جامعة وهران 2

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص تربية خاصة

موسومة بـ :

العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و علاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تقرت ــ ورقلة ــ

إعداد الطالبة:
حمادو مسعودة

تحت إشراف:
د. رومان محمد

اللجنة المناقشة

د. جلطي بشير	جامعة وهران2	رئيسا
د. رومان محمد	جامعة وهران2	مقررا و مشرفا
د. الهاشمي أحمد	جامعة وهران2	مناقشا
د.رريب الله محمد	جامعة وهران2	مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014

إهداء

أهدي هذا البحث المتواضع إلى:

من قال الله تعالى فيهم: ﴿وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا﴾ الإسراء: الآية 24

رحمهما الله

أمي الحبيبة "الحاجة بجرية بن رمضانة"

و

أبي الغالي "الحاج الطالب مبروك"

أتمنى أن يزيد هذا العمل في ميزان حسناتهما

و

إلى كل طالب علم

الباحثة

كلمة شكر و تقدير

أحمد الله كثير و أشكره على توفيقي لإتمام هذا العمل المتواضع حمدا يليق بجلال وجهه و عظيم سلطانه، و أسلم و أبارك على سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم.

أتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى أستاذي الكريم الدكتور **رومان محمد** على ما بذله من جهده و وقته الشيء الكثير دون كلل أو ملل، حيث بصرني و أرشدني بإخلاص حتى وصل بحثي هذا إلى النور فجزاه الله عني خير الجزاء و جعل ذلك في ميزان حسناته.

كما يشرفني أن أشكر كل من ساعدني من الأساتذة بمعلومة أو نصيحة أو مرجع... في إنجاز هذا العمل أذكر منهم الدكتور **بلقوميدي عباس، الدكتور عيساني محمد...**،

و كل من ساهم بجهد قل أو كثر في إتمام هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر إلى كل تلاميذ صعوبات التعلم و خاصة التلاميذ الذين تعاونوا معي،

كما أتقدم بالشكر للمديرين و معلمين و معلمات

مدارس الزاوية العابدية و تبسبست بتقرت.

و لا أنسى أن أتقدم بشكري إلى اللجنة المشرفة على مناقشة هذه الدراسة.

أسأل الله أن يوفقهم جميعا لما يحبه و يرضاه.

إلى كل هؤلاء تمنياتي و شكري الخالص

الباحثة

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني(3-4-5) ابتدائي بمدينة تقرت، فقد وقع الاختيار على المنهج الوصفي.ولتحقيق أهداف الدراسة تمت صياغة عدة فرضيات، و لاختبار صحة هذه الفرضيات تم تصميم استمارة لقياس عوامل صعوبة القراءة، و استمارة مفهوم الذات ، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية(الصدق،و الثبات) لهذه الأدوات، طبقت الاستمارة على عينة مقصودة قوامها(85) تلميذا و تلميذة من الطور الثاني ابتدائي لديهم صعوبة في القراءة و هذا من خلال أداة تقيس صعوبة القراءة من إعداد بشير معمرية، واختبار الذكاء لجون رافن لاستبعاد الأطفال ذوي الذكاء المنخفض. ولقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي على ما يلي:توجد علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي وهي علاقة عكسية. و التي إنبثقت منها النتائج الفرعية التالية:

1 ــ توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي و صعوبة القراءة.

1-1-لا توجد علاقة ارتباطية بين عامل عدم الثبات الانفعالي.

1-2- توجد علاقة ارتباطية بين عامل عدم الثقة بالنفس.

2 ــ لا توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي و صعوبة القراءة.

2-1- لا توجد علاقة ارتباطية بين عامل علاقة المعلم بالتلميذ و صعوبة القراءة.

2-2-لا توجد علاقة ارتباطية بين عامل المنهاج الدراسي و صعوبة القراءة.

3 ــ لا توجد علاقة ارتباطية بين البعد الأسري و صعوبة القراءة.

3-1- لا توجد علاقة ارتباطية بين عامل الخلافات بين الوالدين.

3-2- لا توجد علاقة ارتباطية بين عامل أساليب معاملة الوالدين لأبنائهم.

4ــ توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي للعوامل و مفهوم الذات.

5 ــ توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي للعوامل و مفهوم الذات.

6 ــ توجد علاقة ارتباطية بين البعد الأسري للعوامل و مفهوم الذات .

7ــ توجد علاقة ارتباطية بين صعوبة القراءة و مفهوم الذات.

ولقد نوقشت هذه النتائج في ظل ما جاء في الدراسات السابقة و ما كتب في التراث النظري.

Résumé:

La présente étude vise à identifier la relation entre les facteurs associés à la difficulté de la lecture avec le concept de soi chez les élèves du 2 ème cycle du primaire (3 ème AP, 4 èmeA AP et 5 ème AP) à Touggourt. Nous avons opté pour l'approche descriptive car nous la voyons le plus approprié pour ce genre d'étude. En effet celle-ci vise la description de ces facteurs . Pour la réalisation de ces objectifs ,nous avons émis plusieurs hypothèses, et pour tester la validité de celles-ci, nous avons élaboré un formulaire pour mesurer les facteurs de la difficulté de lecture. Mais nous nous sommes appuyée sur la formulaire de Oussama Batain, et Mamoun Ghanaima pour la mesure du concept de soi. Après que nous nous sommes assurée caractéristiques psychométriques de test (honnêteté et fiabilité),nous l'avons appliqué sur un échantillon sélectionné composé de 85élèves (filles et garçons) du 2 ème cycle du primaire ayant des difficultés en lecture. Cela, à travers aussi un outil de mesurede cette difficulté étable par Bashir Mamria et celui servant à l'évaluation du QI de Jean Raven . Tout cela pour écarter les élèves ayant un QI très bas.

L'analyse statique que nous avons effectuée nous a permis d'arriver aux résultats suivants:

Il existe bien une relation entre les facteurs associés à la difficulté de lire et le concept de soi chez les élevès de2 ème cycle du primaire.C'est une relation inverse , c'est-à-dire que chaque fois que le nombre de facteurs augmente, le soi diminue et vise versa à la ville de touggourt.

Ce résultat général a pu générer les résultat secondaires suivants:

1_ Il y a corrélation entre la côté psychologique et la difficulté de la lecture.

1-1-il n'y a pas de corrélation entre l'instabilité émotionnelle et la difficulté de lire.

1-2- Il y a relation réciproque entre le facteur de la nons confiance en soi et la difficulté de lire.

2- Il n'y a pas de réciprocité dans la relation entre la dimension qui se rapporte à l'école et la difficulté dans la lecture .

2-1- Il n'y a pas de corrélation entre le facteur relationnel élevé enseignant et la difficulté en lecture.

2-2-Il n'existe Pas de corrélation entre le curriculum et la difficulté de lire.

3- Il n'y a pas de relation réciproque entre la dimension familiale et la difficulté de lire.

3-1- Il n'existe pas de corrélation entre les malentendus parentaux et la difficulté de la lecture.

3-2- Il n'y a pas de corrélation entre la façon dont les parents traitent leurs enfants et la difficulté de lire.

4- Il y a corrélation entre la dimension psychologique de ces facteurs et le concept de soi.

5-Il existe une corrélation entre la dimension scolaires de ces facteurs et le concept de soi.

6- Il y a corrélation entre la dimension familiale et le concept de soi.

7- Il existe enfin une relation réciproque entre la difficulté de lire et le concept de soi.

La disaussion de ces résultats a été effectuée à la lumière des études faites à ce sujets et la littérature théorique de ce thème.

فهرس المحتويات

قائمـــــــة المحتويـــــــات

العنـــــــــــــــــــــــــــــــــوان	الصفحة
ــ إهداء	أ
ــ شكر و تقدير	ب
ــ ملخص الدراسة	ج
ــ قائمة المحتويات	هـــ
ــ قائمة الجداول	ط
ــ قائمة الأشكال	ك
ــ مقدمة	01
الفصـــــــل الأول: مدخـــــــل الدراسة	
1ــ مشكلة الدراسة	06
2ــ الفرضيات	10
3ــ أهمية الدراسة	13
4ــ أهداف الدراسة	14
5ــ حدود الدراسة	16
6ــ التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	16
الفصل الثاني: العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة	
ــ تمهيد الفصل	20
1ــ التطور التاريخي لصعوبة القراءة	21
2ــ مفهوم صعوبة القراءة	25
3ــ مؤشرات صعوبة القراءة	33
4ــ نظريات صعوبة القراءة	40
5ــ العوامل المساهمة في صعوبة القراءة	45
ــ خلاصة الفصل	60

الفصـــــــل الثالث: مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي	
ــ تمهيد الفصل	62
أولا: مظاهر النمو خلال الطفولة المتأخرة	62
I. تعريف مرحلة الطفولة المتأخرة	63
II. خصائص و مطالب النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة	64
ثانيا: مفهوم الذات خلال مرحلة الطفولة و العوامل المؤثرة فيه	66
I. تعريف مفهوم الذات و أبعاده	67
1ــ تعريف الذات	67
2ــ تعريف مفهوم الذات	68
3ــ أبعاد مفهوم الذات	70
II. تطور مفهوم الذات وصولا إلى مرحلة الطفولة المتأخرة	74
III. العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل	78
1ــ العوامل الشخصية	79
2ــ اللغة	80
3ــ دور الأسرة	81
4ــ دور المدرسة	83
5 ــ العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات	84
ــ خلاصة الفصل	86
الفصـــــــل الرابع: الدراســـــات السابقـــــة	
ــ تمهيد الفصل	89
1ــ دراسات تناولت العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة	89
I. الدراسات العربية	89
أولا: دراسات حول العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم و خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	89
ثانيا: دراسات حول العلاقة بين صعوبات التعلم و الظروف الأسرية	96

II. الدراسات الأجنبية	99
ــ تعقيب على الدراسات السابقة للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم	101
2ــ دراسات تناولت مفهوم الذات	102
I. الدراسات العربية	102
II. الدراسات الأجنبية	105
III. الدراسات التجريبية عن مفهوم الذات	108
1ــ الدراسات العربية	108
2ــ الدراسات الأجنبية	110
ــ تعقيب على الدراسات السابقة لمفهوم الذات	111
ــ خلاصة الفصل	112
الفصـــــل الخامس: إجراءات الدراســـة الميدانيـــة	
ــ تمهيد الفصل	114
I. منهج الدراسة	114
II. الدراسة الاستطلاعية	115
1ــ أهداف الدراسة الاستطلاعية	115
2ــ أهمية الدراسة الاستطلاعية	115
3ــ إجراءات الدراسة الاستطلاعية	116
4ــ خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	118
5ــ وصف أدوات البحث المستخدمة في الدراسة	119
6ــ الخصائص السيكومترية لأدوات البحث	130
III. الدراسة الأساسية	134
1ــ حدود الدراسة الأساسية	134
2ــ عينة الدراسة الأساسية	136
3ــ وصف أدوات جمع المعطيات	138
4ــ الأساليب الإحصائية	140

الفصـــــــل السادس: عرض نتائـــــج الدراســـــة	
ــ تمهيد الفصل	142
1ــ عرض النتائج	142
1ــ 1 ــ عرض نتيجة الفرضية العامة	142
1ــ2ــ عرض نتائج الفرضيات الجزئية	143
الفصـــــل السابع: مناقشـــــة و تفسيـــــر النتائـــــج	
ــ تمهيد الفصل	154
1ــ مناقشة وتفسير النتائج	154
1ــ1ــ مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية العامة	154
1ــ2ــ مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات الجزئية	155
ــ خلاصة عامة	167
ــ قائمة المراجع	170
ــ الملاحق	180

قائمة الجداول و الأشكال

قائمة الجـــــــــــــداول

الرقم	العنـــــــــــــــــوان	الصفحة
01	يوضح تقسيم مراحل النمو على الأساس العضوي، و التربوي	63
02	يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب المدارس	117
03	يوضح توزيع العينة حسب الجنس	118
04	يوضح توزيع العينة حسب المستوى الدراسي	119
05	يوضح توزيع العينة حسب الوضعية الدراسية	119
06	تكرارات استجابات العينة الاستطلاعية على عوامل البعد النفسي	121
07	تكرارات استجابات العينة الاستطلاعية على عوامل البعد المدرسي	122
08	تكرارات استجابات العينة الاستطلاعية على عوامل البعد الأسري	123
09	ترقيم الفقرات الخاصة باستمارة مفهوم الذات للدراسة الاستطلاعية	126
10	العبارات المحذوفة و التي تم إعادة صياغتها لاستمارة مفهوم الذات	127
11	ترقيم الفقرات الخاصة باستمارة العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة للدراسة الاستطلاعية	131
12	ترقيم الفقرات الموجبة و الفقرات السالبة لأداة عوامل صعوبة القراءة	132
13	توزيع العينة الأساسية حسب المدارس	135
14	خصائص عينة الدراسة الأساسية	136
15	يوضح الحالة الاجتماعية للوالدين	137
16	المستوى التعليمي للوالدين لتلاميذ ذوي صعوبة القراءة	137
17	وصف للشكل النهائي لمكونات أداة العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة	138
18	وصف للشكل النهائي لأبعاد أداة مفهوم الذات	139

الرقم	العنـــــــــــــــوان	الصفحة
19	نتيجة قياس معامل الارتباط بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات.	142
20	نتيجة قياس معامل الارتباط بين البعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة	143
21	نتيجة قياس معامل الارتباط بين عامل عدم الثبات الانفعالي و صعوبة القراءة	144
22	نتيجة قياس معامل الارتباط بين عامل عدم الثقة بالنفس و صعوبة القراءة	145
23	نتيجة قياس معامل الارتباط بين عوامل البعد المدرسي و صعوبة القراءة	145
24	نتيجة قياس معامل الارتباط عامل علاقة المعلم بالتلميذ و صعوبة القراءة	146
25	نتيجة قياس معامل الارتباط بين عامل المنهاج الدراسي و صعوبة القراءة	147
26	نتيجة قياس معامل الارتباط بين عوامل البعد الأسري و صعوبة القراءة	148
27	نتيجة قياس معامل الارتباط بين عامل الخلافات بين الوالدين و صعوبة القراءة	148
28	نتيجة قياس معامل الارتباط بين عامل معاملة الوالدين لأبنائهم و صعوبة القراءة	149
29	نتيجة قياس معامل الارتباط بين البعد النفسي و مفهوم الذات	150

الرقم	العنـــــــــــــــوان	الصفحة
30	نتيجة قياس معامل الارتباط بين البعد النفسي لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات.	150
31	نتيجة قياس معامل الارتباط بين البعد الأسري لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات.	151
32	نتيجة قياس معامل الارتباط بين صعوبة القراءة و مفهوم الذات.	152

قائمة الأشكـــــــــــــــال

الرقم	العنـــــــــــــــوان	الصفحة
01	يوضح المماثلة بين العقل البشري و الحاسب الآلي	44
02	يوضح مختلف العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة	46
03	يوضح العلاقة بين القصور القرائي و الاضطراب السلوكي	49

مقدمة

مقدمة:

إن الكثير من التلاميذ في الصفوف العادية يختلفون عن أقارنهم في نواحي عدة و بسبب هذا الاختلاف فإنهم يظهرون أنماطا من الصعوبات في الجوانب التي يختلفون فيها عن غيرهم من التلاميذ فقد يظهرون صعوبات إدراكية معرفية أو حسية أو جسمية و صحية أو مشكلات سلوكية، و هذه الصعوبات تجعلهم غير قادرين على القيام بالمهمات المطلوبة منهم في الدراسة (القراءة،الكتابة،الحساب)،مما يؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي و بالتالي الرسوب المدرسي و منه عدم التكيف المدرسي و الاجتماعي و يعود ذلك إلى مجموعة من العوامل التي تساهم في هذه الصعوبات من بينها:العوامل النفسية و التربوية و الأسرية .

تُشير دراسة (كيرك و كالفنت 1988) إلى أن نسبة شيوع صُعوبات التعلم لدى التلاميذ تبلغ 15% اعتماداً على محك واحد، و 7% بالاعتماد على محكين.إن تزايد انتشار صُعوبات التعلم تُمثل تحدياً كبيراً للعاملين في مجال صُعوبات التعلم، سواء أكان ذلك في البلاد المتقدمة أم في غيرها من دول العالم الثالث، وتشير هذه النسب إلى محنة خطيرة تتمثل في مشكلات مختلفة سلبية تعوق تعلم هؤلاء التلاميذ عن التعلم، كما تُشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن هؤلاء التلاميذ يشكون في أنفسهم وقدراتهم في أنهم أشخاص عاديون. (بتول، نادر،2006: 114)، لهذا يواجه أطفال صعوبات التعلم العديد من المشكلات السلوكية أو نقص في المهارات الأكاديمية كالقراءة،و يتعرضون للرفض و عدم التقبل من نظرائهم العاديين و مثل هذه الأمور قد تؤثر سلبيا في تشكيل مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ.

ومن المعروف أن الطفل العادي قد يواجه مشكلات في القراءة في أي مرحلة من مراحل نمو مهارات القراءة والتي قد تفسر بأسباب تتعلق بعوامل جسمية أو حسية

أو عقلية أو بيئية تتعلق بالأسلوب التدريسي أو الحرمان الثقافي. فمفهوم الطفل عن ذاته وتقديره لها يتوقف على مدى نجاحه أو إخفاقه في العملية التعليمية ، ولذلك فإن دراسة جوانب معينة في شخصية الطلبة ذوي صعوبات التعلم شيء مهم من أجل زيادة معرفتنا بخصائصهم والاستفادة منها في البرامج التدريبية والعلاجية التي تقدم لهم للتخفيف من حدة المشكلات التي يواجهونها.

و هذا ما أفسح المجال أمام الدراسة الحالية التي تسعى إلى البحث في العلاقة بين بعض العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة بأبعادها (البعد النفسي – البعد المدرسي – البعد الأسري) و مفهوم الذات بأبعاده (البعد العائلي–البعد الاجتماعي– البعد الجسمي – البعد الشخصي – البعد الأكاديمي) لدى تلاميذه الطور الثاني من التعليم الابتدائي. و التي تمت معالجتها نظريا و تطبيقيا من خلال سبعة فصول حيث:

تضمن **الفصل الأول**: إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهميتها، أهدافها، حدود الدراسة و التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

أما **الفصل الثاني**: الذي جاء بعنوان العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة قدمت الطالبة تمهيدا للفصل واحتوى على العناصر التالية:التطور التاريخي لصعوبة القراءة، مفهوم صعوبة القراءة، نظريات صعوبة القراءة، مؤشرات صعوبة القراءة، العوامل المؤثرة في صعوبة القراءة.

و **الفصل الثالث** :دارت محاوره حول مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي و الذي بدأته الطالبة بتمهيد للفصل ثم تم عرض العناصر حسب الترتيب التالي أولا:مظاهر النمو خلال الطفولة المتأخرة حيث تعرفنا من خلاله على تعريف مرحلة الطفولة المتأخرة، وخصائص و مطالب النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة(النمو العقلي المعرفي،والنمو الاجتماعي).ثانيا:مفهوم الذات خلال مرحلة الطفولة و العوامل المؤثرة فيه حيث تطرقت إلى تعريف الذات،وتعريف مفهوم الذات،و أبعاد مفهوم الذات، كما

تعرفنا على تطور مفهوم الذات وصولا إلى مرحلة الطفولة المتأخر، كما تطرقت إلى أهم العوامل المؤثرة على مفهوم الذات لدى الطفل وهي العوامل الشخصية،اللغة، دور الأسرة، دور المدرسة، كما تطرقت إلى معرفة العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات، وأخيرا خلاصة للفصل.

أما **الفصل الرابع:** جاء بعنوان الدراسات السابقة حيث قدمت فيه الطالبة تمهيدا للفصل بعده تم فيه عرض دراسات تناولت العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة حيث قسمت إلى دراسات عربية حول العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة التعلم و خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و أخرى حول العلاقة بين صعوبات التعلم و الظروف الأسرية و الدراسات الأجنبية مع التعقيب على هذه الدراسات، كما تطرقت إلى دراسات تناولت مفهوم الذات التي قسمت بدورها إلى دراسات عربية و دراسات أجنبية ، ودراسات تجريبية عن مفهوم الذات قسمت إلى دراسات عربية و دراسات أجنبية، مع التعقيب على هذه الدراسات و في الأخير الخروج بخلاصة للفصل.

و بعدها الفصل الخامس: الذي جاء بعنوان إجراءات الدراسة الميدانية، و الذي احتوى على تمهيد للفصل تم تناولت فيه عرض عناصر الفصل. أولا: منهج الدراسة ، ثانيا: الدراسة الاستطلاعية التي عرضت فيها الطالبة أهداف الدراسة الاستطلاعية،أهميتها،إجراءاتها،و خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية، كما ساعدتها على ضبط أدوات جمع المعلومات لهذه الدراسة، التأكد من خصائصها السيكومترية(الصدق والثبات).ثالثا: الدراسة الأساسية تم فيها التحديد النهائي للعينة و ضبط مواصفاتها، و تطبيق أدوات الدراسة بكل ثقة، وتمت فيها معالجة البيانات إحصائيا باستخدام عدة أساليب إحصائية تتناسب مع فرضيات الدراسة اعتمادا على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وانتهى بخلاصة للفصل.

كما احتوى **الفصل السادس:** عرض نتائج الدراسة، الذي بدأته بتمهيد للفصل ثم عرض لنتائج الفرضيات المتحصل عليها بأدوات جمع المعلومات للعينة الأساسية.

و في الأخير **الفصل السابع:**مناقشة و تفسير النتائج بدأته الطالبة بتمهيد للفصل ثم تناولت مناقشة و تفسير الفرضيات على ضوء ما جاء في الدراسات السابقة و ما تحدث عنه العلماء في الأدبيات النظرية ، وانتهى بخلاصة عامة.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5 - حدود الدراسة

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1ــ مشكلة الدراسة:

تعد القراءة أهم قناة اتصال بين الفرد و العالم، فهي مفتاح كل العلوم،إذ أنه لا يوجد نشاط أو عمل يقوم به الفرد،أو سلوك إلا و كانت القراءة أساسا له لدى فإن أي اضطراب يعوق تعلم القراءة و اكتسابها يؤدي إلى مشكلات أكاديمية أخرى،إذ تنخفض قدرة الفرد على تعلم المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي إلى تولد مشاعر الإحباط، و انخفاض تقييم الذات، مما ينشأ عنه عزلة التلميذ عن أقرانه في المدرسة، وربما يؤدي إلى ترك التلميذ للمدرسة، وبالتالي فقد يكون هذا الاضطراب سببا مباشرا لما نسميه الآن ظاهرة التسرب من المدرسة، و التي تزداد يوم بعد الآخر.

لهذا شغلت الصعوبات الدراسية حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين و التربويين و خاصة الجوانب التي تتناول عملية التعلم و التعليم، ولقد حاول العلماء إلقاء الضوء على جوانب صعوبات التعلم، و أسبابها، و طرق تشخيصها،و علاجها.

يرجع (سليمان 2003) و (الشرقاوي 1997) في دراستهما صعوبات التعلم إلى عوامل ترتبط بصعوبات التعلم منها ما يتعلق بالتلميذ ذاته حيث يركزون على السجل التحصيلي للتلميذ و البحث في الخصائص السلوكية و الانفعالية و النفسية له،علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة، و نقص في الدافعية إلى التعلم و الدراسة و المشكلات الاجتماعية في كل من البيت و المدرسة و المجتمع، أما العوامل المرتبطة بالعملية التعليمية و المنهج الدراسي فتتمثل بالعلاقة بين المدرس و التلميذ، و استخدام طرق تدريس غير ملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية و الأنشطة التربوية المناسبة و كثافة التلاميذ في الصف. (علي محمد ،2008: 2)

كما أكد لفينسون (Levinson,2003) إلى أن أهم أسباب اضطراب القراءة إنما يعود إلى اضطراب البيئة الأسرية، حيث أنه عندما تتسم هذه البيئة بالمشكلات و

الخلافات فإن هذا ينعكس على شعور الطفل بالأمن فيشعر بنقص الأمن كما يقلل قدرته على التركيز و التحصيل بل و يؤثر على كل عملياته المعرفية و الانفعالية.

(علي محمد ،2008: 2)

ولا يرتبط فقط اضطراب القراءة بالمتغيرات الأسرية فحسب، و لكن أيضا بخصائص الشخصية و توكيد الذات حيث أشار رونر(Rohnor,1986) إلى أن الرفض الوالدي بما فيه من إهمال و عدوان و رفض غير محدد يرتبط بخصائص الشخصية السلبية (العداء، العدوان، الاعتمادية، التقدير السلبي للذات، نقص الكفاية الشخصية، النظرة السلبية للحياة بالإضافة إلى ضعف الإنجاز الأكاديمي و صعوبات القراءة).(علي محمد،2008: 2)

ومن خلال تدقيق الطالبة في هذه الدراسات و متغيراتها، وما تراه من ضعف عام لدى تلاميذ المدارس، في موضوع القراءة، وانتقال التلاميذ من صف دراسي إلى آخر، دون معرفة أركان اللغة الأساسية أدركت الطالبة قيمة هذه الدراسة فجاءت بالتالي لتجيب عن الإشكال العام التالي:

هل توجد علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت؟

و انطلاقا من الإشكالية العامة نستشف منها الإشكاليات الجزئيات التالية:

أولا:الإشكالية الجزئية الأولى للبعد النفسي:

ـــ هل توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

و عليه نستنتج الإشكاليتين الفرعيتين التالية:

أ ــ الإشكالية الفرعية الأولى:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين عامل عدم الثبات الانفعالي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

ب ــ الإشكالية الفرعية الثانية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين عامل عدم الثقة بالنفس) و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

ثانيا:الإشكالية الجزئية الثانية للبعد المدرسي:

ــ هل توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

و عليه نستنتج الإشكاليتين الفرعيتين التاليتين:

أ ــ الإشكالية الفرعية الأولى:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين علاقة المعلم بالتلميذ و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

ب ــ الإشكالية الفرعية الثانية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين عامل المنهاج الدراسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

ثالثا:الإشكالية الجزئية الثالثة للبعد الأسري:

ــ هل توجد علاقة ارتباطية بين البعد الأسري و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

و عليه نستخلص الإشكاليتين الفرعيتين التاليتين:

أ ــ الإشكالية الفرعية الأولى:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين عامل الخلافات بين الوالدين و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

ب ــ الإشكالية الفرعية الثانية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين عامل أساليب معاملة الوالدين لأبنائهم و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

رابعا: الإشكالية الجزئية الرابعة للبعد النفسي و مفهوم الذات

ــ هل توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

خامسا: الإشكالية الجزئية الخامسة للبعد المدرسي ومفهوم الذات

- هل توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

سادسا:الإشكالية الجزئية السادسة للبعد الأسري و مفهوم الذات

ــ هل توجد علاقة ارتباطية بين البعد الأسري و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

سابعا:الإشكالية الجزئية السابعة لصعوبة القراءة و مفهوم الذات

ــ هل توجد علاقة ارتباطية بين صعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت ؟

2 ــ فرضيات الدراسة:

2ــ1ــ الفرضية العامة:

نتوقع أنه توجد علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

و انطلاقا من الفرضية العامة نستشف منها الفرضيات الجزئية التالية:

2ــ2ــ الفرضيات الجزئية:

أولا:الفرضية الجزئية الأولى للبعد النفسي:

ــ توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

و عليه نستنتج الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

أ ــ الفرضية الفرعية الأولى:

- توجد علاقة ارتباطية بين عامل عدم الثبات الانفعالي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

ب ــ الفرضية الفرعية الثانية:

- توجد علاقة ارتباطية بين عامل عدم الثقة بالنفس و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

ثانيا:الفرضية الجزئية الثانية للبعد المدرسي:

ــ توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

و عليه نستنتج الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

أ ــ الفرضية الفرعية الأولى:

- توجد علاقة ارتباطية بين علاقة المعلم بالتلميذ و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

ب ــ الفرضية الفرعية الثانية:

- توجد علاقة ارتباطية بين عامل المنهاج الدراسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

ثالثا:الفرضية الجزئية الثالثة للبعد الأسري:

ــ توجد علاقة ارتباطية بين البعد الأسري و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

و عليه نستنتج الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

أ ــ الفرضية الفرعية الأولى:

- توجد علاقة ارتباطية بين عامل الخلافات بين الوالدين و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

ب ــ الفرضية الفرعية الثانية:

- توجد علاقة ارتباطية بين عامل أساليب معاملة الوالدين لأبنائهم و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

رابعا: الفرضية الجزئية الرابعة للبعد النفسي و مفهوم الذات

ــ توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

خامسا: الفرضية الجزئية الخامسة للبعد المدرسي ومفهوم الذات

- توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

سادسا:الفرضية الجزئية السادسة للبعد الأسري و مفهوم الذات

ــ توجد علاقة ارتباطية بين البعد الأسري و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

سابعا:الفرضية الجزئية السابعة لصعوبة القراءة و مفهوم الذات

ــ توجد علاقة ارتباطية بين صعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

3ــ أهمية الدراسة:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى الجانب الذي يتناوله بالدراسة من محاولة لفهم الارتباط بين عدد من المتغيرات النفسية،الأسرية،المدرسية لدى فئة مضطربي القراءة

و بعض الخصائص النفسية لهؤلاء منها مفهوم الذات لدى هذه الفئة مما يفسح مجال خصب للوقوف على خصائص هذه الفئة المهمة في مجتمعنا.

كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في عدد من النقاط نلخصها فيما يلي:

1ــ يمكن أن تساعد على تحديد المشكلة و فهمها بصورة إجرائية.كما يمكن الاستفادة منها في الاطلاع على الدراسات العلمية التي يمكن أن تسهم في خدمة المجتمع.

2ــ تحديد العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و درجتها من خلال مقاييس البحث، و هو يساعد المعلمين و الأسرة على فهم هذه الظاهرة ومدى ارتباطها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الإبتدائى.

3ــ اهتمامها بعدد من المهارات الهامة في حياتنا اليومية و منها مهارة القراءة،لأن الاضطراب في هذه المهارات يمثل مشكلة كبيرة للفرد و الأسرة و المجتمع، بل إن اضطراب القراءة قد يؤدي إلى فشل التلميذ في تعلم باقي المواد، ويرى بعض العلماء أنه قد تكون من أهم المهارات في بداية تعلم التلاميذ، ويتراوح نسب انتشار هذا الاضطراب من 5ــ10% بين التلاميذ مما ينذر بعدم الاستفادة منهم في المستقبل كمواطنين متعلمين يسهمون في نهضة الوطن، كما يترتب على اضطراب القراءة زيادة نسبة الأمية مما يمثل مشكلة أخرى في المجتمع.

2ــ تلبية حاجات مجتمعنا الجزائري لتقديم خدمات خاصة لذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.

4ــ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

4ــ 1ــ محاولة معرفة إن كانت توجد علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

و التي نستشف منها الأهداف الجزئية التالية :

4ــ 2ــ الهدف الجزئي للبعد النفسي:

محاولة معرفة إن كانت هناك علاقة ارتباطية بين البعد النفسي وصعوبة القراءة لتلاميذ الطور الثاني ابتدائي.

و نستخلص من الهدف الجزئي الأهداف الفرعية التالية:

أ ــ محاولة معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين عامل عدم الثبات الانفعالي و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

ب ــ محاولة معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين عامل عدم الثقة بالنفس و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

4ــ3ــ الهدف الجزئي للبعد المدرسي:

محاولة معرفة إن كانت هناك علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي وصعوبة القراءة لتلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

و نستشف من الهدف الجزئي الأهداف الفرعية التالية:

أ ــ محاولة معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين عامل عدم علاقة المعلم بالتلميذ و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

ب ــ محاولة معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين عامل المنهج المدرسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

4ـ4ـ الهدف الجزئي للبعد الأسري:

محاولة معرفة إن كانت هناك علاقة ارتباطية بين البعد الأسري وصعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

و نخلص من الهدف الجزئي الأهداف الفرعية التالية:

أ ـ محاولة معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين عامل الخلافات بين الوالدين و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

ب ـ محاولة معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين عامل رعاية الوالدين للأبناء و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي .

5ـ محاولة معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين البعد النفسي لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

6ـ محاولة معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

7ـ محاولة معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين البعد الأسري لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

8ـ محاولة معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين صعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي.

9ـ الاستفادة من نتائج الدراسة في تزويد الباحثين و العاملين في مجال دراسات التربية الخاصة من الناحية العلمية و التطبيقية.

5 ــ حدود الدراسة:

- الحدود البشرية : تتمثل في التلاميذ ذوي صعوبة القراءة من كلا الجنسين (ذكور ، إناث).
- الحدود المكانية : تتمثل في بعض مدارس مدينة تقرت
- الحدود الزمنية: تحددت الدراسة خلال الموسم الجامعي2013ــ2014

6ــ التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1ــ العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة:

يقصد بالعوامل المرتبطة بصعوبات القراءة هي تحديد التلميذ للعوامل التي تؤدي به إلى الفشل في مهام الدراسة مما يسبب صعوبة في القراءة، و هي تتضمن العوامل النفسية، و العوامل الأسرية، و العوامل المدرسية.و تحدد هذه العوامل إجرائيا كالآتي:

1ــ2ــ العوامل النفيسة: وهي شعور التلميذ أثناء القراءة بالخجل و قلق و الخوف من الفشل،و الحالة المزاجية السيئة،و الشعور بالنقص و عدم الكفاءة مقارنة بزملائه ؛ أي عدم الثبات الانفعالي،و عدم الثقة بالنفس ، وهي الدرجة المتحصل عليها من خلال الأداة المصممة لغرض البحث لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت .

1ــ2ــ العوامل المدرسية: و هي كل أساليب المعاملة التي يتعرض لها التلميذ من طرف المعلم من إهمال، وتفرقة في المعاملة بينه و بين زملاءه الآخرين،و إلى الأساليب و الطرق و الوسائل التعليمية المستخدمة؛ أي علاقة التلميذ بمعلمه ،و المنهاج وما يتعلق به، وهي الدرجة المتحصل عليها من خلال الأداة المصممة لغرض البحث لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت .

1ـــ3ـــ العوامل الأسرية: و هي كل معاملة يقوم بها الوالدين نحو أبناءهم من ذوي صعوبة القراءة، والخلافات بين الوالدين، والحالة الاجتماعية،والمستوى التعليمي للوالدين.و هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال الأداة المصممة لغرض البحث لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت .

2ـــ تعريف مفهوم الذات : هو تنظيم إدراكي انفعالي المعرفي المتعلم و الموحد الذي يتضمن استجابات التلميذ نحو نفسه، كما يظهر ذلك في التقرير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات كأن يقول (أنا أحب عائلتي،أو أحب الجلوس مع الناس و هكذا) أو هو الدرجة الكلية المتحصل عليها في أداة الدراسة.و هو يتكون من الأبعاد التالية:

أ ــ الذات الأسرية: وتعكس استجابات التلميذ نحو عائلته، بوصفه عضوا في الأسرة. أو هو الدرجة المتحصل عليها في أداة الدراسة.

ب ــ الذات الاجتماعية: وتعكس استجابات التلميذ نحو مجتمعه في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين. أو هو الدرجة المتحصل عليها في أداة الدراسة.

ج ــ الذات الشخصية: وتعكس استجابات التلميذ نحو ذاته بالقيمة ، أي إحساسه بأنه شخص مناسب و تقديره لشخصه دون النظر للآخرين، وهو الدرجة المتحصل عليها في أداة الدراسة.

د ــ الذات الجسمية: وتعكس استجابات التلميذ عن جسمه و حالته الصحية، ومظهره الخارجي،أو ما تقيسه أداة الدراسة.

هـــ ــ الذات الأكاديمية: وتعكس استجابات التلميذ عن مستواه الدراسي، وعلاقاته مع مدرسيه و زملاءه، وهو الدرجة التي يحصل عليها في أداة الدراسة.

3ــ صعوبة القراءة: تعرف صعوبة القراءة بتلك المعاناة التي يجدها التلميذ أثناء القراءة المتمثلة في التوقفات، الإنحباسات، التردد ،ظهور بعض الأخطاء مثل الإبدال،الحذف،عكس الحروف و الكلمات و المقاطع عند القراءة الجهرية ، و هو ما تقيسه أداة الدراسة بدرجة تصنيفية32.

الفصل الثاني: العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة

ـ تمهيد الفصل

1 ـ التطور التاريخي لصعوبة القراءة

2ـ مفهوم صعوبة القراءة

3ـ مؤشرات صعوبة القراءة

4ـ نظريات صعوبة القراءة

5ـ العوامل المساهمة في صعوبة القراءة

ـ خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

تكتسب القراءة أهمية خاصة لأهميتها وضرورتها لتطور المجتمع ونموه. فللقدرة على القراءة أهمية كبيرة للتطور الاقتصادي والاجتماعي. يتعلم معظم الأطفال القراءة بكفاءة في المراحل التعليمية المختلفة. ولكن تظل نسبة معتبرة تعاني من صعوبات في القراءة تعيق تقدمها في العملية التعليمية وربما تدفعها إلى ترك مقاعد الدراسة. وتزداد أهمية اكتساب مهارات القراءة كعامل مهم لمكافحة الأمية. بل لقد ازدادت أهميتها في هذا العصر (عصر المعلومات والحاسب والإنترنت) لتطور مفهوم الأمية وارتباطها بمعرفة استخدام تقنيات المعلومات و مصادره.

يقول المفكر التربوي(إبراهيم رشيد) إن العوامل تساهم في ظهور ووضوح صعوبات التعلم ولكن ليست المسئولة عن حدوثها.كما تسمى أيضاً بالعوامل الارتباطية لأنها ترتبط كثيراً بالصعوبات. نميز بين العوامل، و بين الأسباب العوامل قابلة للتحسن بينما الأسباب تعتبر أقل قابلية للعلاج، فبالتالي وجود العامل المساهم لا يعني بالضرورة وجود صعوبات تعلم مترتبة عليه.

إن هذا مهد للباحثة دراسة بعض العوامل المساهمة في صعوبات القراءة لدى التلاميذ في مدارسنا و خاصة الطور الثاني ابتدائي التي كثيرا ما تكون السبب وراء زيادة صعوبة القراءة و بذلك فشل التلاميذ في تحصيلهم و توافقهم الدراسي.

هنا ستحاول الباحثة بتقديم نبذة تاريخية عن صعوبة القراءة التي تعترض بعض التلاميذ في التعلم،مفهومها،مؤشراتها،النظريات التي جاءت فيها مع التعرض لبعض العوامل المساهمة في زيادتها لدى التلاميذ.

1 ــ التطور التاريخي لصعوبات القراءة :

تشير بعض المصادر التاريخية إلى أن البيانات كانت في عام 1676 حين وصف أحد الأطباء و يدعى شميدت Schmidt في إحدى البلدان الأروبية حالة شخص فقد القدرة على القراءة بعد إصابته بجلطة في الدماغ.(سناء، 2009 : 105)

انتشرت وجهة النظر التي ترى بأن " القدرة اللغوية" مركزها نقطة محددة في النصف الأيسر بالمخ البشري، و قد ركزت العديد من الدراسات و الأبحاث العلمية على هذا الطرح خاصة أعمال بروكا (BROKA1861ــ1865)، و أعمال كارل فيرنك (Carl Fairnek1874) على مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات مختلفة لأجزاء المخ و عرفت مثل هذه الحالات بالــ"أفازيا". و الأفازيا هي الخلل الجزئي، أو الكلي، أو فقدان القدرة على التعبير من خلال الكلام، أو الكتابة، أو الإشارة ،أو فهم اللغة المسموعة،أو اللغة المكتوبة نتيجة لإصابة أو مرض . وجدبت مثل هذه الحالات انتباه المتخصصين في المجال الطبي .(سناء، 2009 : 105)

بدأ البحث الأكاديمي في مجال صعوبات القراءة (Dyslexia)حتى عام 1896 على يد الطبيب البريطاني " برنجل مورجان ". (أحمد، 2009: 28) بأن يكون أول من أعطى تعريفا وصفيا لصعوبة القراءة، حيث تبقى مقالته الموجودة في المجلة الطبية البريطانية الوصف الكلاسيكي الدقيق لصعوبة القراءة و الكتابة المقترنة بأخطاء في الهجاء. و قد سجل " مورجان " حالة طفل في الرابع عشر (14) من عمره و الذي لم يكن قادرا على القراءة على الرغم من أن حاسة الإبصار لديه كانت طبيعية و كان

يتمتع بمكانة اجتماعية عادية.و لم يحدد مورجان دليلا على وجود جرح بالمخ عند هذا الطفل الذي يتمتع بنسبة ذكاء متوسطة حيث أوضح هجاء الطفل خصائص نوعية. (

الحاج،2005: 14) و قد أشار مورجان (Morgan)إلى حالة الطفل بوصفها " حالة عمى ألوان منذ الولادة "، إلا أن العالم أورتن (Ortain) لم يشجع استعمال مصطلح " عمى الكلمات منذ الولادة" و فضل استعمال كلمة "نمائي " بدلا من " منذ الولادة " حيث إن هذه الكلمة من شأنها أن تشتمل على الجوانب الوراثية و العوامل البيئية. و على الرغم من أن أورتن، مثل كوسمال، و مورجان، و هنشليوود، قد أرجع سبب المشكلة إلى خلل في المعالجة البصرية، و لكن الخلل لم يكن مجرد عمى كلمات و لكنه " قلب للرموز " و قد اعتقد "**أورتن**" أن هذه الحالة وراثية، كما لاحظ أنها تحدث عند الأطفال الذكور أكثر من الإناث، كما رأى أنه يمكن مساعدة هؤلاء الأطفال من خلال طرائق التدريس الملائمة، و لهذا فقد بدأ "**أورتن**" منذ ذلك الحين جدب الانتباه إلى الأسباب التربوية ذات الصلة بصعوبة القراءة (أحمد السعيدي،2009: 29) حيث عمل مع الأخصائي النفسي و المعلم (آناجيلينغهام) لوضع تدخل تربوي باستخدام تعليم متزامن متعدد الحواس.

