Jordanian Educational Journal

Volume 7 | Issue 4 Article 6

2022

Constructing a Detection Scale for Dyslexia and Measuring Its Effectiveness in Detecting the Dyslexic Students in Jordan بناء مقياس العسر القرائي الكشفي وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في الاردن

Fatin Nabil Mahmoud Al-Mashaikh
mastergana2012@gmail.com

Maiada Mohammad Al-Natour
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\Jordan, mnatour@ju.edu.jo

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes

Part of the Education Commons

Recommended Citation

Al-Mashaikh, Fatin Nabil Mahmoud and Al-Natour, Maiada Mohammad (2022) "Constructing a Detection Scale for Dyslexia and Measuring Its Effectiveness in Detecting the Dyslexic Students in Jordan بناء مقياس العسر القرائي الكشفي وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في الاردن," *Jordanian Educational Journal*: Vol. 7: Iss. 4, Article 6.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes/vol7/iss4/6

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Jordanian Educational Journal by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد السابع، العدد الرابع، 2022.

بناء مقياس العسر القرائي الكشفي وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في الاردن

فاتن نبيل محمود المشايخ*

د. ميادة محمد الناطور**

تاريخ استلام البحث 2020/2/12 تاريخ قبول البحث 2020/3/31

ملخص:

هدفت هذه الدّراسة إلى بناء مقياس العسر القرائي الكشفي، وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في الاردن، وتكوّنت عِينة الدّراسة من (40) طالباً وطالبة من ذوي العسر القرائي، و(40) طالباً وطالبة من غير ذوي العسر القرائي، والملتحقين بالمدارس الحكومية والخاصة في محافظة الكرك؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، إذ بُني مقياس العسر القرائي الكشفي، وضم ستة اختبارات فرعيّة، وهي: الطّلاقة في قراءة الكلمات الحقيقيّة، والطّلاقة في قراءة الكلمات الزّائفة، والخيار الإملائي، والتّسمية السّريعة، وحذف الوحدة الصّوتية، والطّلاقة اللفظية، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مرتفعة، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء الطلبة ذوي العسر القرائي والطّلبة من غير ذوي العسر القرائي، وعلى جميع الاختبارات الفرعية لمقياس العسر القرائي الكشفي، ولصالح الطلبة من غير ذوي العسر القرائي، وتوصي الدراسة بضرورة بناء مقاييس؛ للكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي تتناول أبعاد كشفية مختلفة، وموجهة لفئات عمرية متنوعة.

الكلمات المفتاحية: الكشف، العسر القرائي، المقياس.

* الأردن/ mastergana2012@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/ mnatour@ju.edu.jo

Constructing a Detection Scale for Dyslexia and Measuring Its Effectiveness in Detecting the Dyslexic Students in Jordan

Fatin Nabil Mahmoud Al-Mashaikh [*]
Dr. Maiada Mohammad Al-Natour [**]

Abstract:

This study aimed at constructing a detecting scale for dyslexia and measuring its effectiveness in detecting dyslexic students in Jordan. The study sample consisted of (40) dyslexic and (40) non-dyslexic male and female students attending private and public schools in Al-Karak governorate. To achieve the study objectives, the researchers used the analytical descriptive approach. The scale included six subtests; fluency in reading real words, fluency in reading non-words, orthographic choice, rapid naming, deleting phoneme and verbal fluency. The results showed that the scale had high validity and reliability. The results revealed that there were statistically significant differences at (α=0.05) between the mean scores for the performance of dyslexic and non-dyslexic students concerning all the sub-tests of the scale in favor of the non-dyslexic students. The study recommended the necessity of developing scales to uncover dyslexic students and address different detective dimensions directed towards various age categories.

Keywords: screening, dyslexia, scale.

mastergana2012@gmail.com\ Jordan [*]
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan\ mnatour@ju.edu.jo [**]

المقدمة:

تُعدُّ القراءة مهارة عالية القيمة، وهي ذات أهمية متزايدة ومتطلب ضروري للنجاح الأكاديمي والْمجتمعي، ومع ذلك لا يزال هناك عدد غير قليل من الطَّلبة الّذين لا يستطيعون تعلم القراءة إلى المستوى المطلوب منهم بالرغم من مستويات الذكاء الطبيعية لديهم، وعادةً ما يُطلق على هؤلاء مصطلح الطلبة ذوي العسر القرائي.

إنَّ مشكلات الإخفاق الأكاديمي لدى الطلبة ذوي العسر القرائي، والناجمة عن العسر القرائي؛ تُؤدي إلى عرقلة الأهداف الشّخصية، والتّعليمية، والوظيفيّة؛ وتؤدي إلى جملة من المشكلات النفسية عند الطّلبة ذوي العسر القرائي، يُضاف إلى ذلك فإنَّ الطلبة ذوي العسر القرائي يميلون للبقاء ضمن قدراتهم القرائية نفسها، إلَّا إذا قُدّمت التدخلات العلاجية التي تستهدف تحسين مهارات القراءة لديهم (Green, Tonessen, Tambs, &Thoresen, 2009; Leseyane, Mandende, Makgato & Cekiso, 2018).

إنَّ عملية تقديم التدخلات العلاجية والبرامج التربوية للطلبة ذوي العسر القرائي مرهون بعملية الكشف عنهم، وتعد عملية الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي من التحديات الرئيسة، والمهمة التي تواجه المعلمين والقائمين على العملية التربوية؛ إذ لا يوجدسوى اتفاق نسبي في الآراء حول معايير الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي؛ مما يؤدي إلى حدوث اختلاف في تطبيق هذه المعايير وحدوث تباين كبير في تحديد نسب الانتشار (Andrade, Andrade & Capellini, 2015)

ويُعد العسر القرائي من أكثر أنواع صعوبات القراءة وصعوبات التّعلم المحددة شيوعًا بنسبة (70%-80%)، ولقد حاولت العديد من الدراسات اشتقاق معايير الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي، من خلال بناء مقاييس قائمة على تعريفات عالمية، مثل: تعريف الجمعية العالمية للعسر القرائي، أو بناء على نظريات حاولت تفسير العسر القرائي وأشهرها النظرية الصوتية، أو بناء على محكات كشفية عالمية، مثل: الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية-(DSM IV)، والتصنيف الدولي للأمراض(ICD-10)،(Horowitz,Rawe and Whittaker,2017).

وبالتالي فإننا نأمل أن نضع مقياسًا للكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في مرحلة عمرية محددة، مبني على اختبارات فرعية اُستمدت من تعريف عالمي، وهو: تعريف الجمعية العالمية للعسر القرائي(International. Dyslexia Association)، يُضاف إلى ذلك فقد استند هذا

المقياس إلى المعايير الكشفية التي قدمها الأدب النظري والدراسات العلمية في هذا المجال؛ ليكون خطوة مبدئية لمقاييس شاملة لمراحل عمرية مختلفة يعكفُ على إعدادها الباحثين؛ ومن هنا جاءت هذه الدراسة خدمة لهذا المجال ضمن المساعي المبذولة في بناء مقياس العسر القرائي الكشفي وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في الاردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إنّ إيجاد مقاييس قادر على الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي من التحديات المؤرقة للقائمين على العملية التربوية والتعليمية، وخصوصًا فيما يتعلَّق بالعسر القرائي؛لأن مهارة القراءة مرتبطة بجميع المواد الدراسية فالإخفاق فيها قد يقود إلى إخفاق في المواد الدراسية المختلفة، وبالوقت نفسه فإن مرحلة الكشف مرحلة مبدئية لخطوات لاحقة، مثل: الإحالة، وبناء الخدمات التربوية والتعليمية وتقديمها للطلبة ذوي العسر القرائي، وهو أيضًا خطوة أولية لإدارة مشاكل القراءة والتعامل معها، وتعد عملية الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي عملية مهمة في تقديم تدخلات علمية أثبتت الدراسات فاعليتها، عن طريق توجيه هذه التدخلاتنحو نقاط الضعف المحدد، والتي تم الكشف عنها عند الطّلبة ذوي العسر القرائي؛ مما يسهم في النجاح المجتمعي (Jap, Borleffs & Maassen, 2017).

