

معايير تقنين الاختبارات الأطفونية على البيئة الجزائرية: اختبار Odédys أنموذجا

Standards for regulating arthropod tests on the Algerian environment: the Odédys test as an example

رمضاني أنيسة*

جامعة مولود معمري تيزي وزو anissa.ramdani@ummo.dz

تمجيات كنزة

جامعة الجزائر 2 kenza.tamdjiat@univ-alger2.dz

تاريخ القبول: 2024/11/28

تاريخ الإرسال: 2024/07/07

ملخص:

تمحورت دراستنا حول تقنين أداة Odédys للكشف المبكر عن اضطراب عسر القراءة، وقد تضمنت هذه الدراسة عينة قوامها 88 تلميذا من أطوار السنوات الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي والذين تراوحت أعمارهم بين 8-10 سنوات، ولتحقيق الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي، أما فيما يخص الاختبار الذي قمنا بتقنيه فقد اشتمل على 06 بنود وهي على التوالي: بند قراءة الكلمات، بند مقارنة تتابع الحروف، بند حذف الصوت الأول، بند إدغام الأصوات، بند إملاء الكلمات، بند الذاكرة.

بعد أن تم إعداد نسخة من اختبار Odédys المترجمة وعرضها على المشرفين ليُقدّموا رأيهم في مدى تطابقها مع النسخة الأصلية تم تطبيقها على عينة الدراسة وبعدها تم حساب الخصائص السيكومترية للاختبار المقنن. بالاعتماد على الأساليب الإحصائية وجاءت النتائج كالتالي: - ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق بلغت 0,89، التجزئة النصفية بلغت قيمة الثبات 0,84، الصدق الذاتي بلغت قيمته 0,93، أما الصدق العاملي الذي تم التوصل إليه من خلال حساب معامل الارتباط بين بنود الاختبار والتي جاءت كلها مشبعة تفوق 0,60.

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها يتبين بأن الاختبار المقنن يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات. وبالتالي تحققت فرضيات الدراسة التي تنص على: إمكانية تقنين أداة Odédys للكشف عن اضطراب عسر القراءة على الوسط الأكاديمي الجزائري، كما يمكننا الكشف عن اضطراب عسر القراءة في الوسط الجزائري باستعمال أداة Odédys المقننة.

الكلمات المفتاحية: التقنين؛ عسر القراءة؛ اختبار Odédys.

Abstract:

Our study revolved around codifying the Odédys tool for early detection of dyslexia disorder. This study included a sample of 88 students from the third and fourth years of primary education, whose ages ranged between 8-10 years. To achieve the study, we relied on the descriptive approach. As for the test that We codified it and included 06 items, which are, respectively: an item for reading words, an item for comparing the sequence of letters, an item for deleting the first sound, an item for assimilation of sounds, an item for dictating words, and an item for memory.

After a translated version of the Odédys test was prepared and presented to the supervisors to give their opinion on the extent of its conformity with the original version, it was applied to the study sample, and then the psychometric properties of the standardized test were calculated. Based on statistical methods, the results were as follows: - The reliability of the test using the re-administration method was 0.89, the split-half reliability value was 0.84, the subjective validity was 0.93, and the factorial validity was reached by calculating the correlation coefficient between the items. The test, which was all saturated, exceeded 0.60.

Based on the results obtained, it is clear that the standardized test has a high degree of validity and reliability. Thus, the study hypotheses were fulfilled, which states : It is possible to codify the Odédys tool to detect dyslexia disorder in the Algerian clinical community, and we can also detect dyslexia disorder in the Algerian community using the codified Odédys tool.

Keywords : codifying(legalization) ; Dyslexia ; Odédys test

مقدمة:

التلميذ في سنواته الأولى من الدراسة يعتبر المعدّل الذي يتحصل عليه أو رتبته في القسم هو ما يُمكنه من تقييم نفسه وهو أيضا دليل الأولياء والمعلم ليعرف مستوى هذا التلميذ، غير أنّ العديد من الأطفال الحاصلين على معدّلات فوق المتوسط وعلامات جيدة في جميع المواد، ومظهر خارجي لا يوحي بأي مشكل أو اختلاف، يعانون من صعوبة في القراءة، صعوبة كبيرة في فك الرموز المكتوبة، وليتضح أكثر يكون لديهم عسر في قراءة ما هو مكتوب من (كلمات، جمل، نص)، غير أنّ مشكل هؤلاء الأطفال قد لا يُطرح تماما في المدرسة ويُعامل مع التلميذ الذي يعاني من عسر في القراءة كغيره من التلاميذ وعلى أنّه مشكل طبيعي وسيتجاوزه مع الوقت، غير أنّ الحقيقة تقول غير ذلك فالمصاب بعسر القراءة لا يكون كغيره بل نجد لديه اختلاف في تركيبة المخّ مما يؤثر على مهارات مطلوبة للتعليم ومنها القراءة، وعلى هذا فهو يتطلب تكفّلا خاصا في عدة جوانب.

غير أنّ قلة أدوات الكشف عن هذا الاضطراب وقلة وسائل التشخيص هذه الفئة المصابة بعسر القراءة في مجتمعنا وبيئتنا الجزائرية قد يكون سببا في اهمال هذه الفئة، وعلى هذا ارتأينا في بحثنا هذا أن نعمل على تقنين أداة يتم من خلالها الكشف المبكر عن اضطراب عسر القراءة، والمتمثلة في اختبار Odédys للكشف المبكر عن المصابين بعسر

القراءة الناطقين باللغة الفرنسية، وكون بيئتنا جزائرية ناطقة باللغة العربية عملنا على تقنين الأداة على حسب البيئة وخصوصيات اللغة.

