جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي

ميدان: العلوم اجتماعية

شعبة :الأرطوفونيا

التّخصص: أمراض اللغة والتّواصل

اعداد الطالبتين: نــادية اعدداين– خديجة ضيف

بعنوان :

تكييف بطارية تشخيص عسر القراءة "ODÉDYS2" على تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية"

دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني والثالث ابتدائي لبلدية ورقلة

تحت اشراف: أ.د ياسين لعجال

نوقشت المذكرة علنا يوم :2025/06/12 أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة

اللجنة	الرتبة	الجامعة	الصفة
د. طارق صالحي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	**رئيسا**
د.أ ياسين لعجال	أستاذ التّعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	**مشرفا ومقررا**
د. أ حشاني سعاد	أستاذالتّعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	**مناقشا**

السنة الدراسة: 2025/2024

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي

ميدان: العلوم الاجتماعية

شعبة: الأرطوفونيا

تخصص أمراض اللغة والتّواصل

اعداد الطالبتين: نادية اعدداين – خديجة ضيف

بعنوان :

تكييف بطارية تشخيص عسر القراءة "ODÉDYS2" على تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية"

دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني والثالث ابتدائي لبلدية ورقلة

تحت اشراف: د.أ ياسين لعجال

نوقشت المذكرة علنا يوم: 2025/06/12أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة

اللجنة	الرتبة	الجامعة	الصفة
د. طارق صالحي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	**رئيسا**
د.أ ياسين لعجال	أستاذ التّعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	**مشرفا ومقررا**
د.أ حشاني سعاد	أستاذ التّعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	**مناقشا**

السنة الدراسة: 2025/2024

كلمة شكـــر وتقـــــدير

بكل عرفان وامتنان، نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى المشرف على هذه الدراسة **الدكتور الأستاذ ياسين لعجال**، الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته السديدة، ودعمه المتواصل، وصبره الكبير طوال مراحل هذا العمل، فكان نعم الموجّه والمرافق العلمي.

كما نتوجه بالشكر إلى جميع أساتذة قسم علم النّفس والأرطوفونيا، على ما قدموه لنا من معارف وخبرات طيلة سنوات التكوين،ونخص بالذكر الأستاذ صالحي طارق، الأستاذة شادة زينب، ورئيسة القسم خلادي يمينة

ولا يفوتنا أن نعبّر عن خالص امتنانا لرئيس مصلحة التكوين والتّفتيش ولإدارات المدارس وأولياء التلاميذ الذين سمحوا لنا بإجراء الدراسة الميدانية، ولكل الأطفال الذين شاركوا في هذا البحث، فلولا تعاونهم لما تحقق هذا العمل.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية الى تكييف بطارية "ODÉDYS2"لتشخيص عسر القراءة ، لتطبيقه على تلاميذ الطور الابتدائي، وذلك من خلال فحص خصائصه السيكومترية ومدى توافقه مع معايير بناء الاختبارات النفسية، بالإضافة إلى إعداد معايير محلية،

اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وجُرّبت الأداة أولًا على عينة استطلاعية قدرها

(60) تلميذ من كلا الجنسين، ثم على عينة أساسية عددها (200تلميذ / ة) من أربع مدارس موزعة على ثلاث مقاطعات ببلدية ورقلة

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج25 SPSS، بالاعتماد على معاملات مثل بيرسون والمقارنة الطرفية للصدق، وألفا كرزونباخو التجزئة النصفية للثبات

أظهرت النتائج أن الاختبار يتمتع بمستوى جيد من الصدق والثبات، وهو صالح لتشخيص عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما يتميز بقدرته على التمييز بين القراء الجيدين والضعفاء.

الكلمات المفتاحية :القراءة – عسر القراءة – تكييف – بطارية – تشخيص – تلميذ.

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

The present study aimed to adapt the "ODÉDYS2" battery for the diagnosis of dyslexia, in order to apply it to primary school pupils by examining its psychometric properties and its compliance with psychological test construction standards, in addition to developing local norms.

The researchers adopted a descriptive-analytical method. The tool was first tested on a pilot sample of 60 pupils of both sexes, then on a main sample of 200 pupils from four schools distributed across three districts.

Data were analyzed using SPSS version 25, relying on statistical indicators such as Pearson's correlation coefficient for validity, Cronbach's alpha, and split-half reliability.

The results showed that the test has a good level of validity and reliability and is suitable for diagnosing dyslexia among primary school pupils. It also demonstrated its ability to distinguish between good and poor readers.

Keywords: Reading – Dyslexia – Adaptation – Battery – Diagnosis – Pupil.

قائمة المحتويات

المحتويات **الصفحة**

كلمة شكر وتقدير

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

مـــقدممة.....أ – ج

الإطار النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....

تمهيد .....**خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**

1. إشكالية الدراسة:.....3

2. فرضيات الدراسة: 6

3. أهمية الدراسة:.....6

4. أهداف الدراسة:.....7

5. مبررات اختيار الموضوع: 7

6. المفاهيم الإجرائية للدراسة:.....8

7. الدراسات السابقة والتعقيب عليها: 8

الفصل الثاني: القراءة والنظريات المفسرة لها .....

تمهيد 17

1.تعريف القراءة 17

2.مراحل نمو القراءة: 18

3.العوامل التي تتدخل في اكتساب مهارة القراءة: 21

4.نمـاذج القــراءة 23

الفصل الثالث: عسر القراءة .....

تمهيد: 32

1.تعريف عسر القراءة: 32

2.مظاهر عسر القراءة: 34

3.أنواع عسر القراءة 35

4.أسباب عسر القــراءة 38

الفصل الرابع: التكييف .....

1. تعريف التكييف: 45

2. شروط تكييف الاختبارات اللغوية: 45

3. مراحل تكييف الاختبارات اللغوية: 46

4.إجراءات التكييف الثقافي للاختبارات: 47

5.مستويات التكافؤ عند تكييف الاختبارات: 47

6. صعوبات تكييف الاختبارات اللغوية: 48

الإطار الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة .....

تمهيد:.....,,,,,,,,,,,,,,,,,,,51

1. الدراسة الاستطلاعية: 51

2. منهج الدراسة.....53

3. مجتمع الدراسة: 55

4. عينة الدراسة الأساسية وخصائصها 55

5. أدوات الدراسة: 56

6. حدود الدراسة:.....58

7. الأساليب الإحصائية للدراسة:.....59

8. صعوبات الدراسة.....59

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج.....

عرض وتحليل نتائج التّحقق من الفرضية الجزئية الاولى: 62

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: 68

مناقشة عامة:.....75

خـاتمة 78

قائمة المراجع: 82

الملاحق: 86

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	خصاءص العينة	57
02	نسبة اتفاق المحكمين	64
03	حساب صدق الاتساق الداخلي	66
04	حساب الصدق التمييزي لنص القراءة	67
05	حساب الصدق التمييزي لاختبار املاء الجمل	68
06	معامل ثبات ألفا كرونباخ	69
07	معامل الثبات بطريقة التجزئة النّصفية	71
08	ثبات ألفا كرونباخ لنص القراءة	72
09	المقارنة بين عينة عسيري القراءة والعينة العادية	73
10	دلالة الفرق بين عينة عسيري القراءة وعينة عادية	74

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذجMorton	28
02	نموذج Coltheart	30
03	نموذجSymour	32

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
01	الاتفاقية مع أصحاب البطارية "ODÉDYS2	85
02	جداول معاملات الصدق	86
03	جداول معاملات الصدق لنص القراءة	96
04	جداول معاملات الصدق لاملاء الجمل	90
05	جداول معاملات الثبات	95
06	جداول معاملات الثبات لنص القراءة	97
07	جداول معاملات الثبات لاملاء الجمل	99
08	جدول المقارنة بين العينة العادية وعينة عسيري القراءة	100
09	استمارة طلب التّحكيم	106
10	قائمة لجنة التّحكيم على البطارية المكيفة	108
11	النسخة النهائية لبطاريةODÉDYS2" المكيفة	109

مقدمة

مـــــقدمة

لقد بدأت علاقة الإنسان بالمعرفة بأمرٍ إلهي مباشر: "اقرأ"، مما يعكس الأهمية المحورية للقراءة في مسار تطوره الفكري والثقافي. فالقراءة هي البوابة الأولى التي يعبر من خلالها الإنسان إلى عالم المعرفة، وهي الوسيلة التي يمكّنه من خلالها الاطلاع المستمر دون كلل أو عناء.

وفي ظل التطور التكنولوجي المتسارع الذي جعل العالم أشبه بقرية كونية، لم تعد أهمية القراءة موضع جدل، بل أصبحت حاجة ملحّة تفرضها متغيرات العصر ومتطلباته. فقد بات لزامًا على الأفراد التزود بالمعرفة باستمرار لمواكبة التحولات السريعة. ومن هذا المنطلق تُعد القراءة وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها للتفاعل مع عالم يشهد اتساعًا وتطورًا دائمًا (إبراهيم، 2013).

وتُعد المرحلة الابتدائية المنطلق الرئيسي لاكتساب الطفل المهارات المعرفية والخبرات الضرورية لنموه في شتى الجوانب: الذهنية، الاجتماعية، الانفعالية، والجسمية. وفي هذه المرحلة، يزدهر التطور اللغوي، ويبدأ الطفل في اكتساب مهارات القراءة التي تمكنه من الفهم والتعبير. ويتجلى تطور القدرة القرائية تدريجياً من خلال التمكن من فك رموز نصوص أكثر تعقيداً من حيث البنية والمفردات والأسلوب مع نهاية هذه المرحلة التعليمية.

كما أن هذه القدرة تتأثر لدى بعض التلاميذ مما يجعلهم يواجهون صعوبات في القراءة، سواء من حيث التعرف على الكلمات أو فهم النصوص، ويجدون صعوبات كبيرة في فك رموز المحتوى القرائي المقدم لهم.

ومن أبرزهذه الصعوبات "عسر القراءة". فهذه الصعوبة تتجاوز مجرد كونها تصنيفاً أو توصيفاً، بل تمثل نمطاً حياتياً قائماً بذاته، ويُعرف عسر القراءة بأنه اضطراب خاص ومستمر في القراءة، يتمثل في تأخر يُقدّر بنحو 24 شهراً مقارنة بالمعدل العمري، مع وجود مستوى ذكاء طبيعي وبيئة اجتماعية وثقافية ملائمة، وغياب للاضطرابات العصبية. ويتميز هذا الاضطراب بصعوبات في القراءة والكتابة، إضافة إلى ضعف في القدرة على فك الرموز. وهو اضطراب واسع الانتشار عبر مختلف الثقافاتو بالنسبة للأطفال المصابين بعسر القراءة، فإن تعلم القراءة والكتابة قد يبدو مهمة شبه مستحيلة. فهذا الاضطراب العصبي النمائي، الذي يمسّ ما بين 3 إلى 5% من التلاميذ، يُخلّ بوظائف التعلم المتعلقة باكتساب اللغة المكتوبة .(Inserm, 2007) ويواجه هؤلاء الأطفال صعوبات شديدة ومزمنة في التعامل مع اللغة المكتوبة، وهي صعوبات تستمر غالبًا رغم تلقيهم دعمًا تربويًا أو خدمات إعادة تأهيل .

وقد أدركت العديد من الدول خطورة هذه المشكلة، مما دفعها إلى إنشاء مراكز ومؤسسات بحثية متخصصة لدراستها. وفي هذا السياق، كشفت دراسة ميدانية أمريكية أنجزها بكري وآخرون (2016) حول صعوبات التعلم لدى التلاميذ، أن عسر القراءة يُعد الأكثر شيوعًا، حيث يحتل المرتبة الأولى بين صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، متبوعًا بعسر الحساب ثم الكتابة. ويُقدّر معدل الإصابة به بين 3% و6% من تلاميذ التعليم الأساسي، مع نسب إصابة أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث (قبلي، 2022).

وتُظهر هذه النسبة المرتفعة حجم المشكلة، وتُبرز الحاجة الماسة إلى الاهتمام بهذه الفئة الموجودة ضمن التعليم العادي. لكن، ونظرًا لغياب أدوات تشخيص متخصصة، وافتقار المدارس إلى أساتذة مؤهلين، غالبًا ما يُهمَل هؤلاء الأطفال، ما يؤدي إلى تفاقم مشاكلهم مع مرور الوقت، بسبب غياب الوسائل المناسبة لتشخيص صعوباتهم بدقة وتوجيههم نحو العلاج المناسب.

وقد أشارإلى أن التشخيص المبكر باستخدام أدوات مناسبة يُسهّل التدخل العلاجي في بدايات الاضطراب، مما يُجنّب الطفل مشكلات مثل الإهمال، القلق، والفشل المدرسي، ويحول دون تطور مشاعر النقص أو كراهية كل ما يرتبط باللغة والقراءة. كما يُجنّب ترسّخ السلوكيات السلبية وفقدان مرونة البنى العصبية المسؤولة عن اللغة.

ويُعتبر التشخيص السليم حجر الزاوية في بناء خطة علاجية فعالة لأي اضطراب. وكلما كان التشخيص مبنيًا على أسس علمية دقيقة، أُخذت بعين الاعتبار طبيعة الاضطراب، زادت فعالية التدخل العلاجي. غير أن تشخيص عسر القراءة يُعد من أكثر أنواع التشخيص صعوبة، نظرًا لعدم تميّز أعراضه بشكل واضح، إضافة إلى ندرة الأدوات والوسائل المناسبة لذلك.

وانطلاقًا من هذه الإشكالية، تندرج الدراسة الحالية ضمن جهود تطوير أدوات تشخيصية لعسر القراءة في البيئة الجزائرية، خاصة في الوسط الإكلينيكي الذي يشهد نقصًا كبيرًا في أدوات القياس سواء الأجنبية المكيفة أو المحلية المصممة خصيصًا لهذا السياق. ويُعد بناء أداة تشخيصية من الصفر عملية معقدة ومكلفة وتتطلب وقتًا وجهدًا وموارد كبيرة، ما يدفع بالباحثين إلى اعتماد خيار تكييف أو تقنين اختبارات أجنبية لتناسب بيئة جديدة تختلف عن تلك التي وُضعت فيها في الأصل.

وتهدف هذه الدراسة إلى تكييف بطارية"ODEDYS2" لتشخيص عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر، في محاولة للمساهمة في سد الفراغ الحاصل في مجال اضطرابات اللغة المكتوبة، وتوفير أداة فعالة

يمكن للأخصائيين الأرطوفونيين والإكلينيكيين الاعتماد عليها للكشف عن هذا الاضطراب، وبالتالي اقتراح بروتوكولات علاجية مناسبة. وتجدر الإشارة إلى أن مثل هذه المبادرات لا تزال قليلة في العالم العربي، لا سيما في الجزائر، حسب اطلاع الباحثة.

ولتناول الموضوع نقوم بتقسيم هذه الدراسه الى ثلاثه اجزاء رئيسيه يتمثل الجزء الاول منها في الفصل التمهيدي ويشمل اشكالية الدراسة وفرضياتها واهميتها واسباب اختيار موضوع الدراسة اضافة الى حدودها وأهدافها ثم ندرج الدراسات السابقه والتعقيب عليها ،وبعدها نحدد المفاهيم الإجرائية للدراسة

اما الجزء الثاني فيتمثل في الاطار النظري الذي يشمل ثلاثة فصول ، فصل خاص بالقراءة حيث نتطرق الى تعريف القراءة ومراحل اكتساب القراءة ونماذج القراءة و يتضمن الفصل الثاني عسر القراءة تعريفه مظاهره ،أنواع عسر اسبابه

اما الفصل الثالث من الدراسة فيتضمن التكييف تعريف التكييف اهم مراحله وشروطه

اما الجزء الثالث من الدراسة فيتمثل في الارسال الميداني حيث يحتوي على علاء فصلين وهما الفصل الثالث والفصل الرابع من الدراسه يتمثل الفصل الثالث في الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ويشمل الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع في الدراسة مجموعة الدراسة وخصائصها خطوات الدراسة ادوات الدراسه واساليب المعالجه الاحصائية

اما الفصل الخامس فاننا سنعرض فيه نتائج الدراسة ونحللها استنادا الى نتائج البطارية الأصل

الإطار النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

تمهيد

1.اشكالية الدراسة وتساؤلاتها

2.فرضيات الدراسة

3. أهمية الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. مبررات اختيار الموضوع

6. المفاهيم الإجرائية للدراسة

7. الدراسات السابقة والتّعقيب عليها

تمهيد:

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار فعالية تكييف بطارية " ODÉDYS2 " للكشف عن مؤشرات عسر القراءة لدى الأطفال الناطقين بالعربية، حيث ننطلق في هذا الفصل من إشكالية علمية تتعلق بعسر القراءة و بإمكانية التكييف الثقافي واللغوي للأداة، الى صياغة تساؤلات محددة فرضيات مستندة إلى نماذج معرفية حديثة، بالاستناد إلى الدراسات السابقة والمعطيات التجريبية.

1. إشكالية الدراسة:

تُعد صعوبات التعلم من القضايا التربوية والنفسية المعقدة التي تستقطب اهتمام الباحثين في ميادين مختلفة ومنها ميدان علم النفس العصبي اللغوي، ذلك لما لها من تأثير مباشر على الكفاءات المعرفية واللغوية الأساسية لدى الأفراد.

ومن بين الأشكال المتعددة لصعوبات التعلم، تبرز الصعوبات المرتبطة بالمهارات اللغوية بوصفها من أكثر المظاهر انتشارًا وتعقيدًا، إذ يشكل اكتساب مهارات القراءة والكتابة تحديًا مركزيا بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، نظرا لما تتطلبه هذه العمليات من تآزر دقيق بين عدة آليات إدراكية ولغوية ومعرفية .وفي هذا الإطار، تكتسي صعوبات القراءة أهمية خاصة، ليس فقط بسبب تأثيرها المباشر على التحصيل الأكاديمي، بل أيضًا بالنظر إلى علاقتها الجوهرية بتطور الكفاءة اللغوية والمعرفية بشكل عام.

يُعتبر عسر القراءةمن أبرز مظاهر صعوبات التعلمالخاصة ويعتبرمن بين اضطرابات التعلم الأكثر شيوعًا إذ تبلغ نسبة انتشاره حوالي 3 إلى 5(Inserm,2007) %

يشكّل عسر القراءة مشكلة خطيرة لأن الصعوبات المرتبطة به تؤثر مباشرة على النجاح المدرسي. فكلما تقدّم التلميذ في مسيرته الدراسية، أصبحت عملية نقل المعارف تعتمد بشكل متزايد على القراءة، وذلك في جميع المواد الدراسية. وبشكل عام، تتطلب التقييمات الأكاديمية مهارات في القراءة لفهم الأسئلة المطروحة، وكذلك مهارات كتابية للإجابة عليها. ومع مرور السنوات، تتفاقم التأخيرات في التعلم، مما قد يؤدي إلى فقدان الحافز والرسوب، بل وحتى إلى الانقطاع عن الدراسة

يُعدّ هذا الاضطراب ذو أصل عصبي نمائي "اضطرابًا نوعيًا"، لأنه يؤثر على مجال معين من مجالات التعلم، وهو اكتساب اللغة المكتوبة (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2013). إن صعوبات القراءة والكتابة المرتبطة به كبيرة ومستمرة، ولا يمكن نسبها إلى ضعف القدرات العقلية، أو إلى تدنّي مستوى التمدرس، أو إلى مشاكل في حدة البصر (منظمة الصحة العالمية، 2012).

و يُعرَّف بأنه اضطراب نوعي ودائم يمس القدرة على تعلم القراءة واكتسابها بشكل سليم على الرغم من توفر الظروف والفرص التعليمية المناسبة، وكذا القدرات العقلية الكافية. ويتجلى عسر القراءة أساسًا في صعوبة تفكيك الرموز الكتابية، وضعف الوعي الفونولوجي، ومشكلات في معالجة المعلومات اللغوية المرتبطة بالنظام الكتابي .وقد عرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في طبعته الخامسة ,DSM-5) (2013عسر القراءة بوصفه "نمطًا دائمًا من صعوبة التعلم يتجلى في ضعف دقيق ومحدد في مهارات القراءة، يظهر في بطء القراءة، أو ضعف الدقة، أو ضعف الفهم، ويُعزى إلى اضطرابات نمائية عصبية تؤثر في المعالجة الفونولوجية للغة المكتوبة، ولا يفسر بضعف الذكاء، أو مشكلات بصرية أو سمعية، أو تدني المستوى التعليمي"

ونظرًا لما يُحدثه عسر القراءة من أثر بالغ على النمو الأكاديمي والنفسي للطفل، تبرز الحاجة الملحة إلى التكفل المبكر بهذه الصعوبة، من خلال تشخيص دقيق وشامل يُمكّن من رصد مظاهر العسر في مراحله الأولى. ولا يتحقق هذا الهدف إلا عبر توافر أدوات قياس مبنية وفق أسس علمية، تراعي طبيعة العمليات المعرفية واللغوية المرتبطة بمهارات القراءة. هذه الظاهرة التي أصبحت بمختلف مستوياتها قابلة للقياس والمعالجة الإحصائية . اذن بناء اختبارات خاصة بعسر القراءة مسعى ضروري لضمان تشخيص موضوعي يساعد في توجيه خطط العلاج والتقويم بفعالية. غير أنه حينما لا تتوفر اختبارات كافية، أو تكون الأدوات المتاحة محدودة ولا تمس جميع الجوانب المعرفية المتدخلة في عملية تعلم القراءة، أو انها لا توضح الأسباب الحقيقية المؤدية إلى عسر القراءة فإنّه يصبح من الضروري تكييف اختبارات تتوفر على هذه العناصر بشكل يتناسب مع خصوصيات اللغة والثقافة المحلية.

ويُعرف Hambleton وآخرون (1996) التكييف بأنه "عملية تهدف إلى تعديل أداة أو اختبار تم تطويره في سياق لغوي وثقافي معين، ليصبح صالحًا للاستعمال في سياق آخر، مع الحفاظ على خصائصه النفسية

والقياسية الأصلية. ولا يقتصر هذا التكييف على الترجمة الحرفية، بل يتعداها ليشمل التعديلات الثقافية والسياقية التي تضمن فهمًا صحيحًا ونتائج دقيقة لدى الفئة المستهدفة" (Hambleton, 1996)

ومن بين اختبارات تشخيص عسر القراءة التي تم بنائها في البيئة الجزائرية اختبار"الأصدقاء الثلاثة" للباحثة

" صدام" وكذلك اختبار "القراءة والوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية للباحث " لعجال" سنة 2015 ، اختبار القراءة بعنوان "العطلة" للباحثة "غلاب "

وبالنسبة للبيئة العربية مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة وتشخيصها لدى أطفال المرحلة الابتدائية" لكل من "د.تهاني محمد عثمان منيب "و "د.بسمة أسامة السيد"

اما بالنسبة للبيئة الغربية نجد اختبارBALE "بطارية تحليلية للغة المكتوبة" لصاحبته " Christine LEQUETTE et AL "

بطارية EVALEC" وهي عبارة عن برنامج الكتروني لتقييم تعلم القراءة المحددة لصاحبته " Liliane Sprenger Charolles et AL"

اخترنا في دراستنا تكييف بطاريةODÉDYS2 للكشف عن عسر القراءة لأنها تتميز عن باقي الاختبارات المبنية في البيئة الجزائرية بشموليتها، حيث لا تقتصر فقط على الجوانب القرائية، بل تشمل مجموعة من الاختبارات الفرعية التي تقيس عوامل معرفية ووظيفية مرتبطة بصعوبات القراءة، مثل الانتباه، والذاكرة العاملة، والذاكرة البصرية، والعمر اللغوي. هذا التعدد يسمح بتشخيص أدق وأشمل لحالات عسر القراءة، ويمكّن من فهم أعمق لجذور الصعوبة عند الأطفال، بما يتماشى مع المعايير الحديثة في التشخيص النفسي العصبي".

