تقييم نفسي عصبي للعمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي بتطبيق بطارية BEC 96

Neuropsychological assessment of cognitive processes in dyslexic pupils by applying the battery BEC 96

رزيقة لوزاعي[1*]

[1] **جامعة أكلي محند ولحاج البويرة (الجزائر).**

تاريخ الاستلام : 2022/06/23 ؛ تاريخ القبول : 2024/02/15

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم وتفسير العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، إضافة إلى معرفة تأثير هذه الاضطرابات على زمن ودقة القراءة لديهم. وتم تبني المنهج الإكلينيكي القائم على دراسة حالة، حيث اخترنا عينة قصدية متكونة من 5 تلاميذ. وقصد الإجابة على الفرضيات المطروحة تم تطبيق بطارية التقييم المعرفي BEC 96، إضافة إلى اختبار نص العطلة للباحثة غلاب قزادري صليحة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

– تتمثل الاضطرابات المعرفية الأكثر اضطرابا لدى التلاميذ المعسرين قرائيا في الوظائف الذاكرية، ووظائف الإدراك البصري الحركي، ويمكن تفسير هذه الاضطرابات بوجود خلل على مستوى نظام تخزين ومعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة.

– يؤثر اضطراب هذه العمليات المعرفية على زمن ودقة القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا.

الكلمات المفتاحية: تقييم نفسي عصبي؛ العمليات المعرفية؛ عسر القراءة؛ بطارية BEC 96.

Abstract:

The current study aims to assess and explain the cognitive processes of students with dyslexia in the second phase of primary education, as well as to know the impact of these disorders on their reading time and accuracy. The case study-based clinical curriculum was adopted, where we selected an intentional sample of 5 pupils. For the purpose of answering the hypotheses put forward, the battery of the cognitive assessment was applied BEC 96, in addition to testing the holiday text of researcher Ghalab Qzadri Saliha, and the results of the study came to the following:

- The most disruptive cognitive disorders in readily insolvent pupils are memory functions, motor visual cognition functions, and these disorders can be explained by a dysfunction in the storage and processing system of information in working memory. - The disruption of these cognitive processes affects the time and accuracy of reading in readily impaired pupils.

Keywords: Neuropsychological assessment - cognitive processes - dyslexia - battery .BEC 96

* المؤلف المراسل.

1- مقدمة

القراءة عملية معرفية معقدة ومتعلمة، تتعاون وتتعاضد فيها كل آليات التعرف على الكلمات المكتوبة والفهم. وهي سلسلة من المهارات المحددة، تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو الخطية والأصوات المنطوقة. وتشمل رؤية هذه الرموز وإدراك المعنى أو الدلالة وراء هذه الرموز. وتحتاج مهارة القراءة إلى قدرات ومهارات إدراكية ولغوية ومعرفية وفسيولوجية. وهي تشتمل على استقبال المثيرات الخطية ونقلها إلى مراكز معينة في الدماغ. ومن ثم معالجة هذه المثيرات والتعامل معها من خلال القراءة الجهرية. (زدام، 2018، ص. ص، 209-210)

وهذه القدرات تحتاج إلى شبكة سليمة وقوية من الخلايا العصبية لكي تنسق بين مراكز البصر واللغة والذاكرة بالمخ (الخزرجي، المكتبة الإلكترونية، أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة). فالقراءة تتضمن شبكة واسعة من المناطق في القشرة المخية، لهذا فان الدراسات العصبية البيولوجية حاولت فهم دور هذه المناطق القشرية المختلفة (عيسى وخليفة، 2007). وفي هذا الإطار أشارت الأبحاث حسب ما ورد في (Habib & Robichon, 1996)، أن المعلومة المكتوبة تصل في المستوى الأول إلى الساحات البصرية الأولية، أين تتجمع الساحات البصرية الترابطية للنصف المخي الكروي الأيسر. ثم تصل إلى التلفيف الدماغي الزاوي الأيسر (Gyrus angulaire gauche)، بعدها تحدث المرحلة التالية في منطقة فيرنيكي، أين تنشأ العلاقات بين الكلمة ومفهومها الدلالي، حيث تخضع الكلمة إلى إعادة تشفير فونولوجي وتكتسب معنى، ثم تحول إلى منطقة بروكا التي تبرمج النشاطات الحركية الضرورية لنطقها. (Habib & Robichon, 1996)

وفي حالة وجود خلل في هذه المناطق الدماغية يمكن أن يؤدي إلى حدوث اضطراب في الاتصال بين هذه الشبكة العصبية للقراءة محدثا العسر القرائي، الذي أصبح ينظر له حسب المنظور النفسي العصبي على أنه صعوبة تعود إلى تلف مخي، أو خلل وظيفي بسيط للمخ دون إن يكون ذلك مرتبطا بمعوقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي، أو اضطرابات نفسية أو حرمان ثقافي أو اجتماعي أو اقتصادي. (جلجل، 1994، ص4)

فالأطفال المعسرون قرائيا يعرفون بذوي الدماغ الاستثنائي (Cerveau Cingulier) وعلم النفس العصبي هو الذي يسمح لنا بالفهم الأفضل لهذا العسر القرائي.(شكيب، 2010)

ويكون لدى الطفل الذي يعاني من عسر قرائي، اختلال في واحدة أو أكثر من تلك العمليات العقلية التي يقوم بها المخ للوصول إلى القراءة السليمة. (الخزرجي، المكتبة الإلكترونية، أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة)

لذلك تركز الدراسات والأبحاث النفسية العصبية على الدور الذي تلعبه العمليات المعرفية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم واتجهت لتبحث في علاج جوانب القصور فيها، بهدف تحسين مستواهم الأكاديمي. (الناشف، 1998)

لهذا جاءت الدراسة الحالية لتحاول فهم وتشخيص وتفسير الاضطرابات المعرفية التي يعاني منها التلاميذ المعسرين قرائيا، إضافة إلى البحث عن تأثير هذه الاضطرابات المعرفية على زمن ودقة القراءة لديهم.

2- الإشكالية:

تعرف القراءة حسب Plaza و Raynaud (2006) على أنها وظيفة تعمل تدخل مساحات عصبية خاصة كشرط لنشاط القراءة، بالإضافة لتدخل مهارات معرفية معقدة منها اللغة والإدراك والانتباه والقدرات البصرية الحسية الحركية والتذكرية، إضافة إلى الحضور النفسي للمتعلم. (غلاب قزادري، 2012) وهذا ما أشارت إليه دراسة (عميرة 2001، عبد الرواق 1988، جلجل 1995)، حيث أثبتت هذه الدراسات أن هناك عددا كبيرا من القدرات العقلية والعمليات المعرفية تتدخل في عملية القراءة، أهمها الانتباه والادراك البصري والسمعي وكذلك الذاكرة سواء كانت قصيرة المدى أو طويلة المدى. (السعيدي، 2009، ص 8) واضطراب واحدة أو أكثر من هذه العمليات المعرفية التي تتدخل في النشاط القرائي، يسبب لدى التلميذ ما يعرف بالعسر القرائي. وفي هذا الإطار توصلت غلاب قزادري(2012) أن المعسرين قرائيا لديهم بطء في معالجة المنبهات اللفظية وغير اللفظية وهذا يرجع إلى اضطراب على مستوى الذاكرة العاملة وبالتالي فإن عسر القراءة ما هو إلا عرض من أعراض هذا الاضطراب. (غلاب، 2012)

