جـامعـة ورقـلة
كلـيـة الآداب والعلـوم الإنسـانـيـة
قسم علـم النفـس وعلـوم التـربيـة

مذكرة:
مقدمة لنيل شهادة الماجستير
فـرع: علم النفس
تخصص:علم النفس المدرسي
من طرف الطالب: الحاج كادي

بعنــوان:

صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية دراسة ميدانية

نوقشت و أجيزت علنا بتاريخ 2005/07/03 .
أمام اللجنة المتكونة من :

- محي الدين مختار : أ د محاضر (جامعة ورقلة) ..... رئيسا
- عبد الكريم قريشي : أستاذ محاضر (جامعة ورقلة').....مناقشا
- مصطفى الزقاي نادية(ايوب): أستاذ محاضر(جامعة ورقلة).....مناقشا
- عبد الله قلي : أستاذ محاضر (جامعة الجزائر).....مناقشا
- نادية بوشلالق: أستاذ محاضر(جامعة ورقلة).....مقررا

الإهـــداء

إلى روح الوالدين

فاللهم أجعل ثواب هذا الجهد في ميزان حسناتهم ، وتغمدهم اللهم برحمتك

إلى رفيقة عمري التي كانت دوما تسمعني معاني الطموح والنجاح فكانت نعم المشجع.

إلى زهرات بستاني اللاتي ملأن حياتي أملا وعطرا.
صفاء - نفيسة - نور الإيمان - عبلة - بسمة.

إلى أخي بل إلى والدي الذي كان له الفضل بعد الله في تحصيلي العلمي.

- محمد -

إلى أخي حامل شعارنا وحامي ميراث الأجداد وصاحب الحدادة التقليدية،التي منها اكتسبنا القوة والصبر.

- أحمد -

إلى الذي وقف معي بالمال والكلمة من أجل إتمام الرسالة

- خميس -

إلى صديقي بل أخي الذي لم يدخر جهدا في مساعدتي فكان خير السند.

- سلام بوجمعة -

إلى كل الإخوة والأخوات والزملاء والأصدقاء وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد لإتمام هذا العمل - أهدي هذا البحث.

شكـر وتقـديـر

أحـمد اللـه وأشكره الذي وفقنـي لإتمـام هذا العمل ، وأصلي وأسلم على سيدنا محـمد صلى الله عليه وسلم سراج العلوم وضياءهـا.

وأتقـدم بشكري الجزيـل وامتناني إلى أستـاذتي الفاضلة "نـادية بوشلالق" التي لم تدخـر جهـدا في توجيهـي فكانت نعم المشرف والموجّـه والمرشد.

إلى الأستـاذ بن زاهي منصور الذي وقف معي أثناء إعداد هذا العـمل.

إلى كل من أمـدنا بمعلـومة ، أو كتاب ، أو تجربة أو توجيـه ، أو نصح ، وأذكر –من بينهم الأساتذة : الشايب الساسي - قلي عبد الله- السايح محمد - أبي ميلود عبد الفتاح- حاجي عبد الفتاح-زلال نصيرة- شيخي عبد العزيز - بوغابة محمد عبد الرؤوف - كـادي سلـيم - بن يـزة محـمد .

كما أشكر المؤسسات التربوية التي فتحت لي أبوابها للتطبيق الميداني لهذا المشروع إكماليات : - الشطي الوكال - ابن الرشيق القيرواني- حي بوزيد - الطبري حاسي بستان - بن هجيرة أحمد.

وأشكر اللجنـة التي تفضلت بقراءة ومناقشة هذا العمل المتواضع

إلى كل هؤلاء تمنيـاتي وشكري الخـالص

- **<u>ملخص البحث:</u>**

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية.

وتعرف صعوبة القراءة والكتابة بتلك المعاناة التي يجدها التلميذ أثناء القراءة الجهريّة المتمثلة في التوقفات ، الإنحباسات ، التردد، ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف الإضافة ، الإبدال أو التكرار لبعض الحروف في النص مع بطء معدل القراءة ، أما الكتابة فتتمثل في صعوبة فهم الجمل في النص ، التعبير الكتابي مع ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف ، الإضافة ، الإبدال أو التكرار لبعض الحروف والأخطاء النحوية والصرفية.

إن التلميذ الذي تظهر عليه بعض أعراض هذه الظاهرة يحس بأنه منبوذ، غير مهتم به من طرف المعلم والتلاميذ وكذلك من أفراد العائلة. إنه يحس بالدونية بالمقارنة مع زملائه ، كما يخفق أو يفشل في دراسته.

من خلال ما سبق ذكره يطرح الباحث السؤال الآتي :

- هل هناك علاقة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث؟

إن الإحصائيات التي استخلصت من العديد من الدراسات تبين بأن هذه المشكلة تمس تقريبا 10% من التلاميذ في المدارس الجزائرية، حيث أصبح أن هذا المشكل جد خطير وعدد المصابين في تزايد، كما يجب الحد منه والقيام بالعلاج.

ويحاول الباحث هتا طرح بعض التساؤلات التالية.

1- هل هناك علاقة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات؟
2- هل هناك فروق بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة؟
3- هل هناك فروق بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة؟
4- هل هناك فروق بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة؟

للإجابة عن هذه التساؤلات افترض الباحث الإجابات التالية:

1- هناك علاقة سلبية بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.
2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

اعتمادا على أداتين تم جمع المعلومات المطلوبة للدراسة:

1-اختبار صعوبة القراءة والكتابة الذي أعد من طرف **نصيرة زلال**.

2-اختبار مفهوم الذات الذي أعد من طرف **لويس ليبست** ، كّيفه وترجمه إلى اللغة العربية **علي بوطاف** .

إن المنهج المتبع في هذه الدراسة يتمثل في المنهج الوصفي.

تدل النتائج التي توصل إليها الباحث اعتمادا على إستخدام **معامل ارتباط** لـ **بيرسون** و**اختبار كا** ^{2} على ما يلي:

1 - هناك علاقة موجبة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.

2- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

3- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

4- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

Abstract:

The present study aims at identifying the relationship between the difficulty of reading and writing(dyslexia) that faces the middle school's students during the learning process, with their self- concept.

This difficulty is defined by :

- **Reading**: difficulty in reading loudly such as: stops, blockage, omitting or adding some letters in the text, or replacing words by others and the slowing reading.
- **Writing:** difficulty such as misunderstanding of the meaning, written expression, some spelling mistakes such as: omitting or adding some letters, replacing some others, grammar and conjugation of the verbs.

The student who has the symptoms of this phenomenon feels neglected, rejected by teacher, students at the college and family outside, he loses confidence of him self and will be anxious. He feels also inferior to his colleagues, so he fails at the college and in the life.

From what we have been said, we ask, if there is a relationship between reading and writing difficulty with the student's self – concept.

The statistics from many research shows that this problem occurs approximately 10% Algiers of students, their number is increasing and becomes a dangerous syndrome that we must stop and cure.

From all what He has said, he asks some questions:

1- Is there relationship between student's difficulty in reading and writing process and their self – concept?

2- Is there a difference between pupils in their self – concept regardless of their level of reading and writing difficulties?

3- is there a difference between males and females in self- concept Regardless of the level in reading and writing difficulty?

4- Are there differences between failed and non – failed students in the self- Concept regardless of reading and writing difficulty?

To answer these questions we have supposed four hypotheses:

1- There is a negative relationship between reading and writing difficulty process which faces the students and their self – concept.

2- there are statistical differences between students in their self – concept and the level of reading and writing difficulty

3- there are statistical differences between males and females in self-concept regardless the level of reading and writing difficulty.

4- there isn't any differences between failure and non-failure students in self- concept regardless of the level of reading and writing difficulty.

In collecting data two main measuring are used.
First: Reading and writing difficulty Scale designed by Nacira ZELLAL.

Second: Self – concept Scale for children designed by Lewis. Lipsit, which had adapted and translated to Arabic by Ali BOUTAF.
The two tools are applied upon a sample of 100 students of middle College in Ouargla.

The results are described quantitatively using Pearson correlation and Chi square Test.

The results of the study reveal the following:

1- There is a positive relationship between the reading and writing difficulties with the student's self – concept.

2- There aren't statical differences between pupils in there self – concept regardless of the level of reading and writing difficulties.

3- There aren't statical differences between males and females in there self – concept regardless of the level of reading and writing difficulties .

4- There aren't statical differences between failure and non-failure students in self- concept regardless of the level of reading and writing difficulties .

فهرس المحتويات

الإهداء .....أ

كلمة شكر وتقدير.....ب

ملخص البحث.....ج

فهرس المحتويات .....ز

فهرس الجداول.....ي

فهرس الملاحق .....ي

مقدمـة.....1

القسـم الأول: الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: إشكاليـة الدراسـة

1-تحديد الإشكالية.....5

2-فروض الدراسة.....8

3-أهداف الدراسة.....9

4-أهمية الدراسة.....9

5-التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة.....9

الفصل الثاني: صعوبة القراءة والكتابة

- تمهيد 12

1 – نبذة تاريخية عن صعوبة القراءة والكتابة.....13

2 – مفهوم صعوبة القراءة والكتابة.....16

3- حجم مشكلة صعوبة القراءة والكتابة

في بعض دول العالم 24

4-الأنواع الفرعية لصعوبة القراءة والكتابة.....27

5 – مؤشرات صعوبة القراءة والكتابة.....29

6 – أنواع صعوبات القراءة والكتابة.....36

7 – أسباب صعوبة القراءة والكتابة 52

8- نظريات صعوبة القراءة والكتابة.....58

- الخلاصـة 59

الفصل الثالث: مفهوم الذات

- تمهيد.....61

1- تعريف مفهوم الذات 62

2- الأبعاد المختلفة للذات.....64
3- العوامل الأساسية في تكوين مفهوم الذات
في مرحلة الطور الثالث.....65

4 - نظريات مفهوم الذات.....73
1.4. نظرية جيمس.....73
2.4. نظرية كارل روجرز 74
3.4. نظرية سينج وكومبس 75
5 - العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات.....76
- الخلاصة 77

القسم الثاني: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

الفصل الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد.....81
1 - منهج الدراسة.....81
2 -إعادة التذكير بالفرضيات.....82
3 - اختيار العينة 83
4 - أدوات القياس.....85
أ- اختبار صعوبة القراءة والكتابة 85
- الخصائص السيكومترية للاختبار.....86
- الصدق.....86
- الثبات 87
ب -اختبار مفهوم الذات 87
- الخصائص السيكومترية للاختبار.....88
- الصدق 88
- الثبات 88
ج - أساليب التحليل الإحصائي 88

الفـصل الثاني : عرض نتائج الدراسة الميدانية

– تمهيد **91**

1 – عرض نتيجة الفرضية الأولى.....**91**

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية **92**

3– عرض نتيجة الفرضية الثالثة.....**94**

4– عرض نتيجة الفرضية الرابعة.....**94**

الفصل الثالث: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

- تـمهيـد **97**

1- مناقشـة نتيجة الفرضية الأولى.....**97**

2– مناقشة نتيجة الفرضية الثانية **98**

3– مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.....**99**

4– مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة **99**

– الخلاصة.....**100**

– الاقتراحات **101**

المراجـــــع

– المراجع العربية.....**104**

– المراجع الأجنبية **106**

المـلاحـــق **108**

فـهرس الجـداول

الرقم	عنـوان الجـدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التربوية	84
02	توزيع أفراد العينة بالنسب المئوية بالنسبة للذكور والإناث وذلك لمجموع تلاميذ كل مؤسسة تربوية	84

03	توزيع أفراد العينة بالنسب المئوية حسب الجنس وذلك لمجموع لتلاميذ المؤسسات التربوي حسب الجنس	85
04	العلاقة الإرتباطية الموجودة بين نتائج اختبار صعوبة القراءة والكتابة بنتائج اختبار مفهوم الذات لدى التلاميذ	92
05	نتيجة الفرضية الثانية	93
06	نتيجة الفرضية الثالثة	94
07	نتيجة الفرضية الرابعة	95

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	أسلوب اختيار العينة مؤشرات أو دلالات صعوبة القراءة والكتابة	110
02	اختبار صعوبة القراءة والكتابة	113
03	اختبار مفهوم الذات	115
04	الأخطاء الشائعة في القراءة لدى أفراد العينة	118
05	الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى أفراد العينة	138
06	نتائج الإرتباط ما بين نتائج صعوبة القراءة والكتابة بنتائج مفهوم الذات	148

ك

- مقدمـة:

إن الحياة السعيدة والعيش الرغيد لأبنائنا لا يكفي وحده ،إن لم نفكر في تنمية شخصيات قوية قادرة على التعبير عن هويتها، مسايرة للتقدم العلمي والتكنولوجي من يوم لآخر.

فاعتمادا على العلاقات الإنسانية والاجتماعية والتكوين المعرفي في مختلف ميادين الحياة ، نستطيع أن نكّون أفرادا قادرين عن التعبير عمّا يجول في أذهانهم ، باللغة المنطوقة والمكتوبة لمواجهة تحديات العصر في العلم والمعرفة ولرفع مستوى الإنتاج النوعي في المدرسة وبقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

فاللغة قراءة أو كتابة وسيلة أساسية في عملية الاتصال والتواصل ، فهي أساس بناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين أفراد المجتمع، سواء داخل الأسرة والمدرسة أو المجتمع الكبير.

ولكن نجد أن هناك بعض من أبناءنا يتملكهم الخوف والهلع للتعبير عما يجول بخواطرهم من أفكار تساعدهم في عملية الاتصال والحوار مع الغير.

إن هؤلاء الأفراد يعانون من مشكلات لغوية تعيقهم في الاتصال بالآخرين.والتي تكون السبب في ظهور الخوف والتردد في التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم الداخلية.أين تجدهم يعيشون في قلق وتوتر، دون القدرة على التعبير قراءة أو كتابة والتي تسمى بصعوبة القراءة والكتابة.

إن هذه الظاهرة المرضية كثيرا ما تكون السبب في فشل أبنائنا في المدارس وفي مختلف ميادين الحياة ، والتي تسبب لهم اضطرابات سلوكية تؤثر في مفهومهم لذواتهم مقارنة بزملائهم الذين يتميزون بطلاقة لغوية سلسة قراءة وكتابة.

ولهذا حاول الباحث في هذا الموضوع دراسة العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية ، والتي قام الباحث بتناولها في قسمين أساسيين:

القسم الأول ، حيث خصص للجانب النظري للدراسة ويحتوي على الفصول الآتية:

الفصل الأول: تناول فيه تمهيدا للفصل والإشكالية تحديدها وتساؤلات البحث وفروض الدراسة وأهداف الدراسة وأهمية الدراسة والتعاريف الإجرائية لمصطلحات للدراسة .

الفصل الثاني: بعد التمهيد قدم تعريف لمفهوم صعوبة القراءة والكتابة ومختلف التعاريف التي جاءت فيها، الخلفية التاريخية لصعوبة القراءة والكتابة وحجم مشكلة صعوبة القراءة والكتابة في بعض دول العالم، مؤشرات أو دلالات صعوبة القراءة والكتابة والأنواع الفرعية لصعوبة القراءة والكتابة وأنواع صعوبات القراءة والكتابة وأسباب صعوبة القراءة والكتابة ومختلف النظريات التي تناولت صعوبة القراءة والكتابة ثم الخلاصة .

الفصل الثالث: كما تناول فيه تمهيدا ثم قدم تعريفا لمفهوم الذات حسب بعض التعاريف التي جاءت فيه، الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات والعوامل الأساسية في تكوين مفهوم الذات في مرحلة الطور الثالث والنظريات التي حاولت دراسة مفهوم الذات والعلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات ، ثم خلاصة الفصل.

القسم الثاني : والذي عبّر عليه الباحث بالإطار المنهجي للدراسة الميدانية ويحتوي هذا القسم على الفصول الآتية:

الفصل الأول : والذي يتمثل في إجراءات الدراسة الميدانية. تناول الباحث فيه تمهيدا عن الفصل ومنهج الدراسة وإعادة التذكير للفرضيات وعينة الدراسة وأدوات القياس المتمثلة في اختبار صعوبة القراءة والكتابة والخصائص السيكومترية للاختبار المعبّرة عنها بالثبات والصدق.كما اعتمد الباحث في دراسته على اختبار مفهوم الذات وخصائصه السيكومترية من ثبات وصدق وثم الأساليب الإحصائية التي اعتمد عليها الباحث.

الفصل الثاني: قدم الباحث تمهيدا لهذا الفصل ثم تناول فيه عرض نتائج الفرضيات الأربعة المطروحة للدراسة.

الفصل الثالث: تناول الباحث فيه بعد تقديم وجيزا عن الفصل ثم حاول مناقشة نتائج الفرضيات التي سبق عرضها في الفصل السابق وأستخلص خلاصة من هذا الفصل.

وقد خصص في هذا الفصل مجالا للاقتراحات حسب النتائج التي توصل إليها والمراجع التي تناولها الباحث سواء باللغة العربية أو اللغة الأجنبية الفرنسية والإنجليزية ثم الملاحق.

وفي هذه الملاحق ذكر الباحث الأسلوب الذي تم عليه اختيار العينة والذي يعتمد فيه على المؤشرات والدلالات ، كما ذكر أيضا أداتي القياس التي أعتمد عليهما والمتمثلتين في اختبار صعوبة القراءة والكتابة واختبار مفهوم الذات ثم الأخطاء الشائعة بين أفرد عينة الدراسة على مستوى القراءة والكتابة. وكذلك نتائج العلاقة الإرتباطية بين صعوبة القراءة والكتابة بتقييم التلاميذ لمفهوم ذواتهم.

القســم الأول

الجـانب النظري للدراسـة

الفصل الأول

إشكالية الدراسة

1-تحديد الإشكالية.

2-فروض الدراسة.

3-أهداف الدراسة.

4-أهمية الدراسة.

5- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

1- تحديد الإشكالية:

إن للغة دورا هاما في عملية التواصل بين أفراد المجتمع , حيث تعتبر وسيلة أساسية لنقل الحضارة والفكر بين الأجيال وباللغة المنطوقة والمكتوبة يعبّر الأفراد عن أنفسهم وأحاسيسهم الداخلية. إن هذا الدور أعطى لكل من القراءة والكتابة أهمية كبرى في عميلة التواصل . حيث نجد أن التلميذ لا يستطيع الاستغناء عنهما أبدا عبر مختلف المراحل الدراسية والمهنية.

ففي عالم اليوم تكون القراءة والكتابة مهارتين أساسيتين من مهارات الحياة , إن إجادتهما يعبّر عنهما بالنجاح في المدرسة, والحياة العملية والحياة الخاصة. ولهذا فالحياة الحديثة قد لا تقوم إلا بالقراءة والكتابة. إلا أنه قد نلاحظ أن هناك بعض التلاميذ لا يملكون الثروة اللغوية الغنية والطلاقة اللفظية السلسة للتعبير عمّا يجول بخاطرهم ، إن هؤلاء التلاميذ يعانون من بعض التعثرات والإنحباسات الشفوية والكتابية المتمثلة في صعوبة القراءة والكتابة في التعلم والمعروفة بـ(**دسلكسيا**).

ونعبر عن ذلك بما أستخلصه الباحث " **بيير دبيراي رتزن**" (**PIERRE DEBARAY-RITZEN**) بأن هذه المعاناة كثيرا ما تكون نتائجها جد خطيرة على مستوى التحصيل والمستوى السلوكي للتلميذ. حيث تبين له بأنّ التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة , غير المتكفل به يعتبر في خطر, سيصطدم بالفشل الدراسي ويتعرض مستقبله للضياع. وكما يعبّر أيضا بأن هذه الصعوبة ستمس في السنوات الأولى من الحياة المدرسية عملية اكتساب القراءة والكتابة ولكن نتائجها ستشمل لاحقا كل اللغة، حيث أن اللغة المكتوبة ستبقى فقيرة, هزيلة مختصرة, ضعيفة التركيب وكذلك الحساب والمواد الأخرى ستتأثر حاضرا أو مستقبلا.

ومما يؤكده لنا من ناحية أخرى، بأنه سيظهر لدى التلميذ الرفض الحقيقي للمدرسة, مما سيزيد خطرا لهذه الوضعية المشبوهة وكذلك اضطرابات سلوكية ستعقد أيضا هذه الوضعية.

(Pierre Debray – Ritzen et al , 1981:146).

إن هذه الاضطرابات السلوكية ستكون ناتجة عن مدى إدراك التلميذ لنفسه بأنه سوي، ذو ذكاء عال ولكن لا يستطيع التعلم. وباستمرار هذا الاختلال سيحس التلميذ بقيمته الذاتية المنحطة, وسيكوّن صورة سلبية لمفهوم ذاته، مما يؤدي به إلى تكوين سلوك سلبي والذي نوضحه بقول عبد الحميد قسمي:

" أتضح من خلال بعض الملاحظات على التلاميذ أن بعض هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة و الكتابة يملكون رد فعل سلبي أو عكسي, مفرطي الحركة لا يطاق بهم داخل القسم والإحساس بالتمييز والتفرقة, ضعف في قيمتهم الذاتية.

حيث أن هؤلاء التلاميذ يظهرون دلالات واضحة عصابية منذ بداية السنوات الأولى في المدرسة مثل القلق العصابي، اضطرابات خاصة مثل القلق الحاد المفرط, الجانبية, تشتت الانتباه, اضطرابات سلوكية أخرى في التصرف مثل المعارضة, الإثارة أو الكسل والخمول أو الخضوع والتبعية. من خلال هذه الاضطرابات السلوكية تصبح المأساة سهلة الإدراك, حيث تظهر الإخفاقات المتكررة, العقوبات المتسببة, صراعات تجعل التلميذ في وضعية المتهم.إن

كل هذه المظاهر السلوكية تحبطه وتؤدي به تدريجيا إلى عدم الاهتمام بالحياة المدرسية, حيث سيبقى التلميذ مهمش, منطوي على نفسه, وكما سيلجأ إلى الاهتمام بالحرف, وسيصبح من جهة أخرى عدواني, هارب, ومعارض للوسط العائلي والوسط المدرسي.". (ROUABEH Meriem , 2002:55-56).

ومن خلال الملاحظات والشهادات يتضح أن النتائج التي تصدر عن صعوبة القراءة والكتابة تعتبر معاناة جد خطيرة بالنسبة للتلميذ سواء على مستواه التحصيلي أو مستواه السلوكي مما يؤثر عليه سلبا. وكما يبين **فينج FING** (1985) أن لصعوبة القراءة والكتابة أثر سلبي على مفهوم الذات أو التصور الشخصي للتلاميذ للذات, وذلك من خلال الدراسة التي أجراها والتي أهتم فيها بدراسة بعض المتغيرات النفسية مثل (تقدير الذات – القلق – مفهوم الذات) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة تتراوح أعمارهم ما بين (7– 11 سنة), حيث تبين من هذه الدراسة أنه هناك ارتباط سالب دال بين تقدير الذات وصعوبة التعلم في القراءة ثم وجود ارتباط موجب دال بين القلق وصعوبة التعلم في القراءة وكما يوجد ارتباط سالب بين مفهوم الذات وصعوبة القراءة.(خيري المغازي عجاج , 1998 , ص 75).

إضافة إلى ذلك أتضح من خلال ما توصل إليه **لورانس وكارين** & **LARENCE & KARIN** ,(1996) في دراستهم لمفهوم الذات والتكيف الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة والذين تتروح أعمارهم ما بين (7 – 11 سنة), حيث خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يتصفون بمفهوم سلبي تجاه الذات والخبرات النفسية والاجتماعية السالبة لذوي صعوبات التعلم في القراءة ويرجع السبب فيها إلى المقارنات الاجتماعية غير المتصفة لهم مع أقرانهم العاديين داخل البيئة المدرسية, ثم استبعاد عامل الوصف بالصعوبة, كما يساعد على تخفيف الآثار السلبية المصاحبة خارج البيئة المدرسية. (خيري المغازي عجاج , 1998 , ص 80).

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة أخرى لدراسة العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بتصور التلاميذ الذين يعانون منها لذواتهم في الطور الثالث من المدرسة الأساسية

في الجزائر.ولقد بين "**مصطفى عبد الله بوشوك**" أن الوضعية مزرية في بعض المدارس حيث قال: "إن الملاحظ لعمليات التواصل والباحث في تعابير التلاميذ بفصول التعليم الإعدادي والثانوي, ليقف متأملا أمام عدة حالات من التوقفات, وإزاء كثير من ظواهر الإنحباسات التعبيرية خصوصا عند إنجاز الاختبارات الكتابية والشفهية, حيث تتكاثر هذه الظواهر والآفات وتزداد حدة وتعقيدا. أما التوقفات والإنحباسات أثناء الاستعمالات الشفهية للمتعلمين فأمثلتها مختلفة وتكراراتها مرتفعة وتحتاج إلى بحوث ودراسات خاصة." (مصطفى عبد الله بوشوك, 2000, ص29).

ومن جهة أخرى نستخلص مما ذكره "**علي تعوينات**" في دراسته التي أجراها في البيئة الجزائرية بالمدرسة الأساسية وذلك في الطور الثالث أنه: "نظرا لقلة الدراسات في مجال صعوبات تعلم اللغة العربية ونظرا لاستفحال المشكلة في مدارسنا على اختلاف مستوياتها إذ لا يكاد يقرأ قارئ كتابة تلميذ إلا وسرعان ما يكتشف عجزه في اللغة المكتوبة بعناصرها المختلفة مما ينجر عن ذلك عجز في التواصل مع الغير, ومسايرة الركب الحضاري الذي يتطلب يوما بعد يوم إتقان اللغة قراءة وكتابة بالإضافة إلى أن اللغة المكتوبة شرط أساسي لكل عملية تعلم في المدرسة." (علي تعوينات ،1992 , ص 06).

ويستخلص الباحث أن عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة في المدرسة الجزائرية في تزايد, وهذا استنادا لما ذكره الأخصائيون الجزائريون في الأرطوفونيا بقولهم: "نظرا لعدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة ونظرا لأهمية هذا المشكل، ووضعية النظام الدراسي المتبع ومحتوى البرامج الوطنية, يجب أن تأخذ وزارة التربية والتعليم عدة إجراءات جد مهمة ومستعجلة وخاصة تطبيقية في هذا المجال, منها إعادة النظر في البرنامج وفي النظام الدراسي المتبع, حيث يجب أن يكون هناك اكتشاف مبكر لهذا المرض وذلك لتحسيس الأخصائيين في مختلف اختصاصات علم النفس, الأطباء في الطب المدرسي وخاصة الآباء بأهمية هذا المشكل الشائع في مدارسنا".
(Chamak, F.Nait-Kaci-Mazour,1999 :79).

ومن خلال ما سبق ذكره دفع بالباحث إلى طرح بعض التساؤلات :

1- هل هناك علاقة بين صعوبة القراءة و الكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات؟.

2- هل هناك فروق بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة و الكتابة؟

3- هل هناك فروق بين الذكور و الإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة و الكتابة ؟

4- هل هناك فروق بين التلاميذ المعيدين و غير المعيدين في مفهوم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة و الكتابة ؟

2- فروض الدراسة:

1- هناك علاقة سلبية بين صعوبة القراءة و الكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة و الكتابة.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة و الكتابة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيدين و غير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة و الكتابة.

3- أهداف الدراسة:

يهدف الباحث من وراء هذه الدراسة إلى معرفة ما يلي:

أ- تحديد حجم الظاهرة المتمثلة في صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات.

ب- اكتشاف أنواع الصعوبة في القراءة و الكتابة التي يعاني منها التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية من المدرسة الأساسية لأجل مساعدة الأساتذة للوقوف على هذه الصعوبات بغرض التكفل بها حسب خبراتهم المهنية مع التفكير في أهمية علم النفس اللغوي وعلم النفس المدرسي بالنسبة للأساتذة و التلاميذ في الحياة المدرسية.

4- أهمية الدراسة :

- الأهمية العلمية :

- الاهتمام بعلم النفس اللغوي و تطبيقاته في البيئة المدرسية للوقوف على أنواع الاضطرابات اللغوية و خاصة صعوبة القراءة والكتابة التي قد تكون لها تأثيرات سلبية على شخصية التلاميذ وتصوراتهم للذات ومدى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي.
- تنمية العلاقة المتداخلة وأهميتها بين مختلف اختصاصات علم النفس ومدى تكاملها لبعضها البعض و خاصة الأرطوفونيا بعلم النفس المدرسي والتوجيه ومدى أهميتها للأساتذة والأولياء للتعاون معا في الحياة المدرسية و الأسرية للتلاميذ و الأبناء.

5- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

أ- صعوبة القراءة والكتابة:

تعرف صعوبة القراءة و الكتابة بتلك المعاناة التي يجدها التلميذ أثناء القراءة الجهريّة المتمثلة في التوقفات، الإنحباسات، التردد، ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف، لإضافة، الإبدال أو التكرار لبعض الحروف في النص مع بطئ معدل القراءة. أما الكتابة فتتمثل في صعوبة فهم الجمل في النص والتعبير الكتابي مع ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف، الإضافة، الإبدال أو التكرار لبعض الحروف و الأخطاء النحوية و الصرفية أو ما تقيسه أداة الدراسة.

ب-مفهوم الذات :

وفقا لما ذكره إبراهيم أحمد أبو زيد نجد أن مفهوم الذات هو (ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي المعرفي المتعلم و الموحد الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر ذلك في التقرير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم كأن يقول "أنا ناجح" أو "أنا مقبل" و هكذا.)أو ما تقيسه أداة الدراسة. (إبراهيم احمد أبو زيد 1987 ص79).

الفصل الثاني

صعوبة القراءة والكتابة

- تمهيد

1 - مفهوم صعوبة القراءة والكتابة

2 - نبذة تاريخية عن صعوبة القراءة والكتابة

3- حجم مشكلة صعوبة القراءة والكتابة في بعض دول العالم.

