# عسر القراءة و استراتيجيات تشخيصه من أجل تكفل أحسن

**أ/ بوجلال كنزة**
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة قسنطينة

**الملخّــص:**

يتضمن هذا المقال مقاربة عيادية لعسر القراءة من حيث أعراضه و أسبابه، فضلا عن استراتيجيات تشخيصه على اعتبار أن الكشف المبكر الاضطراب إجراء من شأنه أن ييسر التكفل بالأطفال الذين يعانون منه، و من ثمة إتاحة لهم الفرصة لاكتساب القراءة التي تعد من بين العمليات المعقدة، تتدخل فيها آليات عديدة.

إذا كان المؤلفون في زمن مضى ينظرون إلى عسر القراءة بوصفه نتيجة تعلم خاطىء، لقد أثبت العلماء اليوم أن لهذا الاضطراب أسس عصبية بل حتى وراثية، و عليه يبدو لنا أنه من اللائق أن تتدخل الإجراءات النفسية و البيداغوجية في ظل مقاربة عصبية سواء تعلق الأمر بالتشخيص أو بالتكفل.

**Abstact:**

Dyslexia is a major cause of school failure.
Children with this condition can not read as children of his age and grade level.
Serval etiological hypotheses have been mode about this but today the most accepted hypotheses remains neurological.
In this article we proposed to make in addition to descriptive and causal, screening strategies and management developed in France and Canada.

**مقدمـــــة:**

تعد كيفية اكتساب القراءة من بين اهتمامات علماء النفس المعرفيون، حيث توصلت الأبحاث في علم النفس المعرفي و العلوم المتخصصة كالأرطوفونيا إلى النتيجة التي تشدد على وجود علاقة بين عسر القراءة و النمو من الناحية الإدراكية للتدريب على تعلم الحروف الهجائية أثناء القراءة و الكتابة، و تمييزها على حد سواء.

يشع عسر القراءة بين الأطفال المتمدرسين، و لا سيما في الصف الابتدائي، و إن عدم التكفل السليم به مبكرا قد يسبب مشاكل عديدة في تحصيل المتعلم، و بالتالي فشله في الدراسة.

جاء مقالنا هذا بناءا على الأهمية التي يكتسيها عسر القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية، التي تعاني الكثير من المشكلات التعليمية، خاصة في هذه الآونة التي تتزامن و تطبيق مشاريع الإصلاح الشامل.

تجدر الإشارة إلى أن تفطن المعلمين و الآباء على حد سواء لهذا الاضطراب و التعريف عليه إنما يساعدان دائما في عملية الكشف عنه، فضلا عن افتقار الأرطوفونيون و الأخصائيون النفسانيون المتمدرسون إلى الاستراتيجيات و الطرائق التي تسمح بالكشف عنه و بالتالي التكفل به على أحسن وجه.

يشكل الوقوف على التقنيات التي من شأنها تيسير عملية تشخيص هذا الاضطراب و التكفل به موضوع دراسات من قبل المختصين، فاستقصاء الأدبيات على صلة بهذين الجانبين تعد عملية القراءة على درجة عالية من الأهمية إذ أنها من العمليات التعليمية التي تعد بحاجة إلى تداخل العديد من العمليات الذهنية التي تشترك فيها آليات حواسية سمعية، بصرية و عمليات ذهنية معمقة. هذا ما خلص إليه بشير إبرير في مقولة مؤداها: "القراءة عملية ذهنية، تشمل فك الرموز وتفسيرها بعد أن يتلقاها القارىء بالعين، و ذلك يتطلب الجمع بين الخبرة الشخصية و المعايير التي تعبر عنها تلك الرموز، و طريقة تمثيلها من حيث المعنى و التنغيم و القف من قبل القارىء، و الحالة النفسية التي يكون فيها، فهي مهارة فهم و تفاعل مع المقروء و استجابة له لمواجهة المشكلات اليومية، و عملية فكرية تعليقية تهدف إلى الفهم و ترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها و محتوياتها من الأفكار و المعاني".**(1)**

**1- نبذة تاريخية عن عسر القراءة:**

يعتبر عسر القراءة اكتشاف طبي، و من الممكن حصر تطور مختلف الأعمال التي أنجزت منذ القدم في ثلاثة مراحل:

