# الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
# وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
# جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان-
# كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية
## قسم علم النفس


أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في علم النفس المرضي للنمو.

موسومة بـ:

# تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة لاطفال المرحلة الابتدائية.


**من إعداد الطالب:**

شلابي عبد الحفيظ

**إشراف :**

أ.د. مشريط علي


## أعضاء لجنة المناقشة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| د.ة بن عصمان جويدة | أستاذة محاضرة (أ ) | جامعة تلمسان | رئيسا |
| أ.دمشريط علي | أستاذ التعليم العالي | جامعة تلمسان | مشرفا و مقررا |
| د.سجلماسي محمد الامين | أستاذ محاضر ( أ ) | جامعة تلمسان | عضوا مناقشا |
| أ.د قماري محمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة مستغانم | عضوا مناقشا |
| د.فراحي فيصل | أستاذ محاضر ( أ ) | جامعة وهران 2 | عضوا مناقشا |
| د.قادري حليمة | أستاذة محاضر ( أ ) | جامعة وهران 2 | عضوا مناقشا. |

**السنة الجامعية: 2016- 2017م**

# كلمة شكر

الحمد لله الذي وفقني لانجاز هذا العمل الذي أرجوا له القبول و للقائمين عليه بالتوفيق .

و أتقدم بأسمى عبارات الشكر و الثناء و عظيم التقدير إلى الأستاذ الدكتور :

مشربط علي

الذي أشرف على هذا العمل المتواضع ، وبدل فيه جهدا صادقا مخلصا في توجيه هذا

البحث ، فأرجو من الله أن يجزيه الجزاء الوافي .

الشكر و التقدير إلى كل أعضاء لجنة المناقشة على تقبلهم مناقشة هذه الأطروحة .

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى مدير التربية لولاية تلمسان و ومديري المدارس الابتدائية

والمعلمين و التلاميذ على مساعدتهم في القيام بالدراسة الميدانية للبحث .

أشكر كل من آزرني و شجعني و لو بالكلمة الطيبة .

# الإهداء

إلى والدي العزيزين أدامهما الله لي

إلى أخوتي وأخواتي وجميع أفراد عائلتي

إلى أساتذتي الكرام أهديهم من طيب غرسهم الكريم تقديرا لعطائهم

إلى جميع الأصدقاء و الأحباب

**ملخص الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة في الوسط المدرسي وتطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي بولاية تلمسان. لعينة تتكون من 200 تلميذ عادي تتوزع على ثلاث ابتدائيات، و ذلك من خلال التحقق من فعالية فقرات الاختبار و خصائصه السيكومترية من حيث الصدق و ثباته و إيجاد المعايير الملائمة لعينة التقنيين، وتحقيقا لأهداف هذه الدراسة فقد حاول الطالب الإجابة على مجموعة من الأسئلة التي يتم الإجابة عنها من خلال الأساليب و الاختبارات الإحصائية المناسبة. و بالتالي الهدف من الدراسة خلال إيجاد معاملات صدق وثبات هذا الاختبار .

اتبع الطالب في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، و استخدم مقياس آخر لتشخيص عسر القراءة ل د.صلاح عميرة علي2005 للتأكد من الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي، و اعتمدت على اختبار (T) للفروق بين الأطفال العاديين و المعسورين.

و توصلت النتائج إلى :دلالات صدق و ثبات هدا الاختبار تتفق مع الاختبار الجيد الذي يساهم في الكشف عن عسر القراءة.

يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في الأخطاء في النص والوعي الفونولوجي.

يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في درجات اختبار ذاكرة العمل.

يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في درجات اختبار الجرس والإستراتيجية المتبعة.

ثم تفسير ومناقشة النتائج في ظل نتائج بعض الدراسات السابقة،وانتهت الدراسة ببعض التوصيات الموجهة للمعنيين بشؤون التلاميذ و العاملين في مجال البحث.

**الكلمات المفتاحية:**بناءاختبار، عسر القراءة، الكشف والتشخيص.

**Résumé :**

L'étude actuelle a pour but de diagnostiquer la dylexie dans les écoles appliquée spécialement aux élève des écoles primaires concernant la troisième année au niveau de la wilaya de Tlemcen . l'échantillon se compose de 200 èlèves normaux distribués sur trois écoles primaires en vérifiants léfficacité du test et ses propriétés psychométriques en terme d'honèteté et de trouver les normes appropriées au rationnement de l'échantillon , et pour atteidre les objectifs de cette étude l'itudiant a tenté de répondre à une série de questions qui vont ètre résolues à travers les méthodes et les statistiques appropriés . Alors l'objectif de l étude c'est :

De montrer la validité et la fidélité du test de diagnostiquer de la dyslexie aprés avoir appliqué sur l'échantillon.

Au cour de cette étude, l'étudiant a suit l'approche descriptive et analytique pour attendre les objectifs de l'étude ,et il a utilisé une autre mesure pour diagnostiquer la dyslexie du docteur « Salah aliAmira » en 2005 pour faire en sorte que les enfants qui ont la dyslexie,et comptant sur le test (T) des déférences entre les enfants ordinaires et d'autres qui trouvent des difficultés.

Les résultats ont prouvé l'hônèteté et la stabilite de ce bon test qui a contribué à la détection de la dyslexie .

_Il ya une différence entre les enfants ordinaires et les enfants qui ont des difficultés concernant les erreurs dans le texte et la conscience phonologique.

_Il ya une déffirence entre les enfants ordinaires et les autres qui ont des difficultés au niveau des degrées des tests de mémoire de travail .

_ Il ya une différence entre les enfants ordinaires et les autres qui ont des difficultés dans les resultats des tests des cloches et de la stratégie suivie.

l'interprétation et l'analyse des résultats a été faite , et l'étude a pris fin avec des recommandation adrésseés aux personnes concernées impliquées par les étudiants et les chercheurs _ travailleurs dans le domaine de la recherche .

Mots clés : test- la dyslexie-la détection et la diagnostique.

**Summary:**

This research work is set out to structure a test of reading difficulties in the academic context. Its sample population is 200 third and fourth year learners from different schools for the sake of ensuring the validity and the reliability of the results.

To meet the purpose of this study, the researcher attempted to answer a number of research questions using some techniques and appropriate structured test. So the objective of the studyis:

To demonstrate the validity and fidelity of the test to diagnose dyslexiaafterapplying to the sample.

To diagnose the learners' readingdifficulties, the investigator adopted a describtic analystic approach, other measure applied by Dr Salah Amira Ali (2005) , and implemented a T test to differentiate between normal learners and those with reading difficulties.

The results revealed that the test characterises by its validity and reliabilty and meets the characteristics of a good test.

Differences exist between learners in memorising while studying.

Differences exist between normal learners and those with reading difficulties in test scores of memory.

Differences exist between normal learners and those with reading difficulties in bells test scores.

The results were analysed and interpreted in the light of the previous researches, this study provided a number of suggestions and recommendations for both specialits and researchers.

**Key-words :** Test, reading difficulties, check and diagnosis.

## فهرس الموضوعات


| الرقم | قائمة المحتويات | الصفحة |
|---|---|---|
| / | كلمة شكر. | أ |
| / | الإهداء. | ب |
| / | ملخص الدراسة. | ج |
| / | فهرس المحتويات. | و |
| / | فهرس الجداول. | ي |
| / | فهرس الأشكال. | ل |
| / | مقدمة. | 02 |
| **الجانب النظري** | | |
| **الفصل الأول :إشكالية الدراسة.** | | |
| 01 | الدراسات السابقة . | 07 |
| 02 | مشكلة الدراسة . | 19 |
| 03 | فرضيات الدراسة . | 20 |
| 04 | أهداف الدراسة. | 21 |
| 05 | حدود الدراسة. | 21 |
| 06 | التعاريف الإجرائية للدراسة. | 22 |
| **الفصل الثاني: القراءة.** | | |
| 01 | تعريف القراءة. | 25 |
| 02 | النظريات المفسرة للقراءة. | 30 |
| 03 | القراءة في اللغة العربية. | 38 |
| 04 | خصائص اللغة العربية. | 41 |

| | | |
|---|---|---|
| 05 | صعوبات القراءة في اللغة العربية. | 44 |
| **الفصل الثالث: عسر القراءة.** | | |
| 01 | مفهوم عسر القراءة. | 48 |
| 02 | الأعراض العيادية لعسر القراءة. | 53 |
| 03 | أنواع عسر القراءة. | 55 |
| 04 | تصنيف عسر القراءة. | 61 |
| 05 | أسباب عسر القراءة. | 63 |
| 06 | تشخيص عسر القراءة. | 73 |
| **الفصل الرابع :الخصائص السيكومترية للقياس.** | | |
| 01 | خطوات تصميم المقاييس. | 79 |
| 02 | تعريف القياس. | 82 |
| 03 | تعريف التقنين. | 82 |
| 04 | الثبات. | 84 |
| 05 | الصدق. | 87 |
| **الجانب التطبيقي.** | | |
| **الفصل الخامس: إجراءات الدراسة.** | | |
| 01 | منهج الدراسة | 92 |
| 02 | مجتمع الدراسة | 92 |
| 03 | أدوات الدراسة | 93 |
| 04 | الأساليب الإحصائية | 103 |
| **الفصل السادس: مناقشة النتائج.** | | |

| | | |
|---|---|---|
| 01 | عرض نتائج الصدق. | 106 |
| 02 | عرض نتائج الثبات . | |
| 03 | مناقشة الصدق. | 118 |
| 04 | مناقشة الثبات. | 120 |
| 05 | عرض الفرضية الأولى. | 122 |
| 06 | عرض الفرضيةالثانية | 125 |
| 07 | عرض الفرضية الثالثة. | 126 |
| 08 | مناقشة الفرضية الأولى. | 128 |
| 09 | مناقشة الفرضية الثانية. | 130 |
| 10 | مناقشة الفرضية الثالثة . | 133 |
| / | خلاصة | 135 |
| / | خاتمة | 138 |
| / | المصادر و المراجع | 141 |
| / | الملاحق . | 147 |

## فهرس الجداول


| رقم الجدول | عناوين الجداول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يبين توزيع عينة الدراسة على الابتدائيات. | 92 |
| 02 | يوضح الدرجات الكلية لأبعاد الاختبار. | 99 |
| 03 | يبين الصدق التمييزي لاختبار التشخيصي لعسر القراءة لعينة التلاميذ ذوي الصعوبات و العاديين للدكتورة صلاح عميرة. | 100 |
| 04 | يبين درجات الصعوبة لأبعاد الاختبار. | 107 |
| 05 | يبين درجات معاملات التمييز لأبعاد الاختبار. | 109 |
| 06 | يبين الصدق التمييزي لإختبار تشخيص عسر القراءة لدى عينة التلاميذ العاديين و المعسورين باستعمال معادلة T لدراسة الفرق. | 110 |
| 07 | يبين درجات التلاميذ في الاختبار المصمم و التحصيل الدراسي(القراءة)ونتائج الاختبار الثاني لصلاح عميرة. | 113 |
| 08 | يبين نتائج معاملات صدق المحك. | 113 |
| 09 | يبين معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار و بين أبعاد المقياس. | 115 |
| 10 | يبين قيم معاملات الثبات لأبعاد الاختبار. | 116 |
| 11 | يبن مقارنة بين أبعاد الاختبار الأصلية و المكيفة من حيث درجات الصدق. | 119 |
| 12 | يبين نتائج الدرجات المعيارية للاختبار. | 119 |
| 13 | يبين معايير درجات الثبات. | 120 |
| 14 | يبن تفسير نتائج الثبات بإعادة التطبيق. | 120 |
| 15 | يبن مقارنة بين نتائج ثبات الاختبار الأصلي و المكيف. | 121 |
| 16 | يبين الفرق بين الأطفال العاديين و المعسورين في النص القرائي. | 122 |
| 17 | يبين الأخطاء المرتكبة من قبل الأطفال المعسورين في النص القرائي. | 123 |
| 18 | يبين الفرق بين الأطفال العاديين و المعسورين في ذاكرة العمل. | 124 |
| 19 | يبن الفرق بين الأطفال العاديين و المعسورين في اختبار الجرس والإستراتيجية المتبعة. | 126 |

## فهرس الأشكال


| رقم الشكل | عناوين الأشكال | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يبين مصدر المعلومات في عملية القراءة ل Ferrand. | 31 |
| 02 | يبين الوحدات للتعرف على الكلمة حسبFerrand. | 32 |
| 03 | يبين سيرورة الإدراك البصري أثناء القراءة. | 35 |
| 04 | يبين التحليل اللساني للغة العربية للنظرية الخليلية ( الطالب الابراهيمي). | 40 |
| 05 | يبين الفرق بين المعسورين و العاديين في درجات المتوسط الحسابي للاختبار. | 111 |
| 06 | يبين الفرق بين العاديين و المعسورين في درجات التحصيل ( القراءة). | 114 |
| 07 | يبين الفرق بين الأطفال العاديين و المعسورين في الوعي الصوتي. | 123 |
| 08 | يبين الفرق بين العاديين و المعسورين في الذاكرة العاملة. | 125 |
| 09 | الفرق بين العاديين و المعسورين في اختبار الجرس. | 127 |

**مقدمة :**

تعد القراءة إحدى أهم وسائل اكتساب المعرفة، والحصول على المعلومات ولها تأثير قوى في حياة الفرد والمجتمع فهي أساس لنمو المعرفة واستمرارها ونقلها من جيل إلى جيل، وإن كان اكتساب مهارات القراءة ضروري لأي فرد من أفراد المجتمع فهو أكثر ضرورة وأهمية للطفل في مراحله الأولى حيث يكتسب الكثير من خبراته ومعلوماته من خلال القراءة.

كما أن القراءة وسيلته للتحصيل في المواد الدراسية الأخرى من هنا كان الاهتمام بالقراءة وتعليمها في المدرسة الابتدائية؛ إلا أن مؤشرات الواقع تشير إلى ضعف التلاميذ في القراءة وتعدد أخطاءهم، وتبرز مشكلة العسر القرائي بين تلاميذ هذه المرحلة بصورة يتهدد معها مستقبلهم، فالعسر القرائي يترك آثاراً سلبية على التلاميذ تتمثل في الشعور بالنقص والضعف والإحباط مما يؤدى بهم إلى الهروب من المدرسة وفى بعض الأحيان التسرب .

يمثل العسر القرائي مشكلة على المستويين المحلى والعالمي وبنسب لا يستهان بها من 2-8%

، مما يشكل عبئاً وفاقداً حقيقياً بين تلاميذ تؤهلهم قدراتهم العقلية على النجاح والتفوق أحياناً إلا أن صعوبات القراءة تعوقهم عن ذلك. لذا فإن التعرف على هذه الفئة من التلاميذ والكشف و تشخيص هذا الاضطراب يعد أمراً ضرورياً.

و بالتالي من المهم أن يتم التعرف على هؤلاء التلاميذ و الكشف عما لديهم من اضطرابات في تعلم القراءة بوسائل قياس علمية و دقيقة، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية في تصميم اختبار للتشخيص عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية للسنة الثالثة ابتدائي.

وعلى الرغم من وجود دراسات و أبحاث التي تناولت عسر القراءة ،إذ نجد كل من مختصين في مجال التربية و علم النفس الأعصاب ،و جاء كل تخصص بكم هائل من المعلومات التي تعطي تفسيرا لنشاط القراءة. لكن في هذه الدراسة تم الاهتمام بأبحاث في علم النفس المعرفي الذي يدرس نشاط القراءة المفرداتي. فبالنسبة للقراءة فالتناول المعرفي لهذا النشاط يتطلب تحليلا و تفكيكا للرموز إلى مكونات وظيفية و طرق الكشف عنها.(ferrand,2007).وكذلك إمكانية تفسير عسر القراءة باللغة

العربية للمقاربات العصبية و اللسانية وهذا ما فسرته النظرية الخليلية في طرح بعض المفاهيم مثل الأوزان و الجدر للكلمة و مفاهيم أخرى تعرف بالنظام الصوتي و الصرفي للعربية.

و في هذه الدراسة تم التقييم لعسر القراءة من خلال الاختبار المطبق على الحالات من خلال التقييم الوصفي الذي يمثل أعراض الاضطراب بالرجوع إلى المعلومات النظرية ،و التقييم المعياري الذي يحدد مستوى القارئ مقارنة مع سنه.

ومنه و لتحقيق الأهداف التي وضعت لهذه الدراسة تم تنظيم العمل إلى قسمين جانب نظري وجانب تطبيقي.الأول و هو الجانب النظري في أربعة فصول .

حيث جاء الفصل الأول إشكالية الدراسة فتضمن الإطار النظري للدراسة و الدراسات السابقة و طرح إشكالية الدراسة و تساؤلاتها الفرعية و الفرضيات و أهداف الدراسة و حدود الدراسة والتعاريف الإجرائية.

بينما تضمن الفصل الثاني على مفهوم القراءة في اللغة العربية من خلال النظريات المفسرة لها ، وخصائصها، وصعوبات القراءة في اللغة العربية.

في حين تضمن الفصل الثالث على اضطراب عسر القراءة من خلال تفسيرمفهوم عسر القراءة، و الأعراض العيادية لعسر القراءة، وأنواعها، و تصنيفها، وأسبابها و أهم الأدوات لتشخيصها.

و جاء الفصل الرابع بالخصائص السيكومترية للقياس من خلال خطوات تصميم الاختبارات النفسية ، ومفهوم القياس ،ومفهوم التقنين ، الصدق و الثبات.

أما الجانب الثاني من البحث فكان الإطار التطبيقي للبحث من خلال فصل إجراءات الدراسة الذي جاء فيه منهج الدراسة و منهجها و الأدوات المستعملة في الدراسة و كذلك الأساليب الإحصائية المستعملة.

و في الأخير الفصل السادس عرض و تحليل و مناقشة النتائج الذي تناولت فيه مناقشة النتائج المتوصل إليها في ضوء الفرضيات،كما تم عرض مختلف المراجع و المصادر المستخدمة في هذه الدراسة.

إن صعوبات التعلم للطفل تمتد في تصوري من تلك التي تبذوا في شكلها الأولي بسيطة تثير بعض الإزعاج لدى الآباء و الأمهات و المهتمين برعاية الطفل،لكن في حقيقتها هي تتزايد و تشتد في الوسط المدرسي بصورة تتطلب تدخلا مهنيا من حيث الكشف و التشخيص و العلاج.

و من بين أكثر صعوبات التعلم انتشارا في الوسط المدرسي نجد عسر القراءة،فالقراءة عملية معقدة رغم كونها بالنسبة للكثير تتم بشكل تلقائي ، فهي من أهم المشاكل التربوية المعاصرة بحيث يوجد نسبة كبيرة لا يستهان بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، ولا يستطيعون تشخيصها و الكشف عنها أو الخلط بينها وبين صعوبات التعلم الأخرى أو اضطرابات أخرى ، مما يترتب عليه تكرار رسوبهم فتصبح المشكلة تأخر دراسي .

وتنتشر بين الأطفال حيث أن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية بحوالي2-8% وهو أكثر انتشارا بين الذكور عنه بين الاناث بنسبة 3.

هدا المصطلح يشير إلى الاضطرابات الخاصة الدائمة لتعلم القراءة التي تظهر عند الأطفال ذوي مستوى ذكاء عادي،بدون أي مشاكل حسية،بصرية،أو سمعية بدون اضطرابات نفسية حادة والذين يحضون بتمدرس عادي.( Brinf,courrier,2004,p298 )

ويهدف هذا البحث الكشف وتشخيص عسر القراءة عن طريق بنا أداة تحصيلي لتشخيص عسر القراءة ، وحتى نتمكن من تشخيصها يجب أن نحدد مجموعة من المعطيات كالعمر الزمني والعلامات الخارجية و العدية (Rondal,1985,p403) فالعمر الزمني لتشخيص الاضطراب يكون بعد ملاحظة تأخر في القراءة يتجاوز العامين مقارنة بالعمر الزمني للطفل أو بمستواه الدراسي،وبهذا لا يمكننا تشخيص عسر القراءة قبل الثامنة أو التاسعة من عمر الطفل، بالإضافة إلى هذا فقد حددت بعض المؤشرات و الأعراض التي من شأنها أن توجهنا في وضع التشخيص الملائم فالأطفال المصابون بعسر القراءة يعرفون أنهم يقعوا في أخطاء تعرف بأخطاء القلب و الإبدال و عامة تحويل مكان العناصر الخطية أثناء القراءة (Mucchielle,2001,p84)

فنجد الطفل عاجزا عن التعلم و التذكر للكلمات بالنظر إليها أنه يرى الكلمات و لكن مشوهة لايعرف قراءتها لذلك لا يتذكرها وهو يشكو من اضطراب في القراءة في صفه و درسه،لا يستطيع تذكر الأحرف و يراها مشوهة مثلا يرى الحرف –b – ب d – وغالبا ما يعجز عن تسمية الكلمات التي يرغب في التعبير عنها فيقول (البارحة) وهو يقصد (غدا).ويجد صعوبة في السيطرة على الكلمات فيلفظها خطأ فعوض أن يقول (سباغتي) يقول (باسغتي). كما قد يفهم الكلمات والتعابير خطأ فإذا مثلا ( nuclear) أي نووي يفهمه على أساس (unclear) أي غير واضح (Brinf,courrier,2004,p298 )

فإذا لاحظنا إنتاجات الطفل المصاب بدقة نتأكد أن ما يميز الطفل المصاب و الطفل الغير المصاب هو ديمومتها،كما أن الأخطاء تظهر أثناء النقل في الإملاء أو اللغة العفوية .هذا إدا استمرت بعد السنة الثامنة من التمدرس،وبالنسبة للقراءة تكون غالبا مبدوءة بحرف أخير عشوائيا وبالتالي ينظم الطفل الحروف الأخرى حول هذه النقطة حتى يكون كلمة معروفة مع بعض التغيرات أو الحذف أو الزيادة لأدوات صوتية (Rondol,1985,p403)

وعلى هذا الأساس يكون بناء الأداة لتشخيص عسر القراءة وفق هذه المعطيات و المؤشرات ومجموعة من النظريات المفسرة لهذا الاضطراب، وعل أساس أعمال علم النفس المعرفي فهناك ثلاث مستويات لمعالجة اللغة المكتوبة، فهي تسمح للقارئ بتفكيك ،فهم و تحليل الدال للغة :

1 الكلمة ( المستوى التركيبي )

2 الجملة ( العمليات النحوية الدلالية )

3 النص ( العلاقة بين الجمل و تفاعل معارف القارئ مع العالم )

أما borel maisonny فترى أن عسر القراءة هو صعوبة في التعرف و الفهم و إعادة إنتاج الرموز المكتوبة، وهي نتيجة اضطراب عميق في تعلم القراءة ما بين ( 5-8 سنوات ) وفي الكتابة و فهم النصوص المقروءة و اكتساب مدرسي فيما بعد.

حسب الأعمال التي قدمها كل من فولوتينو(1979)Vellutino وأليس ولارج(1987) Ellis et Largeفإن عملية القراءة ترتكز على ثلاثة (03) عوامل أساسية ومن خلالها يتم التمييز بين الأطفال ذوي عسر القراءة والأطفال العاديين(Elisabet,Demont.JeanEmile,Gombert.2004) وهي:

*الوعي الصوتي La conscience phonologique

* الذاكرة العاملة La mémoire de travail

*التسمية السريعة La rapidité de dénomination

**1 الدراسات السابقة :**

**1-** دراسة1979 Debray ritzen بناء اختبار لتشخيص عسر القراءة.

يرى أن الأخطاء المرتكبة خلال القراءة تعتبر مؤشرات سيئة لتحديد التشخيص و الأخطاء المتمثلة في ( القلب، الحذف، الإضافة و الخلط..) غير كافية ولاضرورية للتشخيص.لأنها يمكن إيجادها أيضا عند الأطفال العاديين بصفة زمنية لكن ثباتها فقط والذي يتجاوز السنة الأولى للقراءة يمكن أن يكون ذا قيمة حقيقية للتشخيص،لأن هاته الأخطاء يمكن أن لا تظهر عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة خاصة إذا أجري لهم الفحص في سن متأخر،والذين يخفون هذا الاضطراب بقراءة بطيئة و مراقبة.( Brinf,courrier,2004,p220 )

فاقترح اختبارا كأداة صالحة للتشخيص و سماه « Leximetrie » فهو اختبار يسمح بتحليل الفعل القرائي عن طريق مقياسين: التصحيح و السرعة.

2- دراسة الفروق بين ذوي الصعوبة و العاديين في معرفة المفردة لـ"سيمون كامني" (1990) " Simmons Kaneeniu " بالولايات المتحدة الأمريكية،على عينة قوامها48 طفل تم تقسيمهم إلى 4 مجموعات فرعية:

- 12 طفل من العاديين متوسط عمرهم عشرة سنوات .
- 12 طفل من ذوي الصعوبة في التعلم عمرهم عشر سنوات.
- 12 طفل من العاديين متوسط عمرهم الزمني 12 سنة.
- 12 طفل ذو صعوبة في التعلم متوسط عمرهم 12 سنة.

أدوات الدراسة: تم استخدام مستويين من مهام معرفة المفردة باستخدام الإنتاج الملمح Umpromped production و استجابة الاختيار الملمح Repenses Prompted choice، أسلوب تحليل التباينAnova، اختبار(كا$^2$). و كانت نتائج الدراسة كما يلي :

يوجد فروق بين أطفال صعوبات التعلم (10 سنوات) و أقرانهم من العاديين في دقة الاستجابة لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق بين ذوي الصعوبات و العاديين من عمر 12 سنوات في معرفة المفردات.

3- دراسة جون John 1990 علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات تعلم القراءة.

هدفت هذه الرسالة إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة ، ولأغراض هذه الدراسة استخدم الباحث مقياس الذاكرة قصيرة المدى ، وأجريت هذه الدراسة على عينة من ذوي صعوبات التعلم وأخرى من المتأخرين عقليا القادرين على التعلم تتراوح اعمارهم ما بين (6_12) ستة ومن أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة ، ان درجة اختبارات الذاكرة قصيرة المدى كانت متنبئة بالقدرة على القراءة وخاصة تلك المشبعة بالعامل اللفظي، بالإضافةإلىأن هذه الاختبارات تساعد على التمييز بين ذو صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين عقليا. ( الفيراني 2012 ، ص 49)

4- دراسة أثر استخدام السياق "Context cues " في التعرف على الكلمة باختلاف مستوى القراءة، لـ"هنشو" (1992) "Henshow"،على عينة تتكون من 52 طفل متوسط عمرهم الزمني 11 سنة و 6 أشهر تم تقسيمهم إلى 3 مجموعات فرعية.

- مجموعة الجيدين في القراءة.
- مجموعة المتوسطين في القراءة.
- مجموعة الضعاف في القراءة.

تم استخدام 3 نصوص تختلف في قراءتهاReadability طبقا لمؤشر Mugford، يبلغ طول كل نص 300 كلمة في كل نص 20 كلمة صعبة، كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين للمقارنة بين متوسط عدد الأخطاء، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق بين الجيدين و الضعاف في دقة التعرف على الكلمة لصالح الجيدين.
- لا توجد فروق بين الجيدين و المتوسطين في عدد الأخطاء بالنسبة النصوص الثلاثة.
- توجد فروق بين الضعاف و المتوسطين في دقة الاستجابة لصالح المتوسطين.( عبد الحميد سليمان السيد . 2005)

5 – دراسة سوانسون والكسندر 1997 تفاعل العمليات المعرفية و علاقتها بالأداء القرائي.

هدفت هذه الدراسة الى الكيفية التي تتفاعل لها العمليات المعرفية وترتابط بصورة متداخلة للتنبؤ بذوي صعوبات تعلم القراءة ، ودراسة الارتباطات بين مقياس الذاكرة الفعالة وتلك المتعلقة بالوحدات الصوتية والمعالجات الإملائية وعلاقتها بالأداء القرائي لذوي صعوبات تعلم القراءة والماهرين في القراءة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ان ذوي تعلم القراءة لديهم قصور في جميع العمليات المعرفية مقارنة بالماهرين بالقراءة ، وان الذاكرة الفعالة تبدا بصورة مثلى بعملية فهم القراءة لكل من المجموعتين ، ويتنبئ الإدراك الصوتي بصورة مثلى بالكفاية في التعرف على الكلمات الخاطئة لذوي صعوبات التعلم ، وتخلص الدراسة الى ان

العمليات المعرفية اتلي تسهم في اوجه القصور الخاصة بالقراءة يتم فيها على خير وجه في سياق اندماجها في اوسع العمليات الأخرى وليس عندما تكون مفردة. (الفيراني، 2012، ص 51)

6- دراسة عمار محمد Ammar Mohamed(2002)إستراتيجية التجميع الفونولوجي وعلاقتها بأداء القراءة باللغة العربية.

هذه الدراسة تهدف إلى تحديد إستراتيجية التجميع الفونولوجي assemblage phonologie وطبيعة و أداء القراءة باللغة العربية المستعملة في نشاط التعرف على الكلمة المكتوبة و القراءة بصوت مرتفع و مقارنتها بين فئتين جيدين و ضعاف في القراءة . فمن أهداف هذه الدراسة بين الباحث هدفين أساسيين يتعلقان بتأثير البنية المورفولوجية للغة العربية في التعرف على الكلمة المكتوبة و الثاني يتعلق بإمكانية تحليل القراءة و مسارها عند القارئ الجيد . و بالتالي افترض الباحث أن القراءة باللغة العربية تتميز بإرساء تماثلات إملائية انطلاقا من الهيكل الصامتي للكلمة . و افترض أن القارئ الجيد والضعيف قد يكون لديهم صعوبات في معالجة الحركات أكثر من الصامتات . أما بالنسبة للثاني وضع الباحث فرضية أن الضعاف في القراءة مثلهم مثل الجيدين يستعملون استراتجيات التماثل ، وبالتالي فالمجموعتين لهما مهارات ضعيفة في التعرف على الحركات .

استعمل الباحث أداة للدراسة على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة بالعربية يتكون الاختبار من عدة بطاقات تحتوي على صور و كلمات و شبه الكلمات :

- شبه الكلمات بنيتها مشوهة على مستوى الصامتة و عددها 9 .
- شبه كلمات بنيتها مشوهة على مستوى الحركة و عددها 9 .
- شبه كلمات مشوهة على مستوى الحركة و الصامتة و عددها 9.

و كذلك استعمل 18 بند من نوعين : 6 شبه مرادفات أي كلمات صحيحة إملائية لكن لا تناسب الصورة المقترحة و تنتمي إلى نفس الحقل الدلالي ، و 12 كلمة صحيحة إملائيا و تطابق الصورة المقترحة .

إن هذه الدراسة اعتمدت على تقديم شبه كلمات بحيث بتم تشويه بنية الكلمة على مستوى الحركة أو على مستوى الصامتة أو معا . فلقد أرجع الباحث أن النتائج تتوافق مع فكرة استراتيجية التجميع الفونولوجي بحيث تتطلب عمليتين هما فك الترميز ثم إرساء التمثلات الإملائية.

و قد بنيت الدراسة استعمال هذه الاستراتيجية من طرف كلتا المجموعتين أي الضعاف والجيدين في القراءة لكن الفرق يتمثل في قدرات فك الترميز الذي وجده الباحث دالا إحصائيا لصالح الجيدين . و بالتالي خلصت الدراسة إلى أن الضعاف في القراءة صعوبتهم الأساسية تكمن في عملية فك ترميز الكلمات المكتوبة على مستوى معالجة الحركات و أيضا و بدرجة أقل معالجة الصامتات ، و هذا من خلال إثبات أن القارئ يظهر نوعا من الإهمال للحركات و يركز أكثر على هيكل الكلمة المكون من الصامتات .

و فسر الباحث التفاوت في مهارات قراءة شبه كلمات بين الجيدين و الضعاف في القراءة أن الجيدين في القراءة تم عندهم بآلية فك الترميز التسلسلي و هذا ما يسمح لهم بتطوير تمثيل إملائي دقيق للوحدات المكونة للكلمة ، و بالتالي تمكنوا من التحكم في النظام الأبجدي للتعرف على التماثلات بين الجذور الصامتة و منه تجميع فونولوجي .

و دعم الباحث هذه الفكرة بأبحاث frith التي فسرت أن هؤلاء الأطفال وصلوا إلى مرحلة من مراحل نمو الكفاءة في القراءة ، و التي فيها تتم استعمال استراتيجيات التعرف الاملائي .

و فسر أخطاء القراءة على مستوى الحركات بين الباحث من خلال هذه الدراسة أن المعلومة التي تحملها الحركة لا يتم تجاهلها أثناء القراءة الجهرية عكس التعرف البصري بل يتم استعمالها لنطق

شبه الكلمات التي تم تشويه بنيتها على مستوى الصامتة أو الحركة . و بما أن عملية فك الترميز على مستوى الكلمة يتطلب جهدا معرفيا كبيرا فإن الضعيف في القراءة يكون غير قادر على إعطاء انتباه إضافي كاف للحركات ، و مع هذا فهو قادر إلى اللجوء للاستراتيجيات التماثل الإملائي كإستراتيجية تعويضية لقراءة الكلمة من خلال تنشيط معرفي للعناصر المجاورة لها إملائيا أي الكلمة الموجودة في المعجم التي لها نفس الطول و تتقاسم معها نفس الصامتات . أما بالنسبة للكلمات الجديدة و غير المألوفة بحيث تجعله عاجزا عن استغلال المعلومة.

بحيث يقولAmmar. M أن التجميع الفونولوجي أثناء القراءة باللغة العربية يمكن ترجمته من خلال نموذج الدورتين Modèle des deuxcycles للباحثين per fetti و Berert (1995) .

فالأولى تتم بفك ترميز الصامتات التي تمثل جذر الكلمة و هذا ما يمكن القارئ من التعرف على الكلمات المألوفة . أما الثانية فتتم في حالة ما إذا كانت المثيلات الإملائية المناسبة غير متاحة أو متوفرة في المعجم الذهني فيتم استغلال الحركات للتعرف على الكلمات حاصة النادرة فالدورة الأولى اسهل من الثانية فالثانية تحتاج إلى مراقبة معرفية هامة .فأكد الباحث أن التحكم في نظام المصوتات يكون صعبا إذا لم يسبقه عمليات لفك ترميز الصامتات .

7 – دراسة أسس معرفة القراءة لـ "جراردشوفو" (2002) "Gerard Chauveau" بفرنسا، على عينة مكونة من طفل من الطور الابتدائي، تتراوح أعمارهم بين 6و7سنوات، استعمل اختبار فهم القراءة الصامتة و اختبار الجمل الناقصة مثل: الديك يغني ...الساحة...، يطلب من الطفل قراءة الجملة بصمت ثم إيجاد تخمين للكلمة الناقصة.

وخلصت الدراسة إلى أن كل القراء الجيدون توصلوا للكلمة الناقصة التي هي "في"، بالمقابل شكلت هذه الكلمة صعوبة لأغلبية الأطفال الذين لديهم ضعاف في القراءة، كما أكدت نتائج الدراسة كذلك أن القراء الجيدون من 6–7 سنوات يتحكمون على الأقل في معرفة الجملة المكتوبة ومعالجة جوانبها المكتوبة Syntaxique و الدلالية Sémantique، استعمال السياق اللغوي Le

context linguistique، توقع كلمات غير مفهومة، الربط بين مجموعة من الكلمات أو جزأين من جملة.

8- دراسة BENAISSA Badda 2007 إستراتيجية تعلم القراءة باللغة العربية بالمغرب.

حاول الباحث في هذه الدراسة تحديد استراتيجيات تعلم القراءة باللغة العربية على أطفال مغربيين ، على أن التعرف على الكلمة يتو على أساس الهيكل الصامتي على أن عمليات الترميز الفونولوجي تتعلق بجذر الكلمة و لايتم استعمال المعلومة التي توفرها الصائتة .

تمت الدراسة على عينة في الطور الابتدائي من المغرب بهدف تحديد مهارات القراءة و من جهة أخرى تحديد استراتيجيات التعلم بين الجيدين و الضعاف في القراءة .

استعمل الباحث اختبار جماعي للتعرف على الكلمات باللغة العربية للصورة المكيفة .

توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- أن القدرة على التعرف على الكلمات باللغة العربية تنمو مع تقدم المتعلمين في الأطوار الدراسية .
- النجاح في التعرف على الكلمة مرتبط بعدد المورفيماتالصامتية المخزنة في الذاكرة .
- ان الأطفال الضعاف في القراءة يهملون الحركات أي الصوائت أثناء القراءة ويعتمدون في التعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية على الهيكل الصامتي ، و من جهة أخرى المقارنة لم تجد اختلاف بين الجيدين في القراءة و الضعاف فكلهم قادرون على القيام بتحليل مورفولوجي .

النتيجة الرابعة تتعلق باستراتيجية في القراءة من طرف الضعاف في القراءة بحيث حددها الباحث أنها نوع من التماثل على الشكل العام للكلمة و هي إستراتيجيةلوغوغرافية ترتكز على المؤشرات البصرية الفونولوجية .

9 – دراسة قلاب صليحة 2013تعديل اختبار لتشخيص عسر القراءة .

هذه الدراسة تدخل في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه في الأرطوفونيا للباحثة بعنوان عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة و اقتراح برنامج و التدرب على القراءة .

الباحثة قامت ببناء و تعديل اختبار لتشخيص عسر القراءة عبارة عن نص عنوانه " العطلة " يتكون من 267 وحدة مورفولوجي .

النص مطبوع على ورقة مقوى مرفوق برسومات لها علاقة بمحتوى النص وورقة الفحص يتم فيها تسجيل المعلومات الخاصة بالمفحوص كالسن و المستوى الدراسي و كذلك تدوين كل الأخطاء وزمن القراءة .

ما يقيسه الاختبار هو زمن القراءة و عدد الكلمات المقروءة الصحيحة أي دقة القراءة و سرعة القراءة .

مدة الاختبار : لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بل نسجل كل الوقت المستغرق لقراءة كامل النص لأن قيمة هذا الزمن هو ما تعتمد عليه الباحثة في التشخيص ، في حين أن عدد الأخطاء و الكلمات تحسب في مدة محددة و هي 3 دقائق أي 150 ثانية .

قامت الباحثة بتسجيل زمن القراءة الكلي و عدد الكلمات عند الأخطاء ثم طرحت هذا الأخير من العدد الكلي لتحصل على الكلمات المقروءة صحيحا و هذا في 180 ثانية . بعد هذا يتم البحث عن عدد الأخطاء في 60 ثانية الأولى و نفس الشيء للدقيقة الثانية . لحساب سرعة القراءة في الزمن الأول قامت بقسمة عدد الكلمات المقروءة على 60ثانية و نفس الشيء للدقيقة الثانية . فالتسارع في القراءة تم حسابه بالعملية V1-V2 فإذا كانت القيمة موجبة نقول أن التسارع متزايد أما إذا كانت سالبة نقول أنه متناقص .

أما بالنسبة للخصائص السيكومترية لهذا الاختبار النص القرائي "العطلة "قامت الباحثة بخصائص القياس بقياس صدق و ثبات هذا الاختبار لأبعاد النص من حيث زمن القراءة ، عدد الكلمات المقروءة ، عدد الكلمات المقروءة الصحيحة ، عد الأخطاء ، عدد الكلمات المقروءة في 60 ثانية ، سرعة القراءة في الدقيقة الأولى و الثانية .

فاعتمدت في قياس الثبات على طريقة التطبيق و إعادة التطبيق على نفس العينة ، و هي نوعان : عينة عادية و أخرى مرضية العينة الأولى 39 و الثانية 15 حالة .ثم تطبيق الاختبار في المرة الأولى خلال آخر أسبوع قبل العطلة الفصلية حتى تتجنب أثر التعلم ، و التطبيق الثاني بعد الدخول المدرسي من العطلة .