وعلى الرغم من المساعي الكبيرة والمبذولة على المستوى المحلي والعربي للقائمين على العملية التربوية والتعليمية في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي؛ إلا أن هناك مازالت حاجة لوجود مقاييس تسهم في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي، وبالتالي فإنناناأمل أن تضيف هذه الدراسة إلى الجهود الساعية في الكشف عنالطلبة ذوي العسر القرائي عن طريق بناء الباحثين لمقياس قد يساعد في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي.

وبناء على ما سبق فإنَّ هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دلالات صدق مقياس العسر القرائي الكشفيفي الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي/الصف الرابع معبرًا عنه بصدق المحكمين، وصدق الدلالات التمييزية للفقرات؟
- ما دلالات ثبات مقياسالعسر القرائي الكشفيفي الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي/ الصف الرابع معبرًا عنه بثبات الإعادة، وثبات الاتساق الداخلي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات أداءالطّلبة ذوي العسر القرائي، والطّلبة من غير ذوي العسر القرائي على اختبارات مقياس العسر القرائي

الكشفي؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية والعلمية:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تقديمها ما استجد من الأدب النظري في مجال الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي من خلال بناءها لمقياس يحتوي مجموعة من الاختبارات الفرعية، والتي تحاول الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي، ومقارنة أدائهم بأداء الطلبة غير المعسرين قرائيًا، ومعرفة أي الاختبارات الفرعية أكثر حساسية في الكشف عن الطلبة من غير ذوي العسر القرائي؛ مما يسهم في إثراء الجانب النظري بطرق جديدة في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي، وقد يفتح المجال لإجراء مقاييس كشفية أخرى تعتمد على متغيرات واختبارات فرعية مختلفة.

الأهمية العملية والتطبيقية:

وتظهر أهمية هذه الدراسة أيضا من الناحية التطبيقية في بنائها لمقياس العسر القرائي الكشفي في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في ظل عدم توفر مقياس للعسر القرائي كشفي موحد في حدود علم الباحثين يتمّتع بدلالات صدق وثبات عالية؛ يسهم في تمكين المعلمين من الوصول إلى الطلبة ذوي العسر القرائي، وتقديم التّدخلات العلاجيّة بناء على نقاط الضّعف والقوّة لديهم؛ مما يسهم في تحسين المهارات القرائيّة لديهم، وتجنيبهم، وذويهم المشكلات الأكاديميّة والنفسيّة المترتبة على العسر القرائي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس العسر القرائي الكشفي وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في الاردن والذي ضم ستة اختبارات فرعية، وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في الأردن.

التّعريفات الاصطلاحية والإجرائيّة

- **العسر القرائي: هو** اضطراب في القراءة محدد يتضمن مشكلات في دقة قراءة الكلمات، والتّعرفإليها، وضعف في مهارة فك التَّشفير، وضعف في القدرات الإملائية (Snowling & Hulme.2016; Dohla & Heim,2016)
- **الطّلبة ذوي العسر القرائي:** هم الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة ناتجة عن اضطراب

نمائي عصبي بيولوجي؛ يؤدي إلى صعوبات في التعرف إلى الأحرف والكلمات، بالرغم من تمتعهم بقدرات عقلية طبيعية، وتلقيهم تعليم فعّال (Shu Sze, Normah, Norhayati, Mahadir, Pheh, & Rogayah, 2018).

- ويُعرّف **الطّلبة ذوي العسر القرائي إجرائيًا:** بأنه مطلبة الصف الرابع الذين يقل أداؤهم الفعلي عن الأداء المتوقع منهم في ضوء قدرات عقلية عامة، والذين تم الكشف عنه ممن قِبل معلميهم، وبناءً على اختبارات كشفية معمول بها في مدارس وزارة التربية والتعليم.
- **مقياس العسر القرائي الكشفي:** هو أداة للكشف عن مظاهر العسر القرائي وأعراضه وما هي النتائج المترتبة على الطالب جرّاء هذا النوع من الاضطراب (Mohamed, 2009).
- ويُعرّف **مقياس العسر القرائي الكشفي** إجرائيًا: بأنه الدرجة الكلّية التي يتحصّل عليها الطالب ذوالعسر القرائي على مقياس العسر القرائي الكشفي، والمّعد لهذه الغاية من قبل الباحثين، والذي يتكون من ستة اختبارات فرعية، وهي: اختبار الطّلاقة في قراءة الكلمات الحقيقيّة، واختبار الطّلاقة في قراءة الكلمات الزّائفة، واختبار الخيار الإملائي، واختبار حذف الصوت، واختبار التّسمية السّريعة، واختبار الطّلاقة اللفظية.

حدود الدراسة

- **الحدود الزمنية:** لقد طُبقت الدراسة في العام 2019/2018.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديريات تربية وتعليم قصبة الكرك، ولواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك.
- **الحدود البشرية:** الطلبة ذوي العسر القرائي، والطلبة من غير ذوي العسر القرائي في مدارس قصبة الكرك ولواء المزار الجنوبي في الصف الرابع.

محددات الدراسة:

اعتماد نتائج هذه الدراسة على مدى تمتع المقاييس بخصائص سيكومترية، ومدى تعاون العينة مع الباحثين، ومدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعدُّ العسر القرائي صعوبة في التَّعلم، تُضعِف على وجه التحديد قدرة الطالب على القراءة بالرغم من وجود الذكاء الطبيعي لديه، ولقد بلغت نسبة انتشارالطّلبة ذوي العسر القرائي بنحو (6%) إلى (17%) من الأطفال في سن المدرسة في مختلف دول العالم، ومع تعدد وجهات

النظربين الباحثين حول تعريف العسر القرائي إلّا أن تعريف الجمعية العالمية للعسر القرائي يُعدُّ من أشهر التعريفات وأكثرها استخدامًا في الأبحاث، فهي تُعرّف العُسر القرائي، بأنه: ضعف إدراكيّ ودقيق في التعرّف إلى الكلمات الحقيقية (الكلمات ذات المعنى)، يُصاحبه ضعف في القدرات المرتبطة بمهارات فك التشفير، والمتمثلة بعمليات التهجئة، وقراءة الكلمات الزائفة (nonword)؛ ناجم عن خلل ضمن المُكوّن الصوتي للغة في ظل قدرات معرفية طبيعية، وتدريس عالي الجودة (Katan, Kahta, Sasson & McIlraith, Bridges & Nielsen, Schiff, 2016; lyon, Shaywitz, Shaywitz,2003; Catts, 2017; Lindgren & laine,2007)

وتُعدُّ عمليّة التّعرف إلى الكلمات أساس عمليّة القراءة، ومع أنَّ هذه العمليّة تبدو بسيطة إلّا أنَّها، بحاجة إلى مجموعة من العمليّات المعرفية، التي تتضمّن: عمليّة التّعرف إلى الحروف، وتركيب الحروف لتشكيل الكلمات، والوصول إلى المعجم الصّوتي (access to the phonological lexicon)، والمعرفة الدّلالية (semantic knowledge) والرَّبط بين المعرفة الدّلالية والمعجم الصّوتي، يُضاف إلى ذلك مهارة التّسمية السّريعة للصّور، والكلمات، والحروف، والرّموز التي تشترك في هذه العمليات المعرفيّة، وتتفاعل معها عند اختيار كلمة من المعجم المعرفيّ (Cognitive lexicon)، أو استرجاع رموز معينة، أو قراءة الكلمات (Roncoli,2016).

