الخصائص السيكو مترية لمقياس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد

الأستاذ الدكتور
رضا الحسيني على الصباغ
أستاذ متفرغ مناهج وطرق التدريس بقسم صعوبات التعلم
ووكيل كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل سابقًا
جامعة الزقازيق

الباحثة
زومة علي كريم العنزي
معلمة لغة عربية بمدرسة سعد بن عبادة بدولة الكويت
باحثة ماجستير كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل
جامعة الزقازيق

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واشتملت عينة البحث على (٧٣) تلميذًا تم اختيارهم من مدرسة سعد بن عبادة الابتدائية بدولة الكويت ممن تراوحت أعمارهم من ٩,٥ إلى ١٠,٥ سنوات طُبِّق عليهم مقياس مهارات القراءة، إعداد/ الباحثة (٢٠٢٣). توصلت البحث إلى أن مقياس مهارات القراءة والذي تم إعداده في البحث الحالي يتمتع بدرجة عالية من الصدق و الثبات، مما يؤكد صلاحية هذا المقياس للاستخدام في البيئة الكويتية والعربية، وهذا ما يجعلنا نثق في النتائج التي يمكن التوصل إليها في الدراسات المستقبلية و الخاصة بدراسة مهارات القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند استخدامها لهذا المقياس.

كلمات مفتاحية: مهارات القراءة- صعوبات التعلم.

Abstract

The current study aims to verify the psychometric properties of the reading skills scale for students with learning difficulties. The study sample included (73) students selected from Saad bin Obada Primary School in the State of Kuwait, whose ages ranged from 9.5 to 10.5 years, to whom a skills scale was applied. Reading, prepared by the researcher (2023). The study concluded that the reading skills scale that was prepared in the current study has a high degree of validity and reliability, which confirms the validity of this scale for use in the Kuwaiti and Arab environment, and this is what makes us confident in the results that can be reached in future studies related to the study of reading skills. I have students with learning difficulties when using this scale.

Keywords: Reading Skills - Learning Disabilities.

مقدمة البحث:

إن الإنسان وعبر صيرورته الحياتية يمر بالعديد من المراحل التي تتميز بالتطور والتجدد، ومن أهم هذه المراحل هي مرحلة الطفولة التي تتسم بأنها حجر الأساس لبناء الإنسان، كما تبنى عليها مراحل النمو التي تليها فيما يكتسبه من قيم واتجاهات، ويتعلم الإنسان أساليب التفاعل في المواقف المتنوعة، وقد تتعرض تلك المرحلة للعديد من المشكلات والتي منها صعوبات التعلم.

ويبدأ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم حياتهم الدراسية واثقين من أنفسهم نشطين شغوفين، فيقع الوالدان في حيرة من أمرهم عندما يجدون أولادهم غير قادرين على الكتابة أو القراءة أو الهجاء، وهم طبيعيون في كل شيء، وذلك له تأثير سلبي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في انخفاض تقديرهم لذواتهم، والذي قد يؤدي إلى بعض المشكلات النفسية، وقد يساء إليهم بوصفهم أنهم كسالى أو فاشلين دراسيا، مما يؤدي إلى فشلهم الاجتماعي، ومن ثم يصبحون ذوي سلوكيات خاطئة، أو قد يكون من بينهم نواة لانتشار الجريمة.

ويتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مطردًا ومتعاظمًا، حتى إنه منذ نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات، كان الاتجاه في مجال صعوبات التعلم يميل إلى التركيز على تلاميذ المرحلة الابتدائية، أو من في أعمارهم، إلا انه قد حدث تحول بالسنوات الأخيرة اتجه فيه المتخصصون إلى الاهتمام بالتلميذ منذ ميلاده ، وخلال سنوات ما قبل المدرسة حتى مرحلة البلوغ، ويؤكد هذا التوجه على إمكانية حدوث صعوبات التعلم على المدى العمري لحياة الفرد ، أي في كل الأعمار وفي كل المراحل التعليمية. (السيد عبد الحميد، ٢١٨،٢٠٠٣).

وهو الأمر الذي دفع كثيرًا من الباحثين في مجال التربية الخاصة لدراسة هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في محاولة لإيجاد برامج علاجية تسهم في الحد من القصور في مهاراتهم الأكاديمية. وإيجاد طرق للكشف المبكر عن هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة، الأمر الذي قد يحد من خطر تعرضهم للفشل الدراسي في المراحل التعليمية اللاحقة.

والقراءة عملية عقلية مركبة، فهي عملية تعرف الرموز ونطقها نطقًا صحيحًا، أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم فهم أي ترجمة الرموز ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ، وليست في الرمز ذاته (طه حسين، وسعاد عبد الكريم ، ٢٠٠٣، ١٠٣).وهي عملية فك الرموز وتحويلها إلى أصوات تمثلها لتشكل لغة منطوقة مسوعة (كريمان بدير، ٢٠٠٦، ١٠٦).

وتهدف عملية القراءة إلى إثراء الثروة اللغوية باكتساب الألفاظ والمعلومات، الاستفادة من أساليب الكتاب والشعراء ومحاكاة الجيد منها، ارتقاء مستوى التعبير (الشفهي والكتابي) وتنميتة بأسلوب لغوي صحيح، توسيع خبرات التلميذ المعرفية والعلمية والثقافية، استمتاع التلميذ بوقت فراغه بكل ماهو نافع ومفيد (عبد الفتاح البجة، ٢٠٠٢، ٧٢).

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في ابراز أهمية وجود مقياس مقنن لصعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في وقت باكر قبل أن يصل التلميذ إلى صفوف دراسية عليا وينغمس في التعامل مع المواد التعليمية الأكاديمية الأكثر تعقيدا وتتفاقم المشكلة، حيث يهدف هذا المقياس إلى تقييم مهارات القراءة في عمر ٩,٥: ١٠,٥ سنوات. وفي هذه البحث تتحقق الباحثة من مدى صدق وثبات مقياس مهارات القراءة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدرسة سعد بن عبادة الابتدائية بدولة الكويت.

كما يبرز "الدليل التشخيصي والإحصائي " (DSM-V-TR) معدلات انتشار صعوبات القراءة، على أن صعوبات القراءة تقدر وحدها أو في تلازم مع اضطرابات الرياضيات أو اضطراب التعبير الكتابي بنحو أربع حالات من كل خمس حالات من صعوبات التعلم، وأن معدلات شيوع صعوبات القراءة تقدر بحوالي ٤٪ من التلاميذ في سن المدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية، وأن ما يقرب من ٦٠٪ إلى ٨٠٪ من الأفراد الذين يشخصون على أنهم من ذوي صعوبات القراءة هم من الذكور.

