الكشف المبكر عن اضطراب عسر القراءة النمائي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الأولى والثانية) من خلال العوامل والمعرفية اللسانية المنبئة بعسر القراءة

دراسة تتبعية

Early detection of developmental dyslexia For primary school students (first and second year)Through linguistic and cognitive factors that predict dyslexia.

- follow-up study

كمال لعيس[1،*]

[1]جامعة الجزائر 2- (الجزائر)،Kamellayes65@gmail.com

تاريخ الاستلام:28-05-2021 تاريخ القبول: 10-01-2022 تاريخ النشر: 02-02-2022

ملخص: هدفت الدراسة الى البحث عن القيمة التنبؤية للمؤشرات المعرفية (الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة) والمؤشرات اللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية والادراك البصري), على عسر القراءة لدى الاطفال في أول تعلمهم للقراءة قبل سن 8 سنوات الناطقين بالعربية. تتكون العينة الأساسية من 54 تلميذا. تم تنفيذ القياسات باستعمال مجموعة من الاختبارات (اختبار رافن الملون – اختبار الوعي الفونولوجي – التسمية السريعة [تسمية الصور] – الذاكرة العاملة اللفظية – الادراك البصري [اختبار Andrea Frick] اختبار قراءة الكلمات للعيس اسماعيل (2015). تم اعتماد المنهج الوصفي التتبعي للإجابة على فرضيات الدراسة. جاءت النتائج لعدد من المؤشرات المعرفية واللسانية غير دالة احصائيا بين القياس الأول و الثاني, فقط المؤشر المعرفي " الوعي الفونولوجي" كان المنبوء الأقوى على عسر القراءة النمائي, ويليه مؤشر الذاكرة العاملة ثم الادراك البصري. في حين جاءت نتائج التسمية السريعة ذات قيمة منبئة ضعيفة في هذه المرحلة من المستوى الدراسي لدى التلاميذ قبل سن 8 سنوات الناطقين بالعربية.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة النمائي- الكشف والتشخيص المبكر- المؤشرات المعرفية والمؤشرات اللسانية المنبئة على عسر القراءة.

Abstract: The study aimed to investigate the predictive value of cognitive indicators (phonological awareness and rapid nomenclature) and linguistic indicators (verbal working memory and visual perception), on dyslexia in children in their first learning to read before the age of 8 years of Arabic speaking. The core sample consists of 54 students. Measurements were carried out using a set of tests (Raven's color test - Phonological awareness test - Rapid naming [image naming] - Verbal working memory - Visual perception [Andrea Frick's test] Word reading test layes smail (2015). The descriptive consecutive approach was adopted to answer the hypotheses of the study. The results came for a number of cognitive and linguistic indicators that are not statistically significant between the first and the second measurement, only the cognitive indicator "phonological awareness" was the strongest predictor of developmental dyslexia, followed by the working memory index and then visual perception. Whereas, the rapid naming results were of weak predictive value at this stage of the academic level among students before the age of 8 years of Arabic-speaking.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة

يعتبر عسر القراءة من بين أهم مظاهر الصعوبة التي يعاني منها تلاميذ صعوبات التعلم، وهي نوع من الاضطرابات والصعوبات المترابطة ببعضها بشكل مباشر أو غير مباشر، من قريب أو من بعيد، المسجلة خلال عملية التشخيص والكشف إلا في القليل النادر من الحالات، أهم هاته الصعوبات: عسر القراءة – عسر الكتابة – عسر الحركة – اضطراب الانتباه...الخ. ولأن هذه المجموعة الغير متجانسة من الاضطرابات في مظاهرها العامة والخاصة، فإن مظاهرها لا تساعد على أن نجد لها تعريفا دقيقا. وقد يلجأ الكثير من الباحثين والمختصين الذين تناولوا هذه الاضطرابات بالبحث والكشف إلى التركيز على الوصف الخارجي لها، بتنفيذ عمليات الملاحظة والمتابعة، لسلوكيات الأطفال التَعلُمِيَة، وأدائهم كتلاميذ في المدرسة، وفي البيت وأيضا. يعتبر عسر القراءة النمائي أحد المواضيع التي تعمل عليها العديد من المخابر البحثية في علم النفس العصبي, ومحاولة فهمه والحصول على تفسير له يمكن من إيجاد الطرق و الادوات التي تعالج المشكلة, لما لهذا الاضطراب من انعكاسات بينة على المسار التعليمي للتلميذ, رغم توفر كل المقومات اللازمة التي تمكنه من اكتساب التعلم, سواء داخل الاسرة أو المحيط الاجتماعي والدراسي بشكل عام, و الذي قد تتكشف مظاهره البسيطة بصعوبات جزئية في مجالات محددة من مهارات التعلم, لتتطور الاعراض إلى صعوبات أو اضطرابات في التعلم, تجعل التلميذ عاجزا عن مواصلة مساره التعليمي, رغم القدرات العقلية التي يمتلكها والتي تأهله من اكتساب مستوا معتبرا من التعليم . لا يختلف العلماء في تعريف عسر القراءة النمائي على أنه " اضطراب خاص بتعلم القراءة يُكتَشفُ عندما يلاحظ ويُقَيم الطفل خلال مرحلة تعلمه اللغة المكتوبة. إذ يسجل على الطفل أنه لا يستطيع التعرف على الكلمات التي تدرب عليها بالشكل المطلوب والصحيح. إن هذه التعريفات تؤكد على أنه اضطراب تعلم، أي يمس الوظيفة العصبية المسؤولة عن إنجاز وتحقيق ذلك.

نلاحظ خلال البحث عن الدراسات السابقة في الموضوع, النقص الكبير للدراسات التي تناولت عملية التنبؤ والتشخيص لعسر القراءة النمائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في البلاد العربية, وخاصة الجزائر, والتي تعتمد على أدوات تقيس العوامل اللسانية والمعرفية لعملية تعلم القراءة (الوعي الفونولوجي, التسمية السريعة, الادراك البصري) وقد قُدِمَتْ في الدراسات الاجنبية على أنها من العوامل المنبئة بقوة عن عسر القراءة النمائي لدى الأطفال بين سن 6 و8 سنوات المتمدرسين في المدارس العادية وحتى لدى مزدوجي اللغة.

وقد دفعتنا الرغبة في إيجاد طريقة تساعد على امتلاك أدوات عملية، تستعمل في سياق خطة بحثية تساعد على القيام بالكشف المبكر عن الأطفال في مرحلة أساسية من حياتهم الدراسية، والاستفادة من ملاحظات المعلمين داخل القسم، وتقيمهم الخاص لمهارات وقدرات الطفل الخاصة (الفهم للغة الشفهية واللغة الكتابية) مع العلم أن البحث في مجال الكشف والمتابعة والتشخيص لعسر القراء في المرحلة الابتدائية، يعتبر من المواضيع الجديدة كما أن الأدوات المكيفة على الثقافة العربية تعد قليلة. وعليه تستخدم التقيمات المعرفية واللغوية الموحدة على نطاق واسع للتنبؤ بالنجاح او بالصعوبات في تعلم القراءة و التعرف المبكر على الاطفال المحتمل تعرضهم لحالات العسر " Dys " خلال هذا التعلم.(Guimard et Florin;2008)

إن عملية الكشف المبكر بهدف التشخيص للتلميذ المعسر قرائيا تستدعي تقييمه في مجموعة من الأبعاد وهي: الذكاء – القدرة الإدراكية – التحصيل الأكاديمي – النمو السلوكي والنمو الإنفعالي/ الإجتماعي. مما يتطلب بالضرورة أن تشترك عدة تخصصات من مقاربات مختلفة في هذه العملية ومنها: الطبية – النفسية السلوكية – النفسية المعرفية – النفس عصبية – المدرسية – النفسية التربوية – الأرطوفونية – الحسية الحركية.

لا يختلف العلماء في تعريف عسر القراءة النمائي على أنه: " اضطراب خاص بتعلم القراءة يُكتَشفُ عندما يلاحظ ويُقَيم الطفل خلال مرحلة تعلمه اللغة المكتوبة, إذ يسجل على الطفل أنه لا يستطيع التعرف على الكلمات التي تدرب عليها بالشكل المطلوب والصحيح". يؤكد هذا التعريف على أن عسر القراءة هو اضطراب تعلم، وباتالي فهو يتعلق بالوظيفة العصبية المسؤولة عن إنجاز وتحقيق ذلك.

(Storch et whitehurst;2002;Schats chneider et al;2004)

يمكن حصر التعريفات الخاصة باضطراب عسر القراءة في ثلاثة مظاهر أساسية:

1- أداء دون المستوى للطفل، وبالتالي مردود ضعيف وبعيد عن المنتظر منه في تعلم القراءة والإملاء, إنه مردود غير متوقع بالرجوع الى القدرات النمائية التي يتمتع بها وأيضا مقارنة بأنواع التعلم الاخرى التي قد يحقق فيها أداء مقبولا.

2- إنعدام أو نقص في امتلاك التلقائية على قراءة الكلمات والإملاء، فتكون مشكلة الفهم هي نتاج لصعوبات في فهم المقروء.

3- أن الأطفال عسيري القراءة يظهرون تأخرا في تعلم القراءة و الكتابة، فيكون مستوى القراءة أقل من 18 الى 24 شهرا بالمقارنة بالعمر الحقيقي للطفل، على أساس نتائج الإختبارات الموحدة , وتأخر معجمي لا يقل عن 18 شهرا قبل بلوغ سن 8 سنوات, وبسنتين بعد سن 8 سنوات. (Layes smail ,2017)

يبدو من العملي في هذه المرحلة من العرض الاشارة الى أهمية تحديد أي العوامل المعرفية واللسانية التي يمكن الإعتماد عليها للتنبأ بعسر القراءة اللاحق, تلك العوامل التي تم تحديدها بالدراسة في هذا البحث. وبالتالي توجب عرض و تقديم مخطط نضري تفسيري لسيرورة منظومة عملية التنبأ المقترحة, بالاعتماد على الدراسات السابقة.

يمكن إعتبار هذه العوامل المعرفية (الوعي الفونولوجي – التسمية السريعة) و العوامل اللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى – الادراك البصري) متغيرات أساسية تمكن من البحث عن إجابة للإشكالية العامة لهذه الدراسة، وهي البحث عن القيمة التنبئية في الكشف المبكر عن عسر القراءة عبر قياس تلك المتغيرات خلال فترات زمنية محددة تبدأ مع فترة التعلم الأولى وقبل بلوغ الطفل سن 8 سنوات لعينة من الأطفال المتمدرسين بشكل عادي تتوفر فيهم خصائص العينة المتجانسة والمناسبة لهذه الدراسة.

إن بعض تلك العوامل ليست فقط ذات علاقة بالقدرات اللاحقة على تعلم القراءة بل أيضا تمكن من تحديدها, فالوعي الفونولوجي في مرحلة الروضة يعتبر منبئا قويا على النجاح المستقبلي على تعلم القراءة. (Demont et Gombert;1996;Kirby et al2003), فلتعلم القراءة يجب أن يتمكن الطفل من استيعاب المبدأ الهجائي le principe alphabétique و القدرة على الفهم وهي الكفاءة على تمثيل وتجزئة البناء الفونولوجي للكلام.