رغم أن المصطلح ظهر أول مرة عام 1904 ليصف الفشل القرآني للأطفال العاديين و المتوقع أن يقرؤوا، فإن البحث كان غير فعال في وصف المناطق الشاذة لتلف المخ المرتبطة بهؤلاء المتعلمين المضطربين ، و توالت الأبحاث حيث كشفت فرضية جديدة في السبعينات أن صعوبة القراءة تنبع من وجود عجز في المعالجة الصوتية أو صعوبة في الاعتراف بأن الكلمات المنطوقة مشكَلة من وحدات صوتية منفصلة حيث يجد الأفراد المتضررين صعوبة في الربط بين هذه الأصوات مع الحروف البصرية التي تؤلف الكلمات المكتوبة.و قد أشارت أهم الدراسات لأهمية التوعية الصوتية. (الحاج ، 2005: 16)

اهتم "**هيرش**" و" **مايكلبست**" 1968 بدراسة مشكلات اللغة على أنها السبب الرئيسي في صعوبات القراءة و في عام 1970 ظهر بعض المحترفين الذين اهتموا

بدراسة الأفراد ذوي مشكلات القراءة الحادة، و دائمة و قد ركز هؤلاء المحترفين نظريتهم، و بحثهم على الانتباه ،و الذاكرة، و اللغة ،وتأخر النضج، و التفاعل بين الظروف داخل الفرد مثل: الوظائف العصبية أو العوامل داخل البيئة.و يشير "**هاريس**" و "**سيباوي**" 1985 أنه في نهاية 1970 و بداية 1980 أضاءت اهتمامات اللغويين و علماء النفس المعرفي، و علماء النفس الأعصاب المحاولات لفهم عملية القراءة و بالتالي توصلوا إلى استبصارات في العوامل التي تسهم في عدم القدرة على القراءة (Harris,Albert J,and Sipay,Edward,1985:10-11) و من بين الدراسات الأجنبية دراسة Frank et al 1997 و دراسة Dyson و دراسة Loerance 1996 و دراسة Rhianon Gary 1996 حيث درسوا أثر المتغيرات الأسرية و العوامل النفسية على تعلم القرءة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة حيث بينت دراستهم أن التفضيل الوالدي هو الحاسم و بالتالي يؤدي إلى مفهوم ذات منخفض كما أوضحت أن ذوي صعوبات القراءة أكثر قلقا و أقل كفاءة في حل المشكلات (محمد عبد المطلب، 2003: 135)، و بهذا تعددت المداخل التي تناولت صعوبات تعلم اللغة العربية حتى أعطت صورة متكاملة عن واقع هذه الصعوبات، و تتوزع المداخل كما يلي :

1. المدخل الكلي لصعوبات تعلم اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة، قياسا مباشرا أو بتقدير المعلم.
2. مدخل العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية.
3. المدخل النوعي لصعوبات تعلم اللغة العربية مدخل الأفرع و المهارت كمدخل تفصيلي.
4. مدخل إعداد معلم اللغة العربية قبل المهنة و أثناء المهنة .
5. مدخل تقييم كتب اللغة العربية (مدخل دور المحتوى في تشكيل الصعوبات).

6. مدخل تقييم الأسئلة و الامتحانات: الامتحانات النهائية الرسمية، و أسئلة كتب اللغة العربية.

7. مدخل علاج صعوبات تعلم اللغة العربية.

8. مدخل الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة للتطبيق في تدريس اللغة العربية تغلبا على صعوبات تعلمها.(محمد عبد المطلب، 2003،:139)

و نلاحظ مما سبق بأن صعوبات القراءة بقيت محددة بشكل عام في إطار الممارسات العيادية و من قبل المتخصصين الطبيين حتى حقبة الستينات من القرن العشرين،و ذلك عندما بدأ اهتمام الباحثين في التعرف على الاختلافات المتكررة بين المعسرين قرائيا و القراء العاديين، وأنه يمكن أن تكون هناك صعوبات خاصة و قدرات خاصة عند الأفراد في نفس الوقت لهذا بدأ الاهتمام بصعوبات اللغة العربية بصفة عامة و التي من بينها صعوبات القراءة التي تختلف أسبابها و العوامل المؤثرة على هذه الصعوبة،و كثيرة هي الدراسات التي تناولت العوامل المؤثرة على صعوبات القراءة في القرن الواحد و العشرين نذكر منها دراسة **زيدان أحمد السرطاوي**(2003) بعنوان العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية هدفت إلى التعرف على العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية

اشتملت الدراسة على عينة قوامها 323 طالباً منهم 161 طالباً من المجموعة الأولى و162 طالباً من المجموعة الثانية،صمم الباحث أداة اشتملت على 34 بنداً موزعة على ستة أبعاد. وقد تم التحقيق من صدق الأداة وثباتها بعدة طرق.

توصل إلى النتائج التالية:

1ــ كانت الاتجاهات السلبية نحو القراءة أكثر العوامل التي أسهمت في صعوبة تعلم القراءة.وقد تبعتها المشاكل الانفعالية في المرتبة الثانية والمشكلات الاجتماعية في

المرتبة الثالثة.

2ــ لا يقتصر قصور المشكلات الانفعالية والجسمية على الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة بل تظهر لدى الطلاب العاديين ولا يترتب عليها فشل الطالب في تعلم القراءة.

3ــ تنتج صعوبة القراءة عن وجود قصور في أكثر عاملين من العوامل المساهمة في الصعوبة، وأن القصور في أحد العوامل لا يكفي وحده من منع الطفل من تعلم القراءة مادامت بقية العوامل سليمة.

4ــ سلامة الطلاب العاديين من قصور العوامل المساهمة في صعوبات القراءة بشكل عام في حين بينت النتائج قصوراً واضحاً في معظم العوامل لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة.

5ــ هناك فروق دالة بين الذكور والإناث على البعد الاجتماعي والانفعالي حيث تبين بأن المشكلات الاجتماعية والانفعالية تسهم في صعوبة تعلم الطلاب القراءة بدرجة كبيرة من تأثيرها على تعلم الطالبات.

6ــ لم يختلف تأثير العوامل المساهمة في صعوبة القراءة بين الطلاب في المرحلة الابتدائية بشكل عام سوى في البعد المعرفي حيث كانت المشكلة أكثر وضوحاً لدى طلاب الصف الأول مقارنة ببقية الصفوف.(زيدان السرطاوي،2003)

2ــ مفهوم صعوبة القراءة :

قبل التحدث على مفهوم صعوبة القراءة علينا أن نعرف معنى صعوبات التعلم أولا، و التي يتفرع منها صعوبة القراءة، التي تندرج تحت مفهوم الصعوبات في التعلم التي تواجه بعض الأطفال أثناء التعلم.

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة في حقل التربية الخاصة، فهو لم يكن معروفا كمجال من المجالات التربية الخاصة لغاية منتصف الستينات من القرن الماضي (زيد، 2006 : 1–2). كما تجدر الإشارة إلى عدم وجود اتفاق على تعريف محدد لصعوبات التعلم، وهذا لمرور المصطلح بعدة تطورات و تغييرات حيث وجهته أربع (4) وجهات أساسية هي: التوجه الطبي العصبي،التوجه النفسي، التوجه السلوكي، و التوجه الذهني (المعرفي). (محمود أحمد،2010: 19) وحتى الآن فقد تم تقديم تعاريف متعددة لصعوبات التعلم و تباينت الآراء و وجهات النظر مع عدم الاتفاق الكامل على تعريف جامع و موحد لصعوبات التعلم و هذا الاختلاف مرده عدم التحديد الدقيق لأسبابها.(محمود أحمد، 2010: 19) حيث يكشف تعريف صعوبات التعلم الذي أصدرته اللجنة القومية الاستشارية لصعوبات التعلم 1988 عن كون صعوبات التعلم صعوبات تعلم للغة، فقد نص التعريف على أن صعوبات التعلم مصطلح عام يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها من خلال صعوبات جوهرية في اكتساب و استخدام الاستماع، و التحدث و القراءة و الكتابة و الاستدلال و القدرات الرياضية.و قد حدد سجل (القانون) الفيدرالي سبع مهارات أكاديمية يعد الطفل فيها من ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافا في واحدة أو أكثر من بين قدراته أو استعداداته أو ذكائه من جهة و إنجازه الأكاديمي من جهة أخرى، هذه المهارات هي: مهارة القراءة،الفهم القرائي، مهارة الكتابة،التعبير الكتابي، فهم المسموع، و التعبير الفهمي، و العمليات الحسابية ،و الاستدلال الرياضي.

إلى الحد تعد صعوبات تعلم اللغة هي المظلة الكبرى التي تضم ذوي صعوبات التعلم. و يبدو ذلك أكثر وضوحا من تتبع التعريفات التي صدرت عن مكتب التربية بالولايات المتحدة.(محمد عبد المطلب،2003 : 21)

و أول تعريف لصعوبات التعلم هو التعريف الذي قدمه صوموئيل كيرك (kirk.1969) «هي وجود أطفال لديهم صعوبات تعليمية ناتجة عن إضرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي لها علاقة بالفهم و اللغة الشفوية و المنطوقة أو الكتوبة و لها أعراض تتمثل في الانتباه و التفكير و القراءة أو الكتابة و التهجئة و العمليات الحسابية بحيث لا تشمل الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو الحركية على الرغم من أن مثل هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لذوي صعوبات التعلم».(سعيد، 2007: 42)

كما تعرف الحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة سنة 1977 و الذي عدل سنة 1997 و هو ينص على ما يلي:

يشمل الأشخاص الذين يعانون من:

ــ واحدا أو أكثر من الاضطرابات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم اللغة المكتوبة أو المحكية و استخدامها.و يظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو التعبير الكتابي أو الإملاء أو حل المسائل الحسابية.

ــ قصور في القدرات الإدراكية أو إصابة في الدماغ(Brain injury)،أو خلل وظيفي دماغي بسيط (Minimal brain dysfuntion)،و حالات عسر القراءة(Dyslexia)، أو حبسة الكلام(Aphasia)

ــ أما الحالات غير المدرجة في التعريف فهي الحالات التي يعاني أصحابها من صعوبة في التعلم ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي و ثقافي و اقتصادي.(ريم،2004: 46)

كما يذكر أيضا كل من (**هالهان** و **كوفمان** 1976) الفرق بين صعوبات التعلم و مشكلات التعلم، حيث أنه يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم

حيث أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأطفال، هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، و في استخدام اللغة المنطوقة و المكتوبة،و لا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو معوقات مركبة أو تخلف عقلي.(Hllahan&Kauffman,1976: 6)

و يذكر (رشاد، 2002) أن هناك خلط بين مفهومي التلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم، والتلاميذ بطيئي التعلم، فالتلميذ ذوي صعوبة التعلم يتمتع بذكاء عادي (90ــ 115) متوسط أو فوق المتوسط،وفي الوقت نفسه ينخفض تحصيله إلى أدنى من المتوقع،ولا يرجع إلى إعاقات حسية أو إنخفاض في الذكاء، أما التلميذ بطيء التعلم لديه ذكاء يتراوح بين (70ــ 95) درجة أي أقل من المتوسط، وينخفض تحصيله بسبب إنخفاض ذكائه، و يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج الدراسية بالمدرسة بسبب قصور في ذكائه.(رفعت،2004: 36)

و استنادا على التعاريف السابقة الذكر لصعوبات التعلم،حدد مفهوم صعوبة القراءة بأنه يندرج تحت مظلة صعوبات التعلم الأكادمية، وهذا ما يوضحه تقسيم (كيرك و كالفانت،1988) بأن هذا النوع من الصعوبات في التعلم تظهر أصلا لدى أطفال المدارس، وتشتمل على صعوبات في (القراءة،الكتابة،الحساب،و التهجي،والتعبير الكتابي).(رفعت،2004: 77)

ظهرت العديد من التعريفات المتعلقة بمشكلة القراءة، ويرجع ذلك إلى اختلاف حقول المختصين الذين درسوا هذه الظاهرة كالمختصين بالعلوم الطبية، وطب الأعصاب، والأطفال على وجه الخصوص، وكذلك المختصين بالعلوم النفسية و الاجتماعية، واضطرابات اللغة و الكلام و العلوم التربوية، حيث يختلف الأساس النظري الذي يعتمد عليه كل منهم في تعريف صعوبات القراءة، لهذا يعد إيجاد تعريف دقيق لصعوبة القراءة من الموضوعات البالغة الأهمية في الوقت الحالي و خاصة مع

ظهور إلزامية التعليم المطبقة في معظم دول العالم و تطور الخدمات التربوية و التعليمية المقدمة للأطفا و التي تعد القدرة على القراءة من أهمها فهي مفتاح كل العلوم.(سناء،2009: 117)

تعرف صعوبة القراءة في قاموس مفردات صعوبات التعلم لمسعد أبو الديار و آخرون (2012)«هي نوع من العجز عن التعلم المستند إلى اللغة أو يشير إلى مجموعة من الأعراض تحدث لدى الأشخاص الذين لديهم صعوبات في مهارات نوعية للغة، لا سيما القراءة، و الطلاب من ذوي العسر القرائي يمرون بصعوبات خاصة بمهارات اللغة الأخرى كالتهجئة، و الكتابة، و نطق الكلمات، وتتعلق بالطريقة المختلفة التي يستقبل بها الدماغ المعلومات و يخزنها و يستعيدها، يصاحبها أحيانا مشكلات في تذكر المعلومات و ترتيبها و في مهارات التنظيم و التتابع».(مسعد،2012: 100).

حيث أستخدمت لفظة Dyslexsia ديسلكسيا اليونانية الأصل و التي تعني صعوبة تحليل الكلمة المكتوبة أو صعوبة القراءة إصطلاحا في اللغة الانجليزية (قحطان،2005: 269) تتكون كلمة Dyslexsia من مقطعينDys و معناها:ركيك أو ناقص غير متكامل، و مقطع lexsia و تعني كلمات أو لغة، وعلى هذا فإنها تعني قصور أو ضعف أو ركاكة القدرة على الاتصال اللغوي، ومن هنا يمكن تعريفها بأنها: نوع من إعاقات الاتصال تتميز بقصور في القدرة على فهم إستعاب و تفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي.(أحمد عبد الكريم،2009: 53)

يعتبر المدخل الطبي أول من استخدم لفظة الديسلكسيا معتقدا أنها نتيجة لقصور عصبي وظيفي لم يتفق الباحثون في هذا المجال على تعريف محدد لمفهوم الديسلكسيا فكان ينظر إليها على أنها صعوبة قرائية،كما أشار إلى ذلك فريرسون Frierson في الستينات على أنها عجز جزئي في القدرة على القراءة،أو فهم ما يقوم بقراءته قراءة جهرية أو صامتة.(قحطان،2004: 191)

و يعرف المتعلم الذي يعاني من صعوبة القراءة بأنه كل طفل يكون تحصيله المدرسي في القراءة أقل من تحصيله في باقي المواد الدراسية الأخرى و من مستوى ذكائه العام بمقدار سنة و نصف السنة.(يوسف،2008: 178).

يشير سمايت (Smyth,2004)بأن«صعوبة القراءة تظهر عندما لا تنمو عملية التعرف على الكلمات (القراءة) أو التهجئة بطريقة آلية أو عندما تنمو هذه القدرات بشكل غير كامل أو بصعوبة بالغة».

كما تعرف الجمعية البريطانية الديسلكسيا في عام 1989:«الديسلكسيا هي صعوبة تعلم ذات منشأ بنيوي تشتمل القراءة و التهجئة و الكتابة أو بعضها، وقد تكون مصحوبة بصعوبة في الأرقام، وتتصل بشكل خاص بإتقان و إستعمال اللغة المكتوبة(الرموز الهجائية و العددية و الموسيقية) كما أنها تؤثر أيضا على اللغة الشفهية إلى درجة معينة ».(سناء،2009: 134)

يرى كاتس(Catts,89) أن عسر القراءة هو اضطراب لغوي نمائي يشمل صعوبات محددة(خاصة) في معالجة المدخلات الصوتية و يظهر هذا الاضطراب منذ الولادة و يستمر في المراحل العمرية اللاحقة، وتعد صعوبة القراءة المحددة من أهم سمات هذا الاضطراب، ويظهر على شكل صعوبات في النظام الفونولوجي(الصوتي) و القدرة على الترميز و إسترجاع و إستعمال الأنظمة الرمزية(الرموز) الصوتية من الذاكرة،إضافة إلى صعوبات في الكلام و في الوعي الفونولوجي.(سناء،2009: 134)

ويتفق معه(**بيير دبراي** و **رتزن**) بأنها من الاضطرابات الأكاديمية النمائية " فهي صعوبة دائمة في تعلم القراءة و اكتساب مهاراتها، حيث تكون لدى الأطفال ذو ذكاء عادي و المتمدرسين غير المصابين بعاهات حسية، كما أنها كثيرا ما تكون مرتبطة بتعلم الكتابة".(Pierre et al,1981:134)

أما سنولنغ(Snowling,2000) فإنها تعرف صعوبة القراءة هي نوع خاص من أنواع الخلل اللغوي الذي يؤثر على الأسلوب الذي يقوم في المخ بترميز الصفات الفنولوجية للكلمات المنطوقة، والخلل الأساسي هو في المعالجة الفنولوجية، وينبع من تمثيلات فنولوجية ضعيفة و تؤثر الدسليكسيا خصوصا على تطور مهارات القراءة و التهجئة إلا أن تأثيراتها يمكن تعديلها من خلال التطور، مما يؤدي إلى تنوع في المظاهر السلوكية.(أحمد،2009 : 34)

يؤكد راجدليون(Reid lyon,1996) بشكل واضح على الأساس اللغوي لمشكلة القراءة. فقد جاء في هذا التعريف أن عسر القراءة هو اضطراب محدد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرموز، وعادة ما يكون هذا الاضطراب مصحوب بعمليات لغوية غير سوية و تتمثل صعوبة حل الرموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرموز و التعرف على المفردات و عجز في الطلاقة اللغوية و الكتابة. وهي ليست ناتجة عن عجز حسي، بل عن صعوبة مميزة في القراءة ذات صيغة تطورية و لكونها ذات منشأ لغوي ،فإنها تتصف بصعوبة في المعالجة الفنولوجية كصعوبة تسلسل و ترتيب الأصوات في الكلمة و في الترميز و الذاكرة قصيرة الأمد، إضافة للمشكلات الواضحة في القراءة فإن هناك مشكلات أخرى متعلقة بالتهجئة و الإملاء و الكتابة و عادة ما يكون ذكاء الطفل الذي يعاني من مثل هذه المشكلات القرائية متوسط أو فوق المتوسط.(سناء،2009: 134ــ135)

كما تعرف الديسلكسيا هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية ترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لإكتساب هذه القدرة.(محمود أحمد،2010: 182)

و يعرفها عماد أحمد حسن و مصطفى محمد علي(2003) صعوبات التعلم في القراءة بأنها هؤلاء التلاميذ الذين يحصلون على درجة تساوي أو تقل عن قيمة

الإرباعي الأدنى أو المئيني 25 للدرجات على الاختبار التحصيلي المستخدم في هذه الدراسة، ولا يعانون من أية حرمان اجتماعي أو ثقافي، ودرجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة " لرافن" للذكاء أعلى من قيمة المئيني 25، و ذلك بالنسبة للمعايير المئينية للاختبار و الذي يمثل المستوى المتوسط أو الأعلى في القدرة العقلية أو الذكاء.كما يعرفها حمزة السعيد«بأنها القصور في القدرة على القراءة بالمستوى الذي يتناسب مع العمر العقلي للتلميذ بالرغم من إتاحة الفرصة للتعلم مقارنة بالأقران».

(خضر ،نجوى،2011: 264ــ265)

و يمكن القول أن صعوبة القراءة تتمثل في تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة و عمره الزمني تختلف في درجتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سواء تعلق بالجانب البنيوي أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية، أو ظروف غير سليمة في البيئة الأسرية أو البيئة المدرسية، قد يكون العسر القرائي في بعد واحد،أو قد يكون في أبعاد متعددة في وقت واحد، لذلك فإن العلاج لا يكون بدرجة واحدة من الصعوبة.(قحطان،2005: 269ــ270)

مما سبق يتضح أن هناك الكثير من الغموض و الاختلاف في تعريفات الدسليكسيا، فبعض التعريفات أرجعت السبب في تعريف الدسليكسيا على أنها حالة عصبية، وأن هناك أساسا وراثيا، في حين تبرز تعريفات أخرى الحاجة إلى أساليب التدريس المناسبة من خلال البرامج العلاجية وملاءمتها للتلاميذ، كذلك ترى بعض التعريفات بأن السبب وراء حدوث الدسليكسيا هو خلل يحدث في المخ ينتج عن ترميز خطأ في العمليات الفونولوجية و يرى البعض الآخر بأنها صعوبة خاصة في التعلم.(أحمد السعيدي،2010: 36)

كما تؤكد بعض التعريفات على الجانب اللغوي، وفي الواقع، فإن هذه التوجهات و الأبحاث حول مشكلة القراءة التي يواجهها بعض التلاميذ، وخاصة مشكلة حفظ رموز الأصوات اللغوية و تذكرها و العلاقة بين الفونيم و الجرافيم(الصوت اللغوي و الحرف المكتوب)، تبقى محل جدل و عدم إتفاق على تعريف واحد لصعوبة القراءة و هذا راجع لتوجه النظري لكل باحث .

3ــ مؤشرات صعوبات القراءة:

تذكر نصرة محمد عبد المجيد جلجل أنه " في الحقيقة توجد علامات و مؤشرات كثيرة تساعد المدرس أو القائم بالتشخيص في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة، أو تحديدهم و هذه المؤشرات و العلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، حيث تقول بأنه ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بصعوبة القراءة العديد من المؤشرات لعدد كبير من الباحثين و الكتاب، حيث يذكر "تومسون" و"ماسلندر"، 1966 (L.Thompson&M.D.Marslander) بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم "صعوبات قراءة" نذكر منها ما يلي:

1ــ هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة، غالبا أقل من تحصيلهم في الحساب.

2ــ لا يظهر هؤلاء الأطفال أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السمع و الإبصار،أو تلف المخ أي انحراف أساسي بالشخصية. (نصرة ،1994 :31)

3ــ يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمةــ كاملة و هم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة، و هم يميلون لإحداث نوع من الاضطرابات بالنسبة للكلمات الصغيرة، والتي تتشابه في الشكل العام.

4ــ يعتبر هؤلاء الأطفال قراء ضعاف بالنسبة لجانب القراءة الجهرية، وأساسا ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان أن يقوموا بتسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدد مختلفة من الوقت.

5ــ في محاولاتهم الأولى للقراءة و الكتابة، يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف.

6ــ يظهر هؤلاء الأطفال عادة بعض الأدلة على تأخر الأداء الحركي لجانب واحد غير مكتمل (الهيمنة المخية الجانبية)، وهم يميلون لإستخدام اليد اليسرى أو يكونوا مختلفين في اختباراتهم الحركية(اليد اليمنى ــ العين اليسرى).

7ــ غالبا ما يظهر هؤلاء الأطفال تأخر أو عيوب في واحدة، أو أكثر من جوانب اللغة، بالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف، لديهم حديث غير تام أو مفردات شفهية ضعيفة.

8ــ غالبا ما ينحدر هؤلاء الأطفال من عائلات يوجد فيها إستخدام لليد اليسرى أو اضطراب في اللغة أو كلا الحالتين.(نصرة،1994 : 32)

و يشير كالفي إلى العسر القرائي و مؤشراته بقوله :" العسر القرائي بصفة عامة مرض حزين لأن عرضه الأساسي هو الفشل و الضحية لا تكون قادرة على أن تقرأ، أو تكتب دون أن تعكس الحروف، والطفل الذي لديه هذا الاضطراب لا يستطيع أحيانا أن يتبع التعليمات البسيطة .فبعض الأطفال ينبغي لهم أن ينظروا إلى علامات في أيديهم حتى يتمكنوا من معرفة اليمين من اليسار".(أحمد عبد الكريم،2008: 15)

و يذكر "مونتر" (1984) بعض الصفات العامة للطفل ذو "صعوبة القراءة" على النحو التالي:

1ــ تكون نسبة ذكاء هذا الطفل عند متوسط أو أعلى من المتوسط.

2ــ يقوم بعكس (إبدال) الحروف في القراءة أو الهجاء أو الحديث.

3ــ هذا الطفل قارئ ضعيف و الدليل على ذلك هو:

- حدف الكلمات الصغيرة أثناء الكتابة.
- القراءة الصامتة بطيئة إذا ما قورنت بالذكاء.
- يظهر ترددا في القراءة الجهرية.
- إسترجاعه للكلمة ضعيف، وكذلك مهارات فك رموز الكلمة.
- يفقد القدرة على القراءة من أجل الفهم أثناء الصراع من أجل التعرف على الكلمات.

4ــ هذا الطفل ضعيف جدا في الهجاء.

5ــ كتابة المفردات و الكتابة بصفة عامة بطيئة و رديئة.

6ــ لا يمكن للطفل إسترجاع صورة الحروف المفردة و تنظيمات الحروف بصورة سهلة.

7ــ بعض هؤلاء الأطفال لديهم ضعف في استرجاع الكلمة و صعوبة في استرجاع أسماء الأماكن.

8ــ بعض هؤلاء الأطفال متحدثون مترددون ولديهم صعوبة في التعبير عن أنفسهم.

9ــ لدى هؤلاء الأطفال ضعف في توجه اليمين ــ اليسار.(محمد علي،2005 :71)

10ــ هذا الاضطراب يمكن أن يظهر في أجيال متعاقبة في بعض العائلات، ولكنه يمكن أن يحدث كذلك في حالات فردية.

11ــ لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة.(محمد علي،2005: 71)

و لقد حدد (السرطاوي ،السرطاوي، 1988) بعض المظاهر(الأخطاء) التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة و هي:

- ❖ الحدف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها.
- ❖ الادخال لكلمات غير موجودة في النص أصلا.
- ❖ الابدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.
- ❖ التكرار للكلمات أو جمل، و خاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها،كأن يقرأ التلميذ (حضرت إلى المزرعة) فيقوم بتكرر(حضرت إلى) عدة مرات دون إكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة (مزرعة).
- ❖ حذف أو اضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.
- ❖ الأخطاء العكسية،حيث يقرأ التلميذ الكلمة بطريقة عكسية.
- ❖ القراءة السريعة و غير الصحيحة، وحذف الكلمات التي لا يستطعون قراءتها.
- ❖ القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك و تفسير رموز(حروف)الكلمات.
- ❖ نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.(عصام،2007 : 272).

و هناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التي يجب ذكرها و التي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى وهي:

1ــ التعرف الخاطئ على الكلمة، و تشمل:

أ ــ الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى.

ب ــ عدم كفاية التحليل البصري للكلمات. (عصام،2007: 128)

ج ــ قصور المعرفة بالعناصر البنائية و البصرية و الصوتية للكلمة.

د ــ قصور القدرة على المزج السمعي و البصري.(عصام،2007: 128ــ129)

ه ــ الإفراط في التحليل.

و ــ عدم القدرة على التعرف على المفردات لمجرد النظر.

ي ــ تزايد الخلط المكاني حيث تحدث أخطاء في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة.

2ــ القراءة في اتجاه خاطئ و تشمل:

أ ــ الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة.

ب ــ تبديل مواضيع الكلمات في الجملة.

ج ــ انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.

3ــ القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب و الفهم و تشمل:

أ ــ عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة و ذات معنى.

ب ــ عدم فهم معنى الجملة.

ج ــ القصور في ادراك تنظيم الفقرة.

د ــ القصور في تذوق النص.

4ــ صعوبة التمييز بين الرموز و تشمل:

أ ــ التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) و الحركات الطويلة(حروف العلة).

ب ــ تمييز الحروف المشددة عن غيرها. (عصام،2007: 130)

ج ــ تمييز الفرق بين اللام الشمسية و القمرية.

د ــ التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل(س ص)

ه ــ تمييز التنوين.

و ــ التمييز بين الهاء و التاء المربوطة و التاء المبسوطة.

ي ــ تمييز همزات الوصل و القطع

5 ــ صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته و ارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

(عصام،2007: 131)

و يشير مايلز و مايلز (Miles& Miles,1991) إلى بعض المؤشرات لذوي صعوبات القراءة(الدسليكسيا) التي غالبا ما تظهر لدى التلاميذ في الصور التالية:

1ــ كثير من هؤلاء التلاميذ يظهرون الخلط بين الحروف حتى عند سن الثامنة و بعدها.

2ــ بعض هؤلاء التلاميذ يظهرون الخلط بين اليمين و اليسار.

3ــ بعض هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في تعلم الأشياء في تتابع مثل حروف الهجاء، أو شهور السنة.

4ــ بعض هؤلاء التلاميذ لا يستطيع تعلم جدول الضرب، ولديهم طرق خاصة لعمل الطرح.

5ــ بعض هؤلاء التلاميذ عندما يتكلمون أو يتحدثون يضعون الكلمات بنظام خطأ، وكثير منهم لديه صعوبة في تذكر سلاسل الأعداد عندما يتم عرضها في صورة سمعية أو بعرضها على شاشة.

6ــ من المؤكد أن هناك سببا فسيولوجيا لتلك الاضطرابات الشاذة، وهناك دليل واضح أن هذه الحالة تنتقل في العائلات(سببه وراثي).(أحمد،2009: 45ــ46)

و يشير ليفي و ليتازيو(Levi&Leitizio,1986) بأن التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي(الدسلكسيا) يظهرون في القراءة مجموعة مختلفة من أنواع السلوك منها:

- ❖ هؤلاء التلاميذ غالبا ما يقرأون الكلمات و الجمل دون أن يفهموها.
- ❖ لدى هؤلاء التلاميذ صعوبة معينة في قراءة الكلمات المجردة من الحس.
- ❖ غالبا ما يضع هؤلاء التلاميذ نهايات للكلمات التي يقرؤونها.
- ❖ هؤلاء التلاميذ لا يستطعون معرفة الخطأ في الكلمات الخطأ

(أحمد،2009: 45ــ46).

و يضيف الباحثان بأن أنواع السلوك هذه ترتبط بإستراتجيتين أساسيتين هما:

1ــ في بعض الأوقات نجد أن الطفل الذي لديه صعوبة القراءة ينسب معاني الكلمات التي ليس لها معنى.

2ــ في بعض الأحيان نجد أن الطفل لا يستطيع أن ينسب المعنى الصحيح للكلمات التي لها معنى.(الحاج،2005: 35)

و من ناحية أخرى نشير أيضا إلى بعض المؤشرات الأخرى التي استخلصها الباحث بشير معمرية (في دراسته عن دلالات صعوبات القراءة لدى أطفال الطور الأول و الطور الثاني من التعليم الابتدائي في البيئة الجزائرية (ولاية باتنة)

- ❖ لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.
- ❖ لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا و المختلفة كتابة أثناء القراءة مثل(جليد ،جديد).
- ❖ يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.
- ❖ لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه.
- ❖ لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.
- ❖ يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية.
- ❖ يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية.
- ❖ يبطئ في قراءته الصامتة.
- ❖ يحدف جزءا من الكلمة أثناء القراءة الجهرية.(بشير،2007 :120ـــ121)

4ـ نظريات صعوبة القراءة:

أصبح البحث التربوي الحديث يسفر عن عدة نظريات هي أقرب إلى الفرضيات في تعليل لأسباب صعوبة القراءة، ومع ذلك ولا واحدة من هذه النظريات تفسر وحدها هذا الاضطراب إلا أنها معا يمكن أن تلقي مزيدا من الأضواء على الأسباب الكامنة وراءه.(راضي،2009 : 394)

يصنف فليتون(Vellution) نظريات صعوبة القراءة وفق العوامل المسببة لها إلى نظريات العامل الواحد (Single Factor Theories)، و نظريات العوامل

المتعددة(Multi Factor Theories).بالإضافة إلى نظرية تجهيز المعلومات.(محمود فندي،2007: 21)

4ــ 1ــ نظريات العامل الواحد:

ترجع نظريات العامل الواحد صعوبات القراءة إلى أسباب ما قبل الولادة ينجم عنها صعوبة في تخزين الانطباعات، وصور الكلمات فهي تؤكد على عيوب و نواحي قصور و خلل وظيفي في الوظائف الادراكية،البصرية، الحركية، اللغوية، النفس لغوية، التكامل السمعي البصري، الذاكرة والانتباه .(محمود فندي،2007: 21) حيث قدم " **لفنسون**" **1980** عدة فروض أساسية مبنية على أساس وجود وظيفة منحرفة للمخ و هو يؤكد على أن صعوبات القراءة تنتج عن التشغيل الشاذ للمخيخ و القنوات نصف الدائرية للأذن الداخلية، وقد أدلى "ليفنسون" ببعض النجاح في محاولته خفض صعوبات القراءة بواسطة العلاج بإستخدام العقاقير الفعالة مثل: الدرامامين.(محمد علي،2005: 74)

كما أن مورجان(Morgan) قال" بأن صعوبة القراءة تكمن في خلل تطور أحد تلافيف الدماغ" و أكد ذلك جيمس هنشلوودJames Hinshelwood .

لقد أطلق مورجان أول مرة مصطلح عمى الكلمة،إلا أنه بعد ذلك إقترح أورتون (Orton) تسمية جديدة لظاهرة عدم القدرة على القراءة أطلق عليها ستريفوسمبولوياStrephosymbolia بمعنى الرموز الملتوية أو المشوهة سببها تأخر في نضج أحد جانبي الدماغ مما يعيق عملية إحكام سيطرة أحد جانبي الدماغ على الجانب الآخر، يترتب عليه إرباك في القراءة و الكتابة، تظهر على أشكال من العكس و القلب، والحذف، و الخلط بين الكلمات والحروف أثناء القراءة و الكتابة(محمود فندي،2003: 21)، و من جانب آخر فإن "ديالكتو" رأى أن صعوبات

القراءة تحدث نتيجة تأخر نضج المخ تحت مستوى القشرة المخية و أوصى بالعلاج الذي يضمن النمو لأماكن محددة و عمل التمرينات لتقوية سيادة العين مع وجود اليد ثابتة، في حين أن " بندر" 1957 قدم نموذجا لتأخر النضج إلا أنه سبب "صعوبات القراءة" و هو عبارة عن البطء في نمو بعض المراكز الخاصة في المخ، و المتضمنة في عميلة القراءة بينما ينمو بقية المخ نموا طبيعيا.

(محمد علي،2005: 74)

أما النظرية العضوية Organisimic التي تبناها أولسون(Olson,1949) فقد أكد على أن عدم القدرة على القراءة يمكن أن يعزى إلى مشكلة النضج العام (محمود فندي، 2007: 22).قد إفترض "فروستيج" و آخرون 1965، 1972م على أهمية صعوبات الادراك البصري كسبب لصعوبات القراءة و قد قاموا بنشر مجهوداتهم لعلاج صعوبات التعلم بالتدريب الشكلي لمهارات الإدراك البصري.

(محمود علي،2005: 74)

4ــ 2ــ نظريات الأسباب المتعددة:

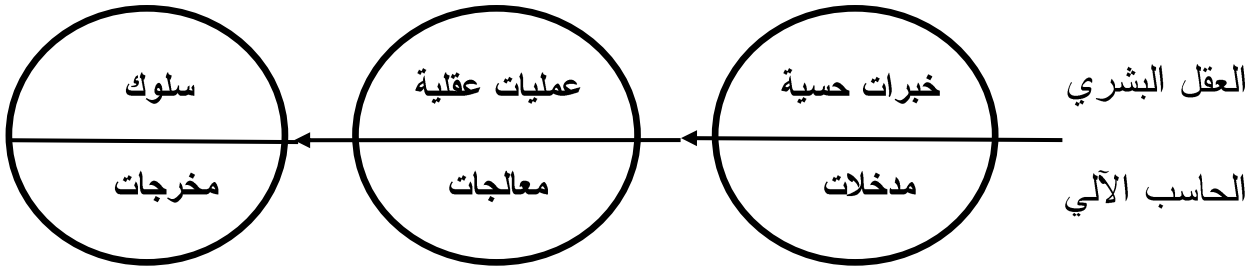
الباحثون في هذا الاتجاه يقرون أن هناك أسباب عديدة يمكن أن تعزى لها "صعوبات القراءة" فهم يرون أن"صعوبات القراءة "ليست مجموعة واحدة متجانسة، ولكن هناك أنواع عديدة من صعوبات القراءة طبقا للعوامل المسببة (محمد علي ،2005، 74ــ 75) لهذا قد تكون مرتبطة و متزامنة مع مجموعة من العوامل البيئية المتفاعلة مع الفروق الفردية في القدرات القرائية و الذكاء، ومن بين هؤلاء المنظرين (مونرو Monroe,1932)، و(روبنسن Robinson,1946 ، و مالكست Malnquist,1960 ، و هيربرت بيرج Herbert Birch,1946 (محمود

فندي،2007: 23)، وهذا ما يؤكده"هاريس"و "سيباي" 1985 حيث يرون أن معظم المربين و علماء النفس قد فضلوا لعدة سنوات وجهة النظر التي ترى أن هناك أسباب عديدة محتملة لصعوبة القراءة.

و تشير دراسة "روبينسون" 1972 لثلاثين حالة من حالات صعوبات القراءة الحاد حيث تم دراسة الحالات من جميع الجوانب بتدخل مجموعة مختصين في جميع المجالات التي تتطلب ذلك و هي «الأخصائي الاجتماعي،طبيب متخصص في الأعصاب، طبيب و متخصص في الغدد الصماء»، وبعدها يعقد مؤتمر الحالة عن كل طفل، حيث يأتي المتخصصون بقرار جماعي يتعلق بالعوامل المسببة المحتملة، وأي منها كان سبب فقط في مشكلة القراءة، وبعدها تم تقديم العلاج لحوالي 22 حالة من تلك الحالات، وبعد معرفة نتائج العلاج يعقد مؤتمر آخر يتم فيه مراجعة النتائج المتوصل إليها بخصوص الأسباب و وضع ملخص للعوامل المسببة مبني على التشخيص و العلاج. والأسباب التي غالبا ما تتكرر هي المشكلات الاجتماعية،و الصعوبات البصرية، وسوء التكيف الانفعالي، والصعوبات العصبية، وصعوبات الحديث، صعوبات التمييز، و الطرق المدرسية، و الصعوبات السمعية، و اضطرابات الغدد،والصعوبات الجسمية العامة.(محمد علي،2005، 75)

4ـ3ـ نظرية اضطراب في تجهيز المعلومات:

تفترض هذه النظرية أن هناك مجموعة من الميكانزيمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، وأن هذه العمليات تفترض تنظيما و تتابعا على نحو معين فهي تنظر إلى نظام عمل المخ باعتباره مماثل لنظام عمل الحاسب الآلي من حيث إدخال المعلومات ثم تشغيلها ثم إصدار الاستجابات المناسبة(محمد علي،2005: 75) و الشكل التالي يوضح المماثلة بين العقل البشري و الحاسب الآلي(نبيل،2000: 22)



الشكل رقم(1) : يوضح المماثلة بين العقل البشري و الحاسب الآلي(نبيل،2000: 22)

و من أمثلة هذه النظريات ما قدمه " **لبرج** " و " **صمويلز** " 1974 و الذي يقدم تفسيرا لعملية القراءة على النحو التالي حيث يتكون النموذج من ثلاثة أنظمة لذاكرة و بين هذه الأنظمة حلقات مرتبطة، أما المدخلات الكتابية (مثل الحروف و الكلمات) يمكن أن تأخذ طرق مختلفة خلال هذه الأنظمة و يتكون النموذج من:

ـ **الذاكرة البصرية:** يشتمل هذا النظام على التمثيلات البصرية وفيه يتم تحليل المعلومات المكتوبة بواسطة الاستنباطات المبنية على ملامح الحروف و يعاد تركيبها في رموز حرفية ثم تتحول إلى رموز الهجاء، و التي تتحول بدورها إلى رمز بصري لمجموعة الكلمة.

ـ **الذاكرة الصوتية :** يشتمل هذا التنظيم على التمثيلات الصوتية و النطقية و هنا تتحول الرموز البصرية إلى رموز صوتية.

ـ **الذاكرة الخاصة بالمعنى:** وفي هذا النظام تتحول الرموز الصوتية و البصرية إلى معنى الكلمة و هنا يحدث الفهم.

