

الخصائص السيكومترية لاختبار عسر القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي Psychometric properties of dyslexia test for primary school students

حدة زدام

جامعة البليدة 2 علي لونيسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر اللغة والمعرفة والتفاعل (الجزائر)

h.zeddami@univ-blida2.dz

تاريخ الاستلام: 2023/02/21 تاريخ القبول: 2023/04/25 تاريخ النشر: 2023/06/07

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعريف باختبار عسر القراءة الذي أعد في إطار أطروحة دكتوراه في الارطوفونيا ، والتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار ، حيث يتكون الاختبار من اثنا عشر (12) بند ، بندين (2) خاصين بقراءة المقاطع و ثمانية (8) بنود خاصة بقراءة الكلمات وبندين (2) خاصين بقراءة النصوص. طبق الاختبار على عينة من التلاميذ العاديين مكونة من 510 تلميذ ، 170 تلميذ في كل سنة (الثالثة والرابعة و الخامسة ابتدائي) . وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي. وكشفت نتائج الدراسة أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق وذلك بناء على معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للاختبار التي كانت موجبة ودالة احصائيا . كما وقد حقق الاختبار معاملات ثبات جيدة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ. كما أسفرت نتائج تحليل البنود عن عدم استبعاد أي بند وعليه تم الاحتفاظ بكل بنود الاختبار لأن لها القدرة على التمييز فبقي عدد البنود 12 بند .

كلمات دالة: القراءة، آليات القراءة، عسر القراءة، اختبار عسر القراءة، الخصائص السيكومترية.

Abstract:

The study aimed at defining the dyslexia test, which was prepared in the framework of a doctoral dissertation in speech therapy, and verifying the psychometric characteristics of the test. (2) For reading texts. The test was applied to a sample of ordinary students consisting of 510 students, 170 students in each year (the third, fourth and fifth primary). The descriptive approach has been relied upon. The results of the study revealed that the test has a high degree of validity, based on the correlation coefficients between the items and the total score of the test, which were positive and statistically significant. The test also achieved good stability coefficients by using Cronbach's alpha coefficient. The results of the items analysis also revealed that no item was excluded, and therefore all test items were kept because they have the ability to distinguish, so the number of items remained 12 items.

Keywords: Test; dyslexia; psychometric properties; Primary school students.

مقدمة

تعد القراءة من أهم الاكتسابات المدرسية، يبدأ تعلمها في الطور الابتدائي غير أن الكثير من الأشخاص يتعلمونها فيما بعد، أهميتها تكمن في أننا لا نستغني عنها في الكثير من نشاطاتنا المدرسية، المهنية و الحياتية، خصوصا و أن العالم اليوم يتطور بسرعة مذهلة، فأصبحنا نعتبر الأمي من لا يحسن استعمال تقنيات الاتصال الحديثة كالحاسوب و الأنترنت، فما بالك بالذي لا يحسن القراءة و الكتابة.

والقراءة هي من أهم المهارات الدراسية في المرحلة الابتدائية، إن لم تكن أهمها على الإطلاق، فعن طريقها يتمكن التلميذ من تعلم المواد الأخرى، وهي تساعده على تهذيب ذوقه وتحسينه، وهي جسره الموصل إلى اكتساب المعرفة ومختلف العلوم، فإذا تمكن منها تقدم في الدراسة، وإن أخفق لا يستطيع التقدم فيها، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية قد تؤدي إلى رسوبه أو تسربه من المدرسة .

القراءة مهمة في حياة الفرد و المجتمع، فهي تربط بين أفراد المجتمع، و هي أداة لنقل التراث الحضاري المكتوب بين الأجيال، و تمثل الأساس القوي للمعرفة المنظمة و المعمقة. كما أنها تمد الفرد بما هو جديد و ما أنتجه العقل البشري في مختلف المجالات و الثقافات. (الكحالي، 2011، ص55)

يعرف أحمد عبد الله ومصطفى فهميم، القراءة على أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق البصر، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز. ومن هنا كانت العملية النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة (أحمد، فهميم، 2000، ص55)

وهذا ما ذهب إليه كل من كريم بدير و إميل صاديق، أن القراءة ليست عملية بسيطة، إنما عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه وذكاؤه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب الخطوات التالية:

- رؤية الكلمة المكتوبة

- النطق بهذه الرموز المكتوبة

- إدراك معنى الكلمات منفردة ومجموعة

- انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ (بدير، صاديق، 2000، ص90)

من جانبه يرى Ajuriaguerra (1995): "أن عملية القراءة لا تتمثل في ادراك الحروف وفهم معناها، بل هي تحليل وتركيب معقد، هدفها بلوغ معنى جديد انطلاقاً من التعبير اللساني اللغوي، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان".

