

## مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية

إعداد

د. بسمة أسامة السيد  
مدرس بقسم التربية الخاصة  
كلية التربية - جامعة عين شمس

أ.د. تهاني محمد عثمان منيب  
أستاذ التربية الخاصة  
كلية التربية - جامعة عين شمس

أ.سمر رجب حافظ فرج

باحثة دكتوراه ومدرس مساعد بقسم التربية الخاصة  
كلية التربية - جامعة عين شمس

### ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى إعداد مقياس للكشف عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة وتشخيصها لدى أطفال المرحلة الابتدائية وهي صعوبات ترتبط بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة مصنفة في مجالين هما: مجال القراءة ومجال الكتابة، وتم تصنيف كل مجال في عدة مستويات متدرجة ففي مجال القراءة تم تصنيف المهارات إلى أربعة مستويات هي: **المستوي الأول**: مستوي مهارات ما قبل القراءة، و**المستوي الثاني**: مستوي تعرف الحروف والكلمات ونطقها، و**المستوي الثالث**: فهم المقروء فهماً مباشراً صحيحاً، أما **المستوي الرابع والأخير**: فهم المقروء ونقده.

أما في مجال الكتابة فقد تم تصنيف المهارات إلى أربعة مستويات أيضاً هي: **المستوي الأول**: مستوي مهارات ما قبل الكتابة، و**المستوي الثاني**: تعرف الحروف والكلمات وكتابتها، و**المستوي الثالث**: تكوين الكلمات والجمل حسب قواعد اللغة، أما **المستوي الرابع والأخير** فهو يختص بإنتاج الأفكار وتنظيمها وتكوين الجمل والفقرات.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (١٢٠) سؤالاً موزعة على (٦٠) مهارة بواقع سؤالين لكل مهارة أكاديمية. وللتحقق من صدق المقياس وثباته قام الباحثون بتطبيقه على عينة قوامها (٣٣٠) طفلاً وطفلة بالصف الخامس الابتدائي من مدرسة (النقراشي النموذجية الابتدائية)، ومدرسة القبة الابتدائية؛ والمدرستان تابعتان لإدارة حدائق القبة التعليمية بمحافظة القاهرة؛ حيث تراوحت أعمار عينة التقنين ما بين (١٠,٥ إلى ١١ سنة) بمتوسط عمري قدره (١٠,٦)، وأسفرت نتائج البحث عن أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وأنه صالح للاستخدام سواء بصورته الكلية أو الجزئية؛ وذلك في الدراسات السيكومترية والإكلينيكية.

**كلمات مفتاحية:** صعوبات تعلم القراءة، صعوبات تعلم الكتابة، أطفال المرحلة الابتدائية.

---

## A Scale for Diagnosing dyslexia and dysgraphia among primary stage Children

**Prof. Dr. Tahany Moneeb**

Professor of Special Education  
Faculty of education

**Dr. Basma Osama Elsaid**

Lecturer of Special education  
Faculty of Education

Ain-Shams University

**Submitted by**

**Samar Ragab Hafez Farag**

**Assistant lecturer at Special Education Dep.**

**Faculty of Education**

**Ain- Shams University**

This research aims at preparing a scale to detect and diagnose dyslexia and dysgraphia for primary stage children. These learning disabilities are associated with the basic skills of reading and writing across two area: reading skills, which can be classified into four levels: the first level is pre-reading skills. The second level is recognition and pronunciation of letters and words. The third level is represented in reading comprehension. The fourth level is represented in comprehension and criticizing readable text.

As for writing, which classified into four levels: the first level is pre-writing skills. The second level is identifying and writing letters. The third level is represented in writing sentences according to the grammar of the language. The fourth level is represented in producing ideas, organized them and forming sentences and paragraphs.

The scale consist in its final form of (120) item, which divided into (60) skills with two questions for each academic skill. In order to verify the validity and reliability of the scale, the scale was applied to a sample of 330 students in the fifth grade of primary stage, ages ranged from (10, 5 to 11 years) with an average of (10, 6). He results of the research revealed that the scale has a high degree of validity and reliability.

**Key words:** Reading disabilities – Writing disabilities – Primary School children.

## مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية إعداد

أ.د. تهاني محمد عثمان منيب  
أستاذ التربية الخاصة  
كلية التربية - جامعة عين شمس

د. بسمة أسامة السيد  
مدرس بقسم التربية الخاصة  
كلية التربية - جامعة عين شمس

### أسمر رجب حافظ فرج

باحثة دكتوراه ومدرس مساعد بقسم التربية الخاصة  
كلية التربية - جامعة عين شمس

### مقدمة:

تعد صعوبات تعلم القراءة والكتابة جوهر صعوبات التعلم وأكثر أنماطها انتشاراً، فالأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة والكتابة يمثلون الشريحة الكبرى من مجتمع صعوبات التعلم، حيث يشير بعض الباحثين إلى أن صعوبات القراءة والكتابة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن ٨٠% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة والكتابة، كما أن ضعف الطفل في القراءة والكتابة يؤثر سلباً على مستوي تحصيله في المواد الدراسية الأخرى كالرياضيات والعلوم وغيرها من المواد الدراسية. (Foorman & Torgesen, 2001).

ويعرف Reid (2003:5) صعوبات تعلم القراءة بأنها قصور في معالجة المعلومات عند بعض الأفراد، ودائماً ما ينجم عن هذا القصور صعوبات في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والتهجئة، ويمكن أن يؤثر أيضاً على المجالات المعرفية الأخرى مثل الذاكرة والانتباه والادراك.

وتعرف صعوبات الكتابة Writing Disabilities بأنها "أحد صعوبات التعلم حيث يواجه المصاب بها صعوبة في الكتابة، ويصاحبها غالباً اضطراب في الجهاز العصبي للفرد (نبيل حافظ، ٢٠٠٦: ١١٠؛ عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦: ١٥١).

ويوضح عبد العزيز الشخص، سيد الجارحي (٢٠١١) أن هذه الصعوبات لها العديد من الآثار السلبية الواضحة علي الطفل مثل؛ إحساسه بالإحباط والفشل نتيجة عدم قدرته علي القراءة والكتابة بما يتناسب مع عمره الزمني والعقلي، وبما يقارب المستوي القرائي لأقرانه العاديين، وقد يؤدي ذلك إلي أن يكون الطفل مفهوماً سلبياً عن ذاته، بالإضافة إلي تدني مستوي تقديره لذاته، ومن الطبيعي أن تختفي هذه الأعراض النفسية إذا ما تغلبنا علي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

ويذكر عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١١: ٥١٤) أن هناك عددًا من أوجه القصور التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة تشمل: البطء وصعوبة التركيز أثناء القراءة، والاندفاعية، وأخطاء القراءة مثل تكرار بعض الكلمات، وقراءة بعض الكلمات بطريقة معكوسة، والخلط بين الكلمات المتشابهة في الأحرف، وصعوبة المتابعة البصرية للكلمات، والاستبدال في حروف الكلمات أو كلمات الجمل، وقلب الحروف والكلمات، وصعوبة الفهم القرائي والتي تتمثل في عجز الطفل عن استخلاص بعض المعاني والاستنتاجات من المادة المقروءة.

وذكر (Hatcher&snowling,2002:72) أن من مظاهر صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال حذف صوت أو أكثر من الكلمة عند قراءتها، ابدال صوت في الكلمة بآخر، إضافة صوت إلى الكلمة، صعوبة في دمج أصوات الحروف لتكوين كلمات، صعوبة في تحليل الكلمة إلى الأصوات المكونة لها، قراءة الكلمة بطريقة بطيئة (كلمة/ فكلمة)، صعوبة في تمييز اللام الشمسية واللام القمرية، صعوبة في تمييز صوت التتوين، صعوبة في قراءة الأصوات التي تمثلها علامات التشكيل (فتحة، ضمة، كسرة).

كما أوضح فتحي الزيات (٢٠٠٢: ٥٠٨) أن هناك عددًا من أوجه القصور التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة تبدو في عدد من الخصائص والمظاهر السلوكية

## أسمر رجب حافظ فرج

وتتضمن: الشعور بالإحباط أثناء الأعمال الكتابية، الميل إلى الكسل والإهمال، وأن أول الكتابة أفضل من آخرها، ووجود صعوبة في التعبير في حين أن الوقت كافي، وأن لديه القدرة على التعبير الشفهي أفضل من التعبير كتابة، والتهرب من ممارسة أية أعمال كتابية في البيت أو المدرسة.

و أشارت عبير طوسون أحمد وسحر منصور القطاوى (٢٠١٣ : ٩٦ – ٩٧) إلي بعض مظاهر صعوبات تعلم الكتابة تتمثل في أن يجد الطفل صعوبة في وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة وأثناء الإملاء، أن يجد الطفل صعوبة لدى البعض في كتابة الكلمات التي بها مد أثناء الإملاء، وأن يجد الطفل صعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والخط بينه وبين واو الجماعة ، وأن يكون لديه ضعف في التأزر الحركي البصري بين العينين والأصابع، مع اضطراب في الحركات التي تؤديها اليد ، ويميل الطفل عن السطر لأسفل، ويترك هوامش غير مناسبة في الصفحة، ويكثر من المسح والشطب، ويعيد كتابة بعض الكلمات أو بعض مقاطع الكلمات

كما أوضحت ماجدة السيد عبيد(٢٠١٥ : ١٢٦ ) أن من مظاهر صعوبات تعلم الكتابة أن يجد الطفل صعوبة في الكتابة على نفس الخط ، أن يكتب بصورة بطيئة جداً وعادة يكون خطه رديئاً، وأن تكون الإجابات المكتوبة لديه قصيرة جداً مقارنة مع الإجابات الشفهية، وأن يبذل الطفل جهداً كبيراً أثناء الكتابة، وأن يمسك الطفل القلم بطريقة خاطئة أو يمسكه في كل مرة بشكل مختلف ، أن يهمل الطفل وضع النقاط على الحروف، أن يكتب الطفل الحروف المنقوطة ويهمل الحروف غير المنقوطة، أن يكتب الطفل الحروف بشكل غير متناسق من حيث الشكل أو الحجم ، أن يواجه الطفل صعوبة في التعبير عن الأفكار، أن يجد الطفل صعوبة في فهم ما يكتب، أن يجد الطفل صعوبة في تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات.

ومما سبق تتضح أهمية إعداد أدوات مناسبة لتقييم صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال وقياس هذه الصعوبات بطريقة دقيقة؛ ومن ثم تحديد الأساليب

المناسبة لمواجهة ما قد يعانيه هؤلاء الأطفال من أوجه قصور، ولعل المقياس الحالي يعد خطوة في هذا الاتجاه.

### مشكلة البحث:

أن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي؛ توجد لدى بعض المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات ثقافات معينة ولغات متباينة، ومما يؤكد دولية المشكلة تراكم البحوث والدراسات التي أجريت في كثير من دول العالم علي طلبة لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات والمعرفية، وقد أكدت تقارير هذه البحوث التي أجريت علي هؤلاء الطلبة أنه ليست لديهم مشكلات في الذكاء ولكن لديهم مشكلات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو في الكتابة أو في النطق. كما يوجد لدي البعض الآخر منهم صعوبات في تعلم العمليات الحسابية (أنور محمد الشرقاوي، ٢٠٠٢: ٢٠).

ويشير عبد العزيز الشخص وسيد الجارحي (٦:٢٠١١) إلى وجود علاقة بدرجة أو بأخرى بين صعوبات التعلم الأكاديمية وغيرها من أنواع الصعوبات الأخرى، فعلى الرغم من أن العمليات العقلية والنفسية الأساسية (كالانتباه والتذكر والإدراك والمعالجات السمعية والبصرية) وغيرها تعد ضرورية لحياة الطفل سواءً انتظم في التعليم الأكاديمي أو لم ينتظم فيه إلا أنها تعد أساسية ولازمة للتعليم الأكاديمي حال التحاقه بالمدرسة؛ وبالتالي يتعين إعداد برامج تربوية وعلاجية لتلك الصعوبات. بينما من جهة أخرى فإن تعرض الطفل لصعوبات تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة، والكتابة، والتهجي، والحساب) فإن هذا قد يعرضه للفشل في مواصلة دراسته الأكاديمية بصورة عامة، أو قد يؤدي ذلك إلى تعرضه لصعوبات تعلم نوعية أو خاصة في التعلم حسب مجال الصعوبة.

## أسمر رجب حافظ فرج

كما تعد مهارات القراءة والكتابة من أعقد الأنشطة العقلية؛ لكونها تتطلب معرفة شكل الكلمة سمعياً وبصرياً، كما تتطلب التفكير وتوقع المعاني التي ترمز إليها الكلمات، وهي أشبه ما تكون بحل المشكلات، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات، حيث إنها تتضمن كل أنواع التفكير من قبيل التقويم وإصدار الأحكام، والتخيل، والاستنتاج (حسن شحاتة، ٢٠١٦: ٦٢).

