وزارة التعلـــيم العالي والبـــحث العـــــلمي
جامـــــعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -
كليـة العلوم الاجتماعية والإنسانية
قســـــم العلوم الاجتماعية
شعبـة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم الموسومة بـ :

تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المعسورين قرائيّاً

– دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والمعسورين للطور الثاني من التعليم الإبتدائي

–دراسة ميدانية بدائرة لرجام –تيسمسيلت

إعداد الطالـــــبة:
بلوفة حورية

إشراف الأستاذة:
أ. عليلش فلة

أعضاء لجـــــــــنة المـــــــــناقشة:

د/ هني الحاج أحمد..... رئيسا

أ/عليلش فلة..... مؤطرا ومقررا

د/مرنيز عفيف.....مناقشاً

السنة الجامعية: 2016/2015

إهــــــــــــــــــــــــــداء

أهدي هذا العمل إلى الوالدين العزيزين إلى أمي الغالية التي لم أجد العبارات المناسبة لمقامها للتعبير عن امتناني وحبي لها.

إلى إنسان قريب جدا، أعتبره بمثابة دافع قوي ألجأ إليه مستمدة منه الصبر و العزيمة و الإرادة كلما أحسست بالإعياء و تعب المشوار، حلمت دائما أن أراه كما تصورته في ذاكرتي

أتمنى من كل قلبي أن أكون مصدر سعادته بهذا العمل المتواضع و بذلك أصنع الابتسامة في وجهه الغالي راجية المولى عز و جل أن يحفظه لي من كل شر و يشفيه، أبي العزيز.

وإلى الكتاكيت: حكيم، موسى

و إلى جميع أفراد عائلتي دون استثناء.

إلى كل من تربطني به صلة رحم.

إلى كافة الأصدقاء و الأحباء:

نعيمة، نصيرة،سمية، كريمة ،أمال،

إلى كل أساتذة علم النفس خاصة الأستاذ المشرف"عليلش فلة".

إلى جميع طلبة علم النفس

كلمة شكر

بداية نشكر الله وحده على إتمام هذا العمل راجين جل شأنه تحسين عاقبتنا في الأمور كلها كما نصلي على سيدنا محمد خاتم الأنبياء و المرسلين و على صحابته أجمعين أما بعد:

إنه لمن دواعي مبدأ الإخلاص و الامتنان أن نتقدم بالشكر الجزيل و الاحترام الكبير إلى الأستاذة الفاضلة " عليلش فلة" على نصائحها و توجيهاتها القيمة و على كفاءتها العلمية في إدارة هذا العمل .

و أتقدم كذلك بالشكر إلى مدير المدرسة على تقديمه لي يد العون أثناء التربص و إلى عينة الدراسة.

ولا يفوتنا أن نشكر كل أساتذتنا الذين نرجع الفضل دائما إليهم و نخص بالذكر الأستاذة " بن عروم وافية" و الأستاذة " علاق كريمة" اللتان دعماتانا و تدعمان الجميع طالبين من الله عز و جل أن يجازيهما خير جزاء.

كما أتـــقدم بالشكر للأساتذة المناقشين على قبولهم مناقشة هذا العمل.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الموسومة بـــ: تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المعســـرين قرائيـــا للطور الثاني من التعليم الابتدائي لمعرفة :هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميـــذ المعسرين قرائيا و التلاميذ العاديين في تقدير ذواتهم ؟ هل توجد فروق دالة إحصـــائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعسرين تعزى لمتغير الجنس ؟ هل توجد فروق دالـــة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعسرين تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

لأجل ذلك اختارت الباحثة عينة متكونة من 23 تلميذ وتلميذة للطور الثاني مـــن التعلـــيم الابتدائي على مستوى دائرة لرجام – ولاية تيسمسيلت،مستعملة الأداتين التاليتين:

مقياس تقدير الذات لد. وحيد مصطفى ،واختبار القراءة لد.إسماعيل العيس،بعد التأكد مـــن دراسة الخصائص السيكومترية للأداتين،وبعد المعالجـــة الإحصـــائية باســـتخدام إختبـــار مانوتني للتحقق من فرضيات الدراسة،توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعسرين قرائيا و التلاميذ العاديين في تقدير ذواتهم .

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعســـرين تعـــزى لمتغيـــر الجنس.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعســـرين تعـــزى لمتغيـــر المستوى التعليمي.

قائمة المحتويات:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الإهداء	أ
02	كلمة شكر	ب
03	ملخص البحث	ج
04	قائمة المحتويات	د
05	قائمة الجداول	ح
06	قائمة الملاحق	ح
07	مقدمة	09
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة		
08	دوافع اختيار الموضوع	12
09	أهمية البحث	12
10	أهداف البحث	12
11	إشكالية البحث	13
12	فرضيات البحث	18
13	التعاريف الإجرائية	18
الفصل الثاني: تقدير الذات		
14	تمهيد	20
15	مفهوم تقدير الذات	24
16	مفهوم الذات و تقدير الذات	26
17	الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات	27
18	أهمية تقدير الذات	28

19	العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته	33
20	نظريات تقدير الذات	38
21	خصائص تقدير الذات	38
22	المكونات الأساسية لتقدير الذات	48
23	مستويات تقدير الذات	40
24	تنمية تقدير الذات في البيئة المدرسية	44
25	خلاصة	46
الفصل الثالث: عسر القراءة		
26	تمهيد	47
27	أولا: القراءة	47
28	تعريف القراءة	47
29	أهمية القراءة	50
30	أهداف القراءة	51
31	شروط تعلم القراءة	53
32	مراحل تعلم القراءة	54
33	أنواع القراءة	58
34	ثانيا: عسر القراءة	62
35	تعريف عسر القراءة	63
36	مؤشرات صعوبات القراءة	66
37	أسباب عسر القراءة	69
38	المبادئ العامة لتشخيص عسر القراءة	71
39	البرامج العلاجية في عسر القراءة	74

40	خلاصة	77
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة		
41	تمهيد	79
42	أولا: الدراسة الاستطلاعية	79
43	الهدف من الدراسة الاستطلاعية	79
44	المجال المكاني و الزماني للدراسة الاستطلاعية	80
45	عينة الدراسة الاستطلاعية	80
46	أدوات الدراسة الاستطلاعية	81
47	الخصائص السيكومترية	82
48	ثانيا: الدراسة الأساسية	85
49	منهج الدراسة الأساسية	85
50	المجال المكاني و الزماني للدراسة الأساسية	86
51	مجتمع الدراسة الأساسية	86
52	عينة الدراسة الأساسية	86
53	أدوات الدراسة الأساسية	87
54	طريقة إجراء الدراسة الأساسية	88
55	الأساليب الإحصائية للدراسة الأساسية	88
56	خلاصة	89
الفصل الخامس: عرض النتائج و مناقشتها		
57	تمهيد	91
58	أولا: عرض النتائج	91
59	عرض نتائج الفرضية الأولى	91

60	عرض نتائج الفرضية الثانية	92
61	عرض نتائج الفرضية الثالثة	93
62	ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات	94
63	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	94
64	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	94
65	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	95
66	خلاصة	96
67	خاتمة	97
68	الاقتراحات	98
69	قائمة المراجع	100
70	قائمة الملاحق	107

قائمة الجداول:

الرقم	الجدول	الصفحة
01	توزيع العينة حسب متغير الجنس	80
02	توزيع العينة حسب متغير المستوى التعليمي	81
03	توزيع العينة حسب متغير السن	81
04	صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس	83
05	حساب معامل ثبات المقياس	85
06	توزيع التلاميذ العاديين للطور الثاني من التعليم الابتدائي	87
07	توزيع التلاميذ المعسرين للطور الثاني من التعليم الابتدائي	87
08	الفروق بين متوسطات المعسرين و العاديين في تقدير ذواتهم	92
09	الفروق بين متوسطات المعسرين حسب الجنس في تقدير ذواتهم	92
10	جدول يمثل الفروق بين متوسطات المعسرين حسب المستوى التعليمي	93

قائمة الملاحق:

الرقم	الملحق	الصفحة
01	الصورة الأولية لمقياس تقدير الذات	107
02	الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات	109
03	اختبار القراءة	110
04	حساب النسبة المئوية للتلاميذ المعسرين	111
05	مخرجات spss	112

مقدمـــــــة:

إن معرفة الفرد لذاته و تقييمه لها يعتبر المركز الأساسي الذي يبدأ به شخصيته و تكاملها ، هذا ما يتعلمه التلميذ في المدرسة، فهو يحاول دوما إثبات قدراته و مهاراته و دوافعـــه، و التعرف على القيم التي تضبط سلوكه و توجهه ، فتقدير الذات يمـــس كـــل الســـمات و الجوانب ، الوجدانية للفرد .

و تعد مهارة القراءة المهارة الأكثر أهمية من بين المهارات التي تعلـــم فـــي المـــدارس ، فالمعلمون ينظرون إلى القراءة الناجحة القاسم المشترك لتعلم المواد الأخرى ، و أســـاس التحصيل في مجالات كثيرة من المناهج المختلفة، ففي المـــدارس حاليـــا يوجـــد تلاميـــذ معسرين قرائيا، حيث يظهر عسر القراءة على أشكال متنوعة لديهم منها الربط بين شكل الحروف و التمييز بين الحروف ، و قلـــب المقـــاطع، و عـــدم فهـــم و إدراك أصـــوات الحروف.

و بما أن تقدير الذات لدى التلاميذ المعسرين قرائيا يعد عنصرا مهما في نجـــاحهم ،فـــإذا كان تقديرها إيجابيا فهو سبيل النجاح و التفوق، و إذا كـــان تقـــديرها ســـلبيا أدى إلـــى الانطواء و الفشل و هذا ما تطرقنا إليه في بحثنا هذا.

قمنا بتحديد مسارات هذا البحث انطلاقا من تخطيط إستراتيجية بحثية اتبعنا فيها الخطوات التالية:

قسمنا دراستنا إلى خمسة فصول كل فصل يحتوي مجموعة من المباحث وهي:

الفصـــل الأول: خصصناه لإشكالية البحث و اعتباراتها، ففي البدايـــة طرحنـــا إشـــكالية البحث و تلون هذا الطرح بصياغة فرضيات توجه دراستنا في عملية إيجاد أجوبة علـــى تســـاؤلات

و فرضيات الدراسة، ثم قمنا بتحديد المصطلحات و المفاهيم الأساسية لهذه الدراسة.

الفصل الثاني: تناولنا في هذا الفصل تقدير الذات، أشتمل على تعريف تقدير الـــذات، ثـــم تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته، حيث ركزنا على نظريات تقدير الذات، المكونات الأساسية لتقدير الذات،الخصائص المميزة لـــذوي تقـــدير الـــذات المرتفـــع و المنخفض، و ختمنا هذا الفصل بتنمية تقدير الذات في البيئة المدرسية.

الفصل الثالث: تعرض إلى القراءة من معرفة مفهومها العام، أهميتها، أهـــدافها، شـــروط تعلمها، مراحلها ، أنواعها، و تطرقنا كذلك إلى عســـر القـــراءة : مفهومها،مؤشـــراتها ، أسبابها، كيفية تشخيصها،البرامج العلاجية في علاج عسر القراءة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة: الدراسة الاستطلاعية من حيـــث الصـــدق و الثبات، و الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس: تطرق إلى عرض النتائج و مناقشتها.

و ختمنا هذا البحث بمجموعة من الاقتراحات.

1- دوافع اختيار الموضوع:

تتمثل دوافع اختيار الموضوع في مايلي:

- الخلط بين أعراض التلاميذ المعسرين قرائيا و ذوي الاضطرابات الأخرى.
- رغبة الباحثة في معرفة أهمية تقدير الذات عند التلميذ في المرحلة الابتدائية .
- صعوبة القراءة ظاهرة مدرسية تتطلب إيجاد الحلول لدى التلاميذ المعسرين لإثبات تقدير ذواتهم .

2-أهمية البحث:

تجلت أهمية البحث في النقاط التالية :

- توعية المعلمين بمراعاة التلاميذ المعسرين قرائيا من خلال توضيح الانعكاسات التي تنجم عن عسر القراءة .
- تخفيف و تحسين المستوى التعليمي للمعسرين قرائيا.
- إبراز تقدير الذات لدى المعسرين قرائيا و توضيح أهميته في العملية التعليمية التعلمية.

3-أهداف البحث:

و يهدف البحث إلى:

- معرفة هل هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعسرين قرائيا و التلاميذ العاديين في تقدير ذواتهم.
- معرفة الفروق بين التلاميذ المعسرين قرائيا باختلاف الجنس في تقدير ذواتهم .
- معرفة الفروق بين التلاميذ المعسرين قرائيا و العاديين باختلاف المستوى التعليمي في تقدير ذواتهم.

4_ الإشكالية:

يعتبر تقدير الذات و الشعور بها من أهم الخبرات السيكولوجية للإنسان ، فالإنسان هو مركز عالمه ، يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين، فإذا نظرنا إلى هذا المفهوم باعتباره مفهوما سيكولوجيا ، نجد أنه يرتبط بشخصية الإنسان فلا يمكن تحقيق فهما واضحا للشخصية أو السلوك الإنساني بشكل عام دون أن نشمل مفهوم تقدير الذات ، حيث يرى "**ألبرت**" أن تقدير الذات يدخل في كل السمات و الجوانب الوجدانية للفرد، و يعتبر البعض أن تقدير الذات الايجابي هم و أساسي جدا لدرجة أن كل بناءات الشخص تلعب دورا في تنظيمها و يشير "**روجرز**" إلى أن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات و تحسينها.(حمامة، 2010: 81).

فقد توصلت بعض الدراسات التي استهدفت تقدير الذات و من بينها دراسة ("العقرباوى سوزان" 2006) التي هدفت إلى التعرف إذا كان هناك علاقة بين مستوى تقدير الذات و مستوى مهارات حل المشكلة ، عند طلبة الصف العاشر أساسي على عينة مكونة من

365 طالب و طالبة ، و أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث سواء في درجة امتلاك مهارة حل المشكلة أو في مستوى تقدير الذات .

كما يرى(الخطيب بلال، 2004) في دراسة هدفت إلى تطوير مقياس تقدير الذات ،و تقدير واقع مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية و المرحلة الثانوية ، و قد أظهرت نتائج الدراسة اختلاف متوسطات الأداء باختلاف المرحلة العمرية ، حيث كانت متوسطات الأداء على المقياس عند عمر 15 أعلى منها عند عمر 12، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مستوى تقدير الذات.

و تعد القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة ، و هي أحد الركائز التي يعتمد عليها المعلم و التلميذ ، كما تشمل أحد المحاور الهامة في الدراسة ، بحيث هناك تلاميذ يجدون صعوبة في الربط بين أشكال الحروف و أصواتها و في تكوين كلمات من مجموعة من الحروف و التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها و في القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة و هذا ما يسمى باضطراب عسر القراءة، حيث أجرى (تعوينات علي ،2011) دراسة تحت عنوان عسر القراءة و أثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي ،السنة الرابعة نموذجا، التي هدفت إلى التحقق من الفرضيتين التاليتين:

- يؤثر عسر القراءة على مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة .

- يوجد فروق بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة و التلاميذ العاديين .

