علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي
دراسة مقارنة بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة من ابتدائيات ولاية الوادي

هشام خنفور * **إسماعيل لعيس**

مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي، الجزائر

تاريخ الإرسال: 2018-02-20 تاريخ القبول: 2018-12-15 تاريخ النشر: 2018-12-31

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، إذ أُفْتُرض التالي: وجود فروق بين متوسطي درجات القدرة على القراءة – لقراءة الكلمات – بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، وأيضا افترضنا وجود فروق بين متوسطي سرعة القراءة – لقراءة الكلمات – بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة وكذلك وجود فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، أما عينة الدراسة فتكونت من (110) تلميذا، ينتمون إلى ابتدائيتين من ولاية الوادي. أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اعتمدنا على المقاييس التالية: مقياس القراءة للكلمات وكذا مقياس القراءة من وجهة نظر المعلم وأخيرا مقياس مفهوم الذات الأكاديمي. كما استخدمنا المنهج الوصفي الارتباطي وتوصلنا للنتائج التالية:

- وجود فروق بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على القراءة وكانت هذه لصالح القراء العاديين.
- كذلك وجود فروق في سرعة القراءة وكانت أيضا لصالح القراء العاديين.
- وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم القراءة؛ العسر القرائي؛ الذات الأكاديمي.

The relationship of learning difficulties and the concept of academic self-esteem among fifth grade students
A comparative study between the number-readers and the dyslexic population of the primary schools of the wilaya of El Oued

Hichem KHENFOUR* **Smail LAYES [2]**

Laboratoire Neuropsychologie Cognitive et Sociale (LANCOS), Université d'El-Oued- ALGÉRIE

Abstract

Our study aimed to study the relationship that can exist between difficulties to learn to read, and the notion of academic self-esteem among the fifth grade students, our hypotheses are as follows: Existence of differences in average degrees of ability to read - to read words, between normal readers and those who had difficulty learning to read; Existence of differences in the average speed of reading - reading words, between normal readers and those who had difficulty learning to read.

- And also: The existence of differences in the average degree of the academic self-esteem scale, between normal readers and those who have had difficulty learning to read.

The sample of the study consists of 110 high, at the two primary schools, the Wilaya d' El-Oued. From a descriptive methodology for confirming hypotheses to arrive at the following results - There are differences in the average degrees of ability to read to the profits of normal readers.

- There are differences in the average speed of reading to the profits of normal readers.
- There are differences in the notion of academic self-esteem, between normal readers and those who have difficulty learning to read.

Keywords: Difficulties to learn to read, Academic self-esteem.

***E. Mail:** hichemm70@gmail.com

مقدمة:

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

وهو ما يشرح تعريف صموئيل كيرك(1963)، لمصطلح صعوبات التعلم ليصف مجموعة من الأطفال تظهر لديهم اضطرابات في نمو اللغة والكلام والقراءة وأيضا مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي. ولا تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية والتخلف العقلي (Vogel, 1975, 122).

ولأن ذوي صعوبات التعلم منهم من يعاني صعوبات القراءة، تلك الوسيلة الهامة للتحصيل في جميع المواد الدراسية لذا أولى الباحثون اهتماما كبيرا بالقراءة ومشكلاتها التي إن لم نقف على كشفها ومحاولة تشخيصها وعلاجها، فهي تمثل تهديدا حقيقيا لمستقبل هؤلاء الأطفال، فصعوبات تعلم القراءة تترك أثارا سلبية على التلاميذ، إذ تتمثل في الشعور بالدونية والنقص والضعف، ولعل البيئة الصفية هي المرآة الحقيقية العاكسة لوضعهم والمبين للتأثيرات الواقعة على الذات، وما النظر عن قرب إلى كينونة الفرد التي تنمو وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي إلا تأكيدا واضحا لما جاء به (كارل روجرز)، حيث تحدث عن بنية الذات وتكوينها نتيجة للتفاعل مع البيئة، إذ تنمو ذات الفرد – وهذا حسبه دائما – من خلال خَبَراته الأولى المبكرة بمرحلة الطفولة وتتكون نتيجة علاقاته مع المحيطين به فتمتص ذاته التراث القيمي من الآخرين، وتسعى للتوافق والاتزان ويأخذ مفهوم الذات الأكاديمي في النمو نتيجة لعامل النضج ولعامل التعلم وتعرف الذات بأنها "التنظيم المعرفي الوجداني المستمر والمعبر عن الكائن لوجوده والمنسق بين خبراته في الماضي والحاضر وبين أماله وتوقعاته في المستقبل".

ومن خلال ما تقدم حاولنا في هذه الدراسة التطرق إلى موضوع ذوي صعوبات تعلم القراءة وعلاقة ذلك بمفهوم الذات الأكاديمي.

إشكالية الدراسة:

تعد القراءة من المهارات الأساسية التي تركز عليها النظم الحديثة؛ فهي تمكن المتعلمين من الحصول على المعرفة واكتساب المهارات الأخرى، كما تسهم في صنع الفرد وتساعد على تنمية لغته. ولقد أولى الباحثون والمنظرون أهمية بالغة لدراستها وفك شيفراتها، لذا تنوعت وتشابهت التعريفات الخاصة بعملية القراءة.

