الزمان والمكان وعلاقتهما بعسر القراءة

ملخص

تتجه حاليا مجهودات المختصين في علم النفس وعلوم التربية، والأرطوفونيا إلى محاولة حصر المشكلات التربوية لإيجاد الحلول المناسبة للفشل الدراسي، والذي من بين أهم مظاهره "عسر القراءة". ويتمثل هذا الأخير في صعوبة تعلم اللغة المكتوبة عند الطفل السوي ، المتمدرس تمدرسا طبيعيا، ولا يعاني من أي اضطراب حسي أو عضوي.

لقد ظهرت عدة نظريات من أجل تحديد أسبابه، ومن بينها تلك التي اعتمدت على الأخطاء المرتكبة من طرف عسير القراءة **(**الخلط بين الحروف، قلب بعضها والانتقال غير المتسلسل بين السطور...**)**. من هنا جاءت فكرة وجود ارتباط بين عسر القراءة والاضطرابات الأداتية **(**الصورة الجسمية، الجانبية و التوجه الزماني والمكاني**)**.

يسعى هذا المقال إلى كشف علاقة مفهومي الزمان والمكان باللغة المكتوبة، والتي هي حسب الدراسات ليست بنية مكانية فقط، بل لها صفة زمانية أيضا(الحروف هي عبارة عن أشكال تكتب في وضعيات ولها ايقاع معين)، هذا ما يجعلنا نعتبر عسر القراءة اضطرابا في البناء الزماني والمكاني للطفل.

د. عياد مسعودة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر

Résumé

Les efforts des spécialistes en psychologie, pédagogie, orthophonie et même en médecine se tournent vers les problèmes scolaires pour mettre fin à l'échec scolaire.

L'un des aspects les plus connus de cet échec est la dyslexie.

La dyslexie est la difficulté d'apprendre le langage écrit pour un enfant intelligent, normalement scolarisé, et qui ne présente aucun trouble sensoriel ou organique.

يقضي الإنسان حياته وهو يؤدي عدة أنشطة بطريقة سهلة وممتعة، لا يتساءل عن كيفية إتقانه لها، وبما أنها تمارس من طرف عامة الناس يعتبرها أمرا طبيعيا ومن بين أهداف هذه الأنشطة هو: الاتصال.

وبما أن لنشاطات الفرد لها قيمة معتبرة باعتبارها المحرك الأساسي في عملية التطور البشري، كان لابد أن ندرس الصعوبات التي قد تظهر أثناء هذه العملية والتي قد تؤدي إلى مظاهر مرضية تحد من الممارسة الفعالة التي تعتبر أهم وسيلة للتطور والتي نبني من خلالها سبلا جديدة لحياتنا.

و للقيام بعملية الاتصال أصبح العالم اليوم يتواصل بالرغم من المسافات البعيدة بواسطة كل الوسائل الضرورية، ومنها تفكيك الرسائل المكتوبة عن

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2008.

Afin de déterminer ses causes, l'une des théories s'est basée sur les erreurs de lecture du dyslexique(confusion entre les lettres, inversion de lettres, sauts de lignes…)

De là est venue l'idée que la dyslexie est liée aux troubles instrumentaux (schéma corporel, latéralité, orientation spatio-temporelle).

Nous allons discuter dans cet article, les notions espace-temps en relation avec le langage écrit qui, qui selon plusieurs études, n'a pas seulement une structure spatiale mais aussi temporelle (les lettres ont des formes et des sons spécifiques), ce qui nous pousse a penser que la difficulté de lire (la dyslexie) est un trouble de la structure spatio-temporelle de l'enfant.

طريق الكتب أو الانترنيت، وأصبحت القراءة اليوم أكثر من وسيلة تثقيفية، فهي وسيلة تأقلم مع الأحداث السريعة والمكثفة التي تجري في العالم .
تناولت دراسات عديدة صعوبات الاتصال، منها ما يتصل بالقراءة واختلفت المقاربة من عالم إلى آخر حسب وجهات النظر. ولعل أهم نظرية في هذه الدراسات هي النظرية الأداتية والتي أكدت عن وجود علاقة بين مفهومي الزمان والمكان وصعوبات القراءة .

نتنـاول في هذه الدراسـة طبيعة هذه العلاقة وما مدى انتشارها عند فئة عسيري القراءة . لقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين: قسم نظري، تم فيه عرض معظم النظريات التي عالجت هذا الموضوع، وقسم تطبيقي تم فيه تشخيص عسيري القراءة مع تطبيق الأداة الخاصة بمفهومي الزمان والمكان.

الدراسة النظرية:

تعتبر القراءة عملية سهلة الممارسة بالنسبة لأغلبية الناس ولكن الدراسات الخاصة في هذا المجال تشير إلى أنه يتعذر على الإنسان في بعض الأحيان تعلمها.
والشيء الملفت للانتباه خاصة في الآونة الأخيرة، ظهور صعوبة دائمة في تعلم هذه العملية، والتي تؤثر حتما على التحصيل الدراسي للطفل، مما دفع المختصين إلى الاهتمام ومحاولة تقييم نوعية الأخطاء التي تظهر على مستوى هذه الصعوبة.
وقد لاحظ المختصون بأن أسبابها غير معروفة، وبالتالي يحتاج العاجزون عن تعلمها أو عسيرو القراءة إلى تكفل خاص قد تطول مدته إلى عدة سنوات.
وما يزيد من صعوبة هذا التكفل هو أن عسيري القراءة لا يعانون من أي اضطراب في السمع أو البصر أو تخلف ذهني، لكن مصدره مرتبط بعدة مفاهيم ذات علاقة بالنمو الذهني، الجسمي، الحسي الحركي واللغوي.ومن بين هذه المفاهيم نجد مفهومي الزمان والمكان. فما هو عسر القراءة؟ وما هي علاقته بهذين المفهومين؟