4- مؤشرات صعوبة القراءة والكتابة

5 - الأنواع الفرعية لصعوبة القراءة والكتابة

6 - أنواع صعوبات القراءة والكتابة

7 - أسباب صعوبة القراءة والكتابة

8 - نظريات صعوبة القراءة والكتابة

- الخلاصة

- تمهيد :

إن استمرار تداول اللغة بين أفراد المجتمع لا يتم إلا عن طريق الاتصال اللغوي،الذي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع أو بين كاتب وقارئ.حيث أن للغة مهارات أربعة تبنى عليها ألا وهي :الكلام ،والاستماع والقراءة والكتابة. حيث يعبر هنا " **عبد العزيزالقوصي**" عن الكلام وعملية الاتصال بقوله :" إن الكلام سبيل هام جدا من سبل الاتصال النفسي، بل إ نه يكاد يكون من أهم سبيل لذلك، والاتصال النفسي بين إنسان وإنسان آخر من أهم الأمور التي يحتاج إليها المرء في حياته ، ذلك لأن الفرد لا يمكن أن يعيش منعزلا عن غيره بحال من الأحوال ، ولا أدل على ذلك من أن عزل الناس بعضهم عن بعضهم الآخر قد أ صبح وسيلة من وسائل التعذيب ، فالسجن والنفي نوعان من التعذيب ، وأهم ما فيهما من هذا هو حرمان الإنسان من التكلم مع الغير أو الاستماع إليه أو لكلا الأمرين.وإذا تكلم شخص مع آخر فإنه ينقل إليه حالات نفسية كاملة فيها معان ، وفيها مشاعر وانفعالات ، وفيها اتجاهات ورغبات، وبذلك كان الكلام تعبيرا كاملا عن شخصية المرء."(فان رايبر،1960،ص7).

إن هذا يعبر بأن الكلام أداة من أدوات استقلال الشخصية وتوسيع ميدان تأثيرها وتأثرها . إلا أنه قد نقابل في هذه الحياة أناسا يتعثرون في كلامهم فبعضهم ينطق بعض الأصوات نطقا خاطئا كما يحدث في نطق الراء ياءا أو لاما وما يحدث في نطق السين تاء، وبعضهم يكرر أصواتا قبل أن ينتقل إلى التي تليها ، وبعضهم يحتبس عند الكلام ويظل يحاول بأجهزة النطق وأحيانا بكل جسمه وكل قوته ثم تنفجر الكلمة من فمه وتخرج كما ينفجر البركان.

ونستخلص مما سبق مدى أهمية الاتصال اللغوي ودوره في حياة الفرد مع المجتمع. وكما نعبر أيضا عن دور الطلاقة اللفظية في عملية الاتصال بين الأفراد وما يقابلها من

اضطرابات لغوية تعيق الفرد أو الشخص عن التعبير عن مشاعره وتوصيل أفكاره للآخرين، حيث أنه كثيرا ما نجد في هذه الحياة، فروق فردية بين مختلف شرائح أفراد المجتمع، منها ما يعيق عملية الاتصال لأجل دفع عجلة التنمية والتقدم.

إن هذا مهد للباحث دراسة الصعوبة التي يعاني منها بعض التلاميذ في مدارسنا وخاصة في الطور الثالث من المدرسة الأساسية، والتي يعبر عنها علماء النفس في اضطرابات النطق بمفهوم صعوبة القراءة والكتابة(**دسليكسيا**)، التي كثيرا ما تكون السبب وراء فشل التلاميذ في تحصيلهم وتوافقهم الدراسي.

هنا سيحاول الباحث بتقديم نبذ ة تاريخية عن صعوبة القراءة والكتابة التي تعترض بعض التلاميذ في التعلم ، مفهومها ، حجمها في بعض دول العالم ، دلالاتها ، أسبابها ،أنواعها لدى هؤلاء التلاميذ وأهم النظريات التي جاءت فيها.

1- نبذة تاريخية عن صعوبة القراءة والكتابة:

يشير **تومسون ومارسلند** (1966)إلى أنه يرجع الفضل إلى **مورجان**(1896) طبيب العيون الإنجليزي " بأن يكون أول من أعطى تعريفا وصفيا لصعوبة القراءة والكتابة ، حيث تبقى مقالته الموجودة في فقرات المجلة الطبية البريطانية الوصف الكلاسيكي الدقيق لصعوبة القراءة والكتابة المقترنة بأخطاء في الهجاء . وقد سجل **مورجان** حالة طفل في الرابعة عشر من عمره والذي لم يكن قادرا على القراءة على الرغم من أن حاسة الإبصار لديه كانت طبيعية وكان يتمتع بمكانة اجتماعية عادية. ولم يحدد **مورجان** دليلا على وجود جرح بالمخ عند هذا الطفل الذي كان يتمتع بنسبة ذكاء متوسطة حيث أوضح هجاء الطفل خصائص نوعية."

ويذكر **تومسون ومارسلند** "بأن **هنيشلور** (1896) طبيب عيون من جلاسجو ، قام بإسهام عظيم في دراسة صعوبة القراءة والكتابة ، حيث درس صعوبة القراءة والكتابة على مدى فترة زمنية طويلة ، ونشر سلسلة من المقالات ذات فائدة عظيمة للباحثين ، وبعد عام (1896) بدأ أطباء العيون الإنجليز ينشرون ملاحظات مماثلة أمثال (**أنيتلشيب**، 1896)، **سيتفتسون وتوماس** 1905، فيشر 1908."

ويضيف **تومسون ومارسلند**(1966)" بأنه من الصعوبة التعرف على وجود هذه المشكلة في الولايات المتحدة حيث أنها لم تظهر إلا بعد انتهاء القرن التاسع عشر ، وعلى الرغم من أن الباحثين في هذا البلد أظهروا اهتماما كبيرا بكل جوانب الأفازيا العضوية واضطرابات الحديث الأخرى. فإنهم لم ينشروا مقالات إلا بعد سنوات من عمل **مورجان** الأساس."

" وقبل القرن العشرين اهتمت بعض الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي بعملية القراءة دون إعطاء اهتمام بصعوبة القراءة أمثال(**فونت ، كاتل، جفال، أوردمان ودودج**) فقد استمروا في عمل دراسات أساسية تختص بالعين وميكانيزمات القراءة.ولكن قبل انتهاء القرن العشرين بقليل "أصبح علماء النفس وخصوصا المهتمين بالتربية على وعي تام بصعوبة القراءة.

وينظر كثير من الباحثين إلى(**دير برون**، 1908) على أنه أول عالم تربوي أمريكي في مجال القراءة بسبب بحثه الذي قدمه عام (1906) بعنوان سيكولوجية القراءة ". وقد قامت لجنة صندوق الكومنولت بعمل دراسة من أبحاث وكتابات أولئك المربين حيث نشر تقرير للمؤتمر تحت عنوان "ملخص للبحوث المرتبطة بالقراءة ". وقد اشتمل التقرير على 436 مرجع لمقالات ، وكتب نشرت قبل **بوليه** 1924 ، ويشير الجدول الزمني للمراجع في هذا التقرير إلى أن بحوث القراءة كانت كثيرة وسريعة من 1896– 1924. فقبل 1896 كان هناك فقط أربعة مقالات ، ومن 1896– 1900 كان هناك عشرة مقالات . وفيما بين عامي 1901 – 1915 كان عددها عشرين بحثا. وفي الخمس سنوات التالية بلغ عددها تسع وأربعين بحثا. ومن 1916– 1920ظهر بحث واحد. ومن عام 1921– 1924 بلغ عدد الأبحاث التي ظهرت 201 بحثا."

ويوضح **كونيك** (1983)" الحالة التي كانت عليها الأبحاث، والنظريات من 1925– 1970ففي عام 1925 أدخل **أورتون** نظرية الهيمنة المخية غير التامة التامة، وبعد ذلك خلال الثلاثين عام التالية قام كل من **مونرو، وفرنالد وبندر** بصياغة وترسيخ هذا العمل وتطوير مفهوم عدم القدرة على القراءة بسبب تأخر النضج."

(Thompson ,Lioyd J. and Marsland M.D ,1990 : 13).

ويذكر **هاريس وسيباي** (1985)" أنه من 1935–1955سعى كثير من المحللين النفسيين وعلماء النفس الإكلينيكي إلى تفسير عدم القدرة على القراءة على أنه عرض للاضطراب الانفعالي، ومالوا لاعتبار العلاج النفسي هو الطريقة المفضلة للعلاج."

ويشير **جوزانك** في هذا الشأن " بأنه من أن كثيرا من الناس يتحدثون ويكتبون كما لو كانوا يستطيعون وصف صعوبة القراءة والكتابة بدقة، فالحقيقة بعيدة جدا من أن تكون واضحة. وعلى الرغم من أن المصطلح ظهر أول مرة عام (1904) ليصف الفشل القرائي للأطفال العاديين والمتوقع أن يقرؤوا، فإن البحث كان غير فعال في وصف المناطق الشاذة لتلف المخ المرتبطة بهؤلاء المتعلمين المضطربين."

ويضيف **هاريس وسيباي**(1985) إلى أنه" منذ 1955 كان هناك اهتمام متزايد بصعوبات القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد نتج عن ذلك انتشارا واسعا للبرامج العلاجية وتزايد البحث ، وأصبح الصندوق الفيدرالي مسئولا بدرجة كبيرة عن هذه الجهود. وفي عام (1960)اقترح علماء الأعصاب وعلماء التربية الخاصة العلاقات السببية لعدم القدرة على القراءة ومالوا لأن تكون هذه الأسباب عصبية وفسيولوجية في طبيعتها. وقد وضعت هذه النظريات تأكيدا أقل على الأسباب التربوية والتعليمية. وقد ظهرت مصطلحات مثل العسر القرائي ، وكان هناك اهتمام متجدد في تحديد طبيعة هذه الصعوبة. واعتقد معظم هذه النظريات أن صعوبة القراءة والكتابة هي عرض لبعض جوانب القصور داخل المتعلم."

ويذكر **كونيك** (1973) بأنه" خلال 1960 ظهرت ست نظريات أخرى، وعلى الرغم من أن (**بيرش** ، **ديالكتو**، **فروستيج جتمان وجريكشنك**) قد وضعوا نظريتهم التي أرجعت عدم القدرة على القراءة إلى النمو الإدراكي غير التام ، فإن نظريتهم كانت مختلفة، وتدعو إلى تشخيص ، وعلاجات طبية مختلفة. ويؤكد كونيك أن هناك أربعة نظريات أخرى ظهرت

أثناء هذه الفترة، فقد تصور **كيرك** (1963) اختبارات نفسية لغوية وإستراتيجيات تدريس مرتبطة بها، وأكد **وبيمان** (1961) على أن التمييز السمعي الخاطئ هو المفتاح.

واهتم **هيرش ومايكليست** (1968) بدراسة مشكلات اللغة على أنها السبب الرئيسي في صعوبات القراءة . وقد فكرت **بتمان** (1968) كذلك في مشكلات اللغة على أنها سبب صعوبة القراءة والكتابة ، ولكن نظامها التشخيصي وتخطيطها العلاجي كان انتقائيا. وفي عام (1970) ظهر بعض المحترفين الذين اهتموا بدراسة الأفراد ذوي مشكلات القراءة الحادة ، ودائمة وقد ركز هؤلاء المحترفين نظريتهم ، وبحثهم على الانتباه والذاكرة واللغة ، تأخر النضج والتفاعل بين الظروف داخل الفرد مثل الوظائف العصبية أو العوامل داخل البيئة."

ويشير **هاريس وسيباي** (1985) أنه" في نهاية 1970 وبداية 1980أضاءت اهتمامات اللغويين وعلماء النفس المعرفي ، وعلماء النفس الأعصاب المحاولات لفهم عملية القراءة وبالتالي توصلوا إلى إ ستبصارات في العوامل التي تسهم في عدم القدرة على القراءة.

(Harris, Albert J, and Sipay, Edward, 1985:10-11)

ويذكر **ليونج** (1991) بأنه من 1980 وحتى 1991 ظهرت موضوعات كثيرة في هذا المجال جديرة بالانتباه والدراسة ، ومنها علاقة الذكاء باختبارات التحصيل في تشخيص القراء الضعاف ، توزيع صعوبات القراءة ، واشتمال القدرة اللفظية في القراءة ، والتباين التلازمي لكل من الصوتيات وعلم الصرف والإعراب في القراءة وصعوبات القراءة."

(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1994،ص 26).

2- <u>مفهوم صعوبة القراءة والكتابة:</u>

قبل الخوض مباشرة في ذكر التعاريف التي وردت في مفهوم صعوبة القراءة والكتابة يجب أن نبحث عن معنى صعوبات التعلم، والتي يتفرع منها هذا النوع من الصعوبة في القراءة والكتابة**(دسلكسيا)** والذي يندرج تحت مفهوم الصعوبات في التعلم التي تواجه بعض الأطفال أثناء التعلم. والتي قد تعدد مفهومها وفقا للبحوث والدراسات التي أجريت في هذا الميدان. "إن مجال صعوبات التعلم دخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين في

فروع مختلفة، ولهذا فقد تعددت وجهات النظر حول هذه المشكلات بتعدد التخصصات ، وعلى الرغم من اختلاف التعاريف فيما بينها ، حيث يقول **أحمد أحمد عواد** بأنه يمكن القول بأن تعريف صعوبات التعلم أخذ منحنيين أحدهما أكد على صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، والآخر أكد على مستوى القدرة العقلية لدى التلاميذ أنفسهم."(أحمد أحمد عواد ،1997، ص87).

ومن بين التعاريف التي تؤكد على المنحى الأول ، ذلك التعريف الذي ينص على أن صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح يشير إلى: "مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام، والقراءة والكتابة ، والاستدلال الرياضي ، ويفترض في هذه الاضطرابات أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وأنها ليست بسبب تخلف عقلي أو تخلف حسي أو بسبب اضطرابات نفسية، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي".(أحمد أحمد عواد ، 1997، ص87).

أما بالنسبة للتعريف الثاني الذي يؤكد على المنحى الثاني ، فهو ينص على ما يلي: " يقصد بصعوبات التعلم الطفل الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل ويعاني من ضعف في الأداء الأكاديمي، يرجع إلى قصور نمائي في قدرته على التركيز والانتباه على موضوع معين ، وهو الطفل الذي يتطلب طرائق تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه، ويميل التربويون إلى تبني هذا التعريف." (أحمد أحمد عواد ، 1997، ص88).

وكما يذكر أيضا كل من (**هالهان و كوفمان** 1976)الفرق بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم ، حيث أنه يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم،حيث أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأطفال ، هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ولا ترجع الصعوبة لديهم ، إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو معوقات مركبة أو تخلف عقلي.

(Hallahan & Kauffman, 1976 :06)

وكما يرى كل من (**هورن و ريتشارد**، 1985)أن مشكلات التعلم ترجع إلى قصور في السمع أو البصر، أو المعوقات الحركية ، أو التخلف العقلي، والأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية التي ربما ترجع إلى الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر قابلية للبعد عن الأنشطة المدرسية.(خيري المغازي عجاج، 1998، ص 16).

إضافة إلى التعاريف التي جاءت في مفهوم صعوبات التعلم نجد أن الحكومة الاتحادية الأمريكية قدمت تعريفا لصعوبات التعلم وهو التعريف المعمول به في المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية وكثير من دول العالم، وذلك في القانون العام 230– 91 الصادر في عام 1969م ولكن هذا التعريف عدل تعديلا طفيفا وذلك في القانون العام رقم 94– 142 الصادر بتاريخ 23 أغسطس عام 1977، ثم تعديل آخر في القانون العام(101– 476) وقد جاء في الجزء الأول من هذا القانون تعريفا لمصطلح صعوبات التعلم على النحو التالي:

" إن الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشتملة على فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، ويظهر هذا القصور اضطراب في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام أو القراءة ، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية، وهذه الاضطرابات قد تشمل حالات الإعاقة الإدراكية ، والإصابة المخية والخلل الوظيفي المخي البسيط ، وعسر القراءة(صعوبة القراءة والكتابة)، حبسة الكلام النمائية ، ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلم هذه ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو عن اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي."(أحمد أحمد عواد ، 1977،ص88).

ونذكر أيضا بأن مفهوم صعوبات التعلم ومكوناتها يتغير في كل مرحلة تعليمية من سن ما قبل المدرسة حتى المرحلة الثانوية ، وفي المدرسة الابتدائية يصبح مرادفا لصعوبة في اكتساب (المهارات الأكاديمية) الأساسية كالقراءة والكتابة ، والحساب، كما أن المؤشرات التي يمكن أن تكون منبئات بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية هي معاناة الطفل من اضطرابات في تسمية الحروف الأبجدية ، وتسمية الصور، وفهم المفردات والجمل ، ونسخ

الرسوم ، وإتباع التعليمات والتمييز الصوتي، والتعامل مع الأرقام ، وبطء معدل التعلم. (أحمد أحمد عواد ، 1977، ص91).

واستنادا على التعاريف السابقة الذكر لصعوبات التعلم ، حدد مفهوم صعوبة القراءة والكتابة(**دسليكسيا**) بأنه يندرج تحت مظلة صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية، والتي يعرفها (**بيير دبراي** و **رتزن**) بأنها :" صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب مهاراتها ، حيث تكون لدى الأطفال ذو ذكاء عادي والمتمدرسين غير المصابين بعاهات حسية، كما أنها كثيرا ما تكون مرتبطة بتعلم الكتابة."

(Pierre Debray- Ritzen et al,1981:134).

ومما يؤكد أيضا أن صعوبة القراءة والكتابة تندرج تحت مظلة صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية هو ما يوضحه (**كيرك** و **كالفنت**، 1988) بأن هذا النوع من الصعوبات في التعلم تظهر لدى أطفال المدارس وتضم ما يلي :

أ- الصعوبات الخاصة بالقراءة.

ب- الصعوبات الخاصة بالكتابة.

ج- الصعوبات الخاصة بالتهجي والتعبير الكتابي.

د- الصعوبات الخاصة بالحساب.

هـ- الصعوبات الخاصة بفهم ما يسمعون،(خيري المغازي عجاج، 1998، ص 19).

ومن خلال الدراسات السابقة في مجال صعوبة القراءة والكتابة تعددت التعاريف لهذه الظاهرة والتي جاءت فيما يلي :

حيث يشير(**تومسون** و **مارسلند**) إلى أن" مصطلح صعوبة القراءة والكتابة يعني العسرالقرائي يأتي من كلمة يونانية dyslexia وتعنيdys صعب أو رديء. وتعني Lexia الاختصاص بالكلمات ، أو مفردات اللغة على أساس أنها شيء مميز عن قواعدها.ومن ثم فإن هذا المصطلح هو الكلمة المثلى لوصف الصعوبة أو العجز النوعيspecific disability ، ولكنها استخدمت قديما لوصف اضطرابات اللغة لتشير إلى اضطرابات القراءة التي يكون سببها مرض عضوي بالمخ organic brain pathology وعلى أية حال ، فعند استخدام

كلمة "نمائي" developmental ، فإن ذلك يلغي مفهوم جرح بالمخ ويأتي بمفهوم " تأخر النضج". " (نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1994، ص 14).

ويذكر **كونيك** أن مصطلح" صعوبة القراءة والكتابة له على الأقل ثلاث معان وفقا لمعجم القراءة ، والمصطلحات المتعلقة به **لهاريس** و **هودجز** فهو يمكن أن يعني صعوبة حادة في القراءة والكتابة سببها خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، أو صعوبة حادة في القراءة والكتابة مع سبب غير محدد، أو مشكلات القراءة والكتابة بغض
النظر عن حدتها لأي سبب. ويستخدم الأطباء المصطلح بصفة عامة بالمعنى الأول ، بين يستخدمه علم النفس بالمعنى الثاني. أما التربويون فربما يتواجدون في أي المعسكرين ،
أو ربما يرتبطون بوجهة النظر العامة التي يعتقد أنها تتمسك بالتعريف الثالث."(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1994، ص 14).

أما **ميلز**(1985) فإنه يعرف صعوبة القراءة والكتابة على النحو التالي : " إن أبسط شيء يمكن أن يقال هو أن صعوبة القراءة والكتابة شذوذ عن النمو ، والذي يؤثر على جوانب محدودة ، وهي تظهر بصورة خاصة عند السادسة ، عندما يظهر من ذوي الذكاء المتوسط صعوبات شديدة في تعلم القراءة والهجاء.

ويضيف **ميلز** (1989) بأنه:"هناك اتفاق عام على أن بعض الأطفال متأخرين في تعلم القراءة ولديهم صعوبة مستمرة في تذكر وهجاء النصوص ، ولا يمكن أن يعزى ذلك إلى نقص الذكاء، أو الفرصة التعليمية ، ولكن هناك دائما دليل على وجود صعوبات أخرى."(مجلة نافدة على التربية، العدد 46، ماي 2002، ص 9).

ويعرف **هيوز** (1976) صعوبة القراءة والكتابة على النحو التالي:" من الممكن تحديد صعوبة القراءة والكتابة بأنها الفشل في القراءة والكتابة على الرغم من توافر التعليم الحديث ، والمنزل الملائم من الناحية الثقافية ، وجود دافعية ملائمة ، وحواس سليمة ، وذكاء متوسط ، مع الخلو من العيوب العصبية."

(Hughes John, 1976:125).

ويشير أيضا **فرنون** (1971) بأن صعوبة القراءة و الكتابة هي :" اضطراب يظهر نفسه في صعوبة تعلم القراءة والكتابة على الرغم من التعليم الحديث، والذكاء المتوسط ، والفرص الثقافية والتعليمية الملائمة وهو يعتمد أساسا على صعوبات معرفية ، والتي تعتبر من أصل تكويني ." ويضيف أيضا : " أن الحالة لا ترتبط بالمعوقات البيئية أو الذكاء الضعيف، ولكنها بصفة عامة تعتبر حالة خطيرة ولا يتم معالجتها بسهولة حتى بالتدريس الملائم وهي عادة ما تكون مصحوبة بعيوب أخرى."(مجلة نافدة على التربية ،العدد 46، ماي 2002، ص9).

ويوضح **فيشر** (1980) " الحالة التي يبدو عليها الطفل ذو الصعوبة في القراءة الكتابة بأنه على الرغم من أن لديه قدرات بصرية كبيرة، وفرص تعليمية إيجابية ، وقدرة عقلية متوسطة وخالي من الاضطرابات العصبية أو العيوب الحسية، فإن الطفل المعسر قرائيا وكتابيا يكون غير قادر على قراءة وكتابة نص يقدم له بصورة عامة."(نصرة محمد عبد المجيد جلجل،1994، ص 15).

أما بالنسبة لأحد التعاريف الأكثر شيوعا هو تعريف **كريتشلي** (1981)، عالم الأعصاب المشهور حيث عرف صعوبة القراءة والكتابة بأنها: " صعوبة تظهر نفسها بصورة أساسية في تعلم القراءة والهجاء، وكذلك في استخدام الكلمات المكتوبة في مقابلة الكلمات المنطوقة . والحالة معرفية في جوهرها، أي ليست بسبب عدم الملائمة العقلية ، أو نقص الفرص الاقتصادية والاجتماعية أو أخطاء في طريقة التدريس ، أو عيب تكويني معروف بالمخ. وهي ربما تمثل عيبا نمائيا نوعيا ، يميل لأن يقل كلما تقدم الطفل في العمر. ومن الممكن أن يحدث بها تقدم ملحوظ خصوصا إذا قدمت المساعدة العلاجية الملائمة في وقت مبكر."(مجلة نافدة على التربية، العدد 46، ماي 2002، ص 9).

ويشير أيضا **تريك شانك**(1988)" إلى أن من يعانون من صعوبة القراءة والكتابة **(ديسلكسيا)** يجدون صعوبة كبيرة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات المكتوبة التي تقدم لهم. ورغم ذلك فإن كثيرا ممن يعانون من تلك المشكلة أذكياء في نواحي أخرى ، على سبيل المثال يمكن أن يمتازوا بمهارات رياضية ومهارات مكانية قوية جدا." (خيري المغازي عجاج ، 1998، ص 92).

ويضيف أيضا **ليون**(1995)بأن "هذا النوع من الصعوبة في التعلم المتمثل في(ديسلكسيا) صعوبة القراءة والكتابة تؤثر على بعض الأطفال والمراهقين والكبار."(خيري المغازي عجاج،1998، ص 92).

ويؤكد **فالاتينو**(1979)" بأن ذوي صعوبة القراءة والكتابة هم أفراد يتوفر لديهم مقدار متوسط أو فوق المتوسط من الذكاء ، وسلامة الوظائف الحسية، وخلوهم من أي اضطرابات عصبية أو انفعالية أو اجتماعية واضحة ، كذلك فإن هؤلاء الأفراد تعرضوا بشكل كاف لتعليم القراءة والكتابة ، وليس بينهم فروق ثقافية اجتماعية بارزة."(ألان كامحي،1998،ص72).

ويشير أيضا **دافيس رونالد** رئيس جمعية **دافبس** العالمية لصعوبة القراءة والكتابة مع آخرون ، وذلك من خلال خبرته العملية مع ما يقرب من ألف(1000) حالة تعاني من الصعوبة ، حيث استطاع أن يعرف الصعوبة في القراءة والكتابة بقوله بأنها:"تعني اضطرابات متطورة(نمائية) تشير إلى وجود الصعوبة في تعلم القراءة والكتابة على الرغم من توفر الذكاء الكافي والفرص الاجتماعية والثقافية اللازمة ، إن هذا يعني بأن ذو الصعوبة في القراءة والكتابة هو ذلك الفرد الذي كثيرا ما تكون التوقعات بأن مستواه في القراءة والكتابة أقل بكثير من مستوى ذكاءه. حيث نجد أن هذا الفرد قد تحصل على تربية طبيعية، إلا أنه يعاني من الانخفاض في مستوى التحصيل العلمي بالمقارنة بالتلاميذ الذين تلقوا معه نفس التربية والتحصيل الدراسي، إن ما يوضح ذلك أن مهارته في القراءة تكون تحت المستوى المطلوب بالمقارنة بالتلميذ الآخر الذي لا يعاني من هذه الصعوبة. ويمكن أن نفترض أن هذا التلميذ يعاني من الصعوبة في القراءة والكتابة إذا لوحظ بأنه يعاني من انخفاض في تحصيله الدراسي لجميع المواد الدراسية." (موقع دافيس رونالد، د سليكيا،1977).

وتدعيما لما ذكره **دافيس رونالد** بأن صعوبة القراءة والكتابة تعتبر اضطرابات متطورة نمائية ، نجد أن **ألان كامحي** يذكر هو كذلك وفقا لما ذكره **آرام و ناسيون** ، (1980) بأن هذه الصعوبة توصف بأنها ضعف لغوي تطوري ، حيث يقول بأن :

" صعوبة القراءة والكتابة مشكلة لغوية تظهر في وقت مبكر من الحياة تمر خلال مراحل الطفولة ، فالمراهقة ، فالرشد. غير أن بروز هذا الضعف قد يختلف باختلاف العمر. وخلال سنوات ما قبل المدرسة يظهر الضعف على شكل صعوبة في تعلم اللغة المنطوقة.

ويشير الباحث إلى أن الأطفال المصابين بصعوبة القراءة والكتابة ربما يتأخرون في إنتاج كلماتهم وتعبيراتهم الأولى ، ويعانون عجزا نحويا ، وتركيبا ، وصوتيا."

كما يذكر أيضا بأن **تومسون**(1980) يشير إلى" أن هؤلاء الأطفال المصابون بهذه الصعوبة ، أنهم يعانون عند دخولهم المدرسة من صعوبات ذات أثر كبير في اكتساب التعرف على الكلمات ومهارات التهجئة، كما أن العجز في القدرات اللغوية المنطوقة يمكن أن يكون بينا."

و يضيف إلى ذلك ما أشار إليه **جونسون** و **بلالوك** (1987)" بأن هذه الفئة من الأطفال تواجه في السنوات الأخيرة من المدرسة مشكلات في الإستيعاب (أي صعوبة في القراءة للتعلم) إضافة إلى المشكلات الأخرى في الكتابة والتهجئة والقراءة الجهرية، وكما أن هؤلاء الأطفال يعانون في الغالب من عجز في الجوانب الدلالية والنحوية وأشكال الخطاب في اللغة المنطوقة ، وتستمر هذه المعاناة من مشكلات اللغة المنطوقة والمكتوبة في مرحلة الرشد." (آلان ج . كامحي، 1998، ص 43).

ويوضح الباحث من جهة أخرى وفق ما ذكرته **نادية بعيع:**" بأن الدراسات الحديثة تؤكد على أن ظاهرة صعوبة القراءة والكتابة لها علاقة كبيرة بنمو الجهاز العصبي والذي يعيق عملية استقبال وفهم وترجمة المعلومات السمعية والبصرية."

وكما تبين أيضا بأن ظاهرة صعوبة القراءة والكتابة :" تتعلق باضطرابات اللغة المكتوبة والمنطوقة مع انعدام أي اضطرابات عقلية أو حسية. حيث يفترض أن طفل السن الثالثة يستطيع أن يتكلم بوضوح تام، وفي حالة وجود تحريف كلي أو شامل للكلمات أو

صعوبة في تكرارها بشكل صحيح بعد الخامسة ، فإنه يدل على وجود احتمال الإصابة بصعوبة القراءة والكتابة. وفي هذه الحالة يصبح إجراء الفحوصات الأرطوفونية ضرورية جدا ".

وتضيف أيضا بأن هذه الظاهرة: " تتمثل في صعوبة تعلم اللغة وفهم استخداماتها المكتوبة ، بالرغم من توفر القدرات العقلية اللازمة وسلامة الحواس" .

(مجلة العلوم الإنسانية ،العدد 17، 2002، ص 160).

ونضيف إلى هذه التعاريف السابقة تعريف البيداغوجية (**سوزان بورال ميزوني**)، حيث تعرف صعوبة القراءة والكتابة على:" أنها مشكلة خاصة بالتعرف والتلفظ وفهم رموز اللغة المكتوبة، ينتج عنها اختلال واضطراب عميقان في عملية تعلم القراءة لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5و8 سنوات، وفي تعلم الخط وفهم النصوص وفي المكتسبات المعرفية اللاحقة."(عزيزي عبد السلام، 2003، ص 190).