انطلاقا من هذه الاعتبارات نطرح التساؤل التالي:

هل تستجيب بطارية تشخيص عسر القراءة "ODÉDYS2" النّسخة المكيّفة للمعايير السيكومترية في البيئة الجزائرية؟

ومنه نطرح التساؤلات الفرعية التالية:

1- – هل تتمتع بطارية تشخيص عسر القراءة ODÉDYS2"النّسخة المكيفة بمؤشرات صدق مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقها على تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية

2- هل تتمتع بطارية تشخيص عسر القراءة "ODÉDYS2" النّسخة المكيفة بمؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقها على تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية

2.فرضيات الدراسة:

1- تتمتع بطارية تشخيص عسر القراءة ODÉDYS2" بمؤشرات صدق مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقها على تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية

2- تتمتع بطارية "ODÉDYS2 " بمؤشرات ثبات مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقها على تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية

3.أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. **توفير أداة موحدة ومناسبة ومتوافقة مع الثقافة الجزائرية:**

يسهم هذا المشروع في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بتشخيص عسر القراءة من خلال تكييف أداة علمية تعتمد على الخصوصيات اللغوية والثقافية للبيئة الجزائرية.

2. **دعم البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم:**

تشكل الأداة المقترحة مرجعية علمية يمكن الاعتماد عليها في الدراسات النفسية والتربوية التي تستهدف فهم طبيعة عسر القراءة في المجتمع الجزائري. كما تتيح إمكانية المقارنة بين نتائج الدراسات محليًا ودوليًا، ما يفتح آفاقًا جديدة أمام الباحثين لتوسيع نطاق دراساتهم.

الأهمية التطبيقية:

1. **التشخيص المبكر والدقيق لعسر القراءة:**

تساعد الأداة في الكشف عن حالات عسر القراءة في مراحل مبكرة من التعليم، مما يمكن من التدخل المبكر وتفادي التأثيرات السلبية المحتملة على المسار الدراسي والنفسي للتلميذ.

2. **وضع خطط علاجية دقيقة وفعالة:**

بفضل التشخيص الدقيق، يمكن للأخصائيين الأرطوفونيين تصميم برامج علاجية مخصصة تتلائم مع احتياجات كل حالة، مما يسهم في تحسين الأداء القرائي للأطفال ويقلل من نسب الرسوب والتسرب المدرسي.

3. **دعم صانعي القرار التربوي:**

توفر نتائج استخدام الأداة قاعدة بيانات علمية يمكن أن تُستخدم في رسم سياسات تعليمية أكثر شمولًا ، خاصةً فيما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم.

4.أهداف الدراسة:

- تكييف بطارية لتشخيص عسر القراءة تلائم البيئة الجزائرية ثقافيا ولغويا
- التحقق من صدق البطارية المكيفة لضمان صلاحيتها للاستخدام
- التحقق منثباتالبطارية المكيفة واستقرار نتائجها عبر الزمن
- تحديد مدى توافق مكونات البطارية الأصلية مع خصائص اللغة العربية

5.مبررات اختيار الموضوع:

يعود اختيار موضوع تكييف بطارية تشخيص عسر القراءة إلى جملة من الدوافع الشخصية العلمية والميدانية التي تبرّر أهميته وإلحاحه.

فعلى المستوى التطبيقي تعاني البيئة العربية عامة، والجزائرية بشكل خاص، من نقص واضح في الأدوات المقننة والمكيفة لتشخيص عسر القراءة، كما يفرض الواقع الميداني، الذي يشهد تزايدًا في تشخيص اضطرابات التعلم.

الحاجة إلى أدوات عملية وفعّالة تساعد المختصين في إجراء تقييمات دقيقة تمكن من الكشف المبكر والتكفل العلاجي المناسب. وتُعدّ ندرة الدراسات التي تتناول تكييف أدوات تشخيص اضطرابات القراءة في السياق الجزائري فراغًا معرفيًا يسعى هذا البحث إلى المساهمة في تغطيته، مع اعتماد منهجية علمية دقيقة تضمن صلاحية الأداة وموثوقيتها. كما يفتح هذا التكييف آفاقًا مستقبلية لتطوير نسخ رقمية من الأداة تسهّل

استعمالها في المؤسسات التربوية والصحية، للمختصين الأرطوفونيين العاملين فيها بما يتماشى مع التوجهات الحديثة في ميدان التشخيص والتكفل.

6.المفاهيم الإجرائية للدراسة:

1.6.عسر القراءة:المقصود بعسر القراءة في هذه الدراسة تلك الصعوبة التي يجدها تلميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي في المدرسة الجزائرية أثناء تطبيق بطارية تشخيص عسر القراءة"ODÉDYS2" والمتمثلة في عدم التعرف على الكلمات، عدم فهم الجمل، عدم فهم النصوص القرائية من خلال الدرجات التي يتحصل عليها في هذه البطارية

2.6.التكييف: نقصد بالتكييف، في هذه الدراسة، كل تعديل منهجي ومخطط تم إدخاله على بطارية "ODÉDYS2" لغرض تعديلها بما يتوافق مع خصوصيات اللغة العربية وعلى البيئة الجزائرية (لغوي، ثقافي، اجتماعي، تعليمي...)، بحيث شمل هذا التعديل الجوانب اللغوية والمحتوى والمظهر والإجراءات التطبيقية

3.6.التشخيص:

المقصود به في هذه الدراسة تحديد وجود عسر القراءة من عدمه (عدم التعرف على الكلمات، عدم فهم الجمل، عدم فهم النصوص القرائية ،عدم القدرة على تمييز الكلمات والمقاطع) عند تلاميذ السنة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، بعد تطبيق بطارية تشخيص عسر القراءة "ODÉDYS2النسحة المكيفة

7.الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

سعت الباحثتان واطلعتا على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت العسر القرائي بشكل عام، وبعد ذلك انتقلتا إلى الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة وذلك بغية الاستفادة منها في كيفية تكييف الاختبارات، ونظرا لندرة هذه الدراسات فيالبيئة الجزائرية خاصة في ما يخص متغير الدراسة (عسر القراءة) حسب حدود الإطلاع اضطرت الباحثتان لعرض مجموعة من الاختبارات التي تم بنائها والتي تم تكييفها في السياق الغربي والعربي والجزائري من اجل اثراء هذا العنصر

وسيتم عرض هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني من القديم إلى الحديث، ثم يلي ذلك التعقيب على الدراسات مع تبيان أوجه الاختلاف والاتفاق بينها، وبين موضوع الدراسة.

1.7.دراسة كل من JoséeNaudeau (باحثة في مجال التربية أو علوم اللغة) وJamy Bourque(مختص في التربية أو علم النفس التربوي) وSara Pakzad(مختصة في علم النفس، خاصة علم النفس العصبي)، سنة 2010 تحت عنوانتكييف اختبار للكشف عن عُسر القراءة ODÉDYSلفائدة فئة فرنكوفونية تنتمي إلى أقلية لغوية

تهدف الدراسة إلى تكييف اختبار ODÉDYS2 ،المصمم أصلاً في فرنسا، ليتناسب معا لسياق اللغوي والثقافي للطلاب الفرنكوفونيين في البيئات الأقلية بكندا،مثل مقاطعة نيوبرونزويك.

اعتمد الباحثون على تقييمات خبراء لتحديدالعناصر اللغوية والثقافية غيرالمناسبة في النسخةالأصلية منالاختبار، حيث شملت التّعديلات إزالة الكلمات ذات الطابع الفرنسي واستبدالها بكلمات أكثرشيوعًا في عينةالدراسة: تمثلت عينة الدّراسة في تلاميذ الصف الثالث إلى السادس الابتدائي، تراوح .السياق الكندي سنة تقريبًا ، وكانت لغتهم الأم هي اللغة الفرنسية (في بيئة 12 إلى 8 عددهم الى 34 تلميذًا ، من لغوية أقلية)

النتائج الرئيسية:

–أظهرت النسخة المعدلة من ODÉDYS2 ملاءمة أفضل للطلاب الفرنكوفونيين في البيئات الأقلية.

–التكييف قلل من احتمالية التشخيص الخاطئ الناتج عن الفروق الثقافية.

2.7.تكييف اختبار DAST للغة العربية في الإمارات

صاحبة الدراسة هي الباحثة "آمنة المعزمي" وهيباحثة إماراتية عملت على مواضيع صعوبات التعلم وعسر القراءة، ودرست في جامعة شيفيلد بالمملكة المتحدة.

يشمل تخصصها علوم اللغة وعلم النفس التربوي، مع الّتركيز على تكييف أدوات التقييم النفسي والتربوي على البيئات العربية

وهي دراسة دكتوراه في جامعة شيفيلد عام(2013)، حيث قامت بترجمة وتكييف اختبار **Dyslexia Adult Screening Test (DAST)** (وهو اختبار باللغة الإنجليزية يكشف عن عسر القراءة لدى البالغين) الى اللغة العربية (A–DAST) ليتناسب مع السياق الثقافي الإماراتي. تم تطبيق النسخة المعدلة على 280 طالبًا في كليات التقنية العليا، وأظهرت الدراسة فعالية الأداة في الكشف عن عسر القراءة بين الطلاب الجامعيين.

3.7.دراسةالباحثة "غلاب صليحة" 1997:

هدف الدراسة إلى تكييف اختبار القراءة الفرنسي l'alouette للباحث لوفافريlefavrais، الذي كان يهدف إلى معرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني، كما يسمح بتشخيص اضطرابات تعلم القراءة عند تلاميذ المدارس، وتحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة أو ضعاف، وتكونت عينة الدراسة من 140 تلميذا وتلميذة متمدرسين بالمدارس الجزائرية، باستعمال اختبار نص العطلة المبني على ضوء محاولة تكييف الاختبار الفرنسي l'alouette. (غلاب، 1997)

4.7. دراسة الباحثة"لواني يمينة" 2007:

هدفت الدراسة إلى دراسة الوعي الفونولوجي ضمن اضطراب تعلم القراءة، وتكييف اختبار تقييمي للوعي الفونولوجي للغة العربية بالاعتماد على أوزان اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من 48 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي موزعين على عينتين عينة الدراسة ما قبل التجريبية مكونة من 18 تلميذا وتلميذة مقسمة إلى مجموعتين، المجموعة (أ) تضم 09 تلاميذ جيدين ومتوسطين في القراءة، تراوحت أعمارهم بين 8 سنوات وشهرين إلى غاية 9سنوات وأربعة أشهر؛ المجموعة (ب) تمثل 09 تلاميذ سيئو القراءة. تراوحت أعمارهم بين 9 سنوات و8 أشهر و14سنة وشهرين. عينة الدراسة التجريبية اشتملت على 30 تلميذ، منهم 19 تلميذ و11 تلميذة، تراوحت أعمارهم بين 9 سنوات إلى غاية 12 سنوات و10 أشهر. وقد استخدمت الباحثة نص العطلة، اختبار وكسلر، اختبار رسم الرجل، اختباري إملاء، اختبار الوعي الفونولوجي والذي كيف للغة العربية في إطار هذه الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج نذكر منها:

– هناك علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائيا بين مهمة الوعي الفونولوجي والقراءة أو بالأحرى بين الوعي الفونولوجي واضطراب تعلم القراءة.

– ليتمكن الأطفال من القيام باختبار الوعي الفونولوجي المقترح في هذه الدراسة يتطلب وجود واكتساب الطفل لميكانيزم التعرف على الكلمات ضمن السلسلة الكلامية.

– كما جاءت نتائج الأداء على الاختبار المكيف ضعيفة ومتماثلة في العينتين.

5.7.دراسةالباحثة "غلاب صليحة "2013:

هدفت الدراسة إلى تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج والتدريب على القراءة، تكونت من 54 تلميذا وتلميذة،انقسمت إلى عينتين عينة عادية تكونت من 39 تلميذا وتلميذة، وعينة تعاني من عسر قراءة تكونت من 15 تلميذا وتلميذة، قامت الباحثة ببناء وتعديل اختبار لتشخيص عسر القراءة عبارة عن نص عنوانه (العطلة)يتكون من 261 وحدة مورفولوجية. النص مطبوع على ورق مقوى مرفوق برسومات لها علاقة بمحتوى النص وورقة الفحص يتم فيه تسجيل المعلومات الخاصة بالمفحوص، كالسن، المستوى الدراسي وكذا تدوين كل الأخطار وزمن القراءة. ما يقيسه الاختبار هو زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة أي دقة القراءة وسرعة القراءة. خلصت الدراسة إلى نتائج عدة نذكر منها:

– الثبات على طريق تطبيق وإعادة تطبيق ثم حساب معاملات الارتباط بطريقة Pearson. وتبين أن معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد رائز العطلة تتراوح بين 0.682 و0.931

– صدق الاختبار فتم الاعتماد على حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لكل معامل أو بعد ثم الحصول على معاملات الصدق الذي تراوحت بين 0.826 و0.965، وهي تؤكد تمتع هذا الاختبار بالصدق والثبات. (غلاب، 2013)

6.7.بناءاختبار القراءة و الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية لصاحبه االباحث ياسين لعجال (2015)

العلاقة بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية وعسر القراءة الفونولوجية مع بناء برنامج علاجي بيداغوجي لعسر القراءة الفونولوجية.

العينة: 280 تلميذ/ة من الصف الثالث والرابع الابتدائي (أعمارهم بين 8 و11 سنة)، ضمنهم 50 طفلاً يعانون من عسر القراءة الفونولوجي

الأدوات والإجراءات: بنى الباحث أدوات لقياس المتغيرات (الوعي الفونولوجي، ذاكرة العمل الفونولوجية، قراءة/عدم قراءة الكلمات)، ثم طور برنامجًا علاجيًا بيداغوجيًا لعسر القراءة الفونولوجي

أظهرالنتائج ارتباطاً بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية وصعوبات القراءة

أي كفاءة الاختبار في تشخيص عسر القراءة (لعجال،2015)

7.7. دراسة الباحثة "بن سعدون فتيحة" 2016:

هدفت الدراسة إلىتكييف اختبار L'alouette في البيئة الجزائرية من أجل تقييم القراءة وسرعة القراءة، شملت عينة الدراسة 200 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الطور الابتدائي 7-11 سنة، وقد تمت ترجمة اختبار L'alouette إلى اللغة العربية باستعمال الترجمة وإعادة الترجمة فيما يخص تعليمات ومؤشرات الاختبار الأصلي وبناء نص قرائي وسميت النسخة المتوصل إليها بنص القبرة والفيل. أظهر تحليل نتائج دراسة صدق وثبات الاختبار خصائص سيكومترية جيدة لتقييم عملية وسرعة القراءة، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في انتشار صعوبات القراءة. وكذا تطور عملية القراءة مع النمو. (بن سعدون، 2016)

8.7.دراسة شلابي عبد الحفيظ 2017:

هدفت الدراسة إلى تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة في الوسط المدرسي، وتطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بولاية تلمسان، كما هدفت الدراسة لإيجاد معاملات صدق وثبات هذا الاختبار،تكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ عادي تتوزع على ثلاث ابتدائيات. باتباع المنهج الوصفي التحليلي. قام الباحث بإعداد اختبار للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات العسر القرائي، مكون من سبعة اختبارات فرعية، والاعتماد على اختبارات فرعية من اختبار ODEDYS، واختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة ل صلاح عميرة علي. من بين ما توصل إلى الدراسة من نتائج أن دلالات صدق وثبات الاختبار المبني تتفق مع الاختبار الجيد الذي يساهم في الكشف عن عسر القراءة. (شلابي، 2017)

9.7.اختبار تشخيص عسر القراءة – حدة زدام

العنوان: "الخصائص السيكومترية لاختبار عسر القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي"

العينة: 510 تلميذًا من الصفوف 3، 4، و5 ابتدائي (170 لكل صف) .

مكونات الاختبار:

بندان لقراءة المقاطع، ثمانية بنود لقراءة الكلمات ،بندان لقراءة نصوص

النتائج:

– صدق مرتفع مستند إلى معاملات الارتباط بين البنود والمجموع الكلي

– ثبات جيد عبر معامل ألفا كرونباخ

– لم يُستبعد أي بند، فبقيت البنود الـ12 دون تعديل

التّعقيب على الدراسات السابقة

رغم تنوع الدراسات الأجنبية و الجزائرية في مجال بناء أو تكييف اختبارات للكشف عن عسر القراءة، إلا أنّ بعضها تعاني من قصور منهجي ومحدودية في الشمولية. فلا توجد أداة جزائرية تم تكييفها من اختبار أجنبي معتمد عالميًا، كما أن معظم الأدوات (في حدود الاطلاع) تفتقر إلى تقييم دقيق ومباشر للوظائف المعرفية الأساسية المتدخلة في عملية القراءة، كالإدراك الفونولوجي، سرعة المعالجة، الذاكرة العاملة، والانتباه الانتقائي. إذ غالبًا ما تقتصر هذه الأدوات على قياس الأداء القرائي الظاهري (مثل الطلاقة أو الدقة) دون الغوص في آليات المعالجة الذهنية التي تؤدي إلى هذا الأداء، وهو ما يُضعف من قدرة هذه الأدوات على التشخيص الفارقي بين أنواع عسر القراءة، ويحدّ من فاعليتها في اقتراح تدخلات دقيقة ومبنية على الملف المعرفي لكل حالة. انطلاقًا من هذه الفجوة، جاءت أهمية تكييف اختبار "ODÉDYS2 " الذي يتميز بشموليته، حيث بُني وفق نموذج معرفي حديث يأخذ بعين الاعتبار مختلف الوظائف المعرفية المتدخلة في القراءة، مما يسمح بتشخيص أكثر دقة وعمق، وبالتالي يُعد أداة ملائمة لتقديم دعم تربوي وعلاجي يتماشى مع احتياجات كل طفل على حدى.

ما تمت الاستفادة به من الدراسات السابقة:

– تحديد المنهج المتبع في الدراسة الحالية (المنهج الوصفي التّحليلي).

– تمكين الدراسة الحالية من اختيار حجم العينة ونوعها وعددها بالعودة إلى معظم الدراسات السابقة.

– تمكين الدراسة الحالية من التحقق من صدق محتوى الاختبار وثباته، فبعد إجراء التعديلات اللازمة، تم الاقتداء بالإجراءات المتبعة في بعض الدراسات للتحقق من الخصائص السيكومترية، بعرض الصورة الأولية المعدلة من الاختبار على مجموعة من الخبراء للتحقق من مطابقة الأهداف العامة مع المحتوى، قبل إخراج الاختبار في صورته النهائية المعدلة.

– تمكين الباحثتان من صياغة تساؤلات الدراسة الحالية.

انطلاقا مما سبق يمكننا القول أن بعض الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في:

– تناولها لاضطراب عسر القراءة عند الطفل في المرحلة الابتدائية.

– اتفاق بعض الاختبارات مع بعض بنود بطارية"ODÉDYS2 " من حيث الخلفية النظرية

الفصل الثاني

الفصل الثاني

القراءة والنظريات المفسرة لها

تمهيد

1. تعريف القراءة
2. مراحل نمو القراءة
3. عوامل اكتساب مهارة القراءة
4. نماذج القراءة

تمهيد:

يُعدّ تحديد مفهوم القراءة خطوة أساسية لفهم الاضطرابات المرتبطة بها، وعلى رأسها عسر القراءة. فقبل التطرق إلى هذا الاضطراب، من الضروري تقديم نظرة عامة حول القراءة من حيث تعريفها، أنواعها، وآليات اكتسابها. يسمح هذا التقديم بتوضيح الإطار النظري الذي يُبنى عليه فهم عسر القراءة وتشخيصه.

.تعريف القراءة

تعددت تعريفات القراءة في مختلف المجالات المعرفية، ويعرفها "Aron "(1982) كعملية تتضمن مرحلتين أساسيتين: **الترميزوالفهم** ، حيث يشمل التّرميزعلى عمليات متزامنة ومتتابعة لمعالجة وحدات الكلمات أو الجمل، ويقوم **الفهم** على تكوين الأفكار وربط المعلومات المستخلصة من الترميز(حمدي،2010،ص25.

ويعرفها Anderson et Lapp (1988) بأنها عملية تقوم على فهم المكتوب وتتضمن بدورها عمليتين فرعيتين هما عملية فك الشفرة وعملية تركيب الشفرة (عبد الباري، 2010، ص 32)

القراءة نشاط عقلي غير فطري (عكس اللغة الشفهية) بل هي نشاط متعلم. يتم من خلال تدخل سيرورات معرفية تختصر في المعادلة التالية:

LA PERFORMANCE DE LECTURE

Gough&Tunmer 1986

Extraire de l’informatin Compréhension orale

De ce qui est écrit sémantique syntaxique

L=R x C

Reconnaissance des mots isolés

تُبيِّن المعادلة أن عملية القراءة تعتمد على جانبين رئيسيين: الأول يُرمز له بـR ، ويشير إلى التعرف على الكلمات المكتوبة، وهي مهارة تعتمد على القدرة البصرية في إدراك الرموز الكتابية والتعرف عليها بدقة.

أما الجانب الثاني، الذي يُشار إليه بـC ، وهو يرتبط بفهم المعنى اللغوي، ويتطلب إتقان اللغة الشفهية، بالإضافة إلى القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات، حيث تُستَخدم المعارف السابقة لفهم محتوى النص

ومن وجهة نظرنفسية عصبية ،و حسب ما أشار إليه Plaza و(2006) Raynaud، فإن عملية القراءة تُعد نشاطاً معقداً يتداخل فيه عدد من المهارات المعرفية والعصبية، حيث تتطلب مشاركة مناطق عصبية متخصصة. ولا يقتصر الأمر على فك رموز النصوص فقط، بل يشمل أيضاً استدعاء معرفة لغوية متقدمة، بالإضافة إلى مهارات الانتباه، والفهم، والقدرات البصرية الحسية الحركية، والذاكرة، إلى جانب الحضور النفسي للقارئ. (غلاب قزادري،2012)

من خلال هاته التعاريف نستطيع تحديد بعض الابعاد لمفهوم عسر القراءة

. فك تشفير الجمل والكلمات

. التحويل حرف صوت وربط الحرف بصوته سواءا في الجملة او الكلمة

إذننستخلص أنّ القراءةهي عملية فك الترميز والفهم،وهي عملية معرفية تتدخل فيها ميكانيزمات معرفية كالذاكرة والادراك و الانتباه واللغة.....الخ

2.مراحل نمو القراءة:

يشير (habib) إلى أن تعلم القراءة يمر عبر ثلاث مراحل متتابعة، وذلك حسب نموذج frith"تتطور تدريجيًا مع نضج قدرات الطفل. تبدأ هذه العملية بالتعرف البصري، ثم تتقدم نحو الوعي الصوتي، وتنتهي بالتحكم في البنية الإملائية. هذه المراحل تشكل أساس اكتساب القراءة بشكل فعال وهي كالتالي:

1.2.المرحلة الأولى "المرحلة اللوغوغرافية:"

في هذه المرحلة المبكرة، يبدأ الطفل بالتعرف على الكلمات من خلال شكلها العام دون أن يفككها إلى حروف أو أصوات. يعتمد أساسًا على مؤشرات بصرية خارجية، مثل طول الكلمة أو الحرف الأول والأخير أو وجود

صورة مرافقة. هنا، لا يكون الفهم الحقيقي للكلمة قائمًا على تحليلها الصوتي أو الإملائي، بل على الذاكرة البصرية. مثلًا، قد يتعرف الطفل على كلمة "بابا" فقط لأنها متكررة وتبدو مألوفة بصريًا، وليس لأنه فهم العلاقة بين الحروف وأصواتها.