1. إشكالية الدراسة:

يدخل الطفل المدرسة وبحوزته رصيد لغوي اكتسبه من محيطه، وهذا الرصيد يكون شفوي بعيدا عن ما هو مكتوب أو مقروء، ولكن سرعان ما يبدأ في الدراسة يبدأ بتلقي مواد عدّة لتعليمه لغة من نوع آخر وهي اللغة المكتوبة، من هنا يكتسب الحروف، الكلمات والجمل المكتوبة، ومع أواخر السنة الثانية يبدأ التلميذ نوعا ما بإتقان مادة أخرى أو عملية أخرى وهي القراءة والتي يعرفها هاريس وسيباي على أنها تفسير ذا معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة من أجل الفهم وتحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ، ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب (حمزة، 2008، ص11)، وحسب قزي موري Gosé moris فتُعَرَّف القراءة على أنها مجموع العمليات الإدراكية التي تسمح بتحويل التمثيلات الداخلية Graphème إلى تمثيلات خارجية Phonème. فالقراءة هي عبارة عن عملية معرفية تسمح بتحديد (التعرف) على الكلمة كما هي في شكلها المكتوب مع مدلولها

(Ferrand, 2009, p13)

وفي هذه المرحلة التي نجد فيها العديد من الأطفال أو بالأحرى التلاميذ يتقنون هذه المهارة، نجد هناك أطفال من نوع آخر يجدون صعوبة في عملية القراءة وقد يكون لديهم عجز كبير هذا ما يعرف بعسر القراءة والتي عُرفت من طرف منظمة الصحة العالمية على أنها اضطراب دائم Durable لتعلم القراءة واكتسابها الأوتوماتيكي عند الأطفال ذوي ذكاء عادي، متمدرسين، لا يعانون من اضطرابات حسية أو نفسية مسبقة (Vanhont, p 4). وكون أننا لم نعثر على أداة قادرة للكشف عن هذه الاضطرابات في وسطنا الجزائري -وهذا حسب تطلعاتنا- قمنا بتقنين أداة Odédys، وجاءت هذه الدراسة لإثراء البحوث الأروطفونية والوسط الاكلينيكي الجزائري من خلال توفير أداة عربية جزائرية تساهم في الكشف المبكر الدقيق والشامل لاضطراب عسر القراءة.

انطلاقا منه تم طرح التساؤلات التالية:

- هل من الممكن تقنين أداة Odédys على الوسط الجزائري؟
- هل يمكننا الكشف عن عسر القراءة في الوسط الجزائري باستعمال أداة Odédys المقننة؟

2. فرضيات الدراسة:

كإجابة مؤقتة للتساؤلات المطروحة في الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

- يمكن تقنين أداة Odédys للكشف عن اضطراب عسر القراءة على الوسط الاكلينيكي الجزائري.
- يمكننا الكشف عن اضطراب عسر القراءة في الوسط الجزائري باستعمال أداة Odédys المقننة.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- محاولة تقنين إحدى الاختبارات التشخيصية للكشف المبكر عن عسر القراءة وهو اختبار Odédys على البيئة الجزائرية
- الكشف عن عسر القراءة في الوسط المدرسي الجزائري باستعمال الاختبار المقنن.
- التعريف بإحدى الاختبارات التقييمية والتشخيصية لعسر القراءة.

4. أهمية الدراسة:

- تساهم هذه الدراسة لاهتمام الكبار لفئات ذوي العسر القرائي وكيف يمكن تشخيصهم والكشف المبكر عنهم.
- تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً من المعلومات حول عملية التقنين وإجراءاته
- فتح مجال البحث العلمي حول هذه الفئة لدراسة الجوانب الأخرى التي لم تنطرق إليها الدراسة وكذا لفت الانتباه إلى ضرورة تقنين وتكييف الاختبارات التشخيصية والتقييمية على البيئة الجزائرية.

5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

1.5. التقنين:

هو تطبيق أداة Odédys على عينة تلاميذ السنة الثالثة والسنة الرابعة الغير معيدين للسنة من التعليم الابتدائي وتحديد الخصائص السيكمترية (صدق وثبات) التي تدل على جودة الأداة، كما أنّ التقنين يساهم في جعل الاختبار صادق في قياس ما وُضع لقياسه ويكون ثابتاً عند إعادة تطبيقه، ووضع تعليمات الإجراء والتصحيح واستخدام النتائج والمعايير.

2.5. عسر القراءة:

هو اضطراب يؤس مهارات التلاميذ القرائية والتي تظهر على مستوى البنود التالية: قراءة الكلمات (كلمات مضبوطة بالشكل، كلمات غير مضبوطة بالشكل، كلمات ليس لها معنى)، مقارنة تتابع الحروف، حذف الصوت الأول، إدغام الأصوات، الإملاء، الذاكرة.

3.5. اختبار Odédys:

هو أداة للكشف المبكر عن عسر القراءة تمّ بناؤها بالاعتماد على اختبارات (BALE) الميزانية التحليلية للغة المكتوبة، والهدف من الاختبار هو الكشف، بحيث يسمح بتقييم مستوى القراءة والإملاء لأطفال "CE1" الى "CE2" والتدقيق فيما إذا كانت الصعوبات تعود إلى العملية المعجمية أو التحليلية في القراءة والكتابة، إضافة إلى أنّ بعض اختبارات تقيس الوعي الصوتي للأطفال، قدرة الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والمعالجة البصرية.

6. لإطار النظري للدراسة

1.6. مفهوم التقنين:

يقصد به أن يكون بناء وتصحيح وتفسير نتائج الاختبار أو أداة القياس مستندا إلى قواعد محددة بحيث يتوحد فيه وتحدد بدقة مواد الاختبار وطريقة تطبيقه وتعليمات إجابهه وطريقة تصحيحه أو تسجيل درجاته وبذلك يصبح الموضوع الاختباري موحدًا بقدر الإمكان لجميع الأفراد في مختلف الظروف (علام، 2000، ص 91).

وتتضمن فكرة التقنين تحديد شروط الاختبار تحديدا دقيقا بحيث يستخدم طريقة واحدة في تطبيقه وفي وضع الدرجات وفي تفسيرها وهذا يعني أنّ من الضروري تثبيت كافة المتغيرات التي من شأنها أن تترك أثرا على نتائج المقياس لكي يمكن الاعتماد عليها في إرجاع الاختلاف بين الأفراد إلى خصائص الأفراد وليست إلى متغيرات أخرى، ولتحديد الشروط الأساسية للمقياس يقوم المربي عادة بوضع التعليمات الخاصة بإعطائه بطريقة منفصلة كما يتضمن التقنين أيضا الثبات والصدق (العبيدي، 2011، ص 251).

