تكييف اختبار L'alouette من خلال بناء نص قرائي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي(8-12سنة)

أ. فتيحة بن سعدون*
جامعة تلمسان، الجزائر

استلم بتاريخ: 01-12-2015 تمت مراجعته بتاريخ: 01-08-2016 نشر بتاريخ: 01-09-2016

الملخص:

تعتبر الاختبارات الاستكشافية المقنّنة لاضطرابات التّعلم من أهم الأدوات من أجل الكشف عن حالات ذوي صعوبات القراءة كونها تحدد مصير التلميذ من أجل التكفل به وتجاوز الصعوبات التّعليمية التي يترتب عنها تحصيل دراسي متدن وعجز عن مسايرة البرامج التّعليمية، ونظرا للانتشار الواسع لاضطراب العسر القرائي وافتقار مدارسنا الجزائرية لاختبارات قياس مقننة أردنا في هذه الدراسة تكييف اختبار l'alouette المقتبس من البيئة الفرنسية على عينة دراسة 200 تلميذ وتلميذة من الطور الابتدائي(8-12سنة) من خلال بناء نص قرائي.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات التّعلم، عسر القراءة، صعوبات القراءة.

Validation of "L'Alouette-R" test through building a reading text on a sample of primary school pupils(8-12 years)

Fatiha BENSADOUN*
Telemcen University, Algeria

Abstract

Exploratory validated tests for learning disorders are of the most important tools in order to detect cases with reading difficulties because they determine the state of the pupil in order to care for him and overcome the educational difficulties that result in low academic achievement and inability to keep pace with educational programs, and due to the high prevalence of dyslexia and the lack of our Algerian schools to valid tests, we wanted in this study validating "L'Alouette" test adapted from the French environment on a sample of primary school pupils aged between(8-12 years) through the construction of a reading text.

Keywords: Learning disabilities, dyslexia, reading difficulties.

* **E. Mail :** benfatiha555@yahoo.fr

مقدمـة:

يذهب بعض الباحثين إلى أن القراءة أداة من أدوات كسب المعرفة والثقافة والاتصال الاجتماعي والعلمي، فعن طريقها يشبع الفرد رغباته وينمي أفكاره ويثري خبراته، كما أن القراءة عامل جوهري في معالجة المفاهيم على مساعدة المتمدرسين في نجاحهم التعليمي وفي الحياة بوجه عام، إذ تزداد أهمية القراءة بالنسبة للتلاميذ لا بكونها مادة يدرسونها فحسب وإنما لكي ينجحوا في المواد الدراسية الأخرى (الشحات،2006)، وأيّ قصور في مهارة أو أكثر يؤدي إلى إعاقة أو أكثر من إعاقات التعلم، ويجد من خلالها المتعلم صعوبات في ترجمة اللغة إلى الفكر، أو في التعبير عن الأفكار كتابة وحديثا أو في فهم معاني الكلمات المكتوبة، ونظرا لأهمية القراءة جعل الباحثين يلفتون اهتمامهم حول ما يصطلح عليه بـعسر القراءة la dyslexie التي صنفت ضمن التصنيف العالمي لاضطرابات اللغة الشفوية والمكتوبة، ولقد تعددت الدراسات التي حاولت الخوض في غماره إذ منذ 30 سنة الأخيرة من التطورات المحققة في ميدان العلوم المعرفية وميدان علم النفس المعرفي الذي درس التطور العادي لاكتساب اللغة المكتوبة ظهرت نماذج نظرية صنفت هذه الصعوبات على أساس تطورها وأطلقوا عليها تسمية عسر القراءة النمائي وصنفت إلى نوعين(عسر القراءة نمائي بسيط وفونولوجي، وعسر القراءة النمائي العميق)، ويعتبر هذا الأخير نادر الوجود وبالتالي يمكن القول أن هناك عوامل أساسية تؤثر في استعداد الطفل للقراءة والتهيئة لها، فالنمو العقلي يعتمد على عاملين أساسيين وهما التدريب والخبرة التي يتعلمها في المدرسة والأسرة، أما النضج الذاتي يدخل ضمن التكوين العصبي للطفل ويؤثر في استعداده؛ والذي يتمثل في:

- بلوغ الطفل لعمر عقلي معين.
- قدرة الطفل على التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف بين الألفاظ المقروءة.
- مدى تذكر واستيعاب المادة المقروءة.
- قدرة الطفل على الربط بين المعاني.
- قدرة الطفل على التفكير التجريدي. (أحمد ومحمد، 1997، 34)

ونظرا للانتشار الواسع لاضطراب العسر القرائي في الوسط المدرسي حيث يوجد مجموعة من المتعلمين الذين يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في التحصيل الدراسي، ونظرا كذلك للنقص والعجز الواضح الذي تفتقر إليه الساحة العلمية فيما يخص أدوات الاستكشاف وكذا من حيث توافر اختبارات قياس مقننة في الجزائر، الأمر الذي يتطلب ضرورة الاهتمام بدراستها بالكشف عن هذه الصعوبات والاضطرابات والتعرف عليها لدى الطفل منذ المرحلة الابتدائية وذلك من أجل التدخل المبكر والتمكن من العلاج فيما بعد، ولا سبيل لذلك إلا باستخدام أدوات القياس في ميدان القراءة للكشف عن صعوبات القراءة.

الخلفية النظرية للمقياس

1- مفاهيم عسر القراءة:

فيما يلي أهم التعاريف النظرية لعسر القراءة لمجموعة من الباحثين:

استخدمت لفظة الديسليكسيا يونانية الأصل التي تعني صعوبة تحليل الكلمة المكتوبة وكان المدخل الطبي أول من استخدمها كما سبق الذكر معتقدا أنها نتيجة لقصور عصبي وظيفي ولم يتفق الباحثين في هذا المجال على تعريف محدد لمفهوم الديسليكسيا، فكان ينظر إليها في السابق على أنها صعوبة قرائية كما أشار إلى ذلك الباحثين في الستينيات على أنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة جهرية أو سرية، وهناك من يعد الديسليكسيا بأنها صعوبة تعليمية ذات جذور بنيوية والبعض يرى أنها خلل عصبي. (بدران وعصفور، 2013، 15)

الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يستطيعون المرور من الذكاء التوفيقي(syncritique) إلى الذكاء التحليلي(analytique)، مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي– اللفظي (auditivo-phonotique) واللفظي الشكلي(phonitico-graphique)، إضافة إلى الاضطرابات الدلالية رؤية غير واضحة المفردات وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقدة وتحكم صعب للغة. (Mazaux, 1990, 32)

كما يعرف علماء النفس والتربية العسر القرائي بأنه تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرا أو سرا أو عدم القدرة على الفهم، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق.(حمزة، 2008، 19)

وتعرفه الجمعية البريطانية للديسليكسيا(2008) بأنه صعوبة تعلم خاصة تؤثر على تطور القراءة والكتابة والمهارات المتعلقة بهما، وتوجد على الأرجح مع الفرد منذ الولادة وتتواصل معه طيلة حياته ومن خصائصها: صعوبة المعالجة الصوتية، والتسمية السريعة للأشياء، الذاكرة العاملة، سرعة معالجة المعلومات، التطور التلقائي للمهارات والذي لا يتماشى مع القدرات الذهنية عند الفرد، وعادة يصعب تدريس المعسرين قرائيا بالطرائق التعليمية التقليدية، حيث يمكن تخفيف أثر عسر القراءة ببرنامج تدريس خاص.