قبل أن نقدم مفهوما خاصا بعسر القراءة، نحاول تحديد معنى القراءة:
"القراءة هي مجموعة من النشاطات الإدراكية اللسانية والمعرفية التي نتعامل بفضلها مع المعلومة البصرية المكتوبة" (1).
"القراءة ليست إدراك الحروف، ولا فهم معنى الكلمة، وإنما هي عملية تحليلية تركيبية" (2).

حسب النظرية النفسية اللسانية فإن التعرف على الكلمات يتم بالاستحضار العقلي للمعلومات من خلال مؤثر بصري مكتوب (3).كما أن القراءة "هي عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى في صورة رموز مكتوبة(الألفاظ)" (4).

من خلال ما سبق ذكره، يتضح لنا بأن القراءة هي عملية معقدة، وأنها أكثر من مجرد استخدام رموز مرئية تستدعي التعرف عليها وتحليلها واستحضار دلالاتها المخزنة في الذاكرة ثم إعادة تركيبها من جديد لفهم المعنى العام للنص المقروء، وذلك من خلال الاستعداد لاكتساب هذه العملية.

وتلخص هدى الناشف عوامل أربعة تتدخل في استعداد الطفل للقراءة (5)، عندما تذكر بأن النمو ما هو إلا نتيجة طبيعية للنضج من ناحية والتمرين والخبرات التعليمية من ناحية أخرى، وكل واحد من هذين العاملين لا يحقق وحده النمو.

وتعلم القراءة حسب رأيها شانه شان أي تعلم، يحتاج إلى درجة من النضج العقلي والجسمي بالإضافة إلى الاستعداد الشخصي الانفعالي واستعداد الطفل للخبرات والقدرات التي تعمل على ترسيخ بعض المفاهيم الأولية الضرورية من اجل القراءة.

وتؤدي القراءة للفرد حسب محمود احمد السيد وظائف متعددة، بعضها معرفي وبعضها نفسي وبعضها الثالث اجتماعي (6).

وتتمثل الوظيفة النفسية للقراءة في أنها تشبع عند الفرد حاجات نفسية كثيرة، ففيها يشبع حاجاته للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تشبع حاجته إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه وتحصيل المعرفة والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه.

والقراءة تشبع في الإنسان، حسب نفس الباحث، حاجته إلى الاكتشاف ومعرفة عوالم كانت مجهولة أمام ناظره وحقائق كانت غير معلومة.

وكما تمت الإشارة إليه فإن القراءة عملية معقدة ومهمة بالنسبة للفرد وعلى الطفل أن يتعلمها في السنوات الأولى من تمدرسه، لأنه أصبح مستعدا نفسيا وجسميا وذهنيا، وهي عملية ضرورية للإنسان بشكل عام وللطفل الذي يحتاجها في مساره الدراسي بشكل خاص.

نتساءل أحيانا كيف يستطيع الطفل تعلم القراءة حتى قبل الست سنوات، غير أنه يجب اعتبارها عملية سهلة وتسير بطريقة طبيعية إذا توفرت الشروط التي تم ذكرها. فالقراءة تدخل في إطار اللغة المكتوبة، فهي تعتمد على الرموز وتحتاج إلى سنوات من الاكتساب وإلى اللغة المسموعة –اللفظية-.

قد يعاني بعض الأطفال من صعوبة كبيرة في تعلمها، وتبقى صعوبة " عسر القراءة" ظاهرة غريبة حتى بالنسبة للمختصين الذين حاولوا تفسيرها من خلال مقارباتهم النظرية.

تعرف مونيك فرامهولز Monique Frumholz عسر القراءة بأنها صعوبة دائمة تخص تعلم اللغة المكتوبة، تصيب أطفالا لا يعانون من أي خلل حسي أو حركي، من ذوي المستوى العقلي العادي، تمدرسوا منذ حوالي سنة ولديهم رغبة في

التعليم(7).ونسبة هؤلاء الذين يعانون من هذه الصعوبة كبيرة إذا ما رأينا الإحصائيات، ففي فرنسا مثلا نجد من 5 إلى 10% من المتمدرسين يعانون من عسر القراءة(8).ويصيب حوالي 15% من الأمريكيين(9). وحسب فرامهولز، فإن عسر القراءة ليس مرضا ولكنه حالة نولد بها. بينما يعتبرها كل من "ميكائللي" و"بورسيي" R.Mucchielli et Bourcier مرض العصر(10).

ترى "بورال ميزوني Borel Maisonny بان عسر القراءة هو عبارة عن اضطرابات في التوجه التي تقصد بها صعوبة التعرف على كيفية نظام أو ترتيب الأشياء وخاصة الإشارات اللغوية المكتوبة (11). ويجد عسير القراءة، حسب نفس الباحثة، صعوبة في إدراك اليمين واليسار بالنسبة لجسمه وبالنسبة للآخرين.

