

The impact of reading difficulties on the linguistic attainment of primary school learners

أثر العسر القرائي في التحصيل اللغوي لمتعلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

'athr al'asr alqaraa'iyy fee attahseel allaghwee lamt'llamee
marhla atta'leem alaabtdaa'ee.

رضا جوامع¹ DJOUAMAA Redha

¹ جامعة محمد الشريف مساعدي، سوق اهراس (الجزائر)، redha.djouamaa@univ-soukahras.dz

تاريخ النشر: 2024/12/21

تاريخ القبول: 2024/12/13

تاريخ الاستلام: 2024/9/6

Abstract : The study aimed to discuss the types of academic learning difficulties through the place of reading learning difficulties in primary education among educational officials' reforms as well as the difference between the curriculum's theory and the reality of how to deal with those with reading difficulties And then the signs of reading problems in this group that are more exposed to academic failure, and the ways to treat them, where the problem of study is identified in: What is the impact of reading difficulties on primary learners' linguistic attainment? The problem has chosen the analytical descriptive approach. A study was therefore conducted in a representative sample. After statistically processing the data, the study found results, the most important of which was that a pupil with reading difficulties in Arabic had several manifestations that might have caused his linguistic attainment to decrease.

Keywords: Dyslexia; Systematic Reading; Reading Difficulties; Educational Achievement; Acquisition.

ملخص: تعيّن هذا التّفسّس الكتابي مطارحةً أصناف صعوبات التّعلّم الأكاديمية (عسر القراءة) لدى تلاميذنا في التّعليم الابتدائي من إصلاحات الفاعلين التربويين، وكذا حجم الفجوة بين المشمولات التّطريّة في المنهاج التربوي لهذه المرحلة، وبين الواقع الصّفي في ما عالق التّعاطي مع المتعسرين قرائاً، ثمّ العلامات الدّالة على مشكلات العسر القرائي لدى هذه الفئة المعرّضة أكثر إلى الفشل الدّراسي، وسبل علاجها، حيث تحدّدت إشكاليّة الدّراسة في السّؤال التّوّاة: ما أثر تعسّر المتعلّمين في نشاط القراءة على تحصيلهم اللّغوي بالتّعليم الابتدائي؟ وقد اختارت المشكلة التي تصدّت الدّراسة إليها المنهج الوصفيّ التّحليلي، لما يوفّره من أدوات تستجيب لمطلّبات عناصر البّحث وأطواره. وفي سبيل ذلك تم إجراء دراسة على عيّنة تمثيلية. وبعد أن عُولجَت البيانات إحصائياً توصلت الدّراسة إلى نتائج أهمّها أن التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة في اللّغة العربيّة بالمدراس معقد البّحث لديه عدة مظاهر قد تكون سبباً في انخفاض تحصيله اللّغوي، بالنظر إلى علاقة نشاط القراءة بباقي الأنشطة.

الكلمات المفتاحية: العسر القرائي؛ الإقراء المنهجي؛ الصعوبات القرائية؛ التحصيل الدراسي؛ الاكتساب.

المؤلف المرسل: رضا جوامع،

1. مقدمة:

استحكمت حالة الشلل الإرادي الذي أصاب جلّ المعلمين في الغرف الصفية حيال المتعسرين في القراءة، رغم ندوات الوعي الصوتي التكوينية، بقدر استحكام إدارة الظّهر التي مارسها المشرفون على التّأليف المدرسيّ بشأن اختيار نصوص القراءة التي استجلبت عسر القراءة الذي نأخّ بـكلاكله على تلاميذ زُغب الحواصِل في حقل التربية والتعليم. فمناهج تدريس اللّغة العربيّة في التعليم الابتدائيّ، هي من المتعسرين قرائيّاً مناط الثّريّا، حين أُسند أمر اختيار نصوص القراءة بالكتب المدرسية وعرضها وترتيبها وتطبيقها إلى أَعفّة عِلْم، أغفلوا الخصوصية الذهنية لهؤلاء المتعسرين في بنائهم المنهاج، فكان الصّدى الأوّل هو أنّ المتعسرين في القراءة بمدارسنا يعانون أزمة اختناق لغويّ. من هذه الطُّروح تولّدت فكرة البحث. وقد أردتُه ارتحالا في نشاط القراءة وعسرها بالتعليم الابتدائيّ، واستكشاف ما فيها من دوغمائيّة ونقائص... فانشغلت الدراسة بصنف من أصناف صعوبات التعلّم الأكاديمية (عسر القراءة).

وعليه؛ تحدّدت إشكاليّة الدّراسة في السّؤال النّواة: ما أثر تعرّس المتعلّمين في نشاط القراءة على تحصيلهم اللغويّ بالتعليم الابتدائيّ؟ لينشطر -بعد ذلك- إلى أسئلة فرعيّة، انطبقت عليها تيمات أفنوميّة وزنة، تعلّقت بتعاطي الفاعلين في السلطة الوصيّة مع ظاهرة العسر القرائي، والتدابير العمليّة حيالها. وتعاطي المعلمين مع الظاهرة المذكورة في الغرف الصفية ممارسة. ثم تعلّقت بحالات من المتعسرين في القراءة بالمدارس المعنيّة بالمعاينة الميدانية.

2. أهميّة الدّراسة وأهدافها:

انطلاقا مما يُحوصله العنوان من مقصد البحث، ويُنيره من مسارات، يُشرق الهدف الجوهريّ من تقويم واقع العسر القرائي لدى نماذج من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائيّ بابتدائيات ولايتنا في التّحديد الشّكليّ للنّوعيّة، والعلامات، والأسباب، والتشخيص، والنتائج... على صعيديّ: النظرية والتطبيق بالمؤسسات التربوية المذكورة، ممّا يعقد أهميّة الدّراسة على معرفة جوانب القوّة في تعاطي بعض المعلمين مع ظاهرة تعرّس متعلّميهم في القراءة، وكشف الثّغرات ورَدْمها بالنسبة للذين يجهلون أو يُغفلون الظاهرة.

