009

-57 J.E.Gombert,interview réalisée pour le site bien lire .education.fr,mise en ligne novembre 2008,consulté le 7/5/2010

Harrisson.A.G,Recommended best practices for early identification -69
and diagnosis of children with specific learning disabilities in Ontario, Candian journal of school psychology,Sage,Vol20,N1/2m2005

Bisaillon.J.M,1er colloque international de didactique cognitive,2005 -70

-73 مصطفى فتحي.الزيات، القيمة التنبؤية لتحديد و تشخيص صعوبات:بين التحليل الكمي و نماذج التحليل الكيفي، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم الرياض،2006

, www.aqetaoutaouais.qc.ca 2007 consulter,28/05/2009 -74

Lenormand .MT,Laboratoire de la neuropsychopathologie du langage et de la cognition,INSERM -75

CSPO, Le conseil scolaire public de l'est de l'Ontario,le dépistage précoce et continue,2004,consulté le24/3/2009 -76

Brunet.J.P, la prévention des difficultés d'apprentissage,texte tiré la huitième conférence Latino-américaine de l'éducation spécialisée,1999,Cuba,consulté le28/5/2009 -79

Breton.N, comité Québécois pour les jeunes en difficulté de comportement,le dépistage précoce des problemes émergeants de comportement,2 congrés biennal du C.Q.J.D.C,Québec, 2008 -80

-81 فتحي.الزيات،صعوبات التعلم:أهمية الكشف المبكر ،محاضرة،أطفال الخليج،2007

Jambaqué,Chmura.S,Revue Epilepsie,N18(numéro spécial), pp.1-6,2006 -85

Cadieux.C.Bourdrault.P,Revue des sciences de l'éducation,vol 29,n3,2003,pp 545-564. -86

Stanké.B, Vaillant.G,24éme congrès international de -87

l'AQETA,1999

88- Saint-L'Aurant et al,Elaboration et validation d'un instrument de mesure de la conscience phonologique,Canadian spychology,1999 consulté le18/12/2008

المعاجم:

30- المنجد الإعدادي،ط5،دار المشرق،بيروت،لبنان،1982

34- عبد الحميد سيد الشخص وعبد الغفار عبد الحكيم الدماطي،قاموس التربية الخاصة و تأهيل غير العاديين،ط1، 1992.

71- Dictionnaire,nobilis,2005

وثائق رسمية

8- دليل المعلم لاستكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها،وزارة التربية الوطنية،المديرية الفرعية للتعليم المتخصص،2004،ص.4.

44- Alberta éducation,les difficultés d'apprentissage,la direction de l'éducation Française.

مواقع الانترنيت:

Sites consultés :

1-www.apedys.com

2-www.coridys.asso.fr

3-www.aideeleves.net

4-www.bienlire.education.fr

5-www.planete-alfas.net

6-www.cafepedagogique.net

7-www.tdah.be

8-www.idac-taac.ca

9-www.adoq.ca

10-www.aqeta.qc.ca

11-www.gulfkids.com

الملاحق

لحق رقم (01)

دليل المقابلة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية.

<u>يانات عامة</u>

لاسم: الجنس: الخبرة: المدرسة: الصف:

لأسئلة:

1-هل يوجد من بين تلاميذك من لا يساير زملائه من حيث اكتسابه للمعارف المدرسية؟:
لسلوك الذي يدل على ذلك .؟

2-كيف يمكنك التعرف عليه(le repérage ؟

3-حسب رأيك ما هي خصائص هؤلاء التلاميذ؟ من حيث:

سلوك القراءة.

" الكتابة.

" الحساب.

" الوظيفة اللغوية.

4-هل لديكم وسائل تسمح لكم بالتعرف على هذه الحالات؟

5-هل ظروف العملية التعليمية تسمح بذلك؟

6-عندما يتم التعرف على التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم ,كيف يكون تصرفك إزاء هذه الوضعية ،أو كيف تتعامل مع هذا التلميذ؟

7-ماهية علاقة كل من:-المؤسسة أي الإدارة.

-الأولياء.

-الصحة المدرسية أي وحدة الكشف والمتابعة.بهذه الحالات.

8-كيف يتم انتقال التلميذ الذي يعاني من صعوبة التعلم إلى السنة التالية بما أن تحصيله يكون متدني؟

9-هل خبرتك الطويلة في التعليم تسمح لك بالتعرف على التلاميذ الذين يمكن إن تواجههم صعوبات تعلم مستقبلا؟

ملحق رقم (02):

اختبار تطور الإدراك البصري:

يتمثل هذا الملحق في كراسة الاختبار ،و نظرا لكبر حجمها (34 صفحة)، أرفقنا بالمذكر نسخة من الكراسة.

ملحق رقم (03):

اختبار الذاكرة العاملة:

يتمثل الملحق(3)في نسخة من ورقة تمرير الاختبار.

ملحق رقم (04)

أداة قياس مهارة الوعي الفونولوجي

الاسم: **السن:** **المدرسة:**

اللقب: **الصف:** **تاريخ إجراء الاختبار:**

المهام المقاسة:

-التمييز أو التصنيف la catégorisation

التعليمة:سوف أقول لك 04 كلمات، و أنت سوف تذكر لي أي هذه الكلمات تنتهي بصوت(حرف) مختلف.

إجابة: صحيحة خاطئة

مثال:

أرنب -قلم -أرز -أسد.(تعطى الإجابة الصحيحة)

التمرين:

***نخل -نمر -موز نخل.**

***سلّة -سرير -فناء -سماء**

***هناء -هدية -هاتف -سماء.**

2 -الحذف la soustraction

التعليمة:سوف أقول لك كلمة،و أنت سوف تعيدها دون أن تنطق الصوت الأول.

