



جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



## علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي

-دراسة مقارنة بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة من ابتدائيات ولاية الوادي-

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية : تخصص صعوبات التعلم

إشراف الأستاذ: (أستاذ التعليم العالي)

إعداد الطالب

أ. د: اسماعيل لعيس

هشام خنفور

الموسم الجامعي : 2016 /2015



جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي  
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية  
قسم العلوم الاجتماعية



شعبة علوم التربية

## علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي

-دراسة للمقارنة بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة من ابتدائيات ولاية الوادي-

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية : تخصص صعوبات التعلم

إشراف الأستاذ: ( أستاذ التعليم العالي)

إعداد الطالب

أ. د: إسماعيل لعيس

هشام خنفور

### لجنة المناقشة

مناقشا ورئيسا	جامعة حمة لخضر الوادي	أستاذ قسم ( أ )	أ. مصباح الهلي
مشرفا ومقررا	جامعة حمة لخضر الوادي	أستاذ التعليم العالي	أ.د. إسماعيل لعيس
عضوا مناقشا	جامعة حمة لخضر الوادي	أستاذة قسم ( أ )	أ. هند غدايفي

الموسم الجامعي : 2015 / 2016

# شكر و عرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

" الرَّحْمَنُ، عَلَّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ، عَلَّمَهُ الْبَيَانَ " .

صدق الله العظيم .

بيان أنزله المولى كَلَّمَ على لسان طه خير البرية وأحلاها ، وأورثه معلمون حمَّلمهم أمانة الطرس والقلم ، يسطرون به صحائفنا المتعطشة لمداد المعرفة ، فنلنا المفازة مرتين ، علم يستقى ورشد أساتذة أكفاء .

فالحمد والثناء لله على نعماء الجزل في العطاء ، والشكر الدافق الموصول بالمنة لمن عهدنا لهم بأنهيبتنا فنقفوا وأناروا وبصروا وأستنثروا الفضول فينا .

أستاذي الذي فُرِضَ إحترامه طقسا أكاديميا فأعتنفته مولوعا بسعة علمه وجزل وهبه وصبره الذي لا يعيل فكنت ولا أزال وسأضل أعتبره نبراس المعرفة وإنسانا حقا تقف كثيرا لتتعلم منه .. فشكرا أستاذي الدكتور إسماعيل لعيس .

والشكر الموصول للجنة المناقشة التي أنحني فرطا للأجلال ووسما بفضليات منحهم

فشكرا للأستاذة هند غذايفي بسمة الرب وقسماته الضاحكات في صرح جامعتنا  
النضوج - الوادي -

والتقدير للأستاذ الهلي مصباح المتفاني في خدمة العلم وتواضعه الذي رفعه إلى  
السؤدد المبارك - بيئة القلم والقرطاس -

وشكري الخالص لكل من الأستاذ الطاهر فرحات وعارف حمادي اللذان فتحا أبواب مؤسستهما على مصرعيها ولم يبخلا عليّ بجهديهما ...

أيضا شكرنا للأستاذ خليفة زواري لمساعدته لنا على أنجاز هذا العمل المتواضع الذي نحسبه لبنة في صرح البحث علَّها تنفع أبناؤنا الطلبة البررة .

## ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي، لذلك إفترضنا التالي : وجود فروق بين متوسطي درجات القدرة على القراءة - لقراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات - بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

كما افترضنا أيضا وجود فروق بين متوسطي سرعة القراءة - لقراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات - بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

ولقد افترضنا كذلك وجود فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

ولقد تم إجراء هذه الدراسة على عينة تكونت من ( 110 ) تلميذ وتلميذة ، ينتمون إلى إبتدائيتين الأولى ببلدية الخبنة دائرة الرياح والثانية إبتدائية 08 ماي 1945 الشمالية ببلدية الوادي ولاية الوادي وتم الإختيار بطريقة عشوائية من مجموع ( 92 ) من القراء العاديين

و ( 18 ) من ذوي صعوبات تعلم القراءة وذلك للعام الدراسي 2015 / 2016.

وبعد إجراء إختبارات التشخيص المتمثلة في :

- مقياس القراءة للكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات.
- مقياس القراءة من وجهة نظر المعلم .
- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

ومن خلال المنهج الوصفي وكذلك للتحقق من فرضيات هذه الدراسة إستخدمنا إختبارات لدلالة الفروق بين متوسط الدرجات ومن خلالها توصلنا للنتائج التالية :

- وجود فروق بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على القراءة وكانت هذه لصالح القراء العاديين .
- كذلك وجود فروق في سرعة القراءة وكانت أيضا لصالح القراء العاديين .
- وجود فروق أيضا في مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، وكانوا القراء العاديين يتمتعون بذات أكاديمي مرتفع مقارنة بأقرانهم من ذوي

صعوبات تعلم القراءة ، وعليه تمت تفسير نتائج الدراسة في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة .

ومن خلال النتائج المتحصل عليها أستخلصنا أن مفهوم الذات الأكاديمي يتأثر بشكل سلبي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة مما يعني أن صعوبة تعلم القراءة تشكل عائقا على المستوى النفسي والتحصيلي للتلميذ .

لذلك لابد من العمل على إدراج برامج تدريبية وعلاجية واستراتيجيات تعمل على إكساب التلاميذ مهارات قرائية تمكنهم من القدرة على تخطي الصعوبات وإكسابهم مفهوم للذات الاكاديمي إيجابي.

## Résumé :

Notre étude a eu pour objectif d'étudier la relation qui peut exister entre les difficultés à apprendre à lire, et la notion d'estimation de soi académique chez les élèves de cinquième année primaire, pour cela nous avons émis les hypothèses suivantes :

- L'existence des différences dans la moyenne des degrés de la capacité de lire les mots courants et les mots non courants et le pseudo-mots, entre les lecteurs normaux et ceux qui on a eu de difficultés à apprendre à lire.
- L'existence des différences dans la moyenne du vitesse de lire les mots courants et les mots non courants et le pseudo-mots, entre les lecteurs normaux et ceux qui on a eu de difficultés à apprendre à lire.
- Et on à émis aussi l'hypothèse suivante : L'existence des différences dans la moyenne des degrés de l'échelle de notion d'estime de soi académiques, entre les lecteurs normaux et ceux qui on a eu de difficultés à apprendre à lire.

L'échantillon de l'étude est composé de 110 élèves de deux sexes, aux deux écoles primaires, la première est l'école primaire de la commune D'EL-KHOBNA DAIRA DE ROBBAH, et la seconde du 08 Mai 1945 – NORD, de la commune D'EL-OUED, WILAYA D'EL-OUED. Le choix est stochastique parmi les 92 lecteurs normaux et 18 qui on à de difficultés à apprendre a lire.

Pour cette étude nous avons utilisé les tests de diagnostic suivants :

- L'échelle de lecture des mots courants et non courants et les pseudo-mots.
- L'échelle de lecture du point de vue de l'enseignant.
- L'échelle de la notion d'estimation de soi.

A partir d'une méthodologie descriptive pour la confirmation des hypothèses de l'étude nous avons utilisé les tests d'expression des différences entre la moyenne de degrés, pour arriver aux résultats suivants

- Il existe des différences dans la moyenne des degrés de la capacité de lire aux profits des lecteurs normaux.
- Il existe des différences dans la moyenne de la vitesse de lecture aux profits des lecteurs normaux.
- Il existe des différences dans la notion d'estimation de soi académiques, entre les lecteurs normaux et ceux qui ont de difficultés

d'apprendre à lire, avec une estimation de soi académique très élevée, par rapport à celle chez qui ont des difficultés à apprendre à lire, et sur cette base de données sont commentés les résultats des études précédentes.

Sur la base des résultats obtenus nous avons conclu que la notion d'estimation de soi académiques est influencée de manière négative chez ceux qui ont des difficultés d'apprendre à lire, ce qui induit des difficultés sur le plan psychologique et sur leur rendement scolaire.

Pour cela il faut bien travailler à introduire et développer des programmes éducatifs et thérapeutiques avec des stratégies qui visent à permettre à ces enfants d'acquiescer des compétences lexicales suffisantes pour qu'ils puissent dépasser leurs difficultés, tout en possédant une notion d'estime de soi académiques élevée.

## الفهرس

الصفحة	العنوان
أ	شكر و عرفان
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
د	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
01	مقدمة
<b>الجانب النظري</b>	
<b>الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة</b>	
06	1- إشكالية الدراسة
10	2- فرضيات الدراسة
10	3- أهداف الدراسة
11	4- أهمية الدراسة
12	5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة .
12	6- الدراسات السابقة
<b>الفصل الثاني : صعوبات تعلم القراءة</b>	
18	تمهيد
18	1- مفهوم صعوبات التعلم
22	2- صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها
24	3- تصنيف صعوبات التعلم
25	4- خصائص ذوي صعوبات التعلم
33	5- أسباب صعوبات القراءة
38	6- القراءة ومحدداتها
43	7- تعريف صعوبة تعلم القراءة
44	8- نظريات صعوبة تعلم القراءة

48	9- المحكات التشخيصية لصعوبة تعلم القراءة
52	10- مظاهر صعوبة تعلم القراءة
57	11- أساليب التدخل والعلاج
61	خلاصة الفصل
	<b>الفصل الثالث : مفهوم الذات</b>
63	تمهيد
63	1- التطور التاريخي لمفهوم الذات
64	2- مفهوم الذات
66	3- النظريات المفسرة لمفهوم الذات
71	4- وظيفة مفهوم الذات
72	5- العوامل المؤثرة في تكوين وتشكيل مفهوم الذات
78	6- تطور مفهوم الذات لدى الفرد
79	7- نمو الذات ومفهوم الذات في مرحلة الطفولة .
80	8- مفهوم الذات في مرحلة المدرسة .
80	9- نمو وتطور مفهوم الذات الأكاديمي .
84	خلاصة الفصل
	<b>الجانب الميداني</b>
	<b>الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة</b>
87	تمهيد
87	1- منهج الدراسة المعتمد
88	2- الدراسة الإستطلاعية
90	3- مجال إجراء الدراسة
90	4- عينة الدراسة وطريقة إختيارها
92	5- أدوات جمع البيانات
102	6- الأساليب الإحصائية المطبقة
103	7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

106	خلاصة الفصل
	<b>الفصل الخامس : عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة</b>
108	تمهيد
108	1- عرض نتائج الدراسة
111	2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
115	3- خلاصة نتائج الدراسة
117	خلاصة عامة
	المراجع
	الملاحق

### فهرس الاشكال :

الصفحة	العنوان	الرقم
58	طريقة تعدد الوسائط أو الحواس في تعلم القراءة	01

### فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
89	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	.1
91	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	.2
94	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات والدرجة الكلية للمقياس التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المعلمين	.3
95	نتائج تطبيق طريقة التجزئة النصفية وفق معادلة سبيرمان براون للمقياس صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المعلمين.	.4
97	معاملات الارتباط بين كل بند من بنود اختبار القراءة والدرجة الكلية في نفس الاختبار	.5

101	نتائج تطبيق طريقة التجزئة النصفية وفق معادلة سبيرمان براون لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي.	.6
108	الفروق بين متوسطي درجات القدرة على القراءة بين القراء العاديين والقراء من ذوي صعوبات تعلم القراءة	.7
110	الفروق بين متوسطي سرعة القراءة بين القراء العاديين والقراء من ذوي صعوبات تعلم القراءة.	.8
111	الفروق بين متوسطي درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين والقراء من ذوي صعوبات تعلم القراءة.	.9

## مقدمة :

لقد أصبح الاهتمام متزايدا بصعوبات التعلم ودليل ذلك كم البحوث والدراسات في هذا المجال، خاصة تلك التي إهتمت بصعوبات التعلم ذاتها؛ أي من حيث عواملها وتشخيصها وعلاجها، بينما إتجه بعضها الآخر إلى التركيز على خصائص شخصية ذوي صعوبات التعلم، من شتى جوانب نمو الشخصية وبالمعاش النفسي لهاته الفئة بمختلف إضطراباتها أو صعوباتها حيث يعاني ذوي صعوبات التعلم مشكلات نفسية تربوية وإجتماعية تؤثر عليهم كما تؤثر على أسرهم وعلى علاقاتهم بزملائهم، ولعل جميل المصمودي ( 1997، 1096 ) أكد على ذلك إذ يقول : " لا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب بل مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على الطفل ووالديه وأسرته، مما يستلزم التدخل التربوي والعلاجي، بل وإستخدام تكنيكات الإرشاد والعلاج النفسي الملائمة، بما يسهم في تخفيف معاناة هؤلاء الطلاب " .

ومن هنا يمكن أن ندرك تحديد صموئيل كيرك ( 1963 )، لمصطلح صعوبات التعلم ليصف مجموعة من الأطفال تظهر لديهم إضطرابات في نمو اللغة والكلام والقراءة وأيضا مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي. ولا تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية والتخلف العقلي. ( In Kaufman & Kaufman, (2001, 3)

ولأن ذوي صعوبات التعلم منهم من يعاني صعوبات القراءة تلك الوسيلة الهامة للتحصيل في جميع المواد الدراسية لذا أولى الباحثون إهتماما كبيرا بالقراءة ومشكلاتها التي إن لم نقف على كشفها ومحاولة تشخيصها وعلاجها، فهي تمثل تهديدا حقيقيا لمستقبل هؤلاء الأطفال، فصعوبات تعلم القراءة تترك أثارا سلبية على التلاميذ، إذ تتمثل في الشعور بالدونية والنقص والضعف، ولعل البيئة الصفية هي المرآة الحقيقية العاكسة لوضعهم والمبين للتأثيرات الواقعة على الذات، وما النظر عن قرب إلى كينونة الفرد التي تنمو وتتفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي إلا تأكيدا واضحا لما جاء به كارل روجرز، حيث تحدث عن بنية الذات وتكوينها نتيجة للتفاعل مع البيئة، إذ تنمو ذات الفرد - وهذا حسبه دائما - إذ يؤكد أن من خلال خبراته الأولى المبكرة بمرحلة الطفولة وتتكون نتيجة علاقاته مع المحيطين به فتمتص ذاته التراث القيمي من الآخرين، وتسعى للتوافق والإتزان وبأخذ مفهوم

الذات الأكاديمي في النمو نتيجة لعامل النضج ولعامل التعلم وتعرف الذات بأنها " التنظيم المعرفي الوجداني المستمر والمعبر عن الكائن لوجوده والمنسق بين خبراته في الماضي والحاضر وبين أماله وتوقعاته في المستقبل " .

ويرى روجرز أيضا أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه والقيم الإيجابية والسلبية التي تتعلق بهذه الخصائص. جبريل، ( 1995 ).

وعلى هذا الأساس ومن خلال ما تقدم حاولنا في هذه الدراسة التطرق إلى موضوع خاص بذوي صعوبات تعلم القراءة وعلاقة ذلك بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد بنيت هذه الدراسة في جانبين إثنين وهما كمايلي :

**الجانب الأول :** ويشمل الجانب النظري وقد صيغ في ثلاث فصول وهي :

**الفصل الأول :** إذ تناولنا فيه التقديم لموضوع الدراسة والأهداف ثم الأهمية والتعاريف الإجرائية الخاصة بالدراسة والتطرق لبعض الدراسات السابقة.

**الفصل الثاني :** وقسمناه لجزئين الأول منهما خصصناه لصعوبات التعلم مفاهيمها وتصنيفاتها والأسباب المؤدية لصعوبة القراءة وخصائص ذوي صعوبة التعلم، أما الجزء الثاني فقد خصصناه لصعوبة تعلم القراءة محدداتها وتعريفها والنظريات المفسرة لذلك والمحكات التشخيصية لصعوبة تعلم القراءة ومظاهرها وكذا أساليب التدخل والعلاج.

**الفصل الثالث :** عرضنا في هذا الفصل مفهوم الذات والتطور التاريخي والنظريات المفسرة له وكذلك وظيفة مفهوم الذات والعوامل المؤثرة في تكوين وتشكيل مفهوم الذات، وتطوره لدى الفرد، وكذا نمو الذات في مرحلة الطفولة والمفاهيم في مرحلة المدرسة وكذا نمو وتطور مفهوم الذات الأكاديمي.

**الجانب الثاني :** ويشتمل الجانب الميداني وقد أدرجنا فيه فصلين هما :

**الفصل الرابع :** حيث عرضنا فيه إجراءات الدراسة الميدانية موضحين المنهج المتبع وميدان الدراسة ومجالها وعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية وكذا إجراءات تطبيق الدراسة.

**الفصل الخامس : خصصناه لعرض ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة وتم إختتام الدراسة بخلاصة للنتائج وتوصيات ومقترحات بحثية.**

# الجانب النظري

## الفصل الأول

### تقديم موضوع الدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة .
- 6- الدراسات السابقة .

## 1- إشكالية الدراسة :

تعد القراءة من المهارات الأساسية التي تركز عليها النظم الحديثة؛ فهي تمكن المتعلمين من الحصول على المعرفة واكتساب المهارات الأخرى، كما تسهم في صنع الفرد وتدعم ثقته بنفسه وتساعد على تنمية لغته.

ولما تكتسبه هاته المهارة من أهمية فقد أولى الباحثون والمنظرون أهميه بالغة لدراستها وفك شيفراتها، لذا تعددت وتنوعت وتشابهت التعريفات الخاصة بعملية القراءة.

نذكر منها تعريف هاريس وسيباي ( 1985، 21 )، ( Harris, & Sipay ) للقراءة بأنها " تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب" .

وبما أن القراءة تعتمد على فك الرموز للوصول للتفسير والفهم فإن حدوث أي خلل في هاته المهارة يؤثر سلبا على العملية التربوية برمتها للقارئ وبالتالي على مساره المدرسي ، بل وحتى البيئات المختلفة التي يتفاعل معها.

وليكن المجال المدرسي أحد هذه البيئات التي يظهر فيه جليا القصور في هاته المهارة وما يسببه من إختلالات للمتمدرس، إذ تعتبر القراءة المعين الأساسي للتلميذ على التحصيل والنمو الفكري والتقدم في جميع المواد، وتصلق ذاته وتربيهها على القيم الاجتماعية والأخلاقية وتنمي لديه الشعور بالذات وتعمل على إبراز ما بمكوناته من وجدانات فطرية نقيه يتم إشباعها والتنفيس عنها بالسبل المقبولة الخاضعة لرقابة الأنا الأعلى التي ينصاع لها الفرد المتزن طواعية .

لذا فإن مشكلة صعوبات تعلم القراءة أو العسر القرائي تمثل مشكلة خطيرة على المستوى العالمي ليس فقط فيما يتعلق بالفرد بل وتمتد أثارها إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد.

فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من المشكلات المتعلقة بالقراءة لدرجة أنها إسترعت إنتباه الخبراء والباحثين من أجل حل هذه المشكلة ولقد أكد ذلك ليند جرين وزملاؤه على أن المشكلات المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة لها تأثيرات خطيرة في المستويات سواء قريبة المدى أو بعيدة المدى على النحو الأكاديمي والإجتماعي والأنفعالي لعدد كبير من الأطفال. Lindgren, et al,(1985).

ولذا فإن مشكلة الصعوبات المتعلقة بالقراءة تعتبر خطيرة؛ فالشخص الذي لديه مشكلات متعلقة بالقراءة؛ يتعرض لمستويات مختلفة لمشكلات في الشخصية عموماً وفي المجال الأكاديمي خصوصاً، وهو ما أوضحت فوجل : " بأن القدرة على القراءة تكون ضرورية - بصورة كبيرة - للأمان الفيزيقي، وللنجاح في التعلم في المدرسة ولتحقيق الإستقلال الاقتصادي وحتى على مدى حياة الفرد فإن القراءة تزيد من نمو الخبرة وكذلك النمو الإنفعالي والعقلي. Vogel, (1975).

وعلى هذا الأساس فمن الجوانب التي تتأثر تتأثر واضحا وملحوظا هو مفهوم الفرد للذات؛ والباحثون حاولوا في العديد من الدراسات التعمق لأجل الوصول للتشخيص الدقيق لظاهرة مفهوم الذات وبالإعتبرات المختلفة لتفسيره؛ إذ أن مفهوم الذات يمثل ظاهرة سلوكية يفترض أنها قابلة للقياس ، وبالتالي فإنه يمكن معالجتها وتناولها بطريقة علمية وينترب على ذلك أنه يمكن قبول أو رفض أي من جوانبها أو صفاتها ، ولقد أصبح مصطلح مفهوم الذات منذ أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات - أكثر جوانب الذات إنتشارا بين الكتاب والباحثين وذكر عدد كبير منهم علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى مفهوم الذات وتقدير الذات والشعور بها من أهم الخبرات السيكلوجية للإنسان ، فالإنسان هو مركز عالمه يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين والإنسان يغير من أنماط سلوكه بصورة نموذجية ، كلما إنتقل من دور إلى دور مختلف - وبرغم ذلك - فإنه لا يفكر عادة أن له نوات متعددة فهو عندما يتكلم عن ذاته فإنه عادة ما يتكلم عن شخصيته كما يدركها هو. الأشول، (1988، 113)

فإذا نظرنا إلى مفهوم الذات بإعتبره مفهوما سيكلوجيا نجد أنه يتضمن العديد من أساليب السلوك فضلا عن إرتباطه بمتغيرات متباينة منها ، الإعتماد على الذات، مشاعر الثقة

بالنفس ، إحساس الفرد بكفاءته ، تقبل الخبرات الجديدة. سليمان ، (1992 ، 88). وطبقا لتلك المتغيرات فإن مفهوم الذات يعتبر مؤشرا للصحة النفسية.

فقد أكد " روث وايلي " أن من يصابوا بإضطرابات نفسية يعانون في الغالب من مشاعر التفاهة ودنو المرتبة وعدم الكفاءة والعجز عن المواجهة وأنهم أقل مقاومة لضغوط الحياة وأكثر إستخداما للحيل الدفاعية. سليمان، (1992، 90).

والبيئة الصفية المتفاعلة النشطة هي بيئة خصبة للتأثير والتأثر وبما أن المشكلات المتعلقة بصعوبات القراءة تخلق إنطباعات متباينة للفرد عن ذاته وعن ما يدركه الآخر عنه كقيلة بأن تترك في الطفل تغيرات واضحة، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الفرد هو بمثابة البناء النفسي الإفتراضي أو كجهاز مترابط على حد إستخدام علماء النفس لهذين المصطلحين ذلك من أجل الإستدلال على عملية نفسيه من السلوك الممكن ملاحظته والمساعدة على تفسير هذا السلوك وتنظيم أدائه وفعله كما يبين أيضا مدى الترابط بين الذات ومفهوم الذات ومفهوم الذات الأكاديمي وأن كل التغيرات التي تنشأ على الذات لدى الأفراد من خلال النمو والتنشئة الاجتماعية سواء داخل الأسرة أو في جماعة الأصدقاء أو في المدرسة، هي عبارة عن الوسائط والبيئات الحقيقية التي ينتمي لها الطفل.

وقد إهتم مجال التربية الخاصة بدراسة مفهوم الذات الأكاديمي وربطه بعدد من المتغيرات وذلك للوصول إلى تفسيرات يمكن الوثوق بها في أن مفهوم الذات الأكاديمي يتدخل في كل القرارات التعليمية التي يمكن أن يتخذها الفرد في عملية الإنتباه للتعلم في الموقف الصفي إلى الإختبار الذي يجربه، إلى إختيار المهنة والدراسة التي يختارها عند مواجهته للحياة، إلى تعامله اليومي مع زملائه في البيئة الصفية.

إذ يعتمد الفرد في تطويره لمفهوم الذات الأكاديمي الخاص به على المقارنات التي يجربها بين ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات أكاديمية وبين قدرات رفاقه وإمكانياتهم واستعداداتهم وهو ما أشارت إليه. هول ولندزي، (1978).

إن التأكيد على المحاولات الحثيثة وتنويع الطرائق والإستراتيجيات من قبل القائمين بالتعليم أو المختصين النفسانيين أو التربويين للمساهمة في خلق مناخ مدرسي ثري يمكن أن

يعتبره التلميذ مناخا إيجابيا يمكن أن يستثيره للإكتشاف والمعرفة وحثه على بذل المجهودات من أجل منافسة أقرانه، وعلى القائمين بالعملية التعليمية أن يكونوا ذور ملاحظات دقيقة وإهتمام واع بمشكلات التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية طبعا، والذي على أساسه يصنف التلاميذ كل حسب قدراتهم ومهاراتهم القرائية، فهم لا يتساوون في مستوى القراءة وذلك حسب نمو أعمارهم الزمني، فمنهم ذوي صعوبات تعلم القراءة ومنهم القراء العاديون، وهذا ما قد يؤثر سلبا على مفهومهم لذواتهم الأكاديمية خاصة وأن لم تدرك هذه المشكل ويسعى القائمون لإيجاد حلول لها.

ومن هنا حاولنا البحث في العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

كل هذه الظروف دفعت بنا إلى طرح الإشكال التالي :

### التساؤل الأول :

هل توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي القراء من التلاميذ عاديي القراءة وذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على القراءة - لقراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات - لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي ؟.

### التساؤل الثاني :

هل توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي القراء من التلاميذ عاديي القراءة وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة - لقراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات - لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي ؟.

### التساؤل الثالث :

هل توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي القراء من التلاميذ عاديي القراءة وذوي صعوبات تعلم القراءة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي باختلاف القراء من التلاميذ عاديي القراءة، والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي ؟.

## 2- فرضيات الدراسة :

1-2- يوجد فروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة - الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات -.

2-2- يوجد فروق بين متوسطي درجات سرعة القراءة للقراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة - الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات -.

2-3- يوجد فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

### 3- أهداف الدراسة : تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- الإجابة عن تساؤل الدراسة والمتعلق بالكشف عن العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

- البحث عن وجود فروق في متوسط درجات القدرة على القراءة - لقراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات - باختلاف التلاميذ عاديي القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- كما تبحث في إختلاف السرعة للقراءة حسب مقياس القدرة على القراءة باختلاف القراء بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة .

- وتبحث هذه الدراسة أيضا على الفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

- تسعى الدراسة أيضا لتسليط الضوء عن هذه الشريحة للإهتمام بها أكثر وتوفير الطرائق وتنويعها ومراعاتهم من الجانب النفسي والأكاديمي.

- العمل الحقيقي لفت إنتباه المختصين لبناء برامج تكفلية للعمل على التوازن النفسي لهؤلاء التلاميذ وإنقاذهم من الرسوب والتسرب وهي الأهداف الرئيسية للمنهاج التربوي المتبع في الدولة الجزائرية ممثلة في وزارة التربية الوطنية.

#### 4- أهمية الدراسة : تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

##### أ- الأهمية النظرية :

- توضح هذه الدراسة العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- تحاول الدراسة أن تقدم معلومات أساسية عن مفهوم تقدير الذات الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في البيئات المختلفة.
- تقدم هذه الدراسة إستزادة للبعد الثقافي والأدب التربوي فيما يتعلق بذوي صعوبات تعلم القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي لتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الإبتدائي.

##### ب- الأهمية العملية ( التطبيقية ) :

- وتأتي الأهمية التطبيقية للدراسة فيما تسهم به النتائج المتوصل إليها في :
  - تسليط الضوء على شريحة مهمة من أبنائنا في المرحلة الإبتدائية ومحاولة مساعدتهم للوصول بهم للنضج النفسي ومن ثم تقدير لمفهوم الذات الأكاديمي.
  - التوعية الوالديه وحثهم على المراقبة لأبنائهم لأنهم هم الأداة الأساسية للكشف في البيئة الأسرية .
  - توعية القائمين بالتدريس للتعامل مع هذه الفئات في البيئة المدرسية وإتباع أساليب أكاديمية علمية مع تلاميذهم والتي تمنح هؤلاء معاش نفسي سليم.
  - الإرشاد والتوجيه للقائمين على التدريس لكونهم فاعلين في البيئة الأكاديمية وبأن خطورة إتباع الأساليب غير السوية في التربية الصفية تؤثر تأثيرا بالغا في تقدير الذات العام لدى التلميذ وتقدير الذات الأكاديمي خاصة وهو ما يخلق منه تلميذا منطويا منعزلا منخفض التقدير لذاته متأثرا أيضا على سلوكاته تجاه رفاقه والمجتمع.
  - التأكيد على دور الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق لأنهم البيئة الحقيقية للتأثير السلبي أو الإيجابي للطفل .
  - كما توفر الدراسة الحالية بعضا من المعلومات عن ذوي صعوبات تعلم القراءة ومفهومهم لذاتهم الأكاديمي في مرحلة الأقسام النهائية في الإبتدائي والتي نعتقد أن أهمية المرحلة تسهم بصورة فاعلة وإيجابية في بناء ذات إيجابية لدى الأطفال.

## 5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسية :

التعريفات الإجرائية تضي الشمول على فهم الظاهرة وتفسيرها والتمييز بينها وبين غيرها من الظواهر تمييزا واضحا، كما تمكن من القيام بإجراء التجارب عليها وينطبق ذلك على مفهوم الذكاء مثلا، فمن التعريفات الإجرائية للذكاء أنه ما تقيسه إختبارات الذكاء. أبو الديار (2011، 63).

**5-1- ذوي صعوبات تعلم القراءة :** وهم الذين يعد أدائهم القرائي منخفضا عن مستوى قدراتهم رغم تمتعهم بالذكاء العادي، ويكون أدائهم مناسباً أو جيدا في بقية الموضوعات المدرسية ويكون أدائهم القرائي متخلفا عن أقرانهم، وقد حدد بعلامات تقاس بها هذه القدرة بمقياس القدرة القرائية للكلمات.

**5-2- مفهوم الذات الأكاديمي :** هو إدراك المتعلم لقدراته الأكاديمية في المواضيع المعرفية الصفية وتعريفه ووصفه لهذه القدرات وهي الرؤيا التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث أداء واجباته الأكاديمية والوعي لقيمة ذاته وإدراكه لهذه القيمة في البيئة المدرسية ومقارنة ذاته بأقرانه وقد قمنا بقياسه وحدد بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

## 6- الدراسات السابقة :

رغم توافر العديد من الدراسات حول متغيرات الدراسة الحالية والمتمثلة في صعوبات تعلم القراءة، مفهوم الذات الأكاديمي إلا أننا لم نجد على حد علم الباحث دراسة تناولتهما مجتمعة رغم ذلك تمكنا من الإطلاع على بعض الدراسات التي تقترب منها .

### 6-1- دراسة شعيب (1988) :

في دراسته نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق، والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي.

هدف الباحث إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات العام والأبعاد المكوّنة له من وجهة نظر الطلبة في مرحلة المراهقة، وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي والدافعية للتعلم بيّنت دراسة شعيب أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى مفهوم

الذات للقدرة الأكاديمية لدى الذكور والإناث ومفهوم الذات أو الأبعاد له ومرد ذلك من وجهة نظر الباحث أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يتطلعون إلى ذاتهم في مواقف التعلم أو غيرها أكثر من أي مرحلة أخرى فالمرهق ذكرًا كان أو أنثى يتطلع إلى الإستقلالية في الشخصية وتحمل المسؤولية كاملة في اتخاذ القرارات الخاصة به وكذلك فهو بحاجة إلى من يقدره ويعكس إنجازه أمامه ويحظى جراء ذلك بالإحترام والتقدير.

وتكونت العينة من طلبة نهاية المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، وكان عدد أفراد العينة (292) منهم ( 148 ) طالبا و(144) طالبة وبلغ متوسط عمر الذكور ( 10.4 ) ومتوسط عمر الإناث (10.2) ولقد تم إختيار العينة بالطريقة العشوائية من الطلاب والطالبات. وكشفت النتائج عن:

1. أن التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى الطلبة في المرحلة المراهقة هو بمثابة نتيجة مباشرة للتأثير الذي يحدثه مفهوم الذات للمقدرة الأكاديمية ومكونات أخرى لمفهوم الذات.  
2. كما كشفت النتائج أيضا عن وجود علاقة سببية بين مفهوم الذات الأكاديمي والإجتماعي للتعلم.