وقد سبق أن أكد سيد الجارحي (٢٠٠٩) على هذا المعنى حيث أوضح أن القراءة والكتابة من العمليات العقلية شديدة التعقيد لارتباطهما بالنشاط العقلي والسيولوجي للإنسان، إضافة إلى حاسة النظر، وأدوات النطق، والحالة النفسية، وتتجاوز الكتابة والقراءة حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها وفهم معانيها، والنطق بها، مع الفهم الدقيق لها ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروة والمكتوبة.

لذا ظهرت الحاجة لمواجهه صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال ؛ من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية وعلاجية حديثة تجعل المتعلم نشطاً أو إيجابياً ومتفاعلاً ومشاركاً؛ وقد تنوعت الأساليب المستخدمة للتغلب على صعوبات تعلم القراءة والكتابة وتنمية مهارات القراءة والكتابة على سبيل المثال لا الحصر دراسة محمد فؤاد حسنين ( ٢٠١٥ ) التي استهدفت علاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في صعوبات تعلم القراءة والكتابة من خلال برنامج تدريبي قائم علي بعض عادات العقل من أطفال الصفين الخامس والسادس الابتدائي ، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى عادات العقل ، وانخفاض مستوي صعوبات التعلم الأكاديمية ( القراءة والكتابة ) لدي الأطفال .

كما أشارت نتائج دراسة أحمد محمد علي (٢٠١٥) إلى فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في علاج صعوبات تعلم الكتابة وتنمية بعض مهارات القراءة لدي أطفال الصف الخامس الابتدائي.

ودراسة دعاء عبد الله دويكات (٢٠١٧) التي استهدفت علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة من خلال برنامج محوسب من أطفال الصف السادس الابتدائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المحوسب في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة وتنمية مهارات القراءة والكتابة لدي هؤلاء الأطفال.

كما هدفت دراسة رنيم سليمان بلعوص (٢٠١٨) الي معرفة أثر التقنيات المساندة في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية بجده، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التقنيات المساندة في علاج وتنمية مهارات القراءة والكتابة لدي هؤلاء الأطفال.

ودراسة (Marzuki,A.G (2019) التي أوضحت أن استراتيجية SQ3R تعد استراتيجية مفيدة خاصة في التغلب علي صعوبات تعلم القراءة والكتابة ؛ حيث تم استخدامها مع أطفال الثالث الابتدائي وأثبتت فاعليتها في التغلب علي بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة .

ومما سبق تظهر أهمية علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال، وأن هذا العلاج يتطلب بالضرورة تقييما لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لديهم؛ ولذلك أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى تقييم صعوبات تعلم القراءة والكتابة بهدف تحديدها وعلاجها، واستخدمت هذه الدراسات أدوات مختلفة أهمها الاختبارات التحصيلية للتعرف على هذه الصعوبات.

وفى ضوء ما أسفرت عنه نتائج تلك البحوث والدراسات السابقة من أنها وضعت أدوات تقييم لوحدات دراسية معينة، أو معالجة صعوبة واحدة دون سواها، أو الاقتصار

## أسمر رجب حافظ فرج

على قياس المستوى التحصيلي، فإنه لا تتوفر مقاييس تشخيصية تشمل مختلف المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية، وفي ضوء ذلك تتمثل مشكلة البحث الحالي في كيفية إعداد مقياس تشخيصي يشتمل على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

**وبذلك يمكن صياغة مشكلة هذا البحث في السؤال التالي:**

إلى أي مدى يمكن إعداد مقياس لتشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة يتمتع بمستوى مناسب من حيث الصدق والثبات؟

### **هدف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى إعداد مقياس للكشف عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة وتشخيصها لدى أطفال المرحلة الابتدائية وهي صعوبات ترتبط بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة مصنفة في مجالين هما: مجال القراءة ومجال الكتابة، وتم تصنيف كل مجال في عدة مستويات متدرجة ففي مجال القراءة تم تصنيف المهارات إلى أربعة مستويات هي: **المستوي الأول:** مستوي مهارات ما قبل القراءة، **والمستوي الثاني:** مستوي تعرف الحروف والكلمات ونطقها، **والمستوي الثالث:** فهم المقروء فهماً مباشراً صحيحاً، أما **المستوي الرابع والأخير** فهو فهم المقروء ونقده.

أما في مجال الكتابة فقد تم تصنيف المهارات إلى أربعة مستويات أيضاً هي: **المستوي الأول:** مستوي مهارات ما قبل الكتابة، **والمستوي الثاني:** تعرف الحروف والكلمات وكتابتها، **والمستوي الثالث:** تكوين الكلمات والجمل حسب قواعد اللغة، أما **المستوي الرابع والأخير** فهو يختص بإنتاج الأفكار وتنظيمها وتكوين الجمل والفقرات والتحقق من صدقه وثباته، وكذلك استخراج معاييرها.

### أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في الآتي:

أ. يعد من الدراسات العربية التي تهتم بتشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

ب. يصنف هذا المقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مجالين هما: مجال القراءة ومجال الكتابة، وتم تصنيف كل مجال في عدة مستويات متدرجة كما سبقت الإشارة في هدف البحث.

ج. يساعد هذا المقياس في إعداد برامج تدريبية مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة لخفض حدة هذه الصعوبات لديهم .

د. يزود معلمي اللغة العربية بأداة موضوعية تساعد في تحديد الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

هـ. يمكن هذا المقياس الباحثين من إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

### مصطلحات البحث:

يستخدم هذا البحث المصطلحات الإجرائية الآتية:

#### أ. أطفال المرحلة الابتدائية Primary Stage Children:

وهم أطفال تتراوح أعمارهم بين ٦ إلى ١٢ عاماً، ويطلق عليهم أطفال المرحلة الأولى من التعليم الأساسي؛ نظراً لكون هذه المرحلة أساسية وتمهيدية لجميع المراحل التعليمية التالية لها. وهي مرحلة تعلم القراءة والكتابة والثقافة العامة. ويراعى في هذه المرحلة خصائص نمو الأطفال واحتياجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية.

#### ب. صعوبات تعلم القراءة والكتابة:

تُعرف إجرائياً بأنها " هي تلك المشكلات والمعوقات التي تواجه الأطفال أثناء عملية القراءة والكتابة وتظهر في صورة صعوبات في أداء المهارات الأساسية في القراءة

## أسمر رجب حافظ فرج

مثل صعوبة في نطق الكلمات نطقاً صحيحاً، وصعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة، وصعوبة الإجابة عن أسئلة تخص المادة المقررة مما يدل على وجود قصور في فهم واستيعاب الأطفال لما يقرأون، كما إنها حالة من انخفاض مستوى الأطفال في كل من الكتابة اليدوية والتهجئة عن المستوى الصفي المكافئ لعمره الزمني، وتتمثل في صعوبة التفرقة بين الأحرف المتشابهة أثناء الإملاء، وصعوبة وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة أثناء الإملاء، وصعوبة كتابة بعض الكلمات التي بها مد، وكذلك التي بها تنوين والخط بين كتابة التنوين والنون أثناء الإملاء، وكذلك يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو، والخط بينه وبين واو الجماعة، وكذلك صعوبة كتابة حرف الألف الملحق بياء في الكلمات المعرفة بـ (الـ). ، وهذه الصعوبات يتم تصنيفها في مجالين هما : مجال القراءة ومجال الكتابة ، وتم تصنيف كل مجال في عدة مستويات متدرجة كما سبقت الإشارة في هدف البحث.

### خلفية نظرية:

#### - ماهية صعوبات تعلم القراءة والكتابة:

تعد عمليتي القراءة والكتابة من العمليات الأساسية التي تحقق أهداف التربية وبالتالي تحقق أهداف المجتمع؛ ذلك لأن التمكن من عمليتي القراءة والكتابة تنمي المهارات العقلية –الاجتماعية – الحركية لدى الأطفال، زيادة الفهم والاستيعاب، وسلامة ودقة رسم الحروف والكلمات والجمل، وبالتالي لا بد من استخدام الاستراتيجيات الحديثة للتخلص من الصعوبات التي تواجه الأطفال اثنائها. (حسن شحاته، ٢٠١٦: ٦٧)

ويعرف ( Miller& kupferman, 2009 ) الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بأنهم من ينخفض مستوى أدائهم الأكاديمي بصورة ملحوظة عن المستوى المتوقع لهم طبقاً لقدراتهم العقلية واستعداداتهم، ويشمل ذلك الإخفاق في أداء مهام القراءة والكتابة مما يؤدي إلى تعثرهم الدراسي، بل يصعب عليهم مواصلة دراستهم إذا لم يتم التعرف عليهم وتقديم الخدمات التربوية والعلاجية المناسبة لهم.

وتعرف أيضاً صعوبات تعلم القراءة والكتابة علي أنها هي تلك المشكلات والمعوقات التي تواجه الأطفال أثناء عملية القراءة والكتابة وتظهر في صورة صعوبات في أداء المهارات الأساسية في القراءة مثل صعوبة في نطق الكلمات نطقاً صحيحاً، وصعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة، وصعوبة الإجابة عن أسئلة تخص المادة المقروءة مما يدل على وجود قصور في فهم واستيعاب الأطفال لما يقرأون، كما إنها حالة من انخفاض مستوى الأطفال في كل من الكتابة اليدوية والتهجئة عن المستوى الصفي المكافئ لعمره الزمني، وتتمثل في صعوبة التفرقة بين الأحرف المتشابهة أثناء الإملاء، وصعوبة وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة أثناء الإملاء، وصعوبة كتابة بعض الكلمات التي بها مد، وكذلك التي بها تنوين والخط بين كتابة التنوين والنون أثناء الإملاء، وكذلك يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو، والخط بينه وبين واو الجماعة، وكذلك صعوبة كتابة حرف الألف الملحق بياء في الكلمات المعرفة بـ (ال) (Ritchey. K & Goeke. J, 2006).

#### - مظاهر صعوبات تعلم القراءة والكتابة:

تتعدد مظاهر صعوبات تعلم القراءة والكتابة حيث أوضحت دراسة **Jhon kevin A.& et.al,2015: 67** أنه من مظاهر صعوبات تعلم القراءة: ضعف التمييز البصري أو تذكر الكلمات باستخدام الذاكرة السمعية فيما يتعلق بالكلمات وأصوات الكلام، الحركة الزائدة والقابلية لشروود الذهن وخط في إتجاهي (يمين، ويسار)، قصور في التأزر لحركة العينين وقصر مدة الانتباه اللازمة، قصور في فهم ما يقرأ، عدم القدرة على معرفة الكلمة ومعناها في الجملة.

وقد ذكر كلُّ من (ماجدة السيد عبيد، ٢٠١٥: ١٢٦، **(Aydin, Bulut, 2017:56)** أنه من مظاهر صعوبات تعلم الكتابة: صعوبة في التعبير عن الأفكار، الصعوبة في فهم ما يكتب، صعوبة في تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات، صعوبة في وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة وأثناء الإملاء، صعوبة لدى البعض في كتابة الكلمات

## أسمر رجب حافظ فرج

التي بها مد أثناء الإملاء ،صعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والخط بينه وبين واو الجماعة ،ضعف في التأزر الحركي البصري بين العينين والأصابع، مع اضطراب في الحركات التي تؤديها اليد.

### - أسباب صعوبات تعلم القراءة والكتابة:

ترتبط صعوبات تعلم القراءة بصعوبات تعلم الكتابة علي نحو دال، وتتكامل كل من مهارات الأداء البصري، والإدراك الصوتي في نمو مهارات القراءة والكتابة لدي الأطفال؛ وبالتالي فإن القصور في مهارات الأداء البصري، والإدراك الصوتي ينتج عنه صعوبات في تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال (مني إبراهيم اللبودي ، ٢٠٠٥: ٨٨ ؛ منال عبدالله غني ، ٢٠١٠ : ١٥٥).

