وزارة التّربية
المركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية

اضطرابات التعلّم الخصوصيّة في مجال القراءة والكتابة باللّغة العربيّة

تأليف

عبداللّطيف السّلطاني
سامي الجازي
رشّاد شبيل

الصفحة الرسمية للمركز الدولي لتكوين المكونين والتجديد البيداغوجي

الفهرس

مقدّمة عامّة 7
تقديم الوحدة التّكوينيّة 9
توطئة حول اضطرابات القراءة والكتابة 12
أنشطة اليوم الأوّل 15
النّشاط الأوّل 16
النّشاط الثّاني 17
النّشاط الثّالث 18
النّشاط الرّابع 20
النّشاط الخامس 23
النّشاط السّادس 26
تقييم أنشطة اليوم الأوّل 28
أنشطة اليوم الثّاني 29
النّشاط الأوّل 30
النّشاط الثّاني 31
النّشاط الثّالث 33
النّشاط الرّابع 35
النّشاط الخامس 37
النّشاط السّادس 39
النّشاط السّابع 41
النّشاط الثّامن 41
النّشاط التّاسع 45
النّشاط العاشر 46
النّشاط الحادي عشر 48
تقييم أنشطة اليوم الثّاني 51
أنشطة اليوم الثّالث 52
النّشاط الأوّل 53
النّشاط الثّاني 53
النّشاط الثّالث 60
النّشاط الرّابع 61
تقييم أنشطة اليوم الثّالث 62
الملاحق 63
المراجع 88

جدول أنشطة اليوم الأوّل

الكفاية	الأهداف	الأنشطة	السّندات	التّوقيت	أساليب

المستهدفة			والمحامل		التّنشيط
يرصد المدرّس في إطار عمله اليومي حالات الاضطرابات الخصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة من بين متعلّمي الفصل.	تقديم الدّورة: الموضوع والأهداف المنتظرة			20 دق	عرض شفوي من قبل المنشّط
	استخراج التصوّرات حول الموضوع	النّشاط رقم: 1	دراسة حالة	60 دق	عمل ضمن فرق صغيرة
	* يتعرّف خطّة وزارة التّربية في الإحاطة بالتّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات خصوصيّة في التعلّم.	النّشاط رقم: 1 و2	ـ المنشور الوزاري	60 دق	عمل ضمن فرق صغيرة
	* يحدّد العلامات المميّزة لاضطرابات تعلّم القراءة والكتابة.	الأنشطة: 3، 4، 5، 6	- مخطّط حول صعوبات التعلّم واضطرابات التعلّم - مخطّط حول أصناف اضطرابات التعلّم - نصّ حول تعلّم القراءة واضطرابات التعلّم - دراسة حالة	30 دق 30 دق 60 دق 60 دق	عمل ضمن فرق
تقييم أنشطة اليوم الأوّل		بطاقة تقييم		20 دق	عمل فردي

جدول أنشطة اليوم الثّاني

الكفاية المستهدفة	الأهداف	الأنشطة	السّندات والمحامل	التّوقيت	أساليب التّنشيط

يرصد المدرّس في إطار عمله اليومي حالات الاضطرابات الخصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة من بين متعلّمي الفصل.	* يحدّد صعوبات المتعلّم الذي يعاني من اضطرابات خصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.	الأنشطة: 1 ، 2، 3، 4	- جدول حول العلامات الدّالّة على عسر القراءة - جدول حول فترات ظهور أعراض عسر القراءة - جدول حول أصناف اضطرابات القراءة	30 دق 30 دق 30 دق	عمل ضمن فرق
	* يحدّد الآثار التي تحدثها اضطرابات تعلّم القراءة والكتابة على نفسيّة المتعلّم ومساره الدّراسي.	الأنشطة: 5، 6	- إفادات حول أصناف اضطرابات القراءة - تصنيف أسباب اضطرابات القراءة ومصادرها	30 دق 30 دق	عمل ضمن فرق
يكيّف المدرّس سلوكاته وممارساته البيداغوجيّة وفق احتياجات التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات خصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.	* يحدّد بعض الحلول الملائمة لصعوبات التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة.	الأنشطة: 7، 8	- دراسة حالة - دراسة حالة حول الحلول البيداغوجيّة لذوي اضطرابات التعلّم الخصوصيّة في القراءة والكتابة	40 دق 50 دق	عمل ضمن فرق
	* يحدّد أدواره في رعاية التّلاميذ ذوي الاضطرابات الخصوصيّة	الأنشطة 9، 10	- جدول حول سلوكات المدرّس إزاء ذوي العسر القرائي - إفادات حول أدوار المدرّس	30 دق 30 دق	عمل ضمن فرق

	في تعلّم القراءة والكتابة.		إزاء ذوي العسر القرائي		
	* يحدّد التّكييفات البيداغوجيّة الملائمة لذوي الاضطرابات الخصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.	النّشاط: 11	دراسة حالة حول التّكييفات البيداغوجيّة الملائمة لذوي اضطرابات تعلّم القراءة والكتابة	60 دق	عمل ضمن فرق
تقييم أنشطة اليوم الثّاني		بطاقة تقييم		30 دق	عمل فردي

جدول أنشطة اليوم الثّالث

الكفاية المستهدفة	الأهداف	الأنشطة	السّندات والمحامل	التّوقيت	أساليب التّنشيط

يتعاون المدرّس مع الأطراف ذوي العلاقة لمرافقة المتعلّمين الذين يعانون من اضطرابات خصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة ورعايتهم.	* يتواصل مع الأطراف المعنيين قصد الإحاطة بذوي الاضطرابات الخصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.	النّشاط: 1	- جدول حول الأطراف المعنيّة بإحاطة ذوي الاضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة	30 دق	عمل ضمن فرق
	* يساهم في بناء مشروع تربويّ إفراديّ لكلّ تلميذ يعاني من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة تنفيذه.	الأنشطة: 2، 3	- جدول حول المعطيات الضّروريّة لبناء مشروع تربويّ إفراديّ - دراسة حالة لبناء مشروع تربوي إفرادي	60 دق 60 دق	عمل ضمن فرق
	*يتابع تطوّر مكتسبات التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات خصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.	النّشاط: 4	بناء خطّة لمتابعة متعلّم يشكو من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة.	60 دق	عمل ضمن فرق
تقييم الدّورة		بطاقة تقييم		30 دق	عمل فردي

مقدّمة عامّة:

منذ انطلاق الإصلاح التّربوي الجديد (2002) وصدور القانون التّوجيهي للتّربية والتّعليم المدرسي (2002/7/23) تضاعف المنظومة التّربويّ التّونسيّة من مجهوداتها وتكثّف من

الإجراءات التي تسعى من ورائها إلى تحقيق شعارها *"مدرسة للجميع لكلّ فيها حظّ"* ومبدإ تكافؤ الفرص أمام جميع الأطفال التّونسيين في التّمدرس ومزاولة حقّهم في التعلّم. وقد بدأ هذا الاهتمام بتنفيذ برنامج إدماج الأطفال المعوقين في المسار التّربوي العادي منذ مستهلّ السّنة الدّراسيّة 2004/2003 والذي تحقّقت له مكاسب هامّة، وها هو يتواصل الآن ليشمل فئة من ذوي الاحتياجات الخصوصيّة ونعني بهم ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التعلّم الذين يمثّلون حسب الدّراسات الأخيرة (ميشال حبيب 2009) نسبة 10 بالمائة من بين الأطفال المتمدرسين وهم يحتاجون بدورهم إلى رعاية خاصّة.

ففي الخطّة التّنفيذيّة لمدرسة الغد (2002-2007) نقرأ بالصّفحة 98: *"في إطار إرساء مدرسة الغد وتجسيم شعارها "مدرسة للجميع لكلّ فيها حظّ" سوف يتمّ تنفيذ خطّة الإدماج التّدريجي بالمدارس لذوي الاحتياجات الخاصّة تتمثّل في:*

- *الرّفع من قدرة النّظام التّربوي على إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخصوصيّة باعتماد بيداغوجيا أكثر تلاؤما مع أوضاعهم وتوفير الدّعم الخصوصي والمساندة الفنّيّة والصحيّة اللاّزمة لهم.*
- *ضمان الانخراط الإيجابي لكافّة الأطراف المعنيّة بالعمليّة التّربويّة..."*

كما نقرأ في القانون التّوجيهي للتّربية والتّعليم المدرسي (80-2002) لـ 2002/7/23 بالفصل 4: *"تضمن الدّولة حقّ التّعليم مجّانا بالمؤسّسات التّربويّة العموميّة لكلّ من هم في سنّ الدّراسة وتوفّر لجميع التّلاميذ فرصا متكافئة للتمتّع بهذا الحقّ طالما وأنّ الدّراسة متواصلة بصورة طبيعيّة وذلك وفق التّراتيب الجاري بها العمل.*
وتسهر الدّولة على توفير الظّروف الملائمة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخصوصيّة للتمتّع بحقّ التّعليم".

ويمكن اعتبار المنشور الوزاري الصّادر عن وزير التّربية بتاريخ 21 أكتوبر 2009 تحت عدد 84-1-2009 حول متابعة التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات التعلّم ومرافقتهم بمثابة إشارة البداية لبرنامج جديد يعنى بالتكفّل والإحاطة بالتّلاميذ الذين يشكون من اضطرابات خصوصيّة في التعلّم تعوقهم عن مواصلة الدّراسة بشكل طبيعي. ونقرأ في هذا المنشور: " في إطار دعم توجّهات وزارة التّربية والتّكوين الرّامية إلى تحسين مختلف مؤشّرات الجودة في مجالي التّعليم والتعلّم بما يؤمّن تكافؤ الفرص أمام جميع المتعلّمين، حظين الفئات ذات الاحتياجات الخصوصيّة بعناية متعدّدة الجوانب والأبعاد وذلك من خلال إرساء عديد البرامج لفائدتهم. ودعما لهذا المسار تقرّر تنفيذ برنامج يخصّ اضطرابات التعلّم بجميع الجهات بداية من مفتتح السّنة الدّراسيّة 2009- 2010 بصفة مرحليّة متدرّجة.
وسعيا إلى تأمين انطلاقة موفّقة لهذا البرنامج المرجوّ:

1- وضع خطّة متكاملة للتّحسيس والتّكوين في هذا المجال تشمل كلّ الأطراف المتدخّلة في العمليّة التّربويّة من مربّين ومتفقّدين وإداريين بغرض جعلهم ملمّين بظاهرة اضطرابات التعلّم وقادرين على تبنّي مناهج بيداغوجيّة مناسبة لها وتوخّي مواقف وسلوكات ملائمة مع التّلامذة المعنيين.
2- المبادرة بتعزيز الإحاطة بهذه الفئة داخل المؤسّسة التّربويّة من خلال:

- دعم مساهمة المربّي في استكشاف الحالات بفضل ما سيتلقّاه من تكوين حول اضطرابات التعلّم.

- تدريب المربّين على الطّرائق والأساليب البيداغوجيّة الواجب اتّباعها في التّعامل مع المتعلّمين الذين يعانون من هذه الظّاهرة في إطار التّعاون والتّكامل مع الأخصّائيين المعنيين بمتابعة هذه الفئة وإعادة تأهيلها..."
- أصبحت العناية بذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التعلّم في الإطار المدرسي حاجة متأكّدة يمليها تنوّع ملامح جمهور المتعلّمين الذين يؤمّون المدرسة. فقد اندثرت خلال العقود الأخيرة فكرة التلميذ المثالي المجرّد وأخذت تحلّ محلّها الالتزام بالقبول بالاختلاف والتنوّع والاعتراف بتفرّد الكائن البشري ونميّزه بخصوصيات عن غيره من الأفراد. وهذا الاعتراف هو الذي يحمل المدرسة والعاملين بها وسائر المهتمّين بالشّأن التّربوي إلى ضرورة تغيير النّظرة إلى المتعلّمين واعتبارهم أفرادا مختلفي الخصائص والقدرات والاحتياجات ومن ثمّ العمل على تغيير الممارسات والتدخّلات حتّى تتلاءم مع كلّ متعلّم وتستجيب لحاجاته.

اعتبارا للمنطلقات التي سبقت أعلاه يتوجّه المركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية نحو إنتاج مجموعة من الوحدات التّكوينيّة حول اضطرابات التعلّم الخصوصيّة بكلّ أنواعها تحت إشراف ثلّة من متفقّدي المدارس الابتدائيّة. وتختصّ هذه الوحدة التّكوينيّة في اضطرابات التعلّم الخصوصيّة في مجال القراءة والكتابة باللّغة العربيّة.

<u>تقديم الوحدة التّكوينيّة:</u>

تهتمّ هذه الوحدة باضطرابات التعلّم الخاصّة بالقراءة والكتابة للمتعلّمين في اللّغة العربيّة وهي موجّهة إلى متفقّدي المدارس الابتدائيّة وسائر الإطار المشرف على تكوين مدرّسي المرحلة الابتدائيّة من التّعليم الأساسي. ونحن نروم من وراء الأنشطة التي تتضمّنها الوحدة تحقيق جملة من الأهداف لعلّ أهمّها يتمثّل في:

- توفير مرجعيّة تساعد المكوّن على الإلمام بمختلف أبعاد اضطرابات تعلّم القراءة والكتابة: مفهومها، خصائصها، مظاهرها، أنماطها، أسبابها...
- توفير أدوات تساعد على تشخيص اضطرابات القراءة والكتابة لدى المتعلّمين
- تقديم مسالك وأفكار ومقترحات تساعد المدرّسين على الإحاطة بذوي اضطرابات تعلّم القراءة والكتابة من بين المتعلّمين وذلك في إطار التّعاون مع مختلف الأطراف المعنيين بتعهّد هذه الفئة من التّلاميذ.
- تقديم نموذج لمشروع تربوي إفرادي لمتعلّم يعاني من اضطرابات خصوصيّة في القراءة والكتابة يمكن أن يستأنس به المدرّس في تكييف تدخّلاته البيداغوجيّة إزاء الأطفال المعنيين وتقييم مكتسباتهم ومتابعة نتائجهم بالتّعاون مع مختلف الشّركاء المعنيين.

وتتكوّن الوحدة في قسمها الأكبر من مجموعة من الأنشطة والوضعيّات التّكوينيّة التي تتيح للمتكوّنين فرصا للبحث والتّفكير والإنتاج وتحليل الوثائق وبناء الاستنتاجات في إطار أساليب عمل متنوّعة: عمل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة أو جماعي وذلك حرصا على أن يكون المشارك عنصرا فاعلا في تكوينه الذّاتي ومتفاعلا مع مختلف عناصر الوضعيّة التّكوينيّة بمن فيها بقيّة المشاركين.

اقترحنا عددا من الأنشطة والوضعيّات التّكوينيّة يغطّي دورة تمتدّ على ثلاثة أيّام وزّعناها كما يلي:

- تغطّي اليوم الأوّل أنشطة تكوينيّة تساعد المشارك على تمثّل العناصر التّالية:
  - مفهوم اضطرابات القراءة
  - مفهوم اضطرابات الكتابة
  - أنماط اضطرابات القراءة والكتابة
  - أسباب اضطرابات القراءة والكتابة
- تغطّي اليوم الثّاني جملة من الأنشطة تساعد المشارك على تبيّن:
  - أعراض اضطرابات القراءة والكتابة.
  - تشخيص اضطرابات القراءة والكتابة.
  - دور المدرّس في الكشف عن الأطفال ذوي الاضطرابات في القراءة والكتابة.
- تغطّي اليوم الثّالث مجموعة من الأنشطة تساعد المدرّس على تبيّن:
  - أدوار المدرّس في رعاية التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في القراءة والكتابة.
  - بناء خطّة في رعاية التّلاميذ المعنيين في شكل مشروع تربوي إفرادي خاصّ بكلّ تلميذ يعاني من اضطرابات في القراءة والكتابة.

- ربط علاقات تعاون وتكامل مع مختلف الأطراف المعنيّة بتعهّد التّلاميذ الذين يشكون من اضطرابات في القراءة والكتابة: العائلة، بقيّة المدرّسين، مدير المدرسة، الإطار الصحّي، أعوان الخدمة الاجتماعيّة...
- بناء خطّة لمتابعة تطوّر مكتسبات التّلاميذ الذين يشكون من اضطرابات في القراءة والكتابة ونتائجهم.

وقد ضبطنا مجموعة من الكفايات والأهداف المستهدفة بالتّركيز خلال الدّورة التّكوينيّة وذلك على النّحو الذي يبيّنه الجدول التّالي:

الكفايات والأهداف المستهدفة بالتّركيز من خلال هذه الوحدة:

الكفاية	مكوّناتها
يرصد المدرّس في إطار عمله اليومي حالات الاضطرابات الخصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة من بين متعلّمي الفصل.	* يتعرّف خطّة وزارة التّربية في الإحاطة بالتّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات خصوصيّة في التعلّم.
	* يحدّد العلامات المميّزة لاضطرابات تعلّم القراءة والكتابة.
	* يحدّد صعوبات المتعلّم الذي يعاني من اضطرابات خصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.
	* يحدّد الآثار التي تحدثها اضطرابات تعلّم القراءة والكتابة على نفسيّة المتعلّم ومساره الدّراسي.
يكيّف المدرّس سلوكاته وممارساته البيداغوجيّة وفق احتياجات التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات خصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.	* يحدّد بعض الحلول الملائمة لصعوبات التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة.
	* يحدّد أدواره في رعاية التّلاميذ ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.
	* يحدّد التّكييفات البيداغوجيّة الملائمة لذوي الاضطرابات الخصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.
يتعاون المدرّس مع الأطراف ذوي العلاقة لمرافقة المتعلّمين الذين يعانون من اضطرابات خصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة ورعايتهم.	* يتواصل مع الأطراف المعنيين قصد الإحاطة بذوي الاضطرابات الخصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.
	* يساهم في بناء مشروع تربويّ إفراديّ لكلّ تلميذ يعاني من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة تنفيذه.
	*يتابع تطوّر مكتسبات التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات خصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة.

ونشير إلى أنّ المكوّن يمكنه التصرّف في الأنشطة المقترحة بالحذف أو الزّيادة أو التّعديل كلّما دعت الحاجة إلى ذلك وحسب متطلّبات الوضعيّات التّكوينيّة ومقتضياتها. وقد أضفنا إلى كلّ نشاط مجلوبات وحلولا وأفكارا يمكن للمنشّط اعتمادها إذا رآى فيها فائدة.
كما أعددنا لنهاية كلّ يوم شبكة لتقييم أثر التّكوين الحاصل ويمكن كذلك أن يستعمل المنشّط الشّبكات على الوجه الذي يراه مناسبا محدثا فيها ما يراه صالحا من التّغييرات على أنّنا حرصنا على أن نخرج عمليّة التّقييم عن المؤشّرات العامّة إذ ربطنا كلّ المؤشّرات بمحتويات التّكوين والأهداف التي رسمت منذ البداية.

ويجد المكوّن في نهاية الوحدة مجموعة من النّصوص الصّالحة للتكوّن الذّاتي يمكن له أن يرجع إليها أو يحيل المشاركين على قراءتها لمزيد الاستفادة. وقد ختمنا الوحدة بقائمة من المراجع والمواقع والعناوين الإلكترونيّة التي يمكن أن يعود إليها المنشّط أو المشاركون إذا أرادوا تعميق البحث في المسائل المطروحة للتّفكير والمعالجة.

توطئة حول اضطرابات القراءة والكتابة:

تعتبر القراءة والكتابة من بين الأدوات الأساسيّة والضّروريّة لتعلّم مختلف أنواع العلوم والفنون والتّكنولوجيا. ففي شتّى مجالات التعلّم يواجه التّلميذ يوميّا وضعيّات يضطرّ فيها إلى القراءة والكتابة كقراءة الجداول أو المسائل الرّياضيّة أو المعطيات العلميّة والجغرافيّة والتّاريخيّة والتّكنولوجيّة وغيرها. كما أنّ القراءة والكتابة من أكثر الوسائل استعمالا في تقييم مكتسبات المتعلّمين سواء كان الاختبار شفاهيّا أو كتابيّا. وبما أنّ النّشاط القرائي والكتابي من أهمّ الأدوات المساعدة على اكتساب المعارف والتّحصيل في المجالات الأخرى فإنّ الصّعوبات المتّصلة باكتساب القدرة على القراءة والكتابة لها نتائج وخيمة على مختلف التعلّمات المدرجة في البرنامج الرّسمي.

عندما يواجه الفرد صعوبة في القراءة والكتابة والتّهجئة أو حتّى صعوبة في الكلام مهما كانت محاولاته للنّجاح في تلك المجالات، فإنّ هذا الفرد يعاني ممّا يسمّى اختلالا أو اضطرابا في تعلّم القراءة (الدّيسلكسيا). وقد بينّ كلّ من بولوك وويلير (Weller & Pollok1997)أنّ أوّل من وضع مصطلح الدّيسلكسيا (Dyslexie) هو عالم الأعصاب الألماني برلين Berlin في عام 1872 ويقصد به صعوبة تعلّم القراءة وقد وضعها مستخدماً اللّغة اليونانيّة، حيث تتكوّن الكلمة في أصلها اليوناني من dys ومعناها صعوبة أو ضعف و lexie ومعناها الكلمة المكتوبة أو اللّغة. ويشار إلى صعوبة تعلّم القراءة أوالدّيسلكسيا أو عسر القراءة أو الضّعف القرائي (وقد استعملنا كلّ هذه المصطلحات في الوثيقة): بأنّها اضطرابات في عمليات المعالجة اللغويّة والتي تستمرّ مدى الحياة، وتعيق تطوّر مهارات اللّغة المكتوبة والمحكيّة. وقد يكون الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلّم القراءة ذوي ذكاء حادّ لكنّهم يعانون من اضطراب عصبي يسبّب لهم صعوبة في معالجة الدّماغ للمعلومات المكتوبة وتفسيرها.

وبما أنّ مجمل العمليّة التّعليميّة في أقسامنا الدّراسيّة تعتمد على القراءة والكتابة فإنّه من المهمّ الكشف عن صعوبة تعلّم القراءة في مرحلة عمريّة مبكّرة ووضع الاستراتيجيات التي تساعد التّلاميذ على تجاوز صعوباتهم التّعليميّة والنّجاح في مسارهم الدّراسي دون عناء.

حسب الموسوعة الطبّيّة (2009) تعدّ الصّعوبات في القراءة وكتابة الكلمات من بين الصّعوبات المدرسيّة الأكثر تواترا؛ وهي يمكن أن تظهر في السنّ قبل الدّراسة أي منذ بداية القسم التّحضيري وتتواصل آثارها وتتعمّق كلّما تقدّم المتعلّم في السنّ والدّراسة خاصّة إذا لم يحظ بالإحاطة والرّعاية اللاّزمتين والشّاملتين.

ترى الأستاذة ميشال بلعجوزة (2009) أنّه يجب أن ندرك أنّ الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في القراءة والكتابة لهم صعوبات ثابتة نسبيّا لكنّهم مقابل ذلك قادرون على التعلّم مثل غيرهم من الأطفال. فإذا كانت تمشّيات التعلّم عندهم غير ناجعة في الظّروف المدرسيّة العاديّة فإنّهم يصبحون قادرين على التعلّم والتطوّر متى وضعوا في إطار بيداغوجي متلائم مع تمشّياتهم وأنساقهم وإذا ما حظوا بتدخّلات علاجيّة مناسبة. لذلك يصبح من باب

الأولويات الكشف المبكّر عن حالات الاضطراب القرائي والكتابي وضبط تشخيص دقيق لكلّ حالة باعتبارها وضعيّة متفرّدة تحتاج إلى معالجة خاصّة.

حسب العالمة النّفسيّة شنتال ديبري Chantal Duprey (2006) يمكن الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة منذ سنّ رياض الأطفال من خلال مشكلات الطّفل المتعلقة بالجانبيّة أو التوجّه في الفضاء. فمنذ مرحلة الرّوضة نجد من بين الأطفال من لا يميّز بين يده اليمنى ويده اليسرى أو بين الأمس واليوم أو بين فوق وتحت...وهذه العلامات تدلّ على أنّ الطّفل لم يكتسب بعد نقاط الاستدلال التي لها صلة بالجانبيّة والزّمن والمكان والتّوجّه في الفضاء لأنّ السّيطرة على هذه المفاهيم ضروريّة لتعلّم القراءة والكتابة.

أمّا في القسم التّحضيري فإنّ تلك الصّعوبات تبرز في قلب الحروف والأصوات والمقاطع ويبدو الطّفل تائها شاردا كأنّه لا يفهم ما يطلب منه. فيشعر بأنّه مختلف عن بقيّة الأتراب أو أنّه أدنى منهم بسبب الصّعوبات التي يلاقيها فيميل إلى الانطواء على نفسه وتحاشي المهمّات المدرسيّة التي تتطلّب منه القراءة أو الكتابة.