2.2.المرحلة الثانية "المرحلة الأبجدية":

مع التقدم في النمو والتعليم، ينتقل الطفل إلى مرحلة أكثر نضجًا، حيث يبدأ بربط الحروف بأصواتها. يصبح قادرًا على "فك شفرة" الكلمات من خلال استخدام النظام الصوتي للغة. في هذه المرحلة، يتعلم الطفل أن لكل حرف صوت، ويبدأ في تجميع هذه الأصوات لتكوين كلمات. هذه القدرة تعتبر جوهرية في بناء قواعد القراءة الصحيحة، وتساعد الطفل على التعامل مع كلمات جديدة وغير مألوفة.

3.2.المرحلةالثالثة"المرحلة الاملائية:

عندما يكتسب الطفل خبرة واسعة في القراءة، يتمكن من التعرف على الكلمات مباشرة دون الحاجة إلى تفكيكها صوتيًا في كل مرة. يعتمد على ذاكرة لغوية تحتوي على عدد كبير من الكلمات التي سبق له أن قرأها وفهمها. هذا المخزون المعجمي يسمح له بقراءة نصوص بسرعة وفعالية، ويدل على تطور طلاقة القراءة. كما أن هذه المرحلة تُظهر قدرة الطفل على الربط السريع بين شكل الكلمة المكتوبة ومعناها اللغوي والسياقي) Habib) Www.Dysmoitout.Org ,)

- بشكل عام، يعكس هذا النموذج كيف تتطور مهارة القراءة تدريجيًا من التعرف البصري السطحي إلى التحليل الصوتي العميق، ثم إلى القراءة الطلِيقة القائمة على التلقائية والفهم

أماlerner (2000) فقد حدد ستة (6) مراحل لإكتساب مهارة القراءة عند الطفل وهي:

المرحله الأولى: تمتد من عمر ما قبل الست سنوات، في هذا العمريتم التعرف المباشر على الكلمة من خلال معالجتها الكلية، دون الحاجة إلى التحليل الصوتي، حيث يتم استخدام المؤشرات البصرية العامة والخصائص الخطية للكلمة. ويُعتمد في هذه المرحلة على الشكل الكتابي للكلمة(Cheminale& Brun,2002)

المرحله الثانية: هذه المرحلة تمتد من سن السادسة او السابعة من عمر الطفل، هنا تظهرقدرة الطفل على قراءة الحروف الصوتية والمقاطع المكونة للكلمات، وربط الحروف بشكل منطقي ومترابط.و في هذه المرحلة، يبدأ

الطفل بفهم المعنى الإجمالي للجمل من خلال تجميع الأصوات المتتالية للوصول إلى معنى متكامل. ويعتمد في ذلك على استراتيجية التركيب، حيث يتم تجميع العناصر الصوتية للوصول إلى الكلمة ككل. وتُعد هذه المرحلة بمثابة انتقال نحو مستوى أكثر نضجًا في القراءة(van–haut & Estienne, 2001).

المرحلة الثالثة :مراحلة الطلاقة في القراءة

وفقًا لما أورده Cheminalوزملاؤه (2002)، فإن مرحلة الطلاقة في القراءة عادةً ما تظهر لدى التلاميذ في السنتين السابعة والثامنة من التعليم الابتدائي. في هذه المرحلة، يتمكن الطفل من قراءة النصوص المكتوبة بطلاقة وفهمها بدقة. ويعتمد الطفل على تحويل وحدات صوتية إلى وحدات كتابية بشكل أوتوماتيكي، باستخدام ما يُعرف بإجراء التوجيه(Procédured'adressage) ، مما يسمح له باستيعاب النص دون الحاجة إلى تحليل كل كلمة على حدة.

المرحلة الرابعة: مرحلة التوزيع العام للقراءة

تظهر هذه المرحلة عادةً في نهاية الطور الابتدائي، خاصةً في الصفين الرابع والخامس، حيث يتمكن الطفل من استخدام مهارات القراءة بشكل عام في مواقف متعددة. تشمل هذه المرحلة استخدام القراءة لفهم المحتوى العادي وغير المألوف، وتوسيع دائرة المفردات.

المرحلة الخامسة: مرحلة التخصيص الفردي للقراءة

تمتد هذه المرحلة إلى غاية المرحلة الثانوية، حيث يصبح الفرد قادرًا على توظيف القراءة لأغراض شخصية ومعرفية متعددة. يظهر الاهتمام بالنصوص التحليلية والنقاش حول الأفكار، كما تزداد القدرة على فهم النصوص المعقدة واستيعاب المعاني الضمنية.

المرحلة السادسة: مرحلة النضج القرائي

تتبلور في المرحلة الجامعية وما بعدها، حيث يُوظّف الفرد القراءة في مجالات الحياة المختلفة، سواء كانت علمية، مهنية أو ثقافية. وتُصبح القراءة هنا موجهة نحو تلبية الحاجات المعرفية والشخصية، وتُستخدم أيضًا كوسيلة لفهم وجهات نظر الآخرين(السعيدي،2009، ص 20)

3.العوامل التي تتدخل في اكتساب مهارة القراءة:

القراءة عملية معرفية معقدة تعتمد على عدة قدرات أساسية:

1.3.القدرة البصرية: حيث تمكّن القدرة البصرية الطفل من تمييز شكل الكلمات والحروف. وأي خلل فيها كتشوش الرؤية أو ضعف الانتباه قد يؤدي إلى خلط بين الكلمات المتشابهة بصريًا.

2.3.القدرة السمعية: تساعد في تمييز الأصوات وربطها بالحروف. ضعف الانتباه أو الإدراك السمعي يؤدي إلى صعوبات في التعرف على الكلمات وتحليلها صوتيًا.

3.3.الذكاء : أكدت بعض الدراسات كالتي قام بها Siège (1981) أنه توجد علاقة واضحة بين سرعة اكتساب مهارة القراءة والدرجة التي يتحصل عليها الطفل في اختبارات الذكاء، كما اكدت دراسات أخرى ان التأخر في تعلم القراءة يكون منتشر لدى الأطفال ذوي الذكاء المنخفض(أحمد عبد الله ومحمد فهيم ،2010)

4.3.الذاكرة العاملة: ضرورية لتخزين واسترجاع المعلومات المتعلقة بالحروف والكلمات. ضعفها يعيق التعلّم القرائي، خاصة في الربط بين الصوت والمعنى ، وخاصة المكون الفونولوجي منها ، لأنها تسمح بتخزين المعلومات الصوتية بشكل مؤقت ومعالجتها بسرعة. ضعف هذه الذاكرة يؤدي إلى صعوبات في التعرف على الكلمات الجديدة وفهم النصوص

وتُظهر الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من ضعف في الذاكرة الفونولوجية يواجهون مشكلات قرائية، حتى لو كانت جوانب معرفية أخرى سليمة(mazeau&moret , 2013)

5.3.الذاكرة البصرية :

في المرحلة الأولى من تعلم القراءة، يعتمد الطفل بشكل كبير على الذاكرة البصرية، حيث يتعرف على الكلمات من خلال شكلها العام وليس عبر التحليل الصوتي (الفونولوجي). يساعد هذا النوع من الذاكرة الطفل على تمييز الكلمات المألوفة وربطها بصور أو رموز. وتُستخدم هذه الآلية خاصة في الكتب التعليمية الموجهة للأطفال، حيث تُرفق الكلمات بصور توضيحية لتسهيل عملية الفهم والحفظ.(عورتاني طيبي وآخرون،2009)

6.3.الانتباه والقراءة:

يلعب الانتباه دورًا محوريًا في عملية القراءة، حيث يرتبط بشكل مباشر بالقدرات المعرفية الأخرى مثل التمييز الصوتي والبصري. وهناك أنواع مختلفة من الانتباه تُستخدم أثناء القراءة، منها الانتباه الانتقائي الذي يسمح للطفل بالتركيز على الكلمات ذات المعنى في النص، ويساعد في تمييز وترميز العناصر المهمة.

الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الانتباه، مثل اضطراب نقص الانتباه أو ضعف التركيز، يواجهون تحديات كبيرة في القراءة، خاصة في مراحل التعلم الأولى، إذ تتأثر قدرتهم على التركيز وتخزين المعلومات(Troles ,2010,p 57).

7.3.الإدراك البصري:

الإدراك البصري هو عنصر أساسي في عملية القراءة، إذ يؤثر في الانتباه العام، ويتفاعل مع الحواس الأخرى. حسب Maria Montessori، يلعب الإدراك البصري دورًا هامًا في التمييز بين الحروف من حيث الشكل والموقع والمسافات، ما يُساعد الطفل على قراءة الكلمات بشكل صحيح.(صندقلي،2008،ص 56)

الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الإدراك البصري قد يواجهون صعوبة في التمييز بين الحروف (مثل: ر/ز/ذ/د)، أو في تتبع الكلمات على السطر، وقد يتأثرون بالحساسية البصرية (مثل الكتابة السوداء على ورق أبيض)، مما يؤدي إلى إرهاق بصري. كما أن مشاكل مثل متلازمة إيرلين قد تُسبب تشوشًا بصريًا وصعوبة في التركيز على النص المكتوب.(السرطاوي،2009)

8.3.الإدراك السمعي:

يلعب الإدراك السمعي دورًا جوهريًا في تعلم القراءة. إذ تشير Borel–Maisonnyإلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك السمعي غالبًا ما يواجهون صعوبات في القراءة. هذه الصعوبات قد ترتبط بتأخر في تمييز الأصوات، وفهم الكلمات والمعاني، ما ينعكس على قدرتهم في اتباع التراكيب اللغوية الصحيحة وفهم المفردات.

كما اكد عبد العزيزالسرطاوي وآخرون (2009)على ملاحظة بعض المظاهر في الادراك السمعي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة ندرج البعض منها كالتالي:

- صعوبة في التقاط الأصوات الساكنة في مواضع معينة من الكلمة.
- صعوبة في تمييز الأصوات المتشابهة من حيث النطق.
- صعوبات في تشكيل الكلمات من الأصوات المسموعة.

9.3.الوظائف التنفيذية:

أظهرت دراسةBoulc'hوBoujonو(2007) Gauxأن هناك علاقة بين الوظائف التنفيذية (مثل الذاكرة العاملة، الانتباه، والتخطيط) وآليات القراءة، خصوصًا لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة. وبينت الدراسة أن هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات في التسمية السريعة والتمييز البصري السمعي، مما يؤثر على استراتيجيات فك الترميز أثناء القراءة.

كما كشفت مقارنة بين قرّاء عاديين وآخرين يعانون من عسر القراءة أن الذين يعانون من صعوبات يظهرون ضعفًا في إشراك الوظائف التنفيذية أثناء القراءة، خاصة في مهام التعرف على الكلمات(Martin et Noli,2009).

4.نمـــاذج القـــــراءة

1.4.النماذج المعرفية:

1.1.4.نموذج Morton (1969) :يوضح "Morton" أن نشاط القراءة ناتج عن سيرورات معرفية مستقلة، تساعد بعضها البعض بحيث تكون هذه السيرورات تفاعلية، وتبدأ عند عتبة معينة وتعمل بتتابع، يشمل هذا النموذج سيرورتين رئيسيتين :السيرورة المعجمية و السيرورة الفونولوجية.

أ.السيرورة المعجمية:

هذه السيرورة تسمح بالتعرف البصري السريع للكلمات المألوفة وهي ضرورية لقراءة الكلمات غير المنتظمةوتشمل هذه السيروروة المراحل التالية:

1- البحث البصري للكلمات.

2- التعرف السريع على الكلمات المألوفة.

3- الوصول إلى المعنى.

4- إنتاج الصوت المقابل.

5- تخزين الكلمة في الذاكرة قصيرة المدى.

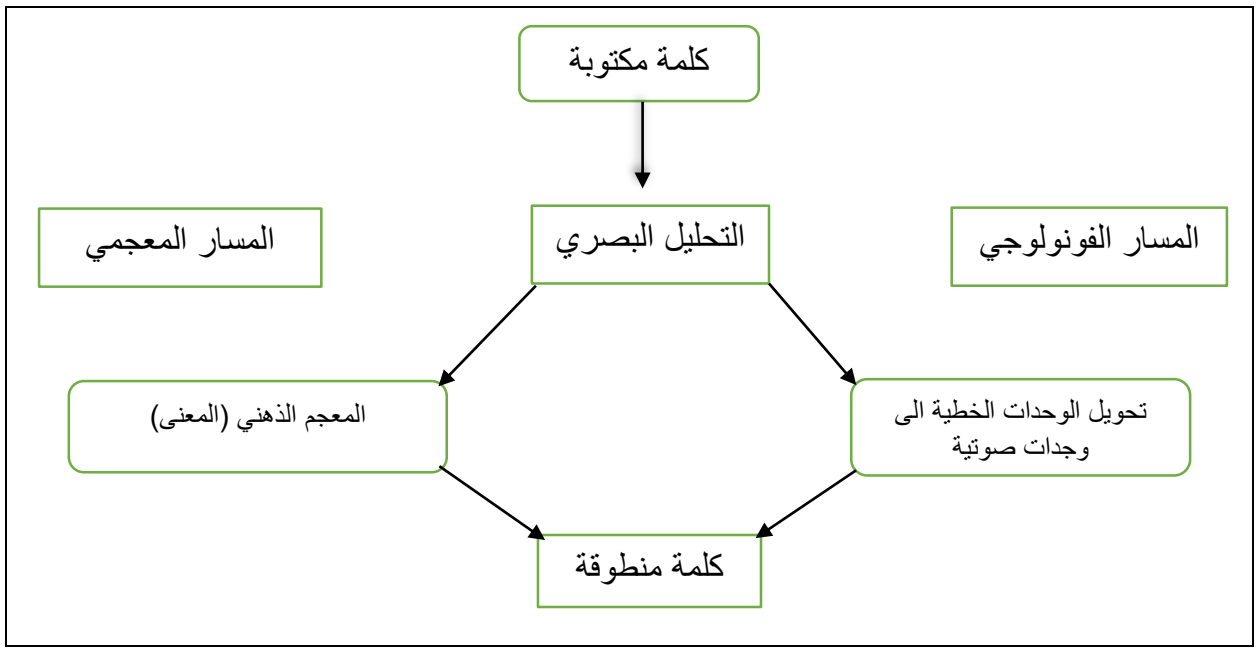
ب.السيرورة الفونولوجية:

تعتمد على النظام الصوتي الذي يسمح بتحويل الحروف إلى أصوات. هذه السيرورة ضرورية لقراءة الكلمات الجديدة أو غير المألوفة، تشمل المراحل التالية:

1. البحث البصري للكلمات.
2. تقسيم الكلمة إلى وحدات خطية.
3. تحويل الوحدات الخطية إلى وحدات صوتية (فونيمات).
4. تجميع هذه الوحدات الصوتية لفهم المعنى.
5. تخزين الصورة الصوتية للكلمة في الذاكرة قصيرة المدى.(لوزاعي ،2017)

الخلاصة: كفاءة أحد السيرورتين (المعجمية أو الفونولوجية) يمكن أن تؤدي إلى صعوبة في القراءة، وهو ما يعكس أحد الأسباب المحتملة لعسر القراءة.

نوضح نموذج "Morton" في الشكل الآتي:



شكل رقم (02) يمثل نموذج Morton (1969) (لوزاعي ،2017)

2.1.4. نموذج ذوالمسارين: (Coltheart 1978)

وفقا ل "Coltheart" فإن عملية القراءة يمكن أن تتحقق من خلال مسارين اثنين:

أ.مسار التجميع:(Assemblage)

يُستخدم هذا المسار بشكل خاص من قبل القارئ المبتدئ أو عند مواجهة كلمات جديدة. يعتمد على المعالجة الصوتية الحرفية، حيث يقوم القارئ بتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات، ثم تجميعها لتكوين الكلمة منطوقًا. وتُعدّ هذه الطريقة قاعدة صوت–حرف تُكتسب في المدرسة، وهي آلية تحليلية تتطلب مجهودًا معرفيًا وموارد انتباهية كبيرة، مما يجعلها بطيئة نسبيًا في التنفيذ.

ورغم ذلك، فإن هذا المسار يُعتبر ضروريًا لتعلم القراءة، لا سيما في المراحل الأولى، كما أنه يُستخدم أيضًا عند مواجهة كلمات غير مألوفة لم تُخزن مسبقًا في المعجم الذهني.

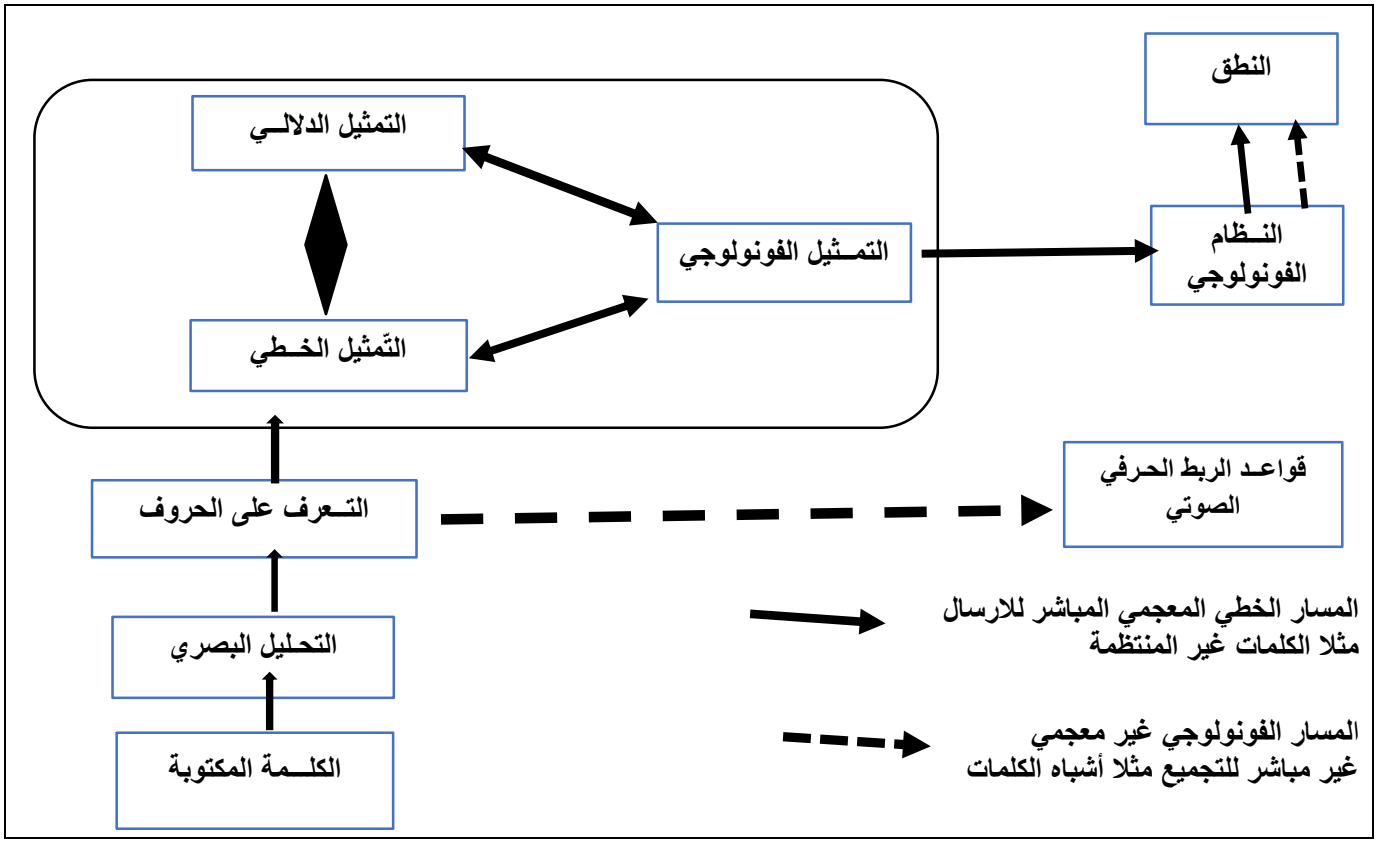
ب.مسار المعالجة المباشرة:(Adressage)

هذا المسار يُوظَّف من قبل القارئ المتمكن، حيث يتم التعرف على الكلمة مباشرة من خلال إدخالها بصريًا إلى النظام المعجمي الذهني، دون الحاجة لتحويلها إلى أصوات. يمكن للقارئ هنا أن يتعرف على الكلمة بأكملها أو حتى على أجزاء منها، ويصل إلى معناها فورًا. هذا النوع من المعالجة لا يعتمد على ترتيب الحروف بقدر ما يعتمد على وجود تمثيل ذهني مسبق للكلمة، مما يسمح بسرعة في التعرف عليها واستيعاب معناها. يُعتبر هذا المسار فعالًا جدًا، بشرط توفّر خزان معجمي داخلي غني بالكلمات المكتوبة.

تفاعل المسارين:

يرى كولهرت أن القارئ لا يستخدم أحد المسارين حصريًا دون الآخر، بل قد يتنقل بينهما بحسب طبيعة الكلمة المقروءة وخبرته السابقة بها. فعند تعذر استخدام المسار المباشر، يعود القارئ إلى مسار التجميع، خصوصًا في حال مواجهة كلمات غير مألوفة.

سنوضح هذا النموذج في الشكل التالي:



الشكل (03) يمثل نموذجColtheart)(1978(لعجال ،2016)

2.4.النّماذج التفاعلية:

1.2.4.نموذج "Seymour"(1997):

يُعدّ نموذج Seymour "(1997) نموذجًا تفاعليًا لقراءة الكلمات المكتوبة، حيث يجمع بين مسارات متعددة للمعالجة، ويُظهر كيف تتداخل هذه المسارات في عملية القراءة. يُعتبر هذا النموذج تطويرًا لمفهوم المعالجة عبر **مساري التجميع والمعالجة المباشرة**، حيث لا يُنظر إليهما كمستقلين بل كعمليات متفاعلة.

يتضمن هذا النموذج ثلاث سيرورات معرفية رئيسية:

السيرورة البصرية: تختص بالتعرف على الكلمات المكتوبة، وتتضمن متابعة الحروف وتركيبها إلى وحدات (مثل المورفيمات).

يمكن أن تكون هذه المورفيمات متصلة أو منفصلة، وتُعالَج من حيث الشكل البصري.

السيرورة الدلالية: تختص بإعطاء المعنى للكلمة، وتشمل تكوين التمثيلات المعجمية والدلالية المرتبطة بها

السيرورة الفونولوجية: تعنى بتمثيل الأصوات داخل النظام المعرفي، وتشمل إنتاج الكلام وربط الأصوات بالكلمات، وهي تتفاعل مع الخزان المعجمي.