إنَّ عمليّة التّعرف إلى الكلمة بطلاقة ودقة مرتبط وبشكل أساس بمهارة فك التَّشفير (decoding skill)، والتي تُعرَّف، بأنها: القدرة على التّعرف إلى الكلمات عن طريق تفعيل مختلف مناطق الدّماغ مثل: المناطق البصريّة، والسّمعيّة، والنُّظم الإملائيّة، والفونولوجية (الصّوتية)، والدّلالية، ويُعدُّ الخلل في مهارة فك التَّشفير عامل رئيس ومُسبب للعسر القرائي عند الطلبة ذوي العسر القرائي؛ لأنه يُعيق قدرتهم على قراءة الكلمات المألوفة،وكذلك الكلمات الجديدة والزائفة(Wange, Nickels & castel, 2015; Jap, et all, 2017; Caylak,2010)

وبالتالي فإنَّ كلتا المهارتين: فك التَّشفير، والتّعرف إلى الكلمة هما صُلب اضطراب العسر القرائي، وقد أشار كل من سنولينغ وهيولم ودوهلا وهيم (Snowling & Hulme, 2016; Dohla & Heim, 2016) إلى أنَّ الدّليل التّشخيصيّ (Dsm5,2013) قدَّم ثلاثة أنواع لصعوبات القراءة تحت مظلّة صعوبات التّعلُّم المحدّدة، واضطراب التّواصل وهي: العسر القرائي، وعجز الفهم القرائيّ، واضطراب التّعبير المكتوب، ومُعَرِّفًا العسر القرائي بأنه اضطرابًا محدّد في

القراءة يتضمن مشكلات في دقّة قراءة الكلمات، والتّعرف إليها، وضعف في مهارة فك التَّشفير، وضعف في القدرات الإملائيّة.

إذ تُشير كلمة "محدد" إلى أنَّ المشكلة تقتصر على القراءة فقط كما أنَّ هذه الكلمة تُستخدم؛ لتوضيح أنَّ الأداء القرائيّ الضّعيف يرجع إلى حالات عجز بيولوجيّ إدراكيّ محدّد تسبّب في تطوُّر العسر القرائي عند الطّلبة (Peter& Elsje, 2017).

إنَّ المعايير الكشفية المرتبطة بالعجز البيولوجيّ الإدراكيّ المحدّد مرتبطة بالأداء على مجموعة من المهامّ بما في ذلك الطّلاقة في القراءة، والوعي الصّوتي، والمعرفة الهجائيّة والإملائيّة، ومهارة التّسمية السّريعة. وهو مُرتبط بعمليات قرائيّة معرفيّة متعددة، مثل: الذّاكرة العاملة، والوظائف التنفيذيّة، وأنّ هذا الضّعف مستمرٌّ مدى الحياة مع الطّلبة ذوي العسر القرائي (Zoccolotti, de Jong & Spinelli, 2016; Smith-Spark, Henry, Messer & Ziecik, 2017).

وعلى الرغم من أنَّ العسر القرائي نمط غير متجانس في الأعراض، إلّا أنَّ نُقطة الضّعف الصّوتي والمتمثلة بالنّظرية الصّوتية هي أكثر نقطة مُوحّدة لجوهر اضطراب العسر القرائي فتظهر على الطلبة ذوي العسر القرائي مشكلات في المعالجة الصّوتية، والمرتبطة في تمثيل الأصوات، وتخزينها، واسترجاعها (Wiseheart & Altmann.2017; Caylak.2010).

إنّ النّظريّة الصّوتيّة تركز على المعالجة الصّوتية خلال ثلاثة عناصر رئيسة، هي: الوعي الصّوتي، والذّاكرة الصّوتية، والتّسمية السّريعة والتي تعد من قدرات المعالجة الصّوتية، وهي أقوى التنبؤات باكتساب وتطور القراءة والكتابة، وأقوى التّنبؤات بالكشف عن العسر القرائي (Pernet, Dufor & Demonet, 2011; Andrade et all, 2015).

إنَّ أحد الأساليب المُسوّغة من النّاحية النّظرية ضمن الكشف عن العسر القرائي يرتبط بالتركيز على نقطة الضعف الصّوتي فالمظاهر المبكرة للعسر القرائي تتمثل بمشكلات في تطوير عمليات الوعي الصّوتي، والتي تشمل تحديد الأصوات، وتمييزها، واستبدالها، وتجريدها داخل الكلمة، وهي عملية تنمو بشكل تلقائيّ عند الطّلبة من غير ذوي العسر القرائي، إلا أنها تظهر بشكل واضح عند الطلبة ذوي العسر القرائي (Snowling et all,2016; Pape-Neumann, van, Grande, Willmes & Heim, 2015; wolf, 2010).

وبالتالي فإنَّ مشاكل الوعي الصّوتي تؤثر بدورها في اكتساب مهارة التّعرّف إلى الحروف

والكلمات، وهي واحدة من أولى علامات تعرُّض الطالب لمشاكل في القراءة، وأنَّ مشاكل التّعرف إلى الحروف والكلمات تنشأ عن عيوب في فكّ التّشفير الصّوتي، والتي تظهر بوضوح عند محاولة قراءة كلمات جديدة، يضاف إلى ذلك مشكلات القراءة البطيئة وغير الدقيقة للكلمة، وكل ذلك يُعيق الفهم القرائيّ (Snowling. Et all,2016).

يُضاف إلى ذلك ما ذكره ليتنين ايرسكاين وهاملين وتوربا ورونيمس (Lyytinen, Erskine, Hamalainen Torppa & Ronimus,2015) أنَّ الطّلبة ذوي العسر القرائي في الصّف الثاني لديهم أيضًا انخفاض في الأداء في وقت مبكر في المفردات، وتظهر هذه المشكلات من عمر سنتين فأكثر مقارنة مع الطّلبة الذين لم يطوروا مشاكل في القراءة في سن المدرسة.

وتُعد مهارة التّسمية السّريعة من المهارات التي قد تكون مؤشرًا كشفيًا مهمًا للعسر القرائي، فهي تطلب تسمية لجملة من العناصر المألوفة، مثل: الحروف أو الأرقام أو الأشياء أو الألوان، والوقت المستغرق لتسمية هذه الرّموز. ولقد أشارت عدد من الدّراسات، إلى أنَّ هناك علاقة بين حدوث العسر القرائي وضعف مهارة التّسمية السّريعة، مُقدمة أدلة واسعة على أنّ الطّلبة ذوي العسر القرائي هم في الغالب أبطأ في مهامّ التّسمية السّريعة مقارنة مع أقرانهم في العمر الزّمنيّ (Georgiou, Parrila, Cui & Papadopoulos, 2013; Georgiou, Parrila, 2013; Kalaiah.2015).

بالرغم من الدّراسات التي توثّق الارتباط بين التّسمية السّريعة والعسر القرائي لا يزال من غير الواضح سبب وجود ضعف في التّسمية السّريعة عند الطلبة ذوي العسر القرائي، ويرى لوغان وسكاتكندر وواجنر (Logan, Schatschneider & Wagner, 2013) أن التسمية السريعة مرتبطة بالعمليات الصوتية، وبالتالي فإنَّ التّسمية البطيئة هي مؤشر على وجود عجز صوتي أساس يتمّثل بصعوبة في تخزين البيانات الصّوتية (أصوات الحروف) في الذّاكرة قد تؤدي إلى بطء في استرجاع الكلمات. فيُنظر إلى مهمة التّسمية السّريعة على أنها واحدة من العمليّات الصّوتية العديدة المشاركة في القراءة، التي قد تفسّر حدوث العسر القرائي، وتتنبأ بها.

وبالتالي فإنّ طلبة العسر القرائي غالبًا ما يواجهون خطر الإخفاق في اكتساب القراءة، ومن المحتمل أنهم يواجهون مشكلات في المعالجة الصّوتية تؤدي إلى مشكلات مستمرة مع ضعف المهارات الصّوتية والادراك الصّوتي قد توفر هذه الخصائص أبعادًا للكشف عن العسر القرائي (Hulme &Snowling,2016).

الدراسات السابقة

وعلى صعيد الجهد البحثي فقد أجريت العديد من الدّراسات المتعددة التي تناولت العسر القرائي ومعايير الكشف عنها، إذ هدفت دراسة دياب (Diab,2015) إلى معرفة الفروق بين الطلبة ذوي العسر القرائي والطّلبة من غير ذوي العسر القرائي على مقياس ستانفورد – بينية الصّورة الرّابعة في درجة المجالات العمريّة المعياريّة وهي الاستدلال اللّفظيّ، والاستدلال المجرد البصريّ، والاستدلال الكميّ، والذّاكرة قصيرة المدى، كما هدفت إلى التّركيز على دور اختبار الرورشاخ في تحديد الدّلالات الإكلينيكيّة المميّزة للشّخصية التي تعاني من العسر القرائي والكشف عن وظائف الأنا الدفاعية، إذ طُبقت الدراسة على (14) طالبًا وطالبة من الصّف الرابع بمدينة الخارجة في مصر، إذ وُزِّعوا إلى مجموعتين بالتّساوي: مجموعة الطلبة ذوي العسر القرائي، ومجموعة الطّلبة من غير ذوي العسر القرائي، مُتمثلة أدوات الدراسة بمقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة، واختبار روشاخ (بقعة الحبر). وتوصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق بين المتوسّطات الحسابيّة للدّرجات التي تحصّل عليها أفراد المجموعتين في درجات المجالات العمريّة الخاصّة بمقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة، كما أكّدت الدّراسة أنّه يمكن استخدام اختبار الرورشاخ كبُعد كشفي مميزة لطلبة العسر القرائي.