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

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

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

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

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

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

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

إن التأكيد على المحاولات الحثيثة وتنويع الطرائق والاستراتيجيات من قبل القائمين بالتعليم أو المختصين النفسانيين أو التربويين للمساهمة في خلق مناخ مدرسي ثري يمكن أن يعتبره التلميذ مناخا إيجابيا يمكن أن يستثيره للاكتشاف والمعرفة وحثه على بذل المجهودات من أجل منافسة أقرانه، وعلى القائمين بالعملية التعليمية أن يكونوا ذوو ملاحظات دقيقة واهتمام واع بمشكلات التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية طبعا، والذي على أساسه يصنف التلاميذ كل حسب قدراتهم ومهاراتهم القرائية، فهم لا يتساوون في مستوى القراءة وذلك حسب نمو أعمارهم الزمني، فمنهم ذوي صعوبات تعلم القراءة ومنهم القراء العاديون، وهذا ما قد يؤثر سلبا على مفهومهم لذواتهم الأكاديمية خاصة وإن لم تدرك هذه المشكل ويسعى القائمون لإيجاد حلول لها. ومن هنا حاولنا البحث في العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

كل هذه الطروحات دفعت بنا إلى وضع التساؤلات التالية:

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

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

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

فرضيات الدراسة:

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

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

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

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

– البحث عن وجود فروق في متوسط درجات القدرة على القراءة – لقراءة الكلمات – باختلاف التلاميذ عاديي القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وسرعة القراءة باختلاف القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

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

أهمية الدراسة:

– تقدم هذه الدراسة استزادة للبعد الثقافي والأدب التربوي فيما يتعلق بذوي صعوبات تعلم القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي لتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي.

– المشاركة الفاعلة للدور الوالدي كمراقبين ومرافقين يمكن التعويل عليهم واعتبارهم الأداة الأساسية للكشف في البيئة الأسرية.

– إشراك القائمين بالتدريس للتعامل مع هذه الفئات في البيئة المدرسية وإتباع أساليب أكاديمية علمية مع تلاميذهم والتي تمنح هؤلاء معاشا نفسيا سليما.

مجال الدراسة:

على ضوء الدراسة الاستطلاعية تم تحديد المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية كما يلي: أجريت الدراسة الأساسية بين شهري فيفري وأفريل 2016 من الثلاثي الثاني للسنة الدراسية 2016/2015. كما ينتمي مجتمع الدراسة إلى ابتدائيتين من ولاية الوادي وهما:

– ابتدائيتي: جويدة الجموعي (بلدية الخبنة دائرة الرباح): بها قسمين (02) للسنة الخامسة، وابتدائية 08 ماي 1954 الشمالية (بلدية الوادي): بها قسمين أيضا (02) من أقسام للسنة الخامسة ابتدائي.

التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

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

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

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: صعوبات التعلم قراءة:

القراءة فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية وهي عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان(القراءة الجهرية) وترتبط أيضا بالجانب الكتابي من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة (ملحم، 2002، 281).

وقد لاحظ العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تعدُّ أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا والتي تصل إلى (80%) من الطلاب المصنفين أنهم ذوو صعوبات تعلم.

1. القراءة ومحدداتها: لقد تعددت تعريفات القراءة، حيث تعرف على أنها:

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

ومن هنا نستطيع القول أن تعلم القراءة حاجة ملحة وهامة لدى الأطفال أثناء السنوات الأولى من المدرسة ولكي يحصل التلميذ على الخبرة والمهارة، لابد من توفر عملية الاستعداد للقراءة لديه؛ لذا فالاستعداد للقراءة له مراحل مختلفة وثيقة الصلة بعضها بالبعض، ونذكر من تلك المراحل:

2. المراحل النمائية لتعلم القراءة: النمو في القراءة نمو مستمر، ونمائي يحدث في مراحل متعددة تتطلب كل مرحلة اكتساب مهارة تلزم للنجاح في المرحلة ذاتها، وتؤهل للانتقال إلى المرحلة التالية، فالقراءة عملية تطورية تمثل كل مرحلة مطلبا أساسيا للمرحلة التي تليها وتتمثل هذه المراحل في:

– المرحلة العشوائية – مرحلة التمييز – مرحلة التكامل.

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

3-1 نظرية العامل الواحد: إذ يرى (فيلتونفي) نظرية العامل الواحد أن الديسلكسيا تعزى إلى أسباب ما قبل الولادة، ينجم عنها صعوبة في تخزين الانطباعات، وصور الكلمات، ومن هذا جاء (مورجان) بمصطلح عمى الكلمة متفقا بذلك مع مصطلح(الكروموزوم) كما أنه ذهب إلى أبعد من ذلك، حين قال بأن الديسلكسيا تكمن في خلل تطور أحد تلافيف الدماغ (العبد الله، 2007، 21).

3-2 النظرية العضوية: وتبنى (أولسون،1949) ما أسماه النظرية العضوية، فقد أكد على أن القدرة على القراءة يمكن أن تعزى إلى مشكلة النضج العام، وقدم هيرمان دليلا موضوعيا للاحتمالية بأن الديسلكسيا تورث من خلال جين مسيطر.