مثال:أسماء .(تعطى الإجابة الصحيحة)

التمرين:

***دينار.**

***سماء**

***ضباب.**

3-الإبدال:la substitution

التعليمة:سوف أقول لك كلمة، تبدّل الصوت الأول للكلمة بصوت آخر ثم انطقها

مثال: دار.(تعطى الإجابة الصحيحة)

التمرين:

***علم.**

***حارس.**

***فيل.**

4-التجميع:la fusion

التعليمة:سوف أقول لك كلمتين،اجمع الصوت الأول للكلمة الأولى مع الصوت الأول للكلمة الثانية ثم كون منهما كلمة جديدة.

مثال:سافر-ميلاد.

التمرين:

***خاصم-فرح**

***بابا-تعب**

***فيناء-لعبة**

الفصل الخامس

عرض النتائج و تحليلها

عرض النتائج و تحليلها

1-عرض النتائج

سوف نعرض فيما يلي النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق الاختبارات سالفة الذكر في ضوء الفروض المصاغة في هذا البحث، ثم نقوم بتحليلها كميا عن طريق المعالجة الإحصائية وذلك من حيث:

1- وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

2- وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة و اكتساب القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي مستقبلا.

3- وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارة الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي.

4-وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري و أقرانهم الذين لا يعانون منه.

5-وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون منه.

6-وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي والذين لا يعانون منه.

وذلك من خلال:

أولا:حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات :

1-علاقة الإدراك البصري بتعلم القراءة.

.

الافراد	مستوى الإدراك البصري(QP)	درجات القراءة
1	102	5
2	80	5
3	92	6
4	91	4
5	85	8
6	79	5
7	89	5
8	120	8
9	54	5
10	71	6
11	80	3
12	99	8
13	66	2
14	80	4
ر	**0.538**	

***جدول رقم 6: يمثل معامل الارتباط بين درجات الإدراك البصري(على اختبار تطور الإدراك البصري) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.**

QP = Le quotient perceptif : يمثل نسبة أو مستوى الإدراك البصري.

ر = قيمة معامل الارتباط

بعد المعالجة الإحصائية نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط لبيرسون، ر=**0.53**، و بما أن قيمة معامل الارتباط أكبر من 0.50 يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطية موجبة لكن ليست قوية بين الإدراك البصري و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

2-**علاقة الذاكرة العاملة بتعلم القراءة**

الافراد	مؤشر الذاكرة العاملة(IMT)	درجات القراءة
1	91	5
2	82	5
3	103	6
4	88	4
5	88	8
6	79	5
7	94	5
8	91	8
9	73	5
10	100	6
11	82	3
12	85	8
13	70	2
14	85	4
ر	**0.46**	

***جدول رقم 7: يمثل معامل الارتباط بين درجات مؤشر الذاكرة العاملة (على لاختبار الفرعي لوكسلر) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.**

IMT = Indice de Mémoire de travail ويمثل مؤشر الذاكرة العاملة.

ر = معامل الارتباط

بعد المعالجة الإحصائية نلاحظ أن قيمة ر معامل ارتباط بيرسون، ر= **0.46** وهي أقل من **0.50** و بالتالي فان العلاقة غير دالة، وعليه لا يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

3-علاقة مهارة الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة.

الافراد	درجات مهارة الوعي الفنولوجي	درجات القراءة
1	8	5
2	10	5
3	12	6
4	10	4
5	12	8
6	12	5
7	14	5
8	20	8
9	12	5
10	16	6
11	8	3
12	12	8
13	6	2
14	4	4
ر	**0.70**	

***جدول رقم 8 : يمثل معامل الارتباط بين درجات مهارة الوعي الفنولوجي(على الأداة المصممة) و درجات القراءة لأفراد عينة البحث.**

ر =معامل الارتباط

بعد المعالجة الإحصائية نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط بيرسون، ر=**0.77**، و بما أن قيمة معامل الارتباط **أكبر** من **0.50** فان العلاقة دالة إحصائيا وعليه يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و قوية بين مهارة الوعي الفونولوجي و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

ثانيا :حساب الفروق بين مجموعتي التلاميذ الذين يعانون قصور في السيرورات المعرفية و الذين لا يعانون منه في تعرضهم لصعوبات القراءة لاحقا.

1- الفرق في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين مجموعة التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري و المجموعة التي لا تعاني من هذا القصور.

العينة	**14**
عدد التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري	**9**
عدد التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الإدراك البصري	**5**
الالانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ ذوي القصور الإدراكي البصري	**2.35**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الإدراك البصري	**1.6**
درجة الحرية	**12**
قيمة "ت" المحسوبة	**-1.11**

جدول رقم 9 : يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ ذوي القصور الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القراءة.

و بالرجوع إلى الجداول الإحصائية (جدول القيم الحرجة لاختبار "ت")، نجد أن قيمة "**ت**" **المحسوبة (1.52-) اقل من قيمة "ت" المجدولة(2.112)** و**(3.05)** و عليه فإنها ليست لها دلالة إحصائية عند مستويات الدلالة 0.05 أو 0.01 أمام درجة الحرية 12 [90]

و بالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون قصورا في الإدراك البصري (باستخدام اختبار تطور الإدراك البصري لفروستيج) و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا.

2- الفرق في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون منه .

