

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
والتحقق من خصائصه السيكومترية
بحث مقدم ضمن مقتضيات الحصول على درجة الماجستير
في التربية تخصص (علم النفس)

أعداد

محمود عبد الله عبد العزيز علي

الدكتور

عبد العزيز عبد الفتاح تاج الفقي

أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
المساعد- كلية التربية بنين بتفهننا الأشرف -
دقهلية. جامعة الأزهر

الأستاذ الدكتور

وليد السيد أحمد خليفة

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي
والإحصاء التربوي، كلية التربية بنين بتفهننا
الأشرف - دقهلية - جامعة الأزهر

٢٠٢٥ م / ١٤٤٧ هـ

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

محمود عبد الله عبد العزيز علي*، وليد السيد أحمد خليفة، عبد العزيز عبد الفتاح تاج الفقي
قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي، كلية التربية بالدقهلية، جامعة الأزهر، مصر.
البريد الإلكتروني: (abdalmahmoud347@gmail.com)

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت العينة في (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١٢) عاماً، بمتوسط (١٠,١١) سنة، وانحراف معياري (٠,٨٧٥) سنة، وتم إعداد مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحث)، وتمثلت أبعاده في (قراءة الكلمات، التمييز بين الحروف المتشابهة، فهم النص القرائي، الوعي الصوتي، تحليل الكلمات، تركيب المقاطع، تمييز الكلمات المتشابهة)، واستخدم الباحث طرقاً لحساب الخصائص السيكومترية، منها: صدق المقارنة الطرفية وتبين أن الفرق بين الميزانين القوي والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وفي اتجاه مستوى الميزان القوي، كما تم حساب الصدق التمييزي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين للمقياس حيث بلغت قيمة (ت) (٩,١٣) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٣,٦٨ - ٩,٤٢) للأبعاد الفرعية على الترتيب وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتم حساب ثبات المقياس، حيث تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم والدرجة الكلية له ما بين (٠,٧٧٤، ٠,٨٠٣)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩٣٠)، كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا (٠,٩٣٠) وهو معامل ثبات مقبول، كما أظهر معامل التمييز لكل فقرة تمييز موجب مرتفع أكبر من (٠,١٩) وتراوح ما بين (٠,٣٦٢، ٠,٧٥٨) ولم توجد فقرات معامل تمييزها سالب، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق وتبين أن معاملات المتوسطات بلغت في الدرجة الكلية (٤٧,٦٥) في التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (٥٠,٢٠)، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٧٩) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

الكلمات المفتاحية: صعوبات القراءة-تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Constructing a Reading Difficulties Scale for Primary School

Students and Verifying its Psychometric Properties

Mahmoud Abdullah Abdel Aziz Ali*, Walid El-Sayed Ahmed Khalifa, Abdel Aziz Abdel Fattah Taj El-Feki

Department of Educational Psychology and Educational Statistics, Faculty of Education, Dakahlia, Al-Azhar University, Egypt.

E-mail: (abdalhmahmoud347@gmail.com)

Abstract:

The study aimed to constructing a reading learning difficulties scale for primary school students and verify its psychometric properties. The descriptive approach was used, and the sample consisted of (30) fifth-grade primary school students with learning difficulties, whose ages ranged between (10-12) years, with an average of (11.10) years, and a standard deviation of (0.875) years. A scale for reading learning difficulties for primary school students was prepared (prepared by the researcher), and its dimensions were (reading words, distinguishing between similar letters, understanding the reading text, phonemic awareness, word analysis, syllable structure, and distinguishing similar words). Methods were used to calculate the psychometric properties, including: the validity of the two-way comparison, and it was found that the difference between the strong and weak scales was statistically significant at the level of (0.01) and in the direction of the level of the strong scale. The discriminant validity was also calculated between those with learning difficulties and normal students for the scale, where the value (t) reached (9.13) for the total score, and ranged between (3.68 - 9.42) for the sub-dimensions respectively, and they are significant values at the level of (0.01). The internal consistency of the scale was also calculated, as it was found that the correlation coefficients were significant at the level of (0.01). The stability of the scale was calculated, as the value of the Cronbach's alpha coefficient for the dimensions of the scale used and its total score ranged between (0.774, 0.803), and its value for the scale as a whole was (0.930). The value of the alpha stability coefficient was (0.930), which is an acceptable stability coefficient. The discrimination coefficient for each paragraph showed a high positive discrimination greater than (0.19) and ranged between (0.362, 0.758). There were no paragraphs with a negative discrimination coefficient. The stability was also calculated using the re-application method, and it was found that the average coefficients reached the total score (47.65) in the first application, while the average for the total score in the second application was (50.20). The stability coefficient was (0.879), which is acceptable, which calls for confidence in the validity of the results.

Keywords: Reading difficulties, primary school students.

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

أولاً: المقدمة:

تعد القراءة وسيلة رئيسة لاكتساب أغلب المعارف الأكاديمية، بجانب كونها مهارة ضرورية مطلوب إتقانها خلال المراحل التعليمية الأولى، من عمر التلميذ، وخاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بشكل يمكنهم من الاندماج والتفاعل مع الآخرين، وتوسع آفاق الاهتمامات والهوايات، بجانب تنمية عملياتهم العقلية ومستوى تحصيلهم الدراسي؛ من خلال تقديم برامج وأنشطة ووسائل مناسبة لتطوير مهاراتهم القرائية وتحقيق إمكاناتهم الكاملة.

والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة Reading Disabilities يتصفون بعدة خصائص تظهر عليهم منذ بداية حياتهم المدرسية؛ منها صعوبات في قراءة الحروف الأبجدية والتعرف المتأخر أو غير الصحيح على الحروف، وضعف الفهم القرائي، بجانب ضعف قدرته على التعرف على الكلمات وقراءتها. وكذلك أخطاء القراءة التي تتمثل في الحذف، أو الاستبدال، أو العكس، أو الإضافة للكلمات، أو أجزاء الكلمة، وكذلك خلط أجزاء من الكلمات داخل الجملة. (Maehler et al., 2019, p.1).

وصعوبات القراءة ليست مادة دراسية أكاديمية بالمعنى المعروف، ولكنها نوع من صعوبات التعلم الأكاديمية الأولية، وعامل عام يسهم في التحصيل الدراسي في المواد المختلفة؛ حيث يعاني الطفل من عدم القدرة على القراءة، وتهجي الكلمات، والكتابة، والتحدث. وتعرف صعوبات القراءة بأنها اضطراب محدد في اكتساب مهارات القراءة يؤثر على الأطفال ذوي الذكاء الطبيعي الذين لا تظهر عليهم أي اضطرابات عصبية أو نفسية، ولا يعانون من إعاقات حسية (في البصر أو السمع)، ولا يعانون من نقص في الفرص التعليمية. (World Health Organization, 2011).

وتتراوح نسب انتشار صعوبات القراءة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ما بين (٥-٢٠٪) من إجمالي عدد تلاميذ المدارس الابتدائية بدولة نيجيريا بقارة أفريقيا (Wagner et al., 2020)، غير أن هذه النسب قد ارتفعت في أمريكا، لتصل إلى (٣٠٪) بولاية فلوريدا (Edwards et al., 2021). وبصفة عامة، أشارت نتائج تلك الدراسات أن صعوبات القراءة تنتشر بين التلاميذ الذكور أكثر من الإناث؛ حيث تراوحت تلك النسب ما بين (٧٠-٨٠٪) لدى الذكور (Yang et al., 2022).

