

اقتراح وتطبيق برنامج تدريبي علم القراءة لحالات معسرة قرائيا في الوسط المدرسي الجزائري.

غلاب قزادري صليحة

أستاذة محاضرة -ب-

جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

ملخص المداخلة:

في محاولة لتلبية حاجات الميدان العيادي الأرطوفوني لأدوات تكفل باضطراب عسر القراءة، جاءت فكرة اقتراح برنامج تدريبي على القراءة موجه لتلاميذ معسرين قرائيا أو يعانون من صعوبات في القراءة. بحيث يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارة القراءة دقة وسرعة. في هذه المداخلة يتم استعراض أهم معالم هذا البرنامج المستمدة من مجموعة من المبادئ النظرية والأسس التطبيقية بالإضافة إلى نتائج دراسات تجريبية وملاحظات عيادية. كما يتم توضيح كيفية تطبيقه من خلال استعراض حالة عسر قرائي وتطور التدريب على القراءة حيث تم التدخل على مستوى فرقة الصحة المدرسية التابعة للمقاطعة 35 التعليمية لبلدية العاشور بالعاصمة.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة - برنامج تدريبي - دقة القراءة - سرعة القراءة

مقدمة

القراءة نشاط يتمثل في قدرات مكتسبة بواسطة تعلم نوعي ومنظم تتدخل فيه العديد من العمليات الحسية والذهنية والمعرفية والحركية التي تتحكم في آلياتها مناطق عصبية متخصصة. أساس هذا النشاط هو التعرف على الرموز المكتوبة عن طريق البصر أو اللمس (في حالة القراءة بالبرايل) والهدف منه هو فهم الرسائل التي تحملها وتتضمنها هذه الرموز. التعرف على الرموز المكتوبة يكون بدون أخطاء وفي مدة زمنية تحدد حسب مراحل التي يتواجد فيها كل متعلم، وهذا ما يعرف بمعرفة القراءة إذ يمكن قياس هذا الأخير بواسطة أداة مقننة يتم من خلالها تحديد مؤشر القراءة السليمة والسرعة اللازمة لذلك. بحيث نستطيع تشخيص اضطرابات معرفة القراءة على أساس مقارنة القيم المتحصل عليها أثناء تطبيق أدوات القياس بالدرجات المعيارية، متوسطات حسابية أو درجات الانحراف المعياري. ويعتبر عسر القراءة من منظور علم النفس العصبي اللغوي المعرفي مثله مثل عسر الضبط الإملائي وعسر الحساب اضطرابا نوعيا خاصا باكتساب خاضعة للتعلم أي اكتسابات مدرسية لا تكتسب بطريقة عفوية بل تحتاج إلى عملية تعلم تخضع للعديد من الشروط والعوامل. إذ يظهر الأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات كفاءات في القراءة أضعف من تلك الملاحظة عند القراء العاديين من نفس السن، أو نفس الكفاءات عند متعلمين أصغر سنا وهذا ما نستنتجه من خلال تطبيق روائز تقييم القراءة المقننة التي هي أساس التشخيص العيادي الأروطوفوني للاضطراب.

في هذه الدراسة اخترنا تناول عسر القراءة، من خلال اقتراح برنامج تدريبي لتنمية القراءة في بعدي الدقة والسرعة دون الفهم وهذا ليس إهمالا أو إنقاصا من أهمية هذا البعد لكن هو إختيار أملتة علينا دواعي منهجية بحثة : فالفهم يبقى الهدف الأوحد للقراءة لكن هذا الهدف يكون دائما متعلقا بدرجة كبيرة بدقة القراءة أي سلامتها من الأخطاء وأيضا في زمن عادي ليس بالسريرع ولا البطيء فالقراءة البطيئة عادة هي القراءة التي نلاحظ فيها جهدا إضافيا في مستوى التعرف على

الكلمات إما بالتقطيع أو التهجئة. ثم فهم المقروء نصل إليه إما ببناء فهم شامل لنص ما أو عن طريق البناء أو عن طريق مسار مبني على التدريب والتحكم في المستوى التركيبي *la combinatoire* الذي يؤدي إلى اكتشاف المعنى بالتدريج. وهذا لا يتأتى إلا بالتألية أو بمعنى أدق الإدماج الآلي للمقطوعات المكتوبة *Intériorisation automatisée de segments graphiques* والتي بتجميعها يسمح لنا بالقراءة. هذه العملية تتطلب مراقبة دائمة لضمان سلامة الفهم. ولها علاقة مباشرة بالإعادة والتدريب التي نتخذها إحدى أسس طريقة التدريب المقترحة في هذه الدراسة. ثم تتطلب الأخذ بعين الاعتبار كل التفاعلات المتعلقة بالقارئ المتعلم. بحيث تعتبر ملاحظة فعالة لإشارات بصرية بعد التعرف عليها بفضل عملية تدريبية، وبعد أن تصبح سريعة وآلية شيئاً فشيئاً تؤدي إلى بناء معنى أي أن الهدف ليس إعطاء معنى لكن الهدف هو استخراجها. وهذا ما نتبناه خلال عملنا وتقربنا لمفهوم القراءة وتفعيل هذا المفهوم ضمن برنامج التدريب المقترح. فنشاط القراءة هو مجموعة من المسارات المعرفية التي تحول المعلومة البصرية لكلمات نص إلى تمثيلات معرفية تشترك فيها المعارف المقروءة والمعارف المخزنة من طرف القارئ. لهذا ارتأينا أن تكون المقاربة على مستوى الكلمة كوحدة أساسية معنية بدقة التعرف ومعنية كذلك بزمن هذا التعرف. بحيث نتخذ من الكلمة الوحدة الأساسية في التدريب على القراءة. مع العلم أنه تم إدراج هذه الوحدة في وحدة أوسع هي النص حتى نتمكن من الحصول على الصور المختلفة للكلمات التي تقترب من الوضعية الطبيعية للقراءة. لأن الكلمة في اللغة العربية يتغير شكلها حسب صيغتها الصرفية والمعرية التي تتغير حسب السياق الذي اندرجت فيه. علماً أن هذه الميزة تتعلق بنوعية اللغة العربية بما أنها تعتبر من اللغات اللصيقة بحيث تلتصق بالكلمة المعزولة وحدات هي المورفيمات للحصول على مختلف هذه الصيغ. هذا ما جعل اللغة العربية تعرف بأن مبناها الصرفي غير ثابت وهذا يشكل صعوبة من الصعوبات التي يتلقاها المتعلم المبتدئ والطفل الذي يعاني من صعوبات معرفية كالمعسر قرائياً. في حين تمتاز اللغة العربية بشفافية نظامها الفونولوجي بحيث ينطبق نطق الأصوات على الرموز الممثلة لها. بينما تعرف هذه الميزة اختلافاً في حالة القراءة دون تشكيل التي تعتبر مرحلة من

مراحل التحكم في القراءة وآليتها. لأن في هذه الحالة يعتمد القارئ للعربية على مخزونه الذهني للكلمات ومعانيها بالإضافة إلى التحكم الضمني في قواعد اللغة.