وفي دراسة نَهَدَ بها ديفيد، كوني، هو، كيفين، تشونغ، سوك مان وسوك هان (David, Connie, Ho , Kevin, chung, Suk-man & Suk-han. 2012) هدفت إلى تطوير مقياس للكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي بإعداد قائمة مرجعيّة للسّمات السّلوكيّة تكوّنت من (36) فقرة على عينة عددها (1063) طالبًا وطالبة في هونغ كونغ، من الصف الأول حتى الصف السادس، إذ تم الكشف عن (544) طالبًا وطالبة بالعسر القرائي، و(544) طالبًا وطالبة غير معسرين قرائيًا، ومن ثم استخدمت قائمة هونغ كونغ للسّمات السّلوكية مرجعيّةً مكوّنة من (65) فقرة موزعة على اختبار قراءة الكلمات الصّينية لمدة دقيقة، وإملاء الكلمات، والتّسمية السّريعة، والإدراك الصّوتي، والذّاكرة الصّوتية، والكلمات الزّائفة، لقد أشارت النتائج إلى قدرة القائمة على الكشف عن العسر القرائي، ولقد دُعمت هذه القائمة مع قائمة هونغ كونغ للسمات السلوكية خلال ارتباطاتها الكبيرة، وذات الدّلالة مع المهارات الّتي تقيسها.

أما دراسة وولف (wolf.2010) فقد هدفت إلى بناء مقياس يضم مجموعة من مهام المعالجة الصّوتيّة كأبعاد للكشف عن العسر القرائي لدى البالغين على عينة عددها (117) طالبًا

وطالبة في المرحلة الثانوية (50) طالب تم كشفه بالعسر القرائي طيلة فترة الدراسة و(67) طالب وطالبة من غير ذوي العسر القرائي، ولكنهم عانوا من إخفاقات متكررة في مجال القراءة، والتهجئة طيلة المراحل الدّراسيّة التي مرّوا بها، إذ احتوت أداة التقييم على مجموعة من المهام وهي: الذّاكرة العاملة، ومهام استبدال الأصوات، والخيار الصّوتي،والخيار الإملائيّ، والمفردات مع بدائل مربكة صوتيًا، قراءة الكلمة، وأشارت النّتائج إلى أنّه من الممكن تطوير مهام مبنية على المعالجة الصّوتية كأبعاد كشفيّة للعسر القرائي عند البالغين.

وفي دراسة نَهَدَ بها جاب وبروفليز وماسين(Jap, et all.2017) هدفت إلى بناء مقياس شمل على مجموعة من الاختبارات الكشفية للمهارات المرتبطة بالقراءة، والكتابة للطلبة ذوي العسر القرائي في اندونيسيا على عينة عددها (75) طالبًا وطالبة من الصف الأول والثاني، وتم تطوير مجموعة من الاختبارات مكونة من (9) مهام ذات صلة بالقراءة وهي: تقييم الكلمات الزّائفة، الطّلاقة في قراءة الكلمات الحقيقيّة، والتّسمية السّريعة، وحذف الصّوت، والذّاكرة الرقميّة، والطّلاقة اللّفظية، والخيار الإملائي، والكتابة، وأشارت النتائج إلى أن هناك أربعة أبعاد كشفية ترتبط بشكل ذي دلالة مع مقاييس مهارات القراءة: وهي حذف الصّوت، والتّسمية السّريعة، والتّهجئة، والذّاكرة الرقميّة قادرة على التمييز بين الطلبة ذوي العسر القرائي والطلبة من غير المعسرين قرائيًا.

ولقد أجرى ليندجرين وماثي لاين (Lindgren et all.2007) دراسة هدفت إلى تكييف اختبار فحص المجموعة السّويدية للعسر القرائي للكبار والصغار (DUVANTM) مع البيانات المعياريّة من (143) طالبًا وطالبة في المرحلة الجامعية من فنلندا. ويستند الاختبار إلى فرضية العجز الصّوتي للعسر القرائي، وتكوَّن من تقرير ذاتي، وثلاثة اختبارات فرعية على النحو الآتي: الذّاكرة العاملة الصّوتية، والوعي الصّوتي، والمهارة الهجائيّة. ولقد أشارت النتائج إلى أنه يجب أن تؤخذ نتائج اختبار (DUVAN) السويدي في عين الاعتبار عند تفسير النتائج. يضاف إلى ذلك أن مجموعة الاختبارات المطورة (FS-DUVAN) يمكنها الكشف عن مجموعة من الطّلبة ذوي العسر القرائي، وتمييزهم عن الطّلبة الذين ليس لديهم عسر قرائي مع أهمية وجود تقرير ذاتي أسري مع تاريخ من التربية الخاصة في المدرسة؛ للمساهمة في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي.

وأما على صعيد الكشف عن العسر القرائي عند طلبة التعليم العالي فقد أجرى (Michael,

(Rebecca& Dina.2019 دراسة هدفت للكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي بين طلبة الجامعات الذين حُدّدوا مسبقًا بالعسر القرائي، والطّلبة من غير المعسرين قرائيًا، عن طريق بناء مقياسين وهما: مقياس الوعي الصّوتي، والذّاكرة العاملة، وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى: التجريبية وعددها (26) طالبًا وطالبة لديهم عسر القرائي، المجموعة الثانية: الضابطة لديهم نشاط زائد وتشتت انتباه وعددها (24) طالبًا وطالبة، المجموعة الضابطة الثالثة: لديهم مشكلات عصبية وعددهم (44) طالبًا وطالبة، إذ طُبّق على المجموعات الثلاث مقياس الوعي الصّوتي، ومهام الذّاكرة العاملة وأشارت النتائج إلى انخفاض أداء المجموعة التجريبية في المهام جميعها انخفاضًا أقل من كلا المجموعتين الضابطتين. ولقد تميّزت مهام المعالجة الصّوتية وحدها دون مهمة الذّاكرة العاملة بتمييز الطلبة ذوي العسر القرائي.

التعقيب على الدّراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وهو بناء مقياس العسر القرائي الكشفي؛ للكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي، وقياس فاعليته، فقد توصلت معظم الدراسات السابقة إلى نتيجة مفادُها أن المقياس المبني على اختبارات تقيس مهارات الوعي الصوتي، واختبارات التسمية السريعة، واختبارات التهجئة، واختبار الخيار الإملائي، واختبار الطلاقة في الكلمات الزائفة، والحقيقية من الاختبارات ذات الحساسية العالية في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي، مثل دراسة (Jap et all, 2017; David et all, . 2012; Lindgren, 2007).

كما استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات، واعتمدت معظم الدراسات السابقة في عملية الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي على عقد مقارنة بين الطلبة ذوي العسر القرائي، والطلبة من من غير ذوي العسر القرائي؛ للتأكد من قدرة الاختبارات الفرعية في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في بنائها لمقياس العسر القرائي الكشفي، وتحديدها للاختبارات الفرعية المكونة له بناء على توصيات الأدب النظري، والدراسات السابقة المختصة في هذا الموضوع، ويضاف إلى ذلك استِفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة باستخلاصها لشروط تطبيق الإختبارات الفرعية المكونة لمقياس العسر القرائي الكشفي، والمدة الزمنية التي يجب أن يستغرقها كل إختبار فرعي مُكوّن لمقياس

العسر القرائي الكشفي.

ولقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في اختصاصها باللغة العربية في بناءها لمقياس العسر القرائي الكشفي، واعتمادها في بناء الاختبارات الفرعية المكونة لمقياس العسر القرائي الكشفي على منهاج اللغة العربية معيارًا لاختيار فقرات الاختبارات الفرعية؛ مما يُضيف جهدًا آخر إلى الجهود المبذولة في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي؛ ويسهم في وضع معايير وأبعاد قد تساعد في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي؛ مما يُسرّع في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية ويقلل من المشكلات المترتبة على العسر القرائي.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء من هذه الدّراسة عرضًا لمنهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدّراسة وعينتها، وكذلك أداة الدّراسة التي تم بناءها، وأخيرًا عرضًا لأساليب المعالجة الإحصائية المتبعة.

منهجية الدراسة

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلكلملاءمتهأهداف الدراسة الحالية، وهي: بناء مقياس العسر القرائي الكشفي وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في الاردن.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك للعام الدراسي(2020/2019) والمقدّر عددهم بـ(300) طالب وطالبة، أما عِينة الدراسة فتكونت من (80) طالب وطالبة، حيث تكونت عِينة الطلبة من ذوي العسر القرائي (40) طالب وطالبة، و(40) طالب وطالبة من غير ذوي العسر القرائي من طلبة الصف الرابع في (10) مدارسمن لواء المزار الجنوبي وقصبة الكرك، اختيروا بطريقة قصدية؛ لإحتواءها على الطلبة ذوي العسر القرائي، ولقد تم تحديد الطلبة ذوي العسر القرائي منخلال عدة طُرق على النحو الآتي:

- الطلب من المعلمين/ المعلمات إعداد قائمة بأسماء الطّلبة الملتحقين في غرف المصادر والذين يُعانون من عسر قرائي، أو الطلبة الذين يشك أن لديهم عُسرًا قرائيًا، وأسماء الطلبة الذين كانوا ملتحقين بغرف المصادر وانتقلوا إلى مدارس أخرى، ثم الإطلاع على النتائج الأكاديمية في اللغة العربية، ومقارنة تلك النتائج بالنتائج الأكاديمية للمواد الأخرى.
- الاعتماد على تشخيص معلمي غرف المصادر والاطلاع على نتائج الإختبار التحصيلي

المعطى للطالب والخاص بصعوبات التعلم، بشكل عام والتأكد من نتائج الاختبار التحصيلي والمختص باللغة العربية، والْمحدد من قبل وزارة التربية والتعليم، وتحديد الطلبة ذوي العسر القرائي الذين أخفقوا في الإختبار التحصيلي للغة العربية.

- وضع أسماء الطلبة ذوي العسر القرائي وترقيمهم في جداول حيث بلغ عدد الطلبة في (10) مدارس (81) طالب وطالبة من الطلبة ذوي العسر القرائي، ومن ثم تم اختيار الطلبة الذين يحملون الأرقام الفردية في الجداول المعد لهذه الغاية، ليصبح عدد الطلبة ذوي العسر القرائي(40) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وبنفس الطريقة تم اختيار(40) طالب وطالبة من الطلبة من غير ذوي العسر القرائي من نفس صفوف ومدارس الطلبة ذوي العسر القرائي،عن طريق سؤال المعلمين/ المعلمات عن الطلبة ذوي المستوى القرائي الجيد، والذين لا يعانون من مشكلات قرائية، والإطلاع على نتائجهم الأكاديمية وخصوصًا في اللغة العربية ومقارنتها بنتائجهم الأكاديمية في المواد الدراسية الأخرى، ومن ثم وضع قائمة بأسماء الطلبة المُنطبق عليهم الشروط السابقة في جداول وترقيمهم، ومن ثم اختيار أربعة طلبة يحملون الأرقام الفردية من كل مدرسة، ومن نفس صفوف الطلبة ذوي العسر القرائي ومن الصف الدراسي نفسه، وهو الصف الرابع.

الجدول (1) أسماء المدارس وتوزيع الطلبة ذوي العسر القرائي والطلبة من غير ذوي العسر القرائي

الفئة	الرقم	أسماء المدارس	عدد الطلبة ذوي العسر القرائي	عدد الطلبة ذوي العسر القرائي الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية	الفئة	عدد الطلبة من غير ذوي العسر القرائي الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية
الطلبة ذوي العسر القرائي	1	مدرسة مدين الأساسية	7	2	الطلبة من غير ذوي العسر القرائي	4
	2	مدرسة الأريس الإسلامية	9	5		4
	3	مدرسة المشهد التربوية	8	7		4
	4	مدرسة النجم الثاقب	7	4		4
	5	مدرسة المطل الاساسية	10	5		4
	6	اكاديمية التمكين	3	2		4
	7	مدرسة المثائل الوطنية	10	2		4
	8	مدرسة الغد الواعد	9	3		4
	9	مدرسة أسامة بن زيد	8	4		4
	10	مدرسة منارة الكرك	10	6		4
		المجموع	81	40		40

أدوات الدراسة:

بعد مراجعة الأدب النظري في بناء المقاييس الكشفية، فقد أُعتمد على تعريف الجمعية العالمية للعسر القرائي والذي ينص على أن العسر القرائي عبارة عن ضعف إدراكيّ ودقيق في التعرّف إلى الكلمات الحقيقية، وضعف في عمليات التهجئة أو القدرات المرتبطة بفك التشفير (قراءة الكلمات الزائفة أو غير الحقيقية)، وهو ناجم عن خلل ضمن المكون الصوتي للغة في ظل قدرات معرفية طبيعية، وتدريس عالي الجودة، وقد بُني هذا المقياس أيضًا بعد الإطلاع على الأدبيات والدّراسات الحديثة كدراسة (Green,et all .2009; Gaynor, Veronica, Boon, Wah & Lukito, 2011 ; Benfatto, Seimyr, Ygge, Pansel, Rydberg,Jacobson 2016; Jap et all.2016.). والمقاييس الوطنية الأجنبية التي تناولت الموضوع بشكل مباشر مثل: GL ; York Assessment of Reading Comprehension (YARC), 2011) Assessment. 2018; Australian comparison data for the Test of Word .Reading Efficiency (TOWRE).2013)

الاختبارات التي يحويها مقياس العسر القرائي الكشفي: يحوي مقياس العسر القرائي الكشفيعلى ستة اختبارات فرعية، كل اختبار تكوّن من (20) فقرة موزعة على أبعاد فرعية، تمّ الحصول عليها من منهاج اللّغة العربيّة للصف الثالث، الفصلان الأوّل والثّاني، ولقد طُبّقت الاختبارات جميعها من قبل الباحثة فقط، ويُطبق المقياس بصورة فردية مُستغرقًا (25) دقيقة، أمّا سلم الإجابة فهو يتكوّن من بديلين أدنى درجة لأداء المفحوص هو (0) وأعلى درجة (1)، ولقد أعتمد على عاملي السرعة والدقة في تدوين نتائج الإختبار، وفيما يلي عرضًا لمجالات الإختبار على النحو الآتي:

1. **اختبار الخيار الإملائي:** لقد بني الاختبار على شكل عشرين زوجًا من الجمل المتقابلة، والموزّعة على أربعة أبعاد على النّحو الآتي: مجال كتابة الهمزة وضمّت الفقرات (1–7)، ومجال كتابة اللّام وضمّت الفقرات (8-10)، ومجال الكلمات المتشابهةوضمّت الفقرات (11–12)، ومجال كتابة الحركة وضمّت الفقرات (13–15)، ومجال كتابة التاء المربوطة وضمّت الفقرات (16–17)، مجال كتابة الألف وضمّت الفقرات (18–20). على شكل قائمتين كل زوج من الجمل يحتوي على الكلمة نفسها، ولكن واحدة فقط مكتوبة بشكل صحيح على الطّالب تحديدها برسم دائرة حولها، ولقد حُدّدت النتيجة خلال العدد الكلي للإجابات الصحيحة وبلغت الدّرجة النّهائيّة لهذا الاختبار الفرعي من(20) وتحسب من مجموع الكلمات الصّحيحة في

خمس دقائق.