بينما ترى دراسات أخرى (Baddeley, 1992 ; Nicolon &Fawcet, 2004) وجود اضطرابات في الذاكرة العاملة السمعية اللفظية، عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة النمائي .(Bussy,1996,p. 31)

كما تطرق (Northcott et al., 2007) إلى الفروق بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين في الذاكرة البصرية واللغة الشفوية ومهارات الوعي الفونولوجي وتوصلوا إلى وجود قصور في الذاكرة البصرية واللغة اللفظية ومهارات الوعي الفونولوجي لدى ذوى صعوبات القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين. (مطر والعايد، 2009)

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة أشارت إلى وجود قصور في وظيفة الذاكرة سواء كانت سمعية أم بصرية، إضافة إلى وجود اضطرابات في اللغة والوعي الفونولوجي لدى المصابين بعسر القراءة، إلا أنها لم تتناول الوظائف المعرفية الأخرى المرتبطة بالذاكرة العاملة، والتي تلعب دورا هاما في مهارة القراءة كالوظائف التنظيمية، اللفظية، والإدراكية البصرية الحركية. وهذا ما ستحاول الدراسة الحالية الكشف عنه من خلال تطبيق بطارية التقييم المعرفي BEC 96، كما أننا سنحاول تفسير هذه الاضطرابات، إضافة إلى معرفة تأثير اضطراب الوظائف المعرفية على زمن ودقة القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا.

ولتناول الموضوع تم طرح التساؤلات التالية:

– فيما تتمثل الوظائف المعرفية الأكثر اضطرابا لدى التلاميذ المعسرين قرائيا ؟ وكيف يمكن تفسير هذه الاضطرابات؟

– هل يؤثر اضطراب هذه الوظائف المعرفية على زمن ودقة القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات الآتية:

– تتمثل الوظائف المعرفية الأكثر اضطرابا لدى التلاميذ المعسرين قرائيا في الوظائف الذاكرية، ووظائف الإدراك البصري الحركي، ويمكن تفسير هذه الاضطرابات بوجود خلل على مستوى نظام تخزين ومعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة.

– يؤثر اضطراب هذه العمليات المعرفية على زمن ودقة القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الاضطرابات المعرفية التي يعاني منها التلاميذ المعسرين قرائيا، وتفسيرها، كما تحاول معرفة أن كان هذا الاضطراب للوظائف المعرفية يؤثر على زمن ودقة القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا.

5- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها سلطت الضوء على فئة مهمشة في الوسط المدرسي الجزائري ويتعلق الأمر بالتلاميذ المعسرين قرائيا، الذين يحتاجون إلى تشخيص وعلاج مبكر، تفاديا لوقوعهم في التأخر أو التسرب المدرسي، لأن القراءة هي مفتاح النجاح في المهارات الأكاديمية الأخرى. لذلك جاءت هذه الدراسة لتحاول لفت انتباه المختصين إلى ضرورة تقييم العمليات المعرفية المسؤولة عن هذا الاضطراب من أجل التكفل الفعلي بالحالات التي تعاني من عسر القراءة بناء على الأسباب التي أدت إليها، وليس على الأعراض الظاهرة لضمان تحسن مهارة القراءة لديهم.

6-أسباب اختيار موضوع الدراسة:

وقع اختيارنا على هذا الموضوع للأسباب التالية:

– اهتمام أغلب الدراسات التي تناولت عسر القراءة في الجزائر أو في العالم العربي في حدود علمنا بالوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة على وجه الخصوص وأهملت العمليات المعرفية الأخرى، التي لها دورا هاما في وظيفتها.

– البحث عن القصور في العمليات المعرفية لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من خلال التقييم النفسي العصبي، بهدف علاج جوانب القصور فيها، وتحسين مستواهم الأكاديمي.

– المساهمة في إثراء البحوث في مجال عسر القراءة سواء على المستوى المحلي والعربي .

7- تحديد المفاهيم :

العمليات المعرفية:

تعرف العمليات المعرفية على أنها عدد كبير من العمليات العقلية التي يؤديها الأفراد بشكل متسلسل حتى يحصلوا على نوع من أنواع المنتجات العقلية، وهي ترتبط بكل من العمليات التي يقوم بها الأفراد .والتي تسمح لهم التقاط وتشفير وتخزين المعلومات. (روان، 2020)

إجرائيا:

هي مجموعة من العمليات المعرفية التي تلعب دورا هاما في مختلف الأنشطة التي يمارسها الفرد ومن بينها النشاط القرائي. ويقصد بها في الدراسة الحالية الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التي تقيم الوظائف الذاكرية، التنظيمية، اللفظية، والإدراكية البصرية الحركية من بطارية التقييم المعرفي BEC 96.

القراءة:

تعرف القراءة حسب Anderson و(1988) Lapp، "بأنها عملية فهم المكتوب والتي تتضمن عمليتين فرعيتين هما: عملية فك الشفرة وعملية تركيب الشفرة". (عبد الباري، 2010، ص 32)

كما تعرف من طرف Plaza و Raynaud (2006) على أنها وظيفة تعمل على تدخل مناطق عصبية خاصة، إضافة إلى تدخل مهارات معرفية معقدة منها اللغة والإدراك والإنتباه والقدرات البصرية الحسية الحركية والتذكرية. (غلاب قزادري، 2012)

-إجرائيا:

هي نشاط نفسي عصبي يتم من خلاله فك تشفير الكلمات المكتوبة والتعرف عليها وفهمها، ضمن .مناطق دماغية خاصة، وتتدخل في نشاطها عدة عمليات معرفية

-عسر القراءة:

يعرف حسب الاتحاد الدولي لعلم الأعصاب: " بأنه اضطراب يظهر في عدم تمكن الفرد من تعلم القراءة على الرغم من وجود قدرات عقلية عادية وبالرغم من تلقيه التعليم والتدريب المناسب على القراءة ووجود خلفية اجتماعية وثقافية ملائمة. وعسر القراءة يبنى على أساس وجود صعوبات إدراكية ذات منشأ تكويني". (السرطاوي وعورتاني طيبي والغزو وناظم، 2009، ص 51)

إجرائيا:

هو اضطراب عصبي نمائي يظهر من خلال وجود تأخر في اكتساب آلية القراءة لدى أطفال يتراوح سنهم بين 8 سنوات ونصف و12 سنة. ويشخص في الدراسة الحالية على أساس الدرجات التي يتحصلون عليها في اختبار القراءة للباحثة (غلاب قزادري) مقارنة بالدرجات المعيارية للأطفال من نفس السن، في بعدي زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة. وكذلك باستبعاد الشروط التي تحددت من خلال الأدب النظري، منها سلامة الحواس (السمع، البصر) ووجود قدرات عقلية عادية، تلقي الطفل التعليم

والتدريب المناسب على القراءة، إضافة إلى وجود خلفية اجتماعية واقتصادية وثقافية ملائمة.