وقد ذكر **Chapman, J. W. & Tomer, W. E., 2000, Jhon Gersten, R., Fuchs, WilliamsL.S.,2001:290؛715** ( **Kevin A . & et.al , 2015 : 89;** العزوف عن القراءة: العزوف يعني انخفاض الرغبة في القراءة، والعازفون عن القراءة لديهم القدرة على القراءة، ولكنهم يميلون إلى تجنبها، والعزوف عن القراءة معناه أن الأطفال قليلو القراءة ولا يستطيعون تنمية مهاراتهم القرائية، فالناس عادة لا يحبون القيام بعمل لا يجيدون أداءه، ولذلك فإن العازفين عن القراءة يميلون إلى الخفض المستمر من وقت القراءة، ومثل هذا التكريس للعزوف عن القراءة يصبح حقيقياً على وجه الخصوص في غرفة الدراسة ، ضعف التركيز: إذا أراد الطفل استخراج المعنى من المادة المقروءة يجب عليه أن يركز ذهنه على النص، وفي بعض الأحيان يخفق الطفل في فهم النص الذي أمامه، وغالبا ما يحاول بعض الأطفال الذين يكلفون بواجب قرائي منزلي إنجاز ذلك بصعوبة، وبالتالي تكون القراءة بهذه الطريقة كما لو كانت عملية آلية تتم بدون تفكير، ولكن استيعاب المادة

المقروءة يتطلب استحضار معرفته السابقة وخبرته في عملية الحصول على معنى من النص الذي يقرأه، وبالتالي فإن الاستيعاب يتطلب اهتماماً بالموضوع، ومعرفة كيفية تناول النص والتعامل معه ، قلة الخبرة: يتعين على الأطفال استحضار خبراتهم في عملية الاستيعاب، لذلك فالأطفال الذين يأتون من أسر تقدر الآراء والأفكار والمواد المطبوعة حق قدرتها تكون لديهم خبرة واسعة تكسبهم تفوقاً في نموهم بوصفهم قراء، أما الأطفال الذين تكون خبراتهم محدودة فقد يواجهون مشقة أكبر في القراءة، إضافة إلى ذلك، قد يستحضر القراء خلفية واسعة عند قراءتهم بعض الموضوعات، ولكنهم لا يستحضرون إلا خبرة قليلة عند قراءة بعض النصوص الأخرى، ويستطيع الكبار مساعدة الأطفال لكي يصبحوا قراء ناجحين عن طريق تزويدهم بخبرات كثيرة متنوعة، وبخاصة الخبرات المرتبطة باللغة فعملية القراءة نفسها تثري خلفية الطفل، ولذلك فإن الخبرة والقراءة تقوي إحداهما الأخرى.

ويشير زيدان السرطاوي وآخرون (٢٠١٣: ٣٨٤ - ٣٨٥) إلى وجود عدد من الأسباب التي تجعل الطلاب يتجنبون الكتابة؟ ويواجهون صعوبات في تعلم الكتابة ومن أهمها:

- معاناتهم من ضعف في القراءة، مما ينتج لديهم ضعفاً في التهجئة، ويؤثر في استخدامهم الذاتي لأساليب الكتابة.
- ما تتطلبه عملية تشكيل الحروف وبنائها من تركيز كبير، وهم يفتقرون إلى مثل هذا التركيز لأن عملية الكتابة ليست عملية ذاتية.
- أنهم يواجهون صعوبة كبيرة في تنظيم واستخدام أساليب الكتابة.
- يعانون من صعوبة في تطوير أفكارهم مما ينتج لديهم ضعفاً في التعبير عن تلك الأفكار، وصعوبة في تتبع أفكارهم خلال عملية الكتابة، هذا إلى جانب شعورهم المستمر بأن عملية الكتابة على الورق بطيئة ومملة.

كما لخصت ماجدة السيد عبيد (٢٠١٥: ١٢٥ - ١٢٦) العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة إلى عوامل: عقلية معرفية، ونفسية عصبية، وجسمية، وانفعالية دافعية، ومدرسية، وبيئية.

#### - خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة:

يذكر عبد المطلب القريطى (٢٠١١: ٥٢٩-٥٣٠) عددًا من الخصائص التعليمية العامة التي تصف ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة وهي:

- سوء الأداء المدرسي وال فشل الأكاديمي، كما يوصفون بأنهم متعلمون شاملون سلبيون، وتنقصهم المثابرة.

- لديهم عادات تعليمية خاطئة، ويجدون صعوبة فى تتبع التعليمات، وفهم المناقشات داخل الفصل.

- القابلية للتشتت، وقصور الانتباه الانتقائي.

- استخدام أساليب معرفية غير ملائمة فى معالجة مهام التعلم، واستراتيجيات غير مناسبة فى حل المشكلات.

- البطء فى انجاز المهام، والتأخر فى تسليم الواجبات.

- المعالجة البطيئة للمعلومات نظرًا للبطء فى استقبال المعلومات من الصور البصرية أكثر من المعتاد، ومن ثم الاحتياج إلى وقت أطول لتفسير المعلومات دون تداخل مثيرات جديدة.

- يعانون من اضطراب فى العمليات النفسية الأساسية كالانتباه، والإدراك البصري والسمعي والحركي، والتمييز، والذاكرة.

#### تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة:

يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها، ويهدف التشخيص إلى تطبيق كل أو بعض محكات التعرف على صعوبة التعلم لدى الطفل، مثل التباين في مظاهر نموه النفسي (الانتباه، الإدراك،

التذكر، التفكير) أو مدى التباين بين هذه المظاهر وأدائه التحصيلي، أو مدى التباين في تحصيل المواد الدراسية، ومدى إسهام عوامل الإعاقة، والحرمان الثقافي، والفرص التعليمية المحدودة، في مشكلة الطفل الدراسية، وهل تحتاج صعوبة التعلم لديه إلى أساليب تدريبية خاصة أم لا؟ (منى اللبودي، ٢٠٠٥: ٣٩).

### وينقسم تشخيص صعوبات تعلم القراءة إلى قسمين:

١ - التشخيص الرسمي لذوي صعوبات تعلم القراءة: ويقوم به الخبراء والأخصائيون ويقصد به الاختبارات والمقاييس الرسمية والمقننة التي تهدف قياس صعوبات تعلم القراءة ومن أمثلتها في مصر والعالم العربي الاختبارات والمقاييس التي تقيس الاستعداد للقراءة وصعوبات القراءة ومن أمثلتها:

- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إعداد/ أحمد عواد (٢٠١١).

- مقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة إعداد/ عبد العزيز الشخص وسيد الجارحي (٢٠٠٩).

ويقسم عبد العزيز الشخص وسيد الجارحي (٢٠١١: ٧٤) الاختبارات الرسمية إلى ثلاثة أنواع هي:

#### (أ) الاختبارات المسحية: Survey Tests

وهي مجموعة من الاختبارات التي تحدد مستوى التحصيل القرائي بصفة عامة، وتوفر هذه الاختبارات درجتين هما درجة التعرف على الكلمات Word Recognition، والفهم القرائي Reading Comprehension.

#### (ب) الاختبارات التشخيصية: Diagnostic Tests

هي اختبارات فردية تعطي معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة ونواحي الضعف في القراءة لدى الطفل.

(ج) البطاريات الشاملة: Comprehensive Batteries

هي اختبارات لها مكونات عدة تقيس العديد من النواحي الأكاديمية بما فيها القراءة. (Lerner, 1997: 421-424)

وبعد تشخيص حالة الطفل ذي صعوبات تعلم القراءة باستخدام المقاييس المناسبة، يتم إعداد تقرير مكتوب يتضمن درجات الاختبارات، بالإضافة إلى تفسير نتائج هذه الاختبارات، وكذلك تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الفرد وتوضيحها تماماً، ومن ثم تقديم توصيات محددة لعلاج نواحي الضعف، وتدعيم نواحي القوة لدى الطفل ذي صعوبات تعلم القراءة.

٢- التشخيص غير الرسمي: يرى نبيل حافظ (٢٠٠٦: ٩٧) أن التشخيص غير

الرسمي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات ويستغرق مالا ووقتا وجهداً، لذا يقترح التشخيص غير الرسمي ويرى أنه يتميز بالآتي:

(أ) يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة في حياة الطفل الذي يتضح أمام

المعلم أثناء مهام التدريس والنشاط داخل الفصل وخارجه.

(ب) يغطي فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي.

(ج) يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي وأنشطته.

أما تشخيص صعوبات تعلم الكتابة فتعددت مداخل تقييمها وتشخيصها، ومن هذه المداخل تقييم اليد المفضلة في الكتابة، وتقييم الأخطاء في الكتابة، كما أن من هذه المداخل المدخل الكلي الشامل لتشخيص صعوبات تعلم الكتابة.

حيث تعد مهارة الكتابة جزءاً مهماً في المناهج الدراسية مثلها مثل القراءة، وتستخدم الكتابة في معظم الأحيان لتقييم مدى استيعاب الأطفال للمفاهيم التي يتعلمونها، وترتبط الكتابة بشكل مباشر بمهارات القراءة والاستماع والتحدث، Pierangelo & Giuliani,

(2008:57).

لذلك كان من الضروري الاهتمام بتشخيص صعوبات الكتابة وفي هذا الصدد ، يشير نبيل حافظ (٢٠٠٦: ١١٣) إلى أن تشخيص صعوبات الكتابة لا يقتصر فقط على الجانب الدراسي وإنما يشمل أيضاً الجوانب النفسية والجسمية والبيئية فهو يرى أنه من الضروري إجراء ما يلي:

(أ) الفحص النفسي: ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء والقدرات النفسية اللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري والدافعية والنشاط الزائد.

(ب) الفحص الطبي: وهو يعنى دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي.

(ج) البحث الاجتماعي: لأسرة التلميذ من حيث مستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ فى المدرسة.

(د) الدراسة التربوية لحالة وأداء الطفل: يقوم به المعلم من خلال معرفة اليد المفضلة فى الكتابة لدى الطفل، وكذلك تقويم أخطاء الكتابة والتعرف على مهاراتها. وتؤكد على ذلك ماجدة عبيد (٢٠١٥: ١٢٧) حيث تشير إلى إمكانية التعرف على اليد المفضلة فى الكتابة لدى الطفل من خلال:

\* كتابة الاسم باليدين.

\* رسم تقاطعات أفقية ورأسية باليدين بشكل متوال.

\* معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين اليمين واليسار.

وكذلك تشير إلى أنه لتقويم أخطاء الكتابة يطلب من الطفل أداء المهام التالية:

\* إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف أم لا.

\* اخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات التى تشكل جملاً.

\* كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب / ت / ث / ج / ح / خ).

كما أنها تشير إلى مهارات الكتابة بأنها تتضمن عشر مهارات على النحو التالي:

\* وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.

- \* طريقة الإمساك بالقلم.
  - \* الخطوط الناتجة عن الكتابة (الرأسية والأفقية والمائلة).
  - \* كتابة الحروف وتشكيلها.
  - \* استقامة مسار الكتابة أو تعرجه عن السطر.
  - \* الفراغات بين الحروف والهوامش هل هي مناسبة أم لا.
  - \* نوعية الخط (غامق – خفيف / مستقيم – متعرج).
  - \* اكتمال الحروف أو عدم اكتمالها.
  - \* التقاطع في كتابة الحروف والأشكال.
  - \* وضع الخطوط التنسيقية للكتابة بحيث تبرز معانيها بوضوح.
- ويرى كلٌّ من عبد المطلب القريطى (٢٠١١: ٥٢٠ – ٥٢١) وعبير طوسون أحمد وسحر منصور الفطاوى (٢٠١٣: ١١٠) أنه يمكن تشخيص صعوبات الكتابة من خلال رصد أخطاء الكتابة على النحو التالي:
- ١- اضطرابات التهجئة، حيث يتم تقييم: عدد الأحرف التي أهملها الطفل، عدد الأحرف التي أبدلها الطفل، عدد الأحرف الزائدة التي كتبها الطفل.
  - ٢- اضطرابات استعمال الفواصل والنقط لتوضيح المعنى، حيث يتم تقييم: عدد الفواصل والنقط التي أهملها الطفل، عدد الفواصل والنقط التي أبدلها الطفل، عدد النقط التي وضعها الطفل في المكان غير المناسب.
  - ٣- اضطرابات شكل الأحرف المكتوبة، حيث يتم تقييم: الأحرف غير المنتظمة، إغلاق الأحرف غير الكاملة، الاتصال بين الأحرف غير التامة، ويتم ذلك بالنسبة للكتابة بالنقل والإملاء والتعبير الكتابي.
- ويؤكد زيدان السرطاوي وآخرون (٢٠١٣: ٣٨٨) علي أن التقييم المستمر للكتابة أساسياً في التدريس الفعال للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويمكن استخدام الوسائل المعتمدة على المنهج الدراسي لتقييم عملية الكتابة والنتائج النهائي، والغرض من

الكتابة، كما يمكن تقييم عملية الكتابة من خلال نماذج القوائم المعتمدة على الملاحظة، ويتم تقييم النتاج الكتابي من خلال خمسة عوامل هي: الطلاقة، والمحتوى، والجوانب الفنية، والنحو، والمفردات. ويمكن أن تحقق هذه الإجراءات البسيطة داخل الغرفة الصفية من خلال وسائل التقييم المتنوعة مثل تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف، والتخطيط للتدريس، وتقييم النشاطات التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة، ومراقبة الأداء وإجراء تقرير عن مستوى تقدم الطفل.