إشكالية الدراسة:

حسب Bloom (1993) التقييم الأولي لكفاءات المتعلم يجب أن تخضع لاختبارات تشخيصية التي نلاحظ خلالها أخطاء، هذه الأخيرة يقول Rieben (1993) يجب أن تسمح للمعلم، أو للمعالج في حالة التكفل، التعرف وفهم الصعوبات التي يعاني منها المتعلم. وبصفة عامة نحن نواجه افرادا لا يقرءون تماما أو آخرين لهم صعوبات أثناء القراءة. لكن عموما هذا الفرد الذي يقرأ وله صعوبات قادر على إنتاج سلوكات لها علاقة بالقراءة مثل التعرف، التهجى، والقراءة ذاتها. (Bloom ; Rieben & al. 1993)

وهذا شيء أساسي نركز عليه أثناء التكفل بمثل هذه الحالات. إن التكفل بعسر القراءة بمنظور سلوكي معرفي هو إكساب السلوك السليم من خلال تنشيط، عبر حصص التكفل، الوظائف المعرفية ومنها البنى العصبية المسؤولة عنها. والسؤال الذي يتبادر إلينا هل نعتمد في علاج هذا المشكل تنمية الاحتفاظ بصفة عامة أو الاعتماد على التنبيهات التي لها علاقة مباشرة بالرموز المكتوبة؟ ذكر Ferrand (2007) بعض الدراسات التي تبرهن على أن المناطق العصبية المسؤولة عن اللغة هي مناطق مختصة فقط في معالجة الكلمة المكتوبة لا غير وبالتالي أي برنامج يوضع بهدف تنشيط هذه المناطق وتنمية القدرات المتعلقة بهذا النشاط مباشرة، مثل القدرة على الإحتفاظ بشكل الكلمة المكتوبة لا يمكن أن يكون سوى بمادة قرائية محضة، أي تتكون أساسا من رموز مكتوبة ويكون التنوع يتعلق بهذه الرموز: مقاطع معزولة بسيطة ومركبة؛ كلمات مختلفة حتى الصور المصاحبة عادة للمادة القرائية من المستحسن أن لا نلجأ إليها حتى لا نشجع القارئ المتعلم على الإعتماد عليها أثناء القراءة. أي أننا نعتمد على مادة قرائية الهدف منها تنشيط المراكز العصبية المسؤولة على فك الرموز المكتوبة فقط. على أساس

أن المناطق العصبية المسؤولة عن القراءة مثل ما أكدته الباحثة Badour (2003) تكون متخصصة فقط في القراءة وليس في عمليات أخرى وبالتالي تنبئها وتنشيطها يجب أن يكون بمنبهات قرائية حتى وإن كنا نعمل على تنشيط عمليات التخزين والتذكر في الحالات التي تعاني من هذا النوع من الخلل للوحدات المقروءة. وفي هذا الإطار اقترحت الباحثة المذكورة الإعتماد على وحدات قرائية دون استعمال عناصر مسهلة كالصور والرسومات حتى نتأكد أن القراءة تتم دون تأثير لعملية التخمين التي يمكن أن يلجأ إليها القارئ خاصة الذي يعاني من صعوبات في القراءة.

اقترح الباحث Levy ومساعدوه (1999) تنمية الإحتفاظ والتخزين لوحدات تحت مقطعية لتسريع القراءة لدى الأطفال البطيئين فيها. وبصفة عامة برهنت الدراسات الممتدة من 1983 إلى 2003 أي مدة عشرين سنة على أهمية سيرورات التعرف على الكلمات أثناء القراءة والدور الذي تمتاز به المؤشرات السياقية أثناء التعرف على الكلمة من بين هذه الدراسات دراسة Content ودراسة Zesiger (Rondal,2003). ويضيف الباحثان ان آليات التعرف على الكلمة هي آليات سريعة وقوية إذ تعتبر منبع معلومات مباشر وصادق لترجمة معنى نص مكون من هذه الكلمات. ولقد أكدت بعض الدراسات على وجود صعوبات على مستوى معالجة الكلمات المعزولة عند أغلبية الأطفال الذين يعانون من تأخر في اكتساب القراءة مثل دراسات Buck وStanovitch (1990) Waters (1986).

وبالتالي برهنت هذه الدراسات على علاقة التأخر في القراءة أو الضعف فيها بالعجز الهام على مستوى معالجة الكلمة المكتوبة وأكدت على أن القارئ الذي يعاني من هذا الضعف وفي نفس الوقت هو قادرا على الاعتماد على السياق اللغوي أي معالجة الجملة أو النص لا يمثل عاملا هاما للصعوبة في القراءة وعلى هذا الأساس يمكن لأي تدخل أن يكون على مستوى معالجة الكلمات وبنيتها حتى نتمكن من علاج العجز على مستوى البنى الكبرى وبالتالي فهم هذه البنى. وانطلاقا من خاصية اللغة العربية التي تتميز بمورفولوجيا إعرابية غنية ومورفولوجيا

اشتقاقية منتجة لوحدات عديدة (Content &all., 2003) أكد الباحثون في علم النفس المعرفي أن في هذا النوع من اللغات يتم اعتبار المورفيمات بدل الكلمات كعناصر للتخزين المفرداتي بحيث لا يتم تخزين كل الأشكال المعربة والمشتقة لكن يتم بناءها للتعرف عليها على أساس التعرف على العناصر المكونة لها. إلا أن محاولة التكفل تكون على مستوى تسريع القراءة إلى جانب سلامتها من الأخطاء. فمنطقيا يجب أن يكون البرنامج العلاجي مبنيا على أساس المعالجة الصرفية هذا بطبيعة الحال بعد التمكن والتحكم من المعالجة الصوتية.

ومنه وضع تصور لبرنامج تدريبي على القراءة يجب أن يتم وفق مجموعة من المعطيات النظرية التي نتخذها كمبادئ يسير وفقها هذا البرنامج. ومعطيات أخرى تتعلق بتأثير نوع معين من التدريبات على القراءة من حيث، الدقة وزمن القراءة. ولأن هذا الهدف لا يمكن الوصول إليه إلا بالتأكد من معطيات أخرى مطرح تساؤلات حول تأثير نوع معين من التدريبات على القراءة من حيث، دائما، الدقة وزمن القراءة. وللتأكد من نجاعة البرنامج ومن ثم محتواه وطريقة تطبيقه، تعتبر طريقة التقييم المتواصل لحصص التدريب إحدى ركائزه، يمكن تطبيقه على حالات عيادية بحيث يتم وصف حصص تطبيقه بعد تحليل مفصل لمعطيات فحص الوظائف المعرفية التي لها علاقة بالقراءة.

البرنامج التدريبي

البرنامج عبارة عن اقتراح لطريقة منهجية ومنظمة في التكفل بعسر القراءة باللغة العربية أكثر من أن يكون برنامجا علاجيا بحيث يمكن لأي باحث أن يستلهم من هذه الطريقة ويقدم نصوصا يختارها هو أو المفحوص لكن يجب أن يراعى فيها المبادئ التي على أساسها تم اقتراح هذا البرنامج فمكونات البرنامج من مادة تقدم للقراءة والتي تم استعمالها في هذه الدراسة ماهي إلا مادة طبق عليها بعض المبادئ المستخلصة من نتائج الدراسات السابقة ونتائج سلسلة التجارب التي قامت بها الباحثة للتأكد من نجاعة ليس البرنامج ولكن الطريقة التي يطبق بها.