ويُفصَحُ البحثُ عن سِغَتِهِ أيضًا في الفئة العمرية المُستهدفة، والمستوي التَّعليميَّ المدروس، حيث تمثِّل المرحلة الابتدائية بداية المرحلة الانتقالية من المرحلة الدنيا إلى مراحل اكتساب أعلى، ولأن التلميذ في هذه السن يبدأ في بناء شخصيته، ومهاراته، ونمو معلوماته الأساسية، وامتلاكه أكبر قدر من المهارات القرائية، فعلاج أخطاء التلميذ في هذه المرحلة سيؤثر بالإيجاب في الصفوف التالية التي تحتوي على مهارات أكثر تعقيدا وأكثر تركيبا.

3. تحديد المفاهيم:

1.3. القراءة، المصطلح والمفهوم: القراءة عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم، التي يتلقاها القارئ عن طريق عينية، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات (شحاتة، 2000، ص 105). أي أنها عملية يُراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، حيث تتألف لغة الكلام من المعاني (زايد، 2013، ص.ص 35-36). ويعدّ تعريف "جريسر" "Graesser" أحد التعريفات الشاملة للقراءة، حيث يرى أنها تتضمن عمليات معرفية فرعية "Sub Processes"، تقتضي أموراً شتى، مثل: فهم المفردات، والمقاطع، والتركيب النحوي، وفهم الجمل، وتوجهات الكاتب. فالاستيعاب ليس أمراً سهلاً وسريعاً دائماً (Graesser, 2007, P78).

التعريف الإجرائي: القراءة نشاط محوري حتى نهاية المرحلة الابتدائية. وينجز بالكيفية المعروفة التي تعود عليها المعلم والمتعلم من خلال نص يقرؤه المتعلم ليتمرن على الأداء الحسن، والجودة البيانية، وحسن استنتاج علامات الوقف، واستجلاء المعاني وتبيين وظائف الأساليب المختلفة.

2.3. العسر القرائي: هو فقدان القدرة على القراءة، وهو تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهّد ويؤلف قدرات القراءة، حيث يؤدي إلى عسر القراءة الذي يمثل مشاكل خاصة من جهة النظر الطبية والتعليمية (أمين، 2000، ص 17).

التعريف الإجرائي: هو الصعوبة في اكتساب ميكانيزمات القراءة لدى التلاميذ المتمدرسين الذين لديهم ذكاء عادي في غياب الاضطرابات الحسية الحركية والإعاقة السمعية والبصرية، وذلك ما يُظهره اختبار القراءة الجهرية والصامتة، والاختبار التشخيصي

لصعوبات القراءة الذي يرمي إلى معرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني.

3.3. التحصيل الدراسي: عرفه (عبد الرحمن عيساوي) بأنه مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة. وتستخدم كلمة التحصيل الدراسي، أو تحصيل العلم من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها، ويفضل بعض علماء النفس كلمة التحصيل للتحصيل الدراسي (عيساوي، 1995، ص 9).

التعريف الإجرائي: هو كُما يحصله التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي من معلومات ومهارات بتوسّل المواد التعليمية المقررة عليه في السنة الدراسية.

4. الدراسات السابقة:

تسنى للباحث الاطلاع على بعض الدّراسات السابقة التي تناولت موضوع العسر القرائي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، ومن هذه الدراسات:

1.4. دراسة (يوستينا سمير مرعى، العسر القرائي وعلاقته بتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، 2023): هدفت إلى الكشف عن علاقة العسر القرائي وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. وفي سبيل ذلك تم إجراء دراسة على عينة مكونة من 100 طالبا وطالبة. وبعد أن تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط بيرسون وتحليل الانحدار كشفت النتائج أن هناك علاقة وثيقة بين العسر القرائي، وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد وجد أن كثير من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لديهم خصائص منها عدم تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية، وصعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين.

2.4. دراسة (قلاّب صليحة، عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي من خلال تعبير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج والتدريب على القراءة، 2013): قامت الباحثة ببناء وتعديل اختبار لتشخيص عسر القراءة عبارة عن نص عنوانه " العطلة " يتكون من 267 وحدة مورفولوجية. ما يقيسه الاختبار هو زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة. هذا الزمن هو ما تعتمد عليه الباحثة في التشخيص، في حين أن عدد الأخطاء والكلمات تحسب في مدة محددة وهي 3 دقائق؛ أي 150 ثانية. قامت الباحثة بتسجيل زمن

القراءة الكلي وعدد الكلمات عند الأخطاء ثم طرحت هذا الأخير من العدد الكلي لتحصل على الكلمات المقروءة صحيحاً وهذا في 180 ثانية. بعد هذا يتم البحث عن عدد الأخطاء في 60 ثانية الأولى ونفس الشيء للدقيقة الثانية.

3.4. دراسة (يعقوب، التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، 1996): هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، وتكونت عينة الدراسة من (171) تلميذاً، وعينة المعلمين من أصحاب الخبرة ما بين سنتين وثمانين سنوات وأصحاب مؤهلات جامعية، واستخدم الباحث أدوات الدراسة هي: اختبار تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة الذكاء المصور إعداد (أحمد صالح)، واختبار المصفوفات المتتابعة، وأسفرت النتائج عن وجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم مهارة التعرف؛ لأن هناك صعوبة في مهارة الفهم بنسبة (41 %) من مجموع العينة (171) تلميذاً، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المقياس القبلي لصالح المقياس.