حتّى يساهم المدرّسون من جانبهم في الوقاية من اضطرابات اكتساب اللّغة الشّفويّة والدّخول إلى عالم الكتابة ينصح الباحثون بأنّه يتعيّن عليهم تملّك الآليات المساعدة على اكتساب اللّغة الشّفويّة والكتابة وتبيّن العوامل المتدخّلة في تعلّمها؛ وهم يوصون بأن تتمّ هذه الوقاية بتعرّف الأطفال المهيّئين منذ سنوات الدّراسة الأولى والّذين يجب أن تعدّ لفائدتهم أنشطة تهيّئهم لاكتساب اللّغة الشّفويّة وتعلّم الكتابة.

كما يدعو الباحثون إلى ضرورة أن لا ينحصر برنامج تدريس اللّغة في أبعادها الدّلاليّة والتّركيبيّة/ النّحويّة بل يضاف إليها البعد الميتالغوي الذي يتعلّق بالجوانب الصّوتيّة في نطاق أنشطة ترفيهيّة وألعاب تحسّس الأطفال بالخصائص الشّكليّة للّغة ويكتشفون من خلالها أنّ المفردات تتكوّن من مقاطع بصرف النّظر عن طولها أو قصرها أو المعاني التّي تفيدها.

تعرّف اضطرابات القراءة والكتابة على أنّها مجموعة من الصّعوبات الثّابتة في اكتساب اللّغة المكتوبة لدى أطفال يتمتّعون بذكاء عاديّ وليسوا مصابين باضطرابات حسّيّة أو عاطفيّة عميقة. وترى الدّراسات أنّه يمكن الحديث عن طفل مصاب باضطرابات في القراءة والكتابة عندما يعاني من تأخّر في النّشاط القرائي يقاس بسنتين مقارنة بالأطفال العاديين في عمره رغم أنّه لا يشكو من اضطرابات حسّيّة أو عصبيّة أو نفسيّة.

أمّا ميشال حبيب المختصّ في علم الأعصاب فيرى أنّ اضطرابات القراءة والكتابة هي مشكل طبّي واجتماعي وتربوي من الدّرجة الأولى وهي تحظى بأولويّة خاصّة في مجال البحث العلمي. كما يضيف أنّ 10 بالمائة من الأطفال المتمدرسين مصابون باضطرابات في القراءة والكتابة وهو ما يجعل من سنوات الدّراسة بالنّسبة لهؤلاء التّلاميذ حالة مستمرّة من الكبت والجهود المضنية وغير المثمرة كما يكون مستقبلهم المهني مهدّدا.

ويرى الدّكتور بونديال M.C Bonduelle (2009) أنّ " اضطرابات القراءة هي اضطرابات في القراءة تؤدّي إلى اضطرابات في الكتابة ورسم الكلمات فيؤلّف الصّنفان اضطرابات في تعلّم اللّغة المكتوبة بصرف النّظر عن أيّ إصابة حسيّة أو نفسيّة أو عقليّة".

ويؤكّد بونديال في هذا التّعريف على العلاقة العضويّة بين اضطرابات القراءة واضطرابات الكتابة إذ جمعهما كونهما اضطرابات في اكتساب اللّغة المكتوبة.

وفي جانب آخر يفيد ميشال حبيب (2009) أنّ الدّراسات النّفس عصبيّة الحديثة تبيّن أنّ الأطفال الذين يعرفون اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة يعوّضون غالبا تلك الصّعوبات

بقدرات ومهارات عالية في مجالات أخرى؛ لذلك فإنّ تغيير النّظرة تجاههم وإحاطتهم بالرّعاية الملائمة من شأنه أن يغيّر مستقبلهم بصورة جذريّة ويخلق لهم آفاقا يستطيعون في إطارها البرهنة عن قدراتهم واستعداداتهم.

نشير في نهاية هذه التّوطئة إلى أنّ اضطرابات التعلّم بصورة عامّة واضطرابات القراءة والكتابة بصورة خاصّة تحظى اليوم باهتمام كبير على صعيد البحوث العلميّة والميدانيّة لذلك يجد المكوّن والمتكوّن في الأدب التّربوي الحديث الموثّق أو المنشور عبر الشّبكة العنكبوتيّة معطيات ومعارف محيّنة ودقيقة حول الموضوع.

أنشطة اليوم الأوّل

النّشاط الأوّل :

التّعليمة 1: اقرإ النصّ التّالي وتفاعل مع النّقاط المطروحة أسفله:

إنّ الطّفل الذي يمتلك ذكاء متوسّطا أو فوق المتوسّط، ولا يعاني من أيّ مشكلة حسّية أو بدنيّة أو صحّية ولا يشكو من نقص في فرص التعلّم أو من المشكلات الأسريّة أو البيئيّة أو الاقتصاديّة كظروف الفقر، ولا توجد لديه اضطرابات انفعاليّة شديدة ثمّ تجده لا يحقّق مستوى تعليميّا يتناسب مع كونه عاديّ الذّكاء فهذا أمر يعطي الحقّ في وصف هذا الطّفل بالطّفل ذي المشكلات المحيّرة أو الطّفل ذي الإعاقات الخفيّة.

د. السيد عبد الحميد السيد، صعوبات التعلّم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ص 68

التّعليمة 2: هل تعرف أو هل عرفت أمثال هذا الطّفل الذي تحدّث عنه الباحث في هذا النصّ؟

.....

.....

التّعليمة 3: حدّد في الجدول التّالي ملامح هذه الفئة من الأطفال معتمدا النصّ مستعينا بتجربتك الخاصّة:

ينقصهم	لا ينقصهم

التّعليمة 4: أطلق الباحث على هذه الفئة صفتين، هل تراهما معبّرتين؟ ما الصّفة التي يمكن حسب رأيك إطلاقها عليهم؟

.....

.....

.....

.....

التّعليمة 5: هل يمكن للمدرّس أن يقدّم علاجا ملائما لهذه الفئة؟

.....

.....

.....

النّشاط الثّاني:

التّعليمة: اقرأ المنشور الوزاري 84-1-2009 واستخرج منه:

أ- دواعي الاهتمام بالتّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في التّعلّم.

.....

.....

ب-الأطراف المعنيّة برعاية هذه الفئة من التّلاميذ:

.....

.....

عناصر الخطّة الوزاريّة لرعاية هؤلاء التّلاميذ:

.....

.....

النصّ السّند (فقرات من المنشور الوزاري):

في إطار دعم توجّهات وزارة التّربية والتّكوين الرّامية إلى تحسين مختلف مؤشّرات الجودة في مجالي التّعليم والتعلّم بما يؤمّن تكافؤ الفرص أمام جميع المتعلّمين، حظيت الفئات ذات الاحتياجات الخصوصيّة بعناية متعدّدة الجوانب والأبعاد وذلك من خلال إرساء عديد البرامج لفائدتهم. ودعما لهذا المسار تقرّر تنفيذ برنامج يخصّ اضطرابات التعلّم بجميع الجهات بداية من مفتتح السّنة الدّراسيّة 2009-1010 بصفة مرحليّة متدرّجة.

وسعيا إلى تأمين انطلاقة موفّقة لهذا البرنامج المرجوّ:

1- وضع خطّة متكاملة للتّحسيس والتّكوين في هذا المجال تشمل كلّ الأطراف المتدخّلة في العمليّة التّربويّة من مربّين ومتفقّدين وإداريين بغرض جعلهم ملمّين بظاهرة اضطرابات التعلّم وقادرين على تبنّي مناهج بيداغوجيّة مناسبة لها وتوخّي مواقف وسلوكات ملائمة مع التّلامذة المعنيين.

2- المبادرة بتعزيز الإحاطة بهذه الفئة داخل المؤسّسة التّربويّة من خلال:

ج- دعم مساهمة المربّي في استكشاف الحالات بفضل ما سيتلقّاه من تكوين حول اضطرابات التعلّم.

ح- تدريب المربّين على الطّرائق والأساليب البيداغوجيّة الواجب اتّباعها في التّعامل مع المتعلّمين الذين يعانون من هذه الظّاهرة في إطار التّعاون والتّكامل مع الأخصّائيين المعنيين بمتابعة هذه الفئة وإعادة تأهيلها.

خ- التّنسيق عند تنفيذ هذا البرنامج ومتابعته مع مختلف الأطراف ذات العلاقة (الهياكل الصحيّة والاجتماعيّة والمنظّمات والجمعيات المختصّة).

3- دعوة كلّ مؤسّسة تربويّة يتمّ تشخيص حالات في اضطرابات التعلّم صلبها إلى بعث فريق متابعة يضمّ الإطار التّربوي المباشر ومختلف الأطراف ذات العلاقة، ويعمل هذا الفريق على تركيز آليّة جيّدة مختصّة في تعهّد التّلاميذ المهدّدين باضطرابات جدّيّة تعيق عمليّة التعلّم بمختلف أنواعها (النّطق – القراءة – الخطّ – الكتابة – الحساب – الذّاكرة...) وترتكز هذه الآليّة على ثنائيّة البحث/الفعل، بمعنى رصد الخلل وتعهّده بالعلاج والمتابعة.

وثيقة للمنشّط:

أ- دواعي الاهتمام بذوي الاضطرابات في التعلّم:

- تحسين مختلف مؤشّرات الجودة في مجالي التّعليم والتعلّم.
- تأمين تكافؤ الفرص أمام جميع المتعلّمين: "مدرسة للجميع، لكلّ فيها حظّ".

ب- الأطراف المعنيّة برعاية هذه الفئة من التّلاميذ:

* داخل المدرسة: المدرّسون، مدير المدرسة...
* خارج المدرسة: الفريق الصحّي، أعوان التدخّل الاجتماعي، المندوبيّة الجهويّة للتّربية، الجمعيات والمنظّمات المختصّة....

ج- عناصر الخطّة:

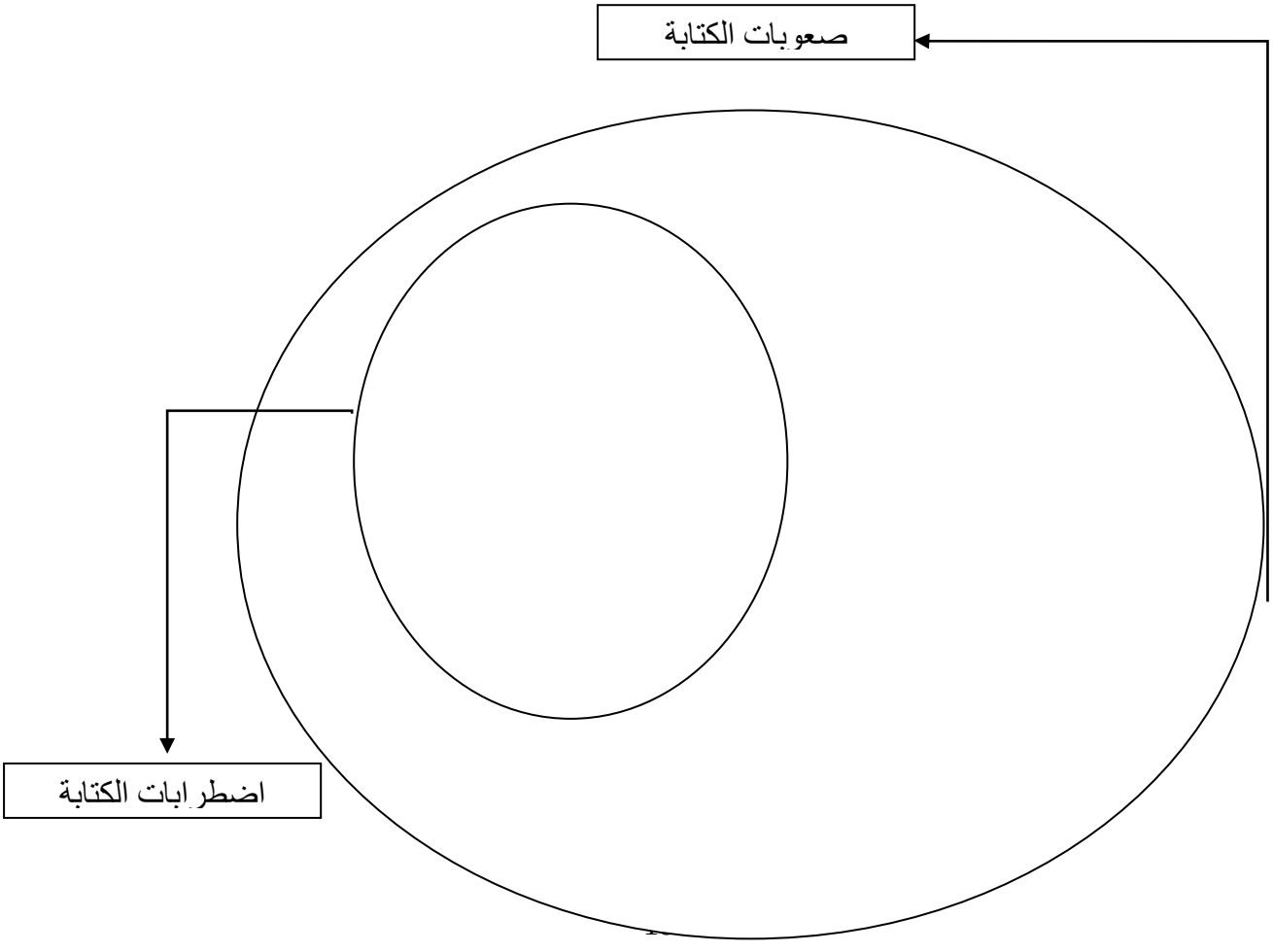
* التّحسيس والتّكوين.
* استكشاف الحالات في نطاق الفضاء المدرسي.
* اتّباع طرائق وأساليب بيداغوجيّة داخل الفصول ملائمة لهذه الفئة من التّلاميذ.
* التّنسيق والتّعاون مع الأطراف المعنيين للإحاطة بهذه الفئة من التّلاميذ.
* بعث فريق متابعة بكلّ مدرسة يتمّ فيها تشخيص حالات من اضطرابات في التعلّم.
* تركيز آليّة في تعهّد التّلامذة المهدّدين باضطرابات جدّيّة تعيق عمليّة التعلّم.

النّشاط الثّالث:

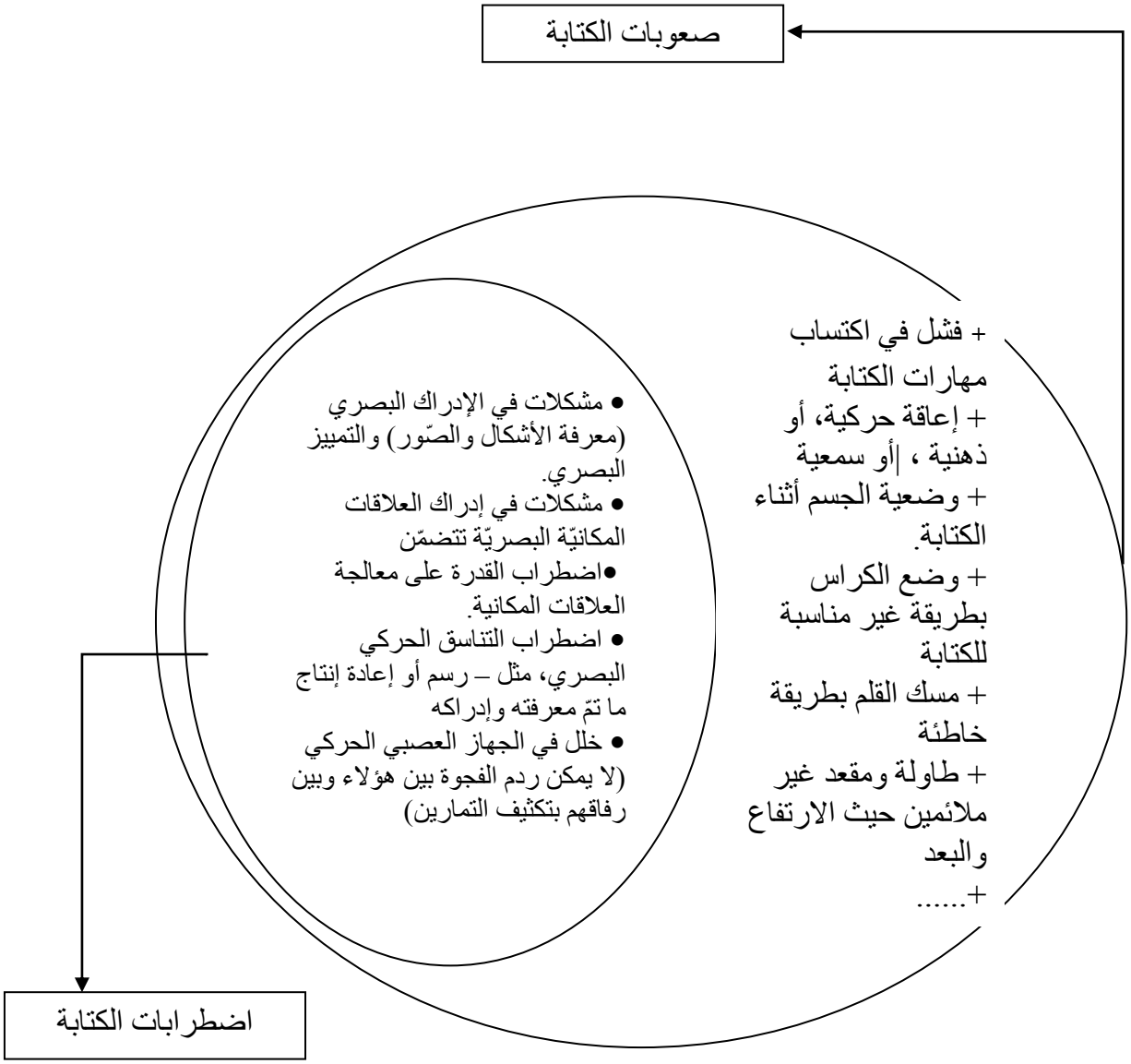
التّعليمة 1:

اذكر معتمدا تجربتك في القسم، أو خلاصة مطالعاتك، أهمّ الصّعوبات المتّصلة بالكتابة في مختلف مستويات التّدريس.

حاول تسجيل هذه الصّعوبات في المخطّط التّالي:



وثيقة للمنشّط:



تعريف اضطرابات الكتابة:

اضطرابات الكتابة هي خلل وظيفي في المخّ يفقد الطّفل القدرة على تذكّر تسلسل كتابة الحروف والكلمات ، فالطّفل الذي يشكو اضطرابات في الكتابة يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنّه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركّبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذّاكرة.

اضطراب الكتابة ناتج عن عدم القدرة على الانتقال من المجال البصري إلى المجال الحركي.

من مظاهر الاضطرابات الكتابيّة:

- تصميم خاطئ للأحرف والكلمات
- أحرف غير مقروءة

- كتابة فوق السّطر أو تحته
- خطأ في اتّجاه الحروف.
- خلل في نسخ الأشكال
- كتابه غير منظّمة
- فراغ غير ثابت بين الأحرف أو الكلمات أو الأسطر
- استعمال التّشطيب وأدوات المحو(الممحاة، اللّصاقات، ..) بشكل كبير
- ارتكاب نفس الخطأ أكثر من مرّة.
- كتابة بطيئة جدّاً
- اضطراب في استخدام اليد المفضّلة للكتابة.
- كتابة كلمات منقوصة.
- يشعر بأنّه بذل جهدا كبيرا أثناء الكتابة.

التّعليمة 2:

ما هي المعايير التي اعتمدتها في التّمييز بين الصّعوبات والاضطرابات؟:

.....

.....

وثيقة للمنشّط:

يركّز المنشّط على الأفكار التّالية:

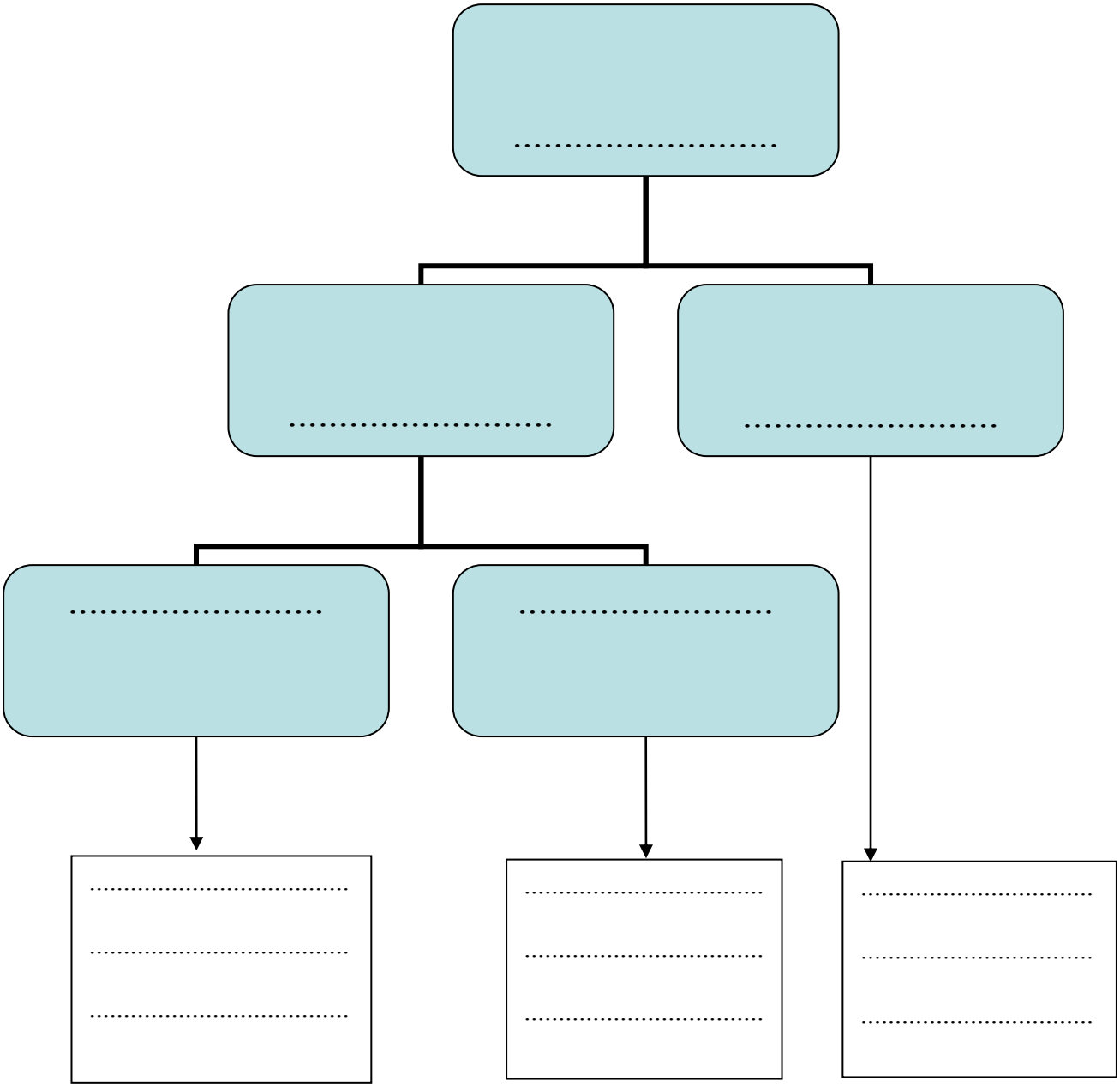
- الاضطرابات هي جزء من الصّعوبات التي يمكن أن يواجهها المرء خلال عمليّة الكتابة
- الاضطرابات ناتجة عن خلل وظيفي ثابتة نسبيّا ولا تزول بمرور الزّمن
- الاضطرابات تحدّد بتشخيص طبّي
- الصّعوبات أعمّ، منها ما هو اجتماعي / بيداغوجي.، منها ما هو عائد إلى الطفل، ومنه ما هو عائد إلى البيئة المدرسيّة والاجتماعيّة، ومنه ما هو عائد إلى طرق التدريس واختيارات المعلّم..