وفسر ذلك بأن المراهق ميّال إلى تقدير الآخرين له، ولعل الوسيلة التي يقدر بها الآخرون المراهق كما يعتقد في هذه المرحلة الحاسمة من عمره هي التحصيل الدراسي والإنجاز، وكلما كان التعلم والتحصيل والإنجاز مرتفعا كان ذلك تأكيدا عن النجاح الذي حققه المراهق في مواقف تعليمية وتحصيلية وتعبيرا عن مدى تفوقه علميا، وهنا يحظى المراهق بالإحترام والتشجيع يسهم في زيادة دافعيته للتعلم والتحصيل

## 6-2- دراسة السالم (1988) :

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين مفهوم الذات ونمط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي.

تكونت العينة من (220) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من بين طلبة المرحلة الثانوية في لواء عجلون.

وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل الأفراد تعزى إلى بعد مفهوم الذات الأكاديمي. كما بينت وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات التحصيل تعزى إلى نمط الشخصية.

### 6-3- دراسة اليعقوب (1988) :

هدفت الدراسة إلى تقصي اثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات. تكونت العينة من (921) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في مدينة " إربد " وتم أخذ المعدل التراكمي لكل فرد من أفراد الطلبة حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات :

1. مجموعة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.
2. مجموعة الطلبة ذوي التحصيل المتوسط.
3. مجموعة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

وتم توزيع أفراد العينة حسب الجنس على مجموعتين هما مجموعة الطلاب الذكور ومجموعة الطالبات الإناث وأستخدم الباحثون مقياس " روتر " لمركز الضبط ومقياس جرتي هارس لمفهوم الذات.

وكشفت النتائج عن:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ودرجات الطلبة على مقياس مركز الضبط ومفهوم الذات تعزى إلى التحصيل الأكاديمي.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ودرجات الطلبة على مقياس مفهوم الذات ومركز الضبط حيث أظهرت الدراسة أن الإناث أكثر ميلا نحو الضبط الخارجي من الذكور كما أن مفهوم الذات لدى الطلبة الذكور أعلى منه لدى الإناث.

### 6-4- دراسة النجداوي (1991) :

في دراسته أثر دافع الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان.

هدف الباحث من دراسته لمعرفة أثر كل من دافع الإنجاز بمستوياته (عال، متدن)، ومفهوم الذات الأكاديمي بمستوياته (عال، متدن)، وموقع الضبط بمستوياته (الداخلي والخارجي) في الدوافع المدرسية لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان.

وكذلك هدف الباحث لمعرفة أثر التفاعلات (الثلاثية والثنائية) بين دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي، وموقع الضبط، في الدوافع المدرسية لدى طلبة الصف التاسع الذكور في مدينة عمان وما أكثر متغيرات الدراسة تنبؤ بالدوافع المدرسية.

ومن أجل الإجابة على أسئلة الدراسة إختار الباحث عينة الدراسة من الطلبة الذكور من مدارس أحياء مدينة عمان الأربعة الحكومية وحيث تكونت العينة من (300) طالب من المدارس الحكومية موزعين بشكل عشوائي طبقي.

وإستخدم الباحث تحليل التباين ( $2*2*2$ ) ومعامل الإنحدار المتعدد والذي تضمن إيجاد إنحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة.

وكشفت النتائج :

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $0.05 \leq \alpha$ ) للمتغيرات المستقلة على الدوافع المدرسية.

2. أظهرت النتائج أثر التفاعلات الثنائية على مستوى الدلالة ( $0.05 \leq \alpha$ ) بين متغير الإنجاز وموقع الضبط، ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على درجات الدوافع المدرسية.

بينما لم تظهر النتائج أثر ذو دلالة إحصائية ( $0.05 \leq \alpha$ ) للتفاعل بين متغيري الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي على درجات الدوافع المدرسية.

كما لم تظهر النتائج أثر ذو دلالة إحصائية ( $0.05 \leq \alpha$ ) للتفاعل الثلاثي على مستوى الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على درجات الدوافع المدرسية.

وأشارت النتائج إلى أن موقع الضبط أكثر المتغيرات التي يمكن التنبؤ من خلالها بدرجات الدوافع المدرسية إذ بلغت نسبة ما يفسره من التباين، بينما بقى ما نسبته (68%) من التباين في درجات الدوافع المدرسية يمكن أن يفسر بعوامل أخرى لم تتضمنها دراسة النجداوي.

## 6-5- دراسة قطامي (1992) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر عامل الجنس ومستوى الإنجاز (عال، متدن) ومفهوم الذات الأكاديمي (عال، متدن) في الدافعية للتعلم في المواقف الصفية والمدرسية لطلبة الصف العاشر لمدينة عمان.

أي أن الدراسة هدفت للإجابة عن السؤال التالي: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى  $(0.05 \leq \alpha)$  لكل متغير من متغيرات الدراسة المتمثلة في متغير الجنس، مستوى الإنجاز التحصيلي، مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، والتفاعلات الثلاثية الممكنة بينها على دافع التعلم لدى طلبة الصف العاشر؟.

وتمت الإجابة عن سؤال الدراسة بفرضيات مباشرة وهي:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية لدى أفراد عينة الدراسة في الصف العاشر تعزى للتفاعلات الثلاثية والثنائية الممكنة بين متغيرات الدراسة والجنس ودافع الإنجاز ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية على مستوى الدلالة  $(0.05 \leq \alpha)$ .

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية لدى أفراد عينة الدراسة في الصف العاشر تبعاً لمتغيرات الدراسة والجنس ودافع الإنجاز ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية على مستوى الدلالة  $(0.05 \leq \alpha)$ .

وبلغ عدد مجتمع الدراسة (9657) طالبا وطالبة وتم إختيارهم بطريقة عشوائية وذلك بنسبة (5%) تقريبا من حجم المجتمع الأصلي، أي ما يعادل (458) طالبا وطالبة.

وتكونت العينة من (458) فردا موزعين إلى (270) طالبا و(188) طالبة في مدينة عمان.

وكشفت النتائج عن أن هناك أثر ذا دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة، الجنس ومستوى الإنجاز ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية للتعلم على مستوى الدلالة  $(0.0001 \leq \alpha)$  كما أظهرت أثراً للتفاعل الثلاثي وبعض التفاعلات الثنائية لمتغيرات الدراسة الجنس والإنجاز مفهوم الذات الأكاديمي على دافعية التعلم.

## الفصل الثاني

### صعوبة تعلم القراءة

- تمهيد

- 1- مفهوم صعوبات التعلم
- 2- صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها
- 3- تصنيف صعوبات التعلم
- 4- خصائص ذوي صعوبات التعلم
- 5- أسباب صعوبات القراءة
- 6- القراءة ومحدداتها
- 7- تعريف صعوبة تعلم القراءة
- 8- نظريات صعوبة تعلم القراءة
- 9- المحكات التشخيصية لصعوبة تعلم القراءة
- 10- مظاهر صعوبة تعلم القراءة
- 11- أساليب التدخل والعلاج

ملخص الفصل

## تمهيد :

قد يرتبط مصطلح صعوبات التعلم بالمجال التربوي الحديث، إذ تم تمييز الأفراد الذين يشملهم هذا المصطلح كفئة من فئات التربية الخاصة، منذ عهد قريب نسبياً ويعتبرون أفراد هذه الفئة هم في العادة أفراد أسوياء، من حيث القدرات العقلية، عاديون أو ذو ذكاء مرتفع ولا يعانون من إعاقات حسية، حركية أو إنفعالية ومع ذلك يعاني هؤلاء الطلبة من صعوبات واضحة في إكتساب مهارات الإستماع أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة وإستخدامها أو في أداء العمليات الحسابية .

وتعد هذه الإضطرابات غير عارضة ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي .

من هنا نستطيع القول أن مجال صعوبات التعلم يحتل موقفاً هاماً في دراسات علم النفس وتطبيقاته التربوية، حيث أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال إذ إهتمت بمشكلات التشخيص والعلاج وهذه الدراسات تمثلت في الخوض في مشكلات العسر القرائي .

### 1- مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities :

المعنى هنا لا يقصد به الإعاقة بقدر ما نتكلم على الصعوبات : Difficulties

عُرِّفت صعوبات التعلم بتعريفات مختلفة إنطلاقاً من التباين في المناهج الرئيسية لتفسيرها و قد تم الإعتماد على منهجين أساسيين في تصنيف تعريفات صعوبات التعلم :

#### 1-1 تعريفات أثرية الوجهة :

و ذلك إنطلاقاً من المنهج الخاص بالأثر والذي يركز أصحابه على التحليل والوصف لهذه الأنماط و النماذج السلوكية الملاحظة بغض النظر عن الأسباب. السيد (2000) (170).

ومن أمثلة هذه التعريفات:

- التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي 1972 Procedural Definition of The  
: American Office of Education

« إن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلّم هو مفهوم يشير إلى تباعدِ دالٍ إحصائياً بين  
تحصيل الطفل و قدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو  
الكتابي أو الفهم الإستماعي أو الفهم القرائي أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء  
العمليات الحسابية الأساسية أو الاستدلال الحسابي أو التهجي . ويتحقق شرط التباعد  
الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات (50%) أو  
أقل من تحصيله المتوقّع و ذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني و الخبرات التعليمية  
المختلفة لهذا الطفل » . السيد (2000، 106)

#### 1-2- تعريفات سببية الوجهة :

و ذلك إنطلاقاً من المنهج الخاص بالسبب و الذي يحاول أصحابه تحديد مصدر أو سبب  
صعوبات التعلّم . السيد ( 2000 ، 107 )

و من أمثلة هذه التعريفات :

- تعريف : مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلّم 1986 The Learning  
: Association American Disabilities

« يشير مفهوم صعوبات التعلّم إلى حالة مزمنة تُرجع إلى عيوب تخص الجهاز  
العصبي المركزي و التي تؤثر في النمو المتكامل و / أو نمو القدرات اللغوية أو غير  
اللغوية . و أنّ الصعوبة الخاصة في التعلّم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في  
درجة حدوثها خلال الحياة و تظهر من خلال ممارسة المهنة و التطبّع الإجتماعي والأنشطة  
الحياتية اليومية » . السيد (2000، 113).

### 1-3- تعريفات رابطة الوجهة :

حاولت هذه التعريفات الربط بين المنهج السببي و المنهج الأثري لإعطاء تعريف وافٍ لصعوبات التعلم ومن أمثلة هذه التعريفات مايلي :

- تعريفات منبثقة عن جهود فردية : صموئيل كيرك (1962)، باتمان (1965).

- تعريفات منبثقة عن جهود هيئات ولجان و مجالس متخصصة :

- تعريف الهيئة الإستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (1968) و المعدل (1977).

- التعريف المشترك للجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم و مجلس الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة (1971) .

- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1981).

- تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (1987).

ما لوحظ على هذه التعريفات أنها :

\* قصرت الصعوبة على مرحلة الطفولة و ذلك في تعريفات باتمان (1965)، الهيئة الإستشارية للأطفال المعاقين (1968-1977)، اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم و مجلس الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة (1977).

\* قرنت الصعوبة بحدوثها مدى الحياة وذلك في تعريفات صموئيل كيرك (1962)، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1981)، مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (1987).

\* لم يردَ في هذه التعريفات محكات إجرائية للتشخيص ما عدا تعريف باتمان (1965) :

«إظهار تباعد تعليمي بين القدرة العقلية العامة ومستوى الإنجاز الفعلي».

\* إنفقت جميع هذه التعريفات على إستبعاد حالات التخلف العقلي ، الحرمان الحسي العوامل الثقافية أو التعليمية أو الإقتصادية ، الإضطراب الإنفعالي الشديد و إعتبارها إعاقات مصاحبة و ليست مسببة ، ما عدا تعريف صموئيل كيرك (1962)، الذي أدرج الإضطراب الإنفعالي و الإضطراب السلوكي كعاملين مسبيين لصعوبة التعلم .

\* إشتراك هذه التعريفات في إعطاء أمثلة محدّدة ونوعية لصعوبات التعلم تمثلت عموما في الصعوبات الواضحة في الإكتساب والإستخدام الخاص بمجالات القراءة الكتابة ، الحساب الكلام ، الإستماع.

\* أما فيما يخص المشكلات الإدراكية فهناك شقان في تناولها :

- الشق الأول كمشكلات مصاحبة لصعوبات التعلم، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1981)، مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (1987).

- الشق الثاني كمشكلات مسببة لصعوبات التعلم ( الهيئة الإستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (1968-1977)، اللجنة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة (1971).

\* أرجعت هذه التعريفات الصعوبة الخاصة في التعلم إلى إمكانية وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي . السيد (2000، 92-115).

- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1994) The National Association of Learning Disabilities Council :

يُجسّد التعديلات المتتالية على التعريفات الرابطة بين منهجي الأثر و السبب ويتلخص نصه فيما يلي :

« صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الإضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في إكتساب وإستخدام الإستماع و الكلام و القراءة و الكتابة و الاستدلال

و القدرات الرياضية . إن هذه الإضطرابات تَظهر في أداء الأفراد و تنشأ من عوامل داخلية و ليست خارجية ومن المفترض أنها تَرجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، يمكن أن يصاحَب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات السلوكية و النفسية مثل ضبط الذات و الإدراك الإجتاعي والتفاعل الإجتاعي مع الآخرين . لكن هذه المشكلات السلوكية و النفسية لا يتسبب عنها في ذاتها صعوبات في التعلم لدى الأفراد و حتى في مُصاحبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبي و التأخر الدراسي و الإضطرابات الإنفعالية أو الإجتاعية أو المؤثرات البيئية مثل الفروق الثقافية ، التعليم غير الكافي أو غير المناسب أو العوامل النفسية ؛ فإن صعوبات التعلم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنها عوامل مؤثرة في حدوثها .« الشرقاوي، (2002، 11-12).

إنطلاقاً من هذه الخصائص يمكن أن نصوغ التعريف الآتي :

« يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى عدم التوازن النّمائي الناجم عن إضطراب في العمليات النفسية الأساسية ( إنتباه، إدراك، تذكر، تفكير) مما يخلق فروقا داخل الفرد الذي يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو الأعلى ولا تعكس تحصيله الفعلي في المهام الأكاديمية و هذا لإمكانية وجود قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي، مع إستبعاد حالات الإعاقة الحسية أو الحركية، التخلف العقلي، الإضطراب النفسي الشديد، الحرمان البيئي ثقافيا كان أم إقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، بإعتبارها عوامل مصاحبة و ليست مسببة .»

## 2- صعوبات التعلم و المفاهيم المرتبطة بها :

لزيادة تحديد مصطلح صعوبات التعلم لا بد من إيراد مفاهيم مشابهة له :

1-2 - بطء التعلم : الطفل بطئي التعلم هو الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (70-84) ويُظهر تقديرا منخفضا لذاته في مجال التعلم الأكاديمي ، لكنه في المقابل لا يختلف عن بقية زملائه

في تقديره لذاته في جوانب أخرى و يزداد إتقان التعلم لديه عن طريق التكرار لذا يُطلق عليهم أحيانا الفئة الحدية، العمامرة ، (2002، 97).

**2-2- الإعاقة التعليمية :** المُعاق تعليميا هو الذي يعاني من نقص قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة على مزاولة السلوك الإجتماعي السليم ، لما يعانيه هذا الطفل من قصور جسمي ، حسي ، عقلي أو إجتماعي . و في موسوعة التربية الخاصة يُشار إلى أن مصطلح الإعاقة التعليمية يتعلق بتقديم الخدمات للتلاميذ المتخلفين عقليا بصورة متوسطة والقابلين للتعلم .

**2-3- الإضطراب التعليمي :** المضطرب تعليميا هو الذي يعاني من إعتلال صحي أو إعاقة بدنية ، كما يعاني من إنخفاض في نسبة ذكائه مما ينتج عنه صعوبة مسايرة المناهج وتكون المشكلات البيئية و المنزلية من العوامل الرئيسية التي تعوق التعلم . وفي موسوعة التربية الخاصة يُشار إلى أن مصطلح الإضطراب التعليمي يتعلق بضعف جسمي أو عصبي يؤثر في إنجازات الفرد الإجتماعية و الأكاديمية. السيد، (2000، 131-133).

**2-4- مشكلات التعلم :** تعود مشكلة التعلم لدى التلميذ إلى البيئة ( حرمان إقتصادي ثقافي نقص الفرصة للتعلم ، تعليم غير كافي ، مجموعة متغيرات الأسرة إضافة لعوامل خارجية أخرى ). السيد، (2000، 145).

**2-5- التخلف الدراسي :** التلميذ المتخلف دراسيا هو الذي لا يستطيع تحقيق المستويات التحصيلية المطلوبة منه في الصف الدراسي ويكون متأخرا في تحصيله الدراسي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه في الصف و هذا عائد لأسباب تربوية ، أسرية ، إجتماعية صحية . و هذا يرتبط بـ قصور و إنخفاض نسبة الذكاء ويتسم أداؤه بالإنخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة. الزراد، (1998، 26 - 27).

### 3- تصنيف صعوبات التعلم

التصنيف الأكثر شيوعاً هو الذي قال به كيرك وكاليفنت، ترجمة عربية (1988)، الذي يصنف صعوبات التعلم إلى صنفين هما :

#### 3-1- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities :

هي تلك الصعوبات التي تتضمن صعوبات الإنتباه، صعوبات الذاكرة، صعوبات الإدراك صعوبات التفكير، صعوبات اللغة الشفوية، اللغة الداخلية التكاملية، اللغة التعبيرية، اللغة الإستقبالية، حافظ (2000)، البطاينة و آخرون، (2005).

#### 3-2- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities :

هي تلك الصعوبات التي تتعلق بموضوعات الدراسة :

##### 3-2-1- صعوبات القراءة :

القراءة فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية و هي عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين و اللسان ( القراءة الجهرية ) و ترتبط أيضاً بالجانب الكتابي من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة. ملحم (2002:281).

و على هذا فالعمليات الأساسية للقراءة هي :

- **المُشغَل الصوتي** : يعمل كنظام لإنتاج الحديث و الذي يشتمل على مخزن للمفردات
- **المُشغَل الكتابي البصري** : مخصص لتحليل الطباعة و الكتابة و التعرف على الأشكال الكتابية المألوفة المشتملة على حروف مرتبطة و منفصلة و كلمات.
- **المُشغَل الخاص بالمعنى** : أساسي للإدراك و الفهم و أصل للنوايا التي قد يتم التعبير عنها من خلال الحديث أو الفعل و يشتمل هذا النظام تحديد الملامح الخاصة بالمعنى للمفاهيم اللفظية، مراجع الأشياء، تكون التفسيرات النحوية. كامل (2003، 77،78).

و قد لاحظ العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تعدُّ أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً و التي تصل الى (80%)، من الطلاب المصنفين أنهم ذوو صعوبات تعلم.

#### 4- خصائص ذوي صعوبات التعلم

لقد حاول بعض الباحثين الإحاطة بخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم وكشفت النتائج عن عدد متنوع من الخصائص لا تجتمع كلها لدى تلميذ واحد و يمكن مَحَوْرَة هذه الخصائص فيما يلي :

#### 4-1- الإنتباه و مستويات النشاط :

إن نقص الإنتباه يتجلى في عدم القدرة على الإستدعاء السريع للإنتباه وصعوبة الإحتفاظ به مع تشتته عند دخول أي مثير خارجي دائرة إنتباه الفرد مما يفقده القدرة على غريزة المثيرات.

و أما النشاط الزائد فيتجلى في مجموعة من السلوكيات المشاهدة و التي تتسم بالحركة الزائدة على الحد المسموح به و المُعْتَاد، خلوّها من هدف واضح و صعوبة البقاء بثبات وهدوء في المكان لفترة طويلة و لذا يلاحظ على ذوي النشاط الزائد فقدان الإلتزان الحركي في تصرفاتهم في محيط حياتهم الاسرية و المدرسية و المجتمعية. علي (2005، 2).

وفي كثير من الأحيان يرافق إضطراب نقص الإنتباه Attention Defict Disorder بالنشاط الزائد Hyperactivity و هذا ما يُعْرَف بإضطراب قصور الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد < ADHD > Attention Defict Hyperactivity Disorder و من أعراض النشاط الزائد قصور الإنتباه :

- الفشل في الإنتباه الشديد للتفاصيل.

- صعوبة في الإستماع عند المحادثة.

- صعوبة المتابعة من خلال التعليمات و ضعف تنظيم المهام و الأنشطة.
  - تجنب الجهود المدعّمة و المهام التي تتطلب مجهودا عضليا و عقليا.
  - سهولة سرحان و النسيان وقصر فترة الإنتباه .
  - سهولة الانجذاب إلى مثيرات خارجية بعيدا عن المهام قيد الانجاز.
  - القلق.
  - التَّمَلُّم ( اهتزاز الأرجل أو الإرتباك في الجلوس بخجل أو توتر عصبي ) .
  - حركة مفرطة وعدم الراحة و ترك المكان عند الجلوس فترة من الزمن.
  - ثرثرة في الحديث ( التحدث بتلقائية ) و إصدار أصوات تُحدث ضوضاء .
  - التصرف بدون تفكير و مقاطعة الآخرين و الجري و التسلُّق و هذا في أوقات غير ملائمة.
  - كثرة حركات الرأس و العينين.
  - التسرع في المواقف التي تتسم بعدم الوضوح والإجابة على الاسئلة قبل إتمامها.
  - صعوبة في بداية المهام أو اللعب أو أنشطة وقت الفراغ. اليوسيفي (2005، 20-
- 22).

ومن الدراسات التي إهتمت بالإنتباه ومستوى النشاط والتروّي والإندفاع لدى ذوي صعوبات التعلم، دراسة، شوف (1973)، التي بحث فيها أسلوب ( الإندفاع /التروّي ) لدى عيّنة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم و عيّنة تلاميذ عاديين مجموعهما (152) تلميذ.

و بإستخدام إختبار تزواج الأشكال المألوفة < MFFT > كأداة للقياس وتحليل التباين للمعالجة الإحصائية تبين وجود فروق دالة إحصائيا لصالح ذوي صعوبات التعلم في بُعد الإندفاع.

و في دراسة، فايبر (1976)، حول الأسلوب المعرفي ( الإندفاع / التروّي ) لدى عيّنة مقسمة إلى (40) تلميذا بين الصفين الرابع والسادس لدى عيّنة ذوي صعوبة التعلم و(100) تلميذا بين الصفين الرابع والسادس لدى عيّنة العاديين وباستخدام إختبار تزواج الأشكال المألوفة < MFFT > وتحليل التباين وتحليل الانحدار و < كا مربع > للمعالجة الإحصائية، تبين أن بعد الإندفاع لا يرتبط إرتباطا قويا بصعوبات التعلم إذ إنَّسم الأداء بالبطء وعدم الدقة في الإستجابة مقارنة بالعاديين كما أظهر التلاميذ العاديون و ذوي صعوبة التعلم زيادة في زمن الكمون ونقصا في عدد الأخطاء بزيادة العمر.

و توصل، وولف (1979)، في دراسته على عيّنة (86) تلميذا مقسمة بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي صعوبة التعلم بإستخدام نفس الأداة و نفس الأسلوب الإحصائي إلى نفس النتيجة التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائيا لصالح ذوي صعوبة التعلم في بُعد الإندفاع.

في حين أن دراسة، بولستر (1986) على عيّنة (40) تلميذا مقسمة بين العاديين ذوي صعوبة التعلم، توصلت بإستخدام نفس الإختبار كأداة للقياس و تحليل التباين للمعالجة الإحصائية فيما يتعلق بأسلوب ( الإندفاع / التروّي ) الى نتيجة معاكسة أي أنّ التلاميذ ذوي الصعوبة كانوا أسرع من العاديين في الوصول إلى الإستجابة الصحيحة ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العيّنتين في دقة الإستجابة .

وفي دراسة ، هيندر (1976) على عيّنة (60) تلميذا مقسمة بين العاديين وذوي صعوبة التعلم وباستخدام نفس الإختبار كأداة للقياس وتحليل التباين وتحليل التباين للمعالجة الإحصائية فيما يخص أسلوب ( الإندفاع / التروّي ) تبين أنه في ضوء زمن الكمون توجد فروق دالة إحصائيا في بعد الإندفاع لصالح ذوي صعوبات التعلم، أمّا في ضوء عدد الأخطاء فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي الصعوبة.

في حين أن دراسة، براون وكواي (1980)، حول الأسلوب المعرفي (الإندفاع / التروّي)

لدى عيّنة مقسمة إلى (60) تلميذا بين الفئتين 7 و 12 سنة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و (60) تلميذا بين الفئتين 7 و 12 سنة للتلاميذ العاديين .

و باستخدام نفس الإختبار كأداة للقياس "كا<sup>2</sup> مربع" للمعالجة الإحصائية تبين أن نتيجة معاكسة لدراسة، هيندز ( 1976 ) ففي ضوء زمن الكمون لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين و ذوي صعوبات التعلم أمّا في ضوء الأخطاء المرتكبة فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي صعوبات التعلم ( 7 - 12 سنة ) على الترتيب مقارنة بالعاديين. وفي ضوء الجمع بين البُعدين ( زمن الكمون و عدد الأخطاء المرتكبة) توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي صعوبات التعلم ( 7 سنوات ) في الإندفاع و غياب هذه الفروق في فئة ( 12 سنة ) أي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يميلون الى التروّي بنقدم العمر وهذا ما يتفق مع دراسة فايبر (1976).

أما دراسة، لايرنتر (1980)، حول معرفة الفروق بين عيّنة (34) تلميذا مقسمة بين العاديين و ذوي صعوبات التعلم في الأسلوبين المعرفيين ( الإندفاع / التروّي)، ( الإستقلال / الإعتقاد ) على المجال و باستخدام إختبار تزواج الأشكال المألوفة للأسلوب الأول ، وإختبار الأشكال المتضمّنة للأسلوب الثاني كأداتين للقياس وتحليل التباين للمعالجة الإحصائية تبين عدم وجود فروق العينتين في بُعدي الإندفاع والإستقلال عن المجال.

وذهبت دراسة، أوزوا (1980) Ozowa إلى دراسة الفروق في بُعدي ( الإندفاع / التشتت ) بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم و بحث وجود علاقة إرتباطية بين البعدين و ذلك على عيّنة تكونت من (40) تلميذا عاديا و (80) تلميذا ذو صعوبة تعلم ويتم قياس بُعد الإندفاع بإختبار تزواج الأشكال المألوفة، أمّا بُعد التشتت باستخدام الإختبارات الفرعية (الحساب، مدى الأرقام، الترميز) لإختبار وكسلر للذكاء.

و باستخدام معاملات الإرتباط وإختبار نيومان \_ كولز لمقارنة أزواج المتوسطات وتحليل التمايز للمعالجة الإحصائية ، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي

التشنت والإندفاع مقارنة بأقرانهم من العاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم ووجود علاقة إرتباطيه موجبة بين بُعدي التشنت والإندفاع فهما يرتبطان بصعوبات التعلم . السيد (2000) 234-239).

#### 4-2- الدافعية للإنجاز:

تتأسس على النجاح أو الفشل الدائم في الأنشطة الموكلة للفرد تعزيز دائم لتقييمات إيجابية أو سلبية إلى تحديد مستوى الثقة بالنفس و تساعد على تجسيد التقييم الذاتي بإتجاهية . فريدمان وآخرون، (2000، 31).

وعلى هذا الأساس يُعتبر الدافع للإنجاز من أهم العوامل التي لها دور كبير في التحصيل الأكاديمي بإعتبار أن الفرق بين التحصيل الفعلي وإختبارات الإستعداد دالة لدافعية الإنجاز.

و من الدراسات التي أهتمت بالدافعية للإنجاز ومكوناته لدى ذوي صعوبات التعلم دراسة، أدمز (1976)، التي بحث الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين (25) تلميذا عادي من الصف التاسع حتى الصف الثاني عشر و (48) تلميذا ذو صعوبة تعلم يتلقون تعليما إضافيا، و بإستخدام مقياس ولاية "متشيجان" وتحليل التباين للمعالجة الإحصائية تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين عيّنتي الدراسة.

#### 4-3- الحركة ونمو الإدراك :

ما يُلاحظ على الطفل ذو صعوبة التعلم في مجال الحركة عدم قدرته على مُواءمة عضلاته الكبيرة فيبدو مختل التوازن في أثناء حركته ( المشي ، الركض ، القفز ، التسلق ) ، عدم قدرته على مُواءمة حركات عضلاته الصغيرة وخاصة اليدوية ( التقاط الأشياء الدقيقة والإمساك بالأشياء ) وقد يُلاحظ أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ترتبط عندهم الكثير من السلوكات بإضطراب إدراكي ومن هذه السلوكات :

- عدم قدرة الطفل على فرز إنطباعاته الحسية وخلق إدراك صحيح للعالم الخارجي بثبات إذ أن سيطرة التمثيل الحسي العملي على تفكير الطفل لإستيعاب الأشياء تحد من قدرته على إجراء إستبصارات للربط بين السبب و النتيجة و العلاقات الأخرى .

- إضطراب الإدراك فيما يخص الاتجاهات الستة او بما يسمى بالجانبية ( فوق / تحت يمين / يسار ، أمام / خلف ) ويتجلى هذا في كتابة الحروف معكوسة ونسخ الأرقام مقلوبة و بالتالي صعوبة في إتباع التعليمات .

- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية التي تظهر في العجز عن تحديد كلمة معينة في الجملة أو تحديد الأماكن على الخريطة أو التمييز بين الأشكال الهندسية.

- صعوبة الربط بين الكل وأجزائه والتي تتجلى في عدم القدرة على جمع مفردات الأشياء التي يرونها في كل متكامل بسبب عدم القدرة على فهم العلاقات فيما بينها .

- ضعف تأزر الوسائط الحسية والذي يتجلى في عدم القدرة على ربط المعلومات الواردة من حاسة بعينها مع معلومة ترد عن طريق حاسة أخرى .

- ضعف التأزر الحسي الحركي والذي يظهر من خلال ضعف التناسق والتوليف بين ما يراه الفرد بعينه وما يؤديه بيده .

- ضعف الإدراك السمعي والذي يعكسه العجز عن تمييز الحروف المتشابهة في النطق و الكلمات كذلك .

- ضعف الذاكرة السمعية والذي يعكسه العجز عن الإحتفاظ بالمعلومات والمعارف من أجل إستخدامها في عملية التعلم ، أبو مغلي وآخر، (2002، 89، 90)، قطامي، (1992، 210)، كوافحة (2005، 135-136).

#### 4-4- اللغة و الفكر :

إن نمو اللغة يُيسر للفكر حدوثه و للمفاهيم تشكيلاها وللآراء ثراءها وعلى ضوء ذلك يسمّى بلوغ المهارات التي تشمل اللغة والفكر والنمو المعرفي .

إن كثيرا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تؤدي إنطباعاتهم الحسية إلى معلومات ذات معنى مفيد مما يؤدي إلى إختلال في نمو اللغة وفي عمليات التفكير، أبو مغلي وآخر، (2002، 91).

ومن مظاهر صعوبات اللغة لدى ذوي صعوبات التعلم صعوبة إدراك أصوات اللغة وتمييزها بصريا وسمعيًا مما يؤثر على الإكتساب والتوظيف اللغوي بمظاهره الأساسية ( الكتابة ، القراءة ، الكلام ، الإستماع ) وما يرتبط بذلك من مهارات ( التحليل ، التركيب التنظيم ، التدقيق ، الإستيعاب) .

ومن مظاهر صعوبات التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم :

- عدم المرونة في الإنتقال من الإكتساب إلى التطبيق .

- الإهتمام البسيط بالتفاصيل أو معاني الكلمات .

- التمكن من التفكير الحسي والضعف في التفكير المجرد .

- الحاجة إلى مدة زمنية معتبرة قبل الإستجابة .

و قد أكد هالهان وآخرون (1976)، أن ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في التخطيط لحل المشكلات وأشار فلافل (1976) و تورجيسن (1979). إلى قصورهم في مهارات ما بعد المعرفة Metacognitive Skills أي القصور في الرقابة العقلية النشطة وفي تنظيم النتائج و تناسق العمليات العقلية و المعرفية و قصور في الطرائق و الخطط التي تساعد في تعلم أفضل. كوافحة (2003، 114).