5. منهج الدراسة:

تحدّد منهجُ الدّراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأسئلتها وسعتها ومبرراتها. وقد اختارت المشكلة التي تصدّت الدّراسة إليها المنهج الوصفيّ التحليليّ، لما يوفّره من أدوات وطّرق، تستجيب لمتطلّبات عناصر البحث وأطواره.

6. مجتمع الدراسة وعينته التمثيلية:

شملت هذه الفرعية من الدراسة 10 حالات (متعلمين) من غرف صفية متباينة، تتكون من 10 متعلمين (المجموعة الضابطة). و10 متعلمين يمثلون (المجموعة التجريبية)، وذلك لمعرفة تعاطي هذه الحالات مع نشاط القراءة بالطريقتين العادية، وطريقة المقاربة النصيّة كمشروع إصلاحي، من شأنه أن يردم فجوات كثيرة، من بينها العسر القرائي، بحسب الجدول الآتي:

جدول 1: (توزيع حالات عسر القراءة في بعض مؤسسات العينة، وأثرها في التحصيل من خلال نماذج من نشاط القراءة على المجموعة التجريبية والضابطة).

مجموعة	القسم	نشاط القراءة	عدد المتعلمين
الضابطة	(أ)	الطريقة الاعتيادية	10
التجريبية	(ب)	الطريقة التجريبية	10
المجموع	2	2	20

وجدير بالملاحظة أنه قد تم اختيار نماذج متباينة بحسب المستويات الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي بالمؤسسات التربوية معقد بحثنا، بناء على توجيه الأساتذة أفراد العينة، واتكاء على مستوى النمو العقلي لمتعلمي هذه المستويات وميولهم، وذلك لاختبار مدى نمو مهارات القراءة لديهم (نشاط فهم المكتوب)، ومن ثمة حصر المتعسرين منهم، ثم رصد حالات التعسر ومظاهره وأسبابه وعلاجه. كما انطبقت العينة كذلك على أساتذة اللغة العربية في التعليم الابتدائي بمجموعة من الابتدائيات الموجودة على مستوى ولاية سوق اهراس، وتم اختيارها بطريقة عشوائية وفق عدة خصائص، منها الجنس، وتفاوتهم في المستوى العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، وكثافة الأقسام والمستويات التي يدرسونها، وكذلك الإمكانيات المادية التي تتوفر عليها المؤسسات التي يعملون بها. وقد تم توزيع الاستبانة على (165) أستاذًا (مجتمع الدراسة)، حيث استرجعت (140) استبانة (العينة التمثيلية، وقد أبقينا على (137) أداة، آن أغفلنا (03) استمارات ملغاة (غير مكتملة ردودها)، وحددت عينة الدراسة كحد أدنى بنحو (137) أستاذًا من أساتذة اللغة العربية، بحيث تم تطبيق أداة الدراسة على هؤلاء، ثم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها لمعرفة واقع العسر القرائي لدى تلاميذ المدارس المعنية، وكيفية تعاظمي الأساتذة أفراد العينة معه.

1.6. توزيع أفراد العينة بحسب الجنس:

جدول 2: (توزيع أفراد العينة على المؤسسات بحسب الجنس).

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
أستاذ	26	18.97
أستاذة	111	81.02
المجموع	137	100

إن أول ما يعنّ لمتصفح الجدول هو غلبة ساحقة للنسبة المئوية الخاصة بالأستاذات 81.02%، في مقابل نسبة ضعيفة للأستاذة تقدر بـ 18.97% أستاذًا.

2.6. توزيع أفراد العينة بحسب المؤهل العلمي:

جدول 3: (توزيع أفراد العينة بحسب المؤهل العلمي).

النسبة المئوية	التكرار	المؤهل العلمي
ليسانس	88	64.23
ماستر	22	16.05
مدارس عليا	26	18.97
دكتوراه	1	0.72
المجموع	137	100

لا مرأ في أن للمؤهل العلمي أبعادا متعددة على الأداء الصفي للمعلمين، حيث يبين الجدول غلبة في حاملي شهادة الليسانس، بما نسبته 64.23%، وضعفا فادحا في حاملي الشهادات العليا بما نسبته 0.72%. وقد تتطرح فكرة أنّ الشهادة لا تؤدي بالضرورة إلى جودة العملية التعليمية. فقد يكون حاملا للدكتوراه، متمكنا في تخصصه، فاشلا في الممارسة التربوية، وبضد ذلك لحامل شهادة الليسانس. نقول إن الطرح وارد؛ غير أنها حالات لا تصلح لأن تكون عموما يُحتذى به، أو يُقاس عليه.

7. أداة جمع البيانات:

1.7. تم استخدام اختبار العسر القرائي لقياس درجة العسر لدى تلاميذ الطورين من التعليم الابتدائي، وتحديد التلاميذ الذين لم يتمكنوا من الإجابة عن أسئلة: المعرفة، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم... لأنها معقد الدراسة لمتعسري القراءة، حيث يتم فيها قراءة النص وفهمه، والوصول إلى دلالاته وقصديته. حيث تكوّن هذا المقياس من سبع فقرات.

2.7. تم أيضا- اعتماد أداة الدراسة (الاستبانة) بالصورة النهائية حيث قمنا بالإجابة عن تساؤلاتها، والتحقق من مستويات دلالتها، من خلال توزيعها على العينة الممثلة للمجتمع الأصلي المعني بالدراسة، وبالإستعانة بالمنهج الملائم، وبتطبيق أدوات القياس، والبحث، والمعالجة الإحصائية. وُرعت على عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية في التعليم الابتدائي بمجموعة من الابتدائيات الموجودة على مستوى ولاية سوق اهراس، وتم اختيارها بطريقة عشوائية وفق عدة خصائص. كما توزعت فقرات الاستبانة على مجال مظاهر العسر القرائي وأثره على تحصيل التلاميذ، حيث انطبق على 10 عبارات.