(Anthony et Francis;2005)

يختلف بعض العلماء في أن العوامل اللسانية والمعرفية التي تساهم في تعلم القراءة، يمكن أن تنمو في مرحل مبكرة من عمر الطفل بما يسمح له من أن يصبح قارئا متمكنا، خاصة في مرحلة ما قبل التمدرس, فالقدرات المعرفية المطلوبة في اللغة التعبيرية والوعي الفونولوجي والتعرف على الحروف ومهارات التسمية السريعة، إذا ما تمت ملاحظتها و دراستها بشكل فردي عند كل طفل, يمكن أن تصبح من ضمن العوامل المنبئة و المحددة لنمو القدرة لديه على اكتساب مهارة القراءة ذات قيمة معتبرة. (Anthony et Francis;2005)

إن مهارة التعرف على الحروف والوعي الفونولوجي وبأقل درجة مهارة التسمية السريعة, تعتبر أيضا عوامل أساسية للتنبأ بالقدرة على تهجئة المكتوب, وبالتالي هذه المهارات تمكن من التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في الأقسام التحضيرية. (Anthony et Francis;2005)

كما يقترح tethar et al (2011) أن عامل التنبأ بالقدرة على القراءة, يختلف حسب المستوى الدراسي عند أطفال المرحلة التحضيرية, إذ أن تأثير الوعي الفونولوجي يصبح أكبر عند الأطفال حال بلوغهم مرحلة تمدرس متقدمة (السنة الأولى والثانية ابتدائي), لتصبح فترة ما بين 5 و7 سنوات المرحلة الأكثر فعالية للكشف المبكر عن عسر القراءة لدى الأطفال. فالبحث عن أي العوامل المنبئة عن ظهور إضطراب عسر القراءة التي لها تلك القيمة, يستدعي القيام بعملية ملاحظة منظمة تستمر لفترة من حياة التلميذ تعتبر مهمة وحرجة, وهي مرحلة التمدرس الفعلي، والتي يجب أن تتوافق مع العمر النمائي (العقلي والحسي الحركي) المناسب الذي يمَكن من اصدار حكم تشخيصي موضوعي عليه. (Layes smail,2017)

وبما أن تعلم القراءة هو تحد يواجه الطفل المقبل على الحياة المدرسية, فقد ركزت الدراسات خلال السنوات السابقة على البحث في العوامل المرتبطة وذات الصلة بالنجاح في هذا التحدي, مما أبرز أهمية وفائدة الوقاية المبكرة لصعوبات التعلم عند الطفل وبدرجة أخص صعوبات تعلم القراءة خلال مراحل النمو العادي. وبذلك يتضح ضرورة التعرف على العوامل المحددة للنجاح أو الفشل في تعلم القراءة, بهدف الوصول إلى بناء أدوات وتطوير أساليب للتدخل و العلاج المناسبة, إذْ سنحاول في هذه الدراسة المساهمة في إبراز أهمية الكشف المبكر عن احتمال تعرض الطفل لاحقا لعسر القراءة عبر اختبار المنبؤات المعرفية و اللسانية التي تسمح لنا بالتشخيص المبكر. (Guimard et florin;2008;Zorman et al;2004)

إن الفكرة الاساسية لهذا العمل هي التعرض لإشكالية أساسية في عملية الكشف المبكر عن عسر القراءة النمائي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية باعتبارها المنطلق و القاعدة للمسار الدراسي للتلميذ, وللدور القاعدي لاكتساب القراءة و أثره على قدرة التلميذ على تعلم الكتابة والحساب. وبالتالي الإجابة عن أي العوامل المعرفية واللسانية المحددة في الدراسة لها قيمة تنبئية معتبرة في الكشف المبكر عن عسر القراءة, عبر تنفيذ مجموعة من الاختبارات.

إن هذه الإشكالية تفتح أمامنا التساؤل العام التالي للدراسة:

- هل تُمكن المؤشرات المعرفية (الوعي الفونولوجي– التسمية السريعة) والمؤشرات اللسانية (الذاكرة اللفظية قصيرة المدى–الادراك البصري) من الكشف والتشخيص المبكر عن عسر القراءة النمائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الناطقين بالعربية قبل سن 8 سنوات عبر قياس العلاقة في الاداء القرائي (الدقة والسرعة)؟

1.1. تساؤلات الدراسة:

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين (ز1, ز2) داخل المجموعة الواحدة (من التلاميذ المصنفين عاديين بعد أجراء الانتخابات) في العوامل المعرفية (الوعي الفونولوجي, التسمية السريعة) والعوامل اللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى, الادراك البصري)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية داخل المجموعة الواحدة (من التلاميذ المصنفين من ذوي الصعوبة بعد اجراء الانتخابات) بين القياسين (ز1, ز2) في العوامل المعرفية (الوعي الفونولوجي, التسمية السريعة) و العوامل اللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى, الادراك البصري)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس بين المجموعتين (المصنفين عاديين والمصنفين من ذوي الصعوبة بعد نتائج الاختبارات) العوامل المعرفية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة) واللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى، الادراك البصري) في القياس الأول؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس بين المجموعتين (المصنفين عاديين والمصنفين من ذوي الصعوبة بعد نتائج الاختبارات) العوامل المعرفية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة) واللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى، الادراك البصري) في القياس الثاني؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية في القياس الأول للعوامل المعرفية (الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة) وللعوامل اللسانية (الذاكرة العالة اللفظية والادراك البصري) وبين الأداء في القراءة (الدقة والسرعة) لمجموعة التلاميذ المصنفين عاديين والمصنفين من ذوي الصعوبة بعد نتائج الاختبارات.
6. هل توجد علاقة ارتباطية في القياس الثاني للعوامل المعرفية (الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة) والعوامل اللسانية (الذاكرة العالة اللفظية والادراك البصري) وبين الأداء في القراءة (الدقة والسرعة) لمجموعة التلاميذ المصنفين عاديين ومن ذوي الصعوبة بعد نتائج الاختبارات.

2.1. فرضيات الدراسة:

أ- الفرضية العامة:

تُمكن المؤشرات المعرفية (الوعي الفونولوجي–التسمية السريعة) والمؤشرات اللسانية (الذاكرة اللفظية قصيرة المدى–الادراك البصري) من الكشف والتشخيص المبكر عن عسر القراءة النمائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الناطقين بالعربية قبل سن 8 سنوات عبر قياس العلاقة في الاداء القرائي (الدقة والسرعة).

ب- الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية داخل المجموعة الواحدة بين القياسين (ز1, ز2) (العاديين) في المؤشرات المعرفية (الوعي الفونولوجي, التسمية السريعة) والمؤشرات اللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى، الادراك البصري)؟

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية داخل المجموعة الواحدة (ذوي الصعوبة) بين القياسين (ز1, ز2) في المؤشرات المعرفية (الوعي الفونولوجي, التسمية السريعة) و اللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى, الادراك البصري)؟

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس بين المجموعتين (العاديين و ذوي الصعوبة) للمؤشرات المعرفية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة) واللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى، الادراك البصري) في القياس الأول؟

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس بين المجموعتين (العاديين و ذوي الصعوبة) للمؤشرات المعرفية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة) واللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى، الادراك البصري) في القياس الثاني؟

5- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية في القياس الاول للمؤشرات المعرفية (الوعي الفونولوجي–التسمية السريعة) والمؤشرات اللسانية (الذاكرة العالة اللفظية–الادراك البصري) وبين القراءة (الدقة والسرعة) لمجموعة التلاميذ العاديين وذوي الصعوبة؟

6- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين الأداء في القراءة (الدقة والسرعة) لمجموعة التلاميذ العاديين وذوي الصعوبة والمؤشرات المعرفية (الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة) والمؤشرات اللسانية (الذاكرة العالة اللفظية –الادراك البصري) في القياس الثاني؟

3.1. - أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لتحديد العوامل المنبئة والتي تساهم في الكشف والتشخيص المبكر عن عسر القراءة اللاحق لدى الاطفال في مرحلة الابتدائي قبل سن 8 سنوات، تلك العوامل هي نفسها التي تساهم في تعلم القراءة ولا يمكن الكشف عن أثرها وتأثيرها وقيمتها التشخيصية إلا بإجراء دراسة تتبعية لتلاميذ في القسم الاول الابتدائي واجراء التقييم في اول السنة الدراسية (الثلاثي الاول) ثم اعادة التقييم في السنة الثانية على نفس التلاميذ وفي نفس الوقت أي بعد 12 شهرا كاملا (ما يمثل عاما كاملا من نمو الطفل).

إن الهدف الاجرائي هو تقييم القدرة التنبئية للمهارات اللغوية والمعرفية على اكتساب القراءة بهدف الكشف المبكر لتحديد والتعرف على التلاميذ المحتمل تعرضهم لعسر القراءة في وقت لاحق من الحياة الدراسية، بما يساعد على إتخاذ الاجراءات اللازمة والملائمة لمعالجة المشكلة عبر التدخل المبكر.

تستخدم التقييمات المعرفية واللغوية الموحدة على نطاق واسع للتنبؤ بالنجاح أو الصعوبات في تعلم القراءة والتعرف المبكر على الاطفال المتمدرسين المحتمل تعرضهم لحالات الصعوبة في هذا التعلم.

(Guimard et Florin;2008)

يمكن تلخيص الأهداف فيما يلي:

- تمكن دراسة التتبعية للعوامل اللسانية والمعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الكشف عن المظاهر المنبئة بظهور عسر القراءة لديهم.

- يسمح استخدام ادوات الكشف والتشخيص عن العوامل المنبئة لعسر القراءة من التعرف عن التلاميذ المحتمل اصابتهم بعسر القراءة.
- تتيح عملية الكشف المبكر من مساعدة المتدخلين والمعلمين من وضع برامج للتدخل لمعالجة المشكلة على المستوى الفردي لكل تلميذ حسب التشخيص.

4.1. أهمية الدراسة:

إن أهمية هذا البحث تكمن في محاولة ايجاد ادوات فعالة تمكن من الكشف والتشخيص المبكرة بصدق على العسر الكامن لدى الفئة المستهدفة بالإجراءات. هذا ما نعتقد أنه سيساعد العاملين في مجال صعوبات التعلم بشكل عام والتربية الخاصة بشكل أخص من توفير أدوات عملية تسمح لهم بالكشف المبكر والتشخيص الجيد عن الأطفال المحتمل ظهور عسر القراءة لديهم بنسبة كبيرة، بما يسرع من اتخاذ التدابير الضرورية لمعالجتها مسبقا.

2 – مفاهيم الدراسة:

1- الكشف والتشخيص المبكر لعسر القراءة:

من الملاحظ الاهتمام المتزايد للباحثين والمهتمين بموضوع صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات تعلم القراءة, وبشكل خاص ما يتعلق بعملية الكشف المبكر لما لها من تأثير وأهمية على مستقبل الحياة الدراسية للطفل. كما لهذا الاجراء من تأثير في حال نجاحه على فعالية ونجاح كل التدخلات اللاحقة له لصالح الطفل, بما يدعم ويزيد من فعالية البرامج العلاجية والخدمات التربوية المتخصصة, والمُساعدة على القيام به في حينه وبالشكل الصحيح, وإبراز وتوضيح أهمية وضرورة توفر العامل البشري المتخصص في هذا المجال .