ويعرفها(رايد ليون) Reid Lyon: يعد تعريف(ليون) لعسر القراءة من أكثر التعريفات التي أكدت بشكل واضح على الأساس اللغوي لمشكلة القراءة، فقد جاء في هذا التعريف أن عسر القراءة هو اضطراب محدد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرموز وعادة ما يكون هذا الاضطراب مصحوبا بعمليات لغوية غير سوية وتتمثل صعوبة حل الرموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرموز والتعرف على المفردات وعجز في الطلاقة اللغوية والكتابة وهي ليست ناتجة عن عجز حسي، بل عن صعوبة في القراءة ذات صبغة تطورية، ولكونها ذات منشأ لغوي فإنها تتصف بصعوبة في المعالجة الفونولوجية كصعوبة تسلسل وترتيب الأصوات في الكلمة وفي الترميز والذاكرة القصيرة المدى. (غلاب، 2013، 99)

نلمح إلى أن هناك اختلافا في ترجمة عسر القراءة بين اللغة اللاتينية واللغة العربية ف Dyslexie هي كلمة مركبة من Dys وهذه الكلمة في حد ذاتها مشتقة من Dysfonctionnement والتي تعني الخلل

الوظيفي وlexie هو الكلام، أي خلل وظيفي في الكلام، لكن في اللغة العربية Dyslexie لها عدة تسميات مثل: عسر القراءة، صعوبة القراءة، أو خلل القراءة.

2- أنواع عسر القراءة:

2-1- عسر القراءة الفونولوجي: dyslexie phonologie

يعتبر هذا النوع الأكثر انتشارا بين الحالات، فالقارئ يستعمل الطريقة الكلية لهذا نجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة واللا كلمات، وبالتالي يجد صعوبة في عملية التجميع هذا ما يؤدي إلى خطأ في عملية التحليل الفونولوجي، لكنه بإمكانه أن يقرأ الكلمات régulier –irréguliers لكن ببطء، إلا أنه لا يقوم بأخطاء دلالية. (عيادة، 2007، 52)

وقد توصل seymour (1986) من خلال دراسته إلى أن أخطاء القلب الحرفي ليس سببه غيابا لأحد الأنظمة ولكن عجزها وإصابتها فهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتى لو كانت طويلة عكس الكلمات غير المألوفة فلا يستطيع قراءتها بصوت مرتفع، مما يدل على وجود اضطراب في التوافق بين الشكل والصوت وكذلك الجمع بين الأصوات بمعنى آخر هناك عجز وصعوبة في استعمال الطريقة التي تتضمن وجود الترابط grapho-phonème. (Seymour,1986, 45)

2-2- عسر القراءة السطحي: dyslexie de surface

ويشمل هذا الاضطراب الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبات في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو يواجهونها لأول مرة فالتعرف البصري التلقائي لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية، كما يصاحب هذا الاضطراب اضطرابات معرفية مثل:

- لا يعرفون شكل كتابة الكلمة رغم أنها مخزنة في الذاكرة.
- يكتبون كما يسمعون.
- الخلط بين الوحدات الصوتية(homophone) حيث يقرؤون بطريقة عشوائية للشكل الكتابي المقدم.

بالإضافة إلى اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية التي يعاني منها بعض الحالات الذين لديهم اضطراب بصري انتباهي. (Vaissére, 2006)

2-3- عسر القراءة المختلط: la dyslexie mixte

يتميز هذا النوع بأنه اضطراب يمس الطريقتين(عسر القراءة الفونولوجي والسطحي)، حيث يشمل هذا النوع الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية أو صعوبات الإدراك الكلي للكلمات، وبالتالي فهم يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، وعليه فإن الاتجاهين الذين يستعملا فيهما عملية التجميع (assemblage) والإرسال(adressage) مصابان، هذا النوع من عسر القراءة المختلط يحدث عندما تصاب الطريقتين الفونولوجية والمعجمية معا فنلاحظ ما يلي:

- إصابة فونولوجية + اضطراب في الذاكرة البصرية.
- إصابة الطريقة المعجمية + اضطراب التمييز الإدراكي في القراءة؛ والذي يترتب عنه ما يلي:
  * فك الترميز حرف صوت.
  * غياب التخزين البصري للكلمات.
  * الفهم الشفهي منعدم. (عيادة،2007)

3- التفسيرات النظرية:

3-1- النظرية البصرية الانتباهية: Théorie Visio-attentionnelle

وضع العديد من الباحثين اقتراحا حول صعوبة معالجة المستقبلات البصرية التي هي السبب الأول لعسر القراءة، وبالتالي العديد من الأطفال عسيري القراءة يرتكبون أخطاء نتيجة قصور في رؤية الحروف أو الخلط بين الحروف المتشابهة، كما تظهر صعوبة في التوجه المكاني أثناء الاستثارة غير اللفظية مثل الأشكال الهندسية.

كما يجدر الذكر إلى أن هذا الاتجاه يرتكز على نوعين من الخلايا هما؛ الخلايا الكبيرة من نوع Magnocellulaire والخلايا الصغيرة من نوع Parvocellulaire، فالنوع الأول يعمل على توجيه المعلومات من الخلايا العقدية(cellules ganglionnaires) إلى المحيط البصري، هذه الخلايا كبيرة الحجم لها مكان لاستقبال مثيرات أكبر، وهي حساسة بشكل خاص على عكس ذلك للمحفزات القصيرة فضلا عن التغير السريع، لأنها تعمل على تحليل الكلمات الخام بدلا من المعلومات، أما النوع الثاني الخلايا صغيرة الحجم؛ فهي المسؤولة عن تفسير الاستثارات الأقل تفصيلا، البطيئة والمستمرة.

