**محاضرة صعوبات التعلم الجزء(2)**

**محكات تشخيص صعوبات التعلم**

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 الولى 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 كثي ا ر في هذا الموضوع نظرا للغموض الذي لا يزال يحيط بهذا المجال و توصلوا إلى وضع مجموعة من المحكات تتمثل في:

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

**محك التباعد:** ويسمى أيضا محك التباين وينقسم إلى نوعين:

**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 و البصرية الحركية و اللغة والتي يمكن قياسها باستعمال مجموعة من الاختبارات.

**التباعد الخارجي :** و يقصد به التباعد بين مستوى الذكاء و مستوى التحصيل، ويظهر هذا التباين في إحدى الحالات التالية:

- وجود فرق بين القدرة العقلية للطفل و مستوى تحصيله الفعلي في مجال واحد أو أكثر من مجالات الاصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب ، 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.

- وجود تباعد بين التحصيل المتوقع أو المنتظر والتحصيل الفعلي للطفل.

**محك العلامات العصبية** يهتم هذا المحك بالبحث عما يسمى بالعلامات العصبية التي تظهر على التلميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تدل على الصابة المخية أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، و تكون هذه الأخيرة في شكل الخصائص التالية:

الاضطرابات الادراكية مثل الادراك السمعي ،البصري ،الحركي.

النشاط الزائد، الاندفاعية، عدم الاستقرار.

صعوبات الآداء الحركي الوظيفي.

ما يعاب على هذا المحك هو أن رغم تسميته بمحك العلامات العصبية ، إلا أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقويم هذه الأخيرة هي اختبا رات سيكولوجية أو سلوكية و ليست مقاييس عصبية.

**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 الادراكية أو الحركية للتمييز بين الحروف الهجائية، وبالتالي فان هذا المحك يرتبط بمشكلة التخلف في النضج أكثر من ارتباطه باضطرابات فعلية كامنة في الطفل.

**محك التربية الخاصة:** وفق هذا المحك، التلميذ ذو صعوبة هو التلميذ الذي يكون غير قادر على التعلم و متابعة الد راسة 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 العادي.

**صعوبات التعلم الأكاديمية**

**1- القراءة :**

تعد القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد ، و يعمل على تنميتها فهي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها و من خلالها يتعرف الفرد على مختلف المعارف و الثقافات كما تعتبر وسيلة التعلم و أداته في الدرس و التحصيل .

يرى كل من ـ**Sprenger**  و **Colé (2006)** أن القراءة نتاج اندماج عنصرين مكملين لبعضهما هما: التعرف على الكلمة والفهم،و كل عنصر أساسي لكنه ليس كاف لتعلم القراءة .

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

ومنه فالقراءة عملية معرفية تستند على تفكيك رموز مخططة لتكوين معنى، والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك، وهي جزء من اللغة التي تعتبر وسيلة للتواصل أو الفهم، هذه الأخيرة تتكون من حروف وأرقام ورموز معروفة ومتفق عليها ومتداولة للتواصل بين الأفراد.

**1-1-النماذج المفسرة للقراءة:**

هناك نماذج ذات طريقتين مستقلتين في تفسير عملية القراءة، وتسمى كذلك بالنماذج " ذات المسلكين/ **Les modèles à double voie**" أو النماذج ذات المراحل/ **Les modèles à étapes"** و هي تفترض وجود " معجم داخلي/ **Un lexique interne** " تخزن فيه الكلمات مع "خصوصياتها الكتابية والفونولوجية / **Spécifications orthographiques et phonologiques".**

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

**نموذج Coltheart (1978) :**

يفترض هذا النموذج أن المعلومات الفونولوجية والإملائية والدلالية المتعلقة بالكلمة ممثلة في جزء من ذاكرتنا يسمى المعجم الدلالي **Le Lexique Mental** ، ومن خلال تفعيل هذه التمثيلات الرمزية (فونيم ، جرافيم ، مورفيم ) المخزنة في مناطق معينة من الذاكرة نتمكن من قراءتها، ووفقا لهذا النموذج ، يتم التعرف البصري على الكلمات المعزولة بطريقتين مختلفتين في المعالجة للوصول إلى المعجم الذهني: الإجراء تحت معجمي **sublexicale** (أو الإجراء الصوتي أو غير مباشر أو مسار التجميع) والإجراء المعجمي (أو المسار الهجائي أو القناة المباشرة أو مسار العنونة.
**\*نموذج Frith ( 1985 ) :**