2 - الطريقة والأدوات :

2-1-منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة نقوم باستخدام المنهج الإكلينيكي القائم على دراسة الحالة باعتباره الطريقة الأساسية للفهم الشامل للحالات الفردية والحصول على قدر كبير من البيانات عن المفحوص وهو تحليل أكثر عمقا للحالة للوصول إلى رسم صورة إكلينيكية لها.(عبد المعطي. ، 2003، ص. 152) واعتمدنا على منهج دراسة الحالة بغرض التقييم النفسي العصبي للوظائف المعرفية لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، إضافة إلى معرفة تأثير هذه الوظائف على عملية القراءة من خلال بعدي زمن ودقة القراءة.

2-2- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة:

قمنا بإجراء الدراسة الميدانية في مدرسة يليس الخاصة الواقعة في بلدية بودواو ولاية بومرداس، في شهر جانفي سنة 2022.

2-3-مجموعة الدراسة وخصائصها:

تتمثل أفراد عينة الدراسة في 5 أطفال من كلا الجنسين، يعانون من العسر القرائي، يتراوح سنهم من 8 إلى 12 سنة، يدرسون في السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة قصدية بحيث يجب أن تتوفر فيهم بعض الشروط والتي تم تحديدها فيما يلي:

- يجب أن يكون عمر الأطفال يتراوح بين 8 سنوات إلى 12 سنة.
- أن يكونوا متمدرسين في السنة الثالثة أو الرابعة أو الخامسة.

مستوى الذكاء: يجب أن يكون متوسط أو فوق المتوسط.

يجب أن تتوفر لدى الحالات مظاهر عسر القراءة كالقلب والحذف والإبدال والإضافة.

- أن لا يكون ليدهم مشاكل على مستوى السمع أو البصر. أو مرض أو إصابة عصبية. كما يجب أن لا يكونوا قد تعرضوا لإصابة دماغية مكتسبة تسببت لهم في عسر القراءة، لان ما يهمنا هو عسر القراءة النمائي وليس المكتسب.
- ملائمة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والفرص التعليمية الملائمة.

وسنقدم في الجدول الموالي الخصائص التي تمتاز بها مجموعة الدراسة.

جدول رقم (1): يمثل خصائص مجموعة الدراسة.

الحالات	السن	المستوى الدراسي	حاصل الذكاء	المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة	القراءة
الحالة الأولى هاجر، ج	8 سنوات ونصف	الثالثة ابتدائي	94. 11	جيد	ضعيفة
الحالة الثانية محمد ب ك	11 سنة و9 أشهر	الخامسة ابتدائي	91. 66	جيد	ضعيفة
الحالة الثالثة محمد ب ك	12 سنة	الخامسة ابتدائي	92. 30	جيد	ضعيفة
الحالة الرابعة جهاد ن	10 سنوات	الرابعة	100	جيد	ضعيفة
الحالة الرابعة هشام ج	12 سنة	السنة الخامسة	99. 31	جيد	ضعيفة

المصدر: من اعداد الباحث

من الجدول أعلاه يتضح أن سن أفراد مجموعة البحث يتراوح من 8 إلى 12 سنة، يدرسون في السنوات الثالثة، الرابعة و الخامسة ابتدائي، لديهم ذكاء عادي، إضافة إلى ملاءمة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لأسرهم، كما أنهم يتلقون تعليم ملائم، إلا أنهم يواجهون صعوبات في القراءة.

2-4-أدوات جمع البيانات:

2-4-1- أدوات التناول الإجرائي الأول :

الهدف منها هو ضبط المتغيرات، وتتمثل في:

-المقابلة:

تعتبر المقابلة أول مرحلة يقوم بها الباحث في الميدان وهي أداة من بين الأدوات الأكثر انتشارا في البحوث النفسية. وهي محادثة تهدف إلى الحصول على المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو الاستعانة بها في عمليات التوجيه والتشخيص والعلاج. (Joel,Guy, 1997, p. 101) وفي دراستنا هذه سيكون

إجراؤنا للمقابلة النصف موجهة من اجل جمع معلومات أكثر عن الحالات والتي تساعد في التشخيص الدقيق للاضطراب، بحيث سنجري مقابلة مع المعلمين والأولياء .

-الملاحظة:

تعتبر الملاحظة حسب منسي (2000)، بأنها أداة هامة من أدوات البحث العلمي، نهدف من ورائها مشاهدة السلوك ودراسته ولا يحدث مقاطعة أو تشويش لهذا السلوك بقدر الإمكان. فنلاحظ السلوك أو الظاهرة التي ندرسها دون التدخل فيها، بل نسجلها كما صدرت. (شرفوح، 2006، 251)

فبعدما قمنا بمقابلة مع المعلمين طلبنا منهم أن نحضر في حصص اللغة العربية، في أقسام السنوات الثالثة والرابعة والخامسة، للقيام بالملاحظة المباشرة على العينة المحالة إلينا من طرفهم، من خلال ملاحظة سلوكاتهم وملاحظة نوعية الأخطاء القرائية التي يقعون فيها، كما قمنا بملاحظة أطفال آخرين أثناء القراءة، بهدف توسيع عينة البحث. وهدفنا من خلال الملاحظة هو جمع بيانات أوسع عن الحالات.

-الميزانية النفسية العصبية:

هي أهم خطوة يجب أن يقوم بها المختص النفسي العصبي وهذا لما لها من أهمية في التشخيص والتحديد الدقيق لنوع وسبب الاضطراب. (Lussier, Flessa, 2001, p. 34. 35)

ويتم تطبيق الميزانية النفسية العصبية في الدراسة الحالية في إطار مقابلة موجهة، من أجل المساعدة في التشخيص الدقيق للاضطراب .

-اختبار الذكاء:

قمنا بتطبيق اختبار رسم الرجل (هاريس جودانوف لقياس الذكاء) وهو من مقاييس القدرة العقلية ويصنف ضمن مقاييس الشخصية كأحد الاختبارات الاسقاطية. ويستخدم للكشف عن النضج العقلي. ويمكن استخدمه لأغراض علاجية أو إرشادية وتربوية. (كريري، 2004) وقد اخترنا هذا الاختبار لتحرره إلى ابعد الحدود من اثر الثقافة أو لا وكذلك لا يتطلب وسائل كثيرة. ويطبق هذا الاختبار على الأطفال من 3 سنوات إلى 14 سنة. واستخدمناه في دراستنا الحالية من اجل معرفة درجة الذكاء لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، واستبعاد الحالات التي لديها تخلف عقلي.

-استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة:

صممت هذه الاستمارة خصيصا للبيئة الجزائرية من طرف بشير معمرية وتشمل على مجموعة من العوامل الواجب مراعاتها في تشخيص عسر القراءة وأهمها المستوى الاقتصادي، الاجتماعي والثقافي. وتمثل هذه العوامل الأسباب التي اتفقت الدراسات والأبحاث على ضرورة استبعادها تجنبا للوقوع في خطأ التمييز بين المعسر قرائيا والمتخلف في القراءة، وعلى هذا الأساس تم تطبيق هذه الاستمارة للتحقق من

خلو مجموعة الدراسة من احد أو بعض العوامل المحددة بدقة في الاستمارة، كانخفاض المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي. (مقيدش، 2005)

- اختبار القراءة "العطلة":

هو عبارة عن نص عنوانه " العطلة " يتكون من 267 وحدة مورفولوجية تم إعداده من طرف (غلاب قزادري، 1998) وقامت بتعديله في رسالة الدكتوراه سنة (2012) ليصبح أكثر وضوحا مع إضافة بعض العناصر لتكملة الأحداث المتناولة في النص كما تم الاقتصار على النص فقط بحيث لم تدرس البنود الأخرى وعلى هذا الأساس اقتصر على معياري الدقة وزمن قراءة وحدة نصية.

وهذا النص مطبوع على ورق مقوى مرفق برسومات لها علاقة بمحتواه. ويتم تسجيل المعلومات الخاصة بالمفحوص في ورقة الفحص كالسن والمستوى الدراسي وملاحظات أخرى تهم الفحص الأرطوفوني للقراءة بالإضافة إلى ورقة البروتوكول وهي عبارة عن نسخة من نص الاختبار دون رسومات وهي خاصة بالفاحص حيث تمكنهم نتتبع قراءة المفحوص من جهة ومن جهة أخرى يتم عليها تدوين الأخطاء وزمن القراءة. وكما نجد ضمن الأدوات المرافقة للاختبار ورقة مطبوع عليها النص مع ترقيم للوحدات المكونة له وهي تستعمل للتنقيط.

ما يقيسه الاختبار:

هو دقة القراءة وسرعتها. (صليحة غلاب، 2012)

2-4-2- أدوات التناول الإجرائي الثاني:

الهدف منها تقييم الوظائف المعرفية والأكاديمية لدى إفراد عينة والإجابة على الفرضيات المطروحة، وتمثل في:

-بطارية التقييم المعرفي :BEC 96

صممت هذه البطارية من طرفSignoret وAllard وBenoit وBolgert وBounvarlet وEustache (1996)، في فرنسا وتم تكييفها على البيئة الاجتماعية الثقافية الجزائرية، من طرف Brahimi وآخرون ,(2008) وإعادة تقنينها على 400 طفل عادي، يتراوح سنهم من 7 إلى 12 سنة لتقييم الوظائف التنظيمية، الذاكرية، اللفظية والإدراكية الحركية عند الطفل الديسفازي. وبهذا أصبحت قابلة للتطبيق على الأطفال الذين يتراوح سنهم من 7 إلى 12 سنة. وتتكون من ثلاث بطاقات وورقة التنقيط. تتكون البطاقة الأولى من الجهة الأمامية من 6 صور لأشياء من اجل استرجاعها. ومن الجهة الخلفية تحتوي على صور أخرى ومن بينها الصور الستة الواجب استرجاعها. وبطاقتين تحتويان على 12 صورة بغرض تسميتها. (Brahimi & al; 2008)

ويجب توفر ساعة من أجل حساب الزمن في بند السيولة اللفظية. وقلم من اجل بند التركيب البصري. وتهدف هذه البطارية إلى التقييم النفسي العصبي للوظائف المعرفية والمتمثلة في: الوظائف الذاكرية الوظائف اللفظية، الوظائف التنظيمية، و الوظائف الإدراكية البصرية. (Signoret & al., 1996)

3- النتائج ومناقشتها:

3-1- عرض وتحليل النتائج:

3-1-1- نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أن الوظائف المعرفية الأكثر اضطرابا لدى التلاميذ المعسرين قرائيا تتمثل في الوظائف الذاكرية، ووظائف الإدراك البصري الحركي، ويمكن تفسير هذه الاضطرابات بوجود خلل على مستوى نظام تخزين ومعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة.

وللإجابة على هذه الفرضية قمنا بتطبيق بطارية التقييم المعرفي وجاءت نتائجها لدى الحالات كما يلي:

جدول رقم (2): يمثل نتائج الحالات الخمس بعد تطبيق بطارية التقييم المعرفي.

الوظائف	البنود	الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3	الحالة 4	الحالة 5
الوظائف الذاكرية	الاسترجاع	12/12	12/12	12/12	12/12	12/12
	التعلم	12/2	12/4	12/1	12/2	12/2
	التوجه	12/12	12/12	12/12	12/12	12/12
الوظائف التنظيمية	حل المشكلات	12/4	12/8	12/6	12/8	12/10
	السيولة اللفظية	12/8	12/9	12/9	12/6	12/7
	المعالجة الذهنية	12/12	12/12	12/12	12/12	12/ 12
الوظائف اللفظية	التسمية	12/12	12/12	12/12	12/12	12/12
الوظائف الادراكية البصرية الحركية	التركيب البصري	12/5	12/5	12/8	12/5	12/5

المصدر: من إعداد الباحث

3-1-1-1-التحليل الكمي:

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا وجود نقاط متفاوتة في **الوظائف الذاكرية**، ففي اختبار التعلم تحصلت الحالة الأولى والرابعة والخامسة على نقطتين، بينما تحصلت الحالة الثانية على نقطة واحدة، في حين تحصلت الحالة الثالثة على 4 نقاط. أما في كل من اختبار التوجه، اختبار التذكر أو الاسترجاع واختبار اكتساب الصور فتحصلت الحالات على 12 نقطة لكل منهما. وهذا من أصل 12 نقطة لكل اختبار.

وفي **الوظائف التنظيمية** تحصلت كذلك على نقاط مختلفة ففي اختبار حل المشكلات قدرت نتائج الحالات كما يلي: بالنسبة للحالة الأولى تمكنت من الحصول على 4 نقاط، الحالة الثانية 6 نقاط، في حين تحصلت الحالة الثالثة والرابعة على 8 نقاط والحالة الخامسة على 10 نقاط. أما في اختبار السيولة اللفظية، فتحصلت الحالة الأولى على 8 نقاط والحالة الثانية9 نقاط، الحالة الثالثة والرابعة 6 نقاط وتحصلت الحالة الخامسة على 7 نقاط. بينما في اختبار المعالجة الذهنية فتحصلت كل الحالات على 12 وهذا من أصل 12 نقطة لكل اختبار.

أما في **الوظائف اللفظية:** فقدرت نتائجها ب 12 نقطة من أصل 12 بالنسبة لاختبار التسمية.

في حين قدرت نتائج الحالات في **الوظائف الإدراكية البصرية الحركية** كما يلي: الحالة الأولى والثالثة والرابعة والخامسة تحصلوا في اختبار التركيب البصري على 5 نقاط، بينما قدرت نتائج الحالة الثانية ب 8 نقاط وهذا من أصل 12 نقطة.

وقصد توضيح القدرات المضطربة بشكل أدق لدى الحالات، سنقدم النتائج التي تحصلت عليها في مختلف اختبارات بطارية التقييم المعرفي، بعد تحويلها إلى نسب مئوية.