ويؤكد عبد الواحد وإبراهيم هذا المعنى بقولهما: "إن القراءة عملية معقدة جداً تقوم أساساً على تفسير الرموز المكتوبة، أي الربط بين اللغة والحقائق لأن الرموز المكتوبة لا تعدوا أن تكون رسمية بعيدة في ذاتها عن الحقائق، وأن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر المعاني وفقاً لخبراته السابقة، أي أنه يقرأ رموز لا معاني، وعليه فإن رؤية الرموز من عمل العين أما تفسير معناها فهو من عمل العقل، وتكون القراءة عملية يبني فيها القارئ الحقائق التي تكمن خلف

الرموز، ويجب أن يتصل بالخبرة اتصالاً وثيقاً، فإذا لم يستطيع القارئ أن يستعين بخبرته لتفسير له تلك الرموز فهذا يؤثر على فهمه للمقروء". (عبد الواحد ، ابراهيم، 2010، ص300).

يعتبر عليوات القراءة، واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع، ولها جانبان الجانب الآلي وهو التعرف على اشكال الحروف واصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها ، وجانب ادراكي ذهني يؤدي الى فهم المادة المقروءة ، ولا يمكن الفصل بحال من الاحوال بين الجانبين الآلي والادراكي ، اذ تفقد القراءة دلالتها واهميتها . (عليوات، 2007، ص56)

أما Plaza (1999) فهي تعتبر: "القراءة عملية اكتساب الطفل جميع القواعد الخاصة بتجميع الحروف بحركاتها الصوتية لإنتاج وحدات مقطعية ، وعليه أن يتعلم تخزين المعلومات على هيئة كلمات حتى ينطقها". وأيضاً يعرف كل من Alegria و Leybaert (1997) القراءة على أنها: "نشاط معقد يتطلب تداخل عدة آليات للمعالجة تتضمن التعرف على الكلمة ، التعرف على المعنى والاندماج التركيبي للدلالة". (Plaza, 1999, p.89).

انطلاقاً من هنا يبرز هذا التعريف عن وجود تكامل بين العمليات، هذا ما يمكن الفرد من القيام بعملية القراءة، و بالتالي القدرة و السرعة في ترميز الشكل الكلي للنص. فالقراءة السريعة تجعل الفرد يفهم أحسن. أما القراءة متقطعة تسبب تحطم الصورة الصوتية للكلمة من ناحية التكبب و النحو، و هذا ما يؤدي الى عرقلة عملية القراءة ويجعل عملية الاستيعاب و التقييم صعبة للحفاظ على الفهم. (صادق، 2012، ص123).

وحسب الزيات فإن عملية القراءة تنطوي على درجات عالية من التعقيد، فهي نتاج تفاعل عمليات الإدراك السمعي والبصري والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة ، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبة في تعلم القراءة واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذا كانوا على وعي كاف بالطبيعة المركبة لعملية كاف بالطبيعة المركبة لعملية كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة.

(الزيات، 1998، ص. 442)

إشكالية الدراسة

يميز الباحثون في الفعل القرائي عادة عمليتين متكاملتين: التعرف و الفهم .و ترى النماذج النظرية في علم النفس المعرفي، أن الشخص يمتلك رصيذا داخليا من المفردات، حيث تحفظ الكلمات، والذي يسمح له بإنجاز وفهم اللغة شفوية كانت أم مكتوبة. في هذا السياق

، يتمثل التعرف على الكلمات المقروءة في ربط تمثيلاتها الكتابية بالوحدات المناسبة لها في رصيد المفردات الداخلي (lexique interne).

بينت العديد من الدراسات التجريبية، أن التعرف على الكلمات عملية ضرورية وصعبة في نفس الوقت، من أجل الوصول إلى تفسير صعوبات فهم النصوص، بحيث يمثل التعرف على الكلمات المكتوبة، شرط ضروري لفهم المقروء، لكنه قد يكون غير كاف.

قدم Stanovitch (1980) وصفا لمجموعة أشخاص جيّدون في التعرف على الكلمات "في الظاهر"، لكنهم يعانون صعوبات في الفهم، وقد فسّر Alegria ذلك "بقصور في درجة الآلية التي توصلت إليها آليات التعرف على الكلمات، والتي لا تسمح بالوصول إلى المراحل ما بعد المفردات المشتركة بين فهم اللغة الكتابية و الشفوية. كما أن هناك أشخاصا لديهم مستوى جيد في التعرف على الكلمات لكنهم يعانون من صعوبات جمّة في فهم النصوص. (Alegria, 1995, p53)

لقد عمل المختصون في علم النفس المعرفي الذين اهتموا بالقراءة على صياغة نماذج للنشاط المعرفي الذي يقوم به القارئ المدرب، تصف مراحل المعالجة التي تربط إدراك الأثر الخطي بالتعرف على الكلمات و أثبتت بحوث هؤلاء المختصين، أن آليات القراءة يمكنها أن تعمل بالفعل حسب "طريقتين/ Deux procédures " أو "مسلكين مختلفين / Deux voies différentes :

* المسلك المعجمي أو الطريقة المعجمية/ La Procédure Lexicale " أو الطريقة المباشرة/ procédure directe أو بـ "العنونة / Par adressage" أو بالإحالة أو بالإرسال، والتي تسمح بالتعرف السريع على الكلمات المألوفة. وتسمى أيضا بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتم التعرف عليها مباشرة وبصفة كلية دون استعمال الهجاء. (Mazeau, 1999, p230)

يكون التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة تحت شكلها المكتوب، وتقرأ انطلاقا من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية، وهذه الآلية تعتمد على الاستراتيجية النحوية. (Cheminal, Brun, 2002, p80)

* المسلك الفونولوجي أو الطريقة الفونولوجية/ La procédure phonologique " أو الغير مباشرة / La procédure indirecte " أو بـ "التجميع/ Par assemblage" أو الطريقة التجميعية. تسمح بالتعرف على الكلمات غير المألوفة، غير الحقيقية والمعقدة.

