



مظاهر صعوبات القراءة لدى أطفال طيف التوحد

Aspects of reading difficulties in children with autism spectrum disorders

فاطمة الزهراء ميسوم^{1*} ؛ راضية طاشمة²¹ مخبر الاضطرابات النمائية العصبية والتعلم جامعة تلمسان (الجزائر).

البريد الالكتروني المهني: fatimazohra.missoum@univ-tlemcen.dz

² مخبر الاضطرابات النمائية العصبية والتعلم جامعة تلمسان (الجزائر).

البريدي الالكتروني: tachemaradia@yahoo.fr

تاريخ النشر

2024/12/01

تاريخ القبول

2024/10/01

تاريخ الإيداع

2024/06/05

الملخص: يهدف هذا البحث إلى التعرف على مظاهر صعوبات القراءة لدى أطفال طيف التوحد، باستخدام المنهج العيادي وأسلوب دراسة حالة. اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: المقابلة، مقياس كارز لتقدير التوحد الطفولي ومصفوفات رافن لقياس الذكاء واختبار عسر القراءة العربي. تمثلت عينة الدراسة في حالة لطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد ذو 9 سنوات، يدرس في السنة الثالثة ابتدائي، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: أن الحالة تعاني من عسر القراءة من النوع الفونولوجي مع صعوبات خفيفة في بعض المهمات المورفولوجية (البصرية) وفي ضوء هذه النتائج تقترح الدراسة ضرورة التعرف على مظاهر صعوبات القراءة لدى أطفال طيف التوحد من أجل وضع خطة تعليمية فردية تستهدف مواطن الضعف.

الكلمات المفتاحية: صعوبة القراءة؛ أطفال طيف التوحد؛ الوعي المورفولوجي؛ الوعي الفونولوجي

Abstract: This study aims to identify the aspects of reading difficulties in children with autism spectrum disorders, using a clinical approach and a case study method. The study used the following tools: Interview, Cars Childhood Autism Rating Scale2, Raven Matrices for measuring intelligence, and the Arabic Dyslexia Test. The study sample was a case of a 9year child with autism spectrum disorders, studying in the third year of primary school. the following results were found: The case has phonological dyslexia with mild difficulties in some morphological (visual) skills. In light of these results, the study recommends the importance to identifying the aspects of reading difficulties in

* المؤلف المرسل

children with autism spectrum in order to develop an individualized learning plan targeting difficulty.

Keywords: Reading Difficulty; children with autism spectrum; morphological awareness; phonological awareness

مقدمة:

تعد القراءة مهارة ضرورية للنجاح الأكاديمي، الاجتماعي والمهني، إذ يعتبر اكتساب مهارة القراءة مفتاح النجاح في المدرسة وذلك لأنها مهارة لازمة للنجاح في مجالات التعلم الأخرى (أي القراءة من أجل التعلم)، وبطبيعة الحال فهي تؤثر أيضا على النجاح المهني إذ أن امتلاك مهارة القراءة يفتح المزيد من الأبواب في مجال العمل، وامتدادا لذلك فإنها مهارة أساسية للحياة اليومية أيضا، حيث تعزز الاستقلال الذاتي (قراءة الوثائق الإدارية وفهمها) والتكيف مع المجتمع (التعلم من خلال قراءة المقالات أو الكتب)، ونظرا للعمليات المتعددة التي تنطوي عليها القراءة، فإن اكتساب القراءة الوظيفية أي الموجهة نحو الفهم يمكن أن يتأثر بطرق مختلفة، مما يؤثر على التعليم الأكاديمي ومن ثم على الاندماج المهني إذا لم تتم معالجة الصعوبات، إذا القراءة أمر أساسي لا غنى عنه على الرغم من أنها مهارة معقدة تعتمد على مجموعة متنوعة من العوامل وتنطوي على سيورات معرفية كبيرة. ويمكن أن تكون هذه المهمة أكثر تعقيدا عندما يعاني الطفل من اضطراب في النمو العصبي مثل طيف التوحد، وذلك نظرا لخصوصية هذا الاضطراب، لاسيما فيما يخص اللغة والتواصل فالقراءة تأتي نتيجة للغة المنطوقة والتي تتميز بالقصور لدى هذه الفئة ومن هنا يجيب عدم إهمالها حتى لا تتولد صعوبات أخرى زيادة على صعوبات اضطراب طيف التوحد.

1. إشكالية الدراسة

تؤثر صعوبات التعلم على عدد كبير من التلاميذ، كما تؤثر على مجالات مختلفة من مجالات التعلم تظهر أحيانا في المدرسة، وقد تظهر أيضا قبل بدء الدراسة بوقت طويل، وفي حين أنها ترتبط أحيانا بخصائص معينة للتلميذ، غالبا ما تكون نتيجة لعملية تبدأ في وقت مبكر في الأسرة، وتستمر في المدرسة على سبيل المثال من المرجح أنه يتم التعرف

على المؤشرات التنبئية مثل معرفة أسماء الحروف والأصوات كمؤشرات للقدرة على القراءة في المستقبل، وبالتالي فإن الصعوبة في إتقان هذه المتطلبات المسبقة يمكن أن يكون لها تأثير على تعلم القراءة لاحقاً والتي تعتبر حجر أساس للنجاح في مجالات التعلم الأخرى إذ تلعب القراءة دوراً حاسماً في التكيف مع الاحتياجات والتحديات الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية الحالية والمستقبلية.

وتعتبر القراءة عملية معرفية دقيقة ومعقدة تتطوي على عدد كبير من المهارات والقدرات المعرفية، وتعلمها ليس عملية تلقائية محددة، بل هي حصيلة نتاج المعالجة الإدراكية واللغوية المعرفية للإشارات البصرية، بما في ذلك فهم كيفية توافق الرموز البصرية مع اللغة المنطوقة.