النّشاط الرّابع:

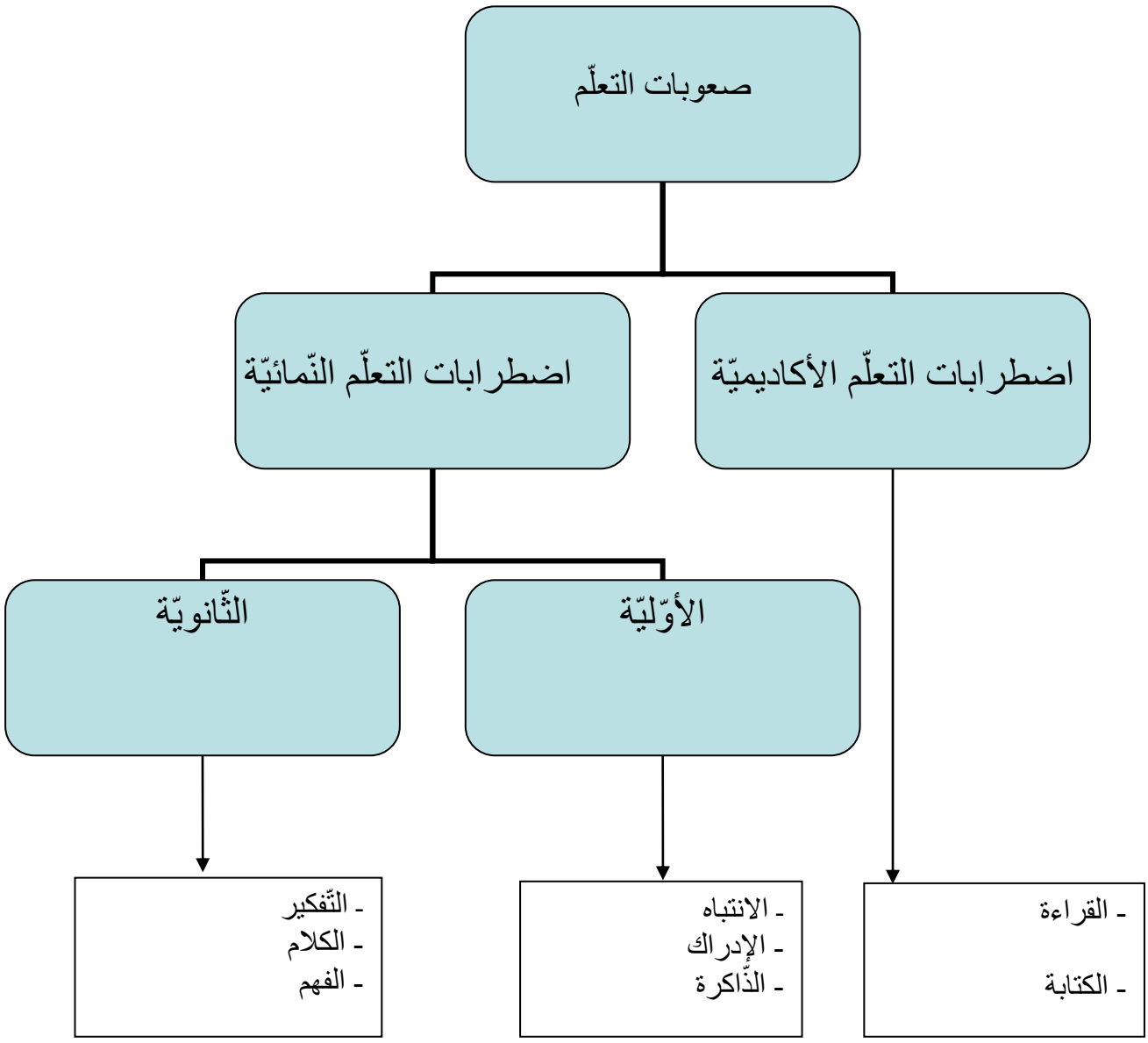
التّعليمة:

صنف اضطرابات التعلّم الآتية في المخطّط المقترح:

القراءة/ الكتابة/ صعوبات التعلّم / صعوبات التعلّم الأكاديميّة / صعوبات التعلّم النّمائيّة / الثانويّة / الأوليّة / التّفكير / الكلام / الفهم / الانتباه/ الإدراك / الذّاكرة.



إصلاح النّشاط:



النّشاط الخامس:

النّصّ:

تعلّم القراءة واضطرابات التعلّم

الغاية الأساسيّة من القراءة هي فهم المقروء. لكن لتحقيق درجة كافية من الفهم يتعيّن على القارئ تملّك آليات تعرّف الكلمات فتصبح التّهجئة عمليّة آليّة تيسّر الوصول إلى الفهم المطلوب. فالقراءة فعل يجمع بين التّهجئة والفهم.

التّهجئة عند القارئ الخبير:

يشغّل القارئ الخبير أسلوبين مختلفين يتعرّف بواسطتهما على المفردات:

- **الأسلوب المباشر/الشّمولي**: ويتمثّل في المطابقة بين صورة الكلمة المكتوبة وصورتها في الذّاكرة وهي طريقة تستعمل لتعرّف الكلمات المألوفة.
- **الأسلوب غير المباشر/أسلوب التّجميع**: يستوجب تحويل المعلومة البصريّة /اللّفاظم إلى معلومة صوتيّة /صواتم أي مطابقة الصّورة المكتوبة للحروف لصورتها المنطوقة. تستعمل هذه الطّريقة لقراءة الكلمات الجديدة. فالقراءة في هذه الحالة هي عبارة عن عمليّة ترميز من درجة ثانية.

لدى القارئ الخبير يكون الأسلوبان آليين فيتسنّى له بذلك التّهجئة السّريعة دون الحاجة إلى بذل طاقة ذهنيّة كبيرة إذ يوجّه مثل تلك الطّاقة نحو الفهم.

مراحل تعلّم القراءة:

يميّز علماء النّفس بين 3 مراحل:

1- **المرحلة اللّوغوغرافيّة phase logographique** : يستعمل الطّفل عدّة علامات ومؤشّرات مختلفة كاللّون وشكل الحروف والطّول ليتعرّف على الكلمة التي يكون قد احتفظ بها في الذّاكرة ضمن مخزون من المفردات.
2- **المرحلة الهجائيّة:** يتعرّف الطّفل الكلمات باعتماد المطابقة بين الصّورة الصّوتيّة للحروف وصورها المكتوبة/البصريّة. تعتمد هذه المرحلة بدرجة كبيرة على اللّغة الشّفويّة التي تزوّد الطّفل بالوحدات الصّوتيّة كالمقاطع واللّفاظم وتكون مهيمنة عند بداية الدّراسة لأنّها تمكّن المتعلّم من قراءة المفردات الجديدة وتأليف معجم منها في الذّاكرة الطّويلة.
3- **المرحلةالأرتوغرافيّة/التّحليليّة phase orthographique:** يحلّل الطّفل المفردات إلى وحدات دون اللّجوء بالضّرورة إلى التّصويت فهو يستعمل الأسلوب المباشر بالاستناد إلى الوحدات المخزّنة في الذّاكرة. تمكّن هذه الطّريقة صاحبها من قراءة كلّ المفردات التي لها صورة في الذّاكرة أمّا المفردات الجديدة فتبقى خاضعة إلى المرحلة الهجائيّة.

ملاحظة: لا يمكن اعتبار ما سبق مراحل بالمعنى الدّقيق بل هي أساليب تتعايش وتمتزج لدى القارئ الخبير وتصبح آليات.

العوامل المتدخّلة في تعلّم القراءة:

يتميّز القارئ الخبير عن القارئ المبتدئ بقدرة الأوّل على استعمال الوحدات الصّوتيّة للّغة بما فيها المقاطع واللّفاظم أمّا الثّاني فهو يجد صعوبات في تحديد المقاطع أو حذفها أو

تغيير موقعها فيفشل بذلك في قراءة المفردات. كما يختلف الاثنان في **ذاكرة العمل،** إذ أبرزت الدّراسات أنّ القارئ المبتدئ يمتلك في ذاكرته رصيدا ضعيفا من المعلومات والمفردات.

اضطرابات القراءة/عسر القراءة/اختلالات القراءة la dyslexie :

التّعريف: يعتبر الطّفل مصابا بعسر القراءة إذا كان يشكو من تأخّر في القدرة على القراءة تقدّر بسنتين بالنّسبة إلى أنداده رغم أنّه يتمتّع بذكاء عاديّ وهو غير مصاب باضطرابات حسّيّة أو عصبيّة أو نفسيّة. يمثّل الأطفال المندرجين ضمن هذا الصّنف 4 % من مجموع الأطفال المتمدرسين. ترافق عسر القراءة صعوبات جمّة ودائمة في استعمال الآليات الصّالحة للتعرّف على المفردات المكتوبة.

ملاحظة: رغم وجود صعوبات دائمة في القراءة لدى هؤلاء الأطفال فهم قادرون على العلّم إذا توفّر لهم المحيط البيداغوجي الملائم لاستراتيجياتهم الخاصّة في القراءة ونسقهم وإذا استفادوا من تدخّلات علاجيّة مناسبة.

أعراض عسر القراءة:

- صعوبة تعرّف الكلمات والبطء الشّديد في التّهجئة وتواتر الأخطاء في نطق المقاطع والتّمييز بينها بصريّا.
- الفشل في فهم المقروء بالرّغم من توظيف شحنة ذهنيّة كبيرة في التّهجئة.
- الفشل في احترام قواعد الرّسم عند الكتابة.
- فقدان الثّقة بالنّفس والشّعور بالإحباط المؤدّي إلى تحاشي القراءة.
- القدرة على فهم الرّسالات الشّفويّة على حساب المكتوب.
- أداء أفضل في الأنشطة الشّفويّة.
- القدرة على تعلّم الموادّ الأخرى خاصّة إذا ما اعتمدت وضعيّات ومحامل غير كتابيّة.
- البطء الشّديد في الأنشطة المعتمدة على الكتابة وصعوبة إتمام العمل في الزّمن المحدّد.
- كتابة رديئة ومقروئيّة ضعيفة.
- صعوبات في تنظيم الفضاء والحاجة إلى علامات استدلال.
- مشاكل في الذّاكرة قصيرة المدى.
- مشاكل في القدرة على التّخطيط لمهمّة أو عمل.
- مشاكل في التّموقع زمنيّا وترتيب الأحداث حسب زمن وقوعها.
- ظهور علامات التّعب.
- الانزعاج من الضّجيج لأنّه يعكّر التّركيز.
- صعوبات في التّركيز.

ما ينبغي على المدرّس فعله:

- توفير مناخ من الثّقة والأمن.
- قراءة التّعليمات المكتوبة.
- التّقليص من حجم العمل الكتابي ومنح المتعلّم وقتا أكبر ليتمّ عمله.
- تهوئة الوثائق المكتوبة واستعمال خطّ ذي حجم كبير.
- مراقبة المتعلّم باستمرار وخاصّة في التّركيز والتّواصل مع أسرته لتوفير حلول مناسبة.
- عدم الشّعور بالإحباط تجاه البطء الشّديد في التحسّن.

- عدم إشعار المتعلّم بالذّنب وعدم بخسه.
- عدم اعتبار أخطاء الرّسم عندما لا تكون موضوعا للتّقييم.
- وضع الطّفل قبالة السبّورة وبالقربة منها.
- تمكينه من غطاء عند القراءة.
- تجنيبه القراءة والكتابة على السبّورة.

النصّ مأخوذ من مداخلة للدّكتورة ميشال بلعجوزة (2009)

التّعليمة: إثر قراءة النصّ السّابق استخرج منه:

أ- تعريفا موجزا للفعل القرائي

ب-آليات تعلّم القراءة

ج- مراحل تعلّم القراءة

د- العوامل المتدخّلة في تعلّم القراءة.

التّعريف:

.....

.....

آليات تعلّم القراءة:.....

.....

.....

مراحل تعلّم القراءة:.....

.....

.....

العوامل المتدخّلة في تعلّم القراءة:.....

.....

.....

وثيقة للمنشّط:

أ- **تعريف القراءة:** القراءة هي فعل يعتمد على تعرّف الكلمات لبناء معنى للمقروء.

ب- **آليات تعلّم القراءة:**

يستعمل القارئ آليّتين لتعرّف الكلمات المكتوبة:

* آليّة مباشرة وهي تمكّنه من تعرّف الكلمات المألوفة لديه تعرّفا إجماليّا لأنّه يملك صورة ذهنيّة للكلمة في ذاكرته الطّويلة.

* آليّة غير مباشرة وهي تمكّنه من تعرّف الكلمات الجديدة أو المبتكرة وتقوم على تهجئة الكلمات أي تحويل الصّورة المكتوبة للمقاطع إلى صورها المنطوقة.

ج- **مراحل تعلّم القراءة:** يتبع تعلّم القراءة مجموعة من المراحل وهي:

* المرحلة التي يتعرّف خلالها القارئ الكلمات المكتوبة تعرّفا إجماليّا مستعملا خاصّياتها الشّكليّة فيكوّن بهذه الكلمات رصيدا في ذاكرته الطّويلة ليستطيع قراءتها كلّما اعترضته.

* المرحلة التي يتعرّف من خلالها على الكلمات الجديدة مستعملا التّهجئة ومطابقة الصّور المكتوبة بصورها المنطوقة.

* المرحلة التي يحلّل خلالها القارئ الكلمات إلى وحدات دون اللّجوء بالضّرورة إلى التّصويت.

د- **العوامل المتدخّلة في تعلّم القراءة:**

تتدخّل في تعلّم القراءة عدّة عوامل من أهمّها الإدراك البصري والقدرة على تعرّف المقاطع والتّمييز بينها والتصرّف فيها وكذلك القدرة على الاحتفاظ بالكلمات المقروءة في الذّاكرة واستعمال الذّاكرة القصيرة أو ذاكرة العمل في تعرّف الكلمات المخزّنة.

النّشاط السّادس:

دراسة حالة:

"م" طفل يعاني اضطرابات في القراءة والكتابة، إدراكه سليم، في الرّوضة لم تلحظ أسرته عليه شيئاً، بل كان يتجاوب مع المُدرّسة. ومع الوقت اكتشفت الأسرة عدم قدرته على مسك القلم بشكل جيّد، ثمّ بدأت المشاكل في المدرسة: كان يتمكّن من الإجابة الشفهيّة، وبدأ يتمكّن من مسك القلم بشكل بسيط جدّاً. نجح في السّنتين الأولى والثّانية؛ في الثّالثة قرّر مجلس القسم رسوبه لعدم تمكّنه من الكتابة والقراءة، ولم تنفع إجاباته الشفهيّة في نجاحه.

كانت حالته النفسيّة تسوء في كلّ مرّة يرسب فيها. أولته إحدى المدرّسات اهتماماً خاصّاً بحالته، حتّى تمكّن من قراءة بعض الكلمات. وكان يعتمد على الفهم فهو سريع الفهم والإدراك لكنّ الرّسوب جعل نفسيّته تتدهور وجعله ينعزل في زاوية ولا يلعب مع الأطفال.

أخذت الأمّ ابنها لعدد من الأطبّاء وجميعهم أكّدوا أنّه لا يشتكي من شيء، وفهمت منهم أنّ المنطقة المسؤولة عن القراءة والكتابة في المخّ لم يكتمل نموّها وعندما يكتمل سيتمكّن من القراءة والكتابة.

الأمّ متخوّفة من مستقبل ابنها، كيف يعيش، كيف سيحصل على عمل؟ وتتساءل لماذا لا يتمّ تخصيص أقسام خاصّة لهذه الفئة؟ ولمَ لا تُجْرَى لهم امتحانات خاصّة بهم؟

(المصدر: جريدة **الوطن**، الجمعة 17 سبتمبر 2010 -العدد (1742، بتصرف)

التّعليمة: أُدرس الحالة المقترحة محاولا:

- تحديد المشكل،
- توضيح المفاهيم وتحديدها،
- إبراز أثر عسر القراءة والكتابة في شخصيّة الطّفل وفي مساره التّعليمي،
- شرح مشروعيّة تخوّفات الأمّ وردود أفعال بقيّة الأطراف.

وثيقة للمنشّط:

ملاحظات حول الحالة الأولى:

* **المشكل المطروح**: مستقبل الأطفال الذين يشكون اضطرابات تعلّم

إلى من يلجأ من يشكو اضطرابا في التعلّم: من يستطيع مساعدة هؤلاء الأطفال؟

* **تداخل المفاهيم وعدم وضوحها**: الصّعوبة في التعلّم/ اضطرابات التعلّم...

* يبرز المشاركون آثار عسر القراءة والكتابة على المتعلّم في بعديه النّفسي والتّحصيل المدرسي اعتمادا على النصّ وعلى تجربتهم الشّخصيّة.

* يناقش المتكوّنون تخوّفات الأمّ ويعمّقون تساؤلاتها حول طريقة تقييم هذه الفئة من المتعلّمين. كما يناقشون تبسيط المعلومة الذي قام به الأخصّائيون لإقناعها(المنطقة المسؤولة

عن القراءة والكتابة في المخّ لم يكتمل نموّها، وعندما يكتمل سيتمكّن من القراءة والكتابة)
هل اضطراب التعلّم مسألة مؤقّتة تزول مع التقدّم في السنّ، أم تتعقّد أم تظلّ ثابتة؟ متى يتمّ اكتشاف اضطراب التعلّم؟

بطاقة تقييم أنشطة اليوم الأوّل

1- ضع علامة (x) أمام ما تراه مناسبا:

	موافق تماما	موافق	غير موافق
أدركت دواعي الاهتمام بالتّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في التعلّم			
أستطيع تعريف الاضطرابات الخصوصيّة في التعلّم وتمييزها عن صعوبات التعلّم			
أستطيع تعريف الفعل القرائي			
أستطيع تحديد مراحل تعلّم القراءة وآلياته			
أستطيع تحديد العوامل المتدخّلة في تعلّم القراءة			
أستطيع ذكر أهمّ الصّعوبات المحيطة بالفعل القرائي			
أستطيع التّمييز بين صعوبات التعلّم والاضطرابات الخصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة			
أستطيع التّمييز بين اضطرابات التعلّم الأكاديميّة واضطرابات التعلّم النّمائيّة			
أستطيع التّمييز بين صعوبات الكتابة واضطرابات تعلّم الكتابة			
أستطيع تحديد أهمّ الصّعوبات المميّزة لاضطرابات القراءة والكتابة			

2- اذكر المسائل التي تشعر بالحاجة إلى مزيد توضيحها والتعمّق فيها في اليوم الموالي:

.....

.....

.....

أنشطة اليوم الثّاني

النّشاط الأوّل:

التّعليمة: ضع علامة (x) أمام العلامات الدّالّة على عسر القراءة والكتابة:

ع/ر	السّلوك	
1	عدم القدرة على إنجاز العمليات الحسابيّة.	
2	حركات غير دقيقة.	
3	أخطاء كثيرة في رسم الكلمات.	
4	صعوبات في فهم المسائل الرّياضيّة وتحليلها.	
5	سرعة الإحساس بالتّعب.	
6	صعوبة في مقارنة كمّيات.	
7	صعوبات متواترة في تعرّف الكلمات المكتوبة.	
8	اضطرابات في البصر.	
9	النّسيان السّريع لما تعلّمه حديثا من معارف.	
10	كثير الحركة وعديم الانتباه.	
11	سريع الشّرود تحت تأثير المثيرات الخارجيّة.	
12	صعوبة في هيكلة أفكاره وصوغها بالطّريقة المناسبة.	
13	صعوبات في استظهار السّلسلة العدديّة.	
14	بطء شديد في التّهجئة والكتابة.	
15	اضطرابات في السّمع.	
16	صعوبات حادّة وثابتة في اكتساب اللّغة المكتوبة.	
17	صعوبة في تقدير كمّيات.	
18	صعوبات في تنظيم الفضاء والتحكّم في الزّمن.	
20	كتابة غير مقروءة في شكلها ومحتواها.	
21	لا يتحكّم في انفعالاته.	
22	أداء أفضل في التّواصل الشّفوي.	
23	صعوبات في مسك أدوات القراءة والكتابة واستعمالها.	
24	نسيان متواتر للتّعليمات.	
25	لا يجد الكلمات المناسبة للمقام.	
26	يفقد انتباهه بسرعة تحت تأثير الضّجيج	
27	يشكو من اضطرابات نفسيّة حادّة	

وثيقة للمنشّط:

ع/ر	السّلوك	
1	عدم القدرة على إنجاز العمليات الحسابيّة.	
2	حركات غير دقيقة.	
3	أخطاء كثيرة في رسم الكلمات.	*
4	صعوبات في فهم المسائل الرّياضيّة وتحليلها.	
5	سرعة الإحساس بالتّعب.	*
6	صعوبة في مقارنة كمّيات.	
7	صعوبات متواترة في تعرّف الكلمات المكتوبة.	*
8	اضطرابات في البصر.	
9	النّسيان السّريع لما تعلّمه حديثا من معارف.	*
10	كثير الحركة وعديم الانتباه.	
11	سريع الشّرود تحت تأثير المثيرات الخارجيّة.	
12	صعوبة في هيكلة أفكاره وصوغها بالطّريقة المناسبة.	
13	صعوبات في استظهار السّلسلة العدديّة.	
14	بطء شديد في التّهجئة والكتابة.	*
15	اضطرابات في السّمع.	
16	صعوبات حادّة وثابتة في اكتساب اللّغة المكتوبة.	*
17	صعوبة في تقدير كمّيات.	
18	صعوبات في تنظيم الفضاء والتحكّم في الزّمن.	*
20	كتابة غير مقروءة في شكلها ومحتواها.	*
21	صعوبات في التّحكّم في الانفعالات.	
22	أداء أفضل في التّواصل الشّفوي.	*
23	صعوبات في مسك أدوات القراءة والكتابة واستعمالها.	
24	نسيان متواتر للتّعليمات.	*
25	لا يجد الكلمات المناسبة للمقام.	
26	يفقد انتباهه بسرعة تحت تأثير الضّجيج	*
27	يشكو من اضطرابات نفسيّة حادّة	

النّشاط الثّاني:

التّعليمة: اعتمادا على العلامات التي احتفظت بها اعط تعريفا موجزا لاضطرابات القراءة والكتابة واذكر ما يميّز التّلميذ الذي يشكو من عسر في القراءة والكتابة عن غيره.

.....

.....

.....

وثيقة للمنشّط:

اضطرابات القراءة والكتابة هي مجموعة من الصّعوبات الحادّة والمتواترة في اكتساب اللّغة المكتوبة نجدها عند الأطفال الذين يكون ذكاؤهم عاديّا ولا يشكون من اضطرابات حسّيّة أو عاطفيّة قويّة.

يتميّز الطّفل المصاب بعسر القراءة بالسّلوكات التّالية:

- له صعوبات متواترة في تعرّف الكلمات المكتوبة.
- كتابته غير مقروءة شكلا وغير مفهومة.
- يخطئ كثيرا في رسم الكلمات.
- يبطئ كثيرا عندما يقرأ أو يكتب ويبذل جهدا كبيرا في ذلك.
- ينسى تعليمات العمل بسرعة.
- له صعوبات في تنظيم الفضاء والتحكّم في الزّمن.
- سريع الإحساس بالتّعب.
- ينسى بسرعة ما تعلّمه.
- أداؤه أفضل في الأنشطة التي تعتمد على المشافهة.
- ليست له اضطرابات في السّمع أو البصر.
- يفقد انتباهه بسرعة تحت تأثير الضّجيج.

النّشاط الثّالث:

التّعليمة: تظهر بعض أعراض عسر القراءة قبل سنّ التّمدرس ويظهر البعض الآخر أثناء سنّ التّمدرس. ضع العلامة (x) في الجدول حسب فترة ظهور العارض:

الأعراض	قبل سنّ التّمدرس	عند سنّ التّمدرس
صعوبة تقطيع الكلمة إلى مقاطع.		
صعوبة في تنظيم الفضاء والحاجة إلى علامات استدلال.		
تأخّر في الكلام.		
الفشل في احترام قواعد الرّسم عند الكتابة.		
تحاشي القراءة بصوت مرتفع.		
صعوبة في ارتداء الملابس وربط الحذاء واستعمال الأزرار.		
بطء شديد في التّهجئة.		
ظهور علامات التّعب.		
صعوبة في تذكّر التّواريخ والأسماء وأرقام الهاتف.		
صعوبة التّنسيق في مسك الكرة وتنطيطها ورميها.		
كتابة رديئة ومقروئيّة ضعيفة.		
صعوبة تعلّم الأبجديّة.		
صعوبة في تعلّم أغاني الأطفال.		
حذف بعض المقاطع عند قراءة الكلمة.		
الخلط بين قبل/بعد، يمين/يسار، فوق/تحت...		
صعوبة في تقطيع المقطع إلى أصوات وحروف.		
صعوبة التّركيز عند الاستماع إلى قصّة.		
فقدان الثّقة بالنّفس والشّعور بالإحباط.		
فقدان الثّقة بالنّفس والشّعور بالإحباط.		
القدرة على فهم الرّسالات الشّفويّة على حساب المكتوب.		
القدرة على فهم الرّسالات الشّفويّة على حساب المكتوب.		
بطء في تعلّم الكلمات الجديدة.		
صعوبة الرّبط بين الحرف والصّوت المناسب له.		
صعوبة الرّبط بين الحرف والصّوت المناسب له.		
قلب مقاطع الكلمات: دبّ ← بدّ، قطّ ← طقّ		
صعوبة في النّطق الصّحيح لكلمة غير مألوفة.		
صعوبة تنفيذ ومتابعة التّعليمات المكتوبة.		