3 – <u>حجم مشكلة صعوبة القراءة والكتابة في بعض دول العالم</u>:

إن النظرة إلى حجم ظاهرة صعوبة القراءة والكتابة في بعض دول العالم تعكس لنا ضخامة المشكلة على المستوى العالمي ومدى خطورتها، وبالتالي ضرورة أخذها في الاعتبار والاهتمام بها والسعي الجاد لإيجاد الحلول المناسبة لها، ومن هذا المنطلق يشير **ماكجينز** و**سميت** إلى حجم مشكلة صعوبة القراءة والكتابة في الولايات المتحدة بأن " **15 بالمائة** من تلاميذ المدارس في الولايات المتحدة يعانون من صعوبة القراءة والكتابة وطبقا لمكتب الولايات المتحدة للتربية فإن حوالي **20 مليون** من البالغين يعتبرون أميين فعلا".
(MC Ginnis & Smith, 1988: 3)

وتذكر **فوجل** بأن " مكتب الولايات المتحدة للصحة والتربية والرفاهية ذكر بأن واحدا من كل عشر أطفال في الولايات المتحدة لا يكون قادرا على القراءة والكتابة عند مستوى قدراته ،وأن انتشار المشكلة في المجتمع ، وأهمية التعليم اليوم ساعدت على تركيز انتباه كثير من الخبراء من مختلف الميادين والمجالات على مشكلة صعوبة القراءة والكتابة".
ويقدر **دونينج** و **ليونج** (1982) أنه" من **10**إلى **15 بالمائة** من أطفال المدارس في الولايات المتحدة يعانون من مشكلات قرائية خطيرة ، وأن حوالي **5 بالمائة** من هؤلاء الأطفال يقعون في فئة ذوي صعوبة القراءة والكتابة الحادة."
(Vogel, 1975: 01).

ويؤكد **شريدان** (1983) بأن" **الولايات المتحدة الأمريكية** تنفق ملايين الدولارات كل عام لتحسين تدريس القراءة والكتابة من خلال الاختيار الأفضل لمواد التعليم العلاجي، وعلى الرغم من ذلك فإن أعدادا كبيرة من الأطفال لديهم صعوبة في القراءة والكتابة، وقد أفاد المجلس الاستشاري الدولي بخصوص صعوبة القراءة والكتابة واضطرابات القراءة المرتبطة بها، وأن **من 10 إلى 15بالمائة** من أطفال المدارس الأمريكية يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة."

وليست **الأرجنتين** أحسن حالا من **الولايات المتحدة** من حيث نسبة ذوو الصعوبة في القراءة والكتابة بها. حيث يشير **روبز** و **رودريكوز** إلى ذلك بقولهما: " في الأرجنتين لا توجد إحصائيات متاحة لتحديد نسبة مشكلات القراءة الموجودة بين الأطفال ولكن بناء على الخبرة ، فإن التقدير النسبي للأطفال من ذوي الذكاء المتوسط ، والذين يظهرون صعوبات قراءة تمثل **من 10 إلى 26 بالمائة** من مجتمع المدرسة الكلي".
(Rotes & Rodrique , 1976:21).

ويوضح" **كلي**" بأن ظاهرة صعوبة القراءة والكتابة في بلجيكا تعد مزعجة بقوله:" بخصوص الأداء المدرسي في بلجيكا فإن **48 بالمائة** من أطفال المدارس يجدون من الصعوبة بمكان أن يصلوا إلى السنة النهائية بالمدرسة الابتدائية دون أن يعيدوا إما الصف الأول أو الثاني ، أو الثالث، وهذه النسبة لا تشتمل التلاميذ الذين يحضرون مدارس التربية الخاصة".
(Klee , 1976: 85).

ويمكن أن يقال نفس الشيء عن كندا ، حيث يذكر **تيتس** و**زملاؤه** "بأن التقارير في كندا تشير إلى أن **1 000** من الأطفال يطلبون المساعدة عن طريق التعليم الخاص ، وأن هذا العدد يتطلب الطوارئ الدولية ولذلك ظهرت في كندا حركة قومية بشأن هذا الموضوع بعيدة عن الفصل المدرسي، مع الاهتمام المتزايد بخلق بيئة يمكن للطفل غير القادر على القراءة أن ينقل إليها في المسار التربوي الرئيسي."

ولا يختلف الوضع في **تشيكوسلوفاكيا** كثيرا عما هو عليه في كندا ، حيث يوضح **متشجيك** في تقرير له عن الأطفال في **تشيكوسلوفاكيا** : أن" **5،1 بالمائة** من تلاميذ المدارس تحصيلهم في القراءة أقل بعامين عن تحصيلهم في الحساب، وإذا ما أخذ في الاعتبار الأطفال الذين يحضرون مدارس المتخلفين عقليا. والأطفال الذين يتم تصنيفهم بواسطة مدرسيهم على أساس انخفاض درجاتهم في مواد أخرى ، فإن العدد يقترب من 2 بالمائة من أطفال المدارس."

(Matejeck, 1976:135).

وفي **الدانمارك** يقدم **جانسين** و**زملائه** توضيحا للحالة التي تبدو عليها صعوبة القراءة والكتابة هناك بقولهم:" في المدرسة الابتدائية في الدانمارك يتلقى **93 بالمائة** من الأطفال ما بين **16،7** التعليم المدرسي والتعليم الابتدائي متاح أيضا في المدارس الخاصة التي يحضرها من حوالي**4** إلى **5 بالمائة** من الأطفال. وعلى الرغم من ذلك ، فإن أكثر من **10 بالمائة** من تلاميذ المدرسة الابتدائية يعانون من صعوبات القراءة ويتلقون رعاية خاصة."
(Jansen et al, 1976:156).

ويشرح **كوازيك** حجم المشكلة في **النمسا** بقوله:" يمثل الأطفال ذوو صعوبة القراءة والكتابة حوالي **6 بالمائة** من مجتمع المدرسة الكلي ، وتشير الخبرة في النمسا إلى أنه يتم تشخيص هذه الفئة من الأطفال إلا إذا اشتملت الاختبارات على اختبار الهجاء."
(Kowarik,1976:69).

ويشير **سيفالتي** إلى الوضع في **فلندا** بقوله:"يتكرر حدوث صعوبة في القراءة والكتابة في **9 بالمائة إلى 22 بالمائة** من أماكن عديدة في **فلندا** ، وطبقا لدراسة تمت في **فلندا** ، فإن **14،8** من تلاميذ المدرسة الابتدائية من الصف الثاني حتى الصف الثامن في مجتمع إسبو كانوا في حاجة إلى مزيد من التعليم في القراءة والكتابة ، وبصفة عامة في حوالي **10 بالمائة** من الأطفال في المدارس العادية الابتدائية في حاجة ماسة إلى هذا التعليم الإضافي."
(Syvalathi,1976:175 - 176).

ويذكر **كلاسين** ما تسير عليه الأمور في **ألمانيا** بخصوص مشكلة صعوبة القراءة والكتابة بقوله:" إن مجموعة الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يمثلون تقريبا **من 12 إلى 20 بالمائة** من مجتمع المدرسة الكلي في **ألمانيا**."

وفي **بريطانيا** أشار **جسرت** إلى مشكلة صعوبة القراءة والكتابة بقوله:" إن تقديرات صعوبات القراءة النوعية تتراوح **ما بين أقل من 1إلى أكثر من 15 بالمائة** من مجموع الأطفال الذين تم اختيارهم."
(Gessert,1976:197).

ويوضح **دمونت** خطورة مشكلة صعوبة القراءة والكتابة في **النرويج** حيث يذكر :" لقد تم تقدير أن **11 بالمائة** تقريبا من تلاميذ الفرقة الأولى والثانية بالمدارس العامة يحتاجون تعليم قرائي علاجي من نوع ما.

وقد أظهرت الدراسات الفردية أن حوالي **من 3 إلى 4 بالمائة** من التلاميذ يحتاجون إلى مساعدة علاجية في فصول القراءة الخاصة، أو العيادات ، و**من 6 إلى 7 بالمائة** يحتاجون على الأقل مساعدة إضافية داخل الفصل . وليس من المهمش أن حوالي **11 بالمائة** تقريبا من الصغار يحصلوا على درجات منخفظة على اختبارات القراءة."

ويقرر **كلاجهان** الصورة التي كانت عليها المشكلة في **ايرلندا** بقوله:"في مسح تم ما بين أعوام 1962– 1966 اتضح أن أكثر من ثلث الطلاب في المدارس الابتدائية كانوا أقل بعام أو أكثر في التحصيل على اختبارات مقننة ، والذي كان يتوقعه المدرسون من الطلاب في هذه المرحلة العمرية."

(Kallaghan,1976: 2311)

ويشير **ليندجرين** و**زملائه** " إلى أن **16 بالمائة** من الأطفال في **إيطاليا** يعتبروا قراء ضعاف."

(Lindgren, 1985:145)

وقد أشير في مقال عن صعوبة القراءة والكتابة في **مجلة تايم** وذلك في 2003/08/31، حيث بينت بعض الأبحاث الحديثة مدى الفروق الظاهرة في الأعراض بين الأطفال الذكور والبنات ، وأستخلص الباحثون من إحدى التجارب أجريت على **54** ذكرا و **46** أنثى ، حيث كانت النتائج أن الأعراض السلوكية كانت واضحة للمعلمين لدى الذكور أكثر من الإناث.
(htp/w.w.w.e.: Dyslexia research, 2003: 01).

4- الأنواع الفرعية لصعوبة القراءة والكتابة (ديسليكسيا):

يرى **مارشال**(1984) أن هناك أسلوبين عامين شاع استخدامهما في تصنيف الأفراد ذوي صعوبة القراءة والكتابة على أساس الأداء القرائي والكتابي ، الأول وهو تحديد مجموعات فرعية بناءا على استنتاجات سريرية (إكلينيكية) ، ويتضمن هذا الأسلوب التمييز بين

المجموعات الفرعية طبقا لمقياس من مقاييس الأداء القرائي والكتابي كقدرة كفاءة القارئ على استخدام الطريقة المباشرة (الكلمة ككل) أو غير المباشرة (الصوتية) في قراءة الكلمة.

أما الأسلوب الثاني فهو يعتمد على استخدام أساليب تصنيفية إحصائية، وتحليلات تباين متعددة لتحديد المجموعات الفرعية من صعوبات القراءة والكتابة ، حيث نعتمد هنا على الأسلوب السريري (الإكلينيكي) وذلك وفقا للطريقة المعتمدة في عن العوامل المسببة لهذه الصعوبة.

- **<u>صعوبة القراءة والكتابة العميقة والصوتية و السطحية</u>:**

شملت أولى محاولات تصنيف الأفراد ذوي الضعف القرائي باستخدام أسلوب استنتاجي سريري أفرادا مصابين بصعوبة القراءة والكتابة مكتسبة عرفت بحدوث العجز القرائي لدى الراشدين ممن كانت لديهم خبرات سابقة في القراءة والكتابة قبل إصابتهم بتلف عصبي، حيث أشير إلى أن هذه الفئة تستخدم طريقتين أساسيتين في القراءة وهما: الطريقة المباشرة التي تتمثل في قراءة الكلمة المكتوبة نقلة واحدة ، والطريقة غير المباشرة وهي الصوتية (الهجائية)، وفي ضوء هذه الطرائق وأنواع الأخطاء التي ترتكب ، فقد حددت ثلاثة أغراض متلازمة لصعوبة القراءة والكتابة هي : العميقة والصوتية والسطحية.(ألان .ج كامحي،1998،ص 52).

وللتمييز بين هذه الأنواع الفرعية من صعوبة القراءة والكتابة ، ذكر لنا تومسون(1984) بعض الخصائص التي تميز كل نوع عن الآخر: (ألآن .ج كامحي ، 1998، ص 53).

العميقة والصوتية	العميقة	السطحية
إن الأطفال الذين يعانون من هذا النوع من الصعوبة يتميزون بما يلي: – يجدون صعوبة كبيرة في استخدام الطريقة الهجائية في القراءة. – يواجهون صعوبة في التوصل إلى المعنى باستخدام ترميز صوتي. – يظهرون أداء ضعيف عندما يطلب منهم قراءة كلمات لا معنى لها.	إن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من هذا النوع من الصعوبة يتميزون بما يلي: – غالبا ما يرتكبون أخطاء دلالية (استبدال كلمة بأخرى) بحيث تنتميان إلى مجال مفاهيمي واحد.(سيارة/عربة) – أخطاء بصرية (كالخلط بين الكلمات المتشابهة في الشكل. – أخطاء تركيبية (كإضافة السوابق واللواحق). – سهولة أكبر في فهم كلمات المحتوى مقابل الكلمات الوظيفية.	إن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من هذا النوع من الصعوبة يتميزون بما يلي: – يعتمد هؤلاء الأطفال على الطريقة الهجائية الصوتية. – ضعف في التوصل إلى المعاني، تنقصهم في الغالب الحساسية بالجوانب الدلالية للكلمات . – يتأثرون بخصائص التمثيل الخطي للكلمات كطول الكلمة ونظامية التهجئة.

5– مؤشرات أو دلالات صعوبة القراءة والكتابة:

تشير نصرة **محمد عبد المجيد جلجل** انه" في الحقيقة توجد علامات ومؤشرات كثيرة تساعد المدرس أو القائم بالتشخيص في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، أو تحديدهم وهذه المؤشرات والعلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ ، حيث تقول بأنه ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بصعوبة القراءة والكتابة العديد من المؤشرات لعدد كبير من الباحثين والكتاب، حيث يذكر **تومسون ومارسلند** (1966) البعض منها، والتي تظهر لدى الأطفال الذين لديهم صعوبة القراءة والكتابة والتي تتمثل فيما يلي :

1– هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة

لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب.

2- هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السمع والإبصار ، أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

3- يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة – كاملة وهم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة ، وهم يميلون لأحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات الصغيرة والتي تتشابه في الشكل العام.

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

5 – في محاولتهم الأولى للقراءة والكتابة يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف.

6- يظهر هؤلاء الأطفال عادة بعض الأدلة على تأخر الأداء الحركي لجانب واحد غير مكتمل (الهيمنة المخية الجانبية)، وهم يميلون لاستخدام اليد اليسرى أو يكونوا مختلفين في اختياراتهم الحركية (يد يمين – عين شمال). غالبا ما يظهر هؤلاء الأطفال تأخر أو عيوب في واحدة ،أو أكثر من جوانب اللغة ،وبالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف ، لديهم حديث غير تام أو مفردات شفهية ضعيفة.

7- غالبا ما ينحدر هؤلاء الأطفال من عائلات يوجد فيها استخدام لليد اليسرى أو اضطراب في اللغة أو كلا الحالتين."(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1994، ص 31-32).

ويضيف **هيوز**(1975) بعض هذه المؤشرات الخاصة بصعوبة القراءة والكتابة على النحو التالي:"

1- كثيرا من هؤلاء الأطفال يكونوا أذكياء، وطبيعيين من الناحية الجسمية والانفعالية، ويمكن القول بأنهم يرغبون في تعلم القراءة .

2- كثير من هؤلاء الأطفال يكونوا في بداية تكلمهم وتمكنهم من الحديث يتكلمون بدون تمييز، وبطيئين في تعلم القواعد سواء كيفية استخدام حروف الجر والأفعال.

3- يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في جعل الآخرين يفهمون ما يريدون، في فهم ما يقوله الآخرين في اتباع التوجيهات وفي تذكر مجموعة من التنظيمات.

4- بعض هؤلاء الأطفال يقرءون بصورة رديئة الكلمات داخل محتوى، ولكنهم يجيبون إجابات ذكية عندما يتم إعطاء أسئلة لهم مبنية على هذا المحتوى، ويبدو أن الطفل لا يقرأ الكلمات بصورة خاطئة، ولكنه يقرأها كما يراها ويقوم بعمل التخمينات المبنية على فهمه للمحتوى أو بعض أجزاء الكلمة التي يشعر بألفة معها.

5- هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في قراءة حروف معينة وخصوصا الحروف المتشابهة.

6- بعض هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في تمييز الاتجاه واليمين من الشمال.

7- بعض هؤلاء الأطفال لديهم تفضيل لكلا الجانبين العين اليسرى- اليد اليمنى- القدم اليسرى.

8- بعض هؤلاء الأطفال لا يكونوا بارعين في حركاتهم ولديهم صعوبة في نسخ الأشكال الجغرافية." (نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1994، ص 32- 33).

ويشير **كالفي**(1983) إلى صعوبة القراءة والكتابة ومؤشراتها بقوله " صعوبة القراءة والكتابة بصفة عامة مرض حزين لأن عرضه الأساسي هو الفشل، والضحية لا تكون قادرة على أن تقرأ، أو تكتب، دون أن تعكس الحروف. والطفل الذي لديه هذا الاضطراب لا يستطيع أحيانا أن يتبع التعليمات البسيطة. بعض الأطفال ينبغي أن ينظروا إلى علامات في أيديهم حتى يتمكنوا من معرفة اليمين من اليسار".(نصرة محمد عبد المجيد جلجل ، 1994، ص 33).

يذكر **موتنر**(1984) بعض الصفات العامة للطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة على هذا النحو:"

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

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

3- هذا الطفل قارئ ضعيف والدليل على ذلك هو:

أ - حذف الكلمات الصغيرة في الكتابة .

ب- القراءة الصامتة بطيئة إذا ما قورنت بالذكاء.

ج - يظهر ترددا في القراءة الجهرية.

د - استرجاعه للكلمة ضعيف، و كذلك مهارات فك رموز الكلمة.

هـ - يفقد القدرة على القراءة من أجل الفهم أثناء الصراع من أجل التعرف على الكلمات.

4- هذا الطفل ضعيف جدا في التهجي.

5- كتابة المفردات والكتابة بصفة عامة بطيئة ورديئة.

6- لا يمكن للطفل استرجاع صورة الحروف وتنظيمات الحروف بصورة سهلة.

7- بعض هؤلاء الأطفال لديهم ضعف في استرجاع الكلمة وصعوبة في استرجاع أسماء الأماكن.

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

9- لدى هؤلاء الأطفال ضعف في توجه اليمين – اليسار.

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

11- لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة." (نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1994، ص 33- 34).

ويشير **ميلز** (1970،1975،1986.1988) إلى بعض مؤشرات صعوبة القراءة والكتابة التي غالبا ما تظهر لدى التلاميذ في الصورة التالية:"

1- كثيرا من هؤلاء الأطفال يستمرون في الخلط بين الحروف حتى عند سن الثامنة وبعدها.

2- بعض هؤلاء الأطفال يظهرون عدم التأكد بالنسبة لليمين من اليسار.

3- بعض هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في تعلم الأشياء في تتابع مثل حروف الهجاء أو شهور السنة.

4- بعض هؤلاء الأطفال لا يستطيع تعلم جدول الضرب ولديهم طرق خاصة لعمل الطرح.

5- بعض هؤلاء الأطفال عندما يتكلمون أو يتحدثون يضعوا الكلمات بنظام خطئ ، وكثير منهم لديه صعوبة في تذكر سلاسل الأعداد عندما يتم عرضها في صورة سمعية أو يعرضها على شاشة.

6- من المؤكد أن هناك سيما فسيولوجيا لتلك الاضطرابات الشادة، وهناك دليل واضح أن هذه الحالة تنتقل في العائلات."(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1994 ، ص 34).

ويقرر **إيفانز في جوزاك**(1985) بعض هذه المؤشرات أو العلامات التي تظهر لدى الأطفال من ذوي صعوبة القراءة والكتابة كما يلي:"

1- قلب الحروف والكلمات. 2- عدم القدرة على تذكر الكلمات.

3- عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة. 4- صعوبة في التركيز.

5- صعوبة في رؤية العلامات. 6- اندفاعية.

7- صعوبة في تناسق اليد – العين . 8- صعوبة في التنظيم.

9- القراءة البطيئة. 10- حذف كلمات أو جمل.

11- اضطراب الاتجاه . 12- فرط النشاط

13- أداء في الرياضيات أعلى بصورة دالة عن الأداء في القراءة." (نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1994، ص 34-35).

ومن بين أعراض صعوبة القراءة والكتابة التي عرضها **كريتشلي في هاريس سيباي** (1985) نذكر ما يلي:"

1- بطء عام في الأداء مع التردد عند مقابلة كلمات غير مألوفة أو عديمة المقاطع.

2- وجود اضطراب بالنسبة للحروف والأصوات المقابلة لها.

3- حذف الكلمات القصيرة.

4- جمع أو حذف الأسماء المفردة.

5- اختصار الكلمات الطويلة.

6- الاعتماد الزائد على مؤشرات الحروف الأولى.

7- الإبدال."(نصرة محمد عبد المجيد جلجل ، 1994، ص35).

ويشير **ليفي** و **ليتازيو** (1986) بأن" الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة يظهرون في القراءة مجموعة من الأنواع المختلفة من السلوك منها :

1- هؤلاء الأطفال غالبا ما يقرءون الكلمات والجمل دون أن يفهموها.

2- لدى هؤلاء الأطفال صعوبة معينة في قراءة الكلمات المجردة من الحس.

3- غالبا ما يضع هؤلاء نهايات للكلمات التي يقرءوها.

4- هؤلاء الأطفال لا يستطيعون معرفة الخطأ في الكلمات الخاطئة.

ويضيف الباحثان بأن أنواع السلوك هذه ترتبط بإستراتيجيتين أساسيتين:

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

2- في بعض الأحيان نجد أن الطفل لا يستطيع أن ينسب المعنى الصحيح للكلمات ومقاطع الكلمات التي لها معنى."(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1994، ص 35-36).

ومن ناحية أخرى نشير أيضا إلى بعض المؤشرات الأخرى التي تعرض إليها بعض الباحثين في دراساتهم ، حيث استخلصوا أن هناك دلالات أو مؤشرات تظهر قبل سن التعلم وتدل على أن الطفل في خطر وهي:"

1- التأخر أو عدم الكلام بوضوح أو خلط الكلمات أو الجمل.

2- الصعوبة في تنفيذ بعض الأعمال مثل ارتداء الملابس بصورة طبيعية مثل ربطة العنق وربط الحداء واستعمال الأزرار.

3- طريقة استعمال الأدوات كأن تقع من يده الأغراض أو عندما يحمل كوب الماء يهتز الكوب ويتناثر ما فيه وصعوبة التنسيق فيما يقوم به من أعمال مثل مسك الكرات أو تنطيطها أو رميها بصورة عادية.

4- صعوبة التركيز عند الاستماع للقصص أو عندما يقرأ لهم من قصص.

5- حالات عائلية سابقة مشابهة."

(htp/w.w.w.e.dyslexia.com,1984:01).

ويشير الباحث أيضا وفقا لبعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتي استخلصت أن هناك بعض الدلالات تظهر لدى تلاميذ المدارس والتي تتمثل فيما يلي:

حيث أن واحدة من أهم الدلائل للأطفال المصابين بصعوبة القراءة والكتابة هي الصعوبة الغير متوقعة عندهم في التحصيل العلمي في المدرسة مع أنه يظهر عندهم نفس قدرات التلاميذ الآخرين الذين ليس لديهم صعوبة في التحصيل العلمي ، ويظهر عليهم أحيانا أن استيعابهم العلمي بطيء مقابل أوقات أخرى يظهروا بحالة لا بأس بها ، كما أن الاختلاف في العمر يظهر مشاكل بطرق مختلفة.

1- <u>الدلالات في الأطفال حتى 9 سنوات</u>:

1- صعوبة خاصة في تعلم القراءة والكتابة والتهجئة.

2- تكرار واستمرار التبدل في الأرقام مثل 15 لرقم 51 أو ج بحرف خ.

3- صعوبة تحديد الاتجاه يمينا أو شمالا.

4- صعوبة تعلم حروف الهجاء، وجداول الضرب وتذكر الأشياء المتتالية مثل أيام الأسبوع والأشهر.

5- استمرار صعوبة ربط الأحذية ومسك الكرة أو رميها.

6- صعوبة التركيز والمتابعة.

7- صعوبة تنفيذ ومتابعة التعليمات سواء كتابة أو قراءة.

8- التذمر المؤدي إلى مشاكل سلوكية.

2- <u>الدلالات في الأطفال ما بين 9 إلى 12 سنة ومنها:</u>

1- استمرار الأخطاء في القراءة.

2- أخطاء إملائية غريبة كنسيان حروف من كلمات أو وضع الحروف في غير مكانها.

3- يحتاج إلى وقت أكثر من المتوسط في الكتابة.

4- غير منظم في المدرسة والبيت .

5- صعوبة نقل وكتابة المعلومات من السبورة في الفصل أو من الكتاب بصورة دقيقة.

6- صعوبة في تذكر أو تحليل التعليمات الشفهية وفهمها.

7- يزداد ضعف الثقة بالنفس المؤدية إلى زيادة التذمر.

3- <u>الدلالات للتلاميذ من هم أكبر من 12 سنة</u>:

1- استمرار القراءة بصورة غير دقيقة أو بتعابير ملائمة،

2- أخطاء إملائية متكررة لكن بصور مختلفة.

3- صعوبة التخطيط وكتابة المواضيع.

4- حصول التخبط في تلقي التعليمات الشفوية أو الأرقام الهاتفية،

5- الصعوبة الشديدة في تعلم اللغة الأجنبية.

6- قلة المثابرة وقلة الثقة بالنفس.

(htp/w.w.w.e.dyslexia.com,1984:02).

ويشير أيضا **دافيس رونالد** و **إلدن براون** (1997) إلى بعض الدلالات أو المؤشرات لصعوبة القراءة والكتابة والتي تظهر لدى الأطفال المتوقع الإصابة بها ، وهدا من خلال خبرتهما العملية مع أكثر من ألف 1000حالة من دوي الصعوبة. حيث استخلصا بعض الأعراض مع كيفية تطورها:

1- ظهور إدراك متجزئ عقلي في عمر مبكر مند ثلاث أشهر ، حيث تظهر لديه موهبة الخيال.

2- أثناء الطفولة المبكرة يستعمل الطفل موهبة الخيال، حيث يصبح لديه التفكير البصري التصوري. فبالنسبة لتطور اللغة(الثروة اللغوية) لديه تكون قليلة وضعيفة، حيث تتطور ببطء ، كما يمتاز أكثر بالمناجاة الداخلية للكلمات.

3- يكون الإدراك لدى الطفل آليا لكي يعرف ويفهم الأشياء في بيئته، حيث لا يستطيع أن يميز بين الكلمات المكتوبة في الأعلى أو الأسفل أو بالعكس.

4- يصبح الطفل جد مضطرب، كما يشك كثيرا في الأشياء ، هل هي صحيحة أم خاطئة. وهدا ما يؤكده المعلمون والزملاء في القسم وإدارة المدرسة. كما ينزعج كثيرا لأتفه الأشياء.

5- إذا لم يتدخل أحد ويزود هدا الطفل بطرق التعلم الملائمة ، سيصبح الطفل لا يستطيع أن يواجه، كما يجب أن تقدم له تربية خاصة وإلا ستؤثر فيه الأدوية والعقاقير.

6- يلاحظ أن الطفل في سن الثامنة أو التاسعة يخترع خدع مثل روتين التخزين للمعلومات، تجنب القراءة والكتابة ويعتمد على الآخرين. حيث يميل إلى تعلم الأعمال أو الأشياء العملية مثل الموسيقى، الفنون الجميلة أو يحترف حرفة مثل البيع. إنه سيبرع في هذه المجالات لأنها لا تتطلب القراءة والكتابة.

7- إن الطفل سيعاني من صعوبة احترام الذات، ولهذا لابد من تدخل صحيح من طرف الآخرين لأجل مساعدته على احترام ذاته والشفقة عليها.

8- يلاحظ أن الطفل بعدما يترك المدرسة، يبدأ في المراوغة للتغلب على لعائق(الصعوبة)، حيث يكون أمي بشكل وظيفي، كما يبرع في الأشغال اليدوية.

9- أما بالنسبة للفرد البالغ يصبح ضعيف القدرة على القراءة والكتابة، حيث يقرأ ويكتب بصورة سرية ومخزية، كما يعترف بأنه لا يملك الجدارة ، ويدرك مفهوم ذاته بصورة سلبية وأنه ذو حظ سيئ ، ويكون عدائي ومفرط الحركة.

(htp/w.w.w.e.Davis dyslexia. 1997:02)

6- أنواع صعوبات القراءة والكتابة:

من خلال ما سبق ذكره في المِؤشرات والدلالات التي تبين أو تحدد الفئة من التلاميذ الذين يعانون من الصعوبة في القراءة والكتابة ، إن هذا يساعد الباحث للبحث وتحديد مختلف أنواع الصعوبة سواء على مستوى القراءة أو الكتابة.

6.1. أنواع صعوبات القراءة:

لقد أستخلص الباحثون من خلال العديد من الدراسات والملاحظات التي أجريت على عدة عينات من التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة على مستوى صعوبة القراءة الأنواع الآتية من الصعوبات.

1- صعوبة في فهم الرموز التي يرسمها له المعلم على السبورة.

2- يقرأ بصعوبة كبيرة وملل ملحوظ.

3- يحدث له أن يقلب الحروف في أكثر الحالات وتكرارا ذلك أثناء القراءة .

4- لا يستطيع التلميذ أن يتذكر الكلمة ولا حتى الحروف وينسى مكان النقطة ولا يتذكر التشكيل ويخطئ في ترتيب الحروف ولا يتمكن من التفريق بين أغلب الحروف، خاصة المتشابهة منها ويحدث له أن يقلب حروف الكلمة ويبدأ بالحرف الثاني بدل الأول أو يسبق الحرف الثالث عن الثاني.

5- ضعف الإدراك السمعي المتمثل في:

- الذاكرة السمعية التتابعية الضعيفة.
- ضعف التمييز السمعي للصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به.
- انعدام تكوين المفاهيم الصوتية (عدم القدرة على تحديد مصدر الصوت).

6- المزج بين الأصوات.

7- ضعف القدرة على الاستيعاب الحرفي، التفسيري والنقدي، حيث يكون بطيء في أغلب الأوقات.

8- ضعف الإدراك البصري .

9- ضعف التمييز البصري.

10- ضعف الذاكرة في تذكر الكلمات المستوعبة.

11- إضافة حروف لا لزوم لها (أل التعريف، حروف المد، التنوين).

12- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.

13- إبدال بعض الحروف الموجودة في الكلمة بحروف أخرى، القاف بدل الغين والعكس، القاف والكاف، التاء والثاء، الراء، الزاي ، الشين والسين.

14- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة.

15- تغيير الحرف الساكن الأخير في الكلمة.

16- قراءة بعض الكلمات في ضوء لهجة التلميذ.

17- التعرف الخاطئ على الكلمة.

18- القراءة في اتجاه خاطئ.

19-القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.

20- ضعف القراءة الجهرية.