العينة	**14**
عدد التلاميذ الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة	**9**
عدد التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الذاكرة العاملة	**5**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ ذوي القصور في الذاكرة العاملة	**1.90**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الذاكرة العاملة	**1.09**
درجة الحرية	**12**
قيمة "ت" المحسوبة	**-1.17**

جدول رقم 10:يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجمعتي التلاميذ ذوي القصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبة القراءة

و بالرجوع إلى الجداول الإحصائية (جدول القيم الحرجة لاختبار "ت")، نجد أن قيمة "ت" المحسوبة (1.25-) اقل من قيمة "ت" المجدولة (2.11) و(3.05) وعليه فإنها غير دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة 0.05 او 0.01 أمام درجة الحرية 12 [90]

و بالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون قصورا في الذاكرة العاملة (باستخدام الاختبار الفرعي مؤشر الذاكرة العاملة لوكسلر)و الذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا.

3- الفرق في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون من القصور الفونولوجي.

العينة	**14**
عدد التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي	**6**
عدد التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الوعي الفنولوجي	**8**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ ذوي القصور في الذاكرة العاملة	**0.89**
الانحراف المعياري للقراءة لدى التلاميذ الذين لا يعانون من قصور في الوعي الفنولوجي	**1.34**
درجة الحرية	**12**
قيمة "ت" المحسوبة	**2.88 -**

جدول رقم 11:يمثل الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القراءة.

و بالرجوع إلى الجداول الإحصائية (جدول القيم الحرجة لاختبار "ت")، و بما ان الإشارة السالبة ليست لها معنى فان أن قيمة "ت" المحسوبة (2.88) اكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.11) عند مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه فإنها دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة 0.05 أمام درجة الحرية 12 [90].

و بالتالي يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون قصورا في مهارة الوعي الفونولوجي (باستخدام أداة من إعداد الباحثة) و الذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبات القراءة.

-مناقشة النتائج و تفسيرها في ضوء فرضيات البحث

لقد انصب اهتمامنا في هذا البحث على الكشف المبكر عن صعوبات القراءة من خلال معرفة علاقة السيرورات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري و الذاكرة العاملة و مهارة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، و عن القدرة التنبؤية لهذه السيرورات عن صعوبات القراءة من خلال تحديد الفروق في التعرض لاحقا لصعوبات القراءة بين مجموعتي التلاميذ الذين يعانون من قصور في هذه العمليات المعرفية و الذين لا يعانون منه.

و سنحاول تفسير النتائج التي وقفنا عليها باستخدام المعالجة الإحصائية في ضوء الفرضيات التي تم التطرق إليها في الإطار النظري للبحث.

-الفرضية الجزئية الأولى:

"**توجد علاقة ارتباطيه بين الإدراك البصري و اكتساب القراءة**".

و بعد حساب معامل الارتباط و الذي قدر ب **0.53** أي اكبر من 0.50، تبين أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة لكن ليست قوية بين الإدراك البصري(باستخدام اختبار تطور الإدراك البصري لفروستيج) و اكتساب القراءة، و منه فان الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت جزئيا. و قد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه "ماريان فروستيج" في دراستها حول التنبؤ بصعوبات القراءة(نفس قيمة معامل الارتباط)،و يمكن تفسير هذه النتيجة الضعيفة نسبيا مقارنة بالنتائج التي جاءت في دراسات أخرى مثل M.Habbib,Vukovic et al,2004 1986 Symour, et Elder أين كان معامل الارتباط اكبر إلى ربما الأداة المستخدمة، حيث أن و حسب "فروستيج " القيمة التنبؤية للاختبار تقل كلما اقترب الطفل من سن 8 سنوات [83] ، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى النظريات التي لا تؤكد كثيرا على دور الإدراك البصري في تعلم القراءة Masonheimer,Drum,Ehri,1984 [17، 49]

-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة العاملة و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

بعد حساب معامل الارتباط الذي قدرت ب **0.46**، وبما أن هذه القيمة اقل من 0.50 فانه لا توجد علاقة بين مستوى الذاكرة العاملة (على اختبار مؤشر الذاكرة العاملة لوكسلر) و اكتساب

القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.و علية فان الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق. و جاءت مخالفة لكل الدراسات التي أجريت في هذا المضمار.و التي أكدت النظرية التي تعتبر الذاكرة العاملة سيرورة معرفية أساسية لتعلم القراءة مثل Gilet,Billard et Auret,,Swanson,Sachse-lee Baddeley [15] ويمكن إرجاع هذه النتيجة إما [20] للأداة المستعملة و قدرتها على قياس خاصية الذاكرة العاملة أو لعدد أفراد العينة الذي لم يكن بالحجم الذي يسمح إيجاد العلاقة الارتباطين. و بما الاختبار الفرعي "مؤشر الذاكرة العاملة" لوكسلر استعمل من طرف العديد من الباحثين و أعطى نتائج ايجابية، فإننا نميل إلى اعتماد السبب الثاني في تفسير النتيجة المتحصل عليها.

-الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك علاقة ارتباطيه بين مهارة الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

بعد حساب معامل الارتباط الذي قدرت ب **0.70** وهي قيمة أكبر من 0.50 يمكن القول انه توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الوعي الفونولوجي (باستعمال أداة قياس من إعداد الباحثة) و اكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.و علية فان الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت. حيث اتفقت في نتيجتها مع النظريات و الدراسات التي تؤكد علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة، و تذهب إلى ابعد من ذلك حيث تعتبرها عملية و راء معرفية ضرورية لتعلم القراءة نذكر منها Ehri, Stuart et Coltheart, ,Gombert [65،17]

- الفرضية الجزئية الرابعة:

"توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري(باستعمال اختبار تطور الإدراك البصري) و العاديين منهم في تعرضهم لصعوبات القراءة لاحقا"