أما تأثير هذه المشكلة على التلاميذ، فقد أكدته دراسات عديدة بما يكشف عن احتمالات من الخطر المرتفع لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، فقد أشار

Kim, Vaughn, Wanzek & Wei (2004) إلى أن صعوبات القراءة تمثل سبباً رئيسياً للفشل في المدرسة. ذلك أن خبرات القراءة تؤثر بقوة في صورة التلميذ عن ذاته وشعوره بالكفاءة، وفي تقدير الذات وتقدير الآخرين؛ ومن ناحية أخرى، فإن الفشل القرائي قد يؤدي إلى سوء السلوك، والقلق، ونقص الدافعية وغير ذلك من جوانب الصحة النفسية وفي تلازمها مع تعويق التقدم الدراسي للتلميذ.

لهذا تلقي مشكلة تعلم القراءة اهتماماً كبيراً من الباحثين ومن المؤسسات الأكاديمية والتربوية. ويمثل بناء برامج التدخل التربوي والعلاجي وما تتطلبه من أساليب وطرق لعلاج صعوبات تعلم القراءة اتجاهاً بحثياً مهماً نلمسه بقوة في كثرة البحوث والدراسات والكتابات، والمجلات والدورات العلمية، والمؤتمرات والندوات وورش العمل مما يمكن أن يتبناه أي باحث.

وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال التعرف على صدق المحك، بالإضافة إلى درجة ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى أهمية القياس في العملية التربوية والنفسية الذي يمثل الركيزة الأساسية لتقدم وتطور العلوم مهما اختلفت أنواعها وتغيرت أهدافها؛ فهي جميعًا تقاس وتقيم بمدى الدقة التي وصل إليها القياس في مجال أبحاثها ودراساتها. كما تعدُّ قدرة أدوات القياس على قياس السمات المختلفة بقدر عالٍ من الثبات والصدق وبقدر أقل من الخطأ - تعدُّ من أهم ركائز عملية القياس الصحيح والدقيق.

ومن ناحية أخرى ؛ لوحظ أن هناك نقصًا في اهتمام الباحثين والمتخصصين في القياس والتقويم النفسي والتربوي في العالم العربي بقياس الظواهر الحديثة، وإعداد المقاييس النفسية اللازمة لها، فهم يعتمدون على تقنين أدوات غربية، أو

بناء مقاييس في ضوء مقاييس موجودة لقياس السمة نفسها، ومن ثم تعد هذه البحث من الإضافات في مجال علم النفس بصورة عامة والقياس والتقويم النفسي بصورة خاصة؛ فهي تقدم مقياسًا لقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهو ما يميز هذا المقياس عن غيره في كونه آداة للقياس في وقت مبكر من العمر، وهو ما يفتح المجال أمام الباحثين في علم النفس وفي التخصصات الأخرى لدراسة صعوبات التعلم من جوانبها المختلفة في مرحلة باكرة.

مفاهيم البحث الإجرائية:

الخصائص السيكومترية:

باستعراض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتقدير الخصائص السيكومترية لبعض المقاييس النفسية، (Others, 2005 & Shek, 2005; Scott & Others, 2006; Murphy & Others, 2007; Flessner & Others, 2007; Papanastasiou & Angeli, 2008; Bussing & Others, 2008; Gouveia & Others, 2009) اتضح أن الثبات والصدق من أهم الخصائص التي ركزت عليها هذه الدراسات السابقة، ومن ثم يمكن توضيح مفهوم الخصائص السيكومترية من خلال العبارة التالية: "إن كل المؤشرات الكمية التي تعبر عن جودة الاختبار ومدى صلاحيته للاستخدام، ومدى الوثوق في نتائجه، هي من الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار"، وسوف يعتمد البحث الحالي على كل من الصدق والثبات بوصفهما من أكثر الخصائص السيكومترية شيوعًا واستخدامًا في الدراسات العربية والأجنبية.

الصدق:

لا يكون الاختبار صادقًا إلا إذا كان قادرًا على قياس ما وضع لقياسه، ولا يقيس شيئًا غيره، وكذلك أن يكون قادرًا على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها، أي التمييز بين الأداء القوي والأداء الضعيف (سعد عبدالرحمن، ١٩٩٨، ١٨٣)، فالاختبار الصادق لا يصلح إلا لقياس الوظيفة التي يقصد إلي قياسها في مستوى معين، وإذا أجريت عمليات الصدق واشتقت من مجموعة أو مجموعات معينة، فإن الصدق مرهون بخصائص هذه المجموعات والمجتمع الذي تمثله؛ ولذلك فالاختبار الذي ثبت صدقه في مجتمع أو ثقافة معينة، قد لا يصدق في مجتمع أو ثقافة أخرى. وبهذه الصورة؛ فإن صدق الاختبار في قياس ما وضع من أجله يكون بالنسبة لخاصيتين:

قياس السمة المراد دراستها أو الوظيفة التي يقيسها، وطبيعة العينة أو المجتمع المراد دراسة السمة كعينة مميزة لأفراده (مجدي أحمد محمد، ١٩٩٦، ٩٣).

و استخدم البحث الحالي صدق المحك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المقياس الحالي في التطبيق الأول ودرجاتهم في مقياس مهارات القراءة إعداد فتحي الزيات كمحك خارجي.

الثبات:

تنقسم درجة أي فرد في أي اختبار إلى جزأين: جزء جوهري ثابت لا يتأثر بالعوامل الخارجية، ويسمى بالدرجة الحقيقية، وجزء يتأثر بهذه العوامل الخارجية فيختلف تبعًا لاختلاف العوامل الخارجية، ويسمى بالدرجة الخاطئة. ومعامل ارتباط تلك الأجزاء الخاطئة يساوى صفرًا، ومن ثم فعندما تحسب معامل ارتباط الاختبار بنفسه، فإننا نحصل على قيمة عددية تدل على الجزء الثابت من هذا الاختبار، أي أن الثبات يقيس الجزء الحقيقي من الدرجة التجريبية، ولذلك يعرف بأنه "الجزء الحقيقي من التباين العام للاختبار"، وهذا الجزء الحقيقي هو الذي يعطينا القيمة العددية لارتباط الاختبار بنفسه (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨، ٣٧٩–٣٨٠).