وحسب كاسلز وآخرون (Castles et al) يتطلب تعلم قراءة لغة أبجدية تطوير معرفة الرموز الأبجدية، يعني أنه يجب أن يكون الطفل قادراً على التعرف على العلامات المكتوبة وفك رموزها، المعروفة باسم الحروف الهجائية، ومن ثم سيكونون قادرين على ربطها بأصوات اللغة الشفهية أي الفونيمات ودمجها لتكوين الكلمات، ومع التجربة سيصبحون قادرين على القراءة الآلية وسيتمكنون من قراءة النص بسلاسة وبطريقة أقل تعقيداً من الناحية المعرفية وهذا ما يعرف بالوعي الفونولوجي (Castles et al, 2018, p12). حيث يتم استخدام مهارات الأطفال اللغوية اللفظية في كل جانب من جوانب دراسة تقريبا بسبب الروابط اللغوية الوثيقة بين اللغة الشفوية والكتابية وفي هذا الصدد يعتبر بيشوب وسنولنغ (Bishop & Snowling) اللغة الشفوية هي مهارة أساسية من مهارات القراءة والكتابة، فضعف المهارات اللغوية الشفوية يعرض الأطفال لخطر الفشل في مجال تعلم القراءة والكتابة (Bishop & Snowling, 2004, p54). بناءً على هذه الأفكار فإن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق والكلام أو اللغة الشفوية، معرضون لصعوبات تعلم القراءة وتعد الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل أكثر سنوات الحياة تأثيراً في نمو اللغة والكلام

وهي فترة تعرف بسرعة نمو الدماغ ونضجه، فيكتسب الطفل مهارات اللغة والكلام والتي تتمثل من خلال العالم الغني من حوله بالأصوات والمثيرات الأخرى، إذ تنمو هذه المهارات نتيجة الاستماع إلى اللغة والكلام من الآخرين. ويستهدف نمو وتطور مهارات اللغة والكلام في هذه المرحلة تحقيق التواصل أو التفاعل مع العالم الخارجي، وهنا يبدو من المعقول افتراض أن الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد قد يعانون من بعض الصعوبات في عملية تعلم القراءة بسبب خصوصيات أدائهم الذي يؤثر على تفكيرهم وتعلمهم. وهم الأطفال المصابون باضطراب في النمو العصبي، يتصف بضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي مع عجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها إضافة إلى أنماط سلوكية مقيدة ومتكررة (APA, 2013, p56).

وبما أن ضعف المهارات اللغوية سمة مميزة لاضطراب طيف التوحد وأن مهارات الفهم اللغوي تدعم فهم القراءة والطفل التوحدي يعاني من هذه الصعوبات وبشكل أساسي فإنه قد يواجه صعوبات وتحديات في تعلم مهارة القراءة، وهذا ما أكدته دراسة اركولي وآخرون (Arciuli et al) أن هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في تعلم القراءة ويظهرون نقاط ضعف خاصة في الفهم، من خلال التقييم المباشر لقدرة الأطفال على القراءة عبر 3 مقاييس للقراءة (الدقة على مستوى الكلمات، والدقة على مستوى المقطع، والفهم على مستوى المقطع) (Arciuli et al, 2013, p1837).

وفي هذا الصدد يعتبر ويسترفيلد وآخرون (Westerveld MF et al) بأن تعلم القراءة هو مجرد تحد آخر يواجهه الأطفال المصابين بالتوحد، حيث وجدوا في دراستهم أن ما يقرب من 30-60% من هؤلاء الأطفال يواجهون بعض الصعوبات في تطوير مهارات القراءة (Westerveld et al, 2016, p38).

وفي دراسة غابيج (Gabig) التي أجرتها على الأطفال المصابين بطيف التوحد، الذين انخفض أداؤهم في بعض المجالات مثل المفردات، قد يكون لها تأثيرات سلبية على مهارات

مثل المعالجة الصوتية أو الفونولوجية، بالإضافة إلى ذلك وجدت أن بعض القدرات المتعلقة بالقدرة على فك التشفير تبدو سليمة نسبيا (Gabig, 2010, p67).

ومن هنا فإن الوعي الفونولوجي كما هو موضح في دراسات مختلفة ضروري لفك تشفير الكلمات وتطوير طلاقة القراءة وهو القدرة على تقسيم اللغة إلى وحدات مثل الكلمات والمقاطع والأصوات (Kkese, 2022, p03).

وحسب آرون (Aaron) غالبا ما يواجه الأطفال ذوي طيف التوحد تحديات أيضا في استخدام الضمائر. وتشير الأبحاث إلى أنهم قد يرتكبون أخطاء في عكس الضمائر (Aaron, 2022, p03). وهذا ما قد يدل على وجود صعوبة في الوعي المورفولوجي وهو فهم بنية الكلمات والقدرة على التلاعب بها مما يؤدي إلى زيادة كبيرة في مستويات إتقان المفردات (Wenhui, 2023, p341).

إذ يلعب كل من الوعي الفونولوجي والمورفولوجي دورا مهمة في تعلم القراءة، وفي حين أن الاحتياجات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية للأطفال ذوي طيف التوحد معترف بها على نطاق واسع، إلا أن الاحتياجات الأكاديمية والتعليمية لا سيما تعلم القراءة حظيت باهتمام أقل نسبيا خاصة في الدراسات العربية، ومنه تقييم مهارات القراءة لدى أطفال طيف التوحد يساعد في فهم والتعرف على الصعوبات المحتملة، إذ تتأسس هذه الدراسة الميدانية على محاولة رصد قدرات الطفل المعرفية التي تتدخل في تحقيق فعل القراءة ورصد مكامن الخلل، ومن هنا تكمن مشكلة البحث في غموض يكتنف مظاهر صعوبات القراءة لدى أطفال طيف التوحد.

على هذا الأساس يمكننا طرح التساؤل التالي:

ما مظاهر صعوبات القراءة لدى الطفل التوحدي؟

التساؤلات الفرعية:

هل تعزى مظاهر صعوبة القراءة لدى الطفل التوحيدي إلى اضطراب في الوعي المورفولوجي؟

هل تعزى مظاهر صعوبة القراءة لدى الطفل التوحيدي إلى اضطراب في الوعي الفونولوجي؟

2. الفرضيات:

تعزى مظاهر صعوبة القراءة لدى الطفل التوحيدي إلى اضطراب في الوعي المورفولوجي. تعزى مظاهر صعوبة القراءة لدى الطفل التوحيدي إلى اضطراب في الوعي الفونولوجي.

3. أهداف الدراسة:

تقييم عملية تعلم القراءة لدى الطفل التوحيدي.
التعرف على مظاهر صعوبات القراءة لدى الطفل التوحيدي.
التعرف على مستوى الوعي المورفولوجي لدى الطفل التوحيدي.
التعرف على مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل التوحيدي.

4. أهمية الدراسة:

تشخيص صعوبة القراءة لدى الطفل التوحيدي في وقت مبكر كأول خطوة ومن ثم التدخل بالبرامج التأهيلية المناسبة.
الكشف عن العوامل المسببة لمشكلة صعوبات تعلم القراءة لدى الطفل التوحيدي بغية اتخاذ السبل الممكنة لتجاوزها أو التخفيف منها على الأقل.
قد تفيد الدراسة الحالية في توجيه أنظار الأخصائيين والمعلمين إلى معرفة مشكلات وأوجه القصور في الوعي الفونولوجي والمورفولوجي لدى الطفل التوحيدي التي قد تكون مسؤولة عن صعوبات القراءة.