وبعد حساب قيمة"**ت**" المقدرة ب(**1.52**) و مقارنتها بالقيمة المجدولة تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه، إذن الفرضية الجزئية الرابعة لم تتحقق و بالتالي لا يمكن القول أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يبدون انخفاضا في مستوى الإدراك البصري سوف يظهرون صعوبات قراءة لاحقا،ومنه لا يمكن لهذا المؤشر(قصور الإدراك البصري)

الكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. و قد جاءت هذه النتائج مغايرة تماما لما توصلت إليه دراسات أخرى مثل دراسة Zorman,1999 M أوضح فيها علاقة الإدراك البصري بصعوبة تعلم القراءة [18] ويمكن تفسير هذه النتيجة بضعف الارتباط بين المتغيرين حسب ما توصلنا إليه في الفرضية الجزئية الأولى، و الذي لا يسمح بالكشف عن الفروق في التعرض للقراءة بين أصحاب العجز و العاديين وذلك لأسباب مختلفة كانخفاض القيمة التنبؤية للاختبار أو لعدد أفراد العينة و قد سبق أن تحدثنا عنهما، أو بسبب تقييم المعلمون لمهارة التلميذ القرائية و الذي غالبا ما يكون تقريبي(Approximative).

الفرضية الجزئية الخامسة

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري و الذين لا يعانون منه في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا."

و بعد حساب قيمة"ت" التي قدرت ب**(1.25)** و مقارنتها بالقيمة المجدولة تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و الذين لا يعانون منهن و بالتالي فان الفرضية الجزئية الخامسة لم تتحقق و منه لا يمكن القول أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يبدون انخفاض في مستوى مؤشر الذاكرة العاملة سوف يظهرون صعوبة القراءة لاحقا،إذن لا يمكن لهذه العملية المعرفية أن يكون مؤشرا للكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة لاحقا لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. لقد اختلفت هذه النتائج عما جاء في دراسات كل من

Swanson,1993,Swanson&Berninger,1995,Ackerman,1990

Geary et al 2000[20]

عن علاقة العجز في الذاكرة العاملة بصعوبات التعلم عامة وصعوبة القراءة خاصة.

ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى نفس الأسباب التي ذكرت بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية بالإضافة إلى التقييم التقريبي لتحصيل التلميذ القرائي كما سبق ذكر ذلك.

- الفرضية الجزئية السادسة

" توجد فروق دالة إحصائيا في التعرض لصعوبة القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفنولوجي و الذين لا يعانون منه.

بعد حساب قيمة"ت" و التي قدرت ب(**2.88**) و مقارنتها بالقيمة المجدولة تبين انه توجد فروق دالة في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون منه. إذن الفرضية الجزئية السادسة قد تحققت و بالتالي يمكن القول أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يبدون عجزا في مهارة الوعي الفونولوجي سوف يظهرون صعوبة القراءة لاحقا،مما يسمح لهذه السيرورة المعرفية أن تكون مؤشرا للكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. و قد جاءت هذه النتائج موافقة لما أكدته النظريات و الدراسات الطولية العديدة عن علاقة الوعي الفونولوجي بصعوبة تعلم القراءة مثل Gombert,1995،و Stanovitch,Cunningham et Cramer,1984 الذين تتبعوا 49 طفلا (قبل تعلم القراءة)إلى السنة أولى ابتدائي و توصلوا إلى أن قصور الوعي الفنولوجي يمثل أحسن منبئ (مؤشر) لصعوبات القراءة مستقبلا.و كذلك أعمال Casalis et al,2004.

ما يمكن استخلاصه من تحليل و مناقشة النتائج المعروضة أعلاه أن الفرضية العامة الأولى و التي تنص على وجود علاقة بين السيرورات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري، الذاكرة العامة، والوعي الفونولوجي، بتعلم القراءة قد تحققت جزئيا، حيث تبينت علاقة كل من الإدراك البصري و الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة ولم تتضح علاقة الذاكرة العاملة بهذه الأخيرة.

أما في ما يخص الفرضية العامة الثانية و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية (سالفة الذكر)والذين لا يعانون من هذا القصور في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا،فقد تحققت أيضا بصفة جزئية، حيث لم تتبين الفروق إلا بالنسبة لمهارة الوعي الفونولوجي.و يمكن تفسير هذه النتيجة بما تذهب إليه التوجهات الحديثة في مجال صعوبات تعلم القراءة و التي تؤكد كلها على القيمة التنبؤية لمهارة الوعي الفونولوجي بالنسبة للكشف المبكر عن صعوبات القراءة و اعتبارها أهم و أفضل المؤشرات التي يمكنها أن تنبؤنا في مرحلة مبكرة عن احتمال تعرض الأطفال الذين يعانون من قصور فيها إلى صعوبات القراءة مستقبلا.

خاتمة:

لقد حظيت مسألة صعوبات القراءة بالعديد من الأبحاث التي حاولت تسليط الضوء على المشكلة بكل أبعادها، تشخيصها و علاجها.وفي الآونة الأخيرة ذهب العلماء إلى أبعد من ذلك حيث ركزوا دراساتهم على البحث في سبل الوقاية منها من خلال الكشف المبكر عنها و توفير فرص التدخل المبكر. فظهرت عدة طرق تهدف إلى تحقيق هذا الغرض، من بينها تلك التي تعتمد على تحديد القصور في السيرورات المعرفية المتعلقة بالقراءة في مرحلة مبكرة من اجل التنبؤ بالعجز القرائي.فمن خلال النتائج التي تحصلنا عليها في دراستنا يمكن القول أن مهارة الوعي الفونولوجي تمثل أكثر السيرورات المعرفية قدرة على التنبؤ بصعوبات القراءة،و يمكنها ان تسمح بالكشف المبكر عن التلاميذ المعرضين لهذه المشكلة.

