الخصائص السيكومترية لمقياس عسر القراءة
لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

أ. د/ فيوليت فؤاد إبراهيم
أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي
كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.م. د/ حسام إسماعيل هيبة
أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي المساعد
كلية التربية – جامعة عين شمس

د/ نورا محمد عرفة
مدرس الصحة النفسية والإرشاد النفسي
كلية التربية – جامعة عين شمس

أ/دعاء كيلاني سيد أحمد
باحثة دكتوراه بقسم الصحة النفسية
كلية التربية– جامعة عين شمس

الملخص باللغة العربية:

هدفت الدراسة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس عسر القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفل وطفلة من تلاميذ الصفوف (الرابع والخامس والسادس الابتدائي) الذين تراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) سنة بمتوسط عمري قدره (٩,٨٤٠)، وانحراف معياري قدره (٠,٩٩٧)، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: اختبار ت، معامل الارتباط، معامل ألفا كرونباخ، وأكدت النتائج على صدق وثبات المقياس.

مقدمـــة:

"يعد مجال اضطرابات التعلم Learning Disorder من المجالات الهامة وذلك لزيادة عدد الطلاب الذين يقبلون على التعلم بمدارس عادية ولكنهم لا يستطيعون التوافق مع المهارات التي تطرحها البرامج التعليمية العادية رغم أنهم لا يعانون من تخلف عقلي أو إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي. ويعتبر مفهوم اضطراب التعلم من المفاهيم التي حظيت باهتمام العديد من التخصصات العلمية التي كانت في مقدمتها التخصص الطبي الذي يرجع اضطرابات التعلم إلى خلل دماغي بسيط أو إصابة دماغية ومن ثم حاز المصطلح على اهتمام كل من علماء النفس وعلماء التربية وعلماء التربية الخاصة. ونتيجة لذلك ظهرت مصطلحات عديدة منها الإعاقة الخفية والخلل الوظيفي الدماغي بسيط والإصابات الدماغية ولم يظهر مصطلح صعوبات التعلم إلا في الستينات من القرن الماضي وكان أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم هو العالم صموئيل كيرك Samuel Kirk عام (١٩٩٢)، ثم ظهر مصطلح اضطراب التعلم المحدد في DSM-5 في عام ٢٠١٣" (محمد محمد عودة، ٢٠١٦، ١٤٧).

واضطراب التعلم المحدد Specific Learning Disorders (SLD) غالباً ما يشار إليه باسم اضطراب التعلم أو صعوبات التعلم وهو اضطراب في النمو العصبي يتم تشخيصه عادةً لدي الأطفال في سن المدرسة، على الرغم من أنه قد لا يتم التعرف عليه حتى سن البلوغ. وتتميز بضعف مستمر في واحد على الأقل من ثلاثة مجالات رئيسية: القراءة والكتابة والرياضيات، والتي تعتبر أساسية لقدرة الفرد على التعلم (Grajo et al., 2020, 323).

وتعد معرفة القراءة والكتابة مهارة حياتية حاسمة أكثر أهمية الآن من أي وقت مضى في تاريخ البشرية. ففي عصر المعلومات، أصبح من المستحيل تقريبًا التنقل في الحياة اليومية دون التفاعل مع النصوص المكتوبة. وتعد القدرة على القراءة أمرًا أساسيًا جدًا لوظائف الحياة اليومية لدرجة أنها تم تصنيفها على أنها عملة وطنية (Moss, 2019, 13).

وأشار Ashraf & Najam (2020, 1660) إلى أن عسر القراءة هو اضطراب التعلم الأكثر شيوعًا والذي يؤثر على ما يقرب من ٨٠٪ من أطفال المدارس الذين يعانون من اضطراب التعلم.

ونظراً لانتشار ظاهرة عسر القراءة بشكل كبير بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كإحدى مجالات صعوبات التعلُم التي يتوجب علاجها لدى التلاميذ، تسعى هذه الدراسة إلى إعداد أداة قياس خاصة بعسر القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ بهدف المساعدة في الكشف المبكر عن حالات عسر القراءة وعلاجها.

أولاً: مشكلة الدراسة:

تمثل عملية التعلم جانباً مهماً من حياة كل فرد وكل مجتمع، فهي عملية أساسية في الحياة لا يخلو منها أي نشاط بشري، بل هي جوهر هذا النشاط، فبواسطة التعلم يكتسب الإنسان مجمل خبراته الفردية، وعن طريقه ينمو ويتقدم. وعلى الرغم من المكانة المهمة التي يشكلها التعلم في حياتنا إلا أن حوالي ٢٠٪ من مجموع الأطفال في العالم يعانون من أحد أشكال صعوبات التعلم (حافظ بطرس حافظ، ٢٠٠٩، ١٣).

ومصطلح صعوبات التعلم مصطلح واسع، يشير إلى أن إنجاز الطفل أقل بكثير من الحد المتوقع. ولا يشمل المصطلح الاضطرابات التي تسببها بشكل أساسي الإعاقات العقلية أو الاضطرابات الوجدانية أو البصرية أو السمعية. وعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال لديهم مستوى ذكاء متوسطًا أو أعلى من المتوسط، إلا أنهم يواجهون صعوبات في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل الإملاء الصحيح والقراءة بطلاقة والتعبير الكتابي والحسابات الرياضية (Nicolielo-Carrilho et al., 2018, 2).