وقد يرجع اختلاف تلك النسب لعدة أسباب، منها: اختلاف مفهوم صعوبات القراءة بين المهتمين بالمجال، وما يترتب عليه من اختلاف معايير التشخيص المستخدمة، وكذلك الاختلاف على الاضرابات المصاحبة لصعوبات القراءة، مثل: فرط الحركة ونقص الانتباه (Wagner et al., 2020).

وأشارت نتائج الدراسات التشريحية وصور الدماغ أن أسباب صعوبات القراءة تتلخص في وجود اختلافات في الطريقة التي ينمو ويعمل بها دماغ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؛ حيث يعانون من صعوبة في تحديد أصوات الكلام المنفصلة داخل الكلمة و/أو تعلم كيفية تمثيل الحروف لتلك الأصوات (Ebere, 2016, p.7).

وبالتالي فقد دفع ذلك كثير من الباحثين في مجال التربية الخاصة لدراسة هؤلاء الأطفال في محاولة لإيجاد برامج علاجية تسهم في الحد من الصعوبات في تعلم القراءة وإيجاد طرق للكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال في مرحلة الروضة، الأمر الذي قد يحد من خطر تعرضهم للفشل الدراسي في المراحل التعليمية اللاحقة.

ثانيًا: مشكلة الدراسة:

بدأ إحساس الباحث الحالي بمشكلة الدراسة من خلال عمله كمعلمٍ للغة العربية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية الأثرية (الرابع، الخامس، السادس)؛ حيث لاحظ وجود فئة من التلاميذ تعاني من صعوبات في تعلم القراءة، تضمنت المظاهر الآتية: صعوبة في التعرف على الحروف، والكلمات، والأرقام، وفك شفرتها بشكل سليم؛ مما أثر - سلبيًا - على قدرة هؤلاء التلاميذ على الفهم والاستيعاب والتحصيل في المواد الدراسية الأخرى. وفي نفس السياق، تؤكد نتائج بعض الدراسات السابقة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة أو الكتابة أو الإملاء ينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي، مما ينخفض معه مستوى الثقة بالنفس، وتقل فرصهم في مواصلة التعليم والمشاركة في المجتمع. (حطراف ومكي، ٢٠١٨، ص. ٨٤).

ولتحديد نسبة انتشار مظاهر صعوبات القراءة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، قام الباحث الحالي بإجراء تجربة استطلاعية على عدد (٤٨) تلميذ، باستخدام اختبارات قياس مهارات القراءة الصحيحة، وبعد تحليل البيانات باستخدام النسب

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

المثوية، أظهرت النتائج أن عدد (١٩) تلميذًا أي ما يعادل نسبة (٤٠٪) يعانون من صعوبات في القراءة، وتعد هذه النسبة مرتفعة مقارنة بالنسب العالمية (٢٠٪)، (٣٠٪)، والتي أشار إليها كل من: (Wagner et al., 2020)، (Edwards et al., 2021). وقد تضمنت صعوبات القراءة - في التجربة لاستطلاعية - الجوانب الآتية:

- صعوبة في التمييز بين السجع والتقنية في الكلمات.
- صعوبة في التعرف على الأصوات الفردية للحروف.
- صعوبة في تقسيم الجمل إلى كلمات مستقلة.
- صعوبة في تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية وفق قواعد اللغة.
- صعوبة في تركيب الأصوات لتكوين كلمات جديدة.
- صعوبة في التعامل مع التغيرات الصوتية التي تحدث للحروف عند تغيير مواضعها في الكلمة.

ونظرًا لأهمية قياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ فإن ذلك يقتضي ضرورة بناء أداة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لقياس ذلك الاضطراب؛ بغرض توفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة المصرية تتناسب مع طبيعة عينة الدراسة أو مع عينات أخرى تتوفر فيهم نفس خصائص العينة الحالية، وتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

- ما مؤشرات الاتساق الداخلي لمقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
- ما مؤشرات الصدق لمقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
- ما مؤشرات الثبات لمقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

ثالثًا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- إعداد مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
- رابعاً: أهمية الدراسة:
- يمكن إيجاز أهمية الدراسة فيما يلي:
- تمهد الدراسة لدراسات وأبحاث لاحقة تستند على مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟ أو مع عينات أخرى مشابهة.
- بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة يناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
- قلة الدراسات العربية – في حدود اطلاع الباحث - التي تناولت الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
- تُسهم الدراسة في إعداد مقياس موضوعي يتناسب مع خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؟
- التحقق من الخصائص السيكومترية، مثل: الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياس صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
- توجيه نظر واهتمام القائمين على رعاية التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لما قد تسفر عنه نتيجة الدراسة حول كيفية التعامل الأمثل مع تلك الفئة من التلاميذ.

خامساً: المفاهيم الإجرائية للدراسة:

صعوبات تعلم القراءة Reading Learning Disabilities:

يعرف الباحث صعوبات تعلم القراءة بأنها: اضطراب عصبي المنشأ يظهر في صورة صعوبات مستمرة في مهارات القراءة الأساسية، خاصة في دقة وطلاقة التعرف على الكلمات والتمييز والتهجئة، وينتج عن خلل في المعالجة الفونولوجية (الصوتية) في المخ. وتظهر هذه الصعوبات لدى الأفراد ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط على نحو غير متناسب مع قدراتهم المعرفية الأخرى، وذلك على الرغم من توفر فرص

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

تعليمية مناسبة وبيئة اجتماعية وثقافية داعمة. وتمتد تأثيرات هذه الصعوبات لتشمل الأداء الأكاديمي والمهارات اللغوية بشكل عام، مما قد يستدعي الحاجة إلى برامج تدخل وأساليب تعليمية خاصة تتناسب مع نمط معالجة المعلومات.

تلاميذ المرحلة الابتدائية Primary School Students:

يعرفهم الباحث بأنهم: أطفال الصف الخامس الابتدائي الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠) إلى (١٢) عامًا، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٩٠-١١٠) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة، ويعانون من صعوبات في تعلم القراءة.

سادسًا: محددات الدراسة:

- المحددات الموضوعية: بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية.
- المحددات المنهجية: تحددت في استخدام المنهج الوصفي للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- المحددات البشرية: (٣٠) مشاركًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- المحددات المكانية: معهد ابو حمص الابتدائي (ب) ومعهد الايمان التابعين لمنطقة ابو حمص الازهرية.
- المحددات الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م.

مفاهيم نظرية ودراسات سابقة:

Reading Learning Disabilities صعوبات تعلم القراءة

تُعد صعوبات تعلم القراءة من الاضطرابات الأكاديمية الشائعة التي تؤثر على قدرة الفرد على القراءة والكتابة بشكل صحيح، فقد عرفته الجمعية الدولية لصعوبات تعلم القراءة بأنه اضطراب تعليمي محدد ذو أصل عصبي، يتميز بصعوبات في التعرف الدقيق و/أو الطلاقة في قراءة الكلمات، وضعف في مهارات التهجئة وفك الترميز (Ebere, 2016, p. 7).

وتُشكل صعوبات تعلم القراءة أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشاراً بين التلاميذ، حيث تؤثر بشكل كبير على تحصيلهم الدراسي وتطورهم الأكاديمي. وقد أشارت

الدراسات إلى أن نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة تتراوح بين ٥٪ و ٢٦٪ من إجمالي صعوبات التعلم الأكاديمية (عثمان، ٢٠٠١). وتظهر هذه الصعوبات بشكل واضح في المرحلة الابتدائية، حيث تبلغ ذروتها في الصفين الرابع والخامس الابتدائي (سليمان، ٢٠٠٦).