وإذا فرضنا أن "س" تمثل الاستجابة المقاسة للمفردة، وأن "ت" تمثل الاستجابة الحقيقية المناظرة، فإن الحد الذي تتطابق فيه الاستجابة "س" مع نظيرتها "ت" هو ما يعرف نظريًا بالثبات (عبدالعاطي أحمد الصياد، ١٩٨٨، ٣٠٩).

وكذلك يقصد بثبات الاختبار: مدى اتساقه مع نفسه في قياس أي جانب يقيسه، أي مدى استقرار الدرجات التي يحصل عليها نفس الأفراد في مرات الإجراء، سواء أُعيد الإجراء بنفس الصورة أو بصورة مكافئة لنفس الاختبار (أحمد الرفاعي غنيم، ١٩٩١، ٢٠٨)، وقد يعني هذا الاتساق أو الاستقرار أمرين:

الأول: أن وضع الفرد أو ترتيبه بالنسبة لمجموعته لا يتغير جوهريًا من تطبيق لآخر.

الثاني: أنه لو تكررت عمليات القياس للفرد الواحد لظهرت صفة الاستقرار في درجته في المرات المختلفة. وبذلك يمكن القول: إن ثبات الاختبار يعني ثبات درجة الفرد، ثم ثبات ترتيبه إذا تكرر تطبيق الاختبار (مجدي أحمد محمد، ١٩٩٦، ٧٨). ويستخدم

مفهوم الثبات بمعناه الواسع ليدل على مدى اعتماد الفروق الفردية في درجات الاختبار على أخطاء المصادفة المتضمنة في القياس (فؤاد أبو حطب، وسيد أحمد عثمان، وأمال صادق ، ١٩٩٧، ١٠١ – ١٠٢). أعتمد البحث الحالي على إعادة الاختبار في تقدير الثبات لمقياس مهارات القراءة على عينة من أطفال المرحلة الابتدائية.

الاتساق الداخلي:

وتعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل بند مع الاختبار ككل.

الاطار النظري:

القراءة:

تعد القراءة الوسيلة الأساسية لاكتساب المعلومات والخبرات، وأساس كل عملية تعليمية؛ ولذلك تعد من أهم الوسائل الناقلة لثمرات العقل البشري (فتحي الزيات، ٢٠١٨، ٣٣٤)، ومن ثم فإن التعثر فيها قد ينشأ عنه تعثر في كافة ميادين التعلم الأخرى ؛ وبالتالي فإن القراءة الجيدة تعد عاملاً مهماً للنجاح في المدرسة، بل في شتي مجالات الحياة الأخرى (عمر المغراوي، ٢٠١٧، ٢٠).

كما تتجاوز القراءة حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها وفهم معانيها، والنطق بها، بالاضافة الى الفهم الدقيق والربط بين حيثيات المادة المقروءة (منصور مصطفي وكحلول بلقاسم، ٢٠١٦، ٢٣).

مفهوم القراءة

عرف قاموس المنجد في اللغة والأعلام، مادة القراءة، كما يلي: قرأ: قرأ قراءة وقرآنا. وأقترأ الكتاب: نطق بالمكتوب فيه، أو ألقى النظر عليه وطالعه (المنجد في اللغة والأعلام، ١٩٧٥، ٦١٦).

وتعرف القراءة بأنها " عملية التعرف على الرموز المكتوبة لفهم ما ترمي إليه من المعاني، سواء كانت القراءة نظرًا إلى الرموز المكتوبة فقط، أو مع تحويلها إلى أصوات مهموسة، أو مسموعة، وهذه الرموز هي الكلمات التي تحمل دلالات معينة، وكلما استوعب الفرد حصيلة معينة من هذه الكلمات ذات الدلالات ، كلما اتسع أفقه، وفهم ما يدور حوله (زكريا اسماعيل، ١٩٩٩، ٢٣).

كما تعرف بأنها عملية عقلية عالية التعقيد لارتباطها العقلي والفيسيولوجى بالإنسان، إضافة إلى حاسة النظر وأدات النطق، والحالة النفسية، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصرى للرموز المكتوبة إلى حلها، وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة، منها التعرف إلى الحروف ، والكلمات ، والنطق بها مع الفهم الدقيق لها ، ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة (سعد عبد الرحمن، وإيمان زكي، ٢٠٠٢، ٥٥).

كذلك تعرف بأنها عملية انفعالية دافعة تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق مجموعة وفهم المعاني والربط بين خبرة السابقة، وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد والتحكم، والذوق، وحل المشكلات (عبد الفتاح البجة ٢٠٠٢، ٨٧).

وتعرف القراءة بأنها "عملية عقلية مركبة، وذات شكل هرمى يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها " (راتب عاشور ،٢٠٠٣، ٥٧).

كما تعرف القراءة بأنها عين المعرفة، وغذاء العقل، السبيل الأول لتوسيع المدارك، وتطوير المعلومات، وكسب الثقافة، والمحرض على الإبداع والابتكار، وهي أهم المهارات التي يجب على التلميذ التسلح بها، ومنحها جل ما يستطيع من الرعاية والاهتمام (عبداللطيف الصوفي، ٢٠٠٧، ١٩).

أهمية القراءة

تعد القراءة إحدى مهارات اللغة الأربع القراءة والكتابة، والمحادثة، والاستماع، فهي مفتاح للاتصال بالكلمة المكتوبة، وأداة التواصل بين الأفراد، والجماعات، والأمم، والأجيال عبر التاريخ البشري، والتعرف إلى تراث الأمم الأخرى ؛ ونظراً لأهميتها نزل الأمر بها في القرآن الكريم منذ السورة الأولى، قال تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ ﴾ [العلق : ١-٣]، فبدأ بفعل الأمر (اقرأ)، وكرره مرتين؛ توكيداً على أهمية القراءة في الحياة البشرية، ودوره في نهضة الأمم، وتقدّمها فبالقراءة يجدد الفرد خبراته، وينمي معلوماته، وذوقه، ويستمتع، ويوسع إدراكه، ويتصل بالعالم الخارجي قديماً وحديثاً، ويكتسب عادات ، وقيماً، وخبرات ومهارات، ومفردات جديدة، ويكون اتجاهات وميولا، ومشاعر، ويشبع حاجاته؛ لأن القراءة غذاء العقل (فهيم مصطفى، ٢٠٠٢، ٤٧).