و من ثم فإن أي اضطرب في أحد أنواع الذاكرة السابقة الذكر يظهر أثره في صور اضطراب في القراءة.(محمد علي،2005: 76)

و يرى "**سيمور**" 1986 أن مجالات التحصيل البشري مثل القراءة و الهجاء يمكن تحليلها عند مستويات ثلاثة هي:

أ ــ مستوى الطلاقة.

ب ــ مستوى الوظيفة المعرفية.

ج ــ مستوى التكوين الفسيولوجي.

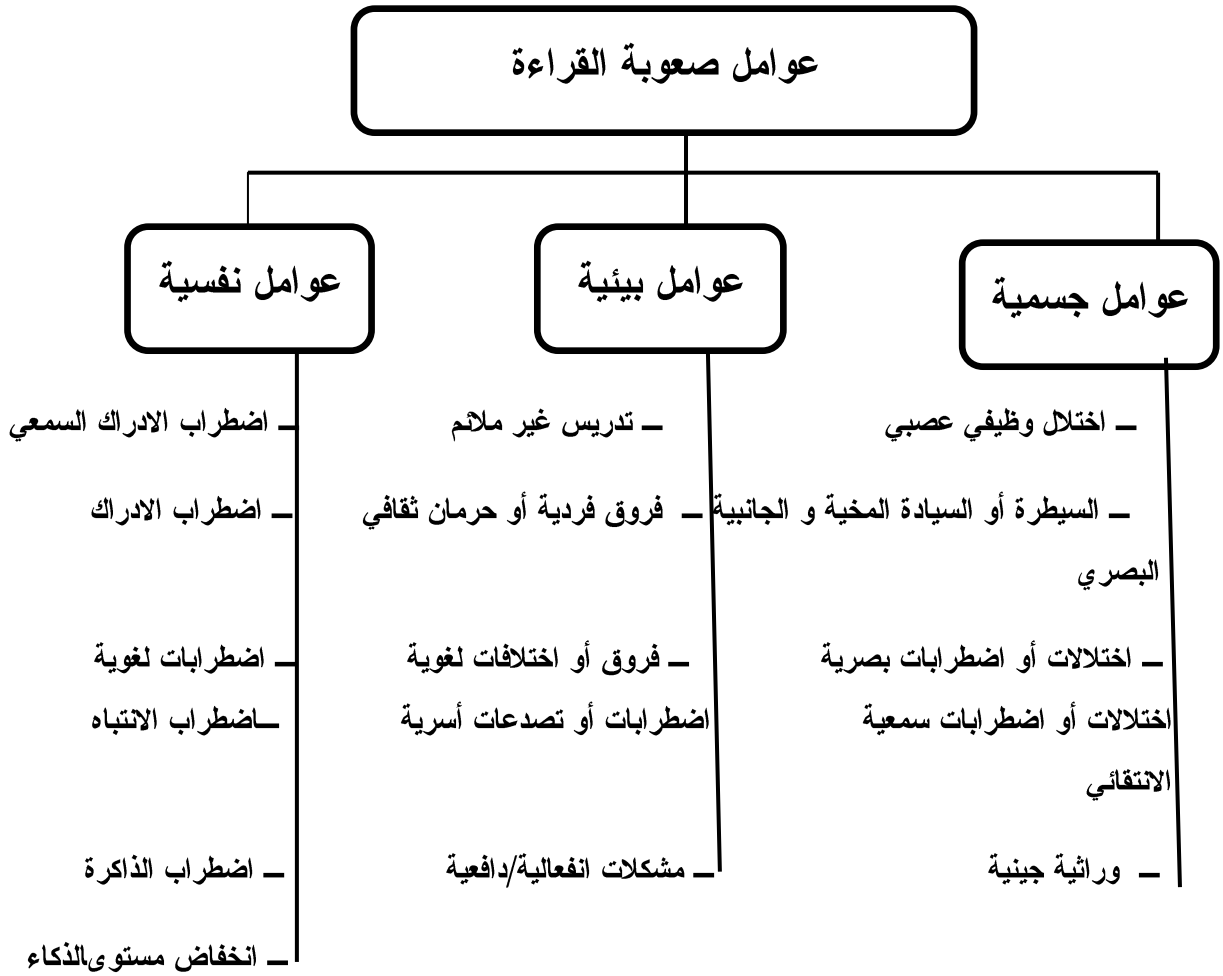
كما يصنف "**آرون**" 1991 من خلال مدخل تجهيز المعلومات الأطفال من ذوي "صعوبات القراءة" إلى مجموعتين هما:الأطفال الذين يرتبط التحصيل القرائي الضعيف لديهم بضعف مهارة فك رموز الكلمة. وقد تم تصنيفهم على أن لديهم عدم قدرة على القراءة نوعي لأن القصور لديهم خاص باللغة المكتوبة و لا يشتمل على اللغة العادية المنطوقة. وهو يرى أن فك رموز الكلمة يلعب دورا هاما في كل من القراءة الصامتة و الجهرية، و المجموعة الثانية هي الأطفال الذين يعود الأداء القرائي الضعيف لديهم إلى الفهم الضعيف و ليس بسبب صعوبة فك رموز الكلمة يشار إليهم على أن لديهم صعوبة في القراءة غير نوعية و يكون لديهم صعوبة في الفهم سواء بالنسبة للغة المكتوبة أو المنطوقة.(محمد علي،2005: 76-77-78)

5 ــ العوامل المساهمة في صعوبة القراءة:

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة.و من خلال تطرق العديد من الباحثين و الدارسين للعديد من العوامل المساهمة في ظهور صعوبة القراءة يجدها تنقسم إلى شقين هما :عوامل خاصة بالطفل أي عوامل داخلية، و عوامل أخرى خاصة بالبيئة الأسرية و المدرسية (فوزية،2010: 126)، بمعنى آخر حسب ما قال فتحي مصطفى الزيات عوامل تندرج بالدرجة الأولى تحت العوامل النمائية، وعوامل تندرج تحت العوامل الأكاديمية، وهذا التداخل ربما يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة.و يجمع الكثيرون من الباحثين في هذا المجال على أن هذه العوامل يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسية و هي:

- ❖ مجموعة العوامل الجسمية.
- ❖ مجموعة العوامل البيئية.
- ❖ مجموعة العوامل النفسية.

و يمكن إيضاح كل من هذه العوامل من خلال الشكل التالي:



شكل رقم(2): يوضح مختلف العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة (فتحي،1998: 422)

و المتفحص لهذه العوامل يجد منها ما لا يتفق مع تعريف صعوبات التعلم بصفة عامة حيث جاء في تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي استبعاد الإعاقات الجسمية و لهذا سأتطرق في بحثي هذا لبعض العوامل فقط.حيث تنقسم العوامل البيئية بدورها

إلى شقين هما العوامل الأسرية و العوامل التربوية وبدوري قمت بتقسيمها إلى عوامل النفسية، وعوامل التربوية وعوامل أسرية :

5ــ 1 ــ العوامل النفسية المرتبطة بالطفل:

تتعدد العوامل النفسية التي تقف صعوبات و مشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة.و ربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل و تبادلها فيما بينها التأثير و التأثر.(فتحي،1998: 427)

و فيما يلي سنتطرق إلى بعض هذه العوامل:

5ــ1ــ أ ــ إنخفاض مستوى الذكاء:

بينت الدراسات و البحوث إلى أن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العام المتوسط أو فوق المتوسط (سامي، 2006: 299)، و هذا ما تؤكده دراسة قامت على مسح و تلخيص ثلاث عشرة(13) دراسة تناولت الذكاء على مستوى القراءة، وجد أن متوسط نسبة الذكاء باستخدام اختبار وكسلر للذكاء بالنسبة لذوي صعوبات القراءة يتراوح ما بين 91,8 إلى 109,8 ، كما أن الذين يقعون تحت المئين العاشر في اختبارات القراءة كان متوسط نسبة ذكائهم (90) فأكثر.(فتحي مصطفى الزيات، 1998: 433). مما يشير إلى أنه ليس بالضرورة أن يكون مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفضا.(سامي، 2006: 299)

كما تشير العديد من التقارير التي قامت على مقارنة درجات ذوي صعوبات القراءة على مقياس وكسلر، بأقرانهم ذوي المستوى العادي في القراءة المتساويين معهم في نسبة الذكاء، بهدف البحث عن أنماط اتجاهية للدرجات المرتفعة و الدرجات المنخفضة و قد وجد أن ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة مع الاختبارات

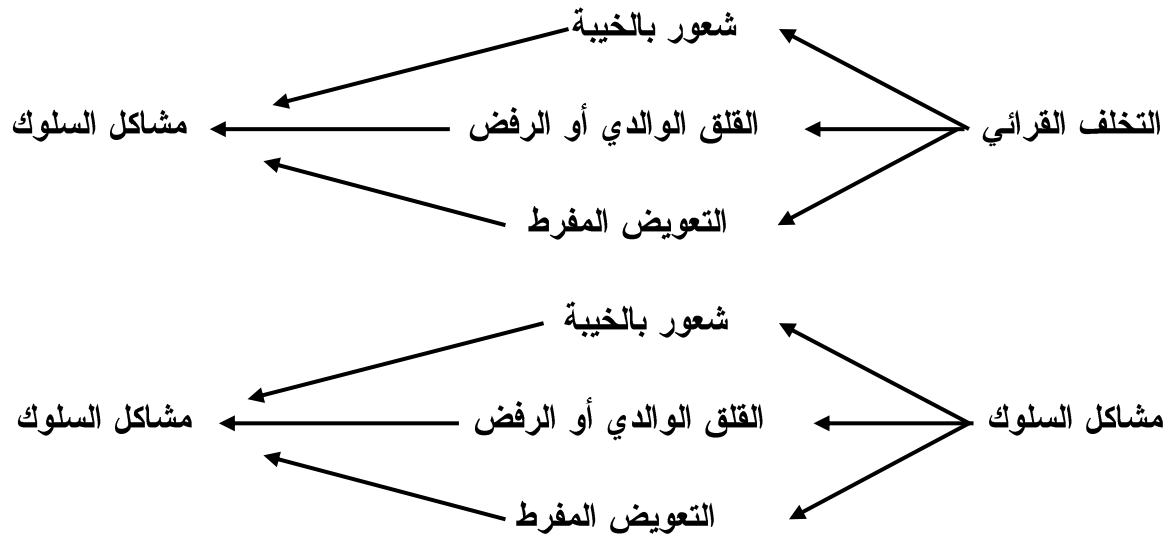
الفرعية: الحساب (Arithmetie) و اختبار سعة الأرقام(Digit span) و اختبار المعلومات(Information) و أخيرا اختبار معاني المفردات(Vocabulary) و قد أجرى (Klasen1972)دراسة استهدفت البحث عن هذه الأنماط حيث توصل إلى أن 23,3 % من 484 حالة خضعت للدراسة كانت درجاتهم على الاختبارات اللفظية الفرعية أعلى من درجاتهم على الاختبارات الفرعية الأدائية لمقياس وكسلر ، بينما كانت النسبة 18,9% لمن كان أدائهم في الاتجاه العكسي أي درجاتهم على الاختبارات اللفظية أقل من درجاتهم على الاختبارات الادائية بفروق ذات دلالة في الحالتين ، بينما كان فروق أداء نسبة 58,8% من أفراد العينة على الاختبارات اللفظية و الاختبارات الأدائية غير دالة. (فتحي مصطفى الزيات، 1998: 433). و معنى هذا أن الذكاء يرتبط إرتباطا موجبا بالتحصيل القرائي و أن صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب و التعليم المبرمج، و المعلمون هم أكثر العناصر إسهاما في ذلك. (سامي، 2006: 299)

5ـ1ـ ب ـ عدم الثبات الانفعالي:

يظهر على الطفل الذي يعاني من صعوبات قرائية عدم الإتزان الانفعالي فهو متقلب مزاجي ، أو قد يكون حساسا أكثر من الحد الطبيعي و هذا قد يؤدي به إلى أن يكون سريع التشتت.

إن هذا الاضطراب الانفعالي قد يكون نتيجة إلى القصور القرائي إذ أن العلاقة بين القصور القرائي و الاضطراب السلوكي تبادلية تفاعلية يؤثر كل منهما بالآخر.

و قد وضع ديفي Davie ذلك من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم(3):يوضح العلاقة بين القصور القرائي و الاضطراب السلوكي

(قحطان، 2004: 198)

كما أنه يمكن أن يكون السبب في عدم استقراره انفعاليا أنه تعرض لأحداث سيئة و أليمة داخل أسرته.و هؤلاء التلاميذ يظهرون سلبية واضحة في سلوكياتهم تجاه زملائهم و تجاه مدرسيهم، ويبدو عليه عدم الاستقرار أو الاتزان و تشتيت الذهن و انخفاض الهمة و الحماس، فلا يكون لديهم أي ميل أو رغبة في بدل الجهد الذي تتطلبه عملية تعلم القراءة، و لذلك فهم لن يتمكنوا من إحراز أي تقدم في تعلم القراءة ما لم يتم علاجهم علاجا نفسيا، لإعادة التوازن في الجانب الانفعالي لديهم.

(أحمد عبد الله فهيم،1994: 91 ــ92)

و هؤلاء التلاميذ عادة ما يبذلون جهدا في تعلم القراءة تحت عوامل عديدة من التوتر، و غالبا ما تظهر عليهم علامات التوتر بشكل أو بآخر داخل قاعات الدراسة، فينتاب بعضهم الخجل و القلق، وينتاب البعض الآخر تشتت الذهن و عدم القدرة على التركيز، وقد يلجأ بعضهم إلى العادات العصبية السيئة، مثل قضم الأظافر، وغالبا ما يفتقر هؤلاء التلاميذ إلى الثقة بالنفس، فتثبط همتهم بسهولة، ويستسلمون لليأس،

بالإضافة إلى إحساسهم بصعوبة المنهج و المقررات الدراسية، والشعور بالإحباط يعد من الأسباب التي تجعل التلاميذ العاجزين عن القراءة معرضين للاستثارة، فيميلون إلى السلوك العدواني بهدف الانتباه إليهم و الاستحواذ على إعجاب الآخرين.

(أحمد عبد الله ،فهيم،1994: 91 ــ92)

إن اللإستقرار الانفعالي قد يعود لأسباب متعددة منها ما يتعلق بالفرد نفسه، أو الظروف التي يمر بها و خاصة الأسرية ،أو قد تكون البيئة المدرسية هي التي تؤدي إلى عدم الثبات الانفعالي.

قد أشار " **بوند وتنكر ووسن**" إلى عدة تقارير منشورة عن دراسات إكلينيكية قام بها روبنسون Robinson وجيتس Gates و بيرد Bird و بلانشارد Blanshard و مارتنMartyn إلى ارتفاع نسبة ظاهرة المشكلات الانفعالية بين الحالات الإكلينيكية لصعوبة القراءة.وفي هذا السياق فقد أشار فروست (Frost,1965) في دراسته التي أجراها على التلاميذ الضعاف في القراءة لصفين دراسيين الى ان 40% منهم يعانون من ضعف التوافق في الشخصية و 40% منهم لا يتسمون بالاتزان الانفعالي، و قد يكون الاكتئاب النفسي هو الصفة المشتركة لهؤلاء التلاميذ.(قحطان،2004: 213ــ214)

5ــ 2 ــ العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية:

المدرسة مؤسسة تربوية أوجدها المجتمع بهدف إعداد الفرد إعدادا صالحا، حيث تعمل على مساعدة الفرد على النمو، وصقل شخصيته و تعديل سلوكه. كما أن المدرسة تعمل على تزويد الفرد المتعلم بمختلف المعلومات و المهارات و أساليب التفكير، لكي يستطيع أن يتكيف مع نفسه و مع الآخرين.(رياض،2005: 111)

لا شك في أن المدرسة تلعب الدور الرئيسي في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للتلاميذ.لأنها المسؤولة فنيا و رسميا عن تحصيلهم للمواد الدراسية المقررة و هي تلعب ذلك الدور الهام من خلال الوسائط التربوية التالية : (نبيل،2000: 11)

5ـــ2ـــ أ ـــ قصور كتب القراءة عن تحقيق الهدف منها:

من المعروف أن المادة القرائية إذا كانت فوق مستوى التلاميذ من حيث الأسلوب و الأفكار و المصطلحات، أو كانت خالية من الجاذبية من حيث الشكل، والصور، والألوان وطباعتها غير واضحة كأن تكون كلماتها دقيقة، وسطورها مكتظة، تتعب عيون الأطفال و خياله مما يثير اهتمام و رغبات الأطفال، وموضوعاتها بعيدة عن ميولهم و خبراتهم، فإنها تنفر التلاميذ منها كثيرا. حيث نجد أن كثيرا من كتب القراءة في بعض الدول العربية، قد ألف منذ زمن بعيد تغيرت فيه معالم الحياة و تطورت، وأصبحت هذه الكتب لا تساير الزمن المطرد المتغير من حيث الأفكار، والمفاهيم، والألفاظ، والأساليب، إضافة إلى أن بعض كتب القراءة موحدة في بعض الدول العربية دون مراعاة لاختلاف هذه البيئات و المجتمعات. كما أن طول المنهج و التزام المعلم بالانتهاء منه في مدة محددة، يقيد المعلم، ولا يتيح له الفرصة لكي يكون مرنا في تدريسه، وفي اختياره لطرق التدريس المناسبة، أو المادة التعليمية الملائمة،أو وضع تدريبات إصلاحية لمساعدة التلاميذ المتأخرين، و بذلك تفشل هذه الكتب في تحقيق الهدف منها.(رياض،2005: 242 ــ 243)

5ـــ2ـــ ب ـــ قصور طرق التدريس في مراعاتها لحاجات التلاميذ:

القراءة عملية معقدة فإن فشل الطفل في تعلم المهارات الأساسية التي تؤهله لاكتساب القراءة قد تأخره عن بقية زملائه، فبينما هم قد وصلوا إلى درجة عالية من

إتقان القراءة، ويبقى هو في مراحل متأخرة،و من أهم الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى مثل هذا التأخر هي :

ــ طول المنهج بحيث يبدل المعلم جهده و وقته في إكمال البرامج وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية و ملائمة طريقة التدريس لها.

ــ استعمال وسائل لا تجلب اهتمام التلميذ.

ــ عدم وجود علاقة بين ما يقرأ التلميذ و ما في الواقع.

ــ عدم الاهتمام بوظيفة القراءة بحيث هي وسيلة لاكتساب المعارف و العلوم المختلفة و ليست الهدف النهائي.

ــ عدم حث التلميذ على المطالعة خارج البرامج المقررة.(دحال،2005: 49ــ50)

و من المعروف أن التلاميذ المتأخرين قرائيا هم في حاجة ماسة إلى خبرات النجاح،أي أن اليوم المدرسي يجب أن يكون يوم إنجاز و نجاح، وعلى المدرس أن يبحث عن الفرص و الطرق التي تمكن القارئ من أن يتفوق في نشاط ما، فالمادة القرائية التي يطلب منه أن يقرأها، وغيرها من التدريبات إذا تم اختيارها في إطار قدراته، فإنه يكون مستعدا انفعاليا لاتخاذ الخطوة الأولى فيها. فالطفل لا يعوزه المديح عن كل استجابة صحيحة، إلا أنه يجب أن يعلم أين أجاد و أحسن، فعلى المدرس أن يبذل كل جهده لإثارة رغبة الطفل في القراءة، مستخدما الصور، و التمثيل و المحادثات، وغيرها من أساليب إثارة اهتمام الطفل، وهذه تكون لها أهمية مزدوجة في حالة القارئ المتأخر.(رياض،2005: 243)

و عليه فإن فشل المعلم في إدراك صعوبة القراءة بتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن التلميذ من التعامل مع صعوبته بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب

بالاعتماد على جانب آخر (سليمان،2010: 318)، فالطفل الذي لا يملك قدرة التمييز السمعي و ربط الأصوات يمكن له ــ بالاعتماد على المعلم ــ تعويض ذلك بالاعتماد على الإدراك البصري و الذاكرة البصرية (رياض،2005: 95).أي أن عدم كفاءة طرق التدريس و استخدام الوسائل التعليمية و الأنشطة التعليمية و طرق التدريب و إعطاء الواجبات و المتابعة و التقويم و العلاج داخل الفصل لها دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين.(سليمان،2010: 318)

5ــ 2ــ ج ــ شخصية المعلم:

على الرغم من أهمية اللغة و الثقافة التي يحيا فيها المتعلم، إلا أن عملية تعلمه للقراءة تشتمل على شخص وسيط هو المعلم.(رياض،2005: 239)

لذى يرى العديد من التربويين المتخصصين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع بالدرجة الأولى إلى عدم تدريبهم عليها خلال عمليات التدريس على نحو فعال و ملائم.كما يرى (Blair&Rupley.1990) أن المعلم هو حجر الزاوية و مفتاح اكتساب تلاميذه المهارات الأساسية للقراءة الناجحة.(فتحي،1998: 425)

لهذا فإن المعلم عليه مسؤولية مباشرة في تعليمه، وكيفية أدائه لعملية التعليم نفسها تختلف من معلم إلى آخر حسب الظروف من حيث التسهيلات، و الوسائل التعليمية المتوفرة، والخبرة و شخصية المعلم، وطريقته في تدريس القراءة. و نجد أن ضعف الإعداد الأكاديمي و الثقافي و المهني للمعلم ينشأ عنه ضعفه في القراءة ضعفا ذاتيا، و بالتالي عدم قدرته على كيفية معالجة موضوعات القراءة مع تلاميذه، و بالتالي يكون له أثر سيئ على تلاميذه، خاصة و أن التلميذ في المرحلة الابتدائية يتعلم أكثر ما يتعلم عن طريق المحاكاة و التقليد،و بالضروري أن ينتقل ضعف المعلم القرائي إلى تلاميذه.(رياض،2005: 239ــ240)

وكثيرا ما يتعثر التلاميذ في القراءة عندما يفشل المعلم في توفير الأمور التالية:

ــ تكييف طرق التدريس لقدرات التلاميذ.

ــ توفير القدر الكافي من المراجعة، وإعادة التدريس عندما لا ينجح التلاميذ في تعلم المهارة الجديدة.

ــ ملاحظة و تصحيح الإجابات الخاطئة، مما يجعله يسمح لهذه الإجابات بأن تحفظ و تتعلم، وتصبح جزءا من معلومات التلاميذ.

ــ حفظ النظام في الفصل،بحيث يسمح لتلاميذه بالتركيز على المسائل التعليمية.

ــ جعل مادة القراءة مشوقة و جذابة. (رياض،2005: 240)

كما أن انحسار حماس المعلمين في التأكيد على أهمية القراءة الجهرية و الالتزام بالحصص المخصصة لها، و إلزام التلاميذ بمتطلباتها، كل هذا و غيره يشكل جانبا من العوامل الهامة التي تقف خلف صعوبات القراءة. كما يمكن أن تسهم ممارسات بعض المعلمين في تفاقم صعوبات أو مشكلات القراءة لدى تلاميذهم.

ومن هذه الممارسات:

- ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال.
- إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال ذوي الصعوبات بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.
- استخدام مواد تعليمية صعبة إلى الحد الذي يصيب هؤلاء الأطفال بالإحباط.
- ممارسة تدريس القراءة بمعدل يفوق استيعاب التلاميذ لها، وخاصة ذوي صعوبات القراءة منهم.

- ❖ تجاهل الأخطاء النوعية المكررة التي تصدر عن بعض الأطفال إلى أن تصبح عادة مكتسبة أو متعلمة.
- ❖ الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن التلميذ أو إهمالها، وعدم الاهتمام بها بسبب تكرارها و ما تتطلبه من جهد لتصحيحها.(فتحي،1998: 425ــ426)

و مع هذا لا ننكر دور المعلم في عملية التدريس، وتشير إحدى الدراسات إلى أنه حتى مع أحدث طرق التعليم، قد يفشل التدريس إذا كان دور المعلم غائبا في عملية توجيه التلميذ، إذ إن الكفاءة في نظم التعليم الجديدة، واستخدام الأدوات التعليمية، يعتمد اعتمادا أساسيا على المهارة المهنية، وإدراك المعلم، وقد أشار كل من روبنسون سنة 1968، و ألبرت هاريس سنة 1970، واستن سنة 1968،إلى أن المعلم هو المؤثر الوحيد في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ كما أن التحليل الذي قام به عدد من الباحثين لنتائج 27 دراسة علمية في أجزاء مختلفة من الولايات المتحدة الأمريكية، بالاشتراك مع مكتب التعليم في واشنطن، توصل منه إلى النتيجة العامة و هي أن تأثير المعلم قد ثبت أنه عظيم أكثر من تأثير طرق التدريس.لذا لابد من الاهتمام بإعداد المعلمين تربويا، وقد اتجهت بعض الدول إلى إغلاق معاهد المعلمين و فتح المجال أمام الجميع لإكمال دراساتهم الجامعية ممن لم تسنح لهم الفرصة لإكمال تعليمهم و اهتمت برفع مستوى المعلمين أكاديميا و مهنيا. (رياض،2005: 241)

لقد أورد بريان و بريان(Bryan&Bryan,1978) بعض المقترحات لمعلمي الصفوف العادية عند تعاملهم مع الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية:

- ❖ تزويد الطفل بفرص كافية لممارسة ما تعلمه.
- ❖ الاعتماد على الأشياء الملموسة في التدريب إلى أقصى حد ممكن.
- ❖ إذا لم يستطع الطفل تعلم مهارة معينة بطريقة ما فعليك تغيير الطريقة و إذا فشلت كل الطرق استبدل بمهارة أخرى أبسط منها.

- ❖ تحديد أهداف قابلة للتحقيق و تحديد الطرق و الوسائل التي ستمكن التلميذ من النجاح.
- ❖ جعل الطفل يشارك في اختيار النشاطات التعليمية.
- ❖ استخدام التغذية الراجعة الايجابية.
- ❖ ربط التعليم الحالي بالتعلم السابق.
- ❖ اعتماد تعليم التلميذ على نقاط القوة لديه و لا تركز على جوانب الضعف لديه.

لذا فإن التربية الناجحة للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية تتطلب تحليل التفاعلات القائمة بين المتعلم و الوضع التعليمي و المهمة التعليمية.

(إيمان،هناء،2009: 178ــ 179).

5ــ 3ــ العوامل المرتبطة بالبيئة الأسرية:

تعد الأسرة نظام اجتماعي وضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري و دوام الوجود الاجتماعي، ففي الماضي كانت الأسرة هي المؤسسة الرئيسة الأساسية في المجتمع و تقوم بمهام متنوعة و متعددة كالمهام التربوية و التعليمية و الاقتصادية و الاجتماعية، ولكن مع تطور الإنسان و التغير الاجتماعي و الحضاري الذي حدث و تراكم المعارف و الثقافات حتى أصبحت هناك مؤسسات اجتماعية أخرى في عصرنا الحاضر و لكن تبقى الأسرة في غاية الأهمية لأنها البيئة الأولى للطفل التي يلتقي بها الطفل و تعمل على إعداده ليكون مواطن صالح (إيمان،هناء،2009: 161).

لذا يتوقف تحصيل الطفل في القراءة على ما يشعر به من مناخ صحي في بيئته، فالأطفال الذين ينتمون إلى أسر أو إلى عائلات يسود فيها التوتر و الخلافات المستمرة، لا شك أنهم يبدءون تعلمهم للقراءة في قلق وعدم استقرار ذهني، وذلك عكس الأطفال الذين يعيشون في بيئة صحية، وجو أسري دافئ يشيع فيه الحب

و التفاهم، فهؤلاء تتاح لهم فرص التحصيل القرائي الجيد، و هناك طفل يعاني من المشاجرات بين الوالدين،و إهمالهما له، و تجاهل فرديته، أو تعنيفه، أو السيطرة عليه بشكل خاطئ و غير تربوي، أو المنافسة المدمرة بينه و بين أشقائه، كل ذلك يؤدي إلى التوتر العصبي،و الإحساس بعدم الأمان، (أحمد فهيم،1994: 92)، و هذا ما تدل عليه الدراسات التي قام بها سجلر و جينثر Seigler&Gynther على ازدياد نسبة المشكلات العائلية في بيوت التلاميذ المتأخرين قرائيا، ومن السمات المهمة التي لاحظها كرين Grane على هؤلاء التلاميذ معاناتهم من العلاقات الوالدية المؤثرة، والإهمال، ومشاعر الغيرة بين الأشقاء، والاتجاهات السلبية نحو المدرسة و التعلم.(رياض،2005: 244).

كما أشار لفيتسون Levinson,2003 إلى أن أهم أسباب إضطراب القراءة إنما يعود إلى اضطراب البيئة الأسرية، حيث أنه عندما تتسم هذه البيئة بالمشكلات و الخلافات فإن هذا ينعكس على شعور الطفل بالأمن فيشعر بنقص الأمن كما يقلل قدرته على التركيز و التحصيل بل و يؤثر على كل عملياته المعرفية و الانفعالية.
(علي،2008: 2)

كما ينشأ التأخر القرائي نتيجة لظروف البيئة الثقافية و في هذا يقول Stulken إن بعض نواحي الضعف في القراءة قد تنشأ من عوامل بيئية كاللغة التي تتحدث بها الأسرة، أو كثرة تنقل الطفل من مدرسة إلى أخرى، أو سوء الحالة الاقتصادية للأسرة، و إن أعدادا كبيرة من الأطفال الذين درس حالتهم، قد غيروا مدارسهم ثلاث أو أربع مرات قبل الدراسة، و وجد أن حالة منازلهم غير ملائمة، كما وجد Backus&Monros «إن أمية الوالدين، وضعف ثقافتهما من أسباب ضعف أطفالهما في القراءة».فالخلفية القرائية التي يوفرها البيت هي عامل قوي من عوامل تحديد مدى نجاح الطفل في الدراسة. فعندما يبدي الوالدين اهتماما حماسيا بقراءة أطفالهم، وعندما

يقرءون القصص على مسامعهم، ويعرضون عليهم صور الكتب، وعندما يناقشون مضامين الكتب معهم، فإنهم في كل هذه الأحوال يرسون قاعدة صلبة متينة للقراءة المستقلة الممتعة، كما أن تخصيص وقت معين للقراءة في هدوء داخل البيت، وتخصيص مكان مريح للقراءة يساعد كثيرا على وضع الطفل على الطريق نحو الاستمتاع بالكتب، والاستفادة منها. فالبيت في الغالب دافع لبذل مزيد من الجهد في تعليم القراءة.(رياض،2005: 245–246)

ليس من شك أن الأسرة لها الأثر الذاتي و التكوين النفسي في تقويم السلوك الفردي و بعث الحياة و الطمأنينة في نفس الطفل فمنها يتعلم اللغة و يكتسب بعض القيم و الاتجاهات، حيث أن الأسرة مسئولة عن نشأة أطفالها نشأة سليمة متسمة بالاتزان، والبعد عن الانحراف و الأخطار، وعليها واجبات ملزمة برعايتها(عبيدي،2010: 113)، فوجود طفل في البيت يعاني من صعوبات تعليمية يحرك المشاعر و العواطف و يثير المخاوف و الأحزان، وينتاب الأبوين الضيق و القلق مع مشاعر الخوف و الخجل (إيمان،هناء،2009: 162)، و هذا ما خلصت إليه دراسة(Dyson,1996) في مقارنته ذوي صعوبات القراءة بالعاديين بعدم تأثير العلاقات الأسرية و النظام الأسري، وأن التفضيل الوالدي هو الحاسم ،التفضيل المنخفض يؤدي إلى مفهوم ذات منخفض،و أن الأسر التي لديها طفل ذي صعوبات قراءة غالبا تتصف بـــ:الضغط الوالدي، والسيطرة، وإصدار الأوامر، وعدم تقبل الطفل.(محمد،2003: 135)

إن للأسرة دور مهم في مساعدة الطفل في حل المشكلة التي يعاني منها من خلال:

- ❖ القراءة المستمرة عن موضوع صعوبات التعلم و التعرف على أسس التدريب و التعامل المتبعة للوقوف على الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.
- ❖ إيجاد علاقة قوية بين الأسرة و معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به.

- ❖ الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوى الطفل.
- ❖ عدم إعطاء الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد بل يجب إعطاءه وقتا كافيا لإنهاء العمل.
- ❖ تعليم الطفل من خلال القدوة،أي أن يقوم أحد الوالدين بالعمل أمام الطفل و يكرر الطفل العمل عدة مرات قبل أن يطلب منه القيام به.
- ❖ تقديم التعزيز للطفل مباشرة عند انتهائه من القيام بالعمل المطلوب.
- ❖ إتباع قوانين معينة في الأسرة و تطبق هذه القوانين على الجميع.
- ❖ الابتعاد عن مقارنة الطفل بإخوته أو أصدقائه. (إيمان ،هناء،2009: 165)

وعليه فإن الأسرة تساهم في صعوبات تعلم القراءة، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية و الصحية، كالمشاجرات بين الوالدين و إهمالهم الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الأخوة و ضيق المكان وحالات الطلاق كل ذلك و غيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة، وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي، والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي و رغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.(سليمان،2012: 318)

خلاصة الفصل :

نستخلص من هذا الفصل أن صعوبة القراءة من الاضطرابات الأكاديمية التي لها الأثر البالغ في التحصيل الدراسي للتلاميذ، و تتأثر صعوبة القراءة ببعض المتغيرات الأسرية و الشخصية و التربوية.

و من خلال تفحصنا للعناصر الواردة في هذا الفصل نستخلص ما يلي:

ـــ لم يتم تحديد تعريف صعوبة القراءة و هذا بسبب تعدد المداخل النظرية.

ـــ تم تحديد بعض مؤشراتها ، التي تساعد المدرس أو المختص النفسي القائم بعملية التشخيص لهذه الظاهرة المتفشية في أوساط الأطفال في المدارس بمختلف مراحلها ، فالتشخيص المبكر في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي يساعد على التقليل من هذه الظاهرة .

ـــ زيادة الاهتمام بالعوامل المساهمة في صعوبة القراءة حتى نستطيع التقليل من هذه الصعوبات و الوقاية منها.

الفصل الثالث: مفهوم الذات في مرحلة الطفولة المتأخرة

ـ تمهيد الفصل

أولا:مظاهر النمو خلال الطفولة المتأخرة

I. تعريف مرحلة الطفولة المتأخرة

II. خصائص و مطالب النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة

1 -النمو العقلي المعرفي

2 -النمو الانفعالي

3 -النمو الاجتماعي

ثانيا:نمو مفهوم الذات خلال مرحلة الطفولة و العوامل المؤثرة فيه

1 تعريف مفهوم الذات و أبعاده

2 تعريف الذات

3 تعريف مفهوم الذات

4 أبعاد مفهوم الذات

I. تطور مفهوم الذات وصولا إلى مرحلة الطفولة المتأخرة

II. العوامل المؤثرة على مفهوم الذات لدى الطفل

1 -العوامل الشخصية

2 -اللغة

3 -دور الأسرة

4 -دور المدرسة

5 -العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات

- خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

يعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لها أثر كبير في سلوك الفرد و تصرفاته.قد نشطت الدراسات السيكولوجية للبحث في الذات، لتوضيح طبيعة هذا المفهوم و نموه و العوامل المؤثرة فيه عبر رحلة طويلة، ويتكون هذا المفهوم بواسطة تفسير الطفل للتغذية الراجعة على أدائه من الآخرين ذوي الدلالة و الأهمية بالنسبة له مثل:الوالدين،المدرسين. ومن تم فإن مفهوم الذات يتكون من خلال الخبرات و الاتصالات التي يكونها الفرد نتيجة احتكاكه بالآخرين، كما أن مفهوم الذات لدى الأفراد يحدد نوع و كيفية الخبرة التي يدركونها، إضافة إلى أنه يتكون أثناء عملية النمو التي تلزم الفرد و تكون نواته الأساسية مرحلة الطفولة حيث يبدأ ظهوره خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ويتبلور في صورته النهائية تقريبا مع بداية مرحلة الطفولة المتأخرة و نهاية مرحلة المراهقة، لتحدد أخيرا في صورته النهائية خلال مرحلة الرشد، مع العلم أن حدوث أي خلل أثناء مراحل تكوين مفهوم الذات خاصة أثناء المراحل الأولى، سوف يكون له أثر بالغ على توافق الفرد مستقبلا.

كل هذا سيتضح من خلال هذا الفصل، الذي سيتم التطرق فيه إلى مفهوم الذات في مرحلة الطفولة المتأخرة، وذلك من خلال:أولا **مظاهر** النمو خلال الطفولة المتأخرة، ثانيا مفهوم الذات خلال مرحلة الطفولة و العوامل المؤثرة فيه.

أولا :مظاهر النمو خلال الطفولة المتأخرة:

يمر نمو الفرد بمراحل و فترات متعددة بحيث تتميز كل مرحلة نمو بظهور خصائص معينة، وقد تنقسم المرحلة الواحدة إلى عدة مراحل كما هو الحال في

مرحلة الطفولة، كما يمكن تقسيم هذه المرحلة على عدة أسس، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم(1): يوضح تقسيم مراحل النمو على الأساس العضوي، و التربوي

على الأساس العضوي	على الأساس التربوي
مرحلة المهد: تمتد من الميلاد إلى نهاية السنة الثانية.	مرحلة ما قبل المدرسة(الحضانة):تمتد من (2–5) سنوات.
مرحلة الطفولة المبكرة:تمتد من (3–5) سنوات.	مرحلة المدرسة الابتدائية: تمتد من (6–12) سنة.
مرحلة الطفولة الوسطى:تمتد من(6–8)سنوات	
مرحلة الطفولة المتأخرة:تمتد من(9–12) سنة	(كمال محمد،1996: 62)

و بما أن الطالبة تتناول في دراستها عينة من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة لا بد لها من أن تتعرف على هذه المرحلة و على خصائص و مطالب النمو فيها و ذلك حتى تكون على علم بمستوى النمو الذي يصل إليه الفرد في هذه المرحلة ، ليسهل عليها التعامل مع أفراد العينة، و هذا ما سوف نتطرق إليه.

I. تعريف مرحلة الطفولة المتأخرة:

يطلق بعض العلماء على هذه المرحلة اسم مرحلة ما قبل المراهقة، لأن ما تحمله هذه المرحلة من تغيرات ما هو إلا استعداد للوصول إلى البلوغ عن إعلان ببدء المراهقة ، و البعض الآخر يطلق عليها اسم مرحلة الإعداد للمراهقة (علي فالح،2002: 247)،و هذا راجع لأنها الفترة الثانية المكملة لمرحلة الطفولة الوسطى، وتأتي هذه المرحلة فيما قبل المراهقة و كأنها مقدمة لها، وهي تقع ما بين عمر 9 و 12 سنة.الطفل في هذه المرحلة يبدو مشغولا عن نفسه بالعالم الخارجي، فهو شغوف

بالبحث و الاكتشاف للتعرف على الأشياء، كما يشترك مع أقرانه في نشاطات اللعب و النشاطات العلمية.

يمكن القول أنها مرحلة تحول الطفل إلى كائن تجريبي، ولا يشعر بذاته شعورا واضحا.(رمضان،1997: 311)

II. خصائص و مطالب النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة:

1 النمو العقلي المعرفي:

يقصد به نمو الوظائف العقلية المعرفية مثل الذكاء العام و القدرات العقلية العليا كالإدراك و التذكر و الانتباه و التخيل و التفكير و التحصيل (كمال،1996: 136). سميت هذه المرحلة باسم مرحلة العمليات المحسوسة في نظرية "جان بياجيه" في هذه المرحلة يصبح الطفل قادرا على المعرفة الجزئية لنفسه و الوسط الذي يعيش فيه(R.Murray thomas:269).

يتوقف تطور نمو النشاط العقلي المعرفي عند الأطفال على التفاعل الوظيفي الخلاق لقدرات الطفل واستعداداته مع الخبرات الملائمة التي تتوفر من خلال عمليات التعلم و الرعاية و التوجيه ، فلابد للنمو العقلي من الرعاية إذا أردنا أن نتخذ من أي قياس له دليلا على مقداره.

يمكن تلخيص أهم المميزات العقلية للطفل في هذه المرحلة بما يلي:

ـــ لا يستطيع الطفل التفكير المجرد في مشكلة معينة.

ـــ تقل عملية تمركز الطفل حول ذاته و يحاول التقدم نحو إدراك مشاعر الآخرين.

ـــ تتركز لغة الطفل في هذه المرحلة حول الموضوعات الاجتماعية.

ــ يهتم الطفل بإدراك العلاقة بين الجزء و الكل، كما يهتم الطفل في هذه المرحلة بعمليات الترتيب و التصنيف المحسوس.

ــ يستطيع الطفل في هذه المرحلة استخدام بدائل متعددة لحل المشكلة.

ــ ينمو مفهوم الكتلة أولا ثم مفهوم الوزن ثم الحجم في نهاية المرحلة.

(عصام،2004: 110)

ــ محدودية التفكير فيما هو عيني أو محسوس مما يقع في خبرة الطفل اليومية المباشرة،و الاحتفاظ بالكم ثابتا مهما تغير الشكل(R.Murray thomas:269).

و عليه تؤثر الخلفية الاجتماعية الاقتصادية للأسرة و المدرسة و وسائل الإعلام تأثيرا واضحا في النمو العقلي المعرفي، فمثلا: الأطفال الذين يعانون من القلق يكون تحصيلهم و نموهم العقلي المعرفي بصفة عامة أضعف من رفقائهم الذين لا يعانون القلق. (كمال،1996: 136).