(htp/w.w.w.e -wahat - com.1980: 01).

2.6- أنواع صعوبات التعرف على الكلمة:

1- الحروف الخاطئة المتحركة، كأن يقرأ التلميذ كلمة "حرا" بدلا من النطق الصحيح "حار".

2- الحروف الساكنة الخاطئة، كأن يقول التلميذ "أسمر" بدلا من "أحمر".

3- عملية قلب اتجاه الحروف "بحر" بدلا من "حرب" أو "محمد جاء" بدلا من " جاء محمد" أي عملية القلب والإبدال.

4- إضافة صوتيات غير موجودة أساسا "رأيت" بدلا من "رأت" أو "أل" التعريف، غير موجودة في الكلمة.

5- حذف بعض الأصوات "حمد" بدلا من "أحمد".

6 - وضع كلمة مكان أخرى "عاش" بدلا من "كان" تعويض كلمة بأخرى حسب الثروة أو الذخيرة اللغوية الموجودة لديه.

7- إضافة كلمات غير موجودة في النص "في ذات يوم من الأيام كان هناك" بدلا من " ذات يوم كان هناك".

8- حذف كلمات من النص " قلم كبير" بدلا من " قلم كبير جدا".

3.6- الإدراك البصري:

الذي يتمثل في الإدراك المكاني أو الفراغي والمعبر عنه بتحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى، وفي عملية القراءة ، يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ.

4.6. التمييز البصري:

لا يستطيع الكثيرون من التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في القراءة من التمييز بين الحروف والكلمات، فمثلا التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن، ت، ب، ث، ج،ح...)، أو التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضا (عاد، جاد). وكما يلاحظ أيضا لدى هؤلاء التلاميذ مشكلات في التمييز البصري المتمثلة في صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء.

5.6. الإدراك السمعي :

يمكن أن يحدد الإدراك السمعي في النقاط التالية:

1- تحديد مصدر الصوت. الذي يعني الوعي أو التعرف على مركز الصوت واتجاهه.

2- التمييز السمعي:والذي يتمثل في القدرة على تمييز الصوت وارتفاعه أو انخافضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات، وتشتمل هذه القدرة أيضا على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة.

3- الذاكرة السمعية التتابعية: ويقصد بها التمييز أو إعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة.

وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة وهي تمكننا من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات ولذلك لابد من الاحتفاظ بهذه الأصوات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة.

4- تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به. حيث يعبر عنه بعملية اختيار المثير السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب ويشار إليه أحيانا على أنه تمييز الصورة – الخلفية السمعية.

5- المزج السمعي : ويعبر عنه بالقدرة على تجميع أصوات مع بعضها بعضا لتشكيل كلمة معينة، كذلك تكوين المفاهيم الصوتية المعبر عنها بالقدرة على تمييز أنماط الأصوات

المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية.

– إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في القراءة قد نجدهم يتميزون بعدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية.

– كما يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، حيث لا يستطيعون تمييز الكلمة التي تبدأ بحرف السين مثلا من بين مجموعة من الكلمات التي تقرأ على مسامعهم. وبالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء التلاميذ لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التي تختلف عن بعضها بعضا في صوت واحد فقط مثل(نام، قام، لام) لدلك فإن معظم الاختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة وكما يعاني أيضا هؤلاء التلاميذ من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هده الكلمات.

– وتعتبر هذه القدرة واحدة من عدة مهارات يمكن تقييمها في سنوات المدرسة الأولى.
– إن الطفل الذي يواجه صعوبة في التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة أو بين أصوات الحيوانات أو أصوات السيارات سيواجه مشكلة في تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها بعضا مثل(ص– ض – س– ش). تختلف الاضطرابات السمعية وما تحدثه من مشكلات قرائية من تلميذ لآخر.

قد يواجه بعض التلاميذ صعوبة في تمييز أصوات معينة (ب، ت، س) بينما يواجه تلاميذ آخرون مشكلة تمييز الصوت الأول أو الأخير في كل كلمة.ومن المحتمل أن يواجه التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سمعية صعوبات في القراءة.

6.6. **مزج الأصوات**:

يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة. فالتلميذ الذي لا يستطيع ربط الأصوات معا لتشكيل كلمات جمع أصوات (ر،أ،س)لتكوين كلمة "رأس" على سبيل المثال، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة .

ومن الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ سيواجهون مشكلات في تعلم القراءة. وكثيرا ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز في التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها بعضا، قد يتعلم التلميذ هذه الأصوات منفردة وبالتالي يصعب عليه جمعها معا لتكوين كلمة. ويواجه تلاميذ آخرون من ذوي الاضطرابات السمعية أو اضطرابات الذاكرة صعوبة في جمع أجزاء الكلمة معا بعد بدل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهده الكلمة والتمييز بينها. وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحا عند تعلم اللغة العربية. تركز النشاطات التدريسية التي تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها بعضا على استخدام الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل زيادة احتمال عملية الربط بين الأصوات تلقائية.

(htp/w.w.w.e -wahat - com.1980: 02-04).

ويعتقد بعض الباحثين بضرورة كون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية ليتمكن التلميذ من التركيز على جوانب عملية الاستيعاب في نص معين بدلا من التركيز على عملية القراءة ذاتها.

7.6.الذاكـرة:

تشتمل الذاكرة على القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد. وقد لاحظ **هاريس** و **سابيه**(1985) أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة. فهؤلاء التلاميذ لا يستعملون إستراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أداؤهم في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى في الغالب ضعيفا. وهناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم وبين العمليات البصرية والسمعية المختلفة. فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة.

ومن ناحية أخرى فإن اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد.

وقد يواجه التلاميذ الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة صعوبة في ترتيب أصوات الحروف، فقد يقوم هؤلاء التلاميذ بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرءونها. قد

ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من استراتيجيات الترميز غير الفاعلة ومن التدريب أو ترتيب المعلومات، ومن المادة غير المألوفة أو من عدم الكفاءة في آلية استرجاع المعلومات المخزونة.حتى يصبح التساؤل عما إذا كان بالإمكان دراسة الذاكرة وحدها دون دراسة الوظائف المعرفية الأخرى.

8.6. القراءة العكسية للكلمات والحروف:

يعتبر الميل إلى قراءة الكلمات والحروف (أو كتابتها)بشكل معكوس من الميزات المعرفية التي يتصف بها الذين يعانون من صعوبات في القراءة. يميل هؤلاء التلاميذ إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو مقلوب وبخاصة الحروف (ب،ن، س،ص) وقد يقرأ هؤلاء التلاميذ بعض الكلمات بالعكس(سار بدلا من رأس) وقد يستبدل بعضهم الصوت الأول في الكلمة بصوت آخر(دار بدلا من جار).

وهناك مجموعة أخرى من هؤلاء التلاميذ ممن يغيرون مواقع الحروف في الكلمة أو ينقلون صوتا من كلمة إلى كلمة مجاورة. وكثيرا ما يتم تغيير ظاهرة القراءة المعكوسة بعدم القدرة على تمييز اليسار من اليمين.وتعتبر هده الظاهرة مألوفة بين الأطفال في المرحلة الابتدائية وبخاصة عند بداية تعلم القراءة.ولكن هذه المشكلة تختلف عند ذوي صعوبات التعلم من حيث مدى حدوثها وفترة استمرارها، وإذ يميل هؤلاء التلاميذ إلى عكس عدد أكبر من الحروف والكلمات ولفترة زمنية أطول مما هي عليه الحال في التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم. حيث نلاحظ أن هؤلاء التلاميذ لا يستخدمون مهارات تحليل الكلمات بفاعلية، كما لا يستخدمون الأنواع الأخرى من الأساليب الأخرى في القراءة مثل التحليل البنيوي، التعرف على شكل الكلمة أو استخدام الصور والإفادة من الكلمات المألوفة وتحليل السياق.

ونعني بالتحليل البنيوي تمييز الكلمات والتعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة من طولها وشكلها في عملية قراءتها.حيث أن الكثير من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة لا يستخدمون كثيرا من هده الأساليب استخداما سليما، فبعض هؤلاء التلاميذ لا

يحسن اختيار أسلوب التعامل مع الكلمات الجديدة التي يواجهها، ويعتمد بعضهم على أسلوب واحد فقط.

(htp/w.w.w.e -wahat - com.1980: 05).

9.6. الكلمات المألوفة:

تتمثل الكلمات المألوفة في الكلمات التي يستطيع القارئ تمييزها بسرعة عندما يلاحظها وهي المفردات التي يتكرر استخدامها في نصوص القراءة (أنت، قال،هو). هناك كلمات يصعب قراءتها جهرا لأن كتابتها تختلف عن طريق قراءتها، مما يصعب من تحليلها، ولذلك فإن التلاميذ يتعلمون هذه الكلمات كوحدة واحدة، أن القدرة على تمييز مثل هذه الكلمات تسهل عملية القراءة في البداية.

وقد قام الباحث **دولتش** (1971) بإعداد قائمة بهذه الكلمات المألوفة، تشتمل القائمة على خمس مجموعات موزعة بما يتناسب ومستوى الصفوف الخمسة الأولى.

تعتبر الذاكرة البصرية مهمة لتعلم الكلمات المألوفة لأنها تشتمل على عملية استذكار الملامح البارزة للمثير البصري، فلا يستطيع التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية تمييز بعض الكلمات المألوفة لدى مشاهدتها. وهذه الصعوبة تضعف بشدة قدرة هؤلاء التلاميذ على القراءة.وكثيرا ما يقوم مثل هؤلاء التلاميذ بتخمين الكلمة أو بقراءتها ببطء أو استبدالها بكلمة أخرى، وقد يفقدون المكان الذي كانوا يقرءون فيه، يضاف إلى ذلك بأن التلاميذ الذين لا يعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعتمدون على الطريقة الصوتية في تحليل الكلمات التي لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها.

10.6.الاستيعاب الحرفي:

يمكن اعتبار الصعوبات في مهارات الاستيعاب لدى التلاميذ الدين يعانون من مشاكل في القراءة صعوبات في استيعاب النص بحر فيته، أي أنها صعوبات في استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة في النص بشكل صريح. وتتضمن القراءة الحرفية للنص عدة مهارات:

- ملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة.
- فهم الكلمات والفقرات.
- تذكر تسلسل الأحداث.
- إتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة.
- استخلاص الفكرة العامة من النص.

أما التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مهارات الاستيعاب الحرفية، فلا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التي تصف شخصا أو مكانا أو شيئا ما، وقد يشعر هؤلاء التلاميذ بالإحباط أيضا عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة.

1.10.6. أسباب صعوبات الاستيعاب الحرفي:

عدم القدرة على فهم معاني كلمات كثيرة، يقول **كارلين** (1980) أن معاني المفردات من أهم العوامل في الاستيعاب القرائي، فلا يستطيع بعض التلاميذ أحيانا التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة، الخلفية المحدودة للخبرات تؤثر على عدد المفردات ومعانيها، فبعض التلاميذ لا يعرفون معاني كلمات معينة لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفردات في خبراتهم الحياتية. ولابد أن يكون لهؤلاء التلاميذ خبرة في مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها.

– صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة في النص، وقد يؤدي التركيز على التفاصيل والحقائق الدقيقة إلى حدوث مثل هذه الصعوبة في الاستيعاب، كما أن فهم التلاميذ للفكرة العامة في النص قد يتأثر بطول ذلك النص.

1.10.6. مهارات الاستيعاب التفسيري:

تشتمل هذه المهارات على مهارات تتطلب القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء.إن الصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات التعلم في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص، ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيرية. فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصير، حتى إن الأسئلة الإستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء التلاميذ(1977) ذلك أن قراءة هؤلاء التلاميذ البطيئة تركز اهتماماتهم على تمييز الكلمات وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى مما يؤدي إلى:

– عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص.

– عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف إلى الكلمة نفسها.

سيواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم مشكلة في الاستيعاب الذي يتعلق بالمهارات التفسيرية وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة، ولأن هؤلاء التلاميذ يعانون

من عجز معرفي من جهة أخرى. ويترتب على هذه النتيجة منطقيا، أن يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبة في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة.

3.10.6 مهارات الاستيعاب النقدي:

تشتمل هذه المهارات على إصدار القارئ أحكاما قيمة مرتكزة على اتجاهاته وخبراته، ولا شك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هي أعلى مستويات الاستيعاب. وتشمل مهارات الاستيعاب النقدي على عدة مهارات أخرى مثل:

- الحكم على دقة المعلومات.
- استخلاص النتائج.
- التمييز بين الرأي والحقيقة.
- تقييم أراء الكاتب ومعتقداته).

(htp/w.w.w.e -wahat - com.1980: 8 -9).

2.6 – أنواع صعوبات الكتابة:

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة. وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا .

حيث نجد أن التلاميذ الدين يعانون من صعوبات في التعلم يواجهون عدة أنواع من الصعوبات في تعلم الكتابة والتي تتمثل في الآتي.

1- غالبا ما يخلط بين الكلمات والحروف المتشابهة في الكتابة مثل "ص" و" ض" أو"ر" لعدم تمكنه من التفريق بين هذه الحروف جاهلا تماما التنقيط والتشكيل.

2- عندما يكتب يخطئ في كتابته لأنه يكتب حسب نطق الكلمة وليس حسب ما لقنه له المعلم وما علمه في زمن غير بعيد ، أي الطريقة الأصح في كتابة الحروف والكلمات.

3- يظهر أحيانا عنده أنه لا يوفق تماما في حركاته ولا في أداء أعماله وأشغاله.

4- عدم إتقان شكل الحرف وحجمه، الزيادة أو النقصان في شكل الحرف.

5- عدم التحكم في المسافة بين الحروف، حيث تكون كتابة الحروف متصلة مع بعضها البعض.

6- الأخطاء المتكررة في التعبير الكتابي أثناء التعبير عن الأفكار، المتمثلة في الأخطاء في المعنى والنحو(حذف الكلمات، ترتيب الكلمات في الجمل ترتيبا غير صحيح، الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال، نقص المفردات، الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدقة في الترقيم.

7- اضطرابات كتابية (مسك القلم بشكل غير صحيح) أو صعوبة في كتابة الحروف.

8- وضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة قد يكون سببا في ضعف الأداء الكتابي.

9- اضطراب في تحديد الاتجاه أي صعوبة التمييز بين اليسار واليمين.

10- عكس كتابة بعض الكلمات.

وكما يواجهون هؤلاء التلاميذ صعوبات أخرى في تعلم الكتابة والتي تتمثل في الآتي.

1- عدم إتقان الحرف وحجمه.

2- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.

3- الأخطاء في التهجئة.

4- الأخطاء في المعنى والنحو.

لقد سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير أو عدم الانسجام بين البصر والحركة.وقد تعود هذه الصعوبات إلى عدة عوامل:

1- اضطراب في تحديد الاتجاه.

2- صعوبات تتعلق بالدافعية.

فقد لا يستطيع بعض الأطفال الدين يعانون من اضطرابات كتابية مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط.

(htp/w.w.w.e -wahat - com.1980: 01).

1.2.6. <u>المهارات الأولية:</u>

لا يستطيع عدد كبير من التلاميذ تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات. وتشتمل هذه المهارات الأولية على عدد من المهارات:

- مهارات إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل تحت ، فوق.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تنفيذها.

– وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.

– كثير من التلاميذ لم يطوروا بعد القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة بشكل كاف يمكنهم من الكتابة. ولم تتهيأ لديهم الفرصة للتعامل يدويا مع الأشياء المختلفة لتطوير عضلات الأصابع.ولذلك يشعر هؤلاء التلاميذ بالإحباط عندما يحاولون استخدام القلم أو أقلام التلوين. فبعضهم يمسك بالقلم بشدة وبعضهم لا يمسك بالقلم بالقوة الكافية للكتابة. وبعض التلاميذ يمسكون بقبضة اليد وبعضهم يحاول التحكم في استخدام القلم بكلتي يديه.

– إن وضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة قد يكونا سببا في ضعف الأداء الكتابي. فبعض التلاميذ يضع الورقة أمامه بشكل مائل جدا، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماما. وفي الغالب ، تكون الورقة في الوضع الخطأ بسبب وضع الجسم الخطأ. وبعض الأطفال يدني رأسه من الورقة إلى درجة ملامستها.

– عدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها. ويقول **جوردان**(1977) أن التلاميذ يميلون إلى رسم الأذن على زوايا المربع أو المستطيل، وبعض التلاميذ يزيد أو ينقص رسم أضلاع الشكل الهندسي، وقد يخطئ التلاميذ أيضا في تقدير حجم الشكل فيرسمونه إما صغيرا أو كبيرا جدا.

– تشير كل هذه الصعوبات إلى احتمال مواجهة التلميذ لصعوبات في كتابة الحروف والكلمات ، حيث تشكل كتابة الحروف صعوبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم. ومن الصعوبات الشائعة في رسم الحروف:

(htp/w.w.w.e -wahat - com.1980: 02).

– الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا. كما أن حجم بعض الحروف يشكل صعوبة لبعض التلاميذ، ويعتبر الخطأ في حجم الحرف من أكثر مشاكل الكتابة شيوعا بين التلاميذ، فكثيرا ما يخطئ التلاميذ في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب. يبدو أن عدد من مشكلات رسم الحرف يرتبط بعدم الاستعداد لاستخدام أشكال وأحجام مختلفة. ومن الأمور التي يجب ذكرها مسألة التمارين الطويلة واستخدام أدوات غير مناسبة للكتابة كالقلم القصير والورق غير المسطر.

2.2.6. كتابة الحروف متصلة مع بعضها بعضا:

يعاني العديد من التلاميذ من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة. فقد تكون المسافة بين الحروف أو الكلمات كبيرة أحيانا وصغيرة جدا أحيانا أخرى.

ويعاني بعض التلاميذ من صعوبة في تذكر شكل الحرف. وتعتبر الحروف التي تتكون من خطوط مستقيمة أسهل للتذكر من الحروف الأخرى.

ومن المشاكل المرتبطة بهذه المشكلة الصعوبة في تحديد شكل الحرف واتجاهه، لذلك فقد يعكس بعض التلاميذ كتابة بعض الحروف المشابهة وبخاصة أولئك التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في التمييز بين اليسار واليمين.

3.2.6. استخدام اليد اليسرى(الأعسرية):

لقد أصبح الأشخاص الذين يكتبون باليد اليسرى مقبولين كأشخاص عاديين، وقد اتفق الباحثون اليوم على ضرورة السماح للتلميذ الكتابة باليد التي يفضل الكتابة بها سواء أكانت اليسرى أم اليمنى. وعلى أي حال لابد لنا من الشارة إلى بعض الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى. ويضع كثير من هؤلاء التلاميذ أيديهم فوق السطر في أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون ، وتنتج هذه المشكلة عن تمييل الورقة لتناسب وضع الجسم عند الكتابة. تنتج معظم الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى عن استخدامهم الإجراءات التي يستخدمها الذين يكتبون باليد اليمنى. فبالإضافة إلى وضع الورقة واليد فإن هؤلاء الأفراد يواجهون مشكلة في إمالة كتابتهم بسبب الاتجاه الذي يكتبون فيه الحروف .

(htp/w.w.w.e -wahat - com.1980: 04).

3.6. التعبير الكتابي :

يعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي والتهجئة واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد. وفي ضوء هذه التعقيدات ليس من الغريب أن يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة للتواصل.

أنواع صعوبات التعبير الكتابي:

1.3.6- التعبير عن الأفكار :

يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة، حيث يواجهون مشاكل في تنظيم الأفكار في الكتابة.

ويعتقد كثير من الباحثين بوجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي.فلا يستطيع بعض التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابة لأن:

- خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون التلاميذ الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش أكثر قدرة على التعبير كتابيا عن أفكارهم من أولئك التلاميذ الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويا مع الآخرين .

وهناك فئة أخرى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتمثل في هؤلاء الذين اكتسبوا خبرات واسعة ولكنهم لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة لأنهم بحاجة إلى التدرب على الخبرات إيجابية في الكتابة. لا يستطيع بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيبا منطقيا، ولذلك تتميز كتابة هؤلاء التلاميذ بعدم التنظيم والترتيب. وكثيرا ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات.

(htp/w.w.w.e -wahat - com.1980: 8)

2.3.6.- النحو والصرف:

يواجه كثير من الذين يعانون من صعوبات في الكتابة في تطبيق قواعد اللغة، لذلك تكون كتابتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان.

ومن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في مجال النحو:

- حذف الكلمات.
- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيبا غير صحيح.
- الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال.
- الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدقة في الترقيم.

3.3.6 - نقص المفردات:

لا مجال للشك في أهمية المفردات للتعبير الكتابي، إذ لا بد من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره. ومن الملاحظ أن كثيرا من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يعرفون العدد الكافي من المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم (قراءة الكتب والرحلات...)أو بسبب عدم التعرض الكافي للخبرات اللغوية الشفوية.

فالتلاميذ الذين لا تتاح لهم الفرص للاستماع واستعمال للمهارات اللغوية الشفوية سيعانون من نقص في المفردات.

وهناك فئة من التلاميذ من اكتسبوا خبرات شفوية جيدة ولكنهم يعانون من مشكلة استرجاع الكلمات المناسبة في الوقت المناسب عند الكتابة.

- إن هناك عددا كبيرا من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يستطيعون استعمال علامات الترقيم ولا يميزون بينها.حيث تعزى هذه الصعوبات في استخدام علامات الترقيم بين هؤلاء التلاميذ إلى:

- كون هذه العلامات رموزا، وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من اضطرابات في استخدام الرموز بشكل عام.
- كما يمكن أن تعزى بعض الصعوبات إلى طرق التدريس غير المناسبة وبخاصة تلك التي تركز على دقة استعمال القواعد دون الاهتمام بوظائف التراكيب والقواعد اللغوية.

4.6. التهجئة:

تعتبر القدرة على التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة.

1- القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها.

2- القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق أو سوابق باستخدام قواعد ربط هده الأجزاء مع بعضها بعضا.

3- القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد.

4- القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافا كبيرا والتي تشكل صعوبة التلاميذ الأسوياء أيضا.

تعتبر التهجئة مؤشرا على وجود اضطرابات لغوية أكثر دقة من وجود مشكلات في القراءة وذلك لعدم وجود طرق تساعد على التغلب على مشكلات التهجئة. يقول ليرنر (1985) إن يوسع التلاميذ الإفادة من السياق والتركيب اللغوي في التغلب على بعض صعوبات القراءة، ولكن ليس هناك ما يساعد على التغلب على مشكلات التهجئة. وفي الواقع، تتطلب عملية التهجئة من التلاميذ القدرة على تمييز واستذكار وإعادة إنتاج مجموعة من الحروف بترتيب معين.

1.4.6.أنواع صعوبات التهجئة:

تدل عملية تحليل أخطاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مجال على وجود أنواع كثيرة من هذه الأخطاء من أبرزها ما يلي:

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- كتابة الكلمة كما كان التلميذ ينطقها وهو طفل.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة التلميذ.
- عكس كتابة بعض الكلمات.
- عكس كتابة بعض الحروف.
- التعميم الصوتي.
- عدم التمييز من ترتيب الحروف في الكلمة.
- تغيير الحرف الساكن الأخير في الكلمة.

2.4.6 عوامل صعوبات التهجئة:

تنجم معظم أخطاء التهجئة من العوامل التالية:

1.2. الذاكرة البصرية:

يرتبط عدد كبير من صعوبات التهجئة التي يواجهها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم بمشكلات في الذاكرة البصرية، إذ يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبة في تذكر الحروف وفي كيفية ترتيبها في الكلمات، ولذلك فهم يرتكبون أخطاء متنوعة في تهجئة الكلمات التي يصعب عليهم تصور ترتيب الحروف فيها. وهناك تلاميذ يغيرون مواقع الحروف في الكلمة بسبب ضعف في الذاكرة البصرية التي تمكنهم من معرفة تسلسل الحروف في الكلمات، فتراهم يستذكرون شكل كل حرف ولكنهم يخطئون في ترتيب هذه الحروف عندما يكتبون كلمة أو أكثر. يواجه التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية صعوبات في الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمات، وهذا ما يجعل استذكار هده الصورة صعبا عليهم.

2.2. المهارات الحركية:

يواجه بعض التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم صعوبات في تنفيذ الحركات المتتابعة اللازمة لكتابة بعض الحروف. ويعاني هؤلاء التلاميذ من عدم القدرة على تذكر الحركات في أثناء كتابة الكلمة وقد ينسوا أيضا كيفية حركة اليد في كتابة بعض الكلمات. وعند التهدئة، لابد للتلميذ من معرفة كل التفاصيل المتعلقة بكتابة الكلمة، إذ لا يكفي تمييز الكلمة كما هو الحال في القراءة.

3.2 . تكوين المفاهيم السمعية:

يواجه عدد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات في المعالجة والتحليل السمعيين من متاعب في تحليل التتابعات والأنماط الصوتية المختلفة في محاولاتهم لتهجئتها.

(htp/w.w.w.e -wahat - com.1980: 9 -12).

7- أسباب صعوبة القراءة والكتابة:

يرى العديد من الباحثين في هذا المجال بصفة عامة أن أسباب ظاهرة صعوبة القراءة والكتابة تبقى مجهولة لحد ما ، إلا إن ما يساعدنا على تحديد أسباب صعوبة القراءة والكتابة هي الدراسة الإكلينيكية والبحث العميق في تاريخ الفرد وعائلته، حيث يمكن أن نذكر بعض هذه الأسباب التي لها علاقة بهذه الصعوبة:

1.7 – العامل الوراثي (الجينات):

لقد نشرت هده الفكرة مند 1907،وأكدها **(ب.هالقرين)** سنة 1950،حيث وجد أن نسبة 89.7 من الصعوبة في القراءة والكتابة تعود إلى سوابق عائلية، وهذا ما استخلصه من خلال دراسة قام بها على عينة 160 ممن يعانون من صعوبة القراءة والكتابة يتوزعون على 116 عائلة معتنية في الدراسة. حيث قام الباحث بثلاثة أبحاث:

أ– البحث الأول: سنة 1966، حيث أجري هذا البحث على 110 طفلا ، واستخلصت الدراسة أن نسبة 53.6 من الصعوبة قد تعود إلى سوابق عائلية(خلفيات)، كما وجد أن نسبة 7 من الخلفيات تعود إلى سلسلة مشاهدة).

ب – البحث الثاني: سنة 1971، حيث أجري هذا البحث على 108 طفلا ، واستخلصت الدراسة أن نسبة 52 من الصعوبة في القراءة والكتابة قد تعود إلى سوابق عائلية.

ج – البحث الثالث : سنة 1979، حيث أجري هذا البحث على 200 طفلا ، واستخلصت هذه الدراسة أن هناك ارتباط بين الخلفية ، سوابق للغة المنطوقة ونسبة 62 قد تعود إلى الخلفية العائلية.

كما نجد أن هناك أدلة أخرى ترجح الأصل الوراثي في صعوبة القراءة والكتابة، وهذا من خلال الأبحاث التي أجريت على عدة عائلات وفقا لأشجار الأنساب.(السلالة العائلية) ندون في السطر الأخير ، أن ثلاثة أخوة يعانون من الصعوبة ، ينحدرون من أب يعاني بدوره من الصعوبة والذي لديه اثنان من الأخوة يعانون هم كذلك من الصعوبة في القراءة والكتابة. وكما تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن صعوبة القراءة والكتابة تميل إلى التعاقب في الأسرة ، وافترضت الدراسات التي أجريت على التوأم أن بعض حالات صعوبة القراءة والكتابة قد تكون موروثة عندما يعاني أحد التوأم من صعوبة القراءة

والكتابة مثلا فإن الآخر يكون عنده نفس الصعوبة إذا كان توائم متماثلة ولكن هذه الصعوبة لا تظهر في حالة التوأم غير المتماثلة.
(PIERRE DEBRAY - RITZEN et al, 1981:148 -149).

ومن جهة أخرى نجد أن هناك اتفاق كبير على أن صعوبة القراءة والكتابة تكون لدى الأطفال التوأم الناتجين من خلية ملقحة أحادية، وهذا ما يؤكده ما كتب في مجلة عامة صدرت في فرنسا سنة 1969، حيث أنه جمع حوالي 18 زوج من التوأم ينتمون إلى خلية ملقحة أحادية، واستخلصت الدراسة أن هناك اتفاق يقدر بنسبة 100 تؤكد أن الصعوبة في القراءة والكتابة قد تعود إلى الجينات(المورثات).

ويقول **(هـ.بكوين)** أنه لاحظ أن هناك اتفاق تام بين 4 أزواج من التوأم، ثم بعد676 توأم، حيث لاحظ أنه هناك اتفاق بين 31 زوج من التوأم ينتمون إلى خليتين ملقحتين وذلك بارتباط يقدر بنسبة 29. إن هذا الاتفاق بين التوأم من خلية ملقحة أحادية يتبين سواء في القراءة أو الكتابة بصورة إيجابية أو سلبية . إن العلاقات التي توحد أو تجمع ذوو الصعوبة في القراءة والكتابة والتأخر في اللغة هي العامل العلائقي الأسري بصفة أكثر.(إننا نتذكر أن صعوبة واحدة في القراءة والكتابة على ثلاثة يسبقها تأخر في اللغة).
هناك تأخر في اللغة وصعوبة في القراءة والكتابة مشتركان في نفس شجرة الأنساب. حيث يلاحظ وجود زوج من التوأم ينتمون إلى خلية ملقحة أحادية.

2.7- إصابات المخ:

إن إصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط من أكثر شيوعا حول صعوبات التعلم للقراءة والكتابة ، وأن هذه الإصابة المخية يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها وذلك على النحو التالي:

1.2.7- الإصابة قبل الولادة:

لا ترتبط الإصابة المخية البسيطة هنا بالعوامل الوراثية ولكنها ترتبط بنقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل ، وكذلك بالأمراض التي تصاب الأم خلال فترة الحمل مثل الحصبة الألمانية أو إدمان الكحول ، وتناول العقاقير أو سقوط الأم الحامل بما يؤدي إلى ارتطام رأس الجنين وبالتالي إصابة المخ.