وتشكل القراءة مفتاحاً للنجاح العلمي والأكاديمي، ومنها ينطلق إلى شتى العلوم، والآداب، ولا تنحصر القراءة في المؤسسات التعليمية بل تمتد خارجها، إذ إن هناك كتباً، ومجلات، وصحفاً، تتطلب من الفرد الاطلاع عليها، ومن هنا تبرز أهمية القراءة، والتركيز على ممارستها بإتقان، فالقراءة الواعية الفاهمة باب رئيس لمن يريد اكتساب العلوم والمعارف كافة (قحطان الظاهر،٢٠٠٤، ٢٤).

وقد أسهمت الثورة المعرفية والتكنولوجيا المبدعة في تطور مهارات الاتصال اللغوي بشكل كبير، وبخاصة في مجال القراءة، والتي تتطلب قارئاً واعيا ومدركاً لما يدور حوله،؛ إذ حدثت تغيرات كبيرة في مفهومي: القراءة، وفهم المقروء إضافة إلى تنامي مشكلة الضعف القرائي الجلي لدى الطلبة، ما يستدعي إكسابهم تلك المهارات، وذلك باستخدام استراتيجيات حديثة. والقراءة: عملية فكرية عقلية، تهدف إلى ترجمة الرموز المقروءة إلى دلالاتها من أفكار، ومعان، وتقاس فاعليتها بمدى فهم القارئ للنصوص القرائية، وقدرته على الاحتفاظ بها، وتوظيفها في الحياة (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٣٣).

وتعد القراءة – إضافة إلى كونها من أهم مهارات اللغة الأربع القراءة والكتابة، والمحادثة، والاستماع- أنها أداة بالغة التأثير في حياة الفرد، ونافذة يطل منها المرء على ما أنتجه وينتجه العقل البشري من فكر، وتطبيقات، وبناء معرفي، ومعارف متنوعة، وهي كذلك عامل مهم في تطور الشخصية الإنسانية، وأساس التقدم الأكاديمي، لذا فالتخلف فيها يعني الفشل في الحياة الدراسية، وعدم الاستمرار في مدارج العلم (شادية التل، ١٩٩٢، ٣٢).

كما أن القراءة وسيلة التفاهم والاتصال بين الأفراد، ووسيلة ، وسائل الرقي البشري، وإذا كانت التربية والتعلم تعنيان تعديلا في اتجاهات التفكير، والبن المعرفية فالقراءة وسيلة حاسمة في ذلك، فبالقراءة يستطيع الفرد الاطلاع على أفكار الآخرين، وخبراتهم، فالقارئ الماهر ،نام متطور منفتح على العالم، وقادر على الاستمرار في النمو الثقافي(محمد فضل الله ،١٩٩٥، ٤٤).

وتعد القراءة مهارة أساسية للحياة، وهي حجر الزاوية في نجاح التلميذ داخل المدرسة، وخارجها، وبدون القدرة على اكتساب مهارة القراءة المنظمة لتحسين تفكير المتعلم، وتطوير بناه المعرفية، وخبراته العلمية، فمن المؤكد أنه ستضيع

فرص الإنجاز الشخصية، وبالتالي التوقف عن التقدم العلمي، والإبداع (اندرسون ريتشارد، ١٩٩٥، ٧٣).

وقد لوحظ أيضا أن من أسباب تهرب كثير من التلاميذ من مدارسهم راجع إلى عدم قدرتهم على أن يتعاملوا مع ما هو مقرر عليهم لعدم استطاعتهم القراءة (محمد مجاور ،٢٠٠٠، ٣٥).

وتعد المرحلة الابتدائية أولى المراحل التعليمية التي تتوقف عليها عملية اكتساب التلاميذ للمهارات المعرفية والخبرات التعليمية اللازمة لتنميتهم في جميع المجالات العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية، ففي هذه المرحلة يكتسب التلميذ أنماط السلوك والتفكير اللازمة للإنسان، وهى المرحلة التي يزدهر فيها نمو التلميذ اللغوى واكتسابه مهارات القراءة التي تساعده على الفهم والتعبير، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة سامي محمود عبد الله(١٩٩٤).

الدراسات السابقة:

هدفت **دراسة إسماعيل صالح الفرا** (٢٠٠٥) بعنوان التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى تلميذ الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، والتى هدفت إلى إعداد قائمة لتشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، تضمنت صعوبات بصرية حركية وتتضمن صعوبات في أداء المهارات الحركية الكبرى، وصعوبات التحكم في الحركات الدقيقة، صعوبات معرفية وتتضمن صعوبات الانتباه، والذاكرة، والتكامل بين الحواس، وتكوين المفهوم، وحل المشكلة، صعوبات النمو اللغوي وتتضمن صعوبات في التعبير اللفظي، وصعوبات في فهم اللغة المنطوقة، والصعوبات التنظيمية، صعوبات اجتماعية نفسية، وقد تحقق الباحث من صحة وثبات الاستبانة من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة.

وقام كل من **عادل عبد الله محمد ؛ وسليمان محمد سليمان** (٢٠٠٥) بدراسة عنوانها قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية أطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، وقد هدفت البحث للكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية التي تعد مسئولة عن حدوث صعوبات التعلم فيما بعد، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية التالية التي يعاني منها التلميذ، والتي تعد أكثر ارتباطا بالفشل في المدرسة، وتتمثل المهارات قبل الأكاديمية في البحث الحالي

في قدرة التلميذ على التعرف على (الأرقام، الحروف، والأشكال والألوان، والإدراك الفونولوجي)، وتكونت من (٣٥٣) من أطفال الصف الثاني من الروضة، (١٨١) تلميذا و(١٧٢) تلميذة، استخدمت البحث العاب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل تشخيص مشكلاتهم مثل لوحة الحروف، ولوحة الأشكال، والمكعبات، وأوضحت نتائج البحث أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيبا معينا لدي أطفال الروضة، بحيث يأتي القصور في مهارات التعرف على الحروف في المقدمة يليه القصور في مهارات الإدراك الفونولوجي، ثم القصور في مهارات التعرف على الأعداد، ثم القصور في مهارات التعرف على الألوان، وأخيرا القصور في مهارات التعرف على الأشكال، ويختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس التلميذ، لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية.