**أولا: مرحلة التموضع:** كثر الحديث في هذه الفترة على الحبسة، ففي عام 1891 م وصف بيركان (BERKAN) اضطراب القراءة، هذا على الرغم من أنه كان غير معروف و غير مشخص آنذاك و مصنف ضمن فئة العته الجزئي، أما كير و مورغان (KEER, MORGAN) أثبتا أن عسر القراءة يوجد عند الأطفال ذوي ذكاء عادي حيث وصف هذا الأخير عام 1896 م حالة طفل يبلغ 14 سنة من عمره غير قادر على تعلم القراءة مع أنه أحسن تلميذ في المدرسة حسب معلميه.

و في سنة 1906 م أطلق جاكسون(JAKSON) مصطلح (ALEXIE) أي "عمى قرائي"، على هذا الاظطراب لكنه كان متأكد أن الملاحظات كانت حالات خطيرة و في الفترة نفسها في فرنسا وصفا العالمان فاريوت (VARIOT) و لو كانت (LECANTE) هذا الاظطراب حيث أسموه عمى قرائي بالولادة.

و في سنة 1907 م اقترب هذا الاضطراب في وصفه من العمى اللفظي الذي كان معروف ومشخص عند الراشد الذي يعاني إصابات دماغية في هذه الفترة أرجعوا هذا الشدود إلى عوامل وراثية.

و يعتبر هينشل وود (HINCHLE WOOD) في نفس الفترة أول من اقترح اسم عسر القراءة (Dyslexie) لهذا الاضطراب، و حسب ما توصل إليه هذا الباحث فإنه إذا كان المصابون بعسر القراءة لا يعانون من صعوبات في معرفة الأعداد فإنهم بالعكس من ذلك يجدون صعوبات في معرفة الحروف.

و هذا ما أكد له وجود مركزين متمايزين في الدماغ أحدهما للأرقام و الآخر للحروف (1917 م). و في إطار الملاحظات حول أجيال عديدة لعائلات عسيري القراءة لدى الباحث نفسه أنه بإمكانه ربط هذا الاضطراب بعامل وراثي.

**ثانيا: مرحلة الارتباط:**

ظهرت فرضيات جديدة في هذه المرحلة بينت أسباب المرض في الفترة الممتدة بين (1915-1937)، حيث اقترح الأمريكي أرطون (ORTON) نظريته "الخلط بين

الحروف المتناظرة" و التي بين فيها كثرة اليساريين و ذوي الجانبية السيئة من بين المصابين بعسر القراءة و تتميز أخطائهم بتداخل الحروف المتشابهة.

نقد لينغ (LING) الفرضية التموضعية لهينشل وود، إذ فرض فكرة وجود مركز للحروف و آخر للأرقام حيث يعتقد بأن الرقم هو رمز أكثر بساطة من الحرف و يعرف بسهولة، و في سنة (1937-1943) أكد أمبردان (OMBREDANE) على الاضطرابات البنية الحيزية الزمنية.

و ردا على نظرية أرطون اقترح مصطلح النحوية (Dysgrammataxie) و يقول في عسر القراءة أنه صعوبة في استدخال العناصر الرمزية الموجودة في وحدة الكلمة أو الجملة.

**ثالثا: المرحلة المعاصرة:**

تميزت الأبحاث ابتداء من سنة 1950 حول عسر القراءة بركوض كبير، فكانت نتيجتها ملاحظات أكثر دقة و ضعف لتفسير الاضطرابات المشتركة مععسر القراءة وتوضيح هذا التنادر النفسي بيداغوجي، فبعض الباحثين أعطوا وصف واضح ودقيق لمؤشرات أعراض عسر القراءة.

و بعضهم الآخر يصنف عسر القراءة و اضطراباتها المشتركة في إطار المعرفة (التعرف على الأشياء بواسطة الحواس، التناسق الحركي، الانتباه و تحقيق الفعل). و من بين هؤلاء الباحثون الذين أولوا أهمية لوصف محدد لمؤشرات أعراض عسر القراءة بورال ميزوني (Borelle Maisonney) و فرانسواز إيتيان (Françoise Estienne) حيث ارتكزت أبحاثهم على تقديم نموذج من الأسباب المؤدية إلى اضطرابات منها الذاكرة، الإدراك، التناسق الحركي و الجانبية.