لهذا فإن التدخل المبكر لأجل الكشف والتشخيص, يقلل من التكاليف المادية اللاحقة لعملية التكفل المستمر بالأطفال ذوي صعوبات القراءة. فحسب الدراسات التي اهتمت بموضوع التكلفة المادية لعملية التكفل بهذه المشكلة تصل الى سبعة أضعاف ما يكلفه التمدرس العادي للطفل.-Breton) marec;Nathalie;2008)

قد تواجه عملية الكشف المبكر, ككل الاجراءات وعمليات التدخل العلاجية والتربوية صعوبات موضوعية وتطرح بعض الاشكالات المنهجية والعملية بالنسبة للقائمين عليها منها:

- تعتبر النتائج المستخلصة من الكشف المبكر غير نهائية, فهي لا تسمح بأطلاق حكم ثابت بأن من تم الكشف عليهم سيظهرون لاحقا صعوبات القراءة .
- احتمال الوقوع في الخطأ في حالة الكشف المبكر في سن الثلاث سنوات, وذلك لأن الطفل لا يتوقف عن النمو والتطور في كثير من المجالات التي قد يسجل فيها ضعفا, أو صعوبة فيستدركها مع تقدمه في السن وتنوع خبراته الحسية الحركية واللغوية بشكل عام. يبقى الاشكال القائم هو في حال تأخر الكشف الى سن متقدمة عن ما كان من المفترض أن يتم فيه, فهذا يعرض نجاح عملية التدخل المبكر والخطط العلاجية والتربوية الى الفشل.

- قد تؤدي عملية الكشف في آخر المطاف الى وصم الطفل بخاصية تجعل منه ذو صفة غير مقبولة من طرف أقرانه في المدرسة, وأيضا من إخوته وحتى من محيطه الاجتماعي, وأيضا على توقعات المعلمين بما يسمى l'effet pygmalion ou effet Rosenthal et Jacobson (Breton-marec;Nathalie;2008).
- في ما يخص مستقبله الدراسي ولاحقا في ما يتعلق بمردوده التحصيلي, مما قد يجرهم لأطلاق احكام مسبقة عليه واتخاذ بعض التدابير التي قد تشعره بانه غير مرغوب, مما يزيد من حالة الاحباط عنده فيميل الى الانسحاب وعدم التفاعل في القسم والتراجع في انجاز الواجبات الدراسية.

هذه الحالة من الانتكاس قد لا تفهم من الأسرة على الشكل الصحيح وفي اطارها المناسب, فيكون للأبوين وخاصة الأب أحيانا كثيرة ردة فعل غير ملائمة تماما لما يجب أن تكون عليه, فتزيد من تعقيد الحالة الى درجة شعور الطفل بالعجز, مما قد يدفعه الى التغيب عن القسم وحتى الفرار من المنزل.

- من المهم التذكير بأنه يستوجب على القائمين على العملية سواء بهدف الكشف المبكر والتشخيص لصعوبات القراءة بشكل خاص, وحتى لباقي صعوبات التعلم بشكل عام, كما المتدخلين القائمين على العملية التعليمية والتربوية بشكل مباشر أو غير مباشر(داخل المحيط المدرسي أو خارجه), و القائمين بالمتابعة الصحية والنفسية – النمائية للطفل خلال مراحل التعليم كلها من الروضة الى القسم التحضيري و الى حين بلوغه الأقسام النهائية التي قد يصل اليها, عليهم جميعا العمل على توفير الوسائل والأدوات المناسبة والفعالة التي تساعدهم بشكل موضوعي على التقييم الدقيق للصعوبات وتحديد مصادر الخلل أو العجز لدى الطفل.
- يجب أن يكون الجهد الحقيقي منصب على بنائها (الأدوات المناسبة والفعالة) بما يتوافق مع الخصائص اللغوية والثقافية والاجتماعية وحتى النفسية للطفل وفي اطار بيئته التي يستمد منها التجارب العملية لكل نشاطاته المعرفية والسلوكية, هذا لضمان القدر اللازم من التوافق وأيضا من الثبات حتى يمكن تعميم استعمالها داخل البيئة المدرسية الواحدة للمجتمع, خاصة لما هو معلوم من نقص لهذه الادوات المعربة.

1-1- تشخيص عسر القراءة:

يعتبر عسر القراءة من اضطرابات التعلم النوعية وتسمى أيضا " العسر" /" DYS " أو متلازمة العسر وتمثل من 10 الى 15% من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم المحددة النمائية حسب DSM-5, بعد استبعاد من يعانون من مشاكل حسية أو نفسية أو عصبية التي تحدث بشكل غير متوقع فيما يتعلق بالتاريخ الطبي للطفل. حيث يتم تصنيفها ضمن الاضطرابات النمائية أو الاضطرابات النمائية الذهنية و المتعلقة أساسا ببعض المكتسبات التعليمية أو المهارات المعرفية ذات المنشأ العصبي, هذا بعد استبعاد الاعاقات الحسية ودرجة الذكاء العام النفسي و الاجتماعي العاطفي.

هاته الاضطرابات يمنك أن تظهر منفصلة أو مجتمعة, وتظهر بشكل خاص عبر تهدور دائم وهام في الوظائف المتعلقة باللغة و المعالجة البصرية المكانية و التنسيق الحركي. تتعلق اضطرابات التعلم المحددة بمجموعة واسعة من الاضطرابات تبدا من اضطرابات اللغة و الكلام الى اضطرابات المهارات الحركية. (Layes smail;2017)

اصبح مفهوم العسر" DYS " يشمل كل اضطرابات التعلم المحددة (النوعية) وبالتالي لا يمكن التطرق لموضوع عسر القراءة دون الانطلاق أساسا من هذا الفهم حتى نبقى في الاطار المنهجي التشخيصي الذي يقترحه DSM-5. يلاحظ أن مصطلح اضطرابات التعلم الذي جاء في DSM-4-TR قد استبدل بمصطلح اضطرابات التعلم المحددة (النوعية) في النسخة الجديدة DSM-5, بالتالي فقد تم إدراج هذا المصطلح تحت فرع الاضطرابات النمائية العصبية. كما تم استبدال مصطلح الاضطرابات المنفصلة مثل: اضطراب القراءة-اضطراب الحساب-اضطراب الانتاج الكتابي, بمصطلح اضطرابات التعلم المحددة(النوعية). وهكذا فإن DSM-5 يسمح بتشخيص فئة واحدة من اضطرابات التعلم المحددة مع إمكانية تحديد المجالات المصابة.

(Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007)

كما يشمل التعريف الجديد الضعف المحسوس في المجالات المتعلقة باللغة الشفهية أو المكتوبة, والمهارات الحركية, والرياضيات, مما يعني ضمنيا استخدام سُلم قياسي ومعياري على المجتمع المعني, يأخذ بعين الاعتبار وبنفس القدر من الاهمية التكيف الاجتماعي, الأسري, المدرسي والمهني العام الذي تتم فيه عملية اكتساب وتنفيذ القراءة.

يمكن أن ترتبط اضطرابات النمو المحددة (النوعية) و/أو التعلم ويمكن أن تتعلق باللغة الشفهية (اضطرابات اللغة الشفهية النوعي), أو الجسمية النمائية, (التناسق الحركي- اضطراب اكتساب التناسق أو خلل الحركة النمائية) الرياضيات,(عسر الحساب النمائي), أو الإنتباه, (اضطرابات نقص الانتباه مع أو بدون فرط الحركة). فانتشار كل من هذه الاضطرابات لنسبة قد تصل الى 5% بين الاطفال المتمدرسين, وفقا للتصنيف الدولي للأمراض المراجعة العاشرة CIM 10 يصنف ضمن ما يتعلق بالاضطرابات النفسية النمائية والتي تشترك في:

- ✓ البداية في الطفولة الاولى او الثانية.
- ✓ اصابة أو تأخر في نمو الوظائف ذات العالقة الضيقة بالنضج البيولوجي للجهاز العصبي المركزي.
- ✓ التطور المستمر بدون راحة.

عادة ما يكتشف العجز و التأخر حين الفحص ولكن ينخفض تدريجيا مع التقدم في العمر. وقد يلاحظ استمراره في بعض الأحيان في سن البلوغ, ويتم التعرف على الاضطرابات" العسر= DYS" لدى الاطفال غالبا في بداية التمدرس و مثل حالة الحبسة(Dysphasie) وعسر الحركة(Dyspraxie).(Layes smail;2017)

- **المعايير التشخيصية الجديدة للاضطرابات النمائية المحددة/النوعية وفقا للدليل التشخيصي الاحصائي للأمراض العقلية DSM-5 :**

يعتبر DSM-5 اضطرابات التعلم المحددة (النوعية) كنوع من الاضطرابات النمائية العصبية التي تضعف القدرة على التعلم واستخدام المهارات الاكاديمية النوعية (القراءة, الكتابة والحساب) والتي تعتبر من أساسيات التعلم والمكتسبات التعليمية الاخرى. كما تعتبر اضطرابات التعلم " غير متوقعة " لأن الجوانب النمائية الأخرى تبدوا متطورة تماما عند هؤلاء الأطفال.

فقد تظهر العلامات الأولى لاضطراب التعلم خلال فترة القسم التحضيري – ما قبل التمدرس مثل: صعوبات تعلم أسماء الحروف أو إعادة تسمية الاشياء. ولكن لا يمكن تشخيصها بشكل فعال إلا بعد التعرض للتعليم الرسمي.

يستبدل DSM-5 مصطلح اضطراب القراءة بعسر القراءة Dyslexie, وهو يبدو أكثر ملائمة للاستخدام العالمي و يتماشى مع متطلبات تعريف صعوبات التعلم المحددة, الجديدة, بموجب اتفاقية تنمية الأشخاص ذوو الصعوبات IDEA.2004, وهو ما لم يعد يتطلب وجود شرط الفارق بين القدرات الذهنية و التفوق الدراسي (معيار التناقض).(Layes smail;2017)

في الواقع هو ما يتوافق مع المراجعة الجديدة المقترحة في DSM-5 إذ يتطلب حصول فرقا هاما بين مقاييس القدرة الذهنية و الأداء الأكاديمي بالإضافة الى ذلك فقد أكدت هذه المراجعة على الدقة و الطلاقة (خلال الأداء القرائي) بدلا من الفهم في القراءة. إذ تعتبر الصعوبات في فهم المقروء فقط نتيجة لمشاكل في فهم اللغة الشفهية وبالتالي فهي ليست جزءا من معايير تشخيص عسر القراءة.