يمكن للأخصائيين والمهتمين بهذه الفئات الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد البرامج المختلفة لعلاج وتحسين الوعي الفونولوجي والمورفولوجي بغية تحسين مهارة القراءة لدى الطفل التوحد.

5. حدود الدراسة:

1.5 الحدود الزمانية: تمت الدراسة خلال شهري أبريل وماي 2024.

2.5 الحدود المكانية: المدرسة الابتدائية تواتي عمر بولاية شلف.

6. مصطلحات الدراسة

1.6 صعوبة القراءة:

يعرفها روبرت (Le Robert) على أنها صعوبة في التعرف على اللغة المكتوبة وتعلمها على الرغم من الذكاء الكافي وتوفر الفرص الاجتماعية والثقافية أي استفادة الطفل من بيئة مواتية للنمو الجيد (Augade & Thyss, 2000, p07).

إجراءيا: يقصد بها في الدراسة الحالية الدرجة التي يتحصل عليها الطفل على اختبار تشخيص عسر القراءة (dysta).

2.6 الطفل التوحد:

الطفل المصاب باضطراب نمائي ناتج عن خلل عصبي وظيفي في الدماغ يظهر في السنوات الأولى من العمر، ويتميز فيه الطفل بعجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي، صعوبة في التعامل العاطفي وصعوبة في التواصل غير اللفظي مع عجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها اضافة إلى أنماط متكررة محددة من السلوك، تظهر من خلال اللعب والروتين والاهتمام بالجوانب الحسية للبيئة (APA, 2013, p56).

إجراءيا: الطفل الذي تم تشخيصه على أنه من أطفال طيف التوحد بناء على معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية ومقياس تقدير التوحد الطفولي، يتمتع بدرجة ذكاء متوسطة ذو 8 سنوات فما فوق متمدرس في قسم عادي.

3.6 الوعي الفونولوجي (Conscience phonologique)

القدرة على التعرف على الأصوات المكونة للغة والتمييز بينها والتعامل معها مثل الكلمات والمقاطع والقوافي والأصوات الفردية (Oakhill, 2000, p152). ويعرفه تونمر (Tunmer) 1992 بأنه القدرة على معالجة اللغة الشفوية، بتقطيع الكلمات إلى وحدات صغيرة كالمقاطع، الفونيم أو البحث عن القافية، والقدرة كذلك على الوعي بوجود بنية فونيمية في الكلام (جاري، 2021، صفحة152).
إجرائيا: يقصد به في الدراسة الحالية الدرجة التي يتحصل عليها الطفل في الجزء الثالث الخاص بمهمات الوعي الفونولوجي من اختبار تشخيص عسر القراءة (dysta)

4.6 الوعي المورفولوجي (Conscience morphologique)

يعرفه كارلزل (Carlisle) الوعي بالبنية الصرفية للكلمات وقدرتها على التفكير في تلك البنية والتلاعب بها (Carlisle, 1995, p194).
كما يعرف على أنه إدراك التلميذ ببناء الفونيمات بوضع الأصوات في قوالب مورفولوجية مثل: الأسماء، أفعال، صفات وغيرها من الصيغ (البيلوي، 2019، صفحة 76).
إجرائيا: يقصد به في الدراسة الحالية الدرجة التي يتحصل عليها الطفل في الجزء الثاني الخاص بالوعي المورفولوجي (المهمات البصرية) من اختبار تشخيص عسر القراءة (dysta).

7. إجراءات الدراسة الميدانية

1.7 منهج الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج العيادي، الذي يهتم بالدراسة المعمقة والمفصلة للظاهرة، وباعتبار اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية التي تتميز بالتباين وعدم

تجانس الحالات، تم الاعتماد على دراسة الحالة لأنها تقوم على التركيز على حالة واحدة وتغطيتها من جميع جوانبها مما يعطي صورة شاملة حولها.

2.7 عينة الدراسة

تمثلت في حالة واحدة تم اختيارها بطريقة قصدية من ذوي اضطراب طيف التوحد درجة متوسطة بالاعتماد على نتائج اختبار (CARS2)، مع نسبة ذكاء متوسطة بناء على مصفوفة رافن، الحالة ذكر عمره 09 سنوات ممتدرس في قسم عادي في مدرسة ابتدائية.

3.7 أدوات الدراسة

1.3.7 المقابلة العيادية: اعتمدنا على المقابلة العيادية النصف موجهة، تم تحضير استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة بغية التعرف على تاريخ الحالة من الوالدين وتطبيق المقاييس.

2.3.7 مقياس تقدير التوحد الطفولي (C.A.R.S2): Childhood Autism Rating Scale

ينسب إلى إريك شوبلر (Eric Schopler) يهدف المقياس إلى قياس وتشخيص درجة التوحد يتناول خمسة عشر بنداً، هي: إقامة العلاقة مع الناس، القدرة على التقليد والمحاكاة، الاستجابة العاطفية، استخدام الجسم، استخدام الأشياء، التكيف والتأقلم، الاستجابة البصرية، استجابة الانصات، استجابات استخدام التذوق الشم واللمس، الخوف والعصبية، التواصل اللفظي، التواصل الغير اللفظي، مستوى النشاط، مستوى ثبات الاستجابات الذهنية، الانطباعات العامة، يتم التقييم من خلال مدرج رقمي يبدأ من 1 الى 4 درجات:

- السلوك عادي أو طبيعي ومناسب لعمر الطفل.
- السلوك الغير طبيعي وغير سوي بدرجة خفيفة.
- السلوك الغير طبيعي وغير سوي بدرجة متوسطة.
- السلوك الغير طبيعي وغير سوي بدرجة شديدة.

الجدول رقم 01: يوضح معايير تحديد درجة التوحد

60	57	54	51	48	45	42	39	36	33	30	27	24	21	18	15
توحد شديد						توحد بسيط					لا يوجد توحد				

المصدر: جلال الدين بهاء، 2013

1.2.3.7 الخصائص السيكمومترية

قام كل من الهواري وبلميهور (2020) بحساب الخصائص السيكمومترية للمقياس في نسخته العربية لجلال بهاء الدين على البيئة الجزائرية وهي النسخة المستعملة في دراستنا، وذلك بحساب الصدق العاملي وتوصلت إلى أن هناك تباين بين معاملات الارتباط وقيمة كفاية العينة تساوي (0.86) وهي مقبولة، وبينت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن تأثير الفقرات أو مشاركتها في متغير الدراسة (التوحد) بدرجة قوية ومقبولة، وتم حساب الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار وجاء معامل الثبات (0.79) وهي قيمة مقبولة وعلية تدل هذه النتائج على صدق وثبات المقياس (الهواري وبلميهور، 2020، صفحة 281).