يتم التعرف على الكلمة من خلال فك الترميز الفونولوجي لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة، وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي، وهذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق الوساطة الفونولوجية، لهذا يصطلح عليها الطريقة غير المباشرة، وتعتمد على الاستراتيجية الهجائية، وهذه الآلية تحوي عدة مراحل هي:

- تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي المرتب من اليسار إلى اليمين، والعكس في اللغة العربية من اليمين إلى اليسار.

- كل صوت يتم إنجازه يأتي على تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى .

- تتابع الأصوات المرتبة والمجموعة يحقق الشكل الكامل للكلمة .

- الوصول إلى معنى الكلمة (Van Hout , Estienne, 1998, p.51)

إن التحليل التجريبي لآليات القراءة المستعملة من طرف الراشد تبين أن هناك طريقتان تعملان بالتوازي، من الناحية الإحصائية، تعتبر الطريقة المباشرة بالعنونة أسرع من طريقة التجميع و هي تقود عامة إلى التعرف على الكلمات المألوفة. تخضع مدة معالجة الكلمات المكتوبة بطريقة التجميع الفونولوجي إلى عوامل عدة مثل طول الكلمة ومدى تعقيد الوحدات الخطية التي تربط بالوحدات الفونولوجية.

و عليه يمكننا القول أن القارئ يطور طريقة للتجميع الفونولوجي التي تصبح في النهاية آلية، هذا من جهة، و من جهة أخرى يملك قائمة طويلة من صور الكلمات التي تمكنه من التعرف المباشر، فتصبح الكلمات معنونة. بناء على ما سبق نستخلص أن أهم عامل لتعلم القراءة يقوم على تطوير آليات فعالة للتعرف على الكلمات. (زدام، 2017، ص181)

إن الباحثين الذين اهتموا بهذا الموضوع، يتفقون على وجود آليات للتعرف على الكلمات تختلف في طبيعتها و لكنها تتطور مع الوقت، فقدموا لنا نماذج بارزة. النماذج النمائية ، تقدم وصفا لمراحل تطور هذه الميكانيزمات، بدءا من اللحظة التي يبدأ فيها الطفل الخريشة على الورقة و إعطاء دلالة للخط المكتوب وصولا إلى اللحظة التي يقرأ و يكتب فيها بكل سهولة. نموذج Frith المعتمد في الكثير من الدراسات المتعلقة بالقراءة، هذا النموذج يفترض وجود ثلاثة استراتيجيات متعاقبة لوغوغرافية، حرفية و معجمية (Van Hout , Estienne, 1998, p.178)

-الإستراتيجية اللوغوغرافية: تربط بصفة كلية الكلمة المكتوبة مع المدلول الموافق لها.
-الإستراتيجية الحرفية: يربط خلالها الطفل الحروف لكي يحصل على الصوت و من ثمة الوصول إلى المعنى.

-الإستراتيجية المعجمية: تسمح بدخول بصري مباشر إلى الكلمة عن طريق العنونة.
يرى Alegria أن هذا الطرح القائل بأن تعلم القراءة يمر بصفة متعاقبة و ضرورية بالأطوار اللوغوغرافية، الحرفية و المعجمية، هو طرح خاطئ، و هو يقترح عوضا عن ذلك أن نتكلم عن آليات مختلفة للتعرف على الكلمات، آليات يمكنها أن تتواجد في نفس الوقت دون أن تكون متعاقبة و هذا ما ذهب إليه Seymour. زيادة على ذلك فهو يرى أن المرحلة اللوغوغرافية يمكن ألا تحدث خلال التعلم النظامي للقراءة.

تطور نظام التعرف على الكلمات يمر بالضرورة بالربط بين الوحدات الخطية أو الكتابية " حروف أو مجموعة من الحروف " و الوحدات الفونولوجية الموافقة لها " المقاطع، أجزاء من المقاطع، الصوامع ". يوضح Alegria أن هذا الربط يسمح أولا بإعداد نظام لقواعد فك الترميز ثم يؤدي تدريجيا إلى التجميع الفونولوجي الآلي. لكن هذا الربط يستلزم القدرة على تحليل الكلام و خاصة تحليل المقاطع.(Ans,Carbonnel,Valdois,1996,p.109)