بالإضافة الى ذلك فإن اضطرابات التعلم المحددة (النوعية) تعتبر ظاهرة تَفوق الحدود الثقافية و الزمنية, التي يمكن أن تستمر حتى سن البلوغ, ولكن مع بعض الإختلافات الثقافية و مع بعض التباينات النمائية بين الأفراد وذلك في الطريقة التي تتمظهر بها اضطرابات التعلم هاته. (Cavendish wendy;2013)

2-1- تشخيص عسر القراءة النمائي:

نادرا ما يكون عسر القراءة النمائي معزولا عن وجود العديد من الخصائص الإضافية, ومن تغيير النمط الظاهري في مساره النمائي. وهنا يمكن التحدث عن ما يسمى بمتلازمة "العسر". فوفقا لدراسة وبائية تم تشخيص 90% من الأطفال على أنهم يعانون من عسر القراءة النمائي ولديهم اضطرابات مصاحبة, لا سيما عسر الإملاء أو اضطرابات التعلم المتعلقة بالإملاء، إما الصوتية (تلك الخاصة بقواعد تحويل صوت – حرف) أو تلك المتعلقة بالصرف (فيما يتعلق بنسخ المورفيمات "أشكال الحروف"، مع الأسماء في صيغ الجمع أو أزمنة الأفعال). بالإضافة الى ذلك، قد يعاني الطفل المصاب بعسر القراءة من اضطراب اللغة الشفهية، إذ يمكن أن يرتبط بالتعبير و/أو الفهم ويمكن أن يؤثر على الترميز الصوتي والنحوي والدلالي، ويمكن أن يتسبب اضطراب اللغة الشفهية في تأخير اكتساب القراءة خاصة في شكله الأكثر شدة، وذلك في أكثر من 50% من الحالات. (Michel .Habib, 2003)

أما Dorothy; Bishop et Snowling (2004) فقد افترضوا أن الاضطراب النوعي للغة ذو المنشأ الصوتي يمكن أن يؤدي الى صعوبات في التعلم (كما صعوبات في تعلم اللغة الشفهية أو اللغة المكتوبة), فالمظاهر (العلامات) المرتبطة باضطراب القراءة متغيرة بشكل خاص, نوعيا وكميا بالعودة الى نوع عسر القراءة الملاحظ, وبالتالي وبناء على البيانات المسجلة التي أشارت الى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من النوع الفونولوجي (الصوتي) يجب الانتباه عند القيام بإجراءات التشخيص الى غياب الصلة السببية بين اضطرابات القراءة المسجلة لديهم واضطرابات الانتباه واضطرابات عسر الحركة المرافقة لها. (Michel .Habib, 2003)

وعلى الرغم من الاعتلال المشترك الكبير الملاحظة قدرات الطفل على اكتساب القراءة إلا أنه من الواضح بالملاحظة أن شدة عسر القراءة تلك لا تتناسب مع شدة الاضطراب الفونولوجي نفسه حسب المظاهر المعرف بها، بل قد يكون هذا الأخير غائبا. ولكن تتناسب تلك الاعتلالات المشتركة (شدة عسر القراءة) مع شدة

الاضطرابات ذات النوع الحسي الحركي ومنها في المقام الأول اضطرابات الرسوم البيانية والتمثيل المكاني (عسر الحركة البصري البنائي) وبالتالي يجب توجيه التدخل اليها بالدرجة الأولى. (Chaix yves et al;2007)

على العكس من ذلك غالبًا ما يرتبط تاريخ أو المظاهر/العلامات المستمرة لاضطرابات اللغة الشفهية في كثير من الاحيان بعسر القراءة الصوتي, لنسجل أهمية التسجيل الدقيق لمظاهر الصعوبات والاعتماد على عدد من مصادر الملاحظة والتقييم من الاولياء الى المعلم الى التدخل التشخيصي المباشر.

(Castles Anne & Coltheart Max, 1993)

.

يمكن تمييز اضطراب عسر القراءة النمائي بـ 3 مستويات في تفاعل مستمر ودائم مع الظروف البيئية للطفل, رغم أنها ليست مسؤولة مباشرة عن وضع الاضطراب لديه.:

- المستوى السلوكي.
- المستوى المعرفي.
- المستوى العصب– بيولوجي.

عند تحديد التشخيص يجب الأخذ بعين الاعتبار عاملين أساسيين :

– العرض الدراسي المعبر عنه (الملاحظ والتقييم المستمر).

– قدرات ضعيفة في المكتسبات التعليمية الأساسية والقاعدية.

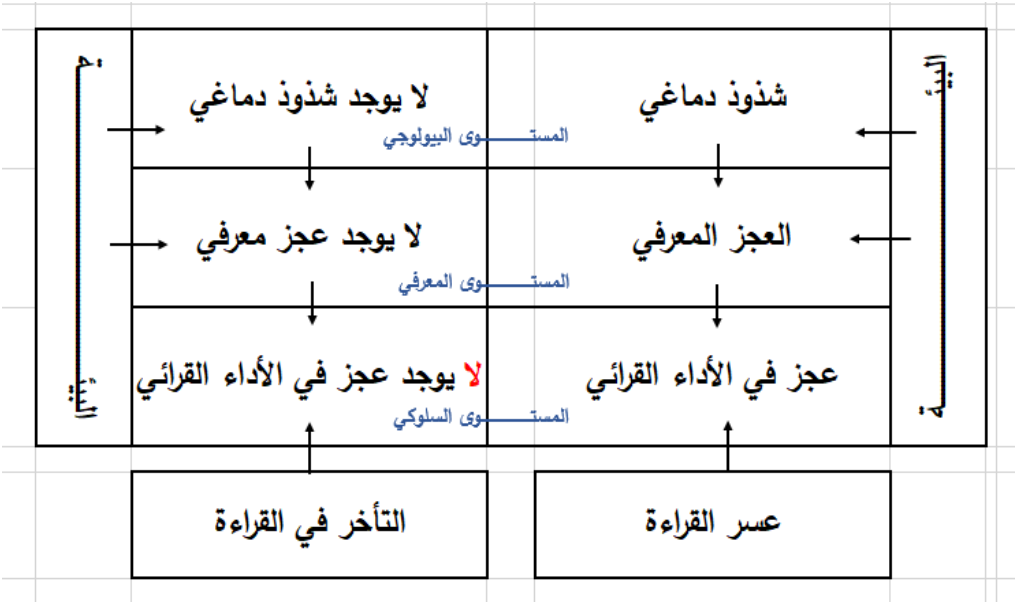
– المظاهر النفس عصبية بسبب أن عسر القراءة النمائي يعتبر عرض يكشف عن اضطرابات معرفية خفية. يمكن أن يتعلق الأمر وبشكل خاص بـ (اضطراب الوظائف التنفيذية – عجز في الذاكرة العاملة – اضطراب التمييز الفونولوجي– اضطراب الانتباه البصري). (Mazeau Michèle et Poudrel; 2014)

- **من بين الاضطرابات المرتبطة بعسر القراءة النمائي يمكن أن نجد عجزا لعدة أنواع للذاكرة:**

✓ **الذاكرة العاملة:** والتي تتعلق بسعة الاحتفاظ بالوحدات الصوتية لمدة لا تزيد على 30 ثانية، والتي تدعى الحلقة الصوتية. في بداية التعلم يعتمد التحويل (حرف– صوت) اعتمادا كليا على الحلقة الصوتية أو إعادة الترميز النطقي للمعلومات الصوتية.

✓ **الذاكرة البصرية المكانية:** والتي تسمى عادة بـ: (المفكرة البصرية المكانية)، تسمح بتخزين العناصر المرئية (كالأشكال، الألوان. إلخ) لمدة عشرات الثواني(إلى حوالي العشر ثواني تقريبا). (Baddely Alan;1986)

- للإشارة يفتقر ذوو عسر القراءة اللذين يعانون من اضطرابات الانتباه البصري الى هذا التخزين وتجدر الإشارة الى أن تشخيص عسر القراءة لا يمكن إجراؤه في أفضل الأحوال إلا بعد 18 شهرا من تعلم القراءة. يعتبر هذا الفرق العمري مؤشرا مهما للحكم على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من بين 08 و 12 سنة، ومع ذلك فمن الضروري للغاية الكشف عن الأطفال في وقت مبكر واللذين هم في خطر تطور صعوبة القراءة لديهم في السنوات الأولى من الدراسة أو حتى خلال السنة التحضيرية، ما يجعل من الممكن اعتماد تدابير وقائية لمنع هذه الصعوبات من التأثير على جميع التعلمات المدرسية الاخرى.(Layes smail;2017)



شكل (1) رسم بياني يوضح السلسلة السببية لصعوبات القراءة حسب (Frith Uta;2001)

3 – الطريقة والأدوات:

1.3. المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية ببلدية قمار (Guemar), دائرة قمار ولاية الوادي, بعد زيارة عدد من المدارس الابتدائية في بلدية الوادي مركز الولاية, وكانت بعدد عشر مدارس وخلال تلك الزيارة لاحظنا أن معظمها بها قسمان للسنة الأولى. لقد أحرجنا الأمر أن نقوم بالدراسة في قسم وننتقل الى مدرسة أخرى للعمل مع القسم الثاني وفي نفس الوضعية, أمام المعلمين وأيضا مع التلاميذ الصغار, وبهدف الحصول على عينتين تختلفان تماما في كل السياق الدراسي الذي يتلقون فيه التعلم (المؤسسة, المدير, والمكان), بحثنا عن مدرستين بها قسم واحد للسنة الأولى . وتم اختيار مدرستين في بلدية قمار:

- الأولى في مدرسة العربي بني (2), حي باب الظهراوي بلدية قمار.
- الثاني في مدرسة الشهيد عمار دوال بقمار, حي القرية.

2.3.عينة الدراسة الاساسية:

تكونت العينة الأساسية للدراسة من 71 تلميذا في مستوى السنة الأولى ابتدائي, في قسمين مختلفين, كل قسم في مدرسة. تم اختيار المدرستين بطريقة متعمدة, بعد أن قصدنا المدارس التي تكون سهلة الوصول. فضلنا أن ننجز البحث بمشاركة مدير المدرسة الذي وجدنا عنده التفهم والاستعداد والنية الصادقة في مساعدتنا على تنفيذ العمل, معنويا واجرائيا بتمكيننا من التواصل المباشر مع المعلمات للتقديم للمشروع وطلب الموافقة, وبالأخص تنظيم وتوفير الوقت اللازم. حيث سمحت لنا المعلمتين وخلال الدرس بإنجاز القياس على التلاميذ, وحتى خلال حصص الدعم.

جدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية بعد الاستطلاعية

الاقسام	العدد الاصلي للتلاميذ	المعيدون	المشخصون توحد	اعاقة عقلية من مصدر عصبي	تخلف عقلي بسيط بعد الاختبارRAVEN	تحويل الى مدرسة اخرى+ غياب	العينة النهائية
القسم لأول	42	4	1	1	03	3	**30**
القسم الثاني	29	1	0	0	1	3	**24**
المجموع	**71**	**5**	**1**	**1**	**4**	**5**	**54**

معايير استبقاء الأفراد في عينة الدراسة: ان تتوفر في افراد العينة المواصفات التالية:

مستوى الذكاء متوسط فما فوق وبالتالي تحقق استبعاد الضعف العقلي(حسب اختبار Raven).

- ان لا يكون معيد السنة.
- ان يكون سليم معافى حسيا وعقليا وجسميا.
- ان لا يسجل له غياب متواصل عن الدراسة أكثر من 3 أيام.
- ان لا يكون قد انتقل الى القسم المعني بالدراسة من قسم اخر او مدرسة اخرى.

جدول(2) يوضح عينة الدراسة وخصائصها

المدرسة	الجنس		متوسط العمر بالشهور	متوسط درجة الذكاء
	ذكور	اناث		
الشهيد العربي بني 2- بلدية قمار	19	11	72,70	15,3
الشهيد عمار دوال - بلدية قمار	13	11	72,54	14,62

- من خلال الجدول يتضح لنا تجانس افراد العينة بين القسمين في متوسط السن و متوسط الذكاء (ذكاء فوق المتوسط حسب Raven) وهذا يسمح لنا من التأكد من تجانس الأفراد في خصائصهم المعرفية والادراكية التي نسعى لقياسها كمنبات عن عسر القراءة.
- تم الاعتماد على المنهج الوصفي التتبعي لاعتقادنا أنه الانسب لتمكيننا من تنفيذ خطوات البحث الميدانية, وجمع البيانات بشكل متتابع و مضبوط, يسهل علينا تنظيمها وتحليلها واستنتاج المعطيات والتحقق من الفرضيات المعلن عنها.