تعريف صعوبات تعلم القراءة:

يعرف (VandenBos 2015) صعوبات تعلم القراءة بأنه صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة والتي تنشأ عادةً من تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي) للغة، ودائماً غير متوقعة عند الافراد إذا ما قورنت بقدراتهم المعرفية (p.344).

ويصفها (Ebere 2016) بأنها مجموعة من الأعراض التي تؤدي إلى صعوبات في المهارات اللغوية، وخاصة القراءة، بجانب صعوبة تحقيق النجاح الأكاديمي داخل البيئة التعليمية النموذجية بشكل يؤهل التلميذ للحصول على تعليم خاص، أو دعم إضافي أو برامج تدخلية (p.7).

ويصفها حامد (٢٠٢١) بأنها انخفاض دال في قدرة التلميذ على القراءة والتي لا ترجع إلى انخفاض الذكاء عن الطبيعي أو نقص الفرص التعليمية، وإنما قد ترجع إلى عدم ملائمة معظم الأنشطة التعليمية مع النمط الذي يستخدمه التلميذ في معالجة المعلومات الواردة إليه (ص. ٢١٤).

وتعرف منظمة الصحة العالمية صعوبات تعلم القراءة بأنها اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة، على الرغم من التعليم المخطط له بانتظام، والذكاء الكافي للتلميذ، والبيئة الاجتماعية والثقافية المناسبة. حيث يرتبط هذا الاضطراب بنقص في مهارات القراءة الأساسية على مستوى فك شفرة الكلمات (Layes, et al., 2023).

ويعرف كل من (Ridzal and Usriyah 2023) صعوبات تعلم القراءة بأنه عجز في القراءة والتعلم بسبب تأثيرات معالجة الدماغ للرموز الناتجة عن التغيرات في بنية ووظيفة جزء النصف الأيسر من المخ المشارك في شبكة القراءة واللغة (p.2454).

بالنظر للتعريفات السابقة، تتجلى أوجه التشابه المختلفة في عدة جوانب

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

أساسية، حيث يتفق الباحثون على الأساس العصبي لصعوبات تعلم القراءة، وإلى ارتباط هذه الصعوبة باختلال وظيفي في المخ أو في طريقة معالجة الدماغ للرموز، كما تتفق التعريفات على أن هذه الصعوبة لا ترتبط بانخفاض مستوى الذكاء، على ظهور هذه الصعوبة لدى الأفراد ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، كذلك تتشابه التعريفات في تأكيدها على وجود صعوبات في المعالجة اللغوية وإلى وجود مشكلات في المكون اللغوي وخاصة الجانب الصوتي.

وبناءً على تحليل التعريفات السابقة وأوجه التشابه والاختلاف بينها، يعرف الباحث صعوبات تعلم القراءة بأنها اضطراب عصبي المنشأ يظهر في صورة صعوبات مستمرة في مهارات القراءة الأساسية، خاصة في دقة وطلاقة التعرف على الكلمات والترميز والتهجئة، وينتج عن خلل في المعالجة الفونولوجية (الصوتية) في المخ. وتظهر هذه الصعوبات لدى الأفراد ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط على نحو غير متناسب مع قدراتهم المعرفية الأخرى، وذلك على الرغم من توفر فرص تعليمية مناسبة وبيئة اجتماعية وثقافية داعمة. وتمتد تأثيرات هذه الصعوبات لتشمل الأداء الأكاديمي والمهارات اللغوية بشكل عام، مما قد يستدعي الحاجة إلى برامج تدخل وأساليب تعليمية خاصة تناسب مع نمط معالجة المعلومات.

مظاهر صعوبات تعلم القراءة:

تعد صعوبات تعلم القراءة من المشكلات التعليمية المهمة التي تواجه بعض الطلاب في مسيرتهم الدراسية. وقد حدد الباحثون عدة مكونات لغوية أساسية تظهر فيها هذه الصعوبات. وتشمل هذه المكونات الصعوبات التالية:

- صعوبات تعرف الكلمات: وتتمثل في ضعف القدرة على نطق الكلمات المكتوبة واستخلاص معانيها، حيث يواجه الطلاب الذين يعانون من هذه الصعوبة مشكلات في تحويل الصور المدركة لأشكال الحروف إلى أصوات، مما يؤدي إلى صعوبات في عمليتي حل الترميز ومعالجة الكلمات.
- صعوبات الفهم والاستيعاب: تعتبر هذه الصعوبات المكون الثاني الأساسي من مكونات القراءة، وتظهر من خلال ضعف أداء التلاميذ في اختبارات الفهم القرائي.

- **الوعي الفونولوجي:** يمثل الوعي الفونولوجي المكون الثالث من صعوبات تعلم القراءة، حيث يتعلق بالحساسية للصوتيات أو وحدات الصوت في اللغة المنطوقة، حيث يواجه الطلاب صعوبة في إدراك التشكيل الصوتي أو وظائف الأصوات في الكلمات، مما يؤثر على قدرتهم على إدراك أن الكلمات مكونة من أصوات تمتزج معاً وتمثلها الحروف الهجائية (الزيات، ٢٠٠٨، ص. ٢١٨).
- وتتعدد مظاهر صعوبات القراءة وتتنوع أشكالها؛ لذا فقد أجمل كل (أبو أسعد، ٢٠١٠؛ السعيد، ٢٠١٢؛ علي، ٢٠١٠) هذه المظاهر فيما يلي:
- **الحذف:** ويعني حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة. على سبيل المثال، قد يقرأ الطالب جملة "سافرت بالطائرة" كـ "سافر بالطائرة".
- **الإضافة:** وتعني إضافة كلمات غير موجودة في النص الأصلي. على سبيل المثال، قد يقرأ الطالب جملة "سافرت بالطائرة" كـ "سافرت بالطائرة إلى أمريكا".
- **الإبدال:** ويُعني استبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل معنى مشابهاً. فقد يقرأ الطالب كلمة "المرتفعة" كـ "العالية" أو "التلاميذ" كـ "الطلاب".
- **التكرار:** وتُعني إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون مبرر. مثال: قراءة "غسلت الأم الثياب" كـ "غسلت الأم غسلت الأم غسلت الأم الثياب".
- **القلب والتبديل:** وتُعني قراءة الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، كما لو كان يراها في المرآة. فقد يقرأ كلمة "برد" كـ "درب" أو "رز" كـ "زر".
- **ضعف التمييز بين الأحرف:** وتعني صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً مثل: (ع، غ) أو (ج، ح، خ) أو (ب، ت، ث، ن) أو (س، ش)، أو المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل: (ك، ق) أو (ت، د، ظ، ض) أو (س، ز). هذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءتهم للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فقد يقرأ الطالب كلمة "توت" فيقول "دود" مثلاً. كما يلاحظ ضعف في التمييز بين أحرف العلة، فقد يقرأ كلمة "فول" فيقول "فيل".
- **صعوبات في تتبع النص:** ارتباك عند الانتقال من نهاية سطر إلى بداية السطر التالي.

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

- مشكلات في سرعة القراءة: قراءة الجمل بسرعة غير مناسبة (إما سريعة جداً أو بطيئة جداً).