الفرضية هو أنه أثناء القراءة(حركة العين، وتثبيت النظر) جهاز الخلايا كبيرة الحجم يمنع في كل حركة للعين نشاط الخلايا صغيرة الحجم، وبالتالي الطفل عسير القراءة لا يستطيع معالجة المعلومات البصرية بسهولة، إذا كانت الصورة المرئية ليست سريعة بما فيه الكفاية تمحى من طرف الصورة الموالية والنتيجة تكون عدم الوضوح أثناء القراءة حيث أن مشاركة الخلايا كبيرة الحجم في مراقبة حركات العين ويتم ذلك من خلال إرسال إشارات إلى الدماغ لتوجيهه، وبالتالي عدم استقرار العين في المراقبة عند عسيري القراءة، يترتب عن ذلك تمرير الحروف والكلمات على شبكية العين أثناء القراءة إذ تجعل الدماغ يؤدي حركات ليست مستهدفة، وهذا ما يفسر سوء تتبع الكلمات.

3-2- النظرية الصوتية: la théorie phonologique

أقيمت مؤخرا دراسات في علم النفس اللغوي أثبت فيها أن آلية القراءة لا يمكن لها أن تكتسب في حالة لم تتم توفر مكتسبات قبلية، وهذا ما يحدث قبل اكتساب اللغة المكتوبة وهو ما يعرف بالوعي الفونولوجي، المشكل الأساسي المسؤول عن عسر القراءة من النوع الفونولوجي يكون نتيجة لخطأ في إدراك الأصوات أو المعالجة غير المناسبة للأصوات، فهم يفسرون أن المراحل التلقائية للتعلم القرائي لا تكتسب في حالة عدم قدرة العسير للوصول إلى المرحلة التمهيدية لتشفير الرموز الكتابية الصوتية

، ومن هنا يكون الطفل ذو عسر القراءة غير قادر على معرفة صوت مشابه لكلمتين سواء كان في بداية الكلمة أو نهايتها، ومن ثم صعوبة التحكم في الأصوات وتقطيع الكلمات لوحدات صوتية (syllabes phonèmes) نطق الأصوات لكلمة غير معروفة جديدة غريبة. (Bada,2007,57)

هناك دراسات ترى بأن أداء مجموع حالات عسر القراءة يختلفون من حيث الصعوبة في قراءة الكلمات الغريبة، لأنها تعتمد على الرسائل الكتابية الصوتية التي نقرأ بها، وبالتالي هذه الكفاءة الصوتية تعاني من عجز ينعكس على عملية القراءة.

3-3- النظرية العضوية البيولوجية:

هناك خصائص أو مظاهر تشريحية ملموسة تميز النصفيين الكرويين للمخ لدى هؤلاء التلاميذ ذوي العسر القرائي مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس المرحلة العمرية معهم، ومن هذه المظاهر:

- اللا تماثل داخل منطقة اللغة في النصفيين الكرويين.
- وجود تغيرات فيزيولوجية تشكل أنماطا مختلفة كيفيا لوصلات الخلايا التي تشكل بنية المخ.

وتنقسم العوامل البيولوجية والعضوية إلى ما يلي:

أ. عوامل تتعلق بالسيادة المخية الجانبية مع تقدم العلم نشط العلماء لدراسة وتخطيط المخ لذوي الصعوبات الخاصة في القراءة باستخدام مختلف الطرق والأجهزة والتقنيات المختلفة مثل التشريح وصور الرنين المغناطيسي.

إضافة إلى ذلك عندما يكون النصف الكروي الأيسر أكبر لدى الشخص العادي تكون السيطرة على النظام اللغوي وتعرف مفرداته ومعالجتها أكبر، بينما يصعب على التلميذ عسير القراءة أو من يعاني صعوبات في القراءة من السيطرة على النظام اللغوي لتساوي نصفي المخ فضلا عن صغر منطقة اللغة في النصف الأيسر منه، وقلة عدد الخلايا مقارنة بالمنطقة المشابهة لها في مخ الأفراد العاديين.

ب. عوامل تتعلق باضطراب عصبي وظيفي يعتري الوصلات العصبية، ويمكن تفسير هذه العوامل من خلال منهجين على النحو التالي:

* تأثير الوصلات العصبية التي تربط بين العين والمراكز البصرية في القشرة المخية لدى تلاميذ عسر القراءة ينتج عنها بطء عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات البصرية، وهناك تأثير مماثل لمراكز التجهيز السمعي في القشرة المخية لدى هؤلاء التلاميذ، وقرر بعض الباحثين أن ذوي صعوبات التعلم القرائي (عسر القراءة) يعانون من صعوبات في الإدراك البصري والإدراك السمعي، وبالتالي يترتب عنه بطء عمليات التجهيز وتأخر الاستجابة للمثيرات البصرية كما تتمثل في قراءة الكلمات والحروف.
* عدم استجابة الشبكة التي تتقاطع فيها الوصلات العصبية أو عدم استخدام أو استثارة تلك الوصلات يمكن أن يسبب صعوبات تعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة.(بدران وعصفور، 2013، 45)

الدراسات السابقة:

1- دراسة الفراني(2011): تهدف هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي لذوي صعوبات التعلم في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب، ولقد قامت الباحثة ببناء ثلاث أدوات وهي:

- اختبار صعوبات تعلم القراءة الصف الخامس ابتدائي.
- اختبار صعوبات تعلم الكتابة الصف الخامس ابتدائي.
- اختبار صعوبات تعلم الحساب الصف الخامس ابتدائي.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، وقامت بتطبيق أدوات الدراسة على عينة من التلاميذ قوامها(1000) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس في مدارس شمال غزة من أجل تقنين الاختبارات الثلاثة، ولقد تأكدت الباحثة من صدق وثبات الأدوات من خلال صدق المحكمين، إعادة تطبيق الاختبار، معامل ألفا، معامل التجزئة الصفية، حساب قيمة المتوسط الحسابي الانحراف المعياري، التباين ومعامل الالتواء، معامل التفلطح، التمثل البياني للمنحنى الطبيعي، الدرجات المعيارية، الدرجة التائية والمئينية، وصدق المقارنة الطرفية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أبعاد الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات تعلم القراءة:
  * نطق الكلمات.
  * نطق تشكيل الكلمات.
  * نطق طول الحرف المناسب لحروف المد.
  * التمييز بين أحرف الكلمات المتشابهة.
  * التمييز عند نطق الكلمات بين اللام الشمسية واللام القمرية أبعاد الاختبار.(الفراني، 2011، 111)