1.2.7. ثبات الاستبانة:

استخدمنا لهذا الغرض طريقة التجزئة النصفية للاختبار، وكان معامل الارتباط بين الفقرات الزوجية، والفقرات الفردية مساويا لـ 0,92، وباستخدام تصحيح (سبيرمان- براون) أصبح يساوي 0,95. وقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة الدراسة. وقد تبين بالاطلاع على نتائج الاختبار الإحصائي الموضحة في الجدول أدناه أن معامل الثبات العام للاستبانة عال، حيث بلغ (0,937)، وهو ما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول 4: (معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمخاوير الاستبانة).

مجموع الفقرات (الأسئلة)	معامل ألفا كرونباخ
10	0,937

2.2.7. صدق الاستبانة:

تم التأكد منه باستخدام طريقة الصدق الذاتي الذي هو نوع من أنواع الصدق الإحصائي، وكانت النتيجة مساوية لـ 0,96. وبهذا يتضح بأن استبانة الاستبانة تتمتع بصدق وثبات مرتفعين، وبالتالي تعتبر صالحة لقياس مستوى ودرجة العسر القرائي، وأثره في تحصيل المتعلمين في الابتدائيات المبحوثة من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية. وقد عملنا بغية التحقق من أداة الدراسة (الاستبانة) على نفس مجموعة أساتذة اللغة العربية بنسبة (20%)، باستخدام الآتي:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزأة فقرات الاستبانة إلى جزأين: جزء تعلق بمظاهر العسر القرائي، وجزء تعلق بأثر العسر القرائي على تحصيل التلاميذ. ثم حسبنا معامل الارتباط بين العبارات (درجات الأسئلة)، وضح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون: $(Reliability\ Coefficient = 2r/1+r)$ حيث (r) يمثل معامل الارتباط بين نصفي الأداة. وقد تبين بالاطلاع على نتائج الاختبار أن قيمة الارتباط خلال تطبيق المعادلة بلغت $r=0.949$ ، وهو يمثل قيمة ثبات عالية.

ب- صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقها الظاهري. وهم أساتذة من جامعة سوق اهراس، وبعض مفتشي التكوين بمرحلة التعليم الابتدائي؛ لمعرفة آرائهم حول فقراتها،

ومدى وضوحها وترابطها وملاءمتها للاستخدام، وبعد اطلاعهم على أداة جمع البيانات، أحدثنا بعض التغييرات على الأسئلة عملاً بأرائهم حول معايير قياس العسر القرائي لدى العينة، نحو: التأكد من ضرورة شمول المجال الواحد، وارتباط العبارات بمجالها الأساسي أو الفرعي، وعدم التداخل والتكرار...

8. تحليل نتائج عينة المفحوصين:

1.8. الأفراد المتعسرين قرائيًا: استناد إلى النماذج المعروضة أعلاه؛ يتّضح أنه لا توجد فروق دلالية بين القسمين من الناحية العمرية للمتعلمين، وكذلك المستوى الدراسي (أي ما اختير في القسم الأول قابله لاختيار نفسه في القسم الثاني)، إلى جانب انتماء كلا الفئتين إلى مدرسة حكومية عامة. وقد شهدنا نشاط القراءة المتصل بالنماذج المعروضة، وذلك بالتركيز على حصّة (أداء، فهم، إثراء) لأنها معقد الدراسة لمتعسري القراءة، حيث يتمّ فيها قراءة النص وفهمه، والوصول إلى دلالاته وقصديته. وبعد الاختبار التحصيلي للنماذج المعنية في ضوء متابعة أفراد العينة من المعلمين؛ أفضينا إلى نتائج ن جدولها كما يلي:

جدول 5: (الاختبار التحصيلي للنماذج المعنية على تلاميذ مختارين).

العينات الأسئلة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
التمكن من القراءة	10 تلاميذ تمكن من الإجابة	7 تلاميذ تمكن من الإجابة
أسئلة المعرفة	10 تلاميذ تمكن من الإجابة	9 تلاميذ تمكن من الإجابة
أسئلة الفهم	9 تلاميذ تمكن من الإجابة	4 تلاميذ تمكن من الإجابة
أسئلة التطبيق	8 تلاميذ تمكن من الإجابة	5 تلاميذ تمكنوا من الإجابة
أسئلة التحليل	4 تلاميذ تمكن من الإجابة	4 تلاميذ تمكنوا من الإجابة
أسئلة التركيب	8 تلاميذ تمكن من الإجابة	3 تلاميذ تمكنوا من الإجابة
أسئلة التقويم	6 تلاميذ تمكن من الإجابة	6 تلاميذ تمكنوا من الإجابة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك تقارباً في تمكّن المتعلمين من قراءة النص بالشكل البيداغوجي المطلوب في كلا المجموعتين؛ إذ تبلغ نسبة المجموعة التجريبية 100%، بينما المجموعة الضابطة 70%. وعليه؛ فالعالم في المدارس التي زرنا سمعنا الدراسة والمعاينة- هو القراءة السوية، والخاص هو حالات تعاني العسر القرائي، بسطناها وفق الجدول الآتي:

جدول 6: (حالات العسر القرائي من المدارس المعنية بالمعاينة)