والاختبار المُقنن كما يُشير إليه الزوبعي ورفقائه هو الاختبار الذي حُدّدت إجراءات تطبيقه، وأجهزته وتصحيحه بحيث يُصبح من الممكن إعطاء الاختبار نفسه في أوقات وأماكن مختلفة، والاختبارات المُقنّنة تُستعمل فيها ضوابط دقيقة وتكون لها معايير مشتقة من عينات مُمثلة للمجتمع الأصلي ويُؤكد (الزوبعي ورفقائه) أيضا أنه تدعى عملية جمع البيانات لاشتقاق المعايير بـ (التقنين)... ومن الواضح أنّ استخراج المعايير لا يكون دقيقا ما لم تُقنّن الإجراءات تقنيّا جيدا (الزوبعي، ص 29)

2.6. الخطوات الأساسية في عملية التقنين:

تتمثل الخطوات الأساسية في عملية التقنين في:

■ تحديد المجتمع الذي سيُقنن عليه الاختبار تحديدا إجرائيا دقيقا: حيث أنّ هذه الخطوة هي الأساس لضمان صحة الخطوات اللاحقة في عملية التقنين، وتتضمن هذه الخطوة تحديد أهم خصائص وسمات المجتمع الديمغرافية، من حيث الخصائص الجغرافية والسكانية والاقتصادية، وتوزيع الفئات العمرية فيه، ونوعية التعليم والتركيبية الاجتماعية، حيث يتم من خلال هذه المعلومات تحديد العينة التي تُمثّل المجتمع تمثيلا جيدا، كما أنّ هذه المعلومات تُمثل خصائص المجتمع والتي على ضوءها يتم تعميم نتائج الاختبار على المجتمعات الأخرى.

■ اختيار العينة الممثلة للمجتمع وتحديد أسلوب اختيارها: وتعتمد هذه على الخطوة السابقة حيث أنّ تحديد حجم العينة وأسلوب اختيارها يعتمد بشكل كبير على المعلومات المتوفرة عن مجتمع الدراسة، كما تعتمد على الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وبصفة عامة كلما كان حجم العينة كبيرا كلما كان أفضل وأقرب إلى التمثيل الجيد للمجتمع.

- التخطيط الجيد والمسبق لتطبيق الاختبار: وتتمثل هذه الخطوة في وضع خطة شاملة لتطبيق الاختبار، تتضمن تحديد الإجراءات والخطوات التي سوف تتبّع تجهيز جميع أدوات ومُستلزمات الاختبار، ومع وضع قوائم بأسماء الأماكن التي سوف يتم تطبيق الاختبار فيها (أسماء المدارس مثلاً)، مع وضع برنامج زمني للتنفيذ.
- تطبيق الاختبار: وتستلزم هذه الخطوة توحيد ظروف إجراء وتطبيق الاختبار لجميع أفراد العينة وذلك لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع لضمان أنّ الفروق التي رصدها الاختبار تعود للفروق في أداء الأفراد فقط.
- تحليل فقرات الاختبار: وذلك للتعرف على مدى فعالية فقرات الاختبار، ومدى إسهامها في الحصول على خصائص سيكومترية (الصدق، والثبات) تتفق مع خصائص الاختبار الجيد، وتشمل هذه الخطوة التعرف على صعوبة كل فقرة من الفقرات، وقدرتها التمييزية وتباينها كما تشمل التعرف على مدى فعالية المشتتات لكل فقرة.
- إيجاد الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات): وذلك للتأكد من أنّ الاختبار فعلاً يقيس ما وُضع لقياسه فقط وأنّ الفرق بين أداء الأفراد في الاختبار ناتج عن الأداء الحقيقي للأفراد وليس بسبب أخطاء القياس العشوائية.
- إيجاد معايير الأداء: وذلك من خلال أداء مجموعة التقنين بغرض توفير إطار مرجعي يمكن من خلاله الحكم على أداء الفرد في الاختبار (النفيعي، 2001، ص32).
- تحليل فقرات الاختبار (البنود):
 - تحليل الفقرات عملية تتم بعد تطبيق الاختبار وتصحيحه وذلك للحصول على مؤشرات إحصائية ومعلومات يُستدلّ بها على مدى جودة الفقرات ومدى مناسبتها للغرض الذي صمم من أجله الاختبار وأهم هذه المؤشرات:
 - مستوى الصعوبة لكل فقرة.
 - دراسة التمييز لكل فقرة.
 - درجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية.
 - فعالية المشتتات لكل فقرة.
 - قيمة تباين كل فقرة (النفيعي، 2001، ص33).

3.6. أهداف عملية التقنين:

يمكن بعد العرض المفصل لإجراءات عملية تقنين الاختبار، أن نذكر باختصار أنّ هذه العملية تهدف إلى:

- أن تكون عملية القياس موضوعية في جميع إجراءاتها، أي أن تكون إجراءات عمليات التطبيق والتصحيح وتفسير الدرجات موحدة في كل المواقف، وعند جميع الفاحصين والمفحوصين.
- أن تحسب للاختبار معاملات الصدق.
- أن تحسب للاختبار معاملات الثبات.
- أن تكون للاختبار معايير (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات المعيارية) (معمرية، 2012، ص276-297).

7. الإجراءات الميدانية للدراسة:

1.7. منهج الدراسة:

بما أن موضوع البحث هو الذي يحدد المنهج المناسب له، لذا اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، الذي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصورها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة. (عويس، 1999، ص102).

2.7. حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالمجالات التالية:

- المجال البشري: عينة الأطفال المتدرسين بالابتدائية من المستوى الثالث والرابع.
- المجال المكاني: اشتملت هذه الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي بولايي البويرة بلدية عين بسام، وتيزي وزو دائرة ذراع الميزان.
- المجال الزمني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثالث من السنة الدراسية، ابتداء من شهر أفريل بالنسبة للتطبيق الأول، إلى غاية نهاية شهر ماي من نفس السنة للتطبيق الثاني.