وهناك من الباحثين من ذهب إلى القول بأن عسير القراءة يعاني من صعوبة في الإدراك البصري والمكاني نظـرا للأخطاء الملاحـظة عليـه، والتي تمس شكل ووضعيات الحروف (12).

وبالنسبة لـ "لوبورت" M. Lobort فإن هذا الاضطراب أي عسر القراءة ناتج عن صعوبات إيقاعية، لأن الإيقاع هو عبارة عن إعادة السلسلة الكلامية. إذن هناك علاقة بين النشاط القرائي والإيقاع (13).

لقد تعددت التعاريف والنظريات حول مفهوم عسر القراءة، نجملها في النظرية الوراثية التي ترتكز على وجود عدة حالات تعاني من عسر القراءة، تنحدر من نفس العائلة، والنظرية العصبية التي تؤكد بان دماغ عسير القراءة يختلف عن دماغ الشخص العادي. حسب رأيهم هناك طبقة هائلة من العصبونات موجودة في دماغه تعرقل عملية اتصال الجزء الأيمن منه بالجزء الأيسر. أما النظرية النفسية فهي تفسر هذه الظاهرة بعدم رغبة الطفل بالاتصال بالآخرين بسبب اضطراب في علاقة الأنا بالوسط الذي يعيش فيه الطفل.

وأخيرا النظرية الأداتية التي تؤكد وجود علاقة بين التوجه الزمني المكاني وبين عسر القراءة باعتبار أن التلميذ يرتكب أخطاء خاصة بتوجيه الحروف إلى اليمين أو اليسار بالإضافة إلى حذف و/أو قلب و/أو تعويض بعض الحروف والتي تدخل ضمن مفهومي الزمان والمكان.

وإذا ما لاحظنا كل هذه النظريات نجد كل واحدة منها تحاول أن تفسر جانبا واحدا من جوانب ظاهرة عسر القراءة. ولعل كل باحث تجذبه نظرية من النظريات التي تمت الإشارة إليها لأهمية ما جاء فيها. نحاول من خلال دراستنا تسليط الضوء على العلاقة الممكنة بين مفهومي الزمان والمكان بعسر القراءة لما تم ملاحظته من غموض وأهمية لهذه العلاقة، والتي نعتمد عليها كأرطفونيين لتشخيص عسر القراءة. علما بأن هناك مفاهيم أخرى يجب على الطفل اكتسابها وإدراكها أثناء نموه الحسي الحركي واللغوي والذهني، والتي هي ذات ارتباط وثيق بتعلم اللغة المكتوبة، ومن بينها القراءة.

يتصل الطفل منذ ولادته بمن حوله، بواسطة حركاته التي تكون في الأول بسيطة ومجرد تقليد للآخرين، ثم يصبح قادرا على ابتكار حركات صعبة الأداء، وأثناء كل هذه النشاطات يتعلم مفاهيم لها علاقة وطيدة باللغة المسموعة بواسطة المصطلحات التي تعبر عنها مما يساعده على اكتساب اللغة المكتوبة.

بالإضافة إلى تحركات الطفل التي يعتبرها العلماء مرحلة استكشافية في الأول ثم تصبح ركيزة الطفل في بنائه للمكان.فبعد أن كان متفرجا وهو مستلقي على ظهره أصبح قادرا على الوصول إلى الموضوعات الخارجية لمسها وإدراك شكلها وحجمها وموضعها بالنسبة لجسمه وبالنسبة للموضوعات الخارجية الأخرى. ويعتبر مفهوم الزمان والمكان من المفاهيم التي تكتسب من قبل الطفل بواسطة اللغة المسموعة وترسخ في ذهنه بفضل نموه في جميع الجوانب الأخرى.

1- مفهوم الزمان:

يعتبر مفهوم الزمان مفهوما فيزيائيا تمت دراسته من قبل "أنشتاين" و"نيوتن" وآخرون. وقد اكتشف علماء النفس ومن بينهم "بياجيه"، بأننا نعيش الزمن بطريقة مختلفة عن بعضنا البعض، وبوجود نمو لهذا المفهوم منذ الولادة ونحن نعتمد عليه اعتمادا كليا. فالإنسان يعيش في زمن ومكان محددين.

أدت النظرية النفسية للزمن بالنفسانيين إلى الاهتمام بهذا المفهوم، فوجدوا ارتباطا أساسيا بين مفهوم الزمان، اللغة اللفظية والمكتوبة – القراءة-.

يعتمد الطفل في بداية حياته على الملاحظة، فيبدأ بادراك تتابع الأحداث أو النشاطات اليومية من خلال ما يمارسه من أكل ونوم ونظافة وحسب بياجيه الزمن ما هو إلا مرحلة يشعر بها الطفل أثناء قيامه بنشاط معين(14).

وتؤكد بورال ميزوني على دور الكلمات في ترسيخ مفهوم الزمان في ذهن الطفل عندما تذكر "من غير الممكن الهروب من التعبير عن الزمن باللفظ فقولنا الماضي نشير إلى الأمس الحاضر هو اليوم والمستقبل هو الغد ".

