عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

مرباح احمد تقي الدين أ. ونوغي حبيبة،
جامعة الاغواط جامعة المسيلة.

- الملخص:

هدفت الدّراسة الحالية إلى تبيين العلاقة بين عسر القراءة والتّوافق النّفسي لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، وذلك بالإجابة على التّساؤل التالية:

1- هل توجد علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق النّفسي وأبعاده(الشّخصي، الأسري، المدرسي) لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي ؟

1-1 هل توجد علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق الشّخصي (الذاتي) لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

2-1 هل توجد علاقة عكسية دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق الأسري لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

3-1 هل توجد علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق المدرسي لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذّكور في عسر القراءة لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث و الذّكور في التّوافق النّفسي الكلّي لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

تكونت عيّنة الدّراسة النّهائية عبارة عن (60) معسرا قرائيا من تلاميذ السّنة الخامسة ابتدئي بمدينة الأغواط ، حيث (38) تلميذا من الذّكور و(22) تلميذة من الإناث .

وتم استعمال الادوات الدّراسة كالتالي:

- مقياس التّقدير التّشخيص لصعوبة القراءة **(الزّيات فتحي، 2007).**
- إختبار رسم الرجل للذّكاء **(جودانيف هارس ،1926).**
- قائمة ملاحظة سلوك الطّفل (التّوافق النّفسي)**(راسل.ن. كاسل ،1961).**

وجاءت نتائج الدّراسة كالتّالي :

1- لا توجد علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق النفسي وأبعاده (الشخصي،الأسري،المدرسي) لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي .

1-1 لا توجد علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق الشّخصي (الذاتي) لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

2-1 توجد علاقة عكسية دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق الأسري لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

3-1 لا توجد علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق المدرسي لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذّكور في عسر القراءة لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث و الذّكور في التّوافق النّفسي الكلّي لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

Summary of the study: The present study is trying to focus on one of the most common problems faced by the schools, under the title of "the relationship between dyslexia and psychological adjustment at the fifth year primary students.

The study questions are as follow:

- Is there a statistically significant relationship between dyslexia and psychological adjustment (personal, family, school for members of the research sample?

The final study sample are (60) insolvent students with dyslexia in the fifth year of the city of Laghouat (38) male students (22) female students. The tools used by the researcher are:

-Scale assessment of diagnostic trouble reading (Fathi El Zayat,2007) .

- Test of intelligence (Drawing men) (Godanev Harris,1926) .

- List of observing the behaviour of the child (psychological adjustment) (Rastle. N. Cassel, 1961). The results of the study are:

1- there is no significant statistical relationship between dyslexia and psychological adjustment (personal, family, school) in a sample of pupils in primary school the fifth year.

1-1 There is no statistically significant relationship between dyslexia and personal adjustment for members of the research sample.

1-2 There is a statistically significant relationship between dyslexia and family adjustment for members of the research sample.

1-3 There is no statistically significant relationship between dyslexia and school adjustment for members of the research sample.

1 - There is no statistically significant difference between males and females in dyslexia among members of the research sample.

2- There is no statistically significant difference between males and females in psychological adjustment among members of the research sample.

مقدمة:

يشكّل العسر القرائي أحد المحاور الأساسية الهامّة لصعوبات التّعلم الأكاديمية إن لم يكن المحور الأساسي والأهم فيها ، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصّصين في مجال صعوبات التّعلم ، أن عسر القراءة يمثلّ السبب الرّئيسي وراء الفشل المدرسي ، فهو يؤثّر على صورة الذّات لدى التلميذ ، وعلى شعوره بالكفاءة الذّاتية ، وأكثر من هذا فعسر القراءة يمكن أن يقود إلى العديد من أنماط السّلوك اللاتوافقي ، والقلق، والافتقار إلى الدّافعية، والقصور في السّلوك الاجتماعي والانفعالي.

كما يرى باحثون آخرون أن عسر القراءة تمثّل أكثر أنماط صعوبات التّعلم الأكاديمية شيوعا وأنّ **(80%)** من التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم لديهم عسر في القراءة .

إنّ عسر القراءة هي حالة يكون فيها الفرد مختلفا عن الآخرين في عمليات التّفكير والتّعلم وما يتطلّبانه من مهارات الإدراك السّمعي والبصري ، وتخزين المعلومات والرّموز والتّعامل معها، واستدعائها في عمليات الإتّصال اللّغوي وغير اللّغوي والتّعلم ، حيث يجد المصاب بها صعوبات في ترجمة اللّغة إلى أفكار ،أو في التّعبير عن الأفكار ، أو في فهم معنى الكلمات المكتوبة .

وتكمن الخطورة في مشكلة عسر القراءة في كونها صعوبة خفيّة ، ذلك لأنّ من يعاني منها عادة ما يكون سويّا ، ولا يلاحظ المعلّم أو الأهل أيّة مظاهر شاذة تستوجب تقديم أيّة معالجة خاصّة ، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدّمونه لهم إلاّ نعتهم بالكسل واللاّمبالاة أو التّخلف والغباء، وتكون النتيجة الطّبيعة لمثل هذه الممارسات ، تكرار الفشل والرّسوب وبالتّالي التسرّب المدرسي .

غير أنّ ما يحتاجه هؤلاء التّلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين ورعاية فردية مناسبة للتّعامل مع نواحي القوّة والتّركيز عليها وتعزيزها، وتقليص مواطن الضّعف المحدّدة لديهم .

كما وجب التّركز على الصّحة النفسية لهؤلاء الأطفال، وتتأكّد الصّحة النّفسية عند الطفل بتحقيق قدر من التّوافق النّفسي ، وذلك بإشباع حاجاته النّفسية والانفعالية كالحبّ والأمن والطمأنينة وتذوّق لذّة النّجاح ، وتعلّم الاعتماد على الذّات و اكتساب الاستقلالية الذّاتية مع الوقت ، وعدم الشّعور بالنّقص وظهور السّلوك العدواني والإضطرابات الانفعالية، وكلّ ذلك ليواصل نموه الجسمي والنفسي والإنفعالي نموا سليما وطبيعيا.

- **مشكلة الدراسة:**

يعد عسر القراءة من اضطرابات الأكثر شيوعا و الأخطر آثار على مستقبل القارئ المتعلم بصفة عامة ، ولأنه يمكن اعتبار القراءة بمثابة بوابة لاكتساب جميع المعارف المدرسية الأخرى، وفي حالة ظهور مشاكل على مستوى هذه الأخيرة يتوجب علينا التكفل بالأطفال الذين يعانون من مثل هذه المشاكل ولكي تقوم بهذه المهمة لابد من كشف أسرار هذا الاضطراب أن يبين أهم العوامل المحددة للتمكن من وضع تصور حقيقي و واضح له.

فالطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة لا ترجع أسبابه إلى نقص في الذكاء و إنما يعود ذلك إلى عجز على مستوى اكتساب الميكانيزمات الأساسية للقراءة.

لذلك أجريت بحوث عديدة في هذا الميدان بغية إيجاد حلول من شانها أن تحدّ من صعوبات هذا العائق لدى الأطفال واثره على صحتهم النفسية .

ويظهر التلميذ المعسر قرائيا تناقضا كبيرا في تحصيله الدراسي، حيث قد يكون متفوقا في الرياضيات ويجيد الرسم بطريقة إبداعية قد تكبر سنه بكثير، وفي نفس الوقت لا يستطيع قراءة نص الى بارتكاب اخطاء متعددة ، ونفس الشيء بالنسبة للفهم القرائي، حيث يترك هذا الامر المعلمين في حالة ذهول خاصة وأن المعلم عندنا يدرّس القراءة والرياضيات والرسم...

ومنه قد لا ستطيع بعض المعلمين فهم الامر، حيث يظهر لهم أن التلميذ قد يكون ممتما بمادة دون الاخر....ويبدا الذم والشتم هذا قد يؤثر على توافق التلميذ في كثير من ابعاده ،وبعد ظهور النتائج وعلامة التحصيل ينتقل الامر الى الاباء خاصة إذا كانوا غير متفهمين فينعت المعسر بالغبي وغير المهتم، وتبدا المقارنات بين التلاميذ في القسم من قبل التلاميذ أنفسهم ومن قبل المعلمين ، كاحتقار المعسر الذي هو في نظر بعظهم غبي ومقارنة ادائه بالممتازين الذين لا يعانون من أي شيء ، ومن كل هذا الضغط قد ينشئ عند التلميذ مشاكل نفسية قد تظهر على شكل سوء توافق نفسي بأبعاده الشخصي والمدرسي والاسري.

ومما سبق أدّى بنا ذلك إلى طرح الأسئلة التالية:

1- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق النّفسي وأبعاده (الشّخصي، الأسري، المدرسي) لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ؟

ويندرج تحت هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية:

1-1هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق الشخصي (الذاتي) لدى أفراد عينة الدّراسة؟

1-2 هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق الأسري لدى أفراد عينة الدّراسة ؟

1-3 هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق المدرسي لدى أفراد عينة الدّراسة ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في عسر القراءة لدى أفراد عينة الدّراسة ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث و الذكور في التوافق النفسي وأبعاده لدى أفراد عينة الدّراسة ؟

- أهمية الدراسة: وتتلخّص أهمّية الدّراسة الحالية في النقاط التالية.

- كون عسر القراءة موضوع يشتكي منه عدّة تلاميذ على المستوى الوطني والعالمي في المرحلة الابتدائية حيث وصلت نسبة انتشاره بين التلاميذ حسب الدراسات بين (15 و20%) من تلاميذ المدارس.
- محاولته تسليط الضوء على شريحة المعسرين قرائيا ومعرفة مدى تحقيقهم للتوافق النفسي .
- محاولة إعطاء نظرة حول العسر القرائي وحول التوافق النفسي من خلال الإطار النظري للبحث.
- قد تفتح هذه الدراسة الأبواب لدراسات جديدة تنطلق من نتائج هذه الدراسة.
- تتعرض هذه الدراسة إلى عينة جزائرية تكاد تكون مهملة من طرف المعلمين.
- التّأكد من وجود عينة تشتكي من عسر القراءة في المستوى الابتدائي وبالتحديد السنة الخامسة.