وفى **دراسة" أميرة طه بخش"** (٢٠٠٦) ، بعنوان تحديد بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة السعودية، والتى هدفت إلى تحديد نسبة انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة، وتحديد الفروق بين الذكور والإناث فى مؤشرات صعوبات التعلم، الكشف عن العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى التلميذ وبين مفهومه لذاته، وقد تكونت عينة البحث من (٥١٤) تلميذاً وتلميذة، (٢٦٢) تلميذاً، (٢٥٢) تلميذة بالسنة الثانية بالروضة وبلغ متوسط أعمارهم (٥,٢٢) سنة، واعتمدت البحث على المنهج الوصفي الإحصائي، واستخدمت الباحثة بطارية لتقييم القصور فى المهارات قبل الأكاديمية ، ومقياس مفهوم الذات للأطفال ، وقد أوضحت نتائج البحث أن القصور في مهارة التعرف على الحروف يأتي في مقدمة أوجه القصور ومن أكثرها شيوعاً ٣٣,٦٥٪ ثم يليه مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة ٣٢,٢٥٪ ثم مهارة التعرف على الأعداد بنسبة ٢١,٩٦٪ ثم القصور فى مهارة التعرف على الألوان بنسبة ٧,٠١٪ وأخيراً مهارة التعرف على الأشكال بنسبة ٣٠,٦٣٪، كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مؤشرات صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم قصور فى المهارات الأكاديمية والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين ليس لديهم قصور

فى هذه المهارات لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لا يعانون قصورا في المهارات قبل الأكاديمية.

بينما هدفت دراسة Pavildou, Killy & Williams (2009) الى تقييم التحسن على مستوى التعرف على الكلمة، والطلاقة في القراءة الشفهية لمجموعتين من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ، المجموعة الأولى تكونت من (١٦) تلميذا كانت أعمارهم (٧) سنوات، والمجموعة الثانية تكونت من (١٤) تلميذا، وكانت أعمارهم (٦) سنوات ، وقد استخدم الباحثون بطارية تقييم الإدراك الصوتي للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة الصوتية ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود تحسن في الإدراك الصوتي : القراءة في اتجاه خاطئ تمثل في الخلط في ترتيب كلمات الجملة، وتبادل مواضع الكلمات بتغيير أماكنها ، وانتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد : صعوبات ترجع إلى بعض الظواهر اللغوية : عدم تمييز كل من الحروف المشددة اللام الشمسية عن القمرية، والأصوات المتشابهة: الفهم والاستيعاب هو عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة ذات معنى واحد، وعدم فهم معنى الجملة، والقصور في إدراك تنظيم الفقرة، والقصور في التذوق الأدبي.

في حين هدفت دراسة علي الشرعة (٢٠١٨) إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني، في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة الجهرية. وتكونت عينة البحث من (١٢) من التلاميذ الذكور في الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة (٦) تلاميذ، والمجموعة التجريبية (٦) تلاميذ. وتراوحت أعمارهم ما بين (٩,٤– ١١,٨) سنة، بمتوسط قدره (٩,١١) سنة. وتم استخدام مقياس مهارات القراءة الجهرية، إعداد/ الباحث، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني (إعداد الباحث)،. أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مهارات القراءة الجهرية، القياس البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية (استراتيجية التعليم التعاوني)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

بينما أجرت روان عوض (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج قراءة مكثف، على تنمية مهارات القراءة لدى تلميذات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة البحث من (٣٠) تلميذة من ذوي صعوبات التعلم، تم تعيينهم عشوائيا إلى مجموعتين: (١٥) تلميذة مجموعة تجريبية، و(١٥) تلميذة مجموعة ضابطة. وتم استخدام المنهج التجريبي. ولتحقيق أهداف البحث وجمع البيانات تم تصميم اختبار لقياس مهارات القراءة مكون من (١٨) فقرة، ومقياس لملاحظة مستوى مهارات القراءة، وبرنامج مكثف في القراءة. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسهم وفق البرنامج المكثف في تنمية مهارة القراءة عند تلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مقارنة بالمجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. ومن أهم توصيات البحث أهمية اعتماد البرامج المكثفة لمعالجة صعوبات القراءة لما لها من أثر كبير.

كما هدفت دراسة إيمان العشماوي (٢٠٢٠) إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة مكونة من ٢٠ تلميذ وتلميذة ممن تتراوح أعمارهم من (١٠- ١٢) عام بمتوسط قدرة (١٠,٨) وانحراف معياري قدرة (٠,٧٨)، مقسمين إلى مجموعتين بالتساوي (مجموعة تجريبية تم تطبيق البرنامج المقترح عليها ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج)، من طلبة ذوي صعوبات تعلم من الصفوف الخامس والسادس الابتدائي، وذلك باستخدام مقياس صعوبات القراءة والكتابة الذي تم اشتقاقه من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، واختبار المصفوفات المتتابعة، وبرنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة البحث.

وفي هذا الاطار هدف دراسة أماني حامد (٢٠٢٢) إلى اختبار فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة، وتكونت المجموعة التجريبية للبحث من (٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة، واشتملت

مواد البحث وأدواته على: قائمة بمهارات الفهم القرائي، وقائمة بأبعاد اللغة البراجماتية، والبرنامج القائم على التعلم الموقفي، والذي اشتمل على: دليل المعلم، وكتاب التلميذ، واشتمل على أدوات القياس التالية: اختبار الفهم القرائي، ومقياس ملاحظة اللغة البراجماتية، تم استخدام المنهج التجريبي في اختيار مجموعة البحث وتطبيق البرنامج، واستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، وتم تطبيق البرنامج على التلاميذ مجموعة البحث، وتطبيق أدوات القياس عليهم قبليا وبعديا، وأظهرت النتائج تحسن التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، ومهارات اللغة البراجماتية، وأوصى البحث باستخدام التعلم الموقفي عند التدريس للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وضرورة الاهتمام بمهارات الفهم القرائي ومهارات اللغة البراجماتية.

كذلك هدفت دراسة عبدالله بن علي الربيعان (٢٠٢٢) إلى التحقق من فعالية تطبيق تعليمي على الأجهزة اللوحية الذكية في تعليم بعض مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن أجل ذلك قام الباحثان باستخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد اختبار خاص ببعض مهارات القراءة، واختيار التطبيق التعليمي (صغيري يقرأ) على الأجهزة اللوحية الذكية. وتم تطبيق الاختبار القبلي على أفراد عينة البحث، والتي تكونت من (١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة من سن (٨-١٠)، وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين: خمسة تلاميذ مجموعة ضابطة، وخمسة تلاميذ مجموعة تجريبية، وطبق عليهما الاختبار البعدي بعد إتمام البرنامج التدريسي، حيث تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، وتدريس المجموعة التجريبية باستخدام التطبيق التعليمي على الآي باد، لمدة أربعة أسابيع دراسية. وقد توصلت البحث إلى فعالية التطبيق التعليمي على الأجهزة اللوحية الذكية في تعليم بعض مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار بعض مهارات القراءة.