الرقم	التلميذ(ة)	المستوى	السلوك اللغوي	العسر القرائي	السبب
01	أويس	الأول	صعوبة في استخراج الحرف الملون المعني بالدراسة في الحصة، وتجزأة الكلمة.	عسر القراءة الصوتي.	اضطراب الإدراك الصوتي.
02	مرام	الأول	تكرر ما يُقال لها، وتقرأ الكلمات والجمل بصوت مرتفع؛ لكنها لا تفهم ما تقرأ.	عسر القراءة المباشر	أفازيا القشرة الحسية
03	مهند	الأول	يحذف مقطعا من الكلمات التي يقرأها، ويحذف في الغالب كلمات من الجمل.	الحذف	الخطأ الميكانيكي
04	نهى	الثاني	تقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا بدايتها.	القراءة العكسية	عسر تمييز الكلمة أثناء القراءة
05	ليديا	الثاني	تضيف بعض الحروف أو الكلمات إلى الجملة مما هو ليس موجود فيها أثناء القراءة.	الإضافة	الخطأ الميكانيكي
06	سليم	الثاني	يُبدل حرفا مكان حرف آخر في الكلمة أثناء القراءة، وقد لاحظنا أنه يُبدل حروفا معينة (الكاف بدل الجيم، والتاء بدل الكاف...)	إبدال	الخطأ الميكانيكي
07	لجين	الرابع	التردد في القراءة لثوان معدودة كل مرة.	عسر القراءة المختلط	تأثرة اختلاجية
08	رشيد	الرابع	القراءة السريعة غير الصحيحة	عدم التوازن بين الزمن الذي يستعمله المصاب في الكلام، وبين الزمن المناسب	السرعة المفرطة في الكلام

					له.
09	نور	الخامس	فقدان مكان القراءة باستمرار، مع القيام بحركة رأس نمطية.	عسر القراءة	صعوبة إدراك العلاقات المكانية
10	ميليسا	الخامس	تواجه صعوبات كبيرة عندما تعرض عليه الكلمات غير العادية (جديدة بالنسبة إليها)	عسر القراءة	عسر القراءة التطوري السطحي

2.8. عينة المفحوصين في فقرات الاستبانة: نعرض لتحليل نتائج فقرات الاستبانة،

بعد أن فرغناها إحصاءً، كالآتي:

-العبارة (1): يَحذف حرفا من الكلمة أثناء القراءة.

جدول 7: (عبارة يَحذف حرفا من الكلمة أثناء القراءة).

الرتبة	التعيين	نعم	لا	أحيانا
1	يَحذف حرفا من الكلمة أثناء القراءة مثل: كِتَابَةٌ- كِتَابٌ.	20	110	7
النسب المئوية		14.59	80.29	5.10

يستبطن الجدول غلبة الذين يرون أن حذف حرفٍ من الكلمة أثناء نشاط القراءة لا يدلّ -بالضرورة- على العسر القرائي، وهي ما نسبته 80.29%، فقد تعود-بحسب تصريح بعض المعلمين- إلى خطأ يُصوبه المعلم فيتقاده المتعلم. وجزير بالإشارة أن من أفراد العينة 14.59% الذين أقرّوا بأن الحذف في الحروف عند متعلّميهم يعود في الغالب إلى إصابة هؤلاء باضطرابات التخاطب، أو بتحديد أدق مشكلة الحذف عند الأطفال ذوي العمر المبكر أكثر من الأطفال المتقدّمين بالعمر (المشاقبة، 1987، ص59). وفيه يقوم الطّفل بحذف صوت أو أكثر من اللفظة. وعادة ما يقع الحذف في الصّوت الأخير من الكلمة، ممّا يجعلها مُبهمّة للسّامع، باستثناء استخدامها في جملة مفيدة، أو في محتوى لغويّ معروف لدى المخاطب.

وقد لفت بعض المعلمين لواحظنا إلى أنه غالبا ما يميل الأطفال في صفوفهم إلى حذف بعض أصوات الحروف بمعدل أكبر من الحروف الأخرى، فضلاً عن أن الحذف يحدث عموماً في مواضع معيّنة من الكلمات. فقد يحذف الطّفل أصوات: (ج)، (ش)، (ف)، (ر)، إذا أتت في أول الكلمة أو في آخرها، بينما ينطقها إذا أتت في وسط الكلمة. وقد لا يقتصر الحذف على صوت واحد فحسب؛ بل يمتدّ لحذف مقطع من الكلمة، فيقول المصاب: (مَمْ) بدل (حمّام)، أو (مَك) بدل (سمكة)، أو (خُف) بدل

(خروف) (القمش، 1999، ص109). وتسبب عملية الحذف صعوبة في فهم كلام الطفل، ومعرفة الحاجة، أو الفكرة التي يريد التعبير عنها، مما قد يؤدي إلى ارتبائه، وشعوره بعدم القدرة على توصيل أفكاره للآخرين.

-العبارة (2): يُبدل بعض الحروف أثناء القراءة.

جدول 8: (يُبدل بعض الحروف أثناء القراءة)

الرتبة	التعيين	نعم	لا	أحيانا
2	يُبدل بعض الحروف أثناء القراءة مثل: بَخْر - حَرْب.	40	93	4
النسب المئوية		29.19	67.88	2.91

أجاب 93 مبحوثا (أي ما نسبته 67.88%) بعدم إبدال تلاميذهم بعض الحروف أثناء القراءة في مقابل 40 فردا من أفراد العينة الذين قالوا بالإبدال. والحق أن ما ينطبق على ظاهرة الحذف في الجدول أعلاه ينسحب على ظاهرة الإبدال، حيث يمكن أن تعود في الغالب إلى عيب نحوي عند البعض، حيث يتجسد الإبدال في النطق لدى بعض المتدربين بحسب بعض الأساتذة-، عندما يتلفظ المصاب بصوت مكان صوت آخر، كاستبدال صوت (س) بـ(ش)، أو استبدال صوت (ر) بـ(ت) وهو الغالب عندهم في غرفهم الصفية، أو إلى خطأ غير مقصود عند البعض الآخر. فالفرد الذي يُكثر من مظاهر الإبدال المكاني؛ يعاني من مظاهر اضطرابات النطق والكلام (الروسان، 2006، ص251).

-العبارة (3): يُبدل كلمات بكلمات أخرى عند القراءة.