كما تؤكد الدراسات الحديثة أن عسر القراءة له علاقة وطيدة بنمو الجهاز العصبي، و الذي يعيق عملية استقبال المعلومات السمعية و البصرية و فك رموزها، لكنه تجدر الإشارة إلى أن عسر القراءة يتعلق باضطراب اللغة المكتوبة و المنطوقة في غياب اضطرابات عقلية أو حواسية، حيث يفترض أن طفل في سن الثالثة من العمر يستطيع أن يتكلم بوضوح تام، و في حالة وجود تحريف كلي للكلمات أو صعوبة في تكرارها بشكل

صحيح بعد سن الخامسة، فإنه يدل على وجود احتمال إصابة لعسر القراءة و في هذه الحالة يصبح إجراء الفحوصات الأرطوفونية إجراء ضروري. **(2)**

و التذكير بسيرورة اكتساب القراءة محطة لا استثناء منها حيث ميز العلماء في اكتسابها ثلاثة مراحل:

**1- المرحلة الأولى:** مرحلة تصور الكلمات (Logographique):

و هي المرحلة التي تتناسب مع أولى علاقات التواصل الأولي للطفل مع اللغة المكتوبة إذ يظهر أن الطفل البالغ من السن 3 سنوات يستطيع أن يتعرف على كلمة معينة و ذلك ما يفاجيء الوالدين، لكنه تجدر الإشارة إلى أن تعرفه على الكلمة هذه ليس لأنه يقرأها، و لكنه تعرف على الشكل العام و ذلك من خلال مؤشرات خارجية دلته على المعنى كشكل الحرف و المظهر العام للكلمة.

في هذه المرحلة المسماة مرحلة تصور الكلمة بطبيعة الحال، لا يجد الطفل القراءة بعد و لكن تعرفه على الكلمات بفضل مؤشرات بصرية، و هذه الطريقة المطبقة في المراحل الأولى من تعلم الطفل القراءة في الطور الابتدائي تسمى الطريقة العامة أونصف عامة.

**2- المرحلة الثانية: (Lexiquo-graphique)**

على عكس المرحلة السابقة الذكر، تلعب الكتابة في هذه المرحلة دورا أساسيا في تطوير مهارة القراءة لدى الطفل خلال الطور الأول، فبفضل تعلمهمهارة الكتابة يتولد لديه نظاما يعد قاعدة تعلم مهارة القراءة، و الذي يتضمن آلية الربط الصورة البصرية للحروف الهجائية و الصورة المسموعة و المعنى مفهوم.

**3- المرحلة الثالثة:** مرحلة الكتابة الصحيحة (Orthographique) تتماشى هذه المرحلة وقدرة الطفل على التعرف على الكلمة كوحدة متكاملة (Une unité)، بفضل تعلمه التدريجي و المتطور بما يصطلح عليه الصرف، و النحو، توظيف هذان الميكانيزمان شبيه بأمر استخدام معجم يستعمل كمرجع في كل كلمة مقروءة، تشبه سيرورة تصورية هذا ما يسمح للطفل بالتعرف على الكلمة و مدلولها بشكل سريع. **(3)**

**2- أعراض عسر القراءة:**

لا يمكن الحديث عن حالة عسر القراءة عند الطفل إلا بعد مدة زمنية كافية أي بعد دخوله المدرسة و تعلمه الآليات الأساسية للقراءة لذلك نعمد استخدام ما يصطلح عليه محك

الاستبعاد، حيث يستبعد عند التشخيص التخلف العقلي، الإعاقات الحواسية (ضعف البصر، الصم و ضعف السمع، الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية و فرط الحركة).

هذاما انتهى إليه خير مغازي عجاج في تعريفه للطفل عسير القراءة حيث يقول "هو طفل لا يعاني من إعاقة عقلية أو حواسية سمعية أو بصرية أو حرمانا بيئيا أو اضطرابا انفعاليا بل هو طفل يعاني من اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه و الإدراك و تكوين المفهوم، و التذكروحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة و الكتابة و حتى الحساب و ما يتدرب عليه سواء في المدرسة الابتدائية، أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة، لذلك يلاحظ الآباء و المعلمون أن هذا الطفل لا يصل إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من السن نفسه على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة الذكاء متوسطة و حتى فوق المتوسط.