كما أضاف القحطاني (٢٠١٢، ص ٦٧٢) عدة مظاهر منها: حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي، إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، وقلب الأحرف وتبديلها (ص. ٦٦٥). كما أضاف سليمان (٢٠٠٦) مظاهر أخرى مثل التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات، وفقدان الرغبة في القراءة أو الشعور بالإرهاق عند القراءة (ص. ١٣١).

ويذكر (Ebere 2016) أن صعوبات تعلم القراءة حالة متغيرة تختلف من طفل لآخر باختلاف نطاق الصعوبات، حيث تم ملاحظة الخصائص التالية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة:

- عدم كفاية قدرات المعالجة الصوتية: مما يؤثر على اكتساب المهارات الصوتية في القراءة والتهجئة بحيث تتكرر قراءة الكلمات غير المألوفة بشكل خاطئ، مما قد يؤثر بدوره على الاستيعاب.
- نقص كفاءة ملحوظ في نظام الذاكرة العاملة: والتي يمكن أن تؤثر على العديد من جوانب التحدث والقراءة والكتابة، وتشمل هذه الصعوبات مشاكل في الاحتفاظ بتتابع الحروف والصوت (مما سيؤثر على اكتساب المهارات الصوتية)، وأخطاء في عمليات الوصول إلى المعجم العقلي (مما يؤدي إلى استخدام كلمات غير صحيحة).
- مشكلات مرتبطة بالمعالجة البصرية: والتي يمكن أن تؤثر على القراءة بشكل عام، وعند التعامل مع كميات كبيرة من العناصر المرئية بشكل خاص.
- صعوبات في المهارات الالية: مما يؤدي إلى بذل الطفل درجة عالية من الجهد العقلي عند القيام بالمهام الماهرة التي يجدها الأفراد غير المصابين بصعوبات تعلم القراءة بشكل عام تتطلب القليل من الجهد، كما يعني هذا أن الطفل ذوي صعوبات تعلم القراءة من التركيز على كل من الآليات (التهجئة والنحو وعلامات الترقيم) ومحتوى العمل المكتوب (p.3).

هذه المظاهر المتنوعة لصعوبات تعلم القراءة تشكل تحديات كبيرة للطلاب،

وتتطلب تدخلات تعليمية مناسبة ومصممة خصيصاً لمساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات وتحسين مهاراتهم القرائية بشكل فعال (عبد الله، ٢٠٢١، ص ٨٦٧).

تأثير صعوبات تعلم القراءة على التلاميذ في المرحلة الابتدائية:

تعد صعوبات تعلم القراءة من التحديات التعليمية المهمة التي تواجه نسبة لا يستهان بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تؤثر هذه الصعوبات على قدرة التلاميذ في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والفهم، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي في مختلف المواد التعليمية. وتتجلى أهمية دراسة هذا الموضوع في كونه يمس شريحة مهمة من المتعلمين في مرحلة تعليمية حاسمة تُبنى عليها المراحل التعليمية اللاحقة، مما يستدعي فهماً عميقاً لطبيعة هذه الصعوبات وتأثيراتها المختلفة على التلاميذ.

ويؤكد الباحثون على أهمية الكشف المبكر عن صعوبات تعلم القراءة وتقديم التدخل العلاجي المناسب في وقت مبكر؛ فقد أشار (Ebere, 2016) إلى أنه "يمكن تحديد المشاكل المحتملة في القراءة لدى الأطفال الصغار حتى قبل أن تتحول هذه المشاكل إلى فشل في القراءة، لذا ينصح بإجراء فحوصات للأطفال بدءاً من مرحلة رياض الأطفال لتحديد من هم معرضون لخطر صعوبات تعلم القراءة، وبدء التدخل الوقائي على الفور وتصميم تدخلات نفسية علاجية لهم (p.16).

وتعتبر طريقة التدريس متعددة الحواس من الأساليب الفعالة في علاج عسر القراءة؛ وتقوم هذه الطريقة على استخدام القنوات الحسية المختلفة (البصرية والسمعية والحركية واللمسية) بشكل متزامن لتعزيز الذاكرة وتعلم اللغة المكتوبة، فعلى سبيل المثال، قد يطلب المعلم من الطلاب النظر في المرآة أثناء نطق الأصوات لربط الصوت بحركة الفم، أو كتابة الحروف في الهواء أثناء نطقها لتعزيز الارتباط بين شكل الحرف وصوته (Ebere, 2016, p. 14).

ولا ترتبط صعوبات تعلم القراءة بانخفاض الذكاء، بل على العكس فإن العديد من المصابين بصعوبات تعلم القراءة يتمتعون بذكاء عالي ومواهب في مجالات أخرى كالفنون والرياضيات والتصميم وغيرها (Goswami et al., 2021; Snowling et al.,

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

(2020; Toth & Siegel, 2020) ، بينما تكمن المشكلة في أن صعوبات تعلم القراءة والكتابة قد تؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للطلاب وتقديره لذاته إذا لم يتم التعامل معها بشكل مناسب (Ebere, 2016, p. 7).

لذا من الضروري توفير الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب المصابين بعسر القراءة إلى جانب التدخل الأكاديمي؛ حيث يصبح التلاميذ أكثر نجاحاً حينما يتلقون الدعم والتشجيع المستمر في وقت مبكر من حياتهم، وعندما يجدون مجالاً يمكنهم النجاح فيه (Doikou-Avliou, 2015; Sako, 2016).

يتضح مما سبق أن صعوبات تعلم القراءة تشكل تحدياً متعدد الأبعاد يؤثر على التلاميذ في المرحلة الابتدائية من النواحي الأكاديمية والنفسية والاجتماعية. وتبرز أهمية التشخيص المبكر واتباع استراتيجيات التدريس المناسبة، خاصة الطرق متعددة الحواس، مع ضرورة تقديم الدعم النفسي والاجتماعي المناسب للتلاميذ. كما يتضح أن نجاح التدخل العلاجي يرتبط بشكل وثيق بتوقيته وشموليته، حيث يجب أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويعزز نقاط القوة لديهم في المجالات المختلفة.

يتضح مما سبق أن صعوبات تعلم القراءة تمثل ظاهرة متعددة الأوجه ذات تأثير عميق على المسيرة التعليمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. فهي تتجلى في مجموعة واسعة من المظاهر التي تشمل صعوبات جوهريّة في تعرف الكلمات، والفهم والاستيعاب، والوعي الفونولوجي. كما تتضمن أنماطاً متنوعة من الأخطاء القرائية كالحذف، والإضافة، والإبدال، والتكرار، والقلب، والتبديل. ويواجه التلاميذ أيضاً تحديات في التمييز بين الأحرف المتشابهة، وصعوبات في تتبع النص وضبط سرعة القراءة. علاوة على ذلك، تمتد هذه الصعوبات لتشمل جوانب معرفية أعمق مثل قصور في المعالجة الصوتية، ونقص كفاءة الذاكرة العاملة، ومشكلات في المعالجة البصرية، وصعوبات في أتمتة المهارات القرائية. إن هذا التنوع في مظاهر صعوبات تعلم القراءة يؤكد على أهمية تطوير استراتيجيات تدخل شاملة ومتكاملة، مثل نموذج التسمية الآلية السريعة، والتي تستهدف معالجة هذه الصعوبات بشكل منهجي ومتكامل، مما يساهم في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتمكينهم من تجاوز هذه الصعوبات الأكاديمية.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

هدفت دراسة قشقوش والجمال (٢٠١٧) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات القراءة لدى الأطفال، واشتملت عينة الدراسة على (١٥٠) طفلاً وطفلة تم اختيارهم من مدرسة أسامة بن زيد الابتدائية المشتركة بواقع (٧٣) طفلاً و(٧٧) طفلة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٨) سنوات، طُبق عليهم مقياس صعوبات القراءة إعداد الباحثة (٢٠١٤)، وتوصلت الدراسة إلى أن مقياس صعوبات القراءة والذي تم إعداده في الدراسة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحية هذا المقياس للاستخدام في البيئة المصرية والعربية، وهذا ما يحقق الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها في الدراسات المستقبلية والخاصة بدراسة صعوبات القراءة لدى الأطفال عند استخدامها لهذا المقياس.