وتشير نصره لجل (٢٠٠٥: ٢٥٨-٢٥٩) إلى أنه في حالة الأطفال الذين هم في سن المدرسة، ينبغي إجراء مقابلة جماعية بعد التقييم، وتضم هذه المقابلة معلمي الأطفال والآباء، وقد تضم الأطفال الذين أجريت عليهم الاختبارات، ويتم توضيح الصعوبات التي يعاني منها الطفل، والتوصيات المتعلقة بكيفية مساعدته للتغلب على هذه الصعوبات من خلال أساليب تدخل مناسبة، أما بالنسبة للكبار الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة فينبغي أن يتلقوا مقترحات محددة تتعلق بالاستراتيجيات العلاجية المطلوبة للتغلب على تلك الصعوبات، ويمكن أيضاً التفكير في مساعدة إضافية لتنفيذ تلك الاستراتيجيات والتوصيات.

وبناءً على ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس تشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة قائم على المهارات الأساسية للقراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية وتم تصنيفها في مجالين هما: مجال القراءة ومجال الكتابة، وتم تصنيف كل مجال في عدة مستويات متدرجة على النحو الذي أوضحه الباحثون في هدف البحث.

#### دراسات سابقة:

هدفت دراسة Pag,v. & Graham,S. (٢٠٠٢) إلى معرفة أثر استراتيجية SQ3R مع الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلاً وطفلة من المرحلة الابتدائية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات القراءة والكتابة، مقياس القراءة

## أسمر رجب حافظ فرج

والكتابة ، مقياس الجودة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية SQ3R في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة .

وسعت دراسة ( **Fathi & Ahmadi (2006** ) إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات تعلم (القراءة – والكتابة) في الذكاء اللفظي وغير اللفظي ومعدل الأخطاء، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧ ) تلميذاً من إحدى مدارس مدينة طهران من ذوي صعوبات التعلم و( ٣٠ ) تلميذاً عادياً، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : استمارة جمع البيانات، استبانة تحتوي علي( ١٥ ) من أعراض صعوبات تعلم القراءة والكتابة واستبانة روتر للتعرف علي المشكلات السلوكية، مقياس التمييز البصري، مقياس في القراءة والكتابة، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق دالة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في اتجاه العاديين، في حين أشارت النتائج إلى تفوق التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة علي التلاميذ العاديين في الذكاء غير اللفظي.

واستهدفت دراسة **Murat Basar M. (٢٠١٧)** معرفة اثر استخدام استراتيجية SQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي وبعض مهارات التعبير الكتابي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٧ طفلاً من مدرستين مختلفتين من أطفال الصف الرابع الابتدائي ، وتمثلت أدوات الدراسة في ، استبانة مقدمه للمعلمين لتحديد أهم مهارات تعلم القراءة والكتابة ، قائمة ببعض مهارات تعلم القراءة والكتابة ، مقياس قائم على مهارات تعلم القراءة والكتابة ، برنامج قائم على استراتيجية SQ4R وإشارت نتائج الدراسة الى فاعلية استراتيجية SQ4R في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة .

وهدفت دراسة **Marzuki,A.G (٢٠١٩)** إلى معرفة أثر استراتيجية SQ3R في تطوير مهارات القراءة وعلاج الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، وتكونت عينة البحث من ٢٤ طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثالث الابتدائي من ذوي

صعوبات تعلم القراءة والكتابة وقسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تضم كل مجموعة ١٢ طفلا وطفلة ، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات تعلم القراءة والكتابة ، مقياس قائم على مهارات تعلم القراءة والكتابة ، برنامج علاجي قائم على استراتيجية SQ3R ، وأشارت نتائج الدراسة إلي فاعلية استراتيجية SQ3R في التغلب على بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

### خلاصة وتعقيب

بمراجعة نتائج الدراسات السابقة يتضح إجماع الباحثين على أهمية صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، والحاجة الملحة إلى التعرف عليها وتشخيصها وقد تم ذلك من خلال بناء استبيانات في ضوء صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، وكذلك اختبارات تشخيصية وتحصيلية ، كما أنهم استخدموا قوائم بمهارات القراءة والكتابة ، كما يتضح من هذه الدراسات أن الاختبارات والمقاييس التي استخدمت في تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة كانت هي الأداة الرئيسية في تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة إلا أن هناك عددا من أوجه القصور الموجودة في تلك المقاييس المتمثلة في اقتصار بعضها على قياس مهارة واحدة دون غيرها من مهارات تعلم القراءة والكتابة ، أو اقتصار المقياس على صف دراسي محدد أو بيئة تعليمية محددة ، كما أنه لا يوجد مقاييس تهتم بقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة القائمة على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لدى أطفال المرحلة الابتدائية ؛ حيث تم ذلك في المجتمعات الغربية مثل دراسة (Marzuki,A.G:2019) ، بينما يفتقر المجتمع العربي عامة والمصري خاصة - في حدود إطلاع الباحثين - إلى الدراسات التي تهدف إلى قياس وتشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية من خلال أسئلة موضوعية قائمة على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة ، ولعل ذلك هو ما دفعنا للقيام بهذا البحث الذي يتضمن إعداد مقياس تتوافر فيه الشروط العلمية لتقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة

والكتابة في البيئة العربية ، وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد هذا المقياس من حيث الخلفية النظرية لإعداده ، وتحديد محاوره ، واختيار عينة التقنين .

#### إجراءات إعداد المقياس:

تم إعداد هذا المقياس بالاعتماد على محتويات الوحدات الدراسية لصفوف المرحلة الابتدائية، من كتب اللغة العربية المقررة على اطفال المرحلة الابتدائية.

وقد مرت إجراءات إعداد المقياس في الخطوات الآتية:

#### تعريف المقياس:

هو وسيلة يتم إعدادها لقياس مدى معرفة الطفل لموضوع معين، ومهارته في أدائه، ومدى فهمه له. وقد يضم مقياس التحصيل النموذجي مجموعة من المقاييس المختلفة التي تشمل مجالات، القراءة، والحساب، والتهجئة.... الخ (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٠: ٧). ويعرفه رجاء أبو علام (٢٠٠١: ٣٧٧) على أنه ذلك المقياس الذي يراد به قياس التحصيل الدراسي، ويطلق عليه أيضاً مقياس الورقة والقلم، ويعد من أهم وسائل تقويم التحصيل، وتحديد مستوى الطلبة التحصيلي.

وجدير بالذكر أنه يمكن الاعتماد على مثل هذا المقياس لتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الأطفال، ولذلك فقد تم إعداده لتشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة والكتابة؛ وذلك بإتباع الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من المقياس.
٢. تحديد المجالات والمستويات التي يتضمنها المقياس (مجالات تدور حول المهارات الأساسية للقراءة والكتابة المراد إعداد المقياس لها).
٣. صياغة أهداف تعليمية بصورة إجرائية حسب المستويات التعليمية المختلفة (معرفة، وجدانية، مهارية)؛ بحيث تغطي أوجه التعلم المتضمنة في المجالات المختلفة.
٤. صياغة مفردات (أسئلة) المقياس بعد اختيار الفئة المناسبة (فئة الفقرات ذات الإجابة المنتقاة وهي الإختيار من متعدد).

٥. المعالجات الإحصائية للتحقق من صدقه وثباته.

٦. استخراج المعايير

وفيما يلي عرض موجز للنقاط السابقة:

أ- تحديد الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى معرفة مدى تمكن الأطفال من استيعاب وفهم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة من تعرف الحروف والكلمات ونطقها وفهم المقروء وأيضاً كتابة الحروف والكلمات وتكوين الجمل وتطبيق قواعد الأملاء وإنتاج الأفكار وتنظيمها، وذلك بما يساعد في تحديد الصعوبات التي قد يواجهها الأطفال في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة.

• الأهداف العامة:

تتمثل الأهداف العامة للمقياس في الآتي:

- ان يتعرف الطفل الرموز اللغوية المكتوبة.
- ان ينطق الطفل الرموز اللغوية المكتوبة.
- ان يفهم الطفل المادة المقروءة ويبيدي رأيه .
- ان يقرأ الجمل والفقرات مراعيًا الضبط.
- ان يعبر عن علامات الترقيم نطقاً.
- ان يقرأ الخرائط والرسوم والجداول.
- ان يستنتج الأفكار الضمنية من النص المقروء.
- ان يحدد ما ينتمي وما لا ينتمي للمقروء.
- ان يميز الأدلة الواردة في النص المقروء.
- ان يميل إلى القراءة باللغة العربية.

- ان يعتز باللغة العربية.
- ان يفضل القراءة على غيرها.
- ان يكتب الطفل الحروف العربية.
- ان يكتب الطفل الجمل العربية.
- ان يطبق الطفل قواعد الرسم الإملائي.
- ان يكون الطفل الجمل البسيطة.
- ان يكون الطفل الفقرات.
- ان ينتج الطفل الأفكار وينظم كتابتها.
- ان ينتقي الطفل العبارات المناسبة.
- ان يعبر الطفل عن مشاعره وأحاسيسه.
- ان يستخدم الطفل أدوات الربط المناسبة.
- ان يكتب موظفا علامات الترقيم.
- ان يقدر الكتابة الصحيحة.
- ب- تتمثل مستويات المهارات الأساسية للقراءة والكتابة المراد اعداد المقياس في  
ضوئها في المستويات الآتية:
  - المستويات الأساسية لمهارات القراءة:
    - المستوى الأول: الاستعداد لتعلم القراءة (مهارات ما قبل القراءة).
    - المستوى الثاني: تعرف الحروف والكلمات ونطقها (تعرف الرموز اللغوية ونطقها).
    - المستوى الثالث: الفهم المباشر (فهم المقروء فهماً صحيحاً).
    - المستوى الرابع: فهم المقروء ونقده.

● **المستويات الأساسية لمهارات الكتابة:**

- المستوى الأول: الاستعداد لتعلم الكتابة (مهارات ما قبل الكتابة).
  - المستوى الثاني: تعرف الحروف والكلمات وكتابتها.
  - المستوى الثالث: تكوين الكلمات والجمل حسب قواعد اللغة (تطبيق قواعد الاملاء).
  - المستوى الرابع: انتاج الأفكار وتنظيمها (تكوين جمل وفقرات).
- ويري الباحثون أن تحليل منهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الخاص بالقراءة والكتابة من حيث الأهداف العامة والمعايير والمواد التعليمية التي تمثلها كتب اللغة العربية والأنشطة والتدريبات اللغوية والأسئلة الامتحانية كل ما سبق يشير إلى ثمانية مستويات للقراءة والكتابة نصفها الأول للقراءة والنصف الآخر للكتابة ولكل مستوى من هذه المستويات تدرج تحتها مهارات لغوية ، وأن ذلك يساعد في بناء المقياس المتدرج في مستوياته ومهاراته وبالتالي يساعد في تحديد صعوبات تعلم القراءة والكتابة وهو ما يساعد المدرسين في مواجهه صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية ، وأن ذلك يساعد كثيراً على فهم أعمق لمحتوى المادة شكلاً ومضموناً، ويؤدي إلى تحسين العملية التعليمية وعملية تقييم الأهداف التعليمية.
- ج-الأهداف التعليمية:**

تمت صياغة الأهداف التعليمية التي تسعى المستويات النمائية في (القراءة والكتابة) إلى تحقيقها، وتمت صياغة الأهداف بطريقة إجرائية؛ بحيث يظهر فيها السلوك المتوقع من الطفل بعد تحقق الأهداف الإجرائية للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة. كما تمت صياغة الأهداف السلوكية التي صُمم المقياس في ضوءها من خلال المستويات محل البحث، وذلك في ضوء تصنيف " بلوم" للأهداف المعرفية التالية:

### ١. مستوى التذكر Remembering:

يقصد به قدرة الطفل على تذكر المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة نتيجة التعلم السابق، ويتم استدعاؤها بتزويد الطفل ببعض القرائن التي تسهل عملية التذكر؛ بحيث يصبح الاستدعاء ناجحاً (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٨: ١٢). ويقاس ذلك بأن يُطلب من الطفل تذكر المعلومات والمعارف المتضمنة بالمستويات السابقة والتي سبق حفظها واسترجاعها كما هي دون تغيير.

### ٢. مستوى الفهم Comprehension:

تشير عملية الفهم إلى قدرة الطفل على استقبال المعلومات المتضمنة في مادة معينة وفهمها والإفادة منها، دون أن يكون قادراً بالضرورة على ربطها بغيرها من المعلومات أو المواد الأخرى، ويتضمن مستوى الفهم عمليات الترجمة والتفسير والاستكمال (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٨: ١٣-١٤). ويقاس ذلك بأن يُطلب من الطفل التعبير عن المعلومات التي تعلمها من المستويات بلغته التي تحمل نفس المعنى، وتفسيرها، ومقارنتها.