#### 4-5- النمو الإنفعالي و الإجتماعي :

تُعتبر المرحلة الأولى من حياة الأطفال العاديين فترة إنجازات نفسية كبيرة فالطفل تتشكل شخصيته المستقبلية في السنوات الأولى من حياته ، أما ذوو صعوبات التعلم فينَّسَمون من الناحية الإجتماعية والإنفعالية بمايلي :

- التَّلبُّث في النشاط بتكرار نفس السلوك المُنافي للحاجة .
- صعوبة الضبط الذاتي وعدم تقدير نواتج السلوك حيال الآخر .
- الإنسحاب الإجتماعي الذي يتجلى في الكسل و اللامبالاة و التمرکز حول الذات .
- الإعتمادية الزائدة .
- العدوانية إتجاه الآخرين لأسباب غير مبررة .
- العوز للذكاء الإجتماعي إذ لا يلتقطون التلميحات الدقيقة والإيحاءات .
- تدني مفهوم الذات وسلبيته .
- الإحساس بالعجز المتراكم من الفشل في الوصول إلى مستوى عام للتمكن و عدم الثقة بالنفس التي تُولد التوتر الدائم والشعور بالإهانة و عدم الإحساس بالوقت . البطاينة وآخرون ، (2005، 81)، دندش (2003، 104).

وتوصلت دراسة، شابمان (1988)، إلى أن ذوي صعوبات التعلم تتولد لديهم خبرات إنفعالية غير سارة تؤدي إلى الشعور بإنخفاض قيمة الذات و بالتالي إنخفاض مفهوم الذات و عدم الثقة في النفس و في تحقيق مستوى مُرضي من التعلم والتحصيل الدراسي المُتَوَقَّع والإحساس بالعجز وعدم البهجة . السيد، (2000، 81).

و في دراسة لمارجليت، (1989)، تم التوصل إلى أن ذوي صعوبات التعلم ينَّسَمون بالإنطواء والإعتمادية والتصلب في العلاقات الاجتماعية، السيد، (2000، 261، 262).

إن القراءة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، وهي وسيلة أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد، ويرجع إليها السبب في كثير من حالات الفشل الدراسي فالقراءة تمثل أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وهي أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً ويرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي وسنتناول بشيء من التفصيل أسباب صعوبة القراءة.

**5- أسباب صعوبات القراءة :** إن أسباب صعوبات القراءة تعزى إلى عوامل عديدة وحاولنا أن نسلط عليها الضوء من منظورين هامين ألا وهما العوامل النمائية النفسية والعوامل البيئية .

**5-1- عوامل نمائية نفسية :** ومنها

**5-1-1- اضطرابات الإدراك البصري :**

ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يُسهّل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات و الجمل بسهولة و يُسر و الجهاز البصري يتكون في العادة من جزئيين رئيسيين هما :

\* الجهاز الخلوي الكبير Mangnocellular System الذي يقوم بنقل و إرسال الصور المتعلقة بالحركة و العمق و الفروق الصغيرة.

\* الجهاز الخلوي الصغير Parvocellular System الذي يقوم بنقل و إرسال المعلومات الخاصة بالألوان و التفاصيل الدقيقة.

و الآلية تمكن من قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين، أي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كفّ أو منع الجهاز الخلوي الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين و ذلك للتأكد من أن الصورة التي تكونت

لدى العين قد إنتهت فلا يحدث أي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها. أما في صعوبات القراءة فالجهاز الخلوي الكبير يفشل في عملية الكف المناسبة للجهاز الخلوي الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش و هذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنطبعة لفترة أطول من المعتاد الأمر الذي يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش. البطاينة و آخرون (2005، 51-52).

كما وترتبط صعوبات القراءة بـ :

- ضعف التمييز البصري عند التلميذ و الناجم عنه قصور في التعرف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها و التمييز فيما بينها ثم التوليف بينها لتؤلف الكلمات و الجمل .
- ضعف عملية الإغلاق البصري و الناجم عنها قصور في التعرف إلى الرمز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها .
- ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككل واحد و لا يستطيعون إدراك أجزائها ، في حين أن البعض يمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل. البطاينة و آخرون ، (2005، 140-141).

### 5-1-2- اضطرابات الإدراك السمعي :

ترتبط القراءة أيضا بالوسيط الحسي السمعي إذ يُسهّل التعرف إلى الحروف و أصواتها و بالتالي نطقها نطقا سليما ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معا لتكوّن كلمة ذات دلالة ، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها ( الحروف ) وبتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية عدم القدرة على تمييز التشابه و الاختلاف بين الكلمات ، ضعف عملية الإغلاق السمعي المؤدية إلى قصور في التعرف إلى المقاطع و الكلمات من خلال سماع جزء منها.

البطانية و آخرون ، (2005، 139-140).

### 5-1-3- اضطرابات الانتباه التلقائي :

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الإنتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة

للقراءة من إدراك سمعي و إدراك بصري وفهم لغوي وفهم قرائي و بالتالي فإضطراب عمليات الإنتباه يؤثر تأثيرا سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات .

### 5-1-4- إضطراب الذاكرة :

أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية ، كما أنهم يُحققون درجات منخفضة على إختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الإنتباه الإنتقائي وقد تكون الوظائف العصبية و المعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل و تتميز إضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة هما إضطرابات الذاكرة البصرية و إضطرابات الذاكرة السمعية .

### 5-1-5- الإضطرابات اللغوية :

الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها ، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون إستخدام اللغة في الكلام و التعبير و تنظيم الأفكار و هذا يعكس بالضرورة إنفصالا ملموسا بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء إستخدام الكلمات و المفاهيم. ملحم (2002، 289-299).

## 5-2- عوامل بيئية :

يرى العديد من الباحثين المتخصصين أمثال باتمان وهارينج (1977) وبلير ورابلي (1990)، أن فشل التلاميذ في إكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها :

- حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة أي الزمن المخصّص للتدريب .
- عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة .
- إستخدام وسائل تعليمية معقدة يصعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الإستفادة منها .
- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل في ملاحظتها. البطاينة وآخرون، (2005)، (138).

- الفروق و الإختلافات الثقافية للوالدين و دعمهم للنشاط الذاتي للقراءة عند أبنائهم له دوره في تطوير المهارات القرائية لديهم . في هذا الصدد قامت دوركان بدراسة تتبعية على (5103) تلميذا في القسم التحضيري من بينهم (49) تلميذا تعلموا القراءة مُسبقا في المنزل وذلك في " أوكلاند بكاليفورنيا " و خلصت دراستها إلى أن التلاميذ (49) أحتفظوا بالتفوق في نوعية قراءتهم مقارنة بالآخرين على الأقل إلى القسم السابع و هذا ليس عائدا للفروق في الذكاء أو الشخصية ، إنما للمحفّزات الممتعة من جانب الأمهات. Fitzhugh Dodson (1999, 250).

ومن الدراسات السابقة التي اهتمت بصعوبات القراءة مايلي :

دراسة، فليشر وجنكنز (1982). حول أثر التصحيح على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال اللغة و أخضعت عينه الدراسة التجريبية إلى ثلاث اتجاهات :

- المجموعة الأولى : السؤال عن محتوى المادة التعليمية المقروءة و عدم التصحيح للأخطاء .

- المجموعة الثانية : السؤال عن محتوى المادة التعليمية المقروءة و التصحيح المتكرر للأخطاء ( التدريب ) .

- المجموعة الثالثة : السؤال عن محتوى المادة التعليمية المقروءة قبل التدريب وبعده .

و أظهرت المعالجة الإحصائية على الإحتفاظ أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة. كوافحة (2003، 44).

و أما دراسة، فليشر، جنكنز ولارسون (1983)، حول أثر التصحيح و التدريب على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد أخضعت عينة الدراسة التجريبية إلى اتجاهين :

-المجموعة الأولى : تصحيح الكلمة المنطوقة بصورة خاطئة أثناء القراءة الشفوية .

-المجموعة الثانية : تصحيح الكلمة المنطوقة بصورة خاطئة أثناء القراءة الشفوية ثم التدريب عليها .

وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية. كوافحة (2003، 44-45).

فالملاحظ ان الدراستين ركزتا على أثر التصحيح والتدريب على الإحتفاظ أثناء القراءة الشفوية وإختلفت النتيجتان المتوصل إليهما ؛ إذ لم تثبت الدراسة الأولى فعالية التصحيح والتدريب في حين أكدت الدراسة الثانية هذه الفعالية .

و أما دراسة كابنتز، ميلرولامون (1982). Carpenter. Miller & Lamoine (1982). حول صعوبات التعلم في القراءة وإمكانية القراءة عند ذوي صعوبات التعلم ،فقد تألفت عينة الدراسة من (107) من الطلبة ذهبت إلى بحث الإختلاف بين المجموعة طلبة مدارس ابتدائية يعانون عجزا في القدرة على التهجئة و يتلقون الخدمات الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم و مجموعة طلبة لديهم القدرة على القراءة التهجئة .

و خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تركزت في جوانب التهجئة والتمييز الصوتي لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الدرجة الشديدة. كوافحة (2003، 53).

## 6- القراءة و محدداتها:

لقد تعددت تعريفات القراءة، حيث تعرف على أنها :

- " وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الإطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التدوق والإستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الإجتماعي والإنساني فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري". البطاينة وآخرون، (2005، 133).

- ويعرفها سامي ملح " بأنها عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى المقصود وإستخلاصه وإعادة تنظيمه والإستفادة منه". ملح، (2002، 281).

- وتعرف بأنها نشاط فكري وبصري، ويصاحبه إخراج صوت وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها. جدوع، (2007، 125).

- ويقول توني بوزان "بأن القراءة عملية عقلية تتكون من ستة مراحل وهي التمثل، التعرف و الفهم، الإستيعاب، الإستبقاء، الإستدعاء". مصطفى، (2004، 19).

- كما تعرف على أنها عملية فك الرموز الخطية وربطها بقيمها الدلالية عبد الوهاب وآخرون، (2002، 50).

- وتعرف بأنها قصور أو خلل أو إضطراب في القدرة على القراءة. حمزة، (2008، 53).

- كما تعرف على أنها ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة، وهي عملية إتصال تتطلب سلسلة من المهارات، فهي عملية تفكير متكاملة وليست مجرد تمرين في حركات العين. شيفرد وميتشل، (2006، 11).

وعليه يتضح أن تعريفات القراءة متعددة ومختلفة إلا أن معظم هذه التعاريف تتفق على أن القراءة عملية فكرية تتألف من عدة عمليات يقوم بها القارئ وصولاً إلى فهم المعاني، حيث تتم عملية التعرف على الرموز المكتوبة وفكها ونطقها نطقاً صحيحاً وفهمها.

بناءً على ما سبق يتسنى لنا أن نستنتج عدة خصائص لعملية القراءة التي يمكن بها أن نميزها عن غيرها من العمليات، وتتمثل هذه الخصائص في :

- أنها إستجابة متعلمة ينبغي أن تعمل في نظام من الدوافع والتدعيمات؛ أي لها قوانين التعلم نفسها في أي مجال آخر.

- أنها مطلب من مطالب النمو الضرورية والتأخر في مواجهة هذه المطالب يؤدي إلى التأثير سلباً على نمو المتعلم.

- أنها وسيلة تعلم فهي قاسم مشترك لمعظم ما يتعلمه التلميذ، وتقوم عملية القراءة على أساس تفسير الرموز المكتوبة، بذلك فهي عملية ربط بين اللغة والحقائق، فالقارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر المعاني وفقاً لخبراته. عبد الوهاب وآخرون، (2002، 52).

- أنها وسيلة للإتصال من خلالها يستطيع الفرد التواصل بينه وبين العالم الذي يعيش فيه لذا فهي تمثل همزة وصل بين ماضي الإنسان وحاضره ومستقبله.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن تعلم القراءة حاجة ملحة وهامة لدى الأطفال أثناء السنوات الأولى من المدرسة ولكي يحصل التلميذ على الخبرة والمهارة، لا بد من توفر عملية الإستعداد للقراءة لديه.

إن الإستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به وإذ نذكر من تلك العوامل مايلي :

#### 6-1- الإستعداد الجسمي :

إن صحة الطفل تعتبر سببا قويا وعاملا فعالا من أسباب نجاحه أو تأخره في الدراسة فالطفل السليم أقدر على التعلم من الطفل المريض، حيث إن الطفل الذي يتمتع بصحة جيدة يكون شديد الإنتباه وكثير النشاط، ولديه دوافع قوية تحثه على الدراسة والرغبة في التعلم على عكس الطفل المريض، وتعلم القراءة يتأثر بالحالة الصحية للطفل أكثر من تعلم أي مادة أخرى، ولذا يجب على المعلم أن يتأكد من كفاية الإستعداد الجسمي عند الطفل لتعلم القراءة قبل البدء في تعليمها، حيث إن عملية القراءة تتأثر تأثرا كبيرا بكفاءة الحواس، وكذلك قدرة العين والأذن وجهاز النطق واليدين في فعالية القدرة على القراءة. كريمان وآخر (2000، 100).

#### 6-2- الاستعداد العاطفي :

إن الحالة النفسية للطفل لها أثر واضح وفعال على قدرته على التعلم والإستعداد للقراءة، فإن شعور الطفل بالدفء الأسري والمحبة والأمن والإطمئنان والثقة بالنفس تساعده على القدرة على التعلم، وبالتالي الإستعداد لتعلم القراءة وعلى النقيض نجد أن القلق النفسي والحرمان العاطفي والشعور بالخوف والإهمال والحرمان من الحب في الأسرة يعرض الطفل لحالات نفسية وعقد من الصعب حلها، إذ تحول دون نجاحه، وبالتالي عدم القدرة على التعلم، مما يكون له الأثر في عدم الإستعداد والبطء في تعلم القراءة.

#### 6-3- الإستعداد التربوي:

قبل أن يبدأ الطفل في تعلم القراءة يجب أن يكون قد إستعد إستعدادا تربويا مناسباً، وتعتبر خبرات الطفل الشخصية هي الوسيلة الأساسية التي يستطيع أن يدرك

بواسطتها كل شيء يراه ويحسه فخبرة الطفل هي المعين الذي يستمد منه مفاهيمه ومعانيه ومعارفه الأولية. كريمان وآخر، (2000، 102).

#### 6-4- الإستعداد العقلي :

إن تعلم الطفل القراءة مرتبط بدرجة النضج العقلي، ولذلك يجب أن يكون الطفل قد بلغ درجة من النضج العقلي قبل أن يبدأ في تعلم القراءة، ونظرا لوجود الفروق الفردية بين الأطفال في درجة نضجهم العقلي، حتى عند الأطفال في السن نفسها، فعلى ذلك تكون هناك فروق بين الأطفال في قدرتهم على الإستعداد لتعلم القراءة، وفي ذلك لا نستطيع تحديد سن معينة لبدء التلاميذ في تعلم القراءة فيجب على المعلم أن يدرك ذلك ويعمل على تضيق الهوة بين المستويات العقلية المختلفة بين التلاميذ، فيكيف مادة القراءة والأسلوب الذي يوصل إليهم هذه المادة حسب نضج كل واحد منهم، ويضمن نتائج جيدة ويصبح تعليم القراءة عملا ممتعا يرغب الأطفال فيه. كريمان وآخر، (2000، 102).

#### 6-5- المراحل النمائية لتعلم القراءة :

النمو في القراءة نمو مستمر، ونمائي يحدث في مراحل متعددة تتطلب كل مرحلة إكتساب مهارة تلزم للنجاح في المرحلة ذاتها، وتوَهّل للإنتقال إلى المرحلة التالية، فالقراءة عملية تطويرية تمثل كل مرحلة مطلبا أساسيا للمرحلة التي تليها وتتمثل هذه المراحل في :

#### 6-5-1- المرحلة العشوائية :

غالبا ما يبدأ إهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة في الصحف والمجلات والكتب التي يقلبها بأصابعه وقد يسأل الكبار عن معانيها و تفسيرها، وهو في أثناء هذا يقوم بعمل قرائي عشوائي غير منظم للجمل والكلمات والحروف. حافظ، (2006، 91).

وقد تكون هذه المرحلة مشتركة بين الأطفال جميعا، وقد تستخدم هذه الطريقة مع الراشدين الكبار الذين لم يتعلموا القراءة في الصغر كما هو لمحو الأمية. الظاهر، (2004، 89).

### 6-5-2- مرحلة التمييز:

يبدأ الطفل بتمييز الجمل و الكلمات و الحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعينا بمثيرين (السمعي و البصري). حافظ، (2006، 91).

ويكون الطفل في هذه المرحلة قد إنظم إلى المدرسة و اتسعت الآفاق العقلية والمعرفية لديه، وتعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة مثلا، ذلك مما يساعده على تمييز الحروف والكلمات، إلا أنه قد يتعرض نسبة من الأطفال إلى صعوبات أو أخطاء قرائية، مثل بطء سرعة القراءة، صعوبة في التعرف على الكلمة أو الجملة أو الفقرة، فيحتاجون إلى نشاط إضافي بغرض تصحيح هذه الأخطاء، وهي تمثل شكلا من أشكال التعليم الفردي الذي يتبع في المدارس الخاصة أو في غرفة المصادر ضمن المدارس العادية التي يقوم بها المعلم المختص. الظاهر، (2003، 95).

### 6-5-3- مرحلة التكامل :

ويتمكن الطفل في هذه المرحلة من قراءة الفقرة ككل، ومعرفة مضمونها. حافظ، (2006، 91). وبالتالي يتمكن الطفل من فهم الأفكار التي تتضمنها الوحدات القرائية، دون الإلتفات إلى الحروف أو الكلمات. كوافحة، (2003، 95).

ففي هذه المرحلة تكون قراءة الطفل قراءة صحيحة، وفهمه للوحدات القرائية صحيح وبالتالي يتمكن من الممارسة القرائية الفعلية والصحيحة وتكون قراءته مفهومة وواضحة، إلا أن هناك بعض المشاكل الصعبة في تعلم القراءة لدرجة أن الكثيرين لا يستطيعون أن يقرؤوا حتى الكلمات أو الجمل التي تتضمنها النصوص المكتوبة، وهذا ما يسمى " بصعوبة تعلم القراءة"

## 7- تعريف صعوبة تعلم القراءة :

بدأ الإهتمام بموضوع صعوبة تعلم القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة، وقد أطلق على الأطفال الذين يعانون من صعوبة تعلم القراءة مصطلحات مختلفة تطورت مع التقدم العلمي والتربوي فقد أطلق عليها ( عمى الكلمة الخلقي) وأطلق عليها فيما بعد مصطلح ( الخلفة النضجية ) غير أن المصطلح الشائع هذه الأيام هو صعوبة تعلم القراءة . الوقفي، (2003، 366).

وهو نوع ينتشر بين الأطفال، حيث أن معدل إنتشاره بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 3/1 بطرس، (2006، 112، 113).

- يعرفها سامي ملحم "على أنها القصور في تحقيق الأهداف المقصودة ومن ثم فهو يتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما أشتمل عليه من علاقات بين الأفكار أو التعبير عنه أو البطء في التلفظ في النطق المعيب أو ضبط الخطأ اللفظي".

- ويعرفها فريرسون ( 1967 ) بأنها عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية. حافظ، (2006، 92).

- وتعرف أيضا بأنها قصور أو خلل أو اضطراب في القدرة على القراءة. حمزة، (2008، 53).

يركز كل من التعريفين الأولين على أن صعوبة تعلم القراءة قصور أو عجز جزئي في فهم ما يقرؤونه، ويتشابهان مع التعريف الثالث في أنها قصور أو خلل، لكن كل تعريف يختلف عن الآخر في مفهوم هذا القصور، إذ أن التعريف الأول يمثله في التلفظ أو التعبير أما الثاني ففي القراءة الصامتة والثالث فيتمثل القصور في القدرة على القراءة ككل.

- وتعرف صعوبة القراءة على أنها تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني وتختلف درجاتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك. الظاهر، (2004، 191).

يصنف هذا التعريف التلميذ من حيث قدرته على تعلم القراءة، فإذا كان يعاني من صعوبة في تعلم القراءة فهذا يعني عدم تساوي عمره الزمني مع مستواه في تعلم القراءة ويتفق هذا التعريف مع تعريف Tizardan & Whitmer ( 1970 ) حيث يعرفان الطفل ذو صعوبة تعلم القراءة على أنه ذلك الطفل الذي يقل مستوى القراءة لديه بمقدار سنتين وأربعة شهور عن المستوى المتوقع له بالنسبة لعمره شعبان.

- ويذهب Hallahan & al ( 1996 ) بتعريفه لصعوبة تعلم القراءة على أنها مصطلح يستخدم لوصف الأطفال الذين يبدون إنحرافا عن الوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، بالرغم من كونهم عاديين عقليا وحسيا وحركيا، إلا أنهم يعانون من صعوبة في القراءة والنطق والهجاء والفهم الصحيح، ملحم (2002، 282).

يختلف هذا التعريف عن باقي التعاريف، حيث يرى بأنها إنحراف عن الوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الحسية.

وتعرف الفيدرالية العالمية صعوبة تعلم القراءة بأنها عبارة عن عدم ترتيب (ترتيب عشوائي) يظهر على شكل صعوبة حادة في تعلم القراءة بالرغم من وجود نكاه عادي و مستوى تعليمي و ثقافي مناسب ، فهي مرتبطة بالنقص في الإدراكات الأساسية. Sprenger et Colé, (2006, 1).

#### 8- نظريات صعوبة تعلم القراءة :

يمكن أن تصنف نظريات صعوبة تعلم القراءة وفق العوامل المسببة لها إلى ما يلي :

#### 8-1- نظرية العامل الواحد :

إذ يرى فليتون في نظرية العامل الواحد أن الديسلكسيا تعزى إلى أسباب ما قبل الولادة، ينجم عنها صعوبة في تخزين الإنطباعات، وصور الكلمات، ومن هذا جاء مورجان بمصطلح

عمى الكلمة متفقا بذلك مع مصطلح Kussmoul كما أنه ذهب إلى أبعد من ذلك، حين قال بأن الديسلكسيا تكمن في خلل تطور أحد تلافيف الدماغ. العبد الله، (2007، 21).

كما أكد جيمس هنشلوود ما جاء به مورجان في ذلك أيضا واقترح أورتن تسمية جديدة لظاهرة عدم القدرة على القراءة أطلق عليها سترايفوسمبوليا Strephosymbolia الرموز الملتوية أو المشوهة، سببها تأخر في نضج أحد جانبي الدماغ مما يعيق عملية إحكام سيطرة أحد جانبي الدماغ على الجانب الآخر، حيث يترتب على ذلك إرباك في القراءة والكتابة.

### 8-2- النظرية العضوية :

وتبنى أولسون Olsen ( 1949 ) ما أسماه النظرية العضوية، فقد أكد على أن القدرة على القراءة يمكن أن تعزى إلى مشكلة النضج العام، وقدم هيرمان دليلا موضوعيا للإحتمالية بأن الديسلكسيا تورث من خلال جين مسيطر.

وأشار الكثير من الباحثين بأن الديسلكسيا تظهر أعراضها متزامنة مع الخلل الوظيفي في التعاقب أو التسلسل الزمني وفي إكتساب المفاهيم المجردة، وسوء التكيف وسوء التقدير للوقت والحجم والعدد وما شابه ذلك. العبد الله، (2007، 21، 23).

وقال درو Drow ( 1956 ) بأن البطء في القشرة الحركية ( سطح نصفي كرة الدماغ ) التي تقسم إلى أربعة فصوص هي الفص الجبهي، والصدغي، والجداري والقذالي، هو السبب المحتمل للخلل أو الإضطراب الذي يسبب مشكلات في القراءة والتهجئة، إضافة إلى التكيف المكاني، والسيطرة الثنائية لنصفي الدماغ والمشكلات الحركية والعيوب في الكتابة اليدوية وعدم الإصغاء.

### 8-3- نظرية العوامل المتعددة :

أما نظرية العوامل المتعددة فتشير إلى تعدد الأنماط المسببة لمشكلات القراءة، ويميز المنظرون في هذه المجموعة ممن يشيرون إلى أن الديسلكسيا قد تكون مرتبطة ومنتزمنة مع

مجموعة من العوامل البيئية المتفاعلة مع الفروق الفردية في القدرات القرائية والذكاء، ومن بين هؤلاء المنظرين، فليتون (Vellutton) ومونرو (Monroe). ( 1932 ).

و روبنسون (Robinson) ( 1946 ) و مالمكست (Malmquist) ( 1960 ) و هيربرت بيرج (Herbrt Birch) ( 1962 ). العبد الله، (2007، 21).

ويفترض بيرج بأن ظهور الديسلكسيا يتزامن مع ظهور ثلاثة أنواع منفصلة الإضطرابات في العملية الأساسية للقراءة وكل واحد منها يؤثر نوعا ما في نواح مختلفة في عملية القراءة ومن بين هذه الافتراضات، الافتراض بأن القراء الضعاف قد يكونون ضعافا في قابلية تكوين النظائر والقدرات الحسية الداخلية.

ويرى مايكلست و جونسون Myklebust & Jonson ( 1962 - 1976 ) بأنه يمكن تصنيف القراء الضعاف على أساس العيوب في أحد الأنماط الحسية، ويرون وجود نوعين من الديسلكسيا هما الديسلكسيا البصرية والديسلكسيا السمعية، ويرون أن الأطفال الذين يعانون من هذه الإضطرابات يمكنهم تعلم القراءة من خلال النموذج أو التعديل السمعي أو البصري. العبد الله، (2007، 23).

بناء على ما سبق يتضح أن معظم النظريات ترى بأن الديسلكسيا تعزى إلى مجموعة من العوامل والأسباب محددة إضافة إلى ذلك هناك عدة عوامل وأسباب أخرى مختلفة ترجع إليها صعوبة تعلم القراءة ومنها ما يلي :

#### 8-4- عوامل عضوية جسمية :

يرى الزيات ( 1998 ) أن صعوبات القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من الإختلالات البصرية والسمعية، وهذا يشكل أساسا هاما من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة. علي (2005، 55).

#### 8-4-1- الضعف البصري :

ومما يترتب عليه من غموض الكتابة وإختلاطها أو عدم القدرة على رؤيتها وهي المجموعة التي تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة بإستعمال وسائل التكبير وتتعدد مظاهر ضعف البصر ومنها :

- حالة قصر النظر : وتبدو هذه الحالة في صعوبة رؤية الأشياء البعيدة.

- حالة طول النظر: وتبدو مظاهرها في صعوبة رؤية الأشياء القريبة.

- حالة صعوبة تركيز النظر : وتبدو مظاهرها في صعوبة رؤية الأشياء بشكل مركز وغير واضح.

هذه المشكلات البصرية يترتب عليها ضعف في القراءة والكتابة وتأخر التقدم في هذه القدرات بشكل واضح. العوامل، (2004، 109).

#### 8-4-2- الضعف السمعي :

إن حاسة السمع تؤثر في إستعدادات المتعلم لتعلم القراءة وهي مرتبطة إرتباطا وثيقا بحاسة البصر إذ أنهما عمليتان مترابطتان مكملتان إحداها للأخرى، فأى خلل في الجانب السمعي سيؤثر حتما في تعلم اللغة والقراءة. (الظاهر، 2004، 210).

#### 8-5- عوامل عقلية :

مثل التدني في مستوى الذكاء الناتج عن عدة عوامل كضعف الذاكرة أو عدم الإنتباه والتركيز. العوامل، (2004، 110).

#### 8-6- عوامل إنفعالية :

كخجل الطفل من الحديث أمام الآخرين أو عدم تكوين الطفل إتجاه سلبي عند القراءة أو عدم التكيف مع درس القراءة والشعور بعدم الإرتياح للمدرس. بديرو وآخر(2000، 100).

## 8-7- عوامل إجتماعية ووجدانية :

مثل عدم الشعور بالطمأنينة، والسلامة في المدرسة أو في البيت، وارتفاع درجة القلق والإضطراب الناتج عن حالة الرسوب أو الفشل المستمر في المدرسة، أو ارتفاع درجة قلق الانفصال الذي يتم بعد دخول المدرسة مباشرة والانفصال عن الأسرة والمنزل إضافة إلى الشعور بالخيرة من الآخرين جيدي القراءة. العواملة، (2004، 110).

## 8-8- عوامل ترجع إلى طريقة القراءة :

مثل الإسراف في استعمال الطريقة الصوتية وإهمال الجملة أو الأحرف، أو التذكير في تعلم القراءة قبل الإستعداد لها، والطلب من الطفل والضغط عليه بتعلم القراءة بسرعة تفوق طاقته العواملة (2004).

من الواضح جدا أن مشكلات القراءة ترجع أساسا إلى الطفل بحد ذاته سواء كانت في قدراته اللغوية ومهاراته السمعية والبصرية أو نظرتة لذاته مع الآخرين أو علاقته الإجتماعية في البيئة المحيطة به، ولكي نتمكن من الكشف المبكر عن صعوبة تعلم القراءة لا بد من الإعتماد على أهم المحكات التشخيصية لهذه الصعوبة.

## 9- المحكات التشخيصية لصعوبة تعلم القراءة :

يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن هناك ثلاث محكات رئيسية تمكنا من التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتمثل هذه المحكات في :

### 9-1- محك الإستبعاد :

يستخدم هذا المحك كموجه للتعرف على صعوبات التعلم ،فالأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم إلى حالات عجز أو قصور سواء كانت حالات إعاقة سمعية أو حركية أو بصرية أو تخلف عقلي أو إضطراب إنفعالي أو عوامل بيئية يتم إستبعادهم من فئة التعلم الخاصة ، جاد الحق، (2007، 5).

**9-2- محك التباين:** و يقصد به تباين المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته و يكمن في التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ والمستوى التحصيلي، و التفاوت في مظاهر النمو التحصيلي للتلميذ في المقررات أو المواد الدراسية، فقد يكون متفوقا في مادة ما و يكون عاديا في مادة أخرى ( الخرجي ).

**9-3- محك التربية الخاصة :** الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة يحتاجون إلى برامج تدريبية و علاجية تعليمية، تصمم خصيصا لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الإضطرابات النمائية جاد الحق، (2007، 5).

وهناك عدة ملامح تواكب صعوبة تعلم القراءة المحددة والتي يمكن أن يلاحظها الآباء مما يمكن أن تأخذ كمؤشرات على وجود صعوبة تعليمية محددة عند التشخيص، غير أنه لا بد من الإنتباه إلى أن هذه المؤشرات أو المحكات هي إحتتمالات على وجود الديسلكسيا ثم أنها لا يشترط أن تجتمع جميعا في حالة واحدة، وتتضمن هذه المؤشرات ما يلي :

### **9-3-1- تباين مهارات القراءة والذكاء :**

يمكن أن يكون الطفل ذكيا وبارعا في إستعمال اللغة الشفوية ولا يعاني أية صعوبة في إيصال أفكاره والتعبير عنها ويفهم كل ما يقال ويستوعب كل ما يسمع، ولكنه عند ما يواجه بالكلمة المكتوبة ينكشف نقصه في ذلك الشكل ( القراءة ) من الإتصال اللغوي ويمكن التنبؤ تقريبا للعمر القرائي للطفل من نسبته الذكائية، الوقفي، (2007، 369). فإذا كان عمر الطفل ثمان سنوات مثلا فإنك يمكن أن تتوقع مستواه القرائي إذا كانت نسبته الذكائية (105) كمستوى قراءة أبناء التاسعة، أما إذا قلّ مستواه القرائي عن ذلك تنشأ مخاوف من احتمال وجود ديسلكسيا، حيث يقل عادة مستواهم القرائي من (1-2.5) سنة عن مستوى قراءة أمثالهم عمرا وذكاء، الوقفي، (2003، 369).