2ــ النمو الانفعالي:

يتسم النمو الانفعالي في هذه المرحلة بالهدوء و البطء، و الثبات و الإستقرار، إلا أن الطفل في هذه المرحلة قابل للاستثارة الانفعالية و ذلك لأن لديه ألوانا من الغيرة و العناد و التحدي. (عصام،2004: 114).كما تتميز بقدرة الطفل على السيطرة على النفس، والميل إلى المرح، و الميل إلى التعبير عن حالات الغضب بالمقاومة السلبية.(رمضان،1997: 312).

3ــ النمو الاجتماعي:

في سن السادسة تكون المدرسة (وهي بديل الأم) مشغولية الطفل الأولى و فيها يتقف سلوكه الاجتماعي على نوع شخصيته التي تمت في المنزل و في دار الحضانة إن كان

قد مر بها، و في المدرسة يمارس اللعب الجماعي، وإن كانت طاقاته على العمل الجماعي محدودة و غير واضحة(عصام،2004: 112).

تتميز هذه الفترة من حياة الطفل بالآتي:

ــ يزداد احتكاك الطفل بعالم الكبار، و يكتسب كثيرا من المعايير واتجاهات و قيم الراشدين.

ــ يستمر تأثير جماعة الرفاق على الطفل مما يجعله يحتفظ بأسرار الجماعة و لا يبوح بها، كما يعمل على الابتعاد إلى حد ما عن الأهل.

ــ زيادة شعور الطفل بالمسؤولية، و بالقدرة على ضبط الذات، و بتباين الفروق بين الجنسين بشكل أكثر وضوحا عن قبل. (رمضان،1997: 313)

ثانيا: مفهوم الذات خلال مرحلة الطفولة و العوامل المؤثرة فيه:

إن الاهتمام بالذات ليس ظاهرة حديثة فهي كمفهوم نظري قد ظهر مع تيارات الفكر الفلسفية و النفسية منذ القرن 19م عندما ناقش الفيلسوف الفرنسي ديكارت لأول مرة المدرك أو الذات كجوهر مفكر، ثم خضعت الذات بعده للفحوص الفلسفية القوية لمفكرين مثل لوك Locke و هيوم Hiume و بريكلي Berkly، و عندما تطور علم النفس و إنفصل عن الفلسفة بدأ الاهتمام بالذات كمفهوم متعلق بهذا العلم(أبو زيد، 1986: 36). يعتبر وليام جيمس w.James 1890 أول من تكلم عن مفهوم الذات في العصر الحديث فمهد ذلك الطريق للنظريات المعاصرة، والكثير مما يكتب اليوم عن الذات و الأنا مستمد مباشرة منه "**جيمس**"(عبد الفتاح، 1992: 31).فتوالت الكتابات و الأبحاث و تكلم عنه مجموعة من الباحثين أمثال كارل روجرز الذي يمنح مكانة خاصة لمفهوم الذات فهو يرى أن هذا المفهوم جشطلت تصوري و أنه متسق منظم يجمع الخصائص المدركة للأنا(Michel.H,2007:144)،

و أمثال ماسلو، باندورا، فرويد...إلخ من الباحثين من مختلف التيارات الفكرية، إلا أن أغلب نظرياتهم أن الذات تنمو مع نمو الفرد و تتكون نتيجة التواجد مع الآخرين،و من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد فالطفل يولد و هو لا يميز بين ذاته و ذوات الآخرين، لكن مع الوقت يتطور هذا المفهوم الذي سوف يؤثر على كل سلوكه مستقبلا، وهو ما سنوضحه حيث يتم الحديث عن مفهوم الذات و نموه خلال مراحل الطفولة بالإضافة إلى التطرق لأهم العوامل المؤثرة على نموه أثناء هذه المرحلة.

I. تعريف مفهوم الذات و أبعاده:

1ــ تعريف الذات:

الذات مصطلح جديد نستخدمه في إطار محاولة إقامة الأصوليات الإنسانية العامة و في إطار محاولة تحديد أهم الجوانب الأساسية في الظاهرة الإنسانية خاصة.و قد أستخدم هذا المصطلح في الأبحاث و الكتابات الإسلامية القديمة، سواء عند المتفلسفة أو عند الصوفية.(عزت،2002: 17).

يقال تخصيصا أن الذات هي التنظيم المركب لخصائص الفرد وهو يجعلها تقابل ما يقال له في اصطلاح الدراسات النفسية" **بالشخصية**"».(عزت،2002: 25).

فالذات هي:

– ما يقوم بوظيفة الربط و التنسيق و التوحيد بين شتى عمليات الذهن.

– صاحبة الخطة و المشروع و حاملة الذاكرة.

– هي مركز الوحدة فوق الثنائيات و التعددات التي في الإنسان الفرد.

(عزت قرني،2002: 32).

إذن الذات هي جوهر شخصية الإنسان، فهي الجهاز المنظم للشخصية كما أنها الجزء الواعي منها و الذي يمكن أن يوجه إليه الجهد لتستعيد الشخصية قوتها و حيويتها.(جمال،2009: 148)

كما يعرفها عبد المنعم الحفني(1978) الذات في موسوعة علم النفس بأنها«تجربة الفرد لنفسه أو تصورها الكلي لذاته أو هي الوحدة الديناميكية التي تؤلف الفرد»(بلقوميدي،2011: 77).

يمكن القول أنه لا يمكن الكتابة في علم النفس دون التطرق للذات .فما هو مفهوم الذات؟

2ــ تعريف مفهوم الذات:

يحتل مفهوم الذات مكان الصدارة في بعض نظريات الشخصية المعاصرة و لقد تعددت كتابات علماء النفس التي تناولت تحديد مفهوم الذات و تعريفه. فروجرز يعرف مفهوم الذات على أنه المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه، و القيم الاجتماعية و السلبية التي تتعلق بهذه الخصائص. (عبد الحافظ،2007: 54). ويعرفه حامد عبد السلام زهران(1989):" بأنه تكوين معرفي منظم و متعلم للمدركات الشعورية، والتصورات، والتقويمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره نفسيا لذاته". (حامد عبد السلام، 1998: 83). كما تعرفه أمل الأحمد(2004):" الذات بأنها مفهوم مركب ينطوي على مكونات عديدة، نفسية معرفية وجدانية اجتماعية و أخلاقية...تعمل متناغمة متكاملة فيما بينها، و يساير هذا المفهوم في نموه و تطوره المراحل النمائية، و يبدأ في التكوين منذ السنة

الأولى من عمر الطفل، ثم يرتقي تدريجيا بفعل عمليات النضج و الخبرة و التعلم و التنشئة الاجتماعية". (أمل،2004: 33).في حين يعتبر"دالاس،بيرت" مفهوم الذات بمثابة كيان افتراضي يستدل عليه من سلوك الفرد"(مرفت عبد المنعم،2011: 28)، فهو يتشكل من خلال المتغيرات البيئية الكثيرة و التي لا يمكن الفصل بينها تماما فهي تشترك بدرجات متفاوتة مع بعضها،إذ تؤثر كل منها في الأخرى فأي تحسن في أي متغير من المتغيرات التي تشكله ستصب في مفهوم الذات العام.كذلك يعرف(محمد عماد الدين إسماعيل) مفهوم الذات بأنه:" ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا اجتماعيا، و باعتباره مصدرا للتأثير و التأثر بالنسبة للآخرين.أو هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر ذلك في التقرير اللفظي".(مرفت عبد المنعم،2011: 29).

ويعرف كذلك مفهوم الذات بأنه هو تقدير الفرد لقيمته كشخص و تفكيره و دافعيته وسلوكه، فهو يحدد إنجاز المرء الفعلي، ويظهر جزئيا في خبرات الفرد بالمواقع و الاحتكاك به، و يتأثر بالأحكام التي يتلقاها الفرد من الأشخاص من ذوي الأهمية العاطفية في حياته. وهو أيضا ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الاجتماعي و الذي يتضمن استجابات الطالب نحو نفسه في مواقف مدرسية و خارجية لها علاقة مباشرة بحياة الطالب المدرسية، كما تبدو في التقرير الذاتي الكمي على مجموعة من الصفات و الخصائص المحددة في اختبار مفهوم الذات.

(مرفت عبد المنعم،2011: 30).

و مفهوم الذات و خاصة عند علماء النفس الاجتماعي يتمثل في أن الطفل لا يكون واعيا بذاته تلقائيا،و لكنه يتعلم عن طريق إدراكه للآخرين، و استجاباتهم

و تقيماتهم له و انطباعاتهم عنه، أي إدراك الآخرين كموضوع له خاصيته، أي أن مفهوم الطفل عن ذاته يكون انعكاس عن الآخرين.(عبد الحافظ ،2007: 53).

مما سبق يمكن القول أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وهو صورة مركبة و مؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، و عن تحصيله، و عن خصائصه، وصفاته الجسمية، والعقلية، والشخصية و اتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه، و بما يفضل أن يكون عليه و هو مفهوم تصوري، بينما قد تشمل الذات على عناصر لا شعورية.

3ــ أبعاد مفهوم الذات:

يعتبر مفهوم الذات بمختلف أبعاده من أهم العوامل غير العقلية المؤثرة و المتأثرة بالتحصيل الدراسي. لدى يمكن القول أن مفهوم الذات يشمل كل ما يدركه الفرد بصوره المركبة و المؤلفة من تفكيره عن نفسه و تحصيله و خصائصه الجسمية و العقلية و الانفعالية و رؤية الآخرين له، كذلك رؤيته بما يتمنى أن يكون عليه.

هناك آراء متعددة ذكرت أبعاد مفهوم الذات ويعتبر وليم جيمس أول من ذكر أبعاده وهي:

أ ــ الذات كما يعتقد الفرد بوجودها في الواقع، وهو ما أصطلح عليه بين علماء النفس بالذات المدركة.

ب ــ الذات كما يرونها الآخرون و هي ما تقابل ما اصطلح عليه الذات الاجتماعية. (قحطان،2010: 54)

ج ــ الذات كما يتمنى الفرد أن يكون عليه و هي تقابل ما اصطلح عليه بالذات المثالية.

وأضاف جيمس بعدا آخر سماه بالذات الممتدة(The Extended Self) و يمثل كل ما يمتلكه الفرد، و ما يشترك به مع الآخرين مثل العائلة، الوطن، العمل.

أما كولي Cooley فذكر الذات المنعكسة(Reflected Self) و هو تصور الفرد لما هو عليه من خلال انعكاس ذلك من الآخرين،و الذات الاجتماعية(Social Self) و هي الخبرات الناتجة من خلال انضمام الفرد مع المجموعة كأن يكون في نادي.(قحطان،2010: 54)

أما ميد Mead فيقول أنه يمكن أن تنشأ للفرد عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى، و مكتسبة من مختلف الجماعات، فقد تنمو لدى الفرد مثلا ذات عائلية تعكس الاتجاهات التي تعبر عنها أسرته، و ذات مدرسية تعكس اتجاهات معلميه و زملائه.

أما أبعاد لندلهوم Landholem فتتسم بالبساطة و الوضوح حيث ذكر الذات و هي ما يعتقده الفرد عن ذاته و هي ليست ثابتة.

و يعتقد سيموندس(Symonds) أن الذات تتكون من الأبعاد الآتية:

أ ــ كيفية إدراك الفرد لنفسه.

ب ــ معتقدات الفرد عن نفسه.

ج ــ تقييم الفرد لنفسه.(قحطان،2010: 55)

د ــ الأساليب السلوكية التي يحاول الفرد بها تقوية ذاته و الدفاع عنها.

أما فرنون فقد ذهب إلى أن الذات مكونة من عدد من المستويات الإدراكية في تكوين الشخص الداخلي متدرجة من مستوى أعلى إلى أدنى وفقا لما يتضمنه من محتويات شعورية و لا شعورية، كما يقول أن كل فرد لديه ذات مركزية تعد بمثابة النواة التي تتجمع حولها الأجزاء الأخرى و التي تتكون من الذات الاجتماعية، و الذات الشعورية الخاصة، والذات البصيرة، و الذات العميقة، وقد تتعارض هذه الأجزاء فيما بينها، و لكنها تسعى دائما إلى الوحدة و التكامل.(قحطان،2010: 55)

ويرى شافلسون (Shavelson) أن مستويات مفهوم الذات تبدأ بمفهوم الذات العام ثم تنقسم إلى مفهوم ذات أكاديمي و يشمل مفاهيم عن المواد الدراسية، و مفهوم ذات غير أكاديمي و يشمل مفاهيم ذات اجتماعية و انفعالية و جسمية.

أما بيرنز (Burns) فذكر أبعاد مفهوم الذات بجانبيه الجسمي و النفسي حيث ذكر مفهوم الذات المؤقت إضافة إلى مفهوم المدرك و مفهوم الذات الاجتماعي و مفهوم الذات المثالي. .(قحطان،2010: 58).

نستخلص مما ذكر أن أكثر الأبعاد التي ذكرت و أكد عليها المختصون هي:

1 **مفهوم الذات الجسمية:** وهي فكرة الفرد عن جسمه، حالته الصحية، مظهره الخارجي، مهاراته.

2 -**مفهوم الذات الأخلاقية و المثالية:** و هي فكرة الفرد عن ذاته من خلال اطار مرجعي مثالي و اخلاقي و من ذلك القيمة الأخلاقية و العلاقة بالله و رضاء الشخص عن عقيدته.

3 **مفهوم الذات الأسرية:** تعني إدراك الطفل لاتجاهات الوالدين نحوه فالفرد الذي يراه والديه على أنه محبوبا متقبلا يرى نفسه كذلك.

كما يمكن القول أنها تعكس مشاعر الفرد بالملائمة و الكفاية و كذلك جدارته و قيمته بوصفه عضوا في الأسرة، وتدل على إدراك الفرد لذاته في تعلقها بأقرب دائرة من حوله.(شحاته سليمان،2005: 44).

4 **مفهوم الذات الاجتماعية:** يشير هذا المفهوم إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين معتمدا في ذلك على تصرفاتهم و أقوالهم و يتكون من المدركات و التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يرونه بها و يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع كل ما يحيط به.(صالح،1998: 139)

5 **مفهوم الذات الأكاديمي:** يعرف بأنه اتجاهات الفرد و مشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها و هو كذلك تقرير الفرد أو علاماته في الاختبارات التحصيلية، و يشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته التحصيل و أداء الواجبات الأكاديمية.(مرفت عبد المنعم،2011: 33)

و خلاصة القول إن هذه الأبعاد لا تكون مستقلة عن بعضها البعض حيث تؤثر بعضها البعض فيتأثر مفهوم الذات النفسي بمفهوم الذات الجسمي، و مفهوم الذات المثالي بمفهوم الذات الاجتماعي.

II. تطور مفهوم الذات وصولا إلى مرحلة الطفولة المتأخرة:

إن مفهوم الذات ليس شيئا موروثا لدى الإنسان و إنما هو نتاج الخبرات التي يمر بها و التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، و تقييم الفرد لذاته يتولد منذ الصغر تدريجيا و عبر مراحل النمو المختلفة.

و في هذا السياق تناول كيل Kall (1998) نشأة أصول إدراك الذات لدى الطفل، ولتوضيح مراحل النمو في مفهوم الذات منذ الشهور الأولى من حياته، استخدم **كيل** مدخلا غير مباشر للتعرف على وعي الطفل، يتمثل في قيام الأم بوضع علامة حمراء على أنف الطفل – دون أن يدرك الطفل ذلك. ثم توضع مرآة أمام وجهه و توضح هذه التغيرات كما يلي:

ـ **في عمر (9) شهور:** يبتسم الطفل للوجه الذي يراه في المرآة أو يلوح تجاهه، و لكن هذا السلوك لا يوضح أن الطفل يعني ذاته في المرآة، بل هو يوضح و كأن الوجه الذي يراه في المرآة باعث سار.

ـ **في عمر (12) شهرا:** يحدث تغير مهم و واضح حين يرى الطفل العلامة الحمراء التي على أنفه. و هذا يعتبر بداية تعرف الطفل على ذاته في المرآة، وهذه أولى علامات إدراك الذات.

ـ **في عمر(24) شهرا:** يفعل الطفل ما سبق، بالإضافة إلى أنه عندما يرى العلامة الحمراء في المرآة، يدرك أن أنفه الذي في المرآة هو أنفه شخصيا، و يشير إلى نفسه إما بالاسم أو بالضمير (أنا) ، و أحيانا يعرف عمره وجنسه، هذه التغيرات توضح أن الوعي بالذات يتأصل في العام الثاني عند معظم الأطفال.

و على الرغم من استخدام (كيل) مهمة المرآة، إلا أنه لا يريد الاعتماد عليها كلية في التعرف على الوعي بالذات للطفل(عبد النبي،2000)

وترى سعدية بهادر(1983):" أن نظريات النمو و التعلم الإنساني أجمعت على أن مفهوم الذات يتكون عادة خلال السنوات الست الأولى من حياة الإنسان، من تجميع المعلومات و الخبرات الحياتية المختلفة و من تكوين الاتجاهات الإيجابية و السلبية نحو النفس و الغير و التي تتحدد نتيجة لها صورة خاصة للإنسان نحو ذاته تبرز فيها أهم ملامحه و مقوماته الشخصية".

أيضا يذكر أحمد إسماعيل(1993) أن نظريات الذات انتهت إلى أن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة و عبر مراحل النمو المختلفة على ضوء محددات معينة يكتسب الفرد خلالها و بصورة تدريجية فكرته عن نفسه، و أن الذات هي نتاج التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين.(سعدية،1983: 37)

كما يشير "الشلبي" إلى أن الفرد في السنة الأولى من عمره لا يستطيع التمييز بينه و بين العالم الخارجي من حوله، بل أنه لا يستطيع أن يفرق بين جسمه و بين جسم أمه. بل أن الأمر لا ينتهي عند هذا الحد فحسب بل إن إحساسه بالمثيرات يكون غامضا دون تمييز. وبهذا فإن استجابته لها تأتي عامة و غير متميزة.بل أنه يستجيب للمثيرات بكل جسمه تقريبا.

كما يقول (زهران، 1977) هذا لا يعني أن هناك انعدام للذات في السنة الأولى من العمر بل هي موجودة منذ بداية حياة الفرد لكنها تكون في حالة الكمون المؤقت و تبدأ في الظهور و التحقيق التدريجي مع مراحل النمو فيبدأ الفرد يميز بين الذات و غير الذات. لكن فكرة الفرد غير الواضحة عن نفسه تستمر في سنوات الخمس الأولى من حياته.(حسن بن علي،2003)

يتميز نمو مفهوم الذات في المراحل الأولى من نمو الطفل، حسب ما ذكره حامد عبد السلام زهران على النحو التالي:

ـ **من الميلاد إلى 3 شهور:** يخرج الوليد من بطن أمه لا يعلم شيئا. وليس لديه مفهوم جاهز لذاته و كما يعبر هنا يونج بقوله:" أن هناك الذات منذ بداية حياة الفرد و لكن في حالة كمون و تأخذ في التحقيق التدريجي مع النمو". و تتمايز الذات الجسمية. و لا يكون تمايز و لا حدود واضحة بين الذات و غير الذات. ويبدأ تفاعل الذات و البيئة، وتبدأ الذات في التمايز.

ـ **من 3 ــ 4 شهور:** يكون التمايز خلال الحواس و العضلات.

ـ **من 4ــ6 شهور:** التمايز اللفظي للذات و غير الذات.

ـ **6 شهور:** تتمايز الذات البدائية المنطوقة.

ـ **9 شهور:** يفهم الطفل الإشارات مثل"إلى اللقاء" و كما يعبر "**ويكس**" أن هذه بداية الولادة السيكولوجية للطفل عند شعوره بذاته حيث يخرج من رحم اللاشعور بالذات، فهذا ميلاد ثان للطفل حيث يكتشف نفسه و يدخل العالم الأكبر بحق.

ـ **عام كامل:** مرحلة الكشف و الاستكشاف، تنمو صورة الذات، يزداد التفاعل مع الأم ثم مع الآخرين، مع الكبار ثم الصغار،استعمال 10 بالمائة منها ضمائر.

و هنا تبدو فرديته الداخلية و هي ما زالت تجاهد امتزاجها بالبيئة الخارجية.ثم تبدأ عملية الأخذ و العطاء. وتبدأ الذات النامية في التفريق بين العالمين الداخلي و الخارجي.

ـ **حولين كاملين(سنتين):** يزداد تميز الطفل لذاته. ويكون متمركز حول ذاته. يفرق بين الآخرين، تنمو أنا و أنت و ملكي و ملكك.تتكون الذات الاجتماعية.يزداد نمو المشاعر الاجتماعية، تزداد القدرة على فهم الذات.

ــ **في سن الثالثة:** يرسم الطفل صورة أشمل للعالم المحيط به و يسميه. ويزداد شعوره بفرديته و شخصيته و يعرف أن له شخصيته و للآخرين شخصياتهم المختلفة، يزداد تمركزه حول ذاته. و يجتهد في بناء ذاته. كل شيء له و ملكه و تسمع منه دائما "أنا ملكي" ثم بعد ذلك تسمع "نحن" يعرف الطفل أن له دوافع بعضها يتحقق و بعضها لا يتحقق.

ــ **في سن الرابعة:** يكون علاقات عقلية و اجتماعية و انفعالية مع الآخرين المهمين في حياته. نسمع منه أسئلة الاستكشاف(لماذاــ كيف ــ من ــ ماذا ــ أين).

(حامد عبد السلام،1981: 285)

ــ **في سن الخامسة:** يتقبل الطفل فرديته. يزداد الوعي بالذات.يقل اعتماده الكامل على الوالدين. يزداد استقلاله. يتضح تفاعله الأكبر مع العالم الخارجي.

ــ **في المدرسة:** يخبر الطفل تأثير الجماعة التي تعزز مفهومه عن ذاته. يلعب المدرس دورا هاما في نمو الذات لدى الطفل، تنمو الذات من تصور الآخرين عن طريق عملية الامتصاص الاجتماعي. تنمو الذات الاجتماعية. يزداد شعور الطفل بقيمته يزداد الشعور بالحب و العطف و الحنان. يسعى الطفل لتعزيز صورته في أعين الآخرين. تزداد مقدرته على التعبير عن الذات في النشاط العقلي و في النشاط الاجتماعي. تنمو الذات المثالية خلال عملية التوحد و تبنى مطامح و أهداف الوالدين و المدرسين و الأبطال و النوابغ و السائد منها في المجتمع، وهكذا نجد أنه في مرحلة الطفولة المتأخرة يتسع الإطار المرجعي الذي يتحدد في ضوئه مفهوم الذات الموجب و تقبل الذات و التوافق النفسي أو مفهوم الذات السالب و عدم الرضا و سوء التوافق النفسي (حامد عبد السلام،1981: 285)

أي أننا نلاحظ زيادة وضوح حدود مفهوم الذات مع النمو.و تلعب القوى الجسمية و القوى الاجتماعية دورا هاما في نمو مفهوم الذات حيث يقول "بيركز" أن مفهوم الذات أو الذات المثالية يزداد تطابقها مع الزمن.(حامد عبد السلام،1981: 286)

III.العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل:

يتكون مفهوم الذات لدى الفرد منذ السنوات الأولى من عمر الإنسان و عبر مراحل النمو المختلفة من خلال تفاعل الفرد مع مواقف الحياة المختلفة، و على ضوء محددات معينة يكتشف الفرد من خلالها و بصورة تدريجية، فكرته عن ذاته كنتيجة لمحاولاته المستمرة في التكيف مع البيئة و بلورة خبراته على ضوء المتغيرات الاجتماعية و النفسية الجديدة.و يرى "عدس،توق" أن مفهوم الذات يتطور من عدد من العوامل المرتبطة منها: الوعي بالجسم، و تشكيل صورة عنه، و وجود الآخرين في حياة الفرد.(مرفت عبد المنعم،2011: 31–32).

وفي هذا السياق يرى " دالاس، بيرت" أن مفهوم الذات ينمو و يتحقق من خلال الخبرات التي يكتسبها الفرد من اتصالاته و تفاعله و احتكاكه بالآخرين، و يتوقف مفهوم الذات لدى الفرد إلى حد ما على اعتماده بالآخرين ، ويؤدي الآباء و الأصدقاء و المدرسون دورا مهما في نمو مفهوم الذات لدى الطفل.(مرفت عبد المنعم،2011: 31)

و نشير هنا إلى بعض العوامل التي تساعد في تكوين مفهوم الذات و هي كالآتي:

1ــ العوامل الشخصية:

تتضح أهمية دور العوامل الشخصية(الذاتية) في مفهوم الذات لما أشارت إليه (ريمي) في نظرية العلاج غير الموجه حيث خلصت إلى النقاط التالية:

ــ أن فكرة المرء عن ذاته من حيث هي نظام إدراكي مكتسب تخضع لمبادئ التنظيم الإدراكي ذاتها التي تتحكم في الموضوعات المدركة.

ــ إن فكرة المرء عن ذاته تنظم سلوكه فالمعرفة بوجود ذات أخرى مختلفة في عملية التوجيه تؤدي إلى إحداث تغيير في السلوك.

ــ أن فكرة المرء عن ذاته ترتبط بالواقع الخارجي برباط ضعيف في حالات المرض العقلي.

ــ قد تلقى فكرة المرء عن ذاته تقديرا أكبر مما تلقاه ذاته الجسمية فقد يضحي الجندي في الميدان بنفسه في سبيل القيم الأخلاقية و المثل العليا التي تتضمنها فكرته عن ذاته.

ــ يحد الإطار الكلي فكرة المرء عن ذاته كيف يدرك المرء المثيرات الخارجية و هل يتذكر المثيرات أم ينساها و عندما يطرأ تغيير على هذا الإطار الكلي لفكرة المرء عن ذاته– على نحو ما يحدث في العلاج– فإن من شأن هذا التغيير أن يعدل من نظرته إلى العالم الخارجي. (شحاته سليمان،2005: 35)

إن مفهوم الفرد عن ذاته يتأثر بنظرته الخاصة تجاه نفسه و بما يكون قد كونه من اتجاهات سلبية أو إيجابية نحو ذاته الجسمية و الممثلة في الصورة المرئية و المحددة له و التي تعكس كيانه المدرك للآخرين و الموجود في مكان محدد و بما يكون قد كونه من اتجاهات نحو ذاته الاجتماعية و التي تتبلور في تفاعلاته و تعاملاته

و احتكاكاته بالآخرين و من علاقات الآخرين به و انطباعاتهم نحوه و تصرفاتهم و تقبلهم أو رفضهم له.

كما تتأثر نظرة الفرد لذاته بما كونه من مفهوم لذاته الأكاديمية و بمدى ما حققه من نجاح أو لحقه من فشل و من انطباعات و تفاعلات و ردود أفعال تجاه الحياة المدرسية و يدخل في ذلك الظروف الخاصة التي يمر بها الفرد في علاقاته مع مدرسيه و زملاءه.(شحاته سليمان،2005: 36)

2 ــ اللغة:

تلعب اللغة دورا هاما و هذا ما أشار إليه ميد (Mead) إلى أنه عندما يستعمل الطفل صوته و يسمع نفسه عندما يتحدث فإنه يثير نفسه فضلا على إثارة الآخرين و بسبب ذلك فإنه يستطيع أن يتفاعل مع كلماته الخاصة و يبدأ يفكر، بهذا يصبح موضوعا لنفسه، ويأخذ دور الآخر لكون اللغة التي تعلمها تسمع و يستجاب لها بواسطة نفسه و الآخرين بالمثل فيخبر ذاته و يسهل عليه بفضل تطور كون الطفل يتعلم أن يتحدث و يفهم عندما يتحدث إليه الآخرين فإنه يكون قادرا على أن يضع نفسه و الآخر داخل فئات معينة كما تساعده اللغة على أن يمتد بنفسه من الحاضر إلى الماضي كما يتعلم كل شيء عن المستقبل فهو يكون صورة كثير الوضوح أو قليلة عما يود أن يكون هو. (أبو زيد،1986: 109) وهذا ما يراه كارمين اونز K.Owens أن اللغة هي الجزء الصامت عن مفهوم الذات، حيث أن اللغة و الاتصال تنمو كجزء متكامل من النمو الكلي للطفل، وهذا يعني أن اكتساب اللغة و الاتصال هو من الأهمية للتعلم و استخدام القدرات.(شحاتة سليمان،2005: 37)

3ــ دور الأسرة:

إن مفهوم الذات أحد المصطلحات النفسية الأساسية التي تعتبر حجر الزاوية في الشخصية. يتشكل مفهوم الذات من خلال متغيرات كثيرة تختلف في درجة تأثيرها، و الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تزود الطفل بالقيم و المعايير الأخلاقية و الدينية و الاجتماعية التي تلازمه طيلة حياته و التي فيها تبدأ عملية التكوين الاجتماعي و التي بواسطته يؤثر و يتأثر و يتفاعل مع الآخرين و يتكيف مع مجتمعه تكيفا سليما، و تعد العلاقات الأسرية من أكثر العوامل تأثيرا في تشكيل الفروق في مكونات الشخصية.

حيث توصل ميوسيم و آخرون Mussem and others في دراسة هدفت معرفة أثر العلاقة بين الوالدين و الأبناء في بناء شخصية المراهقين و اتجاهاتهم إلى أن الأبناء الذين لم يحصلوا على عطف أبوي كاف كانوا أقل أمنا و أقل ثقة بالنفس، و أقل توافقا في علاقاتهم الاجتماعية، كما كانوا أقل اندماجا في المجتمع و أكثر توترا و قلقا من هؤلاء الذين يرون أنهم يحصلون على عطف أبوي كاف.(قحطان ،2010: 83).

و يقرر حامد زهران(1997) أن الأسرة تشرف على النمو النفسي للطفل و تؤثر في تكوين شخصيته وظيفيا و ديناميا و توجه سلوكه منذ طفولته الباكرة و تلعب العلاقات بين الوالدين،و العلاقات بينهما و بين الطفل و أخوته دورا هاما في تكوين شخصيته و أسلوب حياته و توافقه، فالعلاقات الفاعلة (السوية) بينهما تساعد في أن نمو طفل ذو شخصية سوية. (قحطان،2010: 113).

وهذا ما دلت عليه دراسات كثيرة على أن المشاكل بين الأب و الأم بشكل مستمر سلبي يؤثر سلبيا في نفسية الطفل و تطوره و خاصة في المراحل الأولى من حياته.

فقد أشارت دراسة ستارك (Stark) إلى العلاقة بين الصراع العائلي و الصعوبات الشخصية للتلميذ في المدرسة حيث أجرى دراسة على عينة بلغت (96) طفلا يمثلون الصفين الرابع و الخامس الابتدائي، توصلت الدراسة إلى أنه كلما ازداد الصراع العائلي ازدادت الصعوبات و المشاكل الشخصية، مع اختلاف وجهات نظر التلاميذ و المعلمين.لذلك فإن هناك علاقة وثيقة بين الوفاق و الوئام بين الزوجين و الأمن النفسي للأبناء و العكس صحيح.

كما توصلت الدراسة التي أجرتها هاتويك إلى وجود ارتباط موجب بين التوتر الذي يشيع في جو الأسرة نتيجة للخلاف الوالدي، و أنماط من السلوك بين الأطفال كالغيرة و الأنانية و الخوف و عدم الاتزان. وهي تعكس عدم توفر الأمن النفسي للأطفال.(قحطان،2010: 113).

لذلك يمكن القول أن للعلاقة بين الوالدين تأثيرا كبيرا في النمو الانفعالي و الاجتماعي للأطفال فالعلاقة التي تسودها الخصام و الشجار بشكل مستمر لا بد و أن ينشر بظلاله السلبي على الأبناء، مما يجعلهم يشعرون بعدم الاستقرار و القلق و الخوف على أنفسهم و على مستقبلهم و أسرتهم، مما يؤثر في رؤيتهم لأنفسهم.

لذلك ننصح الوالدين بما يلي:

ــ أن يكونوا نماذج جيدة للأبناء و أن يكونوا دقيقين في سلوكهم و ألفاظهم لأنها تكتسب بسهولة لكن تغييرها يكون صعب بكثير من اكتسابها لأول مرة.

ــ يجب ألا يظهروا خلافاتهم و مشاحناتهم و نقاشاتهم الحادة أمام الأطفال لكي لا يؤثر فيهم، و إنما يكون بمعزل عنهم.

ــ التعامل مع الأطفال وفق عمرهم العقلي لا الزمني.

ــ التعامل بين الزوجين يكون وفق قدرات الآخر فلا يعقل أن يعامل الزوج ذو الثقافة العالية زوجته ذات الثقافة المحدودة أن ترتقي إلى مستواه و يطالبها وفقا لقدراته، والعكس أن تعامل الزوجة زوجها وفقا لثقافته و تفكيره.(قحطان،2010: 114–115).

3 ــ دور المدرسة:

تعتبر خبرات النجاح و الفشل العلمي من الأمور التي تنمي مفهوم الذات الايجابي لدى الأطفال، إلا أنه إذا تعرض الأطفال لخبرات الفشل المتكررة يكونون مفاهيم سلبية عن دواتهم و قدراتهم.وهذا ما تدل عليه الحقائق العلمية و التجريبية على أنه توجد علاقة مباشرة بين مفهوم الذات عند الطفل و سلوكه الظاهر و إدراكه و أدائه الأكاديمي. وقد كان ليكي Lecky من أوائل الباحثين الذين أثبتوا أن الانجاز الأساسي ذات المستوى المنخفض يرجع إلى تحديد الطفل لنفسه كشخص غير متعلم.(والاس،بيرت،دون سنة: 35)

يمكن للمعلمين أن يحدثوا تأثيرا مهما على مفهوم الذات لدى التلاميذ، خاصة لدى الأطفال الذين يجيئون من أسر تعاني من مشاكل أسرية، أو الذين لا يحصلون على الانتباه الايجابي. يستطيع المعلم أن يتعرف بسهولة إلى هؤلاء الأطفال الذين يحتاجون إلى الطمأنينة، وقد يذهبون بعيدا لكسب انتباه المعلم.و خاصة إذا كانوا لا يستطيعون الحصول على انتباه المعلم من خلال التحصيل و الوسائل الإيجابية.

فإنهم يلجؤون إلى إرتكاب المخالفات لكي يتجنبوا عدم الالتفات إليهم.(مريم سليم،2003: 13) وهذا ما وجده بريكينز Perkins أن المدرسين الذين درسوا مقررات تعليمية

معينة في مجال الصحة العقلية و تطور الطفل، أمكنهم أن يجعلوا تلاميذهم متمتعين بشخصية صحية بدرجة كبيرة و لقد حددت نمو الشخصية الصحية على أساس درجة التوافق بين النفس الحقيقية و النفس المثالية. (والاس،بيرت،دون سنة: 35)

لهذا ننصح المعلمين بالآتي:

ــ ألا يشعر أي تلميذ بالعزلة أو الرفض الاجتماعي.

ــ تعليم المهارات الاجتماعية للذين لم يتم تعليمهم كيفية التعامل و التوافق مع الآخرين كي يحظوا بالقبول من جانبهم. (مريم،2003: 16)

5 – العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات:

ينمـــــو مفهوم الذات لدى الطفل متأثرا بعوامل التنشئة الاجتماعية(الأسرة،المدرسة)، فهي تعمل على الاستفادة من المعطيات البيئية المحيطة بالفرد جميعها، كي تساعده على النمو و تمثل قيم مجتمعه و أعرافه و إدراكه لذاته و للآخرين. وكذلك الأمر بالنسبة لصعوبة القراءة لدى التلاميذ فهي تتأثر بممارسات التنشئة، فمن المنتظر ظهور فروقات واضحة بين أفراد طبقات المجتمع و ما بين أفراد الثقافات المختلفة، و ذلك لاختلاف ممارسات التنشئة من طبقة اجتماعية اقتصادية إلى أخرى و من ثقافة إلى ثقافة.و يمكن القول إن العلاقة متبادلة، أي أنه الدافع الذي يحرك التلميذ للتفوق ورفع سوية تحصيله الدراسي،و يهدف في الوقت نفسه إلى تحقيق الذات و المكانة الاجتماعية، و بالتالي تتكون لدى التلميذ نظرة إيجابية عن ذاته أو العكس. و بنمو بعض القدرات العقلية، وقدرة الطفل على القيام بالعمليات العقلية الإجرائية يتوسع عالمه الإدراكي و يتعلم القواعد و القوانين، كما يصاحب ذلك زيادة القدرة اللغوية و امتلاك اللغة و مهاراتها، مما يساعد على التواصل اللفظي الفعال و الإنجاز المدرسي و البدء في التحصيل، كما تنمو الذاكرة في مرحلة الطفولة المتوسطة،أي

يمتلك الطفل القدرة على تخزين خبراته و إحساساته و إدراك الخاصة به و بالآخرين من حوله.

(ديفيد،إيرفنغ،1996: 37).

و بنمو الإدراك يستطيع الطفل فهم عالمه أكثر، وفهم الآخرين من حوله، وهو ما يسمى بالإدراك الاجتماعي أي العملية التي يحاول بها الأفراد فهم أنفسهم و فهم الآخرين، وهو محاولة لفهم و تفسير السلوك الإنساني و عملية نمو إدراك الآخرين تأخذ وقتا عبر مراحل النمو، وهي تحدث بالتوازي مع نمو مفهوم الذات.

يذكر ماكجينز و سميث(1982) أن مفهوم الذات ضروري لعملية التعلم و هم يرون بأنه لسوء الحظ ليس كل الأطفال يدخلون المدرسة و لديهم مفاهيم ذات مرتفعة عن أنفسهم فبعض الأطفال تتم تربيتهم في بيئات لا ينمون خلالها الشعور بالأمان و الذي يتأتى من الأمان الطبيعي،الثقة و إشباع حاجاتهم للحب و الانتماء فإذا كانت هذه الظروف هي سمة حياة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، فإنه يأتي إلى المدرسة و لديه مفهوم ذات سالب. (نصرة محمد،2005: 95)

و يشير هاريس و سيباي(1985) بأنه وفقا لنظرية مفهوم الذات، فإن الأطفال الذين لديهم مشاعر ملائمة، والثقة بالنفس، والاعتماد على النفس يميلون لأن يكونوا قراء جيدين، أما القراء الضعاف فتكون لديهم مشاعر سالبة عن أنفسهم و خصوصا فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي. وفي هذا الصدد، تشير الدراسات الارتباطية إلى أن العلاقة بين مفهوم الذات و التحصيل القرائي منخفضة و ليست واضحة تماما فمفهوم الذات لدى الطفل ربما يؤثر في نجاحه و ربما يتأثر به، فالعلاقة يمكن أن تكون سببا أو أثرا أو كلاهما.وهذه العلاقة تتأثر أيضا بعوامل مثل:الإلهامات الأسرية

و الشخصية، وإنجازات الأصدقاء و توقعات المدرسة و المدرس. (نصرة محمد، 2005: 95).

مما سبق يلاحظ أن مفهوم الذات يتطور بالتوازي مع خصائص النمو الأخرى، ويحدث التعلم خلال الخبرات الحياتية و التعليمية و التي تشارك فيها أطراف متعددة و لكل منها دوره و فاعليته.

خلاصة الفصل:

في ضوء ما ورد في هذا الفصل نستطيع أن نخلص إلى أن مفهوم الذات لدى الأطفال و خاصة الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتأثر بمدى إدراكهم لصعوبتهم، و البيئة الاجتماعية المحيطة بهم(منها الأسرة و المدرسة)، لما للبيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد من دور كبير في نمو مفهوم الذات.

يمكن اعتبار أن شخصية الطفل ذوي صعوبات القراءة و ما يتصف به من خصائص ما هو إلا محصلة للتفاعل بين ذاته ككائن له صعوبة و البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها.

و انطلاقا من أن هذا الكائن لا يعيش بمعزل عن الآخرين نستخلص بعض التطبيقات التربوية التالية:

ــ يجب على المربين و الوالدين و المرشدين أن يقوموا بدورهم اتجاه الأطفال و خاصة أطفال صعوبات التعلم في نمو مفهوم الذات عندهم.

ــ يجب عليهم أن يهدفوا إلى تنمية تقبل الطفل لذاته و احترام الذات و الثقة فيها رغم الصعوبات التي يواجهونها.

ـــ تنمية مفهوم ذات ملائم و مرن موجب لدى أطفال صعوبات التعلم و هذا بإعطائهم خبرات ملائمة و تهيئة المناخ النفسي المناسب لأن هذا يؤثر على حياة الطفل.

الفصل الرابع: الدراسات السابقة

ـــ تمهيد الفصل

1ـــ دراسات تناولت العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة

I. الدراسات العربية

أولا دراسات حول العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم و خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ثانيا: دراسات حول العلاقة بين صعوبات التعلم و الظروف الأسرية و المدرسية

II. الدراسات الأجنبية

ـــ تعقيب على الدراسات السابقة للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم

2ـــ دراسات تناولت مفهوم الذات

I. الدراسات العربية

II. الدراسات الأجنبية

III. الدراسات التجريبية عن مفهوم الذات

1. الدراسات العربية

2. الدراسات الأجنبية

ـــ تعقيب على الدراسات السابقة لمفهوم الذات

ـــ خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

تعتبر الدراسات السابقة حجر الزاوية التي تبنى عليها الدراسات اللاحقة، لهذا سوف أحاول في هذا الفصل عرض الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة.قسم الفصل إلى مباحث، المبحث الأول دراسات تناولت العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، والمبحث الثاني دراسات تناولت مفهوم الذات، وفي الأخير خلاصة لما تم طرحه.