تم اتباع المنهج الوصفي للوصول إلى إثبات أو نفي الفرضيتين ، أما بالنسبة لعينة البحث فتكونت من مجموعتين الأولى معسرين و الأخرى عاديين حيث تم اختيار الأولى قصديا و الثانية عشوائيا.و تم التوصل إلى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة و العاديين في درجات التحصيل بكل أبعادها (القراءة ، التعبير ، إملاء، معدل فصلي) ، و يشير أيضا (شرفوح البشير، 2006) تحت عنوان انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين ، هدفت هذه الدراسة إلى التأكد من أن عسر القراءة لها تأثير على سلوك التلميذ المعسر ، آما بالنسبة للمنهج الوصفي تكونت عينة الدراسة الأساسية من 60 تلميذ معسر و 60 تلميذ عادي ، حيث مست الدراسة الذكور فقط ، و بالنسبة للعمر الزمني فتراوح بين (09- 12 سنة) في مجموعة من المدارس الابتدائية في الجزائر العاصمة، و توصلت النتائج إلى وجود ففروق دالة إحصائيا بين المعسرين و العاديين بالنسبة للانتباه.

وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الانتباه و الأداء القرائي بالنسبة للمعسرين.

وجود علاقة دالة إحصائيا بين الانتباه و العدوانية بالنسبة للمعسرين .

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة و العدوانية.

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التي تحصل عليها المعسرين و العاديين بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني المباشر.

كما أجرت (حاج صابري فاطمة الزهرة،2005) تحت عنوان عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى لتلاميذ الطور الأساسي بورقلة، و ركزت هذه الدراسة على عسر القراءة بكل من الذكاء الانفعالي و قلة الانتباه و ذلك من خلال مقارنة بين شريحة المتمدرسين من الطور الثاني من المرحلة الابتدائية (الأسوياء و المعسرين قرائيا) و هدفت الدراسة إلى التحقق من الفرضيات التالية :

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء، و شملت الدراسة عينة مكونة من 200 فرد من تلاميذ و تلميذات الطور الثاني من المرحلة الابتدائية لمدينة ورقلة مقسمة إلى 50 فردا معسر قرائيا و 150 فردا سويا ، و تم التحصل على النتائج التالية :

– لا يوجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف الجنس.

– لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف السن.

– لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف المستوى التعليمي.

– لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

– لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف الجنس.

– لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف السن.

– لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف المستوى التعليمي.

– لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

و نظرا لقلة الدراسات حول موضوع تقدير الذات الأكاديمي لدى المعسرين قرائيا ، أبت الباحثة أن تتطرق لهذا الموضوع و منه يمكن طرح الإشكال التالي:

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعسرين قرائيا و التلاميذ العاديين في تقدير ذواتهم ؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعسرين تعزى لمتغير الجنس ؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعسرين تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

5-فرضيات البحث:

من خلال الإشكاليات و الدراسات السابقة نقترح الفرضيات التالية:

– توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعسرين قرائيا و التلاميذ العاديين في تقدير الذات .

– توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعسرين تعزى لمتغيرالجنس.

– توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعسرين تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

6-التعاريف الإجرائية:

تقدير الذات:

هو التقييم الذي يضعه التلاميذ المعسرين قرائيا لذواتهم من خلال إجابتهم على مجموعة من العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات .

عسر القراءة:

هي الصعوبة التي يجدها التلميذ عند قراءته لنص مألوف أو غير مألوف .

تمهيد:

تعد دراسة مفهوم الذات و تقديرها من الموضوعات المهمة التي مازالت تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية و الشخصية ، فنحن نعيش في عصر مخوف بتغيرات سياسية و اقتصادية و ثقافية لها تأثيرها المباشر على الكائن البشري ، فتزيد من معدلات المشقة و الضغط و التي بدورها ترفع من معدلات الاضطرابات النفسية و الجسمية لتحول دون توافق الفرد السليم، فتؤثر تأثيرا جوهريا على شخصيته مما يؤدي إلى خلل في إحدى الأجهزة المهمة في الشخصية و لعل منها تقدير الذات.

و نتطرق في هذا الفصل إلى كل ما يتعلق بتقدير الذات من مفهومه و نظرياته و اهميته و مستوياته.

1_ مفهوم تقدير الذات:

لكي نتوصل إلى مفهوم جيد لتقدير الذات يجب أولا إلقاء الضوء بصورة مختصرة عن الذات كمفهوم و الذات كمصطلح.

أ_ الذات:

تشكل الذات الجانب المركزي الخاص من حياة كل فرد ، مما يجعلها تلعب دورا هاما في وعينا و بالتالي في شخصيتنا ، و لتعقد مفهوم الذات نجد بعض النظريات حول الشخصية تتجنب مفهوم الذات لكن هذا لا يعني تجاوز مشكلة " الذات " في دراستنا للشخصية نظرا

لما تشكله الذات من أهمية في كونها المعيار الوحيد لوجودنا و للتعبير عن هويتنا.(خوري،1996: 50).

و هناك مجموعة من الآليات و التي تنشأ عن حياة الجماعة و التي تؤثر على تحديد السلوك الاجتماعي للفرد و تشكيل الذات و تتمثل هذه الآليات فيما يلي:

التقليد ، الإيحاء، التعاطف، التقمص ، الإسقاط و الكف.

و لعل اثر هذه الميكانزمات الأهم هو نمو فكرة " الذات " . و لا يجب أن ننسى ما للخبرات من الجماعات التي نكتسب عضويتها و نشارك في فاعليتها من تأثير على تكوين الشخصية.

و يكون بروز الذات و تكوينها لدى الطفل بداية من حوالي سن الثالثة من العمر، و لكن بعد أن يجتاز هذا الطفل مرحلة الطفولة المبكرة مرورا بالوسطى و المتأخرة حتى تبدأ مرحلة المراهقة ، كما أكد اريكسون (Erikson) : أن البحث عن الهوية يبلغ ذروته فيسأل المراهق نفسه سؤالا كبيرا : من أنا ؟؟ (خوري، 1996: 53_54)

و يرى "كارل روجرز" أن مفهوم " الذات " هو الكل الإدراكي المنسق المنظم المركب في إدراكات الفرد لذاته و مفهومه لإدراك الآخرين نحو ذاته، و أن بناء الذات يتشكل من خلال تفاعل الفرد مع البيئة و خصوصا البيئة المكونة من الأشخاص المهمين في حياة

الفرد كالآباء و الإخوة و الأقارب ، و يركز " روجرز" على تأثيرات العلاقات الاجتماعية المبكرة.(سفيان،2004: 114_ 118).

و تعتبر نظرية "روجرز" (Rogers) عن الذات من أهم النظريات المعاصرة ، إذ يمثل مفهوم الذات جانبا أساسيا فيها يتحدد على أنه تنظيم عقلي معرفي مرن و متماسك، و ينطلق روجرز من فرضية أن لكل فرد عالمه المتغير أو مجاله الظاهري الذي يعرفه عن نفسه و هو يستجيب له كما يدركه،فالفرد بهذه الصفة أقدر الناس على أن يعطي المعلومات عنه ، غير أن فكرته عن الواقع من حوله ليست فكرة حقيقية و إنما هي افتراض عن الواقع من حوله قد يصدق أو يكذب و يبقى الفرد هو الوحيد القادر على اختيار هذه الصورة بمقارنة المعلومات التي يتلقاها عن واقعه من مصادر مختلفة. و يؤدي تطور الوعي بالذات حسب روجرز إلى نمو مفهومين أو حاجتين مترابطتين تهدفان إلى حفظ الذات و تدعيمها تتمثلان فيما يلي:

1_ الحاجة إلى الاعتبار الايجابي من الآخرين.

2_ الحاجة إلى الاعتبار الذاتي (تقدير الذات).(سفيان، 2004: 116)

و تشمل الذات عند روجرز الذات المدركة ، و الذات الاجتماعية و الذات المثالية و تمتص هذه الذات التراث القيمي من الآخرين ، و تسعى إلى التوافق و الاتزان و تأخذ في النمو نتيجة لعامل النضج ، و تصقل نتيجة لعامل التعلم.(صالح،1995: 215)

ب_ مفهوم الذات:

يعتبر " وليم جيمس" من أوائل العلماء الذين اهتموا بدراسة الذات و التي اعتبرها ظـــاهرة شعورية تماما و يرى أنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له، و قد قســـم الهوية أو ما يسميها بالنا أو الذات إلى أربعة أقسام هي:

- الذات الواقعية و هي عبارة عن إدراك الفرد لقدراته و مكانتـــه و أدواره فـــي العـــالم الخارجي.
- الذات الاجتماعية و هي الذات كما يعتقد الشخصان الآخرين يرونها.
- الذات الإدراكية و هي عبارة عن تنظيم الاتجاهات الذاتية.
- الذات المثالية هي مفهوم الفرد كما يود أن يكون عليه.(الضيدان،2003:16)

و يعرف مفهوم الذات على انه تكوين معرفي منظم و محدد و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات و التعميمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد و يعتبره تعريفا نفسيا لذاته، أما (غنيم) فيرى أنه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما يتضمن من جوانـــب جســـمية و اجتماعية و أخلاقيه و انفعالية ، من خلال علاقاته بالآخرين و تفاعلـــه معهـــم ، و هـــذه الفكرة عن الذات يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية .(البشير،2009: 16)

ج_ مفهوم تقدير الذات:

يعتبر تقدير الذات من أهم المواضيع المتعلقة بشخصية الإنسان، و قد شاع استخدامه في كتب علم النفس و الاجتماع ، فمفهوم تقدير الذات يعد احد الأبعاد الهامة للشخصية ، بل و يعتبره العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمية و تأثيرا في السلوك، فلا يمكن أن نحقق فهما واضحا للشخصية أو السلوك الإنساني دون أن نشمل ضمن متغيراتنا الوسيطة مفهوم تقدير الذات ، حيث يرى "البورت"(Alport) أن تقدير الذات يدخل في كل السمات و الجوانب الوجدانية للفرد ، و يعتبر البعض أن تقدير الذات الايجابي عنصرا هاما و أساسيا جدا ، كما يشير "روجرز" إلى أن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات و تحسينها، و يشير " جيرجن" (GERGAN) إلى أن تقدير الفرد لذاته يلعب دورا أساسيا في تحديد سلوكه، و يقرر " بيكر" (Becher) أن دافع السيطرة عند الفرد ما هو إلا تعبير عن الحاجة إلى تقدير الذات.(الضيدان ،2003: 16_17)

و يعرف " لورانس" (Lawrence ;1981) تقدير الذات على أنه تقييم مؤثر من الفرد لمجموع خصائصه العقلية و الجسمية، و يرى كل من شافلسون (Shavelson) و مارتش (Marsh) أن تقدير الذات يمثل عاملا رئيسيا للنجاح في مختلف ميادين حياة الفرد.(كامل،1993: 173)

2_ مفهوم الذات و تقدير الذات:

إن مفهوم الذات و تقدير الذات مصطلحان متداخلان و متقاربان بدرجة يصعب على غير المتفحص للمعنيين الفصل بينهما و ذلك لأنهما يمثلان وجهين لعملة واحدة.

و ترى الباحثة انه و لكي نصل إلى مفهوم جيد لتقدير الذات، لا بد و باختصار من إلقاء الضوء على كل من " مفهوم الذات " و تقدير الذات" ، فلقد ميز هاشميتيك (Hamatcheck) بين المفهومين كالتالي:

أ_ مفهوم الذات Self-concept: و يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار و الاتجاهات و التي تكونت لدى الفرد من خلال التفاعل مع الآخرين أو هو ذلك البناء الذهني المنظم الذي ينشأ من الخبرة الذاتية و المعلومات المدركة عن الذات و بهذا يكون مفهوم الذات متعلقا بالجانب الإدراكي نحو الذات.

ب _ تقدير الذات Self-esteem: هو حكم الفرد على أهميته الشخصية حيث يعكس الثقة بالنفس و يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه، بمعنى انه تقييم للصفات المدركة عن الذات، و بهذا يكون تقدير الذات متعلقا بالجانب التقييمي للذات.

و باختصار فإن مفهوم الذات هو الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه و مثال ذلك أن يصف الفرد نفسه بأنه طويل (مفهوم الذات) ، ثم يستمر فيقول بأنه سعيد أو غير سعيد ، أو غير راض عن هذا الطول(تقدير الذات) ، إن هذا الحكم هو مؤشر على تقدير الذات لأنه يشير إلى كيفية شعور الفرد بهذا الوصف .(هيلات، 2007: 157).

و توصلت الباحثة من خلال ما ذكر إلى تحديد كل من مفهوم الذات و تقدير الذات كما يلي:

مفهوم الذات: هو مجموع الصفات و الأفكار و الاتجاهات التي يدركها الفرد عن نفسه في مختلف الجوانب العقلية ، الانفعالية ، الأخلاقية ، و الاجتماعية (نظرة الفرد لذاته) ، أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا و الوعي بها.

تقدير الذات: هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته بما فيها من صفات ، بمعنى حكمه على هذه الصفات سلبا أو إيجابا ، و ينعكس هذا التقييم على ثقة الفرد بنفسه.

و أكثر المنظرين شمولية حول مفهوم الذات هو " كوبر سميث" الذي يرى بان تقدير الذات يقع في ثلاث عمليات متفاعلة فيما بينها، تشمل مستوى معرفي (أفكار الفرد نحو الذات) ،مستوى انفعالي أو وجداني (التقييم و المشاعر الايجابية أو السلبية تجاه الذات)، و أخيرا مستوى سلوكي (التأثير على الدافعية و السلوك) ، هذه العمليات الثلاث مستخدمة من قبل العديد من المنظرين (مثل روجرز، باندیرا...و غيرهم) و يمكن تلخيص تقدير الذات بهذا المفهوم بالشكل التالي :

3_ الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات:

هناك الكثير ممن يخلط بين مفهوم الذات و تقدير الذات و للتفرقة بينهما يوضح " كوبر سميث" أن مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص و أرائه عن نفسه ، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه ، و ما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، و لهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه الميول و يشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته، و

باختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته ، معبرا عنها بواسطة الاتجـــاه الذي يحمله نحو ذاته ، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية و يعبر عنها بالسلوك الظاهر.(تونسية، 2011: 77_78).

4_ أهمية تقدير الذات:

إن تأثير تقدير الذات عميق على جميع جوانب الحياة الاجتماعية فهو يؤثر علـــى طريقـــة تفاعل الفرد مع الآخرين بتأثره عليهم أو تأثره بهم، لذلك فتقدير الذات مهم جدا من حيـــث انه هو البوابة لكل أنواع النجاح الأخرى المنشودة ، فمهما تعلم الشخص طرق النجـــاح و تطوير الذات ، فغن تقديره لذاته و تقييمه لها كان ضعيفا فلن ينجح في الأخذ بأي من تلك الطرق للنجاح لأنه يرى نفسه غير قادر و غير اهل و غير مستحق لذلك النجاح.(عبيـــد، 2007: 62)

و تقدير الذات يعتبر عاملا مهما في حياة الإنسان سواء في منزله مع أسرته أو في عملـــه مع زملائه و رؤسائه، و كذلك مهم في العلاقات الشخصية الاجتماعية للفرد و هذا كله لا يتحقق إلا بوجود تقدير عال للذات لأنك ستعامل الآخرين الـــذين ســـتقابلهم كمـــا تعامـــل شخصيتك.(مالهي و آخر، 2008: 22_23)

و ترى الباحثة أن شخصية الفرد تتشكل بناء على طبيعة الحياة التي يحياها في المجتمـــع الذي يعيش فيه ، فمن خلال هذه الحياة و التي يكون فيها الفرد انعكاسا للجوانب التربويـــة

و الاجتماعية الموجودة فيها سواء من قبل الأسرة أو الأقران أو المجتمع بشكل عام بكل مؤسساته.