لكن رغم هذه النتيجة، تبقى عملية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة حسب اعتقادنا تتطلب تضافر جهود كل الأشخاص المعنيين بالتلميذ و تعلمه، سواء الأسرة أو المدرسة أو الوحدات الصحية.و بما أن هذا العمل التنسيقي يبدوا ناذرا في المدارس الجزائرية إن لم يكن منعدما، حسب ما لمسناه في الميدان خلال دراستنا، فإننا نرى أن هذا الموضوع يحتاج إلى دراسات أخرى أكثر توسعا و تعمقا تهتم بطرق الكشف المبكر مثل تهيئة المعلم لأن يكون عنصرا فاعلا في هذه العملية من خلال تكوينه تكوينا خاصا في مجال الطفل و خصوصياته النفسية و المعرفية،و لما لا البحث في كيفية إعداد مشروعا وطنيا تربويا لتعميم إجراء الكشف المبكر بطريقة نظامية(systématique) في جميع المؤسسات التربوية.

ملخص الدراسة

الهدف من دراستنا هذه هو البحث في إمكانية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي كإجراء تربوي وقائي ،و ذلك من خلال تحديد، في مرحلة مبكرة، قصور السيرورات المعرفية التي يبدوا أنها تعيق تعلم القراءة، و التي تتمثل في الإدراك البصري،الذاكرة العاملة،و مهارة الوعي الفونولوجي. و من ثم اعتبارها مؤشرات تسمح بالتنبؤ باحتمال ظهور صعوبات القراءة لاحقا.

لبلوغ هذا المسعى صغنا فرضيات بحثنا كالتالي:

الفرضية الرئيسية رقم 1

توجد علاقة **ارتباطيه** بين السيرورات المعرفية **(الإدراك البصري، الذاكرة العاملة، الوعي الفونولوجي)** و **تعلم القراءة** لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

الفرضية الرئيسية رقم 2

وجود **فروق ذات دلالة إحصائية** في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية سالفة الذكر و الذين لا يعانون منه.

لقد أجريت دراستنا على **14 تلميذ و تلميذة** تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين 130 تلميذ وتلميذة يدرسون بالسنة الأولى ابتدائي بثلاث مؤسسات تعليمية مختلفة بوسط مدينة عنابة وهي على التوالي بن عميور، العقيد عميروش و مريم سعدان "اليزا".

من أجل قياس هذه السيرورات، استعنا خلال الإجراءات التطبيقية للبحث بمجموعة من الأدوات تمثلت في:

*- اختبار تطور الإدراك البصري ل"مريان فروستيج" لقياس متغير مستوى الإدراك البصري للتلميذ.

*- اختبار مؤشر الذاكرة العاملة و المتمثل في الاختبار الفرعي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (النسخة الرابعة معدلة) من اجل قياس متغير مستوى الذاكرة العاملة للطفل.

*– أداة قياس الوعي الفونولوجي و قد قمنا بإعدادها بغية قياس متغير مستوى الوعي الفونولوجي للتلميذ (مستوحاة من أداة سبق حساب صدقها)

*– اختبار التحصيل الدراسي في مادة القراءة في نهاية السنة الدراسية (يقوم به المعلم)

*–المعالجة الإحصائية للبيانات باستعمال أسلوبين هما:

معامل الارتباط لبيرسون و اختبار "ت"

نتائج الدراسة :

جاءت النتائج الأولية لهذه الدراسة لتبين ما يلي:

– توجد علاقة ارتباطية بين الإدراك البصري و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، و قد تحققت هذه الفرضية جزئيا.

–لا توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. و بالتالي فان الفرضية الجزية الثانية لم تتحقق.

–توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.و قد تحققت هذه الفرضية بدرجة كبيرة.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي والذين لا يعانون منه، بينما لم تكن هذه الفروق دالة إحصائيا بالنسبة لقصور الإدراك البصري و قصور الذاكرة العاملة

يشير تحليل النتائج المتحصل عليها في دراستنا إلى أن السيرورات المعرفية موضوع البحث لا ترتبط بنفس القوة بتعلم القراءة، و لا تتميز كلها بنفس القدرة التنبؤية. و يبدوا أن من بين تلك السيرورات فقط مهارة الوعي الفونولوجي يمكن اعتبارها أفضل مؤشر يكشف مبكرا عن صعوبات القراءة لاحقا.

.Résumé de l'étude

L'objectif de la recherche et de permettre de comprendre, dans une perspective préventive, la possibilité d'un **dépistage précoce des difficultés d'apprentissage de la lecture** chez les élèves de première année primaire. Il s'agit de déterminer précocement **les déficits des processus cognitifs et métacognitifs**, à savoir la **perception visuelle**, la **mémoire de travail** et la **conscience phonologique** qui semblent faire obstacle à l'apprentissage de la lecture et pouvoir mettre en évidence leurs .capacité prédictive

: A cet effet, nos hypothèses s'expriment comme suit

Hypothèse principale n°1

Il existe un lien de corrélation entre les processus cognitifs (**perception visuelle, mémoire de travail et conscience phonologique**) et .**l'acquisition de la lecture** chez les élèves de première année primaire

Hypothèse principale n°2

Il existe des différences significatives dans l'apparition (ultérieurement) **des difficultés d'apprentissage de la lecture** entre les élèves de première année primaire qui **souffrent** d'un **déficit** au niveau des **processus cognitifs** précédemment évoqués et ceux qui **n'en souffrent pas**.

Notre étude a porté sur un échantillon de **14 élèves** de première année primaire, choisit par **voie aléatoire** d'une population de 139 élèves scolarisés dans trois établissements différents (Ben amiour, Amirouche, Meriem Saadane).