- الهدف من الدراسة: كما تهدف الدّراسة الحالية إلى:

- التأكد من وجود العلاقة بين عسر القراءة والتّوافق النّفسي لدى أفراد عينة الدراسة.
- التأكد من وجود العلاقة بين عسر القراءة والتّوافق الشّخصي (الذاتي) لدى أفراد عينة الدراسة.
- التأكد من وجود العلاقة بين عسر القراءة والتّوافق الأسري لدى أفراد عينة الدراسة.
- التأكد من وجود العلاقة بين عسر القراءة والتّوافق المدرسي لدي إفراد عينة الدراسة.
- التأكد من وجود بين الإناث والذّكور في متغير عسر القراءة لدى أفراد عينة الدراسة.
- التأكد من وجود الفروق بين الإناث والذّكور في متغير التّوافق النّفسي لدى أفراد عينة الدراسة.

الاطار النظري للدراسة

1- مفهوم عسر القراءة:

1-1 تعريف "آن فان هوت"(Anne Van Hout,1998): "العسر القرائي هو اضطراب تعلّم القراءة ، مع ضرورة التّقدير العادي للذّكاء وغياب الاضطرابات السّمعية أو التّورولوجية ، وتوفر المناخ المدرسي الملائم كما أنّها تسفر عن اضطرابات معرفية أساسية"**(Anne Van Hout,1998:22).**

1-2 تعريف سهير محمد أمين(2000): "هو فقدان القدرة على القراءة ، وهو تأخّر في نمو الميكانيزم الذي يمهّد ويؤلّف قدرات القراءة ،حيث يؤدّي إلى عسر القراءة الذي يمثّل مشاكل خاصة من وجهة النّظر الطّبية والتّعليمية ، ويكون التّأخر في نمو العمليات المعرفية في المخ والتي تنّسق القدرات الضّرورية للقراءة كقصور وظيفي معزول في شخص طبيعي" **(سهير محمد أمين ،2000: 17).**

1-3 تعريف منظّمة الصحّة العالمية لعسر القراءة: "هي صعوبة دائمة في تعلّم القراءة واكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدرسة ولا يعانون من أي مشكلة جسدية أو نفسية موجودة مسبقا" **(اني ديمون ،2006: 15).**

ومن خلال ما تمّ التّطرق إليه من تعريفات سابقة يمكننا أن نعطي التّعريف التّالي لعسر القراءة : حيث هي اضطراب يظهر في عدم قدرة التّلميذ على قراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية وعدم القدرة على فكّ وتفسير

الرّموز الكتابية والتّعرف عليها بالرّغم من توفّره على ذكاء متوسط أو مرتفع ، وامتلاكه لحواس سليمة ، وخلوه من العيوب العصبية أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية والسيكولوجية مع وجود الفرص التعليمية الملائمة ، حيث تؤدّي به هذه الصّعوبة إلى تمّو أكاديمي مضطرب .

2- أسباب عسر القراءة : لقد تعدّدت النّظريات التي فسّرت اضطراب عسر القراءة ، فمنها من أرجع الاضطراب إلى أسباب وراثية ، ومنها من فسّره على أساس عصبي بالإضافة إلى النّظريات التي أرجعت الأسباب فيه إلى أسباب نفسية ، وهناك من أرجعها إلى عوامل الجسمية و الاجتماعية .

1-2 الأسباب الوراثية : لقد أشارت العديد من الدّراسات أنّ للجانب الوراثي دور كبير في ظهور عسر القراءة ، ومن بين هذه الدّراسات نجد :

أ- دراسة "دوبراي بادريغ مليكين": وهي دراسة مقارنة بين مجموعة أطفال معسرين ومجموعة أخرى لأطفال غير معسرين، و توصّل الباحثان إلى أن 40 ٪من الأطفال المعسرين لهم سوابق عائلية فيما يخصّ هذا الاضطراب و 7 ٪من الأطفال غير المعسرين لهم سوابق ، وتوصّلا أيضا إلى أن طفلين من خمسة أطفال معسرين ينحدرون من عائلات لديها اضطراب عسر القراءة ، مقابل 6 مرات اقل من المجموعة الضابطة.

ب- "دراسة هالجورن ونوري" (Hallgren et Norri) : والتي أقيمت على 45 توأما ، 12 منهم توأم حقيقي و33 منهم غير حقيقي ، فوجد أنّه عند التّوائم الحقيقية عسر القراءة يوجد بنسبة 100 ٪ مقابل 33٪ لدى التّوائم غير الحقيقية رغم توفّر شروط تربوية و مدرسية متماثلة.

ومن جهة أخرى بيّنت الإحصائيات أن نسبة الإصابة بعسر القراءة عند الذّكور تفوق نسبة الإصابة بها عند الإناث ب 4 إلى 10 أمثال ، وقد يرجع ذلك إلى ضعف قدرة الذّكور في اللّغة و أمورها مقارنة مع البنات أو إلى أن الذّكور أكثر عرضة للإصابة العصبية التي تؤثّر في تكوين الملكات اللغوية

(Debray Pierre ,1971: 38) .

2-2 الأسباب العصبية : لقد تنوّعت التّفسيرات العصبية والفسيولوجية لاضطراب عسر القراءة فمنها من اعتبر المشكلة متعلّقة بالإدراك البصري والحركي والذّاكرة البصرية ، ومنها من اعتبرها مشكلة لغوية دقيقة ، ويمكن أن نوضّح ذلك من خلال تتابع الدّراسات التّالية في هذا المجال :

أ-دراسة "أورتون"(Orton 1925): الذي قام بعرض نظريته عن سيطرة جانب من المخ على الجانب الأخر وعلاقة ذلك بعسر القراءة (مع العلم أن النّصف الأيمن للمخ يسيطر على الجانب الأيسر في حركة أعضاء الجسم والنّصف الأيسر يتحكّم في أعضاء الجانب الأيمن).

ويرى **"اورتون"** أنّ صور المرئيات أو الحروف أو الكلمات يتمّ حفظها في الذّاكرة في كلا نصفي المخ الأيمن والأيسر على شكل صورتين لشكل واحد ، كما يحدث تماما في حالة المرآة العاكسة ، ويرى أنّ عملية تعلّم القراءة تتضمّن انتقاء صورة من ذاكرة النّصف المسيطر في حالة سيطرة احد نصفي المخ على الأخر والتي تكتسب مبكّرا عند الطفل(المهيمنة) وهنا لا يواجه الطّفل أية صعوبة في تعلّمه القراءة.

أمّا إذا لم يتمكّن هذا الطّفل عند بداية تعلّمه للقراءة من تنمية وتغلب إحدى الجهتين على الأخرى فإنّه يواجه عدّة مشكلات ناشئة عن الصّراع بين نصفي المخ ، وينتج هذا الصّراع من عدم وجود نظام واحد لتتابع الحروف ، فهي أحيانا في اتّجاه اليمين وأحيانا في اتّجاه اليسار وفق تغليب نصف على الأخر، وهو ما يؤدّي إلى عكس التّتابع الطّبيعي لحروف الكلمة.

وهذا الإخفاق في هيمنة جانب مخّي على الآخر يؤدّي إلى خلل وظيفي يظهر في الإدراك البصري و الذّاكرة البصرية ، أو في حركة العينين الّذي يسيء إلى التّنسيق بين العينين وتوجيه النّظر لذلك نلاحظ أنّ المعسرين يخلطون بين الحروف ذات الشّكل المتشابه مثال:

(n/m-w B-p/u - ي ت/ب-ن/ز-ر) .

و لقد أرجع" **جيشونيد"** هذه الاختلافات في جانبي المخ من النّمط الطّبيعي إلى آليات عامّة في النّمو في المرحلة الجنينية التي قد تؤدّي إلى نمو شاذ لبعض أجزاء الجهاز المناعي، و كذا النمو الغير متناظر للدّماغ ، ويشير إلى دور الهرمون الذّكري(التستسترون) في إمكانية إحداثه لنمو مفرط لبعض المناطق الدّماغية المساهمة في الإبصار المكاني وفي التّنسيق البصري الحركي (حركة العينين) هذا عن الإدراك البصري ودوره في ظهور الاضطراب ، إلاّ أنّ هناك من يرجعه إلى خلل في الإدراك السّمعي حين يجد المتعلّم صعوبة في التّمييز بين الحروف المتشابهة في الصّوت، مثل: /u-e/m-n/p-b /ذ-ت/خ-غ/ز-س/ **(جلجل عبد المجيد ،1995 :65).**

2-3 الأسباب النّفسية :

أ- اضطراب العمليات النّفسية والعقلية : لقد استدلّ العلماء من خلال أبحاثهم على أن قصور الانتباه والاضطراب في الإدراك السّمعي والإدراك البصري وما يترتّب عليه من قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذّاكرة السّمعية والبصرية يمكن أن يؤدّي إلى صعوبات في القراءة .

ب- إنخفاض مستوى القدرة اللغوية : لها مظاهر عديدة تتعلّق بالقدرة على التّفكير(تكوين المفهوم) والتّعبير اللّغوي ، فالطّفل يستطيع أن يفهم اللّغة لكنّه لا يقدر أو يجد صعوبة في تعبير اللّغة بسبب إيجاد صعوبة في استخدام قواعد اللّغة السّليمة ، أو أنّه لا يقدر أثناء الكلام أن ينظّم أفكاره .

ج- إنخفاض الدّافعية : قد يتعرّض الطّفل إلى صعوبة في النّطق والقراءة ، وهنا وجب تشجيعه وجعل النّشاط القرائي محبّبا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصّور الملونة والأغاني والموسيقى وغيرها **(حافظ عبد الفتاح ، 2000: 95.94).**

ولتأكيد علاقة الإصابة بعسر القراءة والجانب العاطفي ، فان بعض الباحثين قد ذهبوا إلى حد تسمية هذا الاضطراب (**بالديسليكيا العاطفية)** منهم (**لوناي 1959**) حيث يترجم صعوبات اكتساب القراءة....اضطرابات في النمو النفسي العاطفي ، أين يكون الطفل قد عانى قصورا عاطفيا (هجرا أو إهمالا) أو اضطرابات عالية خطيرة.