وهذا يعني وجود دور للغة في ترسيخ والتعبير عن الزمن. وحسب بول ايمار ومورجان P.Aimard et Morgon فإنه عنده استماعنا للطفل نستطيع أن نتعرف على مختلف العناصر ذات المصدر الزمني، لأن لديه مجرى خاصا بكلامه، وأن السلسلة الكلامية تحدث في الزمن كما نعلم، وما يلاحظ على الطفل ذلك التدفق المنتظم الخطي المتوسط السرعة مع وجود توقف وإعادة وانقطاع.

إن اللغة حسب رأيهما دائما تعبير عن الزمن بواسطة ظروف الزمان وكلمات تترجم الزمن والأفعال المصرفة في الماضي الحاضر والمستقبل(15).

ويعبر عن الزمن بواسطة الإيقاع، فحسب فراس Fraisse إن الإدراك الزمني يتمثل أساسا في إدراك التسلسل (16).كما للإيقاع علاقة باللغة، حسب فراس، فكلاهما وسيلة للتعبير، وكلاهما يتكون أو يكتسب ويبنى بفضل تنظيم عناصر متتالية في وحدات.إن اللغة هي تعاقب لعدة ظواهر في الزمن(17).ولها دور كبير للوصول إلى اكتساب مفهوم الزمن، بالإضافة إلى التجربة اليومية التي تعطي للطفل معالم خاصة،

مثل ساعة استيقاظه، ساعة أكله ووقت العطل، وحتى الأعياد كل هذا يرسخ تدريجيا ويعمل في نفس الوقت على تنظيم الزمن والتوجه السليم له بفضل برمجة خاصة تخزن وتدون في الذاكرة.

2- مفهوم المكان:

وهو مفهوم فيزيائي أيضا يتبع دائما مفهوم الزمان كما تمت الإشارة إليه سابقا، ولقد اكتشف من قبل بعض الدراسين لهذا المفهوم بأن الإنسان يتعامل معه ويعطي له قيمة نفسية كبيرة. والمكان، هو ذلك الامتداد غير المحدود الذي يحتوي ويحيط بالموضوعات التي ندركها بواسطة حواسنا(18).

هذا، وتختلف قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية القائمة بين الأشكال تبعا لاختلاف مراحل نموه خلال سنوات حياته (19).

يرى بول أيمار ومورجان أن مكان الطفل يبدأ محدودا ثم يتسع بفضل اكتسابه وضعية الجلوس أو المشي التي تمكنه من الاستقلالية والحرية في التنقلات عبر عالم الاستكشاف.

لقد دلت الدراسات التي قام بها سميث Smith على أن قدرة الطفل على إدراك اتجاهه وتحديد موضعه ومكانه بالنسبة للشرق والغرب والشمال والجنوب القرب، لبعد تنمو ببطء حتى السنة السادسة من عمره، فيتزايد هذا النمو بين السادسة والثامنة من العمر ثم يتباطأ تدريجيا حتى يصل إلى سن الثانية عشر(20).

فالإنسان يكيف نشاطه وسلوكه وفقا لهذا الإدراك، انه كائن وسط الكائنات الأخرى، أي أن له وجودا يختلف عن وجود الموضوعات المحيطة به، لهذا يكيف نفسه ضمن الإطار الذي يقيم فيه علاقات مع كل الموضوعات الخارجية الأخرى في زمان ومكان معينين.

يدرك الإنسان بأن جميع الظواهر متعاقبة يتلو بعضها البعض الأخر،ويولد هذا التعاقب شعورا بالديمومة ومهما استطاع أن يجرد هذه الديمومة من الحوادث التي تندرج فيها فانه لا يستطيع أن يزيل الزمان والمكان فجميع الأشياء الخارجية تدرك ممتدة ومترابطة بعضها ببعض ومهما عمل الإنسان على تجريد المكان من الأشياء الموجودة فيه إلا انه لا يستطيع أن يزيله (21).يرى بول أيمار أن الطفل يكتسب هذين المفهومين بطريقة سهلة نسبيا تؤكد في الفترة الدراسية(22).

الزمان والمكان وعلاقتهما بعسر القراءة:

تعتبر القراءة ضمن اللغة المكتوبة وان اكتساب مفهومي الزمان والمكان يعتمد أساسا على اللغة اللفظية وانه يرسخ في الفترة المدرسية، لقد وجد مختصون كثيرون علاقة وطيدة بين عسر القراءة،الذي هو اضطراب يخص اللغة المكتوبة عند الطفل وهذين المفهومين، ولكن تحليل العلاقة اختلف حسب وجهات نظر المهتمين بهذه الظاهرة.

فهناك من يذكر بأن اضطراب مفهومي الزمان والمكان يعتبر سببا في ظهور عسر القراءة،وهناك من يؤكد بأنهما يصاحبانه باعتبار أن الأخطاء المرتكبة من قبل

عسير القراءة تبين ذلك، وفريق ثالث يعتبر بان اضطراب هذين المفهومين عند عسير القراءة هو نتيجة له.

وتبقى هذه الجدلية قائمة عند المختصين. يقول ميكيالي بان عناصر استقرار المحيط المعاش هي جانبية الصورة الجسمية والتوجه الزمني المكاني،وأي خلل في هذه المفاهيم تجعل الطفل يعيش في عالم غير مستقر بدون معالم وغموض المعنى بالنسبة لعسير القراءة يتجلى في كل الاتجاهات الخاصة بعالمه(23).