وقد أشارت الدراسات إلى أن ٣٥٪ فقط من طلاب المرحلة الابتدائية قادرون على القراءة بإتقان. أما النتائج الأكثر حرصاً كانت للأطفال ذوي الإعاقة، حيث وجد أن ١٢٪ منهم فقط قادرون على القراءة بإتقان (National Assessment of Education Progress (NAEP), 2019).

وقد تم تحديد ما يقرب من ٣٥ ٪ من هؤلاء الطلاب على أنهم يعانون من صعوبات تعلم محددة (U.S. Department of Education Specific Learning Disabilities (USDOE), 2017)، والتي تتميز بضعف في العمليات المعرفية الأساسية والتي تؤثر على مجالات محددة من التعلم مثل القراءة والكتابة ولا علاقة لها بالذكاء العام (Gartland & Strosnider, 2018).

لذا أعدت الباحثة مقياس عسر القراءة بهدف تشخيص اضطراب عسر القراءة بدقة وبصورة مبكرة، وتحديد نقاط القوة والضعف في مهارات القراءة بشكل يساعد على وضع برامج علاجية فردية، ومتابعة تأثير تلك البرامج في التغلب على صعوبات القراءة، وكذلك الوقوف على مدى التحسن في مهارات القراءة لدى عينة الدراسة الحالية.

في ضوء ذلك تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى إعداد أداة لقياس عسر القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تتمتع بالكفاءة السيكومترية من الصدق والثبات.

وتتحدد مشكلة الدراسة في دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس عسر القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما دلالات الصدق لمقياس عسر القراءة؟

٢- ما دلالات الثبات لمقياس عسر القراءة؟

ثانياً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس عسر القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والتعرف على عدد الأبعاد أو العوامل التي تتشبع عليها عبارات المقياس، والتعرف على الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

١- الأهمية النظرية:

أ- التأكد من صدق وموثوقية مقياس عسر القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ب- التحقق من فاعليته في قياس عسر القراءة بشكل دقيق وفعّال.

ج- توفير فهم أعمق للسلوك القرائي لهذه الفئة العمرية، مما يمكن المعلمين والمختصين من تحديد مستويات الأداء القرائي والتدخل بفعالية.

د- المساهمة في تطوير أدوات التشخيص والتدخل التي تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف في قدرات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

هـ- إثراء البحث العلمي حول عسر القراءة.

٢- الأهمية التطبيقية:

أ- تطوير أداة تشخيصية فعّالة تمكن المعلمين والمختصين من التعرف على مشاكل القراءة في مراحلها المبكرة، مما يتيح لهم التدخل بسرعة وبشكل موجه.

ب- تحسين برامج التدخل وتكاملها مع احتياجات الأطفال الفردية، مما يعزز فعالية التدخل وتحسين قدرات القراءة.

ج- توجيه صياغة السياسات التعليمية على مستوى المؤسسات التعليمية والنظم التعليمية لدعم الطلاب ذوي صعوبات في القراءة.

د- تحديد احتياجات الطلاب بشكل فردي، وهو أمر حيوي لضمان توفير التوجيه والدعم الملائم لكل طالب.

رابعاً: مصطلحات الدراسة:

١- عسر القراءة Dyslexia:

عسر القراءة هو اضطراب في التعلم يتضمن صعوبة في القراءة بسبب مشاكل في تحديد أصوات الكلام وتعلم كيفية ارتباطها بالحروف والكلمات (Burstein & Kern, 2020, 68).

وعرفت الباحثة عسر القراءة بأنه إعاقة أو اضطراب تعلمي محدد يرتبط بصعوبات في معالجة المعلومات القائمة على اللغة، بما في ذلك القراءة والكتابة. ويتميز بصعوبة التعرف على الكلمات بدقة، وضعف مهارات التهجئة وفك التشفير ورموز الكلمات. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار عسر القراءة المستخدم في الدراسة.

٢- الحلقة الأولى من التعليم الأساسي The first Cycle of Basic Education:

تعرف المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بأنها "المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال، ويتراوح سن القبول والسن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليمية تبعاً للنظام المتبع في كل بلد، ويزود الأطفال في هذه المرحلة بالمهارات الأساسية في اللغة القومية، ومبادئ الحساب، والجغرافيا ...إلخ" (عادل عزت محمد، ٢٠٠٥، ٤٢٩).

خامساً: الإطار النظري:

يتناول البحث العسر القرائي من حيث: التعريف، التشخيص، معدل الانتشار، انواع عسر القراءة، خصائص المعسرين قرائياً. ويتضح ذلك فيما يلي:

١- المفهوم:

تم التعرف على الأعراض المميزة لعسر القراءة لأول مرة في سبعينيات القرن التاسع عشر. ولم تجذب الفترة بين ١٨٧٠ و ١٩٦٠ سوى القليل من الاهتمام الأكاديمي. وكانت المشاركة الأكثر جوهرية من علم الاجتماع، حيث وضع توم كامبل Tom Campbell التعريف الأولي لعُسر القراءة مع ظهور محو الأمية على نطاق واسع (Kirby, 2020, 475).

"ويرجع أصل كلمة Dyslexia إلى اللغة اليونانية القديمة وتتكون من جزئيين ،(Dys) تعني النقص الغير مكتمل و (lexia) تعني لغة أو كلمه و هذا يعني أنه قصور أو ضعف في القدرة على الاتصال اللغوي وعلى ذلك مما سبق يمكن القول بأن عسر القراءة Dyslexia نوع من إعاقات الاتصال تتميز بقصور في القدرة على الفهم واستيعاب و تفسير الكلمات المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي" (نرمين عصمت محمد وآخرون.، ٢٠٢٢، ١٢٥٠).