المبادئ النظرية للبرنامج :

تم الإعتماد على مجموعة من المبادئ النظرية تمثلت في تنمية القدرة على التعرف على الكلمات من خلال تفعيل نظام مولد الكلمات حسب Morton ومنه تنمية فعالية المسار الدلالي والمعجمي للقراءة فالبرنامج المقترح يعتمد على أساس نظام مولد الكلمات لتنمية التعرف على الكلمات وعددها. مبدأ آخر يتعلق بتنبيه المناطق العصبية التي من شأنها معالجة المعلومات بطريقة مختلفة وغير منتظرة. المرحلة الأولى التي تتمثل، للتذكير في تأمين رغبة الفرد في التعلم بإعلامه عن تقنية معينة لقراءة الكلمات التي لا يعرفها والتي يتم تحديدها معا في مرحلة التقييم. كما تم الاعتماد على أسس مستخلصة من النظرية السلوكية والجشطلية والمعرفية منها:

- تطبيق مفاهيم نظرية التعلم الإجرائي للسلوكات الغرضية لأنها تخدم غرضا معينا.
- توابع السلوك: التعزيز والتعزيز الإيجابي بصفة خاصة والتعزيز المستمر.
- أسس تعديل السلوك والهدف منها تحسين السلوك وتطويره.
- التعليم المبرمج المبني على أساس تجزئة المادة التعليمية والتغذية الراجعة.
- تنشيط عمليات الإنتباه بصفة عامة والإنتباه الإنتقائي خاصة والإحتفاظ ؛
- إدراك البنية الداخلية لما يتم تعلمه؛
- نموذج معالجة المعلومة والعناصر المعتمد عليها هي: الترميز، التخزين والإسترجاع ويعتمد على التنشيط طويل المدى والمؤقت السريع والمؤقت القصير. العمل على السعة ومستويات التنشيط؛ الذاكرة بأنواعها الحسي البصري والسمعي وتعزيز الإحتفاظ في الذاكرة قصيرة المدى.
- المشاركة الفعالة في تقييم الإكتسابات.

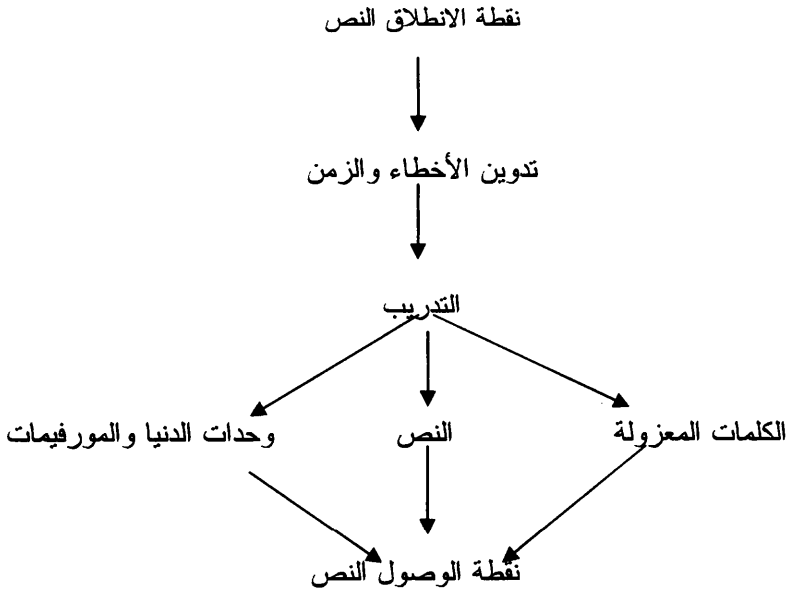
أسس البرنامج

يمكن تلخيص أسس البرنامج التدريبي في النقاط التالية:

- تقديم نصوص مطبوعة حسب معايير تقنية حددتها الباحثة بن سلطانة (2004) والتي من شأنها تسهيل القراءة وتجعل النصوص المطبق عليها هذه المعايير في ذروة الوضوح وهذا من حيث الجانب الفيزيولوجي والخاص بحركات العين لقارئ العربية.
- تقديم النصوص على شكل مصفوفة يتم الرجوع إليها في حركة ذهاب وأياب بين النص وصورته المجزأة الى وحدات حسب مبدأ التغذية الراجعة.
- يتم تقديم الكلمات في النشاط الخاص بالكلمات المعزولة بمختلف صورها التي يمكن أن توجد عليها وهي ضمن وحدة أوسع كالجمل أو النص لأن الملاحظ أن الأخطاء تكون في الزوائد التي تلحق بالكلمة أكثر من جذر الكلمة.
- الإعتماد على مادة قرائية مطبوعة لا يتم تبسيطها لا من ناحية الموضوع ولا من ناحية المفردات.
- تقدم الوحدات مشكلة على أن يتم تقديم الوحدات مشكلة بشكل جزئي ثم بدون تشكيل.
- يمكن متابعة قراءة المفحوص من خلال ورقة الفحص التابعة لكل نص على أن يتم ترقيم الكلمات ليسهل حساب عددها واعتمدنا في ذلك على طريقة McMillan (1992) في تقديم النصوص وكذا في تقييم القراءة.
- التقييم يكون بشكل مستمر وتتخذ الدقيقة الواحدة كوحدة أساسية يتم وفقها حساب عدد الكلمات المقروءة في هذه المدة أي نعمل على القراءة السليمة وتسريع القراءة. على أن يكون التقييم في بداية الحصّة ونهايتها لنتمكن من رسم مخطط التطور لكل حصّة.
- متابعة تطور التكفل يكون بتطبيق طريقة تدخل صالحة في المجال العيادي العلاجي والمدرسي التعليمي وهي طريقة اطلعنا عليها من خلال أعمال

McArthur –Cappizi و Barton–Arwood (2009) المتمثلة في منحنيات تنظيم لتسهيل مراقبة التطور من جهة وتسهيل مشاركة المفحوص.

■ المخطط التالي يلخص الطريقة المعمول بها في تجسيد التدريب:



مكونات البرنامج:

نشاط قراءة الوحدات المعزولة:

يتم تقديم الكلمات المكونة للنصوص للقراءة وهي في صور إملائية مختلفة والتي من الممكن أن تظهر في أحداها في أي سياق كان. وهذا النوع من النشاط هو نشاط فردي.

نصوص البرنامج التدريبي:

هي مجموعة من النصوص تم اختيارها تمثل أنواعا مختلفة من النصوص: تعليمية وترفيهية وسورة من القرآن الكريم. تم تقديمها مشكلة ومطبق عليها معايير الكتابة المذكورة سابقا كل نص متبوع ببطاقة تمثل النص في صورته

المجزأة إلى وحدات دنيا تقدم على شكل مصفوفة وورقة فحص مطبوع عليها النص من الجهتين تستعمل الأولى للتقييم في بداية الحصة التدريبية والثانية للتقييم في نهاية الحصة التدريبية. كما يرفق كل نص بمجموع الكلمات المكونة للنص في صورها المختلفة والممكن مصادفتها أثناء القراءة.