2.2.7- الإصابة أثناء عملية الوضع:

قد يتعرض الجنين أثناء عملية الوضع إلى إصابة في المخ هذه الإصابة قد تنتج عن الاختلاف الذي يؤدي إلى نقص الأكسجين الذي يصل إلى خلايا المخ ومن ثم تحدث الإصابة ، أو إصابة رأس الجنين بآلة من الآلات الطبية التي تستخدم في عملية الولادة مما يؤدي إلى إصابة المخ، وهذا النوع من الإصابات يعرف باسم الإصابات الميكانيكية، هذا بالإضافة إلى حالات الولادة العسرة.

3.2.7- الإصابة بعد الولادة:

قد يولد الطفل سليما معافى ولكنه قد يتعرض بعد الولادة لبعض الحوادث التي قد تؤدي إلى إصابة المخ كالسقوط أو الارتطام، أو قد يتعرض لإحدى أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ، أو الالتهاب السحائي أو الحصبة ، أو الحمى القرمزية، وهذه الأمراض يمكن أن تؤثر على المخ وغيره من أجزاء الجهاز العصبي المركزي.(أحمد أحمد عواد، 1997،ص99).

وهذا ما يؤكده(**ب. دبري ريتزان وآخرون)** من خلال الدراسات التي قاموا بها، حيث سجلت بكيفية معتنية وهادفة إصابات بالغة في المخ لدى عدد معتبر من ذوي الصعوبة في القراءة والكتابة. إن هناك بعض الملاحظات الثرية التي سمحت بتسجيل بعض الحالات الحادة في صعوبة القراءة والكتابة، ولكن هذه الحالات لا تعاني من تدهور في القدرات العقلية ، إن هؤلاء الأطفال يبدون في الأساس عادون، لديهم لغة شفوية متطورة عادية، ولكن أصيبوا في العمر ما بين سنتين وأربعة بحبسة حدثت عن جرح أو خلل في الدماغ. لنكن صرحاء مع أنفسنا، حيث نرى أن هذه الأفعال لا تدوم مرارا.

وكما لا حظنا أن ذوي الصعوبة في القراءة والكتابة الذين يعانون أو لا يعانون من اضطرابات في اللغة الشفوية، وذلك عند الأطفال الذين يظهرون إعاقة حركية في المخ تصاحبها اضطرابات حركية خطيرة، ولكن هذه الحالات نادرا ما تكون.

ولقد ثبتت الارتباطات الإحصائية بين صعوبة القراءة والكتابة من جهة وبين الإعاقة الحركية الخفيفة لدى الذين يعانون من تشوهات أو العكس، إن هذا يجتمع تحت إصابة المخ

الخفيفة سببها يعود إلى عدم النضج والذي يتمثل في ولادة الطفل في الأجل المحدد، ولكن وزنه أثناء الولادة قليل وفق الأحكام المتبعة، الولادات المعسرة ، الحمى أو اليرقان الخطير بعد الولادة ، مختلف الصرع والإصابات الدماغية.

وكما أتضح أيضا من خلال دراسة أجراها **(ب. دبري ريتزان وآخرون)** على عينة من الأطفال تقدر ب 200 طفلا وذلك سنة 1979، حيث استخلص الباحث بأن مفهوم الإصابة الدماغية محتمل أن يكون وراثي لدى نسبة 26 من الحالات . كما توصل إلى الأخذ بالسببين معا العمل الوراثي (الجينات) والإصابات الدماغية الخفيفة في ظهور صعوبة القراءة والكتابة، حيث وجد في دراسته أن السببين يجتمعان معا في بعض الأحيان لدى الأطفال،أين يتم هناك اتحاد أو تغطية بنسبة تقدر ب 20 في بعض الحالات بالمقابل مع الأسباب الأخرى.
(PIERRE DEBRAY - RITZEN et al, 1981:150).

3.7- دور العوامل العاطفية:

بالنسبة للاضطرابات العاطفية الظاهرة لدى أولئك الدين يعانون من الصعوبة في القراءة والكتابة يمكن أن تكون من أسباب عدم القدرة على القراءة والكتابة.

حيث يعتبر أن الأطفال الدين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة مثل أطفال أغبياء، متشتتين الانتباه أو كسلاء، كثيرا ما تظهر لديهم انعكاسات عاطفية واضطرابات سلوكية.

إن هدا في الواقع يقدر بطفلين من ثلاثة، يظهرون بعض السلوك مثل المعارضة، العدوانية ، الهروب من المدرسة ، الخمول والانطواء على نفسه، التبول اللاإرادي ، اضطرابات النوم...الخ.

ولقد ظهر بأن هذه الاضطرابات السلوكية ناتجة عن تعلم القراءة ، ويتعلق الأمر كذلك بالوضع العائلي.

ويتضح من ناحية أخرى أنه من خلال دراسة أجريت على 200 حالة ، استخلصت بأن الآباء يتفهمون الوضع بجدية، وأن هؤلاء الأطفال لا يظهرون إلا القليل من الاضطرابات السلوكية، أين يبدو أنهم يتحكمون في المشكل بصرامة. ولقد أثبت الباحثون والدارسون لهده

الحالات بأن الاضطراب العاطفي والاضطرابات في السلوك تعتبر رد فعل لهذه الصعوبة في القراءة والكتابة وليست أسباب لها.

وكما توصلت إليه العديد من الدراسات والأبحاث الأخرى في هذا المجال ، حيث استخلصت بأن هذه الاضطرابات العاطفية والسلوكية تعتبر نتيجة لهذه الصعوبة وليست أسباب لها ، وهذا ما ذكر لدى عدة جمعيات دولية مهتمة بهده الصعوبات في القراءة والكتابة سواء في إنجلترا، الدول الاسكندنافية أو الولايات المتحدة الأمريكية.

4.7- الحرمان البيئي والتغذية:

أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي والتغذية على المثيرات الحسية والنفسية التي تساعد الطفل على التعلم إلى أن نقص التغذية والحرمان البيئي

(مؤثرات بيئية غير ملائمة) لهما تأثير كبير على معانات الطفل من صعوبة القراءة والكتابة. وهناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولى من حياتهم يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى ظهور صعوبة في القراءة والكتابة لديهم ، كما أن الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون المدرسة وأن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر مراحل الدراسة المختلفة، وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وبين صعوبة القراءة والكتابة.(أحمد أحمد عواد،1997،ص100).

5.7 – العوامل الكيميائية الحيوية:

قد ترتبط صعوبة القراءة والكتابة بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم حيث من المفترض أن جسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن الجسم وحيويته ونشاطه ، وأن الزيادة أو النقص في معدل هده العناصر يؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط، ومن أمثلة قصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم حالة ترسيب حمض البيروفيك " الفينالبين" التي تعتبر واحدة من أسباب التخلف العقلي ، ويرجع قصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم إلى طبيعة ونوعية الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار.(أحمد أحمد عواد، 1997،ص 100).

6.7 – الطرق التعليمية غير الملائمة:

إن تعليم القراءة والكتابة ، هو بالنسبة للتلميذ احترام قواعد كل منها وكيفية تطبيقها، دون أن يعلم الطفل لمادا إتباعها أو أهميتها بالنسبة للمستقبل. ومن الطبيعي أن يجد الطفل المبتدئ بعض الصعوبات في هضم واستيعاب هده القواعد وأن يرتكب أخطاء أثناء تطبيقها لكن الشيء الذي يؤثر سلبا على النمو الطبيعي لعمليتي القراءة والكتابة هو فرض "العقوبات"على التلميذ الذي لا يحسن أداء إحدى أو كلتا هاتين الوظيفتين ، بمطالبته إعادة كلمة أو جملة لعدة مرات في البيت حتى يضطر لحفظها . وإن نجح الطفل في حفظ هذه القاعدة النحوية أو الكلمة عن ظهر قلب، فإن نفس هده الأخطاء تظهر في سياقات أخرى أو في جمل ونصوص أخرى ، ويمكن أيضا لهدا الطفل أن يبدع أنماط أخرى من الأخطاء.(إسماعيل العيس، 1997،ص97).

7.7– اضطراب اللغة الشفوية:

مهما تكن طبيعة الاضطراب اللغوي، قبل الدخول المدرسي أو مند بدايته فإن له انعكاسات سلبية على تعلم القراءة والكتابة ، فإما أن يتركز هذا الاضطراب على فهم اللغة أو "قطب الاستقبال" كاضطراب الكلام مثلا، وهو ما يخلق صعوبات لدى التلميذ لإدراك الأصوات اللغوية والتمييز بينها وإما يتركز الاضطراب اللغوي على السلوك الكلامي والنطق.مما يجعل عملية ربط الحروف المكتوبة بالأصوات المناسبة أمرا صعبا بالنسبة للتلميذ. فنقص القدرة على تمييز وتحليل الأصوات اللغوية المسموعة والتلفظ بها، لا تسمح بالتعرف على قريناتها المكتوبة، أي الحروف أو التمييز بينها، وهو ما تتطلبه كلا من القراءة والكتابة. .(إسماعيل العيس، 1997،ص97).

8.7 – خلل حواسي:

يعتمد الطفل كثيرا على السمع في التعرف على مختلف أصوات الكلام المسموع، والتمييز فيما بينها. وتزداد أهمية وحاجة الطفل للقدرة السمعية كلما تشابهت هده الأصوات من حيث النطق، فإذا كان من السهل التمييز بين"ل" و"ب" بمجرد الانتباه إلى حركات الشفتين واللسان فإن من الحروف ما يلفت من الملاحظة البصرية، مثل خ، ع ...الخ. ومن

جهة أخرى، يعتمد الطفل ، كالراشد، على البصر للتعرف أيضا على الكلمات والتمييز بين المتشابهة منها، فالنقص السمعي أو / وضعف البصر إذن يقف حاجز أمام تعلم الطفل لهذه المبادئ الأساسية للقراءة والكتابة.(إسماعيل العيس، 1997،ص98).

9.7 – صعوبة الإدراك أو التنظيم المكاني والزماني:

يعبر عن صعوبة الإدراك أو التنظيم المكاني والزماني لدى هؤلاء التلاميذ بالخلط بين الحروف المتشابهة في الشكل مع اختلاف بسيط بينها ض، ص،ط،ظ ...نتيجة صعوبة إدراك الفوارق الشكلية بين هذه الحروف أثناء تعلم القراءة والكتابة. هاتين العمليتين تكشفان أيضا عن صعوبة إدراك التنظيم التسلسلي للحروف داخل الكلمات أي التعرف على أن كلمة"لغة" مثلا تتكون من تتابع الحروف "ل" ثم "غ" وبعدها "ة"، فنلاحظ إذن أن العلاقة بين الأحرف الثلاثة علاقة مكانية من حيث أنها "تنطق" وفق تسلسل مناسب لكتابتها.إن صعوبات كهذه تمتد جذورها إلى مرحلة قبل مدرسية ، وكفيلة بأن تعرقل النمو الطبيعي للغة الشفوية والكتابية. .(إسماعيل العيس، 1997،ص98).

8– نظريات صعوبة القراءة والكتابة:

ما زالت إلى يومنا هذا تتضارب النظريات فيما بينها، لأجل تحديد الاتجاهات النظرية في أسباب صعوبة القراءة والكتابة . حيث يشير عزيزي عبد السلام إلى أنه ظهرت العديد من النظريات في هذا المجال لتحديد أصل هذه المشكلة :

1– صعوبة القراءة والكتابة أصلها عصبي.

2– صعوبة القراءة والكتابة مشكلة مكتسبة أو وراثية.

3– صعوبة القراءة والكتابة ذات طابع نفسي – عاطفي.

4– صعوبة القراءة والكتابة مشكلة مرتبطة بعامل سوسيو ثقافي.

5– صعوبة القراءة والكتابة مشكلة مرتبطة باجتماع اضطرابات أدواتية مختلفة.

6– صعوبة القراءة والكتابة ناتجة عن نظريات بيداغوجية ناقصة وبالية.

حيث نلاحظ أن هذه النظريات المختلفة لم تستطع أن تحدد بدقة أصل هذه المشكلة، هل تعتبر وراثية أو مكتسبة أو تعود إلى عوامل أخرى ، وهذا نظرا لتداخل الأسباب فيما بينها . وكذاك من جهة أخرى لم تستطع أن تعيب طريقة تدريس عن الطريقة الأخرى. (عزيزي عبد السلام، 2003، ص 189).

ومن ناحية أخرى يشير **دافيس رونالد وإلدن براون** إلى الاختلاف القائم بين العلماء والباحثون لتحديد سبب صعوبة القراءة والكتابة الذي بقي غامضا لديهم ، فمنهم من ينادي بالسبب الوراثي والآخر منهم بالسبب البيئي المكتسب . ولأجل ذلك ظهرت العديد من النظريات في هذا المجال .

لقد اقترح بعض الباحثون نظريتين، الأولى ترى أن ظاهرة صعوبة القراءة والكتابة تعتبر مشكلة في عملية الإدراك للكلمات عن طريق العين (حاسة البصر). إلا أن هذه النظرية تقول بأن صعوبة الإدراك لا تظهر أثناء إدراك الأشياء الأخرى. إن هذا الحكم قاد بالنظرية الثانية إلى القول بأن صعوبة القراءة والكتابة تعود إلى خلل وظيفي عصبي، والذي يتمثل في عملية استقبال وتفسير المعلومات المستقبلة . حيث يشير الباحثون أن هذا الخلل الوظيفي يكون في شحمة الأذن الداخلية والقفوية ، أين يتم تخزين اللغة.ولهذا فقد نادوا بأن الظاهرة تعتبر وراثية ترجع إلى اضطراب في الجينات).

(htp/w.w.w.e.Davis dyslexia. 1997:02)

- **الخلاصة:**

يستخلص الباحث من هذا الفصل أن التلاميذ الذين يتعثرون في القراءة والكتابة كثيرا ما يكونون من أولئك الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة ، وهذه الصعوبة التي اهتم بها العديد من الباحثين لأجل تحديد التعاريف لها من جهة ، وكذلك حاولوا البحث في تحديد حجمها في العديد من دول العالم بهدف معرفة تاريخ ظهورها.

وكما حاول الباحث التعرف من خلال العديد من الدراسات السابقة أن يتوصل إلى تحديد بعض المؤشرات أو الدلالات التي تساعد المدرس أو الأخصائي القائم بعملية التشخيص لهذه الظاهرة المتفشية لدى أوساط الأطفال في المدارس بمختلف مراحلها. وكذلك محاولة التعرف على أنواعها الفرعية التي توصل بعض العلماء إلى تحديدها.

ومن ناحية أخرى حاول البحث في أسبابها التي ساعدت في ظهورها. هل هي عوامل وراثية أم بيئية ؟

ولم ينس الباحث كذلك الوقوف على العديد من الدراسات والأبحاث التي أجريت في العديد من دول العالم لأجل معرفة أنواع هذه الصعوبة في القراءة والكتابة من جهة ، ثم

النظريات التي حاولت دراسة هذه الظاهرة ، سواء من حيث الأسباب المسؤولة عن ظهورها وتطورها .

الفصل الثالث:

مفهوم الذات

- تمهيد
1- تعريف مفهوم الذات
2 - الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات.
3- العوامل الأساسية في تكوين مفهوم الذات في مرحلة الطور الثالث
4- نظريات مفهوم الذات
5- العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات
- الخلاصة

- تمهيد:

تسعى المدرسة الأساسية في مرحلة الطور الثالث التي حددت بسن يتراوح ما بين 13 إلى 15 سنة ، إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية ، التي تتمثل فيما يلي :

- تحقيق نمو الشخصية المتكاملة وتكوين نظرة أخلاقية.
- تنمية حب الاستطلاع بما تتاح له من ظروف للتفتح على الوسط والقيام بالتحقيقات المختلفة.
- تنمية الثقة بالنفس.
- الاستقلالية والاعتماد على النفس عند مواجهة الحياة العملية ، وذلك نتيجة التعود على اتخاذ مبادرات البحث والرغبة في الفهم والثقة بالنفس.

لتحقيق هذه الأهداف المسطرة، يتطلب مجهودا كبيرا من طرف المربين، كما يتطلب لفت انتباههم إلى الآثار النفسية التي يمكن أن تترتب عن إتباع منهجية تربوية ما، وإنعكاساتهم على تصرفات التلاميذ وشخصياتهم. ولهذا فقد ذكر **بوفلجة غيات** وفقا لما كتبه الأستاذ **حمانة بلهوشات** :" أن المدرسة الأساسية اليوم بحاجة إلى معلمين مربين لا إلى معلمين ملقنين ، إنها بحاجة إلى معلمين يفكرون في تربية التلاميذ تربية كاملة من جميع النواحي(جسدية، خلقية، وجدانية، عقلية، وطنية، دينية) وذلك لإعدادهم للحياة العملية". (بوفلجة غيات، 1992، ص 52).

إن هذا يتطلب كذلك من التلاميذ أنفسهم أن يكون لديهم الشعور والوعي بكينونة ذاتهم في هذه المؤسسة التربوية لأجل المشاركة في تحقيق هذه الأهداف المسطرة.

وتدعيما لهذا الرأي ما ذكره **إريكسون**(1950) و **هافيغهاريست** (1952) عن الأهداف التي يسعى الفرد في مرحلة المراهقة المقابلة لمرحلة الطور الثالث إلى تحقيقها والتي تسمى بالمهمات النمائية المتمثلة فيما يلي:

– نمو الثقة بالذات والإحساس بالهوية ، التكيف مع تغيرات الجسم وتحقيق دور جنسي اجتماعي ملائم ، تكوين علاقات جديدة ناضجة مع الأقران. الاستقلال الذاتي عن الوالدين والسلطة، توسعة الاهتمام بعيدا عن حدود الذات .

تحقيق قيم ناضجة ومسؤولية اجتماعية، اختيار المهنة والتحضير لها ، التحضير للزواج وحياة الأسرة ، تعلم الاختيار وتحمل المسؤولية ، بناء منظومة قيم واعية توافق مع صورة ملائمة للعالم.(ميخائيل أسعد، 1994، ص 92).

إن هذا يقودنا إلى تناول موضوع مفهوم الذات الذي يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، والذي أصبح الآن ذا أهمية بالغة، ويحتل في هذه الأيام مكانة عظمى في مختلف مجالات الاختصاص والحياة. حيث سنحاول في هذا الفصل ذكر بعض التعاريف التي جاءت في مفهوم الذات ، أنواع الذات أي الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات ، العوامل الأساسية في تكوين مفهوم الذات في مرحلة الطور الثالث ، نظريات الذات ،ثم العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات.

1- تعريف مفهوم الذات:

لقد تعددت التعاريف للتعبير عن مفهوم الذات ، وذلك حسب الدراسات النفسية الاجتماعية ، حيث يعبر عنها **عبد الحميد محمد الهاشمي** بقوله:" نريد في مجال الدراسات النفسية الاجتماعية بتعبير(الذات) مجموع المراكز والأدوار التي يتميز بها الفرد والتي يشعر معها بنفسه في أعماق ذاته. فالذات هي صورة الإنسان كما يراها هو لنفسه في مرآته، وهي طريقته الخاصة في السلوك والتفاعل مع الآخرين ثم تنظيم الذات في كل ما يتصل بها من دوافع واتجاهات وسمات داخلية وجسمية وإدراكية وانفعالية يندرج في مفهوم(الشخصية)الذي هم أشمل وأعم من الذات."(عبد الحميد محمد الهاشمي ، 1984، ص 148).

ويعبر من ناحية أخرى عن مفهوم الذات **سيد خير الله** بقوله:" إن مفهوم الذات كما يستخدمه الأدباء المتخصصون عامة هو مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل

عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة. عن طريق هذا التعريف الشكلي يكون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه.لكننا نعتقد هنا أن وعي الشخص الشعوري وتفكيره وإحساسه ، تقوم جميعا بصفة أساسية بالتوجيه وبالتنظيم والتحكم في مستوى أدائه وفعله. بينما لا يمكننا أن ننكر أن بعض الناس يتصرفون دون أن يعرفوا سبب تصرفهم فهذا النشاط اللاشعوري يفترض وجود بعض أمراض عقلية تلك التي توجد بنسبة قليلة بين الناس والأهداف التي نبتغيها سنتناول الشخص الذي يعي أفعاله وسلوكه ويعرف ماذا يفعل؟ وسوف لا نشير إلى الأشخاص الذين يستغرقون في نشاط لا طائل من ورائه."(سيد خير الله ،1981، ص 18).

ويعرف **حامد عبد السلام زهران**(1967) مفهوم الذات بأنه :" تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته."(حامد عبد السلام زهران ،1981، ص257).

ويعرف أيضا **إبراهيم أحمد أبو زيد** مفهوم الذات بأنه: " ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي المعرفي المتعلم والموحد الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر ذلك في التقرير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم كأن يقول "أنا ناجح" أو "أنا مقبل" و هكذا..." (إبراهيم احمد أبو زيد، 1987 ، ص79).

حيث يتمثل هذا المفهوم في تلك الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا اجتماعيا ، أي باعتباره مصدرا للتأثير والتأثر بالنسبة للآخر.

وحسب هذا التعريف ينشأ مفهوم الذات عن طريق تعميم تأثير الخبرات الانفعالية الإدراكية على الفرد باعتباره جزءا من المجال الكلي الذي يتفاعل معه بنفس الطريقة التي يكون بها الفرد المفهوم الآخر عن العالم المحيط به، وهو ينمو من خلال احتكاك الفرد بالبيئة وخاصة البيئة الاجتماعية ، أي من خلال العلاقة الديناميكية للفرد بالعالم الخارجي وخاصة المجتمع الذي يتكون من الأفراد الآخرين.

ويعرف **عبد المنعم حنفي** مفهوم الذات بأنه:" هو تقدير الفرد لقيمته الشخصية ، ومفهوم الذات يحدد إنجاز الفرد الفعلي ويظهر جزئيا من خبرات الفرد واحتكاكه بالواقع، ويتأثر تأثيرا كبيرا بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياة المرء وبتفسيراته لاستجاباتهم نحوه." (عبد المنعم حنفي، 1994، ص 775- 776).

2- الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات:

يعتبر **جيمس** (1890) أول من تكلم بشكل واضح عن بناء وأنواع وأبعاد الذات وطبقا لما ذكره، فإن الفرد يملك عدة ذوات منها.

1- الذات كما يعتقد حقيقة بما هو كائن.

2- الذات كما يتمنى أن يكون عليه.

3- صورة الذات كما يعتقد أن الآخرين يرونها.(وهذا التقسيم للذات يتفق مع الشائع عن أبعاد مفهوم الذات وهي الذات الواقعية أو المدركة والذات المثالية وذات الآخرين. (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص 113).

ويمكن أن نعرف هذه الأبعاد الشائعة وفق ما ذكره عبد الفتاح دويدار ومصطفى فهمي كما يلي :

1.2- الذات الواقعية أو المدركة: " هي عبارة عن إدراك الفرد لقدراته ومكانته وأدواره في العالم الخارجي ، وإدراك الفرد لذاته في ضوء تفسيراته الخاصة لسلوكه."

وهذا المفهوم يتأثر بطبيعة الحال بذاته الجسمية ومظهر الشخص وبقدراته ومكانته بالقيم والمعتقدات التي يعتنقها وكذلك بمستويات طموحه، أي وصف الفرد لذاته كما يدركها.(عبد الفتاح دويدار، 1992، ص 42).

2.2 – <u>الذات المثالية</u> : " إن الذات المثالية هي نوع الشخص الذي يأمل الفرد أو يود أن يكون عليه، هذه النظرة قد تكون واقعية أو شديدة الانخفاض أو تكون شديدة الارتفاع طبقا لمستويات الطموح عند الأفراد وعلاقة ذلك بقدراتهم والفرص المتاحة لهم لتحقيق الذات." (مصطفى فهمي ، 1971، ص 176).

3.2 – <u>الذات الاجتماعية أو ذات الآخرين</u> :" وهي المفهوم المدرك لذاته الاجتماعي كما يعبّر عنه الشخص ويشمل المدركات والتصورات التي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في المجتمع. فإذا كان الفرد لديه انطباع بأن الآخرين يعتقدون بأنه غير مقبول اجتماعيا ، فإنه يميل إلى أن يرى نفسه في هذه الصورة السلبية والعكس صحيح ."(مصطفى فهمي ، 1971، ص 173).

وقد ميز **ميد** بين مظهرين في الذات : أطلق على أولهما اسم الذات المفردة وهي تمثل دوافع الفرد الطليقة غير المقيدة بالمعايير الاجتماعية .وأطلق المظهر الثاني إ سم ' الذات الاجتماعية' وهي تمثل معايير الثقافة التي امتصها الفرد وتتحكم فيها الأدوار العامة. وهما مظهران أو بعدان لشيء واحد ويتفاعلان معا ويؤثران في بعضهما ويأتي السلوك نتاجا لهذا. (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص 113).

3- <u>العوامل الأساسية في تكوين مفهوم الذات في مرحلة الطور الثالث</u>:

قبل الحديث عن العوامل المساهمة في تكوين مفهوم الذات في هذه المرحلة، نحاول أن نتكلم ولو بصورة مختصرة عن نمو الذات ومفهوم الذات في المراحل الأولى من نمو الطفل ، حيث يتميز ذلك بالخصائص التالية, وهذا وفقا لما ذكره **حامد عبد السلام زهران:** "– من الميلاد – 3 شهور: يخرج الوليد من بطن أمه لا يعلم شيئا.وليس لديه مفهوم جاهز لذاته. وكما يعبر هنا **يونج** بقوله:" أن هناك الذات منذ بداية حياة الفرد ولكن في حالة كمون وتأخذ في التحقيق التدريجي مع النمو." وتتمايز الذات الجسمية . ولا يكون هناك تمايز ولا حدود واضحة بين الذات وغير الذات . ويبدأ تفاعل الذات والبيئة . وتبدأ الذات في التمايز.

- **من 3 – 4 شهور** : يكون التمايز خلال الحواس والعضلات.
- **من 4– 6 شهور** : التمايز اللفظي للذات وغير الذات.

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

- **9 شهور** : يفهم الطفل الإشارات مثل " باي باي" وكما يعبر **ويكس** أن هذه بداية الولادة السيكولوجية للطفل عند شعوره بذاته حيث يخرج من رحم اللاشعور بالذات ، فهذا ميلاد ثان للطفل حيث يكتشف نفسه ويدخل العالم الأكبر بحق.

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

وهنا تبدو فرديته الداخلية وهي مازالت تجاهد امتزاجها بالبيئة الخارجية.

ثم تبدأ عملية الأخذ والعطاء. وتبدأ الذات النامية في التفريق بين العالمين الداخلي والخارجي.

- **حولين كاملين** : يزداد تمييز الطفل لذاته . ويكون متمركزا حول ذاته.

يفرق بين الآخرين ، تنمو أنا وأنت وملكي وملكك. تتكون الذات الاجتماعية.

يزداد نمو المشاعر الاجتماعية ، تزداد القدرة على فهم الذات.

- **في سن الثالثة** : يرسم الطفل صورة أشمل للعالم المحيط به ويسميه. ويزداد شعوره بفرديته وشخصيته ويعرف أن له شخصيته وللآخرين شخصياتهم المختلفة . يزداد تمركزه حول ذاته . ويجتهد في بناء بنية ذاته.كل شيء له وملكه وتسمع منه دائما "أنا ملكي" ثم بعد ذلك نسمع " نحن" يعرف الطفل أن له دوافع بعضها يتحقق وبعضها لا يتحقق.

- **في سن الرابعة** : يكون علاقات عقلية واجتماعية وانفعالية مع الآخرين المهمين في حياته. نسمع منه أسئلة الاستكشاف "لماذا – كيف– من – ماذا – أين".

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

- **في المدرسة:** يخبر الطفل تأثير الجماعة التي تعزز مفهومه عن ذاته . يلعب المدرس دورا هاما في نمو الذات لدى الطفل. تنمو الذات من تصور الآخرين عن طريق عملية

الامتصاص الاجتماعي . تنمو الذات الاجتماعية. يزداد شعور الطفل بقيمته . يزداد الشعور بالحب والعطف والحنان. يسعى الطفل لتعزيز صورته في أعين الآخرين. تزداد مقدرته على التعبير عن الذات في النشاط العقلي وفي النشاط الاجتماعي . تنمو الذات المثالية خلال عملية التوحد وتبنى مطامح وأهداف الوالدين والمدرسين والأبطال والنوابغ والسائد منها في المجتمع. وهكذا نجد أنه في مرحلة الطفولة المتأخرة يتسع الإطار المرجعي الذي يتحدد في ضوئه مفهوم الذات الموجب وتقبل الذات والتوافق النفسي، أو مفهوم الذات السالب وعدم الرضا وسوء التوافق النفسي، أي أننا نلاحظ زيادة وضوح حدود مفهوم الذات مع النمو . وتلعب القوى الجسمية والقوى الاجتماعية دورا هاما في نمو مفهوم الذات . حيث يقول **بيركنز** أن مفهوم الذات أو الذات المثالية يزداد تطابقها مع الزمن . "(حامد عبد السلام زهران، 1981، ص 285- 286).

لقد سبق أن ذكر الباحث قبل أن يتحدث عن مفهوم الذات ونموه والعوامل المساهمة في تكوينه في مرحلة الطور الثالث والمقابلة لمرحلة المراهقة ، حسب تصنيف مراحل النمو، حيث حاول أن يتطرق ولو بشكل وجيز لكيفية تطور مفهوم الذات في المراحل الأولى للنمو حتى يربطها بهذه المرحلة الهادفة.

- **مفهوم الذات في مرحلة المراهقة (مرحلة الطور الثالث):**

يتميز مفهوم الذات في مرحلة الطور الثالث وفقا لما ذكره **حامد عبد السلام زهران** ببعض الخصائص ، التي تتمثل فيما يلي:

"- يزداد الوعي بالذات والدقة في تقييم الذات . وتمكن الذات النامية القوية المراهق من أن يؤثر في بيئته في المواقف الاجتماعية.

- يؤثر البلوغ في نمط الشخصية بصفة عامة وفي مفهوم الذات بصفة خاصة.

- البلوغ والنضج الجسمي يستطيع حدوث تغيير في الاتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين.

- مفهوم الجسم مهم جدا في هذه المرحلة بالنسبة لكل من البنين والبنات.