### 9-3-2- تأخر في القراءة وضعف في التهجئة :

تتمثل صعوبة تعلم القراءة في تأخر وضعف في القراءة وغرابة في التهجئة ناتجين عن خلط أو قلب أو عكس يصيب الحروف والمقاطع والكلمات وسوء ترتيبها فقد يقرأ كلمة ( رأى ) كما لو كانت ( أرى ) وقد يقلب الحروف، وتنتج هذه التهجئة عن صعوبة حقيقية في التمييز البصري بين الحروف المتشابهة في الشكل ( ب، ت، ث، مثلًا ) أو عدم إستطاعة الطفل تتبع أصوات كلامه بسبب صعوبة تمييز الأصوات أو صعوبة التحليل السمعي ( فلا يميز جاع من جاء مثلًا ) أو لا يميز بين الحروف ذات المخارج المتقاربة أو تأخر قدرة الطفل على إعادة إنتاج الأصوات على مستوى عمره فتراه ذا قدرة ضعيفة على التنغيم في الأناشيد والغناء.

### 9-3-3- صعوبات التوجه المكاني :

حيث لا يكون لدى الأطفال أدنى فكرة عن اليمين واليسار للمكان ( الفراغ ) بالرغم من أنه يمكن أن يكونوا قادرين على التلاؤم نظريًا مع اليمين واليسار، وفوق وتحت، وما من شك في أن هذا الخلط من الناحية العملية والواقعية مقرونًا باللغة التي تستعمل كثيرًا عبارات مكانية.

### 9-3-4- صعوبات السلسلة :

تقترن بصعوبات في سلسلة الأشياء كحفظ أيام الأسبوع وترتيبها أو كحفظ شهور السنة بتواردها الزمني ومثل ذلك في الحروف الهجائية المرتبة والأرقام الحسابية.

### 9-3-5- قصور الإستيعاب :

هو الهدف النهائي لعملية القراءة وهو عملية تكوين معانٍ تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها المؤلف والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية، تقتضي عملية الإستيعاب من القارئ أن يتفاعل مع النص ويعطى إنتباها كاملاً لما يقرأه، والقصور

في الإستيعاب دليل على محدودية قدرته في الإستيعاب في ثلاث مستويات: الوقفي (2003، 370). وتتمثل هذه المستويات الثلاث في :

#### 9-3-5-1- معلومات نصية صريحة :

أو ما يسمى مهارات الإستيعاب الحرفي الذي يتعلق بالمعلومات التي تأخذ مباشرة من النص مع حد أدنى من إستغلال الخلفية المعرفية للقارئ، وينتج الضعف في هذا المستوى البسيط من الإستيعاب من مشكلات في التذكر المباشر لوقائع النص أو تفاصيله أو عدم فهم معنى الكلمات أو الفقرات أو الفكرة الرئيسية أو تسلسل الحوادث.

#### 9-3-5-2- معلومات نصية كامنة :

وهي المعلومات التي تستخلص من النص ولكنها تتطلب من القارئ إستعمال خلفيته المعرفية ليكامل بينها وبين الأفكار التي يقدمها النص، ويمكن رد الضعف في هذا المستوى إلى ببطء القراءة وتركيز الطالب على تعرف الكلمة على حساب معاني الكلمات وأفكار النص.

#### 9-3-5-3- معلومات تكاملية كامنة :

وهي المعلومات التي لا يصرح بها النص، وتقتضي من القارئ أن يُفعل خلفيته المعرفية ويستخدمها للحصول على المعلومات من النص نفسه، وتعتمد قدرة الطالب في هذا المستوى على مستوي الإستيعاب السابقين. الوقفي، (2003، 369).

#### 9-4- ضعف في مهارات الذاكرة القصيرة :

ثمة شواهد يعتمد بها تدل على وجود نوع ما من الضعف في الذاكرة، إذ تشير الشواهد إلى وجود ضعف بإستخدام إستراتيجيات الذاكرة القصيرة في تذكر أنماط الحروف والصلة الأساسية بين الحرف ( الرمز) والصوت، وتكوين صور عقلية للكلمات والحروف والأرقام ويظهر أن المشكلات هناك تتراءى في ضعف القدرة على تذكر التسلسل وتذكر الأصوات

مدة تكفي لمزجها معا وتشكيل كلمات منها، ومجموعة الحروف التي تعلم في اليوم تنسى في اليوم الذي يليه مما يشكل إحباطا قويا للمعلم. الوقفي، (2003، 369، 375).

**9-5- محك العمليات النفسية الأساسية :** إن القانون التربوي الخاص بهذه الفئة يشير بوضوح إلى أن تدني التحصيل يكون نتيجة إضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية و التي تعود إلى : القدرات التي تُكتسب بها المعلومات كالإستماع و النظر واللمس ، القدرات التي تُعالج بها المعلومات كالإنتباه والتمييز والذاكرة وتمثيل المعلومات ودمجها وتشكيل المفهوم و حل المشكلات ، إضافة إلى القدرات الضرورية للإستجابة كالكلام والحركة الجسمية . البطاينة وآخرون، (2005، 39).

#### **10- مظاهر صعوبة تعلم القراءة :**

من المظاهر الملحوظة عند بعض الأطفال، بل وعند غيرهم من الناس على إختلاف مستوياتهم العلمية تتفاوت تلك المظاهر بين الملحوظة اليسيرة وما هو أشد من ذلك والمتمثلة فيما يلي: عليوات، (2007، 132).

#### **10-1- المظاهر السلوكية :**

تتعدد المظاهر السلوكية ونذكر منها ما يلي :

#### **10-1-1- صعوبة الإدراك البصري :**

حيث يجد الأطفال صعوبة في الإدراك البصري مما يصعب عليهم ترجمة ما يرونه كما يجدون صعوبة في التمييز بين الأشياء، وإدراك العلاقات بينها وربط بعضها ببعض. ويعانون أيضا من ضعف في التذكر البصري ويظهر ذلك من خلال ضعف القدرة على سلسلة الأحداث، وكذلك صعوبة التركيز، وقد يعجزون بتحقيق التكامل بين الإبصار وحركة أجزاء الجسم، لذلك قد يحدث الخلط بين الحروف المتشابهة (ب ، ت) مثلا والأرقام

إضافة إلى بطئهم في تعلم الحروف الهجائية، والتعامل مع مفاهيم الشكل والحجم والمساحة.  
**10-1-2- صعوبة الإدراك السمعي :**

يؤثر بشكل كبير في تعلم الطفل وفي تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها، فعندما يعاني الطفل من صعوبة في الإدراك السمعي فهو يجد صعوبة في التذكر السمعي والتمييز السمعي وهذا الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم الإنتباه أثناء الدرس أو قد يكثر الإلتفات لمن حوله، فيجد الطفل صعوبة في تذكر أصوات الحروف التي تشكل الكلمات، وتذكر المعلومات الشفهية، وصعوبة تسلسل المعلومات، وصعوبة تركيب الأصوات ببعضها البعض لتشكيل الكلمات.

إن الطفل الذي يتمتع بإدراك سمعي سليم يمكنه من إستيعاب ما يقال له، وتطور معارفه مما يجعله قادر على التذكر اللفظي والقدرة على الفهم، والذي يكون لديه صعوبة في الإدراك السمعي يكون مستوى فهمه متدني وعدم قدرته على الإستجابة بسرعة لما يقال له. الظاهر، (2004، 32، 35).

#### **10-2- المظاهر اللغوية والقراءة :**

تعد المظاهر اللغوية من أهم ما يتميز بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبة تعلم القراءة بصفة خاصة، ومن أهم تلك المظاهر اللغوية عند الأطفال ذوي الصعوبة في تعلم القراءة ما يلي :

#### **10-2-1- العادات القرائية :** والتي تتمثل في :

- الحركات الإضطرابية عند القراءة.

- الشعور بعدم الأمان.

- فقدان مكان القراءة بإستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه، بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب مما يسبب له الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

- القيام بحركات الرأس النمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.

- جعل الأدوات القرائية قريبة من الطفل أثناء القراءة مما يتعب العينين، ويسبب له الوقوع بأخطاء القراءة. البطاينة وآخرون،(2005، 147).

### 10-2-2- أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة : وتتمثل في :

- الحذف : حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.

- الإضافة : حيث يضيف الطفل بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.

- الإبدال : حيث يبديل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف آخر في الجملة الواحدة. البطاينة وآخرون،(2005، 147).

- التكرار : حيث يكرر الطفل كلمات أو جمل معينة في النص حين يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها. حافظ،(2006، 100).

- الأخطاء العكسية : حيث يقرأ الطفل الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها.

- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.

- التهجئة غير السليمة للكلمات.

- التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

- القراءة السريعة غير الصحيحة: يلجأ الطفل إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

- القراءة البطيئة: وهي قراءة الطفل للنص ببطء حتى يتمكن من التعرف على رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبية النص والمعنى المراد منه مما يسبب له عدم فهم المعنى المراد من النص.

- القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها.

- استخدام تعابير قرآنية غير ملائمة أثناء القراءة: مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف. البطاينة وآخرون، (2005، 148).

### 10-2-3- اضطرابات انفعاليه :

إن الإضطراب الإنفعالي والإجتماعي هو نتيجة طبيعية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، فهم لا يستطيعون أن يواكبوا أقرانهم من حيث تعلمهم، وبناء علاقات إجتماعية بناءة، الأمر الذي يجعل رؤيتهم لأنفسهم قد تختلف عن من هم في مستوى أعمارهم، فهم قد يميلون إلى معاشره من هم أقل منهم سنا.

وقد يميل الطفل ذو صعوبات التعلم أحيانا إلى الإنعزال وعدم الإنخراط وهذا ما يشعره بعدم الإحساس بالأمن، وعدم القدرة على أداء متطلبات الحياة الإجتماعية، كما أن هؤلاء الأطفال لا يحصلون على التشجيع الإجتماعي بسبب ضعف إنجازاتهم التعليمية في الصف فإنهم يعانون من الإحباط، ويبدأ الشعور بالإنفصال والإبتعاد عن المجموعة، وقد يرفضون المشاركة في الجماعة، وربما يلجأ البعض إلى السلوك العدوانى كحالة من التعويض. الظاهر، (2004، 36، 37).

وخلص القول أن هناك عدة أعراض تظهر عند ذوي صعوبة القراءة كالمظاهر السلوكية والتي تتضمن صعوبة الإدراك السمعي والبصري وإضطراب المفاهيم والمظاهر اللغوية والقراءة والتي من بينها أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة إضافة إلى الإضطرابات الإنفعالية من خلال هذه المظاهر يمكن التعرف على فئة ذوي صعوبة القراءة، لكن هذه المظاهر تختلف باختلاف نوع الصعوبة، حيث إقترحت بودر Boder ( 1970 ) ثلاثة أنواع من عسر القراءة تتمثل في :

#### - النوع الأول :

ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب صوتية Dysphonic الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز قراءة الكلمات وهجائها.

#### - النوع الثاني :

ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات Dyseidetic وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في تهجئتها عند الكتابة حافظ، (2006، 94)

#### - النوع الثالث :

ويضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية ( النوع الأول ) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات ( النوع الثاني ) معاً، ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات. حافظ، (2006، 95).

على الرغم من إختلاف أنواع صعوبة تعلم القراءة وإختلاف خصائص كل نوع عن الآخر، إلا أن هناك عدة أساليب تدخّل تساهم في علاج هذه الفئة.

## 11- أساليب التدخل و العلاج:

تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبة تعلم القراءة لدى التلاميذ ،وفقا لمجال الصعوبات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ومن أكثر الطرق والأساليب شيوعا وإستخداما.

### 11-1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس :

هذه الطريقة تفترض أن بعض التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصور متعددة اللبودي، (2005، 145).

فهي تعتمد على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع : حاسة الإبصار وحاسة السمع والحاسة الحس-حركية وحاسة اللمس في تعليم القراءة وتقوم هذه الطريقة على الإفتراضات التالية :

- تباين الأطفال في الإعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات. ملحم، 2002، 100).

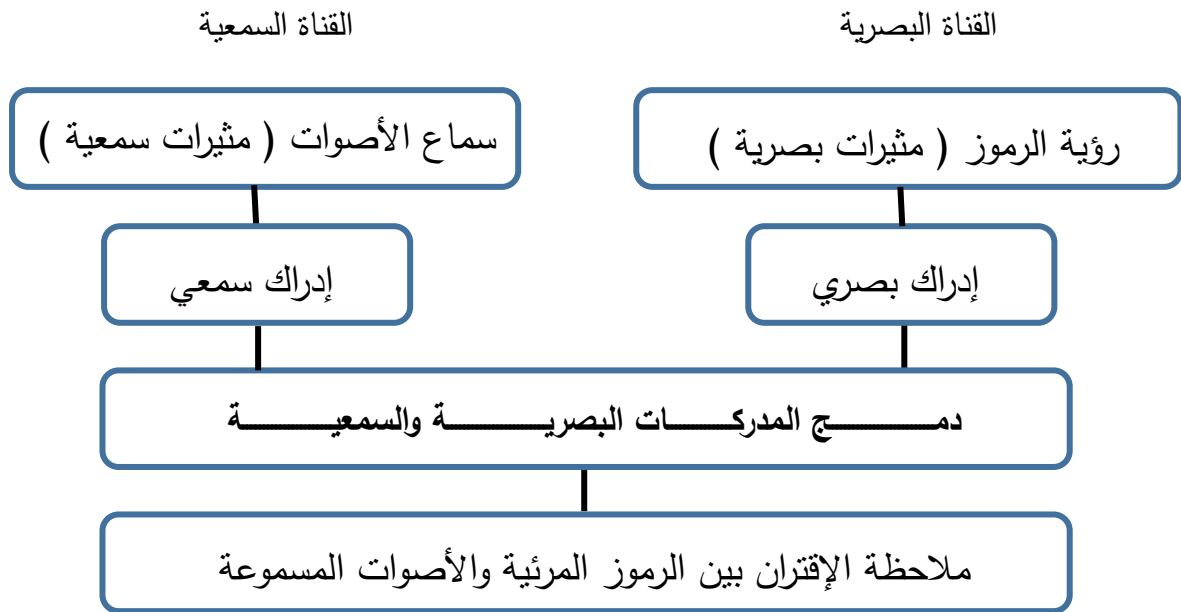
- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في إستقبال المعلومات أو المثيرات.

- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات. ملحم (2002،100).

إن إستخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ويعالج القصور المترتب على الإعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر، ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لأطفاله، فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها

بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها ( نشاط حس حركي ) وأن يسمعا من المعلم

ومن أقرانه، ويردها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات. ملحم، (2002،100).



الشكل رقم : (01) : طريقة تعدد الوسائط أو الحواس في تعلم القراءة .

السرطاوي، وآخرون، ( 2009، 174 )

ورغم إقرار بعض الباحثين بفعالية هذه الطريقة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة في الصفوف الأولى إلا أن البعض الآخر يرى أنها مرهقة تماما للمعلم. كما أنها تحتاج إلى وقت طويل، علاوة على أن بعض المتخصصين يحذرون من الإستهخدام غير التمييزي لهذه الطريقة لصعوبة التعلم مع حواس متعددة وفي وقت واحد.

## 11-2- طريقة فيرنالد :

والمسمى بأسلوب ( VAKT ) لا تختلف هذه الطريقة إختلافا جوهريا عن طريقة تعدد الحواس، حيث تقوم هذه الطريقة على تمثّل البصر، والسمع والإحساس بالحركة واللمس.

وفي هذه الطريقة يحكي التلميذ قصة للمدرس ثم يقوم المدرس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من التلميذ أن ينظر إلى الكلمات بالبصر، ثم يستمع إلى المدرس عندما يقرأ الكلمات ( السمع )، ثم يقوم التلميذ بقراءتها ( النطق ) وأخيراً يقوم بكتابتها ( اللمس، والإحساس بالحركة ). العبد الله، (2007، 49).

وأهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرأ، كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم مهارات التهجئة

### 11-3- طريقة أورتون - جـنـجـهـام :

وهذه الطريقة تستخدم عادة أكثر من حاسة لتعليم القراءة مستخدماً فيها الرموز الصوتية حتى سميت هذه الطريقة بالطريقة الصوتية أو الطريقة الهجائية.

تبدأ هذه الطريقة بتعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة عن طريق عملية الربط. الظاهر (2004، 230).

وتقوم على :

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع إسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره. خطاب (61، 2005).

كما تحاول هذه الطريقة ربط النماذج البصرية، والسمعية واللمسية، والحسية حركية في نفس الوقت، وهي طريقة صالحة مع المتعلمين ذوي الصعوبة الشديدة في تعلم القراءة.

#### 11-4- برامج التدريس الموجه المباشر :

تشير الدراسة والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة حادة في تعلم القراءة، حيث تتكون برامج التدريس الموجه من ستة مستويات تناسب صفوف المرحلة الأساسية الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس، ويشمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي أو الهيراركي للمهارة ووفقاً للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي والتي يتم من خلالها تدريب التلاميذ وفقاً لخطوات صغيرة مخططة يتابعها المعلم ويستخدم برامج التعزيز المتنوعة. ملحم (2002، 102).

## - خلاصة الفصل :

تناولنا في هذا الفصل موضوع صعوبة تعلم القراءة، وقد عملنا على التعرف على عملية القراءة، من خلال التعريفات المختلفة من قبل المنظرين والباحثين إذ تعد عملية أساسية في حياة التلميذ الدراسية، لكن قد يتلقى التلميذ بعض الصعوبات الأكاديمية كالقراءة مثلاً لذلك قمنا بتعريف صعوبة تعلم القراءة، مستخلصين من ذلك العوامل المؤدية إلى صعوبة تعلم القراءة ثم تطرقنا إلى المحكات التشخيصية لصعوبة تعلم القراءة كما وضحنا مظاهر صعوبة تعلم القراءة، مع الإشارة إلى أساليب التدخل والعلاج.

## الفصل الثالث

### مفهوم الذات

#### تمهيد

- 1- التطور التاريخي لمفهوم الذات
- 2- مفهوم الذات
- 3- النظريات المفسرة لمفهوم الذات
- 4- وظيفة مفهوم الذات
- 5- العوامل المؤثرة في تكوين وتشكيل مفهوم الذات
- 6- تطور مفهوم الذات لدى الفرد
- 7- نمو الذات ومفهوم الذات في مرحلة الطفولة .
- 8- مفهوم الذات في مرحلة المدرسة .
- 9- نمو وتطور مفهوم الذات الأكاديمي .

#### ملخص الفصل

## تمهيد

لاشك أن ما يحمله الفرد من مفهوم حول ذاته له دور كبير في تحديد سلوكه وشخصيته، حيث أن مفهوم الذات هو الذي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات، فالإنسان هو الوحيد الذي يمكنه إدراك ذاته، لكي يتاح لنا فهم الشخصية فلا بد لنا من دراسة مفهوم الذات فهو يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، وطبيعة المفهوم الذي يدركه الفرد حول ذاته هو الذي يؤثر وبشكل كبير في شخصيته وسلوكه، حيث أن صورة الفرد عن ذاته لها أهمية كبيرة في مستقبل حياته، من خلال ما تعكسه من تصور ورؤية الفرد لذاته واحترامه وتقبله لها، فكلما كان ذلك المفهوم إيجابياً فهو يعني قرب الفرد من الصحة النفسية، وللبيئة المحيطة بالفرد، وكذلك الأفراد المحيطون به خاصة أسرته التي لها دوراً هاماً في تكوين الفرد لمفهوم الذات الخاص به، وسوف نستعرض في هذا الفصل كل ما يختص بمفهوم الذات، وذلك كي نتعرف وبشكل أكبر على مدى أهميته في حياة الفرد، خاصة وأن موضوع الذات يعتبر من المواضيع الهامة والحيوية للكثير من الدراسات النفسية.

### 1-التطور التاريخي لمفهوم الذات

"يعتبر مفهوم الذات من الموضوعات التي اختلف علماء النفس حوله قديماً وحديثاً سواء كان هذا الاختلاف في عملية تمييزه عن المفاهيم الأخرى مثل تقدير الذات، أو تقرير الذات، أو الإدراك الذاتي، وأيضاً حول تداخل مفهوم الذات مع مصطلحات أخرى مثل الأنا والنفس والروح، وكذلك في تحديد تعريفاته كموضوع أو كعملية، ولقد تتبع حاتي، (1992) Hattie الخلفية التاريخية لتطور مفهوم الذات من عصر الفلاسفة الإغريق كأفلاطون وأرسطو والذين تناولوا مفهوم الذات كهوية أو كنفرد، مروراً بديكارت الذي يراه كجوهر مدرك إلى الجدل الفلسفي بين مفكري عصر النهضة وعلى رأسهم هيوم، والذين حاولوا التمييز بين الحواس ومدركاتها العقلية كالتفكير وصولاً إلى المنهج العلمي الذي تبناه جيمس في تفسير مفهوم الذات، والذي صنفها إلى أربعة مستويات أو نطاقات منظمة في بناء هرمي تتمثل قاعدته بالذات الجسمية ورأسه بالذات الروحية (الذات الحسية - الذات الاجتماعية - الذات المادية - الذات الروحية). أما النظرة المعاصرة لمفهوم الذات فقد تشكلت تاريخياً في أربعة مصادر متميزة وهي :

- علم نفس النمو (اريكسون).
- علم النفس الظاهراتي (روجرز).
- المذهب التفاعلي الرمزي (كولي وميد).
- علم النفس التجريبي (مارش وشافلسون)، سهام محمد، (2008، 56).

2- مفهوم الذات : سنحاول تفسير المفهوم بالتعرض للتعريفات والنظريات المفسرة له .  
2-1- الذات لغة :

وذاذ الشيء نفس الشيء عينه وجوهره فهذه الكلمة لغوياً مرادفة لكلمة النفس والشيء ويعتبر الذات أعم من الشخص لأن الذات تطلق على الجسم وغيره والشخص لا يطلق إلا على جسم فقط. ابن منظور، (1988، 13).

2-2- الذات اصطلاحاً :

" مفهوم الذات هو فكرة الفرد عن ذاته وما هي الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه، وإمكانياته، واتجاهه، نحو هذه الصورة، ومدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو بالواقع ". فرج وآخرون، (1993، 745).

وهو " الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى نفسه ونظرته لها، ويكون تفكيره وشعوره غالباً متسقاً ومنسجماً مع مفهومه عن ذاته، وهو مجموعة من القيم والاتجاهات والأحكام التي يملكها الإنسان عن سلوكه وقدراته وجسمه وجدارته كشخص، وهو مفهوم متعلم مكتسب يتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع بيئته". عزيز سماره وآخرون، (1993، 191).

وهو أيضاً " ما يشير إلى المعرفة العامة للفرد حول نفسه ". (Steuer, 1994, 462).

وكذلك فمفهوم الذات هو "المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسماً ونفسياً وعقلياً واجتماعياً في ضوء علاقتنا بالآخرين وهو قابل للتعديل تحت شروط معينة وهذا المفهوم هو النواة التي تقوم عليها الشخصية ". محمد عبد المقصود، (1995، 56).

وهو " ذلك الكل الجامع الناتج عن المعتقدات الفردية الخاصة بالعادات الشخصية المميزة

للفرد ". (Brehm & Kassin، 1996، 41)

وأيضاً هو " الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه ". (Sutherland، 1996، 398)

ومفهوم الذات هو " تقويم الفرد لنفسه وذلك في نواحي عديدة من حياته كالنواحي  
الدراسية والرياضية والجسمية .... الخ " (Santrock، 1998، 388)  
ومفهوم الذات ينشأ من العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد، فمفهوم  
الذات هو ما يراه الفرد بداخله عن نفسه ومفهوم البيئة المحيطة هو كل ما يحيط بالفرد  
كالعائلة والمدرسة وغيرها (Sharma، 2005، 59-60)  
ويعرف مفهوم الذات بأنه "مجموعة من الأبعاد والتصورات التي يراها الفرد في نفسه  
من خلال مجموعة من الصفات أو السمات أو الخصال الشخصية والانفعالية والدينية  
والاجتماعية والتحصيلية وسمات الإنجاز والارتباط والقيادة والمشاركة الاجتماعية والأسرية".  
نيرة ، (1998، 11).

ومفهوم الذات هو "عبارة عن مفهوم الفرد وإدراكه للعناصر المختلفة المكونة لشخصيته  
أو كينونته الداخلية والخارجية ويتمثل ذلك في الجوانب الأكاديمية والجسمية والاجتماعية  
والثقة بالنفس". أبو ناهية، (1999، 17).

ومفهوم الذات هو "نظام معقد من المعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه نتيجة تفاعله  
مع الآخرين، ويتميز هذا النظام بفاعليته في تحديد أفعال الفرد وإدراكه لما حوله، كما يتميز  
بأنه قابل للتعديل والتطوير". جروان، (1999، 475).

ويعتبر مفهوم الذات من المفاهيم متعددة الأبعاد، حيث يعتبر ركناً أساسياً وحجر  
الزاوية في بناء الشخصية، ويشكل مفهوم الذات للفرد أهمية خاصة، لفهم ديناميات  
الشخصية والتوافق النفسي، وعليه يمكن تعريف مفهوم الذات على أنه، "الوعي بكينونة الفرد  
وتنمو الذات وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي وتتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل مع  
البيئة، وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وقد تمتص قيم الآخرين  
وتسعى للتوافق والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم". زهران، (2000، 367).

ويرى " كارل روجرز" في نظريته عن الذات أنها تتمايز من المجال الإدراكي الكلي  
والذات هي وعي الفرد الموجود ونشاطه، أو هي مجموعة من الخبرات التي تتسبب جميعها  
إلى شيء واحد هو "أنا". أحمد، (2003، 554).

ومن خلال التعريفات السابقة لمفهوم الذات يمكن الإيجاز بأن مفهوم الذات الخاص  
بالفرد هو كل شيء يمكن أن يكون له دور أو أثر في الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه  
وإمكانياته وقدراته، والتي يكون لها دور هام في بناء شخصيته بجوانبها المختلفة، والتي يكون

للبيئة المحيطة به ولما تحمله هذه البيئة من قيم ومعتقدات الأثر الكبير في هذا المفهوم وفي مدى تمتع الفرد بالصحة النفسية نتيجة لمفهومه لذاته.

### 3- النظريات المفسرة لمفهوم الذات

#### 1-3- نظرية الذات عند وليام جيمس 1890، William James

يشير جيمس إلى أن الذات أو الأنا بعموميتها هي كل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أن له جسده-سماته-قدراته-ممتلكاته المادية-أسرته-أصداؤه-أعداؤه-مهنته-هواياته-والكثير غير ذلك، ويعتبر الكثير مما يكتب اليوم عن الذات أو الأنا مستمد مباشرة من جيمس، ولقد ناقش جيمس الذات من خلال (مكونات الذات -مشاعر الذات - نشاط البحث عن الذات وحفظ الذات )، حيث تشمل مكونات الذات، الذات المادية، والذات الإجتماعية والذات الروحية، والأنا الخالصة وممتلكات الفرد المادية هي الذات المادية في حين الذات الإجتماعية هي نظرة الآخرين إليك، أما الذات الروحية فتتكون من ملكاته النفسية ونزعاته وميوله، أما الأنا الخالصة فيرى جيمس أنها ذلك التيار من التفكير الذي يكون إحساس المرء بهويته الشخصية. هول وآخر، (1978، 599، 600).

#### 2-3- نظرية الذات عند (روجرز) 1951، Rogers

يرى (روجرز) أن الإنسان لديه نزعة فطرية لتحقيق الذات، وتكتسب الأحداث التي تدور حول الفرد معناها من خلال ما يدركه ويفهمه الفرد من تلك الأحداث من معنى، وتعامل الفرد مع واقعه يكون من خلال كيفية إدراكه وفهمه لهذا الواقع، حيث أن الفرد يعمل على تقويم خبراته هل هي ذات قيمة موجبة أو سالبة؟، فالفرد يدرك الخبرة التي تتماشى وتتسجم مع نزعته لتحقيق الذات باعتبارها خبرات ذات قيمة إيجابية والعكس صحيح، وبذلك يتكون لدى الفرد حاجة إلى التقدير الموجب للذات. كفاي، (1999، 409).

وكذلك تشير هذه النظرية إلى أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي، وتتمثل في بعض العناصر مثل: صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو كل من ذاته والآخرين والبيئة التي يعيش فيها، وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهر حيويته، ولذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، ولذلك فمن المهم معرفة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه وعن الآخرين. النيال، (2002، 159).

### 1-2-3 الافتراضات الأساسية لنظرية كارل روجرز:

- لكل إنسان الحق الكامل في أن يكون مختلفاً عن الآخرين في الرأي والمفاهيم والسلوك.
  - أن يتوافق سلوك الفرد وتصرفاته مع ما يحمله من أفكار، ومع ما تمليه عليه معتقداته ومبادئه.
  - كل فرد مسئول عن تبعيات سلوكه وذلك كونه حراً في اختيار نمط سلوكه.
- ويؤكد روجرز على أن الفرد الذي يستطيع أن يتقبل ذاته بما فيها صورة الجسم وبكل ما تحمله من مزايا وعيوب، ليس فقط على شكلها الحالي بل أيضاً بماضيها ومستقبلها والقادر على تنظيم ما يدركه وقبوله في مجال إدراكه، ونجاح الفرد في تحقيق ذاته يشعره بالراحة، ويخلصه من التوتر، وبذلك يكون شخصاً متوافقاً. النيال، (2002) (159).

### 2-2-3 أهم التصورات الرئيسية لنظرية روجرز:

- الكائن العضوي Organism وهو الفرد بكيته.
- المجال الظاهري Phenomenal وهو مجموع الخبرة، وما يميز المجال الظاهري خاصيته أن يكون شعورياً أو لاشعورياً حسب ما إذا كانت الخبرة المكونة للمجال تحولت إلى رموز أم لا.
- الذات وهي الجزء المتميز من المجال الظاهري وتتكون من نمط الإدراكات، والقيم الشعورية بالنسبة ل(أنا)، وضمير المتكلم (Me or I). محمد، (2008، 62).

### 3-2-3 خصائص الذات لنظرية روجرز

يذكر هول وآخر، (1978، 612، 613). أن الإنسان يمتلك بعض الخصائص (إن استجابته للمجال الظاهري تكون ككل منظم حتى يشبع حاجاته - أن له دافعاً أساسياً واحد هو أن يحقق وأن يصون وأن يعزز ذاته - أنه قد يرمز خبراته بحيث تصبح شعورية، أو ينكر عليها الرمز بحيث تظل لا شعورية، أو قد يتجاهلها كلية )، كما وقد حدد روجرز خصائص الذات في عدة نقاط :

- أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.
- قد تمتص قيم الآخرين وتدرجها بطريقة مشوهة.

- تنزع الذات للإتساق.
- يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات
- الخبرات لا تتطور مع الذات وتترك بوصفها تهديدات.
- قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم. محمد، (2008، 62).

ولقد أوضحت هذه النظرية التناقض بين مجالات الذات المختلفة مرتبط بأعراض ومشاعر مختلفة، ويرجع حجم الأعراض الانفعالية لحجم التناقض بين تلك المجالات، حيث أن التناقض بين الذات الفعلية والمثالية يؤدي إلى فقدان الآمال والأمني، ويؤدي تناقض الذات الفعلية والمثالية إلى شعور الأفراد بالاكئاب المرتبط بمشاعر الحزن، وعدم التشجيع والإعاقة الحركية النفسية، وكذلك يؤدي تناقضهما إلى نتائج سلبية مثل توقع العقاب لعدم الوفاء بالواجبات والمسؤوليات، ولذلك فعندما يتناقض مفهوم الذات الفعلي والمثالي فإن الأفراد يشعرون بإثارة ترتبط بالقلق والعصبية وإثارة النفس الحركية (Andersen , 2000, 62)

### 3-3- مفهوم الذات عند البورت :

يعرف البورت بأنه من علماء نفس "الأنا" Ego أو حتى "الذات" ولقد قام البورت بفحص المعاني العديدة للأنا والذات في الكتابات السيكولوجية، ونتيجة للخلط بين المعاني العديدة للأنا والذات فلقد اقترح البورت تسمية جميع وظائف الذات أو الأنا ( الوظائف الجوهرية للشخصية )، والتي تتضمن كل من هوية الذات، وتقدير الذات، وامتداد الذات وصورة الذات، والتي تمثل في مجملها الجوهر والذي ينمو مع الزمن، ويرى البورت أن الذات والأنا قد يستخدمان بشكل وصفي للدلالة على الوظائف الجوهرية في مجال الشخصية هول ، (1978، 354، 353).