2- دراسة Stanovich and Siegel (1994): هدفت هذه الدراسة إلى قياس الفروق في الترميز الصوتي وترجمة الكلمات إملائيا، أجرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ ذوي صعوبات خاصة في تعلم القراءة وتلاميذ عاديين تتراوح أعمارهم ما بين(7-16) سنة، تم تقسيمهم طبقا للتباعد بين الذكاء والتحصيل ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة بين صعوبات تعلم القراءة والعاديين في دقة الأداء على اختبارات التعرف على الكلمة لصالح العاديين، أما الفرق في الأداء على اختبارات التهجئة فقد كانت لصالح ذوي صعوبات التعلم، من جانب آخر أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق في الأداء على اختبار الكلمات المتشابهة، وكذلك الاختبار التجريبي للتعرف على التهجي هذا، وقد أشارت الدراسة إلى أن ضعف التعرف على الكلمة لذوي صعوبات التعلم إنما يرجع إلى ضعفهم في التجهيز الصوتي، الترميز الصوتي، وتركيزهم في التجهيز على الترميز الإملائي للكلمات، وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة جاءت مناقضة للدراسة السابقة التي تشير إلى أن ذوي الصعوبة يعتمدون على التجهيز الصوتي أكثر من اعتمادهم على التجهيز الإملائي في التعرف على الكلمة. (Stanovich,1994, 55)

3- دراسة سالم(1991): بعنوان تشخيص صعوبات التعلم النفس اللغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية، استهدفت الدراسة تشخيص القدرات النفس اللغوية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية في المرحلة الابتدائية في منطقة عمان الكبرى باستخدام اختبار" الينوي" للقدرات النفس اللغوية (الصورة الأردنية)، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

- هل تميز الصورة الأردنية المعدلة للقدرات النفس اللغوية بين الطلبة العاديين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم وذوي صعوبات التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القدرات النفس اللغوية للطلبة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم للفئات العمرية(9-10) و(10-11) على الصورة الأردنية المعدلة لاختبار" الينوي" للقدرات النفس اللغوية في الاختبارات الإثني عشر، وتكونت عينة الدراسة من(100) تلميذ وتلميذة موزعين على عينتين: العينة الأولى تألفت من(50) تلميذا وتلميذة منهم(25) من العاديين و(25) من ذوي صعوبات التعلم للفئة العمرية(9-10) من تلاميذ الصف الثالث والرابع ابتدائي لاستخدامها في صدق وثبات الصورة الأردنية لاختبار"الينوي" للقدرات النفس اللغوية، أما العينة الرئيسية فبلغ عددها(50) تلميذا وتلميذة عن ذوي الصعوبات، (25) من عمره(9-10) و(25) من عمره (10-11) من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، وقامت الباحثة بإعداد الصورة الأردنية المعدلة "الينوي" للقدرات النفس اللغوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستخدامها كأداة للبحث وتحليل النتائج إحصائيا، حيث استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الأحادي، وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبارات التالية(اختبار الاستقبال السمعي اختبار الترابط السمعي، اختبار التذكر السمعي المتسلسل واختبار الإكمال القواعدي) يتأثر الأداء عليها حسب متغير العمر وعند مستوى دلالة(0.05).(علي وحسن، 2009، 42)

الانتظارات المرجوة من وراء هذه الدراسة:

- يعتبر اختبار l'alouette لتقييم العسر القرائي لدى الأطفال من الاختبارات الهامة التي تستخدم في الكشف عن حالات العسر القرائي، ونظرا لأهمية هذا الاختبار كان لابد من الاستفادة منه في البيئة الجزائرية والاجتهاد من أجل إعداد نسخة معَرَبة وإخضاعها للدراسة والتجريب.
- وفي غياب أداة مقننة للدراسة لاستكشاف التلاميذ ذوي الاضطرابات التعليمة الخاصة في القراءة وتمييزها عن الاضطرابات اللغوية الأخرى كان من الضروري الاجتهاد في توفير أداة لاستكشاف هذا الاضطراب من أجل التدخل المبكر.
- النقص الذي يعاني منه الميدان(أخصائي نفسي، مربي، معلم..) من أجل استكشاف هؤلاء التلاميذ ووضع برامج تعليمية حسب احتياجات التلاميذ.
- توفير أداة جزائرية مقننة للمعالجة القرائية وعسر القراءة على تلاميذ الطور الابتدائي وتعييرها على البيئة الجزائرية لإعطائها المصداقية العلمية.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- توفير أداة قياس في البيئة الجزائرية.
- توفير أداة تسهل عملية الكشف والتعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبة في المعالجة القرائية.
- التدخل المبكر من أجل وضع برامج وخطط تربوية تعليمية مناسبة لذوي الاضطرابات الخاصة في التعلم وبالخصوص ذوي العسر القرائي.

أهمية الدراسة:

تتدرج الأهمية كذلك في أن عسر القراءة يعتبر الأكثر انتشارا ضمن صعوبات التعلم الخاصة بنسبة 60% مقارنة مع عسر الحساب ليليه عسر الكتابة، إذ أغلب الدراسات تشير إلى أن عسر القراءة يترتب عنه عسر الحساب والكتابة، وبالتالي فإن أهمية هذه الدراسة تولي الباحث إلى الاجتهاد في تكييف اختبار l'alouette لاستكشاف حالات العسر القرائي في الوسط المدرسي الجزائري لتفادي الاضطرابات المترتبة عن عسر القراءة.

حدود الدراسة:

تضم مديرية التربية والتعليم لولاية تلمسان للسنة الدراسية: 2013-2014 (1627 تلميذا وتلميذة) موزعين على جميع مقاطعات المدارس الابتدائية للولاية، حيث نريد في هذه الدراسة تطبيق اختبار l'alouette النسخة المترجمة إلى اللغة العربية من خلال بناء نص قرائي على عينة قدرها 200 تلميذا وتلميذة.

كيفية تصميم اختبار l'alouette-R-2005**:**

وصف الاختبار ومكوناته:

هذا الاختبار نشر لأول مرة منذ 50 سنة على يد(Lefavrais, 1965)، ولا يزال كثير الاستعمال حيث كان من الضروري تحديث المعايير القديمة بمعايير جديدة لهذه الأداة.

إن الهدف من هذه النسخة "القبرة" مراجعة(2005) هي بناء معايير جديدة لأفراد المجتمع المدروس بالإضافة إلى تكييف الأداة مع نظام ترميز جديد(التقييم الكمي والكيفي لمؤشرات المقياس) الذي يسمح لنا بدراسة أكثر دقة للصعوبات الخاصة في التعلم القرائي.

إن ما يميز نص "القبرة والفيل" هو اقتراح قراءة كلمات تكوّن لنا نصا، وتكون القراءة بصوت مرتفع وليس على شكل كلمات منتظمة وغير منتظمة، هو موجه للأطفال الذين تعلموا القراءة(السن الثامنة)، أما بالنسبة للأطفال الأصغر سنا والذين هم في صدد تعلم القراءة، فإن هذا النص الذي نتحدث عنه يحتوي على كلمات صعبة تفوق المستوى المعجمي لديهم، مما قد يسبب وضعية حصر وتوقف أثناء القراءة البسيطة للمقاطع اللفظية، وأن الهدف من وراء قراءة هذا النص هو إعطاء إشارة حول سرعة قراءة الطفل

وهذا المؤشر الجديد في النسخة المراجعة L'alouette-R- يأخذ بعين الاعتبار الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة وعدد الأخطاء المرتكبة من قبل الطفل، كما يكمل هذا العمل بمعلومات نجمعها من التحليل النوعي لأنواع الأخطاء المرتكبة(من حيث الكلمات الغريبة ربط حرف– صوت، التشابه اللفظي والتداخل الدلالي) من قبل الطفل، وذلك لمحاولة تحديد إستراتيجية القراءة المسيطرة لنتمكن من تحديد وتوجيه نوعية البرنامج التأهيلي للطفل. (pierre, 2005, 13)

مكـــونـــاتـــه:

- دليل الفاحص.
- نص قرائي.
- ورقة التصحيح الخاصة بالفاحص(تحتوي على نص لجمع الأخطاء التي سجلها عن المفحوص).
- ورقة جمع المعلومات الخاصة بالمفحوص.
- ميقاتية.

