التمثلات المعرفية للمدرسين حول اضطراب عسر القراءة

فاطمة الزهراء مغناوي fatifatimaghnaoui@gmail.com
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سايس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

إيمان مغناوي maghnaouimane@gmail.com
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

بشرى علوي صوصي bouchraalaouisossai@gmail.com

ملخص

يعتبر عسر القراءة من أهم اضطرابات التعلم النوعية، حيث تصاب فيه -بصفة انتقائية -المعرفية اللغوية. ويشكل اضطرابا نمائيا خاصا يمس كفاءات معالجة اللغة المكتوبة. كما أنه يصيب ما بين 5% إلى 8% من الأطفال. وتبقى أسباب هذا الاضطراب غير واضحة، وأساليب التدخل ما زالت في أطوارها الأولي من جهة، كما أن تمثلات الوسط المحيط بالأطفال عسيري القراءة تظل متباينة وفي حاجة إلى الكشف والتحديد من جهة أخرى. تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف التمثلات المعرفية حول اضطراب عسر القراءة لدى فئة من المدرسين بالمدرسة الابتدائية المغربية. وللوصول للهدف المنشود اتبعنا المنهج الاستكشافي من خلال تطبيق استمارة بنوعيها المفتوحة والمغلقة على عينة تتكون من 100 مدرس ومدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن جل المدرسين مدركون للصعوبات / الاضطرابات التي يواجهها بعض متعلميهم، ويتوفرون على معرفة عامة حول عسر القراءة، من خلال مراكمتهم لخبرات في هذا المجال ترجع بالأساس إلى ممارساتهم المهنية. في حين، يفتقرون لمعرفة دقيقة حول أسباب هذا الاضطراب وسبل التدخل والعلاج. فتنصب مجهوداتهم الفردية لمواجهة اضطراب عسر القراءة على خبراتهم الشخصية في غياب أي تدخل جماعي يدمج جميع الفاعلين التربويين.

الكلمات المفتاحية: التمثلات المعرفية؛ عسر القراءة؛ المدرسون؛ المدرسة الابتدائية.

Teachers' Cognitive Representations of Dyslexia

Fatima Zahra Maghnaoui fatimaghnaoui@gmail.com
Faculty of Letters and Human Sciences Sais, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes- Morocco

Imane Maghnaoui maghnaouimane@gmail.com
Faculty of Letters and Human Sciences Dhar Mahraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes- Morocco

Bouchra Alaoui Sossi bouchraalaouisossai@gmail.com

Abstract

Dyslexia is one of the most important specific learning disabilities, in which linguistic cognition is selectively affected. It is a specific developmental disorder that affects between 5% and 8% of children's written language processing skills. The causes of this disorder remain unclear, and the methods of intervention are still in their initial phase. Besides, the representations of the environment surrounding dyslexic children remain varied and in need of assessment and identification. The current study aims to explore the cognitive representations of dyslexia disorder among a group of teachers in the Moroccan primary schools. To reach this goal, an exploratory approach was adopted through an open and closed questionnaire. 100 teachers from different primary schools responded to the questionnaire. The results of the study showed that most of the teachers are aware of the difficulties/disorders faced by some of their learners, and they have general knowledge about dyslexia mainly due to their experience over the years of teaching and their professional practices. Nonetheless, the finding revealed that these teachers lack accurate knowledge about the causes of this disorder and the ways of intervention and treatment. Their individual efforts focus on confronting dyslexia, relying on their personal experiences, in the absence of any collective intervention that involves all educational stakeholders.

Keywords: dyslexia; cognitive representations; teachers; primary school.

مقدمة

تعتبر مهارة القراءة من بين المهارات الأساسية التي يعمل النظام التعليمي على تطويرها لدى الأطفال منذ سن مبكرة. فهي إحدى المهارات التي يستطيع المتعلم بواسطتها أن يتعرف على مضامين الفكر، وأن يواصل تقدمه العلمي في جميع ميادين المعرفة على اختلاف أصنافها. بالإضافة إلى كون كل المواد الدراسية التي يتلقاها المتعلم ليست إلا فكرا مكتوبا أو مقروءا، تمثله الرموز اللغوية المكتوبة. بالإضافة إلى كون القراءة وسيلة للتحصيل واكتساب المهارات اللغوية وأداة لتحصيل بقية المواد الدراسية الأخرى، فهي تلعب دورا أساسيا في عملية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطفل بشكل عام.

لهذا تحرص مختلف المجتمعات على تعليم أطفالها القراءة، بل وتخصص لها حيزا زمنيا مهما عبر كل المحطات التعليمية التعلمية، إلا أن هذا الأمر لا يفضي إلى اكتساب جميع الأطفال المتمدرسين المعارف والمهارات الكثيرة في مجال القراءة على قدم المساواة، بل هناك الكثير منهم ممن يواجهون صعوبات تختلف من طفل لآخر حسب شدتها واستمراريتها وكذا الأسباب المسببة لها.

فإذا كانت هناك صعوبات عابرة ومرحلية قد تظهر في مختلف مراحل التعلم وترجع إلى أسباب مختلفة ومتعددة (عوامل اجتماعية، وعوامل تربوية ديداكتيكية، والذكاء، والحافزية (Steinmayr & Spinath, 2009))، وعوامل أسرية نفسية وسوسيواقتصادية، والقلق والتوتر) هي قابلة للتدارك والعلاج. فإن هناك نوع آخر من الصعوبات المستديمة التي تصيب أطفالا ذوي ذكاء متوسط إلى مرتفع ولا يعانون من أية اضطرابات نفسية وليست لديهم اضطرابات سمعية أو بصرية كما أنهم يعيشون في بيئة أسرية وتربوية ملائمة، إلا أنهم لا يستطيعون تعلم القراءة مثل أقرانهم. إننا هنا أمام اضطراب "عسر القراءة"، وهو أحد أهم أنواع اضطرابات التعلم الذي يشكل اضطرابا نمائيا خاصا بالكفاءات اللغوية والذي يتميز بصعوبات مهمة في المهارات القرائية الذي لا يمكن إرجاعه إلى تأخر ذهني أو عجز حسي(Von Aster & Shalev, 2007; Kaufmann, et al., 2013) كما لا يمكن تجاوزه من خلال مختلف أنواع الدعم سواء البيداغوجي أو الأسري، لأنه مشكل قار لدى الأطفال (Gragg & Gilmore, 2014)حيث يصيب ما بين 5% إلى 8% من الأطفال(Habib, 2018) ، مما يجعل اضطراب عسر القراءة يحظى باهتمام كبير من طرف الباحثين في هذا المجال.