إن عسير القراءة هو الشخص الذي يفقد معنى النص فيضطر عندما يحتاج إلى كلمة إيجاد كلمات شبيهة من حيث المعنى، بالإضافة إلى أشكال الكلمات التي غالبا ما لا يفرق بينها، وبالتالي يحذف الصوت أو يعوضه بأخر أو يقلب الأصوات في نفس الكلمة. ويرجع سيمون J.Simon عسر القراءة إلى عجز في الصورة الجسمية والبناء الزمني المكاني (24).ويؤكد أمبردان Ombredane على اضطراب البنيتين الزمنية المكانية لعسير القراءة الذي يعاني من صعوبة في إدماج العناصر الرمزية المدركة في وحدة الكلمة والجملة(25).إن هذا الجانب الإدراكي له دور في تعلم القراءة، وان هذه الأخيرة تعتمد على ذكاء الطفل وشخصيته وحواسه وأيضا على توجهه بالنسبة لجسمه والزمان (عن طريق إيقاع الحروف والكلمات ومدة نطق الأصوات) وفي المكان (عن طريق الأشكال والوضعيات والأحجام) التي تترجم بواسطة الرموز وظروف الزمان والمكان.

وكل ما لاحظه الباحثون على عسير القراءة من أخطاء في رسم أو تخطيط الرموز المرئية (حروف أو أرقام) يؤكد وجود علاقة بين المفاهيم الأولية المكتسبة من طرف الطفل ومن بينها مفهومي الزمان والمكان وبين ظهور عسر القراءة.

الدراسة التطبيقية:

إن أدوات اختبار هذين المفهومين نادرة في المجتمع العربي، لذلك تم اختيار أداة طبقت ميدانيا في عدة دراسات من قبل بريجيت دروي Brigitte Drouet على أطفال تتراوح أعمارهم بين8 و11 سنة، يعانون من إعاقات حركية مختلفة. وكان الهدف من هذا الإجراء، هو محاولة معرفة أثر العجز الحركي في التصور الزماني والمكاني عند المعاق حركيا(26).

لقد طبقت الباحثة هذه التجربة على تلاميذ يعانون من صعوبات مدرسية وأطلقت عليها اسم "صورة الحكاية" Le schéma de conte التي تعتمد على "القصة" التي تعتبر أحداثا زمنية ومكانية.

وعبارة"schéma "، أي صورة، نعني بها ذلك التصور الرمزي لموضوع يمثل مجموعة من العلاقات، كما أنه الترميز الفضائي لسياق زماني(27). واعتبرت بريجيت دروي هذا النشاط الذي يعتمد على التصور الرمزي لحكاية أو سرد مغامرات خيالية من خلال الأماكن والشخصيات والأحداث الموجودة فيها (لقاءات، تحولات، تبادلات) عبارة عن رموز، على التلاميذ تفكيكها أو العكس (أي التخطيط بواسطة رموز).

ولقد اعتمدت الباحثة، في تجربتها على قصة خيالية تحكي للأطفال يعانون من عجز حركي، ولمدة عدة أيام، يعملون في أفواج مختلفة، وكل فوج يركز على ناحية

معينة (الشخصيات، الأماكن، الأشياء...) وحسب الباحثة، فقد استمتع الأطفال بهذا النشاط واعتبرته درووي سندا بيداغوجيا، هدفه تعليمهم كيف يتعاملون مع مفهومي الزمان والمكان بدون انتقالهم من مكان إلى آخر نظرا لإعاقتهم الحركية.

- كيفية إجراء التطبيق الأوّلي للأداة:

تم اختيار بالطريقة العشوائية وحسب القوائم ثمانية وعشرين تلميذا من مختلف الأعمار والسنوات الدراسية (السنة الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي).

ملاحظات التطبيق الأولي:

1- طول محتوى الأداة (تم الاستغناء عن آخر بند في المرحلة الأولى).
2- المزج بين مستويات تعليمية مختلفة يجعل الأطفال يعملون أكثر.
3- بالرغم من التأخر في الإجابات، لاحظنا أن تلاميذ السنة الثالثة يستوعبون بطريقة جيدة هذا يعني أن الأداة سهلة الاستيعاب وعلينا أن نجربها على مستوى دراسي أدنى، لأننا بصدد البحث عن ظاهرة عسر القراءة والتكفل بها، وكلما كان التشخيص مبكرا، كان التكفل بها جيدا.

وبعد التطبيق الأوّلي، تم التأكد من خلال إجابات واستجابات التلاميذ لهذه الأداة، بإمكانية تطبيقها والوصول إلى الهدف المرسوم من خلالها:وهو الكشف عن العلاقة بين عسر القراءة ومفهومي الزمان والمكان وطبيعة هذه العلاقة.

وكانت مزايا هذا التطبيق الأوّلي كثيرة، منها التغيرات التي طرأت على الأداة لتكون محددة وفعالة بعد قياس صدقها وثباتها، لأننا نبحث عن فعاليتها في هذا الميدان، وهذا ما تم تغييره للوصول إلى الشكل الثاني والأخير من الأداة :

- تطبيق هذه الأداة على تلاميذ السنة الثانية.
- بدأنا في الأول من الصعب إلى السهل (وجدنا عراقيل فيما يخص طول الوقت المستغرق في تفسير وتوصيل المعلومات)، لذلك قررنا أن نبدأ من السهل إلى الصعب، ومن القصص المعروفة إلى القصص المجهولة ومن أقصرها إلى أطولها.
- لاحظنا ضرورة إضافة أسئلة يجيب التلاميذ من خلالها عن مدى فهمهم واستيعابهم للقصة.
- إلغاء الملخصات التي لاحظنا بأن الطفل يمكنه الاستغناء عنها (لربح الوقت).
- تحديد الوقت الذي يحسب في تقييم الاستجابات لهذه الأداة (نصف ساعة لكل مرحلة) مع المحافظة على المراحل الثلاث.