يعتبر هذا النموذج أن عملية القراءة تتم وفق ثلاث مراحل متتالية وهي:

1 – المرحلة الوغوغرافية **Etape Logo graphique**

2 –المرحلة الحرفية **Etape Alphabétique**

3–المرحلة المعجمية **Etape Orthographique**

**المرحلة اللوغوغرافية L’Etape Logo graphique :**

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

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

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

**المرحلة الحرفية L’Etape Alphabétique:**

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

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

**المرحلة المعجمية L’Etape Orthographique:**

حسب النماذج ذات المراحل تستعمل هذه " الطريقة المعجمية / **Procédure orthographique** " في المرحلة التطورية الأخيرة لتعلم القراءة و ذلك عندما يكتسب الطفل قواعد استعمال " الطريقة الحرفية / **Procédure alphabétique "،** تتطور لديه إستراتيجية توافق " آلية القراءة عبر العنونة / **Mécanisme de lecture par adressage** " هذا يعني أن الكلمة المقروءة عندما يصادفها الطفل عدة مرات بشكل يجعلها مألوفة ترسل إلى " معجم داخلي / **Lexique** **interne** " يتعرف عليها هذا المعجم اعتمادا على شكلها البصري العام دون الحاجة إلى صورتها الصوتية، هذه الأخيرة تستخرج هي الأخرى بشكل عام عن طريق إرسال الكلمة إلى معجم آخر يتضمن الصور الفونولوجية للكلمات.

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

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

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

**1-2-العمليات المعرفية المتدخلة في القراءة :**

**-الانتباه:**

هناك دراسة قامت بها كل من **Alexia Armando** و **Amélie** **Modol (2012)** تهدف إلى فهم أفضل للعلاقة بين الانتباه والقراءة، وكان منطلقها من التساؤل حول طبيعة العلاقة بين القراءة والأنواع الثلاثة من الانتباه : الانتباه المتواصل والانتباه الانتقائي و الانتباه الموزع ، و مدى تطور هذه العلاقة مع تطور مستوى الخبرة في القراءة. ولإثبات ذلك، قامت الباحثتان بتقييم مهارات القراءة لدى 29 طفلا في السنة الاولى ابتدائي و 29 طفلا في السنة الثانية ابتدائي بالاعتماد على اختبار غريغوار **Test Grégoire** و البالون الاحمر  **le** **ballon** **rouge**. ثم تم الربط بين النتائج في الزمن المستغرق في القراءة ونوعية القراءة والفهم والنغمة مع نتائج اختبارات الانتباه المختلفة، وقد أظهرت النتائج أن انواع الانتباه الثلاثة تشارك بشكل خاص في مهارات القراءة المختلفة، و ان مستوى الخبرة يتأثر بالارتباطات بين القراءة وعمليات الانتباه .

**الذاكرة العاملة :**

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

إن الذاكرة العاملة ضرورية سواء لفك ترميز الكلمات او لفهم الجمل والنصوص، وبما أن فك الترميز تسلسلي فإن على القارئ أن يحتفظ في الذاكرة بالفونيمات التي فك ترميزها قبل تجميعها لقراءة الكلمة ، كذلك لا غنى للذاكرة العاملة في تعلم القراءة فهي ضرورية لتعلم أسماء الحروف لكن ايضا لتعلم الروابط (حرف-صوت) الضرورية هي ايضا لتعلم قراءة الكلمات الجديدة .

أوضح **Gathercole** و **Baddeley** **(1993)** أن القراءة والذاكرة العاملة تتطوران بشكل متزامن مع الوعي الفونولوجي كذلك اوضحوا اهمية الذاكرة العاملة في اختبارات الوعي الفونولوجي.