Pour tester ces processus, nous avons utilisé les instruments suivants :

*-Le test de **développement de la perception visuelle** de M.Frostig.

*-Le test de l'indice de mémoire de travail (subtest du WISC-IV révisé).

*-Un instrument mesurant la conscience phonologique (élaboré en s'inspirant de test préalablement validé).

*-Test d'évaluation scolaire du niveau de lecture (utilisé par l'enseignant).

*-Pour l'analyse statistique des résultats, nous avons utilisé l'équation du coefficient de corrélation de K.Pearson et le "T" test.

: Résultats

: Les résultats préliminaires de cette étude montrent

Une faible corrélation entre la perception visuelle et l'apprentissage de -1 .la lecture chez l'élève testé

Absence de corrélation entre la mémoire de travail et l'apprentissage de-2 la lecture chez l'élève testé

Une forte corrélation entre la conscience phonologique et -3 l'apprentissage de la lecture chez l'élève testé

Des **différences significatives** dans l'apparition (ultérieurement) des -4 difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves testés, entre ceux qui souffrent d'un **déficit** au niveau de la **conscience phonologique** et ceux qui n'en souffrent pas. Par contre elles sont **non significatives** dans le **.**cas des **déficits** de la **perception visuelle** et de la **mémoire de travail**

: Conclusion

L'analyse de ces résultats indique que les processus cognitifs étudiés dans notre recherche ne s'impliquent pas de la même façon dans l'acquisition de la lecture, et n'ont pas tous une capacité prédictive des difficultés d'apprentissage de la lecture. La conscience phonologique semble être le .processus le plus prédictif

Ce dernier peut permettre un dépistage précoce des difficultés .d'apprentissage et répond de ce fait à l'objectif de notre étude

المراجع

المراجع :

الكتب:

1- محمد جاسم محمد،نظريات التعلم،ط 1،دار الثقافة،2004

2- مجدي احمد و محمد عبد الله،علم النفس التربوي:بين النظرية و التطبيق،دار المعرفة الجامية،2003

3- هوجيت كاغلار،علم النفس المدرسي،تعريب فؤاد شاهين،دار عويدات،لبنان،1999

4- عبد الله زاهي الرشدان،في اقتصاديات التعليم،دار وائل،عمان،الأردن،2005

5 - Cohen.E,the economics of éducation,Massachussets,Balling publishing company,1979

7- Habbib.M,Aspects étiologiques des dyslexies ,Masson,Paris,2002

9- نبيل عبد الفتاح حافظ،صعوبات التعلم والتعليم العلاجي،ط 1،مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000

12- Delahaie.M, l'évolution du langage chez l'enfant : de la difficulté au trouble,Inpes,2004

13- سيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم (تاريخها،مفهومها،تشخيصها،علاجها)، ط 1،دار الفكر العربي،القاهرة،2000.

14- تيسير مفلح كوافحة،صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة،ط 1،دار المسوة ، عمان،الأردن،2003

16- Gombert.J,le développement des capacité métalinguistique,paris, puf,1990

17- Senger-charolles.L,.Colé.P,lecture et dyslexie,Approche cognitive, Dunod,Paris,2006

22- عمر محمد خطاب،مقاييس في صعوبات التعلم،ط 1،مكتبة المجتمع العربي،عمان،الأردن،2006.

23- Cheminal.R,Brun.V,les dyslexies: aspect cliniques,Masson,Paris,2002

24- راضي الوقفي،صعوبات التعلم(النظري و التطبيقي)،ط 1،كلية الأميرة ثروت،عمان الأردن،2003

25- محمد عوض الله سالم و مجدي محمد الشحات و أحمد حسن عاشور،صعوبات التعلم:التشخيص و العلاج،ط 2،دار الفكر،عمان،الأردن،2003

26- جمال الخطيب و منى الحديدي، التدخل المبكر:التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، ط 2، دار الفكر، عمان، الأردن، 2004

27- فتحي السيد عبد الرحيم، سيكولوجية الأطفال غير العاديين،الجزء 2،ط 2،دار القلم الكويت،1982

28- جمال مثقال ومصطفى القاسم، صعوبات التعلم، ط 1، دار صفاء، عمان، الأردن، 2000

29- زيدان احمد السرطاوي و كمال سيسالم،المعاقون أكاديميا وسلوكيا،مكتبة الصفحات الذهبية،الرياض،1992.

31- Plaza M, Les dyslexies de développement:Types et soustypes,Masson,Paris,2000

32- نبيل عبد الهادي وعمر نصر الله وسمير شقير،بطء التعلم وصعوباته،ط 1،دار وائل،عمان الأردن،2000

35- Lussier.F,.Flessus.J,neuropsychologie de l'enfant,troubles développementaux et d'apprentissage,Dunod,Paris,2005

38- محمد على كامل،سيكلوجية الفئات الخاصة،كلية التربية،جامعة طنطا،1996

39- محمد عبد الرحيم عدس،صعوبات التعلم، ط 1،دار الفكر،عمان،2000

40- قحطان أحمد الظاهر، مدخل إلى التربية الخاصة، ط 1،دار وائل،عمان الأردن،2005

18-محمد عبد الرحيم عدس،صعوبات التعلم، ط 1،دار الفكر،عمان،2000.

41- Goupil.G, Lusignan.G, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire,Gaaetain morin'1999

42- محمد جهاد جمل، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، ط 2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، 2005.