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

3-3 نظرية العوامل المتعددة: أما نظرية العوامل المتعددة فتشير إلى تعدد الأنماط المسببة لمشكلات القراءة، ويشير المنظرون في هذه المجموعة إلى أن الديسلكسيا قد تكون مرتبطة ومتزامنة مع مجموعة من العوامل البيئية المتفاعلة مع الفروق الفردية في القدرات القرائية والذكاء، ومن بين هؤلاء المنظرين:(Vellutton & Monore, 1932) و(Robinson, 1946) و(Malmquist, 1960) و HerbrtBirch, و (1962)(العبد الله،2007، 21).

بناء على ما سبق يتضح أن معظم النظريات ترى بأن الديسلكسيا تعزى إلى مجموعة من العوامل والأسباب محددة إضافة إلى ذلك هناك عدة عوامل وأسباب أخرى مختلفة.

4. المحكات التشخيصية لصعوبة تعلم القراءة: يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن هناك ثلاث محكات رئيسية تمكننا من التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتمثل هذه المحكات في :- محك الاستبعاد- محك التباين- محك التربية الخاصة.

- **مظاهر صعوبة تعلم القراءة:** من المظاهر الملحوظة عند بعض الأطفال، بل وعند غيرهم من الناس على اختلاف مستوياتهم العلمية تتفاوت تلك المظاهر بين الملحوظة اليسيرة وما هو أشد من ذلك والمتمثلة فيما يلي (عليوات، 2007، 132):

* **المظاهر السلوكية:** وتنضوي على: صعوبة الإدراك البصري، صعوبة الإدراك السمعي.

* **المظاهر اللغوية والقرائية:** وتنضوي هي أيضا على العادات القرائية والتي تتمثل في الحركات الاضطرابية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان، فقدان مكان القراءة باستمرار، القيام بحركات الرأس النمطية أثناء القراءة والتي تعوق بدورها عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة من الطفل أثناء القراءة مما يتعب العينين، ويسبب له الوقوع بأخطاء القراءة (البطاينة وآخرون،2005، 147).

* **أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:** وتتمثل في: الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار والأخطاء العكسية، وكذا تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة كذلك التهجئة غير السليمة للكلمات والتردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه وكذلك القراءة السريعة غير الصحيحة، وأيضا القراءة البطيئة والقراءة كلمة كلمة.

* **اضطرابات انفعاليه:** إن الاضطراب الانفعالي والاجتماعي هو نتيجة طبيعية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، فهم لا يستطيعون أن يواكبوا أقرانهم من حيث تعلمهم، وبناء علاقات اجتماعية بنّاءة، الأمر الذي يجعل رؤيتهم لأنفسهم قد تختلف عن من هم في مستوى أعمارهم.

وقد يميل الطفل ذو صعوبات التعلم أحيانا إلى الانعزال، كما أن هؤلاء الأطفال لا يحصلون على التشجيع الاجتماعي بسبب ضعف إنجازاتهم التعليمية في الصف فإنهم يعانون من الإحباط، ويبدأ الشعور بالانفصال والابتعاد عن المجموعة، وقد يرفضون المشاركة في الجماعة، وربما يلجأ البعض إلى السلوك العدواني كحالة من التعويض (الظاهر، 2004، 36-37).

وخلاصة القول أن هناك عدة أعراض تظهر عند ذوي صعوبة القراءة كالمظاهر السلوكية والتي تتضمن صعوبة الإدراك السمعي والبصري واضطراب المفاهيم والمظاهر اللغوية والقرائية والتي من بينها

أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة إضافة إلى الاضطرابات الانفعالية من خلال هذه المظاهر يمكن التعرف على فئة ذوي صعوبة القراءة، لكن هذه المظاهر تختلف باختلاف نوع الصعوبة، ويشير التراث النظري إلى ثلاثة أنواع من عسر القراءة تتمثل في:

-**النوع الأول:** ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب صوتية Dysphonic الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز قراءة الكلمات وتهجئتها.

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

-**النوع الثالث:** ويضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) وصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معًا، ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات (حافظ، 2000، 95).

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

6. أساليب التدخل والعلاج: تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبة تعلم القراءة لدى التلاميذ، وفقا لمجال الصعوبات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ومن أكثر الطرق والأساليب شيوعا واستخداما وهي:

- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس.
- طريقة فيرنالد والمسمى بأسلوب (VAKT).
- برامج التدريس الموجه المباشر.

ثانيا: مفهوم الذات:

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

1. النظريات المفسرة لمفهوم الذات:

1-1 نظرية الذات عند (روجرز،1951): يرى (روجرز) أن الإنسان لديه نزعة فطرية لتحقيق الذات، وتكتسب الأحداث التي تدور حول الفرد معناها من خلال ما يدركه ويفهمه الفرد من تلك الأحداث من معنى، وتعامل الفرد مع واقعه يكون من خلال كيفية إدراكه وفهمه لهذا الواقع، حيث أن الفرد يعمل على تقويم خبراته هل هي ذات قيّمة موجبة أو سالبة؟، ويدرك الخبرة التي تتماشى وتنسجم مع نزعته لتحقيق

الذات باعتبارها خبرات ذات قيمة إيجابية والعكس صحيح، وبذلك يتكون لدى الفرد حاجة إلى التقدير الموجب للذات (كفافي، 1999، 409).