**الوعي الفونولوجي :**

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

يظهر الوعي الفونولوجي مع تعلم الكلام ويتطور خلال تعلم القراءة على نحو متجانس،يمتلك الأولاد منذ الروضة حسا فونولوجيا يمكنهم من التعّرف على الأصوات والأحرف في الكلمات ومن التعرّف إلى القوافي ومعرفة عدد المقاطع في الكلمة أو حذف مقاطع منها.

أ-**الوعي الفونولوجي وعلاقته باللُّغة المكتوبة:**

ترتبط مهارات الوعي الفونولوجي بشكل وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعّلم الأولى.

العديد من مشاكل القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي ،خصوصًا عند التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة (**dyslexie**) . وهذا ما أكدته دراسات عديدة

ب-**الوعي الفونولوجي يسبق تعلم القراءة :**

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

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

**1-3-دور السياق في التعرف على الكلمات:**

بينت عدة دراسات ان الاطفال الضعاف في القراءة لديهم عامة قدرات ضعيفة في مهام فك الترميز التي تتطلب تطبيق الروابط جرافيم –فونيم ، اضافة الى ذلك وجد انهم اقل قدرة على استخدام الاستراتيجيات التي تتطلب الاعتماد على السياق للتعرف على الكلمات.

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

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

على عكس المعطيات الخاصة باللغة الإنجليزية والفرنسية، النتائج المتاحة بالنسبة للغة العربية تبين أن الاطفال الضعفاء في القراءة يستخدمون السياق بدرجة أقل من القراء الجيدون و هذه الاختلافات راجعة الى البنية اللغوية المحددة لكل لغة.

**1-4- فــحـص آليات القراءة :**

بعض الروائز المعتمدة في عملية التشخيص:

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

مجموعة روائز**Hoien** و **Lundberg** و تتضمن ما يلي:

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

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

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

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

رائز **L’Alouette** لصاحبه **Le** **Favrais**

مجموعة روائز **Inizan**

روائز **B.Maisonny**

بطارية **BELEC**.

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

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

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

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

اختبار القراءة للأستاذة صليحة غلاب (2013)

اختبار القراءة للأستاذة رحمة صادقي (2016)

اختبار القراءة للأستاذة حدة زدام (2017)

اختبار الوعي الفونولوجي للأستاذة أزداو شفيقة

**1-5-تعريف عسر القراءة :**

هناك مجموعة من التسميات تطلق على هذا الاضطراب وهي:

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

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

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

عسر القراءة الخاص التطوري/**Dyslexe spécifique dévelopementale**

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

أشخاص مصابون بعسر القراءة و الكتابة / **Dyslexiques, Dysorthographiques**

قراء سيئون و كتاب سيئون/**Mauvais lecture, Mauvais scripteurs**

أطفال غير قارئين/**Enfants Non lecteurs**

هذه التسميات مرتبطة بالأهداف النظرية و المنهجية للباحثين، فالمربون يفضلون استعمال مصطلح " طفل غير قارئ "**Enfant non lecteur** " أما المختصون في الأرطفونيا وعلم النفس فيتكلمون عن " الطفل عسير القراءة/**Enfant dyslexique".**

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

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

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

أما تعريف التصنيف العام للاضطرابات العقلية الذي تنشره الجمعية الأمريكية للطب العقلي في المراجعة

الرابعة 4 - DSM - لسنة 1996 و الخامسة 5- DSM سنة 2012 صنف ضمن اضطرابات التعلم المحددة

و جاء في ثلاثة نقاط : النقطة الأولى تتعلق بالإنتاجات في القراءة التي تقيم بواسطة روائز مقننة مطبقة

بصفة فردية والتي تقيس دقة القراءة وفهمها. النقطة الثانية تتعلق بتداخل الاضطراب المبين في النقطة الأولى بصورة دالة مع النجاح الدراسي ونشاطات الحياة اليومية التي تستلزم استعمال القراءة، أما النقطة الثالثة فتشير إلى أنه في حالة وجود عجز حسي، تتجاوز صعوبات القراءة الصعوبات التي ترتبط عادة بهذا العجز. من جهة أخرى لاحظت Deweck (2010) أن مفهوم الإضطراب المحددspécifique موجود في كلا التعريفين، وتحديد هذا المفهوم قائم على عوامل الاستبعاد Critères d’exclusion ،للأسباب الهامة، والتي من شأنها أن تسمح بوضع تشخيص فارقي.