وعرفته الرابطة الدولية لعسر القراءة بأنه إعاقة تستدعي الوضوح والوعي، فهي في الأصل إعاقة عصبية، تتميز بصعوبات في التعرف على الكلمات بدقة وبطلاقة، بالإضافة إلى ضعف قدرات التهجئة وفك التشفير، وتنتج هذه الصعوبات عادة عن عجز في المكون الصوتي للغة، والذي غالباً ما يكون غير متوقع، مما يؤثر على القدرات المعرفية الأخرى، مما يترتب عليه قصور في الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى مشكلات في فهم المقروء، مما يعيق نمو المفردات والمعرفة الأساسية للمتعلم (International Dyslexia Association, 2002).

وعرف قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA dictionary of psychology عسر القراءة بأنه اضطراب يتميز بضعف في القدرة على معالجة الأصوات، أي الربط بين الحروف المكتوبة وأصواتها؛ كما أن عسر القراءة مستقل عن القدرة الفكرية، ولا علاقة له باضطرابات الكلام والرؤية التي قد تكون موجودة أيضًا. إنه ليس نتيجة نقص الحافز والدافع، أو ضعف حسي، أو عدم كفاية الفرص التعليمية أو البيئية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو عوامل أخرى من هذا القبيل (VandenBos, 2015, 344).

وفسرت الجمعية البريطانية لعسر القراءة The British Dyslexia Association عسر القراءة بأنه حالة عصبية معقدة قد تؤثر على العديد من مجالات التعلم، بالإضافة إلى ذلك، فقد كشف التحقيق في بيولوجيا عسر القراءة باستخدام تسجيل النشاط الكهربائي للدماغ Encephalographic Recording Electro Activity، وفحوصات ما بعد الوفاة عن مجموعة من التشوهات الدماغية الوظيفية والهيكيلية للأفراد المصابين بعسر القراءة (Joyce, 2017, 8).

ووصف حسن سيد حسن وآخرون. (٢٠١٩، ١٤٩) عسر القراءة بأنه "اضطراب أو قصور يجعل التلميذ عاجزاً عن قراءة الكلمات وفهم ما يقرأه على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي".

وعرفته نرمين عصمت محمد وآخرون. (٢٠٢٢، ١٢٥٠) بأنه "تعسر أو إعاقة في القراءة أو تعثر عند الطفل يحدث للطفل العادي ذي الذكاء الطبيعي".

مما سبق يمكن استنتاج العديد من النقاط المهمة حول عسر القراءة. فهو اضطراب عصبي يتميز بصعوبات في تعلم مهارات القراءة بالرغم من الذكاء العادي وتوافر الظروف الملائمة للتعلم، ويعود أصل المصطلح إلى اللغة اليونانية، حيث يشير إلى ضعف في الجانب اللغوي. وتتمحور التعاريف الحديثة حول اعتباره خللاً عصبياً يتمثل في ضعف المكون الصوتي للغة، مما يؤدي إلى صعوبات في التعرف على الكلمات وتهجئتها وفهم المقروء. ويرتبط عسر القراءة بالصعوبات الأكاديمية بشكل عام، حيث يعيق نمو المفردات والمعارف، كما أنه اضطراب مستقل عن القدرة العقلية للفرد أو أسبابه التربوية والبيئية.

وفي ضوء ما سبق عرفت الباحثة عسر القراءة بأنه إعاقة أو اضطراب تعلمي محدد يرتبط بصعوبات في معالجة المعلومات القائمة على اللغة، بما في ذلك القراءة والكتابة. ويتميز بصعوبة التعرف على الكلمات بدقة، وضعف مهارات التهجئة وفك التشفير.

٢- تشخيص عسر القراءة:

في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5)، لم يوجد عسر القراءة كفئة منفصلة ولكنه يقع ضمن فئة "اضطراب التعلم المحدد specific learning disorder (SLD)". ويشير DSM-5 إلى أن عسر القراءة هو مصطلح بديل

يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلم. ووفقا لـ DSM-5 فإن المعايير التشخيصية لصعوبات التعلم المحددة تتضح فيما يلي:

أ- صعوبات في تعلم واستخدام المهارات الأكاديمية، كما يتبين من وجود عرض واحد على الأقل من الأعراض التالية التي استمرت لمدة ٦ أشهر على الأقل، على الرغم من التدخلات التي تستهدف تلك الصعوبات.

١- قراءة بشكل غير دقيق أو ببطء وببذل جهد إضافي (على سبيل المثال، يقرأ كلمة واحدة بصوت عال بشكل غير صحيح أو ببطء وبتردد، وكثيرا ما يخمن الكلمات ولديه صعوبة لفظ الكلمات).

٢- صعوبة في فهم معنى ما يقرأ (على سبيل المثال، قد يقرأ نصاً بدقة ولكن قد لا يفهم التسلسل، والعلاقات والاستدلالات أو المعاني العميقة لما قرأ).

٣- صعوبات في التهجئة (على سبيل المثال، قد يضيف أو يحذف أو يستبدل أحد حروف العلة أو الحروف الساكنة).

٤- صعوبات في التعبير الكتابي (على سبيل المثال ارتكاب العديد من الأخطاء النحوية، أو الأخطاء في علامات الترقيم في صياغة الجمل، ضعف تنظيم الفقرات، والتعبير الكتابي عن الأفكار يخلو من الوضوح).