2. **اختبار الطّلاقة في قراءة الكلمات الحقيقيّة:** لقد عُدَّ هذا الاختبار الذي شمل (20) كلمة، تكوّنت منبُعدين، وهما: بُعد الكلماتذوات الحركة القصيرة، والتي تراوح طولها من (3–6) أصواتوتكون من (10) كلمات، وبُعدالكلمات ذوات الحركة الطويلة، والتي تراوح طولها من (3–6) أصوات، إذ طُبعت الكلمات على شكل بطاقات وتقديمها للطالب، وبلغت الدرجة النهائية لهذا الاختبار من(20) وتحسب من خلال مجموع الكلمات الصّحيحة في دقيقة.
3. **اختبار الكلمات الزّائفة:** تُعرّف الكلمات الزّائفة بأنها كلمات اُخترعت لا تحمل معنى لكنها تفرض على الطالب استخدام مهارة ربط الحرف بالصّوت، وتقيس هذه المهارة قدرة الطالب على فكّ التّشفير، والإدراك الكُلّي للكلمات لقد بُني هذا الاختبار من (20) كلمةً، موزعة على بُعدين، وهما: بُعد الكلمات ذوات الحركة القصيرة والتي تراوح طولها من (3–5) أصوات والمكوّنة من (10) فقرات، وبُعد الكلمات ذوات الحركة الطويلة والتي تراوح طولها من (3–5) أصوات. وطُبعت الكلمات على شكل أسطر، ووضعت في كرّاسة تحت اسم كرّاسة اختبار الطالب، ولقد طُلب من الطّلبة القراءة خلال دقيقة أكبر عدد ممكن من الكلمات، وبلغت الدرجة النهائية لهذا الاختبار من(20)، وتحسب من خلال مجموع الكلمات الصحيحة في دقيقة.
4. **اختبار الوعي الصّوتي (حذف الوَحدة الصّوتية):** تكوّن هذا الاختبار من (20) صورةً يُطلب من الطّالب تسمية الصّورة ومن ثم حذف إحدى الوَحدات الصّوتية إمّا من أوّل، أو وسط، أو آخر الكلمة، ولقد كان هناك عشوائيّة في موقع الحرف المراد حذفه، وبلغت مدة الاختبار (5) دقائق، واحتسبت الدرجة النهائية لهذا الاختبار من (20) درجة بعد احتساب عدد الاجابات الصّحيحة خلال الوقت المحدد وهو (5) دقائق.
5. **اختبار التّسمية السّريعة:** شمل هذا الاختبار على خمسين فقرة موزعة على أنموذجين مختلفين، الأنموذج الأول: تسمية الصور والأشكال وتكوّن من (25) فقرة، والأنموذج الثّاني: احتوى على ألوان، وأرقام، وأحرف وتكوّن من (25) فقرة، إذ طُلب من الطالب تسمية هذه العناصر بأقلّ من دقيقة، إذ شكلت نتيجة الاختبار مجموع الأشكال الصحيحة التي سُميّت في دقيقة مقسومة على (2.50) للحصول على درجة نّهائية من (20).
6. **اختبار الطّلاقة اللفظية:** بُني هذا الاختبار بناء على مهمات يُطلب من الطّلبة تقديم خمس

كلمات تبدأ بصوت معين بناء على المجالات الآتية: الكلمات التي تبدأ بـ(ض)، والكلمات التي تبدأ بـ(ص)، والكلمات التي تبدأ بـ(ت)، والكلمات التي تبدأ بـ(ب)، باستثناء تسمية أسماء اشخاص وأمّاكن، ولقد استخرجت نتائج هذا الاختبار استنادًا إلى عدد الكلمات التي قُدّمت من قبل الطالب في دقيقة واحدة، وكانت الدّرجة النّهائية من (20).

طريقة تصحيح المقياس:

تكون مقياس العسر القرائي الكشفيفي صورته النهائية من (134) فقرة، وكانت الدرجة النهائية من (120)، وللحكم على الطلبة أنهم ضمن فئة الطلبة ذوي العسر القرائي، أو ضمن فئة الطلبة من غير ذوي العسر القرائي، تم استخدام التدرج الثنائي (ضعيف، عالي)، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدرج السابق الأرقام (1،0)، وبذلك تكون الدرجة العليا للطالب هي (120)، والدرجة الدنيا هي(0) والحد الفاصل بين الطلبة ذوي العسر القرائي، والطلبة من غير ذوي العسر القرائي يكون (60).

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس العسر القرائي الكشفي وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في الأردن، عن طريق الإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دلالات صدق مقياس العسر القرائي الكشفي في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي/الصف الرابع معبرًا عنه بصدق المحتوى وصدق الدلالات التمييزية للفقرات؟

تم التحقق من دلالات صدق مقياس الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي باستخدام الطرق الإحصائية الآتية:

1. **صدق المحتوى**(Content Validity)

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال الإجراءات المتبعة في أثناء بناء المقياس، والمتمثّلة بمراجعة الأدب، وبناء الفقرات، ومن ثمّ تم عرضه بصورته الأولية على (22) من المحكمينذوي الاختصاص في اللّغة العربيّة، والتربية الخاصة، وأخصائي القياس والتقويم، واللُّغويات؛ وقد اعتّمدت وعُدّلت الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها (80%)، ولقد اعتبر هذا الإجراء مؤشر على صدق محتوى الأداة.

2. **صدق الدّلالات التميزية للفقرات:**

يُعد صدق الدلالات التميزية نوع من أنواع صدق البناء يتم من خلالة حساب معامل

الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وعلى الإختبارات الفرعية (المجالات الرئيسية) المكونة للمقياس، ولقد تراوح معامل ارتباط الإختبارات الفرعية بالدرجة الكلية من (0.63-0.97)عند مستوى الدلالة (α=0.01) وجميع الاختبارات الفرعية ذات دلالة إحصائية، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2) معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية (المجالات) المكوّنة لمقياس العسر القرائي الكشفيوالدرجة الكلية

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة*
1	اختبار الطّلاقة في قراءة الكلمات الحقيقيّة	**0.97	0.00
2	اختبار الطّلاقة في قراءة الكلمات الزّائفة	**0.93	0.00
3	اختبار الخيار الإملائي	**0.75	0.00
4	التّسمية السّريعة	**0.63	0.00
5	الوعي الصوتي/ حذف الصوت	**0.94	0.00
6	الطّلاقة اللفظية	**0.96	0.00

دلالة احصائيًا0,01*

وتم التوصل إلى دلالات عن الصدق التمييزي أيضًا بإيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين الأداء على الفقرة والمجال أو الاختبار الفرعي الذي تنمتي إليه، حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين الدرجة على الفقرة والمجال أو الاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه (0.28-0.93) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

السؤال الثاني: ما دلالات ثبات مقياسالعسر القرائي الكشفيفي الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي/ الصف الرابع معبرًا عنه بثبات الإعادة، وثبات الاتساق الداخلي؟

الثبات: تُوصّل إلى مؤشرات عن ثبات الاختبارات السّتة التّابعة لمقياس العسر القرائي الكشفي بالطُّرق الآتية:

أ. طريقة الإعادة:

لقد حُقق من مؤشّرات الاستقرار للقياسين عبر أسلوب الاختبار، وإعادة الاختبار وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعيّة مؤلفة من (20) طالبًا من مجتمّع الدراسة وخارج عينتها، ثم إعادة تطبيقهما بعد مضي أسبوعين على التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بين مرتي والجدول (3) يوضح هذه الدلالات.

الجدول (3) ثبات الاداة باستخدام طريقة (Test-Retest) تطبيق واعادة تطبيق الاختبار لمقياس العسر القرائي الكشفي

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق
1	الطّلاقة في قرّاءة الكلمات الحقيقيّة	0.95
2	الكلمات الزّائفة	0.96
3	الخيار الإملائي	0.90
4	التّسمية السّريعة	0.62
5	حذف الصوت	0.96
6	الطّلاقة اللفظية	0.94
	الكلي	0.975

دلالة احصائيًا0,01*

تشير البيانات في الجدول (3) إلى أنَّ معاملات الثّبات لأبعاد المقياس قد تراوحت ما بين (0.62 –0.96) وللبعد الكليّ للمقياس (0.975) وتعد هذه القيم من الثبات قيم مقبولة لمثل هذا النوع من المقاييس.