فروض البحث:

يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

الفرض الأول: يتمتع مقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في البحث الحالي بمستوى صدق مناسب.

الفرض الثاني: يتمتع مقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في البحث الحالي بدرجة من الثبات مناسبة.

الفرض الثالث: يتمتع مقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في البحث الحالي بدرجة من الاتساق الداخلي مناسبة.

إجراءات البحث:

أولاً- منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الإحصائي، وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، التي تحاول التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.من خلال التأكد من صدقه وثباته واتساقه الداخلي على عينة البحث.

ثانيًا- عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على (٧٣) تم اختيارهم من مدرسة سعد بن عبادة الابتدائية بدولة الكويت ممن تراوحت أعمارهم من ٩,٥ إلى ١٠,٥ سنوات.

ثالثًا- أدوات البحث

مقياس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، إعداد/ رضا الحسيني وزومة العنزي.

هدف المقياس: هدف المقياس الحالي إلى بناء أداه يمكن من خلالها قياس مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

مبررات إعداد المقياس: قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وذلك لتوفير أداة سيكومترية تتناسب مع متغيرات البحث للتعرف على مستوى مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وكذلك عدم توافر مقاييس خاصة بالبيئة العربية تقيس مهارات القراءة

للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت في حدود اطلاع الباحثة، كما إن الدراسات السابقة التي بحثت في مهارات القراءة اعتمدت في قياسها على تعريب وتقنين المقاييس الأجنبية الخاصة بمهارات القراءة في حدود إطلاع الباحثة. وقد تم إعداد هذا المقياس بمراحل مختلفة تمثلت في:

المرحلة الأولى:

١- الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بمهارات القراءة : تعريفها، أنواعها، أسبابها للوقوف على مفهوم إجرائي لمهارات القراءة يمكن من خلالها قياسها وتشخيصها.

٢- الاطلاع على المقاييس التي اهتمت بقياس مهارات القراءة، صعوبات القراءة، وقد أوردتها الباحثة كما يلي:

جدول (١)

المقاييس التي تم الاطلاع عليها لبناء مقياس مهارات القراءة

م	اسم المقياس	معد المقياس	العام	أوجه الاستفادة
١	مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقليًا	فاروق الروسان	١٩٩٨	تتمثل استفادة الباحثة بوجه عام فيما يلي: ١. تحديد أبعاد المقياس الحالي. ٢. صياغة العبارات والبنود. ٣. تحديد بدائل الاستجابة على المقياس الحالي.
٢	مقياس المهارات القرائية للمراهقين ضعاف السمع	رشا محمود حسين	٢٠١٤	
٣	مقياس تقويم الاداء في القراءة	الغالي أحرشاو	٢٠١٤	
٤	اختبار تشخيص صعوبات التعلم	أحمد زكريا حجازي	٢٠١٧	
٥	اختبار القراءة	Heidari, Faramarzi, Abedi, Ghamarani & Yarmohamadian, A	٢٠١٩	
٦	مقياس مهارات القراءة للأطفال زارعي القوقعة	إيهاب عبدالعزيز الببلاوي	٢٠٢٠	

المرحلة الثانية:

تم وضع التعريف الإجرائي التالي لمهارات القراءة بأنها" قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم على التعرف على الكلمات أو الجمل أو الاستيعاب القرائي لنص قرائي مناسب لصفه الدراسي، وكذلك ربط المعاني بعضها ببعض بشكل منطقي، بحيث يظهر مطابق للمستوى الدراسي الفعلي له مقارنة بأقرانه".

وتم تحديد أبعاد المقياس وهي كالتالي:

١. **مهارة قراءة الكلمات:** قدرة التلميذ ذوي صعوبات التعلم على التعرف على الكلمات ونطقها نطقًا صحيحًا منفردةً والتمييز بينها.

٢. **مهارة قراءة الجمل:** قدرة التلميذ ذوي صعوبات التعلم على التعرف على الجمل متصلة مكتملة المعنى ونطقها نطقًا صحيحًا.

٣. **مهارة الفهم القرائي:** قدرة التلميذ ذوي صعوبات التعلم على التعرف على تفسير مختلف الكلمات وربطها بالجمل وفك الترميز من أشكال وأرقام من خلال معرفة تكملة الجمل، والتعبير عن الجمل بكلمة معبرة ثم بناء واستخراج المعنى.

٤. **مهارة الطلاقة القرائية:** قدرة التلميذ ذوي صعوبات التعلم على ربط المعاني بعضها ببعض وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل مع الاحتفاظ بالمعاني والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة.

المرحلة الثالثة:

وفيها تم صياغة الفقرات وتحديد بدائل الاستجابة، وقد روعي في كتابة فقرات المقياس الشروط التالية: أن تنسجم مع الهدف العام للمقياس والأبعاد الفرعية المكونة للمقياس، وأن تكون بلغة عربية بسيطة، ألا تكون بصيغة النفي، عدم استخدام فقرات مركبة.

المرحلة الرابعة: تحكيم المقياس

تم عرض المقياس على (١٠) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية لإبداء وجهة نظرهم بصدد فقرات المقياس ومدى صلاحيته لقياس مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم بدولة الكويت، وتم الإبقاء على الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق مرتفعة (٨٠٪) فأكثر، فضلاً عن تعديل الفقرات التي أوصى المحكمون بضرورة تعديلها ولم يتم حذف أي عبارة. ويوضح جدول (٢) نتائج التحكيم:

جدول (٢)

نتائج تحكيم مقياس مهارات القراءة

البُعد	رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	سبب التعديل
قراءة الكلمات	٢	نطق الكلمات مشكولة بحركاتها الثلاثة	نطق الكلمات مُشكَلة بحركاتها الثلاثة	صياغة

المرحلة الخامسة: تعليمات الاختبار

١- يطبق الاختبار بصورة فردية، نظرًا للطبيعة الخاصة للتلاميذ.

٢- تستخدم الباحثة اللغة العربية البسيطة في قراءة الأسئلة.

٣- تتوقف الباحثة في حالة ملاحظة إجهاد التلميذ ويعود ليواصل الاختبار عند ملاحظة استعداده لذلك.

٤- يتم رصد الأخطاء في استمارة حصر مرفقة بالاختبار.