طريقة التقديم:

- تجهيز الأدوات ومن بينها إعداد الميقاتية قبل حضور الطفل(من الأفضل ألا يشعر المفحوص بتشغيل الميقاتية).
- وضع الطفل في الجانب اليساري للفاحص(من الأحسن أن يكون التلميذ على جنب مع الفاحص وليس مقابلا له حتى لا يرتبك).
- تأمين العوامل الفيزيقية ومن بينها الإضاءة، لابد أن تكون عادية حتى لا يتشوش المفحوص أثناء عملية القراءة(ظروف فيزيقية مناسبة).
- أن يلتزم الفاحص الصمت عند البدء، لا يقيد المفحوص بأي طريقة معينة أثناء عملية القراءة.
- نترك الحالة في وضعية راحة، نتكلم فقط في الوهلة الأولى من أجل جمع بعض الملاحظات في بطاقة جمع المعلومات في حالة كان هناك اضطراب كلامي، تأتأة...

تنظيم وضعية القراءة:

- على الفاحص في هذه المرحلة أن ينظم عملية القراءة(وضع ورقة النص أمام الحالة) مع الالتزام دائما بالصمت، إلا في حالة رفض الحالة للقراءة بعد 10 ثواني إلى 15 ثانية أو إذا كان لا يبدي اهتمام وغير مبالي بالمادة المقدمة إليه، هنا يحاول الفاحص تشجيعه بأن هذا النص لك ونحرك ورقة النص ونقول له أمسك الورقة أمامك وتفضل اقرأ.
- الخطوة الموالية بعد عملية تقديم المادة ومواصلة رفض القراءة هي استدعاء الحالة للقراءة بقول الفاحص: أمسك واقرأ النص كله، وبالقلم يلمح الفاحص لعملية القراءة انطلاقا من عنوان النص إلى النهاية.

إدارة التنقيط:

تحوي بطاقة جمع المعلومات الفردية على مؤشرات كمية وكيفية نذكرها كالآتي:

المؤشرات الكمية:

- **الزمن المستغرق في القراءة(بالثواني)** ز.م: الوقت المستغرق لقراءة هذا النص حسب المتوسط الحسابي لتلاميذ عينة التحقيق للمراحل الدراسية والمستوى العمري المطبق عليهم اختبار "نص القبرة والفيل" هو 199 ثانية؛ أي ثلاثة دقائق و 19 ثانية، وبالتالي الوقت الإجمالي لقراءة النص بأكمله لا بد أن لا يتجاوز الوقت المحدد.
- **الكلمات المقروءة ك.م:** هو العدد الإجمالي للكلمات المقروءة حسب الوقت المطلوب والمذكور آنفا ومن أجل جمع عدد الكلمات المقروءة نلجأ إلى ورقة جمع المعطيات في نهاية كل سطر، لا تحسب الكلمات التي تجاوز سطرها وانتقل إلى السطر الموالي، وبالتالي عدد الكلمات المقروءة نقصد بها مجموعة الكلمات المقروءة بطريقة حسنة، بطريقة ضعيفة، والكلمات التي لم يستطع قراءتها، أكبر نسبة قد يصل إليها القارئ هي 178 كلمة.
- **الأخطاء أخ:** قراءة كلمة بطريقة غير صحيحة، كلمة مصححة من طرف القارئ(الترددات)، لا يقرأ كلمة وينتقل إلى الكلمة الموالية.

*** ملاحظة:**

- خطأ من نوع اضطراب كلامي لا يحسب.
- في حالة ما القارئ انتقل للسطر الموالي ولم يقرأ السطر السابق في حدود الوقت المطلوب وأنهى قراءة النص في هذه الحالة نحسب فقط عدد الأخطاء المرتكبة ضمن الوقت الإجمالي المستغرق في قراءة النص(3د و19ثا).
- كما تحوي النسخة المراجعة لاختبار "القبرة" على مؤشرات مكملة والتي نأخذها بعين الاعتبار في عملية التنقيط، وهي كالآتي:

- **الكلمات المقروءة بطريقة صحيحة ك.م.ص:** هي عدد الكلمات المقروءة بطريقة جيدة حسب الوقت المطلوب **C=(M-E)**

ك.م.ص= (ك.م- أخ)

- **مؤشر السرعة م.س:** يعتبر هذا المؤشر مكمل، واقترح من أجل معرفة الكفاءة القرائية عند الأطفال أثناء قراءة نص "القبرة والفيل" حسب الوقت المطلوب، ويحسب هذا المؤشر انطلاقا من المعادلة التالية:

$$\text{م س} = \frac{\text{ع ك م ص}}{\text{ز م}} \times 199$$

- **مؤشر الدقة م.د:** يحسب هذا المؤشر انطلاقا من المعادلة التالية:

$$\text{م د} \frac{\text{ع ك م ص}}{\text{ع ك م}} \times 100$$

المؤشرات الكيفية:

- **الكلمات الغريبة ك.غ:** هي كلمات مستهدفة وغريبة عن القاموس اللغوي للطفل القارئ تحوي على اثنين أو ثلاث أصوات غير مألوفة التي تشكل كلمات غير متداولة أو كلمات دخيلة، في هذه الحالة كذلك الطفل لا يدرك، حيث يكون غير واع بالخطأ المرتكب أثناء عملية القراءة، وربما لا يقرأه وفي أغلب الأحيان تكون هذه الأخطاء مرتبطة بقراءة اللا كلمات مثل: القبرة (البقرة)، جثتي (جسدي).

- **إرسال حرف– صوتC.G.P :** هذا النوع مرتبط بالأخطاء المرتكبة الناتجة عن ضعف استعمال القواعد اللغوية من أجا إعطاء كل حرف صوته المناسب لإنتاج كلمة مع خلط سمعي بصري، النقص المعرفي لقواعد الحروف المعقدة والصعبة، الخلط في الأصوات السمعية مثل(س، ص)، وفي أغلب الأحيان يكون هذا النوع من الأخطاء في بداية قراءة الكلمة أي الحرف الأول للكلمة؛ وهذا ما يدل على ضعف استعمال التراكيب اللغوية.