5_ العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته:

يشير العديد من الباحثين في مجال تقدير الذات إلى أن درجة تقدير الفرد لذاته تتاثر بمجموعة من العوامل ، منها ما هو داخلي يتصل بالفرد نفسه كمظهره الشخصي ، و قدراته العقلية و الانجازات الأكاديمية التي قام بها و سماته الشخصية ، و منها ما هو خارجي يتصل ببيئته و ظروف تنشئته الاجتماعية و علاقاته، و يطلق عليها العوامل الخارجية.(فهمي و القطان ، 1979: 77)

و فيما يلي ستقوم الباحثة بعرض أهم العوامل المؤثرة في تقدير الذات على النحو التالي:

أولا : العوامل الداخلية (الذاتية):

1 _ مظهر الفرد(الخصائص الجسمية):

تؤدي الخصائص الجسمية دورا كبيرا في تحديد صورة الفرد عن ذاته و مفهومه عنها ، و يبدأ اهتمام الفرد بجسمه منذ الطفولة المبكرة ، حينما يجد الطفل في هذه المرحلة صعوبة في التوحد مع جسمه، و لذلك يحاول الطفل منذ وقت مبكر أن يكتشف أجزاء جسمه كلها، و حينما يصل إلى سن الخامسة يقارن نفسه بغيره من الأطفال حتى يصل إلى مرحلة المراهقة.(رشيد رمضان، 1998: 222_ 223)

2_ اللغة و الذكاء و القدرات العقلية للفرد:

حيث أنها تلعب دورا مهما في تقدير الذات، فالطفل في سن المدرسة مطالب بإبراز قدراته العقلية في التحصيل لنيل رضا مدرسيه، أو للمقارنة مع الآخرين، و يؤثر مستواه المرتفع أو المنخفض في تصوره لنفسه، و يزداد اثر القدرات العقلية مع التقدم في العمر، و هي من اهم العوامل التي تؤدي إلى الفروق الفردية بين الأشخاص.

فتقدير الذات يتأثر باللغة و الذكاء و القدرات العقلية للفرد، حيث أن هناك علاقة بين اللغة و التطور الذهني،فكلما اتسعت دائرة الفرد اللغوية انعكس ذلك إيجابا على تطوره الذهني، و تؤثر تبعا لذلك على أفكاره نحو ذاته.(الظاهر، 2004 : 48)

3_ سمات الفرد النفسية و الانفعالية:

إن أصحاب تقدير الذات المنخفض يعانون من سوء التوافق النفسي و الانفعالي و الانسحاب و الحساسية و عدم الثبات الانفعالي ، فإذا كان تقدير الأفراد لذواتهم منخفضا فغن معنى ذلك أن لديهم مفهوما سلبيا عن ذواتهم، و هذا يؤدي إلى توتر الفرد و عدم اتزانه ، و على العكس من ذلك إذا كان الفرد يتمتع بتقدير ذات مرتفع بالتالي يكون لديه مفهوم ذات ايجابي ، و لذا فإنه يشعر بالارتياح الانفعالي مما يسهم في ثبات الفرد و اتزانه.(زهران ، 1997 : 131)

و في دراسة قام بها تشيك- بوص(Check- buss ;1981) على عينة مكونة من 912 طالبا و طالبة لبحث العلاقة بين الاجتماعية و الخجل و كذلك بينهما و تقدير الذات بينت النتائج أنه توجد علاقة دالة بين الاجتماعية و تقدير الذات لدى الإناث بينما العلاقة غير دالة عند الذكور.(أمزيان،2007: 12).

4_ العمر و الجنس:

إن تقدير الذات باختلاف المواقف و الخبرات التي يمر بها الفرد و مواجهته لتلك المواقف تبعا للمرحلة العمرية التي يمر بها ، و قد اختلف العلماء في تفسير التغيرات التي تطرأ على الفرد في مرحلة نموه و علاقة تقدير الذات بها.

فقد أشارت مريم سليم(2003) إلى أن بداية تكوين المشاعر الأولية لتقدير الذات تكون منذ الأسبوع السادس من حياتهم، و يبدأ تكوين الاتجاهات عند الأطفال عندما يبدؤون بالتعامل مع الآخرين الذين يلبون حاجاتهم و مطالبهم و يبدؤون بالمشي ، و في عمر السنتين فإن الجهود التي يبذلها الطفل للتعرف على مفردات من مثل " انا" و " لي" تضيف له شعورا بالهوية الذاتية كفرد مستقل عن الآخرين ، و عندما يحين موعد التحاق الطفل بالروضة، تكون العناصر الأساسية لتقدير الذات قد تكونت.(مريم سليم، 2003: 9_11)

ثانيا: العوامل الخارجية(البيئية):

تجدر الإشارة إلى أن العوامل البيئية تتعدد و تختلف في درجة تأثيرها على مفهوم تقـــدير الذات للفرد ، و فيما يلي تقديم لأهم هذه العوامل:

1_ العوامل الأسرية:

تعد الأسرة هي النسق الاجتماعي الرئيسي بالمجتمع حيث يتفاعل في إطاره الوالدان مـــع البناء لتشكيل الشخصية السوية اجتماعيا و نفسيا.

يشير الكيلاني و عباس (1991) أن مفهوم الذات يتأثر إلى حد كبير بالعلاقات الأســـرية بين الطفل و والديه و أن الفروق في الجو الأسري و طرق طرق التنشئة الوالدية تحـــدث فروقا بين الأطفال في مكونات الشخصية و في تقدير هؤلاء الأطفال أنفسهم و بشكل عام فإن العلاقات الأسرية الدافئة تترك اثرا إيجابيا في تكوين الشعور بالأمن و مفهوم الـــذات الايجابي عند الطفل.

و تشير" مريم سليم"(2003) إلى بعض العوامل الوالدية التي ترتبط إيجابا بتقدير الـــذات العالي للأطفال و التي تتمثل فيما يلي:

- الحب و العاطفة غير المشروطان.
- وجود قوانين محددة بشكل جيد و يتم تطبيقها باتساق.
- إظهار قدر واضح من الاحترام للأطفال.

- تقبل تصرفات الأبناء باستجابات ايجابية و بتشجيع.(مريم سليم،2003: 9_10)

2_ الوسط المدرسي:

المدرسة هي المؤسسة الثانية التي يواجهها الطفل بعد الأسرة، و التي تعمل على تكـــوين شخصية الطفل السوية عن طريق معاملة المدرسين لـــه، و كـــذا المـــنهج الدراســـي ، و مواكبته للقدرات العلمية للتلاميذ، و تعد الخبرات المدرسية من المصادر المهمة في تشكيل مفهوم الطفل لذاته من خلال الطرق و الأساليب التربوية الحديثة، كما أن النجاح و الفشل الدراسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها الطلبة إلى أنفسهم ، فالطلبة ذوي التحصـــيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر ايجابية نحو ذواتهم و قدراتهم و العكس صحيح.(الظاهر، 2004: 49)

3_ الدور الاجتماعي و التفاعل مع المحيط:

يعتبر تصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها من العوامـــل الهامـــة التي تساهم في مستوى تقديره لذاته.

و يرى الظاهر (2004: 53) أن مفهوم الذات يتأثر بالأدوار الاجتماعية التي يقوم بهـــا منذ طفولته، لأن التفاعل الاجتماعي السليم و العلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكـــرة السليمة الجيدة عن الذات، و أن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتمـــاعي و

يزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا فالعلاقة بين التفاعل الاجتماعي و مفهوم الـــذات علاقـــة موجبة.

6_ نظريات تقدير الذات:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات و من أهمها:

- **نظرية روزنبرغ (Rosenberg,1989):**

تدور أعمال "روزنبرغ" حول محاولته دراسة و نمو و ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاتـــه، و سلوكه من زاوية المعايير الزائدة في الوسط الاجتماعي المحـــيط بـــالفرد ، و قـــد اهـــتم "روزنبرغ" بصفة خاصة بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم ووسع دائرة اهتمامه بعـــد ذلـــك حيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الايجابية في مرحلة المراهقة ، واهتم بالـــدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته ، و عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة و أساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد ، كمـــا اهتم بشرح و تفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بـــين المراهقين الزنوج و المراهقين البيض، و التغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر.

و المنهج الذي استخدمه" روزنبرغ " هو الاعتماد علـــى مفهـــوم الاتجـــاه باعتبـــاره أداه محورية تربط بين السابق و اللاحق من الأحداث و السلوك.

و اعتبر " روزنبرغ " أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه ، و طرح فكرة أن الفرد يكون اتجاه نحو كل الموضوعات التي يتفاعل معها ، و ما الذات إلا أحد هذه الموضوعات و يكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى ، و لكنه فيما بعد عاد و اعترف بان اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف و لو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى .

- **نظرية كوبر سميث(Cooper smith,1981):**

أما أعمال سميث فقد تمثلت في دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية ، و على عكس" روزنبرغ " لم يحاول كوبر سميث ، أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر و أكثر شمولا ، و لكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، و لذا فإن علينا أن لا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم ، و يؤكد " كوبر سميث" بشدة على أهمية تجنب وضع الفروض غير الضرورية.

و إذا كان تقدير الذات عند " روزنبرغ" ظاهرة أحادية البعد بمعنى أنها اتجاه نحو موضوع نوعي، فإنها عند " كوبر سميث" أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات ، و ردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية، و إذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة ، و يميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات : تقدير الذات الحقيقي و يوجد عند الأفراد الذين يشعرون

بالفعل أنهم ذوو قيمة، و تقدير الذات الدفاعي ، و يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ، و لكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور و التعامل على أساسه مع أنفسهم و مع الآخرين ، و قد ركز " كوبر سميث " على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات ، و قد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات و هي : النجاحات ، القيم، الطموحات و الدفاعات.

و يذهب "كوبر سميث" إلى انه و بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية و أصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال، فإن هناك ثلاثا من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات و هي :

- تقبل الأطفال من جانب الآباء.
- تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء.
- احترام مبادرة الأطفال و حريتهم في التعبير من جانب الآباء.

نظرية زيلر (Ziller ;1973):

نالت أعمال" زيلر" شهرة أقل من سابقتيها و حظيت بدرجة اقل من الشيوع و الانتشار و هي في نفس الوقت أكثر تحديدا و أشد خصوصية ، فزيلر يرى أن تقدير الذات ، ما هو

إلا البناء الاجتماعي للذات، و يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات ، إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي ، و يصف "زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته و يلعب دور المتغير الوسيط ، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات و العالم الواقعي، و على ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك.

و تقدير الذات تبعا " لزيلر" مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية و قدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى و لذلك فإن افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

نظرية ألبورت (Alport):

يرى "البورت" أن الذات هي لب الشخصية ، بل هي لب كيان الفرد و وجوده، و فكرة الذات تنمو و تتطور ، و تمر بمراحل متعددة في نموها و تطورها.(غنيم،1976: 89)

و الطفل يكتسب الشعور بالذات بشكل تدريجي خلال السنوات الأولى من حياته، و في مرحلة السنتين الأولين من العمر فغن الطفل يستقبل انطباعات من العالم الخارجي و يستجيب لهذه الانطباعات دون أن تكون هناك وسيطة بين هذه الانطباعات و هذه الاستجابات.

و يذهب "البورت" إلى أن أول مظهر لفكرة الذات في هذه المرحلة الأولى هو الإحساس بأن له جسما و أن هذا الجسم جسمه هو ، كما تأخذ فكرة هوية الذات في التطور ، و في هذا الصدد تلعب اللغة دورا هاما، كما يبدأ الطفل في السنة الثانية و الثالثة من العمر في محاولة إثبات وجوده و تقديره لذاته ،ن و على ذلك فالمظاهر المميزة لنمو فكرة الذات في السنوات الأولى من حياة الطفل عند " ألبورت" هي:

أ- المظهر الأول: الإحساس بالذات الجسمية.

ب- المظهر الثاني: هوية الذات و استمرارها.

ج - المظهر الثالث: تقدير الذات.(غنيم، 1976: 91-92).

أما مرحلة ما قبل المدرسة و مرحلة الطفولة المتأخرة تتميز في نظر " ألبرت" بمظاهر جديدة، بالإضافة إلى المظاهر الثلاث الأولى، و هذه المظاهر هي:

د- المظهر الرابع: امتداد الذات و اتساعها.

ه- المظهر الخامس: صورة الذات.

و- المظهر السادس: الذات المنطقية العاقلة. (غنيم،1976: 93).

و أخيرا تأتي مرحلة المراهقة حيث يشير "ألبورت" إلى البعد السابع في تكوين الذات و هو " الجوهر المميز" حيث يتميز هذا المظهر بالاتجاه و القصد المعرفي مما يساعد على

تحديد أهداف الفرد حيث تكون في مستوى طموحاته و بما يتفق و قدراته و استعداداته و هي مرحلة بارزة في الاستقلال الذاتي و تقدير الذات.(غنيم، 1976: 94).

7 _ خصائص تقدير الذات:

لتقدير الذات مجموعة من الخصائص و هي كالتالي:

- تقدي الذات ظاهرة تقييمية أو ذاتية ، وهو يمثل إدراك المرء لكفاءة شخصيته و قيمتها بناءا على الأفكار و المعتقدات الداخلية، و الرسائل التي تنقل إليه من قبل الأشخاص المهمين في حياته كالوالدين و المدرسين و الزملاء ، و الانجازات الشخصية في شتى جوانب و مجالات الحياة.
- تقدير الذات سمة متغيرة تكون خاضعة على نحو دائم للمؤثرات الداخلية و الخارجية ، و تقدير الذات يتنوع تبعا للمواقف و الأوقات.
- تقدير الذات متعدد الأبعاد ، بمعنى أن مشاعر الكفاءة الذاتية و قيمة الذات تتبع من الكفاءات المتنوعة التي يظهرها الناس في أبعاد مختلفة ، و هناك على الأقل ثلاثة أبعاد مميزة لتقدير الذات هي:

1. المظهر المادي ،بمعنى التقدير المادي للذات.
2. أداء المهام ، بمعنى تقدير الذات فيما يتعلق بأدائها.

3. العلاقات الاجتماعية ، بمعنى التقدير الاجتماعي للذات.(المعشي،2008: 51)

8_ المكونات الأساسية لتقدير الذات:

يرى "اوندري و ليلور" (ANDRE.LILORD) أن تقدير الذات يتكون من ثلاث أقطاب أساسية هي : حب الذات ، النظرة للذات، و الثقة بالنفس.

أ_ حب الذات:

و هو العنصر الأكثر أهمية ،إذ أن تقدير الذات يعتمد على التقدير الذاتي ، لكن حب الفرد فهو غير مشروط ، حيث يحب الفرد ذاته بكل إيجابياتها و سلبياتها و أخطائها.

ب _ النظرة للذات:

تعتمد النظرة للذات على تقييم الفرد لأدائه و طريقة معرفته لذاته، كما تعتمد على آراء المحيطين به خاصة الوالدين.