في مذكرة لجمعية عسر القراءة السويسرية **Association Dyslexie Suisse Normande** تعتبر عسر القراءة اضطراب يتميز بتشوه دائم و كبير في اكتساب القراءة ، لا يعزى الى عمر عقلي متدني أو اضطرابات بصرية أو تعليم غير مناسب، قدرات فهم المقروء وكذا التعرف على الكلمات والقراءة الشفهية والاداء في المهام التي تتطلب القراءة يمكنها ان تتأثر، الاطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في تعلم القراءة غالبا ما يكون لديهم سوابق تتعلق باضطرابات خاصة بتعلم الكلام أو اللغة .

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

ذكاء الاطفال المعسرين قرائيا طبيعي> 85

لا يعانون من أي عجز حسي أو تلف عصبي معروف،

لا ينحدرون من اوساط اجتماعية جد محرومة

التحقوا بالمدرسة بشكل طبيعي.

و حسب  **Siegel1988))** :" صعوبات القراءة ، ذلك التأخر على مستوى القراءة الذي يظهر من خلال فرق السن، حيث أن عمره في القراءة يكون متأخر بسنتين عن عمره الزمني مع ذكاء عادي في قيمته الأدنى".

ومع ذلك يميز **Le Dictionnaire Fondamantal de Psychologie** بين نوعين من عسر القراءة ، عسر القراءة المكتسب وهو اضطراب ناتج عن صدمة أو اصابة عصبية أما عسر القراءة التطوري فهو يمثل مجموعة من الصعوبات الخاصة التي تواجه الطفل اثناء تعلم القراءة .

أما الأخصائية **Launay** فقد كانت محددة أكثر في تعريفها لهذا الاضطراب معتبرة عسر القراءة اضطراب في التعرف على الكلمات.

كذلك يعرّف **Perfetti 1998))** :" صعوبات القراءة على أنها نقص في قدرات التعرف على الكلمات الكتابية ويظهر هذا من الفرق بين السن الحقيقي وسنه في القراءة الذي قدر حسب الباحث بحوالي سنتين"

عسر القراءة هو اضطراب ناتج عن خلل معرفي، وهذا ما يسمح بالتمييز بين التأخر والعسر في القراءة يضم الجدول التالي اهم نقاط الاختلاف بين العسر والتاخر وهو مقترح من قبل **Casalis** و **Janiot**

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

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

**1-6-فرضيات تفسير عسر القراءة**

من خلال الدراسات المتعددة لعسر القراءة تم اقتراح عدة نظريات مفسرة للاضطراب، وهي تختلف باختلاف تناولها للقراءة واضطرابها، فمنها ما هو عصبي ومنها ما هو وراثي ومنها ما هو معرفي ومنها ما هو تربوي ،وجداني....

سنتطرق إلى أهم العناصر التي ترتبط بالقراءة وهي:

**عسر القراءة والذاكرة:**

أهم فرضية في هذا الإطار هي العجز على مستوى الولوج و التعامل مع الوحدات الفونولوجية على مستوى الذاكرة الصريحة طويلة المدى. بحيث يتم على المستوى العصبي ترميز الوحدات على شكل تمثيلات قارة. كما أضافت نظريات أخرى نوع آخر من الذاكرة هو الذاكرة الضمنية والتي من شأنها أن تسمح بالمعالجة المستمرة للكلام دون أخطاء أو جهد. وتعتبر الذاكرة الصريحة أساس تعلم اللغة الشفوية والمكتوبة في سن مبكرة، و تعتبر الذاكرة العاملة نوع آخر من هذا النظام الذي يتمثل دوره في فك ترميز الكلمات ويتم هذا من خلال تعرف القارئ على الصورة البصرية وترجمة هذه الصورة إلى أصوات.