وحسب" **لوناي"** قد يكون من الصّعب تمييز هذا النّوع من عسر القراءة المعروف اصطلاحا **(كاجلار هوجيث ، 1999: 57)** .

وفي هذا الصّدد نجد دراسة "**مجفرون وآخرون" 1991** الذين طبّقوا اختبار لقياس مهارة تمييز

التّعبير وتوصّلوا إلى أنّه لدا المعسرين عجز في التّمييز الصّحيح لأزواج البنية الإيقاعية (كل صوتين متشابهين) **(تعوينات علي ، 1983: 106).**

4-2 الأسباب التّعليمية: تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن مناهج و وسائل التّعليم فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية.

أ- الفروق الفردية: فالمناهج المطبّقة وضعت على أساس أن كلّ التّلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصّة بكل تلميذ، في حين أن لكلّ شخص قدراته على التعلّم والاستيعاب **(فهيم مصطفى 2000 : 121).**

ب- دور المعلّم: يلعب المعلّم دورا مهمّا فهو بمثابة الموجّه الذي يقود التّلميذ إلى الأهداف المرجّوة وحتّى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتّع بتكوين متين يسمح له أن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنّسبة لكل مادة يقوم بتدريسها ، أمّا بالنّسبة للقراءة فمن المفروض أن يكون المعلّم واعيا بطرق اكتساب القراءة عند التّلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ **(فهيم مصطفى 2000،ص 121).**

ج- **نقص الاستعداد لتعلّم القراءة:** لكي يتمكّن التّلميذ من تعلّم القراءة يجب أن تكون لديه استعدادات للتعلّم وتتمثل هذه الاستعدادات في قدرات وأنماط السلوك ، القدرات المعرفية ، الإدراك السّمعي ، الإدراك البصري ، والاستعداد التفسي للقراءة ، فكلّ هذه الاستعدادات تدخل في تعلّم التّلميذ للقراءة **(بوفلاح كريمة ،2007 : 38).**

د- البرامج و المناهج: قد يكون محتوى المقرّرات الدّراسة لا يتناسب مع ميول وقدرات التّلميذ ، أو أنّ المنهج طويل بحيث يبذل المعلّم جهده ووقته في إكمال البرنامج ، وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية واختيار طرق التّدريس الملائمة **(أحمد عبد الله وفهيم مصطفى ،2000 :121.120).**

وقد بيّن **"سمى روحي الفيصل"** 1998 أنّ مشكلات القراءة لدى الطّفل العربي ترجع لدور الأسرة ووسائل الإعلام المدرسية وكتاب أدب الأطفال الذين لم يلمّوا إلماما كافيا بعلم نفس الأطفال **(حافظ عبد الفتاح ، 2000 :95).**

من خلال كلّ هذه الدّراسات التي فسّرت عسر القراءة ، يمكننا القول أنّه لا يوجد سبب واحد للإصابة بعسر القراءة ، لأنّ الأسباب تجمع بين الوراثة والعصبية الفيزيولوجية، بالإضافة إلى اضطراب في النّمو اللغوي والأسباب الانفعالية والعاطفية.

3-أنوع عسر القراءة :

1-3 عسر القراءة الصّوتي(الدسليكسيا الصوتية): لا يستخدم العلاقات بين الرسوم(الحروف أو مجموعة الحروف) وأصوات (الوحدات الصوتية التي تمثّل قاعدة اللّغة) استخداما سليما فنلاحظ اضطرابا انتقائيا في قراءة أشباه الكلمات (كلمات مخترعة) بينما قراءة الكلمات العادية والكلمات ذات النّطق غير العادي يكون سليما نسبيا، وهذا الاضطراب يمكنه التّشويش بشكل حاد جدا على تعلم القراءة . حيث تكون فيه كل كلمة في اللّغة كلمة جديدة في بداية التّعلم وهذا النّوع من عسر القراءة يصاحبه عادة اضطراب في اللّغة المكتوبة**(عسر الإملاء الصوتي)** فالكلمات المعروفة تكون بالنّسبة للغالبية مضبوطة إملائيا بينما يجد الطّفل صعوبة كبيرة في كتابة ما يتمّ إملاؤه عليه من أشباه الكلمات بطريقة صحيحة.

نلاحظ أيضا عند المصابين بعسر القراءة الصّوتية اضطرابات مرتبطة باللّغة الشّفوية فهم يواجهون صعوبات عند ترديد الكلمات ، وتمثّل مهام تذكر الكلمات التي تبدأ بصوت معين(التدفق الصوتي) وأيضا السّرد السّريع للصّور بالنسبة لهم مشكلة ، وهم يجدون صعوبة في عزل الوحدات الصّوتية التي تتكوّن منها الكلمات أو في التّعامل مع هذه الوحدات (استخراج الصّوت الأول وتجزئة الكلمات...) وهم يبدون ما يسمّى اضطراب الإدراك الصّوتي ، أي أنهم يعانون من صعوبات في التعّرف على الوحدات الصوتية التي تكوّن الكلمات وفي معالجتها.

وهم لا يستطيعون إدراك اللّغة الشّفوية وتصّورها باعتبارها سلسلة من الوحدات أو المقاطع (مثل المقطع أو المعنى أو الوحدة الصّوتية) وكثيرا ما يصاحب هذا الاضطراب قدرات محدودة في الذّاكرة اللّفظية قصيرة الأجل ، ويقابل الأطفال المصابين بهذا النوع من عسر القراءة صعوبات في مختلف مجالات اللّغة **(أني ديمون 2006 : 108.109).**

2-3 عسر القراءة السّطحية : عسر القراءة السّطحي يتعلّق بإصابة في طريق الإبطال الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية ، وتكون صورة القارئ عندئذ عكسيّة جذريا ، إنّ الأطفال المصابين بهذا النّوع من الاضطراب يكونون قادرين على قراءة أشباه الكلمات (فهم يتمكّنون من تحقيق ترجمة الحروف إلى أصوات) لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات غير العادية التي يكون عليهم التّوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدّلالية (التي تسمح بالوصول المباشر إلى المعنى بمجرّد رؤية الكلمة).

فيلاحظ أنّهم يميلون إلى تنظيم هذه الكلمات ، بمعنى إعادة رسم الأصوات التي تكوّن هذه الكلمات فتقرا كلمة (**ثعبان/ ثع،بان/)**

إن عسر الإملاء المصاحب لهذا النوع من عسر القراءة يكون شديدا ويتميّز بأنّ الكلمات تكتب كما تنطق دون مراعاة لإملائه الصحيح (**نجوا بدلا من نجوى)** ولا نلاحظ عند هؤلاء الأطفال اضطراب فيما يتعلّق باللّغة الشّفوية أو اضطراب في الوعي الصّوتي أو عجزا في الذّاكرة اللّفظية قصيرة المدى ، و نجد في هذا النّوع من عسر القراءة صعوبات في المعالجة المتعلّقة بالبصر والانتباه ، ولا يستطيع الأطفال المصابين القيام بمعالجة شاملة للشّكل الإملائي للكلمة ، فكل طفل يتحدّث كما لو كان انتباهه محدودا ببعض الحروف فقط (حرفين أو ثلاثة) وفي كثير من الأوقات تظهر على هؤلاء الأطفال اضطرابات تتعلق بالكتابة عن طريق النّقل ، وقد يظهر عليهم أيضا ضعف في أداء المهام البصرية المتعلّقة بالتّعرف على الحرف ضمن **"مشتتات الانتباه"** .

ومن جهة نظر أطبّاء سيكولوجية الجهاز العصبي يمكن أن يكون النّقص البصري الانتباهي هو سبب صعوبات القراءة عند هؤلاء الأطفال ، مما يصعب تكوين معلومات عن المفردات اللّغوية الإملائية في الذّاكرة **(أني ديمون ،2006 :111.110).**

3-4 عسر القراءة العميق : يتميّز هذا النّوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة ، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات ، لكنه يقرأ بطريقة جيدة للكلمات الملموسة والكلمات المجرّدة كما يجد الطّفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التّمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية ، فهذا النّوع يؤدي إلى ظهور اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات اللّغوية واضطراب

التّعرف على الكلمات انطلاقا من الصّور حيث تعيق هذه الصّعوبات المصاحبة للطّفل السّير الحسن للتّربية **(كريمة بوفلاح،2007: 42).**

4-علاج المعسرين قرائيا :

4-1 علاج صعوبة تفسير الرّموز اللّغوية وقراءتها : ثمّة طرق ثلاث تستهدف علاج صعوبة تفسير الرّموز وقراءتها ، بعضها يبدأ بالحرف وبعضها يبدأ بالكلمة ، وبيانها على النحو التالي :

أ- الطّريقة الصوتية (طريقة جلينجهام Gillingham) : وتستخدم مع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطّرق العادية ، وتقوم على التّعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية أيضا بالطّريقة الهجائية ، وتبدأ بتعليم الحروف ثمّ الكلمة ثمّ الجملة كما تسمّى بالطّريقة التّرابطية لأنّها تعتمد على : - ربط الرّمز البصري مع اسم الحرف .

- ربط الرّمز البصري مع صوت الحرف .
- ربط حواس الطفل (السّمع) مع سماع الطّفل لصوته.