43- نايفة قطامي،علم النفس المدرسي،ط 2،دار الشروق،عمان،الأردن،1999

45- هدى.عبد الله،الحاج،عبد اله.العشاوي،اطفالنا و صعوبات التعلم،الكتاب الاول، دارالشجرة،دمشق،سوريا،2004

46- Van Grunderbeek.N, Difficultés de lecture, diagnostique et piste d'intervention,Gaetan Morgan,1994

47- منى إبراهيم اللبودي،صعوبات القراءة والكتابة:تشخيصها واستراتيجيات علاجها،ط 1،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،2005

49- سيد عبد الحميد سليمان السيد ،الديسلكسيا:رؤية نفس-عصبية،ط 1،دار الفكر العربي،القاهرة،2006

50- Echenne.B,La génétique dans la dyslexie, Masson,Paris,2002

51-أني ديمون،إجابات على أسئلتكم:الدسلكسيا(اضطرابات اللغة في الأطفال)،ترجمة إيناس صادق ولميس الراعي،المجلس الأعلى للثقافة،القاهرة،2006

53- Bonnelle .M,la dyslexie en médecine de l'enfant,Marseille,Sodal,2002

54- Delahaie.M,contribution a l'approche cognitive de la lecture,MGEN,2007

55- Bentolila.A,Observatoire nationale de la lecture,France,2002 .

56- Siegler.R,Enfant et raisonnement,Deboeck Universite,2001.

58- Sant.C,La rééducation de l'enfant dyslexique,Masson,Paris,2002

60- امتثال.زين الدين.الطفيلي،علم النفس المعرفي،وصف و دراسة الهندسة المعرفية و الوظائف العقلية،دار المنهل،بيروت،لبنان،2007.

61- Lieury.A,psychologie cognitive, Dunod,Paris,2004

62- Manning.L,la neuropsychologie clinique,approche cognitive,Armand colin.2005

63- Neves. R ,psychologie cognitive,Armand colin,Paris,1999

64- Gombert J-E,Colé p (2000).Activités métalinguistiques,lecture et illetrisme.in M Kail et M.Fayol(eds),l'acquisition du langage:le langage au delà de 3 ans(vol 2,pp117-150)Paris:PUF

65- Lecocq.P,Apprentissage de la lecture et dyslexie,Mardaga,Bruxelles,1991

66- سامي محمد ملحم،صعوبات التعلم،ط1،دار المسيرة،عمان الأردن،2003

67- Crepin.C,Davin.S,Bilan et évaluation de l'enfant dyslexique, Masson,Paris,2002

68- ديفيدل وودريش،القياس النفسي للأطفال،ترجمة كريمان بدير،ط1،عالم الكتب،القاهرة، 2005.

72- محمد الزياد،الصعوبة التعلمية في الطفولة المبكرة:الكشف والتدخل المبكرين،الكرمة، 2004.

77- Verber.F, Ringard. J-C, Plan d'action pour les enfants atteints d'un troubles spécifique du langage, Masson,Paris,2002

78- Davy.C-Obertin, La place du service de santé dans le prise en charge des enfants dyslexique,Masson,paris,2002

82- صالح بن حمد العسّاف،المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية،ط1،مكتبة العبيكان،الرياض،1995

83- Frostig.M,manuel du test du Développement de la perception .visuelle,Ecpa,1973

84- .WechslerD,manuel d'administation et de cotation,ecpa,2005

89- صلاح الدين محمود علام،الاختبارات و المقاييس التربوية و النفسية،ط1،دار الفكر، 2006

90- محمود السيد أبو النيل، الإحصاء النفسي و الاجتماعي و التربوي،ط5،دار النهضة العربية،بيروت،لبنان،1987

المجلات و الجرائد:

6 -مها عبد الله سليمان،أثر برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض ،السعودية،2006.

10- Laplante.L, L'Association québécoise des troubles de l'apprentissage,2007

11- Le journal de Montréal,Troubles de l'apprentissage,13/9/2007 2007,consulté le 23/12/2008

Approche cognitive des difficultés d'apprentissage de la langue écrite,Rvue,Psychologie et éducation,n°44,pp.71-90,2001 -15

Billard.C,Labrev.Free.fr/publication/depistage-AFP,2001,consulté le24/03/2009 -18

Learning Disabilities Association of Ontario (LDAO),l'initiative de promotion de l'intervention précoce(IPIP),partenariat entre l'AOTA et le ministère de l'éducation de l'Ontario,2008,consulté le 3/4/2009 -19

-20 عادل محمد عبد الله محمد،بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي القصور المهارات قبل المعرفية،2006

-21 محمد.يوسف. القطامي،الجمعية الكويتية للدسلكسيا،consulté le 23/5/2009

Maisonneuve.H et al,Test de lecture et dépistage d'élevés en difficulté,revue,correspo,vol 12,n1,sept 2006,consulté le23/12/2008 -33

-36 المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 28، المجلد 10، 2000، ص 25

-37 مجلة علم النفس، عدد 29، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994، ص 26-30

Delahaie.M,.Pointeau.S,.Tichet.J, Vol.5 ,Dyslexie et Dysphasie, Réadaptation,revue,N486,2002,pp43-46 -48

Diffirentiation of instruction, Peper preseted by E.Rossido,2006- consulté le4/11/2009 52

J.E.Gombert,interview réalisée pour le site bien lire .education.fr,mise en ligne novembre 2008,consulté le 7/5/2010 -57

Harrisson.A.G,Recommended best practices for early identification and diagnosis of children with specific learning disabilities in Ontario, Candian journal of school psychology,Sage,Vol20,N1/2m2005 -69

Bisaillon.J.M,1er colloque international de didactique cognitive,2005-70

73- مصطفى فتحي.الزيات، القيمة التنبؤية لتحديد و تشخيص صعوبات:بين التحليل الكمي و نماذج التحليل الكيفي، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم الرياض،2006

74- 2007, consulter,28/05/2009 www.aqetaoutaouais.qc.ca

75- Lenormand .MT,Laboratoire de la neuropsychopathologie du langage et de la cognition,INSERM