و من أعراض عسر القراءة على وجه الخصوص:

**1- الحـــذف:** و هوحذف بعض الكلمات، و أحيانا حذف أجزاء الكلمة المقروءة، مثل: التاء منكلمة (ذهبت إلى المدرسة) و تقرأ "ذهب إلى المدرسة".

**2- الإبـــدال:** أحيانا يقوم الطفل بإبدال كلمة بأخرى مثل: محمد تلميذ ممتاز بدلا من محمد تلميذ مجتهد.

**3- القلـــب:** و هي عملية قلب اتجاه الحروف "بحر" بدلا من "حرب".

في هذا المجال قام العالمان بيرلاند و ميموني بتحليل الأخطاء التي تتجلى في عملية القراءة عند الأطفال عسيري القراءة و أطفال عاديين و من العمر نفسه، وتبين أن النسبة العالية للأخطاء كانت أخطاء مرفولوجية مثل كلمة "كتابة" فإنه يقرأها "كتاب"، عمليا قراءة الكلمة الملفوظة خاطىء لكنها تنتمي إلى نفس الجدر مثل كلمة "بائعة" يقرأها "بائع". **(4)**

**3- أسباب عسر القراءة:**

أما من حيث الأسباب من المعروف أنه كانت الدراسات في وقت مضى تفسر نشأة عسر القراءة بأسباب نفسية (اضطرابات علائقية، صراعات مع الوالدين)، و أسباب بيداغوجية متعلقة بطريقة تعلم الطفل القراءة، و المشاكل التي يوجهها التلميذ أثناء تدريبه على

القراءة غير أن الأبحاث اليوم في علم الأعصاب النفسي أثبتت أن لهذا الاضطراب أسباب عصبية أو وراثية.

**4- تشخيص عسر القراءة:**

تجدر الإشارة على أهمية التشخيص المبكر لعسر القراءة، فصعوبات الكشف و انعدام الاستراتيجيات طرائقمقاربة هذا الاضطراب اللغوي، و انعدام بعض التخصصات كأخصائي الصوت و التخاطب يحول دون استطاعة المختصين إلى يومنا هذا يعانون من تكوين غير كافي للتكفل بهذا النوع من الاضطرابات اللغوية، و إن انعدام دراية المعلمين بنمط الاضطراب هذا الطرح مشاكل على مستوى تحديد محك التشخيص.

و بناء على ما سبق ذكره تبنى فريق من المختصين الآرطوفونيين الفرنسيين محك للكشف عن اضطراب عسر القراءة و هو إجراء أطلقوا عليه الكشف عن اضطراب بالإقصاء، بمعنى أنهم يخضعون الحالة إلى فحوصات مسبقة لاستبعاد عدة عوامل منها:

1- عامل الذكاء.

2- عامل الاضطرابات الحواسية (ضعف القدرات السمعية، الضعف البصري).

3- عامل الاضطرابات النفسية و المرضية.

4- استخدام مقاييس خاصة و برامج معلوماتية تقوم بمعالجة نص معقد و متكيف مع حاجات التلاميذ عسيري القراءة. **(5)**

**5- استراتيجيات الإدراك وعملية استيعاب القراءة:**

حاول علماء النفس المعرفي توظيف استراتيجيات الإدراك في تحسين مستوى استيعاب القراءة بغية الوصول بالمتعلم إلى درجة عالية من الفهم و التعلم. هؤلاء العلماء ينطلقون من فرضية تتنبأ بأن المتعلم الذي يقرأ بفهم واستيعاب أقدر على إدراك ما في النص المدروس من أفكار ومفاهيم و مبادىء و حقائق، و من ثم هو أقدر على تحليل المعلومات المقروءة و تركيبها و تطبيقها و تقويمها و استرجاعها. **(6)**

و استيعاب القراءة في نظر بيكر وبراون هوعبارة عن قيام المتعلم بثلاثة عمليات عقلية رئيسية هي:

1- تمييز ما يوجد في النص المقروء من الأفكار و المعلومات.

2- ربط هذه الأفكار بالمعلومات و الخبرات و الأفكار السابقة الموجودة لديه.