إصلاح النّشاط:

الأعراض	قبل سنّ التّمدرس	عند سنّ التّمدرس
صعوبة تقطيع الكلمة إلى مقاطع.		*
صعوبة في تنظيم الفضاء والحاجة إلى علامات استدلال.		*
تأخّر في الكلام.	*	
الفشل في احترام قواعد الرّسم عند الكتابة.		*
تحاشي القراءة بصوت مرتفع.		*
صعوبة في ارتداء الملابس وربط الحذاء واستعمال الأزرار.	*	
بطء شديد في التّهجئة.		*
ظهور علامات التّعب.		*
صعوبة في تذكّر التّواريخ والأسماء وأرقام الهاتف.		*
صعوبة التّنسيق في مسك الكرة وتنطيطها ورميها.	*	
كتابة رديئة ومقروئيّة ضعيفة.		*
صعوبة تعلّم الأبجديّة.		*
صعوبة في تعلّم أغاني الأطفال.	*	
حذف بعض المقاطع عند قراءة الكلمة.		*
الخلط بين قبل/بعد، يمين/يسار، فوق/تحت...		*
صعوبة في تقطيع المقطع إلى أصوات وحروف.		*
صعوبة التّركيز عند الاستماع إلى قصّة.	*	
فقدان الثّقة بالنّفس والشّعور بالإحباط.		*
القدرة على فهم الرّسالات الشّفويّة على حساب المكتوب.		*
بطء في تعلّم الكلمات الجديدة.		*
صعوبة الرّبط بين الحرف والصّوت المطابق له.		*
قلب مقاطع الكلمات: دبّ ← بدّ، قطّ ← طقّ		*
صعوبة النّطق الصّحيح لكلمة غير مألوفة.		*
صعوبة تنفيذ ومتابعة التّعليمات المكتوبة.		*

النّشاط الرّابع:

التّعليمة: أكمل تعمير الجدول التّالي بوضع التّعريف المناسب أمام نوع عسر القراءة:

* صعوبات كبيرة في قراءة الكلمات الجديدة النّاتجة عن العجز في تحويل صورة الحرف المكتوب إلى صورته الصّوتيّة المناسبة: "حافظ" يقرؤه "حفظ".
* يقرأ بزيادة مقاطع إلى الكلمة أو الحذف منها أو قلبها.
* يتعرّف المفردات المخزّنة في ذاكرته لكنّه يعجز عن قراءة الكلمات التي لا تتطابق صورتها الصّوتيّة مع صورتها البصريّة: يقرأ " كبيرن: عوضا عن "كبير" بتنوين الضمّ أو الكسر.
* يستعمل الطّريقة الشّاملة في القراءة لأنّ صعوباته تكمن في تجميع المقاطع والتّأليف بينها.
* يكتب الكلمات كما ينطقها: "وجدهو" عوضا عن "وجده"
* يجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة ولا يملك صورة في الذّاكرة عن الكلمات المألوفة.
* تكون قراءته للكلمات الجديدة ومتعدّدة المقاطع مرهقة.

نوع الاضطراب القرائي	الخصائص المميّزة
عسر القراءة الفونولوجي/ الصّوتي	
عسر القراءة الإملائي/ التّحليلي (السّطحي)	
عسر القراءة المختلط (العميق)	

إصلاح النّشاط:

نوع الاضطراب القرائي	الخصائص
عسر القراءة الفونولوجي/ الصّوتي	صعوبات كبيرة في قراءة الكلمات الجديدة النّاتجة عن العجز في تحويل صورة الحرف المكتوب إلى صورته الصّوتيّة المناسبة: "حافظ" يقرؤه "حفظ".
	يتعرّف المفردات المخزّنة في ذاكرته لكنّه يعجز عن قراءة الكلمات التي لا تتطابق صورتها الصّوتيّة مع صورتها البصريّة: يقرأ " كبيرن: عوضا عن "كبير".
عسر القراءة الإملائي/ التّحليلي (السّطحي)	يستعمل الطّريقة الشّاملة في القراءة لأنّ صعوباته تكمن في تجميع المقاطع والتّأليف بينها.
	يتعرّف المفردات المخزّنة في ذاكرته لكنّه يعجز عن قراءة الكلمات التي لا تتطابق صورتها الصّوتيّة مع صورتها البصريّة: يقرأ " كبيرن: عوضا عن "كبير".
	يقرأ بزيادة مقاطع إلى الكلمة أو الحذف منها أو قلبها.
عسر القراءة المختلط (العميق)	تكون قراءته للكلمات الجديدة ومتعدّدة المقاطع مرهقة.

النّشاط الخامس:

التّعليمة 1: اشطب ما تراه لا يتوافق مع آثار عسر القراءة على الطّفل:

- يكون موفور النّشاط.
- يتمتّع بمعنويات عالية.
- يتعب بسرعة.
- يبدو محبطا.
- يتحفّز للدّروس.
- يقبل على الأنشطة التي تتطلّب جهدا في القراءة والكتابة.
- تتدنّى دافعيّته.
- يتحاشى الأنشطة التي تعتمد القراءة والكتابة.
- يشعر بالثّقة في النّفس.
- يتدنّى تقديره لذاته.
- يشعر بالقلق والتوتّر والخوف.
- يمكن أن تظهر لديه مشكلات سلوكيّة.
- يحبّ المدرسة.
- يكره المدرسة.

التّعليمة 2: اعتمادا على الآثار التي احتفظت بها اذكر الآثار التي يتركها عسر القراءة في نفسيّة الطّفل وسلوكه.

.....
.....
.....
.....
.....

إصلاح النّشاط:

1- يكون موفور النّشاط.
- يتمتّع بمعنويات عالية.
- يتعب بسرعة.
- يبدو محبطا.
- يتحفّز للدّروس.
- يقبل على الأنشطة التي تتطلّب جهدا في القراءة والكتابة.
- تتدنّى دافعيّته.
- يتحاشى الأنشطة التي تعتمد القراءة والكتابة.
- يشعر بالثّقة في النّفس.
- يتدنّى تقديره لذاته.
- يشعر بالقلق والتوتّر والخوف.
- يمكن أن تظهر لديه مشكلات سلوكيّة.
- يحبّ المدرسة.
- يكره المدرسة.
- يعتني بنفسه.
- ينقصه الحزم في العمل.
- يظنّ أنّه عديم الذّكاء.
- يخفي ضعفه متوخّيا أساليب تعويض ذكيّة.

2- يؤثّر عسر القراءة في نفسيّة التّلميذ وسلوكه فيصبح: محبطا، فاقدا الثّقة بنفسه وتتدنّى دافعيّته للمدرسة فيكرهها ويتحاشى الأنشطة التي تعتمد القراءة والكتابة ويتدنّى تقديره لذاته ويشعر بالقلق والتوتّر والخوف ويظنّ أنّه عديم الذّكاء فيخفي ضعفه متوخّيا أساليب تعويضيّة ذكيّة وينقصه الحزم في العمل ويمكن أن تظهر لديه بعض المشكلات السّلوكيّة.

النّشاط السّادس:

التّعليمة: صنّف أسباب اضطرابات القراءة حسب الجدول التّالي:

الأسباب:

- خلل في وظائف بعض الأعصاب الدّماغيّة.
- اضطرابات في الرّبط بين القسم الأيمن والقسم الأيسر للدّماغ.
- عوامل وراثيّة.
- اضطرابات ناتجة عن تلف دماغي في المناطق المسؤولة عن اللّغة المكتوبة.
- وسط ثقافي اجتماعي واقتصادي غير ملائم.
- طرق غير ملائمة في تدريس القراءة.
- عدم احترام أنساق التعلّم المختلفة.
- اضطرابات عاطفيّة.
- أقسام مكتظّة.
- ضعف في التّكوين البيداغوجي للمدرّسين.
- خلل في الذّاكرة القصيرة.
- اضطراب في الاتّصال بين المراكز المسؤولة عن وظائف القراءة والكتابة.
- نقص في نضوج بعض الآليات الدّماغيّة المسؤولة عن معالجة اللّغة المكتوبة.
- عوامل بيئيّة اجتماعيّة.
- صعوبات في معالجة المعطيات البصريّة.
- تشوّهات على مستوى الصّبغيّين 6 و15.
- خلل في بنية القشرة الدّماغيّة يتميّز بتكدّس ملايين الخلايا الدّماغيّة التي لم تتعرّض إلى تحطيم في المرحلة الجنينيّة.

أسباب تعود إلى تكوين الدّماغ واشتغاله	أسباب تعود إلى الوراثة والعوامل الجينيّة	أسباب تعود إلى العوامل الاجتماعيّة	أسباب مدرسيّة وتعليميّة

إصلاح النّشاط:

أسباب تعود إلى تكوين الدّماغ واشتغاله	أسباب تعود إلى الوراثة والعوامل الجينيّة	أسباب تعود إلى العوامل الاجتماعيّة	أسباب مدرسيّة وتعليميّة
خلل في وظائف بعض الأعصاب الدّماغيّة.	عوامل وراثيّة.	وسط ثقافي اجتماعي واقتصادي غير ملائم.	طرق غير ملائمة في تدريس القراءة.
اضطرابات في الرّبط بين القسم الأيمن والقسم الأيسر للدّماغ.	تشوّهات على مستوى الصّبغيّين 6 و15.	عوامل بيئيّة اجتماعيّة	عدم احترام أنساق التعلّم المختلفة.
اضطرابات ناتجة عن تلف دماغي في المناطق المؤولة عن اللّغة المكتوبة.			أقسام مكتظّة.
خلل في الذّاكرة القصيرة.			ضعف في التّكوين البيداغوجي للمدرّسين.
اضطراب في الاتّصال بين المراكز المسؤولة عن وظائف القراءة والكتابة.			
نقص في نضوج بعض الآليات الدّماغيّة المسؤولة عن معالجة اللّغة المكتوبة.			
صعوبات في معالجة المعطيات البصريّة.			

النّشاط السّابع:

دراسة حالة:

عرف الأبوان عند اتّصالهم بالمدرّسين أنّ ابنهما يقرأ بصعوبة، كثير الحركة، متشتّت الانتباه، يحبّ الاختباء. لذلك استنجدا بدروس التّدارك لتحسين مستواه، كما تكفّلا بالاهتمام به وتدريسه، لكنّ مستواه ظلّ ضعيفاً، فأخذاه إلى أخصائيّ لإجراء فحوص. تبيّن من التّقرير الذي كتبه الخبير أنّ ابنهما يشكو من اضطرابات في التعلّم، وأنّ عمره العقلي أقلّ من عمره الزّمني، لذلك فهو يعاني في الدّراسة، ولا يحبّ الذّهاب إلى المدرسة بسبب مستواه المتدنّي.

تقول أمّه :" يعيش ابني حياة طبيعيّة، يحبّ النّاس، نحن نعتمد عليه في شراء حاجيات المنزل، نكلّفه ببعض المهامّ، وهو لا يشكو من أيّ شيء، مشكلته الوحيدة ضعف مستواه الدّراسي، وخجله من عدم تمكّنه من القراءة والكتابة رغم تشجيعي الدّائم له على القراءة. بعض التلاميذ يسبّبون له الإحباط بالسّخرية منه، ومن عدم قدرته على القراءة، فنقلناه من قسمه لتفادي إحراجه. يحبّ ابني الجوانب العمليّة أكثر من الجوانب النظريّة، يحبّ الاستماع إلى المعلومات لكنّه لا يحبّ الحفظ.

(المصدر: جريدة **الوطن**، الجمعة 17 سبتمبر 2010 -العدد (1742، بتصرف)

التعليمة: أُدرس الحالة المقترحة بـ:

- تحديد المشكل،
- مناقشة الحلول المطروحة.
- اقتراح حلول بديلة
-

ملاحظات حول الحالة (للمنشّط)

إثارة القضايا التّالية:

* دور المدرّس في تعرّف الطفل الذي يعاني من اضطراب التعلّم
* الإجراءات التي ينبغي القيام بها للتحقّق من حالة الطّفل
* مناقشة مفهوم اضطراب التعلّم وعلاقته بالذّكاء/ العمر العقلي والعمر الزّمني : المسائل المتعلّقة بالذّكاء، روائز الذّكاء...

النّشاط الثّامن:

دراسة حالة:

سامي تلميذ في السّنة الثّالثة من المرحلة الابتدائيّة يتميّز بالسّلوكات التّالية في الفصل:

- ضعيف في القراءة حيث يقرأ النصّ كلمة كلمة دون أن يصحّح نفسه إذا أخطأ
- يخلط بين بعض الحروف والأرقام المتشابهة شكلا ب ، ت ، أو ح ، خ ، ج
- لا يلتزم أثناء الكتابة بقواعد الخطّ
- يكتب الحروف بأشكال غريبة
- يرتكب أخطاء كثيرة في النّسخ
- لا يترك مسافات مناسبة بين الحروف والكلمات
- لا يكتب الحروف على استقامة واحدة في السّطر
- يتثاءب أثناء القراءة

التّعليمة: ابحث لكلّ صعوبة من الصّعوبات المذكورة أعلاه عن حلول بيداغوجيّة كفيلة بمساعدة هذا التّلميذ على تجاوزها.

الصّعوبة	الحلول البيداغوجيّة المناسبة
ضعيف في القراءة حيث يقرأ النصّ كلمة كلمة دون أن يصحّح نفسه إذا أخطأ	
يخلط بين بعض الحروف والأرقام المتشابهة شكلا ب ، ت ، أو ح ، خ ، ج	
لا يلتزم أثناء الكتابة بقواعد الخطّ	
يكتب الحروف بأشكال غريبة	
يرتكب أخطاء كثيرة في النّسخ	
لا يترك مسافات مناسبة بين الحروف والكلمات	
لا يكتب الحروف على استقامة واحدة في السّطر	
يتثاءب أثناء القراءة	

إصلاح النّشاط:

الصّعوبة	الحلول البيداغوجيّة المناسبة
ضعيف في القراءة حيث يقرأ النصّ كلمة كلمة دون أن يصحّح نفسه إذا أخطأ	- ـ مطالبته بقراءة نصّ قصير - قراءة نصّ مألوف عدّة مرّات للتّدريب على القراءة السّريعة - الاشتغال على الوعي الفونولوجي للتّدريب على التعرّف البصري للمقاطع والحروف ومطابقتها بالأصوات المناسبة. - استعمال القصاصات للقيام بعمليات التّركيب وتكوين المقاطع والكلمات - استخدام الصّور والأشكال للتّدريب على ربط المقروء بالمعنى المناسب.
يخلط بين بعض الحروف والأرقام المتشابهة شكلا ب ، ت ، أو ح ، خ ، ج	- إملاء كلمات تتضمّن الحروف المعنيّة - استعمال جداول للتّمييز بين الحروف لمتشابهة - استعمال اللّوح للتّدريب على التعرّف البصري للحروف - استعمال علامات تبرز موقع النّقطة أو النّقطتين.
لا يلتزم أثناء الكتابة بقواعد الخطّ	- التّدريب على التّخطيط ورسم الأشكال الممهّدة للحروف العربيّة - القيام بتدريبات على اللّوح والسبّورة المسطّرة قبل الكرّاس - استعمال كرّاس ذي أسطر واضحة وكبيرة - وضع علامات على السّطر توجّه المتعلّم أثناء الكتابة
يكتب الحروف بأشكال غريبة	- تمكينه من نموذج للحروف العربيّة يستعين به أثناء الكتابة - ربط الحروف بأشكال يعرفها - استعمال الصّلصال والعجين لتشكيل الحروف
يرتكب أخطاء كثيرة في النّسخ	- استعمال كتابة ذات حجم كبير - وضع علامات تساعد على التوجّه في الفضاء - ترك فراغات كافية بين الكلمات والجمل - التّقليص من حجم النصّ المعدّ للنّسخ
لا يترك مسافات مناسبة بين الحروف والكلمات	- استعمال القصاصات والتّكثيف من ألعاب التّركيب والتّرتيب وإعادة التّرتيب - استعمال فضاء ورقي مسطّر - استعمال علامات وأشكال توجّه الكتابة.
لا يكتب الحروف على استقامة واحدة في السّطر	- استعمال كرّاس أسطره كبيرة واضحة - استعمال دليل وعلامات تساعد على اتّباع السّطر عند

	الكتابة
يتثاءب أثناء القراءة	- تقديم نصوص قصيرة طريفة تشدّ الانتباه وإرفاقها بصور جذّابة تساعد على فهم المقروء. - استعمال الحاسوب لأنّه أكثر جاذبيّة للطّفل

النّشاط التّاسع:

التّعليمة 1:

اذكر أدوار المدرّس إزاء التّلاميذ الذين يشكون من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة:

.....

.....

.....

.....

التّعليمة 2: اكتب "يتناسب" أو "لا يتناسب) أمام دور المدرّس إزاء حالات عسر القراءة بفصله:

لا يشخّص بل يكشف.	
يلاحظ المتعلّمين لتحديد الصّعوبات.	
يقوم بتشخيص الحالة تشخيصا دقيقا.	
يساهم في المرافقة والإحاطة.	
يترك نتائج ملاحظاته لنفسه ولا يبلّغها للمختصّين.	
يتواصل مع الأولياء بانتظام.	
يتوصّل بمفرده إلى الإحاطة الشّاملة بذوي العسر القرائي.	
يعمل ضمن فريق عمل متعدّد الاختصاصات.	
يبني مشروعا تربويّا إفراديّا لكلّ تلميذ مصاب بعسر القراءة ويتابع تنفيذه.	
يتابع تطوّر مكتسبات التّلميذ ونتائجه.	

التّعليمة 3:

اعتمادا على النّشاط السّابق، كوّن فقرة تذكر فيها دور المدرّس في الكشف عن حالات عسر القراءة بفصله.

.....

.....

.....

.....

.....

وثيقة للمنشّط:

يؤكّد المنشّط على أنّ المدرّس لا يقوم بعمليّة التّشخيص والتقصّي لأنّهما من اختصاص الأطبّاء بل يتمثّل دوره أساسا في:

- الكشف عن حالات الاضطراب من خلال ملاحظاته اليوميّة
- إشعار الأولياء وأعوان الطبّ المدرسي بالسّلوكات الملاحظة
- تحديد صعوبات المتعلّم وضبط احتياجاته
- إجراء تعديلات في خطّة التّدريس والسّلوكات البيداغوجيّة تماشيا مع احتياجات المتعلّم وخصوصياته.
- التّواصل والتّعاون مع مختلف الأطراف
- وضع مشروع تربوي إفرادي وتقييمه بشكل دوري وإجراء التّعديلات عند الاقتضاء.

النّشاط العاشر:

التّعليمة: هذه مجموعة من السّلوكات التي يستحسن توفّرها لدى المدرّس الذي يوجد بفصله تلاميذ يعانون من اضطرابات في القراءة والكتابة، اكتبها مصنّفة في الجدول التّالي:

السّلوكات:

يقرأ السّندات والتّعليمات الكتابيّة بصوت مرتفع- يوفّر بنكا من المفردات - يوفّر مناخا من الثّقة والأمان - يترك فضاء للإجابة بصفحة التّدريبات - ينوّع المحامل - يستعمل الرّسوم والصّور - عدم الشّعور بالإحباط أمام البطء الشّديد في التحسّن - يقدّم محامل نصيّة مخفّفة - المرونة في إسناد الأعداد عند التّقييم حتّى لا تحبط عزائم الطّفل - يدرّب على قراءة النّصوص المألوفة قراءة سريعة - يقدّم تعليمات دقيقة - يدرّب التّلميذ على اكتساب طرق عمل ناجعة - عدم إشعار المتعلّم بالذّنب وعدم بخسه – ييسّط التّعليمة ويقدّمها متدرّجة – لا يقدّم للتّلميذ كلمات كثيرة أو متعدّدة المقاطع للقراءة أو الكتابة - يساعد التّلميذ على اكتساب آليات - تنمية نقاط القوّة وعدم إثارة نقاط الضّعف – لا يعتبر أخطاء الرّسم عندما لا تكون موضوعا للتّقييم – لا يطالب المتعلّم بالقراءة الجهريّة - يفصل بين التّدريبات في الصّفحة الواحدة - يقدّم نصوصا ذات خطّ وحجم مناسبين - يضع الطّفل قبالة السبّورة وبالمقربة منها - يستعمل وسائط رقميّة مثل MP3 والخوذة - تقبّل الطّفل كما هو والتّقليص من الانتظارات المستحيلة - ينجز مع التّلميذ الإنتاج الكتابي وفق مراحل - يقدّم محامل نصيّة مهوّأة: فضاء بين الكلمات وبين الأسطر – يجنّبه الكتابة على السبّورة- يضبط عقد عمل مع التّلميذ - يقلّص من حجم العمل الكتابي - يتحدّث ببطء ووضوح أمام التّلميذ – يراقب المتعلّم باستمرار وخاصّة في التّركيز والانتباه – يمنح المتعلّم وقتا كافيا ليتمّ عمله – يمكّن التّلميذ من غطاء عند القراءة.

الجدول:

سلوكات تتعلّق بالسّندات والتّعليمات	سلوكات تتعلّق بالممارسات البيداغوجيّة	سلوكات تتعلّق بالعلاقة والتّواصل

إصلاح النّشاط:

سلوكات تتعلّق بالسّندات والتّعليمات	سلوكات تتعلّق بالممارسات البيداغوجيّة	سلوكات تتعلّق بالعلاقة والتّواصل
يوفّر بنكا من المفردات	يقرأ السّندات والتّعليمات الكتابيّة بصوت مرتفع	يوفّر مناخا من الثّقة والأمان
يترك فضاء للإجابة بصفحة التّدريبات	عدم الشّعور بالإحباط أمام البطء الشّديد في التحسّن	المرونة في إسناد الأعداد عند التّقييم حتّى لا تحبط عزائم الطّفل
ينوّع المحامل	يدرّب على قراءة النّصوص المألوفة قراءة سريعة	عدم إشعار المتعلّم بالذّنب وعدم بخسه
يستعمل الرّسوم والصّور	يدرّب التّلميذ على اكتساب طرق عمل ناجعة	تنمية نقاط القوّة وعدم إثارة نقاط الضّعف
يقدّم محامل نصيّة مخفّفة	لا يقدّم للتّلميذ كلمات كثيرة أو متعدّدة المقاطع للقراءة أو الكتابة	لا يطالب المتعلّم بالقراءة الجهريّة
يقدّم تعليمات دقيقة	يساعد التّلميذ على اكتساب آليات	تقبّل الطّفل كما هو والتّقليص من الانتظارات المستحيلة
يبسّط التّعليمة ويقدّمها متدرّجة	لا يعتبر أخطاء الرّسم عندما لا تكون موضوعا للتّقييم	يتحدّث ببطء ووضوح أمام التّلميذ
يفصل بين التّدريبات في الصّفحة الواحدة	يضع الطّفل قبالة السبّورة وبالمقربة منها	
يقدّم نصوصا ذات خطّ وحجم مناسبين	ينجز مع التّلميذ الإنتاج الكتابي وفق مراحل	
يستعمل وسائط رقميّة مثل MP3 والخوذة	يجنّبه الكتابة على السبّورة	
يقدّم محامل نصيّة مهوّأة: فضاء بين الكلمات وبين الأسطر	يضبط عقد عمل مع التّلميذ	
يمكّن التّلميذ من غطاء عند القراءة	يقلّص من حجم العمل الكتابي	
	يراقب المتعلّم باستمرار وخاصّة في التّركيز والانتباه	
	يمنح المتعلّم وقتا كافيا ليتمّ عمله	

النّشاط الحادي عشر:

دراسة حالة:

الطّفل "ك" هو الأخير في أسرة مكوّنة من شقيق وشقيقة بالإضافة إلى والديه وقد أشارت الأمّ من خلال المقابلة أنّ الطّفل قد ولد بشكل طبيعي وأنّها لم تلاحظ عليه مشكلات تأخّر جسمي حركي خلال فترة طفولته الأولى، وأنّ استعداد طفلها للتعلّم كان في مستوى متوسّط وكذلك تحصيله، وأنّه يتكلّم ببطء، وقدرته على الانتباه والتّركيز متوسّطة، وهو هادئ ومستوى نضجه الاجتماعي متوسّط. يعاني من ضعف في تذكّر المفردات وضعف في التّعبير اللّغوي ويتّصف بقصر سعة الانتباه ولا يستطيع التّعبير عن نفسه، يصغي جيداً ولكنّه لا يستوعب بشكل جيّد لما يقال، يحتفظ بالإجراءات والأفكار إذا كرّرت عليه، غير مبال.

وقد تمّت مراقبة الطّفل في المدرسة لرصد الظّواهر والمؤشّرات الدّالة على وجود اضطراب لغويّ لديه وتمّ تحليل عيّنة من كتاباته وإملائه وتحليل قراءته الجهريّة وتعبيره الشفوي. فتبيّن أنّه:

- يستخدم اليد اليسرى للكتابة وطريقة مسك القلم غير صحيحة.
- يكتب من اليمين إلى اليسار، وبخطّ غير مقروء وغير منظّم.
- إنجازه للمهامّ المرتبطة بالزّمن أفضل من إنجازه للمهام التي لا تحدّد بالزّمن.
- حصيلته من المفردات اللغويّة بسيطة ومحدودة.
- بحاجة إلى حثّ كبير لإنجاز المطلوب.
- بطيء الاستجابة.
- يحذف بعض الحروف ويضيف حروفاً إلى الكلمة.
- يجد صعوبة في التّفريق بين الحروف المتشابهة.
- بحاجة إلى المدح والتّعزيز باستمرار.
- لا يستطيع تركيب جمل، أو كتابة نصّ إملائي.
- الطّفل محبوب ومتعاون وهادئ ومؤدّب، ولكن ليس له علاقات اجتماعيّة.