I. دراسات تناولت العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة:

Iـ الدراسات العربية:

أولاً: دراسات حول العلاقة بين العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم:

ـ دراسة الشرقاوي(1983): في إطار تحديد الخصائص النفسية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم التي تميز هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم العاديين،حيث في تحليله لعدد من الدراسات التي تناولت بعض الخصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عددا من الخصائص التي تميزهم كانخفاض متوسط درجات تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، وصعوبة التفاعل الاجتماعي، وأكثر العوامل ارتباطا بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي الإحساس بالعجز وعدم الثقة في النفس والظروف الأسرية والعلاقة المدرسية.

(إيمان عباس ، هناء،2009: 111)

ـ دراسة الشرقاوي(1987):بعنوان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت.استهدفت الدراسة الكشف عن بعض العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت عن طريق الاجابة عن السؤالين التاليين:

- ما العوامل المرتبطة بمجالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بالكويت؟
- ما الأبعاد الأكثر ارتباطا بهذه العوامل؟

و قد صمم الباحث استفتاءا لقياسها مستندا على واقع نتائج البحوث و الدراسات السابقة و قد حدد الباحث صعوبات التعلم بأن مستوى تحصيل التلاميذ يقل عن المتوسط العام لتحصيل التلاميذ الآخرين الذين ينتمون إلى المرحلة العمرية ذاتها أو الحالة التي لا يتناسب فيها تحصيل التلميذ مع قدراته في واحدة أو أكثر من المجالات التالية:القدرة على التعبير اللفظي و الكتابي و المهارات الأساسية و القراءة و العمليات الحسابية و فهم و إستعاب المادة المسموعة و المقروءة و تكونت العينة من (836) معلما و معلمة منهم (225) من الذكور و (611) من الإناث و قد تمت معالجة البيانات باستخدام مربع كاي و النسبة المئوية وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين المؤيدين للأبعاد المكونة لعامل الإحساس بالعجز و عدم الثقة بالنفس و عامل الظروف الأسرية و العلاقة بين المعلم و التلميذ و المنهج المدرسي.(إيمان عباس، هناء رجب: 111)

ــ و في دراسة محمد محمود عبد النبي(1988) للعوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية كما يدركها تلاميذ المرحلة الإعدادية أعد استبيانا لهذا الغرض يتضمن العوامل العقلية و الوجدانية و الاجتماعية، و المادة الدراسية،وطريقة التدريس ،وبعد أن طبق اختبار القدرة اللغوية ــ أحد القدرات الأولية باختبار **ثرستون** الذي أعده للعربية أحمد زكي صالح ــ و بعد الرجوع إلى درجات التحصيل في اللغة العربية،أمكن تحديد المرتفعين في القدرة و المنخفضين في التحصيل على أنهم ذوو صعوبات تعلم اللغة العربية، وقد أسفر تطبيق استبيان العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية، وقد أضاف لمزيد من التأكيد على استبعاد دون العاديين في الذكاء اختبار الذكاء المصور، وقد أسفر تطبيق استبيان العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية عن العوامل التالية كما يدركها التلاميذ : سيطرة الإحساس

بالضعف في القراءة و الكتابة،عدم الثقة بالنفس،عدم التواصل مع المدرس، الإحساس بالعجز عن الأداء،الاتجاه السالب و عدم الميل لدراسة النحو كذلك بعض الجوانب المعرفية المتعلقة بالنصوص. وهنا تجدر الإشارة إلى ما كان قد ذكر وينرWiener من عدم قدرة التلميذ على تفسير أسباب نجاحه أو فشله لأن ذلك يوجب أن تكون لديه القدرة على تقييم تحصيله على نحو دقيق، ويشير إلى أن العلاقة بين تقييم الأطفال لمستوى تحصيلهم في القراءة و تقدير المدرسين لهذا التحصيل لا تكاد تذكر.

ـ **كما أظهرت نتائج دراسة الزراد(1991)** التي أُجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الأمارات العربية على عينة قوامها(500) تلميذ وتلميذة، حيث حُدد(76) منهم ممن يعانون من صعوبات في التعلم أي بنسبة(13.7%) من نسبة العينة الأصلية،وهي نسبة قريبة من النسب العالمية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن بعض صُعوبات التعلم يترتب عليها مشكلات مدرسية وأسرية وسلوكية ونفسية وتخلف دراسي وتسرب وزيادة في نسبة الأمية.

ـ **ويتفق مع نتائج الدراسة السابقة ما جاء في دراسة البيلي وآخرون (1991)** في دولة الإمارات العربية، وهي دراسة مسحية تكونت من (1008) تلميذ وتلميذة أخضعوا لاختبارات محددة في اللغة العربية والرياضيات من أجل تحديد التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، مستخدمين مقاييس متعددة تكونت من اختبارات التحصيل ومقاييس الذكاء والدافعية للانجاز واختبار الشخصية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن (12.79%) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في دولة الإمارات يواجهون صعوبات في تعلمهم، وأن مستوى الدافعية لديهم أقل من مستوى دافعية الانجاز لدى التلاميذ الأسوياء تحصيلياً، كما أنهم يواجهون صعوبات تكيفيه في علاقاتهم الأسرية.

ـ **وتتفق نتائج دراسة البيلي وآخرون (1991) ونتائج دراسة الزراد (1991) مع دراسة توفيق (1993) بسلطنة عمان** التي هدفت إلى التعرف على التلاميذ من

صعوبات التعلم مستخدماً عينة قوامها (234) تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية، طبق عليهم اختبار الذكاء المصور ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم إلى جانب فحص كشوف الدرجات والبطاقة المدرسية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (10.8%)، وهذه النسبة عند الذكور أعلى من نسبتها عند الإناث،وتختلف صعوبات التعلم من حيث النوع والأهمية حسب المستويات الدراسية والجنس.(بتول محي،نادر فهمي،2008: 124–125)

ـــ **وتشير دراسات فيصل الزراد(1991)، محمد حسين(1996)، ناريمان الرفاعي ومحمود عوض(1993)، موسان(1998)**:إلى وجود فروق بين مجموعتي الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض الخصائص المعرفية والأكاديمية والتوافق الشخصي الاجتماعي والاضطراب الانفعالي.(أولفت،2007: 4–5)

ـــ **و في دراسة خديجة أحمد أحمد السباعي(1999)** بعنوان" دراسة لبعض المتغيرات المعرفية و الوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن.هدفت إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات القراءة في بعض المتغيرات المعرفية و الوجدانية كما هدفت إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات المعرفية و الوجدانية المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوى صعوبات القراءة و هدفت أيضا إلى التعرف على البناء العاملي للمتغيرات المعرفية و الوجدانية لدى التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في القراءة.

تكونت عينة البحث من (338) تلميذا و تلميذة منهم (188) من ذوى صعوبات القراءة (150) من العاديين و قد تم إجراء الدراسة الميدانية في ست مدارس من محافظة تعز – باليمن. استخدمت أربعة اختبارات تشخيصية و هي (اختبار تحصيلي في القراءة من إعداد الباحثة ، استبيان المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي من

إعداد الباحثة و اختبار رافن الملون تقنين نزار العاني و آخرون) و كذلك ثمانية اختبارات مأخوذة من بطارية Das و تقيس أربع عمليات معرفية و هي(المعالجة المعرفية المتتابعة و المتزامنة و الانتباهو التخطيط) و أيضا ثلاثة اختبارات تقيس المتغيرات الوجدانية و هي(مركز الضبط من إعداد فاروق عبد الفتاح و اختبار الدافعية للإنجاز من إعداد الباحثة و اختبار تحقيق الذات من إعداد الباحثة) و باستخدام اختبار T.Test و التحليل العاملي و تحلى الانحدار المتعدد، أسفر البحث الحالي عن مجموعة من النتائج أبرزها:وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في عملية الانتباه، و المتغيرات الوجدانية والدافعية للإنجاز و مركز الضبط و تحقيق الذات،و توجد علاقة دالة إحصائيا بين المعالجة المعرفية المتتابعة و التحصيل القرائي، وكذلك بين تحقيق الذات والتحصيل القرائي.

ــ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذو ي صعوبات القراءة في المعالجة المعرفية المتتابعة و المتزامنة و التخطيط.

ــ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوى صعوبات القراءة في عملية الانتباه.

ــ وجود علاقة دالة إحصائيا بين تحقيق الذات و التحصيل القرائي لدى عينة البحث.

ــ أوضحت نتائج البناء العاملي لمتغيرات الدراسة المعرفية و الوجدانية وجود تشابه في العوامل بين مجموعتي العاديين و ذوى صعوبات القراءة و لكن كان هناك اختلاف في ترتيب هذه العوامل (حليمة و آخرون: 1164ــ1165)

ــ **دراسة أمان محمود، سامية صابر:** هدفت في دراستها لبعض الخصائص النفسية و السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى التعرف على بعض الخصائص النفسية

والسلوكية –تقدير السلوك، مركزية الذات، القلق النفسي–، للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكونت العينة من 80 طفلا منهم 30 طفلا عاديون،(50) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين 8–12 سنة شملت الذكور والإناث من طلاب مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط بالكويت.توصلت إلى النتائج التالية: أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي (الانفعالي، الفسيولوجي، المعرفي) بينما يحصل الأطفال العاديون علىدرجات مرتفعة على أبعاد مركزية الذات (الاجتماعي/ المزاجي)، تقدير السلوك) شخصي، تآزر حركي، التوجيه،لغة منطوقة، فهم سماعي.أشارت النتائج إلى أن ذكور الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على بعد الجسمية(مركزية الذات). وبعد السلوك الشخصي(تقدير السلوك)، بينما يحصل إناث الأطفال على درجات مرتفعة في القلق النفسي العام.و لم تشر النتائج إلى وجود فروق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم باختلاف نوع المرحلة التعليمية ابتدائي، متوسط على أبعاد الدراسة، كذا باختلاف وجودهم بالفصول الدراسية (العادية والفصول الخاصة)على أبعاد الدراسة.
(أمان،سامية:01)

ـ **و في دراسة بتول محي الدين خليفة،نادر فهمي الزيود(2008)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث تكونت الدراسة من عينتين، العينة الأولى من (750) معلماً ومعلمة بمدارس دولة قطر، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم والعينة الثانية من (120) معلماً ومعلمة، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وقائمة تقدير خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النقاط التالية: إن أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ، ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين

نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية، كما وجد علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأوضحت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بمستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن بعض خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تسهم في هذا التنبؤ، ولكن النشاط الزائد ونقص الانتباه هما الأكثر إسهاماً في الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس. وأن التذكر هو الأكثر إسهاماً في الظروف الأسرية والكتابة والتناسق الحس–حركي، كما أن النشاط الزائد هو الأكثر إسهاماً في العلاقة بين المعلم والتلميذ، كما أظهرت النتائج أن النشاط الزائد ونقص الانتباه هما الأكثر إسهاماً في المنهج وما يرتبط به من عوامل والدرجة الكلية للعوامل.(بتول، نادر،2008: 111)

ـــ **و في دراسة فوزية محمدي (2010)** : بعنوان بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة .هدفت إلى معرفة مدى ارتباط بعض المتغيرات المتمثلة في(اضطراب الإدراك البصري، و اضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) وبعد التأكد من صدق و ثبات هذه الاختبارات، تم تطبيق الدراسة الأساسية و التي تضمنت 120 تلميذ و تلميذة كعينة مقصودة بمتغيرات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة (اضطراب الإدراك البصري، و اضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) و صعوبة الكتابة، وتم تفسير النتيجة المتوصل إليها بعوامل أخرى لها علاقة بصعوبة الكتابة لدى العينة التي ترجع إلى اضطراب الضبط الحركي للتلميذ عينة الدراسة و نقص الدافعية و طرق التدريس الخاطئة الخاصة بتعليم الكتابة و أسلوب التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات و ميول التلميذ الخاصة.(فوزية،2010: 119)

ثانياً: دراسات حول العلاقة بين صُعوبات التعلم والظروف الأسرية و المدرسية:

ـ في دراسة محمود عبد الحليم منسي(1989): دراسة عن العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم والمسببات الاجتماعية والانفعالية والتربوية التي تعوق الطفل عن القراءة والكتابة، حيث أُجريت على عينة مكونة من (120) معلماً في المملكة العربية السعودية، مستخدماً مقياس عوامل صعوبات التعلم. واتضح من نتائج الدراسة أن هناك عوامل مرتبطة بالمدرسة والمعلم، تتمثل بعامل عدم الالتزام من جانب المعلم ومدير المدرسة، وعدم توافر الوسائل التعليمية والأعباء المتزايدة على المعلم وهي تأتي في المرتبة الأولى لإعاقة الطفل عن التعلم، كذلك العوامل المرتبطة بالمناهج الدراسية والعوامل المرتبطة بالتلميذ من وجهة نظر المعلمين من حيث عدم اهتمام الوالدين بالابن ومتابعته، وانفصال الوالدين وعدم إتاحة الفرصة له لمذاكرة دروسه.

(محمد عبد المطلب،2003: 77-87)

ـ و في دراسة أنور عبد الرحيم، و حصة فخرو(1992):عن العوامل و المتغيرات التي ترتبط بصعوبات التعلم كما يدركها المعلمون باستخدام استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية(إعداد أنور الشرقاوي)، و بتطبيق الاستبيان على عينة قوامها (170) معلما و معلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بدولة قطر، توصل الباحثان إلى أربعة عوامل رئيسية كانت تقديرات المعلمين لارتباطها بصعوبات التعلم مرتفعة و هي: العلاقة بين المعلم و التلميذ 84%، والظروف الأسرية 77,7%، والمنهج الدراسي و ما يرتبط به من أبعاد 75%، و الإحساس بالعجز و عدم الثقة بالنفس 70,5%، وقد لاحظ الباحث أن المعلمين قد أعطوا أهمية أكبر لتأثير العوامل المدرسية و الأسرية قياسا إلى العوامل النفسية الخاصة بالمتعلم ذاته، كما توصل الباحث إلى أن المعلمين و المعلمات لا يختلفون حول

هذه العوامل استنادا إلى عدم دلالة الفروق بين تقديراتهم لارتباطها بصعوبات التعلم مما يشير إلى التأكيد على هذه العوامل.(محمد عبد المطلب ،2003: 76–77)

ـــ و في دراسة زيدان أحمد السرطا وي(1995) بعنوان:اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات ،هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقة تلك الاتجاهات بمتغير الجنس والتحصيل والمرحلة التعليمية ، والمستوى التعليمي للوالدين ودخل الأسرة الشهري ، والتعرف إن كان هناك تغير في الاتجاه نحو القراءة عبر المستويات الصفية.

طبقت على عينة قوامها 437 طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية العليا والمرحلة المتوسطة

حيث تم تطوير أداة لقياس الاتجاهات نحو القراءة تألفت من 32 فقرة.

توصلت إلى النتائج التالية:

اتسمت معظم اتجاهات الطلاب نحو القراءة بالإيجابية.هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة لكل من متغير الجنس، حيث كانت هناك اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب نحو التحصيل.و كانت اتجاهات ذوي التحصيل المرتفع أكثر إيجابية من اتجاهات ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض، ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة تعزي لوضع الأسرة الاقتصادي. و قد دلت متوسطات درجات الطلاب التي تم الحصول عليها أنها تتناسب عكسياً مع الوضع الاقتصادي، حيث كانت اتجاهات ذوي الدخل الشهري المنخفض أكثر إيجابية نحو القراءة.لم تُظهر النتائج تغيراً دالاً في اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر المستويات الصفية في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.)

2ـــ دراسة زيدان أحمد السرطاوي (1995) بعنوان : العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية هدفت إلى التعرف على العوامل التي تسهم

في صعوبة القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية .اشتملت الدراسة على عينة قوامها 323 طالباً منهم 161 طالباً من المجموعة الأولى و 162 طالباً من المجموعة الثانية، صمم الباحث أداة اشتملت على 34 بنداً موزعة على ستة أبعاد. وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها بعدة طرق.

توصل إلى النتائج التالية:

1ــ كانت الاتجاهات السلبية نحو القراءة أكثر العوامل التي أسهمت في صعوبة تعلم القراءة. و قد تبعتها المشاكل الانفعالية في المرتبة الثانية والمشكلات الاجتماعية في المرتبة الثالثة.

2 ــ لا يقتصر قصور المشكلات الانفعالية والجسمية على الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة بل تظهر لدى الطلاب العاديين ولا يترتب عليها فشل الطالب في تعلم القراءة.

3 ــ تنتج صعوبة القراءة عن وجود قصور في أكثر عاملين من العوامل المساهمة في الصعوبة، وأن القصور في أحد العوامل لا يكفي وحده من منع الطفل من تعلم القراءة مادامت بقية العوامل سليمة.

4 ــ سلامة الطلاب العاديين من قصور العوامل المساهمة في صعوبات القراءة بشكل عام في حين بينت النتائج قصوراً واضحاً في معظم العوامل لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة.

5ــ هناك فروق دالة بين الذكور والإناث على البعد الاجتماعي والانفعالي حيث تبين بأن المشكلات الاجتماعية والانفعالية تسهم في صعوبة تعلم الطلاب القراءة بدرجة كبيرة من تأثيرها على تعلم الطالبات.

6ــ لم يختلف تأثير العوامل المساهمة في صعوبة القراءة بين الطلاب في المرحلة

الابتدائية بشكل عام سوى في البعد المعرفي حيث كانت المشكلة أكثر وضوحاً لدى طلاب الصف الأول مقارنة ببقية الصفوف.(زيدان أحمد السرطاوي،2003: 01)

II.ـ الدرسات الأجنبية:

ـ قام **(Braud Bowell , 1997)** : بدراسة هدفت إلى معرفة العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم خاصة المنهج الدراسي والمشكلات السلوكية، حيث أجريت هذه الدراسة على (70) طالباً من الذكور ممن تراوحت أعمارهم ما بين (6–16) سنة، وطُبِقَت عليهم مقاييس الذكاء غير اللفظي وقائمة خصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، حيث أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي ونوعية الاختبارات المدرسية، وأنَ نسبة النشاط الزائد تزيد كلما كان المحتوى الدراسي طويلاً ومملاً، ولقد أظهر هؤلاء التلاميذ تقدماً ملحوظاً بعد تطبيق برنامج العلاج الخاص بالإدراك الحسي، وأن (87%) منهم حصلوا على درجات مرتفعة في مقاييس الاختبارات النفسية والشخصية وسلوك الإنجاز بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

ـ **كما قام (Dyson, 2003)** بدراسة على عينة من (19) طفلاً تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8–13) سنة، مستخدماً مقاييس الذكاء والتوافق النفسي والإدراك الاجتماعي،حيث تمت مقارنة نتائج هؤلاء الأطفال بوالديهم وأقرانهم من خلال متغيرات تقدير الذات والإدراك الاجتماعي والكفاية الاجتماعية وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الظروف الأسرية والعلاقات الوالدية وعلاقة بين تقدير الذات والإدراك الاجتماعي للأطفال ذوي صُعوبات التعلم.

(هيثم يوسف راشد أبو زيد،2005: 41)

ـ **وفي دراسة (Al-Yagon, Mikulincer, 2004)** هدفت إلى دراسة العلاقة بين العمر الصفي للطلاب من ذوي صُعوبات التعلم وأساليب التحصيل الدراسي لديهم وعلاقتهم بالأسرة والرفاق في المدرسة والتوافق الاجتماعي والمدرسي وإدراكهم لذواتهم والشعور بالوحدة النفسية على عينة قوامها (98) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم و(98) تلميذاً وتلميذة لا يعانون من مشكلات التعلم في المرحلة الابتدائية، ولقد طبق عليهم مقاييس التوافق النفسي والتحصيل الدراسي التي تم تقديرها من خلال المدرس، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إحصائية ذات دلالة بين مصاحبة مجموعة من الأصدقاء والتوافق النفسي الاجتماعي، وعدم الشعور بالوحدة النفسية والإنجاز بالأداء الأكاديمي.(بتول،نادر،2008: 126)

ـ **كما أظهرت نتائج دراسة (Grossman, 2005)** التجريبية التي أُجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، عند تطبيق برنامج التدخل العلاجي الذي أَوضح أنَ لطريقة المعلم في إدارة الصف واتخاذ القرارات أثراً دالا دلالة إحصائية على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل حجرة الصف، وأثراً على خفض السلوك الاندفاعي ونقص الانتباه لديهم.

ـ **كما أوضحت دراسة (Samuelsson; Lundberg, 2005):** حول أثر المناخ التعليمي على مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مستخدمين عينة قوامها (123) طالباً، طبقت عليهم مقاييس المهارات القرائية واللفظية ومقاييس تتعلق بالبيئة التعليمية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل البيئية لها أثر واضح في تعلم التلاميذ وإتقانهم مهارات القراءة والكتابة، وعلى خفض المشكلات التي تتعلق بالنطق وإظهار الحروف بصورة واضحة.

تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم:

- تبين من الدراسات السابقة أن المقاييس والأدوات المستخدمة قد تباينت واختلفت حسب الدراسة والهدف منها، فنجد أنَ هناك من أستخدم مقاييس قائمة خصائص التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم، أو تطبيق مقياس الكشف عن صُعوبات التعلم في المدرسة أو مقاييس الذكاء اللفظي وغير اللفظي أو مقاييس تقدير الذات.
- وتبين كذلك أن عينة الدراسة كانت من مراحل عمرية مختلفة كما أن معظم الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي المقارن و من وجهة نظر المعلمين وبين الأطفال العاديين و ذوي صعوبات تعلم كدراسة أنور عبد الرحيم ، و حصه فخرو(1992)، ودراسة دراسة محمود عبد الحليم منسي(1989)، و دراسة الشرقاوي(1983).
- كما أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أنَ ارتفاع المستوى الأكاديمي يتعلق بمدى اكتساب التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم للمهارات التي تساعده على التعلم في المدرسة، والبيئة المحيطة به عن طريق التدريب والممارسة واكتساب الخبرات التعليمية المتنوعة. ولقد اتفقت الدراسات في أن إتباع التلاميذ للسلوكيات الاندفاعية والشعور بالقلق والخوف يكون نتيجة لانخفاض الدافعية للعمل والتعلم والتشكك في قدراتهم واهتمام المعلم بالقدرات التي تهتم بالحفظ والتذكر.
- وأظهرت بعض الدراسات العلاقة بين العوامل والمتغيرات المرتبطة بصُعوبات التعلم التي تدخل في تشكيل صعوبات التعلم أو تحيط به، للكشف عن وجود علاقة ارتباطيه بين العوامل التربوية والاجتماعية والنفسية من جهة وبين صُعوبات التعلم من جهة أخرى، التي يتصل بعضها ببعض بالعملية التعليميّ وأبعادها، كالعلاقة بين المعلم والتلميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط بها من أبعاد.

2 ــ دراسات تناولت مفهوم الذات:

تسعى الدراسات التي أجريت في هذا السياق إلى اختبار فرضية يومان(Youman,1980) القائلة : أن مفهوم الذات و القدرات المعرفية (الذكاء مثلا) عوامل مهمة للنجاح الأكاديمي، فالأطفال ذو نسبة ذكاء مرتفعة نسبيا و ذوو الشعور الجيد نحو ذواتهم، والقادرون على إقامة علاقات طيبة مع الأصدقاء و أسرهم و زملاء المدرسة يكونون أكثر احتمالا للنجاح أكاديميا مقارنة بنظرائهم ذوي نسب الذكاء المنخفضة و ذوي الشعور السيء نحو ذواتهم و غير القادرين على إقامة علاقة طيبة مع أسرهم، الأصدقاء و زملاء المدرسة.(بلقوميدي عباس،2011: 108)

I. ــ الدراسات العربية:

ــ دراسة زيدان أحمد السرطاوي بعنوان: دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم بهدف مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باستخدام اختبار بيرس–هاريس لمفهوم الذات، وذلك بعد أن تحقق الباحث من ثباته وصدقه . تكونت عينة الدراسة من 399 طالباً ، منهم 290 طالباً عادياً و 119 طالباً يعانون من صعوبات في التعلم.توصل إلى النتائج التالية:

ــ وجود فروق ذات دلالة أإحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات ، وذلك لصالح الطلاب العاديين، مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات يحملون مفهوماً منخفضاً من ذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين .

ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات وذلك لصالح الإناث، مما يعني أن الذكور من الطلاب سواء كانوا عاديين أو لديهم صعوبات في التعلّم يحملون مفهوماً منخفضاً من ذاتهم مقارنة بالإناث من الطالبات.(زيدان أحمد السرطاوي:01)

ـ **دراسة أسامة البطاينة و مأمون غوانمة(2004):**هدفت إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم و العاديين في المرحلة الأساسية في محافظة إربد بالأردن، و لتحقيق ذلك طورت أداة لقياس مفهوم الذات لدى الطلبة تتوافر فيها شروط الصدق و الثبات المناسبة و من تم توزيعها على عينة مكونة من (202) من الطلبة و الطالبات (119 من الذكور، و 833 من الإناث)، منهم (111) طالبا عاديا، و (91) طالبا من طلبة ذوي صعوبات التعلم خلال الفصل الثاني للعام الدراسي(2004/2003م) في محافظة إربد بالأردن، كشفت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم حصلوا على متوسطات أدنى على مقياس مفهوم الذات و بشكل ذال مقارنة مع الطلبة العاديين، كذلك أظهرت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة تعزى لاختلاف الجنس.

(أسامة، مأمون،2005: 123)

ـ **وفي دراسة الحاج كادي(2005) بعنوان:** صعوبة القراءة و الكتابة و علاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية يهدف إلى دراسة العلاقة بين صعوبة القراءة و الكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية لتحقق من ذلك استخدم اختبار صعوبة القراءة و الكتابة لنصيرة زلال و اختبار مفهوم الذات للويس ليبست ترجمة علي عطوف، اتبع المنهج الوصفي و بالتحليل الإحصائي باستخدام معامل الارتباط بيرسون و إخبار كـــا^2 توصل إلى وجود علاقة موجبة بين صعوبة القراءة و الكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات ، و لا توجد فروق في مفهوم الذات بين الجنسين(ذكور، إناث)،أو باختلاف مستوى الصعوبة، أو بين المعيدين و غير المعيدين باختلاف مستوى صعوبة القراءة و الكتابة.(الحاج،2005)

ـــ **دراسة سلطان بن عبد الله محمد المياح(2006)** بعنوان: الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية هدفت إلى التعرف على مدى دلالة الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين، وكذلك هدفت إلى دراسة ما إذا كان مفهوم الذات وأبعاده يختلف باختلاف نمط الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، والتعرف على اختلاف أنماط السلوك الاجتماعي والانفعالي باختلاف أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

تكونت عينة الدراسة من:234 تلميذاً 117 من العاديين، 117 من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية) من تلاميذ المرحلة الابتدائية) الصف الخامس والصف السادس)، تم اختيارهم من المدارس الحكومية بمدينة الرياض للعام الدراسي 2004–2005، وقد طبق عليهم اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد جون رافن (John Raven) تعريب، وتقنين (فتحية عبد الرؤوف، 1999) ، تم الحصول على نتائج التلاميذ في اختبارات الفصل الدراسي الأول من العام 2004–2005، ثم تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد فتحي الزيات،1999، بالإضافة إلى تطبيق أداتي الدراسة، وهي: مقياس مفهوم الذات (إعداد:هيئة تبادل الأهداف التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية، تعريب وتقنين (فتحي الزيات، 1985)، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي إعداد:فتحي الزيات 2002.خلصت إلى النتائج التالية:

ـــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، في مفهوم الذات العام وأبعـــــــــاده (مفهوم الذات نحو الأقران، مفهوم الذات الأسري، مفهوم الذات الأكاديمي، مفهوم الذات العام) في اتجاه التلاميذ العاديين.

ــ أن أكبر الفروق بين المجموعتين، كان في بعد مفهوم الذات الأسري، بينما كان أقلها في بعد مفهوم الذات نحو الأقران.

ــ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين المجموعات الثلاث للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (ذوي صعوبات القراءة، ذوي صعوبات الكتابة، ذوي صعوبات الحساب) في مفهوم الذات، وأبعاده المختلفة.

ــ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين المجموعات الثلاث للتلاميذ (ذوي صعوبات القراءة، ذوي صعوبات الكتابة، ذوي صعوبات الحساب) في السلوك الاجتماعي والانفعالي العام، وأبعاده الفرعية النشاط الزائد، قصور المهارات الاجتماعية، الاندفاعية، العدوان، الاعتمادية.

ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في حدة السلوك الإنسحابي بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، والتلاميذ ذوي صعوبات الحساب في اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات الحساب.

ــ وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين أبعاد مفهوم الذات (مفهوم الذات نحو الأقران، مفهوم الذات الأسري، مفهوم الذات الأكاديمي مفهوم الذات العام) وأبعاد السلوك الاجتماعي الانفعالي):قصور المهارات الاجتماعية، الاندفاعية، العدوان.

ــ عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أبعاد مفهوم الذات(مفهوم الذات نحو الأقران، مفهوم الذات الأسري، مفهوم الذات الأكاديمي، مفهوم الذات العام)، وأبعاد السلوك الاجتماعي الانفعالي الفرعية (النشاط الزائد، الانسحاب، الاعتمادية)

(سلطان،2005 : 01)

II. ــ الدراسات الأجنبية:

ــ **هيمان (Heyman,1990)** قام بدراسة بعنوان:إدراك الذات لذوي الصعوبات التعليمية و علاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي و تقدير الذات هدفت هذا الدراسة إلى

تحديد العلاقة بين مفهوم الذات العام للأطفال ذوي صعوبات التعلم و مفهوم الذات الأكاديمي، وتقدير الذات بشكل عام عند هؤلاء الأطفال، تكونت عينة الدراسة من(87) طفلا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم و قد تم إختيارهم من الصف الثالث الأساسي و من (6) مدارس في مدينة "نيويورك" وهذه المدارس هي مدارس ابتدائية حكومية و أعمار أفراد العينة تراوحت بين (9ــ11) سنة و 11شهرا و توزعوا إلى (53) ذكور،و(34) إناث و تم استخدام الأدوات و المقاييس التالية:تم قياس تقدير الذات بواسطة قائمة كوبر سميث لتقدير الذات(CSEI)(Coper Smith Self-Esteem Inventory) و تم قياس مفهوم الذات الأكاديمي بواسطة ثلاثة مقاييس فرعية لمقياس القدرة من وجهة نظر الأطفال و الذي تم تطويره من قبل **بورسما** و **شابمان**،و احتوى المقياس على 22 فقرة ، 12 فقرة منها تقيس القدرة العامة و 10 فقرات تقيس الثقة بالقدرة الأكاديمية.(هيثم يوسف راشد أبو زيد،2005: 49)

و قام **Heyman** بتطبيق المقاييس بشكل فردي و بشكل مجموعات تكونت من (2–8) أطفال، ولقد تم توضيح فقرات المقاييس من قبل الباحث إلى الأطفال من خلال قراءة الفقرات بصوت عال، و تكرار هذه القراءة لمرتين على الأقل،كما تم تعزيز و تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة إذا لم يتمكنوا من فهم الفقرة، استغرق الأطفال أثناء الإجابة من (15ــ25) دقيقة . و استعان الباحث بسجلات المدرسة للحصول على ما تم انجازه في القراءة و الرياضيات من قبل الأطفال. و توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

ــ هناك علاقة بين مفهوم الذات العام،ومفهوم الذات الأكاديمي،و تقدير الذات، لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ــ مفهوم الذات العام له نسبة 12% من التباين في تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ــ كما أظهرت النتائج أن مفهوم الذات العام له نسبة 30% من التباين في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (هيثم يوسف راشد أبو زيد،2005: 50)

ــ و في دراسة براوت و مارسال و مارسال(Prout,Marsel&Marcel,1992) وجدوا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مفاهيم ذات منخفضة، في حين يتميز الأطفال الموهوبون أكاديميا بمفهوم ذات مرتفع، إضافة إلى ذلك يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من مفهوم الذات المنخفض مقارنة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم الدين لا يذهبون إلى مراكز التربية الخاصة فيما يتعلق بالنواحي الأكاديمية.

ــ أما دراسة ماك _كليوم(McCllum,1994) فقد اهتم بمقارنة بعض أبعاد مفهوم الذات (النواحي الأكاديمية) عند عينات من الأطفال ذوي صعوبات التعلم و عينات أخرى من الأطفال الموهوبين، وشملت الدراسة مفهوم الذات الاجتماعي،البعد الجسمي،البعد الوجداني، البعد العائلي/المنزلي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الأطفال في المجموعتين في النواحي غير الأكاديمية، كما أوضحت النتائج وجود مفاهيم منخفضة عند كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم و الأطفال الموهوبين.(بلقوميدي،2011 :109)

ــ أجرى ربنسون(Robinson,1997) دراسة بعنوان هل يمتلك الطلبة ذوو صعوبات التعلم مفهوما متدنيا للذات؟ هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى مفهوم الذات العام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تكونت عينة الدراسة من(221) طفلا أعمارهم تتراوح بين (8ــ12) سنة،تم توزيعهم إلى مجموعتين، الأولى لديهم انطباعات عن ذواتهم سلبية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم أما المجموعة الثانية من أفراد عاديين غير قادرين على فهم ذواتهم و تم تطبيق اختبار "كوبر سميث" عليهم فكانت النتائج أن

الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الذكور لديهم مفهوم ذات ايجابي و اتجاهات ايجابية حول ذواتهم أفضل من الاناث عدا طلاب الصف السادس كانت الإناث أفضل.

(هيثم يوسف راشد أبو زيد،2005: 45)

III.ـ الدراسات التجريبية عن مفهوم الذات:

1 ـ الدراسات العربية:

ـ دراسة أبو زيتون(2004) هدفت إلى بناء برنامج تدريبي في المهارات الدراسية لطلبة صعوبات التعلم، وقياس أثر تحسن مهاراتهم الدراسية و تحصيلهم الدراسي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهم تألفت عينة الدراسة من(68) طالبا و طالبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أو القراءة أو كليهما معا، في الصفين الثالث و الرابع الأساسي بالأردن، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة، وتكونت كل مجموعة من (34) طابا و طالبة، و استخدم الباحث في دراسته مقياس المهارات الأساسية الدراسية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، و كذلك الاختبارات التحصيلية، وأظهرت نتائج التباين المشترك (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة في مفهوم الذات الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.(أمجد ،فتحية،2013: 194–195)

ـ وفي دراسة أبو حسونة (2004) هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات بأبعاده، لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (26) طالبا من صفوف السادس و السابع و الثامن في مدينة إربد بالأردن، وقد تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين متكافئتين تجريبية و ضابطة قدم لأفراد المجموعة التجريبية برنامجا تدريبيا في المهارات الاجتماعية، تضمن مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في التغذية الراجعة

و المناقشة، و الحوار و النمذجة، ولعب الأدوار و حل المشكلات و الواجبات المنزلية، و استخدم الباحث قائمة مفهوم الذات، ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، و كذلك معدل درجات تحصيل الطلاب و أشارت نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد(MANOVA) و تحليل التباين المشترك الأحادي(ANOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في مفهوم الذات الكلي، والمفاهيم الفرعية ما عدا بعد الجسم و الصحة .(أمجد ،فتحية،2013: 195)

ـــ **أما دراسة الريموني(2008)** هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الانجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي، لطلاب ذوي صعوبات التعلم القائم على النظرية السلوكية. تكونت عينة الدراسة من(79) طالبا و طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية، و تألفت من (43) طالبا و طالبة و مجموعة ضابطة و تألفت من (36) طالبا و طالبة، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس الانجاز المدرسي، وقام الباحث ببناء برنامج تدريبي تألف من (40) جلسة بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة (30) دقيقة طبق لمدة شهرين بواقع 5 جلسات في الأسبوع، و استخدم في البرنامج أساليب التغذية الراجعة و التعزيز و الواجبات المنزلية، وأظهرت نتائج تحليل التباين(ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانجاز الدراسي و مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

(أمجد،فتحية،2013: 195)

ـــ **و في دراسة أمجد محمد هياجنة ، و فتحية بنت محمد الشكيري(2010)** هدفت إلى بناء برنامج إرشاد جمعي، وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الشرقية في سلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين

الخامس و السادس أساسي و البالغ عددهم (20) طالبة، من مدرسة سيح العافية للتعليم الأساسي، تم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية و ضابطة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد بينما لم يتلقى أفراد المجموعة الضابطة أية معالجة. و قد أظهرت نتائج إختبار مان وتني(Mann-Whitney) وجود فروق دالة إحصائيا في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدي و المتابعة، وهذا يدل على فاعلية برنامج الارشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية. (أمجد،فتحية،2013: 1)

2 ــ الدراسات الأجنبية:

ــ دراسة واتشلكا و كاتز(Wachelka & Katz,1999) هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الاختبار و تنمية مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من(27) طالبا تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية تألفت من (11) طالبا، وضابطة تألفت من (16) طالبا و استمر تطبيق البرنامج مدة (8) أسابيع، وقد استخدمت فيه أساليب الاسترخاء التدريجي، و التدريب الذاتي للتعليمات و التدريب على المهارات الدراسية، وقد أشارت نتائج اختبار(T.TSTE) إلى فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي في خفض قلق الاختبار و تحسين مفهوم الذات الأكاديمي.(أمجد، فتحية،2013: 194)

ــ و في دراسة كارلسون و هوبر(Carlson & Hopper) فقد هدفت إلى تقصي فعالية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي و الاجتماعي)، ورفع المستوى التحصيلي لعينة تكونت من (15) طالبا من ذوي صعوبات التعلم ، تراوحت

أعمارهم ما بين(9–11) سنة ،حيث طبق عليهم مقياس قبلي و بعدي في الاختبارات التحصيلية و مفهوم الذات بأبعاده ،و تكون البرنامج من أساليب ، و أنشطة تحسن صور الذات في المجالات الأكاديمية، و تساعد على إدراك جوانب القوة، و التخلص من الأفكار الهدامة، وكيفية التعبير عن المشاعر، و استخدام الحديث الذاتي، كذلك التعزيز الايجابي و استخدم الباحثان مع أفراد العينة أولا الإرشاد الفردي لمدة شهر، ثم استخدما الإرشاد الجمعي لمدة ثلاثة أشهر بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، وكانت مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، إضافة إلى رفع المستوى التحصيلي لأفراد عينة الدراسة.(أمجد،فتحية،2013: 195)

ـــ **دراسة ناي(Nye,2009)** هدفت إلى تقصي فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي،و الجسمي، والاجتماعي)، و في رفع المستوى التحصيلي، وطبق البرنامج على عينة قوامها (73) طالبا من ذوي صعوبات التعلم في(القراءة و الكتابة و الرياضيات) في ولاية فلوريدا و بمتوسط عمر بلغ (12) سنة و قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة، واستخدم الباحث الاختبارات التحصيلية و مقياس مفهوم الذات بأبعاده(الاجتماعي و الأكاديمي و الجسمي)، واستخدم الباحث في البرنامج مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في النمذجة،التعزيز الايجابي، و كيفية ممارسة الاسترخاء، وأظهرت نتائج تحليل التباين(ANOVA) فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، وفي رفع المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة.(أمجد،فتحية،2013: 195)

ـــ تعقيب على الدراسات السابقة لمفهوم الذات:

ـــ ركزت الدراسات الوصفية على المقارنة بين طلاب ذوي صعوبات التعلم و الطلاب العاديين في مفهوم الذات الأكاديمي أو العام كدراسة زيدان أحمد السرطاوي، و دراسة

أسامة البطاينة و مأمون غوانمة، و دراسة سلطان بن عبد الله محمد المياح،و دراسة سابتينو(Sabtino,1982) و سيسيه(Ceci,1986).أو بحثت في علاقة مفهوم الذات الأكاديمي أو العام بالإنجاز الأكاديمي.

ــ أما الدراسات التجريبية فقد ركزت في بنائها للبرامج الإرشادية التدريبية على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لما لهذا الأخير من الأثر في التحصيل الدراسي، و السلوك الاجتماعي التكيفي، منها دراسة الريموني(2008)، و دراسة ناي(Nye,2009.

ــ كما تروح سن العينة المستهدفة في أغلب الدراسات من(8– 12) سنة.

خلاصة الفصل:

من خلال عرض الدراسات السابقة، والقراءة التحليلية لها يمكن القول أن هذه الدراسات درست العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين و كذلك كانت دراسات مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم و الأطفال العاديين. و تناولت دراسات أخرى مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم و دراسات تجريبية كان هدفها بناء برامج إرشادية تدريبية لتنمية مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم و معرفة أثره على تحصيلهم الدراسي و توافقهم الاجتماعي، وقد أجريت هذه الدراسات على مجتمعات عربية و أجنبية مختلفة،إلا أنه يلاحظ لا توجد أية دراسة تناولت العلاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ومفهوم الذات من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم حسب إطلاع الطالبة.