### ٣. مستوى التطبيق Applying:

يشير هذا المستوى إلى القدرة على استخدام الطرائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات في أوضاع واقعية أو جديدة كتطبيق الإجراءات الديمقراطية عند انتخاب اللجان المدرسية، أو استخدام حساب المثلثات لمعرفة طول المنذنة، أو استخدام الضغط للتنبؤ بالطقس... الخ (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٨: ١٤).

ويقاس ذلك من خلال تحديد قدرة الطفل على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة وعلى تحليل المعرفة إلى أجزائها.

وفيما يلي جداول بالأهداف الإجرائية الخاصة بالمستويات سألغة الذكر المتصلة بصفوف المرحلة الابتدائية من كتب اللغة العربية التي تم إعدادها من قبل وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٠).

جدول (١)

تصنيف الأهداف الإجرائية حسب المستويات المعرفية

الأهداف في مستوى التطبيق	الأهداف في مستوى الفهم	الأهداف في مستوى التذكر	مستويات القراءة والكتابة
<b>أولاً: مستويات القراءة</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يميز الطفل المختلف من الصور والأشكال والأحجام والألوان الأساسية والأطوال.</li> <li>- أن يميز الطفل المتشابه من الصور والأشكال والأحجام والألوان الأساسية والأطوال.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يحدد الطفل الأشكال المرتبطة أو المتماثلة في عمودين.</li> <li>- أن يحدد الطفل أجزاء ناقصة في شكل مما يقع في بيئته.</li> <li>- أن يحدد الطفل العلاقات بين الأشياء</li> <li>- أن يحدد الطفل علاقة تضاد.</li> </ul>	<b>الاستعداد لتعلم القراءة (مهارات ما قبل القراءة)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن ينطق الطفل الحرف في الكلمة.</li> <li>- أن ينطق الطفل اللام الشمسية واللام القمرية.</li> <li>- أن ينطق الطفل حروف الكلمة ويحللها إلى مقاطع صوتية</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يميز الطفل بين الأصوات المتشابهة نطقاً.</li> <li>- أن يميز الطفل في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يتعرف الطفل شكل الحرف في الكلمة.</li> <li>- أن يحدد الطفل ترتيب شكل الحرف في الكلمة.</li> <li>- أن يتعرف الطفل شكل الكلمة.</li> </ul>	

## أسمر رجب حافظ فرج

الأهداف في مستوى التطبيق	الأهداف في مستوى الفهم	الأهداف في مستوى التذكر	مستويات القراءة والكتابة
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يحدد الطفل ترتيب صوت الحرف في الكلمة.</li> <li>- أن يتعرف الطفل صوت الكلمة.</li> <li>- أن يحدد الطفل الأصوات التي تنطق ولا تكتب.</li> <li>- أن يحدد الطفل الأصوات التي تكتب ولا تنطق.</li> </ul>	<p>الفهم المباشر (فهم المقروء فهماً صحيحاً)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يكون الطفل جملة من عدة كلمات.</li> <li>- أن يميز الطفل بين الأفكار العامة والأفكار الفرعية في المقروء</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يستنبط الطفل معنى الكلمة من السياق.</li> <li>- أن يميز الطفل بين الترادف والتضاد.</li> <li>- أن يرتب الطفل الأفكار أو الأحداث حسب ورودها في النص.</li> <li>- أن يميز الطفل بين أنواع التنبؤين نطاقاً.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يتعرف الطفل الجملة ويحدد معناها.</li> <li>- أن يحدد الطفل الفكرة الأساسية في المقروء.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- يصدر حكماً بالصواب والخطأ.</li> <li>- يضع أكثر من عنوان للنص.</li> <li>- يقترح أكثر من نهاية لقصة قرأها.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يميز بين الرأي والحقيقة.</li> <li>- يميز بين الواقع والخيال.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يحدد مالا ينتمي للنص المقروء ومالا ينتمي له.</li> </ul>	<p>فهم المقروء ونقده</p>

ثانياً: مستويات الكتابة

مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية

مستويات القراءة والكتابة	الأهداف في مستوى التذكر	الأهداف في مستوى الفهم	الأهداف في مستوى التطبيق
الاستعداد لتعلم الكتابة (مهارات ما قبل الكتابة)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يحدد الطفل مكان الأشياء.</li> <li>- أن يصل الطفل الخطوط بين نقاط معينة</li> <li>- أن يصل الطفل بين النقاط ليكتب بعض الحروف العربية.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يصنف الطفل أشكالاً هندسية من بيئته.</li> <li>- أن يميز الطفل الألوان المختلفة</li> <li>- أن يميز الطفل المسافات بين الشكل والآخر.</li> </ul>	
تعرف الحروف والكلمات وكتابتها	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يضع الطفل النقاط والحركات المناسبة في الكلمات</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يميز الطفل بين الحروف المتصلة والمنفصلة.</li> <li>- أن يميز الطفل بين كتابة الحروف المتشابهة في الشكل.</li> <li>- أن يميز الطفل بين الناء المفتوحة والثناء المربوبة والهاء في الكتابة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يكتب الطفل الحروف حسب موقعها في الكلمة.</li> <li>- ان يعبر الطفل عن الصورة بكلمة مناسبة.</li> <li>- أن يكون الطفل كلمه من مجموعة حروف.</li> <li>- أن يكتب الطفل بعض علامات الترقيم ( . / ، / ؟ ) .</li> </ul>

## أسمر رجب حافظ فرج

الأهداف في مستوى التطبيق	الأهداف في مستوى الفهم	الأهداف في مستوى التذكر	مستويات القراءة والكتابة
<p>- أن يكتب الطفل المد بأنواعه</p> <p>- أن يكتب الطفل الكلمات التي تحذف أو تزداد بعض حروفها اصطلاحاً.</p>	<p>- أن يميز الطفل بين أنواع الهمزة في أول الكلمة</p> <p>- أن يميز الطفل بين أنواع الهمزة في وسط الكلمة</p> <p>- أن يميز الطفل بين أنواع الهمزة في وسط الكلمة</p> <p>- أن يميز الطفل في الكتابة بين التنوين والنون</p> <p>- أن يميز الطفل بين الألف اللينة التي تكتب ألفاً والتي تكتب ياء</p>		<p>تكوين الكلمات والجمل حسب قواعد اللغة (تطبيق قواعد الاملاء)</p>
<p>- أن يكتب الطفل جملة تامة من عدة كلمات</p> <p>- أن يستخدم الطفل كلمات وصفية لتكملة جملة</p> <p>- أن يصف الطفل الصورة في جملة تامة</p>	<p>- أن يرتب الطفل جملاً لتكوين فقرة أو حكاية.</p> <p>- أن يكتب الطفل أسئلة لإجابات معطاه</p> <p>- أن يكتب الطفل حروف الجر وحروف العطف المناسبة</p> <p>- أن ينتقى الطفل الكلمات</p>		<p>انتاج الأفكار وتنظيمها (تكوين جمل وفقرات)</p>

مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية

مستويات القراءة والكتابة	الأهداف في مستوى التذكر	الأهداف في مستوى الفهم	الأهداف في مستوى التطبيق
		والعبارات المناسبة للموقف	

يتضح من جدول (١) أن مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية يشمل المستويات المعرفية الأساسية.

د-وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من ١٢٠ سؤالاً (ملحق ٢)، وقد وزعت الأسئلة في ضوء تصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية الثلاثة (التذكر - الفهم - التطبيق)؛ بحيث يتضمن مستوى التذكر ٣٦ سؤالاً، ومستوى الفهم ٤٤ سؤالاً، ومستوى التطبيق ٤٠ سؤالاً، وقد أستخدم نظام الاختيار من متعدد ونطق الحروف والكلمات والجمل والإنتاج اللغوي في القراءة والكتابة في أسئلة المقياس.

- تحديد الزمن المناسب للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طفلاً وطفلة بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة القبة الجديدة التابعة لإدارة حقائق القبة التعليمية بمحافظة القاهرة خلال الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠٢٠-٢٠٢١)، وتم حساب زمن المقياس من خلال حساب الزمن الذي استغرقه أول طفل أنهى المقياس أي (إجابته عن جميع أسئلة المقياس)، والزمن الذي استغرقه آخر طفل في الانتهاء من حل المقياس، وحساب المتوسط بينهما.

$$\text{زمن تطبيق المقياس} = (٩٠ + ٧٥) \div ٢ = ١٢٠ \text{ دقيقة}$$

هـ-المعالجات الإحصائية للمقياس (التحقق من صدقه وثباته):

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٣٠) طفلاً وطفلة، بواقع (٢١٠) من الذكور و (١٢٠) من الإناث من أطفال الصف الخامس الابتدائي ممن تتراوح أعمارهم

## أسمر رجب حافظ فرج

ما بين ١٠,٥-١١ سنة ، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٩٠-١١٠، وقد تم حساب صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

### أولاً: الصدق Validity:

تأكد الباحثون من صدق المقياس من خلال ثلاث طرائق هي:

#### ١. صدق المحكمين:

تم إعداد استمارة تحكيم تضم أسئلة المقياس، والمهارات المقيسة لمستويات القراءة والكتابة لصفوف المرحلة الابتدائية، وعُرضت على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، المتخصصين في اللغة العربية مستشاري وموجهي اللغة العربية، وأساتذة التربية الخاصة (ملحق ١)؛ وذلك للتحقق من مدى صدق المقياس ومدى صلاحيته وقياسه للهدف الذي وضع من أجله، حيث طُلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في الأمور الآتية:

- مدى مناسبة كل سؤال للمهارة التي وضع لقياسها، وذلك بوضع علامة (✓) أمام مناسب وعلامة (x) أمام غير مناسب.

- إجراء ما يلزم من تعديلات من وجهة نظرهم

والجدول التالي يوضح خلاصة آراء السادة المحكمين

#### جدول (٢)

النسب المئوية لاتفاق المحكمين (ن = ١٥)

م	الملاحظات	موافقة		تعديلات		النسبة المئوية	
		ت	%	ت	%	ميج	%
١	إعادة في الصياغة	٨	٥٣,٣	٧	٤٦,٧	١٥	١٠٠
٢	الحذف	١٥	١٠٠	—	—	١٥	١٠٠
٣	الإضافة	١٢	٨٠	٣	٢٠	١٥	١٠٠
٤	آراء لم يؤخذ بها	١٠	٦٦,٧	٥	٣٣,٣	١٥	١٠٠

مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية

٢. حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب قيمة معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الاتساق الداخلي للمقياس:

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية.