3- القيام باستنتاجات تؤدي به إلى معرفة جديدة ذات معنى.

ويذهب "وترك" (Wittrock 1990) في تعريفه لعملية استيعاب القراءة إذ يرى أنها عملية لا تتضمن فقط استنتاج معان من السطور المقروءة، و إنما تتضمن إضافة معان جديدة على الشيء المقروء. هذه العملية من الفهم بحاجة إلى:

أ -مستوى من الدفعية تخول المتعلم الانخراط في عملية القراءة.

ب -الانتباه للشيء المتعلم.

ج- ربط المعرفة الجديدة التي تم تعليمها بالمعرفة السابقة المخزونة في الذاكرة.

د- التذكر بما يجب تعلمه. **(7)**

و لما كان المتعلمون يختلفون في درجة استيعابهم القراءة فقد حاول بعض العلماء المعرفيون بخاصة، وعلماء التعليم بعامة، دراسة الوسائل الإدراكية التي من شأنها أن تحث المتعلم على التفكير في ما يقرأ و تساعده على استخدام استراتجياته العقلية بشكل فقال سواء كانت هذه العملية تتعلق بالتذكر أو التجميع أو التحليل أو التنظيم أوإدراك العلاقة و المقارنة أو الانتباه، كل ذلك بهدف الوصول بالمتعلم إلى درجة من الفهم و استيعاب عاليين و قد عرفت هذه الوسائل باسم منبهات استراتيجيات الإدراك و العمليات العقلية. **(8)**

**6- عناصر استراتيجية الإدراك المستخدمة في تصحيح صعوبات القراءة:**

إن عناصر استراتيجية الإدراك المستخدمة في القراءة الجيدة، تشبه إلى حد كبير عناصر استراتيجية الإدراك المستخدمة في أي مهمة عامة، إلا أنها تختلف عنها بعض الشيء في طبيعة العناصر التي تتكون منها، "فجو ردن و برات" يحددان عناصر استراتيجية الإدراك المتعلقة باستيعاب القراءة بالنقاط التالية:

1- وعي القارىء الذاتي، و هووعي يتعلق بالعمليات العقلية التي يوظفها أثناء القراءة كأن يدرك المتعلم أنه يخطط تحت الأفكار المهمة لأنها تساعدهعلى فهم ما يقرأ فهذه العملية بدورها تتعلق بثلاثة متغيرات رئيسية وهي:

أ- وعي الفرد بحقيقة قدراته واستعداداته و رغباته ومستوى انتباهه و كل ما يتعلق بتفكيره، و شعوره وعملياته العقلية.

ب- وعي الفرد بخصائص المادة التي يقرأها و كيفية تنظيمها و ارتباط أفكارها بعضها ببعض و علاقتها بالمعرفة السابقة التي لديه، و وعي بمقدمتها وجملها.

د- وعي الفرد بالطريقة و النشاطات التعليمية التي يوظفها للفهم و الاستيعاب.

2- تحكم و ضبط القارىء لهذه العمليات العقلية، كأن يسأل المتعلم نفسه فس أثناء القراءة ما إذا كان فاهما لما يقرأ أم لا.

هذه العملية تتعلق بالقيام بالأعمال التالية:

أ - فحص المادة المقروءة.

ب -التخطيط لكيفية دراستها.

ج- ضبطها (ضبط المادة المقروءة).

د- اختبار مدى تعلمها.

ه- تعديل الاستراتيجيات المستخدمة في دراستها إن لم تكننناجحة.

و- تقويم مدى فهمه لها واستيعابها. **(9)**

**7- الدراسات السابقة المتعلقة بأثر توظيف استراتيجيات الإدراك على مستوى استيعاب القراءة:**

تناولت الدراسات السابقة بالبحث و التجريب أثر تنشيط استراتيجيات الإدراك على تحسين مستوى استيعاب القراءة، و ذلك عن طريق مقارنة مجموعات تجريبية يطلب منها توظيف استراتيجيات إدراك معينة في أثناء القراءة تهدف إلى لفت انتباه المتعلم بأهمية و وعيه لما يوظفه من عمليات عقلية من ناحية أخرى، ثم اقترح طرق لعلاج الضعف إن وجد ثم، مقارنة هذه المجموعات بالمجموعات الضابطة التي لم يطلب منها ذلك و إنما طلب منها أن تقرأ النص المدروس بتفهم و تمعن فقط.