ب- الطّريقة المتعدّدة الحواس (طريقة فيرنالد Vernald) : وتستخدم مع الأطفال الذين لم يقرؤوا بعد أو من هم تحصيلهم منخفض ، وتتمّ على النّحو التالي:

- أن يشاهد الطّفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسّة البصرية .
- أن ينطق الطّفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسّة السّمعية .
- أن يتّبع الطّفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسّة الحركية .
- أن يتّبع الطّفل الكلمة بأصبعه وفي هذا يستخدم حاسّة اللّمس ، وهي تتطلّب من كل من المعلم والطّفل (التلميذ) ما يلي :
- يكتب المعلّم الكلمة على السّبّورة أو على الورقة ، ويتّبعها الطّفل بأصبعه كل جزء فيها و يكرّر هذه العملية حتى يستطيع أن يكتبها من الذّاكرة بعد مسحها .
- يتمكّن الطّفل بعدئذ من قراءة الكلمة التي يكتبها المدرّس ، ويكتبها دون تتبّع .
- يتعلّم الطّفل الكلمة المطبوعة بقراءتها و كتابتها .
- يتعلّم الطّفل كتابة الكلمة من الذّاكرة دون الرّجوع إلى النّسخة الأصلية.
- يتعلّم الطّفل كلمة جديدة من خلال تشابهها مع كلمة سبق له تعلّمها، أي يمتلك القدرة على التّعميم.

ج- طريقة هيج كيرك (Hegg Kirk) : وتصلح مع المتخلّفين عقليا القابلين للتّعلم وهي تعتمد على نظام القراءة الصّوتية بطريقة منظّمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكّم في العملية التّعليمية ويعطي الطفل تغذية رجعية ، تصحح خطأه وتصوبّ مساره باستمرار وتقوم على البدء باستخدام الحروف السّاكنة ثم المتحرّكة وتعليم أصواتها للأطفال

د- علاج صعوبة المادّة المقروءة (الفهم) : يقصد بالفهم تجاوز مجرّد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمّنها ويشمل هذا تفصيل الجوانب التالية :

- فهم معاني الكلمات أو المفردات وإدراك دلالاتها.

- استخلاص المفاهيم التي تتجاوز معنى الكلمة أو المفردة إلى المعنى القائم بين المفردات، أو التعمّق في إدراك الدّلالة الإجرائية للكلمة، أو المفردة كما تحدّد علميا.
- القيام بعمليات الفهم المدرج الشامل لموضوع القراءة وهذا يتضمّن ما يلي :
- القراءة من أجل الملاحظة واستدعاء التفصيلات .
- القراءة من أجل معرفة الأفكار الرّئيسية التي يتضمّنها الموضوع المقروء .
- تتبّع سلسلة من الأحداث أو الخطوات في ثنايا الموضوع المقروء وتنظيم الأفكار الرّئيسية في القطعة المقروءة للخروج بفكرة محورية.
- تطبيق ما قرأ في حلّ المشكلات الحياتية أو الإجابة عن الأسئلة العلمية.
- تقويم المادّة التّعليمية بزيادة وتنمية القدرة على التّفكير النّاقد والقدرة على التّحليل والتّركيب **(حافظ عبد الفتاح ، 2000 : 102.100) .**

5- مفهوم التّوافق النّفسي: يمكن توضح مفهوم التّوافق النّفسي في ثلاث اتّجاهات: اتّجاه نفسي اتّجاه اجتماعي، اتّجاه تكاملي.

5-1 الاتّجاه النّفسي (الفردي): يرى أصحاب هذا الاتّجاه أنّ التّوافق النّفسي يتحقّق بإشباع حاجات الفرد ودوافعه إشباع عام أو إشباع دافع واحد على حساب دوافع أخرى ،ومنه يتحقّق توافق يتميز بالضّبط الذّاتي وتقدير المسؤولية وبهذا يصل إلى تقليل التّوتر، ويرى هؤلاء أنّ التّوافق النّفسي إنّما هو المرونة في مقابل الظّروف المتغيّرة ، كما أنّه عملية دينامية مستمرّة يتوافق بها الفرد مع البيئة التي ينتمي إليها ، ومن أنصار هذا الاتّجاه:

"**هنري سميث**"حيث يرى أن التّوافق النّفسي السّوي للفرد هو الاعتدال في الإشباع العام للشّخص وليس إشباع دافع واحد شديد وعاجل على أساس دافع آخر، ودون الاهتمام بالآخرين**(حشمت حسين والبهي مصطفى ، 2006: 42).**

ويرى **"كمال الدّسوقي"** أنّ التّوافق النّفسي هو عملية إشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقّق الرّضا عن النّفس والارتياح لتخفيف التّوتر النّاشئ عن الشّعور بالحاجة **(الشّاذلي عبد الحميد ج،2001 :88).**

أمّا **"شافر" "وشوين"** فيريان أنّ الفرد يحاول إشباع دوافعه بأيسر الطّرق وإذا لم يتمكّن من ذلك يقوم بتعديل في البيئة أو تعديل دوافعه ، وبهذا تكون عملية التّوافق النّفسي عملية مستمرّة وضرورية فيما يتعلّق بعملية البقاء الحيوي له.

ويفترض **"ولسون"** أنّ الفرد يميل إلى الاحتفاظ بحالة من الثّبات الدّاخلي ويسمّى هذا من النّاحية البيولوجية(**Homeo stasis**) وعلى المستوى السّيكولوجي عملية لا توافق ، وهي تشير إلى سلوك يبدأ بالقلق والتّوتر وينتهي بالوصول إلى الهدف الذي يقلّل التّوتر، فالشّخص المتوافق هو الذي تعلّم سلوك وطريقة مؤثّرة في تقليل التّوتر**(حشمت حسين والبهي مصطفى ، 2006: 43.42).**

ركّز أنصار هذا الاتّجاه على الفرد في حدّ ذاته وأهملوا الجانب الاجتماعي والبيئة الطّبيعية التي ينتمي إليها الفرد ، وذلك بتركيزهم على إشباع الفرد الحاجات التي تثيرها الدّوافع فالتّوافق النّفسي للفرد مرتبط به من حيث هو فرد في مجتمعه وبيئته، وأنّه لا يمكن الفصل بين الفرد والبيئة أو التّركيز على عامل دون الأخر .

2-5 الاتّجاه الاجتماعي : يرى أنصار هذا الاتّجاه أنّ التّوافق النّفسي هو مسايرة المجتمع ويعتبرون التّوافق النّفسي عملية اجتماعية ،أين يشبع الفرد رغباته بقيامه باستجابات متنوّعة تلائم المواقف المختلفة وهذا يعني أنّ التّوافق النّفسي يعكس أسلوب الفرد في مواجهة ظروف الحياة وحلّ مشاكله ، وتتحدّد عملية التّوافق بالرّجوع إلى النّماذج والمعايير الاجتماعية حيث كلّما اقترب الفرد من هذه النّماذج والأنماط والمعايير واستطاع مسايرتها كان أكثر تحقيقا للتّوافق النّفسي . ومن أنصار هذا الاتّجاه:

"**جوردون**" حيث يؤكّد أنّ التّوافق النّفسي هو محاولات الفرد لتحقيق نوع من العلاقات الثّابتة والمرضية مع بيئته.

وترى "**ليزلي فيليبس**" أنّ التّوافق النّفسي يوضّح اتجاهين كاملين من المسؤولية اتّجاه البيئة الإنسانية فالشّيء الأوّل هو أن يقبل الفرد ويستجيب بفاعلية اتّجاه التّوقعات الاجتماعية التي تواجهه مدى حياته وعلى سبيل المثال التّدخول إلى المدارس ، الالتحاق بمهنة معيّنة ، فعلى الفرد أن يكون له استعداد لمجابهة التوقّعات الاجتماعية من أجل السّلوك التّوافقي.

كما يعتبر"**هنري**" التّوافق النّفسي على أنّه علاقة منظّمة بين رغبات الفرد وحاجاته البيئته .

ويقرّ"**جود**"بأنّ التّوافق النّفسي هو عملية اكتشاف وتبنّي أسّاليب من السّلوك تكون ملائمة للبيئة أو التّغيرات فيها.

كما يرى كلّ من "**فاي**" و"**ريشلي**" أنّ نظام التّوافق النّفسي يتحدّد بدرجة الفاعلية التي يقابل بها الفرد مستويات الاستقلال الشّخصي والمسؤولية الاجتماعية في جماعته الثّقافية.

كما يرى كلّ من" **برنارد**" و"**اريك أريكسون**" **أنّ** التّوافق النّفسي هو قدرة الفرد على تكييف ذاته مع الظّروف المتغيرة كمؤثّر على نضجه ، فالتّوافق هو القدرة على انتقاء أساليب فعّالة وملائمة لمقابلة متطلبات البيئة مع الاحتفاظ باتّجاه صحّي نحو الظّروف (**حشمت حسين والبهي مصطفى ، 2006: 45.43).**

ويرى"**روش**" و"**مينيجر**" أنّ التّوافق النّفسي أعمق من مجرّد مسايرة معايير وأنماط المجتمع ، بل هو عملية ايجابية مستمرّة يواجه بها الفرد مطالب الظّروف المتغيّرة .

كما يرى "**دافيز**" و "**لوفكست**" أنّه عملية مستمرّة يحاول الفرد بواسطتها التّحصيل والمحافظة على انسجامه مع البيئة المحيطة**(الشّاذلي عبد الحميد ج،2001 : 89.88).**

يعاكس الاتّجاه الاجتماعي الاتّجاه النّفسي تماما حيث ركّز أصحاب هذا الاتّجاه على مسايرة الأنماط والمعايير الاجتماعية من أجل تحقيق التّوافق النّفسي ، وهذا يكون بخضوع الفرد للظّروف والمعايير الاجتماعية في بيئته . ومن هذا يتّضح أنّ رواد هذا الاتجاه تجاهلوا الفروق الفردية حيث لا ينبغي التّركيز على الفرد بمعزل عن الجماعة ، ونسوا أن للفرد حاجات ومتطلّبات ذاتية يجب تحقيقها قبل أن يستطيع الرّضوخ لمعاير المجتمع التي ينتمي إليها الفرد.