- **التشابه اللفظي P.V:** تكون طبيعة الأخطاء في مثل هذا النوع هو استحضار كلمة تتقارب بصريا مع الكلمة المقروءة في النص، هذا المؤشر يقدم مقاربة تركز على الشكل الخطي للكلمة في حرف أو مجموعة حروف تتقارب بصريا مع الحروف، والذي يغير من خلاله القارئ الشكل البصري للخط (الراسم) الذي يستبدل من خلاله كذلك القارئ الكلمة الهدف بكلمة أخرى تابعة لنفس العائلة الجذرية مثل: احتقرتني(حرقتني)، ظلمتني(ظلمني).

* **ملاحظة:** الكلمات العربية ذات تقارب لفظي نغمي وشكل صوري، وبالتالي المعالجة النغمية الجزئية مع المعالجة الصورية تحتم الوصول إلى قراءة مورفولوجية.

- **التداخل الدلالي P.S:** هنا يستحضر القارئ أثناء عملية قراءة كلمة تقارب الكلمة الموجودة في النص من حيث المعنى، وبالتالي تكون بنفس المعنى للكلمة المستهدفة أو يحاول تقديم تقارب يصل إلى نسق النص بشكل سليم، وبالتالي يستعمل القارئ كلمة من قاموسه اللغوي بدلا من الكلمة المكتوبة في النص كما يقدم الطفل كلمة لها نفس الوظيفة مثال: أن(بأن)، لا(ليس)، على(فوق).

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تكييف اختبار l'alouette -R- المقتبس من البيئة الفرنسية على عينة من التلاميذ في الوسط المدرسي الجزائري، معتمدين في ذلك على المنهج القياسي والخصائص السيكومترية المناسبة لهذه الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

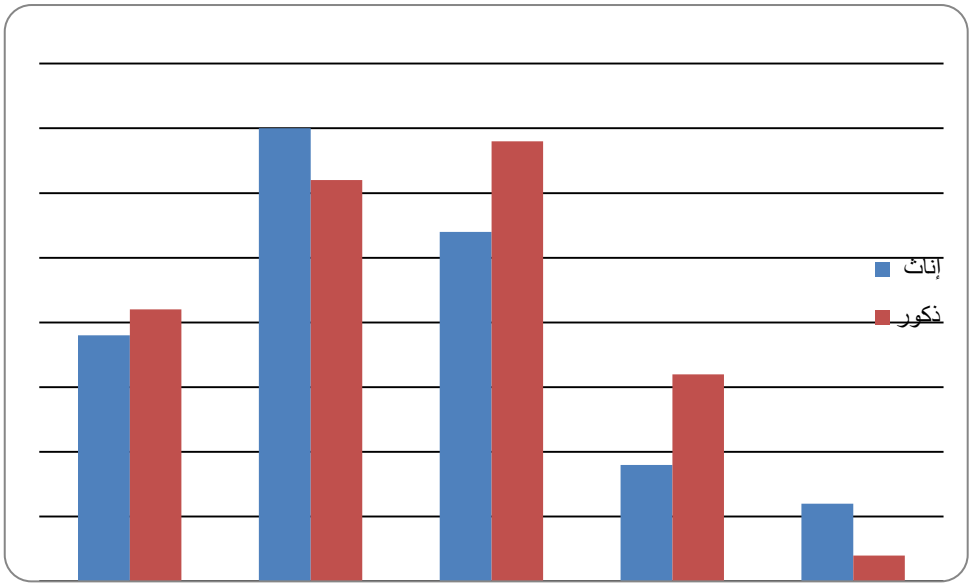
نريد في هذه الدراسة تطبيق اختبار l'alouette النسخة المترجمة إلى اللغة العربية من خلال بناء نص قرائي على عينة قدرها 200 تلميذ وتلميذة في الطور الابتدائي(8-12سنة).

وصف أفراد العينة:

طبق الاختبار على عينة قدرها 200 تلميذا وتلميذة في مرحلة عمرية(8 سنوات إلى 12 سنة)، عدد الذكور 104 بنسبة 52% و96 أنثى بنسبة 48% ما يميز هؤلاء التلاميذ القدرة على عملية القراءة والجدول(**1**) يمثل تركيبة عينة الدراسة من العمر والجنس، والجدول(**2**) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.

جدول(1) توزيع أفراد العينة حسب السن والجنس

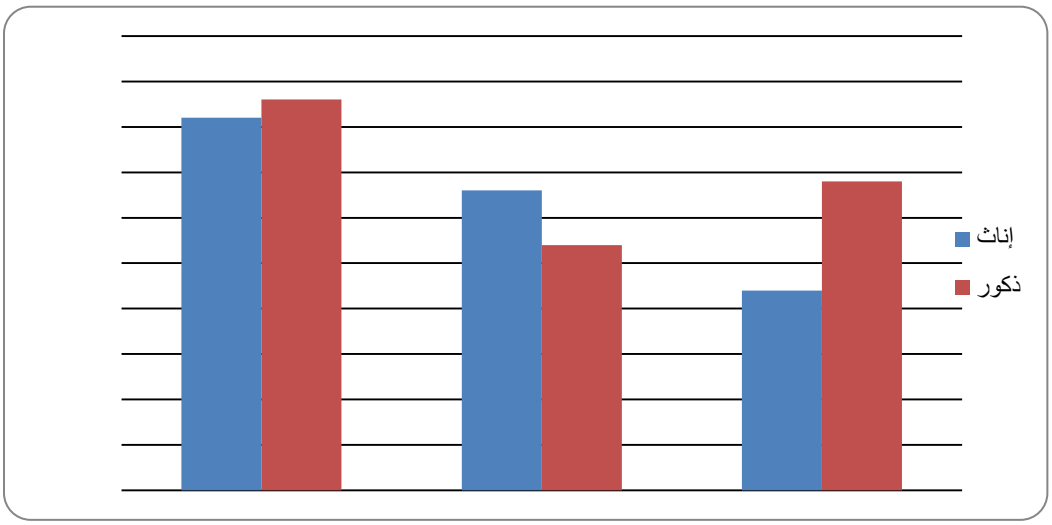
السن	العدد	الجنس	
		ذكر	أنثى
8	40	21	19
9	66	31	35
10	61	34	27
11	25	16	09
12	08	02	06
المجموع	200	104	96



شكل(1) الأعمدة البيانية توزيع أفراد العينة حسب السن

جدول(2) وصف أفراد العينة حسب المستوى الدراسي

المستوى العمري	العدد	متوسط العمر	الانحراف المعياري	السن الأقصى(الشهور)	السن الأدنى(الشهور)	الجنس	
						ذكور	إناث
السنة الثالثة	84	8	1	132	96	43	41
السنة الرابعة	60	10	1	144	108	27	33
السنة الخامسة	56	11	1	144	108	34	22
المجموع	200					104	96