- يتعدل مفهوم الذات ويعاد تنظيمه حيث تحدث تغييرات كثيرة داخلية وخارجية تؤدي إلى أن يصبح مفهوم الذات أكثر تأثيرا وغير مستقر ويعاد تكامله ويزداد تكامل الذات مع النمو. وتتعدل صورة الذات المثالية في مرحلة المراهقة.
- يتأثر مفهوم الذات بملاحظات الوالدين والمدرسين والأقران.
- قد يتأثر مفهوم الذات تأثرا سيئا إذا لم يفهم المراهق مبدأ الفروق الفردية وظل عاكفا على مقارنة نفسه بسابقيه في النضج.
- يلاحظ تركيز اهتمام المراهق بنفسه وعلى خبراته وأفكاره وأوجه نشاطه.
- يبذل المراهق كل جهده لتدعيم ذاته وحفظها.
- يستمر نمو الذات ومفهوم الذات تجاه "مفهوم ناضج للذات".
- ويقرب المراهق من الرشد في سلوكه وفي اتجاهاته وقيمه وفي مفهومه الواضح عن ذاته. ويتابع مفهوم الذات نموه نتيجة للخبرات الجديدة مثل المهنة والزواج والأطفال...الخ.
- ينمو مع نمو الفرد منذ الطفولة مفهوم خاص للذات هو ما يسمى " مفهوم الذات الخاص " وهو الجزء الشعوري السري أو " العوري" من خبرات الفرد.

وهو يتصف بأن معظم مواد غير مرغوب فيها اجتماعيا (خبرات محرمة أو محرجة أو مخجلة أو بغيضة أو مؤلمة ...الخ) لا يجوز إظهاره أو كشفه أو ذكره أمام الناس. وما يمكن أن يتعرض له المراهق مع خبرات عورية لا مكان لها إلا مفهوم الذات الخاص تظل وهي شعورية – تهدده ولا يستطيع البوح بها أو كشفها. وقد تؤدي إلى سوء توافقه النفسي. (حامد عبد السلام زهران، 1981، ص 387– 388).

أما بالنسبة للعوامل المساهمة أو المؤثرة في تكوين الذات ومفهوم الذات في هذه المرحلة ، فهي عديدة ، إلا أنه سيحاول الباحث ذكر البعض منها:

1.3 – المعايير الاجتماعية:

تعرف المعايير الاجتماعية بأنها:" رموز افتراضية تمثل المقاييس التي تعتبر إطارا مرجعيا للخبرة والإدراك الاجتماعي والسلوك الاجتماعي ، وهو السلوك الاجتماعي المثالي المتكرر دون اعتراض أو نقد من المجتمع. وهو باختصار إطار مرجعي مشترك ينبع من

التفاعل بين أفراد الجماعة ويحكم بواسطته وفي ضوئه على السلوك الاجتماعي في الجماعة."(عطوف محمود يا سين، 1981، 93).

ويعرفه كذلك حامد عبد السلام زهران بأنه: "السلوك الاجتماعي النموذجي أو المثالي الذي يتكرر بقبول اجتماعي دون رفض أواعتراض ."(جليل وديع شكور، 1989،ص207).

ويعبر هنا بأن المعيار بمثابة قانون أو دستور حياة غير مكتوب تتوارثه الأجيال المتلاحقة التي تتأثر به ،وبالتالي تؤثر به وتترك بصماتها المميزة عليه.

ولهذا فللمعايير الاجتماعية أهمية كبرى في تكوين مفهوم الذات ، حيث :" يعبر عنها كل من **جورا رد** و **سيكورد** في الدراسات التي قام بها ، فقد وجدا أنه بالنسبة للرجال فإن الحجم الكبير للجسم يؤدي إلى رضا الذات، أما بالنسبة للنساء فقد تبين أنه كلما كان الجسم أصغر إلى حد ما من المعتاد فإن ذلك يؤدي إلى مشاعر الرضا والراحة مع تحفظ واحد وهو مقياس النصف الأعلى من الجسم(الصدر). ومع تقدم السن نجد أن التركيز ينتقل من القدرة العقلية العامة إلى القدرات الطائفية مثل القدرة اللغوية والقدرة الميكانيكية والقدرات الفنية ... الخ، ورضا الفرد عن ذاته في هذه الحالة يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها والتي يساعد الكبار المحيطون به على إحاطته بها."(حامد عبد السلام زهران ، 1981 ص 288).

إن هذا يعبر على أن صورة الجسم والقدرة العقلية ومالهما من أثر في تقييم الفرد لذاته، ولهذا نجد أن المؤثرات الاجتماعية لها تأثير واضح في مفهوم الذات بصفة وعلى المؤثرات الأخرى أيضا مثل صورة الجسم .

ويتضح من ناحية أخرى حسب رأي الباحثين في هذا المجال أن كل مفهوم للذات يتضمن حكما من أحكام القيمة ، فالفرد عندما يحكم على نفسه ، فهو يحمل على نفسه صفة من الصفات بدرجة معينة وبالنسبة لمعيار معين يشتقه الفرد من المعايير الاجتماعية ، ومستويات السلوك التي وضعها له المجتمع ليسلك وفق مقتضياتها.

ويؤكد ذلك ما **وجده فوست** في بعض الدراسات التي قام بها بأن الفتيات ذوات النضج المبكر يحصلن على مفاهيم ذات مرتفعة وإيجابية في المراهقة المتأخرة ، على عكس ما كان معتقدا ، وقد اتفقت نتيجة فوست مع ما وصل إليه **جونز** و **موسين**.(إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص 107).

2.3 – <u>الدور الاجتماعي</u> :

من التعارف التي جاءت في معنى الدور نجد تعريف **عبد الحميد محمد الهاشمي**، حيث يعرفه بأنه:" الوظائف العملية التي يتطلبها المركز فهو نوع من السلوك المرتقب والقيم المتصلة بذلك الإنسان الفرد الذي يحتل المركز في تلك الجماعة. فالدور مجموعة من الحقوق والواجبات المتعلقة بالمركز."(عبد الحميد محمد الهاشمي، 1984، ص 147).

ويعرف كذلك **لنتون** الدور الاجتماعي بأنه:" الجانب الدينامي لمركز الفرد أو وضعه أو مكانته في الجماعة." ويعرفه أيضا رويتر بأنه: "وظيفة الفرد في الجماعة ودوره في موقف اجتماعي معين."(جليل وديع شكور،1989،ص 216).

ويؤكد **سارين**(1945) أهمية التفاعل بين الذات والدور الاجتماعي في السلوك البشري ، فللدرجة ما يتأثر إحساس الشخص بهويته بتقدير الآخرين للأدوار الاجتماعية التي تكون فيها.(إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص104).

ويضيف إلى ذلك **كوهن وزملائه** في دراستهم في اختيار " من أنا " أن هذا التصور للذات من خلال الأدوار الاجتماعية ينمو مع نمو الذات. حيث يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات ، أي تنمو صورة الذات خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية . وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه ، فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ طفولته. وأثناء تحركه خلال هذه الأدوار ، فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي كل منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور.(حامد عبد السلام زهران ، 1981، ص 288-289).

3.3- المركز:

يعرف المركز حسب **عبد الحميد محمد الهاشمي** بأنه:" المكان الذي يشغله الفرد في بناء الجماعة باعتباره لبنة فيها. فالمركز وضع الفرد ومكانته في التنظيم الاجتماعي مثل مركز الأم ، الأب وغيره. والمركز هو الوحدة الرئيسية التي يتكون مع أمثالها (المجتمع). فالمجتمع هو عدة مراكز ومكانات متفاعلة ومتعاونة ومتكاملة."(عبد الحميد محمد الهاشمي، 1984، ص 147).

ويعرفه علماء الاجتماع بأنه:" مكانة الفرد في المجتمع بين أقرانه ، والشيء الهام هنا هو المركز الذي تحدده الأسرة في المجتمع الأكبر، والذي يتحدد بمستوى أسرته الاجتماعي والاقتصادي." (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص106).

وقد درست العلاقة بين المكانة الاجتماعية الاقتصادية ومفهوم الذات، فربما يؤثر مركز الطبقة في تقبل الذات(**هل**1975) أو الشعور بقيمة الذات(**ماسون** 1945) أو ربما يرتبط التقسيم إلى أنماط متميزة لمتغيرات مفهوم الذات بمركز الطبقة(**كلوسنر** 1953) أو ربما خصائص الذات المثالية وظيفة لمركز الطبقة.(إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص106).

4.3 – التفاعل الاجتماعي:

يعرف **العالم سوانسون** (1965) عملية التفاعل الاجتماعي بأنها:" العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا في الرغبات والحاجات والوسائل والغايات والمعارف والمصالح ."(عطوف محمود ياسين،1981، 139).

وفي تعريف آخر للتفاعل الاجتماعي نجد أن **الدكتور سعد جلال** يعبر عنه بأنه:

"(علاقة متبادلة) بين فردين أو أكثر، يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر كفردين أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين إذا كانوا أكثر من فردين، والتفاعل الاجتماعي (عملية اتصال) تؤدي إلى التأثير على أفعال الغير ووجهات نظرهم، والتفاعل قائم في عالم الإنسان وقائم في عالم الحيوان على حد سواء."(عطوف محمود ياسين،1981، 139).

وأما بالنسبة للتفاعل الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات فإن نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة **كومبس** (1969) توضح أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات ، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا، وأن النجاح في العلاقات الاجتماعية يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي.(حامد عبد السلام زهران ، 1981، ص 389).

إن هذا يعبر على أن مفهوم الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية . فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل ، يرفع ذلك من قدراته واهتماماته ومهاراته. وفي نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي أو مشاكس أو غير موثوق به وذلك إذا اتبعا أساليب خاطئة في تنشئته الاجتماعية داخل الأسرة.

وتلعب المقارنة دورا يؤثر في مفهوم الذات لدى الأفراد إذا ما قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتها، أو بجماعة أعلى منه شأنا فيقلل من قيمتها، فمثلا ربما يشعر الفرد بدرجة غير حقيقية من الفقر إذا ارتبط في علاقات مع جماعة من الأفراد مستواهم الاقتصادي أعلى مستوى من أسرته.(حامد عبد السلام زهران ،1981، ص 389).

5.3 – اللغـة:

لقد أشار **ميد** إلى نتيجة هامة لاستعمال اللغة ومدى أهميتها في تكوين مفهوم الذات حيث وضح بأن الطفل عندما يستعمل صوته ويسمع نفسه عندما يتحدث فإنه يثير نفسه فضلا على إثارته الآخرين ، وبسبب ذلك فإنه يستطيع أن يتفاعل مع كلماته الخاصة ويبدأ يفكر وبهذا فإنه يصبح موضوعا لنفسه ويأخذ دور الآخر، لكون اللغة التي تعلمها تسمع ويستجاب لها بواسطة نفسه والآخرين بالمثل فيخبر ذاته ويسهل عليه بفضل تطور اللغة اتخاذ دوره والاستجابة للسلوك المتوقع للآخرين. وبسبب كون الطفل يتعلم أن يتحدث ويفهم عندما يتحدث إليه الآخرون فإنه يكون قادرا على أن يضع نفسه والآخرين في فئات معينة وهذا يوضح كيفية تشربه عادات أسرته الخاصة فضلا عن الجماعات الخارجية كما تساعد اللغة على أن يمتد بنفسه من الحاضر إلى الماضي كما يتعلم كل شيء عن المستقبل فهو يكون صورة كثيرة الوضوح أو قليلة عما يود أن يكونه.(إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص110).

6.3 – <u>التأثيرات التربوية</u>:

نستخلص مما ذكره **سيد خير الله** أن للتدريس تأثير على التلميذ في جميع المراحل الدراسية ، إما أن يكون له أثر إيجابي أو سلبي أو محايد عند التلميذ ، أو بمعنى أكثر تحديدا ، إنه سواء أوضع في حياته تأثير المدرسة أو لم يضع ، فإن المدرسين لديهم الخلفية في تطوير مفهوم الذات لدى التلاميذ. فمثلا إذا اعتقد المدرس بفشل طالب معين ، فإنه قد يزوده بالخبرات السطحية التي لا تكفل له النجاح الأكيد، عندئذ سوف لا يكون التحديد موجودا ، سينظر إليه بنظرة احتقار وحقد، قد لا يكيف المدرس المنهج وفقا لقدرات التلميذ حتى أن ما يؤديه يكون أقل من زملائه على الدوام. وبشكل ما فإن التلميذ سوف يخطر بذهنه أن لا يتمتع بالصفات الاجتماعية الضرورية للاندماج في جماعة الفصل.

وإذا فشل ذلك التلميذ مرة تلو الأخرى، فإننا لا يمكن أن نتوقع منه آجلا أم عاجلا أي تحصيل مدرسي إذا ما اعتقد بأنه إنسان فاشل وسيتصرف بناء على هذا المفهوم.

ويذكر من ناحية أخرى أن ما يؤثر سلبا على التلميذ ، بعض الأمور غير المقبولة والسيئة مثلا، حيث نجد أن بعض المدرسين يميلون إلى إصدار أحكامهم على بعض التلاميذ دون أن يكونوا قد رأوهم من قبل ، فهم يحكمون عليهم على أساس فكرة مسبقة عنهم.(سيد خير الله ، 1981، ص 42 – 45).

4- <u>نظريات مفهوم الذات</u>:

لقد تعددت نظريات الشخصية مما أعطى المنظرون مكانا للذات في نظمهم الشخصية ولهذا اهتموا بدور مفهوم الذات في نظريات الشخصية ، كما تعددت وجهات نظر العديد من العلماء حول هذا الموضوع ، حيث سنقوم باستعراض أربع نظريات منها حسب روادها .

1.4- نظرية جيمس:

منذ سنة 1860 م عندما أصبح علم النفس معترفا به كعلم يدرس السلوك الإنساني فكان هذا بالنسبة له إحياء كاملا وبعثا شاملا ولعله يجدر بنا أن نقول إن كثيرا من الباحثين النظريين الذين وضعوا الفكرة الذاتية في قالب نظري، قد اقتبسوا نظرياتهم من **وليام جيمس**. وكان يعتبر " **الأنا**" وهي الأفراد ، كمعنى للذات وبالإضافة إلى هذا المفهوم الشامل كان يعتبر وليام جيمس أن النفس تعني المظاهر الروحية والمادية والاجتماعية. أما الميول والقدرات العقلية فكان يرى أنها تندرج تحث النفس الروحية. أما الممتلكات المادية فكان يعتبرها بمثابة النفس المادية بينما يعتبر أن التقدير والاعتبار اللذين ندركهما لدى الآخرين يعتبرهما أنهما يشكلان النفس الأجتماعية. وقد أعطى جيمس للنفس صفة ديناميكية وذلك فيما ذكره بشأن اصطلاح المحافظة على الذات والبحث عنها . وعن طريق جيمس أيضا أتت نظرة الذات التي أدمجت شعور الفرد واتجاهاته بمبادئ العلية والسببية.

وبعد كتابات جيمس هذه منذ نحو نصف قرن من الزمان بدأ عدد من الكتاب النظريين يقيموا ويوضحوا رأيهم في الفكرة الذاتية. إلا أن كلا من هؤلاء الكتاب النظريين قد قالوا ما يحلو لهم من كلام مبهم ومعان لم تفهم حول مفهوم الذات واستخدموا جميعا اصطلاح "النفس" للدلالة على معنى من ثلاثة معان أولها أنها عملية ديناميكية ، وثانيها أنها نظام من عمليات إدراكية وثالثها العلاقة بعملية الإدراك "وتوليد المعاني " والتفكير والتذكر. والمعنى الثاني يتعلق بالذاتية وهي نوع من العمليات الإدراكية تلك السمات التي يكتسبها الفرد والتي تتمثل في شعوره تجاه ذاته وتقييمه لأموره ومعتقداته أما المعنى الثالث فقد أعطى للجهد الخاص بالعمليات الإدراكية صفة نفسية ديناميكية وذلك لما لها من تأثير على ما ندركه وكيفية تأثير كل هذا وذلك على سلوك الإنسان وتعلمه.(سيد خير الله ، 1981، ص 8- 9).

2.4 - نظرية كارل روجرز :

أما بالنسبة **لروجرز** كان يؤمن بعدم استمرار اللاشعور والشعور ونحن نعتقد أن التباين في هذه الآراء له مغزى هام لفهم نظرية الفكرة الذاتية . فالناس يتصرفون بالطريقة التي يلاحظون بها أنفسهم في نشاط شعوري.

ويعتقد روجرز باحتمال وجود مخزن في اللاشعور. بل أن هذا يعني فقط أنه عندما تكون المعلومات الموجودة عن النفس والبيئة مقبولة في الشعور، فيؤثر هذا بالتالي في سلوك الفرد. ويذكر رو جرس " أنه طالما أن البقاء الكلي للنفس محكما

ولا يوجد فيها شيء متناقض يجعلها تدركه حتى ولو إدراكا قليلا " ، عندئذ يمكن أن يتواجد شعور إيجابي في النفس وكذلك يمكن أن نلاحظها تشعر بأنها جديرة بالتقدير والاستحسان ويكون التوتر الموجود في الشعور قليلا. كما أن السلوك يكون ثابتا مع المفاهيم والافتراضات المنظمة.

ويدل الثبات بين السلوك والأفكار الذاتية على وجود القانون المزدوج أو القاعدة المزدوجة وهي النفس كشيء مدرج بالحواس وكذلك سلسلة من العمليات المتعاقبة.(سيد خير الله ،1981، ص 14 – 15).

وهذا يعبر على أن مفهوم الذات عند روجرز مفهوم يتكون بشكل ثابت من مجموعة منتظمة من الصفات والإتجاهات والقيم نتيجة تفاعل الكائن الحي مع البيئة، ومن خبراته مع الأشياء والأشخاص وقيمهم التي يمكن أن يتمثلها في ذاته، وما يعنيه الفرد عن ذاته إنما يمثل الشكل (ويكون شعوريا) أما النواحي اللا شعورية فتمثل الأرضية . ولا يعتبر روجرز الذات القوة الوحيدة المسيطرة على توجيه السلوك بل هناك أيضا الدوافع العضوية أو اللا شعورية التي يخضع لها الفرد، مما يؤدي به إلى التمزق والصراع بين مقتضيات هذه الدوافع وبين فكرته عن ذاته ، والنتيجة عدم التوافق والمرض.

ولا يقتصر فهم روجرز لمفهوم الذات على أساس الإتساق والثبات فحسب بل ، إنه يذهب إلى أن مفهوم الذات يمكن أن يتغير كنتيجة للنضج والتعلم وتحت ظروف العلاج النفسي المركز حول العميل . وتصور روجرز نقطة النهاية في نمو الشخصية كتطابق بين المجال الظاهري للخبرة والبناء التصوري للذات، وهو موقف إذا تحقق فإنه يمثل حدا أعلى من التوافق الواقعي.(أبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص71).

3.4 – نظرية سينج وكومبس :

ويعتبر كل من **سينج** و**كومبس** أوضح من يمثل نظرية الفكرة الذاتية التي نؤيدها. وذلك بسب دورها الرئيسي الذي يوقعان به بين شعور العقل الظاهر المعروف بمنطقة الشعور وبين المعارف والإدراكات. وكان كل منهما من الباحثين في مجال الظواهر النفسية، وهما يريان أن " السلوك " بلا استثناء محدد بشكل كامل ووثيق الصلة بالمجال الخاص بالظواهر للكائن الحي الذي يقوم بسلوكه أي أن الكيفية التي يتصرف بها الشخص ما هي إلا نتيجة إدراكه للموقف وإدراكه لنفسه في اللحظة التي يقوم فيها بفعل معين في الواقع أن الإدراك هو سبب السلوك وكيفية شعور الشخص وتفكيره يحددان طريقة فعله.

وعلم الظواهر النفسية هو العلم الذي يبحث في توجيه الإدراك ويعطينا سينج و كومبس نفسا لتختص بظاهرة معينة إذ أنها تعتبر شيئا مدركا بالحواس وسلسلة من العمليات المتعاقبة على السواء. وبهذا فهو قد تجنب التمييز العشوائي والوقوع في صعوبات لفظية. وبعد ذلك يوضح كومبس رأيه قائلا :" إن النفس تتكون من إدراك يتعلق بالفرد " وهذا النظام الإدراكي بدوره له آثار حيوية وهامة على سلوك الفرد. وهناك كثير من علماء النفس الآخرين الذين كتبوا عن تركيبات عقلية لها صلة بالنفس.(سيد خير الله، 1981، ص15).

حيث ينقسم المجال الظاهري عند سينج و كومبس إلى قسمين فرعيين:

1- الذات الظاهرية وتشتمل على أجزاء المجال الظاهري الذي يخبره المرء كجزء أو سمة مميزة لنفسه.

2- مفهوم الذات ويتكون من أجزاء للمجال الظاهري تتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته.

وفي ضوء ذلك فإن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك ومن هذا المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية، وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديدا للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد. ويؤكد سينج وكومبس إلى أن هناك ثمة حاجة إنسانية أساسية واحدة نستطيع بموجبها أن نفهم السلوك الإنساني وأن نتنبأ به، وهذه الحاجة هي المحافظة على الذات وتأكيدها ورفع قيمتها.(ابراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص66).

5 – العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات:

للتعبير عن العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى التلاميذ الذين يعانون من هذه الظاهرة نجد أن لديها نتائج جد خطيرة بالنسبة لهم ، وهذا ما يوضحه كل من **ماكجينز و سميث** (1985) مدى خطورة هذه المشكلة بقولهما:" إن صعوبة القراءة والكتابة يمكن أن تكون لها نتائج خطيرة بالنسبة للفرد والمجتمع ، فالفرد لا يستطيع القراءة والكتابة بكفاءة ، يتم عزله بطرق عديدة . فالفرد يمكن أن يعزل بصورة شخصية ، ومن ثم يترك ولديه مفهوم مشوه عن ذاته ، وشعور بالإحباط ، وعدم الملائمة والفشل. ويمكن أن يعزل الفرد وظيفيا ، ومن ثم يحرم للأبد من تحقيق هدف وظيفي، والذي يمكن أن يحقق له رضى ذاتي. والفرد يمكن أن يعزل اجتماعيا ، ومن ثم يصبح عضو غير مهم للمجتمع ، ويمكن للفرد أن يعزل أكاديميا ، ومن ثم يفشل في أن يستفيد من التعليم بالنسبة للجوانب التي يرغب فيها".(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1994، ص21)

ويعبر من ناحية أخرى عن ذلك ما إ ستخلصه الباحث(بيير دبراي رتزن) بأن هذه المعانات بصعوبة القراءة والكتابة ، كثيرا ما تكون نتائجها جد خطيرة على المستوى التحصيلي والمستوى السلوكي للتلميذ. حيث تبين له بأن التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة , غير المتكفل به يعتبر في خطر, حيث سيصطدم بالفشل الدراسي ويتعرض مستقبله للضياع. وكما يعبر أيضا بأن هذه الصعوبة ستمس في السنوات الأولى من الحياة المدرسية سوى عملية إكتساب القراءة والكتابة ولكن نتائجها ستشمل لاحقا كل اللغة، حيث أن اللغة المكتوبة ستبقى فقيرة, هزيلة مختصرة, راعنة, ضعيفة التركيب وكذلك الحساب والمواد الأخرى ستمس حاضرا أو مستقبلا.

ومما يؤكده لنا من ناحية أخرى، بأنه سيظهر لدى التلميذ الرفض حقيقي للمدرسة, مما سيزيد خطرا لهذه الوضعية المشبوهة وكذلك اضطرابات سلوكية ستعقد أيضا هذه الوضعية. (PIERRE DEBRAY - RITZEN et al,1981: 146).

وكما يعبّر عبد الحميد قسمي عن هذه العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى التلاميذ على أن الاضطرابات السلوكية المعبرة عنها ستكون ناتجة عن مدى إدراك التلميذ لنفسه بأنه سوي، ذو ذكاء عال ولكن لا يستطيع التعلم. وباستمرار هذا الاختلال سيحس التلميذ بقيمته الذاتية المنحطة, وسيكون صورة سلبية لمفهوم ذاته، مما يؤدي به إلى تكوين سلوكات إرتكاسية أو انعكاسية.

(ROUABEH Mériem,2002 :55).

- **الخلاصة:**

بعدما حاول الباحث تناول موضوع مفهوم الذات من حيث تعاريفه المتعددة، التي جاء بها العديد من العلماء والباحثين ، أنواعه أو أبعاده المختلفة، العوامل المؤثرة أو المساهمة في تكوين مفهوم الذات في مرحلة الطور الثالث. كما حاول الباحث أيضا تناول بعض النظريات التي درست مفهوم الذات ، ثم العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات. أستخلص الباحث من هذا الموضوع أن الذات البشرية التي خلقها الله لا تستطيع أن تعيش منعزلة عن الذوات الأخرى ، فالذات البشرية تعتبر جد مهمة في هذه الحياة. إنها الحياة، بدونها لا تستطيع البشرية أن تعيش وتتفاعل فيما بينها، لأجل بناء مجتمع يسوده الوئام ،التفاهم والسعادة. إن هذا لا يتم عفويا ما لم يفرض الفرد وجوده وكينونته في هذه الجماعة، حيث يقوم كل فرد بمهامه حسب الدور الموكل إليه وفقا لمركزه الاجتماعي الذي يشغله. إن الهدف من التعايش مع أفراد الجماعة هو التفاهم والتكيف معها، وإذا ساد العكس تسبب في عدم التوازن لدى الفرد غير المتكيف مع هذه الجماعة. لو بحثنا في الأسباب التي عرقلت هذا التكيف ، نجدها إما اجتماعية أو نفسية مرتبطة بمفهوم ذات هذا الفرد.

تناول الباحث مفهوم الذات لدى التلاميذ في مرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية المقابلة لمرحلة المراهقة التي تتميز بنمو الثقة بالذات والإحساس بالهوية في مجتمع الأقران في البيئة المدرسية والأسرية.كما عالج العديد من الباحثين مفهوم الذات وفقا لآرائهم وأسسهم النظرية من عدة منطلقات بهدف فهم كينونة هذا المفهوم.

كما حاول الباحث أن يدرس العلاقة الموجودة أو المترتبة عن صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها بعض التلاميذ في مرحلة الطور الثالث ، والتي تنجم عنه عدة نتائج سلبية ، مؤثرة في مفهوم الذات لديهم من جهة ، وتسبب في اضطرابات سلوكية انعكاسية على نفسيتهم وشخصيتهم ، على تحصيلهم الدراسي ومستقبلهم المهني والاجتماعي.

إن هذا يوضح للباحث بأن لهذه الصعوبة أثر سلبي على مفهوم الذات (تصور الفرد لمرآته الشخصية) تحت ظروف هذه المعانات، مما يؤثر سلبا على مظاهره المختلفة في هذه الحياة.

القسم الثاني

الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

الفصل الأول

إجراءات الدراسة الميدانية.

- **تمهيد**

1- منهج الدراسة

2- إعادة التذكير للفرضيات

3- عينة الدراسة

4- أدوات القياس

أ- اختبار صعوبة القراءة والكتابة

- الخصائص السيكومترية للاختبار

- الصدق

- الثبات

ب- اختبار مفهوم الذات

- الخصائص السيكومترية للاختبار

- **الصدق**
- الثبات

ج – أساليب التحليل الإحصائي

- **<u>تمهيد</u>** :

حاول الباحث في الجانب النظري تحديد العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى التلاميذ الذين يعانون منها، وذلك من خلال التعرف على هذه الظاهرة من مختلف جوانبها كظاهرة متفشية بين التلاميذ من كلا الجنسين ، ومدى حجمها وتأثرها على شخصيتهم وتحصيلهم الدراسي ومحاولة البحث في دلالاتها ومؤشراتها التي تساعد في عملية التشخيص وأنواعها الفرعية وأسبابها التي تساهم في ظهورها والتعرف على مختلف أنوع صعوبات القراءة والكتابة ثم النظريات التي اهتمت بها . كما حاول الباحث أن يهتم من جهة أخرى بالتعرف على مفهوم الذات وبالتعاريف التي حددها بعض الباحثون، ما هي مختلف أبعاده والعوامل المؤثرة والمساهمة في نموه عبر مختلف مراحل النمو حتى مرحلة المراهقة المقابلة بمرحلة الدراسية (الطور الثالث من المدرسة الأساسية).

كما اهتم الباحث بذكر بعض النظريات التي حاولت دراسة مفهوم الذات عبر مختلف السنين والدول ، ثم تطرق إلى محاولة تحديد العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة.

وفي هذا الجانب سيهتم الباحث بالدراسة الميدانية بهدف الإجابة عن التساؤلات واختبار فرضيات البحث المطروحة للدراسة ميدان البحث والتي مفادها " دراسة العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ مرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية."

1- منـهج الدراسـة :

إن معالجة مشكلة ما تتطلب أولا التعرف على هذه المشكلة ثم وضع فرضيات مؤقتة قصد التحقق من صدقها أو بطلانها و ذلك باتباع منهج معين و طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج والتقنيات لجمع المعطيات و البيانات لمعالجتها فيما بعد.

إن طبيعة هذا الموضوع تستلزم المنهج الوصفي دون غيره من المناهج. و ذلك لأن الباحث يعالج مشكلة يمكن اختبار صدقها أو بطلانها بأداء مجموعة من الإجراءات التي تؤيد انطباقها على الواقع أو تفنده، وإذا استحال إرجاعها إلى عمليات الملاحظة العلنية تكون عديمة المعنى.

" يهتم المنهج الوصفي بتصوير الوضع الراهن وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر والاتجاهات التي تسير في طريق النمو أو التطور والتغيير وانطلاقا من هذا التصوير والتحديد للعلاقات ، يمكن وضع تنبؤات عن الأوضاع المقبلة التي ستكون عليها العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ مرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية.

و يكتسي هذا المنهج أهمية كبيرة في العلوم السلوكية، خصوصاً أثناء دراسة مواضيع محددة ذلك إن الدراسات الوصفية تستهدف تقويم موقف يغلب عليه التحديد .

وهذا المنهج لا يختلف عن المناهج الأخرى ، إنه لا يعتمد على الملاحظات العرضية أو السطحية فقط، بل يعتمد على الخطوات التالية :

1- فحص الموقف الذي يعتبر مشكلة بعناية تامة.
2- تحديد المشكلة وافتراض الفروض .
3- تنظيم الافتراضات (الفروض).
4- اختيار عينة من الأفراد المفحوصين.
5- تنظيم طرق جمع البيانات والمعلومات.
6- اختيار أدوات جمع البيانات بحيث يتوفر فيها الصدق في إعطاء النتائج.