ب. دلالات ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ:

لقد استخدمت معادلة ألفا كرونباخ لقياس الاتّساق الدّاخلي لكل فقرة على الاختبارات الفرعيّة المكونة للمقياس ويوضّح الجدول (4) معامل ثبات الاتّساق الدّاخلي لمقياس العسر القرائي الكشفي واختباراته.

الجدول (4) الاتساق الداخلي للاختبارات الفرعية لمقياس العسر القرائي الكشفي

الرقم	المجال	معامل الاتساق الداخلي
1	اختبار الطّلاقة في قرّاءة الكلمات الحقيقيّة	.950
2	اختبار الكلمات الزّائفة	0.96
3	اختبار الخيار الإملائي	.850
4	التّسمية السّريعة	0.98
5	حذف الصوت	0.96
6	الطّلاقة اللفظية	0.89

ويُلاحظ من الجدول (4) معاملات الارتباط في كل اختبار أنّها أعلى من قيمة (0.70) وهذا يدلّ على تمتع المقياس بدلالات ثبات جيدة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات أداءالطّلبة ذوي العسر القرائي، والطّلبة من غير ذوي العسر القرائي على اختبارات مقياس العسر القرائي الكشفي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل اختبار

فرعي تكوّن منه المقياس ومن ثم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين (Independent Sample Test) لمعرفة دلالة الفروق لكل مجال على حدى وللمجالات مجتمعة ممثلًا بالدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (5) ذلك.

الجدول (5) نتائج اختبار (t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطّلبة ذوي العسر القرائي (ن=40) والطّلبة من غير ذوي العسر القرائي(ن=40) على أبعاد مقياس العسر القرائي الكشفي

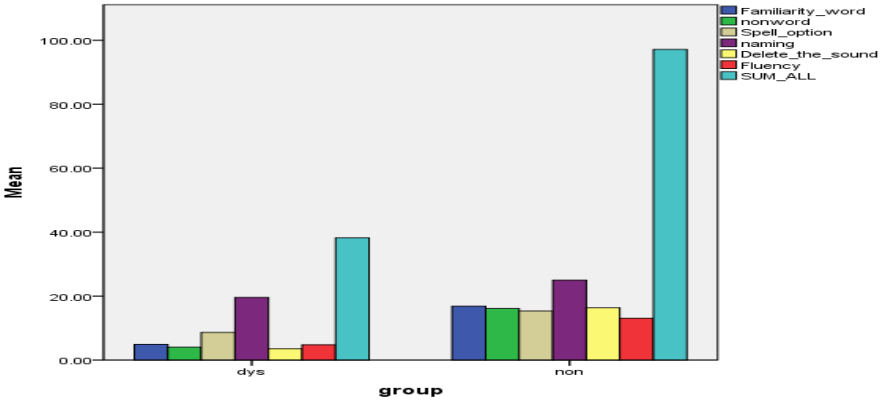
لاختبارات الفرعية لمقياس العسر القرائي الكشفي	فئة الطّلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائي
اختبار الطّلاقة في قراء الكلمات الزّائفة	الطلبة ذوي العسر القرائي	4.0250	3.899	-13. 234	0.000
	الطّلبة من غير االعسر القرائي	16.150	3.984		
اختبار الطّلاقة في قراء الكلمات الحقيقيّة	الطلبة ذوي العسر القرائي	4.92	3.80	-15.23	0.000
	الطّلبة من غير االعسر القرائي	16.85	4.92		
اختبار الخيار الإملائي	الطلبة ذوي العسر القرائي	8. 650	3.50	-9.37	0.000
	الطّلبة من غير االعسر القرائي	15.350	2.85		
اختبار التّسمية السّريعة	الطلبة ذوي العسر القرائي	19.57	5.79	-5.921	0.000
	الطّلبة من غير االعسر القرائي	25.000	0000		
اختبار حذف الصوت	الطلبة ذوي العسر القرائي	3.55	3.24	-16.17	0.000
	الطّلبة من غير االعسر القرائي	16.35	3.81		
اختبار الطّلاقة اللفظية	الطلبة ذوي العسر القرائي	4.800	2.51	-11.311	0.000
	الطّلبة من غير االعسر القرائي	13.10	3.90		
الكلي	الطلبة ذوي العسر القرائي	38.200	11.76	−21.129	0.000
	الطّلبة من غير االعسر القرائي	97.125	13.14		

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين اداء الطلبة ذوي العسر القرائي والطلبة من غير ذوي العسر القرائي على مقياس العسر القرائي الكشفي، ولصالح الطلبة من غير ذوي العسر القرائي، إذ بلغت قيمة (ت)المحسوبة (13.234-) في اختبار الطلاقة في قراءة الكلمات الزائفة، وفي اختبار الطلاقة في قراءة الكلمات الحقيقية (15.23−)، وفي اختبار الخيار الإملائي (9.37-)، وفي اختبار التسمية السريعة (5.921-)، وفي اختبار الوعي الصوتي/ حذف الوحدة الصوتية (16.174-)، اختبار الطلاقة اللفظية (11.311-)، وللمقياس الكلي (21.129−).

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يُلاحظ أن المتوسط الحسابي للطلبة من غير ذوي العسر القرائي أعلى منه للطلبة ذوي العسر القرائي، وذلك على كل اختبار من الاختبارات الفرعية لمقياس العسر القرائي الكشفي، إذ بلغ متوسط الطلبة من غير ذوي العسر القرائي في اختبار الطلاقة في قراءة الكلمات الزائفة، (16.150) مقابل (4.0250) للطلبة ذوي العسر القرائي،

ومتوسط الطلبة من غير ذوي العسر القرائي في اختبار الطلاقة في قراءة الكلمات الحقيقية (16.85) في حين كان متوسط الطلبة ذوي العسر القرائي (4.92)، وفي اختبار الخيار الإملائي كان متوسط الطلبة من غير ذوي العسر القرائي (15.350) ومتوسط الطلبة ذوي العسر القرائي(8.650) ، وفي اختبار التسمية السريعة كان متوسط الطلبة من غير ذوي العسر القرائي (19.57) مقابل (25.000) الطلبة ذوي العسر القرائي ، وفي اختبار الوعي الصوتي/ حذف الوحدة الصوتية كان متوسط الطلبة من غير ذوي العسر القرائي (16.35) مقابل (3.55) الطلبة ذوي العسر القرائي، وفي اختبار الطلاقة اللفظية كان متوسط أداء الطلبة من غير ذوي العسر القرائي (13.10) ومتوسط الطلبة ذوي العسر القرائي (4.800). وللمقياس ككل متوسط الطلبة من غير ذوي العسر القرائي (97.125) مقابل متوسط (38.200) للطلبة ذوي العسر القرائي، وبناء على هذه النتائج يتضح قدرة المقياس في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائيوالشكل (1) يوضح مستوى تفاوت أداء الطلبة ذوي العسر القرائي والطلبة من غير ذوي العسر القرائي على مقياس العسر القرائي الكشفي.

الشكل(1) مستوى تفاوت أداء الطلبة ذوي العسر القرائي والطلبة من غير ذوي العسر القرائي على مقياس العسر القرائي الكشفي



مناقشة النتائج

لقد أظهرت النتائج صدق وثبات مقياس العسر القرائي الكشفي بإختباراته الفرعية، ومُظهرةً النتائج أنَّ هناك فروقًا بين الطلبة ذوي العسر القرائي والطلبة من غير ذوي العسر القرائي على جميع أبعاد مقياس العسر القرائي الكشفي، والمتمثلة في الاختبارات الفرعية المُكَوّنة لهذا المقياس،

ولصالح الطلبة من غير ذوي العسر القرائي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة جاب وزملاؤه ويندغرين وزملاؤه (jap et all, 2017; lindgren et all, 2007)، ويلاحظ على نتائج هذا المقياس قدرته العالية على التّمييز وتحديد الطلبة ذوي العسر القرائي، باختباراته وخاصة اختبار الوعي الصّوتي/ حذف الصّوت، واختبار الطلاقة في قراءة الكلمات الزائفة، واختبار الطلاقة في قراءة الكلمات الحقيقية، واختبار الطلاقة اللفظية وهذا يتفق مع دراسة يندغرين وزملاؤه(lindgren et all.2007) إذ أكدوا على أن مهارتي الوعي الصوتي، ومهارات التهجئة والمتمثلة في قراءة الكلمات الزائفة قادرة على التمييز بين الطلبة ذوي العسر القرائي، والطلبة من غير ذوي العسر القرائي.