- الملاحظ أن المسح المستعرض و الطولي طريقتان مكملتان لبعضهما, فالأول تهدف الى الكشف عن العوامل المسيطرة على الظواهر النفسية في مظهرها الأخير في سن معينة, الثاني يكشف لنا كيفية حدوث عملية النمو في الوظائف العقلية و الظواهر النفسية وعن تطور هذه العمليات و تدرجها.

3.3.أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

1-اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة رافن" Raven" :

اختبار معروف لصاحبه John Raven سنة 1947, عدل في سنة 1956 إذ استغرق إعداده و تطويره ما يقارب الثلاثين سنة, ليتم تطبيقه على أطفال في عمر 5,6 الى 11,6 سنة من العاديين و المتأخرين عقليا, وكبار السن في عمر 65 الى85 عاما.

اختبارات قياس المؤشرات المعرفية واللسانية:

الوعي الفونولوجي – التسمية السريعة للأشياء – الذاكرة اللفظية قصيرة المدى :

تم استخدام مجموع الاختبارات للوعي الفونولوجي و التسمية السريعة للأشياء و الذاكرة اللفظية قصيرة المدى في دراستين layes et al ,(2015) و layes et al (2016) حيث استخدمت هذه الاختبارات (في الملاحق) من مجموعة البحث التي عملت مع layes.smail في عدد من الدراسات.

ولتحديد الأبعاد الأساسية لتدابير تعدد المهام المقترحة التي لأجلها بنيت بنود في هذه الاختبارات الثلاثة كعامل استكشاف أولي تم إجراء تحليل المكونات الرئيسية مع دوران varimax واعتبارها كافية: من 0,50 الى 0,87.

أ- اختبار الوعي الفونولوجي:

الاختبار عبارة عن قائمة من 20 كلمة مكونة من 3 و 4 أحرف, يسمع الفاحص التلميذ الكلمات واحدة بواحدة بصوت واضح مرة واحدة, ويطلب منه أن يعيدها بعد أن يحذف منها حرفا مقصودا حسب الجدول, أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها. الإجابة الصحيحة تسجل نقطة واحدة, الخاطئة صفر. الاستماع يكون مرة واحدة بصوت واضح دون إعادة.

تمت مواءمة الاختبار على اختبار المعالجة الصوتية ومهمة تحديد الكلمات الزائفة (α= 0,83) في الدراسة التي قام بها layes smail et al(2016) إذ اعتبرت مهمة الوعي بمكونات الكلمة المقطعية, وتحديد الأصوات المكونة لها مقياسا موثوقا فيه لمهمة الترميز الصوتي ومهارات فك الترميز للحروف, وهي المهمة الأكثر استخداما في الأنظمة الشفافة .

ب- الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى:

يتم اسماع التلميذ قائمة من الكلمات خالية من المعنى- 10 كلمات - مكونة بشكل تصاعدي من أربعة أحرف الى تسعة أحرف, يسمع الفاحص التلميذ الكلمة بصوت واضح مرة واحدة دون إعادة و يطلب منه إعادة نطق ما سمعه, دون تصحيح أو تكرار.

كان معامل ثبات الاختبار بإعادة تطبيق الاختبار يساوي 0,53, وبطريقة التجزئة النصفية كان معامل Guttman يساوي (0.633) Guttman split-half coefficient . (layes smail et al 2015) تسجل النتائج كلمة صحيحة نقطة (1), كلمة خاطئة, أي أنه لم ينجح في إعادة نطق الكلمة بشكل صحيح تماما كما أسمعها إياه الفاحص, ولا يسمح له بالإعادة, مع ان يترك له الوقت الكاف للاستذكار والنطق بهدوء.

د- التسمية السريعة للأشياء:

تم تطوير هذا الاختبار لغرض الدراسة التي قام بها فريق البحث layes smail et al (2016) طلب من التلميذ تسمية الصور في تجربة للتأكد من الألفة ويقدم الفاحص للتلميذ التعليمات التالية: "أمامك في هذه الورقة مجموعة من الصور, أريدك أن تسميها بأسرع وقت ممكن...إبداء الان ". كل خطأ في التسمية يحسب كزمن اضافي(+5 ثواني), كان الوقت اللازم لتسمية جميع المحفزات هو درجة المشارك. تم حساب ثبات درجات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي كانت قيمة ألفا كرونباخ مناسبة ($\alpha = 0.69$) Alpha Cronbach coefficient. (layes smail et al 2015)

2-اختبار الإدراك البصري لـ Andrea Frick:

يقيس هذا الاختبار التطور النمائي لقدرات الإدراك البصري الخاصة لدى الأطفال من سن 4 سنوات الى بلوغهم 8 سنوات, في فهم وتقدير أبعاد الرسم أو الصورة لشكل محدد أمامه و القدرة على تحديد التشابه بالانتقال من الرسم 2D الى صورة 3D ملونة أو برسم خطي (Andrea Frick & Nora S. 2015)

يتكون الاختبار من أربع مجموعات من البطاقات (6 في كل مجموعة).

جدول(3) يوضح النتائج لكل فئة عمرية من الاختبار لدراسة (Andrea Frick & Nora S. 2015)

		الـصـــــدق	
	المحكمات الصحيحة	الصحة %	الانحراف المعياري %	المدى %
.	عمر 4 سنوات	60	13.37	88 - 25
	عمر 5 سنوات	63	13.35	88 - 46
	عمر 6 سنوات	74	11.83	92 - 46
	عمر 7 سنوات	79	13.40	96 - 46
	عمر 8 سنوات	89	8.17	100 - 67

3-1-4- اختبار قراءة الكلمات:

يعتبر فك رموز شبه الكلمات مقياسا لتقييم الأداء القرائي والقدرة على فك الرموز المكتوبة عند الأطفال (Ehri;2005;de jong et Messbauer;2011) تتطلب قراءة شبه الكلمات القدرة على تجزئة الفونيم ومعرفة توافقها مع الغرافيم, باستخدام القراءة البصرية كاستراتيجية ممكنة. (castles et coltheart;1993)

يرى Baker et peyton (2008;) أن المهارات الضرورية لفك الرموز معزولة عن القدرة على قراءة الكلمات عن طريق البصر اثناء قراءة الكلمات الزائفة, لأن القارئ لا يمكنه الاعتماد على تجربة سابقة, وبدلا من ذلك سيعتمد على فهم العلاقات بين الحروف و الصوت (أي المبدأ الابجدي) والقواعد التي تحكم تلك العلاقات ومن ثم يطبق هذه المعرفة لفك التشفير. تم اعداد الاختبار لقراءة الكلمات للأطفال من 8 الى 12 سنة. (layes smail et al;2014 layes et al.2015)

ويعرف أيضا "باختبار الأداء القرائي أو اختبار القدرة القرائية أو اختبار قراءة الكلمات " ويعتبر اختبارا تشخيصيا يقيس القدرة أو الأداء القرائي للأفراد, يتكون من 120 كلمة تتدرج ضمن ثلاث بطاقات كل بطاقة تحتوي على 40 كلمة مقسمة كالآتي:

- **كلمات متداولة:** تحتوي على 20 كلمة متداولة بسيطة, و20 كلمة متداولة مركبة.

- **كلمات غير متداولة:** تحتوي على 20 كلمة متداولة بسيطة,20 كلمة متداولة مركبة.
- **شبه كلمات:** تحتوي على 20عديمة المعنى بسيطة, و20كلمة عديمة المعنى مركبة. شبه الكلمات تتكون من مجموعتين, مجموعة من كلمات مركبة ليس لها معنى, المجموعة الثانية كلمات ذات معنى ولكن تم تغيير مواضع الأحرف مثل (تاهف).

يعرض على التلميذ بطاقات الكلمات و ويقوم الفاحص بإخفاء الكلمات المقابلة للقائمة المطالب بقراءتها, يبدا بالكلمات البسيطة وتخفى الكلمات المركبة.

يقوم التلميذ بالقراءة مع حساب الزمن. ثم ينتقل الى القائمة المقابلة, ويحسب زمن الأداء أيضا. ويتم العمل بهذه الطريقة الى انتهاء الاختبار. تحسب نقطة واحدة للكلمة الصحيحة, و(0) للكلمة الخاطئة. يمكن عدم حساب زمن الاستجابة والاكتفاء بنقاط تسجيل الاجابات.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى والثانية:

حسب النتائج المسجلة في ما يتعلق بمؤشر الوعي الفونولوجي, فإنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية مع الأداء القرائي (الدقة والسرعة) لمجموعة التلاميذ العاديين و ذوي الصعوبة في القياس الأول وفي القياس الثاني. ترى Snoussi (2009) أن الوعي الفونولوجي لا ينمو إلا مع تعلم القراءة الفعلي, أي مع البدء بالعملية الفعلية في التعامل مع الحروف. فالأطفال في عمر6 سنوات الناطقين بالعربية لا يكونون قادرين على تفكيك الكلمات الى وحدات أصغر من المقاطع. بالنسبة لـ Ammar (2003) فإن تطور الوعي الفونولوجي يتأثر بالخصائص المحددة للغة وبالتالي يجد الأطفال الناطقين بالعربية في أول تعلم القراءة يفترض أنهم يشكلون قدرة على الوعي بالوحدات الكبيرة (مقطع لفظي – قافية – استهلال) في مرحلة القسم التحضيري. وهي أقدم من الوعي الصوتي الذي سيتطور تدريجيا خلال العامين الأولين من تعلم القراءة.

(Demant et Gombert;2007; Ecalle et al;2002)

وبالتالي فقد قدرت نسبة نجاح الأطفال في القسم التحضيري في هذه المهام (حذف المقطع الاخير والأول) هي 31.7%, وهي ترتفع كلما تقدموا في تعلم القراءة. فالأطفال يطورون معارفهم اللغوية قبل تعلم القراءة رسمي من خلال التفاعل المستمر والنشط مع المحيط.

- نلاحظ في هذه الدراسة أن النتائج جاءت لتظهر أنه ليست هناك علاقة ارتباط كاملة بين المؤشرات المعرفية واللسانية باستثناء الوعي الفونولوجي, والأداء القرائي (الدقة والسرعة) في اختبار قراءة الكلمات الذي تم تنفيذه في القياس الثاني.
- والملاحظ أن هذه النتائج تتوافق مع نتائج Snoussi (2009) التي وجدت أنه بعد تحليل الارتباط بين التسمية السريعة ومختلف اختبارات القراءة, مثلا أن هذه القدرة لا تقدم أي مساهمة معتبرة في تفسير القدرات المعجمية. (Castel et al;2008;Kirby et al;2003;Lecoq;1991;Scarboorgh;1998).