المرحلة السادسة: تصحيح المقياس

تم تحديد الصورة النهائية للمقياس طبقًا لنتائج التحكيم، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٤) أبعاد رئيسية وهي: البعد الاول: مهارة قراءة الكلمات وتراوحت درجاته من (صفر-٨٥)، البعد الثاني: مهارة قراءة الجملة وتراوحت درجاته من (صفر-٦٠)، البعد الثالث: مهارة الفهم القرائي وتراوحت درجاته من (صفر-٣٠)، والبعد الرابع: مهارة الطلاقة القرائية وتراوحت درجاته من (صفر-٢٠)، حيث يندرج تحت هذه الأبعاد (١٥) اختبارًا فرعيًا، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع درجة مهارات القراءة والعكس بالعكس صحيح، وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس (١٩٥) درجة .

جدول (٣)

الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة وأرقام العبارات كما وردت في الصورة النهائية للمقياس

م	أبعاد المقياس	عدد العبارات	أرقام العبارات كما وردت في الصورة النهائية للمقياس
١	مهارة قراءة الكلمات	٦	١—٦
٢	مهارة قراءة الجمل	٣	٧—٩
٣	مهارة الفهم القرائي	٣	١٠—١٢
٤	مهارة الطلاقة القرائية	٣	١٣—١٥

المرحلة السابعة: التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس

قامت الباحثة بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (٢٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت كما يلي:

١ـ صدق المقياس

وتم التحقق منه باستخدام:

أـ صدق المحكمين (أراء الخبراء): عرض المقياس في صورته المبدئية على (١٠) أساتذة طرق تدريس ومناهج لغة عربية،علم النفس ،الصحة النفسية، وتربية خاصة، ملحق (١)، لإبداء وجهة نظرهم بصدد فقرات المقياس من حيث مدى وضوحها ومناسبتها لعينة البحث، بالإضافة إلى صلاحية نموذج الاستجابة الثلاثي، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على الفقرات التي حازت نسبة اتفاق (بلغت ٨٠٪ فأكثر) فضلاً عن حذف بعض الفقرات وتغيير صياغة بعضها الآخر.

بـ صدق المحك: تم اختبار صدق هذه الأداة بصدق المحك، حيث استخدمت الباحثة مقياس تقويم الاداء في القراءة، إعداد/ الغالي أحرشاو (٢٠١٤)، وكان معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٧٦٢) وهذا يدل على صدق المقياس.

٢ـ ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية وعددها (٢٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق إعادة التطبيق للمقياس، بفاصل زمني قدره أسبوعين وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين، كما تمَّ حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، ويوضح جدول (٤) ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، وألفا كرونباخ كما يلي:

جدول (٤)

معاملات ثبات مقياس مهارات القراءة بطريقة إعادة التطبيق وألفا كرونباخ

الأبعاد	إعادة التطبيق	الفا كرونباخ
مهارة قراءة الحروف	٠,٦٥٤	٠,٥٥٨
مهارة قراءة الكلمات	٠,٦٢٩	٠,٥٢٥
مهارة قراءة الجمل	٠,٦٨٢	٠,٥٣٥
مهارة الاستيعاب القرائي	٠,٦٣٩	٠,٥٤٥
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٢٢	٠,٦١٤

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات مرتفعة ويتمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات يمكن الاعتماد عليه في هذه البحث.

٣ـ الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الإتساق الداخلي بطريقتين هما:

أـ الاتساق الداخلي للمفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابع لها على مقياس مهارات القراءة كما يوضحها جدول (٥)

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابع لها على مهارات القراءة

مهارة قراءة الكلمات		مهارة قراءة الجمل		مهارة الفهم القرائي		مهارة الطلاقة اللغوية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٨٤٤	١	٠,٧٧٣	١	٠,٧٦٦	١	٠,٧٠٩
٢	٠,٨٨٣	٢	٠,٧٩٤	٢	٠,٨٤٤	٢	٠,٧٧٣
٣	٠,٧٥٦	٣	٠,٧٠٩	٣	٠,٧٤٤	٣	٠,٨٥٦
٤	٠,٨٠٩						
٥	٠,٧٢٦						
٦	٠,٧٧٦						

يتضح من جدول (٥) أنَّ جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس مهارات القراءة جاءت موجبة، وهذه القيم تدل على تمتع المقياس باتساق داخلي قوي.

بـ الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض من ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مهارات القراءة والدرجة الكلية له

الأبعاد	مهارة قراءة الكلمات	مهارة قراءة الجمل	مهارة الفهم القرائي	مهارة الطلاقة اللغوية	الدرجة الكلية للمقياس
مهارة قراءة الكلمات	—				
مهارة قراءة الجمل	٠,٧٢١	—			
مهارة الفهم القرائي	٠,٧٨٤	٠,٧٥٢	—		
مهارة الطلاقة اللغوية	٠,٧٣٨	٠,٧٥٥	٠,٦٥١	—	
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٢٨	٠,٧٤٥	٠,٦٤١	٠,٧٤٢	—

يتضح من خلال جدول (٦) أن معاملات الارتباط كانت جميعها مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

- **نتائج البحث**:

أظهرت نتائج البحث تمتع المقياس بدرجة صدق وثبات مناسبين حيث تم استخدام صدق المحك حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المقياس الحالي ودرجاتهم في مقياس تقويم الاداء في القراءة، إعداد/ الغالي أحرشاو (٢٠١٤)، وكان معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٧٦٢) وهذا يدل على صدق المقياس وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين بين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس وقد كانت جميعها قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وتم حساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار والفا كرونباخ حيث تراوحت بين ٠,٦٢٩ إلى ٠,٦٥٤ بطريقة اعادة الإختبار وبين ٠,٥٢٥ إلى ٠,٥٥٨ بطريقة الفا كرونباخ وجميعها نسب مرتفعة للثبات .

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، فإنه يمكن تقديم مجموعة التوصيات التالية:

١. تطوير وإعداد أدوات قياس أخرى تسهم في قياس صعوبات التعلم لدي فئات عمرية أقل.
٢. تطوير وإعداد مقاييس مهارات القراءة لفئات مختلفة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل المعاقين سمعيًا، والمعاقين عقليًا.
٣. عدم اقتصار الباحثين في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي على تقنين المقاييس الغربية وتعريبها، بل يجب الاهتمام ببناء أدوات لقياس المتغيرات البحثية المستحدثة ليكون للباحثين العرب السبق في ذلك.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي، فإنه يمكن القيام بالعديد من البحوث والدراسات والتي منها:

١- العلاقة بين الاتجاه نحو القراءة والاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.
٢- فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولت الكويت.
٣- التأكد من صدق وثبات لمقياس مهارات القراءة في بيئات عربية أخرى.