جدول رقم (3): يمثل متوسط النسب المئوية في بطارية التقييم المعرفي BEC 96

الوظائف المعرفية	الاختبارات	متوسط الدرجات	النسبة المئوية
الوظائف الذاكرية	اختبار التعلم	2 .2	18. 33 %
	اختبار التوجه	12/12	%100
	اختبار الاسترجاع	12/12	%100
الوظائف التنظيمية	اختبار حل المشكلات	2 .7	%60
	اختبار السيولة اللفظية	8 .7	%65
	اختبار المعالجة الذهنية	12/12	%100

الوظائف اللفظية	**اختبار التسمية**	12/12	%100
الوظائف الإدراكية البصرية	**اختبار التركيب البصري**	6 .5	%66 .46

المصدر: من إعداد الباحث

يتبين لنا من خلال الجدول أن الحالات المدروسة تحصلت في الوظائف الذاكرية على نسبة 100 %في كل من اختبار التوجه، اختبار الاسترجاع، اختبار التسمية واختبار المعالجة الذهنية. واضعف نسبة كانت في اختبار التعلم ب 18. 33 %. بينما في الوظائف التنظيمية تحصلت 65% في اختبار السيولة اللفظية و60 % في اختبار حل المشكلات. بينما في الوظائف الإدراكية البصرية فتحصلت على نسبة 46. 66 %.

3-1-1-2-التحليل الكيفي:

بالنسبة **للوظائف الذاكرية**، نلاحظ أن الحالات تعاني من اضطراب في عملية تخزين واسترجاع المعلومات في الذاكرة العاملة، فعندما أعطيناها سلسلة من الكلمات وطلبنا منها استرجاعها بالترتيب فشلت جميعها في استرجاع كل الكلمات المعطاة وهذا في ثلاثة محاولات من اختبار التعلم وهذا ما يثبت وجود اضطراب في الحلقة الفونولوجية. أما بالنسبة لاختبار التوجه في الزمان فلم نلمس أي اضطراب لدى الحالات، لأن هذا البند يتطلب من الحالات استرجاع معلومات مخزنة بصفة جيدة في الذاكرة طويلة المدى. كما أن في اختبار الاسترجاع، نلاحظ لدى الحالات قدرة جيدة على تخزين المعلومات البصرية واسترجاعها، وهذا من خلال تعرفها على الصور التي عرضت عليها من قبل من بين 24 صورة، وهذا ما يثبت أن قدراتها في الذاكرة الدلالية طويلة المدى سليمة .

وبالنسبة **للوظائف التنظيمية**، واجهت الحالات صعوبات في اختبار حل المشكلات، وبالأخص الحالة الأولى والثانية والثالثة والرابعة، أما الحالة الخامسة فلم يكن لديها مشاكل كبيرة لكن بالرغم من هذا تبقى النتائج المتحصل عليها تعكس لديها اضطراب في تخزين ومعالجة المعلومات اللفظية.

بينما في اختبار السيولة اللفظية نجد أن الحالات لم تتمكن من إعطاء اسم 12 حيوانا في دقيقة واحدة، إلا أن نتائجها لم تكن بعيدة عن هذا العدد خاصة الحالات الأولى، الثانية والثالثة التي كانت نتائجها جيدة أما الحالات الرابعة والخامسة فكانت نتائجها متوسطة.

أما بالنسبة لاختبار المعالجة الذهنية، فلم تواجه الحالات أي اضطراب في ذكر أيام الأسبوع بطريقة عكسية، في حين لم تواجه أي صعوبات في **الوظائف اللفظية** وهذا ما ظهر من خلال نتائج اختبار تسمية الصور وهذا يدل على سلامة الذاكرة الدلالية الطويلة المدى لديها.

بينما نلمس في **اختبار الوظائف الإدراكية البصرية الحركية** اضطرابا واضحا، بحيث لم تتمكن كل الحالات من نقل الأشكال الهندسية التي أعطيت لها بصفة صحيحة.

يتضح إذن أن الاختبار الذي حققت فيه الحالات اضعف النتائج هو اختبار التعلم الذي يندرج ضمن الوظائف الذاكرية، والذي يتطلب الاحتفاظ بسلسلة من الكلمات المقروءة عليها واسترجاعها آنيا، وهذا ما يبين ضعف قدرة الحالات على تخزين ومعالجة واسترجاع الكلمات المقدمة لها، وهذه المهمة تتدخل فيها الذاكرة العاملة، وبالنسبة لاختبار التركيب البصري فكانت نتائجها تحت المتوسط وهذا فيما يخص الوظائف الإدراكية البصرية الحركية، بينما في الاختبارات الأخرى المتعلقة بالوظائف التنظيمية، فكانت نتائج الحالات فيها فوق المتوسط، ويتعلق الأمر باختبار حل المشكلات واختبار السيولة اللفظية. في حين لم تسجل الحالات أي صعوبات في الاختبارات الأخرى التي تتطلب تدخل الذاكرة طويلة المدى، كاختبار التسمية بالنسبة للوظائف اللفظية، واختبار التوجه والاسترجاع بالنسبة للوظائف الذاكرية واختبار المعالجة الذهنية المتعلق بالوظائف التنظيمية.

3-2-1-نتائج الفرضية الثالثة:

مفاد هذه الفرضية أن اضطراب هذه العمليات المعرفية يؤثر على زمن ودقة القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا". وللإجابة عنها قمنا بتطبيق اختبار القراءة نص العطلة وتحصلنا على النتائج التالية:

3-2-1-1-التحليل الكمي:

جدول رقم (04) يمثل: فرق الدرجات عن المعيار لدى الحالات في اختبار القراءة.

الحالات / الأبعاد	الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة	الحالة الخامسة
السن بالأشهر	102	144	143	120	145
زمن القراءة بالثواني	+ 132	+171	+616	+297	+329
عدد الكلمات المقروءة الصحيحة	-91	-109	-221	-159	-117

المصدر: من إعداد الباحث

يوضح لنا الجدول أعلاه درجة الفرق عن المعيار بعدما قمنا بحساب الفرق بين الدرجات المحصل عليها لدى كل حالة والدرجة المعيارية بالنسبة لكل بعد من أبعاد الاختبار القراءة .

إن هذه النتائج تعكس وجود بطئا في قراءة نص العطلة من خلال زيادة الزمن المستغرق في القراءة على النحو التالي: +132 ثا بالنسبة للحالة الأولى، + 144ثا بالنسبة للحالة الثانية، + 143 ثا بالنسبة للحالة الثالثة. وبالنسبة للحالة الرابعة نسجل زيادة في الزمن المستغرق في القراءة يقدر ب 120ثا و 145ثا بالنسبة للحالة الخامسة.

أما بالنسبة لعدد الكلمات المقروءة الصحيحة فنجد فرقا واضحا مقارنة بالمعيار العادي لدى الحالات، قدر ب – 91 كلمة لدى الحالة الأولى، – 109 كلمة بالنسبة للحالة الثانية، –221 كلمة بالنسبة للحالة الثالثة، –159 كلمة بالنسبة للحالة الرابعة و–117 كلمة بالنسبة للحالة الخامسة.