أنماط العلاقة بين السيرورات الثلاث

يقدم سيمور في نموذجه ثلاث طرق رئيسية لمعالجة العلاقة بين السيرورات، والتي يُطلق عليها "المسارات:"

1. **المسار الغرافيمي:(Voiegraphémique)**

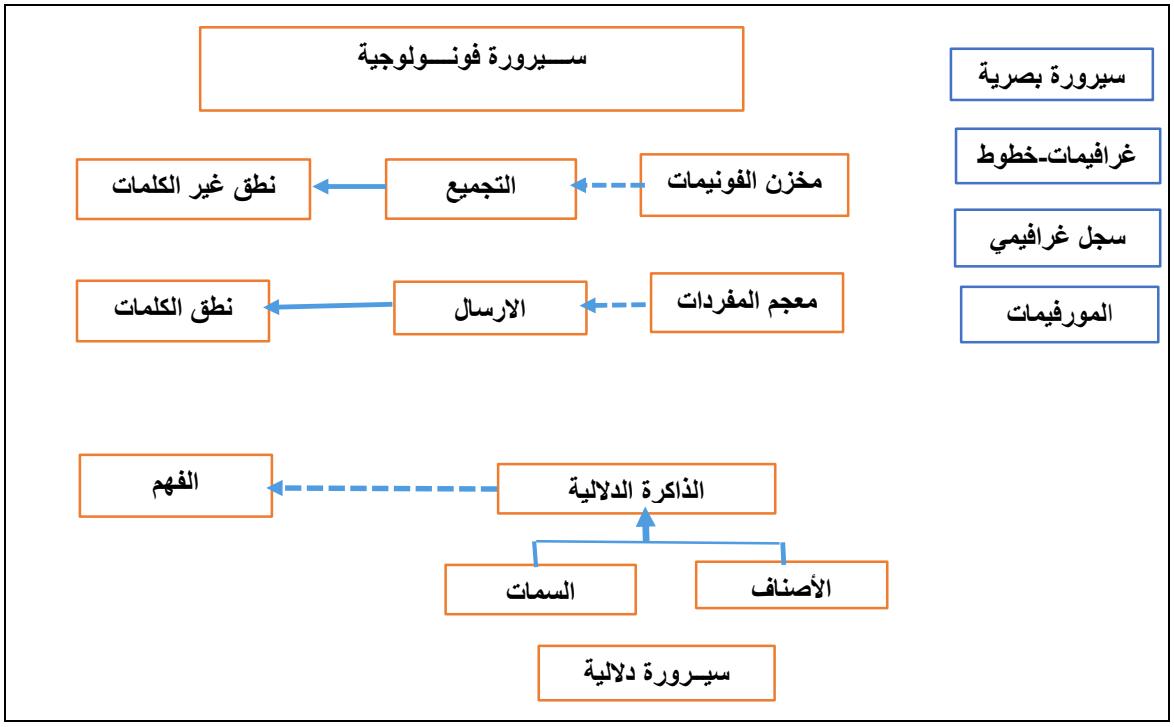
- يربط بين السيرورة البصرية والفونولوجية.
- يُستخدم لتحويل الوحدات الكتابية (الغرافيمات) إلى وحدات صوتية (فونيمات)، ويتم الانتقال من الحروف إلى الأصوات لإنتاج الكلمة شفهيًا.
- هذا المسار ضروري خاصةً عند مواجهة كلمات جديدة لم يتم تخزينها في الذاكرة المعجمية بعد.

2. **المسارات المورفيمية:(Voiesmorphémiques)**

- تعتمد على التعرف على الوحدات المورفيمية (أي أجزاء الكلمات التي تحمل معنى). تنقسم إلى نوعين:

- **المسار المورفيمي المباشر** :يتم فيه التحويل مباشرة من المورفيم إلى السيرورة الفونولوجية لإنتاج الكلمة.
- **المسار المورفيمي الدلالي** :يتم من خلاله الربط بين الوحدات البصرية أو المعجمية وبين المعنى.

يوضح نموذج سيمور (1997) أن القراءة ليست عملية خطية، بل هي نتيجة تفاعل بين سيرورات متعددة (بصرية، دلالية، فونولوجية)، تُفعَّل بحسب نوع الكلمة وخبرة القارئ. كما أن المسارات المختلفة تتكامل لتسهم في فهم الكلمة ونطقها بدقة وسرعة، وهو ما يميز القارئ المتمكن عن القارئ المبتدئ



الشكل رقم (04) يمثل نموذج Seymour (1997)

(لوزاعي، 2017)

الفصل الثالث

الفصل الثالث

عسر القراءة

تمهيد

1. تعريف عسر القراءة
2. مظاهر عسر القراءة
3. أنواع عسر القراءة
4. أسباب عسر القراءة

تمهيد:

يرجع اكتشاف اضطراب عسر القراءة لأول مرة إلى بدايات القرن العشرين على يد أطباء إنجليز، من بينهم الدكتور برينغل مورغان(Dr Pringle MORGAN) ، الذي يُعتبر أول من أطلق عليه هذا الاسم. ومنذ ذلك الحين، أُجريت العديد من الأبحاث في هذا المجال. ولا تزال دراسة عسر القراءة في تطور مستمر، مما يفسر تعدد التعريفات المتعلقة به.

1.تعريف عسر القراءة:

عسر القراءة هو أحد اضطرابات "(dys) "، ويتميّز بخلل في اكتساب التعلمات في مجال محدد. وقد تم التعرف عليه من خلال شهادة لطفل يبلغ من العمر أربعة عشر عامًا، قال فيها: "لا أفهم ما الذي أعاني منه: أنا ذكي، ومتفوق في الرياضيات؛ ولو أن أستاذي كان يقيّم فقط إجاباتي الشفوية، لكنتُ الأول في القسم؛ لكن للأسف، أنا الأخير، لأن زملائي، حتى غير المتفوقين، يتعلمون بسهولة ما أعجز عن تعلمه رغم كل جهودي: القراءة والكتابة".

ينقسم مصطلح Dyslexie الى جزئين"Dys " وتعني باللاتينية عسر، و" lexie" تعني القراءة بمعنى اضطراب وظيفة القراءة أو بالمعنى الأقرب عسر القراءة

وتعرفه" Maisonny" (1960) على أنه "صعوبة في التعرف والفهم وإعادة انتاج الرموز المكتوبة والتي تؤدي الى اضطراب عميق في تعلم القراءة والنّحو ويتميز بالاستمرارية والثبات"(Maisonny , 1960,p.36)

وتعرفه الجمعية الأمريكية للدسليكسيا على أنّه "صعوبة تعلم ذو منشأ بنيوي تشمل القراءة والكتابة أو بعضها وقد يكون مصحوبا بصعوبة في الحساب، ويتصل بشكل خاص باتقان اللغة أو استعمال اللغة المكتوبة ، كما يؤثر أيضا على اللغة الشفهية الى حد ما."

تُعدّ اضطرابات التعلم، التي تندرج ضمنها عُسر القراءة، إصابة دائمة تؤثر على وظيفة أو أكثر من الوظائف المعرفية. ويجب التمييز بينها وبين "الصعوبة البسيطة"، إذ إن اضطرابات التعلم تستمر على المدى الطويل، وتظهر بأشكال مختلفة خلال مراحل الحياة. لذلك، لا يمكن معالجتها نهائيًا، بل يمكن فقط

التخفيف من آثارها وتعويضها بوسائل مختلفة، وذلك حسب خصائص كل فرد. ويعرفهاالمنظمة العالمية للصحةبأنّه صعوبة نوعية ودائمة في تعلم اللغة المكتوبة، والتي نجدها عند طفل يمتلك ذكاء عادي وفي غياب أي اعاقات حسية وغير معرض لمشاكل اجتماعية أوعائلية او انفعاليه و أن لا يعاني من أي حرمان ثقافي او تربوي

كما عرفه (Dyslexia)الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية – الإصدار الخامس–(DSM 5)على أنه نوع من اضطرابات التعلم الخاصة والمحددة(Specific Learning Disorder) ويُشار إليه بشكل خاص عندما تكون الصعوبات الأساسية مرتبطة بالقراءة، وتشمل

. ضعف دقة القراءة للكلمات

. بطء القراءة وجهدها

. صعوبات في الفهم أثناء القراءة

. صعوبات في تمييز الكلمات المكتوبة وربطها بالأصوات (الوعي الفونولوجي).

ضعف في التهجئة او ترميز الصوتي للكلمة

كما يشترط (DSM–5) أن تستمر الصعوبة لمدة لا تقل عن ستة (6) أشهررغم التّدخلات المستهدفة ، ودون وجود لأي اعاقات كانت سواء عقلية أو حسية أو عصبية أو عوامل بيئية

من خلال ما سبق نلاحظ ان هناك من التعريفات من يقول بأنه صعوبة في التعرف ومنهم من يقول بأنّه صعوبة في تعلم القراءة ومنهم من يستبعد الاعاقات العقلية والحسية

اذن نستنتج أن عسر القراءة هو اضطراب تعليمي نمائي عصبي المنشأ يتمثل في صعوبات مستمرة في التعرف الدقيق والسريع على الكلمات، والتهجئة، وفك التشفير، رغم توفر الذكاء الطبيعي والتعليم المناسب وفي غياب الإعاقة الحسية والعصبية والعوامل البيئية

2.مظاهر عسر القراءة: سنستعرض أبرز مظاهر عسر القراءة فيمايلي

– حذف الكلمات أو أجزائها: يلاحظ أن القارئ أحيانًا يتجاوز بعض الكلمات أو يقفز عن أجزاء منها أثناء القراءة

– الإضافة غير المبررة: قد يضيف القارئ مقاطع أو حروفًا أو حتى كلمات غير واردة في النص الأصلي

– الاستبدال بكلمات قريبة المعنى: يتم استبدال كلمات بكلمات أخرى مشابهة في المعنى مثل "العالية" بدلًا من "المرتفعة"، أو "الطلاب" بدلًا من "التلاميذ"

– التكرار غير الضروري: تكرار نفس الكلمة أكثر من مرة دون وجود حاجة لذلك

– خلط ترتيب الحروف: تظهر أخطاء شائعة مثل قلب ترتيب الحروف داخل الكلمة أو تقديم بعضها على بعض

– صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا أو نطقًا: كالحروف (ع، غ) أو (ج، خ، ح) أو (ب، ت، ث، ف) وكذلك (س، ش)

– خلط بين الحروف المتشابهة صوتيًا والمختلفة في الشكل**: مثل (ق، ك)، أو (ت، د، ض)، أو (س، ز)

– التباس في التمييز بين الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى قراءة الكلمة بشكل خاطئ، كأن تُقرأ "فيل" بدلًا من "فول."

– صعوبة في تتبع مسار القراءة، وخاصة عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر التالي، مما يسبب التوتر وفقدان التركيز.

– القراءة إما ببطء شديد أو بسرعة غير مفهومة، ما يجعل من الصعب إدراك المعنى المقصود.

– الخط اليدوي قد يكون غير منظم أو غير واضح، ويصعب فهمه.

– عدم الاتساق في حجم الحروف أو الكلمات المكتوبة.

– وجود اضطراب في ترتيب الحروف داخل الكلمات، أو ترتيب الكلمات داخل الجمل أثناء الكتابة.

– صعوبة في كتابة الأفكار وتنسيقها بشكل سليم للتعبير عنها نصيًا.

– مشكلات في تحليل الكلمات إلى أصواتها المكونة، أو تركيب الأصوات لتكوين كلمات جديدة(.صندقلي، 2008،ص93)

– تشتت الذهن وقلة التركيز، مما يعرقل القدرة على المتابعة والتفاعل.

– عدم القدرة على تطبيق التعليمات سواء كانت مسموعة أو مكتوبة.

– ضعف في الربط بين ما يُرى وبين ما يجب قوله أو تدوينه.

كما أشار (1967) Vernon إلى صعوبات إضافية تشمل:

- ضعف في تذكر تسلسل الأنشطة اليومية مثل أيام الأسبوع أو شهور السنة أو ترتيب الحروف الأبجدية.
- ضعف في التركيز والانتباه.
- مشكلات في التنسيق الحركي، مثل الارتباك أثناء المشي أو الجري، وكثرة التعرض للصدمات أثناء اللعب.
- ضعف في المهارات الحركية الدقيقة، مثل صعوبة الإمساك بالقلم، أو الكتابة بوضوح، أو أداء المهام التي تتطلب دقة كربط الحذاء أو رمي الكرة.
- سوء في التنظيم الشخصي ونسيان تفاصيل اليوم أو الأشياء الأساسية مثل الأقلام أو الملابس.
- صعوبة في تحديد الاتجاهات (يمين أو يسار) أو قراءة الخرائط.
- أحيانًا قد يظهر تأخر في النطق أو صعوبات في لفظ الكلمات الطويلة(شرفوح،206)
- مشكلات في الذاكرة قصيرة الأمد.

– صعوبة في نسخ النصوص المكتوبة على السبورة.

3.أنواع عسر القراءة

يصنف الخبراء عسر القراءة إلى نوعين رئيسيين:

1.3.عسر القراءة المكتسب:(Dyslexie acquise)

ينتج هذا النوع عن إصابة دماغية، وغالبًا ما يصيب أشخاصًا كانوا يقرؤون بشكل طبيعي قبل التعرض لحادث أو تلف دماغي. أي أن القدرة على القراءة تتأثر فجأة بعد الإصابة.

2.3.عسر القراءة النمائي:(Dyslexie développementale)

قام "Jules Boder" وهوأخصائي في علم النفس العصبي (neuropsychologie) وعلم الأعصاب، معروف بأعماله في تشخيص وتصنيف عسر القراءة عند الأطفال بنشر تصنيفه لأنواع عسر القراءة لأول مرة سنة 1973، وذلك من خلال عمله الإكلينيكي في مركز Children's Learning Disabilities Clinicفي ميامي، الولايات المتحدة حيث قسم عسر القراءة النّمائي الى ثلاثة أنواع وهي كالتالي:

1.3.عسر القراءة الفونولوجي:(Dyslexie phonologique)

أو ما يُعرف أيضًا بـ"عسر القراءة الصوتي,(dysphonétique) "هو نتيجة خلل في المسار التركيبي (voie d'assemblage)، ويتميّز بصعوبات في قراءة الكلمات غير الموجودة في المعجم–(les non mots).ويُعدّ هذا النوع من عسر القراءة هو الأكثر شيوعًا، إذ يمثل قرابة 60% من الحالات.

يقوم المسار التركيبي على تحليل بصري للكلمة، حيث يتم تقسيمها إلى وحدات تسمى الغرافيمات (graphèmes).كل غرافيم يُربط بوحدة صوتية مقابلة تُعرف بالفونيم(graphème/phonème) ، ثم تُجمع هذه الوحدات المختلفة لتكوين الكلمة من خلال عملية تركيب صوتي.(synthèse phonémique)

في الممارسة، يُواجه الطفل المصاب بهذا النوع من عسر القراءة صعوبات كبيرة في تفكيك الكلمات الجديدة، وغالبًا ما يلجأ إلى التخمين بدلًا من القراءة التحليلية، بسبب عدم تمكنه من اتمام التحويل بين الغرافيماتوالفونيمات بشكل تلقائي

كما تُلاحظ لديه لبس صوتي (confusions phonémiques) بين أصوات متقاربة مثل/ ت /و/ ث/، أو حذف لأجزاء من الكلمات أثناء القراءة من أمثلة الأخطاء الشائعة:

بارالكسيالفظية :(paralexie verbale) مثل قراءة**باب**على أنها**بابا**.

بارالكسيا دلالية:paralexie sémantique) مثل قراءة **مقص** على أنها **سكين**(Océane,2022

2.3 .عسر القراءة السطحي:

عسر القراءة السطحي، أو ما يُعرف بعسر القراءة الإدراكي البصري (dyséidétique)، يرتبط بخلل في الانتباه البصري(trouble visuo-attentionnel) ، ويُعدّ مؤشرًا على قصور في المسار المباشر.(voied'adressage)ويُترجم هذا القصور بعدم القدرة على أتمتة (بشكل آلي) القراءة انطلاقًا من الشكل البصري للكلمات .هذا النوع من عسر القراءة يُمثل ما بين 10%إلى 20 %من الحالات.

المسار المباشر هو الذي يسمح للقارئ بالتعرف على الكلمة مباشرة داخل معجمه الإملائي، مما يمكّنه من الوصول إلى معناها (النظام الدلالي)، ومن ثم إلى شكلها الصوتي المخزَّن في المعجم الفونولوجي.

الطفل الذي يعاني من هذا النوع من العسر يُظهر:

- خلطًا بين الكلمات المتشابهة صوتيًا، مثل عِلموعَلم
- صعوبات في تهجئة بعض الكلمات، إذ تبقى كتابته لها مبنية فقط على طريقة نطقها، دون مراعاة الشكل الإملائي الصحيح. على سبيل المثال، قد يتهجى كلمةَ بيتٌعلى النحو التالي بَيتن

بالتالي، هذا النوع من عسر القراءة يُعيق التعرف البصري السريع للكلمات، مما يحدّ من الوصول السريع والدقيق إلى معناها، ويؤثر على طلاقة القراءة وفهم النصوص

3.3.عسر القراءة المختلط

عسر القراءة المختلط هو النوع الذي تظهر فيه صعوبات في كلا المسارين:

- المسار التركيبي (المرتبط بالتحليل الحرفي الصوتي)،
- والمسار المباشر (المرتبط بالتعرف البصري على الكلمات).

ويمثل هذا النوع حوالي 20%من الحالات، إلا أنه يُعتبر الأشد إعاقة من حيث التأثير على القراءة.

في هذا النوع، يكون المعجم الداخلي للطفل (اللغوي والإملائي) ضعيفًا جدًا، مما يؤدي إلى قراءة بطيئة، مجهدة، وغالبًا غير مفهومة .ومع مرور الوقت، قد تتدهور القدرات القرائية إلى درجة العجز التام عن القراءة) أليكسي(alexie، وذلك رغم سلامة الجهاز البصري

أنواع أخرى من عسر القراءة غير مصنّفة من طرف "Boder"

1. عسر القراءة الحركي:(dyslexiemotrice)

يتّسم بصعوبة في تذكر الحركات اللازمة للكتابة، ويُلاحظ بشكل خاص عند أداء المهام الكتابية.

2. عسر القراءة البصري الانتباهي:(dyslexievisuo-attentionnelle)

يعاني فيه الطفل من تشتت بصري بسبب المحيط أو صعوبة في تركيز الانتباه أثناء القراءة، مما يؤدي إلى:

- قلب ترتيب الحروف
- تجاوز السطور أثناء القراءة
- ارتباك بصري في تتبع النص.

هذه الأنواع تؤثر على عمليات معرفية مختلفة مثل الانتباه، الذاكرة الحركية، والمعالجة البصرية، وتحتاج إلى تقييم متخصص لتحديد طبيعتها بدقة ووضع خطة دعم مناسبة(Océane,2022)

"وهكذا،نستنتجإن القراءة تُعد آلية معقدة، تعتمد على عدة جوانب معرفية وعصبية... ويتطلب اكتسابها نمواً قشرياً جيداً (أي على مستوى الدماغ)، إلى جانب تجارب متكررة على مدى الزمن، حتى تُصبح في نهاية المطاف مهارة تلقائية (مؤتمتة)"

4.أسباب عسر القـــراءة

نظرًا لكون البطارية التي تم تكييفها تستهدف تقييم عدد من الوظائف المعرفية الأساسية المرتبطة بالقراءة، مثل الانتباه، الذاكرة العاملة، المعالجة الفونولوجية، وسرعة المعالجة، والتي تُعد بدورها انعكاسًا مباشراً

لوظائف الجهاز العصبي المركزي، فإن التركيز في تفسير أسباب عسر القراءة ضمن هذا العمل سيكون موجّهًا أساسًا نحو المقاربات العصبية.

1.4.الأسباب العصبية الفيزيولوجية لعسر القراءة

1.1.4.العوامل الوراثية:

تشير العديد من الدراسات إلى أن الوراثة تلعب دورًا جوهريًا في انتقال اضطراب عسر القراءة بين أفراد العائلة. فإذا كان أحد الوالدين يعاني من هذا الاضطراب، فإن احتمالية ظهوره لدى الأبناء تكون مرتفعة. كما أظهرت أبحاث التوائم أن نسبة الإصابة تصل إلى 70% لدى التوائم المتطابقة و45% لدى غير المتطابقين. وقد تم تحديد أربعة جينات يُعتقد أنها تساهم في خلل هجرة الخلايا العصبية، مما يؤدي إلى اضطرابات بنيوية في مناطق دماغية مرتبطة بمعالجة اللغة، خاصة في النصف الأيسر من الدماغ.

2.1.4. التراكم غير الطبيعي للمادة الرمادية:

أظهرت أبحاث أمريكية، مثل تلك التي أجراهاGalaburdaفي سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي، وجود تغيرات في القشرة الدماغية لدى المصابين بعسر القراءة. فقد وُجدت شرائط مكونة من خلايا عصبية متراكمة بشكل غير منتظم في مناطق مختلفة من سطح الدماغ، خصوصًا في النصف الأيسر، وهي المناطق المسؤولة عن مراقبة العمليات اللغوية. هذا التكوين غير النمطي يظهر في مرحلة مبكرة من تطور الجنين، ما يشير إلى وجود خلل في البرمجة العصبية أثناء النمو الجنيني.

3.1.4. اضطرابات على مستوى المسارات البصرية والسمعية:

حللت دراسات مجهرية أدمغة مصابين بعسر القراءة، ولاحظت وجود تشوهات في نواة الجسم الركبي، وهي المنطقة المسؤولة عن الربط بين المدخلات البصرية والسمعية. وأظهرت النتائج أن بعض الخلايا الكبرى في هذه النواة تعاني من ضمور، مما يعيق المعالجة السريعة والدقيقة للمعلومات الحسية المتعلقة بالقراءة.

4.1.4. خلل في منطقة تقاطع الفصين الصدغي والقذالي:

من خلال الدراسات العصبية منذ أواخر القرن التاسع عشر، لوحظ أن إصابة منطقة التقاء الفص الصدغي بالقذالي في النصف الأيسر من الدماغ تؤدي إلى صعوبة في فك الرموز المكتوبة. وتؤكد هذه النتائج أن القراءة عملية تعتمد على تكامل البصر (الفص القذالي) واللغة (الفص الصدغي).

5.1.4. غياب التناظر بين نصفي الدماغ:

يعتقد حبيب وآخرون (1996) أن من خصائص الدماغ البشري اللافتة هي اختلاف وظائف النصفين المخيين، رغم تشابههما الشكلي. ففي حين يختص النصف الأيسر بوظائف اللغة، فإن النصف الأيمن يختص بالإدراك المكاني. ويبدو أن عدم التناظر في بنية بعض المناطق الدماغية وزيادة حجم الجسم الثفني – (Corpus Callosum) الذي يربط بين النصفين – يرتبط بوجود فائض من الخلايا العصبية الداعمة لدى المصابين بعسر القراءة. وقد أظهرت أبحاثGalaburdaو (1973) Kemperعلى أدمغة متوفين كانوا يعانون من عسر القراءة أن الفص الصدغي الأيسر غالبًا ما يكون أقل تطورًا مقارنة بالوضع الطبيعي. ويرى Orton أن

هذا الاضطراب يرتبط بتأخر في تطور الهيمنة الجانبية الدماغية للغة، حيث تُخزَّن صور الحروف والكلمات بشكل معكوس في كلا الفصين، مما يؤدي إلى صعوبات في استرجاعها لاحقًا.

6.1.4.خلل في الاتصال بين المناطق الأمامية والخلفية للدماغ:

أظهرت تقنيات التصوير العصبي مثل PET أن معالجة المعلومات الصوتية لدى المصابين بعسر القراءة تختلف عن القراء العاديين. فبدلاً من التعاون السلس بين المناطق الخلفية المسؤولة عن تعرف الكلمات بصريًا والمناطق الأمامية المعنية بتحليل الأصوات، يحدث اضطراب في هذا الاتصال، مما يؤثر على سيرورة القراءة.

7.1.4. تأثير الهرمونات الجنسية:

رغم أن الأسباب الدقيقة لظهور عدد مفرط من الخلايا العصبية غير الطبيعية لا تزال غير معروفة، إلا أن بعض الأبحاث تشير إلى أن هرمونات الذكورة مثل التستوستيرون قد تلعب دورًا مثبطًا أو محفزًا في هذه العملية، خاصة خلال مراحل التطور الجنيني.

8.1.4.خلل في وظائف المخيخ:

يلعب المخيخ دورًا مهمًا في معالجة اللغة وتنظيم التوازن الزمني والحركي أثناء القراءة. وأي اضطراب في هذه المنطقة قد يؤدي إلى صعوبات لغوية من بينها عسر القراءة، كما أشار إلى ذلك Nicholson وآخرون سنة 2001.

9.1.4.نمو غير متوازن للخلايا العصبية الكبرى:

تشير بعض النظريات إلى أن عسر القراءة قد يكون نتيجة لنمو غير منتظم في الخلايا العصبية الكبيرة المسؤولة عن إدراك الزمن وتسلسل الأحداث. هذا الخلل يؤدي إلى اضطراب في معالجة التتابع البصري للحروف، وضعف في الذاكرة البصرية والسمعية، مما يعوق القراءة السليمة.