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

1-2 مفهوم الذات عند (ماسلو،1971):إذ تحدث عن الذات من خلال هرم الحاجات الشهير الذي يتكون من خمس مدرجات حيث يبدأ تلك الحاجات بالحاجات الفسيولوجية وتنتهي بتحقيق الذات. كما يرى أن تحقيق الذات هي مرحلة متميزة تجعل للفرد كيانه المستقل وتميزه عن غيره، من خلال قدرة هذا الفرد على تحقيق طموحاته العليا التي يرغب في الوصول إليها. (هول وليندزي، 1978، 599 – 600).

2. وظيفة مفهوم الذات:

ولمفهوم الذات وظيفتان أساسيتان هما:

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

3. العوامل المؤثرة في تكوين وتشكيل مفهوم الذات:

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

يبدأ تشكيل مفهوم الذات لدى الفرد في فترة مبكرة من عمره، ويعتمد ذلك بشكل أساسي وكبير على طبيعة العلاقة التي تربط هذا الطفل بمن يحيط به، وبما أن مفهوم الذات لدى الفرد يتشكل من خلال تفاعله مع المحيطين به خلال مراحل نموه المختلفة التي تبدأ من طفولته، فإن وعي الفرد لذاته يبدأ من الأمور المادية، ثم ينتقل إلى الأمور النفسية، وكلما كانت بيئة الفرد داعمة له وتسمح له بمزيد من المعرفة والانطلاق كلما كان نمو مفهوم الذات لدى الفرد أفضل، وهذا يدل على أن مفهوم الذات هو شيء مكتسب وليس فطرياً يكتسبه الفرد من خلال تفاعله مع بيئته وهذا المفهوم هو مركب من عدد من المكونات المتنوعة والمختلفة (الغامدي، 2009، 66 –67).

وهناك بعض العوامل التي لها دور في تكوين الذات منها: التنشئة الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي، جماعة الرفاق (الأقران)، الخبرات الدراسية، صورة الجسم، خبرات الطفولة الأولى.

4. نمو وتطور مفهوم الذات الأكاديمي:

مفهوم الذات الأكاديمي هو إدراك المتعلم لقدراته الأكاديمية في المواضيع المعرفية الصفية وتعريفه ووصفه لهذه القدرات (Shavelson, Huber & JandStandron, 1976). ويتحدد بالعلامة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

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

باختصار أن الصورة التي يكونها الفرد عن إمكانياته العقلية والمعرفية والتي تطورت عبر تنشئته الأسرية ومواقف الحياة والخبرات السابقة التي تفاعل معها، تعطيه تصورا يحدد فيه توقعه للنجاح أو الفشل الذي يواجهه أمام خبرات محددة وبالتالي فأنها تعمل عمل الدوافع نحو النجاح إذا ما كانت خبراته السابقة خبرات ناجحة أو تحبطه إذا كانت خبراته السابقة خبرات فاشلة. وهكذا يمكن القول أن مفهوم الذات الأكاديمي يعمل عمل الدوافع لدى الفرد.

وقد لاقى مجال دراسة مفهوم الذات الأكاديمي وربطه بعدد من المتغيرات اهتماما كبيرا وبخاصة أنه يتدخل في كل قرار تعليمي يتخذه الفرد في عملية الانتباه للتعلم في الموقف الصفي إلى الاختبار الذي يجربه، إلى اختيار المهنة والدراسة التي يختارها عند مواجهته للحياة.

الدراسات السابقة:

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

1- دراسة السالم (1988): هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين مفهوم الذات ونمط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي. حيث تكونت العيّنة من (220) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من بين طلبة المرحلة الثانوية في لواء عجلون. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل الأفراد تعزى إلى بعد مفهوم الذات الأكاديمي. كما بيّنت وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات التحصيل تعزي إلى نمط الشخصية.

2- دراسة اليعقوب (1988): هدفت الدراسة إلى تقصي أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات. وقد تكونت العيّنة من (921) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في مدينة " إربد " وتم أخذ المعدل التراكمي لكل فرد من أفراد الطلبة حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات:

– مجموعة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، مجموعة الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، مجموعة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض. حيث تم توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس على مجموعتين هما مجموعة الطلاب الذكور ومجموعة الطالبات الإناث وأستخدم الباحثون مقياس "روتر" لمركز الضبط ومقياس "جرسي هارس" لمفهوم الذات. إذ كشفت النتائج عن:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ودرجات الطلبة على مقياس مركز الضبط ومفهوم الذات تعزي إلى التحصيل الأكاديمي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ودرجات الطلبة على مقياس مفهوم الذات ومركز الضبط حيث أظهرت الدراسة أن الإناث أكثر ميلا نحو الضبط الخارجي من الذكور كما أن مفهوم الذات لدى الطلبة الذكور أعلى منه لدى الإناث.

3– دراسة النجداوي (1991): في دراسته أثر دافع الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان. إذ هدف الباحث من دراسته لمعرفة أثر كل من دافع الإنجاز بمستوييه (عال، متدن)، ومفهوم الذات الأكاديمي بمستوييه (عال، متدن)، وموقع الضبط بمستوييه (الداخلي والخارجي) في الدوافع المدرسية لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان. وكذلك هدف الباحث لمعرفة أثر التفاعلات (الثلاثية والثنائية) بين دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي، وموقع الضبط، في الدوافع المدرسية لدى طلبة الصف التاسع الذكور في مدينة عمان وما أكثر متغيرات الدراسة تنبؤ بالدوافع المدرسية؟

ومن أجل الإجابة على أسئلة الدراسة اختار الباحث عيّنة الدراسة من الطلبة الذكور من مدارس أحياء مدينة عمان الأربعة الحكومية وحيث تكونت العيّنة من (300) طالب من المدارس الحكومية موزعين بشكل عشوائي طبقي. استخدم الباحث تحليل التباين (2*2*2) ومعامل الانحدار المتعدد والذي تضمن إيجاد انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة.