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة
** ٠,٧٠	١١٣	** ٠,٦٦	٨٥	** ٠,٧٠	٥٧	** ٠,٦٦	٢٩	** ٠,٦٤	١
** ٠,٥٤	١١٤	** ٠,٦٥	٨٦	** ٠,٦٨	٥٨	** ٠,٦٢	٣٠	** ٠,٦١	٢
** ٠,٥٦	١١٥	** ٠,٤٨	٨٧	** ٠,٦٣	٥٩	** ٠,٥١	٣١	** ٠,٤٠	٣
** ٠,٦٥	١١٦	** ٠,٧٤	٨٨	** ٠,٧٢	٦٠	** ٠,٦٦	٣٢	** ٠,٧٣	٤
** ٠,٧٠	١١٧	** ٠,٥٣	٨٩	** ٠,٤٠	٦١	** ٠,٤٠	٣٣	** ٠,٣٦	٥
** ٠,٥٢	١١٨	** ٠,٦٢	٩٠	** ٠,٦٧	٦٢	** ٠,٦٩	٣٤	** ٠,٦٩	٦
** ٠,٦٣	١١٩	** ٠,٦٧	٩١	** ٠,٦٠	٦٣	** ٠,٦٣	٣٥	** ٠,٤٢	٧
** ٠,٧٢	١٢٠	** ٠,٦٨	٩٢	** ٠,٥٤	٦٤	** ٠,٥٥	٣٦	** ٠,٥٤	٨
معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة
		** ٠,٦٠	٩٣	** ٠,٥٩	٦٥	** ٠,٧١	٣٧	** ٠,٦٣	٩
		** ٠,٥٤	٩٤	** ٠,٦١	٦٦	** ٠,٤٩	٣٨	** ٠,٧٠	١٠
		** ٠,٦٦	٩٥	** ٠,٧٠	٦٧	** ٠,٦٧	٣٩	** ٠,٧٨	١١
		** ٠,٦٥	٩٦	** ٠,٧٣	٦٨	** ٠,٣٢	٤٠	** ٠,٦٣	١٢
		** ٠,٧٠	٩٧	** ٠,٦٩	٦٩	** ٠,٤٩	٤١	** ٠,٥٣	١٣
		** ٠,٧٤	٩٨	** ٠,٣٢	٧٠	** ٠,٥٣	٤٢	** ٠,٦١	١٤
		** ٠,٦٣	٩٩	** ٠,٧٠	٧١	** ٠,٥٠	٤٣	** ٠,٦٦	١٥
		** ٠,٧٢	١٠٠	** ٠,٦٦	٧٢	** ٠,٥٤	٤٤	** ٠,٦٥	١٦
		** ٠,٧٠	١٠١	** ٠,٧٠	٧٣	** ٠,٦٨	٤٥	** ٠,٤٠	١٧
		** ٠,٦٦	١٠٢	** ٠,٧٤	٧٤	** ٠,٦٥	٤٦	** ٠,٥٤	١٨
		** ٠,٧٠	١٠٣	** ٠,٦٦	٧٥	** ٠,٧٣	٤٧	** ٠,٦٩	١٩
		** ٠,٤٤	١٠٤	** ٠,٦٥	٧٦	** ٠,٥٩	٤٨	** ٠,٤٢	٢٠
		** ٠,٦٦	١٠٥	** ٠,٧١	٧٧	** ٠,٦٥	٤٩	** ٠,٦١	٢١
		** ٠,٦٥	١٠٦	** ٠,٧٤	٧٨	** ٠,٧١	٥٠	** ٠,٦٦	٢٢
		** ٠,٤٩	١٠٧	** ٠,٦٣	٧٩	** ٠,٧٠	٥١	** ٠,٤٣	٢٣
		** ٠,٧٤	١٠٨	** ٠,٤٢	٨٠	** ٠,٦٦	٥٢	** ٠,٥٤	٢٤
		** ٠,٦٣	١٠٩	** ٠,٥٧	٨١	** ٠,٧٠	٥٣	** ٠,٦٦	٢٥
		** ٠,٧٢	١١٠	** ٠,٦٦	٨٢	** ٠,٧٤	٥٤	** ٠,٦٢	٢٦
		** ٠,٦٣	١١١	** ٠,٥٠	٨٣	** ٠,٦٦	٥٥	** ٠,٥٩	٢٧
		** ٠,٦٦	١١٢	** ٠,٧٤	٨٤	** ٠,٦٥	٥٦	** ٠,٣٤	٢٨

\*\* دال عند ٠,٠١ ويكون معامل الارتباط أكبر من ٠,١ حيث ن=٣٣٠

## أسمر رجب حافظ فرج

ويتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس أكبر من (٠,١٤)، لذلك لم يتم حذف أيًا من المفردات، ومن هنا تكون جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على أن مفردات المقياس تمتع بدرجة عالية من الصدق.

### ٢- طريقة الفروق الطرفية:

وهذه الطريقة تفيد في تعيين صدق المقياس، وتقوم على أساس مفهوم قدرة المقياس على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها المقياس، وتعتمد على مقارنة درجات الربيع الأعلى من المقياس بدرجات الربيع الأدنى، وتتم من خلال حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الدرجات، ويكون المقياس صادقًا إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الربيع الأعلى ومتوسطات درجات الربيع الأدنى للمقياس (أمطانيوس نايف ميخائيل، ٢٠١٦: ١٧٣)

والجدول التالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات الربيع الأعلى والدرجة الأدنى لمقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين:

### جدول (٤)

الفرق بين متوسطي درجات المرتفعين والمنخفضين في صعوبات تعلم القراءة والكتابة باستخدام اختبار (ت).

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	المنخفضون في مقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة (ن=٥٨)		المرتفعون في مقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة (ن=٥٨)	
دال			٧,٥٨	٣,٨٩	٣٣,٧٢	١٠٦,٧٥

مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية

يتضح من جدول (٤) مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١)؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات المرتفعين والمنخفضين في صعوبات تعلم القراءة والكتابة، مما يؤكد على صدق المقياس.

**الثبات Reliability:**

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية:

**١- حساب معامل ألفا كرو نباخ**

تم حساب معامل ألفا كرو نباخ لمعرفة ثبات المقياس، تم حساب معامل ألفا كرو نباخ للقراءة والكتابة والمقياس ككل وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٥)

المجال	معامل ألفا كرو نباخ
القراءة	٠,٩٣٥
الكتابة	٠,٩٣١
المقياس ككل	٠,٩٣٩

يتضح من جدول (٥) ان معامل ألفا كرو نباخ لمجالي القراءة والكتابة والمقياس ككل مرتفع مما يدل على ثبات المقياس والاعتماد عليه في القياس، كما تم حساب معامل ألفا كرو نباخ بعد حذف كل مفردة من مفردات المقياس للتأكد من ثبات المفردات، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٦)

رقم المفردة	قيمة ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم المفردة	قيمة ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم المفردة	قيمة ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم المفردة	قيمة ألفا بعد حذف درجة المفردة
١	٠,٩١٢	٣١	٠,٨٩٣	٦١	٠,٩١٥	٩١	٠,٨٩١
٢	٠,٩٠٣	٣٢	٠,٩١٤	٦٢	٠,٩١٠	٩٢	٠,٩٠٩
٣	٠,٩١٧	٣٣	٠,٩١١	٦٣	٠,٨٨٢	٩٣	٠,٩٠٥
٤	٠,٩٠٦	٣٤	٠,٨٩٣	٦٤	٠,٩١١	٩٤	٠,٩٠٨
٥	٠,٩٢٤	٣٥	٠,٩١٥	٦٥	٠,٩٠١	٩٥	٠,٨٨٢
٦	٠,٩١١	٣٦	٠,٨٩١	٦٦	٠,٩٠٦	٩٦	٠,٨٩١
٧	٠,٩٠٥	٣٧	٠,٩١٥	٦٧	٠,٩١٥	٩٧	٠,٩١٥
٨	٠,٩١٢	٣٨	٠,٩١٧	٦٨	٠,٩٠٤	٩٨	٠,٩١٢
٩	٠,٩٠٩	٣٩	٠,٩٢٣	٦٩	٠,٨٩٣	٩٩	٠,٩٠٣
١٠	٠,٩٠١	٤٠	٠,٩٢٥	٧٠	٠,٩١٤	١٠٠	٠,٩١٢
١١	٠,٨٩٣	٤١	٠,٩٠٩	٧١	٠,٩٢٦	١٠١	٠,٩٠٦

## أسمر رجب حافظ فرج

رقم المفردة	قيمة ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم المفردة	قيمة ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم المفردة	قيمة ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم المفردة	قيمة ألفا بعد حذف درجة المفردة
١٢	٠,٩١٧	٤٢	٠,٩٢٣	٧٢	٠,٩٢٠	١٠٢	٠,٩٢٠
١٣	٠,٩٠٧	٤٣	٠,٨٩٠	٧٣	٠,٩١١	١٠٣	٠,٨٩٧
١٤	٠,٨٧٢	٤٤	٠,٩٠٤	٧٤	٠,٩١٧	١٠٤	٠,٩٠٠
١٥	٠,٨٨١	٤٥	٠,٩١٦	٧٥	٠,٩١٢	١٠٥	٠,٩١٢
١٦	٠,٩٢٥	٤٦	٠,٩٠١	٧٦	٠,٩٠٨	١٠٦	٠,٩٢٣
١٧	٠,٩١١	٤٧	٠,٩١٩	٧٧	٠,٩١٢	١٠٧	٠,٩٠٥
١٨	٠,٩٠٥	٤٨	٠,٩٠٠	٧٨	٠,٩٠٦	١٠٨	٠,٩٠٢
١٩	٠,٩١٤	٤٩	٠,٩٢٠	٧٩	٠,٩٠٤	١٠٩	٠,٩٢٨
٢٠	٠,٩٠٨	٥٠	٠,٨٩١	٨٠	٠,٩١٤	١١٠	٠,٨٩٥
٢١	٠,٩١٥	٥١	٠,٨٨٥	٨١	٠,٩١٧	١١١	٠,٩١١
٢٢	٠,٩١٣	٥٢	٠,٩٠٧	٨٢	٠,٩١٦	١١٢	٠,٩٢٢
٢٣	٠,٩٢٣	٥٣	٠,٩٠٣	٨٣	٠,٨٩٥	١١٣	٠,٩٢٥
٢٤	٠,٩١٨	٥٤	٠,٩٢٦	٨٤	٠,٩١٠	١١٤	٠,٩٠٣
٢٥	٠,٩٠١	٥٥	٠,٩٠٢	٨٥	٠,٩٠١	١١٥	٠,٩٠٥
٢٦	٠,٩٠٥	٥٦	٠,٩١٤	٨٦	٠,٩٢٤	١١٦	٠,٩٢٣
٢٧	٠,٩٢٠	٥٧	٠,٨٩٧	٨٧	٠,٨٩٧	١١٧	٠,٨٩٦
٢٨	٠,٨٩٥	٥٨	٠,٩١٠	٨٨	٠,٩١٥	١١٨	٠,٩١٥
٢٩	٠,٩١٣	٥٩	٠,٩٠٧	٨٩	٠,٩٠٢	١١٩	٠,٩٠٨
٣٠	٠,٩٢١	٦٠	٠,٩٠٣	٩٠	٠,٩٠٦	١٢٠	٠,٩٢١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات ألفا عند حذف المفردة أقل من معامل ألفا الكلي للمقياس بدون حذف المفردة والذي يساوي (٠,٩٣٩)، أي أن تدخل جميع مفردات المقياس لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي وان استبعاد المفردات يؤدي إلى خفض معامل ألفا الكلي للمقياس ، مما يدل على ثبات جميع مفردات المقياس.

### ٢- طريقة القسمة النصفية:

تم تجزئة المقياس إلى نصفين (المفردات الفردية، والمفردات الزوجية)، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين والجدول التالي يوضح ذلك:

#### جدول (٧)

#### ثبات المقياس بطريقة القسمة النصفية

معامل الثبات	قيمة معامل الارتباط
٠,٨٤	قيمة معامل الارتباط بين المفردات الفردية والمفردات الزوجية
٠,٩١	قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان وبراون للتصحيح من أثر القسمة النصفية <sup>١</sup>

<sup>١</sup> معامل الثبات =  $r_2 \div (1 + r)$  ، حيث r معامل الارتباط بين الفردى والزوجي

مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية

ويتضح من جدول (٧) أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

يوضح الجدول الآتي معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

جدول (٨)

معاملات السهولة والصعوبة لمقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة

معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم المفردة
٠,٤٣	٠,٥٧	٦١	٠,٥١	٠,٤٩	١
٠,٦٧	٠,٣٣	٦٢	٠,٦٩	٠,٣١	٢
٠,٧٢	٠,٢٨	٦٣	٠,٥٦	٠,٤٤	٣
٠,٧٨	٠,٢٢	٦٤	٠,٧٩	٠,٢١	٤
٠,٣٩	٠,٦١	٦٥	٠,٦٤	٠,٣٦	٥
٠,٤٢	٠,٥٨	٦٦	٠,٤٩	٠,٥١	٦
٠,٥٧	٠,٤٣	٦٧	٠,٥٥	٠,٤٥	٧
٠,٧١	٠,٢٩	٦٨	٠,٧٩	٠,٢١	٨
٠,٦٦	٠,٣٤	٦٩	٠,٦١	٠,٣٩	٩
٠,٥١	٠,٤٩	٧٠	٠,٧٣	٠,٢٧	١٠
٠,٧٣	٠,٢٧	٧١	٠,٦٨	٠,٣٢	١١
٠,٦١	٠,٣٩	٧٢	٠,٦٤	٠,٣٦	١٢
٠,٤١	٠,٥٩	٧٣	٠,٦٧	٠,٣٣	١٣
٠,٥٥	٠,٤٥	٧٤	٠,٥٩	٠,٤١	١٤
٠,٦٣	٠,٣٧	٧٥	٠,٤٨	٠,٥٢	١٥
٠,٧١	٠,٢٩	٧٦	٠,٤٥	٠,٥٥	١٦
٠,٣٨	٠,٦٢	٧٧	٠,٥٩	٠,٤١	١٧
٠,٦٩	٠,٣١	٧٨	٠,٢٨	٠,٦٢	١٨
معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم المفردة
٠,٥٤	٠,٤٦	٧٩	٠,٥٩	٠,٤١	١٩
٠,٥١	٠,٤٩	٨٠	٠,٧٢	٠,٢٨	٢٠
٠,٤٦	٠,٥٤	٨١	٠,٦٩	٠,٣١	٢١
٠,٧٢	٠,٢٨	٨٢	٠,٤٩	٠,٥١	٢٢
٠,٥٣	٠,٤٧	٨٣	٠,٧٣	٠,٢٧	٢٣
٠,٤١	٠,٥٩	٨٤	٠,٤١	٠,٥٩	٢٤
٠,٧٤	٠,٢٦	٨٥	٠,٥١	٠,٤٩	٢٥
٠,٦١	٠,٣٩	٨٦	٠,٨٠	٠,٢	٢٦
٠,٤٢	٠,٥٨	٨٧	٠,٤٢	٠,٥٨	٢٧
٠,٧٢	٠,٢٨	٨٨	٠,٦٥	٠,٣٥	٢٨
٠,٥٢	٠,٤٨	٨٩	٠,٥٨	٠,٤٢	٢٩
٠,٨١	٠,١٩	٩٠	٠,٧٩	٠,٢١	٣٠
٠,٥٧	٠,٤٣	٩١	٠,٥٢	٠,٤٨	٣١
٠,٤٨	٠,٥٢	٩٢	٠,٦٣	٠,٣٧	٣٢
٠,٥٩	٠,٤١	٩٣	٠,٥٩	٠,٤١	٣٣
٠,٥٥	٠,٤٥	٩٤	٠,٧٦	٠,٢٤	٣٤
٠,٦٩	٠,٣١	٩٥	٠,٦٤	٠,٣٦	٣٥