ولقد خضعت هذه الأداة إلى تعديلات إضافية بعد الدراسة الاستطلاعية حيث حددت المحتويات، المراحل والأهداف.

- الشكل النهائي للأداة:

- محتويات الأداة:

* ثلاث قصص.
* مخططان لقصتين (الأولى معروفة والثانية مجهولة).
* استمارة أسئلة موجهة للتلاميذ.

- مراحل الأداة:

***المرحلة الأولى:** بعد تهيئة التلاميذ وتفسير ما سوف نقوم به من نشاط فكري يعتمد على القصص والمخططات والأسئلة، نقوم سويا بتلخيص قصة معروفة لدى الجميع وهي قصة (ذات القبعة الحمراء) وبصوت جماعي نقوم بتحديد أحداث وشخصيات وأماكن القصة، ثم نعطي لكل واحد مخطط القصة (الذي تم أخذه من النسخة الأصلية للتجربة) (28).

- التعليمة: تلوين المخطط (التركيز أكثر على الرموز) والتعبير عن أحداث القصة من خلال تفكيك رموز المخطط.

- مدة الإنجاز: نصف ساعة.

- الهدف: كيف يتعامل الطفل مع الأشكال والاتجاهات والأحداث وكيف يقرأها ويعبر عنها؟ أي تقييم الفهم.

***المرحلة الثانية :**

سرد قصة أخرى، سهلة وغير معروفة (تم أخذها من النسخة الأصلية للتجربة)(29).

نلخصها سويا، بصوت مرتفع، مع تحديد الأحداث، الشخصيات والأماكن.

- التعليمة: وضع هذه القصة في مخطط بواسطة رموز وأشكال وألوان.

- مدة الإنجاز: نصف ساعة.

- الهدف: كيف يضع الطفل قصة مسموعة في مخطط من خلال رموز منظمة تعتمد على تصوره وكيف يخطط أحداثا زمنية ومكانية.

*** المرحلة الثالثة:**

سرد قصة طويلة، غير معروفة، وكثيرة الأحداث والشخصيات (أخذنا القصة من التجربة الأصلية) (30). فبعد تلخيصها، وتحديد الشخصيات، الأماكن والأحداث يقدم لكل تلميذ المخطط الخاص بالقصة.

- التعليمات :

1- كتابة عنوان القصة على المخطط (يدفع التلاميذ إلى تفحص رموز القصة).

2- تلوين المخطط (تركيز أكثر في أحداث القصة).

3- الإجابة على الأسئلة.

- مدة الإنجاز: نصف ساعة.

- الهدف: بالرغم من تشابك أحداث القصة فإن الهدف هو كيف ينظر وكيف يتصور التلميذ التنظيمات الزمنية والمكانية من خلال القصة انطلاقا من الرموز المخططة.

- الوقت المحدد للأداة: ساعة ونصف.

- كيفية تنقيط مراحل الأداة:

بما أن لكل مرحلة أهدافا خاصة تقيس جزءا من هذين المفهومين، استلزم الأمر أن نقيم كل مرحلة على حدة، وبالتالي العلامة المرجعية اختلفت من مرحلة إلى أخرى وكان التقييم كما يلي:

الجدول رقم1: يمثل كيفية تنقيط حالات عسيري القراءة في المرحلة الأولى

العناصر	التقييم	الاستجابات
1- الوقت	½ ن ←	الشكل العام من حيث التلوين
	½ ن ←	الشكل العام من حيث التعبير
	0 ←	لا توجد إجابة أو استجابة
2- التلوين	1ن ←	إذا ميّز الطفل الرموز في تلوينه
	0 ←	إذا استعمل نفس اللون لجميع الأشكال أو الرموز
3- التعبير	1ن ←	إذا كان فهم عادي(أي لا يوجد إبداع).
	1ن ←	إذا كان فهم عادي وفيه إبداع أو إضافات في التعبير.

الجدول رقم2: يمثل كيفية تنقيط حالات عسيري القراءة في المرحلة الثانية

العناصر	التقييم	الاستجابات
الأشخاص	3 ن ←	يمنى – الأم – الساحرة
الأماكن	5ن ←	البيت – محل الورود – الصيدلية – المخبزة – بيت الساحرة
العلاقات المكانية	1ن ←	إذا كانت كاملة
	½ن ←	إذا كانت ناقصة
1- الاتجاهات	1ن ←	إذا كان كل شكل يرمز إلى شيء مختلف عن الآخر
2- الأشكال	½ن ←	إذا كانت الأشكال موجودة حتى بدون معنى
العلاقات الزمانية	1ن ←	تسلسل الأحداث حسب تنقلات البطلة
تسلسل الأحداث (تتابع)	½ن ←	تسلسل متقطع

***المرحلة الثالثة:** هدفها التمثيل الزمني المكاني، وهي عبارة عن أسئلة نقطت كالتالي:

- الإجابات الصحيحة:1 نقطة.
- الإجابات الخاطئة أو المترددة ، أو المتكررة (نعم ولا في نفس الوقت) :0.
- العلامة المرجعية لهذه المرحلة 24 نقطة.
- أما النقطة الإجمالية فهي 39 نقطة.