وكشفت النتائج على:

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

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

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

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

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

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتلاؤمه مع طبيعة الدراسة حيث يساعدنا على معرفة العلاقة بين متغيرات كمية أي تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية مع بعضها البعض (أبو علام، 2004، 231).

الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بدراسة استطلاعية على مستوى بعض ابتدائيات ولاية الوادي كما يوضحه الجدول رقم (01)، وذلك بهدف:

- استكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة.
- التعرف أكثر على السمات الشخصية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية والوقوف عند أهم مميزات السلوك في البيئة الصفية.
- التحقق من صحة أدوات جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية تمهيدا لتطبيقها في الدراسة الأساسية.

عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها:

تم من خلال الدراسة الاستطلاعية تحديد مجتمع الدراسة المذكور آنفا استنادا إلى جملة من الاعتبارات أهمها:

- تم اختيار تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي نظرا لكون الصف نهائي في المرحلة الابتدائية.
- تشابه أفراد العينة: فجميع أفراد العينة يتمتعون بنفس الخصائص سواء من حيث السن، المستوى الدراسي.
- تم اختيار العينة بطريقة عشوائية أين يكون لكل فرد نفس الفرصة لاختياره ضمن العينة وحسب (أبو علام، 2004، 163). ولتمثيل خصائص المجتمع في العينة لجأنا إلى المعاينة الطبقية النسبية وفقا لمتغير القدرة القرائية حيث نسحب من كل طبقة عددا يتناسب مع نسبة عدد أفراد الطبقة إلى المجتمع. وعليه فالجدول الموالي يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

الابتدائية	مجتمع الدراسة		القراء العاديون		ذوي صعوبات تعلم القراءة		مجموع أفراد العينة
	ت	%	ت	%	ت	%	
جويدة الجموعي	54	100	48	88.89	06	11.11	54
08 ماي 45 الشمالية	59	100	44	74.58	12	20.33	56
المجموع الكلي	113	100	92	81.42	18	15.53	110

يوضح الجدول (1) كيفية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في كل من ابتدائية جويدة الجموعي ببلدية الخبنة دائرة الرباح: أين يبلغ مجتمع الدراسة (54) تلميذا يمثل القراء العاديون فيه نسبة 88.89% مقابل 11.11%الذوي صعوبات تعلم القراءة وعلى هذا الأساس تم سحب عينة تتألف من(48) تلميذا من القراء العاديين و(06) تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة، يمثلون النسب المشار إليها.

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

أدوات جمع البيانات:

1. مقياس القراءة من وجهة نظر المعلم:

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

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

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

* **كتابة فقرات المقياس:** تضمن المقياس في صورته الأولية (41) فقرة تمثل كل منها مستويات وقدرات معينة يعيها المعلم من معايشته للتلميذ ويجيب عليها وفق ما يرصده من ملاحظات دقيقة توافق ما يقابلها من نقاط التدرج المدونة أمام كل فقرة من فقرات المقياس وقد اختير هذا التدرج للتدقيق في الكشف والملاحظة،

وقد روعي عند صياغة الفقرات بعض خصائص البناء العام ومنها، بساطة اللغة، مباشرتها، دقتها وتجنب العبارات التأويلية.

***صدق المقياس:**

صدق الاتساق الداخلي للبنود: وتعتمد طريقته على معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت كل معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس التي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائيا.

* **ثبات المقياس:** قمنا بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (فردي- زوجي)، حيث عدّلت أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان براون وتوصلت إلى النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (2) نتائج تطبيق طريقة التجزئة النصفية وفق معادلة سبيرمان براون للمقياس صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المعلمين.

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

الجدول (2) يوضح قيمة معامل ثبات المقياس لصعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المعلمين بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ حجمها ن= 199 تلميذا أن معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة α =0.01 وبذلك يمكن القول إن المقياس يتميز بمستوى عال من الثبات وبالتالي يمكن اعتماد هذه النتائج والوثوق بها.

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

- **تصحيح الاختبار:** يتم التصحيح على النحو التالي:

تحتسب كل إجابة صحيحة للتلميذ من كل عمود على الترتيب ثم وضع مجموع كل نوع من الكلمات على حدا (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه الكلمات).

تعتبر الإجابة صحيحة على كل كلمة من الكلمات الموجودة في واحدة من البطاقات الثلاث سواء الكلمات المتداولة أو غير المتداولة أو شبه الكلمات وذلك سواء في عمود الكلمات البسيطة ومنها إلى المركبة إذا استطاع التلميذ أن يقرأ قراءة صحيحة للكلمة التي طلب منه قراءتها.