ومن الملاحظ على نتائج هذه الدراسة أيضًا حصول الطّلبة ذوي العسر القرائي على أدنى متوسط في اختبار الوعي الصوتي/ حذف الصوت مقارنة مع الطلبة من غير المعسرين قرائيًا، ومؤيّدًا ذلك دراسة مايكل وزملاؤه (Michael et all, 2019) والتي أشارت إلى أنَّ مهارة الوعي الصوتي من أكثر المهارات قدرة على الكشف عن الطّلبة ذوي العسر القرائي، يُضاف إلى ذلك ما أشارت له نتيجة دراسة ولف (Wolf,2010) أنَّ مهارات المعالجة الصوتية، والخيار الإملائي من المهارات القادرة على الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي؛ ليس فقط في المراحل الإبتدائية وإنما أيضًا عند البالغين، ومتفقة النتائج مع دراسة مايكل (Michael, et all, 2019,) والذي وجد معايير الكشف والمبنية على المهارات الصوتية أقدر على الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي حتى في المرحلة الجامعية.

التوصيات

- اجراء المزيد من الدراسات حولبناء مقاييس كشفية عن الطلبة ذوي العسر القرائي، على اختبارات فرعية كشفية وسلوكية مختلفة.
- اجراء المزيد من الدراسات حول استخدام الاختبارات الفرعية لمقياس العسر القرائي الكشفي على مراحل عمرية مختلفة.

References:

Andrade, O, Andrade, E., & Capellini, A. (2015). Collective screening tools for early identification of dyslexia. *Front. Psychol.* 5:1581. doi: 10.3389/fpsyg.01581

Benfatto M, Seimyr G, Ygge J, Pansell T, Rydberg A, Jacobson C (2016) Screening for Dyslexia Using Eye Tracking during Reading. PLoS

ONE 11(12). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165508

Catts,H.,McIlraith,A.,Bridges,M.,&Nielsen,D.(2017).Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia.*Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.*30(3)*.613–629.

Caylak, E. (2010). The Studies about Phonological Deficit Theory in Children with Developmental Dyslexia: *Review*.*American Journal of Neuroscience*. 1(1).1-12.

David. W., Connie. S., Ho, Kevin K., chung, Suk-man T., & Suk-han, L. (2012) The Hong Kong Behaviour Checklist for Primary Students: Developing a brief dyslexia screening measure, *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(2), 173-196

Diab, Asma Othman. (2015). The functional dynamics of children with dyslexia in light of the Ruscha test "Clinical study." Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume (6) No. (1). 459-529

Dohla, D & Heim, S. (2016). Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other?.*Front Psychol*. 2016 Jan 26(6),2045.

Gaynor,Veronica,Boon,Wah&Lukito.2011.The computerised-based Lucid Rapid Dyslexia Screening for the identification of children at risk of dyslexia: A Singapore study. Educational & Child Psychology Vol. 28 No. 2 33.33-51

Georgiou, G., & Parrila, R. (2013). Rapid naming and reading: A review. In Handbook of Learning Disabilities.New York, NY: Guilford.

Georgiou, G., Parrila, R., Cui, Y., & Papadopoulos, T. (2013). Why is rapid automatized naming related to reading?.*Journal of Experimental Child Psychology*. 115.218–225.

Green, K. & Tnnessen, F. & Tambs. & Thoresen, M. (2009). Dyslexia: Group Screening among 15–16-Year-Olds in Oslo, Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*,53. 217-227.

Horowitz,S.H.,Rawe,J.,&Whittaker,M.C.(2017).The State of Learning Disabilities: Understanding the 1 in 5. New York: National Center for Learning Disabilities.

Hulme, C., Snowling, J. (2016).Reading disorders and dyslexia. *Curr Opin Pediatr*. 28(6):731-735.

Jap, B., Borleffs, E., & Maassen, B. (2017).Towards identifying dyslexia in Standard Indonesian: the development of a reading assessment battery.*Reading and Writing:An interdisciplinary Journal*,30(5).1729–1751.

Kalaiah, M. (2015). Relation between Phonological Processing, Auditory Processing and Speech Perception among Bilingual Poor Readers. *Audiol Otol*. 19(3).125–131.

Katan,p.,Kahta,s.,Sasson,A&Schiff,R.(2016).Performance of children with developmental dyslexia on high and low topological entropy artificial grammar learning task.*Ann of Dyslexia*.67(2).163–179.

Leseyane,M.,Mandende,P.,Makgato,M.&Cekiso,M.(2018).Dyslexic learners' experiences with their peers and teachers in special and mainstream primary schools in North-West Province. *African Journal of Disability.*7(0).a363.

Lindgren, s & Laine, M. (2007).The adaptation of an adult group screening test for dyslexia into Finland-Swedish: Normative data for university students and the effects of language background on test performance.*Scandinavian Journal of Psychology*.48.419–432 .

Logan, j., Schatschneider, c, Wagner, R. (2013). Rapid serial naming and reading ability: the role of lexical access. *Read Writ*. 24(1): 1–25

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. Annals of dyslexia, *Ann Dyslexia,* 53 (1), 1–14.

Lyytinen, H., Erskine, J., Hamalainen, J., Torppa, M., and Ronimus, M. (2015). Dyslexia -Early identification and prevention : highlights from the Jyvaskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Curr Dev Disord.* Rep. 2, 330–338. doi: 10.1007 /s40474-015-0067-1

Michael, B., Rebecca, B & Dina, M. (2019). Screening for reading disability in university students with phonological processing and working memory tasks. *Dyslexia*.5,(3) 256-266.

Mohamed, A.(2009). Scale of dyslexia for children and adolescents, Cairo, Dar Rashad,1(1).

Pape-Neumann, J., van M., Grande, M., Willmes, K., & Heim, S. (2015). The role of phonological awareness in treatments of dyslexic primary school children. *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 75, 80–106. PubMed

Pernet, C; Dufor, O & Démonet, G. (2011). Re-Defining Dyslexia: Accounting for variability Redefiniendo la dislexia: explicando la variabilidad. *Escritos de Psicología.*4(2),24-37

Peter, A., & Elsje, S. (2017). Issues in diagnosing dyslexia. In book :*Developmental Perspectives in Written Language and Literacy*. Publisher: Amsterdam.

Roncoli, S. (2016).*Phonological and semantic processes in children aged 8-9 years with different types of developmental dyslexia*. Unpublished Phd Thesis.UCL Institute of Education.UK.

Shu Sze A. C., Normah, C. D., Norhayati, I., Mahadir, A., Pheh, K. S. & Rogayah, A. R. 2018. A review on phonological awareness and visual-spatial ability among children with dyslexia. Jurnal Sains Kesihatan Malaysia, Isu Khas 2018: 145-154.

Smith-Spark, J. H., Henry, L. A., Messer, D. J., & Ziecik, A. P. (2017). Verbal and non-verbal fluency in adults with developmental dyslexia: Phonological processing and executive control problems? *Dyslexia*. doi:10.1002/ dys.1558.

Snowling, M., Hulme, C. (2016). Annual research review: the nature and classification of reading disorders--a commentary on proposals for DSM-5. *Child Psychol Psychiatry*.53(5).593-607.

Wange,H.,Nickels,L.,&castel,A.(2015).Orthographic learning in developmental surface and phonological dyslexia. *Cognitive Neuro psychology*. 32(2).58-79.

Wiseheart, R., & Altmann, l. (2017). Spoken sentence production in college students with dyslexia: working memory and vocabulary effects. *Wiley Online Library*. 53(2).355-369.

Wolff, U. (2010). Phonological and Surface Subtypes among University Students with Dyslexia. International Journal of Disability, *Development and Education* ,59, 73–91.

Zoccolotti, P., de Jong, P. F., & Spinelli, D. (2016). Editorial: Understanding developmental dyslexia: Linking perceptual and cognitive deficits to reading processes. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 140. https: //doi.org / 10.3389 / fnhum.2016.00140.