و ثم حساب معاملات الارتباط بطريقة Pearsen و هذا التطبيق عن طريقة الحزمة الإحصائية spss.

أما بالنسبة لصدق الاختبار فتم الاعتماد على حساب الصدق الذاتي الذي يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس ، فقامت الباحثة بحساب الصدق . الصدق يساوي جذر الثبات و من تقديم نتائج التحليل لعاملي الصدق و الثبات .

و تبين أن معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الرائز( العطلة ) تتراوح بين 0,682 و 0,931 ومنه حساب الجذر التربيعي لكل معامل أو بعد الو تبين أن معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الرائز( العطلة ) تتراوح بين 0,682 و 0,931 ومنه حساب الجذر التربيعي لكل معامل أو بعد الاختبار . ثم الحصول على معاملات الصدق التي تراوحت بين 0,826 و 0,965 و هي تؤكد تمتع هذا الاختبار بالصدق و الثبات .

10-دراسة جمال بلبكاي 2013 تقييم و تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

تتمثل هده الدراسة في تقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة،أن الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بالصعوبات القرائية عند الأطفال تعتمد على نمط المعلومات المحددة و المطلوبة من طرف المعلم، مثل اختبارات التحصيل الجماعية في القراءة لجمع المعلومات المتعلقة لمستوى القراءة و من جانب آخر يستعمل المعلم تطبيق اختبارات رسمية و أخرى غير رسمية لتشخيص صعبات تعلم القراءة.

و الدراسة أجريت بمدينة قسنطينة بهدف التعرف من أهمية تقييم صعوبات تعلم القراءة في تحسين مستوى القراءة للارتقاء بهم إلى نشاط المطالعة.شملت هده الدراسة عينة عشوائية لـ90معلما من معلمي التعليم الابتدائي باعتبارهم أكثر الناس تعرفا على هاته الصعوبات و أكثر تفاعلا مع الأطفال دراسيا،سلوكيا و تربويا.

بحيث أعتمد الباحث على استمارة استبيان كأداة لجمع البيانات من خلال توزيعها على العينة وتحصل على النتائج التالية في ضل محورين أساسين:

المحور الأول:العوامل المساهمة في صعوبات تعلم القراءة التي لحضنها في شكل عبارات

العبارة1:تراجع مستوى دافعية التلاميذ نحو القراءة تبين أن نسبة 85% من المعلمين أي مايعادل 70معلم من أصل 90 قد وافقوا على العبارة في حين أن نسبة 22.22% العبارة أي مايمثل 20معلم،حيث أن أغلبية المعلمين أكدوا على أن الصعوبات القرائية ترجع إلى نقص لدى المعلم.

العبارة2:شعور التلاميذ بالملل من الدراسة

تشير النتائج أن نسبة 83.33% أكدوا أن شعور التلميذ بالملل من الدراسة يجعله يعاني من صعوبات في تعلم القراءة

بينما ننفي 16.66% العبارة بأن هدا الشعور بالملل يخلق نوعا من اللامبالاة عند التلميذ،الأمر الذي يؤدي به إلى التراجع في المردود الدراسي.

العبارة3:انخفاض ثقة التلميذ بالمعلم في ظل تنوع مصادر المعرفة نسبة 27.77% أكدت العبارة أي مايمثل 25 معلم في حين 72.22 نفت العبارة أي مايعادل 65 معلم.فالمعلم يعتبر مصدر عملية التدريس و بالنسبة للمرحلة الابتدائية يبقى هو المصدر.

العبارة4: عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ في تعليم التلاميذ

المعلمون واقفوا على هده العبارة بنسبة 54.17% في حين أن نسبة 45.56% نفت

العبارة،وهذا مايؤكد على عدم إعطاء لأهمية الأخطاء أثناء القراءة و عدم اعتبارها اختلالات ناتجة عن وضعيات تعلم غير صحيحة،و إنما يعتبرها عدم مهم أو نقص تركيز و بالتالي يستعمل العنف والعقاب مع التلاميذ مما يؤدي بالتلميذ إلى الخوف من الدراسة، لعلمه أنه إدا اخطأ فإنه سيعاقب.

العبارة5:اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من المعملية تبين أن نسبة 87.77% من المعلمين أي مايعادل 79 معلم وافقوا على العبارة وأكدوا أن المقررات الدراسية التي تعتمد على الجوانب النظرية أكثر من العملية تعمل على ظهور صعوبات المعلم لدى التلاميذ، بينما نفت العبارة نسبة12.22% فالمقررات الدراسية تسعى إلى تحقيق توازن بين مايقدم من معرفة نظرية مع ما هو علمي.

العبارة6:عدم احتواء نصوص القراءة على عنصر التشويق.

نلاحظ أن نسبة74.44% من المعلمين وافقوا على العبارة في حين أن نسبة 25.55% نفت العبارة، إن عدم احتواء نصوص القراءة على عنصر التشويق يجعل التلميد يمل و يكره موضوعات المنهج لا تصافها .. من الإثارة مما يجعله يشعر بالجفاف تجاه الدراسة.

العبارة7:القراءة و سيلة فعالة لا لحساب الفرد المعلومات و المهارات و الخبرات المختلفة.

وجد الباحث نسبة100% أي حل أفراد العينة قد وافقوا على العبارة،أن عملية القراءة كفيلة بالحساب الفرد مجموعة من المعلومات و المهارات و الخبرات، التي يجب أن يكتسبها كالقدرة على الفهم و القدرة على تعيين موضوع المعلومات المختلفة و الفكرة العامة.

العبارة8:تعتبر القراءة إستراتيجية فعالة لتنمية التفكير و حل المشكلات.

وجد الباحث نسبة95.55% أي مايعادل86 معلما من أصل 90 وافقوا على العبارة فحسب

معظم أفراد العينة أن القراءة تنمي مهارات التفكير و تعمل على مواجهة المشكلات التي يعاني منها الأفراد في ضوء معطياتهم المكتسبة.و أن 4.44% من المعلمين نفوا العبارة.(الحكمة،83،2013)

11-دراسة بزراوي نور الهدى (2015):

بعنوان "سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة" حيث هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة الموجودة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة من خلال الكشف عن درجة التأثر والتأثير بينهما،كما تهدف إلى الكشف عن إمكانية وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات القراءة في سعة الذاكرة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بثلاث مدارس ابتدائية من عينتين تضم (30) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (9 – 12) سنة، العينة الأولى:تمثل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة وعددهم (15) تلميذ وتلميذة، العينة الثانية: تمثل التلاميذ العاديين وعددهم (15) تلميذ وتلميذة. أما عن أدوات الدراسة استخدمت الباحثة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة "فتحي الزيات" واختبار رسم الشخص"كودنوف فلورنس" لحساب درجة الذكاء،المقابلة المقننة، الملاحظة المباشرة،بطارية التقدير المعرفي لتقييم اضطرابات الذاكرة والاضطرابات المعرفية المصاحبة لها "جون لويس سجنوري" أما عن

الأساليب الإحصائية تمثلت في معامل الارتباط بيرسون،و اختبار( T) لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين.وقد توصلت الدراسة إلى:

– وجود علاقة ارتباطية بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة، كلما تميز التلاميذ بسعة ذاكرة عاملة منخفضة كلما كانوا يعانون من صعوبات في القراءة (متوسطة إلى شديدة).

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة لصالح العاديين.

(بزراوي نور الهدى،2015: 270)

## 2 اشكالية الدراسة :

تماشيا مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تهتم بضرورة الكشف عن اضطرابات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ ، فالمدرسة الابتدائية تحوي بين جدرانها العديد من التلاميذ الذين لا يستفيدون بشكل مباشر من البرامج التعليمية و الأنشطة التربوية التي تقدم لهم داخل الفصول و من بين هؤلاء التلاميذ من يعانون من اضطرابات في التعلم في مجال أو أكثر من مجالات التعليم مما يترتب عليه قلق الآباء و المعلمين و المهتمين بالتربية و تعليم الأطفال.(صلاح علي،16،2008).

وقد أشارت دراسات عديدة عربية ، دراسة(سرطاوي 1995)إلى الكشف عن خصائص الأطفال ذوي اضطرابات التعلم من وجهة نظر معلميهم،حيث اشتملت الدراسة على (57) سلوكا،و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن لديهم صعوبة في القيام بالقراءة و احتياجهم لوقت أطول لتعلم مهمات جديدة.(عبد الوهاب،56،2003)

أما دراسة (الزراد 1998)التي هدفت إلي تحديد أهم الاضطرابات الأكاديمية في اللغة العربية و أهم النتائج أ فقد بلغت نسبة الاضطراب عسر القراءة عند الذكور (34،6)بينما عند الإناث (44،6).(منسي ،69،2004).

و أن شدة انتشار اضطرابات التعلم في الوطن العربي فحسب دراسته أجراها الزيات(1998) أن نسبة عسر القراءة و الكتابة و الهجاء فقد بلغت (20،6)(سليمان ،129،2001).

ومن خلال عرضنا لمختلف الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم بشكل عام و بالأخص عسر القراءة، يتضح أن هده المشكلة يعاني منها الكثير من الأطفال ، مما يترتب عليه وجود أعباء إضافية تواجه القائمين على تمدرس الطفل من آباء ،أمهات و معلمين ، فمن أهم المشاكل التربوية المعاصرة في المؤسسات التعليمية مشكلة صعوبة القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية بحيث توجد بعض المفاهيم والتمثلات الخاطئة والغير الصحيحة من قبل المعلمين والمسؤولين في ظل الاتجاهات التربوية والتعليمية. فتصبح المشكلة هنا مشكلة تأخر مدرسي. وهذا ما لاحظناه أثناء المقابلات مع المعلمين بأنه طفل متأخر دراسيا وهو في الحقيقة لديه صعوبة في القراءة. الأمر الذي يتطلب البحث عن وسائل للكشف و تشخيص عن هذه الفئة.

أصبح من الضروري التفكير في تصميم أداة للكشف و تشخيص عسر القراءة في الوسط المدرسي لأطفال المرحلة الابتدائية .ومن هنا قام الطالب بتصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة يتكون من سبعة اختبارات فرعية وتكييف بعض اختبارات فرعية من اختبار (ODEDYS) على البيئة الجزائرية.الموجه لأطفال المرحلة الابتدائية ، و التحقق و صدقها و ثباتها .وكذلك ثم طرح الأسئلة الفرعية التالية:

هل يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في درجات اختبار النص القرائي؟

هل يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في درجات اختبارذاكرة العمل؟

هل يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في اختبار الجرس و الإستراتيجية المتبعة؟

**3 – فرضيات الدراسة :**

يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في درجات اختبار النص القرائي.

يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في درجات اختبارذاكرة العمل.

يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في عدد الأجراس و الإستراتيجية المتبعة.

4 – أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى مجموعة من الأهداف يمكن عرضها على النحو التالي:

- التحقق من تمتع هذا الاختبار لتشخيص عسر القراءة بعد تطبيقه على العينة بدلالات ثبات تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.
- التحقق من تمتع هدا الاختبار للكشف عن عسر القراءة بعد تطبيق على عينة التقنيين بدلالات صدق تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.
- الإجابة على إشكالية و تساؤلات الدراسة.
- تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة الموجه لأطفال المرحلة الابتدائي السنة الرابعة.
- المساهمة في تشخيص عسر القراءة ،كونها تفتقر للمقاييس و الاختبارات التي تكشف وتشخص عسر القراءة.

**5 – حدود الدراسة :**

**الحدود البشرية** : طبقت الدراسة على أطفال المرحلة الابتدائية الذين تمتد أعمارهم بين 07 و 09 سنوات أي بعد سنتين من عملية التمدرسبولاية تلمسان ، وتتكون العينة من 200 طفل عادي .

**الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة بالمدارس الابتدائيةالتالية :

المدرسة الابتدائية عيدوني عمرو ( دائرة فلاوسن تلمسان)

المدرسة الابتدائية العيسوف بومدين تلمسان .

المدرسة الابتدائية مماش ندير بشتوان.

**الحدود الزمنية**:أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 10 نوفمبر 2014 إلى 20ماي 2015.

**المنهج المستخدم** :اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي ،ومن بين الأساليب الإحصائية المتبعة قام الطالب بإدخال البيانات لعينة التقنين في الحاسب في البرنامج الإحصائي spss للقيام بالتحاليل الإحصائية المناسب للإجابة على تساؤلات الدراسة .

## 6- التعاريف الإجرائية للدراسة :

**عسر القراءة** : هو اضطراب من اضطرابات صعوبات التعلم و صعوبة دائمة للمرور للغة المكتوبة. هو اضطراب نمطي يحدث عند طفل ذكاءه عادي لا يشكو من اضطرابات حسية، ولا يعاني من مشكل اجتماعي عائلي أو تربوي أو وجداني ولا يعاني من حرمان ثقافي أو بيداغوجي يمكن تفسير الاضطرابات على أساسه.

**اختبار الكشف عن عسر القراءة** : يتضمن هدا الاختبار للكشف عن عسر القراءة سبعة اختبارات فرعية.

- اختبار قراءة الكلمات : نعطي للطفل بطاقة قراءة الكلمات المناسبة لصفه ، نشرح بأن عليه قراءة الكلمات لكل عمود بأكبر سرعة ممكنة.
- اختبارمقارنة مقاطع الحروف : نعطي للطفل بطاقة الاختبار لمقارنة تتابع الحروف،يجب عليه مقارنة تتابع الحروف التي يكتشفها تدريجيا و قول حسب الحالة **مماثل** أو **غير مماثل**.
- اختبار إملاء الكلمات :إعطاء للطفل بطاقة التي توجد بها أعمدة لكتابة الكلمات،إملاء الكلمات بالأعمدة مع التوضيح بالنسبة للقائمة الثالثة أنه يتعلق بكلمات لا توجد و ليس لها معنى.
- اختبار ذاكرة العمل :إعطاء شفويا تتابع السلسلة الأولى من رقمين مع النطق جيدا لكل من العددين مع فارق زمني ثانية بين كل عدد نطلب من الطفل بإعادتها بنفس الترتيب،إعلان الترتيب

سلاسل أعداد البطاقة،نتوقف عندما يكون عند الطفل اخفاقين لتتابع مقطع لنفس عدد الأرقام.مثال يخفق مرتين لتتابع 5 أعداد.

– اختبار التسمية السريعة : يحتوي هدا الاختبار على 25 صورة موزعة غلى 5 صور مختلفة و على الطفل تسمية كل صورة بأقصى سرعة ممكنة،حيث يضع الفاحص الورقة التي تحتوي على الصور أمام الطفل و يطلب منه تسمية العمود الأول .

– اختبار النصالقرائي: هو عبارة عن نص قرائي ( الملحق )، يحتوي على 85 كلمة مألوفة و بسيطة تناسب مستواهم و عمرهم اللغوي.

– اختبار البحث عن الأجراس: هو اختبار يحتوي على ورقة بها مجموعة من الأشكال المختلفة من بينها مجموعة من الأجراس (35 جرس) و المطلوب من الطفل إيجاد أكبر عدد من الأجراس في وقت لا يتجارز 2 دقائق،كما يعطي له قلم من أجل وضع كل جرس وجده في حيز.

**الطفولة الوسطى** :هي تلك المرحلة التي حددها الباحثون سن السادسة و الثانية عشر من عمر الطفل على اعتبار سن عينة الدراسة يقع في هذه المرحلة.

**الكشف و التشخيص** : الكشف يهدف إلى التعرف السريع على الأطفال الذين لديهم إعاقة أو اضطرابات أو قابلية لظهور اضطراب لأسباب بيولوجية أو بيئية.أما التشخيص فهو خطوة متقدمة الهدف منها نفي أو تأكيد وجود الاضطراب.

بما أن موضوع دراستنا تتعلق بأحد صعوبات التعلم واضطراب لغوي يتمثل في تشخيص عسر القراءة عند الأطفال. نلتبد أن نستعين بمعطيات نظرية تتعلق باللغة العربية وعلى وجه الخصوص القراءة.

فالقراءة هي نشاط ذهني لا يستغني عنه أي فرد متعلم: فهي عملية نكاد نقول أنها من المقومات الإنسانية. فهي وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، يتطلب التنسيق بين كل من الانتباه والذاكرة وسيرورات الإدراك وتنتهي بالفهم يتم من خلالها الاستعمال التلقائي والفوري لمستويات مختلفة من معالجة المعلومات التي تخص الإدراك البصري، النمو وعلم المفردات اللغوية وتنظيم الخطاب أو النص وإعادة بناء النظم المعرفية، وكذا الاستجابة العاطفية للقارئ نحو النص.

وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل بحيث نقدم أهم تعاريف للقراءة بصفة عامة والقراءة باللغة العربية على وجه الخصوص وأهم النظريات المفسرة لها المعرفية والنظريات اللسانية العربية وأهم الصعوبات التي يواجهها الطفل والتعرف على الكلمة المكتوبة وأهم الاستراتيجيات المتدخلة في ذلك.

## 1- القراءة:

نعرض ثلاثة تعاريف لمختصين تناولوا القراءة بالبحث والدراسة على النحو التالي:

**أ- تعريف بوند:** "القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي بحوزته فعملية القراءة تتضمن كل من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب، وإسهام القارئ نفسه في تفسير هذه المعاني وتقديمها وانعكاساتها". (روبير ترانس، ص 45)

**ب- تعريف روبيردو ترانس:** "القراءة يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، ويفهم من هذا أن عملية القراءة ذات عناصر ثلاثة وهي: المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه الرمز المكتوب".

**ج- تعريف كرافتون:** "القراءة هي إحدى الطرق القوية والمؤثرة في تنمية رصيد الخبرات لدى الفرد وتطوير خططه العقلية واتساقه الفكري". (خيري المفازي عجاج، ص 24 )

* ومن هذا نتفق أن القراءة تتم وفق عمليات جزئية متنوعة ومهما تعددت التعاريف فإنها تتمحور حول ثلاثة محاور أساسية هي:

1- القراءة هي عملية لغوية.

2- القراءة هي عملية التعرف على الكلمات والنطق بها.

3- القراءة هي عملية إنتاجية للغة.

القراءة هي مجموعة من النشاطات البصرية الحركية والمعرفية التي تقود انطلاقا من استخراج المعلومات الخطية إلى فهم بيان معين. ويوصف النشاط البصري الحركي على أنه تنقلات سريعة ووقفات أو تثبيتات بصرية والارتجاج قصير. فبالنسبة للمعالجة المعرفية فإنه يمكن تقسيمها إلى جزئين أساسين هما: التعرف على الكلمات وبناء دلالة الجمل. (رولان دورون، 639 )

كذلك من الناحية المعرفية هي سيرورة معرفية يجب أن تتوفر فيها كل من:

- التنبه La tention

-الانتقاء La sélection

- الاندماج Intégration

- الفهم Compréhension

-فقاموس Le petit Robert يشير أن طبيعة فعل القراءة ومعرفة القراءة Savoir- vive إلى أنهما:

1- تتبع الأعين للكتابة: قراءة الحروف، الرموز، الأرقام...فك الرموز Déchiffrer والتهجأ Epeler.

2- التعرف على محتوى النص.

3- تسمية نص مكتوب بصوت مرتفع. (Gérard Chauveau,2002,p07 )

وفي ظل الأبحاث الحديثة المعرفية تشير أن القراءة هي إيجاد المعنى Le sens التفسير Interpréter، التنبؤ Deviner حيث لم تعد تستعمل المعالجة والتعرف على المعلومات الغوية المكتوبة (الحروف، مقاطع، كلمات، جمل...الخ) عكس النشاطات التخيلية

Imaginative أمام أشياء غير لغوية مثل (وجوه، صور، خرائط...) فالقراءة هي التنبؤ.

ومن هذه الاختلافات لمعاني فعل القراءة سنخرج بمفهومين للقراءة، الأول يدور حول فك الترميز Le Déchiffrage. يقول:

القراءة مصممة ابتداء من PPDC (plus petit dénomination commun) الموجود في كل أفعال القراءة: تحديد، وتجميع الحروف، إشراك الحروف والأصوات ومعالجة المعلومات صوتية خطية Graphe phoniques.

الكلمات المقروءة، التهجأ، فك الترميز، الكتابة وهي كلها قابلة للتبادل فيما بينها.

- أما المفهوم الثاني: الحديث فهو يتمحور حول المعنى Le sens أو التنبأ Le Devination.

أما بالنسبة لقاموس Larousse فقد وردت فيه خمسة تعاريف تتعلق بالقراءة. وهذا بعد الإشارة إلى أن كلمة Lecture أصلها من الكلمة اللاتينية Lectura.

– التعريف الأول يؤكد على أن القراءة هي فك ترميز كل نوع من أنواع الرموز، بما فيها التعرف على نص قراءة، مخطط، قراءة رسالة مشفرة.

– التعريف الثاني يركز على مفهوم "Le savoir lire" أي معرفة القراءة رجاء فيه أن معرفة القراءة هي فك ترميز وفهم ما هو مكتوب.

–التعريف الثالث، أن القراءة فدل يتم فيه قراءة نص بصوت مرتفع أمام أشخاص آخرين أي قراءة جهرية.

–التعريف الرابع يؤكد أن القراءة هي عمليتا تحليل وترجمة نص ما أي ما نستخرجه من معنى أو ما نظن أنه يحمل معنى معين.

– وفي التعريف الأخير: "القراءة هي التعرف على إشارات مكتوبة للغة تم تكوين أصوات، إما ذهنيا أو بصوت مرتفع، والتي تمثلها هذه الإشارات وتركيباتها بالإضافة إلى إعطاءها معنى".( Larousse, 1984, p 619).

– وفي تعريف المعجم المتخصص في مصطلحات الطب النفسي: "أن القراءة تدل على الإصلاح والتفسير للمواد والنصوص المقروءة" (الشربيني، ص 153). بحيث يعني هذا التفسير في فهم المادة والهدف من القراءة وعلى تعتقد العمليات التي تتم خلالها: "القراءة نشاط فكري يقوم به الإنسان لا كتاب معرفة أو تحقيق غاية وهي عبارة عن عمليات معقدة تتضمن العديد من المهارات المترابطة.

يعرفها مركز الدراسات للبحث والتحديد في التعليم الفرنسي أنها بناء معنى على أساس مفاهيم موضوعة في الذاكرة من طرف القارئ خلال نشاطاته السابقة أي أن هناك مرحلة سابقة لبناء المعنى أي الفهم وهي مرحلة تعلم المفاهيم وتخزينها في الذاكرة ويضيف التعريف "لا يمكن للمعلومة أن تحمل معنى بالنسبة لشخص ما إلا إذا كانت مرتبطة بمعاشه المعرفي الوجداني، النفسي، الحركي والاجتماعي. (Zavialoff. P 196).

ويدعم هذا التعريف Deforges الذي يقول أن القراءة مسار انتقائي يرتكز على معالم دنيا "Repéres minima" تكون لازمة ومختارة انطلاقا من عملية الإدراك وعلى أساس ما ينتظره القارئ تبعا لتجربته السابقة.

وعرف G. Chaveau القراءة على أنها لم تعد تعبر على الأساس المادي والميكانيكي للمواد المدرسة ولا حتى أداة للتعلم بل هي ذات بعد ثقافي. (Chaveau.G, 1997, p 48).

وفي اتجاه آخر يرى Wemague (2007) الباحث الفرنسي أن للقراءة أربعة مهارات حسب علم النفس المعرفي تتعلق أساسا بالكلمة كأصغر وحدة ذات معنى في عملية الاتصال هي: الترميز وفك الترميز والتعرف والفهم.

بحيث ترتبط المهارة الأولى بنظام الرموز أي (الأبجدية) على حسب المعادلة التالية: وحدة أبجدية+ وحدة أبجدية= مقطع. وهذه المهارة تؤدي إلى المهارة التالية وهي فك الترميز ويعني به تحليل الكلمة إلى وحداتها، أما التعرف فيتعلق بشكل الكلمة الإملائي وشكلها الصوتي ومعناها وتأتي المهارة الرابعة المتعلقة بفهم الحقيقة التي تعبر عنها الكلمة. ( chaveau.G,ibid )

وقال Beaudouin و Tiberghien أن القراءة نشاط معرفي يتمثل في معالجة معلومة مكتوبة والهدف من هذه المعالجة هو بناء معنى لها. بحيث يعتبر كذلك Launy (2008) القراءة عملية معرفية تتمثل في تحليل رسالة مكتوبة مشفرة بحروف وكلمات وجمل للوصول إلى معناها. (Launy, 2008). بحيث أعطى معادلة على الشكل التالي:

$$C \times L = R$$

"L": هي Compétence en lecture أي الكفاءة في القراءة.

"R": هو Reconnaissance des mots isolés التعرف على الكلمات المعزولة.

"C": Compréhension orale sémantique et syntaxique أي الفهم الشفوي الدلالي والتركيبي.

ومن هنا ربط الباحث عملية التعرف بالكلمات المعزولة بينما عملية الفهم بالسياق ضمن الكلمات، وهو ما عبر عنه بالفهم التركيبي والدلالي لأن الكلمة قد يتغير معناها ضمن الجمل المختلفة (Deweck.G , 2010,p13).

## 2- النظريات المفسرة للقراءة:

### 2. 1: نظرية المعالجة اللسانية للتعرف على الكلمة المكتوبة: L'identification des mots écrits .

-يشير الباحثين في علم النفس اللغوي والمعرفي، أن المعجم الذهني يتألف من مجموعة التمثلات أو التصورات الذهنية لكل الكلمات أو الألفاظ المعروفة في لغة ما. مع مجموعة لخصائص الكتابة النطقية والنحوية والصرفية.

ويشير أن المصطلح الخاص بالمعجم الذهني برز خلال دراسة seidenbery 1990 في دراسة للنموذج Connexionnistes، حيث أوضح أن تمت تمثلات ذهنية لغوية مخزنة في الذاكرة.

وعرف الباحثون هذا الميدان بالتعرف على الكلمات، قراءة كلمات معزولة أو جمل أو نصوصًا. وعليه فإن التعرف على الكلمة تعتبر الوحدة الأساسية بين مسارات معرفية بمختلف التمثيلات النظرية مثل: المستوى البصري، المستوى الإملائي، المستوى الفونولوجي والمورفونولوجي والدلالي والتركيبي. (Ferrand.L, 2007,p90)

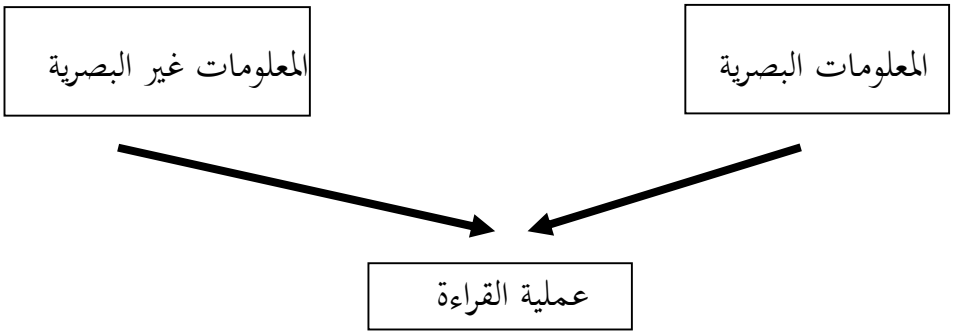
ومن بين الاقتراحات التي أدلى بها Ferrand.L اقترح نموذج للقراءة منظما وفق مستويات متدرجة Niveaux Hiérarchiques للمعالجة، تتمثل في مستوى الخصائص البصرية ومستوى المعلومات الإملائية ما قبل المفردات المتمثلة في الحروف Grophémes والقافية أي La rime و L'attaque.

ومستوى المعلومات الفونولوجية ما قبل المفرداتية المتمثلة في المعلومات الإملائية، مثل: الصوائم والمقاطع.

وقد حدد Ferrand.L ثلاث مستويات.

**2. 1. 1- الترميز البصري الإملائي**: Codoge Visuel et Orthographique

دور العناصر البصرية والإدراكية بشكل عام للكلمة، ويتعلم الأمر بترميز الحروف وترميز موضعها في الكلمة.

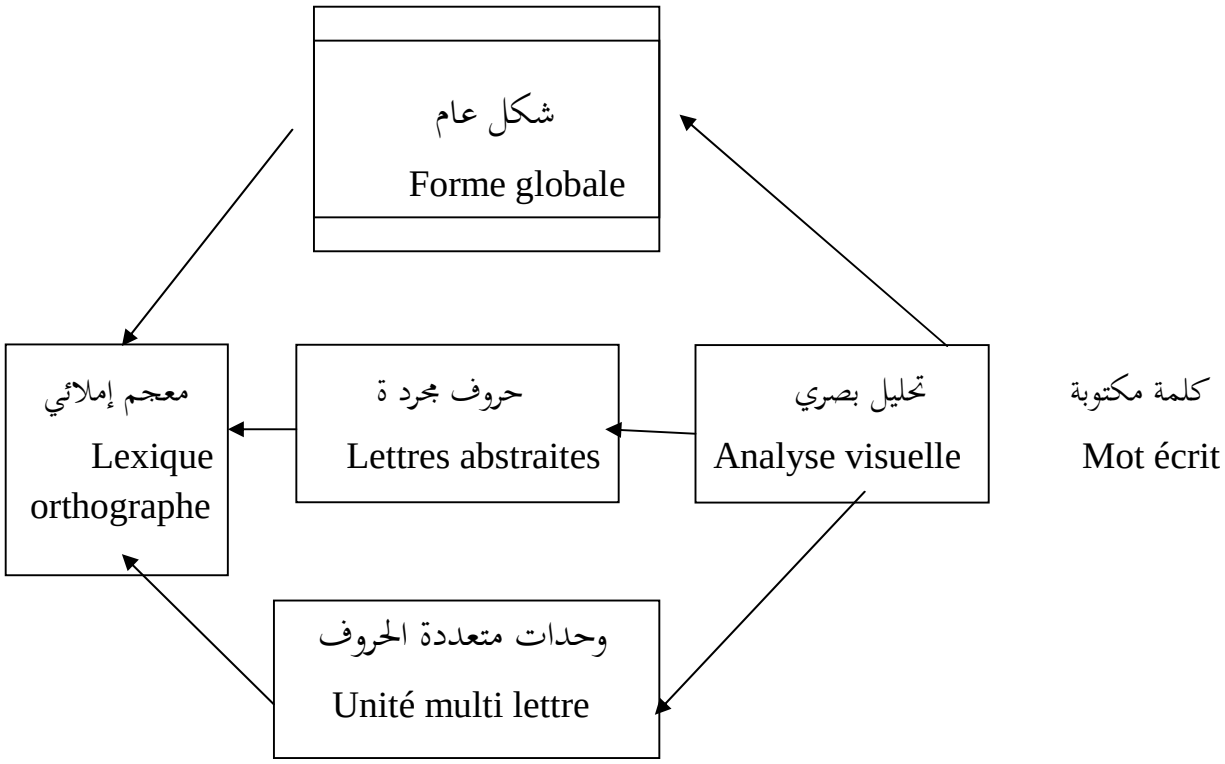



**الشكل1: مصدر المعلومات في عملية القراءة.**

فعملية المعالجة تحدث من خلال تحليل النبضات العصبية المنقولة عبر العصب البصري على مستوى السطح البصري، الذي يعمل على تحديد ماهية تلك المشيرات الضوئية وإدراكها. وإن عملية إدراك المعلومات البصرية التي تلتقطها العين أثناء القراءة ستحتاج إلى معلومات من نوع آخر، ولا يمكن أن

يكون لها مكان غير الذاكرة. وهذه المعلومات تسمى بالمعلومات غير بصرية. ومن بينها معرفة القارئ اللغة المكتوبة في النص . (Ferrand.L, 2007,p99 )

كما فسره Ferrand.L هذا الصدد وضوح الحروف ووضعيتها مقارنتها بالوضعية البصرية. ولقد حدد ثلاث أنواع من المعلومات التي تمكن القارئ من التحليل البصري للكلمة إلى تمثيلها الإملائي اللفظي وتتمثل في الحروف المجردة والوحدات متعددة الحروف والشكل العام للكلمة.




**الشكل 2: الوحدات للتعرف على الكلمة حسب** Ferrand.L.

### 2. 1. 2: الترميز الفونولوجي: Codage phonologique

يتعلق الأمر هنا بدور الترميز الفونولوجي بالقراءة الصامتة لا الجهرية. فهناك دراسات أكدت ذلك أهمها ما توصلت إليه الأبحاث في هذا الإطار الترميز الفونولوجي يكمن التوصل إليه بواسطة تجميع

الصواتم وتسمى بفونولوجيا ما قبل المفرداتية. والفرق بين الترميز الفونولوجي والترميز الإملائي على مستوى زمن التعرف على الكلمة لصالح الترميز الفونولوجي.

وتوصل الباحث Pertehi أن القراءة الصامتة يصاحبها ترميز فونولوجي وهذا ينطبق على كل اللغات.

### 2. 1. 3: الترميز المورفولوجي:

يختلف تركيب الكلمات من الناحية المورفولوجية باختلاف لغات العالم وتنوع المورفيسات للكلمات. بحيث عند إضافة الوحدات المورفولوجية للبنية الأساسية يؤدي المورفيم الأساسي إلى تعبير فونولوجي وإملائي للوحدة المورفولوجية. السوابق Préfixation وهي إضافة في أول الكلمة واللواحق Suffixation إضافة في آخرها والنوع الأخير Infixation تتم الإضافة للبنية الداخلية أي الجذر.

### 2.2– علاقة القراءة بالعمليات المعرفية:

القراءة عمل لا يمارس في الظلام فلا بد من إضاءة ومن نص مكتوب ليقرأ، ومن عينين التي تعتمد على جلب بعض المعلومات من النصوص ثم تدفعها إلى المخ عبر الجهاز العصبي في هيئة نبضات عصبية ويطلق عليها بالمعلومات البصرية Les information visul. (Fijalko,1999,45).

كما يفسر علم النفس المعرفي أن القراءة تتطلب عمليات حية بصرية أولبية، وسوف نعرض مجموعة من العمليات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة على النمو التالي:

### 2. 1.2 – الإدراك البصري أثناء القراءة:

Le mécanisme perceptif au cours de la lecture- La perception visul.

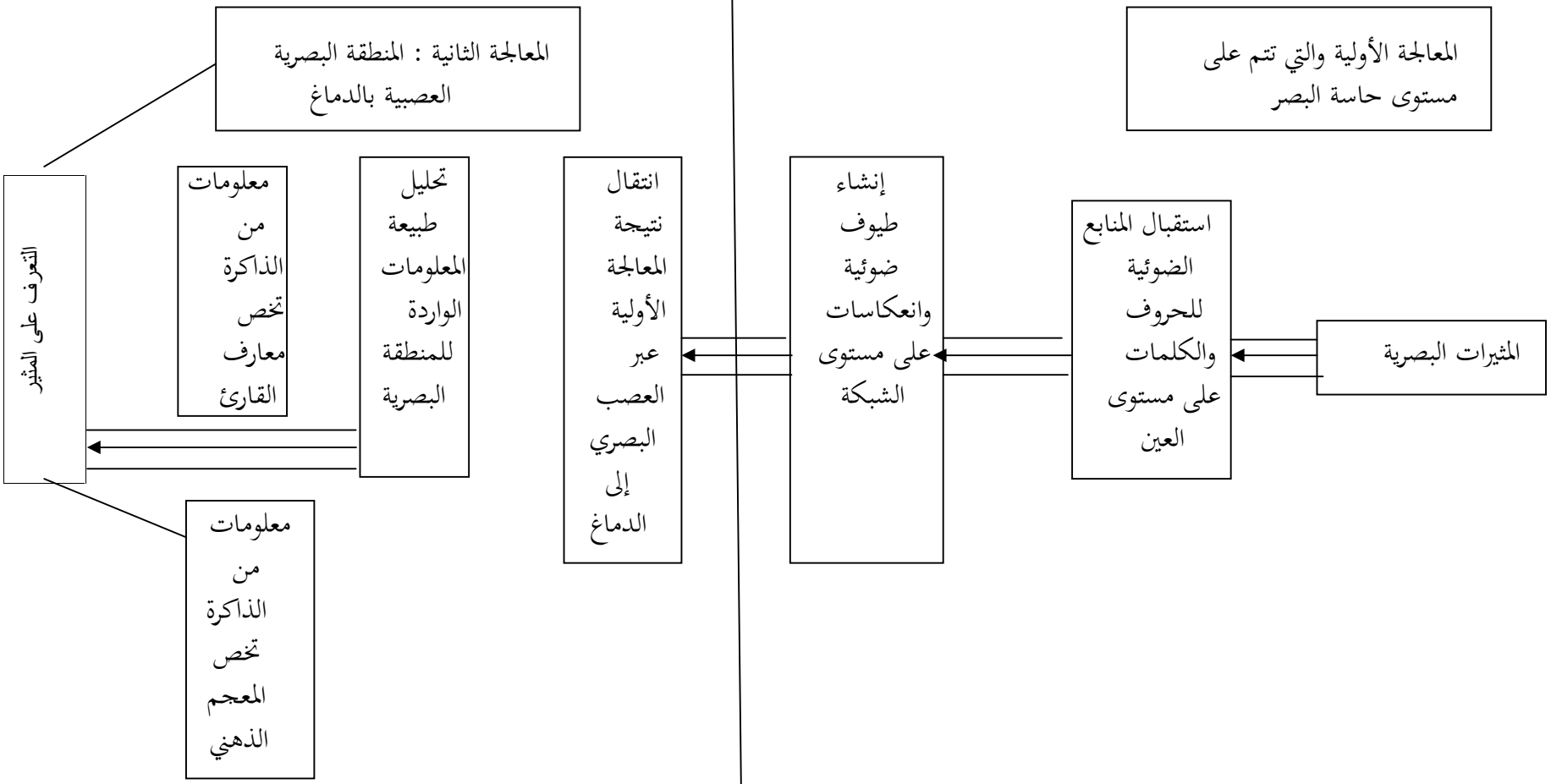
– بالنسبة لكل ما هو إدراكي أثناء القراءة في اللغة العربية تقدر بعدد الأحرف Caractères بدلا من المسافات Distance Angalaires، لأن هذا لا يتأثر باختلافات المسافات الموجودة بين

الأحرف أو مقامها، فالذي يتغير هو الاتجاه. فالسعة في اللغة الفرنسية يكون قراءتها من اليسار إلى اليمن والعربية العكس. (Deweck.G, 2010).

– أما العامل البصري فأكدت Deweak على أهميته واعتبره امتدادا، والابتعاد عن موضع البصر يبقى متوقفا أين يبقى مدركا دائما. (Deweck.G ,ibib).

فبالنسبة لقدرة السعة الإدراكية البصرية المستعملة في التعرف على الكلمة هناك دراسة أكدت أن القارئ يمكنه أن يتعرف على أربعة أو خمسة وحدات إذا قدمت له سلسلة من الحروف عشوائية الترتيب في مدة قصيرة، وبالمقابل يتعرف على كلمتين أي من 10– 12 حرف إذا كان التقديم سريع للكلمات. فخلصوا من هذه الدراسة أن الإدراك البصري لا يقتصر على تسجيل المنبه الحي فقط، فهو كذلك نشاط بنائي بين ما هو حي والمعارف المخزنة في الذاكرة.

وسوف أبين سيرورة ومراحل الإدراك البصري أثناء القراءة وملخص المعالجات البصرية لنص مكتوب أو مثير خارجي في الشكل التالي.