والأكثر من ذلك، أن هذه المشاكل تستمر خلال فترة البلوغ وحتى مرحلة الرشد (Habib, 2018) ، مما يؤدي إلى تهميش هؤلاء الأطفال في حجرات الدراسة ووسمهم بصفات قدحية نابعة من جهل المجتمع المدرسي بالطبيعة المرضية لهذا الاضطراب لأنها تدخل في دائرة الإعاقة الخفية، مما يؤثر على الاندماج الاجتماعي المتمثل في الاختيار الوظيفي مستقبلا.

إن الجهل المدرسي لهذا النوع من الاضطرابات من طرف المدرسين والمدرسات هو بالضبط ما تحاول هذه الدراسة رصده في الواقع المغربي. على اعتبار أن الأستاذ هو العنصر الأول والأهم الذي يمكنه رصد مثل هذا النوع من الاضطرابات، بحكم احتكاكه المباشر والمتكرر مع المتعلم.

ومن هذا المنطلق نطرح السؤال الإشكالي العام التالي: **ما هي التمثلات المعرفية للمدرسين والمدرسات حول اضطراب عسر القراءة بالتعليم الابتدائي بالمغرب؟**

وعلى هذا الأساس، يتمثل الهدف الأساسي من هذه الدراسة في محاولة استكشاف تمثلات المدرسين والمدرسات لمفهوم عسر القراءة، لمعرفة مدى إلمامهم بهذا المفهوم، فهم لا محالة قد واجهوا خلال مسيرتهم المهنية حالات متنوعة من الأطفال يعانون من صعوبات على مستوى القراءة. فهل لديهم أية معلومات عن خصوصية هذه الفئة من الأطفال؟ بمعنى هل يستطيع المدرسون والمدرسات تمييز اضطراب التعلم "عسر القراءة" عن باقي الأنواع الأخرى من الصعوبات؟ وهل يدرك المدرسون والمدرسات أعراضه ومظاهره، وأيضا الأسباب الكامنة وراءه؟ والأهم من ذلك هل لديهم دراية بمختلف الاستراتيجيات التدخلية لمساعدة هؤلاء الأطفال؟ على اعتبار دورهم الأساسي في اكساب المتعلم لمهارة القراءة من جهة، وفي رصد مختلف الصعوبات التي تواجه المتعلم خلال هذا المسار الطويل من جهة أخرى.

الخلفية النظرية

التمثلات المعرفية

يعتبر مفهوم التمثل أحد المفاهيم المركزية في العلوم المعرفية على اختلاف مشاربها. كما يوضح ذلك بيلمان حين يقول: "لا توجد معرفية بدون تمثل، ولا علم معرفي أيضًا " (Billman, 1998, p. 658). إذ يعرف مفهوم "التمثل المعرفي" في الأدبيات السيكولوجية بمصطلحات مختلفة كالنماذج الذهنية أو الخرائط الذهنية أو الصور الذهنية، إنه متعدد المعاني، مما يتطلب تحديده بدقة أكبر لكون النماذج الذهنية معقدة وتغطي جوانب متعددة من

الحقيقة المدركة. إذ تعود المناقشات الأولى لتعريف المصطلح إلى الخمسينيات من القرن الماضي (Golledge, 1999).وتعد نظرية النماذج العقلية التي طورها جونسون لا يرد بمثابة نموذج توضيحي للاشتغال البشري (Johnson-Laird, 1983; 1993) . يتعلق الأمر بالنظرية الدلالية للمعلومات اللفظية التي تشير إلى مساهمة كل من علم النفس التجريبي واللسانيات والذكاء الاصطناعي. حيث تعتبر هذه النظرية كجزء من تيار العلوم المعرفية (Eherlich, Tardieu, & Cavazza, 1993).

فمنذ أعمال جونسون، توالت مجموعة من الأعمال لدراسة النماذج الذهنية، لإكمال هذه النظرية أو تنقيحها بشكل بسيط. حيث يعرف ريتشارد التمثيلات العقلية كإنشاءات ظرفية، منجزة في سياق معين ولأغراض محددة في وضعية معينة، من أجل الوفاء بمتطلبات المهمة التي يتم تنفيذها (Richard, 1990). أما نيزت ينظر إلى النموذج الذهني على أنه تمثل مؤقت لمشاهد حقيقية أو افتراضية، التي تتضمن الأشياء والأشخاص والتفاعلات (Nizet, 1999). ويمكن بناء التمثل الذهني من البيانات التي تم جمعها من معالجة المعلومات، وهذا التمثل يمكن بناءه من خلال الإدراك، ولكن أيضًا من خلال الخيال(Johnson- Laird, 1993) . بهذا المعنى، تستخدم النماذج الذهنية لمحاكاة الموقف وهذه المحاكاة بمثابة أساس للتفكير(Cavazza, 1993) . توضح الجوانب المختلفة لهذه النظرية أن النماذج الذهنية هي التركيبات الذاتية لشيء حقيقي أو وهمي يسمح للفرد التكيف مع بيئته، والتواصل، وتوليد الإجراءات في سياق معين، بشكل دائم أو مؤقت. وبالتالي فإن النماذج الذهنية هي تمثلات مجردة ومبسطة للوضعيات التي ينظر إليها الفرد أو يتصورها على أنها معقدة. إن هذا الكيان المعرفي هو نتيجة لعملية معقدة؛ إنه يشكل "الصورة" الداخلية التي ينتجها الفرد، ليحفظ بيئته انطلاقا من البيئة نفسها.

ومع ذلك، لا يوجد تمثل معرفي واحد، بل العديد من التمثلات المعرفية لأنه كما كتب ليفي ليبوبير فالتمثل المعرفي هو في نفس الوقت "تجريد وتوليف ناتج عن تجارب معاشه، وتصورات متكررة وحركات في البيئة..... فهو لا يأخذ في الاعتبار المعلومات الواردة من العالم المادي فحسب، بل البيانات الاجتماعية والثقافية أيضًا " (Levy-Leboyer, 1980). نتيجة لذلك تلعب العديد من العوامل المختلفة دورًا في تعديل النماذج الداخلية للأفراد.