٥- صعوبات في إتقان معنى الأرقام وحقائق الأرقام أو الحساب (على سبيل المثال، ضعف فهم الأرقام وحجمها/ قدرها والعلاقات بينها الاعتماد على الأصابع لإضافة أرقام من فئة واحدة بدلا من الاستعانة بحقائق الرياضيات كما يفعل الأقران يضيع في خضم الحسابات الرياضية وقد يبدل الإجراءات).

٦- صعوبات مع الاستدلال الرياضي (على سبيل المثال، لديه صعوبة شديدة في تطبيق المفاهيم الرياضية والحقائق، أو الإجراءات لحل المشاكل الكمية).

ب- المهارات الأكاديمية المتأثرة أقل بشكل هام ونوعي من تلك المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني للفرد، وتؤثر (تسبب في حدوث تداخل كبير) على الأداء الأكاديمي أو المهني، أو أنشطة الحياة اليومية، كما تؤكده المقاييس المعيارية الفردية والتقييم الإكلينيكي الشامل. بالنسبة للأفراد في سن ١٧ عاماً فما فوق، فالتاريخ الموثق للضعف من صعوبات التعلم قد يكون بديلاً للتقييم المعياري.

ج- صعوبات التعلم تبدأ في الظهور خلال سن المدرسة ولكن قد لا تصبح واضحة تماماً حتى تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية القدرات المحدودة للفرد المتأثر، (على سبيل المثال؛

كما هو الحال في الاختبارات الموقوتة قراءة أو كتابة تقارير مطولة ومعقدة خلال وقت محدود، والأعباء الأكاديمية المفرطة في التقبل).

د- صعوبات التعلم لا تفسر بشكل أفضل كنتيجة لوجود الإعاقة الفكرية، الإعاقات في البصر أو السمع غير المصححة، واضطرابات نفسية أو عصبية أخرى، المحن النفسية والاجتماعية، وعدم الإجادة للغة التعليم الأكاديمي، أو عدم كفاية التوجيهات التعليمية.

ملاحظة: عسر القراءة Dyslexia هو مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلم الذي يتميز أو يتصف بمشاكل في دقة أو طلاقة التعرف على الكلمات، وسوء فهم المعاني المستترة والقدرات الهجائية الضعيفة المحدودة، إذا تم استخدام عسر القراءة لتحديد نمط معين من الصعوبات، فمن المهم أيضا تحديد أي صعوبات إضافية قد تكون موجودة، مثل صعوبات فـي فهم ما يقرأ أو الاستدلال الرياضي (American Psychiatric Association, 2013, 66-67).

وترى الباحثة أن اضطراب عسر القراءة لم يعد يصنف كفئة منفصلة، بل تم ضمه ضمن فئة "اضطرابات التعلم المحددة"، مع إتاحة مصطلح "عسر القراءة" كبديل للدلالة على وجود صعوبات في التعرف على الكلمات والتهجئة وفهم المعاني ويؤثر سلبا على الأداء الدراسي، وهذا التصنيف يعكس التوجه الحديث نحو اعتبار عسر القراءة اضطرابا عصبيا تعلمياً، بدلا من كونه اضطراباً منفصلاً.

٣- معدل انتشار عسر القراءة:

يُعدُّ العسر القرائي صعوبة في التَّعلم، تُضعِف على وجه التحديد قدرة الطفل على القراءة بالرغم من وجود الذكاء الطبيعي لديه، وقد بلغت نسبة انتشار العسر القرائي من (٦%- ١٧%) من الأطفال في سن المدرسة في مختلف دول العالم (فاتن نبيل محمود، وميادة محمد الناطور، ٢٠٢٢، ١٣٦). وأشار Gabriel (2018, 264) بأن طفلًا من بين كل خمسة أطفال قد يكون مصابًا بعسر القراءة.

وفي جمهورية مصر العربية ينتشر عسر القراءة بين الأطفال حيث أن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالي (٨-٢)، ويكثر انتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس. وهو أكثر انتشارا بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة (٣:١)، وتكمن المشكلة والمسببات في عدم القدرة على التحكم في العمليات العقلية التالية:

١- تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة والتحكم في حركة العينين خلال سطور الصفحة.
٢- التعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف.
٣- فهم معاني الكلمات وإعرابها في الجملة.
٤- بناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل.
٥- اختزان تلك الأفكار في الذاكرة (فكرى لطيف متولى، ٢٠١٦، ١٣٩).

٤- أنواع عسر القراءة:

وصنفت ربى محمود الديسي (٢٠١٩، ١٠٩-١١٠) عسر القراءة إلى:

أ- التخلف القرائي:

يظهر على شكل عجز تام في اللفظ بسبب عدم قدرة الطفل على الترميز وفك الرموز؛ (الربط بين شكل الحرف ولفظه) بسبب عدم إدراك مدلولات الرموز.

ب- الضعف القرائي:

تتمثل مظاهره في التعثر في لفظ الكلمات بسبب ضعف الفهم، وتشويه في تحليل الرموز مما يؤدي إلى خلل في لفظ الحروف لفظًا سليمًا.

ج- العسر القرائي:

عسر القراءة أو (الديسلكسيا)، هو قصور عصبي معرفي يرتبط على وجه التحديد بعمليات القراءة والهجاء، والأطفال المصنفون كذوي عسر قرائي هم أذكياء في مختلف ميادين الذكاء، ويظهرون تقدما أقل قياسا إلى المكافئين لهم في نسبة الذكاء، ويبلغ مدى الفرق في القابلية للتحسن ما يعادل خمسة صفوف دون تعليم مباشر في الوعي الفونيمي (الصوتي)، وعلى وجه العموم يفشلون في إحراز مستويات قراءة ملائمة.