"ويرى البورت أنه على الرغم من صعوبة وصف طبيعة الذات، إلا أن مفهوم الذات جوهري وأساسي في دراسة الشخصية، ويمكن إرجاع ذلك تاريخياً إلى التأثير القوي الذي تركه فرويد، فيرى البورت أن فرويد رحل قبل أن يتم بصورة كاملة نظريته في الأنا، ويعتبر مفهوم الذات عند البورت هو أنا، والأنا يوجد بداخلها عملية دينامية ذات قوة إيجابية كبيرة أكثر مما هو متمثل في مفهوم الأنا عند فرويد، والأنا عند فرويد تتحكم في الهو وتضبطه من حيث أنها موجبة لإندفاعات الهو، أما الأنا والذات عند البورت فهي القوة الموحدة لجميع عادات وسمات واتجاهات ومشاعر ونزعات الهو، وقد اعتقد البورت أن قيام جوهر

الشخصية بوظائفه على نحو تام يميز المرحلة الأخيرة من مراحل نمو الفرد النمائية المتتابعة التي تبدأ من الميلاد وتستمر عند الرشد". محمد، (2008، 75).

#### 4-3- مفهوم الذات عند ماسلو Maslow, 1971

لقد تحدث ماسلو عن الذات من خلال هرم الحاجات الشهير الذي يتكون من خمس درجات حيث يبدأ تلك الحاجات بالحاجات الفسيولوجية وتنتهي بتحقيق الذات. كما ويرى أن تحقيق الذات هي مرحلة متميزة تجعل للفرد كيانه المستقل وتميزه عن غيره، من خلال قدرة هذا الفرد على تحقيق طموحاته العليا التي يرغب في الوصول إليها. Ware & Johnson, (2000, 232).

ويعتبر تحقيق الذات هو المستوى الأعلى من النضج والنمو والإحساس بالوجود ويرى ماسلو أن الدافع لتحقيق الذات هو نوع آخر من الدوافع والذي لا يعتمد على نقص في إشباع الحاجات الأولية (الفسيولوجية)، بل يرجع لرغبة في النمو، ويسميه ماسلو دافع الوجود أو دافع النمو، فمثلا الحب الوجودي يختلف عن الحب المرتبط بالحاجات والذي ينتج عن شعور بالنقص في إشباع الحاجة، وشعور في الحاجة الملحة للإرتباط تسبب قلقاً يدفع الفرد لإشباع بشكل مشابه للحاجة للطعام، وإختلاف الحب الوجودي هنا يرجع إلى عدة مميزات مثل أنه مستمر بالنمو بشكل لا نهائي ويعطي المحب وشريكه درجة أعلى من الإستقلالية ودرجة أقل من الاعتمادية على الآخر، ويكون هنا الفرد أكثر استعداداً وميلاً لمساعدة الطرف الآخر لتحقيق ذاته، ويكون سعيداً وفخوراً بذلك لخلوه من الغيرة Hergenham & Olsen (2006, 48, 51).

ويشير ماسلو إلى أن الأفراد الذين يحققون ذاتهم يتميزون بمجموعة من السمات التالية:

- إدراكهم للواقع يكون بشكل دقيق وواقعي.
- هم أفراد يتقبلون أنفسهم والآخرين ومحيطهم بشكل عام.
- هم أفراد يتسمون بالبساطة والتلقائية.
- يكون اهتمامهم بما يحيط بهم من مشكلات أكبر من تركيزهم على ذواتهم.
- يعملون على خلق توازن بين حاجتهم للخصوصية والإنفصال عن الآخرين.
- يميلون للإستقلالية ولذلك فهم لا يعتمدون على بيئتهم أو ثقافتهم.
- يظهرون تجديداً مستمراً من التقدير.

- يخبرون خبرات الذروة.
- إهتمامهم بالناس بشكل عام وليس فقط أقاربهم أو أصدقائهم.
- صداقتهم العميقة تكون مع القليل من الأصدقاء.
- يتقبلون قيم الديمقراطية المحيطة بهم.
- يتميزون بالإبداع.
- لا يخضعون بشكل تام للثقافة، ويميلون إلى التوجه بالذات.
- حسهم القيمي عال (Hergenhahn & Olson, 2006, 48,51)

ويشير ماسلو إلى أن الحاجة إلى تحقيق الذات يعمل الفرد على إشباعها بعد إشباع الحاجات الأخرى السابقة خاصة الفسيولوجية منها، وحيث تعتبر حاجة تحقيق الذات أقل الحاجات إلحاحاً لأنها لا تشكل تهديداً لحياة الفرد مثل الحاجات الأساسية الأخرى، لذلك فإن كثيراً من الأشخاص لا يصلون إلى مستوى تحقيق الهوية بسبب ذلك، وفي بعض الأحيان فإن البيئة الإجتماعية والثقافية يمكن أن تكون عائقاً في طريق تحقيق الأفراد لذواتهم بما تفرضه من معايير، وقد يتطلب تحقيق الذات من الفرد أحياناً تخطي وكسر تلك المعايير وتحرك الفرد يكون من داخله أكثر منه من خلال تلك المعايير، وقد يصبح تحقيق الذات المرتبط بالنمو مهدداً لبعض الحاجات حيث يفترض أن لا يصله الفرد قبل أن يحقق حاجاته الأساسية، وبذلك قد يصبح مهدد لحاجات الأمن مثلاً أو لحاجات غيرها (Hergenhahn & Olson, 2006, 48,51)

ومن خلال إستعراض النظريات التي تحدثت عن مفهوم الذات يتضح أن العلماء تحدثوا عن الذات من خلال أكثر من معنى فمنهم من تحدث عنها باستخدام الأنا وآخرون استخدموا الذات، ومنهم من اعتبر المعنيين مترادفين، ويمكن القول هنا أن الذات تعتبر ركناً أساسياً من أركان الشخصية، وإدراك الإنسان لنفسه سواء بشكل شعوري أو لا شعوري ومفهوم الذات لدى الفرد دائم التطور ويتأثر بعلاقة الفرد مع الآخرين وتفاعله مع بيئته خاصة وأن الفرد هو محور العالم الذي نعيشه والذي يتميز بالخبرة المستمرة.

ومفهوم الذات هو فكرة الفرد عن نفسه، والتي من خلالها يستطيع تحديد قدراته وإمكانياته، ولقد إهتم العلماء بمفهوم الذات من فترة طويلة، لما له من أهمية في حياة الفرد خاصة وأن مفهوم الذات هو من العوامل الرئيسية التي تميز كل فرد عن الآخر، وهو عامل

مهم في شخصية الفرد، ومفهوم الذات يلعب دوراً هاماً في تكيف الفرد مع بيئته، ومفهوم الذات لدى الفرد إما أن يكون مفهوماً إيجابياً أو سلبياً، وهذا ما يؤثر في طبيعة شخصية الفرد، حيث أن تمتعه بالصحة النفسية يعتمد على نوعية مفهومه عن ذاته إيجابياً أو سلبياً وللذات أبعاد كثيرة منها، الواقعية، والمثالية، والأكاديمية، والإجتماعية، والثقة بالنفس والجسمية، وهناك خصائص لمفهوم الذات لدى الفرد، فهو منظم، متعدد الجوانب، ونمائي وتقييمي، وخصائص عديدة أخرى، ويتطور مفهوم الذات لدى الفرد حسب مراحل النمو التي يمر بها، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في مفهوم الذات، منها التنشئة الإجتماعية والتفاعل الإجتماعي، والرفاق، والخبرات المدرسية، وصورة الجسم، وخبرات الطفولة، وكل ما سبق يدل على الأهمية الكبيرة والدور الفعال لمفهوم الذات في حياة الفرد، فمن خلاله يمكن للفرد التمتع بالصحة النفسية أو الابتعاد عنها.

#### 4- وظيفة مفهوم الذات:

وظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك، ويمكن تعديل مفهوم الذات على الرغم من أنه ثابت إلى حد كبير حيث يرى كارل روجرز والذي يعتبر صاحب نظرية الذات Self-Theory بأننا نستطيع ذلك من خلال العلاج النفسي المتمركز حول العميل، والذي يؤمن بأن أفضل طرق تعديل السلوك تتم من خلال إحداث تغيير في مفهوم الذات. زهران، ( 2000 :369،368).

ولمفهوم الذات وظيفتان أساسيتان هما:

- السعي لتكامل الشخصية، كي يكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها.
- تمييز كل شخصية بهوية مختلفة عن الآخرين.

أما البورت فيرى أن وظيفة الذات هي العمل على وحدة وتماسك الشخصية، وتميز كل فرد عن الآخر، وهي تساعد على اتساق الفرد في تقيّماته ومقاصده. في حين هناك آخرون يرون أن الوظيفة الأساسية لمفهوم الذات هي تنظيم عالم الخبرة من أجل التكيف السليم. أبو النجا، (2007، 64).

وبذلك يمكن القول بأن مفهوم الذات له شأن كبير في حياة الفرد فهو جزء هام ورئيسي من شخصية الفرد، ويعتبر أيضاً من العوامل المهمة في سلوك الفرد، ومن خلاله يمكن

تعديل وتغيير سلوك الفرد، وهو الذي يجعلنا قادرين على التمييز بين الأفراد، وبهذا ندرك مدى أهمية وتأثير مفهوم الذات على أي فرد.

ومفهوم الذات يتم تناوله في الدراسات النفسية بمعنيين رئيسيين هما:

• الذات كموضوع Self-as-Object: وذلك من خلال الفكرة التي يكونها الفرد عن

نفسه، وكل ما يخص اتجاهاته ومدركاته ومشاعره وتقييمه لنفسه كموضوع.

• الذات كعملية Self-as-Process : ويقصد بها أن الذات "فاعل" تكون من مجموعة

من العمليات كالتذكر والتفكير والإدراك. Carr, (2004, 203).

ولابد أن نوضح هنا أنه لا يوجد نظرية حديثة للذات تعتقد بوجود وسيط أو عامل نفسي أو شبه داخلي ينظم أفعال الإنسان، فالذات سواء اعتبرت موضوعاً أو عملية أو الإثنين معاً، ليست إنساناً صغيراً بداخلنا أو روحاً إنما تشير إلى موضوع العمليات النفسية أو إلى تلك العمليات نفسها والتي يفترض أن يحكمها مبدأ السببية هول، وآخرون (1978) 600).

##### 5- العوامل المؤثرة في تكوين وتشكيل مفهوم الذات:

لا شك أن مفهوم الذات هو مفهوم مكتسب تساهم عوامل عديدة في تشكيله، بحيث يكون إما مفهوماً إيجابياً أو سلبياً حسب تلك العوامل وأثرها في الفرد، ولعلنا نستعرض هنا بعض تلك العوامل ودورها في تشكيل مفهوم الذات.

يبدأ تشكيل مفهوم الذات لدى الفرد في فترة مبكرة من عمره، ويعتمد ذلك بشكل أساسي وكبير على طبيعة العلاقة التي تربط هذا الطفل بمن يحيط به، خاصة الأفراد الذين لهم أثر في حياته، وبما أن مفهوم الذات لدى الفرد يتشكل من خلال تفاعله مع المحيطين به خلال مراحل نموه المختلفة التي تبدأ من طفولته، فإن وعي الفرد لذاته يبدأ من الأمور المادية، ثم ينتقل إلى الأمور النفسية، وكلما كانت بيئة الفرد داعمه له وتسمح له بمزيد من المعرفة والانطلاق كلما كان نمو مفهوم الذات لدى الفرد أفضل، حيث أن خبرات الفرد وكل ما يتعرض له خلال تفاعله مع بيئته له دور هام في تشكيل مفهوم الذات لديه، وهذا يدل على أن مفهوم الذات هو شيء مكتسب وليس فطرياً يكتسبه الفرد من خلال تفاعله مع بيئته وهذا المفهوم هو مركب من عدد من المكونات المتنوعة والمختلفة، وهو مفهوم متطور بشكل مستمر خلال مراحل نمو الفرد، ويكون لمحيط الفرد وبيئته الاجتماعية خاصة العائلية منها وما يتفاه من تعليم والخبرات التي يمر بها في بيئته المنزلية والتعليمية كل ذلك يكون له أثر

في تقييم الطفل لذاته، وكذلك علاقته مع والديه ومعلميه لها أثر في رؤية الطفل لذاته الغامدي، (2009، 66،67).

ويشير الشلبي إلى أنه في السنوات الأولى من عمر الفرد فإن إحساسه بالمشيرات يكون غامضاً دون تمييز، وأنه لا يستطيع التمييز بين جسمه وجسم أمه، وبينه وبين عالمه الخارجي وبذلك فإن استجابته للمشيرات من حوله تكون غير متميزة وعامه، ويستجيب للمشيرات بكل جسمه تقريباً الشخي، (2003، 74)

أما زهران فيرى أن الذات لدى الفرد تكون موجودة منذ بداية حياته وهي في السنة الأولى لا تكون معدومة وإنما تكون في حالة من الكمون المؤقت ومع مراحل النمو تبدأ بالظهور، بشكل تدريجي حيث يبدأ الفرد التمييز بين الذات وغير الذات ولكن في الخمس السنوات الأولى من حياته تكون فكرته عن نفسه غير واضحة. جبريل، (1995، 43).

وهناك بعض العوامل التي لها دور في تكوين الذات نستعرض بعضها كالتالي:

### 1-5- التنشئة الإجتماعية :

حيث أن الأسرة هي اللبنة الأولى في تشكيل شخصية الفرد فإن دورها هام في مراحل نموه وتطوره، وترجع الأهمية في ذلك إلى أن الطفل له دور كبير في أن يحدد نظرة الأهل له وبالتالي ينعكس ذلك على مفهومه لذاته، إذ أن الأسرة الحاضنة لطفلها والتي تشعره بمدى حبه واحترامهم ودعمهم له يؤدي ذلك إلى أن يكون الطفل مفهوماً إيجابياً عن ذاته والمناخ العائلي من العوامل الهامة في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل، والذي يساعد على أن يكون الفرد أكثر قدرة على المبادأة، وكلما كانت الأسرة خاصة الوالدين يتعاملون باحترام وقبولهم لخصائص طفلهم وأن يكون هناك ضوابط واضحة لهذه الأسرة في تعاملها، فإن ذلك كله يؤدي إلى قبول الفرد لذاته، وفي المقابل عدم قبولهم له ومعاملته بشكل يُخيب أمله يؤدي إلى أن يكون الطفل شعوراً ورؤية سلبية لذاته. الغامدي، (2009، 67).

وكذلك هناك العديد من الدراسات التي أكدت على مدى العلاقة بين مفهوم الذات والعلاقة مع الوالدين، فالطريقة التي يرى الوالدان خاصة الأم نواتهم تنعكس على كيفية إدراكها لطفلها، وإذا كان إدراك الوالدين وخاصة الأم لذاتها سلبياً أو منخفضاً ففي الغالب يكون طفلها كذلك، وشعور الأم بمدى قبولها من الآخرين وحبه لها سينعكس ذلك على الطفل من حيث شعوره بأنه محبوب ومرغوب به أيضاً عسيري، (2003، 81).

إن الأسلوب الذي تستخدمه الأسرة في تربية أبنائها يكون له الأثر الكبير في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل فمثلاً أسلوب المبالغة في الدلال والاهتمام من قبل الأسرة بالطفل قد يؤدي إلى أن يكتسب الطفل مشاعر العجز، والعناد والتسلط، وعدم مقدرته على الإستقلالية وهذا الأسلوب من التربية أيضاً قد يؤدي لشعور الطفل بالدونية والنقص، من خلال بعض مظاهر العدوانية التي يمارسها الطفل، في المقابل فإن الإهمال في التربية يكون له آثار سلبية ويؤدي إلى نفس الأضرار لدى الفرد. الشخبي، (2003، 39).

من جانب آخر لابد أن نساعد الطفل في أن يعرف ذاته وأن نعطيه الثقة بالنفس، وذلك من خلال حوارات نُجريها معه تتمثل في مجموعة من الأسئلة التي يستطيع أن يجيب عنها مثل من أنا؟ . كيف أتصرف؟ . كيف أعمل؟ . حيث يكون لهذه الأسئلة دور مهم في ذلك. وفهم الطفل لذاته يكون بشكل مباشر أو غير مباشر أي إما عن طريق الأسرة من خلال مدح الطفل ومساعدته على تنمية ذاته أو من خلال الآخرين، فالطفل يفقد احترامه لذاته ويصبح متشائماً إذا لم يشعر بذاته، وعن طريق الأسرة تأتي أول خطوة في فهم الذات، حيث يكون الشعور بالذات عن طريق النقاط التالية :

- الجسم: حيث أن لجسم الفرد أهمية في مفهومه لذاته تتمثل بطول الجسم وقوته وما إلى ذلك
- الشعور بالإتقان والسيطرة أيضاً لها دور في تنمية مفهوم الذات لدى الفرد.
- العلاقة مع الأشقاء والتنافس معهم حيث أن هذه العلاقة تكون مبنية على أساس سليم من التنافس البناء والشريف والعلاقة مع الأشقاء تكون علاقة جيدة لا يوجد فيها تمييز من قبل الأهل فإن ذلك يؤثر بشكل كبير في تنمية مفهوم الذات لدى الفرد خلف الله، (1998، 38).

## 2-5- التفاعل الإجتماعي :

كما أن للأسرة دوراً مهماً في تنشئة الفرد، فإن لها دوراً لا يقل أهمية عن ذلك من خلال عملية التفاعل الإجتماعي للفرد، وكذلك فإن الرفاق داخل المدرسة وخارجها والمدرسين لهم دور في عملية تفاعل الفرد اجتماعياً لما لهم من مكانة في حياته، وإن ما يتعلمه الفرد من توقعات سلوكية ومعايير إجتماعية تساعد في تكوين الفرد مفهوماً واضحاً عن ذاته من خلال عملية التفاعل الإجتماعي السليم فهمي، (1976، 81).

وكذلك فإن نمو كل من الذات ومفهوم الذات، يتم من خلال تفاعل الأطفال مع بيئتهم ومن خلال ما يمرون به من تجربة وخبرات للأشياء التي يحبونها أو يكرهونها، والأشياء القادرين على التحكم بها والأخرى غير القادرين على التحكم بها، وكل خبرة من هذه الخبرات والتي يتم تعزيزها فأنها تندمج في الصورة الذاتية للفرد، أما الخبرات الغريبة عن الذات والتي يمكن أن تشكل تهديداً لها، فيتم استبعادها ورفضها. عسيري، (2003، 28).

وكذلك فإن تكوين مفهوم الذات قد يتأثر بشكل كبير بما يسمى (الوصم أو الوسم) وذلك من خلال عمليتين هامتين من عمليات التفاعل الاجتماعي وهما :

أ- **الامتصاص:** إن لنوع المعاملة التي يتلقاها الطفل من مجتمعه لها دور هام في نظرته إلى ذاته حيث أن معاملة الآخرين له بمحبة وتقدير تؤدي إلى أن يرى نفسه شخصاً يستحق الاحترام والتقدير، وبذلك ينظر لذاته بشكل إيجابي، حيث أن التفاعل الاجتماعي له أثر ودور هامان في أن يكون الفرد مفهوماً إيجابياً عن ذاته، في مقابل ذلك فإن الفرد الذي تكون معاملة الآخرين له تتسم بالكراهية يؤدي ذلك إلى أن يرى نفسه بنظرة سلبية فيها إحتقار لذاته، وهذا لا يعني أنه ينطبق على جميع أفراد المجتمع ولكن في الغالب ما يكون صحيحاً. حيث أن كل قاعدة لها شواذ.

ب- **التوقع:** إن الفرد الذي لديه اتفاق بين نظرته لنفسه وفكرته عنها وما تحمله من مشاعر ومعايير وبين ما هو متوقع منه فإن ذلك يساعده على أن يكون نظرة إيجابية عن ذاته، فسلوك الفرد يكون بناءً على ما يتوقع أن يكون، فالفرد الذي ينظر إليه الآخرون نظرة إيجابية فإنه يبذل كل الجهد للحفاظ على نظرتهم هذه له، ومن ناحية أخرى فإن الإختلاف بين توقعات الفرد ونظرته لنفسه، وعدم مقدرته على تحقيق ما هو متوقع منه يؤدي بالفرد إلى نظرة سلبية عن ذاته الشخي، (2003، 77).

ويرى Holl أن الشعور بالسلبية نحو الذات والقلق والتوتر ينتج عن الصراع بين القيم الحقيقية للفرد، وما يتوقعه الآخرون من قيم وتوقعات خاصة به. الصيرفي، (1999، 23).

### ج- جماعة الرفاق (الأقران):

رفاق الطفل وزملاؤه لهم أثر كبير في حياته وشخصيته، إذ أن لهم دور في سلوكه وتعديله لهذا السلوك حسب ما يفعل هؤلاء الرفاق، وللأصدقاء أيضاً دور في تكوين الفرد لمفهوم الذات، فرفاق الطفل خاصة من يمثل القائد له، هم نماذج سلوكية لهذا الطفل وتفاعل

الطفل مع رفاقه يؤدي إلى الكيفية التي يقارن بها الطفل نفسه مع هؤلاء الرفاق وهذه البداية لتقدير وفهم الذات، فنظرة الفرد لذاته تكون انعكاس لنظرة الآخرين له، وتقبله لذاته أيضاً نتاج لتقبل الآخرين له. الغامدي، (2009، 70).

ويضيف زهران (2000) أن قيام الفرد بمقارنة نفسه بالآخرين له دور في مفهوم الذات لديه، فعندما يقارن الفرد نفسه بجماعة ويرى أنه أكثر قدرة منهم فإن ذلك يزيد من قيمة الذات لديه، في المقابل مقارنته لنفسه مع جماعة قدرتها تفوق قدرته ينعكس ذلك على تقليل قيمة الفرد لنفسه، فمثلاً قد يشعر الفرد بالدونية عندما يرتبط بجماعة من الأفراد مستواهم الاجتماعي أو العلمي أو الإقتصادي أعلى بكثير من مستواه، ومن ناحية أخرى فإن التفاعل الاجتماعي للفرد من خلال الأدوار الاجتماعية المنوطة به والتي يتحرك من خلالها ضمن إطار البناء الاجتماعي لها الأثر الكبير في مفهوم ونمو صورة الذات لدى الفرد. زهران (2000، 368، 369).

### 3-5- الخبرات الدراسية :

وكما للأسرة وجماعة الرفاق، دور هام وفعال في تكوين وتشكيل مفهوم الذات لدى الطفل، أيضاً الخبرات الدراسية لها دور هام في ذلك، فالطرق التربوية وأساليب التدريس لها دور والمعلم له الدور الكبير في تشكيل مفهوم الذات لدى الطفل لما له من تأثير عليه وكذلك خبرات النجاح والفشل تؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد، فالأطفال المرتفع تحصيلهم يمكن أن ينعكس ذلك على أن ينظروا لذاتهم بشكل إيجابي والنعكس صحيح. الغامدي (2009، 70)

### 4-5- صورة الجسم :

تعتبر صورة الجسم من العوامل الأساسية والهامة التي تلعب دوراً كبيراً في تكوين الفرد لمفهومه عن ذاته، حيث أن جسم الفرد وما يتمتع به من صفات عضوية تشكل عنصراً هاماً في مفهوم الذات، حيث أن نظرة الآخرين للفرد تعتمد بشكل كبير على مظهره الخارجي في الغالب، والفرد يشكل مفهومه لذاته من خلال الكيفية التي يرى بها الآخرون هذا الفرد أي أن نظرة الآخرين لنا والمعتمدة على طبيعة مظهرنا لها أثر في مفهومنا لذاتنا. الغامدي (2009: 70).

## 5-5 - خبرات الطفولة الأولى :

وكما للأسرة والخبرات المدرسية والرفاق وصورة الجسم دور هام في تشكيل مفهوم الذات لدى الفرد، فإن لخبرات الطفولة الأولى دور لا يقل أهمية في ذلك، فبيئة الفرد التي يعيشها وما يتلقاه من أساليب تنشئة وخبرات نجاح وفشل، والظروف الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها الطفل في سنواته الأولى، تعتبر من العوامل الهامة في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد ولا ننسى هنا أيضاً أساليب الثواب والعقاب التي يمارسها الوالدان حيث يقومان بدور مهم في تكوين الفرد للذات المدركة لديه، من خلال دور الوالدان في تعزيز السلوكيات المرغوبة واستبعاد غير المرغوب بها، فهما يعملان على غرس القيم والأخلاق لدى هذا الطفل، وهذا يدل على أن كل خبرة يمر بها الطفل من خلال تعامله مع بيئته وأسرته وتفاعله الاجتماعي تلعب دوراً هاماً في تشكيله لمفهوم الذات، فالخبرات الإيجابية تدعم وتعزز مفهوم ذات إيجابي والخبرات السلبية تنتج مفهوم ذات سلبي، وبذلك تكون العلاقة تفاعلية بين خبرات الطفولة ومفهوم الذات. توق وعباس، (1981،72).  
الظاهر (2004،53،47).

ويتطور مفهوم الذات من الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، وذلك بناءً على عملية التعلم، ولكن أثر هذه المواقف والخبرات لا يتوقف عند مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة أو دوافع فردية منعزلة، ولكنه يتعدى ذلك فيشمل الفرد كله عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية والإدراكية على هذا الفرد، مما يؤدي في النهاية إلى تطور مفهوم عن الذات ككل. أبو مغلي وآخرون، (2003، 113).

وبذلك نستطيع القول أن هناك عوامل عديدة لها دور هام في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد، كالأسرة والرفاق والمدرسة إلى آخره . وكل منها له تأثيره الخاص، ولكنها جميعها تشترك في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد، ولذلك لا بد أن تكون الأسرة حريصة في تنشئة أبنائها بحيث تنمي لديهم مفهوم ذات إيجابي، وذلك من خلال سماحها لهم بمزيد من المعرفة والانطلاق وتنمية الجوانب الإيجابية لديهم، وكذلك أن تكون على تواصل مع الأبناء من خلال معرفة أصدقائهم والتحاور معهم في أمور حياتهم وكذلك تواصلها مع مدرستهم ومدرسيهم، وجعلهم يتقبلون صورة جسمهم بجميع جوانبها الإيجابية والسلبية، وأن تعزز

خبراتهم الإيجابية وتعمل على جعلهم قادرين على تخطي السلبية منها، كل ذلك من شأنه أن يساعد ويؤدي إلى أن يكون أبنائنا متمتعين بمفهوم ذات إيجابي، ولا بد هنا من تعاون كل المحيطين بالفرد سواء الأسرة أو الأصدقاء أو المدرسة لأن كل منهم له تأثيره الخاص في شخصية الفرد.

## 6- تطور مفهوم الذات لدى الفرد:

إن مفهوم الذات يبدأ بالتكوّن لدى الفرد اللحظة الأولى التي يستكشف الطفل فيها أجزاء جسمه، ويرى. اريكسون , Erikson . أن هناك الكثير من العقبات التي يواجهها الفرد في طريقه لتوكيد ذاته، فمثلا قد يتولد لدى الفرد في مرحلة طفولته شعور بالثقة أو بعدمها تجاه الآخرين، ويرجع ذلك لطبيعة إشباع حاجاته هل كانت بشكل صحيح أو غير صحيح فقد يكون لطبيعة تعامل أولياء الأمور دور في نجاحه أو فشله بالإعتماد على نفسه والإستقلال عن الآخرين، ولطبيعة تعامل الأهل مع الطفل في سن اللعب والدراسة أثر كبير في تطور مفهوم الذات لديه، ويستمر مفهوم الذات لدى الفرد بالتطور والنمو خلال مراحل نموه المختلفة، مثل مرحلة المراهقة والتي تعتبر مرحلة "أزمة الهوية" والتي في نهايتها يحدث تعديل في مفهوم الذات وصورتها نتيجة النضج العقلي الذي يساعده على الموازنة بين استعداداته وقدراته وامكانياته، وكذلك في مرحلة الشباب وما يمر به الفرد من صراعات لتحقيق الذات أو عدمه وما ينتج عن ذلك من آثار، وكذلك في سن الرشد وطبيعة علاقة الفرد مع مجتمعه فإما أن يكون شخصاً منتجاً ومستقلاً، وعلاقته جيدة بالآخرين أو العكس وبذلك قد يستطيع الفرد تنمية ثقته بنفسه، أو يركن للإنهزام واليأس والفشل. العلي، (2003) (32).

ومن خلال ما سبق يلاحظ أن مفهوم الذات هو مفهوم نمائي ومتطور عبر مراحل نمو الفرد المختلفة، من الطفولة المبكرة إلى مرحلة الرشد، وللأسرة والمجتمع والأفراد المحيطين بالفرد دورا هاما ورئيسا في طبيعة هذا المفهوم، حيث أن دعم الأسرة للطفل وجعله قادراً على التعبير عن نفسه وممارسة هواياته وعدم الحد من تطلعاته وتدعيم نواحي القوة لديه ومساعدته لتخطي نواحي الضعف وتحويلها إلى نواحي قوة، وهنا يظهر دور المجتمع أيضاً من خلال ما يوفره لأفراده من إمكانيات ووسائل تساعده على تحقيق ذواتهم، وعدم تقييدهم وعدم الحد من إمكانياتهم وكذلك كل المحيطين بالفرد لا بد أن يكونوا معول بناء له لا معول هدم، كل هذا من شأنه مساعدة الفرد كي ينمي ويطور ذاتاً إيجابية وفعالة.

## 7- نمو الذات ومفهوم الذات في مرحلة الطفولة :

لقد أشار (زهران، 1983) إلى أن الذات هي الشعور والوعي بكينونة الفرد، حيث تتكون بنية الذات من خلال التفاعل مع البيئة وتنمو نتيجة النضج والتعلم.

فعندما يولد الطفل فإنه يخرج لا يعلم شيئاً، وليس لديه مفهوم جاهز لذاته وفي هذا الخصوص يقول . يونج . في جبريل، (1991). إن الذات منذ البداية تكون في حالة كمون وتأخذ في التحقق التدريجي مع النمو، وتتمايز الذات الجسمية ولا يكون تمايز ولا حدود واضحة أيضاً بين الذات وغير الذات ولكن مع تقدم العمر والنمو يبدأ تفاعل الذات مع البيئة وتبدأ الذات بالتمايز بعد ثلاثة شهور كالتالي:

1. في الشهر الرابع يكون التمايز من خلال الحواس والعضلات.

2. ما بين الشهرين الرابع والسادس يظهر التمايز اللفظي للذات وغير الذات.

3. ما بين الشهرين السادس والتاسع: تتمايز الذات البدائية المنطوقة.

4. ما بين الشهر التاسع والعام الكامل. يفهم الطفل الإشارات. ويعتبر

(Wickes . في زهران، 1982) أن هذه بداية الولادة السيكولوجية للطفل فهذا ميلاد ثان

للطفل حيث يكتشف نفسه. ويدخل العالم الكبير بجد وحق.

5. ما بين العام والعامين : يدخل الطفل مرحلة الاستكشاف وتنمو صورة الذات، وتبدأ

الذات بامتصاص قيم الآخرين، وتسعى للتوافق والثبات بعد التفاعل مع الأم والآخرين من

الصغار والكبار المحيطين بالطفل.

6. في نهاية العام الثاني تبدأ الذات النامية في التفريق بين العالمين الداخلي والخارجي،

ويزداد تمييز الطفل لذاته، ويكون متمركزاً حول ذاته يفرق بينها وبين الآخرين وتنمو " أنا "

و"أنت" وتظهر "ملكي" و"ملكك". وتتكون الذات الإجتماعية ويزداد نمو المشاعر

الإجتماعية مع زيادة القدرة على فهم الذات. زهران، (1982).

ويتحدث **Rogers في دلابين، (1981)**. عن اللاشعور والشعور ويرى أنه عندما

تكون المعلومات عن النفس والبيئة مقبولة بالشعور فإن ذلك يؤثر في سلوك الفرد ويذكر

أنه كلما كان البناء الكلي للنفس منظماً تنظيمياً محكماً ولا يوجد شيء فيه تناقض فأنها

تدركه حتى ولو إدراكاً خفيفاً، وعندئذ يمكن أن يتولد شعور إيجابي في النفس (الذات)

ويمكن هنا ملاحظتها تشعر بأنها جديرة بالتقدير والاستحسان ويخف التوتر الموجود في

الشعور قليلاً، ويتناسب السلوك مع المفاهيم والافتراضات المنظمة.