وعلى هذا الأساس، إن أخذ التمثلات بعين الاعتبار يشكل تحديا كبيرا في مجال التعليم والتعلم، لأن لديها خاصيتي: خاصية التوافق من أجل السماح بدمج معلومات جديدة وخاصية المرونة للتكيف مع التفسيرات الجديدة (Hanke, 2008)

في مجال التعليم، تكون التمثلات الأولية للأساتذة حول المدرسة عموما ولعملية التدريس خصوصا بمثابة نقطة البداية، كما أنها تشكل قاعدة صلبة يمكن أن تبني عليها تجربة الأستاذ. وخصوصية هذه التمثلات أنها تمتاز بكونها خاصة بكل فرد على حدة (Savard & Talbot, 2014) وهي ما يعرفه الجميع، أو يعتقد أنه يعرف شيئًا ما أو يفكر فيه أو يحلم به. إنها أفكار، أو صور ذهنية، أو معرفة، أو انطباعات، أو ذكريات، أو عواطف، أو رغبات. تنشأ بشكل عفوي عند مجرد ذكر كلمة أو مفهوم أو صورة أو رائحة أو لمس أو ذو (Giordan & Sallet, 2011). هذه التمثلات يمكن أن تكون صحيحة أو خاطئة، واقعية أو غير عقلانية، وهذا الأمر غير مهم، الأهم أنها موجودة وتنتمي للفرد. وانطلاقا منها يمكن للفرد أن يفكر ويتبادل ويتفاعل ويقرر ويبني نموذجه للعالم يوما بعد يوم.

من هذا المنطلق، من المهم التعبير عن التمثلات حتى يكون الفرد على دراية بها، وقادرا على إيصالها. لأنها عندما تكون مثبتة جيدًا لدى الفرد وبعيدة عن المعرفة الجديدة المقترحة أو التي يتم تدريسها خلال التكوين مثلا، فمن الممكن أن تسبب المقاومة والتنافر المعرفي(Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2002) ، أو الصراعات المعرفية الاجتماعية (Vaidis & Halimi-Falkowicz, 2007)، وقد تكون سببا للتوترات (Engeström, 2001) التي تعيق التعليم.

تعد عملية التعبير عن التمثلات التي يكونها الأساتذة حول ممارساتهم التعليمية في غاية الأهمية والتعقيد في نفس الوقت. فاستخراج هذه التمثلات من الذهن وبسطها أمام الأستاذ ستمكنه من التعرف عليها، واستجوابها من أجل إثرائها، ولما لا تجاوزها(Giordan & Sallet, 2011) . خاصة إذا كانت هذه التمثلات تتعلق بفئة خاصة من المتعلمين الذين ينضوون تحت راية الإعاقة الخفية أو ما يعرف بالاضطرابات النوعية للتعلم، وبالضبط من عسر القراءة.

منهج الدراسة

العينة

إن العينة المستهدفة في هذه الدراسة هي أساتذة التعليم الابتدائي. والذين تم رصدهم بطريقة عشوائية، من عدة مدارس ابتدائية عمومية بمديرية فاس، خلال الموسم الدراسي 2021-2022.والجدول رقم1 يوضح خصائص أفراد العينة (الجنس، المؤهل العلمي، الاقدمية العامة، وسط التدريس).

حيث تتكون العينة الكلية من 120استاذ وأستاذة. قمنا بتقسيمها إلى فئتين: الفئة الأولى تتكون من 20 أستاذ وأستاذة تلقوا الاستمارة المفتوحة. والفئة الثانية تتكون من 100 أستاذ واستاذة تلقوا استمارة مغلقة.

جدول 1. خصائص أفراد العينة ممثلة بالنسب المئوية

المتغيرات الإحصائية		النسبة المئوية
الجنس	أنثى	55%
	ذكر	45%
المستوى المدرس حاليا	الأول	23%
	الثاني	19%
	الثالث	19%
	الرابع	19%
	الخامس	21%
	السادس	21%
لغة التدريس	عربية	45%
	فرنسية	39%
	لغة مزدوجة	15%
وسط التدريس	حضري	61 %
	قروي	39%
مدة التدريس (الأقدمية العامة)	أقل من خمس سنوات	6%
	من 6 إلى 10 سنوات	%19
	من 11 إلى 20 سنة	75%
المؤهل العلمي	باكالوريا	%28
	إجارة	59%
	ماستر	%11
	دكتوراه	2%

الأدوات والبرتوكول التجريبي

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداتين هما: الاستمارة المفتوحة والاستمارة المغلقة. حيث تم استخدام الاستمارة المفتوحة في الدراسة الاستطلاعية بهدف رصد مختلف تمثلات الأساتذة حول مفهوم عسر القراءة بشكل عام. من خلال إجابتهم على أربعة أسئلة مفتوحة تتعلق بالمحاور التالية: أولا: مفهوم عسر القراءة، ثانيا: مظاهر عسر القراءة وأعراضه، ثالثا: أسبابه، ورابعا: كيفية التدخل لتأهيل الأطفال ذوي عسر القراءة.

حيث تم تقديم هذه الاستمارة ل 20 أستاذ وأستاذة بالتعليم الابتدائي، بشكل ورقي وليس رقمي وبحضور الباحث في محاولة لاستقصاء أكبر عدد من المعلومات بخصوص موضوع الدراسة.

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق الاستمارة المفتوحة، التي منحت للمشاركين فرصة كبيرة للتعبير عن أراءهم بكل حرية ودون قيد، تم بناء الأداة الأساسية في الدراسة وهي الاستمارة المغلقة. والتي تنقسم إلى أربعة محاور أساسية:

- ❖ المحور الأول: يرصد تمثلات الأساتذة والأستاذات لمفهوم عسر القراءة.
- ❖ المحور الثاني: يرصد تمثلات الأساتذة والأستاذات للأعراض والمظاهر الأساسية لعسر القراءة.
- ❖ المحور الثالث: يرصد تمثلات الأساتذة والأستاذات للأسباب الكامنة وراء اضطراب عسر القراءة.
- ❖ المحور الرابع: يرصد تمثلات الأساتذة والأستاذات لأساليب التدخل من أجل تأهيل الأطفال ذوي عسر القراءة.