3-2-1-2-التحليل الكيفي

هذه النتائج التي تحصلنا عليها في اختبار القراءة تدل على أن الحالات المدروسة تعاني من مشكل واضح في عملية القراءة، مقارنة بالأطفال من نفس السن. فنلاحظ أنها سجلت بطئا في زمن القراءة والذي كان طويلا جدا خاصة لدى الحالة الثالثة، مقارنة بالحالات الأخرى. كما سجلنا لدى الحالات وجود عدة أخطاء من نوع القلب، الحذف، الإضافة والإبدال. وهذه الأخطاء أثرت على نوعية القراءة وبهذا قل عدد الكلمات المقروءة الصحيحة، اذ تمكنت الحالات من قراءة جذر الكلمات بصفة صحيحة لكن وقعت في أخطاء على مستوى الزيادات، اللواحق أو السوابق أما بحذفها أو إبدالها. وفيما يلي بعض الأمثلة التي وقعت فيها الحالات:

الحذف في كلمة "صَديقه" > [ʔadiq]، "مِطْوَاعًا" > [matuʕu] [matuːʕana]، "تَمَايَلَتْ" > [tamajjalt]، الإضافة في كلمة، " رفقته" > [rafiqatahu] " سِوَى "> [sawaμun] لَمْ" > [lamma]، " اتِّجَاهٍ" > [itiǧahat]. الإبدال في " أَحَبَّ" > [juhibbu]، " الَّتِي" > [ʔlladi]، "فَارْتَجَفَتْ" > [fartaǧaqat].

وأخطأء أخرى من نوع القلب مثال " هدأت " [ahdat] . إضافة إلى وقوعها في أخطاء تركيبية تخص كلمات لها نفس الجذر مثل:" مدن" > [muduri]، " أحد" > [ahmad].

كما قامت بقراءة كلمات حسب السياق مثلا "الرمل" > [ʔttamri]، " الْعَالِيَةِ" [lkabirati] > [lmaliμati]" جَلُّولٍ" >]ǧawaːd[، " الحَرَكَةُ" > [lʔhararatu]، " المَدِينَةِ" > [lmanzili].

كما سجلنا أخطأء أخرى تعكس استعمال المخزن المعجمي البصري مثال: " يثور" > [jaʕθuru] [juθawiru]، "هنَاكَ" > [hada]، " الحَرَكَةُ" > [ʔlhurrijat]، "الكُثْبَانِ" > [ʔlobaːt]θəuʕbani]]"رُفْقَتَهُ" > [rafaʕat]، "بَعْضِ" > [ʔlbajḍa] ، " مُدُنِ" > [mudati]، رُفْقَتَهُ" > [rafiqatuhu]، " يَخَفْ" > [jaxfa] ، " نَاعِبَةً" > [naːʕimatan]، " الْعاَلِيَةِ " > [ʔlʕaːlamja] " يَثُورُ " > [jaʕθuru]، " كَثِيرًا" > [akθar]، " فخَفَّتْ> [faμaxafa] ، [faxaffat]، " تعوَّدَ" > [taʕu :du].

إضافة لوقوعها في أخطاء تخص الكلمات غير المألوفة مثلا: مِطْوَاعًا" > [matuːʕ]، " نَاعِبَةً" > [naːʕimatan]، " تَمَرَّدَتِ" > [tamarraḍat]، " فَدَبَّتْ" > [fabadaμt]. "باطْمِئْنَانٍ" > [iṭmaμini] " تَخُوضُ" "> [tuxawwiddu]، " الاسْتِمْتَاعِ" > [istamtaʕa].

هذه النتائج تثبت أن الحالات تعاني من عسر في القراءة وظهر ذلك من خلال بطء زمن القراءة إضافة إلى ارتكابها لعدة أخطاء أثناء القراءة وبهذا قل عدد الكلمات المقروءة الصحيحة.

4- تفسير ومناقشة النتائج:

4-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

نص الفرضية الأولى هو أن الوظائف المعرفية الأكثر اضطرابا لدى التلاميذ المعسرين قرائيا تتمثل في الوظائف الذاكرية، ووظائف الإدراك البصري الحركي، ويمكن تفسير هذه الاضطرابات بوجود خلل على مستوى نظام تخزين ومعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة ".

وبعد تطبيق بطارية التقييم المعرفي على التلاميذ ذوي العسر القرائي تبين لنا أن الحالات المدروسة تعاني من اضطراب في الوظائف المعرفية بدرجات متفاوتة، حيث أن الاختبارات التي تحصلت فيها الحالات على نسبة 100 %، كاختبار التوجه، الاسترجاع ،اختبار التسمية والمعالجة ،هي اختبارات تعمل على تدخل الذاكرة طويلة المدى المعجمية الدلالية لهذا كانت نتائجها فيها جيدة جدا. بينما سجلنا لدى الحالات نتائج فوق المتوسط في اختبار السيولة اللفظية، وهذه النسبة لا تدل على وجود اضطراب كبير مقارنة بالاختبارات الأخرى لأن هذا الاختبار تتدخل فيه الذاكرة الدلالية طويلة المدى، إضافة إلى الذاكرة العاملة التي شكلت بطئا معرفيا لدى الحالات أثناء البحث عن أسماء الحيوانات في المعجم الدلالي. حيث أن المركز التنفيذي للذاكرة العاملة يقوم بالبحث بسرعة في الذاكرة طويلة المدى عن أسماء الحيوانات وهذا ما يتطلب انتباه كبير ويقظة عالية. وعندما يكون به خلل يحدث ما يسمى بالبطء المعرفي، وهذا ما يفسر ضعف نتائج الحالات في هذا الاختبار.

أما بالنسبة لباقي الاختبارات خاصة اختبار التعلم الذي يتطلب تخزين الكلمات في الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة، فسجلت فيه الحالات ضعفا كبيرا، حيث تحصلت على نسبة قدرت ب 18. 33%، الأمر الذي يدل على اضطراب الذاكرة العاملة لديها وهذا ما اثر على نتائجها في الاختبارات الأخرى التي تتدخل فيها هذه الأخيرة من حيث التخزين اللفظي والبصري والمعالجة التنفيذية، كاختبار التركيب البصري، الذي سجلت فيه الحالات ضعفا كذلك.

فمجمل النتائج المحصل عليها توحي بوجود اضطراب في الوظائف المعرفية، خاصة في الوظائف التي تتطلب تدخل نظام تخزين ومعالجة المعلومات (الذاكرة العاملة). وهذا ما ذهب إليه BARKELY (1997) حيث أشار إلى أن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود صعوبات تمس خصوصا نظام معالجة المعلومات "الذاكرة العاملة". (Lazur et al., 2003)، وهذا ما اثر على الوظائف المعرفية الأخرى بدرجات متفاوتة، كاختبار التعلم الذي كانت فيه نتائج الحالات ضعيفة، واختبار التركيب البصري الذي

جاءت نتائجه تحت المتوسط، مقارنة بنتائج الاختبارات الأخرى التي جاءت فوق المتوسط، كالاختبارات التي تقيم الوظائف التنظيمية، والتي تتطلب حل المسائل أو المشكلات بنوعيها: المسائل الحسابية، التي تتطلب التفكير والحكم، المسائل اللفظية التي تتطلب شرح أو إعطاء معنى للأمثال، إعطاء معنى لمجموعة من الكلمات وتصنيفها كما هو الحال في اختبار حل المشكلات. بينما في الوظائف اللفظية فكانت نتائجها جيدة جدا، وظهر ذلك من خلال اختبار التسمية، والذي تتدخل فيه الذاكرة البصرية طويلة المدى في التعرف على الصور وتسميتها.