التّعليمة : اعتمادا على الحالة المقترحة أعلاه، حدّد أهمّ التّكييفات البيداغوجيّة التي يمكن أن يأتيها المدرّس لمعالجة صعوبات الطّفل.

التّكييفات البيداغوجيّة الممكنة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وثيقة للمنشّط: بعض التّكييفات وأساليب العلاج:

- تزويده بمهمّات قصيرة لا تتطلّب انتباها طويلا لتحقيق النّجاح، ويعطى راحة بين كلّ مهمّة ومهمّة.
- تعليمه موادّ مهمّة ومشوّقة حتّى يدرك أنّه كلّما ازدادت معرفته بالموضوع كانت قراءته له أسهل واستيعابه له أفضل.
- الطّلب منه إنجاز شيء واحد في المرّة الواحدة.
- تشجيعه دوماً على قراءة القصص وإعادة سردها مبرزاً الأفكار الأساسيّة والمغزى والحبكة في القصّة.
- في أثناء تدريسه في البيت أو المدرسة لا بدّ من استغلال نقاط القوّة لديه لمساعدته على تحسّس النّجاح في أداء المهمّات حتّى يرتقي مستوى تقدير الذّات لديه فتقوى دافعيّته الذّاتية على التّعامل مع الثّغرات في التّحصيل أو نقاط الضّعف.
- إجلاسه في الصفّ الأوّل داخل القسم وضرورة إشراكه في النّقاش.
- استخدام بعض استراتيجيات الذّاكرة التي تساعده على تذكّر المعلومات مثل:

- تجميع أو تصنيف أو تنظيم المعلومات بشكل منطقي في أصناف فرعيّة بالتعرّف على صفات مشتركة بين هذه المعلومات.
- تسميع المعلومات (تكرار المعلومات حتّى مستوى الإتقان).
- خلق صور (محاولة لتصوير المعلومة).
- الرّبط (مزاوجة المعلومات مع معلومات أخرى يسهل تذكّرها).
- صياغة المعلومات بلغته الذّاتيّة.

- تقليص الموادّ المطلوب حفظها في البداية ثمّ زيادتها بشكل تدريجي.
- تخفيف العبء الدّراسي عنه ما أمكن.
- الدّمج الكلّي في المدرسة العاديّة مع استشارة المربّي المختصّ.
- توفير تغذية راجعة وفوريّة له بالإضافة إلى التّوجيه المستمرّ خلال عمليّة التعلّم.
- توفير بيئة ملائمة أثناء الدّراسة خالية من المشتّتات السّمعيّة والبصريّة ما أمكن.
- استخدام خارطة العلاقات الدلاليّة من خلال: تمثيل النصّ بصريّا برسم دائرة مركزيّة تمثّل الفكرة الرئيسيّة ثم تتفرّع منها دوائر صغرى تشتمل على الأفكار الفرعيّة والمعلومات الثّانويّة.
- أن يتأكّد مدرّسوه أنّ الطّالب قد قرأ التّعليمات المطلوبة وأسئلة الاختبارات بشكل سليم.
- استخدام أسلوب إعادة السّرد لتحسين ذاكرته التّسلسليّة حيث يختار قصصا يرغب في قراءتها ويقوم بالقراءة أو تقرأ له والدته ثمّ يطلب منه أن يعيد الأحداث بشكل متسلسل ثمّ مناقشته حول حبكة القصّة وأسماء الشّخصيات فيها.
- استخدام معينات بصريّة عند شرح الدّرس وعدم الاعتماد على تقديم المعلومة بطريقة سمعيّة.
- عندما يقرأ له الدّرس يفضّل أن يتابع الكلمات بصريّا حيث يسمع الكلمة ويرى صورتها بنفس الوقت.

- استخدام استراتيجيّة مساءلة الذّات، تسهل هذه الاستراتيجيّة عمليّة الاستيعاب القرائي بتعليم الطّالب تكوين أسئلة أثناء القراءة وتحويل العناوين الفرعيّة الجانبيّة الواردة في النصّ إلى أسئلة يجيب بنفسه عليها بعد قراءة المحتوى لهذا العنوان الفرعي ليبقى مهتمّا بالموضوع ولتزداد قدرته على التذكّر.
- استخدام استراتيجيّة الصّورة البصريّة، فهذه الاستراتيجيّة تسهّل عمليّة الاستيعاب القرائي من خلال تكليف الطّالب بقراءة نصّ معيّن ثمّ تكوين صورة بصريّة تمثّل محتوى النصّ.
- تقديم المعلومات بطرق متنوّعة تعتمد المدخلات الحسّيّة والحركيّة والبصريّة والسمعيّة.
- التّخفيف من المشتّتات السمعيّة والبصريّة في أثناء الدّراسة سواء في البيت أو المدرسة وأن يكون قريبا من المعلّمة حتّى تتابع انتباهه

تقييم أنشطة اليوم الثّاني

2- ضع العلامة (x) أمام ما تراه مناسبا:

	موافق تماما	موافق	غير موافق
أستطيع تعديد أهمّ العلامات الدّالّة على اضطرابات تعلّم القراءة والكتابة			
أستطيع تقديم تعريف لاضطرابات القراءة والكتابة			
أستطيع تصنيف أعراض العسر القرائي حسب فترات ظهورها			
أستطيع التّمييز بين أنواع العسر القرائي			
أستطيع تحديد أسباب اضطرابات القراءة والكتابة			
أستطيع تحديد آثار العسر القرائي في نفسيّة المتعلّم			
أستطيع تقديم بعض الحلول البيداغوجيّة للصّعوبات المميّزة لاضطرابات القراءة والكتابة			
أستطيع ذكر أدوار المدرّس إزاء المتعلّمين الذين يشكون من اضطرابات خصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة			
أستطيع ذكر بعض التّكييفات البيداغوجيّة الملائمة لمن يعاني من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة			

3- اذكر المسائل التي تشعر بالحاجة إلى مزيد توضيحها والتعمّق فيها في اليوم الموالي:

.....

.....

.....

أنشطة اليوم الثّالث

النّشاط الأوّل:

التّعليمة: بالرّجوع إلى الحالة المعروضة أعلاه، حدّد في جدول:

- الأطراف المعنيّة بالتدخّل في مثل هذه الوضعيّة
- الأدوار والمهامّ المطلوبة من كلّ طرف

الأطراف	المهامّ والأدوار

النّشاط الثّاني:

التّعليمة: لبناء مشروع تربوي إفرادي خاصّ باستقبال تلميذ يشكو اضطرابا في تعلّم اللّغة المكتوبة، حاول تحديد المعطيات الضروريّة لتوضيح كلّ بند من البنود الآتية:

البند الأوّل : تشخيص الوضعيّة

ما يتعلّق بالطّفل	ما يتعلّق بالبيئة المدرسيّة

البند الثّاني: الأهداف المزمع تحقيقها

القراءة	الكتابة	مجالات أخرى(حسّ حركي، النّطق...)

البند الثّالث: آليات التّنفيذ

القائمون بها	الأعمال

البند الرّابع: التّقييم والمتابعة:

مجال التّقييم/ القائم به/ المكان / الزّمان	أداة التّقييم/ المؤشّرات/ نوعيّة الأسئلة

وثيقة للمنشّط:

البند الأول : تشخيص الوضعية

ما يتعلّق بالطفل	ما يتعلّق بالبيئة المدرسيّة
- ملاحظات عامّة حول صحّته الجسديّة وسلامة حواسّه ومداركه العقليّة، - ملاحظات حول الوسط الاجتماعي، - المعلومات الخاصّة التي يحويها ملفّه الصحّي إن كان مرفقا بملفّ صحّي وتمّ التفطّن إلى اضطرابه اللّغوي في المرحلة قبل المدرسيّة، - معلومات عن الأولياء أو الأشقّاء إن كانوا يشكون اضطرابات لغويّة، - السّلوكات التي تبدو غير طبيعيّة لطفل في مثل سنّه، - الأشياء التي يرغب في القيام بها.....	- وجود معلّمين لهم خبرة في التّعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات لغويّة، - وجود طبيب/ أخصّائي نفسي / مقوّم نطق تتعامل معه المدرسة وتعرض عليه الحالات التي تستوجب التدخّل، - وجود جمعيّات قريبة ذات صلة باضطرابات التعلّم، - وجود وسائل ومعينات بيداغوجيّة متنوّعة تراعي خصوصيات واحتياجات هذه الفئة من المتعلّمين، - وجود فضاء للموارد...

البند الثاني: الأهداف المزمع تحقيقها

القراءة	الكتابة	التواصل	مجالات أخرى(حسّ حركي، نطق...)
- ضبط الأهداف الممكن تحقيقها في المادّة بدقّة - تدريج الأهداف - ضبط مستوى التملك المتوقّع بلوغه - تحديد المراحل المتوقّع اعتمادها لتحقيق الأهداف			

البند الثّالث: آليات التنفيذ

القائم بها	الإجراء
من سيقوم بتحقيق هذه الأهداف (المعلّم+ الطّبيب + مقوّم النّطق+ المختصّ في العلاج الطّبيعي + النّد الخبير +....)	سيفعل ماذا؟(الإجراء الخصوصي / الإضافي الذي يمكن القيام به: وقت إضافي، كتب خاصّة، أساليب تعليم مختلفة، وسائل تعليم مختلفة، برامج مخفّفة، برامج خاصّة...)

البند الرّابع: التّقييم والمتابعة

مجال التّقييم/ القائم به/ المكان / الزّمان	أداة التّقييم/ المؤشّرات/ نوعيّة الأسئلة
متى؟ أين ؟ من؟	كيف؟ الأدوات (شفوي/ كتابي، هي نفسها لبقيّة التلاميذ/ مختلفة/ مخفّفة..تقرأ على التلميذ/ يكتب له تلميذ آخر...)

وثيقة للمنشّط:
نموذج لمشروع تربوي إفرادي لذوي الاضطرابات الخصوصيّة في القراءة والكتابة:

مشروع استقبال إفرادي لذوي اضطرابات التعلّم في القراءة والكتابة باللّغة العربيّة:

السّنة الدّراسيّة:.....

التّلميذ المعني بالمشروع:

الاسم:.....اللّقب:.....

تاريخ الولادة:.....الجنس: ذكر أنثى

المؤسّسة التّربويّة:

المدرسة:.....
القسم:.....
ملاحظات حول المسار التّعليمي للتّلميذ: (نجاح بالاستحقاق/ نجاح بالتّوصية/ رسوب...)
.....

معطيات حول الوالدين:

اسم الأمّ ولقبها:.....
مهنة الأمّ:.....
رقم الهاتف:.....
اسم الأب ولقبه:.....
مهنة الأب:.....
رقم الهاتف:.....
عنوان مقرّ السّكنى:.....
.....

الصّعوبات الملاحظة:	المهارات المتوفرة والتي يمكن اعتبارها:
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

المساعدات التي يتمتّع بها:	
داخل المدرسة:	خارج المدرسة:
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
الأهداف المزمع تحقيقها:	
داخل الفصل:	في حصص التّقويم والمعالجة:
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

احتياجات التّلميذ الخصوصيّة:	
تكييف زمن التعلّم:	**تكييف الامتحانات:** ....
التّكييفات البيداغوجيّة: **موقع جلوس التّلميذ:**.....	
مساعدات تتعلّق بالتنقّل في الفضاء:	
مساعدات تتعلّق بالتصرّف في الزّمن:	
مساعدات تتعلّق بالتّركيز والانتباه والتذكّر:	
تكييفات تخصّ القراءة والكتابة:	
تكييفات تتعلّق بالمحتويات التّعليميّة:	
تكييفات تتعلّق السّندات والمحامل:	
تكييفات تتعلّق بالتّعليمات:	
تكييفات تتعلّق بالاختبارات التّقييميّة:	
وسائل وأجهزة بيداغوجيّة ملائمة:	
تكييفات أخرى:	

الأطراف المتدخّلون في المشروع الأفرادي:			
الصّفة	**الاسم واللّقب**	**نوع التدخّل**	**الإمضاء**
والدا التّلميذ	.....	.....	.....
معلّم 1:	.....	.....	.....
معلّم 2:	.....	.....	.....
مدير المدرسة	.....	.....	.....
الأخصّائي النّفسي	.....	.....	.....
العون الاجتماعي	.....	.....	.....
اختصاصي العلاج الطّبيعي	.....	.....	.....
اختصاصي النّطق	.....	.....	.....

تقييم المشروع (مدى تحقّق الأهداف):

ملاحظات الثلاثي الأوّل:

.....

.....

.....

ملاحظات الثلاثي الثاني:

.....

.....

.....

ملاحظات نهاية السّنة:

.....

.....

.....

.....

توصيات للسّنة الدّراسيّة المقبلة:

.....

.....

.....

.....

النّشاط الثّالث :

دراسة حالة:

وسيم يبلغ من العمر ثمانية سنوات يزاول دراسته في السّنة الثّانية من التّعليم الأساسي وقد التحق برياض الأطفال. يعيش مع أسرته المكوّنة من خمسة أفراد وترتيبه بين إخوته الثّالث مستوى والديه التّعليمي ثانوي. كما أنّ مستوى دخل العائلة متوسّط. بناء على دراسة الحالة التي أجريت مع الأمّ تبيّن أنّ فترة الحمل كانت طبيعيّة إلاّ أنّها واجهت مشكلة أثناء الولادة حيث كانت الولادة قيصريّة. وقد تعزى مشكلة الضّعف القرائي عند هذا الطّفل لهذه المشكلة. كما أشارت الدّراسة إلى سلامة حواسّ الطّفل حيث كان نموّه في جميع الجوانب طبيعيّا (سمعي، بصري، حركي، جسمي). وهو يتمتّع بشخصيّة اجتماعيّة وهو محبوب من قبل زملائه غير أنّه يتّصف بتقلّب المزاج ولا يستطيع أن يكمل ما يطلب منه في الوقت المحدّد.

يعاني وسيم من صعوبات كبيرة في قراءة الكلمات الجديدة ويسيء فهم بعض الكلمات. وهو يحتاج دائما إلى مساعدة على فهم التّعليمات. يصغي ولكنّه نادرا ما يستوعب بشكل جيّد، مفرداته محدودة، تكثر في كلامه الجمل النّاقصة والأخطاء في القواعد. يخلط بين الحروف المتشابهة ولا يستطيع أن يتعرّف الكلمات والتّراكيب المقروءة إلاّ من خلال الصّور والأشكال التي تدلّ عليها ويجد صعوبة في سرد أفكاره بشكل منطقي. كما لوحظ لديه قصور في مجال الإدراك البصري.

عن أحمد أحمد عوّاد (1992)، صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة

التّعليمة: حاول بناء مشروع تربويّ إفراديّ يتوافق مع الحالة المعروضة أعلاه محدّدا:

- صعوبات الطّفل.
- أهداف المشروع التّربوي الإفرادي
- الأطراف المتدخّلون فيه.
- التّكييفات البيداغوجيّة التي تهدف إلى معالجة الحالة.

ملاحظات للمنشّط:

يهدف هذا النّشاط إلى تدريب المشاركين على بناء مشروع تربوي إفرادي لحالة اضطراب في تعلّم القراءة والكتابة. لذا يجدر بالمنشّط مساعدتهم على ذلك باتّباع المراحل التّالية:

- ضبط ملامح الطّفل "س"
- تحديد حاجياته وتصنيفها
- صياغة الأهداف البيداغوجيّة
- ضبط الحلول الملائمة للوضعيّة
- تحديد الإجراءات والتّكييفات البيداغوجيّة الملائمة
- ضبط قائمة في الأطراف المتدخّلين ومهامّ كلّ طرف
- تحديد فترات التّقييم والتّعديل على ضوء الأهداف المرسومة

النّشاط الرّابع:

دراسة حالة:

الطّفل"س" لديه نقص في التّركيز وصعوبة في التعلّم، لا يستوعب بسرعة ولا بدّ من تكرار المعلومة عدّة مرّات حتّي يحفظها. ويعاني صعوبة في القراءة والكتابة، ولا بدّ من لفت انتباهه في الفصل باستمرار. ونصح الأطبّاء بأن يجلس في الصفّ الأمامي، وأن يُعامل معاملة خاصّة داخل القسم، وأن تكون المناهج والامتحانات مخفّفة وفي لجان خاصّة لأنّ اللّجان العاديّة لا تناسبه.

المصدر، شادية منصور ، جريدة الأهرام، الأربعاء 16من شعبان1431 134 العدد 4515 هـ 28 يوليو 2010 السنة

التّعليمة: ابن خطّة شهريّة أو ثلاثيّة لمرافقة هذا المتعلّم ومساعدته على تخطّي صعوبات القراءة والكتابة لديه متّبعا الخطوات التّالية:

- تحديد صعوبات التعلّم بكلّ دقّة
- ضبط الاحتياجات
- صوغ الأهداف
- تحديد أشكال التدخّل
- ضبط الوسائل والمحامل الملائمة للحالة
- ضبط روزنامة تتضمّن فترات التّقييم والتّعديل.

بطاقة تقييم أنشطة اليوم الثّالث

1- ضع العلامة (x) أمام ما تراه مناسبا:

	موافق تماما	موافق	غير موافق
أستطيع جمع المعطيات الخاصّة بالمتعلّمين الذين يعانون من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة وتنظيمها			
أستطيع تحديد احتياجات المتعلّمين الذين يعانون من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة			
أستطيع صوغ أهداف خاصّة بكلّ متعلّم يشكو من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة			
أستطيع تحديد الأطراف المعنيين بإحاطة ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في تعلّم القراءة والكتابة			
أستطيع تقييم المشروع التّربوي الإفرادي الخاصّ بكلّ متعلّم يشكو من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة			
أستطيع إجراء التّعديلات اللاّزمة عند الضّرورة			
أستطيع بناء خطّة لمتابعة تطوّر مكتسبات متعلّم يعاني من اضطرابات في تعلّم القراءة والكتابة			

2- اذكر المسائل التي تشعر بالحاجة إلى توضيحها والتعمّق فيها:

.....

.....

.....

3- اذكر الجوانب التي نالت رضاك في الدّورة:

.....

.....

.....

4- اذكر الجوانب التي لم تنل رضاك في الدّورة:

.....

.....

.....

باب الملاحق

نصّ للتكوّن الذّاتي:

علامات عسر القراءة

(1992) Ronald D. Davis

تتوفّر لدى أغلب المصابين بعسر القراءة 10 علامات أو أعراض من بين الأعراض التي سنأتي على ذكرها. وهذه الأعراض يمكن لها أن تتغيّر في الفرد الواحد من يوم لآخر ومن دقيقة لأخرى.

الأعراض العامّة:

* ذكاء عادي أو أعلى من المعدّل
* ينجح في التّعبير الشّفوي
* لا يقدر على القراءة والكتابة ورسم الكلمات رسما صحيحا مقارنة بالأطفال الذين هم في مثل مستواه الدّراسي.
* يبدو كسولا
* لا يعتني بعمله المدرسي
* ينقصه الحزم في العمل
* يحصل على نتائج ضعيفة في التّقييم المدرسي.
* ينجح في الموادّ الشّفويّة أكثر من الموادّ التي تتطلّب القراءة والكتابة.
* يظنّ أنّه عديم الذّكاء
* له تقدير ضعيف عن ذاته.
* يخفي ضعفه متوخّيا أساليب تعويضيّة ذكيّة.
* يكون تحت ضغط أكبر أمام الوضعيات التي تتطلّب منه القراءة والكتابة.
* يحتاج إلى رعاية خاصّة.
* يكون بارعا في الفنون والموسيقى والرّياضة والميكانيكا وقصّ الحكايات وألعاب التّركيب.
* يتشتّت انتباهه بسرعة ويحلم كثيرا.
* لا يقدّر الزّمن الذي مضى.
* يجد صعوبة في التّركيز والانتباه ويمكن أن يبدو فائض الحركة أو خاملا.
* يتعلّم بسرعة بواسطة الممارسة والتّجريب والملاحظة الحيّة وباستعمال المحامل البصريّة.

الرّؤية والقراءة ورسم الكلمات:

* يحسّ بالدّوار وآلام الرّأس أو المعدة عندما يقرأ.
* يضيع التّركيز أمام الحروف والأرقام والكلمات.
* عندما يقرأ أو يكتب يقوم بتكرارات أو تعويض مقاطع أو حذفها أو زيادتها أو تغيير مواقعها أو قلبها.
* يحسّ بحركات وهميّة عندما يقرأ أو يكتب.
* يوهم بأنّه يعاني من مشاكل بصريّة.
* رؤيته سليمة فهو دقيق الملاحظة لكنّه ضعيف في الرّؤية الجانبيّة.
* يعيد قراءة ما قد قرأه لأنّه يجد صعوبة في فهم ما يقرأ.
* يخطئ كثيرا في رسم الكلمات رسما صحيحا.

السّمع والكلام:

* له حساسيّة سمعيّة مفرطة، يمكنه سماع كلام لم يتلفّظ به أحد أو لم يسمعه غيره. يضيع التّركيز تحت تأثير الأصوات.
* يجد صعوبة في صوغ أفكاره وهيكلته. يعبّر بجمل قصيرة- لا ينهي الجمل- يتأتئ عندما يكون في حالة ضغط. يجد صعوبة في التلفّظ بالمفردات المركّبة وذات مقاطع عديدة- يخلط الجمل والكلمات والمقاطع عندما يتكلّم.

الكتابة والحركيّة العضليّة:

* يجد صعوبات في الكتابة والنّسخ- يمسك القلم بطريقة غير مألوفة- كتابته رديئة وغير مقروءة.
* له صعوبات في التّنسيق الحركي- غير ماهر في لعب الكرة والرّياضات الجماعيّة- له صعوبات في الحركيّة الدّقيقة- يتعب عند استعمال وسائل النّقل.
* يخلط غالبا بين اليمين واليسار وبين الأعلى والأسفل.

الرّياضيات والتحكّم في الزّمن:

* يجد صعوبة في قراءة السّاعة وتقدير الزّمن واحترام المواعيد.
* يحتاج لأصابعه ليقوم بالعدّ- يعرف الإجابة لكنّه لا يستطيع التّعبير عنها كتابيّا.
* يجد صعوبات في عدّ الأشياء والنّقود.
* يجيد العمليات الحسابيّة لكنّه يعجز عن حلّ المسائل الرّياضيّة.

الذّاكرة والعمليات العرفانيّة:

* ذاكرته الطّويلة جيّدة في تذكّر التّجارب الشّخصيّة والأماكن ووجوه الأشخاص.
* ذاكرته ضعيفة في استحضار الأحداث والمعلومات التي لم يختبرها بنفسه.
* يفكّر باستعمال الصّور الذّهنيّة.

السّلوك والصحّة ونموّ الشّخصيّة:

* شديد الفوضى أو شديد الحرص على التّنظيم.
* يمكن أن يقود الشّغب أو أن يكون شديد الاستقامة.
* عاش تقدّما أو تأخّرا في مرحلة من مراحل نموّه (المشي، الكلام، ربط خيوط الحذاء...)
* عرضة للالتهابات المرضيّة والحساسيّة.
* كثير النّوم أو خفيف النّوم.
* قدرته على تحمّل الألم تكون كبيرة جدّا أو ضعيفة جدّا.
* له إحساس مرهف وقويّ بالعدالة – شديد الحرص على الدقّة والجودة.
* الصّعوبات والعلامات تتزايد بصورة دالّة بمرور الزّمن وتحت وطأة الضّغوط والقلق والتّعب...

نصّ للتكوّن الذّاتي:

عسر القراءة

ميشال حبيب (2009) طبيب أعصاب

Michel Habib

يعتبر عسر القراءة اليوم مشكلا طبّيّا واجتماعيّا وتربويّا من الدّرجة الأولى و هو كذلك يحظى بالأولويّة في مجال البحث العلمي. ويقدّر عدد الأطفال المصابين بعسر القراءة في سنّ التّمدرس بحوالي 10 بالمائة من مجموع التّلاميذ فتكون الدّراسة بالنّسبة إلى هؤلاء التّلاميذ استمرارا لحالة من الكبت والجهود المضنية وغير المجدية كما يكون مستقبلهم المهني محلّ تهديد.

بيّنت الدّراسات النّفس عصبيّة أنّ الصّعوبات التي يجدها ذوو العسر القرائي في تعلّم القراءة والكتابة تعوّض غالبا بقدرات ومهارات عالية في مجالات أخرى وتؤكّد تلك الدّراسات أنّ الإحاطة الملائمة بهؤلاء التّلاميذ يمكن أن تغيّر مستقبلهم بصورة جذريّة.