3.3.7 مصفوفات جون رافن لقياس الذكاء

هو اختبار غير متحيز للثقافة، يعتمد على الأداء العملي في قياس الذكاء، ويطبق هذا الرائد على الأطفال العاديين ما بين (6-11 / 5-6) سنة، وكذا المتأخرين عقليا، وكبار السن الذين أعمارهم ما بين (65-85) عاما، أما الوقت اللازم للتطبيق حسب ما يراه الفاحص كاف، يتكون من ثلاثة مجموعات هي:

المجموعة (أ): النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر وعند نهاية المجموعة يتغير النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

المجموعة (أ ب): النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

المجموعة (ب): النجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم المتغيرات، في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

كل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي أسفلها (06) مصفوفات صغيرة، بحيث يختار المفحوص واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفة التي بالأعلى، كما يلاحظ أن هذه المصفوفات صممت بألوان مختلفة، حتى يستطيع جذب انتباه الطفل المفحوص بأكثر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه بأشياء أخرى.

1.3.3.7 تصحيح الاختبار: على الفرد أن يختار الجزء الناقص من التصميم من بين (06) بدائل معطاه، لا يوجد سوى بديل واحد صحيح، ويعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرًا للإجابة الخاطئة، والدرجة الكلية للاختبار هي (36) درجة.

2.3.3.7 الخصائص السيكومترية:

قام فؤاد أبو حطب وآخرون وبدعم من مركز البحوث التربوية والنفسية التابع لكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة بحساب صدق الاختبار عن طريق صدق المحك، حيث وجد معاملات ارتباطه تتراوح بين (0,22 – 0,62) وهي دالة كلها إحصائيا عند (0,05) و(0,01) كما قام بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث تراوحت معاملات الثبات المستخرجة بين (0,87 و 0,96) وتدل هذه النتائج على ثبات عال للاختبار (حماد، 2012، صفحة 107).

4.3.7 اختبار عسر القراءة عربي (Dyslexia test arabic)

هو اختبار تقييم الوعي الفونو مورفولوجي للقراءة (طاشمة، 2023)، يستهدف الفئة العمرية من 8 إلى 12 سنة هو اختبار يشخص نوع عسر القراءة (سطحي، عميق، مختلط)، يحتوي على 14 مهمة تقسم على ثلاثة أجزاء أساسية يمكن أن تطبق منفصلة أو مجتمعة، يطبق بشكل فردي مع تسجيل الزمن المستغرق في كل مهمة.

الجزء الأول: يهدف إلى التقييم الأولي للقراءة، يسمح بإمكانية اكتشاف وجود صعوبات في القراءة يتضمن هذا الجزء مهمتين: مهمة قراءة الكلمات المعزولة ومهمة قراءة النص.

الجزء الثاني: لتقييم الوعي المورفولوجي للكلمة ويحتوي على المهام البصرية ويحتوي هذا الجزء على 6 مهام وهي: التسمية الآلية السريعة، إغلاق الكلمة، اختيار الكلمة الصحيحة، البحث عن الحرف، تهجئة الكلمات، ومهمة قراءة الكلمات غير المنتظمة.

الجزء الثالث: يهدف إلى تقييم الوعي الفونولوجي في القراءة ويحتوي على المهام الصوتية يتضمن 6 مهام وهي: مهمة معرفة القافية أو اكتشاف الكلمة الشاذة سمعياً، حذف الصوت، جمع الأصوات في كلمة، الإملاء، قراءة الالكلمة، ومهمة الإغلاق الشفوي للجملة.

1.4.3.7 تصحيح الاختبار

تعطى نقطة أمام كل قراءة صحيحة وصفر لكل خطأ المجموع الكلي للاختبار 376 نقطة، ويتم تفسير الدرجة على الاختبار (كل جزء على حدا) في ضوء جدول معايير الأداء الخاص بعينة التحقيق التي طبق عليها الاختبار تبعا للمستوى الدراسي للحالة وجدول المعايرة الخاصة بالمئينيات والعتبات الإحصائية.

2.4.3.7 الخصائص السيكمومترية

أ. الصدق: قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية عددهم 143 تلميذ (68 ذكور و 75 اناث) يتوزعون على ثلاثة مستويات السنة الثالثة، السنة الرابعة، السنة الخامسة، متوسط أعمارهم 9 وشهرين، في حساب: الصدق المرتبط بالمحك الخارجي: من خلال مقارنة درجات أداء التلاميذ في الاختبار التشخيصي في الجزء الخاص بالتقييم الأولي للقراءة مع درجات التلاميذ ومستواهم في القراءة المقدر من طرف المعلمين، وقد تحصلت على درجة ارتباط جيدة (0.64) مع قوة الارتباط.

صدق الاتساق الداخلي: من خلال معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية (الأجزاء الثلاث) أشارت إلى وجود ارتباط ذا دلالة والتي تراوحت ما بين (0.50 و 0.60 و 0.69)

هذا بالنسبة لدقة القراءة أما بالنسبة للسرعة فتتراوح المعاملات ما بين (0.52 و 0.67) وبقيمة P أقل من (0.001) مما يعني أن الاختبار صادق وصالح لما وضع لقياسه. تمثلت معاملات الارتباط بين المهمتين قراءة الكلمات المعزولة وقراءة النص والدرجة الكلية للجزء الأول الخاص بالتقييم الأولي للقراءة إلى القيمتين (0.90) و (0.85) على التوالي في دقة القراءة، أما في سرعة القراءة فتشير المعاملات إلى قوة الارتباط تتمثل في (0.97) و (0.95) على التوالي، وتشير نتائج الارتباط إلى تحقق صدق الاتساق الداخلي بين أبعاد الجزء الأول من الاختبار وبين الدرجة الكلية لهذا الجزء في كل من دقة وسرعة القراءة. تشير قيم الارتباط إلى ارتباط قوي بين الأبعاد الممثلة بالمهمات البصرية والدرجة الكلية للاختبار الفرعي المتمثل في الجزء الثاني الخاص بتقييم الوعي المورفولوجي حيث تتراوح ما بين (0.31) إلى (0.75)، والأبعاد فيما بينها تتراوح قيم الارتباط بين (0.30) إلى (0.54) وبقيمة P أصغر من (0.001) في أغلب الأبعاد، هذا بالنسبة لدقة القراءة أما بالنسبة لسرعة الأداء فتشير النتائج إلى درجات ارتباط جيدة تراوح بين (0.49) إلى (0.86) هذه النتائج تشير إلى صدق الاتساق الداخلي بشكل يجعلنا نطمئن لاستعمال هذا الاختبار.