حيث يضم كل محور سؤالا واحدا، ومجموعة من البنود التي تمثل الإجابات الممكنة لهذا السؤال، هذه الإجابات استقيناها أولا من نتائج الاستمارة المفتوحة، وثانيا من خلال المرجعيات الأدبية في مجال عسر القراءة. ويمكن للأستاذ أن يختار من بينها أكثر من جواب واحد. تم تطبيق الاستمارة بشكل ورقي وليس رقمي.

النتائج

1. نتائج الدراسة الاستطلاعية

من خلال تفريغ بيانات الاستمارة المفتوحة الموجهة لأساتذة وأستاذات التعليم الابتدائي، تم تصنيف مختلف الإجابات وتفيئها حسب مختلف المحاور المعتمدة في الدراسة، هذه الإجابات كانت بمثابة مؤشرات هامة لتوجيه الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول 2. تفيئ مختلف الإجابات حسب المحاور المعتمدة في الدراسة.

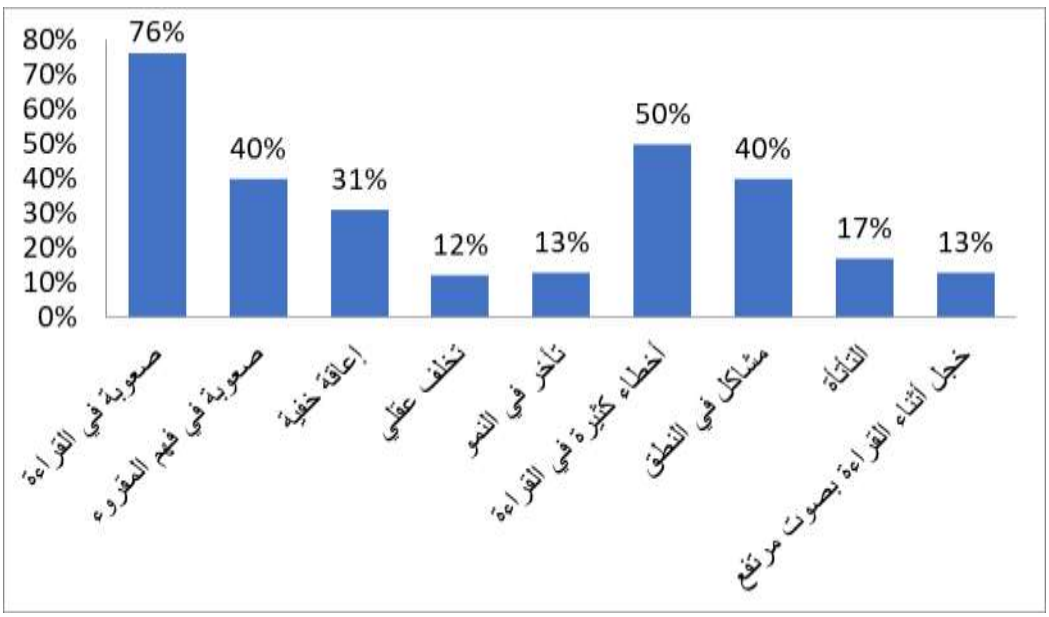
المحاور	الأجوبة
مفهوم عسر القراءة	أخطاء كثيرة في القراءة، مشاكل في النطق، صعوبة في القراءة، صعوبة في فهم المقروء، تخلف عقلي، خجل أثناء القراءة بصوت مرتفع، إعاقة خفية، التأتأة، تأخر في النمو.
أعراض عسر القراءة	إضافة أو حذف الحروف داخل الكلمة، التلعثم، قلب الحروف، الخلط بين الحروف المتشابهة، عدم احترام علامات الترقيم، الخلط بين الحروف غير المتشابهة، الخلط بين الكلمات، مشاكل في الإلقاء، بطء في القراءة، لا يدرك الحروف، أخطاء تركيبية ونحوية وإملائية، أخطاء في النطق.
أسباب عسر القراءة	عدم تمكنه من ملكة القراءة في السنوات الأولى من التعليم، مشاكل في السمع، مشاكل في البصر، اكتظاظ الأقسام، كثافة البرامج الدراسية، مشاكل في النطق، عدم كفاءة الأساتذة، ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ضعف المستوى التعليمي للآباء، غياب التحفيز من الآباء، أسباب وراثية، المحيط لا يتكلم اللغة، تأخر عقلي، أسباب نفسية، انعدام الرغبة، الخجل، الخوف.
أساليب التدخل	يتجاوز المشكل من خلال: مساعدة الاسرة للطفل، الدعم المدرسي، المتابعة الجدية، المواظبة على القراءة، وعي الوالدين بمشكل طفلهما، التوجه للطبيب في حالة المرض العضوي، التوجه إلى الأخصائي النفسي في حالة الاضطراب النفسي

من خلال قراءتنا للجدول أعلاه يتضح بشكل أولي أن الأساتذة يخلطون بشكل كبير بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم، كما يتضح أن الأساتذة ليست لديهم معلومات واضحة المعالم حول مفهوم اضطراب عسر القراءة، إذ يتوفرون على معرفة عامة حول مفهوم عسر القراءة، وإن كانت لديهم رؤية أكثر وضوحا حول مظاهره وأعراضه، من خلال مراكمتهم لخبرات في هذا المجال ترجع بالأساس إلى ممارساتهم المهنية. في حين، يفتقرون لأي معرفة دقيقة حول أسباب هذا الاضطراب وسبل التدخل والتأهيل.