3.7. عينة الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في اختيار عينة تمثل أهداف وموضوع الدراسة الحالية، حيث حدد مجتمعها الأصلي في عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي البالغ عددهم (ن=88) تلميذ، وسبب اختيارنا لعينة الدراسة أن عسر القراءة يتم الكشف عنه ابتداء من الصف الثالث والرابع وهذا حسب الاختبار الذي نحن بصدد تقنيته، وقد تم اختيار العينة وفق الشروط التالية:

- ألا يكون التلميذ معيد للسنة.
- الاعتماد على كل التلاميذ بدون استثناء دون الأخذ بعين الاعتبار الجنس أو معدل التلميذ ورتبته.

4.7. أدوات الدراسة:

اختبار: Odédys هو أداة للكشف المبكر عن عسر القراءة تمّ بناؤها بالاعتماد على اختبارات (BALE) الميزانية التحليلية للغة المكتوبة، بالنسبة لتطبيق الأداة فتطبيقاتها سريع حوالي 20 دقيقة، والهدف من الاختبار هو الكشف لا يقوم بالتشخيص الفارق لعسر القراءة أو التأخر في القراءة، ولكن يسمح بتقييم مستوى القراءة والإملاء للأطفال "CE1" الى "CE2" والتدقيق فيما إذا كانت الصعوبات تعود إلى العملية المعجمية أو التحليلية في القراءة والكتابة، إضافة إلى أنّ بعض اختباره تقيس الوعي الصوتي للأطفال، قدرة الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والمعالجة البصرية. وهذا الاختبار مأخوذ من بطارية (BALE) التي تتكون من أكثر من 40 اختبار يتضمن جدول واسع من الوظائف (اللغة الشفهية، القراءة، الخط، الذاكرة، القدرات ما فوق فونولوجية، المعالجة الفونولوجية)، والهدف منه هو الكشف.

ويحتوي على البنود التالية:

- بند قراءة الكلمات المتداولة (المشكلة والغير مشكلة، كلمات ليس لها معنى)

- بند إملاء الكلمات (المشكلة والغير مشكلة، كلمات ليس لها معنى)

- الاختبارات ما فوق فونولوجية (بند ادغام الأصوات، بند حذف الصوت الأول)

- الاختبار البصري:

بند مقارنة تتابع الأصوات،

بند ذاكرة الأرقام: (التموضع المباشر، التوضع العكسي)

8. نتائج الدراسة:

1.8. التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار المقنن:

• الثبات:

يشير مصطلح الثبات إلى الاتساق الذي يتم بمقتضاه الحصول على نفس النتيجة حينما نستخدم صوراً متماثلة أو متكافئة للاختبار الواحد ونحن لا نتوقع الاتساق الكامل وإنما تعدد الدرجة العالية من الثبات أمراً أساسياً، فمن المستحيل الحصول على تنبؤات دقيقة أو ذات معنى من نتائج اختبار لا يتصف بالثبات. (خمنو، 2023، ص25).

ولحساب معامل الثبات تمّ التركيز في هذه الدراسة على استخدام:

- طريقة إعادة التطبيق:

وتتلخص هذه الطريقة في تطبيق الاختبار على المجموعة موضوع القياس ثم إعادة التطبيق على نفس المجموعة بفواصل زمنية قدره أربعة أسابيع، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين للوصول إلى معامل الثبات.

وفي هذه الدراسة تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة الأولى قوامها (88 تلميذا) بفواصل زمني قدره أربعة أسابيع عن التطبيق الأول مع تهيئة نفس الأجواء والظروف المحيطة بالتطبيق الأول، وبحساب معامل الارتباط لبيرسون بين التطبيقين نتج لدينا معامل ثبات قدره (0.89) وفي هذا دلالة على ثبات الأداء الفعلي للتلاميذ (العينة محل التطبيق) بالنسبة لاختبار Odédys.

- التجزئة النصفية:

تمتاز هذه الطريقة بالحصول على معامل الثبات من تطبيق الاختبار لمرة واحدة على عينة الدراسة ثم تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين وحساب معامل الارتباط لبيرسون بينهم، ثم استخدام المعادلات التالية: (معادلة سبيرمان براون، معادلة رولون، معادلة جتمان) وذلك لتعديل معامل الارتباط الناتج، وهو معامل ارتباط يدل على ثبات نصف الاختبار فقط. حيث تم استخدام هذه الطريقة لحساب ثبات درجات العينة الكلية وعددها 88 تلميذا بعد التطبيق الأول للاختبار، ونتيجة لأن طريقة التصحيح التي قدرها كل من سبيرمان و ربلون تتأثر نتائجها في حالة اختلاف تباين درجات النصف الأول عن النصف الثاني فقد تم الاعتماد على معادلة Guttman وذلك لكونها تأخذ في الاعتبار أي نتائج سلبية تنجم عن اختلاف تباين نصفي الاختبار، وبالتالي نتج لدينا معامل ثبات قدرة (0.84) وهو معامل ثبات جيد وقريب من معامل الثبات الناتج باستخدام طريقة إعادة التطبيق. مما يعني أن الاختبار المقنن يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

• الصدق:

الذي يعتبر من أهم المؤشرات التي نستطيع من خلالها الحكم على صلاحية الاختبار، وهنالك العديد من الطرق الإحصائية التي تستخدم للتحقق من صدق الاختبارات المختلفة. وللتأكد من صدق الاختبار المقنن تم الاعتماد على:

- الصدق الذاتي: حيث يؤكد علماء القياس بأن الصدق الذاتي هو الحد الأعلى لصدق أي اختبار وذلك لأنه يحدد الدرجة النهائية للصدق العاملي والصدق التجريبي (السيد، 1978). وتؤكد أدبيات القياس المتعارف عليها بأن هذا النوع من الصدق يمكن تحديده بواسطة حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وذلك على مستوى العينة الكلية والفئات العمرية المختلفة وبالتالي فإن الصدق الذاتي عبارة عن تقديرات لما يمكن أن يكون عليه الصدق في ضوء ثبات الاختبار.

وبالرجوع لقيمة الثبات على مستوى العينة الكلية فإنها قد بلغت (0.88) وبحساب الجذر التربيعي لهذه القيمة بلغت قيمة الصدق الذاتي (0.93) وهي قيمة عالية وتؤكد لنا أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق الذاتي.