تشير المعاملات إلى قيم ارتباط من متوسطة إلى قوية بين الأبعاد الممثلة بالمهمات البصرية والدرجة الكلية للاختبار الفرعي المتمثل في الجزء الثالث الخاص بتقييم الوعي الفونولوجي حيث تتراوح ما بين (0.57) إلى (0.80) هذه النتائج في دقة الأداء أما فيما يتعلق بسرعة الأداء فتشير المعاملات إلى قيم ارتباط تتراوح بين (0.45) إلى (0.74) وبقيمة P أصغر من (0.001)، هذه النتائج تشير إلى صدق الاتساق الداخلي.

صدق البناء عن الطريق التحليل العاملي التوكيدي: اتضح تطابق النموذج المختبر بواسطة التحليل العاملي التوكيدي مع النموذج النظري المقترح، وتظهر مقبولية قيم التشبعات بين المهمات البصرية والعامل الأول حيث تراوحت ما بين (0.14 و 0.62) أما في العامل

الثاني تراوحت بين (0.46 إلى 0.65) أما الارتباط بين العاملين يصل إلى (0.98) وهي قيمة ارتباط كبيرة، من هنا يمكننا القول أن اختبار Dysta يتمتع بالصدق المطلوب في أي أداة قياس.

ب. الثبات: ألفا كرونباخ: قامت بحساب الثبات عن طريق معادلتى ألفا كرونباخ وكانت النتيجة (0.88) وجوتمان (0.90) مما يشير إلى ثبات جيد للاختبار.

التجزئة النصفية: وقد تحصل على معامل الارتباط قبل التصحيح (0.71) وتصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان براون بقيمة (0.83) أما تصحيح المعامل بمعادلة جوتمان (0.82) وهو معامل ثبات مقبول جدا.

مما سبق نستنتج أن اختبار عسر القراءة يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات (طاشمة، 2023).

4.7 عرض حالة الدراسة

الطفل "ر" يبلغ من العمر 9 سنوات، يدرس سنة الثالثة ابتدائي، الطفل الأول في الأسرة، لديه أختين اظهر منذ الطفولة المبكرة أعراض تشير إلى التوحد على مستوى التواصل البصري واللغة، طلب الوالدين تشخيص من المختص النفسي العيادي كان في سن 3 سنوات بغية إيجاد تفسير لسلوكيات ابنهم غير العادية كصعوبات في النوم وبكاء شديد في التجمعات العائلية، تأخر في النمو اللغوي وفي ضبط عمليات الإخراج، فوجه إلى طبيب الأمراض العقلية للأطفال الذي شخصه على أنه من ذوي اضطراب طيف التوحد. لا يعاني من أي اضطرابات عضوية، فيما يخص الحالة الاجتماعية سريع تقلب المزاج، لا يرغب في اللعب مع أقرانه، مستوى ذكاء متوسط، المستوى الاقتصادي للأسرة متوسط، كان حملا مرغوبا من قبل الوالدين لم تشهد فترة الحمل أي اضطرابات نفسية للأم، ولادة طبيعية، رضاعة طبيعية لمدة سنتين، تم دمج في قسم عادي في سن 6 سنوات، معيد للسنة.

8. عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1.8 عرض نتائج الدراسة

1.1.8 نتائج مقياس تقدير التوحد الطفولي (C.A.R.S2): Childhood Autisme Rating Scale

جدول رقم 02: يوضح درجات الحالة على مقياس تقدير التوحد الطفولي

البعد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	المجموع
الدرجة	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	2.5	2.5	2.5	1.5	2.5	31.5

تحصل الطفل بعد تطبيق مقياس كارز على درجة 31.5 وهذا ما يدل على أن الطفل يعاني من اضطراب طيف التوحد درجة متوسطة.

2.1.8 نتائج اختبار مصفوفة رافن:

تحصل الطفل بعد تطبيق مصفوفة رافن لقياس الذكاء على درجة 90 وهذا ما يدل على أن الطفل لديه مستوى ذكاء متوسط.

3.1.8 نتائج اختبار عسر القراءة عربي: (Dyslexia test arabic)

أظهر التشخيص بواسطة اختبار Dysta أن الحالة "ر" يعاني من عسر القراءة من النوع الفونولوجي مع صعوبات خفيفة في بعض المهمات البصرية، التي تكمن في مهمة إغلاق الكلمة، مهمة التهجئة، مهمة قراءة الكلمات غير المنتظمة، هذه الصعوبات لا تصل إلى درجة الاضطراب.

لديه اضطراب واضح في أغلب مهام الوعي الفونولوجي مما يشير إلى وجود خلل على مستوى مسار المعالجة الفونولوجية مما جعلنا نسجل المظاهر التالية:

- الخلط بين الحروف سمعياً وبالتالي كتابتها أو تصويرها بصرياً (الإملاء، التهجئة، إغلاق الكلمة) كالخلط بين ح/ ه - أ/ ل - ي/ى - س/ص إضافة إلى حذف الحالة لأحرف المد.

- في مهمة قراءة الكلمات المزيفة لاحظنا قراءته لكلمات تشبه الكلمة المعروضة في طريقة الكتابة مما يدل على الذاكرة الدلالية والبصرية للحالة.
- صعوبة واضحة في التمييز السمعي ظهرت في مهمات التعرف على القافية حذف الصوت وجمع الأصوات.
- بطء في أداء مهام الاختبار.
- بعض الأخطاء يمكن للحالة تجاوزها من خلال التدريب المستمر على الكتابة والقراءة، كالخط بين الحاء والهاء وقراءة حروف المد وكتابة الألف واللام، الهمزة، التنوين، والتاء المفتوحة والمربوطة. النتائج ملخصة في الشكل رقم (01) الذي يبين بروفيل الحالة.