7- القيام بالملاحظة المنظمة الدقيقة.

8- وصف نتائج الملاحظة بصورة دقيقة ومحددة.

9- تحليل النتائج وكتابتها في تقرير واف بلغة سهلة ومفهومة."

(يوسف مصطفى القاضي، 1979، ص 107).

2- إعادة التذكير بالفرضيات:

يمكن صياغة فروض هذه الدراسة كالتالي :

1- هناك علاقة سلبية بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

3- اختيار العينة :

وفقا لطبيعة الموضوع وشروط البحث حاول الباحث اختيار عينة البحث في حدود الظروف الزمنية والمكانية ممثلة لمجال الدراسة بالمؤسسات التربوية الإكماليات بورقلة، وذلك **في سنة 2004/2003**. حيث تم اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة وفق معايير محددة.وذلك لأجل دراسة ظاهرة صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ مرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية. حيث وافقت مديرية التربية لولاية ورقلة للباحث بإجراء التطبيق الميداني بخمس مؤسسات تربوية بورقلة.مقر الولاية).

أما بالنسبة للأسلوب المتبع في اختيار عينة الدراسة، فقد اعتمد الباحث على أساس محك التباعد أو التباين للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، وذلك بمساعدة الأساتذة في الإكماليات ذوي خبرة مهنية تتراوح ما بين 20 إلى 25 سنة تدريس ، وبتزويدهم بقائمة من المؤشرات أو دلالات صعوبة القراءة والكتابة (**أنظر في الملاحق رقم 01)** ، تبين وتساعدهم على اختيار التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة وذلك وفقا لما استطاع أن يحدده محمود عوض الله وأحمد أحمد عواد، 1994، لأجل تحديد فئة التلاميذ الذين يعانون

من هذه الصعوبة ، اعتمادا على تقديرات المدرس والمحيطين بالطفل .(أحمد أحمد عواد، 1994، ص 106).

الرقم	المؤسسات التربوية	الجنس		الوضعية الدراسية		المستوى الدراسي			المجموع
		ذكر	أنثى	غير معيد	معيد	أولى متوسط	الثامنة أساسي	التاسعة أساسي	
1	الشطي الوكال	12	5	11	6	10	0	7	17
2	بن هجيرة أحمد	12	3	6	9	15	0	0	15
3	بن الرشيق القيرواني	5	10	6	9	7	2	6	15
4	الطبري حاسي بستان	23	10	10	23	14	13	6	33
5	حي بوزيد	14	6	4	16	4	6	10	20
	المجموع	**66**	**34**	**37**	**63**	**50**	**21**	**29**	**100**

يقدر عدد أفراد العينة المختارة بـ **100** تلميذ بمرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية ، منها **66** ذكرا و **34** أنثى، حيث تمثل نسبة **3 %** من المجتمع الأصلي لخمس مؤسسات تربوية يقدر عدد تلامذتها الإجمالي بـ**2892** تلميذ من كلا الجنسين.

ويتوزع عدد أفراد العينة حسب المؤسسات التربوية وفق المتغيرات الوسيطية التالية:

- **الجنس** : ذكر ، أنثى.
- **الوضعية الدراسية:** غير معيد، معيد.
- **المستوى الدراسي** : الأولى متوسط، الثامنة أساسي والتاسعة أساسي.

جدول رقم (01) توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التربوية

جدول رقم (02) توزيع أفراد العينة

حسب الجنس لمجموع تـلاميذ المؤسسات التربوية

الرقم	المؤسسة التربوية	المجموع	الجنس				المجموع
			ذكر	أنثى	ذكور%	إناث %	
1	الشطي الوكال	426	12	5	3	1	**4**
2	بن هجيرة أحمد	375	12	3	3	1	**4**
3	بن الرشيق القيرواني	929	5	10	1	1	**2**
4	الطبري حاسي بستان	767	23	10	3	1	**4**
5	حي بوزيد	395	14	6	4	2	**6**
	المجموع	**2892**	**66**	**34**	**2**	**1**	**3**

الرقم	المؤسسة التربوية	الجنس		المجموع	الجنس		مج العينة	%
		ذكر	أنثى		ذكر	أنثى		
1	الشطي الوكال	242	184	426	12	5	17	**4**
2	بن هجيرة أحمد	225	150	375	12	3	15	**4**
3	بن الرشيق القيرواني	405	524	929	5	10	15	**2**
4	الطبري حاسي بستان	357	410	767	23	10	33	**4**
5	حي بوزيد	215	180	395	14	6	20	**5**
	المجموع	**1444**	**1448**	**2892**	**66**	**34**	**100**	**3**

جدول رقم (03) توزيع أفراد العينـة

بالنسبـة المئوية حسب لجنس وذلك لمجمـوع التـلاميذ حسب الجنس

4- أدوات القياس:

بعدما حاول الباحث تحديد العينة المطلوب دراستها، قام بتطبيق أداتي القياس المعتمد عليها قصد التحقق من صحة الفروض الموضوعة للدراسة أو نفيها ، حيث أعتمد على اختبارين (اختبار صعوبة القراءة والكتابة واختبار مفهوم الذات).

أ- اختبار صعوبة القراءة والكتابة:

يعتبر اختبار صعوبة القراءة والكتابة جزء من **رائز منـ**ريال **تولوز MT86** النسخة الجزائرية ، ويعد أول رائز نفسي جزائري ، أنشئ من طرف **فرقة فرنسية – كندية** مكونة من **12** باحث عيادي (علماء النفس، أطباء أعصاب لسانيين ومختصين أرطوفونيين) وذلك بفرنسا سنة 1992.

إن هذا الرائز تم تكييفه إلى البيئة الجزائرية ، ولهذا لا يعتبر مجرد ترجمة البنود التي جاءت فيه إلى اللغة العربية والأمازيغية ، ولكن هو عبارة عن دراسة وتحليل الاضطرابات اللغوية في اللغة الأم (الجزائرية) وذلك في اللغة العربية الفصحى ، حيث تناولت هذه الأضطرابات اللغوية في اللغة المدرسية الأكاديمية . حيث تم تكييف هذا

الرائز على البيئة الاجتماعية والثقافية الجزائرية ، وذلك بإعادة بلورته انطلاقا من إعادة النظر في **الحبسة (الأفازيا)** من طرف **زلال نصيرة** أخصائية نفس عصب لسانية – أرطوفونية بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر . وذلك سنة **1992** . حيث قامت االباحثة بالتعاون مع **حورية باي** و **رشيدة بن عبد الله** بإدماج عدة اختبارات لم تكن موجودة في النسخة الأصلية.

يتكون هذا الرائز من عدة اختبارات (متعدد الاختصاصات) والتي تتمثل في اختبارات معرفية ، إسقاطية ، ذهنية، براكسية ، قنوزي ، لسانية ، ولهذا فإن هذا الرائز يصلح للاستعمال من طرف النفساني والأرطوفوني.

يحتوي هذا الرائز على **21** مجموعة من الاختبارات تتكون من **01** إلى **85** بند ، حيث يسمح بتقييم اضطرابات اللغة مثل صعوبة القراءة والكتابة **(دسلكسيا)** لدى الحالات المصابة ، وهذا يسمح بوصف الاضطراب ثم وضع مشروع علاجي له.

بالنسبة لاختبار صعوبة القراءة والكتابة يترتب في المرتبة الثامنة في الاختبارات المكونة لهذا الرائز المذكور أعلاه.

- **حساب الدرجات :**

يعتمد في هذا الاختبار على استخراج أنواع الأخطاء التي وقع فيها المفحوص (التلميذ) على مستوى القراءة الجهرية ، ثم على مستوى الكتابة. وتجمع هذه الدرجات الكلية ، حيث يحدد مستوى صعوبة القراءة والكتابة للتلميذ. **(صعوبة كبيرة** تتراوح درجتها **ما بين 60 إلى 20 خطأ ، صعوبة متوسطة** تتراوح درجتها **ما بين 19إلى 10 أخطاء** وأما بالنسبة **لصعوبة منخفضة** فتتراوح درجتها **ما بين 09 إلى 05 أخطاء** ,وهذا حسب ما حدده الباحث من خلال نتائج الدراسة).

1- الخصائص السيكومترية للاختبار:

1.1- الصدق:

يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

وتعبر الباحثة الأستاذة زلال نصيرة عن صدق هذا الاختبار أنه يركز على مدى استقرار نتائجه بمرور الوقت. وهذا يعني اعتمادا على أساس القيام بتطبيقه مرتين ، ثلاثة وأربعة مرات بأبعاد زمنية مختلفة على نفس الأفراد.

من خلال هذا التباعد الزمني استخلصت الباحثة أن نفس السمات التشخيصية ونوع المرض الذي استنتج من نفس الإجابات المتكررة لدى نفس الشخص على فترات متعددة.

وكما توضح الباحثة أن هذا الاختبار صادق من خلال نوعيته المعتمدة على ملاحظة العلاقات الإرتباطية بين مختلف بنوده. وكذلك التمييز بين مختلف فروعه في الإجابات وذلك في اللغة المنطوقة ، اللغة المكتوبة، الكلام، الإشارة، القراءة والكتابة ،الخ ..

وتوضح بأن الشخص الذي طبق عليه هذا الاختبار تجده يعاني من مشكلة في إحدى بنود الاختبار ، إلا وتظهر لديه مشكلات في البنود الأخرى. وهذا يدل على مدى صدق هذه الأداة في قياس الاضطرابات اللغوية ومنها صعوبة القراءة والكتابة في البيئة الجزائرية.

- <u>الثبات:</u> 2.1

يقصد بثبات الاختبار قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغيير الظروف والزمن . والمقياس الثابت هو الذي ينتج قيما متقاربة إذا ما تكرر إجرائه عدة مرات.

وتعبر الباحثة عن مدى ثبات هذا الاختبار من خلال إعادة تكييفه على البيئة الجزائرية وذلك بتطبيقه على عينة من الأفراد ممثلة للمجتمع الأصلي الذي قامت الباحثة بدراسته والتي تقدر ب**460** فردا لا تعانون من الحبسة (الأفازيا) وذلك وفق المعايير الإحصائية واللغوية. وهذا أدى بالباحثة إلى إثبات أن هذا الاختبار ثابت وصالح لتطبيق في البيئة الجزائرية.**(أنظر نموذج الاختبار في الملحق رقم :02).**

ب- <u>إختبار مفهوم الذات</u> :

أعد هذا الإختبار **لويسو ،ب، لبسيت (1958)** من جامعة **براون البريطانية** بهدف قياس مفهوم الذات عند الأطفال .

يتكون هذا الإختبار من **22** صفة تصويرية تثير شعورات الأطفال حول ذواتهم ، والتي يمكن الإجابة عليها على سلم **5** درجات. **3** من الأوصاف كالبند **10، 17، 20** تعتبر سلبية ، أما الباقية فهي إيجابية.

إن هذا الإختبار واحد من االإختبارات القليلة بوصف الذات والذي يمكن استعماله مع الأطفال إبتداءا من المرحلة الابتدائية في الصف الرابع . وأعلى النتائج تدل على مفهوم ذاتي عال.

إن الدراسة الأصلية لهذا الإختبار شملت **138** ذكرا و **160** أنثى بالمرحلة الابتدائية . ودون توفر معايير حقيقية وهذا على الرغم من أن المتوسط الحسابي بالنسبة لكل الأطفال كان **86.75** مع عدم وجود فروق خاصة بالجنسين أو العمر.

إن هذا المقياس ترجم إلى اللغة العربية وتم تكييفه إلى البيئة الجزائرية من طرف" **علي بوطاف**" من معهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر.

- **حساب الدرجات:**

بعد عكس الدرجات الخاصة بالبنود التي لها عبارات سلبية تجمع الدرجات الخاصة بـ **22** بندا الشخصية(الخاصة بالفرد) من أجل الحصول على تصنيف يتراوح ما بين **22** إلى **110** علامة.

ومن خلال الدرجة التي يتحصل عليها الفرد يحدد مفهومه للذات إما **(عال أو منخفض)**.حيث يعبر عن مفهوم الذات **عال** أين تتراوح **درجة الفرد ما بين 110 إلى 67،** أما **المنخفض** فتتراوح **الدرجة ما بين66 إلى 22** في نتيجة الاختبار.

1 - الخصائص السيكومترية للاختبار:

1.1- الصدق :

توضح البيانات الوحيدة المشار إليها من صدق الاختبار بأن هذه الأداة لها ترابطات ذات دلالة وفي اتجاهات تنبئية مع نتائج اختبار القلق الذي يبديه الأطفال. وهكذا فكلما كان مستوى القلق أكبر كانت النتيجة أضعف بالنسبة لهذا الاختبار.

1.2- الثبات:

لا توجد بيانات على مستوى درجة الثبات الداخلية ، غير أن معاملات الارتباط الخاصة بالاختبار وإعادة الاختبار لمدة أسبوعين كانت تتراوح ما بين **0.75** إلى **0.91** مشيرة بذلك إلى درجة جيدة من الاستقرار.**(أنظر نموذج الإختبار في الملحق رقم: 03).**

ج- أساليب التحليل الإحصائي:

بالنسبة للمنهج الذي اعتمد عليه الباحث في تحليل نتائج الدراسة بعد جمعها وتبويبها في جداول ، حيث استعمل **معامل الإرتباط لبيرسون** وذلك في الفرضية الأولى لدراسة العلاقة ما بين المتغير المستقل (صعوبة القراءة والكتابة) والمتغير التابع (مفهوم الذات)، والذي يعتمد على المعادلة التي سوف نوضحها أثناء عرض النتائج في الفصل القادم.

كما اعتمد أيضا على **إختبار كا^2** لدراسة ما إذا كانت هنك فروق إحصائية دالة بين متغيرات البحث الوسيطية مثل الجنس (ذكر ، أنثى) أو الوضعية الدراسية(معيد ، غير معيد) مع المتغير المستقل والمتغير التابع.

وترجع النشأة الأولى لـ **كا^2** إلى البحث الذي نشره **كارل بيرسون** في أوائل القرن الماضي ، وهي تعد من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية وأكثرها شيوعا، لأنها لا تعد على شكل التوزيع

التكراري ، ولهذا فهي تعد من المقاييس اللابرامترية، أي مقاييس التوزيعات الحرة لأنها تحسب لكل خلية من خلايا أيّ جدول تكراري ثم تجمع القيم الجزئية للحصول على القيمة الكارية ل **كا**^{2} .

وتستخدم **كا**^{2} لحساب دلالة فروق التكرار أو البيانات العددية التي يمكن تحويلها إلى تكرار مثل النسب والإحتمالات. (فؤاد البهي السيد، 1979، ص 498).

الفصل الثاني

عرض نتائج الدراسة الميدانية

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى

2 - عرض نتيجة الفرضية الثانية

3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة

4 - عرض نتيجة الفرضية الرابعة

- **تمهيد:**

بعدما تم اختيار الباحث لأداتي القياس والعينة المختارة من التلاميذ بالإكماليات بالولاية، وفق معايير علمية ، حيث قام بتطبيق الاختبارين على هذه الفئة من التلاميذ الذين يقدر عددهم بـ**100** تلميذ بهدف دراسة علاقة صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ.

وبعد جمع البيانات وتبويبها في جداول من طرف الباحث ، يحاول عرض هذه النتائج وفق الفرضيات المطروحة للدراسة.

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى:

تقول الفرضية الأولى ما يلي:

- هناك علاقة سلبية بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.

لمعرفة العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات، أعتمد الباحث على طريقة حساب معامل الارتباط **لبيرسون** عن طريق الانحراف عن المتوسط ، حيث تعتمد هذه الطريقة على انحرافات درجات المتغير المستقل (صعوبة القراءة والكتابة) والمتغير التابع(مفهوم الذات) عن المتوسط ، وذلك بتطبيق المعادلة التالية :

$$ر = \frac{مـج(ح\ س \times ح\ ص)}{\sqrt{مـج(ح^2س \times ح^2 ص)}}$$

$$ر = \frac{1863.16}{17262.20}$$

0.11

الجدول رقم (04)

يوضح هذا الجدول العلاقة الموجودة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.

صعوبة القراءة والكتابة		مفهوم الذات		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع		

17.51	7710.64	75.61	38645.79	**0.11**	**غير دالة**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات تقدر بـ **0.11** وهي غير دالة عند درجة الشك **0.05** وقيمة العلاقة تدل على أن الارتباط بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات يعبّر عن إرتباط ضعيف موجب. وهذا يعني أن صعوبة القراءة والكتابة تؤثر على مفهوم الذات تأثيرا موجبا إلا أنه ضعيف. وهذا يبين عدم صحة الفرضية الأولى.

- عرض نتيجة الفرضية الثانية:

تقول الفرضية الثانية ما يلي :

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة اعتمد الباحث على الأسلوب الإحصائي وذلك باستخدام اختبار **كا**^{2} الذي يعتمد على القانون الآتي:

$$\text{مج } \text{كا}^2 = \frac{(\text{القيم المشاهدة} - \text{القيم المتوقعة})^2}{\text{القيم المتوقعة}}$$

نقصد بالتكرار المشاهد (التكرار التجريبي) الناتج عن التجربة ، نتائج اختبار صعوبة القراءة والكتابة واختبار مفهوم الذات.

لإيجاد التكرار المتوقع نستعمل القانون الآتي :

القيم المتوقعة = مجموع التكرارات في الصف X مجموع التكرار في العمود
المجموع الكلي

من خلال تطبيق الباحث للقانون المذكور أعلاه ، تحصل على النتيجة الآتية :

الجدول رقم (05) يبين نتيجة الفرضية الثانية

المتغير المستقل والتابع	كا^2 التجريبية	درجة الحرية	كا^2 الجدولية	مستوى دلالة
صعوبة القراءة والكتابة مفهوم الذات	2.49	2	5.99	**0.05**

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة **كا^2** التجريبية المساوية لـ:**2.49** أصغر من **كا^2** الجدولية المساوية لـ: **5.99** وذلك على مستوى دلالة **0.05** وهذا يدل على أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة لدى جميع أفراد العينة . وهذا ما يبين عدم صحة الفرضية الثانية.

3- **عرض نتيجة الفرضية الثالثة:**

تقول الفرضية الثالثة ما يلي:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة .

الجدول رقم (06) يبين نتيجة الفرضية الثالثة

المتغيرات	ذكور	إناث	كا^2 تجربية	درجة ح	كا^2 جدولية	م. دلالة
صعوبة القراءة والكتابة مفهوم الذات	65	35	4.47	5	11.07	**0.05**

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة **كا^2** التجريبية المساوية لـ:**4.47** أصغر من **كا^2** الجدولية المساوية لـ: **11.07** وذلك على مستوى دلالة **0.05** وهذا يدل على أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة. وهذا ما يبين عدم صحة الفرضية الثالثة.

4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة :

تقول الفرضية الرابعة ما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

الجدول رقم (07) يبين نتيجة الفرضية الرابعة

المتغيرات	معيد	غ.معيد	كا^2 تجريبية	درجة.ح	كا^2 جدولية	م.دلالة
صعوبة القراءة والكتابة مفهوم الذات	63	37	6.98	5	11.07	**0.05**

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة **كا^2** التجريبية المساوية لـ:**6.98** أصغر من **كا^2** الجدولية المساوية لـ: **11.07** وذلك على مستوى دلالة **0.05** وهذا يدل على أنه

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ غير المعيدين والتلاميذ المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة . وهذا ما يثبت صحة الفرضية الرابعة.

بعد عرض نتائج فرضيات الدراسة الواحدة تلو الأخرى، ستتم مناقشها في الفصل الآتي على ضوء ما جاء في الدراسات السابقة في هذا المجال وفق ما ذكر في الجانب لنظري.

الفصل الثالث

مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد

1- مناقشة نتيجة الفرضية الأولى

2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية

3- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

4- مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة

- الخلاصة

- **تمهيد:**

بعدما قام الباحث بعرض نتائج الفرضيات المطروحة للدراسة في الفصل الخامس ، يحاول الآن التعبير عن هذه النتائج التي توصل إليها، هل هي تؤكد بالفرضيات أو تفندها؟

1- **مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:**

يتضح من خلال نتيجة الفرضية الأولى التي تقول بوجود علاقة سلبية بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات، والتي توصل إليها الباحث بعد جمع النتائج وتبويبها في جداول ، حيث عبّرت النتيجة التي استخلصت اعتمادا على معامل الارتباط لـ **بيرسون** (الذي يستعمل لحساب الأرتباط عن طريق الإنحراف عن المتوسط) بأن هناك علاقة موجبة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.

وتوضيحا لهذه النتيجة التي استخلصها فهي تؤكد بأن قيمة معامل الارتباط ما بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات تقدّر بـ **0.11** أي أن درجات صعوبة القراءة والكتابة منخفضة لدى أفراد العينة وتقدر بـ **1756** وأما بالنسبة لمفهوم ذاتهم فدرجاتهم تقدّر بـ **5627** وهذا يعبّر بأن مفهوم الذات بصورة عامة يعتبر عال لدى أفراد العينة وذلك بالمقارنة بمستوى الصعوبة في القراءة والكتابة ، أي كلما انخفض مستوى الصعوبة أرتفع مستوى مفهوم الذات وهذه نتيجة عكسية أي هناك تنافر بين القيمتين.

وهذا يعبّر على أن هذه النتيجة تفند نتائج الدراسة التي قام بها كل من " **وتتبرج وكليفورد**"(1979) والتي تبين مدى ارتباط صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات السلبي . وقد أوضحا ذلك في دراستهما التي أجرياها بهدف دراسة العلاقة بين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعدلاتها التحصيلية في القراءة والكتابة ، والتي أوضحت أن معدلات تحقيق الذات في إحراز النجاح عند بداية تعلم القراءة والكتابة إيجابية ، وتفوق كثيرا من معدلات الذكاء ، وخرج الباحثان من ذلك بنتيجة مهمة هي، ارتباط مفهوم الذات بمعدلات التحصيل في القراءة والكتابة في علاقة سببية ، حيث أن الأطفال الذين

يعانون مشكلات قرائية وكتابية معرضون لاكتساب اتجاهات سلبية نحو الذات ، كما لوحظ ارتفاع درجة السلبية بين التلاميذ الكبار الذين يعانون من مشكلات قرائية وكتابية عنه لدى التلاميذ الصغار .(وتتبرج وكليفورد ، 1976، ص 85).

2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

أما بالنسبة لنتيجة الفرضية الثانية التي تقول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

للتعبير عن هذه العلاقة هو ما تؤكده النتيجة التي توصل إليه الباحث، حيث استخلص بأنه لا توجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة، وهذا من خلال المقارنة بين نتيجة **كا^2** التجريبية التي تقدر **بـ 2.49** والتي تعتبر أصغر من نتيجة **كا^2** الجدولية التي تقدر **بـ 5.99** على مستوى دلالة **0.05** ، والتي تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات.وهذا رغم وجود فروق طفيفة في إجابات التلاميذ التي عبّروا عنها في كلا الإختبارين.

وهذه النتيجة التي توصل إليها الباحث في هذه الفرضية يبدو أنها تعكس ما استخلصته الدراسة التي قام بها "**فتحي الزيات**"(1988) تحت عنوان : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف المبكر عن الخصائص الإنفعالية (مفهوم الذات – التوافق الشخصي – التوافق الإجتماعي، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة.

واشتملت الدراسة على عينة كلية قوامها (344) تلميذا (بالصف الرابع الابتدائي حتى الأول المتوسط) بالمملكة العربية السعودية ، وطبق عليها مقياس تقدير الخصائص السلوكية ، اختبار مفهوم الذات ، اختبار الشخصية.

وخلصت النتائج إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة والعاديين في أبعاد (مفهوم الذات ، التوافق الشخصي، التوافق الإجتماعي). حيث أوضح (فتحي الزيات) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة يتصفون بمفهوم سلبي عن ذواتهم ، كما ينقصهم التوافق الشخصي والإجتماعي.

3- <u>مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة</u>:

أما بالنسبة لنتيجة الفرضية الثالثة تقول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة، يتبين من خلال الجدول رقم **(10)** بأنه لا توجد هناك فروق دالة ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. وهذا ما تبين أيضا من خلال المقارنة بين قيمة **كا**^{2} التجريبية التي تقدر بـ **4.47** والتي تعتبر أصغر من قيمة **كا**^{2} الجدولية التي تقدر ب **11.07** على مستوى دلالة **0.05** .

وهذه النتيجة التي توصل إليها الباحث في هذه الفرضية يبدو أنها تعكس ما استخلصته الدراسة التي أشير إليها في المقال الذي به في مجلة **تايم** وذلك في 2003/08/31 عن صعوبة القراءة والكتابة لدى بين الذكور والإناث .

حيث ذكر فيه أن بعض الأبحاث الحديثة بينت مدى الفروق الظاهرة في الأعراض بين الأطفال الذكور والإناث . يتضح أن هناك باحثون استخلصوا من إحدى التجارب التي أجريت على **54**

ذكرا و**46 أنثى**، حيث كانت النتائج التي توصلوا إليها تدل على أن الأعراض السلوكية كانت واضحة للمعلمين لدى الذكور أكثر الإناث.

4- مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

أما بالنسبة لنتيجة الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق دالة ذات دلالة إحصائية بين المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة ، حسب ما ذكر في الفرضية في الفصل الأول ، حيث تبين من الجدول رقم(13) أنه لا توجد هناك فروق دالة ذات دلالة إحصائية بين إجابات التلاميذ غير المعيدين والمعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة .

ويتبين ذلك من خلال المقارنة بين قيمة **كا**^{2} التجريبية التي تقدر بـ**6.98** والتي تعتبر أصغر من نتيجة **كا**^{2} الجدولية التي تقدر بـ **11.07** على مستوى دلالة **0.05** ، وهذا ما يبين أنه لاتوجد هناك فروق دالة ذات دلالة إحصائية بين المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة .

- الخلاصة:

اعتمادا على الجانب النظري للدراسة ، حاول الباحث إجراء البحث الميداني وذلك بتطبيق أداتين مكيفتين على البيئة الجزائرية لدراسة صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ مرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية ، وهذا تم في بعض إكماليات ولاية ورقلة. حيث استخلص الباحث من نتائج الدراسة المستويات المختلفة سواء على مستوى صعوبة القراءة والكتابة مع الوقوف على مختلف الأخطاء الشائعة في القراءة ثم في الكتابة (**أنظر في الملحقين رقم 14 و 15**). وكذلك تم التعرف على مختلف مستويات مفهوم الذات لدى أفراد العينة بصفة عامة ، ثم بصورة خاصة حسب المتغيرات الوسيطية للدراسة ، إلا أنه لم يتوصل الباحث إلى إثبات بعض الفرضيات المطروحة للدراسة وهذا راجع إلى عوامل أخرى دخيلة.

حيث أستخلص الباحث أن الفرضية الأولى تعبّر على أن هناك علاقة موجبة ضعيفة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات. وقد يمكن الحكم على أن هذه النتيجة بأن هناك تأثير لعوامل أخرى.

وكما تبين للباحث كذلك في الفرضية الثانية بأنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

وكما تبين له أيضا في الفرضية الثالثة بأنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

وأما بالنسبة لنتيجة الفرضية الرابعة في الميدان بأنها تؤيد ما افترضه الباحث للدراسة. حيث تعبر عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذات ما بين التلاميذ غير المعيدين والمعيدين باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

وهذه النتائج التي توصل إليها الباحث قد لا تكون نهائية بل تعتبر نسبية ، حيث يتمنى الباحث من الباحثين الآخرين إجراء بحوث أخرى لمواصلة البحث في هذا المجال المفتوح قصد تحقيق نتائج أفضل.

- **<u>الإقتراحات:</u>**

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث من هذه الدراسة يشير إلى تكثيف الاهتمام بالتلاميذ الذين يعانون من ظاهرة صعوبة القراءة والكتابة وخاصة لدى العائلات التي عان بعض أفرادها سابقا أو هناك من يعاني منها في الحاضر وذلك بالقيام بما يلي :

– الاتصال الفوري مباشرة بعد الاكتشاف المبكر لهذا المرض بالمعلمين والأساتذة لتبين الوضع وإجراء الفحوصات الطبية اللازمة،(طبيب الأنف والحنجرة) للتأكد من عدم إصابة أجهزة الكلام وجهاز السمع والبصر. ثم الاتصال بطبيب مختص في مجال أمراض النطق (أخصائي في الأطوفونيا).

– إن القيام بهذه الفحوصات تسمح بتشخيص الحالة واتخاذ الإجراءات المناسبة.

– يتمنى الباحث من مديرية التربية بالولاية إعطاء فرصة لتكوين فريق طبي بيداغوجي يتكون من أطباء ومختصين في أمراض الأنف والحنجرة بالتعاون مع أخصائيون في مختلف اختصاصات علم النفس (تربويون ، توجيه مدرسي ومهني ، علم النفس المدرسي والأرطفونيا بوسط المؤسسات التربوية على مختلف المراحل التعليمية لأجل التعاون للاكتشاف المبكر والتكفل بالتلاميذ والطلاب الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، وبهدف تنمية العلاقة المتداخلة وأهميتها بين مختلف اختصاصات علم النفس ومدى تكاملها لبعضها البعض و خاصة الأرطوفونيا بعلم النفس المدرسي والتوجيه المدرسي والمهني.

ويهدف من هذا الفريق الطبي البيداغوجي القيام بمساعدة الأساتذة والأولياء للتعاون معا في الحياة المدرسية و الأسرية للتلاميذ و الأبناء.

– التفكير في أنواع الأساليب العلاجية المتطورة للحد من المضاعفات السلبية لهذه الصعوبة على أجيالنا في المستقبل.

– اكتشاف أنواع الصعوبات في القراءة و الكتابة التي يعاني منها التلاميذ في المراحل الدراسية لأجل مساعدة الأساتذة للوقوف على هذه الصعوبات بغرض التكفل بها حسب خبراتهم المهنية مع التفكير في أهمية علم النفس اللغوي وعلم النفس المدرسي بالنسبة للأساتذة والتلاميذ في الحياة المدرسية.