شكل 3: سيرورة الإدراك البصري أثناء القراءة

### 2. 2.2– التحكم البصري الحركي:

حركة العين أثناء القراءة ليست مستمرة، بل تتم بنوعين من القفزات والسكنات Saccades et Fixations، ويتم التقاط المعلومات البصرية أثناء هذه الخطوة، وتخضع الكلمة بزمن الوقفة الواحدة وتتم هذه القفزات البصرية بفضل الخصائص التشريحية للعين والقرنية ويوجد على مستوى هذه المنطقة تسمى المنطقة النقرية La fovéo وهي التي تسمح بعملية التمييز البقيق.

ويؤكد Zagar (1992) أن الحركات البصرية أثناء القراءة ترتبط بالإدراك. وتنقسم هذه الحركات إلى نوعين من الأزمنة زمن التوقف يسمى Fixation أي التحديق وزمن القفزات أو الوثبات Les sccades (Deweck.G, 2010). فدراست Rayner و Balota (1986) لطبيعة المعلومات المستخرجة في مرحلة para fovéa أن القارئ أثناء التحديق Fixation يستقي معلومة تتعلق بالكلمة التي يحدق فيها والكلمة التي بعدها إذا كانت على مسافة أقل من 10 أحرف.

وأكدت دراسات أخرى تؤكد العلاقة بين الأداء performance ونقطة التوقف point de fixation على مستوى الكلمة، فوجدت هذه الدراسات أن مكان التوقف التي تكون فيه مدة الأقصر هو الثلث الأول للكلمة ويعرف ب Optimal vewring position.

### 3.2.2– الانتباه:

يرتبط الانتباه مباشرة بالذاكرة العاملة للقارئ، كما له أهمية مباشرة في التعرف على الوحدات المكتوبة وتحديده كأحد أهم العوامل المفسرة لصعوبات القراءة ( Gillet.J.D,1996,80).

كما برهنت دراسات أخرى على أن قدرات الانتباه خاصة البصرية تتفاعل مع قدرات أخرى القراءة عند العادي أو المعسور، ويتمثل هذا النوع في تنمية التعرف واستخراج مؤشرات ذات دلالة للتعرف على الكلمة وقراءتها ( Gillet,ibib).

وكما تحتاج القراءة ما يعرف بالانتباه الانتقائي Attention se lective وهذا ما يسمح بالتعرف على أفكار نص وفهم معنى بالاحتفاظ في الذاكرة، وصعوبات الانتباه تظهر أثناء القراءة في شكل صعوبة التركيز على العناصر الأساسية للوحدات المكتوبة.

### 2. 3. نظرية المسلكين: La théorie des deux voies:

هذه النظرية دورها التمييز بين نوعين من الكلمات على أساس الشكل الإملائي وهي الكلمات المتماثلة Mots Réguliers والتي يكون فيها العلاقة بين الشكل الإملائي والفونولوجي مطابقا لقواعد النطق والكلمات الغير المتماثلة Mots Irréguliers. وهي كلمات استثنائية يؤدي تطبيق التحويل الحرفي الفونولوجي إلى نطق غير صحيح للكلمة.

فإن قراءة الكلمات المتماثلة تكون متطابقة في كلا الحالتين، أما الكلمات الغير المتماثلة فتكون قراءتها سليمة فقط في حالة تطبيق القراءة بواسطة الاعتماد على مخزون التمثيلات الإملائية المفرداتية. وحسب أعمال Marshal و Newcombe (1973) أكدوا أن عملية تحليل الأخطاء المرتكبة بوجود تنوع في الاضطرابات يمكن ترجمتها حسب نوع المسلك المصاب. وأهم هذه الملاحظات هو قدرة الشخص المصاب على قراءة كلمات نظامية (متماثلة) وفقدان هذه القدرة كليا عندما يتعلق الأمر بقراءة كلمات غير نظامية (غير متماثلة) (قلاب صليحة ،2013، 82 ).

– وفي اللغة العربية فلاحظ مشكل عندما يتعلق الأمر بالتأثيرات الإملائية المتقاربة للمنبه بوجود كلمات متشابهة إملائيا لكن مختلفة نطقيا قد يساهم في إصابة أداء القراءة Performance. فتصح الكلمة في الهيكل الصامتي، لكن يمكن التغلب عليها بإدراج الحركات النطقية خاصة عندما يتعلق خاصة عند ذوي الصعوبات ونقص في مهارة القراءة.

مثال: كلمة: كتب احتمال تقرأ كَتَبَ أو كُتُبُ أو كُتِبَ.

وأن هذه الصعوبة نجدها خاصة عندما تكون منعزلة لكن بالعكس إذا كانت في محتوى نص فإن القارئ يعتمد على السياق السليم للكلمة ضمن الموضوع.

أما بالنسبة لتعلم القراءة حسب هذه النظرية فأكدت على تواجد آتي لمسلكين المرور إلى المعجم المفرداتي وهو المسلك الأول العنونة Adressage الذي يسمح بالتعرف على الكلمات المعروفة وربطها بشكلها المكتوب وتمثيلها البصري في الذاكرة.

والثاني يعرف بالتجميع Assenblage الذي يسمح بمعالجة المعلومات أي الكلمات الغير المعروفة وتحويل المعلومة البصرية إلى معلومة فونولوجية. (Gombert.J.E, 2002).

## 3. القراءة في اللغة العربية:

بما أن موضوع دراستنا تتعلق باضطراب لغوي يتمثل في تشخيص عسر القراءة فلا بد أن نستعين بمعطيات نظرية تتعلق باللغة العربية على الوجه الخصوص.

من أهمها النظرية الخليلية الجديدة لوصفها الأخطاء أثناء القراءة بالإضافة إلى خصائص اللغة العربية ونظام الرموز المكتوبة.

بين العديد من الباحثين باشتراكها في العديد من الخصائص بين عدة لغات باعتمادها على الكتابة على الحروف الصامتة دون الحروف الصائتة، وهناك تشابه في تكوين الاسم والعقل من حيث بعض الخصائص واعتمادها على الأصل الجذري المتكون من ثلاث حروف وتمتاز بأصوات مطبقة مثل: الصاد والضاد والطاء. بالإضافة إلى اتصال الضمائر بالأفعال والأسماء والحروف والمشتقات كاسم الفعل والمفعول، كما يمكن للحركة أن تحقق الاشتقاق بالزيادة في أحرف الكلمة أو إنقاضها. (الضامن. 2007).

### 3. 1. النظرية الخليلية الجديدة: Théorie Néo- Khalilèenne

النظرية الخليلية الجديدة تعرف بالمصطلح الفرنسي théorie Néo- Khalilènne التي أوجدها الخليل بن أحمد الفراهيدي وتم تدوينها من طرف سيبويه.

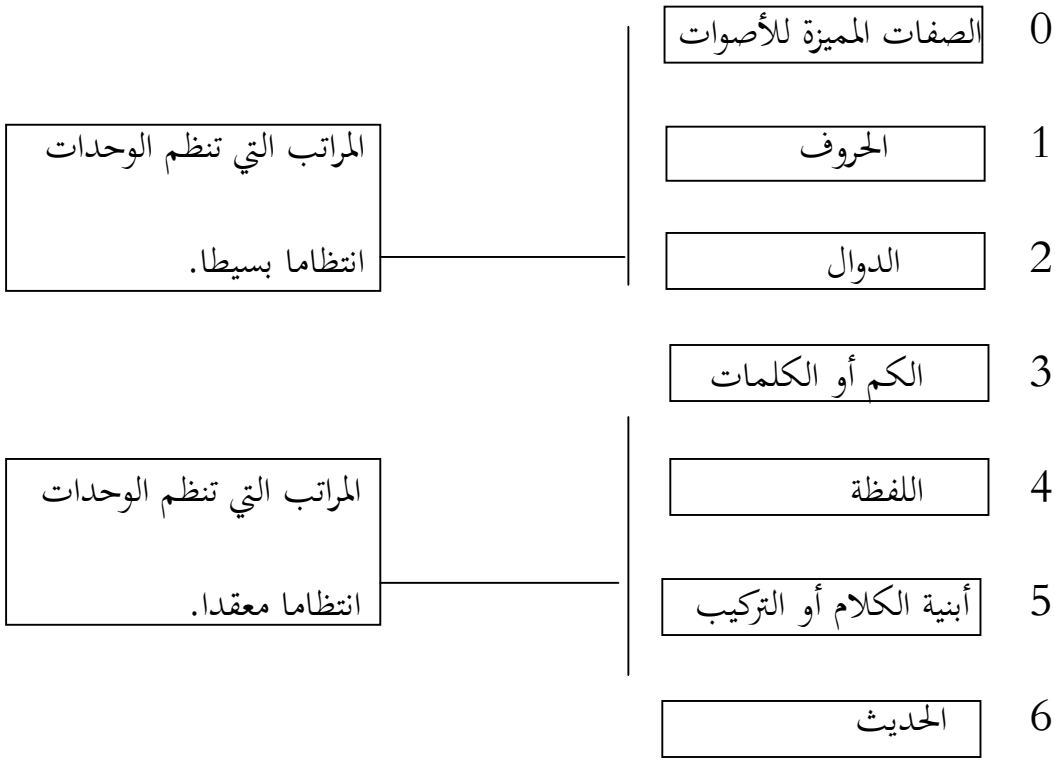
أساس هذه النظرية هو السماع والتحليل والقياس في تأسيس قواعد النحو العربي. تعتمد على المنطق الرياضي وعلى المعطيات المتوصل إليها في ميدان اللسانيات. وهذا من جهة إمكانية استعمال مفاهيم النظرية في الميدان التطبيقي العلاجي للغة والمعالجة الآلية للنصوص. (أرزو، 2006).

وكذلك تستعمل هذه النظرية مفهومي الجذر والأوزان تقومان عليها اللغة العربية. بحيث يتولى الجذر وضع البنية الأساسية للكلمة ويتولى الوزن وضع هيكلها العام. يقوم الوزن بتوزيع الحركات على مختلف الحروف للكلمة كما يقوم بتوزيع المورفيمات التي تضاف إلى مكونات الجذر بغرض توليد الكلمات وتتمثل في المورفيمات في السوابق واللواحق والأواسط. ( Siffication, préfication, Infication).

اللغة العربية هي لغة إنصهارية عكس اللغة الإلصاقية الأخرى لذلك يستطيع قارئ العربية أن يقرأ الكلمات في مرحلة معينة دون وضع الحركات على الكلمات لأن القراءة تتم بالأوزان وليس بالحركات.

### 3. 2. المرجعية اللسانية حسب النظرية الخليلية:

قسم الطالب الإبراهيمي (2000) التحليل اللساني للغة العربية إلى سبعة مستويات:




الشكل (04) يبين التحليل اللساني للغة العربية للنظرية الخليلية.

- المستويات من 0 إلى 3 تشكل التنظيم البسيط للكلمة على أساس لأخطاء القراءة فيرى الإبراهيمي المستوى 0 و1 مستويات صفات الأصوات المميزة. والثاني يتم فيه تركيب الحروف حسب قواعد وينتج هذا التركيب أربعة وحدات تعرف بالدوال:

– **الدالة الأولى:** تمثل المادة الأصلية من حروف المعجم ك- ت- ب.

– **الدالة الثانية:** تمثل الوزن أو الصيغة بحيث تصبح اسما أو فعلا متصرفا.

– **الدالة الثالثة:** هي كلمة مبنية بناء لازما ودورها يخصص في دلالة الأسماء والأفعال مثل: الضمير، اسم الإشارة، الاسم الموصول.

– **الدالة الرابعة:** تتعلق بترك العلامة مثلا: عن الاسم دليل أنه مذكر.

أما المستوى 3 فيه نجد الكلمة التي تولد من تركيب المادة الأصلية في الصبغة والوزن.

**4– خصائص اللغة العربية:**

ما هو معلوم أن اللغة العربية تكتب من اليمين إلى اليسار بنظامها الأبجدي الذي يتكون من 28 صامتة يتغير شكل كتابتها حسب موقعها في الكلمة. وهي تكتب متصلة يدويا ومطبعيا. بعض الصامتات تكتب متصلة مع الصامتة التي تليها وبعضها لا يقبل الاتصال مثال: د– و– ر– ز.

وتعتبر لصيقة على عكس الفرنسية أو الإنجليزية مثلا: كتابنا ⟵Notre livre.

وكذلك تتغير أشكال بعض حروف اللغة العربية حسب موقعها في الكلمة مثل "ك" في بداية الكلمة "بكـ" في وسطها و"ك" في آخر الكلمة.

ويمكن تقسيم الحروف العربية إلى مجموعات على أساس التشابه في كتابتها:

[بـ– تـ– ثـ– نـ]، [جـ– حـ– خـ]، [سـ– شـ]، [رـ– زـ]، [دـ–ذـ]، [طـ– ظـ]، [عـ– غـ] ، [فـ– قـ]، [هـ– ة]، [ـه– ـة]، ]صـ– ضـ].

– الحروف التي تحمل شكلها نقاط هي:

[ب– ث– ت– ن– ف– ق– ش– ذ– ز– ض– ظ– غ– ي– خ– ج].

- الحروف التي لا تحمل نقاط هي:

[ء- ا- د- ح- ع- س- ص- ل- م- ط- و- ر- هـ- ك].

وفي اللغة العربية يوجد ما يسمى برموز الحركات: بالكسرة والفتحة والسكون والشدة والضمة ولهذا فالحركات في النظرية الخليلية تعتبر وزنا أو الصيغة التي إذا أضيفت إلى المادة الأصلية نتحصل على وحدة كلامية معبرة. وهذا يقتصر فقط على المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية وبعد مرحلة التحكم يستطيع التخلي عن هذه الحركات.

وكذلك للغة العربية نظام صرفي مورفولوجي خاص الذي يدرس المفردات اللغوية وكيفية بناءها وأنواعها (فارع وآخرون، 2006، 107).

والوحدات التي تختص بها هي الكلمة والمورفيم.

بالنسبة للكلمة تتحدد على أساس مجموعة من الحروف المتتالية والمرتبطة معا والفراغ الذي يفصل بين كل مجموعة هو الذي يسمح بالتعرف على الكلمة (نفس المرجع) فالكلمة تختلف من حيث حجمها ووظيفتها. فكلمة من تتكون من مقطع واحد وتؤدي نفس الوظيفة في الجملة ولا يمكن تقسيمها إلى أجزاء. وكلمات لها عدة مقاطع مثل: "فأحضروها" تتكون من الفاء+ ألف+ حضر+ واو الجماعة+ الهاء+ ألف التأنيث.

- تنقسم الكلمة في اللغة العربية إلى ثلاثة أقسام هي: (الاسم والفعل والحرف) الاسم يدل على معنى مستقل ليس الزمن جزء منه ويدل على إنسان ، حيوان أو نبات أو جماد.

الفعل هو وحدة تدل على معنى مستقل والزمن جزء منه يتكون من الماضي، المضارع والأمر أما الحرف فهو كلمة تدل على معنى لكن تؤدي وظيفة في الكلام.

ويمكن أن نقسم الكلمات في اللغة العربية إلى قسمين، الأول يتعلق بالكلمات ذات معنى وعددها غير محدود قابل للزيادة، وهي الكلمات التي تدل على الأسماء والأفعال والصفات والظروف. وكلمات تسمى بالكلمات الوظيفية Mots outil وهي تؤدي وظيفة نحوية لها دور في بناء الجمل وهي ليس لها معنى دورها بناء المعنى مثل: حروف الجر.

– أما بالنسبة للمورفيمات في اللغة العربية فهي أصغر وحدة لها معنى أو وظيفة وغير قابلة للتقسيم وهي نوعان: المورفيم الحر أو المستقل وهو الوحدة غير القابلة للتقسيم والتجزيء إلى وحدات أصغر مثل: بيت وينقسم إلى نوعين مورفام محتوى ووهي الكلمات لها معنى مستقل مثل: الأسماء والأفعال والظروف. وسورفام وظيفي ويتمثل في الوحدات ذات الوظيفة النحوية مثل حروف الجر والعطف.

والنوع الثاني من المورفيمات هو المورفيم المقيد وهو وحدة لغوية غير مستقلة مثل "ال" التعريف واو الجماعة، تاء التأنيث (فارع وآخرون، 122).

وعليه فالكلمات في اللغة العربية تتكون من:

– السابقة: préfixe وهي مورفام مقيد يسبق الجذر مثل "ال" التعريف.

– اللاحقة: suffixe وهي أيضا مورفام مقيد يلي الجذر مثل الضمائر المتصلة.

– الداخلية: Infixe وهو المورفام الذي يفيد معنى أو وظيفة نحوية ويسمى داخلة لأنه يضاف داخل جذر الكلمة.

– وكذلك المختصون في علم النفس اللغوي ينظمون الكلمات في المعجم الذهني حسب عدة أصناف أهمها التصنيف حسب النحو اسم/فعل. والتصنيف الدلالي مثل طبيب/ممرض، التصنيف الصوتي جرس/حرس. التصنيف على أساس التضاد مثل: أبيض/أسود وأخيرا التصنيف عل

أساس التحاور كرسي/طاولة .(بكداش، 2003).

## 5- صعوبات القراءة في اللغة العربية:

بما أن موضوع دراستنا هو تشخيص عبر القراءة ومن هنا نجد أن الطفل في الوسط المدرسي يتلقى عدة صعوبات أثناء تعلم القراءة والتي من شأنها التأثير على فعل القراءة وتعلمه. بحيث تتجلى هذه الصعوبات في تعلم القراءة خاصة عند الطفل في مراحله الأولى من التعلم (الضامن، 2007)

و ثم تلخيص بعض الصعوبات التي تتعلق بالهمزة التي تكتب على ألف أو على الواو أو على الياء أو على السطر ي "أ" مثل كلمة أكل و "ؤ" مثل كلمة لؤلؤ و "ئ" مثل عرائس أو على السطر مثل "سماء"

الألف المقصورة تكتب ألف أو ياء مثل كلمة "عصا" و"عصى"

حروف تكتب ولا تنطق مثل اللام الشمسية والألف أمام واو الجماعة.

حروف تنطق ولا تكتب مثل حروف المد في كلمة "هذا" "لكن"

تشابه أشكال الحروف مثل: الباء، التاء، والنون.

بالإضافة إلى "التشكيل" أي وجود الحركات التي يجعل غيابها الكلمات مبهمة.

وكذلك صنف صعوبات القراءة والكتابة في نفس الوقت إلى تنوع الحروف حسب دورها في الكلمة مثال: حرف "الهاء"هـ- هـ- ـهـ- ـه. ⟵

ثم صعوبات في الحركات بها فيها السكون والشدة والتنوين. بحيث أكد الباحث "بكداش" أن ورودها أثناء القراءة تسبب جهدًا إدراكيًا إضافيًا.

"ال" التعريف التي تقرأ مختلفة حسب الحرف الذي يليها إذا كان شمسيًا أو قمريًا وهذا إذا كانت تسبق كلمة شمس فيتم تشديد ش ولا ينطق بـ "ال" أو عندما تسبق كلمة قمر فيتم نطقها ولا يشدد الحرف الذي يلي أداة التعريف ومنه الحروف القمرية هي: ف، خ، ك، ع، ج، ب، غ، ح، ي، أ، ق، هـ، ر.

والحروف الشمسية هي: ر، ط، ص، ض، ل، ش، ز، د، س، ن، ث، ذ، ت.

وتندرج صعوبات أخرى في طبيعة اللغة العربية:

- صعوبات تتعلق بالتاء المفتوحة والتاء المربوطة.

- صعوبات تتعلق بالألف بعد واو الجماعة.

- صعوبات تتعلق بالكلمات التي تحذف فيها بعض الحروف.

- صعوبات تتعلق بالكلمات التي تزداد فيها الحروف.

- صعوبات تتعلق باللام المزدوجة مثل: اللبن.

- صعوبات بما يكتب موقوفا عن العرب مثل: "الذي".(عبد الهادي، الدراويش، 2007، 111)

وحددت الباحثة حداد و الصابع (2008) صعوبات صوتية أثناء القراءة العربية وتلخصها في صعوبات أساسية.

- الأولى: صعوبات إدراكية سمعية تتمثل في عدم التمييز بين الأصوات.

- الثانية: لها علاقة بالتمثيل الفنولوجي بحيث لم يتمكن الطفل من تطوير التمثيل الذهني للصوت تمثيلا دقيقا وثابتًا.

الثالثة: تتمثل في صعوبة إنتاج الصوت. وهذه الصعوبة لها علاقة بالجانب النطقي.

الرابعة: تتعلق بفك ترميز الحروف أي معرفة عملية ربط الحرف بما يناسبه من صوت.

الخامسة: صعوبة في ربط الصوت بالحرف ويظهر ذلك أثناء الكتابة (حداد، الصابع. 2008)

وأن هناك صعوبات تتعلق أساسًا بالكتابة لأن الصوت الواحد يكتب بأكثر من شكل حسب موقعه في الكلمة. لكن يحدث العكس ثناء القراءة بحيث كل حرف له صوت واحد بحيث يؤكد بكداش أن النظام الأبجدي في اللغة العربية يمتاز بالسهولة لأن الحرف الواحد في هذه اللغة يلفظ بطريقة واحدة (بكداش، 2002، ص 87)

وهذا عكس اللغة الفرنسية الذي يرمز لصوتين مختلفين بحرف واحد مثل "S" فهو ينطق مرة "S" ومرة "Z" ومرة أخرى C. ولا يوجد في اللغة العربية حروف مركبة لترميز صوت معين مثل: Ch لصوت ش. ونفس الشيء بالنسبة للحركات فالفتحة هي الفتحة والضمة هي الضمة ففي الفرنسية O قد تكون كتابته O أو au أو eau وبالتالي فاللغة العربية تقوم على أساس كتابة الصوت أي فونولوجية تقوم على التقابل بين الصوت اللغوي والعلامة المكتوبة أو الحركة وكذلك تتطلب فقط تعلم قواعد التقابل المكتوب- المنطوق أي معرفة القيمة الصوتية لكل حرف وحركة.(بكداش، نفس المرجع، 88).

بعدما تطرقنا في الفصل الأول إلى القراءة في شكلها العادي وأهم خصائصها باللغة العربية والجوانب المتعلقة بها، سنتطرق في هذا الفصل إلى عسر القراءة من حيث اضطرابها بإعطاء تعاريف لتوضيح معنى عسر القراءة وأنواعها وأهم الأسباب والنظريات المفسرة لها وكيف يمكن أن نشخص هذا الاضطراب، وأهم الوسائل والتقنيات المستعملة لتقييم القراءة.

## 1. تعريف عسر القراءة:

من المصطلحات بالفرنسية نجد: Dyslexie, Dyslexie développementale spécifique, Trouble d' apprentissage de la lecture, Difficultés d'apprentissage de lecteur.

بالانجليزية نجد: Dyslexia, Reading Disabilities, Reading Disorders

مصطلح الدسلكسيا Dyslexie ، مشتق من كلمة يونانية الأصل مكونة من مقطعين: Dys: وتعني صعوبة ، lexie: و تعني الكلمة المقروءة. أول من استعمل هذا المصطلح عالم الأعصاب الفرنسي رودولف بيرلين عام 1872م ،للدلالة على الصعوبات التي يجدها الفرد في القراءة، في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية.

بالعربية يعرف المصطلح تغيرات حسب تطور استعماله نجد عسر القراءة، صعوبات تعلم القراءة أو اضطرابات تعلم القراءة، فهذا المصطلح يشير إلى الاضطرابات الخاصة الدائمة لتعلم القراءة التي تظهر عند الأطفال ذوي مستوى ذكاء عادي، بدون أي مشاكل حسية، بصرية أو سمعية بدون اضطرابات نفسية حادة والذين لديهم تمدرس عادي.

- ذكاء عادي: يساوي أو أكثر من 90. إذ لا يمكن الخلط بين عسر القراءة والتأخر العقلي حتى الخفيف.
- تمدرس عادي: أنهم يمارسون الدراسة بصفة عادية، بدون تغير للمدارس والمعلمين بدون غيابات مطولة أو متكررة، لأن الأخطاء في القراءة قد ترجع إلى هذه العوامل الخارجية.

ل صعوبات انتقالية ودائمة: في القراءة والكتابة وهي تخص المتمدرسين (6-7 سنوات) وأكثر، حيويين، أذكياء، ويمثلون بعد واضح بين النتائج المتحصل عليها في القراءة والكتابة.( Rondal, JA, 398)

فيما يخص تعاريف هذا الاضطراب فهي عديدة بحسب التخصصات التي حاولت دراسته وسوف ندرج البعض منها:

يعرف اتيان Etienne.F انطلاقا من آراء بياجيه والتي تتعلق بتطور التفكير عند الطفل بأن الطريق إلى مرحلة المعنى والرمز تتطلب المرور من الذكاء التوفيقي (syncrétisme) إلى الذكاء التحليلي (analytique)والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يتمكنون من اجتياز ذلك الممر، مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي البصري واللفظي الشكلي، إضافة إلى اضطرابات الآلية مع رؤية غير واضحة للمفردات وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقدة وتحكم في اللغة (Etienne.F,p12).

أما التعريف الذي جاء به التصنيف العالمي للأمراض في طبعته العاشرة CIM 10 هو "اضطراب نوعي نمطي في القراءة". .(Elisabeth Nuyts, 2012)

وفي هذا التعريف جاء التركيز على العلامة المتحصل عليها في اختبار الدقة أو فهم القراءة. وذكر في التعريف أن تقييم الأداء في القراءة ومعامل الذكاء يجب أن يتم بروائز، تطبق بصورة انفرادية وتكون مقننة حسب ثقافة لنظام التمدرس للطفل. كما تطرق التعريف إلى الصعوبات الحادة في القراءة:

أ – السن: مثل النتيجة المتحصل عليها في رائز للضبط الإملائي Orthographe والتي تكون على الأقل منخفضة بدرجتين للانحراف المعياري تحت المستوى، إذا أخذت بعين الاعتبار السن ومعامل الذكاء.

ب – الاضطرابات الموصوفة في أ يتداخل بصورة دالة في الأداءات المدرسية أو مع نشاطات الحياة اليومية.

ج – لا ينتج الاضطراب مباشرة عن عجز سمعي، بصري أو من اضطرابات عصبية.

د –تمدرس يكون في المعايير العادية.

هـ – عامل الاستبعاد هو معامل الذكاء والذي يقيم بواسطة رائز مقنن بصورة انفرادية. (Wecle, Marro, 2010, p 134).

– أما التصنيف العام للاضطرابات العقلية الرابع Dsm IVفصنفه ضمن اضطرابات التعلم فقد جاء في ثلاثة نقاط هي:

1 – يتعلق بالانتاجات في القراءة التي تقيم بواسطة روائز مقننة مطبقة بصفة فردية والتي تقيس دقة القراءة وفهمها.

2– تتعلق بتداخل الاضطراب المبني في الأول مع النجاح الدراسي ونشاطات الحياة اليومية.

3– تشير إلى أنه في حالة وجود عجز سمعي أو حسي تتجاوز صعوبات القراءة الصعوبات التي ترتبط عادة بهذا العجز.

وبالتالي يكون تشخيص عسر القراءة بمراعات عدة نقاط أساسية و هي :

- تأخر ذهني – اضطرابات حسية أو عصبية – عامل التمدرس وأي خلل في عملية التمدرس وظروفها.
- اضطرابات الحركة الزائدة أو الإفراط في الحركة الذي يصاحب ضعفا في الانتباه وهذا ما يؤثر على نشاط القراءة ويجب التمييز بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطرابات القراءة الناتجة عن هذا الأخير كما يجب الأخذ بالاعتبار اختلالات وظيفية مثل: نقص السمع أو البصر.

- وكذلك ثم تحديد فترة زمنية يخضع لها التشخيص للطفل كحد يسمح بعدها تشخيص هذا الاضطراب وتميزه عن الاضطرابات التي قد تكون عابرة. وهي عادة ما تكون بسنتين بعد الدخول المدرسي.

من خلال تعليق الباحثين murroوDeweck على هذين التعريفين ذكرت مجموعة من الملاحظات: أن التسمية المستعملة في كلا التصنيفين للإشارة إلى عسر القراءة تبقى تسمية عامة، من جهة أخرى فيما يخص مظاهر الاضطراب في DsmIVيتكلم عن كفاءات القراءة دون تعريف ماهية هذه الكفاءات، بحيث لا يمكن أن نعرف هل يتعقل الأمر بالتعرف على الكلمات أو فهمها. بينما تم ذكر هذين العنصرين أي التعرف وفهم الكلمات في تعريف التصنيف الأول أي Cim 10.
كذلك لاحظت أن الاضطراب النوعي موجود في كلا التعريفين وهذا المفهوم قائم على عوامل الاستبعاد التي من شأنها أن تسمح بالتشخيص الفارقي. .(Deweck, 2010, p 130)

المنظمة العالمية للصحة OMS تعرف عسر القراءة كصعوبة دائمة للمرور للغة المكتوبة. هو اضطراب نمطي يحدث عند طفل ذكاءه عادي لا يشكو من اضطرابات حسية، ولا يعاني من مشكل اجتماعي عائلي أو تربوي أو وجداني ولا يعاني من حرمان ثقافي أو بيداغوجي يمكن تفسير الاضطرابات على أساسه..(Elisabe thnuyts, 2013, p42)

ويمكن ملاحظة من هذا التعريف أنه مبني على أساس استبعاد عوامل وأسباب قد تؤدي إلى صعوبة في اكتساب القراءة كالإعاقة الذهنية الخفيفة أو أسباب أخرى بيئية، مع الإشارة أن هذا التعريف هو الأكثر استعمالا في المجال البحثي، بحيث تدرجه المنظمة ضمن الجدول الخاص بالاضطرابات النمطية في القدرات المدرسية التي تحتوي بدورها ثلاثة فصول هي اضطراب القراءة النمطي، واضطراب الضبط الإملائي النمطي واضطرابات الكفاءات الحسابية النمطية (sauvageot, .2002, p14)

كما عرفت الفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب Fédération Mondiale Neurologie عسر القراءة هي خلل يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة رغم تعليم نظامي وذكاء عادي، وفرص اجتماعية وثقافية مناسبة، وهو يتعلق بعجز معرفي أساسي ذي أصل تكويني ( Pascalecolé, 2012, 132).

في هذا التعريف تم استبعاد ثلاثة عوامل منها عوامل خارجية كما حدد التعريف نوع العجز الذي يسبب الخلل في تعلم القراءة وأصل هذا الخلل الذي حدد من أصل تكويني وتبعا لذلك عرفت الجمعية العصبية للديسلكسيا أن عسر القراءة هو اضطراب عصبي المنشأ وغالبا ما يكون موروثا وله علاقة باكتساب اللغة ومعالجتها ويكون متفاوتا في الدرجة ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية بما في ذلك المعالجة الصوتية في عمليات القراءة والكتابة والتهجئة والخط اليدوي، ولا يعود السبب في عسر القراءة إلى وجود نقص في الحواس أو الفرص التعليمية أو الدافعية أو العوامل البيئية أو غير ذلك" (**السرطاوي**،2009، ص 120).

وفي مقاربة عصبية بيولوجية عرف Habib.M عسر القراءة على أنه اضطراب عصبي بيولوجي يصيب اللغة ويمكن تحديده جينيا ويظهر في عدم ا لقدرة على التعلم المدرسي للقراءة والكتابة .(Habib, 2004, p2019)ويشير هذا المفهوم أن هذا المفهوم لم يعرف انتشارا كبير إلا بعد ظهور الأبحاث التي تؤكد وجود مظاهر غير عادية على المستوى الوظيفي وحتى البنيوي للمسارات العصبية اللغة.

وفي مقاربة معرفية اقترح الباحثان Sprengerو Colé التعريف التالي: هو فشل في تنمية قدرات التعرف على الكلمات المكتوبة بعيدا عن أي سياق"

وفي هذا التعريف تركيزا كبيرا على تحديد مظهر من مظاهر الاضطراب وهو عدم القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة المعزولة."(Sprenger, 2006, p22).

## 2. الأعراض العيادية لعسر القراءة:

* تتمثل أهم الأعراض الإكلينيكية لعسر القراءة فيما يلي:

- صعوبة عامة في القراءة والتهجئة والكتابة.

- صعوبة في نطق الحروف والكلمات رغم سلامة النطق أثناء الحديث.

- عدم التآزر الحسي الحركي المكاني والتوجه المكاني.

- ضعف الفهم القرائي مقارنة مع صفه.

- صعوبة في الإدراك والتحديد البصري المكاني للحروف والكلمات وقراءة بشكل معكوس (الفرساوي، 2006، ص 259).

- الخلط بين الفونيمات المتشابهة والمتجاورة صوتيا (Phonétique voiius) (المهموسة والمجهورة).

- حذف الصوامت (Omission des consonnes) مثل سؤال، سروال.

- حذف المقاطع (Omission des sylables).

- القلب (Inversion) مثل الكلمات المتشابهة: نبت – نبات.

- زيادة أو إضافة الصوامت.

أما على مستوى الكتابة هي نفس طبيعة الأخطاء المتواجدة على مستوى القراءة: الخلط، الحذف، القلب، الخلط السمعي، الإضافات للمقاطع، أخطاء في النقل (7 سنوات)، حذف الفونيات والمقاطع، قلبها، حذف الأشكال، اقتصاد الحروف إلصاق كلمتين في كلمة.

عدم المبالاة بمعنى الجملة والقيمة الدلالية ومقاطع خاطئة تكون من فهم ذاتي للنص المملى.

- كذلك الطفل يخلط في النوع والعدد (Legenreetlenombre) فالنسبة للأفعال فهي تتغير حسب الزمن أي المرور من الحاضر إلى الماضي يمثل صعوبة كبيرة، فهم يستعملون غالبا المستقبل عوض الماضي ويخلطون بين الطبيعة والوظيفة .(Lanatureetlafonction)
- وكذلك هناك صعوبات في القراءة والكتابة تكون مصحوبة دائما بصعوبات أخرى:
- مشاكل التوجد .Troubledelalatéralité
- المخطط الجسدي .Troubleduschémacorporel
- لغة شفوية غير سائلة .Langageoralpeuélaboré.

الأخطاء هذه خلال القراءة تعتبر مؤشرا غير كاف للتشخيص والأخطاء (القلب، الحذف، الإضافة والخلط...) غير كافية ولا ضرورية للتشخيص لأنها يمكن أن نجدها عند الطفل العادي بصفة زمنية، لكن ثباتها فقد والذي يتجاوز السنة الأولى للقراءة لأن هذه الأخطاء يمكن أن لا تظهر عند الأطفال المعسورين خاصة إذا أجري لهم الفحص في سن متأخر.

فاقترح (Debrayritzen) اختبارا كأداة للتشخيص وسماه "Leximetrie" فهو اختبار للقراءة يحلل القراءة عن طريق "التصحيح والسرعة".

أما (Delaunay. O) وصل إلى نتيجة أنه القلب لا يمثل الميزة الخاصة بعسر القراءة، فالنسبة إليه الميزة الأكثر صحة هي "التعويض الصوتي" .(Delaunyo, 1979, p277)

أما (Goosens) يقترح تقنية للتشخيص، وتعد أساس الاحتياجات في هذا الميدان، اختبار (OrthographePhonétiqueD'usage)(OPU)يسمح بانتقاء المؤشرات الخاصة بهذا الاضطراب أي الخلط السمعي (الصامت، الصائت). ونتائج الاختبار لذكاء عادي مستقل في الوسط الاجتماعي الثقافي اللغة الأولى، والنتائج المدرسية، فهي ليست متعلقة بأي علاقة مع نتائج الكتابة في هذا الاختبار .(ElisabethNoyty, 2012, p104)

## 3 . أنواع عسر القراءة:

يصنف الباحثون عسر القراءة إلى نوعين رئيسيين: عسر القراءة المكتسب وهو اضطراب في القراءة نتيجة إصابة دماغية وعسر القراءة النمائية développementale الذي يعتبر اضطرابا لغويا يظهر نتيجة صعوبات في تطور نظام تحليل اللغة المكتوبة. (Pascale colé, 2013, p173)

**3-1 عسر القراءة الفونولوجي: (La dyslexie phonologique)** نجد في هذا النوع التمييز الأساسي بصعوبة قراءة الكلمات بدون معنى (logatomes) خاصة إذا كانت طويلة (أخطاء نحوية). وكذلك أيضا صعوبات تظهر في الكتابة خاصة الكلمات الطويلة ونادرة الاستعمال، والكلمات بدون معنى (Pascale colé, 2013, p174).

يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب صوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، إذ أن إستراتيجية التحويل [حرف ⟩ صوت] لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتكمن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب. فهؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة قصيرة المدى .(Gillet P.1996; p145)

قدم temple1988صعوبات فونولوجية في اختبارات أخرى مثل اختبارات الوعي الفونولوجي كالقافية وتسلسل أصوات الكلام وعلى هذا الأساس يرجع الباحثون هذا النوع من الاضطرابات إلى أصل لغوي، بحيث يمكن لعدد الكلمات الذي يتم التعرف عليها أن يزيد من طريق نظام مولد الكلمات (الفرماوي، 2006).

- وقدم بروم Broom ودورتون Dorton1995 حالة عمرها 11 سنة عمرها القرائي هو 8 سنوات ونصف، وكانت تعاني من:
- صعوبات في قراءة الكلمات.
- قراءة حسنة للكلمات سواء كانت نظامية Régulierأو غير نظامية .Irrégulier
- بعض الأخطاء البصرية بالنسبة للكلمات.
- فهم عادي للكلمات الوحيدة الصوت .(Homophone)

- غياب الأخطاء الدلالية. .(Gillet p 1996; p65)

وفيما يخص تطور الوعي الفونولوجي للطفل تكتسب كفاية الوعي الفونولوجي عند الطفل عبر مراحل، من خلال نشاطات متكررة، تكون أولية في بدايتها ثم تتطور بالتدريج.

فالكلام بالنسبة للطفل ليس فقط حركة تنتج صوت تؤثر على البيئة، إنما هي ربط بين الصوت، والحركة الفموية– الصوتية والوضعية، والتمثيل النطقي للصوت، فإدراك الطفل لهذا الربط بين العناصر يتوقف على قدراته الحدسية، تجاربه، و فرص تفاعله.(Rymand, 2006, P49)

ففي خضم تطور تجربة الطفل الكفاية الفونولوجية، ينتج بالتدريج المقاطع، التي يراها كأصغر عنصر سمعي للكلمة، و في هذه الحالة يتحتم عليه أن يمر على تنظيم نطق معقد، أين التمثيلات السمعية المقطعية ترتبط بتمثيلات نطقية صوتية ، تخلق لدى الطفل إطار حسي–حركي تتداخل فيه الوظيفة اللسانية.

وفي هذا الموضوع تشير الباحثة كوكيCoquet, Fمن خلال دراسة لها، أنه في المرحلة الجنينية، وفي عشرون (20) أسبوعا من الحمل تحديدا، الجهاز السمعي للجنسين الذكر و الأنثى يكون جد متطور ما يسمح للجنين بمعالجة بعض الأصوات التي تصفى من خلال السائل الأمنيوتيك ) LIQUIDE AMNIOTIQUE)

وتضيف نتائج التجربة الباحثانJouen, Fجوان و بوتاسPouthas, Vوآخرون(1993) في هذا الموضوع إلى أنه ما بين الأسبوع السادس و الثلاثين و الأربعين(36–40)، يكون باستطاعة الجنين أن يفرق ما بين(biba )و(babi) و جمل مثل" القط يتبع الفأر" و" الكلب يتبع الفأر"، بينما في الأشهر الثلاثة الأخيرة (3) من الحمل الجنين يألف مميزات صوت الأم و اللغة التي تتكلم بها ما يكون لديه ميولات أولى للنغمة (Coquet, F 2007, P 22)

نلاحظ من خلال هذه الدراسات أنها أجمعت على أن بوادر الوعي الفونولوجي تبدأ من المرحلة الجنينية، حيث الجهاز السمعي للجنين يكون متطور، يمكنه من الاستجابة لبعض الأصوات التي يعتاد على سماعها، ما يعكس قدرة الجنين في هذه المرحلة على التفريق بين الأصوات.تتضح هذه البوادر بعد الميلاد بعلاقة الطفل بالأصوات .