الشكل رقم(01): بروفيل الحالة

الجزء	اسم المهمة	دخام / درجة Z	المتنبات
		مئوي	100 75 50 25 10 0
القياس الأولي	قراءة الكلمات المعزولة/60	-0.4 30/40	
	قراءة النص/80	-3.9 85/40	
	درجات التقييم الأولي للقراءة/140	-2.2 75/80	
المهام البصرية (الوحي)	التسمية السريعة/36	0.5 81/35	
	إغلاق الكلمة/20	-1.6 75/8	
	اختيار الكلمة الصحيحة/20	-0.2 40/15	
	البحث عن الحرف/13	0.5 69/12	
	تهجئة الكلمات/20	-1.1 24/8	
	الكلمات غير المنتظمة/10	-0.2 43/4	
	درجات الوحي المورفولوجي/119	-0.5 30/82	
الوحي الفونولوجي	معرفة القافية/10	-0.7 36/3	
	حذف الصوت/30	-1.9 15/10	
	جمع الأصوات في كلمة/20	-2.6 9/3	
	إزالة/20	-1.7 51/3	
	قراءة اللاكمة/20	-1.1 21/9	
	الإغلاق الشفوي للجميل/17	-0.04 52/11	
	درجات الوحي الفونولوجي/117	-1.8 12.5/39	
	الدرجة الكلية للاختبار/376	-1.7 125/81	

2.8 مناقشة نتائج الدراسة

1.2.8 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

نصت على أنه يظهر أطفال طيف التوحد صعوبة في تعلم القراءة تعزى إلى اضطراب في الوعي المورفولوجي، ولتحقق من صحتها تم استخدام اختبار عسر القراءة عربي Dysta في جزءه الثاني الخاص بالوعي المورفولوجي (المهام البصرية) تحصلت الحالة على درجة معيارية -0.5 وهي قيمة تدل على أن أداء الحالة في هذه المهام متوسط لا يصل الى عتبة الاضطراب.

حسب والينسكي وآخرون (Walenski et al 2008) الأطفال ذوي طيف التوحد الذين يحققون درجات معتدلة في قراءة الكلمات قد لا يستخدمون استراتيجيات فونولوجية بل يستخدمون بدلا من ذلك ذاكرتهم البصرية، ربما بدعم من آليات التعلم الترابطية السليمة المعززة أو المعالجة المتطورة للجوانب البصرية للمواد المكتوبة. كما تشير دراسة فريث وسنولنج (Frith and Snowling 1983) دراسة ويلش وآخرون (Welsh et al 1987) إلى أن أطفال التوحد طوروا معجم للكلمات المكتوبة واستخدموه بنجاح ومع ذلك كانت قراءة الكلمات بشكل أفضل من قراءة الكلمات غير المنتظمة مما يشير إلى أنهم كانوا يطبقون قواعد التحويل بين الحروف الكتابية واللفظية بشكل أكثر فعالية من استخدام المعرفة الإملائية.

كما اظهرت الحالة بعض الصعوبات في مهمة التهجئة وحسب كاردوسو مارتينز وآخرون (Cardoso-Martins et al 2015) في دراسة هدفت إلى فحص مهارات قراءة الكلمات لدى 19 طفل من ذوي طيف التوحد و 19 طفلا من الأطفال العاديين، أشارت نتائجها إلى أن الأطفال ذوي طيف التوحد قدموا عدد أكبر من الأخطاء الصوتية في اختبارات قراءة الكلمات واختبارات تهجئة الكلمات، يرجع ذلك إلى أن الأطفال ذوي طيف التوحد يعتمدون على عمليات التذكر أكثر من عمليات التهجئة.

حسب فلويد وآخرون (Floyd et al 2021) يميل الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد إلى التركيز على التفاصيل بدلا من التركيز على العلاقات بين المكونات، مما قد يؤثر على قدرتهم على فهم القواعد المعقدة للتهجئة، وقد تعود هذه النتائج إلى الذاكرة البصرية، فبعض الأطفال المصابين بالتوحد يمتلكون ذاكرة بصرية قوية، مما يمكنهم من تذكر شكل الكلمات وأجزائها بسهولة. هذا ما يساعدهم في تحليل الكلمات إلى مورفيمات والتعرف على البنية المورفولوجية للكلمات

2.2.8 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

نصت على أنه يظهر أطفال طيف التوحد صعوبة في تعلم القراءة تعزى إلى اضطراب في الوعي الفونولوجي، وللتحقق من صحتها تم استخدام اختبار عسر القراءة عربي Dysta في جزئه الثالث الخاص بالوعي الفونولوجي (المهام الصوتية) فتحصلت الحالة على درجة معيارية 1.8- وهي قيمة تدل على وجود اضطراب في مهام الوعي الفونولوجي.

وهذا يتفق مع دراسات كل من هوبر وآخرون (Hooper et al 2006)؛ وايت وآخرون (White et al 2006)؛ غابيج (Gabig 2010)؛ جونهيلز وساندبرغ (Jonhels 2012) Sandberg& أن الأطفال ذوي طيف التوحد أظهروا وعيا فونولوجيا أضعف من أقرانهم العاديين المتطابقين معهم في العمر، وتختلف مع دراسات جاكوبس وريتشدیل (2013) Jacobs& Richdale ويسترفيلد وآخرون (Westerveld et al 2016) أن نتائج الوعي الفونولوجي لهؤلاء الأطفال كانت ضمن المعدل الطبيعي.

كما لم يجد ماكدونالد وآخرون (Macdonald et al 2021)؛ غابيج (Gabig 2010) صلة مهمة بين درجات الوعي الفونولوجي ودرجات قراءة الكلمات، ومع ذلك فإن بعض الباحثين يختلفون مع هذه النتيجة ويوضحون أنهم وجدوا صلة كبيرة بين درجات الوعي الصوتي ودرجات قراءة الكلمات جاكوبس وريتشدیل (2010) Jacobs & Richdale. وأكدت

دينيا وآخرون (Dynia et al, 2017) بأن الوعي الفونولوجي يتنبأ بالقدرة على القراءة في المستقبل.

اظهرت الحالة بعض الصعوبات في مهمة التلاعب بالأصوات (مثل حذف الصوت الأول أو الأخير من الكلمة أو جمع الأصوات) وهذا يعد تحدياً لأطفال طيف التوحد فهي تتطلب معالجة صوتية عالية المستوى، والتي قد تكون صعبة بالنسبة لهم لأنها تتطلب معالجة صوتية بدلاً من بصرية، كذلك صعوبة في التفاعل الاجتماعي مما يقلل من فرصهم في ممارسة الأنشطة التي تعزز الوعي الفونولوجي، إضافة إلى أن أطفال طيف التوحد قد يعانون من مشكلات في التكامل الحسي، مما يؤثر على كيفية معالجة المعلومات الصوتية والبصرية هذا يمكن أن يعوق قدرتهم على التركيز على الصوت المحدد المطلوب حذفه في كلمة معينة .

اذ اظهرت الحالة بعض الصعوبات في مهمة الإملاء وقد يرجع ذلك للمعالجة السمعية الضعيفة، تعني أن هؤلاء الأطفال قد يجدون صعوبة في تفسير الأصوات المسموعة بشكل صحيح وفوري، مما يؤثر على قدرتهم على كتابة الكلمات بشكل صحيح أثناء الإملاء، إضافة الى اعتمادهم بشكل كبير على الذاكرة البصرية قد يجدون صعوبة في كتابة الكلمات التي يسمعونها فقط دون رؤيتها مكتوبة، أيضا يمكن أن يرجع إلى صعوبة في تمييز الأصوات لدى هذه الفئة مما يجعل من الصعب عليهم تمييز الأصوات المسموعة وكتابتها بشكل صحيح، حسب باتالادا (Pattalada , 2023) يمكن لصعوبات اللغة والكلام السائدة لدى الأطفال المصابين بالتوحد أن تسهم أيضا في تحديات الإملاء، حيث قد تؤثر صعوبات التواصل على فهمهم لقواعد الإملاء والاحتفاظ بها.