ج _ الثقة بالنفس:

هي تفكير الفرد دون تردد بقدرته على التصرف بشكل إيجابي في المواقف الهامة و يتكون ذلك من النمط التربوي الذي يتلقاه الفرد في العائلة و المدرسة.

و تترابط هذه العناصر الثلاثة بشكل متوازن حيث أن غشباع كل عنصر يؤدي إلى العنصر اللاحق فحب الذات يمنح الفرد نظرة ايجابية للذات تنتج عنها الثقة في النفس و التصرف دون خوف.(Andre ;Lilord ;2001 ;19).

أما سيمونز(Simons ;1994) فيرى أن تقدير الذات يتضمن عمليتين هما:

- تقييم الذات: و تشير إلى عملية القيام بحكم شعوري على الأهمية الاجتماعية للذات استنادا إلى الانجازات الشخصية.
- الشعور بجدارة الذات: و تشير إلى المدى الذي يشعر فيه الفرد بقيمته الشخصية ، في سياق النمو يؤدي التقييم الايجابي للذات في مواقف متعددة إلى الشعور بالأهمية و الجدارة.(عبيدات ،2009: 6)

أما نتنيال براندن (Nathaniel Branden) فيرى ان تقدير الذات يتضمن مكونين اثنين هما:

- فعالية الذات: و هي تمتع الفرد بالثقة بالنفس، و غيمانه بأنه قادر على التكيف و التعامل مع تحديات الحياة.
- قيمة الذات:و تعني قبول الشخص لنفسه قبولا غير مشروط و أن يكون على قدر من الأهمية.(Brander ;1992/ : 16_19)

9 – مستويات تقدير الذات :

يرى الكثير من العلماء أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد و ردود أفعاله , فتقدير الذات مستويات , و كل مستوى خصائص و مميزات حسب شخصية كل فرد، و قد صنف العلماء هذه المستويات إلى :

أ_ تقدير الذات المرتفع(الايجابي):

و يتمثل في تقييم الفرد لنفسه و شعوره بقيمته و أهميته و قبوله لذاته من غير شرط او قيد و أنه جدير بالحياة، و كذلك شعوره بكفاءته الشخصية و يعبر عنها من خلال مشاعره و إحساسه بالنجاح و ثقته بنفسه و إيمانه بقدراته ، و يظهر في أسلوب علاقاته بالآخرين، و رضاه عنها.و حسب دراسة باورز (Powers,1985) و دراسة بريدا و آخرون(Pereda et al ;1990) بأن التقدير المرتفع للذات يزيد من ثقة الفرد بذاته و جرأته على التعامل مع المواقف دون التخوف من الإخفاق.

و حسب "كوبر سميث" (Cooper smith ,1967) فإن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا يقتصر تأثيرها على سلوكه الحالي ، بل يمتد إلى سلوكه المستقبلي و يؤثر في تنميته الاجتماعية المقبلة ، حيث يميل ذو تقدير الذات المرتفع إلى الحرية و الاستقلال و الابتكار و الهناك جملة من الخصائص يمكن بها تمييز الذين لديهم مستويات عالية من تقدير الذات عن الذين لديهم مستويات متدنية منه و فيما بلي أهم هذه الخصائص في كل فئة:

- ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية.
- يكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء.
- ينسجمون مع معظم الذين في وسطهم(المدرسة، الجامعة ، و العمل...)

يعملون في اغلب الحيان كقادة ايجابيين قدرة على التعبير عن أرائهم مهما اختلفت مع أراء الآخرين.(صالح ، 1995: 218).

2_ تقدير الذات المنخفض(السلبي):

و يعرفه" روزنبرغ 1978 " بأنه عدم رضا الفرد بحق ذاته أو رفضها، و يتمثل تقدير الذات المنخفض أو السلبي في تقييم الفرد لنفسه بعدم أهميته و عدم رضاه عن ذاته ، و شعوره بالفشل و العجز أمام تحديات الحياة ، مع إحساسه بعدم الكفاءة الشخصية .(فيولت إبراهيم، 192).

كما أن الشخص الذي لديه تقدير ذات منخفض فإنه يفتقر إلى الثقة في قدراته ، و يكون بائسا لا يستطيع أن يجد حلا لمشاكله ، و يعتقد أن معظم محاولاته ستبوء بالفشل ، و انه ليس في استطاعته إلا إجادة القليل من الأعمال ، على إثر ذلك فهو دائما يميل إلى إدراك ما يدعم اعتقاده و يتجاهل ما يكون عكس ذلك.(خير الله، 1981، 183)

و يشير(صالح، 1995) إلى أن تقدير الذات المنخفض يقلل من ثقة الفرد بذاته و يجعل شعور الإخفاق يتملكه مما يؤثر في أدائه و إنجازه تأثيرا سلبيا.

- و عليه فإن تقدير الذات يعد من الصفات الايجابية في الشخصية الإنسانية التي تستحق الكشف المبكر عنها قصد تنميتها و تعديلها لما لها من انعكاسات على حياة الأفراد في جانبها المعرفي و غير المعرفي كذلك. يتطوعون للقيام ببعض الأعمال.

- يرغبون في مساعدة الآخرين و في المجازفة.
- يستجيبون للتحديات و يرغبون في محاولات جديدة.
- لا يشعرون بالتهديد بسبب التغيرات أو المواقف الجديدة.
- يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم لأنهم يشعرون بالمسؤولية إزاء النتائج.
- يعترفون بأخطائهم.
- يضعون أهدافا لأنفسهم.
- لديهم آراء قوية لا يخشون من التعبير عنها.(مريم سليم، 2003: 16_17)
- الذين لديهم تقدير متدني للذات.
- لا يبذلون جهدا لإحراز النجاح.
- يتميزون بالتمرد، المقاومة والعناد.
- يشكون في الآخرين ويتعمدون مضايقتهم أو تحقيرهم.
- يوجهون اللوم للآخرين عند حدوث فشل أو خطأ.
- يفشلون من تحمل مسؤولية تصرفاتهم.
- يتبعون أساليب الهروب بما فيها التأخر و التغيب.
- تعاطي المسكرات و المخدرات.

إن هؤلاء الأشخاص سواء كانوا راشدين أو مراهقين أو أطفال يرغبون في الحب و القبوب والتقدير الإيجابي و الاحترام من قبل الآخرين .(مريم سليم، 2003: 16_18)

11_ تنمية تقدير الذات في البيئة المدرسية:

تلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير الطفل لذاته حيث يشير جيلرسيلد (**Jersild ;1952**) إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه، و تكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها . كما أشار " زهران" إلى أن المعلم له تأثير على مستوى مفهوم الطفل عن نفسه ، إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه ، و يؤثر بذلك على مستوى طموحات الطفل و أدائه. (الضيدان،2003: 31)

كما أن من الأهداف الأساسية للتربية الحديثة هو تزويد الطالب بالوسائل التي تسمح له ببناء مستقبله و يعتبر تقدير الذات من العوامل شديدة الأهمية و التي يمكن تطويرها مما يسمح للطالب باكتساب الثقة بالنفس كنتيجة منطقية لارتفاع تقدير الذات لديه و حسب Marcilac فإن من التطبيقات التي تسمح بتعزيز تقدير الذات لدى الطالب ما يلي:

- الوعي بما يحدث للذات ، و مساعدة الآخر في أن يعي ما يحدث له.
- تقبل الذات و تقبل الآخر رغم أخطائه.
- مراقبة ردود الأفعال الذاتية و تعديل المعتقدات.
- بناء أهداف واقعية و تحمل المسؤولية.

- العيش باتفاق و تواؤم مع قيمه.
- تشجيع الذات و الاعتراف بالجميل و الشكر على المعروف.
- تثمين أعمال الطالب و انجازاته.
- مشاركة الطفل اهتماماته و انشغالاته.(Marcilac,2009 :1_ 3).

خلاصة:

إن تقدير الذات يعبر عن الحكم على إثبات الفرد لذاتـــه فـــي المجـــالات الاجتماعيـــة و الشخصية و الأكاديمية، و إن إحساس الفرد بتقدير الآخرين له يساعده في رفـــع تقـــديره لذاته ، و العكس عندما يحرم من تشجيع الآخرين له سواء في المنزل ، الشـــارع ، بـــين الأصدقاء ، أو في المدرسة، فإن هذا يؤدي إلى العزلة و الوحدة و بالتالي ينخفض تقديره لذاته.

تمهيد:

إن منتهى التعقيد و بالغ الأهمية لموضوع القراءة تكتسيه من قوله تعالى: { خلق الإنسان علمه البيان} الآية 3-4 سورة الرحمن،و هنا يتضح لنا أن الله خلق خليفة في الأرض مقرون يتعلمه و طرقه لكل الأبواب الموصدة ، و الذي تأكد لنا جليا في صورة العلق أين كان الخطاب صادقا بين السماء و الأرض على لسان روح القدس على قلب الصادق الأمين بقوله تعالى: { إقرأ بسم ربك الذي خلق } الآية 1 سورة العلق، فجاءت الرسالة السماوية بلغة العلم و التعلم و داعية إليه.

أولا: القـــــراءة:

إذا كانت القراءة على قدر كبير من الأهمية، فلا بد أن نقف على الضبط المفاهيمي لها و هنا لا بد أن نعرض سلسلة من التعاريف. و التي تتفق في جملة من الإجابة عن سؤال واحد ما القراءة بالماهية؟

1- التعاريف القاموسية:

- تعريف القاموس النفسي:

القراءة هي النشاط الذي من خلاله نستسقي المعرفة من نص مكتوب " و يضيف مفسرا بقوله و تعلم القراءة هو تعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع و المؤسس الأول لها المدرسة. و هذا الاكتساب يطور سيرورات التنشئة الاجتماعية و التي تبدأ باللغة

الشفهية،كما أن لهذه العملية شروط عقلية، حسية، حركية. (Norbert Sillamy, 1999, p155)

من خلال هذا التعريف يمكننا أن نستنتج النقاط التالية:

_ القراءة أداة لاكتساب المعرفة من نص مكتوب.

_ تعلم القراءة مرتبط بتعلم دلالات الإشارات المشفرة.

_ تطور سيرورات التنشئة الاجتماعية يكون نتيجة اكتساب الإشارات المشـــفرة و التـــي أساسها اللغة الشفهية.

_ القراءة تتطلب شروطا عقلية، حسية، حركية.

- تعريف (Dictinnaire Fondamontal de la pcychologie)

القراءة جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية و المعرفية . التي تسمح للفرد بفك التشفير ، فهم و ترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة (فاطمة صابري، 2005، ص75) .

2: التعاريف من الدراسات السابقة:

- تعريف " هاريس سباي " (Harris Sipay):

القراءة تفسير ذو معنى للرموز اللفظية أو المكتوبة . و القراءة من اجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة و مهارة اللغة للقارئ، المهارات المعرفية عن العالم و في هذة الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب. (حاج صابر،2008،ص78).

يمكن أن نحصر القراءة حسب هذا التعريف فيما يلي:

_ القراءة تفسير للرموز اللفظية المكتوبة.

_ تحدث القراءة نتيجة تفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة للغة و مهارة القارئ المعرفية و الخبرات التي يمتلكها.

- **تعريف " كرافتون "(Crafton) :**

القراءة هي إحدى الطرق القوية و المؤشرة في تنمية رصيد الخبرات لدى الفرد، و تطوير خططه العقلية و اتساقه الفكري.(برابح عامر، 2007، ص15)

نستنتج من هذا التعريف:

_ أن القراءة تنمي خبرات الفرد و رصيده اللغوي ، و لم يشر الباحث إلى طريقة اكتساب هذا الفرد للقراءة و فك الرموز.

- **تعريف" مكجينسر" و " سميث " (Mcginnis,Smith)**

القراءة عملية ذاتية تخص التعرف و التفسير ، و تقييم الأفكار في مصطلحات المحتوى و هي عملية معقدة تعتمد على التطور اللغوي للفرد و الخلفية الخبراتية ، القدرة المعرفية، الاتجاهات نحو القراءة و تنتج من تطبيق هذه العوامل عندما يحاول الفرد تحديد، تفسير،تقييم الأفكار عن المادة المكتوبة.(حاج صابر، 2005،ص80)

- **تعريف " نبيل عبد الفتاح حافظ "**

القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة، التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم، أدرك مضامينها الواقعية و مثل هذه المعاني تسهم في تحديدها كل من الكاتب و القارئ.(عامر برابح،2007،ص 15)

و يمكن أن نستنتج من هذا التعريف ما يلي:

القراءة تتطلب خبرة الفرد للتعرف على المعاني و الرموز المكونة للنص المكتوب و ابتعد الباحث عن الإشارة إلى العمليات المعرفية التي تحدث أثناء القراءة.

1- أهمية القراءة:

القراءة أمر حيوي، و كل أنواع التعلم الأخرى تعتمد إلى حد كبير عليها ، فنمو الكلام عند أغلب الأطفال هو شيء طبيعي، لكن القراءة تحتاج إلى التعلم، و من ثم يعتبر تعلم القراءة

مهمة هامة جدا يواجهها الأطفال أثناء العامين الأولين من المدرسة الابتدائية و من خـــلال التدريس الجيد يتعلم أغلب الأطفال القراءة بسهولة.

و تؤدي القراءة للفرد وظائف متعددة بعضها معرفي و بعضها نفسي و بعضـــها الآخـــر اجتماعي، و تتمثل الوظيفة النفسية في أنها تشبع في الفرد حاجيات نفسية كثيرة فيها يشبع حاجته للاتصال بالآخرين و مشاركتهم أفكارهم و مشاعرهم كما تشبع حاجته للاســـتقلال، إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة و الاستقلال في ذلك عن والديـــه و مدرسيه، و القراءة أيضا تشبع في الإنسان حاجته إلى الاكتشاف و معرفة عوالم كانـــت مجهولة عليه و حقائق غير معلومة له. و هكذا تؤدي القراءة دورا في اشـــباع حاجـــات الفرد النفسية و الاجتماعية ، و تساعده على التكيف النفسي في مواجهة الصراع و حالات القصور عن تحقيق الأهداف.

و يقول " فوجل " عن أهمية القراءة: الشخص الذي لا يســـتطيع القـــراءة يعتبـــر معوقـــا بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تعد ضرورية بصورة كبيرة.(فاطمة، حاج صبري، 2001، ص80)

3_ أهداف القراءة:

يحصر" عصام نور" أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية في ما يلي:

القراءة تزود الأطفال بالمقدرة على التوافق الشخصي و الاجتماعي حيث تزودهم باتجاهات ايجابية و خبرات تفيدهم في التغلب على مشاكلهم و تنمي لديهم الشعور بالذات و فهمها المفهوم الأمثل. (عصام نور، 2002، ص 27)

و كان الهدف الأكبر من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية هو تنمية القدرة على القراءة ، و المهارات الضرورية لتحقيق غذاء متكامل لفنون اللغة الأخرى. (فاطمة حاج صابر، 2005، ص 83)

لكن محمد مجاور بين أهداف أخرى علاوة على هذه الأهداف:

1_ نمو المهارة الأساسية للقراءة و فيها ما يلي:

- التعرف على الكلمات.
- فهم ما يقرا و تفسيره.
- القراءة جهرا.
- التأكد من معاني الكلمات.
- القراءة في صمت بما يحقق الجهد و الزمن.
- إدراك العلاقات بين الكلمات و الجمل و العبارات.
- استعمال الكتب بمهارة.