نستنتج إذن أن الخلل في الوظائف الذاكرية، أثر على وظيفة الإدراك البصري الحركي، لأن هذا الأخير يستدعي قدرتين: قدرة التحليل البصري الفضائي للشكل وقدرة برمجة النشاطات التخطيطية الضرورية لبناء الشكل. وإعادة رسم الشكل في اختبار التركيب البصري، يتطلب تدخل النشاطات الذاكرية وبالخصوص الذاكرة العاملة وباضطرابها آثرت على نتائج الحالات في اختبار التركيب البصري .

وهذه النتائج تبين تحقق الفرضية التي مفادها " تتمثل الاضطرابات المعرفية الأكثر اضطرابا لدى التلاميذ المعسرين قرائيا في الوظائف الذاكرية، ووظائف الإدراك البصري الحركي، ويمكن تفسير هذه الاضطرابات بوجود خلل على مستوى نظام تخزين ومعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة".

4-2-مناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية من هذه الدراسة على أن اضطراب هذه العمليات المعرفية يؤثر على زمن ودقة القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا.

يتضح من خلال نتائج تطبيق اختبار نص العطلة لدى الحالات أن هناك فرقا واضحا بين الدرجات التي تحصلت عليها في اختبار القراءة مقارنة بالدرجات المعيارية. حيث وجدنا لديها بطئا كبيرا في زمن قراءة النص. وفي هذا الإطار ترى غلاب قزادري (2012)، أن الصعوبات التي يواجهها الأطفال في القراءة يمكن أن تكون إما عبارة عن أخطاء دائمة ونمطية أثناء القراءة وإما أن تكون عبارة عن بطء غير عادي في القراءة. (غلاب قزادري، 2012، ص 313)

وتوصلت دراسة Chanquoy وRocher (2004)، أن البطء في القراءة له علاقة بصعوبة التخزين على مستوى الذاكرة العاملة وهذا ما أكده Atezeni وJuphard (2007)، حيث ربط الباحثان الذاكرة العاملة بالذاكرة طويلة المدى، لأن الذاكرة العاملة هي التي تقوم بالبحث في الذاكرة طويلة المدى (المعجم الذهني) عن الكلمات، لهذا فإن الكلمات غير المجودة في المعجم الذهني تقرأ من خلال التفكيك والتجميع. (غلاب قزادري،2012).

وفي نفس السياق أشارت بعض الدراسات أن الصعوبة في القراءة يمكن أن تكون على مستوى زمن التعرف على الكلمات مثل دراسةBonin (1995) التي تحدث فيها عن خاصية الأنظمة اللغوية وتأثيرها على معايير تشخيص عسر القراءة.

كما أن النتائج التي توصلنا إليها، كشفت عن وجود فرق الكبير في معيار دقة القراءة (عدد الكلمات المقروءة الصحيحة) مقارنة بالأطفال من نفس السن. وظهر ذلك من خلال تحليل الأخطاء التي وقعت

فيها الحالات، حيث سجلنا وجود عدة أخطاء من نوع القلب، الحذف، الإضافة والإبدال. وهذه الأخطاء أثرت على نوعية القراءة وبهذا قل عدد الكلمات المقروءة الصحيحة لدى الحالات. وفي هذا السياق يؤكد Werniche (1874)، أن القراءة تعتمد على قناتين أو مسارين للوصول إلى معنى الكلمة المكتوبة. مسار بصري: يتم من خلاله إيجاد الشكل البصري للكلمة والتعرف على معناها انطلاقا من الذاكرة ومسار فونولوجي: يتم من خلاله تحويل الكلمة المكتوبة إلى تمثيلات فونولوجية وهذا ما يساعد على الفهم.

ومن خلال تحليل الأخطاء القرائية التي وقعت فيها الحالات تبين لنا وجود خلل في المسار الفونولوجي. لهذا لجأت للاعتماد على سياق النص المقروء وهي إستراتيجية تعويضية تستعملها للتعرف على الكلمات، أما الكلمات الأخرى المنتظمة وغير المنتظمة تقرأ بصفة صحيحة شرط أن تكون ضمن المخزن المعجمي الخطي للطفل. (Gillet & al., 2000, p. 65)، أي يقعون في أخطاء أثناء قراءة الكلمات ويستعملون السياق في ذلك، أي يستعمل المسار الدلالي (تعويض بمرادفات) موجودة في القاموس الدلالي. (Lussier, Flessa, 2001, p. 169)

وأرجعت الأبحاث هذا الاضطراب في المسار الفونولوجي للقراءة، إلى اضطراب في الوظائف الذاكرية خاصة الذاكرة العاملة، لهذا يجد الأطفال المعسرين قرائيا صعوبة في تحويل الكلمة المكتوبة إلى أصوات .(Faucambert, 1983, p. 113).

كما تلعب الوظائف الإدراكية البصرية دورا هاما في القراءة لهذا فان اضطراب هذه الوظيفة اثر بدوره على مهارة القراءة من خلال وقوع الحالات في أخطاء إثناء قراءة الكلمات. وفي هذا الإطار ترى غلاب قزادري (2012) أن ارتكاب الأخطاء أثناء القراءة، يرجع إلى وجود صعوبات في الإدراك البصري، حيث نجد الطفل يضيف الحروف ويحذف بشكل عشوائي لأن معالجتها المعرفية تتم بصورة آلية. (غلاب قزادري، 2012). وهذا ما ذهب إليه (Gillet & al., 2000) حيث يرى أن المعسرين قرائيا يواجهون صعوبات في قراءة الحروف المتقاربة بصريا أو سمعيا، لهذا نجدهم يقومون بأخطاء مثل قلب الحروف، حذف الصوامت والمقاطع وكذلك إضافة حروف أخرى، نتيجة لاضطراب الإدراك البصري. (Gillet & al., 2000, p. 65)

وفي ذات السياق تناول Orton (1930) حالات تعاني من صعوبات القراءة والكتابة، ووجد أن بعض هؤلاء الأطفال يكتبون بطريقة صورة المرآة، أي يكتب الطفل الكلمات مقلوبة لأنه لم يستطع إدراكها بصورة صحيحة، وبالتالي فأنه يخزنها بطريقة خاطئة في الذاكرة العاملة المسؤولة عن التخزين المؤقت للمعلومات، وتلك العملية يكون لها موقع في ذاكرته الطويلة المدى، ومن ثم عند استدعائها أو استرجاعها عند الحاجة تنطق بطريقة خاطئة. (Habib., 1997)

إن النتائج التي توصلنا إليها تبين تحقق الفرضية المطروحة والتي مفادها "يؤثر اضطراب العمليات المعرفية على زمن ودقة القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا".