إن الاستراتيجيات التي بحثت أثر تنشيط استراتيجية الإدراك على مستوى استيعاب القراءة قليلة و محدودة العدد. من هذه الدراسات على سبيل المثال ما قام به كل من كراسكويلو و ننز حيث بحثا إمكانية تنشيط استراتيجيات الإدراك عن طريق تعليم (68) تلميذ و تلميذة من الصف الابتدائي على كيفية:

أ - تلخيص المادة المقروءة.

ب -توضيح مضمونها.

ج- طرح أسئلة تعليمية حولها.

بناء بوصف وسائل وطرق لتنشط هذه الاستراتيجيات البعدية و تساعد المتعلم على التحكم في عملية استيعاب القراء و ضبطها، و قد وزع التلاميذ عشوائيا إلى مجموعتين تجريبيتين الأولى تلقت تدريبا مباشرا حول كيفية استخدام استراتيجيات الإدراك المذكورة سابقا عن طريق استخدام الحاسوب التعليمي، و الثانية طلب منها أن تستخدم الاستراتيجية نفسها عن طريق قراءتها لنشرة مكتوبة و دون أن تتلقى تدريبا عليها. **(10)**

و قد أسفرت النتائج عن تفوق أداء المجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على توظيف استراتيجيات الإدراك على أداء المجموعة التجريبية الثانية التي وظفت هذه الاستراتيجيات بدون تدريب و بفرق له دلالة إحصائية و ذلك على اختبارين قاسا القدرة على استيعاب القراءة ومهارة التسلسل القرائي. هذه النتيجة توضح فعالية التدريب على استخدام استراتيجية الإدراك و أثر ذلك في تحسين استيعاب القراءة عن طريق استخدام الحاسوب التعليمي كأداة للتدريس (المادة) و في دراسة أخرى شبيهة لديرمودي (Dermody1988) بشأن توظيف استراتيجيات الإدراك حيث استعان بواحد و أربعين تلميذة من الصف الرابع ابتدائي وعلمهم كيفية القيام بما يلي:

أ- التنبؤ بحوادث قصة من خلال العنوان.

ب- توضح جمل غير مألوفة في النص المدروس.

ج- وضع أسئلة تعليمية تساعدهم على التفكير و البحث في المادة المقروءة.

د- تلخيص أهم الأفكار التي وردت في النص المدروس.

و قد وزع التلاميذ بطريقة عشوائية إلى ثلاثة مجموعات:

تلقت الأولى تدريبا على كيفية القيام بمثل هذه العمليات الأربعة السابقة الذكر، و الثانية أخذت دور التلميذ و دور المعلم في آن واحد، حيث تعلمت كيفية القيام بشل هذه العمليات و قاست بتعليمها لغيرها في الوقت نفسه و الثالثة تعلمت كيفية القيام لهذه العمليات الإدراكية، ثم قامت بتوظيفها عندما استخدم نص تعليمي آخر غير الذي استخدم في عملية التعليم الأولى بهدف الممارسة والتدريب و التطبيق.

و في اختبار لاحق قاس القدرة على الفهم و استيعاب القراءة، تفوقت المجموعة الثانية التي تعلمت النص و درسته في آن معا على المجموعات التجريبية الأخرى المناظرة، ما

يدل على أهمية تنشيط استراتيجيات الإدراك عن طريق إعطاء المتعلم فرصة التعلم و التعليم في آن واحد لما أثر في ترسيخ المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد. **(11)**

**8- نموذجين حول الطريقة الفعالة للقراءة الجيدة:** طريقة للتكفل عسيري القراءة:

يقترح "بيكر و براون" استراتيجية محددة للقراءة الفعالة التي تؤدي إلى فهم و استيعاب تتضمن توظيف استراتيجيات الإدراك و هي تختلف عن الاستراتيجية التي يوظفها الفرد أثناء القراءة من أجل التذكر. فاستراتيجية القراءة من أجل الفهم تتطلب عمليات عقلية أعمق، و جهدا أكبر من طرف المتعلم هذه الاستراتيجية كما أوردها "جوردن و براون" في الفصل الذي يدور حول عمليات الإدراك في كتاب "لايرسلي" و رفاقه كما جاءت أيضا الخلفية النظرية لدراسة "بيرلي و رفاقه" حول استراتيجيات الإدراك البعدية تتكون من ثمان نقاط على التوالي:

1 -تحديد الهدف من القراءة.