إن مؤشر التسمية السريعة في هذه الدراسة بالنسبة للفرضية الاولى و الثانية لم يسجل وجود علاقة ارتباطية بين الأداء في القراءة لمجموعة العاديين وذوي الصعوبة في القياس الأول والثاني, ويمكن أن نرجع ذلك

في هذه المرحلة من المناقشة الى خصائص ذاتية تعود الى افراد العينة في هذا السن من النمو, فغياب العلاقة بين القدرة على الوصول للمعجم المفرداتي, واكتساب القدرة على القراءة يمكن تفسيرها بالرجوع الى خصائصهم اللغوية كناطقين بالعربية وأيضا وبشكل اكبر في سياق التعلم, بالإضافة لتأثير عامل ازدواجية اللغة (بين الدارجة والفصحى).

- أن النتائج أظهرت أن هناك علاقة ارتباط للذاكرة العاملة اللفظية في السنة الأولى بالأداء القرائي فقط في الدقة في القياس الأول وليس في السرعة, لأن السرعة تستدعي عملية التقطيع الفونيمي عند القراءة, قراءة الكلمات وشبه الكلمات والكلمات غير المتداولة. تمثل اختبار قراءة الكلمات كما موضح في الملاحق من 3 مجموعات كل مجموعة تتكون كل واحة منها من 40 كلمة.

جدول(4) يبين قيمة ودلالة الارتباط بين المؤشرات المعرفية اللسانية والأداء القرائي (الدقة والسرعة) قياس الزمن الأول.

	الوعي الفونولوجي	التسمية السريعة	الذاكرة العاملة اللفظية	الادراك البصري
دقة القراءة	r = 0.35** sig = 0.008	r = -0.002 sig = 0.99	r = 0.27* sig = 0.04	r = -0.03 sig = 0.78
سرعة القراءة	r = -0.45** sig = 0.001	r = -0.10 sig = 0.43	r = -0.02 sig = 0.88	r = 0.26 sig = 0.05

- ملاحظة: * دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01

- بالنسبة للإدراك البصري فإن التعرف على الكلمات يتطلب تفعيل المعالجة البصرية (الادراك البصري) والذاكرة العاملة, وبالتالي يمكننا أن نشير الى ما سجلناه لنتائج الادراك البصري في القياس الأول حيث لا توجد علاقة ارتباط بين الادراك البصري والدقة في القراءة عكس السرع في القراءة. نتائج القياس الثاني تشير الى أن الادراك البصري يسجل وجود علاقة ارتباط في الأداء القرائي (الدقة والسرعة, في قراءة الكلمات) وإن كانت في متغير السرعة اكبر بقليل من مستوى الدلالة عند (Sig=0.08) إلا أنه يمكن قبولها اذا ما اخذنا بعين الاعتبار خصائص الاختبار المقترح لقراءة الكلمات المستعمل في هذه الدراسة.

جدول(5) يبين قيمة ودلالة الارتباط بين المؤشرات المعرفية اللسانية والأداء القرائي

- (الدقة والسرعة) قياس الزمن الثاني.

	الوعي الفونولوجي	التسمية السريعة	الذاكرة اللفظية	الادراك البصري
دقة القراءة	r = 0.5** sig= 0.001	r = -0.27* sig = 0.04	r = -0.08 sig= 0.56	r = 0.41** sig= 0.002
سرعة لقراءة	r = -0.60** Sig = 0.001	r = -0.15 Sig = 0.27	r = 0.07 Sig = 0.57	r = -0.23 Sig = 0.08

- ملاحظة: * دال عند مستوى P= 0.05 **دال عند مستوى 0.01 (N=54)

2.4. تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة والرابعة:

بناء على هذه النتائج فإن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين القياسين داخل المجموعة الواحدة (العاديين) في المؤشرات المعرفية واللسانية. هذا الفارق يمكن تفسيره بأثر عملية التعلم والتطور المتوقع في القدرات المعرفية واللسانية بفعل العامل النمائي أيضا. وباتالي فهذه النتائج تؤكد على أن تلك القدرات تنمو مع وخلال التقدم في التعلم وأن المكاسب السابقة من خلال تعلم اللغة الشفهية والمرور عبر الأقسام التحضيرية يمكن الطفل من اكتساب المعارف اللغوية الاساسية لتعلم القراءة عبر التعرض المتكرر للغة. كما أن أغلب الدراسات التي تناولت النماذج النمائية لتعلم القراءة ركزت على التغيرات (نمو القدرات المعرفية واللسانية الاساسية) التي تحدث بسبب عملية التعليم الصريح للقراءة داخل المدرسة. (Gombert;2003; Morais; Robllard;1989)

جدول(6) يبين دلالة الفروق بين القياسين داخل المجموعة الواحدة (العاديين) للمؤشرات المعرفية واللسانية

المؤشرات المعرفية و اللسانية	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	العدد N	درجة الحرية df	قيمة "t"	مستوى الدلالة Sig
الوعي الفونولوجي	8.07	6.16	41	40	-8.38	دالة عند0.001
التسمية السريعة	1.26	1.73	41	40	4.68	دالة عند0.001
الذاكرة اللفظية	13.21	13.72	41	40	6.16	دالة عند0.001
الادانراك البصر	2.09	3.42	41	40	-3.92	دالة عند0.001

ملاحظة: *= دالة عند مستوى 0.05 **= دالة عند مستوى 0.01

جدول(7) يبين دلالة الفروق بين القياسين داخل المجموعة الواحدة (ذوي الصعوبة) للمؤشرات المعرفية واللسانية

المتغيرات	العدد N	المتوسط الحسابيM	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية df	قيمة t	مستوى الدلالة Sig
الوعي الفونولوجي	13	-.84	5.04	12	6.31	دالة عند 0.001
التسمية السريعة	13	7.26	6.55	12	4.00	دالة عند 0.002
الذاكرة اللفظية	13	-2.38	1.60	12	-5.34	دالة عند 0.001
الادراك البصري	13	1.53	2.47	12	2.24	غير دالة عند 0.82

3.4.تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة والسادسة:

- لقد خلصت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين العاديين و ذوي الصعوبة الذين يعانون من صعوبة في التعرف على المفردة (لصالح العاديين) وفي دقة الاستجابة التي تمثلت في اخطاء (اضافة وحدات صوتية – ابدال الحروف – و تشويه الكلمات – عدم احترام علامات الوقف) يمكن تفسيرها بصعوبات أو ضعف في الادراك البصري انعكست أيضا سلبا على الادراك السمعي حسب. (Pierre Barrouillet et al;2007).

يمكن تفسير هذه النتائج بوجود ضعف في محصول القاموس المعجمي لهؤلاء التلاميذ, يتكشف من خلال العجز الواضح في الوصول بنية متماسكة تمكنهم من الاستخدام الفعال لنظم القواعد النحوية واتباع الاستراتجيات المعرفية الصحيحة.

جدول(8) يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات القراء العاديين وذوي الصعوبة في قياس الزمن الأول للمؤشرات المعرفية واللسانية.

المتغيرات	المجموعات	عدد الأفراد N	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية df	قيمة t	مستوى الدلالة Sig
السن	العاديين	41	75.39	4.28	52	-0.53	غير دال عند0.59
	العسيرين	13	76.07	3.27			
الذكاء	العاديين	41	15.04	1.97	52	-0.29	غير دال عند0.76
	العسيرين	13	15.23	1.69			
الوعي الفونولوجي	العاديين	41	6.04	6.48	52	3.61	دال عند 0.001
	العسيرين	13	1.61	2.50			
التسمية السريعة	العاديين	41	45.55	15.27	52	1.00	غير دال عند 0.32
	العسيرين	13	42.30	7.93			
الذاكرة العاملة اللفظية	العاديين	41	6.80	1.52	52	2.05	دال عند 0.04
	العسيرين	13	5.76	1.78			
الإدراك البصري	العاديين	41	17.80	1.52	52	-0.13	غير دال عند 0.89
	العسيرين	13	17.92	1.78			

ملاحظة:P = 0.05

- يتضح من مراجعة الجداول الخاصة بالفرضية الخامسة (القياس الأول) والسادسة (القياس الثاني) أن مؤشر التسمية السريعة لا يحقق الفرضية في قياس الفروق بين متوسطات الدرجات بين العاديين وذوي الصعوبة. ففي دراسة طولية لـ saigh-haddad (2005) بينت أن التسمية السريعة – الذاكرة العاملة اللفظية وسرعة فك الترميز للحروف هي منبؤة قوية على تعلم القراءة في نهاية السنة الأولى, وأن نتائج التسمية السريعة بالنسبة لمجموعة ذوي الصعوبة تحسنت في نهاية السنة الثانية.

- لقد تم قياس مؤشر التسمية السريعة في دراستنا في بداية السنة الدراسية سواء السنة الأولى أو الثانية وقد يكون لعامل الخبرة والتقدم في التعلم دور في اختلاف النتائج, وإن تشابهت العينتان في كونها خصتا أطفالا ناطقين بالعربية. إن هذه النتائج تتفق مع ما جاء في دراسة طولية لـ lecoq (1991) خصت مجموعة واسعة من أطفال الحضانة تم تتبعهم الى غاية مرحلة الابتدائي, بهدف بناء اختبار للكشف والتشخيص المبكر على عسر القرائي يكون قادرا على قياس المؤشرات المعرفية واللسانية كمنبؤات على النجاح أو الفشل في تعلم القراءة.

جدول(9) يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات القراء العاديين وذوي الصعوبة في قياس الزمن الثاني للمؤشرات المعرفية واللسانية.

المتغيرات	المجموعات	عدد الأفراد N	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية df	قيمة t	مستوى الدلالة Sig
الوعي الفونولوجي	العاديين	41	14.12	3.48	52	2.55	دال عند 0.02
	العسيرين	13	10.46	4.78			
التسمية السريعة	العاديين	41	32.33	7.04	52	-1.540	غير دال عند 0.13
	العسيرين	13	35.04	4.92			
الذاكرة اللفظية	العاديين	41	8.07	1.38	52	- 0.16	غير دال عند .087
	العسيرين	13	8.15	1.57			
الإدراك البصري	العاديين	41	19.90	1.78	52	4.09	دال عند 0.001
	العسيرين	13	17.76	1.58			
دقة القراءة	العاديين	41	70.65	7.64	52	6.11	دال عند 0.001
	العسيرين	13	50.53	11.05			
سرعة القراءة	العاديين	41	723.00	396.51	52	-2.52	دال عند 0.02
	العسيرين	13	1098.31	486.78			

ملاحظة:(P = 0.05)

- بالنسبة للذاكرة اللفظية الملاحظ أن نتائج هذا المؤشر بين القياس الأول (الفرضية الثالثة) كانت متوسطات الدرجات للفروق بين العاديين و ذوي الصعوبة دالة (Sig=0.04), في المقابل كانت في القياس الثاني (الفرضية الرابعة) غير دالة (Sig=0.87), ويبدو كأن القدرة في الذاكرة اللفظية في القياس الأول انتقلت الى القدرة في الادراك البصري في القياس الثاني لمتوسط الدرجات للفروق بين العاديين و ذوي الصعوبة.

لقد اظهرت العديد من الدراسات علاقة محسوسة بين وجود عجز في الذاكرة العاملة اللفظية و القدرة الضعيفة في قراءة الكلمات.(Swanson et Jerman;2007). مع أن القليل من الدراسات التي انجزت للكشف عن أثر الذاكرة العاملة في سياق القراءة بالعربية, فإن الدراسات المتوفرة تكشف عن عجز في الذاكرة العاملة اللفظية يكون بشكل آلي موجدا لدى القراء الضعاف الناطقين بالعربية.