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

- **صدق الاختبار:**

وقد قمنا في الدراسة الحالية بحساب الصدق بطريقة صدق محتوى البند على عينة قوامها 199 تلميذا من الجنسين منهم 171 من القراء العاديين بنسبة 63.33% و28 من ذوي صعوبات تعلم القراءة بنسبة 10.37% يدرسون بابتدائيات ولاية الوادي التي ذكرت آنفا تم اختيارهم بطريقة عشوائية(الطبقية النسبية)، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند من البسيط والمركب والدرجة الكلية للاختبار

– **ثبات الاختبار:** وقد تم حسابه بطريقتي معامل الاتساق الداخلي وإعادة تطبيق الاختبار، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين قيمة(0.81)؛ وهذه النتيجة تؤكد ثبات الاختبار والاطمئنان إلى نتائجه.

3. مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

يهدف هذا المقياس إلى تحديد المواقف التي يتفاعل فيها الأطفال مع مفهوم الذات الأكاديمي وكيفية استجاباتهم لتلك المواقف.

– **فقرات المقياس:** المقياس يتضمن (20) فقرة، تتضمن كل منها موقفا يعبر عنه التلميذ، الاستجابة عن واحدة من نقاط التدرج المدونة أمام كل فقرة من فقرات المقياس والتي تبدأ ب "نعم" ويليه "أحيانا" ثم "لا" وقد اختير التدرج الثلاثي لفقرات المقياس ليتناسب مع أعمار عيّنة الدراسة وقدراتهم. وقد كانت فقرات المقياس تراعي بحد كبير. اللغة البسيطة والمباشرة، قصر الفقرات، اشتمال الفقرة على فكرة واحدة، تجنب العبارات التأويلية.

– **صدق المقياس:** فيما يتعلق بصدق المقياس فقد توافر له الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، كما توافر للمقياس صدق اتساق داخلي.

– **ثبات المقياس:** استخدام طريقة "التطبيق وإعادة التطبيق" إذ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين في مرتّي التطبيق (بفاصل زمني يقارب ثلاث أسابيع)، وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة والذي يشير إلى قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.84) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

استخدام طريقة التجزئة النصفية لفقرات المقياس، وهذه الطريقة تقدم دليلا على ثبات فقرات المقياس، إذ تم تجزئة فقرات المقياس إلى قسمين وهما الفقرات التي تحمل أرقاما فردية، والفقرات التي تحمل أرقاما زوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال على هذه الفقرات فبلغت (0.80) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01). وهذه القيّم العالية نسبيا لمعاملات ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم والمحسوبة بالطريقتين إنما تشير إلى ما يتمتع به هذا المقياس من ثبات عال وتشير بوضوح إلى اتساق هذا المقياس في قياسه للسمة التي أعد لقياسها.

وللتأكد من ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة في الدراسة الحالية قمنا بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول(3) نتائج تطبيق طريقة التجزئة النصفية وفق معادلة سبيرمان براون لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

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

الجدول (3) يوضح قيمة معامل ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ حجمها ن=199 تلميذا أن معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة α=0.05وبذلك يمكن القول إن المقياس يتمتع بمستوى ثبات يمكن الوثوق في استعماله.

الأساليب الإحصائية المطبقة:

تم استخدام جملة من الأدوات والتقنيات لقياس فرضيات الدراسة وتتمثل هذه التقنيات فيما يلي:

- **أساليب الإحصاء الوصفي:**
- التكرارات، النسب المئوية.
- مقاييس النزعة المركزية والتشتت: ومن هذه المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسة ما يلي:
- المتوسط الحسابي: مقياس يقيس النزعة المركزية ويلخص البيانات بقيمة واحدة.
- الانحراف المعياري: كونه من أهم مقاييس التشتت والغرض منه في الدراسة الحالية المقارنة بين المجموعات.

التباين: وهذا بفحص التجانس في كل مرة وخاصة إن كان هناك فارق في حجم العينتين، كما هو الحال في الدراسة الحالية نلجأ لاختبار"**F**" لحساب التجانس إذا توفر شرط التجانس نطبق قانون "ت" لعينتين متجانستين، أما إذا لم يتوفر شرط التجانس نطبق "**ت**" لعينتين غير متجانستين.

أساليب الإحصاء الاستدلالي:

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

إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تمت الدراسة الميدانية الأساسية على أفراد العينة المستهدفة، سبق وأن فصلنا فيها (أنظر الجدول رقم1) الذي يوضح خصائص العينة وطريقة اختيارها، في الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2016/2015 وبالضبط من شهر فيفري إلى شهر ابريل. من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من القراء العاديين ومن ذوي صعوبات تعلم القراءة.

عرض نتائج الدراسة:

حتى يتم عرض نتائج الدراسة بشكل مرتب ومفصل قمنا بترتيب هذا العرض وفق الفرضيات التالية والتي نرى أنه من الضروري أن نذكر قبلها بالتساؤل والذي مفاده: هل يختلف متوسط درجات القدرة على

القراءة – لقراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات – باختلاف القراء من التلاميذ عاديي القراءة والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي؟

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

جدول (4) الفروق بين متوسطي درجات القدرة على القراءة بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة

مقياس القدرة على القراءة		عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	قيمة "ت" t_c	الدلالة الاحصائية
الكلمات المتداولة	العاديون	92	37.37	2.44	6.90	دالة عند 0.000
	ذوي صعوبات تعلم	18	18.17	11.76		
الكلمات غير المتداولة	العاديون	92	35.27	4.30	11.07	
	ذوي صعوبات تعلم	18	11.22	9.02		
شبه الكلمات	العاديون	92	30.96	6.96	11.75	
	ذوي صعوبات تعلم	18	8.33	9.77		

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة للكلمات المتداولة كانت كالتالي:

– بين القراء العاديين (37.37)= $\bar{X}$ وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت (18.17)= $\bar{X}$ المقدر ب:(19.20) دالة إحصائيا، وكذلك الفروق في متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة الكلمات غير المتداولة.