تطبيق البرنامج على حالة عيادية:

ملخص الحالة:

ي. خ . ذكر، تاريخ الميلاد 1999 أكبر إخوته عرف نموا نفس حركيا عاديا لا يعاني من أمراض مزمنة حسب ملفه الطبي. ملاحظة المعلمة حول القراءة تحت المتوسط. ومعدل العام متوسط. ي. هادئ جدا بطيء الحركة لكن يحب كثيرا العمل. في الفحص العيادي تم تطبيق إختبارات لـ wisc الفرعية: إختبارات الفهم اللفظي: المتشابهات، إختبار المفردات، إختبار الفهم، إختبارات التفكير الإيماني: التعرف على المفاهيم: المصفوفات: تكملة الصور إختبارات ذاكرة العمل: ذاكرة الأرقام الحساب: إختبارات سرعة المعالجة: إختبار التعرف على الرموز: إختبار الشطب: إختبار التمييز البصري: إختبار التمييز السمعي: إختبار القراءة وإختبار الأملاء

نتائج تطبيق إختبار القراءة :

قبل تقديم النتائج يجب الإشارة أن قراءة ي. قراءة بطيئة جدا تتخللها الكثير من التوقيات وتقطع للكلمات خاصة الطويلة منها وغير المألوفة. ونتائج القراءة مدونة في الجدول (1).

جدول (1) ورقة تحليل اختبار القراءة للحالة ي. خ.

الأبعاد	نتائج التطبيق	المعايير	الفرق بين المعيار
السن بالأشهر	114	121-110	
زمن القراءة	265	136 (83-180)	+126
عدد الكلمات المقروءة	178	267	89-
عدد الكلمات الصحيحة	159	260 (236-267)	101 -
عدد الأخطاء الكلي	19	7 (0-31)	12 +
ع ك في الدقيقة الأولى	54	123	69-
عدد الأخطاء	8		
ع ك في الدقيقة الثانية	59	118	59-
عدد الأخطاء	7		
V1	0,9	2,06	1.16 -
V2	0,98	1,96	0.98 -
V2-V1	0,08+	0.01-	0.09 +
الدرجة	88	97	9-

من الجدول (1) نلاحظ أن القيم المستخلصة من تحليل مدونة قراءة الحالة ي. تظهر صعوبة على مستوى سرعة القراءة أكثر من دقة القراءة. بحيث نسجل من جهة فرق في الزمن المستغرق في قراءة النص يعادل + 126 ثانية أي أكثر من متوسط الزمن الذي يقرأ به أقرانه وأيضاً بفارق عن القيمة العظمى يقدر بـ + 85 ثانية وهي قيمة زمن كبيرة جداً. أما متوسط الكلمات المقروءة في 3 دقائق أي في 180 ثانية فقد بلغ 178 كلمة بفارق عن المعيار بلغ -89 كلمة وهذا يعطي صورة للقراءة البطيئة. وبالرجوع إلى عدد الكلمات المقروءة الصحيحة نلاحظ أنها تقل عن العادي لكن بحساب مؤشر دقة القراءة نجده عادياً بحيث بلغ $0,89 = \frac{159}{178}$ 0,89 بحيث كان مجموع الأخطاء التي ارتكبها ي. هي 19 خطأ وهو العدد الذي

يقع في المجال الطبيعي الممتد بين 0-31 خطأ. وأخير بالنسبة لتسارع القراءة فنجد أنه أقرب إلى أن يوصف بالوتيرة الواحدة إذ أن الفرق بين السرعة في الدقيقة الأولى والسرعة في الدقيقة الثانية فرق طفيف جدا مع هذا يمكن القول أن تسارع القراءة عند ي. هو تسارع إيجابي.

$$v1 = \frac{54}{60} = 0,9 \quad v2 = \frac{59}{60} = 0.98$$

وبحساب الدرجة تحصل ي. على 86 درجة أي بفرق 11 درجة عن المعيار. أخطاء القراءة عند ي.: أمثلة

[lǧanu: bi] > [ǧanu: bi]
[ssahra: μ] > [sahra: μ]
[fartaǧafat] > [farataǧafat]
[μitiǧəhin] > [μitiǧè: hèt]

إضافة المد كمورفيم يعبر عن الجمع في وسط الكلمة وإضافة المد وتاء في آخر الكلمة ونلاحظ أن الخطأ الثاني هو تابع للأول لأن منطقيا إضافة مورفيم الجمع في وسط الكلمة للحصول على جمع سالم يتبعها مورفيم الجمع في آخر الكلمة.

[finèuihi] > [finèuiha]

خطأ من نوع الإبدال يتمثل في إبدال صائنة بصائنة أخرى أدت إلى تغيير في نوع الضمير المتصل.

[jebqa] > [baqéja]

خطأ من نوع القلب تم تأخير المقطع الأول إلى نهاية الكلمة. الملاحظ أن هذا الخطأ تعلق بوحدة تمثل المورفام وهو من الأخطاء التي تمثل نسبة صغيرة من أخطاء القلب.

[ssəmè:µi] > [lmasèµi]

هنا أيضا نسجل خطأ من نوع القلب وهو قلب مكاني بين المقطع الأول والمقطع الذي يليه وقد تم على مستوى جذر الكلمة. وهذا الخطأ نتج عنه كلمة تختلف في المعنى وتشارك في نفس الوحدات الدنيا وتختلفان في ترتيب هذه الوحدات.

[ramlija] > [rrimè:li]

تمثل هذا الخطأ في مجموعة من الإبدالات على مستوى الصائتات وإضافة ال التعريف وهو أصلا إبدال كلمة بأخرى من نفس العائلة بحيث هذه الإضافة كانت سبب في هذا التحويل.

[wa][zè:la] > [zawwala]

هما كلمتان منفصلتان "و" و"زال" قرأهما ي. ككلمة واحدة وقام بقلب مكان المقطع الأول من الكلمة الثانية ليقدمه عن الكلمة الأولى كما نلاحظ حذف للمد وإضافة الشدة.

[dabbət] > [dè:bət]

إضافة المد على مستوى المقطع الأول تبعه حذف للشدة على مستوى المقطع الثاني.

[ξəlijan] > [lξè:li]

إضافة ال التعريف يتبعه حذف التنوين في آخر الكلمة وهو خطأ منطقي لأن التنوين لا يتحقق بوجود ال التعريف.

[*ξinda*] > [*ξindama*]

إضافة مورفام في آخر الكلمة وهي من الكلمات المألوفة التي يتم قراءتها دون التحقق من صحة البنية التي تظهر فيها.

[*fè:risun*] > [*faru:s*]

تم إبدال صائتة بصائتة أخرى وإضافة المد في المقطع الثاني من الكلمة.

[*bitmiμènin*] > [*bitamiμè:n*]

في هذا الخطأ نلاحظ المحافظة على معظم الصامتات سليمة ما عدا صامتة المقطع الثالث التي تم حذفها. كما تم حذف صائتة المقطع الثاني.

[*rufqatahu*] > [*rufqatè:hu*]

إضافة المد على مستوى المقطع الثالث وما قبل الأخير من الكلمة.

[*μiltaħaqa*] > [*taħakkama*]

هذا الخطأ هو من نوع الإبدال على مستوى الكلمة بحيث تم نطق كلمة لا علاقة لها بالكلمة المقدمة إلا في بعض العناصر وهذا الخطأ يوحي بأن يقرأ على أساس التخمين وهي مثل هذه الحالات نتحصل أحيانا على إنتاجات غير منطقية.