وقد عبر صادق خليلSADEK-KALLIL,Dو آخرون (2004) عن هذه البوادر " **بالإنهكاس الأنتروبولوجي**" للإنسان بعلاقته مع الصوت.(COQUET,F,2007,p2)

وفي نفس المعنى يذهب الباحث جوسزيك Jusczyk,P(1997) إلى القول لأن الكفاية الفونولوجية تبدأ منذ الميلاد، فالطفل لا يدرك الكلام، لكن تظهر لديه ما يسمى بالتصفية الفونولوجية FILTRE PHONOLOGIQUE للغة الأم، فالرضع يكون لديهم ما يسمى الإحساس بالصوت التي تتواجد فيه لغتهم الأم، و هذا الإحساس بالصوت وضحه الباحث من خلال تجربة الرضاعة الاصطناعية على الرضع، حيث قام فيها الباحث بربط قارورة الرضع بجهاز يقيس إيقاع و سعة الرضاعة، و جهاز كمبيوتر يثير الصوت، ففي كل مرة، الرضع يقومون بالرضاعة، المقطع الصوتي ba يسمع في دقائق.

- أسفرت النتائج عن أن الرضع ربطوا بين الرضاعة و الصوت، فهم عندما يسمعون المقطع الصوتي، إيقاع الرضاعة لديهم ينخفض. و هذا دليل على أنهم هم بصدد إدراك المقطع الصوتي.

ثم بعد ذلك قام الباحث بتغيير المقطع الصوتي ب(sa)،ثم قياس إيقاع وعدد الرضعات عند سماع الرضع المقطع الجديد،النتيجة أوضحت أن إيقاع وعدد الرضعات انخفض ثم تزايد،ويرجع ذلك إلى أن الرضع لاحظوا الفرق بين المقطعين الصوتيين.(Peprkamp,S,2007,p10)

فمن خلال هذه الدراسة نستخلص أنه منذ الميلاد الرضع يدركون الفرق بين معظم الأصوات المستعملة في لغتهم الأم أو غير المستعملة، أما فقدان الإحساس عندهم، فقد ترجم على أنه مؤشر

على أن الرضع تعلموا الفئات الصوتية للغتهم الأم، أو بعبارة أخرى،تمكنوا من التمييز الفونولوجي لغتهم الأم، التي بدأت تستقر لديهم.وقد أشارت Bardies,B ,Boisson-(1996)على نفس النتائج،لكن بتقنية الرضاعة الطبيعية، ما يؤكد على أهمية هذه المرحلة الأساسية كبداية للتمييز الفونولوجي للغة.

يضيف الباحث كوهل Kuhl,Jوآخرين (1992)إلى أن الإحساس الفونولوجي يظهر الطفل منذ الأشهر الأولى من حياته، يتغير في حوالي الشهر السادس (6)،حيث يظهر عدم إدراك الرضيع للإحساسات الصوتية غير موجودة في لغته الأم.

أما الباحثان تييس و وركرj,Werker, Tees,S (1998)يرايا أنه بعد أشهر من ذلك الطفل يبدأ بإدراك الصوامت.

ففي المرحلة ما قبل لغوية بالضبط مرحلة المناغاة يشير فيها الباحثانLynch,M,Oller ,D1992إلى أن الطفل يمر تدريجيا من الألعاب الفموية_الصوتية،إلى إنتاج المقاطع الواضحة،التي تحترم خصائص لغته،والتي يكتشفها أو يتعرف عليها المحيطين به في وسطه ككلمات، والتي تظهر تدريجيا مميزاتها السمعية.

لكن الباحثانj,Werker, Tees,S 1984 كانا أكثر تحديدا، فأوضحا أن التمييز السمعي للصوامت يظهر ما بين الشهر العاشر، و الشهر الثاني عشر(10-12)، أي في الوقت الذي يكون فيه الطفل قادرا على النطق بالمقاطع الواضحة. فالطفل يأخذ الصوامت الواضحة في لغته، و يفقد القدرة على التمييز فيما بينها، فيربط بين الصوامت ليكون سلسلة صوتية، من خلالها يفهم بعض الكلمات. و هنا الطفل يقطع إيقاعيا التتابع الصوتي للعناصر الكلامية، و ينسق نطقه، و يربط بين الحروف حسب الوضعية المعاشة.

- فإنتاج المقاطع الواضحة حسب بعض الباحثين أمثال-Bardies,B ,Boisson 1996 له علاقة بالتقطيع التحتي(Intra-syllabique) الذي يسمح للطفل بتمييز الفونيمات الحروف داخل المقطع. أما التقطيع الفوقي يسمح للطفل بعزل الفونيمات الحروف داخل السلسلة الصوتية. فيدرك المقاطع ككل، ثم يربط بين مجموع هذه العناصر.(Rymand,S,plaza,M,2006,p50)

- و في حدود السنة يختص الطفل في لغته الأم، فإذا كان في الشهرين الطفل الفرنسي باستطاعته التفريق بين لغات المجموعة الإيقاعية المختلفة، فيميز بين الفرنسية و الإنجليزية، و بين اليابانية و الفرنسية، فإنه لا يميز بين اللغتين اليابانية و الإنجليزية.

- أما ما بين الشهر الرابع والخامس(4-5) يبدأ الطفل في التمييز داخل اللغات للمجموعة الإيقاعية للغته الأم، و في نفس السن الطفل الإسباني قادر على أن يفرق بين الإسبانية والإنجليزية(Leny,J,Gineste,M,2002,p24).

- و في حوالي الشهر الثامن(8) يميز الطفل حدود الكلمات، بطول المقاطع، و التوقفات الموزعة في اللغة الشفوية، و هذا الذي سوف يمكنه في الشهر الحادي عشر(11) من تحديد حدود الكلمات. و من الشهر الثامن حتى العاشر يكون بوسع الطفل تمييز الخصائص الصوتمية (صوت الحرف) الواضحة الاي تحملها لغة الأم، و هيقدرة تتنوعو تنتظم في هذه المرحلة. و بنهاية السنة الأولى سياقات الإدراك سوف تلعب دور أساسي في إدراك أصوات الكلام، الذي يسهم في اكتساب الكلمات.(Coquet,F,2007,p23)

- في حين الباحثان رونالد و بريدار Rondal,J,Bredart,S(1982)أشارا إلى أنه ما بين السن الثالثةو الخامسة و نصف سنوات الأطفال يبرزون إحساسا للطابق الصوتي للغة، بما أنه بقدورهم للتكوين العفوي للكلمات، و يسخرون من الأخطاء المتلفظة عند الآخرين.(Ezline,E,2001,p08)

- و قد لخص الباحث ماك لين Macleanو آخرون(1987) تطور الوعي الفونولوجي من السن الثالث إلى السن السادسة من خلال هذا الجدول كما يلي.(Ezline,E08,2001,p)

### 3 –2 عسر القراءة التطورية السطحية: (Ladyslexie de surface)

يتميز هذا النوع بصعوبات التعرف على الكلمات غير المنتظمة (MotIrrégulier) غير أن الكلمات المنتظمة والكلمات بدون معنى (M.régulieres lesnonmots ) محتفظ بها، وأيضا يتميز بصعوبات كبيرة لشرح الكلمات التي لها نفس الصوت وليس التي تكتب بنفس الطريقة (pascalecolé, 2013; p174). وغالبا ما تصاحب باضطرابات معرفية مثل:

- غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات، فهؤلاء الأطفال لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنهم سبق لهم التعرف عليها سابق.
- لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون.
- يتقبلون كل تتابع مكتوب لحروف يشبه كلمة موجودة بأنها كلمة لغوية.
- يقع هؤلاء في أخطاء بين وحدات الصوت سواء في كتابتها أو عند تعريفها إلى جانب هذه الاضطرابات المعرفية نجد اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية تعاني منها بعض الحالات، واضطرابات من نوع بصري – انتباهي.(ElisabethNuyts,2012 p 131) (visio-attentionnelle)

### 3 –3 عسر القراءة المختلط: (La dyslexiemixte)

هؤلاء الأطفال يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني)، فهنا يجد الطفل صعوبة إدراك الكلمات ككل، وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن عنصرا التجميع Rassemblage والإرسال Adressage مصابان وعادة ما يدخل في هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية (pascalecolé, 177).

### 3 –4 عسر القراءة العميق: (La dyslexie profonde)

- وهو اضطراب جاد وصعب في تعلم القراءة، فهو يشبه عسر القراءة المكتسب لدى الراشد، نجد:

- صعوبات هامة وكبيرة في التفكيك الفونيمي .Segmentation phonétique
- صعوبات التسمية .Dénomination
- إنتاج هام للأخطاء الدلالية.
- ويعد هذا الاضطراب أكثر الأنواع ندرة وتعقيدا، بحيث نجد أن الأخطاء الغالبة في مثل هذا النوع نجد البراكسيا الدلالية. بحيث ينتج المصاب كلمة عوض كلمة أخرى مرادفها أو ضدها أو لها علاقة بها مثل: بأن يقرأ كلمة أبيض )يقرأها ) أسود .ونجد أخطاء تصريفية مثل قراءة جمال ) جميل.
- وأخطاء أبدال الكلمات الوظيفية بكلمات وظيفية أخرى: fonction wordsubstitutions paralexia.

ولقد تم التفسير العصبي النفسي لهذه الأخطاء حسب Newcombe Marshall بالتمييز بين السلاسل القصيرة للحروف والتي لها دور العلامات النحوية بحيث أعطى نوعين من أخطاء إبدال الكلمات: الكلمات أخطاء اشتقاقية والكلمات الوظيفة بإبدال الكلمات الوظيفية.

- لقد تظافرت الآراء والاعتقادات بين الباحثين والمهتمين بعسر القراءة فظل هذا الأخير مسألة جدلية بين كل الأطراف والتي حاولت مند أمد بعيد من الزمن أن تصل إلى نقطة الاتفاق ولم تصل إلى ضبط أوجه أو أنواع هذا الاضطراب، فرغم كل التصنيفات، لا يمكنها أخذها بعين الاعتبار لأن للغة العربية أسسها وقواعدها ومبادئها تختلف عن قواعد اللغات الأخرى.

## 4 – تصنيف عسر القراءة:Classification de ladyslexie

### 4 –1 – التصنيفات الوصفية: Les classification des scriptives

#### 4 – 1 – 1 المجال المدرسي لعسر القراءة:

عسر القراءة يتضمن كل درجات الاضطراب من الطفل غير المتمكن من التعرف على الصوامت والكلمات إلى الطفل الذي يقرأ والذي تكون قراءته بطيئة، أو غير مفهومة، وهناك من يفهم معنى النص بصفة مختلفة.

- فيمكن التفريق بين هؤلاء الأطفال بعدة مجموعات وهذا حسب مستوى القراءة وسن الأطفال:

- *** المجموعة الأولى: [من 7 –8 سنوات]**

بعد السنة الأولى أو السنة الثانية من الدخول المدرسي لا يتمكنون تماما من القراءة. البعض الآخر تعلموا قراءة الحروف دون التمكن من قراءة مقطع، فإذا تعلموا القراءة بطريقة عامة، يتمكنون نوعا ما من كتابة الكلمات فهم لا يضعون أي علاقة بين اللغة اللفظية والمكتوبة.

**المجموعة الثانية: [من 8 – 10 سنوات]**

لا يتمكنون من قراءة الجمل (ما عدا التي تعلمها من المدرسة أي من الذاكرة). يتمكنون من كتابة بعض الكلمات المتعلمة والتي لا تخلو من الأخطاء (الحذف، القلب، الإضافة) وآخرون يقرؤون قراءة أحسن لكن يتوقفون في مستوى التفكيك، قراءتهم مترددة دون نغمة، غير مفهومة، بطيئة ومتدهورة.

**المجموعة الثالثة: [10–16 سنة]**

تمكنوا من تجاوز مرحلة التفكيك، غالبا ما لا يتمكنون من قراءة كتاب بأكمله، النحو، التحليل والتصريف يمثل عائقا كبيرا، وفي حالة تعلم لغة ثانية يواجهون نفس المشاكل، (EstienneFrançoise, 1971, p71).

**4 – 1 –2: المجال الإكلينيكي لعسر القراءة:**

هذا التصنيف يعتمد على نوع الأخطاء والأمراض المشتركة.

وضع Critchely جدولا يحتوي ويشترك فيه مجموعة من الاضطرابات منها عرض لعسر القراءة فتكلم عن مجموعة سمعية حالات عانت من تأخر في اللغة والتمييز الصوتي والذاكرة والذين يجدون صعوبة في تسمية الأشياء وذكاءهم الأدائي يفرق ذكائهم اللفظي.

وذكر ايضا مجموعة أخرى لعسر القراءة والذي يكون فيه الإدراك والذاكرة ضعيفة وتتوجد فيه صعوبات التفريق بين صور بصرية معقدة ويكون الذكاء الأداء أصل من الذكاء اللفظي (Pascalecolé, 2013, p143).

حدد Willens. G3 مجموعات جزئية المعتمدة على تحليل الأخطاء:

أ – عسر القراءة الكتابي la dyslexie dysorthographique والذين يمثلون 67% من الحالات وتكون فيها الصعوبات على مستوى تحليل الكتابة الصوتية والتقطيع analyse graphonétique et sylabotion.

ب – عسر القراءة la dyslexie dyxidetique وهي تمثل 10% من الحالات وتكون الصعوبات على مستوى الذاكرة البصرية للكلمات.

ج – عسر القراءة المختلط: والتي تضم صعوبات المجموعتين السابقتين. (WillemsG,1979, p62).

أما Debray فحدد نوعين:

أ – عسر القراءة المنعزل: الحالات بدون تأخر في اكتساب اللغة وخالية من كل إصابات عصبية.

ب – عسر القراءة المصاحبة لمختلف الأعراض والتي تمثل 52% من الحالات الاضطرابات الحركية 26% عدم النضج والأعراض العصبية 5%.

**5– أسباب عسر القراءة:**

لا يوجد سبب محدد لهذا الاضطراب وقد ظهرت عدة دراسات وبحوث ومقالات نشرت حديثا والتي تبحث في أسباب المشكلة وهي فرضيات: فالبعض ينظر إليها من ناحية طبية عضوية، والبعض الآخر يرجعها إلى خلل وظيفي وهناك من يرجعه لعوامل أخرى، فمعظم الباحثين يقولون أن عسر القراءة يعود إلى زمرة من الأسباب تختلف من فرد إلى آخر. ومن خلال الدراسات المتعددة لعسر القراءة تم اقتراح عدة نظريات مفسرة للاضطرابات.

### 5 . 1 الأسباب المعرفية:

#### 5 . 1. 1 الإدراك البصري الإنتباهي: Théorievisio-attentionnelle

نتيجة لأعمال Leserve. N فالأطفال الذين يواجهون صعوبة في القراءة يعانون من اضطرابات على مستوى الحركة العينية activité oculaire ويمتلكون رد فعل بطيئة وعدد كبير من التوقفات والحركات العينية غير الضرورية .(Leserne. N , 1968, p40)

فالسبب في صعوبة التعرف على الكلمة والقراءة يرجع إلى عجز إدراكي بصري، يلاحظ هذا الأخير في أخطاء قلب الحروف وتغيير الحروف وأيضا بالقلب الفضائي لبعض الحروف مما ينتج إبدال حرف بآخر كأن يقلب b d.

وذكرت دراسة bodenوBodenحول عجز المعالجة البصرية لمادة لفظية عند الأطفال أن هؤلاء لهم صعوبات في المعالجة البصرية السريعة وهذا ما يؤكد عجز في المعالجة الزمنية البصرية (تأخر) (pascalecolé, ibid, 189).

- كذلك هناك عدة دراسات تكلمت على مدى تأثير صعوبة التوجه واليسارية على تعلم القراءة، فبعد الدراسات مثل 1970Bransely و Galifert استنتجت علاقة ايجابية بين التوجه والقراءة.

- وكذلك القراءة وعلاقتها باليمين واليسار ضرورية التوجيه الصحيح لبعض الفونيمات للتمكن من التفريق بينها، وضرورة التمكن من الأسطر. ومن هنا فالأطفال الذين لم يتمكنوا من القراءة بالخلط والقلب، فيمكن أن تكون لديهم صعوبات في التحكم في مفاهيم اليسار واليمين. (Pascalecolé, ibid, p 206).

وذكرت صعوبات أخرى للأطفال المعسورين قرائيا على مستوى التسمية السريعة والكلمات أو الأشياء أو الصور المقدمة بصريا وأن هذه الصعوبات تعرقل تعلم القراءة، ودائما في المجال الإدراك الانتباهي نجد نسبة كبيرة من الأخطاء لها علاقة بالأطفال الذين يعانون من الفرط النشاط الزائد والعجز في الانتباه.

**2.1.5 الإدراك السمعي– البصري** : تستعمل هاتين العمليتان ميكانزيمات معقدة مرتبطة مباشرة بالنمو المعرفي فهي تسمح للطفل و ذلك بعملية تنسيق فيما بينها – أن يتذكر وهو أمام رمز مكتوب كيف يسمع و كيف ينتج.

أما عن طرق تعلم هذا النشاط فهي عديدة و مختلفة فهناك الطريقة المقطعية التي تنطلق من البسيط. فهي تفترض اكتساب كل الحروف الأبجدية قبل عملية بناء المقاطع والكلمات (د.محمود أحمد السيد).والطريقة الصوتية وتتمثل في مزج أو ضم كل حرف بصوته الخاص (حسن عبد الباري عصر) ، مثل ما يحدث أثناء اللغة المنطوقة ، فالأمر يتعلق أساساً بتلقين صوتي حقيقي أو تدريبه، حيث الطفل يتعلم التعرف التكوين الصوتي – الحركي لصواتم لغته واستحضاره. وهناك طريقة لقت رواجاً واسعاً وأثارت الكثير من المناقشات حولها، وهي الطريقة الشاملة و التحليلية التي تتخذ من الجملة الوحدة القاعدية التي من خلالها يتوجب على الطفل أن يتقبل العمل التحليلي ليتحصل على العناصر الأصلية الابتدائية وعلى العمل التركيبي لإعادة بناء كلمات أخرى وجمل أخرى.وهناك ما يسمى بالطريقة الطبيعية و هي طريقة شاملة إلا أن اختلافها عن غيرها يتمثل في أن العلاقة بما هو مكتوب تُعاش وجدانياً مثل ما هو الشأن بالنسبة للعلاقة باللغة الشفوية في الوسط العائلي، والهدف تعلم القراءة هنا لا يتمثل فقط في التحكم في التوافق بين الصوت والشكل الخطي ، فالطفل عليه تعلم القراءة مثل ما يتعلم الكلام أي بالاكتساب المستمر للكلمات وحيث رصيد هذه الكلمات يزداد بالتعرف العفوي عليها حسب شكلها الخطي( Rondal –JA. coll ).ومهما اختلفت الطرق فلكل ما يؤخذ عليه و يرد إلا أن فهم الآليات النفسية العصبية للفهم ضروري كذلك لمعرفة ما إذا كانت لهذا التعليم القرائي عراقيل أم لا ؟

**5 . 1 3. ذاكرة العمل: Mémoiredutravail**

بالنسبة لذاكرة العمل فلها علاقة كبيرة بالأطفال المعسورين، فهناك عجز على مستوى عملية المرور والتعامل مع الوحدات الفونولوجية على مستوى الذاكرة بحيث يتم على المستوى العصبي ترميز

هذه الوحدات على شكل تمثيلات ليمكن استرجاعها فسنقدم مجموعة من أبحاث بعض العلماء في مجال القراءة وعلاقتها بالذاكرة العاملة خاصة الحلقة الفونولوجية.

هوم Hulme أن الذاكرة العاملة خاصة الحلقة الفونولوجية تتدخل في عملية القراءة، فالطفل الذي يقرأ باستعمال الإستراتيجية الهجائية لتحويل شكل الحرف – صوته Grapheme-phoneme يستعمل هذا النظام الذاكرة للاحتفاظ المؤقت بالشكل الفونولوجي الناتج عن تجميع وربط مختلف الفونمات، قبل تسمية أو البحث عن معنى الكلمة أو الجملة.

وقد وجد جورم Jorm كذلك بأن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يتصفون غالبا بنقص وحد الحفظ اللفظية عندهم مقارنة بالقراء العاديين.

وهناك باحثون حاولوا معرفة إن كان الأطفال المعسورين يتمكنون من الترميز الفونولوجي للمعلومات اللفظية في الذاكرة القصيرة المدى حيث بين Sigel و Linden بأن الأطفال بين 7 و8 سنوات لا يتأثرون بتأثير التماثل الفونولوجي سواء في التقديم السمعي أو البصري. بينما Johntson و Ryggse وجدا بأن وحدة الحفظ اللفظية حساسة لها تأثير وجعلهم يقترحون بأن النقص في الحفظ اللفظي يمكن ترجمته بنقص التخزين وفي هذه الحالة يمس العجز خاصة ميكانزم التكرار اللفظي الآلي الداخلي. (Gombertje, 1990, p60)

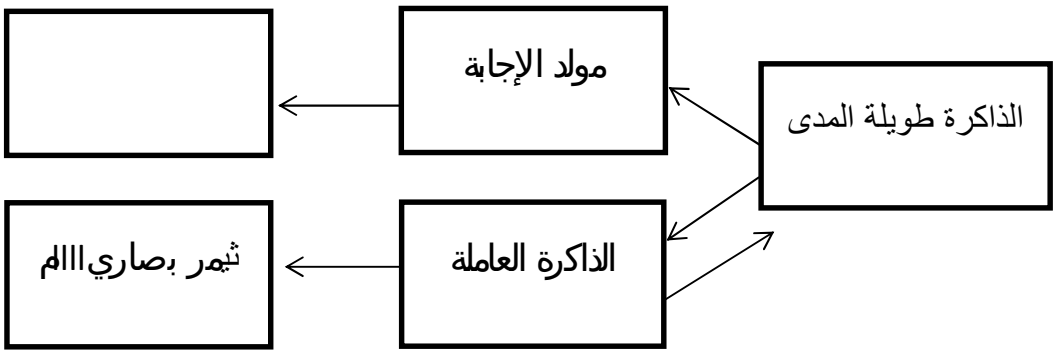
وقدم Snowling و Hulme حالة طفل عمره 12 سنة لديه عسر القراءة، كانت سرعة النطق عنده بطيئة مقارنة بسنه، إذ لم تتجاوز قدرة طفل عمره 5 سنوات، كانت وحدة الحفظ ناقصة جدا، إذ انه لم يتمكن من تذكر أكثر من 4 أرقام ووحدة الحفظ عنده غير متأثرة بطول الكلمة.

ويرجع باحثون آخرون عسر القراءة إلى نقص في قدرات الكلام، وأن عسر القراءة التطورية ناتج عن اضطرابات في معالجة الفونولوجية للكلام. وقد أرجع الباحثون ذلك إلى وجود صعوبات بالذاكرة اللفظية القصيرة المدى، وبصعوبة في التمييز الفونولوجي بين أشكال الحروف المكتوبة (annaMarie et JuanNarban, 2009, p90).

فالصعوبة الكبرى للقراءة تتجلى عند تقديم نص للقراءة تلك الرموز المكتوبة يجب أن تحول إلى رمز نطقي (القراءة الصامتة) أو إلى رمز سمعي (القراءة الجهرية حتى يتمكن القراء من استخلاص المحتوى والفهم).

فالقراءة عبارة عن أشكال وصور تمثل مشيرا على القارئ إعطاء الاستجابة اللازمة، هذا المشير البصري عبارة عن حروف مرتبطة مع بعضها البعض، مكونة من كلمات وهذه الأخيرة تتجمع لتشكيل جمل وهكذا النص والكتاب ككل.

تختلف الحروف عن بعضها البعض في المخرج، الصفة، الشكل الخطي وكلها معلومات تخزن في الذاكرة الطويلة المدى، والقراءة عن المبتدئين تمر عبر الذاكرة العاملة أين يتم معالجة المرئيات، انطلاقا من تلك المعلومات المحتفظ بها في الذاكرة الطويلة المدى، والاستجابة تكون من الذاكرة العاملة مباشرة إلى مولد الإجابة. انظر المخطط:




مثال: لو عرضنا لطفل كلمة "سلحفاة" لم يسبق له أن رآها (مثير بصري) فهنا الطفل يقسم هذه الكلمة إلى حروف ( س، ل، ح، ف، ا، ة) فيبدأ ب (س) التي تذهب من المستقبل الحسي البصري إلى الذاكرة العاملة، فتأتي المعالجة فهذا الحرف من الذاكرة الطويلة المدى (شكل، صفة، مخرج (س))، فينطق به عوض س قد يقول (ش) أو حتى (ز) لنفس المخرج وهكذا للحروف الأخرى ولو لم يسرع في معالجة كل الحروف فإن قد يقرأ الحروف صحيحة.

وقد يرجع هذا البطء عمل ميكانيزم الإعادة الآلية الذي تتميز به الحلقة الفونولوجية ووحدة التخزين الفونولوجي التي لا يتعدى وقت احتفاظها بالمعلومة إلى 2 ثا. (Daniel, Schacter, 1999, 62).

## 5 . 1 .4: عسر القراءة والوعي الفونولوجي:

يعتبر من الأسباب الاكثر تداولا وانشغالا من طرف الباحثين فتحدثت بعض الأبحاث على عامل الوعي التي تعتبر القدرة على التعامل والتفكير في الوحدات الصوتية للكلام .(touzin, 2000, p6)

ويعرف monsty و Leyboert على أنه مجموعة المهارات التي تسمح لنا بتمثيل السلسلة الكلامية من المورفيمات والمقاطع والصواتم .(Pierant, 2001, p133)

وأظهرت عدة دراسات أن الوعي الفونولوجي يرتبط بالقدرة على القراءة والعكس صحيح، فالطفل يكتسب بعض مهارات الوعي بالأصوات بفضل نضح قدرات معرفية لسانية خاصة منها الوعي بالقافية والوعي بالبنية المقطعية للكلام. .(Pascalecolé, 2006)

وذكرت 2000Touzin في دراستها أن الصعوبات التي يعاني منها الطفل المعسر في ترميز المعلومات الفونولوجية خاصة إدراك المفاتيح السمعية القصيرة وتفسر بصعوبات الإدراك السمعي.

أما من جهة الوعي المورفولوجي فيعرف أن القدرة على تصور الحدود التي تفصل الكلمات والوعي بأن الكلمات متكونة من وحدات ذات دلالة هي المورفيمات والتي تنقسم إلى مورفيمات لفظية نحوية. .(Sabatier, 2001, p 14)

## 5 . 2: الأسباب العصبية:

إن الدراسات الحديثة والأبحاث في مجال الأعصاب والتشريح العصبي سمح لهم بالتعرف على المناطق العصبية المسؤولة عن النشاط القرائي، بحيث تحدثت 1993Valois عن عسر القراءة على أنه

خلل وظيفي على مستوى الآليات العصبية هذا الخلل لا ينتج عن إصابة على مستوى الدماغ، ولكن يظهر على شكل ضعف تنشيط المناطق اللحائية.

في دراسة مقارنة بين أفراد عاديين وأفراد معسرين باستعمال تقنية التصوير المغناطيسي IRM وجد 1990Larsen تناظر بين الفضين الأيسر والأيمن عند 70% من الأطفال المعسورين مقابل 30% عند العينة الضابطة.

وبينت دراسة Temple حول الحالات التي تعاني من عدم نمو هذا الجسم أو ما يعرف باللاجسئيين أن الصعوبات الأكثر انتشارا عند هذه الحالات.

وأما طبيب الأعصاب الفرنسي Habib.M حدد ثلاثة مناطق عند المعسر قرائيا السطح المستوى الصدغي plamum temporal والمخيخ Cervelet وأخير الجسم الجاسىء CorpsCalleux.(Habib.M,2004)

دراسة عسر القراءة و الاختلال العصبي لـ " لونجر و آخرون " (2012) "K. Lehongre" بفرنسا، خلصت نتائج هذه الدراسة إلى ملاحظة الموجات الكهربائية الناتجة عن كل نصف كروي دماغي في استجابته للأصوات المختلفة، فعند الأطفال العاديين القشرة الدماغية لنصف كروي الأيسر يستجيب للأصوات من خلال إرسال موجات كهربائية بإيقاع 30 هرتزHertz في الثانية. أما عند الأطفال عسيري القراءة فيستجيب دماغهم بتردد من 50 إلى 60 Hertz، أي أنه لا يتطابق مع إيقاع الوحدات الصوتية، في المقابل القشرة الدماغية اليمنى المسؤولة عن السمع ترسل 30 Hertz في الحالات العادية، و أثناء إدراك اللغة، نصف الدماغ الأيسر يرسل موجات كهربائية بإيقاع 30 Hertz ونصف الدماغالأيمن يرسل موجات كهربائية بإيقاع 5Hertz.من جهة أخرى، تحليل المعطيات الصوتية بهذه الكمية يشبع ذاكرة العمل عند أطفال ذوي القراءة المضطربة لأنها تقطع ذهنيا أصوات

الكلام، هذا الخلل يمكن أن يكون ذو أصل وراثي، كما أثبتت الدراسات التشريحية للدماغ لوجود تشوه في القشرة للنصف الكروي الأيسر لما قبل شق سيلفوس (K, Lehongre ,et al,2012 ) .

## 3.5 الأسباب الجسمية:

وتشمل الصحة العامة،و عيوب البصر و عيوب السمع، و عيوب النطق، سوف نتحدث عن كل هذه العوامل فيما يلي:

- *الصحة العامة* : لا شك أن ضعف الصحة العامة يقلل من طاقة الطفل الجسمية و العقلية، و من قدرته على الانتباه، و تركيز الذهن أثناء القراءة، و من أهم عوامل الضعف الجسمي التي تعوق تعلم القراءة عند الأطفال سوء التغذية، و الإصابة بالأمراض المعدية، و اضطرابات الغدد، و لا شك أن حالة الطفل الجسمية تؤدي إلى ذلك الغياب المتكرر عن المدرسة في سنواته الأولى من الابتدائية و هي من الأسباب التي تؤدي إلى ضعفه في القراءة. (د.رياض بدري مصطفى،2005، 227)
- العيوب البصرية: إن الطفل الذي يعاني من العيوب في النظر تصعب عليه عملية القراءة فيتعثر فيها، و لا يستطيع إيجادها، لأنه لا يستطيع رؤية الكلمات المقروءة رؤية صحيحة، ويعجز عن توجيه عينيه بدقة إلى الكلمة المطبوعة فترة من الزمن، و فقدانه لموضع الكلمة ، و تركه لسطر أو أكثر أثناء القراءة و هناك أشكال أخرى من ضعف البصر، ولكنها أقل حدة من غيرها، و لكنها تعوق تقدم الأطفال في القراءة، لأنه عندما يبذل هؤلاء الأطفال محاولات للقراءة يشعرون بالتوتر و القلق و الإجهاد. (رياض بدري مصطفى،2005، 227)
- العيوب السمعية: هناك كثير من الأمراض المعدية التي قد يصاب بها الأطفال،و تؤثر في سلامة الأذن، خاصة و أن الأطفال في هذه السن تكثر لديهم متاعب الأذن ، فإن الطفل الذي لا يسمع جيدا يفقد الكثير مما يستمتع به غيره من الأطفال ذوي القدرة السمعية العالية، لأنه يعجز عن سماع نطق الكلمة الصحيحة و بالتالي يعجز عن محاكاتها كما تنطق.فيحدث له النطق الخاطئ.

-عيوب النطق و اضطرابات الغدد: نرى أن عيوب النطق لها أثر في عجز الطفل، و شعوره بالنقص، و انكماشه عندما يطلب منه القراءة جهرا، و قد يتولد عنده كراهية القراءة من جراء هذا العيب، و من عيوب النطق التأتأة، و الفأفأة، و اللثغة، و اعتقال اللسان في أثناء الكلام، و هذه كلها تعيب القراءة الجهرية و تسيء إلى أداء القارئ، كما أن اضطرابات الغدد، و حيث إن قصور الغدة الدرقية يؤدي إلى التبلد الذهني، وازدياد نشاطها يؤدي إلى فقدان الوزن، و النشاط الزائد، والشعور بالإجهاد و القلق و الضيق، وقد دلت الدراسات على أن هناك علاقة بين عدم القدرة على القراءة،و هرمون الغدة الدرقية. (رياض بدري مصطفى،2005، 234)

## 5. 4 الأسباب النفسية و البيئية:

تتمثل الأسباب النفسية و الوجدانية في الحرمان العاطفي، و عدم الاستقرار النفسي داخل الأسرة، أو في المجتمع، بالإضافة إلى أن العديد من الدراسات قد بينت وجود اضطرابات وجدانية وسلوكية عند الأطفال المصابين بعسر القراءة، و من أشهر الدراسات في هذا المجال دراسة المحللة النفسانية "فرانسوزا دولتو" عن ظاهرة عسر جماعي للقراءة لدى تلاميذ إحدى ضواحي باريس، فقد أجبرت ظروف الحرب العالمية الثانية إبعاد جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى خارج المدار الحضري لمدينة باريس خوفا من تعرضهم للغازات الخانقة، و كان لهذا الحدث أثر عنيف في فنوس الأطفال، بسبب لجوئهم إلى مناطق تنعدم فيها ظروف العيش الآمن و الدفء الأسري، و من جراء الصدمة التي أحدثها هذا الطارئ فوجئ المدرسون في بداية العام الدراسي باختلال كبير في طريقة قراءتهم وكتابتهم على نحو غير معهود من قبل، وهم الذين تمكنوا في السنة الدراسية المنصرمة من القراءة والكتابة والحساب بلا عناء، فهذا دليل قاطع على ما قد يترتب على الصدمة الانفعالية من اضطراب وجداني يفضي إلى عسر القراءة والكتابة معا.

و تشكل العوامل البيئية سببا آخر في ضعف القراءة لدى الأطفال و يرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال فب اكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها من خلال

عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال و ملائم ، كما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات في القراءة لدى الأطفال، و من هذه الممارسات:

- ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال.
- إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.
- استخدام مواد تعليمية صعبة إلى حد يصيب الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالإحباط.
- ممارسة لتعليم القراءة يفوق استيعاب الأطفال لها، وخاصة الذين يعانون من صعوبات القراءة.
- تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم.

ولا شك بأن لكل من الفروق الثقافية أو الحرمان الثقافي والاختلالات اللغوية والاضطرابات الأسرية و المشكلات الانفعالية، التي يمر بها بعض الأطفال تشكل هي أيضا عوامل هامة في تكوين صعوبات القراءة لديهم.

وقد أوضحت الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين الخصائص الأسرية و صعوبات القراءة ما يلي:

- إن أطفال الصف الأول الذين يعيشون مع أمهاتهم فقط يظهرون سوء توافق، و صعوبات في القراءة عن أقرانهم الذين يعيشون مع الأبوين.
- إن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي أعلى يكون مستواهم في القراءة أفضل من الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تتميز بمستوى ثقافي منخفض.

ترتبط المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي وارتفاع الدخل على نحو أكثر تحديدا.(سامي محمد ملحم، 2007 ،ص298)

## 6 تشخيص عسر القراءة:

تصنف صعوبات القراءة (عسر القراءة) حسب Dsemiv ضمن صعوبات التعلم، ويكون تقدير صعوبات القراءة بتمرير نص قراءة على الطفل بصورة فردية ويقيس أيضا صحة فهم القراءة la compréhension de la lecture. والتشخيص يعتمد على عدة نقاط:

1- أداة القراءة يقاس باختبارات تطبق فرديا.

2- إن الاضطراب في المعيار 1 يعيق إعاقة كبيرة الأداء المدرسي أو النشاطات في الحياة اليومية التي تتطلب مهارات القراءة.

3- إذا وجد العجز الحسي فإن صعوبات القراءة تتجاوز شدتها عند أولئك الأطفال.

فتشخيص عسر القراءة وبناءا على التعاريف المقدمة من الكثير من الأبحاث والباحثين والنظريات المفسرة لهذه الأخيرة وكذلك الأسباب المسببة لها، فيعتمد على معايير الاستبعاد les critères d'exclusion بمعنى استبعاد العوامل التي تعيق اكتساب القراءة من: انخفاض في القدرات العقلية – عجز الوظائف الحسية – العامل المدرسي والثقافي والاجتماعي – وكذلك على أساس تحديد التأخر في القراءة بسنتين على الأقل، والتأكد أن ذكاءه عادي، كذلك اقترح آخرون أن التشخيص أساسه وجود اضطرابات لغوية.(J-D. Gulfetall, DSMIV, p51, 52)

وبصورة إكلينيكية يتم تقييم عسر القراءة بالاعتماد على تعدد التخصصات تقوم بها مجموعة من المهنيين ودائما يبقى الهدف استبعاد مجموعة من العوامل الخارجية وما يعرف بالتشخيص الفارقي وكذلك تحديد نوع عسر القراءة وتحديد درجتها.

### 6 .1 التشخيص الفارقي:

التشخيص الفارقي هو عملية يتم من خلاله استبعاد بعض العوامل التي يمكن أن تسبب صعوبات في القراءة أو أن يكون تشخيص سلبي، فذكرت التصنيفات العالمية ك DSMI 4 و Cim10 جملة من العوامل التي يجب استبعادها حتى نحدد هذا الاضطراب.

- تأخر ذهني – اضطرابات حسية أو عصبية – عامل التمدرس وأي خلل في عملية التمدرس وظروفها.

- اضطرابات الحركة الزائدة أو الإفراط في الحركة الذي يصاحب ضعفا في الانتباه وهذا ما يؤثر على نشاط القراءة ويجب التمييز بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطرابات القراءة الناتجة عن هذا الأخير كما يجب الأخذ بالاعتبار اختلالات وظيفية مثل: نقص السمع أو البصر.

- وكذلك ثم تحديد فترة زمنية يخضع لها التشخيص للطفل كحد يسمح بعدها تشخيص هذا الاضطراب وتميزه عن الاضطرابات التي قد تكون عابرة. وهي عادة ما تكون بسنتين بعد الدخول المدرسي أي بداية السنة الثالثة ابتدائي، فعلى أساسه هو تأكيد التأخر في القراءة.

- فالتشخيص قائم على التعرف على أخطاء التعرف على الكلمة فهناك معايير أخرى تسمح بتشخيص عسر القراءة يتعلق بمحك التباين ويتعلق باختلاف بين قدرات الطفل العقلية (إما أن تكون متوسطة أو فوق المتوسطة وبين الأداء والتحصيل الدراسي.(السرطاوي، مرجع سابق، ص 119.).

ويقاس هذا المحكم بتطبيق اختبارات ذكاء أو اختبارات لتقييم القراءة وعلى الأساس بمقارنة الدرجات المحصل عليها في الذكاء والقراءة يتم تشخيص عسر القراءة.

وعامل آخر لا يقل أهمية عن الأول خاص بنوع النظام اللغوي الذي يتم فيه تعلم القراءة وذكرت الباحثة 2005Demonet أن اللغة العربي يكون فيها التشخيص صعبا ويتم أساس على تقييم سرعة القراءة.