وقد أكدت Touzin (2000) أن الذين يعانون من عسر القراءة يفشلون في روائز السعة الإدراكية و ذاكرة

العمل، وهذا النوع من الاضطرابات قد اتفق عليه معظم الباحثين كما جاء في أدب الموضوع أن الضعاف

في القراءة لهم صعوبة في ترميز المعلومة الفونولوجية في الذاكرة قصيرة المدى و أيضا في استرجاع

معلومة تم ترميزها فونولوجيا في الذاكرة طويلة المدى و في استعمال استراتيجيات للتنظيم الفعال لعدد من

المعلومات في الذاكرة العاملة.

**عسر القراءة والإدراك البصري:**

كثيرا ما أرجعت صعوبات التعرف على الكلمة والقراءة إلى عجز إدراكي بصري ،أساس هذا التفسير هو الملاحظات العيادية الخاصة بأخطاء قلب الحروف ويتعلق الأمر بتغيير في ترتيب الحروف وأيضا بالقلب الفضائي لبعض الحروف مما ينتج عنه إبدال حرف بآخر ، ويؤكد كل منAlegria و Mousty على أن هذا الاضطراب في معالجة الترتيب الفضائي للرموز يؤدي إلى عرقلة تكوين التمثيلات المعجمية ،وهذا قد يسبب صعوبات في تكوين وتخزين هذه التمثيلات.

**القدرات اللسانية و تعلم القراءة:**

إن الطفل الذي يتحكم جيدا في اللغة الشفهية سيدخل إلى عالم اللغة الكتابية بشكل طبيعي. وسيظهر الكثير من الاهتمام بعالم الكتب والقراءة . ولكن في بعض الاحيان لا تسير الأمور بهذا الشكل فالاطفال الذين يظهرون مستوى ضعيف في اللغة الشفهية أو اضطراب خاص في اكتساب اللغة الشفهية لديهم احتمال كبير في الاصابة باضطرابات في تعلم اللغة المكتوبة . ومن هنا جاء الربط بين القدرات اللسانية للغة الشفهية و عسر القراءة . حيث يوجد شبه إجماع على اعتبار بعض قدرات المعالجة الفونولوجية، السبب في صعوبات تعلم القراءة.

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

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

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

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

**الوعي الفونولوجي وعسر القراءة :**

يتفق العديد من الباحثين في أن الوعي الفونولوجي يلعب دورا هاما في نمو القراءة . وهو أحد العوامل المؤثرة في العسر القرائي ، والتي تتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات ولاسيما الاصوات المتشابهة وتذكر تلك الاصوات والتعرف عليها بداخل الكلمات وهي كلها جوانب تشكل صعوبة لدى ذوي العسر القرائي.

ويعتبر المدخل الفونولوجي من المداخل الهامة والواضحة في تفسير عسر القراءة النمائي، حيث تشير الدراسات إلى أن هذا الاخير يظهر نتيجة لقصور في المعالجة الفونولوجية كما أن الأطفال ذوي العسر القرائي يضعف أداؤهم في المهام التي تتطلب التحليل الفونولوجي للجمل والكلمات والمقاطع. (عاشور ، 2012).

**التعرف على الكلمات و عسر القراءة :**

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

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

**1-7-مظاهر عسر القراءة :**

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

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

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

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

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

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

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

7- الإتباع بالأصبع للنص المقروء .

8- ترك الكلمات و السطور أثناء القراءة.

9- عدم تطبيق القواعد و المهارات المطلوبة في القراءة .

10- عدم تطبيق القواعد و المهارات المطلوبة في القراءة .

11- القراءة البطيئة جدا و التهجي.

12- الإضافات أو الحذف من النص المقروء.

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

التباسات تتعلق ب:

بنية الحروف **la structure des graphèmes**

**تتعلق الالتباسات أو الخلط هنا بالأشكال المتقاربة :**

بالنسبة للمحور العمودي نجد p-q , b-d

بالنسبة للمحور الأفقي نجد n-m , u-n

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

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

الخلط بين مجهور – مهموس :

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

الخلط بين التسريبية أو الحبسية فيما بينها :

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

/t/- /p/- /k/- /p/ - /g/- /d/- /d/ -/p/- /g/- /b/

الخلط بين الحروف الأسنانية /confusion des dentales مثل /n /- / d/ - / t / أو الشفوية m/ / p / / b/ / فيما بينها .