لهذا جاءت الدراسة الحالية تهف للكشف عن مدى ارتباط العوامل المرتبطة في صعوبات تعلم القراءة بأبعاده(النفسي،المدرسي،الأسري) بمفهوم الذات بأبعاده (الجسمي،العائلي،الاجتماعي،الأكاديمي،الشخصي) لدى تلاميذ الطور الثاني (3–4–5) ابتدائي

الفصل الخامس:إجراءات الدراسة الميدانية

ـــ تمهيد الفصل

I. منهج الدراسة

II. الدراسة الإستطلاعية

1ـــ أهداف الدراسة الإستطلاعية

2ـــ أهمية الدراسة الإستطلاعية

3ـــ إجراءات الدراسة الإستطلاعية

4ـــ خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية

5ـــ الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

III الدراسة الأساسية

1ـــ حدود الدراسة الأساسية

2ـــ عينة الدراسة الأساسية

3ـــ وصف أدوات جمع المعطيات

4ـــ الأساليب الإحصائية

تمهيد الفصل:

حاولت الطالبة في الجانب النظري تحديد العلاقة بين عوامل صعوبة القراءة بنمو مفهوم الذات لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة، و ذلك من خلال التعرف على هذه الظاهرة من مختلف جوانبها كظاهرة متفشية بين التلاميذ من كلا الجنسين، ومدى تأثيرها على شخصيتهم و تحصيلهم الدراسي، ومحاولة البحث في مؤشراتها التي تساعد في عملية التشخيص، و النظريات المفسرة لأسبابها و التعرف على العوامل التي تقف خلفها.كما حاولت الطالبة أن تهتم من جهة أخرى بالتعرف على مرحلة الطفولة المتأخرة من مظاهر وخصائص مطالب النمو في هذه المرحلة، و محاولة التعرف على مفهوم الذات لديهم من خلال معرفة معنى مفهوم الذات أبعاده و مراحل تكوينه وصولا لمرحلة الطفولة المتأخرة،و الوقوف على العوامل المؤثرة على مفهوم الذات لدى الطفل.

و في هذا الجانب ستهتم الطالبة بالدراسة الميدانية التي تكمل الجانب النظري و هذا بهدف الإجابة على التساؤلات، و اختبار فرضيات البحث المطروحة للدراسة ميدان البحث و التي مفادها « دراسة العلاقة الموجودة بين عوامل صعوبة القراءة بأبعادها(النفسي ــ المدرسي ــ الأسري) مفهوم الذات بأبعاده (العائلي ــ الشخصي ــ الجسمي ــ الاجتماعي ــ الأكاديمي) لدى تلاميذ مرحلة الطور الثاني من المدرسة الابتدائية».

I ــ منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛الذي يركز على وصف دقيق و تفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية، يهدف هذا المنهج إما إلى رصد ظاهرة أو موضوع محدد بهدف فهم مضمونها أو قد يكون هدفه الأساسي

تقويم وضع معين لأغراض عملية يمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه:«أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية و دقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة و ذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية و بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة».

(محمد عبيدات و آخرون،1999: 46)

II ــ الدراسة الاستطلاعية:

1ــ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يمكن أن نشير إلى أهداف الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

ــ الاسترشاد و أخذ أكبر قدر من المعلومات لتسهيل الشروع في الدراسة الأساسية.

ــ محاولة التحكم بأكبر قدر في الجانب المنهجي للبحث.

ــ التأكد من ملائمة أدوات البحث للإجابة على إشكالية البحث.

ــ تحديد الإطار النهائي لأدوات البحث.

ــ التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.

2 ــ أهمية الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أولية لتعرف على عينة الدراسة، حيث تمكن الباحث من معرفة صلاحية أدوات البحث من عدمه في التطبيق، و مدى مناسبتها لأفراد العينة، كما تساعد على معرفة خصائص العينة و الصعوبات التي قد تواجه الباحث أثناء التطبيق ليتجاوزها في التطبيق الأساسي للدراسة، و خاصة في الدراسة

الحالية لاعتمادها في تطبيق الاستبيان على المقابلة لأن العينة من ذوي صعوبة القراءة و تحتاج إلى قراءة و تبسيط العبارات لتتمكن من الإجابة.

3ــ إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

وفقا لطبيعة الموضوع و شروط البحث حاولت الطالبة تحديد مجتمع البحث و هم كل تلميذ و تلميذة ليه صعوبة في القراءة في حدود الظروف الزمنية و المكانية ممثلة لمجال الدراسة بالمؤسسات التربوية الابتدائية بمدينة تقرت خلال الموسم الدراسي (2013– 2014).تم اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة وفق معايير محددة و ذلك لأجل دراسة ظاهرة العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ مرحلة الطور الثاني من المدرسة الابتدائية.و بعد الحصول على إذن من مديرية التربية بولاية ورقلة (أنظر الملحق رقم: 2)، من أجل تنفيذ الجانب الميداني من الرسالة ،اتجهت الطالبة الباحثة إلى مفتشية المقاطعتين لإعطائها قائمة المدارس المختارة(أنظر الملحق رقم:3).

أما بالنسبة للأسلوب المتبع في اختيار العينة فقد اعتمدت الطالبة على أساس محك الاستبعاد، وبهذا تم استبعاد كل التلاميذ الذين لديهم إعاقات أخرى (سمعية، بصرية، حركية)؛ لأن فئة الإعاقة الحسية لا تندرج ضمن ذوي صعوبات التعلم (أنظر الفصل الثاني تعريف صعوبة القراءة ،ص: 25) بالإضافة لوجود مستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط من خلال تطبيق اختبار الذكاء المصور لجون رافن.

تم العمل بالتنسيق مع المديرين و المعلمين حيث تم تحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبة القراءة، من طرف المعلم على أساس استمارة صعوبات القراءة إعداد(بشير معمرية) وأعطي لهم الوقت الكافي قبل جمع الاستمارات.

بعد ذلك تم تطبيق مقاييس الدراسة الاستطلاعية بمجموعة من المدارس من المقاطعتين(أنظر الملحق رقم: 3)، وهذا بعد توفير مكان مناسب في المدارس المعنية وكان ذلك مكتبة المدرسة لمقابلة كل تلميذ (ة) على حدا والجدول الموالي يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب المدارس،خلال شهري فيفري و مارس . تزامن وقت التطبيق مع إضرابات المعلمين مما أدى إلى استغراق وقت أطول من اللازم و كذلك لأن التطبيق يحتاج إلى مقابلة كل تلميذ على حدا فكانت مدة كل جلسة بين(25ــ30) دقيقة.

جدول رقم(02): يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب المدارس

المدرسة	**عدد التلاميذ**		**النسبة المئوية(%)**
	ذكور	**إناث**	
أول نوفمبر بتبسبست	05	01	%20
بالمهدي محمد الصالح بني أسود(تبسبست)	05	03	%26,66
خمسة جويلية بالزاوية العابدية	08	04	%40
بشير كدة بالزاوية العابدية	03	01	%13,33
المجموع	21	09	%100

يلاحظ من خلال الجدول أن توزيع التلاميذ على المدارس غير متساوي، ويرجع هذا إلى اختلاف عدد الأقسام المكونة لكل مدرسة، حيث أن عدد الأقسام يتراوح بين 1-2 قسم لكل مرحلة دراسية، و إلى عدم وجود تلاميذ لديهم صعوبات قرائية في بعض الأقسام في مختلف المراحل الدراسية.

4ـ خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) تلميذ و تلميذة الذين تتراوح أعمارهم بين(8 سنوات – 11سنة ونصف سنة)، و هي موزعة كالآتي حسب متغيرات الدراسة:

جدول رقم(03): يوضح توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة %
ذكور	21	%70
إناث	09	%30
المجموع	30	% 100

يلاحظ من خلال الجدول أن عدد الذكور أكثر من الإناث و هذا راجع إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى الذكور أكثر منه لدى البنات؛ وهذا ما ذكره السيد عبد الحميد أن التقديرات تشير إلى أن الضعف في القراءة ينتشر بنسبة 20% لدى أطفال المرحلة الابتدائية و أن نسبة الذكور ضعف نسبة الإناث في البلدان العربية. (خضر مخيمر،نجوى أحمد،2011: 259)

جدول رقم(04): يوضح توزيع العينة حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة%
الثالثة إبتدائي	15	%50
الرابعة إبتدائي	09	%30
الخامسة إبتدائي	06	%20
المجموع	30	%100

نلحظ من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ تختلف من مستوى لآخر فنسبة مستوى الثالثة 50%، ومستوى الرابعة 30% و مستوى الخامسة 20%؛ لأن كلما تقدم التلميذ من سن و إنتقل من سنة لأخرى إنخفضت صعوبة القراءة.

جدول رقم(05):يوضح توزيع العينة حسب الوضعية الدراسية

الوضعية الدراسية	العدد	النسبة المئوية
معيد	04	%13,33
غير معيد	26	%86,66
المجموع	30	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة المعيدين هي 13,33% و نسبة الغير معيدين هي86,66%.

5ــ وصف أدوات البحث المستخدمة في الدراسة الإستطلاعية:

حتى تتمكن الطالبة من تحقيق الهدف من البحث و هو معرفة العوامل التي تقف وراء صعوبة القراءة لدى التلاميذ وعلاقته مفهوم الذات لديهم، استخدمت الطالبة ثلاث أدوات بالإضافة لاختبار الذكاء المصور **(لجون رافن)** لمعرفة القدرات العقلية لعينة البحث حتى تستبعد ذوي الذكاء المنخفض.

لذلك تمثلت أدوات جمع المعطيات فيما يلي:

5ـ 1 ـ الدراسة الاستطلاعية لاستبيان العوامل التي تقف وراء صعوبة القراءة:

بهدف تحديد العوامل التي لها الأثر على نمو مفهوم الذات لدى التلاميذ، اتبعت الطالبة الخطوات التالية في بنائه:

ـ الخطوة الأولى:

لقد تم بناء أداة العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و هو من إعداد الطالبة و هذا بعد مراجعة بعض المقاييس التي تم بناءها لعوامل صعوبات التعلم منها:استبيان عزو أسباب صعوبات التعلم للدكتور سيف الدين يوسف عبدون(سيف ال دين يوسف عبدون،1993)، كذلك الاطلاع على الأدبيات النظرية و ما كتب عن هذه العوامل نظريا(ملاحظة ليس كل العوامل بل بعض العوامل).

ـ الخطوة الثانية:

تمثلت هذه الخطوة في صياغة الفقرات التي تعبر عن العوامل التي اعتمدتها الطالبة و هي تتكون من (56) فقرة، موزعة على ثلاث أبعاد وهي كالآتي :

(البعد النفسي ـ البعد المدرسي ـ البعد الأسري). بعد الانتهاء من صياغة الفقرات تم وضع تعليمات الاستجابة على المقياس بحيث كانت كالتالي:

❖ **طريقة التصحيح:**

صيغت الفقرات في الاتجاه الإيجابي و الاتجاه السلبي ولكل فقرة بديلين هما(نعم/ لا)، و تم تقدير الدرجات في الاتجاه على النحو التالي:

- ✓ **الاتجاه الإيجابي:** نعم:2درجة /لا:1درجة.
- ✓ **الاتجاه السلبي:** نعم:1درجة /لا:2درجة.

ـ الخطوة الثالثة:

بعد استكمال الخطوات السابقة، تم تسجيل هدف الاستبيان، و التعاريف الإجرائية لكل بعد، وتم عرض الاستمارة على السادة المحكمين. وبعد معرفة رأي المحكمين في بناء الاستمارة و تعديل ما طلب تعديله(أنظر ملحق رقم: 1)، تم تطبيق الاستمارة على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذ و تلميذة من مدارس الابتدائي، لمعرفة مدى استجاباتهم على فقرات الاستمارة و قد أسفرت النتائج على الآتي:

جدول رقم(06): يوضح تكرارات استجابات العينة الاستطلاعية على عوامل البعد النفسي:

العامل	الفقرة	التكرارات لـــ(لا)	التكرارات لـــ(نعم)	النسبة % لـــ(لا)	النسبة% لـــ(نعم)
عدم الثبات الانفعالي (خوف قلق ،خجل)	4	18	12	%60	%40
	11	10	20	%33,33	%66,66
	20	12	18	%40	%60
	23	14	16	%46,66	%53,33
	26	15	15	%50	%50
	29	19	11	%63,33	%36,66
	32	20	10	%66,66	%33,33
	17	24	6	%80	%20
	14	17	13	%56,66	%43,33
عدم الثقة بالنفس	1	13	17	%43,33	%56,66
	5	4	26	%13,33	%86,66
	8	8	22	%26,66	%73,33

	12	8	22	%26,66	%73,33
	35	18	12	%60	%40
	37	6	24	%20	%80

من خلال الجدول يلاحظ نسب الاستجابةعلى الفقرات متفاوتة من فقرة لأخرى لذى تم الاعتماد على الفقرات التي نسبة الاستجابة عليها20% فما فوق لهذا تم استبعاد الفقرة(17) من عامل عدم الثبات الانفعالي و بهذا أصبح عدد الفقرات (8) بدلا من (9) فقرات (أنظر الملحق رقم4).

جدول رقم(07): يوضح تكرارات استجابات العينة الاستطلاعية على عوامل البعد المدرسي:

العامل	الفقرة	التكرارات لـــ(لا)	التكرارات لـــ(نعم)	النسبة% لـــ(لا)	النسبة % لـــ(نعم)
علاقة المعلم بالتلميذ	2(سالبة)	06	24	%20	%80
	9	07	23	%23,33	%76,66
	15	27	03	%90	%10
	18	11	19	%36,66	%63,33
	38	28	02	%93,33	%6,66
المنهاج الدراسي	6(سالبة)	25	05	83,33	16,66
	21	24	6	%70	%30
	24	25	05	%83,33	%16,66
	27(سالبة)	28	02	%93,33	6,66
	30	03	27	%10	%90
	33	08	22	%26,66	%73,33
	36	14	16	%46,66	%53,33
	40(سالبة)	23	07	%76,66	%23,33

	41(سالبة)	13	17	%43,33	%56,66
	43(سالبة	18	12	%60	%40
	44(سالبة)	17	13	56,66	43,33

و بذلك تم استبعاد الفقرة (15–24–38) (أنظر الملحق رقم4) من مجموع 16 فقرة التي لم أتلقى استجابة عالية من طرف العينة، و هذه الفقرات موزعة على عاملين فأصبح عدد الفقرات 14فقرة.

جدول رقم(08): يوضح تكرارات استجابات العينة الاستطلاعية على عوامل البعد الأسري:

العامل	الفقرة	التكرارات لـــ(لا)	التكرارات لـــ(نعم)	النسبة % لـــ(لا)	النبة% لـــ(نعم)
الخلافات بين الوالدين	07	12	18	%40	%60
أساليب معاملة الوالدين لأبنائهم	03(سالبة)	03	27	%10	%90
	10	30	00	%100	%00
	13(سالبة)	16	14	%53,33	%46,66
	16(سالبة)	26	04	%86,66	%13,33
	31(سالبة)	25	05	%83,33	%16,66
	19(سالبة)	17	13	%56,66	%43,33
	25(سالبة)	21	09	%70	%30
	22	07	23	%23,33	%76,66
	28(سالبة)	28	02	%93,33	%6,66
	34(سالبة)	24	06	%80	%20
	39	29	01	%96,66	%3,33
	42	05	25	%16,66	%83,33

من خلال الجدول يلاحظ نسب الموافقة على الفقرات متفاوتة من فقرة لأخرى لذى تم الاعتماد على الفقرات التي نسبة الموافقة عليها أكثر من 20% لهذا تم استبعاد الفقرات(3-10-39) (ارجع للملحق رقم4) و هذا لأنها لم تلقى استجابة من طرف العينة لهذا لا تعتبر فقرات معبرة عن وجود العامل وبهذا أصبح عدد الفقرات(10) فقرات.

ـ الخطوة الرابعة:

بعد الانتهاء من الإجراءات المنهجية السالفة الذكر حررت الطالبة تعليمات الاستبيان و ورقة خاصة بالمعلومات حيث تم إضافة بعض الفقرات إلى البيانات حسب رأي السادة المحكمين منها المستوى التعليمي و الحالة الاجتماعية للوالدين و هي تابعة للبعد الأسري. أصبحت الأداة تحوي على(37) فقرة بدلا من (44) فقرة موزعة على الأبعاد (النفسي،المدرسي،الأسري) وهي موزعة بطريقة عشوائية(أنظر الملحق رقم:5).

يتم تطبيق هذه الاستمارة على التلاميذ بطريقة فردية من قبل الطالبة نفسها و هذا راجع لخصوصية هذه الفئة، ولتأكد من أن التلميذ قد أدرك معنى العبارات، كما يتم رفع الحرج عليه أمام زملائه.

بعد كل هذا أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق في الدراسة الأساسية(أنظر الملحق رقم:6)

5ــ 2ــ الدراسة الاستطلاعية لمفهوم الذات:

تم الاعتماد على مقياس مفهوم الذات من إعداد أسامة البطاينة و مأمون غوانمة من الأردن، يتكون المقياس من 5 أبعاد و هي(البعد العائلي– البعد الاجتماعي–البعد الشخصي– البعد الجسمي– البعد الأكاديمي)، و هو يتميز بدرجة ثبات عالية مقدرة بـــ(0,84) باختبار ألفا كرونباخ، كما تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين و الذين تكونوا من 15 محكما في التربية الخاصة.

يحتوي على بديلين للإجابة و هما (نعم)، (لا) و يتم تصحيحه بإعطاء درجتين على الإجابة بـــ (نعم) و درجة واحدة على الإجابة بـــ (لا). (أسامة،مأمون،2005: 128)

بما أن هذه الاستمارة طبقت في بيئة الخليج العربي، تم تجريب هذه الاستمارة للتأكد من سلامتها من حيث توافقها مع سن و إدراك الأطفال مباشرة، و مناسبتها للبيئة المراد تطبيقها فيها، تم تطبيق الاستمارة بطريقة فردية على نفس العينة السابقة، ينتمون إلى نفس المدارس، بعد الانتهاء من تطبيق الاستمارة، و مراجعة إجابات التلاميذ توصلت الطالبة إلى ما يلي:

❖ **نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

أ ــ لم أتلقى أي صعوبة عند تطبيقي لهذه الاستمارة حيث أبدى التلاميذ كل الفرح والسرور وهم يجيبون على العبارات التي تحتويها، و ذلك لأنها تعبر عن أشياء يشعرون بها فعلا، إلا أنه كانت هناك بعض الكلمات التي لم يفهما التلاميذ فتم استبدالها مثل كلمة صف أصبحت قسم، كما أنه هناك بعض العبارات التي لم يفهمها التلاميذ فتم إعادة صياغتها، و تميزت العبارات بالقصر مما جعل التلاميذ يستغرقون وقت أقل من الوقت المستغرق في استمارة عوامل صعوبة القراءة.

ب ــ هناك عبارة تم حذفها و ذلك لأنها كانت مكررة مع عبارة أخرى تحمل نفس المعنى بالنسبة للتلاميذ.

ج ــ لقد تم تعديل عبارات تحمل النفي و أصبحت عبارات تقريرية وبهذا تم تغير اتجاه العبارة من موجب إلى سالب.

و الجدول الموالي يوضح الفقرات قبل وبعد عرضها على التلاميذ

جدول رقم(09): ترقيم الفقرات الخاصة باستمارة مفهوم الذات للدراسة الاستطلاعية

الفقرات / الأبعاد	أرقام الفقرات قبل عرضها على التلاميذ	أرقام الفقرات بعد عرضها على التلاميذ	التي أعيدت صياغتها	المحذوفة
البعد العائلي	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	8	10
البعد الاجتماعي	12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22	11-12-13-14-15-16-17-18-19-20	12-13-15	/
البعد الجسمي	23-24-25-26-27-28	21-22-23-24-25-26	23	/
البعد الشخصي	29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39	27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38	34-35	/
البعد الأكاديمي	40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51	39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49	44-48	/

جدول رقم (10):يوضح العبارات المحذوفة و التي تم إعادة صياغتها لاستمارة مفهوم الذات

الأبعاد	الفقرة	الفقرات التي تم إعادة صياغتها	الفقرات المحذوفة
البعد العائلي	لا تفرق عائلتي في المعاملة بيني و بين إخوتي	تفرق عائلتي في المعاملة بيني و بين إخوتي	أنا شخص مهم بالنسبة لعائلتي
البعد الاجتماعي	أعتقد أن الناس الآخرين يحبون أن يكونوا معي	يحب الناس الجلوس معي	/
	أجد سهولة في التحدث مع الأشخاص الغرباء.	أجد سهولة في التحدث مع الأشخاص الذين لا أعرفهم.	/
	لا يفرق أقراني في المعاملة بيني و بين الآخرين.	يفرق أقراني في المعاملة بيني و بين الآخرين	/
البعد الجسمي	أنا أمتلك مواهب جيدة	أنا أمتلك هواية جيدة مثل: الرسم،الموسيقى، الرياضة...	/
البعد الشخصي	أنا شخص مهذب و صادق.	أنا شخص مهذب.	/
	أنا شخص هادئ و متمهل.	أنا شخص هادئ.	/
البعد الأكاديمي	أنا مهم بالنسبة لزملائي داخل الصف.	أنا مهم بالنسبة لزملائي داخل القسم.	/
	أشارك كثيرا داخل غرفة الصف.	أشارك كثيرا داخل القسم.	/

بعد الانتهاء من الإجراءات المنهجية السالفة الذكر حررت الطالبة تعليمات الاستبيان و ورقة خاصة بالمعلومات حيث أصبحت الأداة تحتوي على(50) فقرة بدلا من (51) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة(العائلي،الاجتماعي،الجسمي،الشخصي،الأكاديمي).

(أنظر الملحق رقم:5)

يتم تطبيق هذه الاستمارة على التلاميذ بطريقة فردية من قبل الطالبة نفسها و هذا راجع لخصوصية هذه الفئة، ولتأكد من أن التلميذ قد أدرك معنى العبارات، كما يتم رفع الحرج عليه أمام زملائه.

بعد كل هذا أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

5ـ 3ـ أداة خاصة بصعوبة القراءة:

من أجل معرفة صعوبة القراءة تم الاعتماد على المقياس الموظف من طرف الأستاذ (بشير معمرية)الذي يصنف التلاميذ الذين لديهم صعوبات الأكاديمية به ثلاث أبعاد هي (القراءة،الكتابة،الحساب) اخترت منه بعد صعوبة القراءة في البيئة موضوع الدراسة.

يتكون المقياس من (16) فقرة (أنظر الملحق رقم:7).

❖ **طريقة التصحيح:**

صيغت الفقرات في الاتجاه الإيجابي ولكل فقرة ثلاث بدائل(قليلا – متوسطا – كثيرا)، و تم تقدير البدائل على النحو التالي:

قليلا: درجة واحدة (1)– **متوسطا:** درجتين(2) – **كثيرا:** ثلاث درجات(3)

و لقد وضعت له درجة تصنيفية من خلال المعادلة التالية:

(أقل درجة× عدد الفقرات) + (أعلى درجة ×عدد الفقرات)

الدرجة التصنيفية= ——————————————

2

يتم تصنيف الأفراد حسب الدرجة التصنيفة المحصل عليها بعد تطبيق المعادلة وهي الدرجة (32) كما يلي:

من(1) إلى (12) درجة صعوبة قليلة.

من(13) إلى(32) درجة صعوبة متوسطة.

من(33)إلى(48) درجة صعوبة كثيرة.

5ـ 4ـ اختبار المصفوفات المتتابعة الملون Coloured Progressive Matrices (CPM) لـ (لجون رافن John Raven):

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون **(CPM)** ألفه "**جون رافن**" يطبق على فئة (5,6 – 11,6) سنة من العاديين و المتأخرين عقليا، وكذلك كبار السن الذين أعمارهم ما بين (65–85) عاما.

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات (العبر حضارية Cross-Cultural) الصالحة لتطبيق في مختلف البيئات و الثقافات. (إبراهيم،2008: 1)

يتكون هذا الاختبار من ثلاثة مجموعات و هي المجموعة(A)، المجموعة(AB)، المجموعة(B) كل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل

مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى.(ناصر الدين أبو حماد،2007: 249)

يتمتع هذا الاختبار بثبات و صدق جيدين، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت بإستخدامه،حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين(0,62 – 0,91)، ،و دراسات أخرى تراوحت ما بين(0,55–0,82).(إبراهيم،2008: 3)

- **طريقة التصحيح:**

تعطى درجة لكل إجابة صحيحة، و لحساب نسبة الذكاء نرجع لقائمة المعايير الميئنية لمعرفة ما يقابل درجة الفرد الخام من درجة ميئنية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجة تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص. بعد ذلك ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الميئنية من توصيف للمستوى العقلي و نسبة الذكاء.(إبراهيم،2008: 3).

6ــ الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

6ــ1ــ الأداة الأولى:إستبيان العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة من إعداد الطالبة:

أ ــ ثبات الأداة بمعامل ألفا كرومباخ :

يقدم كرومباخCrombach معادلة عامة، وتنطلق من المنطق العام لثبات

الاختبار و يطلق على معادلة (كرومباخ) اسم معامل (ألفا) Alpha .

(صلاح الدين، 2000 :165)

بعد تطبيق المعادلة تحصلت على معامل ثبات قدر بـــ (0,80) وهو معامل ثبات عالي، و عليه فإن الأداة على قدر عال من الثبات.

ــ الصدق: و تم إثباته بالطرق التالية:

- **صدق المحتوى(صدق المحكمين):**

تم عرض فقرات الاستبيان بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين من أساتذة علم النفس و علوم التربية بجامعة وهران، وجامعة ورقلة (أنظر الملحق رقم: 1)، بهدف تحديد مدى ملائمة الفقرات للأبعاد التي تندرج تحتها، ومن حيث الصياغة و المضمون و اللغة و مدى قياس الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه، وبناءا على الملاحظات التي قدمها الأساتذة المحكمين على هذه الاستمارة، حيث تم إعطاء ملاحظة على الصياغة و ذلك بتوحيدها إما (متكلم أو مخاطب)، كذلك استبعاد بدء الفقرة بالنفي و الاستعانة بالفعل الذي يؤدي المعنى.

و الجدول الموالي يوضح ترقيم الفقرات الخاصة بمقياس الدراسة الاستطلاعية قبل و بعد التحكيم.

جدول رقم(11): ترقيم الفقرات الخاصة باستمارة العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة للدراسة الاستطلاعية

الفقرات / الأبعاد	أرقام الفقرات قبل التحكيم	أرقام الفقرات بعد التحكيم	التي أعيدت صياغتها	المحذوفة
البعد النفسي	1-2-3-4-5-6-7- 8-9 10-11-12-13-14- 15 16-17	1-4-5-8- 11-12-14- 17-20-23- 26-29-32- 35-37	1-3-4-5- 6-7-10- 16-18-19	13-14
البعد المدرسي	18-19-20-21-22- 23-24-25-26-27- 28-29-30-31-32- 33-34-35	2-6-9-15- 18-21-24- 27-30-33- 36-38-40-	21-22- 23-28- 29-30- 31-32-	20-25-34

		44-43-41	35-33	
البعد الأسري	39-38-37-36— 44-43-42-41-40- 49-48-47-46-45- 54-53-52-51-50- 56-55	13-10-7-3- 22-19-16- 31-28-25- 42-39-34	44-38	37-36- 42-39- 52-43 55-56

و بهذا أصبحت الاستمارة تحوي على(44) فقرة موزعة على البعد النفسي به(15) فقرة، و البعد المدرسي به (16) فقرة، و البعد الأسري به (13) فقرة و هي موزعة على الاستمارة بطريقة عشوائية.(أنظر الملحق رقم04 الاستمارة في صورتها الأولى).

جدول رقم(12):ترقيم الفقرات الموجبة و الفقرات السالبة لأداة عوامل صعوبة القراءة

الرقم / **الفقرات**	**الفقـــــــــــــــــــــرات**
الفقرات الموجبة	1-4-5-7-8-9-10-11-12-14-15-17-18-20-21- 22-23-26-29-30-32-35-36-37-38-39-42
الفقرات السالبة	2-3-6-13-16-19-24-25-27-28-31-33-34-40- 41-43-44

وبهذا الإجراء بعد أن كان عدد الفقرات (56) فقرة أصبح (44) فقرة وهي موزعة على الأبعاد الثلاثة كما يلي:

البعد النفسي: فقراته هي(1-4-5-8-11-12-14-17-20-23-26-29-32-35-37).

البعد المدرسي: فقراته هي(2-6-9-15-18-21-24-27-30-33-36-38-40-41-43-44)

البعد الأسري: فقراته هي(3-7-10-13-16-19-22-25-28-31-34-39-42)

- **الصدق الذاتي:**

يعبر عنه بمعامل الصدق ،ويتم الحصول عليه من خلال معامل الثبات، وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحصل عليه(سعد،1998 :186)

$$\sqrt{0,80} = 0,89$$

و عليه فإن الصدق الذاتي لاستمارة العوامل كما يدركها الأبناء تقدر بـــ 0,89

6ـــ1ـــ الأداة الثانية:إستبيان مفهوم الذات من إعداد أسامة البطاينة و مأمون غوانمة

بعد عرض الاستبيان على عينة الدراسة الإستطلاعية تم تعديل بعض الفقرات و حدف البعض الآخر لهذا تم حساب ثبات المقياس مرة أخرى.

6ـــ1 ـــ أ ـــ ثبات الأداة بمعامل ألفا كرومباخ :

بعد تطبيق المعادلة تحصلت على معامل ثبات قدر بـــ (0,74)وهو معامل ثبات عالي، و عليه فإن الأداة على قدر عال من الثبات.

6ـــ 1ـــ ب ـــ صدق الاختبار:

لقد تم تحديد صدق الاختبار من خلال ما يلي:

- **الصدق الذاتي:**

ويتم الحصول عليه من خلال معامل الثبات، وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحصل عليه

$$\sqrt{0,74} = 0,86$$

و عليه فإن الصدق الذاتي لاستمارة مفهوم الذات كما يدركها الأبناء تقدر بـــ 0,86

يمكن القول بأن أداة مفهوم الذات الذي تم تصميمه تميز بصدق و ثبات عاليين، كما تبث من خلال الدراسة الاستطلاعية أن عباراته سهلة و في متناول سن أطفال العينة، هذه الأداة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية.

III الدراسة الأساسية:

بعدما تطرقنا للدراسة الاستطلاعية تحددت الدراسة الأساسية بما يلي:

1ـــ حدود الدراسة الأساسية:

تمثلت حدود الدراسة في:

1ـــ1ـــ المجال المكاني:وقع الاختيار على (09) مدارس و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم(13): توزيع العينة الأساسية حسب المدارس

إسم المدرسة / عدد التلاميذ	عـــــــدد التلاميـــــــــذ		
	ذكور	إناث	المجموع
الجنوبية القديمة(تبسبست)	04	06	10
بحري بن لمنور(1) (الزاوية العابدية)	04	02	06
محمد الصالح بوغرارة بني أسود (تبسبست)	01	09	10
بحري بن لمنور(2)(الزاوية العابدية)	12	05	17
بوليفة محمد عمران (الزاية العابدية)	06	01	07
بن نونة عبد الرحمان(الزاوية العابدية)	08	04	12
مصطفى بن بولعيد (الزاوية العابدية)	04	03	07
عقبة بن نافع(الزاوية العابدية)	06	04	10
حي السلام (الزاوية العابدية)	04	02	06
المجموع	49	36	85

من خلال الجدول نلاحظ تفاوت عدد التلاميذ من مدرسة لأخرى وهذا راجع لتفاوت عدد الأقسام في كل مدرسة، وكذلك تفاوت عدد تلاميذ القسم الواحد حيث يوجد في بعض الأقسام أكثر من 40 تلميذا.

1ـ2ـ المجال الزمني:

تزامن إجراء الدراسة الحالية مع السنة الدراسية(2014/2013)،كانت بداية التطبيق إبتداءا من 07 مارس 2014 إلى 24 أفريل2014.

1ــ 3ــ المجال البشري:

مجتمع الدراسة الحالية هم تلاميذ الطور الثاني (الثالثة–الرابعة–الخامسة) من التعليم الابتدائي بمدينة تقرت.

2ــ عينة الدراسة الأساسية:

كما سبق الذكر اتخذت الدراسة كمجال جغرافي بلديتين هما:بلدية الزاوية العابدية، و بلدية تبسبست،حيث شملت العينة أقسام من المدارس المختارة موضحة في الملحق رقم(3) مع توقيع مدير المؤسسة لترخيص بالدخول إلى المؤسسات التربوية، أما المجال البشري اعتمدت على (85) تلميذا طبقت عليهم مقاييس الدراسة.

و الجدول الموالي يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية:

جدول رقم(14):يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية

المتغير	الجنس			الوضعية الدراسية			المستوى الدراسي			
	ذكور	إناث	المجموع	معيد	غير معيد	المجموع	الثالثة	الرابعة	الخامسة	
المجموع	48	37	85	18	67	85	39	36	10	85
النسبة %	%56,47	%43,52	%100	%21,17	%78,82	%100	%45,88	%42,35	%11,76	%100

من خلال الجدول يتضح أن خصائص عينة الدراسة الأساسية تتشابه مع خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم(15): يوضح الحالة الاجتماعية للوالدين من حيث(الزواج،الطلاق،تعدد، وفاة) لدى تلاميذ ذوي صعوبة القراءة.

الحالة الاجتماعية	الأبوين	
متزوجين	76	%89.41
مطلقين	01	% 1.17
أحد الوالدين متوفي	03	%3.52
تعدد الزوجات	05	% 5.88
المجموع	85	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب أفراد العينة أبويهم متزوجين بنسبة 89.41%، و حالة واحدة أبويها مطلقين1.17 % مما يدل على أن حالات الطلاق في هذه المنطقة قليل، كما أن تعدد الزوجات نسبة قليلة و هي 5.88 %.

جدول رقم(16): يوضح المستوى التعليمي للولدين لتلاميذ ذوي صعوبة القراءة

المستوى التعليمي	الأب		الأم	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
أمي	18	%21.17	27	%31,76
إبتدائي	24	%28.23	22	%25.88
متوسط	26	%30,58	26	%30,58
ثانوي	15	%17.64	10	%11.76
جامعي	02	%2.35	00	%00
المجموع	85	%100	85	%100

يتضح من خلال الجدول أن أغلب أفراد العينة المستوى التعليمي للوالدين متوسط بنسبة30,58% (الأم والأب) ونسبة قليلة جدا الأب ذا مستوى جامعي2.35%.

3ــ وصف أدوات جمع المعطيات:

3ــ 1ــ إستمارة العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة:

الهدف من الأداة قياس العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة لدى تلاميذ الابتدائي و مقارنتها مع نمو مفهوم الذات لدى نفس الفئة بالاعتماد على استمارة تشمل على (37) فقرة تقيس (3) أبعاد خصصت منها (14) فقرة لقياس البعد النفسي، و(13) فقرة لقياس البعد المدرسي،و(10) فقرات لقياس البعد الأسري. كما تضمنت الاستمارة على(22) فقرة موجبة، و(15) فقرة سالبة،حيث يتم تقييم الاستجابات وفقا لبدائل(نعم/لا)، وتأخذ أوزان(2-1)على الترتيب ليتغير اتجاه الأوزان حسب اتجاه الفقرة (أنظر الملحق رقم:5) يمثل الشكل النهائي للأداة و الجدول الموالي يوضح مكونات الاستمارة.

جدول رقم(17):يوضح وصف للشكل النهائي لمكونات أداة العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة

	العامـــــــــل	**عدد الفقرات**	**عدد الفقرات الموجبة**	**عدد الفقرات السالبة**
البعد النفسي	عدم الثبات الانفعالي	08	08	/
	عدم الثقة بالنفس	06	06	/
البعد المدرسي	علاقة المعلم بالتلميذ	04	03	01
	المنهاج و ما يتعلق به	09	02	07
البعد الأسري	الخلافات بين الوالدين	01	01	/
	أساليب معاملة الأبناء	09	02	07
المجموع	06	37	22	15

3ـــ2ـــ أداة مفهوم الذات:

بعد إعادة عرض الاستمارة على عينة الدراسة الاستطلاعية تم تعديل الاستمارة لتتناسب مع سن وبيئة عينة الدراسة الأساسية. الهدف من الأداة مفهوم الذات لدى تلاميذ الابتدائي لدى نفس الفئة بالاعتماد على استمارة تشمل على (50) فقرة تقيس (5) أبعاد خصصت منها (10) فقرة لقياس البعد العائلي، و(11) فقرة لقياس البعد الاجتماعي،و(6) فقرات لقياس البعد الجسمي،و (11) فقرة لقياس البعد الشخصي،و (12) فقرة لقياس البعد الأكاديمي. كما تضمنت الاستمارة(47) فقرة موجبة، و(3) فقرات سالبة،حيث يتم تقييم الاستجابات وفقا لبدائل(نعم/لا)، وتأخذ أوزان(2-1)على الترتيب ليتغير اتجاه الأوزان حسب اتجاه الفقرة(الملحق رقم: 6) يمثل الشكل النهائي للأداة و الجدول الموالي يوضح مكونات الاستمارة.

جدول رقم(18): يوضح وصف للشكل النهائي لأبعاد أداة مفهوم الذات

	عدد الفقرات	**عدد الفقرات الموجبة**	**عدد الفقرات السالبة**
البعد العائلي	10	09	01
البعد الاجتماعي	11	09	02
البعد الجسمي	06	06	/
البعد الشخصي	11	11	/
البعد الأكاديمي	12	12	/
المجموع	50	47	03

3ـــ3ـــ مقياس صعوبة القراءة:

أعد هذا المقياس الأستاذ بشير معمرية،و هو يتكون من ثلاث أبعاد أخذت بعد صعوبة القراءة ، ليتم من خلاله تحديد ذوي صعوبات القراءة بدرجة(قليلة- متوسطة- كثيرة)

وهو يتكون من 16 صعوبة، يتم تصحيحه بإعطاء درجة واحدة لـــ(قليلا)،و درجتين لـــ (متوسطا)، و ثلاثة درجات لـــ (كثيرا).

3ـــ4ـــ إختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن:

أعد هذا الاختبار جون رافن و هو اختبار عبر الثقافية و هو يتكون من ثلاثة مصفوفات يتم تقدير نسبة الذكاء من خلال جدول المعايير، وهذا ليتم تحيد ذكاء أفراد العينة الأساسية.

4ـــ الأساليب الإحصائية:

إن الهدف من استعمال الأساليب الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية للدراسة التي صيغت فرضياتها كلها ارتباطية. فبعد جمع المعلومات بأدوات البحث تم تبويبها في جداول ليتم حساب ثباث الأدوات و إختبار فرضيات البحث تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الإحصائي (SPSS.20)، مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1ـــ معادلة ألفا كرونباخ (Crombach)

2- الصدق الذاتي

2ـــ معامل الارتباط (بيرسون)

الفصل السادس:عرض نتائج الدراسة

ـــ تمهيد

1ـــ 1 ـــ عرض النتائج

1 ـــ 1 ـــ عـــرض نتيجة الفرضية العامة

1ـــ2ـــ عـــرض نتائج الفرضيات الجزئية

أولاـــ عرض و تحليل الفرضية الجزئية الأولى

ثانياـــ عرض و تحليل الفرضية الجزئية الثانية

ثالثاـــ عرض و تحليل الفرضية الجزئية الثالثة

رابعاـــ عرض و تحليل الفرضية الجزئية الرابعة

خامساـــ عرض و تحليل الفرضية الجزئية الخامسة

سادساـــ عرض و تحليل الفرضية الجزئية السادسة

سابعا ـــ عرض و تحليل الفرضية الجزئية السابعة

تمـــــــهيد :

بعد أن ألقـــــــــــينا الضوء في الفصل السابق على منهجية الدراسة وإجراءاتها وبعد جمع البيانات سنحاول في هذا الفصل عرض النتائج التي توصلنا إليها بالأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1 ــ عرض النتائج:

1 ــ 1 ــ عــرض نتيجة الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة أنه : نتوقع أنه توجد علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5)بمدينة تقرت.

جدول رقم (19):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات.

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة	0,38-	0,28	ن ــ2	0,01دالة
مفهوم الذات				

يتضح من خلال الجدول رقم(19)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة ب ــ (0,38-) و أكبر من قيمة (ر) المجدولة والمقدرة ب ــ(0,28) عند مستوى الدلالة (0,01) و منه تم إثبات فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي . و الملاحظ أن هذه العلاقة عكسية حيث أنه كلما زاد ت هذه العوامل قل مفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

1 ــ 2 ــ عــرض نتائج الفرضيات الجزئية

أولا:عرض وتحليل الفرضية الجزئية الأولى لعوامل البعد النفسي المرتبطة بصعوبة القراءة

1ــ2 ــ 1 ــ عرض و تحليل الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

جدول رقم (20):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين البعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة	0,22-	0,21	ن ــ2	0,05دالة
صعوبة القراءة				

يتضح من الجدول رقم (20)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة ب (0,22-) و أكبر من قيمة (ر) المجدولة و المقدرة ب ــ(0,21) عند مستوى الدلالة (0,05)، و منه تم إثبات فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين البعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة و هي علاقة عكسية حيث أنه كلما زادت عوامل البعد النفسي للعوامل قل مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

1ـ 2 ـ 1ـ أ ـ عرض و تحليل الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين عامل عدم الثبات الانفعالي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

جدول رقم (21):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين عامل عدم الثبات الانفعالي و صعوبة القراءة

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عامل عدم الثبات الانفعالي	0,06	0,28	ن ــ2	0,01غير دالة
صعوبة القراءة				

يتضح من خلال الجدول رقم (21)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة بـ (0,06) و أصغر من قيمة (ر) المجدولة والمقدرة ب ــ(0,28) عند مستوى الدلالة (0,01). و منه لم تتحقق فرضية البحث القائلة بوجود علاقة بين عدم الثبات الانفعالي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

1ـ 2 ـ 1ـ ب ـ عرض و تحليل الفرضية الفرعية الثانية: نصت الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين عامل عدم الثقة بالنفس و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

جدول رقم (22):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين عامل عدم الثقة بالنفس و صعوبة القراءة

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عامل عدم الثقة بالنفس	0,25	0,21	ن ــ2	0,05دالة
صعوبة القراءة				

يتضح من خلال الجدول رقم (22)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة بـ (0,25) و أكبر من قيمة (ر) المجدولة و المقدرة بـ(0,21) عند مستوى الدلالة(0,05)، و منه تم إثبات فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين عامل الثقة بالنفس و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

ثانيا: عرض وتحليل الفرضية الجزئية الثانية لعوامل البعد المدرسي المرتبطة بصعوبة القراءة:

1ــ2 ــ 2 ــ عرض و تحليل الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني إبتدائي(3-4-5).