2_ تهيئة الفرصة للمتعلم لكي يكتسب خبرات غنية مصقولة.

3_ الاستمتاع بالقراءة و جعلها ممتعة.

4_ تنمية الرغبة في القراءة عن طريق مراعاة ميول الطفل.

5_ اكتساب حصيلة لغوية نامية من المفردات، التراكيب، العبارات، الأساليب و معاني الأفكار.

6_ تدريب الطفل على الاستفادة بما يقرأ في حياتة. (عصام نور، 2002،ص34)

4_ شروط تعلم القراءة:

يجب أن تتوفر في التلميذ بعض الشروط لكي يتمكن من تعلم القراءة ، فزيادة على سلامة أعضاء النطق ، و حاستي السمع و البصر، و الشروط المتعلقة بالمعلم ، و الحالة الاقتصادية و الاجتماعية و النفسية هناك بعض القدرات المعرفية التي يجب على الطفل أن يتميز بها و من بينها:

1. الذاكرة:

أن معالجة المعلومات تتطلب تنشيطا للذاكرة ، و أي معلومة تمر أولا عبر نظام التخزين الحسي أين تبقى لمدة جد قصيرة ثم تذهب إلى الذاكرة القصيرة المدى أين يتم ترميزها، و أخيرا تذهب إلى الذاكرة طويلة المدى التي تحتفظ بها أو تهملها تماما فتتلاشى، فالعمل الجيد للذاكرة يمثل مطلبا مهما من أجل تعلم المفردات. (بن صافية أمال، 2002،ص21).

2. الانتباه:

بمجرد أن الطفل يحسن توجيه سمعه إلى صوت ما أو توجيه عينيه إلى مثير ما ن فهـذا دليل على انتباهه في المهام المعقدة للتعلم التي تقتضي التعرف على مفاهيم تعطي الانتباه حظا وافرا من الأهمية، فهو الذي يضبط الإدراك السمعي و البصري و كل خلـل علـى مستوى هذه الأفعال الانتباهية يمس حتما الإدراك و بالتالي يعرقل التعرف. (بن صـافية أمال، 2002،ص21).

3. التوجه الزماني و المكاني:

اعتبر بعض الباحثين بأن صعوبة تعلم القراءة راجعة بشكل كبير إلى التوجه الزمـاني و المكاني ، بينما رأى آخرون بأنه لا يمكن التكلم عنه إلا في حالة ما إذا كان الطفـل فـي بدايات تعلمه، حيث يكون للرسوم و الأشكال و لتسلسل الرموز المكتوبة و تتابعها أهميـة لكنه لا يسبب لوحده صعوبة القراءة.(بن صافية أمال، 2002،ص21)

5_ مراحل تعلم القراءة:

سنتطرق إلى هذه المراحل اعتمادا على نظرة الباحث (Challe ,1983) الذي وضع أربع مستويات للقراءة، ثم نتطرق غلى تقسـيمات مراحـل تعلـم القـراءة حسـب الباحـث (Frith,1985) .

- **نظرة شال (Challe):**

يقسم مراحل تعلم القراءة إلى أربع مستويات هي:

مستوى ما قبل القراءة:

يمثل مرحلة ما قبل القراءة، و فيه يكتسب الطفل بعض المفـــاهيم الخاصـــة بـــالقراءة و الكتابة، و بالتالي يتعرف على معنى النص المكتوب، الذي من خلاله يجد ما يسمعه عندما يقرا بصوت عال، فهو يبدأ بتعلم الأشكال و السماء و كل الحروف الأبجديـــة و تمييزهـــا عن الأرقام، ثم يتمرن على الكتابة و نقل الكلمات.(بن صافية أمال،2002،ص30)

المستوى الأول:

يعتبر المرحلة الأولى للقراءة و فك الرموز، و يتعلم الطفل في هذا المستوى تقطيع اللغـــة إلى كلمات و أصوات، يتعلم كيف تمثل الحروف أصوات الكلمات، و من جهـــة أخـــري يتعلم ربط الكلمات بتصويتها، أي تحويلها إلى عملية تصويتية، و في هذه الحالة يتوصـــل إلى القراءة المسترسلة. (بن صافية أمال،2002،ص31)

المستوى الثاني:

يصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على التعامل بطريقة آلية مع عدد متزايد من الكلمات، و منها يستطيع القراءة بطريقة سريعة.

المستوى الثالث:

في هذا المستوى يصبح الطفل يحسن تقنية القراءة، و يستعملها كوسيلة أساسية لاكتســـاب المعلومات.

- **نظرة فريت (Frith):**

لقد قسم " فريت" مراحل تعلم القراءة إلى ثلاث مراحل متتابعة بداية من المرحلة اللوغوغرافية، متبوعة بالمرحلة الهجائية، وصولا إلى المرحلة الإملائية، حيث تتميز كل مرحلة بإستراتيجية يستعملها الطفل للتعرف على الكلمات المكتوبة، أي تسميتها و فهمها.

✓ **المرحلة اللوغوغرافية:**

هي مرحلة ما قبل القراءة، تسمح للطفل بالتعرف على عدد محدود من الكلمات (حوالي 100 كلمة) التي يمكن القول بأنه قد صورها، و يتعرف عليها انطلاقا من بعض المميزات البصرية، فإن لديه رؤية عامة و تقريبية للكلمات لأنه لا يعرف الوحدات المكونة منها (حروف ، مقاطع).

✓ **المرحلة الهجائية:(la phase alphabitique)**

هذه المرحلة تسمح بالتعرف على الكلمات انطلاقا من العلاقات الموجودة بين الحرف و صوته، و بهذا يتمكن الطفل من قراءة بعض أشياء الكلمات انطلاقا من تقسيمها. و هنا تكون الأخطاء المرتكبة ، فونولوجية و ليست بصرية كما يحدث في المرحلة الأولى.(أمال بن صافية، 2002، ص20)

ويبين كل من " ستيوارت" (sturat) و "كولترت" (coltheart) بأن الأطفال في سن الست سنوات يقعون في أخطاء بصرية فونولوجية، لكن عندما يكبرون فإن الخطاء البصرية تتلاشى بينما الأخطاء الفونولوجية فتزيد. إذن هذه المرحلة تعتمد على كون

الطفل يتعلم العلاقة الموجودة بين الحروف و أصواتها فيتعرف و يربط بين الصائتة و المصوتة، و يقسم و يجمع المقاطع . و هذه المرحلة تعتبر جد هامة بالنسبة للغات الهجائية، لأنها تقدم للطفل إمكانية اكتشاف الرمز(le code) الذي يسمح بالتعرف على الكلمة اللغة.

و يرى " منتيسوري "(montessorie) بأن التقديم الصوتي للحرف يجب تكراره و ربطه برمزه المكتوب، حتى يتحقق التعرف الجيد للرابطة " شكل الحرف و صوته " و بعد هذا يتجه الاهتمام إلى المقطع و أخيرا إلى الكلمة.(أمال بن صافية، 2002، ص45)

✓ **المرحلة الإملائية: (la phase orthographique)**

هي آخر مرحلة من مراحل تطور القراءة التي اقترحها " فريت" و فيها يتم التعرف على الكلمة المكتوبة و على مستوى المقاطع أو صور الكلمات (morphene) و الطفل الذي يستعمل هذه الإستراتيجية يمكنه أن يحدد في كلمة مكتوبة مقطعا ينتمي إلى كلمات أخرى، و ينطق بنفس الطريقة و في المرحلة الهجائية يربط الصورة بالحرف، أما في هذه المرحلة فالكلمة المكتوبة تعتمد أساسا طريق مباشر كما أن في هذه الطريقة تسمح للطفل الذي يتحكم في الإستراتيجية الثانية بالتعرف، التخزين، و إعادة كتابة الكلمات على شكلها الإملائي و نجد هنا طريقتين للتعرف على الكلمات:

- **الطريقة الأولى:** تعتمد على التعرف على العلاقات الموجودة بين الحرف و صوته.و تقسم الكلمات إلى وحدات يعاد جمعها و تدعى هذه الإستراتيجية بالتجميع (assemblage)
- **الطريقة الثانية:** تتميز بالتعرف على الكلمة كشكل محدد و ثابت دون ان يمر إلى التجميع. و تسمى هذه الطريقة بالإرسال (adressage) لأننا نذهب مباشرة إلى الكلمة المخزنة في المعجم الإملائي.(فاطمة،حاج صابر، 2002، ص80)

6_ أنواع القراءة:

يمكن تحديد أنواع القراءة من أربع جهات:

6-1- التقسيم من حيث الأداء:

أ – القراءة الجهرية:

هي القراءة بصوت مسموع و واضح و هذا النوع يستلزم عدة أعضاء كالحنجرة، الفم، اللسان و الجهاز التنفسي للتلفظ بالكلمات بعد رؤيتها في النصوص المكتوبة و الانتقال إلى مدلولاتها.(تعوينات، 1983، ص20)

أهدافها:

_ تدريب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

_ تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، و محاولة تصوير اللهجة الانفعالية المختلفة من تعجب و استفهام.

_ تعويد التلاميذ السرعة المناسبة في القراءة.

_ إكساب التلاميذ الجرأة الأدائية، و تنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.

ب – القراءة الصامتة:

هي القراءة السرية المتحررة من النطق و تحريك اللسان و الشفتين، فهي تختصر المجهود العضلي الذي يقوم به جهاز النطق و تكتفي بالقراءة الذهنية بواسطة النظر، و في هذا الصنف يدرك القارئ الجيد الكلمات كوحدات دون أي جهد.(أمال بن صافية، 2002، ص48)

أهدافها:

_ اكتساب التلميذ المعرفة اللغوية.

_ تعويد التلميذ السرعة في القراءة و الفهم.

_ تنشط خياله و تغذيه.

_ تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ و تنمية حواسه.

_ تعويد التلميذ أن يستمتع بما يقرأ، و يستفيد في الوقت نفسه.(أمال بن صافية، 2002، ص48 ، بتصرف)

6-2- التقسيم على أساس السرعة: يمكن تقسيمها إلى أربع أنواع:

أ_ القراءة الخاطفة:

و هي أسرع أنواع القراءة و تستخدم عادة للبحث عن المراجع أو لتحديد مادة علمية معينة أو لمراجعة قصة مألوفة أو للحصول على فكرة عامة عن موضوع.

ب_ القراءة السريعة:

و هي أقل سرعة من الخاطفة و تستعمل للحصول على الأفكار الرئيسية عن الموضوع أو بعض التفاصيل القليلة التي تستمد من مادة مألوفة.

ج_ القراءة العادية:

و تستخدم للإجابة عن سؤال معين أو لمعرفة العلاقة بين التفاصيل و الفكرة العامة أو لقراءة مادة متوسطة الصعوبة.

د_ القراءة الدقيقة المتأنية:

و تستخدم للتمكن من المادة و لمعرفة التفاصيل في تسلسلها و لمتابعة التوجيهات و لحل المسائل، و لقراءة المادة الصعبة نسبيا و قراءة الشعر، للتذكر و للحكم على المادة المقروءة.

6-3- من حيث أغراض القارئ: يمكن تقسيمها إلى الأنواع التالية:

أ_ القراءة لتكوين فكرة عن موضوع متسع:

كقراءة تقرير أو كتاب جديد و هذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة و ذلك لكثرة المـــواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث الذي زاد فيه الإنتاج العقلي زيـــادة مطردة .

و يمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق و بالسرعة مع فهم الأماكن الأخرى.(عامر برابح، 2007، ص33)

ب_ القراءة التحصيلية:

و يقصد بها الاستذكار و الإلمام و تقتضي هذه القراءة التريث و التأني ، لفهـــم المســـائل إجمالا و تفصيلا و عقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة و المختلفة مما يســـاعد علـــى تثبيت الحقائق في الأذهان.(عبد الرحمن و مصطفى ، 1989، ص21)

ج_ القراءة لجمع المعلومات:

و فيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصـــة ، و كذلك كقراءات الدرس الدرس الذي يعد رسالة أو بحثا.و يتطلب هذا النوع مـــن القـــراءة

مهارة خاصة في التصفح السريع و القدرة على التلخيص. و يمكن تدريب التلميذ على هذا النوع من القراءة بتكليفهم بإعداد بعض الدروس بعد تزويدهم بالمراجع اللازمة.

د_ القراءة النقدية التحليلية:

كنقد كتاب أو أي إنتاج عقلي للموازنة بينه و بين غيره ، و هذا النوع يحتاج إلى المزيد من التروي و الإمعان و المتابعة و التمحيص و لذا فإنه لا يقدر على مزاولته إلى من أوتي عظيما من الثقافة و النضج و الإطلاع و التحصيل و الفهم.

6_4_من حيث التهيؤ الذهني:و ينقسم هذا النوع إلى:

أ_ القراءة للدرس:

و ترتبط بمطالب المهنة و غير ذلك من ألوان النشاط الحيوي و الغرض منها عملي يتصل بكسب المعلومات و الاحتفاظ بجملة من الحقائق ، و لذلك يتهيأ لها الذهن خاصة فنجد في القارئ يقظة و تأمل كما يبدو في ملامحه علامات الجد و الاهتمام و تستغرق قراءته وقتا أطول و تقف العين فوق السطور وقفات متكررة طويلة أحيانا ليتم التحصيل و الإلمام و قد تكون للعين حركات رجعية للاستذكار و الربط و غير ذلك.

ب_ القراءة للاستمتاع:

ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت القراءة وقتا سارا ممتعا و تمحي منها الأغراض العملية و الدافع إلى مثل هذا النوع من القراءة إما حب الاستطلاع و في هذه

الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية و إما الرغبة في الفرار من الواقع و أثقاله و جفافه و التماس المتعة و السلوى و قد يكون المقروء في هذه الحالة من صنع الخيال.(برابح عامر، 2007، ص32)

ثانيا: عسر القراءة:

لغة:

عسر الأمر عسرا، و عسارة و يعني صعب و اشتد، و يقال عسر الزمان فهو عسير في القرآن الكريم." قال تعالى":{الملك يومئذ الحق للرحمن و كان يوما على الكافرين عسيرا} سورة الفرقان.(معجم الوجيز المبسط، 1993 : 486).

تعريف عسر القراءة(الديسلكسيا)Dyslexia:

عسر القراءة هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرا كغيرها من إعاقات مرحلة النمو Pervasive Development Disabilities ،و هي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة و القراءة يعرف باسم " ديسلكسيا" Deslexia.

تعريف أصل كلمة ديسليكسيا:

هي كلمة من اللغة اليونانية القديمة من مقطعين Dys ، و معناها: ركيك أو ناقص غير متكامل ، و مقطع Lexia و تعني كلمات أو لغة، و على هذا فإنها تعني قصور أو ضعف أو ركاكة القدرة على الاتصال اللغوي ، و من هنا يمكن تعريفها بأنها نوع من إعاقات

الاتصال تتميز بقصور في القدرة على فهم استيعاب و تفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي Receptive Dyslexia. (أحمد عبد الكريم حمزة،2008: 53).

و كما يعرفها مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة انديانا بمدينة اندياناابوليس

بأنها حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة ، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره و مرحلته التعليمية و تحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي.

1_ تعريف عسر القراءة:

اصطلاحا:

تعتبر عسر القراءة عجزا في القراءة أي، تعطل القدرة على قراءة ما يقرأه جهرا أو صمتا أو في فهمه، و ليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق.(حسن شحاتة_ زينب النجارة، 2003 : 218).

هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرا كغيرها من إعاقات مرحلة النمو، و هي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة و القراءة تعرف بسم " الديسلسكسيا" :

فهي كلمة من اللغة اليونانية القديمة من مقطعين (ديس) و معناها ركيك أو ناقص غير متكامل ، و مقطع(ليكسيا) تعني كلمات أو لغة ، و على هذا فإنها تعني قصور أو ضعف أو ركاكة القدرة على الاتصال اللغوي ، و من هنا يمكن أن نعرفها بأنها: نوع من إعاقات الاتصال تتميز بالقصور في القدرة على الفهم و استيعاب و تفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي.(أحمد حمزة، 208 : 53).

و عرفت منظمة الصحة العالمية عسر القراءة بأنها صعوبة دائمة في تعلم القراءة و اكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدارس ، و لا يعانون من أية مشاكل جسدية و نفسية موجودة مسبقا.(إني ديمون، 2006: 15).

و كما تعرف هي أحد صعوبات التعلم المميزة ، و هي خلل خاص قائم على اللغة له أساس عضوي يتميز بصعوبات في القدرة على قراءة الكلمات ، و دائما ما يعكس قدرات على المعالجة الفونولوجية غير كافية، و هذه الصعوبات في قراءة الكلمات المفردة، تكون دائما غير متوقعة عند مقارنتها بعمر الفرد و قدراته المعرفية و الأكاديمية الأخرى.

و هذه الصعوبات ليست نتاج صعوبات نمائية عامة، أو خلل حسي ، و تتميز عسر القراءة بصعوبات متنوعة في اللغة المختلفة، بالإضافة إلى مشكلات القراءة ،مشكلة إتقان الكتابة و التهجئة.(fisher ;1999 : 50).

و تعتبر نوع خاص من أنواع الخلل اللغوي الذي يؤثر على الأسلوب الذي يقوم في المخ بترميز الصفات الفونولوجية للكلمات المنطوقة، و الخلل الأساسي هو في المعالجة الفونولوجية ، و يتبع من تمثيلات فونولوجية ضعيفة، و تؤثر الديسليكسيا خصوصا على تطور مهارات القراءة و التهجئة، إلا أن تأثيراتها يمكن تعديلها من خلال التطور مما يؤدي إلى تنوع في المظاهر السلوكية .(snowling,2000 : 28).

تعريف (فالنتينو 1988): أرجع عسر القراءة النوعي إلى التلميذ الذي لديه ضعف حاد في فك رموز الكلمة ، و بالتالي ضعف في كل أوجه القراءة ، و من الواضح من أن هذا التلميذ عادي في كل الجوانب الأخرى ، الصعوبة في القراءة تحدث على الرغم من وجود ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط و هو يتعرض بصورة ملائمة للمادة المراد تعلمها على غياب المشكلات الحادة أو الاضطراب العصبي الحاد أو صعوبات جسمية أو اضطراب انفعالي أو اجتماعي خطير مع وجود ظروف اقتصادية و اجتماعية و ثقافية ملائمة. (البشير شرفوح، 2006: 95_96).

كما أشار " فريرسون" في الثمانينات على أن عسر القراءة هو عجز جزئي في القدرة على القراءة، أو فهم ما يقوم بقراءة جهرية أو صامتة.(عبد الرحيم السيد، 1992: 125).

و نستطيع القول أن عسر القراءة اضطراب ينعكس على قدرة التلميذ في اكتساب مهـــارة القراءة و عسر القراءة موجود حيث ما وجدت الحروف الهجائية.(قحطان أحمد الطاهر، 2004: 191).

أما " لينر" فتعرف عسر القراءة بأنها اضطراب أساسي في اللغة تظهر على شكل صعوبة في حل رموز الكلمة، و تعكس عدم كفاية في القدرة على تحليل أصوات الكلمة.(ماجـــدة عبيد، 2009: 100).

و قدمت منظمة الصحة العالمية عام 1993 تعريف لعسر القراءة كالآتي: درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من معيارين انحرافيين مع المستوى المتوقـــع و النظام التعليمي المتبع في بلده.(miles ,1999 : 66).

2_ مؤشرات صعوبات القراءة:

بتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات و العلامات التي غالبا ما تصاحب صعوبة القراءة و التي تســـاعد في التعرف على تلاميذ ذوي عسر القراءة و لقد أشار " تومسن و مرسلان" 1966 إلـــى بعض هذه المؤشرات و منها أن هؤلاء الأطفال:

1- تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي و سنوات تواجدهم بالمدرسة.

2- لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس او تلف المخ أو أي انحـــراف أساسي بالشخصية.

3- يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة ، و يميلون لإحداث نـــوع مـــن الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام.

4- ضعاف أساسا في التهجئة ، و في محاولاتهم الأولى للقـــراءة و الكتابـــة يظهـــرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف.

و يضيف " هيوجز 1976" : بأن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في قراءة حروف معينة و خصوصا الحروف المتشابهة، كما أن بعضهم يقرؤون الكلمات بصورة خاطئـــة و لكـــن يقرؤونها كما يرونها، و يذكر "فيرنون" بأن هناك بعض السلوكيات التي تصاحب مهـــارة الضعف في القراءة:

أ-ضعف التمييز البصري بين الأحرف و الكلمات يؤدي إلى أخطاء عكسية.

ب- عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.

ت- ضعف الذاكرة البصرية خصوصا بالنسبة للكلمات و ليس لحروف مفردة.

ث- ضعف التمييز السمعي.

ج- قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصوت و الرمز.

ح- صعوبة في تعلم الربط غير العادي بين الصوت و الحرف.

خ- صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف و الكلمات.

1- و من الصفات العامة التي يذكرها " مونتز" 1984: للطفل ذو عسر القــراءة تكــون نسبة ذكائه عند المتوسط أو الأعلى من المتوسط: .(صلاح علي،2005: 52).

2- يقوم بإبدال حرف أثناء القراءة.

3- ضعف في استرجاع الكلمة و كذلك فك رموزها.

4- يصارع من اجل التعرف على الكلمات فيفقد القدرة على الفهم.

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

6- صعوبة استرجاع صورة الحروف المفردة و تنظيمات الحروف.

7- صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة، و كثيــرا مــنهم يستمرون في الخلط بين الحروف عند سن الثامنة و بعدها أكثر حــدة بمــرور الوقــت.(صلاح علي،2005: 52).

3-أسباب عسر القراءة:

1- الأسباب الفيزيولوجية:

هي تلك العوامل التي ترجع إلى التركيب الوظيفي ، و التي تبرز على شكل اختلالات في الوظائف العصبية للأعضاء المسئوولة عن التعلم، أي أن الإصابة في بنية أو تركيبة الأعضاء يؤدي غلى انحرافات في النتائج الوظيفية للأعضاء و من هذه الاختلالات العصبة الوظيفية التي لاحظها الباحثون اضطراب السيطرة او السيادة المخية و هو ما يسمى بالجانبية حيث لوحظ وجود فروق ذات دلالة في نتائج الوظائف أو النشاط المخي بين الأطفال.(قدي سمية، 2010: 50).

2- الأسباب البيئية:

- ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال.
- إهمال التعامل مع الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة مع أقرانهم العاديين.
- استخدام مواد تعليمية صعبة مما يصيب التلاميذ بالإحباط.
- ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استيعاب التلاميذ لها خاصة الذين يعانون من عسر القراءة.
- تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض التلاميذ .
- الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر من التلميذ أو إهمالها.

3- الأسباب النفسية:

حاول العديد من الباحثين تفسير عسر القراءة من بينهم "رودانسون" عن طريق إثبات العجز في واحد أو أكثر من العمليات الإدراكية، و من المعلوم أن القراءة تتطلب من الفرد قدرا من الاستعداد الجسمي و العاطفي و النفسي ، لكي يصبح قادرا على تعلمها ، و يمكن إيجاز بعض جوانب الاستعداد النفسي لدى الأطفال، و التي تبرز على شكل استعداد و نضج عقلي ، حيث يميل الطفل إلى تعلم القراءة بالإضافة إلى تعلم عادات عقلية اتجاهها مع تطور اللغة حيث يتكلم الطفل في هذه المرحلة بوضوح و بجمل مفيدة مع فهم معاني المفردات البسيطة، و معرفة بعض المفاهيم مثل فوق و تحت ، و كبير و صغير و التي تعطي مؤشرا بارزا على استعداد الطفل لتقبل عملية القراءة و الكتابة.(قدي سمية، 2010:52).

4- الأسباب الاجتماعية:

إن المبالغة في نقد التلميذ و إبداء النصح له و تعنيفه و السخرية منه، تضعف ثقة التلميذ بنفسه و تعرضه للوقوع في اليأس و الارتباك.(كريم ناجي، 2005: 42).

5- الأسباب العصبية:

هناك العديد من الدراسات العصبية ، التي تفسر ظهور عسر القراءة من بينها، دراسة "جلا بورد" 1985 التي أظهرت زيادة في مناطق الخلايا في القشرة المخية الأمامية الوسطى و السفلى و عدم سواء مناطق التنظيم الخلوي(الغشاء الخارجي رقيق و كثرة التلافيف الدقيقة) لدى المصابين بعسر القراءة، و التي تؤثر بشكل سائد على النصف

الكروي الأيسر. أما دراسة " نيكولوسون" 2001 فقد أرجع السبب لاضطراب في المخيخ كونه هو المسئوول عن معالجة الكلام و القدرة على تقدير الوقت و التوازن ، و معالجة معلومات اللغة.(بن عروم وافية، 2010: 49).

4_ المبادئ العامة لتشخيص عسر القراءة:

من المبادئ العامة لتشخيص عسر القراءة و التي يجب مراعاتها ما يأتي:

1- يجب أن يكون الاختبار الشخصي أساس اتخاذ القرارات في وضعية المناهج ، لأن المعلومات المفصلة ضرورية لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بكل طفل من حيث كونه فردا.

2- يجب ألا يكون هناك أية مسلمات فيما يختص بفاعلية ما سبق تدريسه أو بحفظ الطفل لهذه الدروس و استيعابها ، فعلى سبيل المثال فإن مجرد وجود الطفل في الصف الثالث لا يصح أن يعد مبررا كافيا لتسليمنا بأنه قد اتقن الدروس التي عادة في الصفين الأول و الثاني.

3- يجب أن يكون التشخيص عملية مستمرة، و في النواحي التي توجد فيها نقاط التأخر يستحسن استخدام اختبارات التشخيص بكثرة للتحقق من صحة نتائج الاختبارات الأصلية، و لتحديد ما يلزم من تغيير في قدرات الدارسين.

4- يجب أن توضع الاختبارات من عينات السلوك الذي يبحث ، فالمعلم لن يعرف مبلغ نجاح الطفل في فهم القراءة الصامتة في اختبار لفهم القراءة الجهرية ، فالمعلومات التي تجمع بطريقة غير دقيقة لن تؤدي إلى برامج ناجحة.

5- يجب أن يحاط الطفل علما بطبيعة مواطن القوة و الضعف فيه، و أن يشجع على الجهد الذي يبذله ، فلا يصح أن يركز المعلم على الإجابات الخاطئة، فالطفل يستحق أن يكافأ إذا حاول أن ينجز مهمة معينة له، بصرف النظر عن صحة إجابته أو خطئها ، فجهود الأطفال يمكن أن تكون أكثر ارتباطا بقدراتهم الحالية إذا ما شعروا أنهم سوف يلقون رضا عن جهودهم و اعترافا بها.

6- يجب أن تكون إجراءات التشخيص أقصر ما يكون للحصول على معلومات يوثق بها، ففي معظم نواحي المهارة يكون من الأهم تحديد قدرة الشخص على أداء مهمة ما أكثر من تحديد قوة احتماله أو سرعة تعبه.

7- يجب أن تتسم التعليمات بالوضوح و الإيجاز في اللغة حتى نضمن فهم الطفل، و عندما تكون درجة الطفل منخفضة في اعتبار ما ، يمكن إرجاع ذلك إلى ضعفه في المهارة موضع القياس أو نتيجة لسوء فهم التعليمات .(أحمد حمزة، 2008: 55_56).

5_ كيفية تشخيص عسر القراءة:

هناك نوعان من أساليب و إجراءات التشخيص التي تستخدم في تحديد عسر القراءة:

- **التشخيص الرسمي:**

هو الذي يستخدم اختبارات معينة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الفرد الكامنة للقراءة، و مستوى التحصيل فيها و بشكل عام فإن هذه الاختبارات تشمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات و تحليلها و فهمها و العناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة

العامة مثل التمييز السمعي ، أو مزج الأصوات و من أهم الاختبارات المقننة، اختبـــارات تشخيص مهارات اللغة العربية ، و التي تم تصنيفها وفق أهداف منهاج اللغة العربية.

و يصنف "فتحي الزيات" اختبارات القراءة الرسمية إلى:

1- الاختبارات المسحية لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.

2- الاختبارات التشخيصية لتوفير معلومات اكثر عمقا عن نواحي القوة و الضعف فـــي القراءة لدى التلميذ .

3- بطاريات الاختبارات الشاملة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القـــراءة و في تحليل دقيق و منظم قام به (جانكسون 1990) حيث توصل إلى أن التلاميذ يعـــانون من عسر القراءة لديهم صعوبات خاصة في القراءة و التهجئة، و معالجة اللغة، و من أهم الاختبارات لقياس القراءة: اختبار ديلر جوردن: عربه محمود عبد الله (1998) و هـــو مكون من ثلاث اختبارات:

1- اختبارا شفويا مؤلفا من 13 مستوى يحتوي على 10 كلمات لتحديد مستوى القراءة.

2- اختبارا كتابيا مؤلفا من 17 اختبارا فرعيا لكشف عسر القراءة البصرية و السمعية.

3- اختبارا بصريا لكشف القدرة البصرية.(قدي سمية، 2010: 62_63).

و هو يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة التلميذ الكافيـــة للقـــراءة و مستوى التحصيل فيها.

- **التشخيص غير الرسمي:**

و هي التي لا تستخدم فيها اختبارات مقننة و لابد من فحص مستوى قراءة التلميذ و أخطائه من الكتب و الأوراق و المواد التعليمية المستخدمة في الفصل الدراسي.(محمود سالم و آخرون، 2008: 153_ 154).

6- البرامج العلاجية في علاج عسر القراءة:

إن الطرائق العلاجية كثيرة يمكن تعديلها بما يتناسب مع كل مستوى من مستويات قراءة التلميذ، فالأشكال المختلطة للطريقة الصوتية يمكن أن تستخدم مع التلاميذ الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات و قراءتها بالطرائق العادية في التعلم، و نتيجة لزيادة الوعي كان لابد من أن يتوافر عدد من الأساليب و الاستراتيجيات الفعالة التي تساعد التلاميذ على تجاوز مشكلات القراءة و في مختلف الأساليب التي تم اقتراحها من قبل الباحثين ، فقد كان التركيز على أسلوبين : أسلوب يشدد على قراءة الرموز ، و أسلوب يركز على الإدراك للمعنى و الطرائق التي تشدد على الرمز تعتبر أكثر كفاية في تعليم التلاميذ كيفية فك الرموز و تعلمها لتدريبهم على تنظيم الصوتيات في مرحلة مبكرة ، و بذلك نوفر المهارات الضرورية لكي يصبح التلميذ قارئا مستقلا و سريعة قراءته.