جدول 9: (يُبدل كلمات بكلمات أخرى عند القراءة)

الرتبة	التعيين	نعم	لا	أحيانا
3	يُبدل كلمات بكلمات أخرى عند القراءة مثل: نَامَ الرَّجُل - قَامَ الرَّجُل.	24	79	34
النسب المئوية		17.51	57.66	24.81

إن الأحياء التي يُبدل التلميذ فيها كلمات بكلمات أخرى بحسب 24.81% من أفراد العينة- دليل على وقوع التلميذ في الخطأ، وليست الإصابة باضطراب لغوي، استنادا إلى الحينية. غير أن ما نسبته 17.51% من فواعل العينة يرجع بعضها هذا الإبدال إلى اضطراب تخاطبي، ويسميه الأَرطفونيون بالإبدال الصرفي الذي يجعل حرفا مكان آخر في الكلمة الواحدة، وفي الموضع نفسه، وله تسميات أخرى هي: الإبدال التصريفي، الإبدال الشائع، الإبدال الصرفي الشائع، الإبدال الصرفي (الأسمر، 1993، ص19)...

-العبارة (4): يُكرّر التّلميز بعض الحروف في الكلمة أثناء القراءة.

جدول 10: (يُكرّر التّلميز بعض الحروف في الكلمة أثناء القراءة)

الرتبة	التعيين	نعم	لا	أحياناً
4	يُكرّر التّلميز بعض الحروف في الكلمة أثناء القراءة.	96	23	18
	النسب المئوية	70.07	16.78	13.13

وفي المجرى ذاته تؤكد النسبة الضعيفة التي تنفي تكرار التّلميز بعض الحروف في الكلمة أثناء القراءة، وتلك تراوح 16.78% لأن أفراد العينة من هؤلاء أغلبهم معلمو السنوات: الثالثة، والرابعة، والخامسة... وتلاميذهم بمنأى عن التهجئة. أما النسبة العالية التي تقدر بـ 70.07% الفئة المجيبة بالإيجاب بنسبة غالبية، وهي الفئة التي تعلم تلاميذ الطور الأول (طور تعلم الحروف والكلمات)، وعليه من البديهي أن يمارس التلميز في هذه المرحلة تكرار الحرف في الكلمة.

ونرجح أن يعود التكرار في بعض أفراد العينة إلى التلعثم الذي يتّصف بعدم وجود سيولة في خروج المقاطع الأولى من الجمل، ممّا قد يظهر على شكل وقفات، أو تكرار لمقاطع مفهومة، أو غير مفهومة. ويسميه روندال (Rondal) عسر القراءة حرف بحرف، وهو عسر القراءة النادر، إذ تتم القراءة بتهجئة كل حرف على حدى سواء تعلّق الأمر بالكلمات المنتظمة، أو الكلمات الزائفة (Rondal & Seron, 2003, P840). وتطال تلميز الطور الأول الذي لا يجاوز نصّه الجمله، أو الجملتين... وطبيعي أن يكرر تلميز في سن السادسة أو السابعة من عمره كلمة في الجمله، غير أنه إذا تحول النص من جملة إلى فقرات؛ ولزم التكرار التلميز تحوّل إلى عسر قرائي من منظور بيداغوجي، ومرض من منظور لساني بيولوجي، أصبحنا-هنا- في مجابهة ما درج على تسميته التّجلج الذي يعرفه "جيمس دريفر" بأنّه سلسلة من التّرددات غير المنتظمة في الكلام (العيسوي، 2001، ص107).

-العبارة (5): يُضيف أثناء القراءة حرفاً للكلمة.

جدول 11: (يُضيف أثناء القراءة حرفاً للكلمة)

الرتبة	التعيين	نعم	لا	أحياناً
5	يُضيف أثناء القراءة حرفاً للكلمة مثل: اغتَرَضت يقرأها اغتَرَضت.	4	102	31
	النسب المئوية	2.91	74.45	22.66

يسفر الجدول عن غلبة الرأي القائل بعدم إضافة حرف للكلمة أثناء نشاط القراءة، بالنظر إلى نسبة 74.45% من أفراد العينة. وأرجع القائلون بـ"أحيانا" إلى الخطأ غير المقصود، أما إضافة الحرف التي توضحها نسبة 2.91%؛ فقد أعلمنا بعض مبحوثيها بأن تلاميذهم مصابون بمرض كلامي دُرج على تسميته علميا بالإضافة (Addition)، حيث ينطق الطفل حرفاً أو صوتاً زائدين عن الكلمة الصحيحة، مما يجعل كلامه غير مفهوم. وقد يُسمع الصوت الواحد كأنه يتكرر، مثل: (سباح الخير)، و(سلام عليكم). وتمتد الإضافة أيضاً إلى تكرار مقطع من كلمة أو أكثر: (واوا)، (دادا) (القمش، مرجع سابق، ص109).

-العبارة (6): يقرأ بصورة بطيئة جداً.

جدول 12: (يقرأ بصورة بطيئة جداً)

الرتبة	التعيين	نعم	لا	أحيانا
6	يقرأ بصورة بطيئة جداً.	99	34	4
النسب المئوية		72.26	24.81	2.91

لا يأخذنا العجب في غلبة القائلين ببطء القراءة في الجدول أعلاه، بما نسبته 72.26%، وبضد ذلك في أن قراءة التلاميذ للنصوص القرائية عادية، لا يشوبها بطء، بما نسبته 24.81%. ذلك أن أغلب الحالات كانت في الطور الأول الذي ينطبق على السنتين: الأولى والثانية، ومع ذلك لم يستثن بعض المبحوثين حالة البطء المذكور لتلاميذ في السنتين الرابعة والخامسة بشكل ملحوظ. ويرجع الباحث هذه الظاهرة إلى اضطراب (تأخر الكلام) الذي هو قصور في تنظيم الكلام وتركيبه، مع تأخر في البدء بالكلمة المناسبة في الوقت المفروض، فيستعويض المصاب -بناء على ذلك- بكلمتين أو أكثر، للتعبير عن مقصوده.