2.4.الأسباب المعرفية لعسر القراءة:

1.2.4.الاضطراب الفونولوجي:

يُعد القصور في المعالجة الفونولوجية أحد العوامل الأساسية لعسر القراءة. ويظهر ذلك من خلال الصعوبة في قراءة الكلمات المفردة، وعدم القدرة على ربط الحروف بأصواتها الصحيحة. وقد يأخذ هذا الاضطراب أشكالًا متعددة مثل ضعف الوعي الصوتي، والعجز عن تذكر القواعد الفونولوجية التي تحكم بنية الكلمات، وكذلك ضعف التمييز بين الأصوات المتقاربة.

2.2.4.ضعف الذاكرة العاملة:

تلعب الذاكرة العاملة دورًا محوريًا في عملية القراءة، حيث تُستخدم في تخزين المعلومات البصرية واللفظية المؤقتة أثناء القراءة وفهم النصوص. وعند وجود خلل في هذه الوظيفة، يعجز الطفل عن الاحتفاظ بالمعلومة الصوتية أو البصرية لفترة كافية لتحليلها، مما ينعكس سلبًا على دقة القراءة وفهمها.

3.2.4.اضطراب في الإدراك الحسي:

تقترح بعض الفرضيات أن عسر القراءة يعود إلى خلل في قدرات المعالجة الحسية السريعة والمعقدة. ووفقًا لـ Schneuwly& Link، فإن هذا الاضطراب يُعيق الاستجابة السريعة للمحفزات البصرية والسمعية المطبوعة، مما يؤثر على الكفاءة في تحليل وتفسير المعلومات خلال القراءة.

– من خلال عرض الأسباب يتضح لنا أنّعسر القراءة ليس ناتجًا عن عامل واحد، بل هو اضطراب معقّد تتداخل فيه عوامل عصبية فيزيولوجية تشمل خللًا في بنية الدماغ ووظائفه، وأخرى معرفية تتعلق بضعف المعالجة الفونولوجية، والذاكرة العاملة، والإدراك الحسي. وهذا ما يؤكد أهمية تبني مقاربة متعددة التخصصات في فهم هذا الاضطراب وتشخيصه والتعامل معه

خلاصة الفصل:عسر القراءة هو اضطراب تعلم خاص يؤثر على مهارات القراءة رغم الذكاء العادي والتعليم المناسب، ويعود إلى خلل في المعالجة الفونولوجية والوظائف العصبية المرتبطة بها. تتنوع أسبابه بين عوامل وراثية وعصبية (مثل اضطرابات في النصف الأيسر للدماغ، وضعف الاتصال بين المناطق الدماغية)، وأخرى معرفية (كضعف الوعي الصوتي، والذاكرة العاملة، والإدراك الحسي). تظهر أعراضه في بطء القراءة، الأخطاء المتكررة، صعوبة فك الرموز، وضعف الفهم .كما يتخذ عدة أشكال، من بينها : عسر القراءة الفونولوجي، السطحي، والعميق .وتبرز الحاجة إلى تشخيص مبكر ودقيق لفهم خصائصه وتقديم الدعم المناسب للمتعلمين

الفصل الرابع

الفصل الرابع

التّكييف

1. تعريف التّكييف
2. شروط تكييف الاختبارات اللغوية
3. مراحل تكييف الاختبارات اللغوية
4. إجراءات التكييف الثقافي للاختبارات
5. مستويات التكافؤ عند تكييف الاختبارات
6. صعوبات تكييف الاختبارات اللغوية

1. تعريف التكييف:

وفقاً لـHambleton، يتضمن تكييف الاختبار الأنشطة التي تبدأ بتقييم ما إذا كان الاختبار يمكنه قياس السمات ذاتها في لغة أو ثقافة ببلد آخر ، مروراً بترجمة المترجمين، وصولاً إلى التكييف النهائي للاختبار . ويُعتبر مصطلح "التكييف" أكثر دقة وجاء "الترجمة"، نظراً لأن المترجمين يسعون لإيجاد معاني ثقافية ونفسية ولغوية متوافقة بين اللغتين. **(بوكراع ، 2020، ص 2020)**

تعريف التكييف الثقافي للاختبارات في البيئة العربية:

تتمثل عملية التكييف الثقافي في تعديل اختبار مُصمم لثقافة معينة ليصبح ملائماً لثقافة أخرى، مع مراعاة الفروق الثقافية واللغوية .ولا تقتصر هذه المقالة العملية على الترجمة اللغوية فحسب، بل تشمل التعديل والإضافة والتغيير بما يتناسب مع معايير الثقافة المستهدفة، مع الحفاظ على المعنى الأصلي وصعوبة الاختبار

2.شروط تكييف الاختبارات اللغوية:

يجب على القائمين على تطوير الاختبارات ونشرها التأكد أن عملية التكييف تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات اللغوية الثقافية للمجموعات التي تجري الاختبار

يجب على القائمين على تطوير الاختبار ونشره توفير الدليل على أن اللغة المستعملة في إرشادات الاختبار، قواعد الدرجات النهائية والبنود الموجودة في الاختبار كلها مناسبة لجميع الثقافات ولغات المجموعات التي يستهدفها الاختبار، حيث انه من الضروري أيضا التأكد من أن المفردات المستعملة في اختبار متعدد اللغات متشابه من حيث درجة صعوبة الكلمات، نصوص

القراءة، استعمال القواعد أسلوب الكتابة والتنقيط، كما يجب الحذر عند استعمال الاختبار لتقويم مقدرة المشاركين في القراءة

والكتابة عند الطفل والراشد.

يجب على المطورين والناشرين توفير الدليل على أن اختيار الأسلوب الشكل العام ، وكل الخطوات المتبعة في الاختبار مألوفة للمجموعة المستهدفة من حيث اللغة.

يجب على المطورين الناشرين جمع الدلائل العقلانية اللغوية والنفسية لتحسين الدقة في عملية التكييف، وجمع الدلائل على تساوي كل نسخ الاختبارات في اللغات المختلفة. **(هاميلتون ،ميريندا، سيلو غر، 2006 من 57-58)**

3. مراحل تكييف الاختبارات اللغوية:

تمر عملية تكييف الاختبارات بالعديد من المراحل، وذلك نظرا لوجود العديد من العوامل اللغوية والثقافية التي من إمكانها أن تقف وراء دقة وجودة التكييف، ومن هذه المراحل تجد:

يجب الأخذ بعين الاعتبار الأدوات والتقنيات والوسائل المناسبة للتكييف، ويجب أن يتضمن هذا الرأي تقويمها موضوعيا الصدق مواصفات القياس للمعايير في ثقافة المنشأ، ولا يجب الافتراض أن الأداة صادقة لمجرد استخدامها بشكل أوسع.

قبل البدء في عملية الترجمة يجب مراجعة البنود واستمارة الإجابة، الاختبار طرق المجموعات الثقافية المحددة أو المجموعات الدولية في خطوة الترجمة يجب التأكد من أن المترجمين خبراء في اللغتين ويعملون بشكل منفرد في مرحلتي الترجمة من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف والعكس

يجب دراسة إمكانية تكييف كل بند للثقافة المتلقية، إذ يمكن أن تستعصى بعض البنود عن النقل المباشر، فتقوم بتعديلها وإصلاحها أو إهمالها ووضع بدائل لها.

القيام بدراسة استطلاعية للتأكد من تطابق الترجمة بين اللغة المصدر واللغة الهدف والعكس.

عند تحليل المعطيات التي تم الحصول عليها عند تطبيق النموذج التجريبي يجب دراسة بنية وعينة الأداة ومقارنتها مع بنية الأداة الأصلية ، وفي هذه المرحلة يمكن أن يقرر الباحثون ضرورة إعادة بعض الخطوات السابقة قبل الاستمرار.

القيام بالتحليل الإحصائي الضروري لإثبات خصائص القياس للأداة المكيفة لغويا وثقافيا، فالأدنى المقبول في هذه المرحلة هو حساب درجة الثبات للبنود الداخلية وصدق الدرجات والمعايير .**(بوكراع، 2020، ص 537-538)**

4.إجراءات التكييف الثقافي للاختبارات:

ضرورة الأخذ بعين الاختبار الوسائل والأدوات المناسبة العملية التكييف بحيث يجب أن يتم تحديد مواصفات القياس للمعايير في الثقافة المستهدفة بطريقة موضوعية

يجب مراجعة البنود واستمارات الإجابة قبل البدء في عملية الترجمة للمجموعات الثقافية المحددة

في خطوة الترجمة العكسية أو الأولية، يجب التأكد من أن المترجمين متمكنين في اللغتين المصدر واللغة الهدف، وفي هذه النقطة.

يجب الانتباه إلى صدق ترجمة الأدوات في اللهجات وتأثيرها من حيث المعنى والمفهوم.

ضرورة دراسة إمكانية تكييف كل البنود الثقافة المستهدفة بحيث انه في حالة ما استعصى النقل المباشر لبعض البنود تقوم بعملية الإبدال أو الإهمال مع وضع البدائل.

القيام بعملية الدراسة الاستطلاعية، وذلك بهدف الحصول على نموذج متقارب بين النسخة الأصلية والنسخة المكيفة من خلال

استخدام النسخة التجريبية على مجموعة أفراد حسب خصائصهم اللغوية وعاد الهم وثقافاتهم.

يجب دراسة الأداة والعينة في كلا من النسخة الأصلية والنسخة التجريبية من حيث السن الجنس واللغة وحتى الخصائص الثقافية والأكاديمية والاجتماعية من اجل التأكد من أن النسختين متطابقين مع عدم الإخلال في المعنى. (نعومي ، 2014 ، ص 13)

5.مستويات التكافؤ عند تكييف الاختبارات:

يوجد أربعة مستويات رئيسية للتكافؤ عند تكييف الاختبارات وهي:

- التكافؤ اللغوي :ويشمل التكافؤ في المفردات، التعبيرات، والنحو.
- التكافؤ البنيوي :حيث يجب أن تكون المفاهيم المستخدمة في النسخة المترجمة مماثلة لتلك المستخدمة في النسخة الأصلية.
- التكافؤ السيكومتري :يتطلب التحقق و جاء خصائص الاختبار السيكومترية عبر ثقافات
- التكافؤ السيكولوجي :ويتعلق بالتشابه في المعنى الثقافي لبنود الاختبار عبر الثقافات. (تودرت، 2023، ص 41-42)

6.صعوبات تكييف الاختبارات اللغوية:

تشمل الصعوبات الرئيسية:

- تعدد اللهجات :قد تؤثر تعدد اللهجات في صعوبة الترجمة، ويتطلب الأمر فهماً عميقاً للثقافتين واللغتين. (هاميلتون ،ميريندا، سيلو غر، 2006 من 57-58)
- عدم توفر عينة الدراسة :يصعب أحياناً تطبيق الاختبارات المكيفة على عينات كبيرة بسبب معوقات مثل القيود المدرسية أو المنهاج.
- الجهد المادي والمعنوي :يتطلب تكييف الاختبارات جهدا كبيرا وجاء حيث الموارد المادية والبشرية لضمان دقة الاختبار وموثوقيته عبر الثقافات المختلفة.

الإطار الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1 – الدراسة الاستطلاعية

2 – منهج الدراسة

3– مجتمع الدراسة

4 – عينة الدراسة الأساسية

5 – أدوات الدراسة

6 – حدود الدراسة

7 – الأساليب الإحصائية للدراسة

8 – صعوبات الدراسة

تمهيد: بعد عرض الخلفية النظرية ،ننتقل إلى الجانب التطبيقي من الدراسة، حيث يُعرض المسار الميداني الذي تم اتباعه لتحقيق أهداف البحث. ويضم هذا الفصل جملة من العناصر الأساسية التي ساهمت في بناء الدراسة، بدءًا من الدراسة الاستطلاعية التي مهدت لاختيار الإجراءات المناسبة، مرورًا بـ المنهج المعتمد، مجتمع الدراسة والعينة الأساسية وخصائصها، وشرح دقيق لـ أدوات **الدراسة،** ، ثم تحديد مجالات وحدود الدراسة، وصولًا إلى (ODÉDYS2)بما في ذلك تقديم الأداة الأصلية توضيح الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات. ويمثل هذا الفصل مرحلة محورية تهدف إلى ضمان دقة النتائج ومصداقية التحليل

1. الدراسة الاستطلاعية:

كأي دراسة علمية أكاديمية، قبل الشروع في الدراسة المقصودة، يجب التحقق من إمكانية إجراء الدراسة الأساسية وذلك باجراء دراسة أولية تجريبية، من أجل تهيئة العناصر المنهجية الملائمة لها

وحرصًا منّا على ضبط الجوانب المنهجية لدراستنا وضمان انسجامها مع طبيعة الموضوع، قمنا بإجراء دراسة استطلاعية أولية كان هدفها :

- التحقق من المؤسسات التعليمية التي تتوافق مع المتغيرات المعتمدة في دراستنا (الطور الابتدائي)
- تحديد المجال الزماني والمكاني
- تحديد العينة التي سوف تطبق عليها الدراسة الأساسية.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن مواجهتها، في الدراسة الأساسية وكيفية حلها .
- تقدير الزمن الذي يمكن أن تستغرقه الدراسة.
- تجريب البطارية في نسختها الأصلية من أجل كشف وتحديد جوانب القصور في إجراءات التطبيق وذلك قبل إعداد الصورة النهائية المطورة للبطارية وتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

تمثّلت الخطوة الأولى في المسار الإجرائي لدراستنا في:

1- الحصول على البطارية (ODÉDYS2)من طرف الأستاذ المشرف على العمل

3- الحصول على ورقة التسهيلات من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة قاصدي مرباح ورقلة قسم علم النّفس وعلوم التربية، والتي تُعدّ وثيقة رسمية ضرورية للشروع في العمل الميداني.

4-التوجه إلى مديرية التربية لولاية ورقلة، حيث تم عرض مشروعنا البحثي على الجهات المعنية، ليتم توجيهنا الى مصلحة التّكوين والتّفتيش وقد منحنا مفتش التربية الوطنية للتعليم الابتدائي ترخيصًا رسميًا لإجراء الدراسة داخل المدارس الابتدائية التابعة لبلدية ورقلة.

5- بناءً على هذا الترخيص، شرعنا في زيارة المؤسسات التربوية المعنية، حيث أجرينا مقابلات مباشرة مع مديري المدارس الابتدائية

قمنا بتقديم شرح مفصل حول موضوع الدراسة، أهدافها، وطبيعة الإجراءات التي سيتم اعتمادها. وقد لقينا تفاعلًا إيجابيًا وتفهّمًا من طرف الإدارة.

6-قمنا بالاطلاع على الملفات الصحية للتلاميذ، وذلك في إطار ضمان انتقاء عينة تتوافق مع المعايير المنهجية المعتمدة في البحث

خلال هذه المرحلة، أتيحت لنا فرصة التفاعل المباشر مع الأطفال المتمدرسين، مما مكّننا من تكوين تصور أوضح عن قدراتهم وصعوباتهم

7- القيام بتطبيق اختبارات أولية، من بينها اختبار الذكاء، استُخدم كمعيار لاستبعاد الحالات التي تُظهر مؤشرات على إعاقات ذهنية، وذلك من أجل الحفاظ على صدقية المعطيات وتحقيق تجانس في العينة التي سيتم اعتمادها لاحقًا في الدراسة الميدانية

علما ان جميع التلاميذ على المستوى الوطني يعتمدون نفس البرامج التعليمية في اطار سياسة وزارة التربية الوطنية

2.منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في دراسة وتكييف البطارية، حيث يهدف هذا المنهج إلى فحص خصائص الأداة الأصلية بدقة، وتحليل بنيتها ومكوناتها بما يتوافق مع الأهداف التشخيصية المراد تحقيقها في البيئة الجديدة. وقد تم ذلك من خلال تحليل محتوى البنود والمقاييس، والتأكد من صلاحيتها اللغوية والثقافية، ثم تكييفها بما يتلاءم مع الخصوصيات اللغوية والنفسية والثقافية للفئة المستهدفة. كما تم دعم هذا التحليل بمراجعة الأدبيات العلمية الحديثة حول تكييف الأدوات النفسية، لضمان احترام المعايير الدولية في الترجمة، والتكافؤ المفهومي والوظيفي بين النسختين الأصلية والمكيفة. ويُعد هذا المنهج مناسبًا لهذا النوع من الدراسات لأنه يتيح الجمع بين الفهم العميق لمكونات الأداة الأصلية ومتطلبات التكييف الفعّال في السياق المحلي.

وقد تم تطبيق هذا المنهج وفق الخطوات التالية:

1.تحديد الظاهرة: تم تحديد عسر القراءة بوصفه اضطراباً محدداً في تعلم القراءة، استنادا الى تعريفها تصنيفها في DSM5

2 .جمع المعطيات: من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بالأدوات التشخيصية الاجنبية، و الدراسات السابقة المتعلقة ببناء وتكييف الاختبارات.

3- إجراء مقابلات أولية مع أساتذة جامعيين في تخصص الأرطوفونيا وعلى رأسهم الأستاذ المشرف وتم الاتفاق على تكييف بطارية ODÉDYS2"

-الحصول على الموافقة على تكييف البطاريةODÉDYS2 من طرف أصحابها

(تتمثل الموافقة في اتفاقية شراكة بين جامعة قاصدي مرباح ورقلة وجامعة قرونوبل الفرنسية والتي تسمح باستخدام البطارية وتكييفها لأغراض البحث العلمي في البيئة الجزائرية ، والتي تمت بفضل المبادرة الشّخصية التي قامت بها الباحثة (اعدداين نادية) ، حيث تواصلت الباحثة مع الجهة المعنية وسعت الى اقناعها بأهمية تكييف الأداة في السياق الجزائري و قد تمت الموافقة على عقد اتفاقية الشراكة دون أي صعوبات من طرف جامعة غرونوبل الفرنسية شرط أن يظهر اسم البطارية في النّسخة المكيّفة، بعدها أرسلو للباحثة نموذج بالاتفاقية و طُلب منها إمضاء الجامعة التي تنتمي اليها متمثلة في جامعة قاصدي مرباح ورقلة، بالإضافة إلى توقيع الأستاذ المشرف على العمل. وبعد استكمال الإجراءات وإرسال النسخة الممضاة إليهم، تلقت الباحثة اعدداين النسخة النهائية من الاتفاقية موقّعة رسميًا من طرفهم، متضمنة الموافقة على تكييف البطارية لأغراض البحث العلمي

3 .الوصف والتحليل: ترجمة البطارية الأصلية ترجمة أولية وفق منهجية الترجمة العكسية، تلتها مرحلة التحقق من التكافؤ اللغوي والمفاهيمي من خلال عرض النسخة المترجمة على لجنة من المحكمين المختصين في الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي والقياس النفسي، والذين قدموا ملاحظات تفصيلية تم

أخذها بعين الاعتبار لإجراء بعض التعديلات ،بعدها قمنا بتطبيق الأداة على عينة الدراسة وفق الشروط المحددة

4. استخلاص النتائج

3-مجتمع الدراسة: تلاميذ الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي

4.عينة الدراسة الاستطلاعية:

تلعب العينة وطريقة اختيارها دوراً محورياً في تحديد نتائج أي بحث علمي، إذ تمثل مجموعة من الأفراد المنتقين من مجتمع الدراسة وفقاً لمناهج علمية متباينة، تتناسب مع طبيعة البحث وظروفه، وتُعتمد لتيسير الإجراءات البحثية.

في هذا السياق، تم تطبيق النسخة الأولية المكيّفة من بطارية "ODÉDYS2" لتشخيص العسر القرائي على عينة استطلاعية قوامها 60 تلميذاً وتلميذة

3- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

- تم اختيار أفراد العينة بشكل عشوائي من تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع والخامس من الطور الابتدائي بالمدارس المبيّنة في الجدول ادناه
- جرى استبعاد التلاميذ الذين يُعانون من إعاقات ذهنية أو مشكلات حسية (بصرية أو سمعية) أو اضطرابات نفسية حادة، بالاعتماد على الملفات الطبية، إضافة إلى المعلومات المستخلصة من المعلمين و بعض أولياء الأمور.

بناءً على هذه المعايير، تحددت خصائص العينة الاساسية كما يلي:

- أن يكون أفراد العينة من تلاميذ الطور الابتدائي(2-3-4-5- ابتدائي)
- خلوهم من أي إعاقات بصرية، سمعية، عقلية، أو اضطرابات نفسية حادة.
- تمثيل كلا الجنسين، تماشياً مع معايير النسخة الأصلية للاختبار، نظراً لأن اضطراب العسر القرائي يُصيب الذكور والإناث على حد سواء.
- والجدول رقم (1) يوضح خصائص العينة

المؤسسة التعليمية	عدد التلاميذ		المجموع	النسب المؤوية
	الذكور	الإناث		
مدرسة بن كران علي	18	15	33	% 16,5
مدرسة رابعة العدوية	25	22	47	%23,5
مدرسة عائشة نواصر	28	30	58	%29,0
بوبلال بلخير	26	36	62	% 31,0
المجموع	97	103	200	% 100

5-أدوات الدراسة:

إختبار رسم الرجل :يُستخدم اختبار "رسم الرجل" كأداة إسقاطية بسيطة وسريعة لقياس مستوى الذكاء العام لدى الأطفال، ويُعد هذا الاختبار مناسبًا في الدراسات التي تتطلب استبعاد حالات الإعاقة الذهنية، لأنه يسمح بتقدير تقريبي لحالة الطفل العقلية دون الحاجة إلى اختبارات معقدة. فإذا كان أداء الطفل ضعيفًا

بشكل ملحوظ في هذا الاختبار، فقد يشير ذلك إلى مستوى ذكاء منخفض، مما يساعدنا ا في استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من العينة المدروسة لضمان تجانسها مع أهداف البحث.

تقديم أداةالأصلية:

"ODÉDYS2"هي أداة للكشف عن عسر القراءة ،تستخدم عددًا محدودًا من الاختبارات: اختبار واحد لتحديد العمر اللغوي، اختبار للقراءة، اختبارين للإملاء، اختبار واحد لتكرار الكلمات والكلمات غير المألوفة (اللوجاتوم)، اختبار واحد للتسمية السريعة، اختبارين ميتافونولوجيين، اختبارات بصرية ،اختبار للذاكرة اللفظية قصيرة المدى والعمل

تقدم " ODÉDYS2" كشفا سريعًا لصعوبات القراءة مما يسمح بتقييم أولي لوظائف إجراءات القراءة وللتعرف على الاضطرابات المعرفية المصاحبة. تتضمن بعض الاختبارات التي تقدم تقديرًا أوليًا لقدرات الطفل في المعالجة الميتافونولوجية، وقدراته في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والذاكرة العاملة، وكذلك قدراته في المعالجة البصرية.

وبالتالي، تسمح "ODÉDYS2 "بطرح فرضية معقولة حول طبيعة الاضطرابات المرتبطة بصعوبات القراءة والأسباب المحتملة لهذه الصعوبات.

المؤلفون الأساسيون:

Monique Jacquier-Rouxطبيبة تابعة للتعليم الوطني الفرنسي، ومستشارة فنية لمفتش الأكاديمية في مقاطعة "لوار.(DSDEN de la Loire) "

SylvianeValdoisأخصائية نطق وعالمة نفس عصبي، تعمل في مختبر علم النفس التجريبي UMR 5105)، المركز الوطني للبحث العلميCNRS ، بجامعة بيير منديس فرانس، غرونوبل.

Michel Zormanطبيب صحة عامة وطبيب بالتعليم الوطني، عضو في مختبر "كوغني–سيونس " Cogni–Sciencesفي معهد إعداد المعلمين (IUFM) بأكاديمية غرونوبل.