إن ما سبق يثبت أن الوساطة الفونولوجية تلعب دورا ديناميكيا كبيرا في تعلم القراءة، لذلك يقول Habib(1997):" أن اضطراب تحويل الحروف إلى أصوات يعتبر اليوم لب اضطراب عسر القراءة" يشير Morais إلى أن الأطفال المصابون بعسر القراءة يعانون من اضطراب معتبر على مستوى قدرة تحليل الكلام، ناتج عن عدم قدرتهم على التفريق بين الصوامع.
(Estienne,1998,p.203)

يؤكد Stanovich (1989) أن صعوبات التعرف على الكلمات تشكل عاملا حاسما في أغلبية حالات عسر القراءة . وفي الواقع دقة وسرعة التعرف على الكلمات هي شرط لنجاح نشاط القراءة .إن استعمال إحدى الآليات أو كلاهما عند القارئ المعسر يكون سيئا ، فلا يسمح بجعل التعرف على الكلمات المكتوبة آليا وصحيحا. استنادا إلى النموذج النظري للقراءة بالمسلكين سمحت الدراسات في علم النفس العصبي بتحديد أشكال مختلفة من عسر القراءة التي تحدث نتيجة إصابة أي من هاتين الآليتين يؤدي إلى نوع من عسر القراءة ، فإصابة آلية التجميع

ينتج عنه عسر قراءة فونولوجي ، أما إصابة مسلك العنونة فيؤدي إلى عسر قراءة سطحي . إصابة الآليتين معا يؤدي بدوره إلى عسر قراءة عميق . (Stanovich, Siegel, 1994, p.84)

يمثل العسر القرائي مشكلة على المستويين المحلي والعالمي وينسب لا يستهان من 2 إلى 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 وتشخيص 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 .

في دراسة لـ Debray Ritzen (1979) التي هدفت إلى بناء اختبار لتشخيص عسر القراءة ، وجد أن الأخطاء المرتكبة خلال القراءة تعتبر مؤشرات سيئة لتحديد التشخيص و الأخطاء المتمثلة في (القلب، الحذف، الإضافة و الخلط..) غير كافية ولا ضرورية للتشخيص. لأنها يمكن إيجادها أيضاً 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. فاقترح اختباراً كأداة صالحة للتشخيص و سماه الفعل القرائي عن طريق مقياسين : التصحيح و السرعة (Debray Ritzen, Mélékian, 1970, p.67)

في دراسة كل من Mousty و Leybaert و Alegria و Content و Morais (1994) هدفت إلى بناء بطارية لتقويم اللغة المكتوبة عند الطفل الناطق باللغة الفرنسية ، و هي بطارية BELEC البلجيكية (Batterie d'Evaluation du Langage Écrit)، وهي أداة لفحص السيرورات المعرفية لمهارتي القراءة و الإملاء ، أعدت لتسهيل تشخيص الاضطرابات الخاصة بالتعلم . هذه الأداة موجهة لفحص الأطفال من سن السابعة إلى سن 12 سنة ، حيث تسمح هذه الأداة بالتعرف على صعوبات الأطفال المتعلقة بآليات التعرف على الكلمات المعزولة قراءة و إملاء . كذلك تمثل هذه البطارية تناولا جديدا في الفحص العيادي للأطفال المتأخرين في اكتساب القراءة و الإملاء .

ترتكز بطارية BELEC على مبادئ علم النفس اللغوي الخاصة بآليات المعالجة المتدخلة في التعرف وإنتاج اللغة المكتوبة و اضطراباتها ، و هي تعتمد على الفرضية القائلة بأن معالجة اللغة

المكتوبة تتطلب سيرورات مختلفة والتي قد يتعرقل تطورها . وعليه فإن هدف هذه البطارية هو إعطاء معلومات حول عمل تلك السيرورات وتحديد ما هي السيرورات التي تعمل بشكل طبيعي و السيرورات المختلة (Mousty et Coll,1999,p33)

أما غلاب (2013)، فقد قامت في إطار أطروحة دكتوراه، ببناء و تعديل اختبار لتشخيص عسر القراءة عبارة عن نص عنوانه " العطلة " ،يتكون من 267 وحدة مورفولوجية النص مطبوع على ورقة مقوى، وورقة الفحص يتم فيها تسجيل المعلومات الخاصة بالمفحوص كالسن و المستوى الدراسي و كذلك تدوين كل الأخطاء وزمن القراءة. و بالنسبة للخصائص السيكمترية لهذا الاختبار " العطلة" قامت غلاب بقياس صدق و ثبات هذا الاختبار لأبعاد النص من حيث زمن القراءة ، عدد الكلمات المقروءة ، عدد الكلمات المقروءة الصحيحة ، عدد الأخطاء ، عدد الكلمات المقروءة في 60 ثانية ،سرعة القراءة في الدقيقة الأولى و الثانية. و تبين أن معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الاختبار تتراوح بين 0,682 و 0,931 و أن معاملات الصدق التي تراوحت بين 0,826 و 0,965 و هي تؤكد تمتع هذا الاختبار بالصدق و الثبات.(غلاب،2013،ص. 249)