3-5 الاتّجاه التّكاملي(النّفسي الاجتماعي): يعتبر الاتّجاه التّكاملي اتّجاها توفيقيا بعد التّطرف الذي أبداه أنصار الاتّجاه النفسي والاتّجاه الاجتماعي ، ويرى رواد هذا الاتّجاه أنّ التّوافق النّفسي هو عملية مركّبة من قطبين هما الفرد بدوافعه وحاجاته وطموحاته ، والبيئة المحيطة بالفرد بأبعادها المختلفة الاجتماعية والثّقافية ، ولا يتحقّق التّوافق النّفسي حسب هذا الاتّجاه إلاّ بتكامل وتفاعل الفرد مع محيطه ويؤكّد هذا الاتّجاه على تآزر المطالب البنائية الاجتماعية مع المطالب البنائية الشّخصية.

ويعرّف **"ولمان"** التّوافق النّفسي على أنّه "قدرة الفرد على إشباع حاجاته ومقابلة معظم متطلباته النّفسية والاجتماعية من خلال علاقة منسجمة مع البيئة التي يعيش فيها".

ويشير "**حامد طهران**" إلى التّوافق النّفسي على أنّه عملية ديناميكية مستمرّة تتناول السّلوك والبيئة الطّبيعية بالتّغيير والتّعديل حتى يحدث توازن بين الفرد والبيئة(**حشمت حسين والبهي مصطفى حسن ، 2006 :47).**

وهكذا انطلق هذا الاتّجاه من نقده لكل من الاتّجاهين السابقين ، واعتمد على الفرد باعتباره أحد شقّي العملية التّوافقية وهو ما قلّل من قيمته الاتّجاه الاجتماعي ، كما اعتمد على المجتمع باعتباره الشق الثّاني لعملية التّوافق النّفسي ، حيث التّوافق النّفسي في نظر أصحاب هذا الاتّجاه يعتمد على الفرد وما ينطوي عليه من بناء نفسي وحاجات ودوافع ، كما يعتمد أيضا على المحيط الطّبيعي والاجتماعي والثّقافي الذي ينتمي إليه الفرد (**الشّاذلي عبد الحميد ب،2001 :89).**

ومن كل ما سبق يمكننا اعتبار هذا الاتّجاه الأخير هو الذي يمثّل النّظرة الموضوعية لعملية التّوافق النّفسي ، "ومنه فالتّوافق النّفسي هو عملية دينامية مستمرّة يقوم بها الفرد من أجل الشّعور بالرّضا والإشباع الحاجات والدّوافع وحلّ كل أنواع الصّراعات الدّاخلية والخارجية في محاولة لبلوغ حالة الاتّزان بيه وبين نفسه وبينه وبين البيئة التي ينتمي إليها بما تحتوي عليه من معايير وقيم اجتماعية و وثقافية"...

6- وظائف عملية التّوافق النّفسي :

1-6 إشباع الحاجات الأوّلية: تعتبر ذات وظيفة حيوية تعمل على بقاء الفرد حيث ترتبط بالتّكوين الفسيولوجي له ،مثل الحاجة إلى الطّعام والماء والمسكن والجنس...وهذه الحاجات إشباعها ضروري للحياة ،حيث إنّ مستوى إشباع هذه الحاجات مؤشّر لعملية التّوافق النّفسي فإذا لم تشبع فإنّ الفرد يعاني من التّوتر، وكلّما زاد التّوتر يقلّ التّوازن الانفعالي وبالتّالي تضعف قدرة الفرد على الوصول إلى التّوافق النّفسي الحسن **(حمدي أماني ،2011 :33)** .

2-6 إشباع الحاجات الثّانوية : وهي التي يكتسبها الفرد ويتعلّمها من البيئة وتتأثّر بنوعية التّنشئة الاجتماعية كما أنّها تنظّم إشباع الحاجات البيولوجية وتضبطها ، مثل الحاجة إلى الأمن والاستقرار ، والنّجاح والمحبة ...وهذه الحاجات النّفسية ضّرورية للفرد ليكتمل توازنه ونضجه النّفسي حيث يضّل مدفوعا بها إلى أن يشبعها، فهي تولّد لديه حالة من التّوتر النّفسي تدفعه إلى محاولة إشباعها حيث هي حاجات ملحّة ذات استمرارية وتواصل **(حمدي أماني ،2011 :34).**

3-7 التقبّل والرّضا عن الذّات : تعتبر من أهمّ العوامل التي تؤثّر في سلوك الفرد ، فالرّضا عن الذّات يكون دافعا للفرد اتّجاه العمل والتّوافق مع الآخرين ، والانجاز في مجلات تتّفق مع قدراته وإمكانياته ، والفرد الذي لا يتقبّل نفسه والذي لا يشعر بالرّضا يكون معرّضا للمواقف المحبطة ويشعر خلالها بالفشل وعدم التّوافق النفسي والاجتماعي ويدفعه ذلك إلى الانطواء أو العدوان **(عطية نوال،2001 :30).**

4-6 التّكيف مع المجتمع ومسايرة قيمه ومعاييره : المسايرة هي الانصياع أو المجاراة وميل غير مقصود غالبا لتقبّل أفكار اجتماعية معينة ومعاييرها، والمسايرة قد تكون مطلوبة في مواقف معيّنة ، ولكن قد تتضمّن البيئة الاجتماعية بعض المعايير الفاسدة والمبادئ الخاطئة حيث لا تكون مسايرتها علامة على التّوافق ، ويكون التّوافق عن طريق محاولة تغيير البيئة أو عدم مسايرتها ، ويسمّى ذلك بالمغايرة وهي تشير إلى السّلوك الذي يتناقض مع معايير الجماعة ويخالفها .

5-6 تحقيق الصّحة النّفسية : إنّ الإنسان يتعرّض لضغوط وصراعات داخلية وخارجية وعليه مواجهة الرغبات والدّوافع الشّخصية المتعارضة مع البيئة المحيطة به من أجل استمرار التّوازن النّفسي لديه أي تحقيق التوافق الايجابي ، ويرى علماء النّفس أن الفرد المتوافق هو الذي يتمتّع بالصّحة النّفسية ، حيث الصّحة النّفسية هي محصّلة انجاز عملية التّوافق **(حمدي أماني،2011 :34).**

الاجراءات الميدانية للدراسة

1- المنهج المستخدم : تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي ، لكونه الأنسب لهذه الدّراسة ، التي تتحدّث عن العلاقة بين عسر القراءة والتّوافق النّفسي لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط.

2- عينة الدراسة: تكونت من (60) تلميذا معسرا قرائيا من تلاميذ السّنة الخامسة ابتدئي ، حيث (38) ذُكور و(22) إناث من بين أفراد العينة المبدئية تم الوصول إليهم بعد المرور بمجموعة من الخطوات التّشخيصية ومن خلال ملاحظة معلميهم واستجابتهم على مقياس عسر القراءة .

3- أدوات جمع البيانات :

3-1 مقياس التّقدير التّشخيص لصعوبة القراءة من إعداد "**الأستاذ الدّكتور فتحي مصطفى الزّيات"** مدير برنامج صعوبات التّعلم جامعة الخليج العربية: حيث تم تطبيق هذا المقياس على عينة من التّلاميذ في مصر والكويت والبحرين وكان ذلك عام 2007 ويستخدم هذا المقياس للكشف والتّشخيص المبكر عن ذوي عسر القراءة، وهذا المقياس ثابت وصادق من نوع المحكّي المرجع.

ويتكوّن هذا المقياس التّقديري من (20) بندا تصف أشكال السّلوك المرتبطة بالصعوبة موضوع التّقدير ، وعلى القائم بالتّقدير قراءة كل بند واختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السّلوك الذي يصفه البند على التّلميذ موضوع التّقدير ما بين: **دائما، وغالبا ، وأحيانا ، ونادرا ، ولا ينطبق .** وقد تمّ اختيار بنود كل

مقياس من خلال نتائج البحوث والكتابات النّظرية حول الصّعوبة حيث تمّ تحكيمها والتّأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكّمين البارزين في مجال صعوبات التّعلم وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة. ويتم حساب الدّرجات الخام للمقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين أو الآباء لجميع البنود (أنماط السلوك الممثلة لهذه البنود) ومن بين أساسيات تطبيق هذا المقياس حسب صاحبه الآتي:

- أن يفهم القائمون بالتقدير كيف يساعد هذا المقياس في تشخيص هذه الصّعوبة.

- يجب أن يستجيب عن المقياس شخص واحد بمعني لا يمكن قبول استجابة الأب والمعلّم على نفس والورقة كأن يجيب المعلّم على جزء من البنود والباقي يجيب عليه الأب أو معلّم أخر.

- يجب أن يكون الفاحصون القائمون بالتقدير على دراية جيّدة بالتّلميذ.

- يجب أن يكتسب القائم بالتقدير خبرة تدريبية من خلال تطبيق المقياس على ثلاثة تلاميذ على الأقل قبل استخدامه في تقدير حقيقي.