Christine Lequetteطبيبة بالتعليم الوطني، عضو في Cogni–Sciences – IUFMغرونوبل وحاليا عميدة جامعة غرونوبل بفرنسا

Guillemette Pougetطبيبة بالتعليم الوطني، أيضًا من Cogni–Sciences – IUFMغرونو

الخلفية النظرية للبطارية :

ترتكز بطارية ODÉDYS2على خلفية نظرية متعددة الأبعاد، تستند إلى النماذج المعرفية والعصبية لتعلم القراءة والكتابة، والتي تؤكد على أهمية المعالجة الفونولوجية، وسرعة التسمية، والذاكرة العاملة، بالإضافة إلى المعالجة البصرية الحركية. كما يعتمد على المفهوم الحديث لعسر القراءة كاضطراب نمائي خاص ناتج عن خلل في الشبكات العصبية الخاصة بالقراءة، ويهدف إلى الكشف المبكر عن هذه الصعوبات قبل أن تؤثر على المسار الدراسي للطفل.

6–حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق البطارية على أفراد العينة في الأربع مدارس ابتدائية المذكورة في الجدول ،وتقع هذه المدارس في بلدية ورقلة ولاية ورقلة وهي مدارس مختلطة مما يسمح لنا بتنوع متغير الجنس

الحدود الزمانية: تم تطبيق بطارية "ODÉDYS2 " لتشخيص عسر القراءة الصورة المعدلة في الفترة الممتدة من 2025/04/20 الى 2025/05/15

7 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاعتماد على عدد من الأساليب الإحصائية من SPSS 25 وهي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية معامل الارتباط بيرسون والصدق التمييزي

8 صعوبات الدراسة:

1.صعوبات في التّرجمة :تُعد ترجمة الأدوات النفسية واللغوية عملية دقيقة تتجاوز النقل الحرفي، إذ لا تكفي الترجمة حتى لو أنجزها مترجم معتمد، لأنها قد تُخلّ بتوازن الأداة ومصداقيتها. فهذه الأدوات تعتمد على مكونات لفظية ومعرفية يجب أن تُكيف بما يتناسب مع الخصائص اللغوية والثقافية للفئة المستهدفة، مع ضرورة احترام عدد المقاطع الصوتية والفونيمات للحفاظ على مستوى الصعوبة الأصلي. ومن هنا، تبرز أهمية عرض النسخة المترجمة على أساتذة متمكنين من اللغة الفرنسية، وفي الوقت نفسه مختصين في مجالات الأرطوفونيا،علم النفس العصبي،والقياس النفسي،وهذا ما عملت به الباحثتان وذلك لضمان دقة التعديل وتكافؤ المفهوم والوظيفة بين النسختين الأصلية والمعدّلة

2 .الصعوبات اللغوية: تتمثل في الفروقات الجوهرية بين اللغة الفرنسية واللغة العربية من حيث البنية الصوتية والصرفية والنحوية، ما يجعل النقل الحرفي للاختبارات غير ذي جدوى، وهذا ما استوجب علينا إعادة بناء بعض المهام لتتناسب مع خصوصيات اللغة العربية.

3 .الصعوبات الثقافية والسياقية: بعض المضامين والمفردات في النسخة الفرنسية مستمدة من ثقافة وبيئة فرنكوفونية، مما قد يخلق فجوة في الفهم أو الاستيعاب لدى الأطفال الناطقين بالعربية، الأمر الذي تتطلب منا تعديلات دقيقة تراعي السياق الثقافي الجزائري.

4 .غياب معايير مرجعية محلية: يعاني الباحث من نقص في المعطيات الإحصائية والتشخيصية المحلية التي يمكن الاعتماد عليها في ضبط الاختبارات الجديدة، وهو ما يصعّب عملية التكييف الدقيق ويحدّ من إمكانية المقارنة الكمية.

5 .محدودية الأدوات المساعدة: يواجه الباحث نقصاً في الأدوات والمراجع الخاصة بعسر القراءة في اللغة العربية، ما يستوجب جهوداً إضافية في البحث والابتكار لتطوير أنشطة بديلة أو موازية.

6. استنزاف الوقت في انتظار الحصول على الموافقة على تكييف البطارية ODÉDYS2 "

7 .التحديات الميدانية: كصعوبة التنسيق مع مؤسسات تربوية ومختصين في الأرطوفونيا، خاصة في ظل تفاوت الوعي بأهمية التشخيص المبكر لعسر القراءة.

8. الضبط النفسي والتربوي للمهام: إذ أن تكييف المهام لا يقتصر فقط على الترجمة، بل يتطلب التأكد من صدقها وثباتها في البيئة الجديدة، وهو ما يستلزم إجراء دراسات تمهيدية واختبارات تجريبية قد تكون مكلفة من حيث الوقت والموارد.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الجزئية الاولى:

– تتمتع بطارية تشخيص عسر القراءة « ODÉDYS2 »بمؤشرات صدق مقبولة معخصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقها على تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية

حيث تم استخدام صدق المحتوى والصدق التّمييزي (المقارنة الطرفية)

1.1 .صدق المحتوى:

1 .1. 1.صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لاختبار تشخيص عسر القراءة « ODÉDYS2 » قامت الباحثتان بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من بينهم: معلمين بالمرحلة الابتدائية، مفتش التربية الوطنية للغة العربية وكذا مفتش التّربية الوطنية للغة الفرنسية، أساتذة التعليم العالي ودكاترة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.

وقد تم توزيع 7 نسخ لبطارية « ODÉDYS2 » في صورتها الأولية و 7 نسخ من الأداة في صورتها الأصلية تحتوي كل نسخة استمارة طلب التحكيم ، وذلك لتأكد من اتساق التعديلات المجرات مع الأصل الذي أخذت منه ومن مدى صلاحيتها للتطبيق في هذه الدراسة، حيث طُلب منهم التّحكيم فيما يخص الجوانب التالية

–مدى وضوح الصياغة اللغوية للكلمات المترجمة والكلمات التي استبدلناها بعد الترجمة .

–مدى ملائمة البنود لتلاميذ السنة الثانية و الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي.

–وقامت الباحثتان بحساب نسبة القبول لكل تعديل على الكلمات الغير مفهومة والكلمات الصعبة ، أي التعرف على نسبة قبول المحكمين لكل البنود، حيث تم استبدال كل الكلمات التي تقل نسبة قبولها من طرف الخبراء (70%)، وقد قامت الباحثتان بحساب نسبة الاتفاق على كل بند من البنود باتباع الطريقة التالية:

–نسبة الاتفاق = (عدد الموافقين على محتوى البند / مجموع الخبراء)×100

–وفي ظل ملاحظات وآراء الخبراء تم التوصل إلى النتائج التالية:

-تم قبول أغلبية الكلمات الموجودة في البنود التي تحتوي على كلمات.

-تم رفض بعض الكلمات المعدلة.

-ضرورة الإبقاء على بعض الكلمات الأصلية.

- والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (2) يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول كل تعديل تم إجراءه.

البنود	النسبة %
تكرارالكلمات الشائعة	%100
تكرارالكلمات الزائفة	%100
قراءة الكلمات غير المنتظمة	%97
قراءة الكلمات المنتظمة	%99
قراءة الكلمات الزائفة	%99
املاء الكلمات غيرالمنتظمة	%100
املاء الكلمات المنتظمة	%98
املاء الكلمات الزائفة	%98
حذف الفونيم الأول	%100
دمج الفونيمات	%100
الأجراس	%100
تسلسل الحروف	%100
تكرار الأرقام بنفس التّرتيب	%100
تكرار الأرقام بترتيب عكسي	%100
قراءة النّص	% 90
املاء الجمل	% 95

نلاحظ من الجدول رقم 2 أن نسبة اتفاق المحكمين كانت 100 % في أغلب البنود (09 بنود)، ماعدا (7) بنود اقترحوا تعديلات، أخذنا بعين الاعتبار البعض منها

بعد ذلك قامت الباحثتان بحساب اتفاق المحكمين حول جميع محتوى بنود بطارية تشخيص عسر القراءة عن طريق المعادلة التالية: (اتفاق المحكمين حول محتوى البند 1+ اتفاق المحكمين حول محتوى البند 2+.....) / عدد الكلمات.

وتحصلنا على النسبة المؤوية : 93,10 %مما يدل على صدق جيد

2.1.1. صدق الاتساق الداخلي:(جميع المقاييس باستثناء قراءة النّص و إملاء الجمل)

احتساب الاشتقاق الداخلي لبنود الاختبار عن طريق احتساب معاملات سبيرمان

من خلال الجدول (3)

		التكرار		قراءة الكلمات			املاء الكلمات			الميتافونولوجيا		الانتباه البصري		الذاكرة العاملة	
		ك.ش	ك. ز	ك.غ.م	ك.م	ك.ز	ك.غ.م	ك.م	ك.ز	الحذف	الدمج	الاجراس	تسلسل.ح	ت.ط	ت.ع
VAR00015 القيمة الاجمالية	Corrélation de Pearson	,312**	,427**	,704**	,606**	,700**	,631**	,621**	,464**	,647**	,558**	,481**	,478**	,459**	,454**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

تحليل النتائج

توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 بحيث أنّ قيمة معامل الارتباط محصورة بين الأدنى 0,31 الى القيمة الأعلى 0,70 لكل بنود البطارية « ODÉDYS2 » لتشخيص عسر القراءة

وبالتالي فانّ المقاييس المذكورة أعلاه تستجيب الى مبدأ أوخاصية الصدق

2.1. الصدق التمييزي(المقارنة الطرفية)

1.2.1. الصدق التّمييزي لاختبار نص القراءة:

حيث تم ترتيب الحالات حسب الدرجة من الأدنى للأعلى وتم اختيار 33 بالمائة من الفئة الأدنى ومثيلتها من الأعلى حيث قدرتا في دراستنا بـ 50 مفردات لكل فئة، وتم إجراء المقارنة بينهما.

الجدول(4) يبين الفروق في مستوى مقياس القراءة حسب الدرجة

المؤشر	الدرجة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
CM	الأدنى	50	93.50	3.18	-8.100	98	0.000
	الأعلى	50	97.62	1.68			
CTL	الأدنى	50	157.37	31.09	-13.631	98	0.000
	الأعلى	50	259.81	43.10			

من خلال الجدول رقم (4) نجد أن اختبار ت في الحالتين دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى المعنوية 0.05 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في مؤشري القراءة (CM/CTL) حسب الدرجة لصالح الفئة العليا، وهذا ما يدل على الصدق التمييزي للاختبار.

2.2.1. الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لاختبار املاء الجمل

حيث تم ترتيب الحالات حسب الدرجة من الأدنى للأعلى وتم اختيار 33 بالمائة من الفئة الأدنى ومثيلتها من الأعلى حيث قدرتا في دراستنا بـ 17 مفردات لكل فئة، وتم إجراء المقارنة بينهما.

الجدول رقم (5) يبين الفروق في مستوى مقياس الإملاء حسب الدرجة

المؤشر	الدرجة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
املاء أسماء	الأدنى	17	7.35	1.11	-9.791	32	0.000
	الأعلى	17	10.00	0.00			
املاء صرفي	الأدنى	17	6.47	0.87	-11.659	32	0.000
	الأعلى	17	9.24	0.44			

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار ت في الحالتين دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى المعنوية 0.05 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في مؤشري الإملاء (املاء أسماء/املاء صرفي) حسب الدرجة لصالح الفئة العليا، وهذا ما يدل على الصدق التمييزي للاختبار.

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

– تتمتع بطارية تشخيص عسر القراءة ODÉDYS2 " النّسخة المكيّفة بمؤشرات ثبات مقبولة معخصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية

حيث تم استخدام معامل الثبات آلفا كرونباخو معامل ثبات التّجزئة النّصفية

1.2.حساب الثبات بمعامل آلفا كرونباخ:

قمنا بحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للتأكد من صحة ثبات البطارية« ODÉDYS2 » النّسخة المكيّفة لتشخيص عسر القراءة (جميع المقاييس باستثناء قراءة النّص و إملاء الجمل)

احصائيات الثبات

آلفا كرونباخ	عدد العناصر
,616	14

من خلال النتائج الممثلة في الجدول رقم(6) الذي يبين معامل ألفا كرونباخ للثبات والمقدر ب **0,62** لجميع مقاييس البطارية والتي هي على التّوالي:

1 – مقياس تكرار الكلمات

1 .1 – تكرار الكلمات الشائعة

1 . 2 – تكرار الكلمات الزائفة

2 – مقياس تسمية الصور

3 – مقياس قراءة الكلمات

3 . 1 – قراءة الكلمات غير المنتظمة

3.2 – قراءة الكلمات المنتظمة

3 . 3 – قراءة الكلمات الزائفة

4 – مقياس الاملاء

4 .1– املاء الكلمات غير المنتظمة

4 .2 – املاء الكلمات المنتظمة

4. 3 – املاء الكلمات الزائفة

5 – مقياس الميتافونولوجيا

5 .1 – الحذف

5 . 2 – الدمج

6 – الاختبارات البصرية

6 . 1 – اختبار الأجراس

6 . 2 – اختبار تسلسل الحروف

7 – ذاكرة الأرقام

7 . 1 – تكرار الأرقام بنفس الترتيب

7 . 2 – تكرار الأرقام بشكل عكسي

تم حساب معامل الثبات "**ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha)** "للتحقق من درجة اتساق البطارية المستخدمة«ODÉDYS-2» النّسخة المكيّفة في تشخيص عسر القراءة، وذلك عبر احتساب الثبات لجميع

المقاييس الواردة في الأداة باستثناء "قراءة النص" و"إملاء الجمل". وكما هو موضح في الجدول رقم (06)، بلغ معامل "ألفا" الكلي **0.619** نُقربه إلى **0.62**

تشير هذه القيمة إلى **مستوى ثبات** مقبول في الدراسات النفسية والتربوية، خاصة في البحوث الميدانية أو الاستكشافية. وتعكس النتيجة وجود اتساق داخلي مقبول بين المقاييس الفرعية للأداة، مما يُمكّن الباحث من الاعتماد عليها في التشخيص الأولي لعسر القراءة ضمن العينة المستهدفة.

إذن يتضح لنا انّ البطاريّة ثابتــة

2.2.حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قمنا بحساب معامل ثبات التّجزئة النّصفية للتأكد من صحة ثبات البطارية « ODÉDYS2 » النّسخة المكيّفة لتشخيص عسر القراءة (جميع المقاييس باستثناء قراءة النّص و إملاء الجمل)

احصائيات الثبات

آلفا كرونباخ	الجزء 1	القيمة	,416
		عدد البنود	7[a]
	الجزء الثاني	القيمة	,568
		عدد البنود	7[b]
		العدد الكلي للبنود	14
		الارتباط بين المقاييس الفرعية	,419
المعامل سبيرمان براون		Longueur égale	,591
		Longueur inégale	,591
		المعامل غوتمن	,569

من خلال الجدول رقم (07) والمتمثل في احتساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النّصفيّة

فبلغ معامل الثبات المحسوب) **591,**بنفس القيمة في حالتي الطول المتساوي والطول غير المتساوي). كما تم احتساب معاملGuttmanالذي بلغ بدوره **569,**، مما يدعم النتيجة السابقة ويعزز من موثوقية الأداة.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن البطارية تُظهر مستوى **مقبولًا من الثبات**، بطريقة التجزئة النصفية

احتساب الثبات لنص القراءة:

3.2.معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لنص القراءة

المقياس	عدد البنود(عدد فقرات النّص)	معامل ألفا كرونباخ
القراءة	05	0.815

من الجدول رقم (8) نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ لمقياس القراءة قدر بـ 0.815 أي أن 81.5 بالمائة من المبحوثين سيكونون ثابتين في إجابتهم في حالة إعادة القياس وهو ما يشير إلى ثبات المقياس، وتعبر النتائج على مستوى ممتاز من الثقة والثبات، وهذا يعني أن هناك استقرار بدرجة عالية في نتائج الاستبيان.

4.2.معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخلإختبارإملاء الجمل

المقياس	**عدد البنود**	**معامل ألفا كرونباخ**
الإملاء	02	0.856

جدول رقم (8)

من الجدول رقم (8) نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ لمقياس الإملاء قدر بـ 0.856 أي أن 85.6 بالمائة من المبحوثين سيكونون ثابتين في إجابتهم في حالة إعادة القياس وهو ما يشير إلى ثبات المقياس، وتعبر النتائج على مستوى ممتاز من الثقة والثبات، وهذا يعني أن هناك استقرار بدرجة عالية في نتائج الاختبار

اجراء مقارنة بين عينة من الأطفال العاديين وعينة من الأطفال عسيري القراءة بعد تطبيق اختبارالقراءةL'alouette" المكيف

المؤشر	العاديون			غسر القراءة			اختبار ت	حجم الأثر
	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف		
C	30	214.10	3.305	30	146.73	21.569	*16.909	0.912
M	30	219.00	0.000	30	158.43	22.159	*14.971	0.891
CM	30	97.76	1.509	30	92.52	3.342	*7.834	0.717
TL	30	151.33	19.859	30	197	0.000	-*12.595	0.856
CTL	30	283.76	40.501	30	140.97	30.18	*15.485	0.897

جدول رقم (9) مقارنة بين عينة من التلاميذ عسيري القراءة وعينة من التلاميذ عاديين

* دال إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05

أسفرت النتائج الخاصة بمقارنة أداء التلاميذ ذوي غسر القراءة بالتلاميذ العاديين في مختلف المؤشرات المرتبطة بالقراءة، عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، وذلك لصالح التلاميذ العاديين في

جميع المؤشرات باستثناء الزمن المستغرق.(TL)

ولفهم الأهمية العملية لهذه الفروق، تم حساب حجم الأثر(Cohen’s d) ، وهو مؤشر يُظهر مدى أهمية الفرق بعيدًا عن مجرد الدلالة الإحصائية.

وفيما يلي تفصيل النتائج:

المؤشر	قيمة ت(T)	حجم الأثر(Cohen’s d)	تفسير الأثر	دلالة الفرق
C	16.909	0.912	كبير	لصالح العاديين
M	14.971	0.891	كبير	لصالح العاديين
CM	7.834	0.717	كبير	لصالح العاديين
TL	−12.595	0.856	كبير	لصالح العاديين (زمن أقل)
CTL	15.485	0.897	كبير	لصالح العاديين

جدول (10) يمثل دلالة الفرق

التفسير:

- عدد الكلمات المقروءة (M) وعدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح(C) ، ونسبتها(CM) ، كلها أظهرت أثرًا كبيرًا يؤكد الفجوة الكبيرة في الكفاءة القرائية بين المجموعتين.
- في مؤشر الزمن(TL) ، سجل التلاميذ ذوو غسر القراءة زمناً أكبر، وهذا يدل على العجز عن المعالجة الصحيحة للنص، خاصة عندما يُربط بالنتائج الضعيفة في مؤشري C و.CM
- في مؤشر السرعة في القراءة(CTL) ، كان الأثر كبيرًا كذلك، مما يعكس تفوقًا واضحًا للعاديين في التوازن بين السرعة والدقة.

تشير هذه النتائج إلى أن التلاميذ ذوي غسر القراءة يعانون من ضعف ملحوظ في الكفاءة القرائية الكمية والنوعية مقارنة بأقرانهم العاديين، مع تأثيرات كبيرة تُظهرها قيم حجم الأثر

وبالتالي أسفرت المقارنة التي أُجريت بين الأطفال العاديين وأطفال عسيري القراءة باستخدام نص القراءة المكيف " طائر القنبرة " عن نتائج واضحة تُظهر فعالية هذه الأداة في تشخيص عُسر القراءة. فقد أظهر الاختبار قدرة عالية على التمييز بين المجموعتين من خلال رصد الفروقات في الأداء على المهام المرتبطة بسرعة القراءة ودقتها من خلال عدد الكلمات الصحيحة وعدد الكلمات الخاطئة. وقد بيّنت النتائج أن الأطفال العاديين حققوا أداءً أعلى في معظم المؤشرات، في حين سجّل أطفال عُسيري القراءة معدلات أقل بشكل ملحوظ، مما يؤكد حساسية الاختبار وقدرتهه على الكشف المبكر والدقيق لعُسر القراءة، وبالتالي إمكانية الاستفادة منهه كأداة تشخيصية فعالة في البيئة التربوية

مناقشة عامة:

تمثّل الهدف الرئيسي من هذه الدراسة في تكييف بطارية تشخيص عسر القراءة « ODÉDYS2 » لتتلائم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية، مع السعي إلى دراسة خصائصها السيكومترية من حيث الصدق والثبات في الظروف الجديدة، بغرض جعلها أداة صالحة للاستخدام المحلي، بالإضافة إلى محاولة وضع معايير خاصة بها تتناسب مع المجتمع الجزائري. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق النسخة المترجمة والمعدّلة من بطارية تشخيص عسر القراءة على عينة استطلاعية متكوّنة من 60 تلميذاً وتلميذة من بعض ابتدائيات بلدية ورقلة، وذلك بغرض دراسة أولية تهدف إلى الكشف عن أي عوامل قد تؤثر على مصداقية التطبيق أو فعالية الأداة.

وبعد التأكد من صلاحية الأداة، تمّ الانتقال إلى التطبيق الفعلي على العينة الأساسية التي بلغت 200 تلميذ وتلميذة من المستويات الثانية، الثالثة، الرابعة، والخامسة ابتدائي، بغرض استخراج معايير محلية دقيقة تتماشى مع الخصائص السكانية والتعليمية للأطفال الجزائريين. وقد أسفر تحليل البيانات عن مجموعة من المؤشرات، من بينها ما يخص الثبات، حيث تم حسابه باستخدام طريقتين: معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية. فكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ تساوي **0.62**، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا وتدل على ثبات جيد للأداة. أما بالنسبة لطريقة التجزئة النصفية، فبلغ معامل الثبات المحسوب) **591,**بنفس القيمة في حالتي الطول المتساوي والطول غير المتساوي). كما تم احتساب معاملGuttmanالذي بلغ بدوره **569,**، مما يدعم النتيجة السابقة ويعزز من موثوقية الأداة.

وفيما يتعلق بصدق الأداة، تم اعتماد طريقتينمن صدق المحتوى، الذي تم التحقق منه من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وقد أظهرت نتائج التحكيم توافقًا معتبرًا بين آراء الخبراء، مما يدل على تمتع الأداة بصدق محتواها. أما الطريقة الثانية، فتمثلت في قياس الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) من خلال احتساب معاملات الارتباط من نوع بيرسون بين الدرجة الكلية للأداة والدرجات الجزئية لاختباراتها الفرعية، والتي تشمل: تكرار الكلمات، تكرار الكلمات الشائعة، الكلمات الزائفة، قراءة الكلمات غير المنتظمة، قراءة الكلمات المنتظمة، قراءة الكلمات الزائفة، الإملاء بأنواعه

(غير المنتظمة، المنتظمة، الزائفة)، مكونات الوعي الفونولوجي (الحذف والدمج)، اختبارات الانتباه البصري (تسلسل الحروف والأجراس)، ثم اختبارات الذاكرة العاملة (تكرار الأرقام بنفس الترتيب وبترتيب عكسي). وقد أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الاختبارات الفرعية الأربعة عشر، مما يعكس اتساقًا داخليًا جيدًا بين مكونات الأداة.

والنوع الثاني من الصدق هو الصدق التمييزي او صدق المقارنة الطرفية الذي تم اعتماده في حساب صدق اختبار نص القراءة "طائر القنبرة "حيث وجدناأن اختبار "ت" في الحالتين دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى المعنوية 0.05 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في مؤشري القراءة (CM/CTL) ، وهذا ما يدل على الصدق التمييزيللاختبار.كما تم اعتماد الصدق التمييزي في حساب صدق املاء الجمل حيث وجدنا أن اختبار "ت" في الحالتين دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى المعنوية 0.05 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في مؤشري الإملاء (املاء أسماء/املاء صرفي) حسب الدرجة لصالح الفئة العليا، وهذا ما يدل على الصدق التمييزي للاختبار

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن النسخة المكيّفة من بطارية تشخيص عسر القراءة « ODÉDYS2»تقترب إلى حدّ كبير من خصائص الاختبار الجيد من حيث الصدق والثبات، مما يجعلها أداة جاهزة للتطبيق في الكشف عن عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من السنة الثانية إلى الخامسة.