2 -تحديد الأنماط المهمة للرسالة (الفكرة المقصودة المراد تعلمها).

3 -تركيز الانتباه على الأفكار المهمة في النص و ليس على الأفكار التافهة.

4 -ربط الأفكار المتعلمة بالموجودة سابقة في ذاكرة المتعلم.

5 -التحكم في النشاطات التعليمية التي يوظفها الفرد أثناء القراءة بغية الفهم والاستيعاب.

6 -تعديل استراتيجية القراءة باختلاف الهدف من القراءة.

فاستراتيجية القراءة من أجل التذكر تختلف عن استراتيجية القراءة من أجل الفهم و الاستيعاب على سبيل المثال.

7 -طرح الفرد أسئلة على نفسه تحدد ما إذا كان يفهم لفرد أم لا كتلك التي تم.

8 -اتخاذ الإجراءات الإصلاحية و العلاجية في حالة تعذر في التوصل إلى الفهم. **(12)**

**استنتاج عام:**

تعددت المقاربات التي تهدف إلى فهم أسباب عسر القراءة، و لقد شددنا في هذا المقال على المقاربة المعرفية وما أفرزت من استراتيجيات لتكفل بعسير القراءة، حيث ركزت على الإدراك و الاستيعاب و الفهم.

تقوم إعادة التربية على تقييم صارم للاضطرابات القراءة و خصائص عسر القراءة و الاختلالات النفسية العصبية الأخرى المقترنة فضلا عن تقييم الرؤية و السمع.

يتعلق الأمر إذن بإعادة التربية خاصة بكل حالة يصاحبها الأخذ بعين الاعتبار الاضطرابات النفسية التي قد تصاحب عسر القراءة.

ولقد يوصي جيل (R. GIL) في هذا السياق بتشكيل أقسام تتكون من عدد صغير من عسيري القراءة و إحاطة المعلمين علما بالأعراض التي تشير إلى وجود هذا الاضطراب بغية الكشف عنه مبكرا، و تسديد الإجراءات التي ترمي إلى تدريب التلاميذ على تعلم القراءة على نحو صحيح. **(13)**

و بناءا على مدى تعقيد عسر القراءة نوه الباحث بإمكانية بقاء صعوبات في القراءة عند الرشد عقب تعلم القراءة، ما يستلزم مجهودات من طرف المعني و أعضاء محيطه إذ أن عسير القراءة بحاجة ماسة إلى مساندة نفسية.

**المراجـــــع:**

1 –بشير إبرير: التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، مجلة اللغة العربية، الجزائر (2001) ص 208.

2- Beland ® et Mimouni (Z) : Deep dyslexia in the two languages of an Arabic french bilingual pattient cognition (2002) P82.

3- Arlette Bourcier : traitement de la dyslexie, 5ème ed. ESF, Paris, (2001) P152.

4- Wittrock (M.C) : Generative processes of comprehension education on psycologist, Psychology press, New York, NY, (2005). P299-314.

5- Baker et Brown ; Metacognitive skills and reading inperson, New York, (1984). P137.

6 –دروزه أفنان نظير: منشطات استراتيجيات الإدراك كوسائل إدراكية معينة لتحسين العملية التعليمية. مجلة جامعة بيت لحم (2004) ص 41–77.

7 – Gordon et Brown مرجع سبق ذكره ص 60.

8- Carrasquillo, et Nunez D : Computer assised metagognitive. Stategies and the reading comprehension. Skill of ESH elementary Strategies ED n°301. (1988) P838.

9- Dermody (M) : Metacognitive strategies for development of reading comprehension younger children paper presented at the annual meeting of the American association. (1988).

10 – Gordon et Brown مرجع سبق ذكره ص 83.

11- Pressely, (M) Borkowski (J) : Children's met am memory and the teaching of memory strategies (1985).

12- Burley (J) ; Metacognition theory and application for college readers, New Orleans, (1985), P266-268.

13- R. GIL : neuropsychologie 5ème ed. Masson. Paris. (2010). P391.