٥- خصائص المعسرين قرائياً:

يتميز الأفراد ذوي العسر القرائي بالعديد من الخصائص، أهمها:

أ- مستوى القراءة أقل بكثير من المتوقع لعمر التلميذ.

ب- مشكلات في معالجة وفهم ما يسمعه، صعوبة فهم التعليمات السريعة، صعوبة اتباع أوامر متعددة في نفس الوقت.

ج- مشكلات في تذكر الأشياء وترتيبها، وصعوبة رؤية (وأحياناً سماع) أوجه التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات.

د- عدم القدرة على استنباط نطق الكلمات غير المألوفة.

هـ- رؤية الأحرف والكلمات في الاتجاه المعاكس على سبيل المثال حرف b يمكن رؤيته d.

و- عدم القدرة على التمييز بين حروف العلة وصعوبة القافية.

ز- صعوبة اتباع أكثر من اتجاه في وقت واحد أو تذكر الأفكار المجردة (International Dyslexia Association, 2012, 2; Lilienfeld et al., 2011, 54-55).

ح- **الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي، مثل:** سرعة الغضب والاندفاع، والصداع والدوخة والميل إلى التقيؤ، واضطرابات الجهاز الهضمي، والتعرق المفرط والتبول اللاإرادي، وبعض أنواع الرهاب؛ مثل الخوف من الظلام أو المرتفعات أو من الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب حركة أو اتزاناً أو تركيزاً والشعور بعدم الأمان وفقدان الثقة بالنفس (أحمد عبد الكريم حمزة، ٢٠٠٨، ٦٤-٦٥).

سادساً: دراسات سابقة:

تتناول الباحثة فيما يلي بعض المقاييس التي تناولت عسر القراءة بالبحث والدراسة وهي كالتالي:

أولاً: المقاييس العربية:

١- مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين إعداد عادل عبدالله محمد (٢٠٠٩): وتكون المقياس من (٥٠) مفردة موزعة على ستة أبعاد هي: (الأداء القرائي، الأداء الكتابي، الأداء الذاكري، الفهم والاستيعاب، الإدراك والتمييز، الترتيب)، واستخدمت الباحثة عينة مكونة من (٢٥٠) مشاركاً، وقد أكدت الدراسة أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق حيث تراوحت قيمة الصدق بين (٠,٣٠- ٠,٨٢)، وبدرجة مرتفعة من الثبات حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (.٧٨٥)، بلغ معامل الارتباط في التجزئة النصفية (.٨١١).

٢- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة إعداد فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥): وتكون المقياس من (٢٠) مفردة وهو أحادي البعد، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والصف الرابع الابتدائي (٢٥٥) تلميذًا وتلميذة، و(٢٤٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس، وقد أكد الباحث أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق حيث وجد

أن جميع معاملات الارتباط تزيد عن (٠,٦٥)، مما يشير إلى اتساق فقرات وتراوحت معاملات الثبات بين (.٩٢-.٩٧).

٣- مقياس اختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد حسن سيد حسن وآخرون. (٢٠١٩): وتكون المقياس من (٤٠) مفردة موزعة على ثمانية أبعاد هي: (التمييز بين الحروف المتشابهة، تحليل الكلمة إلى حروفها المكونة لها، تكوين كلمة من عدة حروف غير مرتبة، استنتاج الفكرة الرئيسية للنص المقروء، اختيار المرادف الصحيح للكلمة، اختيار المضاد الصحيح للكلمة، تكوين جملة مفيدة من عدة كلمات غير مرتبة، توصيل الجملة بالصورة التي تعبر عن معناها). واستخدم الباحثون عينة مكونة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، وقد أكدت الدراسة أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق حيث تراوحت قيمة الصدق بين (٠,٢١- ٠,٥٣)، وبدرجة مرتفعة من الثبات حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩) وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانياً: المقاييس الأجنبية:

١- مقياس الفهم القرائي Reading Comprehension Scale إعداد Velasco & Villanueva (2022): وتكون المقياس من (١٣) مفردة، مفردة موزعة على بعدان هما: (الفهم القرائي المتقدم، الفهم القرائي الأساسي)، واستخدم الباحثان عينة مكونة من (٤٦٧) طالباً طلاب الصف الثامن، وقد أكدت الدراسة أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق وبدرجة مرتفعة من الثبات حيث بلغت قيمة معامل الثبات على الترتيب (٠,٦٣، ٠,٥٦).

٢- مقياس تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية Diagnose Reading Difficulties Scale إعداد Freihat et al. (2019): وتكون من (٤٤) مفردة وهو مقياس أحادي البعد، واستخدم الباحثون عينة مكونة من (٤٨٤) مشاركاً. وقد أشار الباحثان إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق حيث تراوحت قيمة الصدق بين (٠,١٨- ٠,٤٤)، وبدرجة مرتفعة من الثبات حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥).