وللتعليق على ما تم ذكره فلابد من الرجوع إلى محتويات الأداة وأهدافها:

* كان الهدف في المرحلة الأولى معرفة كيفية تعامل التلميذ مع الأشكال والاتجاهات، حتى نصل من خلالها إلى مدى فهم واستيعاب التلميذ لهذه التقنية الجديدة (القصة والمخطط). وقد يبني الطفل كل تصوراته اللاحقة على هذه الخطوة. وكانت سهولة هذه الخطوة في الأول، هي معرفته لقصة "ذات القبعة الحمراء".قصة سهلة وقصيرة تبين بطولة الطفل بصفة عامة، وبالتالي تم اختيارها لتكون أول خطوة في التعامل مع هذه الأداة.

وكان وضع العلامات المرجعية، من بين الخطوات الصعبة في هذه المهمة، فتصور الطفل وإدراكه لمفهومي الزمان والمكان يعتمد عليها، لذلك تم وضع سلم لتقييم هذا الإدراك ومدى اضطرابه،وتم الأخذ بعين الاعتبار في هذه المرحلة: الوقت، التلوين، والتعبير الكتابي.

ويعتبر تقييم الوقت ضروريا،لأن الإدراك البصري المكاني السليم يستلزم ملاحظة التفاصيل في وقت قصير.

وتقييم التلوين حتى يدرك الطفل بأن الألوان تدخل ضمن الاختلافات الموجودة بين الموضوعات الخارجية والتي تكون الحيز أو المكان، واستعمال الألوان دليل على إدراك اختلاف الموضوعات من حيث الشكل والمضمون.

أما التعبير فهو يساعدنا على إدراك مدى فهم واستيعاب الطفل من خلال استعماله للرموز المكتوبة (كانت العلامة المرجعية في هذه المرحلة 4 نقاط).

* هدف المرحلة الثانية: التخطيط.

عندما نهيئ الطفل ونعلمه بأنه يمكن أن نضع تخطيطا وتصورا ذا اتجاهات وأبعاد وتسلسل، كتفكيكنا للرموز المرئية، فهذه هي عملية القراءة، لذلك كان هدف هذه المرحلة معرفة ما إذا كان الطفل عسير القراءة قادرا من خلال قراءة قصة سهلة لكن غير معروفة أن يموضع الأحداث في إطار مخطط ذي اتجاهات ومسافات وأحداث وألوان مختلفة. وكل لون يمثل موضوعا محددا من الموضوعات التي تمثل المكان، وأردنا أن نعرف هل هناك علاقة في ذهنه بين تصوره للأماكن والأحداث وتسلسلها وعجزه عن تعلم القراءة؟

وتم التركيز أثناء التنقيط على الأشخاص، لأنهم يتحركون في المكان، التسلسل (الزمان) والأماكن (الأشكال الاتجاهات الألوان)، العلاقات الزمنية المكانية. (كانت العلامة المرجعية في هذه المرحلة 11 نقطة).

أما المرحلة الأخيرة والتي تلخص المرحلتين السابقتين، أردنا من خلالها أن نقيس التصور الزمني- المكاني، عندما نقص على الطفل قصة كثيرة الأحداث وغير معروفة، هل في مقدوره أن ينجح في الإجابة على بعض الأسئلة الخاصة بالعلاقات الزمنية المكانية. (العلامة المرجعية في هذه المرحلة هي 24 نقطة).

وأن مجموع النقاط يساوي 39 نقطة.

العينة:

كانت صعوبة انتقاء العينة من بين الخطوات التي عرقلت مسار هذه الدراسة، لأنه لابد أن تمثل المجتمع الأصلي الذي هو فئة عسيري القراءة، وحتى نشخص هذه الظاهرة، يجب إتباع عدة خطوات كما هي العادة في إعادة تربية عسيري القراءة ميدانيا.

فبعد تطبيقنا لاختبار رسم الرجل، والفحص الأرطفوني المتمثل في الفقرة المقروءة، والتأكد من عدم وجود إعاقات حسية (سمعية وبصرية)، تم انتقاء الحالات التي تعاني من عسر القراءة، وهي 39 حالة (28 ذكرا و11 أنثى، موزعين على 4 مستويات دراسية، وتتراوح أعمارهم من7 سنوات و9 أشهر إلى 14 سنة و 4 أشهر).

خلاصة تطبيق الأداة الخاصة بمفهومي الزمان و المكان:

ما يمكن استنتاجه من خلال هذه الدراسة هو أن الأداة الخاصة بقياس مفهومي الزمان والمكان استطاعت أن تؤكد وجود علاقة بين اضطراب مفهومي الزمان والمكان وعسر القراءة، حتى وإن كانت هذه العلاقة نسبية. وأن عسير القراءة يتمكن من التغلب على الاضطراب الخاص بمفهومي الزمان والمكان بفضل قدراته الذهنية العادية، وبفضل حياته الاجتماعية واتصالاته مع الآخرين، لأنه طفل عادي يتمتع بذكاء طبيعي، بالرغم من أنه لن يتمكن من التخلص من عجزه الدائم على تعلم القراءة، وإيجاد الطريقة الصحيحة لتفكيك الرموز المكتوبة.