خلط نادر بين الصوائت / les voyelles

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

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

صعوبات متعلقة بترتيب تعاقب الحروف :

نظام تتابع الحروف يمكن أن يكون مضطربا في المقاطع البسيطة :

il/li un/nu

**في المقاطع المكونة من حرفين :**

Fli fil /garçon graçon

**في الأصوات المركبة :**

**Ein ien /oin i on**

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

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

تشير د.غلاب أن نفس أخطاء الإبدال على مستوى الصائتة خضعت إلى نفس التصنيف السابق :

تغيير في مخرج الصائتة:

عدم التحكم في المد ( مدة الصائتة) :

التحليل الكيفي لأخطاء الحذف :

حذف صامتة أو مجموعة من الصوامت .

يحدث الحذف إما في بداية آو نهاية الكلمة .

يعتبر عدم التلفظ بالشدة حسب د.غلاب حذف .

**التحليل الكيفي لأخطاء الإضافة :**

هنا نلاحظ خاصة الإضافة الخاطئة لأداة التعريف "أل"

**التحليل الكيفي لأخطاء القلب :**

يتمثل القلب في إبدال أماكن الحروف في نفس الكلمة .

بالإضافة إلى ما سبق يواجه الطفل المعسر قرائيا الصعوبات التالية :

صعوبة تعلم قراءة المقاطع البسيطة والمعقدة.

قراءة بطيئة ومتقطعة.

صعوبة فهم ما قام بقرائته.

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

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

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

الميل إلى فرط النشاط والحركة .

صعوبات في الكتابة وصعوبات في الحساب .

إن الجمع بين هذه الصعوبات هو ما يميز عسر القراءة أما درجة حدتها فإنها تتعلق بشدة هذه الاضطرابات وتجمعها.

**1-8-أنواع عسر القراءة :**

لقد تكلمنا سابقا عن نموذج القراءة ذو الاتجاهين الذي يتضمن :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

صعوبات في التمييز الإدراكي يؤدي إلى التباسات بين الأصوات المجهورة و المهموسة t/d ,p/d

استبدال الكلمات المتقاربة خطيا.

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

و على العكس الطريقة المعجمية تعمل بشكل جيد و تسمح للطفل بتخزين كم هائل من الكلمات المضبوطة و غير المضبوطة و لكن عدم قدرة الطفل على تحويل الحروف إلى أصوات يبطئه لذلك فهو تقريبا لا يقرا أو يقرا بصعوبة بالغة الكلمات غير المعروفة ، يفهم الطفل الكلمات بشكل أحسن أما النصوص فيفهمها بشكل عام، غالبا ما يصاحب هذا الاضطراب في التمييز السمعي .

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

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

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

مقاطع بأكملها يمكنها أن تحذف أو تضاف .

**النوع الثاني :** و يضم " الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات

/**dyseidetiques** و هؤلاء يعانون من صعوبة نطق الكلمات المألوفة و غير المألوفة، كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة .

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

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

معجم بصري ضئيل.

معالجة الكلمات غير المضبوطة شبه مستحيل .

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

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

يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات في إعداد صورة بصرية ثابتة للكلمات .

يمكنكم استبدال الكلمات غير المضبوطة البسيطة .

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

- قراءة صحيحة و لكن بطيئة.

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

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

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

إصابة فونولوجية / ذاكرة بصرية سيئة

إصابة الطريقة المعجمية + اضطراب التمييز الإدراكي في القراءة نلاحظ:

فك ترميز ( حرف – صوت ) سيء.

غياب تخزين بصري للكلمات.