2 - نتائج الدراسة النهائية: تحليل ومناقشة النتائج

المحور 1: تمثلات الأساتذة والأستاذات لمفهوم عسر القراءة

شكل 1. النسب المئوية لتمثلات الأساتذة والأستاذات لمفهوم عسر القراءة



من خلال الشكل رقم (1) يتضح أن أجوبة الأساتذة بخصوص المحور الأول تتباين بشكل ملحوظ: حيث عبر ما نسبته% 76 و% 50 و% 40 و% 31على التوالي أن عسر القراءة هو: صعوبة في القراءة وارتكاب أخطاء كثيرة

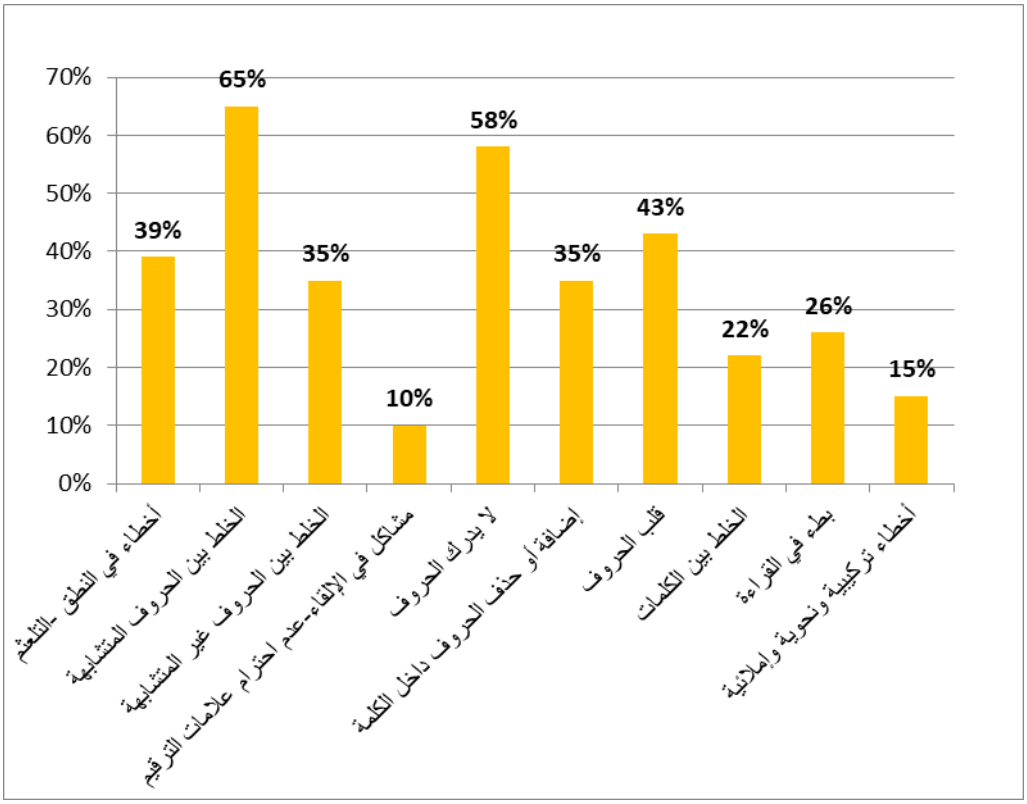
في القراءة وصعوبة في فهم المقروء وأنه إعاقة خفية، وهي مؤشرات كلها تدخل في إطار المعايير التشخيصية لتحديد اضطراب عسر القراءة، لكن في المقابل نجد % 40 و% 17 و% 13 و% 12 على التوالي أقروا أن عسر القراءة هو عبارة عن مشاكل في النطق والتأتأة وتأخر في النمو وتخلف عقلي، إن محتوى المؤشرات الأخيرة لا تدخل في إطار المعايير التشخيصية (كما هو الحال مع المؤشرات الأولى) وإنما على العكس من ذلك تماما فهي تعتبر كمعايير إقصائية، على اعتبار أن الأطفال ذوي عسر القراءة لا يعانون من اضطرابات فكرية أو حسية أو تخلف عقلي (Association psychiatrique américaine, 2013).

مما يدفعنا للقول بأن تمثلات الأساتذة غير دقيقة، بل أكثر من ذلك متناقضة، حول مفهوم هذ الاضطراب. حيث هناك تداخل كبير بين فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة واضطرابات أخرى سواء الحسية أو عقلية كالتخلف العقلي كما يخلطون بين الاضطراب والصعوبة في تعلم القراءة.

هذه النتيجة جاءت متوافقة مع الدراسة التي قامت بها الباحثة كلينج Glinche التي هدفت إلى البحث عن تمثلات الأساتذة لعسر القراءة، وأيضا معرفة ممارساتهم البيداغوجية لمواجهة الصعوبات القرائية التي تنتج عن اضطراب عسر القراءة. حيث توصلت إلى أن للأساتذة معرفة عامة وغير دقيقة حول اضطراب عسر القراءة، فمن خلال إجابتهم على سؤال: كيف تعرفون عسر القراءة؟ ركز المبحوثون في تعريفهم للاضطراب على أنه صعوبة في تعرف الأصوات وصعوبة في القراءة وصعوبة في الكتابة. في حين أغفلوا المؤشرات التي يجب استبعادها قبل الحديث عن عسر القراءة وهي المشاكل الحسية (سمع، بصر، نطق)، أو المشاكل العقلية (تأخر عقلي....)، أو حتى المشاكل الديداكتيكية (تعليم لا يستوفي الشروط النظامية) (Glinche , 2014). كما توصلت الباحثة ديسكومب Descombesإلى نفس النتيجة في دراستها، حيث تؤكد أن جل الأساتذة يدركون نوع وطبيعة الصعوبات التي تعترض المتعلم الذي يعاني من عسر القراءة ولكنهم لا يعرفون المعايير الفارقية (Descombes, 2010).