## 6 .2 أدوات تقييم عسر القراءة وتشخيصها:

أهم عملية في تشخيص عسر القراءة هي مرحلة تطبيق الميزانية الأرطفونية في عملية تقييم مختلف معالم اللغة المكتوبة وتتعلق بتقييم القراءة من حيث الدقة والسرعة وعلى أساس هذين العاملين يمكننا تحديد التأخر بالرجوع إلى المعايير المذكورة سابقا ويتم تحديد العمر القرائي حتى نتمكن من مقارنته بالعمر الزمني.

فقبل تطبيق الاختبارات يجب أن نحدد ميزانية اللغة المكتوبة، فهي عملية تقييم اللغة المكتوبة بتحديد المعطيات النظرية حول القراءة واضطراباتها وتتمثل في الجزء الخاص بتاريخ الحالة بحيث يتم استبعاد كل العوامل الخارجية وتاريخ الاضطراب مع الوالدين والطفل بصفة موضوعية ثم القيام بفحص اللغة الشفوية والمكتوبة بتفسيرها وتحديد سبب الاضطراب.

فمن بين نماذج اختبارات وروائز اختبارات لتقييم القراءة فهي عديدة ومتنوعة باللغات الأجنبية الفرنسية والإنجليزية وتكاد تنعدم وقليلة جدا باللغة العربية. فتهدف هذه الاختبارات إلى مقارنة قراءة الطفل المعسر مع الأطفال غير المعسرين من نفس المستوى الدراسي أو من نفس السن.

ويتم تقييم القراءة الجهرية التي يتم من خلالها تحديد التأخر بالسنوات بحساب العمر القراءي ومقارنته بالعمر الزمني.

ويتم تحديد التأخر بين 18 شهر و 24 شهر فأكثر، كما يجب حساب هذا التأخر بدرجات الانحراف القيمة العادية، التي يتحصل عليها الفرد في قراءة نص مقنن مع متوسط انحراف معياري، وتتعلق هذه الدرجات المعيارية والمتوسطات الحسابية أساسا بزمن القراءة وعدد الأخطاء والسرعة في القراءة. .(Elisabeth Nuytis,Ibid, p261)

ومن بين الاختبارات رائز "l'alouette" للباحث 1966Lefavrias وتم تعديله بعد ذلك من طرف الباحث 1980Debray.

ويهدف هذا الاختبار إلى:

- تشخيص صعوبات القراءة من خلال السرعة في القراءة وعدد الأخطاء.
- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة أو ضعافا.

يحتوي هذا الاختبار على ورقة تحتوي على نص مزين بالصور والرسومات لجلب انتباه الطفل يتكون من 265 كلمة.

- ورقة التنقيط ليسجل الإجابات.

- ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة.

ويطلب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه.

اختبار وحدة الحفظ العددية Test d'enpan des chiffres. وضع هذا البروتوكول من طرف Miller سنة 1956 يعتمد على الأرقام من (1–9) يقيس وحدة حفظ الأرقام يحتوي على سلاسل من الأسهل إلى الأصعب حتى 9 أرقام.

بحيث يقدم سلاسل الأرقام للطفل من ثلاث أرقام الواحدة بعد الأخرى وتقدم بمعدل رقم في الثانية على التلاميذ رؤيتها. وعند الانتهاء منها يطلب من التلميذ إعادتها بنفس الترتيب. وإذا أخطأ هناك محاولة ثانية. فهذا الاختبار يقيس قوة الذاكرة العاملة لدى الطفل المعسر قرائيا.

اختبار Lecale الذي يقوم بحساب عدد من الأخطاء التي يرتكبها الطفل منها:

- أخطاء على مستوى الحركية للأطراف.
- اضطرابات نطقية
- أخطاء في القدرة السمعية.
- بطء في إعادة المقاطع دون معنى.
- أخطاء شفوية.
- أخطاء كتابية.
- أخطاء على مستوى التذكر.
- أخطاء في الاحتفاظ بالتنظيم الزمني.
- أخطاء في التعرف على الزمانية الفضائية والحركية.
- أخطاء في ترتيب الصور والتعرف على الصور.
- أخطاء في استعمال الروابط، الضمائر، العدد، الجنس.
- أخطاء على مستوى الترميز.
- أخطاء في مستوى الإنجاز الحركي.

**خلاصة:**

القراءة لا تكمن فقط في تحديد شكل الحروف وتجميعها، لكن هي أيضا نشاط ذهني يتدخل فيه المخ ليتم تحليل المعلومات البصرية واكتشاف المعنى الذي تحمله الكلمة أو الجملة، ومن هذا لقد تعرضت عدة تيارات لتفسير عملية القراءة واضطرابها كل واحدة حسب وجهة نظرها وأهمها ما جاء في هذا الفصل.

فالاهتمام هو متزايد بمشكلة صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة، وذلك بما قدمته عدة دراسات نسبة كبيرة لهذا الاضطراب في الوسط المدرسي. الأمر الذي أدى لدراسة العديد من العوامل والمتغيرات المرتبطة بهذا الاضطراب. وذلك بالتعريف عليها وبناء أدوات ووسائل لتقييم القراءة وتأخرها في الوسط المدرسي.

يتناول هذا الفصل الخصائص السيكومترية للقياس التي تعتمد عليه عملية تصميم المقاييس في المقام الأول على القيام بعدة خطوات متسلسلة تؤدي في النهاية إلى تجنب كثير من الأخطاء وتتيح إمكانية إعداد مقياسا جيدا يعتمد عليه في المجال المعني، وهي تحتاج تدريبا خاصا نظرا لما تستوجبه من توافر أساس نظري وعملي يعين على القيام بها على الوجه الأمثل.

وعليه تطرقنا إلى خطوات تصميم الاختبار ومفهوم القياس و التقنين و التعريف بالصدق والثبات.

## 1 .خطوات تصميم المقاييس.

### 1.1 تحديد هدف المقياس:

تقوم هذه الخطوة بدور الموجه الذي يعين مصمم المقياس خلال الخطوات التالية على إعداد مقياسا يفي بالغرض المطلوب، ويقصد بتلك الخطوة تحديد الخدمة المطلوب من المقياس أن يقدمها، أو الهدف المراد تحقيقه من وراء المقياس.

### 2.1 تحديد الإطار النظري للمتغيرات المعنية بالقياس:

لابد للخاصية المقاسة أن تستند إلى أساس نظري يبرر مشروعية تناولها ويعرفها، وقد يكون المقياس معد في الأصل للتأكد من مدى جدوى النظرية التي تفسر السمة أو الخاصية المقاسة، والنتيجة المستخلصة قد تفيد النظرية أو تعدلها، كما هو الحال بالنسبة لمقاييس القدرات الإبداعية التي صممت من أجل التحقق من نظرية "جيلفورد" Guilford في الإبداع، فضلا عن أن الإطلاع على الأطر النظرية للخاصية المستهدفة بالقياس قد يزود الباحث بالأهمية النسبية للعناصر الفرعية المكونة للخاصية، ومن ثم تمثل العناصر في بنود المقياس فيما بعد وفقا لتلك الأهمية. (لطفي،2005،59 ) .

### 3.1 تحديد طبيعة وخصائص الأفراد :

تتعلق هذه الخطوة بضرورة تحديد طبيعة الأفراد الذين سوف يطبق عليهم المقياس، ونعني بطبيعة الأفراد أبرز الخصائص التي تميزهم، كالسن والجنس والتعليم والمستوى الاقتصادي والاجتماعي...الخ، ويستوجب الأمر توضيح مبررات اختيار الأفراد المستهدفين بالقياس.

### 4.1 تحديد الأبعاد الفرعية للخاصية المقاسة:

قد تنقسم الخاصية المراد قياسها إلى مجموعة من الأبعاد الفرعية التي تشكل في مجموعها العام الدرجة الكلية للخاصية المقاسة كما هو الحال بالنسبة لمقاييس الذكاء، وتحديد هذه الأبعاد الفرعية تساعد مصمم المقياس وضع البنود وفقا للأهمية لكل بعد من هذه الأبعاد كما سبق وأسلفنا، ومن ثم يجب على الباحث تحديد تلك الأبعاد بدقة معرفا كل منها تعريفا إجرائيا محددا.

### 5.1 تحديد الشكل الأمثل للمقياس وطرق التطبيق:

بعد أن ينتهي الباحث من كل ما سبق عليه أن يختار الشكل الذي يراه مناسبا لمقياسه، بمعنى أن يحدد ما إذا كان الأنسب لمقياسه أن يكون من مقاييس أو اختبارات الورقة والقلم، أو المقاييس العملية، أو الإسقاطية...الخ، ويؤخذ في الاعتبار أيضا ما إذا كان المقياس سيطبق بصورة فردية أم جماعية.

### 6.1 حصر المقاييس المتاحة التي تستهدف قياس الخاصية نفسها:

وهي خطوة هامة من شأنها أن تحقق عديد من الفوائد الإجرائية من قبيل:

1) توضيح الشكل المعتاد لقياس الخاصية أو السمة، كأسلوب صياغة البنود، وطريقة التطبيق، وأسلوب التقدير...الخ.

2)توضيح الأبعاد الفرعية للخاصية المقاسة.

3)إمكانية اقتباس بعض البنود. (موسى النبهان،72،2004)

### 7.1 الصياغة الفعلية للوحدات:

أن أي مقياس يتم تصميمه يتكون في نهاية الأمر من مجموعة من الوحدات أو الفقرات، والواقع أنه ينبغي أن تختار كل وحدة بناء على دراسات نظرية وميدانية وتجريبية وإحصائية تثبت صلاحية الوحدة للقياس المقصود وتسمى هذه الدراسات التي تجرى على الوحدة بتحليل الوحدات Item Analyse ، بحيث تصبح من حيث شكلها وتكوينها وصعوبتها وصدقها وترتيبها في المقياس مناسبة وصالحة... فعلى سبيل المثال لو كنا بصدد تصميم مقياسا لذكاء أطفال ما قبل المدرسة فإن وحدة كهذه: (315 + 678 + 32.16 ) لا تصلح لأنها شديدة الصعوبة على هذا المستوى، وبالتالي لن تفرق بين الذكي والغبي، ولو وضعنا في نفس المقياس وحدة كهذه: هل تقلق كثيرا أثناء نومك بالليل؟ فإنها لا تصلح لأنها ليست صادقة في قياس الذكاء وإن كانت صادقة في قياس الشخصية... والدراسات الميدانية والتجريبية هي التي سوف تفصل في كل هذا، وبناء عليها سوف نحذف الوحدة أو نضعها كما هي في المقياس النهائي، بل ويتحدد ترتيبها أيضا في المقياس وفقا لصعوبتها.( طه، 2006 ، 190 ).

8.1 **تحديد شكل الاستجابة:** توجد أشكال عدة للإجابة مثل: ( نعم ) أو ( لا )، ( موافق بشدة- موافق- محايد- معارض- معارض بشدة )، التكملة.....

### 9.1 صياغة تعليمات المقياس.

### 10.1 التدقيق اللغوي للبنود والتعليمات.

### 11.1 عرض المقياس على المتخصصين في المجال.

## 2. تعريف القياس:

يحتل موضوع القياس أهمية مميزة في دراسة الظواهر و التنبؤ بتغيراتها،و يكون على أهمية أكبر عندما يتعلق بالعلوم السلوكية و بالسلوك الإنساني تحديدا،ذلك بسبب طبيعة السلوك و تنوع و تشابك المتغيرات المؤثرة به.

فيشير مصطلح " قياس" Measurement في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى عملية تقدير رقمية أو كمية لمقدار ما يملكه فرد معين من صفة أو خاصية من الخصائص بمقياس معين ووفقا لقواعد معينة.( سمير، 2000، 17 ).

ويعرف ستيفنز stevens القياس بأنه عملية التعبير الكمي عن الخصائص و الأحداث بناء على قواعد وقوانين محددة.(موسى النبهان، المرجع السابق، 22)

و عليه في ضوء ذلك يمكن تعريف القياس بصورة أكثر تفصيلا بأنه تعيين فئة من الأرقام أو الرموز مناظرة لفئة من الخصائص أو الأحداث طبقا لقواعد محددة،ووصف البيانات باستخدام الأرقام.

## 3 مفهوم التقنين: Standardization

التقنين هو المرحلة الأخيرة من مراحل تصميم الاختبار وإعداد الاستخدام، وكلمة تقنين في مجال القياس النفسي لها معنين:

– الأول أن تكون إجراءات إعداد الاختبار وصياغة بنوده، وطريقة تقديمه وأسلوب تصحيحه موحدة في كل المواقف، وإمكان الحصول على النتائج نفسها إذا استخدمه فاحص آخر على نفس المفحوصين.

– الثاني: أن يقنن الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع الذي يستخدم فيه بهدف الحصول على معايير معينة، تحدد معنى الدرجة التي يحصل عليا الفرد. وكذلك عملية تقنين الاختبار تهدف إلى إجراءات متبعة:

1- أن تكون عملية لقياس موضوعية في جميع إجراءاتها أي أن تكون عمليات .

2- أن تحسب لاختيار معاملات الصدق.

3- أن تحسب للاختبار معاملات الثبات.

4- أن تكون للاختبار معايير المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

4- أن تكون للاختبار معايير المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. (بشير معمرية، 2007، ص 190)

**2-** يمكن تعريف الثبات على أنه درجة الاتساق أو التجانس بين نتائج مقياسين في تقدير صفة أو سلوك ما.

ومن هذا يجب أن تكون درجات الفرد ثابتة إذا ما كانت متشابهة تحت ظروف قياس قليلة الاختلاف. (موسى النبهان، 2004، ص 229)

– وبمعنى آخر الثبات هو مدى لدقة والاستقراء والاتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس لخاصية في مناسبات مختلفة وهذا يعني قلة تأثيرات الصدفة على نتائج الاختبار.

وهناك عدة مفاهيم للثبات يمكن أن نشرحها في ما يلي:

أ- أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة.

ب- أن تكون هناك علاقة بين البنود، مما يدل على لتناسق في البناء الداخلي (علاقة البند والبند وعلاقة البند بالدرجة الكلية للاختبار).

- يعني لثبات الاختبار، دلالاته على الأداء الفعلي أو لحقيقي للفرد.

(بشير معمرية، المرجع السابق، ص 167).

## 4. الثبات:

ويقصد بثبات المقياس أو الاختبار مدى إعطاء المقياس نفس الدرجات لنفس الأفراد عند إعادة تطبيقه عليهم، فالمقياس الثابت هو الذي إذا طبقته على فرد ثم أعدت تطبيقه على نفس الفرد بعد فترة مناسبة يعطيك تقريبا الدرجة التي أعطاها في المرة الأولى، وتوجد عدة طرق لحساب ثبات المقياس أو الاختبار من بينها (ثبات إعادة الاختبار) وفيها يتم إعادة تطبيق المقياس أو الاختبار على نفس الأفراد بعد مدة مناسبة، ثم يحسب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وكلما كان معامل الارتباط موجبا ومرتفعا دل ذلك على ثبات المقياس، كما توجد طرقا أخرى مثل ( ثبات الصور المتكافئة – الثبات النصفي – ثبات معادلة كودر ريتشارد سون ). (موسى النبهان، المرجع السابق، 229)

بعد أن تم تعريف الثبات ومناقشته يبرز سؤال حول مدى استطاعتنا أن نحصل على تقديرات للثبات المعروفة نظرية وكيفية حساب أهم المعادلات للثبات مع تعدد الطرق المستخدمة لتقديرات الثبات ومن الأكثر شيوعًا هي:

### 1.4 الثبات بإعادة تطبيق الاختبار (معامل الاستقرار عبر الزمن)

يعتبر من أهم طرق ساب الثبات، ويركز عليها معظم الباحثين أكثر من أي طريقة أخرى وفيه يتم تطبيق الاختبار على العينة ثم يعاد التطبيق عليهم الاختبار نفسه في ظروف متشابهة، ثم حساب معامل الارتباط المناسب بين أدائهم في المرتين.

ويشير الباحثون أن الفترة الزمنية الفاصلة بين الأدائين ينبغي أن لا تقل عن أسبوع أو تزيد عن ستة أشهر.

### 2.4 الثبات بالصور المتكافئة:

في هذه الصورة لحساب معامل الثبات يقوم الباحث بإعداد صورتين متكافئتين من الاختبار لقياس نفس الخاصية: من حيث تساوي عدد البنود ويحملان نفس التعليمية نفس الوقت المخصص، تساوي معامل السهولة والصعوبة لكل بند.

ويقدم الاختبار في هذه الطريقة: تقدم الصورة الأولى لعينة من الأفراد وبعد الانتهاء تقدم لهم الصورة الثانية. فتصبح لكل مفحوص درجتان، ويحسب معامل الارتباط بيرسون.

### 3.4 الثبات بالتجزئة النصفية .

في هذه الطريقة يتم تقسيم الاختبار إلى قسمين متساويين، ويتم تصنيف الاختبار بهذه الطريقة بعد تطبيقه على عينة من الأفراد وتصحيحه، ثم بعد ذلك يقسم إلى قائمتين من الدرجات، لكل مفحوص فيها درجتان، ثم يحسب معامل الارتباط لبيرسون بين النصفين.

وطريقة قسمة الاختبار إلى نصفين متساويين لا تصلح لكل الاختبارات، فإذا كان الاختبار ككل ينقسم إلى اختبارات فرعية، يقيس كل منها خاصية فرعية، فإن قسمته كليا طريقة خاطئة، والصواب هو أن يقسم كل اختيار فرعي على حدة ليتم الحصول على ثباته. (بشير معمرية، مرجع سابق، ص177)

### 4.4 ثبات معادلة ألفا (~)

وهي الطريقة التي اقترحها كرونباخ لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار وهذه الطريقة تستخدم في تقدير ثبات مقاييس الاتجاهات ومقاييس الشخصية والاختبارات التحصيلية

التشخيصية. وأن طريقة ألفا تعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبارات، فإذا كانت قيمة ألفا مرتفعة، فهذا يدل بالفعل على ثبات الاختبار. أما إذا كانت منخفضة فربما يدل أن الثبات يمكن أن تكون قيمته أكبر من ذلك باستخدام الطرق الأخرى، أو لم يصل الاختبار إلى درجة الثبات. (موسى النبهان، المرجع السابق، ص 248)

## 5.4 ثبات تقديرات كودر–ريتشارسون

هي أحد الطرق ثبات التناسق الداخلي، وتتلخص تطبيق صورة واحدة للاختبار مرة واحدة وتقدير مدى اتساق الاستجابات لكل بنوده. أي التأكد من قياس كل الأجزاء المكزنة للاختبار لنفس الخاصية، ولذلك يعطي درجة اتساق ما بين البنود، ومن المعادلات شائعة الاستخدام في تلك التقديرات معادلتا كودر– ريتشاردسون لحساب الثبات (KR20 وKR21)

بالرغم من أن كلا المعادلتين تعطي حدودا للثبات، فإن التقدير العالي (KR20) هو الأفضل دائما ويجب استخدامه كلما كان ذلك ممكنًا و(KR21) تعطي تقديرا أفضل بقليل لدرجة الثبات. ( موسى النبهان، المرجع نفسه، ص 248).

وخلاصة هذه الطرق المستخدمة في حساب الثبات ودرجة الثبات التي يجب أن تتمتع بها أداة القياس من أجل أن تكون تلك الأداة مفيدة، يجب أن تتعدد الأغراض التي سوف تستخدم فيها الدرجات. كما أنه ليس هناك قرار فاعل على أساس مقياس واحد فقط. وأن الاختيار الذي يتمتع بمحتوى ثبات منخفض مازال يتمتع ببعض الصدق.

وفي الاختبارات التحصيلية التشخيصية كما هو الحال في هذه الدراسة تبدو تقديرات الثبات أساسية جدا. وتحتاج إلى استنتاج مدى إتقان شخص ما للمهارات الأساسية أو السمة المراد قياسها، الأمر الذي يستوجب تقديرات ثبات الاتساق الداخلي.

**5 الصدق:**

الصدق فيقصد به مدى قدرة المقياس أو الاختبار على قياس السمة التي أعد لقياسها أو بمعنى أخر هل يقيس الاختبار أو المقياس فعلا ما أعد لقياسه؟. ومن الواضح أن المقياس الذي ينقصه الصدق لا يمكن الاعتماد عليه حتى ولو كان مرتفع الثبات، وتتعدد أساليب التأكد من صدق المقياس ومن بينها ( الصدق الظاهري – صدق المحتوى – الصدق التنبؤي – الصدق التلازمي – الصدق العاملي). (موسى النبهان،المرجع السابق،273 )

فيعد الصدق أكثر أهمية مقارنة مع الخصائص السيكوسمترية الأخرى كالثبات وذلك لارتباط الصدق بالهدف أو الأهداف المتوقعة من الأداة.

وإذا أردنا أن نعرف الصدق فسوف نجد تعريفات كثيرة ومتنوعة نذكر من بينها:

1- تعريف جيولكسن Guliksen-1950 : الصدق هو ارتباط الاختبار ببعض المحكات.

2- تعريف كيوتن Cuveton : الصدق هو تقدير الارتباط بين الدرجة الخام للاختبار والحقيقة الثابتة ثباتا تامًا.

3- تعريف جلفورد Guilford: الصدق هو تحديد لمعامل الارتباط في الاختبار وبعض مقاييس أو محكات الأداء في مواقف الحياة.

* ومن هذه التعاريف يمكن أن نستخلص أن للصدق ثلاثة مفاهيم أساسية تتعلق به.

– أن يكون الاختبار يقيس ما وضع لقياسه أي أن تكون بنوده على علاقة بالخاصية التي يقيسها. – أن يكون الاختبار قادر على قياس ما وضع لقياسه فقط، أي أن يكون قادرًا على أن يميز بين الخاصية التي يقيسها والخصائص الأخرى التي يمكن أن يرتبط بها.

– أن يكون الاختبار قادرًا على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، أي أن يميز بين الأداء القوي والأداء الضعيف لدى أفراد العينة. (بشير معمرية، المرجع السابق، ص 130).

ومن بين أنواع الصدق التالية نجد :

1.5– صدق المحتوى: هذا النوع من الصدق يطلق عليه الصدق المنطقي ويتم دراسته من خلال عملية التحليل المنطقي لمحتوى أداة المقياس اعتمادًا على حكم فردي، ويتم الحكم على درجة صدق المحتوى الاختبارات التحصيلية من مدى تمثيل قدرات الاختبار لجدول المواصفات، وهناك نوعين من الصدق المحتوى هما:

– الصدق الشكلي أو الظاهري الذي يعكس مدى انسجام قدرات الاختبار مع الاختبار.

– الصدق المنطقي أو العيني ويرتبط بتصنيف الفقرات وفقًا لمجالات أداة القياس وبالنسبة لطرق تقدير صدق المحتوى بعدة طرق نذكر منها طريقة استشارة الخبراء أو (المحكمين)، وذلك من خلال تقدير الاختبار أو بنوده بدرجات لتقدير مدى تمثيلها للخاصية التي أعد الاختبار لقياسها.

وبعد أن يستفيد معد الاختبار من المحكمين يفرغ التكرارات أو الدرجات لكل بند أو وحدة ثم يحولها إلى نسبة مئوية، بتقسيم عدد الخبراء الذي وافقوا على صلاحية الاختبار على العدد الكلي للخبراء وضرب النتيجة في 100، ثم يختار البنود التي فوق 75% فأكثر، أما إذا كانت أقل فيجب أن تعدل أو تحذف.

وذلك هناك طريقة لحساب صدق المحكمين بمعادلة كاندل لمعامل التوافق بين الخبراء.

### 2.5 الصدق المرتبط بالمحك:

هذا النوع من الصدق نعتمد عليه من خلال حساب الارتباط بين درجات الاختبار ودراجات محك خارجي مستقل، والمحك هو مقياس موضوعي مستقل عن الاختبار، نقيس به صدق الاختبار ويعتبر ميزان نحدد به مدى صدق الاختبار.

والهدف من الصدق المرتبط بالمحك هو معرفة ما إذا كان من الممكن وضع هذا الاختبار محل المحك الذي قد يصعب الحصول عليه أو يكون مكلفًا، ويعتبر من أفضل الطرق وأقدمها لتقدير صدق الاختبارات.

ويقع الصدق المرتبط المحك في نوعين هما:

- مدى التبؤ - الصدق التزامني

أ- الصدق المرتبط بالمحك تنبؤيا: يتضمن توقعات على المدى البعيد، أين يمكن الحصول على البيانات للمحك في وقت لاحق على بيانات الاختبار، ويعني مدى التنبؤ بنجاح الفرد في مهمة ما، كمؤشر على صدق الاختبار. كأن يتبنى المختص لممارسة مهنة لدى مجموعة في شهر أكتوبر مثلا ويحتفظ بدرجاتهم، ثم يلتحق هؤلاء فعلا بالمهنة وبعد 6 أشهر فإذا تبين أن الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار الاستعداد المهني كانوا أيضًا مرتفعين في الأداء المعني وإذا كان العكس هذا يدل على أن الاختبار صادقا.

ب- الصدق المرتبط بالمحك تلازميًا: هذا النوع يقوم على كشف العلامة بين درجات الاختبار ودرجات المحك في نفس الوقت (متلازمين)، أي أن حساب الصدق التلازمي يقوم به حين تكون بصدد قياس خاصية لوكية يتزامن فيها حصولنا على درجات الاختبار ودرجات المحك، ثم نقوم بحاب معامل الارتباط الملائم بين المجموعتين من الدرجات. (بشير معمرية، المرجع السابق، ص 147).

**3.5– الصدق المستخرج من معامل الثبات:** ويسمى كذلك بالصدق وتعتمد على درجات الاختبار (عند حساب الثبات) وبالتالي يمكن أن تصبح محكا ينسب إليه صدق الاختبار. وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بوصفه معامل للصدق.( المرجع نفسه، ص 147).

ومن هذا المفهوم وهذا النوع نستخلص مبدأ أساسي في مفهوم الصدق والثبات، وهو المبدأ الذي يرى أن لكل اختبار ثابت صادق.

يتناول هذا الفصل عرضا للإجراءات الدراسة حيث هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي لفئة اضطرابات التعلم الأكاديمية في مرحلة التعليم الابتدائي ( عسر القراءة ) ، وبالتالي يتناول هذا الفصل منهج الدراسة المتبع ووصفا لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة ، وكيفية بناء الاختبار والتأكد من صدقه وثباته وكذلك المعالجات الإحصائية المستخدمة المناسبة ، وهي على النحو التالي:

## 1- منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة على منهج الوصفي التحليلي والذي يتعرف المنهج الوصفي التحليلي " هو الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي ، دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها"( إحسان الأغا 2004.43).

## 2 –مجتمع الدراسة:

انطلاقا من أهداف الدراسة فإن مجتمع الدراسة يتمثل تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الثالثة بحيث ثم اختيار العينة بطريقة قصدية ،فتكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ تتراوح أعمارهم من 8 -10 سنوات .و تتوزع ثلاث ابتدائيات بولاية تلمسان كما هو مبين في الجدول .

| الابتدائيات | العينة | الذكور | الإناث |
|---|---|---|---|
| المدرسة الابتدائية عيدوني عمرو | **90** | **32** | **58** |
| المدرسة الابتدائية العيسوف بومدين تلمسان | **50** | **18** | **32** |
| المدرسة الابتدائية مماش ندير بشتوان. | **60** | **27** | **33** |

جدول ( 01) يبن توزيع عينة الدراسة على الابتدائيان .

هذابالنسبةلاختيار العينة فيالمدارسالتيتمتفيهاعمليةالتقنين،وكذلكبالنسبللعينةفقد تم اختيارها لتوفر بعض الشروط و هي :

- تماختيارالأفرادالعاديينوالذينسنهميمثلالمستوىالدراسيأيلميقبلالمعيدين ولاالمسجلينقبلالسنالقانونيللتمدرس.
- سلامة الأطفال من الاضطرابات ( الحسية،الحركية،النفسية...)باستخدام الملاحظة و المقابلة.
- سلامة الأطفال من الإعاقات الذهنية، باستخدام مقياس رسم الرجل لتحديد نسبة الذكاء.

## 3- أدوات الدراسة:

**1- تقديم الاختبار** :لقد قام الطالب بتصميم الاختبار الذي يكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (عسر القراءة)الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات التعلم الموضحة في النظريات المفسرة لعسر القراءة.فيتكون الاختبار من سبعة اختبارات فرعية .والاعتماد على اختبارات فرعية من اختبارODEDYS.

**تعليمات و شروط تقديم الاختبار :**

**1-اختبار قراءة الكلمات :**

نعطي للطفل بطاقة قراءة الكلمات المناسبة لصفه ، نشرح بأن عليه قراءة الكلمات لكل عمود بأكبر سرعة ممكنة.

اكتشاف أول عمود للكلمات الغير المتماثلة و طلب منه هل هو مستعد للقراءة،عندما يجيب بنعم تعطى إشارة الانطلاق مع تشغيل الكرونومتر ، نكتشف العمود الثاني بنفس الطريقة.في العمود الثالث نوضح بأنها متكونة من كلمات لاتوجد و لا تعني شيء ويجب قراءة ما هو مكتوب بدون محاولة الفهم.

ملاحظة:لا يجب نسيان تشغيل الكرونومتر مع كل عمود وتوقيفه في نهاية كل عمود.

*مع مرور القراءة تسجيل الأخطاء (أي ما قرأه حتى يمكن تحليل لاحقا طبيعة الأخطاء.)التنظيم،خطأ صوتي،الخلط البصري،التبسيط....الخ

*بالنسبة للأخطاء الأخرى تسجيل ما هو منتج أو قسم الكلمة المحتوى للخطأ

*تسجيل الوقت بالثواني و النتيجة على /20 لكل عمود.

**2- اختبار مقارنة مقاطع الحروف :**

نعطي للطفل بطاقة الاختبار لمقارنة تتابع الحروف،يجب عليه مقارنة تتابع الحروف التي يكتشفها تدريجيا و قول حسب الحالة **مماثل** أو **غير مماثل**.توضيح أن السلسلتين غير مماثلة إذا كانت الحروف مختلفة أو ليس في نفس الترتيب.

توقيت التجربة:تشغيل الكرونومتر عندما اكتشاف الزوج الأول للمقاطع و توقيفه بعد جواب الطفل على آخر بند.

ملاحظة طريقة عمله إذا يتابع بالأصبع أم لا،إذا يقارن مقاطع الحروف مع الحرف.

*تسجيل نتيجة النجاح على /20 و الوقت بالثواني.

**3- اختبار إملاء الكلمات :**

إعطاء للطفل بطاقة التي توجد بها أعمدة لكتابة الكلمات،إملاء الكلمات بالأعمدة مع التوضيح بالنسبة للقائمة الثالثة أنه يتعلق بكلمات لا توجد و ليس لها معنى.

*إعطاء العلامة على /20 بالنسبة لكل عمود.لتصحيح غير الكلمات نعطي نقطة واحدة لكل شكل مفرداتي صحيح صوتيا(الذي يقرأ مثل الكلمة المملوءة التي ثم مليها.)

**4- اختبار ذاكرة العمل :**

إعطاء شفويا تتابع السلسلة الأولى من رقمين مع النطق جيدا لكل من العددين مع فارق زمني ثانية بين كل عدد.

نطلب من الطفل بإعادتها بنفس الترتيب،إعلان الترتيب سلاسل أعداد البطاقة،نتوقف عندما يكون عند الطفل اخفاقين لتتابع مقطع لنفس عدد الأرقام.مثال يخفق مرتين لتتابع 5 أعداد .

إعادة إعطاء للطفل نفس تتابع الأرقام بطريقة مماثلة ( ثانية بين كل عدد ) نطلب منه إعادة مقطع الأعداد المسموعة بالتتابع العكسي أي البدء بالأخير .

*تسجيل الأجوبة في العمود المناسب بوضع علامة (+). النتيجة .../20

**5- اختبار التسمية السريعة**Dénomination rapide

يحتوي هدا الاختبار على 25 صورة موزعة غلى 5 صور مختلفة و على الطفل تسمية كل صورة بأقصى سرعة ممكنة،حيث يضع الفاحص الورقة التي تحتوي على الصور أمام الطفل و يطلب منه تسمية العمود الأول فيقول دراجة،أرنب،قبعة،مقص،عنب.

كذلك نشرح للطفل أن تسمية الصور يكون بشكل أفقي حسب الطريقة التي يتبعها في القراءة عندما يبدأ العداد بحساب الوقت.

التنقيط يكون بحساب الوقت أقل من دقيقتين و عدد الأخطاء ..../25

**6-النصالقرائي**:Le texte de la lecture

هو عبارة عن نص قرائي ثم بنائه من طرف الطالب باقتراح من طرف مفتشي التربية لولاية تلمسان، يحتوي على 85 كلمة مألوفة و بسيطة تناسب مستواهم و عمرهم اللغوي، قدم النص بدون شكل لأنه يقيس بالدرجة الأولى الوعي الصوتي و ليس الحرف بحد ذاته، يطلب من الطفل :

- قراءة النص بصوت مرتفع ، قدر الإمكان .
- مدة القراءة لا تتجاوز 3 دقائق .

بحيث يعرض النص لتلميذ في ورقة كما هو مبين :

**المعلم**

عندما كان الأبناء جالسين حول والدهم يتبادلون أطراف الحديث سأل أحدهم أباه.

– هل يوجد شبه بينك و بين المعلم يا أبي ؟

– قال أبوه : نعم.

المعلم يا بني يحرص على نفعك و يعيش حياته لرعايتك و إفادتك ، و التلميذ المهذب يطيع المعلمين مثل طاعته للوالدين و يحترمهم، فالمعلمون جميعا يبدلون جهودهم من أجل تربيتك وتعلمك ،فيجب على التلاميذ أن يسمعوا نصائحهم وأن يعرف كل تلميذ فضل المعلم عليه،كما يعرف الفضل لأبيه.

ثم التفت الأب إلى أبنائه و قال : لا تقصروا في واجباتكم و أحسنوا إلى من يحسن إليكم،واعملوا بنشاط في سبيل مستقبلكم وخدمة وطنكم.

يبدأ العدادchronomètreبحساب الوقت عندما يبدأ الطفل بالقراءة، و يوقف عندما ينتهي من القراءة أو ينتهي الوقت الإجمالي(3 دقائق) ، كما يجب تسجيل أين توقف .إذا توقف الطفل في كلمة أكثر من 5 ثواني نطلب منه الانتقال إلى الكلمة التي بعدها .

كما يجب تسجيل الكلمات التي لم يقرأها ، السطور التي تجاوزها ، الكلمات المشوهة أو التي يبدل مواضع حروفها ، أما الكلمات التي يخطئ في قراءتها ثم يصححها مباشرة لا تحسب كخطأ .

**التنقيط**: يؤخذ بعين الاعتبار ما يلي :

- العلامة الإجمالية: و هي عدد الكلمات الصحيحة التي تم قراءتها خلال 3 دقائق.
- وقت القراءة : إذا كان أقل من 3 دقائق.
- عدد الأخطاء: الكلمات المشوهة، الكلمات التي لم يقرأها، و الكلمات التي بقي فيها أكثر من 5 ثواني.

**7- اختبار البحث عن الأجراس** Test des cloches

هو اختبار يحتوي على ورقة بها مجموعة من الأشكال المختلفة من بينها مجموعة من الأجراس (35 جرس).

نطلب من الطفل إيجاد أكبر عدد من الأجراس في وقت لا يتجارز 2 دقائق،كما يعطي له قلم من أجل وضع كل جرس وجده في حيز.

إتباع الإستراتيجية في البحث عن الأجراس من اليمين إلى اليسار بشكل أفقي.

التنقيط يكون من خلال :

تسجيل الوقت المستغرق إذا كان أقل من 2 دقائق.

تسجيل الاستراتيجية ( الملحق ) المتبعة للبحث عن الأجراس، وهي عبارة عن نموذج يصحح به الفاحص كيفية البحث عن الأجراس من خلال الربط بين الأجراس حسب الترتيب المتبع من طرف الكفل.

التنقيط هي العلامة التي تعطى للطفل عدد الأجراس المشطبة (..../35).

**خطوات إعداد الاختبار** :

* تحديد عسر القراءة و النظريات المفسرة لها.

*تحديد أبعاد الاختبار :

- البعد الفونولوجي و اللغة الشفهية : اختبار قراءة الكلمات ،النص القرائي.

- البعد الإملائي :اختبار إملاء الكلمات.

– البعد البصري و الانتباهي : اختبار مقارنة مقاطع الحروف،اختبار الجرس و اختبار التسمية السريعة للصور.

– بعد ذاكرة العمل:اختبار ذاكرة العمل.

*لقياس مستوى الوعي الفونولوجي عند عينة البحث، قام الطالب بإعداد النص القرائي الموجه التلاميذ المقترح من مفتشية التربية لولاية تلمسان،و الغير الموجود في المقرر الدراسي لتفادي الحفظ عند التلميذ. وقراءة الكلمات المتماثلة و الغير المتماثلة و الشبه الكلمات. ونقصد المتماثلة Mots Réguliers والتي يكون فيها العلاقة بين الشكل الإملائي والفونولوجي مطابقا لقواعد النطق و تشابه في الشكل و الصوت. والكلمات الغير المتماثلة Mots Irréguliers. وهي كلمات استثنائية يؤدي تطبيق التحويل الحرفي الفونولوجي إلى نطق غير صحيح للكلمة.

لإعداد هذه المهام، حرص الطالب على أخذ الإحتياطات التالية:

استعمال الكلمات المعروفة لدى الطفل، و ذلك لسببين :

لأن المهام الفونولوجية تتطلب معالجة معرفية عالية، خاصة إذا ما أخذ بعين الاعتبار الصفة السمعية للمهام المقترحة.

الاستعمال المكرر للكلمات بلغة الطفل هو أساس تطوير إنتباهه لبعض الصفات الفونولوجية، كالانتباه مثلا إلى كلمتين تنتهي بنفس الصوت.

يتعلق الأمر بكلمات مستعملة في الحياة اليومية و الدراسية في موضوعات مختلفة.(انظر الملحق01).

*صياغة بنود الاختبار .

*وصف الاختبار .

*كتابة تعليمات الاختبار.

*تقدير الدرجات و كما هو مبين في الجدول التالي الذي يبين توزيع الدرجات الكلية لكل اختبار فرعي و عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ .

| الاختبار | عدد الأخطاء | الدرجة الكلية |
|---|---|---|
| اختبار قراءة الكلمات | 00 | 60 |
| اختبار مقارنة مقاطع الحروف | 00 | 20 |
| اختبار إملاء الكلمات | 00 | 60 |
| اختبار ذاكرة العمل | 00 | 20 |
| اختبار التسمية السريعة للصور | 00 | 25 |
| اختبار النص القرائي | 00 | 85 |
| اختبار الجرس | 00 | 35 |
| **المجموع** | 00 | 305 |

جدول ( 02 ) يوضح الدرجات الكلية لكل اختبار.

*و أخيرا تقنين الاختبار و إيجاد معاملات صدق و ثبات هدا الاختبار.

**2- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة** ل د. صلاح عميرة علي قام الطالب باستخدام هدا الاختبار كاختبار ثاني للكشف عن عسر القراءة و التحقق من الأطفال المعسورين و كذلك استعماله كمحك في دراسة الصدق.

يتكون هدا الاختبار من الأبعاد التالية:

اختبار تشخيص صعوبة تعرف و قراءة الكلمات.

اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها.

اختبار تشخيص صعوبة التمييز البصري.

اختبار تشخيص صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق.

اختبار تشخيص صعوبة التمييز السمعي.

اختبار تشخيص صعوبة المزج الصوتي عند الاستماع. (انظر الملحق).