المراجع

أحمد الرفاعي غنيم (١٩٩١). تعميم معامل ألفا لحساب معامل ثبات المقاييس ذات المفردات غير المتجانسة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، (١٥)، ٢٠٧ – ٢٣٨.

أحمد زكريا حجازي (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، الجمعية السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود،٤(٦)،١١٩-١٦١.

إسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى تلميذ الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، **مؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول"**. الجامعة الأردنية. عمان (أبريل ٢٠٠٥)، ١-٣٨.

أندرسون ريتشارد(١٩٩٥). **أمة قارئة**، ترجمة شوقي السيد، القاهرة: الدار الدولية.

أماني حامد (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٩٣)، ٨٥٩- ٩١٧.

أميرة طه بخش (٢٠٠٦). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات الطفولة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،٩ (٢٣١)،٨٣-٩٣.

ايمان العشماوي (٢٠٢٠). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٩(٢)، ١٠٩- ١٢٢.

إيهاب عبدالعزيز الببلاوي(٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية زارعي القوقعة، **مجلة التربية الخاصة**، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، ٣٢، ٢٧٩-٣٣١.

راتب عاشور (٢٠٠٣). درجة ممارسة معلمي التأهيل في الجامعة الأردنية تخصص مجال لغة عربية لمهارات الاستيعاب القرائي، **مجلة إربد**، جامعة إربد الأهلية، ٤(٢٣)، ٣٥-٧٧.

رشا محمود حسين(٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات القرائية وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى المراهقين ضعاف السمع، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

روان عوض(٢٠٢٠). أثر برنامج مكثف في القراءة على تنمية مهارات القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصفوف الابتدائية في الدمام، **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة فلسطين،١٠(٤)، ٥٣٦-٥٦٦.

زكريا إسماعيل(١٩٩٩). **طرق تدريس اللغة العربية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

سعد عبدالرحمن (١٩٩٨). القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.

سعد عبدالرحمن، وإيمان زكي (٢٠٠٢). **الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض التلاميذ**، القاهرة: مكتبة الفلاح.

شادية التل(١٩٩٢). أثر استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الخامس، **المجلة التربوية**، الكويت، ٦(٢)، ٣٠-٧٥.

طه حسين، وسعاد عبد الكريم (٢٠٠٣). **الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية**، عمان- الأردن: دار الشروق.

عادل عبد الله محمد ، وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. **المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي**. جامعة عين شمس. القاهرة (ديسمبر ٢٠٠٥) ،٤٠٥-٤٤٣.

عبد الفتاح البجة (٢٠٠٢). **تعليم المهارات القرائية والكتابية**. عمان ، الأردن: دار الفكر.

عبداللطيف الصوفي(٢٠٠٧). **فن القراءة " أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها"**. دمشق، سوريا: دار الفكر.

عبدالعاطي أحمد الصياد (١٩٨٨). نحو بناء مؤشر إحصائي جديد لتقدير الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق لأداة القياس، **بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر ٢٥ – ٢٧ يناير**، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، ٣٠٢–٣٤٢.

عبدالله الربيعان (٢٠٢٢). فعالية تطبيق تعليمي على الأجهزة اللوحية الذكية في تعليم بعض مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية**، كلية التربية، جامعة دمنهور، ١٤(١)، ٤٣٣-٤٧٦.

علي الشرعة (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني، في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة الجهرية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط. ٣٤(١٢)، ١- ٢٩.

عمر المغراوي (٢٠١٧). صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي نحو مقاربة حديثة، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل أمين، العراق،(٣٥)، ١٨-٢٧.

الغالي أحرشاو (٢٠١٤). **مقياس تقويم الأداء في القراءة باللغة العربية لدى التلميذ**، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

فاروق الروسان(١٩٩٨). **دليل مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقليًا**، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فتحي الزيات (١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، المنصورة: دار النشر للجامعات.

فؤاد أبو حطب، وسيد أحمد عثمان، وأمال صادق (١٩٩٧). **التقويم النفسي**، ط٤. القاهرة: الأنجلو المصرية.

فؤاد البهي السيد (١٩٧٨). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة: دار الفكر العربي.

فهيم مصطفى (٢٠٠٢). **القراءة، مهاراتها، ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية**، القاهرة: الدار العربية للطباعة.

قحطان الظاهر (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم**، ط٣،عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

كريمان بدير (٢٠٠٦). **التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة**، القاهرة: عالم الكتب.

مجدي أحمد محمد (١٩٩٦). **علم النفس التجريبي بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية: دار المعرفة.

Flessner, C. A., Woods, D. W., Franklin, M. E., Keuthen, N. J., Piacentini, J., Cashin, S. E., & Moore, P. S. (2007). The Milwaukee Inventory for Styles of Trichotillomania-Child Version (MIST-C) initial development and psychometric properties. *Behavior Modification*, *31*(6), 896-918.

Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Da Fonseca, P. N., & Coelho, J. A. P. D. M. (2009). Life satisfaction in Brazil: Testing the psychometric properties of the satisfaction with life scale (SWLS) in five Brazilian samples. *Social Indicators Research*, *90*, 267-277.

Heidari, K., Faramarzi, S., Abedi, A., Ghamarani, A., & Yarmohamadian, A. (2019). The Effect of Davis Dyslexia Correction Method on Quran Reading Performance of Fifth Grade Elementary Students. Journal of Islamic Education, 14(30), 67-80.

Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of learning disabilities*, 37(2), 105-118.

Papanastasiou, E. C., & Angeli, C. (2008). Evaluating the use of ICT in education: Psychometric properties of the survey of factors affecting teachers teaching with technology (SFA-T3). *Journal of educational technology & society*, *11*(1), 69-86

Pavlidou, E. V., Williams, J. M., & Kelly, L. M. (2009). Artificial grammar learning in primary school children with and without developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, *59*, 55-77.

Scott, T. J. L., Short, E. J., Singer, L. T., Russ, S. W., & Minnes, S. (2006). Psychometric properties of the Dominic interactive assessment: a computerized self-report for children. *Assessment*, *13*(1), 16-26