منذ أكثر من قرن يعرف المدرّسون والأطبّاء بوجود أطفال يعانون رغم ذكائهم العادي من صعوبات حادّة في تعلّم القراءة والكتابة. فبين 6 و8 سنوات يتعلّم أغلب الأطفال بصرف النّظر الطّريقة التّربويّة التي تتّبع استعمال اللّغة المكتوبة مثلما تعلّموا المشي والكلام قبل ذلك بطريقة متعثّرة في البداية لكن تدريجياً تصبح في شكل آليات إلى درجة أنّه خلال بضعة أشهر يكونون قد اكتسبوا بدون عناء كبير قدرة عجيبة على تعرّف مئات الكلمات المكتوبة والنّطق بها وفهم معانيها وكتابتها تلقائيّا أو تحت إملاء شخص آخر. فلماذا تتعرّض نسبة قليلة من الأطفال بصرف النّظر عن البلد أو الثّقافة أو اللّغة أو الوسط الاجتماعي إلى صعوبات ضخمة تجعل من النّشاط القرائي والكتابي محنة صعبة التحمّل؟ هل يكون هؤلاء الأطفال من بين الكسالى أو متبلّدي الذّهن أو ذوي الهشاشة النّفسيّة والعاطفيّة أكثر من غيرهم؟

أصبحنا ندرك اليوم أنّ تلك الفئة من الأطفال تعاني من نقص في نضج بعض الوظائف والآليات الدّماغيّة المسؤولة عن معالجة اللّغة المكتوبة. وقد مكّن التقدّم الحاصل في علم نفس الأعصاب من التّحديد الدّقيق لطبيعة هذا الخلل بل وتعيين الأنظمة الدّماغيّة المسؤولة عن الظّاهرة وتوظيف أساليب في التّقويم والعلاج تتوافق مع كلّ حالة على حدة.

تعريف عسر القراءة:

تنسب المنظّمة العالميّة للصحّة اضطرابات القراءة والكتابة إلى مجموعتين مختلفتين. تضمّ المجموعة الأولى كلّ الأطفال الذين رغم ذكائهم العادي ورغم انتمائهم إلى أوساط اجتماعيّة ملائمة فهم يكتسبون قدرات في القراءة والكتابة أدنى بصورة دالّة من معدّل قدرات الأطفال الذين هم في مثل سنّهم. وتضمّ المجموعة الثّانية جميع الكهول الذين كانت لهم نفس المميّزات عند طفولتهم والذين يكون أداؤهم في قراءة الكلمات رسمها أدنى من معدّل أداء بقيّة الكهول.

مراحل تعلّم القراءة حسب الدّراسات النّفس عصبيّة:

أبرزت تلك الدّراسات أنّ تعلّم القراءة والكتابة يمرّ بثلاث مراحل وهي على التّوالي:

المرحلة الأولى وتدعى المرحلة اللّغوغرافيّة: وهي تتوافق مع الاتّصال الأوّل للطّفل باللّغة المكتوبة فهو لا يعرف بعد القراءة بالمعنى الدّقيق للعبارة لكنّه يتعرّف على العديد من الكلمات معتمدا على مؤشّرات وعلامات بصريّة. وهذ الطّريقة تستعمل في المدارس أثناء

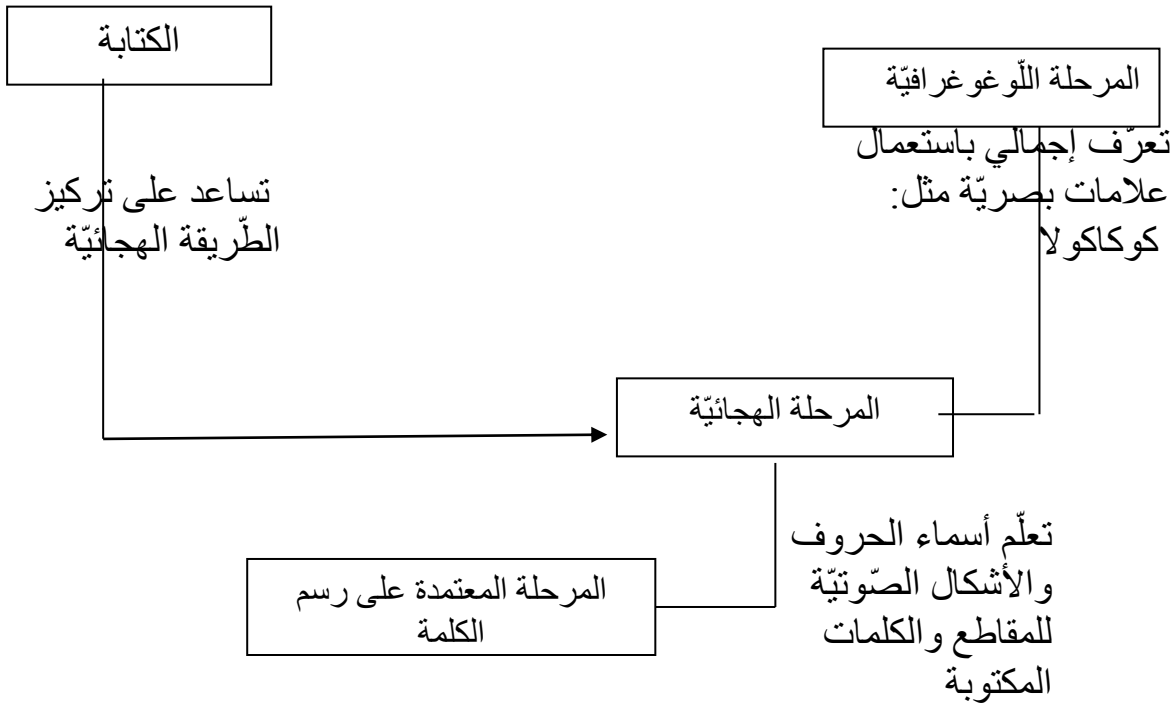
الأشهر الأولى من تعليم القراءة فتوحي للطّفل بأنّه يقرأ وتعلّمه كيف يتعرّف على بعض الكلمات بصورة شموليّة.

المرحلة الثّانية وتدعى المرحلة الهجائيّة: وهي تعتمد في القراءة على المطابقة بين الحروف المكتوبة والأصوات المناسبة لها. ويعود إلى النّشاط الكتابي الفضل في تطوير القدرة على القراءة إذ يدرّب الطّفل منذ القسم التّحضيري على الرّبط بين الصّورة البصريّة للحروف والمقاطع وصورها الصّوتيّة: ر = ر

أصبحنا ندرك اليوم وجود نظام من الخلايا العصبيّة بالدّماغ الإنساني تختصّ بهذه الوظيفة فيستعمله الطّفل ليعطي صوتا لكلّ حرف مكتوب ثمّ يستعمله بسرعة لتحويل مجموعة من الحروف إلى سلسلة من الأصوات المناسبة لها فيقرأ بذلك الكلمات.

المرحلة الثّالثة وتدعى المرحلة المعتمدة على بذية الكلمات: يكون الطّفل في هذه المرحلة قادرا على تعرّف الكلمة باعتبارها وحدة وذلك بفضل ما تكوّن لديه تدريجيّا من معجم من المفردات يعود إليه كلّما وجد نفسه أمام كلمة مألوفة فيأخذ لها صورة تشبه الصّورة الشّمسيّة ويطابقها مع الكلمات المتوفّرة في معجمه ليبلغ معناها بصورة سريعة ومباشرة.

هذه الطّريقة هي التي تتطوّر وتتزايد فعاليّتها بتزايد الحاجة إلى القراءة بحيث لا يستعمل القارئ الكهل سواها لما لها من فوائد ومزايا في مستوى السّرعة والاقتصاد في الجهد رغم أنّ الحاجة إلى التّهجئة تبقى قائمة عندما يواجه القارئ كلمات جديدة أو غير ذات معنى أو تنتمي إلى لغة أجنبيّة.



تكوين تدريجي لمعجم من الكلمات

الوراثة أم البيئة؟

يحصل الاتّفاق حاليّا على اعتبار عسر القراءة ظاهرة بيولوجيّة أي حالة من حالات تركيبة الجهاز العصبي وليست ناتجة عن البيئة التي ينمو في ضلّها الطّفل. فقد تمّ رصد خمسين بالمائة من حالات عسر القراءة لدى الأطفال الذين توجد بعائلتهم حالات مشابهة.

حقيقة المشكل: التّمييز الأصوات:

تتصّل الميزة الأساسيّة لعسر القراءة بالتّمييز الصّوتي للحروف والمقاطع والكلمات أي بما يعرف بالوعي الفونولوجي. فالأصوات المتشابهة نطقا مثل س/ش ، ت/ط ، ن/م، ف/ق...يجد الطّفل صعوبات في التّفريق بينها. و هي صعوبة تعود إلى ضعف القدرة على تحليل الكلمة تحليلا مقطعيّا أو إلى الوعي الصّوتي. و قد بيّنت علوم التّشريح الدّماغي أنّ التّدريب المبكّر على تحليل الكلمات إلى مقاطعها يحسّن إلى درجة كبيرة من القدرات القرائيّة التي يستعملها الطّفل لاحقا. و من هنا تبرز أهمّيّة المعرفة المسبقة بوجود اضطرابات في تحليل المكوّنات الصّوتيّة للكلمات بما يساعد على التوقّي من حصول عسر القراءة.

كما أبرزت الدّراسات النّفس عصبيّة أنّ الطّفل الذي يشكو من عسر قرائي يجد كذلك صعوبات في معالجة المعطيات البصريّة؛ نتيجة لذلك فإنّ أغلب الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من الصّنفين من الاختلالات: التّمييز الصّوتي والتّمييز البصري (في مستوى الإدراك البصري وليس في مستوى اشتغال العين).

و قد تبيّن كذلك أنّ بعض الأطفال المصابين بعسر القراءة يشكون من خلل في خزن الصّور البصريّة للكلمات في الذّاكرة و من عجز في الاحتفاظ بها في الذّاكرة القصيرة أو ذاكرة العمل و هذا العجز هو الذي يسهم بدرجة كبيرة في إحداث الاضطرابات التي تصيب الوعي الصّوتي.

امتيازات عسر القراءة:

غالبا ما نتحدّث فقط عن الاضطرابات والقصور في الوقت الذي تؤكّد فيه المعطيات الدّراسيّة أنّ تركيبة الدّماغ لدى أصحاب عسر القراءة توفّر لهؤلاء فوائد وامتيازات قلّما نجدها لدى غيرهم. فهم يملكون استعدادات أعلى في إدراك الفضاء والسّيطرة عليه و كذلك في الانتباه وكلّ ذلك يعود إلى حسن اشتغال النّصف الأيمن من الدّماغ. كما نجد من بينهم من له أداء أعلى من المتوسّط في الاختبارات التي تقيس القدرة على التحكّم في الفضاء واستعماله. وهم عادة أقدر من غيرهم على استقبال المثيرات البصريّة الواقعة في أطراف المجال البصري. وبفضل تلك الامتيازات نجد نسبة كبيرة من بين المصابين بعسر القراءة مهندسين معماريين ومختصّين في رياضة المبارزة بالسّيف ورياضة التنّس.

أسباب عسر القراءة:

أبرزت عديد الأعمال التي أقيمت منذ عقد ونصف العقد وجود فائض في المادّة الرّماديّة للدّماغ بما يسبّب في وجود ملايين من الخلايا العصبيّة الزّائدة عن الحاجة. كما كشفت تلك الدّراسات عن وجود خلل في القشرة الدّماغيّة يتمثّل في تكدّس الخلايا الفائضة فيشكل أورام واقعة خاصّة في النّصف الأيسر من الدّماغ أين تتركّز المناطق المسؤولة عن وظائف الكلام. إلى جانب الحلل الدّماغي كشفت الدّراسات عن خلل في المناطق السّفلى من الدّماغ حيث توجد المناطق المسؤولة عن إدراك المعطيات البصريّة والسّمعيّة.

كما أظهرت الأبحاث الأخيرة التي استعملت الصّورة بالصّدى المغناطيسي وجود اختلافات بارزة بين دماغ ذوي العسر القرائي ودماغ عادي وتبرز الاختلافات خاصّة في

عدم التّناظر بين القسم الأيمن والقسم الأيسر للدّماغ لدى ذوي العسر القرائي وكذلك في تضخّم حجم الجسم الأبيض الواقع بين الشّطرين من الدّماغ وذلك بسبب تكدّس ملايين الخلايا الفائضة عن الحاجة والتي لم تتمّ عمليّة التخلّص منها إلى النّهاية.

الخلاصة:

من الواضح أنّ العبء النّفسيّ الذي يعاني من الطّفل المصاب بعسر القراءة وكذلك محيطه العائلي نتيجة للمواجهة اليوميّة لوضعيّات الفشل ولعدم الاهتمام من قبل المدرّسين الذين يواجهون ظاهرة تتجاوز مؤهّلاتهم وكفاياتهم، ينتج توتّرات وصراعات لا تعالج في عديد الحالات إلاّ من قبل أخصّائيين نفسانيين. كما بات من الجلي أنّ الوسط العائلي يمكن أن يلعب دورا حاسما وذلك بتقديم التّشجيع اللاّزم وتقوية الدّافعيّة الكافية لمجابهة العناء الذي تسبّبه حصص تقويم النّطق التي تدوم لأعوام لدى بعض الأطفال.

ونريد في الختام أن نلفت انتباه القارئ إلى أنّ دخول علوم الأعصاب مجال التّربية يعدّ أملا متعاظما في تحسين أوضاع أقلّيّة من الأطفال الذين يواجهون مصيرهم بأنفسهم. كما نؤكّد أنّ الطّابع الخصوصي لاضطرابات التعلّم يفرض علينا التكفّل بكلّ حالة على حده بالطّريقة الأكثر نجاعة مع الحرص على إبراز الجوانب السّليمة التي يمكن أن تكون أعلى لدى تلك الفئة من الأطفال.

نصّ للتكوّن الذّاتي:

طرائق تعليم القراءة، مقارنة بين الطّريقة الصّوتيّة والطّريقة الكلّيّة

د. ناصر خطاب

القراءة من أعقد الوظائف الإنسانيّة التي يؤدّيها الإنسان، ومعظم الطلاّب ذوي صعوبات التعلّم (حوالي 80) يواجهون صعوبات في القراءة ممّا يترتّب عليه مشاكل أخرى في باقي الموادّ الدّراسيّة التي تعتمد أصلا على القراءة. وتشير الدّراسات إلى خروج طالب من بين كلّ ثلاثة طلاّب من المدرسة الثّانويّة في الولايات المتّحدة بسبب ضعف تحصيلهم الدّراسي. (2000), LEARNER

ونظرا لكون القراءة مهارة معقّدة فهي مبنيّة على إتقان عمليّتين رئيسيّتين هما:

التّرميز أي التعرّف على الحروف والاستيعاب الذي يتطلّب طرقا معرفيّة وتفاعلا مع الخبرات الذّاتيّة للقارئ واستخلاص النّتائج من خلال النصّ وإيجاد العلاقات. وفيما يتعلّق بالطّلبة ذوي صعوبات القراءة فإنّ مشكلتهم الأوّليّة تتعلّق بالتّرميز ثمّ تأتي بعد ذلك المشكلة الثّانية وهي الاستيعاب والذي غالبا ما يكون مترتّبا على المشكلة الأولى (2000, HOIEN

هناك فلسفتان رئيسيّتان في تعليم القراءة بشكل عامّ هما:

التّعليم بالطّريقة الكلّيّة

التّعليم بالطّريقة الصّوتيّة

أ- الطّريقة الكلّيّة: لقد وجدت الدّراسات والمقالات حول اللّغة الكلّيّة منذ الستّينات من القرن المنصرم ومن خلال أعمال كنث وجودمان 1965, GOODMAN 1967, KENNETH كتابات ومن خلال كتابات فرانك سميث FRANK-SMITHكان لها التي كان لها أثر في دعم اللّغة الكلّيّة في السّبعينات. وكان تعليم القراءة أمرا طبيعيّا مناظرا لتعلّم الكلام أي تعلّم القراءة أمر فطريّ كما قال شومسكي CHOMSKY الذي تأثّر بالجانب النّفسلغوي.

وتركّز الطّريقة الكلّيّة على أن يكون التّعليم من الكلّ إلى الجزء لا العكس وتعلّم الكتابة يجب أن يحدث من خلال الاستمتاع بالنّشاطات الوظيفيّة ذات المعنى حيث يتمّ التّركيز على الأولويّة بدلا من حفظ الجذور الأساسيّة. وتركّز الطّريقة الكلّيّة على كون المتعلّم مركز التّعليم بدلا من المنهاج حيث يكون التّعليم معتمدا على التّفاعل الفردي.

ويرى أصحاب النّظريّة الكلّيّة في اللّغة أنّ التّجزئة تعطّل عمليّة التعلّم لذلك فهم يعارضون التّعليم المباشر الخاصّ بالتّرميز لأنّها تجزّأ اللّغة إلى مهارات منفصلة ومقاطع تجعل اللّغة غير مستخدمة. وأمّا اللّغة الكلّيّة فإنّها تعطي معنى عامّا للنّصوص وتركّز القراءة والكتابة ككلّ إذ أنّ تعلّم قواعد اللّغة يتمّ دون الحاجة للتّدريس الصّوتي.

يؤكّد التّربويون والباحثون على حقيقة أنّ التعلّم يصبح أفضل عندما تكون بيئة التعلّم ممتعة ويكون المتعلّم مشاركا فعّالا في عمليّة التّعليم يراعي التعلّم الفروق الفرديّة بين الطلاّب. هذه المبادئ الرّئيسيّة تركّز عليها الطريقة الكلّيّة في تعلّم القراءة، حيث يقوم الفرد بقراءة النصّ ككلّ ومن ثمّ يبدأ بالتعرّف على الكلمات والحروف ويشعر الفرد بالدّافعيّة عندما يقوم بالقراءة والتي هي من أهمّ الحاجات التي تزيد من قدرة الطّلبة ذوي صعوبات التعلّم على تعلّم القراءة. فالطّريقة الكلّيّة ليست مجرّد طريقة للقراءة بل هي فلسفة كلّيّة للّغة والمنهاج والتّعليم؛ إنّها مجموعة من المعتقدات عن العالم والنّاس قمن خلالها يمكن أن يلقّن التّعليم الطّبيعي.(1995, FUHLER)

ب-الطّريقة الصّوتيّة:

كما ذكر سابقا فإنّ عمليّة القراءة تتكوّن من عنصرين هما: التّرميز والاستيعاب. والتّرميز هو الجانب التّقني للقراءة يتطلّب رؤية سلاسل من الحروف وربط بين شكلها وطريقة قراءتها. وهذه المنطقة من أكثر المناطق التي تحدث فيها صعوبات القراءة والسّؤال الذي يطرح نفسه: لماذا يفشل الطلاّب في ترميز الكلمات؟

لا بدّ أوّلا أن نفهم الاستراتيجيات التي تستخدم في التّرميز، فاللّغة الكلّيّة أو القراءة المصوّرة هي إحدى هذه الاستراتيجيات حيث يستطيع الطّالب أن يقرأ الكلمة بهذه الطّريقة لأنّه رآها من قبل عدّة مرّات. فهو بذلك يكون قد كوّن لها صورة في الذّاكرة طويلة المدى؛ والصّورة هنا لا يشترط أن تخزّن بنفس الشّكل والخطّ ولكنّها صورة مجرّدة. وحتّى يستخدم القارئ هذه الاستراتيجيّة يجب أن يكتسب معرفة الحروف الهجائيّة وكيف تترابط هذه الحروف معا.والقرّاء الماهرون يستخدمون هذه الاستراتيجيّة عادة لأنّهم يكونون قد ألفوا الكلمات واستخدموها آلاف المرّات فيسهل عليهم تذكّرها. ولكن عندما تعرض عليهم كلمات جديدة لم يألفوها من قبل فإنّهم يلجؤون لاستخدام الطّريقة الصّوتيّة حيث يقومون بتحليل هذه الكلمات وقراءتها.

والطلاّب ذوو صعوبات التعلّم عادة ما يحتاجون تعليما مباشرا ومنظّما للتدريب على القراءة لأنّ التّدريب المباشر على مهارات القراءة الصّوتيّة مهمّ لأنّ هذه المهمّة الأوّليّة عبارة عن جزء دقيق يستخدم في الاستيعاب القرائي فيما بعد؛ والقرّاء الذين يتعلّمون القراءة ببطء يصبحون قرّاء أقوياء فيما بعد، والطّريقة الصّوتيّة فعّالة في تعويد القارئ على عادات القراءة الواسعة في المدرسة وخارجها، لأنّه يستطيع أن يقرأ الكتب المدرسيّة وأيّ كتب أخرى فلا توجد كلمة غريبة عليه. والقراءة الواسعة تعطي الفرصة لنموّ المفاهيم اللّفظيّة والمعرفيّة في كيفيّة كتابة النصّ.

إنّ التّعليم المباشر بالطّريقة الصّوتيّة يسهّل تعليم القراءة، إنّ هذا الأسلوب يؤدّي إلى الطّلاقة في قراءة الكلمات لأنّ عمليّة التّهجئة ستصبح أوتوماتيكيّة عندما تصبح قدرة الطّالب على التّحليل والتّركيب كبيرة ومتقنة. إذن فالطّريقة الصّوتيّة تجعل النّاس يكتشفون الكلمات الجديدة عن طريق الجمع بين الأصوات، وقد أشار كوتشمان إلى إمكانيّة تدريب الطّلبة ذوي صعوبات التعلّم على استراتيجيات خاصّة بالطّريقة الصّوتيّة. وأشار بريزلي (1994) أنّ الطّلبة ذوي صعوبات التعلّم وصعوبات القراءة بحاجة إلى التّعليم المبني على أساس الطّريقة الصّوتيّة الواضحة لتعليم مهارات القراءة. كم أشار مواتز (1995) إلى أنّ التّدريب المباشر ضروري لتدريب الأطفال على البناء اللّغوي ولتزويد الطّلبة ذوي صعوبات القراءة بالأسس الضّروريّة ليكونوا قرّاء ناجحين.

وقد ركّزت نتائج البحوث على أنّ الأطفال ذوي صعوبات القراءة لا يوجد لديهم المهارة المناسبة لقراءة المقاطع الحرفيّة أنّ تذكّر الرّموز القرائيّة عندما يطلب منهم القراءة. نتيجة لذلك يصبحون غير قادرين على تهجئة الكلمات غير المألوفة لديهم. ووجد جيول (1988) أنّ التّدريس المباشر على المقاطع الصّوتيّة يحسّن مهارة التعرّف على الكلمة و هذا يعني أنّ القدرة على تحليل بناء الكلمات ضروري للقراءة والنّجاح.

نستنتج من ذلك أنّ العجز في المهارات الصّوتيّة له تأثير مباشر في تطوير مهارات التّرميز، وإنّ بعض الطلاّب يكتسبون هذه المهارات من خلال القراءة بسبب وجود علاقة متينة بين المعرفة الصّوتيّة وتعلّم القراءة وبعضهم الآخر يحتاج إلى تطوير الوعي الصّوتي.

وعندما لا تتطوّر المهارات الصّوتيّة بشكل طبيعي أو يأتي الطلاّب إلى المدرسة ولديهم خلفيات محدودة في اللّغة يصبح التّعليم المباشر متطلّبا رئيسيّا من أجل فهم البناء الدّاخلي للكلمات وبالتّالي فهم النّصوص.

مناقشة النّتائج:

من خلال مراجعتنا للأدب الخاصّ بتعليم القراءة للطلاّب ذوي صعوبات التعلّم نلاحظ أنّها تتراوح بين طريقتين أساسيّتين: الطريقة الكلّيّة والطّريقة الصّوتيّة،وكأنّ هناك حركة بندوليّة، أي أنّه في فترة ما يسطع نجم الطّريقة الصّوتيّة ثمّ يغيب ليسطع نجم الطّريقة الكليّة، ثمّ يحدث العكس وهكذا دواليك. إلاّ أنّنا إذا تجرّدنا عن الطّريقة التي نؤمن بها في تعليم القراءة للطّلبة ذوي صعوبات التعلّم، ونظرنا نظرة موضوعيّة نستطيع أن نفهم أنّ تعليم القراءة هو المهمّ وليست الطّريقة التي تمّ بها التعلّم. فكلا الطّريقتين لديها الفاعليّة في تعليم القراءة وإلاّ كيف نفسّر نتائج الدّراسات حيث اتّضح أنّ لكليهما أثر في تعليم القراءة.

إذا آمنّا بأنّ الأطفال يتنوّعون فيما بينهم تنوّعا كبيرا خاصّة الطّلبة ذوي صعوبات التعلّم، إذ أنّك قد لا تجد طالبين يعانيان من نفس المشكلة ضمن هذه الفئة، فقد تجد طالبا لديه مشاكل في الاستيعاب القرائي...وهكذا فإنّ هذا يعني أنّ كلاّ منهم بحاجة لطريقة ما مختلفة في تعلّم القراءة تطابق نموذجه الفردي في التعلّم. لذلك فلا يمكن أن نجزم أنّ أيّ الطّريقتين أفضل، فلا يوجد طريقة واحدة أو برنامج يفعل كلّ شيء لجميع الأطفال لأنّ جميع الأطفال لا يتعلّمون بنفس الطّريقة.