كما هدفت دراسة عينو وخلاف (٢٠٢٠) إلى التعرف على قدرة قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة المعدة من قبل الباحثين على تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس ولاية سعيدة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة المظاهر ومقياس صعوبات تعلم القراءة لفتحى الزيات، أما المعالجة الإحصائية فقد تمت باستخدام معامل الارتباط بيرسون، ألفا، واختبار "ت"، أسفرت النتائج: عن تمتع قائمة المظاهر خصائص سيكومترية جيدة، ومقدرتها على تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

وهدف بحث بدر وآخرون (٢٠٢٢) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية بمدارس الطيبة الابتدائية بإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، ولحساب الخصائص السيكومترية تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات البعد الذي تنتهي له العبارة، كما تم حساب صدق العبارات عن طريق معاملات ألفا كرونباخ، وتم حساب الثبات بالتجزئة

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

النصفية بطريقتي بيرسون براون، جتمان، وأظهرت النتائج ثبات وصدق مقياس القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم وأنه صالح للتطبيق على العينة الأساسية، وأن هذا المقياس أداة تستخدم لقياس مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ويعمل على قياس المهارات الأساسية للقراءة وعمل البرامج اللازمة لقياس مستوى مهارة القراءة لديهم.

وهدفنا دراسة الشخص وآخرون (٢٠٢٢) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الأطفال، وعرضت الدراسة إطاراً مفاهيمياً تضمن صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، وصعوبات الحساب، ولتحقيق غرض الدراسة تم تصميم المقياس في صورته الأولية والذي تضمن (٣) أبعاد، والتي تمثلت في بعد صعوبات خاصة بالقراءة وتضمنت (٤٩) بنداً تم حذف (٥) بنود، وتكون البعد في صورته النهائية من (٤٤) بنداً، وتم تطبيقها على عينة قوامها (٢٥٧) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بواقع (٨٨) طفلاً، و (١٦٥) طفلة) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١١) سنوات من الأطفال الملتحقين بعدد من المدارس الابتدائية والمترددين على وحدة الاستشارات النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة التابعة لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، وللتحقق من صدق وثبات المقياس تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس؛ والذي أوضح أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس، فضلاً عن الاعتماد على صدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي)؛ وجاءت جميع قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) والذي يدل على الصدق التمييزي للمقياس وهذا يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق، حيث تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية؛ وجاءت النتائج مؤكدة على أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي أكد على ثبات المقياس، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على صلاحية استخدام المقياس على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

كما هدفت دراسة الشال وآخرون (٢٠٢٣) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات القراءة من حيث صدقه وثباته، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة البحث من (١٢٠)

طفلاً من ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة قصدية من سن (٨: ٩)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس الفهم القرائي (إعداد الباحثون) بعد اتباع الخطوات العلمية في بنائه، وقد تكون المقياس بصيغته النهائية من (٣٧) عبارة، ثم طبق على أفراد العينة للتحقق من الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات، وقد أظهرت النتائج أن المقياس المستخدم أداة مناسبة وصالحة لقياس مستوى الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات القراءة، حيث أشارت نتائج الصدق العاملي إلى تشبع عبارات المقياس على العوامل التي تنتمي إليها، وهذه العوامل مجتمعة تفسر بنسبة ٨٥,٣٤٧ وهي نسبة عالية وهو ما يعزز الثقة في نتائجه، كما أشارت نتائج صدق التكوين الفرضي إلى أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١ - ٠,٠٥)، مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الصدق، بينما أشارت نتائج الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ إلى معامل ثبات ٠,٩٧٧ وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وأيضاً أشارت نتائج استخراج الثبات بالتجزئة النصفية إلى أن معامل ثبات أبعاد المقياس يساوي (٠,٩٨١، ٠,٩٩١، ٠,٩٥٤، ٠,٨٩٠، ٠,٩٦٤) على التوالي، وهي معاملات ثبات تشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

واستهدفت دراسة الصباغ وآخرون (٢٠٢٤) التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واشتملت عينة البحث على (٧٣) تلميذاً تم اختيارهم من مدرسة سعد بن عباد الابتدائية بدولة الكويت ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩,٥-١٠,٥) سنوات، طبق عليهم مقياس مهارات القراءة، إعداد/ الباحثة (٢٠٢٣)، وتوصلت النتائج إلى أن مقياس مهارات القراءة والذي تم إعداده في البحث الحالي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحية هذا المقياس للاستخدام في البيئة الكويتية والعربية، وهذا ما يجعل الثقة كبيرة في النتائج التي يمكن التوصل إليها في الدراسات المستقبلية والخاصة بدراسة مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند استخدامها لهذا المقياس.

وهدف دراسة المطيري وحفناوي (٢٠٢٤) إلى بناء اختبار لقياس مهارة القراءة

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

الجهرية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم والتحقق من الثبات والصدق والاتساق الداخلي للمقياس ، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة البحث من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثالث الابتدائي من ذوات صعوبة التعلم، حيث تم تحديد الهدف من المقياس والذي تكون من قسمين: القسم الأول: الضبط السليم للقراءة الجهرية، من خلال قراءة قطعة قراءة جهرية لتحديد، التمييز بين الحروف المتشابهة تمييزاً واضحاً مثل (ذ- ز- ظ)، التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، نطق الكلمات والحروف نطقاً صحيحاً، رفع الصوت وخفضه بدرجات معبرة، الوقوف الجيد عند المواطن التي تستلزم ذلك، القدرة على ضبط الكلمات بشكل صحيح. القسم الثاني: اختبار الفهم القرائي، متعلق بالقطعة محل القراءة الجهرية. وتم تطبيق المقياس على عينة البحث، وتم التوصل إلى أن اختبار القراءة الجهرية يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق والاتساق الداخلي. التعقيب على الدراسات السابقة:

- من حيث الهدف: هدفت دراسات المحور السابق إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال، وبذلك فإن الدراسة الحالية تتفق مع تلك الدراسات في هذا الجانب، وتختلف عنها في جانب آخر وهو تركيزها على فئة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- من حيث العينة: تنوعت العينة في دراسات المحور السابق واشتملت على الأطفال والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم القراءة بوجه خاص.
- من حيث الأدوات: من أهم الأدوات التي تم إعدادها في دراسات المحور السابق هي مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى مقاييس تتعلق بتشخيص ذوي صعوبات التعلم، ومقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة لقياس نسبة الذكاء.
- من حيث النتائج: أسفرت نتائج تلك الدراسات عن تمتع مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاملات صدق وثبات واتساق داخلي مقبولة.
- أوضحت نتائج الدراسات السابقة أهمية إعداد مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية.