- كما أن دراسة M.Zorman (1999) أوضحت ضعف العلاقة بين الادراك البصري و صعوبة القراءة. فقد يكون لمهمة التسمية السريعة علاقة بالعوامل البصر انتباهية عبر مراقبة حركات العين أو الانتباه الانتقائي, إلا انها حسب الباحثين لا يبدو أنها هي المسبب لهذا العجز في التسمية السريعة. فلقد بينت مجموعة من الدراسات وجود ارتباط بين القدرات الادراك البصري(القدرات لابصر انتباهية) لدى الاطفال و القدرة على تعلم القراءة مثل: – دراسة Casco; Tressoldi (1998 et Dellantonio; – و دراسة Casco et col; (1998)– دراسة Iles; Walsh et Richardson;)

2000)– دراسة طولية في اقسام الحضانة الى غاية مرحلة المتوسط ;Fraweschini (2012) .Gori; Ruffino Pedrolliet; Facoetti;

إن نتائج عينة الدراسة الحالية كانت تشير الى أن مؤشر الادراك البصري في القياس الأول من الفرضية الثالثة غير دال على وجود فروق في متوسطات الدرجات بين العاديين وذوي الصعوبة في حين كانت دالة في القياس الثاني الخاص بالفرضية الرابعة, يمكن تفسير ذلك الى وجود تطور في التناسق بين المعالجة البصرية والمعالجة الفونولوجية للتمكن من الوصول الى قراءة جيدة بالعربية, وهذا ما يفسر أنه في السنة الأولى من التعلم. تكون هذه القدرة على المعالجة البصرية ضعيفة, ولكنها تتحسن مع نمو القدرات الخاصة الادراك البصري بشكل عام, لتصبح مؤشرا للتنبؤ على مستوى القراءة خاصة السرعة في القراءة. (Hawelka et Wimmer;2005)

5-الخلاصة:

نستخلص من هذه النتائج أنه في السنة الأولى من التعليم, يكون مؤشر الوعي الفونولوجي منبؤا قويا نسبيا يمكن من الكشف على عسر القراءة لدى عينة التلاميذ الناطقين بالعربية في اختبار قراءة الكلمات (القدرة والسرعة) المنجز في بداية التعلم. بالإضافة الى مؤشر الذاكرة العاملة اللفظية مؤشرا مساعدا منبوء, في هذا المستوى من التعلم.

2- بالنسبة للتسمية السريعة فليس لها قيمة تنبئية معتبرة في هذه المرحلة, كما أن الادراك البصري سجل قيمة تنبئية ضعيفة بالنسبة للمتغير التابع السرعة في القراءة فقط.

3- في القياس الثاني يمكن ملاحظة ان هناك زيادة في القيم المسجلة لعدد من المتغيرات المستقلة, كما هو الحال مع الوعي الفونولوجي الذي تبين ان له قيمة تنبئية معتبرة بالنسبة للأداء القرائي (الدقة والسرعة) وكانت على التوالي(33.3 %) للدقة و(37.1 %) للسرعة.

4- أنه هناك تحول في بعض قيم المتغيرات مثل متغير الادراك البصري الذي زادت قيمته التنبئية عن القياس الاول في الدقة (4.2 %) وتتراجع قيمته التنبئية في متغير السرعة الى(0.0%). بينما زادت القيمة التنبئية للتسمية السريعة في القياس الثاني فقط في القدرة (3.5%).

☒ وعليه يمكننا القول بأن هذه الدراسة قد قدمت مساهمة معتبرة بمحاولة الاجابة عن ما هي المؤشرات المعرفية واللسانية التي يمكن الاعتماد عليها في الكشف المبكر عن عسر القراءة اللاحق لدى عينة من التلاميذ الناطقين بالعربية. وربما تميزت بأن القياسات تمت في زمن مبكر من التعلم الرسمي لأفراد العينة, وهو بداية السنة الدراسية, وأيضا على أن لا يتم قبل بلوغ سن 8 سنوات, وذلك بسبب أن عملية الاطلاع على الدراسات السابقة وخاصة التي اهتمت بالأطفال الناطقين بالعربية, أغلبها قامت بالقياسات في نهاية العام الدراسي من كل مرحلة في الدراسة التتبعية, وقد أشرنا الى ذلك في سياق العرض النظري.

المقترحات:

في نهاية هذه الدراسة يمكن استخلاص مجموعة من الافكار التي نقترحها للمساعد على فتح مسارات جديدة للبحث العملي الميداني بالاستناد على النظريات المفسرة لعسر القراءة التي تم التعرض لها في هذه الدراسة

والتعمق أكثر وبشمولية في فهم مشاكل صعوبات التعلم بشكل عام, وبأهمية التشخيص المبكر والتكفل بعلاج عسر القراءة النمائي بشكل خاص وهي:

1- أن أهمية الاشارة والاهتمام بالأطروحات النظرية يأتي من كونها تلقي الضوء على نقطة حساسة وهي: أنه كلما كان هناك مزيد من العجز المعرفي كلما كان العجز في اللغة المكتوبة أشد وبالتالي ظهور عسر القراءة لدى التلاميذ. واذا كانت هذه الفرضية لا تقدم تفسيرا يتوافق مع بعض النظريات المفسرة لعسر القراءة الأخرى التي تؤيد نظرية وجود عسر قراءة مختلط, وحتى مع تسجيل اختلاف في تسمية المقاربة مع مجموعات أخرى لديها عجز وحيد (مثلا عجز فقط في التسمية السريعة أو في الوعي الفونولوجي), فإن نموذج المسالك المزدوج مثلا لوحده لا يسمح بتفسير أو الاجابة عن لماذا قد يكون من المحتمل جمع عجزين في وقت واحد من أن يكون عجزا واحدا في الأصل حسب هذه النظرية.

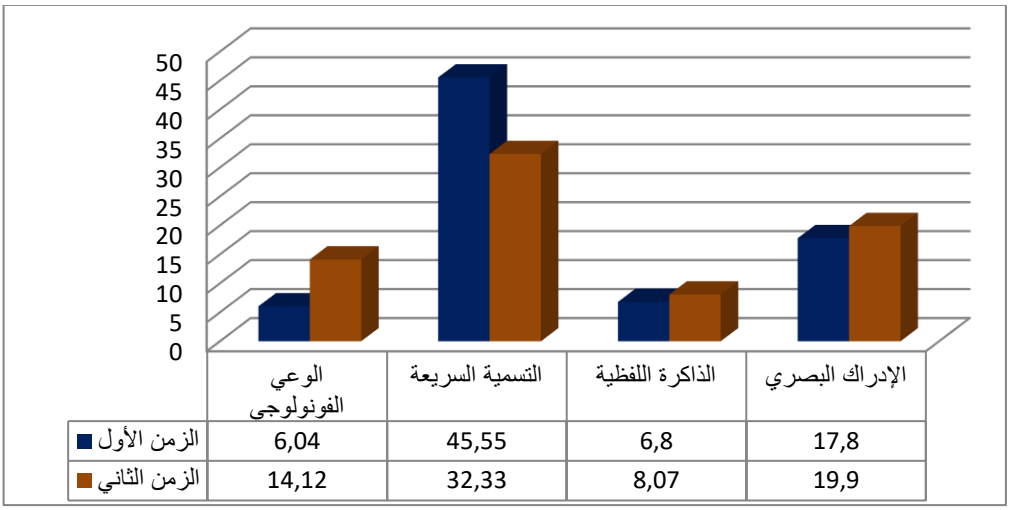
فانتشار عجز مزدوج بين المعسرين قرائيا عند اجراء الكشف والتشخيص يبدو أنه احصائيا غير محتمل حسب النتائج المسجلة, ولهذا يصبح من الضروري البحث على تفسيره معرفيا وعصبيا اذا ما تمت ملاحظته. اذ تصبح نتائج الكشف العملي تشير الى أن انتشار عسر القراءة المزدوج بين الحالات المدروسة ميدانيا تتناقض مع تنبؤات نموذج المسلك المزدوج المقدمة في النظرية. وعليه يمكن اقتراح أنه خلال البحث عن أسباب عسر القراءة النمائي, يجب التركيز على الجانب المعرفي و على المجال العصبي المسؤول بشكل مباشر أو غير مباشر على عملية القراءة, خاصة بما تقدمه العلوم العصبية الحديثة les neurosciences.

2- أن هذا الاشكال النظري يدفع بالضرورة الباحثين الميدانيين الى الاستعانة بالأدوات الاكثر قدرة, صدقية وثبات على قياس وسبر الوظائف العصبية الفعالة المخصصة بإنجاز وتنفيذ عملية القراءة في ادق تفاصيلها العصبية قبل وخلال وبعد تقديم الاختبارات للأفراد المعنيين و المستهدفين بالكشف و التشخيص عن عسر القراءة, في وقت مبكر بالتحديد, وأيضا باقي انواع العسر المرتبطة به.

3- لقد عرفت هذه الاختبارات تطورا كبيرا ومتسارعا في السنوات الاخيرة بسبب اشتراك تخصصات الكشف العصبي الوظيفي وقياس القدرات التنفيذية مباشرة خلال تنفيذ وانجاز مهام التعلم (القراءة – الكتابة – الحساب...الخ) لذا أصبح من المهم الاشارة و الاهتمام بإنجازات المخابر البحثية العاملة على عسر القراءة واستدخالها لأدوات متنوعة لإجراء القياسات للمؤشرات المعرفية و اللسانية وهي عبارة على حواسيب مجهزة ببرامج متطورة مصممة خصيصا لمثل هذه المهام, وتتميز بدرجة كبيرة من الدقة, السرعة والمصداقية, وبشكل اساس انها سهلة الاستخدام بالنسبة للأطفال اذ تبدو على شكل العاب الكترونية جذابة, بما يمكن الباحث من قياس الكثير من المهام التعليمية لدى التلاميذ.

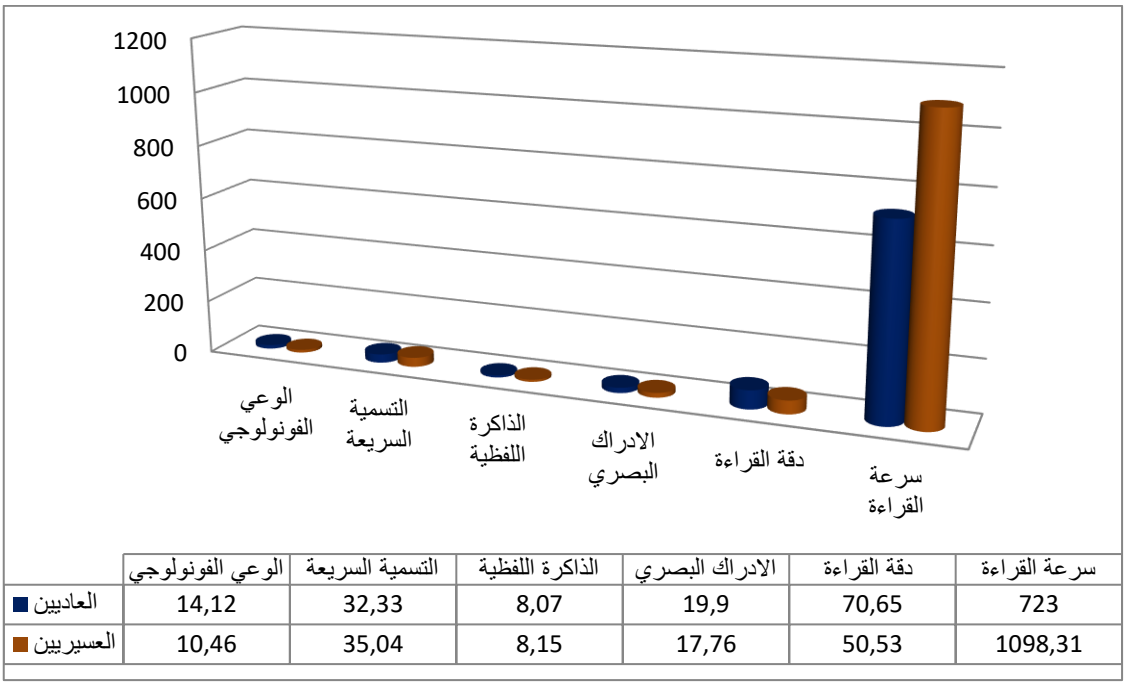
من المفيد الاشارة الى هذا التطور المنجز في أدوات القياس إلا أنه من الضروري العمل على بناء ادوات خاصة بالسياق اللغوي و الثقافي و التربوي الجزائري عبر العمل على تكييف هذه الاختبارات ولما لا بناء برامج حاسوبية خاصة بالتلميذ الجزائري.