## أسمر رجب حافظ فرج

٠,٥٩	٠,٤١	٩٦	٠,٢٣	٠,٧٧	٣٦
٠,٢٥	٠,٧٥	٩٧	٠,٥٥	٠,٤٥	٣٧
٠,٥	٠,٥٠	٩٨	٠,٤١	٠,٥٩	٣٨
٠,٥١	٠,٤٩	٩٩	٠,٣٨	٠,٦٢	٣٩
٠,١٩	٠,٨١	١٠٠	٠,٢٩	٠,٧١	٤٠
٠,٥٩	٠,٤١	١٠١	٠,٣٢	٠,٦٨	٤١
٠,٣٨	٠,٦٢	١٠٢	٠,٥٣	٠,٤٧	٤٢
٠,١٩	٠,٨١	١٠٣	٠,٤	٠,٦٠	٤٣
٠,٣٣	٠,٦٧	١٠٤	٠,٤٦	٠,٥٤	٤٤
٠,٤٢	٠,٥٨	١٠٥	٠,٥٩	٠,٤١	٤٥
٠,٣	٠,٧٠	١٠٦	٠,٥٥	٠,٤٥	٤٦
٠,٤٧	٠,٥٣	١٠٧	٠,٦١	٠,٣٩	٤٧
٠,٥٦	٠,٤٤	١٠٨	٠,٦٢	٠,٣٨	٤٨
٠,٣٤	٠,٦٦	١٠٩	٠,٤٤	٠,٥٦	٤٩
٠,٤٧	٠,٥٣	١١٠	٠,٤٢	٠,٥٨	٥٠
٠,٥٩	٠,٤١	١١١	٠,٣١	٠,٦٩	٥١
٠,٣٣	٠,٦٧	١١٢	٠,٢١	٠,٧٩	٥٢
٠,٤٤	٠,٥٦	١١٣	٠,٢٣	٠,٧٧	٥٣
٠,٣٧	٠,٦٣	١١٤	٠,٣٤	٠,٦٦	٥٤
٠,٤١	٠,٥٩	١١٥	٠,٥٣	٠,٤٧	٥٥
٠,٤٩	٠,٥١	١١٦	٠,٣٥	٠,٦٥	٥٦
٠,٢٢	٠,٧٨	١١٧	٠,٥٨	٠,٤٢	٥٧
معامل الصعوبة	معامل السهولة	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	رقم المفردة
٠,٣٧	٠,٦٣	١١٨	٠,٤٥	٠,٥٥	٥٨
٠,٦	٠,٤٠	١١٩	٠,٤٧	٠,٥٣	٥٩
٠,٣١	٠,٦٩	١٢٠	٠,٢٨	٠,٧٢	٦٠

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الصعوبة تمتد ما بين ١٩% - ٦٢% بمتوسط

قدره ٤٠,٥% وهو يشير إلى أن معاملات صعوبة مفردات المقياس متوسطة بشكل عام وهو ما يتفق مع الغرض الذي وضع المقياس لأجله.

❖ معامل السهولة = (عدد الذين أجابوا اجابة صحيحة ÷ عدد التلاميذ الكلي) × ١٠٠

❖ معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة ( أمطانيوس ميخائيل، ٢٠٠٦: ٥٦ )

**الخلاصة:** لعل كل الإجراءات السابقة تشير إلي أن مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وبالتالي يصلح للاستخدام بدرجة عالية من الثقة؛ وذلك سواء بصورة كلية أو جزئية، وكذلك في الدراسات السيكومترية أو الإكلينيكية.

و-تطبيق المقياس وتصحيحه:

يمكن أن يقوم بتطبيق المقياس معلم الفصل؛ بحيث يتم حساب عدد الأسئلة التي استطاع الطفل الإجابة عنها إجابة صحيحة، مع مراعاة أن درجة كل سؤال تنحصر ما بين صفر، ١ ، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في المقياس ما بين صفر، ١٢٠، درجة ، حيث يعد الطفل من ذوي صعوبات التعلم إذا حصل علي ٤١ درجة فأقل وهذه الدرجة تعبر عن الإربعي الأدنى .

ي -استخراج المعايير:

لعمل معايير لمقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تم تطبيق المقياس على ٣٣٠ طفلاً وطفلة، وللمساعدة في حساب الدرجة المعيارية، تم حساب المتوسط الحسابي وكانت قيمته (٧٧,٤٦)، في حين كانت قيمة الانحراف المعياري (٢٧,٥٣) درجة، ويمكن الحصول على الدرجة المعيارية والدرجة التائية لكل بعد بالمعادلتين الآتيتين:

$$\text{الدرجة المعيارية} = (\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط}) \div \text{الانحراف المعياري}$$

$$\text{الدرجة التائية} = (١٠ \times \text{الدرجة المعيارية الزائية}) + ٥٠$$

وتوضح الجداول التالية الإربعيات والمعايير المئينية و المعاييرالتائية لمقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة .

جدول(٩)

درجة التائية لدرجة المقياس الخام

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
٥٦,٧٣	٩٦	٣٩,٣	٤٨	٢١,٨٦	٠
٥٧,٠٩	٩٧	٣٩,٦٦	٤٩	٢٢,٢٢	١
٥٧,٤٦	٩٨	٤٠,٠٢	٥٠	٢٢,٥٩	٢
٥٧,٨٢	٩٩	٤٠,٣٩	٥١	٢٢,٩٥	٣
٥٨,١٨	١٠٠	٤٠,٧٥	٥٢	٢٣,٣١	٤
٥٨,٥٥	١٠١	٤١,١١	٥٣	٢٣,٦٨	٥
٥٨,٩١	١٠٢	٤١,٤٧	٥٤	٢٤,٠٤	٦
٥٩,٢٧	١٠٣	٤١,٨٤	٥٥	٢٤,٤٠	٧
٥٩,٦٤	١٠٤	٤٢,٢٠	٥٦	٢٤,٧٧	٨

## أسمر رجب حافظ فرج

٦٠	١٠٥	٤٢,٥٦	٥٧	٢٥,١٣	٩
٦٠,٣٦	١٠٦	٤٢,٩٣	٥٨	٢٥,٤٩	١٠
٦٠,٧٣	١٠٧	٤٣,٢٩	٥٩	٢٥,٨٦	١١
٦١,٠٩	١٠٨	٤٣,٦٥	٦٠	٢٦,٢٢	١٢
٦١,٤٥	١٠٩	٤٤,٠٢	٦١	٢٦,٥٨	١٣
٦١,٨٢	١١٠	٤٤,٣٨	٦٢	٢٦,٩٥	١٤
٦٢,١٨	١١١	٤٤,٧٤	٦٣	٢٧,٣١	١٥
٦٢,٥٤	١١٢	٤٥,١١	٦٤	٢٧,٦٧	١٦
٦٢,٩١	١١٣	٤٥,٤٧	٦٥	٢٨,٠٣	١٧
٦٣,٢٧	١١٤	٤٥,٨٣	٦٦	٢٨,٤٤	١٨
٦٣,٦٣	١١٥	٤٦,٢	٦٧	٢٨,٧٦	١٩
٦٤	١١٦	٤٦,٥٦	٦٨	٢٩,١٢	٢٠
٦٤,٣٦	١١٧	٤٦,٩٢	٦٩	٢٩,٤٩	٢١
٦٤,٧٢	١١٨	٤٧,٢٩	٧٠	٢٩,٨٥	٢٢
٦٥,٠٩	١١٩	٤٧,٦٥	٧١	٣٠,٢١	٢٣
٦٥,٤٥	١٢٠	٤٨,٠١	٧٢	٣٠,٥٨	٢٤
		٤٨,٣٨	٧٣	٣٠,٩٤	٢٥
		٤٨,٧٤	٧٤	٣١,٣	٢٦
		٤٩,١	٧٥	٣١,٦٧	٢٧
		٤٩,٤٧	٧٦	٣٢,٠٣	٢٨
		٤٩,٨٣	٧٧	٣٢,٣٩	٢٩
		٥٠,١٩	٧٨	٣٢,٧٦	٣٠
		٥٠,٥٦	٧٩	٣٣,١٢	٣١
		٥٠,٩٢	٨٠	٣٣,٤٨	٣٢
		٥١,٢٨	٨١	٣٣,٨٥	٣٣
		٥١,٦٥	٨٢	٣٤,٢١	٣٤
		٥٢,٠١	٨٣	٣٤,٥٧	٣٥
		٥٢,٣٧	٨٤	٣٤,٩٤	٣٦
		٥٢,٧٤	٨٥	٣٥,٣	٣٧
		الدرجة الثانية	الدرجة الخام	الدرجة الثانية	الدرجة الخام
		٥٣,١	٨٦	٣٥,٦٦	٣٨
		٥٣,٤٦	٨٧	٣٦,٠٣	٣٩
		٥٣,٨٢	٨٨	٣٦,٣٩	٤٠
		٥٤,١٩	٨٩	٣٦,٧٥	٤١
		٥٤,٥٥	٩٠	٣٧,١٢	٤٢

مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية

٥٤,٩١	٩١	٣٧,٤٨	٤٣
٥٥,٢٨	٩٢	٣٧,٨٤	٤٤
٥٥,٦٤	٩٣	٣٨,٢١	٤٥
٥٦	٩٤	٣٨,٥٧	٤٦
٥٦,٣٧	٩٥	٣٨,٩٣	٤٧

والجدول الآتي يوضح الإرباعيات والمعايير المئينية والثانية لمقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

جدول (١٠)

قيم الإرباعيات لمقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة

المجال	المستويات	م	ع	الإرباعي الأول	الإرباعي الثاني	الإرباعي الثالث
القراءة	المستوى الأول	٨,٠٩	٣,٢٦	٥	١٠	١١
	المستوى الثاني	١٥,٢٨	٥,٦٢	٩	١٨	٢٠
	المستوى الثالث	١٠	٣,٩٥	٦	١١	١٣
	المستوى الرابع	٧,٩٧	٢,٧٨	٥	٩	١٠
	القراءة ككل	٤١,٣٣	١٤,٧١	٢١,٧٥	٤٩	٥٢
الكتابة	المستوى الأول	٧,٩١	٣,٣٤٧	٥	٩	١١
	المستوى الثاني	١٠,٣٤	٣,٦٥	٦	١٢	١٣
	المستوى الثالث	٨,٦٥	٣,٨٢	٥	١٠	١٢
	المستوى الرابع	٩,٢٣	٣,٢٢	١	١٠	١١
	الكتابة ككل	٣٦,١٣	١٢,٨٥	٢٠	٤٣	٤٦
مقياس (ص.ت) القراءة والكتابة	٧٧,٤٨	٢٧,٥٣	٤١	٩٢	٩٩	

يوضح جدول ( ١٠ ) تقسيم مقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة إلى أربع أقسام (منخفض - أقل من المتوسط - أعلى من المتوسط - مرتفع)، فإذا وقعت درجة الطفل أسفل الإرباعي الأول فهذا يدل على أن التلميذ لديه صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وإذا كانت درجة الطفل أعلى من أو تساوي الإرباعي الأول وأقل من الإرباعي الثاني فهذا يدل على أن التلميذ في المدى أقل من المتوسط في القراءة والكتابة، وإذا كانت درجة الطفل أعلى من أو تساوي الإرباعي الثاني وأقل من الإرباعي الثالث فهذا يدل على أن التلميذ في المدى أعلى من المتوسط في القراءة والكتابة، وإذا كانت درجة الطفل أعلى من أو تساوي الإرباعي الثالث فهذا يدل على أن التلميذ مرتفع المستوى في القراءة والكتابة.