ملخص الفحص

من التحليل السابق نستنتج أن ي. لا يتحكم في بعض القواعد المتعلقة أساسا بالألف المقصورة والممدودة والألف بعد التتوين لا يميز سمعيا بين أصوات مقاربة نطقا

[*μ*] ; [*r*] [*l*] ; [*d*] [*ḍ*]

كما له صعوبات في معالجة المعلومة تتمثل أساسا في بطء المعالجة كما أظهر اختبار القراءة هذه الصعوبات في شكل بطء في القراءة بحيث تجاوز زمن قراءة الحالة المتوسط والقيمة العظمى المعيارية بينما لم يكن عدد الأخطاء ورغم وجودها يتجاوز المجال الذي يقع فيه عدد أخطاء العينة المعيارية. وبمقارنة الزمن وعدد الكلمات المقروءة في الوحدة الزمنية المعيارية نستخلص أن ي. له تأخر في القراءة يفوق سنتين. أي أن عمره القرائي يساوي أقل من 8 سنوات. قد يكون السبب فيه بطء في المعالجة المعرفية للمعلومة.

وصف حصص تطبيق البرنامج التدريبي على الحالة الثانية ي. خ.:

التدريب التجريبي:

تم تحضير ي. قبل البدء في التدريب على قراءة النصوص. تم برمجة 3 حصص تجريبية تم فيها قراءة الوحدات المعزولة ضمن مصفوفات كما تم التدريب على التعرف السعي السريع على الوحدات. في بداية التدريب قرأ ي. على 44 وحدة منها 33 صحيحة وفي نهاية التدريب ارتفع عدد الوحدات إلى 52 وحدة في الدقيقة وبدون أخطاء. وهذا جد مشجع لمواصلة التدريب لكن على وحدات أكبر.

التدريب على قراءة النصوص:

في الحصة الأولى وبعد قراءة صامته للنص أجاب ي. على معظم الأسئلة المتعلقة بالنص وهذا لإختبار الفهم. قراءة الوحدات الدنيا كانت حسنة وفخم الكلمات المعزولة أيضا. في أول نص وهو الذئب. قرأ في دقيقة 21 كلمة وهي قراءة جد بطيئة لكن بدون أخطاء وهذا يرجع إلى الإنتباه الزائد لقراءة الكلمات حتى لا يخطئ فقرأته بطيئة تتخللها الكثير من التوقيفات مع سلامتها من الأخطاء. وعليه تم العمل على التعرف السريع على الكلمات لتسريع القراءة. وفي نهاية الحصة تمكن من قراءة 37 كلمة في الدقيقة. وهو تنامي لسرعة القراءة ولو أنها تبقى بعيدة عن العادي وهو المحك الذي ترمي إليه عملية التكفل.

بالنسبة للنص الثاني "مدينة الجزائر" قرأ 35 كلمة في الدقيقة مع بعض الأخطاء التي تم على أساسها اقتراح بعض الأنشطة بين الوحدات المعزولة المقدمة ضمن المصفوفات والكلمات وبملاحظة أخطاء القلب ككلمة "يبصر" التي قرأت [jusbiru] تم العمل على تنمية الوعي بترتيب وحدات الكلمات وهذا بالإستعانة بالمصفوفات. وفي نهاية الحصة تمكن ي. من قراءة 43 كلمة بخطأ واحد فقط.

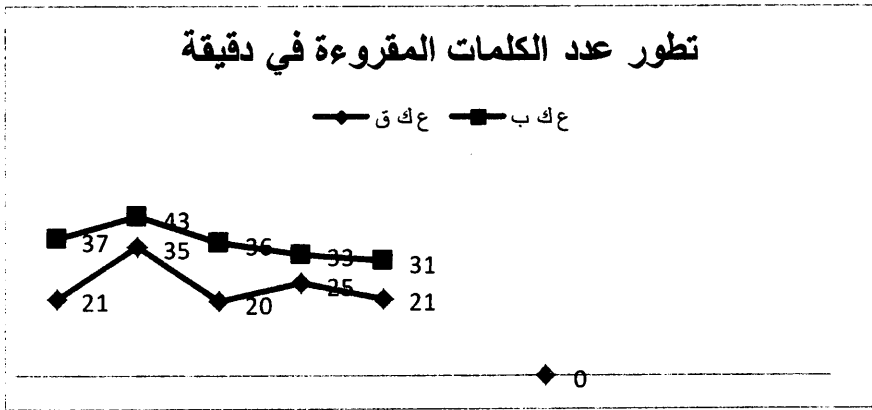
في نص " جحا والحص" قرأ ي. 20 كلمة في دقيقة مع مجموعة من الأخطاء التي تم دراستها من خلال استعمال الوحدات الدنيا المكونة للكلمات والكلمات المعزولة. وفيخاية العمل على النص تمكن ي. من قراءة 36 كلمة في الدقيقة. ونلاحظ رغم أنها نتيجة إيجابية لا تزال قراءة ي. في هذه المرحلة بطيئة لهذا تبرمج أنشطة التعرف السريع على الكلمات. في نص " سلامة الطريق" قرأ ي. في بداية التدرّب 25 كلمة في الدقيقة مع أخطاء الحذف والإضافة وخاصة تقطيع الكلمات مما يدل على القراءة باستعمال إستراتيجية التجميع لأنها كلمات جديدة وغير مألوفة لديه أي أنها غير مخزنة ذهنيا لديه. تم في هذه المرحلة اقتراح نشاطات تستعمل فيها المرصوفة للتعرف على الوحدات الدنيا للكلمات مع التعرف السريع على الكلمات من خلال تقديم الكلمة شفويا وعليه أن يبحث عليها في حركة بصرية سريعة ضمن المصفوفة. وفي نهاية التدرّب ارتفع عدد كلمات النص المقروءة في دقيقة واحدة 33 كلمة.

في حصة جديدة تم برمجة نص جديد بعد القيام بمراجعة الكلمات التي تم قراءتها في الحصص السابقة. وهو سورة قرآنية وهو النص الذي وجد فيه ي. صعوبة كبيرة. وقرأ ي. 21 كلمة في دقيقة منها 7 كلمات خاطئة تقطيع معظم الكلمات التي بدت صعبة وكما قلنا أن هذا التقطيع هو ترجمة لاستعمال القارئ لإستراتيجية التجميع التي يعتبر التقطيع أول مراحل تطبيق الإستراتيجية. وبتطبيق مختلف النشاطات المقترحة في البرنامج من التعرف على الوحدات الدنيا للكلمات

والتعرف السريع على الكلمات. وتنمية الوعي بترتيب الوحدات. قرأ ي. في نهاية التدريب على النص 31 كلمة.

نتائج تطبيق البرنامج التدريبي:

ومنه ولمراقبة هذا التطور تم تمثيل عدد الكلمات المقروءة في دقيقة قبل التدريب وبعده في الرسم التمثيلي رقم (2).



رسم بياني (2) تطور عدد الكلمات المقروءة في دقيقة للحالة ي. خ.