خاتمة

خـاتمة

يُعدُّ التكفل بعسر القراءة من أبرز المهام التي تقع على عاتق الأخصائي، إذ يُمثل مرحلةً حاسمة في مسار العلاج، كما يُعتبر مؤشرًا فعليًا على كفاءة المُعالج. وإذا كان علاج هذا الاضطراب من أبرز الانشغالات التي تشغل اهتمام الأولياء والمعلمين في مختلف أنحاء العالم، بغض النظر عن المستوى الاقتصادي للدول، فإن التشخيص يُعد الخطوة الجوهرية الأولى والأساسية التي تسبق عملية العلاج، بل ويُشكل ركيزته الأساسية. غير أن التشخيص الفعّال لا يمكن أن يتم إلا من خلال استخدام أدوات واختبارات متخصصة ومضبوطة.

سعينا من خلال هذا العمل إلى إثراء البيئة العيادية الجزائرية بأدوات تشخيصية فعالة يحتاجها الأخصائيون بشكل دائم، مع إدراكنا بأن تصميم أو تكييف أداة نفسية ليس بالأمر الهيّن، بل يتطلب مستوى عاليًا من الإلمام بأسس القياس النفسي، وفهمًا معمقًا لمختلف جوانب بناء الاختبارات وتصحيحها، إضافةً إلى ضرورة استيفاء الشروط السيكومترية من صدق وثبات.

كما يتطلب الأمر من الباحث أن يكون ملمًا بالوظائف التي تُقوّمها الأداة، فضلًا عن الالتزام بجملة من المعايير المرتبطة بتكييف الأدوات، وهي المعايير التي حاولنا الالتزام بها عند تكييف بطارية « ODÉDYS2،

بناءً على النتائج التي توصلنا اليها، يمكن القول إن النسخة المكيّفة من اختبار تشخيص عسر القراءة تتميز بخصائص سيكومترية (صدق وثبات) تجعلها أداة صالحة للتطبيق على الأطفال في البيئة الجزائرية. وقد بيّنت النتائج أيضًا أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة أظهروا أداءً ضعيفًا بشكل ملحوظ مقارنةً بأقرانهم الأسوياء، مما يؤكد قدرة الأداة على التمييز بين الفئتين.

وفي الختام، فإن هذه الدراسة سلطت الضوء على موضوع بالغ الأهمية، يتمثل في تكييف الأدوات التشخيصية لفئة حساسة من المتعلمين، كما أنها تمثل إضافة جديدة في حقل الدراسات العلمية المرتبطة بعسر القراءة بشكل خاص، ومجال الأرطوفونيا بصفة عامة. فقد تناولت واحدًا من أبرز اضطرابات اللغة المكتوبة الذي ينعكس سلبًا على المسار الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو عسر القراءة. إذ كلما تم

التشخيص اعتمادًا على أدوات مكيّفة ومبنية على أسس علمية، زادت فعالية البرامج العلاجية التي يتم اقتراحها لاحقًا.

التوصيات:

انطلاقا من المعطيات النظرية والنتائج التّطبيقية التي أسفرت عنها هذه الدراسة تبرز الحاجة الى تقديم بعض التّوصيات التي تفيد مستقبلا في تطوير البطارية المكيفة « ODÉDYS2» وتجويد أدوات التّشخيص المبكر لعسر القراءة في السياقات الأكاديمية والعيادية والتربوية

– معايرة البطارية لاحقًا لتشمل مراحل تعليمية أخرى (مثل المرحلة المتوسطة)، من أجل ضمان استمرارية الكشف والدعم للتلاميذ ذوي عسرالقراءة في مختلف مراحلهم الدراسية.

فتح آفاقًا مستقبلية لتطوير نسخ رقمية من بطارية « ODÉDYS2 »لتسهيل استعمالها في المؤسسات التربوية والصحية، بما يتماشى مع التوجهات الحديثة في ميدان التشخيص والتكفل.

إجراء مسوح عامة لتحديد نسبة انتشار اضطراب عسر القراءة لدى التلاميذ في الأوساط التعليمية المختلفة

– الاهتمام بإدراج برامج تربوية علاجية مرافقة لعملية التشخيص، بهدف مساعدة التلاميذ المشخّصين بعسر القراءة على تجاوز صعوباتهم وتحقيق اندماج أفضل في المسار الدراسي.

– تشجيع التعاون بين الجامعات ووزارة التربية الوطنية لتعميم استخدام أدوات تشخيص مبنية على أسس علمية ومتكيفة مع الخصوصية اللغوية والثقافية للمجتمع الجزائري.

– ضرورة مراجعة المناهج الدراسية وطرق التدريس، لجعلها أكثر ملاءمة للتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات تعلمية، وخاصة عسر القراءة، مع مراعاة الفروقات الفردية في تعلم اللغة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- احمد عبد الله ،احمد،ومحمد فهيم،مصطفى. (2000). الطفل ومشكلات القراءه، مصر، الدار المصريهاللبنانيه.
- بشتة، حنان .(2020) .الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية .مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، العدد 2.
- بن سعدون، فتيحة. (2016). تكييف اختبار L'alouette من خلال بناء نص قرائي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي (8–12 سنة). مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 2(العدد 2).
- بوكراع، إيمان .(2020) .بناء وتكييف المقاييس النفسية والتربوية: المفاهيم الأساسية، النهجية، والخطوات .مجلة العلوم الإنسانية، العدد 2,
- تودرت، نسيمة علي .(2023) .الإطار المفاهيمي والمنهجي لتكييف الاختبارات والمقاييس النفسية . مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 1.
- حمدي، ام الخير.(2010)السيطرة الدماغية لدى الاطفال المصابين بعسر القراءة.مذكرة ماجستير غير منشورة جامعة بوزريعة الجزائر.
- السرطاوي، عبد العزيز، وعورتاني، طيبي سناء ،والغزو، عماد محمد، ومنصور، ناظم. (2009). تشخيص صعوبات القراءه وعلاجها. الاردن دار وائل للنش.
- السعيدي ،احمد.(2009) . مدخل الى الديسليكسيا برنامج تدريبي غلالي علاج صعوبات القراءه الاردن دار اليازوري العلميه للنشر والتوسيع.
- شرفوح،البشير.،(2006). انعاس عسر القراءه على السلوك العدواني لدى الماسورين اطروحةدكتوراهغير منشوره جامعة بوزريعة الجزائر.
- صندقلي، هناء ابراهيم .(2008) .من صعوبات التعلم الديسلكسيا بيروت لبنان دار النهضة العربية.
- عورتاني، طيبي سناء،والسرطاوي ،عبد العزيز، والغزو، عماد محمد ،ومنصورن ناظم.(2009)مقدمة في صعوبات القراءة الاردن عمان دار وائل للنشر.

- غلاب قزادري،صليحة.(2012).عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفه لسانه في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءه واختراع اقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءه رسالة دكتوراه في الارطوفونيا غير منشوره جامعة بوزريعة الجزائر.
- الفرماوي، حمدي علي.(2009).في التربية الخاصة اضطرابات التخاطب الكلام النطق اللغه الصوت عمان الاردن دار صفاء للنشر والتوزيع.
- لعجال، ياسين. (2015). العلاقة بين الوعي الفونولوجي ذاكرة العمل الفونولوجية وعسر القراءة الفونولوجية مع اقتراح برنامج علاجي بيداغوجي لعسر القراءة الفونولوجية ، أطروحة دكتوراه في علم النفس اللغوي المعرفي غير منشورة،.جامعة الجزائر 2.
- مراد، أحمد أمين .(2005) .الفحوص والاختبارات الإكلينيكية .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- نعومي، مراد .(2014) .التكييف الثقافي للاختبارات النفسية للبيئة العربية: آراء واختلافات .مجلة الحكمة للدراسات النفسية والتربوية، العدد 3.
- هاميلتون، رونالد ك.؛ ميريندا، بيتر ف.؛ سبيلبيرغر، تشارلز د .(2006) .تكييف الاختبارات النفسية والتربوية للتقييم عبر الثقافات .ترجمة: هالة برمدا. مكتبة العبيكان، السعودية

المراجع باللغة الانجليزية

- Criminel Brown v 2002 les dyslexie pare-brise Masson-
- Chevry Muller c'estnarbonna g 2007 le langage de l'enfant respecte normand et pathologique Paris Masson
- Hambleton, &Van de Vijver, F. J. R., R. K. (1996). Translating test Somepractical guidelines. European Psychologist, 1(2), 89–99. https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89
- Naudeau, J., Bourque, J. &Pakzad, S. (2017). La dyslexie en milieu minoritaire. Adaptation d’un test de dépistage des dyslexies pour une

population francophone minoritaire : l’exemple de l’ODÉDYS. Éducation et francophonie, 45(2).

الملاحق

الملاحق:

الملحق رقم 01:

Accord de partenariat entre :

1. **Le groupe cognisciences Université Grenoble Alpes, le laboratoire de psychologie et neurocognition CNRS (UMR 5105)**
   et
2. **Université KASDI MERBAH OUARGLA, ALGERIE**

Objet du partenariat :

Autoriser Mme Nadia LADADAINE à utiliser ODEDYS (Outil de Dépistage des Dyslexie) dans le cadre de son master à l'université KASDI MERBAH OUARGLA, ALGERIE sous la supervision du Pr Yassine LADJAL notamment Mme Nadia LADADAINE est autorisée à :

a. Adapter l'outil ODEDYS à la spécificité de la langue arabe en Algérie
   Elle s'engage à
b. Conserver l'architecture globale des tests.
c. Etalonner les épreuves avec une population représentative et des effectifs suffisamment important.
d. Faire une étude de validation de l'outil ODEDYS en langue arabe.
e. Les 2 parties s'engagent à ne pas commercialiser les outils ODEDYS en langue arabe.
f. Les 2 parties seront autorisées à publier sur leur site les outils **ODEDYS langue française et langue ODEDYS en arabe , des liens internet seront faits entre les 2 sites.**
g. Ces outils garderont le mot **ODEDYS** dans leur titre, et les auteurs français seront cités dans l'outil ODEDYS langue arabe.
h. L'outil ODEDYS langue arabe fera l'objet d'une mise à disposition sous licence Créativ commons pour la propriété intellectuelle.

Paternité, pas d'utilisation commerciale et pas de modification

Pour le groupe cognisciences : mars 2025

Dr Christine Lequette médecin de l'éducation nationale académie de Grenoble
Dr Guillemette Pouget médecin de l'éducation nationale académie de Grenoble
Dr Sylviane Valdois Orthophoniste et Neuropsychologue, DR CNRS, Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition (LPNC, UMR 5105, CNRS), Université Grenoble Alpes, Grenoble, France.

mai 2025 Dr Christine Lequette pour le groupe cognisciences Grenoble

Pour l'université de KASDI MERBAH OUARGLA, ALGERIE Mars 2025

Mme Nadia LADADAINE étudiante à l'université **KASDI MERBAH OUARGLA.**
Pr Yassine LADJAL Professeur en neurolinguistique

Pr. LADJAL.Y

الملحق رقم 02:

Statistiquesdescriptives

	Moyenne	Ecart type	N
ك شائعة	15,9667	,18011	150
ك.دون معنى	19,6867	,78695	150
ك غ منتظمة	17,6867	2,53601	150
ك منتظمة	18,6533	2,29673	150
ك.دون معنى	18,1067	14,37706	150
ك غ منتظمة	6,5533	1,97139	150
ك منتظمة	8,2867	1,76976	150
ك.دون معنى	8,8000	7,08718	150
الحذف	8,5733	1,75073	150
الدمج	7,7933	2,64524	150
الأجراس	28,1000	3,38324	150
تسلسل ح	17,8667	2,57679	150
نفس الترتيب	4,8533	,80591	150
ترتيب عكسي	3,7133	,74489	150
المجموع الكلي	184,6400	25,27441	150
مؤشر. د	96,6010	8,76061	150
مؤشر. س	189,9284	45,52703	150

Corrélations

		ك شائعة	ك.دون معنى	ك غ منتظمة	ك منتظمة	ك.دون معنى	ك غ منتظمة	ك منتظمة	ك.دون معنى	الحذف	الدمج	الأجرا س
ك شائعة	Corrélation de Pearson	1	,541**	,109	,102	,058	,147	,241**	,100	,253**	,169*	-,028
	Sig. (bilatérale)		,000	,183	,216	,478	,073	,003	,224	,002	,039	,738
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ك.دون معنى	Corrélation de Pearson	,541**	1	,307**	,244**	,096	,255**	,354**	,150	,297**	,252**	,032
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,003	,242	,002	,000	,067	,000	,002	,697
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ك غ منتظمة	Corrélation de Pearson	,109	,307**	1	,872**	,265**	,568**	,573**	,250**	,639**	,500**	,292**
	Sig. (bilatérale)	,183	,000		,000	,001	,000	,000	,002	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

ك منتظمة	Corrélation de Pearson	,102	,244**	,872**	1	,223**	,464**	,555**	,236**	,539**	,394**	,177*
	Sig. (bilatérale)	,216	,003	,000		,006	,000	,000	,004	,000	,000	,030
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ك.دون معنى	Corrélation de Pearson	,058	,096	,265**	,223**	1	,265**	,208*	,049	,163*	,122	,130
	Sig. (bilatérale)	,478	,242	,001	,006		,001	,010	,548	,046	,137	,112
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ك غ منتظمة	Corrélation de Pearson	,147	,255**	,568**	,464**	,265**	1	,783**	,157	,543**	,521**	,211**
	Sig. (bilatérale)	,073	,002	,000	,000	,001		,000	,054	,000	,000	,010
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ك منتظمة	Corrélation de Pearson	,241**	,354**	,573**	,555**	,208*	,783**	1	,190*	,620**	,539**	,197*
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,000	,010	,000		,020	,000	,000	,016
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ك.دون معنى	Corrélation de Pearson	,100	,150	,250**	,236**	,049	,157	,190*	1	,280**	,234**	,099
	Sig. (bilatérale)	,224	,067	,002	,004	,548	,054	,020		,001	,004	,228
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
الحذف	Corrélation de Pearson	,253**	,297**	,639**	,539**	,163*	,543**	,620**	,280**	1	,718**	,344**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000	,046	,000	,000	,001		,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
الدمج	Corrélation de Pearson	,169*	,252**	,500**	,394**	,122	,521**	,539**	,234**	,718**	1	,207*
	Sig. (bilatérale)	,039	,002	,000	,000	,137	,000	,000	,004	,000		,011
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
الأجراس	Corrélation de Pearson	-,028	,032	,292**	,177*	,130	,211**	,197*	,099	,344**	,207*	1
	Sig. (bilatérale)	,738	,697	,000	,030	,112	,010	,016	,228	,000	,011	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
تسلسل ح	Corrélation de Pearson	-,039	,095	,337**	,265**	,146	,311**	,306**	,090	,431**	,095	,560**
	Sig. (bilatérale)	,639	,247	,000	,001	,074	,000	,000	,273	,000	,246	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
نفس الترتيب	Corrélation de Pearson	,244**	,361**	,493**	,375**	,022	,470**	,528**	,191*	,540**	,386**	,244**

	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,000	,787	,000	,000	,019	,000	,000	,003
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

Sig. (bilatérale)	,273	,019	,012	,000	,849	,966
N	150	150	150	150	150	150
Corrélation de Pearson	,431**	,540**	,508**	,648**	,041	-,017
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,619	,838
N	150	150	150	150	150	150
Corrélation de Pearson	,095	,386**	,344**	,523**	-,022	-,058
Sig. (bilatérale)	,246	,000	,000	,000	,792	,480
N	150	150	150	150	150	150
Corrélation de Pearson	,560**	,244**	,195*	,428**	,063	-,116
Sig. (bilatérale)	,000	,003	,017	,000	,443	,158
N	150	150	150	150	150	150
Corrélation de Pearson	1	,369**	,361**	,454**	,082	-,041
Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,319	,616
N	150	150	150	150	150	150
Corrélation de Pearson	,369**	1	,813**	,440**	-,062	,054
Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,450	,515
N	150	150	150	150	150	150
Corrélation de Pearson	,361**	,813**	1	,428**	-,049	,056
Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,551	,496
N	150	150	150	150	150	150
Corrélation de Pearson	,454**	,440**	,428**	1	,051	,042
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,538	,612
N	150	150	150	150	150	150

Corrélations

		ك شائعة	ك.دون معنى	ك غ منتظمة	ك منتظمة	ك.دون معنى	ك غ منتظمة	ك منتظمة	ك.دون معنى	الحذف	الدمج	الأجراس	تسلسل	نفس الترتيب	ترتيب عكسي	المجموع الكلي	مؤشر.د	مؤشر.س
ك شائعة	Coefficient de corrélation	1,000	,316**	,124	,193*	,192*	,118	,157*	,218**	,195**	,151*	-,034	-,051	,173*	,241**	,161*	,077	,068		
	Sig. (bilatéral)	.	,000	,087	,010	,007	,099	,032	,003	,008	,036	,632	,486	,024	,002	,018	,254	,312		
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150		
ك.دون معنى	Coefficient de corrélation	,316**	1,000	,309**	,210**	,261**	,200**	,257**	,326**	,213**	,238**	,102	,165*	,277**	,342**	,294**	,084	,023		
	Sig. (bilatéral)	,000	.	,000	,004	,000	,004	,000	,000	,003	,001	,135	,020	,000	,000	,000	,202	,730		
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150		
ك غ منتظمة	Coefficient de corrélation	,124	,309**	1,000	,679**	,706**	,467**	,426**	,442**	,427**	,455**	,233**	,371**	,462**	,432**	,641**	,012	-,021		
	Sig. (bilatéral)	,087	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,844	,728		
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150		

ك منتظمة	Coefficient de corrélation	,193*	,210**	,679**	1,000	,623**	,420**	,402**	,471**	,342**	,342**	,141*	,301**	,390**	,407**	,548**	,044	,013
	Sig. (bilatéral)	,010	,004	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,029	,000	,000	,000	,000	,478	,834
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ك.دون معنى	Coefficient de corrélation	,192**	,261**	,706**	,623**	1,000	,503**	,441**	,460**	,446**	,468**	,237**	,397**	,399**	,425**	,653**	,028	-,004

ك.دون معنى	Coefficient de corrélation	,192**	,261**	,706**	,623**	1,000	,503**	,441**	,460**	,446**	,468**	,237**	,397**	,399**	,425**	,653**	,028	-,004
	Sig. (bilatéral)	,007	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,639	,951
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ك غ منتظمة	Coefficient de corrélation	,118	,200**	,467**	,420**	,503**	1,000	,713**	,505**	,418**	,472**	,178**	,388**	,394**	,354**	,627**	-,031	-,024
	Sig. (bilatéral)	,099	,004	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,603	,684
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ك منتظمة	Coefficient de corrélation	,157*	,257**	,426**	,402**	,441**	,713**	1,000	,587**	,445**	,497**	,179**	,376**	,409**	,369**	,591**	,022	,029
	Sig. (bilatéral)	,032	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,720	,634
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

ك.دو ن معنى	Coefficient de corrélation	,218**	,326**	,442**	,471**	,460**	,505**	,587**	1,000	,432**	,460**	,221**	,351**	,443**	,468**	,605**	,025	,005
	Sig. (bilatéral)	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,679	,932
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
الحذف	Coefficient de corrélation	,195**	,213**	,427**	,342**	,446**	,418**	,445**	,432**	1,000	,791**	,276**	,427**	,399**	,397**	,588**	-,011	-,057
	Sig. (bilatéral)	,008	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,855	,347
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
الدمج	Coefficient de corrélation	,151*	,238**	,455**	,342**	,468**	,472**	,497**	,460**	,791**	1,000	,334**	,412**	,427**	,398**	,650**	-,082	-,079

Coefficient de corrélation	,216**	,240**	,518**	,406**	,551**	,494**	,525**	,514**	1,000	,874**	,351**	,511**	,462**	,457**	,723**	-,014	-,074
Sig. (bilatéral)	,008	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,868	,370
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Coefficient de corrélation	,172*	,275**	,563**	,418**	,591**	,575**	,591**	,555**	,874**	1,000	,432**	,508**	,504**	,478**	,796**	-,107	-,105
Sig. (bilatéral)	,036	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,195	,201
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Coefficient de corrélation	-,039	,119	,310**	,177*	,310**	,233**	,232**	,286**	,351**	,432**	1,000	,575**	,229**	,192*	,555**	-,012	-,114
Sig. (bilatéral)	,633	,146	,000	,030	,000	,004	,004	,000	,000	,000	.	,000	,005	,018	,000	,883	,164
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Coefficient de corrélation	-,057	,189*	,452**	,362**	,486**	,479**	,453**	,421**	,511**	,508**	,575**	1,000	,416**	,374**	,692**	-,005	-,072
Sig. (bilatéral)	,488	,021	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,949	,380
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Coefficient de corrélation	,184*	,300**	,545**	,455**	,477**	,473**	,481**	,517**	,462**	,504**	,229**	,416**	1,000	,815**	,611**	,003	,018

Sig. (bilatéral)	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	.	,000	,000	,972	,825
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Coefficient de corrélation	,255**	,367**	,509**	,466**	,496**	,422**	,429**	,537**	,457**	,478**	,192*	,374**	,815**	1,000	,597**	,020	,021
Sig. (bilatéral)	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,018	,000	,000	.	,000	,810	,797
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Coefficient de corrélation	,194*	,361**	,785**	,681**	,800**	,782**	,742**	,741**	,723**	,796**	,555**	,692**	,611**	,597**	1,000	,018	-,037
Sig. (bilatéral)	,017	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,830	,656
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

Sig. (bilatéral)	,007	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,639	,951
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Coefficient de corrélation	,118	,200**	,467**	,420**	,503**	1,000	,713**	,505**	,418**	,472**	,178**	,388**	,394**	,354**	,627**	-,031	-,024
Sig. (bilatéral)	,099	,004	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,603	,684
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Coefficient de corrélation	,157*	,257**	,426**	,402**	,441**	,713**	1,000	,587**	,445**	,497**	,179**	,376**	,409**	,369**	,591**	,022	,029
Sig. (bilatéral)	,032	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,720	,634
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

Coefficient de corrélation	,218**	,326**	,442**	,471**	,460**	,505**	,587**	1,000	,432**	,460**	,221**	,351**	,443**	,468**	,605**	,025	,005
Sig. (bilatéral)	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,679	,932
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Coefficient de corrélation	,195**	,213**	,427**	,342**	,446**	,418**	,445**	,432**	1,000	,791**	,276**	,427**	,399**	,397**	,588**	-,011	-,057
Sig. (bilatéral)	,008	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,855	,347
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Coefficient de corrélation	,151*	,238**	,455**	,342**	,468**	,472**	,497**	,460**	,791**	1,000	,334**	,412**	,427**	,398**	,650**	-,082	-,079
Sig. (bilatéral)	,036	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,169	,185

ملحق يبين الصدق التمييزي لمقياس القراءة

Statistiques de groupe

	الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
CM	الدنيا	50	93.5020	3.17655	.44923
	العليا	50	97.6164	1.67657	.23710
CTL	الدنيا	50	157.3658	31.09485	4.39748
	العليا	50	259.8145	43.10096	6.09540

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Testt pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
CM	Hypothèse de variances égales	13.406	.000	-8.100-	98	.000	-4.11448-	.50796	-5.12252-	-3.10645-
	Hypothèse de variances inégales			-8.100-	74.334	.000	-4.11448-	.50796	-5.12655-	-3.10242-
CTL	Hypothèse de variances égales	5.480	.021	-13.631-	98	.000	-102.44866-	7.51609	-117.36410-	-87.53322-
	Hypothèse de variances inégales			-13.631-	89.135	.000	-102.44866-	7.51609	-117.38267-	-87.51466-

ملحق لمعامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لمقياس القراءة

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.815	5

ملحق لمعامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لمقياس الإملاء

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.856	2

ملحق يبين الصدق التمييزي لمقياس املاء الأسماء

Statistiques de groupe

	الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
أسماء املاء	الأدبيا	17	7.353	1.1147	.2704
	العلميا	17	10.000	.0000	.0000

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
أسماء املاء	Hypothèse de variances égales	31.124	.000	-9.791-	32	.000	-2.6471-	.2704	-3.1978-	-2.0963-
	Hypothèse de variances inégales			-9.791-	16.000	.000	-2.6471-	.2704	-3.2202-	-2.0739-

ملحق يبين الصدق التمييزي لمقياس املاء صرفي

Statistiques de groupe

	الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
صرفي املاء	الأدبيا	17	6.471	.8745	.2121
	العلميا	17	9.235	.4372	.1060

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
صرفي املاء	Hypothèse de variances égales	5.628	.024	-11.659-	32	.000	-2.7647-	.2371	-3.2477-	-2.2817-
	Hypothèse de variances inégales			-11.659-	23.529	.000	-2.7647-	.2371	-3.2546-	-2.2748-

وزارةالتعليمالعاليوالبحثالعلمي
جامعةقاصديمرباحورقلة
كليةالعلومالإنسانيةوالاجتماعية
قسمعلمالنفسوعلومالتربية

ميدان: العلوم الاجتماعية
شعبةالأرطوفونيا
تخصص :أمراضاللغةوالتواصل

الأستاذ/ةالمحترم/ة: .....
تحيةطيبةوبعد،

فيإطارإعدادمذكرةماستربعنوان
"تكييفبطاريةلتشخيصعسرالقراءة"،تحتإشرافالأستاذياسينلعجال،والتينعملمنخلالهاعلىتكييفبطارية تشخيصعسرالقراءةمناللغةالفرنسيةإلىاللغةالعربية،معمراعاةخصوصياتالبيئةالجزائرية،نتقدمإليكمبطّابناهذااللتف ضلبتحكيمالنسخةالمترجمةمنالاختبار.