## أسمر رجب حافظ فرج

كما تم تحديد المعايير المئينية والثانية لمقياس صعوبات القراءة والكتابة وكانت قيمها كما هو موضح بالجدول الآتي.

### جدول (١١)

الرتب المئينية والدرجات الثانية للدرجة الكلية لمقياس صعوبات القراءة والكتابة.

الدرجة الثانية	الدرجة الخام	الدرجة الثانية المئيني	الدرجة الخام المئيني	الدرجة الثانية	الدرجة الخام
٤٤,٠٢	٦١	٣٢	١	٢١,٨٦	٠
٤٤,٣٨	٦٢	٣٣	١	٢٢,٢٢	١
٤٤,٧٤	٦٣	٣٤	١	٢٢,٥٩	٢
٤٥,١١	٦٤	٣٤	١	٢٢,٩٥	٣
٤٥,٤٧	٦٥	٣٤	١	٢٣,٣١	٤
٤٥,٨٣	٦٦	٣٤	١	٢٣,٦٨	٥
٤٦,٢	٦٧	٣٤	١	٢٤,٠٤	٦
٤٦,٥٦	٦٨	٣٥	١	٢٤,٤	٧
٤٦,٩٢	٦٩	٣٦	١	٢٤,٧٧	٨
٤٧,٢٩	٧٠	٣٧	١	٢٥,١٣	٩
٤٧,٦٥	٧١	٣٧	١	٢٥,٤٩	١٠
٤٨,٠١	٧٢	٣٨	١	٢٥,٨٦	١١
٤٨,٣٨	٧٣	٣٨	١	٢٦,٢٢	١٢
٤٨,٧٤	٧٤	٣٩	١	٢٦,٥٨	١٣
٤٩,١	٧٥	٣٩	١	٢٦,٩٥	١٤
٤٩,٤٧	٧٦	٤٠	٢	٢٧,٣١	١٥
الدرجة الثانية	الدرجة الخام	الدرجة الثانية المئيني	الدرجة الخام المئيني	الدرجة الثانية	الدرجة الخام

مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية

٤٩,٨٣	٤٠	٧٧	٢٧,٦٧	٢	١٦
٥٠,١٩	٤١	٧٨	٢٨,٠٣	٢	١٧
٥٠,٥٦	٤١	٧٩	٢٨,٤	٢	١٨
٥٠,٩٢	٤١	٨٠	٢٨,٧٦	٢	١٩
٥١,٢٨	٤١	٨١	٢٩,١٢	٢	٢٠
٥١,٦٥	٤٢	٨٢	٢٩,٤٩	٢	٢١
٥٢,٠١	٤٢	٨٣	٢٩,٨٥	٢	٢٢
٥٢,٣٧	٤٢	٨٤	٣٠,٢١	٢	٢٣
٥٢,٧٤	٤٢	٨٥	٣٠,٥٨	٢	٢٤
٥٣,١	٤٢	٨٦	٣٠,٩٤	٢	٢٥
٥٣,٤٦	٤٣	٨٧	٣١,٣	٢	٢٦
٥٣,٨٢	٤٥	٨٨	٣١,٦٧	٢	٢٧
٥٤,١٩	٤٦	٨٩	٣٢,٠٣	٣	٢٨
٥٤,٥٥	٤٧	٩٠	٣٢,٣٩	٣	٢٩
٥٤,٩١	٤٨	٩١	٣٢,٧٦	٤	٣٠
٥٥,٢٨	٥٠	٩٢	٣٣,١٢	٤	٣١
٥٥,٦٤	٥٤	٩٣	٣٣,٤٨	٤	٣٢
٥٦	٥٦	٩٤	٣٣,٨٥	٤	٣٣
٥٦,٣٧	٦١	٩٥	٣٤,٢١	٦	٣٤
٥٦,٧٣	٦٤	٩٦	٣٤,٥٧	٦	٣٥

## أسمر رجب حافظ فرج

٥٧,٠٩	٦٨	٩٧	٣٤,٩٤	٨	٣٦
٥٧,٤٦	٧٣	٩٨	٣٥,٣	٩	٣٧
٥٧,٨٢	٧٥	٩٩	٣٥,٦٦	١٣	٣٨
٥٨,١٨	٨٠	١٠٠	٣٦,٠٣	١٧	٣٩
٥٨,٥٥	٨٥	١٠١	٣٦,٣٩	١٨	٤٠
٥٨,٩١	٨٥	١٠٢	٣٦,٧٥	٢٥	٤١
الدرجة الثانية	المئني	الدرجة الخام	الدرجة الثانية	المئني	الدرجة الخام
٥٩,٢٧	٨٨	١٠٣	٣٧,١٢	٢٦	٤٢
٥٩,٦٤	٨٨	١٠٤	٣٧,٤٨	٢٦	٤٣
٦٠	٨٩	١٠٥	٣٧,٨٤	٢٦	٤٤
٦٠,٣٦	٩٠	١٠٦	٣٨,٢١	٢٦	٤٥
٦٠,٧٣	٩١	١٠٧	٣٨,٥٧	٢٦	٤٦
٩١,٠٩	٩٢	١٠٨	٣٨,٩٣	٢٧	٤٧
٦١,٤٥	٩٣	١٠٩	٣٩,٣	٢٧	٤٨
٦١,٨٢	٩٧	١١٠	٣٩,٦٦	٢٧	٤٩
٦٢,١٨	٩٧	١١١	٤٠,٠٢	٢٧	٥٠
٦٢,٥٤	٩٩	١١٢	٤٠,٣٩	٢٧	٥١
٦٢,٩١	أعلى	١١٣	٤٠,٧٥	٢٨	٥٢
٦٣,٢٧	أعلى	١١٤	٤١,١١	٢٨	٥٣
٦٣,٦٣	أعلى	١١٥	٤١,٤٧	٢٨	٥٤
٦٤	أعلى	١١٦	٤١,٨٤	٢٨	٥٥
٦٤,٣٦	أعلى	١١٧	٤٢,٢	٢٧	٥٦
٦٤,٧٢	أعلى	١١٨	٤٢,٥٦	٢٩	٥٧
٦٥,٠٩	أعلى من	١١٩	٤٢,٩٣	٢٩	٥٨
٦٥,٤٥	أعلى من	١٢٠	٤٣,٢٩	٣٠	٥٩
			٤٣,٦٥	٣١	٦٠

يتضح من الجدول ( ١١ ) أن الطفل يكون لديه صعوبات تعلم في القراءة والكتابة إذا وقعت درجته تحت المئيني ٢٥ وتكون درجته الخام أقل من ٤١ ودرجته التائية أكبر من أو تساوي ٢١,٨٦ وأقل من ٣٦,٧٥ ، ويكون الطفل مستواه أقل من المتوسط إذا كانت درجته أعلى من أو تساوي المئيني ٢٥ وأقل من المئيني ٥٠ وتكون درجته الخام أكبر من أو تساوي ٤١ وأقل من ٩٢ وتكون درجته التائية أكبر من أو تساوي ٣٦,٧٥ وأقل من ٥٥,٢٨ ، ويكون الطفل مستواه أعلى من المتوسط إذا كانت درجته أعلى من أو تساوي المئيني ٥٠ وأقل من المئيني ٧٥ وتكون درجته الخام أكبر من ٩٢ وأقل من أو تساوي ٩٩ ، وتكون درجته التائية أكبر من ٥٥,٢٨ وأقل من ٥٧,٨٢ ، ويكون الطفل مستواه مرتفع إذا كانت درجته أعلى من أو تساوي المئيني ٧٥ وتكون درجته الخام أكبر من ٩٩ وتكون درجته التائية أكبر من (٥٧,٨٢).

- أحمد أحمد عواد (٢٠١١). استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أحمد محمد علي (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٤، ٢٤٩-٢٧٨.
- أمطانيوس نايف ميخائيل (٢٠١٦): بناء الأختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها، دار الأعصار للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٢). صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، الخصائص، القاهرة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- حسن سيد شحاته (٢٠١٦). المرجع في فنون القراءة العربية، القاهرة، دار العالم العربي.
- دعاء عبد الله دويكات (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي محوسب في تعليم القراءة والكتابة على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن
- رنيم سليمان بلعوص (٢٠١٨). واقع التقنيات المساندة لدي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدراس الابتدائية الحكومية بجهة، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٣٤، ٢٣-٤٧.
- رجاء أبو علام (٢٠٠١). مناهج البحث في التاريخ النفسية والتربوية، القاهرة ، ط٣: دار النشر للجامعات.
- زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى وأيمن إبراهيم خشان ووائل موسى أبو جودة (٢٠١٣). مدخل إلى صعوبات التعلم. ط٤، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- سيد جارجي السيد يوسف الجارجي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

## مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية

- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٨). المناهج والبرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الطبري، القاهرة.
- عبد العزيز السيد الشخص، وسيد جارحي السيد يوسف الجارحي (٢٠١١). صعوبات التعلم الأكاديمية: الأساليب والبرامج التربوية والعلاجية. القاهرة: مكتبة الطبري للطباعة.
- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٠). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة، ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عبد المطلب أمين القريظي (٢٠١١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبير طوسون أحمد، وسحر منصور القطاوي (٢٠١٣). صعوبات التعلم الأكاديمية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة فى التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ماجدة السيد عبید (٢٠١٥). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، ط (٢)، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مثال عبد الله غنى (٢٠١٠). صعوبات التعلم لدى الأطفال. مجلة الدراسات التربوية، مركز البحوث والدراسات التربوية بالعراق، العدد العاشر، ص ص ١٤٣-١٦٥.
- محمد فؤاد عبد السلام حسنين (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل فى علاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- 
- منى إبراهيم اللبودي (٢٠٠٥). صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها واستراتيجيات علاجها. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
  - نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، ط (٣)، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
  - نصره عبد المجيد جلجل (٢٠٠٥). التعلم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العملية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
  - **Aydin, Bulut (2017)**. Improving 4<sup>th</sup> Grade Primary School Students Reading Comprehension Skills by SQ3R Strategy, University Journal of Educational Research, V. (5), n. (1), pp. 23-30.
  - **Chapman, J. W., & Tomer, W. E. (2000)**. Early Reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 92 (4), 703-708.
  - **Fathi ،A, & Ahmadi, K . (2006)** Verbal and non verbal intelligence dyslexic – Dystrophic students and normal students. Journal Medical Sciences, Vol. 2, No.1, PP 42- 46.
  - **Foorman, B. & Torgesen, J. (2001)**. Critical Elements of Classroom and Small Group Instruction Promote Reading Success in all Children. Journal Learning Disabilities Research & Practice, Vol. 16, No. 4, PP. 203-212.-
  - **Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001)**. Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. Review of educational research, 71 (2), 279-320.
  - **Hatcher, J. & Snowling, M. (2002)**. The phonological representation Hypothesis of dyslexia: Form theory to practice (in) Reid. G. & wear mouth, J. (Eds.), Dyslexia and literacy: theory and practice, New York: Wiley & Sons, Ltd, 69-83.
  - **Jhon kevin A. & Mira fuentis, Nerissas (2015)**. Reading comprehension skills using sq3r method, university of the visages, Journal of research reading and literature, V. (5), n. (5).

- **Lerner, J. (1997).** Learning disabilities: Theories, Diagnosis and teaching strategies. 7th Edition, Boston and New York: Houghton Mifflin Company.
- **Marzuki, A. G (2019).** Developing Students' Reading and writing Skills on Islamic Texts through SQ3R Method in an EFL Class, REGISTER JOURNAL, Vol. 12, N. 1, pp.49-61.
- **Miller.P & KupFermann. A (2009).** The role of visual and phonological representations in the processing of written words by readers diagnosed with dyslexia: Evidence from a working Memory task. Annual of Dyslexia, Springer: published on line March 2009.
- **Murat Basar M., Mehman Gurbuz (2017).** Effect of SQ3R the technique on the reading comprehension of elementary school 4<sup>th</sup> Grade elementary school student. International Journal of instruction, v. (10), n. (2), pp. 131-144.
- **Pag,v. & Graham,S (2002)** .Effects of Goal Setting and Performance and Self ,efficacy of Students with writing and learning Problems, Journal of Educational Psychology. V (91).N (2).
- **Pierangelo, R& Giuliani, G (2008).** Understanding Assessment in the Special Education Process. California: Corwin Press.
- **Reid G. (2003).** Dyslexia: A Practitioner's Hand Book. Third Ed., Chichester: John Wiley & Sons.
- **Ritchey. K & Goeke. J (2006).** Orton Gillingham and Orton Gillingham – Based Reading Instruction: A Review of the literature. Journal of Special Education 40, (3), 171 – 183.