فروض الدراسة:

- يتمتع مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باتساق داخلي مقبول إحصائيًا.
- يتمتع مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدلالات صدق مقبولة إحصائيًا.
- يتمتع مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعامل ثبات مقبول إحصائيًا.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في إجراء الدراسة الحالية الذي يتضمن جمع البيانات واستخراج النتائج وتحليلها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة. ثانيًا: عينة حساب الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات تعلم القراءة من (٣٠) مشاركًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ - ١٢) سنة، بمتوسط (١١,١٠) سنة، وانحراف معياري (٠,٨٧٥) سنة، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠-١١٠) بمتوسط (٨٤,٨٠) وانحراف معياري (٤,٨٤)..
ثالثًا: أداة الدراسة:

اختبار صعوبات تعلم القراءة إعداد/ للباحث:

الهدف من المقياس: تحديد مستوى صعوبات تعلم القراءة للتلاميذ لذوي صعوبات التعلم.

الأساس النظري للمقياس:

قام الباحث بمراجعة ما أُتيح لهما في الأدب التربوي والسيكولوجي المرتبط بمتغيري البحث (صعوبات تعلم القراءة، الأطفال ذوي صعوبات التعلم) والاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة، وذلك بهدف إعداد اختبار صعوبات تعلم القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البحث الحالي، ومن المقاييس المتضمنة في البحوث السابقة التي تم الرجوع إليها ((الجاري، ٢٠٠٩؛

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكمترية

(Ridzal and Usriyah, 2023 ؛ ٢٠٢١، حامد، Ebere 2016 ؛ VandenBos, 2015)

كما تم تحليل الأبعاد التي اشتمل عليها مقياس صعوبات تعلم القراءة في البحوث والدراسات السابقة واختيار الأبعاد التالية: (قراءة الكلمات، التمييز بين الحروف المتشابهة، فهم النص القرائي، الوعي الصوتي، تحليل الكلمات، تركيب المقاطع، تمييز الكلمات المتشابهة)، وتعد تلك الأبعاد الأكثر مناسبة لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والأكثر تكرارًا في الدراسات السابقة، بالإضافة إلى إمكانية قياسها.

طريقة تصحيح المقياس:

- **البعد الأول:** قراءة الكلمات (١٥ درجة): وتتضمن ثلاث مجموعات من الكلمات في كل مجموعة (٥) كلمات يعطى التلميذ درجة واحدة لكل كلمة تُقرأ بشكل صحيح، تتراوح الدرجات ما بين (٥-٠) لكل مجموعة، المجموع الكلي: ١٥ كلمة × ١ درجة = ١٥ درجة، تتراوح الدرجات ما بين (١٥-٠)
- **البعد الثاني:** التمييز بين الحروف المتشابهة (١٥ درجة): وتتضمن ثلاث مجموعات من الحروف المتشابهة في كل مجموعة خمس خانات بها أربع حروف يعطى التلميذ درجة واحدة لكل إجابة صحيحة إذا ميز بين الحرف المختلف، المجموع الكلي: ١٥ حرف × ١ درجة = ١٥ درجة، المجموع الكلي: ١٥ حرف × ١ درجة = ١٥ درجة، تتراوح الدرجات ما بين (١٥-٠)
- **البعد الثالث:** فهم النص القرائي (١٥ درجة): بها ثلاث نصوص: ويوجد به خمسة أسئلة يعطى التلميذ درجة واحدة لكل إجابة صحيحة في كل نص تتراوح الدرجات ما بين (٥-٠) لكل نص، المجموع الكلي ١٥ سؤال × ١ درجة = ١٥ درجة، تتراوح الدرجات ما بين (١٥-٠)
- **البعد الرابع:** الوعي الصوتي (١٥ درجة) وتتضمن ثلاث مجموعات من الكلمات في كل مجموعة خمس خانات بها خمس كلمات يعطى التلميذ درجة واحدة لكل إجابة صحيحة إذا حدد الصوت الأول فيها، وتتضمن (المجموع الكلي: ١٥ حرف × ١ درجة = ١٥ درجة، تتراوح الدرجات ما بين (١٥-٠))

- **البعد الخامس:** تحليل الكلمات (١٥ درجة) وتتضمن ثلاث مجموعات من الكلمات في كل مجموعة خمس خانات بها خمس كلمات يعطى التلميذ درجة واحدة لكل إجابة صحيحة إذا حدد حلال الكلمة بشكل صحيح، وتتضمن (المجموع الكلي: ١٥ حرف $\times$ ١ درجة = ١٥ درجة، تتراوح الدرجات ما بين (١٥-٠))
- **البعد السادس:** تركيب المقاطع (١٥ درجة) وتتضمن ثلاث مجموعات من الكلمات في كل مجموعة خمس خانات بها خمس كلمات يعطى التلميذ درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل كلمة يتم تركيبها بشكل صحيح، وتتضمن (المجموع الكلي: ١٥ حرف $\times$ ١ درجة = ١٥ درجة، تتراوح الدرجات ما بين (١٥-٠))
- **البعد السابع:** تمييز الكلمات المتشابهة (١٥ درجة) وتتضمن ثلاث مجموعات من الكلمات في كل مجموعة خمس خانات بها خمس كلمات يعطى التلميذ درجة واحدة لكل إجابة صحيحة إذا ميز بين الكلمة المختلفة، وتتضمن (المجموع الكلي: ١٥ حرف $\times$ ١ درجة = ١٥ درجة، تتراوح الدرجات ما بين (١٥-٠))
- وتتراوح الدرجة الكلية ما بين (١٠٥-٠) درجة ومن يحصل على الدرجة المنخفضة يعاني من صعوبات في القراءة والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات تعلم القراءة:

١- صدق المقارنة الطرفية:

تم استخدام صدق المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في اختبار صعوبات تعلم القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك بترتيب درجات عينة حساب الخصائص السيكومترية في الدرجة الكلية لمقياس صعوبات تعلم القراءة إعداد/ قشقوش والجمل (٢٠١٧) ثم المقياس المعد تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى وهو الطرف المرتفع، الإرباعي الأدنى وهو الطرف المنخفض، ولقياس صحة ذلك استخدم الباحث مقياس (مان ويتني) لحساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس:

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
والتحقق من خصائصه السيكومترية

جدول (١) قيمة U لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المرتفعين والمنخفضين
في اختبار صعوبات تعلم القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

م	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الإرغاعي الأعلى	٨	٧٠,٧٥٠٠	٥,١١٩٩٩	١٢,٥	١٠٠	...	٢,٦١١	٠,٠١
	الإرغاعي الأدنى	٨	٣٤,٧٥٠٠	٢,٤٣٤٨٧	٤,٥	٣٦			

$$Z^* = ١,٩١ \text{ دالة عند } (٠,٠٥) \quad Z^{**} = ٢,٥٨ \text{ دالة عند } (٠,٠١)$$

يتضح من الجدول (١) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وفي اتجاه مستوى الميزان القوى مما يعني تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

٣- الصدق التمييزي:

حيث تم تطبيق المقياس على مجموعة من الأطفال تضم ٣٠ طفلاً من ذوي صعوبات التعلم تقع أعمارهم ما بين (١٢-١٣) أعوام بمتوسط قدره (١٢,٤٣) عام وانحراف معياري قدره (٠,٥٠٤) عام، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجاتهم على المقياس بمتوسطات درجات مجموعة مساوية من الأطفال العاديين، وذلك باستخدام اختبار (ت) للتحقق من مدى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين؛ نظراً لأن صعوبات تعلم القراءة يعتبر من الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم، استخدم اختبار (ت) لفحص الفروق في درجات المقياس لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من العاديين وذوي صعوبات التعلم، عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.27)، وقد تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الأبعاد والدرجة الكلية لصالح العاديين. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي المجموعتين على صعوبات تعلم القراءة

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قراءة الكلمات	ذوو صعوبات	٣٠	٩,٣٠	٢,٣٣	٣,٦٨	٠,٠١

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
والتحقق من خصائصه السيكومترية

استخدامه.