في هذه الورقة البحثية، تقدم الباحثة اختبار القراءة الذي أعدته في إطار أطروحة دكتوراه علوم في الارطوفونيا، تم تصميمه انطلاقا من نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على أن اضطراب عسر القراءة يعود أساسا إلى اضطراب آليات التعرف على الكلمات ألا وهي آليات التجميع والعنونة . كما ارتكزت الباحثة في صياغة النسخة النهائية لهذا الاختبار على نتائج الدراسة الاستطلاعية التي كان من أهم اهدافها تقدير عدد الكلمات الصحيحة المقروءة والزمن المستغرق في القراءة .وقد أخذت الباحثة بعين الاعتبار آراء وملاحظات الأساتذة والخبراء المحكمين .الهدف من هذا الاختبار الى قياس القدرة على القراءة باللغة العربية عند الطفل الجزائري الذي يتراوح سنه بين 8 و 12 سنة . وكذا تشخيص عسر القراءة وتحديد نوعه (فونولوجي، سطحي أو عميق) وتندرج تحت هذا الهدف أهداف أخرى فرعية و هي :

- 1-تحديد مستوى التلاميذ في القراءة .
 - 2-التمييز بين التلاميذ و التعرف على الضعيف منهم والقوي في القراءة .
 - 3-التنبؤ بمدى قدرة التلميذ على النجاح في المواد الدراسية الاخرى التي تعتمد على القراءة .
- انطلاقا مما سبق عرضه ، نشأت مشكلة الدراسة الحالية التي تتمثل في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى صدق وثبات اختبار عسر القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي ؟

أهداف الدراسة :

من المعلوم أن لكل دراسة أو بحث علمي أهداف يسعى إلى تحقيقها . لذلك وضعت الباحثة الأهداف التالية :

1- بناء اختبار معياري لتقويم القدرة على القراءة باللغة العربية عند الطفل الجزائري المتدريس من السنة الثالثة إلى الخامسة ابتدائي .

2- تشخيص عسر القراءة باللغة العربية عند الطفل الجزائري .

3- دراسة الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار عسر القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي

أهمية الدراسة :

تجلى أهمية دراسة القراءة وصعوباتها في النقاط الآتية :

1- أهمية دراسة القراءة باعتبارها مادة أساسية في التعليم في المرحلة الابتدائية ، فتعلم المواد الأخرى قائم على تعلم القراءة والنجاح في التمكن من آلياتها .

2- لفت الانتباه لفئة المعسرين قرائيا وتعريف المعلمين بهم حتى يتفهموا طبيعة هذا الاضطراب ، و يحسنوا التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ .

3- إن تشخيص عسر القراءة مبكرا يساهم في تجنب وضعيات الفشل والتسرب المدرسي لاحقا .

4- تشخيص عسر القراءة عند الطفل في المدرسة ، يساعد بشكل فعال في وضع البرامج و التقنيات العلاجية الملائمة لكل طفل معسر قرائيا .

5- انطلاقا من الفكرة القائلة أن دراسة الاضطراب في التعلم، يؤدي إلى فهم جيد للتعلم السوي ، تساهم هذه الدراسة في إطار هذه الأطروحة بفهم أفضل لتعلم القراءة من خلال دراسة عسر القراءة .

مصطلحات الدراسة:

الخصائص السيكومترية : هي مؤشرات على دقة المقياس لما اعد لقياسه , لذا يحاول المتخصصون في القياس النفسي الحصول على خصائص للمقياس وفقراته لكونها مؤشرات دقيقة لقدرة على قياس ما وضع من اجل قياسه (فرج، 1980، ص.63). ويمكن تعريف الخصائص السيكومترية بأنها دلائل أو مؤشرات إحصائية عن مدى جودة المقياس وفقراته إذ توجد خصائص سيكومترية

للفقرات هي تمييز الفقرة واتساقها الداخلي أي صدقها، وتوجد خصائص سيكومترية للمقياس هي صدقه وثباته وحساسيته وشكل التوزيع التكراري للدرجات (أبوعلام، 2005، ص.266).

القراءة :

تعرف الباحثة القراءة على أنها القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة من خلال التحكم في آليات القراءة (التجميع و العنونة) و يظهر ذلك في تمكن الطفل من قراءة وفهم النصوص و الكلمات المعزولة مهما كان نوعها (كلمات مألوفة أو نادرة ، أو كلمات مضبوطة أو غير مضبوطة ، أو كلمات أو أشباه الكلمات أو كلمات بسيطة أو معقدة) . وأخيرا ترى الباحثة أن القراءة هي الأداء الجيد في الاختبار المعياري للقراءة وذلك بالنسبة لمعياري الزمن و الكلمات الصحيحة .

آليات القراءة :

ترى الباحثة أن آليات القراءة هي استراتيجيات معرفية لسانية ، تمكن الطفل من التعرف على الكلمات المكتوبة باللغة العربية ، وهي عبارة عن مسلكين لقراءة الكلمة المكتوبة ؛ مسلك فونولوجي غير مباشر، وهو مسلك القراءة بالتجميع أو المسلك التحليلي ، و مسلك مباشر شامل إملائي يسمى مسلك القراءة بالعنونة . يركز المسلك الأول على تحديد الروابط بين الحروف و الأصوات ، وتقطيع الكلمات إلى وحدات صغيرة ثم تجميعها . هذا المسلك أو استراتيجية القراءة هذه تسمى التجميع أو المسلك الفونولوجي. يعتمد القراء المبتدئون على هذه الطريقة في القراءة كثيرا ، غير أنها تتسم بالبطء و الجهد.