المحور 2: تمثلات الأساتذة والأستاذات لأعراض عسر القراءة ومظاهره

شكل 2. النسب المئوية لتمثلات الأساتذة والأستاذات لأعراض عسر القراءة ومظاهره

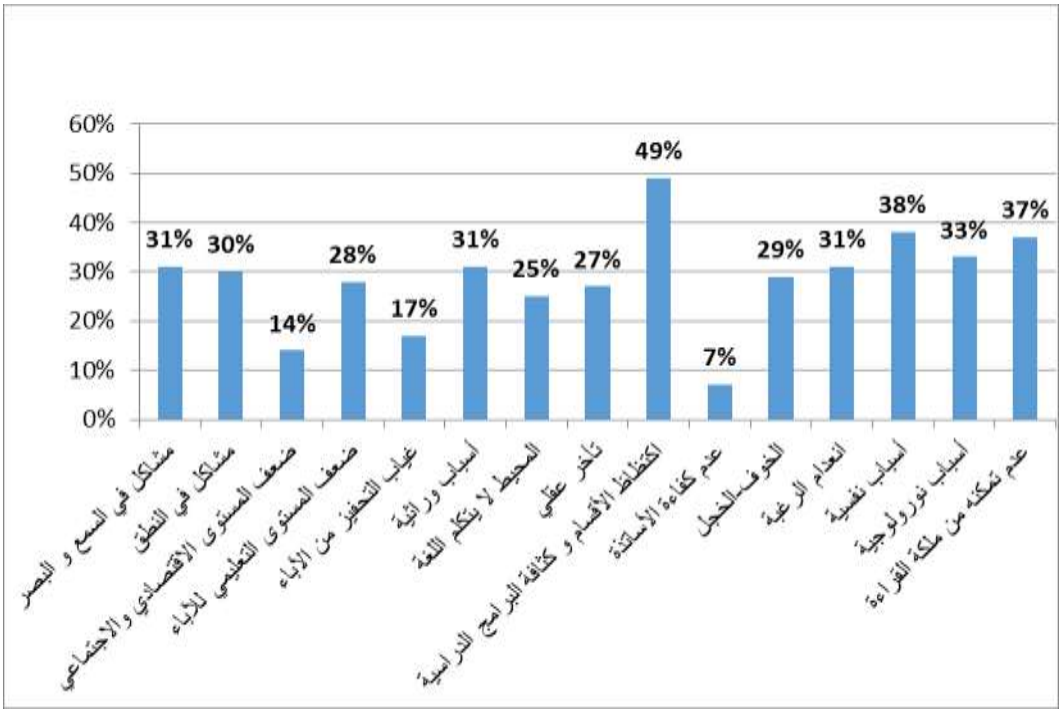


من خلال قراءة محتوى الشكل أعلاه، نلاحظ أن الأساتذة يدركون جيدا أعراض عسر القراءة ومظاهره، واختلاف النسب المئوية بين مختلف هذه الأعراض يدل على اختلاف الحالات التي واجهت الأساتذة خلال مشوارهم المهني من جهة، وأن تجربتهم المهنية قد ساعدتهم في مراكمة خبرات حول صعوبات التعلم في مجال

القراءة من جهة أخرى. ولكن في حقيقة الأمر، فإن هذه الأعراض السلوكية البارزة التي استطاع الأساتذة رصدها لدى المتعلمين ماهي إلا الجزء الظاهر من الجبل الجليدي للاضطراب، والتي تشكل، في العادة، الشذوذ الذي يسبب الحيرة، وموضوع شكاوى الطفل والأسرة والأساتذة، مما يتطلب البحث العميق لاكتشاف الآليات الخاصة والمسببة لهذه الأعراض.

المحور 3: تمثلات الأساتذة والأستاذات لأسباب عسر القراءة.

شكل 3. النسب المئوية لتمثلات الأساتذة والأستاذات لأسباب عسر القراءة



يتضح من الشكل (3) أن معظم الأساتذة يرجعون السبب وراء عسر القراءة بشكل كبير إلى عوامل خارجية (كالمنهاج الدراسي، الأسرة، الأستاذ) لا علاقة لها بالمتعلم أساسا وبنسب هامة (اكتظاظ الأقسام وكثافة البرامج الدراسية 49 % ، ضعف المستوى التعليمي للآباء28%، غياب التحفيز من الآباء17% ،ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي 14%، المحيط لا يتكلم اللغة25 % ، عدم كفاءة الأساتذة7 %) ثم إلى أسباب ذاتية تتعلق بالمتعلم (مشاكل في السمع، مشاكل في البصر، مشاكل في النطق، انعدام الرغبة، التأخر العقلي، عدم تمكنه من ملكة القراءة في السنوات الأولى من التعليم، أسباب نفسية، الخجل، الخوف) ونجد نسبة لابأس بها ترجعه إلى الأسباب الوراثية أو النورولوجية (% 31 و% 33على التوالي).

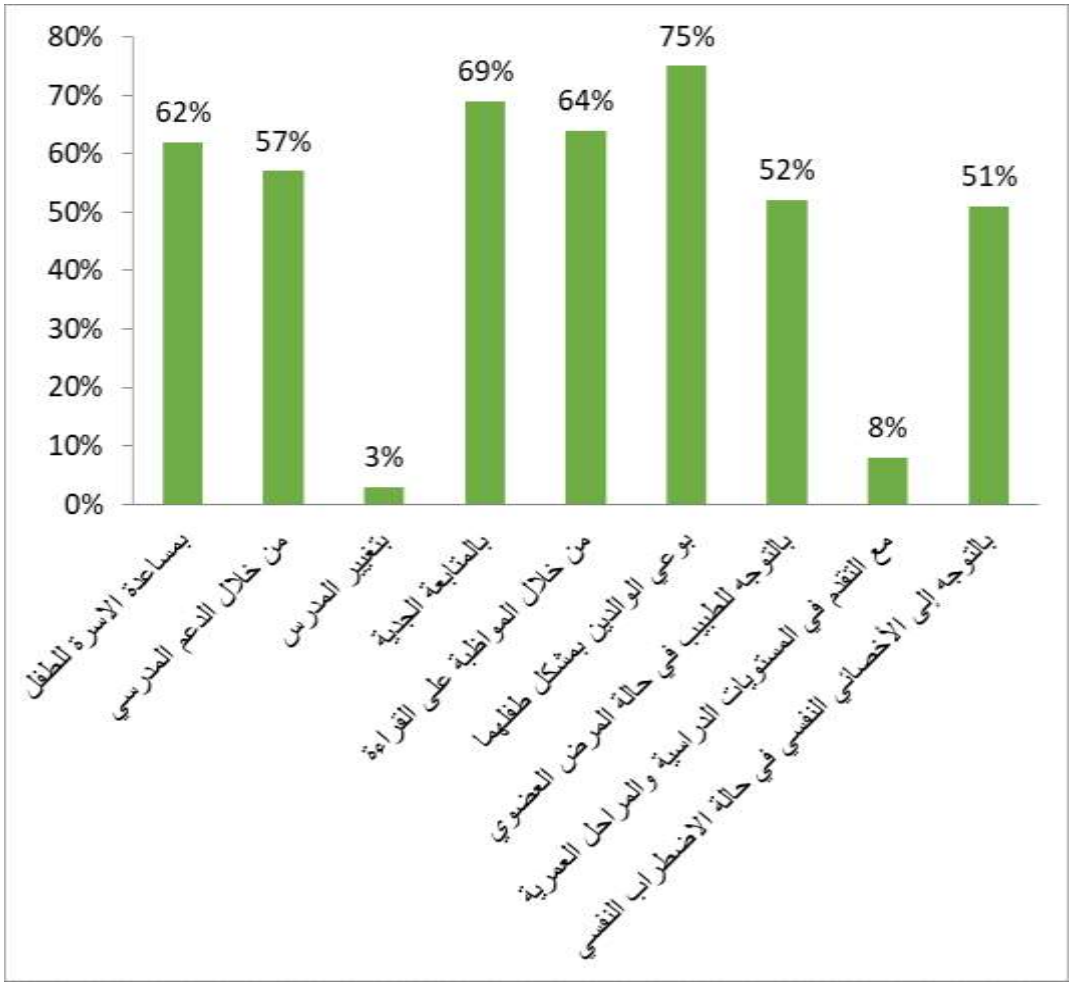
نسجل انطلاقا من هذه النتائج التناقض الصارخ في تمثلات الأساتذة للأسباب الكامنة وراء عسر القراءة، مم يدفعنا للقول بأنهم يجهلون الأسباب الحقيقية وراء هذا الاضطراب.