جدول رقم(23):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين عوامل البعد المدرسي و صعوبة القراءة

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد المدرسي	0,03	0,28	ن ــ2	0,01غير دالة
صعوبة القراءة				

يتضح من خلال الجدول رقم (23)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة بـ (0,03) و أصغر من قيمة (ر) المجدولة والمقدرة بـ(0,28) عند مستوى الدلالة 0,01.و منه تم رفض فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين ا لبعد المدرسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

1ـ2 ـ 2 ـ أ ـ عرض و تحليل الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين عامل علاقة المعلم بالتلميذ و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

جدول رقم(24):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط عامل علاقة المعلم بالتلميذ و صعوبة القراءة

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عامل علاقة المعلم بالتلميذ	0,12	0,28	2	0,01غير دالة
صعوبة القراءة				

يتضح من الجدول رقم (24)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة ب ـ (0,12) و أصغر من قيمة (ر) المجدولة و المقدرة ب ـ(0,28) عند مستوى الدلالة 0,01. و منه تم رفض فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين علاقة المعلم بالتلميذ و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

1ـ2 ـ 2 ـ ب ـ عرض و تحليل الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين عامل المنهاج الدراسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

جدول رقم(25):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين عامل المنهاج الدراسي و صعوبة القراءة

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عامل المنهاج الدراسي	0,02	0,28	ن ــ2	0,01غير دالة
صعوبة القراءة				

يتضح من خلال الجدول رقم (25)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة بـ (0,02) و أصغر من قيمة (ر) المجدولة والمقدرة بـــ(0,28) عند مستوى الدلالة 0,01.و منه تم رفض فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين المنهاج الدراسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

ثالثا: عرض وتحليل الفرضية الجزئية الثالثة لعوامل البعد الأسري المرتبطة بصعوبة القراءة:

1ــ2 ــ 3ــ عرض و تحليل الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين البعد الأسري و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

جدول رقم(26):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين عوامل البعد الأسري و صعوبة القراءة

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأسري	0,18	0,28	ن ــ2	0,01غير دالة
صعوبة القراءة				

يتضح من خلال الجدول رقم (26)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة بـــ (0,18) و أصغر من قيمة (ر) المجدولة والمقدرة بـــ(0,28) عند مستوى الدلالة 0,01.و منه تم رفض فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة البعد الأسري و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

1ـــ2 ـــ 3ـــ أ ـــ عرض و تحليل الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين عامل الخلافات بين الوالدين و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

جدول رقم(27):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين عامل الخلافات بين الوالدين و صعوبة القراءة

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عامل الخلافات بين الوالدين	0,04	0,28	ن ـــ2	0,01غير دالة
صعوبة القراءة				

يتضح من خلال الجدول رقم (27)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة بـــ (0,04) و أصغر من قيمة (ر) المجدولة والمقدرة بـــ(0,28) عند مستوى الدلالة 0,01.و منه تم رفض فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين الخلافات بن الوالدين و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

1ـــ2 ـــ 3ـــ ب ـــ عرض و تحليل الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين عامل أساليب معاملة الوالدين لأبنائهم و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي (3-4-5) بمدينة تقرت.

جدول رقم(28):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين عامل معاملة الوالدين لأبنائهم و صعوبة القراءة

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عامل معاملة الوالدين لأبنائهم	0,16	0,28	ن ــ2	0,01غير دالة
صعوبة القراءة				

يتضح من خلال الجدول رقم (28)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة بـ (0,18) و أصغر من قيمة (ر) المجدولة والمقدرة بـــ(0,28) عند مستوى الدلالة 0,01.و منه تم رفض فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين معاملة الوالدين لأبنائهم و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

رابعا: عرض وتحليل الفرضية الجزئية الرابعة للبعد النفسي و مفهوم الذات

نصت الفرضية:توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي و مفهوم الذات لدى تلامذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

جدول رقم(29):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين البعد النفسي و مفهوم الذات

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد النفسي	0,27-	0,27	ن ــ2	0,01 دالة
مفهوم الذات				

يتضح من خلال الجدول رقم (29)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة بـــ (0,27-) و مساوية لقيمة (ر) المجدولة والمقدرة بـ(0,27) عند مستوى الدلالة 0,01 و منه تم إثبات فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين البعد النفسي لعوامل صعوبة القراءة

و مفهوم الذات لذى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت، و الملاحظ أن هذه العلاقة عكسية حيث أنه كلما زاد هذا العامل قل مفهوم الذات.

خامسا: عرض و تحليل الفرضية الجزئية الخامسة للبعد المدرسي لعوامل صعوبة القراءة ومفهوم الذات

نصت الفرضية:توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي و مفهوم الذات لدى تلامذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

جدول رقم(30):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين البعد النفسي لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد المدرسي	-0,28	0,27	ن ـــ2	0,01 دالة
مفهوم الذات				

يتضح من خلال الجدول رقم (30)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة بـــ (0,27) و مساوية لقيمة (ر) المجدولة و المقدرة بـــ(0,27) عند مستوى الدلالة 0,01 و منه تم إثبات فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين البعد المدرسي لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات لذى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت و الملاحظ أن هذه العلاقة موجبة حيث أنه كلما زاد هذا العامل قل مفهوم الذات.

سادسا:عرض و تحليل الفرضية الجزئية السادسة للبعد الأسري لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات

نصت الفرضية:توجد علاقة ارتباطية بين البعد الأسري و مفهوم الذات لدى تلامذة الطور الثاني ابتدائي بمدينة تقرت.

جدول رقم(31):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين البعد الأسري لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأسري	0,32-	0,27	ن ــ2	0,01 دالة
مفهوم الذات				

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة ب ــ (0,32-) و أكبر من قيمة (ر) المجدولة و المقدرة ب ــ(0,27) عند مستوى الدلالة 0,01 و منه تم إثبات فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين البعد الأسري لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات لذى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي . و الملاحظ أن هذه العلاقة عكسية حيث أنه كلما زاد هذا العامل قل مفهوم الذات.

سابعا:عرض وتحليل الفرضية الجزئية السابعة لصعوبة القراءة و مفهوم الذات

نصت الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين صعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني بمدينة تقرت.

جدول رقم(32):يوضح نتائج قياس معامل الارتباط بين صعوبة القراءة و مفهوم الذات

المؤشرات / المتغيرات	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صعوبة القراءة	0,29-	0,27	ن ــ2	0,01 دالة
مفهوم الذات				

يتضح من خلال الجدول رقم (32)أن قيمة (ر) المحسوبة و المقدرة ب ــ (0,29-) و أكبر من قيمة (ر) المجدولة و المقدرة ب ــ(0,27) عند مستوى الدلالة 0,01 و منه تم إثبات فرضية الدراسة القائلة بوجود علاقة بين صعوبة القراءة

و مفهوم الذات لذى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي . و الملاحظ أن هذه العلاقة عكسية حيث أنه كلما زادت صعوبة القراءة قل مفهوم الذات.

الفصل السابع: مناقشة وتفسير النتائج

ـ تمهيد الفصل

1 – مناقشة و تفسير النتائج

1ـ 1 ـ مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية العامة

1ـ 2 ـ مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية

1ـ 2ـ1 ـ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الأولى

1ـ 2ـ2 ـ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثانية

1ـ 2ـ3ـ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة

1ـ 2ـ4ـ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة

1ـ 2ـ5ـ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة

1ـ 2ـ6ـ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية السادسة

1ـ 2ـ7ـ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية السابعة

خلاصة عامة

تمهيد الفصل:

بعدما قامت الطالبة بعرض نتائج الفرضيات المطروحة للدراسة في الفصل السابق، تحاول الآن التعبير عن هذه النتائج التي توصلت إليها، هل هي تؤكد الفرضيات أو تفندها؟

1ــ مناقشة و تفسير النتائج:

1ــ 1 ــ مناقشة و تفسير نتيجة الفرضية العامة:

يتضح من خلال نتيجة الفرضية العامة التي تقول نتوقع أنه توجد علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3–4–5) بمدينة تقرت.و التي توصلت إليها الطالبة بعد جمع النتائج و تبويبها في جداول، حيث عبرت النتيجة التي استخلصت إليها اعتمادا على معامل الارتباط لـــ(**بيرسون**) بأن هناك علاقة بين العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3–4–5) بمدينة تقرت، و هي علاقة عكسية تعبر على أنه كلما زادت العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة نقص مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي، وبما أن مفهوم الذات يعد خاصية من خصائص التلاميذ ذوي صعوبة القراءة فإن هذه العوامل تؤثر بشكل سلبي على مفهوم الطفل لذاته بالإضافة لصعوبة القراءة التي بدورها تؤثر بشكل سلبي على تحصيل الطفل الدراسي و مفهومه عن ذاته،كما تؤثر العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة على صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي وهي علاقة ثلاثية بين العوامل و الصعوبة و مفهوم الذات «أنظر الفصل الثالث:العومل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل، ص(78)»، وهذا ما تؤكده دراسة كل من الشرقاوي(1983) في إطار تحديده الخصائص النفسية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم، (أنظر الدراسات السابقة، ص 89) ودراسة **أسامة البطاينة**

و مأمون غوانمة(2004) بهدف التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم و العاديين و كذلك **دراسة زيدان أحمد السرطاوي** بهدف مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ودراسة الحاج كادي(2005) بهدف دراسة العلاقة بين صعوبة القراءة و الكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث(أنظر الدراسات السابقة ،ص101-102)، كما أظهرت نتائج دراسة **الزراد (1991)** أن بعض صُعوبات التعلم يترتب عليها مشكلات مدرسية وأسرية وسلوكية ونفسية وتخلف دراسي وتسرب وزيادة في نسبة الأمية.(أنظر الدراسات السابقة، ص 91)،كل هذه الدراسات جاءت تؤكد ما توصلت إليه الدراسة الحالية من ارتباط عوامل صعوبة القراءة بمفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت.

1ـ 2 ـ مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية:

1ـ 2ـ1 ـ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الأولى للبعد النفسي:

أما بالنسبة لنتيجة الفرضية الجزئية الأولى التي تقول: توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت .التي أسفرت نتائجها بوجود علاقة بين البعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة و هي علاقة عكسية حيث أنه كلما زادت عوامل البعد النفسي للعوامل قل مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5).و هي نتيجة منطقية جاءت تؤيد ما توصل إليه **محمد محمود عبد النبي(1988)** في دراسته للعوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية كما يدركها تلاميذ المرحلة الإعدادية و من بين العوامل النفسية عدم الثقة بالنفس (أنظر الدراسات السابقة ص 90)،وفي هذا السياق و جد **فيصل الزراد(1991)، محمد حسين**

(1996)، ناريمان الرفاعي ومحمود عوض(1993)، موسان (1998) فروق بين مجموعتي الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض الخصائص المعرفية والأكاديمية والتوافق الشخصي الاجتماعي والاضطراب الانفعالي.(أنظر الدراسات السابقة ص92)، ضف إلى ذلك **دراسة أمان محمود ، سامية صابر** لبعض الخصائص النفسية و السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم توصلت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي (الانفعالي ، الفسيولوجي ، المعرفي) بينما يحصل الأطفال العاديون على درجات مرتفعة على أبعاد مركزية الذات (الاجتماعي/ المزاجي)، تقدير السلوك) شخصي، تآزر حركي ، التوجيه، لغة منطوقة ، فهم سماعي.(أنظر الدراسات السابقة ص93)

و قد تم تجزئة هذه الفرضية الجزئية إلى فرعين هما:

1ــ 2ــ1 ــ أ ــ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الفرعية الأولى للبعد النفسي :

أما بالنسبة لنتيجة الفرضية الفرعية الأولى التي تقول " توجد علاقة ارتباطية بين عدم الثبات الانفعالي للبعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي(3-4-5)".بعد المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط لــ (بيرسون) أظهرت النتائج أن فرضية الدراسة لم تتحقق بمعنى أنه " لا توجد علاقة ارتباطية بين عدم الثبات الانفعالي للبعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5)"، وهذا يعبر على أن هذه النتيجة تفند نتائج دراسة **أمان محمود ، سامية صابر في دراستها** لبعض الخصائص النفسية و السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث توصلت إلى أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي(الانفعالي،الفسيولوجي، المعرفي).(أنظر الدراسات السابقة ص93)

1ــ 2ــ1 ــ ب ــ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الفرعية الثانية للبعد النفسي :

أما بالنسبة لنتيجة الفرضية الفرعية الثانية التي تقول " توجد علاقة ارتباطية بين عدم الثقة بالنفس للبعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي(3–4–5) بمدينة تقرت ". بعد المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط لــ (بيرسون) أظهرت النتائج تحقق فرض البحث القائل أنه " توجد علاقة ارتباطية بين عدم الثقة بالنفس للبعد النفسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة، و هذا ما يتفق مع دراسة كل من محمد محمود عبد النبي(1988) و دراسة الشرقاوي(1987) التي هدفت الكشف عن بعض العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية و التي استخلص منها أن أكثر العوامل ارتباطا بصعوبة القراءة لدى التلاميذ هي الإحساس بالعجز و عدم الثقة بالنفس (أنظر الدراسات السابقة ص89–90)، كما أشارت دراسة أنور عبد الرحيم ، و حصه فخرو(1992) عن العوامل و المتغيرات التي ترتبط بصعوبات التعلم كما يدركها المعلمون وقد حصل عامل الإحساس بالعجز و عدم الثقة بالنفس على نسبة 70,5% (أنظر الدراسات السابقة ص96)، وهي نسبة عالية لهذا لها الأثر البالغ في صعوبة التعلم لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي (3–4–5) بمدينة تقرت.

1ــ 2ــ2 ــ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثانية للبعد المدرسي:

أما بالنسبة لنتيجة الفرضية الجزئية الثانية التي تقول: توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3–4–5) بمدينة تقرت .التي أسفرت نتائجها بعدم وجود علاقة بين البعد المدرسي للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة.و هذا عكس ما جاءت به دراسة محمود عبد الحليم منسي(1989) في دراسته عن العوامل المرتبطة بصُعوبات التعلم والمسببات الاجتماعية والانفعالية والتربوية التي تعوق الطفل عن

القراءة والكتابة (أنظر الدراسات السابقة ص 96).و قد يعود عدم وجود علاقة بين بعد العوامل المدرسية و مفهوم الذات لأنها أخذت فئة محددة من ذوي صعوبات التعلم،عكس الدراسات السابقة وهي فئة ذوي صعوبة القراءة و من وجهة نظر التلاميذ لهذا لم تظهر نتائج الدراسة علاقة بين بعد العوامل المدرسية و صعوبة القراءة.

و قد تم تجزئة هذه الفرضية الجزئية إلى فرعين هما:

1ــ 2ــ2 ــ أ ــ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الفرعية الأولى للبعد المدرسي :

القائلة توجد علاقة ارتباطية بين عامل علاقة المعلم بالتلميذ و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي (3-4-5) بمدينة تقرت.إلا أنه بعد المعالجة الإحصائية بمعامل الارتباط لــ (بيرسون) لم تتحقق فرضية البحث و هي تفند الدراسة التي جاء بها أنور عبد الرحيم ، و حصه فخرو(1992) عن العوامل و المتغيرات التي ترتبط بصعوبات التعلم والتي أعطت لعامل العلاقة بين المعلم والتلميذ نسبة 84% و هي نسبة عالية جدا و اعتبرها في المرتبة الأولى من بين العوامل الأخرى (أنظر الدراسات السابقة ص96). كما أظهرت نتائج دراسة (Grossman, 2005) التجريبية التي أُجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، عند تطبيق برنامج التدخل العلاجي الذي أَوضح أنَ لطريقة المعلم في إدارة الصف واتخاذ القرارات أثراً دالا دلالة إحصائية على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل حجرة الصف ، و يمكن أن تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى وجود العلاقة الحسنة بين المعلم و التلميذ، و هذا لأن الفقرة الخاصة بهذا العامل تم إلغاؤها في الدراسة الأساسية لعدم استجابة أغلب التلاميذ لهذه الفقرة لهذا لم تظهر علاقة بين عامل علاقة المعلم بالتلميذ و صعوبة القراءة لذى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت (أنظر جدول رقم 07 فصل إجراءات الدراسة الاستطلاعية ص129)

1ــ2ــ 2 ــ ب ــ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الفرعية الثانية للبعد المدرسي :

القائلة توجد علاقة ارتباطية بين عامل المنهاج الدراسي و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني إبتدائى (3-4-5) بمدينة تقرت .إلا أنه بعد المعالجة الإحصائية بمعامل الارتباط لــ (بيرسون) لم تتحقق فرضية البحث و هي عكس الدراسة التي جاء بها كل من أنور عبد الرحيم ، و حصه فخرو(1992) عن العوامل و المتغيرات التي ترتبط بصعوبات التعلم والتي أعطت لعامل المنهاج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد نسبة 75% و هي نسبة عالية (أنظرفصل الدراسات السابقة ص 96).كما يبين زيدان أحمد السرطاوي(1995) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية بأن صعوبة القراءة تنتج عن وجود قصور في أكثر من عاملين من العوامل المساهمة في الصعوبة، وأن القصور في أحد العوامل لا يكفي وحده من منع الطفل من تعلم القراءة مادامت بقية العوامل سليمة (أنظر الدراسات السابقة ص 97). لهذا لم يظهر ارتباط هذا العامل بصعوبة القراءة لدى التلاميذ في الدراسة الحالية.

1ــ 2ــ3ــ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة للبعد الأسري:

أما بالنسبة لنتيجة الفرضية الجزئية العامة التي تقول: توجد علاقة ارتباطية بين البعد الأسري للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت.التي أسفرت نتائجها بعدم وجود علاقة بين البعد الأسري للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و صعوبة القراءة.و هذا عكس ما جاءت به دراسة (**Dyson, 2003**) الذي توصل إلى وجود علاقة بين الظروف الأسرية والعلاقات الوالدية والعلاقة بين تقدير الذات والإدراك الاجتماعي للأطفال ذوي صُعوبات التعلم، ومن الدراسات كذلك التي توصلت إلى نتيجة مخالفة لدراسة الحالية

دراسة (Al-Yagon; Mikulincer, 2004) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين العمر الصفي للطلاب من ذوي صُعوبات التعلم وأساليب التحصيل الدراسي لديهم وعلاقتهم بالأسرة والرفاق في المدرسة والتوافق الاجتماعي والمدرسي وإدراكهم لذواتهم والشعور بالوحدة النفسية (أنظر فصل الدراسات السابقة ص 99–100).كما يمكن أن تعود صعوبة القراءة إلى عوامل أخرى مرتبطة بالعوامل الأسرية كالمستوى التعليمي للوالدين و هذا ما يميز عينة الدراسة الحالية حيث تبلغ نسبة الأمية للأمهات 31,76%، ونسبة الأمية للأباء 21,17%(أنظر الفصل الخامس: عينة الدراسة الأساسية ص144 جدول رقم 16)،و بما أن الأطفال في هذه المرحلة يكونون تحت رعاية الأم أكثر من الأب فعدم تعلم الأم يؤثر على الأطفال و نحن في عصر الأنترنات و التدريس الحالي يعتمد على التدريس بالكفاءات، فكيف تستطيع الأم أن تراقب أبناءها في هذا الوضع الجديد و هي لا تجيد القراءة و الكتابة.

و قد تم تجزئة هذه الفرضية الجزئية إلى فرعين هما:

1ـ 2ـ3ـ أ ـ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الفرعية الأولى للبعد الأسري :

القائلة توجد علاقة ارتباطية بين عامل الخلافات بين الوالدين و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي (3–4–5) بمدينة تقرت .إلا أنه بعد المعالجة الإحصائية بمعامل الارتباط لـــ (بيرسون) لم تتحقق فرضية البحث. و جاءت منافية لأراء بعض العلماء بأن طفل ذوي الصعوبات القرائية يعاني من المشاجرات بين الوالدين ، و إهمالهما له، و تجاهل فرديته، أو تعنيفه، أو السيطرة عليه بشكل خاطئ و غير تربوي، أو المنافسة المدمرة بينه و بين أشقائه،كل ذلك يؤدي إلى التوتر العصبي، و الإحساس بعدم الأمان (أحمد عبد الله ، فهيم مصطفى، 1994: 92) و هذا ما يتفق مع الدراسات التي قام بها سجلر و جينثر Seigler&Gynther على ازدياد نسبة المشكلات العائلية في بيوت التلاميذ المتأخرين قرائيا، ومن السمات المهمة التي

لاحظها كرينGrane على هؤلاء التلاميذ معاناتهم من العلاقات الوالدية المتوترة.يمكن رد عدم تحقق الفرضية لعدم تحقق الفرضية الجزئية الخاصة بالبعد الأسري لهذا تعتبر نتيجة منطقية.

1ــ 2ــ3ــ ب ــ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الفرعية الثانية للبعد الأسري:

القائلة توجد علاقة ارتباطية بين عامل معاملة الوالدين للأبناء و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي (3–4–5) بمدينة تقرت .إلا أنه بعد المعالجة الإحصائية بمعامل الارتباط لــ (بيرسون) تم رفض فرضية البحث و بالتالي قبول الفرضية الصفرية أي أنه « لا توجد علاقة ارتباطية بين عامل معاملة الوالدين للأبناء و صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي (3–4–5) بمدينة تقرت ».و هذا يفند دراسة البيلي وآخرون (1991) التي توصلت إلى نسبة (12.79%) يواجهون صعوبات في تعلمهم، وأن مستوى الدافعية لديهم أقل من مستوى دافعية الانجاز لدى التلاميذ الأسوياء تحصيلياً، كما أنهم يواجهون صعوبات تكيفيه في علاقاتهم الأسرية.(أنظر فصل الدراسات السابقة ص 91)، و في هذا السياق وجد محمود عبد الحليم منسي(1989) أن هناك عوامل مرتبطة بالتلميذ من وجهة نظر المعلمين من حيث عدم اهتمام الوالدين بالابن ومتابعته، وانفصال الوالدين وعدم إتاحة الفرصة له لمذاكرة دروسه(أنظر فصل الدراسات السابقة ص96). ضف إلى ذلك **دراسة** أنور عبد الرحيم ، و حصه فخرو(1992) التي توصلت إلى نسبة 77,7% من العوامل المرتبطة بالظروف الأسرية(أنظر الدراسات السابقة ص 96)، يمكن القول أنه لم تتحقق فرضية البحث لوجود عوامل أخرى تتدخل في ذلك من بينها الطلاق، وهذا ما لم يتم توفره في الدراسة الحالية لأن أغلب العينة كان والديهم متزوجين(أنظر الفصل الخامس:عينة الدراسة الأساسية ص144 جدول رقم 15).

1ــ 2ــ4ــ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة للبعد النفسي لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات:

يتضح من خلال نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة التي تقول:" توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي و مفهوم الذات لدى تلامذة الطور الثاني إبتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت ".و التي توصلت إليها الطالبة بعد جمع النتائج و تبويبها في جداول، حيث عبرت النتيجة التي استخلصت إليها اعتمادا على معامل الارتباط لــ (**بيرسون**) بأنه " توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي و مفهوم الذات لدى تلامذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت "، و هي علاقة عكسية تعبر على أنه كلما زادت العوامل النفسية نقص مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت، و هذا ما يتفق مع دراسة سلطان بن عبد الله محمد المياح (2006)الذي توصل إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين أبعاد مفهوم الذات (مفهوم الذات نحو الأقران، مفهوم الذات الأسري، مفهوم الذات الأكاديمي مفهوم الذات العام) وأبعاد السلوك الاجتماعي الانفعالي (أنظر الدراسات السابقة ص 104) ، و هذا ما دفع الباحثين إلى تطوير برامج علاجية لتنمية مفهوم الذات لذى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ومن بين الدراسات جاءت دراسة **واتشلكا و كاتز**(**Wachelka & Katz,1999** التجريبية التي توصلت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي في خفض قلق الاختبار و تحسين مفهوم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم .(أنظر الدراسات السابقة ص110)، وفي هذا السياق توصل **كارلسون و هوبر**(**Carlson & Hopper**) **في دراستهما التجريبية** إلى فعالية البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية مفهوم الذات بأبعاده ،إضافة إلى رفع المستوى التحصيلي لأفراد عينة الدراسة.(أنظر الدراسات السابقة ص110)

1ــ 2ــ5ــ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة للبعد المدرسي لعوامل صعوبة القراءة ومفهوم الذات.

يتضح من خلال نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة التي تقول:" توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي و مفهوم الذات لدى تلامذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت ". و التي توصلت إليها الطالبة بعد جمع النتائج و تبويبها في جداول، حيث عبرت النتيجة التي استخلصت إليها اعتمادا على معامل الارتباط لــ **(بيرسون)** بأنه " توجد علاقة ارتباطية بين البعد المدرسي و مفهوم الذات لدى تلامذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت "، و هي علاقة عكسية تعبر على أنه كلما زادت العوامل المدرسية نقص مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت ، بالرجوع إلى الأدب السابق الذي يشير إلى أن مفهوم الذات مفهوم نمائي مند مراحله الأولى في الحياة بفعل الخبرات التي يمر بها في بيئته الاجتماعية و تفاعله مع الآخرين خاصة المهمين منهم(الأسرة،المدرسين،الرفاق)(عبد الحافظ، 2007: 53).ويؤكد ذلك ما ذكره سيد خير الله أن للتدريس تأثير على التلميذ في جميع المراحل الدراسية إما بالإيجاب أو السلب في مفهومه لذاته و خاصة الأكاديمي، فللمدرس دور في تطوير مفهوم الذات لدى التلاميذ من حيث تكييف المدرس للمنهج أو معاملته للتلاميذ و نظرتهم السلبية نحو التلاميذ الفاشلين و إصدار الأحكام عليهم (سيد،1981: 45).و هذا ما دفع بعض الباحثين إلى تطوير برامج لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نذكر منها : **دراسة أبو زيتون(2004)** الذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة في مفهوم الذات الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية ،تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة (أنظر الدراسات السابقة ص 108)،و **دراسة أمجد محمد هياجنة ، و فتحية بنت محمد الشكيري(2010)**، ودراسة **الريموني(2008)** الذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانجاز الدراسي و مفهوم الذات

الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة. (أنظر الدراسات السابقة ص109)

1ـ 2ـ6ـ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية السادسة للبعد الأسري لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات

يتبين من خلال نتيجة الفرضية الجزئية السادسة التي تقول: " توجد علاقة ارتباطية بين البعد الأسري و مفهوم الذات لدى تلامذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت ".و التي توصلت إليها الطالبة بعد جمع النتائج و تبويبها في جداول، حيث عبرت النتيجة التي استخلصت إليها اعتمادا على معامل الارتباط لـــ (**بيرسون**) بأنه " توجد علاقة ارتباطية بين البعد النفسي و مفهوم الذات لدى تلامذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت "، و هي علاقة عكسية تعبر على أنه كلما زادت العوامل الأسرية نقص مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3-4-5) بمدينة تقرت ، بالرجوع إلى الثرات النظري السابق الذي يشير إلى أن مفهوم الذات مفهوم نمائي مند مراحله الأولى في الحياة بفعل الخبرات التي يمر بها في بيئته الاجتماعية و تفاعله مع الآخرين خاصة المهمين منهم(الأسرة،المدرسين،الرفاق)(عبد الحافظ ،2007: 53). كما تضيف مريم سليم 2003 أن الضغوط الوالدية بالإضافة للمدرسة و المجتمع من أجل إتقان المهارات مع غياب التحفيز يؤثر على تقدير الذات عند الطفل و الكلام السيئ يجرح الطفل و يضعف داخله و التعامل العدواني و الإهمال يؤديان إلى قتل تقدير الذات لديه.(مريم،2003: 12)، كما يؤكد ذلك قحطان أحمد الظاهر(2010) أن العوامل التي تؤثر في مفهوم الذات كثيرة و متشعبة فهو يتأثر بالأفراد المقربين له كالأب ،و الأم، والمعلم، والأقران و يتأثر بالحاجات ، و الأمن ، و الحب ...إلخ، وهذه عرضة للتغيير، إذن يمكن أن يتغير مفهوم الذات عند الفرد وخاصة في المراحل

العمرية الأولى من خلال التدخلات العلمية و الموضوعية . (قحطان،2010: 34). وهذا ما سعت إليه بعض الدراسات التجريبية في هذا المجال لتنمية مفهوم الذات نذكر منها دراسة كل من: واتشلكا و كاتز(Wachelka & Katz,1999 دراسة كارلسون و هوبر(Carlson & Hopper ناي(Nye,2009)،وأمجد محمد هياجنة، و فتحية بنت محمد الشكيري(2010). (أنظر فصل الدراسات السابقة ص110–111)

1ــ 2ــ7ــ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية السابعة لصعوبة القراءة و مفهوم الذات:

يتبين من خلال نتيجة الفرضية الجزئية السادسة التي تقول: " توجد علاقة ارتباطية بين صعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني(3–4–5) بمدينة تقرت ". و التي توصلت إليها الطالبة بعد جمع النتائج و تبويبها في جداول، حيث عبرت النتيجة التي استخلصت إليها اعتمادا على معامل الارتباط لــ (**بيرسون)** بأنه " توجد علاقة ارتباطية بين صعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلامذة الطور الثاني إبتدائي(3–4–5) بمدينة تقرت "، و هي علاقة عكسية تعبر على أنه كلما زادت صعوبة القراءة نقص مفهوم الذات لدى تلاميذة الطور الثاني ابتدائي(3–4–5) بمدينة تقرت، وهذا ما يتفق مع دراسة زيدان أحمد السرطاوي الذي من بين النتائج المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة أإحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات، وذلك لصالح الطلاب العاديين ، مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات يحملون مفهوماً منخفضاً ع ن ذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين (أنظر فصل الدراسات السابقة،ص102).و في هذا السياق وجد كل من أسامة البطاينة و مأمون غوانمة(2004)،و الحاج كادي(2005).(أنظر فصل الدراسات السابقة ص103)، كما تتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات الأجنبية منها دراسة سابتينو(Sabtino,1982) و سيسيه(Ceci,1986)، هيمان (Heyman,1990) براوت و مارسال

و مارسال(Prout,Marsel&Marcel,1992).(أنظر الدراسات السابقة،ص 106-107).أما في دراسة ماك _كليوم(McCllum,1994 فقد إهتم بمقارنة بعض أبعاد مفهوم الذات (النواحي الأكاديمية) عند عينات من الأطفال ذوي صعوبات التعلم و عينات أخرى من الأطفال الموهوبين وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الأطفال في المجموعتين في النواحي غير الأكاديمية، كما أوضحت النتائج وجود مفاهيم منخفضة عند كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم و الأطفال الموهوبين.

خلاصة عامة:

في ضوء ما جاء في الجانب النظري لمتغيرات الدراسة الحالية و ما خلصت إليه من نتائج لأهداف البحث و تساؤلاته و المنهج المستخدم، و في حدود عينة البحث و انطلاقاً من نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة، و بعد مناقشتها على ضوء ما جاء في الدراسات السابقة و ما كتب في الثرات النظري، يمكن القول أن النتائج كانت في أغلبها دالة، وهذا يعني أن فرضيات الدراسة تحقق جلها ما عدا الفرضية الجزئية الخاصة بالبعد المدرسي و البعد الأسري للعوامل المرتبطة بصعوبة القراءة أي فيما يخص تعميم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية. لقد أسفرت نتيجة الفرضية العامة على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين عوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات لدى تلاميذ الابتدائي، و هي نتيجة منطقية إذ من المسلم به أن مفهوم الذات لدى التلاميذ يرتبط بعدة عوامل، فالطفل كالبدرة التي تنبت في الأرض، فلهذا إذا ترعرع الطفل في بيئة صالحة فإن هذا يؤثر على نمو مفهوم ذاته. فالأسرة و المجتمع هما المسئولان عن نمو مفهوم ذات الطفل، وكذلك التقليل من الصعوبات التي تواجهه في تعلم القراءة.و منه يمكن القول أن العوامل التي تؤدي إلى تدني مفهوم الذات هي نفسها العوامل التي تؤدي لصعوبة القراءة لدى التلاميذ.

وعليه نستخلص التطبيقات التربوية التالية:

- الاهتمام بالكشف المبكر عن جوانب القصور في الجوانب النمائية للطفل المرتبطة بصعوبات التعلم النمائية حتى لا تؤثر و تؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية .

- الابتعاد عن استخدام العقاب اللفظي أو البدني عند فشل الطفل في أي مهمة يتعلمها عند بداية تعلمه القراءة و الكتابة و الحساب،فهذا يؤدي إلى حدوث مشاكل نفسية

للطفل(كالقلق والخوف).و أن يستخدم أسلوب التوجيه و الإرشاد الذي يتماشى مع طبيعة و خصائص تلميذ مرحلة الابتدائي.

ــ الاهتمام بتقديم البرامج التعليمية من خلال الأنشطة الجماعية و المحببة للأطفال، و حتى يتم زيادة التفاعل و الاتصال الاجتماعي بينهم أثناء عملية التعلم.

ــ على الولدين مساعدة أبنائهم في القراءة وحثهم عليها وإثارة الحماس والمنافسة بينهم لما لذلك من دور في تكوين الاتجاه الإيجابى نحو القراءة سواء للاستمتاع أو القراءة لزيادة المستوى التحصيلى، ويؤثر هذا على مستوى تحصيلهم الدراسي بوجه عام، والتحصيل القرائي بصفة خاصة.

ــ يجب أن يكون هناك تعاون بين الأسرة والمدرسة في مجال القراءة لتنمية مفهوم الذات، وكذلك الاتجاه الإيجابي لممارسة القراءة بانتظام.

ــ على مختلف المؤسسات التربوية، العمل على تنمية الميول والاتجاهات وتوفير خبرات وأنشطة ومناخ للتعلم يدفع الطالب إلى القراءة الحرة،وينمي لديه الكفاءة أو المهارة التي تساعده على الإفادة من هذه القراءات، فيما يتصل بمختلف الجوانب المعرفية التي يميل إليها.

قائمة المراجع

قائمة المـــــــــراجع

المراجع العربية:

01- إبراهيم مصطفى حماد(2008)، **مساق الاختبارات النفسية عملي(اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـــ "جون رافن"(CPM)**،كلية التربية قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية،غزة.

02- أبو زيد إبراهيم(1986)، **سيكولوجية الذات و التوافق** ، دار المعرفة، الاسكندرية، مصر، دون طبعة.

03- أحمد السعيدي(2009)، **مدخل إلى الديسليكسيا**، اليازوري، الأردن، دون طبعة.

04- أحمد عبد الكريم حمزة(2008)، **سيكولوجية عسر القراءة(الديسلكسيا)**، دار الثقافة للنشر و التوزيع،الأردن، ط1.

05- أحمد عبد الله أحمد فهيم مصطفى محمد(1994)، **الطفل و مشكلات القراءة**،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،ط3.

06- أمل الأحمد(2004)، **مشكلات و قضايا نفسية**، مؤسسة الرسالة،ط1، لبنان.

07- إيمان عباس علي،هناء رجب حسن(2009)، **صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق(برنامج متكامل)**، دار المناهج للنشر و التوزيع،الأردن،دون طبعة.

08-بشير معمرية(2007)، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس،منشورات الحبر،الجزائر،الجزءالأول.

09- جمال أبو دلو(2009)،**الصحة النفسية**، دار أسامة للنشر و التوزيع،عمان،ط1

10 – حامد عبد السلام زهران(1981)،**علم نفس النمو(الطفولة و المراهقة)** ،دار العودة بيروت،ط5.

11– حامد عبد السلام زهران(1998)، **التوجيه و الإرشاد النفسي**، منشورات جامعة

12– ديفيد واينر الكايند،إيرفنغ(1996)، **نمو الطفل** ، الجزء الأول، ترجمة ناظم الطحان، سلسلة الدراسات النفسية، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

13– راضي الوقفي (2009)، **صعوبات التعلم النظري و التطبيقي** ، دار المسيرة،الأردن، ط1.

14– رفعت محمود بهجات(2004)،**أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**،عالم الكتب،القاهرة، ط1.

15– رمضان محمد القدافي(1997)،**علم نفس النمو(الطفولة و المراهقة)**، المكتب الجامعي الحديث،الاسكندرية،(دون طبعة).

16– رياض بدري مصطفى(2005)، **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص و العلاج**،دار صفاء للنشر و التوزيع،عمان، ط1.

17– ريم نشابة(2004)،**الولد المختلف**،دار العلم للملايين،لبنان، ط1.

18– زيد بن محمد البتال(2006)، **صعوبات التعلم (هل هي حقا إعاقة أم فقط صعوبة)**،المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم،الرياض ،المملكة العربية السعودية.

19–سامي محمد ملحم(2006)، **صعوبات التعلم** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع،الأردن، ط2.

20- سعدية بهادر (1983)، **من أنا** ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي،الكويت، دون طبعة.

21- سعيد حسني العزة(2007)، **صعوبات التعلم(المفهوم،التشخيص،الأسباب،أساليب التدريس وإستراتيجيات العلاج)**،دار الثقافة و النشر و التوزيع،الأردن، ط1.

22- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم(2010)،**سيكولوجية صعوبات التعلم(ذوي المحنة التعليمية...بين التنمية و التنحية)** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر و التوزيع،الإسكندرية،ط1.

23- سناء عورتاني،عبد العزيز السرطاوي،عماد محمد العزو،ناظم منصور(2007)، **مقدمة في صعوبات القراءة**، دار وائل للنشر، الأردن،دون طبعة.

24- سيد خير الله(1981)،**مفهوم الذات أسسه النظرية و التطبيقية** ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر،بيروت،ط1.

25- سيف الدين يوسف عبدون(1993)،**استبيان عزو أسباب صعوبات التعلم** ،دار الفكر العربي،القاهرة،دون طبعة.

26- شحاته سليمان محمد سليمان(2005)،**اتجاهات الأطفال نحو الذات و الرفاق و الروضة**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية،دون طبعة.

27- صالح أبو جادو(1998)،**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة، الأردن.

28- صلاح الدين محمود علام(2000)،**القياس و التقويم التربوي و النفسي(أساسياته و تطبيقاته و توجهاته المعاصرة)**، دار الفكر العربي،القاهرة،ط1.

29- عبد الحافظ سلامة(2007)، **علم النفس الاجتماعي**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الأردن، ط1.

30- عبد الفتاح دويدار(1992)،**سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات**، دار النهضة العربية، بيروت.

31- عزت قرني(2002)،**الذات و نظرية الفعل** ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع،القاهرة، دون طبعة.

32- عصام جدوع(2007)، **صعوبات التعلم** ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع،الأردن، ط1.

33- عصام نور(2004)، **علم نفس النمو** ،مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، دون طبعة.

34- علي فالح الهنداوي(2002)،**علم نفي النمو الطفولة و المراهقة** ،دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة، دون طبعة.

35ـ فتحي مصطفى الزيات(1998)،**صعوبات التعلم (الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية)**، سلسلة علم النفس المعرفي، ط1.

36- قحطان أحمد الظاهر(2004)، **صعوبات التعلم**،دار وائل للنشر، الأردن، ط1.

37- قحطان أحمد الظاهر(2005)،**مدخل إلى التربية الخاصة** ، دار وائل للنشر والتوزيع،عمان، ط1.

38- قحطان أحمد الظاهر(2010)، **مفهوم الذات بين النظرية و التطبيق** ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط2.

39- كمال محمد محمد عويضة(1996)، **علم نفس النمو**، دار الكتب العالمية، لبنان، الطبعة الأولى.

40- محمد عبد المطلب جاد(2003)، **صعوبات تعلم اللغة العربية**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع،الأردن، ط1.

41- محمد عبيدات ،محمد أبو نصار ،مقلة مبيضين(1999)، **منهجية البحث العلمي(القواعد ،و المراحل، والتطبيقات)**، دار وائل للنشر،عمان ،ط2.

42- محمد علي كامل(2005)، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة**،مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة، مصر، دون طبعة.