– بين القراء العاديين (35.27)= $\bar{X}$ وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت: (11.22) = $\bar{X}$ والمقدر ب: (24.05)، دال إحصائيا.

– أما الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة شبه الكلمات بين القراء العاديين (30.96) = $\bar{X}$وذوي صعوبات تعلم القراءة (8.33) = $\bar{X}$ والمقدر ب: (22.63)، دال إحصائيا، مما يدل على أن التلاميذ العاديون في القراءة يتميزون بقدرة أكبر على القراءة، من خلال قراءتهم للكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات مقارنة بأقرانهم من التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2. الفرضية الثانية: قبل أن نتطرق للفرضية الثانية يجدر التذكير بالتساؤل الثاني والذي مفاده:

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة – لقراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات – لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي؟

حيث دفعنا التساؤل إلى طرح الفرضية الثانية:

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

جدول (5) الفروق بين متوسطي درجات سرعة القراءة للقراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة

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

يتضح من خلال الجدول(5) أن الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة للكلمات المتداولة كانت كالتالي: للكلمات المتداولة (48.84) = $\bar{X}$ وبالنسبة لذوي صعوبات تعلم القراءة كانت: (246.02) = $\bar{X}$ والمقدر بـ: (197.18-) حيث أنه دال إحصائيا، وكذلك الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة للكلمات غير المتداولة بين القراء العاديين: (66.22) = $\bar{X}$ وذوي صعوبات تعلم القراءة: (250.71) = $\bar{X}$ المقدر بـ: (184.49-) دال إحصائيا، أما الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة لشبه الكلمات فعند القراء العاديين كانت: (84.90) = $\bar{X}$ وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت: (262.01) = $\bar{X}$ والمقدر بـ: (177.11-) دال إحصائيا، مما يدل على أن التلاميذ العاديون في القراءة يتميزون بسرعة أكبر في زمن القراءة، من خلال قراءتهم للكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات مقارنة بأقرانهم من التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3. الفرضية الثالثة: يوجد فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة. انطلقت هذه الفرضية الثالثة من التساؤل التالي: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي القراء من التلاميذ عاديي القراءة وذوي صعوبات تعلم القراءة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي باختلاف القراء من التلاميذ عاديي القراءة، والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

جدول (6): فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	قيمة "ت" t_c	الدلالة الاحصائية
العاديون	92	48.75	6.90	0.21	دالة عند 0.04
ذوي صعوبات تعلم	18	43.06	10.48		

يتبين من الجدول (6) أن الفروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عند التلاميذ القراء العاديين (48.75) = $\overline{X}$ والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة (43.06) = $\overline{X}$ والمقدر ب: (5.69) دالة إحصائيا، مما يدل على أن الاختلاف للتلاميذ القراء (عاديون– ذوي صعوبات تعلم القراءة) يؤدي إلى التباين في مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي.

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: لقد بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى التي تنص على: يوجد فروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات، حيث أن الجدول رقم (05) يوضح النتائج المتحصل عليها، وأن الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة للكلمات المتداولة كانت كالتالي: بين القراء العاديين (37.37)= $\overline{X}$، وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت: (18.17)= $\overline{X}$ المقدر بـ:(19.20) دالة إحصائيا بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ : (6.90) دالة إحصائيا، وكذلك الفروق في متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة الكلمات غير المتداولة بين القراء العاديين (35.27)= $\overline{X}$ وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت: (11.22) = $\overline{X}$ والمقدر بـ: (24.05) دال إحصائيا، بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: (11.07) دالة إحصائيا أما الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة شبه الكلمات بين القراء العاديين (30.96) = $\overline{X}$ وذوي صعوبات تعلم القراءة (8.33) = $\overline{X}$ والمقدر بـ: (22.63)، دال إحصائيا بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: (11.75) دالة إحصائيا.

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

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

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: لقد بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية التي تنص على: يوجد فروق بين متوسطي درجات سرعة القراءة للقراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في قراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات، والجدول رقم (5) يوضح النتائج المتحصل عليها، أن الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة للكلمات المتداولة كانت كالتالي: للكلمات المتداولة (48.84) = $\overline{X}$ وبالنسبة لذوي صعوبات تعلم القراءة كانت: (246.02) = $\overline{X}$ والمقدر بـ: (197.18-) حيث أنه دال إحصائيا، بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ:(6.08) دالة إحصائيا، وكذلك الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة للكلمات