## 1.2 صدقه وثباته:

### 1.1.2 صدق الاختبار :

اعتمد صاحب الاختبار على صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار التشخيصي على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإمارات، و مجموعة من موجهي المرحلة التأسيسية و التربية الخاصة، و معلمي و معلمات فصول و غرف مصادر التربية الخاصة بالمدارس الحكومية بدولة الإمارات و جميعهم من ذوي الخبرة في مجاله. و أجمعت لجنة التحكيم على أن الاختبار يقيس صعوبات تعلم القراءة الجهرية.

كما اعتمدت الباحثة في دراستها لمعرفة مدى صدق الاختبار على الصدق التمييزي، حيث قام باختيار عينة من التلاميذ العاديين بلغت (19) تلميذا و تلميذة– بمساعدة المعلمين– من نفس الصفوف الدراسية بنفس مواصفات عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، و قامت بتطبيق الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة عليها، و النتائج موضحة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (03) يبين الصدق التمييزي لاختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى عينة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و عينة التلاميذ العاديين للباحثة ص.عميرة.

| التلاميذ | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة اختبار "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذوي صعوبات القراءة | 19 | 91.263 | 28.303 | 36 | 11.813 | دالة عند 0.01 |
| العاديين | 19 | 14.368 | 1.977 | | | |

يتضح من الجدول رقم (03) أن قيمة متوسط درجات مقياس تشخيص صعوبات القراءة لدى عينة التلاميذ العاديين بلغت 14,368 و الانحراف المعياري 1,977، بينما بلغت قيمة المتوسط لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة 91,263 و الانحراف المعياري 28,303 و قد أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 لصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة حيث بلغت النسبة التائية للفرق بين متوسطي درجات تشخيص صعوبات القراءة لدى كل من العينتين 11,813 مما يشير إلى أن الاختبار ذا قيمة تمييزية دالة في تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

### 2.1.2 ثبات الاختبار:

قامت صاحبت المقياس بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق ، و كانت المدة الفاصلة بين التطبيق الأول و إعادة التطبيق حوالي 16 يوما. و أشارت النتائج إلى أن اختبار تشخيص صعوبات القراءة الكلي و كذلك مقاييسه الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الثبات و ذلك عند مستوى دلالة

0.01، عدا المقياس الفرعي " المزج الصوتي عند الاستماع" لعينة إناث الصف الثاني كانت عند مستوى دلالة 0.05.

وقامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي .

وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية الستة 0.738، و هي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

**3 أداة قياس النضج العقلي** : تم استعمال اختبار الذكاء من أجل تثبيت مستوى الذكاء العام ومعرفة أن الطفل المعسر قرائيا يتمتع بذكاء عادي ، من أجل هذا تم الاستعانة باختبار رسم الرجل ( هاريس جوادانوف لقياس الذكاء ).

وتم اختيار هذا الاختبار لأنه لا يتطلب وسائل كثيرة والغرض منه تجنب تصنيف التلاميذ الذين لم ينالوا على حاصل الذكاء المتوسط أو أكثر وذالك لأن المعسر قرائي حسب التعريفات السابقة هو طفل عادي أو أكثر .

**وصف اختبار النضج العقلي** : يطبق اختبار رسم الرجل "لجوادانوف" لقياس الذكاء على النحو التالي : نقوم بتقديم ورقة بيضاء وقلم رصاص وممحاة للتلميذ ونطلب منه رسم رجل والمدة الزمنية لا تتعدى العشر دقائق (10) ، ونحسب معدل ذكاء التلميذ عن طريق إعطاء نقطة لكل جزء ملاحظة في الرسم ، حيث أن الاختبار يحتوي على (73) جزءا صحيحا وتحول الدرجات الخام إلى عمر عقلي بعد النظر إلى جدول العمر العقلي ، فنتحصل على عمره العقلي ونحول عمره الزمني إلى شهور ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ضرب 100 فنتحصل على درجة الذكاء ،وهذا الاختبار خاص بالأطفال الذين يتراوح سنهم ما بين (3_14 سنة ).كما هو مبين الملحق.

تشير (م نيوتن 1982) في دراستها التي أجريت في مدارس بمدينة (برمينكهام بريطانيا) أن مقياس رسم الرجل يمكن أن يستعمل في تحديد نسبة الذكاء عند الأطفال.(كما هو مبين في الملحق درجات الذكاء لأطفال المعسورين).

## 4-الأساليب الإحصائية:

قام الطالب بإدخال البيانات والدرجات المتحصل عليها التلاميذ في كل الاختبارات الفرعية للاختبار في الحاسب وذلك في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية و المعروف ب (spss) بعد أن يتعرف المتغيرات حسب متغيرات الدراسة و ترمز و تعمل عليها كافة التجهيزات لقيام بالتحليلات الإحصائية التالية الإجابة على تساؤلات الدراسة.

*تحليل أبعاد الاختبار و مدى فعاليتها من خلال ايجاد معاملات الصعوبة و معاملات التمييز.

$$\text{م ص} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب} \times \text{درجة السؤال}}$$

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج س} - \text{مج ص}}{\text{مج م} \times \text{ن}}$$

**مج س** : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا

**مج ص** : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا

**مج م** : الدرجات المخصصة للسؤال

**ن** : عدد أفراد إحدى المجموعتين

*المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

*اعتمد الطالب في حساب معامل الثبات بطريقة التناسق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ التالية.

$$\text{ألفا} = \frac{\text{ن}}{\text{ن-1}} \times \left[ 1 - \frac{\text{مجموع تباين الفقرات}}{\text{التباين الكلى للاختبار}} \right]$$

كما اعتمد على طريقة إعادة الاختبار وحساب معامل بيرسون . *

* كما اعتمد في دراسة الصدق على الاتساق الداخلي صدق المحكمين بحساب معادلة التوافق لكاندل .

*حساب الصدق التمييزي بالاعتماد على مقياس T لدراسة الفرق بين عينتين العاديين و المعسورين باستعمال الحزمة الإحصائية Spss.

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة في الوسط المدرسي للمرحلة الابتدائية من خلال بناء اختبار نص القرائي والاعتماد على بعض بنود اختبارOdedys على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية تلمسان لعينة تتكون من 200 تلميذ، و ذلك من خلال التحقق من فعالية فقرات الاختبار و خصائصه السيكومترية من حيث الصدق و الثبات و إيجاد المعايير الملائمة لعينة التقنيين، و تحقيقا لأهداف هذه الدراسة فقد حاول الطالب الإجابة على مجموعة من الأسئلة التي يتم الإجابة عنها من خلال الأساليب و الاختبارات الإحصائية المناسبة.

- إيجاد معاملات صدق الاختبار.
- إيجاد معاملات الثبات.
- دراسة الفروق بين الأطفال العاديين و المعسورين من حيث درجات اختبار النص و الوعي الفونولوجي.
- دراسة الفروق بين الأطفال العاديين و المعسورين من حيث درجات اختبار ذاكرة العمل.
- دراسة الفروق بين الأطفال العاديين و المعسورين من حيث درجات اختبار الجرس و الاستراتيجة المتبعة في القراءة.

## 1 صدق الاختبار:

إن في بناء جميع الاختبارات و المقاييس النفسية تكون وفق أهداف و أسس القياس خاصية معينة و من هذا يجب أن نلجأ إلى ما يسمى بالصدق و الذي يعتبر من أهم المؤشرات للحكم على صلاحية الاختبار.وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج دلالات الصدق بعدة طرق من بينها درجات صعوبة وسهولة بنود الاختبار ودرجات التمييز اللذان يعتبران جزء مهم في صدق الاختبار.( Dany .laveaul .233)

وطريقة صدق التناسق الداخلي و الصدق المرتبط بالمحك و الصدق الظاهري و و الصدق التمييزي.

1.1 ***معامل الصعوبة:***

ما هو متعارف عليه في بناء الاختبارات أن الاختبار الجيد يجب أن يضم تدريجيا من درجات السهولة و الصعوبة في أسئلة حتى نستطيع من خلال هذا الاختبار التمييز بين المفحوصين.

ولحساب ذلك نلجأ إلى قانون حساب معامل الصعوبة لكل بعد، و ذلك باستخدام طريقة حساب النسبة المئوية للإجابات الصحيحة بين مجمل الإجابات لكل فقرة في المقياس، و ذلك للعينة الكلية التي تتكوم من 200 تلميذ .

**مجموع الدرجات الخاطئة على السؤال**

**م ص = 100x ——————————**

**عدد الطلاب x درجة السؤال**

| الاختبار | مجموع الدرجات الخاطئة | درجة السؤال | معامل الصعوبة |
|---|---|---|---|
| قراءة الكلمات | 7150 | 60 | %60 |
| النص القرائي | 9851 | 85 | %58 |
| مقارنة مقاطع الحروف | 2185 | 20 | %54 |
| إملاء الكلمات | 6008 | 60 | %50 |
| اختبار الذاكرة | 1943 | 20 | %48 |
| اختبار التسمية السريعة للصور | 22286 | 25 | %45 |
| اختبار الجرس | 3166 | 35 | %45 |
| | | | %51 |

**جدول رقم ( 04 ) يمثل درجات الصعوبة لأبعاد الاختبار.**

نلاحظ من خلال الجدول (04) يبن لنا مجموع الدرجات الخاطئة لكل بعد من الاختبار وكذلك درجة كل سؤال،وأن معامل الصعوبة كما يلي بالنسبة لاختبار قراءةالكلمات بلغ معامل الصعوبة 60% وهما ما يعني أن الاختباري يتميز بنوع من السهولة تفوق المتوسط، ويليه اختبار النص القرائي الذي يبلغ 58% وبدرجة تفوق المتوسط ويليه اختبار قراءة مقاطع الحروف 54% واختبار إملاء الكلمات الذي بلغ 50%وهي كلها متوسطة و فوق المتوسط .

أما اختبار الذاكرة بلغ درجة 48% اقل من المتوسط واختبار التسمية التنمية للصور 45% واختبار الجرس 48% كانت أدنى من المتوسط مم يعني أن أسئلة هذه الاختبارات الثلاثية الأخيرة كانت تتميز نوع من الصعوبة .

ولهذا كان ترتيب أسئلة الاختبارات من الأسهل إلى الأصعب كما هو موضح في الجدول (04).

**2.1 معامل التمييز:**

تم حساب معامل تمييز الفقرات لهذا الاختبار و ذلك بالاعتماد على أسلوب المجموعات المتطرفة والتي تم تحديد المجموعة العليا 27%و المجموعة الدنيا27% و ذلك بطرح مجموع درجات المجموعة العليا من مجموع درجات المجموعة الدنيا قسمة درجة السؤال في إحدى المجموعتين.

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج س} - \text{مج ص}}{\text{مج م} \times \text{ن}}$$

**مج س** : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا

**مج ص** : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا

**مج م** : الدرجات المخصصة للسؤال

**ن** : عدد أفراد إحدى المجموعتين الذي يتمثل في 54.

و بالتالي نتج لدينا معامل التمييز ووضعنا البيانات في الجدول التالي:

| | مج س | مج ص | مج م | معامل التمييز |
|---|---|---|---|---|
| **قراءة الكلمات** | **3036** | **1468** | **60** | **0.48** |
| **النص القرائي** | **4292** | **2156** | **85** | **0.45** |
| **مقارنة مقاطع الحروف** | **1003** | **499** | **20** | **0.46** |
| **إملاء الكلمات** | **3012** | **1745** | **60** | **0.39** |
| **اختبار الذاكرة** | **958** | **498** | **20** | **0.42** |
| **اختبار التسمية السريعة** | **1209** | **667** | **25** | **0.40** |
| **اختبار الجرس** | **1321** | **445** | **35** | **0.46** |
| **المتوسط الحسابي** | | | | **0.43** |

**جدول (05) يبين درجات التمييز لأبعاد الاختبار.**

نلاحظ من خلال الجدول ( 05 ) أن معامل التمييز للاختبار تتراوح بين ( 0.39 و0.48) أي أنها جميعها موجبة و مقبولة حسب دليل إيبل(Ebel) الذي ما زال يستخدم في تصنيف الفقرات بناء على قيم معاملات التمييز التالية:

إذا كانت قيمة التمييز أكبر أو تساوي (0.40) مقبول و تمييز جيد.

إذا كانت قيمة التمييز تتراوح بين 0.30 و 0.39 فإن الفقرة مقبولة و تحتاج إلى تعديل.

إذا كانت قيمة التمييز تتراوح بين 0.20 و 0.29 فإن الفقرة تحتاج إلى تعديل.

إذا كانت قيمة التمييز أصغر من 0.20 ينصح بحذف الفقرة.(موسى النبهان،197).

**استنتاج:**

من عرض نتائج معاملات الصعوبة P و معاملات التمييز D على الغرض من استخدام الاختبار وخصائص المجموعة المرجعية، كما يعتمد معامل التمييز على معامل الصعوبة و تمييز البعد في الاختبار إلى تباين أداء الممتحنين على دلك البعد .و بالتالي وبلغت قيمة متوسط الصعوبة للاختبار 51% وهده قيمة جيدة في حساب معامل الصعوبة و كانت موزعة للأبعاد الاختبار حسب السهولة من 45% إلى 60% .و بشكل عام فإن الفقرات التي تتراوح معامل صعوبتها بين 0.40 و 0.60 يكون تمييزها مرتفعا و يتمتعون بدرجة مرتفعة من السمة أو القدرة .

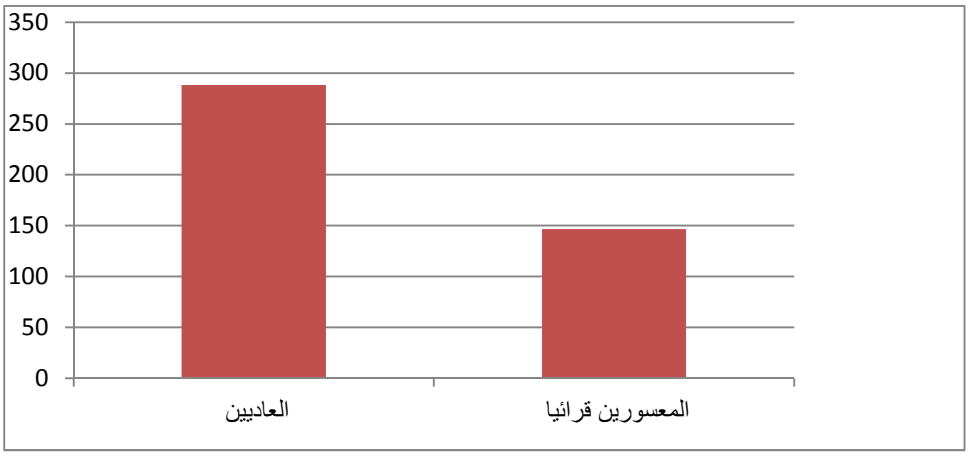
## 3.1 الصدق التمييزي:

اعتمد الطالب في دراسته لمعرفة مدى صدق الاختبار على الصدق التمييزي، حيث تحصل على نتائج الاختبار بعد تطبيقها على العينة الكلية،بحيث تم الحصول على نتائج جد ضعيفة تحصلوا عليها 15 تلميذا و تلميذة.والآخرين كانت نتائج فوق المتوسط من الاختبار. فتحصلنا على عينة من التلاميذ العاديين بلغت 185 تلميذا و تلميذة، و 15 تلميذ عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، و قامت بتطبيق الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة عليها و حساب الفرق بمعادلة T، والنتائج موضحة في الجدول أدناه:

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت الجدولية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القراء العاديين | 288.23 | 4.36 | 198 | 55.55 | 2.60 | 0.01 |
| المعسورين | 146.73 | 9.78 | | | | |

الجدول رقم ( 06 ) يبين الصدق التمييزي لاختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى عينة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و عينة التلاميذ العاديين.

يتضح من الجدول رقم ( 06 ) أن قيمة متوسط درجات مقياس تشخيص صعوبات القراءة لدى عينة التلاميذ العاديين بلغت 288.23 و الانحراف المعياري 4.36، بينما بلغت قيمة المتوسط لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة 146.73 و الانحراف المعياري 9.78و قد أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01، و نلاحظ قيمة "ت" المحسوبة المقدرة ب(55.55) أكبر من قيمة "ت" الجدولية و المقدرة ب(2.60) عند درجة حرية (198) وبمستوى دلالة (0.01)، وعليه فان قيمة "ت" دالة إحصائيا وهو يدل على وجود فروق بين التلاميذ العاديين و المعسورين في درجات الاختبار للكشف عن عسر القراءة، مما يشير إلى أن الاختبار ذا قيمة تمييزية دالة في تشخيص صعوبات تعلم القراءة. ويمكن لنا توضيح الفرق بين المعسورين قرائيا والأطفال العاديين في درجة الاختبار من خلال الرسم البياني الموضح في الشكلالتالي رقم (05).




الشكل (05 ) يبين الفرق بين المعسورين و العاديين في درجات المتوسط الحسابي للاختبار.

يتضح لنا من خلال الشكل رقم 05 أن مستوى متوسط درجات الاختبار عند المعسورين قرائيا أقل من العاديين حيث بلغ 146 مقارنة بالعاديين الذي بلغ 288.

### 4.1 الصدق المرتبط بالمحك :

ثم الاعتماد على هذا النوع من خلال دراسة الارتباط بين الأداء لكل الاختبارين الاختبار للكشف عن عسر القراءة المصمم و دراجات التحصيل الدراسي للقراءة في القسم المقدرة من طرف المعلم للتلاميذ المعسورين و كذلك الارتباط بين الاختبار المصمم و اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة ل صلاح عميرة علي.

و فيما يلي عرض نتائج درجات الاختبار المصمم و درجات التحصيل في القراءة ودرجات اختبار التشخيصي للدكتور صلاح عميرة علي.

| الأطفال المعسورين | درجات الاختبار المصمم | درجات التحصيل القرائي | درجات اختبار عميرة علي. |
|---|---|---|---|
| 01 | 100 | 5 | 101 |
| 02 | 99 | 2 | 98 |
| 03 | 80 | 2 | 81 |
| 04 | 136 | 4 | 131 |
| 05 | 141 | 5 | 139 |
| 06 | 98 | 2 | 97 |
| 07 | 139 | 3 | 117 |
| 08 | 138 | 3 | 120 |
| 09 | 145 | 4 | 139 |
| 10 | 149 | 5 | 130 |
| 11 | 111 | 3 | 110 |
| 12 | 120 | 4 | 119 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 13 | 148 | 5 | 140 |
| 14 | 100 | 2 | 102 |
| 15 | 112 | 3 | 118 |

الجدول (07) يوضح درجات التلاميذ في الاختبار المصمم و التحصيل الدراسي و اختبار الثاني لصلاح عميرة.

وفيما يلي ثم عرض معاملات الارتباط للصدق المرتبط بالمحك فيما يخص التحصيل الدراسي أي نقطة القراءة المتحصل عليها التلميذ في القسم و الاختبار الثاني لتشخيص عسر القراءة في الجدول التالي.

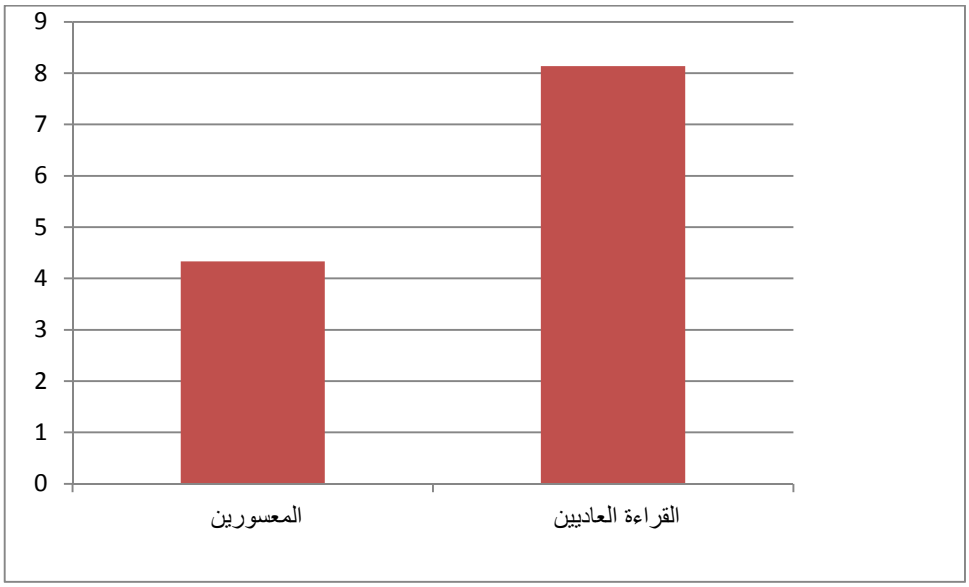
| | معامل الصدق |
|---|---|
| الارتباط بين الاختبار المصمم و درجات التحصيل | 0.67 |
| الارتباط بين الاختبار المصمم والاختبار المحك. | 0.94 |

دال عند مستوى دلالة 0.01

الجدول ( 08 ) معاملات صدق المحك.

يتضح من خلال الجدول رقم(08) أن معاملات الارتباط هي دالة عند مستوى 0.01،حيث بلغت ( 0.67 و 0.94 ) وهذه النتائج تمثل ارتباط قوي .

ويمكن لنا توضيح الفرق بين الأطفال المعسورين قرائيا والأطفال العاديين في درجات التحصيل في القراءة من خلال الرسم البياني الموضح في الشكل التالي رقم(06).




الشكل (06) يبين الفرق بين العاديين و المعسورين في درجات التحصيل ( القراءة).

يتضح لنا من خلال الشكل رقم 06 أن مستوى متوسط درجات نقاط القراءة المتحصل عليها في القسم عند المعسورين قرائيا أقل من العاديين حيث بلغت 4 مقارنة بالعاديين الذي بلغت 8.

## 5.1 صدق الاتساق الداخلي:

قام الطالب بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط درجة الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار وبين أبعاد المقياس، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها .

| الأبعاد | المقياس ككل | قراءة الكلمات | النص القرائي | مقارنة مقاطع الحروف | إملاء الكلمات | اختبار الذاكرة | اختبار التسمية السريعة | اختبار الجرس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **قراءة الكلمات** | *0.85* | / | *0.83* | *0.59* | *0.93* | *0.78* | *0.49* | *0.67* |
| **النص القرائي** | *0.95* | | / | *0.69* | *0.86* | *0.90* | *0.66* | *0.78* |
| **مقارنة مقاطع الحروف** | *0.66* | | | / | *0.59* | *0.64* | *0.52* | *0.51* |
| **إملاء الكلمات** | *0.89* | | | | / | *0.82* | *0.52* | *0.69* |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **اختبار الذاكرة** | *0.91* | | | | | */* | *0.65* | *0.77* |
| **اختبار التسمية السريعة** | *0.65* | | | | | | */* | *0.58* |
| **اختبار الجرس** | *0.91* | | | | | | | */* |

دالة عند مستوى 0.01

**الجدول ( 09) يبين معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار وبين أبعاد المقياس.**

من خلال الجدول رقم (09) أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد السبعة المكونة للمقياس هي دالة عند مستوى 0.01، وكذلك درجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد أنها تشترك جميعا في الكشف عن عسر القراءة و مستويات عالية الارتباط مما يدل على صدق محتوى هذا الاختبار.

## 2 ثبات الاختبار:

وقد تم التركيز في هذه الدراسة على استخدام عدد من طرق دراسة الثبات و التي تتلاءم مع معطيات الدراسة بطريقة إعادة الاختبار و الاتساق الداخلي و معادلة ألفا كرومباخ.

### 1.2 طريقة إعادة التطبيق:Method test-retest

تم استخدام هذه الطريقة بمراعاة فاصل زمني بين التطبيق الأول و الثاني الاختبار بحيث قدرت المدة الزمنية بشهر أي 30 يوما و ذلك كان التطبيق الأول قبل عطلة الربيع ب 15 يوما و التطبيق الثاني للاختبار كان بعد الدخول المدرسي و حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين للوصول إلى معامل الثبات.

نتج لدينا معامل ثبات الاختبار على العينة الكلية بمتوسط0.80الذي يتراوح بين فروع الاختبار بين (0.71 و0.92)و في هذا دلالة على ثبات الأداء الفعلي للتلاميذ و أن معامل الثبات بالإعادة كان معامل الارتباط قويو مرتفعا و تحقق المعايير المقبولة للاختبار الجيد.

وكما هو موضح في الجدول التالي الذي يبين معاملات بيرسون لثبات فروع الاختبار الكلي:

| فروع الاختبار | الثبات |
|---|---|
| **قراءة الكلمات** | **0.90** |
| **النص القرائي** | **0.85** |
| **مقارنة مقاطع الحروف** | **0.71** |
| **إملاء الكلمات** | **0.80** |
| **اختبار الذاكرة** | **0.92** |
| **اختبار التسمية السريعة** | **0.73** |
| **اختبار الجرس** | **0.73** |
| **المتوسط الحسابي** | **0.80** |

الجدول ( 10 ) قيم معاملات الثبات لأبعاد الاختبار.

## 2.2 الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا:

و قام الطالب بحساب ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي و هي كالتالي:

$$\text{ألفا} = \frac{\text{ن}}{\text{ن-1}} \times \left[ 1 - \frac{\text{مجموع تباين الفقرات}}{\text{التباين الكلي للاختبار}} \right]$$

و قد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية السبعة 0.88، و هي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

**مناقشة:**

بعد عرض الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار الذي يتمثل في بناء اختبار للكشف عن عسر القراءة الذي يتكون من سبعة اختبارات فرعية و ذلك ببناء اختبار نص قرائي تحث عنوان (المعلم) الذي يتناسب مع مستوى التلاميذ السنة الثالثة و تكييف ستة اختبارات فرعية من الاختبار التشخيصي لعسر القراءة ODEDYS version 2(2005).و بالتالي ثم حساب معاملات الصدق و الثبات لكل هذه الاختبارات الفرعية .

**1مناقشة الصدق:**

ثم حساب صدق هذا الاختبار بعدة طرق مختلفة من بينها الصدق التمييزي ،الصدق المرتبط بالمحك و كان باختبار ثاني لتشخيص عسر القراءة للدكتورة صلاح عميرة علي و درجات التحصيل القرائي في القسم المقدرة من الأساتذة كاعتبارها اختبار ثاني،والصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين)وصدق الاتساق الداخلي.

من خلال التحليل الإحصائي باستخدام spss في تحليل البيانات تحصل الطالب قيم معاملات الصدق المذكورة سابقا و التي كانت جميعها دالة و صادقة .

– فمن دراسة الصدق التمييزي للاختبار توصل الطالب بوجود صدق تمييزي للاختبار و أن هذا الاختبار قادر على التمييز بين الأطفال العاديين و الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة،وكان ذلك من خلال دراسة الفرق بين درجات الاختبار المتحصل عليها من طرف الأطفال العاديين و المعسورين من خلال تشخيصهم بالدرجة المعيارية لهذا الاختبار ،و بالتالي يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين الأطفال العاديين و المعسورين في درجات الاختبار.

– كذلك بالنسبة للصدق المرتبط بالمحك و الذي كان باختبار ثاني لتشخيص عسر القراءة للدكتورة صلاح عميرة علي و درجات التحصيل القرائي في القسم المقدرة من الأساتذة كاعتبارها اختبار ثاني .وبلغت قيمة معامل الارتباط لبيرسون بين الاختبار المصمم و الاختبار الثاني قيمة 0.67 (دالة عند مستوى0.01) و الارتباط بين الاختبار المصمم و درجات القراءة ( التحصيل ) قيمة 0.94 ( دالة عند مستوى دلالة 0.01) .و بالتالي نلاحظ صدق هذا الاختبار من خلال الدلالات الإحصائية و يوجد ارتباط قوي و هذا دليل على مستوى التلاميذ الذين كان لديهم نقاط ضعيفة في القراءة في القسم و المقدرة من طرف الأساتذة بحيث تحصلوا كذلك على نقاط ضعيفة في الاختبار و ثم الكشف عنهم بأن لديهم صعوبات في القراءة .

– و في دراسة صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط درجة الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار وبين أبعاد المقياسيتبين من خلال الجدول السابق الذي يبين معاملات الارتباط لفروع الاختبار مع الدرجة الكلية للمقياس و مع بعضها البعض فهي جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وهذا دليل على صدق الاختبار و أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق و يتفق مع الاختبار الجيد و له قدرة عالية في الكشف عن صعوبات القراءة و تحديد الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة .

– وكذلك عند مقارنة نتائج الصدق الداخلي للاختبارات الستة الفرعية المكيفة فهي تتفق مع الاختبارات الأصلية و تقارب كبير في درجات الصدق مما يدل عدم تؤثر الاختبار بالبيئة الجزائرية واللغة العربية وهذا لطبيعة الاختبار الذي يتميز بالطابع الشكلي و الرمزي مثل اختبار الجرس

والتسمية للصور واختبار الذاكرة الذي يتكون من أرقام. وهذا ما هو مبين في الجدول التالي الذي يلخص مقارنة بين درجات الصدق للاختبارات الفرعية المكيفة و الأصلية .

| أبعاد الاختبار | النسخة الأصلية | النسخة المكيفة |
|---|---|---|
| قراءة الكلمات | 0.87 | 0.85 |
| مقارنة مقاطع الحروف | 0.92 | 0.66 |
| إملاء الكلمات | 0.85 | 0.89 |
| اختبار الذاكرة | 0.76 | 0.91 |
| اختبار التسمية السريعة | 0.71 | 0.65 |
| اختبار الجرس | 0.71 | 0.91 |

الجدول ( 11 ) مقارنة بين أبعاد الاختبار الأصلية و المكيفة من حيث درجات الصدق.

**معايير الاختبار** :

مما لا شك فيه أن الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص من أدائه على أي اختبار من الاختبارات التحصيلية لا معنى لها وحدها إلا من خلال الدرجة المعيارية التي نعرف بها المفحوص ومدى تفوقه أو إخفاقه،و بالتالي اتبع الطالب في تحديد المعايير لهذا الاختبار طريقة تحديد النسب المئوية،بحيث و ضع ثلاثة فئات :1صعوبة عالية،2صعوبة متوسطة،3صعوبة منخفضة.

| 1صعوبةعالية. | 2 صعوبة متوسطة. | 3صعوبة منخفضة. |
|---|---|---|
| 01% إلى 16 % | 20% إلى 39 % | 40% إلى 60 % |

الجدول (12) يوضح نتائج الدرجات المعيارية الاختبار.

**2 مناقشة الثبات** :

ثم حساب الثبات في هذه الدراسة بطريقتين ، طريقة إعادة التطبيق Test retestو حساب الثبات بمعادلة ألفا كرومباخ.واعتمدت في تفسير هذه النتائج للثبات ودلالتها فيما اقترحه كل من

sherman و 2006spreem في تفسير و استعمال معايير و درجات الثبات التي تتمثل في الجدول التالي: (Josee nadeau,2015,135)

| | |
|---|---|
| Très elevé | 0.90 |
| Elevé | 0.80-0.89 |
| Adequat | 0.70-0.79 |
| Marginal | 0.60-059 |
| Faible | 0.59 |

الجدول (13) معايير درجات الثبات .

كانت نتائج الثبات بإعادة التطبيق في هذه الدراسة تتراوح بين (0.71-0.92) و بمتوسط 0.80 كما هو مبين في الجدول التالي :

| فروع الاختبار | الثبات | |
|---|---|---|
| قراءة الكلمات | 0.90 | مرتفع جدا |
| النص القرائي | 0.85 | مرتفع |
| مقارنة مقاطع الحروف | 0.71 | متوسط |
| إملاء الكلمات | 0.80 | مرتفع |
| اختبار الذاكرة | 0.92 | مرتفع جدا |
| اختبار التسمية السريعة | 0.73 | متوسط |
| اختبار الجرس | 0.73 | متوسط |
| المتوسط الحسابي | 0.80 | مرتفع |

الجدول ( 14 ) تفسير نتائج الثبات بإعادة التطبيق.

وبالتالي كانت نتائج ثبات الاختبار مرتفعة و هذا ما يتوافق مع الاختبار الجيد الذي يتمتع بدرجة ثبات عالية،وكذلك عند مقارنة نتائج ثبات الاختبارات الفرعية المكيفة مع الاختبار الأصلي،والذي حسبت معامل ثباته بمعادلة Guttman. نتج لدينا تقارب كبير في النتائج مما يدل عدم تؤثر الاختبار بالبيئة الجزائرية واللغة العربية وهذا ربما لطبيعة الاختبار الذي يتميز بالطابع الشكلي و الرمزي مثل اختبار الجرس والتسمية للصور واختبار الذاكرة الذي يتكون من أرقام ، ما عدى اختبار مقارنة مقاطع الحروف التي كانت تحث المتوسط في الاختبار الأصلي 0.69 و0.80 في المكيف .وبلغت قيمة ألفا كرومباخ في ثبات الاتساق الداخلي للمقياس 0.88 التي تعد قيمة مرتفعة تعبر عن مدى ثبات هذا المقياس . و كما هو موضح في الجدول التالي الذي يبين نتائج ثبات الاختبارات المكيفة التي حسبت الاختبار الأصلي بمعادلة Guttman و في نتائج ثبات بإعادة التطبيق باستعمال معامل بيرسون في التكييف.

| فروع الاختبار | الأصلية | | المكيفة | |
|---|---|---|---|---|
| قراءة الكلمات | 0.85 | مرتفع | 0.90 | مرتفع جدا |
| مقارنة مقاطع الحروف | 0.68 | أقل من المتوسط | 0.71 | متوسط |
| إملاء الكلمات | 0.72 | متوسط | 0.80 | مرتفع |
| اختبار الذاكرة | 0.76 | متوسط | 0.92 | مرتفع جدا |
| اختبار التسمية السريعة | 0.71 | متوسط | 0.73 | متوسط |
| اختبار الجرس | 0.77 | متوسط | 0.73 | متوسط |

الجدول (15 ) يبين مقارنة بين نتائج ثبات الاختبار الأصلي و المكيف.

ملاحظة : الطالب قام بتعديل اختبار التسمية السريعة للصور بتغيير شكل القبعة و تغيير صورة السكين ووضع في مكانها صورة الدراجة،كما هو مبين في الملحق .

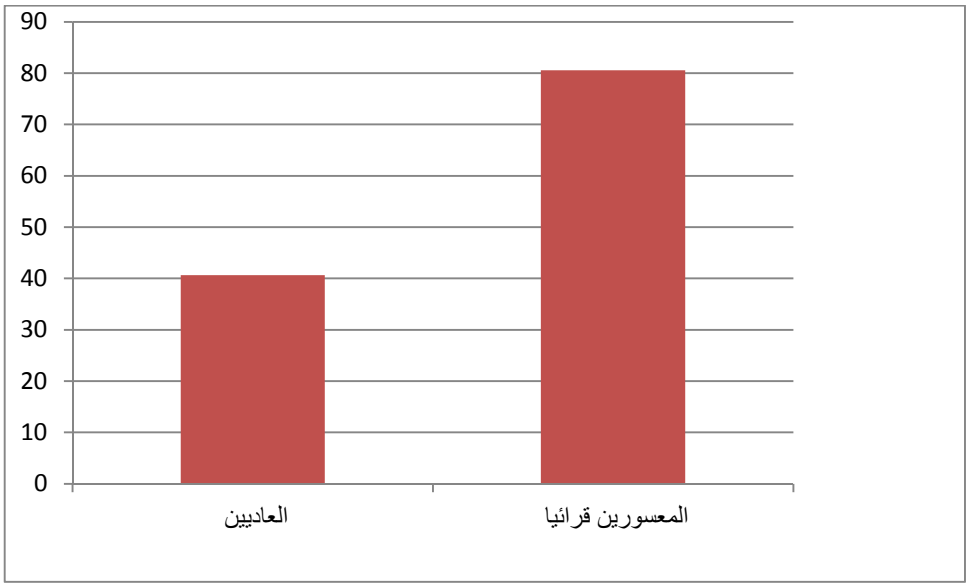
**عرض الفرضية الأولى** : يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في الوعي الصوتي عند تطبيق اختبار النص القرائي.

لقياس فروق الوعي الصوتي بين الأطفال العاديين و المعسورين قمت بتطبيق اختبار النص القرائي تحت عنوان المعلم ،و ثم الحصول على النتائج و تطبيق معادلة T كما هو مبين في الجدول التالي:

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت الجدولية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القراء العاديين | 80.58 | 2.72 | 198 | 27.90 | 2.60 | 0.01 |
| المعسورين | 40.66 | 5.48 | | | | |

الجدول ( 16 ) الفرق بين الأطفال العاديين و المعسورين في النص القرائي.

يتضح من الجدول رقم (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والمعسورين من حيث عدد الأخطاء المرتكبة في النص القرائي، فقد بلغت قيمة "ت" التجريبية 27.90 بمتوسط حسابي 80.58 وانحراف معياري 2.72 للتلاميذ العاديين، ومتوسط حسابي 40.66، وانحراف معياري 5.480.55 للمعسورين قرائيا، وبما أن "ت" التجريبية أكبر من "ت" الجدولية التي قدرت ب: 2.60 فإن ذلك يشير إلى وجود يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين التلاميذ العاديين و المعسورين من حيث عدد الأخطاء المرتكبة في النص القرائي الأمر الذي يعني تحقق الفرضية الثالثة. ويمكن لنا توضيح الفرق بين المعسورين قرائيا والأطفال العاديين في الوعي الصوتي عند تطبيق اختبار النص القرائي من خلال الرسم البياني الموضح في الشكل رقم (08).




الشكل (07) يبين الفرق بين الأطفال العاديين و المعسورين في الوعي الصوتي.

يتضح لنا من خلال الشكل رقم 07 أن مستوى درجات اختبار النص القرائي عند المعسورين قرائيا اقل من العاديين حيث بلغ المتوسط الحسابي 40 مقارنة بالعاديين الذي بلغ 80.

**عرض نتائج طبيعة صعوبات القراءة:** ثم تلخيص الأخطاء المرتكبة من طرف الأطفال المعسورين.

| الحذف Omission | الإضافة Addition | الإبدال Substitution |
|---|---|---|
| عندما ← ~~عند~~ | أطراف ~~أطرافي~~ | الأبناء ~~الآباء~~ ← |
| الحديث ~~حديث~~ | شبه الشبه ← | لرعايتك ~~لريتك~~ |
| سألسل ← | أنأني ← | جالسينقالسين ← |
| أباه أب ← | أو لم ~~توجه~~ ← في النص | تربيتك ~~بيتك~~ ← |
| نصائحهمنصح ← | | الفضل ~~الفضل~~ |
| لاتقصرواتقصر ← | | فضلفصل ← |
| بنيبنى ← | | التفت ~~فات~~ ← |

| | | |
|---|---|---|
| مستقبلكم قبلكم | | مستقبلكم قبلكم |
| لأبيهأب | | يتبادلونبادل |
| يحسنيحس | حسن | خدمةخدم |
| بنشاطشاط | نشاط | وطنكم وطكم |
| يسمعوا يمعوا | | أحسنواأحسب |
| تربيتك بيك | | تعلمكمعلم |

**الجدول ( 17 ) الأخطاء المرتكبة من قبل الأطفال المعسورين في النص القرائي.**

من خلال التحليل للأخطاء في مهام الوعي الصوتي و الفونولوجي فقد وقع الأطفال المعسورين في عدة أخطاء من بينها الحذف ، الإضافة و الإبدال كذلك أن المهمة التي وجد فيها الأطفال أكثر سهولة، تمثلت فيمهمة "الصوت الناقص".

استبدال الفونيم الأول ، إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة، حذف المقطع الأول، حذف المقطع الأخير،و صعوبة في إنتاج القوافي.