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

تتشابه المقاييس المذكورة في تركيزها على قياس صعوبات القراءة وتشخيصها، وفي الدرجة المرتفعة من الصدق والثبات التي تتمتع بها المقاييس. ومع ذلك، تختلف المقاييس في أبعادها ومفرداتها، حيث يركز كل مقياس على جوانب مختلفة من صعوبات القراءة. كما يختلف حجم العينات المستخدمة في كل مقياس.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أبعادها ومفرداتها، حيث تركز الدراسة الحالية على جوانب وأبعاد مختلفة من عسر القراءة. كما أن الدراسة الحالية تعتمد فئه محددة من الأطفال وهم أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وقد استفادت الدراسة الحالية التي تهدف إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس عسر القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من الدراسات السابقة التي تناولت إعداد مقاييس لقياس عسر القراءة على النحو التالي:

- الاستفادة من الأدبيات النظرية المتعلقة بعسر القراءة.
- الاستفادة من الأبعاد والفقرات المقترحة في المقاييس السابقة لإعداد المقياس الحالي.
- مقارنة خصائصها السيكومترية مثل الصدق والثبات مع الدراسة الحالية.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

سابعاً: منهج الدراسة وإجراءاتها:

١- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، من خلال استخدام الأسلوب العاملي والارتباطي وذلك نظراً لملائمتهما لأهداف البحث الحالي، والهدف من استخدام الأسلوب العاملي هو التعرف على البنية العاملية للمقياس، أما الأسلوب الارتباطي فيوضح إلى أي مدى يمكن أن يرتبط متغيران أو أكثر ببعضهما أو اكتشاف علاقة البنية العاملية ببعض المتغيرات الأخرى.

٢- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفل وطفلة من تلاميذ الصفوف (الرابع والخامس والسادس الابتدائي) الذين تراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) سنة بمتوسط عمري قدره (٩,٨٤٠)، وانحراف معياري قدره (٠,٩٩٧).

٣- أداة الدراسة:

مقياس عسر القراءة إعداد/ الباحثة

أ- الهدف من بناء المقياس:

هدفت الباحثة من خلال بناء مقياس عسر القراءة إلى تصميم أداة مقننة ذات مستوي مرتفع من الصدق والثبات لقياس مستوى العسر القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد، هي (مستوى التعرف، ومستوى الفهم، ومستوى النطق).

ب- وصف المقياس:

تكون هذا المقياس في صورته الأولية من (٢٤) سؤال، يقيس عسر القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ثم عرض المقياس على السادة المشرفين بغرض تقييم الأسئلة ومعرفة مدي ملائمتها لعينة الدراسة. ويمكن الإجابة عن هذا المقياس باختيار واحدة من ثلاث استجابات (نعم)، (احيانا)، (لا) ويوضح الجدول التالي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في كل استجابة.

جدول (١)

الاستجابات على مقياس عسر القراءة

الاختبار	نعم	أحياناً	لا
الدرجة	٢	١	٠

ج- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

لتقنين المقياس قامت الباحثة بإجراءات للتأكد من صدق المقياس وثباته ويتضح ذلك فيما يلى:

- صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب معاملات الصدق لمقياس عسر القراءة بالطرق الآتية:

- **الصدق التمييزي:**

وهى من أهم الطرق التي تستخدم لبيان صدق المقياس وتقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوى الدرجات المرتفعة على مقياس الإدراك ومتوسطات درجات الأفراد ذوى الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة فهذا يشير إلى صدق المقياس، وقامت الباحثة بحساب الفروق لكل بعد ثم قام بحساب الفروق للمقياس ككل كما يلى:

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس عسر القراءة (ذوى الدرجات المنخفضة– ذوى الدرجات المرتفعة) (ن =١٤)

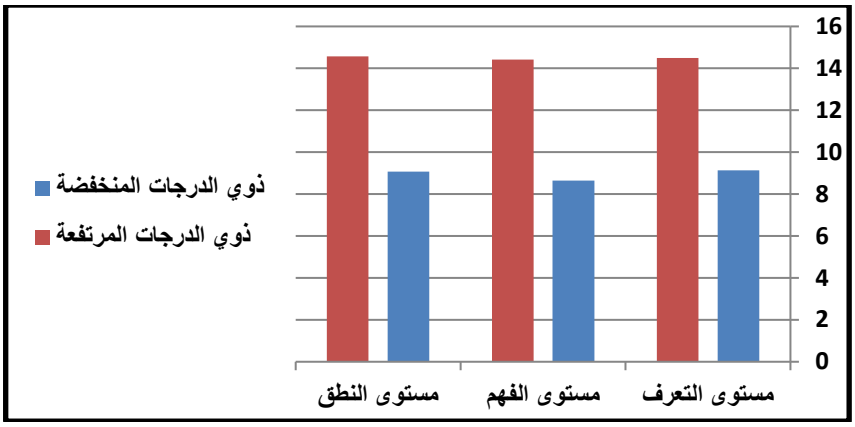
الأبعاد	ذوى الدرجات المنخفضة الإرباعي الأدنى		ذوى الدرجات المرتفعة الإرباعي الأعلى		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مستوى التعرف	٩,١٤	٠,٨٦٤	١٤,٥٠	١,٢٢	١٣,٣٧١ **	٠,٠١
مستوى الفهم	٨,٦٤	١,٠٨	١٤,٤٢	١,١٥	١٣,٦٦٢ **	٠,٠١
مستوى النطق	٩,٠٧	٠,٦١٥	١٤,٥٧	١,٢٨	١٤,٤٥٣ **	٠,٠١
الدرجة الكلية	٢٦,٨٥	١,٠٩	٤٣,٥٠	٣,٢٧	١٨,٠٢٢ **	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت)= (١٣,٣٧١) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الدرجات في بعد (مستوى التعرف).

ويتضح أن قيمة (ت) للبعد الثاني (مستوى الفهم)= (١٣,٦٦٢) وهى دالة عن مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الدرجات.