و من الطرائق الأكثر شيوعافي علاج عسر القراءة(الديسليكسيا):

1- طريقة تعدد الحواس:

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الاعتماد على الحواس الأربع: حاسة البصر ، السمع، الحاسة الحركية، و اللمس في تعلم القراءة، فاستخدام أسلوب الحواس

المتعددة في التعليم سوف يعزز من قدرة التلميذ على القراءة و يحسنها، حيث ينطق التلميذ الكلمة ، و يستخدم الحاسة الحركية فإذا تتبع الكلمة بأصبعه فإنه يستخدم حاسة اللمس.

حيث تستخدم طريقة تعدد الحواس في كثير من الطرق العلاجية منها:

أ-طريقة فرنالد:

لا تختلف هذه الطريقة عن طريقة الحواس المتعددة، لأنها تستخدم المداخل الحسية في التعلم، و تتكون هذه الطريقة من أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى:

يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، و يقوم المعلم بكتابتها على الورق ثم يتبع الطفل الكلمة بإصبعه مع نطق حروف الكلمة من خلال تتبعه لها و هذا بحاستي اللمس و الحاسة الحركية ، و الحاسة السمعية عند النطق.

المرحلة الثانية:

يطلب من التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة.

المرحلة الثالثة:

يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال إطلاعه على الكلمات المطبوعة و تكرارها ذاتيا.

المرحلة الرابعة:

التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمه التعميم.

ب-طريقة أورتون جلنهام:

هذه الطريقة هي تطوير لنظرية " أورتون" لعسر القراءة و تركز هذه الطريقة على أسلوب تعدد الحواس و التنظيم و التصنيف و التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة و الترميز و تعليم التهجئة. كما تؤكد ضرورة تعلم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) و دمجها، أي مزاوجة بين الحروف و نطقها أو الأصوات المقابلة لها ، ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة لربط الرمز البصري مع اسم الحرف.

3-طريقة القراءة الفردية:

يختار التلميذ مادة للقراءة حسب اهتماماته، و قدرته و مدى تقدمه.

4- طريقة التأثيرات العصبية:

طورت هذه الطريقة لتعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية شديدة ، و هي مبنية على النظرية القائلة بأن التلميذ يستطيع أن يتعلم عند سماع صوته ، و صوت شخص آخر.(أحمد السعيدي، 2009: 50 _ 52).

خلاصة:

من خلال هذا الفصل توصلنا إلى ان القراءة نشاط عقلي و فكري و ليست بالعملية السهلة و أي خلل على مستواها يؤدي إلى صعوبات في تعلمها و من هذه الصعوبات عسر

القراءة التي تعتبر من أكثر الصعوبات الأكاديمية شيوعا لدى التلاميـــذ ذوي صـــعوبات التعلم، و بما أنها تمثل للتلميذ و المعلم أحد المحاور الرئيسية الهامة فيرى بعض الباحثين أنها السبب الرئيسي في الفشل و من هذا المنطلق توجب علينـــا الحـــد منهـــا و إعطـــاء توصيات للمعلمين و الأولياء.

تمهيد:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي ، نظرا لارتباطها المباشر بالميدان ، فهي تعد أول خطوة يلجا إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه و على الظروف و الإمكانيات المتوفرة بالإضافة إلى أنها تسمح بالتعرف على المشكلات التي يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة التطبيقية فيما يمكن من حل هذه المشكلات غير المتوقعة في هذه المرحلة من الدراسة فيما بعد.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي خطوة من خطوات البحث العلمي بحيث من خلالها يتم ضبط العينة و مواصفاتها و التأكد من مدى صدق الأدوات و صلاحيتها للتطبيق و كذلك هدفت هذه الدراسة إلى:

- التأكد من التصور العام للبحث .

- أخذ فكرة عن مدى استجابة العينة لأداه البحث.

2 –المجال المكاني و الزماني للدراسة الاستطلاعية:

أ_المجال المكاني للدراسة:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بالمدرسة الابتدائية وهـاب عبـد القـادر بلرجـام ولايـة تيسمسيلت.

ب_ المجال الزماني للدراسة:

أجريت الدراسة بتاريخ 14–16 مارس 2012 .

3–عينة الدراسة الاستطلاعية و مواصفاتها:

تم تطبيق المقياس على 30 تلميذ و تلميذة للطور الثاني من التعليم الابتدائي.

مواصفات العينة:

جدول رقم (01) :يمثل توزيع العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	15	**50%**
الإناث	15	**50%**
المجموع	30	**%100**

جدول رقم (02) :يمثل توزيع العينة حسب متغير المستوى التعليمي.

المستوى	العدد	النسبة المؤوية
3 إبتدائي	15	%50
4 إبتدائي	15	%50
المجموع	30	%100

جدول رقم (03) : يمثل توزيع العينة حسب متغير السن.

السن	العدد	النسبة المؤوية
من 7 إلى 9 سنوات	15	%50
من 9 إلى 12 سنة	15	%50
المجموع	30	%100

4-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

مقياس تقدير الذات للأطفال للدكتور " وحيد مصطفى يحتوي على 20 عبارة ، و يتضمن البدائل التالية: دائما ، أحيانا ، مطلقا.

-اختبار القراءة: هذا الاختبار للدكتور إسماعيل العيس و الهدف منه تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ بالنسبة للقراءة الجهرية من اجل التعرف على جوانب القصور و القوة لدى التلاميذ في مادة القراءة. و هذا الاختبار عبارة عن نص يتألف من 3 فقرات و يتضمن 115 كلمة و بالنسبة للمحتوى فهو يتكلم عن موضوع العطلة .

5- الخصائص السيكومترية:

أ_ صدق و ثبات اختبار القراءة:

_الصدق:

صدق المقارنة الطرفية:

بعد إجراء الخطوات اللازمة لحساب دلالة الفروق (ت) بين درجة الأقوياء و درجة الضعفاء، توصلنا للنتائج التالية: بما أن (ت) المحسوبة مقدرة ب 9,35 عند مستوى الدلالة 0,01 المقاربة لدرجة الحرية 18 فإن الفرق دال.و منه يمكننا القول بأن الاختبار صادق بدرجة ثقة عالية تسمح باستعماله في الدراسة.

ثبات اختبار القراءة:

بعد إجراء الخطوات الضرورية لحساب معامل ارتباط بيرسون تم التوصل إلى معامل ثبات قدر ب (0,90).(فاطمة، 2012: 94_95)

صدق و ثبات مقياس تقدير الذات:

يحتوي مقياس تقدير الذات على 20 فقرة و تكون إجابات المفحوصين بأحـــد الخيـــارات: دائما ، أحيانا ، مطلقا،و تقدر درجاتهم بإعطاء خيار دائما درجة (03) و إعطاء أحيانـــا درجة (02)، و إعطاء مطلقا الدرجة (01).

صدق الاتساق الداخلي:

بحيث اعتمدنا في حساب صدق الاتساق الداخلي على معادلة بيرسون ، أي حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس و المجموع الكلي للمقياس.

جدول رقم (04) يمثل صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية.

الفقرات	معامل ارتبـــاط بيرسون	مستوى الدلالة
01	0.49	دال عند 0.01
02	0.55	دال عند 0.05
03	0.03	غير دالة
04	0.01	غير دالة
05	0,38	دال عند 0.05
06	0.67	دال عند 0.05

07	0.49	دال عند 0.01
08	0.41	دال عند 0.01
09	0.45	دال عند 0,01
10	0.50	دال عند 0,01
11	0.39	دال عند 0,05
12	0.66	دال عند 0,01
13	0.67	دال عند 0.01
14	0.02	غير دالة
15	0.67	دال عند 0.01
16	0.56	دال عند 0.01
17	0.48	دال عند 0.01
18	0.01	غير دالة
19	0.60	دال عند 0,01
20	0.35	دال عند 0,05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن هذه المعاملات دالة عند 0,05 و 0,01 ، و عليه يمكن القول أن المقياس صادق، و قد تم حذف الفقرات التالية: (03 ، 04، 14، 18).

الثبات: اعتمدنا في حساب **الثبات** على معادلة ألفا كرونباخ.

جدول رقم (05) يمثل حساب معامل ثبات المقياس.

الفقرات	ألفا كروميخ	مستوى الدلالة
20	0,64	0,05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن مقياس تقدير الذات يتميز بمعامل ثبات متوسط قدر ب (0,64).

و بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية و التأكد من صلاحية الأدوات و صدقها و ثباتها نقوم بالخطوة الأساسية في الجانب التطبيقي ألا و هي الدراسة الأساسية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة الأساسية:

استخدمنا في هذه الدراسة المنهج المقارن وهو من بين أساليب البحث المستخدمة بشكل واسع في العلوم النفسية والتربوية ,ويعد الأكثر ملائمة لنوع الدراسة التي يقوم بها الباحث حيث يطبق لتحديد السباب المحتملة التي كان لها تأثير على السلوك المدروس و من خلال مقارنة من يسلك ذلك السلوك أو يتصف به ، و لهذا سمي بالمقارن .

2-المجال المكاني و الزماني الدراسة الأساسية:

أ_ المجال المكاني:

أجريت الدراسة الأساسية بمدرسة وهاب عبد القادر لرجام- تيسمسيلت .

ب_ المجال الزماني:

أجريت الدراسة الأساسية بتاريخ 24_ 28 أفريل 2016 .

3-مجتمع الدراسة الأساسية:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي

4_عينة الدراسة الأساسية:

تتمثل عينة الدراسة في مجموعة من تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي المقدرة ب 23 تلميذ و تلميذة، و قسمت العينة إلى مجموعتين ، الأولى تتمثل في 15 تلميذ و تلميذة عاديين ، و الثانية تشمل 09 تلاميذ و هم معسرين قرائيا. و تم اختيارهم عشوائيا من قبل معلميهم على أساس تحصيلهم الدراسي في مادة القراءة ، و تطبيق اختبار القراءة عليهم لحساب الدرجات الخام لهم.(أنظر الملحق رقم (03).

جدول رقم (06) يمثل توزيع التلاميذ العاديين للطور الثاني من التعليم الابتدائي.

التلاميذ العاديين	العدد	النسبة المؤوية
الذكور	8	%53,33
الإناث	7	%46,66
المجموع	15	%100

نلاحظ من الجدول رقم (06) أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث.

جدول رقم (07) يمثل توزيع التلاميذ المعسرين للطور الثاني من التعليم الابتدائي.

التلاميذ	العدد	النسبة المؤوية
الذكور	8	%88,88
الإناث	1	%11,11
المجموع	9	%100

نلاحظ من الجدول رقم (07) أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث.

5_ أدوات الدراسة الأساسية:

الأدوات التي تم استخدامها هي:

1. مقياس تقدير الذات .

2. اختبار القراءة لتشخيص التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

6_طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

تم تطبيق الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 24 أفريل 2016 إلى 28أفريل 2016 حيث وزع مقياس تقدير الذات على العينة، ثم تم تطبيق اختبار القراءة على نفس العينـــة، و بعدها قمنا بتفريغ هذه النتائج كما يلي:

أ_ تفرغ نتائج الأداة الأولى: و من هنا تم حساب درجة كل تلميذ التي حصل عليها فـــي كل فقرات المقياس.

ب_ تفريغ نتائج الأداة الثانية : و هنا تم حساب النسبة المئوية للتلاميذ المعسرين.

7_أساليب الإحصائية للدراسة الأساسية:

1-النسبة المئوية.

2-إختبار مانويتني لحساب الفروق(spss).

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل الخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة إلى عدة أليـــات متدرجـــة، ابتداءا بدراسة الاستطلاعية و صولا إلى الدراسة الأساسية، ثـــم الأســـاليب الإحصـــائية المستخدمة في لعرض النتائج و مناقشتها.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض و مناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة الدراسة، بهدف تحليل و مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء الإطار النظري و الدراسات السابقة .

أولا: **عرض النتائج:**

اعتمدت الباحثة في بحثها على اختبار مانويتني لحساب الفروق و هذا من أجل التأكد من صحة فرض البحث أو عدمه.

1_ عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعسرين قرائيا و التلاميذ العاديين في تقدير ذواتهم .

و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار مانويتني و المتمثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (08) يمثل الفروق بين متوسطات المعسرين و العاديين في تقدير ذواتهم.

المقياس	التلاميذ	Sig
الدرجة الكلية	المعسرين (09)	0,56
	العاديين (15)	

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن قيمة sig (0,56) أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ، و منه يمكن القول بأن، الفرق غير دال إحصائيا .**أنظر الملحق رقم (05)** .

2_ عرض نتائج الفرضية الثانية:

_ نص الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعسرين تعزى لمتغير الجنس.

و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار مانويتني و المتمثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (09) يمثل الفروق بين متوسطات المعسرين حسب الجنس في تقدير ذواتهم.

التلاميذ	الجنس	sig
المعسرين	الذكور (08)	1
	الإناث (01)	

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن قيمة sig (1) أكبر من مستوى الدلالـــة (0,05) ، و منه يمكن القول بأن، الفرق غير دال إحصائيا.**أنظر الملحق رقم (05).**

3_ عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعســـرين تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار مـــانويتني و المتمثلـــة فـــي الجدول التالي:

جدول رقم (10) يمثل الفروق بين متوسطات المعسرين حسب المستوى التعليمي.

التلاميذ	المستوى التعليمي	sig
المعسرين	الثالثة ابتدائي (01)	0,22
	الرابعة ابتدائي (02)	

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن قيمة sig (0,22) أكبر من مســـتوى الدلالـــة (0,05) ، و منه يمكن القول بأن، الفرق غير دال إحصائيا.**أنظر الملحق رقم (05).**

ثانيا: مناقشة الفرضيات:

1 _مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

- نص الفرضية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعسرين قرائيا و التلاميذ العاديين في تقدير ذواتهم .

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (08) يتبين أن قيمة sig (0,56) أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ، و ما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المعسرين و العاديين و تفسر الباحثة هذه النتيجة في كون أن المعلمين يقدمون الدعم النفسي وكذا تشجيعهم وتحفيزهم، وعدم التمييز بين التلاميذ، و هذا يؤكد دراسة (الحاج صابري فاطمة الزهرء) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء، في حين أن نتائج دراستنا منافية لنتائج دراسة (تعوينات علي) التي تبين عدم وجود فروق بين العاديين و المعسرين قرائيا.

و عليه نقبل الفرض الصفري و نقبل فرض البحث.

2_ مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعسرين تعزى لمتغير الجنس.

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (09) يتبين أن قيمة sig (1) أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ، و ما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى تقدير الـــذات بين التلاميذ المعسرين حسب متغير الجنس، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في كون التلاميـــذ يتميزون بثقة في النفس و إيمان بقدراتهم و يظهر هذا من خلال أسلوبهم في التعامـــل و علاقاتهم مع الآخرين ،و هذا يؤكد دراسة(العقرباوي) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في درجة امتلاك حل المشكلة في مستوى تقدير الذات ، و كذا نتائج دراسة(الخطيب) التي تبين عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث فـــي مســـتوى تقـــدير الذات .

و عليه نقبل الفرض الصفري و نرفض فرض البحث.

3_ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعسرين تعزى لمتغير المســـتوى التعليمي.