نصّ للتكوّن الذّاتي:

الصّعوبات القرائيّة الشّائعة – أعراضها وأسبابها وطرائق علاجها

مفهوم الضّعف القرائي:

يعني الضّعف القرائي القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة و من ثمّ فهو يشمل القصور في فهم المقروء أو التّعبير عنه أو البطء في القراءة أو التلفّظ الخاطئ للكلمة أو الخطأ في ضبط الألفاظ وشكلها...إلى آخر ما يتّصل بأهداف القراءة.

مظاهر الضّعف في القراءة:

* إضافة أصوات غير موجودة أساسا ونطقها (رأيت بدلا من رأت).
* انتقال العين بشكل خاطئ على السّطر الواحد.
* حذف بعض الأصوات من الكلمة (فتان بدلا من فستان).
* عدم القدرة على التّمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف (س،ص)، (ص، ض).
* عدم القدرة على التّمييز بين الهاء والتّاء المربوطة والتّاء المفتوحة.
* عدم القدرة على التّمييز بين اللاّم الشّمسيّة واللاّم القمريّة.
* استبدال كلمة بأخرى.
* تكرار الكلمات بعد قراءتها لأوّل مرّة سواء بالطّريقة الصّحيحة أو الخاطئة.
* إضافة كلمة أو أكثر في الجملة.
* حذف كلمة أو أكثر من الجملة.
* قراءة الجملة كلمة كلمة.
* عدم الالتزام بمتطلّبات علامات التّرقيم.
* التوقّف الخاطئ قبل نهاية الجملة.
* الخطأ فينطق الحركات المتعلّقة ببنية الكلمة.
* الخطأ في الإعراب.
* الضّعف في فهم المقروء أو التّعبير عنه.
* البطء في القراءة...

حلول مقترحة لعلاج الضّعف القرائي:

أ- حلول متعلّقة بالطّالب:

- تشجيع الطّالب على المشاركة في الأنشطة اللّغويّة غير الصفّيّة.
- تشجيع الطّالب على القراءة الحرّة بصفة مستمرّة.
- تصنيف الطلاّب الضّعاف قرائيّا ووضع خطط علاجيّة خاصّة بهم.
- استخدام أسلوب التعلّم الفردي للتغلّب على مشكلة كلّ طالب.
- إجراء عمليات تقويم مستمرّة للطّلبة لتقويم مدى اكتسابهم لمهارات القراءة.
- إجراء دراسات حالة لكلّ طالب للوقوف على طبيعة ظروف معيشته و مدى تأقلمه في أجواء المدرسة.
- الاهتمام بالجانب الصحّي والنّفسي للطّالب ومتابعة ظروفه أوّلا بأوّل.
- تخصيص مرشد نفسي واجتماعي للطّلبة داخل المدرسة للمساهمة في علاج مشكلات الطّالب المؤثّرة على تحصيله.

ب- حلول متعلّقة بالكتاب المدرسي:

- تكوين لجان تربويّة متخصّصة في إعداد كتب القراءة بحيث تنظّم تنظيما يقبل الدّراسة بواسطة التعلّم الذّاتي.
- اختيار موضوعات قرائيّة تراعي اهتمامات الطّالب وميوله.
- الاهتمام بالجانب الفنّي للكتاب.
- إشراك المتخصّصين في علم النّفس في تأليف كتب القراءة.
- تطوير كتب القراءة باستمرار بالاستفادة من ملاحظات الميدان.
- الإكثار من الأنشطة والتّدريبات القرائيّة داخل الكتاب الواحد.

ج- حلول متعلّقة بالمعلّم:

* إعداد التّقويم التّشخيصي للتّلاميذ للتعرّف على أوجه القصور لديهم.
* تحديد المهارات المطلوب تقويتها ونوع الضّعف المطلوب علاجه لكلّ تلميذ.
* تدريب التّلاميذ عليها قراءة وكتابة.
* الحرص على وجود مذكّرة صغيرة خاصّة بكلّ تلميذ يكتب فيها الصّور الصّحيحة للكلمات التي يخطئ فيها.
* تدريب التّلاميذ على ربط التّحليل الصّوتي للكلمة بالتّحليل الكتابي في نفس الوقت.
* الحرص على إعداد قوائم للكلمات المتماثلة وتدوينها في مجموعات بها سمة مشتركة مثل التماثل السّمعي أو البصري أو التّجانس في الحروف أو الحروف السّاكنة من المشتركة.
* الحرص على وجود تدريبات إثرائيّة وعلاجيّة من خلال الواجبات الصفيّة والمنزليّة.
* الحرص على إعداد تقويمات أسبوعيّة لقياس مدى تحسّن التّلميذ في مهارات القراءة.
* تعزيز مبادرات التلاميذ وتشجيعهم من خلال طابور الصّباح والإذاعة المدرسيّة أو من خلال أساليب أخرى كإلصاق صور على كرّاسته أو وضع بطاقة تشجيعيّة له.
* إنشاء ركن للتعلّم داخل الصفّ يتمّ فيه التعلّم على شكل مجموعات وتدريب التّلميذ الضّعيف على المهارات المطلوبة من خل مهامّ وأنشطة تخدم المهارات المطلوبة.
* توظيف السّطر الإملائي بكرّاسة صغيرة يتمّ فيها إملاء التّلاميذ مجموعة كلمات تخدم مهارة واحدة أو عدّة مهارات أو كلمات تشتمل على نمط واحد.
* الحرص على تصويب أخطاء التّلاميذ مباشرة في حصص الإملاء.
* الحرص على إشراك التّلميذ في عمليّة التّصويب والبحث عن خطئه وعن الصّورة الصّحيحة للكلمة التي أخطأ فيها.
* توظيف التّسجيلات الصّوتيّة في معالجة الضّعف في القراءة بتسجيل صوت التّلميذ أثناء القراءة في الصفّ أو المنزل لتشجيعه على القراءة وتعلّمها.
* الحرص على إثارة ميول التّلاميذ وجذب اهتمامهم للقراءة بأساليب متنوّعة.
* الحرص على اختيار موادّ تعليميّة بسيطة تعين على التّدريبات القرائيّة والكتابيّة المطلوبة.
* تعزيز ثقة التّلميذ بنفسه وتشجيعه باستمرار على إحراز النّجاح في قراءة الكلمات وكتابتها.
* البدء مبكّرا في معالجة الضّعف مع تنويع أساليب المعالجة (فرديّة وجماعيّة).

د- حلول متعلّقة بالبيئة المدرسيّة:

* اختيار مشرفي اللّغة العربيّة ضمن أسس ومعايير تكفل الدّعم المهني للمعلّم.
* تعيين معلّم متخصّص في التّربية الخاصّة في كلّ مدرسة للمساعدة في علاج حالات الضّعف القرائي.

* تفعيل دور مجالس الآباء والأمّهات في دعم برامج معالجة الضّعف القرائي.
* تخصيص حصّة للقراءة الحرّة لكلّ صفّ.
* تخصيص مكتبة خاصّة بكلّ مدرسة.
* إعادة النّظر في نظام التّرفيع الآلي.
* تطوير أساليب التعلّم الذّاتي لدى الطّالب للتغلّب على الصّعوبات القرائيّة التي يواجهها.
* تنظيم العديد من الأنشطة اللّغويّة غير الصفيّة والتي تهتمّ بهذا الجانب.
* توزيع الطّلبة على الصّفوف بحسب مستوياتهم تلافي التجمّع الضّعاف قرائيّا في صفّ واحد.
* توفير الوسائل التّعليميّة التعلّميّة المختلفة والخاصّة بتدريب الطّالب على مهارات القراءة.

أحمد، محمّد رياض (1997)

نصّ للتكوّن الذّاتي:

معلومات حول الدّيسلكسيا أو اضطرابات تعلّم القراءة والكتابة:

* تشير الدّيسلكسيا إلى اضطراب في المعالجة اللغويّة والتي تسبّب صعوبة في القراءة والكتابة والتّهجئة.
* تمثّل الديسلكسيا بمختلف أنماطها أكثر صعوبات التعلّم شيوعاً وتصل إلى حوالي 75% -80% من مجموع ذوي صعوبات التعلّم.
*الديسلكسيا من أكثر الصّعوبات التعليميّة التي تناولها الباحثون بالبحث والدّراسة .
*لا تعتبر الديسلكسيا مظهرا من مظاهر الذّكاء المحدود أو البلادة.
*تؤثّر الديسلكسيا على الذّاكرة القصيرة الأمد والرّياضيات والتّركيز والتنظيم الشّخصي.
*الديسلكسيا ذات منشأ عصبي وراثي لكن قد تسهم العوامل البيئيّة المحيطة في ظهورها.
*تؤثّر الديسلكسيا على كلّ أنوع البشر بغضّ النّظر عن مستوى الذّكاء والوضع الاجتماعي.
*العلاج المبكّر أساسي لذوي صعوبات التعلّم.
*الدّيسلكسيا ليست تأخّراً في التطوّر يمكن تجاوزه مع العمر حيث أنّ 74% من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلّم القراءة في السنة الأولى من التعليم الأساسي استمرّوا يعانون منها إلى نهاية نفس المرحلة وما بعد ذلك إذا لم يتمّ تدريبهم وفق برامج إفراديّة خاصّة.
*يمكن التغلّب على الدّيسلكسيا بفضل تعليم خصوصي يتمّ من خلاله التّركيز على المهارات القرائيّة والاستراتيجيات التعويضيّة.

نسبة شيوع الديسلكسيا:

وفقا لإحصائيات منظّمة الصحّة العالميّة فانّ أكثر من 15% من عدد سكان الولايات المتحدة الأمريكيّة لديهم صعوبات في التعلّم وحوالي 80% إلى 85% منهم يعانون من صعوبة في تعلّم القراءة. حيث تصيب الدّيسلكسيا منذ مرحلة ما قبل الولادة مختلف

الفئات مهما كانت مستوياتهم الاقتصاديّة والاجتماعيّة . حيث غالبا ما يكون للمصاب أفراد آخرون في عائلته يعانون من الدّيسلكسيا.

نصّ للتكوّن الذّاتي:

مقياس صعوبات التعلّم

ع/ر	العبارة	ينطبق بدرجة عالية جدّا	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسّطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جدّا
	البعد الأوّل: الصّعوبات الأكاديميّة					
1	تنقصه القدرة على الاستمرار في العمل					
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمرّ من قبل الآخرين					
3	غير قادر على التّركيز					
4	يجد صعوبة في تنفيذ التّعليمات					
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عامّ					
6	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابيّة					
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح					
8	خطّه غير مقروء					
9	التّذبذب في أدائه من يوم لآخر أو ساعة لأخرى					
10	بطيء في إنجاز العمل					
11	غير قادر على اتّباع التّعليمات المعطاة له					
12	مفرداته اللّغويّة محدودة جدّا					
13	قدرته على الفهم متدنّية جدّا					
14	غير قادر على سرد قصّة بشكل مفهوم، لديه صعوبة في ترتيب أفكاره بتسلسل منطقي					
15	يجد صعوبة في التّعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظيّة					
16	قدرته على تنظيم العمل منخفضة					
17	غير قادر على متابعة النّقاش الصفّي					
18	لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السبّورة					
19	تقتصر إجابته على السّؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة كاملة					
20	يجد صعوبة في تطبيق ما تعلّمه					
21	يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب					
22	يعكس الحروف والأرقام عند القراءة وعند الكتابة					
23	يستخدم جملا ناقصة ومليئة بالأخطاء القواعديّة					
24	يتأخّر باستمرار في تسليم واجباته المدرسيّة					
25	يحتاج لوقت أطول لتعلّم المهمّات الجديدة					

	مقارنة بزملائه					
	البعد الثّاني: الخصائص السّلوكيّة					
26	يتشتّت انتباهه بسهولة					
27	اندفاعيّ					
28	متهوّر إلى درجة الحماقة					
29	يصعب التنبّؤ بسلوكه					
30	لا يستطيع التحكّم في نفسه (يتكلّم دون إذن، يقفز من مقعده...)					
31	عنيد					
32	غير مهذّب مع الآخرين دوما					
33	كثير الحركة بحيث لا يقدر على الاستقرار					
34	يستثار بسهولة كبيرة من قبل الأطفال الآخرين					
35	سلوكه في كثير من الأحيان لا يتناسب مع الموقف					
36	سريع الغضب والانفعال					
37	متقلّب المزاج					
	البعد الثّالث: الصّعوبات الإدراكيّة الحركيّة					
38	غير قادر على تذكّر الكلمة المطبوعة					
39	يصعب عليه التعرّف على الحروف والأعداد					
40	تنقصه القدرة على تمييز الأحجام					
41	تنقصه القدرة على تمييز (يمين، يسار، فوق، تحت)					
42	قدرته على التّوازن ضعيفة جدّا					
43	لديه ضعف في الذّاكرة السّمعيّة					
44	يجد صعوبة في تمييز المثيرات السّمعيّة					
45	تناسقه الحركي بشكل عامّ ضعيف جدّا					
46	لديه ضعف في الذّاكرة البصريّة					
47	قدرته على استخدام يديه ضعيفة جدّا					
48	تعوزه البراعة في أداء المهارات الحركيّة بشكل عامّ					
49	قادر على الاستماع ولكنّه لا يفهم ما يسمعه					
50	لديه قصور في استرجاع الأشكال الهندسيّة البسيطة					

نصّ للتكوّن الذّاتي:

العلامات الدّالة على اضطرابات تعلّم القراءة في المراحل العمريّة المختلفة:
سنذكر فيما يلي العديد من العلامات الدّالة على وجود صعوبات تعلّم القراءة لدى الأفراد مقسّمة وفق أربع مراحل عمريّة متتالية وهي :

1- العلامات الدّالة على اضطرابات تعلّم القراءة في مرحلة الطّفولة المبكّرة:
- التّأخر في الكلام مقارنة بالأطفال اللذين في عمرهم.
- صعوبة نطق الكلمات كأن يقول "باما" بدلا من "ماما."
- بطء في اكتساب المفردات اللغويّة الجديدة.
- انعدام القدرة على استدعاء الكلمة الصحيحة ليستعملها في المقام المناسب.
- مواجهة صعوبات ومشاكل في تعلّم الأحرف الأبجديّة والأرقام وأسماء الأيّام والألوان والأشكال وكيفيّة تهجئة وكتابة أسمائهم .
-انعدام القدرة على إتباع التوجيهات والتعليمات المؤلّفة من عدّة خطوات.
- تتطوّر مهاراتهم الحركيّة بشكل أبطء من الأطفال اللذين في عمرهم.
- مواجهة صعوبات في الإخبار عن قصّة ما وإعادة سردها وفق التسلسل الصّحيح للأحداث.
-إيجاد صعوبة في تقطيع الكلمات إلى الأصوات المكوّنة لها وفي تجميع الأصوات لتكوين كلمات جديدة.

2- العلامات الدّالة على اضطرابات تعلّم القراءة في المرحلة العمريّة الواقعة بين خمس سنوات إلى السنة الرّابعة من التعليم الأساسي :
- معاناة من بطء في تعلّم الرّبط بين الأحرف وأصواتها.
- معاناة من صعوبة في تقطيع الكلمة إلى المقاطع الصوتيّة المكوّنة لها.
- معاناة من صعوبة في التهجئة الصوتيّة.
- ارتكاب أخطاء في القراءة والتهجئة مثل:
1- عكس الحروف ت إلى ب مثل "بيت" إلى "تبت" ، "مثل" برك "إلى" ركب."
2- عكس الكلمات "فص" بدلاً من "صف"، وفي اللغة الفرنسية مثل "tip" إلى "pit"..
3- قلب الأحرف والأرقام "7" إلى "8"، وفي اللغة الفرنسية "m "إلى "w" و "u" إلى "n" و"5" إلى "2."

4 -إبدال مواضع الحروف "سوريا" إلى "روسيا"و "درب" إلى "برد"، وفي اللغة الإنكليزية مثل "felt" إلى."left" 5

5- استبدال "توت" إلى "دود" في اللغة الإنكليزية مثل "house" إلى ."home"
- معاناة من صعوبة في تعلّم المفردات اللغويّة الجديدة واكتسابها.
- معاناة من صعوبة في تذكّر الحقائق العامّة.
- عدم القدرة على العدّ بشكل متسلسل، كما أنهم يخلطون بين معاني إشارات العمليات الحسابيّة الأربعة (+، -، x، .=)

- بطء في تعلّم المهارات الجديدة وفهمها، حيث أنّهم يحفظونها بدون فهم.
- صعوبة في التّخطيط وتنظيم وإدارة الوقت والموادّ والمهمّات.
- معاناة من عدم وجود براعة في استعمال القلم ومسكه.
- صعوبة في تتبّع مكان الوصول في القراءة، وارتكاب أخطاء عند الانتقال من نهاية السّطر إلى بداية السّطر الذي يليه أثناء القراءة.
- ضعف في التناسق الحركي.

3- العلامات الدّالة على اضطرابات تعلّم القراءة في المرحلة العمريّة الواقعة تقريبا بين السّنة الخامسة والثّامنة من التّعليم الأساسي:
- الأداء القرائي أقلّ من المستوى المتوقّع بحسب العمر.
- عكس ترتيب الأحرف وتعاقبها (رز) إلى) زر)، وفي اللّغة الإنكليزيّة مثل "felt" إلى "left"..
- صعوبة في تهجئه الكلمات، حيث أنّ نفس الكلمة تهجّأ بأشكال مختلفة كلّ مرّة.
- صعوبة في فهم وتعلّم سوابق الكلمات ولواحقها وجذورها.

- صعوبة في فهم وتعلّم استراتيجيات القراءة والتهجئة.
- تجنّب القراءة بصوت مرتفع.
- صعوبة في المشكلات الحسابيّة اللّفظيّة.
- صعوبة في جعل الكتابة مقروءة، بسبب القدرة على مسك القلم بشكل صحيح .
- تجنّب الكتابة.
- صعوبة في الإنتاج الكتابي.
- بطء في استحضار المعارف المكتسبة
- صعوبة في الفهم القرائي.
- صعوبة في فهم العبارات والرّسائل الموجزة والمختصرة التي تحتاج إلى تفسير مثل المصطلحات والأقوال المأثورة والأمثال.
- صعوبة في معرفة الاتّجاهات واتّباعها بشكل متعاقب (اذهب إلى اليسار ثمّ إلى اليمين ثمّ إلى اليسار)

- صعوبة في الحساب.
- صعوبة في التخطيط وتنظيم وإدارة الوقت والمواد والمهمّات.

4- العلامات الدّالة على اضطرابات تعلّم القراءة في المرحلة العمريّة الواقعة بين التّاسعة أساسي إلى الثّالثة ثانوي:
- قراءة بطيئة جدّاً وكثرة الأخطاء خلالها .
- التهجئة بشكل غير صحيح، تهجئة نفس الكلمات بطريقة خاطئة .
- تجنب الأنشطة والمهمّات القرائيّة والكتابيّة
- صعوبة في التلخيص وتحديد النقاط والأفكار المهمّة في النّصوص.
- صعوبة في الإجابة على الاختبارات التي تتضمّن أسئلة ذات نهايات مفتوحة.
- صعوبة في تعلم اللّغات الأجنبيّة.

- ضعف في مهارات الذّاكرة.
- بطء في إنجاز المهمّات
- عدم الانتباه للتفاصيل أو التركيز عليها زيادة عن اللّزوم.
- سوء فهم لمعاني النص المقروء
- تملّك مفردات لغويّة قليلة.
- ضعف في مستوى المخزون المعرفي النّاتج عن الأنشطة القرائيّة السّابقة.
- صعوبة في التخطيط وتنظيم وإدارة الوقت والمواد والمهمات.

إنّ وجود بعض هذه العلامات لدى الفرد لفترة معيّنة قد تكون قصيرة لا يعني بالضّرورة أنّه يعاني من صعوبة في تعلّم القراءة حيث أنّ العديد من الأطفال يعانون من مشاكل في التعلّم خلال فترة نموّهم، لكنّ العديد منهم يتجاوزون هذه المشكلات بواسطة القليل من التدريب، لكن فيما لو استمرّت هذه العلامات بالظّهور لدى الفرد لفترة طويلة يمكن أن نقول أنّ الفرد قد يعاني من صعوبة تعليميّة في القراءة. وعندما ُتلاحظ هذه المؤشّرات بصورة مستمرّة وعلى المدى الطويل من قبل المدرّسيين أو الأهل يجب أن تجرى اختبارات تشخيصيّة لصعوبات تعلّم القراءة. ثمّ يقوم المختصّون بوضع خطط علاجيّة تعتمد على التّدريس من خلال الاستراتيجيات وذلك لتخطّي هذه الصّعوبات .

نصّ للتكوّن الذّاتي:

انعكاسات اضطرابات تعلّم القراءة على الأفراد:

تترك صعوبة تعلّم القراءة (الدّيسلكسيا) آثاراً مختلفة وفقاً للأفراد، ويعتمد الأثر الذي تتركه الصّعوبة على مدى شدّتها، وعلى مدى نجاح الجهود التربويّة المبذولة من أجل تجاوزها. حيث تسبّب صعوبة تعلّم القراءة مشاكل في القراءة والكتابة والتّهجئة وهذه المشاكل تظهر بشكل بسيط في مرحلة الطفولة المبكّرة لكنّها تتفاقم مع اكتساب مهارات اللّغة الأكثر صعوبة مثل القواعد اللغويّة والفهم القرائي والكتابة الأدبيّة. كما أنّ الأشخاص ذوي صعوبة تعلّم القراءة يعانون من صعوبة في التّعبير عن أنفسهم وعن أفكارهم بوضوح، ولا يستطيعون استعمال المفردات اللغويّة والكلمات في التّعبير عن أفكارهم وشرحها من خلال المحادثات. كما أنّهم لا يستطيعون فهم الأفكار التي يشرحها الآخرون لهم، والسّبب هو ليس عدم سماعهم لتلك الأفكار بل هو عدم قدرتهم على معالجة واستيعاب المعلومات اللفظيّة. كما أنّهم غير قادرين على استيعاب الأفكار المجرّدة واللغة الرّمزيّة مثل المصطلحات والأقوال المأثورة والأمثال. ومن أكثر الآثار أهميّة والتي تتركها صعوبة تعلّم القراءة على الأشخاص الذين يعانون منها، هو تقدير الذّات المنخفض حيث أنّ هؤلاء الأفراد يصبحون محبطين ويائسين من عمليّة التعلّم، حيث أنّ الفشل المتكرّر والإحباطات المتتالية التي يواجهونها تجعلهم يفقدون الدّافعيّة لمتابعة التعلّم والتغلّب على العقبات التي تواجههم.

نصّ للتكوّن الذّاتي:

نماذج من طرق علاجيّة تعتمد في تعليم التلاميذ ذوي اضطرابات تعلّم القراءة:

يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات تعلّم القراءة إلى العديد من الطّرق والمداخل التعليميّة لتفعيل تجاربهم في مجال القراءة وجعلها ناجحة كي يستطيعوا بالتالي تجاوز صعوباتهم التعليميّة، حيث أنّه لا توجد طريقة واحدة تعتبر الأفضل في تعليم هؤلاء التلاميذ. لكن هناك العديد من الطرق التي تساعد التلاميذ على تجاوز صعوباتهم. ويتوجب على المدرّس أن يفهم التلميذ والمهمّة كي يستطيع اختيار الطريقة الأفضل، وفيما يلي شرح مبسّط وموجز لبعض هذه الطرق التعليميّة المستخدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة :

1- الطريقة الصوتيّة:

وهي طريقة تعمل على تحسين قدرة التلاميذ على التّعرّف على الكلمات، وتعتمد هذه الطريقة بشكل أساسي على الرّبط بين الحرف والصّوت الموافق له، ثمّ الرّبط بين أصوات الحروف المكوّنة للكلمة للوصول إلى الكلمة. أي أنّ هذه الطّريقة تعتمد على تدريس التلاميذ الحروف بشكل منفصل، أي يتمّ تدريس كلّ حرف على حدة ثمّ يتمّ تدريس الصّوت الخاصّ بكلّ حرف؛ ومن ثمّ يدرس التلاميذ كيفيّة الرّبط بين الأصوات لتكوين الكلمة.

ر = راء فتحة تصبح را
ب = باء فتحة تصبح با
كِ = كاف كسرة تصبح كي
ر كِ ب = ركب

2 - الطّريقة اللّغويّة:

وهي طريقة تعمل على تحسين قدرة التّلاميذ على التعرّف على الكلمات، حيث يتعلّم التّلميذ قراءة الكلمات بشكل كامل من خلال نماذج لكلمات محدّدة يتعلّمون تهجئتها، ومن ثمّ يوظّفون ما تعلّموه في هذه النماذج ضمن الكلمات الجديدة التي يطلب منهم قراءتها، علما بأنّ الكلمات الجديدة تختلف عن الكلمة المستخدمة كنموذج بالحروف الأولى فقط. ويتمّ اختيار هذه النّماذج من الكلمات بعناية، كأن نختار كلمات مكوّنة من ثلاث حروف ثاني حرف منها حرف علّة مثل حرف الألف، ويمكن اختيار هذه الكلمات ذات المقطع الواحد والصّوت الواحد، بحيث يمكن دمجها في جمل حيث تربط بين الكلمات السّابقة كلمات بصريّة محدودة.