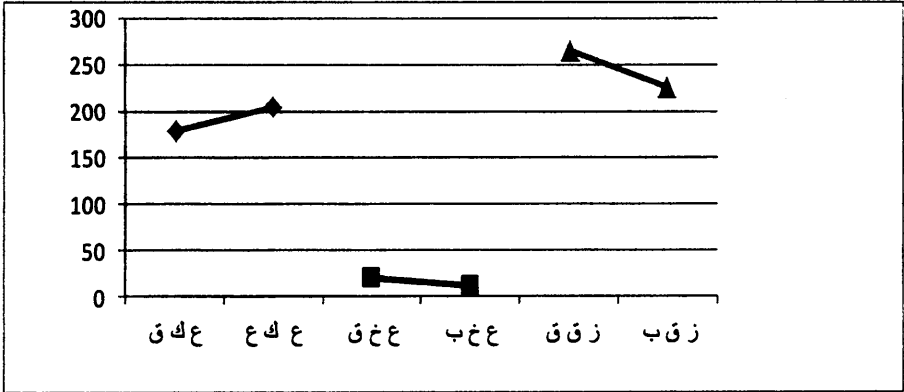
من الرسم البياني نلاحظ عدد الكلمات التي قرأها ي. في دقيقة واحدة وما نلاحظه أن العدد ليس ثابتاً بل يتغير ويرجع هذا إلى نوع النص المقدم. لكن ما يهمنا هو أن هناك زيادة في عدد الكلمات المقروءة بين قراءة النص الأولى والثانية التي تتخللهما أنشطة تتعلق بوحدات النص المقروء. ورغم هذا تبقى نتائج ي. بعيدة عن محك العادي لكن المهم أن النتائج إيجابية. وفي نهاية التدريب تم إعادة تطبيق اختبار "العطلة" للتأكد من هذه الملاحظات. فتحصلنا على النتائج التالية: زمن قراءة النص بالثواني أصبح 225 ثانية بعد أن كان 265 ثانية أما عدد الكلمات المقروءة أصبحت 204 بعد أن كانت 178 كلمة. عدد الأخطاء في التطبيق الأول كان 19 خطأ أصبح في التطبيق الثاني بعد التدريب 11 خطأ. تسارع القراءة بقي كما هو

اقتراح وتطبيق برنامج تدريبي على القراءة لحالات معسرة قرائيا في الوسط المدرسي الجزائري.

على وتيرة واحدة. وهذا ما نوضحه في الجدول (3) والرسم البياني رقم (3) الذي يليه:

جدول (3) مقارنة نتائج الحالة ي. خ. في اختبار القراءة

الفرق	التطبيق الثاني	التطبيق الأول	الأبعاد
1+	115 شهر	114 شهر	السن بالأشهر
40-	225 ثانية	265 ثانية	زمن القراءة
26+	204 كلمة	178 كلمة	عدد الكلمات المقروءة
34+	193 كلمة	159 كلمة	عدد الكلمات الصحيحة
8-	11	19	عدد الأخطاء الكلي
16+	70	54	ع ك في الدقيقة الأولى
4-	4	8	عدد الأخطاء
11+	70	59	ع ك في الدقيقة الثانية
6-	4	10	عدد الأخطاء
0.26+	1,16	0,9	V1
0.18+	1,16	0,98	V2
0.92-	0	0,08	V2-V1
6+	94	88	الدرجة



رسم بياني (4) تمثيل نتائج التطبيق الأول والثاني لاختبار القراءة للحالة ي.خ.

من الرسم البياني (4) نلاحظ أن معطيات التطبيق الأول لاختبار القراءة تغيرت إيجاباً بحيث ارتفع عدد الكلمات المقروءة وبالمقابل انخفض عدد الأخطاء كما انخفضت المدة المستغرقة في قراءة النص وهذا ما كان يهنا على أساس أن عدد أخطاء القراءة لم يكن غير عادياً. مع هذا تبقى هذه النتائج الخاصة بزمّن القراءة والسرعة بعيدة عن المعايير التي يمتاز بها أقران الحالة. ولمسنا تقدماً في الدرجة المتحصل عليها في اختبار القراءة إذ أصبحت 94 بعد أن كانت 88 وهذه الدرجة قريبة من الدرجة المعيارية المتمثلة في 97 درجة.

مناقشة النتائج

من خلال نتائج الدراسات السابقة منها دراسة Badda (2008) الذي برهن على أن الإستراتيجيات التي يستعملها الضعاف في القراءة بالعربية هي استراتيجيات لوغرافية تركز أساساً على المؤشرات البصرية الفونولوجية في حين أن الجيدين في القراءة يستعملون الإستراتيجيات الإملائية. جعلنا هذا نعتد في البرنامج التدريبي على قراءة النصوص والتدرب على التعرف على الكلمات من خلال تنمية إدراك مكونات الكلمة المورفولوجية ومنه العمل على تنمية الإستراتيجيات الإملائية والابتعاد عن تلك الإستراتيجيات التي تمثل القراءة المبثثة والعسيرة. كما اعتمدنا

على نتائج حداد الصايغ (2008) التي أكدت أن القراءة السريعة تكون على أساس المعالجة الصرفية وليس الصوتية. وهذا ما جعلنا نعتمد في البرنامج التدريبي على تفعيل هذا النوع من المعالجة حتى يتم تسريع القراءة. كما أظهرت النتائج أن هناك أثر لعامل إعادة الكلمة من خلال العمل على مكوناتها بتطبيق التغذية الراجعة الذي تحدث عنه Badda (2008) في دراسته معتمدا في ذلك على دراسات كل من Olson وآخرون (1997) ودراسة Van Dal و Reitsma (1994) التي أكدت على أن التغذية الراجعة في شكل خطاب مقطع تنمي الوعي الفونولوجي.

كما بين Ferrand (2007) أن إعادة الكلمة يمثل مظهرا قويا في القراءة إذ يطور من مستوى الأداء من حيث الزمن والدقة. معتمدا في ذلك على دراسات كل من Bowers (2000، 2003) و Grainger و Jacobs (1999) و Dairs، Forster (1984) الذين بينوا أن للإعادة تأثير على القراءة على المدى الطويل إذ يتعلق الأمر بالذاكرة الدورية الصريحة، وهذا ما لمسناه في الكلمات التي تصحح ذاتيا بعد التدريب على الكلمات التي قرأت خطأ. لأن حسب هؤلاء الباحثين هذا النوع من الذاكرة جد حساس لترداد الكلمات وعملها بصورة مناسبة يدل على عمليات المرور إلى المعجم أثناء القراءة. كما اعتبر هذا العامل عاملا جيدا لتنمية مهارات النطق بالكلمات كما بينه، Scarborough وآخرون (1977) أي أثناء القراءة الجهرية.