-العبارة (7): يصعب عليه قراءة الكلمات الجديدة.

جدول 13: (يصعب عليه قراءة الكلمات الجديدة)

الرتبة	التعيين	نعم	لا	أحيانا
7	يصعب عليه قراءة الكلمات الجديدة	127	7	3
النسب المئوية		92.7	5.1	2.18

يستبطن الجدول غلبة الذين أقرّوا بأن تلاميذهم يصعب عليهم قراءة الكلمات الجديدة، بما نسبته 92.7%، في مقابل 5.1% من افراد العينة يذهبون بضد هذا

الإقرار، وربما تعلّقت النسبة الضعيفة هذه بتلاميذ متميّزين. غير أن الصعوبة التي يعانها التلاميذ المذكورين انشطرت -بحسب مقابلتنا التربوية لبعض افراد العينة- إلى أسباب أهمها: الأول هو أنّ المسألة عادية بالنسبة لتلاميذ الطور الأول باعتبارهم في مرحلة الاكتساب اللغوي، والاستكشاف، والانغماس، وأغلب ما يطالعهم من كلمات جديدة هو غريب. وأما السبب الثاني فيعود إلى قلة القراءة خارج جدران الصف، وأما السبب الثالث؛ فرجّعه إلى عسر قرائي عميق -بحسب اصطلاح أرطوفوني- لدى البعض يمثّله عجزٌ على المستوى الفونولوجي، بالإضافة الى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة، لكن المصاب يقرأ -بطريقة جيدة- الكلمات الملموسة، والكلمات المجردة، كما يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التنمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية. (مرباح، 2015، ص147).

-العبارة (8): يفقد مكان الكلمة أثناء القراءة.

جدول 14: (يفقد مكان الكلمة أثناء القراءة)

الرتبة	التعيين	نعم	لا	أحيانا
8	يفقد مكان الكلمة أثناء القراءة.	83	50	4
النسب المئوية		60.58	36.49	2.91

يذهب جلّ أفراد العينة التمثيلية (60.58% منهم) إلى أن التلميذ يفقد مكان الكلمة أثناء القراءة، غير أنهم أجمعوا -من خلال مقابلة تربوية- أن الأمر عادي بالنسبة للطور الأول التي بدأ فيها الطفل في تعلم أدبيات القراءة، غير أن بعض أفراد العينة من الذين قالوا بأن التلميذ يفقد مكان الكلمة، وهم من أساتذة الطور الثاني؛ أرجعوا ذلك إلى عسر قرائي لدى هؤلاء، بغض النظر عن المسميات. ويُرجع الباحث هذا النوع من العسر القرائي إلى صعوبة إدراك العلاقات المكانية Difficulties in understanding spatial relations، التي تحدث عنها (حافظ بطرس حافظ)، حيث يعاني بعض التلاميذ- في منظوره- من مشكلات في الإدراك البصري مما يُصعّب عليهم تقدير المسافة بين الأشياء، وقد لا يميزون بين الأشياء وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة وقابلة للتنبؤ (بطرس، 2009، ص104). وهذا الذي يُرجحه الباحث بالنسبة للمتعرّسين في القراءة بالسنتين: الرابعة والخامسة. فقدان مكان القراءة باستمرار

دليل على أن التلميذ غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه؛ بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب، مما يسبب له الإرباك، وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

-العبارة (9): يصعب عليه تذكر ما قرأه.

جدول 15: (يصعب عليه تذكر ما قرأه)

الرتبة	التعيين	نعم	لا	أحيانا
9	يصعب عليه تذكر ما قرأه.	129	2	6
النسب المئوية		94.16	1.45	4.37

يُظهر الجدول غلبة ما نسبته 94.16% من فواعل العينة الذين يرون أن تلاميذهم يصعب عليهم تذكر ما قرؤوه، إما بسبب صغر سنهم، أو بسبب إغفال المراجعة خارج جدران المدرسة، أو بسبب عسر قرائي يعود بحسب بعض الأساتذة -إلى مشكلات الذاكرة لدى فئة من المتعسرين في القراءة. وجدير بالإشارة هنا أن (هاريس وساييه) (Sabi et Haris) قد لاحظا ضعف مهارات الذاكرة من أهم مميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة، فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة سواء كانت ذاكرة بصرية أو سمعية على عملية التعلم (قدي، جوان 2016، ص236).

-العبارة (10): هل يُؤثر عسر القراءة في فهم الكلمة المقروءة ؟

جدول 16: (هل يُؤثر عسر القراءة في فهم الكلمة المقروءة)

الرتبة	التعيين	نعم	لا	أحيانا
10	هل تُؤثر صعوبة القراءة في ضعف التحصيل اللغوي للتلميذ؟	120	07	10
النسب المئوية		89.78	4.37	8.02

يبين الجدول أن نسبة 87.59% من أفراد العينة التمثيلية المُستجوبين يميلون إلى أن صعوبة القراءة تؤثر في ضعف التحصيل اللغوي للتلميذ. والحق أن الباحث يؤيد هذا الطرح. ففي دراسة لـ (محالي جيجيقة)، بعنوان (عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي)، حاولت -من خلالها- الكشف عن علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي، عبر دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو، توصّلت إلى أن بعض تلاميذ هذه الصفوف يواجهون صعوبات في تعلم القراءة، ويتأخرون عن زملائهم، ويخفقون في تعرف الحروف والأصوات، ومن ثم يحتاجون إلى تدخل مبكر قبل أن تتزايد مشكلاتهم (جيجيقة، سبتمبر 2018، ص-ص 22-28).