أما المسلك الثاني فيركز على التعرف على الكلمة كشكل محدد و ثابت ، دون المرور على التجميع . تسمى هذه الطريقة في القراءة بالعنونة لأن القارئ يتوجه مباشرة إلى الكلمة المخزنة في المعجم الإملائي؛ أي أن الكلمة تكون معنونة (لديها عنوان في الذاكرة). تسمى أيضا المسلك المعجمي أو الإملائي . هناك مطابقة مباشرة بين الشكل الخطي و المعنى . تستعمل هذه الطريقة في القراءة من قبل القراء المتمرسين، لأنها الأسرع .

عسر القراءة :

عسر القراءة هو اضطراب خاص بتعلم القراءة ، وهو اضطراب دائم ومستمر. يظهر على شكل صعوبات كبيرة في اكتساب الآليات الضرورية للتحكم في القراءة . غير أن الأطفال المصابين به لا يعانون من أي اضطرابات نفسية أو عقلية أو عجز حسي (سمعي أو بصري) .

وهو اضطراب موجود في مختلف الأوساط الاجتماعية والثقافية . و على الرغم من الاعتقاد بأن عسر القراءة يكون نتيجة لاختلال عصبي، إلا أنه لا يعد إعاقة ذهنية ، حيث يصيب "عسر القراءة" أشخاصاً بمستويات ذكاء مختلفة، سواء كان ذكاء متوسط أو فوق المتوسط أو عالي . هذا الاضطراب اللغوي يؤدي إلى تأخر مدرسي هام عند أطفال كانوا يملكون في بداية التمدرس كل فرص النجاح ترى الباحثة أن هذا الاضطراب يمس آليات التعرف على الكلمات المكتوبة وهي التجميع والعنونة ، مما يؤدي إلى ثلاثة أنواع من عسر القراءة النمائي عند الطفل وهي : عسر القراءة الفونولوجي الذي ينتج عن إصابة آلية التجميع ، و عسر القراءة السطحي الذي تسببه إصابة آلية العنونة ، وأخيرا عسر القراءة العميق الذي يضم النوعين السابقين حيث تكون الإصابة مزدوجة في الآليتين معا.

اختبار عسر القراءة:

هو اختبار معياري أعدته الباحثة في إطار أطروحة دكتوراه علوم في تخصص الارطوفونيا . وقد اعتمدت في بناءه على نموذج المسارين Le Modèle à double voie أو ما يعرف اختصارا بـ DRC (Dual Route Cascaded model) لـ Coltheart وآخرون (2001)، الذي يسلم بوجود إجراءين خاصين بالتعرف ومعالجة الكلمات المكتوبة : الإجراء الفونولوجي (التحليلي أو المسلك غير المباشر أو بالتجميع) و الإجراء المعجمي (الإملائي أو المسلك المباشر) . وعليه فالاختبار المصمم في هذه الدراسة ، يقيس القدرة على القراءة باللغة العربية، ويشخص العجز على مستوى هذين الإجراءين ، و بالتالي يسمح بتحديد نوع عسر القراءة النمائي عند تلميذ المرحلة الابتدائية . (زدام، 2017، ص248-295).

منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية، تحاول وصف آليات القراءة المعرفية اللسانية عند الطفل المعسر قرائيا فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي فهو الملائم لهذا النوع من الدراسات، ذلك أنه يقدم وصفا للظاهرة محل الدراسة ، ومن ثم تحليل نتائج الدراسة للربط بين متغيراتها ، واستخلاص النتائج من علاقاتها ، ومن ثم الوصول إلى مجموعة من التعميمات والتوصيات (عبيدات، 1997، ص98).

مجالات الدراسة :

♦ المجال المكاني :

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة ، فقد أجريت الدراسة الأساسية في عدة مدارس تمثل مديريات التربية الثلاثة (شرق، غرب ووسط) ولاية الجزائر العاصمة حيث وصل عدد المدارس إلى 20 مدرسة ابتدائية موزعة على (15) مقاطعة تعليمية . وقد حرصت الباحثة على اختيار المدارس ذات الدوامين حتى يتسنى لها العمل مع أكبر عدد ممكن من التلاميذ . كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 1 : يمثل المدارس حسب المقاطعات التعليمية