كما يتضح أن قيمة (ت) للبعد الثالث (مستوى النطق)= (١٤,٤٥٣) وهى دالة عن مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الدرجات.

وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد ذوى الدرجات المنخفضة ومتوسطات درجات الأفراد ذوى الدرجات المرتفعة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عسر القراءة حيث كانت قيمة (ت) الكلية= (١٨,٠٢٢).



شكل (١)

الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوى الدرجات المنخفضة على مقياس عسر القراءة ودرجات الأفراد ذوى الدرجات المرتفعة على نفس المقياس

- الاتساق الداخلي للمقياس:

للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه. ويوضح الجدول التالي عبارات كل بعد من أبعاد مقياس عسر القراءة ومعاملات ارتباط كل عبارة أو مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه.

جدول (٣) / معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد لمقياس عسر القراءة (ن= ٥٠)

مستوى التعرف		مستوى الفهم		مستوى النطق	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٢٤**	٢	٠,٧٣٩**	٣	٠,٥٧١**
٤	٠,٦٤٤**	٥	٠,٦٣٤**	٦	٠,٥٧٤**
٧	٠,٦٢٨**	٨	٠,٥٧٤**	٩	٠,٦٧٨**
١٠	٠,٦٢٣**	١١	٠,٤٢٢**	١٢	٠,٥٢٥**
١٣	٠٣١٨*	١٤	٠٥٠٩**	١٥	٠,٥٧٢**
١٦	٠,٥٥٩**	١٧	٠,٦٣٤**	١٨	٠,٦١٧**
١٩	٠,٥٩٤**	٢٠	٠,٦٠١**	٢١	٠,٧٢٦**
٢٢	٠,٥٨٢**	٢٣	٠,٦٠٦**	٢٤	٠,٦١٣**

(**) دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠,٠١) (*) دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١، و٠,٠٥). مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٤) / معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عسر القراءة (ن = ٥٠)

الأبعـاد	معامل الارتباط
مستوى التعرف	٠,٩٦٠**
مستوى الفهم	٠,٩٤٦**
مستوى النطق	٠,٩٥٦**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة، حيث كانت في بعد مستوى التعرف (٠,٩٦٠)، وفي بعد مستوى الفهم (٠,٩٤٦)، وفي بعد النطق (٠,٩٥٦) وقيم معاملات الارتباط هذه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يعنى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، والتماسك الداخلي.

- ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام معادلة ألفا – كرونباخ Cronbach's alpha، وطريقة التجزئة النصفية، وتعتمد معادلة ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد.

أما في طريقة التجزئة النصفية فقامت الباحثة بقياس معامل الارتباط لكل بُعد بَعد تقسيم فقراته لقسمين (قسمين متساويين إذا كان عدد عبارات البعد زوجي – غير متساويين إذا كان عدد عبارات البعد فردي) ثم إدخال معامل الارتباط في معادلة التصحيح للتجزئة النصفية لسبيرمان براون Spearman–Brown split–half. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) :قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن = ٥٠)

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
مستوى التعرف	٨	٠,٧٠٧	٠,٧٨١
مستوى الفهم	٨	٠,٧٣٣	٠,٧٢٩
مستوى النطق	٨	٠,٧٥٩	٠,٨٠٢
الدرجة الكلية	٢٤	٠,٩٠٧	٠,٨٨٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة، وكذلك قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ بين (٧٠٧. و٩٠٧.)، بينما تراوحت قيم معامل الارتباط في معادلة التصحيح للتجزئة النصفية لسبيرمان براون بين (٧٢٩. و ٨٨٥.)، مما يؤكد ثبات مقياس عسر القراءة.

جدول (٦) : أرقام عبارات أبعاد مقياس عسر القراءة في صورته النهائية

الأبعـــــاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
مستوى التعرف	٨	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢
مستوى الفهم	٨	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣
مستوى النطق	٨	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤

ثامناً: المعالجة الإحصائية:

استعانت الباحثة في الدراسة الحالية بالعديد من الأساليب الإحصائية من خلال استخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS، وتتضح تلك الأساليب فيما يلي:

١- الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك معاملات الارتباط للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

٢- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام سبيرمان – بروان.

تاسعاً: إجراءات الدراسة:

١- الاطلاع على المقاييس المرتبطة بعسر القراءة.

٢- وضع بنود المقياس.

٣- اختيار عينة الدراسة من أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٤- تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة الدراسة.

٥- تصحيح الاستجابات ورصد البيانات تمهيدا لإدخالها إلى الحاسب الآلي.

٦- معالجة البيانات إحصائياً وفقاً للأساليب الإحصائية المحددة.

٧- كتابة نتائج التحليل الإحصائي ونتائج الصدق والثبات.

٨- التوصل إلى صياغة نهائية للمقياس.

عاشراً: النتائج:

توصلت الدراسة الحالية لأدلة تدعم صدق مقياس عسر القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والاتساق الداخلي للمقياس. فقد استخدم الباحث الصدق التمييزي، وكذلك تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات كل بعد بالدرجة الكلية له، والتي نتجت من تطبيق المقياس على عينة الدراسة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣١- ٠,٧٣) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، وفي التأكد من ثبات المقياس استخدم الباحث التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ حيث تراوحت معاملات الارتباط في التجزئة النصفية بين (٠,٧٢- ٠,٨٨)، وتراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين (٠,٧٠- ٠,٩٠) وهي معاملات ثبات مرتفعة. وبذلك يكون قد تم التأكد من تقنين المقياس (صدق وثبات) وبالتالي فهو أداة صالحة للاستخدام في الأبحاث العلمية.