وقد أظهرت الحالة أيضا بعض الصعوبات في مهمة قراءة اللاكلمات وقد يرجع هذا إلى صعوبة في معالجة الأصوات فأطفال طيف التوحد غالبا ما يواجهون صعوبة في هذه المهارة الأساسية، مما يجعل من الصعب عليهم قراءة اللاكلمات التي تعتمد على القدرة على

تفكيك وتركيب الأصوات، غير أنهم يعتمدون بشكل كبير على الذاكرة البصرية لتعلم القراءة، حيث يتعرفون على الكلمات من خلال شكلها البصري بدلا من تحليل أصواتها، إذ أن اللاكلمات لا يمكن التعرف عليها بصريا لأنها ليست كلمات حقيقية، مما يعيق قدرتهم على قراءتها، وهذا ما أكدته دراسة هندرسون وآخرون (Henderson et al 2014) الذي وجد أن درجات قراءة غير الكلمات كانت أقل بكثير في مجموعة أطفال طيف التوحد مقارنة بمجموعة من أقرانهم العاديين الذين يتطابقون معهم في مستوى قراءة الكلمات، كما وجد فيسترفيلد وآخرون (Westerveld et al 2018) أن المسار الفونولوجي للقراءة قد يمثل درجة من الخلل الوظيفي بالنسبة للعديد من أطفال طيف التوحد، ويبدو أن فك التشفير مهمة صعبة، حيث لا يتضح كيف يقرأون الكلمات غير المألوفة، وأيضا توصلت دراسة نيشن وآخرون (Nation et al 2006) إلى أن أداء أطفال التوحد كان ضعيفا جدا، لا سيما في مهمة القراءة غير الكلامية، كما وجد نالي وآخرون (Nally et al 2018) عجز شديد في القراءة لدى أطفال طيف التوحد، يظهر العجز في القراءة منذ سن مبكرة (أقل من 6 سنوات) بعض أوجه القصور النسبية في القراءة تشمل قراءة الكلمات (أقل من 6 سنوات) ومعدل القراءة (6 سنوات فما فوق)، ترتبط أعراض التوحد ارتباطا سلبيا بقراءة الكلمات وغير الكلمات، أعراض شدة التوحد تنبئ بدرجات اللغة مع زيادة الشدة تنبئ بعجز أكبر في القراءة.

ومنه نقترح برنامجا يتبع خطة فردية للتعليم المباشر يستهدف الصعوبات التي تعاني منها الحالة من خلال استثمار نقاط قوته التي تبدو أنها في المهام البصرية والتركيز على المسار الفونولوجي من خلال:

- تحسين المسار الفونولوجي بواسطة أنشطة التمييز بين الحروف المتشابهة سمعيا وبصريا مثل: استخدام البطاقات التعليمية التي تحتوي على الحروف المتشابهة (ح/ه، أ/ل، ي/ي، س/ص).

- تدريبات التمييز بين الحروف من خلال سماع الصوت وتحديد الحرف المناسب من خلال ألعاب تعليمية تعتمد على الصوت والصورة.
- أنشطة تصنيف الكلمات بناء على الحروف المتشابهة.
- الخلط والإبدال يعالجان بتعزيز المسار البصري من خلال تحسين مهارات القراءة والكتابة كقراءة القصص البسيطة التي تحتوي على كلمات مشابهة وتكرارها، تدريبات على كتابة الحروف والكلمات مع التركيز على الأحرف التي يخلط بينها التلميذ، أنشطة صوتية لكتابة الكلمات التي تحتوي على أحرف المد، تدريبات على كتابة الجمل مع التركيز على كتابة الألف واللام، الهمزة، التتوين، والتاء المفتوحة والمربوطة، ألعاب الإلكترونية التي تتضمن أنشطة التهجئة والتمييز البصري.
- أنشطة التعرف على القافية من خلال ألعاب كلمات تعتمد على إيجاد كلمات تتناغم مع بعضها، استخدام الأناشيد لتدريب الأذن على التعرف على القوافي.
- استخدام قدراته في الذاكرة البصرية والدلالية مثل أنشطة كتابة تتضمن التكرار لتثبيت شكل الحروف والكلمات في الذاكرة تكون كمرجعية يبني عليها مكتسباته في القراءة والكتابة.
- استخدام استراتيجيات تعليمية متعددة الحواس تشمل الأنشطة التي تجمع بين السمع والبصر لتعزيز تعلم القراءة.

خاتمة:

استنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها يمكن القول أن التعرف على مظاهر صعوبات القراءة أحد التحديات الكبيرة التي تواجه أطفال طيف التوحد نظرا لتباين الكبير بين هذه الحالات سواء من حيث خصوصية أعراض طيف التوحد أو من حيث صعوبة القراءة، ومن خلال تسليط الضوء على مظاهر هذه الصعوبات وكيفية تأثيرها على تعلم القراءة، قد تبين أن الوعي المورفولوجي والفونولوجي عاملان أساسيان لاكتساب مهارات القراءة، خاصة

لدى أطفال طيف التوحد الذين يعانون من صعوبات في القراءة خلال المراحل الأولى من التعلم، كما تؤكد هذه النتائج على الحاجة إلى دعم وتدخلات مصممة خصيصا تركز على التكامل بين الوعي الفونولوجي والمورفولوجي باستغلال المهارات الجيدة في جانب كنقاط قوة لتطوير الجانب الآخر لمعالجة صعوبات القراءة، فتطوير قدرة الطفل على ملاحظة الاقتران بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق يعد أحد المبادئ الأساسية في تعليم القراءة بغض النظر عن طبيعة الصعوبة التي يعاني منها، غير أن النتائج المتوصل إليها تبقى في حدود الدراسة الحالية لصعوبة تعميمها نظرا لتباين وعدم تجانس حالات اضطراب طيف التوحد.