- الصدق العاملي:

يُقصد به مدى تشبع الاختبار بالعامل الذي نفترض أنه يقيسه، فكلما كان تشبع العامل كبيراً كلما دل ذلك على ارتفاع مستوى صدق الاختبار وكان الهدف من إجراء التحليل العاملي من الدرجة الأولى بطريقة العلاقة الارتباطية بين البنود ووجدنا أن كل البنود كانت مشبعة تفوق درجة تشبعها سوى بند واحد، وفيما يلي عرض للنتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم 1: يوضح معامل الارتباط بين قائمتي قراءة الكلمات المشكلة والغير مشكلة

→ Corrélations

Corrélations		AA	AB
AA	Corrélation de Pearson	1,000	,795**
	Sig. (bilatérale)	.	,000
	N	179	179
AB	Corrélation de Pearson	,795**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	.
	N	179	179

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

من خلال النتائج المستقاة من الجدول أعلاه الخاص بحساب معامل الارتباط لقائمة الكلمات المتداولة المشكلة والمُشار إليها بـ (AA) وقائمة الكلمات المتداولة الغير مشكلة المُشار إليها بـ (AB) يُبين لنا وجود علاقة ارتباطية قوية حيث كان معامل الارتباط Pearson بين هاتين القائمتين 0,79 وهو معامل مرتفع يبين وجود علاقة ارتباطية قوية بين (AA) و (AB) على محور بند قراءة الكلمات المتداولة.

الجدول رقم 2: يوضح معامل الارتباط بين قائمة قراءة الكلمات المشكلة وقائمة الكلمات التي ليس لها معنى من بند قراءة الكلمات

→ Corrélations

Corrélations		AA	AC
AA	Corrélation de Pearson	1,000	,606**
	Sig. (bilatérale)	.	,000
	N	179	179
AC	Corrélation de Pearson	,606**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	.
	N	179	179

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

من خلال نتائج الجدول أعلاه الخاص بحساب معامل الارتباط بين قائمة قراءة الكلمات المشكلة (AA) وقائمة قراءة كلمات ليس لها معنى (AC) يتضح أن قيمة بيرسون قد قدرت بـ 0,60، وبالتالي فإن هناك علاقة بين القائمتين ومنه يمكننا القول إنه توجد علاقة قوية بين القائمتين السابقتين.

الجدول (3): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين قائمتي قراءة الكلمات التي ليس لها معنى وقائمة الكلمات الغير مشكلة على بند قراءة الكلمات المتداولة.

Corrélations

Corrélations

		AC	AB
AC	Corrélation de Pearson	1,000	,751**
	Sig. (bilatérale)	.	,000
	N	179	179
AB	Corrélation de Pearson	,751**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	.
	N	179	179

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

من خلال النتائج المستقاة من الجدول الخاص بحساب معامل الارتباط لقائمة الكلمات التي ليس لها معنى والمُشار إليها بـ (AC) وقائمة الكلمات المتداولة الغير مشكلة المُشار إليها بـ (AB) يُبين لنا وجود علاقة ارتباطية قوية حيث قدر معامل الارتباط Pearson بين هاتاه القائمتين 0,75 وهو معامل مرتفع يبين وجود علاقة ارتباطية قوية بين (AC) و (AB) على محور بند قراءة الكلمات المتداولة.

الجدول رقم 4: يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين قائمة قراءة الكلمات المُشكلة وقائمة الكلمات الغير مشكلة على مستوى بند قراءة الكلمات الغير متداولة.

→ Corrélations

Corrélations

		BA	BB
BA	Corrélation de Pearson	1,000	,868**
	Sig. (bilatérale)	.	,000
	N	179	179
BB	Corrélation de Pearson	,868**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	.
	N	179	179

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

من خلال الجدول يتضح أنّ قيمة بيرسون قد قدرت بـ 0,86، وبالتالي فان هناك علاقة بين قائمتي قراءة الكلمات المشكلة والمُشار إليها بـ (BA) والكلمات الغير مشكلة والمُعبر عنها بـ (BB) على مستوى بند قراءة الكلمات الغير متداولة عند مجموعة الدراسة ، إضافة إلى ذلك فحتى هذه العلاقة، وبالتالي يمكننا القول بنسبة ثقة أنه توجد علاقة قوية جدا بين القائمتين.

الجدول رقم 5: يوضح معامل الارتباط بين قائمتي قراءة الكلمات المشكلة وقائمة الكلمات التي ليس لها معنى من بند قراءة الكلمات الغير متداولة.

→ **Corrélations**

Corrélations		BA	BC
BA	Corrélacion de Pearson	1,000	,755**
	Sig. (bilatérale)	.	,000
	N	179	179
BC	Corrélacion de Pearson	,755**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	.
	N	179	179

** . La corrélacion est significative au niveau 0.01

من خلال النتائج المستخلصة من الجدول الخاص بحساب معامل الارتباط بين قائمة قراءة الكلمات المشكلة والمُعبر عنها بـ (BA) وقائمة قراءة كلمات ليس لها معنى والمعبر عنها بـ (BC) من بند قراءة الكلمات الغير متداولة يتضح لنا وجود علاقة ارتباطية قوية بين القائمتين، وهذا ما أسفرت عليه قيمة معامل Pearson التي قُدرت بـ 0,75.

الجدول رقم 6: يوضح معامل ارتباط بين قائمتي قراءة الكلمات الغير مشكلة وقائمة الكلمات التي ليس لها معنى من بند قراءة الكلمات الغير متداولة.

→ Corrélations

Corrélations		BC	BB
BC	Corrélacion de Pearson	1,000	,833**
	Sig. (bilatérale)	.	,000
	N	179	179
BB	Corrélacion de Pearson	,833**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	.
	N	179	179

** . La corrélacion est significative au niveau 0.01

من خلال الجدول يتضح أنّ قيمة بيرسون قد قدرت بـ 0,83، وبالتالي فإنّ هناك علاقة بين قائمتي قراءة الكلمات الغير مشكلة والمُعبر عنها بـ (BB) والكلمات التي ليس لها معنى المُشار إليها بـ (BC) على مستوى بند قراءة الكلمات الغير متداولة عند مجموعة الدراسة، وبالتالي يمكننا القول بنسبة ثقة أنه توجد علاقة قوية جدا بين القائمتين.