مدىريات التربية لولاية الجزائر	المقاطعة التعليمية	المدرسة	نوع الدوام
شرق	الحراش 2	محمد بوضياف	دوام واحد
	الدار البيضاء 12	راس السوطة (برج الكيفان)	دوامين
	الدار البيضاء 14	الورود (الحميز)	دوامين
	براقى 2	المجمع المدرسي الحامة 2 (بن طلحة)	دوامين
	براقى 4	الدالية (شرابية2)	دوامين
		زواوي عبد القادر (شرابية1)	دوامين
		قعلول عكاشة (شرابية1)	دوامين
	براقى 5	الإخوة موقافي	دوامين
	براقى 10	المجمع المدرسي المرجة	دوامين
	حسين داي 19	ابن سينا	دوام واحد
وسط	باب الواد 15	السعيد حمالات	دوام واحد
	القبة 26	ذويبي مدني	دوام واحد
	القبة 20	العناصر 800	دوام واحد

دوام واحد	محمد بلعرج		
دوام واحد	المقام الجميل 1(بئر مراد رايس)	بئر مراد رايس 36	غرب
دوامين	بابا علي الجديدة	بابا علي 32	
دوامين	أحمد بودلة (بئر توتة)	بئر توتة 34	
دوامين	1680 مسكن (بئر توتة)	بئر توتة 31	
دوامين	محمد جعفر (بئر توتة)		
دوامين	دحماني عبد القادر (بئر توتة)		
دوامين	دحماني عبد القادر (بئر توتة)		

♦ المجال الزمني :

نظرا لحجم العينة في الدراسة الأساسية فقد امتدت فترة تطبيق اختبار عسر القراءة على التلاميذ العاديين من 2 ماي 2013 إلى غاية 21 أكتوبر 2015 . دون أن تنسى الباحثة أن تنوه إلى ان تطبيق الاختبار في صيغته النهائية لم يكن يستغرق أكثر من 40 دقيقة مع الاطفال العاديين.

مجموعة الدراسة :

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة حرصت الباحثة في اختيار عينة البحث على توفر بعض المواصفات الضرورية ، حيث شملت عينة الدراسة الأساسية على 510 تلميذ من مديريات التربية الثلاثة لولاية الجزائر العاصمة. وقد استثنت الباحثة من هذه العينة تحديدًا التلاميذ المعيّدين . وتم الاختصار على التلاميذ المتوسطين في القراءة وذلك حسب تقديرات الاساتذة ، 170 تلميذ في كل مستوى. حيث يوافق كل مستوى مدرسي فئة عمرية ، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول 2 : يمثل الفئات العمرية بالأشهر للتلاميذ العاديين

السنة الدراسية	الفئة العمرية (بالأشهر)	حجم العينة	%
الثالثة	7سنوات و 10 أشهر(94 شهر) - 9سنوات و شهر(109 شهر)	170	33.33
الرابعة	9سنوات و شهرين (110 شهر) - 10سنوات و 1 شهر (121 شهر)	170	33.33
الخامسة	10سنوات و شهرين (122 شهر) - 11 سنوات و 4 أشهر (136 شهر)	170	33.33
المجموع	510	99.99	

أساليب المعالجة الإحصائية :

اعتمدت الباحثة على الاساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات :

-معامل الارتباط.

-معامل ألفا كرونبرغ

مناقشة و تحليل النتائج:

للإجابة على التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة الذي مفاده ما مدى صدق وثبات اختبار عسر القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، قامت الباحثة بدراسة الخصائص السيكومترية للاختبار من خلال حساب معاملات الصدق والثبات لكل بنود الاختبار المكونة له ، بعد تصحيح نسخ الاختبار و تفريغها ثم معالجتها إحصائيا عن طريق البرنامج الاحصائي المعتمد في معالجة البيانات في العلوم الاجتماعية SPSS.

■ صدق الاختبار :

يعتبر الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه . ووفقا لهذا التعريف هناك ثلاثة مفاهيم اساسية تتعلق بصدق الاختبار بمعنى أنه لا يكون الاختبار صادقا إلا إذا توفر على ما يلي:

- (1) أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه : اي أن تكون بنود الاختبار على علاقة وثيقة بالخاصية التي تقيسها .

(2) ان يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه فقط : أي أن يكون الاختبار قادرا على أن يميز بين الخاصية التي يقيسها والخصائص الأخرى التي يمكن ان ترتبط بها .

(3) ان يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها : أي ان يميز بين الأداء القوي و الأداء الضعيف لدى أفراد العينة .

ويذكر اخصائيو القياس النفسي أنه عند دراسة صدق الاختبار ينبغي الاهتمام بالإجابة على سؤالين : الأول : ماذا يقيس الاختبار ؟ و الثاني : ما هي درجة الدقة التي يقيس بها الاختبار ما وضع لقياسه؟ (معمرية، 2011، ص.56).

كما أسفرت نتائج تحليل البنود عن طريق برنامج SPSS عن عدم استبعاد أي بند وعليه تم الاحتفاظ بكل بنود الاختبار لأن لها القدرة على التمييز فبقي عدد البنود 12 وبقي عدد الوحدات كما هو في كل بند .

جدول 3 : يمثل معامل ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.426	7	0.668
2	0.603	8	0.675
3	0.666	9	0.788
4	0.785	10	0.499
5	0.644	11	0.802
6	0.731	12	0.793

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للاختبار جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت بين 0.42 و 0.80. وعلى ضوء هذه الارتباطات البينية (معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للاختبار) يمكننا القول أن الاختبار حقق مستويات مقبولة من الاتساق الداخلي وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة .

■ ثبات الاختبار :

الثبات في القياس النفسي هو باختصار ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا ، إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس الفرد ، أو نفس المجموعة من الافراد . قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاختبار عن طريق حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لعينة الأطفال العاديين كما يلي :

جدول 4 : يمثل ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

الاختبار	عدد البنود	حجم العينة	معامل ألفا كرونباخ (α)
الدرجة الكلية للاختبار	12	510	0.815

تبعاً للجدول أعلاه، نجد ان الاختبار يتألف من 12 بنداً ، تم تطبيقه على عينة قوامها 510 تلميذ . وكما يبينه الجدول بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.81 وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق .

خاتمة:

لقد حاولت الباحثة من خلال الدراسة الحالية ، إثراء ميدان البحث في الجزائر المتعلق بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص . كما تقدم هذه الدراسة رؤية مستقبلية جديدة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، ذلك أنها تلفت الانتباه إلى العجز الكبير الذي يعاني منه التلاميذ المعسرون قرائياً على مستوى آليات القراءة (العنونة والتجميع) . لذلك قامت بتصميم اختبار يشخص عسر القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية قائم على أساس هذه آليات ، حيث تضمنت عيمة الدراسة 510 تلميذ من المستويات التعليمية الثلاثة ، يتراوح سنهم من 8 الى 12 سنة ، وباستخدام المنهج الوصفي والأساليب الإحصائية المناسبة توصلت إلى أن الاختبار يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات .

إن مشكلة عسر القراءة تتطلب انتباه العاملين في حقل التربية والتعليم، وتعاون الجميع من أولياء ومدرسين ومختصين ومسؤولين لمواجهتها، كما تتطلب بناء البرامج الخاصة لتدريس

التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ، لما لها من تأثير كبير على مستوى التحصيل الدراسي وللتغلب على صعوباتهم ومسايرة أقرانهم العاديين.

وعليه تقدم الباحثة توصيات ومقترحات تتمنى أن يتوقف عندها المسؤولون عن العملية التعليمية التربوية للتخفيف من حدة مشكلة عسر القراءة ومحاولة علاجها. كما أنها تفتح في الأخير آفاقا جديدة للبحث والمعرفة، أهمها الاهتمام بالتلاميذ المعسرين قرائيا وكذا إعداد اختبارات تشخيصية في القراءة بنوعها الصامتة والهجيرية لجميع المستويات التعليمية ، حتى يستطيع الأخصائي الأطفوي القيام بعملية التشخيص وإعداد البرامج وتنفيذها.

المراجع

✓ المراجع باللغة العربية:

أحمد عبد الله أحمد، فهمي مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000.

بشير معمري، أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، دار الخلدونية، الجزائر 2012.
حده زدام ، دراسة آليات القراءة عند الطفل من خلال بناء اختبار باللغة العربية لتشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية ،أطروحة دكتوراه علوم في الارطوفونيا، جامعة الجزائر2، الجزائر، 2017.

رحاب محمود صادق، صعوبات تعلم القراءة، دار المعرفة الجامعية، مصر ،2012.
رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن 2005.
سالم بن ناصر الكحالي، صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، مكتبة الفلاح، عمان، 2011.

سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، المكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 2010.
صليحة غلاب، عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2، الجزائر، 2013.
فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، مصر، 1998.

كريمان بدير، إميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، 2000.
محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الاطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

✓ المراجع باللغة الأجنبية:

- Alegria ,J.(1997). Métaphonologie, Acquisition du langage écrit et problème connexes .In Touzin, M. (2012). Lecture orthographe, Rééducation Orthophonique, Numéro spécial. Isbergues : Orthoédition.
- Ans, B., Carbonnel, S. , Valdois, S. (1998). A connectionist multi-trace memory model of polysyllabic word reading. *Psychological Review*, Vol 105, pp 678-723.
- Cheminal, R., Brun, V. (2002). Les Dyslexies. Paris : Masson.
- Debrey-Ritzen P., Mélékian B.(1970). La dyslexie de l'enfant : un problème social majeur : Origine, Dépistage, Mesure, Rééducation .Bruxelles : Casterman
- Estienne, F.(1998). Méthodes d'entraînement à la lecture et dyslexie :stratégies du lire. Paris : Masson .
- Mousty, P. Leybaert, J.(1999).Evaluation des habilités de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC : Données longitudinales auprès d'enfants francophones testés en 2^{ème} et 4^{ème} années. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* .Vol 49(N°4).pp.325-342.
- Plaza ,M.(1995). Evolution de la dyslexie chez une petite fille dyslexique : Des défaillances modulaires à l'expérience de l'enfant . *Glossa, Unadrio*, (n° 48),pp. 19-30
- Van Hout, A., Estienne, F. (1998). Dyslexies: décrire ,évaluer, expliquer, traiter(1^{ère} Edition) . Paris : Masson.