ثانياً الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية مكونة من (٣٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس أو ما يسمى بالتجانس الداخلي، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس صعوبات تعلم القراءة، ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية

لمقياس صعوبات تعلم القراءة (ن = ٣٠)

م	الأبعاد	قراءة الكلمات	التمييز بين الحروف المتشابهة	فهم النص القرائي	الوعي الصوتي	تحليل الكلمات	تركيب المقاطع	تمييز الكلمات المتشابهة	الدرجة الكلية
١	قراءة الكلمات	---	**.,٥٦٨	**.,٦٣٣	**.,٠٦٥	**.,٥٨٩	**.,٨١٣	**.,٦٥٦	**.,٨٠٦
٢	التمييز بين الحروف المتشابهة		----	**.,٦٤٩	**.,٦٣٦	**.,٧٨٠	**.,٧١٧	**.,٩٠٧	**.,٨٨٢
٣	فهم النص القرائي			----	**.,٧٧٦	**.,٧٠٤	**.,٥٦١	**.,٧٢٥	**.,٨٣٣
٤	الوعي الصوتي				----	**.,٦٧١	**.,٦٢٤	**.,٦٨٩	**.,٨٢٦
٥	تحليل الكلمات					----	**.,٧٠٠	**.,٨٤٢	**.,٨٧٦
٦	تركيب المقاطع						---	**.,٧٧٣	**.,٨٦٢
٧	تمييز الكلمات المتشابهة							----	**.,٩٣٤

**دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد التي ينتهي إليها، وبوضوح جدول (٤) ما يلي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتهي إليه بعد حذف المفردة (ن = ٣٠)

التمييز بين الحروف المتشابهة						قراءة الكلمات					
م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد
١	**.,٥٥٤	٦	**.,٥٣٥	١١	**.,٤٦٩	١٦	*.,٤١٦	٢١	**.,٤٦٢	٢٦	*.,٤١٦
٢	**.,٥١٤	٧	**.,٤٩٧	١٢	**.,٥٥٦	١٧	**.,٧٠١	٢٢	**.,٤٧٠	٢٧	**.,٦٦٦
٣	**.,٧٠٣	٨	**.,٧٧٥	١٣	**.,٧١٨	١٨	**.,٧٨٧	٢٣	**.,٥٨٦	٢٨	**.,٥٤٦
٤	**.,٤٧٠	٩	**.,٧١٢	١٤	**.,٤٨٢	١٩	**.,٦٣٤	٢٤	*.,٣٩٦	٢٩	
٥	*.,٣٥٦	١٠	*.,٣٩١	١٥	*.,٣٨٢	٢٠	*.,٣٩٧	٢٥	*.,٣٥٦	٣٠	
الوعي الصوتي						فهم النص القرآني					
م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد
٣١	**.,٥٨٧	٣٦	*.,٤٤١	٤١	**.,٥٣٠	٤٦	*.,٣٧١	٥١	**.,٤٨٥	٥٦	*.,٣٩٤
٣٢	**.,٥٤٧	٣٧	**.,٥١٦	٤٢	**.,٦٣٥	٤٧	**.,٧٧٤	٥٢	**.,٥٥٣	٥٧	**.,٧٧٠
٣٣	**.,٦٧٧	٣٨	**.,٦٦٩	٤٣	**.,٤٩٨	٤٨	**.,٥٨٧	٥٣	**.,٥٣٥	٥٨	**.,٦٣٣
٣٤	**.,٤٧٥	٣٩	**.,٦٢٥	٤٤	**.,٤٢٥	٤٩	**.,٦٢٩	٥٤	**.,٤٤٩	٥٩	*.,٤٣٨
٣٥	*.,٣٦٨	٤٠	*.,٣٧٩	٤٥	*.,٣٩٤	٥٠	*.,٣٧٤	٥٥	*.,٤٢٠	٦٠	*.,٣٥٠
تركيب المقاطع						تحليل الكلمات					
م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد	م	ارتباطها بالبعد
٦١	*.,٣٦١	٦٦	*.,٣٧٤	٧١	**.,٥٧٢	٧٦	*.,٣٩٦	٨١	*.,٤١٦	٨٦	**.,٦٥٢

تميز الكلمات المتشابهة

** دالة عند (٠,٠١)

٣- حساب ثبات المقياس:

استخدم الباحث لحساب الثبات على عينة حساب الخصائص السيكومترية معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٧) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

م	الأبعاد	معاملات الثبات	المتوسط	التباين
١	قراءة الكلمات	٠,٧٩٢	٩,٤٦	٦,٥٣
٢	التمييز بين الحروف المتشابهة	٠,٧٨٦	٧,٣٦	٨,١٠
٣	فهم النص القرائي	٠,٧٧٤	٧,١٠	٥,٢٦
٤	الوعي الصوتي	٠,٨٣١	٧,٢٣	٥,٩٧
٥	تحليل الكلمات	٠,٨٠٠	٨,١٠	٤,٩٨
٦	تركيب المقاطع	٠,٨٠١	٩,١٣	٥,٦٣

٧	تمييز الكلمات المتشابهة	٠,٨٠٣	٦,٨٠	٨,٠٢
	الدرجة الكلية	٠,٩٣٠	٥٥,٢٠	٢٢٩,٥

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم تراوحت ما بين (٠,٧٧٤، ٠,٨٠٣)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩٣٠)، وهي قيم مقبولة؛ مما يؤكد على صلاحية استخدام هذا المقياس. معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة: تم حساب معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة والجدول التالي يوضح قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة.

جدول (٦) قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة لمقياس صعوبات تعلم القراءة (ن = ٣٠)

رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز
1	.929	.525	8	.929	.514	15	.930	.448
2	.929	.505	9	.924	.751	16	.924	.758
3	.929	.507	10	.927	.574	17	.929	.505
4	.924	.758	11	.927	.624	18	.932	.362
5	.925	.709	12	.929	.487	19	.924	.751
6	.926	.654	13	.924	.731	20	.927	.597
7	.928	.547	14	.926	.651	21	.924	.758

يتضح من هذه نتائج جدول (٦) أن قيمة معامل ثبات ألفا يساوي (٠,٩٣٠) وهو معامل ثبات مقبول. كما أظهر معامل التمييز لكل فقرة تمييز موجب مرتفع أكبر من (٠,١٩) وتراوح ما بين (٠,٣٦٢، ٠,٧٥٨) ولم توجد فقرات معامل تمييزها سالب، وبالتالي كان معامل الثبات قوي ويمكن الوثوق في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

طريقة إعادة تطبيق المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات اختبار صعوبات تعلم القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إعداد / الباحث بطريقة إعادة تطبيق المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة حساب الخصائص

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
والتحقق من خصائصه السيكومترية

السيكومترية (ن=٣٠) بين التطبيقين الأول والثاني خلال خمس عشرة يومًا، والجدول (٧) التالي يوضح ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات ثبات اختبار صعوبات تعلم القراءة بطريقة إعادة التطبيق (ن = ٣٠)