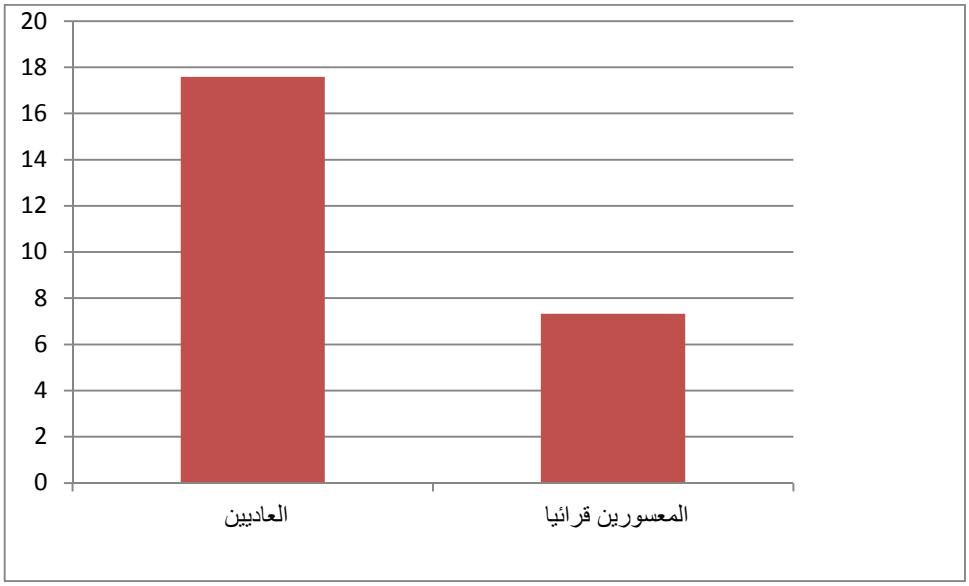
**عرض الفرضية الثانية:** يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في ذاكرة العمل.

لقياس الفرق في ذاكرة العمل بين الأطفال العاديين و المعسورين قمت بتطبيق اختبار ذاكرة العمل ،و ثم الحصول على النتائج و تطبيق معادلة T كما هو مبين في الجدول التالي:

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت الجدولية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القراء العاديين | 17.59 | 1.08 | 198 | 19.77 | 2.60 | 0.01 |
| المعسورين | 7.33 | 1.98 | | | | |

الجدول ( 18 ) الفرق بين الأطفال العاديين و المعسورين في ذاكرة العمل.

يتضح من الجدول رقم (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والمعسورين من حيث درجات اختبار الذاكرة العاملة، فقد بلغت قيمة "ت" التجريبية 19.77 بمتوسط حسابي 17.59 وانحراف معياري 1.08 للتلاميذ العاديين، ومتوسط حسابي 7.33، وانحراف معياري 1.98 للمعسورين قرائيا، وبما أن "ت" التجريبية أكبر من "ت" الجدولية التي قدرت ب: 2.60 فإن ذلك يشير إلى وجود يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين التلاميذ العاديين و المعسورين من حيث القدرة على التذكر وحفظ المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى الأمر الذي يعني تحقق الفرضية الرابعة . ويمكن لنا توضيح الفرق بين المعسورين قرائيا والأطفال العاديين في ذاكرة العمل من خلال الرسم البياني الموضح في الشكل رقم (08).



الشكل (08) يبين الفرق بين العاديين و المعسورين في الذاكرة العاملة.

يتضح لنا من خلال الشكل رقم 08 أن مستوى درجات اختبار ذاكرة العمل عند المعسورين قرائيا اقل من العاديين حيث بلغ المتوسط الحسابي 7.33 مقارنة بالعاديين الذي بلغ 17.59.

**عرض الفرضية الثالثة:** يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في درجات اختبار الجرس و الإستراتيجية المتبعة.

لقياس الفرق في درجات اختبار الجرس والإستراتيجية المتبعة بين الأطفال العاديين والمعسورين قمت بتطبيق اختبار الجرس،و ثم الحصول على النتائج و تطبيق معادلة T كما هو مبين في الجدول التالي:

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت الجدولية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القراء العاديين | 24.09 | 1.35 | 198 | 11.77 | 2.60 | 0.01 |
| المعسورين | 16.20 | 2.56 | | | | |

الجدول ( 19 ) الفرق بين الأطفال العاديين و المعسورين في اختبار الجرس.

يتضح من الجدول رقم (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والمعسورين من حيث عدد الأجراس والإستراتيجية المتبعة، فقد بلغت قيمة "ت" التجريبية 11.77 بمتوسط حسابي 24.09 وانحراف معياري 1.35 للتلاميذ العاديين، ومتوسط حسابي 16.20، وانحراف معياري 2.56 للمعسورين قرائيا، وبما أن "ت" التجريبية أكبر من "ت" الجدولية التي قدرت ب: 2.60 فإن ذلك يشير إلى وجود يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين التلاميذ العاديين و المعسورين من حيث عدد الأجراس والاستراتيجية المتبعة، الأمر الذي يعني تحقق

الفرضية الخامسة. ويمكن لنا توضيح الفرق بين المعسورين قرائيا والأطفال العاديين في اختبار الجرس والإستراتيجية المتبعة من خلال الرسم البياني الموضح في الشكل رقم (09).

الشكل (09) الفرق بين العاديين و المعسورين في اختبار الجرس.

يتضح لنا من خلال الشكل رقم 09 أن مستوى درجات اختبار ذاكرة العمل عند المعسورين قرائيا اقل من العاديين حيث بلغ المتوسط الحسابي 16.20 مقارنة بالعاديين الذي بلغ 24.09.

**مناقشة :**

– **الفرضية الأولى**:أظهرت النتائجبوجود فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في الوعي الصوتي عند تطبيق اختبار النص القرائي. و هذا ما يفسره المعامل الإحصائي لقياس الفروق بين عينتين غير مرتبطتين وغير متساويتين في العدد (مقياس T).

في هذه الدراسة تم تقييم النص القرائي من حيث عدد الأخطاء المرتكبة سواء كانت (حذف، إبدال أو إضافة... )، و ما تم ملاحظته هو أن أغلب الحالات لم تنهي قراءة النص ، و تم توقيفهم عند نهاية الوقت المحدد . و هذا راجع إلى قصور في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، و هذا يرجع حسب(Cay.1985 )فشلهم إلى استخدام فئة محددة يعتمدون عليها في تنظيم عملية التذكر والاستدعاء. وأن هؤلاء الأطفال ليس لديهم القدرة على التعرف على مختلف الأصوات.

وجاءت الدراسة مستعينة بدراسة Debray ritzen 1979لدراسة الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة باعتبارها مؤشرات لتحديد التشخيص،و كذلك فيما يخص الفرق نجد كذلك دراسة Henshowو Simmons kaneeniu 1990في دراسة الفروق بين العاديين و ذوي الصعوبة في معرفة المفردة بحيث يوجد فرق لصالح العاديين في دقة الاستجابة.

وفي هذه الدراسة نجد الأخطاء مست الجانب النحوي الذي تمثل في إضافة وحدات صوتية ، أبدال الحروف أو تشويه الكلمات ، عدم احترام علامات الوقف . و بالتالي صعوبات الإدراك البصري انعكس سلبا على الإدراك السمعي (Pierre, Barrouillet et al. 2007). و هذا ما يفسر ارتكاب هذه الأخطاء، كما أن فقر القاموس المعجمي لهؤلاء التلاميذ و العجز الواضح في الوصول إلى بنية متماسكة جعلهم غير قادرين على الاستخدام الفعال لنظم القواعد النحوية و إتباع استراتيجيات الضرورية أثناء المعالجة الفكرية.

وما تم ملاحظته عند الأطفال العاديين في هذا الاختبار هو قدرة التلاميذ على التشفير الصوتي و الدلالي،، و هذا يرجع إلى القدرة الإدراكية للوحدات الصوتية ، حيث أن الإدراك البصري يكون أكثر كفاءة عند الأطفال العاديين لمعالجة النصوص القرائية.

حيث تم ملاحظة عدم انتباه تلميذ العسير للمثير المعروض أمامه، ذلك لأن هذا الأخير لا يثير اهتمامه أو أنه يتجاهله لصعوبة فهم دلالته، و هذا ما يثير توثر داخلي لديه و بالتالي يؤدي إلى تشتت انتباهه. و بالتالي أثناء القراءة يرتكب أخطاء متمثلة في الحذف، الإضافة و الإبدال، كما نجد عند هذه الفئة صعوبة في الإدراك أو التمييز البصري، و هذا لا يدل على مشكل في حدة البصر، وإنما يفسر على أن هناك صعوبة في التعامل مع مثيرات الأشياء و أشكالها و المسافات بينها، ويظهر هذا على شكل صعوبة في عملية التشفير الصوتي، حيث أن أغلب الحالات يعانون من صعوبة في التعامل مع الوحدات الصوتية سواء كانت أحرفا، أصواتا أو قوافي، و بالتالي تعلم الربط بين الوحدة كشكل و الوحدة كصوت مهم جدا في اكتساب القراءة و الكتابة.حيث أن فشله في تنقية المثيرات و مداومة التركيز عليها يؤدي إلى فشله في القراءة ( نبيل عبد الفتاح حافظ . 2004). حسب Levesy (1999)فالتلاميذ عسيري القراءة يعتمدون في القراءة على الإستراتيجية الكلية؛ حيث يدرك الكلمات مما يجعلهم يخطئون في تحليل و التعرف على الكلمات التي لا ترتبط بشكلها الصوتي، أو عكس ذلك يستخدمون الإستراتيجية التحليلية التي تقوم على الترتيب التتابعي للعناصر المكونة للكلمة، عكس العاديين فإنهم يعتمدون على استخدام كلا الإستراتيجيتين بطريقة متوازية( عبد الحميد سليمان سيد، 2000).

فالطفل يرتكب أخطاء نحوية لأنه يحاول معالجة الكلمة دون الأخذ بعين الاعتبار الجانب النحوي والدلالي لها(Gerard, Chauveau.2004). كما يرجع" JuhelJean Charles"الأخطاء المرتكبة في عملية القراءة إلى اضطراب في بعض الوظائف خاصة الوظيفة الرمزية من جهة، واضطراب البناءات الفضائية و الوقتية من جهة أخرى.

وحسب Morten ( 1969)فهؤلاء الأطفال لا يستطيعون تحويل الراسم ( شكل الحرف ) إلى صوت، وهذه الخطوة إلزامية لقراءة الكلمات، فالقراءة لم تصبح بعد آلية عند الطفل لكي يتمكن من الجمع بين الحرف و صوته المناسب.( بن صافية ،أمال.2002) .

وحسب دراسة فرنسية أجراها مجموعة من الباحثين Casalis,1995, Sprengercharolles ) et coll, 2000, Casalis,2003, Graiger et coll, 2003 ) أن الصعوبة في القراءة تظهر بشكل واضح في قراءة الكلمات الغريبة، و بالتالي هؤلاء التلاميذ يستغرقون وقتا طويلا في قراءة هذه الكلمات مقارنة مع أقرانهم العاديين( Pierre, Barrouillet et al. 2007) وهذا ما تبرهن عليه النظرية الصوتية الكلاسيكية فهؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة لأن هذه الأخيرة ليست مخزنة على مستوى الذاكرة.

وثم تفسير هذا كذلك من خلال دراسة عمار محمد 2002 التي حدد إستراتيجية التجميع الفونولوجي باللغة العربية،بحيث فسر التفاوت في مهارات القراءة شبح الكلمات بين الجيدين والضعاف في القراءة أن القراءة لها آلية فك الترميز التسلسلي ،و هذا ما يسمح لهم بتطوير تمثيل إملائي للوحدات المكونة للكلمة، وبالتالي هنا يكمن التحكم في النظام الأبجدي للتعرف غلى التمثلات بين الجدور للصامتة والتجميع الفونولوجي.بحيث يقول Ammar.M أن التجميع الفونولوجي أثناء القراءة باللغة العربية يكمن في نقطتين :في ترميز الصامتات التي تمثل جدر الكلمة والثانية في التمثلات الإملائية المناسبة الغير الموجودة في المعجم الذهني.وبالتالي التحكم في نظام المصوتات يكون صعبا إذا لم تسبقه عمليات لفك ترميز الكلمات.

- **الفرضية الثانية:** يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في ذاكرة العمل.

أظهرت النتائج بوجود فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في ذاكرة العمل عند تطبيق اختبار ذاكرة العمل. و هذا ما يفسره المعامل الإحصائي لقياس الفروق بين عينتين غير مرتبطتين وغير متساويتين في العدد (مقياس T).

كانت المهمة المطلوبة من التلميذ أن يقوم بإعادة أرقام بنفس الترتيب المعروض،عند ملاحظة حالات عسر القراءة عند تطبيق اختبار ذاكرة العمل الذي يتكون من أرقام متسلسلة،فالأطفال المعسورين يتميزونبمعجم فكري ضعيف مما يجعلهم يقومون بمراحل عديدة في عملية التجهيز ولعل هذا ما انعكس على النتائج المتحصل عليها في الاختبار ، إذ تراوحت النقاط المتحصل عليها بين (05) نقاط و (10) نقاط من أصل (20) نقاط.

فأغلب الحالات أظهرت فشلا واضحا ، فكلما كانت تسلسل الأرقام كبير كلما كان الإخفاق فمعظم الحالات لم تتجاوز تذكر الأرقام أكثر من أربعة.

ونستنتج من هنا أن الأطفال ذوي الصعوبات في القراءة عندهم خلل في التذكر واسترجاع المعلومة وهذا ما أكدته دراسة جونJohn 1990التي كانت تهدف إلى التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة ولأغراض هذه الدراسة استخدم الباحث مقياس الذاكرة القصيرة المدى،وتوصل إلى أن درجات الذاكرة القصيرة المدى كانت متنبئة بالقدرة على القراءة وخاصة تلك المشبعة بالعامل اللفظي.(الفيراني،49،2012).

وكذلك ما أكده كل من سوانسون والكسندر swanson et alexander 1997 في التنبؤ بذوي صعوبات القراءة من خلال الارتباطات بين الذاكرة الفعالة و المتعلقة بالوحدات الصوتية والإملائية والأداء القرائي،بحيث توصل إلى أن الأطفال ذوي الصعوبات لديهم قصور في جميع العمليات المعرفية مقارنة بالعاديين والذاكرة تبدأ بصورة مثلى بعملية فهم القراءة. (الفيراني،51،2012).

وحسب تفسير نتائج الدراسة حسب نموذج بادلي المعرفي نجد أن معظم الحالات تعاني من مشاكل متشابهة على مستوى الذاكرة العاملة،فمن خلال التحليل الكمي و الكيفي نجد أن كل الحالات المعسورين تعاني من نقص التخزين،فهي تنسى الأرقام، كما أن الاسترجاع للأرقام يكون أحسن بالنسبة للاسترجاع الذي يتطلب الترتيب العكسي،والأرقام الأولى والأخيرة أحسن استرجاعا من الأرقام الوسطى.ففي وحدة حفظ الأرقام و إعادتها فإنه يتطلب وحدة التخزين الفونولوجي لتلك الأرقام،ولكي يحتفظ بها لأطول مدة زمنية ممكنة و يعمل ميكانيزم التكرار اللفظي على إنعاشها حتى بداية الاسترجاع.أما الاختبار الثاني الذي يقيس حفظ الأرقام العكسية فإنه إضافة إلى التخزين يعالج المعلومات بإعادة ترتيبها فالحالات تأخذ الأرقام حسب شكلها الفونولوجي لأنها تعرفها مسبقا فيأخدميكانيزم الإعادة الآلية الداخلية إلى وحدة التخزين فتباشر الاسترجاع بداية بآخر رقم إلى أول رقم.

وبالتالي يرجع نقص التخزين و الحفظ عند المعسورين إلى إحدى العوامل التالية :

- ضيق وحدة التخزين الفونولوجي،فلا تتسع إلا لعدد قليل من الوحدات.
- بطء في عمل ميكانيزم الإعادة اللفظية الآلية.
- تقصير في التفكير الفضائي البصري و هذا ما يظهر عند المعسورين عندما يقعون في أخطاء الإبدال،الحذف أو الإضافة....

بطء المعالجة العصبية في الإتيان بالمعلومات اللازمة من الذاكرة الطويلة المدى بغرض المعالجة أو أثناء الاسترجاع وهذا ما نجده عند المعسورين كالإبدال أو التغييرات الدلالية.(Baddely,1993,p58)

وأكد (content,2003 ) أن القارئ يمكنه أن يتعرف على أربعة أو خمسة وحدات إذا قدمت لسلسلة من الحروف عشوائية الترتيب في مدة زمنية قصيرة،وبالمقابل يتعرف على كلمتين أي من

10-12حرف إذا كان التقديم سريع.فاستنتج من الدراسة أن الإدراك البصري لا يقتصر على تسجيل المنبه فهو كذلك نشاط بنائي بين ما هو حي و المعارف المخزنة في الذاكرة.

- **الفرضية الثالثة:** يوجد فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في درجات اختبار الجرس و الإستراتيجية المتبعة.

أظهرت النتائج بوجود فرق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في عدد الأجراس والإستراتيجية المتبعة في البحث عن الأجراس عند تطبيق اختبار الجرس. و هذا ما يفسره المعامل الإحصائي لقياس الفروق بين عينتين غير مرتبطتين وغير متساويتين في العدد (مقياس T).

عند تطبيق اختبار الجرس لإيجاد أكبر عدد ممكن من الأجراس و إتباعاستراتيجة القراءة من اليمين إلى اليسار،ثم إيجاد عدد الأجراس المشطب عليها في جميع الحالات المعسورين في ورقة الاختبار تراوح بين 12 و 18 جرس ، ما ننوه إليه في هذا الاختبار هو الإستراتيجية المتبعة في عملية البحث عن الأجراس ، فتم تسجيل إستراتيجية عشوائية في عملية البحث ، بالرغم من إعطاء تعليمة في البداية على أنه يجب " إتباع في عملية البحث اتجاه القراءة و الكتابة. و بالتالي هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في الانتباه البصري، حيث أنهم لا يسعون إلى ربط الأجراس و أنما هدفهم هو جمع أكبر عدد منها و هذا ما ينطبق على الحروف و الأصوات .

وهذا ما هو موضح في الشكل التالي لاختبار الجرس لأحد الحالات التي تعاني من عسر القراءة،والذي تحصل على 12 درجة من 35 في عدد الأجراس المتحصل عليها و كانت الإستراتيجية المتبعة عشوائية ولم يتبع التعليمات الموجهة إليه ،ما يبين خلط في الانتباه البصري الحركي وضعف في القراءة.

أما ما يميز الأطفال العاديين هو الإستراتيجية المتبعة في عملية البحث عن الأجراس حيث كانت منظمة و جيدة عند أغلب الحالات ، متبعين بذلك الطريقة المتبعة في عملية القراءة والكتابة، وأهم ما لاحظه الباحث هو التنظيم ودقة الانتباه في البحث،وهذا ما لا نجده عند الأطفال المعسورين.

وهذا ما أكدته benaissabadda في دراستها سنة 2007 أن الإستراتيجية في القراءة من طرف الضعاف في القراءة على أنها نوع من التماثل على الشكل العام للكلمة و هي إستراتيجيةلوغوغرافية ترتكز على المؤشرات البصرية الفونولوجية.(Badda B,2007).

ونستنتج أن الإستراتيجية أثناء القراءة تتدخل فيها عوامل معرفية و هذا ما يفسره علم النفس المعرفي أن القراءة تتطلب عمليات حية بصرية، بصرية حركية و سمعية بصرية و الانتباه أثناء القراءة.فنجد دراسات Galifertو Bransely 1970التي تكلمت على مدى تأثير صعوبة التوجه و اليسارية علم القراءة ،استنتجن هذه الدراسة بوجود علاقة ايجابية بين التوجه و القراءة و ضرورة

التوجيه الصحيح لبعض الفونيمات للتمكن من التفريق بينها و ضرورة التمكن من الأسطر.ومن هنا فالأطفال الذين لهم صعوبات في القراءة يكون لديهم صعوبات في التحكم في مفاهيم اليسار واليمين و التوجه أثناء القراءة.(pascal colé,206).

فكل الحالات عسر القراءة اتبعت إستراتيجية عشوائية فهؤلاء التلاميذ يفتقرون إلى المهارات التنظيمية، و يشعرون بمستويات مرتفعة من الإحباط في المواقف التعليميةو هذا راجع إلى صعوبة في تكوين المفاهيم، فهم لا يدركون أوجه الشبه بين المدركات الحسية، لذلك يلجؤون إلى وسائل عشوائية لا ترتقي من المستوى المحسوس إلى المستوى الإدراكي (عبد الحميد، سليمان السيد. 2000).

كذلك يرتبط الانتباه مباشرة إتباع الإستراتيجية الصحيحة أثناء القراءة ، و كما له أهمية مباشرة في التعرف على الوحدات المكتوبة و كأحد أهم العوامل المفسرة لصعوبات القراءة.بحيث برهنت دراسات على أن قدرات الانتباه خاصة البصرية تتفاعل مع قدرات القراءة عند العادي والمعسور، و يتمثل هذا النوع في تنمية التعرف و استخراج مؤشرات دلالية للتعرف على الكلمة وقراءتها.(Elisabeth nuyts,p40)

**خلاصة :**

من خلال الدراسات و الأبحاث التي ذكرناها سابقا التي عالجت عسر القراءة و الذاكرة العاملة و الوعي الصوتي والفونولوجي وإستراتيجية القراءة نستخلص بعض النقاط المهمة.بحيث وجد هولمHulme أن عسر القراءة التطورية ناتج عن سوء المعالجة الفونولوجية و الترميز الصوتي و هنا أين تكمن الصعوبة في الربط بين الشكل الخطي و الشكل الفونولوجي للفونام أو الكلمة ،و التي تكون عبارة عن تجميع هذه الفونامات قبل التلفظ بها.

ويرى جورمJorm أن الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي يتصفون بنقص القدرة على التخزين ووحدة الحفظ اللفظية لديهم ، و كذلك يختلفون عن العاديين من حيث الإستراتيجية المتبعة

أثناء القراءة فتتميز بالعشوائية و الغير المنتظمة و الغير الموجهة بتميزهم بضعف الانتباه و الإدراك البصري وعدم تذكرهم حتى لتعليمات الاختبار في تتبع الإستراتيجية من اليمين إلى اليسار.

ومن هنا يمكن أن نقول أن الأطفال المعسورين في الوسط الجزائري لا يختلفون عن الذين ينتمون إلى بيئات أخرى يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة التي تكون سبب في ظهور العسر القرائي و ضعف الترميز الفونولوجي والإستراتيجية المتبعة في القراءة، على الرغم أن لغة تمدرسهم تختلف عن اللغة العربية إلا أنها لها قواعدها و قوانينها من حيث الصرف والنحو، وبالتالي فهي العلاقة الموجودة بين الفونام وكذلك من حيث تميز كل حرف من اللغة العربية بخاصيات لا يتشابه مع الحروف الأخرى .

**خاتمة :**

تعتبر هذه الدراسة ذات طابع سيكومتري من خلال بناء اختبار للكشف و تشخيص عسر القراءة ، بحيث تنقسم الدراسة إلى مجالين أساسيين : تمثل المجال الأول في التعرف على الخصائص السيكومترية للاختبار من خلال إيجاد معايير الصدق و الثبات بعدة طرق مختلفة ، و تمثل المجال الثاني للتعرف في الفروق بين الأطفال العاديين و الذين يعانون من العسر القرائي من حيث الوعي الصوتي من خلال تطبيق اختبار النص القرائي ( المعلم ) ، و من حيث الذاكرة العاملة والإستراتيجية المتبعة في القراءة بتطبيق اختبار الجرس.

و عليه فمن خلال هذه الدراسة قمت بمقاربة لاضطراب عسر القراءة الذي يعتبر من الاضطرابات الأكثر بالبحث و محاولة لفهم هذا الاضطراب و مظاهره في اللغة العربية التي كانت من عملية التقييم بهدف التشخيص.إذ تم دراسة الكشف عن الأطفال المعسورين من خلال بناء الاختبار الذي استمد مبادئه من الخلفيات النظرية و أدبيات البحث التي فسرت اضطراب العسر القرائي ، إذ تمثلت عينة الدراسة من 200 تلميذ و تم الكشف من بينهم 15 حالة تعاني من العسر القرائي.

و أبرزت النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية إلى أن الاختبار الذي تم الحصول عليه بعد التقنين يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة بعد تقنينه على البيئة الجزائرية.وبالتالي تحققت فرضيتي الصدق و الثبات و أن الاختبار يتفق مع الاختبار الجيد بخصائصه السيكومترية و فعاليته في الكشف عن الأطفال ذوي الصعوبات في القراءة.

و كذلك بينت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين و المعسورين بين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري في عدد الكلمات المقروءة الصحيحة لصالح العاديين و منه تأكيد فرضية وجود فرق بين العاديين و المعسورين في الوعي الصوتي من خلال تطبيق النص القرائي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين و المعسورين في متوسط الحسابي والانحراف المعياري للذاكرة العاملة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين و المعسورين في متوسط الحسابي والانحراف المعياري لعدد الأجراس المتحصل عليها و الإستراتيجية المتبعة أثناء القراءة لصاح العاديين .

و مما سبق نقول أن النتائج المتوصل إليها من خلال مختلف مراحل البحث الحالي سمحت بالحصول على بعض النتائج الملموسة و هي أداة لتقييم القراءة و الكشف عن الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي.

و كذلك من خلال النتائج التي توصلت إليها خلال هذا البحث يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات و التوصيات لأبحاث في المستقبل منها :

- تبقى نتائج الدراسة في إطار حدودها البشرية والمكانية والزمانية المشار إليها في الدراسة إلا أنها تمثل نقطة عبور هامة ومرجعا أساسيا لمزيد من الأبحاث والدراسات باستخدام أدوات مقننة وعلى عينات كبيرة ومختلفة في الجنس والعمر وكذا المستويات الدراسية، وعليه يقدم الطالب مجموعة من الاقتراحات انطلاقا من الخبرة المهنية والبحثية:
- ضرورة حث الباحثين على الاهتمام بإجراء المزيد من الأبحاث و الدراسات في مجال تشخيص اضطرابات التعلم و عسر القراءة في كل المراحل الأساسية.
- بناء اختبارات لتشخيص عسر القراءة و تكييفها على البيئة الجزائرية ووضع برامج علاجية لهذا الاضطراب.
- وضع خطة للكشف عن عسر القراءة عن مواطن الضعف ، و ذلك خلال العام الدراسي ووضع برنامج مناسب.

- تكويندورات للآباء و الأمهات و المعلمين للمساهمة في التعرف على الاضطرابفي حل مشكلة التلاميذ، و كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الصعوبات.

## قائمة المراجع باللغة العربية :

1. إحسان الأغا، (2004)، مناهج البحث التربوي وعناصره ومناهجه وأدواته ،ط 1 ، غزة الجامعة الإسلامية .

2. السرطاوي عبد العزيز وأخرون،(2009) ،مقدمة في صعوبات القراءة ،دار وائل ، عمان.

3. الفرماوي،(2006)، نيروسيكولوجيا: معالجة اللغة و اضطرابات التخاطب ،القاهرة ،المكتبة الأنجلومصرية.

4. الفرساوي حمدي علي،(2005)، نيرو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب المكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة .

5. الصايغ حداد ،(2008)، التحديات اللغوية في اكتساب وتطور القراءة في اللغة العربية ، الأكاديمية الوطنية للعلوم لجنة مجال اللغة التنوع اللغوي .

6. الشربيني لطفي ،(2007)، معجم المصطلحات الطب النفسي، مركز تقرير العلوم الصحية الكويت مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

7. الضامن حاتم صالح،(2007)، فقه اللغة، دار الألفات العربية، القاهرة .

8. آمال، بن صافية ( 2001-2002 ) . الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة .رسالة ماجستير،جامعة الجزائر، الجزائر.

9. أرز و نسيمة،(2006)، مشاكل استحضار الكلمة أصغر وحدة لفظية دالة ، ماجستير في اللسانيات العيادية جامعة الجزائر .

10. بوند جاني ،(1984)، الضعف في القراءة (تشخيص وعلاج ) ترجمة محمد منير .

11. بزراوي نور الهدى ،(2015) ،سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة ،مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة الشهيد صمة لخضر الوادي ،العدد 13.13 الجزائر .

12. بشير معمرية ،(2007) ، القياس النفسي ،ط1،الجزائر.

13. جمال بلبكاي، (2013)، تقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة ، مجلة المحكمة للدراسات التربوية والنفسية ،العدد 19 الأبيار ، الجزائر.

14. حسن عبد الباري عصر،(1999) ، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها المكتب العربي الحديث ، السكندري.

15. طه فرج عبد القادر،(2006) ، أصول علم النفس الحديث ن دار الزهراء للنشر والتوزيع الرياضي .

16. كمال بكداش،(2002) علم النفس ومسائل اللغة ، دار الطليعة ، بيروت .

17. لطفي محسن ،(2005) دراسات في الفروق الفردية ، المصرية الدولية للطباعة والنشر ، القاهرة.

18. موسى النبهان ، (2004)،أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط1 الأردن .

19. محمود أحمد السيد ،(1980)، الموجز في طريق تدريس اللغة العربية ن ط1 ، دار العودة.

20. سامي محمد ملحم ،(2007)، صعوبات التعلم ، ط1 ، القاهرة .

21. سيدر يك كولينجفرود،(2003)، مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال ن بيروت .

22. سمير ، سامية شحاتة ،(2000)، قدرة بعض الاختبارات النفسية على التشخيص ، رسالة ماجستر ، جامعة المنيا .

23. عبد الهادي نبيل وأخرون ،(2007)، تطور اللغة عند الطفل ، الأهلية للنشر الأردني .

24. عبد الحميد سليمان السيد ،(2005)، صعوبات فهم اللغة ، دار الفكر العربي القاهرة .

25. فارع شحدة،(2006)، مقدمة في اللغويات المعاصرة ،ط3 الأردن ، دار واءل للنشر.

26. قلاب صليحة ،(2013 )،عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائرية ، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر 2.

27. روبير ترانس،التربية والتعليم ، ترجمة أنطوان فوزي، لبنان

28. رولان دورن ،(1997)، موسوعة علم النفس ، المجلد الثاني ، منسورات عويدات ،ط1، بيروت.

29. رياض بدري مصطفى ،(2005)، صعوبات التعلم ، القاهرة .

30. خيري المفازي عجاج،(1998)، صعوبات القراءة والفهم القرائي ،ط1، مطبقة طنطا .

**المراجع الأجنبية :**

31. Ana maria et all,(2009), la mémoire de l’enfant : développement normal et pathologique, Elsevier doyma, France.

32. Badda.b, (2008),Apprentissage de la lecture, dyslexie phonologique chez l’enfant marocain, thèse de doctorat, Maroc université de Rennes 2, France.

33. Baddely.A, (1993),la mémoire humenné théorie et pratique, Edition pug.

34. Brinf .F,courrier,(2004), Dictionnaire d'orthophonie, 2ème Edition, France .
35. Christine p .Dancey-John Reidy,(2007), statistique sans maths pour psychologues, Bruxelles, 1er Edition .
36. Combert Je, Rééducation de la dyslexie : évaluation des pratiques orthophoniques, publication de l'université de Provence, P29 à 41.
37. Daniel L, Schacter, (1999),A la recherche de la mémoire, De Boock université, Paris .
38. Dany Laveault et Jacques Grégoire,(2014), Introduction aux théories des tests, 3ème Edition, De Boock supérieur, Paris.
39. Deweck G,(2010), Les troubles du langage chez l'enfant description et évaluation, Paris.
40. Elisabeth Nuyts, dyslexie,(2012), dyscalculie, prévention et remèdes, 2ème Edition, Paris.
41. Estienne. F, (1971),Lecture et dyslexie, Edition universitaire, Paris.
42. Estienne. F,(1973), Langage et dysorthographie, Edition universitaires, paris.
43. Ferrand,(2007), psychologie cognitive, de la lecture : reconnaissance des mots écrits, Bruxelles, De Boeck université.
44. Fijalko. J,(1999), Mouvais lecture pourquoi ? , PUF, Paris.
45. Josée Nadeau,(2015), Adaptation et validation de l'odédys pour les élèves Francophones, thèse de doctorat, nouveau Brunswick, université de mouction.
46. Habib .M,(2004),Bases neurobiologique de la dyslexie, in Metz-Lutz, Développement cognitive et troubles des apprentissages : Evaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge, Marseille.
47. Gérard Chauveau, (2002),comment l'enfant devient lecteur, Paris.
48. Gillet .P, Valdois.S, (1996),Approche cognitive des troubles de lecture et de l'écriture chez l'enfant, Edition Solal, Marseille.
49. Gombert .J.E,(2002), La problématique de la formation : autour de principe alphabétique, Actes de l'université d'automne : la dyslexie à l'école.
50. Guelf .JD et All, Mini DSM4 ,(1996): Critères diagnostique, Masson, Paris.
51. Larousse, Grand dictionnaire encyclopédique, VOL.6.1, Paris, Librairie Larousse.
52. Lefbure.L, Hubens N, Détecteur et segmenter deux capacités méta phonologique, Ingossa,N 98(4-24)

53. Lehongre. K et All,(2012), Cerveau et psychologie .
54. Mucchirllr.A,(2001),prévention et traitement des troubles psychomotricité,harmattan,paris.
55. Pascal Colé et All,(2013), Lecture et dyslexie : Approche cognitive, 2ème Edition, Dunod, Paris.
56. Pierre, Barrouillet et All, Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, Paris : Institut national de la santé et de la recherche médical.
57. Pierant .B, Gregorie.t,(2001), Evaluer troubles de la lecture, Edition de Bock Université, Paris.
58. Raynaud .S, Plaza .M, dyslexie développementale et représentation sensorimotrice du phonème Glossa, France.
59. Rondal .J.A, (1999),Trouble du langage, Mardaga , Bruxelles.
60. Rondal .J.A, (2003),troubles du langage : Bases théoriques et Réduction, Belgique, Mardaga.
61. Sauvageat. B,(2002), Vive la dyslexie, Nil, Edition, Paris.
62. Sprenger, Deutsch, (2006),Cerveau gauche, cerveau droit à la lumière des neurosciences, De Boeck, Paris.
63. Tavialoff .N, La lecteur de la neurobiologie à la pédagogie, T.1, Paris, Harmattan.
64. Tiegler.J, Troubles d'apprentissage de la lecture : Le rôle des facteurs cognitifs, solal, France.
65. Touzin .M, Rééducation de la dyslexie : Evaluation des pratiques orthophoniques, publication de l'université de Provence, P29-41.
66. Willems .G,(1979), Les troubles de l'apprentissage scolaire, Doin, Paris.

**بطاقات الاختبار.**

البطاقة الأولى : قراءة الكلمات:

| شبه الكلمات | المماثلة | الغير المماثلة |
|---|---|---|
| كاب | صوت | معلم |
| جل | توت | جنديا |
| ساس | قوت | دخل |
| جر | موت | مزرعة |
| روق | كبير | شجرة |
| ياض | صغير | مسجد |
| يم | أكبر | الجرس |
| أس | أكل | النحل |
| داس | ملك | الطبيب |
| طلا | ذئب | القطار |
| صه | ذنب | حرف |
| مر | يذوب | حار |
| ساه | كذب | جمل |
| وا | ثأر | القراءة |
| قار | آثار | الكتابة |
| رث | إرث | القرآن |
| تام | سار | شهر |
| لح | يسار | أسبوع |
| أف | مارس | باب |
| داس | سرير | أب |
| النتيجة: /20 | النتيجة: /20 | النتيجة: /20 |

البطاقة الثانية: نص قرائي :

**المعلم**

عندما كان الأبناء جالسين حول والدهم يتبادلون أطراف الحديث سأل أحدهم أباه.

- هل يوجد شبه بينك و بين المعلم يا أبي ؟

- قال أبوه : نعم.

المعلم يا بني يحرص على نفعك و يعيش حياته لرعايتك و إفادتك ، و التلميذ المهذب يطيع المعلمين مثل طاعته للوالدين و يحترمهم، فالمعلمون جميعا يبدلون جهودهم من أجل تربيتك وتعلمك ،فيجب على التلاميذ أن يسمعوا نصائحهم وأن يعرف كل تلميذ فضل المعلم عليه،كما يعرف الفضل لأبيه.

ثم التفت الأب إلى أبنائه و قال : لا تقصروا في واجباتكم و أحسنوا إلى من يحسن إليكم،واعملوا بنشاط في سبيل مستقبلكم وخدمة وطنكم.