76- CSPO, Le conseil scolaire public de l'est de l'Ontario,le dépistage précoce et continue,2004,consulté le24/3/2009

79- Brunet.J.P, la prévention des difficultés d'apprentissage,texte tiré la huitième conférence Latino-américaine de l'éducation spécialisée,1999,Cuba,consulté le28/5/2009

80- Breton.N, comité Québécois pour les jeunes en difficulté de comportement,le dépistage précoce des problemes émergeants de comportement,2 congrés biennal du C.Q.J.D.C,Québec, 2008

81- فتحي.الزيات،صعوبات التعلم:أهمية الكشف المبكر،محاضرة،أطفال الخليج،2007

85- Jambaqué,Chmura.S,Revue Epilepsie,N18(numéro spécial), pp.1-6,2006

86- Cadieux.C.Bourdrault.P,Revue des sciences de l'éducation,vol 29,n3,2003,pp 545-564.

87- Stanké.B, Vaillant.G,24éme congrès international de l'AQETA,1999

88- Saint-L'Aurant et al,Elaboration et validation d'un instrument de mesure de la conscience phonologique,Canadian spychology,1999 consulté le18/12/2008

المعاجم:

30- المنجد الإعدادي،ط 5،دار المشرق،بيروت،لبنان،1982

34-عبد الحميد سيد الشخص وعبد الغفار عبد الحكيم الدماطي،قاموس التربية الخاصة و تأهيل غير العاديين،ط 1، 1992.

71- Dictionnaire,nobilis,2005

وثائق رسمية

8- دليل المعلم لاستكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها،وزارة التربية الوطنية،المديرية الفرعية للتعليم المتخصص،2004،ص 4.

44- Alberta éducation,les difficultés d'apprentissage,la direction de l'éducation Française.

.

مواقع الانترنيت:

: Sites consultés

-www.apedys.com1

-www.coridys.asso.fr2

-www.aideeleves.net3

-www.bienlire.education.fr4

-www.planete-alfas.net5

-www.cafepedagogique.net6

-www.tdah.be7

-www.idac-taac.ca8

-www.adoq.ca9

-www.aqeta.qc.ca10

-www.gulfkids.com11

الملاحق

ملحق رقم (01)

دليل المقابلة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية.

<u>بيانات عامة</u>

الاسم: الجنس: الخبرة: المدرسة: الصف:

الأسئلة:

1-هل يوجد من بين تلاميذك من لا يساير زملائه من حيث اكتسابه للمعارف المدرسية؟: السلوك الذي يدل على ذلك .؟

2-كيف يمكنك التعرف عليه(le repérage ؟

3-حسب رأيك ما هي خصائص هؤلاء التلاميذ؟ من حيث:

سلوك القراءة.

" الكتابة.

" الحساب.

" الوظيفة اللغوية.

4-هل لديكم وسائل تسمح لكم بالتعرف على هذه الحالات؟

5-هل ظروف العملية التعليمية تسمح بذلك؟

6-عندما يتم التعرف على التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم ,كيف يكون تصرفك إزاء هذه الوضعية ،أو كيف تتعامل مع هذا التلميذ؟

7-ماهية علاقة كل من:-المؤسسة أي الإدارة.

-الأولياء.

-الصحة المدرسية أي وحدة الكشف والمتابعة.بهذه الحالات.

8-كيف يتم انتقال التلميذ الذي يعاني من صعوبة التعلم إلى السنة التالية بما أن تحصيله يكون متدني؟

9-هل خبرتك الطويلة في التعليم تسمح لك بالتعرف على التلاميذ الذين يمكن إن تواجههم صعوبات تعلم مستقبلا؟

ملحق رقم (02):

اختبار تطور الإدراك البصري:

يتمثل هذا الملحق في كراسة الاختبار ،و نظرا لكبر حجمها (34 صفحة)، أرفقنا بالمذكر نسخة من الكراسة.

ملحق رقم (03):

اختبار الذاكرة العاملة:

يتمثل الملحق(3)في نسخة من ورقة تمرير الاختبار.

ملحق رقم (04)

أداة قياس مهارة الوعي الفونولوجي

الاسم: **السن:** **المدرسة:**

اللقب: **الصف:** **تاريخ إجراء الاختبار:**

المهام المقاسة:

-التمييز أو التصنيف la catégorisation

التعليمة:سوف أقول لك 04 كلمات، و أنت سوف تذكر لي أي هذه الكلمات تنتهي بصوت(حرف) مختلف.

إجابة: صحيحة خاطئة

مثال:

أرنب-قلم-أرز-أسد.(تعطى الإجابة الصحيحة)

التمرين:

***نخل-نمر-موز نخل.**

***سلّة-سرير-فناء-سماء**

***هناء-هدية-هاتف-سماء.**

2-الحذف la soustraction

التعليمة:سوف أقول لك كلمة،و أنت سوف تعيدها دون أن تنطق الصوت الأول.

مثال:أسماء .(تعطى الإجابة الصحيحة)

التمرين:

***دينار.**

***سماء**

***ضباب.**

3-الإبدال:la substitution

التعليمة: سوف أقول لك كلمة، تبدّل الصوت الأول للكلمة بصوت آخر ثم انطقها

مثال: دار.(تعطى الإجابة الصحيحة)

التمرين:

***علم.**

***حارس.**

***فيل.**

4-التجميع:la fusion

التعليمة:سوف أقول لك كلمتين،اجمع الصوت الأول للكلمة الأولى مع الصوت الأول للكلمة الثانية ثم كون منهما كلمة جديدة.

مثال:سافر-ميلاد.

التمرين:

***خاصم-فوح**

***بابا-تعب**

***فيناء-لعبة**