الجدول رقم 7: يوضح معامل الارتباط Pearson بين بندي مقارنة تتابع الأصوات وبند حذف الصوت الأول

→ Corrélations

Corrélations		D	E
D	Corrélation de Pearson	1,000	,519**
	Sig. (bilatérale)	,	,000
	N	179	179
E	Corrélation de Pearson	,519**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,
	N	179	179

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

من خلال الجدول السابق يتوضح أن قيمة بيرسون قد قدرت بـ 0,51، وبالتالي فإن هناك علاقة بين بندي مقارنة تتابع الأصوات والمُعبر عنه بـ (D) وحذف الصوت الأول المُشار إليه بـ (E) عند مجموعة الدراسة، وبالتالي يمكننا القول انه توجد علاقة قوية بين البندين المذكورين.

الجدول رقم 8: يوضح معامل الارتباط Pearson بين بند تتابع الأصوات وبند إدغام الأصوات

→ Corrélations

Corrélations		D	F
D	Corrélation de Pearson	1,000	,236**
	Sig. (bilatérale)	,	,001
	N	179	179
F	Corrélation de Pearson	,236**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,001	,
	N	179	179

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

من خلال النتائج المستقاة من الجدول الخاص بحساب معامل الارتباط بين بند تتابع الأصوات والمُعبر عنه بـ (D) وبند إدغام الأصوات المُشار إليه بـ (F). يتضح لنا وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين القائمتين، وهذا ما أسفرت عليه قيمة معامل Pearson التي قُدرت بـ 0,23.

الجدول رقم 9: يوضح معاملات ارتباط Pearson بين بندي حذف الصوت الأول وبند إدغام الأصوات من الاختبار.

→ Corrélations

Corrélations		F	E
F	Corrélation de Pearson	1,000	,519**
	Sig. (bilatérale)	,	,000
	N	179	179
E	Corrélation de Pearson	,519**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,
	N	179	179

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

من خلال الجدول السابق يتوضح أنّ قيمة بيرسون قد قدرت بـ 0,51، وبالتالي فإنّ هناك علاقة بين بندي حذف الصوت الأول والمُعبر عنه بـ (E) وإدغام الأصوات المُشار اليه بـ (F) عند مجموعة الدراسة، وبالتالي يمكننا القول انه توجد علاقة قوية بين البُنديين المذكورين.

الجدول رقم 10: يوضح معامل الارتباط Pearson بين قائمتي التتابع الموضوعي للأرقام والتتابع المعاكس من بُند الذاكرة.

→ Corrélations

Corrélations		GA	GB
GA	Corrélation de Pearson	1,000	,186*
	Sig. (bilatérale)	,	,013
	N	179	179
GB	Corrélation de Pearson	,186*	1,000
	Sig. (bilatérale)	,013	,
	N	179	179

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

من خلال الجدول يتضح أنّ قيمة بيرسون قد قدرت بـ 0,18، وبالتالي فإنّ هناك علاقة ضعيفة بين قائمتي التتابع الموضوعي للأرقام والمُعبر عنه بـ (GA) والتتابع المعاكس والمُشار اليه بـ (GB) على مستوى بند الذاكرة عند مجموعة الدراسة، وبالتالي يمكننا القول إنه توجد علاقة ضعيفة بين القائمتين.

الجدول رقم 11: يوضح معامل الارتباط Pearson بين قائمتي إملاء الكلمات المشكلة وقائمة إملاء الكلمات الغير مشكلة من بند الإملاء.

→ Corrélations

Corrélations		HA	HB
HA	Corrélation de Pearson	1,000	,687**
	Sig. (bilatérale)	,	,000
	N	179	179
HB	Corrélation de Pearson	,687**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,
	N	179	179

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

من خلال النتائج المستخلصة من الجدول الخاص بحساب معامل الارتباط بين قائمة إملاء الكلمات المشكلة والمُعبر عنها بـ (HA) وقائمة إملاء الكلمات الغير مشكلة المُشار اليها بـ (HB) من بند الإملاء يتضح لنا وجود علاقة ارتباطية قوية بين القائمتين، وهذا ما أسفرت عليه قيمة معامل Pearson التي قُدرت بـ 0,68

الجدول رقم 12: يوضح معاملات ارتباط التوافق بين قائمتي إملاء الكلمات المشكلة وقائمة إملاء الكلمات التي ليس لها معنى من بُند الإملاء.

→ Corrélations

Corrélations		HA	HC
HA	Corrélation de Pearson	1,000	,705**
	Sig. (bilatérale)	,	,000
	N	179	179
HC	Corrélation de Pearson	,705**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,
	N	179	179

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

من خلال الجدول (12) يتضح أنّ قيمة بيرسون قد قدرت بـ 0,70، وبالتالي فإنّ هناك علاقة بين قائمتي إملاء الكلمات المشكلة والمُعبر عنها بـ (HA) وإملاء كلمات ليس لها معنى والمُشار اليها بـ (HC) من بند الإملاء عند مجموعة الدراسة ، وبالتالي يمكننا القول أنه توجد علاقة قوية بين القائمتين.

الجدول رقم 13: يوضح معامل الارتباط Pearson بين قائمتي إملاء الكلمات الغير مشكلة وقائمة إملاء الكلمات التي ليس لها معنى من بند الإملاء.

Corrélations

Corrélations		HC	HB
HC	Corrélación de Pearson	1,000	,730**
	Sig. (bilatérale)	,	,000
	N	179	179
HB	Corrélación de Pearson	,730**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,
	N	179	179

** La corrélación est significative au niveau 0.01

من خلال نتائج الجدول أعلاه الخاص بحساب معامل الارتباط بين قائمة إملاء الكلمات الغير مشكلة (HB) وقائمة قراءة إملاء كلمات ليس لها معنى (HC) يتضح أنّ قيمة بيرسون قد قدرت بـ 0,73، وبالتالي فإنّ هناك علاقة بين القائمتين، وبالتالي يمكننا القول بنسبة ثقة انه توجد علاقة قوية بين القائمتين السابقين.