3-2 إختبار رسم الرجل للذّكاء **(جودانيف هارس ،1926):** تمّ استعمال اختبار الذّكاء من أجل تثبيت مستوى الذّكاء العام ومعرفة أنّ الطّفل المعسر قرائيا يتمتّع بذكاء عادي ، ومن أجل هذا تمّ الاستعانة باختبار رسم الرّجل **(هاريس جوادانوف لقياس الذّكاء).** وتمّ اختيار هذا الاختبار لأنّه لا يتطلّب وسائل كثيرة والغرض منه هو تجنّب تصنيف التّلاميذ الذين لم ينالوا على حاصل الذّكاء المتوسط أو أكثر وذلك لأنّ المعسر قرائيا حسب التّعريفات السّابقة هو طفل عادي يتمتّع بذكاء عادي أو أكثر وكذلك تتبعا لما قام به الباحث **"شرفوح البشير" في أطروحته لنيل شهادة الدكتور تحت عنوان (إنعكاس عسر القراءة على السّلوك العدواني لدى المعسرين)** حيث قام بتطبيق هذا الإختبار من أجل التّأكد من المستوى العام لذكاء المعسرين قرائيا واستبعاد ذوي الذّكاء المنخفض والأقل من المتوسط. يطّبق اختبار رسم الرّجل **"لجوادانوف "** لقياس الذّكاء على النّحو التالي **:** نقوم بتقديم ورقة بيضاء وقلم رصاص وممحاة للتّلميذ ونطلب منه رسم رجل والمدة الزمنية لا تتعدى **العشر دقائق** ونحسب معدّل ذكاء التّلميذ عن طريق إعطاء نقطة لكل جزء ملاحظه في الرّسم ، حيث أن الاختبار يحتوي على **(73)** جزءا صحيحا وتحوّل الدّرجات الخام إلى عمر عقلي

بعد النظر إلى جدول العمر العقلي فنتحصّل على عمره العقلي ونحوّل عمره الزّمني إلى شهور ثم نقّسم العمر العقلي على العمر الزّمني ونضربه في 100 فنتحصّل على درجة الذّكاء . وهذا الاختبار خاص بالأطفال الذين يتراوح سنّهم ما بين **(3 و14سنة).**

- قائمة ملاحظة سلوك الطّفل (التوافق النفسي)**(راسل.ن. كاسل ،1961):** هذه القائمة من تصميم "**راسيل ، كاسيل"** (1961) وقد صمّمت قائمة ملاحظة السلوك الطفل لتكون أداة سيكولوجية في التّقدير الموضوعي للتّوافق النّفسي للأطفال في سن رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية وهي تلائم الأطفال غير القادرين على القراءة أو الاستجابة للاختبارات الشّخصية من نوع الورقة والقلم والتي تستخدم في أغراض مختلفة في المجال المدرسي. كما يقتصر استخدام قائمة ملاحظة سلوك الطّفل على الملاحظين الذين قاموا بملاحظة سلوك الطّفل موضع التّقدير أو الذين يعرفونه معرفة وثيقة (المدرّسين، الآباء، الأقارب) وذلك لتحديد أغراض متعدّدة (مصطفى **كمال، د س: 1).** تتكوّن هذه القائمة من (78) عبارة تصف مظاهر سلوك الطّفل وتصنف هذه العبارات إلى خمس مجالات للتّوافق يمثّل كل منها مجموعة من العبارات وهذه المجالات هي:

- **التّوافق الشّخصي (الذاتي):** وتمثله (20) فقرة من (20-1).- **التّوافق الأسري:** وتمثله (20) فقرة من(40-21). - **التّوافق الاجتماعي:** وتمثله (20) فقرة من (60-41). - **التّوافق المدرسي:** وتمثله (12) فقرة من (72-61). - **التّوافق الجسمي:** وتمثله (06) فقرات من (78-73). **(مصطفى كامل ، دس : 2).**

4- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

4-1 مقياس التّقدير التّشخيص لصعوبة القراءة (الزّيات فتحي، 2007):

أ- **الثّبات:** وبعد تطبيق المقياس على عيّنة مكونة من (33) تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين (10سنوات إلى 12سنة) وبعد تفريغ النّتائج المحصّل عليها تحصلنا على النّتائج التالية : معامل ألفا كروم باخ ، عند مستوى الدلالة 0.01 تساوي 0.91 حيث هو معامل مرتفعة وتمتّع بدرجة عالية من الثبّات.

جدول رقم(1) حساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ.

الاداة	عدد المقاييس الموزعة	عدد العبارات	معامل الثبات
مقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة	33	20	0.91

يتضح من الجدول ان معامل الثبات الاداة هو معامل عال يمكننا من استعمال الاداة

ب- الصدق: - الصدق التمييز): تحصلنا على النتائج التالية

جدول رقم (2) يوضح المقارنة الطرفية للاستمارة.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	ت المجدولة	درجة الحرية
0.05	7.42	2.84	20

يتضح من الجدول ان الاداة تميز تمييزا واضحا بين المستويات المرتفعة والمنخفضة وهذا يدل على صدق الاداة.

- الصدق الذاتي :0.96

4 -2 أداة قياس النّضج العقلي : تمّ استعمال اختبار الذّكاء من أجل تثبيت مستوى الذّكاء العام ومعرفة أنّ الطّفل المعسر قرائيا يتمتع بذكاء عادي ، ومن أجل هذا تمّ الاستعانة باختبار رسم الرّجل **(هاريس جوادانوف لقياس الذّكاء).**

أ- الثّبات: تمّ حساب الثّبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وكانت النّتائج كالتّالي :

معامل الارتباط بيرسون :0.92 المحسوب عند مستوى الدلالة 0.01 والمصحح بمعادلة سبرمان برون0.93 وهي درجة عالية من الثبات ولمزيد من التفاصيل انظر الجدول التالي:

جدول رقم (3) يوضح الثبات بطريقة اعادة تطبيق الاختبار.

Correlations

		التطبيق الاول	التطبيق الثاني
التطبيق الاول	Pearson Correlation	1	,916**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	33	33
التطبيق الثاني	Pearson Correlation	,916**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ب- **الصدق: - الصدق التميزي** تحصلنا على النتائج التالية

جدول رقم (4) يوضح المقارنة الطرفية للاستمارة.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	ت المجدولة	درجة الحرية
0.05	8.25	2.84	20

يتضح من الجدول ان الاداة تميز تمييزا واضحا بين المستويات المرتفعة والمنخفضة وهذا يدل على صدق الاداة.

3-4 قائمة ملاحظة سلوك الطّفل (راسيل . ن. كاسيل) إعداد "مصطفى كامل":

أ- الثبات:

جدول رقم(5) حساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ.

الاداة	عدد المقاييس الموزعة	عدد العبارات	معامل الثبات
قائمة ملاحظة سلوك الطّفل(التوافق النفسي)	20	55	0.86

يتضح من الجدول ان معامل الثبات الاداة هو معامل عال يمكننا من استعمال الاداة

ب- الصدق: - الصدق التمييزي:

جدول رقم (6) يوضح المقارنة الطرفية للاستمارة.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	ت المجدولة	درجة الحرية
0.05	4.40	3.35	8

يتضح من الجدول ان الاداة تميز تمييزا واضحا بين المستويات المرتفعة والمنخفضة وهذا يدل على صدق الاداة.

- الصدق الذاتي :0.97

5- الاساليب الاحصائية المستخدمة :اهمها

- المتوسطات والانحرافات
- معامل الارتباط بيرسون.
- واختبار (T - Test) لدراسة الفروق.

6- نتائج الدراسة:

- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها: توجد علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق الشّخصي(الذّاتي) لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

جدول رقم(7) يبيّن طبيعة العلاقة بين عسر القراءة والتّوافق الشّخصي لدى أفراد عينة الدّراسة

المتغيرات الإحصائية	بيرسون (r) المحسوب	بيرسون (r) المجدول	درجة الحرّية	مستوى الدّلالة	قرار الدلالة
القيمة	0.011	0.25	58	0.05	غير دالة

يوضّح الجدول النّتائج التي تمّ التّحصل عليها حيث بلغ معامل الارتباط المحسوب (0.23) والمجدول (0.25) وبدرجة ثقة تساوي(95%) وبما أن **(r)** المحسوب أقلّ من **(r)** المجدول يتبيّن لنا أنّه توجد علاقة بين المتغيرين لم ترتقي لمستوى الدّلالة الإحصائية ، ومنه لا نستطيع قبول فرضية بحثنا التي تقول بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين ، ونقرّ ونقبل الفرضية الصّفرية التي تقول لا وجود لعلاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عسر القراءة والتّوافق الشّخصي.

- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثّانية التي مفادها: توجد علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق الأسري لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

جدول رقم (8) يبيّن طبيعة العلاقة بين عسر القراءة والتّوافق الأسري لدى أفراد عينة الدّراسة.

المتغيرات الإحصائية	بيرسون (r) المحسوب	بيرسون (r) المجدول	درجة الحرّية	مستوى الدّلالة	قرار الدلالة
القيمة	-0.29	0.25	58	0.05	دالة

يوضّح الجدول النّتائج التي تمّ التّحصل عليها حيث بلغ معامل الارتباط المحسوب (0.29-) والمجدول (0.25) عند مستوى الدّلالة(0.05) ، وبما أن **(r)** المحسوب اكبر من **(r)** المجدول يتبن لنا أنّه توجد علاقة عكسية دالة إحصائيا بين المتغيرين عسر القراءة والتوافق الأسري ، ومنه نستطيع قبول فرضية بحثنا التي تنصّ على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة والتّوافق الأسري.

- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثّالثة التي مفادها: توجد علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق المدرسي لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

جدول رقم (9) يبين طبيعة العلاقة بين عسر القراءة والتّوافق المدرسي لدى أفراد عينة الدّراسة.

المتغيرات الإحصائية	بيرسون (r) المحسوب	بيرسون (r) المجدول	درجة الحرّية	مستوى الدّلالة	قرار الدلالة
القيمة	-0.22	0.25	58	0.05	غير دالة

يوضّح الجدول النّتائج التي تمّ التّحصل عليها من خلال استعمال معامل الارتباط "**بيرسون**" الذي يهدف إلى إيجاد الارتباط بين عسر القراءة والتّوافق المدرسي ، ومن خلال ما تمّ التّحصل عليه من نتائج حيث بلغ معامل الارتباط المحسوب (0.22-) والمجدول (0.25) وبدرجة ثقة تساوي(95%) وبما أن **(r)** المحسوب أقل من **(r)**المجدول يتبيّن لنا أنّه توجد علاقة عكسية ضعيفة بين المتغيرين لم ترتقي لمستوى الدّلالة الإحصائية ، ومنه لا نستطيع قبول فرضية بحثنا التي تقول بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين ونقرّ ونقبل الفرضية الصفرية التي تقول لا وجود لعلاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عسر القراءة والتّوافق المدرسي.

1- عرض نتائج الفرضية الأساسية الأولى والتي مفادها: توجد علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق النّفسي (بأبعاده الثلاثة) لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

جدول رقم(10)يبيّن طبيعة العلاقة بين عسر القراءة والتّوافق النّفسي الكلّي لدى أفراد العينة.