يهدفهذاالتحكيمإلىالتأكدمنمدىملاءمةالاختبارلغويًاوثقافيًا،ووضوحتعليماتهوبنوده،معإبداءأيةملاحظاتأواقتراحاتتر ونهامناسبةلتحسينالأداة.

أرفقلكمنسخةمنالبطاريةالأصليةونسخة من البطاريةالمكيّفةمعاستمارةتحكيمخاصةلتسهيلعمليةالتقييم.

نلتمسمنكممنحناجزءًامنوقتكمالثمين،ولكممناجزيلاالشكروالتقدير.

الطلبة:
- نادياةاعدداين
- خديجةضيف

السنة الجامعية: 2025/2024

استمارةتحكيم البطارية المكيّفة "ODÉDYS2 النّسخة الأولية

البنود		يحتاج الى تعديل	مقبول	جيد	ملاحظات اخرى
تكرار الكلمات	كلمات شائعة				
	كلمات زائفة				
قراءة الكلمات	كلمات غير منتظمة				
	كلمات منتظمة				
	كلمات زائفة				
املاء الكلمات	كلمات غير منتظمة				
	كلمات منتظمة				
	كلمات زائفة				
الميتافونولوجيا	الحذف				
	الدمج				
الاختبارات البصرية	الاجراس				
	تسلسل الحروف				
الذاكرة العاملة	تكرار بنفس الترتيب				
	تكرار بترتيب عكسي				
املاء الجمل					
نص القراءة					

ملاحظات عامة

.....
.....
.....

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
شعبة الأرطوفونيا
تخصص :أمراض اللغة والتواصل

الطلبة:

اعدداين نادية

ضيف خديجة

قائمة لجنة التحكيم على الأداة (ODÉDYS)

اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص العلمي	التوقيع
سعاد هتاني	أ. دكتوراه أ.ت.ع	أرطوفونيا	
حسيبر لسارة	دكتوراة	أرطوفونيا	
طالبي ملكية	أستاذ	أرطوفونيا	
نوال بوعيشة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	
بوعافية خالد	أستاذ	علم النفس العصبي	
طارق صالحيا	أستاذ	أرطوفونيا	
نتادة زينب	أ مساعد	أرطوفونيا	

السنة الجامعية:2025/2024

بطارية تشخيص عسر القراءة"ODÉDYS2" النسخة النّهائية

1- اختبار اللغة الشفوية

1.1- بند تكرار الكلمات وأشباه الكلمات

يُطلب من الطفل تكرار الكلمات وأشباه الكلمات من القائمتين التاليتين واحدة تلو الأخرى

الكلمات	أشباه الكلمات
معطف	جابور
نورس	فرليت
مكتبة	دومان
شباك	ناسيق
مرجان	كليمو
كعكة	هرشيب
صندوق	زندق
تمساح	بوريت
منارة	تمويز
ظل	رموس
حصان	فاليق
أخطبوط	سدويت
محلات	شندور
مروحية	عفروك
دلفين	جاهيب
مسطرة	لوغين
	درنق
	مضغر
	فوليش
	كصوان

16/	20/

يُسجل عدد الكلمات و أشباه الكلمات التي تم تكرارها بشكل صحيح .

-إذا نطق الطفل الكلمة بشكل خاطئ في المرة الأولى ثم قام بتصحيحها، تُحسب خطأ واحدًا

- مثال: إذا قال الطفل"أخبطوط"ثم صححها إلى"أخطبوط"، يتم تسجيل 0 نقطة

حساب الدرجات :

-يتم تسجيل درجة تكرار الكلمات من 16

-يتم تسجيل درجة تكرار أشباه الكلمات من 20

1.2- بند التسمية السريعة

إجراءات الاختبار :

1- نضع أمام الطفل الورقة التي تحتوي على الصور

2-نطلب منه تسمية الصور الموجودة في العمود الأول (حيث تظهر جميع الصور الخمس المختلفة) للتحقق من أنه يعرفها .

3 .نوضح للطفل أنه لا ينبغي استخدام أدوات التعريف عند التسمية، بل يقول مباشرةً :

"عنب - قبعة - سكين - أرنب - مقص "

4 .بعد التأكد من معرفته بالكلمات، نشرح له أنه سيقوم بتسمية الصور واحدة تلو الأخرى أفقيًا، مثل قراءة النصوص، وأننا سنقيس الوقت المستغرق في ذلك .

5-نبدأ التوقيت عند نطق الطفل لأول صوت .

6- نوقف التوقيت عند انتهاء الطفل من نطق الصورة الأخيرة .

7 .إذا توقف الطفل عند صورة معينة، ننتظر 5 ثوانٍ، ثم نطلب منه الانتقال إلى الصورة التالية .

التقييم :

-نسجل بالثواني الزمن المستغرق لإتمام التسمية .

-نسجل عدد الأخطاء، مع ملاحظة أن الأخطاء نادرة جدًا، وإذا زادت عن خطأ واحد، فقد تشير إلى خلل في الوظيفة المعرفية اللغوية

2.اختبار القراءة: يشمل قائمة من الكلمات المنتظمة والكلمات الزائفة او الوهمية

تعليمات للاختبار:

نقدم للطفل ورقة اختبار الكلمات (الخاصة بفصله الدراسي) مع غطاءيمكن استخدام قطعة من الكرتون أو ورقة A4

-نشرح للطفل أنه يجب عليه قراءة الكلمات في الأعمدة بأسرع ما يمكن.

-نكشف أول عمود من الكلمات المنتظمة ونطلب منه التأكد إذا كان جاهزًا للقراءة. عندما يجيب بنعم، نقوم بتشغيل التوقيت.

-نكشف عن العمود الثاني ونكرر العملية كما في السابق. ونوضح له أنه يتكون من "كلمات لا وجود لها ولا معنى لها" وأنه يجب أن يقرأ ما هو مكتوب دون محاولة الفهم

مع - بدأ التوقيت في بداية كل عمود ونتوقف عند نهاية قراءة كل عمود.

أثناء القراءة:

-نقوم بتسجيل الأخطاء التي ارتكبها الطفل (أي ما قرأه، حتى نتمكن من تحليل نوع الأخطاء لاحقًا: مثل: تنظيم الكلمات، أخطاء صوتية، تشويش بصري، تبسيط، ، وما إلى ذلك).

-إذا قرأ الطفل الكلمة بشكل صحيح، لا نضع شيئًا في الخانة.

-إذا قام بتنظيم الكلمات غير المنتظمة، نضع."A"

-بالنسبة للأخطاء الأخرى، نسجل ما قاله الطفل أو الجزء الذي يحتوي على الخطأ.

الملاحظات التي يجب تسجيلها:

-الوقت المستغرق (بالثواني).

- النتيجة الإجمالية على 20 لكل عمود.

البطاقة 1: قراءة الكلمات المتداولة لتلاميذ للسنة الثانية ابتدائي

كلمات غير منتظمة	كلمات منتظمة	كلمات زائفة
صَقرٌ	يَجْلِسُ	سَمْلَقْ
عَـلَمٌ	قَرأَ	بَلْـقَشْ
إبْرَةٌ	يَسْكُنُ	حَرْنَف
مَسْجِدٌ	أكَلَ	جَفَرَ
عُصْفُورٌ	سَأَلَ	كَمْزَرَ
خِزَانَةٌ	يَلْعَب	دَعْبقَ
سُلَحْفَاة	يَنْزِلٌ	نَخْبر
حِجارَةٌ	بَدَأَ	يَسْرَمُ
الهَواء	يَلْمَعُ	نَدَشَ
حَديقة	تَحَرَّكَ	يَسْكَلُ
نَجَارٌ	يَحْتَرِقُ	كَرسَقْ
أسْنان	تَوَقَّفَ	تَفَرَ
التِلْفَاز	صَعَدَ	مَرْغَلَ
وَادي	يَفْتَحُ	يَنْدَقُ
يَموء	فَوْقَ	قَشْطَ
ثَلاجَةٌ	أغْلَقَ	بَنْسَ
الهواء	وَجَدَ	يَنْبَرُ
خَرُوفٌ	يَكْتُبُ	جَلْشَمْ
دَفاتِرٌ	رَكَضَ	زَهَسَ
سَعِيداً	ظَهَرَ	شَمْقرَ
الدرجة / 20	الدرجة / 20	الدرجة / 20

البطاقة 2: قراءة الكلمات الأقل تداولا لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي

كلمات غير منتظمة	كلمات منتظمة	كلمات زائفة
التِلفازُ	إستعمَل	بَيصُوب
مُستَنقعاتٌ	يَنطلِقُ	غشنَر
الانْضبَاطَ	إسْتخرجَ	يَربسْ
التَقوى	يَتدحْرجُ	مَكتور
الاستدامة	إجْتمَعَ	زسَف
غَاباتٌ	شَعرَ	طُولكَ
مُستشْفَى	تَوقَفَ	يَنطَرسُ
يَنبوعٌ	يَلْمَعُ	صَبارِن
المَسؤوليَّة	إنْتصَرَ	يَنبَر
البيئة	يَسْتدرِجُ	مَرايِز
الإنتاج	يَنْبعِثُ	جَابِل
التَوعيَّة	اضْطَربَ	كَوْرن
الإضَاءةُ	يَتْقَشعُ	تَيسورْ
التَّجدُّدْ	إنْدَثرَتْ	هَويش
الزواحفُ	يَنْجرِفُ	سَلتشْ
حَدائِقٌ	إنْدلَعتْ	مَكتور
نَافِذَةٌ	تَدَهْوَرَ	إهْرمضسَ
الأمطَار	يَسْتنْفِرُ	ظرشل
اليَخضور	إرْتسَمَ	زَلكا
زراعةٌ	يَضْطَهِدَ	ابْجَر
الدرجة / 20	الدرجة / 20	الدرجة / 20

3 - اختبار الاملاء:

1.3 إملاء الكلمات

يُعطى الطفلورقة تحتوي على أعمدة مخصصة للإملاء، ويتم إملاء الكلمات عليه عمودًا بعمود .

إجراءات الاختبار :

1- نقوم بإملاء الكلمات الموجودة في كل عمود

2-بالنسبة للعمود الثالث، نوضح للطفل أن هذه الكلمات لا معنى لها، أي أنها كلمات غير موجودة في اللغة .

كلمات غير منتظمة	كلمات منتظمة	كلمات مزيفة
ليلى	يَسْجُدُ	قرشف
الشمس	منذُ	دولس
لكن	أحْسنَ	حزمر
الرحمن	كَيْف	سرمق
مستشفى	قبل	ظوش
الذئب	خسِر	خسع
هؤلاء	أين	لومن
السبورة	التحق	شردق
هذا	تحت	زهيم
نظارات	يحمل	فرنس
الدرجة: /10	الدرجة: /10	الدرجة: /10

التقييم :

-يتم تسجيل النتيجة من 10 لكل عمود

-عند تصحيح الكلمات غير الحقيقية، يتم منحنقطة واحدة لكل كلمة مكتوبة بشكل يتوافق مع القواعد الصوتية، أي تنطق كما قيلت

مثال - :إذا كانت الكلمة المطلوب كتابتها هي**سرمق**، فإن أي من هذه الأشكال يُعتبر صحيحًا ويأخذ نقطة:
سرماق– سارمق– سرمق

4.الاختبارات الميتافونولوجية

1.4 - حذف الفونيمات الابتدائية

	الاجابة المتوقعة	الاجابة المعطاة
مفتوح	فتوح	
مواء	واء	
غامض	مض	
بدر	در	
يجرف	جرف	
بحر	حر	
مغلق	غلق	
حفرة	فرة	
سماء	ماء	
نثر	ثر	

الدرجة /10

2.4- دمج الفونيمات

الكلمات	الاجابة	الكلمة	الاجابة
فنان تصويري (فت)		عزيزي رامي (عر)	
كلب جالس (كج)		قفاز سميك (قس)	
دب صغير(دص)		جو هادئ (جه)	
سلحفاة مرفوعة (سم)		ضيف لطيف (ضل)	
طائرصغير (طص)		قمر جميل (قج)	

6- اختبارات الذاكرة (الذاكرة العاملة)

امتداد الذاكرة اللفظية قصيرة المدى (التكرار بنفس الترتيب)

-1نقرأ للطفل أول سلسلة مكونة من رقمين، مع التأكد من ترك فاصل زمني مدته ثانية واحدة بين كل رقم (ببطء لضمان الاستيعاب) .

2-نطلب من الطفل إعادة تكرار الأرقام بنفس الترتيب

3-نتابع تقديم سلاسل الأرقام من القائمة، مع الحفاظ على الفاصل الزمني البالغ ثانية واحدة بين كل رقم

4 .نتوقف عن الاختبار عندما يفشل الطفل مرتين متتاليتين في تكرار سلاسل بنفس العدد من الأرقام (على سبيل المثال، إذا فشل مرتين في سلسلة مكونة من 5 أرقام) .

5النتيجة النهائية (الامتداد الصحيح) هي عدد الأرقام في أطول سلسلة كررها الطفل بشكل صحيح

امتداد الذاكرة العاملة اللفظية (التكرار بالعكس)

1 .نعيد تقديم نفس سلاسل الأرقام للطفل بنفس الطريقة (ثانية واحدة بين كل رقم) .

2 .نطلب منه إعادة تكرار الأرقام ولكن بترتيب عكسي (بدءًا من الرقم الأخير وصولًا إلى الأول) .

3 - نسجل الإجابات في العمود المخصص لها .

4 .النتيجة النهائية (الامتداد العكسي) هي عدد الأرقام في أطول سلسلة كررها الطفل بشكل صحيح بالعكس

ضع علامة الزائد (+) أمام الاجابة الصحيحة

	تكرار الارقام بنفس الترتيب	تكرار الارقام بشكل عكسي
9-2		
3-5-1		
4-2-7		
1-7-6-2		
6-4-9-3		
5-9-2-7-4		
4-2-6-3-8		
8-4-1-2-3-6		
4-6-3-9-7-5		
2-9-7-8-1-5-3		
3-7-1-6-4-9-8-2		

7– اختبار تحديد العمر اللغوي خاص بالأطفال من عمر 8 سنوات الى 12 سنة

1. اختبار Alouette (طائر القنبرة)

يعد أي فحص لقدرات القراءة بحاجة إلى تقدير مستوى القراءة باستخدام اختبار موحد. يتم تقديم اختبار "Alouette" Lefavrais1967((طائر القنبرة بعد الترجمة) لتحديد العمر اللغوي للطفل. يتضمن هذا الاختبار نصًا مكونًا من 219 كلمة (بعد الترجمة) يجب على الطفل قراءتها بصوت عالٍ. لديه ما يصل الى 3 دقائق و 17 ثانية لذلك. يتم تسجيل عدد الأخطاء ووقت القراءة (إذا كان أقل من 197 ثانية). توفر جداول المرجعية لهذا الاختبار العمر اللغوي المطابق ومستوى التعليم المناسب. يُعتبر أن هناك اضطرابًا مستمرًا في القراءة إذا كان العمر اللغوي أقل من 18 شهرًا مقارنة بالعمر الفعلي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و 12 عامًا. يتميز نص" طائر القنبرة " بقلة المعنى ويحتوي على كلمات نادرة، مما يجعله نصًا خاصًا وغير تمثيلي للنصوص التي يواجهها الطفل عادة. ومع ذلك، هذا الاختبار حساس جدًا لصعوبات القراءة، خاصة لأنه لا يمكن للطفل استخدام استراتيجيات التوقع أو الاستنتاج التي قد تخفي صعوباته. الاختبار مذكور في البطارية الأصلية لكنه غير متوفر في.(ODÉDYS2)

إجراءات التطبيق:

نشرح للطفل أنه:

- يجب عليه قراءة النص بصوت عالٍ بأفضل طريقة ممكنة.

- النص ليس له معنى حقيقي ولا يحتاج إلى فهم

-سيتم قياس الوقت (التوقف بعد 3 دقائق و17 ثانية).

تعليمات أثناء الاختبار:

-بدء التوقيت عندما يبدأ الطفل القراءة (لا يُطلب منه قراءة العنوان).

-إيقاف التوقيت عندما ينتهي الطفل من الصفحة أو بعد 3 دقائق و17 ثانية من القراءة إذا لم ينتهِ، مع تسجيل مكان التوقف في الورقة.

-إذا تعثر الطفل على كلمة، ننتظر 5 ثوانٍ(مثل: 301، 302، 303، 304، 305) ثم نطلب منه الانتقال إلى الكلمة التالية.

-تحديد الكلمات التي لم تُقرأ (أخطاء).

-شطب الأسطر التي تم تخطيها (الكلمات غير المقروءة يجب أن تُخصم من العدد الكلي للكلمات).

-تحديد الكلمات التي قرئت بشكل خاطئ أو التي تم استبدالها (أخطاء).

-الكلمة التي تم قراءتها بشكل خاطئ ثم تم تصحيحها لا تُحتسب كخطأ.

الملاحظات التي يجب تسجيلها:

-النتيجة الظاهرة: عدد الكلمات المقروءة في 3 دقائق و 17 ثانية، باستخدام الأرقام الموجودة في نهاية السطر (يتم خصم الكلمات التي تنتمي إلى الأسطر المفقودة).

-وقت القراءة: إذا كان أقل من ثلاث دقائق و 17 ثانية

-عدد الأخطاء: الكلمات التي تم قراءتها بشكل خاطئ، الكلمات التي تم تخطيها منفردة، والكلمات التي لم تُقرأ بعد 5 ثوانٍ. الكلمة التي تم قراءتها بشكل خاطئ ثم تصحيحها لا تُعتبر خطأ.

في نهاية التقييم، يجب الرجوع إلى الجداول لتحديد العمر اللغوي

"طائر القنبرة"

تحت الطُّحْلُبِ أو فوقَ السَّطْح،
في الأسيجَةِ الخَضْرَاءِ، أوعِنْدَ شَجَرَةِ البَلُّوطِ المُتَفَرِعَةِ،
وَضَعَ الرَّبِيعُ أَعْشَاشَهُ
الرَّبيعُ بَنَى أَعْشَاشاً فِي الغَابَة

رَفِيفٌ، رَفِيقَتي زمن التَّجَدُّدِ، إنَّهُ وقت العُذُوبَةِ.
رَفِيقَتِي رَفِيفٌ، فِي الغَابةِ الجَمِيلَةِ، تَلْعَبُ العُصْفُورَةُ الصَّغِيرَةُ الشَّقِيَّةُ
في شُجَيْرَاتِ البَقْسِ، تَلدُ أُنْثَى الغَزَال، فِي الغَابةِ الجَمِيلَة.
رَفِيفٌ، رَفِيفٌ! عَلى إصْبَعْكِ الجَمِيلِ، يترُكُ الوَردُ البَرّيُّ أَثَرُ دَمًا
مِن زَمَنِ الخَيَالِ، سَيَأْتِي المَلَلُ.

تَلْهُو القُنْبَرَةُ في مَرَحٍ؛ تَصْنَعُ مِن لا شَيْءٍ رَبْطَةَ مِن قَشّ.
السُّنُونُو الصَّغِيرُ يُزَقْزِقُ تحتَ مُنْحَدَرِ الأَلْوَاحِ الخَشَبِيَّة،
والغُرَابُ الأَزْرَقُ نَشِيطٌ مَرِحٌ،
فَتَمْشِي على قِشْرَةِ شَجَرَةِ البَاتُولِ الفِضِّيَّةِ، حَامِلَةً غُصْنَ الصَّفْصَافِ.
في البُسْتَانِ، وتَحتَ شَمْسِ الصَّبَاحِ،
تَقْطُرُ ثَمَرَةُ تُفَّاحٍ مُذَابَةَ الجَلِيدِ. يُرَى مِلْقَارٌ لَامِعٌ يُغَرِّدُ بِجُذُونِ نَغَمَاتٍ صَافِيَةٍ،
وفي عَنَاقِيدِ الذَّهَبِ التِي تَتَدَلَّى مِن الشُّبَّاكِ العَتِيقِ،
يُبَاغِتُكَ شِجَارُ عَصَافِيرِ الدُّورِيِّ.
في الحَدِيقَةِ، تَصْطَفُّ خُيُوطُ الزَّرْعِ،
والتِّينُ حَزِينٌ في الأُفُقِ، وثَقِيلٌ وبَطِيءٌ تَخْلِيقُ الغِرْبَان.

بُحَيْرَةٌ تَمُدُّ ضِفَافَهَا الهَادِئَةَ،
وحينَ يَهبطُ المَسَاءُ،
تَعكِسُ مِرْآةُ مِيَاهِهَا سُمُومَ النُّفُوسِ الغَادِرَةِ.
وحينَ يَحُلُّ المَسَاءُ، وحينَ تَلعَبُ أَلْوَانُ الأُرْجُوَانِ في الغُرُوبِ، تَحْمَرُّ مِيَاهُ السَّمَاءُ

في تَمَوُّجِ المَاءِ، تَرقُصُ ظِلُّ صَخْرَةٍ خَفِيَّةٍ.
كُلُّ شَيْءٍ صُرَاخٌ! كُلُّ شَيْءٍ ضَجِيجٌ!

حَبْلٌ مَفْكُوكٌ... قَارِبٌ مَشْدُودٌ بِإحكامِ ...البَحَّارَةُ
يُلقُونَ بِصَنَادِيقِهِم على الشَّاطِئِ...
كُلُّ شَيْءٍ صُرَاخٌ! كُلُّ شَيْءٍ ضَجِيجٌ!
في ضَوْءِ القَمَرِ، يا رَفِيقِي سَامِي...
في ضَوْءِ القَمَرِ، يا رَفِيقَتِي رَفِيف...
في ضَوْءِ القَمَرِ، يا رَفِيقِي سَامِي، أَعِرْنِي القَلَمَ لأَكْتُبَ كَلِمَةً.

أ أ إ في على هم مي تي لا لو