- ملحق الجداول والأشكال البيانية:

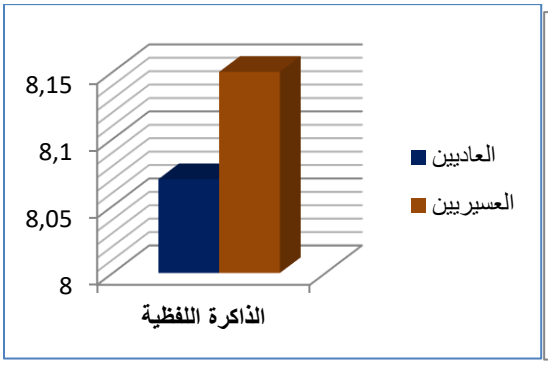


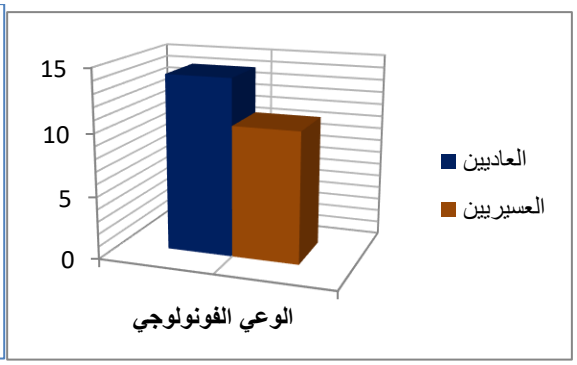
	الوعي الفونولوجي	التسمية السريعة	الذاكرة اللفظية	الإدراك البصري
الزمن الأول	6,04	45,55	6,8	17,8
الزمن الثاني	14,12	32,33	8,07	19,9

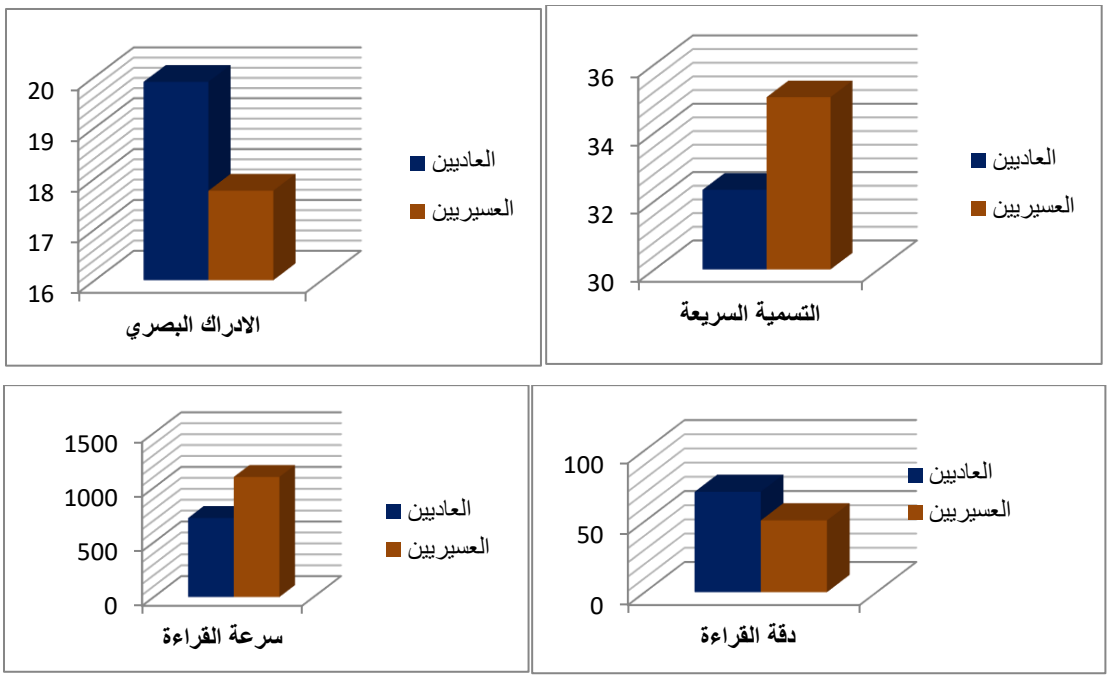
شكل (1): يبين الفروق بين متوسطات القياسيين(ز1, ز2) داخل المجموعة الواحدة (العاديين) للمؤشرات المعرفية و اللسانية.



	الوعي الفونولوجي	التسمية السريعة	الذاكرة اللفظية	الادراك البصري	دقة القراءة	سرعة القراءة
العاديين	14,12	32,33	8,07	19,9	70,65	723
العسيريين	10,46	35,04	8,15	17,76	50,53	1098,31







شكل(2): يبين المخطط البياني للفرق بين متوسطات درجات المجموعتين
(العاديين و ذوي الصعوبة) للمؤشرات المعرفية واللسانية في القياس الثاني.

- الإحالات والمراجع:

- Andrea Frick & Nora S,(2015); Young Children's Perception of Diagrammatic Representations. Newcomb Spatial Cognition & Computation, An Interdisciplinary Journal ISSN: 1387-5868 (Print) 1542-7633 (Online) Journal homepage: http://www.tandfonline.com/loi/hscc20
- Baddeley, Alan. D. (1986). *Working memory*. Oxford : Oxford University Press.
- Breton.Nathali;(2008). comité Québécois pour les jeunes en difficulté de comportement,le dépistage précoce des problemes émergeants de comportement,2eme congrés biennal du C.Q.J.D.C,Québec,
- Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied psycholinguistics, 19 (2)*, 177-195.
- Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied psycholinguistics, 19 (2)*, 177-195.
- Castel Anne, C., Pech-Georgel, C., George, F., & Ziegler, J. C. (2008). Lien entre dénomination rapide et lecture chez les enfants dyslexiques. *L'Année Psychologique, 108*, 395-422.
- Cavendish Wendy.(2013). Identification of learning Disabilities: Implications of Proposed Implications of Proposed .*DSM-5* Criteria for School-Based Assessment.
- Chaix, Yves., Albaret, J. M., Brassard, C., Cheuret, E., de Castelnau, P., Benesteau, J., et al. (2007).Motor impairment in dyslexia: the influence of attention disorders. *European Journal of Paediatric Neurology, 11*(6), 368-374.
- Demont, E., & Gombert, J.-E. (2007). Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture: peut-on sortir de la relation circulaire? In E. Demont & M

- Ecalle, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. *Glossa, 82*, 4-12.
- Ehri,L.(2005).Developpement of sight word reading: Phases and findings. In M. Snowling et C.Hulme (Eds),the sciencs of reading. Malden; MA: Blackwell.
- Fletcher,Jack.M. Lyon,G,Reid. Fuchs,Lynn. S. et Barnes,Marcia,A.(2007). Learning disabilities: From indentification to intervention. New York,NY: The Guilford Press.
- Frith, Uta. (2001). What Framework should we use for understanding developmenta disorders? Developmental Neuropsychology, 20;555-563.
- Gombert, J.-E. (2003). L'apprentissage des codes grapho-phonologiques et graphosémantiques en lecture. In M. N. Romdhane, J.E. Gombert & M. Belajouza (Eds.),*L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives* (pp. 19-34). Presses Universitaires de Rennes & Centre de Publication Universitaire De Tunis.
- Guimard, Ph., & Florin, A. (2008). Evaluer les compétences et les trajectoires scolaires :nouvelles perspectives d'évaluation. In J. M. Hoc & Y. Corson (Eds.), *Actes du Congrès2007 de la Société Française de Psychologie* (pp. 141-149).
- Kirby, J. R. Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology, 3*,453-464.
- Layes Smail 1,2, Robert Lalonde1, Soulef Mecheri2, Mohamed Rebaï1Phonological and Cognitive Reading Related Skills as Predictors of Word Reading and Reading Comprehension among Arabic; Dyslexic Children Psychology, 2015, 6, 20-38 Published Online January 2015 in SciRes. http://www.scirp.org/journal/psych
- Layes Smail, Robert Lalonde & Mohamed Rebaï,(2014); Study on Morphological Awareness and Rapid Automatized Naming Through Word. Reading and Comprehension in Normal and Disabled Reading Arabic-Speaking Children Reading & Writing Quarterly Overcoming Learning Difficulties ISSN: 1057-3569 (Print) 1521-0693 (Online) Journal homepage: http://www.tandfonline.com/loi/urwl20
- Layes Smail;(2017).La dyslexie développementale; *les universeaux et les spcificités orthograpques*; publication du laboratoire des neurosciences cognitives et Sociale; Université Echahid Hamma Lakhder; El-oeud .ISBN:978-9931-9931-9297-0-3.
- Lecoq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Bruxelles : Mardaga.
- Mazeau,M.Pouhet,A.(2014). Neropsychologie et troubles des apprentissages- du developpement typique aux " dys". Masson,2014.
- Michel Habib.(2003). La Dyslexie a livre ouvert. Marseille.France
- Pierre Barrouillet,(2007). Le developpement de la mémoire de travail. In book: Psychologie du développement et de l'éducation (pp.51-86).Publisher: PUF.Editors: Jacques Lautrey
- Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudo-words in a diglossic context. Applied Psycholinguistics.*25*, 495-512.

- Scarborough,HS.(1989).Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities :Contributions of phonemic awareness; verbal memory; rapid serial naming, and IQ. Annals of Dyslexia,48;115-136.
- Snoussi Bouzouya Fatma.(2009). Etude longitudinale Prédictive de la Reussite ou de l'echec dans l'apprentissage de la lecture en langue arabe. UFR de psychlogie. Université de Nante.France.
- Swanson,H.l et Jermana;O.(2007). The Influence of Working Memory growth on Reading Growth in Subgroup of children with Reading Disabilities. Journal of Experimental Child Psychology;96;249-283.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

كمال، لعيس (2022). الكشف المبكر عن اضطراب عسر القراءة النمائي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الأولى والثانية) من خلال العوامل والمعرفية اللسانية المنبئة بعسر القراءة– دراسة تتبعية–. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 284–309.