## 8- مفهوم الذات في مرحلة المدرسة.

يساعد (الضبط الإجتماعي، نشاط اللعب) على بلورة مفهوم الذات عند الطفل، فإذا كان الوالدان في السنة العمرية الأولى من حياة الطفل (أو من ينوب عنهما) هما المحرك الأساسي للطفل واللذان يساعده على إكتشاف العناصر المحتملة لذاته، فإن فئة الأقران لها الدور الأكبر في مرحلة رياض الأطفال في إكتشاف ذاته وذلك من خلال مقارنة قدراته في مجال ما مع قدرات أقرانه في ذلك المجال والآن مع دخول الطفل المدرسة أصبح لديه مجال جديد لإختبار قدرته في المجال العلمي والإجتماعي والجسدي والنفسي.

إن أهم سلوك يبرز في هذه المرحلة العمرية هو سلوك المنافسة، فمن خلالها يستطيع الطفل أن يبرز قدراته، وبالتالي مقارنتها مع قدرات أقرانه في الصف، حيث مجال النشاطات متعدد داخل الصف، وكلها تدعو الطفل إلى المنافسة مع أقرانه، ويجب أن نشير هنا إلى أنه بمقدار ما يساعد الطفل في المرحلة العمرية السابقة على تكوين مفهوم صحيح عن ذاته يتطابق مع ما هو موجود عليه بالواقع (المفهوم الإيجابي للذات) توفر للطفل الإنخراط السهل مع أقرانه في المدرسة، وبالتالي تحقيق التوافق النفسي له مع المهمات الجديدة الملقاة على عاتقه.

إن عدم مقدرة الطفل على التكيف مع ذاته من جهة والتكيف مع ذوات الآخرين من جهة ثانية، يعني الإنطواء والانعزال، وبالتالي الفشل الدراسي، وعليه؛ فللمعلم الدور الأكبر في هذه المرحلة من خلال توفير الجو الصحي للأطفال من أجل التنافس النزيه ومساعدتهم في الكشف عن قدراتهم الحقيقية، وبالتالي مساعدتهم أيضا على تمييزها بالشكل الصحيح.

إن التنسيق بين الإدارة المدرسية والوالدين في هذه المرحلة أمر في غاية الأهمية فتوعية الإدارة المدرسية للأهل فيما يعنى بالخصائص النفسية والعقلية والإجتماعية لطفلهم من شأنه أن ينبه الأهل إلى ضرورة أخذ زمام المبادرة في مساعدة هذا الطفل للتخلص قدر الإمكان من تلك المشاكل التي يعاني منها في جانب أو أكثر من جوانب شخصيته. سعد (2005، 335، 324).

## 9- نمو وتطور مفهوم الذات الأكاديمي.

مفهوم الذات الأكاديمي هو إدراك المتعلم لقدراته الأكاديمية في المواضيع المعرفية

الصفية وتعريفه ووصفه لهذه القدرات. (Shavelson, & etal , 1976).

ويتحدد بالعلامة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

عندما يصل الطفل إلى مرحلة الروضة فإنه يصلها بإتجاهات وفعاليات وشعور وسمات متميزة. فهو يصلها بحالة من عدم القدرة نتيجة لتفاعل خبرات كثيرة في الماضي عدا عن أن جميع الخبرات التي حصل عليها ليست متماثلة لحد كبير فهي إما سلبية أو إيجابية ولذلك فإن مفهوم الذات الموجود عند الطفل يتأثر متأثراً عميقاً ببعض العوامل ومنها: الجنس، مكان السكن، مستوى تعلم الوالدين، تكوين الأسرة، السلوك الأبوي، الخلفية الثقافية اللغة، الدين والمستوى المعيشي للأهل وكذا طريقتهم في العيش داخل المنزل .

فإذا أمكن أن تلاحظ الفكرة الذاتية عند الطفل في هذا الوقت المبكر بالذات يمكن أن تصفه بأنه شيء متعلق بالنمو في العملية النفسية، بالرغم من أن الطفل يكون قد نمًا من قبل فكرة عن نفسه وجرب تغير الطبيعة الإنسانية. دلابين، (1981).

ورأي Rogers في زهران، (1983) إن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير إلا أنه يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف العلاج النفسي المتركز حول العميل. ويؤمن روجرز أن أحسن طريقة لإحداث التغيير في السلوك تكون بإحداث التغيير في مفهوم الذات.

وحين يلقي الباحث نظرة على المنظومات التربوية الأكاديمية لمفهوم الذات يجد أن المظهر المتصل به هو مفهوم الطالب لقدرته على تعلم أنماط معينة من السلوك الأكاديمي. فمن هنا كان مصطلح مفهوم الذات للمقدرة الأكاديمية.

ويشير كومبس في، دلابين، (1981) في هذا المجال إلى أن مفهوم الذات للطفل يجب أن يبين فكرة الفرد عن نفسه ليصدر سلوكاً يتلاءم مع مفهوم الذات الذي يُرسخ هذا السلوك كما أن فكرة المعلم عن الطالب تؤثر في فكرة الطالب عن نفسه، وبالتالي فإن من الضروري أن يراجع المعلمون فكرتهم عن الطلبة وأن يؤكدوا على الجوانب الإيجابية لدى الطالب أكثر من تأكيدهم على الجوانب السلبية، وأن يكونوا حذرين من أن يشكلوا فكرة سلبية مسبقة عن الطالب وأن يتصرفوا مع الطالب تبعاً لهذه الفكرة. عويدات ورفاقه، (1989).

ولقد تنبه علماء النفس والتربويون والمعلمون إلى حقيقة أن إدراكات الطالب عن نفسه هي ارتباط قوي بالأسلوب الذي يتعلم به ويسلك. (1985)، Autry & Legenbach

كما أن حداد، (1989) أشارت إلى أن مدركات الفرد عن ذاته وما يكتنفها من أحكام تقييمية واتجاهات عاطفية هي توجهات أساسية لدافعيته وسلوكه وتكيفه الشخصي عدا عن أن دراسات (Jordan, 1981) قد أثبتت أن للمدرسة دوراً في نمو وتغيير مفهوم الذات ومن ضمنه مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة. كما أن الأفكار الأكثر أهمية في التأثير على سلوك الطلبة هي تلك الأفكار التي يكونونها عن أنفسهم والتي يتكون جزء كبير منها من الخبرات المدرسية والتفاعل مع الآخرين في المدرسة.

ولهذا وجدت (سرحان، 1996) أن الطالب بعد دخوله المدرسة يتأثر نجاحه وتحصيله الأكاديمي بالكثير من العوامل منها: مفهوم الذات يبدأ بالتشكيل ويمر بخبرات وظروف وعلاقات جديدة فيكون الطالب فكرة جديدة أو صورة له عن قدراته وإمكانياته الجسدية والعقلية وخصائصه الإجتماعية والعاطفية. ويأخذ مفهوم الذات الأكاديمي في الإيضاح بعد أن يرى الطالب ذاته من خلال أعين معلميه وزملائه في غرفة الصف خاصة، وفي البيئة الصفية على العموم .

ويذكر بروكوفر وجوتلب، في النجداوي ، (1991) أنه إذا أدرك الطالب أنه غير قادر على تعلم موضوع معين مثل الرياضيات مثلا فإن مفهوم الذات الأكاديمي المرتبط بهذا الجانب يصبح عاملاً حاداً ومقللاً من الدوافع المدرسية. كما أنهما وضعاً أيضاً افتراضات تتعلق بهذه الظاهرة منها :

1. أن يتعلم الأفراد السلوك بطريقة يعتبرها كل منهم ملائمة له.
2. يحدد مفهوم الذات العام الأكاديمي قدرة الفرد على التعلم.
3. يتعلم الأفراد ما يتوقعه الأفراد المهتمون منهم.

ويلاحظ هنا أن هذه الافتراضات مرتبطة بالمواقف التعليمية والمدرسية والتي تسهم في تطوير مفهوم ذات أكاديمي للطالب والذي يحدد القدرة على التعلم.

باختصار أن الصورة التي يكونها الفرد عن إمكانياته العقلية والمعرفية والتي تطورت عبر تنشئته الأسرية ومواقف الحياة والخبرات السابقة التي تفاعل معها، تعطيه تصوراً يحدد فيه توقعه للنجاح أو الفشل الذي يواجهه أمام خبرات محددة وبالتالي فأنها تعمل عمل الدوافع

نحو النجاح إذا ما كانت خبراته السابقة خبرات ناجحة أو تحبطه إذا كانت خبراته السابقة خبرات فاشلة. وهكذا يمكن القول أن مفهوم الذات الأكاديمي يعمل عمل الدوافع لدى الفرد.

وقد لاقى مجال دراسة مفهوم الذات الأكاديمي وربطه بعدد من المتغيرات إهتماماً كبيراً وبخاصة أن مفهوم الذات الأكاديمي يتدخل في كل قرار تعليمي يتخذه الفرد في عملية الإنتباه للتعلم في الموقف الصفّي إلى الإختبار الذي يجربه، إلى إختيار المهنة والدراسة التي يختارها عند مواجهته للحياة.

ويعتمد الفرد في تطويره لمفهوم الذات الأكاديمي الخاص به على المقارنات التي يجربها بين ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات أكاديمية وبين قدرات رفاقه وإمكانياتهم واستعداداتهم. هول وآخر، (1978).

## خلاصة الفصل :

لقد ركزنا في هذا الفصل على الفرد بصفة خاصة ومفهومه للاتجاهات وفعاليات الشعور والسمات المميزة للشخصية ومنظوره لذاته وما لهذا من دور كبير في تحديد سلوكه وشخصيته، حيث أن مفهوم الذات هو الذي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات، وذلك لكي يتاح لنا فهم الشخصية.

من خلال ما يعكسه الفرد من تصور ورؤية لذاته واحترامه وتقبله لها، فكلما كان ذلك المفهوم إيجابياً فهو يعني قرب الفرد من الصحة النفسية،

لذا ركزنا في هذا الفصل على التطور التاريخي لمفهوم الذات وبيننا الخلفية النظرية المعتمدة في تفسيرات مفهوم الذات ووظيفته والعوامل المؤثرة فيه وفي تشكيله كما تابعنا تطور مفهوم الذات لدى الفرد ونموه أثناء مرحلة الطفولة ومن ثم في المدرسة وأخيراً ركزنا على مفهوم الذات الأكاديمي نموًا وتطورًا .

**الجانب الميداني**

## الفصل الرابع

### الأجراءات المنهجية للدراسة

#### تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- الدراسة الإستطلاعية
- 3- مجال إجراء الدراسة
- 4- عينة الدراسة
- 5- أدوات جمع البيانات
- 6- الأساليب الإحصائية
- 7- إجراءات تطبيق الدراسة

#### ملخص الفصل

## تمهيد:

جرت العادة بعد كل عرض للجانب النظري أن يسعى الباحث في الجانب الميداني إلى عرض الكيفيات للتأكد من الأفكار والنظريات المتبناة في الجانب النظري ، وذلك بمحاولة قياسها وتقييمها ، وأخص بالذكر الأفكار المُشكلة للدراسة التي على أساسها صيغت كل من إشكالية الدراسة وفرضياتها ومفاهيمها.

من هذا المنطلق ، فإن قيمة النتائج التي يتحصل عليها أي باحث في دراسة ما تتوقف على الإجراءات التي اتبعتها والأساليب التي استخدمها في معالجة موضوع دراسته.

وعلى هذا الأساس ، فإننا سنعمل في هذا الفصل المخصص للإجراءات المنهجية على تحديد المنهج المتبع ، ثم نتناول الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وأهم نتائجها ، لنعرض الخطوات التي اعتمدت في تحديد ميدان وعينة الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات ، وكذا التقنيات الإحصائية الخاصة بتحليل البيانات ، لنبيّن في الأخير إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

وسنتطرق فيما يلي إلى أهم العناصر الواردة في هذا الفصل على النحو التالي:

### 1-منهج الدراسة المعتمد:

إن أول خطوة هامة تحدد مجال تدخل الباحث ووضع القواعد العامة لدرسته هو اختيار المنهج الملائم لدرسته باعتباره حسب بدوي هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيم على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة. بدوي، (1977، 5). وهو ما ذهب إليه العساف، (1995). في تعريفه.

وبما أن محور دراستنا ينصب في الكشف عن طبيعة العلاقة بين علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي عن طريق دراسة الفروق في درجات دقة القراءة والزمن بين التلاميذ - القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة - ، فنرى أن المنهج الوصفي هو أكثر المناهج ملائمة في هذه الدراسة.

ويعتبر المنهج الوصفي حسب بالقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني الطريقة التي تصف الظاهرة المدروسة وتصورها كمياً عن طريق جمع المعلومات المقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. سلاطنية وآخر، (2004، 164).

انطلاقاً من هذا التحديد يمكننا القول أن المنهج الوصفي في هذه الدراسة يمكننا من إجراء مقارنات بين مجموعتي التلاميذ المتمدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي من القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

وباعتبار أن الدراسة التي بين أيدينا تهدف بالدرجة الأولى إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي.

## 2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية لانجاز أي بحث علمي إذ تعد حسب محي الدين مختار (1995) أساساً جوهرياً لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهداً كبيراً كان قد بذله فعلاً في المرحلة التمهيدية للبحث. مختار، (1995، 48).

تم القيام بدراسة إستطلاعية على مستوى إبتدائيات بلدية الخبنة، إبتدائية الشهيد فرجاني العربي والشهيد حماتي علي وإبتدائية الشهيد جويده الجموعي أما ببلدية الرياح فقد كانت الدراسة الإستطلاعية على مستوى كل من إبتدائية الإمام الغزالي والشهيد طواهرية عبد الرحمان كما كانت أيضاً على مستوى بلدية الوادي إبتدائية 08 ماي 1945 الشمالية على عينة لها نفس خصائص العينة الأساسية قوامها 199 والجدول الموالي يوضح خصائص العينة الاستطلاعية التي طبقت عليها أدوات القياس المتمثلة في قياس الدقة في القراءة وقياس مفهوم الذات الأكاديمي وكذا قياس القراءة من وجهة نظر المعلمين ، وهذا الأخير يتطلب منا ضبط الظروف المادية والمكانية التي تجرى فيها الدراسة ، والجدول الموالي يوضح خصائص العينة الاستطلاعية.

## 2-1- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :

جدول رقم(01):خصائص العينة الاستطلاعية

مجموع أفراد العينة	ذوي صعوبات تعلم القراءة		القراء العاديون		مجتمع الدراسة		الإبتدائية
	%	ت	%	ت	%	ت	
21	%02	01	%40	20	%100	50	فرجاني العربي
17	%3.85	02	%28.85	15	%100	52	حماتي علي
54	%11.11	06	%88.89	48	%100	54	جويذة الجموعي
24	%6.67	02	%73.33	22	%100	30	الأمام الغزالي
24	%08	02	%88	22	%100	25	طواهرية عبد الرحمان
59	%25.42	15	%74.58	44	%100	59	08 ماي 1945 الشمالية
<b>199</b>	<b>%10.37</b>	<b>28</b>	<b>%63.33</b>	<b>171</b>	<b>%100</b>	<b>270</b>	<b>المجموع الكلي</b>

## 2-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- إستكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة.
- التعرف أكثر على السمات الشخصية للتلاميذ في المرحلة الإبتدائية والوقوف عند أهم مميزات السلوك في البيئة الصفية.
- التحقق من صحة أدوات جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكمترية تمهيدا لتطبيقها في الدراسة الأساسية .
- الوقوف على الصعوبات والنقائص التي يمكن مصادفتها ، والعمل على تفاديها خلال إجراء الدراسة الأساسية .
- التعامل المباشر مع أفراد العينة والتعرف على مدى تجاوبهم مع إجراءات البحث.

### 3- مجال إجراء الدراسة:

على ضوء الدراسة الاستطلاعية تم تحديد المجال الزمني والمكاني للدراسة الأساسية كما يلي:

3-1- **المجال الزمني:** أجريت الدراسة الأساسية بين شهري فيفري وأفريل 2016 من الثلاثي الثاني للسنة الدراسية 2015/2016.

3-2- **المجال المكاني:** ينتمي مجتمع الدراسة إلى إبتدائيتين من ولاية الوادي هما:

- إبتدائية جويذة الجموعي (بلدية الخبنة دائرة الريح): بها قسمين (02) من أقسام للسنة الخامسة إبتدائي.

- إبتدائية 08 ماي 1954 الشمالية (بلدية الوادي): بها قسمين أيضا (02) من أقسام للسنة الخامسة إبتدائي.

### 4- عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تم من خلال الدراسة الإستطلاعية تحديد مجتمع الدراسة المذكور أنفا إستنادا إلى جملة من الإعتبارات أهمها :

- تم إختيار تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي نظرا لكون الصف نهائي في المرحلة الإبتدائية.

- كما تم إستبعاد التلاميذ من الإختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات :

• قصور واضح في البصر.

• نقص في السمع ( يستعمل معينات سمعية ).

• فرط النشاط الحركي.

• معيد للسنة الدراسية.

• لديه إضطراب لغوي واضح ( التأتأة مثلا ).

• صعوبة كبيرة في فهم وإستيعاب تعليمات الإختبارات.

• ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية.

- تشابه أفراد العينة : فجميع أفراد العينة يتمتعون بنفس الخصائص سواء من حيث السن ، المستوى الدراسي.

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية أين يكون لكل فرد نفس الفرصة لإختياره ضمن العينة وحسب محمود أبو علام (2004) ولتمثيل خصائص المجتمع في العينة لجأنا إلى المعاينة الطبقيّة النسبية وفقاً لمتغير القدرة القرائية حيث ن سحب من كل طبقة عدداً يتناسب مع نسبة عدد أفراد الطبقة إلى المجتمع. أبو علام، (2004، 163).

وعليه فالجدول الموالي يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها:

#### جدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

مجموع أفراد العينة	ذوي صعوبات تعلم القراءة		القراء العاديون		مجتمع الدراسة		الإبتدائية
	%	ت	%	ت	%	ت	
54	11.11%	06	88.89%	48	100%	54	جريدة الجموعي
56	20.33%	12	74.58%	44	100%	59	08 ماي 45 الشمالية
110	15.93%	18	81.42%	92	100%	113	المجموع الكلي

يوضح الجدول رقم ( 02 ) كيفية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في كل من إبتدائية جريدة الجموعي ببلدية الخبنة دائرة الرياح : أين يبلغ مجتمع الدراسة ( 54 ) تلميذاً يمثل القراء العاديون فيه نسبة 88.89% مقابل 11.11% لذوي صعوبات تعلم القراءة وعلى هذا الأساس تم سحب عينة تتألف من ( 48 ) تلميذاً من القراء العاديين و ( 06 ) تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة، يمثلون النسب المشار إليها.

أما بإبتدائية 08 ماي 1945 الشمالية ببلدية الوادي فإن مجتمع الدراسة يبلغ ( 59 ) تلميذاً يمثل القراء العاديون فيه نسبة 74.58% أما ذوو صعوبات تعلم القراءة فيمثلون نسبة 20.33%، وعليه اشتملت العينة على ( 44 ) تلميذاً من القراء العاديين و ( 12 ) تلميذاً من ذوو صعوبات تعلم القراءة. وبذلك تكونت العينة الكلية من ( 110 ) تلميذاً بواقع ( 92 ) تلميذاً من القراء العاديين و ( 18 ) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

## 5- أدوات جمع البيانات :

تختلف أدوات جمع البيانات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف المتوخى تحقيقها منها، وقد إشتهمت الدراسة الحالية على مجموعة من الأدوات صنفنا حسب هدف استخدامها إلى:

### 5-1- مقياس القراءة من وجهة نظر المعلم .

إن أهداف هذه الدراسة التي حددت مسبقا والتي كان لزاما الوقوف عند تحديد صعوبات القراءة لدي التلميذ وذلك من وجهة نظر المعلم، حيث يكون التقييم برصد العديد من مظاهر السلوك والمحكات التشخيصية الخاصة بالتلميذ في البيئة الصفية، وعليه فالملاحظات التقييمية لبعض قدرات الطفل التي لها علاقة مباشرة بتعلم القراءة والكتابة هي الكفيلة بالكشف والتعرف على الأطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة .

لذا كان من الضروري لبناء أداة فعالة تقيس مناح مختلفة أهمها وأبرزها : ( القراءة، الكتابة الواعي بالجسم والعلاقات المكانية، لغة التعبير الشفوية، اللغة الإستقبالية، الرياضيات البصر السمع الكلام اللغة، التنسيق والتنظيم، وكذلك المجال الوجداني العاطفي).

هذا المقياس قام ببنائه ( الأستاذ الدكتور إسماعيل لعيس ) وفق ما يحاكي هاته الأبعاد المختلفة مستندا في ذلك على مراجعة الأدب التربوي والنفسي والأطر النظرية لعدد من المقاييس وذلك بما ينسجم والبيئة المحلية وبما يناسب قدرات الأطفال في هاته المرحلة الدراسية المعنية بهذه الدراسة.

### 5-1-1- كتابة فقرات المقياس :

بعد تحديد المحكات والقدرات التي تستوجب قياسها للكشف عن مكامن النقص والقوة عند التلميذ، وبناء عليه فقد تضمن المقياس في صورته الأولية ( 41 ) فقرة تمثل كل منها مستويات وقدرات معينة يعيها المعلم من معاشته للتلميذ ويجب عليها وفق ما يرصده من ملاحظات دقيقة توافق ما يقابلها من نقاط التدرج المدونة أمام كل فقرة من فقرات المقياس التي تبدأ ب : " عالية جدا " وتليها " متوسطة " ثم " قليلة جدا " وأخيرا " غير ملاحظة " وقد

أختير هذا التدرج للتدقيق في الكشف والملاحظة، وقد روعي عند صياغة فقرات المقياس بعض خصائص البناء العام للفقرات وهي :

- بساطة اللغة ومباشرتها ودقتها .
- تجنب العبارات التأويلية .
- بناء المقياس تم على أساس مراجعة الأدب السابق لعدد من المقاييس التي عنيت بقياس القراءة لدى التلاميذ كما روعي في ذلك الأطر النظرية لعدد من المقاييس التي طورت في مجال قياس القدرة القرائية وقد تمت الإفادة من بعض الفقرات الواردة ضمن هذه المقاييس
- إستبيان صعوبات التعلم لكولورادو

- Child/Teen Learning Disability Questionnaire

- G Willcutt Disability Office for Specific Learning Difficulties : Alison Doyle.

- LD Screening Questionnaire

والتي يوضح مصدر العبارات المرتبطة بمحكات المقياس الخاص بالقراءة من وجهة نظر المعلم ببعض المقاييس الأخرى التشخيصية للقراءة باللغات الأجنبية ومراعاة البيئة واتجاهات هذه العبارات المكونة للمقياس.

وكمثال على البناء فالملحق رقم ( 02 ) يوضح ذلك .

### 5-1-2- تجريب الفقرات :

تم تجريب الفقرات على معلمي العينة الإستطلاعية للتأكد من وضوح وسلامة اللغة

وقد تبين أن المقياس قد راعي في ذلك كل التعليمات والصياغات وسلاسة تطبيقه، كما أن المقياس يستغرق زمنا لتطبيقه يتراوح بين 30 دقيقة إلى 35 دقيقة .

وقد كانت الصورة النهائية للمقياس تتكون من (40) فقرة وللإجابة على فقرات المقياس التي صيغت بطريقة مغلقة ذات بدائل إجابة وفق السلم الرباعي ، وأعطيت الأوزان (4 ، 3 ، 2 ، 1 ) على النحو التالي : عالية جدا = 4 ، متوسطة = 3 ، قليلة جدا = 2 ، غير ملاحظة = 0.

5-1-3- صدق المقياس:

- صدق الاتساق الداخلي للبنود:

وتعتمد طريقته على معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03) : معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات والدرجة الكلية للمقياس التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المعلمين

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
01	**0.55	21	**0.52
02	**0.72	22	**0.53
03	**0.51	23	**0.71
04	*0.28	24	*0.74
05	**0.70	25	**0.75
06	**0.58	26	*0.28
07	**0.48	27	**0.74
08	**0.61	28	*0.30
09	**0.45	29	**0.46
10	**0.57	30	**0.58
11	**0.59	31	**0.60
12	**0.74	32	**0.70
13	**0.58	33	*0.29
14	**0.76	34	**0.59
15	**0.50	35	**0.64
16	**0.57	36	**0.55
17	**0.68	37	*0.29
18	**0.54	38	**0.50
19	**0.58	39	**0.66
20	**0.62	40	**0.58

\*\*دال عند مستوى 0.01 \*دال عند مستوى 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (3) : أن كل معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس التي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائياً.

#### 5-1-4- ثبات المقياس:

قمنا بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (فردى- زوجى)، حيث عدلت أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان براون وتوصلت إلى النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول رقم : ( 04 ) : نتائج تطبيق طريقة التجزئة النصفية وفق معادلة سبيرمان براون

للمقياس صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المعلمين.

مقياس صعوبات تعلم القراءة	عدد البنود	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الدرجة الكلية	40	0.48	0.65

دال عند مستوى 0.01

الجدول رقم ( 04 ) يوضح قيمة معامل ثبات المقياس لصعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المعلمين بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ حجمها ن = 199 تلميذاً أن معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة  $\alpha = 0.01$  وبذلك يمكن القول إن المقياس يتميز بمستوى عالٍ من الثبات وبالتالي يمكن اعتماد هذه النتائج والوثوق بها.

5-2- اختبار القراءة: وهو اختبار يقيس القدرة القرائية للتلميذ وينقسم إلى: كلمات متداولة وغير متداولة وشبه كلمات.

أ- الكلمات المتداولة: وهو اختبار مكون من 40 كلمة مقسمة إلى قسمين بسيطة ومركبة يتكوّن كل منهما من 20 كلمة فالبسيطة تكون مستعملة من طرف التلاميذ وهي أقل صعوبة من تلك المركبة، والتعليم التي تعطى للتلميذ هي كالآتي:

يعرض على التلميذ بطاقات الكلمات حيث نقوم بإخفاء الكلمات المركبة ونطلب منه قراءة الكلمات البسيطة مع حساب زمن القراءة - بالميقات- والعكس حينما نطلب منه قراءة الكلمات المركبة ، وهكذا كلما إنتهى من بطاقة إنتقلنا للتالية. وهكذا إذ يطلب منه قراءة

الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة واحدة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

ب- الكلمات غير المتداولة : وهو إختبار مكوّن من 40 كلمة مقسمة إلى قسمين بسيطة ومركبة يتكوّن كل منهما من 20 كلمة وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للتلميذ.

ج - شبه الكلمات : ويتكوّن من جزئين هو أيضا :

غير أن الجزء الأول هو عبارة عن أحرف مركبة على شكل كلمة لكن ليس لها معنى، أما الجزء الثاني فهو عبارة عن كلمات ذات معنى لكن بناؤها عشوائي . ونفس الشيء بالنسبة للتعلّيمة التي تعطى للتلميذ، تنطبق على البطاقات الثلاث.

### 5-2-1- تصحيح الاختبار:

يتم التصحيح على النحو التالي:

تحتسب كل إجابة صحيحة للتلميذ من كل عمود على الترتيب ثم وضع مجموع كل نوع من الكلمات على حدا ( كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه الكلمات ).  
وكمثال على ذلك. ( أنظر الملحق رقم (6) ) .

تعتبر الإجابة صحيحة على كل كلمة من الكلمات الموجودة في واحدة من البطاقات الثلاث سواء الكلمات المتداولة أو غير المتداولة أو شبه الكلمات وذلك سواء في عمود الكلمات البسيطة ومنها إلى المركبة إذا استطاع التلميذ أن يقرأ قراءة صحيحة للكلمة التي طلب منه قراءتها، ولا تعتبر الإجابة صحيحة إذا قراء طبعاً الكلمة بشكل مغاير . ففي البطاقات يوضع تشكيلا بسيطا لبعض الكلمات حتى يقرأها التلميذ كما وضعت لقراءتها.

تعطى درجة واحدة على كل كلمة صحيحة ، وتجمع درجات المفحوص من القسمين البسيط والمركب لنتحصل على درجة المفحوص في الاختبار ، أما حدود درجة هذا الاختبار من الدرجة الدنيا إلى الدرجة العليا هي: (0 - 40)

## 5-2-2- صدق الاختبار:

وقد قمنا في الدراسة الحالية بحساب الصدق بطريقة صدق محتوى البند على عينة قوامها 199 تلميذا من الجنسين منهم 171 من القراء العاديين بنسبة %63.33 و 28 من ذوي صعوبات تعلم القراءة بنسبة % 10.37 يدرسون بإبتدائيات فرجاني العربي و جودة جموعي وحماتي علي ببلدية الخبنة دائرة الرياح وكذا إبتدائتي الإمام الغزالي وطواهرية عبد الرحمان بالرياح وإبتدائية 08 ماي 1945 الشمالية بالوادي تم اختيارهم بطريقة عشوائية(الطبقية النسبية)، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند من البسيط والمركب والدرجة الكلية للاختبار وبعد تفريغ النتائج لكل أفراد العينة الاستطلاعية تحصلنا على النتائج الواردة في الجدول الموالي:

جدول رقم(05):معاملات الارتباط بين كل بند من بنود اختبار القراءة والدرجة الكلية في

### نفس الاختبار

المعامل	رقم	المعامل	رقم	المعامل	رقم
** 0.43	01	* 0.29	01	**0.31	01
** 0.54	02	* 0.28	02	* 0.29	02
** 0.32	03	** 0.32	03	** 0.53	03
** 0.54	04	** 0.54	04	** 0.58	04
** 0.63	05	** 0.63	05	** 0.43	05
** 0.62	06	** 0.62	06	** 0.46	06
** 0.54	07	** 0.54	07	** 0.46	07
* 0.28	08	* 0.28	08	** 0.38	08
** 0.36	09	** 0.36	09	** 0.44	09
** 0.54	10	** 0.62	10	** 0.62	10
** 0.32	11	** 0.54	11	** 0.54	11
** 0.54	12	** 0.58	12	** 0.58	12
** 0.63	13	* 0.28	13	** 0.36	13
** 0.62	14	** 0.43	14	** 0.54	14

** 0.54	15	* 0.28	15	* 0.28	15
** 0.58	16	** 0.32	16	** 0.54	16
* 0.28	17	** 0.54	17	** 0.63	17
** 0.54	18	** 0.54	18	** 0.62	18
* 0.28	19	** 0.58	19	** 0.54	19
* 0.28	20	** 0.36	20	** 0.58	20
* 0.28	21	* 0.28	21	** 0.36	21
** 0.62	22	* 0.28	22	** 0.62	22
** 0.54	23	** 0.62	23	** 0.54	23
** 0.36	24	** 0.54	24	** 0.36	24
** 0.43	25	** 0.54	25	** 0.43	25
** 0.54	26	** 0.32	26	** 0.54	26
** 0.32	27	** 0.54	27	* 0.28	27
** 0.54	28	** 0.63	28	* 0.28	28
** 0.31	29	** 0.62	29	* 0.28	29
** 0.35	30	* 0.28	30	** 0.35	30
** 0.53	31	* 0.28	31	** 0.53	31
** 0.58	32	* 0.28	32	** 0.58	32
** 0.43	33	** 0.54	33	** 0.43	33
* 0.28	34	** 0.32	34	* 0.28	34
* 0.28	35	** 0.54	35	* 0.28	35
* 0.28	36	** 0.36	36	* 0.28	36
** 0.44	37	** 0.62	37	** 0.44	37
** 0.36	38	* 0.28	38	** 0.36	38
** 0.62	39	* 0.28	39	** 0.62	39
** 0.54	40	* 0.28	40	** 0.54	40

\* دال عند مستوى 0.05 \*\* دال عند مستوى 0.01 / غير دال

يوضح الجدول رقم (05) معاملات الصدق بين درجات كل بند من بنود إختبار القراءة للكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات والدرجة الكلية التي تحصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ، وكما هو واضح في الجدول فكل البنود المشكلة لكل من القسمين جاءت دالة عند مستوى  $\alpha = 0.01$  ، وهذا يدل على أن الإختبار يتمتع

بصدق محتوى، وانه يقيس فعلا متغيرا واحدا متسقا وهذا ما يتناسب مع ما توصلت إليه فعلا الدراسات السابقة.