صام مازن ونام .
نام باسم في البيت.
قام باسم ورباب .
عام باسم ومازن في البحيرة .

3- الأسلوب متعدّد الحواسّ:

تعتمد هذه الطّريقة على استخدام عدّة حواسّ لتعزيز عمليّة التّعلّم، وهذه الحواسّ هي

اللّمس والبصر والسّمع والحركة (Visual-Auditory-Kinesthetic-Tactile teaching method) وتعرف بالاختصار(VAKT) ، وتفترض هذه الطّريقة أنّ بعض الأطفال يتعلّمون بشكل أفضل عندما يقوم المعلّم بدمج عدّة طرق تعليميّة لتوصيل المعلومات إليهم .

4- طريقة الأثر العصبي :

وهي طريقة تستخدم لتحسين الطّلاقة في القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة، وتعتمد هذه الطّريقة على القراءة من قبل المعلّم والإصغاء من قبل التلاميذ، ،إذ يجلس التلميذ أمام المدرّس ويقرأ الاثنان معا من نفس الكتاب بحيث يكون صوت المدرّس قريبا من أذن التّلميذ وموجّها له أثناء القراءة، والتلميذ أو المدرس يشيران بإصبعيهما إلى الكلمات المقروءة. في بعض الأحيان يكون صوت المدرّس أعلى وأسرع من صوت التلميذ وأحيانا أخرى يحصل العكس .

ويستفيد من هذه الطريقة الأطفال اللذين يعرفون آليات عمليّة القراءة لكنّهم لا يقرؤون بمستوى الطلاقة المطلوب ممّن هم في مثل أعمارهم، كما أنّها تفيد الأطفال اللذين يقرؤون ببطء ويعانون من التردّد في قراءة بعض الكلمات في نصّ يعرفون معظم كلماته، لكن في هذه الطريقة لا يتوجّب على التلاميذ تحضير المادّة القرائيّة قبل قراءتها والهدف من هذا هو قراءة أكبر عدد ممكن من الصّفحات ضمن الوقت المتاح دون إجهاد التّلاميذ. وتُمكّن هذه الطريقة التلميذ من الحصول على تغذية راجعة من تسجيلات صوتيّة بصوت المدرّس أو بصوت آخرين يقرؤون نفس المادّة القرائيّة.

نصّ للتكوّن الذّاتي:

النّظريات المفسّرة لاضطرابات تعلّم القراءة

1- النّظريّة الفونولوجيّة/الصّوتيّة:

من بين النّظريات المفسّرة لاضطرابات تعلّم القراءة تبدو النّظريّة الفونولوجيّة أو الصّوتيّة كواحدة من النّظريات التي أيّدتها الأعمال البحثيّة تأييدا كبيرا. وهي تقوم على اعتبار القراءة نشاطا لغويّا وترتكز على الملاحظة التي مفادها أنّ اللّغة المكتوبة قد ظهرت على إثر اللّغة الشّفويّة في إطار تاريخ البشريّة وهي تنشأ كذلك على إثر اللّغة الشّفويّة في إطار تطوّر الفرد لتصبح بذلك نظاما ثانيا مقارنة باللّغة الشّفويّة. حتّى وإن كانت القراءة تعتمد على الإدراك البصري وإن كانت اللّغة الشّفويّة تعتمد على السّمع فإنّ القارئ يستطيع استحضار الصّورة الصّوتيّة للمفردات التي يقرأها. لذلك ترتكز النّظريّة الفونولوجيّة على اعتبار اضطرابات تعلّم القراءة كاضطرابات خصوصيّة في تعلّم القراءة غير ناتجة عن قصور حسّي لدى القارئ.

بصرف النّظر عن نظام الكتابة الّذي تختصّ به لغة ما فإنّ الكلمة هي الوحدة الأساسيّة للكتابة وهذا ما يفسّر تمحور كفايات القراءة حول كيفيّة تعرّف الكلمات المكتوبة. فتطوّر الآليات المساعدة على عمليّة التعرّف تلك يمكّن الطّفل من بلوغ درجة من فهم المقروء تضاهي درجة فهمه للخطاب الشّفوي لأنّ حذق تلك الآليات يجنّبه عبء التّهجئة المكلفة من حيث الجهد والوقت. ويتمكّن القارئ من تعرّف الكلمات بفضل فكّ التّرميز الذي يقوم على المطابقة بين الحرف المكتوب والصّوت الموافق له أو بفضل الأسلوب الذي يقوم على تعرّف الكلمة برمّتها دون اللّجوء إلى تحليلها إلى مقاطع وأصوات وهو الأسلوب المعجمي. وبفضل هذين الأسلوبين يتوصّل القارئ الخبير إلى تعرّف كلمات لم يتعرّض لها من قبل في غضون أجزاء من الثّانية.

تنطلق النّظريّة الفونولوجيّة من الملاحظة التي مفادها أنّ أداء الأطفال ذوي الاضطرابات في القراءة ضعيف خاصّة عندما يواجهون مهمّة التعرّف على كلمات نادرة أو كلمات عديمة المعنى.

2- الفرضيّة المتعلّقة بالمخيّخ:

جلب انتباه بعض الباحثين وجود أعراض لدى مضطربي القراءة منها التأخّر في مراحل النموّ الحركي واختلالات في الإدراك الزّمني (قراءة السّاعة، تذكّر أشهر السّنة...) وكذلك اضطرابات في التّنسيق الحركي والتّوازن وهذه الأعراض تشير إلى وجود سوء اشتغال في مستوى المخيّخ الذي يتدخّل في الكثير من العمليات العرفانيّة والتعلّمات بشكل عامّ. وقد سجّلت العديد من الأبحاث التي استعمل فيها أصحابها تصوير الدّماغ بالرّنين المغناطيسي وجود عيوب في مستوى المخيّخ لدى من يشكو من اضطرابات في القراءة والكتابة تتجلّى خاصّة في ضعف نشاط هذا العضو أثناء القيام بالأعمال الحركيّة البحتة. وبذلك يمكن للمخيّخ أن يتسبّب في اختلالات عمليّة القراءة بطرق عديدة. فهو يلعب دورا كبيرا في التحكّم في حركات العينين والانتباه البصري الفضائي والرّؤية الجانبيّة ...وهذه كلّها مكوّنات أساسيّة للفعل القرائي. وبما أنّ المخيّخ هو العضو المسؤول بدرجة أولى عن معالجة المعطيات المتعلّقة بالزّمن فهو يساهم في إحداث مشاكل وصعوبات في التّنسيق الحسّي الحركي لدى المصاب باضطرابات القراءة.

يفترض أصحاب الفرضيّة الدّماغيّة أنّ قصور المخيّخ يكون منذ ولادة الشّخص ويتفاعل لاحقا مع ظهور الاستعدادات السّمعيّة والنّطقيّة الضّروريّة لتكوّن الجهاز الصّوتي وأيضا مع الاستعدادات البصريّة مثل حركات العينين وتعرّف الحروف ولذلك فهذا العضو يساهم في ظهور صعوبات تتعلّق بالتلفّظ بالأصوات وتعرّف الكلمات وهذه الصّعوبات هي التي تميّز الطّفل أو الكهل المصاب باضطرابات القراءة.

3- الفرضيّة السّمعيّة:

يرى أصحاب هذه الفرضيّة أنّ القصور الفونولوجي لدى المصابين باضطرابات القراءة ناجم عن قصور في الإدراك السّمعي الذي يصيب القدرة على معالجة الأصوات القصيرة وتتابعها الزّمني السّريع. ويذهب آخرون إلى أنّ المصابين باضطرابات القراءة يعانون من صعوبات في التّمييز بين الأصوات وهم يستندون إلى الملاحظة التي مفادها أنّ القارئ يبدأ بالتّمييز بين الأصوات قبل الجمع بينها وبين الحروف المكتوبة الموافقة لها.

4- الأبعاد البصريّة لاضطرابات القراءة:

هناك فرضيّة تفسيريّة أخرى تحوم حول الأبعاد البصريّة للقراءة. ذلك أنّ تعلّم القراءة يستوجب الرّبط بين معلومات متأتّية من التّحليل البصري للمفردة المكتوبة ومعلومات صوتيّة ناتجة عن المعالجة السّمعيّة للمقاطع الشّفويّة المناسبة للأولى. وقد افترضت عديد الدّراسات أنّ الاختلالات التي تصيب المعالجة البصريّة للمعلومات تؤدّي إلى اضطرابات في تعلّم القراءة لذلك ينادي أصحاب تلك الدّراسات بالتأكّد من عدم وجود اختلالات في الإدراك البصري قبل الشّروع في تشخيص اضطرابات القراءة ويتمّ ذلك عن طريق الفحص الطبّي الذي يمكّن من تقدير حدّة البصر لدى الطّفل.

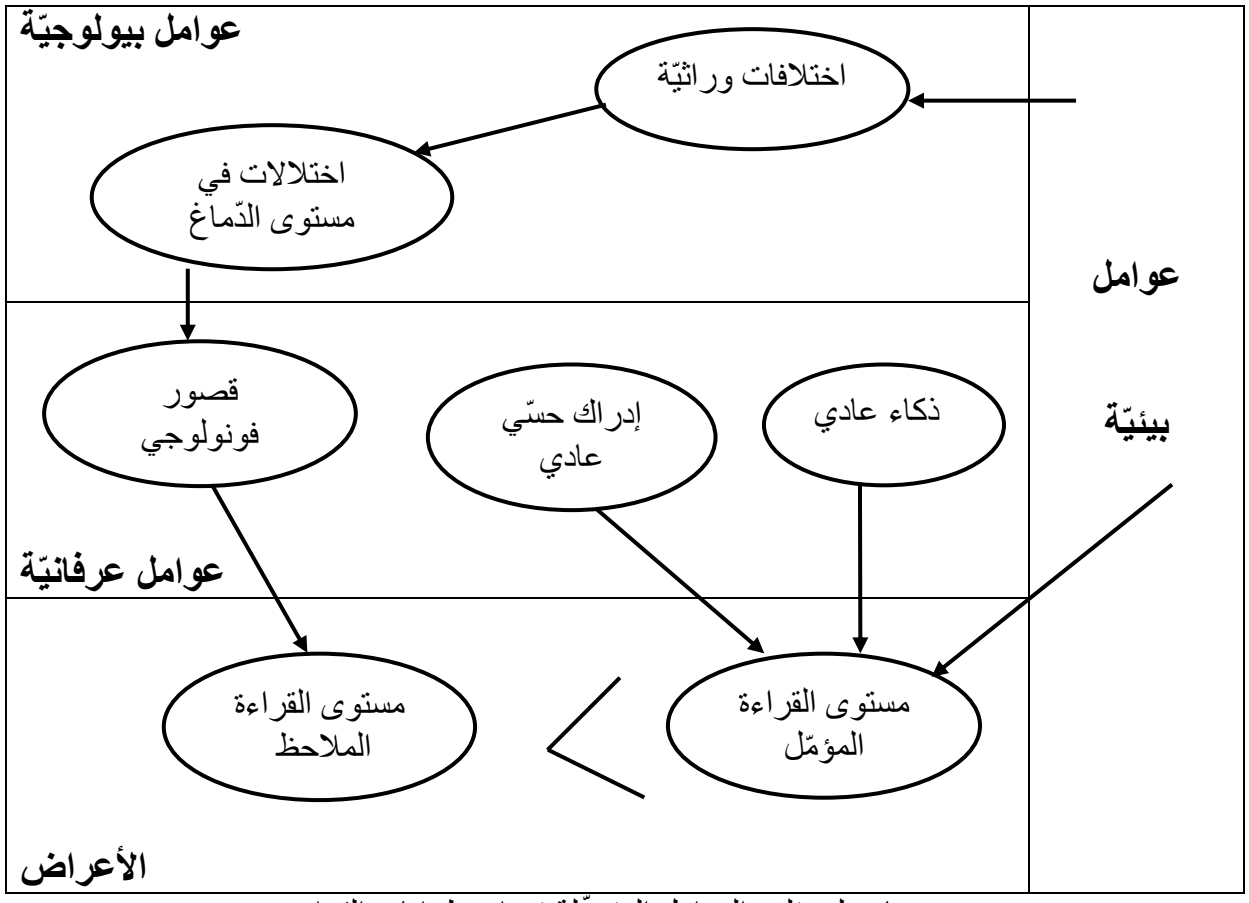
5- العوامل الوراثيّة:

أبرزت الدّراسات أنّ إمكانيّة الإصابة باضطرابات القراءة تتضاعف بين 8 و10 مرّات لدى الأطفال المنتمين إلى عائلات أحد أفرادها يعاني من نفس الاضطرابات (الوالدان، الإخوة والأخوات). كما لاحظت لدى التّوائم المتماثلين أنّه إذا كان أحد التّوأمين مصابا باضطرابات القراءة فإنّ احتمال إصابة الآخر بنفس المرض يبلغ 70 % بينما لا يتجاوز هذا الاحتمال 45 % إذا كان التّوأمان غير متماثلين.

وكشفت دراسات مخبريّة عديدة عن وجود علاقة بين اضطرابات القراءة وعدد من الكروموزومات وهي: 1 و2 و3 و6 و15 و18أ وهي الكروموزومات التي تحتوي على صبغيات تتدخّل في إحداث اضطرابات القراءة.

الخلاصة:

يحمل كلّ شخص مصاب باضطرابات القراءة ملامحه الذّهنيّة المميّزة وخصوصياته الدّماغيّة التي تمثّل نتاجا لانصهار العوامل الجسميّة التي تنشأ معه والعوامل البيئيّة التي يكون عرضة لها. وفيما يلي نقدّم رسما بيانيّا يحوصل التّفاعل الحاصل بين مجموعة العوامل المتدخّلة في اضطرابات القراءة:



رسم بياني لمختلف العوامل المتدخّلة في اضطرابات القراءة.

عن المعهد الوطني الفرنسي للصحّة والبحث الطبّي، اضطرابات القراءة، اضطرابات الرّسم، اضطرابات الحساب: نتائج البحوث العلميّة، منشورات Inserm، باريس 2007

نصّ للتكوّن الذّاتي:

اضطرابات القراءة: الكشف، التقصّي، التّشخيص والوقاية في الوسط المدرسي

4- الرّصد والتقصّي والتّشخيص:

يختلف كلّ من الكشف عن اضطرابات القراءة وتقصّيها وتشخيصها باختلاف الأجهزة والأدوات المستعملة والأشخاص المعنيين. وعلى خلاف كلّ من التقصّي والتّشخيص لا يحتاج الرّصد أو الكشف عن تلك الاضطرابات إلى مختصيّن بل يعتبر المدرّس بفضل تواصله المستمرّ مع الأولياء أقدر الأشخاص على الكشف عن طفل يعاني من صعوبات في التعلّم. فمنذ سنّ رياض الأطفال يمكن للمدرّس أن يلاحظ اضطرابات في الكلام تمثّل عوامل ممهّدة للصّعوبات اللاّحقة التي يمكن أن تعترض الطّفل في تعلّم اللّغة المكتوبة أو الكتابة أو الحساب. وانطلاقا من السّنة التّحضيريّة يمكن رصد صعوبات تعلّم القراءة والرّسم والكتابة والحساب. فالمدرّس هو القادر على الوصف الدّقيق لمكتسبات الطّفل ونقائصه بحكم ملاحظاته اليوميّة رغم أنّه لا يستطيع شرح ما يلاحظه أو تفسيره تفسيرا علميّا. كما يمكن للأولياء وطبيب العائلة جلب انتباه الأخصّائيين نحو الصّعوبات التي يسجّلونها لدى الطّفل.

يستهدف التقصّي شريحة عمريّة أو مجموعة محدّدة لذلك فإنّ المدرسة تعتبر فضاء مميّزا لتدخّل المختصّين الذين يستعملون أدوات خاصّة تساعدهم على تقصّي مشكلات الاكتساب والتعلّم والتي من بينها اضطرابات الكلام.

أمّا التّشخيص فهو عمليّة تستوجب في أغلب الحالات تعاون عديد الكفاءات في إطار فريق متعدّد الاختصاصات بحكم الطّبيعة المعقّدة لاضطرابات التعلّم التي أحيانا ما تكون مضاعفة باضطرابات أخرى مثل اضطرابات السّلوك أو الشّخصيّة.

5- الوقاية في الوسط المدرسي:

يمكن أن تشمل الوقاية في الوسط المدرسي ثلاث فئات من الأطفال: الأطفال المهدّدين بصعوبات تعلّم القراءة مباشرة قبل السّنة التّحضيريّة ثمّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ضمن القسم التّحضيري وأخيرا الأطفال المصابين باضطرابات القراءة الذين يفترض أن يكونوا متمتّعين بتكييفات بيداغوجيّة تساعدهم على تحسين مكتسباتهم في المجال المحدّد. وهؤلاء هم فئة من الأطفال الذين يخضعون إلى تدريبات منتظمة ومكثّفة تجنّبهم اتّساع الهوّة في تعلّم القراءة بينهم وبين الأطفال العاديين وتخرجهم تدريجيّا من بوتقة اختلالات القراءة. ويعتبر التّدريب على الوعي الفونولوجي الّذي يمزج بين الإدراك البصري والسّمعي من أهمّ التّدريبات التي لها الأثر الإيجابي على تحسّن كفايات قراءة الكلمات وكتابتها وكذلك من حيث فهم المقروء؛ لذلك فإنّ التّدريب على الوعي الفونولوجي والتّدريب على التّهجئة وتجميع المقاطع ييسّران تعلّم القراءة والكتابة خاصّة إذا ما أجريا بصفة منتظمة على مجموعات صغيرة العدد من الأطفال.

وفي مجال الوقاية كذلك تتأكّد أهميّة التّكييفات البيداغوجيّة التي يقوم بها المدرّسون لأنّها تمكّن الأطفال من تجاوز صعوباتهم في الحقل المعرفي المحدّد؛ ومن بين تلك التّكييفات نذكر: قراءة السّندات والتّعليمات، منح المتعلّمين وقتا إضافيّا أثناء إنجاز العمل المدرسي، التّقليص من حجم المهمّة الكتابيّة، التّدريب على القراءة السّريعة لنصوص قصيرة... كما يؤكّد الباحثون أنّ الوقاية النّاجعة هي التي تبدأ مبكّرا لأنّ الأعراض الأولى لاضطرابات القراءة تظهر منذ السّنة التّحضيريّة عندما يلاحظ على الطّفل في هذه المرحلة صعوبات في المطابقة بين الحرف والصّوت الموافق له. ويمكن الشّروع منذ هذه الفترة في تدريبات بيداغوجيّة مناسبة تحوم خاصّة حول الرّبط بين الصّوت والحرف وتحليل الكلمة إلى مقاطع والتّمييز بين الأصوات والحروف والمقاطع والجمع بينها لتكوين مقاطع أو كلمات جديدة. ثمّ يتواصل العمل بمثل تلك التّدريبات إلى أن يبلغ الطّفل درجة التحكّم في آليات القراءة ويتوصّل إلى معرفة الكلمات والتّمييز بينها وكتابتها بسرعة متنامية. ويوصي الباحثون أيضا بأن تنجز تلك التّدريبات بشكل يوميّ لمدّة نصف ساعة مع ذوي الاضطرابات في القراءة والكتابة فرادى أو في نطاق مجموعات صغيرة يشترك أفرادها في نفس الاحتياجات وينادون أيضا بأن تقيّم المكاسب الحاصلة إثر بضعة أشهر.

عن "اكتساب القراءة والكتابة واضطرابهما"، ليليان سبرنجل شارول وويلي سارنيكال، المجلّة الفرنسيّة للسانيات التّطبيقيّة، 1/2003 المجلّد الثّامن

المراجع

المراجع العربيّة

1- أحمد، محمّد رياض (1997 م): " تحسين مهارة التعرّف وأثره على الفهم القرائي لدى التّلاميذ منخفضي التّحصيل في القراءة" مجلّة كلّيّة التّربية، العدد 2، جويلية 2000.

2- .جاي بوند، وآخران (1979 م):" **الضّعف في القراءة : تشخيصه وعلاجه**"، ترجمة: محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم ، القاهرة: عالم الكتب، ط1، 1983 م .

3- الزّيات، فتحي مصطفى (1998):"**صعوبات التعلّم: الأسس النّظريّة والتّشخيصية والعلاجية**"، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ج4 ،

4- عجّاج، خيري المغازي (1998)**:" صعوبات القراءة والفهم القرائيّ: التّشخيص والعلاج** "، سلسلة صعوبات التعلم (1)، ط1 .

5- عوّاد، أحمد أحمد (1997): "**علم النفس التّربوي وصعوبات التّعلم**"، القاهرة :المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، ط1 .

6- عدس، محمّد عبد الرّحيم(1998)،" **صعوبات التعلّم**"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،)

7- عيسى، ماجد محمّد عثمان (1998): "أثر استخدام استراتيجيات التّدريب اللّفظي والتصوّر البصري والتّعزيز في التذكّر المتسلسل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم"، رسالة ماجستير، كلّيّة التّربية، جامعة أسيوط.

8- كيرك و كالفاتن: **صعوبات التعلّم الأكاديميّة والنمائيّة**، ترجمة: د . إبراهيم بن سعد ابونيان ود. زيدان السر طاوي، مكتبة الصفحات الذهبية الرياض

9- السّيد عبد الحميد سليمان،**: صعوبات التعلّم (تاريخها، مفهومها ،تشخيصها،علاجها)**، دار الفكر العربي مصر ،القاهرة

10- محمّد عبد الرّحيم عدس: **صعوبات التعلّم**، ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن، عمان

11- فيصل محمّد خير، **دليل المعلّم لتشخيص صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة**، دار النفائس ، بيروت

12- فيصل محمّد خير، **التخلّف الدّراسي وصعوبات التعلّم**، دار النفائس ، بيروت

13- الزّيّات، فتحي مصطفى (1998 م): " صعوبات التعلّم: الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة والعلاجيّة" سلسلة علم النّفس المعرفي، دار النّشر للجامعات، القاهرة ج 4.

المراجع الأجنبيّة:

Adams MJ. , Foorman BR., Lundberg I., Beeler T.(2000):
« Conscience phonologique », Chenelière/ Mc Graw-Hill, Montréal.
ANAE : n° Spécial : « Dyslexie(s)- textes fondamentaux », n° 62-63, 2001.
ANAE : n° Spécial : « Dépistage des troubles de l'apprentissage scolaire ; tests, bilans, batteries ; intérêts et limites », n0 66, Mars 2002.
ANAE : n° Spécial : «Dysphasie, aspects scientifiques, pédagogiques et vie quotidienne », n° 76-77, Mars 2004.
Casalis, S. (1995) ; Lecture et dyslexie de l'enfant. Paris, Septentrion.
Chevrier-Muller C., Narbonna J. (2005) : Le langage de l'enfant : aspects normaux et pthologiques, Masson, Paris.
Colé, P. et Sprenger-Charolles, L. (1999) : Traitement syllabique au cours de la reconnaissance de mots écrits chez des enfants dyslexiques, lecteurs en retard et normo-lecteurs de 11 ans. Revue de neuropsychologie, 4, 323-360.
Couteret P. (2005) : Les troubles spécifiques du langage oral et écrit, Cédérom, CNEFEICRDP Lille, Suresnes et Lille.
Dehaene S. (2007) : Les neurones de la lecture, O. JACOB.
Goigoux R. (2001) : Les élèves en difficulté de lecture et les enseignements adaptés, Editions du CNEFEI- collection Etudes, Suresnes.
Inserm, (2007) : Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie : Bilan des données scientifiques, Les éditions Inserm, Paris.
Lecoq, P. (1991) : Apprentissage de la lecture et dyslexie, Liège, Mardaga.
Lussier F. et Flessas J. (2000) : Neuropsychologie de l'enfant.Troubles développementaux et de l'apprentissage, Dunod, Paris.
Morais, J. (1994 b) : Apprentissage de la lecture, compréhension et décodage. In J-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (eds). *Lecture/écriture : Acquisition ; Les actes de La Villette*. Paris, Nathan, 10-21.
Sauvageot B. (2005) : La dyslexie est un jeu d'enfant, Robert Laffont, Paris.

Siaud-Facchin, (2006) : Aider l'enfant en difficulté scolaire. O. JACOB.
Sprenger-Charolles L., Sernicales W. « Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature » in Revue Française de Linguistique Appliquée, 2003/1- Volume VIII p. 63-90.

عناوين إلكترونيّة:

http://www.cairn.info

http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/lestroubles

المرصد الوطني للقراءة (فرنسا): يضع أعمال ملتقى خصّصها لاضطرابات القراءة في شكل ملف (pdf) قابل للتّحميل في نسخة كاملة تحوي دراسات متنوّعة تقدّم فكرة ضافية عمّا بلغته البحوث حول اضطرابات التعلّم القرائية (العسر القرائي).

http:/ anae-revue.com

www.phonoludos.com

http//www.editions-cigale.com

www.ODEDYS.fr

www.REPERDYS.fr

fredlahalle@club-internet

www.ines.santé.fr

www.ac-runes.fr