43- محمود أحمد عبد الكريم الحاج(2010)،**الصعوبات التعليمية(الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج)**، دار اليازوري،الأردن، ط1.

44- مرفت عبد المنعم سلامة(2011)،**الإعاقة البصرية(مفهوم الذات و بعض الاضطرابات النفسية لدى الكفيف)**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1.

45- مروان عبد المجيد إبراهيم (2000)، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ،مؤسسة الوراق لنشر و التوزيع، الأردن، ط1.

46- مريم سليم(2003)، **تقدير الذات و الثقة بالنفس(دليل المعلمين)** ، دار النهضة العربية، لبنان،الطبعة الأولى.

47- ناصر الدين أبو حماد(2007)،**اختبارات الذكاء و مقاييس الشخصية(تطبيق ميداني)**،عالم الكتب الحديث، الأردن،ط1.

48- نبيل عبد الفتاح حافظ(2000)، **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1.

49- نصرة محمد عبد المجيد جلجل(2005)، **العسر القرائي(الدسليكسيا) التشخيص و العلاج**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، دون طبعة.

50- والاس لابين، بيرت جرين(دون سنة)، **مفهوم الذات (أسسه النظرية و التطبيقية)**، ترجمة: فوزي بهلول، دار النهضة العربية، بيروت، دون طبعة.

51- يوسف أبو القاسم الأحرش(2008)، **صعوبات التعلم**،منشورات جامعة 7 أكتوبر، مصر، ط1.

المراجع الأجنبية:

01- Hallahan&Kauffman(1976),**Stress and reading difficulties**, NewYork,de International Association.

02- Harris,Albert J,and Sipay,Edward(1985),**How to increase reading ability,six edition**,David MCKAY company, inc New york.USA.

03- Michel Hansenne,(2007),**Psychologie de la personnlité**,de boeckn,Bruxelles.

04- Pierr Debaray-.B.Golse,1981,**Neuropsychiatrie infantile**,1er édition,Masson,Paris.

05- R.Murray thomas.Claudine Michel,**Théories de Développement de l'enfant**,De Boeck.

الرسائل الجامعية:

01-الحاج كادي(2005)، **صعوبة القراءة و الكتابة و علاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية بورقلة** ، رسالة ماجستير (منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية،جامعة ورقلة، الجزائر.

02- أولفت محمود الموجه:أ.د. مايسة النيال(2006)، **بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم("دراسة سيكولوجية في**

مخيمات اللاجئين الفلسطينيين)، رسالة ماجستير(منشورة)، كلية الآداب قسم علم نفس ، جامعة بيروت العربية.

03- بلقوميدي عباس(2011)، **صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال الخصائص السلوكية و تقدير الذات الأكاديمي** ، رسالة دكتوراه(غير منشورة)،قسم العلوم الاجتماعية، جامعة وهران،الجزائر.

04- حسن بن علي بن عبد الله الشيخي(2003)، **اللامعيارية(الأنومي) و مفهوم الذات و السلوك الإنحرافي لدى المنحرفين و غير المنحرفين في مدينة الرياض** ، رسالة ماجستير(منشورة)، كلية الدراسات العليا قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

05- حليمة رمضان بن طاهر، حنان عبد السلام بن طاهر، جميلة سليمان خرياط ، فاطمة علي المحجوبي، **صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال في مدينة مصراته بالجماهيرية العربية الليبية** ،(منشورة)، المشرف: طارق محمد بدرا لدين،قسم رياض الأطفال بكلية المعلمين بمصراتة ،جامعة السابع من أكتوبر، بالجماهيرية العربية الليبية.

06- دحال سهام(2005)، **دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم القرائي (عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة)** ،رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي، منشورة.

07- عبد النبي علي(2000)، **مدى فاعلية العلاج الأسري في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية** ، رسالة دكتوراه(منشورة)، كلية التربية،جامعة الزقازيق، فرع بنها، مصر.

08- علي محمد حيدرمحمد (2008)، **أساليب المعاملة الوالدية و علاقتها بتقدير الشخصية و توكيد الذات لدى الأطفال المصابين باضطراب القراءة** ، رسالة ماجستير في الآداب، تخصص علم النفس، كلية الأداب، جامعة الزقازيق، القاهرة.

09- فوزية محمدي(2011)، **فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب لنشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه و تعديل صعوبة الكتابة(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة)** ، رسالة دكتوراه(منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر.

10- نصرة محمد عبد المجيد جلجل(1994)،**العسر القرائي(الدسليكسيا) دراسة تشخيصية علاجية**،رسالة دكتوراه ،(منشورة)،جامعة طنطا(فرع كفر الشيخ)،مصر.

11- هيثم يوسف راشد أبو زيد(2005)،**أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي،و مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم** ، رسالة دكتوراه(منشورة)،كلية التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

المجلات:

01- أسامة البطاينة، مأمون غوانمة(2005)،**دراسة مقارنة بين مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم و الطلبة العاديين في محافظة إربد بالأردن** ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد2.

02 - أمجد محمد هياجنة، فتحية بنت محمد الشكيري(2013)،**فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذى صعوبات التعلم الأكاديمية** ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، المجلد 21،العدد1، جامعة نزوى، عمان.

03- بتول محي الدين خليفة ،نادر فهمي الزيود (2008)، **العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات** ، المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، العدد 12.

04- خضر مخيمر أبو زيد ،نجوى أحمد عبد الله واعر(2011)،**الذاكرة السمعية و البصرية وعلاقتهما بالتعرف و الفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم**،المجلد 17،العدد 2.

05- زيدان أحمد السرطاوي(2003)، **العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائي**، رسالة التربية وعلم النفس ،العدد6.

06- سلطان بن عبد الله محمد المياح (2005)، **الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية** ، المجلة العربية للتربية الخاصة ، جامعة الخليج العربي، مملكة البحري،الناشر،العدد11.

07- فوزية محمدي(2010)،**بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس ورقلة** ،مجلة دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية،المجلد، عدد5.

مواقع الانترنات:

1. http://www.ed-uni.net
2. http://socio.montadarabi.com/t2473-topic

القواميس:

01- مسعد أبو الديار،جاد البحيري،عبد الستار محفوظ (2012)، **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم و مفرداتها**،مركز تقويم و تعليم الطفل، الكويت، ط2.

الملاحق

ملحق رقم: 01

قائمة أسماء المحكمين

جدول يوضح أسماء الأساتذة المحكمين

اسم الأستاذ(ة)	التخصص	الرتبة العلمية
بلقوميدي عباس	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر(أ) جامعة وهران
جلطي بشير	علوم التربية	أستاذ محاضر(أ) جامعة وهران
خلادي يمينة	علم النفس الاجتماعي	أستاذة محاضرة (أ) جامعة ورقلة
غريب العربي	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر(أ) جامعة وهران
قادري حليمة	علم النفس العام	أستاذة محاضرة(أ) جامعة وهران
منصوري مصطفى	الصحة النفسية و المدرسية	أستاذ محاضر(أ) جامعة وهران
مكي محمد	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر(أ) جامعة وهران

ملحق رقم: 02

تصريح بإجراء البحث الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين
sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 098 /م.ت.ت/م2.ح/2014

ورقلة في: 2014/01/19

مدير التربية

إلى الآنسة : حمادو مسعودة

طالبة بجامعة وهران

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - رسالة طلبكم بتاريخ 2014/10/15

تلبية لرسالة طلبكم المنوّه بها بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغكم الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية لتحضير رسالة الماجستير، بعنوان

<< العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة و علاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني.>>

وذلك وفق المعطيات الآتية:

- الفترة: من: 19 جانفي 2014 إلى: 30 افريل 2014
- المؤسسات المعنية: إبتدائيات بلديتا الزاوية العابدية وتبسبست بالمقاطعتين (02 و06) تقرت
- الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية: (إستبيان + مقابلات شفوية.)

ملاحظة: على الأستاذ (ة) الطالب (ة) الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

هام: سلّمت هذه الرخصة للمعني (ة) للاستظهار بها لدى المؤسسات المعنية.

عن مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
إمضاء محمد الصديق طواهير

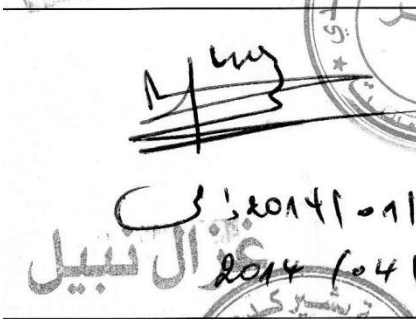
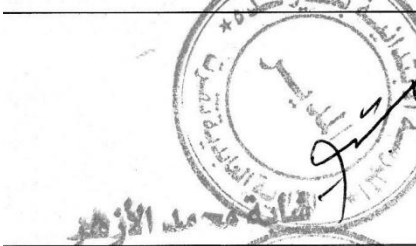
- نسخة للإعلام للسيدين:
- مفتش التعليم الابتدائي للمقاطعة الثانية تقرت
- مفتش التعليم الابتدائي للمقاطعة السادسة تقرت

ملحق رقم: 03

أسماء المدارس و امضاءات المدربين

تصريح إجراء البحث الميداني (العينة الإستطلاعية)

جدول يوضح : إمضاءات مديري المدارس لإجراء البحث الميداني

إسم المدرسة	إمضاء المدير
أول نوفمبر (تبسبست)	
الطالب العربي بالمهدي بني أسود(تبسبست)	
بشير كدة بالزاوية العابدية	
5 جويلية بالزاوية العابدية	

تصريح إجراء البحث الميداني (العينة الأساسية)

جدول يوضح : إمضاءات مديري المدارس لإجراء البحث الميداني

إسم المدرسة	إمضاء المدير
الجنوبية القديمة(تبسبست)	
محمد الصالح بوغرارة ببني أسود (تبسبست)	
بحري بن لمنور(1)(الزاوية العابدية)	
بحري بن لمنور(2)(الزاوية العابدية)	
بوليفة محمد عمران (الزاية العابدية)	
بن نونة عبد الرحمان(الزاوية العابدية)	
مصطفى بن بولعيد (الزاوية العابدية)	
عقبة بن نافع(الزاوية العابدية)	
حي السلام (الزاوية العابدية)	

ملحق رقم: 04

الصورة الأولى لأدوات البحث

استبيان العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة(الصورة الأولى)

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــــــــــــرة	لا	نعم
01	أقرأ النص بصوت منخفض .		
02	يعاملني المعلم كبقية زملائي.		
03	يعاملني والدي أو أحدهما بالتساوي مع إخوتي		
04	أشعر بالخوف حينما يطلب المعلم مني القراءة.		
05	يكون كلامي متقطعا عندما أقرأ نصا.		
06	نقوم في بعض الأحيان بأدوار أبطال القصة أو النص.		
07	تؤثر كثرة المشاجرة بين أمي و أبي على مراجعتي لدروس القراءة .		
08	يتسبب الشعور بأني أقل من زملائي في القراءة بالضعف.		
09	يقارن المعلم بيني و بين زملائي في القسم عند قراءتي للنص.		
10	يشتري والدي أو أحدهما لإخوتي ما يريدونه و لا يشتري لي		
11	أشعر بالخوف عندما أعجز عن قراءة جملة من السبورة .		
12	أتوقف عدة مرات عندما أقرأ بصوت مسموع.		
13	يساعدني والدي أو أحدهما في قراءة النصوص الجديدة.		
14	أفقد التحكم في أعصابي عندما أعجز عن قراءة الكلمات المألوفة.		
15	يسبني المعلم بألفاظ جارحة حينما أخطئ في القراءة.		
16	يهتم والدي أو أحدهما بنتائج امتحاناتي في القراءة.		
17	أبكي حينما يسخر زملائي من قراءتي للنص.		
18	يزيد من صعوبة قراءتي عندما يكرر المعلم تصحيح أخطائي.		
19	يتوفر لي في البيت مكان هادئ لمراجعة دروس القراءة.		
20	أشعر بالخوف من امتحان القراءة.		
21	يستخدم المعلم أسلوبا جارح حين مناقشة درس القراءة.		
22	يكلفني والدي أو أحدهما ببعض الأعمال خارج المنزل حينما أكون أراجع دروس القراءة.		
23	أشعر بالخوف عند القراءة على السبورة.		

نعم	لا	الفقـــــــــــــــــــــــــــرة	الرقم
		يستعمل المعلم بطاقات لتعلم كلمات جديدة.	24
		يشتري لي والدي أو أحدهما القصص التي أريدها.	25
		أشعر بالرجفة حينما يطلب مني المعلم قراءة جملة من الكتاب.	26
		يستعين المعلم أحيانا بعارض الفيديوفي درس الأناشيد.	27
		يأخذني والدي أو أحدهما إلى المكتبة لقراءة القصص.	28
		أخجل حينما يطلب مني المعلم القراءة من الكتاب.	29
		تصعب عليَ قراءة بعض النصوص التي تحتوي على كلمات تفوق مستواي القرائي.	30
		تحكي لي أمي قصة من الكتاب قبل النوم أحيانا .	31
		أشعر بالقلق من مراجعة دروس القراءة بمفردي.	32
		تسهل قراءة الكلمات لوجود الصور في كتاب القراءة.	33
		أتناقش مع والدي أو أحدهما حين قراءة قصص.	34
		أرى أن السبب في عدم تحسن مستواي القرائي يعود لقلة مراجعتي لدروس القراءة.	35
		تزيد صعوبة قراءتي لعدم تنوع عرض المعلم لنصوص القراءة.	36
		يعود عدم فهمي للنص المقروء لتدني مستواي في القراءة.	37
		تزيد عدم وجود علاقة حسنة مع المعلم من صعوبة قراءتي.	38
		ينعتني والدي بالغبي عندما أخطئ في القراءة	39
		أستطيع أن أستوعب معنى الكلمات بسهولة عند قراءتها.	40
		تساعدني الوسائل التعليمية الموجودة بالقسم على القراءة.	41
		تضطرب قدرتي على القراءة لكثرة الأوامر من والدي أو أحدهما.	42
		يساعد حفظ الأناشيد على تحسين مستواي القرائي.	43
		يصعب شكل حروف الكتاب المطبوعة صغيرا على القراءة الصحيحة.	44

استبيان مفهوم الذات: إعداد (أسامة البطاينة،و مأمون غوانمة)

الرقم	الفقرة	نعم	لا
1	أنا أحب عائلتي.		
2	أنا فخوربعائلتي.		
3	أنا عضو في عائلة سعيدة.		
4	أنا عضو مهم في عائلتي.		
5	أنا راضي عن علاقتي بعائلتي.		
6	أنا محبوب من عائلتي.		
7	تساعدني عائلتي دائما في أية مشكلة تواجهني.		
8	لا تفرق عائلتي في المعاملة بيني و بين إخوتي.		
9	أشعر بالإنسجام و التوافق مع أعضاء عائلتي.		
10	أنا شخص مهم بالنسبة لعائلتي .		
11	أتصرف بطريقة مقبولة في البيت.		
12	أعتقد أن الناس الآخرين يحبون أن يكونوا معي.		
13	أجد سهولة في التحدث مع الأشخاص الغرباء.		
14	أنسجم بشكل مع الناس الآخرين.		
15	لا يفرق أقراني في المعاملة بيني و بين الآخرين.		
16	أنا راضي عن الطريقة التي أعامل الأفراد الآخرين.		
17	أعتقد أن الناس الآخرين يفكرون بي إيجابيا.		
18	يجد الناس سهولة في التعامل معي.		
19	أجيب بسهولة عندم يسألني شخص لا أعرفه.		
20	نادرا ما أتعرض للنقض من الآخرين.		
21	أحب الجلوس مع الناس.		
22	أتمتع بشهرة بين الناس.		
23	أنا أمتلك موهب جيدة.		
24	أنا شخص قوي.		
25	أمتلك جسما سليما من الناحية الصحية.		

26	أمتلك طولا مناسبا.		
27	أمتلك وزنا مناسبا.		
28	أعتني بجسمي جيدا.		
29	أنا رضي عن مظهري الخارجي.		
30	أنا شخص جداب.		
31	أنا واثق من نفسي.		
32	أنا أحترم نفسي.		
33	أنا فصيح اللسان.		
34	أنا شخص مهدب و صادق.		
35	أنا شخص هادئ و متمهل.		
36	أنا راضي عن سلوكي الأخلاقي.		
37	أنا إنسان سعيد.		
38	أنا أحب نفسي كما هي عليه.		
39	أنا شخص مرح و بشوش.		
40	أشعر أنني إنسان دكي.		
41	أنا راضي عن مستوايا الدراسي.		
42	أستطيع أن أحل كل واجباتي المدرسية.		
43	يمكن أن أساعد زملائي في دراستهم.		
44	أنا مهم بالنسبة لزملائي داخل الصف.		
45	أنا يمكن أن أتغلب على كل التحديات في الدراسة.		
46	لدي زملاء كثيرون داخل المدرسة.		
47	أستوعب جيدا ما يشرحه المعلم.		
48	أشارك كثيرا داخل غرفة الصف.		
49	أواظب على دروسي حتى أنجز دراستي بنجاح.		
50	أنا قدر على الحصول على علامات جيدة.		
51	أحب الدهاب إلى المدرسة.		

ملحق رقم: 05

الصورة النهائية لأدوات البحث

جامعة وهران
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان

أ / البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:.....

المستوى الدراسي:.....

معيد ☐ غير معيد ☐

المستوى التعليمي للوالدين: الأم: أمية ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الأب: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الحالة الاجتماعية للوالدين: مطلقين ☐ متزوجين ☐

ب / التعليمات:

عزيزي (ة) التلميذ (ة) فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن رأيك في بعض الأمور التي تخص حياتك الرجاء منك أن تقرأها بتمعن وتجيبنا بكل صراحة بما ينطبق عليك وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة لإجابتك، علما أن هذا ليس إمتحان، ولا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ،و إنما هي تعبر عن رأيك أنت فقط و إجابتك ستحاط بالسرية التامة و لا يطلع عليها سوى الباحثة لاستخدامها في البحث العلمي.

ج / مثال توضيحي:

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــرة	نعم	لا
01	أحب لعب الكرة.	x	

شكرا لكم على تعاونكم معنا

استبيان العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة(الصورة النهائية)

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــرة	لا	نعم
01	أقرأ النص بصوت منخفض .		
02	يعاملني المعلم كبقية زملائي.		
03	أشعر بالخوف حينما يطلب المعلم مني القراءة.		
04	يكون كلامي متقطعا عندما أقرأ نصا.		
05	نقوم في بعض الأحيان بأدوار أبطال القصة أو النص.		
06	تؤثر كثرة المشاجرة بين أمي و أبي على مراجعتي لدروس القراءة .		
07	يتسبب الشعور بأني أقل من زملائي في القراءة بالضعف .		
08	يقارن المعلم بيني و بين زملائي في القسم عند قراءتي للنص.		
09	أشعر بالخوف عندما أعجز عن قراءة جملة من السبورة .		
10	أتوقف عدة مرات عندما أقرأ بصوت مسموع.		
11	يساعدني والدي أو أحدهما في قراءة النصوص الجديدة.		
12	أفقد التحكم في أعصابي عندما أعجز عن قراءة الكلمات المألوفة.		
13	يهتم والدي أو أحدهما بنتائج امتحاناتي في القراءة.		
14	يزيد من صعوبة قراءتي عندما يكرر المعلم تصحيح أخطائي.		
15	يتوفر لي في البيت مكان هادئ لمراجعة دروس القراءة.		
16	أشعر بالخوف من امتحان القراءة.		
17	يستخدم المعلم أسلوبا جارح حين مناقشة درس القراءة.		
18	يكلفني والدي أو أحدهما ببعض الأعمال خارج المنزل حينما أكون أراجع دروس القراءة.		
19	أشعر بالخوف عند القراءة على السبورة.		

الرقم	الفقـــــــــــــــــــرة	لا	نعم
20	يشتري لي والدي أو أحدهما القصص التي أريدها.		
21	أشعر بالرجفة حينما يطلب مني المعلم قراءة جملة من الكتاب.		
22	يستعين المعلم أحيانا بعارض الفيديو في درس الأناشيد.		
23	يأخذني والدي أو أحدهما إلى المكتبة لقراءة القصص.		
24	أخجل حينما يطلب مني المعلم القراءة من الكتاب.		
25	تصعب عليَ قراءة بعض النصوص التي تحتوي على كلمات تفوق مستواي القرائي.		
26	تحكي لي أمي قصة من الكتاب قبل النوم.		
27	أشعر بالقلق من مراجعة دروس القراءة بمفردي.		
28	تسهل قراءة الكلمات لوجود الصور في كتاب القراءة.		
29	أتناقش مع والدي أو أحدهما حين قراءة قصص.		
30	أرى أن السبب في عدم تحسن مستواي القرائي يعود لقلة مراجعتي لدروس القراءة.		
31	تزيد صعوبة قراءتي لعدم تنوع عرض المعلم لنصوص القراءة.		
32	يعود عدم فهمي للنص المقروء لتدني مستواي في القراءة.		
33	أستطيع أن أستوعب معنى الكلمات بسهولة عند قراءتها.		
34	تساعدني الوسائل التعليمية الموجودة بالقسم على القراءة.		
35	تضطرب قدرتي على القراءة لكثرة الأوامر من والدي أو أحدهما.		
36	يساعد حفظ الأناشيد على تحسين مستواي القرائي.		
37	يصعب شكل حروف الكتاب المطبوعة صغيرا على القراءة الصحيحة.		

استبيان مفهوم الذات(الصورة النهائية)

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــرة	نعم	لا
01	أنا أحب عائلتي.		
02	أنا فخور بعائلتي.		
03	أنا عضو في عائلة سعيدة.		
04	أنا عضو مهم في عائلتي.		
05	أنا راضي عن علاقتي بعائلتي.		
06	أنا محبوب من عائلتي.		
07	تساعدني عائلتي دائما في أية مشكلة تواجهني.		
08	لا تفرق عائلتي في المعاملة بيني و بين إخوتي.		
09	أشعر بالإنسجام و التوافق مع أعضاء عائلتي.		
10	أتصرف بطريقة مقبولة في البيت.		
11	أشعر أن الناس الآخرين يحبون الجلوس معي.		
12	أجد سهولة في التحدث مع الأشخاص الذين لا أعرفهم.		
13	أنسجم بشكل مع الناس الآخرين.		
14	يفرق أقراني في المعاملة بيني و بين الآخرين.		
15	أنا راضي عن الطريقة التي أعامل الأفراد الآخرين.		
16	أشعر أن الناس الآخرين يفكرون بي إيجابيا.		
17	يجد الناس سهولة في التعامل معي.		
18	أجيب بسهولة عندم يسألني شخص لا أعرفه.		
19	أشعر أن الناس يتكلمون عليّ.		
20	أحب الجلوس مع الناس.		
21	أتمتع بشهرة بين الناس.		
22	أنا أمتلك هواية جيدة (مثل: الرسم،الموسيقى،الرياضة...الخ).		
23	أنا شخص قوي.		
24	أمتلك جسما سليما من الناحية الصحية.		

25	أمتلك طولا مناسبا.		
26	أمتلك وزنا مناسبا.		
27	أعتني بجسمي جيدا.		
28	أنا رضي عن مظهري الخارجي.		
29	أنا شخص جداب.		
30	أنا واثق من نفسي.		
31	أنا أحترم نفسي.		
32	أنا أتكلم اللغة العربية الفصحى.		
33	أنا شخص مهدب و صادق.		
34	أنا شخص هادئ و متمهل.		
35	أنا راضي عن سلوكي الأخلاقي.		
36	أنا إنسان سعيد.		
37	أنا أحب نفسي كما هي عليه.		
38	أنا شخص مرح و بشوش.		
39	أشعر أنني إنسان دكي.		
40	أنا راضي عن مستوايا الدراسي.		
41	أستطيع أن أحل كل واجباتي المدرسية.		
42	يمكن أن أساعد زملائي في دراستهم.		
43	أنا مهم بالنسبة لزملائي داخل القسم.		
44	أنا يمكن أن أتغلب على كل التحديات في الدراسة.		
45	لدي زملاء كثيرون داخل المدرسة.		
46	أستوعب جيدا ما يشرحه المعلم.		
47	أشارك كثيرا داخل القسم.		
48	أواظب على دروسي حتى أنجز دراستي بنجاح.		
49	أنا قدر على الحصول على علامات جيدة.		
50	أحب الدهاب إلى المدرسة.		

ملحق رقم: 06

استمارة أبعاد العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة

و

مفهوم الذات

أبعاد استبيان العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة: (الصورة النهائية)

البعد	العامل	الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــــرة	لا	نعم
البعد النفسي	عدم الثبات الإنفعالي	01	أشعر بالخوف حينما يطلب المعلم مني القراءة.		
		02	أشعر بالخوف عندما أعجز عن قراءة جملة من السبورة .		
		03	أفقد التحكم في أعصابي عندما أعجزعن قراءة الكلمات المألوفة		
		04	أشعر بالخوف من إمتحان القراءة.		
		05	أشعربالخوف عند القراءة على السبورة.		
		06	أشعر بالرجفة حينما يطلب مني المعلم قراءة جملة من الكتاب.		
		07	أخجل حينما يطلب مني المعلم القراءة من الكتاب.		
		08	أشعر بالقلق من مراجعة دروس القراءة بمفردي.		
	عدم الثقة بالنفس	09	أقرأ النص بصوت منخفض .		
		10	يكون كلامي متقطعا عندما أقرأ نصا.		
		11	يسبب لي الشعور بأني أقل من زملائي في القراءة الضعف.		
		12	أتوقف عدة مرات عندما أقرأ بصوت مسموع.		
		13	أرى أن السبب في عدم تحسن مستواي القرائي يعود لقلة مراجعتي لدروس القراءة		
		14	يعود عدم فهمي للنص المقروء لتدني مستواي في القراءة.		

البعد	العامل	الرقم	الفقرة	لا	نعم
البعد المدرسي	علاقة المعلم بالتلميذ	01	يعاملني المعلم كبقية زملائي.		
		02	يقارن المعلم بيني و بين زملائي في القسم عند قراءتي للنص.		
		03	يزيد من صعوبة قراءتي عندما يكرر المعلم تصحيح أخطائي.		
	المنهاج الدراسي	04	نقوم في بعض الأحيان بأدوار أبطال القصة أو النص.		
		05	يستخدم المعلم أسلوب جارح أثناء مناقشة دروس القراءة.		
		06	يستعين المعلم بعارض الفيديوفي درس الأناشيد.		
		07	تصعب عليَ قراءة بعض النصوص التي تحتوي على كلمات تفوق مستواي القرائي.		
		08	تسهل قراءة الكلمات لوجود الصور في كتاب القراءة.		
		09	تزيد صعوبة قراءتي لعدم تنوع عرض المعلم لنصوص القراءة.		
		10	أستطيع أن أستوعب معنى الكلمات بسهولة عند قراءتها		
		11	تساعدني الوسائل التعليمية الموجودة بالقسم على القراءة.		
		12	يساعد حفظ الأناشيد على تحسين مستواي القرائي.		
		13	يصعب شكل حروف الكتاب المطبوعة صغيرا على القراءة الصحيحة.		

البعد	العامل	الرقم	الفقرة	لا	نعم
البعد الأسري	الخلافات بين الوالدين	01	تؤثر كثرة المشاجرة بين أمي و أبي على مراجعتي لدروس القراءة .		
	معاملة الوالدين لأبنائهم	02	يساعدني والدي أو أحدهما في قراءة النصوص الجديدة.		
		03	يهتم والدي أو أحدهما بنتائج إمتحاناتي في القراءة.		
		04	يتوفر لي في البيت مكان هادئ لمراجعة دروس القراءة.		
		05	يكلفني والدي أو أحدهما ببعض الأعمال خارج المنزل حينما أكون أراجع دروس القراءة.		
		06	يشتري لي والدي أو أحدهما القصص التي أريدها.		
		07	يأخذني والدي أو أحدهما إلى المكتبة لقراءة القصص.		
		08	تحكي لي أمي قصة من الكتاب قبل النوم أحيانا .		
		09	أتناقش مع والدي أو أحدهما حين قراءة قصص.		
		10	تضطرب قدرتي على القراءة لكثرة الأوامر من والدي أو أحدهما.		

أبعاد استبيان مفهوم الذات:إعداد (أسامة البطاينة، و مأمون غوانمة)

البعد	الرقم	الفقرة	نعم	لا
البعد العائلي	01	أنا أحب عائلتي.		
	02	أنا فخور بعائلتي.		
	03	أنا عضو في عائلة سعيدة.		
	04	أنا عضو مهم في عائلتي.		
	05	أنا راضي عن علاقتي بعائلتي.		
	06	أنا محبوب من عائلتي.		
	07	تساعدني عائلتي دائما في أية مشكلة تواجهني.		
	08	لا تفرق عائلتي في المعاملة بيني و بين إخوتي.		
	09	أشعر بالإنسجام و التوافق مع أعضاء عائلتي.		
	10	أنا شخص مهم بالنسبة لعائلتي .		
	11	أتصرف بطريقة مقبولة في البيت.		
البعد الاجتماعي	12	أعتقد أن الناس الآخرين يحبون أن يكونوا معي.		
	13	أجد سهولة في التحدث مع الأشخاص الغرباء.		
	14	أنسجم بشكل مع الناس الآخرين.		
	15	لا يفرق أقراني في المعاملة بيني و بين الآخرين.		
	16	أنا راضي عن الطريقة التي أعامل الأفراد الآخرين.		
	17	أعتقد أن الناس الآخرين يفكرون بي إيجابيا.		
	18	يجد الناس سهولة في التعامل معي.		
	19	أجيب بسهولة عندم يسألني شخص لا أعرفه.		
	20	نادرا ما أتعرض للنقض من الآخرين.		
	21	أحب الجلوس مع الناس.		
	22	أتمتع بشهرة بين الناس.		

البعد الشخصي	23	أنا أمتلك مواهب جيدة.		
	24	أنا شخص قوي.		
	25	أمتلك جسما سليما من الناحية الصحية.		
	26	أمتلك طولا مناسبا.		
	27	أمتلك وزنا مناسبا.		
	28	أعتني بجسمي جيدا.		
	29	أنا راضي عن مظهري الخارجي.		
	30	أنا شخص جذاب.		
	31	أنا واثق من نفسي.		
	32	أنا أحترم نفسي.		
	33	أنا فصيح اللسان.		
	34	أنا شخص مهذب و صادق.		
	35	أنا شخص هادئ و متمهل.		
	36	أنا راضي عن سلوكي الأخلاقي.		
	37	أنا إنسان سعيد.		
	38	أنا أحب نفسي كما هي عليه.		
	39	أنا شخص مرح و بشوش.		
البعد الأكاديمي	40	أشعر أنني إنسان ذكي.		
	41	أنا راضي عن مستوايا الدراسي.		
	42	أستطيع أن أحل كل واجباتي المدرسية.		
	43	يمكن أن أساعد زملائي في دراستهم.		
	44	أنا مهم بالنسبة لزملائي داخل الصف.		
	45	أنا يمكن أن أتغلب على كل التحديات في الدراسة.		
	46	لدي زملاء كثيرون داخل المدرسة.		
	47	أستوعب جيدا ما يشرحه المعلم.		
	48	أشارك كثيرا داخل غرفة الصف.		
	49	أواظب على دروسي حتى أنجز دراستي بنجاح.		
	50	أنا قدر على الحصول على علامات جيدة.		
	51	أحب الذهاب إلى المدرسة.		

ملحق رقم: 07

استمارة صعوبة القراءة

مقياس صعوبة القراءة من إعداد:بشير معمرية

الرقم	الفقرة	قليلا	متوسطا	كثيرا
1	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.			
2	يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.			
3	يبطئ في قراءته الصامتة.			
4	يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك.			
5	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه.			
6	لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا و المختلفة كتابة أثناء القراءة مثل:جليد ، جديد.			
7	يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية.			
8	يحذف جزءا من الكلمة أثناء القراءة الجهرية.			
9	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية.			
10	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية.			
11	يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الحهرية.			
12	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.			
13	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل:حرب بدلا من بحر			
14	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.			
15	يبدل كلمة بأخرى مثل:كان بدلا من عاش أثناء القراءة الجهرية.			
16	يحذف حرفا من الكلمات أثناء القراءة الجهرية.			

ملحق رقم: 08

نتائج العينة الاستطلاعية

نتيجة الثبات(ألفاكرونباخ) لإستبيان العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.802	37

نتيجة الثبات (ألفا كرونباخ) لإستمارة مفهوم الذات

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	65.2
	Excluded[a]	16	34.8
	Total	46	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.749	50

ملحق رقم: 09

نتائج العينة الأساسية

نتيجة معامل الارتباط(بيرسون) لعوامل صعوبة القراءة و مفهوم الذات

Correlations

		TOUTG	FACTEURS
TOUTG	Pearson Correlation	1	-.382-**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	85	85
FACTEURS	Pearson Correlation	-.382-**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	85	85

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتيجة الارتباط بين البعد النفسي لعوامل صعوبة القراءة و صعوبة القراءة

Correlations

		TOUTGS	TUT00A
TOUTGS	Pearson Correlation	1	-.229-*
	Sig. (2-tailed)		.035
	N	85	85
TUT00A	Pearson Correlation	-.229-*	1
	Sig. (2-tailed)	.035	
	N	85	85

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

نتيجة عامل عدم الثبات الانفعالي للبعد النفسي و صعوبة القراءة

Correlations

		TUOTGS	TOT00A1
TUOTGS	Pearson Correlation	1	.065
	Sig. (2-tailed)		.556
	N	85	85
TOT00A1	Pearson Correlation	.065	1
	Sig. (2-tailed)	.556	
	N	85	85

نتيجة عامل عدم الثقة بالنفس للبعد النفسي و صعوبة القراءة

Correlations

		TUOTGS	TOT00A2
TUOTGS	Pearson Correlation	1	.255*
	Sig. (2-tailed)		.019
	N	85	85
TOT00A2	Pearson Correlation	.255*	1
	Sig. (2-tailed)	.019	
	N	85	85

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

نتيجة الارتباط بين البعد المدرسي لعوامل صعوبة القراءة و صعوبة القراءة

Correlations

		TUOTGS	TOT00B
TUOTGS	Pearson Correlation	1	.032
	Sig. (2-tailed)		.770
	N	85	85
TOT00B	Pearson Correlation	.032	1
	Sig. (2-tailed)	.770	
	N	85	85

نتيجة عامل علاقة المعلم بالتلميذ للبعد المدرسي و صعوبة القراءة

Correlations

		TUOTGS	TOT00B1
TUOTGS	Pearson Correlation	1	.121
	Sig. (2-tailed)		.268
	N	85	85
TOT00B1	Pearson Correlation	.121	1
	Sig. (2-tailed)	.268	
	N	85	85

نتيجة عامل المنهاج الدراسي للبعد المدرسي و صعوبة القراءة

Correlations

		TUOTGS	TOT00B2
TUOTGS	Pearson Correlation	1	.027
	Sig. (2-tailed)		.807
	N	85	85
TOT00B2	Pearson Correlation	.027	1
	Sig. (2-tailed)	.807	
	N	85	85

نتيجة الارتباط بين البعد الأسري لعوامل صعوبة القراءة و صعوبة القراءة

Correlations

		TUOTGS	TOT00D
TUOTGS	Pearson Correlation	1	.182
	Sig. (2-tailed)		.095
	N	85	85
TOT00D	Pearson Correlation	.182	1
	Sig. (2-tailed)	.095	
	N	85	85

نتيجة الارتباط بين عامل الخلافات بين الوالدين للبعد الأسري و صعوبة القراءة

Correlations

		TUOTGS	TOT00D1
TUOTGS	Pearson Correlation	1	.043
	Sig. (2-tailed)		.698
	N	85	85
TOT00D1	Pearson Correlation	.043	1
	Sig. (2-tailed)	.698	
	N	85	85

نتيجة الارتباط بين عامل معاملة الوالدين للأبناء للبعد الأسري و صعوبة القراءة

Correlations

		TUOTGS	TOT00D2
TUOTGS	Pearson Correlation	1	.164
	Sig. (2-tailed)		.133
	N	85	85
TOT00D2	Pearson Correlation	.164	1
	Sig. (2-tailed)	.133	
	N	85	85

نتيجة الارتباط بين مفهوم الذات و البعد النفسي لعوامل صعوبة القراءة

Correlations

		TOT00A	TOUTGM
TOT00A	Pearson Correlation	1	-.278-**
	Sig. (2-tailed)		.010
	N	85	85
TOUTGM	Pearson Correlation	-.278-**	1
	Sig. (2-tailed)	.010	
	N	85	85

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتيجة الارتباط بين مفهوم الذات و البعد المدرسي لعوامل صعوبة القراءة

Correlations

		TOUTGM	TOT00B
TOUTGM	Pearson Correlation	1	-.289-**
	Sig. (2-tailed)		.007
	N	85	85
TOT00B	Pearson Correlation	-.289-**	1
	Sig. (2-tailed)	.007	
	N	85	85

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتيجة الارتباط بين مفهوم الذات و البعد الأسري لعوامل صعوبة القراءة

Correlations

		TOUTGM	TOT00D
TOUTGM	Pearson Correlation	1	-.325-**
	Sig. (2-tailed)		.002
	N	85	85
TOT00D	Pearson Correlation	-.325-**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	
	N	85	85

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتيجة الارتباط بين مفهوم الذات و صعوبة القراءة

Correlations

		TOUTGM	TUOTGS
TOUTGM	Pearson Correlation	1	-.299**
	Sig. (2-tailed)		.005
	N	85	85
TUOTGS	Pearson Correlation	-.299**	1
	Sig. (2-tailed)	.005	
	N	85	85

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم: 10

درجات التلاميذ لمقياس صعوبة القراءة

تفريغ درجات صعوبة القراءة

الرقم	الجنس	الفقرات																المجموع
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	3	2	2	25
2	0	3	3	2	2	1	1	3	2	2	2	2	2	1	3	2	3	34
3	1	1	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	37
4	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	40
5	0	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	41
6	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	40
7	0	3	3	1	1	3	1	2	1	1	3	2	1	2	3	1	3	31
8	0	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	24
9	1	2	1	1	1	1	3	2	2	2	2	1	1	2	3	1	3	26
10	1	2	1	1	3	2	1	1	2	3	2	2	1	2	2	2	3	30
11	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	20
12	0	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	44
13	0	1	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	1	3	3	3	3	39
14	0	1	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	1	3	3	3	3	39
15	0	1	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	1	3	3	3	3	39
16	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
17	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
18	1	3	3	3	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	29
19	1	3	3	3	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	29
20	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
21	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
22	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
23	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
24	0	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	28
25	0	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	28
26	0	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	28
27	0	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	28
28	0	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	28
29	1	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	28
10	1	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	28
31	1	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	28
32	0	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	28
33	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	44
34	0	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	44
35	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	25
36	1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	3	26
37	1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	3	1	1	2	1	1	3	26
38	1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	3	1	1	2	1	1	3	26
39	1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	3	1	1	2	1	1	3	26
40	0	2	3	3	1	1	3	1	2	1	2	1	1	3	1	1	3	31
41	1	2	3	3	1	1	3	1	2	1	2	1	1	3	1	1	3	31
42	1	2	3	3	1	1	3	1	2	1	2	1	1	3	1	1	3	31
43	0	2	3	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	24
44	1	2	3	3	1	1	3	1	2	1	2	1	1	3	1	1	3	31
45	0	3	3	3	1	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	39

39	2	3	3	2	1	3	2	2	3	2	3	3	1	3	3	3	**0**	**46**
32	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	**1**	**47**
48	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	**0**	**48**
30	3	2	2	2	1	2	1	1	3	1	3	1	2	3	2	1	**0**	**49**
22	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	**1**	**50**
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	**0**	**51**
29	3	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	**1**	**52**
29	2	1	3	1	1	1	2	1	3	2	2	1	1	3	3	2	**0**	**53**
30	3	3	2	2	2	2	2	1	3	1	1	2	2	2	1	1	**0**	**54**
31	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	3	3	2	3	3	3	**0**	**55**
35	2	2	3	3	1	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	3	**0**	**56**
23	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	**0**	**57**
23	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	**0**	**58**
35	1	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	1	**0**	**59**
35	1	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	1	**1**	**60**
35	1	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	1	**0**	**61**
41	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	2	3	2	2	**1**	**62**
41	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	2	3	2	2	**1**	**63**
48	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	**0**	**64**
30	2	1	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	**0**	**65**
23	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	3	2	**0**	**66**
25	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	3	3	2	**1**	**67**
22	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	**0**	**68**
26	3	1	3	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	3	2	**1**	**69**
24	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	3	2	**1**	**70**
28	3	1	3	3	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	3	**0**	**71**
27	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	**1**	**72**
48	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	**0**	**73**
48	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	**1**	**74**
48	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	**1**	**75**
44	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	**0**	**76**
34	2	2	3	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	3	**0**	**77**
34	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	2	**1**	**79**
38	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	1	2	3	3	**0**	**78**
23	2	1	1	1	2	3	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	**0**	**80**
29	3	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	**1**	**81**
29	3	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	**0**	**82**
29	3	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	**0**	**83**
23	2	1	1	1	2	3	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	**0**	**84**
29	3	1	3	1	2	1	3	1	3	2	1	1	1	3	2	1	**0**	**85**

حيث يرمز للجنس : (1) أنثى **(0)** ذكر