وما تم استنتاجه أيضا هو أن دراسة المفاهيم المجردة مثل الجانبية والصورة الجسمية والزمان والمكان جعل الباحثين يعتبرون أن عسير القراءة ليس مجرد شخص يعاني من صعوبة غير عادية في إيجاد الكيفية السليمة لمعالجة والتعامل مع الحروف أو الكلمات رغم أنه في بعض الأحيان يستوعب جيدا كيف يتعامل مع الأرقام ولا يعاني من عسر الكتابة.

فعسير القراءة ليس بالضرورة عسير الكتابة أو الحساب أو الخط، وهذا ما يجعل اهتمام الباحثين بهذا الاضطراب يميل إلى دراسة مثل هذه المفاهيم التي تبقى صعبة القياس والتحكم.

واستنتجت الباحثة أيضا بأن وجود علاقة نسبية بين اضطراب مفهومي الزمان والمكان وبين عسر القراءة يجعل المختص الأرطفوني في الميدان لا يعتمد على إعادة تربية هذين المفهومين من أجل التخلص من عسر القراءة، لأن العلاقة بينهما ليست حتمية ولا مطلقة، وبالتالي لابد من البحث عن تقنيات أخرى تستهدف عسر القراءة لا أعراضه، والتي كما جاء في هذه الدراسة تزول مع تقدم سن الطفل.

إن الاهتمام بقياس مفهومي الزمان والمكان على أنهما جزء من صعوبات عسير القراءة بالرغم من صعوبة التحكم فيهما، يثير تساؤلات عديدة منها:

- كيف يمكن للباحث التعمق أكثر في دراسة عسير القراءة؟ ما هو الجانب الأكثر أهمية في ذلك؟ وكيف يستطيع المختص الأرطفوني التحكم في التشخيص حتى يستطيع أن يفرق بين عسير القراءة وطفل آخر يعاني من صعوبات في التعلم؟
- كيف يكون التكفل الجيد والأسرع حتى يستطيع المعنيون التدخل السريع في حالة تشخيص حالات عسر القراءة حتى نتفادى الفشل المدرسي والشعور بالإحباط حيال العجز في تعلم القراءة من طرف الطفل؟
- ما هي تقنيات إعادة التربية التي على المختص الأرطفوني استعمالها من أجل إعادة تربية عسر القراءة وليس الاهتمام فقط بالأعراض؟
- والسؤال الذي تراه الباحثة نتيجة حتمية لهذه الدراسة هو هل يمكن بناء اختبار خاص بقياس مفهومي الزمان والمكان، يعتمد على الأداة التي استعملت في هذه الدراسة والتي اعتمدت على وسيلة سهلة ومشوقة بالنسبة للأطفال ألا وهي القصة؟

المراجع:

1- Brin F., Courrier C.,Lederlé E.,Masy V : Dictionnaire d'orthophonie ,L'ortho,France,1997,p.107.

2- Noel J-M. : La dyslexie en pratique éducative , Doin, Paris, 1976, p.15.

3- Rondal JA., Seron X. : Troubles du langage, Bases théoriques et rééducation , Mardaga, Belgique, 1999, p.184.

4- أحمد السيد م.،"علم النفس اللغوي"، منشورات جامعة دمشق، 1995- 1996، ص..114

5- محمود الناشف "إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة"، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص ص.31-32.

6- أحمد السيد م، المرجع السابق، ص ص.116-117.

7- Frumholz M. : Ecriture et Orthophonie, Editions scientifiques européennes, 1997, p.18.

8- Defontaine J. : Manuel de rééducation psychomotrice, Maloine s.a Editeur, Paris, tome3, 1980, p.143.

9- Donnelly K. : Vivre avec la dyslexie, Les éditions logiques, Québec, 2002, p.18-

10- Defontaine J., Loc.cit., p.143.

11- Borel Maisonny S : Langage oral et écrit, Delachaux et Nestlé, Paris, tome 1, pp.8-9.

12- Noel J-M, op.cit, p.42.

13-Defontaine J.," Defontaine J. : Manuel de rééducation psychomotrice, Maloine s.a Editeur, Paris, tome4, 1980, p.219.

14- Brin F., Courrier C., Lederlé E.,Masy V.,Loc.cit.,p.194.

15-Aimard P., Morgon A., :Approche méthodologique des troubles du langage de l'enfant , Masson, Paris, 1983, p.86.

16- Defontaine J., tome4, op. cit, p.209.

17- Ibid.p.219.

18- Brin F., Courrier C., Lederlé E., Masy V., Loc.cit., p.73.

19- البهى السيد ف.، "الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة" دار وهدان، القاهرة،1985، ص ص.137-.138
20- الهاشمي ع.، "علم النفس التكويني"، دار التربية، دمشق، 1966، ص..137
21- يعقوبي م.،" الوجيز في الفلسفة"، المعهد الوطني، الجزائر، 1984، ص..341
22- Aimard P., Morgon A., op.cit, p.84.
23- Noel J-M., op.cit, p.53.
24- Ibid.p.35.
25- Ibid.p.17.

26- متوفر على الانترنيت على العنوان التالي:
http :||membres.lycos.fr|caapsais|memoire|brigitte|brigite.html ?
27- المرجع السابق.
28- المرجع السابق.
29- المرجع السابق.
30- المرجع السابق.