معامل الثبات	التطبيق الثاني		التطبيق الأول		البعد
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٠,٨٠٩	١,٨٦	٨,٩٠	٢,١١	٨,٥٠	قراءة الكلمات
٠,٨٣٩	١,٨٤	٦,٣٥	١,٩٨	٦,١٥	التمييز بين الحروف المتشابهة
٠,٨٥٨	١,٠٦	٦,٢٥	١,٠٧	٥,٩٠	فهم النص القرائي
٠,٨٢٨	١,٧٩	٦,٥٥	١,٦٠	٦,٢٠	الوعي الصوتي
٠,٨٣٥	١,١٩	٧,٥٠	١,١٣	٧,١٥	تحليل الكلمات
٠,٨١٩	١,٥٩	٨,٦٥	١,٩٩	٨,٢٥	تركيب المقاطع
٠,٨٤١	١,٥٨	٦,٠٠	١,٧٣	٥,٥٠	تمييز الكلمات المتشابهة
٠,٨٧٩	٧,٣٥	٥٠,٢٠	٧,٥٦	٤٧,٦٥	المقياس ككل

يتضح من الجدول (٧) السابق أن معاملات المتوسطات بلغت في الدرجة الكلية (٤٧,٦٥) في التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (٥٠,٢٠)، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٧٩) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

وبذلك يتضح أن الخصائص السيكومترية التي تمتع بها مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تدل على تمتعه بدلالات صدق داخلي ودلالات صدق وثبات مرتفعتين؛ تسمح باستخدامه في البيئة المصرية، مما يدعو للاطمئنان والثقة في نتائجه عند تطبيقه على عينة البحث الحالي أو مع عينات أخرى مشابهة.

المراجع:

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٢). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم. مركز ديونو.

بدر، إسماعيل إبراهيم، محمد، محمد يحيى، عبد الرحمن، سعيد عبد الرحمن (٢٠٢٢). الخصائص السيكمومترية لمقياس مهارات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، ٣٩، ١٦٣-١٩٣.

الجاري، سيد جاري السيد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال (رسالة ماجستير). جامعة عين شمس.

حامد، حنان سامي (٢٠٢١). فعالية برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي النمط الأيمن في معالجة المعلومات. مجلة بحوث، ١١ (٢)، ٢٤٠-٢١٤.

حطراف، نور الدين، ومكي، أحمد (٢٠١٨). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ١١ (٢)، ٩٦-٨٣.

الزيات، مصطفى الزيات (٢٠٠٨). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم. دار النشر للجامعات.

السعيد، هلا (٢٠١٢). الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيائية للفصول وغرف المصادر. الأنجلو المصرية.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). الديسليكسيا: رؤية نفس /عصبية. دار الفكر العربي.

الشال، هاجر فتحي، السرسى، أسماء محمد، إبراهيم، محمد إبراهيم (٢٠٢٣). الخصائص السيكمومترية لمقياس الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات القراءة. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ٢٦ (١٠١)، ١٤٧-١٥٢. الشخص، عبد العزيز السيد، سليمان، عبد الرحمن سيد، حسنين، محمد فؤاد،

بناء مقياس صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية

وقطب، رحاب أحمد (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات
التعلم الأكاديمية لدى الأطفال. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،
٧٢، ٢١٥-٢٤٣.

الصباغ، رضا الحسيني، والعنزي، زومة علي كريم (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية
لمقياس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية
الخاصة، جامعة الزقازيق، ٤٧، ٣٨٢-٤١٠.

عبد الله، سامية محمد (٢٠٢١). معلم اللغة العربية ودور العيادات القرائية الرقمية في
علاج صعوبات تعلم القراءة. المؤتمر البيئي الأول: التنمية المستدامة وبناء
الإنسان في ظل تحديات العصر. كلية التربية، جامعة المنوفية.
عثمان، كريمة (٢٠٠١). مدى فعالية برنامج إرشادي لأطفال ذوي صعوبات تعليمية
(رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين
شمس.

علي، محمد النوبي (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. دار صفاء
للنشر والتوزيع.

عينو، عبد الله، وخلاف، آمال (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لقائمة مظاهر
صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. مجلة
الراسخون، جامعة المدينة العالمية، ٦(١)، ٢٧٩-٢٩١.

القحطاني، هنادي حسين (٢٠١٢). قدرة مجال الذاكرة العاملة بمقياس ستانفورد
بينيه للذكاء الصورة الخامسة على التمييز بين العاديين وذوي صعوبات
التعلم وذوي الإعاقة العقلية. دراسات عربية في علم النفس، ١١(٤)، ٦٦١-
٦٨٥.

قشقوش، إبراهيم زكي، والجمل، أسماء عبد التواب بدر (٢٠١٧). الخصائص
السيكومترية لمقياس صعوبات القراءة لدى الأطفال. مجلة البحث العلمي في
التربية، جامعة عين شمس، ١٨(٦)، ١٧٣-١٨٦.

المطيري، خولة شليل، وحفناوي، أحلام محمد خاطر (٢٠٢٤). بناء اختبار القراءة
الجهرية والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى طالبات المرحلة
الابتدائية ذوات صعوبات التعلم. دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق،

- Doikou-Avlidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International journal of special education*, 30(1), 132-145.
- Doikou-Avlidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International journal of special education*, 30(1), 132-145.
- Ebere, C. (2016). *Understanding dyslexia: What it is and what it is not*. University of Nigeria.
- Edwards, A., Wagner, R., & Zirps, F. (2021). *Reconceptualizing the prevalence of dyslexia as a distribution rather than a number*. Florida State University.
- Goswami, U., Huss, M., Mead, N., & Fosker, T. (2021). Auditory sensory processing and phonological development in high IQ and exceptional readers, typically developing readers, and children with dyslexia: A longitudinal study. *Child Development*, 92(3), 1083-1098.
- Layes, S., Tibi, S., Cohen, M., & Lombardino, L. (2023). Rapid automatized naming and visual searching in Arabic-speaking children with and without dyslexia: the potential effect of color. *Learning Disability Quarterly*, Article 07319487231176544.
<https://doi.org/10.1177/07319487231176544>
- Maehler, C., Joerns, C., & Schuchardt, K. (2019). Training working memory of children with and without dyslexia. *Children*, 6(3), Article 47.
<https://doi.org/10.3390/children6030047>
- Ridzal, D., & Usriyah, L. (2023). The influence of dyslexia on children's psychological development. *Journal of Social Research*, 2(8), 2453-2457.
<https://doi.org/10.55324/josr.v2i8.1247>
- Sako, E. (2016). The emotional and social effects of dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 175-183.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). *Defining and*

- understanding dyslexia: past, present and future. Oxford review of education, 46(4), 501-513.
- Toth, G., & Siegel, L. S. (2020). A critical evaluation of the IQ-achievement discrepancy-based definition of dyslexia. In Current directions in dyslexia research (pp. 45-70). Garland Science.
- Vanden Bos, G. (2015). APA dictionary of psychology (2nd Ed). American Psychological Association.
- Wagner, R., Zirps, F., Edwards, A., Wood, S., Joyner, R., Becker, B., ... & Beal, B. (2020). The prevalence of dyslexia: A new approach to its estimation. Journal of learning disabilities, 53(5), 354-365.
<https://doi.org/10.1177%2F0022219420920377>
- World Health Organization (Ed.). (2011). International statistical classification of diseases and related health problems (10th rev., 4th ed.). World Health Organization.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/44579>
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., ... & Weng, X. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. Brain Sciences, 12(2), Article 240.
<https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>