توصيات:

- تطوير برامج تعليمية فردية تأخذ الاعتبار لنقاط قوة وضعف كل طفل، وتقديم الدعم المناسب بناء على احتياجاته الفردية، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية أطفال التوحد في تكييف البرامج والوسائل وفق قدراتهم.
- إعداد برامج تدريبية وسلوكية وعلاجية بهدف تحسين الوعي الفونولوجي والمورفولوجي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تقديم برامج توعوية أسرية تهتم بخصائص الطفل في مراحل حياته الأولى، مما يساعد على الاكتشاف المبكر لصعوبات القراءة من أجل التدخل المبكر.
- عمل تطبيقات إلكترونية هادفة لفئة أطفال طيف التوحد باللغة العربية تغطي مختلف الجوانب الفونولوجية والمورفولوجية للطفل.
- الاهتمام أكثر بالدراسات الخاصة بصعوبات التعلم عامة والقراءة خاصة لدى أطفال التوحد باعتبارها أساس التعلم الأكاديمي.

قائمة المراجع:

المرجع باللغة العربية:

الببلاوي، إيهاب؛ محمد، عطية. (2019). الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغوياً. مجلة التربية الخاصة، 8(26)، 70-107.

- جاري، البشير؛ لعيس، إسماعيل، صالح؛ غربي، عبد الناصر. (2021). برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي بهدف تحسين القدرة القرائية لدى عسير القراءة: دراسة حالة تلميذ في السنة 4 ابتدائي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 7(4)، 48-68.
- جلال، بهاء الدين. (2013). منهج هيلب ويوب للإعاقة النمائية واضطراب التوحد. مركز هيلب للشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- طاشمة، راضية. (2023). اختبار Dysta: اختبار تقييم الوعي الفونومورفولوجي للقراءة، منشورات مخبر الاضطرابات النمائية العصبية والتعلم.
- الهوري، شريف؛ بلميهوب، كلثوم. (2020). دراسة الخصائص السيكمترية لمقياس تقدير التوحد الطفولي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 6(2)، 276-290.

المراجع باللغة الأجنبية:

- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arciuli, Joanne, Stevens, K., Trembath, D., & Simpson, I. C. (2013). The Relationship Between Parent Report of Adaptive Behavior and Direct Assessment of Reading Ability in Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(6), 1837–1844. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0034\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0034))
- Augade.L.& Thyss.D. (2000). Essai de dépistage des enfants dyslexiques par des enseignants du primaire, I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier.
- Bishop, D. V. M., Maybery, M., Wong, D., Maley, A., Hill, W., & Hallmayer, J. (2004). Is phonological processing deficits part of the broad autism phenotype? *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 128B(1), 54–60. <https://doi.org/10.1002/ajmg.b.30039>
- Cardoso-Martins, C., Gonçalves, D. T., de Magalhães, C. G., & da Silva, J. R. (2015). Word reading and spelling ability in school-age children and adolescents with autism spectrum disorders: Evidence from Brazilian Portuguese. *Psychology & Neuroscience*, 8(4), 479–487. <https://doi.org/10.1037/pne0000029>
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–209). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Dynia, J. M., Brock, M. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2017). Predictors of decoding for children with autism spectrum disorder in comparison to their peers.

- Research in Autism Spectrum Disorders, 37, 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.02.003>
- Floyd, S., Jeppsen, C., & Goldberg, A. E. (2021). Brief report: Children on the autism spectrum are challenged by complex word meanings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7), 2543–2549. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04687-x>
- Frith U., Snowling M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *Br. J. Dev. Psychol.* 1, 329–342.
- Gabig, C. S. (2010). Phonological awareness and word recognition in reading by children with autism. *Communication Disorders Quarterly*, 31(2), 67–85. <https://doi.org/10.1177/1525740108328410>
- Gu, Y. and Liu, W. (2023) Global Perspectives on Morphological Awareness: A Bibliometric Analysis and Visualization from 1991-2021. *Open Journal of Modern Linguistics*, 13, 341-354. <https://doi.org/10.4236/ojml.2023.132020>.
- Henderson, L., Clarke, P. & Snowling, M. (2014). Reading comprehension impairments in Autism Spectrum Disorders. *L'Année psychologique*, 114, 779-797. <https://doi.org/10.3917/anpsy.144.0779>
- Hooper, S. R., Poon, K. K., Marcus, L., & Fine, C. (2006). Neuropsychological Characteristics of School-Age Children with High-Functioning Autism: Performance on the NEPSY. *Child Neuropsychology*, 12(4-5), 299–305. <https://doi.org/10.1080/09297040600737984>
- Ignatova, A. (2013). Reading difficulties in children with high functioning autism. *Trakia Journal of Sciences*, 11(3), 221-22.
- Jacobs, D. W., & Richdale, A. L. (2013). Predicting literacy in children with a high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34(8), 2379–2390. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.04.007>
- Jonhels J., Sandberg A. D. (2012). Dyslexic, delayed, precocious or just normal? Word reading skills of children with autism spectrum disorders. *J. Res. Read.* 35, 20-31. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01452.x>
- Kkese, E. T. (2022). Phonological Awareness and Literacy in L2: Sensitivity to Phonological Awareness and Phoneme-Grapheme Correspondences in L2 English. In I. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Applied Linguistics and Language Practices* (pp. 1514-1533). IGI Global.
- Macdonald, D., Luk, G., & Quintin, E.-M. (2021). Early word reading of preschoolers with ASD, both with and without hyperlexia, compared to typically developing preschoolers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1598–1612. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04628-8>
- Nally, A., Healy, O., Holloway, J., & Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 47, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.12.002>

- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 36, 911-919.
- Oakhill, J., & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awareness and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(2), 152–164. <https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2529>
- Pattalada, Chaturavitwong. (2023). Speech and Language in Children with Autism Spectrum Disorders. *Wet Banthuek Siriraj*, 16(1), 69-74.
- Shield, Aaron., Igel, Megan., & Meier, Richard P. (2022). Are palm reversals the pronoun reversals of sign language? Evidence from a fingerspelling task. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953019>
- Walenski, M., Mostofsky, S. H., Gidley-Larson, J. C., & Ullman, M. T. (2008). Enhanced picture naming in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1395–1399. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0513-y>
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Rogers, S. (1987). Word recognition and comprehension skills in hyperlexic children. *Brain and language*, 32(1), 76–96. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(87\)90118-0](https://doi.org/10.1016/0093-934x(87)90118-0)
- Westerveld M. F., Paynter J., O'Leary K., Trembath D. (2018). Preschool predictors of reading ability in the first year of schooling in children with ASD. *Autism Res.* 11, 1332–1344. <https://doi.org/10.1002/aur.1999>
- Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., & Roberts, J. (2017). The Emergent Literacy Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(2), 424–438. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2964-5>
- White, S., Frith, U., Milne, E., Rosen, S., Swettenham, J., & Ramus, F. (2006). A double dissociation between sensorimotor impairments and reading disability: A comparison of autistic and dyslexic children. *Cognitive Neuropsychology*, 23(5), 748–761. <https://doi.org/10.1080/02643290500438607>