5- خلاصة:

عرفت الأبحاث النفسية العصبية التي اهتمت بعسر القراءة تطورا ملحوظا في السنوات الأخيرة وأرجعت هذا الاضطراب على أنه مشكل عصبي نمائي يرجع لوجود خلل في المناطق الدماغية التي تتدخل في نشاط القراءة، وهذا ما يؤثر على العمليات المعرفية التي لها دورا هاما في نشاطها. ومن خلال الدراسة التي قمنا بها والتي هدفت إلى تقييم الوظائف المعرفية لدى المعسرين قرائيا بتطبيق بطارية التقييم المعرفي BEC 96، توصلنا إلى أن الوظائف المعرفية الأكثر اضطرابا لدى التلاميذ المعسرين قرائيا تتمثل في الوظائف الذاكرية، ووظائف الإدراك البصري الحركي، ويمكن تفسير هذه الاضطرابات بوجود خلل على مستوى نظام تخزين ومعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة، باعتبارها وظيفة تتدخل في كل النشاطات المعرفية الأخرى.

كما توصلنا إلى أن اضطراب هذه العمليات المعرفية يؤثر على زمن ودقة القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا، والذي ظهر لنا جليا من خلال زمن القراءة الذي كان بطيئا وقلة عدد الكلمات المقروءة الصحيحة مقارنة بالتلاميذ من نفس المرحلة العمرية.

فالقراءة ليست عملية آلية ولكن هي معالجة فونولوجية للعمليات البصرية التي يتم إدراكها واسترجاعها عبر الذاكرة البصرية، وخاصة عند تعدد المثيرات، أين يصبح الفرد يحتاج إلى تركيز أكبر ووقت أطول، وعليه فان اضطرابات هذه الأخيرة يؤثر على تذكر بعض الحروف والكلمات، بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل وترتيب الحروف في الكلمات، وعلى ترتيب الكلمات في الجملة .

لذلك نوصي من خلال هذه الدراسة بضرورة تقييم العمليات المعرفية لدى التلاميذ المعسرين قرائيا نظرا للعلاقة الوطيدة الموجودة بين المهارات الأكاديمية والعمليات المعرفية، وعلى ضوء نتائج هذا التقييم يتمكن المختصون من تسطير برنامج علاجي يركز على علاج الوظائف المعرفية المضطربة لضمان تحسن الحالات في النشاط القرائي، بدلا من التركيز على علاج أعراض عسر القراءة التي لا تعطي نتائج ايجابية، لوتم التكفل بها بمعزل عن العمليات الأخرى المسؤولة عنها.

كما نقترح إجراء دراسات مماثلة، تشتمل على عينة أكبر من التلاميذ المصابين بعسر القراءة، إضافة إلى إجراء دراسات تتعلق بتقييم وعلاج وظائف معرفية أخرى لها علاقة بعملية القراءة لدى هذه الشريحة من ذوي صعوبات التعلم، كالوظائف التنفيذية، الانتباه الانتقائي البصري.

وفي الختام نؤكد على ضرورة التشخيص والعلاج المبكر لهذا الاضطراب حتى يتسنى لنا مساعدة هؤلاء التلاميذ، وتجنيبهم الوقوع في التأخر أو التسريب المدرسي.

ورغم النتائج المحصل عليها لدى أفراد مجموعة بحثنا، إلا أننا لا نستطيع تعميم النتائج نظرا لصغر حجم عينة البحث.

المراجع والإحالات:

باللغة العربية:

– الخزرجي، جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي. (2010)، عسر القراءة: www. gulfkids .com. اطلع عليه بتاريخ 2022/06/15.

- السرطاوي، عبد العزيز وعورتاني طيبي، سناء والغزو، عماد محمد ومنصور، ناظم. (2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. الأردن: دار وائل للنشر.

- الناشف، هدى محمود. (2001). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي .

- جلجل، محمد عبد المجيد نصرة. (1995). العسر القرائي الدسليكسيا، دراسة تشخيصية علاجية. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

- روان، محمد. (2020). أهم العمليات المعرفية في علم النفس المعرفي https://e3arabi. com/?p=593277، اطلع عليه بتاريخ 2022/06/15.

- زدام، حدة. (2018). تشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية. ***اللسانيات***، 24(1)، 201-231.

- شرفوح، البشير. (2006). انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين. أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر.

- شكيب، مصطفى. (2008). عسر القراءة: الدماغ الاستثنائي. ***المجلة الالكترونية للشبكة***، 24، 191-195.

- عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عبد المعطي، حسن مصطفى. (2003). منهج البحث الإكلينيكي أسسه وتطبيقاته. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- عيسى، مراد علي وخليفة، وليد السيد. (2007). كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- غلاب قزادري، صليحة. (2012). عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة. رسالة دكتوراه في الأرطوفونيا غير منشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر.

- كريري، هادي بن ظافر حسن. (2004). تقويم الاختبارات النفسية شائعة الاستخدام بالمستشفيات والعيادات والوحدات الإرشادية الحكومية بمدينة الرياض. ماجستير في علم النفس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- مطر، عبد الفتاح رجب علي والعايد، واصف محمد سلامة. (2009). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل (البحث العلمي في مجال الإعاقة)، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة الرياض.

- مقيدش، سليمة. (2004). العلاقة بين السيطرة الدماغية وعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي، رسالة ماجستير في علم النفس المعرفي، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

باللغة الأجنبية:

- Faucambert, J. (1983). Les actes de lecture, N 4, Association Francaise Pour La Lecture. http://www. lecture. org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL04/AL04P92.
- Gillet, P., Hommet, C ., & Billard, C. (2000) . Neuropsychologie de l'enfant : Une Introduction. Marseille : Solal .
- Joel,G. (1997). Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines .et sociales. France: Armand coline
-Brahimi, S., Bouridat, A., Bizet, A., Zinet, F., Tiguamounine, N., Laribi, N. (2008). Evaluation neuropsychologique des compétences cognitives dans les dysphasies développementales. Projet ANDRS, code : 01/14/03/04/172, Université d'Alger.
-Bussy, G. (1996). La mémoire de travail a l'ecole ; pour comprendre et accompagner au cotidien. Paris ; Remediacog. Http://www. remediacog. com.
-Habib M., Robichon F. (1996) Parietal lobe morphologypredicts phonological skills in developmentaldyslexia. ***Brain& Cognition***, (32), 139-142.
. Habib M., (1997). Dyslexie; Cerveau Singulier. Paris. : Solal.
-Lazur, M ., Lussier, f., Ménard, m ., . (2003) Proposition d'une intervention métacognitive visant a contrer le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. ***Rééducation orthophonique***, 214, (41), 69-90.
-Lussier, F., Flessas, J. (2001). Neuropsychologie De l'enfant : Troubles développementaux Et De l'apprentissage. Paris : Dunod.