### 3-2-5- ثبات الاختبار:

جرت العادة أن يختار الباحث طريقة قياس الثبات من عدة طرق وهذا وفق طبيعة البحث وأدوات قياسه ، وبما أن اختبار القراءة قيد الدراسة الحالية من الاختبارات التي تتأثر بالسرعة والقدرة وهنا نرى أن الطريقة الأنسب للتأكد من ثبات الاختبار هي طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest) وهذا لثلاث أسباب أساسية هي :

- معامل الاتساق الداخلي أحد أساليب الثبات والذي يحسب بطرق مختلفة منها تجزئة الاختبار إلى صيغ عديدة منها التجزئة النصفية ومعامل كيودر رينشاردسون ومعامل ألفا لكرونباك ، هذه الأخيرة من الطرق لا تليق مع اختبارات السرعة لأن الفرد يجب عليه أن يجيب على عدد من البنود السهلة نسبيا في زمن محدد ووجيز من عدد كبير من البنود متفاوتة الصعوبة ، مع اختلاف الأفراد في معدل سرعة إجابتهم يجعل تجزئة الاختبار

غير مناسب بل غير مطلوب. علام، ( 2000، 15).

- أثناء قياس ثبات أي اختبار فإننا نقيس في الأصل ثبات الأداء على الاختبار وليس ثبات الاختبار ذاته. ومن هنا يعتقد الباحث أن طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للاختبار تعد الأنسب لحساب اختبارات السرعة شريطة أن تكون الفترة الزمنية قصيرة بين التطبيقين. لهذه الأسباب قمنا بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest) بعد مضي 15 يوما على عينة قوامها 199 تلميذ ، وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ( $r=0.81$ ) وهذه النتيجة تؤكد ثبات الاختبار والاطمئنان عليه.

### 3-5- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

يهدف هذا المقياس إلى تحديد المواقف التي يتفاعل فيها الأطفال مع مفهوم الذات الأكاديمي وكيفية إستجاباتهم لتلك المواقف، وبما أن مفهوم الذات الأكاديمي مفهوم إفتراضي لا يدرك إلا من خلال علاقته بالمواقف الخارجية. نوفل، (1998).

### 5-3-1- فقرات المقياس :

كانت فقرات المقياس مرتبطة بالمواقف الخاصة والتي تتناول مفهوم الذات الأكاديمي في مواقف البيئة الصفية للتلميذ، وبناء عليه فإن المقياس مستوحى من مراجعة الأدب السابق والأطر النظرية لعدد من المقاييس وقد تمت الإفادة من بعض الفقرات الواردة ضمن هذه المقاييس بما ينسجم ويناسب قدرات الأطفال في المرحلة الدراسية المعنية وبما يعبر عن مواقف محدد، أبو زيد، (2005) .

أما المقياس فيتضمن (20) فقرة تتضمن كل منها موقفا يعبر عنه التلميذ الإستجابة عن واحدة من نقاط التدرج المدونة أمام كل فقرة من فقرات المقياس والتي تبدأ ب " نعم " ويليه " أحيانا " ثم " لا " ، وقد أختير التدرج الثلاثي لفقرات المقياس ليتناسب مع أعمار عينة الدراسة وقدراتهم. وقد كانت فقرات المقياس تراعي بحد كبير .

- اللغة البسيطة والمباشرة .
- قصر الفقرات.
- إشمال الفقرة على فكرة واحدة
- تجنب العبارات التي قد تحمل أكثر من معنى.

### 5-3-2- صدق المقياس:

فيما يتعلق بصدق المقياس فقر توافر له الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، وذلك للتأكد من مناسبته للعينة وللمرحلة العمرية ولقدرات الأطفال، فقد أشارت النتائج إلى صلاحية جميع فقرات المقياس وملاءمتها لقياس مفهوم الذات الأكاديمي. وبناء عليه فقد كان المقياس موزع إلى الإتجاهين السالب (-) والموجب (+) في العبارات.

كما توافر للمقياس صدق اتساق داخلي.

### 5-3-3- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين أولاهما إستخدام طريقة "التطبيق وإعادة التطبيق" والثانية حساب معمل الثبات بالتجزئة النصفية التي تقدم دليلا على مدى إستقرار النتائج

على أداة القياس فقد تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق ( بفاصل زمني يقارب ثلاث أسابيع ) ، وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة والذي يشير إلى قيمة معامل إرتباط بيرسون (0.84) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، أما بالنسبة للطريقة الثانية في حساب ثبات معامل المقياس التي تم بموجبها إستخدام طريقة التجزئة النصفية لفقرات المقياس، وهذه الطريقة تقدم دليلا على ثبات فقرات المقياس، إذ تم تجزئة فقرات المقياس إلى قسمين وهما الفقرات التي تحمل أرقاما فردية، والفقرات التي تحمل أرقاما زوجية، وتم حساب معامل الإرتباط بين درجات الأطفال على هذه الفقرات فبلغت (0.80) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01). وهذه القيم العالية نسبيا لمعاملات ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم والمحسوبة بالطريقتين إنما تشير إلى ما يتمتع به هذا المقياس من ثبات عال وتشير بوضوح إلى إتساق هذا المقياس في قياسه للسمة التي أعد لقياسها مما يتيح إمكانية إستخدامه في مواقف ذات علاقة بمتغير مفهوم الذات الأكاديمي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وللتأكد من ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية قمنا بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية والجدول الموالي يوضح ذلك:  
**جدول رقم(6):نتائج تطبيق طريقة التجزئة النصفية وفق معادلة سبيرمان براون لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي.**

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	عدد البنود	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الدرجة الكلية	20	0.29	0.42

دال عند مستوى 0.05

الجدول رقم (6) يوضح قيمة معامل ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ حجمها ن = 199 تلميذا أن معامل ثبات الدرجة الكلية

للمقياس دالة عند مستوى دلالة  $\alpha = 0.05$  وبذلك يمكن القول أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات يمكن الوثوق في استعماله.

## 6- الأساليب الإحصائية المطبقة :

تعد التقنيات الإحصائية من أهم الوسائل الحديثة للبحث العلمي في ميادينه المختلفة بوجه عام وفي ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية بوجه خاص ، لأن استخدام هذه التقنيات يكسب البحث العلمي الدقة العلمية ويضفي على نتائج الدراسة الصدق والدقة والوضوح وتطبيق التقنيات الإحصائية على أي بحث لا بد أن تتماشى وطبيعة الموضوع المدروس وما دما حددنا لأنفسنا دراسة العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة ، فقد تم استخدام جملة من الأدوات والتقنيات لقياس فرضيات الدراسة وتتمثل هذه التقنيات فيما يلي:

- أساليب الإحصاء الوصفي:
- التكرارات ، النسب المئوية.
- مقاييس النزعة المركزية والتشتت: ومن هذه المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسة ما يلي:

- المتوسط الحسابي: مقياس يقيس النزعة المركزية ويلخص البيانات بقيمة واحدة.
- الانحراف المعياري: كونه من أهم مقاييس التشتت والغرض منه في الدراسة الحالية المقارنة بين المجموعات.
- التباين: وهذا بفحص التجانس في كل مرة وخاصة إن كان هناك فارق في حجم العينتين ، كما هو الحال في الدراسة الحالية نلجأ لاختبار "F" لحساب التجانس إذا توفر شرط التجانس نطبق قانون "ت" لعينتين متجانستين ، أما إذا لم يتوفر شرط التجانس نطبق "ت" لعينتين غير متجانستين.

## 6-1 أساليب الإحصاء الاستدلالي:

- حساب قيمة "ت" لدلالة فروق المتوسطات: وهي أكثر الاختبارات استخداما في البحوث النفسية والتربوية ، خصوصا في معرفة الفروق بين مجموعتين.

أما تطبيق قانون "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات في الدراسة الحالية لأجل الكشف عن ما يلي من خلال التذكير بفرضيات الدراسة:

- يوجد فرق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة - الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات -.
- يوجد فرق بين متوسطي درجات سرعة القراءة للقراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة - الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات -.
- يوجد فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

#### 7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

تمت الدراسة الميدانية الأساسية على أفراد العينة المستهدفة سبق وأن فصلنا فيها (أنظر الجدول رقم (02)) الذي يوضح خصائص العينة وطريقة اختيارها ، في الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2016/2015 وبالضبط من شهر فيفري إلى شهر أفريل. من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من القراء العاديين ومن ذوي صعوبات تعلم القراءة.

#### 7-1 إجراءات تطبيق مقاييس الدراسة:

##### 7-1-1 مقياس القراءة من وجهة نظر المعلم .

وهو مبني على الملاحظات التي يقدمها المعلم عن التلميذ حيث يرصد العديد من مظاهر السلوك ويقف على الوصف الدقيق لمحكات مختلفة للشخصية في البيئة الصفية إذ يركز هذا التوصيف على بعض قدرات الطفل التي لها علاقة بالقراءة والكتابة تلك التي يمكن أن يعوّل عنها في الكشف والتعرف على الأطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة .

والمظاهر التي يلاحظها المعلم والتي تعتبر من أبجديات التشخيص والكشف أبرزها القراءة الكتابة، الوعي بالجسم والوعي بالعلاقات المكانية والتوجه، ولغة التعبير الشفوية، واللغة الإستقبالية، الرياضيات، البصر، السمع، الكلام، اللغة، التنسيق والتنظيم، وكذلك المجال الوجداني العاطفي.

لذا يطلب من المعلم أن يقرأ الفقرات بعناية ثم يقوم بوضع علامة (X) امام الفقرة وفي الخانة المناسبة التي تراها أكثر إنطبعا على التلميذ موضوع التقدير.

### 2-1-7- اختبار القراءة: وهو اختبار يقيس القدرة القرائية للتلميذ حيث ينقسم إلى: كلمات

متداولة وغير متداولة وشبه كلمات

أ- الكلمات المتداولة: وهو إختبار مكوّن من 40 كلمة مقسمة إلى قسمين بسيطة ومركبة حيث تعطى التعليم للتعلم هي كالاتي:

يعرض على التلميذ بطاقات الكلمات كلما أنتهى من واحدة تعرض عليه التالية وهكذا إذ يطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة واحدة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

ب- الكلمات غير المتداولة : وهو إختبار مكوّن من 40 كلمة مقسمة إلى قسمين بسيطة ومركبة يتكوّن كل منهما من 20 كلمة وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للتلميذ.

ج- شبه الكلمات : ويتكوّن من جزئين هو أيضا :

غير أن الجزء الأول هو عبارة عن أحرف مركبة على شكل كلمة لكن ليس لها معنى أما الجزء الثاني فهو عبارة عن كلمات ذات معنى لكن بناؤها عشوائي . ونفس الشيء بالنسبة للتعليم التي تعطى للتلميذ، ويقاس مع قراءة الكلمات زمن القراءة .

### 3-1-7- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :

الهدف منه تحديد المواقف التي يتفاعل فيها الأطفال مع مفهوم الذات الأكاديمي وكيفية إستجاباتهم لتلك المواقف، وبما أن مفهوم الذات الأكاديمي مفهوم إفتراضي لا يدرك إلا من خلال علاقته بالمواقف الخارجية، كانت بنوده تحاكي هاته المواقف.

وتقدم التعليم للتلميذ بأن يصغي جيدا وبدقة لقراءة عبارات المقياس وذلك بغاية تحديد ما ينطبق على التلميذ من بدائل الإجابات الثلاث الموضوعة في المقياس وهي ( نعم ، أحيانا ، لا )، وذلك بغية التعرف الدقيق وترجمة حقيقية لوجدانات التلميذ.

الجدير بالذكر في تطبيق هاته المقاييس نشيد بالمجهودات التي بذلها الطاقم البيداغوجي حيث قام معلموا السنة الخامسة في كلتا الإبتدائيتين بتطبيق المقاييس بكل موضوعية وإتباع للتعليمات الخاصة بها غير أننا واجهنا بعض الصعوبات فيما يتعلق بالمفحوصين متمثلة في بعض الغيابات ثم قيام الإدارة بتطبيق تعليمات المديرية الوصية بتكثيف دروس الدعم للأقسام النهائية وذلك لتحسين نتائج التلاميذ وقد لوحظ ذلك خاصة في إبتدائية جموعي جويده حيث شكلت لجنة للبحث في المستوى المتدني للأقسام النهائية بعدها أجروا إمتحانات تقييمية ثم تلتها عطلة فصلية وهو ما أخرنا نوعا ما عن تكملة إجراء بعض المقاييس، وما عدا ذلك فإننا نشيد بكل التسهيلات التي قدمتها إدارة المؤسستين .

## خلاصة الفصل :

لقد سعينا في هذا الفصل إلى عرض جميع أدوات القياس التي أعتدت في التشخيص والكشف لأجراء الدراسة الأساسية، معتمدين على الإجراءات المنهجية والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة الأساسية.

كذلك الإجراءات المنهجية التي أعتدت على تحديد المنهج المتبع والدراسة الإستطلاعية والتي من خلالها تم رسم الخطوط الرئيسية والأساسية للسير وفق خطة واضحة في الدراسة الأساسية

كما تطرقنا للأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتقنيات الإحصائية الخاصة بتحليل البيانات .

كذلك قمنا بوصف هاته المقاييس وصفا دقيقا والتعليمات التي أعطيت سواء للتلميذ موضوع الدراسة أو المعلم القائم بالمقياس .

كما تطرقنا لكل التسهيلات التي تلقيناها في التعامل مع العينة والبيئة الصفية ككل وكذلك عن بعض العراقيل التي واجهتنا.

## الفصل الخامس :

### عرض ومناقشة نتائج الدراسة

#### تمهيد

- 1- عرض وتحليل نتائج الدراسة
- 2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
- 3- خلاصة نتائج الدراسة
- 4- خاتمة الدراسة

## تمهيد :

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة سنحاول في هذا الفصل عرض أهم النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق الأساليب الإحصائية ومناقشتها، إذ أن العمل يجب أن يكون تكاملياً بشقيه النظري والميداني .  
كما نحاول السعي للتأكد من تحقق أو عدم تحقق الفروض المقترحة الموضوعة لهذه الدراسة.

### 1 - عرض نتائج الدراسة :

حتى يتم عرض نتائج الدراسة بشكل مرتب ومفصل قمنا بترتيب هذا العرض وفق الفرضيات التالية والتي نرى أنه من الضروري أن نذكر قبلها بالتساؤل والذي مفاده : هل يختلف متوسط درجات القدرة على القراءة - لقراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات - باختلاف القراء من التلاميذ عاديي القراءة والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي ؟.

1-1- الفرضية الأولى : يوجد فروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم

القراءة في قراءة - الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات - .

الجدول رقم ( 07 ) : الفروق بين متوسطي درجات القدرة على القراءة بين القراء

العاديين والقراء من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الدالة الاحصائية	t <sub>c</sub> = قيمة ت	S = الإنحراف المعياري	$\bar{X}$ = المتوسط الحسابي	N = عدد أفراد العينة	مقياس القدرة على القراءة	
دالة عند 0.000	6.90	2.44	37.37	92	العاديون	الكلمات المتداولة
		11.76	18.17	18	ذوي صعوبات تعلم القراءة	
	11.07	4.30	35.27	92	العاديون	الكلمات غير المتداولة
		9.02	11.22	18	ذوي صعوبات تعلم القراءة	
	11.75	6.96	30.96	92	العاديون	شبه الكلمات
		9.77	8.33	18	ذوي صعوبات تعلم القراءة	

يتضح من خلال الجدول رقم ( 07 ) : أن الفروق بين متوسطي درجات القراءة العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة للكلمات المتداولة كانت كالتالي - بين القراء العاديين  $\bar{x} = (37.37)$  - وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت :  $\bar{x} = (18.17)$  المقدر بـ: (19.20) دالة إحصائياً ، وكذلك الفروق في متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة للكلمات غير المتداولة - بين القراء العاديين  $\bar{x} = (35.27)$  وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت :  $\bar{x} = (11.22)$  والمقدر بـ : (24.05)، دال إحصائياً أما الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة شبه الكلمات بين القراء العاديين  $\bar{x} = (30.96)$  وذوي صعوبات تعلم القراءة  $\bar{x} = (8.33)$  والمقدر بـ : (22.63)، دال إحصائياً ، مما يدل على أن التلاميذ العاديين في القراءة يتميزون بقدرة أكبر على القراءة ، من خلال قراءتهم للكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات مقارنة بأقرانهم من التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

1-2- الفرضية الثانية : قبل أن نتطرق للفرضية الثانية يجدر التذكير بالتساؤل الثاني

والذي مفاده :

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي القراء من التلاميذ عاديي القراءة وذوي

صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة - لقراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير

المتداولة وشبه الكلمات - لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي ؟.

حيث دفعنا التساؤل إلى طرح الفرضية الثانية :

- يوجد فروق بين متوسطي درجات سرعة القراءة للقراء العاديين وذوي صعوبات تعلم

القراءة في قراءة - الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات -.

الجدول رقم ( 8 ) : الفروق بين متوسطي درجات سرعة القراءة للقراء العاديين  
وذوي صعوبات تعلم القراءة.

الدلالة الاحصائية	$t_c =$ قيمة ت	$S =$ الانحراف المعياري	$\bar{X} =$ المتوسط الحسابي	$N =$ عدد أفراد العينة	مقياس القدرة على القراءة	
دالة عند 0.000	6.08	22.86	48.84	92	العاديون	الكلمات المتداولة
		137.23	246.02	18	ذوي صعوبات تعلم القراءة	
	6.61	40.97	66.22	92	العاديون	الكلمات الغير متداولة
		116.95	250.71	18	ذوي صعوبات تعلم القراءة	
	5.25	41.37	84.90	92	العاديون	شبه الكلمات
		141.98	262.01	18	ذوي صعوبات تعلم القراءة	

يتضح من خلال الجدول رقم ( 8 ) : أن الفروق بين متوسطي درجات القراءة العاديين  
وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة للكلمات المتداولة كانت كالتالي - للكلمات  
المتداولة  $\bar{X} = (48.84)$  وبالنسبة لذوي صعوبات تعلم القراءة كانت :  $\bar{X} = (246.02)$   
والمقدر ب :  $(-197.18)$  حيث أنه دال إحصائياً ، وكذلك الفروق بين متوسطي درجات  
القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة للكلمات غير المتداولة بين  
القراء العاديين :  $\bar{X} = (66.22)$  وذوي صعوبات تعلم القراءة :  $\bar{X} = (250.71)$  المقدر ب :  
 $(-184.49)$  دال إحصائياً ، أما الفروق بين متوسطي درجات القراءة العاديين وذوي  
صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة لشبه الكلمات فعند القراء العاديين كانت :  $(84.90)$   
 $\bar{X} =$  وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت :  $\bar{X} = (262.01)$  والمقدر ب :  $(-177.11)$  دال  
إحصائياً ، مما يدل على أن التلاميذ العاديين في القراءة يتميزون بسرعة أكبر في زمن  
القراءة ، من خلال قراءتهم للكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات مقارنة  
بأقرانهم من التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

### 3-1- الفرضية الثالثة : يوجد فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات

الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

إنطلقت هذه الفرضية الثالثة من التساؤل التالي :

هل توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي القراء من التلاميذ عاديي القراءة وذوي

صعوبات تعلم القراءة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بإختلاف القراء من التلاميذ عاديي

القراءة، والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟.

### الجدول رقم (9) : فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين

القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	N= عدد أفراد العينة	$\bar{X}$ = المتوسط الحسابي	S = الإنحراف المعياري	t <sub>c</sub> = قيمة ت	الدالة الاحصائية
العاديون	92	48.75	6.90	2.21	دالة عند 0.04
ذوي صعوبات تعلم القراءة	18	43.06	10.48		

يتبين من الجدول رقم (9) أن الفروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عند التلاميذ القراء العاديين  $(\bar{X} = 48.75)$  والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة  $(\bar{X} = 43.06)$  والمقدر ب :  $(5.69)$  دالة إحصائية ، مما يدل على أن الإختلاف للتلاميذ القراء (عاديون- ذوي صعوبات تعلم القراءة) يؤدي إلى التباين في مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي.

### 2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة :

### 2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

لقد بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى التي تنص على : يوجد فروق بين

متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة - الكلمات المتداولة

والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات - . ، حيث أن الجدول رقم (7) يوضح النتائج المتحصل عليها ، وأن الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة للكلمات المتداولة كانت كالتالي - بين القراء العاديين  $\bar{X} = (37.37)$  - وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت :  $\bar{X} = (18.17)$  المقدر ب: (19.20) دالة إحصائياً بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدر ب: 6.90 دالة إحصائياً ، وكذلك الفروق في متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة الكلمات غير المتداولة - بين القراء العاديين  $\bar{X} = (35.27)$  وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت :  $\bar{X} = (11.22)$  والمقدر ب : (24.05)، دال إحصائياً، بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدر ب: 11.07 دالة إحصائياً أما الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة شبه الكلمات بين القراء العاديين  $\bar{X} = (30.96)$  وذوي صعوبات تعلم القراءة  $\bar{X} = (8.33)$  والمقدر ب : (22.63)، دال إحصائياً بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدر ب : 11.75 دالة إحصائياً.

وهو ما توصلت إليه دراسة مرغني وآخرون، (2010). لإستنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبة تعلم القراءة في القدرة على حل المشكلات لصالح التلاميذ العاديين من تلاميذ سنة خامسة ابتدائي.

حيث تبين أن القراءة لدى التلميذ، تلعب دوراً هاماً وتؤثر في القدرة على حل المشكلات لديه، فتنمية القراءة عند التلميذ تؤدي إلى تحسين وزيادة القدرة على حل المشكلات، كما قد تساعد على التخلص أو تجاوز بعض العقبات أو المشكلات الأكاديمية التي يتعرض لها التلميذ.

## 2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

لقد بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية التي تنص على : يوجد فروق بين متوسطي درجات سرعة القراءة للقراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة - الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات - . ، والجدول رقم (8) يوضح

النتائج المتحصل عليها، أن الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة للكلمات المتداولة كانت كالتالي - للكلمات المتداولة  $\bar{X} = (48.84)$  وبالنسبة لذوي صعوبات تعلم القراءة كانت :  $\bar{X} = (246.02)$  والمقدر ب :  $(-197.18)$  حيث أنه دال إحصائياً ، بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدر ب :  $6.08$  دالة إحصائياً ، وكذلك الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة للكلمات غير المتداولة بين القراء العاديين :  $\bar{X} = (66.22)$  وذوي صعوبات تعلم القراءة :  $\bar{X} = (250.71)$  المقدر ب :  $(-184.49)$  دال إحصائياً ، بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدر ب :  $6.61$  دالة إحصائياً ، أما الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة لشبه الكلمات فعند القراء العاديين كانت :  $\bar{X} = (84.90)$  وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت :  $\bar{X} = (262.01)$  والمقدر ب :  $(-177.11)$  دال إحصائياً بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدر ب :  $5.25$  دالة إحصائياً ، نتائج هذه الفرضية نراها تتفق مع ما ذهبت إليه دراسة الشربيني والتي تؤكد النتائج الخاصة بالمتغيرات التي تمت الدراسة وفقها وهي : ( السن ، الجنس والمستوى الدراسي ) ، بأن هناك فروقا بين النتائج في الفئات العمرية إذ أن الارتباط دالا بين القدرة القرائية والتحصيل، وقد كان ظهور الارتباط أكبر وضوحا عند عسيري القراءة الأصغر سنا غير أن الباحث يميل لإختفاء هذا الارتباط تدريجيا مع مرور الوقت.

كما يؤكد ذلك أيضا لمتغير الجنس إذ أن ظهور الارتباط عند الأناث أكثر منه عند الذكور، أي أن كلما كانت القدرة القرائية جيدة كان التحصيل جيدا، وبما أن سرعة القراءة تمثل معيارا عن مهارة القراءة فالدلالة الإحصائية تكون لصالح القراء العاديين عن يعانون صعوبات في تعلم القراءة.

وكما توصلت أيضا دراسة مرغني (2010) وآخرون لإستنتاج وجود دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على حل المشكلات من خلال النتائج المتحصل عليها نستخلص أن صعوبة تعلم القراءة تؤثر بشكل سلبي على

القدرة على حل المشكلات والتأكد من أن مهارة القراءة هي مهارة وقدرة تمكن التلميذ من الأطلاع أولاً والفهم والتفكير والأستنتاج ثانياً وهي عمليات عقلية ، تعني في الأساس أن التلميذ ذو صعوبة تعلم القراءة لديه قصور في القدرة في فهم المقروء أساساً وبالتالي التعذر في حل المشكلات .

### 2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة التي تنص على التالي : يوجد فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، والجدول رقم (9) يوضح النتائج المتحصل عليها أن الفروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عند التلاميذ القراء العاديين  $(\bar{X} = 48.75)$  والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة  $(\bar{X} = 43.06)$  والمقدر بـ :  $(5.69)$  دالة إحصائياً بدلالة قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ :  $2.21$  والدالة إحصائياً عند مستوى  $\alpha = 0.04$  ودرجة حرية 20 ، ومعنى هذه النتيجة، تقترب مما توصلت إليه دراسة " فيلكر " التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، حيث أشارت نتائج دراسته إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل.

وكذلك ما ذهبت إليه دراسة " هيمنان " الذي بحث في إدراك الطفل لمفهوم الذات التعليمية مستخدماً قائمة تقدير الذات " لكوير سميث " مقياس لأدراك القدرات، على عينة من (87) طفلاً ممن كانوا يعانون من مشكلات تعليمية والذين تراوحت أعمارهم ما بين (9 - 11) عاماً، وكشفت النتائج عن إدراك الطفل الذاتي للمشكلات الخاصة بالتعلم تترابط إيجابياً بكل من مفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات .

## خلاصة الفصل :

تم في هذه الدراسة التعرف على علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي، وذلك من خلال الفروض الموضوعية التي أجابت عن التساؤلات التالية :

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي القراء من التلاميذ عاديي القراءة وذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على القراءة - لقراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات - لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي ؟.

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي القراء من التلاميذ عاديي القراءة وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة - لقراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات - لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي ؟.

هل توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي القراء من التلاميذ عاديي القراءة وذوي صعوبات تعلم القراءة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي باختلاف القراء من التلاميذ عاديي القراءة، والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي ؟.

حيث كانت الفروض كالتالي :

يوجد فروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة - الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات -.

وأیضا كانت الفرضية الثانية :

- يوجد فروق بين متوسطي درجات سرعة القراءة للقراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة - الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات -.

كما كان الفرض الثالث :

- يوجد فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

وهو ما تحققت منه الدراسة التي أجريت على عينة قوامها ( 110 ) تلميذا وتلميذة ، ينتمون إلى إبتدائيتين الأولى ببلدية الخبنة دائرة الرياح والثانية إبتدائية 08 ماي 1945 الشمالية ببلدية الوادي ولاية الوادي وذلك للعام الدراسي 2015 / 2016 .

وبعد إجراء إختبارات التشخيص المتمثلة في :

- مقياس القراءة للكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات.

- مقياس القراءة من وجهة نظر المعلم.

- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

ومن خلال المنهج الوصفي وكذلك للتحقق من فرضيات هذه الدراسة إستخدمنا إختبارات لدلالة الفروق بين متوسط الدرجات ومن خلالها توصلنا للنتائج التالية :

- وجود فروق بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على القراءة وكانت هذه لصالح القراء العاديين .

- كذلك وجود فروق في زمن سرعة القراءة وكانت أيضا لصالح القراء العاديين .

- وجود فروق أيضا في مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، وكانوا القراء العاديين يتمتعون بذات أكاديمي مرتفع مقارنة بأقرانهم من ذوي صعوبات تعلم القراءة ، وعليه تمت تفسير نتائج الدراسة في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة .

ومن خلال النتائج المتحصل عليها أستخلصنا أن مفهوم الذات الأكاديمي يتأثر بشكل سلبي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة مما يعني أن صعوبة تعلم القراءة تشكل عائقا على المستوى النفسي والتحصيلي للتلميذ.

## خلاصة عامة :

تم في هذه الدراسة التعرف على علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي، وذلك من خلال الفروض الموضوعية التي أجابت عن تساؤلات الدراسة .

- حيث كانت النتائج المتوصل إليها هي :
- وجود فروق بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على القراءة وكانت هذه لصالح القراء العاديين .
- كذلك وجود فروق في زمن سرعة القراءة وكانت أيضا لصالح القراء العاديين .
- وجود فروق أيضا في مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، وكانوا القراء العاديون يتمتعون بذات أكاديمي مرتفع مقارنة بأقرانهم من ذوي صعوبات تعلم القراءة ، وعليه تمت تفسير نتائج الدراسة في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة .

ومن خلال النتائج المتحصل عليها أستخلصنا أن مفهوم الذات الأكاديمي يتأثر بشكل سلبي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة مما يعني أن صعوبة تعلم القراءة تشكل عائقا على المستوى النفسي والتحصيلي للتلميذ.

وعليه يمكن القول أننا خرجنا بهذه الدراسة ببعض الاقتراحات التالية :

- التركيز على البرامج الداعمة لتجويد مهارة القراءة ولزيادة فاعليتها والتركيز على قسمي القراءة المهمين وهما " تمييز الكلمات " و" مهارات الاستيعاب " .
- إحتواء التلاميذ بخلق برامج تكفلية قد تصل إلى حد الخطط الفردية والجماعية لحصر الهدر التربوي الذي يتجلى في ظاهرتي التسرب والرسوب التربويين.
- تكثيف برامج علاجية تربوية وظيفية للقراءة والكتابة والحساب.
- من خلال تطبيق المقاييس الشخصية ومحادثة التلاميذ ومحاورة معلمهم ومن إبداء الملاحظات المتعلقة بضعف التلاميذ الأدائي في مهارة القراءة تبين لنا الآتي :

- أن ثقافة الصورة حلت محل ثقافة النص والكلمة، وعليه يمكن العمل بتطوير رسم الحرف بصورة مشوقة تسترعي إنتباه التلميذ حيث يمكن أن يولع بالحرف ومن ثم بالنص والقراءة، إذ يمكن أسره بفلسفة الحرف ليعيش منطق التصور والتخيل.
- إثراء المجال الأكاديمي بدراسات تعنى بالقراءة ووظيفتها الحقيقية على إعتبار أن جميع المدارك الأكاديمية والتدريسية لا تتأتي إلا بالقراءة
- دراسات عيادية تعنى بالمعاش النفسي للتلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة
- دراسات تتبني المجال المعرفي ( المفاهيم الدلالات ) وهو ما يتعلق بالمقروء شكلا ومعنى .

وعلى الرغم من الصعوبات التي واجهتنا خلال إنجاز هذه الدراسة، خاصة في إيجاد الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة والمتمثلة في صعوبة تعلم القراءة والعلاقة بمفهوم الذات الأكاديمي، إلا أن السعي الذي بُذل في سبيل تحقيق البحث قد يهون بعض الصعوبات ونأمل أننا قد وفقنا في طرح مشكلة الدراسة ومحاولة الإلمام بجانبها الدراسة النظري والإجرائي والإجابة قدر الإمكان عن تساؤلاتها .

كما نأمل أن تكون هذه الدراسة لبنة بحثية في الكشف عن ما يتعلق بمفهوم الذات وعلاقته الوثيقة بصعوبات تعلم القراءة وما يترتب عن ذلك في بناء شخصية الطفل ونضجه ، نظرا لما تكتنفه هاته المواضيع من سمات دقيقة لا يمكن إهمالها بل يجب أن توضع تحت عدسة البحث لينظر غير الباحثون لأهمية هاته المشكلات والبحث لها عن حلول، لنحضر بيئة أكاديمية مجودة تحتضن تلاميذا هم الأساس في الحاضر والمستقبل.