إن إرجاع عسر القراءة إلى عوامل خارجية عن المدرسة نتيجة مشتركة بين عدة دراسات التي هدفت إلى رصد تمثلات الأساتذة حول عسر القراءة. ففي التقرير الصادر عن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي الفرنسية (2006) تم التأكيد على أنه أكثر من 69,5 % من الأساتذة بالتعليم الابتدائي أرجعوا الصعوبات الكبيرة للتعلم إلى عوامل خارجية خاصة بالمحيط الذي ترعرع فيه الطفل، مما أدى إلى توجيه بعض الانتقادات إلى الأساتذة، كونهم لا يعترفون بالمعيقات والمشاكل التي تسببها المدرسة في حد ذاتها وتكون سببا في ظهور عدة صعوبات تعاني منها شريحة لا بأس بها من المتعلمين (Ministère de l'Education Nationale, 2007). وفي دراسة ديسكومب أقر 42,85 % من الأساتذة بوقوف الأسباب النورولوجية وراء عسر القراءة، في حين قدم 57,14 % منهم أسباب لا علاقة لها بعسر القراءة (Descombes, 2010). كما أوضحت كلينش 2014 أن 33,30 % من الأساتذة يعتقدون أن الأسباب النورولوجية وراء اضطراب عسر القراءة، ويرجع 20 % منهم كفة الأسباب الجينية، في حين عبر 40 % عن جهلهم للأسباب الكامنة وراء هذا الاضطراب (Glinche، 2014). نلاحظ من خلال تتبع هذه الدراسات الفرنسية أنه حدث تغير ملموس في تمثلات الأساتذة لأسباب اضطراب عسر القراءة، فبعدما كانوا

يرجحون كفة العوامل الخارجية بشكل كبير، مالت الكفة بشكل طفيف صوب الأسباب الحقيقية والتي تؤكد حقيقة الاضطراب النورولوجي لدى الأطفال ذوي عسر القراءة (Habib، 2018).

المحور 4: تمثلات الأساتذة والأستاذات لتأهيل الأطفال ذوي عسر القراءة

شكل 4. النسبة المئوية لتمثلات الأساتذة والأستاذات لاستراتيجيات التدخل والتأهيل لدى الأطفال ذوي عسر القراءة.



من خلال النتائج الموضحة أعلاه نلاحظ أن تمثلات الأساتذة انقسمت الى ثلاث فئات: الفئة الأولى تتصور أن حل مشكلة الأطفال ذوي عسر القراءة هو بيد الأسرة بالأساس من خلال وعي الأسرة بمشكل المتعلم بالأساس أو حرصهم على مواظبة أطفالهم للقراءة (40 % و64 % على التوالي)، وهناك فئة ثانية اعتبرت الحل بيد المدرسة من خلال المتابعة الجدية، وتكثيف الدعم المدرسي (69 % و57 % على التوالي). فئة ثالثة اعتبرت أن الحل هو بيد الطبيب أو الاخصائي النفسي (51 % و50 % على التوالي). إن هذه الحلول بعيدة كل البعد عن الصواب كون لا الأسرة ولا الأساتذة غير المختصين يمكنهم تقديم يد المساعدة لهؤلاء الأطفال. ولاكن ما يثير الانتباه في تصورات الأساتذة هو نفيهم أن يكون المشكل عابرا ويتم تجاوزه مع التقدم في المراحل العمرية والمراحل الدراسية (8 % على التوالي)، هذه النتيجة نعتقد أن مردها ليس هو علمهم بمسار تطور الاضطراب لدى الأطفال، بقدر ما أنها نابعة من مراكمتهم لخبرات مهمة في مجال التدريس جعلتهم يلاحظون مع مرور السنين وتتبع مسار التلاميذ أن صعوبات التعلم الكبيرة لا يتم تجاوزها وإنما تزداد تعقيدا أكثر.

كما نسجل أيضا أن الأساتذة يرمون بالمسؤولية على الأسرة بالدرجة الأولى، وهذا الأمر في الحقيقة مجانب للصواب كون الأسرة ليس من المفترض أن تكون لها معرفة بالاضطرابات المتعلقة بالتعلم على العموم، وإنما على الأستاذ معرفة ذلك بحكم طبيعة مهنته والتواصل مع الأسرة لتوجيهها. إن البحث عن الحلول المناسبة لمواجهة اضطرابات التعلم النوعية عموما وعسر القراءة خصوصا هو أمر يجب تركه للمدرسة، لتأخذ هذا التنوع في

الاعتبار والعثور على الاستجابات المناسبة حتى يتمكن كل طالب من متابعة مساره في الظروف وبالوسائل الأنسب لخصوصياته (Plaisance & Benoît, 2009).