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (10) يتبينأن قيمة sig (0,22) أكبـــر مـــن مستوى الدلالة (0,05) ، و ما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المعسرين حسب متغير المستوى التعليمي،و تفسر الباحثة هذه النتيجـــة

في كون أن التلاميذ المعسرين لديهم الجرأة في التعامل مع المواقف دون التخـــوف مـــن الاخفاق و السعي غلى تحقيق النجاح. و عليه نقبل الفرض الصفري و نـــرفض فـــرض البحث.

خلاصة:

بعد تطبيق أساليب المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى نتائج الدراسة بغرض عرضـــها و مناقشتها، وفق منهجية تقنية تضم جميع النقاط المضبوطة في الجداول الإحصائية بهـــدف الإجابة عن جميع الإشكاليات و الفرضيات المطروحة في هذه الدراسة.

خاتمة:

– من خلال دراستنا التي تطرقنا إليها بجانبيها النظري و التطبيقي، تبين لنـــا أن تقـــدير الذات يعبر عن الحكم على إثبات الفرد لذاته في المجالات الاجتماعيـــة و الشخصـــية و الأكاديمية، و أن إحساس الفرد بتقدير الآخرين له يساعده في رفع تقديره لذاته، و هذا مـــا يدفعه إلى تجاوز مشكلة عسر القراءة التي تشكل عاملا أساسيا من العوامل التـــي تكمـــن وراء تدني التحصيل في القراءة لدى التلاميذ و عليه توصلنا إلى النتائج التالية :

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعسرين قرائيا و التلاميذ العاديين في تقدير ذواتهم .

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعســـرين تعـــزى لمتغيـــر الجنس.

–لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى التلاميذ المعســـرين تعـــزى لمتغيـــر المستوى التعليمي.

الاقتراحات:

1.الاهتمام بإعداد معلمي التعليم الابتدائي من أجل معرفة التعاون مع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

2.ضرورة الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي عسر القراءة .

3.عقد لقاءات تربوية لأولياء التلاميذ المعسرين و المختصين من أجل تحديد نوع الصعوبة و العمل على علاجها و التخفيف منها.

4.العمل على فتح مراكز مختصة لعلاج عسر القراءة .

5.ضرورة تشجيع المتعلمين التلاميذ المعسرين من أجل إبراز ذواتهم.

قائمة المراجع:

المعاجم:

حسين شحاتة،زينب النجـــار،(2003)،معجـــم المصـــطلحات التربوية،الـــدار المصـــرية اللبنانية،الطبعة الأولى.

معجم الوجيز المبسط،(1993)،الطبعة الأولى.

الكتب باللغة العربية:

1- أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية (2007): علـــم الـــنفس التربـــوي(للطالـــب الجامعي و المعلم الممارس)،ط1،دار المسيرة للنشر، عمان ،الأردن.

2- أحمد السعيدي:(2009)،مدخل إلى الدسليكسيا ،برنامج تدريبي لعـــلاج صـــعوبات القراءة،دار اليازوري للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن.

3- أحمد الطاهر قحطان،(2004)،صعوبات التعلم،ط1،دار وائل للنشر،الأردن.

4- أحمد عبد الكريم حمزة:(2008)،سيكولوجية عسر القـــراءة،دار الثقافـــة للنشـــر والتوزيع،عمان،الطبعة الأولى .

5- إني ديمون:(2006)،الدسليكسيا،إضطراب اللغة عند الأطفال ،ترجمة إيناس صادق ولميس الراعي،المجلس الأعلى للثقافة ،الطبعة الأولى.

6- البحيري جاد:(2007)،الدليل العربي للدسليكسيا ،دار العلم للنشر والتوزيع،الكويت.

7- خوري ، توما جورج (1996)، الشخصية: مقوماتها ، سلوكها و علاقتها بالتعلم، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت.

8- خير الله، سيد(1981): مفهوم الذات أسسه النظرية و التطبيقية،بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت ، لبنان.

9- سامي محمد ملحم: (2001)، صعوبات التعلم، دار المسيرة، ط3، عمان.

10- سفيان نبيل(2004): المختصر في الشخصية و الإرشاد النفسي دليلك لاكتشاف شخصيتك،و الآخرين و معالجة الأمراض الشخصية، جامعة تعز.

11- السمادوني، السيد إبراهيم(2007) : الذكاء الوجداني ،أسسه، تطبيقاته، تنميته،ط1، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية.

12- صلاح عميرة علي: (2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، دار الحنين للنشر والتوزيع ، ط1، عمان.

13- الظاهر قحطان أحمد(2004): مفهوم الذات بين النظرية و التطبيق،ط1،دار وائل للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن.

14- عبد الرحمن، محمد السيد (1998): دراسات في الصحة النفسية،المهارات الاجتماعية، الاستقلال النفسي _ الهوية، الجزء الثاني، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.

15- عبد الرحيم فتحي السيد: (1992)،التربية النفسية للطفل والمراهق ، الجزء الثاني، دار النهضة العربية، ط3، بيروت.

16- عبيد، هبة محمد(2008): معجم مصطلحات التربية و علم النفس، ط1، دار البداية، عمان ، الأردن.

17- العيسوي عبد الرحمن (1985): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ،دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

18- فهمي مصطفى و القطان،محمد علي (1979): التوافق الشخصي و الاجتماعي،مكتبة الخانجي، القاهرة.

19- كامل عيد الوهاب (1993): المكونات العاملية لتقدير الذات،بحوث في علم النفس: دراسات ميدانية تجريبية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

20- كريم ناجي :(2005)،صعوبات التعلم لدى الأطفال،دار أسامة ،عمان.

21- ماجدة بهاء الدين عبيد:(2009)، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها،دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

22- محمود عوض الله سالم ،مجدي أحمد الشحات، أحمد حسن عاشور: (2008)،صعوبات التعلم،دار الفكر، ط3،الأردن.

23- مريم سليم؛ (2003)،تقدير الذات و الثقة بالنفس، دار النهضة العربية للنشر، بيروت، لبنان.

24- تعوينات علي (1998): صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي، ديوان المطبوعات الجزائرية .

25- عصام نور (2002): سيكولوجية الطفل ، منشورات الجامعة ، الاسكندرية.

26- عبد الرحمن حسين راضي، مصطفى زايد خالد (1989): طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار الكندي،عمان.

الأطروحات و الرسائل:

27- المعشي محمد بن علي الموساوي،(2008): التنشئة الاجتماعية و علاقتها بتقدير الشخصية لدى عينة من الجانحين و غير الجانحين بمنطقة جازان، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

28- البشير شرفوح: (2006)، إنعكاسات عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي ،جامعة الجزائر.

29- أمال بن صافية(2002) : الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة ، رسالة ماجستير ،جامعة الجزائر.

30- عامر برابح (2007): اقتراح بروتوكول لتنمية مهارات القراءة الصامتة و دراسة أثره في تحسين التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر.

31- فاطمة حاج صابري (2005): عسر القراءة و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، رسالة ماجستير ، جامعة ورقلة .

32- أمزيان زبيدة(2007): علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته و حاجاته الإرشادية ، دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، رسالة ماجيستار منشورة،جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

33- بن عروم وافية : (2010)، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، رسالة ماجيستير في علم النفس المدرسي ، جامعة مستغانم.

34- الضيدان، الحميدي محمد ضيدان(200"): تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة،أكاديمية نايف العربية للعلوم المنية، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض.

35- قدي سمية : (2010)، صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة وكتابة وحساب) في المرحلة الإبتدائية ، رسالة ماجيستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته ، جامعة مستغانم .

المجلات العلمية:

36- هيلات مصطفى قسيم (2007): أثر التعليم المختلط على تقدير الذات على عينة من طالبات الجامعة الأردنية ، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 8 ، العدد 1 ، كلية التربية، البحرين.

37- البشير،سعاد عبد الله (2009): مفهوم الذات و علاقته بسوء التوافق النفسية الاجتماعي،مجلة العلوم التربوية و النفسية،المجلد (10)، العدد (02)، كلية التربية، جامعة البحرين.

38- صالح حسن (1995): قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، مجلة التقويم و القياس النفسي و التربوي، العدد(06)، سبتمبر، جامعة الأزهر، غزة ، فلسطين.

39- غنيم سيد محمد(1976): النمو الروحي و الخلقي و التنشئة الاجتماعية، المجلد(07)،العدد (03)أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر،وزارة الإعلام،عالم الفكر، الكويت.

40- كفافي علاء الدين(1989): تقدير الذات و علاقته بالتنشئة الوالدية و الأمن النفسي ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، العدد(35)،جامعة الكويت.

المراجع باللغة الأجنبية:

41-Tafarodi ,R ;w ;vu ;Carolyn(1997) :Two-dimensionalself_esteem andreactions to success and failure ;personality and social psychology bulletin ;vol.

42- Brandan .N.(1992) :the power of self_esteem .Health communication.florida.

ملحق رقم (01) يمثل الصورة الأولية لمقياس تقدير الذات.

الاسم:

السن:

الجنس(ذكر/ أنثى):

المدرسة:

القسم:

التعليمات:

عندك 20 عبارة أو موقف ، المطلوب منك أن تقول رأيك في كل عبارة كما يلي:

أ- إذا كانت العبارة تنطبق عليك تماما ضع علامة (x) في الخانة دائما.

ب- إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا ضع علامة (x) في الخانة أحيانا.

ج- إذا كانت العبارة تنطبق عليك ضع علامة (x) في الخانة مطلقا.

لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة ، و الإجابة الصحيحة هي رأيك الخاص ، و لا يوجد وقت محدد للإجابة، و لكن حاول أن تجيب بسرعة و بأول استجابة تخطر على بالك.

و شكرا لتعاونك...

الباحثة.

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	مطلقا
01	يفرح الآخرون بوجودي معهم.			
02	يراعي والدي مشاعري عادة.			
03	لا أمل من بذل أي جهد لإثبات وجهة نظري.			
04	على الرغم من سعادتي بنجاحي هذا العام ، أشعر بضرورة الحصول على تقدير أفضل من العام في العام القادم.			
05	أشعر بأنني محبوب بين زملائي الذين في نفس عمري.			
06	أغلب أصدقائي يميلون إلى مشورتي عند شراء أشياء جديدة.			
07	أميل إلى أن أقوم بدور الحكم عندما ألعب مع زملائي.			
08	يتوقع والدي أشياء كثيرة مني.			
09	عندما تقابلني مشكلة كبيرة أحاول حلها.			
10	رأيي عن نفسي ممتاز.			
11	أشعر أنني جذاب مثل كثير من الناس.			
12	كم أشعر عن نفسي أكثر أهمية من أراء الآخرين عني .			
13	إذا غاب زميل لي في الفصل أذهب لزيارته.			
14	معرفة الأفكار الجديدة تستهويني.			
15	لمل المدرس يمدح أحد زملائي ، أسعى للتفوق عليه.			
16	أنا لست بحاجة لموافقة أناس آخرين، لكي يكونوا راضين عن نفسي.			
17	أنا محبوب بين والدي و أقاربي.			
18	أشعر أن الذي أعرفه عن الدنيا قليل جدا.			
19	واجبات المدرسين لو هي صعبة عن نفسي أحله.			
20	أشعر أنني يمكن أن أرتكب الأخطاء بدون خسارة الحب أو الاحترام.			

ملحق رقم (02) يمثل الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات.

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	مطلقا
01	يفرح الآخرون بوجودي معهم.			
02	يراعي والدي مشاعري عادة.			
03	أشعر بأنني محبوب بين زملائي الذين في نفس عمري.			
04	أغلب أصدقائي يميلون إلى مشورتي عند شراء أشياء جديدة.			
05	أميل إلى أن أقوم بدور الحكم عندما ألعب مع زملائي.			
06	يتوقع والدي أشياء كثيرة مني.			
07	عندما تقابلني مشكلة كبيرة أحاول حلها.			
08	رأيي عن نفسي ممتاز.			
09	أشعر أنني جذاب مثل كثير من الناس.			
10	كم أشعر عن نفسي أكثر أهمية من أراء الآخرين عني			
11	إذا غاب زميل لي في الفصل أذهب لزيارته.			
12	لمل المدرس يمدح أحد زملائي ، أسعى للتفوق عليه.			
13	أنا لست بحاجة لموافقة أناس آخرين، لكي يكونوا راضين عن نفسي.			
14	أنا محبوب بين والدي و أقاربي.			
15	واجبات المدرسين لو هي صعبة عن نفسي أحله.			

16	أشعر أنني يمكن أن أرتكب الأخطاء بدون خسارة الحب أو الاحترام.			

ملحق رقم (03) يمثل اختبار القراءة.

نص القراءة:

أراد فريد و مريم أن يذهبا في زيارة إلى أحد الأقارب . في الصباح جمع كل واحد بعض ملابسه في حقيبته ليأخذها معه في رحلته، ثم خرجا من البيت و أغلق فريد الباب، و إتجها نحو المحطة. لا أحد داخل البيت الآن.

بعد وقت قصير ، ظهر شخصان يريدان دخول البيت لسرقة أشياء منه، صعد الأول على السلم و فتح النافذة بينما كان الآخر يحرسه ثم دخل الإثنان إلى البيت،و أخذ كل واحد منهما يبحث عن أي شيء له قيمة و يضعه في الكيس ثم خرجا.

في آخر النهار، رجع فريد و مريم إلى البيت و لما فتحا الباب وجدا الأشياء متناثرة على الأرض و أدراج الخزانة مفتوحة، فحمل سماعة الهاتف ليتصل بالشرطة و يبلغهم بالحادث.

أسئلة الفهم:

1- إلى أين يريد فريد و مريم الذّهاب؟

2- ماذا فعل الولدان قبل خروجهما من البيت؟

3- من الذي بقي في البيت؟

4- ما الذي حدث بعد ذهاب الولدان إلى المحطة؟

5- كيف وجد فريد و مريم البيت بعد رجوعهما؟

6- ماذا فعل فريد و مريم؟

ملحق رقم (04) يمثل حساب النسبة المئوية للتلاميذ المعسرين.

التلميذ	الأخطاء	الدرجة الخام
01	55	%0،55
02	80	%0،35
03	57	%0،58
04	35	%0،8
05	82	%0.33
06	70	%0،45
07	100	%0،15
08	90	%0،25
09	45	%0،7

ملحق رقم (05) يمثل مخرجات spss

EXECUTE.

*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

/INDEPENDENT TEST (VAR00026) GROUP (sex) MANN_WHITNEY

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95

Tests non paramétriques

Remarques

Résultat obtenu		19-MAY-2016 11:43:07
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données2
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	9

Syntaxe		NPTESTS /INDEPENDENT TEST (VAR00026) GROUP (sex) MANN_WHITNEY /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,17
	Temps écoulé	00:00:00,12

[Ensemble_de_données2]

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de VAR00026 est identique sur les catégories de الجنس (ذكر / أنثى).	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	1,000[1]	Retenir l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significat est ,05.

[1]La signification exacte est affichée pour ce test.

*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

/INDEPENDENT TEST (VAR00026) GROUP (classe) MANN_WHITNEY

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

Tests non paramétriques

Remarques

Résultat obtenu	19-MAY-2016 11:44:21

Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données2
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	9
Syntaxe		NPTESTS /INDEPENDENT TEST (VAR00026) GROUP (classe) MANN_WHITNEY /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,17
	Temps écoulé	00:00:00,13

[Ensemble_de_données2]

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de VAR00026 est identique sur les catégories de القسم (إشاني 4/ 3).	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,222[1]	Retenir l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significati est ,05.

[1] La signification exacte est affichée pour ce test.