2.8. مناقشة النتائج:

بعد عرض نتائج الدراسة تم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة كما يلي:

من خلال نتائج الجداول الموضحة سلفا أسفرت عن وجود علاقة قوية بين قائمة الكلمات المشكلة وقائمة الكلمات الغير مشكلة من بند قراءة الكلمات المتداولة ما يجعل النتيجة تدعم بما اتضح للباحثة السعودية "عبد الحفيظ خولة" في كون أنّ دقة قراءة المصابين بالديسلكسيا متوقفة على نوعية النظام الكتابي العربي المستخدم (مضبوطا بالشكل/ أم غير مضبوط بالشكل)، كما أثبتت دراسة "بنعيسى بادة" و"قدور المكدمي" في دورتين تكوينيتين في شأن الصعوبات القرائية في اللغتين العربية والفرنسية من سنة (2010)، عن سهولة قراءة الكلمات المشكلة مقارنة بالكلمات الغير مشكلة، ونسبة عالية من القراء يقرؤون دون الانتباه إلى الحركات.

أما ما يخص الجدول (2) و(3) اللذان يوضحان وجود علاقة قوية بين قائمة قراءة الكلمات المشكلة وقائمة قراءة كلمات ليس لها معنى، وبين قائمة الكلمات الغير مشكلة وقائمة الكلمات التي ليس لها معنى والتي قُدر في الأولى معامل الارتباط Pearson بـ 0,60، وفي الثانية بـ 0,75. مما لا يتوافق مع ما يتوضح في قوانين اللغة أين تُعتبر الحركات القصيرة (الضمة، الفتحة، الكسرة) والشدة مُستعملة للفرقة بين الكلمات في المعنى، ورغم صغر حجم هذه الحركات غير أنّ لها أهمية كبيرة في القراءة الصحيحة التي تُؤدي إلى فهم المقروء بسرعة في العربية، وعدم وضعها يُعيق القراءة السلسة وهذه الحركات لم يتم وضعها في الكلمات التي ليس لها معنى، رغم هذا كانت العلاقة بين القائمتين قوية (البحيري، 2014، ص23).

أما ما جاء في الجداول الثلاثة (4)، (5)، (6) التي تُخص بند قراءة الكلمات الغير متداولة فأظهرت وجود علاقة ارتباطية قوية جدا بين قوائم قراءة الكلمات المُشكلة والغير مُشكلة والتي ليس لها معنى، ما يتوافق مع ما جاءت به نتائج دراسة "بده" (2008) في أنّ قدرة التعرف على الكلمات باللغة العربية سواء المضبوطة منها أو غير المضبوطة تتطور تطورا موازيا

لتدرج التلاميذ في السلك الدراسي بالإضافة إلى أن تعرف الكلمات باللغة العربية يكون سهلا كلما كانت نسبة مهمة من حروف العلة مُخزّنة في الذاكرة (البحيري، 2014، ص36).

وفيما يخص الكلمات الغير متداولة فقد أظهر ما اشتغل عليه كل من "بنعيسى" و "المكدي" لرائز الكلمات المتداولة بنوعها الشاذ والغير شاذ، والكلمات الغير متداولة والغير مألوفة (عديمة المعنى)، أظهر المتوسط الحسابي لقراءة الكلمات الغير متداولة والغير مألوفة عن 17.77 نقطة من 20 في ظرف مدته 18 ثانية و50 جزء من المائة الشيء الذي أسفر على أن قراءة الكلمات الغير متداولة والغير مألوفة تتبوأ الدرجة الأولى من حيث الصعوبة (بنعيسى، 2010).

ونجد النتائج الخاصة بالجدول (7) الخاص ببندي مقارنة تتابع الحروف وحذف الصوت الأول أسفرت عن علاقة ارتباطية قدرت بـ 0,51 ، والعلاقة لم تكن قوية جدا كون البند الأول يخص الأداءات البصرية والثاني اختبار ما فوق فونولوجي لتقدير مستوى الوعي الصوتي و العلاقة كانت بنسبة ضعيفة قدر فيها معامل الارتباط Pearson بـ 0,23 وهذا وكما أسلفنا الذكر البند الخاص بتتابع الكلمات يقيس المعالجة البصرية، وقد اشتغل كل من "بنعيسى" "المكدي" على رائز التركيز البصري الذي تضمن كلمات ذات تقارب عام وتقارب نطقي وتقارب شكلي بين الحروف المكونة له، ولوحظ أن تزايد الأخطاء كان كلما انتقلنا من الكلمات الثلاثية مرورا بالرباعية والخماسية وصولا الى الكلمات السادسة فما فوق خصوصا الكلمات المتشابهة والمتقاربة على مستوى الترميز الخطي، اكتشاف قيمها الخلافية يستلزم تركيز بصري أقوى.

في حين توضح نتائج الجدول (8) الخاص بالعلاقة بين بندين كلاهما ما فوق فونولوجي يقيس الوعي الصوتي أين قدر معامل الارتباط Pearson بين بند حذف الصوت وبند إدغام الأصوات بـ 0,51 أين كانت العلاقة قوية بينهما فكلما من الاختبارين ما فوق الفونولوجية اقترحت لتقدير مستوى الوعي الفونولوجي للأطفال، ونتائج اختبارات الوعي الصوتي تمكن من معرفة الجهة التي يمكن أن يكون فيها اضطراب فونولوجي. توجد علاقة قوية سببية بين الوعي الفونولوجي والتحكم في الرمز الأبجدي وهي علاقة مُقابلة بين الوعي الصوتي واكتساب القراءة. فنجد دراسات عربية كثيرة توصلت إلى أن الوعي الصوتي (أي القدرة على معرفة أجزاء الكلمة مثل المقطع والصوت) مهارة أساسية ترتبط (ارتباطا ذا دلالة إحصائية) بمهارة فك الرموز في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية، من بين هذه الدراسات نجد دراسة أبو ربيعة الذي ركز فيها على عينة من الطلاب العرب تتراوح أعمارهم بين 8 و11 سنة، وأثبتت أن الوعي الصوتي من العوامل المهمة المرتبطة بفك الرموز. ووجد "أبو ربيعة" وزملاؤه أن الوعي الصوتي كان أهم عامل من العوامل التي ميزت بين الطلاب العاديين وأولئك الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