شكل(2) الأعمدة البيانية توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

أدوات الدراسة:

- (بيار لوفافري، 1965) P.LEFAVRAIS، اختبار القبرة: اختبار التحليل القرائي وعسر القراءة، فرنسا مركز علم النفس التطبيقي. (L'alouette)
- (بيار لوفافري،2005) P.LEFAVRAIS، اختبار القبرة "النسخة المراجعة": اختبار التحليل القرائي وسرعة القراءة ، فرنسا، مركز علم النفس التطبيقي. (L'alouette-R-)
- **اختبار رسم الرجل:** هو اختبار إسقاطي يستعمل لقياس الذكاء والقدرات العقلية، وضع على يد الباحثة الأمريكية "فلورونس جودنف" Florence Goodenough(1926) تطور فيما بعد على يد الباحثة "كارين ماكوفر" Karen Machover (1949)، حيث أن تعبير الطفل عن نفسه يمثّل تطورا لقدراته العقلية، فالطفل عندما يرسم فهو يعبر عن أفكاره، ويستدعي هذا الاختبار وجود مكان مناسب للرسم، تقديم ورقة بيضاء وقلم رصاص، ويطلب من المفحوص أن يرسم شخصا، إذا لم يفهم التعليمة يطلب منه رسم رجل أو امرأة أو طفل.

تكييف أداة البحث وما مدى تطابقها مع النسخة الأصلية:

أردنا في هذه الدراسة توفير أداة تقييم العسر القرائي باللغة العربية فقمنا بترجمة النص القرائي (ترجمة وإعادة الترجمة)، حيث عرضنا الاختبار على مجموعة من المحكمين في صورته الأصلية باللغة الفرنسية ليترجم إلى اللغة العربية، ومن أجل التحقق من مصداقية الترجمة تم إعادة الترجمة إلى اللغة الفرنسية من أجل إخضاع النص القرائي في الأخير للمطابقة بين الترجمتين للتأكد من اتساق الترجمة مع الأصل الأجنبي الذي أخذت منه.

كما ننوه في الأخير أن هذه الخطوات في عملية الترجمة تمت من طرف أساتذة مختصين بقسم الترجمة واللغات، إلا أن النص لم يكن في المستوى المطلوب حسب لجنة التحكيم من جهة كون نسق النص لا يرتقي للعرض القرائي، نفس الشيء بالنسبة للخبراء في قطاع التربية والتعليم الابتدائي(مفتشي اللغة العربية ومعلمين ومدراء)، وعليه تم اقتراح نص "القبرة والفيل" من طرف مفتشي التربية والتعليم في اللغة العربية للطور الابتدائي، وتم عرضه كذلك على مجموعة من المفتشين والمعلمين والأساتذة بقسم الأدب العربي واللسانيات، وبعد التعديلات التي أجريت على النص من طرف هؤلاء الخبراء تم الوصول إلى النسخة النهائية لنص "القبرة والفيل لابن المقفع".

إجراءات التطبيق:

أ. الصدق:

- **عرض الاختبار على المحكمين:** بعد إعداد الاختبار في صورته النهائية قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين في قسم الأدب العربي واللسانيات، وعلى مجموعة من المفتشين ومعلمي الطور الابتدائي، وكذا مدراء المدارس، وأساتذة بقسم علم النفس، حيث طلبت منهم الباحثة تحكيم النص القرائي من حيث الصياغة والمحتوى ومدى ملائمته للمرحلة العمرية فيما يخص مؤشرات الاختبار الكمية والكيفية، وفيما يلي نسب اتفاق المحكمين بخصوص هذه الجوانب كل على حدا:

* **صدق المحك الخارجي:** قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار من خلال مقارنة درجات الاختبار بدرجات التلاميذ التي قدمها لنا المعلمين.

الجدول(3) صدق المحكمين للمؤشرات الكيفية

	درجة الحرية DDL	معامل كاندل W	X2 المحسوبة	X1 عند مستوى الدلالة 0.005
المعلمين / درجات مؤشرات المقياس	03	3.14	207.24	7.82

بما أن قيمة "كاندل" كما هو موضح في الجدول(1) تختلف عن(0)، وقيمة X2 المحسوبة 207.24 أكبر من قيمة X1 الجدولية 7.82 ودالة إحصائيا عند درجة الحرية 03 وعند مستوى دلالة 0.005 ، وبالتالي يمكن القول أن هناك اتفاق بين الخبراء على مؤشرات المقياس الكيفية.

*** صدق المحتوى:**

جدول(4) صدق المحكمين من حيث الصياغة والمحتوى حسب كل مرحلة عمرية(طريقة استشارة الخبراء)

جوانب التحكيم / المحكمين	الصياغة			المحتوى			الملائمة للمرحلة العمرية		
	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق
	العدد	الموافقين	%	العدد	الموافقين	%	العدد	الموافقين	%
معلمين	08	07	88	08	08	100	08	07	88
مفتشي اللغة العربية	10	09	90	10	08	80	10	08	80
أساتذة جامعيين بقسم الأدب العربي	06	04	67	06	05	83	06	05	83

*** ملاحظات السادة المحكمين:**

- أشار كل من مفتشي اللغة العربية والمعلمين إلى أن النّص قد أعد إعدادا جيدا، فكانت نسبة الموافقة كما هو موضح في الجدول 88% و90% من حيث الصياغة و100% و80% من حيث المحتوى وما بين 88% و80% بالنسبة للمرحلة العمرية.
- أما بالنسبة للأساتذة بقسم الأدب العربي واللسانيات فكانت تصويباتهم هي ضرورة إعادة صياغة بعض المصطلحات لكي تتناسب مع مستوى التلميذ لأن في رأيهم النص يحتوي على بعض المفردات الصعبة وجب تغييرها بمفردات سهلة.

ب. الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق:

*** إعادة التطبيق:test-retest**

تم تطبيق الاختبار مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي وبلغ عدد أفراد العينة(30) تلميذا وتلميذة، تم من خلالها حساب معامل الارتباط بين الأقسام (Coefficients corrélation intra classe) بين درجات التطبيق الأول والثاني.

- **ثبات المؤشرات الكمية (Coefficients corrélation intra classe):**

جدول(5) معامل الارتباط بين الأقسام للمؤشرات الكمية للمقياس

مؤشرات المقياس	معامل الارتباط بين الأقسام C.C.I	مجال الثقة95% من الفرق	
		الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
عدد الكلمات المقروءة (M)	0.81	0.63	0.90
الأخطاء (F)	0.83	0.68	0.92
الكلمات المقروءة صحيحة (MC)	0.87	0.75	0.94
مؤشر الدقة (CM)	0.86	0.72	0.93
مؤشر السرعة (CTL)	0.87	0.75	0.94

من خلال الجدول يتضح أن معاملات الارتباط فيما يخص المؤشرات الكمية للمقياس موجبة، وهذا يعني أن الاختبار بأجزائه الفرعية قد أثبت قدرا مناسبا من الثبات بحيث يمكن الاعتماد عليه.