– يتمنى الباحث من المعلمين والأساتذة أن يعدوا تقويم تشخيصي بالمساعدة مع الأخصائيون للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من ظاهرة صعوبة القراءة والكتابة بمؤسساتنا.

– محاولة تحديد المهارات المطلوب تقويتها ونوع الصعوبة المطلوب علاجها وذلك بإعداد قوائم للأخطاء الشائعة بين التلاميذ في مختلف مستويات الطور الثالث ذلك لحصرها وإعداد برنامج تدريبي لها.

– تدريب التلاميذ الذين يعانون من الصعوبة على تفادي الأخطاء بصورة صحيحة.

– إعداد مذكرات صغيرة خاصة بكل تلميذ يعاني من الصعوبة ليكتب بها الصور الصحيحة للكلمات التي يخطئ فيها.

– تدريب التلاميذ على ربط التحليل الصوتي للكلمة بالتحليل الكتابي في نفس الوقت.

– محاولة إعداد قوائم للكلمات المتماثلة وتدوينها في مجموعات بها سمة مشتركة مثل: التماثل السمعي أو البصري أو التجانس في الحروف أو الحروف الساكنة المشتركة.

- الحرص على إيجاد تدريبات قرائية ، كتابية علاجية من خلال الواجبات الصفية والمنزلية.

- يتمنى الباحث أن تكون هناك تقويمات أسبوعية لقياس مدى تحسن التلاميذ في القراءة والكتابة.

- تعزيز مبادرات التلاميذ وتشجيعهم من خلال الإذاعة المدرسية أو من خلال أساليب أخرى مثل وضع بطاقات تشجيعية لهم بهدف تنمية الثقة بالذات للإستمرارعلى إحراز النجاح في القراءة والكتابة.

- يجب على الوالدين والأساتذة معرفة التلاميذ الذين يعانون من الصعوبة والاعتراف بهم ، الاستماع إلى ما يقولون، تكريس وقت لملاحظتهم ، الاعتراف بقوتهم ومميزاتهم ، إعطاؤهم الأهمية ، تقديم التغذية الراجعة ، تخصيص وقت نوعي لهم ، من خلال كل هذا يولد الحوار الحقيقي ، حيث يشعرون بقيمتهم الذاتية العالية بالمقارنة مع زملائهم في القسم أو مع الاخوة في البيت.

- على الأساتذة والوالدين إدماج هؤلاء التلاميذ في جماعات القسم ومع الأخوة ويكون ذلك بتعليمهم الانفتاح على الآخرين مع تنمية ثقتهم في قيمتهم الذاتية كأفراد في المجتمع ، القبول باختلاف الأفكار والأفعال دون الشعور بالتهديد والخوف ، أن يكونوا قادرين على التسويات واحترام قوانين الجماعة وقيمها ، احتلال المكان المناسب، المساهمة في أعمال الجماعة التي ينتمون إليها وتقديم المساعدة للآخرين.

- مساعدة التلاميذ على النجاح ، تعليمهم كيفية تحديد أهداف واقعية وتدريبهم على القيام بالمبادرات والتجارب ، تعليمهم تنمية أحكامهم ، تشجيعهم على الاستقلالية والإبداع مع مرافقتهم وقيادتهم في مسارهم الدراسي والحياة.

المـراجـع

المراجع بالعربيـة:

1- فان رايبر ، ترجمة صلاح الدين لطفي – إشراف وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصي، (1960)، مساعدة الطفل على إجادة الكلام ، الطبعة(1)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

2- مصطفى فهمي،(1971)، الإنسان وصحته النفسية ، الطبعة(1)، مكتبة الأنجلو مصرية، دار الطباعة الحديثة، القاهرة.

3- يوسف مصطفى القاضي،(1979)، مناهج البحوث وكتابتها ، الطبعة (1)، دار المريخ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

4- جليل وديع شكور،(1980)، أبحاث في علم النفس الإجتماعي وديناميةالجماعة، الطبعة (1)، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع ، طرابلس، لبنان.

5- عطوف محمود ياسين ،(1981)، مدخل في علم النفس الإجتماعي، الطبعة(1)، دار النهار للنشر، بيروت.

6- سيد خير الله، (1981)، مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية، الطبعة(1)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت.

7- حامد عبد السلام زهران،(1981)، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، الطبعة (5)، دار العودة ، بيروت.

8- عبد الحميد محمد الهاشمي ، (1984)، المرشد في علم النفس الإجتماعي، الطبعة(1)، دار الشروق، جدة.

9- عبد المنعم حنفي،(1985)، موسوعة التحليل النفسي، الطبعة(1)، مكتبة مدبولي، الأسكندرية.

10- إبراهيم أحمد أبوزيد، (1987)، سيكولوجية الذات والتوافق، الطبعة(1)، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع ، الأسكندرية.

11- إبراهيم أحمد أبوزيد، (1987)، سيكولوجية الذات والتوافق، الطبعة(1)، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع ، الأسكندرية.

13-علي تعوينات، (1992)، صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة، (دراسة ميدانية) ، الطبعة (1) ، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية – بن عكنون – الجزائر.
14- إسماعيل العيس ، (1992)، اللغة عند الطفل ، الطبعة(1)، المطبعة الجزائرية للسجلات والجرائد بوزيعة، الجزائر.
15- بوفلجة غياث،(1992)، التربية والتكوين في الجزائر ، الطبعة(1)، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية- بن عكنون – الجزائر.
16- نصرة محمد عبد المجيد جلجل،(1994)، العسر القرائي (الد سليكسيا) دراسة تشخيصية علاجية ، الطبعة(1) ، دكتوراة منقحة منشورة ، جامعة طنطا (فرع كفر الشيخ) مصر.
17- ميخائيل أسعد، (1994)،علم الأضطرابات السلوكية، الطبعة(1)،دارالجيل، بيروت.
18- عمار بحوش ، محمد محمود الذنيبات، (1995)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الطبعة(1)، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية- بن عكنون – الجزائر.
19- عبد الفتاح محمد دويدار، (1995)، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والإتجاهات
20- أحمد أحمد عواد،(1997)، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم ، الطبعة(1) ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع الإسكندرية.
21- خيري المغازي عجاج ، (1998)، صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، الطبعة (1)، زهراء الشرق ، القاهرة.
22- آلان كامحي ، (1998)، صعوبات القراءة (منظور لغوي تطوري)، الطبعة (1)، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق.
23- مصطفى بن عبد الله بوشوك، (2000)، تعليم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات. اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، الطبعة(3)، دكتوراة مزيدة ومنقحة – جامعة محمد الخامس السويسي- الرباط – المغرب .
24- عزيزي عبد السلام ،(2003) ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، الطبعة (1) ، دار ريحانة للنشر والتوزيع – الجزائر.

المراجع الأجنبية:

1- ROBERT LAFON, (1973), Vocabulaire de psycho- pédagogie et de psychiatrie de l'enfant, 4éme édition, PUF, Paris

2- ALBERT J. Harris and Edward R. SIPAY, (1975), How to increase reading ability, Six edition, DAVID MCKAY Company, INC New York. USA

3- Vogel, Susan Ann.(1975) :Syntactic Abilities in Normal and Dyslexic Children, Baltimore, University Park, Press.

4- Robbs, Goritti, Carbos J.and Rdriquez Muniz , Ana M :(1976), Learning Disabilities in Argentina In lester, Tarnopol and Murriel Tamopol: Learning Disabilities(An International perspective) Balmotive, University Park ,Press.

5- Klee, Marianne,(1976):Learning Disabilities in Belgium In Lester,Tamopol. And Murriel, Tamopol:Learning Disabililties (An International perspective) Baltimove,University Park, Press.

6 - Knights,Robert M:Kronick, Doreen and Cunningham,June (1976) : Learning Disabilities in Canada: A survey of Educational and Research programs in Lester, Tamopol,and Murriel,Tamopol: Reading Disabilities (An International perspective Baltimove, University Park , Press.

7 – Matejeck ,Zedene Km, (1976): Dyslexia in Czechoslovakian Chiمdren in Lester Tamopol and Murriel, Tamopol Reading Disabilities (An International perspective) altimore,university Park, Press.

8 - Kowarik, Othmar,(1976): Reading problems in Austria in Lester , Tamopol, and Murriel Tamopol: Reading Disabilities (An International perspective) Batimore,University Park, Press.

9- Hughes,John M,(1976):Reading and reading failure, London, Evans Brthers Ltd,

10 - Hallahan & kauffman,(1976) : Stress and reading difficulties

. New York , De. International Association.

11- P.DEBRAY-RITZEN.P.MESSERS CHMITT.B.GOLSE, (1981),Neuropsychiatrie infantile,1er édition, MASSON, Paris.

12-AA.Tomatis,(1983), Dyslexie et éducation, 1er édition, collection science de l'éducation , ESF , Paris.

13- MC Ginnis , Dorothy .G. and Smith, Dorothy. E. (1985) Analysing and treating reading problems: New York, Macmillan publishing CO.Inc.

14- MICHAEL – GARMAN, (1990), Psycholinguistics, First published, CAMBRIDGE University Press.

15- THOMPSON , Lioyd J. and Marsland.M.D (1990): Reading disability: Developmental Dyslexia, Springfield, Illimois ,Charles C. Thomas publishers.

.

المجلات والدوريات:-

1- مجلة نافدة على التربية، (2001/05)، العدد 35 ،المركز الوطني للوثائق التربوية.

2- مجلة نافدة على التربية، (2002/05)، العدد 46، المركز الوطني للوثائق التربوية.

3-نادية بعيبع(2002/06)،مجلةالعلوم الإنسانية،العدد17، جامعةمنتوري قسنطينة- الجزائر.

- Les revues :

1- L'INSP, Pratiques psychologiques, l'enfant à l'école, volume 1, (2000), n°199, Revue annuelle.

2- ROUABEH Myriem, Collection des problèmes de l'éducation, La dyslexie ,(2002), n° 31, Centre Nationale des archives pédagogiques, Alger.

مواقع الأنترنات:

htp/w.w.w.e.Davis.Raulind.Dyslexia.com.(1977).
htp/w.w.w.e.Davis.Dyslexia.com.(1977).
htp/w.w.w.e .wahat.com(1980)
htp/w.w.w.e .wahat.com(1984).

114
htp/w.w.w.e dyslexia.com(1984).
htp/w.w.w.e .Dyslexia research.com.(2003).

الملاحق

ملحق رقم 01

أسلوب إختيار العينة

مؤشرات أو دلالات صعوبة القراءة والكتابة

- أسلوب إختيار العينة

مؤشرا ت أو دلالات صعوبة ا لقراءة والكتابة:

هناك علامات ومؤشرات كثيرة تساعد الأستاذ أو القائم بالتشخيص على التعرف وعلى تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة . وقد أشار إليها عدد كبير من الباحثين والكتّاب، ومن بين المؤشرات التي تظهر على التلاميذ الذين لديهم صعوبة في القراءة والكتابة نذكر :

1- هؤلاء التلاميذ يكون تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عمّا هو متوقّع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة ، وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب أو الرياضيات .

2 – إنهم لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السمع والإبصار أو تلف في المخ.

3 – لديهم صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة ، وهم يميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات الصغيرة والتي تتشابه في الشكل العام.

4 – هم قراء ضعاف بالنسبة لجانب القراءة الجهريّة وأساسا ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان أن يقوموا بتسميع، أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدد مختلفة من الوقت.

5- في محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة ، يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف.

6- يظهر عند هؤلاء التلاميذ تأخرا وعيوبا في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة، والإضافة إلى كونهم قراء ضعافا ، لديهم حديثا غير تام أو مفردات شفهية ضعيفة.

7- نلاحظ كثيرا أو نوعا ما استخدام اليد اليسرى أثناء الكتابة أو وجود اضطراب في اللغة أو كلا الحالتين.

8-كثيرا ما يكون هؤلاء التلاميذ أذكياء وطبيعيين من الناحية الجسمية والانفعالية، ويمكن القول بأنهم يرغبون في تعلم القراءة.

9- يتكلمون بدون تمييز، وبطيئين في تعلم القواعد سواء كيفية استخدام حروف الجر أو الأفعال.

10- يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة جعل الآخرين يفهمون ما يريدون، فهم ما يقوله الآخرون ، إتباع التوجيهات وتذكر مجموعة من التنظيمات.

11- بعض هؤلاء يقرءون بصورة رديئة الكلمات داخل المحتوى ، ولكنهم يجيبون إجابات ذكية عندما يتم إعطاء أسئلة لهم مبنية على هذا المحتوى.

12- يبدو أن بعض هؤلاء التلاميذ لا يقرؤون الكلمات بصورة خاطئة ولكنهم يقرؤون كما يرونها ويقومون بعمل التخمينات المبنية على فهمهم للمحتوى أو بعض أجزاء الكلمة التي يشعرون بتآلفهم معها.

13- بعض هؤلاء التلاميذ لا يكونون بارعين في حركاتهم ولديهم صعوبة في نسخ الأشكال الجغرافية.

14- بعض هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في تمييز الاتجاه ، اليمين من الشمال.

15- بعض هؤلاء التلاميذ لديهم تفضيل لكلا الجانبين : العين اليسرى- اليد اليمنى - القدم اليسرى.

16- تداخل الحروف : عدم القدرة على التمييز بين الحروف وبالرغم من انتشارها فهي ثابتة نسبيا.

17- تداخل الأصوات فيما بينها.

18- صعوبات فونولوجية ، إن المصاب بصعوبة القراءة والكتابة لا يستطيع أن يربط بين الأصوات المسموعة الخاصة باللغة المنطوقة والحروف التي تمثلها هذه الأصوات والعكس صحيح .

19- صعوبة احترام الأبجدية.

20- صعوبة في تذكر الكلام المنطوق أو المكتوب في حين أنهم يتذكرون المواقف والأحداث المعايشة بشكل جيد.

21- صعوبة الانتباه والتركيز بسبب عدم التمكن من متابعة الدراسة.

22- فقدان الإحساس بالاتجاهات عبر الزمان والمكان تدل على ظاهرة صعوبة القراءة والكتابة.

23- الميل إلى الحركات غير المتناسقة.

24- رسوب مدرسي دون مبرر.

25- القراءة البطيئة.

26- ارتكاب الأخطاء النحوية والهجائية أثناء القراءة بشكل ملحوظ.

27- استمرارية القراءة بصورة غير دقيقة أو بتعابير ملائمة.

28 - أخطاء إملائية متكررة لكن بصور مختلفة.

29- صعوبة التخطيط وكتابة المواضيع.

30- الصعوبة الشديدة في تعلم اللغة الأجنبية.

31- قلة المثابرة وقلة الثقة بالنفس.

من خلال هذه المؤشرات المذكورة أعلاه أعتمد الباحث عليها باستبعاد التلاميذ الذين لا يحملون هذه المؤشرات ، وذلك بالتعاون مع أساتذة اللغة العربية بهذه الإكماليات ، أين أجري التطبيق الميداني على التلاميذ، حيث أن الأساتذة الذين كلفوا من طرف الباحث تتراوح خبرتهم المهنية في التدريس لهذه المادة ما بين 20إلى 25 سنة.

ملحق رقم 02

اختبار صعوبة القراءة والكتابة

جـامعـة ورقلـة

كليـة الآداب والعلوم الإنسانيـة

قسـم علم النفس وعلوم التربيـة

الاسم: ..... اللقب :.....العمر:.....

الجنس : ذكر( ) مؤنث ( ) الإكمالية:.....

القسم :..... معيد ( ) غير معيد ( )

تعليمات الإجابة :

عزيزي التلميذ – عزيزتي التلميذة

ستعرض عليك الآن نص كتابي ، والمطلوب منك أن تقرأه قراءة جهريّة أمام الأستاذ، ثم تجيب على الأسئلة المطروحة حوله بشكل واضح في عدة أسطر.

ملاحظة هامة:

إن هذا الاختبار ليس له أي علاقة بامتحانات الفصل الأخير من السنة الدراسية ، وإنما سيستخدم فقط في إطار تحضير بحث علمي وتربوي يفيد قطاع التربية والتعليم.

إن إجابتك ستحفظ في السرية التامة.

وشكرا

– السؤال:

أقرأ هذا النص بصوت مرتفع؟

كل خير ينتهي بخير

صباح أمس ، ونحن في مهمّة، سارق يجهل تماما وجود طفل
لا يتجاوز عمره ستّة أشهر، نائم على المقعد الخلفي للسيّارة، وتمت سرقة السيّارة والطفل موجود في المقعد الخلفي.

بعدما نزلت أمّ محمد من السيّارة دون توقيف المحرّك متوجّهة إلى البريد ، عندما رجعت إلى مكانها لم تجد السيّارة والطفل ، فأخبرت الشّرطة والإذاعة. كل سكّان المدينة تجنّدوا للبحث عن السّارق. بعد أربع ساعات وجد أحد المارة السيّارة متروكة والمحرّك يدور والطفل سالم.

أسئلة حول النص:

1- ماذا حدث؟

2- ماذا سرق؟

3- أين ذهبت الأم؟

4- هل الشرطة هي التي وجدت الطفل؟

5-هل استغرقوا وقتا طويلا لوجود الطفل؟

6 -هل أراد السارق خطف الطفل؟

ملحق رقم 03

اختبار مفهوم الذات

جامعة ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الاسم: ..... اللقب :.....العمر:.....

الجنس : ذكر( ) مؤنث ( ) الإكمالية:.....

القسم :..... معيد ( ) غير معيد ( )

تعليمات الإجابة :

عزيزي التلميذ – عزيزتي التلميذة

ستعرض عليك الآن بعض الأسئلة ، والمطلوب منك أن تقرأها بتمعن ثم تجيب على كل سؤال باختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الخمسة المذكورة ، وذلك بوضع علامة (X) في المكان الذي يناسب إجابتك.

ملاحظة هامة:

إن هذا الاختبار ليس له أي علاقة بوضعك داخل القسم أو المدرسة ، وإنما سيستخدم فقط في إطار تحضير بحث علمي وتربوي يفيد قطاع التربية والتعليم.

إن إجابتك ستحفظ في السرية التامة.

وشكرا

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان الذي يناسب إجابتك وشكرا.

البنود	الإجابات				
	أبدا 1	ليس دائما 2	بعض الأوقات 3	في أغلب الأوقات 4	دائما 5
1- أنا ودود					
2- أنا سعيد					
3- أنا كريم شفوق					
4- أنا شجاع					
5- أنا صادق					
6- أنا محبوب					
7- أنا موضع ثقة					
8- أنا جيد					
9- أنا فخور					

10- أنـا كســول					
11- أنـا وفــي					
12- أنـا متعــاون					
13- أنـا بشــوش					
14- أنـا مفــكــر					
15- أنـا شــعــبي					
16- أنـا لــطــيف					
17– أنـا غيــور					
18- أنـا مطيــع					
19- أنـا متــأدب					
20- أنـا خجــول					
21- أنـا نــظيف					
22- أنـا مــســاعــد					

ملحق رقم 06

نتائج الإرتباط ما بين نتائج صعوبة القراءة

والكتابة بنتائج مفهوم الذات

العلاقـــة الإرتباطية بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات:

الرقم	ذكر	أنثى	غ.معيد	معيد	مج صقك	م.ح صقك	ع س صقك	ع^2 س صقك	مفهوم الذات	م.ح مفهم ذات	ع ص مفهم ذات	ع^2 ص مفهم ذات	مفهم)(ع س صقك
1	1	0	1	0	20	20	2,44	5,95	80	80	4,39	19,27	10,71
2	0	1	1	0	22	22	4,44	19,71	94	94	18,39	338,19	81,65
3	0	1	1	0	23	23	5,44	29,59	37	37	-38,61	1490,73	210,04
4	0	1	1	0	18	18	0,44	0,19	84	84	8,39	70,39	3,69
5	1	0	1	0	20	20	2,44	5,95	72	72	-3,61	13,03	8,81
6	1	0	0	1	18	18	0,44	0,19	95	95	19,39	375,97	8,53
7	1	0	0	1	27	27	9,44	89,11	86	86	10,39	107,95	98,08
8	1	0	1	0	15	15	-2,56	6,55	96	96	20,39	415,75	52,20
9	1	0	1	0	22	22	4,44	19,71	92	92	16,39	268,63	72,77
10	0	1	0	1	18	18	0,44	0,19	76	76	0,39	0,15	0,17
11	1	0	1	0	16	16	-1,56	2,43	92	92	16,39	268,63	25,57
12	1	0	0	1	22	22	4,44	19,71	92	92	16,39	268,63	72,77
13	1	0	0	1	7	7	-10,56	111,51	94	94	18,39	338,19	194,20
14	0	1	1	0	18	18	0,44	0,19	71	71	-4,61	21,25	2,03
15	1	0	0	1	18	18	0,44	0,19	90	90	14,39	207,07	6,33
16	1	0	0	1	17	17	-0,56	0,31	92	92	16,39	268,63	9,18

الرقم	ذكر	أنثى	غ.معيد	معيد	مج صقك	م.ح صقك	ع س صقك	ع² س صقك	مفهوم الذات	م.ح مفهم ذات	ع ص مفهم ذات	ع² ص مفهم ذات	مفهم)(ع س صقك)
17	1	0	1	0	22	22	4,44	19,71	81	81	5,39	29,05	23,93
18	0	1	0	1	8	8	-9,56	91,39	76	76	0,39	0,15	3,73
19	0	1	0	1	17	17	-0,56	0,31	85	85	9,39	88,17	5,26
20	0	1	0	1	10	10	-7,56	57,15	92	92	16,39	268,63	123,91
21	1	0	0	1	17	17	-0,56	0,31	96	96	20,39	415,75	11,42
22	1	0	0	1	26	26	8,44	71,23	93	93	17,39	302,41	146,77
23	1	0	1	0	17	17	-0,56	0,31	87	87	11,39	129,73	6,38
24	1	0	0	1	17	17	-0,56	0,31	80	80	4,39	19,27	2,46
25	1	0	0	1	7	7	-10,56	111,51	90	90	14,39	207,07	151,96
26	0	1	0	1	8	8	-9,56	91,39	105	105	29,39	863,77	280,97
27	0	1	0	1	7	7	-10,56	111,51	76	76	0,39	0,15	4,12
28	1	0	0	1	11	11	-6,56	43,03	93	93	17,39	302,41	114,08
29	1	0	0	1	13	13	-4,56	20,79	104	104	28,39	805,99	129,46
30	1	0	0	1	10	10	-7,56	57,15	87	87	11,39	129,73	86,11
31	1	0	1	0	8	8	-9,56	91,39	78	78	2,39	5,71	22,85
32	1	0	1	0	11	11	-6,56	43,03	88	88	12,39	153,51	81,28
33	1	0	1	0	14	14	-3,56	12,67	76	76	0,39	0,15	1,39

الرقم	ذكر	أنثى	غ.معيد	معيد	مج صفك	م.ح صفك	ع س صفك	ع² س صفك	مفهوم الذات	م.ح مفهم ذات	ع ص مفهم ذات	ع² ص مفهم ذات	مفهم)(ع س صفك)
34	1	0	0	1	12	12	-5,56	30,91	87	87	11,39	129,73	63,33
35	0	1	0	1	9	9	-8,56	73,27	77	77	1,39	1,93	11,90
36	0	1	0	1	16	16	-1,56	2,43	80	80	4,39	19,27	6,85
37	0	1	0	1	5	5	-12,56	157,75	84	84	8,39	70,39	105,38
38	0	1	0	1	8	8	-9,56	91,39	82	82	6,39	40,83	61,09
39	0	1	0	1	15	15	-2,56	6,55	94	94	18,39	338,19	47,08
40	0	1	1	0	12	12	-5,56	30,91	76	76	0,39	0,15	2,17
41	0	1	0	1	20	20	2,44	5,95	60	60	-15,61	243,67	38,09
42	0	1	1	0	13	13	-4,56	20,79	88	88	12,39	153,51	56,50
43	1	0	1	0	11	11	-6,56	43,03	92	92	16,39	268,63	107,52
44	1	0	1	0	11	11	-6,56	43,03	86	86	10,39	107,95	68,16
45	1	0	0	1	14	14	-3,56	12,67	83	83	7,39	54,61	26,31
46	0	1	1		5	5	-12,56	157,75	94	94	18,39	338,19	230,98
47	0	1	0	1	10	10	-7,56	57,15	98	98	22,39	501,31	169,27
48	1	0	0	1	26	26	8,44	71,23	66	66	-9,61	92,35	81,11
49	1	0	0	1	14	14	-3,56	12,67	90	90	14,39	207,07	51,23
50	1	0	1	0	60	60	42,44	1801,15	36	36	-39,61	1568,95	1681,05

150

الرقم	ذكر	أنثى	غ.معيد	معيد	مج صقك	م.ح صقك	ع س صقك	ع² س صقك	مفهوم الذات	م.ح مفهم ذات	ع ص مفهم ذات	ع² ص مفهم ذات	مفهم)(ع س صقك)
51	1	0	0	1	37	37	19,44	377,91	87	87	11,39	129,73	221,42
52	0	1	0	1	28	28	10,44	108,99	68	68	-7,61	57,91	79,45
53	1	0	0	1	45	45	27,44	752,95	88	88	12,39	153,51	339,98
54	1	0	0	1	41	41	23,44	549,43	87	87	11,39	129,73	266,98
55	1	0	0	1	33	33	15,44	238,39	72	72	-3,61	13,03	55,74
56	1	0	0	1	15	15	-2,56	6,55	100	100	24,39	594,87	62,44
57	1	0	1	0	14	14	-3,56	12,67	65	65	-10,61	112,57	37,77
58	0	1	1	0	12	12	-5,56	30,91	90	90	14,39	207,07	80,01
59	1	0	1	0	17	17	-0,56	0,31	80	80	4,39	19,27	2,46
60	0	1	1	0	21	21	3,44	11,83	76	76	0,39	0,15	1,34
61	0	1	1	0	12	12	-5,56	30,91	63	63	-12,61	159,01	70,11
62	1	0	1	0	16	16	-1,56	2,43	104	104	28,39	805,99	44,29
63	1	0	0	1	20	20	2,44	5,95	94	94	18,39	338,19	44,87
64	0	1	0	1	15	15	-2,56	6,55	82	82	6,39	40,83	16,36
65	0	1	1	0	12	12	-5,56	30,91	78	78	2,39	5,71	13,29
66	1	0	1	0	21	21	3,44	11,83	99	99	23,39	547,09	80,46
67	1	0	0	1	37	37	19,44	377,91	93	93	17,39	302,41	338,06

151

الرقم	ذكر	أنثى	غ.معيد	معيد	مج صقك	م.ح صقك	ع س صقك	ع² س صقك	مفهوم الذات	م.ح مفهم ذات	ع ص مفهم ذات	ع² ص مفهم ذات	مفهم)(ع س صقك)
68	1	0	0	1	34	34	16,44	270,27	90	90	14,39	207,07	236,57
69	1	0	0	1	34	34	16,44	270,27	93	93	17,39	302,41	285,89
70	0	1	0	1	19	19	1,44	2,07	71	71	-4,61	21,25	6,64
71	1	0	0	1	15	15	-2,56	6,55	98	98	22,39	501,31	57,32
72	1	0	0	1	12	12	-5,56	30,91	62	62	-13,61	185,23	75,67
73	1	0	0	1	15	15	-2,56	6,55	87	87	11,39	129,73	29,16
74	1	0	0	1	9	9	-8,56	73,27	75	75	-0,61	0,37	5,22
75	1	0	1	0	14	14	-3,56	12,67	89	89	13,39	179,29	47,67
76	1	0	1	0	19	19	1,44	2,07	66	66	-9,61	92,35	13,84
77	0	1	0	1	19	19	1,44	2,07	82	82	6,39	40,83	9,20
78	0	1	0	1	26	26	8,44	71,23	71	71	-4,61	21,25	38,91
79	1	0	0	1	19	19	1,44	2,07	68	68	-7,61	57,91	10,96
80	1	0	0	1	12	12	-5,56	30,91	78	78	2,39	5,71	13,29
81	1	0	0	1	17	17	-0,56	0,31	40	40	-35,61	1268,07	19,94
82	0	1	0	1	22	22	4,44	19,71	42	42	-33,61	1129,63	149,23
83	0	1	0	1	17	17	-0,56	0,31	45	45	-30,61	936,97	17,14
84	0	1	0	1	33	33	15,44	238,39	43	43	-32,61	1063,41	503,50

الرقم	ذكر	أنثى	غ.معيد	معيد	مج صفك	م.ح صفك	ع س صفك	ع² س صفك	مفهوم الذات	م.ح مفهم ذات	ع ص مفهم ذات	ع² ص مفهم ذات	مفهم)(ع س صفك)
85	1	0	0	1	11	11	-6,56	43,03	41	41	-34,61	1197,85	227,04
86	1	0	0	1	25	25	7,44	55,35	39	39	-36,61	1340,29	272,38
87	1	0	0	1	16	16	-1,56	2,43	38	38	-37,61	1414,51	58,67
88	1	0	0	1	15	15	-2,56	6,55	37	37	-38,61	1490,73	98,84
89	1	0	0	1	24	24	6,44	41,47	43	43	-32,61	1063,41	210,01
90	1	0	0	1	16	16	-1,56	2,43	42	42	-33,61	1129,63	52,43
91	1	0	0	1	11	11	-6,56	43,03	43	43	-32,61	1063,41	213,92
92	1	0	1	0	11	11	-6,56	43,03	46	46	-29,61	876,75	194,24
93	1	0	0	1	15	15	-2,56	6,55	39	39	-36,61	1340,29	93,72
94	1	0	1	0	13	13	-4,56	20,79	74	74	-1,61	2,59	7,34
95	1	0	0	1	14	14	-3,56	12,67	42	42	-33,61	1129,63	119,65
96	0	1	1	0	14	14	-3,56	12,67	79	79	3,39	11,49	12,07
97	0	1	0	1	13	13	-4,56	20,79	45	45	-30,61	936,97	139,58
98	1	0	1	0	12	12	-5,56	30,91	39	39	-36,61	1340,29	203,55
99	0	1	0	1	14	14	-3,56	12,67	39	39	-36,61	1340,29	130,33
100	1	0	0	1	15	15	-2,56	6,55	46	46	-29,61	876,75	75,80
مج	66	34	37	63	1756	17,56	0,00	7710,64	7561	75,61	0,00	38645,79	1863,16