أما فيما يخص الجدول (9) الذي يوضح العلاقة بين تتابع الأرقام والتتابع العكسي لها في بند الذاكرة والذي أسفر عن وجود علاقة ضعيفة بينهما قدر فيها معامل الارتباط Pearson بـ 0.18 والاختبار الموضوعي للأرقام المباشرة تسمح بتقييم قدرات الذاكرة اللفظية قصيرة المدى للأطفال، وأما عدد الأرقام التي يستطيع الطفل تكرارها في نفس الترتيب المعاكس في التي قرئت شفويا (تموضع الأرقام المعاكسة) تسمح بتقدير قدرات الذاكرة العاملة، وعلى هذا يمكن القول أن العلاقة كانت ضعيفة بين قدرات الذاكرة اللفظية قصيرة المدى وبين قدرات الذاكرة العاملة. وفي نتائج رائز الذاكرة الذي طبقه

"بنعيسى" التي أسفرت عن معدل 7.33 نقطة كمعدل عام حيث تأرجحت النقط التي حصل عليها المشاركون بين 5 و9 بفارق 4 نقط كمعامل للتشتت بالنسبة لاستحضار الأرقام المتتالية، في حين كان المعدل العام لاستحضار الأرقام بشكل معكوس هو 6,44 نقطة، ما يؤشر بصعوبة تذكر الأرقام بشكل مقلوب مقارنة مع تذكرها بشكل متتابع (بنعيسى، 2010)، وهذا ما يتقارب نوعا ما مع بحث بشرية أحمد (2000) حول العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند تلميذات ذوات صعوبة في الفهم القرائي وتلميذات عاديات، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديات واللواتي لديهم صعوبة وذلك لمصلحة العاديات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط الأساسية والارتباط الجزئي بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة، يوجد ارتباط جزئي بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة بينهما في تحديد أو عزل متغيرات العمليات ما وراء المعرفية.

وأما فيما يخص الجداول (10)، (11)، (12)، (13)، المتعلقة ببند الإملاء فالعلاقة كانت قوية بين كل القوائم المشكلة والغير مشكلة والتي ليس لها معنى، نجد معامل الارتباط Pearson في كل القوائم قُدِّرَ بنسبة تفوق 0,68 ، هذه الاختبارات الخطية التي تسمح بتحليل العملية المعجمية والتحليلية، فنجد دراسة "الظفيري" (2002) التي هدفت للتعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية توصلت لوجود علاقة دالة إحصائية بين نوع الأخطاء الإملائية وبين بعض المتغيرات، وهذا ما يتوافق مع دراستنا في كون القوائم تعددت مشكلة غير مشكلة، ليس لها معنى.

انطلاقا من مختلف النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة فإن أداة Odédys التي تمت تقنينها في دراستنا ثابتة وصادقة، وكما تؤكد لنا إذن النتائج صدق فرضيتنا في أنه من الممكن تقنين أداة Odédys للكشف المبكر عن اضطرابات عسر القراءة في الوسط الجزائري، وكما يمكننا أيضا الكشف عن اضطراب عسر القراءة في الوسط الجزائري باستعمال أداة Odédys المقننة.

9. خاتمة:

يُعتبر إعداد البحوث، بناؤها، تكييفها، تقنينها ذا أهمية بالغة على مستوى الأطوار التعليمية الجامعية بمراحلها (ليسانس، ماستر، دكتوراه). ولا تكون الممارسة الميدانية إلا من خلال توفر بيانات ومعلومات، أدوات القياس والاختبارات حتى تتعدد أساليب تقديم الخدمات المتنوعة تشخيصية، علاجية... الخ في مختلف الميادين الإكلينيكية وغيرها، شرط أن تستوفي الشروط العلمية المتعارف عليها مع مراعاة العوامل الثقافية والاجتماعية التي تختلف من بيئة إلى أخرى. انطلاقا منه يمكن اقتراح بعض التوصيات والاقتراحات:

- ضرورة تكييف وتقنين الاختبارات التقييمية والتشخيصية لعسر القراءة خاصة، والاضطرابات الأخرى عامة.
- محاولة توعية الطلبة والممارسين في الميدان على أهمية تكييف وتقنين الاختبارات الأطفونية وتشجيعهم على ذلك.
- ضرورة الكشف المبكر على العسر القرائي في الوسط المدرسي الجزائري.

- التشجيع على البحث والدراسات العلمية بكثرة حول هذا الموضوع لما يحمل في طياته العديد من التساؤلات، ومحاولة إيجاد حلول للمشكلات التي تعاني منها هذه الفئة الحساسة من المجتمع.

10. المراجع:

- البجيرى، جاد. (2014). مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرآنية الأساسية باللغة العربية. تونس: المرصد العربي للتربية.
- حمزة، أحمد عبد الكريم. (2008). سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا). (ط 1). عمان: دار الثقافة.
- خمنو، دنيا. (2023). الخصائص السيكمومترية لأدوات القياس في علم النفس. مجلة الروائر. المجلد 7، (1). 21-40.
- العبيدي، محمد جاسم. (2011). القياس النفسي والاختبارات. (ط 1). عمان: دار الثقافة.
- علام، محمود صلاح الدين. (2000). القياس والتقويم النفسي والتربوي. (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، محمود صلاح الدين. (2013). إتقان القياس النفسي الحديث (النظريات والطرق). (ط 1). عمان: دار الفكر.
- معمريّة، بشير. (2012). أساسيات القياس النفسي (وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية). (ط 1). باتنة، الجزائر: دار الخلدونية.
- النفيعي، عبد الرحمن عبد الله. (2001). تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية. رسالة ماجستير. مكة المكرمة.
- Defontaine. J.(1980). *Manuel de rééducation.*(tome 3). Paris : Ed malouine S.A.
- Ferrand. L. (2009). *psychologie cognitive de la lecture: reconnaissance des mots écrits chez l'adulte.*(1er éd). groupe de boecks.
- Gillet. P , Homm.C, et Billard. C. (2002). *Neuropsychologie de l'enfant une introduction.* MARSEILLE : SOLAL.
- Vanhont . A, Estrienne. F. (2003). *les dyslexies: décrire- évaluer- expliquer- traiter.* (3em ed). Paris : Ed Masson.