سمح لنا البرنامج وطريقة تطبيقه المتمثلة في تتبع التطور مثل ما جاء في تقنية CBM المقترحة من طرف Barton-Arwood و Cappizzi (2009) تحقيق تقييم ملموس لهذا التطور. وتحديد عتبة هي القيم المعيارية التي نرجع إليها في كل مرة تسمح بتنظيم التكفل والإبتعاد عن الارتجال والعفوية بحيث تسطر أهداف واضحة وتراقب في كل مرة مراحل الولوج لهذا الهدف. هذا بالإضافة إلى إشراك المفحوص في مراقبة التطور حيث كان له الأثر الإيجابي إذ كان المفحوص هو من يقوم بحساب عدد الكلمات ومقارنتها بين بداية التدريب ونهايته وبالتالي يسمح له بمراقبة اكتسابه وبصورة الفاعل الإيجابي وليس بصورة المتلقي السلبي

وما يلاحظ هو حماس المفحوص لمعرفة نتيجة القراءة في كل مرة والوقت المستغرق لذلك. ومنه نؤكد أن ما توصلنا إليه ليس علاجاً بقدر ما هو برنامج تدريبي تم البرهنة، من خلال تطبيقه، على تحسين مهارات الأداء في القراءة من حيث الزمن ودقة القراءة ولو أن في بعض الحالات لم نجد دائماً وفي كل الحصوص هذا التحسن على الأقل في كلا المعيارين. هذا طبعاً، يمكن تفسيره بأن عسر القراءة هو من الإضطرابات التي تظهر نوعاً من المقاومة للتكفل ومنه يُستعصى في كثير من الأحيان على الفاحص التقدم في تطبيق برنامج التكفل. وإذا أظهر المفحوص نمواً ولو بسيطاً، لكن يمكن تقييمه فهو من المؤشرات الإيجابية. كما استفدنا من خلال تطبيق فكرة التدريب التجريبي وهي الفكرة التي أكدت عليها Estienne (2002) بحيث يمكن اعتبار هذا التدريب التجريبي فرصة للفاحص لتجريب أداة التكفل التي يقترحها على المفحوص، ومن نتائجها يمكن أن يعيد النظر في هذه الأدوات ليتم تكييفها حسب متطلبات كل حالة. هذا ما قمنا به مع الحالة من الحالات العيادية فبعد ملاحظة أن التدريب على العناصر المكونة للكلمة له أثر إيجابي على دقة القراءة إلا أن زمن القراءة ارتفع بشكل ملحوظ يفوق المجال العادي وبالتالي تم تكييف البرنامج على أساس التدريب على الكلمات المعزولة مباشرة لتنمية السرعة في القراءة وطبعاً مع الحرص على معالجة الكلمات التي تم قراءتها خاطئة. ذكر Rocher و Chanquoy 2004 أن البطء في القراءة له علاقة بصعوبة التخزين على مستوى ذاكرة العمل الشيء الذي أكدته كذلك Atezeni و Juphard (2007) بحيث ربط الباحثان ذاكرة العمل بالذاكرة طويلة الأمد وهي أي ذاكرة العمل تعتبر المصدر الأساسي للعناصر المخزنة في الذاكرة الطويلة الأمد. وتبقى ذاكرة العمل نشيطة ما لم يتم تألية التعرف على الكلمة هذه التألية التي يمكن تدريبها من خلال التكفل لأن الكلمة التي لا تتوفر في المخزون أو المعجم الذهني يلجأ القارئ لقراءتها إلى التفكيك والتجميع أي جهد إضافي وهذا ما يفسر المدة الأطول التي يستغرقها المعسر قرائياً في القراءة. لكن ما نلاحظه من خلال تحليل نتائج فحص الحالات أن البطء لا يتعلق دائماً بالقراءة، فقد لاحظناه ولمسنا مظاهره عندما يتعلق الأمر بأنشطة ليس لها علاقة بالقراءة.

من نتائج تطبيق أدوات الفحص ومحاولتنا لقراءة شاملة لنتائج الحالة في مختلف أدوات الفحص المطبقة لاحظنا أن النتائج كانت متوسطة. بينما مكننا اختبار الإملاء وتحليل الأخطاء فيه، من التعرف على قدرات الحالة في التعرف على شكل الكلمة من خلال تنشيطها سمعيا. فالتعرف على شكل الكلمة الإملائي من خلال كتابته عن طريق الإملاء المسموع يعرفنا على مدى تخزين شكل الكلمة المكتوب لأن الكلمة إذا كتبت خاطئة هذا يدل على أن بنية الكلمة ليست مخزنة في المعجم أو الذاكرة وهذا يفسر لنا الأخطاء أثناء القراءة أو البطء فيها على أساس أن التعرف السريع والسليم على الكلمة وفي هذه الحالة فالتعرف السريع على الكلمات يتعلق بتألية التعرف على العناصر وهذا ما يسمح بتخزينها ومنه القدرة على تمثيلها ذهنيا وبالتالي إنتاجها دون خطأ أثناء القراءة أو أثناء الإملاء. وهذا ما أكدت عليه كل من Rey و Sabater (2003) اللتان حاولتا فهم أخطاء مجموعة من المعسرين قرائيا في الإملاء واقترحت تحليل هذه الأخطاء وفقا لشبكة تحليل تشمل محورين هما محور الترتيب (العمودي) ومحور التراكيب (الأفقي): على مستوى المحور العمودي نجد أخطاء الإبدال بينما نجد على مستوى المحور الأفقي كل من أخطاء الحذف والقلب والإضافة. نوع آخر من الأخطاء لا يتم تصنيفه ضمن المحورين السابقين هو أخطاء الضبط الإملائي التي تمتاز بالكتابة الفونولوجية.

خاتمة

لتحقيق الهدف الذي سطرناه في هذه الدراسة والمتمثل في وضع برنامج تدريبي على القراءة تم اقتراح مجموعة من النشاطات التدريبية تمثلت في التدريب على الوحدات الدنيا أي المقاطع من خلال نشاطات التعرف السمعي البصري وتأثير هذه النشاطات في تنمية عدد الوحدات المقروءة في دقيقة واحدة، والتدريب على الوحدات المكونة لكلمات نص مقدمة في شكل مصفوفة. بالإضافة إلى الكلمات المعزولة مقدمة في مختلف صيغها التي يمكن أن تظهر عليها في وحدة أوسع هي النص. مع التأكيد على البنية المورفولوجية لهذه الكلمات. إذ أن التدريب

على الوحدات الدنيا يحسن من التعرف على الكلمات وقراءتها أي ينمي مستوى الدقة في القراءة.

ومنه فأساس البرنامج التدريبي هو قراءة نص ثم تعيين الزمن المستغرق وعدد الكلمات والأخطاء الموجودة فيه ليتم التدريب على الكلمات الخاطئة بالرجوع إلى الوحدات المكونة لها في المصفوفات في حركة ذهاب وإياب بين النص والمصفوفة ولتحسين سرعة القراءة يتم التدريب على قراءة الكلمات والتعرف السريع عليها وعلى بنيتها المورفولوجية. معتمدين في ذلك على مجموعة من المبادئ أهمها التعرف على حدود الكلمات البحث السريع على الكلمات التغذية الراجعة والإعادة. تم تطبيق هذا البرنامج على مجموعة من الحالات تم تقديم حالة منها كمثال في هذه المداخلة. وبعد تطبيق فحص دقيق باستعمال مجموعة من أدوات الفحص تم على أساسها تحديد نوع الوظائف المعرفية المضطربة عند كل حالة. كما سمح لنا تطبيق فكرة CBM في مراقبة تطور القراءة على مستوى الزمن والدقة بمقارنة هذين البعدين في بداية ونهاية كل حصة وبين حصة وحصة موالية بالإضافة إلى تطبيق دوري لإختبار القراءة " العطلة " لقياس حجم التطور من التقييم الموضوعي لحصص التكفل.