- **ثبات المؤشرات الكيفية: (Coefficients corrélation intra classe)**

جدول(6) معامل الارتباط بين الأقسام للمؤشرات الكيفية للمقياس

مؤشرات المقياس	معامل الارتباط بين الأقسام C.C.I	مجال الثقة95% من الفرق	
		الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
الكلمات الغريبة(B)	0.81	0.64	0.90
إرسال حرف صوت(C.G.F)	0.97	0.95	0.99
التداخل اللفظي(P.V)	0.94	0.88	0.97
التداخل الدلالي(P.S)	0.96	0.91	0.98

كما هو موضح في الجدول أعلاه تبين أن جل النتائج المحصل عليها موجبة، وبالتالي يمكن القول أن المؤشرات الكيفية لاختبار "القبرة والفيل" موجبة وبالتالي هو اختبار ثابت.

*** الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:**

- **ثبات المؤشرات الكمية:**

تم حساب الثبات بطريقة معامل(كرونباخ ألفا)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات(0.77)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

- **ثبات المؤشرات الكيفية:**

نفس العملية قامت بها الباحثة فيما يخص مؤشرات الدراسة الكيفية، حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة(ألفا كرونباخ) وتحصلنا على معامل الثبات(0.61)؛ وهو ما يدل كذلك على أن المقياس ثابت.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

من خلال تحليل المعطيات السابقة التي أثبتنا من خلالها صدق وثبات المقياس، وبالرجوع إلى النتائج المتوصل إليها في المقياس الأصلي L'alouette-R-(2005) فيما يخص تأثير عامل الجنس والعمر على عملية القراءة، فقد أكدت كذلك نتائج دراستنا تطابق النتائج فيما يخص:

أ. تأثير عامل الجنس:

بعد تحليل نتائج الاختبار المكيف على عينة من التلاميذ قدرها(200) تلميذا وتلميذة على جميع مؤشرات المقياس، والذي سجلنا عدم وجود أي علاقة دالة فيما يخص عامل الجنس وهو ما تؤكده كذلك دراسة سالم(1991) بعنوان" تشخيص صعوبات التعلم النفس اللغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية"، فتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن القراءة لا تعزى إلى متغير الجنس.

ب. العمر:

كما أثبتت نتائج الدراسة كذلك أنه توجد دلالة مع العمر والمستوى القرائي **l'alouette-R-** وهو ما تثبته دراستنا الحالية، حيث كلما زاد العمر كلما تحسن المستوى القرائي عند القارئ فيما يخص جميع مؤشرات الدراسة: الكلمات المقروءة(**p<.01**)، الأخطاء(**p<.001**)، الزمن المستغرق(**p<.001**)، مؤشر السرعة(**p<.001**)، مؤشر الدقة(**p<0.001**)، الكلمات المقروءة صحيحة(**p<.001**)، والعكس صحيح كلما كان المتمدرس أقل سنا يُظهر عجزا قرائيا، وهو ما تؤكده دراسة سالم(1991)، حيث توصلت الدراسة أن الاختبارات التي طبقت على عينة من التلاميذ أثبتت تحسنا في الأداء حسب متغير العمر عند مستوى دلالة(0.05).

وكخلاصة لهذا العمل المبدئي يمكن القول أن الاختبار يعطي تقديرات ثابتة ومتسقة في حالة تكرار عملية القياس؛ أي استقرار الدرجة عند تكرار عملية القياس هذا من جهة ومن جهة أخرى الاختبار يقيس ما وضع لقياسه فهو اختبار صادق يمكن الاعتماد عليه.

مقترحات الدراسة:

إن التزايد في عدد التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وما يقدم لهم من خدمات مقارنة بفئات التربية الخاصة الأخرى يتطلب زيادة الاهتمام بهذه الفئة وبذل الجهود وتطويرها للمساهمة في تقديم أفضل الخدمات والبرامج بدءًا من:

- الاكتشاف المبكر لهذه الحالات بأساليب تدخل مناسبة وصولا إلى وضع خطط علاجية ملائمة للحد من تفاقم ظاهرة صعوبات التّعلم.
- إشراك كافة المؤسسات المعنية وذات العلاقة وإيجاد الآليات اللازمة للتنسيق فيما بينها(الأسرة المدرسة، الجمعيات، الجامعة).
- اجتهاد المؤسسات والباحثين في بناء وتكييف اختبارات خاصة باضطرابات التعلم والاضطرابات اللغوية من أجل الوصول إلى تشخيص دقيق.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أحمد، أحمد عبد الله ومحمد، فهيم مصطفى(1997). **الطفل ومشكلات القراءة**. لبنان: الدار المصرية اللبنانية.

بدران، أحمد إسماعيل وعصفور، قيس نعيم(2013). **الموهوبين ذوي إضطرابات التعلم**. الأردن.

بدران، أحمد إسماعيل وعصفور، قيس نعيم(2013). **صعوبات التعلم الأكاديمية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حمزة، أحمد عبد الكريم(2008). **سيكولوجية عسر القراءة: الديسليكسيا**. عمان: دار الثقافة.

علي، إيمان عباس وحسن هناء رجب(2009). **صعوبات التعلم**. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الشحات، مجدي محمد أحمد (2006). **صعوبات التعلم**. الأردن: دار الفكر.

غلاب، صليحة(2013). **عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج الفحص والتدريب على القراءة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: جامعة الجزائر.

عيادة، مسعودة(2007). **اكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة قسنطينة.

الفراني، ميسر نصر إبراهيم(2011). **بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب**. فلسطين: كلية علم النفس.

المراجع الأجنبية:

Bada B, A.(2007). dépistages des difficultés d'apprentissage de lecture en francais. Maroc: ***Cahiers de psychopédagogie curative et intelectuelle*** . 2(391). 417-48.

Pierre, Lefavrais.(2005). **test d'analyse de la vitesse en lecture à partir d'un text**e. Les éditions du centre de psychologie appliquée .France.

Mazaux.J.Guegan.J.(1990). **La lecture**. paris: ed Harmatton.

Seymour, p.h.k.Helder.l (1986). **cognitive analysis of dyslexia**. landon.

Vaissiére, J.(2006). **La phonétique**. paris: P.U.F.

Stanovich, K. &.(1994). **phenotypic perfermance profile of children with reading disabilities** : Agression - Based test of the phonological - core variable- Eifference model. J of educational psychology**.**