# قائمة المراجع

## قائمة المراجع:

إبراهيم محمد الصالح ( 2006 ). علم النفس اللغوي و المعرفي. الأردن: دار البداية للنشر و التوزيع. (ط1).

إبن منظور (1988). قاموس لسان العرب . القاهرة: دار المعارف.

أبو الفضل جمال الدين أبن منظور (1993). لسان اللسان. لسان العرب. بيروت: دار الكتب العلمية، (ط1). ج1، ج2.

أحمد أبو بكر جاد الحق ( 2007 ). إستراتيجيتا نطاق المحتوى والمعالجة المعرفية ومهارات الفهم القرائي. مصر: دار ناشري للنشر الإلكتروني. ( ب ط.).

احمد أحمد عواد ( 1998 ): قراءات في علم النفس التربوي و صعوبات التعلم. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر . (د ط)

أحمد عبد الكريم حمزة ( 2008 ). سيكولوجية عسر القراءة ( الديسلكسيا ). عمان: دار الثقافة للنشر و التوزيع. (ط1).

أديب محمد الخالدي ( 2003 ). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع. ( ط1).

أسامة محمد البطاينة و آخرون ( 2005 ) : صعوبات التعلم : النظرية و الممارسة عمان : دار المسيرة ط1

الأشول، عادل عز الدين ( 1988 ) سيكولوجيته الشخصية . القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية .

أمل البكري وناديا عجور ( 2007 ). علم النفس المدرسي. عمان: المعتز للنشر والتوزيع. (ط1).

بدير كريمان واميلي صادق ( 2000 ). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب. (ط1).

بطرس حافظ بطرس ( 2006 ). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرههم. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.( ط1).

بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل ( 2006 ). القراءة السريعة ( ترجمة أحمد هوشان ). ( ط1 )

توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ( 2005 ). طرائق التدريس العامة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.( ط2).

تيسير مفلح كوافحة ( 2005 ). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ( ط2).

جودت أحمد سعادة ( 2003 ). تدريس مهارات التفكير. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ( ط1).

حابس العواملة ( 2004 ). مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال. عمان: دار وائل للطباعة و النشر.( ط1).

حامد زهران(2000). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتاب.

حداد، ياسمين، (1989). أساليب العزو، وتقدير الذات، الاكتئاب ارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسة الوالدية، دراسات العلوم الإنسانية. الجامعة الأردنية: المجلد السابع عشر (أ) تموز 1990 العدد الثالث.

حسام شعبان تأثير تقنية فلتر كروماجين على المصابين بالديسلكسيا. مركز رعاية النظر.

حسين فايد ( 2004 ). علم النفس العام. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع. ( ط1).

حسين محمد أبو رياش ( 2007 ). التعلم المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ( ط1).

دلابين، دالاس جرين، (1981). مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. ترجمة خير الدين.

راضي الوقفي ( 2003 ). صعوبات التعلم النظري و التطبيقي. عمان: منشورات الأميرة ثروت. (ب ط).

رافع النصر الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول ( 2003 ). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع. ( ط1).

رجاء محمود أبو علام ( 2004 ). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط4. مصر: دار النشر للجامعات. ( ط4).

رياض بدري مصطفى ( 2005 ). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص و العلاج. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع. ( ط1).

زهران، حامد عبد السلام، (1982). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب. (ط1).

زهران، حامد عبد السلام، (1983). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). القاهرة: عالم الكتب. ( ط4).

سامي محمد ملحم ( 2002 ). صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (ط1).

سعد، يوسف عبد الكريم (2005) علم النفس الطفولة والمراهقة . سورية: منشورات جامعة حلب.

سعيد عبد العزيز ( 2006 ). تعليم التفكير ومهاراته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. (ط1).

سليمان خلف الله(1998). الحوار وبناء شخصية، الطفل. الرياض: مكتبة العبيكان. (ط1).

سميح أبو مغلي، وعبد الحافظ سلامة، وفدوى أبو رداحة (2003). التنشئة الإجتماعية للطفل. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر.

سمير أبو مغلي و آخر ( 2002 ) : القياس و التشخيص ، في التربية الخاصة . عمان: دار اليازوري . ( ط1).

سمير عبد الوهاب وأحمد علي الكردي محمود جلال الدين سليمان  
( 2004 ). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية. القاهرة: المكتبة العصرية.  
(ط2).

سهير احمد (2003). سيكولوجية الشخصية،. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

السيد عبد الحميد سليمان السيد، ( 2000 ) : صعوبات التعلم : تاريخها مفهوما ،  
تشخيصها علاجها، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة . القاهرة : دار الفكر  
العربي. العدد الثالث . ( ط1).

صالح بن حمد العسّاف ( 1995 ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض:  
مكتبة العبيكان. ( ط1).

صلاح الدين أبو ناهية (1999). التقويم والقياس النفسي التربوي "مقياس مفهوم  
الذات للراشدين" فلسطين: جامعة الأزهر بغزة. العدد 13، السنة الرابعة.

صلاح عميرة علي ( 2005 ). صعوبات تعلم القراءة و الكتابة. الكويت: مكتبة الفلاح  
للنشر و التوزيع. ( ط1).

عبد العزيز السرطاوي عناني طيبي، عماد محمد الغزو و ناظم منصور ( 2009 ).  
تشخيص صعوبات القراءة و علاجها. عمان: دار وائل للنشر. (ب ط).

عبد الله الصيرفي (1999): التنبؤ بانحراف الأحداث من خلال الأسرة وأساليب المعاملة  
الوالدية ومفهوم الذات بالمملكة العربية السعودية. السعودية: مركز أبحاث مكافحة  
الجريمة، وزارة الداخلية.

عدنان يوسف العنوم وشفيق فلاح علاونة و عبيد الناصر ذياب الجراح  
و معاوية محمود أبو غزال ( 2005 ). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. عمان:  
دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة. ( ط1).

عزيز سمارة، وعصام النمر، وهشام الحسن (1993). سيكولوجية الطفولة، الأردن ،  
عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عصام جدوع ( 2007 ). صعوبات التعلم. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.  
ب ط.

علاء الدين كفاي (1999). الإرشاد والعلاج النفسي (الأسري، المنظور، النسقي،  
الاتصالي) القاهرة: دار الفكر العربي.

عمر خطاب ( 2005 ). مقاييس في صعوبات التعلم. عمان: مكتبة المجتمع العربي.  
(ط1).

فايز مراد دندش ( 2003 ) : " معني التعلم و كنهه من خلال نظريات التعلم و  
تطبيقاتها التربوية" . الإسكندرية: دار الوفاء. ( ط1).

فتحي جروان (1999). الموهبة والتفوق والابداع. الامارات العربية: دار الكتاب  
الجامعي.

فتحي مصطفى الزيات (2006). الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي و تجهيز  
المعلومات . مصر: دار النشر للجامعات . ( ط 2).

فرج طه، وشاكر قنديل، حسين محمد، مصطفى عبد الفتاح (1993). موسوعة علم  
والتحليل النفسي، الطبعة الأولى. ح الكويت: دار سعاد الصبا.

فؤاد البهي السيد ( 1978 ). علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري. مصر: دار  
الفكر العربي.( ب ط).

قحطان أحمد الظاهر ( 2004 ). صعوبات التعلم. عمان: دار وائل للنشر و التوزيع.  
(ط1).

قحطان الظاهر (2004). تعديل السلوك، الطبعة الثانية الأردن: دار وائل للنشر.

قطامي، يوسف (1992). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة  
عمان. الجامعة الأردنية: دراسات، المجلد 20، العدد2، 1993.

كالفين هول وجاردنرليندزي (1978). نظريات الشخصية. القاهرة - الكويت -أمستردام:  
دار الشايح للنشر. ( ط2).

ل.ن. فريدمان و آخر ( 2000 ) : " دليل المعلم إلى التربية و علم النفس " ، ترجمه أحمد خنسة، دمشق: دار علاء الدين . ( ط1).

مايسة النيال (2002). التنشئة الإجتماعية، محبث في علم النفس الإجتماعي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

محسن الدلبي (2004): تطور شخصية الإنسان والتعامل مع الناس في ضوء التربية وعلم النفس والاجتماع، الأردن ،عمان: دار الفرقان.

محمد النوبي محمد علي (2005) : "إختبار إضطراب الإنتباه و المصحوب بالنشاط الزائد في مجال الإعاقة السمعية و العاديين" ، سلسلة إختبارات التربية الخاصة و العاديين . القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية . ( ط1).

محمد حسن العميرة (2002) : "المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية : مظاهرها ، أسبابها ، علاجها " .عمان: دار المسيرة. ( ط1).

محمد حمد الطيبي ( 2001 ). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.( ط3).

محمد عدنان عليوات ( 2007 ). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الإبتدائية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والطباعة والتوزيع. ( ب ط).

محمد علي كامل ( 2003 ): " صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة " . الأزاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.( د ط).

محمد فرحان القضاء ومحمد عوض الترتوري ( 2006 ). أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. دار العامد للنشر والتوزيع.( ب ط).

محمود فندي العبد الله ( 2007 ). أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية. الأردن: عالم الكتب الحديث .( ب ط).

مسعد أبو الديار ( 2011 ). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها. مكتبة الكويت الوطنية.

مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي (2000) . "النشاط الزائد لدى الأطفال ، الأسباب و برامج الخفض" ، سلسلة إشرافات التربوية تصدر عن المركز العربي للتعليم و التنمية . المكتب الجامعي الحديث ، الكتاب الثاني .

مصطفى فهمي (1976). الصحة النفسية: دراسة سيكولوجية في التكيف. القاهرة، مصر: مكتبة اليازجي.

مصطفى فهمي ( 1999 ) . "مهارات القراءة : قياس وتقويم مع إختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية" . القاهرة: مكتبة الدار العربية. ( ط1).

منى إبراهيم اللبودي ( 2005 ) . صعوبات القراءة والكتابة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق. ( ط1).

نايفة قطامي ( 2005 ) . "أساسيات علم النفس المدرسي" . عمان: دار الشروق. ( ط1).

نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) . "صعوبات التعلم و التعليم العلاجي" . مكتبة القاهرة: زهراء الشرق . ( ط1).

هيثم، يوسف راشد أبو زيد ( 2005 ) . أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. الأردن: جامعة عمان، أطروحة دكتورا غير منشورة.

الديب، علي محمد حمد،(1991). نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة علم النفس. العدد العشرون، السنة الخامسة.

أنور الشرقاوي ( 2002 ) : "صعوبات التعلم : المشكلة ،الأعراض ،الخصائص" . مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ،العدد 63، سبتمبر .

جميل محمود المصمودي ( 1997 ) : صعوبات التعلم والإرشاد النفسي والتربوي مجلة العلوم التربوية: جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية، العدد 1 ، . جامعة عين شمس: المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي ، المجلد 2 من 1069 .

شعيب، علي محمود، (1988). نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي. *مجلة العلوم الاجتماعية*. الكويت. مجلد 16.

عويطات، عبد الله. حمدي، نزية. منيزل، عبد الله، (1989). أثر توقعات المعلمين في ذكاء الطلبة وتحصيلهم ومفهوم الذات لديهم عند عينة أردنية نت طلبة الصف الأول الاعدادي، *مجلة الدراسات*، المجلد السادس عشر. الجامعة الأردنية.

فيصل محمد خير الزراد ( 1998 ): "دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، *مجلة الثقافة النفسية المتخصصة*. العدد ، 34 ،المجلد 9 ، نيسان - أبريل. بيروت: دار النهضة العربية.

*مجلة شبكة العلوم النفسية العربية* ( 2004 ). العدد 3. جويلية - أوت - سبتمبر.

محيي الدين توق، وعلي عباس (1981). أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال في الأردن. جامعة الكويت: *مجلة العلوم الإجتماعية*، العدد 3 .

موسى جبريل عبد الخالق (1995): مفهوم الذات لدى المراهقين المعاقين حركيا. *مجلة دراسات الجامعة الأردنية: السلسلة أ، العلوم الإنسانية*، المجلد 22 (1)، العدد 3.

السالم، سعاد خليفة، (1988). *علاقة كل من مفهوم الذات ونمط الشخصي بالتحصيل الأكاديمي*. رسالة ماجستير. الأردن: جامعة اليرموك.

النجاوي، حمود أحمد (1991). أثر دافع الإنجاز، مفهوم الذات الأكاديمي، وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان. رسالة ماجستير، عمان: الجامعة الأردنية.

اليعقوب، علي سليم، (1988). أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات. رسالة ماجستير، الأردن: جامعة اليرموك.

أماني أبو النجا(2007). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بكل من السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى أطفال دور الأيتام القاطنات ضمن نظام اسري بديل، والقاطنات

ضمن نظام الإيواء العادي بمدينتي مكة وجدة، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.

حسين الشخي(2003): اللامعيارية (الانومي) ومفهوم الذات والسلوك الانحرافي لدى المنحرفين وغير المنحرفين. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية. السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

سرحان، عبير إبراهيم،(1996). العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

سهام محمد (2008). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية الديمغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة: كلية رياض الأطفال.

عبير عسييري (2003). علاقة تشكيل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والإجتماعي العام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. السعودية: كلية التربية، جامعة أم القرى.

غرم الله الغامدي (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة وجدة. رسالة دكتوراه غير منشورة. السعودية: كلية التربية، جامعة أم القرى.

محمد عبد المقصود (1995). فاعلية كل من الإرشاد النفسي الفردي والجماعي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المصابين بشلل الأطفال رسالة دكتوراه غير منشورة، مصر: كلية التربية، جامعة طنطا.

مهند العلى (2003). مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

نوفل، مفيد حسن ( 1998 ) . مفهوم الذات الأكاديمي وتأثره ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الصف التاسع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، ، فلسطين نابلس: جامعة النجاح.

نيرة عز السعيد (1998): مفهوم الذات لدى الأطفال المرضى بالقلب الناتج عن الحمى الروماتزمية في المرحلة العمرية من 11-15 عام من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر : معهد الدراسات العليا. جامعة عين شمس.

ياسين بن محمد بن عبده العذقي ( 2009 ) . فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول ثانوي. رسالة ماجستير منشورة. المملكة العربية السعودية:جامعة أم القرى.

#### المواقع الإلكترونية :

جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي الخرجي. صعوبات التعلم عند الأطفال.  
المكتبة الإلكترونية. [www. Gulfkids.com](http://www.Gulfkids.com)

Autry,L.B.and Legenbach ,M.(1985), Locus of control and self-responsibility fo behavior, Journal of Educational Research,72(2).

Carr, A (2004) : Positive Psychology :the Science of Happiness and Human Strenhths, New York :Brunner-Routledge.

Felker,d.(1979), Building positive self-concept, Minneaplis ,Minn. Burges Pubishing Co.

Fitzhugh Dodson ( 1999 ) " tout Se joue 6 ans" Marabout France/

Fortinc & Rousseau R ( 1989 ): psychologie cognitives une approche de traitement de information: presse universitaire de québec canada.

Harris, Albert, J.and Sipay, ed. Word R. How to Increase Reading Disabilily : A Guide to develop of mental and Remedial Methods, New York, Long Mans, 8th ed. 1985.

Hergenhahn, B.and Olson, M. (2006) :An Introduction to theories of Personality,New Jersey : Prentice Hall.

Heyman, W. (1990) The Self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem, *Journal of Learning Disabilities*, 23(8).

Jordan, N.J. (1981), Self-concept, motivation and academic achievement of black adolescents, *Journal of Educational Psychology*, vol.73, NO.4.

Liliane Sprenger – charolles Pascalles colé ( 2006 ): *lecture et dyslexie. Approche cognitive*.

Lindgren, Scott, D; Enzi, Ennui and Pichman, Lynn C Irosined : and *Comparisons of Development* . 1985.

Marsh Herbert W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement : A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, vol.82, NO.4.

Santrock, J. (1998) : *Child Development*, New York : McGraw-Hill.

Sharma, S. (2005) : *Advanced Educational Psychology*, New Delhi : Anmol Publications PVT.LTD.

Shavelson, R. J and Huber, J. Jand Standron, J. C. (1976) *Self – concept, validation of construct interrelations* *Review of Education*.

Steuer, F. (1994) : *The psychological Development of children*, CA : Thomson Brooks/Cole.

Vogel, Susan Ann : *Syntactic Abilities in Normal and Dyslexia Children*, Baltimore University, Park Press, 1975.

الملاحق

ملحق رقم ( 01 )

مثال عن بطاقات الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات

الكلمات المتداولة

2		1
صُورَة		عَمَل
صَدِيق		خَشَب
شَرِيط		مَطَر

الكلمات غير المتداولة

2		1
جَوْهر		جَمَع
غامِض		عَمِيق
مَعْبَر		عَبِيد

شبه الكلمات

2		1
لَقَم		روض
حَصَن		غاصِر
بِقَاطَة		واعِب

## ملحق رقم ( 02 )

مثال عن : مقياس القراءة للكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات

### بطاقة جمع البيانات

إسم التلميذ : ..... السن : ..... سنة : ..... شهر ( أشهر )

المستوى الدراسي : ..... المدرسة : .....

### الكلمات المتداولة :

المرکبة ( رقم 02 )	البسيطة ( رقم 01 )
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

إستبعاد التلميذ من الإختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات

- قصور واضح في البصر
- نقص في السمع ( يحمل معينات سمعية )
- فرط النشاط الحركي
- معيد السنة الدراسية
- لديه إضطراب لغوي واضح ( التأتأة مثلا )
- صعوبة كبيرة في إستيعاب وفهم تعليمات الإختبارات
- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية

ملحق رقم ( 03 )

مثال عن : العبارات المرتبطة بمقياس القراءة من وجهة نظر المعلم في بعض المقاييس  
الصورة الأولية للمقياس.

الرقم	العبارات	المصدر المستوحى منه العبارة
01	مستوى الدراسة متدني بالمقارنة مع المواد الدراسية الأخرى	C/TLDQ 1997 Daniel G & Amen, MD.
06	يُغير ترتيب الحروف في الكلمة أثناء القراءة	C/TLDQ 1997 Daniel G & Amen, MD.
10	بطء كبير أثناء القراءة	Disability Office for Specific Learning Difficulties
25	صعوبة في نقل الحروف والكلمات من الكتاب أو السبورة أو الكراس	C/TLDQ 1997 Daniel G & Amen, MD.
34	صعوبة واضحة في التمييز بين اليمين واليسار والإتجاهات بشكل عام	C/TLDQ 1997 Daniel G & Amen, MD.
35	صعوبة في أداء النشاطات اليدوية التي تتطلب مهارة حركية لليدين والأصابع	Disability Office for Specific Learning Difficulties
36	صعوبة في متابعة النشاطات المدرسية بسبب نقص التركيز	Alison Doyle, G Willcutt LD Screening Questionnaire
38	بحاجة لتكرار مايقال له نظرا لضعف محتمل لديه في السمع	Disability Office for Specific Learning Difficulties
41	في تقديرك أين تضع مستوى القراءة والكتابة لهذا الطفل بالنسبة لزملائه - حسب النسب المئوية -	أقل من 25% بين 25% و 50% بين 50% و 75% أكثر من 75%

C/TLDQ 1997 Daniel G & Amen, MD.= Child/Teen Learning Disability Questionnaire.

ملحق رقم ( 04 )

مثال عن : مقياس القراءة من وجهة نظر المعلم

الصورة النهائية للمقياس.

الرقم	ألاحظ هذا التلميذ (ة )			
	عالية جدا	متوسطة	قليلة	غير ملاحظة
01				
06				
10				
25				
34				
35				
36				
38				
40				

ملحق رقم ( 05 )

مثال عن : مقياس مفهوم الذات الأكاديمي : لهيثم يوسف راشد أبو زيد (2005).

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
1	أشعر أنني إنسان ذكي			
2	أخاف عندما يسألني المعلم في القسم			
12	أجد صعوبة في تقديم تقرير جيد أمام القسم			
20	أقرأ وأطالع بعض الكتب المدرسية			

## ملحق رقم ( 06 )

العينة و الدرجات المتحصل عليها في مقياس القراءة و اختبار القراءة من وجهة نظر المعلم ومقياس الذات الاكاديمي

الرقم	المستوى الدراسي	عدد الكلمات المتداولة	الزمن المستغرق بالثواني	عدد الكلمات غير المتداولة	الزمن المستغرق بالثواني	عدد شبه الكلمات	الزمن المستغرق بالثواني	الدرجة الكلية لمقياس الذات الأكاديمي	الدرجة الكلية لمقياس القراءة
1	5	38	39.66	37	66.70	37	96.08	46	44
2	5	39	46.93	37	70.35	36	78.30	47	49
3	5	40	29.99	40	53.52	38	101.73	48	46
4	5	40	33.72	40	41.59	37	53.53	38	45
5	5	40	35.86	40	31.10	39	45.04	48	48
6	5	37	89.54	38	49.69	39	96.35	39	47
7	5	40	39.78	40	49.09	37	64.07	53	46
8	5	38	33.67	38	36.08	34	42.46	48	51
9	5	38	42.56	39	40.35	32	106.08	43	44
10	5	39	45.13	40	45.56	38	48.99	50	52
11	5	40	26.62	39	35.46	39	54.00	47	53
12	5	35	47.84	34	67.20	27	95.94	43	51
13	5	39	36.19	38	51.86	36	68.50	35	54
14	5	40	40.23	38	40.83	39	66.92	53	50
15	5	38	53.87	33	72.93	35	105.79	42	63
16	5	38	49.96	35	63.85	35	70.02	50	63
17	5	36	43.50	34	47.94	26	77.68	36	63
18	5	39	34.51	38	36.85	36	89.91	40	63
19	5	37	38.60	29	64.41	33	58.93	36	63
20	5	38	63.89	35	78.14	31	107.04	44	73
21	5	35	90.71	31	131.50	24	135.10	44	73
22	5	32	106.15	30	126.43	21	182.77	39	113
23	5	33	90.14	31	111.72	18	132.51	39	73
24	5	26	263.34	17	300.56	11	319.33	38	114
25	5	36	54.94	36	80.51	33	118.89	37	114
26	5	39	35.00	40	35.32	38	69.17	48	46
27	5	40	30.96	39	49.90	38	76.96	50	44
28	5	0	375.74	0	377.36	0	260.63	38	108
29	5	39	38.31	38	55.42	39	72.60	55	44
30	5	39	24.33	39	25.37	38	35.29	55	79
31	5	31	74.76	25	129.45	18	125.54	54	90
32	5	39	49.67	38	45.46	34	56.81	54	90

136	37	321.65	2	356.40	4	401.04	8	5	33
92	55	107.86	26	87.86	22	59.86	30	5	34
90	55	55.26	30	39.25	35	34.02	37	5	35
90	55	71.15	35	55.53	36	48.17	36	5	36
94	45	81.47	16	77.43	23	69.97	28	5	37
108	45	139.78	24	109.74	33	98.55	37	5	38
68	40	65.69	29	41.07	33	38.46	36	5	39
87	55	66.22	33	54.48	39	44.89	39	5	40
108	46	123.44	19	88.62	27	63.77	31	5	41
136	37	219.40	1	233.79	6	266.89	12	5	42
92	55	55.22	29	49.07	33	38.29	37	5	43
109	43	508.92	0	414.89	1	407.23	3	5	44
87	55	71.77	36	38.86	38	26.93	37	5	45
92	55	61.14	32	52.92	37	35.22	40	5	46
125	37	39.72	34	28.10	36	24.09	36	5	47
141	25	279.62	0	277.18	1	502.20	2	5	48
40	55	101.92	35	68.28	39	51.14	38	5	49
88	55	100.71	24	91.43	27	59.27	36	5	50
90	55	120.68	22	61.06	31	56.39	34	5	51
136	34	165.36	16	168.59	29	153.50	34	5	52
90	47	122.98	24	98.43	37	83.18	34	5	53
89	46	111.79	26	106.16	40	75.99	38	5	54
64	58	30.96	37	19.09	37	25.29	38	5	55
64	58	38.76	39	19.45	40	20.30	40	5	56
74	57	43.77	38	32.35	39	24.44	40	5	57
64	53	65.58	31	49.35	37	37.30	39	5	58
113	53	56.96	27	47.75	37	36.51	36	5	59
107	59	61.59	22	51.05	38	44.31	40	5	60
107	56	68.34	36	34.86	40	24.63	39	5	61
107	53	73.21	33	52.55	33	39.90	38	5	62
107	51	49.43	34	36.44	37	39.30	33	5	63
132	58	258.80	0	271.26	5	280.55	10	5	64
131	41	242.53	13	227.59	18	220.57	27	5	65
131	54	311.30	0	301.15	0	327.18	0	5	66
64	50	91.07	38	65.44	40	48.36	38	5	67
107	52	53.87	39	39.56	40	39.84	40	5	68
107	57	42.98	34	31.49	40	31.44	40	5	69

64	55	80.33	31	41.46	37	32.84	39	5	70
107	48	222.65	16	159.29	25	87.23	32	5	71
64	55	51.68	40	24.27	40	25.40	40	5	72
107	55	86.02	29	77.68	28	61.78	38	5	73
107	54	93.08	36	68.08	40	60.60	39	5	74
107	55	78.77	11	83.18	23	42.64	31	5	75
107	56	61.98	36	60.66	32	51.61	38	5	76
132	53	130.08	34	176.45	13	115.84	33	5	77
107	55	70.91	26	258.83	28	45.09	36	5	78
95	54	84.15	14	80.48	24	66.87	29	5	79
107	49	87.57	35	67.88	35	41.86	36	5	80
125	51	110.52	22	73.63	30	78.37	34	5	81
107	47	129.32	15	95.35	31	84.37	35	5	82
131	51	155.24	7	182.39	21	162.24	28	5	83
41	57	53.17	34	33.89	38	25.24	38	5	84
49	50	36.69	37	26.71	39	24.26	40	5	85
44	57	58.13	35	40.65	38	38.74	38	5	86
88	38	76.67	21	66.59	27	51.41	39	5	87
52	52	48.84	39	23.22	39	19.93	39	5	88
78	36	56.77	26	48.55	18.16	33.46	39	5	89
46	56	55.58	38	40.71	38	29.69	40	5	90
50	51	115.47	28	86.62	32	46.40	36	5	91
95	28	384.35	5	294.38	6	208.54	19	5	92
48	53	94.29	35	57.20	35	36.26	40	5	93
55	52	82.21	25	65.23	29	38.70	36	5	94
64	47	84.17	28	69.29	32	45.01	37	5	95
58	50	70.68	26	39.61	36	37.45	39	5	96
65	50	192.79	21	149.97	32	69.93	34	5	97
50	57	43.31	40	32.69	40	26.86	40	5	98
76	35	65.81	22	54.71	32	42.75	33	5	99
80	50	206.90	21	158.22	25	78.58	38	5	100
80	52	72.27	30	57.61	34	44.31	38	5	101
80	51	228.82	31	202.35	29	94.22	35	5	102
80	39	72.31	36	88.03	37	38.86	40	5	103
83	49	50.34	29	56.29	40	36.01	38	5	104
83	36	48.78	25	47.34	28	42.44	38	5	105
88	30	532.05	10	454.19	13	315.69	22	5	106

78	37	106.68	15	94.40	32	75.79	32	5	107
84	34	159.21	19	115.02	34	82.93	32	5	108
51	52	50.29	36	36.82	39	46.17	39	5	109
79	47	61.43	30	57.05	37	41.76	39	5	110

**SPSS (Statistical package for social sciences) : حساب القيم تم وفق برنامج ال :**

**الفروق في القراءة :**

**Group Statistics**

Group	N	Mean المتوسط	Std. Deviation الانحراف المعياري	Std. Error Mean
<b>FreqW</b> الكلمات المتداولة	92	<b>37,37</b>	<b>2,439</b>	,254
Dyslexic	18	<b>18,17</b>	<b>11,759</b>	2,772
<b>InfreqW</b> غير المتداولة	92	<b>35,27</b>	<b>4,302</b>	,449
Dyslexic	18	<b>11,22</b>	<b>9,020</b>	2,126
<b>PseudoW</b> شبه الكلمات	92	<b>30,96</b>	<b>6,957</b>	,725
Dyslexic	18	<b>8,33</b>	<b>9,774</b>	2,304

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	قيمة T	df
<b>FreqW</b> الكلمات المتداولة	Equal variances assumed	172,678	,000	14,399	108
	Equal variances not assumed			<b>6,900</b>	17,287
<b>InfreqW</b> غير المتداولة	Equal variances assumed	49,035	,000	17,509	108
	Equal variances not assumed			<b>11,068</b>	18,540
<b>PseudoW</b> شبه الكلمات	Equal variances assumed	2,606	,109	<b>11,749</b>	108
	Equal variances not assumed			9,367	20,499

		t-test for Equality of Means		
		Sig. الدلالة الإحصائية	Mean Difference	Std. Error Difference
<b>FreqW</b> الكلمات المتداولة	Equal variances assumed	,000	19,203	1,334
	Equal variances not assumed	,000	19,203	2,783
<b>InfreqW</b> غير المتداولة	Equal variances assumed	,000	24,050	1,374
	Equal variances not assumed	,000	24,050	2,173
<b>PseudoW</b> شبه الكلمات	Equal variances assumed	,000	22,623	1,925
	Equal variances not assumed	,000	22,623	2,415

الفروق في القراءة : السرعة

		N	Mean المتوسط	Std. Deviation الانحراف المعياري	Std. Error Mean
<b>FreqW</b> الكلمات المتداولة	Normo	92	48,84	22,86	2,38425
	Dyslexic	18	246,02	137,23	32,34708
<b>InfreqW</b> غير المتداولة	Normo	92	66,22	40,97	4,27215
	Dyslexic	18	250,71	116,95	27,56663
<b>PseudoW</b> شبه الكلمات	Normo	92	84,90	41,37	4,31350
	Dyslexic	18	262,01	141,98	33,46595

		Levene's Test for Equality of		t-test for Equality of
		F	Sig.	قيمة ت T
<b>FreqW</b> الكلمات المتداولة	Equal variances assumed	138,526	,000	-13,111
	Equal variances not assumed			<b>-6,079</b>
<b>InfreqW</b> غير المتداولة	Equal variances assumed	48,988	,000	-11,984
	Equal variances not assumed			<b>-6,614</b>
<b>PseudoW</b> شبه الكلمات	Equal variances assumed	55,934	,000	-10,115
	Equal variances not assumed			<b>-5,249</b>

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig الدلالة الإحصائية	Mean Difference
FreqWordSpeed	Equal variances assumed	108	<b>,000</b>	-197,17979
	Equal variances not assumed	17,185	<b>,000</b>	-197,17979
InfreqWordSpeed	Equal variances assumed	108	<b>,000</b>	-184,49060
	Equal variances not assumed	17,824	<b>,000</b>	-184,49060
PseudoWordSpeed	Equal variances assumed	108	<b>,000</b>	-177,10566
	Equal variances not assumed	17,569	<b>,000</b>	-177,10566

الفروق بين المجموعتين في تقدير الذات واستبيان القراءة

Group Statistics

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Self Esteem تقدير الذات	Normo	92	48,75	6,899	,719
	Dyslexic	18	43,06	10,480	2,470
Questionnaire استبيان القراءة	Normo	92	75,71	24,522	2,557
	Dyslexic	18	114,61	18,983	4,474

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	قيمة T
Self Esteem تقدير الذات	Equal variances assumed	9,721	,002	2,917
	Equal variances not assumed			<b>2,213</b>
Questionnaire استبيان القراءة	Equal variances assumed	1,869	,174	<b>-6,359</b>
	Equal variances not assumed			-7,549

## Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. الدلالة الإحصائية	Mean Difference
SelfEsteem	Equal variances assumed	108	,004	5,694
	Equal variances not assumed	19,978	,039	5,694
TotalQuestionnaire	Equal variances assumed	108	,000	-38,905
	Equal variances not assumed	29,329	,000	-38,905

للتنويه : حساب القيم تم وفق برنامج ال : SPSS (Statistical package for social sciences)

الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والعمل قام به الأستاذ الدكتور المشرف على العمل :  
إسماعيل لعيس .