الحادي عشر: التوصيات والمقترحات البحثية

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن إجمال أهم التوصيات والمقترحات البحثية في النقاط التالية:

١- استخدام المقياس في الأبحاث والتشخيص والتدخل المبكر.

٢- تحسين برامج التعليم والتدريب لدعم تلاميذ الحلقة الأولى.

٣- تعزيز التوعية والدعم الأسري للطلاب ذوي صعوبات القراءة.

٤- إجراء المزيد من البحوث لاستكشاف جوانب وأبعاد أخرى تدعم استراتيجيات التدخل.

٥- توسيع نطاق العينات وتكرار الدراسة للحصول على نتائج أكثر دقة وتعميمًا.

٦- التحقق من خصائص المقياس في عينات مختلفة.

مراجع الدراسة

المراجع العربية:

أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨). *سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

حافظ بطرس حافظ (٢٠٠٩). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسن سيد حسن، عطاء عمر بحيرى ، ونهي محمد عبدالرحمن (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٣٠ (١١٩)، ١٣٩- ١٥٩.

ربى محمود الديسي (٢٠١٩). *مدخل إلى صعوبات القراءة: الديسلكسيا*. الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٩). *مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين*. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عزت محمد (٢٠٠٥). التخطيط لمواجهة مشكلات تسرب تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية- جامعة طنطا*، ٣٤، ٤٢١- ٤٦٠.

فاتن نبيل محمود، وميادة محمد الناطور (٢٠٢٢). بناء مقياس العسر القرائي الكشفي وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوى العسر القرائي في الأردن. *المجلة التربوية الأردنية*، ٧(٤)، ١٣١- ١٥٥.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥). *بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فكرى لطيف متولى (٢٠١٦). *صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد محمد عودة (٢٠١٥). *تشخيص وتنمية مهارات الطفل الذاتوى*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نرمين عصمت محمد، ولاء حسن كامل، ورحاب عبدالعال (٢٠٢٢). فاعلية برنامج اللعب الدرامي في علاج العسر القرائي لطفل الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، ٤(٧)، ١٢٤٢- ١٢٧١.

المراجع الأجنبية:

Ashraf, F., & Najam, N. (2020). An epidemiological study of prevalence and comorbidity of non-clinical Dyslexia, Dysgraphia and Dyscalculia symptoms in Public and Private Schools of Pakistan. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(7), 1659-1663.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5*. American Psychiatric Association.

Burstein, J. R., & Kern, D. E. (2020). *CliffsNotes Praxis Reading for Virginia Educators: Elementary and Special Education (5306)*. Houghton Mifflin Harcourt.

Freihat, H., Baioumy, N., Ab-Rahman, R., Sheirah, K. A., & Marshoud, M. (2019). Developing a Scale to Diagnose Reading Difficulties among Primary School Students in Jordan from Teachers' Point of View. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(11), 131-143.

Gabriel, R. (2018). Preparing literacy professionals: The case of dyslexia. *Journal of Literacy Research*, 50(2), 262-270.

Gartland, D., & Strosnider, R. (2018). Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice: A report by the National Joint Committee on Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(4), 195-199.

Grajo, L. C, Guzman, J., Szklut, S. E., Philibert, D. B. (2020). Learning disabilities and developmental coordination disorder. In: Lazaro, R. T., Rienna-Guerra, S. G., Quiben, M. U., eds. *Umphred's Neurological Rehabilitation*. 7th ed. St Louis, MO: Elsevier.

International Dyslexia Association (IDA). (2002). *Definition of dyslexia.* https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/

International Dyslexia Association (IDA). (2012). *Dyslexia Basics.* https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/

Joyce, C. A. (2017). *A Mixed Method Exploration of the Challenges to Inclusive and Progressive Education for Students with Dyslexia in the West of Ireland*. Doctoral dissertation, National University of Ireland, Maynooth, Ireland.

Kirby, P. (2020). Dyslexia debated, then and now: a historical perspective on the dyslexia debate. *Oxford Review of Education*, *46*(4), 472-486.

Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2011). *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. John Wiley & Sons.

Moss, S. (2019). *Teacher Knowledge of Dyslexia and Special Education Policy*. Doctoral dissertation, University of Florida.

National Assessment of Education Progress (NAEP) (2019). *U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress*. Reading Assessment. Retrieved from https://www.nationsreport card.gov/reading?grade=4

Nicolielo-Carrilho, A. P., Crenitte, P. A. P., Lopes-Herrera, S. A., & Hage, S. R. D. V. (2018). Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral Science*, 26, 1-8.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. (2017). *39th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2017*. https://www2.ed.gov/about/ repo rts/annual/osep/2017 /parts-b-c/39th-arc-for-idea.pdf

Velasco, S. B., & Villanueva, J. S. (2022). Development and Validation of a Reading Comprehension Scale. *American Journal of Education and Technology*, 1(1), 10-17.

VandenBos, G. R. (2015). *APA college dictionary of psychology*. American Psychological Association.

Psychometric Cycle of Basic Education Characteristics the Dyslexia Scale for Children The first

The study aimed to verify the psychometric Characteristics of the dyslexia scale among students in the first cycle of basic education. The study sample consisted of (50) male and female students in the fourth, fifth, and sixth grades of primary school, whose ages ranged between (9-12) years, with an average age of (9.840).), and a standard deviation of (0.997), The study used the following statistical methods: t-test, correlation coefficient, Cronbach's alpha coefficient, and the results confirmed the validity and reliability of the scale.