9. خاتمة:

- على الرغم من أهمية تعلم القراءة واكتساب مهاراتها في الطورين: الأول والثاني من التعليم الابتدائي -بالمدارس معقد الدراسة فإن- بعض تلاميذ هذه الصفوف (وكل أفراد العينة التي رشحها المعلمون إلينا) يواجهون صعوبات في تعلمها، ويتأخرون عن زملائهم، ويمارسون أخطاء ميكانيكية، نحو: التحريف، والإبدال، والإضافة، والحذف... أو يمارسون قراءة سريعة متداخلة أو بطيئة مقرونة بتردد وتلجلج وتكرار، ويخفقون في التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة أو قراءة الكلمات الجديدة؛ بل إدراكها، أو المباشرة بين أشكال التنوين...

- تبين أن التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة في اللغة العربية بالمدارس معقد البحث لديه عدة مظاهر قد تكون سبباً في انخفاض تحصيله اللغوي، بالنظر إلى علاقة نشاط القراءة بباقي الأنشطة، كونها عملية أساسية في تنمية مهارات الطفل اللغوية، مما يؤثر في مساره الدراسي مستقبلاً، لاسيما عند غياب الكشف والتشخيص المبكرين.

- رغم مراسلة وزارة التربية الوطنية بضرورة تطبيق المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، ابتغاء أن يتحكم التلاميذ في الكفاءات المطلوبة في الكتابة الصوتية، ورغم ندوات المنهج الصوتي الخطي التكوينية التي أشرف عليها مفتشو التكوين، فإن نشاط القراءة ما زال يدرّس بالطريقة الكلاسيكية.

- أغلب أفراد العينة التمثيلية من المعلمين الذين حاورناهم يجهلون مظاهر العسر القرائي، وأسبابه، ونظرياته المفسرة، وعلاجه.
- أغلب نصوص القراءة بالكتب المدرسية التي اطلعنا عليها في الطورين لا تناسب مستويات المتعلمين، مما ينقّر التلميذ ويسهم في استجلاب العسر القرائي. وعليه؛ تقترح الدراسة الآتي:
- الاهتمام بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حتى يتسنى علاجهم بسهولة ونجاح.
- الاهتمام بالقراءة بنوعها: الصامتة والجهرية، وترسيخ المهارات الأساسية لدى التلاميذ في الصفوف الأولى، وتعويد المتعلمين على الجرأة في ممارسة القراءة.
- إعداد المعلمين أكاديميا لرفع كفاياتهم الذهنية للتعامل مع هذه الفئة.
- مراعاة تدريس التلاميذ ذوي عسر القراءة ببرامج خاصة، كي يستفيدوا مما يتلقوه من مهارات تعليمية؛ أو بتحديد أدق مراعاة هذه الفئة بمقرر خاص، وكتب تنطبق على نصوص وأنشطة خاصة.
- وضع خطط علاجية خاصة لهذه الفئة يشارك فيها المختصون في الأرطوفونيا وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية...
- عمل اختبارات ومقاييس خاصة للتلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة، وفي بداية كل عام دراسي، وتطبق وتصحح بواسطة مختص لمعرفة ذوي صعوبات القراءة، ومن ثمة التدخل المبكر لعلاجهم، واستخدام أنشطة قرائية تركز على معالجة صعوبات تعلم القراءة للذين يعانون من تلك الصعوبات.

10. قائمة المراجع:

- الأسمر، راجي. (1993). المعجم المفصل في علم الصرف. بيروت: دار الكتب العلمية.
- أمين، سهير محمد. (2000)، اللججة أسبابها وعلاجها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- بطرس، حافظ. (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة.
- جادو، أبو سعيد. (2002). اللججة والتلعثم عند الأطفال. الرياض: مكتبة الملك فهد.
- جيجيقة، محالي. (سبتمبر 2018). عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي. مجلة الباحث. 10(3). ص- ص 447-458
- خليفة، وليد السيد. و عيسى، مراد علي. (2007). كيف يتعلّم المخ ذو التخلف العقلي. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر .
- الروسان، فاروق. (2006). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدّمة في التربية الخاصة. الأردن: دار الفكر.
- زايد، فهد خليل. (2013). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة العملية. الأردن: دار اليازوري.
- شحاتة، حسن. (2000). تعليم العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية.
- عبد المجيد، عبد الفتاح. (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية .
- عيساوي، عبد الرحمن. (1995). علم النفس النمو. بيروت: دار المعرفة الجامعية.
- العيسوي، محمّد عبد الرّحمن. (2001). موسوعة علم النفس اضطرابات الطفولة والمراهقة. لبنان: دار الراتب الجامعية .
- فهمي، مصطفى. (د ت). أمراض الكلام . القاهرة: دار مصر للطباعة.
- القمش، نوري. (1999). الإعاقة السّمعية واضطرابات النّطق واللغة. عمان: دار الفكر.
- مرباح، تقي الدين. (2015). عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بالاغواط. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري.
- قدي، سمية. (جوان 2016). صعوبات تعلم القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية وسبل علاجها. مجلة البحوث والدراسات العلمية. جامعة المدية. 10 (1). ص- ص 233-253.
- المشاقبة، فارس موسى مطلب. (1987). في اضطرابات النّطق عند الأطفال العرب. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- النّحاس، محمود. وسيد، رجب. (مارس 2008). العلاج النّفسيّ التّخاطبيّ لصعوبات النّعلم. مؤتمر الإعاقة والخدمات ذات العلاقة. المركز الدّولي للتّخاطب والتّدريب. دبي.
- Graesser, A. (2007). Reading Comprehension Strategies Theories Interventions, and Technologies. New York : Lawrence Erlbaum Associates Taylor & Francis Group.

- Rondal, J & Seron, X. (2003). Trouble Du Langage Bases Théorique Diagnostic Et Rééducation. Belgique: Pierre Mardaga.