النتيجة :...../85

البطاقة الثالثة : مقارنة مقاطع الحروف : ضع علامة (+) في الإجابة الصحيحة.

| مقاطع الحروف | | متشابهة | غير متشابهة |
|---|---|---|---|
| ط ظ ر | ط ظ ر | | |
| ب ل ن | ب ل ن | | |
| ظ ض ص | ص ض ظ | | |
| س ش ص | ف ق ر | | |
| ف ق | ف ق | | |
| ب ي ت | ب ي ت | | |
| أ ب م أ | أ ب م ي | | |
| ح خ ج | ح خ ج | | |
| ي س ج د | ي ر و ي | | |
| ض د | ض د | | |
| ع غ ف | ع غ ف | | |
| ق س س | ق ص ص | | |
| ر ز و | و ز ر | | |
| ث ذ ه | ث ذ ه | | |
| س ش ص ز | س ش ص ز | | |
| ا ل ش ج ر ة | ا ل ش ج ر ة | | |
| ق ف ث خ | ث ف ق خ | | |
| ئ ي لا | ي ئ لا | | |
| ت ث ب | ت ث ب | | |

النتيجة :...../20

## البطاقة الرابعة: اختبار إملاء الكلمات :

| شبه الكلمات | المماثلة | الغير المماثلة |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| النتيجة: /20 | النتيجة: /20 | النتيجة: /20 |

البطاقة الخامسة: اختبار ذاكرة العمل :

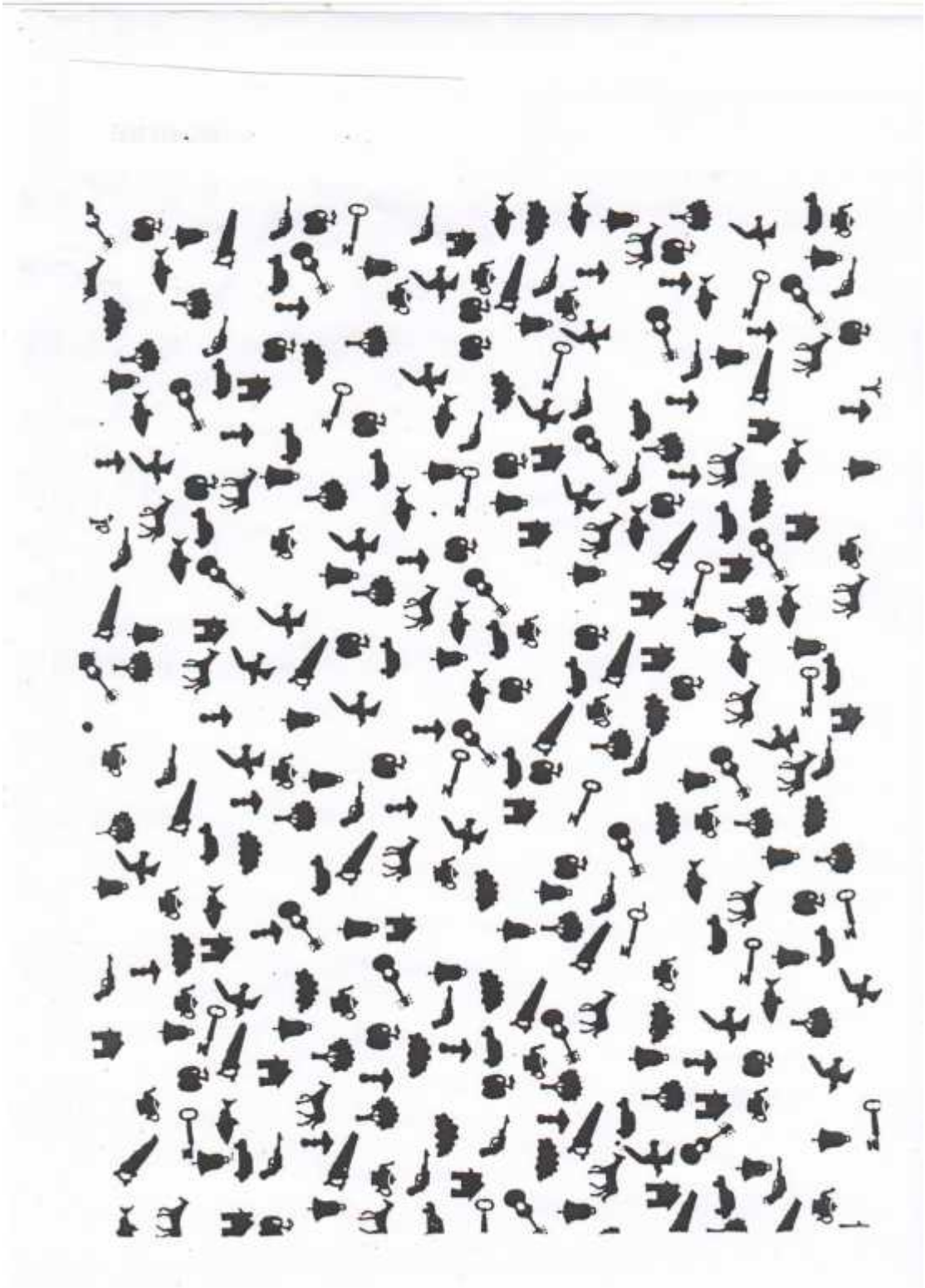
ضع علامة (+) إذا كانت النتيجة صحيحة .

| | الاتجاه من اليمين | الاتجاه العكسي |
|---|---|---|
| 9-2 | | |
| 3-5-1 | | |
| 4-2-7 | | |
| 1-7-6-2 | | |
| 6-4-9-3 | | |
| 5-9-2-7-4 | | |
| 4-2-6-3-8 | | |
| 8-4-1-2-3-6 | | |
| 4-6-3-9-7-5 | | |
| 2-9-7-8-1-5-3 | | |

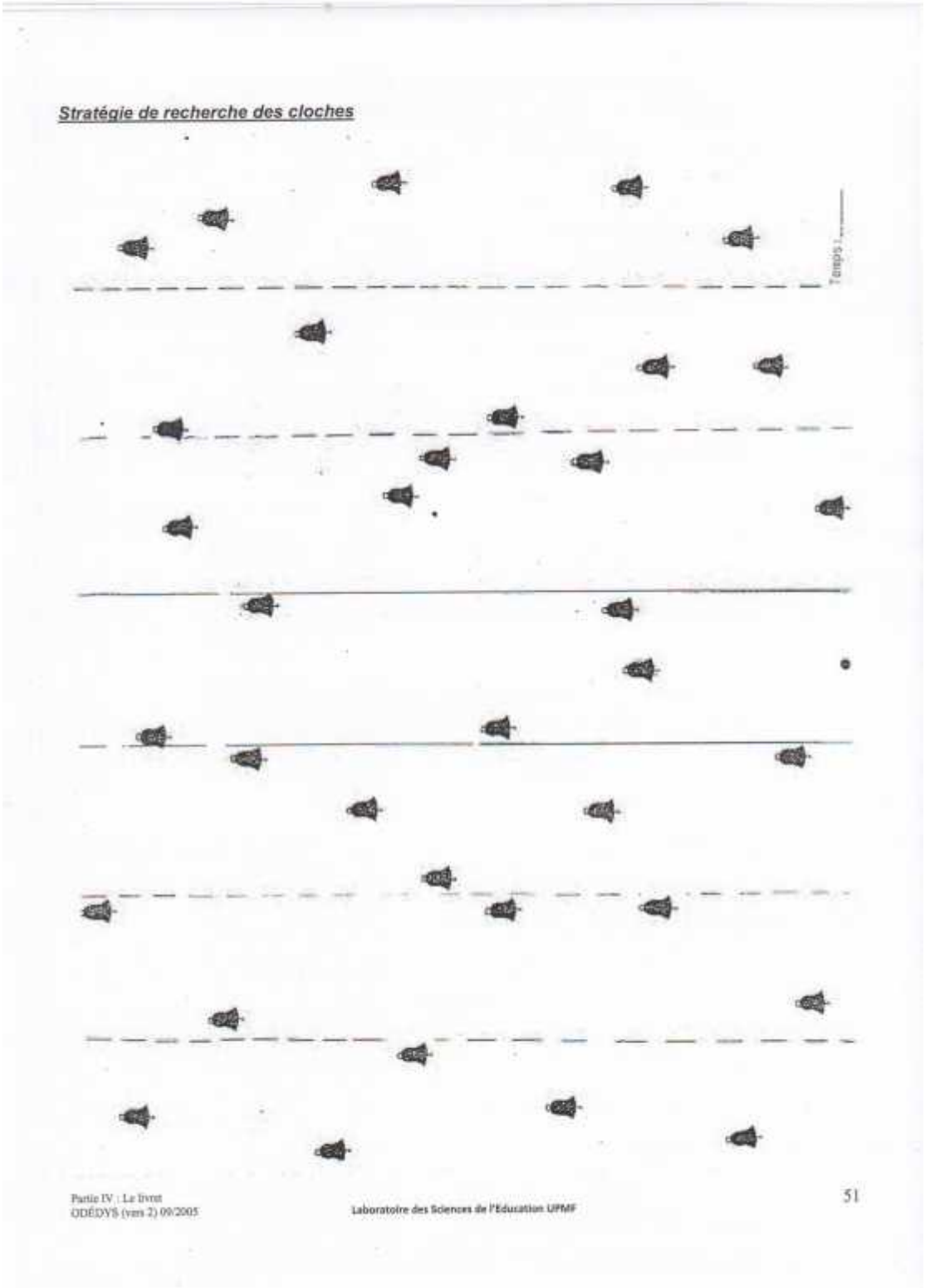
**النتيجة** : /20

البطاقة السادسة : التسمية السريعة للصور.

البطاقة السابعة : اختبار الجرس.



الإستراتيجية البحث عن الأجراس:



الاختبارات المأخوذة من اختبارodédys .

***Lecture de mots moins fréquents :***

| irréguliers | | réguliers | | pseudo-mots | |
|---|---|---|---|---|---|
| Net | | Sac | | Rac | |
| Galop | | Congé | | Gavin | |
| Dolmen | | Dorade | | Caldon | |
| Respect | | Rigueur | | Rigende | |
| Bourg | | Asile | | Plour | |
| Aiguille | | Approche | | Vatriche | |
| Poêle | | Piège | | Pisal | |
| Baptême | | Bottine | | Bertale | |
| Oignon | | Hausse | | Aivron | |
| Aquarelle | | Astronome | | Pacirande | |
| Orchidée | | Alchimie | | Anchovée | |
| Agenda | | Avanie | | Agante | |
| Compteur | | Courroie | | Courlone | |
| Stand | | Baril | | Stipe | |
| Toast | | Cargo | | Torac | |
| Escroc | | Esquif | | Casine | |
| Cake | | Cric | | Bate | |
| Chorale | | Cagoule | | Coginte | |
| Aquarium | | Acrobate | | Abranise | |
| Paon | | Bise | | Glon | |

| score | / 20 | score | / 20 | score | / 20 |
|---|---|---|---|---|---|
| temps | | temps | | temps | |

***Comparaison de séquences de lettres***

| Séquences à comparer | | Pareil | Pas pareil |
|---|---|---|---|
| GDKZ | GDKZ | | |
| AXRQZ | AXRQZ | | |
| TPU | PTU | | |
| MZOK | MZOK | | |
| BTIDG | BTIDC | | |
| RKZ | RKZ | | |
| TOBDF | TODBF | | |
| WHC | WHC | | |
| MSNT | MSNT | | |
| PTORF | PTQRF | | |
| USXB | UXSB | | |
| VPO | VPQ | | |
| ORQ | ORQ | | |
| AFQ | AEQ | | |
| XKTE | XTKE | | |
| CRMKS | CRMKS | | |
| DFEBZ | DFEBZ | | |
| MTL | TML | | |
| ENSKB | FNSKB | | |
| ARB | ARB | | |

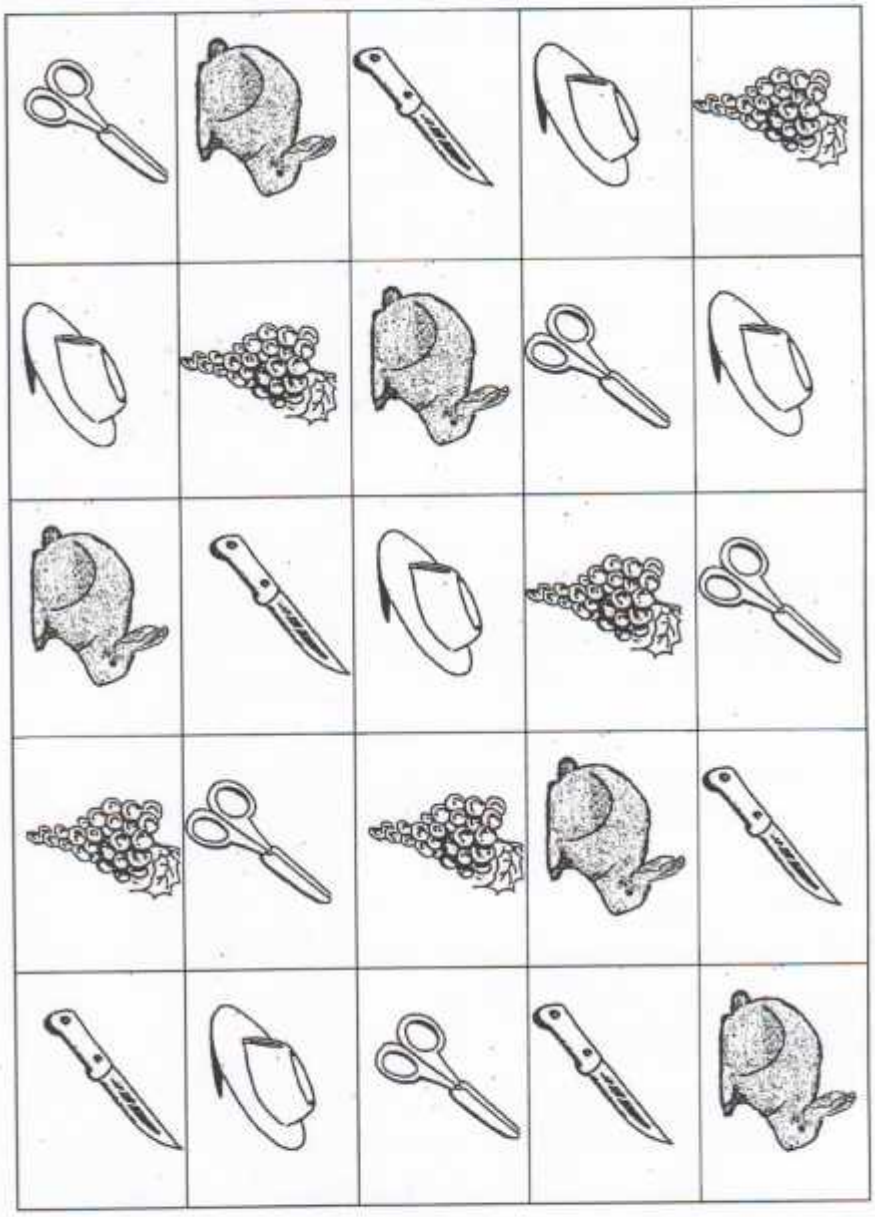
**Score :** /20

***Mémoire :***

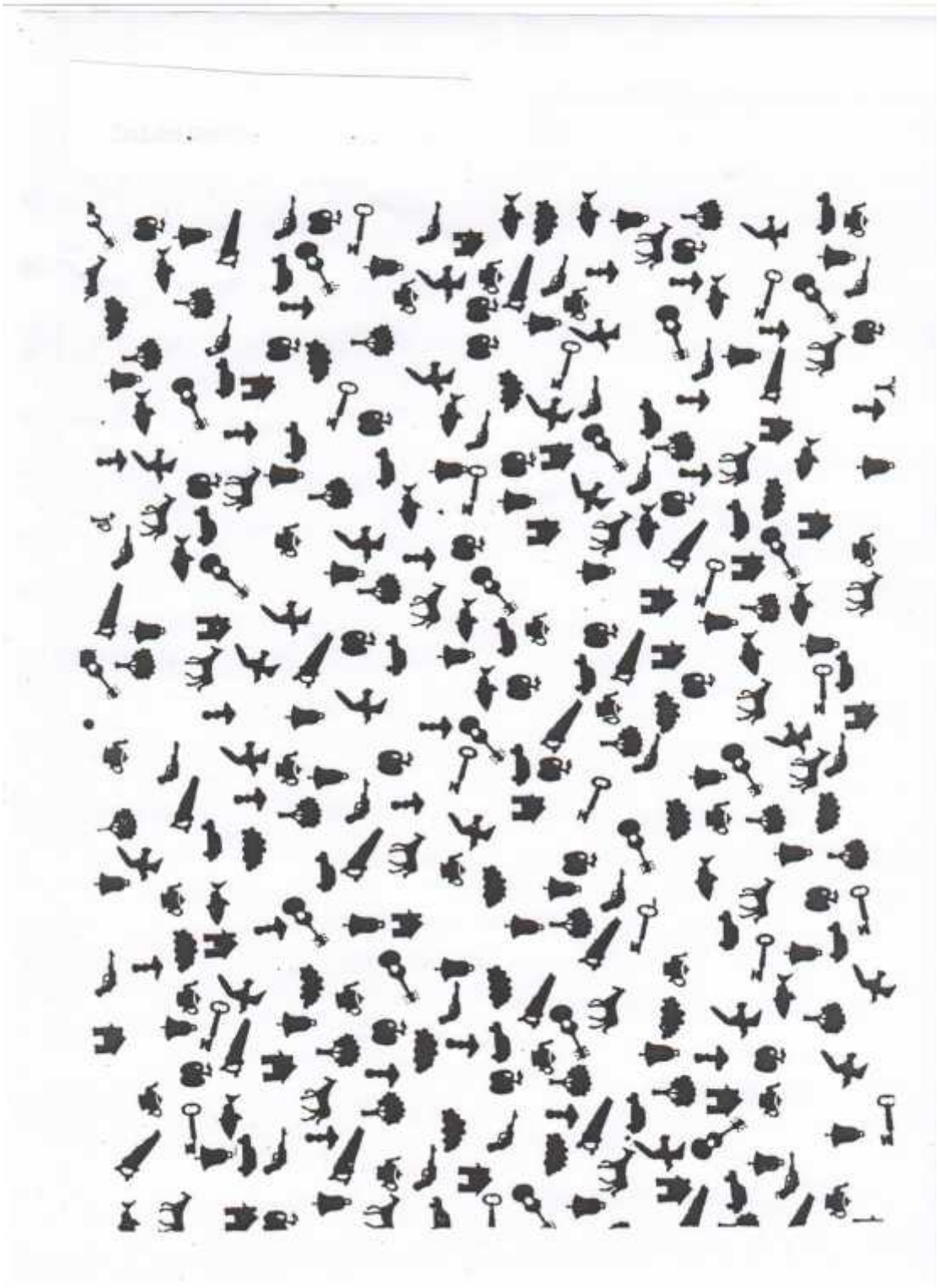
Empan de chiffres : mettre une croix si l'épreuve est réussie

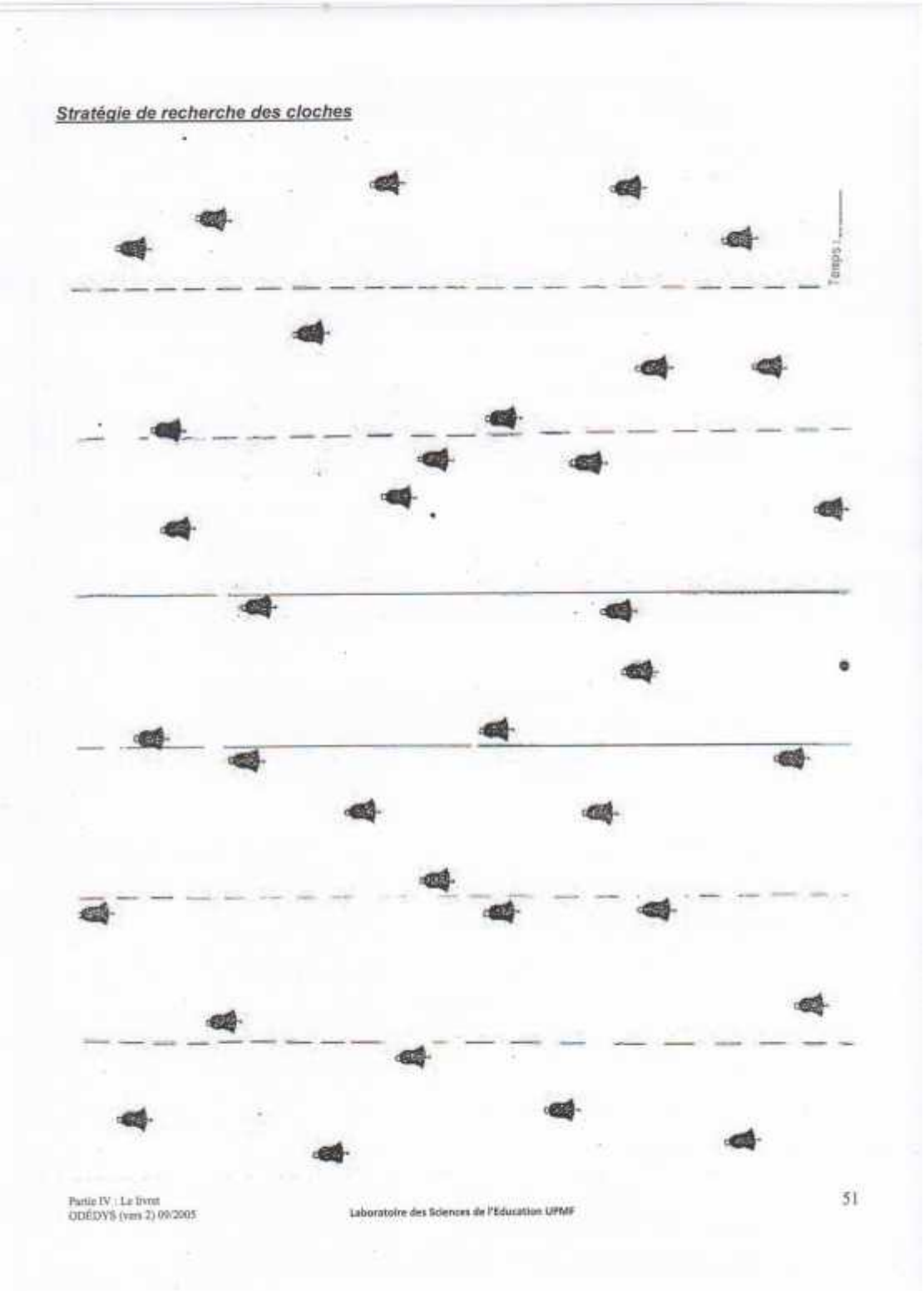
| | Empan endroit | Empan envers |
|---|---|---|
| 2-9 | | |
| 1-5-3 | | |
| 7-2-4 | | |
| 2-6-7-1 | | |
| 3-9-4-6 | | |
| 4-7-2-9-5 | | |
| 8-3-6-2-4 | | |
| 6-3-2-1-4-8 | | |
| 5-7-9-3-6-4 | | |
| 3-5-1-8-7-9-2 | | |
| 2-8-9-4-6-1-7-3 | | |

***Fiche 4 : Dénomination rapide:***



Teste des cloches :




Stratégie de recherche des cloches
Temps
Partie IV : Le livret
ODÉDYS (vers 2) 09/2005
Laboratoire des Sciences de l'Éducation UPMF
51

اختبار تشخيص صعوبات تعرف و قراءة الكلمات للدكتورة صلاح عميرة علي.

1. اختبار تشخيص صعوبات نطق الكلمات أثناء القراءة(من قاموس التلميذ القرائي)

| أ. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية | |
|---|---|
| 1 | يقف |
| 2 | وصل |
| 3 | دخل |
| 4 | وطن |
| 5 | جلس |
| 6 | ضحك |
| 7 | سأل |
| 8 | قذف |
| 9 | نظر |
| 10 | قلم |
| 11 | ذهب |
| 12 | غضب |
| 13 | وجد |

| ب. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | قال | 16 | ركوب |
| 2 | توت | 17 | تزور |
| 3 | كان | 18 | مدافع |
| 4 | صورة | 19 | شراء |
| 5 | أنيق | 20 | صفوف |
| 6 | جاءت | 21 | فرحين |
| 7 | طيور | 22 | مهاجم |
| 8 | جميلة | 23 | هدايا |
| 9 | كتاب | 24 | حاسوب |
| 10 | نعود | 25 | فائزون |
| 11 | يبيع | 26 | سريري |

| | |
|---|---|
| 14 | بعث |
| 15 | شرع |

| ج. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعا ساكنا | |
|---|---|
| 1 | غرفة |
| 2 | اسمي |
| 3 | أختي |
| 4 | مهندس |
| 5 | تلعب |
| 6 | مطبخ |
| 7 | أسرع |
| 8 | تأكل |
| 9 | حول |
| 10 | يحضر |
| 11 | حبل |

| د. تشخيص صعوبة إصدار صوت التنوين المناسب أثناء القراءة | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | بنتٌ | 11 | حنونٍ |
| 2 | صوتٍ | 12 | نافذةٍ |
| 3 | ترابٌ | 13 | كيساً |
| 4 | جوهرةٍ | 14 | لبنٌ |
| 5 | زجاجٌ | 15 | سريرٍ |
| 6 | شكراً | 16 | قويّاً |
| 7 | ألوانٌ | 17 | قائلاً |
| 8 | أزهارٍ | 18 | قصصٌ |
| 9 | سماءٌ | 19 | مظلّةٍ |
| 10 | شتاءٍ | 20 | سعرٌ |
| | | | |

| | |
|---|---|
| 12 | تمر |
| 13 | مزرعة |
| 14 | المدرسة |
| 15 | يوم |

| هـ. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد | |
|---|---|
| 1 | ردَّت |
| 2 | يرحِّب |
| 3 | تحبُّه |
| 4 | يتَّفق |
| 5 | يرتِّب |
| 6 | يشدُّ |
| 7 | تفوُّق |
| 8 | سيَّارة |
| 9 | فلاَّح |
| 10 | نغنِّي |
| 11 | تقوِّي |

| و. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | الولد | 11 | العربية |
| 2 | السُّقوط | 12 | المقاعد |
| 3 | الأكل | 13 | التَّنظيف |
| 4 | القمر | 14 | الفاكهة |
| 5 | الطَّعام | 15 | الصِّغار |
| 6 | الغد | 16 | اللَّيلة |
| 7 | النَّوم | 17 | الزِّحام |
| 8 | الرِّياضة | 18 | الخزانة |
| 9 | الباب | 19 | الكرة |
| 10 | التَّعلب | 20 | الطَّبيب |
| | | | |
| | | | |

| | |
|---|---|
| 12 | أيَّام |
| 13 | كرَّاس |
| 14 | ثريَّا |
| 15 | مارُّون |

| ز. تشخيص صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة | | |
|---|---|---|
| زار | | صار |
| تين | | طين |
| قلب | | كلب |
| نثر | | نشر |
| حمامة | | عمامة |
| خيمة | | غيمة |
| نظر | | نذر |
| مسَّ | | مصَّ |
| فرد | | ورد |

| | | |
|---|---|---|
| ضباب | | ذباب |
| نمر | | نمل |
| مسمار | | مزمار |
| دبَّابة | | ذبابة |
| عنب | | عيب |
| شوارب | | جوارب |

**2- اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمات و دمجها (من خارج قاموس التلميذ القرائي)**

يطبق هذا الجزء فرديا حيث يتم عرض الكلمة في العمود 1، و إذا فشل التلميذ في قراءتها يتم الكشف عن عناصرها الصوتية في العمود 2 ليعطيها الشكل الصوتي النهائي(تعرض الكلمات دون التقيد بوقت)

| 1 | 2 | | |
|---|---|---|---|
| نسف | ن | س | ف |
| جزع | جـ | ز | ع |
| وخز | و | خـ | ز |

| 1 | 2 | | |
|---|---|---|---|
| دينا | ديـ | نا | |
| كوخي | كو | خي | |
| وادي | وا | دي | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| نبش | ن | بـ | ش |
| عبث | عـ | بـ | ث |
| نهق | ن | هـ | ق |
| فرك | فـ | ر | ك |
| عامرُ | عا | مـ | رُ |
| سحورُ | س | حو | رُ |
| ظروفُ | ظ | رو | فُ |
| رفيعُ | ر | فيـ | عُ |
| بطونُ | ب | طو | نُ |
| رحيق | ر | حي | قُ |
| رصاص | ر | صا | صُ |
| شريط | ش | ريـ | طٌ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ريما | ريـ | ما | | |
| عودي | عو | دي | | |
| يلهو | يلْ | هو | | |
| أنواعُ | أنـ | وا | عُ | |
| محسودُ | محْـ | سو | دُ | |
| شبعانُ | شبْـ | عا | نُ | |
| منصورُ | منْ | صو | رُ | |
| جرَّد | جرْ | رَ | دَ | |
| ندَّد | ندْ | دَ | دَ | |
| حرَّض | حرْ | رَ | ضَ | |
| يزوِّد | يـُ | زوْ◌ِ | وِ | دُ |
| نجَّارُ | نجـْ | جا | رُ | |

**3- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري**

أ- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري للكلمات:

| التلميذ: | الصف: | التاريخ: / / |
|---|---|---|

شاهد و ضع دائرة حول الكلمة المطابقة.

بطاقة التلميذ

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | رد | رز | زر |
| 2 | رجع | رضع | رفع |
| 3 | حبل | جبل | حيل |
| 4 | دسم | رسم | حسم |
| 5 | هدف | هتف | وقف |
| 6 | نحلة | نملة | نخلة |
| 7 | قطة | بطة | نطة |
| 8 | أمام | نظام | طعام |
| 9 | تقول | بقول | يقول |
| 10 | المعلم | العلم | القلم |
| 11 | زاد | زال | زار |
| 12 | قفز | فقد | فقر |

قائمة الكلمات للفاحص

| |
|---|
| رد |
| رفع |
| حبل |
| رسم |
| هتف |
| نخلة |
| بطة |
| أمام |
| يقول |
| العلم |
| زار |
| قفز |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | يبتسم | تبتسم | يشتم | | يبتسم |
| 14 | نلعب | تغلب | ثعلب | | ثعلب |
| 15 | العدم | الندم | القدم | | القدم |
| 16 | سباحة | سياحة | سماحة | | سباحة |
| 17 | أحضر | أخضر | أحصر | | أخضر |
| 18 | عملت | علمت | حلمت | | عملت |
| 19 | خالف | حالف | خالق | | خالق |
| 20 | الحقول | العقول | البقول | | الحقول |

ب-اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري للحروف:

| | | |
|---|---|---|
| التلميذ: | الصف: | التاريخ: / |

شاهد و ضع دائرة حول الحرف المطابق

بطاقة التلميذ

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | ل | أ | ك |
| 2 | ب | ت | ن |
| 3 | ث | ب | ت |
| 4 | ث | ت | ن |
| 5 | خ | ج | ح |

قائمة الحروف للفاحص

| |
|---|
| أ |
| ب |
| ت |
| ث |
| ج |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | ح | خ | ج | | خ |
| 7 | د | ذ | ز | | د |
| 8 | و | ز | ر | | ر |
| 9 | ر | د | ذ | | ذ |
| 10 | س | ص | ش | | س |
| 11 | ض | ش | ق | | ش |
| 12 | ف | ض | ص | | ص |
| 13 | ض | ص | ق | | ض |
| 14 | ظ | ط | ص | | ط |
| 15 | ط | ص | ظ | | ظ |
| 16 | غ | ع | ح | | ع |
| 17 | خ | غ | ع | | غ |
| 18 | ف | ق | ض | | ف |
| 19 | ن | ف | ق | | ق |
| 20 | و | ر | م | | و |

**4- اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق**

| التلميذ: | الصف: | التاريخ: / |
|---|---|---|

استمع و ضع دائرة حول الكلمة المنطوقة

بطاقة التلميذ

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | رَطشَ | شَرَطَ | طرَشَ |
| 2 | بَصَقَ | قَصَبَ | قَبَصَ |
| 3 | هَرَق | رَهَق | قَهَر |
| 4 | رَمَص | صَمَر | صَرَم |
| 5 | قَشَر | قَرَش | شَرَق |
| 6 | فَقَع | قَفَع | عَفَق |
| 7 | رَكَت | تَكر | كرَت |
| 8 | لَزَق | زَلَق | زَقَل |
| 9 | فَعَص | صَفَع | عَفَص |
| 10 | نَضِد | نَدِض | دَنِض |
| 11 | زاحم | ذاحم | زامح |
| 12 | خَليس | حَليس | جَليس |

قائمة الكلمات للمعلم

| |
|---|
| شَرَط |
| بَصَقَ |
| رَهَق |
| صَرَم |
| قَرَش |
| فَقَع |
| كرَت |
| زَلَق |
| عَفَص |
| نَضِد |
| زاحم |
| جَليس |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | جَديد | جَريد | جَدير | | جَريد |
| 14 | سُفوف | سُقوف | صُقوف | | سُقوف |
| 15 | باقور | باكور | ناقور | | باقور |
| 16 | فاعود | عاقود | قاعود | | قاعود |
| 17 | يَبْلي | نَبْلي | تَبْلي | | يَبْلي |
| 18 | تَبْحت | يَبْحت | تَبْحت | | يَبْحت |
| 19 | دَلْزل | لَذْلذ | زَلْزل | | زَلْزل |
| 20 | مَبْقوخ | مَبْقوح | مَبْفوخ | | مَبْفوخ |

**5- اختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي**

أ- اختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا

| | | |
|---|---|---|
| التلميذ: | الصف: | التاريخ: |

استمع إلى أزواج الكلمات و حدد إن كانتا مختلفتين أم متماثلتين

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | سَعيدْ | : | صَعيدْ |
| 2 | حَرَسْ | : | حَرَصْ |
| 3 | سَناءْ | : | ثَناءْ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 | حَدَثْ | : | حَدَثْ |
| 5 | كالْ | : | قالْ |
| 6 | سالْ | : | ساقْ |
| 7 | قَيْسْ | : | غَيثْ |
| 8 | فارقْ | : | فارغْ |
| 9 | حَبَطْ | : | خَبَطْ |
| 10 | طَريذْ | : | تَرِيذْ |
| 11 | دَرْسْ | : | ضِرْسْ |
| 12 | بَعُذْ | : | بَعُضْ |
| 13 | ضَرْبْ | : | ضَرْبْ |
| 14 | ضَلْ | : | ظَلْ |
| 15 | ناظِرْ | : | نازلْ |
| 16 | ظَهْرْ | : | زَهْرْ |
| 17 | دَيْلْ | : | دَيْلْ |
| 18 | ظَليلْ | : | دَليلْ |
| 19 | وَزَنْ | : | وَزَنْ |
| 20 | دَكِية | : | زَكِية |

ب- اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأول في الكلمة

| التلميذ: | الصف: | التاريخ: |
|---|---|---|

استمع و ضع دائرة حول الحرف أو المقطع الذي يمثل الصوت الأول في الكلمة المنطوقة.

بطاقة التلميذ

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | جَـ | حَـ | خَـ |
| 2 | تَـ | يَـ | ثَـ |
| 3 | نَـ | تَـ | يَـ |
| 4 | غُـ | فُـ | قُـ |
| 5 | سُـ | شُـ | صُـ |
| 6 | دَ | زَ | ظَ |
| 7 | دُ | ظٌ | ضُ |
| 8 | ظا | تا | طا |
| 9 | سا | صا | شا |
| 10 | نيـ |ميـ | قيـ |
| 11 | خو | حو | جو |
| 12 | نو | بو | تو |

قائمة الكلمات للفاحص

| |
|---|
| جَلد |
| ثَمر |
| يَصف |
| فُشور |
| شُرور |
| ذَكاء |
| ظُنون |
| طابع |
| سافر |
| ميزان |
| خوص |
| بورك |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | غُشْـ | عُصْـ | غُصْـ | | غُصْن |
| 14 | گَعْـ | قَعْـ | گَغْـ | | گَعْبة |
| 15 | دَوْ | زَوْ | ظَوْ | | زَوْرق |

ج- اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأخير في الكلمة

| | | |
|---|---|---|
| التلميذ: | الصف: | التاريخ: / |

استمع و ضع دائرة حول الحرف أو المقطع الذي يمثل الصوت الأخير في الكلمة المنطوقة.

بطاقة التلميذ قائمة الكلمات للفاحص

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | سَ | صَ | ثَ | | هَرَسَ |
| 2 | طٌ | ثُ | دُ | | أعْبدُ |
| 3 | قُ | فُ | وُ | | أخافُ |
| 4 | وَ | دَ | رَ | | دينارَ |
| 5 | غِ | عِ | قِ | | فَراغِ |
| 6 | لي | ني | كي | | عالي |
| 7 | في | هي | وي | | زاهي |
| 8 | نا | با | ما | | ذهبنا |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 | تا | يا | نا | | هدايا |
| 10 | وٌ | ـو | واً | | لهو |
| 11 | هً | ـهِ | ةٌ | | منبهٍ |
| 12 | تٍ | ـهٌ | ةً | | حباتٍ |
| 13 | كاً | كٌ | كٍ | | أسماكاً |
| 14 | لِ | لأ | لٌ | | برتقالٍ |
| 15 | نٌ | نن | ناً | | قمصانٌ |

### 6. اختبار تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع

استمع إلى أجزاء الكلمة، ثم امزج أصواتها و انطقها في صورتها الكلية

قائمة الكلمات التي ينطق بها الفاحص

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | لَ | سَ | عَ | |
| 2 | حَ | رَ | مَ | |
| 3 | نُ | فِ | خَ | |
| 4 | طـ | عَ | نَ | |
| 5 | سُ | ل | بَ | |
| 6 | ر | با | طُ ُ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 7 | شُ | رو | رُ | |
| 8 | ثَ | قَ | بَثْ | |
| 9 | ثَقْ | لِيـ | بِ | |
| 10 | مَنْـ | فو | خٌ | |
| 11 | أرْ | تَ | مي | |
| 12 | يَسْـ | تَ | ريـ | حُ |
| 13 | گهْـ | رَ | با | ءُ |
| 14 | جَ | ما | عَ | ـهٌ |
| 15 | جَ | ميـ | لا | تٍ |
| 16 | الْ | إعْـ | جا | بُ |
| 17 | نا | صِ | حو | نَ |
| 18 | ال | خُسْـ | را | نُ |
| 19 | دَبْ | با | با | تٌ |
| 20 | ال | خِلْ | جا | نُ |

درجات ذكاء المعسرين قرائيا المتحصل عليها في اختبار رسم الرجل.

| الأطفال المعسورين | النتيجة | العمر العقلي | نسبة الذكاء |
|---|---|---|---|
| 01 | 30 | 126 | 103 |
| 02 | 27 | 117 | 97 |
| 03 | 27 | 117 | 94 |
| 04 | 31 | 129 | 97 |
| 05 | 32 | 132 | 103 |
| 06 | 26 | 111 | 97 |
| 07 | 24 | 105 | 100 |
| 08 | 27 | 117 | 95 |
| 09 | 26 | 111 | 92 |
| 10 | 32 | 132 | 104 |
| 11 | 25 | 108 | 90 |
| 12 | 29 | 123 | 93 |
| 13 | 32 | 126 | 90 |
| 14 | 30 | 126 | 91 |
| 15 | 28 | 120 | 93 |

درجات الأطفال المعسورين في الاختبار المصمم و درجات التحصيل (القراءة) و درجات الاختبار التشخيصي الثاني لصلاح عميرة علي.

| الأطفال المعسورين | درجات الاختبار المصمم | درجات التحصيل القرائي | درجات اختبار عميرة علي. |
|---|---|---|---|
| 01 | 100 | 5 | 101 |
| 02 | 99 | 2 | 98 |
| 03 | 80 | 2 | 81 |
| 04 | 136 | 4 | 131 |
| 05 | 141 | 5 | 139 |
| 06 | 98 | 2 | 97 |
| 07 | 139 | 3 | 117 |
| 08 | 138 | 3 | 120 |
| 09 | 145 | 4 | 139 |
| 10 | 149 | 5 | 130 |
| 11 | 111 | 3 | 110 |
| 12 | 120 | 4 | 119 |
| 13 | 148 | 5 | 140 |
| 14 | 100 | 2 | 102 |
| 15 | 112 | 3 | 118 |

**ملخص الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة في الوسط المدرسي وتطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الثالثة ابتدائي بولاية تلمسان،لعينة تتكون من 200 تلميذ عادي تتوزع على ثلاث ابتدائيات، و ذلك من خلال التحقق من فعالية فقرات الاختبار و خصائصه السيكومترية من حيث الصدق و ثباته و إيجاد المعايير الملائمة لعينة التقنيين .و الهدف من الدراسة إيجاد معاملات صدق وثبات هذا الاختبار .

دراسة الفروق بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسورين في الأخطاء في النص والوعي الفونولوجي و ذاكرة العمل والإستراتيجية المتبعة في القراءة .

**الكلمات المفتاحية:** بناء اختبار، عسر القراءة، التشخيص،الوعي الفونولوجي،ذاكرة العمل.

**Résumé :**

L'étude actuelle a pour but de concevoir un test pour diagnostiquer la dyslexie dans les écoles appliquée spécialement aux élève des écoles primaires concernant la troisième année au niveau de la wilaya de Tlemcen . L'échantillon se compose de 200 élèves distribués sur trois écoles primaires en vérifiant l'efficacité du test et ses propriétés psychométriques en terme d'honnêteté ,et de trouver les normes appropriées au rationnement de l'échantillon . L'objectif de l'étude c'est ; de montrer la validité et la fidélité du test, et de diagnostiquer la dyslexie après avoir appliqué sur l'échantillon.

Et aussi , pour étudier la différence entre les enfants normaux et les enfants dyslexiques au niveau du texte ,la conscience phonologique , la mémoire du travail et la stratégie suivie en lecture .

**Les mots clés :** test de construction , la dyslexie , la diagnostique , la conscience phonologique , mémoire du travail .

**Summary:**

The goal of the present study was to design a test to diagnose reading difficulty in schools and applied to primary school students in third year primary in Tlemcen city, for a sample of 200 pupils normal distributed on three primary schools, and by verifying the effectiveness of the paragraphs of the test and its properties psychometric terms of honesty and stability and creating the appropriate objective criteria for technical sample. The aim of the study is finding transactions reliability and validity of this test by the study of the difference between ordinary and distressed children errors in the text and phonological awareness and action and strategy in Rom.

**Keywords:** build test, reading difficulty, diagnostics, phonological awareness, working memory.