المتغيرات الإحصائية	بيرسون (r) المحسوب	بيرسون (r) المجدول	درجة الحرّية	مستوى الدّلالة	قرار الدلالة
القيمة	-0.14	0.25	58	0.05	غير دالة

يوضّح الجدول النّتائج التي تمّ التّحصل عليها حيث بلغ معامل الارتباط المحسوب (0.14-) والمجدول (0.25) عند مستوى الدّلالة (0.05) وبما أن **(r)** المحسوب أقل من **(r)**المجدول يتبيّن لنا أنّه توجد علاقة ضعيفة بين المتغيرين لم ترتقي لمستوى الدّلالة الإحصائية ، ومنه لا نستطيع قبول فرضية بحثنا التي تقول بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين ونقرّ ونقبل الفرضية الصّفرية ، التي تقول لا وجود لعلاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة والتّوافق النّفسي بإبعاده الثّلاثة الشّخصي والأسري والمدرسي لدى أفراد عينة الدّراسة.

- **عرض نتائج الفرضية الأساسية الثّانية التي مفادها :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذّكور والإناث في عسر القراءة لدى أفراد عينة الدّراسة.

جدول رقم (11) يوضح الفروق بين الذّكور و الإناث في متغير عسر القراءة.

الجنس / المتغير	ذكور			إناث			ت المحسوبة	ت المجدولة 0.05	درجة الحرية -2N	الدرجة الفائية F	مستوى الدلالة 0.05
	$\bar{X}$ -	S	N	$\bar{X}$ -	S	N					
عسر القراءة	72.50	6.83	38	72.45	5.42	22	0.027	2.39	58	18.0	غير دالة

يوضّح الجدول النّتائج التي تمّ التّحصل عليها من خلال استعمال اختبار (T test) الذي يهدف إلى إيجاد الفروق بين الجنسين في متغيّر عسر القراءة ، ومن خلال ما تمّ التّحصل عليه من نتائج بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.027) والمجدولة (2.39) عند مستوى الدّلالة (0.05) وبما أنّ **(ت)** المحسوب أقلّ من **(ت)** المجدول يتبيّن لنا أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين في متغير عسر القراءة ، ومنه لا نستطيع قبول فرضية بحثنا التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متغير عسر القراءة ، ونقبل الفرضية الصّفرية التي تقول لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متغير عسر القراءة.

- **عرض نتائج الفرضية الأساسية الثّالثة التي مفادها:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذّكور والإناث في التّوافق النّفسي بأبعاده الثّلاثة لدى أفراد عينة الدّراسة.

جدول رقم (12) يوضح الفروق بين الذّكور و الإناث في متغير التوافق النفسي بأبعاده.

الجنس / المتغير	ذكور			إناث			ت المحسوبة	ت المجدولة 0.05	درجة الحرية N-2	الدرجة الفائية F	مستوى الدلالة 0.05
	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N					
التوافق النفسي الكلّي	323.57	62.31	38	310.77	60.17	22	0.777	2.39	58	0.17	غير دالة

يوضّح الجدول النّتائج التي تمّ التّحصل عليها من خلال استعمال اختبار (T test) الذي يهدف إلى إيجاد الفروق بين الجنسين في متغير التّوافق النفسي بأبعاده ، ومن خلال ما تمّ التّحصل عليه من نتائج بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.77) والمجدولة (2.39) عند مستوى الدّلالة (0.05) وبما أنّ **(ت)** المحسوب أقلّ من **(ت)** المجدول ، يتبيّن لنا أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين في متغير التّوافق النّفسي الكلّي ، ومنه لا نستطيع قبول فرضية بحثنا التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متغير التّوافق النفسي بأبعاده ، ونقبل الفرضية الصّفرية التي تقول لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التّوافق النّفسي بأبعاده.

7- مناقشة النتائج:

7-1 الفرض الجزئي الاول: الذي نصه تجود علاقة دالّة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق الشّخصي لدى أفراد عيّنة الدّراسة، تبين من خلال الجدول(7) أنّه لا يوجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق الشّخصي. وهذا يعني وحسب نتائج هذه الفرضية أنّ اضطراب عسر القراءة لدى أفراد عينة بحثنا ليس له علاقة بالتّوافق الشخصي لدى أفراد العينة، ولا يودي عموما هذا الاضطراب إلى سوء التّوافق الشّخصي. وهذا يتنافى مع ما انتهت إليه الدّراسة التي قام بها " **العلاف عبد العزيز** " (1976) حيث أظهرت أن الطّفل المتفوق قرائيا يتمتّع بتوافق شخصي وتكيّف بيئي ممتاز مقارنة مع زملائه الذين يعانون من مشاكل في القراءة **(كامل مصطفى ، دس : 5)**. وقد يعود التّوافق الشّخصي المقبول والعادي الذّي يتمتّع به معظم المعسرين أفراد العينة ، إلى الدّور الأساسي الذي يلعبه المعلم والأسرة والمحيط الاجتماعي للتّلميذ ، حيث انتهى" **أبو حطب فؤاد** " سنة (1979) أنّه إذا لجأ المدرّس في علاقته بتلاميذه إلى أسلوب التّقبل (الدّفء والصّداقة) فإنّ ذلك يؤدّي إلى زيادة درجة التّوافق الشّخصي للتّلميذ خاصّة ، ودرجة التّوافق الكلّي عامّة ، كما أنّه إذا كانت البيئة المدرسية ملائمة للحاجات العقلية والنّفسية للتّلميذ فإنّ ذلك يؤدّي إلى خفض الإحباط وبقية مظاهر سوء التّوافق **(كامل مصطفى ، د س : 6)**.

7-2 الفرض الجزئي الثاني: الذي نصه تجود علاقة دالّة بين عسر القراءة والتّوافق الأسري لدى أفراد عيّنة الدّراسة، تبين من خلال الجدول(8) أنّه يوجد علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتّوافق الاسري. حيث

العلاقة الوالدية المضطربة ، وسوء معاملة الطّفل وكثرة نقد سلوكه يؤدّي به لا شعوريا إلى الفشل فيما كان يرغب فيه ، فقد يفقد الطّفل حبّ القراءة نتيجة عدم منحه فرصة الاستثمار في الميدان من طرف محيطه ، ومن خلال علاقاته مع الآخرين خاصة علاقة (الأم بالطّفل) التي لها أثر بالغ في تكوين الشّخصية ، وقد تؤدّي الصّدمة الانفعالية إلى خلق صعوبات في مجالات مختلفة كتعلم القراءة والتوافق على مستويات مختلفة كالتوافق الأسري. وقد بيّن **"فرنون" (1968)** من خلال الدّراسة التي أجراها أن الأسر التي يسودها الانسجام التّام والاحترام المتبادل بين الوالدين وسائر الأبناء، تستطيع تذليل جميع المشاكل والصعوبات التي تواجههم بالحكمة والتّعقل وبالمحبة والتّعاطف والاحترام العميق لجميع أفراد الأسرة الصغار منهم والكبار. ومتى ما كانت الأسرة يسودها الاستقرار والثّبات فإنّ تأثير ذلك ينعكس بكلّ تأكيد بشكل إيجابي على المعسر وعلى توافقه ، أمّا الأسرة التي يسودها الانشقاق والتّمزق وعدم الانسجام وتفتقد الاحترام المتبادل بين الوالدين هذا حتما يؤدّي إلى تعاسة الأبناء وعدم تحقيقهم التّوافق النفسي . وهناك الكثير من الآباء المتسلّطين على بقية أفراد العائلة ، يلجئون إلى أساليب العنف والقسوة في التّعامل مع الزّوجة والأبناء، وخاصة المدمنين منهم على الكحول أو المخدرات ، مما يحوّل الحياة داخل الأسرة إلى جحيم لا يطاق ، وقد يتوسّع الصّراع بين الوالدين ليشمل الأبناء ، حيث يحاول كلّ طرف تجنيد الأبناء لصالحه مما يسبّب لهم عواقب وخيمة ، حيث يصبحون كبش فداء لذلك الصّراع ويتعرّضون للتّوتر الدّائم والقلق والغضب والانطواء والسّيطرة والعدوانية ، حيث أكّد العلماء أن المشكلات الأخلاقية التي يتعرّض لها الأبناء غالب ما تكون لدى الأسر التي يسودها التّوتر وعدم الانسجام والصّراع. وقد أكّد **"كريشلي"** (1967) أنّ القلق عند المعسرين قرائيا ناتج عن المشاكل الاجتماعية التي يعيشونه في أسرهم ، وأكّد أنّ المعسرين يظهرون انفعالات ومشاعر تتمثّل في عدم الرّاحة الجسدية والتّوتر عند الامتحان ، وسرعة الغضب ، ورفض المناقشة والوقوف أمام الزّملاء في الفصل وفقدان الثّقة تأتي كلها من حالات الضّغط والمواقف الصّعبة التي يتعرض لها الطّفل داخل الأسرة **(شرفوح البشير،2006 :302.301)**. هذا وقد بيّنت دراسة **"هاريس"** في مجال التّربية الخاصة والتّدريب أنّ(100٪) من الأطفال الذين يشكون قصورا في القراءة ، يظهرون سوء تكيف بشكل أو بأخر ، حيث يرى **"هاريس"** أن الاضطرابات العاطفية التي في الأغلب سببها الأسرة سبب أساسي في تكوين عسر القراءة لدى أكثر من (50٪) من الحالات ، وذكر أنّ الكثير من الدّراسات بيّنت أنّ الأطفال الذين كان لديهم استقرار في النّمو العاطفي و العقلي لا يعانون من تأخّر في اكتساب آليات القراءة بالمقارنة مع أولئك الذين كان لديهم عدم استقرار عاطفي ، حيث تبدوا عليهم أعراض القلق والخوف ممّا يجعلهم يلفتون انتباه المعلمين والأهل بسلوكياتهم الشّاذة **(تعويينات علي ، 1983: 105.104)**. وقد بيّن **"سمى روحي الفيصل"** 1998 أنّ مشكلات القراءة لدى الطفل العربي ترجع لدور الأسرة ووسائل الإعلام المدرسية و كتاب أدب الأطفال الذين لم يلمّوا إلماما كافيا بعلم نفس الأطفال **(حافظ عبد الفتاح ، 2000 :95)**.