الفهم شبه منعدم. **(Guez- Benais,1996)**
في الأخير تقترح  **Janiot**و **Casalis** تلخيص مختلف أشكال عسر القراءة في الجدول التالي :

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

(Janiot,Casalis,2009)

**إصابة المسار المعجمي تؤدي إلى:**

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

في المقابل إصابة المسار الفونولوجي تؤدي إلى:

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

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

أخطاء الإطراد أخطاء التلغية (التعجيم)

إصابة المسار المعجمي إصابة المسار الفونولوجي

 عسر القراءة السطحي عسر القراءة الفونولوجي

**كيفية ظهور الأخطاء في اللغة العربية:**

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

أمثلة عن أخطاء الاطراد **Erreurs de régularisation**

المثال الأول: كلمة مُدِير تُقرأ مُدَيَرَ

المثال الثاني كلمة كبير تُقرأ كَبَيَرَ

المثال الثالث كلمة زهور تُقرأ زَهَوَرَ

**1-9 -تشخيص عسر القراءة :**

المبادئ العامة لتشخيص عسر القراءة :

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

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

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

3-يجب ان يكون التشخيص عملية مستمرة .

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

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

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

7-يجب ان تتسم التعليمات بالوضوح والايجاز في اللغة حتى نضمن فهم الطفل .

**1-10-معايير التشخيص :**

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

وهي تخص الجوانب التالية :

أ-الدقة في قراءة الكلمات .

ب-السرعة والسيولة في القراءة .

ج-فهم المقروء.

وقد اتفقت هذه المؤسسات على أن المعيار الاساسي الذي يسمح بتشخيص عسر القراءة هو التباين بين مستوى الذكاء العام و قدرات القراءة (الدقة والسرعة). التي تتداخل بشكل كبير مع النجاح الدراسي وأنشطة الحياة اليومية التي تتطلب القراءة. هذا الاضطراب الخاص بالقراءة لا يمكن تفسيره بـ :

**أ)** الإعاقة الفكرية، **ب)** الاضطراب النفسي الانفعالي ، **ج)** العجز الحسي (البصر والسمع)، **د)** عدم وجود فرصة تعليمية أو **ه)** عدم وجود الحافز والفائدة من تعلم القراءة . وعليه فإن تشخيص عسر القراءة يتطلب تحليل الحالة العامة للطفل ، التي تتضمن مساره الأكاديمي، وحاصل الذكاء و معاشه النفسي الانفعالي .

كيف يتم تشخيص عسر القراءة ؟

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

1) مستوى القراءة .

 2) الفرق بين هذا المستوى والمستوى المتوقع

3) مستوى الذكاء لتحديد احتمال الاصابة بالتخلف العقلي .

**1-11-علاج عسر القراءة :**

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

تتطور الكفالة الارطفونية في إطار العلاقة بين الطفل ومحيطه(العائلة والمدرسة )، وتخضع للمبادئ التالية :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**التدخل العلاجي للصعوبات الاولية في عسر القراءة :**

الادراك السمعي و صعوبات المعالجة السمعية

الادراك البصري و صعوبات المعالجة البصرية

التناسق الحركي

الذاكرة الشفهية قصيرة المدى

صعوبات التسلسل

الصعوبات اللغوية

**التدخل العلاجي في الادراك السمعي :**

التمييز بين الاصوات المتقاربة سمعيا

صعوبة في الذاكرة السمعية

بط أو ضعف في تفسير الاصوات أو التعرف عليها

الصعوبة في تقطيع الكلمات إلى الاصوات المكونة لها

التدريب السمعي

التدريب على تمييز عدد المقاطع في الكلمة

الاغلاق السمعي

تطوير الذاكرة السمعية قصيرة المدى

**التدخل العلاجي في صعوبات التناسق الحركي**

**تحسين وتطوير مهارات الإدراك البصري :**

تطابق الصور

ملاحظة الاختلاف بين صورتين

ايجاد الصورة المختلفة

التدريب على تمييز الشكل من الخلفية

عرض مجموعة من الحروف المتشابهة مع وجود حرف واحد مختلف

**التدخل العلاجي في صعوبات التتابع والتسلسل :**

تسلسل وتتابع المعلومات

التسلسل الزمني

**التدخل العلاجي في تطوير القدرات اللغوية :**

الحصيلة اللغوية

تطوير المستوى الدلالي

تحسين وتطوير المستوى الصرفي والنحوي في اللغة

تطوير وتحسين المهارات النطقية

تطوير القدرة على تعلم وحفظ الرموز المجردة

التدريب على السرعة والسلاسة في القراءة

الوعي الفونيمي

تطوير الوعي الفونولوجي لدى المصابين بعسر القراءة

الطريقة الصوتية