وعلى العموم فإن النتيجة المحصل عليها تنضاف إلى ما توصلنا إليه من نتائج سابقة والتي تؤكد على جهل الأساتذة باضطراب عسر القراءة سواء بشكل نظري (غياب التكوينات في هذا المجال، جميع أفراد العينة أكدوا أنهم لم يتلقوا تكوينا أكاديميا أو مهنيا مرتبط بعسر القراءة) أو بشكل عملي (من حيث مثلا تواجد أقسام دامجة لهؤلاء الأطفال بالمدرسة التي يشتغلون بها) مما يؤدي بالأساتذة والأستاذات الرجوع إلى تمثلاتهم لتوقع ما تستلزمه مثل هذه الحالات لمسايرة المسار الدراسي والاندماج داخل المدرسة (Ramel, 2014).

خلاصة

لا جدال في كون القراءة هي أحد الركائز الأساسية في المسار الدراسي، لأنها تشكل الأداة المرجعية لتعلم الكفايات المدرسية المختلفة. فأي تأخر في اكتسابها سيكون له عواقب وخيمة ليس على مستوى التحصيل الدراسي فقط، وإنما على مستوى الاندماج الاجتماعي عموما. وبالتالي ستكون المدرسة أخلت بإحدى وظائفها الهامة.

إن الدراسة الحالية هدفت إلى التساؤل عن التمثلات الذهنية للأساتذة حول اضطراب عسر القراءة، على اعتبار أن الأستاذ يوجد في مواجهة مباشرة مع هؤلاء المتعلمين وبشكل دائم. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج على رأسها أن الأساتذة يجهلون ما هو اضطراب عسر القراءة بشكل عام. مما دفعنا للخروج بمجموعة من التوصيات قررنا الوقوف عندها كثيرا لنضع لها مصفاة لنحدد الغاية الأسمى من وراء هذه الدراسة أو لنقل بشكل أكثر تدقيقا لكي نضع الأصبع على الجرح مباشرة، مم دفعنا للخروج بفكرة أساسية مفادها أن: الأطفال المغاربة ليسوا إستثناء أمام هذا الاضطراب، وأن المدرسة المغربية تضم بين جدرانها متعلمين ومتعلمات يعانون ويتألمون في صمت. وإنصاف هذه الفئة وتمكينها من حقها في تعليم يراعي خصوصيتها، لا يمكن بأي شكل من الأشكال أن يتحمله عناصر المجتمع المدني بشكل فرداني، وإنما على الوزارة الوصية على القطاع تحمل مسؤوليتها من خلال صياغة تصور واقعي لمشروع وطني متكامل للكشف عن هذه الفئات في جميع المراحل التعليمية وإعداد برامج ملائمة للتدخل المبكر والتتبع. ليكون أولى خطوات إنجاز هذا المشروع هو تكوين المدرسين والطاقم الإداري أيضا حتى يتسنى لهم الانخراط في هذا المشروع الوطني بشكل فعال.

المراجع

Association psychiatrique américaine. (2013). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (5e éd.). Arlington: Virginie

Billman, D. (1998). Representation. Dans w. Bechtell, & G. Georges, A campanion to Cognitive Science (pp. 649-659).

Cavazza, M. (1993). Modèles mentaux et sciences cognitives. Dans M. F. Ehrlich, H. Tardieu, & M. Cavazza, Les Modèles mentaux, approches cognitivesdes représentations (pp. 121-142). Paris: Masson.

Descombes, S. (2010). Apprentissage de l'écrit : prise en charge d'enfants dyslexiques dans un établissement scolaire représentation et pistes de travail. HEP, 28-49.

Eherlich, M. F., Tardieu, H., & Cavazza, M. (1993). les modèles mentaux : Approche cognitive des représentations. Paris: Masson.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of Education, 14(1).

Giordan , A., & Sallet, j. (2011). Apprendre à apprendre. Librio.

Glinche , A. (2014). La dyslexie : connaissances et pratiques des enseignants. Mémoire de Master, pp. 39-55.

Golledge, R. (1999). Wayfinding behavior: Cognitive mapping and other spatial processes. Baltimore: John Hopkins: University press.

Habib, M. (2018). Deslexie de developpment. EMC-Psychiatrie/Pédopsychiatrie, 37-201-E-10, 1-12.

Hanke, U. (2008). The Model of Model-Based Instruction. Dans D. Ifenthaler, p. Pirnay-Dummer, & J. M. Spector, Understanding models for learning and instruction essays in honor of Norbert M. Seel (pp. 175-186). New York: London: Springer.

Harmon-Jones, E., & Harmon-Jones, C. (2002). Testing the action-based model of cognitive dissonance: the effect of action orientation on postdecisional attitudes. Personality and Social Psychology, 28(6), 711-723.

Johnson- Laird, P. (1993). La théorie des modèles mentaux dans Ehrlich, M.-F.,. Dans M. F. Ehrlich, H. Tardieu, & M. Cavazza, Les modèles mentaux. Paris: Masson.

Johnson-Laird, P. (1983). Mental models. Towards a cognitive science of language. Cambridge: UK: Cambridge University Press.

Levy-Leboyer, C. (1980). Psychologie et environnement. Le psychologue(79), 216.

Ministère de l'Education Nationale. (2007). Representation des grandes difficultés scolaires par les enseignants: année scolaire 2005-2006. Paris: Département de la valorisation et de l'édition.

Nizet, I. (1999). L'explicitation de modèles mentaux dans un contexte d'évaluation formative d'habiletés à résolution problèmes. Thèse de Doctorat. Québec: Université laval-Faculté des Sciences de l'éducation.

Plaisance, É., & Benoît, H. (2009). L'Éducation inclusive en France et dans le monde : Présentation. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors-série, 5.

Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particulier: quelles représentation chez des futurs enseignents? revue suisse de pédagogie spécialisée, 20-26.

Richard, J. F. (1990). Les activités mentales, comprendre, raisonner et trouver des. Paris: Armand Colin.

Savard, C., & Talbot, S. (2014). Le jeu de cartes pédagogiques : un dispositif qui. Résumé publié dans les Actes du Congrès de l'AIPU. Mons Belgique.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. Learn individual Differ, 19(1), 80-90.

Vaidis, D., & Halimi-Falkowicz, S. (2007). La théorie de la dissonance cognitive: une théorie âgée d'un demi-siècle. Revue électronique de Psychologie Sociale, 1, 9-18