غير المتداولة بين القراء العاديين: (66.22) = $\overline{X}$ وذوي صعوبات تعلم القراءة: (250.71) = $\overline{X}$ المقدر بـ: (184.49-) دال إحصائيا، بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدرة ب: 6.61 دالة إحصائيا، أما الفروق بين متوسطي درجات القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في سرعة القراءة لشبه الكلمات فعند القراء العاديين كانت: (84.90) = $\overline{X}$ وذوي صعوبات تعلم القراءة كانت: (262.01) = $\overline{X}$ والمقدر بـ: (177.11-) دال إحصائيا بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ:(5.25) دالة إحصائيا، نتائج هذه الفرضية نراها تتفق مع ما ذهبت إليه دراسة الشربيني والتي تؤكد النتائج الخاصة بالمتغيرات التي تمت الدراسة وفقها وهي:

(السن، الجنس والمستوى الدراسي)، بأن هناك فروقا بين النتائج في الفئات العمرية إذ أن الارتباط دالا بين القدرة القرائية والتحصيل، وقد كان ظهور الارتباط أكبر وضوحا عند عسيري القراءة الأصغر سنا غير أن الباحث يميل لاختفاء هذا الارتباط تدريجيا مع مرور الوقت.

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

وكما توصلت أيضا دراسة (مرغني وآخرون، 2010) لاستنتاج وجدود دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على حل المشكلات من خلال النتائج المتحصل عليها نستخلص أن صعوبة تعلم القراءة تؤثر بشكل سلبي على القدرة على حل المشكلات والتأكد من أن مهارة القراءة هي مهارة وقدرة تمكن التلميذ من الاطلاع أولا والفهم والتفكير والاستنتاج ثانيا وهي عمليات عقلية، تعني في الأساس أن التلميذ ذو صعوبة تعلم القراءة لديه قصور في القدرة في فهم المقروء أساسا وبالتالي التعذر في حل المشكلات.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة التي تنص على التالي : يوجد فروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، والجدول رقم (6) يوضح النتائج المتحصل عليها أن الفروق بين متوسطي درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عند التلاميذ القراء العاديين (48.75) = $\overline{X}$ والتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة (43.06) = $\overline{X}$ والمقدر بـ: (5.69) دالة إحصائيا بدلالة قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ:(2.21) والدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.04) ودرجة حرية 20، ومعنى هذه النتيجة، تقترب مما توصلت إليه دراسة (فيلكر) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، حيث أشارت نتائج دراسته إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل.

وكذلك ما ذهبت إليه دراسة (هيمان) الذي بحث في إدراك الطفل لمفهوم الذات التعليمية مستخدما قائمة تقدير الذات "لكوبر سميث" مقياس لأدراك القدرات، على عينة من (87) طفلا ممن كانوا يعانون من مشكلات تعليمية والذين تراوحت أعمارهم ما بين (09 – 11) عاما، وكشفت النتائج عن إدراك الطفل الذاتي للمشكلات الخاصة بالتعلم ترتبط إيجابيا بكل من مفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات.

خاتمة:

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

حيث كانت النتائج المتوصل إليها هي:

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

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

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

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

وعليه يمكن القول أننا خرجنا من هذه الدراسة ببعض الاقتراحات نلخصها فيما يلي:

- التركيز على البرامج الداعمة لتجويد مهارة القراءة ولزيادة فاعليتها، التركيز أيضا على قسمي القراءة المهمين وهما "تمييز الكلمات" و"مهارات الاستيعاب".
- احتواء التلاميذ بخلق برامج تكفليه قد تصل إلى حد الخطط الفردية والجماعية لحصر الهدر التربوي الذي يتجلى في ظاهرتي التسرب والرسوب التربويين.
- تكثيف برامج علاجية تربوية وظرفية للقراءة والكتابة والحساب.

من خلال تطبيق المقاييس التشخيصية ومحادثة التلاميذ ومحاورة معلميهم ومن إبداء الملاحظات المتعلقة بضعف التلاميذ الأدائي في مهارة القراءة تبين لنا الآتي:

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

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

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

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

البطاينة، أسامة محمد وآخرون (2005). *صعوبات التعلم : النظرية والممارسة. ط1*. عمان: دار المسيرة.

بطرس، حافظ بطرس (2006). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حافظ، نبيل عبد الفتاح(2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. ط1. مكتبة القاهرة: زهراء الشرق.

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

سمارة، عزيز والنمر، عصام والحسن، هشام(1993). *سيكولوجية الطفولة*. الأردن. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الظاهر، قحطان أحمد(2004). *صعوبات التعلم*. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

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

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

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

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

المصمودي، جميل محمود(1997). صعوبات التعلم والإرشاد النفسي والتربوي. *مجلة العلوم التربوية*: جامعة القاهرة . 2(1).

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

النيال، مايسة(2002). *التنشئة الاجتماعية، مبحث في علم النفس الاجتماعي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

هول، كالفين وليندزي، جاردنر(1978). *نظريات الشخصية*. ط2. القاهرة –الكويت–أمستردام: دار الشايع للنشر.

المراجع الأجنبية:

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

Shavelson, R. J., Huber, J. & JandStandron, J. C. (1976). *Self – cocept, validation of construct interetations*. Review of Education.

Vogel, S. A(1975). *Syntactic Abilities in Normal and Dyslexia Children*. Baltimore University: Park Press.

كيفية توثيق المقال:

خنفور، هشام ولعيس، إسماعيل(2018). علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي (دراسة مقارنة بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة من ابتدائيات ولاية الوادي). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 7(2). 151-172.