3-7 الفرض الجزي الثالث: نصه تجود علاقة دالّة بين عسر القراءة والتّوافق المدرسي لدى أفراد عيّنة الدّراسة. تبين من خلال الجدول(9) أنّه لا توجد علاقة دالّة بين عسر القراءة والتّوافق المدرسي لدى أفراد عيّنة الدّراسة. وهذا يعني وحسب نتائج هذه الفرضية أنّ اضطراب عسر القراءة لدى أفراد عينة بحثنا ليس له تأثير كبير على التّوافق المدرسي لأفراد العينة ، ولا يساعد عموما هذا الاضطراب في الوصول بالتلميذ لسوء التّوافق المدرسي ، فقد تكون هناك عوامل أخرى تؤدّي إلى عدم تحقيق هذا المجال من مجالات التّوافق ، وقد يعود ذلك إلى الفروق الفردية بين المعسرين فليس كلّ معسر بالضّرورة هو معاق انفعاليا أو لا يستطيع تحقيق التّوافق المدرسي ، كما قد يعود الأمر إلى الدور الأساسي الذي يلعبه المدرّس في تحقيق هذا البعد من التّوافق النّفسي ، حيث قد لاحظ الباحث في دراسته أن معظم المدرّسين الذين يشرفون على أقسام السّنة الخامسة هم خرّيجو علم النّفس وعلوم التّربية ، فربّما يكون الفهم الجيّد للاضطراب ولشخصية التّلميذ المعسر قرائيا قد ساعد معظم أفراد العينة على تحقيق التّوافق. ويؤثّر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التّلميذ من سلوك وانضباط سواء في حجرة الصّف أو خارجها ، حيث المعلّم الجيّد والنّاجح هو المربّي ذو التدّريب والكفاءة الجيدة ، ويتّسم سلوكه بالاعتدال والاتّزان والرأفة ، إنّ معلما بهذه المواصفات غالبا ما يكون محبوبا من طرف الجميع ممّا يجعل العملية التّربوية ذات طبيعة تفاعلية تؤدّي إلى نتائج باهرة لدى المتعلّم مهما كان معسرا أو عاديا. وقد أكّدت دراسة **"كونين وكلومب"** التي أوردها **"النشواتي"(1984)** أثر سلوك المعلّمين الودّي في تعليم تلاميذ المدارس الابتدائية وتكيفهم ، وأظهرت النّتائج أنّ الأطفال الذين يتولّى تعليمهم معلّمون يستخدمون العقاب يظهرون سلوكا عدوانيا وعدم اهتمام بالتّعلم والموضوعات المدرسية عند مقارنتهم بالأطفال الذين يعلّمهم معلّمون متسامحون ، ويبدو أنّ المعلّم الذّي يستخدم العقاب يعوق عملية الثّقة بالمدرسة عند التّلميذ في حين يسهّل المعلّم الودود أو المتعاطف مثل هذه الثّقة **(شرفوح البشير،2006 :304).**

4-7 الفرض الأساسي الأول: نصه تجود علاقة دالّة بين عسر القراءة والتّوافق النفسي(العام) لدى أفراد عيّنة الدّراسة. تبين من خلال الجدول(10) أنّه لا توجد علاقة دالّة بين عسر القراءة والتّوافق النفسي لدى أفراد عيّنة الدّراسة. ويمكن أن يعود ذلك إلى الأسرة والدّور الفعّال الذي تلعبه في هذا المجال فإذا ساعدت أبناءها على تحقيق التّوافق استطاعوا أن يحقّقوه ، وإذا تفهّم الوالدين الأمر حاولا جاهدين تذليل جميع العقبات التي تواجه مستقبل أبنائهم وسعادتهم ، كما لا يمكن نسيان الدّور الأساسي الذي يلعبه المعلّم في تحقيق الصّحة النفسية والتّوافق النّفسي للمعسرين ، خاصة إذا استطاع فهم الاضطراب وفهم شخصية المعسرين ، فقد يؤدّي ذلك بهم إلى مساعد الأطفال على تحقيق التّوافق النّفسي ، كما لا يمكن نسيان الدّور الذي تلعبه المدرسة في حدّ ذاتها كمحيط اجتماعي يساعد على تجاوز الاضطرابات والمشاكل النّفسية والانفعالية لمثل هذه الفئة أو تفاقمها ، ونضيف أيضا شخصية الطّفل في حدّ ذاته حيث

كما أسلفنا ليس كل معسر معاق انفعاليا فقد يستطيع بتعاون كل العناصر السّابقة من تحقيق جزء كبير من الصّحة النفسية والتّوافق النّفس المعتدل .

7-5 الفرض الأساسي الثاني: نصه تجود فروق دالّة بين الجنسين في متغير عسر القراءة. تبين من خلال الجدول(11) أنّه لا توجد فروق دالّة بين الجنسين في متغير عسر القراءة، على الرّغم من أنّ المتوسّط الحسابي للذّكور يبدو أكبر من متوسط الإناث الحسابي ، ولكن هذا الفرق ليس كبيراً حتّى يصل إلى أن تكون له دلالة إحصائية.

7-6 الفرض الأساسي الثالث: نصه تجود فروق دالّة بين الجنسين في متغير التوافق النفسي (الدرجة الكلية). تبين من خلال الجدول(12) أنّه لا توجد فروق دالّة بين الجنسين في متغير التوافق النفسي الدرجة الكلية، على الرّغم من أنّ المتوسّط الحسابي للذّكور يبدو أكبر من متوسّط الإناث الحسابي، ولكن هذا الفرق ليس كبيراً حتّى يصل إلى أن تكون له دلالة إحصائية.

خاتمة:

يعدّ موضوع عسر القراءة من مواضيع السّاعة، وذلك للأهمية البالغة التي تحظى بها صعوبات التّعلم في الوقت الرّاهن؛ حيث تزايد اهتمام الباحثين بدراسة صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية . وهذا ما يتجلّى في مختلف الأبحاث والدراسات التي يسعى العلماء والباحثون من خلالها إلى فهم أسباب هذه الاضطرابات إلى جانب فهم شخصية ونفسية المصاب به المشكلات خاصة المعسرين قرائيا، إلى جانب معرفة خصائصه وسماتهم الانفعالية، وكذا طرق تنمية المهارات والسّمات الايجابية لديه لمواجهة هذا المشكل وما يترتب عنه من مشكلات نفسية اجتماعية .

ولعلّ هذا ما دفعنا لدراسة موضوع عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي؛ حيث اخترنا كعينة لدراستنا الأساسية، معسرين قرئيا وانطلقت دراستنا من ثلاث فرضيات أساسية، واتّبعنا الخطوات المنهجية اللاّزمة لاختبار صحة هذه الفرضيات؛ حيث قمنا في البداية، بدراسة استطلاعية بغرض التّأكد من مدى صلاحية ومناسبة أدوات الدراسة، وبعد حساب صدق وثبات الأدوات والتّأكد من ملاءمتها لدراستنا، قمنا بإجراء الدّراسة الأساسية على عيّنة قوامها (60) معسرا قرئيا (38 ذكور 22 إناث) وبعد جمع البيانات اللاّزمة، قمنا بتنظيمها وتفريغها في جداول إحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي (Spss).

وعليه، يمكن القول بأنّ فرضيات بحثنا لم تحقق، وتبقى هذه النّتائج نسبية، في حدود عينة الدراسة وأدواتها وكذا مكان وزمن إجرائها.

- المراجع-

1. أحمد عبد الله أحمد و فهيم مصطفى محمد (2000): **الطفل ومشكلات القراءة** ، الدار المصرية اللبنانية ، ط4 ، القاهرة.
2. الزيات فتحي مصطفى(2007):**مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم** ،دليل البطارية، دار النشر للجامعات ، ط1، الكويت.
3. الشاذلي عبد الحميد محمد أ (2001): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية** ، المكتبة الجامعية الأزاريطة بالإسكندرية ، ط1 ، مصر.
4. الشاذلي عبد الحميد محمد ب (2001): **الواجبات المدرسية و التوافق النفسي** ، المكتبة الجامعية الأزاريطة بالإسكندرية ، ب ط ، مصر.
5. الشاذلي عبد الحميد محمد ج (2001): **التوافق النفسي للمسنين** ، المكتبة الجامعية بالإسكندرية ، ب ط ، مصر
6. أني ديمون (2006) :**الدسليكسيا اضطراب اللغة عند الأطفال** ،ترجمة إيناس صادق و لميس الراعي ،مجلس الأعلى للثقافة ،ط 1 ،دب .
7. بوفلاح كريمة (2007): **دراسة وتحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر.
8. تعوينات علي(1983):**التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط** (دراسة ميدانية) ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
9. جلجل نصرة عبد المجيد (1995): **العسر القرائي** ، مكتبة النهضة المصرية ، ط2 ، القاهرة ، مصر.
10. حافظ نبيل عبد الفتاح (2000): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، مكتبة زهراء الشرق للنشر ، ط1 ، القاهرة.
11. حشمت حسين أحمد و باهي مصطفى حسن (2006): **التوافق النفسي والتوازن الوظيفي**، الدار العالمية للنشر و التوزيع، ط1، مصر.
12. حمدي أماني(2011):**التوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة في مدينة غزة** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية ،غزة ،فلسطين.
13. سهير محمد أمين(2000): **اللجلجة أسبابها وعلاجها** ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة .
14. عطية نوال محمد (2001) :**علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي**، دار القاهرة للكتاب، ط1 ،القاهرة.
15. فهمي مصطفى (2001) :**مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة** ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة.
16. هوجيث كاجلار(1999): **علم النفس المدرسي** ، ترجمة فؤاد شاهين ،ط2 ، لبنان.

–المراجع الأجنبية:

17. Anne. V. H; Françoise Estiénne(2001): **Les dyslexies** ;3émé éd, Masson ,Paris.
18. Debray Pierre. D(1971) :**La dyslexie de l'enfant** ,2 émé éd, Casterman.