ومنه يمكن القول أن التكفل بحالات عسر القراءة من خلال تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة وطريقة تقييم ومراقبة تطور قراءة الحالات عبر الحصص سمح لنا بتأكيد الفرضية التي تم صياغتها حول إمكانية تطبيق مجمل ما توصلنا إليه من ملاحظات ونتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة وتفعيل ذلك في تصور لمنهجية تكفل بعسر القراءة هدفه تنمية أداء المعسر في القراءة من حيث الدقة وزمن القراءة. ويجب الإشارة إلى أن النتائج المتوصل إليها لا تعني أننا قمنا بعلاج عسر القراءة ولكن هي نتيجة تؤكد تنمية مستوى الأداء في القراءة رغم أن هذه النتيجة لم نلمسها دائما بحيث نجد أن بعض الحالات يظهر الإضطراب عندها أكثر مقاومة من حالات أخرى والحل حسب رأينا هو تكثيف أكثر النشاطات القرائية لتفعيل أكبر وأكثر للوظائف المتعلقة به وتبنيه مركز ومتواصل للمناطق العصبية المسؤولة عنه.

مراجع

1. إبراهيم (سليمان عبد الواحد يوسف)، (2007)، المخ وصعوبات التعلم: رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، القاهرة: المكتبة الأنجلومصرية، 247 صفحة.
2. بكداش (كمال). (2002). علم النفس ومسائل اللغة، بيروت: دار الطليعة.
3. حداد- الصايغ (اليانور)، (2008). التحديات اللغوية في اكتساب وتطور القراءة في اللغة العربية، مبادرة لتنمية احتياطي بحث وتطوير في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أم في فلسطين المحتلة، الأكاديمية الوطنية للعلوم لجنة مجال اللغة والتطور اللغوي، <http://education.academy.ac.il>
4. حراشة (إبراهيم محمد علي)، (2007). المهارات القرائية وطرق تدريسها: بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الخزامى للنشر والتوزيع، 254 صفحة.
5. السرطاوي (عبد العزيز) وآخرون، (2009). مقدمة في صعوبات القراءة، عمان، الأردن: دار وائل، 207 صفحة.
6. طه (هيثم)، اكتساب القراءة والكتابة (2008). البعد التطوري والتفكيري. مبادرة لتنمية احتياطي بحث وتطوير في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أم في الأكاديمية الوطنية للعلوم لجنة مجال اللغة والتطور اللغوي، <http://education.academy.ac.il>
7. كوافحة (تيسير مفلح)، (2003). صعوبات التعلم والخطة العلاجية، عمان: دار المسيرة للنشر، 192 صفحة.
8. النجار (محمد رجب)، (1981). حكايات الشطار والعيارين في التراث العربي، عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.
9. Alegria J., (1991). Conscience segmentale et acquisition de la lecture, in Bentolila A., & al. La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement, Paris : Nathan, pp. 202-204.
10. Alegria J., (1995). Évaluation, remédiation et théorie : le cas de la lecture. Glossa, France, Unadrio, n° 46, pp. 52-62.
11. Atezeni Th., Juphard A., (2007). Interaction entre lecture et mémoire : confrontation des modèles de lecture abstraitif et épisodique à travers l'effet de la longueur syllabique des pseudo-mots. Laboratoire de Psychologie et

- neuro-cognition UMR., Université de Savoie, http://hal.mria.fr/docs/oo/19/20/11/pdf/129-140_Atezeni.pdf.
12. Badda B., & al., (2007). Dépistage des difficultés d'apprentissage de lecture et d'écriture en français langue seconde chez des enfants marocains. Cahiers de Psychopédagogie Curative et Interculturelle, vol 1-2, 391-417.
48. 13. Badda B., (2008). Apprentissage de la lecture, dyslexie phonologique et remédiation par le logiciel « Itinéraire Combinatoire » chez l'enfant marocain, Thèse de doctorat, Co-tutelle Université Ibn Tofail, Maroc – Université de Rennes 2 France.
14. Bertrand Y., (1998). Théories contemporaines de l'éducation, Montréal, Nouvelles AMS., 303 pages.
15. Bensoltana Dj., (2004). Mécanismes intervenant dans l'élaboration du plan moteur des mouvements oculaires saccadiques lors de la lecture de l'arabe par l'enfant algérien scolarisé, Mémoire de magistère en neurobiologie du comportement (non publiée), Université des sciences et de la technologie Houari Boumediène, 149 pages.
16. Bentolila A., Chevalier B., & Falcoz-Vigne D., (1991). La lecture : Apprentissage, Evaluation et Perfectionnement, Paris : Nathan, 275 pages.53.
17. Bonin P., (2007). Psychologie du langage : Approche Cognitive de la Production Verbale des Mots, Bruxelles, De Boeck Université, 279 pages..
18. Dehaene S., (2006). les mécanismes cérébraux de l'apprentissage de la lecture et de la dyslexie, UPL5611_2006 cours apprentissage de la lecture et dyslexie. Pdf. Consulté 15/ 06 / 2009. 13 :01
19. Dehaene S., (2006). les mécanismes cérébraux de l'apprentissage de la lecture et de la dyslexie, UPL62851_ cours 2006_5 variabilité culturelle.pdf consulté 15/06/2009. 13 :18
20. Ecalle J., Magnan A.,(2003). L'Apprentissage de la lecture : Fonctionnement et Développement Cognitifs, Paris : Armand Colin, 315 pages.
21. Ecalle J., Magnan A., (2006). Des difficultés en lecture à la dyslexie : problèmes d'évaluation et de diagnostic, Glossa, France, Les Cahiers de l'Unadréo, n° 97, pp. 4-19.
22. Estienne F., (1971). Lecture et dyslexie, Paris : Éditions Universitaires, 379 pages..
23. Ferrand L., (2007). Psychologie cognitive de la lecture : reconnaissance des mots écrits, Bruxelles : De Boeck Université, 529 pages
24. Gombert J.E., (2003). Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture. <http://www.bienlire.education.fr/pdf>. Consulté le 21/05/2009.

25. Guellab- kezadri S., (1997). Les troubles d'apprentissage de la lecture à l'école fondamentale : élaboration d'un test de lecture en langue arabe, Mémoire de magistère en orthophonie, Université d'Alger, 300 pages.
26. Guellab-Kezadri S. (2007). Dyslexie et structure cérébrale, Actes du IVème Colloque International Sciences du Langage Traductologie et Neurosciences, Juin, 2006, in Langage et Cognition n° 2, Alger : OPU. pp. 61-65.
27. McArthur Cappizi A., Barton-Arwood S.M., (2009). Using a curriculum-based graphic organiser to facilitate collaboration in reading, Intervention in School and Clinic, Hammill institute on Disabilities, & Sage Publications, pp. 14-45, <http://isc.sagepub.com/content/45/1/14>
28. McGraw-Hill ; Macmillan, (2009). Oral Reading Accuracy, United States of America : Macmillan/McGraw Education
29. Rey V., Sabater C., (2001). Un déficit de la conscience morphologique comme prédicteur de la dysorthographe chez l'enfant présentant une dyslexie phonologique, Glossa, France : Les Cahiers de l'Unadréo, n° 78, pp. 4-21.
30. Rondal, J-A., Seron, X., (2003). Troubles du langage : Bases Théoriques et Rééducation, Belgique : Mardaga, 837 pages.
31. Rocher A.S., Chanquoy L., (2004). Le langage et l'Homme, vol.39, n°2, pp.45-67, Belgique : Cortil.
32. Wettstein-Badour Gh., (2003). Apprendre à lire : l'apprentissage alphabétique favorise la découverte du sens, <http://www.arle.ch/apprentissage-de-la-lecture/124-apprentissage-alphabétique> Consultée le 21/02/ 2009